

Ammattikorkeakoulut ja sivistys

Opetusministeriön julkaisuja 2008:34

Pekka Nummela
Mervi Friman
Osmo Lampinen
Matti Vesa Volanen

Ammattikorkeakoulut ja sivistys

Opetusministeriön julkaisuja 2008:34

Pekka Nummela, Mervi Friman, Osmo Lampinen, Matti Vesa Volanen

Opetusministeriö • Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto • 2008

Undervisningsministeriet • Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen • 2008



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

Opetusministeriö / Undervisningsministeriet
Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto / Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen
PL / PB 29
00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>

Taitto / Ombrytning: Teija Metsänperä
Kannen kuva / Pämbild: Tero Sivula, www.rodeo.fi
Yliopistopaino / Universitetstryckeriet, 2008

ISBN 978-952-485-567-9 (nid.)
ISBN 978-952-485-568-6 (PDF)
ISSN 1458-8110

Opetusministeriön julkaisuja / Undervisningsministeriets publikationer 2008:34

Tiivistelmä

Ammattikorkeakouluista on kehittynyt lyhyessä ajassa osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Korkeakoulutukseen olennaisesti liittyvä sivistysulottuvuus on jäänyt keskustelussa jokseenkin sivuun, vaikka ammattikorkeakoulujen syntyaikoina Suomessa käytiin vilkasta sivistyskeskustelua EU-integraation, monikulttuuristumisen ja työelämän muutosten virittämänä. Ammattisivistyksen käsite esiintyi ammattikorkeakouluja edeltäneen opistoasteen tavoitteissa, muttei siirtynyt ammattikorkeakoulutuksen tavoitteenasetteluun.

Tässä julkaisussa haetaan ammattikorkeakoulutuksen ja sivistyksen välisiä jännitteitä ja suhteita pyrkien löytämään joitain ominaispiirteitä sekä perustavia luonnehdintoja.

Sivistystä lähestytään useista eri suunnista, joista jokainen tuo esiin uusia ulottuvuuksia ja kiinnekohtia ammattikorkeakoulutukseen. Ensimmäisessä luvussa avataan sivistyksen käsitettä sekä yleisenä että ammattikorkeakoulutukseen kytkeytyvänä käsitteenä niin historian kuin tulevaisuudenkin perspektiiveistä. Toisessa luvussa pohditaan sivistystä ammatillisen asiantuntijuuden horisontista. Artikkeleissa kysytään sivistyksen suhdetta tietämiseen ja taitamiseen, osaamiseen ja tekemiseen. Esillä on myös oppimisen, kasvun ja kasvamisen tematiikka. Ammattikorkeakouluille ominainen työelämäläheisyys luo pohjan kolmannelle luvulle, jossa sivistys asetetaan työorganisaatioiden ja ammatillisuuden kontekstiin. Työtä ja sivistystä tarkastellaan sisäkkäisinä ja rinnakkaisina ilmiöinä. Päätösluvussa nostetaan esiin yhtäältä spesifejä ja toisaalta yleisiä ammattikorkeakoulutuksen ja sivistyksen näkökulmia: teknologia ja ympäristö, kulttuuri ja kansalaisuus ovat itse kunkin elämää sivuavia sivistyksen ulottuvuuksia. Lukujen välillä kuuluu ammattikorkeakoulujen opettajien ja opiskelijoiden ääni heidän luonnehtiessa oman alansa ammattisivistystä.

Lopullista vastausta ammattikorkeakoulujen sivistyskäsitykselle ei esitetä, vaan tarjotaan lähtökohtia jatkokeskustelulle – yhä uusille kysymyksille ja vastausyrityksille.

Sammandrag

På en kort tid har yrkehögskolorna blivit en del av utbildningssystemet i Finland. Bildningsidealet, som diskuterades aktivt när yrkehögskolorna startade sin verksamhet, har numera hamnat i skymundan. EU-integrationen, mångkulturalismen och förändringarna i arbetslivet var för sin del faktorer som bidrog till att hålla liv i debatten om bildningens syfte. Begreppet yrkesbildning fanns med i målen på institutnivå inom yrkesutbildningen. När man sedermera övergick till yrkehögskolenivån kom inte yrkesbildningen som begrepp att bli en del av målformuleringen för utbildning i yrkehögskolorna.

I den här publikationen kartlägger man de spänningar och de relationer som finns mellan utbildning på yrkehögskolenivå och bildningsidealet. Syftet är att finna karakteristiska särdrag och grundläggande karakteriseringar.

De associationer som begreppet bildning ger är varierande. De tillför yrkesutbildningen olika dimensioner och belyser utbildningen på olika sätt. I det första kapitlet definieras begreppet bildning på ett allmänt plan och inom utbildning på yrkehögskolenivå. Ett historiskt perspektiv är närvarande i likhet med ett perspektiv som betonar framtiden. I det andra kapitlet belyses bildningen utgående från yrkesinriktad professionalism. I artiklarna söker man svar på frågan om bildningens relation till kunskap och kunnande, färdigheter och utövandet av färdighet. Framträdande teman är inläring, mänsklig utveckling och tillväxt. Närheten till arbetslivet, som karakteriserar yrkehögskolorna, är utgångspunkten i kapitel tre där bildning beskrivs utifrån arbetsorganisationernas och yrkesinriktningens kontext. Arbete och bildning behandlas som varandra överlappande och parallella fenomen. I det avslutande kapitlet belyses dels specifika, dels allmänna synsätt inom yrkehögskoleutbildningen och bildningen: teknologi och miljö, kultur och nationalitet är dimensioner av bildning som tangerar allas vårt liv. Ett lärar- respektive elevperspektiv finns med. Representanter för de här grupperna karakteriserar yrkesbildningen inom sin respektive bransch.

I publikationen går det inte att hitta ett entydigt svar på begreppet bildning. Den erbjuder utgångspunkter för fortsatt diskussion – alltså nya frågor och ett försök att besvara frågorna.

Abstract

In a short period, polytechnics have become established as a part of the Finnish educational system. Aspects of culture in the meaning of *Bildung* in higher education have been somewhat neglected as regards polytechnics, even though at the time they were introduced in Finland discussion on culture and education was being fuelled by EU integration, multiculturalisation and changes in working life. The concept of professional culture and education was included in the aims of the level of education preceding polytechnics, but was not transferred to the aims of polytechnics.

The aim of this publication is to reveal tensions and relationships between polytechnics and culture and education by describing some of their key features.

The concept of culture and education is approached from different angles, each revealing a new dimension of polytechnic education. The first chapter opens up the concept of culture and education both on a general level and in connection with polytechnics, and from both a historical and future perspective. The second chapter looks at culture and education from the viewpoint of professional expertise. The aim is to examine the relationship of culture and education to knowledge, know-how and skills, and also to cover the themes of learning, growth and growing. Polytechnics are oriented towards working life, and hence chapter three places culture and education in the context of work organisations and professions. Work, culture and education are examined as interwoven and parallel phenomena. The final chapter discusses various general and specific themes related to polytechnic education and culture: technology and the environment, culture and citizenship are themes that touch the lives of everyone. In between chapters, the voices of polytechnic teachers and students are heard as they describe the professional culture and education of their own professional field.

This publication does not offer conclusive answers to questions related to culture and education in polytechnics. Instead, it aims to provide bases for further discussion – for further questions and attempts to answer them.

Sisältö

Tiivistelmä	3
Sammandrag	4
Abstract	5
Johdanto	8
Sivistyksen laaja-alaisuus	13
Kahdeksan ydinajatusta sivistyksestä <i>Liekki Lehtisalo</i>	17
Ammattikorkeakoulun muotoutuva sivistyskäsitys <i>Pentti Rauhala</i>	25
Liberal education ja ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys <i>Jarkko Tirronen</i>	35
Valistus, ammatti ja sivistys <i>Jari Laukia</i>	44
Asiantuntija ja sivistys	55
Sivistynyt asiantuntijuus <i>Arto Mutanen, Arto Siitonen ja Ilpo Halonen</i>	58
Ammattikorkeakoulusivistys osaamisena <i>Katariina Raij</i>	68
Sivistys korkeakoulussa <i>Seppo Kilpiäinen</i>	79
Mentorointisuhde valokeilassa – hyvässä ja pahassa <i>Marjatta Saarnivaara</i>	89

Sivistys ja työ	109
Uutta työtä uudessa taloudessa <i>Raija Julkunen</i>	112
Sivistyksen koetinkivi <i>Matti Vesa Volanen</i>	128
Työnfilosofia ja ammattisivistys <i>Pekka Nummela</i>	134
Sydämen sivistyksen opettamisesta <i>Eero Ojanen</i>	143
Näkökulmia sivistyksestä	147
Teknologinen tieto insinöörien työssä <i>Steen Hyltdgaard Christensen, Erik Ernø-Kjølhede</i>	150
Musiikillinen sivistys ja ammattikorkeakoulu <i>Reima Raijas</i>	162
Kansalaistoiminta ja sivistys <i>Pia Lundbom, Teppo Eskelinen</i>	169
Ympäristösivistyksen lähtökohtia ammattikorkeakouluissa <i>Leo Stranius</i>	175
Kirjoittajaluettelo	184
Ammattikorkeakoulujen opettajien ja opettajien tulkintoja ammattisivistyksestä <i>Mervi Friman, Terhi Salonen</i>	14, 56, 110 ja 148

Johdanto

Sivistys ei ole kuulunut ammattikorkeakouluista käydyn keskustelun näkyvimpiin sloganeihin. Enemmän on korostettu koulutuksen työelämälähtöisyyttä ja yhteyksiä elinkeinoelämään. Ammattikorkeakoulu politiikka on keskittynyt instituutioiden rakentamiseen ja ohjausjärjestelmien luomiseen.

Ammattikorkeakoulujen suunnittelu- ja alkuvaiheessa käytiin kuitenkin laajaa sivistystä koskevaa keskustelua. Sivistys-Suomi 2010 -muistiossa (1992) linjattiin kansainvälistyvää Suomea, joka tavoittelee sivistystason jatkuvaa kohottamista ja monipuolistamista. Sivistys nähtiin keskeiseksi edellytykseksi ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen kestävä kehityksen toteutumiselle. Sivistyskäsityksessä korostui ympäristötietoisuus ja suvaitsevaisuus. Seuraavana vuonna laaditussa Kansallisessa sivistysstrategiassa (1993) määriteltiin Sivistys-Suomeen johtaviksi toimenpiteiksi perusarvoista käytävä kansalaiskeskustelu, arvoja ja etiikka koskevan tutkimuksen tukeminen sekä ns. monikulttuurisuuden strategia. Sivistysvaliokunnan mietinnössä vuonna 1998 linjattiin koulutusta koskevaa lainsäädäntöä. Tässä yhteydessä korostuivat arvolahtokohtina tasapainoinen ja ehyt lähimmäisyys, kriittisyys, moraalinen identiteetti sekä tahto hyvään ja halu parantaa sekä itseään että yhteiskuntaa. Sivistysyhteiskunta kulki rinnan osaamis-yhteiskunnan kanssa.

Euroopan yhdentymisen myötä koulutusta alkoi määrittää myös yhteinen EU:n koulutuspolitiikka. Niin sanotussa koulutuksen Valkoisessa kirjassa (1995) korostettiin eettisen osaamisen merkitystä

valintojen tekemisessä sekä nuoren kasvua kokonaiseksi ihmiseksi eikä vain talouden työväliseksi.

Mihin ja miksi sivistys katosi ammattikorkeakoulutusta koskevassa lainsäädännössä, koulutuksen tavoitteenasettelussa ja opetussuunnitelmissa? Nähtiinkö koulutustason nostaminen itsessään sivistystä lisääväksi toimenpiteeksi tai oliko asiantuntijuudessa jotain sellaista, joka kattaisi sivistyksen ilman erillisiä toimenpiteitä? Vai oliko työelämäläheisyys vaihtoehtoista ellei peräti vastakkaista sivistyksellisyydelle?

Suomalaiset ammattikorkeakoulut luotiin opistoasteen oppilaitosten pohjalta. Opistojen pedagogiikan taustalla oli yhtäältä kisälli-oppipoika-perinne, joka näkyy vieläkin ammattikorkeakoulujen harjoittelukäytännöissä. Toisaalta taustalla oli ammattikasvatuksen perinne, jossa painotettiin tiedollisia rakenteita ja reflektiotaitoja. Sivistyksen käsite oli kuitenkin mukana opistoasteen opetussuunnitelmissa. ”Monipuolinen ammattisivistys ja sen jatkuva kehittäminen on yksilön ja kansakunnan osaamispääomaa hallita muutoksia, ratkaista yhteisiä ongelmia ja vastat tulevaisuuden työelämän ja yhteiskunnan haasteisiin kestäväällä tavalla. Ammatillisen koulutuksen päämääränä on laaja ammattisivistys, jossa yhdistyvät hyvä ammattitaito ja yleisivistys, opiskelijan monipuolinen kehitys ja kasvu yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi jäseneksi sekä valmiudet elinikäiseen oppimiseen. Ammattisivistykseen kuuluu sisäistetty oman alan ammattietiikka ja arvo-osaaminen, jotka auttavat eettisesti ja yhteiskunnallisesti vastuullisten ratkaisujen tekemistä

omassa elämässä, asiantuntijana ja kansalaisena.” (Opetushallitus 1996, 8.)

Ammattikorkeakoulujen tavoitteenasettelussa keskeisiksi käsitteiksi tulivat asiantuntijuus, uuden tiedon tuottaminen, soveltava tutkimus sekä työelämä-lähtöisyys. Ammattikorkeakouluissa ei ole tarkoitus kouluttaa tutkijoita vaan laaja-alaisia asiantuntijoita, joiden ydintehtävä on kehittäminen. Tässä suhteessa niiden haluttiin erottuvan yliopistoista. Yliopistoissa harjaannutetaan tieteelliseen tutkimukseen ja erilaisiin teoreettisiin näkökulmiin ymmärtää käytäntöä. Ammattikorkeakouluissa puolestaan lähtökohtana on käytännön maailman ilmiöiden hahmottaminen ja jäsentäminen siten, että niiden monisärmäisyys avautuisi.

Erona yliopistojen tieteellis pohjaiseen koulutukseen ja opistojen käytännönläheisempään lähestymistapaan ammattikorkeakoulutusta alettiin kutsua asiantuntijakoulutukseksi. Tämän käsitteen varhaisena taustana olivat amerikkalaisten Donald A. Schönin (1983, 1987) ja Chris Argyriksen (1977, 1995) teoriat reflektiivisestä asiantuntijuudesta. Alun hapuilun jälkeen tämä synnytti Suomessa vilkkaan keskustelun ja tutkimustoiminnan asiantuntijuuden luonteesta sekä sen ilmenemisestä.

Tutkijat ovat painottaneet erilaisia näkökulmia asiantuntijuuden luonteesta. Jorma Ekola (1992) on erottanut asiantuntijuuden ulottuvuuksiksi johtamisvalmiudet, kehittämisvalmiudet ja yrittäjyyden. Seppo Helakorpi ja Anita Olkinuora (1997) pitävät ammattikorkeakoulun tavoittelemassa asiantuntijuudessa keskeisenä tietotaitoa, joka nojaa tietopohjaan, yrittäjyyttä, joka perustuu työelämän vaatimuksiin sekä innovatiivisuutta, joka pohjautuu henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Lisäksi he painottavat ohjaus- ja arviointitaitoja, joiden taustalla on tulevaisuusorientaatio ja kansainvälisyys.

Asiantuntijuuteen liittyy vahvasti reflektiivisyys. Tämä käsite juontaa juurensa John Deweyn (1957/1915)) teorioihin. Deweyn mukaan reflektiivisyyteen liittyy epäilevä, hämmästelevä asenne sekä uusia näkökulmia etsivä tutkiva mieli. Hän määritteli reflektiivisyyden toiminnan uskomuksiin ja olettamuksiin perustuvana pitkäkestoisena ja perusteellisenä harkintana, joka pohjautuu uskomusten ja niistä tehtävien johtopäätösten perusteisiin. Deweyn

näkemykset tieteellisen ja käytännöllisen tietämyksen vuorottelusta ja kriittisestä yhdistämisestä heijastuvat ammattikorkeakoulujen pedagogisiin sitoumuksiin.

Ammattikorkeakouluiksi muuttuminen nosti aiempaan opistokoulutukseen nähden uudeksi ulottuvuudeksi tiedon tuottamisen. Opiskelijoiden halutaan oppivan tieteellisen tiedon hankkimisen perustaidot ja kyvyn tulkita, ymmärtää ja soveltaa tieteellistä tietoa. Taidon ja taitamisen merkitys on työntynyt taka-alalle. Klassisessa katsannossa sivistyksen kuuluu totuudellisuus, esteettisyys ja eettisyys. Sivistys perustuu aina tietoon ja älyllisen harkintakyvyn käyttöön. Tiedolta ja tietämykseltä edellytetään tasapainoista hallintaa, erikoistuminen tai erikoistieto ei ole varsinaista sivistystä. Sivistynyt ihminen pyrkii kykyjen ja taipumusten monipuoliseen, ei pelkästään tiedolliseen vaan myös taidolliseen ja taiteelliseen toteuttamiseen. Tiedon ja taidon suhdetta on pohdittu ammattikorkeakouluja koskevassa tutkimuksessa. Voisiko taito-oppi haastaa tieto-opin ja murtaa perinteisen oppien hierarkian.

Entä sitten sivistynyt tai peräti sivistävä työ, joka tuntuu tänä päivänä lähes utopialta. Mitä se vaatii? Lähtökohtana voisi ajatella olevan käsityöläisyyteen verrattavan asetelman, jossa työn tekemisen ja työn tulosten esteettiset näkökulmat korostuvat. Sivistävä työ lähestyy taidetta. Sen elementtejä ovat tuottava joutilaisuus, kokeileva ja etsivä leikki sekä kauniisti tuottaminen.

Suomalaisessa ammattikorkeakoulutusta koskevassa akateemisessa tutkimuksessa ei sivistysteema ole toistaiseksi ollut esillä. Asiantuntijan etiikkaa on tarkasteltu hyve-etiikan pohjaavassa tutkimuksessa. Tällöin sivistys näyttäytyy toisen huomioimisena sekä ympäristö- ja globalisaatiohorisonteista. Tuoreen tutkimuksen mukaan opiskelijat pitävät monialaisuutta pikemmin rasitteena kuin rikkautena. Kuitenkin monialaisuuden eräänä tavoitteena on laaja ammatillinen ja ammattien tuntemus. Tällainen 'ammattien sivistys' ei kuitenkaan näytä opiskelijoita kutsuvan. (Käyhkö 2001.), Laurea-ammattikorkeakoulun osaamis pohjainen opetussuunnitelma näyttää tässä julkaisussa mielenkiintoisesti sivistyksen perspektiivistä.

Mitä ovat tällä hetkellä suurimmat haasteet ammattikorkeakoulujen asiantuntijuudessa sivistyksen

näkökulmasta? Vaarana on jatkuvasti yltyvä specialisoituminen. Asiantuntijuus voi kaventua suppeiden erikoisalojen taitamiseksi, jolloin laajempi ammatillinen osaaminen ja vastuu ja hämärtyvät. Huolestuttavaa on myös vastuun merkitys. Tässä suhteessa kehitys on viime aikoina ollut vähemmän rohkaisevaa. Tehtävä toisensa jälkeen on siirtynyt markkinoille tai yhteiskunnan palkkaamille ammattilaisille. Eläminen on pelkistynyt toimimiseen toisaalta ammattilaisena jossain tehtävässä sekä toisaalta vastuusta vapaana kuluttajana. Tänä päivänä yksilöille ja yrityksille riittää, että näyttää vastuulliselta sertifikaatein tai arvojulistuksin. On etäännytty kauaksi Immanuel Kantin esittämästä maksimista: toimi tavalla jonka voit asetta yhteiseksi säännöksi.

Tällä vuosituhannella ammattikorkeakoulun sivistyskäsitte on noussut esiin osana eurooppalaista korkeakoulutuskeskustelua ns. Bolognan prosessia. Näyttää siis siltä, että kansallinen sivistysajattelu on korvautumassa tai vähintäänkin saamassa rinnalleen eurooppalaisen sivistysajattelun. Koulutussektorin toimijoiden vastuu on suuri: koulutuspolitiikalla luodaan pitkällä tähtäyksellä edellytykset muiden politiikan alojen tavoitteiden saavuttamiselle. (Hämäläinen & al. 1996, 329.) Myös tulevaisuuden tutkimuksen piirissä on kuluneen vuoden aikana käyty vilkasta sivistystä koskevaa keskustelua. Ammattikorkeakoulutuksen kannalta mielenkiintoisia avauksia on tehty niin sanotun taidon kulttuurin suuntaan. (Anttila 2008.) Kuten sivistävä työ myös taidon sivistys ponnistavat Antiikin Kreikasta.

Tämän kirjasarjan ensimmäisessä osassa Ammattikorkeakouluetiikka (Opm 2004:30) pohdittiin eettisyyden ja ammattikorkeakoulujen suhdetta. Joh-

topäätöksenä oli että kysymystä hyvästä asiantuntijasta ei voida ratkaista irrallaan kysymyksestä hyvästä työstä ja työelämästä. Ammattikorkeakoulut ovat osaltaan rakentamassa hyvää työelämää. Niillä on oikeus ja velvollisuus arvioida kriittisesti työelämän yhteistyökumppaneiden asettamia vaateita sekä sillä millä tavoin esimerkiksi rahoittajien vaatimuksiin voidaan vastata. Toinen osa, Ammattien kutsu – Ammattikorkeakoulut ja estetiikka (Opm 2006:18), toi kauneuden osaksi arkea, työtä ja ammatteja. Julkaisussa käsiteltiin esteettisen ilmenemistä erilaisissa opiskelun ja työn sisällöissä sekä ympäristöissä.

Tässä julkaisussa pyritään hakemaan ja luonnehtimaan ammattikorkeakouluille ominaista sivistyskäsitteä sekä teoriassa että käytännössä. Sivistyksen voi sanoa sisältävän sekä eettistä että esteettistä kokemista ja toimimista, tietämistä ja taitamista. Mutta se on myös jotain muuta arvokasta, sekä itseisarvoisesti että välinearvoisesti. Vastausta haetaan eri suunnista usean asiantuntijan voimin. Sivistystä tarkastellaan yleisenä inhimillisenä ominaisuutena, ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallisesta tehtävästä käsin, asiantuntijuuden horisontista sekä peilaten ammattikorkeakoulutusta niin ammatilliseen, yleissivistävään kuin akateemiseenkin koulutukseen.

Toivomme julkaisun virittävän ajatuksia ja herättävän keskustelua.

Kiitämme kaikkia kirjoittajia ja erityisesti suunnittelija Minna Palosta, joka on julkaisun taustayhteisön, KeVer-verkoston, puolesta pitänyt ohjat käsissään. Kiitokset julkaisusihteeri Teija Metsänperälle taitosta ja lehtori Saija Honkalalle kielentarkistuksesta.

Opetusministeriö on hyväksynyt julkaisun sarjaansa, mistä esitämme lämpimät kiitokset.

Helsingissä, Hämeenlinnassa ja Jyväskylässä kesäkuussa 2008

Pekka Nummela
Mervi Friman
Osmo Lampinen
Matti Vesa Volanen

Lähteet

- Anon. 1996. Ammatillisen koulutuksen opetus-suunnitelman perusteet (eri koulutusaloille). Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Anon. 1992. Sivistys-Suomi 2010 -muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 25.
- Anon. 1993. Kansallinen sivistysstrategia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Anon. 1995. EUn Koulutuksen Valkoinen kirja: opettaminen ja oppiminen; kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Anon. 1996. Ammatillisen koulutuksen opetus-suunnitelman perusteet opistoasteella (eri koulutusaloille). Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Anon. 1998. Sivistysvaliokunnan mietintöjä.
- Anttila, P. 2008. Sivistys ja taidon kulttuuri. Futura 27 (1), 9–17.
- Argyris, C. 1977. Theory in practice increasing professional effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. 1995. On organizational learning. Cambridge (Mass.) Blackwell.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta (1915, suom. K. Kajava). Helsinki: Otava.
- Ekola, J. 1992. Johdatus ammattikorkeakoulu-pedagogiikkaan. Porvoo: WSOY.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: WSOY.
- Hämäläinen, K. & Välijärvi, J. 2006. Työelämän tarpeet, sivistys ja elämän laatu – mahdoton yhtälö Euroopan koulutusjärjestelmien kehittäjille? Aikuiskasvatus 25 (4), 329.
- Käyhkö, R. 2007. "Positiivinen suhtautuminen edesauttaa kehittymistä" – ammattikorkeakoulu asiantuntijuuden kehittäjänä opiskelijoiden käsitysten mukaan. Acta Universitatis Lapponiensis 122. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Schön, D. A. 1983. The Reflective practioner. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practioner. San Fransisco: Jossey-Bass.



Sivistyksen laaja-alaisuus

Mitä on oman alan ammattisivistys?

Kysyimme ammattikorkeakoulujen opettajilta ja opiskelijoilta heidän käsityksiään oman alansa ammattisivistyksestä.

Tarjosimme näkökulmia: historia – nykyisyys – tulevaisuus, tiedot – taidot, suomalaisuus – kansainvälisyys, joita haastateltavat ovat harkintansa mukaan käyttäneet. (Mervi Friman & Terhi Salonen)

Luonnonvara- ja ympäristöala

Opettaja, metsätalous

Luonnonvara-alan opettaja edusti metsätalouden koulutusohjelmaa. Hän on toiminut opettajana 30 vuotta. Opettaja määritteli ammattisivistyksen omaa alaa koskevaksi ominaisuudeksi, joka kasvaa ammatin harjoittamisen myötä. Ammattisivistys on metsäalalla toimiville aina jossain määrin yhteistä näkemystä asioista ja toimintatavoista. Se ei ole sidottu koulutusasteeseen vaan koko alaan.

Opettajan mukaan ammattisivistys sisältää paljon tietoa, jolloin erityisesti oman alan historiaa koskeva tietäminen on tärkeää mutta ei itseisarvoista. Historian tuntemuksen pitäisi olla kivijalka, jolle rakentaa jatkuvasti uutta. Se antaa pohjan tulevaisuuden suunnittelulle ja kehittämistyölle.

Toinen yhtä tärkeä puoli ammattisivistystä on ns. sydämen sivistys. Tämä tarkoittaa ”ymmärrystä niistä ihmisistä ja toimijoista, jotka alalla työskentelevät sekä ihmisten kohtaamisen ja huomioimisen sivistystä.” Sivistynyt ihminen osaa keskustella, erityisesti kuunnella muita ihmisiä. Hänellä on kyky ymmärtää ja rakentaa dialogia.

Tietämisen lisäksi tarvitaan perustaidot. Kaikkea metsäalaan liittyvää ei toki tarvitse osata itse tehdä, mutta perustaidot on hallittava. Taitamisen tunnistaminen ja tunnustaminen keskeiseksi osaksi metsäalan työskentelyä on keskeinen osa alan sivistystä. Tähän voi liittää kunnioituksen alalla toimivia kohtaan. Metsäalalla on vuosisataiset perinteet, ja näiden vanhojen taitojen ja taitajien kunnioitus on tärkeä osa sivistynyttä toimintaa.

Metsäalalla toimii tällä hetkellä monenlaisia organisaatioita, kun metsään liittyy paljon muitakin toimintoja kuin puun tuotanto. Erilaiset vapaa-aikaan liittyvät aktiviteetit ovat voimistuneet ja samoin tietysti toimijat sillä saralla. Metsäalan ammattilaisella on näissä yhteyksissä roolina tuoda esiin luonnonarvot mutta aina työyhteisön muita jäseniä kunnioittaen.

Alan sivistykseen kuuluu selkeä kokonaisnäkemys nykyhetken suomalaisesta metsäalasta. Tämä sisältää myös sen, että tietää suomalaisten kansainvälisistä toimista metsäalalla. Suomalainen kehitystyö metsäalalla on kansainvälisesti tunnettua ja tunnustettua, joten tietoisuus siitä on välttämätön osa alan ammattisivistystä.

Ammattisivistyksen osa-alueista tietoja ja taitoja voidaan opettaa, mutta asenteet syntyvät ilmapiirissä, joka koulussa vallitsee. Tämä koskee niin suhdetta metsäympäristöön kuin myös suhdetta toisiin ihmisiin eli sitä työ- ja opiskeluilmapiiriä, joka oppilaitoksessa vallitsee. Ilmapiiri tarkoittaa hyvin laajasti käyttäytymistä ja kommunikointia mutta myös opetusjärjestelyjä. Ammattisivistyksen kasvu on kiinteä osa ammatillisen kasvun prosessia. Tämä alkaa opiskeluaikana mutta on koko elinikäinen kasvamisen paikka. ”Tietoinen työ ammatillisen sivistyksen esille tuomisessa on aloitettava koulutuksen aikana”, opettaja toteaa.

Opiskelija, metsätalous

Metsäalan opiskelija kertoi käsittävänsä ammattisivistyksen yleisenä tietämyksenä oman ammatinsa perusteista. Metsäalan opinnoissa voi valita erilaisia pääaineita, mutta opiskelija toteaa: ”Jokainen on oman osa-alueensa ammatillainen, mutta silti täytyy olla jonkinlainen ’perstuntuma’ koko alasta.” Opiskelija liittyy ammattisivistykseen oleellisena osana kiinnostuksen pitää oma tieto- ja taitotaso mahdollisimman ajantasaisena.

Opiskelija näkee metsäalan ammattisivistyksen osana luonnonvara-alan sivistystä. Perustieto luonnosta kuuluu kaikkien luonnonvara-alalla työskentelevien henkilöiden yleissivistykseen. ”Kaikesta ei tarvitse tietää kaikkea, mutta laaja-alaiset pohjatiedot helpottavat toimimista tehtävässä kuin tehtävässä.”

Eritellessään metsäalan ammattisivistystä opiskelija mainitsee seuraavat asiat: tietämys valtakunnan tason tapahtumista metsäalalla ja tuntemus oman alan polttavista puheenaiheista. Hän yhdistää sivistykseen myös tulevaisuutta koskevan tiedon: ”Koska kyseessä on ala, joka on tavallaan murrosvaiheessa, on tärkeää pysyä mukana kehityksessä ja omata tietynlainen katse tulevaisuuteen. Metsäalan ammatillisella täytyy olla kuva siitä, mihin metsätalous on kehittymässä seuraavan vuosikymmenen aikana.” Esimerkkinä opiskelija mainitsee ns. luontoyrittämisen ja kasvavan matkailun merkityksen. Nämä tuovat uusia näkökohtia, jotka on otettava huomioon ”perinteisessä” metsätaloudessa.

”Ammattisivistykseen kuuluu yhtenä osana ainakin pintapuolinen historian tuntemus. Kuten sanotaan historia toistaa itseään, joten vanhoista virheistä ja hyvistäkin jutuista kannattaa ottaa oppia. Varsinkin metsäala on muuttumassa, ja vanhat kujeet eivät enää joka asiassa toimi. Metsä sinällään ei ole juuri muuttunut Suomen metsähistorian aikana, mutta se, miten sitä hoidetaan, on muuttunut huomattavasti. Ei pidä juuttua vanhoihin tapoihin, vaan omaksua uudet tavat toimia ja kehittyä ja ottaa niistä perinteistä parhaat ideat talteen.”

Suomalaisuuden ja kansainvälisyyden suhteessa opiskelija korostaa laajentuvia markkinoita ja sen tuomia vaatimuksia: ”Aiemmin metsä oli hyvin suomalainen juttu. Suomi on rakentunut metsästä, ja se [metsäteollisuus] on edelleen suurimpia teollisuuden aloja. Kuitenkin markkinat ovat pakottaneet suomalaisetkin yhtiöt laajentumaan ja kilpailemaan kansainvälisten yhtiöiden kanssa jopa omilla kotimaisilla markkinoilla. Kansainvälisyys tulee metsätalouteen mukaan myös niiden monikansallisten metsäyhtiöiden myötä, jotka omistavat osuuden lähes kaikista suomalaisista merkittävistä metsäalan yrityksistä. Jatkossa metsäalan ammattisivistykseen kuuluu yhä enenevässä määrin kansainvälisen tilanteen tuntemus. Sinällään mikään ei ole muuttunut, vain leikkikenttä on laajentunut kattamaan koko maapallon.”

Ammattisivistystä voidaan opettaa hyvinkin koulussa, on opiskelijan mielipide. Hän jatkaa: ”Tosin sen oppiminen lähtee opiskelijan omasta kiinnostuksesta. Luonnonvara-alan perusopinnot tuottavat tietopuolisen sivistyksen, ja tiedotusvälineiden seuraaminen ja työelämään tutustuminen tuovat loput. Sivistyneeksi ammatillaiseksi opitaan laaja-alaisella koulutuksella. Yksittäinen opintojakso se ei omasta mielestäni voi olla, vaan se muodostuu kaikista opinnoista matkan varrella. Ammattisivistykseen voidaan kannustaa käyttämällä opetusmateriaaleina ajantasaisia ja kaikkien saatavilla olevia tietolähteitä. Tässä kannattaa erityisesti hyödyntää tiedotusvälineitä kuten alan julkaisuja ja sanomalehtiä, jolloin niiden seuraamisesta tulee ”vahingossa” hyvä tapa.”

Opiskelija, maisemasuunnittelu

Maisemasuunnittelun kolmannen vuoden opiskelija määrittelee alansa ammattisivistystä seuraavasti. Viherrakentajan pääaineen valinnee on tunnettava yleiset koristekasvit niiden latinalaiselta ja suomalaiselta nimeltään sekä tiedettävä niiden käyttötarkoitus, kasvuikä ja oikea hoito. Myös kasvisukujen tunteminen hänen mielestään on tärkeää eli tulee tietää, mitkä kasvit ovat sukua toisilleen. On tunnettava myös erikoisemmat koristekasvit, mutta opiskelijan mielestä ei ole niin välttämätöntä tuntea Suomen leveysasteilla kasvamattomia ja pärjäämättömiä koristekasveja. Opiskelijan mukaan maisemasuunnittelijalla on oltava yleistietämys erilaisista viherrakennustyökoneista ja niiden oikeista ja vääristä käyttötavoista. On myös tunnettava työturvallisuuden perusasiat.

Opiskelijan mielestä ammattilaisen on osattava suunnitella edes pieniä ympäristöjä sekä käsin että tietokoneella, oli pääaine mikä tahansa. Välineestä riippumatta tärkeintä on osata laatia toimiva viher- tai pihasuunnitelma. Suunnittelun pääaineen valinnee on osattava käyttää sujuvasti ainakin yhtä suunnitteluohjelmaa ja hallittava maastomallinnuksen ja animaatioiden laadinta. Opiskelija jatkaa: ”Jokaisella hortonomilla on varmasti visuaalisen suunnittelun taitoja ja hän tietää, miten ympäristöstä luodaan esteettinen ja miellyttävä yleisiä ohjenuoria käyttäen. Esimerkiksi pitää tietää käsite ”tila tilan takana”, jota luomalla pienestäkin pihasta saadaan jännittävä ja isomman tuntuinen.”

Opiskelija luettelee lisää sisältöjä, joista tulee olla ”jotakin hajua”: maaseutupolitiikka, maaseudun kehittämisen keinot, ympäristöoikeus, säädökset, standardit ja direktiivit esimerkiksi maan käytöstä tai leikkivälineiden kunnosta ja mitoista. Erityisesti EU:n asettamista ympäristöön ja maaseutuun liittyvistä säädöksistä on oltava kohtuullisen hyvin selvillä.

Kysymme historian tuntemuksen merkityksestä ammattisivistyksen osana. Opiskelija piti historian tietoja tärkeinä ja kritisoi opetussuunnitelmaansa sen suhteen: ”Meille on tarjolla vain yksi rakennus- ja puutarhataiteen historian kurssi, joka on kolmen opintopisteen suuruinen. Vain yhdellä kerralla meille kerrottiin jotain rakennustaitteen historiasta. Mielestäni tämä ei ollut ollenkaan riittävää, koska pihan ja

ylipäättään koko viherympäristön on sulauduttava ja sovitettava kauniisti ympäröiviin rakennuksiin ja niistä siis pitäisi saada tietää ehdottomasti enemmän. Joka tapauksessa on hyvä tietää eri puutarhataiteen aikakaudet ja niille olennaiset asiat. Samoin tulee tietää yleisimmät puutarhataiteen tyyliuuntauokset, niiden olennaiset piirteet, suunnittelu, rakenne ja hoito. Historian kuuluisimmat maisema-arkkitehdit ja heidän mahtavimmat työnsä tulee tuntea.”

Myös suomalaisia kuuluisia puutarha-alaan liittyviä henkilöitä, kuten kirjailijoita ja tutkijoita, heidän työtään ja saavutuksiaan käsitellään, mikä on sopivaa, sillä heidän työnsä tunteminen on osa ammattisivistystä.

Suomalaisuudesta kysyttäessä haastateltava kertoi sen korostuvan erityisesti Suomen olojen huomioon ottamisesta. Pohjoisen leveyspiirillä pärjäämättömistä kasveista ei juuri jaaritella, mikä opiskelijan mielestä sopi hyvin. Opiskelija antaa esimerkin suomalaisuuden korostamisesta materiaalivalinnoissa: ”Kun puhutaan erilaisista viherrakentamisen materiaaleista, kuten kivistä ja puusta, niin ammattisivistykseen kuuluu mielestäni niiden oikeanlainen käyttö ja tieto siitä, miten suomalainen graniitti pärjää hinta-laatu-ikävertailussa kiinalaisen tuontikiven rinnalla. Suomeen tuodaan paljon ulkomailta kiveä, ja silloin pitää tietää, mitkä kivet oikeasti kestävät Suomen oloissa.”

Alalla ei kuitenkaan pärjää, jos ei ole hyvää tuntemusta siitä, mitä puutarha-alalla tapahtuu ulkomailta.

Kun kysymme, voiko ammattisivistystä opettaa, opiskelijan vastaus oli kaksitahoinen. Ammattisivistys kehittyy opiskelijan mielikuvien mukaan nimenomaan opetukselta eli kaikelta käytännön tiedosta ja osaamisesta, mutta yksilön vastuuta ei voida sulkea pois. Opetuksen rinnalla kasvamista tukevat erilaiset ryhmäkeskustelut, joissa yhdessä mietitään asioita ja saadaan niihin näin eri näkökulmia. ”Mielestäni ammattisivistyksen ’saaminen’ edellyttää tiettyä sisäistä paloa: sitä, että on oikeasti kiinnostunut alasta ja on halukas saamaan ja etsimään lisää tietoa ja jatkuvasti päivittämään vanhaa. Sivistyksen johtavaa hyötyä koulutuksesta ei ole, jos opiskelija ei ole motivoitunut tai kiinnostunut ja suorittaa kurssit vain äkkiä alta pois ja jotenkuten rimaa hipoen.” Näin ollen ihminen itse vaikuttaa sivistykseensä ja sitä voidaan tietenkin opettaa, mutta on oppijasta itsestään kiinni, miten hän opetuksen kokee sekä osaako hän kritisoida ja soveltaa oppimaansa.

Kahdeksan ydinajatusta sivistyksestä

Liekki Lehtisalo

Tämä kirjoitelma hahmottaa kuvaa siitä, mitä sivistyksellä tarkoitetaan, millaisena se ilmenee ja miten se yksilön ja yhteisön elämiseen vaikuttaa. Kirjoitelma johdattelee teoksen aihealueeseen ja toimii myös sen eräänlaisena väljänä viitekehystenä.

Olen pitkään pohtinut sivistykseksi luettavia ilmiöitä ja käytännössä sellaisten parissa työskennellyt. Omiin näkemyksiini aikojen kuluessa muita ratkaisevammin vaikuttaneen merkittävän ajattelijan nimeämiseen en pysty. Tähän kirjoitelmaani sisältyy niin paljon perinteisestä, menneeseen tukeutuvasta sivistyksestä poikkeavaa, että näkemystä voisi kuvailla uudeksi sivistyskäsitteeksi; eräissä teoksissani olen käyttänyt myös käsitettä uussivistys. Keskeisenä tarkoituksena on sijoittaa sivistys yksilön ja yhteisön merkittävimpänä ajattelun ja toiminnan välineenä nykypäivään sekä tarpeellisilta osin myös tulevaisuuteen.

Kun mikään yksittäinen tieteenala ei anna mahdollisuutta luoda kuvaa sivistyksen kokonaisuudesta, näkökulmani painottuu soveltuvin osin poikki- ja monitieteelliseksi. Yritän estää lukijaa joutumasta tilanteisiin, joissa jonkin tieteenalan tai toiminnan erityiskieli ja -käsitteet ehkäisisivät asioiden riittävää ymmärtämistä. Lähdeaineisto painottuu sivistystrilogiaani, jonka keskeisenä pyrkimyksenä on kehittää sivistys- ja kulttuurinäkemystä. Muut lähteet liittyvät lähinnä virikkeellisesti joihinkin kirjoitelman osa-alueisiin.

Sivistys päämääränä ja avoimena ilmiönä

Tämä kirjoitelma johdattelee määrittelemään sivistyksen laaja-alaisesti: sivistys on yksilön ja yhteisön koko henkinen pääoma sekä pyrkimys sen kartuttamiseen.

Käytännössä sivistys voidaan pitkälti arvioida tietoihin, taitoihin, arvoihin ja asenteisiin perustuvaksi kyvyksi vastata ajan ja elämisen – siis myös työn – haasteisiin. Sivistys merkitsee elämäntaitoa, elämisen hallintataitoa, jossa ratkaisevaksi osoittautuu, miten ihmiset elävät toistensa kanssa. Näkökulma lähenee elämisen käytännöllistä taitamista. Sivistyksen tiedostaminen näin avarasti merkitsee, että se läpäisee yksilön ja yhteisön elämisen ja sen osa-alueet ja että se on väkevimmin sekä yksilöä että yhteisöä koossa pitävä ja kehittävä voima. On tarpeen avata sivistys nykypäivän ihmiselle.

Näin ilmaistu sivistys muistuttaa avointen merkitysten ilmiötä. Se nojaa neljään pääulottuvuuteen: laaja-alaisuuteen, toimintaympäristön merkityksen korostumiseen, sivistyksen moniulotteiseen vaikutavuuteen ja tulevaisuuspainotteisuuteen. Sivistys on siis dynaaminen ja suhteellinen ilmiö, joka todellistuu yksilöissä ja yhteisöissä eri tavoin. Samalla sivistys joutuu hylkäämään jokaisen yksilöotteen

käsityksen ihmisestä, yhteisöstä ja maailmasta. Kaksiarvologiikkakaan ei toimi: mikäli käytämme vain ilmaisia kyllä–ei, tosi–epätosi, sankari–roisto, me–muut, ymmärrämme kehnosti, että elämä ja siis myös sivistys ovat samanaikaisesti monimuotoista, kirjavaa ja syväulotteista.

Ussivistys merkitsee sivistyksen liberalisointia, ellei peräti demokratisoimista, jokaisen kansalaisen oikeudeksi ja samalla tärkeimmäksi ihmisoikeudeksi. Kun sivistys vapautetaan rajoittavista kahleistaan, se joutuu samalla toimimaan vastareaktionä varhaisempaan kapea-alaiseen ja elitistiseen sivistysnäkemyseseen. Sääty-yhteiskuntaan kiinnittynyt snellmanilainen kahden sivistyksen ohjelma, jonka mukaan kansan sivistys on jo perusehdoiltaan eri asia kuin oppineiston sivistys, on menettänyt uskottavuutensa.

Olemme tottuneet ajattelemaan, että sivistyksen sisältävät elämisen sekä itseis- että välinearvo ja jomankumman unohtaminen vinouttaa tarkastelukulmaa. Itseis- ja välinearvon tiukka toisistaan erottelu puhumattakaan eri arvoon asettamisesta johtaa kuitenkin helposti jakoon, joka antaa mahdollisuuden sysätä esimerkiksi sivistykselle keskeinen työ sen vaikutuspiirin reuna-alueelle. Avaran pelkistetysti ymmärrettynä sivistys voidaan aina tulkita välineeksi: sivistys on ajattelun väline, työnteon väline, ihmisten välisen kanssakäymisen ja arvostamisen väline, demokratian toimivuuden tärkein keino. Vain ihminen on itseisarvo ja päämäärä; jokaista ihmistä pitää kohdella itseisarvona ja itsenäisenä päämääränä.

Jo edelliset viittaukset paljastavat, että sivistyneen ihmisen vakiomallia ei etsimälläkään tahdo löytyä. Vastauksen antaminen kysymykseen, kuka ja millainen on sivistynyt ihminen tai sivistyskansa, on aina suhteellista – ajasta, paikasta ja muista olosuhteista riippuvaista. Sivistyksen kokonaisarviointimitan löytäminen osoittautuu vaikeaksi, ellei mahdottomaksi. Ehkä jatkuvasti itseään sivistävä voi tulkita itsensä sivistyneeksi.

Suomessa monet päättäjät ja kansalaiset ovat vain rajatusti oivaltaneet tosiasian, että oikeus sivistyksen kuuluu jokaiselle perusoikeutena ja samalla keskeisenä ihmisoikeutena. Uudistetun hallitusmuotomme 13. pykälässä taataan jokaiselle maksuton perusopetus ja oikeus kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä. Perusteluista löytyy tärkeitä täsmennyksiä:

jokaisen yhtäläinen mahdollisuus kehittää itseään kattaa opetuksen esiopetuksesta ylimpään opetukseen ja aikuiskoulutukseen asti. Yksilön kannalta tämä oikeus merkitsee elinikäisen koulutuksen periaatteen tunnustamista. Hallitusmuoto turvaa myös taiteen, tieteen ja ylimmän opetuksen vapauden.

Sivistys liikehtii

Sivistys on muuttuva, dynaaminen, jatkuvassa liikkeessä oleva prosessi. Se näyttäytyy meille aikansa ja ympäristönsä lapsena, jolla on vanhempansa, esivanhempansa ja toivottavasti myös tulevaisuutensa. Vaikka sivistyksen ydinperusta oletettaisiin kohtuullisen pysyväksi, kunakin aikakautena ja samankin aikakauden sisällä sivistyksen käsite ja sisältö saavat erilaisia ilmauksia ja painotuksia. Koska sivistys on aikansa ilmentymä, tulisi aina uudelleen selvittää, mitä sivistys kulloinkin on, mihin sillä pyritään ja mihin sitä tarvitaan. 21. vuosisadan sivistys näyttäisi odottavan uutta arkkitehtuuriaan, laatunsa, sisältönsä ja merkityksensä painavaa uudelleen arviointia ottaen huomioon sekä sen, millaisessa maailmassa elämme että sen, millaisessa maailmassa tulemmekin elämään tai haluaisimme elää. Historiaton ei toki mikään sivistysnäkemys voi olla, mutta sivistyksen jättäminen pelkästään maineikkaan historiansa vangiksi ei avaa riittävästi mahdollisuuksia selvittää ja nähdä tulevaa. Jokaisen sukupolven sallittakoon muokata oma tulkintansa sivistyksestä.

Vaikka länsimaisen ihmisen tietyt perusarvot lienevät häviämättömiä, kunakin aikakautena hyväksyttävään sivistykseen vaikuttaa väkevimminkin se, mitkä elämisen ulottuvuudet painottuvat yksilöiden ja yhteisöjen jokapäiväisessä elämisessä. Usein hetken oikkuihin ja ilmentymiin perustuvat asenteet saattavat vaihdella hyvinkin nopeasti, myös jotkin arvot voivat kääntyä suhteellisen ripeästi, mutta eräät perusarvoiksi nimeämäni – niitä voidaan kutsua myös avain- tai ydinulottuvuuksiksi – ovat useimmiten hyvin hitaasti vaihtuvia ja aaltomaisesti palautuvia.

Nykyisin sekä puheavaruudessa että käytännön elämisessä korostuvat yksilöllisyys, vapaus ja kilpailu. Niiden vastapoolit yhteisöllisyys, tasa-arvo ja yhteistyö ovat vetäytyneet taka-alalle. Onko kysymyksessä jokin pysyvä arvoperustan muutos ihmisten mielisissä

ja elämisessä vai ainoastaan eräs vaihe perusarvojen jatkuvassa mutta suhteellisen hitaassa liikehdinnässä?

Vastausta etsin seuraavassa näiden perusarvovaltinparien aaltoliikemäisestä historiasta. Teollistuneen länsimaailman parisataavuotisesta menneisyydestä havaitaan vuorovedenomaisesti vaihtuvia perusarvomutosten ajanjaksoja. Ne sisältyvät viiden kuuden vuosikymmenen välein toistuviin taloudellis-teknologisiin aaltoliikkeisiin, joihin kuuluvat talouden loivahko nousuvaihe ja sen huipennuksena oleva lyhyt kukoistus, sitä seuraava ainakin suhteellinen laskuvaihe ja sen synkin päätevaihe, suuri lama, josta taas ponnistetaan seuraavaan nousukauteen. 1800-luvulla koettiin kaksi suurta lamaa ja viime vuosisadalla 1930-luvun alun ja 1990-luvun alun megalamat.

Yksilöllisyyden vahvistuminen on keskiajan jälkeen noussut yhdeksi eurooppalaisuuden keskeiseksi tuntomerkiksi. Historian kuluessa yksilöllisiä ylikorostuksia on kuitenkin aina seurannut yhteisöllisiä ja myöhemmin myös yhteiskunnallisia arvoja ainakin puheavaruudessa painottava ajanjakso, joka viimeksi oli voimakkaimmillaan 35–40 vuotta sitten. Sen jälkeen yhteisöllisyyden korostuksista vähitellen etäännyttiin ja liu'uttiin elämisen yksilöllisten painotusten suuntaan. Siihen sisältyi myös yltyvä yksilön vapauden, erityisesti valinnan vapauden ihannointi.

Toinen elämiseen ratkaisevasti vaikuttava perusarvovaltinpari muodostuu vapaudesta ja tasa-arvosta, jonka ydin piilee oikeudenmukaisuudessa. Uuden ajan teollisten yhteiskuntien historia näyttäytyy laajana heiluriliikkeenä vapauden ja tasa-arvon korostusten välillä. Erottamattomiksi ne päätyvät siksi, että rajoittamaton vapaus ei pysty pitkään esiintymään ilman oikeudenmukaista tasa-arvoa. Vapauden tukahduttaminen tasa-arvopyrkimykseen vedoten taas tekee tasa-arvosta vankilan. Vapaus ja oikeudenmukaisuus elävät siis keskinäisessä riippuvuussuhteessa. Elleivät ne riittävästi tasapainota toisiaan, ei synny tasapainoista ihmistä, elämänmuotoa, kulttuuria tai oppilaitosta.

Paradoksaalista on, että tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden lisäksi ajastamme alkaa puuttua nimenomaan vapautta. Yksilön vapaus uhkaa joidenkin kohdalla kutistua vapaudeksi muokata itsestään tuote, joka käy kaupaksi. Kilpailevien markkinoiden vaatimuksiin pitäisi sopeutua ja muuntaa itseään

yhdensuuntaisen muutosvirran kaapuun. Mainonta, kulutus ja viihde sisältävät ylikorostuessaan pikeminkin vangitsevia kuin vapauttavia aineksia.

Kolmantena sivistyksen kannalta elintärkeänä päätekijänä perusarvotarkastelussa on siis kilpailun ja yhteistyön välinen vastaavalla hitaalla ajoituksella liikkuva aaltoliike. Ajan henkeä myötäillen kilpailun itseisarvo on kaikessa elämisessä noussut hämmäntävän ylikorostuneeksi. Ihmisen kasvatuksen ja kasvun tai oppilaitoksen työn rakentuminen repivän kilpailun varaan merkitsee myönteistä merkkiä kovenevalle ilmapiiirille. Jos yksilö joutuu kaikkialla kilpailemaan kaikkia vastaan ilman, että hänellä on enää edes yhteisöä tukena, tunnesiteet heikkenevät ja turvallisuuden tunne vähenee ajan myötä ratkaisevasti. Turvattomuus tuo mukanaan pelon, joka johtaa joko alistumiseen ja syrjäytymiseen tai hyökkäävyyteen, vihan tunteisiin muita kohtaan.

Tämän päivän perusarvoilmaston tiedostaminen ei välttämättä edellytä pitkien syklien aaltoliiketeorian hyväksymistä. Ilman sitäkin voimme vaikeuksitta aistia 21. vuosisadan alun perusvireen. Sekä kielen että käytännön tasolla yksilöllisyys, vapaus ja kilpailu kietoutuvat toisiinsa lukemattomin näkymättömin ja näkyvin sitein vahvistaen elämisen kokonaissuuntaa. Karrikatyyripeilistä alkaa kuvastua ylikilpaileva, yksilöllisesti itsekäs yltiöindividualisti ja kyltymättömän vapaa kuluttaja. Rajoittamattoman itsekkyyden kaikkivoittavaan voimaan luottava yhteisö on ainakin sivistyksellisesti vakavasti sairas tai sairastumassa. Taudin vakavuutta lisää se, että harva yksilö pystyy vastustamaan kansakunnan tai muun yhteisön sairautta heijastumasta itseensä. Miten muutosten tuulissa käy oikeamielisyyden, rehellisyyden ja vaatimattomuuden, noiden kunnan suomalaisen perinteisesti liitettyjen mielikuvien?

Vastaavasti yhteisöllisyys, idea tasa-arvosta ja yhteistyö ovat jo melko pitkään pysytelleet väistyvästi puolustuskannalla. Tarkkanäköisimmät aavistelevat kuitenkin heikkojen signaalien perusteella, että heiluri olisi saapumassa väistämättömään käännekohtaansa, mikä merkitsisi perusarvojen vastinparien nykyistä tasapainotetumpaa tilaa.

Perustavaa laatua olevien sivistysarvojen kohdalla voidaan joka tapauksessa puhua ennemmin painotusten vaihteluista tai vuorovesi-ilmiöistä kuin nii-

den katoamisesta tai kokonaan uusien perusarvojen syntymisestä. Perusarvojen tasapainoon nojaavan pitkäjänteisen kasvatuksen ja opetuksen kannalta on ratkaisevaa tiedostaa, että sivistysaallot eivät aina puhalla samasta suunnasta.

Ääriivasto tulevaan

Tulevaisuudelle ei ole vaihtoehtoa, koska se tulee. Tulevaisuudelle on vaihtoehtoja, jos tarkastellaan, millaisena tulevaisuus voi tulla. Oletamus yhdestä rajatusta tulevaisuudesta ja yhdestä todellisuudesta johtaa yleensä vaaralliseen näköharhaan. Tulevaisuuden sumusta löytyy vaihtoehtoja, uusia todellisuuksia.

Sivistyksen kannalta on ratkaisevaa ymmärtää, että kaikki inhimillinen toiminta tähtää välillisesti tai välittömästi, tieteen tai tahtomattaan tulevaisuuteen ja perustuu aina jonkinlaisiin näkemyksiin ja uskomuksiin nykyhetkeä seuraavasta ajasta. Tulevaisuus leijuu joka hetki keskelläämme täynnä mahdollisuuksia mutta myös riskejä ja uhkia. Katsomalla taaksepäin saatamme oppia tekemistämme virheistä, mutta katsomalla eteenpäin voimme estää niiden syntymisen. Eteenpäin katsomisen vaiva kannattaa siis ottaa kannettavakseen. Optimisti ajattelee yltiöpäisesti, että tulevaisuus rakennetaan ja tehdään; pessimisti puolestaan, että se tulee, jos on tullakseen. Lisääntyvä näköalattomuus merkitsee vakavaa uhkaa tulevaisuudellemme, koska sen myötä katoaa elämää kannatteleva toivo paremmasta.

Tulevaisuus ei siis vain tule. Se kannattaa yrittää nähdä, tietää, oppia ja tehdä sattumiseen kaikkineen, oli kysymyksessä sitten Sinä, minä, Suomi, maailma. Muutoksia voi oppia ymmärtämään. Todellisuus ei ole rakenteetonta tai surkeaa epäonnistumista vaan toisiinsa nivoutuvien ja verkostoituvien ilmiöiden enemmän tai vähemmän kiinteä kokonaisuus lukemattomine epäjohdonmukaisilta näyttävistä sattumineen. Jopa kaaoksellekin löytyy lakinsa.

Sivistyksen laatuna ihmisyden jalostuminen

Sekä yksilön että yhteisön sivistyksen laadun taso voidaan kootusti ilmaista inhimillisten kykyjen kypsytyksenä. Sivistyminen on sekä jatkuva liike että

päämäärä ihmisyden jalostamiseksi. Olemisemme laatuna sivistymisellä ei ole alkua eikä loppua: se on matka, polku, jota myöten taivalletaan toiveiden, saavutusten, pettymysten ja tappioiden kautta kohti ihmisyttä tai jolta luovutaan kesken. Muuttumattomuus ei siis sivistymisen perustuntemerkiksi tahdo luontua. Jopa jatkuvan muutoksen kokeminen elämäntapana tai ainakin itsensä kehittämisen haasteena – unohtamatta, että jokainen muutos kantaa sisällään myös riskin – on hedelmällisempää kuin kestävä kamppailu kaikkia muutoksia vastaan. Näinkin lähestymme käsitystä rajattomasta ja rajoituksista vapaasta sivistyksestä.

Muutoksen sinänsä tuskin kannattaa antaa tehdä itsestä tuuliviirtä, jota mikä tahansa mielipide huojuuttaa. Yhä estottomammin muutoksesta tehdään ilman perusteluita välttämättömyys ja myös käskytetty pakkomielle. Muutoksen sisällön suunta saattaa yllättää: se voi olla vain liukumista nykyhetkestä eteenpäin, yllättävä hyppy tuntemattomaan tai peiteltyä pakoa menneisyyteen, eiliseen, viime vuosisadalle. Muutoksen kuvittelemisen aina ja kaikkialla edistykseksi ja kehitykseksi johtaa optimistin epätoivoon.

Ihmisyden mitaksi ei siis kelpaa kaikenlainen muuttuminen. Maininta pätee myös ammattiin, jossa yksilölle merkittävimpiä ovat tietojen ja taitojen syventäminen, luova uuden omaksuminen sekä pitkäjänteinen kehittyminen, ei niinkään esimerkiksi työn joustava pakkovaihto.

Ihmisyden käsite jää helposti pelkäksi huitaisuksi ilmaan, ellei sitä kiinnitetä ihmisten elämään, elämisen hallinnan mahdollisuuksiin ja sen puutteiden korjaamiseen. Ihmisyden on mahdotonta väistää kannanottoa oikeaan ja väärään, hyvän ja pahan ongelmiin. Yksilö ei voi sivuuttaa olan kohautuksella tätä vastuutaan, vaikka sisällöltään oikea ja väärä ovat paljolti yhteisöllisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti määräytyviä sekä aivan liian usein pelkkiin valta- ja alistussuhteisiin kiinnittyviä. Hyvä moraalilla saattaa osoittautua pelkäksi voittajien moraaliksi; väkivaltakin voidaan nykyisen median keinoin osoittaa oikeutetuksi lähes totuuden vastaisin perustein. Kohtalokasta on, että kadotettujen totuuksien myötä katoaa myös sivistyksen korvaamaton ydinosa, ihmisen elämän rehellinen ja syvälinen arvostus. Ihmisyys uhkaa menehtyä.

Mikään arvo tai arvostus ei edellytä, että elämässä olisi syytä pyrkiä epätotuuteen. Tuskin ihmisen toimintaa totuus, oikeudenmukaisuus ja hyvyys pystyvät kuitenkaan aidosti ja pitkäjänteisesti ohjaamaan, elleivät hänen turvallisuuden, yhteenkuuluvuuden ja arvostuksen tarpeensa riittävästi tyydyty ja ellei hän pysty luottamaan muihin ihmisiin ja yhteisöön, jossa hän elää.

Elämänmittainen sivistyminen

Sivistystä ei voi kuvitella ilman tietoa ja oppimista. Tiedon merkitys yksilölle ja yhteisölle lisääntyy jatkuvasti. Tiedon jalostetusta muodosta, tieteellisestä tiedosta, on tullut ihmisten ja yhteisöjen toimintaa ohjaava ydin, ja näin se lukeutuu sivistyksen perusaineisiin. Tiedettä ei missään tapauksessa ole syytä aliarvioida ammattikorkeakouluissa. Se on niissä yhtä tärkeä kuin yliopistoissa, tarkastellaan sitä sitten opiskelijan, työelämän tai yhteiskunnan kannalta. Minkä tahansa korkeakouluksi nimitettävän oppilaitoksen opetuksen kuuluu perustua tieteellisyyteen, eikä tieteellisyyttä voida viranomais määräyksin evätä yhdeltäkään korkeakoululta.

Tieto ja etenkin sen esimuoto informaatio lisääntyvät ajassamme räjähdysmäisesti. Tiedon moninkertaistuminen pakottaa myös oppilaitoksissa sen uusjakoon, uudenlaiseen näkemykseen tiedosta ja sen hallitsemisesta. Yksilön syvälinen maailmankäsitys ei synny siitä, että tietää yleensä paljon tai vähästä paljon. Viisaus ja sivistys kehittyvät ennen kaikkea siten, että ihminen osaa järjestää tiedon päässään eli oppii. Lisäksi tarvitaan tunnetta ja tahdon liikkeelle paneva voimaa.

Yksilöä rakentava tosietä syntyy vasta, kun hän tajuaa tiedon itselleen merkittäväksi ja ymmärtää sen suhteet ympäröiviin asioihin. Ymmärretyksi tulevan tiedon pitää sijoittua muihin tietoihin ja havaintoihin, omiin ajatuksiin, johonkin syyketjuun, kokonaisuuteen. Näin syntyy prosessi, jossa tieto syvenyy ja tuottaa uutta tietoa.

Tiedon ja toiminnan sitominen toisiinsa on eräs kasvun ja oppimisen ydin. Aito toiminta osoittautuu usein syvämmäksi tiedon muodostuksen kehittäjäksi. Tieto, josta puuttuvat taitoultuvuus ja soveltaminen, osoittautuu harvoin käyttökelpoiseksi.

Suomalaisten olemisen ja elämisen suuriin legendoihin on kuulunut tiedon ja opin autuaaksi tekevä vaikuttavuus. Datan ja informaation muokkaantuminen tiedoksi ja tiedon jalostuminen viisaudeksi sekä sivistykseksi tapahtuvat oppimisen kautta. Sivistyminen merkitsee koko ihmisiän jatkuvaa prosessia, joka varmimmin toteutuu elämänikäisenä ja elämänlaajuisena oppimisena sekä sen aiheuttamana osaamisena, kasvuna ja kypsymisenä. Oppiminen on yksilön iästä riippumaton ja päättymätön prosessi. Luonnollisesti myös työssäoppiminen on elämänpituista, ja luovuuden salliva ja siihen kannustava työpaikka on samalla paras mahdollinen oppimispaikka.

Itse elämä on oppimispolku, eikä kasvatuksella ja koulutuksella siis ole yksinoikeutta sivistymiseen. Mutta vailla oppimista on mahdotonta kuvitella ihmisen sivistyvän. Ihminen, joka ei halua kasvattaa itseään elämässä, työssä, kansalaisena, ei voi sivistyä eikä olla sivistynyt.

Oppimisella ja vapaudella on kiinteä suhteensa, kun oppiminen ymmärretään keinoksi vapauttaa ihminen johonkin tai – usein yhtä tärkeänä – vapauttaa jostakin: ennakkoluuloista, luutuneista asenteista, vanhentuneista työmenetelmistä, yleensä ajattelun kahleista. Tarpeetonta vanhaa pitää uskaltaa heittää pois sekä työ- että muussa elämässä.

Elämme oppimalla. Oppiminen muistuttaa aikaan, paikkaan ja menetelmään sitoutumatonta luonnonvaraa, mutta se ei mahdollistu ilman vuorovaikutusta kuten ei sivistymisenkään. Mitään erikoista tai ainutlaatuista oppiminen ei siis ole, koska se kuuluu ihmisen lajityypillisiin piirteisiin ja sitä tapahtuu jatkuvasti luonnostaan, itsestään, ellei sitä nimenomaan estetä. Oppiminen voi estyä monella tapaa. Oppimistamme kahlitsevat lukemattomat, usein syvälle alitajuntaan painuneet tiedostamattomat esteet. Ne aiheuttavat sen, että monet pystyvät käyttämään henkisestä kapasiteetistaan elämänsä aikana hyväkseen vain pienen osan.

Oppiminen merkitsee jatkuvaa itsensä ylittämistä. Palkitsevampaa asiaa kuin itsensä ylittäminen on vaikea löytää. Tämän takia ja koska oppiminen tähtää kasvuun ja kehittymiseen, se määräytyy aina tulevaisuuteen suuntautuvaksi riippumatta siitä, opitaanko aakkosia, terveydenhoitoa, johtamistaitoa, geenitekniikkaa, kestävästä kehitystä tai muuta. Oppi-

minen ja koulutus ovat yleensä hyvä muotouttaa sen suuntaiseksi, millaiseksi tulevaisuus mielletään.

21. vuosisadan ihmisen ja ihmiskunnan mittavat ongelmat eivät enää johdu tiedon puutteesta vaan sivistysoppimisen vajavuudesta. Emme ole niinkään tietämättömiä vaan ymmällämme. Ennen kaikkea meidän pitää oppia oppimaan sekä oppilaitoksessa että muussa elämässä. Unesco suosittaa tulevaisuuden oppimisen ja opetuksen rakentamista neljän tukipylvään varaan. Tietämään oppiminen tarkoittaa, että jokainen omaksuu riittävästi perustietoa, oppii oppimaan ja pystyy erikoistumaan. Tekemään oppiminen merkitsee ennen kaikkea kykyä soveltaa opittua luovasti omassa toimintaympäristössään. Olemaan oppiminen ilmenee kyvyssä kehittää itseään kokonaisvaltaisena persoonallisuutena. Yhdessä elämään oppiminen sisältää sen, että ihminen pystyy tekemään asioita yhdessä muiden kanssa kaikilla elämisen alueilla: oppimisessa, työelämässä, kansalaisena, perheessä. Näihin peruspilareihin on onnistuttu kiteyttämään 21. vuosisadan mittavin globaali oppimis- ja samalla sivistysshaaste.

Sivistys pääomana

Sivistyksellä ei juuri ole yhteyttä kuorrutukseen, joka juhlapuheessa heitetään antamaan pintasilotusta enemmän tai vähemmän epäoikeudenmukaiselle maailmalle ja elämiselle puhumattakaan, että se olisi painotetusti nimilappu jonkun hyväksymille käytöstavoille. Sivistyspääoma on yksilön ja yhteisön henkinen kokonaisvaranto, tietojen, taitojen, tunteiden, ymmärryksen ja viisauden summa, jonka varassa ihminen toimii ja hallitsee elämänsä ja vastaa elämisen haasteisiin. Sivistyspääomassa on pitkälti kysymys henkisestä infrastruktuurista. Tätä määritelmää on käytetty viittaamaan useammin yhteisöön kuin yksilöön, mutta jälkimmäiseenkin sitä aivan hyvin voidaan soveltaa.

Laaja-alainen sivistysnäkemys haluaa yleensäkin välttää yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden hedelmättömän vastakkainasettelun. Varhemmin sivistykseen piilotettiin idea maailmasta etäännyttämiseen, jotta yksilö voisi rauhassa, ilman häiritseviä tekijöitä saada hallintaansa oman sisäisen, persoonallisen maailmansa. Sivistyksellinen pääomamme on kuitenkin enemmän

kuin aavistammekaan vuorovaikutuskykyä, kykyä yhteistyöhön, yhteisvaikuttamiseen ja keskinäiseen luottamiseen.

Tätä sivistyspääoman tärkeää ulottuvuutta voidaan kutsua sosiaaliseksi pääomaksi. Ellei sivistyspääomaan sisälly sosiaalisuuden vahvaa juonetta, se uhkaa aikaa myöten kuihtua. Sosiaaliseen pääomaan voidaan haluttaessa kiinnittää myös elämisen käytännöllistä taitamista, jota Bourdieu (1998) kaunopuheisesti kuvaa ”niiden sääntöjen, käsitteiden, älyn ja tunteiden maamerkkien pelisilmäksi, joka avaa mahdollisuuksia menestyä moninaisten vaatimusten ja odotusten ristivedossa”.

Elämisen hallinta

Otaksuttavasti jokainen ihminen pyrkii tavoin tai toisin saamaan pitävän ja turvallisuutta tuovan otteen elämäänsä, työhönsä, ympäristöönsä, vapaa-aikaansa. Elämänhallinta on pyrkimystä minän eheyteen ja maailman ymmärtämiseen. Pienimmänkin ihmisen olemukseen kuuluu luontaisesti syvälinen tavoite itsen eheyttämiseen maailmassa, joka tässä mielletään kaikeksi siksi mahdolliseksi todellisuudeksi, jonka ihminen voi kohdata. Kokonaisuuteen sisältyy olennaisesti myös yksilön ja yhteisön kyky kohdata ja hallita oma rajallisuutensa, ristiriitaisuutensa ja haavoittuvuutensa.

Jos sivistys käytännössä ymmärretään yksilön ja yhteisön tietoihin, taitoihin, arvoihin ja asenteisiin perustuvana kykyä vastata ajan ja elämisen haasteisiin, joudutaan samaan hengenvetoon kysymään, miten näihin haasteisiin kyetään vastaamaan eli miten elämää kyetään hallitsemaan. Elämänhallinta kiteytyy elämisessä tapahtuvien muutosten hallintaan. Eräänä keinona on niiden riittävä ennakointi, joka kuuluu sekä yksilön että yhteisön välttämättömimpään henkiseen varustautumiseen. Jos tulevaisuuden horisontti hämärtyy, ihmisen ja yhteisön elämisen hallinta kapeutuu olennaisesti. Toivo avaa tulevaisuuden, ja toivon menettämiseen tyrehtyy myös elämänhallinta.

Jokainen meistä yrittää hahmottaa ja ymmärtää maailmaa ja arvelen, että kuviteltua useammin yksilö pyrkii kykyjensä mukaan myös parantamaan sitä – tekemään siitä paremman paitsi itselleen myös

muille. Se edellyttää, että ihminen alkaa kyseenalais-
taa vallitsevia itsestäänselvyksiä sekä itsestään että
ympäristöstään ja näin etsiä sellaista tietoisuuden
tasoaan, joka suo mahdollisuuksia rakentaa uutta
todellisuutta tai ainakin uusia todellisuuden palasia.
Rajoittavia suodattimia riittää. Meillä on taipumus
toistaa jotain ajatusmallia, joka samalla rajoittaa ym-
märystämme ja tahtomistamme: on turha taistella
kohtaloa vastaan, olemme sidottuja lapsuuden koke-
muksiimme, koulu pilaa lahjakkuuden.

Emme tule toimeen pelkästään itsemme kanssa,
sillä hyvään elämään tarvitaan aina myös muita.
Maailma ei ole vain Minä, minun onneni ja on-
gelmani, kuten nykyinen pinta-ajattelu tyrkyttää.
Tiedonsosiologian näkökulmasta minun tietoni,
ajatteluni ja maailmankuvani eivät ole minun, vaan
meidän – yhteiskunnallisten ryhmien, organisaati-
oiden ja instituutioiden – tietoamme, ajatteluam-
me ja maailmankuvaamme (Pirttilä 1993). Jostain
toisesta näkökulmasta tieto näyttäytyy enemmän
yksilöllisenä, mutta tosiasiaksi jää, että kovin harvoin
pystymme lausumaan mielipiteitä ja ajatuksia, joihin
itse olisimme päävastuullisia. Liian helposti olemme
unohtamassa, että syvällisin tarpeemme on läheisyys
toiseen ihmiseen, muihin. Ihmisenä oleminen perus-
tuu siihen, mitä teemme toisillemme, ja rakkauden
ydin kiteytyy toisen huomioon ottamisessa. Itsensä
rakastamista ja palvomista kutsuttiin aikaisemmin
halveksivasti itserakkaudeksi.

Välinpitämättöminkin havaitsee mitä ympärillään
tapahtuu, ja vähemmän välinpitämätön yrittää vai-
kuttaa asioihin. Mutta häiriö voikin piillä sellaisessa
todellisuudessa, jossa oman pään säätäminen ei auta.
Jos selkeästi ymmärtää olevansa avuton millään kei-
nolla vaikuttamaan siihen, mitä ympärillä sattuu tai
tapahtuu, kannattaa olla liikaa kuormittamatta psyy-
keään ja omaatuntoaan. Epäyhteisöllistyvä ilmapiiri
vierittää yksilön kannettavaksi yhä enemmän sellaista
painolastia, jonka purkamiseen yksilöpsykologia ja
-terapia eivät tahdo purra.

Joka väittää, että maailma on helppo paikka elää,
tuskin elää. Ei elämän tarkoitukseksi liene ajateltu
helppoa läpijuoksua; sellainen olisi käytännössä mah-
dotonta. Kukaan ei voi tuntea koko ikänsä hallitse-
vansa itseään ja elämäänsä. Täällä luoviensa ryvet-
ty silloin tällöin, on hämmennyksissä ja eksoyksissä.

Lohduttautua voi vaikkapa sillä, että ellemme itse
koe heikkoutta ja avun tarvetta, tuskin pystymme
aidosti auttamaan heikkoja ja apua tarvitsevia.

Koska elämä on ytimiään myöten oppimishaas-
te, elämänhallinnan mahdollisuus toteutuu viime
kädessä vain jatkuvan oppimisen kautta. Elämän-
hallinta, kuten sivistyminenkin, merkitsee samaa
kuin elämän mittainen ja levyinen oppiminen, jota
koko ikämme harjoitteleimme omin tavoin, keinoin
ja tyylein, enemmän tai vähemmän vakuuttavasti ja
onnistuneesti. Ja toisaalta: identiteettimme on sosiaa-
lisesti rakennettu ja ylläpidetty. Jokainen konstruoii,
pyrkii rakentamaan itse omintakeista sivistystään
oman elämänhallintansa perustaksi, mutta tekee sen
aina jonkinlaisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä
kanssa. Vastaavasti näin menettelevät elävä yhteisö,
organisaatio ja kansakunta.

Työ sivistyksen perusosana

Sivistys ei voi sulkea ulkopuolelleen työtä, koska
työ kuuluu tiedon ja oppimisen ohella sivistyksen
ytimeen, on sen elimellinen perusosa. Työllä ja sivi-
tyksellä jos millä on kohtalonyhteytensä, eikä vähiten
siksi, että työ on yksilön ja yhteisön kehittymisen
kannalta keskeinen toiminto. Liian harvoin työtä
kuitenkaan käsitellään sivistyksen olennaisena raken-
neosana.

Työn merkitys ihmisten elämisessä on aikojen saa-
tossa vaihdellut. Viime vuosisadalla yksilön tekemää
työtä opittiin tarkastelemaan kolmen peilin kautta:
toimeentulon lähteenä, ammattina ja ammattiurana
sekä ihmisen perustarpeisiin verrattavana toimintana,
identiteetin rakentajana.

Työllään ja ammatillaan ihminen paikantaa itsensä
ympäristöön, yhteiskuntaan ja maailmaan. Asema
työelämässä näyttää edelleen ratkaisevan hänen ase-
mansa yhteisössä, haluttiinpa sitä tai ei. Jos ihminen
vieraantuu työstään, hänellä on huomattava riski
vieraantua ympäristöstään, maailmasta – ja itsestään.
Ihmisellä on tarve rakentaa minäänsä tekemisten ja
aikaansaannosten kautta ja näin saada omanarvon-
tunnolleen purkautumisväyliä. Hän hakee työstään
itsensä toteuttamisen kanavaa ja haluaa tuntea it-
sensä ihmisenä arvokkaaksi ja aidosti arvostetuksi.
Lähestyvä työyhteiskunnan laadullinen kriisi saattaa

painotetusti johtua siitä, että työntekijän arvostaminen ihmisenä on jäämässä kaikkialle yritysmaailmaan ja myös julkiselle sektorille levittäytyneen kiivaan voitontavoittelun jalkoihin. Tämän päivän työ on liian monelta liukumassa minuuden, moraalien ja elämänhallinnan rakentajasta niiden hajottajaksi. Yksilön henkinen selkäranka joutuu yhä vakavampaan rasiustilaan, josta kaikki eivät toivu.

Useimmat meistä sivistyvät nimenomaan ammatinsa kautta. Kun työ ammattina on muodostanut suomalaisen identiteetin perustan ja moraalikehityksen sekä ylipäättään elämänhallinnan selkärangan, miten voisi olla mahdollista, että se sivistys, joka opitaan ammattia varten, olisi jollain tavalla vähempiarvoista ja alamittaisempaa kuin muu sivistys? Tällainen suhtautumistapa olisi epäjohtonmukaista ja kestäisi tarkastelua vain hylättävänä ajatusjäanteenä.

Työelämän muuttuessa entistä useamman kohdalla yhä tieto- ja älypainotteisemmaksi odottaisi sen edellyttävän entistä enemmän laaja-alaista ammattisivistystä, avainvalmiuksia. Se merkitsee, että yhteisestä ammattisivistyksestä löytyy enenevästi kaikille suomalaisille yhteisen sivistyksen – olen edellä välttänyt käyttämästä rasitteista ja tulkinnanvaraista yleissivistyksen käsitettä – aineksia. Molemmille ovat yhteisiä elinikäinen oppiminen, luova ja ennakoiva oppimiskyky, joustavuus ja muutosvalmiudet, suullinen ja kirjallinen viestintäkyky, vuorovaikutustaidot, vieraat kielet, kulttuurituntemus. Monitaitoisuuden vaatimukset lisääntyvät. On kysymys persoonallisuudesta, tekno-ekonomisen, sosiaalisen ja kulttuurisen roolin yhdyntymisestä. Nämä roolit edellyttävät tietoa, taitoa, kokemusta ja viisautta eli kootusti sivistystä ja sen myötä uutta sivistysnäkemystä. Kaikille yhteisen ammattisivistyksen ja kaikille yhteisen muun sivistyksen raja hämärtyy.

Lähteet

- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys (suom. M. Siimes). Helsinki: WSOY.
- Enqvist, K. 1998. Olemisen porteilla. Helsinki: WSOY.
- Lampinen, O. 2006. Koulutuksen tasa-arvo – utopiaa vai realismia? Teoksessa Niemelä, P. & Pursiainen, T. (toim.) Hyvinvointi yhteiskuntapolitiittisena tavoitteena. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia nro 62. Kuopion yliopisto, 314–322.
- Lehtisalo, L. Sivistystriologia: Lehtisalo, L. (toim.) 1994. Sivistys 2017. Sitra 132. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. 1998. Suomalainen sivistys ja sivistyspolitiikka. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. 2002. Tieto, oppiminen, sivistys – Avauksia ihmisen vuosisataan. Helsinki: WSOY.
- Lehtisalo, L. 2005. Uussivistyksen perusaineksia ja arkkitehtuuria. Kanava 6, 361–363.
- Pirttilä, I. 1993. Me ja maailman mallit. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. N:o 18. Joensuu.
- Portin, P. 2007. Yksilön kehitys geenien ja ympäristön vuorovaikutuksen tulosta. Turun Sanomat 20.7.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Tirronen, J. 2005. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 122. Kuopio: Kopijyvä.
- Volanen, M.V. 2001. Miksi vain kirjoittamalla ylioppilaaksi? Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. ja Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Painosalama, 313–328.

Ammattikorkeakoulun muotoutuva sivistyskäsitteys

Pentti Rauhala

Korkeamman ammattiopetuksen asema on ollut kautta aikojen ristiriitainen. Sen uudet muodot ovat olleet selvästi vastauksia uusiin työelämän tarpeisiin. Niinpä jo 1800-luvulla oli idullaan ammattikorkeakoulua muistuttava koulutusjärjestelmän kehityspolku, mutta se kanavoitui toisaalta nykyisin yliopistosektoriin kuuluviin teknilliseen ja kaupalliseen korkeakouluun, toisaalta opistoasteen koulutukseen. Kehityskulku johti vasta yli sata vuotta myöhemmin yhtenäisen ammattikorkeakoulujärjestelmän syntymiseen. Korkeammasta ammattiopetuksesta on ollut koko ajan pyrkyä korkeakoulutasolle. Korkeampi ammattiopetus on ollut eräänlaisessa identiteettikriisissä, väliasemassa arvostetun akateemisen koulutuksen ja vähän arvostetun ammattikoulutuksen välillä. (Rauhala 2000, 182.)

Ammattikorkeakoulun alkutaipaleella 1990-luvulla päähuomio kiintyi ammattikorkeakoulun ulkoisiin rakenteisiin, hallintoon, rahoitukseen ja tutkintorakenteisiin. Harvoin on pohdittu, millainen on ammattikorkeakoulun sivistyskäsitteys. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENEn ensimmäisen puheenjohtajan Eero Lemisen 29.8.1997 Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun avajaisissa pitämässä juhlapuheessa nimetään ammattikorkeakoulujen ajankohtaisiksi ongelmiksi mm. ammattikorkeakoulun sisäinen integraatio, koulutuksen laatukysymykset,

rahoitustilanne, työsuhteen ehdot, koulutusohjelmarakenteen pirstoutuneisuus ja työelämysuhteiden kehittäminen (Leminen 2007, 79). Mutta yhtä lailla ammattikorkeakoulun sivistyskäsitteyksen pohdiskelu puuttuu paljolti nykyisistäkin rehtoreiden teksteistä. Kuluvalla vuosikymmenellä pinnalle nousevat korkeakoulujärjestelmän rakenne ja tehtävät, kuten tutkimus- ja kehitystyö ja sen rahoitus. (Rauhala 2007, 110.) Yleiseurooppalaisella Bolognan prosessilla on ollut merkittävä vaikutus suomalaisen ammattikorkeakoulun kehitykseen. Se on vauhdittanut mm. tutkintorakenteen kehitystä. Bolognan prosessin merkittävä lähtökohta on ollut huoli Euroopan ja sen korkeakoululaitoksen kilpailukyvyistä. (Varmola 2007, 96—105.)

Vaikka ammattikorkeakoulun sivistyskäsitteyksen pohdinta ei juuri näy rehtorikunnan artikkeleissa, on se saanut sijaa 2000-luvulla ammattikorkeakoulua koskeneessa tutkimus- ja julkaisutoiminnassa. Näitä julkaisuja ovat mm. Ammattikorkeakoulupedagogiikka, Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu, Ammattikorkeakouluetiikka sekä Ammattikorkeakoulut ja estetiikka. Merkittävällä tavalla ammattikorkeakoulun sivistyskäsitteystä on määritelty 2000-luvulla käynnistyneessä eurooppalaisen korkeakoulutusalueen tavoitteiden mukaisessa opetussuunnitelmien uudistamiseen tähtäävässä ammatti-

korkeakoulujen yhteisessä projektissa (Ammattikorkeakoulut Bologanan tiellä 2006). Tämäkin osoittaa, että ammattikorkeakoulujen sivistyskäsitys ohjautuu entistä vahvemmin eurooppalaisesta viitekehyksestä käsin.

Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen lähtökohtia

Tuominen ja Wihersaari (2006, 116–123) ovat määritelleet dynaamisen ammatin käsitteen. Sen peruselementit ovat työ, ammatillinen ja koulutus. Siinä ammatteja tarkastellaan ihmisistä lähtien, ei pelkästään yhteiskunnallisina ilmiöinä ja tietyn yhteiskunnan arvohierakian mukaan. Tällä tavoin määrittyvä ammatti ei ole tarkkarajainen ja muuttumaton vaan ihmisen kasvun kautta muuttuva ja dynaaminen.

Toikan mukaan työtä voidaan määrittää neljän eri kvalifikaatiotyypin avulla. Käsitteellisessä työssä ammattitaito perustuu kokemustietoon. Rationalisoidussa työssä työntekijä ymmärtää työprosesseista vain osan tai hallitsee sen mekaanisesti. Humanisoitu työ pohjautuu työprosessin ymmärtämiseen. Teoreettisesti hallitulle työlle on ominaista kognitiivinen säätely ja suunnittelu, työn teoreettinen hallinta ja ammatillinen laaja-alaisuus. (Tuominen & Wihersaari 2006, 114.)

Käsitteellisen työn oppiminen tapahtuu oppipoika – mestari -mallilla. Rationalisoidun työn oppimismallina voi pitää perinteistä ammattikurssia, jolla on läpi vuosikymmenien hoidettu täsmäkoulutusta eri työtehtäviin. Humanisoidun työn ajattelua voi nähdä vaikkapa keskiasteen koulunuudistuksen perusajatuksissa. Teoreettisesti hallittu työ on pohjana ammattikorkeakoulun koulutusajattelulle.

Järvelä (1991, 285) erottaa professionaalisen ja instrumentaalisen toimintaorientaation. Professionaalisen toimintaorientaation mukainen toiminta edellyttää toimijakohtaista alttiutta kehittää ammatillisia ja koulutuksellisia muutosvalmiuksia. Instrumentaalisen orientaation mukainen toiminta tähtää saavutettujen etujen turvaamiseen, suojautumiseen dramaattisilta muutosvaikutuksilta sekä pyrkimykseen siirtää palkkana tai muina etuina saatu toimijakohtainen rikkaus nautittavaksi työelämän ulkopuolelle. Järvelä (1991, 290) pohdiskelee, mihin suuntaan tutkimuksen tekoajankohtana syntyvässä

olevat ammattikorkeakoulut tulevat sosiaalistamaan palkansaajia. Hän epäilee, että ammattikorkeakoulut saattaisivat edustaa korkea-asteen koulutuksen ammattiin instrumentaalisesti suuntautuvaa varianttia sen sijaan, että ne lisäisivät korkeamman asteen koulutuksen saaneiden professionaalisia pyrkimyksiä.

Dewey (1981, 462) katsoo, että ammatteihin kouluttaminen ei ole ainoastaan rutiininomaiseen työllistymiseen tähtäävien teknisten taitojen antamista, vaan tieteellisen näkökulman saamista raaka-aineisiin, prosesseihin ja ihmisen historialliseen kehitykseen. Kaikki toiminta on Deweyn mukaan ollakseen menestyksellistä soveltavaa tiedettä:

All activity, to be successful, has to be directed somewhere and somehow by the scientific expert – it is a case of applied science (The Philosophy of Dewey 1981, 464).

Tämä kasvatustieteellinen lähtökohta antaa oikeutuksen myös ammattikorkeakoulujen nimen englanninkieliselle käännökselle *university of applied sciences*, vaikka sitä esimerkiksi Lapin yliopiston rehtori Mauri Ylä-Kotola on pitänyt väärinymmärryksenä, koska science-termi viittaa englanninkielessä lähinnä luonnontieteisiin. Deweyn teksteissä termi *applied sciences* näyttää esiintyvän laajemmassa merkityksessä. Deweyn mukaan tieteellinen näkemys (*scientific insight*) on välttämätön työkalu aktiiviselle osallistumiselle nykyaikaiseen sosiaaliseen elämään.

Dewey (1981, 465–466) näkee kirjapainotaidon ja teollisen vallankumouksen mukanaan tuomien liikenne- ja kommunikaatiovälineiden johtaneen intellektuaaliseen vallankumoukseen, jonka seurauksena oppimisen monopoli on murtunut. Jos ajatellaan tilannetta 2000-luvulla internetineen ja muine tietoa salamannopeasti levittävine välineineen, kehitys on jatkunut kiihtyvällä vauhdilla. Deweyn mukaan oppimismetodit hänen aikanaan olivat jääneet jälkeen ja periytyivät maailmasta, jossa tiettyjen symbolien hallinta, jotka soivat ainoan pääsyn tiedon lähteille, oli kaikkein tärkeintä. Dewey näkee aikansa kouluoppimisen pohjautuvan keskiaikaiseen oppimiskäsitykseen.

Deweyn (1981, 467) mukaan on välttämätöntä uudistaa kouluopetus tuomalla sinne aktiiviset

ammatit, luonnontutkimus, luonnontieteet, taiteet, historian ja moraalinen uudistuminen sekä aktiiviset itseohjautuvat toimijat. Tämä on hänen mukaansa välttämättömyys sosiaaliselle evoluutiolle.

Käsitystä työstä on viimeaikaisessa keskustelussa pyritty monipuolistamaan. Volanen korostaa työn organisoimista sivistyksen periaatteiden mukaan. Työn tulos ei ole vain tuote, vaan myös suhde, jonka se tuottaa tai jota se ylläpitää. Tuottaja tuottaa esi-
neen, mutta siinä ohessa tuottaa suhteen, joka muuttaa maailmaa. Merkittävää ei ole Volasen mukaan vain tuloksen todenmukaisuus, hyvyys ja kauneus, vaan myös se prosessi, joka siihen johtaa. (Volanen 2007, 242–242.)

Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen tulkintaa 1990-luvulla

Jorma Ekolan toimittama Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan edustaa niitä ajatuksia, joita 1990-luvulla oli ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksestä. Eteläpelto (1992, 19) näkee asiantuntijuuden kehittämisen ammattikorkeakoulun haasteena. Asiantuntijuus poikkeaa ammattitaidon käsitteestä siinä, että sitä ei rajaa ensisijaisesti ammatillinen positio tai vakanssi, vaan asia, aihe tai tehtävä- ja ongelma-alue. Ammattikorkeakoulun ominaislaadun löytämiseksi tarvitaan hänen mukaansa aitoa ja tasavertaista dialogia tieteellisen ja ammatillisen perinteen kesken. Ammattikorkeakoulujen tulisi Eteläpellon (1992, 23) mukaan kouluttaa henkilöitä, jotka kykenevät kehittämään oman ammattialansa käytäntöä tieteelliseen perusteltavuuteen nojautuen. Tulevaisuuden asiantuntijan pätevyyteen kuuluvat Eteläpellon mukaan (1992, 24–31) laaja-alaisuus ja monialaisuus, käytänteiden kehittäminen tieteelliseltä pohjalta, sosiaaliset taidot ja elämänhallinta sekä joustavuus ja muutosten hallinta. Laaja-alaisuuden hän näkee edustavan koulutuksen sivistystehtävää. Nuutisen (1992, 61) mukaan ammattikorkeakoulujen myötä voisi syntyä osakulttuuri, joka tiedekorkeakoulujen ohella voisi aktivoida uudistuksia ja muutoksia. Näin tapahtui teollisen vallankumouksen aikana, jolloin teologis-oikeustieteellisesti painottuneet korkeakoulut eivät luoneet riittäviä mahdolli-

suuksia luonnontieteelliselle tutkimukselle eivätkä sen teknisille sovellutuksille.

Eteläpellon ja Nuutisen ajatukset on kirjoitettu aikana, jolloin ammattikorkeakoulut vasta olivat käynnistymässä. Viisitoista vuotta myöhemmin tarkasteltuna ne ovat kuitenkin edelleen ajankohtaisia. Asiantuntijuus käsitteenä on epämääräinen eikä sitä voida varata kuvaamaan yksinomaan ammattikorkeakoulun sivistyskäsitystä.

Tynjälä ja Nuutinen katsovat asiantuntijatiedon koostuvan useista tiedon lajeista. Asiantuntijatiedon pohjana on ensinnäkin ns. deklaratiivinen tieto, joka tarkoittaa fakta- ja kirjatietoja. Toiseksi korkean tason asiantuntijuuteen kuuluu käsitteellinen tieto ja käsitteelliset mallit. Kolmanneksi asiantuntijatiedossa keskeisiä ovat metodiset tiedot ja taidot. Neljänneksi asiantuntijatiedon osatekijänä on proseduaalinen tieto eli taidot. Viidenneksi asiantuntijuuteen liittyvät hyvin keskeisesti itsesäätelytiedot eli metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot. Kuudes asiantuntijatiedon elementti on intuitiivinen tieto. Näiden lisäksi Tynjälä ja Nuutinen nostavat esille korkeatasoiseen asiantuntijuuteen liittyvät arvot ja ammattietiikan sekä henkilökohtaisten tavoitteiden ja orientaation merkityksen. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 184–185.)

Tynjälän ja Nuutisen esittämiä asiantuntijuuden komponentteja voidaan verrata Raijn (2000, 126; 2003, 45) esittämiin asiantuntijatiedon lajeihin, joita ovat tutkittu tieto, taidoissa ja kyvyissä oleva tieto eli tekemisen osaaminen, eettinen tieto ja kokemuksellinen tieto. Tutkittu tieto vastaa deklaratiivista tietoa, taidoissa ja kyvyissä oleva tieto proseduaalista ja intuitiivista tietoa, kokemuksellinen tieto itsesäätelytietoja ja eettistä tietoa.

Kotila (2004, 13–21; 2007, 53) katsoo ammattikorkeakouluopetuksen kehittyneen kolmesta erilaisesta traditiosta, jotka ovat oppipoika – kisälli -perinne, ammattikasvatusperinne ja korkeakouluperinne. Oppipoika – kisälli -traditio elää vielä osin harjoittelukäytännöissä, joissa tavoitteena on ammatillisen identiteetin rakentaminen ja ammattialaan sosiaalistaminen. Ammattikasvatusperinteessä painottuu ammatillista toimintaa koskevien tiedollisten rakenteiden ja reflektiotaitojen merkitys. Ammattikasvatusperinteen juuret liittyvät keskiasteen koulutuksen uudistamiseen ja koulutusammatti-käsitteeseen. Kor-

keakouluperinne painottaa opetussuunnitelma-ajattelussa uuden tiedon luomista. Harjoittelussa pyritään löytämään työelämän asiantuntijayhteisöjä, joissa opiskelija voi osallistua työelämän kehitystyöhön. Korkeakouluperinne antaa mahdollisuudet tutkimus- ja kehitystyön integrointiin osaksi koulutustehtävää. Korkeakouluperinteessä taidon ja taitamisen käsitteet eivät ole keskiössä.

Lampinen toteaa pohtiessaan yliopistojen ja uusien ammattikorkeakoulujen suhdetta, että tarkan työnjaon määrittäminen korkeakoulusektorien välille on vaikeaa. Hänen mukaansa käsitys, että ammattikorkeakoulut toimisivat vain yliopistoissa tuotetun tiedon soveltajina, ei vastaa käsitystä asiantuntijoiden työskentelystä, joka edellyttää teoreettista hallintaa ja uusien toimintamallien etsimistä. Jos ammattikorkeakouluissa ei tehtäisi tutkimusta, Lampisen mukaan suuri osa opetuksesta olisi puutteellisen tiedon varassa. Kehittyneen käytännön hallinta edellyttää, että ammattikorkeakouluopetus on pitkälti teoreettista ja että ammattikorkeakouluissa tehdään myös käytäntöä tukevaa tutkimusta. Lampisen mukaan eriytynyt, dualistinen organisaatorakenne Suomessa on syytä muodostaa siten, ettei se estä opiskelijoiden ja ajatusten liikkumista järjestelmästä toiseen. (Lampinen 1995, 16, 22.)

Edelleen 2000-luvulla kyseenalaistetaan ammattikorkeakoulujen rooli soveltavassa tutkimus- ja kehitystyössä. Se on hämmästyttävää, kun muistamme, että 70 % Suomen tutkimus- ja kehitystyöstä tehdään yrityksissä akateemisen maailman ulkopuolella eli pääosa maan tutkimusvolyyminä on soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä.

Maljojoki luonnehtii ammattikorkeakoulujen alkuvaiheen tavoitteita siten, että ammattikorkeakoulut olivat tuomassa Suomen koulutuksen suunnitteluun ja kehittämiseen uutta kulttuuria, uudenlaista ajattelu- ja toimintatapaa. Maljojoki katsoo sille ominaiseksi sekä ammattikorkeakoulun sisäisille että ulkopuolisille tarpeille ja haasteille perustuvan kehittämisen, asiakasläheisyyden ja -lähtöisyyden painottamisen sekä markkina- ja kilpailutilanteiden huomioonottamisen. (Maljojoki 1995, 153.)

Ammattikorkeakoulujen ensimmäisen vuosikymmenen sivistyskäsitteille olivat ominaisia myös koulutusalojen väliset erot. Herranen (2003, 187)

luonnehtii 1990-luvun ammattikorkeakoulua epäpuhtaaksi monenlaisten yhdistelmien sävyttämäksi diskursiiviseksi tilaksi. Esimerkiksi tiedepohjaisuuden vaatimuksesta oli koulutusaloilla erilaisia näkemyksiä. Herranen näkee aineistossaan ammatillisuuden, tietämisen ja konstruktivismiin sidoksissa olevia diskursseja. Aiemmassa tutkimuksessaan Jaatinen (1999, 201–209) totesi ammattikorkeakoulun eri koulutusalojen välillä eroja organisaatiokulttuurissa. Samoin vallitsevista 1990-luvun oppimisenäkemyksissä oli eroja siten, että tekniikan koulutusala edusti lähinnä behavioristista, mutta sosiaali- ja terveysala kognitiivista tai konstruktivistista oppimisenäkemyksiä. Liiketalouden koulutusaloilla molemmat oppimisenäkömykset olivat todennettavissa. Vastaavanlainen ero oli ihmiskäsityksessä jaoteltuna naturalistiseen ja humanistiseen. Ammattikorkeakoulun virallisten asiakirjojen ilmentämä ihmiskäsitys oli humanistinen, mutta aineistossa se ilmeni vain sosiaali- ja terveysalalla.

Viime vuosikymmenen kehittämisenäkömykset eivät nosta ammattikorkeakoulun omaa erityistä sivistyskäsitteistä kovinkaan keskeiseen asemaan. Näkömyksissä heijastuu uuden korkeakoulumuodon tarve löytää oma identiteettinsä akateemisen koulutuksen ja ammatillisen koulutuksen välimaastossa. Asiantuntijuus, joka useimmissa artikkeleissa nähdään ammattikorkeakoulun opetuksen tavoitteena, ei ole ainoastaan ammattikorkeakoulun sivistystavoitteena vaan ominainen myös yliopistoille.

Sivistyskäsitteiden muutos 2000-luvulla

Kuluvalla vuosikymmenellä ammattikorkeakoulut tempautuivat mukaan Bolognan prosessiin. Suomessa Bolognan prosessin käynnistämiseen suhtauduttiin aluksi varovaisesti. Mm. Yliopistojen rehtorien neuvosto, SYL ja SAMOK vastustivat sopimuksen allekirjoittamista tai olivat varauksellisia. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry. sen sijaan päätti yleiskokouksessaan Maarianhaminassa 14.6.1999 suosittaa sopimuksen allekirjoittamista eräin varauksin. Opetusministeri Maija Raskilla ei siten ollut kovin vahvaa ammattikorkeakoulukentän tukea takanaan, kun hän 19.6.1999 allekirjoitti Suomen puolesta Bolognan julistuksen. (Varmola 2007, 98.)

Bolognan prosessi on tukenut monissa kotikutoisissa paineissa ammattikorkeakoulun kehittymistä korkeakouluina. Ilman sitä tuskin ylempien ammattikorkeakoulututkintojen tulo tutkintojärjestelmään olisi onnistunut. Vuonna 2004 perustettiin ARENE ry:n aloitteesta Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen -projekti (ECTS-projekti), joka nopeassa aikataulussa laati suosituksen ECTS-mitoitusjärjestelmän käyttöönotosta ammattikorkeakouluissa. Projektin toisessa vaiheessa 2005–2006 paneuduttiin ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyön tukemiseen ja hyvien käytäntöjen levittämiseen sekä koulutusohjelmakohtaisten kompetenssien määrittelyyn. Bolognan prosessi on nähty erinomaisena mahdollisuutena koulutuksen sisältöjen ja pedagogisten ratkaisujen uudistamiselle. Opetusta ja oppimista ohjaavana tekijänä pidetään tavoitteellista osaamisen kehittämistä pelkän tutkinnon suorittamiseen vaadittavien opintojaksojen sijaan. (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2006.)

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmatyöhön liittyvien ECTS-projektin alueellisten seminaarien yhteydessä hahmoteltiin yhteinen visio ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmasta vuonna 2010:

Vuonna 2010 ammattikorkeakouluissa on toteutettavissa oleva, hyvän yhteisen prosessin pohjalta laadittu opetussuunnitelma. Se tukee ammattikorkeakoulun strategisen tahtotilan saavuttamista ja kaikkien osapuolten tavoitteellista oppimista. Opetussuunnitelma tuo havainnollisesti ja ymmärrettävästi esille opiskelijan oppimisen ja ammatillisen kasvun suunnitellun etenemisen. Se on tulevaisuuteen suuntautuva, ja sen perustana ovat ammattikorkeakoulun toiminta-alueen työelämän ja sen kehittämisen tarpeet, opiskelijoiden lähtötilanteen arviointi sekä kansainvälisen yhteistyön vaatimukset. (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2006, 26.)

Opetussuunnitelmavision sivistyskäsite painottaa strategista tahtotilaa, ammatillista kasvua, työelämän ja sen kehittämisen tarpeita sekä kansainvälisyyttä, mutta ei sivistystä itseisarvoisena tavoitteena. Mielenkiintoinen yksityiskohta on, että jo 1990-luvun puolivälissä Maljojoki (1995, 137–141) painotti

strategian keskeisyyttä ammattikorkeakoulun kehittämisessä.

Ammattikorkeakoulujen ECTS-projektissa määritettiin yleiset kaikille ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille yhteiset kompetenssit, joita ovat itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen ja kansainvälisyysosaaminen (Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2006, 30). Näiden yleisten kompetenssien voi katsoa kuvaavan yhteistä 2000-luvun ammattikorkeakoulun sivistyskäsitettä. Elinkeinoelämän keskusliiton tulevaisuusluotaimessa määritetään yritysten kilpailukykyä luoviksi osaamisalueiksi vastuullinen liiketoimintaosaaminen, teknologiaosaaminen, luovuus ja innovatiivisuus, verkosto-osaaminen, palveluosaaminen, vastuullinen liiketoiminta, monikulttuurisuuden hallinta ja muotoiluosaaminen (Tulevaisuusluotain 2006, 5). Ammattikorkeakoulutuksen ytimeksi Elinkeinoelämän keskusliitto määrittelee työelämälähtöisyyden. (Osaava henkilöstö – menestyvät yritykset 2006, 13.)

Elinkeinoelämän keskusliiton määrittelemissä tulevaisuuden osaamisalueissa on merkittävää yhtäläisyyttä ammattikorkeakoulujen ECTS-projektissa määriteltyjen yhteisten kompetenssien kanssa. Yhtäläisyyksiä ovat eettisen osaamisen mukanaolo, kansainvälisyys – monikulttuurisuus, vuorovaikutus – verkosto-osaaminen, innovatiivisuus – kehittämistoiminnan osaaminen. Laurea-ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa kaikille yhteisiä kompetenssi-alueita ovat eettinen osaaminen, reflektio-osaaminen, verkosto-osaaminen, innovaatio-osaaminen ja globalisaatio-osaaminen (Kallioinen 2007, 42). Voimme todeta, että ammattikorkeakoulujen sivistyskäsitteessä on merkittävästi yhteisiä piirteitä.

Opettajan työn muutosta ammattikorkeakoulun toiminta-aikana koskeneessa väitöskirjassaan Auvinen tutki myös opettajien, hallinnon ja työelämäedustajien näkemyksiä ammattikorkeakoulusta vuonna 2002. Kaikkien ryhmien vastauksissa esiintyi näkemys teorian, jopa akateemisuuden, painottumisesta taitojen ja ammatillisen perustan kustannuksella, mutta myös uusien pedagogisten ratkaisujen etsinnästä ja kansainvälistymisestä. (Auvinen 2004, 361–364.)

Rinnan Bolognan prosessin kanssa ammattikorkeakoulua koskevassa tutkimuksessa on etsitty ammattikorkeakoulun laajempaa sivistystehtävää. Friman (2004, 128) tuo väitöskirjassaan esille hyveellisen asiantuntijan, jolle on ominaista reflektoitu moraalijärjestys, työn kohteiden kasvokkuus ja tulevaisuusvastuu, yhteisöllisyys, solidaarisuus ja kriittisyys, oikeudenmukaisuus, arvoreflektiivisyys ja tietohakuisuus. Juujärvi ym. (2007, 10–11, 66–67) puhuvat hyveellisestä ammatti-ihmisestä. Heidän mukaansa ammattikorkeakoulusta valmistuneet asiantuntijat edustavat uusia muotoutumassa olevia professioita, jotka tarvitsevat ammattieettistä koodistoa ammattikunnan legitimiteetin ylläpitämiseksi. Hyveellisen ammatti-ihmisen ominaisuuksia ovat teknistaidollinen hyvyys, sosiaalinen hyvyys ja moraalinen hyvyys. Omaksuttu hyve tulee esille laajemmissa tilanteissa kuin pelkästään ammattitaitoon liittyvissä tehtävissä.

Pragmatismi sivistyskäsityksen pohjana

Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen pohjana on sen tietokäsitys. Kaikissa artikkeleissa, joissa ammattikorkeakoulun pohjana olevaa tietokäsitystä on tarkasteltu, katsotaan sen perustuvan pragmatismiin. Pragmatismien kiinnittäessä huomiota kaiken ajattelun ja tietämisen toimintasadonnaisuuteen se korostaa taitojen merkitystä tiedon hankinnassa. Tutkimus on pragmatistisen näkemyksen mukaan luonnollisen organismin tapa tulla toimeen ympäristössään. Tällöin ei voida vetää selvää rajaa propositionaalisen tiedon (*know that*) ja ei-propositionaalisen tiedon (*know how*) välille. Pihlström väittää pragmatistisen taidon filosofian merkityksen jääneen suurelta osin implisiittiseksi ammattikorkeakoulujen kehittämisen kannalta. Väite on ehkä oikeutettu, jos tarkastellaan ammattikorkeakoulun sivistyskäsitettä 1990-luvun kirjoitusten valossa. Kuluvalla vuosikymmenellä John Deweyiin viitataan kuitenkin jo usein ammattikorkeakoulua koskevissa artikkeleissa. (Pihlström 2007, 149.)

Pragmatististen totuusteorioiden mukaan totuuksia ovat uskomukset, jotka vahvistuvat kokemuksen kautta ja ovat siksi erehtyväisiä. Tieto on pragmatist-

min mukaan välineellistä. Se on keino kokemuksen tyydyttävään organisointiin. Totuus ei voi määräytyä pelkästään epistemologisista kriteereistä käsin, koska näiden kriteerien adekvaattisuutta ei voi määrittää riippumatta tavoitteluista päämääristä ja ilmenevistä arvoista. (Audi 2001, 730.)

Niiniluoto erottaa deskriptiiviset tieteet, jotka kertovat, millainen maailma on tai tulee olemaan. Ne vastaavat mikä-, missä-, milloin-, millainen- ja miksi-kysymyksiin. Nykyhetken ja menneisyyden kuvailu ja selittäminen sekä tulevaisuuden ennustaminen ovat deskriptiivisen tieteen perustehtävät. Suunnittelutieteen tehtävänä on tarkastella ihmisen suunnittelemaa, harkitsevaa, päämäärärationaalista toimintaa. Kuvailevien indikaattilauseiden sijaan se pyrkii kertomaan, mitä meidän pitäisi tehdä, jotta saavuttaisimme tavoitteemme. Suunnittelutiede on käytännöllistä. Se koskee inhimillisen toiminnan keinojen ja päämäärien suhdetta. Niiniluoto pitää esimerkkinä suunnittelutieteestä hoitotiedettä, joka voi hänen mukaansa olla myös deskriptiivistä tiedettä tutkiessaan hoitotyön historiaa, hallintoa ja taloutta tai hoitotapahtumaan liittyviä fysiologisia, psykologisia ja sosiologisia säännönmukaisuuksia. Silloin kun hoitotyötä tarkastellaan päämäärärationaalisena toimintana, hoitotiede on suunnittelutiedettä. Niiniluoto toteaa Dreyfusiin ja Benneriin nojautuen, että sääntöjen seuraaminen kuuluu taitojen hierarkian alimmalle tasolle. Asiantuntijan käytännöllinen viisus ei ole propositionaalista tietämistä. Asiantuntimukseen liittyvää harkintaa ei voi Niiniluodon mukaan täysin mekanisoida tai kirjoittaa kaikki tilannesidonnaiset piirteet huomioon ottavien toimintäsääntöjen muotoon. (Niiniluoto 2003, 174–183.)

Ammattikorkeakoulun tiedon ja osaamisen alueita voi nimittää suunnittelutieteiksi. Osittain samaa tarkoittaa Söderqvist (2004, 28–30) puhuessaan sosiokonstruktioismista positivismiin vastakohtana. Söderqvistin lähtökohtana on ammattikorkeakoulujen toiminta monimuotoisessa postmodernissa yhteiskunnassa. Hän toteaa, että sosiokonstruktioismien mukaan on olennaisempaa sisäistää sosiaalisen todellisuuden merkittävyys tutkimuskohteena kuin kinastella siitä, onko olemassa mitään sosiaalisen todellisuuden ulkopuolella. Akateemisten käyttäytymistieteiden osin kiistellytkin laadulliset menetelmät,

kuten toimintatutkimus, pohjautuvat sosiokonstruktivistiseen ajatteluun.

Viime vuosikymmeninä on käyty Tieteiden sodaksi kutsuttua keskustelua tieteellisten realistien ja antirealistien välillä. Kiistan ytimenä on kysymys siitä, onko tieteellä mitään tietoteoreettista erityisasemaa verrattuna muihin uskomuksen muodostamisen tapoihin. Niiniluoto arvioi Latourin konstruktivistista näkemystä, jossa tieteelliselle toiminnalle annetaan tulkinta, jonka mukaan teoreettiset entiteetit ovat neuvottelujen luomia sosiaalisia konstruktioita. Hän pitää Latourin näkemyksiä antirealismina hänen lähtiessään agnostisesta lähtökohdasta, jonka mukaan ei ole olemassa mitään *a priori* -perusteita olettaa, että tieteilijöiden käytäntö on rationaalisempaa kuin ulkopuolisten. Niiniluoto liittyy myös Deweyn ym. edustaman pragmatismien samaan filosofiseen lähtökohtaan, jonka mukaan ulkomaailma on ihmisen konstruktio. Niiniluoto pitää erheenä sitä, että näissä näkemyksissä yritetään sisällyttää koko luonto ihmisen tekemään todellisuuteen eli häivyttää Popperin maailma 1 osaksi maailmaa 3. Vastakkaisen eli realistisen näkemyksen mukaan teoreettiset termit yrittävät viitata johonkin olemassa olevaan, aiemmin havaitsemattomaan ja ehkä periaatteessakin ei-havaittavaan olioon tai ominaisuuteen. (Niiniluoto 2003, 279—290.)

Pihlström (2007, 160) katsoo kuitenkin pragmatismien pyrkivän keskittelle metafysisen realismin ja relativismiin luisuvan konstruktivismien välillä. Pragmatisti ei voi täysin hylätä realismia, koska kaikki oppiminen, etenkin taitojen ja toiminnan tapojen omaksuminen, tapahtuu maailmassa, jossa kovat faktat on otettava huomioon. Pihlströmin mukaan uusin asioiden tai taitojen oppiminen on luova prosessi, jossa tiedon ja kokemuksen kohteita luodaan – sen sijaan, että vain passiivisesti löydettäisiin, mitä on jo olemassa. Luovissa prosesseissa olemme vastuullisia maailmalle, jossa elämme. Tätä vastuullisuutta Pihlström soisi kannustettavan niin yliopisto- kuin ammattikorkeakouluopetuksessakin.

Asiantuntijuutta sekä virtuaalimaailmaa koskeva tutkimus antaa tiettyä oikeutusta pragmatismiin pohjautuvalle sivistyskäsitykselle. Muuttuvaa asiantuntijuutta koskevassa kokoomateoksessa Kirjonen toteaa työn sisältöjen uusiutumisen sekä tietotek-

niikan ja asiantuntijuuden muuttumisen globaaliksi merkitsevän symbolisen tuotannon läpimurtoa, jota voi luonnehtia neljänneksi teolliseksi vallankumoukseksi. Hän arvioi, että yliopistot ja korkeakoulut tulevat vähitellen menettämään monopoli asemansa tiedon tuottamisen ainoina instituutioina. Näin siksi, että uusi tieto on tärkeä markkinaetu organisaatioille. Kirjonen selostaa Gibbonsin moodeja 1 ja 2. Moodi 1 perustuu luonnontieteellisiin menetelmiin hankittuihin havaintoihin, joita tuottaa akateemisesti koulutettu henkilöstö. Moodi 2 tarkoittaa tietoa, joka on tuotettu väljemmässä monitieteellisessä, sosiaalisessa ja taloudellisessa kontekstissa. Moodi 2 lähtee sovellustarpeesta kehittää omat teoreettiset ja metodiset rakenteensa, käy keskustelua prosessiin osallistuvien kanssa ja tarjoaa avoimet mahdollisuudet soveltaa hankittua tietoa ilman tieteenalan asettamia rajoituksia. Korkeakoulujen tulisi Kirjosen mukaan reagoida muutostarpeisiin ottamalla alan kannalta relevantti työelämän asiantuntijuus perinteisten kriteerien rinnalla kriittisesti pohdittavaksi. (Kirjonen 1997, 30–46.)

Ei liene aivan sattumaa, että ammattikorkeakoulujen synty ja kasvu tapahtuivat vuosikymmenellä, jolloin Suomen talouden perusta muuttui ratkaisevasti tietotekniikan tullessa metsän ja metallin rinnalle kolmanneksi ja nopeimmin taloudellista kasvua jouduttavaksi tekijäksi.

Virtuaalista voimaantumista käsittelevässä väitöskirjassaan Oesch (2007, 16, 214) näkee tietoyhteiskunnan ammattikoulutuksen perushaasteeksi tietotekniikan, tietoverkkojen, multimedian ja virtuaalitekniikan käyttämisen arjen sovellutuksissa. Teknisten taitojen ohella tarvitaan yhteistoiminta-, viestintä- ja tietämyksen luomisen taitoja. Luovuuden, tietämyksen luomisen ja tutkivan oppimisen menetelmien ja taitojen kehitys muodostuu haasteeksi erittäin nopean kellotaajuuden taloudessa. Eräs Oeschin tutkimuksen peruskäsitteitä on trialoginen malli, joka tarkoittaa jaettujen kohteiden yhteistä kehittämistä monologin tai dialogin sijasta. Trialoginen lähestymistapa oppimiseen, jonka tietoteknologia mahdollistaa, tukee yhteisöllistä tiedonluomista.

Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys tänään

Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitystä on edellä pohdittu kotimaiseen tutkimukseen pohjautuen. Kansainvälistä tutkimusta ei juuri voi hyödyntää lukuun ottamatta pragmatismia ja deweylaista pedagogiikkaa koskevaa. Pragmatismi ja deweylainen ajattelu ovat olleet ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen valtavirta jo alusta alkaen. Tämä näyttää kytkeytyvän yhteiskunnan ja työelämän merkittävään muutokseen. Korkeakoululaitoksessa on korostettu ns. tuloksellisuusdoktriinia. Sen mukaan korkeakoulu on palvelulaitos, jonka tulee reagoida ja vastata yhteiskunnan monensuuntaisiin tarpeisiin ja tuottaa haluttuja palveluja. Tuloksellisuusdoktriini on akateemisissa piireissä usein kyseenalaistettu. (Jaatinen 1999, 207.)

Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen keskeisenä kasvatusfilosofisena lähtökohtana voi pitää John Deweyn pragmatismia, joka arvottaa tietoa sen käytännöllisen hyödyllisyyden pohjalta. Korkeakoulupedagogiikan merkittävänä kehitysvaiheena on pidetty 1970-luvulla kehittyneitä ongelmakeskeistä oppimista, jota mm. MacMaster-yliopisto toteutti. Ammattikorkeakoulujen palkituista laatuyksiköistä useat ovat toteuttaneet ongelmakeskeistä oppimista. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) ovat kehittäneet käsitteen tutkiva oppiminen, jossa lähtökohtana on edellistä voimakkaammin tutkimuksen ja oppimisen yhdistäminen. (Rauhala 2006, 8.)

Asiantuntijaksi kasvaminen on myös alusta lähtien katsottu ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen osaksi. Kuluvalla vuosikymmenellä näkemys asiantuntijaksi kasvamisesta sivistystehtävänä on monipuolistunut ja sisältää nyt hyveellisen asiantuntijan. Bolognan prosessin myötä muotoutuneet ammattikorkeakoulun ydinkompetenssit kattavat 1990-lukua monipuolisemmin hyvän ammattilaisen lisäksi hyvän ihmisen ja hyvän kansalaisen ominaisuuksia.

Lopuksi

Keskeinen kysymys tulevaisuudessa on, millä oikeutetaan ammattikorkeakoulujen institutionaalinen tehtävä yhteiskunnassa. Ammattikorkeakoulujen

perustamisvaiheessa ammattikorkeakoulujen sivistystehtävänä nähtiin olevan korkeakoulutuksen mahdollistaminen ns. ylioppilastulvalle sekä asiantuntijuuden kehittämisen työelämän muuttuvan kysynnän lisäessä ns. puoliprofessioita. Asiantuntijuus ei sinänsä pysty erottelemaan akateemista ja ei-akateemista korkeakoulutusta toisistaan. Paljolti samat lähtökohdat, jotka ohjasivat ammattikorkeakoulujen perustamista, ovat olleet osittain myös uuden innovaatioyliopiston lähtökohtina eli mm. pyrkimys vahvistaa korkeakoulutoiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Innovaatioyliopistosta käydyssä korkeakoulupoliittisessa keskustelussa on painotettu sitä, että innovaatioyliopisto on sivistysyliopisto. Pyrkimys yhteiskunnallisen vaikuttavuuden vahvistamiseen ei sinällään heikennä sivistystehtävän toteuttamista. Asia voi olla jopa päinvastoin. Eikö sivistystehtävän toteuttaminen, jos mikä, ole yhteiskunnallista vaikuttavuutta? Oleellista on, että korkeakoulu voi itse määritellä sivistystehtävänsä siten, että se säilyttää mahdollisuutensa tarkastella kriittisesti niin yhteiskuntaa kuin työelämääkin.

Professori Hannu Katajamäki, ammattikorkeakoulujen ensimmäisen aluekehitysvaikutuksen huippuyksikköarvioinnin arviointiryhmän puheenjohtaja, totesi arvioinnin tuloksia ARENE:n kokouksessa esitellessään, että ammattikorkeakoulut eivät tuolloin eli lähes 10 vuotta sitten olleet riittävästi omaksuneet toimintaympäristöönsä nähden yhteiskuntakriittistä roolia.

Käsitys ammattikorkeakoulujen sivistystehtävästä on saanut uusia sävyjä 2000-luvulla. Uutena piirteenä keskusteluun ja korkeakouluarviointien kriteereihin on tullut vahvemmin toiminnan ohjautuminen korkeakoulun strategisesta tahtotilasta käsin. Tutkimuksessa ja käytännön opetussuunnitelmaratkaisuissa on nähtävissä piirteitä ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen monipuolistumisesta, kuten keskustelu hyveellisestä ammatti-ihmisestä. Ammattikorkeakoulujen sivistystehtävän oleellinen, osin yleisesti tiedostamaton, piirre on se, että korkeakoulututkimuksen suorittajista suurempi osa tulee ammattikorkeakouluista kuin yliopistoista. Toisin sanoen ammattikorkeakoulu toteuttaa korkeakoulukentässä saman, minkä peruskoulu aikanaan yleiskoulussa, eli muuttaa elitistisen sivistyksen laajojen joukkojen kansalaissivistykseksi.

Lähteet

- Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä 2006. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Helsinki: ARENE ry.
- Audi, R. 2001 (ed.) *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. 2nd ed. Cambridge University Press.
- Auvinen, P. 2004. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 100.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 19–42.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 234.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY: Porvoo.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 85.
- Jaatinen, P. 1999. Synergian siemenet ja torajyvät. Tutkimus monialaisen ammattikorkeakoulun organisaatiokulttuurista. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 148.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. Eettinen herkkyyden ammatillisessa toiminnassa. Helsinki: Tammi.
- Järvelä, M. 1991. Palkkatyö ja koulutustarve. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Kallioinen, O. (toim.) 2007. Osaamis pohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 22.
- Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijaksi työelämään. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos*. Jyväskylän yliopisto, 30–47.
- Kotila, H. 2004. Tutkimus- ja kehitystoiminnan haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita, 11–23.
- Kotila, H. 2007. Tieteen taiten. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen M.V. (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 46–54.
- Lampinen, O. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle*. Helsinki: Gaudeamus. Otatiето Oy, 11–25.
- Leminen, E. 2007. Miten ammattikorkeakoulua on kehitettävä vakinaistumisen jälkeen. Teoksessa Malm, K. (toim.) ARENE ry. 10 vuotta. Helsinki: ARENE ry, 75–80.
- Liljander, J.-P. 2002. Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: ARENE – Edita.
- Maljojoki, P. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisdynamiikka. Teoksessa Lampinen, O. (toim.) *Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle*. Helsinki: Gaudeamus. Otatiето Oy, 135–154.
- Niiniluoto, I. 2003. Totuuden rakastaminen. Tieteenfilosofisia esseitä. Helsinki: Otava.
- Nuutinen, A. 1992. Tiedonkäsitys ja tieteellisyys. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 57–78.
- Oesch, K. 2007. Virtuaalinen voimaantuminen. Tapaustutkimus ammatikasvatuksen oppimisympäristön toimintaedellytysten ja tietokäytäntöjen kehitysmahdollisuuksista vuorovaikutteisen tieto- ja viestintäteknologian näkökulmasta. *Acta Universitatis Tamperensis* 1263.
- Osaava henkilöstö – menestyvät yritykset. EK:n koulutus- ja työvoimapolitiittiset linjaukset 2006–2010. Elinkeinoelämän keskusliitto.
- The Philosophy of John Dewey*. 1981. Ed by John J. McDermott. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Pihlström, S. 2007. Pragmatismien näkökulmia taitoon. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen M.V. (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 149–163.

- Raij, K. 2000. Toward a profession. Clinical learning in a hospital environment as described by students nurse. University of Helsinki department of Education. Research Report 166.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 42–58.
- Rauhala, P. 2000. Opistoasteesta ammattikorkeakouluun. Teoksessa Rajaniemi, A. (toim.) Suomalaisen ammattikasvatuksen historia. Helsinki: OKKA – säätiö, 178–182.
- Rauhala, P. 2006. Laurean oppimisenäkemyksen kasvatusfilosofinen perusta. Teoksessa Erkamo, M., Haapa, S., Kukkonen, M-L, Lepistö, L., Pulli, M ja Rinne T. (toim.) Uudistuvaa opettajuutta etsimässä. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 11. Vantaa, 8–14.
- Rauhala, P. 2007. ARENE katsoo tulevaisuuteen – kansalliset ja kansainväliset haasteet. Teoksessa Malm, K. (toim.) ARENE ry. 10 vuotta. Helsinki: ARENE ry, 110–122.
- Söderqvist, M. 2004. Vaihtoehtona sosio-konstruktivismi. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita, 24–39.
- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 182–195.
- Varmola, T. 2007. Ammattikorkeakoulututkinnot eurooppalaisilla korkeakoulututkintojen markkinoilla. Teoksessa Malm, K. (toim.) ARENE ry. 10 vuotta. Helsinki: ARENE ry, 91–108.
- Volanen, M. V. 2007. Tuottava järki. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. & Volanen, M. V. (toim.) Taidon tieto. Edita. Helsinki, 227–244.
- Tulevaisuusluotain 2006. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Elinkeinoelämän keskusliitto.

Liberal education ja ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys

Jarkko Tirronen

Johdanto

Ammatillinen korkeakoulutus on vakiintunut viimeistään toisen maailmasodan jälkeen vaihtoehdoksi yliopistolliselle korkeakoulutukselle. Sen syntyminen liittyy massakorkeakoulujärjestelmän rakentamiseen ja korkeimman koulutusasteen modernisoimiseen.

Massakorkeakoulun käsitteellä viitataan korkeakoulutuksen laajamittaiseen laajentamiseen, tehtävänasettelun uudistamiseen ja sen luonteen muuttumiseen. Korkeakoulutuksen luonne muuttui samanaikaisesti ja niiden toimintatavat, hallinto, päätöksenteko ja johtaminen uudistuivat. Ne eriytyivät sisäiseltä oppiainerakenteeltaan, julkinen ohjaus vahvistui ja arvopohja monipuolistui. Korkeakoulutuksen laajentaminen toteutettiin sekä laajentamalla tiedelähtöistä yliopistokoulutusta että luomalla sen rinnalle ammatillisesti orientoitunut korkeakoulutuksen sektori. Korkeakoulujen tehtävä niveltui samalla aiempaa vahvemmin yhteiskunnan kehityksen edistämiseen. Korkeakoulutuksen laajentamisessa yhteiskunta-, talous- ja aluepolitiikalla oli keskeinen merkitys. (Tirronen 2005a.)

Yliopistot muuttuivat aiempaa avoimmiksi ja perustarkoitukseltaan moniulotteisimmiksi koulutus- ja tutkimusorganisaatioiksi. Yliopistoista tuli julkisesti ylläpidettyjä instituutioita, joiden tehtä-

vänasetteluun nivellettiin yhteiskunnallisia palvelutehtäviä. Ne eriytyivät klassisesta sivistysyliopistosta, ja niiden tehtävänasetteluun sisällytettiin aiempaa ammatillisempia näkökulmia, jotka konkretisoituivat ammattiin johtavina oppiaineita, opetuksen sisältöjen ammatillistumisena sekä yliopiston ja työelämän lähentymisenä.

Yliopistosta muotoutui useita eri tavoitteita sisälleen sulkeva *multiversity*, jota voi pitää vastakohtana yhtenäisyyttä korostaneelle *university*-idealle (Kerr 2003/1963). Monimuotoisessa yliopistossa tieteellisyys ja akateemisuus eivät olleet ainoita perusteita yliopiston olemassaololle, vaan yliopistosta muodostui yhteiskunnallisen muutoksen väline.

Kun aiemmin yliopistot olivat pääsääntöisesti monopoliasemassa korkeakoulutuksen tarjoajina, muuttui tilanne 1900-luvulla varsin nopeasti. Korkeakoulutuksen tarjonta monipuolistui ja yliopiston rinnalle perustettiin ei-yliopistollisia korkeakouluja. Samalla ”alempia” korkeakouluja kehitettiin ”ylemmiksi” korkeakouluiksi. Koko yliopistokoulutus ja kolmannen asteen sektori oli murroksessa. Korkeakoulutuksen ensivaiheen laajentaminen toteutettiin Suomessa yliopisto- ja aluepainotteisesti, ja sitä perusteltiin yhteiskunnan rakenteellisilla murroksilla ja siirtymisellä agraariyhteiskunnasta teollisuus- ja palveluyhteiskuntaan ja sittemmin tieto- ja osaamis-

perustaiseen yhteiskuntaan. Ammatillinen koulutus institutionalisoitiin osaksi korkeakoulujärjestelmää länsimaisesti verrattuna varsin myöhään 1990-luvulla. Sittemmin paineet korkeakoulujen erilaistumiseksi ovat kasvaneet.

Nykyisin korkeakoulupolitiikan ohjaukskeinot, toimintaympäristön muutokset sekä kiristyvät korkeakoulutuksen markkinat ovat korostamassa korkeakoulujen erilaistumista. Korkeakoulut joutuvat mukautumaan aiempaa aktiivisemmin muutospaineisiin. Samalla rajankäynnit ja ristiriidat ammatillisen ja tieteellisen korkeakoulutuksen välillä ovat lisääntyneet. Sitä vahvistaa korkeakoulujen välinen kilpailu statuksesta, rahoituksesta, kumppanuuksista, opiskelijoista ja työvoimasta. Korkeakoulujen kiristyvän kilpailun lisäksi korkeakoulujen erilaistumista korostaa korkeakoulupoliittinen ohjaus, jolla pyritään kannustamaan korkeakouluja profiloitumaan. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 korkeakoulujen erilaistumisen tavoite ilmaistaan jo selvästi: “Kunkin yliopiston ja ammattikorkeakoulun profiili painottuu eri tavalla opetuksen, tutkimuksen, työelämäyhteyksien ja aluekehitystehtävien suhteen” ja “Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen profiileja selkeytetään tavoite- ja tulosneuvotteluissa niin, että strategiset painoalat nousevat selkeästi esiin ja tarjoavat parempia edellytyksiä kilpaillun tutkimusrahoituksen kohdentamiselle ja kilpailuun kansainvälisestä tutkimusrahoituksesta”. (OPM 2007.)

Korkeakoulupoliittisen kehittämisen painopisteet ja lisääntyvä korkeakoulujen välinen kilpailu korostavat tarvetta korkeakoulujen toiminnallisen ja periaatteellisen omaleimaisuuden määrittelemiseksi. Ammattikorkeakoulujen osalta siinä keskeistä on ammattikorkeakoulun toimintafilosofian määrittäminen suhteessa yliopistokoulutukseen: mitkä tekijät erottavat ne yliopistoista ja millä mekanismeilla ammattikorkeakoulujen erilaisuutta voidaan vahvistaa. Ammattikorkeakoulun näkökulmasta omaleimaisuus voidaan käsitteellistää esimerkiksi ammattikorkeakouluetokseksi. Ammattikorkeakouluetokseen niveltyy ammattikorkeakoulun profiilin, osaamisalueiden, toimintatapojen, sisäisen rakenteen ja arvokoelman määrittäminen. Ammattikorkeakouluetokseen lisäksi ammattikorkeakoulun omaleimaisuutta

voidaan vahvistaa pohtimalla ammattikorkeakoulun sivistystehtävää ja sivistyskäsitteitä.

Sivistystä ei totunnaisesti ole liitetty ammattikorkeakoulun tavoitteisiin, sillä se on perinteisesti nähty laaja-alaisia ja itseisarvollisia tavoitteita korostavana käsitteenä. Laaja-alaisesti sivistävän koulutuksen eriytyminen ammatillisesta koulutuksesta palautuu aina antiikin Kreikkaan, jossa työ nähtiin erottavaksi tekijäksi ihmisten ja näiden yhteiskunnallisen aseman välillä. Työstä vapautuneet ihmiset olivat oikeutettuja sivistymään. (Dewey 1916.) Sittemmin sivistyksen ja työn välinen erillisyyden on tasoittunut ja myös työn kautta voi sivistyä.

Suomalaisessa korkeakouluperinteessä sivistys on totunnaisesti liitetty yliopistoon ja erityisesti saksalaisperäiseen humboldtilaiseen sivistysyliopistoon, jossa sivistyminen liittyy tieteellisen itsekasvatukseen. Siinä sivistymistä tuetaan tutkimukseen perustuvalla opetuksella. Tutkimuskeskeisessä yliopistomallissa yliopiston riippumattomuus ja toiminnallinen autonomia muusta yhteiskunnasta turvataan yliopiston ja valtion välisellä sopimuksella. Yliopisto on tieteellinen sivistyslaitos, joka palvelee yhteiskuntaa omista lähtökohdistaan.

Toisena keskeisenä sivistysyliopistokäsityksenä pidetään anglosaksista *liberal education* -traditiota, jossa opetus on tutkimusta vahvemmassa asemassa. Liberal education -perinteessä korostuu sivistyminen monialaisen opiskelun kautta, kun se humboldtilaisessa perinteessä niveltyy sivistymiseen tieteellisen erityisteeman kautta. Liberal education -perinne on ollut vahvasti esillä erityisesti isobritannialaisessa ja yhdysvaltalaisessa korkeakoulutusperinteessä. Sen juuret niveltävät keskiajan yliopiston vapaisiin taiteisiin (*artes liberales*) ja laajaan humanistiseen sivistymiseen. Sittemmin liberal education -perinne on korostunut erityisesti yhdysvaltalaisessa koulutusperinteessä, jossa perustutkintovaiheessa on painotettu yleisten, ammatilliseen erikoisosaamiseen valmistavien, oppiaineiden merkitystä. Liberal education -perinteessä koulutuksen tehtävänä on kehittää opiskelijan kokonaisuuspersoonallisuutta opetuksen kautta. Kokonaispersoonallisuuden kehittämisessä painotetaan älyllisten, esteettisten ja moraalistien ominaisuuksien yhdistymistä. Yliopiston peruslähtökohtana on opiskelijälähtöinen ajattelutapa.

Artikkelissani tulen kysymään voiko liberal education -sivistyskäsitys soveltua ammattikorkeakoulun sivistyskäsitykseksi. Tämä lisäksi muotoilen näemykseni ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksestä.

Klassinen käsitys liberal education -sivistyksestä

Liberal education on anglosaksinen käsitys sivistysyliopiston perusluonteesta. Sitä voi pitää vastakohdantana saksalaisperäiselle Humboldt-traditiolle, sillä vastoin humboldtilaista mallia liberal education -traditiossa korostetaan opetuksen merkitystä opiskelijan kasvun ja kehityksen edistämisen keinona. Oppihistoriallisesti liberal education -perinteen juuret nivELYTYVÄT keskiajan yliopiston vapaiden taiteiden opiskeluun. Vapaat taiteet jaettiin kahteen *Trivium*- ja *Quadrivium* -oppiaineisiin. Trivium sisälsi kieliopin, retoriikan ja logiikan ja quadrivium puolestaan geometrian, aritmetiikan, musiikin ja tähtitieteen (Schachterle 1997). Puhdas liberal education -sivistys sulki ulkopuolelleen luonnontieteet ja tekniikan.

Liberal education -perinteen perustarkoituksena oli vapauttaa ihminen ajattelemaan ja kouluttaa vapaita kansalaisia. Vapaalla kansalaisuudella viitattiin yhteiskunnalliseen asemaan, ja ajattelun vapaus tarkoitti pääsääntöisesti vakiintuneita kulttuurisidonnaisia käsityksiä. Niinpä sivistys oli rajoitettu ylempien yhteiskuntaluokkien ja säätyjen miehille, vapaana syntyneille herrasmiehille (esim. Strauss 1959; Sanderson 1993; Nussbaum 2003/1997).

Vapaaherjojen koulutuksessa korostettiin maailmasta, työelämästä ja yhteiskunnasta vetäytymistä (Gray 2006). Opetuksessa painotettiin vakiintuneen kulttuuripääoman siirtämistä, jonka keskeisenä tarkoituksena oli varmistaa yhtenäiskulttuurin jatkuvuus. Perinteisesti tämä tapahtui klassikkojen (Great Books) sekä muiden humanististen (historia, kirjallisuus, filosofia, etiikka, poliittiset tieteet, uskonto) oppiaineiden, mutta sittemmin myös luonnontieteellisten aineiden opiskeluna (Strauss 1959; Wallin 2003; Berkowitz 2007). Oppiaineet muodostivat yhdessä humanistisesti sivistävän opinto-ohjelman (*liberal curriculum*). Tuon ajan todelliset sivistysyliopistot olivat kirjojen ympärillä toimivia instituutioita (Carlyle 1840).

Liberal education -perinteessä tähdättiin “yhteiskuntakelpoisten” ja sivistyneiden ihmisten kouluttamiseen (Corson 2000). Siinä siis painottui enemmän moraalinen ja sosiaalinen kultivointi kuin intellektuaalinen kehitys (Flexner 1994/1930, 224). Vaikka myös klassiseen liberal education -koulutukseen liittyi ammattiin valmistava periaate (Scott 2005), oli liberal education perinteisessä muodossaan erilaista verrattuna ammatillisesti painottuneeseen ja erikoistumista arvona pitävään korkeakoulutukseen (Yale Report 1828; Corson 2000; Nussbaum 2003/1997; Berkowitz 2007). Erityisen voimakas vastakohta sille oli markkinaohjautuvuutta ja kaupallisuutta korostava koulutusajattelu (esim. Roosevelt 2006). Tyypillisesti liberal education -sivistys liittyi sisäiseltä rakenteeltaan ja arvopohjaltaan yhtenäiseen eliittiyliopistoon. Eliittiyliopistot olivat riippumattomia ulkoisista tavoitteenasetteluista ja sitoutuivat laajasti sivistävään mutta valikoivaan koulutukseen.

Liberal education -yliopistotradition yhtenä keskeisenä oppi-isänä pidetään englantilaista roomalaiskatolisen kirkon kardinaali John Henry Newmania (1801–1890). Newman korostaa yliopiston perustehtävän olevan tiedon säilyttäminen ja sen jakaminen. Klassisessa newmanilaisessa liberal education -käsityksessä yhdistyykin keskiaikainen yliopistoajatus kristinuskon ja skolastiikan vaikutuksista koulutuksen tavoitteisiin. Tieteelliseen tutkimukseen ja tieteellisen tiedon edistämiseen Newman suhtautui kielteisesti. (Newman 1982/1852.) Liberal education -sivistyskäsityksessä painotettiin sivistymisen itseisarvollista luonnetta, vaikka koulutuksella oli myös välineellisiä päämääriä. Klassinen liberal education valmisti ammattiin laaja-alaisen sivistyksen kautta, ja ammatillisuuden ja sivistyksen välillä ei ollut tietävästi suuria jännitteitä. Koulutuksen lähtökohtana oli humanistinen käsitys, joka antoi edellytykset yhteiskunnassa ja työelämässä toimimiselle.

Skolastinen liberal education juurtui puolestaan aristoteliseen traditioon (esim. Kimball 1996), jonka mukaan yliopistot olivat tiedon järjestämisen ja sen jakamisen instituutioita. Ne eivät olleet siten tutkimusyliopistoja, palveluajatukselta puhumattakaan, vaan oppimisen instituutioita. Kaikki tieto, jota oli tarpeellista jakaa, oli jo löydetty. Toisaalta “skolastisella” menettelyllä oli mahdollista varmistaa myös

yhtenäiskulttuurin jakamattomuus ja eliittien valta-
aseman jatkuvuus. Yliopiston luonne yhtenäisenä ja
varsin suljettuna instituutiona tuki tätä. Yliopisto oli
eliittien yliopisto, joka tuotti uudelleen rajatulle yhteis-
kuntaluokalle ominaisia käsityksiä.

Klassisessa liberal education -sivistyskäsityksessä
yksilö (mies) valmistetaan kohtaamaan yhteiskun-
nallisen aseman edellyttämät vaatimukset. Klassinen
käsitys liittyy sääty- ja luokkayhteiskunnan eliittien
kouluttamiseen. Yhteiskunnallisen valikoivuuden
lisäksi siinä korostui sukupuoliarvottunut näkemys
aikuisen miehen kelvollisuudesta ja kykeneväi-
syydestä korkeampaan sivistykseen ja itsenäiseen
elämänhallintaan. Ylempien sosiaalisten luokkien
kouluttamisella herrasmiehet sosiaalistettiin yhteisön
traditioihin ja yhteiskuntakäsitykseen. Kriittinen
asennoituminen oli vierasta klassisessa liberal edu-
cation -sivistyskäsityksessä. Liberal education oli
määritellyn kulttuuripääoman ja maun siirtämistä
etuoikeutetuille. (Scott 1984; Silberman 2002;
Nussbaum 2003/1997.) Siinä kietoutui yhteen kes-
keiset brittiläisen yhteiskunnan instituutiot: kirkko,
valtio ja imperiumi sekä niiden intressit (Sanderson
1993).

Moderni käsitys liberal education -sivistyksestä

Yliopiston kehittyessä moderniksi ja eriytyneeksi
organisaatioksi klassisen liberal education -sivistyskä-
sityksen soveltuvuus yliopiston perusteisiin, tarkoi-
tukseen, tavoitteisiin ja tehtävänasetteluun liittyvänä
yleissitovana periaatteena on murtunut (esim. Silber-
man 2002; Nussbaum 2003/1997). Yliopistokoulu-
tuksen välineellistyminen ja eriytyminen on histori-
allisesti pitkälle keskiaikaan menevä ilmiö, mutta se
vahvistui viimeistään modernin tieteen kehityksen ja
modernin valtiojohtoisen massakorkeakoulutuksen
kehittymisen myötä. Ripeästi edenneen yliopistojen
modernisaation vaikutuksesta ammattiosaamista
painottavan koulutustehtävän merkitys yliopiston
tavoitteenasettelussa korostui. Samalla ammatillisen
ja sivistävän koulutuksen välinen ristiriita vahvistui.
Yliopisto oli muuttumassa monialaisesta sivistysins-
tituutiosta ammattiosaamista tuottavaksi organisa-
atioksi. Ammatikeskeinen koulutus nähtiin yliopis-

tojen ulkopuolelta ohjautuvaksi kehitystendenssiksi.
Ammattiosaaminen ja yleissivistys tulkittiin toistensa
vastakohtiksi ja määriteltiin eriarvoisiksi koulutuk-
sen hierarkiassa.

Toisaalta myös perinteisen liberal education
-sivistyksen tulkinnoissa (esim. Leavis 1979/1943;
Whitehead 1970/1932) on esiintynyt vahva näkemys
siitä, että liberal education -yleissivistys ja ammatti-
keskeinen osaaminen eivät sulje toisiaan pois, vaan
että ne edellyttävät toisiaan. Niissä ammattisivistystä
ei määritellä kuitenkaan omaksi sivistyskäsitykseksi,
vaan ammatillinen osaaminen määritellään osaksi li-
beral education -sivistystä tai liberal education -sivi-
stys tulkitaan ammatillisen osaamisen lähtökohdaksi.
Sittemmin ammattisivistys on muotoutunut omaksi
sivistyskäsityksekseen, ja ammatikeskeisen osaami-
sen ja yleissivistävän koulutuksen välinen jännite on
osittain purkautunut. Yleissivistävän ja ammatillista
osaamista painottavan koulutuksen jännite liittyy-
kin yleensä siihen, millä perusteilla korkeakoulujen
toimintaa kehitetään, miten niiden opintorakenne
muodostetaan ja mitä tavoitteita koulutuksen halu-
taan palvelevan.

Uudessa korkeakoulusivistyksessä sivistys määrit-
tyy ammatikeskeisen koulutuksen ja ammatin kaut-
ta. Työelämän muutosluonteisuus korostaa samanai-
kaisesti laaja-alaisesti sivistävän koulutuksen tarvetta.
Silloin sivistys voidaan tulkita joko ammattiosaamis-
ta edeltäväksi koulutukseksi, ammatin kautta tapah-
tuvaksi sivistymiseksi tai ammattiosaamisen osaksi,
ammattisivistykseksi.

On tietenkin selvää, että uusi aika edellyttää myös
uudenlaisen käsityksen liberal education -sivistyk-
sestä. Sivistyminen ei ole modernissa käsityksessä
samalla tavalla ehdollinen tai rajattu ilmiö kuin klas-
sisessa sivistyskäsityksessä, ja siinä ei niinkään vetäy-
dytä maailmasta vaan otetaan osaa sen kehitykseen
ja samalla vaikutetaan kehityksen suuntaan. Moder-
nissa liberal education -sivistyksessä irrottaudutaan
kuitenkin erityisintresseistä. Sivistyminen on samalla
kriittisyyttä ja sopeutumista, niin ammatti- kuin
yleissivistyksessä.

Uudessa liberal education -sivistyskäsityksessä
kannustetaan kriittiseen ajatteluun ja laaja-alaiseen
argumentointiin. Siinä korostuu kulttuurien, ihmis-
ryhmien ja ihmisten monimuotoisuus. Humanismil-

la on keskeinen rooli. Modernin liberal education -sivistyskäsityksen perustana ovat yksilön kyvyt, yksilönvapaus ja itsemääräämisoikeus. (Nussbaum 2003/1997, 293–300.) Moderni ajattelu ei ole tietenkään kaikkinaista, vaan se pohjautuu perinteeseen. Modernissa sivistyskäsityksessä klassikoilla ja perustavalla tavalla sivistävillä aineilla on keskeinen merkitys.

Modernin liberal education -sivistyksen tavoite liittyy humanististen, yhteiskuntatieteellisten ja luonnontieteellisten aineiden sivistävään yhteisvaikutukseen. Opiskelun tavoitteena on opiskelijan laaja-alaisen ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Liberal education ei tällöin ole vaihtoehto erikoistumista korostavalle nykykoulutukselle vaan toimii sen lähtökohtana. (Berkowitz 2007.)

Liberal education valmistaakin laaja-alaisen koulutuksen avulla erikoiskoulutukseen. Liberal education -sivistyskäsityksen luonne laaja-alaisesti sivistävänä kokonaisuutena on perinteisesti anglosaksisissa maissa limittynyt yliopistojen ja toisen asteen koulujen väliseen suhteeseen. Perinteisesti (ja osittain vielä nykyisinkin) anglosaksiset yliopistot vastasivat myös toisen asteen koulutukseen luettavasta yleisesti sivistävästä koulutuksesta, kun taas esimerkiksi manereurooppalaisissa traditioissa yliopistot vastasivat pääsääntöisesti yliopistotasoisesta sivistävästä koulutuksesta ja lukiot puolestaan toisen asteen koulutuksesta. (Flexner 1994/1930.)

Liberal education -traditio niveltyy vielä nykyisin erityisesti Yhdysvalloissa kandidaattivaiheen koulutukseen (undergraduate). Pääsääntöisesti yliopistokoulutuksen kandidaattivaiheessa korostetaan ensisijaisesti laaja-alaisesti yleissivistävää koulusta (liberal arts) ja maisterivaiheessa erikoisalueen pääainekoulutusta, vaikkakin käytännöt vaihtelevat osavaltioiden välillä varsin merkittävästi (vrt. Kimball 1996).

Perustutkintovaiheen yleissivistävä koulutus on moderni tulkinta keskiajan yliopistojen seitsemästä vapaasta taiteesta. Perinteisesti perustutkintokoulutus määriteltiin laaja-alaisesti yleissivistäväksi koulutukseksi, johon ei sisältynyt ammatillisia opintoja (esim. Yale Report 1828). Nykyisin perustutkintokoulutuksessa korostuu laaja-alaisuus mutta myös ammatillisesti painottuneet opintojaksot. Modernissa tulkinnassa myös luonnontieteellisillä aineilla on

korostuneempi merkitys. Pääsääntönä tyypillisesti on, että kandidaattivaiheen opiskelijoilla ei ole varsinaista pääainetta mutta kandidaattitutkinnolla on jatkotutkintokelpoisuuden lisäksi vahva työmarkkina-relevanssi.

Edellinen näkemys modernista liberal education -sivistyksestä liittyy läheisesti yleissivistyksenä pidettyyn sivistyskäsitykseen, kun taas esimerkiksi David Palfreyman (2007) korostaa korkeakoulutuksen merkitystä opiskelijan elinikäisen oppimisen valmiuksien kehittäjänä. Palfreyman näkee liberal education -sivistyksen ammattitaidon ylläpitämiseen tähtäävänä sivistyskäsityksenä, johon oletuksena liittyy sivistyneen kansalaisen päämäärä. Tämä on puolestaan lähtökohtana asiantuntijuuden kehittymiselle ja kehittämiselle, ja sillä tähdätään kriittisen ja reflektiivisen ajattelun edistämiseen. (Palfreyman 2007.) Korkeakoulun tarkoituksena on toimia työelämään ja kansalaisuuteen valmistavana instituutiona.

Opiskelijan tiedollisten valmiuksien kehittäminen on keskeinen osa liberal education -sivistyskäsitystä, joskaan se ei vielä riitä kuvaamaan kokonaisuutena sivistynyttä ihmistä tai liberal education -sivistyskäsitystä. Andrew Chrucky korostaa kokonaisvaltaista sivistyskäsitystä, jossa yhdistyy tiedollinen, moraalinen ja tunneperäinen koulutus. Chruckyn määritelmä rakentuu klassisen sivistyskäsityksen eri osa-alueiden (eettisyyden, tiedon, arvojen, taidon ja esteettisyyden) varaan (esim. Tirronen 2005a, 66). Chrucky korostaa sivistyskäsityksessään sokraattista vuorovaikutusta, eettisyyttä ja keskinäistä luottamusta. Sivistykseen johdattavat logiikan, retoriikan, historian, antropologian, sosiologian, poliittisten tieteiden ja ekonomian opiskelu. (Chrucky 2003.) Liberal education -sivistys ilmenee tässä näkökulmassa moraalin ja tiedollisen argumentoinnin kypsyytenä. Laajemmin tarkasteltuna liberal education -sivistyksessä korostuu riippumattomuus erityisistä eduista ja sitoutuminen omaehtoiseen ja itseisarvolliseen mutta vastuuvolliseen toimintaan.

Liberal education ja ammatti-korkeakoulun sivistyskäsitys

Voidaan sanoa, että liberal education -sivistys määrittäjä ja täydentäjä toiminnassa. Liberal education

sulkee sisälleen prosesseja, jotka ovat jatkuvaluonteisia. Sillä viitataan epätäydelliseen mutta sivistymiseen valmiina olevaan ihmiseen. Toiminnallisen luonteen vuoksi sitä ei ole mielekästä standardoida (esimerkiksi opetussuunnitelmat), määrittää sitä ohjeellisesti (esimerkiksi klassikkokirjat), laatia sille ennalta määrittäjä sisältöjä tai sitovia tavoitteita tai perustaa se kulttuurisidonnaisille tekijöille (esimerkiksi eri yhteiskuntaluokkien sivistyskäsitykset).

Sivistys ei enää juonnu vain yhteen teoriaan, käsitteeseen tai ratkaisuun. Se voidaan määritellä samanaikaisesti tavoitteiksi, sisällöiksi, prosesseiksi ja menetelmiksi (vrt. Kimball 1996; Løvlie & Standish 2002; Katz 2005; Berkowitz 2007). Liberal education -sivistys ei kuitenkaan – kuten sivistyminen yleensä – ole jotain sellaista, joka voidaan sitouttaa ihmiseen (esim. Yarmolinsky 1996). Sivistys on kokonaisuus, jonka lähtökohtana on yksilö, ihminen. Sen tavoitteena on ihmisyys. Ihmisyyteen puolestaan niveltyy kansalaisuus, asiantuntijuus ja yksilön sidokset ympäröivään yhteiskuntaan.

Klassinen liberal education -sivistyskäsitys ei tarjoa merkittäviä sovellusmahdollisuuksia ammattikorkeakoulun sivistyskäsitykselle. Klassisen käsityksen perintönä voidaan kuitenkin korostaa ammattikorkeakoulujen opetuspainotteisuutta ja opiskelijälähtöisyyttä. Tämä lähtökohta soveltuu ammattikorkeakoulujen sivistyskäsityksen ensimmäiseksi ehdoksi. Ammattikorkeakoulujen sivistys perustuu opetukseen ja opiskelijälähtöiseen tavoitteenasetteluun, ja sen ensisijaisena tavoitteena on opiskelijan ammattiosaamisen ja ammatillisuuden kehittäminen. Ammattiosaamisen kehittämisen perustana puolestaan on opiskelijälähtöinen opetusfilosofia ja sitä tukevat pedagogiset ratkaisut.

Modernin liberal education -käsitteestä on puolestaan löydettävissä yleisiä sovellusmahdollisuuksia ammattikorkeakouluihin. Näistä ehkä keskeisin on ammattitaidon ylläpitämistä päämääränä pitävä sivistyskäsitys, jonka mukaan koulutus tarjoaa välineitä ammatillisen osaamisen keskeytymättömään täydentämiseen ja ylläpitämiseen (Palfreyman 2007). Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen toiseksi ehdoksi voidaan määritellä ammattiosaamisen ylläpitämiseen tähtäävien taitojen harjaannuttaminen. Edellisen lisäksi yksilönvapautta korostava humanistinen

sivistyskäsitys soveltuu ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen perusarvoksi. Näitä yleisiä huomioita lukuun ottamatta perinteinen tai moderni liberal education -perinne ei sellaisenaan sovellu ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen perustaksi. Niiden pohjalta on kuitenkin löydettävissä eräitä yleisiä perusteluita, jotka voisivat olla myös ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen perusolettamuksina (erityisesti sivistys ammatillisuutena ja sivistys ammatin kautta). Käyn seuraavassa lävitse näitä ja pyrin niiden pohjalta muotoilemaan ammattikorkeakouluun sopivan sivistyskäsityksen.

Sivistys liittyy yleisesti arvioituna toimintaan, jolla pyritään “aktiivisesti, refleksiivisesti ja omaehtoisesti kehittämään ihmisenä ja asiantuntijana” (Tirronen 2005b). Sivistyksen jatkuvaluonteisuus muodostaa sivistyksen keskeisen perustelun ja tarpeen. Sivistyksen käsite ja sisällöt puolestaan rakentuvat kontekstisidonnaisesti. Niinpä myös ammattikorkeakoulusivistyksen on määrittävä ammattikorkeakoulujen tavoitteenasettelun ja toiminnan lähtökohtien kautta. Ammattikorkeakoulut voivat tuottaa yliopistojen tavoin asiantuntijuuteen niveltuvää sivistystä. Ammattikorkeakoulusivistys on silloin asiantuntijasiidonnainen ja muotoutuu asiantuntijuuden ehdoista ja tavoitteista. Tätä voi pitää ammattikorkeakoulusivistyksen kolmantena ehtona.

Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen muotoileminen ei liity vain sen työelämälähtöiseen tavoitteenasetteluun vaan ammattikorkeakoulutukselle ominaisiin merkityksiin ja sisältöihin. Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen perusosat liittyvät asiantuntijaosaamiseen ja ammatitiettyykseen. Siihen niveltyvät myös yleiset työelämävalmiudet ja koulutusaloittaiset ydinkompetenssit. Näillä yleisillä työelämävalmiuksilla tarkoitetaan muuttuvissa tilanteissa tarvittavia taitoja, jotka tukevat yksilön osaamista riippumatta opiskeltavasta alasta (Bennet ym. 1999). Yleiset työelämävalmiudet liittyvät työelämässä tarvittavaan oman alan asiantuntijuuden ylittävään laaja-alaiseen osaamiseen.

Laaja-alaiseen osaamiseen sisältyvät ongelmaratkaisutaidot ja ongelmaperustainen ajattelutapa, vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistoimintataidot, luova ajattelu, teknologinen osaaminen, kognitiiviset taidot, muutosten hallinta, jatkuva oppiminen,

koordinointi- ja organisointitaidot (Ruohotie 1999; Enkenberg 2004), sosiaaliset taidot ja asiantuntijaperustainen prosessioppiminen (van Vught 350–352). Yleisiä työelämävalmiuksia voi pitää ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen neljäntenä ehtona.

Ammattikorkeakouluopetuksen perustelu nousee työelämästä ja työelämäorientoituneesta soveltavasta tutkimuksesta. Ohjeellisesti ilmaistuna ammattikorkeakoulun opetus perustuu ensisijaisesti työelämälle ja toissijaisesti soveltavalle ammattikorkeakoulututkimukselle. Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys puolestaan perustuu opetuksen ja työelämän väliseen vuorovaikutukseen. Tätä voi pitää ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen viidentenä ehtona.

Perinteisesti sivistystä on pidetty sekä itseis- että välinearvoa päämääränä pitävänä toimintana. Sivistysyliopisto on ensisijaisesti itseisarvoinen instituutio. Markkinaohjautuva yritys yliopisto on ensisijaisesti välineellinen instituutio. Markkina- ja sivistysyliopiston arvot yhteen saattava moderni yliopisto on puolestaan hybridi instituutio. Itseis- ja välinearvoon tähtäävä sivistys on ammattikorkeakoulun sivistyskäsitteen kannalta olennainen. Ammattikorkeakouluissa on nähdäkseni tarkoituksenmukaista korostaa ensisijaisesti välinearvoa, ammatillisuutta ja niihin liittyviä sivistäviä vaikutuksia. Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitteen kuudentena ehtona pidän ammatillista sivistyskäsitettä, johon niveltyvät ammattieettiset kysymykset.

Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitteen muotoileminen edellyttää myös ammattikorkeakoulueteoksen ja siihen liittyvien sisältöjen määrittämistä. Ammattikorkeakoulueteoksesta voi pitää yliopistojen akateemisen eetoksen vastinparina. Akateemisella eetoksella tarkoitan tässä akateemisen yhteisön toimintaa ohjaavaa käsittekoelmaa, joka koostuu tieteellisen tutkimuksen periaatteista, tutkimuksen riippumattomuudesta, kollegiaalisesta päätöksenteosta ja johtamisesta, tieteen etiikasta ja autonomisuudesta ja tieteenalakohtaisista arvoista. Akateemisessa eetoksessa muotoillaan ne käsitteelliset reunaehdot, jotka tekevät yliopistosta yliopiston.

Ammattikorkeakoulueteoksessa puolestaan määritellään ne korkeakoulutuksen ehdot, jotka tekevät ammattikorkeakoulutuksesta korkeakoulutusta. Ammattikorkeakoulueteoksen muotoileminen on eri-

tyisen tärkeää siksi, että ammattikorkeakoulun omaleimaisuus korkeakouluna voitaisiin varmistaa. Ammattikorkeakoulueteos on kokoelma ammattikorkeakoulun lähtökohdista laadittuja ja toimintaa ohjaavia periaatteita. Ammattikorkeakoulujen toimintaa ohjaa erottuva työelämässä tarvittavaa osaamista ja sen kehittymistä tukeva painotus. Tämä ilmenee koulutuksen sisällöissä ja koulutuksen rakenteissa, toimintaa ohjaavissa arvoissa, virkarakenteessa, toimintatavoissa ja tutkimuksen omaleimaisuudessa.

Ammattikorkeakoulueteoksen voi nähdä liittyvän erityisesti ammattikorkeakoulun vahvuusalueisiin ja profiliin. Tärkeää näyttäisi olevan erottuminen sekä muista ammattikorkeakouluista että erityisesti yliopistoista. Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitteen seitsemänneksi ehdoksi niveltyy ammattikorkeakoulueteoksen muotoileminen.

Vaikka ammattiosaamisen ja ammatillisen sivistyksen tavoitteita ei ole tarkoituksenmukaista erottaa toisistaan, on ammatillinen sivistys käsitteenä laajempi kuin ammattiosaaminen tai asiantuntijuus. Työelämän muutosluonteisuudesta johtuen suuri osa ammatillisen sivistyksen sisällöistä on aiempaa korostuneemmassa asemassa. (Ks. esim. Volanen 2000; Tirronen 2005b.) Ammattiosaaminen ja siihen niveltävä ammatillisuus toteutuvat ja kehittyvät ensisijaisesti työelämässä, mutta koulutus antaa valmiudet ja lähtökohdan ammattiosaamisen kehittämiseksi ja sivistymiseksi ammatin kautta. Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitteessä yhdistyy ammattiosaamiseen liittyvä ammatillisuus, joka antaa valmiudet sivistymiseksi ammatin kautta työelämässä. Ammattikorkeakoulun kahdeksantena ehtona on toimia lähtökohtana työelämälle ja sivistykselle ammatin kautta.

Ammattikorkeakoulun omaleimaisuuden ja sen korkeakoulutuksellisen identiteetin rakentuminen ovat ammattikorkeakoulusivistyksen lähtökohtia. On selvää, että sivistisyhteiskunta tarvitsee monipuolisen, vaikuttavan, vuorovaikutteisen, läpinäkyvän ja profiloituneen korkea-asteen koulutusjärjestelmän. Siinä korostuu sektoreiden sisäinen ja niiden välinen institutionaalinen monimuotoisuus. Monimuotoinen koulutusjärjestelmä puolestaan antaa mahdollisuuden erilaisille sivistyskäsitteille ja erityisesti monimuotoisille sivistysvaikutuksille. Nämä vaikutukset ovat viime kädessä korkea-asteen sivistyksellisen

toiminnan laadun mittareita. Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys voi toteutua yksittäisissä korkeakouluissa eri tavoilla, jotka saavat oppiainekohtaisesti erilaisia muotoja.

Ammattikorkeakoulun ongelmanasettelu, koulutuksen sisältö ja opetusmenetelmien filosofia niveltävät ensisijaisesti työelämäperustaisiin tavoitteisiin. Ammattikorkeakoulujen sivistyskäsitys nousee työelämän tarpeista. Ammattikorkeakoulujen sivistys, sen sisällöt ja toteumat puolestaan muokkautuvat instituutiosidonnaisesti. (Tirronen 2005b.) Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen yhdeksäntenä ehtona voi pitää työelämän tarpeista nousevaa sivistyskäsitystä sekä sivistyksen muotoutumista instituutioiden ja oppiaineiden näkökulmasta.

Yhteenvedon voidaan esittää, että ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys muodostuu yhdeksästä ehdosta.

- 1 Ammattikorkeakoulujen sivistys perustuu opetukseen ja opiskelijälähtöiseen tavoitteenasetteluun. Opetus on ammattikorkeakoulun perustehtävä, ja sen tarkoituksena on tukea opiskelijan ammattisidonnaisten tietojen ja taitojen kehittymistä.
- 2 Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksessä korostetaan ammattiosaamisen ylläpitämiseen tähtäävien taitojen harjaannuttamista.
- 3 Ammattikorkeakoulusivistys on asiantuntijasidonnaista.
- 4 Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksessä korostetaan yleisiä työelämävalmiuksia.
- 5 Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys perustuu opetuksen ja työelämän väliseen vuorovaikutukseen, jota tuetaan työelämän ongelmiin ja tavoitteisiin reagoivalla soveltavalla tutkimuksella.
- 6 Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitykseen niveltävät ammattieettiset kysymykset.
- 7 Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys edellyttää ammattikorkeakoulueetoksen muotoilemista.
- 8 Ammattikorkeakoulu toimii lähtökohtana ammattiosaamisen ja ammattisivistyksen kehittymiselle sekä ammatin kautta tapahtuvalle sivistykselle.
- 9 Ammattikorkeakoulun sivistyskäsitys nousee työelämän tarpeista ja muotoutuu instituutio- ja oppiainesidonnaisesti.

Sivistys ei modernissa korkeakoulujärjestelmässä ole samalla tavalla elitistinen, kuin miten se perinteisessä sivistysajattelussa tavattiin määritellä. Se ei myöskään sulje pois ammatti-, työelämä- tai markkinalähtöisyyttä, vaikkakin ne tuovat uudenlaisia piirteitä ammattikorkeakoulu- ja yliopistosivistykselle. Sivistys on modernissa ajattelussa universaali tavoite, joka toteutuu eri yhteyksissä eri tavoin. Moderni käsitys sivistyksestä on monimuotoinen, ja se ilmenee ammattikorkeakouluissa pelkistetyksi yleissivistävinä opintoina, ammattisivistyksenä ja ammatin kautta sivistymisenä. Laaja-alainen ammattiosaaminen ja riittävä ammattisivistys antavat mahdollisuuden osaamisen ylläpitämiselle ja uudistamiselle myös työelämässä. Ammattikorkeakoulun sivistyskäsityksen muotoileminen on puolestaan tärkeää erityisesti ammattikorkeakoulun korkeakoulutuksellisen identiteetin ja omaleimaisuuden vahvistamiseksi.

Lähteet

- Bennet, N., Dunne, E. & Carré, C. 1999. Patterns of Core and Generic Skill Provision in Higher Education. *Higher Education* 37 (1), 71–93.
- Berkowitz, P. 2007. Liberal Education, Then and Now. *Policy Review* December 2006 & January 2007, No. 140, 47–67.
- Carlyle, T. 1840. On Heroes, Hero-Worship, and Heroic in History. <http://www.gutenberg.org/dirs/etext97/heros10.txt> (2.11.2007).
- Chrucky, A. 2003. The Aim of Liberal Education. <http://www.ditext.com/chrucky/aim.html> (28.8.2007).
- Corson, D. 2000. The Eclipse of Liberal Education in the Twenty-first Century? *Educational Review* 52 (2), 111–123.
- Dewey, J. 1916. Democracy and Education. <http://www.gutenberg.org/dirs/etext97/dmedu10.txt> (2.11.2007).
- Enkenberg, J. 2004. Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. On line -dokumentti. <http://sokl.joensuu.fi/aineistot/aidinkieli/kipinat2/enkenberg.pdf> (11.11.2004).
- Flexner, A. 1994/1930: Universities. American, English,

- German. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Gray, K. 2006. Leisure, Freedom, and Liberal Education. *Educational Theory* 56 (2), 121–136.
- Katz, S. N. 2005. Liberal Education in Ropes. *The Chronicle of Higher Education*. *The Chronicle Review*, April 1 2005. <http://chronicle.com/weekly/v51/i30/30b00601.htm> (17.7.2007).
- Kerr, C. 2003/1963. *The Uses of the University*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.
- Kimball, B.A. 1996. A Historical Perspective. Teoksessa N. H. Farnham & A. Yarmolinsky (toim.) *Rethinking Liberal Education*. New York & Oxford: Oxford University Press, 11–35.
- Leavis, F.R. 1979/1943: *Education and the University*. A Sketch for an 'English School'. Cambridge, London, New York & Melbourne: Cambridge University Press.
- Løvlie, L. & Standish, P. 2002. Introduction: Bildung and the Idea of a Liberal Education. *Journal of Philosophy of Education* 36 (3), 317–340.
- Newman, J. H. 1982/1852. *The Idea of a University*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Nussbaum, M. C. 2003/1997. *Cultivating Humanity*. A Classical Defence of Reform in Liberal Education. Cambridge, USA & London, England: Harvard University Press.
- OPM 2007: *Koulutus ja tutkimus 2007–2012*. Kehittämissuunnitelma.
- Palfreyman, D. 2007. Ten Paragraphs on Higher Education and Liberal v Vocational Education Polarisation. OxCHEPS Occasional Paper No. 33 http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/OxCHEPS_OP33a.pdf (23.7.2007).
- Roosevelt, G. 2006. The Triumph of the Market and the Decline of Liberal Education: Implications for Civic life. *Teachers College Record* 108 (7), 1404–1423.
- Ruohotie, P. 1999. Työelämä muuttuu – muuttuuko opetus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 4–7.
- Sanderson, M. 1993. *Vocational and Liberal Education: a historian's view*. *European Journal of Education* 28 (2), 189–196.
- Schachterle, L. 1997. A Liberal Education for the 2000's. 1997 *Frontiers in Education Conference*.
- Scott, J. 2005. The Chautauqua Vision of Liberal Education. *History of Education* 34 (1), 41–59.
- Scott, P. 1984. *The Crisis of the University*. Kent: Croom Helm Ltd.
- Silberman, Richard 2002: Introduction: The Challenge of Liberal Education. *Journal of Education* 183 (3), 1–6.
- Strauss, L. 1959. What is Liberal Education? On Line -dokumentti <http://www.ditext.com/strauss/liberal.html> (17.7.2007).
- Tirronen, J. 2005a. Modernin yliopistokoulutuksen lähtökohdat ja sivistyskäsitys. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 122. Kuopio.
- Tirronen, J. 2005b. Korkeakoululaitoksen sivistyskäsitys. *Tieteessä tapahtuu* 23 (8), 33–37.
- Wallin, J. D. 2003. Searching for Liberal Education. *Academic Questions* 17 (1), 73–78.
- Whitehead, A.N. 1970/1932. *Aims of Education*. London: Ernest Benn Limited.
- Volanen, M. V. 2000. Yleissivistys uusiksi – ammatillisesti yleissivistävä nuorisoasteen koulutus. Teoksessa M. V. Volanen (toim.): *Kokeilusta reformiksi. Tuloksia ja johtopäätöksiä nuorisoasteen koulutuskokeilusta ja ammattikorkeakoulureformista*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 23–52.
- van Vught, F. 1999. Innovative Universities. *Tertiary Education and Management* 5 (4), 347–354.
- Yale Report 1828. 1828 Report by Faculty Committee. New Haven: Yale College.
- Yarmolinsky, A. 1996. Constraints and Opportunities. Teoksessa N. H. Farnham & A. Yarmolinsky (toim.) *Rethinking Liberal Education*. New York & Oxford: Oxford University Press, 125–143.

Valistus, ammatti ja sivistys

Jari Laukia

Johdanto

Valistuksen ja hyödyn aikakaudella 1700-luvulla Eurooppa otti etäisyyttä antiikin ajatteluun. Näkökulma tieteeseen ja koulutukseen muuttui. Aristoteleen ajatteluun pohjautuvasta olemassa olevan tiedon löytämisestä ja järjestämisestä siirryttiin uuden tiedon luomiseen ja käytännön sovellutusten rakentamiseen. Tiedettä voitiin käyttää entistä vapaammin myös yliopiston ulkopuolella tekniikan ja talouselämän kehittämiseen. (Saarinen 1985, 75–76; Knuuttila & Niiniluoto 1986, 18; Patoluoto 1986b). Yhteiskunnallisessa keskustelussa nousi esiin taloudellinen liberalismi ja yhteiskunnallisen vapautuminen. Kansalaisuus syrjäytti vähitellen alamaisuuden.

Valistuksen aatteet heijastuivat vaatimuksina ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi.

Kyöstiön mukaan koulutuksesta tuli ensi kerran käytännössä yhteiskunnallinen ongelma. Kiinnostuttiin kansalaisen kasvattamisesta yhteiskuntaa hyödyttäväksi jäseneksi. Kansalaisen käsite liittyikin monissa kielissä läheisesti kaupunkilaisuuteen ja porvarikäsitteeseen (*borgare, bürger, citizen, citoyen*). (Kyöstiö 1955, 155.) Koulun roolia pappien ja kirkontehtäviin kouluttavana laitoksena oli laajennettava. Koulun tuli palvella myös aateliston ja porvariston tarpeita. Hallitsevana piirteenä koulua kos-

kevassa keskustelussa oli valtion menestys (Kyöstiö 1955, 156).

Turun akatemian kemian professori Juhana Gadolin teki esityksen systemaattisen ammatillisen koulujärjestelmän rakentamiseksi Suomessa. Suomen Talousseuran järjestämässä kirjoituskilpailussa vuonna 1802 hän ehdotti kattavan ammatillisten oppilaitosten verkoston perustamista kehittämään elinkeinoelämää. Lisäksi hän ehdotti ammatillisen koulutuksen opettajanvalmistuslaitoksen perustamista Turun Akatemian yhteyteen. (Rousi 1986, 12.)¹

Gadolinin ajatukset olivat edellä aikaansa. Suomi oli maatalousvaltainen merkantilistista talouspolitiikkaa harjoittava sääty-yhteiskunta. Suomen joutuminen Venäjän vallan alle hidasti edelleen yhteiskunnallisia uudistuksia. 1800-luvun aikana kuitenkin valistuksen ajan liberalistiset, taloudelliseen kasvuun tähtäävät ajatukset saavuttivat Suomenkin. 1879 maahan säädetty elinkeinovapauslaki vilkastutti kauppaa ja elinkeinoelämää. Samalla ammattikuntien merkitys ammatillisen koulutuksen järjestämisessä hiljalleen väheni. Valistuksen ajattelu näkyi myös koulutuspoliittisessa ajattelussa. Ajatuksilla on kantavuutta tänäänkin 2000-luvun ammattikorkeakouluissa ajan aatemaailmaan istutettuna.

Osmo Lampinen löytää suomalaisesta koulutuspolitiikasta koulutusta välineenä korostavan linjan

ja koulutusta itseisarvona korostavan linjan. Koulutuksella voidaan parantaa työllisyyttä, kehittää talouselämää sekä ehkäistä syrjäytymistä. Toisaalta koulutuksella voidaan katsoa olevan itsenäinen yksilön sivistystä kehittävä rooli. (Lampinen 1998, 12–15.) Nämä linjat ovat näkyneet mm. yleissivistävää koulutusta tai ammatillista koulutusta painottavina juonteina. Myös ammatillisen koulutuksen tavoitteita pohdittaessa sen sivistävästä merkityksestä on keskusteltu.

1980-luvulla ammatillinen koulutus rakentui kiinteäksi osaksi koulujärjestelmää. 1990-luvulla muotoutuneiden ammattikorkeakoulujen toiminnan yhtenä lähtökohtana on ollut aiemmin koulumaailmassa vallinneen teoreettisen yleissivistyksen ja käytännöllisen ammattisivistyksen välisen vastakkainasettelun osoittaminen tarpeettomaksi (mm. Tuominen & Wihersaari 2006, 131–133). Viime vuosina aihetta on lähestynyt mm. Matti Vesa Volanen, jonka mukaan ammattikorkeakoulussa taito-opin tulisi haastaa tieto-oppi. Volanen hahmottelee myös näkemystä sivistävästä työstä. Volanen mukaan työntekijöiden tulisi voida sivistää itseään työtä tehdessään. (Volanen 2003, 37–39.) Hän hakee näkökulmaa antiikin Kreikasta ja 1900-luvun yksilökeskeisestä humanismista. Volaselle (2007, 89) sivistävä työ konkretisoituu ennen muuta käsityöläisyyteen verrattavana työnä, jossa työn tekemisen ja työn tulosten esteettiset näkökulmat korostuvat. Volanen sivistävä työ lähestyy taidetta. Sivistävän työn elementtejä ovat mm. tuottava joutilaisuus, kokeileva ja etsivä leikki ja kauniisti tuottaminen. (Volanen 2003, 34–35.) Työn yhteisöllinen merkitys tai yhteiskuntaa kehittävä rooli jäävät hänellä sivuosaan.

Tässä artikkelissa tarkastelen ammatillista koulutusta J. V. Snellmanin, J. Z. Cleven ja

A. Niinin ajatusten valossa. Kaikilla heillä on ollut merkittävä vaikutus ammatillisen koulutuksen kehittämässä. He lähestyvät sivistystä yksilön lisäksi myös yhteisöllisestä näkökulmasta. Minkälaisena he näkivät ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen osaamisen roolin ja merkityksen kulttuuria ja sivistystä rakentavana ja kehittäväenä toimintana? Mitä annettavaa heidän ajatuksillaan on nykypäivän ammattikorkeakoululle sivistystä rakentavana instituutiona?

Ammatillisella koulutuksella tarkoitettiin varhemmin ennen muuta teollisuuden, tekniikan ja liike-elämän alueelle suunnattua koulutusta. Nytemmin, erityisesti 1980-luvun lakiuudistusten jälkeen, ammatillisella koulutuksella on alettu tarkoittaa kaikilla aloilla tutkintoon johtavaa ammatillista koulutusta. Tarkastelen tässä artikkelissa ammatillista koulutusta historiallisesta perspektiivistä. Nykypäivää lähestyttäessä artikkelin näkökulma täsmentyy erityisesti ammattikorkeakoulun toimintaan.

J. V. Snellman ja oppipoikajärjestelmän kritiikki

Kohti korkeampaa sivistystä

Filosofi, valtiomies Johan Vilhelm Snellmanin (1806–1881) mukaan ”sivistys tarkoittaa kiinnostusta ihmiskunnan korkeimpiin asioihin ja kykyä edistää niitä” (Naiskasvatuksesta, Saima n:o 4, 25.1.1844, JVS Kootut teokset osa 6, 76). Snellman näki Hegelin filosofiaan pohjautuen yhteiskunnan kehittyvän periodeittain kohti korkeampaa sivistystä. Samalla tavalla hän näki yksilön voivan kulkea kohti korkeampaa sivistystä. Alimmalla tasolla ihmisen kiinnostus kohdistui itsensä elättämiseen, päivittäisen ravinnon sekä suojan hankkimiseen. Ihmisillä oli kuitenkin tahto parantaa elinolojaan. Kiinnostus rahalla ostettaviin tavaroihin, jopa ulkomailta tuotuihin tuotteisiin lisääntyi, kun elintaso nousi. Elinkeinoelämässä elintason nousu lisäsi teollisuuden tuotantoa ja kaupankäyntiä. Kaupankäynti lisäsi työntekijöiden tietoja ulkomaiden tavoista ja tapah- tumista. Elinolojen parantuminen ei yleensä voinut tapahtua ilman yhteistyötä toisten ihmisten kanssa, ilman sosiaalisia kontakteja ja tiedon hankintaa. Elintason kohoaminen lisäsi kiinnostusta henkisten nautintojen, kirjallisuuden ja muun kulttuurin äärelle. Samoin lisääntyi mukanaolo yhteiskunnallisissa asioissa. Kaikki tämä vaikutti Snellmanin mukaan työntekijöiden sivistystason kasvamiseen ja yhteiskunnan sivistystason nousuun. Yksi keskeinen tekijä sivistystason nousemisessa oli yksilön terve itsetunto (Pienten kansojen kaupasta ja teollisuudesta, Litteraturblad n:o 12, Joulukuu 1849, JVS Kootut teokset, osa 12, 180–182).

Sivistys ei Snellmanin mukaan liittynyt yhteiskunnalliseen asemaan tai välttämättä edes oppineisuuteen. Talonpoika saattoi olla sivistynyt, jos hän omassa piirissään pyrkii käsittämään, mitä aika häneltä vaatii – käsittämään ajan hengen. Tieteenharjoittaja puolestaan saattoi harhautua oppineisiin tutkimuksiin ilman, että hän tiesi ajan hengestä mitään. Sivistyksen elementti saattoi olla missä hyvänsä yhteiskuntaluokassa ja mistä hyvänsä se saattoi puuttua. Snellman näki yhteiskunnan historiallisessa kehityksessä. Kullakin ajalla oli oman aikakautensa henki. Kukin aikakausi kulki kohti täydellisyyttä ja nykyinen aika oli noista asteista korkein. Ihmiskuntaa ohjasi yleinen henki, yksilöiden toiveista ja tahdosta riippumatta. Kunakin aikana ihmiskunnan korkein tietämys ja jaloin toiminta oli se yleinen henki. Yksilön sivistykseen puolestaan kuului, että hän vaikutti yleisen hyväksi, että hän työskenteli ajan hengen mukaisesti. (Sivistys ja yleishenki, Saima n:o 51, 31.12.1846, JVS Kootut teokset osa 9, 438; Patoluoto 1986, 313.)

Tämä yleinen sivistys oli esimerkiksi vieraiden kielten, kirjallisuuden, tieteiden ja taiteiden vaikutusta. Sivistyneistön tavat poikkesivat kansan omintakeisista tavoista ja hengestä. Tässä näkyy Snellmanin ongelmalliseksi kokema sivistyksellinen, yhteiskunnallinen ja taloudellinen tasa-arvo. Ansioitunut yksilö saattoi nousta ylempään yhteiskuntaluokkaan, mutta sivistyneen eliitin tuli kuitenkin käyttää yhteiskunnallista valtaa (Ahonen 2003, 38–39). Yhteinen sivistys antoi kuitenkin kullekin kansakunnalle mahdollisuuden kehittyä omaa tietänsä. Näin kukin kansakunta omalla tavallaan puolestaan vaikutti yleiseen inhimilliseen sivistykseen (JVS Kootut teokset osa 9, Sivistys ja yleishenki, Saima n:o 51, 31.12.1846, 438; Patoluoto 1986, 313). Kaupan, teollisuuden tai käsityön alueilla työ oli Snellmanin mukaan sivistävää, jos työn hedelmistä oli hyötyä tekijän itsensä lisäksi lähiympäristölle ja ihmiskunnalle. Lähtökohta ei välttämättä ollutkaan työväen elinolojen parantaminen vaan kansakunnan sivistystason nosto (Työväenluokkien historiasta, Saima n:o 2, 11.1.1844, JVS Kootut teokset osa 6, 45–46; Ahonen 2003, 39).

Ammattikunnista sivistävään koulutukseen

Sivistys ja taloudellinen hyvinvointi edellyttivät toisiaan vastavuoroisesti. Vahva teollisuus ja talous olivat myös kansallisen sivistyksen, kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin turva. Hyvä kansallinen sivistys puolestaan tuki teollisuuden ja elinkeinoelämän kehittymistä. Snellman olikin sitä mieltä, että käytännönläheisten tehtävien vetovoimaa koulutettujen henkilöiden keskuudessa tuli parantaa: ”Tärkeintä on epäilemättä se, että nuoret muuten tieteellisesti sivistyneet miehet² omaksuvat myös teknisiä tietoja omistaakseen kykynsä kotimaisen teollisuuden asialle ja kohottaakseen sen samalla siitä alennuksesta ja arvostuksen puutteesta, josta se elämänurana on kärsinyt.” (Sivistys ja yleishenki, Saima n:o 51, 31.12.1846, JVS kootut teokset osa 9, 438; Patoluoto 1986a, 313).

Suomen elinkeinoelämä oli muihin Euroopan maihin verrattuna kehittymätöntä. Vähitellen säätyläisten ja talonpoikien keskuudessa kulutustavaroiden kysyntä lisääntyi. Snellman haukkui lähes kaikki Suomessa tuotetut teollisuustuotteet, erityisesti kulutustavarat, laadultaan kelvottomiksi. Tuotteet olivat kalliita ja tuottajat elivät huonoissa oloissa. ”Hyvän sohvan tai tuolin valmistaminen on kotimaiselle teollisuudelle tavallisesti liian suuri vaatimus. Sorvarille, joka valmistaa käyttökelpoisia piipunvarsia tai imukkeita, on varmasti kysyntää kaikkialla maassa.” (Käsitöppöjen tilasta, JVS Kootut teokset osa 6, 337).

Yksi syy elinkeinoelämän kehittymättömyyden oli ammattikuntalaitoksen toteuttama ammatillinen koulutus. Snellman kritisoi silloista koulutusta kaipa-alaisuudesta: ” - - Julkinen ja yksityinen opetus tähtää yksinomaan oppineisuuteen tai virkasivistykseen”. Sivistyneistön piirissä teollisuuden palvelukseen astumista pidettiin vähäarvoisena. (Litteraturblad n:o 12, Joulukuu 1849; JVS Kootut teokset osa 12, 187.)

Ammattikuntien privilegit estivät kilpailua tuottajien kesken. Mestareiden ja ammattikuntien vaikutus ei aina ollut eduksi oppipojalle. Tavat olivat karkeita ja oppisopimukset sitovia. Snellman viittasi myös siihen, että oppipoika oppi työelämän vallitseville tavoille, mutta uusien toimintamallien kehittämistä ja uusien käytänteiden oppimista ei

juuri tapahtunut. Oppipoikajärjestelmässä sunnuntaikoulut vastasivat oppipoikien yleissivistävien aineiden, kuten luku- ja kirjoitustaidon, laskennon ja kristinopin opetuksesta. Snellmanin mielestä sunnuntaikoulujen sivistävä vaikutus oli vähäistä, joskin parempi kuin ei mitään. Kunnolliset käsityöläiskoulut pystyisivät tarjoamaan vaikuttavuudeltaan parempaa ammatillista koulutusta. (Käsityöläispajojen tilasta, J V S Kootut teokset osa 6, 340.) Kasvattajilla, kotona vanhemmilla ja oppilaitoksissa opettajilla, tuli olla käsitys ajan yhteiskuntaelämästä. Kasvattaminen ja kouluttaminen aktiiviseen kansalaisuuteen oli osa sivistävää koulutusta. (Sivistys ja yleishenki, Saima n:o 51, 31.12.1846, JVS Kootut teokset osa 9, 440–441.)

”Käsityöammattien alhaisen tason syy elinkeinopakon oloissa on niiden harjoittajien puutteellinen sivistys. Heidän sivistystään on turha koettaa kohottaa käskyjen ja kontrollin avulla niin kauan kuin ammattikuntaprivilegiot estävät yksilöä käyttämästä vapaasti tietojaan samalla kun ne voimassa olevien oppisopimusten vuoksi vaikeuttava tietojen hankkimista.” Kiinnostusta uuden tiedon saavuttamiseen on silloin, kun vapaa kilpailu lupaa menestystä vain tietävämmälle ja taitavammalle. (Laillinen suojelus ja elinkeinovapaus, Saima n:o 28, 20.7.1846, JVS Kootut teokset osa 9, 156; Patoluoto 1986, 306–307.)

Elinkeinovapaus lisäisi tuotteiden kysyntää ja mahdollistaisi tuotannon joustavamman lisääntymisen. Myös työvoiman ammattitaito paransi kilpailun olosuhteissa. Työntekijällä tuli olla ammattinsa asianmukaiseen harjoittamiseen tarvittava sivistys. Yksityisten omistamien oppilaitosten ohella yhteiskunnan oli kannettava vastuunsa tarjota koulutuksen avulla työntekijälle mahdollisuus saavuttaa tuo tarvittava sivistys. Kilpailu kannusti ponnistelemaan ammattitaidon saavuttamiseksi. Kilpailun olosuhteissa mekaanisen ammattitaidon hankkimiseksi tarvittava oppiaika lyhenisi, ja koulutuksessa kiinnitettäisiin huomiota myös uuden kehittämiseen. (Laillinen suojelus ja elinkeinovapaus, Saima n:o 28, 20.7.1846, JVS Kootut teokset osa 9, 158–159.)

Snellman ei kuitenkaan kannattanut elintason ja varallisuuden nousua hinnalla millä hyvänsä. Liiallisen yksilökohtaisen voitonhimon ja pikaisten voittojen tavoittelun tuloksena voi olla mässäilyä ja

siveettömyyttä. ”Jo yksilön elämässä on alentavaa, jos maallisen hyvän kokoaminen tai siitä nauttiminen sinänsä asetetaan päämääräksi. Ja vielä paremmin tämä kriteeri pätee silloin kun kyseessä on kokonainen maa, kansakunta. Ei voi olla demoralisoivampaa politiikkaa kuin sellainen, joka edistää kansan aineellista hyvinvointia ja nautintoja, mutta polkee sen henkisiä pyrkimyksiä ja vierottaa kansan mieltä niistä pois (Suomen teollisuus suomalaisen kansallisuuden ehtona, Saima n:o 1, 8.1.1846, JV Snellman kootut teokset osa 8, 339).” Teollisuuden johtajien ja liikemiesten tuli suunnata toimintaansa Suomen kansallisen sivistyksen kehittämiseen ja kulttuurin vahvistamiseen. Snellman halusi yhdistää henkisen työn ja aineellisen työn. ”Sillä hengen työ toki tekee maailmanhistoriaa, ei härkien, aasien eikä koneiden. Mutta henkinen työ saa aikaan vain mielipiteiden uudistumisen. Tarpeellisen täyteen siihen antaa aineellinen työ, joka yhdessä tuumin niiden mielipiteiden kanssa uudistaa elämää, käytännön todellisuutta.” (Litteraturblad nro 1, tammikuu 1858, JVS Kootut teokset 15, 52–53.) Kansallista on se, mikä nostaa maan aineellista hyvinvointia ja henkistä kulttuuria ja että siihen pyrkiminen on isänmaallista. Kansat rakentavat omaa sivistystään kansalliselle pohjalle. Tämä tietoisuus, kansallishenki, rakentaa kulttuuria. (Litteraturblad nro 1, tammikuu 1858, JVS Kootut teokset 15, 52–53.)

Snellmanille ammatillisella koulutuksella oli ennen muuta välineellinen tehtävä ammattitaitoisen työvoiman kouluttajana ja elinkeinoelämänkehittäjänä. Toisaalta hän kuitenkin näki ammatillisen koulutuksen myös yksilön sivistystasoa nostavana toimintana. Sekä opettajien että opiskelijoiden tuli ymmärtää ajan henki, toiminnan yhteiskunnallinen merkitys, jonka avulla toiminta nivoutui verkostoksi sivistäen yksilöä, kansakuntaa ja koko kansainyhteisöä.

Cleve; koulun ja yhteiskunnan ristiriita

Tiede ja totuus ammatillisen sivistyksen perustana

Zacharias Joahim Cleve (1820–1900) oli Snellmanin oppilas. Hän toimi pedagogiikan professorina

Helsingin yliopistossa vuosina 1862–1882. Hän korosti koulun, kodin ja yhteiskunnallisen elämän yhteistyötä koulutuksessa ja kasvatuksessa. Kasvatus ei voinut olla muusta yhteiskunnasta irrallista toimintaa (Väyrynen 1986, 326–327). Koululla oli tärkeä merkitys sivistämisessä, kasvamisessa ja oppimisessa. Koulu ei kuitenkaan ollut näissä asioissa kaikki, vaan oppimista ja sivistymistä tapahtui myös muissa elämän ympäristöissä. (Väyrynen 1986, 328.) Koulutuksesta puhuessaan Cleve tarkoitti sekä alkukoulutusta, ammatillista koulutusta että yliopistoa. Koulutuksen tarkoituksena oli ” luoda nuoren nousevan sukupolven sivistykseen totuutta ja siten saattaa vastainen kansalainen kykeneväksi sekä tietoja hankkimaan että myöskin ja etupäässä niitä toteuttamaan omassa siveellisessä elämässään kuin yhteiskunnallisessakin toiminnassa” (Cleve 1886, 5). Sivistys vaati yhteiskunnallista toimintaa, erityisesti kun oli kyse kokonaisesta kansasta. Tähän tarkoitukseen koulu oli välttämätön.

Teollistuminen, yhteiskunnallinen kehitys, taloudellinen liberalismi ja sääty-yhteiskunnan heikkeneminen synnyttivät ammattikoulujen tarpeen. Cleve korosti henkisen ja ruumiillisen työn vuorovaikutusta. Niin kauan kuin ammattitaidon oppimiseen ei tarvita muuta tietoa kuin se, mikä työn kestäessä saavutetun kokemuksen nojalla kulkee polvesta polveen ammattitapana, ei ollut erityisen koulun tarvetta. Tässä hän oli samoilla linjoilla Snellmanin kanssa oppipoikajärjestelmän kritiikissä. Heti kun tieteellisen tutkimuksen tulokset näyttävät sopivilta kohottamaan yhden tai toisen toiminnan tuotantovoimaa, ei yhteiskunta voi jäädä niitä käyttämättä hyväkseen. Tämä taas ei voinut tapahtua muutoin kuin sitä tarkoitusta varten sovitettuna koulun avulla. (Cleve 1886, 37; Väyrynen 1986, 340.)

Cleven mielestä sivistyneen henkilön taustalla oli kodin, koulun, työ- ja elinkeinoelämän ja yhteiskunnan muiden toimijoiden, mm. kirkon ja järjestöjen, yhteisvaikutus. Mikään näistä yksin ei riittänyt. Saman voidaan sanoa koskeneen myös työelämään liittyvää sivistystä ja taitamista.

Työelämän ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö

Snellmanin tapaan Cleve korosti kasvatuksen merkitystä aktiivisessa tiedon hankinnassa sekä tiedon soveltamisessa käytäntöön ja yhteisölliseen toimintaan. Tietojen hankkimisella oli myös käytännöllinen merkitys (Väyrynen 1986, 328). Toisaalta, vahvemmin kuin Snellman, Cleve korosti koulun yhteiskunnasta erillistä, autonomista roolia. Koulun tehtävänä, koskien kaikkia koulumuotoja ammatillinen koulutus ja yliopisto mukaan lukien, oli sivistää itse sivistyksen vuoksi ja kasvattaa totuuteen ja oikeaan. Tähän eivät välttämättä koti, työelämä tai kirkkokaan aina pystyneet. Niiden sivistysintressit poikkesivat tästä koulun sivistysintressistä. Koululla oli erityistehtävä sivistyslaitoksena itsessään. (Väyrynen 1986, 329–330.)

Koulun tuli siis toimia läheisesti yhteistyössä työelämän ja yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa, mutta toisaalta sillä oli korostetun autonominen ja itsenäinen tehtävä. Tästä koulutukselle annetusta ristiriitaisesta tehtävästä Cleveä voidaan myös kritisoida. Tämän ristiriidan tekee ymmärrettäväksi Cleven näkemys siitä, että koulutuksen tulee totuudellisella suhtautumisella yhteiskuntaan pyrkiä alusta pitäen herättämään opiskelijassa kyky rakentavaan kritiikkiin (Väyrynen 1986, 330). Opiskelijalle oli luotava sekä teoreettisia että käytännöllisiä edellytyksiä ottaa osaa yhteiskunnalliseen toimintaan rakentavasti ja luovasti (Väyrynen 1986, 331).

Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta Cleven ajatuksia voidaan lähestyä siten, että ammatillisen koulutuksen tuli toimia läheisessä yhteistyössä elinkeinoelämän kanssa, mutta ei liian lähellä pystyäkseen kehittämään työ- ja elinkeinoelämää edelleen.

Cleven mukaan koululle ei riittänyt käytännöllisiin taitoihin harjoittaminen sinänsä. Jotta noilla taidoilla olisi sivistävää arvoa, tieteellisen tiedon tuli ohjata niitä. Teorian ja käytännön oli tukeuduttava toisiinsa. Myös käytännönläheisessä koulutuksessa päämääränä oli luovuus ja uuden oivaltaminen. Koulu ei valmistanut ihmistä puhtaasti kansalaisyhteiskunnan jäseneksi siten, että hän toistaisi koko yhteiskunnallisen elämän ulkoisen moninaisuuden. Koulu ei Clevelle ollut luostari muttei myöskään markkinapaikka. (Väyrynen 1986, 339–340.)

Cleve katsoi ammattikoulutuksen olevan välttämätöntä ja hyödyllistä, mikäli se ei ollut vain pakotamista tiettyyn ammattiin. Ammatillinen koulu oli suhteessa sekä kansalaisyhteiskuntaan että valtioon instituutiona. Riittävän yleisinhimillisen sivistyksen tuli edeltää ammatillista erikoistumista myös todellisen hyödyn kannalta. Työ oli ihmillisen sivistyksen perustekijä. Työ ei ollut pelkästään ruumiillista työtä eikä sivistys pelkkää hienostunutta nautiskelua. Ihminen ei työskennellyt vain käsillään vaan myös aivoillaan. Jokaisella työllä saattoi siis olla sivistävä vaikutus. (Väyrynen 1986, 341.)

1800-luvulla moderni haastoi tradition. Tieteeseen pohjautuva asiantuntemus edusti modernia ajattelua. Vanhat tavat ja tottumukset kuvastivat tietämättömyyttä (Kettunen 2001, 56). Ajattelutavan mukaan ammattikoulu voitiin perustaa sellaiselle alalle, jossa työn menestyksellinen toteuttaminen vaati tieteellisen tiedon hallintaa, tai jossa työn arvo tieteellisen tiedon kautta nousi. Cleven mukaan Suomeenkin oli kansainvälisen mallin mukaan perustettava korkeampaa ammatillista koulutusta antavia polyteknikumeja yliopiston rinnalle. Näissä uuden ajan korkeakouluissa opetuksen keskeinen tarkoitus olisi tieteen tulosten soveltaminen käytäntöön. (Cleve 1886, 37–39.)

Aarno Niini ja ammatin sisäinen henki

Osaamisen ja taitamisen kautta sivistykseen

Suomessa vuoden 1918 sodan tapahtumat olivat hyvässä muistissa 1920–1930-luvuilla. Sota oli pettymys monille kansaa ihannoineille taiteilijoille ja tiedemiehille. Myös ensimmäinen maailmansota loi pessimistisen näkökulman kulttuurin kehittymiseen. Sivistyksen katsottiin kuuluvan erityisesti akateemiseen koulutukseen, ja se oli arvomaailmaltaan painotetusti oikeistolaista. Elinkeinoelämän tehtävistä oli vaikeampi nousta sivistyneistöön. (Mikkeli 1997, 318–329; Kolbe 1993, 578–590.) Koulutuksen alueella yleissivistävän koulutuksen, oppikoulun ja yliopiston arvostus kasvoi. Ammatillinen koulutus kehittyi hitaasti ja hajanaisena. 1950-luvulla tilanne alkoi muuttua. Akateeminen sivistyneistö joutui uuden tilanteen eteen. Yhteiskunnan kehitystä johtivat

yhä enemmän muut voimat kuin akateeminen sivistyneistö. (Kolbe 1993, 578–590.)

Toisen maailmansodan aikana ja sen jälkeen kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosaston päällikkö Aarno Niini³ kiinnitti huomiota ammatillisen koulutuksen merkitykseen ja asemaan. Niini halusi siirtää koulutuksellista painopistettä oppikoulusta ammatillisen koulutuksen suuntaan. Elinkeinoelämä tarvitsi koulutettuja. Lisäksi tarvittiin yleisen mielipiteen muokkaamista käsittämään ammattikasvatus myös yhteiskunnallisena voimana ja sivistystekijänä.

Ammattisivistyksen osuuden lisääminen ei Niinin mukaan merkinnyt yleisen sivistystason alenemista vaan saattoi merkitä sivistystason nousua. ”Ammatinopetus voi olla yhtäläisesti, toisinaan paremminkin, kasvattava kuin muutamien ns. yleissivistävien aineiden opetus. Sillä ammattikasvatus ei merkitse yksinomaan tiettyä ammattia varten vaadittavien tietojen ja taitojen opettamista, vaan tärkeimmäksi siinä muodostuu itse oppimisprosessi – kysymys siitä, miten tietoja hankitaan ja käytetään. Tuskin voi löytää kouriintuntuvampaa esimerkkiä tiedon hyödyllisyydestä kuin juuri ammatitiedon soveltamisessa.” (Niini 1950, 20.) Mielenkiintoisella tavalla Niini hahmottaa Snellmanilaisen ajan hengen kussakin ammatissa. Niinin mielestä kasvatettavan tuli käsittää ”ammatin sisäinen henki, sen moraalinen ja kulttuurimerkitys sekä tajuta sen moninaiset suhteet sosiaalisen ja valtiollisen elämän kokonaisuudessa”. (Niini 1947.)

Niini (1950, 20) piti erinomaisena sitä, että tieto oli käytettävissä välittömästi hyödyksi. Se saattoi herättää tahdon hankkia enemmän tietoa. Kiinnostus tiedon hankkimiseen saattoi laajentua koskemaan myös muuta tietoa, kuten tieteellistä tai taiteellista sekä ennen kaikkea yhteiskunnallista ja poliittista tietoa. Niini siis katsoi, että ammatillinen koulutus ja ammatillinen sivistys kasvattivat nuoria myös yhteiskunnallisessa mielessä kansalaisuuteen.⁴

Ammatillinen koulutus ja kulttuuri

Niinin mukaan kasvattaakseen sivistyneitä ihmisiä koulun tuli tietojen ja taitojen ohella antaa valmiuksia itse elämässä toimimiseen. Näitä taitoja

ei aina voinut opettaa, ja oikean elämän läsnäolo opetuksessa riippui palon opettajan suhtautumisesta oppilaisiin, koulun työtavoista jne. (Niini 1950, 20–21.) Niini (1950, 25, 138) korosti ammatillisen koulutuksen sivistävää roolia. Hän ehdotti myös, että ammatillista väylää myöten voisi jatkaa opintoja ammattikorkeakoulussa.⁵

Niinin mukaan vasta oikein järjestetyn ja riittävän laajan ammattikoulutuksen kautta toteutui koulun kasvatustehtävä. Keskeinen kasvatuksellinen päämäärä oli persoonallisuuden kehittäminen. ”Persoonallisuudellahan tarkoitamme yleensä intellektuaalisen ja moraalisen autonomian omaavaa henkilöä, jonka luomisessa sinänsä ammatillinen koulu voi olla tasavertaisena tekijänä muun samalle ikäluokalle tarkoitetun koulun kanssa, mutta jonka eräänä tärkeän perusedellytyksen, taloudellisen itsenäisyyden luomisessa, ammatillinen koulu on ylivoimaisesti merkittävämpi.” (Niini 1947.) Niini halusi päästä eroon jyrkästä koulutuksen jaosta sivistävään koulutukseen ja ammatilliseen koulutukseen ja nostaa ammatillisen koulutuksen yleissivistävän koulutuksen rinnalle sivistystä ja kulttuuria luovana voimana. Snellmaniin verrattuna hän pyrki eroon sivistyksellisestä elitismistä tasa-arvoisten mahdollisuuksien koulutukseen.

Ammatillisella koulutuksella oli välineellinen tehtävä ammattitaitoisen työvoiman kouluttajana. Koulutus antoi myös valmiuksia oman elämän hallintaan. Niini toisaalta katsoi ammatillisella koulutuksella olevan itseisarvon sivistystä ja kulttuuria luovana toimintana.

Ammattikorkeakoulu sivistyskorkeakouluna

Idea ammattikorkeakouluista toteutui 1990-luvulla. Ammattikorkeakoulut ovat rakentaneet roolia omaileimaisena sivistyskorkeakouluna. Tänäpäin ammattikorkeakoulujen lakisäätöisenä tehtävänä on kehittää työelämää, antaa opetusta asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua sekä harjoittaa soveltavaa, alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa tutkimus- ja kehitystyötä (Ammattikorkeakoululaki 2003/351). Hallituksen esityksessä ammattikorkeakoululaiksi todeltaan, että tutkimus- ja kehitystyö muodostaa perustan ammattikorkeakoulun osaami-

sen kehittämiseksi. Sen pohjalle rakentuu osa opetetavasta tiedosta (HE 206/2002).

Ammattikorkeakouluille annetuista tehtävistä voidaan löytää analogioita Snellmanin, Cleven ja Niinin ajatuksiin. Ammattikorkeakoulun opetuksen sivistävän vaikutuksen tulee pohjautua totuuteen ja tieteen saavutuksiin, koulutuksen tulee olla kriittistä, työ- ja elinkeinoelämään suuntautuvaa, kehittävää toimintaa. Uuden tiedon ja taidon luomisen näkökulmasta työkokemuksen tuoma tietotaito yhdistetään tutkimuksen tuomaan tietoon ja taitoon. Ammatillinen osaaminen antaa valmiuksia yksilön oman elämän hallintaan. Tämä puolestaan luo pohjaa terveen itsetunnon kehittymiselle. Terve itsetunto on sivistyneen yksilön kehittymisen ehto. Ammatillinen osaaminen antaa myös valmiuksia toimia aktiivisena kansalaisena yhteiskunnassa.

Voidakseen kehittää elinkeinoelämää, ammatillisen koulutuksen ja elinkeinoelämän tulee työskennellä läheisesti yhteistyössä – kuitenkin riittävän etäällä, jotta kriittinen ja kehittävä ote puolin ja toisin toteutuu. Ammattikorkeakouluissa hankitun osaamisen tulee olla yhteiskunnan kannalta hyödyllistä ja kehittää sekä yksilöä että yhteisöä. Osaamisen tulee kytkeytyä laajemmin kansalliseen ja kansainväliseen kehitykseen. Opettajilla ja valmistuvilla opiskelijoilla tulee olla näkemys ”ajan hengestä”; nykypäivään muutettuna ajan henki voisi merkitä esimerkiksi näkemystä kansallisen kulttuurin keskeisistä ominaispiirteistä ja globalisaation tuomista vaatimuksista elinkeinoelämässä, erilaisten kulttuurien tuntemusta sekä kestäväan kehitykseen liittyvää vastuunkantoa. Toiminnan tulee olla vastuullista yksilön ja yhteisön kannalta. Yhteiskunnan taloudellinen vauraus tukee sivistyksen kehittymistä. Tämä puolestaan tukee yhteiskunnan taloudellista kehittymistä.

Korkeakouluilla on merkittävä rooli suomalaisen kulttuurien ja sivistyksen toteuttamisessa ja kehittämisessä. Ammattikorkeakoulut korkeakoulujärjestelmän osana ovat omalta kannaltaan toteuttamassa tätä tehtävää. Ammattikorkeakoulun kehittämisessä sivistyskorkeakouluna löytyy selkänokkaa myös menneisyyden ajattelijoista.

Lähteet

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ammattikorkeakoululaki 2003/351
- Cleve, Z. J. 1886. Koulujen kasvatusoppi. Helsinki: G.W. Edlund.
- Hallituksen Esitys Ammattikorkeakoululaiksi, HE 206/2002
- J. V. Snellman kootut teokset osa 6, tammikuu – heinäkuu 1844. Helsinki 2002.
- J. V. Snellman kootut teokset osa 8, toukokuu-maaliskuu 1846. Helsinki 2002.
- J.V. Snellman kootut teokset osa 9, maaliskuu 1846 – joulukuu 1846. Helsinki 2002.
- J.V. Snellman kootut teokset, osa 12, huhtikuu 1849 – elokuu 1855. Edita 2003.
- J.V. Snellman kootut teokset, osa 15, Joulukuu 1857 – syyskuu 1859, Edita2003.
- Kerschensteiner, G. 1938. Työkoulun käsite. Porvoo.
- Kettunen, P. 2001. Millaisiin kysymyksiin ammatillisella koulutuksella on vastattu? Teoksessa Anttila, A.H. & Suoranta, A. (toim.) Ammattia oppimassa. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura.
- Klinge M., Knaps K., Leikola A. & Strömberg J., 1987. Kuninkaallinen Turun Akatemia 1640–1808. Helsingin yliopisto 1640–1990, ensimmäinen osa. Helsinki: Otava.
- Kolbe, L. 1993. Sivistyneistön rooli. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta 1944–1959. Helsinki. Otava.
- Knuuttila S. & Niiluoto I. 1986. Kuinka Bacon tuli Suomeen. Eurooppalaisen tieteenkäsitteiden murros ja sen vastaanotto. Teoksessa Manninen I. & Patoluoto J. (toim.) Hyöty, Sivistys, Kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kyöstiö, O. K. 1955. Suomen ammattikasvatuksen kehitys käsityön ja teollisuuden aloilla I. Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun julkaisuja.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulujärjestelmän kehitys. Tampere. Gaudeamus.
- Leikola, A. 1987. Eurooppalainen luonnontiede. Teoksessa Klinge, M. (toim.) Kuninkaallinen Turun Akatemia 1640-1808. Helsinki. Otava.
- Mikkeli, H. 1997. Sivistyneistö, älymystö ja kansa sotienvälisessä Suomessa. Teoksessa Karkama P. & Koivisto H. (toim.) Älymystön jäljillä. Kirjoituksia suomalaisesta sivistyksestä ja älymystöstä. Helsinki: SKS.
- Niini, A. 1950. Unohdettu koulu marssii. Mietteitä maan koulutuspolitiikasta ammattikasvatuksen näkökulmasta. Helsinki. Otava.
- Niini, A. 1947. Suunnitteilla olevasta koulu-uudistuksesta ammattikoulun näkökulmasta, AKN:n kauppa- ja teollisuusministeriölle osoitettu julkilausuma, liite 1 akn työvaliokunnan kokouksen pöytäkirja 29.1.1947, kansio c pöytäkirjat ja esityslistat, laatikko n:o 1, AKN 1943–1965. OPH.
- Patoluoto, I. 1986a. Sivistys kansantalouden liikuttajana. J.V. Snellmanin taloudellisten katsomusten tausta ja muotoutuminen. Teoksessa Manninen J. & Patoluoto I. (toim.) Hyöty, sivistys ja kansakunta. Oulu. Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Patoluoto, I. 1986b. Hyödyllinen luomakunta, Hyötyajattelun maailmankuvalliset perusteet 1700-luvun Ruotsin valtakunnassa. Teoksessa Manninen J. ja Patoluoto I. (toim.) Hyöty, sivistys ja kansakunta. Oulu. Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Rousi, L. 1986. Katsaus teknillisten oppilaitosten vaiheisiin. Teoksessa Honka, J. (toim.) Höyrykoneesta tietotekniikkaan. 100 vuotta teknikko- ja insinöörinkoulutusta. Helsinki. Valtion Painatuskeskus.
- Saarinen, E. 1985. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. Helsinki. WSOY.
- Tuominen M. & Wihersaari J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. OKKA-säätiö
- Tähtinen J. & Hovi R. 2007. Kansanopetuksen ja koulujen kehityslinjoja Suomessa 1500-luvulta 1800-luvun alkuun. Teoksessa Tähtinen, J. & Skinnari, S. (toim.) Kasvatus- ja koulutuskysymys

Suomessa vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen Seura.

- Volanen, M. V. 2003. Taito-oppi haastaa tieto-opin. Teoksessa Kotila H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita.
- Volanen, M. V. 2007. Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väyrynen, K. 1986. Persoonallinen tieto ja koulu. "Suomen koulujen isän" Z. J. Cleven dialektinen kasvatuskäsitys. Teoksessa Manninen, J. & Patoluoto, I (toim.) Hyöty, Sivistys ja Kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa. Oulu. Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.

Loppuviitteet

- 1 Turun akatemiassa luonnontieteiden tutkiminen kehittyi 1700-luvun lopulla. Johan Gadolin toimi Turussa ylimääräisenä kemian professorina. Hän kehitti yliopisto-opetusta mm. laboratorioiden avulla. 1800-luvun alussa keskittyi Suomen Talousseurassa kirjoittamaan käytännön kemiaan ja teollisuuteen ja myös ammatilliseen koulutukseen liittyviä kirjoituksia. (Klinge, Knaps, Leikola & Strömberg 1987, 696–699.)
- 2 Snellmanin mielestä korkeampi koulutus kuului vain miehille
- 3 905–1972, Helsingin yliopiston dosentti, kauppa- ja teollisuusministeriön ammattikasvatusosaston päällikkö, myöhemmin ammattikasvatushallituksen pääjohtaja
- 4 Mm. saksalaisen työkouluajattelun kehittelijän Georg Kerschensteinerin mukaan koulun tehtävänä oli ammattiin kouluttamisen lisäksi kehittää kyseisen ammatin merkitystä yhteiskunnassa ja sitä kautta kehittää yhteiskuntaa ja työelämää. Opiskelija kasvoi kansalaisuuteen ja yhteisön jäsenyyteen. (Kerschensteiner 1938, 17–18.)
- 5 Cleve oli hahmotellut korkeinta teknillistä koulutusta antavan polyteknillisen oppilaitoksen, jonka opetus poikkeaisi yliopiston antamasta koulutuksesta. 1938 Opetustoimen uudistamiskomitean mietinnössä 14:1938 mainitaan ammattikorkeakoulut ammatillista korkeinta koulutusta antavina oppilaitoksina.



Asiantuntija ja sivistys

Mitä on oman alani ammattisivistys?

Kysyimme ammattikorkeakoulujen opettajilta ja opiskelijoilta heidän käsityksiään oman alansa ammattisivistyksestä.

Tarjosimme näkökulmia: historia – nykyisyys – tulevaisuus, tiedot – taidot, suomalaisuus – kansainvälisyys, joita haastateltavat ovat harkintansa mukaan käyttäneet. (Mervi Friman & Terhi Salonen)

Kulttuuriala

Opettaja, muotoilu

Kulttuurialan opettaja edusti vaatetusalaa. Hän on toiminut opettajana yli kolme vuosikymmentä ja jäänyt vastikään eläkkeelle.

Vastaajamme toteaa ammattisivistyksen olevan mitä ajankohtaisin aihe. Siihen törmää paitsi arjessa myös kirjoissa, televisiossa jne. Käsitteet ammattisivistyksestä näyttävät vaihtelevan suuresti, hän toteaa. Mutta vaikeampaa on sanoa, mistä se johtuu – toimialastako vai ammattilaisen iästä.

Miten ammattisivistystä voisi määritellä koko muotoilun alaa koskien? ”Koen ammattisivistyksen laajaksi monimuotoisten kokemusten ja teoreettisen tietämisen avulla saaduksi syvälliseksi taidoksi. Taitava ammattisivistyksen saanut henkilö kykenee toimimaan uudessa oudossa tilanteessa ja tuntemattomien ihmisten kanssa. Hän osaa soveltaa aikaisempia kokemuksiaan oudon materiaalin ja laitteiden kanssa työskennellessään. Hän kykenee rakentamaan tavoitteellisen tutkivan toiminnan prosessin, määrit-

telemään ammatilliseen toimintaan ja ihmisten toimintaan vaikuttavia tekijöitä sekä viemään prosessia eteenpäin. Tuloksena syntyy tulos tai tuote, jossa on otettu huomioon työ ihmisten toimintana, käytettävissä olevan materiaalin luonne ja laitteiden tarkoituksen mukainen käyttö sekä erilaisten toimijoiden ammatillinen osaaminen. Lopputulos on sosiaalisesti, eettisesti ja esteettisesti hyvä ja laadukas.”

Entä mitä on ammattisivistys nimenomaan nopea-tempoisella vaatetusalalla? ”Vaateen valmistajana ammattisivistynyt tekijä ei toimi pintamuodin suunnittelijana ja valmistajana. Vaatetta ei tehdä vain kertakäyttöä tai yhtä sesonkia varten. Vaatetuksen ammattisivistyneen ihmisen toimintaa ohjaavat ihmisen pukeutumisen todelliset tarpeet, jotka voivat liittyä, työhön, arjen tilanteisiin, vapaa-aikaan ja tiettyihin juhlatilanteisiin jne. Tosi ammattilainen hallitsee vartalon muodon, ymmärtää sen anatomiaa ja liikkeitä sekä vartalon fysiologisia vaatimuksia ja ottaa nämä huomioon ammattityössään. Vaatetuksen ammattisivistynyt ihminen osaa ottaa suunnittelussaan ja toteutuksessaan huomioon myös asiakkaan

elämäntavan ja persoonallisuuden.” Sivistyneen ammattilaisen työn tekemistä opettaja luonnehtii seuraavin käsittein: tarkoituksenmukaista, joustavaa, harkittua, äänetöntä, sujuvaa. Sivistys on myös oman ja koko työtiimin toiminnan tarkkailemista ja tietoista parantamista.

Tuotteen elinkaariajattelu on nykypäivänä yhä tärkeämpää, ja se heijastuu myös vaatetukseen: ”Pukeutumisalalan ammatti-ihminen eli asiantuntija on selvillä eri materiaaleista, niiden valmistusvaiheista ja vaikutuksesta vaatteiden muotoon ja pitovaiheisiin. Hän on selvillä vaatteiden ja vartalon muodon vaikutuksista toisiinsa, materiaalin ja vartalon liikkeen yhteistoiminnasta ja vaatimuksista, vaatteiden ja materiaalin huollettavuuteen liittyvistä seikoista, vaatteiden korjaamismahdollisuuksista ja uusiokäytöstä sekä hävitettävyydestä.”

Lopuksi kysyimme, voidaanko ammattisivistystä opettaa. Vastajamme oli melko pessimistinen: ”Voidaan opettaa ja oppia mutta ei nykyisillä systeemeillä. Se ei ole oppikurssi, joka suoritetaan ja josta saadaan arvosana. Se ei ole passiivisena kuuntelemista ja mukamas omaksi toiminnaksi muuttamista. Se on

jatkuvaa keskustelua, väittelyä, kritisoimista, muiden näkemysten kuulemista, havaintojen suuntaamista ja tekemistä, omien toimintojen perustelemista, erilaisten maailmoiden ja tarkoitusperien näkemistä, toisten asemaan asettumista. Se on kuin erilaisissa maailmoissa vierailamista ja kokemusten saamista.” Hän jatkaa: ”Koen, että ammattikorkeakoulussa opiskelijoille tulisi taata mahdollisuus ammattisivistyksellisten asioiden tarkasteluun ja pohtimiseen.”

Sivistynyt asiantuntijuus

Arto Mutanen, Arto Siitonen ja Ilpo Halonen

Johdanto

Pohdimme tässä artikkelissa asiantuntemuksen luonnetta. Mitä asiantuntemus merkitsee ja miten se voi liittyä sivistyneisyyteen? Milloin joku henkilö on asiantuntija? Mikä tekee ihmisestä sivistyneen? Millä edellytyksin asiantuntijaa voidaan luonnehtia sivistyneeksi? Miten asiantuntijuus suhtautuu sivistyneisyyteen? Voiko olla asiantuntijoita, jotka eivät ole sivistyneitä?

Artikkelin johdanto-osa käsittelee koulutusta, työelämää, inhimillistä toimintaa ja näiden tutkimusta. Asiantuntemus voidaan määritellä *tiedolliseksi ja taidolliseksi valmiudeksi*, joka on koulutuksen ja harjoittelun tulos. Eri alat vaativat kukin niille ominaista asiantuntemusta. Esimerkiksi putkiasentaja ja koulun opettaja ovat kumpikin omien erityisalojensa tuntijoita, samalla kun heitä yhdistää yleinen piirre, asiantuntemus.

Johdanto-osan jälkeen selvitetään asiantuntijuuden ja sivistyksen käsitteitä. Luvussa 2 puhutaan taidosta ja taitavuudesta, joita verrataan tietoon ja tietämiseen. Luvussa 3 taitojen ja taidon tutkimukseen sovelletaan tieteelliselle tiedonhankinnalle ominaista kyselymallia. Luvussa 4 tarkastellaan taidollisia ja tiedollisia valmiuksia toimintamahdollisuuksien valossa. Lopputarkastelussa kiteytetään vastaukset yllä esitettyihin kysymyksiin.

Koulutuksesta: Yllä sanottiin, että asiantuntemus on koulutuksen ja harjoittelun tulosta. Ihmiset haakeutuvat jollekin alalle ja kehittyvät oman alansa asiantuntijoiksi vähitellen. Ei ole olemassa niin syvää ja laajaa asiantuntemusta, etteikö sitä voisi vielä kehittää eteenpäin – ei vähiten siksi, että erityisalat kehittyvät koko ajan ja niiden edustajien on opittava uutta menestyäkseen tehtävissään. Myös yleinen yhteiskuntakehitys asettaa vaatimuksia ammattitaitojen ja tietojen uudistamiseksi. Schola eli koulu on opinosaannin paikka, ja askese 'harjoitus' pitää yllä ja kehittää koulussa hankittuja valmiuksia. Lapsille opetaan perustavat taidot ja tiedot, joiden varaan kaikki myöhempi oppi rakentuu. Ammatilliset oppilaitokset valmistavat oppilaitaan tietyille käytännöllisille erityisaloille, ja yliopistot ja muut korkeakoulut valmentavat oppilansa tieteelliseen ajatteluun ja tutkimukseen. Koulutuksessa opetetavat oppialat on tapana jakaa ns. taitoaineisiin ja ns. tietoaineisiin sen mukaan, korostetaanko kyseisellä alalla enemmän taitoa vai voittopuolisesti tietoa. On kuitenkin huomattava, etteivät taito ja tieto ole suinkaan toisensa poissulkevia asioita, vaan kaikessa taidon harjoittamisessa tarvitaan tietoa ja kaikessa tiedollisessa toiminnassa taitoa.

Työelämästä: Nykyinen työelämä edellyttää yhä suurempaa asiantuntijuutta. Jokainen työntekijä on oman asiansa tuntija. Hän vastaa paitsi työnsä teke-

misestä, myös sen kehittämistä. Samalla kehittyvät niin työyhteisö kuin työkultuurikin. Näin rakentuvaa kokonaisuutta on mahdollista kuvata asiantuntijayhteiskunnaksi. Tällaisten yhteiskuntien kehitys ei ole vain paikallinen, alueellinen tai kansallinen, vaan myös kansainvälinen, jopa globaali asia.

Asiantuntijuuden nousu on sekä vastaus (reaktio) ulkoisiin muutoksiin että muutospaineen ottamista haltuun. Edellistä, reaktiivista lähestymistapaa korostettaessa ratkaisut ovat luonteeltaan passiivisia, mukautumista tilanteisiin. Jälkimmäisestä menettelytapaa noudatettaessa toimijat nähdään aktiivisina subjekteina, joiden väliset suhteet rohkaisevat yhteistoimintaa ja työn yhteistä kehittelyä. Asiantuntijan on tunnettava sekä asiansa että sen soveltaminen ja kehittäminen vaikutuksineen. Hänen ammattitaitonsa rakentuu toisaalta itse asian ja sen perusteiden tuntemuksesta, toisaalta niiden päämäärien ymmärtämisestä, joita työyhteisön toiminnassa tavoitellaan. Asiantuntijuus konkretisoituu erilaisissa tilanteissa ja erilaisissa yhteisöissä, kykyä etsiä ja löytää uusia hedelmällisiä etenemistapoja. Muuntumisen ja muuttumisen puristuksissa yksilön kyky oppia uutta yksin ja yhdessä muiden kanssa onkin tullut yhä keskeisemmäksi kyvyksi työelämässä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Tynjälä 2007; Engeström 2004.) Asiantuntijan tehtävänä on hankkia, soveltaa ja arvioida tietoa. (Laiho 1998; Kirjonen et. al. 1997.)

Asiantuntijuus tulee esiin konkreettisessa toiminnassa. Asiantuntijat ovat oppineet hankkimaan ja soveltamaan tietoa. Heidän toiminnallaan on vahva taito- ja tietoperusta. (Engeström 1995.) Sovellutusten hedelmällisyyden kautta voidaan arvioida tiedon laatua suhteessa kohteeseen. Siten asiantuntijatoiminnassa tiedon hankinta, soveltaminen ja arviointi kohtaavat samaan aikaan samassa paikassa. (Volanen 2006.) Vastuunalaisilta asiantuntijoilta edellytetään toiminnan keinojen, päämäärien ja vaikutusten harkitsemista, keinojen punnitsemista suhteessa päämääriin ja mahdollisten päämäärien keskinäistä vertailua.

Inhimillisestä toiminnasta: Selvittääksemme edellä kuvattua erottelua päämäärien välillä on tarkoituksenmukaista tarkastella inhimillisen toiminnan yleistä luonnetta ja toiminnan filosofiaa. Toiminta on mahdollista nähdä eri tavoin riippuen siitä, miten

asiaa lähtökohtaisesti jäsennetään. Voimme yhtäältä nähdä toiminnan nimenomaan kollektiivisena ja kohteellisena. (Engeström 1995.) Toisaalta toimintaa on mahdollista lähestyä tarkastelemalla ja analysoimalla yksilön toiminnan perustaa, sen preferenssejä: millaisia valintoja yksilö tekee ja millä perustein. (von Wright 1983, 1963; Tuomela 2000.)

Toiminnan päämäärien ymmärtämisen kannalta on olennaista kuvata niitä arvoja, jotka ovat toiminnan perustana. Arvojen tutkimus on tieteellisesti ongelmallista. Arvot nähdään helposti subjektiivisina, tieteen ulkopuolelle kuuluvina asioina. Kuitenkaan tämä ei ole mitenkään välttämätöntä. Esimerkiksi tarpeen käsite on mahdollista nähdä tieteellisen arvokeskustelun avaimena. (von Wright 1985.) Päämääriä on mahdollista jäsentää lähtien yksilön tarpeista lähtien: mitä yksilö oikeastaan tarvitsee ja mitä varten hän sitä tarvitsee. Tarvetta, jota tarvitaan sen itsensä vuoksi, voidaan nimittää perimmäiseksi tarpeeksi, muita välineellisiksi tarpeiksi. Päämäärärationaalisuudessa on kyseessä perimmäisten päämäärien harkinta: mitä yksilö viime kädessä tavoittelee. Tällaisen harkinnan järkevyyden on kuitenkin vaikeasti määritettävissä oleva asia.

Tavoitteellisen toiminnan lopullinen päämäärä on aina jokin arvo. Toiminta tiettyssä mielessä manifestoi tätä arvoa. Jotkin toiminnat ovat luonteeltaan sellaisia, että toimijan omat hyveet (tarpeet), esimerkiksi terveys, saattavat jäädä toteutumatta tai jopa heikentyä. Eri ammatit ja tehtävät voivat asettaa toimijan tällaisen uhan alaiseksi. Tällöin on kuitenkin luontevaa pitää toiminnan päämääränä jotain muuta kuin tätä oman hyvän menettämistä (pahaa). Voimme epäillä, voiko ihmisellä olla lopullisena päämääränään oman pahan saavuttaminen. (von Wright 1985.)

Asiantuntijuus taitamisena ja tietämisenä

Metafyysiikka-teoksensa alussa Aristoteles toteaa Polosta lainaten, että ”kokemus (*empeiria*) synnytti taidon, kokemattomuus (*apeiria*) sattuman” (981a). Kokemus ja taito ovat nimenomaan ihmiselle ominaisia asioita. Aristoteleen mukaan asiantuntija on taidon haltija, jolla on enemmän kuin pelkkää

kokemusta. Taitoon liittyy olennaisella tavalla täsmällinen, yleistävä ja selityksiä antava tieto. Näin ollen asiantuntija on kykenevä opettamaan taitoaan muille. Opettaminen edellyttää kykyä kommunikoida muiden kanssa tavalla tai toisella; tällainen kommunikaatio ei mitenkään välttämättä ole verbaalista tai käsitteellistä sanan suppeassa merkityksessä. (Mutanen & Halonen 2007; Mutanen 2007; Mutanen, Siitonen & Halonen 2008.)

Asiantuntijuus ei ole mitä tahansa osaamista. Asiantuntijuus sitoo asiantuntijan sellaisiin päämääriin, jotka edustavat tiettyä hyvää. Tämä asettaa asiantuntijan haasteellisen tehtävän eteen: ”Kaikki taidot ja tutkimukset ja samoin kaikki toiminnat ja valinnat näyttävät tähtäävän jonkin hyvän saavuttamiseen. Siksi hyvän on osuvasti sanottu olevan se, mitä kaikki tavoittelevat.” (Aristoteles, *Nikomakhoksen etiikka*, alkusanat, 1094a1–7.) Siten asiantuntija on yhteisöllisesti tärkeiden asioiden tuntija ja taitaja. Asiantuntijoilla on, ja tuleekin olla, merkittävä rooli yhä monimutkaistuvassa maailmassa. Kuitenkaan ei ole mitenkään helppoa tunnistaa asiantuntijuutta ja asiantuntijoita. Markkinoilla liikkuu yhä enemmän mitä erilaisimpia asiantuntijoita ja asiantuntijuuksia. Asiantuntijuus onkin luonteva ja tärkeä tutkimuskohde. (Mutanen, Siitonen & Halonen 2008; Tynjälä 2007; Bereiter 2004; Halonen 2004.)

Aristoteleen jalanjäljissä voimme lähteä etsimään niitä taitoja ja kykyjä, jotka erottavat asiantuntijat maallikoista. Asiantuntijuuteen kuuluvat olennaisena osana tietyt taidot ja niiden tehokas ja laadukas hyödyntäminen:

Taitava ihminen saavuttaa päämääränsä tehokkaasti eli ponnistelun, tarkkaavaisuuden ja muiden voimavarojen optimaalisella kulutuksella työskennellen sellaisten luontaisten kykyjensä piirissä, jotka liittyvät voimaan, näkemykseen, älyllisyyteen, ymmärtäväisyyteen ja niin edelleen. (Singleton 1983, 1.)

Asiantuntijuudella on vahva positiivinen merkitys nykyisessä yhteiskunnassamme. Tämä ei niinkään liity tiettyihin (teoreettisiin) tietoihin, joita asiantuntijoilla on. Keskeistä on tämän tietämyksen tilannekohtainen käyttö, tilanteiden taitava haltuunotto. Tässä merkityksessä asiantuntijuutta luonnehtii olen-

naisella tavalla taito: asiantuntijuus on nimenomaan *asian taitamista* pikemmin kuin *asian tietämistä*. Kuitenkin taito ilman riittävää ja tarkoituksenmukaista tietoa on sokeaa. Siten asiantuntijuudessa on kyseessä tietty tasapaino. Saadaksemme selville tämän tasapainon meidän on katsottava erikseen niin tietoa kuin taitoakin. (Hintikka 1965, 1974; Mutanen, Siitonen & Halonen 2008.) Seuraavassa tarkastelemme aluksi taidon käsitettä.

Asiantuntijuus on ollut tutkimuksen kohteena jo pitkään. Käsitteet asiantuntijuudesta ovat vaihdelleet eri aikakausina ja eri tutkijoiden kohdalla. Yhdistävänä piirteenä on ollut sen näkeminen tietojen ja taitojen kokonaisuutena. Asiantuntijuus kattaa laajan alueen akateemisesta ”tietoasiantuntijuudesta” aina konkreettiseen ammatilliseen ”taitoasiantuntijuuteen” saakka.

Voimme käyttää asiantuntijan hallitsemista taidoista ja tiedoista kokoavaa nimitystä *ammattisivistys*. Tämä johtaa meidät sivistyksen käsitteeseen. Oppikoulun käyneistä ja ylioppilastutkinnon suorittaneista käytetään perinteisesti nimitystä ”sivistyneistö”. Siihen kuuluvat henkilöt osaavat ilmaista itseään sujuvalla äidinkielellä niin suullisesti kuin kirjallisestikin, hallitsevat vieraita kieliä ja kykenevät abstraktiin ajatteluun. He ovat osoittaneet henkisen voimansa ja pitkäjänteisyytensä menestymällä opinnoissaan. Täten he myös pystyvät vastustamaan välittömiä yllykkeitä ja suhtautuvat avoimesti ja ymmärtäväisesti kanssaihmiisiinsä; heillä on – ainakin heillä pitäisi olla – opillisen sivistyksen lisäksi myös niin sanottua ”sydämen sivistystä”. Tämä on sivistyksen eettinen ulottuvuus. Jos se puuttuu, sivistyneisyys jää vajavai-seksi. Toisaalta voi olla henkilöitä, joilla on syvällistä sydämen sivistystä mutta puutteita taidollisessa ja tiedollisessa sivistyksessä. Tällaista vajavuutta voidaan pitää vähemmän pahana kuin sitä, että eettinen sivistys puuttuu.

Saksalainen Dietrich Schwanitz on kirjoittanut teoksen nimeltä *Sivistyksen käsikirja. Kaikki, mikä tulee tietää*; alkukielellä *Bildung. Alles, was man wissen muss*. (Alkuteos on ilmestynyt Eichborn AG:n kustantamana Frankfurt am Mainissa 2001; suomenkielinen käännös Gummeruksen kustantamana Jyväskylässä 2004, suomentanut Riitta Virkkunen). Kuten teoksen alaotsikko kertoo, Schwanitz asettaa *Bildungin*

pääpainon tiedolliselle sivistykselle. Toisaalta hän jakaa teoksensa kahteen osaan: TIEDOT (s. 23–429) ja TAIDOT (s. 431–530). Sydämen sivistystä teoksessa ei käsitellä. Tätä lähelle tulevat kuitenkin teoksen loppuluvut. Viimeistä edellisessä luvussa puhutaan siitä, “mitä ei kuulu tietää” ja “sivistyksen maan tavoista” (s. 517). Viimeisessä luvussa aiheena on “refleksiivinen tieto”. Tämä luku alkaa lauseella: “Sivistyneisyyteen kuuluu taito jäsentää tietoaan” (s. 526).

Taidon käsitteestä

Filosofinen käsiteanalyysi on olennaiselta osiltaan määrittelyä. Esimerkiksi tieto-opin peruskysymys kuuluu ”Mitä on tieto?”. Tämän kysymyksen vastaus antaa määritelmän tiedolle. Platon tarkastelee tätä kysymystä dialogissaan *Theaitetos*. Tämä dialogi ja siinä esitetty määrittelyongelma on yksi monista Platonilla esiintyvistä määritelmäkysymyksistä. Hän on antanut dialogeissaan hedelmällisen mallin tällaisten kysymysten tarkasteluille. Platonilla esiintyy lukuisia, mitä erilaisimpien käsitteiden määrittelyjä. Hän antaa esimerkkejä erilaisista taidoista, kuten valtiomiestaidosta ja kokin taidosta. Kuitenkaan hän ei missään esitä yleistä ja teoreettisesti keskeistä määritelmäongelmaa ”Mitä on taito?”. (Siitonen 2007.) Ei ole olennaista, johtuuko tämä siitä, ettei Platon katsonut taidon olevan määriteltävissä, vai siitä, että antiikissa taidot eivät kuuluneet vapaan miehen kiinnostuksen ytimeen. Olennaista on, että asiantuntijuutta ymmärtääksemme meidän on pohdittava tätä kysymystä.

Niin sanottu klassinen tiedon määritelmä esittää tiedolle kolme ehtoa (uskomusehto, totuusehto, ja perusteluehto). Näiden ehtojen tulisi antaa tiedolle sekä riittävät että välttämättömät ehdot. Näin saisimme tiedon määritelmän tarkkan ja täsmällisen muotoilun. Siitonen 2007 on omassa taidon määrittelyssään seurannut tätä klassisen tiedon määritelmän rakennetta. Tällainen määritelmä on mahdollista nähdä *systemaattisen taito-opin* perustana. Tämä määrittely antaa mahdollisuuden nähdä taito tiedon rinnalla, rakenteellisesti samankaltaisena käsitteenä. Seuraavassa katsomme tarkemmin kyseistä taidon määritelmää. Tavoitteenamme on rinnastaa se tiedon ja tiedonhankinnan kanssa.

Tieto-opissa peruskysymys on mahdollista muotoilla seuraavasti: mitä merkitsee väite “a tietää, että p”, jossa ‘a’ ilmaisee tietävän henkilön ja ‘p’ tämän tiedon sisällön. Muuttujille ‘a’ ja ‘p’ on mahdollista antaa erilaisia arvoja. Esimerkiksi asettamalla ‘a=Ilpo’ ja ‘p=kello on 8.35’, saamme ‘Ilpo tietää, että kello on 8.35’. Näin tiedon määrittämisen tehtävä on ilmeisessä merkityksessä yleinen, joten se on ratkaistavissa yleispätevällä tavalla. Vastaavasti taidon määrittämisen ongelmassa voidaan lähteä liikkeelle kysymyksestä: mitä merkitsee ”a osaa tehdä X:n”, jossa ‘a’ on mikä tahansa osaja ja ‘X’ on mikä tahansa toiminta. Tällöin asettamalla ‘a=Ilpo’ ja ‘X=hyppiä narua’, saamme taitoilmaisun ‘Ilpo osaa hyppiä narua’. (Siitonen 2007.)

Tavoitellun taidon määritelmän tulisi antaa riittävät ja välttämättömät ehdot taidolle. Seuraavassa pyrimme muotoilemaan analogiset kolme ehtoa. Tiedon määritelmän totuusehto antaa tiedolle tietyn vakauden ja luotettavuuden. Tämän se tekee antamalla tiedolle lujan ja kestävä perustan. Taidon kohdalla ei ole luontevaa puhua totuudesta. Taito tiettyssä mielessä demonstroi ”totuutensa”. Taidon fundamentaalisuus liittyy – totuuden sijaan – tehtävissä olemiseen. Asia, joka on tehtävissä, voidaan (periaatteessa) oppia tekemään vastaavalla tavalla kuin totuuksia voidaan oppia tietämään. Toimijahan voi osata vain tekoja, jotka ovat tehtävissä. (Mutanen, Siitonen & Halonen 2008.)

Tiedon määritelmässä perusteluehdon tarkoitus on naulita tieto kiinni siten, että agentti voi, niin halutessaan, ottaa tietämänsä käyttöön. Joissakin tapauksissa, esimerkiksi matematiikassa ja logiikassa, tämä perustelu voi todistaa tiedetyn asian. Taidon määritelmässä tulisi löytää vastaava ehto, joka tekee taidosta henkilölle kyvyn toteuttaa taito erilaisissa tilanteissa. Tämän voi, joissakin tilanteissa, tehdä aktuaalisesti suoritettu ”taidonnäyte”. Kuitenkaan tällainen demonstrointi ei ole välttämätöntä. Se, mikä vastaa perustelua tiedon kohdalla, on taidon kohdalla harjaantuneisuus (koulutus). (Siitonen 2007.) Harjaantuminen tekee taidosta toteutettavissa olevan, ja laaja harjaantuneisuus tekee siitä monipuolisesti toteutettavan (Mutanen & Halonen 2007). Lisäksi taidon haltijalla pitää olla tietty suhde omaan taitoonsa: hänen tulee uskoa pystyvänsä tekemään taidon vaatiman teon.

Näin olemme muotoilleet taidon määritelmän, joka on analoginen klassisen tiedon määritelmän kanssa: *a* osaa tehdä *X*:n jos (i) *X* on tehtävissä, (ii) *a*:lla on harjoitus ja koulutus, joka oikeuttaa hänen luottamuksensa kykyynsä tehdä *X* ja (iii) *a* uskoo pystyvänsä tekemään *X*:n. Ehto (i) antaa tietyn objektiivisen perustan taidolle, joka liittyy ihmisen (agentin) toimintakykyjen rajoihin. Vaikka tämä onkin – tietystä luontevassa mielessä – objektiivinen ehto, sen ala voi olla historiallisesti muuttuva. Tiedyt tekniset keksinnöt voivat tehdä aikaisemmin mahdollisia taidonsuorituksia mahdollisiksi. Ehto (ii) tekee taidosta agentin kyvyn eli se sulkee pois sen mahdollisuuden, että *a* vain sattumalta onnistuisi tekemään *X*:n. Ehto (iii) liittyy agentin käsityksiin. (Siitonen 2007; Mutanen, Siitonen & Halonen 2008; Hendricks 2001.)

Taidon käsitteen ala on laaja ja moninainen; siksi tämän käsitteen analyysi on monisäikeinen tehtävä (Halonen 2004). Taidon esiintyessä taidon kohde tulee tosiasiallisesti tehdyksi tai konstruoiduksi. Taitoon liittyvät luontevalla tavalla yksilön (agentin) teot. Tietyn teon sijaan tekijä voisi tehdä jotakin muuta kuin mitä hän tosiasiallisesti tekee. Tämä liittyy määritelmällisesti teon käsitteeseen. Agentti voi valita sekä päämäärän – eli teon *X* – että keinot tämän päämäärän toteuttamiseksi tarvittaviin osatekoihin. (von Wright 1963.) Näin ollen teon analyysissä sen sijaan, että tarkasteltaisiin vain ja ainoastaan toteutunutta (aktuaalista) maailmaa, joudumme tarkastelemaan useita eri mahdollisia maailmoja (mahdollisuuksia). (Mutanen, Siitonen & Halonen 2008.) Modaaliseksi sanotaan käsitteitä, joiden semanttinen analyysi edellyttää mahdollisten maailmojen semantiikkaa (Hintikka 1982). Näin ollen myös taito osoittautuu olevan modaalinen käsite.

Tieteellisestä tiedonhankinnasta

Luonteva tapa etsiä tietoa on tehdä *kysymyksiä*. Halutessani tietää jotain etsin tiedon lähteen, jolta on järkevää kysyä haluamani asia. Prosessin onnistuessa lähteen antama vastaus tyydyttää tiedontarpeeni. Tämä on varmaan kaikille luontevaa ja helppoa ymmärtää. Se, mitä tekemistä tällä on tieteellisen tiedonhankintaprosessin kanssa, ei ole välttämättä aivan

selvää. Tieteellinen tiedonhankinta on monimutkainen ja vaativa teoreettinen prosessi, joka ei näytä päällisin puolin olevan juuri missään suhteessa edellä kuvatun triviaalin kyselyn kanssa. Kuitenkin sinänsä yksinkertainen ajatus kyselemisestä sisältää avaimen ymmärtää tiedonhankintaprosessia yleisesti.

Historiallisesti ehkä tunnetuin tiedonhankinnan keino, sokraattinen menetelmä (*elenkhos*), oli nimenomaan systemaattinen kysymys–vastaus–vuorovai-
kutustapa. Sokrates etsi tietoa tekemällä strategisesti oivallisesti muotoiltuja kysymyssarjoja keskustelukumppaneilleen. Jaakko Hintikan kollegoineen kehittämää tiedonhankinnan kyselymallia voidaan pitää sokraattisen menetelmän nykyaikaisena vastineena. (Ks. Hintikka, Halonen & Mutanen 2002; Mutanen, Siitonen & Halonen 2008.)

Kyselymalli on systemaattinen ja metodinen lähestymistapa kaikkeen argumentaatioon. Argumentaatio on mahdollista nähdä metodisesti rakennettuna jonona väitelauseita, joiden välillä vallitsee erilaisia suhteita. Niiden välillä joko vallitsee looginen suhde tai ei vallitse. Ensimmäisessä vaihtoehdossa kyse on *deduktiosta*, jälkimmäisessä tapauksessa on luontevaa *kysyä* uuden lauseen alkuperää. Tällöin argumentoinnin järjestysehto on, että tämän uuden informaation lähde tiedettäisiin luotettavaksi tai että sen luotettavuuden astetta voitaisiin rationaalisesti arvioida. Mikäli näin ei olisi, emme voisi puhua päättelystä ja perustelusta vaan pelkästä arvailusta.

Arvailu merkitsee sitä, että kyseinen uusi informaatio on tullut mukaan argumentoijan aloitteesta riippumatta, kun taas aktiivinen argumentoija pyydystää informaationsa järjestelmällisesti. Tällaista *informaation pyyntöaloitetta* sanomme *kysymykseksi* sen formaalista tai kielipillisestä muodosta riippumatta. Siten mitä tahansa päättely- tai perusteluketta voidaan lähestyä ajatellen sitä kyselyprosessina. (Halonen 2004.)

Kyselymallin perusidea on konstruktiiivinen: rakentaa polku tietämättömyydestä tietoon. Argumentaatio on strateginen prosessi, jonka järjestyminen on mielekäs vain ja ainoastaan suhteessa tähän strategiaan. (Sintonen 2006.) Kyselymallin ideaalina voidaan pitää geometrista argumentaatiota. Geometriset todistukset ovat luonteeltaan demonstratiivisia. Niissä apukonstruktioit ovat keskeisessä roolissa.

Kokemusperäisessä tutkimuksessa ei luonnollisesti-kaan vastaavaan täsmällisyyteen pystytä. Kuitenkin eksperimentin rooli tieteellisessä argumentaatioissa on nähtävissä ja ymmärrettävissä geometrisen argumentaation mallin kautta. (Hintikka & Remes 1974.)

Sokraattisten kyselyprosessien olennainen ja yhä kiehtova piirre liittyy niiden strategiseen oivaltavuuteen. Tämän tuo esiin juuri näiden kysymys–vastausiirtojen tietty ja ilmeinen itseänselvyys Platonin dialogeissa. Kyselymallin teorian eräs keskeinen problematiikka liittyy juuri tämän strategisen puolen eksplikoimiseen. Strategisesti ja määritelmällisesti keskeistä on ymmärtää argumentaation erityyppiset askeleet: ne, joissa tulee uutta informaatiota, ja ne, joissa uutta informaatiota ei tule. Tämän jaottelun perusteella voidaan erottaa toisistaan interrogatiivi- ja deduktioiirrot. Vaikkakin tämä erottelu on periaatteessa tehtävissä, se ei käytännössä ole kuitenkaan helppo, koska asia on loogisesti hyvin monimutkainen. (Hintikka 1988; Hintikka, Halonen & Mutanen 2002.)

Kyselymallin soveltaminen *taitoihin* ja niiden hankkimiseen ja toteuttamiseen ei ole mitenkään yksinkertainen asia. Kyselymallin perusmuotoilu liittyy kielellisesti ilmaistun tiedon hankintaan: sekä kyselyn lopputulos että prosessin aikana tuleva informaatio ovat lähtökohtaisesti mielletty kielellisesti ilmaistuiksi. (Hintikka, Halonen & Mutanen 2002.) Taidon kohdalla sekä lopputuloksen että prosessin aikaisen informaation ei mitenkään lähtökohtaisesti tarvitse olla kielellisesti ilmaistuna eikä edes välttämättä muutettavissa kielellisesti ilmaistavissa olevaan muotoon. Tietyissä mielessä kyselymallin yleinen rakenne on sovellettavissa myös taidon kohdalla. Tässä suhteessa *tiedon- ja taidonhankinnan prosessit* ovat samanlaisia. (Mutanen & Halonen 2007; Mutanen, Siitonen & Halonen 2008; ks. myös Siitonen 2007.)

Taidon oppiminen on usein nähty tiettyinä yksilöllisenä ja praktisena prosessina, joka poikkeaa tiedon oppimisprosessista olennaisella tavalla. Taidon ”[o]ppiminen perustuu siihen, että mestari ja oppilas tekevät työtä yhdessä ja mestari ohjaa oppilaan eri tilanteissa kiinnittämään huomiota tuloksen kannalta olennaisiin asioihin.” (Virkkunen 2002, 24.) Tällainen käsitys on kuitenkin monella tavoin ongelmallinen. Siinä tiedon ja taidon välinen ero tulee ehkä

turhankin kärjistettynä esiin. Kiinnostavaa tämä on myös siinä – koulutuspoliittisessa – merkityksessä, että taiteellisen luovuuden opetus nähdään yksilöllistä ohjausta vaativana tilanteena, vaikka tieteellistä luovuutta katsotaan hyvin voitavan opettaa luento-maisesti, jopa massaluennoilla.

Saadaksemme esiin tiedon ja taidon hankinnan välisen rakenteellisen yhteyden meidän on kuvattava taidonhankintaprosessi uudella tavalla. Taidon hankinnassa aiottu lopputulos ilmenee tavoitellun asian tekemisenä, demonstraationa. Tehdessäni X:n samalla osoitan osaavani sen tehdä. Luonnollisesti lopputulos voisi olla sattuman syytä, mutta prosessin luonne oikeuttaa useimmissa tapauksissa syvempään johtopäätökseen, vaikkakaan ei ole mitenkään selvää, mitä tekeminen lopulta osoittaa. (Vrt. von Wright 1963.) Taidon hankinnassa tarvittava informaatio on osin luonteeltaan kielellistä, mutta tässä prosessissa tarvitaan myös erilaisia demonstraatioita, jotka osoittavat tiettyjä tarvittavia tekoja ja toimia. Kysymykset voivat tällöin olla esimerkiksi muotoa: *Miten tilanteessa S tulee toimia?* Kuitenkin rakenteen tasolla on mahdollista analysoida taidon hankintaa kyselyprosessina. (Mutanen & Halonen 2007.)

Toimintamahdollisuuksista ja mahdollisista maailmoista

Tilanteet, joissa toimimme, sisältävät erilaisia mahdollisuuksia. Olemme näistä hyvin perillä tehdesämme valintoja. Tiedämme, että vaihtoehtoiset toimintatavat johtavat erilaisiin tuloksiin, ja osaamme punnita tällaisia mahdollisuuksia. Se, mitä todella tapahtuu, on aina joidenkin mahdollisuuksien toteutumista, ja se voisi tapahtua toisinkin. Menneisyyttä ei voida muuttaa; tässä mielessä menneet tapahtumat ovat välttämättömiä. Ilmaisut ‘mahdollinen’, ‘todellinen’ ja ‘välttämätön’ ilmaisevat ns. modaalikäsitteitä.

Mahdollisten maailmojen semantiikka antaa yleisen viitekehyksen kaikkien modaalisten käsitteiden tulkintaan. Tämän teoreettisen viitekehyksen kehittämisessä suomalaisilla loogikoilla ja filosofeilla Georg Henrik von Wrightilla ja Jaakko Hintikalla on ollut ratkaiseva osuus. Mahdollisten maailmojen semantiikan perusidea on se luonteva ajatus, että asiat voisivat olla eri tavoin kuin ne tosiasiaassa sattuvat

olemaan. Näitä eri vaihtoehtoisia asiainiloja kutsutaan mahdollisiksi maailmoiksi. Käsitteitä, joiden semanttinen analyysi edellyttää mahdollisten maailmojen semantiikkaa, sanotaan yleisesti modaalikäsitteiksi. (Halonen & Mutanen 2006.)

Mahdollisten maailmojen semantiikka on osoittautunut sekä käytännössä että teoriassa erittäin hedelmälliseksi. Se on mahdollistanut ns. aleettisten modaliteettien (välttämätön ja mahdollinen) mutta myös lukuisten muiden modaliteettien analyysin. Toisaalta mahdollisen maailmojen semantiikka on osoittanut monien sellaisten käsitteiden modaalisen luonteen, joita ei lähtökohtaisesti ole pidetty modaalisisina. Tällaisia ovat olleet mm. tieto, usko, havainto, informaatio sekä taito. (Mutanen, Siitonen & Halonen 2008.)

Jaakko Hintikka motivoi mahdollisten maailmojen semantiikkaa seuraavalla tavalla:

Voimmeko aina lähestyä aktuaalista maailmaamme suoraan turvautumatta kiertotiehen, joka käsitteellisesti ottaen kulkee muiden mahdollisten maailmojen kautta? Yhden maailman oletuksen olennainen sisältö on väite, että kaikki tieteelliset tosiasiat voidaan tulla tietämään ja kertomaan kielen avulla tarkastelematta koskaan mitään muuta kuin todellista maailmaamme. Yhden maailman oletus on analogisesti vastakkainen Kiplingin imperialistiselle lausumalle 'Mitä he tietävätkään Englannista, jotka tuntevat vain Englannin?' Oma perusteltu kantani on, että ne, jotka tuntevat vain aktuaalisen todellisuuden, tietävät siitä hyvin vähän. (Hintikka 2001, 54–55.)

Siten saadaksemme tietää aktuaalisen maailman tilan emme voi – loogis-semanttisista syistä – pitäytyä vain tähän yhteen maailmaan. Tiedonetsintäprosessissa henkilö vertaa ja puntaroi useita episteemisiä vaihtoehtoisia maailmojaan. Hänen tavoitteenaan on kiinnittää todellinen reaali maailma mahdollisimman tarkasti. Edellä olevasta seuraa lisäksi se, että tutkimuksen ja tiedonhankinnan tarkastelussa tiedon käsite tulee kuvaan mukaan vasta prosessin lopputuloksena. Itse prosessin aikana keskeisin käsite on *informaatio*. (Hintikka 2007; Hendricks 2001.)

Tieteenfilosofisessa tutkimuksessa ei ole juuri kiinnitetty huomiota taitoihin, vaikka jonkin verran

on puhuttu kokeiden tekemiseen liittyvästä (taidollisesta) problematiikasta (ks. Kelly 1996). Tästä puutteesta johtuen käsitys taidonhankinnasta ei ole vastaavalla tavalla jäsentynyt kuin tiedonhankinnan ymmärryksemme. Toki taidoista on paljonkin puhuttu erityistieteissä (esimerkiksi liikuntatiede, kasvatustiede ym.).

Taidoissa on kyseessä tiettyjen tekojen tai asioiden tekeminen. Edellä kuvatut mahdolliset maailmat ovat perusluonteeltaan kielellisesti luonnehdittavissa olevia asioita. Siten edellä kuvattu mahdollisten maailmojen semantiikka ei lähtökohtaisesti tuntuisi soveltuvan taitojen analyysiin. Kuitenkin ns. behavioraalisessa mahdollisten maailmojen semantiikan tulkinnassa pystymme antamaan luontevan tulkinnan myös *ei-kielelliselle informaatiolle*:

Sen tietäminen, mitä John usko, merkitsee tämän analyysin mukaan sitä, että tiedämme, mitkä mahdolliset maailmat pitävät yhtä kaiken hänen uskomansa kanssa ja mitkä maailmat eivät pidä yhtä sen kanssa. Selittääksemme, mitä merkitsee se, että John usko jotakin, meidän on selvitettävä, miten tämä erilaatuisten mahdollisten maailmojen välinen ero ilmenee. Lähellä on tällöin ajatus selittää ero käyttäen Johnin erilaisia reaktioita näihin erilaisiin maailmoihin. (Hintikka 1982, 56.)

Tämän tulkinnan mukaan informaation saamiseksi ja välittämiseksi kielellistämällä ei ole mitään varsinaista erityisasemaa. Olennaista on tuoda esiin pikemminkin tietty informaatio kuin sen tietty esitysmuoto. Informaatio voidaan hankkia kielellisesti, toiminnallisesti tai vaikka tekemällä, rakentamalla tietty tilanne tai tapahtuma. (Mutanen, Siitonen & Halonen 2008.)

Tällainen luonnehdinta problematisoi ne informaation tulkinnat, joissa kielellistämisen katsotaan olevan keskeisessä asemassa. Behavioraalisessa tulkinnassa kielellistäminen ei ole mitenkään olennaista. Kieli on luonteva ja tehokas väline informaation esittämiseen ja välittämiseen, mutta sillä ei ole yksinoikeutta siihen. Monissa tapauksissa, kuten taitojen kohdalla, kielellistäminen on vain avustavassa roolissa. Olennaista on se, että näin saamme käsitteellisesti kartoitettua sitä, mitä tarkoitetaan taitojen subjektiivisuudella. (Hintikka 1982.)

Asiantuntijat toimivat erilaisten mahdollisuuksien kentässä. Asiantuntijuus merkitsee jonkin asian teoreettista tai käytännöllistä tuntemusta (vrt. ed.). Kun asiantuntemus pelkistyy *teoreettiseen tuntemukseen*, asiantuntemus ja asiantietämisen samastuvat. Tällöin asiantuntemus on eräänlaista Väinämöisen sananmahtia. Kun asiantuntemus on *käytännön tuntemusta*, se samastuu taitamiseen tai taituruuteen. Tällöin asiantuntijuus on seppä Ilmarisen toteuttamaa teknistä mahtia. Kiinnostavaa on tarkastella paitsi näitä ääripäitä myös niiden välisiä erilaisia yhdistelmiä. (Hintikka 1965, 1974; Siitonen 2004; Halonen 2004.)

Teoreettis-käsitteellisesti tarkasteltuna asiantuntijuus näyttää yleisenä käsitteenä. Asiantuntijan asia ei ole kuitenkaan jotakin yleistä vaan aina jokin tietty ja konkreettinen asia. Asiantuntijuus ei silti merkitse vain jonkin tietyn tai joidenkin tiettyjen asioiden tuntemusta (esim. autonasennus), vaan asiantuntijan asiantuntemusta täydentää asioiden yleensä tunteminen (kuten liikenne, tekniikka, kaupankäynti jne.). (Vähämäki 2003; Mutanen, Siitonen & Halonen 2008.)

Yleinen asiantuntijuus on enemmän kuin vain jonkin tietyn teorian hallintaa ja soveltamista. Asiantuntijalta edellytetään sekä yleistä teoreettista tietoa että laajoja toimintavalmiuksia. Hänellä pitää olla kykyä jäsentää käsitteellisesti tai käytännöllisesti erilaisia tilanteita – niin sanottua “informationaalista kontekstisensitiivisyyttä”, jossa harkinta ja toiminta ovat yhdessä läsnä. Tämä on sitä, mitä Aristoteles kutsui käytännölliseksi harkinnaksi (*phronesis*). Taitava toiminta osoittaa harkinnan onnistumisen. Asiantuntijuus ilmenee kykynä rakentaa tiettyjä mahdollisia maailmoja – käsitteellisiä artefakteja kuten sävellyksiä, sopimuksia, jne., tai konkreettisia artefakteja kuten taloja, laivoja jne.

Yhteenveto

Artikkelimme on tarkastellut sivistyneen asiantuntijan käsitettä. Asiantuntijoita tarvitaan yhteiskunnassa ja kansainvälisessä yhteisössä yhä enemmän. Heitä kasvatetaan ammatillisissa oppilaitoksissa, ammatti- ja tiedekorkeakouluissa, yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa. Ihmisestä tekevät asiantuntijan

ne tiedot ja taidot, jotka hän on oppinut ja joita hän osaa soveltaa omalla erikoisalallaan mielekkäällä ja luovalla tavalla. Hänen ammatillinen sivistyksensä koostuu näistä tekijöistä. Ammatillinen sivistys on kuitenkin eri asia kuin sivistys yleensä. Mikäli jonkin alan tuntijan oppineisuus rajoittuu vain tämän alan piiriin, häntä ei voida kutsua sivistyneeksi asiantuntijaksi. Ollakseen sivistynyt asiantuntija hänen pitää tietää paljosta muustakin kuin oman alansa asioista ja hallita niin sanottuja kansalaistaitoja. Liitimme sivistyksen piiriin tiedon ja taidon lisäksi myös eettisen ulottuvuuden, niin sanotun sydämen sivistyksen. Todella sivistynyt ihminen käyttäytyy muita kohtaan huomaavaisesti eikä syöllisty epärehellisyyteen.

Asiantuntijuuden ja sivistyneisyyden analyysin jälkeen vertailimme taidon ja tiedon käsitteitä toisiinsa. Näiden käsitteiden välisiä suhteita voidaan valaista tarkastelemalla, miten taitoa ja tietoa hankitaan. Toimme esiin sokraattiset kysymykset ja niiden merkityksen tietämisen ja taitamisen teorialle. Tämän jälkeen selvitimme, mitä merkitsee se, että suunnitteleimme toimintaamme erilaisten mahdollisuuksien kentässä. Tässä yhteydessä toimme esiin ns. mahdollisten maailmojen tutkimuksen, joka parhaimmillaan auttaa ymmärtämään todellisia valintojamme. Se valaisee myös sitä, millä tavoin asiantuntijat harkitsevat toimintaansa.

Lähteet

- Aristoteles. 1989. Nikomakhoksen etiikka, Teokset, osa VII. Helsinki: Gaudeamus.
- Bereiter, C. 2004. Education and Mind in the Knowledge Age. Mahwan (N.J.) Lawrence Erlbaum.
- Engeström, Y. 1995 Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K. Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjänä. Helsinki: WSOY.
- Halonen, I. 2004. Argumentaatio ja ammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita.
- Halonen, I. & Mutanen, A. 2006, Asiantuntijuus epistiikan, etiikan ja estetiikan kohtaamisena. Teoksessa M. Friman & O. Lampinen & P. Nummela & M.V. Volanen (toim.) Ammattien kutsu. Ammattikorkeakoulut ja estetiikka, Helsinki: Opetusministeriö.
- Hendricks, V. F. 2001. The Convergence of Scientific Knowledge – a View from the Limit. Kluwer Academic Publishers.
- Hintikka, J. 1962. Knowledge and Belief: An Introduction to the Logic of the Two Notions. Ithaca: Cornell University Press.
- Hintikka, J. 1965. Tieto, taito ja päämäärä, Ajatus XXVII. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys.
- Hintikka, J. 1974. Practical and Theoretical Reason – An Ambiguous Legacy. Teoksessa Hintikka, J. Knowledge and the Known: Historical Perspectives in Epistemology. Dordrecht: Reidel.
- Hintikka, J. 1982. Kieli ja mieli: katsauksia kielifilosofiaan ja merkityksen teoriaan. Helsinki: Otava.
- Hintikka J. 1988. Oikeustieteellinen päättely ja oikeusjärjestelmät, Lakimies 3.
- Hintikka, J. 2001. Filosofian köyhyys ja rikkaus. Nykyfilosofian kartoitusta. Helsinki: Art House.
- Hintikka, J. 2007. Socratic Epistemology. Explorations of Knowledge-Seeking by Questioning, Cambridge University Press.
- Hintikka, J. & Remes, U. 1974. The method of analysis: its geometrical origin and its general significance. Dordrecht: Reidel.
- Hintikka, J., Halonen, I. & Mutanen, A. 2002. Interrogative Logic as a General Theory of Reasoning. Teoksessa Johnson, R.H & Woods, J. (toim.) Handbook of Practical Reasoning. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Kelly, K. 1996. The Logic of Reliable Inquiry. Oxford University Press.
- Kirjonen, J., Remes, P. ja Eteläpelto, A. (toim.). 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M. V. (toim.). 2007. Taidon tieto. Helsinki: Edita.
- Laiho, I. 1998. Asiantuntijuuden kutsu. Turun yliopisto, Täydennyskoulutuskeskus.
- Mutanen, A. 2007. Deliberation – Action – Responsibility: Philosophical Aspects of Professions and Soldiership. Teoksessa Toiskallio, J. (toim.). Ethical Education in the Military: What, How and Why in the 21st Century? National Defence University, Department of Education (ACIE Publication).
- Mutanen, A. & Halonen, I. 2007. Taidon logiikka. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M. V. 2007.
- Mutanen, A., Siitonen, A. & Halonen, I. 2008. Asiantuntijuuden haasteet uudessa toimintaympäristössä. Teoksessa Harmaakorpi, V. & Melkas, H. (toim.) Innovaatiopolitiikkaa järjestelmien välimaastossa. Acta-sarja. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Schwanitz, D. 2004. Sivistyksen käsikirja. Kaikki, mikä tulee tietää. Suom. Riitta Virkkunen. Ajatus Kirjat. Jyväskylä: Gummerus.

- Siitonen, A. 2004. Ammatillisuus ja taidon käsite. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. (toim.) Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu. Helsinki: Edita.
- Siitonen, A. 2007. Tieto ja taito. Teoksessa Kotila, H. & Mutanen, A. & Volanen, M. V. 2007.
- Singleton, W. T. (toim.). 1983. The Study of Real Skills Vol. 4; Social Skills. MTP Press.
- Sintonen, M. 2006. From the Logic of Questions to the Logic of Inquiry. Teoksessa Auxier, R. E. & Hahn, L. E. (toim.) The Philosophy of Jaakko Hintikka (The Library of Living Philosophers vol. XXX), Open Court Publishing Company.
- Tynjälä, P. 2007. Integriivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa Kotila, H. Mutanen, A. & Volanen, M. V. 2007.
- Virkkunen, J. 2002. Konseptin kehittäminen osaamisen johtamisen haasteena. Teoksessa Virkkunen, J. (toim.). Osaamisen johtaminen muutoksessa: Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelystä. Helsinki: Työelämän kehittämisohjelman raportteja 20.
- Volanen, M. V. 2006. Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vähämäki, J. 2003. Kuhnurien kerho: vanhan työn paheista uuden hyveiksi. Tutkijaliitto.
- von Wright, G. H. 1963. Norm and Action. London: Routledge and Kegan Paul.
- von Wright, G. H. 1983. Philosophical Papers, vol. 1, Practical Reason. Oxford: Blackwell.
- von Wright, G. H. 1985. Filosofisia tutkielmia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ammattikorkeakoulusivistys osaamisena

Katariina Raij

Sivistyskäsite osaamisen näkökulmasta

Tässä luvussa on tarkoitus pohtia sivistyskäsitettä ammattikorkeakoulukontekstiin sijoitettuna osaamisen näkökulmasta. Luvun alussa käytännöllistä viisautta tarkastellaan Aristoteleen Nikomakhoksen Etiikassa (1989) esittämien *theoria-*, *poiesis-* ja *praxis-* käsitteiden myötä. Sen jälkeen määritetään ammattikorkeakoulusivistyksen käsite osaamisen sivistyksenä Toiskallion tutkimustietoa soveltaen. Ammattikorkeakoulukontekstiin sijoitettuna se suhteutetaan osaamisen tiedonlajeihin ja orientaatioihin.

Ammattikorkeakoululaissa (351/2003) todetaan ammattikorkeakoulun tehtäväksi työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuva, ammatillisiin asiantuntijatehtäviin johtava korkeakouluopetus, jossa on mukana yksilön ammatillisen kasvun tukeminen. Toisena tehtävänä on työelämää kehittävä aluekehitystyö ja kolmantena on erotettavissa ammattikorkeakouluopetusta palveleva, työelämää ja aluekehitystä tukeva ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottava soveltava tutkimus- ja kehitystyö. Ammattikorkeakoulun tehtävistä on erotettavissa tieteelliseen tietoon ja työelämän osaamisen vaatimuksiin perustuvan asiantuntijuuden rakentuminen.

Tämä asiantuntijuus, joka edellyttää myös yksilön omaa ammatillista kasvua, mahdollistaa työelämän kehittämisen ja uudistamisen. Ammatillinen kasvu on parhaimmillaan yksilön sisäistä uudistumista, joka työelämän kehittämisen ja uudistamisen rinnalla voidaan nähdä hyvän tavoittelemisena siten, että halutaan uusia, entistä parempia ratkaisuja sekä innovaatioita, joista löytyy vastaus tulevaisuuden asettamiin haasteisiin.

Ammattikorkeakoulun tehtävistä on tunnistettavissa tieteellisen ja ammatillisen perinteen kahtiajalon ylitysmahdollisuus (Raij 2003, 42–58). Näiden perinteiden alkulähteet löytyvät antiikin Kreikasta. Aristoteleen (1989) mukaan *Theoria* on tietoa varmastasta ja pysyväästä. Se on yleispätevää ja sellaista, mitä ei voi, ainakaan helposti, muuttaa. *Poiesis* on tietoa siitä, miten tuote saadaan aikaiseksi. Siinä on kysymys tekniikasta tuotteen valmistamiseksi. *Praxis* puolestaan perustuu *fronesikseen*, jonka Aristoteles määrittää hyveenä. *Fronesiksessa* päämääränä on hyvän toteutuminen ja siinä on kyse valinnoista. *Praxis* on näin ollen hyvin toimimista, ja se liittyy toimijoihin itseensä. Toimijat ovat myös suhteessa toisiinsa yhteisessä puheessa ja toiminnassa. Puhe liittyy siihen, mitä toimijat pitävät totena ja olennaisena. *Praxis* edellyttää osallistujien tasavertaisuutta. *Poiesis* on alisteinen *praksikselle* ja se on enemmän esineisiin

liittyvää. *Praxis*, jonka tarkoitus on hyvin tekeminen, voi ymmärtää *poiesista* mutta ei päinvastoin.

Myöhemmin pragtismien suuntausten kehittymisen myötä edellä mainittua jaottelua on syvennetty ja selitetty eri tavoin. Toiskallio (1993) vertailee tutkimuksessaan mm. Gadamerin (esim. 1988) ja Rortyn (esim. 1982) erilaisia näkemyksiä *fronesiksen* merkityksestä. Hermeneutiikkaa edustavalle Gadamerille hermeneuttinen ymmärtäminen näyttäytyy eräänä *fronesiksen* muotona, kun taas Rortya soveltaen *fronesis* voidaan nähdä sivistyneen kulttuurin ominaisuutena ja *fronesiksen* tulevan ennen muodollisia sääntöjä. Tällöin voisi ajatella, että hyvän toteutumisen päämäärä ja hyvän ohjaamana valintojen tekeminen eivät ole sidoksissa muodollisiin sääntöihin, elleivät muodolliset säännöt ole tehty hyvän toteutumiseksi. Myös teknisen ja praktisen erottelua on käytetty myöhemmin. Carr (1986, 1989) esimerkiksi asettaa teknisen ja praktisen vastakkain. Aristotelen tavoin Carr tunnistaa teknisen kertovan, kuinka toimia tietyn päämäärän toteuttamiseksi, ja praktinen puolestaan kertoo, kuinka toimia oikein tiettyssä käytännöllisessä tilanteessa. Sitä kuvaavan praktisen kielien kehittäminen on merkityksellistä, jotta voidaan varmistaa opetuksen laadusta käytävän keskustelun kattavuus.

Aristoteleen (1989) *fronesiksen* sisältämä tieto on tunnistettavissa kokemusten myötä. Kokemuksista rakentuu käytännöllinen viisaus. Taminiaux (1991) lähtee myös Aristotelen muuttuvaa koskevasta *doxa*-käsitteestä ja toteaa käytännöllisen viisauden liittyvän yksilöihin ja tiettyyn aikaan ja edellyttävän keskustelua yksilöiden edustamien erilaisten näkemysten välillä. Käytännöllinen viisaus on kiinnostunut muuttuvasta. Toiskallio (1993) tunnistaa opettajan sisältötietoa koskevassa tutkimuksessaan käytännöllisen viisauden sivistyksenä. Hän päätyy tähän problematisoimalla opettajan työtä 'muualla tuotetun tiedon välittäjänä' kuvaavan representaatio-käsitteen Hollon (1952) 'kasvamaan saattamisen' metaforan näkökulmasta. Tällöin, antirepresentationalistisesta näkökulmasta käsin, opettajan sisältötieto rakentuu eettis-poliittisena toimintana ja opettaja on mukana tiedon tuottamisessa.

Toiskallio rakentaa opettajan sisältötietoa korvaavan hermeneuttis-pragmatistisen sivistys-käsitteen

käytännöllisenä viisautena. Hermeneuttis-pragmatistista kieltä Toiskallio puolestaan kehittää tarkastelemalla rortylaista pragmatismia (esim. 1980) Gadamerin hermeneutiikan näkökulmasta eettis-käytännöllisen viisauden ulottuvuutena. Käytännöllinen viisaus on opetusta, jossa tarkoituksena on kasvamaan saattaminen (vrt. Hollo), toteutuksena sivistävä toiminta ja jossa keskeistä on opettajan sisältötieto hermeneuttisena. Sivistys tarkoittaa enemmän kuin tiedon omistamista ja välittämistä: se on tiedon hallitsemisen sijasta sen elämistä kulttuurisessa vuorovaikutuksessa. Ihminen sivistyy kulttuurin sisäistämisen myötä. Sivistyminen merkitsee elämän toiseuden ja toiseudesta itseensä palamisen välistä dialektiikkaa. Sivistys opettajan sisältötietona on oman minän muodostamista. Opettajan sisältötieto ei ole valmis tila tai kognitiivinen kyky. Se on sivistystä, joka rakentuu hyvin toimimisessa ja näyttäytyy sisältötiedon elämisinä. (Toiskallio 1993, 90–95.)

Miten edellä kuvattu hermeneuttis-pragmatistinen sivistys-käsite käytännöllisenä viisautena näyttäytyy ammattikorkeakoulussa? Olen aikaisemmin, tutkimuksiini perustuen, tunnistanut professionaalisen osaamisen tiedonlajit teorioissa ja malleissa olevaksi tiedoksi, kyvyissä ja taidoissa olevaksi tiedoksi, moraalitiedoksi ja kokemukselliseksi tiedoksi. Osaaminen puolestaan rakentuu tietämisen, ymmärtämisen, tekemisen osaamisen ja erilaisten tilanteiden hallintakyvyn integroituneena kokonaisuutena. Osaamista tarkastellaan eri orientaatioiden kautta. Löytämäni osaajan (= työn tekijä), palveluprosessien, asiakkaan ja tutkijan orientaatiot ovat mahdollistaneet oppimisympäristön kehittämisen siten, että se rakentuu osaajien, palveluprosessien, asiakkaiden ja tutkijoiden kohtaamistilana. (Raij 2000, 2003, 2007.)

Deweyn (esim. 1934, 34–59; 1963) kuvaamat keskeiset käsitteet kokemus, arvo, toiminta ja tieto (*experience, value, action and knowledge*) sisältävät samankaltaisuuksia tunnistamieni tiedonlajien kanssa. Samoin edellä mainitut Aristoteleen (1989) ”*theoria, techne ja fronesiksen* sisältävä *praxis*” ovat niistä tunnistettavissa. Osaaminen rakentuu kokonaisuutena, johon kuuluvat 1) teorian sisältävä tietäminen, 2) ymmärtäminen, joka antaa tietämiselle merkityksen, 3) tekemiseen liittyvät prosessit, jotka Aristoteleen teknisen tavoin kertovat, kuinka toimia tietyn pää-

määrän saavuttamiseksi ja 4) praksista lähellä oleva tilanteiden hallintakyky, jossa tietäminen, ymmärtäminen ja tekemisen osaaminen integroituvat ja toimija osaa toimia oikein tiettyssä käytännöllisessä tilanteessa. Tiedon lajeista kokemuksellinen tieto rakentuu yhdessä toimien ja puhuen, ja se sisältää hyvin toimimisen ja sen myötä valinnan. Kokemuksellinen tieto sisältää mainittujen tiedonlajien keskinäisen dialogin. Kokemalla oppija testaa eri tiedonlajien merkitystä omassa toiminnassaan sekä keskustele ja jakaa kokemuksiaan yhdessä toimien. Näiden prosessien tuloksena rakentuu oma osaamisen pääoma, joka tavoittaa sivistyksen kriteerit muuttuessaan kyseisen osaamisen elämiseksi.

Ammattikorkeakoulun keskeisenä tehtävänä, kuten edellä on mainittu, on työelämän kehittäminen. Tämä sisältää uusien palveluiden, tuotteiden, työprosessien ja -mallien tuottamisen. Uuden tuottaminen mahdollistuu ja todentuu työn osajien, tutkijoiden, palveluprosessien ja asiakkaiden kohtaamisissa, jotka olen osaamisen orientaatioina tunnistanut. Tarkoituksena on *praxis*-käsitteen näkökulmasta hyvin toimiminen, josta seuraa hyvää. Se tarkoittaa myös loppukäyttäjänä olevan asiakkaan omaa arviointia ja kokemusta palvelujen ja tuotteiden merkityksestä. Tällöin ammattikorkeakoulukontekstissa kohtaajina ja yhdessä toimivina osaamisen tiedon tuottajina ovat opettajat, opiskelijat, vastaavan työelämän asiantuntijat ja asiakkaat. Osaamisen ympäristössä tapahtuva kohtaaminen ja yhdessä toimiminen voidaan nähdään myös elämän toiseuden ja toiseudesta itseensä palaamisen dialektiikkana. Tällöin kyseessä on prosessi, joka mahdollistaa sivistyksen rakentumisen, ja edelleen näyttäytyy sisäistetyn osaamisen elämisenä. Yhteistyökumppaneina hyvin toimien osallistujat samalla muodostavat kukin omaa minäänsä.

Pragmaattiseen tietoteoriaan perustuvan oppimisen ja sivistymisen mahdollistajana

Tässä osassa tarkastellaan ammattikorkeakoulun tehtäviä integroituneena kokonaisuutena esimerkkinä Laurea-ammattikorkeakoulussa kehitetty Kehittämispohjaisen oppimisen toimintamalli ”hyvin toimimiseen” kasvamisen mahdollistajana. Kyseisen toimin-

tamallin taustalla olevia, pragmaattiseen tietoteoriaan perustuvia oppimisen teorioita (Dewey, Engeström, Bereiter ja Scardamalia sekä Hakkarainen, Lonka ja Lipponen) kuvataan lyhyesti suhteessa ammatillisen kulttuurin sisäistämiseen.

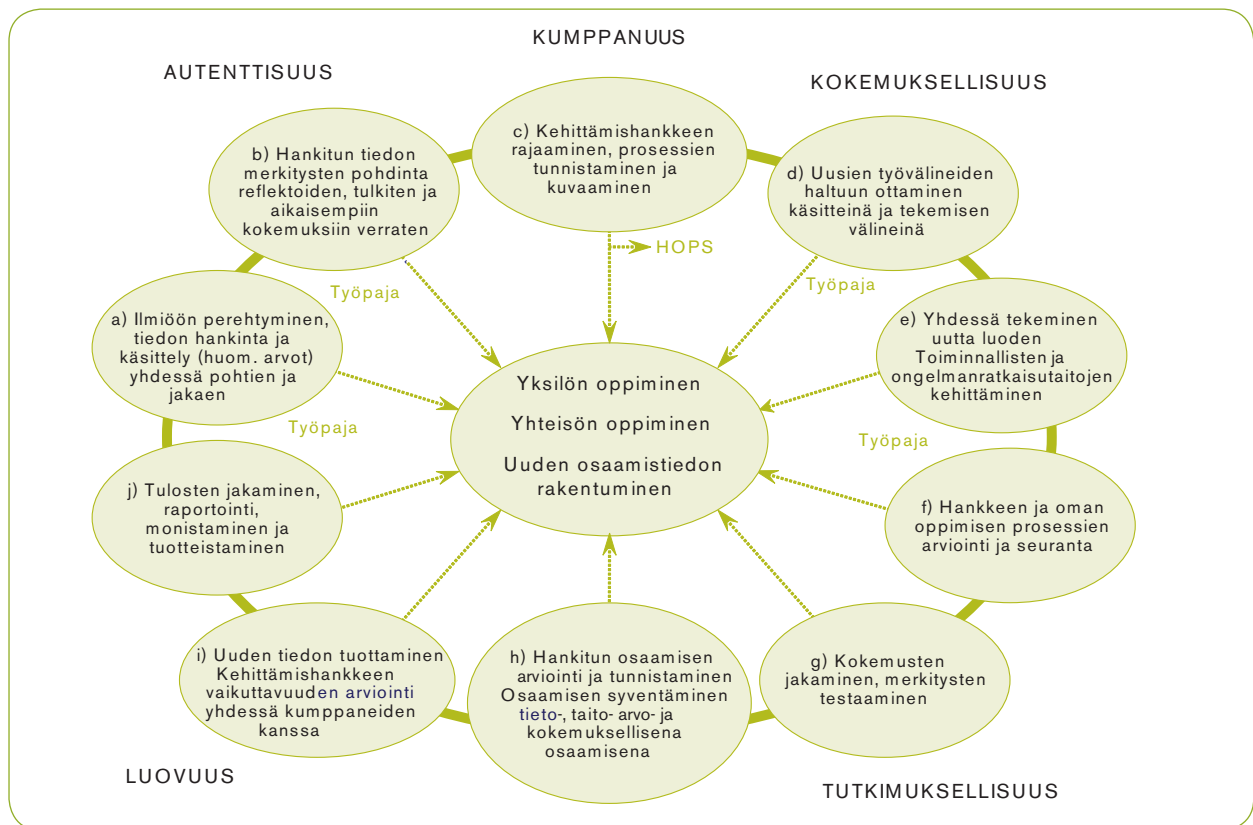
Ammattikorkeakoululle on ominaista sen työelämäläheisyys. Tutkimus- ja kehitystoiminnan kohteena on ammatillisen kasvun mahdollistava ammattikorkeakoulupedagogiikka, työelämä, alue ja alueen elinkeinorakenne. Kyseessä on erilaisten toimijoiden kohteellistettu toiminta. Tätä toimintaa tutkivan ja sitä kehittävän tiedon luonne on pragmaattinen. Pragmaattista tietoteoriaa kehittäneen Dewey’n (esim. 1899; 1963) näkemys koulusta ja oppimisesta löytyy myös ammattikorkeakoulun tehtävistä. Käsitys koulun elämän läheisyydestä sisältää vaatimuksen liittää oppiminen osaksi elämään aidosti liittyviä tapauksia (= *learning by doing*). Dewey’n oppimiskäsityksessä (esim. 1899, 39–40; 1934, 35–59; 1963, luvut 2 ja 3) painottuvat ihmisen sosiaalisuuden, kokemuksen ja vuorovaikutuksen merkitys. Oppiminen on kokemusten uudelleen järjestelyä ja rakentamista, uusien tilanteiden käsittelyä ja tarkoituksellista toimimista.

Engeströmin (esim. 1987; 2001, 129–152) toiminnan teoriaan perustuvan laajenevan oppimisen (*expanding learning*) lähtökohtana on kulttuurihistoriallinen ajattelu, jonka mukaan älykäs toiminta rakentuu sosiaalisissa käytännöissä muotoutuneista toimintajärjestelmistä, joita esim. koulu tai tiede edustavat. Keskeistä on toiminnan kohteellisuus ja sen välittyminen kulttuurihistoriallisesti kehittyneiden älyllisen toiminnan välineiden avulla. Engeströmin (esim. 2004) kehittämän ekspansiivisen oppimissyklin eri vaiheissa tehdään erilaisia oppimiskojoja ja tavoitteena on uuden mallin käyttöönotto ja sen vakiinnuttaminen. Bereiter (esim. 2002a) näkee oppimisen yksilön sisäisiä tietorakenteita muuttavana prosessina ja tiedonrakentamisen prosessina, joka luo uusia ideoita ja ajatuksia ja syventää yhteisön osaamista. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (1999; 2004) ovat kehittäneet tutkivan oppimisen teoriaa ongelmanratkaisupohjaisesti yhdistämällä aineksia Bereiterin ja Scardamalian (esim. 1993; 2002a) tiedonrakentamisen teoriasta ja Engeströmin ekspansiivisen oppimisen teoriasta. Käytännön kokemukset ohjataan käsitteellistämään sekä niistä rakentamaan

käsitteellisiä luomuksia (vrt. Bereitierin *conceptual artifact*) kokeilemalla niitä käytännössä. (Hakkarainen ym. 2004, 299–302.)

Kehittämispohjaisen oppimisen vaiheet (Raij 2007) on tunnistettu Laureassa tutkimalla tutkimus- ja kehittämishankkeita toteuttavien opettajien (n= 5+25) käsityksiä ja hankkeen etenemisen myötä muuttuvia käsityksiä t&k-hankkeiden toteuttamiseen liittyvistä prosesseista. Kehittämispohjaisen oppimisen lähtökohtana on aidosti työelämään kuuluva kehittämishanke, joka edellyttää opettajien, opiskelijoiden ja työelämäosaajien tutkivaa ja kehittävää yhteistyötä. Sen lähtökohtana on ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän (pedagogiikka, aluekehitys sekä tutkimus- ja kehitystyö) näkeminen integroituneena kokonaisuutena. Tutkimus- ja kehittämishanke muodostaa oppimisympäristön, jossa edetään tunnistettuja vaiheita seuraten ja jossa tuloksena on yksilön ja yhteisön oppiminen sekä uuden osaamisen tiedon rakentuminen. Uusi osaamisen tieto näyttäytyy uusina tuotteina, palveluina, prosesseina, toimintamalleina ja uudistuneena työkuultuurina. Ammat-

tikorkeakoulussa on uuden tiedon rakentumisen ohella olennaista myös sen eksplikoituminen tekemisen osaamisena. Tavoitteena on sellaisen osaamisen saavuttaminen, jossa mahdollistuu ammatillisen ja tieteellisen kahtiajaon perinteen ylittyminen. Kyseisessä toimintamallissa kulttuurinen vuorovaikutus ja osaamisen jakaminen, siirtäminen sekä välittäminen muodostavat perustan uuden rakentamiselle. Ammattikorkeakoulusivistyksen rakennuspalikat saadaan yhdessä toimien ja aidoissa työelämähankkeissa edeten. Sivistymisen näkökulmasta katsottuna mallissa painottuvat tiedon ja kokemusten reflektointi ja merkityssisältöjen luominen, jotka johtavat saavutettavan osaamisen sisäistämiseen. Toimintamallin eri vaiheita tarkasteltaessa on siinä läsnä myös Aristoteleen *theoria, poiesis ja praxis*. Theoria on tutkitun tiedon, käsitteiden ja uuden tiedon tuottamisen läsnäolona, *poiesis* työpajoista haettavina teknisinä taitoina ja *praxis* on läsnä yhdessä toimimisena, jossa hyödynnetään saavutettuja teknisiä taitoja ja yhdessä toimimista sitouttavana, hyvän päämäärän tavoittelemisena. (Kuva 1.)



Kuva 1. Kehittämispohjaisen oppimisen vaiheet ammattikorkeakoulusivistyksen mahdollistajana

Tarkasteltaessa kehittämispohjaisen oppimisen vaiheita käytännöllisenä viisautena määritetyn sivistyksen mahdollistajana keskiössä olevat yksilön ja yhteisön oppiminen tarkoittavat ammatillisen kasvun päämääränä olevaa minän ja meidän muodostamista uudenlaisen identiteetin sisäistämisenä. Kokemusten jakaminen, yhteinen reflektointi, merkitysten antaminen ja testaaminen ovat elämän toiseuden ja toiseudesta itseensä palaamisen dialektiikkaa (vrt. Toiskallio 1993). Prosessina se mahdollistaa sivistyksen rakentumisen, joka lopulta näyttäytyy sisäistetyn osaamisen elämisenä.

Kehittämispohjaisen oppimisen ominaispiirteinä vastaajien käsitysten mukaan olivat tunnistettavissa autenttisuus, kumppanuus, luottamus, luovuus ja tutkimuksellisuus. Näitä voidaan tarkastella myös ammattikorkeakoulusivistyksen mahdollistavina tekijöinä. Autenttisuus on oppimisympäristön muodostava aito työelämän tutkimus- ja kehittämishanke, jossa ollaan etsimässä uutta ja tuottamassa uutta osaamisen tietoa. Kumppanuus rakentuu luottamukseen ja sitouttavaan yhteistyösopimukseen. Yhteistyökumppanit osallistuvat tasavertaisina, kokemuksia jakaen ja merkityksiä etsien uuden osaamisen tiedon tuottamiseen erilaisissa vastuurooleissa. Jokaisen luovuudelle annetaan tilaa, joka myös tarkoittaa tilaa ammatilliselle kasvulle. Uuden, osaamisen tiedon tuottaminen ja osaamisen kehittyminen osoitetaan tutkimustyön myötä.

Sivistyksen tunnistaminen osaamisena

Seuraavassa kuvataan esimerkkinä Laurea-ammattikorkeakoulussa kaikille yhteisen osaamisen tunnistamiseen johtanut tutkimus- ja kehittämistyön prosessi. Saatuja tuloksia verrataan muihin osaamiskuvauksiin. Yhteisen osaamisen tunnistamista voi pitää sivistyksen osaamisen tunnistamiseen johtavana prosessina. Seuraavassa yhteistä osaamista tarkastellaan erilaisia koulutusohjelmia opiskelevien ammattikorkeakouluopiskelijoiden käytännöllisenä viisautena.

Laurea-ammattikorkeakoulussa määritettiin 2001 perustehtävä osaamisen viitekehystä käsin aikaisemman koulutusalaakohtaisen rakenteen sijasta. Laurean perustehtäväksi tunnistettiin hyvinvointi-, liiketoiminta-, tieto- ja viestintäteknikka- ja kes-

tävän kehityksen osaamisen tuottaminen. Näiden myötä ammattikorkeakoulupedagogiikan, alueen, työelämän ja sen elinkeinorakenteen tutkiminen ja kehittäminen lähtivät etenemään. Edellä kuvattujen osaamisten kehittämistä varten perustettiin vastaavat osaamisalueverkostot. Havaittavissa kuitenkin oli, että tunnistettuja osaamisia määriteltiin hyvin eri tavoin, jolloin myös yhteisen kielen löytäminen oli vaikeaa. 2004 Raij'n ja Rantasen aloitteesta päätettiin tunnistaa hyvinvointiosaamisen käsite laurealaisten tutkijoiden ja asiantuntijoiden käsityksiin perustuen. Lähtökohtina olivat opettajien asiantuntijaosaaminen, tutkimus- ja hanketoiminnassa syntynyt kokemuksellinen tieto sekä hyvinvointiosaamista käsittelevä tutkimustieto.

Ensimmäisen vaiheen muodosti kirjallisuuteen perustuva analysointi, jossa kohteena olivat sosiaali- ja terveysalan osaaminen ja tulevaisuuden haasteiden aiheuttamat muutospaineet palvelujärjestelmien kehittämiseksi. Seuraavassa vaiheessa suoritettiin kirjallinen kysely kaikille Laurean päätoimisille opettajille (n= 91). Kysymykset laadittiin praksiksen näkökulmasta. Vastauksina ei haluttu valmiisiin teorioihin perustuvia määritelmiä vaan kuvauksia omasta ymmärryksestä ja siitä, mitä hyvinvointiosaamisen tulisi olla, jotta yhteinen hyvin toimiminen tulevaisuudessa mahdollistuisi. Sähköpostikyselynä suoritettussa kyselyssä haettiin vastauksia kolmeen kysymykseen: 1) Mitä ymmärrät hyvinvointikäsitteellä?, 2) Millaista osaamista tulevaisuuden hyvinvointityöntekijöiltä edellytetään ihmisten hyvinvoinnin tukemiseksi? ja 3) Mitkä ovat tulevaisuudessa hyvinvointiosaamisen ja kehittämisen keskeiset painopistealueet?

Vastausprosentti oli 36 %, mutta se tarkoitti kuitenkin n. 33 kuvattua käsitystä. Vastaukset analysoitiin kysymyskohtaisesti ja rakennettiin luokitusjärjestelmä analysoiden, pilkkoen, täsmentäen luokkien sisältöjä ja lopulta suurempia aihekokonaisuuksia tunnistuen. Alun yhteensä 111 luokasta saatiin kootua hyvinvointiosaamisen osatekijät (n= 28), joihin liittyvien mainintojen frekvenssit laskettiin. (Raij & Rantanen 2007, 42–49.)

Vuoden 2004 aikana oli Laureassa tehty päätös uuden, kaikille yhteisen opetus suunnitelman kehittämiseksi. Tähän paljolti johti edellä mainitun ammattikorkeakoulun kolmen tehtävän integroimisen haas-

teen myötä tapahtunut opetuksen hankkeistaminen (vrt. Raji 2003), jonka yhteydessä havaittiin silloisten alakohtaisten opetussuunnitelmien olevan esteenä aidolle uudistumiselle. Laureassa päädyttiin Karjalaisen (esim. 2003) kuvaaman juonneopetussuunnitelman kannalle rehtori Rauhalan (ks. 2007, 11–19) opetussuunnitelmia koskevan analyysityön pohjalta. Juonneopetussuunnitelma kuitenkin haluttiin rakentaa ammattikorkeakoulukontekstiin soveltuvaksi, kaikille yhteiseksi ja erityisesti valmiuksia tulevaisuuden rakentamiseen tarjoavaksi. Tämä suuntasi päätöstä myös siitä, että juonteet, jotka määriteltiin ydinosaamisina, haluttiin nostaa laureaista asiantuntemusta hyödyntäen ilman teoreettisia ennakkojäsennyksiä tai valmiita luokituksia. Malli tähän oli jo olemassa edellä kuvatun hyvinvointiosaamisen käsityksiin liittyen. Mainittujen hyvinvointiosaamisen osatekijöiden edelleen työstäminen johti lopulta yhdeksän osaamisen luokan tunnistamiseen, jotka Laurean laajennetun johtoryhmän opetussuunnitelmaseminaarissa esitettiin esimerkkinä siitä, miten tulevat, yhteiset ydinosaamiset voisivat rakentua. Nämä olivat vuorovaikutusosaaminen, eettinen osaaminen, verkosto- ja tiimityön osaaminen, tutkivan- ja kehittävän työn osaaminen, substanssitaiteiden osaaminen, johtamisosaaminen, teknologiaosaaminen, kansainvälisyysosaaminen ja liiketoiminta- ja yrittäjyysosaaminen.

Etenemistapa todettiin onnistuneeksi ja päätös tehtiin siitä, että myös liiketoiminta-, tieto- ja viestintätekniikka- ja kestävä kehityksen osaamisen käsitykset kootaan samalla menetelmällä kaikilta päätoimisilta opettajilta. Kyselyt tehtiin Laurean alueyksikkökohtaisen kehittämispäivän aikana kahden alueyksikön osalta (n= 86) ja kolmannen alueyksikön opettajille lähetettiin sähköpostikysely. Saadut tulokset analysoitiin luokitusjärjestelmää rakentaa osaamisaluekohtaisesti ja sen jälkeen etsittiin toistuvat, yhteiset luokat. Lopuksi, aineistolähtöisesti muodostetuista osaamisista kuvaavista luokista rakennettiin yhdistämällä suuremmat luokat. Näin saatiin kuusi luokkaa, jotka olivat seuraavat: eettinen osaaminen, reflektio-osaaminen, globalisaatio-osaaminen, verkosto-osaaminen, johtamisosaaminen ja innovaatio-osaaminen. Näiden juonteiden jatkoystävämiseksi perustettiin 2005 juonneryhmä. Ryhmän juonneasiantuntijoiksi nimettiin kyseisen juonteen

sisältöalaan oman tutkimustyönsä kautta perehtyneitä, pääosin väitelleitä yliopettajia. Juonneryhmän jatkoystävämisyssä juonteet nähtiin metataitoja vastaavina osaamisina, jolloin ilmeni, että johtamisosaamisen juonne oli muista poikkeava. Tehdyn esityksen pohjalta johtamisosaamisen juonteesta tehtiin opetussuunnitelmiin substanssisidonnainen teema koulutusohjelmien tavoitevaatimusten mukaisesti. Vahvistetut viisi, tulevaisuuden työelämää kehittäviä valmiuksia vastaavat, ydinosaamisina kuvatut juonteet saivat vielä kaksi, eri koulutusohjelmien substanssiosaamisen kehittämiseen liittyvää juonetta, jotka nimettiin ammatillistiedolliseksi ja ammatillistaidolliseksi juonteeksi. Mainitut juonteet nähdään toisiaan täydentävinä, osaamisen eri ulottuvuuksina, vaikkakin ne kuvataan omina erillisinä osaamisina (Raji & Rantanen 2007, 42–49.)

Juonteista laadittiin tutkimustietoon perustuvat osaamiskuvaukset, jotka päädyttiin esittämään kolmitasoisina osaamisvaatimuksina siten, että opiskelijan osaaminen etenee henkilökohtaisen osaamisen tasolta, organisaation kehittäjän tasolle ja edelleen yhteiskunnallisen vaikuttajan tasolle. Tasot nimettiin perustasoksi, kehittyneen tasoksi ja edistyneen tasoksi. Lähtökohtana on, että jokainen Laurean opiskelija saavuttaa kaikista vähintään perustasoa vastaavan osaamisen. Koulutusohjelmittain ratkaistaan, missä juonteissa opiskelijan täytyy saavuttaa perustasoa korkeampi taso. Opiskelija voi myös itse, oman henkilökohtaisen oppimissuunnitelmansa puitteissa, valita tietyistä juonteista perustasoa korkeamman tavoitetason. (Raji & Rantanen 2007, 42–49.) ARENEn ECTS-projektin raportin (2006) myötä Laureassa tehtiin 2007 päätös siitä, että korvataan haasteelliseksi osoittautunut juonne-käsite yleisen kompetenssin käsitteellä.

Osaaminen yleisten kompetenssien kuvaamana osaamisena

Seuraavassa yhteinen osaaminen yleisenä kompetenssinä korvataan ammattikorkeakoulusivistys-käsitteellä soveltaen Toiskallion (1993) kehittämää, opettajan sisältötiedon korvaavaa sivistys-käsitettä käytännöllisenä viisautena pragmaattis-hermeneuttisessa

kielessä. Yhteinen osaaminen tunnustetaan Laurea-ammattikorkeakoulussa tehdyn, opettajien käsityksiä osaamisista kartoittavan tutkimustyön pohjalta. Ammattikorkeakoulusivistyksen sisältämä osaaminen hahmotetaan lyhyesti asiantuntijayliopettajien tutkimuksiin perustuen.

Yhteinen osaaminen kuvataan yleisinä kompetensseina laurealaisessa opetussuunnitelmassa. Sen rakentaminen on ollut *praxis*-johtoinen. Prosessiin on osallistunut se joukko, joka toimii yhteistyökumppanina, ohjaa, tukee ja valmentaa ammattikorkeakouluopiskelijoita kasvamaan ammatillisesti ja saavuttamaan ne osaamisen valmiudet, joita tulevaisuus heiltä edellyttää. Yleisten kompetenssien tunnistamisessa lähtökohtana eivät ole olleet olemassa olevat, nykytilaa selittävät teoriat, vaan näkemys siitä, miten tulisi olla ja mitä siinä tulevassa olisi hyvin toimiminen. Osaamiskuvausten laadinta on sen jälkeen pohjautunut kunkin ”juonneasiantuntijan” omaan tutkimustyöhön.

Tulevaisuuden osaamista hahmottaessaan laurealaiset asiantuntijat ovat ottaneet huomioon Suomen väestökehityksen, suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumisen, maailmankansalaisena toimimisen, ympäristömuutosten tuomat haasteet ja globalisaation tuomat haasteet. Mitä on silloin se käytännöllinen viisaus osaamisen sivistyksenä, jonka ammattikorkeakouluopiskelijoiden edellytetään saavuttavan?

Eettisen osaamisen tasot rakentuvat Juujärven (2007, 52–61) tekemiin johtopäätöksiin. Eettisessä herkkyydessä on keskeistä tunnistaa ihmisten erilaisuus, erilaisuuden kunnioittaminen sekä omat asenteet. Tästä kehittyy ammatillinen vuorovaikutusosaaminen. Eettinen motivaatio on sitoutumista moraaliseettisiin arvoihin ja vastuuta omasta toiminnasta ja sen seurauksista. Vastuunotto kehittyy henkilökohtaisesta vastuusta yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen vastuunottoon. Moraaliseettinen ongelmanratkaisu edellyttää omien arvojen, eettisten sääntöjen ja periaatteiden sekä ammatillisten arvojen, sääntöjen ja periaatteiden vaikutusten tunnistamista eettisten ongelmien ratkaisemisessa. Eettinen toimeenpanotaito on osaamista tehdä päätöksiä ja toimia tavoitteellisesti sekä rohkeutta toimia eettisten arvojen mukaisesti myös monimutkaisten, haastavien tilanteiden kohdalla.

Reflektio-osaaminen tunnustetaan Piiraisen (2007, 64–71) tekemän synteessin pohjalta erilaisina toisiinsa

kietoutuvina säikeinä. Reflektion ensimmäinen säie on ajattelua, joka edellyttää kykyä arvioida omaa toimintaa ihmisenä kehittymiseksi. Toisen säikeen muodostaa reflektion sidonnaisuus tiettyyn, systemaattiseen aikaan. Kolmantena on reflektion laajentuminen ymmärrykseksi itsestä suhteessa toisiin ihmisiin, eri ilmiöitä selittäviin teorioihin ja erilaisiin käytäntöihin. Suhde toisiin tarkoittaa vuorovaikutuksessa kehittyvää osaamista käsitellä, esittää ja vaikuttaa yhteisöön ja yhteiskuntaan. Neljäntenä on reflektion sitoutuminen ongelman ratkaisuun. Piirainen rakentaa Laureassa sovellettavan reflektio-osaamisen aikasidonnaisen ajattelun muutosprosessin, laajentuneen itseymmärryksen ja ongelmanratkaisun reflektoiden synteessinä. Reflektio-osaaminen jaetaan kuvailevan, dialogisen ja kriittisen reflektion tasoihin.

Verkosto-osaamista kuvatessaan Ala-Luukko ja Pirnes (2007, 74–87) päätyvät esittämään Laureassa sovellettavan verkosto-osaamisen verkosto-osaajaksi kehittymisen prosessina, johon kuuluvat puheviestintä- ja vuorovaikutustaidot, kielitaito sekä kirjoittamisen ja lukemisen taidot sisältävä viestintä-osaaminen. Siihen sisältyy myös verkoston jäsenenä toimimisen ja vaikuttamisen osaaminen. Verkostossa toimiminen laajentuu yhdessä kehittämällä verkostoitumisosaamiseksi ja verkostojen johtamisosaamiseksi.

Innovaatio-osaaminen kuvataan Taatilan (2007, 88–99) tekemän kiteytyksen perusteella prosessina, jossa edetään ideasta innovaatioksi. Tämä edellyttää käytännössä toteutumista ja lisäarvon tuottamista. Innovaatioprosessi puolestaan sisältää potentiaalien innovaatiokohteiden jatkuvan arvioimisen, mikä johtaa uusien innovaatioideoiden tuottamiseen. Idea viedään sitten käytäntöön, joka tarkoittaa muutospöytäkirjan toteuttamista. Innovaatio-osaamisen kehittymisen Taatila esittää henkilökohtaisena uudistumisosaamisena, tiimeissä luotavana innovaatioiden tekemiseen liittyvänä osaamisena, organisaatioiden toteuttamana innovaatio-osaamisena sekä erilaisten toimintaverkostojen luomana innovaatio-osaamisena.

Globalisaatio-osaaminen kuvaus rakentuu Niemisen (2007, 100–110) tekemiin johtopäätöksiin. Maailmanyhteiskunta voi elää suhteessa globaaliin kokonaisuuteen säilyttäen kuitenkin omaehtoisen elämän erilaisia funktioita täyttävinä sosiokulttuurisina ryhminä tai taloudellisina alueina. Globali-

saatio-osaaminen rakentuu, globaaleja interaktioita seuraten, taloudellisen, kulttuurisen, poliittisen, sosiaalisen ja ekologisen globalisaation erilaisista vuorovaikutuksista. Globalisaatio-osaamiseen johtava polku todetaan haasteelliseksi, koska kyseessä on ihmiskunnan historiallista kehitystä kuvaava käsite eikä erityinen tiedonala tai yleisesti hyväksytty oppiaines. Globalisaatio-osaamisen kehittyminen tarjoaa kuitenkin opiskelijoille tulevaisuuden valmiuksia henkilökohtaisen osaamisen, organisaation toiminnan sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen näkökulmasta.

Toistensa eri ulottuvuuksina nähtävät ammatillistiedollinen ja -taidollinen osaaminen sisältävät yleisyyttä tarkoittavat tietyt osaamisen tasoja kuvaavat rakenteet. Sisältöosaaminen on substanssispesifistä, joka todentuu koulutusohjelmakohtaisissa teemoissa. Taidollisessa on mukana sen edellyttämä tiedollisuus mutta myös tekninen tekemisen osaaminen, joka kertoo siitä, kuinka toimia tietyn päämäärän toteuttamiseksi, ja hyvin toimimisen osaaminen, jossa praktinen kertoo, kuinka toimia oikein tietyssä käytännöllisessä tilanteessa. Ammatillistiedollisen ja -taidollisen osaamisen kehittyminen osaksi ammatikorkeakoulusivistystä edellyttää osaamisen hallitsemisen sijasta työelämäläheisen osaamisen elämistä kulttuurisessa vuorovaikutuksessa. (vrt. Toiskallio 1993, 94.) Kokonaisuus rakentuu, kun edellä kuvattujen yleisten kompetenssien sisältämiä osaamisia eletään ammatillistiedollisen ja -taidollisen osaamisen muodostamassa kulttuurisessa kontekstissa.

Matriisiopetussuunnitelmassa yleisiä kompetensseja leikkaavat substanssispesifit teemat tarjoavat erityisen näkökulman yleisen kompetenssin osaamisen syventämiseen. Ammatillistiedollisen osaamisen tasoista esitän esimerkkinä Laurean fysioterapian koulutusohjelman opetussuunnitelmassa kuvatun rakenteen (esim. Piirainen, Julin, Immonen-Orpana 2007, 153). Ammatillistiedollinen osaaminen tarkoittaa fysioterapiatyön luonnontieteellisten, systeemiteoreettisten, kokemuksellisten, kognitiivisten ja diskursiivisten lähtökohtien osaamista. Ammatillistaidollinen osaaminen rakentuu synteetitaidon, pedagogisen taidon, manuaalis-teknisen taidon, kohtaamistaidon sekä tutkimus- ja kehittämistaidon osaamisina. Yhdessä näistä rakentuu fysioterapeutin osaaminen, jossa ammattikorkeakoulusivistys näyttäytyy ammatillistie-

dollisen ja -taidollisen osaamisen laajentuneena merkityssisältönä, käytännöllisenä viisautena, joka sisältää eettisen, reflektio-, verkosto-, innovaatio- ja globalisaatio-osaamisen fysioterapiatyön näkökulmasta.

Yleisten kompetenssien vertailu

Ruohotien (1999) tutkimusten mukaan yleiset työelämävalmiudet ja kompetenssit ovat elämänhallinta, kommunikaatiotaito, ihmisten ja tehtävien johtaminen sekä innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen. Elämänhallintaan kuuluvat oppimisen taito, ajankäytön organisointi- ja hallintakyky, henkilökohtaiset vahvuudet sekä ongelmanratkaisutaito ja analyttisyys. Kommunikaatiotaito on vuorovaikutustaitoja, kuuntelutaitoa, suullista ja kirjallista viestintätaitoa. Ihmisten ja tehtävien johtaminen edellyttää koordinoitukykyä, päätöksentekotaitoa, konfliktien hallintataittoa sekä suunnittelu- ja organisointitaitoa. Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen puolestaan edellyttää hahmottamiskykyä, luovuutta, innovatiivisuutta, muutosherkkyyttä, riskinottoa ja visioitukykyä. Nämä valmiudet Volanen (2000, 42–44) näkee osana ammatillista yleissivistystä, joka hänen mukaansa rakentuu aikakauden ja työelämän muotoutumisen ja keskeisten ongelmien sekä taloudelliselta, sosiaaliselta, inhimilliseltä ja luonnon resurssien kannalta tarkasteltavien työn ehtojen, rajojen ja mahdollisuuksien opetusaineista.

2005 Suomen korkeakoulu siirtyivät eurooppalaiseen ECTS-opintopistejärjestelmään opintojen mitoituksessa. Eurooppalaisen korkeakoulututkintojen viitekehyksen lähtökohdaksi (European Qualifications Framework EFQ, COM(2006) 479 final) otettiin osaamiskeskeisyys, joka näkyy tutkinnoille asetettavina osaamistavoitteina. Opintopistejärjestelmään siirtyminen tarkoitti myös siirtymistä opiskelijälähtöiseen, osaamis pohjaisen opetussuunnitelman kehittämistyöhön (ARENE 2006.). Eurooppalaisen korkeakouluyhteistyön Bologna-prosessiin liittyvässä Tuning-projektissa (Tuning Educational Structures -project) (Opetusministeriö 2005, 13) tunnistettiin oppimistuloksina esitettävät yleiset kompetenssit instrumentaalisina (instrumental), vuorovaikutustaito- (interpersonal) ja systeemisinä (systemic) kompetensseina. Instrumen-

taalliset kompetenssit sisältävät kognitiiviset, metodologiset, teknologiset ja kielelliset tiedot ja taidot. Vuorovaikutuskompetenssit puolestaan koostuvat sosiaalisista taidoista, erilaisista yhteistyötaidoista, yhteistyöosaamisesta kansainvälisissä ympäristöissä, monikulttuurisuuden ja erilaisuuden arvostamisesta sekä eettisten periaatteiden sisäistämisestä. Systemiset kompetenssit tarkoittavat kykyä soveltaa tietoa käytäntöön, tutkia ja oppia ja kykyä sopeutua uusiin tilanteisiin. Niihin sisältyy osaamisena myös luovuus, johtajuus, muiden kulttuurien ymmärtäminen, kyky työskennellä itsenäisesti, projektin suunnittelu- ja johtaminen, laatuksymysten pohdinta ja itsensä kehittämisen osaaminen.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston (ARENE 2006) ECTS-projekti, jossa hyödynnettiin edellä mainittua Tuning-raporttia, toteutettiin valtakunnallisena ja se määritteli ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien yleiset kompetenssit sekä koulutusohjelmakohtaiset substanssispesifit kompetenssit eurooppalaiseen tutkintojen viitekehukseen soveltuvaksi kansalliseksi viitekehukseksi. Mainitut yleiset kompetenssit ovat itsensä kehittäminen, eettinen osaaminen, viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämistoiminnan osaaminen, organisaatio- ja yhteiskuntaosaaminen sekä kansainvälisyysosaaminen. Yleisten kompetenssien vertailu esitetään seuraavassa kuviossa (kuva 2).

Verrattaessa edellä esitettyjä, Laureassa tunnistettuja yleisiä kompetensseja Ruohotien 1999 kuvaamiin yleisiin työelämävalmiuksiin ja kompetensseihin, Tuning-projektin ja ECTS-projektin yleisiin kompetensseihin

on samankaltaisuuksia havaittavissa. Ruohotien kuvauksessa puuttuu eettinen osaaminen, jonka tosin voi ajatella sisältyvän sekä kommunikaatio- että ihmisten johtamistaitoihin. Tuning-projektin yleiset kompetenssit ovat varsin laaja-alaisia ja siksi vaikeasti hahmotettavissa. Niiden sisältöalueiden tunnistaminen osaksi kokonaisuutta on haasteellinen.

Selkein ero on osaamisluokkien nimeämisessä, kuten Rauhalakin (2007, 16) toteaa. Nämä erot selittyvät erilaisista lähtökohdista. ECTS-projektin suosituksissa ovat koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit yleisten kompetenssien rinnalla, kun taas Laurean mallissa koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit ovat ammatillistiedollisina ja ammatillistaidollisina osaamisina yhteisessä matriisiopetussuunnitelmarakenteessa. Myös Kallioinen (2007, 111–118) toteaa selkeän vastaavuuden tarkastellessaan Laureassa määritettyjen yleisten kompetenssien vastaavuutta kansallisiin ja eurooppalaisiin korkeakoulujen osaamistavoitteisiin. Kallioisen mukaan erityisesti verkosto-, globalisaatio- ja innovaatio-osaaminen näyttäytyvät ainutlaatuisina kompetensseina ja Laurean strategisia tavoitteita tukevana. Laureassa yleiset kompetenssit on tunnistettu ammattikorkeakoulukontekstin kokemusosaamista ja tutkimusosaamista omaavien opettajien tulevaisuusorientoituneista käsityksistä. Laurealaisessa kuvauksessa on myös selkeästi tunnistettu kompetenssien osaamisalat suhteessa vastaavaan tutkimustietoon, jolloin käytettäville käsitteille löytyy perustelut. Ne puolestaan mahdollistavat yhteisen kielen löytämisen ja näin saattavat selkeyttää eurooppalaista yhteistyötä.

RUOHOTIE	TUNING-projekti	LAUREA	ECTS-projekti
Elämänhallinta	Instrumentaaliset kompetenssit	Eettinen osaaminen Reflektio-osaaminen	Eettinen osaaminen Itsensä kehittäminen
Kommunikaatiotaito	Henkilökohtaiset- ja viestintätaidot	Verkosto-osaaminen	Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen
Ihmisten ja tehtävien johtaminen	Systemiset kompetenssit	Globalisaatio-osaaminen	Kansainvälisyysosaaminen
Innovaatioiden ja muutosten vauhdittaminen		Innovaatio-osaaminen	Kehittämistoiminnan osaaminen Organisaatio- ja yhteiskunta-osaaminen
		Ammatillistiedollinen ja taidollinen osaaminen	

Kuva 2. Yleisten korkeakoulukontekstiin sijoittuvien kompetenssien ja Ruohotien tunnistamien yleisten työelämävalmiuksien ja kompetenssien vertailu

Yhteenveto

Edellä on pohdittu ammattikorkeakoulusivistystä sellaisena osaamisena, joka mahdollistaa tulevaisuuden työelämän kehittämisen ja uudistamisen. Tarkastellessa sivistystä ammattikorkeakoulukontekstissa lähtökohtana on Aristoteleen praxis-käsitteen tarkoittama hyvin toimimisen päämäärä. Toiskallion (1993) opettajan sivistyksenä tunnistaman käytännöllisen viisauden rakentuminen tapahtuu elämisenä kulttuurisessa vuorovaikutuksessa. Elämisen myötä rakentuu myös kokemuksellinen osaaminen, jossa osaamisen eri tiedonlajit integroituvat harkinnan mukaisena kokonaisuudeksi.

Laureassa kehitetyn kehittämispohjaisen oppimisen vaiheita seuraten yleisissä kompetensseissa tunnistettu osaaminen kehittyy yhdessä elämisen myötä. Työelämäläheisen tutkimus- ja kehittämishankkeen edetessä käydään siitä keskustelua, reflektoidaan ja haetaan merkityksiä ja kartutetaan näin ammatillistiedollista ja -taidollista osaamista. Sivistymistä rakentaen tutkimus- ja kehittämishankkeissa eletään myös eettistä, reflektio-, verkosto-, innovaatio- ja globalisaatio-osaamista. Tutkimus- ja kehittämishankkeiden ympäristössä toimitaan yhdessä niin, että saavutettava osaaminen tunnistetaan ja siitä ollaan tietoisia.

Laurean yleiset kompetenssit on tunnistettu ammattikorkeakoulukontekstin kokemusosaamista ja tutkimusosaamista omaavien opettajien tulevaisuutta tarkastelevista käsityksistä. Tunnistetut yleiset kompetenssit ovat sen jälkeen saaneet tutkittuun tietoon perustuvat sisältökuvaukset, joista saavutettava osaaminen on kuvattu osaamisen tavoitteina. Näin on haluttu kehittää myös yhteinen kieli ammattikorkeakoulusivistyksen tunnistamiseksi. Ammattikorkeakoulusivistys on tunnistettavissa eri koulutusohjelmien kuvaamien osaamisten elämisenä. Yleisten kompetenssien syvyys ja eriytyneisyys määräytyvät ammatillistiedollisten ja -taidollisten kompetenssien sisältöosaamisista.

Tässä kirjoituksessa on lähdetty liikkeelle ammattikorkeakoulukontekstiin sijoitettavasta hyvin toimimisen päämäärästä. Sivistys on määritelty Toiskallion tutkimusta soveltaen osaamisen sivistyksenä, jossa käytännöllinen viisaus rakentuu kaikille yhteisestä osaamisesta. Tämä kuitenkin näyttäytyy erialaisia

ammattillisia osaamisen vaatimuksia kohdatessaan myös erilaisena. Kirjoituksessa on hyödynnetty Laurea-ammattikorkeakoulussa tehtyä oman toiminnan tutkimus- ja kehittämistyötä. Lähtökohtana on ollut ammattikorkeakoulun perustehtävän tunnistaminen osaamisen tuottajana. Se on johtanut pohtimaan ammattikorkeakoulusivistystä osaamisen sivistyksenä.

Lähteet

- Ala-Luukko, L. & Pirnes, H. 2007. Verkosto-osaaminen. Kirjassa Kallioinen, O. (toim.) Osaamis pohjainen opetussuunnitelma Laureassa. Helsinki: Edita Prima Oy, 74–87.
- ARENE 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutusalueeseen. Helsinki: Arene ry.
- Aristoteles 1989. Nikomakhoksen etiikka. Ammattikorkeakoululaki (351/ 2003)
- Bereiter, C.& Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: IL: Open Court.
- Bereiter, C. 2002 a. Education and mind in the knowledge. Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Carr, W. 1986. Practical Enquiry, Values and Problem of Educatinal Theory. Oxford Review of Education, Vol. 18, (3), 241–251.
- Carr, W. 1989. Quality in Teaching. London: The Palmer Press.
- Dewey, J. 1899. The School and Society. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1934. Art as experience. New York: Minton, Balch & Co.
- Engeström, Y. (1987). Learning by Expanding. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. Journal of Education and Work 14 (1), 129–152.

- Gadamer, H-G. 1976. *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Hakkarainen, K., Lonka, K & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen*. Porvoo: WSOY.
- Hollo, J.A. 1952. *Kasvatuksen maailma*. Porvoo: WSOY.
- Juujärvi, S. 2007. Eettinen osaaminen. Kirjassa Kallioinen, O. (toim.) *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laressa*. Helsinki; Edita Prima Oy, 52–63.
- Kallioinen, O. 2007. Juonteet eurooppalaiseen korkeakoulualueen kehittämiseen peilattuna. Kirjassa Kallioinen, O. (toim.) *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laressa*. Helsinki: Edita Prima Oy, 111–119.
- Nieminen, A. 2007. Globalisaatio-osaaminen. Kirjassa Kallioinen, O. (toim.) *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laressa*. Helsinki; Edita Prima Oy, 100–109.
- Opetusministeriö 2005. *Korkeakoulututkintojen viitekehys. Kuvaus suomalaisista korkeakoulututkinnoista. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 4*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Piirainen, A. 2007. Reflektio-osaaminen. Kirjassa Kallioinen, O. (toim.) *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laressa*. Helsinki: Edita Prima Oy, 64–73.
- Piirainen, A., Julin, M. & Immonen-Orpana, P. 2007. Fysioterapian opetussuunnitelmaprosessi. Kirjassa Kallioinen, O. (toim.) *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laressa*. Helsinki: Edita Prima Oy, 147–155.
- Raij, K. 2000. *Toward A Profession. Clinical learning in a hospital environment as described by student nurses*. Helsinki University: Department of Education. Research Report 166.
- Raij, K. 2003. Osaamisen tuottaminen ammattikorkeakoulun päämääränä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka*. Helsinki: Edita, 42–58.
- Raij, K. 2007. *Learning by Developing*. Laurea Publication A* 58.
- Raij, K. & Rantanen, T. 2007. Juonteiden määrittelyprosessi. Teoksessa Kallioinen, O. (toim.) *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laressa*. Helsinki: Edita Prima Oy, 42–49.
- Rauhala, P. 2007. Laurean valintana juonneopetussuunnitelma. Teoksessa Kallioinen, O. (toim.) *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laressa*. Helsinki: Edita Prima Oy, 11–19.
- Rorty, R. 1980. *Philosophy and The Mirror of Nature*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rorty, R. *Consequences of Pragmatism: Essays 1972–1980*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Ruohotie, P. 1999. Työelämä muuttuu, muuttuuko opetus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1 (2)*, 4–7.
- Taatila, V. 2007. Innovaatio-osaaminen. Teoksessa Kallioinen, O. (toim.) *Osaamispohjainen opetussuunnitelma Laressa*. Helsinki: Edita Prima Oy, 88–99.
- Taminiaux, M. 1991. *Heidegger and the project of fundamental ontology*. Albany: State University of New York Press.
- Toiskallio, J. 1993. *Tieto, Sivistys ja Käytännöllinen Viisaus*. Turku: Turun yliopisto.
- Volanen, M. V. 2000. Yleissivistys uusiksi ammatillisesti sivistävä nuorisosaasteen koulutus. Teoksessa Volanen, M. V. (toim.) *Kokeiluista reformeiksi. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto*, 23–52.

Sivistys korkeakoulussa

Seppo Kilpiäinen

Johdanto

Otsikko saattaa herättää ihmettelyä jo pelkästään siitä syystä, että sivistyskäsite ja siihen liittyvät merkitykset on luonnostaan luettu yliopiston reviiiriin kuuluviksi. Yliopistossa on kuitenkin paljon sellaisia koulutusaloja, jotka valmistavat suoraan konkreettiseen ammattiin, kuten henkisten ammattien harjoittajat: opettajat, lääkärit ja papit. Ammattikorkeakouluissa voidaan valmistua esimerkiksi sairaanhoitajiksi, insinööreiksi sekä kuvataiteilijoiksi. Tätä kautta tarkasteltuna sivistyskäsite kuuluu selvästi myös ammattikorkeakoulujen alueelle.

Onko sivistyksen sisältö ammattikorkeakouluissa sitten yleissivistykseen palautuvaa tai sitä jatkavaa vai tuottaako ammatissa oleminen oman sivistysulottuvuutensa, on tämän artikkelin yhtenä kiinnostuksen kohteena. Lisäksi tarkastelen yliopiston roolin/luonteen muuttumista sivistysyliopistosta tiedeyliopistoksi ja sen jälkeen markkina/McDonalds-yliopistoksi (ks. esim. Koski 1996). Lopuksi pyrin rakentamaan alustavaa pedagogisen toiminnan lähestymismallia. Tässä mallissa nykyistä vahvemmalle perustalle rakentuva kasvatus- ja sivistysulottuvuus loisivat tukevamman pohjan ammattikorkeakouluopiskelun myönteiselle etenemiselle ammatillisen monialaisuuden ja erityisosaamisen näkökulmista.

Innostus tämän artikkelin kirjoittamiseen nousi filosofisen harrastukseni pohjalta. Sivistyskäsite ja sen sisältö ovat aina kiinnostaneet minua, ja on haastavaa lähteä tarkastelemaan käsitteen historiaa ja erilaisia muotoja. Tässä artikkelissa sivistystä tarkastellaan yliopiston ja ammattikorkeakoulun näkökulmista. Tehtävä on sinällään vaativa jo siitä syystä, että yliopiston historia on pitkä ja ammattikorkeakoulun historia vastaavasti on varsin lyhyt.

Artikkelin aihepiiri sijoittuu yhteiskunnallisesti tärkeään alueeseen, perustutkimusta korostavaan tiedekorkeakouluun sekä soveltavaa tutkimusta tekevään ammattikorkeakouluun. Varsinkin ammattikorkeakoulu ja sen synty on ollut yksi merkittävimmistä koulutuspoliittisista tapahtumista 1990-luvun Suomessa. Vaikka duaalimallin näkökulmasta yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on oma erityinen tehtävänsä yhteiskunnassa, yliopistoissa on kuitenkin ollut havaittavissa yhä lisääntyvää ammatillisuuteen suuntautumista ja vastaavasti ammattikorkeakouluissa on oltu erityisen kiinnostuneita laajemmasta tutkimus- ja kehittämistyöstä. Toisten alueille vilkuileminen on ollut omiaan tuottamaan välillä kovasanaistakin keskustelua korkeakoulujen työnjaosta. Tämä vilkuilu voi johtaa jopa duaalimallin hajoamiseen.

Sivistyksen määrittelyä

Yleissivistys

Paideia tarkoittaa sivistystä, sivistämistä sekä kasvatusa. Paideia ei kuitenkaan pitänyt sisällään ammattisivistystä, koska konkreettinen tekeminen piti erottaa ajattelusta ja ihmettelystä. Konkreettinen työ tarkoitti enemmänkin alistussuhteessa olemista. Latinan kielessä työssä tarvittavia ammattisivistykseen kuuluvia tietoja ja taitoja alettiin kutsua ilmaisulla *artes serviles*, jossa servileksen kantasana on *servus* 'orja'. *Paideia* ei suuntautunut sellaiseen toimintaan, jossa tavoiteltiin käytännön hyötyä. Käytännön hyöty tai käytännöllinen ammatti ei kehittänyt vapaan kansalaisen elämää. (Harva 1983, 48; ks. myös Tuominen & Wihersaari 2006, 11.) Roomalaiset taas eivät pitäneet kreikkalaisen sivistyksen, *Paideian*, pehmeystä, koska se heikensi sotilaalliseen toimintaan liittyviä perinteitä sekä Rooman imperiumin merkitystä. He olisivat halunneet yhdistää kreikkalaiseen *Paideiaan* roomalaisen *bonae artes* 'hyvät taidot' -ulottuvuuden. (Harva 1983, 49.)

Salosen (2004, 14; ks. myös 2002, 202–203) mukaan sivistys ei ole mallien ja sääntöjen sokeaa noudattamista. Ihminen voi hänen mukaansa sivistyä mitä erilaisimpien toimintojen, kuten taiteen, uskonnon tai hyväksi tarkoitettujen sosiaalisen toiminnan kautta. Sivistynyt ihminen pyrkii myös lähentämään ihmistä ja luontoa toisiinsa. Kauppi (2000, 298) taas hahmottaa sivistyksen olevan prosessi, jossa ei ole päätepistettä. Sivistyksessä pyritään hänen mukaansa pääsemään lähemmäksi ihmisen ideaa. Sivistys sisältää aina myös yksilön kehittymisen kasvatuksen avulla suvaitsevaisiksi ja toisista välittäväksi persoonaksi. Jotta sivistys olisi mahdollista, kasvatuksen tulee suunnata voimansa siten, että ihmisestä kehittyisi kulttuuri-ihminen.

Sivistys on piirre tai ominaisuus, joka on seurausta yksilön tai yhteisön kehittymisestä vuorovaikutteisessa toiminnassa. Sivilisaatio ja sivistys käyvät yhteistä taivalta sosiaalisen ja henkisen yhteiskunnan kehittämisessä. (Oksala 1978, 10.)

Wilenius (1982, 22) lähtee siitä, että ihmisen sivistysominaisuudet ovat totuudellisuus, esteettisyys sekä eettisyys. Globaalina aikakautena ihminen on

kuitenkin vieraantunut itsestään ja muuttunut irrallisemmaksi kuin aikaisemmin. Sivistyksen avulla ihminen voi kuitenkin palata takaisin juurilleen, ja tätä kautta hän voi välttää vieraantumisen mukanaan tuomat ongelmat, kuten yksinäisyyden ja luontosuhteen heikkenemisen. (Wilenius 1982, 32–33.)

Turusen (1988, 103–105) mukaan sivistys palautuu olennaisesti kansansivistyksen käsitteeseen, jossa kasvavalle nuorisolle annettiin mahdollisuus systemaattisen opetuksen avulla päästä kiinni muuhunkin virikeympäristöön kuin pelkästään luonnollisessa kasvuympäristössä tarjolla olevaan. Uudet virikkeet antoivat Suomen kansalle aidon mahdollisuuden sivistyä. Sivistyksen olennainen ilmenemismuoto oli yhteinen kulttuuri, johon yhteistä suomen kieltä käyttävät ihmiset kykenivät samaistumaan. Tärkeitä selviytymiskeinoja ovat olleet oma henkinen perintö ja oma historia silloinkin, kun vieraat vallat ovat suomalaisten heimoa hallinneet. Merkittävästi henkisen perinnön ja historian kehittymiseen ovat vaikuttaneet J.W. Snellman (1806–1881) sekä U. Cygnaeus (1810–1888). Humanismin (joka sisältää sivistyksen) lähtökohtana on ollut se, että luonnosta irronneella ihmisellä on olemassa mielessään ihmisyyden aihiot, jotka voidaan saada esille kasvatuksen avulla. Sivistyksen tulos kuitenkin vaihtelee, ja tätä kehitystä edistävinä tai estävinä tekijöinä voivat olla kasvatuksen lisäksi monet muut ihmisen elämään liittyvät asiat.

Sivistystä on usein pidetty synonyymina valistuksen käsitteelle. Valistuksen tieto on kuitenkin useasti ns. ensyklopedista tietoa, joka edellyttää kriittistä ja ankaraa järjen käyttöä. Sivistyskasvatuksen tavoitteena taas on ollut enemmän ihmisen suvaitsevaisuuden ja toisista välittämisen ajattelun kehittäminen. Sivistysajattelu onkin pitkään ollut vahvassa asemassa, mutta valistuksen vahva tiedollisen kasvatuksen esiinmarssi 1970-luvun koulu-uudistuksissa heikensi sivistyksen vahvuutta yhteiskunnassa. (Turunen 1988, 105–107.)

Tuomiston (1991, 39, 49) mukaan sivistyksessä korostettiin holistisuutta, ihmisen kokonaisuuden ymmärtämistä sekä kokonaispersoonallisuuden kehittämistä. Suomessa käytettyä kansanvalistus-käsitettä kritisoitiin erityisesti sen takia, koska sen oletettiin korostavan ulkoapäin tapahtuvaa muokkaamista,

jopa vaikuttamista ihmisen vapaaseen toimintaan. Kansansivistyyksen käsitteen tarkoituksena oli taas se, että sivistyksen välittäjä opettaisi opiskelijoille tieteellisten menettelytapojen käyttöä sekä omakohtaisen harkinnan vahvistamista.

Suomalaisen identiteetin luojan Snellmanin sivistysajattelu korosti Hegelin tavoin yhteiskunnallista lähtökohtaa. Hänen mukaansa sivistyksen alueeseen voidaan lukea vain sellainen tieto ja taito, joka lähtee ihmisen omakohtaisesta omaksumisesta. Sen tulee olla myös niin syvällistä, että sillä on ihmiselle hänen elämäänsä ohjaava vaikutus myös käytännön moraalitilanteissa.

Ammattisivistys

”Yleissivistyksen vastakohtana on ammattisivistys, jolla tarkoitetaan erityistä, jollekin ammattiryhmälle kuuluvaa tietoa ja osaamista. Jokainen ammattiryhmä tarvitsee ammattisivistyksensä ohella myös yleissivistystä, koska se on välttämätöntä kaikessa yhteiskunnallisessa kanssakäymisessä ja toiminnassa.” (Tuomisto 1999, 28.)

Cleven mukaan tuotannolliseen työelämään liittyvä ammattikoulutus on rakennettava tieteellisesti, koska työn arvo voi nousta vain tieteen avulla. Yleis- ja ammattisivistystä ei saa erottaa keinotekoisesti. Vaikka materiaalisella työllä (käsityö) ja ideaalisella työllä (ilmiön pohtimiseen liittyvä työ) on erilainen funktio, tämä ero ei saa estää funktioiden välistä yhteistyötä, koska jokaisella työllä on sivistävä vaikutus. Cleve (1901, 57–59.) Myös materiaalisella työllä tulee olla tekijälleen sivistävää vaikutusta. Cleven (1886, 117) mukaan käytännöllisiä taitoja tulee ohjata teoreettinen tieto, sillä taidon tekeminen ilman ajatusta ei voi olla sivistyksellistä toimintaa.

Nohlin (1949a, 142) mukaan ammattikasvatuksen tarkastelun lähtökohtana tulee aina pitää yleistä sivistysnäkökulmaa siten, että työelämä ei sanele työntekijälle sivistyksen suhteen sääntöjä ja ohjeita. Lisäksi ammattisivistys omana sivistyksen lajinaan ei ole toimiva lähtökohta, vaan se palautuu aina yleissivistyksen piiriin. Lisäksi hän korostaa, että yleissivistystä ja ammattisivistystä ei tule pitää toistensa vastakohtina vaan saman käsitteen erilaisina sovelluk-

sina. Sivistys ei saa olla pelkkä tekninen ulottuvuus, vaan ammatissa tulee toteutua ihmiseksi kasvamisen kokemus.

Lisäksi Nohl (1949b, 285; ks. myös Siljander 1987, 110–117) korostaa sitä, että jos kasvatus ja samalla sivistys objektivoidaan ja esineellistetään, johtaa se siihen, että yksilö ei kykene itse- eikä yhteiskuntakritiikkiin. Hän käyttää esimerkkinä passiivista yksilöä, joka tottelee käskyjä pohtimatta niiden mielekkyyttä ja järkevyyttä. von Wright (1981, 17) taas korostaa, että tiedot ja taidot voivat merkitä sivistystä vasta sitten, kun ihminen kasvaa koko ajattelussaan ja toiminnassaan laaja-alaiseksi, objektiiviseksi ja oikeamieliseksi totuuden perusteella. Ammatillinen sivistyminen edellyttää tiedon ja ymmärtämisen hallintaa. Tiedot ja taidot eivät kuitenkaan yksittäisinä hallinnan palasina riitä, vaan yksilön pitäisi pystyä hallitsemaan ajattelunsa ja toimintansa laaja-alaisesti.

Korkeakoulujen sivistystehtävä

Yleisesti on ajateltu, jopa myytinomaisesti, että yliopistossa sivistys nousee esille teoreettisen toiminnan yhteydessä, kun taas ammattikorkeakoulussa sivistyksen kasvualustana on pääasiassa käytännöllinen toiminta. Jotta käytäntöä voidaan ymmärtää ja arvostaa, tulee sitä lähestyä kuitenkin myös teorian avulla. Tässä mielessä ammattikorkeakoulusta valmistuneen opiskelijan on hallittava niin teoria kuin käytäntökin samaan aikaan. Opiskelijan tulee kyetä luovimaan sivistyksen avulla kahdessa eri maailmassa, jotka voidaan kytkeä yhteen ymmärtämisen eri muotojen sekä oivalluksen avulla. Hän tarvitsee ajattelussaan ja toiminnassaan yleissivistystä ja ammattisivistystä.

Nykyinen yliopisto on historiaan verrattuna massoja tuottava laitos, jossa on massaluennot ja massaopetus. Massat ilmenevät keskinkertaisuuksina, kriittikköminä tuijottajina sekä samankaltaisten kanssa joukossa eläjinä, joilla ei ole omaa tahtoa. Massatoiminta kuvaa hyvin McDonald` s- organisaatiota, jossa ”tuloksellisuus taataan homogeenisuudella, nopealla läpivirtauksella ja suurilla määrillä” (Koski 1996, 180–181). Se on täysin erilaista kuin humboldtilaisen yliopistoaatteen mukaan pitäisi olla: akateemista yksilöllisyyttä, tutkimuksen, opetuksen ja oppimisen

vapautta, jossa sivistys oli kaiken yläpuolella. Kosken (1996, 198–199) mukaan yliopiston uuden hallintojärjestelmän avulla huippuyksiköt saavat enemmän tukea kuin ne, joita ei nimetä huipuiksi. Vielä on täsmenämättä, mitä tehdään niille, jotka eivät saa huippuyksikön statusta. ”Häpäistäänkö ne siirrolla ammattikorkeakouluihin” vai jätetäänkö ne armosta yliopistoihin riittävän kontrastin esilletuomiseksi huippuyksiköihin nähden?

Von Humboldt laittoi yhteen koulumaisen yliopiston, joka korosti opettamista, sekä akatemian, joka korosti tutkimusta. Esimerkiksi Bacon, Descartes ja Leibniz olivat saaneet koulutuksensa akatemiassa, ei yliopistossa. (Sironen, 1990, 54.) Von Humboldtin kehittämä sivistysyliopisto korosti sitä, että sen tehtävänä on harjoittaa tiedettä niin syvässä muodossa kuin mahdollista. Objektiiivinen tietäminen on yhdistettävä henkilökohtaiseen sivistykseen. Yliopistoissa on harjoitettava jatkuvaa ja pyyteetöntä tutkimusta ratkaisemattomien ongelmien alueella. Kouluissa taas askarrellaan jo ratkaistujen tietojen alueella, joita opettajat opettavat. Koulujen toiminta on valmiiden, ratkaistujen asioiden ulkoa opettamista ja -oppimista. Opettaja on koulussa oppilaita varten, mutta yliopistossa opettaja ja opiskelijat ovat tiedettä varten. Yliopistot ovat aina kiinteässä suhteessa käytännön elämään ja valtioon, koska ne antavat nuorisolle opetuksellisia malleja käytännön elämässä. Akatemioissa tiede on ydin ja kaiken keskipiste. Yliopistoissa jokainen kulkee omia teitään, kun taas akatemiassa yksittäisen akateemikon työ arvioidaan koko akatemian voimin. (Sironen 1990, 58–59.) Nykypäivänä tutkimusta ollaan jälleen siirtämässä yhä enemmän yliopistoista instituutteihin (UPI, ulkopolitiittinen instituutti), laboratorioihin sekä sellaisiin paikkoihin, jotka vastaavat 1800-luvun akatemioita.

Manninen (1990, 246–247) on kuvannut von Humboldtin sivistysyliopiston kehittymistä ja nostanut esille seuraavia tärkeitä asioita:

- 1 Yliopistossa tulee olla tutkimuksen, opetuksen ja opintojen vapaus.
- 2 Tutkimuksen ja opetuksen tulee kuulua erottamattomasti yhteen.
- 3 Sivistyksen tulee olla ensisijainen elementti suhteessa ammatilliseen koulutukseen.

Lisäksi kulttuuritietoisien ja omaa järkeään käyttävän itsenäisen persoonallisuuden kehittäminen oli sivistysyliopiston päämäärä. Tätä päämäärää kehitettiin tutkimuksen opettamisen ja tutkijaksi kasvattamisen avulla. Manninen (1990, 249) on Tengströmin 1817/1818 julkaisemaan Aurakalenteriin viitaten kuvannut saksalaisen sivistysyliopiston vaikutusta Suomeen. Henkinen sivistys on ollut ensisijainen saatavissa oleviin hetkellisiin hyötyihin nähden. Myös liian aikaisella ammattiin suuntautumisella oli ollut sivistystä ehkäisevä vaikutus, ja tällainen tapa edetä johti helposti pinnalliseen tietoon ja toimintaan (ks. myös Harva 1983, 50). Myös opiskelijoiden ajattelun itsenäisyyttä arvostettiin, sillä jos vain hankitaan suuri määrä yksittäisiä tietoja eikä aktiivisesti etsitä tiedettä itseään, on kaikki peruuttamattomasti menetetty niin yksilön kuin valtionkin kannalta. Manninen (1990, 250) kuvaa Humboldtin ajattelua seuraavasti: ”Sillä vain ihmisen sisimmästä lähtevä ja sisimpään istutettava tiede voi muovata luonnetta, eikä valtiota enempää kuin ihmiskuntaakaan palvele tieto tai puhe, vaan luonne ja toiminta.”

Erittäin mielenkiintoinen on Mannisen (1990) kuvaama Schellingin lause hyvän yliopisto-opettajan opetuksesta: ”Eloisan esitystavan todellinen etu on siinä, ettei opettaja esitä tuloksiaan kirjailijan tavoin, vaan ainakin kaikissa korkeimmissa tieteissä näyttää itse, miten ne on saavutettu, ja joka tapauksessa antaa tieteen kokonaisuudessaan ikään kuin vasta syntynyt oppilaan silmien edessä.” Olisi mielenkiintoista nähdä tällaisia opettajia enemmän myös ammattikorkeakouluissa.

Nykypäivänä ongelmana on se, että yliopistojen rahoitus etääntyy valtion momentilta yksityiselle momentille. Tutkimus siirtyy yhä enenevässä määrin yksityisten yritysten rahoittamaksi, ja silloin on syytä huolestua tieteen autonomisesta tilasta. Myös von Humboldtin vapauden periaatteiden ylläpitämisessä voi tulla suuriakin ongelmia. (Manninen 1990, 255.) von Wright (1987, 114) toteaa, että korkeakoulujen tutkimus on siirtymässä takaisin sellaisiin paikkoihin, jotka muistuttavat yhä enemmän vanhoja eurooppalaisia tiedeakatemoita (esim. Accademia dei Lincei, jonka jäsenenä oli mm. Galileo Galilei) kuin perinteistä humboldtilaista yliopistoa. Yliopistot vastaavasti ovat yhä enemmän muuttumassa ammattioppilaitoksiksi.

von Wrightin näkökulmaan tukeutuen on todettava, että harvassa on niiden yliopistosta valmistuvien ammattilaisten joukko, jotka päätyökseen puuhastelevat tänä päivänä puhtaasti perustutkimuksen parissa. Pääasiassa esimerkiksi edellä mainitut yliopistosta valmistuneet työn ammatillaiset käyttävät työaikansa työssä vaadittavien perusasioiden suorittamiseen.

Alestalo (1996, 250–251) toteaa, että yliopiston muuttuminen yhä enemmän arkisiin ammatteihin valmistavaksi korkeakouluksi on seurausta uusliberalistisesta ideologiasta sekä yliopiston arvovallan ja sen roolin uudesta tulkinnasta. Myös Suomea koskettanut lama on ollut vauhdittamassa yliopiston roolin uudelleenmäärittämistä. Yliopiston identiteettiongelmaa ei kuitenkaan paranneta silloin, kun halutaan päästä valtiorippuvuudesta yritysmaailmariippuvuuteen.

Yliopiston rooli itsenäisenä tieteen ja tutkimuksen ytimenä joutuu suuriin ongelmiin, kun yliopiston sisällä vaikuttava tiede-eliitti haluaa korostaa innovaatioideaa tärkeimpänä tiedepoliittisena käsitteenä, sillä innovaatioideat usein nousevat tiede-eliitin taloudellista kasvua korostavasta näkökulmasta, jossa korostetaan poliittisen ja taloudellisen vallan arvoja. Tämän seurauksena sivistyksen määritelmä yliopiston tiedekäsityksessä on enää retorisella tavalla esillä. (Alestalo, 1996, 257, 274.)

Myös Salosen (2004, 15) mukaan sivistysyliopiston nimitys nykyajan yliopistoista vaikuttaa hengettömältä, koska toiminta keskittyy hyvin paljon loputtomaan tulostehtailuun, erilaisiin palvelutehtäviin sekä tehokkaasta tuloksesta huolehtimiseen. Vain välittömästi mitattavat tulokset huomioidaan.

”Yhteiskunta ei enää tunnu ainakaan ensisijaisesti odottavan, että yliopistot ja korkeakoulut ohjaisivat opiskelijoitaan sivistykseen tai tiedon ja totuuden tavoittelemiseen niiden itsensä vuoksi. Ei ole ihme, että myös ammattikorkeakouluissa ’ammattisivistyksen’ ihanteen vaaliminen on vaarassa jäädä hämäräksi, pelkälle julkilausuman tasolle”. (Pihlström 2004, 54.) Toisaalta ammattikorkeakoulut kykenevät myymään tietotaitonsa paremmin ja nopeammin kuin yliopistot ja korkeakoulut, koska niillä ei ole olemassa historiallista painolastia tiedon, tieteen ja tutkimuksen suhteen. Ammattikorkeakoulu soveltavan tutkimuksen ja tuotekehittelyn näkökulmasta on korkeakouluna kuitenkin jo luonnostaan markki-

noiden kanssa yhteistyössä, esimerkiksi kaupallinen ja teknillinen ala. Myös sosiaali- ja terveysalalla yhä enemmän lähestytään työ- ja elinkeinoelämää rahoituksen saamisen näkökulmasta.

Kun tavoittelemme ammattisivistystä, tulisi kriittisen ajattelun taustoja korostaa myös ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Totuuden etsintää korkeakoulumaailmassa (johon myös ammattikorkeakoulut kuuluvat) uhkaavat markkinatalouden ja globalisaation voimat, jotka ovat sivistyksen pyrkimyksille ulkoisia. Ammattisivistys (jos sellaista on) kohtaa ammattikorkeakouluissa uhkia, jotka nousevat itse ammatin harjoittajista. Nämä vaarat ovat merkittäviä. Suurin uhka on kuitenkin liian läheiset suhteet yritysmaailmaan. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tulisi yhdessä puolustaa sivistyksen (ammattisivistys mukaan luettuna) asemaa korkeakoulujen yhteisenä projektina. (Pihlström 2004, 56.)

On tärkeää, että myös ammattikorkeakouluissa korostetaan yliopistojen tapaan tutkimuksen ja opetuksen yhteydessä totuutta, järkeä, ymmärrystä ja sivistystä. Vaikka yliopiston opettajan tulee olla tutkija ja vähemmän tai ei ollenkaan opettaja ja ammattikorkeakoulujen opettajan tulee olla ennen kaikkea opettaja, ei se kuitenkaan tarkoita sitä, että ammattikorkeakoulun opettaja ei voisi kehittää tutkimusta oman oppiaineensa yhteydessä. Tänä päivänä ammattikorkeakouluopettajat ovat yhä enenevässä määrin suorittaneet jatko-opintoja. Tohtoreiden ja lisensiaattien määrä nousee jatkuvasti.

Pedagoginen toiminta ja sivistys

Sivistys on yksilön aktuaalisten ja potentiaalisten kykyjen rohkeaa ilmaisua kriittisyyttä tukevassa ilmapiiressä. Yksilön tulee kyetä hahmottamaan ja ymmärtämään oma tilansa ja asemansa yhteiskunnassa. Valistus on ihmisen vapautumista itse aiheutetusta alaikäisyyden tilasta. Alaikäisyys on siis kyvyttömyyttä käyttää järkeään ilman toisten johdatusta. Järkeä siis on, mutta uskallusta puuttuu. (Kant 1990, 34.) Juuri tämä alaikäisyys ja järjen käyttämättömyys on silmiinpistävä piirre useissa nykypäivän yliopiston ja ammattikorkeakoulun opiskelijoissa ja myös useasti opettajissa. Voidaan myös puhua henkisen luovuuden keskeneräisyydestä tai jopa pysähtymisestä.

Mikäli ihminen on aikuisena alaikäinen, hän ei ole sanan varsinaisessa merkityksessä aikuinen. Alaikäisen käsite on tässä yhteydessä kuitenkin ongelmallinen, sillä eivät kaikki alaikäiset täytä sivistyksettömyyden tuntomerkkejä, vaikka eivät olekaan aikuisia. Heidän sivistyksensä on kehitysvaiheessa kohti autonomista mahdollisuutta, ja tämä mahdollisuus taas määrittänyt aikuisen järjen käytön kautta koko elämää määrittävänä ominaisuutena.

Sivistys ei kuitenkaan kehity itsestään. Sen taustalla tai yhteydessä on merkittäviltä osiltaan mukana aina kasvatuksen vaikutus. Kasvatuksen kautta omaksutaan ne elämänmuodot, jolle sivistys rakentuu. Sivistäminen on kasvatuksen lähtökohta (Herbart 1957, 5; Siljander 2000, 27). Sivistys ja kasvatustavat ovat siten vääjäämättömästi kietoutuneet toisiinsa. Tämä on lähtökohtana myös ammattikorkeakoulussa ilmenevälle sivistykselle. Tarkennuksena voidaan tuoda esille se seikka, että aikuinen opiskelija eroaa peruskoulun tai vastaavan oppilaitoksen koululaisesta siinä, että hänen pitäisi itse ottaa vastuu kehityksestään. Koululainen on kehitysprosessissaan vielä varsin keskeneräinen, eikä hän näin ollen kykene ottamaan vielä täyttä vastuuta sivistyksellisestä itsemääräämisestään. Usein kuitenkin aikuinen opiskelija näyttää juurtuneen kehitysprosessissaan jonkinlaiseen keskeneräisyyteen. Siihen ei kyetä aina edes opetuksella vaikuttamaan.

Käsite ”sivistys” kasvatustieteessä on lähtöisin saksalaisperäisestä termistä *Bildung* (Karjalainen 1996, 4). Koska sivistys on kasvatuksessa selkeästi normatiivisuuden perustuva asia, on se sitä tietyssä mielessä myös aikuisten kasvatuksessa. Yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa lähtökohta on kuitenkin erilainen, sillä korkeakouluihin hakeutuminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja opiskelijat tulevat oppilaitoksiin yleissivistystä välittävä peruskoulu taustanaan.

Bildsamkeit (kasvatettavan sivistyskykyisyys, sivistyksellisyys) tarkoittaa muovautuvuutta ja plastisuutta. Käsitettä on viime aikoina pyritty korvaamaan käsitteillä oppiminen, oppimiskykyisyys, lahjakkuus sekä sosialisatio tai sosialisatioprosessi. (Siljander 2000, 26.)

Sivistyksellisyys on kaiken kasvatustoiminnan ydin ja tällöin voidaan puhua pedagogisesta toiminnasta. Sivistysprosessissa ihmisellä on mahdollisuus tulla

joksikin, jota ei ole ihmisessä luonnostaan. Ihmiselle sivistys ei ole transsendentaalinen mahdollisuus, vaan ihmiselle sivistys on kokemusperäistä. Vasta sivistysprosessina tekee ihmisestä subjektin, persoonan. Subjekti ei kehity itsestään, vaan kehitys tapahtuu kasvattajan ja kasvatettavan välisessä vuorovaikutustapahtumassa. Sivistyminen tulee hahmottaa sellaisena tapahtumana, jossa paikantamaton ihminen määrittyy subjektiksi, sivistyneeksi kasvatuksen avulla. (Siljander 2000, 27–29.)

Sivistysprosessi ei ole ihmisen ”vapaasta tahdosta” liikkeelle lähtevä prosessi. Yksilö ei kykene itseohjautuvasti toteuttamaan ainutkertaista sivistyskehitystään ilman ympäröivän kulttuurin vaikutusta. Sosiaalisen merkitysmaailman objektivoivat ja latentit merkitysrakenteet ohjaavat ihmisen kehitystä tiedostamattomasti. Luonto itsessään ei kykene kasvattamaan ihmistä sivistyneeksi. Kasvatustapahtuu aina toisen ihmisen tai yleisesti ottaen kulttuurin avulla/kautta. (Siljander 2000, 31–33.) Sivistykselle tulee kuitenkin antaa tilaa ja mahdollisuuksia kasvatustapahtumassa.

Kasvatustapahtuma on kulttuurin viimeinen peruste ja perusta. Mikäli kasvatukseen liittyvät ainekset ovat jatkuvan ja repivän muutoksen alaisia, ei ihminen kykene opettamaan mitään pysyvää. Kasvatustapahtuma näin tarkasteltuna palautuu aina viime kädessä arvoihin ja sitä kautta myös normeihin. Mikäli ihmisen elämä on arvoista erotettua tai vapaata, ei hän pysty millään tavalla kasvattamaan ja välittämään sivistystä jälkeläisilleen. (Oksala 1978, 21–22.)

Pedagogisen toiminnan sovellus

Ammatillinen monialaisuus ja erityisosaaminen ovat ne ydinalueet, joiden avulla ammattisivistystä voidaan terveysalalla ja ammattikorkeakouluissa erityisesti kehittää. Terveysalan opetussuunnitelmaan on kirjattu ne terveysalan substanssiin liittyvät välttämättömät vaatimukset, joiden kautta opiskelija suuntautuu työelämäänsä. Yksi merkittävimmistä koko koulutuksen painotuksista on vahvan eettisen koodin omaavan opiskelijan valitseminen ja kouluttaminen hoitoalan asiantuntijatehtävään. Tätä eettistä koodia ei hoidon opiskelija kykene sisäistämään ilman, että hänen toimintojensa taustalla ei vaikuttaisi implisiit-

tisesti yhteiskunta ja siinä ilmenevä kulttuuri. Kasvatus ja sivistys toimivat aina näin ollen synteesisinä hoitoalan opettajien ja opiskelijoiden interaktiota-pahtumassa. Niitä ei voida pitää toisistaan keinote-koisesti erillään.

Kivelä (1994, 99) on rakentanut oman sovelluk-sensa modernin pedagogisen toiminnan ja ajattelun rakenteista. Sovelluksen lähtökohtana on ollut Klaus Mollenhauerin teoria kasvatuksen, kulttuurin ja si-vistyksen eri ulottuvuuksien keskinäisistä yhteyksistä ja niiden löytämisestä. Jotta pedagoginen toiminta sivistyksellisesti voisi edetä, tulee näiden eri element-tien olla tasapainossa. Ulottuvuudet on eritelty seu-raavasti:

- 1 sivistyksellisyys/sivistyskykyisyys (*Bildsamkeit*)
- 2 presentaatio (traditionaalisten merkitysten välittäminen)
- 3 vaatimus itsenäiseen toimintaan
- 4 traditionaalisten merkitysten ylittäminen (representaatio).

Kivelän sovellusta on seuraavassa jaottelussa käytetty esimerkkinä ammatillisen monialaisuuden ja erityis-osaamisen kehittymisen etenemisessä terveysalalla kasvatuksen ja sivistyksen näkökulmasta.

Ammatillisen monialaisuuden ja erityisosaamisen kehittymisen ideaaliset edellytystasot sisältävät seu-raavia elementtejä:

Edellytystaso 0

Tästä tasosta voidaan käyttää nimitystä subjektin merkitys- tai kokemushistoria. Tämän edellytystason kautta tai sen perusteella opiskelijalla on mahdolli-suus omalla elämänhistoriallisella vahvuudellaan sekä oppilaitoksesta, työelämästä ja muualta saamallaan tuella kehittyä eri substanssien hallinnan ja läpäisyn kautta monialaiseksi erityisosaajaksi työelämään. Tällä tasolla opiskelijalle on jo kehittynyt olemassa olevan todellisuuden tekstien merkityksiä tulkitseva lukutapa, joka määrittää hänen kehittymistään am-matin teoreettisissa ja käytännöllisissä kysymyksissä.

Edellytystaso 1

Tässä tasossa aikuinen opiskelija pyrkii kehittämään ja jalostamaan omaa spontaaniuttaan ja aktiivisuut-taan, vapauttamaan luovuutensa sekä pyrkii vapaut-tamaan itsensä auktoriteetin alistussuhteesta, jotta hän voi kehittyä autonomiseksi subjektiksi.

Edellytystaso 2

Tässä tasossa tarkastellaan itsenäisen toiminnan mahdollistamisen vaatimusta. Aikuisen opiskelijan tulee toimia itsenäisesti häntä koskevissa asioissa, ja näin hän voi/hänen tulee myös ottaa vastuu omasta ammatillisen kasvun sekä sivistyksellisen toiminnan kehittymisen prosessistaan.

Edellytystaso 3

Tässä tasossa korostetaan yksilön yhteiskunnallis-historiallista roolia. Ihmisen dialogiset tilanteet voi-daan nähdä yhteiskunnallis-historiallisen kielipelin yhtenä osana. Se itsessään ohjaa yksilön toimintaa yhteiskuntaan liittyväksi yhteisellä panoksella ja siitä eriytyväksi omalla yksilöllisellä sivistyspanoksella. Yksilöllä tulee yhteiskunnallisesta riippuvuudestaan huolimatta olla kuitenkin mahdollisuus tulkita ja rakentaa maailmaansa hänelle ominaisella tavalla. Yhteisöllisen sivistyksen tulee kehittää yksilöä, ja yksilöllisen sivistyksen tulee kehittää yhteisöä.

Edellytystaso 4

Tässä tasossa korostetaan emansipaatiota vallitsevien käsitteiden ja myyttien suhteen. Tällä tarkoitetaan sitä, että perinteiset käsitykset koulutuksen ja työelä-män toimintojen pysyvyydestä ja muuttumattomuudesta kyseenalaistetaan.

Edellytystaso 5

Tässä tasossa korostetaan yksilön itsenäistä ja yh-teiskunnallista uudistumista. Usean vuoden työ-kokemuksen jälkeen työelämässä olevalla entisellä opiskelijalla on mahdollisuus jatkaa opiskeluaan täydennyskoulutuksessa laajentaakseen erityisosa-

misen aluettaan. Opiskelija voi kehittää itseään jatkuvasti opiskelunsa aikana sekä työelämässä. Perusopinnoissa ammattialan yhteisen kielen hallittavuus on tärkeätä, jotta hän tulee ymmärretyksi ja jotta hän voi lisätä ymmärrystä. Tässä yhteydessä voidaan puhua hermeneuttisen spiraalin ideasta. Yksilöllä voi tulla esille tarvittava spontaani aktiivisuus ja luovuus. Myös erikoistumisalueen ammattikielen hallinta on ydinosaamisen aluetta. Unohtaa ei voi myöskään työelämän erityiskieltä, sen sosiaalista merkitystä ja ulottuvuutta.

Pohdinta

Edellä olen lyhyesti ja merkittävästä asiasta hyvin suppeasti pyrkinyt avaamaan yleissivistyksen ja ammattisivistyksen käsitteitä ja niiden ilmenemismuotoja yliopisto- ja ammattikorkeakoulukontekstissa.

Erilaisten sivistyskäsitteiden ja näkökulmien perusteella on mahdollista tehdä sellainen johtopäätös, että erityisesti kasvatus ja sen eri muodot näyttävät ratkaisevalla tavalla edeltävän yksilön ja yhteiskunnan sivistymistä. Yhteiskunta kehittää yksilöä persoonaksi, ja yksilö luo oman panoksensa kulttuuriseen sivistysperinteeseen. Tämä yhteisöllinen perinne edelleen ohjaa yksilön toimintaa tietoisesti ja tiedostamattomasti. Ihmisen sivistyminen toimii hermeneuttisen spiraalin tavoin, koko ajan syventyen ja laajentuen. Aikaisempi toiminta on aina pohjana uudelle toiminnalle eikä paluuta alkuperäiseen enää ole.

Jotta opiskelija kykenisi sivistysulottuvuuksien näkökulmasta kehittämään itseään, edellyttää se ajattelutapojen muutoksia ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Ymmärtäminen ja sivistys voisivat saada näin omat, erityisesti ammattikorkeakoulujen tarkoituksiin sopivat muotonsa (vrt. Lampinen 2000, 5). Ammattikorkeakouluissa tulisi yksilön elämänhistoria, substanssiin sidottu ammattiteoria, opettajuus sekä työelämä yhdistää teoreettis-käytännöllisesti rakentuneen pedagogisen toiminnan avulla. Tässä prosessissa kasvatuksella, opetuksella sekä ohjauksella ammattisivistyksen syventäjänä ja välittäjänä on merkittävä osa. Ongelmana voidaan kuitenkin nähdä ihmistieteellisten ja filosofisesti painottuneiden oppiaineiden aseman heikkeneminen esimerkiksi terveydenhuolto- ja sosiaalialalla. Tämän alueen

ongelmia voidaan myös löytää tekniikan ja kaupan opetussuunnitelmista. Opisto- ja kouluasteella oli huomattavasti enemmän yleissivistäviä opintoja, kuten filosofiaa, sosiologiaa, taideopintoja (kuvataide, musiikki etc.) sekä kulttuuriin liittyviä osakokonaisuuksia. Näiden opintojen tilalle ammattikorkeakoulussa on tullut markkinointia ja yrittäjyyttä sekä tietotekniikkaa.

Yksi vaihtoehto olisi sisällyttää yksittäisten oppikurssien/aineiden asemesta opetussuunnitelmaan sivistykseen, etiikkaan, moraaliin, kulttuuriin (kuvataide, musiikki, kirjallisuus etc.) liittyviä seminaaritalaisuuksia/teemapäiviä tietyin väliajoin. Tilaisuuksiin osallistuisivat niin opettajat kuin opiskelijatkin. Nämä päivät voisivat olla paikallisia, alueellisia tai valtakunnallisia. Tilaisuuksiin voitaisiin kutsua asiiantuntijoita niin kotimaasta kuin ulkomailta. Tällä tavalla voitaisiin myös ammattikorkeakoulun koulu-omaisuutta muuttaa korkeakoulumaisemmaksi.

Pedagogisen toiminnan näkökulmasta jokaiseen oppikurssiin tai kurssikokonaisuuteen (moduulit koostuvat useista kursseista) tulisi liittää jokin sivistyksellinen aspekti, joka voitaisiin ottaa esille niin kurssin teoreettisessa viitekehyksessä kuin kurssin käytännön laboroinnissa. Tällä tavalla ymmärtäminen ja sivistys olisivat luonnostaan jatkuvasti esillä, eikä niitä tarvitsisi tuoda esille ulkoisesti tai pakonomaisesti. Tämä kuitenkin edellyttää jonkinlaista yhtenäistä näkökulmaa siitä, mitä ammattisivistys ja yleissivistys käsitteellisesti ovat ammattikorkeakoulussa ja mitkä ovat niiden ilmenemismuodot eri oppiaineissa teoreettisesti ja käytännöllisesti. Esimerkiksi hoitotyössä ei voida toimia eettisesti oikein, jos hoitaja ei välitä potilaistaan lähimmäisenrakkauden näkökulmasta (ks. esim. Paldanius 2002).

Sivistysmetatiikkaa voidaan edistää myös siten, että järjestetään ajattelulle ja ihmettelulle aikaa. Erityisen hyvin ajattelua ja ihmettelyä voidaan harjoittaa tutkimuksen tekemisen yhteydessä. Eettisesti korkeatasoisen tutkimuksen taustoja ja rakenteita pohdittaessa on ensiarvoisen tärkeätä pohtia totuutta, oikeudenmukaisuutta ja rehellisyyttä esimerkiksi lähteiden käytön, tutkimusideoiden varastamisen sekä plagioinnin suhteen. Tutkimuskurssit ja tutkimuksen tekeminen ovat mitä parhaita ammatti- ja yleissivistyksen kenttäharjoitusta. Siinä tulevat erinomai-

sesti esille von Humboldin sivistysyliopiston ideat (ks. aikaisempi teksti). Ajan antaminen ihmettelylle tuo sivistyksen uudet ulottuvuudet yhä lähemmäksi ammattikorkeakouluopiskelijan- ja opettajan arkea. Myös realistiset käytännön työelämän kokemukset ja niissä ilmenevien erityispiirteiden ihmettely luovat aivan uudet mahdollisuudet hahmottaa käytännön työelämässä olevia ongelmia, joita sitten voidaan sivistyneesti ratkoa palauttamalla ne takaisin teoriaan pureskeltavaksi.

Lähteet

- Alestalo, M. 1996. Tiede-eliitin valta ja vastuu. Teoksessa: Helenius, B., Hämäläinen, E., Tuunainen, J. (toim.) Kohti McDonald`s-yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Tammi, 246-280.
- Cleve, Z. 1886. Koulujen kasvatustoppi. Helsinki.
- Cleve, Z. 1901. Menniskans bildning och dess vilkor. Helsingfors.
- Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen, homo humanus. Juva: WSOY.
- Herbart, J.F. 1957. Umriss pädagogischer Vorlesungen, Paderborn: Ferninad Schöningh.
- Kant, I. 1990. Vastaus kysymykseen: mitä on valistus? 1784. (suom. Tapani Kaakkurinniemi). Teoksessa: Kantasalmi, K. 1990. (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Painokaari Oy, 32-39.
- Kauppi, R. 1990. Raili Kaupin kirjoitukset. Teoksessa: Koskinen, I, & Palomäki, J. (toim.) Raili Kaupin kirjoitukset 2. Kirjasto. Sivistys. Kasvatus. Tampere University Press. Tampere 2000, 298.
- Kivelä, A. 1994. Pedagoginen toiminta - paradoksiko? Lähtökohtia sivistysteoreettisesti orientoituneelle pedagogisen toiminnan rekonstruktiolle. Lisensiaatintutkimus. Oulun Yliopisto.
- Koski, L. 1996. Tulosjohtaminen ja toiminnan arviointi yliopistoa pelastamassa. Teoksessa: Helenius, B., Hämäläinen, E., Tuunainen, J. (toim.) Kohti McDonald`s-yliopistoa? Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Tammi, 177-206.
- Lampinen, O. 28.07.2000. Helsingin Sanomat.
- Manninen, J. 1990. Yliopistoideat. Teoksessa: Kantasalmi, K. (toim.). Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Painokaari Oy, 241-255.
- Mollenhauer, K. 1985. Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München: Juventa.
- Nohl, H. 1949a. Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (3. Auflage). Frankfurt an Main: Schulte-bulmke.
- Nohl, H. 1949b. Pädagogik aus dreißig Jahren: Frankfurt an Main: Schulte-bulmke.
- Oksala, P. 1978. Ihminen, kulttuuri ja taide. Filosofisia yleisopintoja 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Paldanius, A. Lähimmäisenrakkaus hoitotyössä. Väitöskirjatyö. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Pihlström, S. 2004. Tiede, toiminta, teoria ja käytäntö – yliopistot ja ammattikorkeakoulut pragmatismien näkökulmasta. Teoksessa: Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004, 30. Helsinki: Yliopistopaino, 49-60.
- Salonen, T. 2002. Filosofia perennis. Ihmisen idea ja ajatus filosofisesta järjestelmästä. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Salonen, T. 2004. Ajatuksia sivistyksestä. Humanisti 4. Helsinki: Paintek Oy.
- Siljander, P. 1987. Johdatusta henkítieteelliseen pedagogiikkaan. Käyttätymistieteiden laitos. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. 2000. Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J.F.Herbartin kasvatusteoriassa. Teoksessa Siljander, Pauli (toim.): Kasvatus ja sivistys. Helsinki: Gaudeamus.
- Sironen, E. 1990. Wilhelm von Humbold. Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Teoksessa: Kantasalmi, K. (toim.). Yliopiston ajatusta etsimässä. Helsinki: Painokaari Oy, 53-66.

- Tuominen, M. & Wihersaari, J. 2006. Ammattikasvatusfilosofia. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Tuomisto, J. 1991. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa: Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalistuksesta aikuiskasvatukseen 1991. Jyväskylä: Gummerus Oy, 30–69.
- Tuomisto, J. 1999. Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä – uudet tehtävät ja vaatimukset. Teoksessa: Sallila, P & Niemelä, S. (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Saarijärvi: Gummerus Oy, 23–55.
- Turunen, K. 1988. Ihmisen kasvatus. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1982. Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.
- von Wright, G.H. 1981. Humanismi elämänasenteena. Keuruu: Otava.
- von Wright, G.H. 1987. Tiede ja ihmisjärki. Keuruu: Otava.

Julkaisemattomat lähteet

- Karjalainen, A. 1996. Kasvatus- ja sivistysteoria I. Avoin yliopisto ja kesäyliopisto. Oulu.

Mentorointisuhde valokeilassa – hyvässä ja pahassa

Marjatta Saarnivaara

Vaikka mentorointi ilmiönä on vanha ja sitä on sovellettu jo vuosisatoja tiedon, taidon ja kokemuksen välittämiseen mestarilta oppipojalle, sen intensiivinen tutkiminen on tämän ajan ilmiö. Nykyisin mentorointi on johtavia strategioita, kun pyritään vahvistamaan oppimista ja asiantuntijuutta työelämässä ja koulutuksen eri tasoilla ja sektoreilla (esim. opettajat, tutkijat, lääkärit, sairaanhoitajat) sekä enenevässä määrin myös pyrittäessä ehkäisemään nuorten syrjäytymistä.

Kokemukset mentorointiohjelmista ovat yleensä olleet positiivisia, mutta saavutetun hyödyn osoittaminen tutkimuksen keinoin perinteisessä mielessä on hankalaa vertailumahdollisuuksien puuttuessa. Joten yleinen havainto on, että mentorointiohjelmien menestys on ollut vaihtelevaa. Se mitä harvalukuisen vertailututkimusten pohjalta kuitenkin voidaan todeta on, että informaalinen mentorointi työyhteisössä tuottaa paremman tuloksen kuin mentorointiohjelmat (esim. Blake-Beard 2001; Underhill 2006) huolimatta siitä, että niiden tavoitteena on juuri luonnollisesti syntyneiden mentorointisuhteiden kesyttäminen ja hyödyn monistaminen. Mentorointiohjelmien vaarana on prosessin mekanisoituminen.

Jotain omaa, jotain annettua ...

Voisin olettaa, että useimmat meistä aikuisista tunnistavat tällaisen ‘luonnollisen’ suhteen elämästään: henkilön, joka on vaikuttanut ratkaisevasti siihen, mitä olemme oppineet tai millaisia meistä on tullut. Ehkäpä muuttaneet elämäämme pysyvästikin. Muisto tällaisen suhteen ainutlaatuisuudesta ja henkilökohtaisesta luonteesta säilyy mielessä ikuisesti. Toisen ihmisen omistautuminen, kiintymys, epäitsekkyys ja huolenpito ovat myös toistuva teema kirjallisuudessa, elokuvissa samoin kuin tutkimuskirjallisuudessa.

Tässä artikkelissa lähdän liikkeelle elokuvien tarjoamista kuvista (representaatioista) pohtiakseni sitä, miten jaetut mielikuvat merkittävistä opettaja-oppilassuhteista kertautuvat kulttuurisena tekstinä ja elävät myös tutkimuksen kentällä ja peittävät alleen muita mahdollisia näkökulmia tarkastella mentorointia. Opettajina ja tutkijoina meidän on hyvä olla varuillaan sen suhteen, etteivät tällaiset annettuna otetut mielikuvat siirry huomaamatta toimintaamme valmiina odotuksina ja esioletuksina. Keskittyminen pelkästään mentorointisuhteeseen ei varmaankaan ole ainut polku, jota pitkin voidaan tutkien edetä, kun pohditaan mentoroinnin edellytyksiä ja mahdollisuuksia.

Arkiset kokemukset kulttuurisena tekstinä

Peter Weirin ohjaama, tunnettu ja kiitetty elokuva *Kuolleiden runoilijoiden seura / Dead Poets Society* (1989) on kouluelokuvien klassikko. Se saa tässä yhteydessä toimia esimerkkinä ja lähtökohtana sille, miten mielikuvat työlleen omistautuvasta ja innostavasta opettajasta ovat juurtuneet populaarikulttuuriin tullakseen aina uudelleen vastaan, joskin yksityiskohdiltaan muuntuneena.

Elokuvan tapahtumat sijoittuvat kuvitteelliseen Welton Academyyn, arvostettuun, konservatiiviseen poikien sisäoppilaitokseen 1950-luvun lopun Amerikassa. Koulun tavoitteena on kasvattaa menestyviä pankkiireita, lakimiehiä, lääkäreitä ja tiedemiehiä. Koulun toiminnan mottona ovat ”perinteet, kunnia, kuri, erinomaisuus”.

Uuden lukuvuoden alussa eläkkeelle jääneen englanninkielen opettajan tilalle tulee John Keating. Hän on koulun entinen oppilas, jonka erityisenä intohimona on runous. Hänen opetusmenetelmänsä ovat epäsovinnaisia ja sääntöjen vastaisia. Hän rohkaisee poikiaan yksilöllisyyteen, itsenäiseen ajatteluun ja ajatusmaailman laajentamiseen. Ensimmäisenä päivänä hän kehottaa luokkaa puhuttelemaan itseään ”Mr. Keating, tai jos olette uskaliaita, nimellä O Captain! My Captain!” siteeraten näin Walt Whitmanin Yhdysvaltain presidentin Abraham Lincolnin kunniaksi kirjoittamaa runoa vuodelta 1865. Hän vaatii poikia myös repimään oppikirjana käytetyn antologian johdannon, koska runous on intohimoa, kauneutta, romantiikkaa ja rakkautta eikä sitä voida opiskella matemaattisin kaavoin kuten antologian alkusivuilla väitetään. Keating yllyttää poikia myös nousemaan pulpetille seisomaan antamaansa esimerkkiä seuraten, koska “[t]ämä muistuttaa minua, että tarkastelisin asioita jatkuvasti eri näkökulmista.” Hän vastustaa ulkolukuun perustuvia opetusmenetelmiä ja rohkaisee poikiaan seuraamaan omia intohimojaan, päättämään itse omista asioistaan, imemään elämää sen ydinmehua myöten. ”Carpe, carpe diem! Ottakaa hetkestä kiinni, pojat! Tehkää elämästänne ainutlaatuinen.”

Mutta Keatingin kumoukselliset opetusmenetelmät eivät saa vastakaikua muiden opettajien, koulun

johtokunnan tai vanhempien suunnasta ja hänet erotetaan koulusta. Elokuvan loppukohtauksessa yksi pojista nousee pulpetille ja uhmaa koulun normeja toistaen poikien usein käyttämän puhuttelun, ja vähitellen muutkin seuraavat hänen esimerkkiään. Näin he ilmaisevat solidaarisuutensa ja kunnioitukseensa inspiroivalle ja työlleen omistautuneelle opettajalleen. Poislähtiessään Keating kuulee viimeisen kerran sanat ”O Captain, my Captain!”

Mike Newellin elokuva *Mona Lisa Smile* (2003) muistuttaa omalla tavallaan *Kuolleiden runoilijoiden seuraa*. Siinäkin eletään 1950-lukua. Edistyskellinen nuori opettaja Kathrine Watson on saanut paikan taidehistorian opettajana arvomaailmaltaan vanhoillisessa Wellesleyn tyttökoulussa. Myös hän yrittää saada aikaan muutosta ja käyttää siihen epäsovinnaisia ja provosoivia keinoja vangitakseen oppilaidensa huomion ja laajentaakseen heidän tulevaisuuden näkymiään koulutuksesta valmentautumisena avioliittoon, miehestä ja lapsista huolehtimiseen. Watson voittaa tytöt lopulta puolelleen, mutta elokuva päättyy siihen, että hän jättää kampuksen. Loppukohtauksessa tytöt seuraavat pyörillä ajaen hänen autoaan osoittaen näin kiintymystään ja kiitollisuuttaan yhden tytöistä sanoessa taustalla ”Emme unohda sinua koskaan!”

Itse asiassa on kokonainen joukko elokuvia omine John kietingeineen ja Katharine Watsoneineen ja vaihtuvine konteksteineen, erityispiirteineen ja myönteisine tai kielteisine seuraamuksineen sekä opettajalle että oppilaille. Mainitsen tässä muutamia esimerkkejä: *Vastahakoiset / To Sir, With Love* (James Clavell 1967), *Tunnit Ritan kanssa / Educating Rita* (Lewis Gilbert 1983), *Higher Learning* (John Singleton 1995), *Levottomat sielut / Dangerous Minds* (John N. Smith 1995), *Mr. Holland's Opus – elämän sinfonia / Mr. Holland's Opus* (Stephen Herek 1995), *The School of Rock* (Richard Linklater 2003). Monessa tapauksessa nämä elokuvat pohjautuvat todellisten opettajien tai heidän oppilaidensa kokemuksiin ja ovat ensin ilmestyneet kirjoina kuten Muriel Sparkin *The Prime of Miss Jean Brodie* (1961) tai Mitch Albomin *Tuesdays with Morrie* (1997). Siinä entinen oppilas Mitch Albom (1999), menestyvä urheilutoimittaja, ja hänen entinen professorinsa Morrie Schwartz tapaavat toisensa tiistaisin keskustellakseen elämästä

ja kuolemasta tietoisina siitä, että Morrie sairastaa kuolemaan johtavaa ALS-tautia. “Juttu on katsos niin, että olen ihmisille kuin silta. En ole yhtä elävä kuin ennen, mutta en ole vielä kuollutkaan. Olen tavallaan... siltä väliltä. [...] Olen nyt sillä viimeisellä suurella matkalla – ja ihmiset tahtovat että kertoisin heille, mitä pitää pakata mukaan” (s. 41–42). Tämän viimeisen ‘elämän oppitunnin’ jälkeen Mitch muistelee toisinaan sitä ihmistä, joka hän oli ennen kuin löysi vanhan professorinsa uudestaan (s. 193).

Nämä elokuvat ovat kulttuurisia tarinoita (ks. Bruner 1991), jotka yksityiskohdiltaan poikkeavat toisistaan, mutta niillä on yhteinen ‘juoni’. Kerronnallisina linkkeinä ovat ‘valinta’ ja ‘transformaatio’; ne luovat jatkuvuuden eri versioiden välille ja sitovat yhteen prosessin toisiinsa punoutuvat langat. Tarinan ainutkertaiset tapahtumat esittävät yleisemmän ”totuuden” paikantamalla katseen aina uudestaan oppilaiden muuttumisen prosessiin, jossa opettaja toimii muutoksen käynnistäjänä. Hänen opeillaan ja esimerkillään on merkitystä ympäröivän todellisuuden vastustuksesta huolimatta. Ne rakentavat siltää tiedon ja elämän, ajattelun ja toiminnan välille ja ylittävät tradition, instituution, annettuna otettujen odotusten määrittelemät rajat.

Claudia Mitchell ja Sandra Weber (1999) puhuvat kumulatiivisista kulttuurisista teksteistä. He ovat tutkineet opettajien representaatioita elokuvissa ja havainneet, että kukin versio rakentuu toisensa päälle vaikuttaen ja viitaten toisiinsa. Yhdessä nämä erilaiset versiot muodostavat kumulatiivisen kulttuurisen tekstin, joka antaa yhteisön jäsenten käyttöön yhteisen viitekehyksen ja jaetun varaston ilmaisuvomaisia mielikuvia. Kumulatiivisessa kulttuurisessa tekstissä menneet ja nykyiset mielikuvat sulautuvat saumattomasti toisiinsa ja muuntuvat huomaamatta tutuksi arkiseksi tiedoksi, jota ei kyseenalaisteta (s. 168). Mitchellin ja Weberin mukaan populaarikulttuuriin juurtuneet mielikuvat pitäisi ottaa vakavasti tutkimuksen kohteena huolimatta niiden alkuperästä tai siitä, ovatko ihmiset yksimielisiä niiden merkittävyydestä, koska nämä mielikuvat huomaamatta värittävät näkemyksiämme.

Mentorointi kulttuurisena tekstinä tutkimuskirjallisuudessa

Mielikuvat innostavista opettajista ja merkityksellisistä opettajasuhteista ovat läsnä myös tiedemaailmassa. Niitä kierrätetään tieteellisissä julkaisuissa esimerkiksi muistokirjoituksina, joissa kirjoittajat kertovat uransa vaiheista osoittaen kiittollisuutensa ja kunnioituksensa (poismennyttä) rakastettua professoria, mentoria, kollegaa ja ystävää kohtaan. Esimerkiksi Mike Mullin muistetaan tiedemiehenä ja mentorina, joka aina löysi aikaa keskustella opiskelijoiden kanssa ja opetti heitä katsomaan ongelmia eri suunnista (Checkley ym. 2003), kun taas Phyllis Stern saa kiitosta metodologisena edelläkävijänä ja dialogisena keskustelijana, joka auttoi muita kasvamaan omansa itsenään (Hawkins 2006; Sasmor 2006; Wishart 2006). Lisäksi omat opiskeluaikaiset kokemukset mentoroinnista voivat muokata omaa toimintaa myöhemmin opettajana, mistä myös annetaan tunnutusta julkisesti (ks. Simmons 2007).

Pinnallisesti arvioiden tällainen muistelemine ja tunnustuksen osoittaminen näyttäisi olevan yleisempää luonnontieteiden, hoitotieteiden ja taiteiden puolella kuin esimerkiksi kasvatustieteissä, vaikka *Peabody Journal of Education* (1996) omistaakin kokonaisen teemanumeron tutkijoiden ajatuksille ja kokemuksille merkittävistä mentorointisuhteista. Mentoroinnin ei kuitenkaan tarvitse aina olla keskinäistä kanssakäymistä. Se voi olla myös epäsuoraa, jolloin lähtemätön vaikutus perustuu siihen, mitä joku on kuunnellut tai lukenut.

Mentorointisuhteita kuvaavien tarinallisten mielikuvien kierrättäminen tutkimuksen piirissä on siis moninaista ja esimerkkien listaa voisi jatkaa loputtomiin. Mutta sen lisäksi mentorointitutkimus itsessään on kietoutunut mielikuvien kierrättämisen verkkoon. Lukuisat akateemiset tutkimukset samoin kuin käytäntöön suuntautuneet oppaat viittaavat toistuvasti Homeroksen eepiseen runoelmaan *Odyseus* mentori-termin tai -käsitteen alkuperäisenä lähteenä (esim. Carden 1990; Johnson 2002; Smith 2005). Samassa yhteydessä kerrotaan usein myös itse tarinan ydinkohdat siitä, kuinka Odyseus jätti talutensa ja pojastaan Telemakhoksesta huolehtimisen Mentorin, vanhan ystävänsä ja neuvojansa, vastuulle,

kun hän itse lähti Troijan sotaan ja kuinka Mentor – valepukuinen Athene – neuvoi ja piti huolta Telemakhoksesta hänen etsiessään tietoa isästään.

Esimerkiksi Tuulikki Juusela ja kumppanit (2000, 14) kirjoittavat teoksessaan *Mentoroinnin monet kasvot* näin:

Kreikkalaisen mytologian mukaan Ithakan kuningas Odysseus antoi poikansa Thelemakhoksen jumalatar Athenen hoiviin lähtiessään itse Troijan sotaan. Athene kätkeytyi Odysseuksen vanhan ystävän, Mentor-nimisen miehen, hahmoon. Mentorin tehtävänä oli, Homeros kertoo, auttaa ja ohjata nuorukaista ja kasvattaa hänet siihen tehtävään, jonka hän oli saanut synnyinlahjakseen. Tarina kuvaa kreikkalaisten uskoa siihen, että tällainen nuoren ja seniorin välinen suhde pohjautuu ihmiskunnan säilymisen perusperiaatteeseen: ihminen oppii taitoja, tapoja ja arvoja suoraan sellaiselta henkilöltä, jota hän katsoo ylöspäin ja arvostaa.

Tällaiset viittaukset sen lisäksi, että toimivat kuvaillevana johdatteluna tematiikkaan, samalla asettavat Mentorin ja hänen toimensa arkkityypiseksi keulakuvaksi, joka määrittelee ja legitimoii mielikuvaa mentoroinnista ja mentorointisuhteesta, mutta ennen kaikkea näkökulman, josta mentorointia lähestytään. Monissa tapauksissa nämä kuvaukset ovat lisäksi varsin korkealentoisia. Niissä Mentor varustetaan monin kiitetyin ominaisuuksin kuvaten hänen luonnettaan ja toimintaansa Telemakhoksen neuvojana. Helen Colley (2001) kertoo valaisevan esimerkin siitä, miten tällaista mentorin erityisyyttä retorisesti rakennetaan erään syrjäymisvaarassa oleville nuorille suunnatun mentorointiprojektin esipuheessa. Kuitenkin nämä mentoriin liitetyt ominaisuudet – viisaus, tuki, huolenpito, ohjaus, omistautuminen tai henkilökohtainen sitoutuminen – ovat myöhempiä tulkintoja (ks. Colley 2001; Roberts 1999 ja 2000). Niitä ei voida jäljittää Homeroksen eepokseen, kuten seuraavat Mentorin toimintaa kuvaavat katkelmat (Homeros 2002) meille osoittavat.

[Kaksikymmentä vuotta on kulunut siitä kun Odysseus lähti sotaretkelleen ja Telemakhos

puhuu koolle kutsumalleen kansalle seuraavin sanoin:]¹

“[...] Ei minulla ole tietoa sotajoukon paluusta, enkä halua mitään kansaa kiihottavaa asiaa keskusteltavaksi, vaan puhun omasta puolestani. Sillä kaksinkertainen onnettomuus on kohdannut taloamme, kun ensin olen menettänyt jalosukuisen isäni [...] ja sen lisäksi toinen, paljon suurempi paha, joka voi viedä talon kokonaan turmioon ja tuhota kaiken varallisuutemme. Minun vastahakoista äitiäni ahdistelevat kosijat [...]. [H]e törmäävät meille joka jumalan päivä, teurastavat nautaa ja lammasta ja lihavaa vuohta, pitävät syöminkiään ja juovat helmeilevää viiniä, mitään häikäilemättä talon tyhjäksi. Eikä meillä ole Odysseuksen mittaista miestä estämään tuhoa, me emme siihen pysty, en minä, joka olen pelkuri ja tappeluun pehmeä. Totta minä taloa varjelin jos minulla olisi voimat siihen, sillä alkaa olla jo sietämätöntä, että minun omaani näin julkeasti hävitetään [...]” (S. 30–31.)

[...] [P]uhumaan nousi nuhteettoman Odysseuksen ystävä Mentor, jonka hoitoon hän pois purjehtiessaan oli jättänyt talonsa.

[Mentor kehoittaa ithakalaisia antamaan Telemakhokselle hänen pyytämänsä nopean laivan ja tarvittavan määrän miehiä, jotta hän voi lähteä etsimään tietoa isästään. Kukaan ei kuitenkaan usko, että matkasta tulee mitään.]

[...] Telemakhos vetäytyi meren rannalle yksinäisyyteen katkerasti itkien, ja siellä hänen luokseen tuli Athene, joka oli ottanut Mentorin hahmon ja äänen.

Hän päästi suustaan lentoon nämä sanat: “Telemakhos, sinä et ole huono mies etkä ole tyhmä, sillä sama oveluus sinussa on kuin Odysseuksessa. Kyllä sinä selviydyt! Anna hillittömien kosijoiden juonia ja järkeillä, mutta viisautta ja oikeudentajua heissä ei ole, he eivät tiedä odottaa kuolemaa ja kolkkoa kohtaloa, joka on jo lähellä ja tuhoaa heidät yhdessä päivässä. Aivan kohta pääset lähtemään aikomallasi matkalle. Minä olen sinun ystäväsi jo isäsi kautta, minä varustan sinulle nopean laivan ja tulen itse mukaasi [...]” (S. 35–37.)

[Myöhemmin matkan aikana Mentor-hahmoinen Athene valaa rohkeutta Telemakhoksen rintaan esimerkiksi näin sanoen:]

“Telemakhos, älä sitten ujostele [...]. Astu siis rohkeasti hevostenkesyttäjää Nestorin eteen [...].”

Järkevä Telemakhos sanoi:

“Mentor, miten minun on hänen eteen astuttava? Miten tervehdittävä häntä? En ole sanankäyttäjänä etevä ja nuorta miestä nolottaa haastatella vanhempaansa.”

Kiilaskatseinen Athene sanoi:

“Telemakhos, jotkut sanat sinä keksit itse, toiset panee suuhusi jumala; sillä minä en usko että sinä synnyit ja kasvoit vastoin jumalan tahtoa.” (S. 42–43.)

Näiden tilanteiden lisäksi Athene näyttäytyy erilaisissa hahmoissa matkanjärjestelyyn liittyviä tehtäviä hoitaen ja myöhemmin matkan aikana Mentorin hahmossa valamassa rohkeutta Telemakhoksen rintaan sekä antamassa ohjeita kotiinpaluusta. Edellisen kaltaisista kuvauksista on kuitenkin matkaa tutkimuskirjallisuuden retorisiin kuvauksiin Mentorista ylivertaisena toisena isänä tai opettajana, joka ohjaa nuorukaisen koko elämää. Sitä paitsi Telemakhoksen neuvominen näyttää olevan pikemminkin jumalallista alkuperää tai vanhan ystävyyden nimissä toteutettua kuin vanhemman miehen pyyteetöntä sitoutumista tehtävään. Kaiken lisäksi Homeroksen eepoksessa keskeisempänä ovat Odysseuksen koettelemukset kuin Telemakhoksen kasvattaminen. Sen sijaan François de Fénelonin teoksessa *Les aventures de Télémaque, fils d'Ulysse* (1699) asetelma on toinen, ja se antaa meille kiinnekohdan ymmärtää sitä, mistä kuva mentorin erityisyydestä juontaa juurensa.

Télémaque on jäljitelmä (parafraasi) Homeroksen *Odysseuksesta*. Fénelon, joka oli nimitetty Ludvig XIV pojanpojan, Burgundin herttuan kotiopettajaksi, kirjoitti teoksen kuninkaalliselle oppilaalleen (Riley 1994). Siinä Telemakhos on nimellinen sankari todellisen sankarin ollessa Mentor. Juuri hän kasvattaa Telemakhosta tehdäkseen hänestä yhtä viisaan kuin isänsä (s. 160) matkalla, joka vie heidät Väli-meren maailman jokaiseen kolkkaan Telemakhoksen etsiessä tietoa isästään. “Olen etsinyt isääni kaikkialta tämän miehen seurassa, joka oli minulle kuin toinen

isä” (Fénelon 1699/1994, 54). Fénelonin tarinan lopussa Mentor käy läpi metamorfoosin paljastuen Minervaksi, viisauden jumalattareksi, joka kohoo taivasiin kultaiseen ja asuurin siniseen pilveen verhoutuneena (s. 333). Tätä ennen Minerva oli puhunut Telemakhokselle sanoen: “En ole koskaan nähnyt niin paljon vaivaa opettaakseni ketään kuolevaista kuten sinua. Olen johdattanut sinua kädestä pitäen läpi haaksirikkojen, tuntemattomien maiden, veristen sotien ja kaikkien katastrofien mitä suinkin ihminen voi kestää. [...] Mene, nyt ansaitset hänet [Odysseuksen] malliksesi.” (s. 331.) “Minä jätän sinut nyt Ulyssesin poika; mutta minun viisauteni ei koskaan jätä sinua, mikäli aina pidät mielessäsi oikeanlaisen tunnon siitä, että ilman tätä viisautta et kykene tekemään mitään hyvin. Nyt sinun täytyy yrittää kulkea yksin.” (S. 333.)

Télémaque on kertomus nuoren miehen moraalista ja poliittisesta kasvatuksesta osaavan ja hyveellisen opettajan huomassa (Riley 1994, xviii). Homeroksen teoksen rakenne tarjosi Fénelonille mahdollisuuden “kehittää” Telemakhosta vapaasti (s. xxviii), koska Fénelonia siteeraten “*Odysseus* sisältää tuhansia moraalisia opetuksia elämän kaikkiin tilanteisiin; sitä on vain luettava nähdäkseen että maalari on maalannut viisaan miehen (joka on kaikessa tehtäviensä tasalla viisautensa ansiosta) opettaakseen jälkipolville hurskauden, harkitsevaisuuden ja hyvien opetusten siunauksellisuuden” (Riley 1994, xxix). Fénelonille *Télémaque* tarjosi tehokkaan väylän levittää ja juurruttaa omaa uskonnollista, moraalista ja poliittista teoriaansa “jota voitaisiin kutsua ‘tasavaltaiseksi’ monarkiksi, jossa avainkäsitteitä ovat yksinkertaisuus, työ, maanviljelyksen jalostava luonne, ylellisyyden ja loiston puuttuminen ja rauhan ylentäminen sodan ja alueellisen laajentumisen yläpuolelle” (s. xvii). Mentorin suuhun asetettuja poliittisia näkemyksiä pidettiin kuitenkin hyökkäyksenä absoluuttista hallitsijaa vastaan, minkä seurauksena Fénelonilta riistettiin elanto ja kotiopettajan asema (s. xv).

Télémaque-teoksesta tuli suuri menestys, ja se oli Raamatun jälkeen eniten luettu teos 1700-luvun Ranskassa ja vaikutti esimerkiksi Montesquieun ja Rousseauin poliittiseen ajatteluun (Riley 1994, xvi). Nykyisin Fénelonin teos ei ole enää kovinkaan tunnettu, mutta se on vaikuttava esimerkki klassisen

myytin kyvystä herätä henkiin ja tehdä itsestään merkityksellinen myöhempinäkin aikoina Fénelonin tulkinnan ja retoriikan tuodessa siihen oman sävynsä. Yhdessä ne ovat myös loistava näyte kirjallisten mielikuvien elinvoimasta tunkeutua nykyisten mielikuvien kerrostumiin ja mahdollista asettaa rajat maailman havaitsemiselle ja ymmärtämiselle. Menneisyyden mielikuvat eivät todellakaan katoa siinä mielessä, että ne lakkaisivat olemasta (Mitchell & Weber 1999). Ne muodostavat kehyksen, joka ohjaa näkemyksiämme.

Ottakaa suhteesta kiinni, tutkijat!

Tutkijoiden keskuudessa ”klassinen” näkemys mentoroinnista hierarkisena kahdenkeskisenä luottamuksellisena suhteena perustuu Levinsonin ja kumppanien tutkimukseen vuodelta 1979. Sen katsotaan laskeneen perustan nykyiselle ajattelulle. Juuri hän kohotti mentoroinnin tekijäksi, joka vaikuttaa nuoren miehen (!) kaikkinaiseen kehitykseen.

Levinsonin mukaan mentorointisuhde on yksi kompleksisimmista ja kehityksellisesti tärkeimmistä suhteista, joita nuorukaisella voi olla varhaisessa nuoruudessaan (s. 97). Tästä yksilön kehittymistä korostavasta näkökulmasta tarkasteltuna mentori on tietynlainen siirtymähenkilö (transitional figure), joka kutsuu ja toivottaa nuoren miehen tervetulleeksi aikuisten maailmaan ja toimii hänen oppaanaan, opettajanaan ja puolestapuhujanaan. Mentori edustaa vertaansa vailla olevia ominaisuuksia – kuten taitoa, tietoa, hyvettä ja saavutuksia – joihin nuorukainen toivoo joskus myös itse yltävänsä (s. 333). Näiden ominaisuuksiensa ansiosta mentorista tulee esimerkki, jota jäljitellään (s. 98). Kyllin hyvässä mentorointisuhteessa nuorimies ihailee, kunnioittaa, arvostaa, tuntee kiitollisuutta ja rakkautta mentoriaan kohtaan (s. 100). Ja vähitellen kun suhde kehittyy, hänessä vahvistuu tunne omasta kyvystään itseensä ja vastuulliseen toimintaan ja hän on valmis astumaan aikuisten maailmaan.

Levinsonin näkemyksen mukaan mentorin ja mentoroitavan välisen suhteen luonne määrittelee mentorointiprosessin. Suhdetta kuvataankin ylevin sanakääntein, jolloin mielikuva mentorista erityisene ominaisuuksineen lähenee kuvaa Mentorista valepu-

kuisena Minervana, viisauden jumalattarena, Fénelonin *Télémaque*-teoksen luonnostelemassa hengessä. Näin Levinsonin teoria on eräänlainen jatke Fénelonin ideoille, ja se on vanginnut tutkijoiden mielen. Katse on homogenisoinut.

Tästä varsinkin yksituumaisesta lähtökohdasta huolimatta mikään alan kirjallisuudessa esitetty määritelmä mentoroinnista ei ole saanut yleistä hyväksyntää. Tämä näkyy myös niissä pohdinnoissa, joissa mentorointia suhteutetaan muihin kehitystä tukeviin vuorovaikutuksellisiin toimintamuotoihin, joita ovat esimerkiksi valmentaminen (*coaching*), neuvominen (*advising, counselling*), ohjaaminen (*tutoring, supervision*) tai työnohjaus.

Silti määritelmässä on paljon myös yhteistä. Tämä ilmenee Andy Robertsin (2000) tutkimuksesta, jossa hän analysoi useiden tieteenalojen tutkimuksia vuosilta 1978–1999 katsoakseen, mitkä ovat ne yhteiset piirteet, jotka pysyvät määritelmästä toiseen, ja mitkä satunnaisia. Näin hän päätyi seuraavaan määritelmään mentoroinnin olennaisista piirteistä.

Mentorointi on muodollisesti organisoitu prosessi, jossa osaavampi ja kokeneempi henkilö ottaa tehtäväkseen tukea, valvoa ja rohkaista vähemmän osaavan ja vähemmän kokeneen henkilön reflektointia ja oppimista auttaakseen hänen urakehitystään ja henkilökohtaista kehitystään (s. 162).

Valmentaminen, ‘ovien avaaminen’, mallina oleminen, arviointi ja prosessin epävirallisuus ovat puolestaan mentoroinnin satunnaisia piirteitä Robertsin mukaan.

Kun tähän Robertsin ‘reduktionistisen’ määritelmän rinnalle nostetaan pari varhaisempaa, usein siteerattua määritelmää, huomataan, että tietyt asiat ovat pysyneet samoina, mutta jotain on myös muuttunut. Margo Murrayn (1991/2001, 5) määritelmän ytimessä on samalla tavoin mentorointisuhde ja muodollisesti organisoitu prosessi samoin kuin Robertsin, mutta sen lisäksi hän tähdentää toiminnan tuloksellisuuden arviointia eri osapuolten näkökulmista. Kathy Kram (1983; ks. myös Ragins & Kram 2007) puolestaan oli kiinnostunut pitkäkestoista luonnollisesti syntyneistä mentorointisuhteista. Uraa-urtavassa tutkimuksessaan hän päätyi siihen, että

mentoroinnilla on kaksi tehtävää, joista toinen liittyy urakehitykseen (esim. uralla eteneminen, haasteelliset tehtävät) ja toinen psykososiaaliseen kehitykseen (kompetenssi, luottamus, tehokkuus roolissaan), ja että yhdessä ne auttavat yksilöä kohtaamaan uralla etenemiseen liittyvät haasteet. Tämä jako on edelleen keskeinen, mikä ilmenee myös Robertsinkin määritelmästä. Sen lisäksi Kram oli kiinnostunut siitä, millaisia muutoksia pitkäkestoisessa mentorointisuhteessa tapahtuu. Hän jakoi prosessin neljään vaiheeseen (*initiation, cultivation, separation, redefinition*), ja jaottelu palvelee edelleen tutkimuksen tarpeita, vaikka työelämä usein pakottaa myös luopumaan intensiivisistä mentorointisuhteista.

Yleisesti ottaen empiirisen tutkimuksen kiinnostus on voittopuolisesti kohdistunut mentoroinnin tulokellisuuden arviointiin muodossa tai toisessa. Ohjelmien järjestäjien kannalta on mielekästä kysyä, miten ohjelmat ovat vaikuttaneet esimerkiksi (naisten) uralla etenemiseen tai tyytyväisyyteen työssä (esim. Allen ym. 2004; Hobson & Sharp 2005; Lee & Nolan 1998), menestymiseen akateemisissa opinnoissa (esim. Campbell & Campbell 1997; Katajavuori ym. 2005; Paglis ym. 2006), koulutettujen työntekijöiden siirtymiseen kulttuurista toiseen (Austin 2005) tai opettajien siirtymiseen työelämään (Fletcher & Barrett 2004). Samalla tavalla halutaan tietoa mentoreiden näkökulmasta, koska on tärkeä tietää, mikä heitä motivoi osallistumaan mentorointiohjelmiin ja mitä he hyötyvät roolistaan mentorina (esim. Allen ym. 1997; Lopez-Real & Kwan 2005) puhumattaakaan siitä, miten mentorointiohjelmat hyödyttävät itse organisaatiota (esim. Hegstad & Wentling 2004). Näkyvätkö tulokset esimerkiksi tuottavuuden kasvuna, johtamiskulttuurissa tai henkilöstön pysyvyydessä? Tai millaisia ongelmia mentorointiohjelmien toimeenpanossa ja toimivuudessa on havaittu organisaation näkökulmasta (Friday & Friday 2002)?

Hyödyn korostuminen tutkimuksellisenä lähtökohtana on kuitenkin johtanut siihen, että mentorointitutkimus on vahvasti ankkuroitunut positivistis-funktionalistiseen paradigmaan, jolloin pyrkimyksenä on pelkistää mentorointi mitattavissa olevan hyödyn ja siihen vaikuttavien tekijöiden eritelyyn taloudellisen rationalismin hengessä (Darwin 2000). Näin hyödyistä kiertyään takaisin mentoroin-

tisuhteeseen keskeisen kysymyksen ollessa, millainen mentorointisuhteen tulisi olla, jotta päästäisiin parhaaseen mahdolliseen tulokseen tai miksi joistakin suhteista tulee todellisia mentorointisuhteita ja joistakin ei. Näihin kysymyksiin on pyritty vastaamaan esimerkiksi kokoamalla yhteen aikaisemman tutkimuksen tuottamia havaintoja (esim. Ragins 1997; Young & Perrewé 2000).

Etenkin Jian Wangin ja Sandra Odellin (2002 ja 2007) tekemä synteesi vuosina 1980–2001 ilmestyneistä tutkimuksista ja ohjelmista on kiinnostava tässä yhteydessä, koska se kohdistuu opettajien mentorointiin. Se, että katsaus rajautuu vain opettajiin, ei välttämättä kuitenkaan kavenna sen merkitystä, koska mentoroinnin käytännöt ja tutkimus ovat jo usein lainaa yrityspuolelta (Quinlan 1999). Olennaista on lisäksi se, että he tarkastelevat mentorointisuhdetta mentoroinnille asetettujen tavoitteiden ja mentorin taitojen ja valmiuksien vuorovaikutuksena. Tältä pohjalta he tunnistivat kolme eri tavalla painottunutta näkökulmaa mentorointiin: humanistinen (*humanistic*) malli, oppipoikamalli (*situated apprentice*) ja kriittis-konstruktivistinen (*critical-constructivist*) malli.

Erilaiset mentorointisuhteet

Usein opettajien mentorointiohjelmien tavoitteena on auttaa opettajia sosiaalistumaan olemassa olevaan koulukulttuuriin. Wangin ja Odellin (2002) mukaan se ei enää kuitenkaan riitä, mikä johtuu globaalin talouden sekä kulttuurisen ja rodullisen moninaisuuden tuomista muutoksista työelämään. Tästä syystä he halusivat tutkia sitä, miten mentoroinnilla tuetaan opetuskäytäntöjen ja koulukulttuurin uudistuspurkimyksiä eri maissa. He saivat kuitenkin havaita, että yleisesti ottaen mentorointia pidetään edelleen keinona auttaa nuoria opettajia sopeutumaan ja siirtymään koulutuksesta sujuvasti olemassa olevaan koulukulttuuriin. Ja siten mentorit näkevät roolinsa emotionaalisen ja psykologisen tuen antajina ja jättävät sisällön ja opetuksen kriittisen ja reflektiivisen tarkastelun mentoroitavan omille harteille (Wang & Odell 2007).

Mentorointisuhde on silta, jota pitkin kuljetaan turvallisesti

Humanistisessa mentoroinnissa lähtökohtana ovat mentoroitavan henkilöhohtaiset tarpeet ja hänen kehitykseensä liittyvät kysymykset. Esimerkiksi mentorointisuhteen tavoitteena on tukea mentoroitavaa hänen siirtyessään koulutuksesta työelämään käsittelemällä siirtymävaiheeseen liittyviä henkilökohtaisia ja ammatillisia vaatimuksia. Itseluottamuksen vahvistamiseen sekä konfliktien ja ongelmien tunnistamiseen ja ratkaisemiseen tarvitaan mentorin emotionaalista tukea. Mentorilta tämä edellyttää ihmissuhde- ja kommunikaatiotaitoja; ystävyyttä, kuuntelemista, rohkaisua, hyväksyntää sekä taitoa identifoida mentoroitavan tarpeet ja ongelmat. (Wang & Odell 2007.)

Humanistinen näkemys mentoroinnista ja Levinsonin näkemys nuoren miehen kasvuprosessin tukemisesta ovat lähellä toisiaan. Lisäksi kummasakin on kaikuja myyttisestä Telemakhoksen kasvattajasta – joko Athenen tai Minervan hahmossa – valamassa uskoa ja luottamusta kasvattiinsa sekä tukemassa hänen siirtymistään aikuisuuteen. Humanistinen lähestymistapa on linjassa myös Kramin (1983) nimeämän psykososiaalisen tehtävän kanssa, jolloin tavoitteena on mentoroivan kompetenssin ja luottamuksen vahvistaminen ja mentorilta odotetaan hyväksyntää ja taitoa keskustella mentoroitavan kohtaamista peloista ja ahdistavista kokemuksista. Keskusteluprosessina humanistinen mentorointisuhde lähenee terapeutista keskustelua (Orland-Barak & Klein 2005).

Mentori on kuin kapteeni, joka tuntee kurssin ja osaa ohjata

Oppipoikamalliin pohjautuvassa mentoroinnissa suhteen tavoitteena on tukea mentoroitavan siirtymistä ammatin ja työyhteisön käytäntöihin. Tällöin mentorin tehtävänä on auttaa mentoroitavaa hankkimaan tarvittavaa tietoa, kehittämään tarpeellisia taitoja, tuntemaan saatavilla olevat resurssit ja työyhteisön kulttuuri. Mentorilta odotetaan vahvaa käytännön osaamista ja taitojen hallintaa sekä kykyä välittää omakohtaista hiljaista ja käytännöllistä tietoa

kuvailemalla ja demonstroimalla. Mentoreita valittaessa painopiste on käytännön kokemuksessa ja käytännöllisessä tiedossa. Mentorointi palvelee olemassa olevien käytäntöjen ja normien säilyttämistä kuten humanistisessakin mallissa. (Wang & Odell 2007.)

Oppipoikamalli herättää jo nimellään mielikuvan klassisesta mestari–kisälliasetelmasta ammattiin perehtymisen muotona. Hyvän esimerkin tarjoaa 1500-luvulla elänyt kuvanveistäjä ja kultaseppä Benvenuto Cellini (1996, 19–20) kuvatessaan sitä, miten hän viisitoistavuotiaana meni Antonio Sandro -nimisen kultaseppän oppiin, joka “oli erinomainen työntekijä ja muuten hyvin kunnan mies, ylväs ja vapaa kaikissa teoissaan. Isäni ei tahtonut, että hän antaisi minulle palkkaa niinkuin muille oppipojille, jotta minä, joka omasta halustani harrastin taidetta, myöskin voisin piirustaa silloin kun minua halutti. Se oli minulle hyvin mieluisaa, ja oivallinen mestarini oli minuun hyvin tyytyväinen. [...] Intoni ja taipumukseni olivat niin suuret, että muutamien kuukausien kuluttua kykenin kilpailemaan työpajan taitavien, jopa kaikkein taitavimpien työmiesten kanssa; aloinpa saada hedelmiäkin ponnistuksistani.”

Oppipoikamalli osuu yksin Kramin (1983) urakehitykseen liittyvän tehtävän kanssa, jonka mukaan mentorin tehtävänä on tukea mentoroitavan siirtymistä haasteellisempiin tehtäviin ja perehdyttää hänet siihen, miten kollegoiden kanssa toimitaan (ks. esim. Leskelä 2005; Tunkkari-Eskelinen 2005). Tosin se, miten tuki ja ohjaus toteutetaan, voi vaihdella. Mentorointikeskustelun näkökulmasta keskeiseksi nousevat opettaminen, määräysten ja normittavien käytäntöjen välittäminen, mallintaminen ja toistaminen (Orland-Barak & Klein 2005). Kun taas Richard Sennettin (2004, 48) mukaan mentorin tehtävänä on osoittaa oma osaamisensa niin, että ohjattavat aikuiset tai lapset voivat ottaa siitä oppia. Esimerkiksi tutkijakoulutuksessa on edelleen oppipoikamallin mukaista ajattelua, kun opiskelijoita opastetaan, neuvotaan ja haastetaan kehittämään vahva ammatillinen identiteetti ja kompetenssi. Toisaalta voidaan puhua myös oppipoikamallin paluusta osaksi koulutusta tai työssäoppimista.

Mentorointisuhte on katalyytti, joka panee prosessiin vauhtia

Kriittis-konstruktivistisessa mentorointisuhteessa sekä mentori että mentoroitava ovat aktiivisia uuden tiedon tuottajia ja uusien käytäntöjen kehittäjiä. Oppiminen ja kehittyminen ovat molemminpuolista. Molemmilta odoteaan kriittistä ja tutkivaa mielenlaatua, itsereflektiivisyyttä, avoimuutta muutokselle sekä kykyä kollaboratiiviseen yhteistyöhön kollegoiden ja eri alojen ammattilaisten kanssa. (Wang & Odell 2007.) Itse asetelma pysyy kuitenkin epäsymmetrisenä, koska mentori nähdään muutosagenttina, joka asettaa kriittisiä kysymyksiä olemassa olevan tiedon ja käytännön kehittämiseksi (ks. myös Orland-Barak & Klein 2005).

Kramin (1983) tehtävämäärittelyistä tällainen kriittinen ulottuvuus puuttuu kokonaan, ja voi olla, että työelämän puolella olemassa olevan tiedon ja käytännön kriittinen kyseenalaistaminen ei asetu mentoroinnin kontekstiin samalla tavoin kuin opetustyössä, mistä esimerkkeinä käytetyt koulu-elokuvatkin kertovat omalla tavallaan. Tarinoiden opettajat eivät tulleet uuteen kouluunsa mukautuakseen olemassa olevaan koulukulttuuriin vaan muuttaakseen sitä samoin kuin auttaakseen oppilaitaan näkemään asioita uusin silmin ja avaamaan mielensä uusille asioille keskustelemalla ja kyseenalaistamalla heidän omaksumiaan näkemyksiä elämästä ja paikastaan siinä. Sama pyrkimys voi sisältyä myös tutkijakoulutukseen huolimatta siitä, että siinä kokeneemmat johdattelevat nuorempia myös tieteenalan tutkimuskulttuuriin ja institutionaaliin käytäntöihin. Muutokseen tähtäävästä asenteesta huolimatta epäsymmetria kuitenkin säilyy, koska opettajan tehtävä on tunnistaa opiskelijan tarpeet ja auttaa häntä ymmärtämään tarkasteltavana olevia kysymyksiä.

Mentorointisuhteen pimeä puoli

Riippumatta näkökulmasta ja mentoroinnille asetetuista tavoitteista ihmissuhdetaitoja tarvitaan (ks. esim. Wilkes 2006). Suhteen toimivuutta voidaan lähestyä tutkimalla esimerkiksi, mitä valmiuksia tai taitoja mentori (Hudson 2005) tai mentoroitava (Barkham 2005) tarvitsee, mitä suhteelta odotetaan

tai miten odotukset ja valmiudet kohtaavat toisensa (Campbell & Campbell 2000; Jones & Straker 2006; Orland-Barak & Yinon 2005; Rose 2005). Mutta suhteella on myös vallankäyttöön liittyvä pimeä puolensa, joka mahdollistuu läheisessä ja henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa.

Vallankäyttö työyhteisön mentorointisuhteissa voi ilmetä esimerkiksi kiusaamisena, hyväksikäyttönä, nöyryyttämisenä, luottamuksen pettämisenä tai sabotointina (Scandura 1998; ks. myös Eby ym. 2004). Samat mahdollisuudet ovat läsnä myös opettaja–opiskelijasuhteissa (Detsky 2007; Johnson 2002) johtuen roolien päällekkäisyydestä ja niiden välisten rajojen hämärtymisestä (Barnett 2008). Esimerkiksi jos mentori on samalla arvioija tai portinvartija, mentoroinnin painopiste voi helposti siirtyä olemassa olevan kulttuurin ja mentorin ajattelutavan omaksumiseen (Sundli 2007). Myös rakastuminen, ystävystyminen tai mentorin kompetenssiin liittyvät kysymykset tuovat omat ongelmansa mentorointisuhteeseen (Morgan & Davidson 2008; Warren 2005).

Kaikki ongelmat eivät kuitenkaan ratkea eettistä säännöstöä hiomalla, koska on yksilöllisiä piirteitä ja pitkäaikaisen oppimisen ja sisäistymisen tuloksena syntyneitä kanssakäymisen malleja, joita kumpikin osapuoli tuo suhteeseen. Myös ne vaikuttavat siihen, kuinka toimivia suhteet ovat. Esimerkiksi osapuolten valmius kertoa itsestään, tunteistaan, kokemuksistaan, uskomuksistaan tai peloistaan vaikuttaa suhteen laatuun (Wandberg ym. 2007) samoin kuin mentorin vuorovaikutustyyliin ja opiskelijan kiintymyssuhteen yhteensopivuus (Bernier ym. 2005). Suhteen toimivuutta ajatellen joskus eduksi on harmoninen yhteensopivuus, joskus jännitteen säilyminen. Joskus taas toimivuus voi olla kiinni siitä, miten osapuolet ovat oppineet kokemaan ja hallitsemaan ihmissuhteisiin väistämättä sisältyvät halujen ja tarpeiden ristiriidat (Goodman 2006), joten mitään yksiselitteistä ratkaisua ei ole olemassa. Silti tutkijat korostavat sitä, että mentoreita valittaessa mentorin yksilölliset piirteet tulisi ottaa yhtä vakavasti huomioon kuin hänen ammatillinen osaamisensa.

Kaikkia valtasuhteesta johtuvia ongelmia ei siis kyetä ratkaisemaan pelkästään taitoja, valmiuksia, eettisiä periaatteita tai valintakriteereitäkään hiomal-

la. Esimerkiksi mentorointikeskustelu voi mielikuvien tasolla vaikuttaa tasa-arvoiselta ja kollaboratiiviselta, mutta osoittautuu silti tarkemmassa analyysissä ohjailevaksi ja kontrolloivaksi (Orland-Barak & Klein 2005). Mentorointiohjelmien vuorovaikutussuhteet vaihtelevat hierarkisesta, ohjaavasta ja kontrolloivasta vastavuoroiseen ja voimauttavaan (Gay & Stephenson 1998), ja hierarkisuuden purkaminen edellyttää episteemisten taustaoletusten kyseenalaistamista.

Valtasuhteen purkaminen

Etenkin feministisesti suuntautuneet naistutkijat (esim. Bona 1995; Colley 2002) ja kriittisen humanismin edustajat (esim. Darwin 2000) ovat kritisoineet traditionaalista näkemystä mentoroinnista hierarkisena ja ohjaavana valtasuhteena, jossa tieto ja valta kytkeytyvät toisiinsa. Tällaisessa ekspertti–noviisiasetelmassa mentori on se, joka tietää ja jolla on valta, jolloin prosessi ymmärretään pelkkänä tiedon siirtona kokeneelta noviisille olemassa olevia käytäntöjä vahvistaen. Mentorin ja mentoroitavan välillä on selvä raja; he eivät vaihda roolejaan suhteen sisällä missään vaiheessa. Malli rakentuu länsimaisen kulttuurin maskuliinisille normioletuksille ja toteutuu myös niissä alistuksen ja syrjinnän mekanismeissa, joilla esimerkiksi eri sukupuolta ja rotua olevat ihmiset asetetaan erilaisiin luokkiin ja asemiin.²

Esimerkiksi työelämässä naiset kohtaavat enemmän organisatorisia, sosiaalisia ja henkilökohtaisia uralla etenemisen esteitä kuin miehet. Tämä näkyy vaikkapa siinä, että heitä on vähemmän johtotehtävissä kuin heidän koulutustasonsa edellyttäisi. Joten naisilla on edessään niin sanottu lasikatto, ja mentorointia pidetään hyvänä keinona sen puhkaisemiseksi (esim. Giscombe 2007; Lindgren 2000). Naisten ei kuitenkaan ole helppo päästä informaaleihin mentorointisuhteisiin sen enempiä kuin etnisten vähemmistöjen edustajienkaan (Smith ym. 2000). Lisäksi mentorointiohjelmiin osallistuessaan molemmat ryhmät joutuvat kohtaamaan haasteita, jotka johtuvat mentorin ja mentoroitavan sukupuolen tai etnisen taustan erosta (Blake-Beard 2001; Thomas 2001). Ongelmaa on pyritty ratkaisemaan sillä, että molemmat ovat samaa sukupuolta tai etnistä taustaa. Rat-

kaisua on perusteltu vuorovaikutuksen 'sujumisella'; tällöin tietää, mitä odottaa toiselta ja kommunikaatio on avoimempaa (Allen ym. 2005; Casto ym. 2005). Toisaalta tilastollisissa vertailuissa ei mentorin ja mentoroitavan sukupuolen tai etnisen taustan erolla ole havaittu olevan yhteyttä mentoroinnin tuloksellisuuteen (Campbell & Campbell 1997; Lee & Nolan 1998; Sosik & Godshalk 2005). Tässä yhteydessä on kuitenkin syytä pitää mielessä kysymys siitä, mitä tuloksellisuutena on arvioitu ja miten.

Ekspertti–noviisi-asetelman vastapainoksi tarjotaan konstruktivistista tai feminististä näkemystä oppimisesta, opetuksesta ja tiedon tuottamisesta, koska se johtaa mentoroinnin uudelleen käsitteellistämiseen yhteisenä oppimisprosessina ja asemoi osallistujat uudella tavalla. Näin mentoroinnista tulee vastavuoroista yhdessä tekemistä. Tällöin puhutaan usein oppimisyhteisöstä, joka oppii yhdessä ja jolloin molemmat ovat oppijoita ja tiedonrakentajia. Mary Jo Bonan (1995) käyttämä termi on *co-mentoring*, jolloin etuliitteellä 'co' korostetaan suhteen vastavuoroisuutta, kollaboraatiivisuutta ja vastuunjakamista (ks. myös Kochan & Trimble 2000). Lisäksi käytetään termejä *vertaismentorointi*, *peer-mentoring* (Angeliqum ym. 2002; Le Cornu 2005) ja *kollaboratiivinen mentorointi* (Mullen 2000). Myös *ryhmämentoroinnissa* korostuu yhdessä tutkiminen ja oppiminen (Heikkinen ym. 2008; Jokinen & Välijärvi 2006; Shank 2005).

Myös monet e-mentoroinnin muodot purkavat perinteistä ekspertti–noviisi-asetelmaa ainakin laajentamalla mentoroinnin saatavuutta. Teknologisia ratkaisuja hyödyntämällä tavoitetaan sellaisiakin ryhmiä, jotka muuten jäisivät mentoroinnin ulkopuolelle (Bierema & Merriam 2002; Kealy & Mullen 2003). Mutta ryhmä- tai e-mentorointiin voidaan päätyä myös työelämän asettamien vaatimusten seurauksena. Esimerkiksi etämentorointi voi olla tarpeen opettajien ja opiskelijoiden kansainvälisen liikkuvuuden vuoksi. Tällöin painopiste ei välttämättä ole enää mentorointisuhteen uudelleen määrittelyssä ja uudenlaisessa näkemyksessä oppimisesta yhdessä.

Yhdessä oppimiselle on ominaista dialogisuus, horisontaaliset suhteet, avoimuuteen perustuva luova osallisuus ja kyky ottaa riskejä yli ammatillisten roolien (Darwin 2000; Jipson & Paley 2000; Karja-

lainen ym. 2006; Mullen & Lick 1999). Se edellyttää kaikilta vastavuoroisuutta ja sitä, että jokainen arvostaa omaa ja toisten oppimista, ihmissuhdetaitoja luottamuksen ja yhteistyön rakentamiseksi sekä kriittisiä reflektiivisiä taitoja, toisin sanoen omien ja toisten uskomusten ja oletusten kyseenalaistamista (Le Cornu 2005). Mutta suhteen uudelleen määrittely edellyttää myös institutionaalista muutosta eli kulttuurisen muutoksen aikaansaamista työyhteisössä. Toisin sanoen kollaboratiivinen mentorointi on sekä haaste vallitseville institutionaalisille käytännöille (erillään tekemiselle ja häikäilemättömälle hyväksi käytölle) että mahdollisuus muuttaa työyhteisön toimintakulttuuria (Gibson 2006).

Valtasuhteen ongelmallisuudesta huolimatta mentorointiin liitetään paljon myönteisiä konnotaatioita. Sellainen on esimerkiksi huolehtiminen. Niinpä huoli opinnäytetöiden ohjauksen laadusta on saanut monet tutkijat kääntämään katseensa mentoroinnin suuntaan (esim. Pearson & Brew 2002; Wisker ym. 2003). Kulkeehan matka asiantuntijuuteen moninaisten jännitteiden ja ristiriitojen läpi. Ohjauksesta puhuminen mentorointina voi kuitenkin olla vain vallan peittämistä retorisin keinoin ilman todellista muutosta ohjauksuhteen luonteessa (Manathunga 2007). Sitä paitsi ohjaus ja mentorointi ovat itessään normalisoinnin ja hallinnan työkaluja (ks. Davies 2005). Termiä vaihtamalla voidaan kuitenkin muokata mielikuvaa.

Onnistuuko sittenkään?

Jos siis valta on ongelmallista mentoroitavan näkökulmasta, se voi olla sitä myös mentorin näkökulmasta, koska yhteiskunnan ja/tai instituutioiden suunnasta tulevat paineet vaikuttavat sekä mentoriin että mentoroitavaan. Colleyn mukaan (2001) mentorointi heijastelee enenevässä määrin luokkaintressien, politiikan, instituutioiden ja liike-elämän prioriteettien tunkeutumista mentorointisuhteeseen. Näin mentoroinnista tulee hallitsevien ideologioiden välikappale, joka uusintaa sosiaalista epätasa-arvoa ja *status quota*. Esimerkiksi feministisesti suuntautunut mentori pyrkiessään muuttamaan olemassa olevaa akateemista kulttuuria joutuu samalla osallistumaan kritisoimansa epätasa-arvoisen systeemin ylläpitä-

miseen, koska hänen täytyy valmistaa opiskelijat työskentelemään ja menestymään nykyisessä yliopistomaailmassa (Humble ym. 2006). Myös korkeakoulusektorin kiinnostus mentorointiohjelmiin voidaan palauttaa siihen kilpailuun resursseista ja tuloksista, jossa yliopistot toimivat uusliberalistisen diskurssin hengessä (Davies 2005). Ei siis riitä, että suhteen valta-asetelmaa tarkastellaan vain suhteen sisäisenä ongelmana, vaan meidän on kysyttävä, kenen päämääriä, hyötyä ja intressejä mentorointi palvelee.

Lisäksi valta näyttää asettuvan peruuttamattomasti myös mentorointisuhteen sisälle, jos sitä tarkastellaan foucault'aisin käsittein. Anita Devos (2004) tuli siihen johtopäätökseen tutkiessaan akateemisten naisten identiteetin rakentamista, että mentorointi on hallinnan paikka (site of governmentality), jossa minän kontrollitekniikat ja muiden kontrolli leikkaavat toisensa. Mentorointi tuottaa mentoroitavalle kaksi vastakkaista subjektipositiota, joiden välillä on jatkuva liike. Toinen subjektipositio on minän projekti, jossa aktiivinen subjekti kehittää itseään akateemiseksi subjektiksi, joka sopii ajan vaatimuksiin ja toiseen sisältyy halu antautua toisten vallan harjoittamisen kohteeksi, toisin sanoen toisten muokattavaksi. Molemmat positiot ovat siis läsnä mentoroinnissa kuitenkin lähtökohdan ollessa aktiivinen subjekti.

Mitä siis on olla mentoroitavana erilaisten valtaan liittyvien ristipaineiden verkoissa? Monia fenomenologisia avauksia on tehty naisten kokemusten tutkimiseksi (esim. Gibson 2004a ja 2004b; Mutanen & Lämsä 2006), mutta lisää tutkimusta tarvitaan sekä naisten että miesten kokemusten ymmärtämiseksi ja erilaisista näkökulmista. Sen lisäksi tarvitaan mentorin toiminnan ja kokemusten ymmärtämistä. Esimerkiksi, mitä on haastaa mentoroitavan luova vapaus ja kieltää itseltään toisen elämän, unien ja pyrkimysten kontrollointi (ks. Freire 1997)? Tai mitä on epävarmuuden kohtaaminen ja siihen opastaminen (Barnett 2004; Saarnivaara & Sarja 2007)? Meidän tulisi ymmärtää nykyistä paremmin sitä, miten toimijat itse vastustavat tai tuottavat oletettuja prosesseja ja tuloksia mentorointisuhteissa ja -yhteisöissä ulkopuolisten prioriteettien puristuksessa, jos haluamme että mentorointi on muutakin kuin hallinnan ja kontrollin työkalu.

Uusia avauksia ...

Joitakin aikoja sitten minulle avautui mahdollisuus perehtyä mentorointitutkimukseen. Keskustelut mentoroinnin määrittelystä, hyödyistä, ongelmista tai teoreettisen tutkimuksen puutteesta (esim. Darwin 2000; Colley 2002; Jacobi 1991) hahmottuivat nopeasti. Samoin toistuvat viittaukset Homeroksen eepokseen ikään kuin matkana mentoroinnin juurille. Luettuani tarinan hämmennykseni oli kuitenkin aikamoinen. Siinä esiintyy Mentor-niminen henkilö, joka auttoi ja tuki nuorukaista – itse suhteen jäädessä pelkästään lukijan kuvittelun varaan.

Siitä huolimatta mentorointitutkimus näyttää ammentavan mentorin ja mentoroitavan myyttisestä suhteesta loputtomiin. Mentorointisuhteesta lähdetään tai siihen palataan; sitä rakennetaan tai sitä puretaan, kuten edellä oleva tarkastelu osoittaa. Lähtöoletusta suhteen kaiken kattavasta merkityksestä ei ole asetettu kriittisen tarkastelun kohteeksi. Juhani Sarsilan toteamusta lainaten “[v]alhe (lievemmin myytti) saattaa hallita historian [tutkimuksen] kulkua päästyään miltei metafyyssiseen suojaan kaiken kritiikin yläpuolelle” (Kääntönen 2007). Kyse ei kuitenkaan ole siitä, että tutkijat olisivat jollakin tavoin väärässä keskittyessään mentorointisuhteeseen; he vain jakavat saman näkökulman mentorointiin. Tilanne on vähän kuin Pieter Bruegelin maalauksessa *Sokeat* (1568), jossa sokea taluttaa toista sokeaa ja molemmat putoavat kuoppaan (vrt. Mitchell & Weber 1999). Entä löytyykö hallitsevan diskurssin alta tai reunamilta jotain?

Kysymyksen tarkastelemiseksi tehtiin kaksi kirjallisuushakua (EBSCO ja ERIC) syksyllä 2007, joiden kohteena olivat vuonna 2005 ja sen jälkeen ilmestyneet artikkelit. Yhteensä ne tuottivat 321 viitettä hakusanojen ollessa ‘mentors’, ja ‘mentoring’. Tämän lisäksi käytössäni oli edeltävää aikaa kattava haku. Näin väljästi kohdennetut haut jättivät hyvin tilaa monenlaisten keskustelujen tavoittamiseksi. Lisäksi väljästi kohdentuvat tekstit muodostivat tarpeellisen rajapinnan, jota vasten arvioida tekstien kirjoittajien hyvinkin erilaisten intressien limittymistä mentorointisuhteeseen. Suorastaan etsin vastaesimerkkejä ja erilaisia näkökulmia mentorointiin – juuri löytämättä.

Wangin ja Odellin (2007) erittely tuo tiettyä selkeyttä keskusteluun mentoroinnista. Se demonstroi osuvasti, miten näkökulman muuttuminen mentoroitavan psyykkisestä hyvinvoinnista ammatilliseen osaamiseen tai sosiaalisen muutoksen tukemiseen on yhteydessä siihen, millaisia valmiuksia ja taitoja mentorilta edellytetään. Samalla eri näkökulmat kertovat jotain myös siitä, mihin identiteetin rakentamisessa suuntaudutaan ja millainen suhde todellisuuteen mentoroinnissa avautuu.

Se, mitä kuitenkin jäin kaipaamaan, on keskustelu mentoroinnista tuntemattoman kohtaamisena. Myös silloin tarvitaan mentoroitavan emotionaalista tukemista, mentoria ‘mallina’ sekä kriittistä keskustelua ja yhdessä oppimista. Entä sen lisäksi? Mitä tarvitaan silloin, kun episteeminen suhde väistyy sivummalle ja keskeiseksi tulee maailmassa oleminen (Barnett 2004)? Millaisia kysymyksiä ja haasteita tuntemattoman tulevaisuuden ja epävarmuuden kohtaaminen asettavat maailmassa olemiselle? Mitä se tuo mentorointiin ja edellyttää mentorilta? Mitä silloin pakata matkaan? Mikä takaa sen, että matka jatkuu?

Entä mistä lähdetään liikkeelle? Mikä on se mentoroitavan sisäinen tila, josta mentoroinnissa ylipäänsä lähdetään liikkeelle? Joka on samalla kehollista; jotain joka on meissä. Mielessäni olen kutsunut sitä halun ja ulkoisen tai sisäisen hankauspisteen kohtaupaikaksi. Ronald Barnett (2007, 16–19) tuo kysymyksen selkeyttä teoksellaan *A Will To Learn*. Siinä hän tekee eron motivaation ja halun (will) kesken. Motiivi on jotain rationaalista, sillä on tavoite ja se on jotain, joka on henkilön ulkopuolella; motiivi on luonteeltaan instrumentaalinen; se on lopputulos, tarkoitus, päämäärä. Halu taas on sisäinen energia. Se ei ole samalla tavalla spesifi kuin motiivi. Halu on ei-rationaalinen; sitä ei voida tavoittaa sellaisin käsittein kuin järki tai äly. Halu on maailmassa olemisen muoto, itsensä avaamista uusille kokemuksille, heittäytymistä, sitoutumista, inspiroitumista. Tämä erottelu on olennaista tunnistaa, koska toisaalta mentoroinnissa ollaan koko ajan tekemisissä ulkoisten motiivien kanssa: on tavoitteita, joihin pyritään, ja toisaalta kaiken perustana on protagonistin sisäinen halun maisema. Ja juuri jälkimmäisen koskettamista mentoroinnissa tarvitaan.

Palaan hetkeksi Devosin (2004) tutkimukseen. Siinä todettiin, että mentoroinnin avulla subjekti säätelee itseään kehittäkseen asenteet ja valmiudet, joita akateemiselta subjektilta vaaditaan nykyisessä yliopistomaailmassa ja että tässä prosessissa yhtenä positiona on mentoroitavan halu antautua toisten projektin kohteeksi, toisten ohjattavaksi ja autettavaksi. Mutta jos lähdetään siitä, että mentorointi voi tukea myös maailmassa olemista tuntemattoman kohtaamisena, niin kysymys kuuluu, miten tuntemattoman kohtaaminen opetuksen tavoitteena saadaan ”kääntymään” minän projektiksi. Sillä varmaan olisi todellista pedagogista merkitystä osaamiseen ja asiantuntijuuteen pyrittäessä näinä innovatiivisuutta tiukavien diskurssien aikoina.

Konkreettisten vastausten puuttuessa fiktio saa jälleen omalla viitteellisellä tavallaan ”todistaa” halun, tukemisen ja asiantuntijuuden haasteellista liittoa matkalla muutokseen – samalla asiantuntijuutta kriittisestikin kommentoiden. Kaija Juurikkalan ohjaama elokuva *Valo* (2005) perustuu Aleksanteri Ahola-Valon (1900–1997) lapsena kirjoittamiin päiväkirjoihin (Ahola-Valo 1988). Elokuvan tapahtumat sijoittuvat Pietarin eteläpuolella sijaitsevaan Viiritsan kylään. Kun kylän koulu suljetaan poliittisesti arveluttavana toimintana, kylän lapset yhdessä 9-vuotiaan Valon johdolla perustavat koulun, joka saa nimekseen Lasten leikkikoulu virkavallan hämäämiseksi. Lopulta Valoakin syytetään aikuisten vastustamisesta ja lasten rohkaisemisesta tottelemattomuuteen (silloin kun vanhemmat kohtelevat heitä huonosti). Tuomarin kysymykseen siitä, miksi koulu perustettiin, hän vastaa:

“Koska lapset haluavat oppia uutta.
Mitä pahaa siinä on?”

Myös Ville ”todistaa” ystävänsä puolesta:

“Kun tapasin Valo Aholan olin vain tavallinen räkänokka, joka varasteli asemalla rahaa ihmisten taskuista. Minusta oli tulossa tykinruokaa turkkilaisille. Siis suoraan sanoen turha jätkä. Valo Ahola muutti elämäni suunnan. Valo opetti minut lukemaan ja kunnioittamaan elämää. [...] Me leikkikoululaiset tarvitsemme hänen sydämensä viisautta.”

Lähteet

- Ahola-Valo, A. 1988. Koulupojan päiväkirja. Ensimmäinen kouluvuosi. Jyväskylä: ELPO.
- Albom, M. 1997. Tuesdays with Morrie. An old man, a young man, and life's greatest lesson. New York, NY: Broadway Books.
- Albom, M. 1999. Tiistaisin Morrien luona. Suom. R. Viitanen. Helsinki: WSOY.
- Allen, T. D., Day, R. & Lentz E. 2005. The role of interpersonal comfort in mentoring relationships. *Journal of Career Development* 31 (3), 155–169.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E. & Lima, L. 2004. Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 89 (1), 127–136.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. & Burroughs S. M. 1997. The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior* 51 (1), 70–89.
- Angelique, H., Kyle, K. & Taylor, E. 2002. Mentors and muses: New strategies for academic success. *Innovative Higher Education* 26 (3), 195–209.
- Austin, Z. 2005. Mentorship and mitigation of culture shock: Foreign-trained pharmacists in Canada. *Mentoring and Tutoring* 13 (1), 133–149.
- Barkham, J. 2005. Reflections and interpretations on life in academia: A mentee speaks. *Mentoring and Tutoring* 13 (3), 331–344.
- Barnett, J. E. 2008. Mentoring, boundaries, and multiple relationships: Opportunities and challenges. *Mentoring and Tutoring* 16 (1), 3–16.
- Barnett, R. 2004. Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development* 23 (3), 247–260.
- Barnett, R. 2007. A will to learn. Being a student in an age of uncertainty. Maidenhead: Open University Press.
- Bernier, A., Larose, S. & Soucy, N. 2005. Academic mentoring in college: The interactive role of student's

- and mentor's interpersonal dispositions. *Research in Higher Education* 46 (1), 29–51.
- Bierema, L. L. & Merriam, S. B. 2002. E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education* 26 (3), 211–227.
- Blake-Beard, S. T. 2001. Taking a hard look at formal mentoring programs. A consideration of potential challenges facing women. *Journal of Management Development* 20 (4), 331–345.
- Bona, M. J., Rinehart, J. & Volbrecht, R. M. 1995. Show me how to do like you: Co-mentoring as feminist pedagogy. *Feminist Teacher* 9 (3), 116–124.
- Bruner, J. S. 1991. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry* 18 (1), 1–12.
- Buddeberg-Fischer, B. & Herta, K-D. 2006. Formal mentoring programmes for medical students and doctors – a review of the Medline literature. *Medical Teacher* 28 (3), 248–257.
- Burke, R. J. & McKeen, C. A. 1997. Benefits of mentoring relationships among managerial and professional women: A cautionary tale. *Journal of Vocational Behavior* 51 (1), 43–57.
- Campbell, D. E. & Campbell, T. A. 2000. The mentoring relationship: Differing perceptions of benefits. *College Student Journal* 34 (4), 516–523.
- Campbell, T. A. & Campbell, D. E. 1997. Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education* 38 (6), 727–742.
- Carden, A. D. 1990. Mentoring and adult career development: The evolution of a theory. *Counseling Psychologist* 18 (2), 275–299.
- Casto, C., Caldwell, C & Salazar, C. F. 2005. Creating mentoring relationships between female faculty and students in counselor education: Guidelines for potential mentees and mentors. *Journal of Counseling and Development* 83 (3), 331–336.
- Cellini, B. 1996. *Omaelämäkerta*. Suom. M. Halonen. Porvoo: WSOY.
- Checkley, D. M. Jr., Napp, J. M. & Tynan, C. T. 2003. Michael Mahlon Mullin, oceanographer: His work on plankton size and as a mentor. *Progress in Oceanography* 57 (3-4), 243–249.
- Clavell, J. 1967. *To Sir, with Love*. Los Angeles, CA: Columbia Pictures.
- Colley, H. 2001. Righting rewritings of the myth of Mentor: A critical perspective on career guidance mentoring. *British Journal of Guidance and Counselling* 29 (2), 177–197.
- Darwin, A. 2000. Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly* 50 (3), 197–211.
- Davies, B. 2005. The (im)possibility of intellectual work in neoliberal regimes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 26 (1), 1–14.
- Detsky, A. S. 2007. Academic mentoring. How to give it and how to get it. *Journal of the American Medical Association* 297 (19), 2134–2136.
- Devos, A. 2004. The project of self, the project of others: Mentoring, women and the fashioning of the academic subject. *Studies in Continuing Education* 26 (1), 67–80.
- Eby, L., Butts, M., Lockwood, A. & Simon, S. A. 2004. Protégés' negative mentoring experiences. *Personnel Psychology* 57 (2), 411–447.
- Fénelon de, F. 1699/1994. *Telemachus, son of Ulysses*. Ed. & trans. P. Riley. Cambridge University Press.
- Fletcher, S. H. & Barrett, A. 2004. Developing effective beginning teachers through mentor-based induction. *Mentoring and Tutoring* 12 (3), 321–333.
- Freire, P. 1997. A response. Teoksessa P. Freire, J. W. Fraser, D. Macedo, T. McKinnon & W. T. Stokes (toim.) *Mentoring the mentor. A critical dialogue with Paulo Freire*. New York, NY: Peter Lang, 303–327.
- Friday, E & Friday, S. S. 2002. Formal mentoring: Is there a strategic fit? *Management Decision* 40 (2), 152–157.
- Gay, B. & Stephenson, J. 1998. The mentoring dilemma: Guidance and/or direction? *Mentoring and Tutoring* 6 (1), 43–54.

- Gibson, S. K. 2004a. Being mentored: The experience of women faculty. *Journal of Career Development* 30 (3), 173–188.
- Gibson, S. K. 2004b. Mentoring in business and industry: The need for a phenomenological perspective. *Mentoring and Tutoring* 12 (2), 259–275.
- Gibson, S. K. 2006. Mentoring of women faculty: The role of organizational politics and culture. *Innovative Higher Education* 31 (1), 63–79.
- Gilbert, L. 1983. *Educating Rita*. Los Angeles, CA: Acorn Pictures.
- Giscombe, K. 2007. Advancing women through the glass ceiling with formal mentoring. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. Los Angeles, CA: Sage, 549–571.
- Goodman, S. B. 2006. Autonomy and guidance in doctoral advisement relationships: A dialectical study. *The Humanistic Psychologist* 34 (3), 201–222.
- Hawkins, J. W. 2006. Honoring a mentor and friend: A tribute to Phyllis Noerager Stern, RN, DNSc, FAAN. *Health Care for Women International* 27 (6), 559–562.
- Hegstad, C. D. & Wentling, R. M. 2004. The development and maintenance of exemplary formal mentoring programs in Fortune 500 companies. *Human Resource Development Quarterly* 15 (4), 421–448.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205–217.
- Herek, S. 1995. *Mr. Holland's Opus*. Los Angeles, CA: Hollywood Pictures.
- Hobson, A. J. & Sharp, C. 2005. Head to head: A systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership and Management* 25 (1), 25–42.
- Homerios. 1972/2002. *Odyssaia*. Suom. P. Saarikoski. Helsinki: Otava.
- Hudson, P. 2005. Mentors' personal attributes for enhancing their mentees' primary science teaching. *Teaching Science* 51 (2), 31–34.
- Humble, A. M., Richards Solomon, C., Allen K. R., Blaisure, K. R. & Johnson, M. P. 2006. Feminism and mentoring of graduate students. *Family Relations* 55 (1), 2–15.
- Jacobi, M. 1991. Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research* 61 (4), 505–532.
- Jipson, J. & Paley, N. 2000. Because no one gets there alone: Collaboration as co-mentoring. *Theory into Practice* 39 (1), 36–42.
- Johnson, W. B. 2002. The intentional mentor: Strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice* 33 (1), 88–96.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland*. *Research in Educational Sciences* 25, 89–101.
- Jones, M. & Straker, K. 2006. What informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching* 32 (2), 165–184.
- Juurikkala, K. 2005. *Valo*. Oulu: Periferia Productions.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. *Mentoroinnin monet kasvot*. Jyväskylä: Yrityskirjat.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 96–103.
- Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S. & Hirvonen, J. 2005. Pharmacy mentors' views of practical training. *Research in Science Education* 35 (2–3), 323–345.
- Kealy, W. A. & Mullen, C. A. 2003. Guest editors' introduction: At the nexus of mentoring and technology. *Mentoring and Tutoring* 11 (1), 3–13.
- Kochan, F. K. & Trimble S. B. 2000. From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative relationships. *Theory into Practice* 39 (1), 20–28.
- Kram, K. E. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal* 26 (4), 608–625.

- Kääntönen, M. 2007. Historian myytit palvelevat politiikkaa. *Helsingin Sanomat* C 4. 26.11. 2007.
- Le Cornu, R. 2005. Peer mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring* 13 (3), 355–366.
- Lee, J. H. & Nolan, R. E. 1998. The relationship between mentoring and the career advancement of women administrators in Cooperative Extension. *Journal of Career Development* 25 (1), 3–13.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 448. Tampere: Tampere University Press.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H. & McKee, B. 1979. *The seasons of a man's life*. New York, NY: Knopf.
- Lindgren, U. 2000. *En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige. Innebörd, utformning och effekter* Turku: Åbo Akademi University Press.
- Linklater, R. 2003. *The School of Rock*. Los Angeles, CA: Paramount Pictures.
- Lopez-Real, F. & Kwan, T. 2005. Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching* 31 (1), 15–24.
- Manathunga, C. 2007. Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education* 29 (2), 207–221.
- Mitchell, C. & Weber, S. 1999. *Reinventing ourselves as teachers: Beyond nostalgia*. London: Falmer Press.
- Morgan, L. M. & Davidson, M. J. 2008. Sexual dynamics in mentoring relationships – A critical review. *British Journal of Management* 19 (S), 120–121.
- Mullen, C. A. 2000. Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory into Practice* 39 (1), 4–11.
- Mullen, C. A. & Lick, D. W. (toim.) 1999. *New directions in mentoring: Creating a culture of synergy*. London: Falmer Press.
- Murray, M. 1991/2001. *Beyond the myths and magic of mentoring: How to facilitate an effective mentoring process*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mutanen, S. & Lämsä, A-M. 2006. Mentoroinnin merkitykset naisten urakehitykselle. *Hallinnon tutkimus* 25 (4), 19–32.
- Newell, M. 2003. *Mona Lisa Smile*. Los Angeles, CA: Columbia Pictures.
- Orland-Barak, L. & Klein, S. 2005. The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education* 21 (4), 379–402.
- Orland-Barak, L. & Yinon, H. 2005. Sometimes a novice and sometimes an expert: Mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education* 31 (4), 557–578.
- Paglis, L. L., Green, S. G. & Bauer, T. N. 2006. Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education* 47 (4), 451–476.
- Peabody Journal of Education. 1996. Special Issue 71 (1).
- Pearson, M. & Brew, A. 2002. Researcher training and supervision development. *Studies in Higher Education* 27 (2), 135–150.
- Quinlan, K. M. 1999. Enhancing mentoring and networking of junior academic women: What, why, and how? *Journal of Higher Education* 21 (1), 31–42.
- Ragins, B. R. 1997. Antecedents of diversified mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior* 51 (1), 90–109.
- Ragins, B. R. & Cotton, J. L. 1999. Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology* 84 (4), 529–550.
- Ragins, B. R. & Kram, K. E. (toim.) 2007. *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. Los Angeles, CA: Sage.
- Ragins, B. R. & Kram, K. E. 2007. The roots and meaning of mentoring. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. Los Angeles, CA: Sage, 3–15.

- Riley, P. 1994. Introduction. Teoksessa F. de Fénelon, Telemachus, son of Ulysses. Ed. & trans. P. Riley. Cambridge: Cambridge University Press, xiii–xxxi.
- Roberts, A. 1999. An historical account to consider the origins of the term mentor. *History of Education Society Bulletin* 64, 81–90.
- Roberts, A. 2000. Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring* 8 (2), 145–170.
- Rose, G. L. 2005. Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor. *Research in Higher Education* 46 (1), 53–80.
- Saarnivaara, M. & Sarja, A. 2007. From university to working life: Mentoring as a pedagogical challenge. *Journal of Workplace Learning* 19 (1), 5–16.
- Sasmor, J. L. 2006. The Phyllis I remember ... *Health Care for Women International* 27 (6), 566–67.
- Scandura, T. A. 1998. Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management* 24 (3), 449–467.
- Sennett, R. 2004. *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Shank, M. J. 2005. Mentoring among high school teachers: A dynamic and reciprocal group process. *Mentoring and Tutoring* 13 (1), 73–82.
- Simmons, S. R. 2007. "Amazing Grace": A memoir of mentoring. *Journal of Natural Resources & Life Sciences Education* 36, 1–5.
- Singleton, J. 1995. *Higher Learning*. Los Angeles, CA: Columbia Pictures.
- Smith, J. N. 1995. *Dangerous Minds*. Los Angeles, CA: Hollywood Pictures.
- Smith, J. W. & Smith, W. J. & Markham, S. E. 2000. Diversity issues in mentoring academic faculty. *Journal of Career Development* 26 (4), 251–262.
- Smith, M. V. 2005. Modern mentoring: Ancient lessons for today. *Music Educators Journal* 92 (2), 62–67.
- Sosik, J. J. & Godshalk, V. M. 2005. Examining gender similarity and mentor's supervisory status in mentoring relationships. *Mentoring and Tutoring* 13 (1), 39–52.
- Spark, M. 1961. *The prime of Miss Jean Brodie*. London: Macmillan.
- Sundli, L. 2007. Mentoring – A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education* 23 (2), 201–214.
- Thomas, D. A. 2001. The truth about mentoring minorities: Race matters. *Harvard Business Review* 79 (4), 98–107.
- Tunkkari-Eskelinen, M. 2005. *Mentored to feel free. Exploring family business next generation members' experiences of non-family mentoring*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Underhill, C. M. 2006. The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of Vocational Behavior* 68 (2), 292–307.
- Young, A. M. & Perrewé, P. L. 2000. The exchange relationship between mentors and protégés: The development of a framework. *Human Resource Management Review* 10 (2), 177–209.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T. & Kammaeyer-Mueller, J. 2007. Protégé and mentor self-disclosure: Levels and outcomes within formal mentoring dyads in a corporative context. *Journal of Vocational Behavior* 70 (2), 398–412.
- Wang, J. & Odell, S. J. 2002. Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research* 72 (39), 481–546.
- Wang, J. & Odell, S. J. 2007. An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education* 23 (4), 473–489.
- Warren, E. S. 2005. Future colleague or convenient friend: The ethics of mentorship. *Counseling and Values* 49 (2), 141–146.
- Weir, P. 1989. *Dead Poets' Society*. Los Angeles, CA: Touchstone Pictures.
- Wilkes, Z. 2006. The student-mentor relationship: A review of the literature. *Nursing Standard* 20 (37), 42–47.

Wishart, P. 2006. Phyllis Stern: Mentor, friend, and collaborator. *Health Care for Women International* 27 (6), 563–565.

Wisker, G., Robinson, G., Trafford, V., Warnes, M. & Creighton, E. 2003. From supervisory dialogues to successful PhDs: strategies supporting and enabling the learning conversations of staff and students at postgraduate level. *Teaching in Higher Education* 8 (3), 383–397.

Loppuviitteet

- 1 Juonta kuljettavat tiivistykset hakasulkeissa artikkelin kirjoittajan.
- 2 Sukupuolen ja rodun saamat merkitykset ja miten ne leikkaavat muita yhteiskunnassa vallitsevia järjestyksiä, ajattelu- ja toimintatapoja on monitasoisempi ja -syisempi ilmiö kuin tässä esitetty pelkistetty kuvaus. Tässä yhteydessä en kuitenkaan katsonut sen perusteellisempaa avaamista tarpeelliseksi.



Sivistys ja työ

Mitä on oman alani ammattisivistys?

Kysyimme ammattikorkeakoulujen opettajilta ja opiskelijoilta heidän käsityksiään oman alansa ammattisivistyksestä.

Tarjosimme näkökulmia: historia – nykyisyys – tulevaisuus, tiedot – taidot, suomalaisuus – kansainvälisyys, joita haastateltavat ovat harkintansa mukaan käyttäneet. (Mervi Friman & Terhi Salonen)

Matkailu-, ravitsemis- ja talousala

Ravitsemisala, opettaja

Ravitsemisalan opettaja on toiminut alalla yli 30 vuotta, josta viimeiset 15 vuotta opetustyössä. Hän luonnehtii ammattisivistystä seuraavasti: ”Ammattisivistyksellä ymmärrän kaikkea työhön ja työn tekemiseen kuuluvaa osaamista, taitoja, tietoa, lain noudattamista, arvoja, eettisiä näkemyksiä, työpukeutumista, työaikojen noudattamista ja muiden ihmisten huomioon ottamista, kuten asiakkaat, työtoverit jne. Myös miljöö liittyy ammattisivistykseen.”

Hotelli- ja ravintola-alalla ammattisivistys sisältää ensinnäkin hyvän ammattitaidon. Ammattitaito sisältää hyvän tilannetajun: oikealla hetkellä oikeassa paikassa, oikeita tilanteeseen sopivia asioita ja tuotteita. Hyvä kielitaito sekä puhtaus ja siisteys ovat ammattisivistystä palvelualalla. Ammattisivistys sisältää myös sen, että kunnioitetaan asiakkaan, työnantajan ja työtovereiden omaisuutta, aikaa, työvälineitä ja niin edelleen. Korkeasti ammattisivistynyt työntekijä tulee ajallaan töihin, pukeutuu asiallisesti ja käyt-

täytyy kaikin tavoin lain ja ohjeiden mukaisesti. Hän ei ”syö kuormasta” eli ei käytä asiakkaan tai työnantajansa rahoja tai omaisuutta väärin eikä lisääle asiakkaan laskuihin mitään ”omia virityksiään” eli toimii sääntillisesti ja eettisesti asianmukaisesti. Sivistyneen ammattilaisen palveluasenne on iloinen ja nöyrä. Myös miljöö voi sisältää ammattisivistystä: Helsingissä esimerkiksi Ravintola Kosmos on paikka, jossa on vahvasti ammattisivistyksen leima.

Kysyimme haastateltavan näkemystä siitä, miten ammattisivistys liittyy suomalaisuuteen, kansainvälisyyteen, historiaan tai nykyisyyteen. Haastateltavan mukaan hotelli- ja ravintola-alan historiallinen perinne meillä on toisaalta hyvin kansainvälinen mutta toisaalta myös hyvin suomalainen. Kansainväliset trendit tulevat meille todella nopeasti, ja se näkyy ensimmäisenä miljöössä sekä ruoka- ja juomalistoissa. Myös ammattisivistystä on yritetty kloonata ulkomailta, mutta se ei oikein hyvin onnistu. ”Se on muuttunut nopeudeksi, tehokkuudeksi ja ties miksi.”

Suomalaisuus on kuitenkin vahvasti läsnä alalla. Suomalainen on ehkä vähän jäykkä palvelijana verrattuna kansainväliseen kollegaansa, mutta suoma-

laiseen liittyä luotettavuus. Aikojen muuttumista haastateltava kuvaa siten, että nykyisyys on tuonut ammattialalle toisenlaista ammattisivistystä. ”Helposti voisi tulkita, että entinen ammattisivistys on kadonnut johonkin. Ei asia ole näin, eri aikakaudet nostavat esille erilaisia ihanteita ja uusliberalistisen aikakauden ihminen on aika itsekeskeinen, joka ei anna tilaa helposti muulle kuin itselleen.”

Haastateltavamme mielestä sivistyksen osatavoitteita on hyvä ammattilainen, hyvä elämä, hyvä ihmisarvo, hyvä ammatti-identiteetti. Niihin pitää kilvoitella joko yhtä aikaa tai erikseen. Erityisesti palvelualan ammattisivistys kiteytyy ammattinimikkeeseen, kuten kokkiin, hovimestariin, vahtimestariin, ja heillä kaikilla on omat koodinsa.

Ammattisivistyksen opettamisesta koulussa opettaja oli sitä mieltä, että sitä voidaan opettaa koulussa ja sitä nimenomaan pitää opettaa ammatillisessa oppilaitoksessa. Ammattisivistykselle voi suunnitella myös ihan oman opintojakson. ”Uusissa opetus-suunnitelmissa ammattisivistykselle ei ole jäänyt enää tilaa, kaikkea muuta on tullut korvaamaan tätä opintojaksoa, sääli. Tosin kuvitellaan, että ammattisivistys

on rakennettu opintojaksojen sisään. Se kuuluu johtamisen opintoihin, ammattiopintoihin, harjoitteluun, opinnäytetyöhön ja niin edelleen. Kulttuurin ja historian opetuksen kautta ammattisivistys punoutuu ammattiopintojen lomaan. Ei voi ymmärtää uutta, jollei tajua vanhaa. Viisas opettaja nostaa asian esille, mutta kiireiseltä opettajalta voi jäädä ammattisivistys käsittelemättä”, opettaja tiivistää.

Uutta työtä uudessa taloudessa

Raija Julkunen

Uusi talous – tietoa, globalisaatiota ja joustoa

Tietokumous ja tietotalous

Yhteiskunnallista ja työn muutosta on puolen vuosisadan ajan pyritty kuvaamaan talouden sektori-kuvauskein. Jälkitekollisen yhteiskunnan kuvauksissa korostettiin ensin palvelusektorin tai ns. tertiäärisektorin kasvua. Sittemmin palveluyhteiskunnan sijasta alettiin painottaa tieto- tai informaatioyhteiskuntaa ja tietoa yhteiskunnallisen dynamiikan päälähteenä. Vaikka tietoon nojaavan talouden ideat syntyivät jo 1960-luvulla, siis ennen elektroniikkakumousta, tieto on vähitellen kasvanut yhteen tieto- ja informaatioteknologian kanssa aina siinä määrin, että ”tieto” on alkanut tarkoittaa digitalisoitua dataa. Informaation, siis periaatteessa digitalisoitavan tekstin, äänen ja kuvan tuotanto onkin kasvanut räjähdysmäisesti. Muutaman vuoden takaisen lähteen mukaan maailmassa tuotetaan vuosittain noin 1 500 miljardin kirjan verran tätä informaatiota (Pohjola 2003, 68), luultavasti nyt jo paljon enemmän. Tietojenkäsittelyn reaalin yksikköhinta Yhdysvalloissa on laskenut alle tuhannesosaan ja tiedonsiirron alle miljoonasosaan alkuperäisestä.

Kiinnostus informaatiosektoriin, -ammatteihin ja -työhön virisi Suomessa 1980-luvun alkupuolella. 1990-luvun talouskriisissä tietotyhteiskunnasta

tuli pelastusrenkas, ja ensimmäinen tietoyhteiskuntastrategia laadittiin vuonna 1995 (Kasvio 2006). 1990-luvun lopulla Suomi olikin maailman kärjessä matkapuhelinten ja internetin levinneisyydessä, ja Suomi, Nokian kyljessä, saavutti mainetta tietoyhteiskunnan pioneerinä.

Vaikka nykyisen tieto- ja viestintäteknologian (ICT:n) juuret ovat 1970-luvulla, Etlan tutkijat (Koski ym. 2002) katsovat ”uuden talouden” käsitteen syntyneen 1990-luvun puolivälissä, jolloin internet tuli rivikäyttäjien ulottuville. Uusi talous oli alun perin Business Weekin toimittajien lanseeraama iskulause, jolla kuvattiin Yhdysvaltojen ripeää talouskasvua ja samanaikaista matalaa inflaatiota, tieto- ja viestintäteknologian esiinmarssia sekä uudenlaisen, ns. tietointensiivisen yritystoiminnan nousua. Vaikka prosessin ytimenä oli teknologia, pääomien vapauttaminen ja globaalisatio olivat sen edellytyksiä ja seurauksia. ”Yahoo! ja Jippii! kaikuivat ympäri maailmaa”, ICT-alan yritykset listautuivat pörssiin ja kuten 1980-luvun lopun kasinobuumissa, tavalliset kansalaiset ja piensijoittajatkin uskoivat voittavansa osakkeilla. Media kertoi ICT-talouden menestystarinoita ja rinnan niiden kanssa varoittavia burnout-

tarinoita. Richard Florida (suom. 2002) lanseerasi luovan talouden ja luovan luokan käsitteet.

Tässä boommassa alettiin puhua paitsi uudesta taloudesta myös uudesta tietotyöntekijästä, jonka suhde työhön poikkesi entisistä. Karikatyyriinä oli Coca Colalla käyvä, leikinomaisesti työhönsä suhtautuva nuori mies, joka oli oppinut taitonsa pelaamalla ja hakkeroimalla. Uuden talouden huuma taittui it-kuplan puhkeamiseen aivan 2000-luvun alussa, ja Antti Kasvion (2006, 270) sanoin siirryttiin “illuusioiden jälkeiseen aikaan”. Jotain pysyvästi uutta jäi jäljelle: verkko ja tiedon rooli taloudessa. Sen sijaan suhdannevaihtelut, yritys- ja sijoitustoiminnan riskit, inflaatio ja taloudelliset kriisit eivät ole kadonneet, ja tietotyökin on menettänyt romanttisen kehänsä. Uuden tietotalouden häilyvyyttä suhteessa teolliseen kapitalismiin sopii kuvaamaan Sennettin (2002, 63) huomio. Bill Gatesilla ei tunnu olevan mitään pakottavaa tarvetta pitää tavaroista kiinni. Hänen tuotteensa tuodaan markkinoille nopeasti ja aggressiivisesti ja ne katoavat sieltä yhtä nopeasti, kun taas Rockefeller halusi omistaa öljynporaustorneja, rakennuksia, koneita ja rautateitä mahdollisimman pitkään.

Tietoyhteiskunnan tai vastaaviin teorioihin on alusta – 1960-luvulla kirjoittaneista Daniel Bellistä ja Peter Druckerista – alkaen kuulunut ajatus informaation, tiedon, ideoiden, luovuuden, innovatiivisuuden ja oppimisen uudenlaisesta asemasta tuotannon ja kilpailun moottorina. Yksinkertaistaen ja kärjistäen: kilpailussa voittaa se (tuottaja, yritys), joka tuo ensimmäisenä, ajan hengen ja kuluttajien halut vaistoten markkinoille uudet ideat, ei se, joka organisoii työprosessin mahdollisimman rationaalisesti ja tehokkaasti. Täten innovointi ja innovaatioiden tuotteistaminen kannattavaksi liiketoiminnaksi ovat orgaaninen osa tietoon perustuvaa taloutta. Tiimimäinen organisaatio ja muut uudet organisaatiotekniikat palvelevat henkilöstön tietotaidon kehitystä ja hyväksikäyttöä. Näin tietokumoukseen on liitetty luovuuden, ajattelun ja kulttuuristen merkitysten tuottaminen työn sisältönä sekä rutiinimaisten, vähän taitoa ja harkintaa vaativien töiden osuuden supistuminen. Teollisuuden tuote- ja palvelutyön asiakas-ajatus yhdistyvät 2000-luvun työntekijässä. Kaikkien alojen ideaalisella työntekijällä on markki-

na-asetus, jossa tavoitteena on tuotteen tuottaminen ja myyminen organisaation asiakkaalle, myös tietylle kasvulliselle asiakkaalle tai “kumppanille”.

Tieto, tieto- ja viestintäteknikka sekä tietosektorit ovat syrjäyttäneet palveluyhteiskunnan uuden talouden kuvauksissa. Kolmijakoisia elinkeinorakennekuvauksia dominoi kuitenkin palvelusektori, joka työllistää suomalaisistakin työllisistä ja palkansaajista lähes 70 %. Palveluyhteiskunta ei sovikaan uuden työn mielikuviin samalla tavalla kuin tietoyhteiskunta. Palveluyhteiskunta tuo näet usein mieleen matalasti palkatun, “matalan tuottavuuden” palvelutyön, siis siivouksen, rutiinihoivan, markettien kassat ja hyllyjen täytön, varastot ja logistiikkakeskukset, vartioinnin, tarjoilun, keittiöt, pesulat, pikaruokapaikat ja call centerit, siis sellaiset työt, jotka usein miehittävät ja naisittuvat maahanmuuttajilla, ja joiden kehnoita laittaa kutsutaan *bad jobs*. Palvelutyön kasvusta huolimatta kolmen C:n (cleaning, catering, caring) tai kolmen K:n (kuuraus, köksäys, kaitseminen), *hi touch* työt saavat uuden talouden puheissa vähemmän huomiota kuin *hi tech* -työt. Suomessa ehdoiltaan kehnot palvelutyöt eivät ole yleistyneet samassa määrin kuin anglomaissa. “Itsepalvelu” eli itsestämme ja kodistamme huolehtiminen on meillä yleisempää, eivätkä työehdotkaan suosi halvan palvelutyön yleistymistä. Suomessa julkinen sektori – siis hallinto ja palvelut – on merkittävä osa niin palvelu- kuin tietosektoria.

Palvelusektori sisältää sekä hyvin heterogeenisiä toimialoja ja hyvin heterogeenista työtä. ”Huonoihin töihin” nähden toisessa reunassa ovat pitkälle koulutetut professionaalit sekä tietointensiivisiä palveluja myyvät asiantuntijat. Teollisen tuotannon ja palvelun välinen raja horjuu, kun teollisuus ostaa yhä enemmän ulkoa, koko kirjoa siivouksesta, pyykistä, ruuasta ja työterveydestä alkaen moninasiin asiantuntija- ja konsulttipalveluihin saakka. Samalla teollisuuden sisälle sijoittuu enemmän palvelujen myyntiä. Koneita ja laitteita ei vain valmisteta, vaan ne on asennettava, asiakkaat on opastettava niiden käyttöön ja niitä on huollettava.

Tietoon perustuva, informatiivinen, verkostoitunut, virtualisoituva ja refleksiivinen uusi talous tai kognitiivinen kapitalismi on omaksuttu myös kriittisemmän työn sosiologian ajatusvälineeksi. Impulssina eivät ole olleet Business Weekin visiot, vaan ennen muuta Manuel Castellsin (1997) sekä Michael Hardtin ja Antonio Negrin (2000, suom. 2005) teoriat. Karkeistaen voi sanoa niin Castellsin kuin Hardtin ja Negrinkin rakentaneen teoriaa informaationaalista globalisaatiosta. Vaikutusvaltaisia myös meillä ovat olleet Richard Sennettin (2002; 2007) analyysit uudesta joustokapitalismista. Lisa Adkinsin (2001; 2005) kaltainen feministinen sosiologi on painottanut uuden talouden sisältönä sen feminiinisyyttä, kulttuurisuutta ja affektiivisuutta. Sen ohella, että kulttuuriteollisuus, media ja mainonta ovat kasvavia aloja, myös muut palvelut ja aineelliset kulutustavarat autoista ja vaatteista alkaen kantavat kulttuurisia merkityksiä, viestejä ja brändäystä. Yhtenä kriittisenä suuntana on italialais-ranskalainen radikaali filosofia, joka on välittynyt meille lähinnä Jussi Vähämäen ja Tutkijaliiton välityksellä (katsaus ajatteluun Vähämäki 2007; Jakonen ym. 2006).

Kaiken kaikkiaan uudesta taloudesta on yhteiskuntateoreettisesti eri versioita ja keskusteluyhteyksiä. Yhteinen ydin on talous, jota ovat muokanneet globalisaatio, markkina- ja joustokumous, digitalisoitu informaatio- ja kommunikaatioteknologia sekä verkko. Epäselvää ja vaihtelevaa on, onko koko nykyinen aika näissä puheissa ”uutta taloutta” vai viittaako uusi talous tiettyihin sektoreihin tai siivuihin, sellaisiin kuin rahoitus-, tutkimus & kehitys-, tieto-, media- ja kulttuurialat. Jos Yahoo! Jippii! Nokia!-huuma onkin taittunut, niin radikaalin filosofian imponoima uuden talouden ja uuden työn diskurssi elää ainakin Suomessa vielä nousuaan. Empiirisesti ankkuroidun työn sosiologian valossa uuden talouden ja tietokumouksen diskursseissa on myös paljon myyttisiä tarinoita (Bradley ym. 2000; Blom 2008). Empiirisen sosiologian valossa työ ei näytä niin uudelta tai toisenlaiselta, vaan niitä enemmän korostuvat jatkuvuudet.

Vanha ja uusi työ

Sosiologisessa keskustelussa risteilee loputtomasta kuvauksia työelämän muutoksesta tai suorastaan vanhasta ja uudesta työstä. Seuraavaan kaavioon olen koonnut sosiologisessa kirjallisuudessa parinkymmenen vuoden aikana paikannetut muutossuunnat ja vastakkainasettelut (Julkunen 2008b, 19). Lista itsessään on enemmän tai vähemmän sattumanvaraisessa järjestyksessä. Uusi työ näyttäytyy niissä paitsi tietoisuutena myös joustavana ja liikkuvana (mobiilina), vähemmän suojeltuna ja säädeltyä. Se on teollista työtä vähemmän paikalleen ja pysyviin puitteisiin – ammatteihin, työpaikkoihin, työajan sisään, pysyviin työsuhteisiin – ”betonoitua”.

Sosiologisissa keskusteluissa vanha talous ja työ kiteytetään usein fordistiseksi, uusi jälkifordistiseksi (Julkunen 1987; 2008b, 33–42). Fordismin käsitteellä viitataan sekä yleisesti tiettyyn aikaan ja yhteiskuntamuotoon että työhön. Siihen sisällytetään standardisoitujen joukkokulutustavaroiden tehdasmainen, suuren mittakaavan valmistus työehtosopimuksin turvatussa työssä ja elämänmittaisissa työurissa. Siinä siis yhdistyvät rutiini ja turvallisuus. Jälkifordistisessa työssä niin rutiini kuin turva rapautuvat, ja tilalle tulee monipuolisempaa ja liikkuvampaa työtä vähemmän suojatuin ehdoin. Autotehtaan kokoonpanon liukuhihnoilla työskentelevä mies on ollut fordistisen työläisen ikoni, keskiluokkainen tietotyöntekijä uuden talouden.

Suomeen uuden työn käsitteen istutti lopullisesti Jussi Vähämäen ympärille syntynyt ryhmä kirjallaan *Uuden työn sanakirja* (Jakonen, Peltokoski, Virtanen, toim. 2006). Ryhmä on nyttemmin organisoitunut General Intellect-osuuskunnaksi (ks. Vasemmisto etsii työtä 2008). Se hakee inspiraationsa italialaisesta ja ranskalaisesta radikaalista filosofiasta ja liikkeestä, vuosien 1968–69 opiskelijaradikalismien perillisistä. Julkisuudessa suuntaus on tunnetuin prekariaatin käsitteestä (precario=haaras, epävarma) ja yhteydestään prekaariliikkeeseen. Jussi Vähämäen (2003) teesi, että uudessa taloudessa pitää olla valmis tarttumaan kaikkeen uuteen, mutta mihinkään ei saa kiinnittyä, on myös ollut paljon julkisuudessa.

General Intellectin edustama teoria ei tyhjenny työn tilapäisyyteen ja epävarmistumiseen. Tälle teorialle uusi työ on paitsi prekaaria myös tietokykyjen käyttöä, affektiivista ja vuorovaikutuksellista (myös Vähämäki 2003; 2006; 2007). Tietokyvyt eivät viittaa vain erikoistuneeseen ja pitkälle koulutettuun osaamiseen. Jälkiteollinen työ nojaa ymmärrykseen yleensä (general intellect). Paolo Virno (2006, 131–134) kuvailee yleisen ymmärryksen koostuvan muodollisista ja epämuodollisista tiedoista, mielikuvituksesta, eettisistä taipumuksista, kyvystä kielenkäyttöön, oppimiseen, muistiin ja abstrahointiin. Näin kysymys on pikemmin yleisesti hallituista tietokyvyistä, sellaisesta, jonka avulla voi suuntautua vaihteleviin työtehtäviin. Jälkiteollisessa taloudessa koko elämästä tulee työtä vähintään siinä mielessä, että “koko elämässä” rakentuneista tiedoista, taidoista, ominaisuuksista, verkostoista tulee talouden olennainen tuotantovoima.

Vanha työ	Uusi työ
Kansallinen	Kansainvälistynyt, globaali
Teollinen	Jälkiteollinen
Fordistinen	Jälki- tai uusfordistinen
Byrokraattinen	Jälkibyrokraattinen
Tayloristinen	Toyotistinen
Organisoitu	Disorganisoitu
Säännelty	Sääntelemätön
Institutionaalinen	Jälki-institutionaalinen
Ammatillinen	Jälkiammatillinen
Ruumiillinen, manuaalinen	Tietoistunut, kognitiivinen
Materiaalinen	Immateriaalinen
Suojattu	Prekaari
Kollektiivinen	Yksilöllinen
Kasvoton	Henkilöitynyt
Rutinoitunut	Joustava
Paikallaanpysyvä	Mobiili
Toistava	Luova
Eristetty	Kommunikatiivinen
Maskuliininen	Feminisoitunut, affektiivinen, estetisoitunut
Palkkatyö	Palkkatyön jälkeinen
Vastakohtainen	Yhteistoiminnallinen
Proletariaatti	Prekariaatti
Massatyöläinen	Yleinen äly
Objektivoitu	Subjektivoitu

Työtä on aina ollut monenlaista, ja listan käsiteparit ovat ideaalittyyppisiä tiivistyksiä. Vaikka uuden talouden ja työn kuvauksissa on myyttisiä ja muutosta liioittelevia aineksia, oikeanpuoleinen lista luonnehtii nykyistä työtä paremmin kuin vasemmanpuoleinen. Kiistämätön fakta on, että teollinen valmistus- ja kokoonpanotyö on ammattirakenteessa väistynyt, ja väistynyt nimenomaan naisten työnä tai siirtynyt muille naisille vähemmän kehittyneisiin maihin. Vuoden 2003 työolotutkimuksen mukaan naispalkansaajista vain kuusi prosenttia teki teollista valmistustyötä (Lehto & Sutela 2004). Tietokumouksesta piirretty kuva sopii parhaiten korkeasti koulutettuun asiantuntijatyöhön. Silti voi ajatella, että kaikki ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuva työ on “uutta” verrattuna fordistiseen ideaalittyyppiin, eli aineellisten kappaleiden jatkuvavirtaiseen työstämiseen. Myös tuotannollinen valmistustyö on saanut luovempia piirteitä, kun teollisuustyöntekijöiden tietoa, kokemusta ja yhteistyökykyä hyödynnetään enemmän kuin vielä parikymmentä vuotta sitten. Kaiken kaikkiaan siirtymät vasemmalta oikealle juontuvat sekä talouden rakennemuutoksista, teknologisesta kehityksestä että organisaatio- ja johtamisopeista.

Subjektivoitunutta työtä

Carl-Göran Heidegren (2004) erottaa nykyisessä työssä kaksi trendiä, joustavoitumisen ja subjektivoitumisen.

Fordistinen työ on (ideaalittyyppisesti) objektivoitua. Sitä koskeva tieto ja ajattelu on mahdollisuuksien mukaan objektivoitu koneisiin, laitteisiin, byrokraattisiin sääntöihin, yritysjohdolle, esikunnille ja työn mittaajille. Frederic Winslow Taylorin perusajatus oli, että “tarvitaan eri mies ajattelemaan, ja eri mies tekemään”. Äärimmillään työntekijä on vain koneen tai hihnan se lisäke, jota ei vielä ole pystytty koneistamaan tai automatisoimaan. Teollisessa tuotannossa “ajattelijoiden” osuus oli pieni. Marxilaisen työprosessiteorian klassinen luenta korostaa pääoman pyrkimystä työn objektivointiin tai esineistämiseen niin, että pääoman riippuvuus elävän työn subjektivisesta tekijästä, sen taidoista ja yhteistyöstä, mini-moituu (Julkunen 1987; 2008b, 22–32). Näissäkin oloissa oman pelivaran, inhimillisen harkinnan ja

keskinäisen vuorovaikutuksen säilyttäminen on ollut työntekijöille eloonjäämiskysymys.

Jälkiteollisen ajan työ tuottaa katkoksen pitkään objektivoinnin linjaan: työn subjektivoitumista. Subjektiviteetti on noussut myös työprosessiteorian etualalle ja ilmiöllä on monia tulkintoja ja ulottuvuuksia. Yksinkertaisimmin voi ajatella, että tieto- ja palvelutalous tarvitsee teollista enemmän ajattelua ja "ajattelijointia". Palvelu-, hoiva-, tieto-, asiantuntija- ja luova työ eivät ole objektivoitavissa koneisiin, tietotekniikkaan tai byrokraattisiin sääntöihin. Niin rakenteelliset kuin johtamisideologioiden muutokset ovat johtaneet työn subjektivoitumiseen, siis suurempaan riippuvuuteen työntekijöiden subjektiviteetista. Tämä tarkoittaa niin kognitiivisia kuin emotionaalisia kykyjä, ongelmien ratkaisua ja vuorovaikutusta. Työntekijää pyydetään käyttämään osaamistaan ja motivaatiotaan. Fordistisen työläisen ideaalityyppi oli/on vastahakoinen, herkästi vastarintaan leimahtava, tietonsa itsellään pitävä ja tällä salaisella tiedolla omaa autonomiaansa laajentava. Jälkifordistisen työläisen ideaalityyppiin kuuluu kooperatiivisuus, samastuminen organisaatioon ja halu toteuttaa itseään juuri työssä.

Työn subjektivoituminen tekee tilaa työn henkilökohtaisuudelle, persoonan mukaantulolle ja työn yksilöllistymiselle. Kun teollisuusyhteiskunnassa työ, eikä vain vaihetyöntekijän vaan myös specialistin ja byrokraatin työ, neutralisoitiin persoonallisuudesta, nyt työ näyttää itsensä ilmaisemisen ja oman persoonan likoonlaittamisen paikkana. Tieto ja taidot eivät materialisoidu koneiksi ja laitteiksi. Työntekijä kantaa niitä aina mukanaan ja osaaminen (taidot, organisaatiomuisti, kontaktit) myös henkilöityy tiettyyn henkilöön.

Jälkibyrokraattista työtyyppiä analysoiva Mari Kira (2003, 61–63) puhuu sen vaatimasta laajasta henkilökohtaisesta läsnäolosta. Ammattiroolit ja ennaltamäärätyt työnkuvaukset eivät tarjoa riittäviä ohjeita, vaan työntekijät joutuvat ottamaan kantaa, tekemään valintoja ja osallistumaan henkilökohtaisten näkemysten perusteella. Työn ennaltamääräämättömyys vaatii esimiesten ja alaisten välisiä keskusteluja. Työntekijät joutuvat pohtimaan omaa osaamistaan, voimavarojaan, mahdollisuuksiaan ja rajojaan; heidän on opittava tuntemaan itsensä.

Tieto-, kulttuuri- ja hyvinvointityön tekijöillä voi olla vahva käsitys siitä, millaista heidän työnsä tulisi olla ja he pyrkivät tekemään työstään vakaumuksensa näköistä. Töiden vaatima kanssakäyminen kasvattaa henkilökohtaista läsnäoloa. Sosiaalista vuorovaikutusta ei voi käskää ja objektivoida, ja se voi synnyttää jotain emergenttiä.

Työn yksilöllistymisellä on muitakin sävyjä. Catherine Caseylle (1995) se tarkoittaa kollektiivisten luokka- ja ammatti-identiteettien haurastumista ja niiden tilalle tulevaa henkilökohtaista identiteettiä ja oman itsen kanssa neuvottelua siitä, mitä haluaa antaa itsestään työhön. Asiantuntijatyössä yksilöllistyminen on vastuuta itsensä kehittämisestä ja omien verkostojen luomisesta (Horppu 2007, 37). Yksilöllistyminen on myös huolehtimista omasta työhyvinvoinnistaan ja rajojen asettamista omalle työlleen ja sitoumuksilleen. Kun Antti Aro perää tolkkullista työtä, hän toteaa, ettei tolkkullinen johtaminen riitä, vaan "sen lisäksi ihmiseltä itseltään vaaditaan aktiivisuutta tolkkun vaalimisessa. Ihmisen täytyy johtaa itseään: pitää oma ydintehtävänsä kirkkaana, organisoida omia töitään ja huolehtia omasta palautumisestaan." (Aro 2006, 13). Yksilöllistyminen on myös sitä, että yksilöt ovat vastuussa omasta menestyksestään ja epäonnistumisestaan työmarkkinoilla. Kun työssä on koko persoona, onnistuminen ja menestyminen vahvistavat persoonaa, epäonnistuminen näyttää persoonallisuuden kriisinä (Vähämäki 2006). Työttömyyden epäpolitisoituu ja yksilöllistyy. Se esitetään yksilöllisen moraalijohdon, oman elämänhallinnan ja yrittämisen asiaksi.

Michel Foucaultin teorian tulkittamana moderni, (uus)liberaali valta painostaa meitä yksilöiksi (McGabe 2007, 245). Näin yksilöllillä on oikeus ja velvollisuus tehdä itsestään menestys- ja kilpailusubjekti sekä omia kykyjään, potentiaalejaan ja tunteitaan tarkkaileva subjekti. Kulloinenkin subjektiviteetti on vallan tuote. Esimerkiksi tämän päivän ideaalinen työläissubjektiviteetti – joustava, liikkuva, energinen, oppimis- ja yhteistyöhakuinen, kilpailuun ja vertailuun suostuva – on subjekteja muokkaavan vallan tuote. General Intellect -ryhmä ja sen taustalla oleva italialainen filosofia (esim. Marazzi 2006) puolestaan nostavat etualalle "pohjalta" muodostuneen uuden työläissubjektiviteetin. Se sai ensimmäisen ilmauk-

sensa 1960-luvun opiskelija- ja työläisliikkeissä – kärjistäen historiallisena vuonna “vuonna 1968” ja kehkeytyi edelleen 1970-luvun vaihtoehtoliikkeissä ja elämäntapakokeilussa. Uudet työläiset eivät tyytyneet teollisen työn kuriin ja yksitoikkoisuuteen, vaan vaativat “uutta tapaa tehdä autoja”. Työn antitayloristinen uudelleenorganisointi, osittain itseohjautuvien tuotantoryhmien, tiimien ja litteiden hierarkioiden käyttöönotto on pikemmin uuden työläissubjektiviteetin kuin rakenteellisten muutosten ja pääoman teko. Näin olisi mahdollista, että uusi työläissubjektiviteetti ja yritysten intressi joustaviin ja yhteistoiminnallisiin työmuotoihin kohtaisivat toisensa uudessa työssä. Jos ajatellaan kaikkea työn huonontumisesta käytyä keskustelua tai stressi-, uupumus- ja masennusepidemioita, kohtaaminen ei kuitenkaan ole tapahtunut kovin harmonisissa ja onnellisissa merkeissä.

Tietotyö

Tietotyö on uuden talouden ja subjektivoituvan työn ydintä. Tietokumouksen on ajateltu vaikuttavan sekä kaikkien töiden tietoisumiseen että erityisten tietoammattien ja tietotyön muodostumiseen. Alan pioneerit lukivat informaatioammatteihin kaikki tiedon tuotannon, jakelun ja välittämisen ammatit huippututkijasta postinjakajaan. Sittemmin tieto- tai tietointensiivinen työ on käsitetty vaihtelevin tavoin. Tietotyön yleisyyttä kyselyin kartoittaneet Raimo Blom ym. (2001) ovat rajanneet sen koulutuksen (vähintään ylemmän keskiasteen tutkinto), työn autonomian ja tietotekniikan käytön avulla. Näillä kriteereillä tietotyöläisten osuus palkansaajista oli noussut vuoden 1988 12 prosentista vuoden 2000 39 prosenttiin. Vastaavaa uudempaa tietoa ei ole, mutta Tilastokeskuksen arvioiden nojalla informaatioammattien kasvuvauhti olisi hidastunut.

Tietotyön ja tietointensiivisen työn ohella samoja prosesseja on tavoiteltu symbolianalyttisen (Reich 1995) työn, kognitariaatin, aivotyön ja luovan työn (tai luokan) käsitteellä. Kansallisissa menestysstrategioissa luovuus on tullut tiedon, osaamisen ja oppimisen rinnalle. Richard Florida (2002) on tunnetulla tavalla puhunut luovan luokan – taiteen, kulttuurin, median, tieteen, tutkimus- ja kehitystyön, markkinoinnin jne. ammattilaisten - esiinmarssista. Robert

Reich (1995) on kuvannut “symbolianalyttikkojen” (vaativaa tietotyötä tekevien) maailmaa toteamalla, että heidän ammattinimikkeensä ovat usein vaihtuvia kombinaatioita seuraavankaltaisista listoista:

Järjestelmän	suunnittelu	johtaja
Rahoituksen	prosessi	suunnittelija
Markkinoinnin	kehitys	konsultti
Projektin	strategia	koordinaattori
Liiketoiminnan	menetelmä	päällikkö
Resurssien	sovellus	neuvoja
Tuotteiden	tutkimus	kehittäjä
Tietoliikenteen	hallinta	insinööri

Omassa tietotyötutkimuksessamme edustavan kyselyn otos muodostettiin korkean asteen koulutuksen avulla (Julkunen ym. 2004). Tuloksena oli kirjava joukko ammatteja ja työtehtäviä yritysten johtajista lastentarhan opettajiin, suurimpana ryhmänä erilaiset johtajat. Kaiken kaikkiaan kyselylomakkeissa (n=1621) ilmoitettiin yli tuhat erilaista ammattinimikettä. Mukana oli niin uuden tietoyhteiskunnan ammatteja kuten systeemien suunnittelijoita, ohjelmien koodaajia ja monenlaisia päälliköitä (competence manager, development manager, project manager) kuin vanhoja professionaaleja (lääkäreitä, tuomareita, opettajia, sosiaalityöntekijöitä). Julkinen sektori on Suomessa tärkeä tietotyön kysyjä. Tutkimuksen kysely toteutettiin vuonna 2001 ja tällöin liki kaikki vastanneet käyttivät työssään tietotekniikkaa. Sen sijaan omaan työhön koettu vaikutusvalta vaihteli. Tyytymättömiä työnsä autonomiaan olivat terveystieteiden “liukuhihnalla” olleet lääkärit.

Miten työn tietoisuminen subjektivoi ja henkilökohtaistaa työtä? Perusajatus on, että työ siirtyy koneista, laitteista ja valmiiksi ohjelmoiduista prosesseista yksilön aivoihin, inhimillisen päättelyn ja inhimillisen kommunikaatioprosessin kohteeksi. Henkilökohtainen kosketus on mahdollinen tai välttämätön olipa kysymys johtamisesta, tutkimuksesta, tuotekehittelystä, opettamisesta, taiteesta, viihteestä, tietokonepelien tai mainosten keksimisestä. Monet tietotyöt ovat epämääräisiä, ne on luotava ja tuotteistettava itse. Niin yksityiset kuin julkiset organisaatiot kehittävät itseään, prosessejaan, toimintojaan, henki-

löstöään ja palveluun, ja näin kehittämisestä on tullut yksi uuden työn tyyppi. Kehittämistyöt ovat yksi esimerkki töistä, jotka ovat epämääräistä ”puuhastelua” informaation ja kontaktien verkoissa. Jotkut tietotyöt ovat rajattomia. Esimerkiksi korkeakoulun opettajatutkijan työssä ei käytännöllisesti katsoen ole rajaa, jos sitä ei itse aseta. Meidän aineistossamme pisimmät työajat löytyivätkin korkeakoulujen tutkijaopettajilla (Julkunen ym. 2004).

Työn tietoisuminen on siis sekä työn subjektivoitumisen että yksilöllistymisen mekanismi. Mutta tietoisuus on myös yhteistoiminnallista, verkottunutta ja verkostunutta. Tietopääoma on kollektiivisesti luotua, välitettyä ja elossa pidettyä. Vähämäki (2006a, 146–147) sanoo, että tieto on aineetonta, se on olemassa aivojen välisenä yhteistyönä, verkostoissa ja liikkeessä. On kuitenkin väärin kuvitella, että kaikki tietotyö, kulttuuri-, media- ja it-alojen työ tai akateeminen työ olisi innostavaa. Ohjelmien koodaajat tekevät varsin rutiinimaista työtä. Moni virkamies kirjoittaa tylsiä tekstejä, vaikka haluaisi tehdä jotain ihan muuta. Tietotekniikka on tehnyt tekstien tuotanto-, muuntelu-, monistus- ja jakeluprosesseista helppoja, mutta ei välttämättä niiden sisällöistä sen innostavampia.

Töitä on siis pyritty jaottelemaan tieto- ja muihin töihin, työntekijöitä tieto- ja muihin työläisiin. Työn tietopitoisuus tai tietoisuminen voidaan käsitellä myös kaikkia töitä lävistävänä kehityspiirteenä. Joissakin tulkinnoissa korostuu pitkälle koulutettu asiantuntijatyö, joskus yleisiksi tulleiden tieto-, ajattelu ja affektiivisten kykyjen käyttö, joskus tietotyön standardisointi ja taylorisointi.

Vuorovaikutus- ja tunnetyö

Uuden työn tunnusmerkkinä pidetty affektiivinen tai tunnetyö on tietotyötäkin vähemmän itsenäinen työtyyppi; se on erilaisissa, erityisesti vuorovaikutus- ja asiakastöissä esiintyvä vaatimus. Tunne- tai emotionaalisen työn ehdoton klassikko *Arlie Hochschild (1983) The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* on saanut mittavan joukon seuraajia. Hochschildin kohteena olivat lentoemännät, ja se miten heidän tunteistaan, kyvystään miellyttää ja luoda viihtyisää ilmapäiriä samoin kuin heidän

ruumiillisuudestaan tehtiin (mies)asiakkaiden viihtymisen välineitä. Hochschildin teesin mukaan tunnekapasiteetin alistaminen yrityksen käyttöön on uusi ulottuvuus työntekijöiden hyväksikäytössä.

Vaikka tunnetyötä on analysoitu paljon parin viime vuosikymmenen englanninkielisessä työn sosiologiassa, vuorovaikutustyö ei ole saanut yhtä mittavaa huomiota kuin tietotyö. Lisa Adkins (2005) liittää affektiivisen työn ja vuorovaikutuksen toisiinsa ja tarkoittaa affektiivisella työllä vuorovaikutuksen ja kommunikaation nousemista etualalle kaikenlaisessa työssä, muussakin kuin asiakas- ja palvelutyössä. Vuorovaikutustyössä tavoitteena on saada aikaan jokin efekti (vaikutus) ja affekti (tunnetila) toisessa ihmisessä, esimerkiksi opettajan oppimistapahtuma, sosiaalityöntekijän aktivoitumista ja voimaantumista. Joskus hyvä ja kohennut mieli on palvelutapahtuman – ostoksen, kampanjan, pankkiasioinnin, taksimatkan – kylkiäinen, joskus työn varsinainen sisältö kuten viihteen ja kulttuurin kulutuksessa. Vuorovaikutus- ja tietotyö eivät sulje toisiaan pois. Esimerkiksi opettajan, lääkärin, sairaanhoitajan tai johtajan työ ovat samanaikaisesti tieto- ja vuorovaikutustyötä. Myös ”puhtaassa” tietotyössä vaaditaan kommunikaatio- ja vuorovaikutuskykyä. Vuorovaikutuksen merkitys jälkiteollisessa työssä näkyy ihmissuhde- ja sosiaalisten taitojen sekä ”tunneälyn” kysynnässä. Sosiaalisen pääoman merkitystä korostaa myös se, että työelämän konfliktit ja turhautumat ovat osin siirtyneet työnantajien ja työntekijöiden välisestä organisoidusta suhteesta työyhteisöjen sisäisiin jännitteisiin. Uudessa työssä ei kysytä vain asiantuntemusta ja osaamista vaan kykyä tulla toimeen itsemme ja muiden kanssa.

Kaikenlaiset työt synnyttävät tunteita ja vaativat tunteiden käsittelyä. Vaihetyö pakottaa sietämään puuduttavaa yksitoikkoisuutta, siitä nousevaa kiukkua tai tympääntymistä. Olennaista on, että fordismittainen työn organisaatio ei tunnustanut tunteita tai ajatellut niillä olevan väliä työsuorituksen kannalta. Työtunteiden nousu esityslistoille nousee monesta lähteestä. Kasvava osa tuotannosta on immateriaalisia palveluja, jotka tuotetaan ja kulutetaan välittömässä vuorovaikutuksessa. Kun palveluissa rajat tuotannon, työn, tuotteiden ja kulutuksen välillä hämärtyvät, työntekijän subjektiviteetti suunnataan kuluttajien

haluihin. Palvelutalouden laajeneminen, kilpailun tiukkuus ja asiakaskeisyyden ideologia ovat suunnanneet huomiota palvelutapahtumaan. Näin tunteiden kaupallinen merkitys korostuu. Tunteiden tunnustaminen ja tunnistaminen kuuluvat myös keskiluokkaiseen, humanistiseen ja sensitiiviseen psykokulttuuriin.

Vuorovaikutustalous sisältää monenlaisia kommunikaatiokanavia. Kasvoista kasvoihin tapahtuva kohtaaminen on saanut rinnalleen sähköisen (tekstistä tekstiin) ja puhelinpalvelut (äänestä ääneen). Vaikka monet palvelutyöt ovat rutiinimaisia ja toistavia, niissä on teollista valmistustyötä painavampi henkilöllinen ja kulttuurinen elementti. Työn kohteena olevat aineelliset kappaleet eivät räyhää ja moiti, mutta eivät myöskään kiinny ja kiitä. Työn kohteena olevat ihmiset tekevät kumpuakin. Seymorin ja Sandifordin (2005) mukaan työnantajilla on kaksi strategiaa suhteessa emotionaaliseen työhön. Joissakin organisaatioissa luotetaan työntekijöissä valmiina oleviin, epämuodollisen sosialisointin tuloksena syntyneisiin tunnetaitoihin. Tällaisia tunteita sijoitetaan ennen muuta naisiin. Toiset organisaatiot taas pyrkivät muovaamaan ja kouluttamaan työntekijöiden tunteet ja tunneilmaisut ja antamaan työntekijöille emotionaalisia sääntöjä koskevan valmiin käsikirjoituksen. Arlie Hochschildin lentoemäntätutkimus edustaa jälkimmäistä tapausta.

Emotionaalisen ja affektiivisen työn vanavedessä on alettu puhua esteettisestä työstä (Julkunen 2008b, 152–154). Tämä tarkoittaa sekä erilaisten töiden yhtä ulottuvuutta että eriytynyttä estetiivistä työtä. Ruumiin, tilojen ja äänen estetiikka korostuu kaupallisissa asiakaspalveluissa, kuten pankeissa, laatu-tavarataloissa ja putiikeissa, menestyvissä high tech-yrityksissä. Niiden lasipalatsit jo omalla esteettisellä ilmeellään vaativat aistikkaita tyylikoodeja. Tilojen, arjen, imagojen, persoonien ja aterioiden stylistit ja valmentajat ovat kasvava ammattikunta. Affektiivisen ja esteettisen työn yleistymistä voi pitää työn feminisoitumisena. Se siis hyödyntää naisiin liitettyjä kulttuurisia odotuksia. Kulutusyhteiskunnassa kulutuksesta (myös naisten lehdistä) on tullut kodin ja hoivan rinnalle feminiinisuuden oppimisen ja viljelyn paikka, jossa kehitettyä kulttuuristen merkien, tyylien ja halujen tajua voi siirtää kulttuuristuvaan tuotantoon.

Jälkiammatillinen työ?

Jälkifordistisen työn teoria käsittelee koneisiin tai byrokraattisiin sääntöihin objektivoitun työn subjektivoitumista. Mutta jotkut työt ovat jäsentyneet pikemmin ammatteina kuin koneisiin ja liukuhihnoihin objektivoituina. Ammatit ja professiot ovat (olleet) taitojen, etiikan ja kontrollin institutionalisoituneita ja suljettuja paketteja. Niiden juuret ovat teollista massatuotantoa ja fordistista yhteiskuntaa kauempana, ammattikunnissa ja klassisissa professioissa. Jotkut ammattinimikkeet – kirvesmies, autonkuljettaja, sähköasentaja, opettaja ja lääkäri – ovat vastustaneet niin massatuotannon osittelua kuin tietoyhteiskunnan uusia nimikkeitä. Mutta ovatko myös ammatit liudentumassa ja antamassa tilaa niiden henkilökohtaiselle tulkinnalle?

Jälkiammatillisuuden (post-occupational) teesin alun perin esittänyt Catherine Casey (1995) viittasi sillä huippuyrityksen sisäiseen alituisen *redesigniin*, joka esti henkilöstä kiinnittymästä mihinkään tiettyyn ammattinimikkeeseen. Organisaation ja nimikkeiden uusimisella yritykset “herättelevät” henkilöstöä, pitävät sitä “valppaana”, estävät luutumasta paikoilleen ja tuudittautumasta levollisuuteen, siis luovat tiettyä affektiivista tilaa. Monet seikat tukevat ajatusta, että ammattien haurastuminen voidaan siirtää globaalin suuryrityksen kontekstista työelämää kokevaksi yleiseksi väitteeksi (Julkunen 2001; 2007). Tällainen on esimerkiksi teesi, että työuran aikana on vaihdettava ammattia ehkä kymmenen kertaa: ammattiinsa ei siis voi kiinnittyä. Jos tuo teesi pitää paikkansa, ammattien raja-aidat eivät voi olla kovin korkeita, vaan ammatit pikemmin nojaavat sellaisiin yleisiksi tulleisiin tieto- ja affektiivisiin kykyihin, joista General Intellect-ryhmä puhuu.

Ammatit ja ammattinimikkeet ovat liikkeessä, nimikkeet ovat liudentuneet ja merkitys epämääräistynyt. Uudet tuotantoprosessit synnyttävät nimikkeitä, joissa ei ole sosiaalista muistia tai jotka eivät viittaa mihinkään konkreettiseen sisältöön. Harvat tietävät, mitä tekevät alistaja, aloittaja, antelija, esijännittäjä, harittaja, hehkuttaja, kokeilija, luoja, mustaaja, parientekijä, pohjanpolkija, sekoittaja, ripustaja, sukuloija, ylöslyöjä (HS 27.2.2005). Palvelusuhdevaastava, suunnittelija, asiantuntija ja projektipäällikkö

viestivät paremmin, mutta ne voivat löytyä niin valtionhallinnosta, lasten suojelusta, verkkobisneksestä kuin teollisuusyrityksestä.

Työelämän tutkimuksen viitekohtana ammatti on vaihtunut tietoon, informaatioon, asiantuntemukseen ja osaamiseen. Professionit sulkeneet tieto-, tehtävä- ja asiakasmonopolit ovat purkautuneet. Aikaisemmin suljettua tietoa on myös verkosta helposti saatavissa. Peruskoulun opettajalla on kyllä monopoli opettajan tehtävään, mutta onko hänellä mitään sellaista tietoa, mikä ei olisi kenen tahansa ulottuvilla? Lääkäriin luoksekin tullaan tarjoamaan verkkosivuilta löydettyä diagnoosia ja lääkitystä; vaihtoehtohoidot kilpailevat lääkärin kanssa asiakkaista. Hyvinvointivaltion ammattiteissa käydään edelleen professionaalista sulkemiskamppailuja. Tämä on kuitenkin suhteellisen marginaalinen ilmiö työmarkkinoiden kokonaisuutta ajatellen. Uusi julkisjohtaminen ja sen uusmanagerismi on ottanut (etu)oikeuksiaan puolustavat professiot kritiikin kohteekseen siinä missä byrokraatitkin. Hyvinvointiprofessiot ovat vastanneet kritiikkiin uusilla professionaalisilla ideologioilla ja palvelujen uudelleenjärjestelyillä. Ne ovat korostaneet esimerkiksi asiakkaiden oikeuksia ja avautumista moniammatillisiksi palveluiksi. Uuden ideologian mukaan asiantuntemus ei jähmety ammattiteiksi. Joitakin valtion legitimoimia, suljettuja ammattiteja luokunottamatta ammatillinen tutkinto on vain pohja, jolta oma, henkilökohtainen ura on tehtävä. Ammatit ja professionaaliset ideaalit voivat toimia edelleen työntekijöiden resursseina ja kiinnekohtina, mutta suhde niihin on henkilökohtaistunut ja ammatillinen identiteetti on muovattava itse. Työelämässä saatetaan arvostaa vahvaa ammatillisuutta. Omassa tutkimuksessamme it-alan yritykset korostivat, että he tarvitsevat päteviä ammatillaisia (Julkunen ym. 2004). Tämä ei kuitenkaan tarkoita luutumista paikoilleen tai jonkin suljetun ammatin sisään.

Tieto ja informaatio viittaavat usein erikoistuneeseen tietoon ja osaamiseen. Generel intellect -ajattelun painottaa tiettyssä historiallisessa tilanteessa yleisiksi ja vallitseviksi tulleita tieto- ja affektiivisia kykyjä, jotka mahdollistavat siirtyilyn tehtävästä toiseen. Näin uudessa työssä painottuu kyky tehdä "mitä tahansa". Näkemys tulee lähelle Sennettin (2007) teesiä, jonka mukaan iän myötä kertyneellä ammat-

titaidolla (craftsmanship) ei ole enää merkitystä. Sen korvaa potentiaalisuus, kyky tehdä jotain uutta.

Mutta samalla, paradoksaalisesti, tunnistettavat ja sosiaalista muistia sisältävät ammatit edelleen jäsentävät ajatteluamme. Suomen Kuvalehden vuosina 1991, 1996, 2001, 2004 ja 2007 tekemissä kyselyissä kärkeeseen ovat viime vuosina ryhmittyneet terveysammatit: kirurgia seuraavat palomies, erilaiset lääkärit, sairaanhoitaja ja kättilö. Urho Rauhalan klassikon (1966) kymmenen kärki on vaihtunut kokonaan. Uusimmassa SK:n kyselyssä professori on pudonnut sijalle 41, piispa 168, ministeri 182. Myös liike-elämän ammatit menestyvät huonosti. Toimitusjohtaja on sijalla 121, controller sijalta 341 ja pörssimeklari 353. Lähihoitaja on sijalla 24, mutta tv-toimittaja 217. Liike-elämän nimikkeet, ovatpa uusia tai vanhoja, häviävät paitsi terveyden ja hoidon myös perinteisille miesten työläisammattiteille kuten poliisille, muurarille, metsurille, putkimiehelle, nuohoojalle ja puusepälle. Helsingin Sanomien Nyt-liite kysyikin äskettäin, mistä kaikki "key account managerit" tulevat, kun kaikki lapset haluavat lääkäreiksi ja palomiehiksi.

Subjektivoituvan työn kontrolli

Palkkatyössä työvoima myydään työnantajan käyttöön. Työprosessin kontrolliksi voi kutsua kaikkia niitä keinoja, joilla työnantaja (organisaatio, johto) varmistaa työvoiman muuntumisen halutuiksi työsuorituksiksi. Pitkälle objektivoitussa työssä kontrolli sijoittuu koneisiin, mekaanisiin laitteisiin, byrokraatisiin sääntöihin ja selän takana seisovan pomon antamiin suoriin käskyihin. Andy Friedmanin (1971) käsitteitä käyttäen jälkitekollisessa, subjektivoituvassa työssä on odotettu siirryttävän suorasta valvonnasta vastuulliseen autonomiaan ja itseohjautumiseen, ns. *high skill, high discretion, high trust-työrooleihin*. Tietoyhteiskunnan teoriat ovat sisältäneet pitkälle meneviä visioita vapaasta työstä ja harmonisesta työelämästä. Ruotsalainen pitkän linjan työelämän tutkija, Casten von Otter (2004, 83) sanoo kuitenkin, että "kepeällä mielikuvalla uudesta taloudesta luokattomana työelämänä, jota luonnehtii vapaus, kollegiaalinen yhteisyys ja vapaat, kahlehtimattomat ja onnelliset työnteon muodot, ei ole mitään reaa-

lista pohjaa. Kokemus työpaineen lisääntymisestä voidaan jäljittää suoraan uusiin johtamisjärjestelmiin ja aikaisempaa tehokkaampiin tuotannon kontrollijärjestelmiin.” Jos taylorismin tiivistää työn standardisoinniksi, mittaamiseksi, ennaltsuunnitteluksi ja yksityiskohtaiseksi valvonnaksi, työtä taylorisoidaan tänäänkin ja tayloristisia periaatteita sovelletaan teollisen tuotannon ohella uusiin ryhmiin, palvelutyöhön ja kasvavan keskiluokan töihin.

Työn subjektivoituessakin työnantajien ja johdon intressi on edelleen varmistaa, että työntekijät toteuttavat organisaation tehtävää ja toteuttavat sen tehokkaasti ja organisaation etua vastaavalla tavalla. Alain Ehrenbergin (2007) ajatusta soveltaen nykyisessä työelämässä on siirrytty suorasta käskyjen toteuttamisesta tehtävän, tai kuten myös voisi ajatella, toimeksiannon ja tavoitteen toteuttamiseen. Uudessa kapitalismissa tehtävän toteuttaminen saa yhä enemmän tuloksenteon hahmon. Joissakin töissä satelee toki suoria käskyjä. Mutta sitä olennaisempaa on kontrolli, jonka avulla voidaan varmistaa itseohjautuvien työntekijöiden sitouttaminen ja vastuuttaminen tehtäviinsä samoin kuin tilinteon tuloksesta. Markkinoilla on kasvava määrä tähän tähtäviä organisointi- ja johtamistuotteita.

Klassisessa 1970-luvun työprosessiteoriassa eroteltiin erilaisia kontrollityyppejä, esimerkiksi suora (esimiesten harjoittama), tekninen (laitteisiin sijoitettu) ja byrokraattinen (säätöihin sijoitettu) valvonta (Julkunen 1987; 2008b, 163–199). Kaikki nämä muodot esiintyvät tänäänkin. Uudet tuotantokonseptiot kuten kevyttuotanto, TQM (kokonaislaatuajattelu), JOT/JIT (juuri oikeaan aikaan), nolla virhettä, ei varastoja, tiimit, tuoteperheet ja solut rakentavat kontrollin tuotannon sosiotekniseen järjestelmään. Kokonaisvaltaisessa laadunvalvonnassa työntekijän tulee valvoa työnsä laatua, paikantaa tuottavuutta häiritsevät ongelmat, kertoa niistä eteenpäin ja keksiä aloitteita ongelmien korjaamiseksi. Solut ja tiimit siirtävät osan esimiesten tekemästä valvonnasta ryhmille itselleen.

Tietotekniikka tarjoaa uusia elektronisen tarkkailun muotoja: kulunvalvonnan laitteet, elektroniset henkilökortit, valvontakamerat, gps-paikantimet, työvaatteiden mikrosirut, webbikamerat. Tietotekniikkiin työläitteisiin kuten kassapäätteisiin, rahastuslait-

teisiin, puhelimiin ja henkilökohtaisiin tietokoneisiin sijoitetut laskimet mittaavat suorituksia. Monissa organisaatioissa työntekijät kirjaavat tietojärjestelmiin tietoa työsuoritteistaan, ajankäytöstään ja asiakkaistaan. Tietojärjestelmien sisältämät koodit ja luokitukset standardisoivat työn mittaamista. Myös laadunvarmennus tapahtuu tietojärjestelmiksi rakennettujen kaupallisten formaattien avulla. Tietojärjestelmät keräävät johdolle mittavat määrät informaatiota. Tietotekniikan keskeinen rooli on johtamisen, tuotannon ja jakelun ketjujen integrointi sekä työprosessin kontrollin asettaminen osaksi noita ketjuja. Samalla kun suoritusvastuuta delegoidaan, strateginen atk-pohjainen kokonaiskontrolli keskittyy johdon käsiin.

Omassa ikätutkimuksemme haastatelluilla oli 30–40 vuoden työura takanaan (Julkunen 2003; Julkunen & Pärnänen 2005). Selvimpiä heidän kokemiaan muutoksia oli organisaatioiden tavoitteellisuuden ja tuloskontrollin tiukentuminen. Kaikissa organisaatioissa tehdään “tulosta” ja työntekijöiden tulosta mitataan ja arvioidaan. Olipa kysymyksessä tehdas, julkinen laitos tai palveluyritys, kaikissa asetettiin toimisto-, yksikkö-, osasto- ja henkilökohtaisia tulostavoitteita ja seurattiin niiden saavuttamista. Uuden työn piti olla jälkibyrokraattista. Mutta jos ajattelee kaikkea sitä byrokraattisten käytäntöjen virtaa, jonka kohteena ainakin julkiset organisaatiot ovat, 2000-luvun työ tuntuu pikemmin uus- kuin jälkibyrokraattiselta.

Julkinen sektori omaksuu yleensä yksityisen liike-elämän käytäntöjä vähän jälkijunassa. Liike-elämän ideoiden ja oppien soveltamista julkiseen sektoriin parin viime vuosikymmenen aikana on kutsuttu uudeksi julkisjohtamiseksi (NPM, new public management). Suomessa NPM-vetoinen reformi sai vauhtia 1980-luvun lopussa. Reformi on sisältänyt virastojen liikelaitostamisen ja yhtiöittämisen, tulosjohtamisen uusine kielineen ja käsitteineen, vallan ja vastuun delegoinnin kunnille, hankintalainsäädännön kilpailuttamisvelvoitteineen. Näitä ovat seuranneet lukuisat ylikansalliset johtamisen tekniikat kuten benchmarking (vertailuanalyysi), evaluaatiot, sisäiset ja ulkoiset arvioinnit, auditointi, balanced scorecard (tasapainotettu tuloskortti), laadunvarmennus, ISO-standardit, laatusopimukset, standardit ja -palkinnot,

uusi palkkausjärjestelmä, ajankäytön seurannan tietojärjestelmät, ranking-listat, huippuajattelu huippujen palkitsemisineen. Henkilökohtaisen suoriutumisen arviot, kouluarvosanoja myöten, yleistyvät. Yliopistoissa käyttöön otetussa uudessa palkkausjärjestelmässä (UPJ) pisteistetään yksilöllisesti sekä työn vaatavuus (asteikolla 1–11) että henkilökohtainen suoriutuminen (1–9). Tavoitteena NPM:ssä on ollut paitsi julkisen sektorin sisäisten käytäntöjen muuttaminen myös julkisen sektorin karsinta. Viimeksi mainittua ohjaa nyt kovakouraisesti valtion tuottavuusohjelma.

2000-luvun työelämä toistaa siis vanhoin ja uusin muodoin suoraa, teknistä ja byrokraattista valvontaa. Sen ohella markkinakontrolli tulee lähemmäksi omaa työtä. Suurten organisaatioiden hajauttaminen, ulkoistaminen ja tulosityksiköittäminen tuovat markkinakontrollia lähemmäksi yksittäistä työntekijää. Proaktiiviset, vastuulliseen autonomiaan nojaavat yritykset siirtävät markkinariskiä suoraan työntekijöille. Uuden talouden pienillä yrityksillä kuten liike-elämän palveluja tuottavilla asiantuntijaorganisaatioilla on vähän puskureita markkinoiden ja henkilöstön olosuhteiden välillä. Varsinkin pienehköt yritykset toimivat projektien tyranniassa. Julkisen sektorin edellä kuvattua NPM-vetoista muutoslistaa voi täydentää näennäismarkkinoilla, tilaaja-tuottajamallilla, palvelujen tuotteistamisella, suoritteiden laskemisella ja hinnoittelulla, kilpailulla ja kilpailutuksella sekä budjettivastuun ja -rajoitteiden delegoinnilla alaspäin.

2000-työtä kontrolloivat siis suoran, teknisen, byrokraattisen ja markkinakontrollin vanhat ja uudet muodot. Mutta ne eivät riitä, vaan Nikolas Rosen (1989) teesin mukaisesti organisaatiot pyrkivät valloittamaan “sielun” tai mielen, niin että työntekijä ei vain tottele ulkoisia sääntöjä vaan sisäistää yhtiön tai organisaation tavoitteet ja intressit omikseen, tai vähintään samastuu työhönsä ja asiakkaisiinsa. Tällainen työntekijä voi sijoittaa “minänsä” joko yhtiön menestykseen ja/tai työssään selviytymiseen. Tähän tähtäävää kontrollia on kuvattu niin ideologiseksi, normatiiviseksi kuin kulttuuriseksi. Tällaisen kontrollin ja johtamisen keinoja ovat esimerkiksi arvojen julistukset, organisaatiokulttuurien muotoilu, asenteiden muovaamiseen ja yhteisöllisyyteen tähtäävät

kulttuuriohjelmat, luokka- ja statussymbolien purku, työntekijöiden huolien ja aloitteiden kuunteleminen, persoonien valmennus sekä vastuuttava ja valtuuttava työn muotoilu. Suoran osallistamisen tekniikoilla pyritään siirtämään työehtosopimukset luottamushenkilöineen sivuraiteelle. High commitment -organisaatioissa kaikki ovat ideaalisesti “meitä”, tuottavia, joustavia, oppimishaluisia, sosiaalisia, yhteisöllisiä, mukavia ja vastuullisia. Uuden talouden henkilöstöjen kuuluu osata myös yhteinen hauskanpito (Huhtala 2004).

Johtamis-, asiantuntija- ja tietotöissä, joita on vaikea valvoa itse suorituksen aikana, nojataan lisääntyvästi myös etukäteiskontrolliin. Etukäteistä kontrollia edustaa esimerkiksi hanke-, projekti- ja tutkimusrahoituksen haku, jota tekevät niin itseään työllistävät tieto- ja kulttuurityöläiset kuin monet organisaatiot (Vähämäki 2003, 21–22), samoin kuin huolekas rekrytointi testeineen. Kontrollia siirretäänkin kasvavasti rekrytointiin. Rekrytointia hoidetaan yhä useammin ulkopuolisen yrityksen välityksellä, vaikka Suomessa ei kukoistakaan Barbara Ehrenreichin (2006) Yhdysvalloista kuvaama mittava valmennus-, valikointi- ja testausbisnes. Kysymys ei ole vain asiantuntijoiden rekrytoinnista, vaan yhä useammin myös ns. suorittavaan työhön pyrittäessä käydään läpi jonkinlainen testipatteristo, jolla arvioidaan persoonallisuutta, osaamista, joustavuutta ja paineensietokykyä (Lähtenmäki 2007, 126). Yksittäinen työnhakija ei voi oikein koskaan olla varma, onko hänellä haettua luonnetta vai ei.

Peter Flemingin ja André Spicerin (2003) mukaan 1990-luvun lopussa yleistyivät suorastaan “räjähdysmäisesti” tutkimukset, joissa analysoitiin vallan, subjektiviteetin ja vastarinnan suhteita. Taustalla ovat Michel Foucaultin ja hänen seuraajiensa näkemykset siitä, miten (uus)liberaalin hallinnan tulee muuntua minän tekniikoiksi, asettua omaksi moraaliksi ja näkemykseksi hyvästä ja oikeasta. Joissakin tutkimuksissa tunnutaan oletettavan, että työntekijöiden minuudet ja persoonat olisivat täydellisesti johdon muovattavissa. Toisissa taas analysoidaan niitä vastarinnan muotoja, joilla myös uuden työn tekijät vastustavat mielensä valtaamista ja etäännyttävät itseään yhtiöiden tavoitteista ja kulttuureista (esim. Casey 1995). Uuden työn subjektiviteetti on enemmän tai

vähemmän ambivalenttia, yhtäältä organisaatioiden ja työn tarjoamisiin tyydytyksiin ja mahdollisuuksiin samastuvaa, mutta samalla suojaavaa etäisyyttä ylläpitävää.

Samalla kun työelämän retoriikoissa korostuvat autonomia, joustavuus ja innovaatiot, organisaatiot ottavat käyttöön uusia kontrollin ja tilinteon tekniikoita. Tämän päivän “vastuullinen autonomia” on siis monin tavoin piirretty normatiivisella, markkina-, byrokraattisella ja teknisellä kontrollilla, myös markkinariskin siirtämisellä työntekijälle itselleen. Pekka Sulkunen (2006, 37) pitää mahdollisena, että kapitalismin “kolmas henki”, siis 1960-luvun murroksen jälkeen kehkeytynyt vapaampi kapitalismi, kariutuu vanhaan byrokraattiseen kontrolliin. Kannustavin ja motivoivin asia, työn sisältö, uhkaa kariutua sellaisiin työn tarkkailun ja mittaamisen järjestelyihin, joista jälkitayloristisen työelämän piti vapauttaa.

Uuden työn prekaarius

Yksi uuden työn teeseistä koskee sen prekarisoitumista, vakaan ja suojellun palkkatyön hapertumista, vaihtumista erilaisiin normaalin palkkatyösuhteen normista poikkeaviin työnteon muotoihin. Tällaisia ovat esimerkiksi määrä- ja osa-aikaiset, vuokratyöntekijät, tarvittaessa työhön kutsuttavat, free lancerit, konsultit, ulkoistetut työntekijät, toimeksiannoilla työskentelevät, uudet yrittäjät, pakkoyrittäjät, monista puroista toimeentulonsa hankkivat portfolio-ammattilaiset, apurahatutkijat ja -taiteilijat. Tieto- ja etenkin kulttuurialan työntekijät luovat omia työpaikkojaan ja hakevat rahoitusta monista lähteistä. Osa näistä muodoista on palkkatyösuhteita, osa yrittäjiä, mutta näiden välissä on myös harmaa vyöhyke, jossa ei olla oikein työsuhteessa, mutta ei oikein yrittäjäkään. Yksi erityistapaus ovat ne tutkijat, jotka hankkivat oman rahoituksensa eli palkkarahansa päästäkseen työnantajansa eli yliopiston palvelukseen.

Epätyypillistyminen nähdään tavallisesti yritysten riskistrategioiden, verkostoitumisen ja ulkoistamisen seurauksena. Tunnetulla tavalla Suomessa määräaikaisten työsuhteet kuitenkin keskittyvät julkiselle sektorille. Osa tästä selittyy naisvaltaisen työvoiman perhe- ym. vapaiden sijaisilla. Yksi “luonnollinen”

selitys määrä- ja osa-aikaisten töiden yleistymiselle on opiskelun ja opiskelijoiden työssäkäynnin yleistyminen. Epätyypillistyminen juontuu monesta lähteestä ja määräaikaisten on hyvin erilaisissa asemassa, pitkäaikaisia sijaisia ja tarvittaessa työhön kutsuttavia tuntityöläisiä ja ekstraajia.

Samalla kun edellisenkaltaiset ilmiöt ovat yleistyneet ja kokemus työn epävarmistumisesta on voimistunut, suurta murrosta on vaikea todistaa ainakaan suomalaisten työmarkkinoiden tilaa kuvaavilla tilastoilla. Työttömyys on supistunut laman aikaisesta huipusta (17–18 %) 6–7 prosenttiin. Yrittäjien osuus työllisistä on pysynyt aika vakiona (reilussa 10 prosentissa). Yksinyrittäjien määrä kasvoi vuosina 1997–2005 120 000:sta 140 000:een, mutta palkan-saajien määrä kasvoi suhteellisesti vähän enemmän, niin että yrittäjien osuus ei noussut. Määräaikaisten työsuhteiden osuus kaikista työsuhteista (palkan-saajista) on noussut noin 25 vuodessa muutaman prosenttiyksikön (työolotutkimuksen valossa 11% → 14 %). Osuus oli huipussaan laman jälkeen runsaiden määräaikaisten työllistämistöiden vuoksi, mutta viimeiset kymmenen vuotta taso on pysynyt vakaana. Toki määräaikaisten työn luonteessa on tapahtunut rakennesiirtymä miesten kausitöistä (metsä-, uitto-, maatalous) koulutettujen naisten määräaikaaisuuteen töissä, joissa määräaikaisuus ei aiheudu työn kausiluontoisuudesta. Selvän poikkeuksen yleisestä tasosta muodostavat yliopistot, joiden henkilöstöstä 60 prosenttia on määräaikaista (Julkunen 2008a).

Työn epävarmistuminen ei tyhjene edellä lueteltuihin uusiin työmuotoihin tai ns. pätkätöihin. Osan epävarmuuskokemuksesta aiheuttaa suurten yritysten uusi toimintatapa. Kannattavatkin yritykset irtisanovat henkilöstöään maksimoidakseen kannattavuuttaan ja omistaja-arvoaan. Näin suuryritykset ovat irtisanoneet aikaisemman moraaliosopimuksen, jossa työntekijän sitoutuminen palkitaan yrityksen sitoutumisella (työpaikan pysyvyydellä). Korkeakoulutuksen yleistymisen myötä pitkälle koulutettujen generalistien (humanistien, yhteiskuntatieteilijöiden) vaikeudet löytää paikkaansa työmarkkinoilta saavat uudet mittasuhteet, vaikka itse ilmiö ei ole uusi. Pettymys saa sukupolvikokemuksen luonteen. Valmistuvien silmissä näyttää, että koulutus on ennen kannattanut, mutta nyt se ei anna takeita (Lähteen-

mäki 2007). Yhä koulutetumpi väki tekee tehtäviä, joissa koulutukselle, yrittämiselle ja luovuudelle ei löydy vastinetta, sanoo Liisa Lähteenmäki (2007), valtiotieteen maisteri ja väitöskirjan tekijä, joka on toiminut vuokra- ym. pätkätoissa lähettinä, nissatyttönä ja siivoojana ruotsinlaivoilla, annostelijana kasviravintolassa, tarjoilijana kahviloissa ja yökerhoissa, laskuttajana huolintayhtiöissä, tallentajana teleoperaattorilla, joulukorttien lajittelijana postissa sekä apurahatutkijana. Työolo- ja muiden tutkimusten valossa epävarmuutta aiheuttavat myös yllättävät muutokset ja pelko työn vaatimusten kasvusta yli sietokyvyn (Lehto & Sutela 2004).

Jussi Vähämäki ja General Intellect (2008) katsovat, että tieto- ja affektiivisiin kykyihin nojaava uusi työ ei ”mahdu” palkkatyömuotoon. Täten tämän ajan liikkeiden tulisikin tavoitella vaihtoehtoisia, autonomisempia työnteon muotoja eikä haikailla teollisuusyhteiskunnan fordistisen työn perään. Toistaiseksi tosiasia on, että valtaosa jälkifordistista ja/tai uutta työtä tehdään palkkatyönä suurissa organisaatioissa, ja vielä erikseen, ”pysyvissä” eli toistaiseksi solmituissa työsuhteissa. Myös ammatillisen järjestyntymisen yleisyyden valossa palkkatyö on Suomessa vielä vankasti paikoillaan.

Työ kolahtaa itseän

Taylorisoidun työn patologiat synnyttivät aivan tietyn näkemyksen hyvästä tai kehittävästä työstä. Se olisi työtä, jossa on vaihtelua ja monipuolisuutta, mahdollisuus käyträä ammattitaitoa ja harkintaa, vaikutusmahdollisuuksia omaan työhön ja työyhteisöön, vuorovaikutusta ja sosiaalista tukea sekä mahdollisuus kehittää omia taitojaan. 1960- ja 70-lukujen vaihteessa taylorisoitua työtä vastaan protestoitiiin, työelämän laatu ja työn humanisointi herättivät laajaa kiinnostusta, ja erityisesti Skandinaviassa työsuojelu- ja yritysdemokratia uudistukset loivat näkymän demokraattisemmasta työelämästä. Jälkitekollisen työn on luvattu olevan vapaata ja vieraantumaton, työtä, jossa voi toteuttaa ja kehittää itseään ja potentiaalejaan

Työelämän muutos on kulkenut odotettuun suuntaan. Työ on keskiluokkaistunut ja tietoistunut. Siitä on tullut monipuolisempaa ja ”haasteellisem-

paa” – jos haluaa käyttää tuota jokapaikan klisettä. Paikalleen sidotun ja pitkälle ositetun vaihteyön osuus teollisuusmaissa on supistunut. Yhä useamman työssä on noita vuosikymmeniä kaivattuja älyllisiä puolia, aloitteellisuutta ja omaperäisyyttä. Työelämää tutkitaan ja kehitetään enemmän kuin koskaan. ”Inhimillisiä resursseja” johdetaan yhä kehittyneempien johtamis- ja osallistamistekniikoiden avulla. Samalla kuitenkin työstressi-, uupuminen ja masennus ovat nousseet epideemisiin mittoihin ja yhä useammat uskovat työn huonontumiseen (Julkunen 2008b, 236–266). Esimerkiksi Francis Green (2006) on ottanut tutkimuksensa lähtökohdaksi työelämän laadun paradoksin pitkälle kehittyneessä kapitalismissa.

Juha Siltala (2004; 2007) on tunnetulla tavalla esittänyt diagnoosin työelämän kokonaisvaltaisesta huonontumisesta. Teoksen teesinä on työvoiman riistoasteen syveneminen nykyisessä hyperkilpailussa: ihmiset on pelkistetty voitontavoittelun välikappaleiksi. Yleisimmin selityksiä on haettu epävarmuuden kasvusta, työn vaatimusten kovenemisesta, aikapaineesta, alituisesta muutoksesta ja kontrollin tihentämisestä. Teollisuusmaiden työolotutkimuksiin nojaavassa synteessissä Francis Green (2006) saa eniten näyttöä työprosessin kontrollin tihentämisestä, taidon ja autonomian rajoituksista sekä työn intensivoitumisesta. Kulttuurikritiikissä, jollaista myös Siltalan voi katsoa kirjoittavan, selityksiä haetaan aikamme luonteesta. Ranskalainen psykiatri ja psykologi Christopher Dejours puhuu uusliberaalin ajan kaksoispelosta (ks. Petersen & Willig 2004). Ensimmäinen on johdon pelko siitä, etteivät työntekijät hyödytä organisaatiota. Tämä johtaa arvioinnin, mittaamisen ja tilinteon tekniikoiden käyttöönottoon. Toinen on työntekijöiden pelko siitä, etteivät he täytä hyödyllisyyden kriteereitä. Tästä seuraa omien kykyjen ja persoonan tarkkailu ja itsearviointi. Näin, kärjistäen, kahdenlaiset pelot ja arvioinnin mekanismit ruokkivat toisiaan. Uuden työn paradoksissa onkin paljolti kysymys pitkälle koulutetun keskiluokan työstä. Juuri heidän työssään näyttäytyvät samaan aikaan työn positiivinen anti elämälle, ja toisaalta tiukentuvat tulosvaatimukset ja uudet kontrollimuodot.

Stressi-, uupumus- ja masennusepidemioille löytyy hyvin todellisia ja empiirisesti todennettavia selityksiä. Samalla ilmiöt ovat tavattoman monimutkaisia,

ja modernien epidemioiden historia monitahoinen (Wainwright & Calnan 2002). Voi esimerkiksi kysyä, miksi stressiä ei koettu silloin, kun lapsetkin tekivät 12-tuntisia työpäiviä, tehtaiden työolot olivat ankeat, työtapaturmat tavallisia ja työntekijöitä kohdeltiin huonosti. Yksinkertaisin vastaus on tietysti, etteivät psykologiset ja lääketieteen käsitteet olleet levinneet yleiseksi ymmärrykseksi. Stressi- ja uupumuskoemuksen yleistessä 1990-luvulla kyseltiin, onko työ todella muuttunut hullummaksi, vai olemmeko omaksuneet uusia puhe- ja ajattelutapoja.

Ilmiöiden monitahoisuuden ja monien tulkin-
tojen vuoksi otan lopuksi esille vain kaksi toisessa
yhteydessä perusteellisemmin kehittelemistäni tul-
kinnoista (Julkunen 2008b, 200–289). Ensimmäisen
voi tiivistää työn yksilöllistymiseen ja uuden työn
edellyttämään subjektiviteettiin. Äärimmillään ideaa-
linen subjektiviteetti näyttäytyy tieto-, finanssi- ym.
alojen asiantuntijaorganisaatioissa (esim. Huhtala
2004). Tavoitellussa subjektiviteetissa yhdistyivät
omistautuminen työlle, joustavuus ja dynaamisuus,
ammattilliset ambitiot sekä nuorekas energisyys. Työ
vaatii kykyä itsenä energisointiin ja motivointiin,
halua lunastaa potentiaalisensa kehittämisen ja to-
teuttamisen mahdollisuuksia.

Kulttuurista ideaalisubjekti refleksoi itseään,
tarkkailee kykyjään, vahvuuksiaan, heikkouksiaan,
tunteitaan ja tuntemuksiaan. Tällainen subjekti an-
tautuu persoonan valmennukselle ja mentoroinnille
sekä psykokulttuurin itseen katsoville tendensseille.
Uusi subjekti edellyttää kyllä itseuria ja kovaa
työntekoa. Vanhassa porvarillisissa ja työväenluokkai-
sessa kulttuurissa se riitti, mutta nyt tarjotaan itseksi
tulemista, omien potentiaalien toteutusta, ihmisenä
kasvamista ja onnellisuutta. Alain Ehrenberg (2007)
tarjoaakin masennuksen selitykseksi “itseksi tulemi-
seen uupumista”.

Tieto- ja affektiivisen työn uusi subjekti on keski-
luokkainen ja feminisoitunut. Itsensä ja tunteidensa
kuuntelu ja kommunikointi on aika kaukana “van-
hasta” työväenluokkaisesta ja maskuliinisesta kult-
tuurista. Kollektiivisten suhteiden ja protestien sijaan
ovat astuneet yksilöinti, psykologisointi, terapointi
ja ruumiillistaminen (hyvä olo, energinen ja hyvä
mieliala). Tämän ajan epidemiat haastavat pikemmin
minuuden kuin työolot. Kun tämä subjekti uupuu

tai masentuu, niin kollektiivisen vastarinnan sijaan
tarjoutuu toinen tapa siirtyä uhrista toimijaksi, so-
itsen terapointi ja uudelleenrakentaminen.

Lähteet

- Adkins, Lisa 2001. Cultural Feminization: “Money, Sex and Power” for Women. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 26:3, 669-695.
- Adkins, Lisa 2005. The New Economy, Property and Personhood. *Theory, Culture and Society* 22 (1) 111–130.
- Aro, Antti 2006. Onko työssä tolkkua? Edita, Helsinki.
- Bradley, Harriet, Erickson, Mark, Stephenson, Carol & Williams, Steve 2000. *Myths at Work*. Polity, Cambridge.
- Blom, Raimo, Melin, Harri & Pyöriä, Pasi 2001. *Tietotyö ja työelämän muutos*. Gaudeamus, Helsinki.
- Casey, Catherine 1995. *Work, Self and Society after Industrialism*. Routledge, London.
- Castells, Manuel 1996. *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol I: The Rise of Network Society. Blackwell, Oxford.
- Ehrenberg, Alain 2007. Itseksi tulemiseen uupuminen. *Yhteiskunnallis-historiallinen näkökulma masennukseen*. *Tiede & Edistys* 32 (2), 89–102.
- Ehrenreich, Barbara 2006. *Petetty keskiluokka*. Vastapaino, Tampere.
- Florida, Richard 2002. *The Rise of the Creative Class*. Basic Books, New York.
- Friedman, Andy 1971. ‘Självstyre under ansvar’ kontra ‘direkt kontroll’. *Företagledningsstrategier under kapitalismen*. *Zenit* 59 (1), 4–15.
- General Intellect 2008. *Vasemmisto etsii työtä*. Vasemmistofoorumi & Tutkijaliitto & Like, Helsinki.
- Green, Francis 2006. *Demanding Work: the Paradox of Job Quality in the Affluent Economy*. Princeton University Press, Princeton.
- Hardt, Michael & Negri, Antonio 2005. *Imperiumi*. WSOY, Helsinki.

- Heidegren, Carl-Göran 2004. Recognition and Social Theory. *Acta Sociologica* 47 (4), 365–373.
- Hochschild, Arlie 1983. *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press, Berkeley.
- Horppu, Ritva 2007. Keskusteluja työssä jatkamisesta. Työterveyslaitos, Helsinki.
- Huhtala, Hannele 2004. *The Emancipated Worker? A Foucauldian Study of Power, Subjectivity and Organising in the Information Age*. The Finnish Society of Sciences and Letters, Helsinki.
- Jakonen, Mikko, Peltokoski, Jukka & Virtanen, Aleksi (toim) 2006. *Uuden työn sanakirja*. Tutkijaliitto, Helsinki 2006.
- Julkunen, Raija 1987. Työprosessi ja pitkät aallot. Työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen. Vastapaino, Tampere 1987.
- Julkunen, Raija 2001. Ammatti jälkiammatillisessa työelämässä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3 (2), 16–23.
- Julkunen, Raija 2003. Kuusikymmentä ja työssä. SoPhi, Jyväskylä.
- Julkunen, Raija 2007. Työ talouden ja minän välissä. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Kaija Collin & Jaana Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. WSOY, Helsinki, 18–48.
- Julkunen, Raija 2008a. Uuden työn ja liikkeen jäljillä. *Yhteiskuntapolitiikka* 2008 (painossa).
- Julkunen, Raija 2008b. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Vastapaino, Tampere 2008.
- Julkunen, Raija, Nätti, Jouko & Anttila, Timo 2004. *Aikanyrjähdys. Keskiluokka tietotyön puristuksessa*. Vastapaino, Tampere.
- Julkunen, Raija & Pärnänen, Anna 2005. *Uusi ikäsopimus*. SoPhi, Jyväskylä.
- Kasvio, Antti 2006. *Tietoyhteiskuntapolitiikka*. Teoksessa Juho Saari (toim.) *Suomen malli – murroksesta menestykseen?* Yliopistopaino, Helsinki, 262–294.
- Kira, Mari 2003. *Byrokratian jälkeen – kohti uudistuvaa työtä ja kestäväää työjärjestelmää*. Työpoliittinen tutkimus 254, Työministeriö, Helsinki.
- Koski, Heli, Rouvinen, Petri & Ylä-Anttila, Pekka 2002. *Tieto ja talous. Mitä "uudesta" taloudesta jäi?* Edita, Helsinki.
- Lehto, Anna-Maija & Sutela, Hanna 2004. *Uhkia ja mahdollisuuksia. Työolotutkimusten tuloksia 1977–2003*. Tilastokeskus, Helsinki.
- Lähteenmäki, Liisa 2007. *Työntekijät ruutuun! Pätäkä- ja vuokratyöt palkansaajien moraalisaatetylnä*. Teoksessa Anu-Hanna Anttila & Anu Suoranta (toim.) *Pärräämisen ajat – horjuvat työt*. Työväen historian ja tutkimuksen seura, Helsinki 2007, 113–140.
- Marazzi, Christian 2006. *Pääoma ja kieli*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- McGabe, Darren 2007. *Individualization at Work? Subjectivity, Teamworking and Anti-Unionism*. *Organization* 14 (2), 243–266.
- Petersen, Anders & Willig, Rasmus 2004. *Work and Recognition: Reviewing New Forms of Pathological Developments*. *Acta Sociologica* 47 (4), 338–350.
- Pohjola, Matti 2003. *Elintaso, tuottavuus ja kilpailukyky uudessa taloudessa*. Teoksessa Jukka Pekkarinen & Ilja Kavonius (toim.) *Suomi, EU ja maailma – puheenvuoroja talouspolitiikasta*. TSL, Helsinki, 64–74.
- Rauhala, Urho 1966. *Suomalainen yhteiskunnan sosiaalinen kerrostuneisuus*. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Reich, Robert 1995. *Rajaton maailma. Yritysten ja kansallisvaltioiden uudet pelisäännöt*. Sitra, Helsinki.
- Rose, Nikolas 1989. *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. Routledge, London.
- Sennett, Richard 2002. *Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Vastapaino, Tampere.
- Sennett, Richard 2007. *Uuden kapitalismin kulttuuri*. Vastapaino, Tampere.
- Siltala, Juha 2004. *Työelämän huonontumisen lyhyt historia*. Otava, Helsinki.

- Siltala, Juha 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Mukana uudet huononnukset. Otava, Helsinki.
- Sulkunen, Pekka 2006. Projektityhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa Kati Rantala & Pekka Sulkunen (toim.) Projektityhteiskunnan kääntöpuolia. Gaudeamus, Helsinki, 17–38.
- Seymour, Diane & Sandiford, Peter 2005. Learning Emotion Rules on Service Organizations: Socialization and Training in the UK Public-House Sector. *Work, Employment and Society* 19:3, 547–564.
- Virno, Paolo 2006. Väen kielioppi. Tutkijaliitto, Helsinki.
- von Otter, Casten 2004. Swedish Working Life. Searching a New Regime. Arbetslivsinstitutet, Stockholm.
- Vähämäki, Jussi 2003. Kuhnurien kerho. Tutkijaliitto, Helsinki 2003.
- Vähämäki, Jussi 2006. General Intellect. Teoksessa Mikko Jakonen, Jukka Peltokoski & Akseli Virtanen (toim.) Uuden työn sanakirja. Helsinki: Tutkijaliitto, 2006, 12–27.
- Vähämäki, Jussi 2007. Prekarisaatio ja tietotyö. Teoksessa Työ murroksessa. Koonneet Antti Kasvio ja Johanna Tjäder. Helsinki: Työterveyslaitos, 243–277.
- Wainwright, David & Calnan, Michael 2002. Work Stress. The Making of a Modern Epidemic. Open University Press, Buckingham.

Sivistyksen koetinkivi

Matti Vesa Volanen

Richard Sennett kertoo käsityöläiskirjansa, *The Craftsman*, johdannossa yllättävästä tapaamisestaan filosofi Hannah Arendtin kanssa jäädyttävän kylmänä päivänä New Yorkin kadulla. Vuosi oli 1962 ja menossa oli Kuuban ohjusriisi. Arendt oli järkyttynyt tilanteesta ja oli entistä vakuuttuneempi aiemmin ”*The Human Condition*” -kirjassaan (Arendt 1958) esittämästään yhdestä perusväitteestään, että ”insinööri, tai kuka tahansa materiaalisen esineen valmistaja, ei ole herra omassa talossaan; politiikan, ollen fyysisen työn yläpuolella, on otettava ohjaava ote”. Tämä ajatus oli Arentille muotoutunut jo vuonna 1945 kun Los Alamos -projektissa kehitettiin ensimmäiset atomipommit toisen maailmansodan lopulla. Hankkeen vetäjä, fyysikko Robert Oppenheimer kirjasi tuolloin päiväkirjaansa: ”Kun näet, että jokin on teknisesti mahdollista ja makoisaa, sinä kamppaillet eteenpäin ja teet sen; sinä perustelet sen mitä on tullut tehtyä vasta kun olet saavuttanut tekninen menestyksen hankkeessasi. Niin se kävi myös atomipommin kanssa”. Arendt halusi tuolla kylmällä New Yorkin kadulla vahvistaa oppilaansa Richard Sennettin asenteeksi sen, että ”ihmiset, jotka tekevät asioita, eivät tavallisesti ymmärrä mitä he ovat tekemässä”. (Sennett 2008,1–3).

Sennettin kertoman mukaan tämä Hannah Arendtin itsetuhoisten materiaalisten keksintöjen

pelko juontaa aina kreikkalaiseen kulttuuriin ja tarinaan Hefaistoksesta, Prometheuksesta, Epithemuksesta ja Pandorasta, joista Hesiodos kertoo ”Työt ja päivät” -teoksessaan (Hesiodos 2004). Hefaistos oli kumpurajalkainen käsityöläinen, *demioergos*, joka rakensi jumalten asunnot ja palatsit; hän oli sivistyksen ja rauhan edusmies, kun taas Pandora edusti tuhoa ja hävitystä. Epithemuksen avaama Pandoran lahjaruukku oli täynnä jumalten kitkeriä lahjoja ihmiskunnalle Prometheuksen varastettua Hefaistosen ahjosta ihmisille tullen.

Kreikkalaisilla oli taipumusta sijoittaa nämä Pandoran lippaasta levinneet vaivat ja taudit osaksi ihmisten omaa luontoa ja luonnetta: kulttuuri, joka perustuu ihmisen tekemille asioille, vaarantaa ihmisen jatkuvalla itsetuholle ja maan vaivoille. Elämä ei siis ollut enää luonnolta saatujen lahjojen palauttamista yhteiseen kiertoon (*zoé*) vaan ihmiselämän puolustamista kuolemaa – barbaareja ja uhkaavaa luontoa – vastaan (*bios*). Talous (*oikos*, talon pito) ja tuotanto (*poiesis*) erkani kaupungien riennoista ja vapaiden miesten poliittisesta huolenpidosta, *praksiksesta*. Ikuisen elämän toive osana luonnon kiertoa kääntyi tiedonystävien vapaa-ajan pidoissa ajatukseksi ideoiden maailmasta, siis *teoriaksi*, paikaksi nähdä ikuinen ja jumalallinen. Pyhä ja tosi kulkivat käsikädessä aina uuden ajan alkuun saakka,

jolloin tosi irtautui luonnon omaksi, pyhä jäi kirkon hoivaan – raha ja maallinen valta siirtyi ”keisarille”. Elämän ehtojen hierarkia oli selvä ja on vieläkin osa omaa arkeamme: *theoria – praxis – poesis*.

Sennett haluaa murtaa tämän hierarkian ja ottaa etäisyyttä oppiäitiinsä. Hannah Arendt teki selvän eron ”*Animal laborens*” ja ”*Homo faber*” in välille. *Animal laborens* tekee työstä tavoitteen sinänsä; jotta jokin saataisiin toimimaan, mikään muu ei merkitse mitään. Tehtävän toteuttaminen ja suorittaminen sulkee kaiken muun pois, atomipommin rakentaminen oli ”makea” haaste Oppenheimerille. Sen sijaan *Homo faber* oli materiaalisen työn ja käytänteiden arvioitsija, ei siis *Animal laboren*’in kollega vaan esimies. Ihmiselämällä oli siis ainakin kahdet ehdot, jotka olivat erillään toisistaan, tuotannon (*poiesis*) ja politiikan/moraalin piiri (*praxis*). ”Yhdessä piirissä valmistamme tavaroita, tässä tilassa olemme moraalittomia, täysin syventyneitä tietyn tehtävän suorittamiseen. Meillä on kuitenkin toinen, korkeampi elämänpiiri, jossa pysäytämme tuotannon emmekä tuota mitään vaan alamme keskustella ja arvioida elämän menoa yhdessä. *Animal laborens* on sidottu kysymykseen ”kuinka” ja *Homo faber* kysyy ”miksi”. (Sennett 2008, 7).

Kysymyksessä on siis klassinen jako kahteen: kun muokkaat ulkoista maailmaa et voi muokata itseäsi ja jos muokkaat itseäsi et muokkaa ulkoista maailmaa. Tämän jaon takana on klassisen filosofian pimeä piste: materiaallinen, ulkoinen kohde ei voi antaa palautetta (*in-form*) muokkaajalleen. Oli poliittisesti mahdoton ajatus, että orja sivistyisi työssään, työstäisi siis työnsä kautta esiin oman käsitteensä, käsitteen, jonka katsottiin tuolloin olevan isännän omistuksessa ja jonka omistaminen oli vapaa miehen yhteiskunnallinen määrittely. Olit siis joko runoilija ilmaistaksesi sisäistä maailmaasi tai alistettu työläinen muokkaamaan materiaalisia kohteita. Tämä työn kaksijakoinen perinne on juurtunut syväälle eurooppalaiseen aatehistoriaan ja kieleen (*labour/work, arbeit/werk, travail/ouvrage*). (Weinstock 1934, Riedel 1973).

Sennett kyseenalaistaa tämän jaon sanoen: ”Making is thinking” ... ”Ihmisolento, joka on *Animal laborens*, on kykenevä ajattelemaan. Hän keskustelelee tosin ensisijaisesti työstämänsä materiaalien kanssa” ja yhdessä toisten kanssa tekemästään työstä.

Arentin työläiset rakentavat keskusteluyhteyden vasta kun työ on tehty. ”Toinen tasapainoisempi näkemys on, että ajattelu ja tunteet sisältyvät tuottamisen prosessiin. ... Voimme saavuttaa humanisemman materiaalisen elämän vain jos ymmärrämme paremmin esineiden tuottamista.” (Sennett 2008, 7–8).

Sennett uskoo pragmatismien filosofisen työpajan antavan hyvän lähtökohdan käsityöläisperinteen tuomiselle osaksi filosofista keskustelua. Tämä filosofinen työpaja syntyi 1800-luvun lopulla Amerikassa reaktiona eurooppalaiselle idealismille, erityisesti G. W. F. Hegelin ajatuksille. Ensimmäinen pragmatisti C. S. Pierce halusi löytää avaimia ihmisen ajatteluun pienistä arkipäiväisistä teoista ja tapahtumista. Lähtökohtana oli kokemus, *experience*, siten kun se ymmärretään tieteellisen kokeen ideaalissa tai Humen empirismissä. Ensimmäisen polven pragmatistit – John Dewey, John Ruskin, William Morris – erittelivät, sosialisteja kun olivat, ”*Animal laborens*” -ihmisten, siis työläisten, inhimillistä tilannetta.

Sennettin käsityöläisohjelman kannalta juuri käsitteen ”*experience*” kaksimielisyys pitää sisällään pragmatismien perusongelman. Saksan kielessä – jota erottelua englannin kieli ei yleensä tee – kokemus jakaantuu kahteen, elämykseen (*Erlebnis*) ja kokeneisuuteen (*Erfahrung*). Edellinen ”nimeää tapahtuman tai suhteen, joka tuottaa sisäisen emotionaalisen vaikutelman ja jälkimmäinen tapahtuman, toiminnan tai suhteen, joka kääntää ihmisen ulospäin ja vaatii taitoa (*skill*) pikemminkin kuin aistimista.” (Sennett 2008, -1 288).

Sennettin mukaan käsityöläistyö korostaa kokeisuutta, *Erfahrung*’in todellisuutta: käsityö suuntaa tekijänsä ulkoiseen. Kokemus välittyy ulkoisen kautta. Niinpä Sennett arvostaa kokemuksen merkitystä kun se ymmärretään taitona (*craft*). Kokemuksen tulkitseminen ”craftaamiseksi” merkitsee monen muun ohella sitä, että *Animal laborens* ei ole sokeaa tai kokemuksetonta, eikä siis vailla tekijänsä ylpeyttä työstä ja sen tuloksesta. Niistä tosin työn ehdot saattavat hänet vieraannuttaa. ”Pragmatismi jää harmittomaksi filosofiseksi koulukunnaksi, jos se ei tunnusta, että tämä (sokean työn kertomuksen, mvv) lopputulema on usein pantu merkille katkeruudella ja mielipahalla.” Sennett haluaa päästä eroon tästä pragmatismien harmittomuudesta. Sennett kirjaa

perusteensinä kirjansa viimeiseen lauseeseen: ”Kampurajalkainen Hepfaistos, ylpeä omasta työstään, ellei itsestään, on kunnioitusta herättävin persoona miksi me voimme tulla” (Sennett 2008, 296). Kampurajalkainen käsityöläinen – eurollaista ilmaisua käytetään – on siis sivistyneisyyden malli ja mittapuu. Siis – suomalaisittain – seppä Ilmarinen kävisi ylitse vakaan ja vanhan Väinämöisen.

Sennett etsii sovitusta *Homo Faberin* ja *Animal laborens'*in vastakkainasetteluun kokemuksellisuuden tulkinnan kautta: ulospäin suuntautuva, ulkoisen kautta välitetty kokemus, siis tuottamisen *aisthesis* on rakennettava yhteen työn etiikan kanssa. Tämä liitto koskee kaikkea työtä. Näin muodostuu *materiaalisen praksiksen* piiri, uudet inhimillisen olemassaolon ehdot, uusi *Human condition*.

Ajatus on toivorikas, mutta vajavainen. Kokeneisuus työssä ei enää pitkään aikaan ole voinut rajautua tekijän ei-teoreettiseksi, hiljaiseksi tiedoksi, joka otetaan käyttöön tarpeen vaatiessa ja joka alistetaan etiikan, siis politiikan vaatimuksille. Vapaa elävä työ ei merkitse luonnon tai toisen luonnon, *tradition* ulkopuolelle astumista – siis astumista taivaan iloihin tai – mikä on sama asia – puhtaan rahan maailmaan. Ei. Mutta mihin elävä työ sitten perustuu? Aineiden vaihtoon luonnon kanssa (*Marx*), siis luonnon ja tradition välittämiin tosiasioihin ja lakeihin. Mutta miten luonnon ehdoilla syntyy jotain sellaista, joka kykenee laittamaan luonnon liikkeelle vaikka se on itse osa tuota samaa luontoa? Kysymyksessä ei ole vain kahden kauppa – hyvän ja kauniin, etiikan ja estetiikan – vaan kärryyn tarvitaan kolmaskin pyörä. Se pyörii nimellä totuus ja tieto-oppi, epistemologia.

Sivistyksen elämänlanka

Eurooppalaisessa filosofisessa perinteessä on juonne, joka yrittää ratkaista työn perusluonnetta pyörittämällä yhtä aikaa kaikkia kolmea pyörää. Voimme lyhyesti tässä yhteydessä kuitata, että jo klassisen ajan filosofian perusmetafora oli juuri käsityöläinen, *demiurgi*, jonka Platon sijoitti ideoiden maailmaan ja Aristoteles luonnon liikuttajaksi. Asian ytimeen pääsemme kuitenkin paremmin, kun seuraamme hetken sivistys-termin kehitystä. Ajatuslinjalle voidaan antaa nimeksi ”*Poeta faber*”, runoileva työ ja työnteki-

jä. Tämä ilmaisu sanoo jo sen mistä on kysymys: elävä työ on runoutta tulevasta (Röder 1989). Työn kautta välittyvän kokemuksen avaaminen hyvänä ja kauniina ei siis riitä vaan työ on avattava myös totena, tekoasiana (Tatsache, fact). Tämä on ehdoton edellytys työn ymmärtämiseksi sivistäväksi, eläväksi työksi.

Kuten tunnettua saksan kielen *Bildung*-käsite koostuu kahdesta eri elementistä, kuvasta ja tuottamisesta. Sivistymisprosessissa jollekin muodolle annetaan uusi muoto siten, että alkukuvasta (*Urbild*) muokataan sitä muistuttava jäljitelmä. Kysymyksessä on siis toisaalta muodon ja muokkamisen ja toisaalta kuvan ja sen imitoimisen prosessi. Meister Eckhartille (n. 1260 – n. 1328) kysymys oli ”*Imago Dei*” -opin tulkinnasta: Jokaisen tulee antaa jumalalle mahdollisuus tulla esiin itsessään, *ihnbilden*; maailman realiteeteista tulee totta, todellisuutta (*Wirklichkeit*) tämän myötä. Totuus ja todellisuus siis tuotetaan, mutta ei ihmisen toimesta.

Tämä ajatus sisältää sen lähtökohdan, että tosi ei ole havaituksi tulemista vaan tuottamisen tulos. Giambattista Vico'n (1668–1774) *verum ipsum factum* -periaatteen mukaan tiedämme oikeasti vain sen minkä olemme itse valmistaneet. Täysi tieto on mahdollista vain ”*per causas*”, syiden kautta. ”Me voimme sanoa täysin tuntevamme esineen tai asian jos ja vain jos me tiedämme miksi se on niinkuin se on, tai kuinka se tuli ollakseen tai oli tehty tulemaan ... tieto per causas on täydellistä vain jos me suunnittelemme kirjallisesti jotain tyhjistä. Vasta tällöin voimme sanoa, että täysin ymmärrämme mitä olemme tehneet. ... ”*Verum et factum Convertuntur*” .. tosi ja tehty ovat vaihdokkaita. (Berlin 2000, 35). Tämä Vico'n kehittämä *Scienza nuova*, uusi tiede/tieto asettui cartesiolaista havaintoperustaista totuus käsitystä vastaan. Se ei kuitenkaan ollut vain kritiikkiä modernia rationalismia vastaan vaan hän keksi (*invention*) uuden paikan (*topik*) perusteluilleen kehittämällä pelkän havainnoimisen sijaan käytännöllisessä elämässä tarvittavan joustavan ja konkreettisen älyn (*ingegno*) -käsitteen, johon kuuluisi myös muisti ja mielikuviutus. (Amoroso 1998, 11–15).

Novalis alias Georg Philipp Friedrich von Hardenberg (1772–1801) kirjoittaa miltei samoin sanoin kuin Giambattista: ”Me tiedämme jotain vain siinä määrin kuin voimme ilmaista – ts. tehdä – sen. Mitä

taitavammin ja osuvammin osaamme tuottaa esineitä ja saattaa ne valmiiksi, sitä paremmin me tunnemme sen.” Tämä edellyttää tuottamisen kokemuksellisuuden, estetiikan nostamista keskeiseen asemaan tiedon muodostuksessa. Tuottamisen runous (*poiesis* > *poetry*) on mahdollisuuksien etsimistä ja toteuttamista. Runous – tuottamisena – on Novalikselle osa filosofista taitoa. ”Jokainen tiede muuttuu runoudeksi – heti sen jälkeen kun ne ovat kehittyneet filosofiaksi.” Tuotannollinen runous ei ole siis vain kritiikkiä, vaan sillä on myös näkemyksellinen (*synkretisk*) tehtävä. Filosofia, kuten taidekin, tekee keksintöjä ja vapauttaa minän toimintaa, mutta aina *in concreto*, konkreettisesti. (Redin 2003, 77–78).

Novalikselle estetiikka on aistimellisen ajattelun tiede. ”Järjen korkein teko (*act*) on esteettinen teko; tosi ja hyvä voivat veljestyä (*förbrödras*) vain kauniissa. Niinpä sivistysprosessi avautuu Novalikselle yhden mutta kaksisuuntaisen väylän kautta: ”Ainoa tapa on antaa ulkoiselle tilaa itsessä, antaa sen kasvaa omassa itsessä sisällä, mutta samanaikaisesti *ordine inverso* mennä itse maailmaan, ulos meistä itsestämme.” Tämä kyky on nähdä ulospäin sisäisen kautta ja nähdä sisään päin ulkoisen kautta, siis minä muokkaa maailmaa ja maailma minää. Tämä liike on yksi ja sama liike. (Redin, 2003, 112).

Wilhelm von Humbolt (1767–1835) käänsi – uushumanismin hengessä – tämän kaiken minän ja maailman, ihmisen ja universumin väliseksi vuorovaikutukseksi. Jumalaa ei enää tarvita, tilalle on tullut kansakunta ja valtio. Yksilön harmonoinen kehitys riippuu nyt mahdollisuuksista sovittaa oma energia (*Kraft*) siten, että itse kukin voi sitoutua toimintaan realisoiden potentiaaliaan ja lisäten kykyjään. Keskeinen ehto tälle toiminnalle on vapaus: ”Ihmisen on voitava olla varma vapaudesta toimiakseen itsensä puolesta, ts. ollakseen luottavainen itseensä”. Ja tämä itseformaatio vaatii sosiaalisia suhteita:

” ja tähän esseeseen sisällytettyjen ideoiden ja perusteluiden koko ajatuksenjuoksu voidaan todellakin palauttaa siihen, että vaikka he saattaisivat rikkoa kaikki ihmisyhteisön kahleet, he yrittäisivät löytää niin monia uusia sosiaalisia suhteita kuin mahdollista. Eristetty ihminen ei ole sen enempää kykenevä kehittymään kuin hän, joka on kahlehdittu.”

Humbolt pitää Rousseaut seuraten yksilöllistä persoonaa rikkaampana kuin kansalaista. Niinpä koulujen organisaatiossa ”ei tule ottaa huomioon säätyä, ei mitään yksittäistä korporaatiota, eikä edes oppineisuutta.” (Sorkin, 1983, 62).

Sen, minkä Humbolt jättää vielä sivummalle, lähes unohtuiksi, Johann H. Pestalozzi (1746–1827) nostaa esiin: persoonallinen harmonia ei ole vain sydämen ja hengen vaan sydämen, hengen ja käsien välinen kokonaisuus. Käden – metaforalla Pestalozzi korostaa käytännöllis-toiminnallisuuden perustavanlaatuisuutta merkitystä ihmisen ihmisluonnon sisäisten voimien vahvistamisessa (*Emporbildung*). Ja Hegel ottaa seuraavan askeleen: ”Ei mietiskelevä joutilaisuus, vaan työ (*arbeit*) on modernin ihmisen sivistyksellinen olemisen tapa. Ihmisen, joka ammatin erityissivistyksen kautta muotoutuu ihmiseksi.” (Raufelder, 2006, 89,97).

Sittemmin nuori Marx kommentoi Hegeliä ja rakentaa sivistyksen ajatuksen luonnon kehityksen eikä hengen itsekehityksen varaan. ”Vapaa työ on ... luonnon itsevälitystä. ... Ihminen herättää luonnon henkiin vapaan tietoisensa välityksellä” ... Ihmiskunnan tuotannollinen historia ihmisen psykologian avoin kirja”. Puun muokkaaminen kirveellä ja sahalla antaa erilaisen palautteen työstäjälleen kuin modernin harvesterin työntekijälle tai paperikoneen rullamiehelle. Tämä kokeisuuden kehittyminen työvälineiden, koneiden ja tuotantojärjestelmien kehityksen myötä on se paikka, josta ihmisen kehitystä tulisi nuoren Marxin mukaan katsoa. Siis luonto ikään kuin siittää itsestään esiin luonnollisen hengen ja tämä henki luonnon osana työstää esiin luonnon henkisyyttä, joka siinä on luonnossa potentiaalisesti läsnä. Tämän luonnon potentiaalisuuden esiin saaminen ihmisen kaikinpuolisena kehityksenä edellyttää vapauden ja välttämättömyyden piirin yhteensovitusta, jossa ajankäytöllä on ratkaiseva osuus: ”riippuu ajasta, onko yhteiskunnalla aikaa kehittää (*auszubilden*) itseään inhimillisesti” ... Kun ihmisistä on tullut ’oman aikansa herroja’ kykenevät he huolia vailla ja vapaasti siirtymään yhdestä piiristä toiseen. (Röder, 1989, 542–543).

Mutta tarinalla ei ole näin onnekasta loppua. Jos käsityökalu oli klassisen talouden vertauskuva, kone on sitä modernin teollisuuden ja tietokone

tietoteollisuuden osalta. Kun kielestä ja käsitteistä, *konsepteista*, on tullut keskeisiä työvälineitä, ja kun koneet osaavat käyttää kieltä ja kieli koneita, kuihtuu kokeneisuuden kartuttaminen elämyksellisyyden (*Erlebnis*) osalta: laskenta, merkkikielät – ja käsitteet yleensäkin – eivät viittaa yksiselitteisesti tiettyyn kokemukseen vaan niiden viittaussuhteet kokemuksiin ovat joutuneet tietoisien tuotannollisen toiminnan kohteeksi. Kokemustuotanto on nyt osa teollista toimintaa. Käsitteisiin ja kieleen liittyvä yhteisöllinen muisti, jota aiemmin mm. tiede ja tutkimus pitivät yllä, on muuntunut muistiteknologiaksi (Steigler 2006).

Kun moderni rationaliteetti ja sen ilmentymänä kapitalistinen teollinen tuotanto näki luonnon ensisijaisesti raaka-aineena ja teki siitä käytön jälkeen jätettä, niin tietoteollisuus tekee nyt *traditiosta*, toisesta luonnosta ja yhteiskunnallisesta muistista raaka-ainetta ja jättää jälkeensä yhteiskunnallista jätettä. Tavoitteena ei ole ihmisen ”harmoninen ja tasapainoinen kaikkien voimien kehittäminen kokonaisuutena (*Kraftbildung*) vaan mahdollisimman moninainen tavaratuotanto (*Sachbildung*)” (Raufelder 2006, 100). Ammatti ja ammattityö (*Beruf, Vocatio*) kutistuu kuolleeksi työsi (*occupation*), vieraaksi paikaksi, työvoiman kuluttamiseksi. Ennen vapauden piiriin mielletty kielen, kulttuurin ja tieteen kentät ovat siis nekin sulkeutumassa.

Sivistyksen koetinkivi

Kirjassaan ”Kehdosta kehtoon” William McDonough ja Michael Braungart (2002) ehdottavat, että teollisessa suunnittelussa on päästävä kokonaan eroon *jätteen*-ajatukselta. Siten meillä ei voi enää olla jätehautoja vaan aina uusi kehto biologiseen ja tekniseen kiertoon. Toisen jälkeenjättämä on aina oltava jonkun toisen kehityksen ehto. Tavoitteena on siis perustaa uudelleen talonpito – *oikos* – lahjataloutena: esineiden ja asioiden kiertoon saattaminen määrittää niiden arvon. Talouden lakeihin on siis rakennettava sisään sekä luonnon, tradition että yksilöllisen kehityksen ehdot, uusi *Human condition*. Talouskin on tekoasia.

Ammattityötä motivoi tunne työskentelystä yhteisön hyväksi ja halu jättää omasta työstä jokin

jälki, merkki toisille ja historiaan. Siinä on ammattityön arvo (*worth*). Luonnolta ja tradition kautta omaksumiemme *lahjojen* saattaminen osaksi yhteisöä ja jälleen kiertoon on ammatin (Beruf, profession) harjoittamisen perusta. (Hyde, 2006).

Sivistyksen koetinkiveksi muodostuu siis kysymys elävän työn kohtalosta. Missä määrin voimme olla ’oman aikamme herroja’ ja voimme nykyajan käsityöläisinä, asiantuntijoina, olla tunnistamassa, asettamassa ja ratkaisemassa aikakautemme perusongelmia.

Lähteet

- Amoroso, L. 2006. Erläuternde Einführung in Vicos Neue Wissenschaft (Lettura della Scienza nuova di Vico, Übers. Franz Reinders). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Arendt, H. 1958. The Human Condition. Chicago: University of Chicago Press.
- Berlin, I. 2000. Three Critics of The Enlightenment Vico, Hamann, Herder. New Jersey: Prinseton university press.
- Giacomoni, P. 2008. Paideia as Bildung in Germany in the Age of Enlightenment. <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Mode/ModeGiac.htm>. Luettu 22.06.2008.
- Hesiodos 2004. Työt ja päivät (Erga kai hemerai, suom. Paavo Castrén) Helsinki: Tammi.
- Hyde, L. 2007. The Gift. Edinburg: Canongate Books.
- McDonough, W.; Braungart, M. 2002. Cradle to Cradle. New York: North Point Press.
- Raufelder, D. T. 2006. Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozeß. Dissertation. Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000002233/0_DianaRaufelder.pdf?hosts Luettu 27.06.2008.
- Redin, J. 2003. Ars inventrix En Studie av Friedrich von Hardenbergs (Novalis') Paraestetiska Projekt. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Riedel, M. 1973. Arbeit. Teoksessa H. Krings, H. M. Baumgartner & C. Wild (toim.) Handbuch Philosophischer Grundberiffe. München. Kösel- Verlag, 125–141.
- Röder, P. 1989. Poeta Faber. Der frühromantische poiesis-Gedange und die idee der 'freien bewussten Tätigkeit' bei Karl Marx. Deutsche vierteljahrssrift für Literatuswissenschaft und Geistesgeschichte 63, 521–546.
- Sennett, R. 2008. The Craftsman. Allen Lane. London: Penguin Books.
- Sorkin, D. 1983. Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791–1810. Journal of the History of Ideas, 44, 1, 55–73.
- Stiegler, B. 1998. Technics and Time 1. The Fault of Epimetheus. Standford California: Standford University Press.
- Weinstock, H. 1954. Arbeit und Bildung. Die rolle der Arbeit im Prozess um unsere Menschenwerdung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Volanen. M. V. 2006. Filoteknia ja kysymys sivistävästä työstä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Työnfilosofia ja ammattisivistys

Pekka Nummela

Ammatillisen koulutuksen perusarvo on työ. Koulutuksen taustalla on aina jokin työnfilosofia, joka vaikuttaa opetukseen sekä tavoitteena olevan hyvän ammattilaisen ja asiantuntijan ideaaliin ja käsitykseen ammattisivistyksestä. Artikkelissa tarkastelun kohteena on mm. Hannah Arendtin työnfilosofia, joka on noussut uudelleen ajankohtaiseksi uutta työtä ja taloutta koskevassa keskustelussa.

Johdanto

Ammatillisen koulutuksen omaleimaisuus koulutusjärjestelmässä perustuu työelämälähtöisyyteen. Työ- ja elinkeinoelämän tarpeet ovat olleet ammatillisen koulutuksen kehittämisen itsestään selvät lähtökohdat. Työ on ammatillisen koulutuksen peruskäsite. Työ on ammatillisen koulutuksen perusarvo riippumatta ammatin sosiaalisesta funktiosta tai statuksesta tai koulutusasteesta. Tästä syystä ei ole samantekevää, millaiseen käsitykseen työstä koulutus perustuu.

Ammattirakenteen jatkuva muutos ja ammattien moninaisuus kertoo jatkuvasta erikoistumisesta, työnjaon kehittymisestä, työn ja yritystoiminnan ammatillistumisesta sekä työn yhteiskunnallistumisesta ja globalisoitumisesta. Ilman työtä ja työnjakoa ei olisi ammattejakaa. Jatkuva osaamisvaatimusten kasvu on merkinnyt lähes kaiken työ- ja yritystoimi-

minnan ammatillistumista ja asiantuntijayhteiskunnan vahvistumista. Ammatin harjoittamisessa, myös erilaisissa asiantuntija-ammateissa ja profesioissa, on kysymys viime kädessä työstä. Ammatillinen toiminta on työtoimintaa – näkökulma, joka yleensä puuttuu ammatillisista asiantuntija- ja professioteorioista.

Jos työ onkin ammatillisen koulutuksen itsestään selvä arvolähtökohta, niin itse työ ei ole enää aikoihin ollut itsestäänselvyys. 1970-luvun lopussa virinnyt keskustelu palkkatyöyhteiskunnan murroksesta ja protestanttisen työetiikan kriisistä on muuttunut arkipäiväksi. Työelämässä on käynnissä jatkuva muutos ja murrosvaihe (ks. Julkusen artikkeli tässä julkaisussa).

Siitä huolimatta, että työn sisältö ja luonne, työvälineet ja -menetelmät, työolosuhteet ja -organisaatiot, työelämän suhteet, työn ja pääoman suhteet, työn ja talouden ekologiset ja globaalit reunaehdot, työntekijän asema ja arvo ihmisenä, työvoiman käyttömuodot, työn arvo ja työn tulosten jakoperiaatteet, työnideologiat jne. ovat olleet ja ovat jatkuvassa muutosprosessissa, niin itse työ keskeisenä tuotannon tekijänä, elämän ja ihmisenä olemisen perusehtona on pysynyt muuttumattomana tieteen ja teknologian kehittymisestä huolimatta. Jokainen kehittynyt yhteiskunta rakentaa tulevaisuuttaan ja hyvinvointiaan sen uskomuksen varaan, että ihmiset tekevät ja tulevat tekemään työtä.

Työ koulutuksen perusarvona ei tarkoita työn ymmärtämistä kapeasti vain palkkatyönä ja yhtenä tuotannontekijänä vaan laajasti osana yksilön ja yhteiskunnan, ihmisen kulttuurista ja sivistyksellistä kehitystä. Ei vain taloudellinen vaan koko yhteiskunnan kehitys tapahtuu mitä suurimmassa määrin ammatillistuneen työ- ja yritystoiminnan välityksellä, jossa ammatillisilla asiantuntijoilla on entistä keskeisempi rooli. Tämä asettaa erityisen eettisen ja yhteiskunnallisen vastuun ammattikorkeakoulutukselle, mikä johtuu sen laaja-alaisesta yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta.

Ammatillisessa koulutuksessa ja sen kehittämisen taustalla aina jokin käsitys työstä, myös käsitys hyvästä työstä ja hyvästä ihmisen ja työn välisestä suhteesta, vaikka niitä ei ilmaista suoraan.

Työn käsite

Arkikielessä työllä tarkoitetaan yleensä palkkatyötä, jonka avulla hankitaan toimeentulo. Tämä on luonnollista yhteiskunnassa, jossa juuri palkkatyö on työvoiman käyttömuoto. Jossain muussa yhteiskunnassa (esim. luontaistalouteen tai orjuuteen perustuvassa) tai kulttuurissa työn käsitteellä on eri merkitys tai se puuttuu kokonaan. Itse asiassa palkkatyö ei ole yleisin työn tai ansiotyön muoto kuin länsimaissa (Kevätsalo 2007). Elannon hankkimisen näkökulmasta ihminen on kuitenkin aina tehnyt työtä. Työ abstraktina käsitteenä nousee kiinnostuksen kohteeksi varsinaisesti vasta valistuksen ja kapitalismin kehityksen myötä (Karlsson 1986, 15).

Käsitteellisesti työ ei kuitenkaan tyhjene pelkäksi palkkatyöksi tai välttämättömän toimeentulon välineeksi tai fyysikaaliseksi liikkeeksi tai energian kuluttamiseksi.

On luontevaa ajatella, että työ on toimintaa. Jos työ on toimintaa, niin mikä erottaa sen muusta inhimillisestä toiminnasta?

Toiminta voi olla välineellistä tai tarkoitus itsessään. Aristoteles erottaa toisistaan *poiesiksen* ja *praksiksen* (EN IV). *Poiesis* on tekemistä, valmistamista, jossa päämäärä (*telos*) on itse aktiviteetista erillinen tuotos. *Praxis* on toimintaa, hyvää toimintaa, joka on päämäärä itsessään. Aristotelisessä merkityksessä työ ei ole toimintaa vaan tekemistä. Työllä on

välineellinen arvo, koska sen päämäärä on sen itsensä ulkopuolella. Työ ei voi olla itseisarvo. Toiminnan käsitteen näkökulmasta työtoiminta on välineellistä toimintaa.

Toiminta on välineellistä myös silloin, kun sen päämäärä on väline toisen päämäärän saavuttamiseksi (von Wright 2001, 150). Tällöin kysymys koskee sitä, mitä päämääriä itse työtoiminta ja sen tulokset palvelevat. Carl-Henric Grenholmin (1987, 45–76) luokittelemassa ns. ”klassisissa” työn merkitysteorioissa työn päämäärät, arvo ja merkitys määritellään yleensä inhimillisten tarpeiden näkökulmasta.

Työn päämääränä on

- 1 Hankkia taloudellisia resursseja, jotka ovat välttämättömiä tarpeiden tyydyttämiseksi vapaa-ajalla (platonistinen työnteoria)
- 2 Jatkaa Jumalan luomistyötä ja palvella lähimmäistä (luterilainen kutsumusetiikka)
- 3 Ihmisen tietoinen itsensä toteuttaminen lajiolentona (marxilainen työnteoria)
- 4 Tyydyttää ihmisen materiaalisia tarpeita (tayloristinen työnteoria)
- 5 Tyydyttää sosiaalisia tarpeita (ihmissuhdekoulukunnan työnteoria)
- 6 Tyydyttää itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeita (sosiotekninen työnteoria).

Työnteoriat eroavat toisistaan siinä, voiko tarpeita tyydyttää itse työssä ja työtoiminnassa vai työn ulkopuolella, vapaa-ajalla. Jos työ on vain taloudellinen käsite ja työllä on ainoastaan taloudellinen arvo ja työ, työvoima, on vain yksi tuotannontekijä, niin silloin työn ei tarvitse tyydyttääkään muita kuin materiaalisia tarpeita (tayloristinen ja platonistinen työnteoria). Työtä tekevä ihminen on väline, jolla ei ole muuta arvoa kuin vaihtoarvo. Ihminen on *homo economicus*.

Periaatteessa taloudellisen toiminnan, jolla tuotetaan hyödykkeitä ja palveluja, lopullinen päämäärä on tyydyttää inhimillisiä tarpeita. Työn tuloksilla täytyy olla myös käyttöarvoa, ei pelkästään vaihtoarvoa. Työn ja tuotannon näkökulmasta keskeinen kysymys koskee sitä, tuotetaanko ja tehdäänkö työtä aitojen tarpeiden vai keinotekoisien tarpeiden ja halujen tyydyttämiseksi, tuotetaanko vain kulutus-

markkinoita varten riippumatta siitä, ”mitä ihminen ihmisenä tarvitsee voidakseen hyvin” (von Wright 1985, 168). Keinotekoisilla tarpeilla von Wright (mt. 159) tarkoittaa kulutusyhteiskunnassa vallitsevien sosiaalisten paineiden herättämiä toissijaisia tarpeita. Onko työn päämäärillä ja tuloksilla mitään yhteyttä ihmisen aitoihin tarpeisiin markkinasidonnaisessa työ- ja kulutusyhteiskunnassa?

Työn käsitettä koskevassa tutkimuksessaan Jan Karlsson (1976, 23–48) osoittaa, että työn käsitteen määrittelyihin yhteiskuntatieteissä sisältyy yleensä sellaisia apukäsitteitä kuin ”toiminta”, ”tavoitteellisuus”, ”päämäärä”, ”tarve”, ”luontosuhteet” ja ”sosiaaliset suhteet”. Työ ei ole vain empiirinen, vaan myös filosofinen käsite, joka liittyy ihmiskäsitykseen ja yhteiskuntakäsitykseen.

Työn antropologia

Teoksessaan *Vita Activa*. Ihmisenä olemisen ehdot (1958, suom. 2002) Hannah Arendt lähestyy työtä ontologisena käsitteenä erottelemalla ihmisenä olemisen kolme perusaktiviteettia, jotka ovat työ (*labor*), valmistaminen (*work*) ja toiminta (*action*). Aktiviteettien erottelun taustalla on perusjako kahteen elämäntavan muotoon *vita contemplativaan* ja *vita activaan*. Edelliseen sisältyy ajattelu, jota Arendt pitää korkeimpana ja puhtaimpana aktiviteettina. Ihminen ei ole kuitenkaan vain ajatteleva vaan myös toimiva olento.

Työ vastaa ihmisen biologista prosessia, jossa ruumiin kasvu, aineenvaihdunta ja rappeutuminen ovat sidoksissa niihin välttämättömyyksiin, joita työ elämäntavan prosessissa tuottaa. Työn ehto on elämä itse. Työ on ruumiin työtä välittömään kulutukseen, josta ei jää mitään näkyviä tuloksia. Työ on pakko, joka turvaa yksilön ja ihmislajin elämän jatkuvuuden. Ihminen tekee työtä kuten eläinkin. Ihminen on *animal laborans*.

Aktiviteettina valmistaminen ei tähtää välittömään kulutukseen vaan näkyviin tuloksiin ja tuotoksiin, joilla on pysyvää arvoa. Tuloksena on keinotekoinen maailma, joka poikkeaa luonnonympäristöstä. Näin ihminen ylittää oman luontosidonnaisuutensa ja rajallisuutensa. Ihmissuku jatkuu, vaikka yksilöt kuolevatkin. Ihminen on *homo faber*.

Toiminta eroaa valmistamisesta mm. siinä, että se on päämäärä sinänsä. Toiminta on ainoa aktiviteetti, kuten puhe, joka tapahtuu ihmisten välillä ilman esineiden tai aineen välitystä. Toiminta luo uusia ja ennakoimattomia tilanteita, jotka puolestaan synnyttävät uutta. Toiminnan ehto on ihmisten moninaisuus, joka on myös politiikan välttämätön ehto. Toiminta on poliittinen aktiviteetti ja vapauden väline. Ihminen on *homo politicus*.

Arendtin mukaan nämä kolme aktiviteettia ja niitä vastaavat ehdot liittyvät ihmisenä olemisen yleisiin perusehtoihin: syntymään ja kuolemaan, syntyväisyyteen ja kuolevaisuuteen.

Työ turvaa yksilön ja koko lajin henkiinjäämisen ja elämän. Valmistaminen ja sen aikaansaama esineiden maailma antavat pysyvyyttä ja kestävyyttä turhalle kuolevaiselle elämälle ja ihmisen ohikiitävälle ajalle. Toiminta poliittisen yhteisön perustamisena ja ylläpitämisenä luo edellytykset muistamiselle ja historialle. (mt. 12–19)

Arendtin aktiviteettien hierarkkinen jaottelu, jossa arvokkainta on toiminta, perustuu Aristoteleen erotteluun tekemisen, valmistamisen (*poiesis*) ja toiminnan (*praxis*) välillä. Tekemisessä päämäärä on siitä erillinen tulos, toiminta on päämäärä itsessään (EN IV). Hyvä elämä on hyvää toimintaa, ei tekemistä ja valmistamista.

Työn ja valmistamisen käsitteellinen erottaminen toisistaan perustuu Locken (1995, 67) ajatukseen ruumiin työstä ja käsien aikaansaannoksista, jotka antavat oikeutuksen yksityisomistukseen, johon myös Arendt itse viittaa. Arendtin käsitys työstä biologisena prosessina, jossa ihmisellä ja eläimellä ei ole eroa, poikkeaa oleellisesti sekä Hegelin että Marxin työkäsityksestä, myös *labor*-merkityksessä. Molemille juuri työ oli keskeinen erottava tekijä ihmisen ja eläimen välillä. Tämä johtuu siitä, että Arendtille työllä ja valmistamisella on vain aste-ero suhteessa luontoon, kun Hegelillä ja Marxilla kysymys oli dialektisesta suhteesta (Bakan 1978, 52–53).

Työ edustaa Arendtille välttämättömyyden ja toiminta vapauden valtakuntaa. Kun antiikissa työ kuului kotitalouden (*oikos*) yksityisyyden alueelle ja vapaa toiminta *poliksen* julkiseen piiriin, niin työyhteiskunnassa työ on vallannut koko julkisen tilan. Tekeminen on korvannut toiminnan.

Työyhteiskunnan käsitteellä Arendt kritisoi koko länsimaista elämäntapaa, jossa vallan on ottanut homo laborans, jonka elämällä ei ole muuta merkitystä kuin loputon tuottamisen ja kuluttamisen pakko. Työyhteiskunnan elinehto on kulutusyhteiskunta, jossa kulutus ei rajoitu vain välttämättömyyksiin vaan päinvastoin yhä enemmän tarpeettomaan. Ihminen on sidottu välttämättömyyden valtakuntaan, josta vapautuminen on jatkuva haaste ihmisen ihmisyydelle ja itsensä toteuttamiselle.

Toiminta ja työn inhimillistäminen

Arendtin kolmijaon näkökulmasta, jos myös työ ymmärretään toiminnaksi, työ palvelee materiaalisia tarpeita, valmistaminen sosiaalisia tarpeita ja työtoiminta itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeita. Onko toiminta, työtoiminta, joka edellyttää vapautta arendtilaisessa merkityksessä, mahdollista välttämättömyyden valtakunnassa? Kriittisen työnfilosofian edustajista Ivan Illich ja Andre Gorz ovat yrittäneet löytää ratkaisua ongelmaan.

Illich asettaa vastakkain heteronomisen, epävapaaan palkkatyön ja autonomisen, vapaan työtoiminnan, jonka piiriin kuuluu niin mielekäs työ kuin työttömyyskin. Illich kiteyttää käsitteen ”vapauden valtakunta” käsitteiksi ”juhlaile”, ”juhlaile työvälaineet” ja ”juhlaile politiikka”. Juhlaile ja siihen sisältyvä omaehtoisuus ovat vastakohta teolliselle tehotuotannolle ja tuottavuuskeskeiselle työtoiminnalle. Juhlaile ja juhlaile työvälaineet merkitsee ”autonomista ja luovaa vuorovaikutusta ihmisten välillä ja ihmisten ja luonnon välillä päinvastoin kuin nykyään, jolloin ihmisiltä edellytetään alistumista toisten ihmisten ja rakennetun ympäristön heille asettamiin vaatimuksiin. - - - Juhlaile on henkilökohtaista vapautta ymmärtää oma riippumattomuutensa sisäisenä eettisenä arvona, itseisarvona.” (Illich 1973, 11).

Juhlaile työvälaineiden avulla yksilöiden on mahdollista tuottaa yksin tai pienissä yhteisöissä käyttöarvoja omaan tarpeeseensa tai harjoittaa luovaa ja esteettistä toimintaa. Työvälaineiden uusi rakenne on Illichin mukaan välttämätöntä oikeudenmukaisen jakamisen ja osallistumisen turvaamiseksi. (mt. 13)

Illich tekee eron myös virallisen ja epävirallisen talussektorin välillä. Työn näkökulmasta niitä vastaa

jako palkkatyön ja ei-palkatun ns. varjotyön välillä. Varjotyöllä (*shadow work*) Illich tarkoittaa lähinnä kotitalouksissa ja perhepiirissä tehtyä palkatonta työtä, jonka tarkoituksena ei ole elannon hankkiminen vaan virallisen talussektorin ruokkiminen. (Illich 1981, 100) Varjotyön piiriin Illich sisällyttää naisten kotityöt, ostokset ja pakkokulutuksen stressin, opiskelun, tappelun byrokraattien kanssa, terapiakäynnit, valmistautumisen palkkatyöhön ym. perhepiirin rutiinitehtävät. Koska varjotyö vain täydentää palkkatyötä, se ei ole autonomista, vaan kuuluu epävapaaan työtoiminnan piiriin kuten palkkatyökin. (mt. 99–116) Illichin visiona on vapauttaa sekä vieraantunut palkkatyö että vieraantunut palkaton kotityö sellaiseksi, jossa omaehtoinen käyttöarvoja tuottava autonominen työtoiminta olisi mahdollista.

Gorz erottaa Illichin tavoin autonomisen ja epävapaaan, heteronomisen toimintapiiriin toisistaan, vapauden ja välttämättömyyden valtakunnan toisistaan. Vain vapauden valtakunnassa voidaan puhua moraalista toiminnasta. Gorzin ratkaisu on ns. duaaliyhteiskunnan malli, jossa olisi mahdollisimman laaja käyttöarvoja tuottava omaehtoinen tuotantosektori ja mahdollisimman pieni epävapaaan työn kova tuotantosektori. Koska teknologisoitunutta massatuotantoa ei voida muuttaa autonomisen työtoiminnan alueeksi, on Gorzin mielestä lisättävä vapaa-aikaa, jossa itsemääräytyvä toiminta on mahdollista.

Palkkatyön lakkauttaminen ja vapaa-ajan lisääminen ei merkitse Gorzille vaatimusta tyhjään joukkoisuuteen, vaan Illichin tavoin vapautta luovaan työttömyyteen ja oikeutta vapaaseen ja itsenäiseen työ- ym. toimintaan, jossa ihminen voi toteuttaa itseään ja olla hyödyksi muille (Gorz 1982, 10). Hahmotellessaan uutta työtä Antti Kasvio (2008, 10) päätyy hyvin samanlaiseen visioon: ”Ehkä suurimmaksi kulttuuriseksi haasteeksi nousee kuitenkin se, miten nykyaikaiset yhteiskunnat ja niiden kansalliset oppivat tekemään vähemmän työtä.”

Koska yhteiskunnallistuneen palkkatyön inhimillistäminen ei ole mahdollista, niin Gorzin ja Illichin mukaan ainoa vaihtoehto on kehittää toinen inhimillisempi työn maailma kovan tuotanto- ja markkinasektorin rinnalle.

Ns. uuden talouden työnfilosofiaa kehitellyt Paulo Virno jatkaa keskustelua työyhteiskunnan kriisistä.

Virnon työnfilosofian keskeisenä lähtökohtana on Arendtin käsitys aktiviteeteista. Virnon mukaan aristotelinen kolmijako työ (*poiesis*), poliittinen toiminta (*praxis*) ja ymmärrys (mielen elämä) ei ole enää relevantti. Postfordistisessa työssä älyllisen ajattelun, poliittisen toiminnan ja työn väliset rajat ovat summentuneet ja fuusioituneet. (Virno 2006, 44–45.) Työyhteiskunnan kriisi ei ole seurausta työajan lyhenemisestä vaan siitä, että yhteiskunnallisen vaurauden perusta on tiede, yleinen ymmärrys (General Intellect) eikä enää yksilöiden työ. Itse asiassa työaika on pidentynyt, työn ja ei-työn raja on hämärtynyt eikä työtä voi enää erottaa muusta inhimillisestä toiminnasta (mt. 122–25). Työ on ottanut haltuunsa mielen elämän, joka ei ole sidottu työaikaan. Työyhteiskunnan kritiikissään Arendt korosti samoin työn ylliotetta niin valmistamisesta kuin toiminnastakin: työ on läpäissyt koko elämäntavan.

Päinvastoin kuin Illich ja Gorz ajattelivat, Virnon mukaan työyhteiskunnan vapauttaminen ei tapahdu välttämättömyyden valtakunnan tuolla puolen. ”Työyhteiskunnan ylittäminen tapahtuu palkkatyölle perustuvan yhteiskuntajärjestelmän määräämillä tavoilla.” (mt. 123.) Toisaalta Virno viittaa myös mahdollisuuteen katkaista side tavaratuotantoon ja palkkatyöhön, jolloin yleinen ymmärrys, General Intellect, voi näyttäytyä autonomisena julkisena alueena. Toinen mahdollisuus on, että ei-valtiolliselle julkiselle alueelle perustetaan poliittinen yhteisö, joka perustuisi yleiselle ymmärrykselle. (mt. 77.) Tämä olisi luonteva tapa väen olemiselle, koska käytettäisiin hyväksi kielen ja ajattelun julkisuutta. Väen käsite vastaa Arendtin ihmisten moninaisuutta, joka on poliittisen toiminnan ehto. Virnolle kysymys työn inhimillistämisestä jää avoimeksi. Väessä tai moneudessa ei ole vastavoimaa muutokselle. Sama ongelma näyttää vaivaavan muitakin. Analysoidessaan uuden kapitalismin työkulttuuria Richard Sennett (2007) ei voi todeta muuta kuin, että ”ehkä seuraava lehti kääntyy, kun nousemme kapinaan tätä heiveröiseksi muuttunutta kulttuuria vastaan” (mt. 183).

Sivistys ja työ

Sivistyskäsite on monimerkityksellinen käyttökontekstin ja -kulttuurisen viitekehyksen mukaisesti.

Puhutaan yleissivistyksestä, ammattisivistyksestä, perussivistyksestä, tieteellisestä ja taiteellisesta sivistyksestä, uskonnollisesta ja kulttuurisesta sivistyksestä, teknologisesta sivistyksestä, humanistisesta ja luonnontieteellisestä sivistyksestä, ympäristösivistyksestä, sydämen sivistyksestä jne. (Ks. Ojanen 2008.)

Saksan kielen *Bildung*-sanan, joka vastaa suomen kielen sivistys-sanaa, etymologian kautta avautuu ehkä parhaiten sivistyksen ydinmerkitys. Käsitteen taustalla on teologinen *imago Dei* -oppi (ihminen on Jumalan kuva), joka löytyy Raamatun luomiskertomuksesta. Sen mukaan Jumala loi ihmisen omaksi kuvakseen. Sivistymisprosessi on kasvamista siksi, miksi Jumala on ihmisen luonut, kohti Jumalan kuvan kaltaisuutta, kohti tosi ihmisyyttä.

Bildung-sanan juurena on *Bild* (kuva) ja sen johdannaisuudoissa idea uutta luovasta prosessista (*bilden*, muodostaa, luoda; *Bildnis*, *Abbild*, muotokuva; *Vorbild*, esikuva) (Langewand 1994; Siljander 2002, 31). Toinen sivistyskäsitteen aatehistoriallinen juuri löytyy antiikin hellenismien *cultura animi* -traditiosta. *Cultura animi* tarkoittaa hengenviljelyä, sielun jalostamista. Käsitteen taustalla on Ciceron kasvatusajattelu, jonka mukaan ihmisen sielu kaipaa jalostamista ja muokkausta kuten pelto tuottaakseen hedelmää. (Siljander 2002, 31.)

Siljanderin mukaan molemmista perinteistä voidaan johtaa kaksi modernille sivistyskäsitteelle luonteenominaista piirrettä:

- 1 Sivistys on luova prosessi, jossa ihminen omalla toiminnallaan muokkaa ja kehittää itseään ja kulttuurista ympäristöään.
- 2 Sivistys sisältää idean olemassa olevan ”ylittämisestä”, ”täydellistymisestä”, ts. sivistymisprosessissa ihminen tavoittelee edistyneempää elämänmuotoa, jota ei voida eikä pidä ennakolta tarkkaan määrittellä.

Sivistyksen näkökulmasta työllä on kaksi perusmerkitystä: työ on sivistyksen este tai edellytys ja osa ihmisen sivistymistä. Molemmat näkökulmat löytyvät jo antiikin aateperinnöstä.

Antiikin Kreikassa oikeus kasvatukseen (*paideia*) ja sivistykseen oli vain vapailla kansalaisilla (miehillä), jotka olivat vapaita myös välttämättömästä työstä. Aristoteleen mielestä kasvatusta oli turhaa

niiden kohdalla, jotka tekivät välttämättömät työt, koska heidän elämänsä oli hyveen vastaista eikä heillä ollut aikaa hyveen harjoittamiseen. Niille, joita valtio tarvitsi välttämättömään työhön, ei tullut antaa myöskään oikeutta kansalaisuuteen. (Pol. III, 5; VII, 9–10.) Negatiivinen suhtautuminen työhön tulee ymmärrettäväksi orjatalouden näkökulmasta, joka mahdollisti vapaiden miesten aristokraattisen elämäntavan ja elitistisen sivistysnäkemys. Aristoteles teki eron myös ns. henkisen ja ruumiillisen työn välillä: ”Emme siis pidä asiantuntijoita viisaampina sen takia, että he osaavat toimia, vaan koska heillä on tietoa ja he tuntevat syyt.” (Met I, 1, 981b.) Erottelu perustuu siihen, että Aristoteleella toiminta (*praxis*) on arvostetumpaa kuin tekeminen (*poiesis*). Asiantuntijan henkinen ”työ” on arvostetumpaa kuin ruumiillinen työ.

Vastakkainen perinne löytyy juutalaisuudesta ja varhaiskristillisyydestä, jossa edes lain opiskelu ei vapauttanut työnteosta (*ergadzomai*, tehdä työtä, suorittaa, tuottaa.). Ruumiillinen ja henkinen työ (*ergon*) olivat yhtä arvokkaita. Ruumiillisen työn arvostus perustui siihen, että Jumala oli luonut myös ihmisen ruumiin. Rabbien ja kirjanoppineiden tuli opiskella jokin käsityöläisammatti. Paavali oli teltantekijä. ’Opiskelu ilman työnteoa johtaa syntiin’ oli yleinen sanonta (Grant 1977, 67). Työ ja sivistys kuuluvat yhteen.

Kun työstä muodostui uudella ajalla protestantismin ja valistuksen myötä yleisesti hyväksytty sosiaalinen arvo, niin työn käsite laajeni koskemaan myös ei-ruumiillista ja ei-tuottavaa työtä. Varsinkin Hegelin idealistinen käsitys työstä sivistyksen perustana sai vastakaikua erityisesti porvariston ja sivistyneen yläluokan piirissä. Tätä kuvaa hyvin Ranskan porvarikuninkaan Ludvig Filipin sanat itsestään: ”Kuningas tekee työtä” (Hellden 1979, 8).

Aatehistoriallisessa tutkimuksessaan työn ja sivistyksen suhteesta Heinrich Weinstockin (1964) johtopäätös on, että ihmisen ihmistymis- ja sivistysprosessissa juuri työllä on ollut keskeinen merkitys. Tämä on kasvatusfilosofinen ja pedagoginen haaste ei vain ammatilliselle vaan kaikelle koulutukselle. Mary Warnockin (1977) mukaan koulutus täyttää sivistystehtävänsä vain silloin, kun se edistää hyvää elämää, joka voidaan operationalisoida kolmeksi itseisarvoiseksi kasvatustavoitteeksi: hyve (arvo-osaa-

minen, virtue), mielikuvitus (luovuus, imagination) ja työ (huolenpito, work). Warnockia on kritisoitu mm. siitä, että hän ei kysy millainen työ on osa sivistystä ja hyvää elämää, vaan korostaa kaiken työn sisäistä ja moraalista arvoa osana hyvää elämää riippumatta työn luonteesta (ks. Wringe 1991, 35–39). Humanistis-liberalistista työ- ja kasvatustavasta edustava Noam Chomsky korostaa myös työn sisäistä arvoa, mutta vapaana toimintana osana hyvää elämää ja vastakohtana välineelliselle työkäsitykselle, jossa työ kutistuu pelkäksi markkinoilla myytäväksi tavaraksi. Chomskyn mukaan koulutuksen kannalta suurin haaste on kasvattaa kriittisiä ja autonomisia ammattilaisia, jotka ymmärtävät vastuunsa ulottuvan laajemmalle koko työelämään, yhteiskuntaan ja globaaliin ihmiskuntaan eikä vain sopeuttaa opiskelijoita valitseviin käytäntöihin ja autoritaarisiin ideologioihin tai vain itse työtehtävän suorittamiseen hyvin. (Chomsky 1991, 19–32).

Ammattisivistys arvopäämääränä

Antiikin Kreikasta on peräisin myös läpi historian vaikuttanut jako *artes liberales* – *artes serviles*, itseisarvoisen sivistyksen ja välinearvoisen, hyötytavoitteisen kasvatuksen välillä. R.T. Allenin mukaan Aristoteleen ajatuksia on tulkittu sikäli väärin, että kasvatusta, yleissivistystä tai yleensäkin sivistystä voitaisiin määrittellä oppisisältöjen ja oppiaineiden perusteella, kuten on tapahtunut (Allen 1989, 22–23). Sivistyksen olemus avautuu aristotelisessä merkityksessä arvopäämääristä käsin: siitä, miten ne edistävät ihmisen hyvää ja hyvää elämää. Sivistys kurottautuu kohti tulevaisuutta, koska ihminen ja hänen maailmansa on vielä keskeneräinen. Ihmisen ihmistyminen ja maailman ihmimillistäminen ei ole vielä valmis ja työllään ihminen rakentaa tulevaisuuttaan tai tuhoaa sitä.

Se, millä edellytyksillä työ voi olla sivistävää, edellyttää käsitystä hyvästä työstä. Voiko työ olla hyvää elämää? Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta Aristoteleen edustama aristokraattinen käsitys, että työ ei voi olla itsessään osa hyvää elämää, vain edellytys, on poissuljettu. Näkemys oli perusteltavissa orjatalouteen perustuvassa yhteiskunnassa, mutta demokraattisessa yhteiskunnassa siitä ei ole koulutuksen työfilosofiaksi. Koska kaikki ovat tavalla tai toisella

osallisia työstä ja sen tuloksista ja työ lohkaisee suuren osan ihmisen elämästä, niin työ on oleellinen osa ihmisen hyvää elämää. Myöskään tayloristisesta työnteoriasta, jossa työllä ja työntekijällä on vain taloudellinen arvo, ei ole koulutuksen työnfilosofiaksi. Ammattisivistyksen kannalta keskeinen kysymys onkin, millainen työ palvelee hyvää elämää ja millainen työ on hyvää ihmiselle ja mitkä ovat hyvän työn yhteiskunnalliset ehdot.

Vuonna 1991 julkaistu Työolokomitean mietintö (1991:37) työelämän laadulliseksi kehittämiseksi oli aikaansa edellä edustaessaan monilta osin uus- aristotelista hyve-etiikkaa. Komitean mukaan työn inhimillistäminen ja laadullinen kehittäminen edellyttävät työn kokonaisvaltaista kehittämistä yksilö-, yhteisö- ja yhteiskuntatasolla. Hyvän työn, hyvän työpaikan ja hyvän (työ-)yhteiskunnan ominaispiirteet on tiivistetty allaolevaan taulukkoon.

Missä määrin nämä komitean ajatukset työn inhimillistämiseksi ovat toteutuneet? Niitä voi peilata esim. Julkusen artikkelin pohjalta. Ainakin yksi alue tulisi lisätä: hyvä globaali työ ja talous.

Vaikka työ onkin ammatillisen koulutuksen perusarvo, niin se ei yksin riitä ammattisivistyksen arvolahtokohdaksi. Arendtin työnfilosofiaa mukaillen hyvän elämän edellytyksenä on löytää tasapaino inhimillisten, taloudellisten ja ekologisten arvopäämäärien välillä. Ammattisivistyksen näkökulmasta tämä merkitsee sitä, että hyvän työn tulee täyttää myös ihmisarvosta ja luonnon arvosta nousevat vaateet.

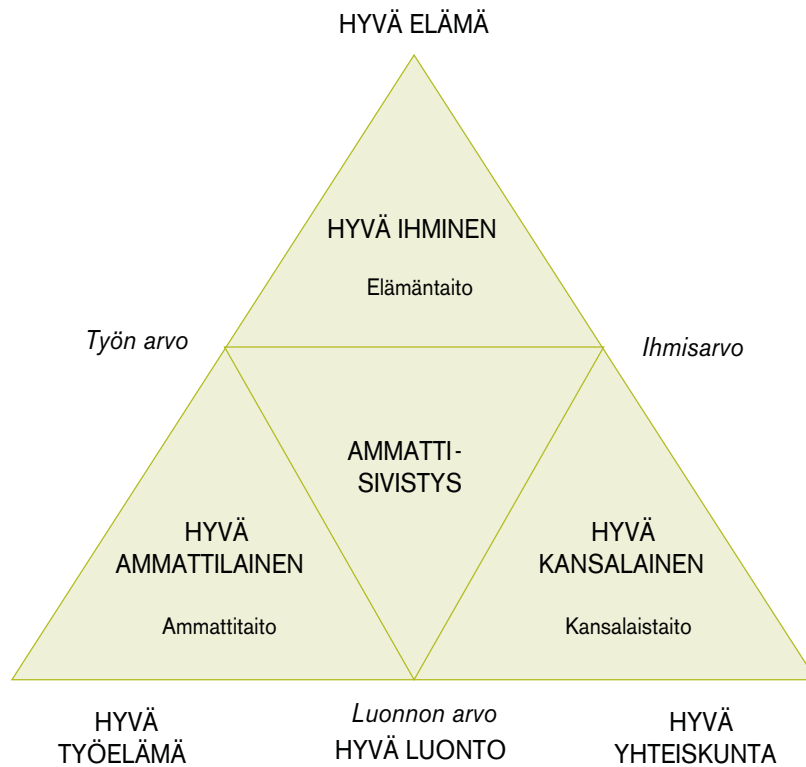
Ammattisivistys saa sisältönsä siitä, millaiseen käsitykseen hyvästä työstä, hyvästä yhteiskunnasta, hyvästä luontosuhteesta ja hyvästä elämästä koulutus perustuu. Sitä, millainen on hyvä ammatilainen ja asiantuntija, ei voida määritellä irrallaan siitä, miten arvopäämääränä oleva hyvä työ ja hyvä työelämä ymmärretään. Tieto arvopäämääristä, kuten luonnon tai ihmisen ja lähimmäisen hyvästä, on hyödytön, jos ei ole taitoa eikä tahtoa toimia niiden saavuttamiseksi. Ammattisivistyksen ydin on osaaminen, joka vasta tekee sivistyksen näkyväksi, mahdollistaa maailman muuttamisen inhimillisemmäksi ja oikeudenmukaisemmaksi, saa kulttuurin kukoistamaan ja tekee mahdolliseksi uuden luomisen ja hyvän elämän rakentamisen.

Kuvioon sivulla 141 on pelkistetty ammattisivistyksen arvoulottuvuudet ja ammatillisen koulutuksen arvoperusta ammattisivistyksen näkökulmasta. Työ arvo, ihmisarvo ja luonnon arvo ovat ne kulttuuriset perusarvot (arvolähtökohdat), jotka muodostavat ammatillisen koulutuksen ja ammattisivistyksen arvoalustan ja syvyyssulottuvuuden. Ammattisivistyksen laaja-alaisuus rakentuu puolestaan niistä valmiuksista ja osaamisesta, joita ihminen tarvitsee kehittyäkseen hyväksi ammatilaiseksi, hyväksi kansalaiseksi ja hyväksi ihmiseksi (koulutuksen sisäiset arvopäämäärät). Ammattisivistykseen sisältyvät myös ne valmiudet, joita tarvitaan hyvän työ ja työelämän, hyvän yhteiskunnan, hyvän luontosuhteen ja hyvän elämän (koulutuksen ulkoiset arvopäämäärät) rakentamiseksi eettisesti, sosiaalisesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti kestäväällä tavalla.

Taulukko. Hyvä työ

Hyvä työ	Hyvä yritys tai laitos (Työpaikka)	Hyvä yhteiskunta
- toimeentulon turva, tarvetta ja taitoja vastaava palkka	- korkea tuottavuus ja kannattavuus	- kestävän kehityksen periaate
- turvallisuus irtisanomisista, sairautta, vanhuutta, työttömyyttä vastaan	- hyvä työympäristötietoisuus	- kattavat, korkeatasoiset hyvinvointipalvelut
- työolojen terveellisyys, turvallisuus, viihtyisyys	- ihmiskeskeinen, osaamiseen perustuva toiminta-ajatus	- taattu perusturvallisuus
- haasteellinen, motivoiva, kehittävä työ	- joustava organisaatio	- toimivat työsuojelu- ja työterveyspalvelut
- joustavuus yksilöllisten tarpeiden mukaan	- nykyaikaiset johtamismenetelmät	- tasa-arvoisuus työelämässä, polarisaation torjuminen ja inhimillisten voimavarojen laaja-alainen, säästeliäs käyttö
- hyvä työtoveruus ja ihmissuhteet	- avoin tiedonkulku	- toimivat työelämän suhteet ja neuvottelumekanismit sekä sopimustoiminta
- tasa-arvoisuus	- valmiudet uuden teknologian soveltamiseen	- ajan tasalla oleva, tehokas lainsäädäntö
- tuottava työ, tehokkuus	- henkilöstön osaamisen jatkuva kehittäminen ja kannustaminen	- tehokkaat perus- ja uudelleen koulutusjärjestelmät, osaava työvoima
	- terveellinen ja turvallinen työympäristö	
	- toimiva henkilöstön osallistuminen	
	- toimivat työpaikkatasoiset neuvottelusuhteet	

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN ARVOPERUSTA



Koulutuksen päämäärä (itseisarvo):

ammattisivistys

Koulutuksen arvolähtökohdat (perusarvot):

työn arvo, ihmisarvo, luonnon arvo

Koulutuksen arvopäämäärät, sisäiset:

hyvä ammattilainen, hyvä kansalainen,
hyvä ihminen

Koulutuksen arvopäämäärät, ulkoiset:

hyvä työ ja työelämä, hyvä yhteiskunta
ja ihmiskunta, hyvä luonto ja
luontosuhde, hyvä elämä

Kuvio. Ammatillisen koulutuksen arvoperusta

Lähteet

- Allen, R.T. 1989. Leisure: the Purpose of Life and the Nature of Philosophy. Teoksessa T. Winnifriith & C. Barrett (toim.) The Philosophy of Leisure. London: Macmillan, 20-33.
- Anon. 1991. Työolokomitean mietintö. Komiteamietintö 1991:37. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Arendt, H. 2002 (1958). Vita Activa. Ihmisenä olemisen ehdot. Tampere: Vastapaino.
- Aristoteles. 1989 ja 2005. Nikomakhoksen etiikka. Teokset, osa VII (2. tarkistettu painos). Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles. 1990. Metafysiikka. Teokset, osa VI. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles. 1991. Poliittika. Teokset, osa VIII. Helsinki: Gaudeamus.
- Bakan, M. 1978. Hannah Arendt's Concept of Labour and Work. Teoksessa M.A Hill (toim.) Hannah Arendt: The Recovery of the Public World. New York: St. Martin's Press, 49-65.
- Chomsky, N. 1991. Towards a Humanistic Conception of Education and Work. Teoksessa D. Corson (toim.) Education for Work. Background to Policy and Curriculum. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gorz, A. 1982. Farväl till proletariatet, bortom socialismen. Stockholm: Bokmotiv.
- Grant, R.M. 1977. Early Cristianity and Society. New York: Harper & Row.
- Grenholm, C-H. 1987. Arbetets mål och värde. En analys av ideologiska uppfattningar hos LO, TCO och SAF i 1970-talets debatt om arbetsorganisation och datorisering. Acta Universitatis Uppsaliensis. Uppsala Studies in Social Ethics 9. Uppsala.
- Hellden, A. 1979. Arbete. Ur arbetets idehistoria. Södertälje: Gidlunds.
- Illich, I. 1973. Tools for Conviviality. London: Calder & Boyars.
- Illich, I. 1981. Shadow Work. Boston and New York: Marion Boyars.
- Julkunen, R. 2008. Uutta työtä uudessa taloudessa. Tässä julkaisussa.
- Karlsson, J. Ch. 1986. Begreppet arbete. Definitioner, ideologier och sociala former. Arkiv avhandlingsserie 24. Lund.
- Kasvio, A. 2008. Työn tulevaisuus globaalien kilpailun ja ilmastonmuutoksen aikakaudella. Talous & Yhteiskunta 36:1, 4-10.
- Kevätsalo, K. 2007. Työ Intiassa, Etelä-Afrikassa, EU:ssa ja Suomessa. Käyttötieto.
- Locke, J. 1995 (1689). Tutkielma hallitusvallasta. Helsinki: Gaudeamus.
- Ojanen, E. 2008. Sivistyksen filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Sennett, R. 2007. Uuden kapitalismin kulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Warnock, M. 1977. Schools of Thought. London: Faber.
- Weinstock, H. 1964. Arbeit und Bildung. Die Rolle der Arbeit im Prozess um unsere Menschenwerdung (4. painos). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Virno, P. 2006. Väen kielioppi. Ehdotus analyysiksi nykypäivän elämänmuodoista. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Wringe, C. 1991. Education, Schooling and the World of Work. Teoksessa D. Corson (toim.) Education for Work. Background to Policy and Curriculum. Clevedon: Multilingual Matters.
- von Wright G.H. 1985. Filosofisia tutkielmia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- von Wright, G.H. 2001. Hyvän muunnelmat. Helsinki: Otava.

Sydämen sivistyksen opettamisesta

Eero Ojanen

Sivistyksen käsitteen mielenkiintoisimpia merkityksiä on niin kutsuttu sydämen sivistys. Voidaan hyvin väittää, että se on jossain merkityksessä sivistyksen ydin – tai ainakin täysin välttämätön aspekti sivistyksen ymmärtämisessä.

Jos nimittäin sivistys ymmärretään vain ulkonaisesti oppineisuudeksi tai joksikin ulkoiseksi käyttäytymissäännöksi, niin koko käsite menettää syvimmän voimansa ja merkityksensä. Jos sivistys tuolla tavoin tehtäisiin vain ulkoiseksi ja välineelliseksi asiaksi, voitaisiin koko käsite myös yksin tein korvata jollain toisella.

Mutta sillä, joka ylipäättään puhuu sivistyksestä, on useimmiten mielessään jotain enemmän. Sisimmäsämme tiedämme hyvin, että sivistys ei ole sama asia kuin oppiarvo tai etiketti vaan jotain sisäisempää, mutta tuon ajatuksen täsmentäminen saattaa olla vaikeaa.

Klassisen saksalaisen idealismin ja valistusajattelun mukaan sivistys on ihmiseksi tulemista. Tämä Suomeen 1800-luvulla vahvasti levinnyt perinne sopii hyvin yhteen kotoperäisen sydämen sivistys-ilmauksen kanssa. Sivistys liittyy siis ihmisyyden tai inhimillisyyden käsitteisiin. Ihmiseksi tuleminen taas on paradoksaalisuudessaan sukua kuuluisille lauseille ”tunne itsesi” ja ”tule siksi mitä jo olet”.

Ihmiseksi tuleminen on ihmisyyden idean toteutumista. Ihminen ei ole valmis, ihminen on alituis-

ti kesken ja matkalla, mutta ei millä tahansa matkalla eikä ihmisyyden nimissä voi tehdä mitä tahansa. Ihmisyys on yhtä aikaa toteutunut tosiasia ja päämäärä.

Sama pätee sivistykseen. Sivistys ei ole pelkkä täydellinen idea, jota kohti kuljemme sitä koskaan saavuttamatta. Silloinhan se olisi pelkkä utopia. Päinvastoin sivistys on totta joka hetki: se, mikä maailmassa vallitsee ja sitä ylläpitää, on juuri sivistys. Silti emme voi kutsua kaikkea olemassa olevaa sivistykseksi eikä sivistyksen nimissä voi oikeuttaa mitä tahansa.

Sivistys on siten samalla tapaa kaksimerkityksinen asia kuin inhimillisyydenkin: toisaalta kaikki ihmisen kulttuuri on inhimillistä kulttuuria; toisaalta voimme puhua myös esimerkiksi epäinhimillisistä olosuhteista ja vaatia inhimillistä kohtelua. Näissä merkityksissä on ristiriita, mutta ne ovat molemmat totta ja ne on molemmat hyväksyttävä nimenomaan yhtä aikaa. Inhimillisyyden on sekä-että -käsite, ja samoin on sivistys. Toteutunut tosiseikka ja vaatimus, yhtä aikaa.

Sydämen sivistyksen erityispiirteitä on sen sisäisyys. Sydämen sivistyksellä tarkoitetaan nimenomaan asennetta, joka tietenkin sitten myös ilmenee ulkoisessa olemassaolossa ja toiminnassa. Sydämen sivistykseen liitetään usein nöyryys ja vaatimattomuus, mutta samaan aikaan itsetunto ja luja tietoisuus omista arvostuksista. Sydämen sivistys on tiedon

ja ylipäättään kulttuurin arvostamista, halua edistää inhimillistä tietoa ja kulttuuria ja kykyä nähdä nämä nimenomaan ihmisen kasvun teinä.

Sydämen sivistys on tällöin aitoa tiedonhalua ja innostusta, oppimisen ja uuden omaksumisen halua mutta samalla kunnioitusta ja arvostusta jo olemassa olevaa, kestäväää tietoa kohtaan. Suomalaisen sivistys-tradition keskeinen vaikuttaja Johan Vilhelm Snellman (1806–1881) näki sivistyksen olemassa olevan tradition ja oman ajattelun sovitukseksi, ja tämä yksinkertainen lähtökohta on edelleen pätevä.

Sivistyksen kannattajat korostavat usein sitä, että sivistävän opiskelun tulee olla oman itsenäisen ajattelun kehittämistä ja sen tulee olla itseisarvoista, tietoon itseensä tähtäävää, ei pelkästään välineellistä.

Nämä ovat sinänsä kauniita ajatuksia, mutta voi olla, että näitä ominaisuuksia on korostettu liikaakin. Jos torjumme sivistyksestä kaiken välineellisyyden ja sovellettavuuden, sivistyksen käsite samaistuukin pian pelkän yleissivistyksen kanssa, ja se puolestaan on sittenkin vain osa sivistystä. Jos ajatellaan nimenomaan ammattikorkeakouluja, niin sivistystä ei tule samaistaa vain niin sanottuun yleissivistävään ainekseen. Sivistys toteutuu aivan yhtä lailla suoranaisesti käytännön taitoihin tähtäävissä opinnoissa, sillä kyse on asenteesta suhteessa opetettavaan ja omaksuttavaan tietoon ja taitoon.

Sydämen sivistykseen kuuluu ihmisen kyky innostua omasta työstään ja tekemisestään, kyky suhtautua siihen tietoisesti, kyky nähdä oma tekeminen jollain tapaa laajemmissa yhteyksissä. Se on oman tekemisen arvostamista, ja oikea arvostaminen taas sisältää samalla myös mainitut nöyryyden ja vaatimattomuuden aspektit. Ihminen voi toteuttaa sivistystä missä tehtävässä tahansa, ja vastaavasti missä tehtävässä tahansa, myös ulkoisesti arvostetussa ja oppineisuuteen liittyvässä tehtävässä, ihminen voi myös toimia röyhkeästi, lyhytnäköisesti ja pintapuolisesti – tavoilla, jotka sopivat huonosti sivistyksen henkeen.

Tällaisen asenteen opettamiseksi tai välittämiseksi ei ole helposti osoitettavaa viisasten kiveä. Toisaalta tästä asiasta ei pidä tehdä liian vaikeaa ja vaativaa, asian näkeminen jonkinlaisena täydellisyuden tavoitteluna päinvastoin usein estää tulosten saavuttamista.

Sydämen sivistyksen opettaminen ei tarkoita vain oppilaiden oman ajattelun ja itsenäisyyden ruokki-

mista ja kannustamista tavallaan keinolla millä hyvänsä tai suunnasta piittaamatta. Päinvastoin tavoitteena tulee olla myös tuon arvostuksen herättäminen jo vallitsevaa tietoa ja kulttuuria kohtaan, ihmisen oman paikan löytäminen tiedon ja kulttuurin jatkumossa.

Oman ajattelun kannustaminen on luonnollisesti välttämätöntä, koska sivistyksellinen suhde asioihin on ja edellyttää asioiden omakohtaista tavoittamista ja oivaltamista. Kun sanomme, että ihmiset on opetettava ajattelemaan itse, paino voi olla kummalla sanalla tahansa. Joskus ennen, autoritaarisempina aikoina, oli ehkä aihetta painottaa itse-sanaa. Nyt tuntuu, että olisi usein syytä painottaa enemmän ajattelemaan-sanaa. Sivistys on ajattelun vaivannäköä ja sen arvostamista, halua ja kykyä nähdä ja selvittää maailma jollain tavoin järkipäisesti ja kokonaisuutena. Mutta tämä järkipäisyys ei tarkoita ahdasta rationaalisuutta, joka sulkee ulkopuolelle esimerkiksi tunteen ja kauneuden, vaan sivistys on nimenomaan hyvyyden, totuuden ja kauneuden yhteenkuulumista ja yhteenliittymistä.

Sydämen sivistyksen välittäminen ei siten ole vain jonkin tietoaikkeen tai taidon ulkokohtaista, mekaanista välittämistä. Mutta se ei myöskään ole vain innostavaa ja kannustavaa keinolla millä hyvänsä. Eikä se ole sitä, että opettaja tekee itsestään kaiken keskipisteen. Vanhan pedagogisen viisauden mukaan kasvatus on kasvamaan saattamista, ja tässä on kestävä lähtökohta. Kasvamaan saattaminen voi olla myös sitä, että välitetään matkaevääksi aito, myönteinen ja lämmin suhde inhimilliseen kulttuuriin.

Tällöin sivistyksen kannalta ratkaisevaa ei ole se, kuinka laajoja opinnot ovat tai mitä kaikkea niihin sisältyy. Ratkaisevampaa on se asenne ja henki, jota nuo opinnot välittävät ja jota ne edelleen lietsovat.

Sivistys ei ole kuollut kirjan, pelkkää tietoa sinänsä, vaan se on jotain, joka ilmenee joka hetki ihmisen käyttäytymisessä ja toiminnassa. Tämä ei silti tarkoita vain sitä, että toiminta on ensisijaista ja että käytäntö on teorian kriteeri. Päinvastoin sivistyksen näkökulman tulee antaa eväitä juuri erilaisten käytäntöjen järkevyyden arviointiin.

Kriittisyys on silti asia, jota sivistyksen yhteydessä voidaan korostaa liikaakin. Kriittisyys on yksi asia, mutta myönteinen perusta suhteessa tietoon ja kulttuuriin on ehkä vielä tärkeämpi.

Sivistys ei ylipäätään ole mestarointia ja yläpuolelle asettumista, vaan se on myös rajojen myöntämistä, tietämättömyyden ja voimattomuuden tunnustamista. Sivistys ei ole asioiden ja maailman hallitsemista vaan pikemmin mukanaoloa, osallisuutta, johonkin itseä suurempaan kuulumista ja samalla sen aktiivista kannattelua. Tätä kautta sivistys liittyy olennaisesti ylitajuntaan ja myös sivistyksen käsitteen konkretisointi ja realisointi voi tapahtua suhteessa ylitajuntaan. Jos näkemys ihmisessä itsessään piilevästä korkeammasta ja ihmisen kuulumisesta johonkin itseä suurempaan kokonaisuuteen hukataan, ei ole ihme, jos sivistyksestäkin tulee pelkkä tyhjä ja joidenkin mielestä poisheitettävä fraasi.

Se taas, että sivistyksen käsite ja idea kuitenkin aina pulpahtaa esiin ja se mielletään jollain tavalla sekä todelliseksi että tarpeelliseksi, kertoo ylitajunnan todellisuudesta. Ylitajunnan ydintä ovat hyvyyden, totuuden, kauneuden, oikeudenmukaisuuden tai rakkauden kaltaiset kovat tosiasiat ja sivistyksen todellisuus on myös näiden asioiden todellisuuden tunnustamista. Mitä se todellisuus ja tunnustaminen sitten tarkoittavat, sen selvittäminen on juuri sivistyksen tien kulkemista.



Näkökulmia sivistyksestä

Mitä on oman alan ammattisivistys?

Kysyimme ammattikorkeakoulujen opettajilta ja opiskelijoilta heidän käsityksiään oman alansa ammattisivistyksestä.

Tarjosimme näkökulmia: historia – nykyisyys – tulevaisuus, tiedot – taidot, suomalaisuus – kansainvälisyys, joita haastateltavat ovat harkintansa mukaan käyttäneet. (Mervi Friman & Terhi Salonen)

Tekniikan ja liikenteen ala

Opettaja, ympäristötekniikka

Tekniikan ja liikenteen alan opettaja edusti ympäristötekniikkaa. Hän määritteli ammattisivistyksen seuraavasti. ”Ammattisivistys on yleistä työhön, työn tekoon ja ammatteihin liittyvää tietämistä. Oikeassa työkuultuurissa arvostetaan jokaisen näkemystä ja koetetaan rohkaista sen esittämiseen. Ammattisivistys tarkoittaa, että on kyky asettaa kyseenalaiseksi yleisiä totuuksia. Se tarkoittaa myös, että on kykyä olla eettisellä tavalla innovatiivinen, osata ratkaista ongelmat oikein.” Ympäristötekniikan alan ammattisivistyksessä opettaja korostaa, että sivistynyt ammattilainen ymmärtää, ettei jatkuva talouskasvu ja kaiken päätöksenteon perustuminen elinkeinoelämän tarpeille voi olla hyödyllistä pitkällä aikavälillä millekään osapuolelle.

Ammattisivistykseen kuuluu oman ammattialan historian tuntemus suhteessa ihmiskunnan ja maapallon geologiseen historiaan. On syytä tuntea erilaisten ympäristöongelmien esiintyminen eri

aikoina erilaisissa aikajänteissä. Ympäristöasiantuntijan ammatillisen sivistys vaatii nykypäivänä rohkeutta myöntää se, että teollinen järjestelmä on tulossa tiensä päähän. Ympäristöammattilaisen on kyettävä olla mukana tekemässä erittäin raskaita, yksilöitä koskevia päätöksiä ja tahdottava asettaa jarruja kiihtyvälle maailmanlaajuiselle eriarvoisuudelle. Suomalaista ympäristöalan sivistystä on halu kasvattaa suomalaista osaamista ja luoda asennetta globaaliin oikeudenmukaisuuteen.

Insinöörin ammattisivistykseen liittyy vankka luonnontieteellinen osaaminen, se on kaiken a ja o. Osaamista on työstettävä jatkuvasti eteenpäin systeemianalyysin keinoin. Taitopuolelta opettaja korostaa ns. ”insinöörimäistä” kykyä ratkoa ongelmia holistisesti. Asenteiden puolella on keskeisintä elämän arvostus, ei vain ihmiselämän vaan kaiken elävän arvostamista. Ympäristötekniikan näkökulmasta opettaja näkee eettiset kysymykset erittäin tärkeiksi. Hän sanoo: ”Teemme työtä yhteisen hyvän puolesta pahaa vastaan. Pääsääntöisesti joudumme nykyään tunnustamaan markkinavoimat realiteetiksi ja mahdollisuuksien antajaksi, mutta kuitenkin

ammattisivistykseen kuuluu tuoda esille myös vaihtoehdoisia näkemyksiä.”

Entä voiko ammattisivistystä opettaa? Opettaja korostaa opettajan valtaa ja vastuuta: ”Opettajan esimerkki vaikuttaa. Opiskelijaa on sparrattava näkemään asiat myös muusta kuin vallassa olevan ns. yleisen totuuden näkökulmasta. Tämän ohjauksen tulee näkyä läpileikkauksena koulun kaikessa toiminnassa, vähän samaan tapaan kuin esimerkiksi turvallisuuskulttuuri näkyy ydinvoimalatyömaalla.”

Opiskelija, ympäristöteknologia

Teknisen alan opiskelija edusti ympäristöteknologian koulutusohjelmaa, jossa hän opiskelee neljättä vuotta.

Haastateltavan mukaan ammattisivistynyt ihminen hallitsee alan keskeiset perusasiat ja osaa käyttää tietoaan ja taitojaan hyödyksi. Ammattisivistys on pohjimmiltaan sitä osaamista, joka pelastaa työntekijän nolostumiselta kiperissä tilanteissa. Ammatillisena ympäristöinsinööriin pitää osata käsitellä sekä alan erityistekijäalaluja että ihmisiä. Opiskelijan mielestä alalla toimiminen on niin laaja-alaista, että asiakokonaisuuksia ja yksityiskohtia on paljon. Hänen mielestään tärkeintä on hallita pohjatiedot, pintaraapaisu vähän kaikesta.

Tekninen osaaminen on luonnollisesti merkittävässä osassa. Ammatillaisen täytyy tietää, mitä kaikkea ympäristöön liittyy: mistä maaperä koostuu, mitä mineraaleja maaperässä on ja mistä tiedetään, että maaperä on pilaantunut, ja kuinka se on voinut tapahtua.

Ihmissuhdetaidot ovat myös keskeisessä roolissa työssä. Ympäristöinsinööri on yhteydessä tavallisiin ihmisiin. Asiat pitää esittää asiakkaille ja yhteistyökumppaneille maanläheisesti ja helposti. Työssä pitää luoda verkostoja ja toimia ihmisten kanssa luontevasti. Pitää luottaa itseensä ja arvostaa muita ihmisiä mutta yhtälailla pitää arvostaa ympäristöä tasapuolisesti, ”jotta ympäristö olisi täällä jälkipolvillekin ja täällä olisi ihmisten hyvä elää ja olla.”

Hallinnollinen osaaminen on osa-alueena myös merkittävä. Hallinnon kiemurat ja koukerot on osattava. Erilaisten organisaatioiden toimintamallit on myös tunnettava. Kansainvälisyyttä ei opiskelijan mukaan koulutuksessa juuri käsitellä, mutta se opi-

taan käytännössä. Kielitaito ja kulttuurien välisten erojen tuntemus ovat hänen mielestään tärkeitä, mutta ne jäävät liian vähälle huomiolle. EU-säädökset ja direktiivit eroavat maittain suuresti, ja maiden väliset erot tulee esiin luento-esimerkeissä, mutta sitä ei kerrota, kuinka eroja tulisi käsitellä.

Kun kysyimme historian merkityksestä osana ammattisivistystä, haastateltavamme vastasi seuraavaa: ”Historian tuntemus on olennaista siksi, että ajan myötä lainsäädäntö ja alueelliset ympäristötekijät ovat muuttuneet. Ympäristöinsinööriin on selvitettävää menneisyyden tapahtumat maaperällä ja vanhojen rakennusten vaikutukset ympäristöön. Esimerkiksi vanhan lain mukaan on voinut rakentaa umpikaivon järven rantaan ja tämä täytyy ottaa huomioon uutta rakennettaessa. Kaikki historia liittyy ympäristöinsinööriin päätöksiin.”

Opiskelijan mukaan viime aikoina on tapahtunut asennemuutos. Viimeisen kymmenen vuoden aikana ympäristöasiat ovat nousseet yritysten ja yksilöidenkin päätöksentekoon. Tarvitaan lahjomattomia asiantuntijoita ja perusteltuja mielipiteitä. Ilmastomuutos ja kasvihuoneilmiökeskustelu johtavat siihen, että ympäristöinsinööreille on enemmän työpaikkoja toimintaympäristöissä, joissa niitä ei ole aiemmin ollut.

Ympäristöteknologian opiskelijan mukaan varsinaisesti ammattisivistyksen käsitettä ei ole koskaan käytetty koulutuksessa, mutta hän oli varma, että opettajat ovat sisällyttäneet sen omiin piilo-opetus-suunnitelmiinsa, kukin oman ammattisivistyksensä suomien kykyjen mukaan. Tärkeimpänä opiskelija piti ”elämisen ja ajattelemisen oppimista”. Koulutus antaa lähtökohdat, joita työstää työelämässä eteenpäin. Tietopohja kasataan ammattikorkeakoulussa ja käytännön kokemus soveltamisesta kohdataan sitten työelämässä.

Teknologinen tieto insinöörien työssä

*Steen Hyldgaard Christensen
Erik Erno-Kjølhede*

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa pohdimme insinöörin tiedon laatua. Käytämme sosiologista lähtökohtaa, kun kuvaamme insinööriyön käytännöissä syntyviä teknologisen tiedontuotannon tietoteoreettisia piirteitä ja sosiaalista kontekstia. Artikkelimme keskiössä ovat tieteen ja insinööriyön rakenteelliset eroavaisuudet. Siten yksi tavoitteistamme on määritellä, milloin insinööriyöllä ja teknisellä suunnittelulla voidaan katsoa olevan oma keskus, ja mitä seurauksia tällä voi olla insinööriyön sekä suunnittelun tietoteoriassa.

Näkemyksemme mukaan on harhaanjohtavaa käsittää tekninen suunnittelu pelkästään soveltavaksi tieteenksi. Näemme insinöörin työn ja sen kehittämisen sekä kognitiivisena että praktisena pyrkimyksenä. Tämä käsitys perustuu kahdelle pääargumentille:

1) kiistanalaiselle, jonka mukaan soveltamisen kontekstissa insinöörit ovat oman, erityisen teknologisen tietomassan tuottajia, ja 2) kiistattomalle, jonka mukaan insinööriyö ja tekninen suunnittelu ovat praktista toimintaa ja vastaavat yritysten ja ympäröivän yhteiskunnan välittömiin tarpeisiin. Perustelemme tätä käsitystä insinööreistä ja insinööriyöstä vastamalla kolmeen kysymykseen: 1) Mitkä ovat tieteen ja insinööriyön rakenteelliset erot? 2) Mitkä ovat ongelmien lähteet teknologiassa ja miten ne liittyvät

tietoon ja tietoa tuottaviin aktiviteetteihin insinööriyön käytännöissä? 3) Miten voidaan kuvata insinööriyön käytäntöjen ontologisia ”maailmoita”?

Johdanto

”Tutkijan tehtävänä on tietää, kun taas teknikon tehtävänä on tehdä. Tutkija täydentää todennetun ja systematisoidun tiedon varastoa fyysisessä maailmassa; tekniikko tekee tästä tiedosta käytännön ongelmiin sovellettavaa.” (The New Encyclopaedia Britannica, 1982, 15. laitos, Vol.6:860.)

”Teknologinen tieto... näyttäytyy valtavan paljon rikkaampana ja kiinnostavampana kuin mitä se on soveltavana tieteenä” (Vincenti 1990, 4).

Yllä olevat kaksi lainausta johtavat meidät loogiseen tienristeykseen. Toisaalta teknisellä suunnittelulla on oma tietomassansa – toisaalta sillä ei ole. Lainausten erilaiset käsitykset insinööriyöstä osoittavat, että insinöörin työn tietoteoriasta on tarpeellista keskustella jatkuvasti. Tietoteoreettisessa ja tieteenfilosofisessa kirjallisuudessa on jokseenkin täysin lyöty laimin insinöörien tieto sijoittamalla se jonnekin ammattitiedon ja tieteen välimaastoon (Hendricks ym. 2000; Barley & Orr 1997; Vincenti 1990).

Sitä paitsi insinöörien koulutuksessa, varsinkin perusopetuksessa, on puutetta tietoteoreettisesta ja filosofisesta pohdiskelusta. Mielestämme tämä vahingoittaa tulevien insinöörien imagoa ja akateemista arvostusta (Hyldgaard Christensen & Ernø-Kjølhede 2006).

Tieteen ja teknologian vuorovaikutuksen tutkimusta on tietoteoreettisia pohdintoja enemmän edistänyt se, että politiikassa ja tieteessä tunnetaan huomattavasti kasvavaa kiinnostusta teknologisiin innovaatioihin taloudellisen kasvun stimuloijina (Pinch & Bijker 1987). Makrotasolla taloustieteilijät ovat ottaneet osaa radikaalien tai perustavan laatuisen innovaatioiden tutkimukseen niiden luonteesta, ehdoista, syntymisestä, leviämisestä ja taloudellisesta vaikutuksesta (Sørensen & Levold 1992). Mikrotasolla organisaatioteoreetikot ja liike-elämän analyytikot ovat yhtiöiden markkinointistrategioiden ohjauksen perustaa selvittäessään kiinnostuneet teollisuuden innovaatiostrategioista ja niiden innovointikyvystä. Poliittinen orientaatio näyttää olevan tärkeä lähtökohta tämänkaltaiselle tutkimukselle. Ikävä kyllä nämä tutkimukset pyrkivät tärkeistä ansioistaan huolimatta eristämään teknologisen muutoksen sisäisen dynamiikan mustaan laatikkoon.

Faulkner (1994) on laatinut katsauksen tieteen ja teknologian eroja ja teollisia innovaatioita käsittelevään kirjallisuuteen ja kuvaa tiivistetysti tieteen ja teknologian välistä väittelyä alusta saakka aina sen sammumiseen 1980-luvun alkupuolella. Väittelyn alkuvaiheessa haluttiin erityisesti kyseenalaistaa tieteen ja teknologian suhteen lineaarisuus, joka yhä vainoaa teknologisen muutoksen taloudellisia malleja. Niin oudolta kuin se saattaa kuulostaakin, tärkeä seuraus lineaarisesta mallista on se, että insinöörien työllä ei ole omaa tietoperustaa. Tällöin tiede on teknologisen muutoksen alkulähde, ja sitä kuvataan tienraivaajaksi, omaperäiseksi ja riskejä ottavaksi. Teknologiasta tulee tieteeseen verrattuna yksioikoista ja rutiininomaista. Niinpä tässä tulkinnassa insinöörin työn tietoperustan muodostavat tieteellinen menetelmä ja luonnontieteeseen kumuloitunut tieto luonnon kausaalisista laeista, joita sovelletaan käytännön ongelmiin. Laudanin (1984) mukaan tämä käsitys perustuu siihen yleiseen ja usein sanattomaan oletukseen, että teknologinen tieto on oleellises-

ti hiljaista tietoa ja siten tieteellisen tutkimuksen ulottumattomissa. Tämän oletuksen mukaisesti argumentoidaan, että teknologista tietoa harvoin artikuloidaan, ja kun sitä artikuloidaan, se tapahtuu paljolti visuaalisessa muodossa, joka poikkeaa tieteen verbaalisesta ja matemaattisesta ilmaisumuodosta. Visuaalisena tiedon muotona teknologinen tieto jää saavuttamatta tieteelliseltä tutkimukselta, jonka keskiössä on pääasiassa tekstien ja loogisten rakenteiden analyysi (Laudan 1984).

Yksinomainen kiinnostus teknologiasta sellaisenaan on vallannut alaa tieteen ja teknologian väliseltä väittelyltä jo 1970-luvulta lähtien. Aiemmin väittelyn yleisenä suuntauksena oli korostaa tieteen ja teknologian välisten rajojen hämärtymistä. Myöhemässä vaiheessa keskustelu on korostanut teknologisen tiedon ainutlaatuisuutta. Tästä revisionismista ovat suurelta osin vastuussa teknologian tutkijat, erityisesti teknologian historioitsijat.

Sikäli kuin tieteen ja teknologian rajat todella ovat hämärtyneet (Pinch ja Bijker 1987), tieteen yhteiskunnallisessa tutkimuksessa tapahtunut teknologinen käänne ja kehittyvä teknologian sosiaalisen konstruktivismin ohjelma (SCOT) ovat tuottaneet uuden lähestymistavan teknologisen tiedon luonteen ymmärtämiseksi. Konstruktivisessa lähestymistavassa teknologinen käytäntö on sen strategisen toiminnan (Callon 1986) keskus, jossa insinöörit/teknologit toimivat strategisesti jalostaakseen sekä teknologiaa että yhteiskuntaa. Toiminnan myötä syntyy sekä uutta tietoa että uusia sosiaalisia suhteita.

Pyriessään ymmärtämään teknologista muutosta ja innovaatiota yksilöllisenä toimintana konstruktivistit ovat suuntautuneet mikrotason tarkasteluun. Keskiössä ovat ”relativismille alttiit esittämiskäytännöt” (Woolgar 1991, 27). Tekniikan kulttuurin maskuliinisuuden ideaalien esittely on esimerkki tällaisista ”esittämiskäytännöistä”, jotka kuvaavat miespuolisten teknikoiden taivuttelukykyjä ja tekniikan kulttuurin valtarakenteita (Hyldgaard Christensen & Ernø-Kjølhede 2006). Teknologian mikrotasolla konstruktivistit ovat keskittyneet yksittäisten tutkijoiden ja insinöörien taivuttelukykyihin; ”strategioihin, joilla hankitaan tukea ongelmien valinnassa, ratkaisuissa ja suunnittelun kriteereissä; kykyyn yhdistää tehokkaasti tutkimuksen ponnistelut siihen,

mitä muut odottavat tulevaisuudelta” (Sørensen & Levold 1992, 14). Olemme teknologian sosiaalisen konstruktivismiin kanssa yhtä mieltä siitä, että teknologia on sosiaalisesti konstruoinut ja ”valtamekanismi” niin tieteen sisällä kuin insinöörien työssä ja kehittämistyössä voidaan analysoida hedelmällisesti käyttämällä sellaisia avainkäsitteitä kuin toimijaverkosto, käänös ja kääntämisen keskus jne. (Callon, Law & Rip 1986). Lisäksi kannatamme sitä konstruktivistien oletuksesta, että ”objektiivisuuden keskus” sekä tieteessä että insinöörien työssä perustuu sosiaalisesti ”määräytyneelle valikoimalle rituaaleja ja käyttäytymisen normeja” (Constant 1984).

Uskomme kuitenkin, että filosofisesta näkökulmasta instrumentalistinen tietoteoria pragmaattisuuden filosofian tarjoaa konstruktivismia hedelmällisemmän tavan lähestyä insinöörien tietoa. Tämän korollarina esitämme, että teknologinen tieto voidaan oikeuttaa sikäli kuin se toimii. Tämä on pragmaattisen tietoteorian ydinajatus. Siten sen ymmärtäminen, että tieto toimii, ja sen selittäminen, miten se toimii, ei siis välttämättä sen selvittäminen, miksi se toimii, on avain insinöörien tiedon luonteen ymmärtämiseen. Tässä artikkelissa ei kuitenkaan ole tarkoitus keskustella pidemmälti konstruktivistisesta lähestymistavasta; lisätietoa alueesta tarjoavat esimerkiksi Barnes ja Edge (1982), Bijker, Hughes ja Pinch (1978) ja Laudan (1981).

Tässä artikkelissa ammennamme kaikista edellä mainituista lähestymistavoista. Seuraavassa pyrimme kolmeen tavoitteeseen. Ensinnä pyrimme käyttämään tiedettä heuristisena mallina insinöörien työn vertailevassa analyysissä. Toiseksi tutkimme insinöörien työn ja teknisen suunnittelun tietoteorian keskeisiä kiinnostuksen kohteita, esimerkiksi sitä, miten tiedon kasvu insinöörien kehittämistyössä suhtautuu teknologiseen edistykseen. Tarkastelemme teknologian ongelmien lähteiden, tiedon kategorioiden ja tietoa tuottavien aktiviteettien suhteita insinööriyön käytännöissä. Kolmanneksi pyrimme pohtimaan ontologisesta näkökulmasta niiden todellisuuksien ja kokonaisuuksien luonnetta, joiden kanssa insinööriyön käytännöissä ollaan tekemisissä, sekä tarkastelemme kokonaisuuksia vastaavia tietoteoreettisia tiedon kategorioita. Tässä tarkoituksessa käsittelemme kolmea pääkysymystä:

- 1 Mitkä ovat tieteen ja insinööriyön pääasialliset rakenteelliset eroavaisuudet?
- 2 Mitkä ovat tärkeimmät ongelmien lähteet teknologiassa ja miten nämä ovat yhteydessä insinööriyön käytännöissä esiintyviin tietoteoreettisiin tiedon kategorioihin ja tietoa tuottaviin aktiviteetteihin?
- 3 Miten voidaan kuvata insinöörien työn ja teknisen suunnittelun ontologia ”maailmoita”?

Johdannoksi tarvitaan muutamia huomautuksia. Näkemyksemme mukaan teknologian käsitteiden, teknologisen muutoksen ja insinöörien työn välillä on tiivis yhteys. Siksi emme jatkossa juuri pyri erottelemaan näitä käsitteitä toisistaan. Sitä vastoin teemme eron insinööriyön käytännön ja sen tutkimuksen välillä. Kun puhumme teknisestä suunnittelusta yleensä, viittaamme ensimmäiseen. Käytämme myös tiedon käsitettä sen laajimmassa merkityksessä. Tarkoitamme siis tiedolla sitä, mitä yleensä ymmärretään tiedolla, asiantuntemuksella, taidoilla, pätevyydellä ja informaatiolla jne. Pyrkimyksemme on perustaa tietoteoreettinen pohdiskelumme teknologisen muutoksen dynamiikan mikrotason analyysille. Samalla jätämme huomiotta muutoksen sosiaaliset ja taloudelliset syyt ja teknologian vaikutukset laajemmassa yhteiskunnallisessa ympäristössä.

Tieteen ja insinööriyön rakenteelliset eroavaisuudet

Emme kiistä, että tieteen ja teknisen suunnittelun (*engineering*) välillä on monia yhteneväisyyksiä. Tässä jaksossa keskitymme kuitenkin tieteen ja insinöörien työn huomattavimpiin rakenteellisiin eroavaisuuksiin. Kun tiedettä ja insinöörien työtä vertaillaan yleisestä näkökulmasta, ensimmäinen vastaantuleva ongelma on: mitä vertailla? Faulknerin (1994, 431) mukaan yleisellä tasolla mitä tahansa filosofista koulukuntaa edustavat modernin teknologian tutkijat näyttävät olevan yhtä mieltä siitä, että teknologia voidaan erottaa tieteestä kolmella toisiinsa läheisesti kytkeytyvällä alueella: 1. tarkoituksen ja suuntautumisen alueella, 2. sosiaalis-teknisen organisaation alueella ja 3. kognitiivisten ja tietoteoreettisten piirteiden alueella. Haluamme muuttaa Faulknerin mal-

lia hieman ja ottaa vertailumme pohjaksi seuraavat tekijät, joihin keskitymme tässä jaksossa:

- 1 Toiminnan keskus ja tarkoitus
- 2 Normatiivinen perusta
- 3 Tietoteoreettinen laajuus ja kompleksisuus.

Tieteen ja insinööriyön toiminnan keskuksat ja tarkoitukset

On liian helppoa tyytyä väittämään, että tiede liittyy faktoihin ja miksi-kysymyksiin, tekninen suunnittelu taas tuotteisiin ja miten-kysymyksiin. Tuotteilla on kuitenkin tärkeä tehtävä tieteen laboratoriotiedon koneistossa, ja miksi-kysymykset ovat myös tärkeä osa insinööriyön tutkimusta (johon kuuluu toki useita muita osia, ja niistä keskeisimpiä käsitellään jatkossa), joten tämä ero ei ole oleellinen. Merkittävä ero on perinteisen akateemisen tutkimuksen ja teknologiaa hyödyntävän suunnittelun erilaisissa päämäärissä ja tavoitteissa. Tieteellisessä tutkimuksessa kiinnostus ymmärryksen kasvattamiseen on motiivi, joka palvelee tiedon kasvun edistämisen tavoitetta. Tekninen suunnittelu taas pyrkii kohti teknologista edistymistä, ja sen tavoitteet ovat insinööriin työn ulkopuolisia (esimerkiksi talouden kasvu, mukavuudet jne.).

Perustamme kuitenkin pohdintamme hypoteesille, jonka mukaan tieteen ja insinööriin työn väliset erot löytyvät toiselta tasolta. Näkemyksemme mukaan suunnittelu (design) on se keskeinen toiminto, joka määrittelee insinööriin työtä ja erottaa sen tieteestä. Pidämme suunnittelua keskeisenä, kuten myös esimerkiksi Ferguson (1993), Bucciarelli ja Kuhn (1997) sekä Dym (1994). Dym määrittelee teknisen suunnittelun toiminnaksi, joka ”*tuottaa ja arvioi systemaattisesti ja älyllisesti spesifikaatioita tuotteille, joiden muoto ja toiminta tavoittavat ilmaistut tavoitteet ja vastaavat ennalta määrättyjä vaatimuksia*” (Dym 1994:17).

Toisin kuin teknisessä suunnittelussa, tieteen keskus ja tarkoitus on perinteisesti ollut institutionaalisesti varmennetun tiedon kerryttäminen julkaistuina tutkimuksina. Vaikka perinteinen tavoite on muuttumassa siirryttäessä niin sanotun ”vaiheen 2 tieteen” (Gibbons ym. 1994) tai jälkiakateemisen tieteen (Ziman 1998) aikakauteen, väitämme, että institu-

tionaalisesti varmennetun tiedon kerryttäminen on yhä tieteen järjestelmän keskiössä.

Simon (1996, 1, 4) on muotoillut ajatuksen seuraavasti: ”*Luonnontieteiden keskeinen tehtävä on tehdä ihmeellisestä tavallista; näyttää, että kompleksisuus oikein nähtynä on vain yksinkertaisuuden naamio, löytää malli ilmeisestä kaaoksesta... Teknikko, ja vielä yleisemmin suunnittelija, on kiinnostunut siitä, miten asioiden tulisi olla – saavuttaakseen tavoitteet ja toimiakseen*”. Tieteessä ”totuuden” etsinnässä kertynyttä tietoa pidetään siten itsessään päämääränä, kun taas teknisessä suunnittelussa tieto palvelee käyttöesineiden tuotannon välineenä.

Teknologian erottaa tieteestä myös teknologian käytäntöjen hierarkkinen rakenne. Täten tekninen suunnittelu, jonka keskeinen piirre on synteesi, on teknologian tieteestä selkeästi erottava piirre. Teknologisen projektin tärkeä ominaisuus on, että se voidaan jakaa komponentteihin (Constant 1984). Tyypillisesti se voidaan jakaa asiantuntijaryhmien hierarkiaksi ja asiantuntijoiden tiedon alueiden hierarkiaksi. Kun rakennetaan esimerkiksi turbiinia, autoa tai siltaa, suunnittelukonsepti jaetaan järjestelmän, erityiskysymysten ja alakysymysten, erikoistapausten ja erityisalueiden pääkomponenteiksi, ”teknis-tieteelliseksi järjestelmäksi”. Jaettu järjestelmä on rakennettu tavalla, joka sallii erityisryhmien välisen maksimaalisen vuorovaikutuksen ja koordinaation eli ”sosio-technisen järjestelmän”. Suunnittelua luonnehtii sekä sosioteknisestä että teknis-tieteellisestä näkökulmasta mikrotasolla paremminkin integraatio ja synteesi kuin tieteellisen erityisyyden etualalle nouseva kysymysten ja alakysymysten analyysi, joka muodostaa tieteen keskiön. Voidaan kuitenkin myös väittää, että eettinen ulottuvuus on oma, itsenäinen osansa teknisen suunnittelun käytäntöä.

Vincenti (1990, 9) esittää valaisevan kuvauksen siitä, mitä osiin jakaminen tarkoittaa lentokoneiden suunnittelussa ilmailun historiaa koskevassa tutkimuksessaan, joka keskittyy suunnittelun tietoteoriaan. Vincenti esittää, että hänen mallinsa pätee yleisesti laitteisiin, jotka muodostavat kompleksisen järjestelmän. Koko suunnitteluprosessi tapahtuu viidellä tasolla, ja se voidaan nähdä iteratiivisena prosessina, joka liikkuu vertikaalisesti ja horisontaalisesti viisitasoisessa hierarkiassa:

- 1 Projektin määrittely – yleensä huonosti määriteltyjen sotilaallisten tai kaupallisten vaatimusten kääntäminen konkreettisiksi, teknisiksi ongelmiksi tasoa 2 varten,
- 2 Yleinen suunnittelu – lentokoneen järjestelmän ja suhteiden pohjapiirros projektin määrittelyn mukaisesti,
- 3 Pääasiallisten komponenttien suunnittelu – projektin jakaminen siipien suunnitteluun, rungon suunnitteluun, laskeutumisjärjestelmän suunnitteluun, elektroniikkajärjestelmän suunnitteluun jne.,
- 4 Komponenttisuunnittelun jakaminen alaosiin tasolta 3 vaadittavan suunnittelualan mukaan (esimerkiksi siipien suunnittelun aerodynamiikka, rakenne ja mekaaninen suunnittelu).
- 5 Tason 4 kategorioiden jako edelleen erityisalueisiin (esimerkiksi siipien aerodynaamisen suunnittelun jako kysymyksiin, jotka koskevat siipiprofiilia, kantopintaa ja nostovoimaa tuottavia osia).

Muillakin kuin mikrotasolla insinöörin työ on paljon heterogeenisempää kuin tiede. Mesotason instituutio-naalisissa asetelmissa ja taloudellisissa ja sosiaalisissa rajoitteissa kompleksisuuden aste on korkeampi teknisessä suunnittelussa kuin tieteessä. Sørensen ja Levold (1992) esittävätkin, että tieteessä toimitaan yleensä paljon yksinkertaisemmassa sosiaalisessa ympäristössä kuin teknisessä suunnittelussa.

Tieteen ja insinööri työn normatiivinen perusta

Lähtökohtana vertailuperustan muodostamiselle käytämme Robert K. Mertonin klassisia tieteen normeja vuodelta 1942 (1973). Englannin kielessä mertonilaisiin normeihin viitataan yleensä lyhenteellä CUDOS (viittaa kreikan kielen sanaan ”kyddos”: kunnia, maine, kuuluisuus), joka on Mertonin alkuperäisen tieteen eetoksen perusta; Communism – kommunismi (tutkimustulokset ovat julkista omaisuutta), Universalism – universalismi (tutkimuksen arviointi perustuu täydellisesti yleisluonteisiin kriteereihin), Disinterestedness – puolueettomuus (tutkijoiden pitäisi olla emotionaalisesti erillään tutkimusalueestaan), Organized Scepticism – järjestelmällinen skeptismi (tutkijoiden tulee olla kriittisiä muiden ja omaa työtään kohtaan)¹.

Mertonin normit edustavat käsitystä tieteestä, joka perustuu akateemiselle tutkimukselle. Vastakohtana Mertonin normeille Ziman (1994; 2000) on hahmotellut valikoiman normeja, joiden hän esittää olevan luonteenomaisia ei-akateemiselle (tyypillisesti teollisuuden tai hallituksen laboratorioihin kuuluvalla) tutkimukselle. Näkemyksemme mukaan Zimanin ehdotus on käyttökelpoinen kuvaus insinööri työn normeista. Myös Zimanin normit on tiivistetty lyhenteeksi: PLACE. Lyhenteen mukaan ei-akateemisten tutkijoiden tulisi toteuttaa työtään ”Proprietary – yksinoikeudella, Local – paikallisesti, Authoritarian – auktoriteetilla, Commissioned – valtuutettuna ja Expert – asiantuntemuksella”. Ziman korostaa normeillaan tieteessä olevaa kaksijakoista järjestelmää, jonka mukaan eri yhteisöt noudattavat joko PLACE-normeja tai Mertonin koulun mukaisia akateemisiä normeja.

Kumpikin normisto heijastaa myös kahta pohjimmitaan erilaista urakehitystä. Mertonin normien tyyliset akateemiset järjestelmät yhdistetään yksilölliseen uraan, joka pyrkii henkilökohtaiseen tieteelliseen maineeseen ja arvostukseen (CUDOS). PLACE-normit liittyvät organisaatioihin ja sisältävät yksilön paljon läheisemmän identifioitumisen työpaikkaansa ja tunteen yhteisestä kohtalosta organisaation kanssa. PLACE-normit viittaavat siis kollektiivisempaan asenteeseen. Näkemyksemme on, että PLACE-normit itse asiassa kuvaavat hyvin niitä normeja, jotka vallitsevat jokapäiväisissä insinöörin työn käytännöissä. Meidän tulkintamme mukaan insinööri työ voidaan yleisesti nähdä sovellusorientoituneena tietoaktiiviteettina, joka toteutuu hyvin monenlaisissa organisaatioasetelmissa, ammentaa erilaisista tiedon muodoista ja palvelee monia eri intressejä usein huonosti määriteltyjen laatukriteerien ohjaamana pitkälti Zimanin PLACE-normien suuntaisesti.

Insinööri työn ja tieteen tietoteoreettinen laajuus ja kompleksisuus

Jos sijoitamme tiedon muodot jatkumolle, jonka muodostavat ammattitietoon perustuvat taidot, suunnitteluun perustuvat pätevyudet ja tieteellinen tieto (Barley & Orr 1997), insinöörin työssä käytettävän tiedon kategorioiden (Vincenti 1990; Faulkner

1994) luokittelu tuntuu osoittavan, että tekninen suunnittelu on tietoteoreettisesti kompleksisempaa ja laajempaa kuin tiede. Tämä ei tarkoita sitä, että väitettäisiin suunnittelun olevan vaikeampaa kuin tiede; insinöörien työ on vain tietoteoreettisilta piirteiltään heterogeenisempaa.

Jatkaaksemme edellä mainittua keskustelua CUDOS- ja PLACE-normeista, vertailukohdaksi on hedelmällistä ottaa Nowotнын, Scottin ja Gibbonsin (2001) esittämät käsitteet. He puhuvat heikosti kontekstualisoituneesta tiedosta ja vahvasti kontekstualisoituneesta tiedosta. Heikosti kontekstualisoitunut tieto tuotetaan suhteellisesti erillään tiedon ympäristöstä ja sovelluksista. Tällä tiedon muodolla on paljon yhtymäkohtia CUDOS-normien perusajatukseen tiedon tuottajan itsenäisyydestä. Vahvasti kontekstualisoitunut tieto sitä vastoin tuotetaan läheisessä vuorovaikutuksessa ja dialogissa ympäristön kanssa ja niin, että tiedon soveltamismahdollisuudet otetaan vahvasti huomioon. PLACE-normien perusajatukset tiedon tuottajan riippuvuudesta ovat pitkälti yhteneväisiä tämän tiedon muodon kanssa. Insinöörien tieto ja teknologia ilmiönä ovat selvästi vahvasti kontekstualisoitunutta tietoa ja riippuvaista ympäristöstään. Todellakin, lainataksemme toista Nowotнын, Scottin ja Gibbonsin termiä, insinöörien tiedon on oltava ”sosiaalisesti maan pinnalla”. Tiedon on täytettävä tekniset standardit, mutta sen on myös oltava välittömästi hyödynnettävää eli kilpailukykyistä markkinoilla. Sen on esimerkiksi täytettävä käyttäjien tarpeet sellaisella hinnalla ja sellaisessa muodossa, että tieto on houkuttelevaa verrattuna muihin samat tarpeet täyttäviin vaihtoehtoihin ratkaisuihin.

Insinöörien tiedon kontekstuaalinen luonne sallii myös tietoteoreettisia vapauksia, jotka yleensä ovat tieteessä kiellettyjä. Niinpä rutiinit ja heuristiset menetelmät, esimerkiksi kokemukseen perustuvat nyrkisäännöt, näyttävät merkittävää roolia teknisessä ongelmanratkaisussa. Nämä menetelmät eivät ole puolusteltavissa teoreettisesti, vaan ainoastaan siinä määrin kuin ne toimivat. Tämä tietoteoreettinen vapaus liittyy kiinteästi siihen, että ”tyydyttämisen” tavat ovat erilaiset teknisessä suunnittelussa ja tieteessä (Constant 1984). Tyydyttämisen käsite viittaa siihen, että ”riittävän hyvä” on määritelty eri tavoin tieteessä ja teknisessä suunnittelussa. Insinöörien

työssä ”riittävän hyvä” sisältää useita määriteltyjä rajoitteita ja yksinkertaistavia teoreettisia olettamuksia, jotka toimivat käytännön ongelman ratkaisun pohjana. Constant esittää, että tämän eroavuuden syyt ovat ilmeiset. Tiede tutkii ympäristöä ”välillisesti” tai epäsuorasti suorittamalla kokeita tyyppillisesti laboratorio-olosuhteissa. Insinöörien työssä taas tutkitaan ympäristöä suoraan testaamalla tuotteita. ”Teknologiset tuotteet joutuvat suoraan eliminoiduiksi ympäristössään tavoilla, joilla tieteellisiä teorioita ei voi hävittää; lentokoneet syöksyvät maahan, moottorit räjähtävät, pyörät putoavat, leivänpaahdit sekoavat” (Constant 1984, 35). Tietoteoreettisesta näkökulmasta voimme todeta, että insinöörien työ pyrkii kontrolloimaan luontoa, kun taas tieteen tavoite on hankkia tietoa luonnosta. Insinöörien tieto sallii siksi perinteisesti ”ylisuunnittelun” – ”jos se hajoaa, tee isompi” – ja jonkinasteiset hyväksytyt, yksinkertaistavat olettamukset, jotka eroavat siitä, mikä on tieteessä hyväksyttävää. Voimmekin todeta, että insinööri työ pohjimmiltaan pyrkii lopettamaan keskusteluja ratkaisemalla ongelmia spesifeillä tavoilla. Sitä vastoin akateemisen tieteen tavoitteena on viime kädessä aloittaa keskusteluja – ja luoda uusia – avaamalla uusia, mieluiten yleisiä näkökulmia ongelmiin, jotta yleinen tietopohja laajenisi.

Teknologian ongelmien lähteet sekä insinööriyön käytännössä esiintyvät tietoteoreettiset kategoriat ja tietoa tuottavat toiminnot

”Kaikki tietävät, että kaiken tutkimuksen on lähdettävä ongelmasta. Tutkimus voi onnistua vain, jos ongelma on hyvä; tutkimus voi olla omaperäinen vain, jos ongelma on omaperäinen. Mutta miten löytää ongelma, mikä tahansa, saati sitten hyvä ja omaperäinen ongelma” (Michael Polanyi 1967, 21).

Tietoteorian keskeinen kiinnostuksen kohde on näkemysmme mukaan tietomassan kasvun kysymys, joka on myös insinööriyön tietoteorian keskiössä. Insinööriyön tietoteoriassa ollaan kuitenkin erityisen kiinnostuneita tiedon määrän kasvun ja teknologisen edistyksen suhteista (Vincenti 1990; Laudan 1984;

Constant 1984). Polanyin havainto, jonka mukaan tiedon kasvun on lähdeongelmasta, tarjoaa avaimet insinöörien tiedon luonteen ymmärtämiseen. Se, mitä insinöörit tietävät ja miten he tietävät, on siten määräytynyt ratkaistavien ongelmien laadun mukaan. Suurimman osan ajasta insinöörit käsittelevät käytännön kysymyksiä. Osa ongelmista on triviaaleja ja rutiinikysymyksiä, osa taas kompleksisia ja riskejä sisältäviä. Insinöörien tieto palvelee heidän omaa toimialaansa ja syntyy samalta alueelta. Samoin käytännön ongelmat ja tietoa tuottavat aktiviteetit sulautetaan yhdeksi kokonaisuudeksi insinööriyön käytännöissä. Voidaksemme analysoida asiaa seuraamme Polanyin yllä tarjoamaa vihjettä ja erotamme ongelmien lähteitä koskevan keskustelun keskustelusta, jota käydään insinööriyön käytännöissä esiintyvistä tietoteoreettisista tiedon kategorioista ja tietoa tuottavista aktiviteeteista.

Ongelmien lähteet teknologiassa

Tutkiessaan ongelmien esittämistä insinööriyön ja kehittämistyön käytännöissä Laudan (1984) on määritellyt viisi ongelmien lähdettä tai ongelmien generaattoria, jotka saattavat lopulta johtaa kognitiiviseen muutokseen. On tuskin yllätys, että teknologian tutkijat ovat vahvasti eri mieltä pääasiallisten ongelmien lähteiden määrästä ja luonteesta. Keskustelun alusta saakka määrittely-yritykset ovat olleet insinööriyön tietoteorian keskeinen kiinnostuksen kohde, ja edustavimmin ne ovat esillä muun muassa Vincentin (1990) ja Constantin (1984) työssä. Me uskomme, että Laudanin viidestä ongelmien generaattorista neljä on perustavanlaatuisia siinä mielessä, että ne liittyvät teknologisen edistyksen ilmeiseen sisäiseen logiikkaan.²

Laudanin neljä perustavaa ongelmien generaattoria ovat:

1 Nykyisten teknologioiden toimintahäiriöt.

Teknologia ei toimi, jos siihen kohdistuu liikaa vaatimuksia tai teknologiaa sovelletaan uudessa ja erilaisessa yhteydessä. Tätä kategoriata kuvaavat toteuttamisen ongelmat. Teknologioita toteutetaan yleensä, koska siihen on tarve, ei siitä syystä, että teknologia toimii menestyksekkäästi.

2 Ekstrapoloidaan aiempien onnistumisten

perusteella sen sijaan, että käytettäisiin päätelmien pohjana tämänhetkisiä teknologisia puutteita.

Tämän kategorian ongelmat viittaavat kumulatiivisiin kehittämisongelmiin, tyypillisesti kysymyksiin nopeuden, kapasiteetin, koon, kustannustehokkuuden yms. kehittämisestä olemassa olevan teknologian keinoin. Esimerkiksi yritykset nostaa turbiinin kapasiteettia kasvattamalla komponenttien kokoa ovat pitkälle teknologian oman sisäisen dynamiikan stimuloimia.

3 *Toisiinsa kytkeytyneiden teknologioiden epätasapaino tietyssä ajanjaksona.* Kun erityisalueen teknologiat ja kojeet yhdistyvät teknologisissa järjestelmissä, teknologian tehokas toiminta voi estyä sopivan täydentävän teknologian puutteessa ja luoda tyypillisesti kapeikkoja koko järjestelmään. Tavallisesti näitä tilanteita kuvaa vahva taloudellinen paine päästä tasapainoon. Tietokoneiden ohjelmistojen, laitteiden ja verkon toisiinsa kytkeytyvä kehitys on esimerkki tämän tyyppisestä ongelmien generaattorista.

4 *Potentiaaliset, toistaiseksi toteutumattomat teknologian häiriöt.* Tämä kategoria perustuu tieteelliselle ennakkoinnille, jonka kohteena ovat laitteiden tai järjestelmien tulevat toimintahäiriöt vaativammassa olosuhteissa. Constant (1984) käyttää termiä 'ennakoitu poikkeama'. Tämän tyyppin ongelmia esiintyy, kun tieteellinen teoria ennustaa konventionaalisen teknologian pettävän tietyissä olosuhteissa tai vaihtoehtoisen teknologian olevan parempaa. Constant (1987: 226) kuvaa tätä ongelmia generoivaa mekanismia esimerkillä ilmailun historiasta: "1920-luvun loppuun mennessä aerodynamiikan teoriassa oli tultu kolmeen johtopäätökseen: (1) jos hyvin muotoillun aluksen työntövoima on riittävä, sen pitäisi kyetä lähestymään äänen nopeutta; (2) konventionaaliset potkurit eivät kykene toimimaan sellaisella nopeudella; (3) aerodynamiikan teorian mukaisesti suunnitellut kaasuturbiinikompressorit ja turbiinin komponentit yltyvät huomattavasti aiemmin mahdollisiksi kuviteltuja korkeampiin tehokkuuksiin" [kirjoittajien numerointi]. Tämä kehitys valmisti tietä suihkukoneiden vallankumoukselle.

Ongelmien generaattorit stimuloivat siten uusien ja laajennettujen teknologioiden kehitystä, mikä puolestaan vaatii uutta tai laajennettua tietoa. "Ratkaisun todennäköisyys" (Laudan 1984) on erityisissä teknisen suunnittelun ja kehittämistyön käytännöissä käytetty tärkeä valintakriteeri. Tämän kriteerin mukaan ongelmien valinta riippuu siitä, mikä sosiaalinen tai taloudellinen painoarvo ongelmalle on yleensä an-

nettu yhteiskunnassa, toisin sanoen ongelmien valinta riippuu niiden kontekstuaalisesta relevanssista.

Tietoteoreettiset tiedon kategoriat ja tietoa tuottavat aktiviteetit insinööriyön käytännöissä

Näkemyksemme mukaan tietoa tuottavat aktiviteetit insinööriyön käytännöissä ovat eri tavoin kytköksissä yllä esitettyihin ongelmien generaattoreihin. Aktiviteettien motiivit ja ehdot löytyvät suunnittelun (*design*) lisäksi myös tuotannosta ja toiminnasta. Lisäksi tieteessä tuotettu tieto ja teknisessä suunnittelussa tuotettu tieto liittyvät toisiinsa ja läpäisevät toisensa. Tässä tulevat avuksi innovaatiotutkimukset (Faulkner 1994; Gibbons & Johnston 1974; Senker 1993). Nämä tutkimukset käsittelevät pääasiassa julkisen sektorin tutkimuksesta teollisiin innovaatioihin kulkevien tietovirtojen laajuutta ja luonnetta. Faulkner (1994) on yhdistänyt usean innovaatiotutkimuksen laajemmat ja samalla yksityiskohtaisemmat tiedon kategorisoinnit yhdeksi innovaatioissa käytettäväksi typologiaksi. Mielestämme tämä typologia antaa hyödyllisen kuvauksen teknisen suunnittelun käytännöissä esiintyvistä tiedon komponenteista. Typologian pääasiallinen arvo on siinä, että se jakaa tiedon selkeästi suunnittelun, tuotannon ja toiminnan kategorioihin. Valitettavasti typologia ei sano paljoakaan tietoa tuottavista aktiviteeteista. Ne on johdettava typologiasta erikseen.

Faulknerin typologia luonnehtii tietoa kolmen systemaattisen ulottuvuuden mukaan:

- 1 erityiset tiedon tyypit³
- 2 kohde tai aktiviteetit, joihin tieto yhdistetään (tuote, tutkimus ja kehitys jne.).
- 3 yleiset jaottelut eri luonteisen tiedon lajeihin (hiljainen tieto, erityinen tieto jne.).

Faulknerin toinen ulottuvuus koskee kyseessä olevan tiedon kohdetta: 1. luonnollinen maailma, 2. suunnittelun käytänteet, 3. kokeellinen tutkimus ja kehitys, 4. lopputuote, 5. Tieto sinänsä. Kolmas ulottuvuus kuvaa kolmiosaista erottelua, jonka mukaan tieto voi olla ymmärtämistä, informaation hallussa pitämistä ja taitojen omaamista. Vielä tarkemmin

tämä kolmijako erottaa tiedon seuraaviin osiin: 1. ymmärtäminen – informaatio – taito, 2. hiljainen – artikuloitu tieto, 3. kompleksinen – yksinkertainen tieto, 4. paikallinen – universaali tieto, 5. erityinen/kontingentti tieto – yleinen/ metatason tieto. Uskomme, että tästä jaosta muodostuu hyödyllinen kehys insinööriyön käytäntöjen tietoteoreettiselle pohdinnalle.

Myös Vincenti (1990) on kehittänyt hyödyllisen tavan lähestyä insinööriyön tietoa tuottavia aktiviteetteja, vaikka hänen jaottelussaan tiedon luokittelu ei ole yhtä yksityiskohtainen. Faulkneriin (1994) verrattuna Vincentin näkökulman etuna on historiallisuus. Vincentin (1990) mukaan insinöörien tuottaman tiedot pääkategoriat ovat: 1. perustavat suunnittelukonseptit, 2. kriteerit ja spesifikaatiot, 3. teoreettiset välineet, 4. kvantitatiivinen tieto, 5. käytännön pohdiskelut, 6. suunnittelun välineet. Kaikki nämä tiedon kategoriat viittaavat ongelmiin, joita ratkaistaan teknisen suunnittelun käytännöissä. Vincentin mukaan tekninen suunnittelu kuitenkin hyödyntää enenevässä määrin niin jo vakiintunutta kuin kehittyvääkin tieteellistä tietoa, ja siksi vain osa tiedosta tuotetaan suunnittelussa. Siten tietoa tuottavat aktiviteetit voidaan sijoittaa seitsemään ryhmään seuraavasti: A. siirto tieteestä, B. keksinnöt, C. teoreettinen insinööriyön tutkimus, D. kokeellinen insinööriyön tutkimus, E. suunnittelun käytännöt, F. tuotanto, G. suorat kokeilut. Kategorioiden A ja C tieto on pitkälti akateemisten instituutioiden sekä teollisuuden ja hallitusten tutkimuslaboratorioiden tutkijoiden ja insinöörien tutkimusaktiviteeteissaan tuottamaa. Tämä on kuitenkin aivan eri asia kuin väite, että tiede olisi tiedon ainoa lähde ja että tekninen suunnittelu olisi oleellisesti soveltavaa tiedettä.

Tämän jakson yhteenvetona on keskeinen johtopäätös, joka viittaa tiivistelmässä kiistanalaiseksi kutsuamamme argumenttiin. Olemme ensin tehneet selväksi, että tieteen ja teknologian vuorovaikutus on erilaista kuin konstruktivistien (esim. Barnes 1982) esittämässä yleisissä analogioissa. Toiseksi on yhtä selvästi tullut esiin, että on harhaanjohtavaa käsittää tekninen suunnittelu oleellisesti soveltavaksi tieteeksi.⁴ Kolmanneksi olemme osoittaneet, että insinööriyössä käytännöissä kasvaa erityinen, oma tietomassansa.

Insinööriyön käytäntöjen ontologiset ”maailmat”

”Voimme nähdä teknologian spektrinä, jonka yhdessä päässä ovat ideat, toisessa päässä tekniikat ja esineet, ja keskellä suunnittelu. Teknologiset ideat pitää kääntää luonnoksiksi. Luonnokset vuorostaan toteutetaan tekniikoilla ja välineillä tuotettaviksi tavaroiksi” (Layton 1974, 37–38.)

Väitämme, että missä tahansa teknisen suunnittelun ja insinööriyön käytäntöjen perinteessä voidaan erottaa kolme toiminnan aluetta:

- 1 teknologia ja tuotteiden tuotanto
- 2 tieto ja tiedon tuottaminen
- 3 toiminnan ja tarkoitusten määrittely ja rajoitteista neuvotteleminen.

Ontologisesta näkökulmasta näiden kolmen alueen kokonaisuudet viittaavat erilaisiin todellisuuksiin. Siten väitämme, että näiden kolmen alueen sisältö sijaitsee kolmessa keskenään erilaisessa ontologisessa ”maailmassa”, joita nimitämme seuraavasti:

- 1 esineiden maailma
- 2 käsitteellinen maailma
- 3 sosiaalinen maailma.

Suunnittelun käytäntö koskee näiden kolmen maailman synteisiä. Tähän näkemykseen ovat vaikuttaneet Bucciarelli ja Kuhn (1997), Ferguson (1993) ja Vincenti (1990). Haluamme esittää, että näin argumentoiden teknologia voidaan selkeästi nähdä sosiaalisena konstruktiona. Tämän näkemys on meille ja konstruktivismille yhteinen.

Tietoteoreettisella tasolla ontologinen kolmijako näkemyksemme mukaan vastaa karkeaa jakoa kolmeen yleiseen käyttötiedon kategoriaan:

- 1 taitoihin ja ammattiin perustuvaan käytännön tietoon
- 2 suunnitteluun perustuvaan teoreettiseen tietoon
- 3 toimintaorientoituneeseen sosiaaliseen, kontekstuaaliseen tietoon.

Toisin muotoiltuna voimme sanoa, että yllä olevaan jakoon perustuvat kolme tiedon kategoriaa ovat hiljainen tieto, deskriptiivinen, kuvaileva tieto ja preskriptiivinen, luova tieto (Vincenti 1990, 198). Tulkitsemme Bucciarellin ja Kuhnin (1997) työn niin, että kaksi oleellisesti erilaista ontologista ”maailmaa” on sulautunut yhteen maailmaksi, jota he nimittävät ”esineiden maailmaksi”.

Haluamme kuitenkin tehdä eron ”käsitteellisen maailman” ja ”esineiden maailman” välillä. Tämän tulkinnan mukaan ”käsitteellinen maailma” on käsitteellisen ja visuaalisen ajattelun aluetta, jossa insinöörit toimivat työskennellessään kokonaisuunnitelman konseptin, minkä tahansa erityisen aspektin tai alajärjestelmän suunnittelussa. Ferguson (1992) korostaa vahvasti tätä insinöörien työn puolta jo kirjansa ”*Engineering and the mind’s eye*” -nimessä. Suunnittelu tapahtuu oleellisesti mielikuvissa. Fergusonin mukaan ”sielun silmät” käsittelevät visuaalisen muistin sisältöä, mutta myös muodostavat mieleen ajattelun esiin kutsumia uusia tai muokattuja kuvia. Kyseessä on käsitteellinen prosessi, jossa yksinkertaistetut mallit suunnitellaan osiin jaettaviksi ja laskettaviksi. Tieteestä tuodaan tällä ontologisella tasolla pääasiassa tekstejä ja käsitteitä. Suurin osa insinööriyön informaatiota on tallennettu visuaalisella kielellä, jonka ansiosta teknologisesti eksplisiittisten ja yksityiskohtaisten piirustusten ”lukijat” voivat visualisoida kuvattavan esineen muodostavat muodot, mittasuhteet ja elementtien keskinäiset suhteet. Tämän kielen avulla suunnittelijat selittävät tuottajille, mitä he haluavat tuottajien rakentavan. Kyseessä oleva tieto on laadultaan suurelta osin kuvailevaa. Näin ollen käsitteellisessä maailmassa tehtävä työ on ensisijaisesti kovin harvojen työtä insinööriyön käytäntöjen spesifeissä perinteissä tai teknologian tutkimuksen suuntauksissa. Tieteenalan välineitä sovelletaan ajattelun prosessissa, jota muiden tieteenalojen edustajat ja varsinkaan maallikot eivät todennäköisesti saavuta.

”Esineiden maailmassa” tehtävä työ sitä vastoin rakentuu suunnittelijan intensiivisestä vuorovaikutuksesta suunnittelun ”hardwaren” kanssa. Kuten Whalley ja Barley (1997) ovat havainneet, suunnittelijan työ on teknistä, ei vain siitä syystä, että suunnittelijat käyttävät kovin poikkeavia tekniikoita ja instrumentteja, vaan siksi, että koneet ja järjestelmät

ovat suunnittelun perimmäisiä tavoitteita. Teknisen suunnittelun ytimenä säilyy nykyisten koneiden ja järjestelmien ylläpito ja kehittäminen sekä uusien suunnittelu. Jotta suunnittelijat pystyvät käsittelemään fyysisiä esineitä saavuttaakseen käytännölliset tavoitteensa, heillä pitää olla laaja kontekstuaalinen tietomassa materiaaleista, teknologioista ja tekniikoista. Tämä kontekstuaalinen tieto on hyvin partikularistista. Se on myös käytännössä hankittua hiljaista tietoa. Kontekstuaalinen tieto löytyy ammatillaisen kyvystä löytää ja tulkita hienovaraisia vihjeitä siellä, missä ulkopuoliset eivät näe minkäänlaista informaatiota. Tässä mielessä suunnittelu muistuttaa käsityöläisyyttä. Käsityöläisille ominaista on kyky löytää luovia ratkaisuja ja tuottaa taitavia suorituksia, jotka pohjautuvat intuitiiviseen tunteeseen materiaaleista ja tekniikoista.

Koska tekninen suunnittelu sisältyy laajempaan yhteyteen – ”sosiaaliseen maailmaan” –, suunnittelun prosessi voidaan ymmärtää myös sosiaalisesti prosessiksi. Työssään suunnittelijoiden on otettava huomioon laissa säädettyjä rajoituksia ja standardeja sekä asiakkaiden asettamia suoritusvaatimuksia ja heidän on neuvoteltava muiden yhtiössä työskentelevien kanssa jne. Eri maailmat risteävät ja tuottavat työtä, joka on perusteiltaan sosiaalista ja prosessorientoitunutta. Erilaisten suunnitteluun kohdistuvien intressien yhteensovittamiseen ei ole saatavilla kaikkivoipaa instrumentaalista strategiaa. Suunnitteluprosessin alussa asiakkaan asettamat suoritusvaatimukset ovat pohjana suorituksen spesifikaatioiden laatimiselle, mutta myös nämä vaatimukset muuttuvat. On mahdotonta pitää yllä näitä spesifikaatioita jatkuvassa muuntelun, tarkentamisen, neuvottelun ja yhteisen tulkinnan prosessissa (Bucciarelli ja Kuhn 1997, 213). Tällä tavoin alussa selkeiltä vaikuttaneet spesifikaatiot kyseenalaistetaan itse suunnittelun prosessissa. Näin suunnittelun prosessi on löytöretki, joka paljastaa monimerkityksisyydet, sekaannukset ja ristiriidat.

Toisin kuin tieteen rajoitukset, joiden väitetään olevan arvovapaita, muut rajoitukset ovat luonteeltaan normatiivisia ja siten neuvoteltavia, esimerkkinä eettiset säännöt, ympäristön rajoitukset, tuotannon hinta, aikarajoitukset jne. Toiset näistä rajoituksista ovat joustavampia kuin toiset, mutta kaikista niistä

on yletön määrä tulkintoja. ”Sosiaalisessa maailmassa” suunnittelu voidaan siksi ymmärtää kommunikaation, neuvottelun ja konsensuksen prosessiksi. Ei kukaan yksittäinen insinööri, ei mikään tieteen laki, ei mikään tekninen määräys eikä mikään normatiivinen rajoitus voi sanella kaikkia suunnittelun ehtoja (Bucciarelli & Kuhn 1997, 214). Kokonaisuus on kolmessa ontologisessa maailmassa tehtävän työn synteesi.

Johtopäätökset

Tässä artikkelissa olemme koettaneet hahmotella insinööriilyn ja teknisen suunnittelun käytäntöjen tietoteoriaa. Tässä tarkoituksessa olemme käsitelleet tietoteorian peruskysymyksiä: Mistä on kysymys insinöörien tiedossa? Miten sitä voi luonnehtia? Miten insinöörit saavat tietoa? Miten tietoa voi perustella? Ja miten insinöörit käyttävät tietoa? Tämänkaltaisiin kysymyksiin olemme yrittäneet vastata, vaikka kaikkia niitä ei ole tässä eksplisiittisesti muotoiltu.⁵

Perinteisen akateemisen ja jälkiakateemisen tieteen vertailussa olemme esittäneet, että soveltamisen kontekstissa insinöörien työn ja tieteen välillä on suuria rakenteellisia eroja. Tekninen suunnittelu eroaa sekä ”vaiheen 1” perinteisestä, akateemisesta, totuutta etsivästä tieteestä että ”vaiheen 2” poikkitieteellisestä, jälkiakateemisesta soveltavasta tieteestä. Myönnämme, että insinöörien työn ja tieteen välillä on paljon yhtäläisyyksiä, esimerkiksi metodologia, julkaisut tieteellisissä julkaisuissa, kokeelliset tekniikat jne. Kuitenkin insinööriilyn on merkitsevästi erilaista kuin tiede, erityisesti perinteinen akateeminen tiede. Sillä on erilaiset tavoitteet, erilainen aktiviteettien keskus, teknistieteellinen ja sosiotekninen järjestelmä, erilaiset tyydyttämisen kriteerit ja yksinkertaistavat oletukset. Täten tekninen suunnittelu on yleisesti ottaen paljon heterogeenisempaa toimintaa kuin kumpikaan yllä mainituista tieteen perinteistä, ja insinöörit toimivat paljon monimutkaisemmalla sosiaalisella kentällä kuin useimmat akateemiset tutkijat.

Teknologian ongelmien lähteiden, ratkaisujen ja suunnittelun käytäntöjen tietoa tuottavien aktiviteettien välisten yhteyksien tarkastelussa olemme käyttäneet implisiittistä heuristiikkaa. Olemme itse asiassa käyttäneet popperilaista jakoa ”keksintöjen

kontekstiin” ja ”perusteluiden kontekstiin”, vaikka jaottelun suora analyttinen arvo voi olla kyseenalainen. Jakoa voi kuitenkin käyttää korostamaan tärkeää eroa tieteen ja insinööriyden välillä siinä mielessä, että tieteen pääasiallisen keskiön voi sanoa löytyvän ”keksimisestä” tienraivaamisen merkityksessä, kun taas ”perustelu” on insinööriin työn pääasiallinen kiinnostuksen kohde siinä merkityksessä, että jotain suunnitellaan ja saadaan toimimaan erityistä tarkoitusta varten. Tärkeimmät johtopäätöksemme siitä, millaisia yhteyksiä teknologisten ongelmien lähteiden ja kysymysten ratkaisuun tähtäävän tiedon tuottamisen välillä on, ovat siten, että on harhaanjohtavaa käsitellä insinööriä ja tekninen suunnittelu oleellisesti soveltavaksi tieteeksi ja että insinööriyden käytäntö tuottaa omaa, erityistä tietomassaa.

Artikkelin viimeisessä luvussa käsitelimme insinööriyden ontologiaa. Erotimme kolme ontologista maailmaa, esineiden maailman, käsitteellisen maailman ja sosiaalisen maailman. Tämän luvun perusteella haluaisimme lopuksi esittää, että avain insinöörien tiedon luonteen ymmärtämiseen on nähdä tieto synteessä insinööriin työstä näissä kolmessa ontologisessa maailmassa.

Käännös: Teija Enoranta

Alkuperäinen julkaisu: Christensen, S. H., Erik Ernø-Kjølhed, E. 2007. The Knowledge of Engineers, teoksessa Christensen S. H., Meganck, M., Dalahousse, B. (eds.) Philosophy in engineering, 103–122. Aarhus: Academica. Julkaistu Academica'n luvalla.

Lähteet

- Barnes, Barry (1982). The science-technology relationship: A model and a query. *Social studies of science*. Vol. 12, no. 1. Sage Publications, Ltd. London.
- Bucciarelli, Louis L. and Kuhn, Sarah (1997). Engineering education and engineering practice: Improving the fit. In: S.R. Barley & J.F. Orr (eds.). *Between craft and science. Technical work in U.S. settings*. pp. 210-229. ILR Press, Ithaca, New York.
- Bunge, Mario (1966). *Technology and applied science*. Technology and Culture: The international quarterly of the society for the history of technology. Vol. 6. pp. 329–347. Chicago.
- Callon, Michel (1986). The sociology of an actor-network: The case of the electric vehicle. In: Callon, M, Law, J, Rip, A (eds.). *Mapping the dynamics of science and technology. Sociology of science in the real world*. pp. 19-34. The Macmillan Press Ltd. London.
- Christensen, Steen Hyldgaard & Ernø-Kjølhed, Erik (2006). Reengineering engineers. Towards an occupational ideal of Bildung in Engineering Education. In: J. Christensen, L.B. Henriksen, A. Kolmos (eds.). *Engineering Science, Skills and Bildung*. Aalborg University Press. Aalborg.
- Constant II, Edward W. (1984). Communities and hierarchies: Structure in the practice of science and technology. In: Laudan, Rachel (ed.). *The nature of technological knowledge. Are models of scientific change relevant?* pp. 27–46. D. Riedel Publishing Company. Dordrecht.
- Constant II, Edward W. (1987). The social locus of technological practice: Community, system, or organizations? In: W.E. Bijker, T.P. Hughes, T.J. Pinch (eds.). *The social construction of technological systems. New directions in the sociology and history of technology*. The MIT Press. Cambridge.
- Dosi, Giovanni (1982). Technological paradigms and technological trajectories. A suggested interpretation of the determinants and directions of technological change. *Research Policy*, no. 11. North-Holland Publishing Company, North-Holland
- Dym, Clive L. (1994). *Engineering design. A synthesis of views*. Cambridge University Press, New York.
- Faulkner, Wendy (1994). Conceptualizing knowledge used in innovation: A second look at the science-technology distinction and industrial innovation. *Science, Technology & Human Values*. Vol. 19, No. 4 (Autumn, 1994), 425-458. Sage Publications, London.
- Ferguson, Eugene S. (1992). *Engineering and the mind's eye*. The MIT Press. Cambridge.
- Gibbons, Michael and Johnston, Ron (1974). The roles of science in technological innovation. *Research Policy*, no.3. pp. 220–242.

- Gibbons, Michael, Limoges, Camille, Nowotny, Helga, Schwartzman, Simon, Scott, Peter and Trow, Martin (1994). *The new production of knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications, London.
- Hendricks, Vincent F., Jacobsen, Arne, and Pedersen, Stig Andur (2000). Identification of matrices in science and engineering. *Journal for General Philosophy of Science*, No. 31. Kluwer Academic Publishers. The Netherlands.
- Laudan, Larry (1981). *The pseudo-science of science. Philosophy of the social sciences*. No. 11. Sage Publications. London.
- Laudan, Rachel (1984). Cognitive change in technology and science. In: Laudan, R. (ed.). *The nature of technological knowledge. Are models of scientific change relevant?* D. Riedel Publishing Company, Dordrecht. pp. 83–104,
- Layton, Edwin T. (1974). Technology as knowledge. *Technology and culture: the international quarterly of the society for the history of technology*. Vol. 15, part 1, pp. 31–41.
- Merton, Robert K. (1973). *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. Edited and with an introduction by Norman W. Storer. The University of Chicago Press.
- Nowotny, Helga, Scott, Peter, and Gibbons, Michael (2001). *Rethinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Polity Press, Cambridge.
- Pinch, Trevor J. and Bijker, Wiebe E. (1987). The social construction of facts and artefacts: Or how the sociology of science and the sociology of technology might benefit each other. In: W.E. Bijker, T. Hughes, T.J. Pinch (eds.) *The social construction of technological systems*. The MIT Press. Cambridge. pp. 17–50.
- Polanyi, Michael (1967). *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul Ltd. London.
- Simon, Herbert A. (1996). *The sciences of the artificial*. The MIT Press, Cambridge.
- Sørensen, Knud H. and Levold, Nora (1992). Tacit networks, heterogeneous engineers, and embodied technology. *Science, Technology & Human Values*, vol. 17, no. 1. Sage Publications, London.
- The New Encyclopaedia Britannica (1982), 15th edition, vol. 6. Entrance: Engineering.
- Vincenti, Walter G. (1990). *What engineers know and how they know it. Analytical studies from aeronautical history*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.
- Whalley, Peter and Barley, Stephen R. (1997). Technical work in the division of labor: Stalking the wily anomaly. In: S.R. Barley and J.F. Orr (eds.). *Between craft and science. Technical work in U.S. settings*. ILR Press, Ithaca, New York. pp. 210–229.
- Woolgar, Steve (1991). *The turn to technology in social science studies. Science, Technology, & Human Values*, vol. 16, no. 1. Sage Publications. London.
- Ziman, John (1994). *Prometheus Bound. Science in a dynamic steady state*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ziman, John (1998). Why must scientists become more ethically sensitive than they used to be? *Science*, vol. 282, no. 5395, Issue of 4 December, pp. 1813–14.
- Ziman, John (2000). *Real science. What it is and what it means*. Cambridge University Press, Cambridge.

Loppuviitteet

- 1 Normien tarkempi käsittely löytyy esimerkiksi teoksesta Hyldgaard Christensen ja Ernø-Kjølhede 2006.
- 2 Laudanin viidettä generaattoria ”suoraan ympäristöstä saadut ongelmat” emme käsittele tässä, koska nähdäksemme tässä kategoriassa ei ole sisäistä teknologista logiikkaa.
- 3 Tästä hyvin kompleksisesta ulottuvuudesta on lisätietoja teoksessa Faulkner (1994, 447).
- 4 Tästä erinomainen esimerkki on Bunge (1966).
- 5 Kysymykset siitä, miten arvioida ja kritisoida insinöörien tietoa, jäävät artikkelin alueen ulkopuolelle.

Musiikillinen sivistys ja ammattikorkeakoulu

Reima Raijas

Johdanto

”Musiikista puhuessaan yksilö voi ilmaista sivistyksensä koko laajuutta ja monipuolisuutta.” Näin on Kimmo Lehtonen (1998, 19) todennut analysoidessaan Pierre Bourdieun ajatuksia musiikkimausta. Musiikki on yksi sivistyksen tunnusmerkki. Se voi kuitenkin paljastaa sivistyksestä jotain kokonaisvaltaista, koska sillä on vuorovaikutteinen yhteys eri elämäntilanteisiin. Koulutuksen ja talouden näkökulmasta musiikki on pieni ala, mutta se vaikuttaa jokaisen elämään jollain tapaa. Parhaimmillaan musiikki voi antaa rajattomuuden kokemuksia ja avata umpeenkasvaneita polkuja itsetiedostukseen.

Ammattikorkeakoulun työssä musiikkiin ei suhtauduta yksinomaan säveltaiteena ja ilmaisuvälineenä, sitä ajatellaan myös maanläheisemmin esimerkiksi käsityötaitona, sosiaalisen kanssakäymisen materiaalina, alueen kulttuurisena vetovoimaisuustekijänä, aineellisen ja aineettoman hyvinvoinnin tuottajana, monipuolisena työkenttänä. Joillekin rahan kilinä on suloisinta musiikkia. Mutta musiikin alalle hakeutuvat ne, joilla on sisäinen tarve tehdä ajatuksillaan, käsillään tai äänellään musiikkia sekä jakaa tuo tekemisen ilo muiden kanssa.

Musiikki elämäntapana tai ammattina sisältää jatkuvan pyrkimyksen korkeammalle tasolle. Olen-

naista ei kuitenkaan ole taso vaan merkityksellisyys. Eero Tarastin (1998, 5) sanoin: ”Kaikki lähtee musiikillisesta kokemuksesta. Mutta toisaalta koen musiikin myös aina osaksi jotain laajempaa yhteyttä, ajan tai paikan henkeä, historiaa, kulttuuria, filosofiaa.” Tarastin kuvaus ilmentää musiikillisen sivistyksen rakentumista: musiikkia koetaan jo sikiönä, vähitellen kokemukset sekä niihin liittyvät merkitysyhteydet eri elämäntilanteisiin kehittyvät yhä monitasoisemmiksi, tiedostetummiksi. Musiikin ammatillaisen sivistystä syventää tietoisuus musiikin parissa tehtävän työn kiinnittymisestä maailmaan. On yhtäältä kyse suurten traditioiden vaalimisesta, toisaalta tarpeettomien traditioiden hylkäämisestä. Sivistys heijastaa ajan henkeä mutta vastustaa valtavirikkeiden pinnallisia kuohuja.

Tämän kirjoituksen pyrkimyksenä on pohtia, millaiseksi nyt kymmenvuotiaan musiikin alan ammattikorkeakoulutuksen tehtävä muodostuu musiikillisen sivistyksen historiallisessa jatkumossa. Musiikillisella sivistyksellä tarkoitan tässä artikkelissa

- 1 yksilön musiikillista sivistystä (joka viittaa musiikkia koskeviin tietoihin, taitoihin, arvoihin, herkkyyksiin ja mieltymyksiin),
- 2 yhteisön musiikkikulttuuria kokonaisuutena
- 3 työtä, joka tähtää musiikillisen sivistyksen edistämiseen.

Nämä musiikillisen sivistyksen osa-alueet ovat vaihtelevin painotuksin limittyneitä toisiinsa, eikä niitä ole tässä kirjoituksessa tarpeen analysoida erikseen.

Luotaan aluksi vaikutelmiani sivistyksen ja musiikin suhteesta. Löytääkseni perspektiiviä ammattikorkeakoulun sivistystehtävälle ja musiikin ammattisivistyksen hahmottamiselle tarkastelen aihetta sitten eurooppalaisen sekä kansallisen historian valossa. Tämän jälkeen käsittelen musiikin ammatillisuutta sekä ammattikorkeakoulun toiminnan ja sivistyksen suhdetta. Sivistykseen liittyy monimerkityisyys, kun taas ammatillisilla kompetenssikuvauksilla – joihin en tässä puutu – tähdätään mahdollisimman yksiselitteisesti määrittelemään koulutuksella tavoiteltavaa osaamista ja taitotasoa. Lopuksi pohdin musiikin alan yhteisöllisyyttä.

Sivistyksen kultaiset langat

”Halki vuosisatain ovat kulkeneet ne kultaiset langat, joita myöten länsimainen ja sen myötä myöskin itämainen sivistys on Euroopan esikartanoihin tunkeutunut” (Eino Leino: *Elämäni* kuvakirja).

Sekä sivistys että musiikki ovat laajoja, vaikeasti tavoitettavia käsitteitä. Molempiin liittyy olennaisesti myös henkilökohtaisia arvostuksia, lukemattomia vivahteita, jotka voivat mitätöidä ulkopuolelta tulevat taitavatkin määrittelyt.

Runollisesti sanottuna sivistys on ihmiseksi tulemista. Ihminen on biologisesti valmis syntyessään ja voimakaimmillaan nuoruudessaan, mutta kokonainen vasta elämänsä ehtoon. Ihmisen sivistyksen huippu ajoittuu usein osaamisen jälkeiseen aikaan, persoonallisuuden kehittämisellä on merkittävä osuus tässä prosessissa. Nuoren pianovirtuoosin musisoinnissa ihaillaan näyttävää voimaa, nopeutta ja varmuutta. Kuitenkin varttuneemman taitelijan sisäistyneempi soitto koskettaa kuulijaa syvemmin. Sivistykselle on ominaista pyrkimys uuden oppimiseen, mutta päämääränä on jotain henkisesti avarampaa kuin vaikeista tehtävistä suoriutuminen, huippuosaaminen. Sivistyneellä ihmisellä on viisautta ymmärtää laajoja yhteyksiä ja oma rajallisuutensa.

Sivistys ilmenee asenteissa, käytännön teoissa, inhimillisessä ja yhteiskunnallisessa mallikelpoisuudessa sekä

aineellistuu esimerkiksi kirjoissa, nuoteissa ja soittimissa. Kun arkisen sanonnan mukaan palataan erämaasta sivistyksen pariin, mennään ensin lämpimään suihkuun ja sitten soitetaan Kuutamonaattia pianolla.

Suomen sivistää-sana, joka on samaa alkuperää kuin puhdasta merkitsevä sana siveä, on tarkoittanut murteissa pellavan muokkaamista ja harjaamista. Sivistys puhdistaa. Ehkä voitaisiin ajatella, että Aristoteleen kuvaama *katharsis*, taide-elämyksen synnyttämä henkinen puhdistuminen, on sivistystä syvimmillään. Sivistys on otettu kirjakielen käyttöön saksan sanan *Bildung* (= sivistys, valistus, koulutus, muodostus) käännökseksi vuodesta 1822 (Häkkinen 2004). Myös kansainvälinen sivilisoida-verbi (< latinan *civilis* = kansalainen) ymmärretään sivistää-verbin synonyyminä, etenkin kun puhutaan kansakunnan tai yhteisön sivistämisestä.

Sivistyminen on tietyssä kulttuuriympäristössä tarvittavien ”kansalaistietojen ja -taitojen” omaksumista ja sivistäminen näiden tietojen ja taitojen opettamista. Monen kansakunnan sivistyksessä on musiikille annettu tärkeä rooli. Musiikki on jalo oppimisen kohde, mutta musiikkikasvatuksessa korostuvat usein sosiaalistavat, esteettiset tai toiminnalliset tavoitteet.

Musiikin vaikutus voi ulottua yksilön sivistyksen ydinalueisiin: oppimiseen, kasvatukseen ja persoonallisuuden kehitykseen. Yksilöllinen luovuus ja persoonallisuus kasvavat musiikin avulla. Tieteessä observoidaan olemassa olevia ilmiöitä, jotka johtavat tutkimukseen ja johtopäätöksiin. Sibelius taas sävelsi musiikkia, jonka vain hän itse saattoi kuvitella ja luoda. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että musiikin merkitystä tarvitsisi paisuttaa maailmaa ymmärtämään pyrkivässä teoreettisessa ajattelussa. Esimerkiksi suuret filosofit ovat käsitelleet musiikkia joko hyvin vähän tai eivät ollenkaan (Torvinen 2005, 83–84).

Sivistyksen musiikillisilla lähteillä

”Eikö juuri samoista ihmismielen kerrostumista, joista taide kumpuaa, nouse myös se todellinen humanismi, joka auttaa ihmiskuntaa sen tuskallisella tiellä kohti parempaa ja oikeudenmukaisempaa tulevaisuutta?” (Sallinen 2005, 68).

Musiikki on kuulunut esihistoriallisista ajoista ihmisen toimintaan kulttuuriolentona. Musiikin synty saattaa liittyä kieleen, merkinantoon, linnunlaulun jäljittelyyn tai tunteiden ilmaisuun – Mytologioissa musiikki on jumalallista alkuperää. Musiikin peruselementit ovat ikivanhat, vaikka sen ilmenemismuodot vaihtelevat. Kivikautiset soittimet muistuttivat toimintaperiaatteiltaan hämmästyttävän paljon nykysoittimia. Pohdittaessa musiikkiin liittyviä itseisarvoja (esimerkiksi esteettisiä kokemuksia) tai välinearvoja (kuten kasvatuksellisia hyötyjä tai hyvinvointia tuottavaa vaikutusta) on hyvä lähtökohta historian valossa havaita, että ihmisyyhteisöt tuskin koskaan ovat voineet elää ilman musiikkia.

Klassisen ajan Kreikassa musiikki (*mousiké*) tarkoitti kaikkia sana-, tanssi- ja säveltaiteita. Musiikki palveli uskonnollisissa rituaaleissa, teatterissa, pidoissa, jopa soittokilpailuja järjestettiin. Nykyajan Idols-kilpailuja kritisoiava julkista keskustelua muistuttavaan tyyliin myös antiikin kilpailuja paheksuttiin Aristoteleen sanoin: ”Niissä esiintyvät eivät soita hyveensä kehittämiseksi, vaan kuulijoiden nautinnon – jopa rahvaanomaisen nautinnon – vuoksi” (Aristoteles 1991, 217).

Kreikan *paideia*, tietojen ja taitojen kehittäminen kasvatuksella, sisälsi myös musiikkikasvatuksen. Muusikon ammattia ei kuitenkaan pidetty vapaasyntyiselle ihmiselle sopivana. Voimailun ja runotarten taitojen opiskelulla tähdättiin järjen kehittämiseen. Platon hyväksyi kuitenkin vain ylevät hymnilaulut ja varoitti vielä jyrkemmin kuin Aristoteles nautintoa ja tuskaa aiheuttavasta musiikista, joka voisi horjuttaa järjen ja lain hallintaa ihannevaltiossa. (Kuisma 2005, 30–33.)

Roomalainen hengenviljely, *cultura animi*, muuntui keskiajalla kirkon holhoukselle alistaiseksi *cultura Christianiksi*. Keskiajan musiikkikasvatukseen vaikutti yhä antiikin ajattelu, jonka mukaan todella sivistyneen ihmisen tuli ymmärtää taivaankappaleiden liikkeiden muodostama kosminen harmonia musiikin ylempänä ilmentymänä. Vielä 1700-luvulle tultaessa Leibnitz uskoi, että ”musiikki on omaa laskutaitoaan tiedostamattoman sielun salaista matemaattista harjoitusta” (Michels 1995, 303).

Varhaisimmat kirkkolaulun nuottijänteet nykyisen Suomen alueelta ovat jo 1000-luvulta. Mutta

keskiajan toreilla ja kyläjuhlissa esiintyvät lukutaidottomat muusikot, joiden työnkuva oli lähinnä tanssin ja laulun säestys erilaisten viihdyttävien temppujen kera. (Huttunen 2003, 309–310.)

Uuden ajan valistus korosti kriittistä ajattelua; tiede sekä taide etäännyivät kirkon hallinnasta. Ranskan vallankumouksen, saksalaisen idealismin ja romantiikan myötä alkoivat eurooppalaisen valistuksen aatteessa korostua totuuden, kauneuden, hyvyden, tunteikkuuden ideaalit sekä niin liberaalinen demokratia-ajattelu kuin Suomea myöten henkistä ilmapiiriä leimannut kansallisuusarvojen nousu (Niiniluoto 1994, 341). Erityisesti saksalaisen idealismin ajattelussa musiikilla nähtiin olevan yhteys kaikkiin taidemuotoihin, jotka täydellistyessään muuttuvat itsekin musiikiksi (Bowie 2007).

Suomalainen sivistysaate ja musiikki

Sekä suomalainen sivistysaate että nykyisen musiikkikulttuurimme perusteet muotoutuivat 1800-luvulla ja saivat voimakkaimmat ulkopuoliset vaikutteensa Saksasta. Saksalaisia ammattimuusikkoja tuli etenkin 1800-luvun aikana töihin Suomeen, ja etevimmät suomalaiset muusikot hankkivat korkeamman koulutuksensa useimmiten Saksasta. Huomionarvoista on, että tämä tapahtui Venäjän vallan aikaan.

Saksassa filosofiaa opiskellut, suomalaisen sivistysaatteen kärkihahmo Johann Vilhelm Snellman korosti tietämisen ja siveellisyyden liiton välttämättömyyttä. Siveellisyyttä haluttiin usein tietoisesti edistää myös säveltaiteen avulla. ”Suomen musiikin isä”, Maamme-laulun säveltäjä Frederik Pacius oli syntyperäinen saksalainen, joka astui Helsingin yliopiston musiikinopettajan virkaan vuonna 1835. Ensimmäinen suomalainen ooppera, Paciuksen Kaarlekininkaan metsästys (libretto Zacharias Topeliuksen) kantaesitettiin maaliskuussa 1852. Oopperalla on luultavasti ollut harkittu kasvatustehtävä: yliopistonuorten ohjaaminen pois epäsiiveellisestä elämästä sivistyneeseen seuraan, yläluokan tyttöjen seuraksi oopperan kuoroon taiteellis-isänmaallisten harrastusten pariin. (Lampila 1997, 37–42.)

Musiikin sivistävä vaikutus nähtiin 1800-luvulla yhtäältä siinä, että musiikkiharrastus, tyypillisimmil-

lään kuorolaulu, vie ajan turmiollisilta harrastuksilta ja edesauttaa toivottujen sosiaalisten suhteiden kehittymistä. Toisaalta pyrittiin henkistymään kuuntelemalla kaikkein ylevintä taidemusiikkia. Suomalainen sivistyneistö alkoi vähitellen ymmärtää myös kansanperinteen valtavaa arvoa. Kalevalan kautta yleiseen tietoisuuteen tulleista sankareista lauloivat opillista sivistystä vailla olevat metsäkylien asukkaat ja runolaulusta tuli kansallinen taiteellinen lähtökohta.

Kansallisen heräämisen ajoista Suomen kulttuuri- ja koulutuspolitiikka on pitänyt korkeatasoista musiikinopetusta ja monipuolista musiikin tarjontaa tavoiteltavina asioina. Musiikista on ammennettu voimaa kasvatukselle ja luonnetta kansalliselle identiteetille. Maanlaajuinen musiikkioppilaitosjärjestelmä on muodostunut 1960-luvulta lähtien. Nykyisin Suomea arvostetaan kansainvälisesti musiikillisen sivistyksen mallimaana. Suomi on paitsi urheiltu, myös soitettu ja laulettu maailmankartalle.

Taiteellinen ilmaisu auttaa yksilöä käsittelemään omia tunteitaan ja kohtaamaan myös elämän kriisitilanteita, joissa teoreettinen tietäminen tuskin auttaa. Kansallishenkeä vahvistavan musiikkikulttuurin sijaan musiikin sovellusten ja koulutuksen keskeisiksi kysymyksiksi ovatkin nykyään nousseet musiikin mahdollisuudet terveyttä ja hyvinvointia edistävänä voimana. Samaan aikaan teknologinen kehitys on tuonut kaikenlaisen musiikin lähes jokaisen ulottuville ja musiikin osaksi globaalia markkinataloutta. Tällaisessa kulttuurimurroksessa musiikin koulutuksen kytkeytyminen monialaiseen 2000-luvun ammattikorkeakouluun vaikuttaa osuvalta ratkaisulta. Ammattikorkeakoulujen yhteistyöfoorumit tarjoavat musiikin opiskelijoille ja ammattilaisille uudentyypisen mahdollisuuden vaikuttaa oman työnsä ja koko alan kehitykseen.

Musiikin ammattilaisuus sivistyksen peilissä

Sivistystä rakennetaan yhdessä

Ammattikuntana muusikot eivät ole kuuluneet perinteiseen sivistyneistöön vaan käsityöläisiin. Kuitenkin yhteisöjen musiikkikulttuurit sivistyvät muusikkojen ammattitaidon avulla. Toki markkinoiden

ja median mahti ohjaa yleisön maku- ja kulutustottumuksia, mutta viime kädessä muusikot (mukaan lukien musiikkipedagogit) vastaavat soiton, laulun ja opetuksen tasosta.

Musiikin ymmärtämisessä ei ole ensisijaisesti kysymys käsitteiden maailmasta tai käden taidoista, vaan herkkyydestä ja kauneudentajusta. Kyky vastaanottaa on yhtä olennaista kuin esittäminen. Muusikon ja musiikin kuluttajan vuorovaikutus jalostaa yhteistä sivistystä.

Musiikin harrastaminen on usein kaukana näpertelystä. Sen ovat osoittaneet muun muassa kansainvälisissä kilpailuissa menestyneet huikkeen tasokkaat suomalaiset harrastajakuorot. Taitavan kuoron johtajaksi tarvitaan kuitenkin huippuammattilaista.

Ammattisivistys musiikissa

”Sillä kyllähän ammattitaitoiset muusikot esittävät parempaa musiikkia kuin ne, jotka ovat harjoittaneet sitä vain oppimiseen tarvittavan ajan” (Aristoteles 1991, 212).

Ammattisivistys kehittyy työssä. Johdantoluvun alussa olleeseen Lehtosen Bourdieu-tulkintaan viitaten on todettava, että muusikko ilmaisee sivistyksensä laajuutta ja monipuolisuutta useimmiten musisoinnissaan, ei puheessaan.

Esittävän musiikin alalla voi joskus menestyä ilman erityistä oppineisuutta, ihmelapsena tai -aikuisena. Poikkeuksellinen lahjakkuus ja esiintyjän karisma voivat avata tien menestykseen, mutta uralla pysyäkseen kaikkien muusikkojen on työskenneltävä lujasti, ihmelapsen vielä lujemmin kuin muut.

Sivistynyt ammattilainen työskentelee tietoisena musiikin sekä musiikillisen työn vaikuttavuudesta ja mahdollisuuksista, kiinnittymisestä maailmaan. Ammattilaisen musiikilliseen sivistykseen liittyvät objektiivisesti alan sisällä määriteltyjen tietojen ja taitojen lisäksi myös subjektiivisemmin musiikkia kohtaan koetut arvostukset, mieltymykset ja herkkyydet. Kuitenkin esimerkiksi musiikin opetuksessa tulisi lähtökohtana olla toisten ihmisten tarpeiden huomiointi, ei omiin mieltymyksiin kietoutunut toiminta. Taito kuunnella yleisöä, oppilaita ja asiakkaita, on oleellinen ammattisivistyksen elementti.

Toisaalta vakaumuksen puute, liiallinen objektiivisuus, on esittävässä taiteessa tai taiteen opetuksessa hedelmätöntä.

Ammattietiikka muodostaa keskeisen perustan ammattisivistyskäsitykselle. Eettisten kysymysten käsittely on tärkeää koulutuksessa ja koko työuran ajan. Aktiiviset pohdinnat edesauttavat yhteisöllisyyden muodostumista. Ammattietiikkaa ja -sivistystä ei tulisi pohtia vain oman alan sisällä, vaan tiiviissä yhteydessä elävään filosofiaan sekä muihin aloihin.

Yleissivistys musiikin alan ammattikorkeakouluopinnoissa

Yleissivistävät aineet koetaan musiikin alan opiskelijoiden keskuudessa joskus taakoiksi, joille ei tulevassa työssä ole käyttöä. Sivistys on ikään kuin tietämistä, kun taas musiikki tarvitsee osaamista. Paula Karhusen kyselytutkimuksen (2005) mukaan musiikin alan ammattikorkeakouluopiskelijat kokivat opintonsa työllistymistä ajatellen sisältävän liikaa ”toisarvoisia opintoja” ja että ”liian monet säläopinnot itse asian tiellä häirttasivat ammattitaidon kehittymistä” (emt. 32). Muun muassa erilaiset teoria- ja kieliopinnot nähtiin musiikin opiskelijalle turhauttaviksi (emt. 27).

Karhusen (2005) tutkimusraportissa esillä olleissa opiskelijoiden opintojen sisältöä kommentoivissa vastauksissa ei toivottu opetussuunnitelmiin lisää esimerkiksi filosofis-esteettisiä opintoja tai musiikin tutkimusta. Sen sijaan opetusta olisi kaivattu itsensä markkinoimiseen, esiintymiseen, työnhakutaitoihin, pedagogisiin ja didaktisiin opintoihin sekä oman instrumentin hallintaan (emt. 22–36). Samalla koulutuksen lyhytaikaisuutta pidettiin ongelmana, vaikka musiikkojen ja musiikkipedagogien koulutus on jo nyt pidempi kuin monella muulla alalla.

Valtaosa alan ammattikorkeakouluopiskelijoista suuntautuu musiikkipedagogiksi. Muusikkouden ja opettajuuden harmoninen kohtaaminen on edellytys onnistuneelle musiikkipedagogin uralle. Soittoa opetetaan käytännöllisesti näyttämällä, soittamalla sekä puhumalla, mutta ammattipedagogi on perehtynyt myös opetuksen teoriaan ja ymmärtää suuren vastuunsa kasvattajana. Opettajuus ja muusikkous merkitsevät jatkuvaa sitoumusta uuden oppimiseen.

Yleissivistävien aineiden olisi tarkoitus avartaa mahdollisuuksia toimia työelämässä ja antaa välineitä taitojen ja tietojen kartuttamiseen. Paine menestyä ammatissa tuntuu kuitenkin korostuvan liikaa sen kustannuksella, mitä maltetaan opiskella. Onko laajasta sivistyksestä tullut tarpeetonta, kun ihanteina ammattikorkeakoulujen arjessa näyttäytyvät niukkaosanaisesti määritellyt ammatilliset kompetenssit? Vai olisiko juuri keskustelu aikamme sivistyksen sisällöistä ja merkityksistä järkevä lähtökohta suhtautua uudempiin termeihin kuten huippuosaaminen, arvoosaaminen, elämystuotanto?

Opetussuunnitelmien tulee olla selkeitä ja samalla riittävän joustavia, niin opiskelijoita kuin opettajia vahvasti motivoivia. Opiskelu on suurimmaksi osaksi itsenäistä työtä. Musiikkia kuuntelemalla ja kirjoja lukemalla voi omaehtoisesti sivistää itseään.

Soveltavien taitojen, tutkimuksen ja kehityksen musiikki

Tieteen perinteeseen liittyy tiedeyhteisön autonominen oikeus määritellä tieteellisen työn arvoa. Myös taideyhteisö voi pohtia taiteellisia arvoja. Sivistysyliopiston perimmäisenä tehtävänä ei ole ollut välinetiedon tai ammattitaidon tuottaminen, vaan tieteen tuottaminen sen itseisarvon vuoksi: mielen ylentämiseksi, sivistyksen edistämiseksi (Niiniluoto 1994, 111). Samaan tapaan musiikin ylin koulutus on perinteisesti tavoitellut korkeinta mahdollista taiteellista tasoa, ei niinkään kohdentanut opetusta eri ammateissa vaadittaviin erityisiin valmiuksiin, musiikin kaupallisista sovelluksista puhumattakaan. Sivistys on edistänyt hyvinvointia ja mahdollistanut pätevän ammatissa toimimisen, mutta sivistyksen tehtävänä ei ole ollut yksilöityjen tavoitteiden tuottaminen. Sivistyksen itseisarvo on koettu mahdollisia välinearvoja suurempana.

Ammattikorkeakoulut toimivat vaativiin työtehtäviin valmentavina opinahjoina sekä työelämää palvelevan välinetiedon soveltajina, tuottajina ja kehittäjinä. Yhä useammat musiikin ammattilaiset, myös ammattikorkeakouluopettajat, ovat moniosaajia. Olisi kuitenkin kohtalokasta kuormittaa tiukkoihin opintoaikatauluihin sidottuja opiskelijoita näennäistä laaja-alaisuutta tavoittelevilla opetussuunnitelmilla,

jolloin tietä asiantuntijuuteen voi olla vaikea löytää. Eksperttiys, moniosaaminen ja asiantuntijuus kehittyvät vähitellen oppimis- ja työkokemuksissa osana ammattisivistyksen synteisiä.

Kaupallisuus on liittynyt jo vuosisatoja musiikin alaan, ilman taiteen kaupallista toimintaa ei olisi ammattitaiteilijoita. Häikäilemätön kaupallisuus uhkaa sivistystä, terve kaupallisuus tukee sitä. Ammatikorkeakouluyhteisössä on mahdollista edistää myös musiikin toimialalla tarvittavaa koulutusta. Tällöin soveltavan tutkimus- ja kehitystyön rooli kasvaa nykyistä laajemmaksi. Teknologiaan, markkinointiin, viestintään, jakeluverkkoihin sekä hyvinvointi- ja matkailualaan liittyvät monipuoliset musiikilliset kysymykset asettavat tarpeita myös uusille koulutuksellisille suuntautumisvaihtoehdoille, joiden sisältö ei välttämättä ole taiteellis-pedagogisesti perinteiseen musiikilliseen sivistykseen painottunut. Silti taiteelle omistautuneiden sielujen ei ole syytä hyrällä sivistykselle requiemia, vaan pyrkiä aktiivisesti vaikuttamaan kehityksessä toivomaansa suuntaan.

Tutkimus- ja kehitystoiminta ammattikorkeakoulussa voi perustua myös taiteellisiin lähtökohtiin, mutta taiteellinen toiminta ei kaipaa tulla määritellyksi tutkimus- ja kehitystyöksi, koska silloin taiteellisen työn vaikutuksia ja ”totuusarvoja” jouduttaisiin punnitsemaan taiteelle vierailta tavoilla (ks. esim. Niiniluoto 1994, 48). Musiikin kehitys ei ole riippuvainen musiikin tutkimuksesta, kuten esimerkiksi terveydenhoidon edistyminen lääketieteellisestä tutkimuksesta.

Elämme moniarvoisessa musiikkikulttuurissa, mutta samalla yhä turruttavammin polyfonisessa ilmassa. Musiikillisen sivistyksen dekadenssia edustanee negatiivinen välineellistäminen, esimerkiksi klassisen musiikin käyttö ei-toivottujen ihmisten karkotteena ostoskeskusten liepeillä. Sen sijaan lienee positiivisella tavalla kekseliästä kokeilla hevirokin hengellisyyttä kirkoissa. Ylimitoitetut matkapuhelinäänet ja lupaa pyytämättä tuputettava taustamusiikki kuuluvat kaikkialla. Korkeatasoisenkin musiikin johdannaiset voivat muuntua barbaariseksi melusaasteeksi. Toivottavasti suomalaisen hiljaisuuden arvo hyödynnetään myös kaupallisesti samaan aikaan kun musiikkijohdannaisten käytön ympäristö- ja terveysvaikutuksia selvitetään riittävin tutkimuksin.

Musiikin yhteisöllisyys

Sivistys-termiä rasittaa sen tuoma muisto yhteiskuntaluokkien eriarvoisista sivistyksellisistä mahdollisuuksista. Sivistyneistöön ovat ennen kuuluneet ne, joilla on ollut aikaa ja varaa harrastaa tieteitä ja taiteita. Vastakkainasettelu sivistyneistö–rahvas voi musiikillisesta katsannosta peilautua polariteetiksi klassinen musiikki versus populaarimusiikki.

Eri musiikinlajit palvelevat erilaisia tarkoituksia eivätkä ehkä kaikilta osin ole mielekkäästi vertailtavissa keskenään. Enää sivistyneistöä ei ole olemassa sosiaalisena eliittinä, eikä mikään musiikki tai musiikin harrastus sinänsä ole elitististä tai vähäarvoista. Suomessa kukoistavat muiden muassa klassisen musiikin ja rockin kulttuurit lukemattomine alakulttuureineen. Klassinen musiikki kiteyttää vuosisatojen ajan kehittyneitä perinteitä. Musiikki on sointia, mutta klassinen musiikkiteos on olennaisesti myös kirjalliseen muotoon saatetun musiikillisen ajattelun tuotos: Beethoven sävelsi myöhäistuotantonsa kuurona ja Schubertin sinfonioita on soitettu vasta säveltäjän kuoleman jälkeen. Silti sävellykset eivät ole filosofiaa, joka avautuisi tyydyttävästi vain nuotteja lukemalla ja tutkimalla. Klassiset teokset elävät yhä uudelleen tekstien ja niitä tulkitsevien esitysten sekä musiikillisten kokemusten vuorovaikutuksessa.

Rockmusiikki kommunikoi tyyppillisesti elävänä esityksenä tai tallenteena, nojaahan rock sähköisiin soittimiin ja mediaan, uuteen teknologiaan. Puolivuosisataista rockmusiikkia on tulkittu vastakulttuurina, johon on alusta asti liittynyt ”myyttinen kapinallisuus” ja voimakas kaupallisuus (Kurkela 2005, 284). Rockin voimalla ei kuitenkaan nouse kapinaan klassista musiikkia vastaan, vaan kyseenalaistamaan kalkkeutuneen yhteiskunnan arvoja – jota tietenkin tapakulttuuriin kliseisiin takertunut klassinen musiikki ja vanhoillinen musiikin koulutus voivat osaltaan edustaa. Tosin myös klassisen musiikin avantgard on joskus kapinoinut perinteitä ja kauneusarvoja, hurjimmillaan jopa ”sivistymätöntä” yleisöä vastaan.

Musiikin harrastaminen ja ammattimainen harjoitus johdattavat ihmisiä eri ryhmiin, heimoihin, jakamaan musiikin symbolista sanomaa (Lehtonen 1998, 20; ks. myös Raijas 2006). Pohjimmiltaan

musiikki on kuitenkin luonteeltaan synkretististä. Eri musiikinlajit, heimot, muusikot ja tavalliset ihmiset rikastuttavat soivaa maailmankuvaa vapaasti vaikutteita vaihtaen. Musiikilla on yhteenkuuluvuuden tunnetta herättävä vaikutus myös monikulttuurisissa ympäristöissä.

Ammattikorkeakoulujen tulisi profiloitua monipuolisesti musiikin eri tyyli-suuntien ja sovellusten kehittäjäyhteisöinä. Kun Sibelius-Akatemiassa pyritään laajentamaan taidemusiikin käsitettä, voisivat ammattikorkeakoulut avartaa musiikin koulutuksen käsitteistöä ja käytäntöjä. Nämä pyrinnot luonnollisesti täydentävät toisiaan. Musiikin koulutusohjelmat voivat yhdessä muodostaa alan kehitystä ennakoivan ja tulevaisuutta aktiivisesti rakentavan musiikin tutkimus- ja kehitysyhteisön tiiviissä vuorovaikutuksessa Sibelius-Akatemiaan, musiikkitieteen laitoksiin sekä ulkomaisiin organisaatioihin. Jaettuihin arvoihin perustuva vuorovaikutus voi synnyttää uudenlaista, musiikilliset suuntautumiset ja ammattinimikkeet ylittävää yhteisöllisyyttä. Kaikki laadukas musiikki vahvistaa musiikillista sivistystä, ja erilaisia musiikkimakuja kunnioittava musiikin kriittinen arviointi sivistää yhteiskunnallista keskustelua.

Tässä artikkelissa on lähestytty musiikillisen sivistyksen käsitettä muusikko-ammattikorkeakouluopettajan näkökulmasta. Musiikillinen sivistys on sanoin vaikeasti tavoitettavissa eikä siitä voi kirjoittaa kaikenkattavasti. Viitaten alussa esittämäni Lehtosen Bourdieu-tulkintaan, kuvaillessaan musiikillista sivistystä kirjoittaja paljastaa vääjäämättä jotain oman sivistyksensä rajallisuudesta.

Lähteet

- Aristoteles. 1991. *Politiikka*. Teokset osa VIII. Suom. A. M. Anttila. Jyväskylä: Gummerus.
- Bowie, A. 2007. *Philosophy of Music. III Aesthetics 1750–2000*. 4. Romanticism: philosophy, music and literature. Grove Music Online ed. L. Macy. Saatavana [www-muodossa http://www.grovemusic.com](http://www.grovemusic.com) 10.10.2007.
- Huttunen, M. 2003. *Suomalaisen esittävän säveltaiteen historia*. Teoksessa M. Haapakoski, A. Heino, M. Huttunen, H.-I. Lampila & K. Maasalo (toim.) *Suomen musiikin historia -sarja: Esittävä säveltaide*. Helsinki: WSOY, 303–466.
- Häkkinen, K. 2004. *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Karhunen, P. 2005. *Musiikin koulutuksesta työelämään. Kyselytutkimus toisen asteen ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneista*. Taiteen keskustoimikunta, Helsinki: F. G. Lönnberg.
- Kuisma, O. 2005. *Musiikin kolme muotoa antiikin platonismissa*. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino, 25–44.
- Kurkela, V. 2005. *Hittilistat ja rock-asette*. Rockin ja popin estetiikkaa etsimässä. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino, 283–313.
- Lampila, H.-I. 1997. *Suomalainen ooppera*. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Lehtonen, K. 1998. *Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta*. Jyväskylän yliopisto, Musiikkitieteen laitos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Michels, U. 1995. *Ατλας της μουσικής*. (Musiikin atlas). Ateena: Filippos Nakas.
- Niiniluoto, I. 1994. *Järki, arvot ja välineet*. Kulttuurifilosofisia esseitä. Keuruu: Otava.
- Raijas, R. 2006. *Ammattikorkeakoulu ja alueellinen musiikkikulttuuri*. KeVer. Ammattikorkeakoulututkimuksen verkkolehti 3/2006. Saatavana [www-muodossa http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf](http://www.piramk.fi/kever/kever.nsf) 15.10.2007.
- Sallinen, A. 2005. *Sadepäivän kirjoituksia*. Helsinki: WSOY.
- Tarasti, E. 1998. *Sävelten sankareita – eurooppalaisia musiikkiesseitä*. Juva: WSOY.
- Torvinen, J. 2005. *Matkalla Heideggerista musiikkiin*. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino, 83–105.

Kansalaistoiminta ja sivistys

Pia Lundbom

Teppo Eskelinen

Tarkastelemme tässä artikkelissa aktiivista kansalaisuutta ja erityisesti sitä, mitä kansalaisena oleminen on ja tarkoittaa. Pohdimme sitä, millaista osaamista ja sivistystä ylipäänsä tarvitaan, jotta voi selvitä aktiivisena kansalaisena, ja miten ammattikorkeakoulu voi osaltaan mahdollistaa aktiivisen kansalaisuuden muotoutumista ja syvenemistä.

Kuka sitten on aktiivinen kansalainen ja miten aktiivisuus määritellään ja rajataan? Kansalaisen yhtenä keskeisenä roolina demokraattisessa yhteiskunnassa on osallistua ja vaikuttaa erilaisiin yhteisesti päätettäviin asioihin. Viime vuosien aikana Suomessa on oltu huolissaan demokratian tilasta ja siitä, mihin suuntaan kansalaisyhteiskunnan osalta oikein ollaan menossa. Etenkin äänestysaktiivisuuden matala aste on herättänyt keskustelua sen osalta, mitä olisi tehtävä, jotta useampien ääni tulisi kuulluksi. Kansalaisilla on toki muitakin keinoja ja väyliä vaikuttaa yhteiskunnallisesti kuin vaaleissa äänensä antamalla. Esimerkiksi erilaiset kansalaisjärjestöt ja kansalaistoiminnan muodot ovat merkittäviä vaikuttamiskanavia.

Sivistynyt kansalaisuus voi todentua myös työpaikalla tai arkipäivän valintoina. Seppo Niemelä (2007, 51) kiteyttääkin, että puhe kansalaisista ja keskiarvoista peittää helposti alleen sen, miten erilaisia me kansalaisina ja vaikuttajina olemme. Yksilön näkökulmasta aktiivinen kansalaisuus, aktiivisuus,

voi olla pieniä mutta merkityksellisiksi koettuja tekoja, kuten kulutusvalintojen kautta vaikuttamista tai oman lähiympäristön viihtyvyydestä huolehtimista. Toiselle puolestaan aktiivinen kansalaisuus voi tarkoittaa kaikilla mahdollisilla poliittisilla keinoilla toimimista ammattiyhdistystoiminnasta kunnallispolitiikointiin.

Yliopistolakia ja ammattikorkeakoululakia ollaan parhaillaan uudistamassa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry. esitti, että ammattikorkeakoulujen tehtäviin (4§) tulee tehdä yleistä sivistystehtävää koskeva lisäys (ks. ARENE ry:n 23.10.2007 päivätty kannanotto). Sivistynyt kansalaisuus on yhteiskunnan etu ja tavoite.

Aktiivinen kansalainen

Kansalaisen käsitettä itsessään voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Harva ilman erityistä ”syytä” välttämättä edes ajattelee olevansa kansalainen tai toimivansa kansalaisena. Kansalaisen käsite sisältää itsessään ajatuksen tietynlaisesta ihmisen roolista. Kansalainen on poliittisen yhteisön jäsen ja jollakin tavoin tuohon yhteisöön osallistuva. Ensimmäistä kertaa kansalaisen käsitettä käytti nykymerkityksessään (*citoyen vs. polites*) Jean-Jacques Rousseau. Rousseau määritteli ihmisen olevan kansalainen

silloin, kun hän toimii aktiivisesti tahtoaan toteuttaen julkisessa valtasuhdeverkostossa, esimerkiksi siinä, joka on jonkin valtion rajojen sisäpuolella. Kansalainen-käsite viittaa siis paitsi tietynlaiseen ihmiseen, myös *ihanteeseen* itsenäisestä, poliittisesti aktiivisesta ihmisestä. Kansalainen voidaan siis ymmärtää vastakohtaksi pelkälle alamaiselle, yhteisön passiiviselle jäsenelle.

Tällainen itsenäinen, poliittisesti aktiivinen kansalaisuus vaatii väistämättä myös jonkinlaista sivistyksellistä sosiaalista pääomaa. Kansalaisuus edellyttää tietoa asioista ja kykyä suhteuttaa tietoa laajempiin konteksteihin sekä kykyä toimia vallitsevassa poliittisessa kontekstissa. Perinteisessä demokratia-ajattelussa nimenomaan valistuksellinen kansalaisuus-käsitys on ollut keskeisellä sijalla. Kansalaisuuden rakentamisen ajateltiin edellyttävän sitä, että ihmisillä on saatavilla tarpeeksi paljon puolueetonta tietoa, jonka kautta he voivat rakentaa kansalaisuuden edellyttämää sivistyksellistä pääomaa. Esimerkiksi vielä 1800-luvun Yhdysvalloissa eri mielipiteitä edustavien lehtien saamista kaikkien ulottuville pidettiin tärkeänä kysymyksenä.

Näyttää siis siltä, että aktiivinen kansalaisuus edellyttää tiettyä sivistystä. Toisaalta aktiivisen kansalaisuuden voi ajatella osoittavan sivistystä. Jos sivistys on itsessään jotain toiminnallista ja tiedollista, niin aktiivinen kansalaistoiminta voidaan ajatella merkkinä sivistyksestä, proaktiivisen sivistyksen tunnuksena. Tiedostamisen kautta toimintaan tarttuminen on ja voi olla jo sivistystä. Jos henkilö paikantaa yhteiskunnallisen epäkohdan ja ryhtyy toimimaan olosuhteen muuttamiseksi, osoittaa hän samalla olevansa sivistynyt, aktiivinen kansalainen. Epäkohdasta tietoiseksi tuleminen vaatii ymmärrystä vallitsevista olosuhteista, kykyä ymmärtää vaihtoehtoja ja sitä, miten näihin vaihtoehtoihin päästäisiin.

Käytännössä kansalaistoiminta on perinteisesti sisältänyt myös sivistyksellisen elementin. Erityisesti työväenliikettä lähellä olevissa järjestöissä opintopiirit toiminta oli perinteisesti keskeisellä sijalla. Näin asioiden muuttaminen ja ymmärtäminen kulkivat toiminnassa käsi kädessä, eikä niitä välttämättä edes ajateltu erillisinä toiminnan lohkoina. Viime aikoina erityisesti globalisaatiokriittisen liikkeen sisällä on herännyt vastaavankaltainen tendenssi yhdessä opis-

keluun. Opintopiiri sopii samoista asioista kiinnostuneiden toimijoiden yhteiseksi työskentelytavaksi.

Kansalaisuus on siis jo itsessään käsite, joka viittaa ihmiseen, jolla on tietty sivistyspääoma hallussaan sekä kyky ja halu osallistua poliittiseen toimintaan, laajassa mielessä ymmärrettynä. Kuitenkin yhteiskuntien muuttuessa ja monimutkaistuessa myös sivistyksen ja kansalaistoiminnan sisältö on ollut muutoksessa. Vaikka klassinen kansalaisuuden ihanne päätisi, ei ole selvää, mitä kansalaistoiminnan edellyttämä sivistys nykypäivänä tarkoittaa.

Nykyisin erilaisia informaatioita on saatavilla runsaasti, mikä tekee ymmärtämisestä ja tiedon suhteuttamisesta keskeisen vaatimuksen. Samoin kansalaistoiminta itsessään on kehittynyt omia erikoistaitojaan vaativaksi kentäksi. Kansalaistoiminta on professionalisoitunut. Samaan aikaan päätöksentekojärjestelmien monimutkaistuminen ja ylikansallistuminen vaativat yhä enemmän vaikuttamaan pyrkiviltä. Kansalaistoiminnan kentällä ammatikseen järjestössä työskentelevät ja vapaaehtoiset toimijat toimivat rinta rinnan. Tämä asettaa omat haasteensa sivistyksellekin. Ammatillistuminen ja asiantuntijuuden kasvun vaatimus heijastuvat siten kokonaisuudessaan siihen, millaista osaamista järjestötoimijoilta vaaditaan ja odotetaan. Järjestötyössä harvat palkatut työntekijät saavat olla suoranaisia monitoimijoita kahvin keittämisestä tapahtumajärjestämiseen ja EU-rahoitushakemusten kirjoittamiseen. Monissa pienemmissä järjestöissä palkattuja työntekijöitä ei ole, ja järjestön hallinnointi ja käytännön organisointi toteutetaan täysin vapaaehtoispuolelta – tai sitten ainoa palkattu työntekijä saattaa toimia jokapaikanhöylänä. Hyvä kirjallinen ja suullinen ulosanti loistavien ihmissuhdetaitojen ohella lienevät suoranaisia järjestötoimijan elinehtoja. Miten sitten järjestötyön erilaisiin haasteisiin voitaisiin oppilaitoksessa riittävästi tarjota valmiuksia?

Pelkkä tietotaito ei vielä tarkoita sitä, että yksilö olisi aktiivinen toimija. Sivistystä voidaan ajatella sekä toimintana että toimintatapana. Sivistynyt ihminen tuntee tarpeeksi yleistietoa ja osaa myös soveltaa sitä. Sivistystä voi siis pitää paitsi tiedon hallintana, myös osaamisena. Erityisesti tiedon sektoroituessa voimakkaasti korostuu ihmisten kyky suhteuttaa sektoroitunutta tietoa laajempaan kontekstiin.

Kansalaistoiminta osaamisena

Kiinnostus vaikuttaa yhteisiin asioihin herää yleensä halusta saada johonkin asiantilaan tai ongelmaan muutosta. Kansalaisjärjestöihin hakeudutaan mukaan jonkin asian vuoksi. Yhteisten asioiden edistäminen ja halu auttaa ovat monille keskiössä, muttei ainoana toimimaan saavana tekijänä. Sosiaaliset motiivit, intressi kuulua johonkin, hyöty myöhempää elämää varten voivat myös olla vaikuttamina kansalaisjärjestötoimintaan hakeutumiseen. Vaikka kansalaistoiminnan eri muodoissa on aktiivisesti mukana iso joukko ihmisiä, monialaisesta kansalaistoiminnasta huolimatta on monia, jotka eivät välttämättä toimi tai pääse kertomaan näkemyksiään. Tältä osin voi luonnollisesti kysyä myös, onko tarpeen, että kaikki ylipäättänsä olisivat jollakin tavalla osallisina kansalaisyhteiskunnan ylläpidossa: miten ns. passiiviseen kansalaisuuteen suhtaudutaan ja millaisia vapauksia sekä vastuita kansalaisella nähdään olevan.

Työ ja työntekijänä roolissa toimiminen on yksi perinteisistä areenoista, joissa kansalaisuus todentuu. Ennen kaikkea kysymys työläisten oikeuksista on ollut keskeistä kansalaisten äänen esilletulossa. Kunnollisen kansalaisen mittari on ollut ja on tuotteliaisuus (ks. Piaettova 2006). Ammattiyhdistysliikkeellä on ollut keskeinen rooli työntekijöiden vaikuttamismahdollisuuksien luomisessa ja parantamisessa. Työelämässä ”hyvä kansalainen” on toisenlainen rooli kuin se, millaisia ehtoja kansalaiselle voidaan asettaa vapaa-ajalla – vaikka sivistynyt kansalainen on tavoite, palkkatyöläisenä osaamisen ehdot ja mitarit ovat väistämättä suhteessa myös työympäristön ja työyhteisön tavoitteisiin. Palkkatyö on keskeinen kansalaisuuden todentumisen kenttä. Tosin kysymys kansalaisuudesta ja toimijuudesta asettuu haastavaan valoon puhuttaessa vapaaehtoistyöstä. Palkkatyön ulkopuolella oleminen ei kuitenkaan tarkoita sisällöntöntä tai passiivista elämää kansalaisena, enemmänkin mielekäs itsensä toteuttamisen kenttä voi löytyä jonkin kansalaisjärjestön vapaaehtoistyöstä.

Kansalaistoiminnasta itsestään on tullut eräänlainen tiedon ja osaamisen erillinen kenttä, vaikka toimisi vapaaehtoisena, vapaa-ajallaan. Kansalaistoiminnan kentällä palkkatyötä tekevät ja vapaaehtoisina toimivat työskentelevät usein rinnakkain, mikä on

yksi haaste pohdittaessa sivistyneen kansalaisen osaaamista. Kansalaistoiminta edellyttää tietoa esimerkiksi järjestötoiminnan käytännöistä, vaikka toimintaa voi toki olla järjestöjen ulkopuolellakin. Järjestöiden kautta aktiivisesti toimiva kansalainen joutuu käytännössä tuntemaan ainakin perusasiat järjestön pyörittämisen käytännön rutiineista kokousprotokollasta taloudenpitoon. Haittaa ei ole myöskään ideoista ja osaamisesta varainhankinnan ja viestinnän alueilla.

Kokonaan oman osaamisen lohkonsa järjestötoiminnan kentällä muodostaa ymmärrys yhteiskunnallisista vaikuttamisen kanavista. Kenen puoleen tulisi esimerkiksi kääntyä, jos tahtoo vaikuttaa siihen, miten suomalaiset yritykset toimivat kehitysmaissa? Tulisiko olla yhteydessä ulkoministeriön tai kauppa- ja teollisuusministeriön virkamiehiin, vastaaviin ministereihin, yrityksiä julkisilla varoilla rahoittavaan investointilaitos Finnveraan, yksittäisiin kansanedustajiin, eduskunnan valiokuntiin, poliittisiin puolueisiin, itse yritysten johtoon, yritysten osakkeenomistajiin tai kenties investointinormeja määritteleviin EU:n ja WTO:n elimiin?

Poliittisen päätöksenteon hajotessa useille tasoille aktiivinen kansalainen tarvitsee runsaasti tietoa poliittisen järjestelmän – tai pikemmin poliittisten järjestelmien – toiminnasta. Koska politiikan muutoksen prosessit ovat nopeita, olisi kansalaisen pystyttävä myös ymmärtämään järjestelmissä ja päätöksenteossa tapahtuvia muutoksia. Tässä valossa ei ole mikään ihme, että aktiivisen kansalaisen ihanne alkaa tuntua entistä haasteellisemmalta – ja samalla nimenomaan kansalaistoimintaan oppiminen nousee huolenaiheeksi jaetun kansalaisuuden kentän oheen.

Poliittisen kulttuurin suuri muutos on viime aikoina ollut siirtymä luonteeltaan laaja-alaisista poliittisista puolueista yhden asian liikkeisiin. Kyseessä on luonnollisesti havainto trendistä: poliittiset puolueetkin vetävät ihmisiä, mutta lähes kaikkien niiden jäsenmäärä on laskussa. Tässä kehityksessä ei ole mitään sinänsä paha, mutta sektoroituminen herättää tiettyjä huolenaiheita. Ovatko sivistykselliset ihanteet katoamassa, jos kansalaistoiminnan sivistysvaatimukseksi jää kapean osa-alueen hallinta? Tarvitaanko yhden asian liikkeiden toiminnassa sivistystä?

Toisaalta nimenomaan kansalaisyhteiskunnan piirissä on oltu valmiimpia vastaamaan uudenlaisen

politiikan haasteisiin. Esimerkiksi globalisaatiokriittinen liike on nostanut esiin juuri demokratian kriisitymisen teemoja ja kiinnittänyt huomioita perinteisen politiikan heikkenemiseen. Tällöin voikin sanoa, että kansalaisyhteiskunta on pitänyt huolta klassisen kansalaistoiminnan mahdollisuuksista. Voi olla, että kansalaistoiminnan haasteena tulevaisuudessa onkin ”ottaa tilansa” politiikan kentällä.

Globalisaatiokriittinen liike on myös esimerkki kansalaistoiminnasta, jossa tarvittavan tietotason määrä on lähes loputon. Ymmärtääkseen globalisaation dynamiikkaa ja vaikuttaakseen meneillä oleviin prosesseihin on ymmärrettävä esimerkiksi talousjärjestelmässä viimeisen parinkymmenen vuoden aikana tapahtuneita muutoksia. Useissa yhteiskunnallisissa kysymyksissä siten paine eräänlaiseen globaaliin kansalaisuuteen on huomattavasti suurempi kuin kansallisella tasolla aktiivisena kansalaisena toimimiseen. Kun poliittisista tai sosiaalisista kysymyksistä on tullut maailmanlaajuisia, yksinomaan kansallisella tasolla toimiminen ei aina riitä – vaikka perinteinen slogan ”ajattele globaalisti, toimi paikallisesti” (*think globally, act locally*) siihen haastaakin. Niin palkkatyönä tehtävässä järjestötyössä kuin vapaaehtoisessa kansalaistoiminnassa kansainvälisyys ja globaali perspektiivi ovat usein välttämättömyys.

Solidaarisuuden osoitukset yli valtionrajojen ovat myös keino laajempaan poliittiseen ja yhteiskunnalliseen debattiin. Yhtenä tuoreena esimerkkinä globaalin kansalaistoimijuuden tavasta on Suomen Attac ry:n tammikuun lopussa 2008 aloittama Nokia-boikotti. Boikotti sai alkunsa, kun Nokia ilmoitti sulkevansa Saksan Bochumissa sijaitsevan tehtaansa ja siirtävänsä toiminnat Romaniaan. Saksassa tehtaan sulkeminen sai runsaasti ihmisiä kaduille protestoimaan asiaa vastaan. Suomessa Attacin protesti herätti välittömästi suuren mediahuomion, ja samalla viikolla lukuisat suomalaiset tiedotusvälineet käsittelivät teemaa. Suomalaisen uutisoinnin jälkeen myös muista maista, esimerkiksi Ruotsista ja Brasiliasta, osoitettiin kiinnostusta Attac ry:n boikottia kohtaan.

Ammattikorkeakoulujen rooli

Koulutuksen tavoitteena on luonnollisesti osaltaan mahdollistaa yhteiskunnassa aktiivisen toimijan

rooli. Ammattikorkeakoulututkinnot ovat käytännönläheisiä korkeakoulututkintoja, ja lähtökohdaisesti siten ammatillisuus ja työelämän tarpeisiin vastaaminen ovat keskiössä: työmarkkinoille halutaan saada osaavia työntekijöitä. Palkkatyön reunaehtojen tunnistaminen ja myönteinen asenne työelämässä toimimiseen ja työntekijänä vaikuttamiseen ovat yksi tulokulma. Sen rinnalla oma kysymyksensä on, millainen rooli ammattikorkeakouluilla on aktiiviseen kansalaisuuteen kannustamisessa. Mitä sellaisia valmiuksia koulutuksen avulla voidaan tarjota ja tuottaa, joista olisi hyötyä aktiivisena kansalaisena toimimisessa? Voi sanoa, että kansalaistoiminnan saralla hyötyä on laajasta yleissivistyksestä, tietämyksestä sen osalta, millaisia ajankohtaisia kysymyksiä ylipäättensä on pinnalla sekä omassa yhteiskunnassa että globaalisti. Ammattikorkeakoululain (351/2003) 4 § mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Ammattikorkeakoulut ovat pääosin tiettyyn maakunnalliseen alueeseen sitoutuneita korkeakouluja. Poikkeuksen muodostavat verkostomaisesti eri puolilla maata toimivat Diakonia ammattikorkeakoulu (DIAK) ja Humanistinen ammattikorkeakoulu (HUMAK).

Ammattien kutsu. Ammattikorkeakoulut ja es-tetiikka -teoksessa Osmo Lampinen (2006, 10) kirjoittaa, että sivistykseen kuuluu klassisessa katsannossa neljä ulottuvuutta: ”sivistys perustuu tietoon ja älyllisen harkintakyvyn käyttöön. Sivistys merkitsee tiedon ja tietämyksen tasapainoista hallintaa, erikoistieto ei ole varsinaista sivistystä. Sivistynyt ihminen pyrkii kykyjen ja taipumusten monipuolisuuteen. Ja sivistynyt ihminen toimii eettisesti vastuuntuntoisella tavalla.” Ihmisen oma kasvu ja kehitys sivistyneeksi kansalaiseksi siis vaatii tiedollisen osaamisen ohella ennakkoluulottomuutta ja halukkuutta toimia vastuunsa kantaen monin tavoin ja monissa ympäristöissä.

Aktiiviseksi kansalaiseksi pelkistetysti ilmaistuna opitaan tekemällä, toiminnan kautta. Koulutus voi tarjota ”yleisosaamista”, ajattelemisen aihetta, viestinnällistä osaamista ja kykyä hyödyntää erilaisia medioita. Kriittiseen ajatteluun kykeneminen on myös

sivistyksen merkki ja kriittistä ajattelua voidaan opiskella myös mediataitona. Ammattikorkeakouluissa opiskellaan käytännönläheisellä tavalla eri aloja ja kysymyksiä. Esimerkiksi monet tulevat sosionomit, medianomit, yhteisöpedagogit ja liikunnanohjaajat (amk) saattavat työllistyä kansalaisjärjestöihin. Kulttuurialalla voi opiskella muun muassa viestintää, kulttuurituottamista, muotoilua, kuvataiteita, musiikkia. Esimerkiksi kulttuurituottajat työllistyvät pitkälti kolmannen sektorin järjestöihin tai heidän hallinnoimiinsa projekteihin. Kulttuurituotannon koulutuksessa muun muassa esittävän taiteen ja vaikkapa teatterin keinoin voi käsitellä kansalaistoiminnan haasteita (esim. osallistavan draaman avulla). Toisaalta on olemassa tutkintoon johtavaa koulutusta, jossa saadaan erilaisia kansalaisvalmiuksia, kuten viestintä ja mediakasvatus tai kestävään kehitykseen liittyvät opinnot. Moniin koulutusaloihin liittyy erilaisia kansalaiseksi kasvamisen ulottuvuuksia. Aktiivinen kansalaisuus ja kansalaisvaikuttaminen linkittyvät myös ammatillisten opettajakorkeakoulujen toimintaan lukuisin tavoin. Osa koulutuksista mahdollistaa aktiivisen kansalaisen roolin: esimerkiksi viittomakielen tulkkien tekemänä tulkkipalvelu mahdollistaa kuurojen aktiivisen kansalaisuuden ja osallistumisen yhteiskuntaan.

Kokonaan oman ulottuvuutensa on se, miten esimerkiksi tulevien insinöörien tai tradenomien (amk) koulutuksessa aktiivinen kansalaisuus tulee tai voisi tulla esille. Pohtia voi, millä tavoin esimerkiksi tekniikan tai kaupan alalla kansalaisuuteen liittyviä kysymyksiä voisi linkittää opintoihin aloilla, joilla kansalaisuus ei ole itsestään selvä tematiikka käsiteltäväksi. Kansalaisvaikuttamisen osalta huomionarvoista on, kuinka ja millä tavoin ammattikorkeakouluopintojen tulee kauttaaltaan valmistaa aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen. Osassa ammattikorkeakoulujen kursseja ja koulutuskokonaisuuksia aktiivisen kansalaisuuden näkökulman voi sanoa olevan mukana ns. läpäisyperiaatteella. Esimerkiksi osallisuuteen tai kestäväen kehityksen mukaiseen toimintaan voidaan kannustaa, vaikkei mainintaa olisi kirjattu näkyville. Siten, vaikka esimerkiksi kurssin tai teeman nimestä ei paikantuisikaan mm. kansalaistoiminta- tai kansalaisjärjestö-termiä, sisällöissä ja tavoitteissa voidaan selvästi artikuloida aktiiviseen

kansalaisuuteen linkittyviä ja tähtääviä näkökulmia. Kuitenkin on pohdinnan arvoista se, kuinka henkilösidonnaista läpäisyperiaatteen kunnioittaminen on, mikäli tavoitteisiin ei ole erikseen kirjattu vaikkapa osallisuuteen tai kestävään toimintakulttuuriin kannustamista.

Ammattikorkeakoulujen koulutuksen osalta oma haasteensa onkin, miten suunnitella jo perustutkintotason koulutustarjontaa niin, että osattaisiin vastata työelämän tarpeisiin riittävän hyvin ja myös tulevaisuutta ennakoivalla tavalla. Erilaiset täydennyskoulutukset ja erikoistumisopinnot toki mahdollistavat osaamisen päivittämistä ja laajentamista työssäkäynnin yhteydessäkin. Vaikka kansalaistoiminnan eri muodoissa on aktiivisesti mukana iso joukko ihmisiä, monialaisesta kansalaistoiminnasta huolimatta on monia, jotka eivät välttämättä toimi tai pääse kertomaan näkemyksiään. Tältä osin voi luonnollisesti kysyä myös, onko tarpeen, että kaikki ylipäättänsä olisivat jollakin tavalla mukana ja osallisina kansalaisyhteiskunnan ylläpidossa.

Oma kysymyksensä on, että kansalaisjärjestöihin työllistyy henkilöitä sekä aatteellisen pohjan, oman kokemustaan että ammatillisen koulutuksen pohjalta, esimerkiksi lakimies voi työllistyä ammatiliittoon ilman aiempaa ay-kokemusta tai terveydenhuoltoalan ammattilainen sosiaali- ja terveysjärjestöön ilman kansalaisjärjestötaustaa. Välttämättä järjestömaailman toimintakulttuuri ei ole tuttu. Järjestöissä olevan ”hiljaisen tiedon” oppimisen näkökulmasta tekemällä oppiminen on keskiössä. Haaste tässä kuitenkin on se, menetetäänkö henkilövaihdosten lomassa jotakin sellaista tietotaitoa, jota ei osata arvostaa, mikäli toimijoiden vaihtuvuus on runsasta. Oma kysymyksensä onkin, olisiko ammattikorkeakoulukentällä tarpeen pohtia myös sellaista täydennyskoulutusta, jolla järjestötyön reunaehtoisten osaamista voisi kartuttaa. Työtä tekemällä opitaan työn keskeiset piirteet, mutta lisäkoulutus saattaisi palvella myös esimerkiksi vertaistuen näkökulmasta. Aatteellinen pohja, arvot ja ideologia, luo omat reunaehdotensa järjestöjen toimintaan. Järjestöissä työtodellisuus esimerkiksi työaikojen osalta voi olla hyvin toisenlainen kuin vaikkapa yrityksessä tai kunnallisella sektorilla.

Kansalaisjärjestöjen toimintaan liittyy monenlaisia odotuksia ja suoranaisia vaatimuksiakin. Oma

haasteensa on se, miten palkatut työntekijät ja vapaaehtoiset toimijat säilyvät motivoituneina eivätkä kuormita itseään liikaa. Monille järjestöille vapaaehtoiset toimijat ovat kultaakin kalliimpia. Oma kysymyksensä järjestösektorilla onkin se, mistä saada uusia, innokkaita vapaaehtoisia, miten saada luottamustehtävistä kiinnostuneita mukaan, miten saada vapaaehtoiset sitoutumaan toimintaan.

Pohdintaa

Kansalaistoiminta eri muotoineen ja keinoineen on tärkeää jäsenyyksien, yhteisöllisyyden ja palvelutuotannonkin näkökulmasta. Marjo Vuorikoski ja Tomi Kiilakoski (2006, 311) toteavat, että koulutus on haluttu organisoida tehokkaasti, jotta se kykenisi olemaan yhteiskunnallisten tehtäviensä tasolla. Voi pohtia, voiko sivistyminen tapahtua tehokkaasti, nopeasti?

Seppo Niemelä (2007, 34) kirjoittaa, että koulutus on, jos ei syy, niin ainakin kansalaisuuden eriarvoisuuden ongelman yksi taustatekijä. Niemelän (emt.) mukaan kysymys onkin se, voiko koulutus myös olla ratkaisu ongelmaan tai keskeinen osa ratkaisua. Tältä osin myös ammattikorkeakouluilla on oma pohdinnan paikkansa, kuinka koulutusta voidaan suunnitella niin, että se aidosti mahdollistaa kansalaisena kasvamisen ja herättää aktiivisen kansalaisuuden intressin.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki (351/2003). <http://www.finlex.fi>
- ARENE ry: Näkemyksiä ammattikorkeakoululain uudistamisesta yliopistolain kokonaisuudistukseen liittyen. http://www.arena.fi/data/dokumentit/20071029T153732_36414.pdf Luettu 26.11.2007.
- Lampinen, O. 2006. Sivistys ja korkeakoulunäkemyks. Teoksessa Ammattien kutsu. Ammattikorkeakoulut ja estetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2006:18, 10–14.
- Niemelä, S. 2007. Kansanvallan elvytys. Kiistakirjoitus demokratiapolitiikasta. Kansanvalistusseura. Vantaa: Dark Oy.
- Piaettova, N. 2006. Kansalaisuuden paluu. Kirjarvio teoksesta: Saastamoinen, Mikko; Kuusela, Pekka (toim.): Kansalaisuuden ääriviivoja. Hallinta ja muodonmuutokset myöhäismodernilla ajalla. Yliopistopaino. Helsinki 2006 . 150 s. Agricola: kirja-arvostelut Agricolassa. <http://agricola.utu.fi/nyt/arvos/> Luettu 27.2.2008
- Saari, S. 2007. Korkeakouluopiskelija yhteiskunnallisena toimijana. Kansallinen benchmarking-arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5:2007.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatusta. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Jyväskylä: Vastapaino, 309–334.

Ympäristösivistyksen lähtökohtia ammattikorkeakouluissa

Leo Stranius

Kestävä kehitys ja ympäristösivistys

Kestävä kehitys on noussut viime vuosikymmeninä keskeiseksi yhteiskuntaa kuvaavaksi tavoitetilaksi. Pääsääntöisesti kestäväällä kehityksellä tarkoitetaan yhteiskunnan ekologista, sosiaalista ja taloudellista hyvinvointia nyt ja tulevaisuudessa. Kestäväällä kehityksellä on myös merkittävä sivistyksellinen rooli.

Kestävän kehityksen (*sustainable development*) termi tuotiin yleiseen tietoisuuteen niin sanotun Brundtlandin komission raportissa vuonna 1987¹. Raportissa kestävä kehitys määriteltiin kehitykseksi, joka turvaa tuleville sukupolville vähintään yhtä hyvän elintason ja -ympäristön, joka nykyisilläänkin sukupolvilla on ollut.

Kestävän kehityksen politiikka pyritään tällä hetkellä sisällyttämään kaikkeen yhteiskunnalliseen päätöksentekoon ja toimintaan. Olennaista kestävä kehityksen edistämisessä on monipuolinen ja laaja keskustelu, viestintä sekä ihmisten osallistaminen heitä koskevaan päätöksentekoon. Ammattikorkeakouluilla on keskeinen tehtävä ympäristösivistyksen ja kestävä kehityksen politiikan edistämisessä. Tähän työhön myös kansalliset strategiat ja hallitusohjelma² antavat hyvän selkänojan.

Suomen kansallisessa kestävä kehityksen strategiassa, jonka valtioneuvosto on hyväksynyt joulukuussa 2006, kestävä kehityksen visio määritellään seuraavasti: ”Tavoitteena on luoda kestävää hyvinvointia turvallisessa, osallisuutta edistävässä ja moniarvoisessa yhteiskunnassa, jossa kaikki kantavat vastuuta ympäristöstä.”³

Myös kestävä kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategiassa ympäristösivistykselle annetaan merkittävästi painoarvoa: ”Kestävä kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen visiona on kestävään elämäntapaan sitoutuneet kansalaiset, joiden tietoja, taitoja ja motivaatiota kartutetaan kaikkeen kasvatukseen ja koulutukseen sisäänrakennetulla kestävä kehityksen kasvatuksella.”⁴

Yllä olevat linjaukset osoittavat, että kestävä kehitys on periaatteellisella tasolla hyväksytty maan korkeimmalla mahdollisella tasolla ja toistettu useissa eri strategioissa. Hallitusohjelma ja kansalliset strategiat antavat näin sivistystyölle ja ammattikorkeakouluille hyvän tuen edistää kestävä kehitystä ja ympäristösivistystä omassa toiminnassaan.

Ympäristösivistys notkeassa modernissa

Tässä kirjoituksessa tarkastellaan ympäristösivistystä erityisesti ammattikorkeakoulujen näkökulmasta. Artikkelit pureutuu ympäristösivistykseen yhteiskuntapoliittisista ja ympäristöfilosofisista sekä arkielämän politiikan lähtökohdista. Lopuksi tehdään katsaus siihen, mitä ympäristösivistys voisi käytännössä tarkoittaa ammattikorkeakouluissa esimerkiksi kestävän kehityksen ja ympäristöpolitiikan näkökulmasta.

Ympäristön huomioon ottamisessa ja kestävän kehityksen edistämisessä kyse ei ole pelkän marginaalisen ryhmän vaatimuksista. Kyse on koko yhteiskuntaa koskevasta yhteisestä ymmärryksestä. Tämä herännyt ympäristöhuoli vaatii pikaisia toimenpiteitä kaikilla yhteiskunnan eri sektoreilla. Luonnon monimuotoisuuden häviämisen kiihtyminen ja sukupuutto- aallon leviäminen sekä ilmastonmuutos uhkaavat koko nykyisen sivilisaation olemassaoloa.

”Sivistys tarkoittaa kasvatuksen kautta omaksuttua tietoa ja henkistä kehittyneisyyttä, sivistyneisyyttä.”⁵ Ympäristösivistyksen voidaan vastaavasti katsoa tarkoittavan ympäristöstä ja luonnosta omaksuttua tietoa sekä siitä seuraavaa ekologista ymmärrystä. Sivistynyt ammattilainen ei tuhoa ympäristöä vaan pitää siitä huolta. Luonnolla tunnustetaan olevan itseisarvoa sellaisenaan ilman suoraa välineellistä hyötyä.

Samalla kun ympäristökysymykset ovat valtavirtaistuneet kaikkeen yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, 1960-luvun lopussa Suomessa ja kansainvälisesti herännyt ympäristöhuoli⁶ ja siitä seurannut yhteiskunnallinen ympäristötoiminta ovat kuitenkin muuttuneet yhä kaupallisemmiksi, viihteellisemmiksi, nopearytmisemmiksi ja pirstaleisemmiksi. Elämme huomiotaloudessa ja tarinankerrontayhteiskunnassa. Elämä kulkee projektista toiseen.⁷ Samalla kiinnostus perinteiseen ympäristöpoliittiseen toimintaan on mahdollisesti vähentynyt. Suuret, koko yhteiskuntaa selittämään pyrkivät teoriat ja käsitteet ovat uuden haasteen edessä. Erityisesti nämä haasteet koskevat kestävän kehityksen ajattelutapaa ja siitä viestimistä.

Nyky-yhteiskuntaa kutsutaankin usein jälkimoderniksi tai Ulrich Beckin ”toisen modernin” yhteiskunnaksi. Hardtin ja Negrin (2005, 11–12) mukaan

postmodernissa yhteiskunnassa on siirrytty samalla kansallisvaltioiden suvereeniuudesta imperiaalisen suvereeniuuden paradigmaan, jossa kansallisvaltioiden poliittinen valta on heikentynyt ja tilalle on tullut maailmanmarkkinoiden mahti.⁸ Esimerkiksi Bauman (2002, 32) puhuu notkeasta modernista. Tämän mukaan yksilöllistettyjen toimijoiden sitouttaminen kansalaisuuteen, yhteisiin liikkeisiin tai arvoihin, tuntuu mahdottomalta. Notkea moderni luo hetkellisesti verkostoituneita yhteisöjä, jotka ovat hauraita ja keskittyvät vain yhteen ominaisuuteen tai päämäärään. Ne elävät vain vähän aikaa ja ovat hetkellisesti kokoontuvia ”narikkayhteisöjä”⁹. (Bauman 2002, 49, 237.)

Sivistyksen edistäminen on kuitenkin toimintaa, joka synnyttää aktiivista kansalaisuutta. Tekniikan kehittymisen myötä yksilöllillä on entistä enemmän oppimis-, vuorovaikutus- ja viestintämahdollisuuksia. Keskustelufoorumeita, internet ja erilaiset verkko-yhteisöt sekä monet muut sovellukset ovat lisänneet ihmisten mahdollisuuksia osallistua oppimisprosessiin sekä opetukseen vastaanottajina että sen tuottajina.

Ympäristökysymyksen muotoutuminen

Ympäristöongelmat ovat sekoitus luontoa, politiikkaa ja kulttuuria. Yhteiskunta ei vain passiivisesti reagoi ympäristöongelmiin, vaan eri toimijat työstävät ympäristössä havaitsemiaan muutoksia poliittisiksi vaatimuksiksi, tavoitteiksi ja toimenpiteiksi. Ongelmien esille nostajien lisäksi avainasemassa on julkisuus, joka tarjoaa ongelmien määrittelylle julkisen areenan. (Väliveronen 1996, 14–16).

Yhteiskunnallisten liikkeiden tutkimuksessa yksi olennainen kysymys on ollut, kuinka näkymättömistä jännitteistä tai yksittäisten ihmisten huolenaiheista nousee yhteisiä ja julkisia kysymyksiä, joiden ympärille syntyy kollektiivista toimintaa (Laine & Peltonen 2003, 61). Ympäristön tilassa tapahtuvat haitalliset muutokset eivät vielä itsessään ole yhteiskunnallisia ongelmia. Ne on ensin tulkittava, määriteltävä ongelmiksi ja tuotava yhteiskunnallisen keskustelun ja päätöksenteon piiriin. (Väliveronen 1996, 38; ks. myös Haila & Levins 1992, 294–295). Ympäristön politisoitumisen kautta myös sivistys ympäristöstä tulee mahdolliseksi.

Ympäristöpolitiikka on mahdollista osaksi siksi, että luonto ja ympäristö ovat politisoituneet. Luonnon poliittisuus tarkoittaa sitä, että luontoon liittyvät kysymykset ovat mukana inhimillisessä toiminnassa. Hailan (2001a, 12) mukaan politisoitumisen voi käynnistää pienikin tapahtuma, joka saa ihmiset liikkeelle. Politisoituminen edellyttää yhteiskunnallisia toimijoita – ja päinvastoin. Ympäristön politisoitumisen seurauksena on syntynyt esimerkiksi ympäristöpolitiikka julkisen vallan toimenpidealueena. Hailan ja Lähteen (2003, 11) mukaan luonnon politisoitumista ilmentää esimerkiksi 1960-luvun lopun yhteiskunnallinen ympäristöherätys, jonka seurauksena ympäristöstä tuli poliittisten kiistojen kohde.

Hanniganin (1995, 55) mukaan ympäristöongelman konstruointi edellyttää tieteellistä keskustelua ja sen popularisoijia, jotka rakentavat siltaa akateemisen maailman ja kansalaisten välille. Julkisuudella sekä symbolisilla ja visuaalisilla keinoilla ympäristöongelmat kehystetään merkittäviksi yhteiskunnallisiksi kysymyksiksi. Ympäristöongelmien synnyssä on olennaista, kuka ongelmat määrittelee, ketkä ovat osallisia ja kenen toimesta keskustelua viedään eteenpäin. (Hannigan 1995.)

Ympäristöpolitiikan keskustelun yhdeksi keskeiseksi diskurssiksi onkin noussut ekologinen modernisaatio. Ekologinen modernisaatio voidaan Tirkkoson (2000, 29) mukaan määritellä sellaiseksi muutosprosessiksi, jossa yhteiskunta kehittyy rakenteellisten muutosten kautta ekologisesti hyväksyttävämmäksi. Ekologisen kriisin ratkaisu nähdään tuotanto- ja kulutustapojen muutosprosessina.

Esimerkiksi Hajerin (1995) mukaan radikaalien ympäristöliikkeiden vastapainoksi on muodostunut kestävä kehityksen yhteenliittymä, joka rakentaa siltaa ylikansallisten organisaatioiden, valtion laitosten ja kansalaisliikkeiden välille. Yhteenliittymän logiikkana on ekologinen modernisaatio, jossa argumentoidaan painokkaasti tehokkaan luonnonvarojen käytön ja ympäristön huomioon ottavan suunnittelun puolesta. Ekologinen modernisaatio on yhtäältä (1) rakenteisiin puuttumaan pyrkivän ympäristöpolitiikan vaihtoehto, joka (2) mahdollistaa positiivisen summapelin, (3) tukeutuu vallitseviin rakenteisiin ja samalla (4) marginalisoi radikaalin ympäristöliikkeen. Hajerin (1995, 31–32) mukaan nämä ekolo-

gisen modernisaation ominaisuudet ovatkin syynä siihen, miksi hallinto on niin herkästi omaksunut sen logiikan.

Ympäristöfilosofia lähtökohtia sivistykseen

Ympäristösivistyksen yksi keskeinen lähtökohta on se, millainen on ihmisen luontosuhde. Ympäristöetiikassa on vakiintunut tapa jakaa arvot ihmis- ja luontokeskeisiin arvoihin.¹⁰ Ihmislähtöisten luontoarvojen mukaan luonto on tärkeä sen ihmisille tuottaman välineellisen hyödyn takia. Luontokeskeinen arvonäkökulma lähtee taas siitä ajatuksesta, että luonto on tärkeä sen itsensä vuoksi.¹¹

Aristoteleen mukaan ihminen oli pyramidin kärki, luonnon kehityksen huipentuma. Tätä näkemystä seurasi keskiajan välineellinen filosofia, jolloin luontoa selitettiin mekaanisin termein. Nykyinen ympäristöajattelu sai alkunsa 1960-luvulla. Luontoa alettiin pohtia filosofian näkökulmasta biologisten ja ekologien taholta. Vilkan (1998, 15) mukaan ympäristöfilosofia tutkii ympäristökysymyksiin ja ihmisen luontosuhteeseen liittyviä ontologisia, tieto-opillisia ja eettisiä ongelmia.

Esimerkiksi Aldo Leopoldin¹² mukaan ympäristöongelmat ovat luonteeltaan filosofisia. Ympäristöfilosofia on ympäristönsuojeluun liittyvien filosofisten kysymysten pohdintaa. Ympäristöfilosofian ydintemana on eettisen vastuun laajentaminen ihmisistä eläimiin, eläimistä kasveihin, eliölajeihin ja ekosysteemeihin. Ympäristöfilosofiassa luonto ei ole vain biologinen konstruktio, joka palvelee ihmistä erilaisen ekosysteemipalveluiden kautta.

Ympäristöfilosofian suuntauksista ihmiskeskeistä luontosuhdetta edustaa ekologinen humanismi, joka korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta verrattuna muihin lajeihin ottaen kuitenkin aikamme ympäristöongelmat toiminnassaan vakavasti huomioon. Lajien suojelua perustellaan ihmiskeskeisin argumentein ja korostetaan suojelun hyötyä ihmiselle. Yhteiskuntaekologia (ekologinen modernisaatio) haastaa syväekologian luontokeskeisyyden, ja ekofeminismi kritisoi humanismia suvaitsevaisuuden näennäisopiksi, joka on ainoastaan toisen sukupuolen, miesten keskinäisen veljeyden liike. Ekologinen anarkismi

nostaa esille syväekologian tavoin ihmisen ja ympäristön ykseyden sekä valta- ja alistusrakenteiden purkamisen.

Usein luonnon itseisarvoa puolustetaan filosofi Richard Routleyn¹³ viimeisen ihmisen periaatteella. Kyseessä on siis viimeinen ihminen, joka selviää maailman tuhosta. Hänen kuollessaan koko ihmis-kunta lakkaisi olemasta. Hänen käytössään olisi myös pommi, jolla voisi tuhota kaiken elävän maapallolta. Olisiko oikein räjäyttää pommi? Ihmiskeskeisistä lähtökohdista hänen toimintansa olisi täysin sallittua. Sen sijaan ympäristöeettisestä näkökulmasta katsottuna hän toimisi väärin.

Viimeinen ihminen on hyvä esimerkki myös sen suhteen, kuinka ympäristösivistys voidaan nähdä notkeassa modernissa. Ekologisen yhteiskunnan perustana ovat yksilöllistyneet ja itseorganisoituneet toimijat. Notkean modernin yhteisöllisyys on hetkelistä. Yhteiset sukupolvikokemukset, pitkäkestoiset yhteiset ja niiden tuomat ”hulluuden hetket”¹⁴ ovat kadonneet näyttämöltä.

Inhimillisen kulttuurin ja luonnon sopusoinnusta

Mitä tapahtuisi, mikäli yhteiskunnan onnistumisen perimmäinen mittari olisi bruttokansantuotteen sijaan solidaarisuus Gandhin ”viimeistä ihmistä”, kaikkein heikko-osaisinta kohtaan? Kuvittele silmiesi eteesi kaikkein kurjimmassa asemassa oleva yksilö. Miten omat tekosi edistävät tämän ihmisyksilön hyvinvointia? Joukkueen menestys mitataan usein sillä, miten sen heikoin lenkki onnistuu. Eikö samaan ajatukseen voisi perustua kansakuntienkin menestyksen mittaaminen? On turha kasvattaa eroa oman joukkueen muihin jäseniin. Kun teen jotain, mietin samalla, auttaako vai heikentääkö tekemiseni sitä kaikkein heikko-osaisinta. Eettisen kehän laajentumisen myötä on luonnollista ulottaa tämä ajattelu koskemaan ihmisten lisäksi myös muita lajeja ja ekosysteemejä.

Voiko inhimillinen kulttuuri sitten elää sopusoinnussa luonnon kanssa? Onko kulttuuri hävitettävä, koska se potentiaalisesti tuhoaa omalla olemassaolollaan tai toiminnallaan ympäristön? Luonto on aina sisältynyt ihmisyhteisöjen eettiseen ja moraaliseen normistoon. Kaikissa yhteisöissä on tunnustettu se,

että luonto ja luontosuhde on niiden olemassaolon aineellinen perusta. Ympäristöherätyksen olennainen lähtökohta on ollut huoli siitä, että yhteiskunnallinen kehitys tuhoaa luonnon ja näin inhimillisen kulttuurin olemassaolon mahdollisuudet. (Haila 2001b, 198–200).

Ihminen on kuitenkin yksi eliölaji muiden joukossa ja näin ollen aina pakotettu elämään tavalla tai toisella sopusoinnussa ympäristönsä kanssa. Esimerkiksi Hailan (2001c, 235–236) mukaan ei ole mitään mieltä ajatella, että eliöt vain tuhoaisivat toisiaan. Tämä pätee myös ihmisten kohdalla. Dualistinen vastakkainasettelu inhimillisen kulttuurin ja luonnon välillä ei yksinkertaisesti ole mielekäs, koska kaikki inhimilliset toimet tapahtuvat luonnossa ja perustuvat sen prosesseihin. Näin luonto on aina läsnä myös kulttuurissa.

Ympäristösivistys tarjoaa mahdollisuuksia ymmärtää ihmisen ja luonnon sopuisaa rinnakkais-eloa paremmin. Tämä näkemys voi Hailan (2001c 238–239) mukaan perustua esimerkiksi inhimillisen toiminnan hyötyjen ja haittojen vertailuun (kustannus–hyöty-analyysi), varovaisuusperiaatteelle tai minimiturvallisuuden käsitteelle sekä ainutlaatuisen ja luonnonsuojelun periaatteelle, jossa viimeiset jäljellä olevat lajit ovat aina itsessään arvokkaita (vrt. Routleyn viimeisen ihmisen periaate).

Arkielämän politiikka ja ympäristösivistys

Mitä ihminen voi sitten konkreettisesti tehdä, jotta inhimillinen kulttuuri olisi paremmin sopusoinnussa ympäristönsä kanssa ja täyttäisi edellä mainitut kriteerit? Ympäristösivistyksen yhtenä muotona voidaan nähdä arkielämän politiikka, jossa vaikuttaminen tapahtuu jokapäiväisissä käytännöissä esimerkiksi omien kulutusvalintojen kautta. Vaikka yksilön valinnoilla ei yksin ekologista kriisiä ratkaista, yksittäinen ihminen voi pyrkiä vaikuttamaan yhteiskunnallisiin rakenteisiin sekä kiinnittää huomiota kulu- tustottumuksissa ympäristökysymyksiin. Parhaiten yksilön vaikutusmahdollisuudet oman elämän suhteen tulevat ilmi asumisessa, ruuassa ja liikkumisessa, jotka muodostavat noin kaksi kolmasosaa kuluttajan ekotaakasta Suomessa.

Asumisen suhteen tämä tarkoittaa tiivistä asumista ja mahdollisimman vähän neliöitä asunnossa, ekonergian hankkimista kotiin sekä lämpimän veden vähäistä käyttöä. Ruuan suhteen ekologisinta on siirtyä sekaruokavaliosta kasvisruokaan, jossa myös paljon luonnonvaroja kuluttavat maito- ja juusto- tuotteet on jätetty pois ruokavaliosta. Liikkumisessa kannattaa suosia kävelyä, pyöräilyä ja julkista liikennettä. Lentäminen on ympäristölle kaikkien tuhoisin liikkumisen muoto.

Esimerkiksi Kohti aktiivista kansalaisuutta – Kansalaisyhteiskunta 2006 -toimikunnan raportissa (2006, 47) todetaan seuraavaa:

Edustuksellisen ja järjestöllisen vaikuttamisen rinnalle yhä keskeisemmäksi onkin noussut ns. arkielämän politiikka, jossa vaikuttaminen tapahtuu jokapäiväisissä käytännöissä, esimerkiksi omien kulutusvalintojen kautta. [...] Uusia vaikuttamisen muotoja yhdistää se, että elämän ohjat otetaan omiin käsiin eikä niinkään luoteta suurten kollektiivien toimintaan tai valittuihin edustajiin.

Käytännössä yksilöiden ekolakot ja elämäntapakoikeilut ovatkin parhaimmillaan vastareaktio kulutuskeskeiselle yhteiskunnalle. Ne ovat uuden ekologisen henkisyuden etsintää maailmassa, jossa luonnonvarojen tuhlailu nähdään entistä epätoivottavampana kehityksenä. Toiminnan tai osallistumisen yhtenä muotona voidaan nähdä arkielämän politiikka, jossa vaikuttaminen tapahtuu jokapäiväisissä käytännöissä esimerkiksi omien kulutusvalintojen kautta. Yksilöllistä sisältöä voidaan hakea kansalaisliikkeiden ohella myös esimerkiksi tuunaamalla itseä eli tekemällä henkilökohtaisesta poliittista erilaisten elämäntyylien (*lifestyles*) avulla. Tämä vapaaehtoinen vaatimattomuus (*voluntary simplicity, downshifting*), askeettinen hedonismi tai kulutuskarkuruus voi olla vaikka valatussa talossa asumista, öljyriippuvuudesta irtautumista, vuoden sapattivapaata tai viikoittaista älä osta mitään -päivän viettoa.

Vapaaehtoisella vaatimattomuudella tarkoitetaan sitä, että voimme työskennellä, haluta ja kuluttaa vähemmän ja olla tämän seurauksena onnellisempia. Ihmiset voivat siis vapaaehtoisesti vähentää tulojaan ja sen myötä luonnonvarojen kulutustaan saadakseen lisää

vapaa-aikaa. Vapaaehtoisesti vaatimaton ottaa esimerkiksi puolen vuoden sapattivapaan palkkatöistään ja käyttää ajan henkisyuden etsintään, sivistykseen ja kouluttautumiseen tai perheen kanssa olemiseen.

Askeettinen hedonismi viittaa taas siihen, että pidättäytymällä tietyistä ympäristölle tuhoisista kulutushyödykkeistä voimme nauttia elämästämme enemmän ja kokea voivamme paremmin. Askeettinen hedonisti kokee elävänsä ylellisyydessä, vaikka hän on luopunut esimerkiksi henkilöautosta, lihan syönnistä tai liiallisesta lämmityksestä. Kantia mukaillen hän ei ole halujensa orja vaan hänellä on vapaus määrätä oman toimintansa lait. Askeettinen hedonisti on vapaa hetkellisistä viettilylykkeistä.

Kulutuskarkuruus on kokonaisvaltaista irtautumista kulutusyhteiskunnasta. Kulutuskarkurit ovat niin ”rikkaita”, että heillä on varaa olla kokonaan ilman ja siirtyä elämään normaalin palkkatyön ja yhteiskunnan ulkopuolelle esimerkiksi vallattuun taloon, omavaraistalouteen tai ekoyhteisöön.¹⁵

Tapa osallistua on saattanut muuttua enemmän vastikkeelliseksi.¹⁶ Olennaista on tietää, mihin vapaaehtoistyön panos menee ja mitä sillä konkreettisesti saadaan aikaiseksi. Kyse on siitä, että ihmisillä on samalle ajalle monta eri käyttökohdetta. Tämä johtaa siihen, että ei haluta toimia vain ”lämpimikseen” vaan ajan uhraaminen tiettyyn tarkoitukseen on perusteltava tarkkaan. Kysymys liittyy siis myös tehokkuusajatteluun ja kiireeseen.

Uhrautuvasta vapaaehtoisuudesta on siirrytty enemmän kohdistettuun ja vastikkeelliseen vapaaehtoisuuteen. Osallistumisen pitää olla helppoa, mielekästä ja vaikuttavaa. Toisaalta kyse voi olla ehkä pikemminkin konkreettisuuden vaatimuksesta monimutkaisten kysymysten ympärillä kuin pelkästä helposta osallistumisesta. Ihmiset eivät innostu näennäisosallistumisesta, jollaiseksi esimerkiksi järjestöille tuttu lausuntojen laatiminen saattaa merkityksellistyä. Tämä asettaa haasteita niin koulutusjärjestelmälle, järjestöille kuin hallinnollekin.

Yllä esitetyt peruslähtökohdat ja eri näkökulmat voivat toimia yhtenä lähtökohtana ammattikorkeakoulujen ympäristöfilosofian koulutuksen perustana. Tarvitaan selvästi vankempaa opetusta ympäristösisivistyksen osalta, jotta kestävä kehityksen arkikäy-

tännöt saadaan integroitua ihmisten ajattelutapoihin ja arvoihin. Tuon lopuksi esille vielä muutamia konkreettisia ehdotuksia ammattikorkeakouluille.

Lopuksi: Muutamia käytännön ajatuksia ammattikorkeakouluille

Ammattikorkeakoulut tuottavat ja välittävät tietoa. Toisaalta ne ovat itse yhteiskunnallisia toimijoita. Kestävä kehitys ja ympäristösivistys tarkoittavat sen eri teemojen poikkileikkaavuutta yhteiskunnassa. Samalla voi olla tarpeen nostaa tiettyjä yhteiskunnassa ja sitä koskevassa keskustelussa varjoon jääneitä kysymyksiä, tietoja ja taitoja, joiden edistäminen tukisi kestävästä kehitystä. Käytännössä haasteiksi muodostuvat ainakin seuraavat kysymykset:

- 1 Kuinka moninaisia aiheita käsitteleviin opetusohjelmiin, kursseihin, oppikirjoihin ja tilaisuuksiin saadaan integroitua mukaan ympäristönäkökulma läpileikkaavana teemana?
- 2 Onko kullakin ammattikorkeakoululla tarpeeksi kursseja, oppikirjoja ja tilaisuuksia, jotka pyrkivät vastaamaan ympäristösivistyksen ja kestävästä kehityksen haasteisiin?
- 3 Kuinka ammattikorkeakoulut voisivat omassa toiminnassaan ottaa huomioon ympäristösivistyksen ja kestävästä kehityksen elementtejä (esimerkiksi Norppaenergian¹⁷ käyttöönotto, Green Office¹⁸ tai tarjoiluissa kasvivalintojen ja reilun kaupan tuotteiden suosiminen) ja viestiä näistä muille viiteryhmille?

Yllä oleviin kysymyksiin ei ole yksittäisiä oikeita vastauksia. Olennaisempaa on kiinnittää huomiota näihin seikkoihin koulutustoimintaa suunniteltaessa, oppikirjoja tehtäessä tai muita tilaisuuksia järjestettäessä. Silloin kun omassa toiminnassa noudatetaan kestävästä kehityksen periaatteita, tullaan siitä automaattisesti viestineeksi myös omalle henkilökunnalle, oppilaille ja muille sidosryhmille. Kaikki tämä vaatii tietysti resursseja, mutta ehkä sitäkin tärkeämpää on ”*mind setting*” eli oman ajattelutavan ja sitä kautta toimintatapojen muutos.

Konkreettinen toiminta ja tekoihin ryhtyminen on ammattikorkeakouluissa tärkeää. Väitän, että arvoista ei muodostu toimintatapojen muutosta eli

arvot eivät välttämättä ohjaa yksilön toimintaa. Pitkemminkin arvot muodostuvat vasta konkreettisen toiminnan, ja ympärillä olevien reunaehtojen, kautta.

Konkreettisesti ympäristösivistys voisi tarkoittaa luonnonvara- ja ympäristöalan sekä luonnontieteiden koulutusalan vahvistamisen lisäksi ympäristöpäi-notusta myös muilla koulutusaloilla¹⁹. Esimerkiksi humanistinen ja kasvatustieteiden voisivat panostaa ympäristökasvatukseen metodologian ja ihmisten luontosuhteen käytännölliseen opetukseen. Tekniikan ja liikenteen ala voisi tarjota opintokokonaisuuksia uusiutuvien energialähteiden sovelluksista ja ekologisesta kestävästä liikennemuodoista. Matkailu-, ravitsemis- ja talousalan vahvuudeksi voisi nostaa kestävästä eko- ja lähialuematkailun. Ammattikorkeakoulujen mahdollisuudet toimia ympäristösivistyksen edelläkävijöinä ovat erinomaisen hyvät.

Ammattikorkeakouluissa ympäristökysymykset pitäisi olla entistä tärkeämmässä roolissa niin opetuksessa kuin sen suunnittelussakin, mutta ennen kaikkea omassa toiminnassa, jolla näytettäisiin esimerkkiä oppilaille, opettajille ja muulle yhteiskunnalle. Ympäristö on väistämättä yksi kompetenssialue, jota koulutuksessa on välttämätöntä jatkossa painottaa entistä enemmän. Ammattikorkeakouluilla on merkittävä rooli ympäristösivistyksen ja kestävästä kehityksen edistäjänä. Oppilaitosten pitääkin pystyä hyödyntämään yhteiskunnassa piileviä mahdollisuuksia ympäristösivistyksen ja kestävästä kehityksen kasvatukseen edistämiseksi.

Sivistyksen näkökulmasta oppilaitoksilla on aina ollut keskeinen rooli. Ne voivat tarjota ratkaisuja esille nostettuihin ympäristöhaasteisiin. Nykypäivänä yhteiskunnallinen ympäristöherätys näkyykin yhä enemmän ammattikorkeakoulujen opetuksessa, mutta se voisi näkyä paljon vahvemmin. Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmissa tarvitaan esimerkiksi filosofian, erityisesti ympäristöfilosofian opetusta, mikäli halutaan päästä länsimäisen ympäristökriisin henkisille ja teoreettisille juurille.

Lähteet

- Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. (Suom. Jyrki Vainonen). Tampere: Vastapaino.
- Haila, Y. & Levins R. 1992. Ekologian ulottuvuudet. Tampere: Vastapaino.
- Haila, Y. 2001a. Mikä ympäristö? Teoksessa Y. Haila & P. Jokinen (toim.) Ympäristöpolitiikka: Mikä ympäristö, kenen politiikka. Tampere: Vastapaino, 9–20.
- Haila, Y. 2001b. Mitä ihmisillä on oikeus tehdä luonnolle? Teoksessa Y. Haila & P. Jokinen (toim.) Ympäristöpolitiikka: Mikä ympäristö, kenen politiikka. Tampere: Vastapaino, 198–202.
- Haila, Y. 2001c. Syyllisyydentunnon hedelmättömyys. Teoksessa Y. Haila & P. Jokinen (toim.) Ympäristöpolitiikka: Mikä ympäristö, kenen politiikka. Tampere: Vastapaino, 235–240.
- Haila, Y. & Lähde, V. 2003. Luonnon poliittisuus: Mikä on uutta? Teoksessa Y. Haila & V. Lähde (toim.) Luonnon politiikka. Tampere: Vastapaino, 7–36.
- Hajer, M. 1995. The Politics of Environmental Discourse. Ecological Modernization and the Policy Process. Great Britain: Oxford University Press.
- Hannigan, J.A. 1995. Environmental Sociology. A Social Constructionist Perspective. Series: Environment and Sociology. London and New York: Routledge.
- Hirvilampi, T. 2003. Kulutuskarkuruus elämänpoliittisena valintana. Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Työ on luettavissa kokonaisuudessaan osoitteessa: <http://tutkielmat.uta.fi/tutkielma.phtml?id=11964>
- Hardt, M. & Negri, A. 2005. Imperiumi. (Suom. Arto Häilä, Mika Ojakangas, Taina Rajanti, Olli Sinivaara, Akseli Virtanen ja Jussi Vähämäki). Helsinki: WSOY.
- Järvikoski, T. 1991. Ympäristöliike suomalaisessa politiikassa. Teoksessa I. Massa & R. Sairinen (toim.) Ympäristökysymys. Helsinki: Gaudeamus, 162–179.
- Anon. 2006. Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014. Kestävän kehityksen toimikunnan koulutusjaosto. Suomen kestävän kehityksen toimikunta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006.
- Anon. 2006. Kohti aktiivista kansalaisuutta. Kansalaisyhteiskunta 2006 -toimikunnan raportti. Oikeusministeriö. Julkaisu 2005:14.
- Anon. 2006. Kohti kestäviä valintoja. Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi. Kansallinen kestävä kehityksen strategia. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2006.
- Laine, M. & Peltonen, L. 2003. Ympäristökysymys ja aseveliakseli. Ympäristön politisoituminen Tampereella vuosina 1959–1995. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Leopold, A. 1949. The Land Ethics. Ilmestynyt alunperin teoksessa Aldo Leopold, A Sand Country Almanac and Sketches Here and There. Oxford: Oxford University Press. Suomentanut Maija-Liisa Mäkinen teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim. 1999). Ympäristöfilosofia. Tampere: Gaudeamus, 120–137.
- Routley, R. 1973. Is There a Need for a New, an Environmental Ethic. Proceedings of the XVth World Congress of Philosophy. Varna, Bulgaria, 1973. Suomentanut Maija-Liisa Mäkinen teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim. 1999). Ympäristöfilosofia. Tampere: Gaudeamus, 145–155.
- Stranius, L. 2006. Ympäristöliikkeen aallot – Suomalaisen ympäristöprotestin tilanneanalyysi uudella vuosituhanella (2006). Julkaisematon pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Yhdyskuntatieteiden laitos. Työ on luettavissa kokonaisuudessaan osoitteessa: <http://tutkielmat.uta.fi/tutkielma.phtml?id=16103>.
- Taylor, P.W. 1981. The Ethics of Respect for Nature. Environmental Ethics 3 (1981), 197–218. Suomentanut Markku Oksanen teoksessa M. Oksanen & M. Rauhala-Hayes (toim. 1999). Ympäristöfilosofia. Tampere: Gaudeamus, 225–250.
- Tirkkonen, J. 2000. Ilmastopoliittikka ja ekologinen modernisaatio – Diskursiivinen tarkastelu suomalaisesta ilmastopoliitikasta ja sen yhteydestä metsäsektorin muutokseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen

- yliopiston aluetieteen ja ympäristöpolitiikan laitos.
Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print
- Anon. 2007. Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma. 19.4.2007. <http://www.valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf>
- Vilka, L. 1998. Oikeutta luonnolle. Ympäristöfilosofia, eläin ja yhteiskunta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Väliverronen, E. 1996. Ympäristöuhkan anatomia. Tiede, mediat ja metsän sairaskertomus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Anon. 1987. Yhteinen tulevaisuutemme. 1987. Ympäristön ja kehityksen maailmankomission raportti. Ulkoasiainministeriö ja Ympäristöministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Zolberg, A. (1972). Moments of Madness. *Politics and Society* 2:2, 183–207.

Loppuviitteet

- 1 Vuonna 1983 perustettiin WCED (World Commission on Environment and Development), joka tunnetaan paremmin Norjan pääministerin mukaan Brundtlandin komission nimellä. Aloitte komission perustamisesta oli tullut vuotta aiemmin UNEP:n toimesta. Vuonna 1987 ilmestyi komission kuuluisaksi tullut raportti Yhteinen Tulevaisuutemme (Our Common Future), jossa kestävän kehityksen termi tuotiin ensimmäisen kerran yleiseen tietoisuuteen. Komission toiminta loi myös pohjan Rio de Janeiron YK:n ympäristö- ja kehityskonferenssille vuonna 1992 sekä sen keskeisille teemoille.
- 2 Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelman mukaan (19.4.2007) ”Suomalaisten korkea sivistystaso sekä laadukas ja maksuton koulutus ovat hyvinvointiyhteiskuntamme perusta.” Edelleen Vanhasen hallitusohjelmassa sitoudutaan vahvistamaan ympäristökasvatuksen asemaa.
- 3 Kohti kestäviä valintoja. Kansallisesti ja globaalisti kestävä Suomi. Kansallinen kestävä kehityksen strategia. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 5/2006, s. 45.
- 4 Kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen ja koulutuksen strategia ja sen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2006–2014.
- 5 <http://fi.wikipedia.org/wiki/Sivistys>
- 6 Voidaan puhua ympäristöliikkeen ensimmäisestä aallosta. Tällä tarkoitetaan 1960-luvun puolivälissä tapahtunutta mullistusta, jolloin moderni ympäristöliike rantautui Suomeen ja syrjäytti perinteisen luonnonsuojeluajattelun. Taustalla oli Rachel Carsonin teos *Silent Spring* (1962), jonka myötä ympäristönsuojelukysymys yhteiskunnallistui. Ympäristökysymyksiä ruvettiin pohtimaan suhteessa talouteen ja teollisuuteen. Suomessa uusi aktiviteetti kanavoitui 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa pitkälle Suomen luonnonsuojeluyhdistykseen, jonka pohjalle organisoitiin Suomen luonnonsuojeluliitto vuonna 1969. (ks. esimerkiksi Järvikoski 1991, 167–169).
- 7 Itse olen puhunut omassa ympäristöliikettä tarkastelevassa pro gradu -tutkielmassani (Stranius 2006) projektista toiseen matkaavista reppu- tai jetset-aktivisteista. Yhtä hyvin voidaan puhua myös kevyt- tai hetkiaktivismista, joka tarkoittaa löyhää ja hetkellistä sitoutumista johonkin yksittäiseen kysymykseen, projektiin tai kampanjaan.
- 8 Maailmantalouden postmodernisuudessa varallisuuden luominen tähtää biopoliittiseen tuotantoon, jossa taloudelliset, poliittiset ja kulttuurilliset tekijät kietoutuvat toisiinsa. Imperiumilla ei ole keskusta ja se on tilallisesti rajautumaton vallan epäpaikka. (Hardt & Negri 2005).
- 9 Baumanin (2002, 238) mukaan toinen sopiva käsite notkean modernin yhteisöille on ”karnevaalisyhteisö”. Notkean modernin yhteisöt tarvitsevat spektaakkelin, joka vetoaa heidän yhteisiin tunteisiinsa. Näin yhteisöt tarjoavat vain väliaikaisen levähdyspaikan yksilöiden omille kamppailuille.
- 10 Voidaan hyvin puhua myös antroposentrisestä ja biosentrisestä näkökulmasta.
- 11 Ks. esimerkiksi Taylor, P.W. 1981. *The Ethics of Respect for Nature*.
- 12 Leopold, A. 1949. *The Land Ethics*.
- 13 Routley, R. 1973. *Is There a Need for a New, an Environmental Ethic*.
- 14 Hulluuden hetkillä (moment of madness, Zolberg 1972) tarkoitetaan tilanteita, jolloin esimerkiksi jossain yhteiskunnallisessa liikkeessä mukana olevat toimijat kokevat mahdollottoman muuttuvan mahdolliseksi ja uuden aikakauden koittavan. Hulluuden hetkiin liittyy ajan kokemuksen yhteisyys ja hetkellisyys sekä vallankumouksen potentiaali. Toisaalta hulluuden hetkiä seuraa aina krapula ja pettymys.
- 15 Ks. esimerkiksi Hirvilampi 2003
- 16 Kohti aktiivista kansalaisuutta. Kansalaisyhteiskunta

2006 -toimikunnan raportti, 34–35.

- 17 Suomen luonnonsuojeluliiton suosittelemasta Norppaenergiasta lisätietoja osoitteessa:
<http://www.norppaenergia.fi/>
- 18 WWF:n toimistoille tarjoama ympäristöpalvelu Green Office: http://www.wwf.fi/yritykset/green_office/
- 19 Ammattikorkeakouluopintoja järjestetään kahdeksalla koulutusosalalla: (1) humanistinen ja kasvatusala, (2) kulttuuriala, (3) yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala, (4) luonnontieteiden ala, (5) tekniikan ja liikenteen ala, (6) luonnonvara- ja ympäristöala, (7) sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala sekä (8) matkailu-, ravitsemis- ja talousala. Lisätietoja: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi.

Kirjoittajaluettelo

Christensen, Steen Hylgaard, Aarhus universitet,
steenhc@hih.au.dk

Ernø-Kjølhede, Erik, Aarhus universitet, erik@hih.au.dk

Friman, Mervi, Hämeen ammattikorkeakoulu,
mervi.friman@hamk.fi

Eskelinen, Teppo, Jyväskylän yliopisto,
teeskeli@cc.jyu.fi

Halonen, Ilpo, Helsingin yliopisto,
ilpo.halonen@helsinki.fi

Julkunen, Raija, Jyväskylän yliopisto,
julkunen@yfi.jyu.fi

Kilpiäinen, Seppo, Kemi-Tornion ammattikorkeakoulu,
seppo.kilpiainen@tokem.fi

Laukia, Jari, Haaga-Helia Ammatillinen
opettajakorkeakoulu, jari.laukia@haaga-helia.fi

Lehtisalo, Liekki, liekki.lehtisalo@kolumbus.fi

Lundbom, Pia, Humanistinen ammattikorkeakoulu,
pia.lundbom@humak.edu

Mutanen, Arto, Lappeenrannan teknillinen yliopisto,
arto.mutanen@lut.fi

Nummela, Pekka, Kirkkohallitus,
pekka.nummela@evl.fi

Ojanen, Eero, eero.ojanen@ppa.inet.fi

Raij, Katariina, Laurea-ammattikorkeakoulu,
katariina.raij@laurea.fi

Raijas, Reima, Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu,
reima.raijas@pkamk.fi

Rauhala, Pentti, Laurea-ammattikorkeakoulu,
pentti.rauhala@laurea.fi

Saarnivaara, Marjatta, Koulutuksen tutkimuslaitos/
Jyväskylän yliopisto, marjatta.saarnivaara@ktl.jyu.fi

Salonen, Terhi, Hämeen ammattikorkeakoulun
opiskelijakunta HAMKO, terhi.salonen@hamko.fi

Siitonen, Arto, Helsingin yliopisto,
aosiiton@mappi.helsinki.fi

Stranius, Leo, Luonnonsuojeluliitto,
leo.stranius@iki.fi

Tirronen, Jarkko, Kuopion yliopisto,
jarkko.tirronen@uku.fi

Volanen, Matti Vesa, Koulutuksen tutkimuslaitos/
Jyväskylän yliopisto, matti.vesa.volanen@ktl.jyu.fi

Opetusministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2008 ilmestyneet

- 1 Ammattikorkeakoulutuksen aikaiset yrittäjyysintentioiden muutokset
- 2 Liikuntatoimi tilastojen valossa; Perustilastot vuodelta 2006
- 3 Kohti kestäväää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa
- 4* Opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelma 2009–2012
- 5 Mera flexibilitet i den grundläggande utbildningen
- 6 Barn- och ungdomspolitiska utvecklingsprogrammet 2007–2011
- 7 Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007
- 8 Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankeen vaikuttavuuden arviointi
- 9 Koulutus ja tutkimus 2007–2012
- 10 Utbildning och forskning 2007–2012
- 11 Education and Research 2007–2012. Development Plan
- 12 Kulttuurin ja hyvinvoinnin välisistä yhteyksistä; Näköaloja taiteen soveltavaan käyttöön
- 13 Puheenvuoroja maailmanlaajuiseen vastuuseen kasvamisesta
- 14 Kuntien liikuntatoimen talous- ja henkilöstöresurssit vuonna 2006
- 15 Näin suomalaista kulttuuria viedään; Kulttuurivientiraportti 2007 ja esitykset kehittämistoimenpiteksi
- 16 Koulutus ja kulttuuri 2007. Opetusministeriön vuosikatsaus
- 17 Årsöversikt 2007
- 18 Annual report 2007
- 19 Maahanmuutto- ja innovaatiopolitiikat kansainvälisessä osaajakilpailussa
- 20 Kulttuurin satelliittitilinpito; Pilottiprojektin loppuraportti
- 21 The Finnish Government's Child and Youth Policy Programme 2007–2011
- 22 Aikuiskoulutuksen vuosikirja; Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2006
- 23* Rättvis kultur? Den etiska dimensionen i kulturpolitiken och de kulturella rättigheterna
- 24 Koulutus- ja tiede Suomessa
- 25 Education and science in Finland (2008)
- 28 Kehittämisen kulmakivet. Alueosaaja-hankkeen loppuraportti
- 33 Julkaisukäytännöt eri tieteenaloilla
- 35 NOSTE-ohjelman vuosiraportti 2007

* Ei painettu, vain verkossa



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

Julkaisumyynti / Bokförsäljning

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet
PL 4 / PB 4 (Vuorikatu 3 / Berggatan 3)
00014 Helsingin Yliopisto / Helsingfors Universitet
puhelin / telefon (09) 7010 2363
faksi / fax (09) 7010 2374
books@yopaino.helsinki.fi
www.yliopistopaino.helsinki.fi

ISBN 978-952-485-567-9 (nid.)
ISBN 978-952-485-568-6 (PDF)
ISSN 1458-8110

Helsinki 2008

