



# KAUPALLISTUVA KORKEAKOULUTUS

Mietintö koulutusmarkkinoiden  
mahdollisista ominaispiirteistä

Elias Altarriba



Kaakkois-Suomen  
ammattikorkeakoulu

Elias Altarriba

# **KAUPALLISTUVA KORKEAKOULUTUS**

Mietintö koulutusmarkkinoiden  
mahdollisista ominaispiirteistä

**XAMK KEHITTÄÄ 86**

**KAAKKOIS-SUOMEN AMMATTIKORKEAKOULU  
KOTKA 2019**

© Tekijät ja Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Taitto ja paino: Grano Oy

ISBN: 978-952-344-193-4 (nid.)

ISBN: 978-952-344-194-1 (PDF)

ISSN: 2489-2467 (nid.)

ISSN: 2489-3102 (verkko)

[julkaisut@xamk.fi](mailto:julkaisut@xamk.fi)

# TIIVISTELMÄ

Tässä teoksessa pohditaan korkeakoulutuksen asemaa tietoyhteiskunnassa ja kaupallistetun korkeakoulutustoiminnan mahdollisia erityispiirteitä. Tietoyhteiskuntakehitys ja globalisaatio muuntavat monia perinteisiä korkeakoulutukselle asetettavia odotuksia. Selvää on, että korkeakoulutuksella tulee olemaan tulevaisuudessa vahva asema. Sitä vastoin tuon aseman ilmeneminen voi tapahtua monella tavalla. Korkeakoulutusjärjestelmään on tuotu monia vapaiden markkinoiden toiminnasta tuttuja piirteitä, ja koulutusviennille on välillä asetettu suuriakin odotuksia. Koulutuksen tuotteistaminen ei kuitenkaan ole suoraviivainen prosessi, ja sen toteuttamiseen vaikuttavat muun muassa koulutukselle asetetut tavoitteet: korostetaanko koulutusta itseisarvona vai halutaanko sille antaa enemmänkin välinearvoinen asema? Vallitsevien rakenteiden muuttaminen aiheuttaa kerrannaisvaikutuksia, joiden mahdollista ilmenemistä pohditaan tässä teoksessa. Osa on helpommin ennakoitavissa, toiset taas ilmenevät vasta järjestelmän päivityttyä. Asia on kuitenkin ajankohtainen korkeakoulujärjestelmän merkittävän aseman takia.

Asiasanat: Korkeakoulutus, kaupallisuus, koulutusvienti, koulutusmarkkinat

# ABSTRACT

Higher education will have a strong position in an information-intensive society and its presence can occur in various ways. During the last decades, the higher education system has brought several features from the idealized free markets and, at same time, expectations for the export of education-based products is set high. However, productization of higher education is not a straightforward process and its implementation is strongly influenced by the objectives set for this process. Higher education has absolute and instrumental values, both of which effect the result and expectations given to the system. Changing the prevailing structures will always have multiplier effects and the possible occurrences will be discussed in this study. Some of them are more predictable, while others appear only after the system has been modified. However, the issue is significant, because in an information-intensive society the role of higher education plays a strong role and effects several areas of the society.

Keywords: Higher education, commercialism, education export, education market

# ESIPUHE

Korkeakoulutusjärjestelmä ja sille asetetut odotukset muuntuvat yhteiskunnan muutosten myötä. Globalisoituvat koulutusmarkkinat luovat koulutuksen kehittämislle uusia mahdollisuuksia. Koulutusviennistä puhutaan nykyään paljon, ja aika ajoin sille asetetaan suuriakin odotuksia. Tietoyhteiskunnassa koulutuksen merkitys korostuu, minkä vuoksi sen kehittämisestä ja siihen vaikuttamisesta ovat kiinnostuneita monet tahot. Kaupallisina suoritteina myytyä korkeakoulutusta voidaan käyttää vaikkapa vientituotteena, mutta toisaalta systeemin kaupallistuminen voi tuoda ilmi lukuisia ominaispiirteitä, joita ei välttämättä ole ajateltu ennalta. Tässä teoksessa tarkoituksena on käsitellä tällaisia ilmiöitä. Kattava esitys tämä ei tietenkään voi olla, mutta tavoitteena on saada lukija ajattelemaan ja näin osaltaan edesauttaa korkeakoulujärjestelmän kehittymistä kestävään ja tarkoituksenmukaiseen suuntaan.

Erityiskiitokset Suomen tietokirjailijat ry:lle tuesta tämän teoksen valmistumiseksi.

*Elias Altarriba*, TKI-asiantuntija

Lappeenrannassa 6.5.2019



# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	3
ABSTRACT.....	4
ESIPUHE.....	5
1 JOHDANTO .....	8
1.1 Yhteiskunnan muuntuminen.....	8
1.2 Tietoyhteiskunta.....	9
1.3 Suomen korkeakoulutusjärjestelmän kehittyminen.....	14
1.4 Korkeakoulutusjärjestelmän tulevaisuus.....	19
2 KORKEAKOULUTUKSEN ARVO .....	21
2.1 Korkeakoulutuksen arvon määrittelyn katsantokannat.....	21
2.2 Korkeakoulutuksen arvon muodostumiseen vaikuttavat tekijät .....	22
2.3 Korkeakoulutus itseisarvona: sivistys, yhteiskunnallinen vaikuttaminen, uuden tiedon tuottaminen .....	26
2.4 Korkeakoulutus välinearvona: meriitit, mahdollisuus parempiin ansioihin, elinkeinoelämän palveleminen, meritoituminen.....	30
3 TUOTTEISTETTU KOULUTUS .....	38
3.1 Koulutustuottavuus.....	38
3.2 Koulutustuote .....	45
3.3 Koulutustuotteen tarkastelua päämies-agenttisuhteiden näkökulmasta.....	65
3.4 Haitallisen valikoitumisen periaate kaupallistetussa koulutusjärjestelmässä.....	72
3.5 Korkeakoulutusprosessin muuntuminen .....	75
3.6 Korkeakoulutusta alihankintana .....	78
4 KOULUTUSPALVELUMARKKINAT, POHDINTAA ERITYISPIIRTEISTÄ.....	81
4.1 Korkeakoulutuspalveluiden kuluttajansuoja.....	81
4.2 Markkinahäiriöt, spekulatiiviset kuplat.....	85
4.3 Korkeakoulutusinstituutio kriisissä.....	91
5 LOPUKSI.....	94
LÄHTEET.....	99



# 1 JOHDANTO

## 1.1 YHTEISKUNNAN MUUNTUMINEN

Yhteiskunnat muuntuvat jatkuvasti. Muuntuminen koskee kaikkia yhteiskunnan osa-alueita, ja sitä on tapahtunut kautta historian. Sanotaan, että muuntuminen niin yksilöiden kuin laajempien ihmisryhmienkin kohdalla voidaan jakaa siirtymiin ja oivalluksiin. Siirtymissä varsinaista muuntumista voi olla vaikea havaita ainakin lyhyellä aikavälillä tarkasteltuna, mutta siirtymäprosessin seurauksena oivallusvaihe mahdollistuu, jolloin muuntuminen saa usein hyvin konkreettisen muodon. Nopeat muuntumisprosessit onkin usein nimetty dramaattisin käsittein kriiseiksi tai vallankumouksiksi, ja dramatiikasta huolimatta tai juuri sen ansiosta tällaiset vaiheet koetaan usein kollektiivisesti eräänlaisina suurten joukkojen oivallusprosesseina. Oivallusvaiheiden seuraukset voivat myös olla varsin moninaisia niin hyvässä kuin pahassa, mikä on historian saatossa usein saatu havaita. Vallankumoukset ovat tunnetusti usein syöneet lapsensa.

Muuntumista tapahtuu siis kauttaaltaan. Talouden rakenteet ja elinkeinot ovat jatkuvassa muutoksessa (Cameron, 1995). Vanhoja työtehtäviä ja -tarpeita katoaa, uusia syntyy jatkuvasti (Schumpeter, 1942). Yhteiskunnan instituutiot ovat muutoksessa, kun uusia kehitystarpeita havaitaan ja vastaavasti tarpeettomiksi jääneet toimielimet ja muut instanssit koetaan turhana byrokratiana. Väestöä muuttaa elinkeinojen ja monien muiden syiden takia valtioiden sisällä ja niiden välillä (Ylikangas, 2007). Myös käsitykset demokratiasta ja sen toteutumisesta ovat jatkuvan keskustelun kohteena, kun enenevässä määrin aiemmin julkisina palveluina tuotettuja toimintoja siirretään tai on siirretty yksityisten tai yhteiskunnan toimielimien omistamien liikelaitosten kontrolle (Crouch, 2005). Sama pätee ajatukseen kansojen itsemääräämisoikeudesta globalisoituvassa maailmassa, missä demokraattisesti valittujen kansallisten parlamenttien ja hallitusten on huomioitava entistä enemmän omien kansalaistensa lisäksi monien muiden tahojen toiveet ja vaatimukset (Rodnik, 2016).

Muuntumista tapahtuu yhtä lailla myös maailmankatsomuksessa (Ylikangas, 2007). Esimerkiksi keskiajan Euroopassa kristinuskolla oli hyvin vahva asema. Koska historiaa katsotaan usein nykyajan silmälasien läpi, nähdään kirkon asema helposti lähinnä institutionaalisenä vahvuutena, mitä se toki myös oli. Keskiajalla uskonto kuitenkin hallitsi ihmisten maailmankatsomusta huomattavasti laajemmin, syntymästä kuolemaan asti (Englund, 1996; Kallioinen, 2001). Sillä oli tämän vuoksi merkittävä vaikutus niin yksilöiden kuin yhteisöjen tekemiin valintoihin. Se vaikutti voimakkaasti asioiden tärkeyden kokemiseen: Oli asioita, joihin saatettiin ”Herraa suuttamatta” vaikuttaa, ja toisaalta monet elämänkaareen kuuluvat asiat koettiin olevan osa ihmisen tai yhteisön ennalta määrättyä kohtaloa, johon tuli kyseenalaistamatta alistua. Kaikella oli merkittävä vaikutus muun muassa taloudellisen toimeliaisuuden luonteeseen ja tavoitteisiin, tuon ajan hallintorakenteeseen tai vaikkapa koulutuksen arvostamiseen (Cameron, 1995). Uskonnollinen maailmankuva vaikutti moniin arkipäivän ratkaisuihin yksilötasolle asti. Kannattiko sotilaan suojautua taistelussa, jos kohtalo olisi kuitenkin Jumalan käsissä? Onko pääomaansa korkoa vastaan sijoittava pankkiiri uutta taloudellista toimeliaisuutta luova entiteetti vai helvetin tulessa palava koronkiskuri? Onko viisaampaa osallistua yhteiskunnan kehittämiseen kenties uskonnon kustannuksella vai omistaa elämänsä hartaudelle ja saada näin palkinto kuoleman jälkeen?

Nykyään olisi vaikea kuvitella tilannetta, että esimerkiksi osakesijoittajan tai investoijan ensisijainen motivaattori toiminnalleen olisi uskonnollinen. Valistuksen ja sitä seuranneen teollisen vallankumouksen aikaansaama yhteiskunnallinen muuntuminen oli siis merkittävän laaja ja yhteiskunnan perusrakenteita ravisteleva prosessi (Ylikangas, 2007). Taloudellisen toiminnan, elinkeinojen ja monien muiden yhteiskunnan osa-alueiden muutosten lisäksi sillä oli merkittäviä vaikutuksia myös ihmisten tapaan katsoa maailmaa ja mieltää elämän merkitys (Delanty, 2013). Tuotannollisen toiminnan merkityksen voimakas kasvu näkyy muun muassa saatavilla olevien hyödykkeiden määrän eksponentiaalisena kasvuna. Tämä näkyy myös jätemäärissä. Sarkastisella tavalla kuvaavaa on, että esimerkiksi tulipalon sattuessa monella kansalaisella on vain likimääräinen käsitys palossa tuhoutuneen irtaimen omaisuutensa määrästä ja arvosta. Tästä huolimatta tuon omaisuuden kasaamiseksi on tehty kenties paljonkin työtunteja.

Näyttäisi siltä, että tällä hetkellä eletään postmodernia muuntumisprosessia (Lyotard, 1985), jossa monet modernin teollisen yhteiskunnan perusrakenteista ovat muutosten kourissa. Elinkeinorakenne sekä Suomessa että muissa länsimaissa on muuntunut teollisesta yhteiskunnasta palveluyhteiskunnaksi, jossa erilaisilla palveluhyödykkeillä on merkittävä osuus bruttokansantuotteen muodostumisessa. Globalisaatio on heikentänyt monessa mielessä kansallisvaltioiden asemaa, mutta ylikansallisten instituutioiden luominen on osoittautunut haastavaksi (Held & McGrew, 2002). Tietotyön ja syvällistä osaamista vaativien tehtävien määrä on kasvanut siinä missä yksinkertaisten ja vähän koulutusta edellyttävien työtehtävien määrä on vähentynyt osin automaation, osin globaalisti saatavilla olevan halpatyövoiman takia. Tällainen muutos on polarisoinut kansalaisia voittajiin ja häviäjiin, mistä on ollut merkittäviä poliittisia seurauksia. Ne ovat näkyneet muun muassa monissa Euroopan maissa populismin nousuna ja Yhdysvaltojen vuoden 2016 presidentinvaalin lopputuloksena.

## 1.2 TIETOYHTEISKUNTA

Tietoyhteiskuntaa kutsutaan ajoittain myös informaatio- tai tietointensiiviseksi yhteiskunnaksi (Niiniluoto, 1996). Kaikki nämä kolme käsitettä avaavat ilmiötä toisiaan täydentävästi. Käsitteenä ”tietoyhteiskunta” toteaa lakonisesti nykyajan länsimaisen yhteiskunnan useiden toimintojen perustuvan tavalla tai toisella tietoon ja sen hyödyntämiseen. Tämä koskee niin julkista kuin yksityistäkin sektoria. Dataan ja siitä johdettuun tietoon perustuvia hyödykkeitä tai prosesseja, joita ohjataan tietointensiivisesti, on jatkuvasti enemmän ja enemmän. Yhteiskunnan entiteettien autonomisuus tietointensiivisyyden hyödyntämisen suhteen muuttuu valinnasta edellytykseksi. Toisaalta tietoyhteiskunta-käsitettä myös kritisoidaan. Monien palveluhyödykkeiden markkinoinnissa tietointensiivisillä prosesseilla on merkittävä rooli, mutta tästä huolimatta itse hyödyke ei välttämättä ole kovinkaan tietointensiivinen. Toisaalta taas entistä useamman hyödykkeen laatu voi olla merkittävällä tavalla riippuvainen tuotantoprosessin tietointensiivisyydestä. Ilman sitä hyödykkeen asiakkaalle tuottama arvonlisäys saattaisi jäädä merkittävästi nykyistä vähäisemmäksi. Vastaava ilmiö on havaittavissa myös teollisuudessa, missä prosessiautomaatiolla ja enenevässä määrin automaation tuottamalla datalla on jatkuvasti kasvava rooli prosessin ohjauksessa ja kehittämisessä.

Informaatioyhteiskunta korostaa käsitteenä tietoyhteiskunta-käsitteen sijaan nykyajalle tyypillistä piirrettä: informaatiodataa on tarjolla usein suuriakin määriä, mutta varsinaisen tiedon tai tietämyksen muodostaminen käytettävissä olevasta informaatiosta voi osoittautua sen määrän takia haastavaksi (Castells & Himanen, 2001). Toisaalta myös tietointensiiv-

visyys-käsitteelle on paikkansa. Kuten aiemmin mainittiin, nykyään entistä useammat prosessit ovat jollain tapaa sidoksissa tiedon, informaation ja datan käsittelyyn, vaikka toiminnan tarkoitus tai loppuhyödyke ei välttämättä suoraan tietoon tai sen käsittelyyn perustuisikaan. On myös perusteltua kysyä, pitäisikö yhteiskuntaa suosiolla kutsua vain postmoderniksi palveluyhteiskunnaksi tietoyhteiskunta-käsitteiden sijaan, sillä joka tapauksessa suurin osa yhteiskunnallisista toiminnoista perustuu muuhun kuin tietointensiivisiin prosesseihin. Näissä kaikissa käsitteissä näkyy vahvasti myös nykyajan tapa katsoa maailmaa: Siinä missä keskiajalla uskonnolla oli läpitunkeva rooli, nykyään sellainen on taloudella. Hahmotammehan yhteiskuntarakenteetkin pääasiallisten elinkeinojen ja tuotantorakenteen mukaan. Maatalousyhteiskunta-, teollisuusyhteiskunta- tai palveluyhteiskunta-käsitteet kuvaavat kaikki osaltaan tätä talouden ja tuotannon nykyajalle tyypillistä, vahvaa roolia.

Käsitteistä voidaan ja pitääkin käydä keskustelua. Kutsun tässä teoksessa länsimaista, tietointensiivistä palveluyhteiskuntarakennetta tietoyhteiskunnaksi lähinnä sillä perusteella, että tietoyhteiskunta-käsite yleistyi suomen kieleen nopeammin kuin nämä muut, vaihtoehtoiset käsitteet. Tällaiselle yhteiskuntarakenteelle tyypillistä on laaja tietointensiivisyys, jossa dataa ja informaatiota hyödynnetään monissa eri yhteiskunnallisissa prosesseissa ja jolla on väistämättä merkittävä vaikutus myös talouden dynamiikkaan. Tietoyhteiskunnassa verkostoilla on suuri rooli, vaikka toisaalta on muistettava, että tietointensiivisyys myös mahdollistaa laajojen verkostojen rakentamisen merkittävästi aiempaa tehokkaammin. Tämä näkyy niin yksilöiden kuin vaikkapa yritysten (tai muiden yhteisöjen) keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Siinä missä yksilöiden globaali kommunikaatio tapahtuu helposti tietoverkkojen välityksellä sopivia alustoja käyttäen, liike-elämässä pitkälle viedyt alihankintaketjut tai franchisingperiaatteella toimiva yritystoiminta mahdollistuvat huomattavasti tehokkaammin prosessien tietointensiivisyyden ansiosta.

Viimeisten vuosikymmenien aikana tietoyhteiskuntakehitys on ollut nopeaa erityisesti kehittyneissä maissa, myös Suomessa. Tähän kehitykseen ovat vaikuttaneet monet eri tekijät. Tietojenkäsittelyteknologia on kehittynyt harppauksittain, ja tietotekniikkaan perustuvien laitteistojen sekä useassa tapauksessa myös ohjelmistojen hinnat ovat laskeneet merkittävästi. Internet on arkipäiväistynyt, ja monet ohjelmistot hyödyntävät sen ominaisuuksia ainakin osittain. Teollisuudessa prosesseja on automatisoitu, ja prosessien suunnittelussa ja kehittämisessä siitä aiemmin kerättyä historiadataa voidaan käyttää hyödyksi huomattavasti aiempaa tehokkaammin. Muutoksen seurauksena monia aiemmin rutiinityönä tehtyjä tehtäviä on kyetty automatisoimaan tai muuntamaan asiakkaan itsepalveluna tekemäksi työksi. Tällainen luova tuho on aiheuttanut ammattiryhmien häviämistä ja työttömyyttä, mutta samalla tietotyön määrä on kasvanut merkittävästi, mikä on edellyttänyt työntekijöiltä uudenlaisia osaamistarpeita ja yrityksiltä ajanmukaisia tuotteita ja palveluita. Kasvava talous on aina dynaaminen prosessi, jossa uudet tavat toimia korvaavat vanhoja. On syytä muistaa, että jo 1 %:n talouskasvu aiheuttaa 30 vuodessa 35 %:n kumulatiivisen kasvun, millä on merkittäviä vaikutuksia koko elinkeinoelämälle ja yleensäkin yhteiskunnan toiminnoille. Sinänsä luova tuho on siis luonnollinen, dynaaminen ilmiö, vaikka sen uhriksi hetkellisesti joutuvalla tämä ajatus tuskin lohtua tuo.

Tavallista on, että kehitys- ja muuntumisprosesseja pyritään etenkin jälkikäteen katsottuna käsitteellistämään ja jaksottamaan vaiheisiin, vaikka usein selkeä rajanveto eri vaiheiden välillä ei ole mahdollista eikä yleensä edes tarpeellistakaan. Tämä pätee myös puhuttaessa teollisuus- tai tietoyhteiskunnista. Tietoa tarvittiin myös teollisessa yhteiskunnassa, ja

myös siellä oli oma tärkeä asemansa. Esimerkiksi monet 1800- ja 1900-luvun vaihteen merkittävät keksinnöt, kuten autot, polttomoottorit, radiot ja puhelimet, perustuivat tieteelliseen tutkimukseen, ja niiden tuotannossa tietointensiivisyydellä oli merkittävä rooli verrattuna aikaisempaan pajakulttuuriin. Tuotteita myös kehitettiin intensiivisesti, samoin kuin tuotantoprosesseja. Frederick Taylorin tieteellisen liikkeenjohdon periaatteessa ja Henry Fordin kehittämässä liukuhihnatuotannossa tietointensiivisyydellä on oma, selkeästi eritelty roolinsa ja tarpeensa (Taylor, 1911; Nelson, 1992). Tuon ajan teknologia asetti kuitenkin nykyaikaan verrattuna merkittävästi rajoitteita tiedon keräämisen, tallentamisen ja hyödyntämisen suhteen.

Tiedon tärkeydestä huolimatta teollisessa yhteiskunnassa suurin osa kansalaisista työskenteli kuitenkin suorittavassa työssä (Cameron, 1995). Teollisuudessa työvaiheet pyrittiin luomaan mahdollisimman yksinkertaisiksi työntekijän kannalta (Nelson, 1992). Tavoitteena oli keskittyä kokonaistehokkuuteen teollisissa prosesseissa, joissa yksittäisillä työntekijöillä oli yleensä tarkasti määrätty ja johdon optimoima tehtävä. Näin uuden työntekijän perehdyttäminen ei vienyt tarpeettomasti aikaa, eikä aiempaa osaamista tai pohjakoulutusta yleensä tarvittu. Tämä ajattelutapa oli vallankumouksellinen verrattuna aiempaan menetelmään, jossa yksittäiset työntekijät yleensä huolehtivat tuotteen valmistamisesta alusta loppuun saakka ja ammattiosaaminen hankittiin vuosien mittaisella koulutuksella alan mestarin opissa (Ylikangas, 2007). Tayloristisesti järjestetyssä teollisessa tuotannossa osaamista vaativa työ tehtiin yleensä hierarkian yläpäässä, esimerkiksi tehtaassa suunnittelutoimistoissa tai prosessin johdossa (Taylor, 1911). Samaa logiikkaa käytettiin soveltuvin osin myös nopeasti laajentuneen julkisen sektorin toimintojen järjestämiseen. Siellä työvoimaa merkittävässä määrin vaativat tehtävät teki yleensä suhteellisen vähän koulutettu työntekijäporras, jonka työtehtävät olivat tarkasti rajattuja ja suunniteltu suhteellisen yksinkertaisiksi.

Laaja ja monessa mielessä merkittävä muutos tapahtui tietokantojen ja arkistojen sähköistyessä. Vaikutus oli suuri erityisesti toimistotyössä, ja tämän muutoksen mahdollisti mikrotietokoneiden nopea yleistymisen 1980- ja erityisesti 1990-luvulla (Wiiio, 2007). Tekstinkäsittelyohjelmat korvasivat kirjoituskoneet ja kiintolevyille tallennettu data perinteiset paperiarkistot. Toimistotyön tuottavuus työntekijää kohden kasvoi merkittävästi, kun tallennettua dataa saatettiin käsitellä tehokkaammin ja muokata joustavammin uusiin tarpeisiin. Mikrotietokoneiden laskentatehon nopea kasvaminen mahdollisti myös vaativampia tehtäviä, kuten suunnittelutyön sähköistämisen, ilman suurinvestointeja tuon ajan supertietokoneisiin. Myös teollisuus- ja tuoteautomaatio lisääntyivät voimakkaasti ohjainlaitteiden hintojen laskettua kilpailukykyiselle tasolle. Automaation lisäksi prosesseista kerätyn datan tallennus ja hyötykäyttö onnistui huomattavasti aiempaa kustannustehokkaammin, minkä ansiosta prosessisuunnittelu tuotannon tehostamiseksi mahdollistui aivan uudella tavalla (Autor, 2015). Usein yhtenä seurauksena tästä tehostamisesta oli suorittavan, vähän koulutetun työvoiman tarpeen selkeä väheneminen.

1990-luvun suuri muutos tapahtui verkkoteknologioiden ja mobiililaitteiden yleistymisessä. Internetistä tuli käyttäjätavallisten verkkosivustojen kehittämisen jälkeen laajoille kansanjoukoille soveltuva teknologia (Lowenstein, 2004; Teeter & Sandberg, 2017; Smith, 2012). Yritykset ja yhteisöt pystyivät varsin edullisin kustannuksin tavoittelemaan Internet-näkyvyyttä toiminnalleen. Uudet Internet-selaimet tarjosivat suhteellisen yksinkertaisen, graafisen ja nopeasti omaksuttavan käyttöliittymän verkkopalveluille. Myös kännyköiden ja sähköpostin käyttäminen yleistyivät nopeasti. Tietoverkkojen laaja hyödyntäminen kauppal-

lisesti ja teknologian tarjoaman potentiaalın tehostunut käyttö edesauttoivat merkittävästi alan kehittymistä ja yhteiskunnan talouskasvua. Merkittävä edistysaskel tapahtui, kun tietokantoja ja muita arkistotietoja saattoi hyödyntää mobiilisti verkon avulla tallennuspaikan fyysisestä sijainnista riippumatta. Näin edellisessä kehitysaalossa tapahtunut datan sähköisen tallennuksen hyödyntäminen onnistui aivan uudella tavalla. Tämän kehityksen myötä odotukset myös tulevaisuuden suhteen olivat suuria. Verkkoteknologioiden potentiaalın uskottiin tarjoavan lähes rajattomat kehitysmahdollisuudet globalisoituvassa maailmassa. Myös pienten ja vasta perustettujen yritysten uskottiin kykenevän voitokkaaseen kilpailuun kansainvälisillä markkinoilla, ja optimistisimmat ajattelivat jopa talouslamojen ilmiönä katoavan verkon mahdollistaessa kaupankäynnin kohdistamisen aina nousukautta eläville markkina-alueille. Nämä odotukset ja niihin usein vahvasti liittynyt hypetys johtivat alan ylikuumenemiseen ja IT-kuplan puhkeamiseen 2000-luvun alussa.

IT-kuplan puhkeamisesta huolimatta tietoyhteiskuntakehitys ei kuitenkaan pysähtynyt (Lilius, 2012). 2000-luvun aikana vuorovaikutteiset verkkopalvelut yleistyivät nopeasti. Tämän seurauksena yritysten kuluttaja-asiakkaille suuntaamien verkkopalveluiden määrä kasvoi rajusti. Näitä palveluita olivat esimerkiksi verkkokaupat ja sähköistyneet pankkipalvelut. Myös julkisen sektorin tarjoamia palveluita sähköistettiin, jolloin entistä useammin aiemmin virastovierailuja edellyttäneet asiat saattoi hoitaa kotona tietokoneen ja Internetin avulla. Näin palveluiden käyttäminen mahdollistui myös virka-ajan tai liikkeiden aukioloajan ulkopuolella. Samalla kuitenkin monet aiemmin asiakaspalvelutyönä toteutetut tehtävät muuttuivat itsepalvelutoiminnoiksi (Autor, 2015). Saatavuuden kannalta palvelut siis parantuivat, kun taas itsepalvelutyön lisääntyminen siirsi työkuormaa asiakaspalvelulta asiakkaalle. Tarve asiakasrajapinnassa työskenteleville työntekijöille väheni. Myös asiakaspalvelun työtehtävien rooleissa tapahtui muutos, kun aiemmin määrällisesti suuri, rutiininomainen ja suorittava asiakaspalvelutyö korvautui enenevässä määrin räätälöidyllä asiakaspalvelulla tilanteen fokuoimalle asiakasryhmälle. Tämä muutos asetti myös asiakkaat eriarvoiseen asemaan tietotekniikan käyttötaitojen ja -mahdollisuuksien perusteella. Usein erityisesti sellaiset asiakasryhmät, jotka eivät tietotekniikkaa ja verkkotyökaluja käyttäneet, joutuivat eriarvoiseen ja usein palvelultaan selkeästi heikentyneeseen asemaan.

Vuorovaikutteisten verkkopalveluiden kehittymisen seurauksena sosiaalinen media ja siihen liittyvät virtuaaliset alustat kehittyivät ja yleistyivät nopeasti. Jo kotisivuteknologioiden lanseeraamisen yhteydessä oletettiin, että tavalliset ihmiset alkaisivat luoda Internetiin henkilökohtaisia kotisivujaan. Yritysten ja yhteisöjen kohdalla näin tapahtuikin, mutta henkilökohtaiset kotisivut jäivät varsin harvinaisiksi, ellei kotisivunpitäjällä ollut merkittävää henkilökohtaista intressiä sivustonsa ylläpitoon. Henkilökohtaisiin kotisivuihin omalla tavallaan verrattavissa olevien, enemmän tai vähemmän julkisten käyttäjäprofiilien yleistymisen tapahtui eri tarkoituksiin kohdennettujen yhteisöpalveluiden kautta, joista tunnettuja ovat muun muassa Facebook ja LinkedIn. Näiden lisäksi vastaavia alustoja ja palveluita on käyttötarkoituksesta riippuen lanseerattu lisää huomattavia määriä. Osa palveluista on luonteeltaan ammattimaisia, mutta suurin osa painottaa tavalla tai toisella ihmisten tarpeita sosiaaliseen kanssakäymiseen. Toistaiseksi yhteisöpalveluita käytetään vielä vähän pääasiallisina työnteko- tai tietotyöalustoina, mutta saattaa olla mahdollista, että tulevaisuudessa niiden rooli myös tässä tarkoituksessa tulee lisääntymään.

Jatkuvasta teknologisesta kehityksestä ja tietotyön lisääntymisestä huolimatta tietoyhteiskunta-käsitteestä ja sen merkityksestä voidaan olla montaa mieltä (Niiniluoto, 1996; Castells

& Himanen, 2001). Vaikka muutoksia on tapahtunut paljon, monelta osin yhteiskunnan toiminnot eivät kuitenkaan ole muuttuneet. Edelleen tarvitaan teollista tuotantoa, monenlaisia verkkoon soveltumattomia palveluita, hoivatyötä, maataloutta, logistiikkaa, hyvää hallintoa ja monia muita yhteiskunnassa ilmeneviä toimintoja, joita ei voida sähköistää tai siirtää verkkoon. Toisaalta tietotyön, tiedon käsittelyn ja -hallinnan vaikutus näkyy myös monilla sellaisilla aloilla, joiden perustoiminnot eivät tietojenkäsittelyyn liity välttämättä millään tavalla. Yksinkertaisimmillaan tällainen vaikutus voi ilmetä vaikkapa sähköisenä ajanvarauksena tai muuna suoraviivaisena palveluna. Logistiikkaa, teollista tuotantoa ja prosessien seuranta on saatu tehostettua merkittävästi analysoimalla systeemien tuottamaa dataa. Kaupan alalla ja markkinoinnissa mainoksia voidaan kohdistaa räätälöidysti kerätyn ja analysoidun datan avulla valituille asiakasprofileille. Todennäköistä on, että tulevaisuudessa ”big datan” käyttö lisääntyy merkittävästi, mikä tuottaa uusia työmahdollisuuksia analytiikka-alan toimijoille ja monille humanististen alojen osaajille (Hilbert, 2013). Tiedon ja datan tehokas ja tarkoituksenmukainen soveltaminen sekä siihen liittyvien toimintojen kehittäminen eivät kuitenkaan ole kasvaneet samassa suhteessa informaation määrän lisääntymisen kanssa. Se, miten tiedosta, datasta ja informaatiosta päästäisiin määrällisen kasvun lisäksi myös tietämykseen, tiedostamiseen ja kontekstin ymmärtämiseen, on vielä ratkaisematta. Tämä on todennäköisesti yksi tulevaisuuden tietoyhteiskunnan merkittävistä haasteista, oltiinpa sitten varsinaisesta tietoyhteiskunta-käsitteestä mitä mieltä tahansa.

Suomalainen ja yleensäkin länsimaistyyppinen yhteiskuntarakente on monella mittapuulla tarkasteltuna varsin pitkälle kehittynyt systeemi. Työmarkkinat, koulutusjärjestelmä, terveydenhuolto, sosiaaliturva ja demokratia ovat varsin toimivia kokonaisuuksia huolimatta normaaliin julkiseen keskusteluun oleellisesti kuuluvasta kritiikistä ja sen seurauksena kehittämiskohteiden esiin nostamisesta. Vaikka teknologia kehittyy nykyaikana nopeasti, kuten tietoyhteiskunnan kehittymisprosessin yleisluontoinen kuvauskin osoittaa, yhteiskunnan eri osa-alueiden toimintakulttuurit kehittyvät yleensä huomattavasti teknologian kehittymistä hitaammin. Nykyisenlaiseksi hyvinvointiyhteiskunnaksi kehitys tapahtui pääasiassa modernin teollisen ajanjakson aikana tehtyjen poliittisten päätösten seurauksena (Ylikangas, 2007). Vaikka tietoyhteiskuntakehitys onkin tuonut luotuihin rakenteisiin muutoksia ja päivittänyt toimintatapoja, monelta osin perusrakenteet yhä edelleen noudattavat kyseisen ajanjakson ajattelutapoja ja käsityksiä esimerkiksi työnteosta, siihen liittyvistä periaatteista ja tehdyn työn tuottamasta arvonmuodostuksesta. Tietoyhteiskunnassa ja tietotaloudessa tietotyön tuottama lisäarvo ei kuitenkaan aina näy yhtä suoraviivaisesti kuin aiemmin on ehkä totuttu. Esimerkiksi teollisessa tuotannossa perinteisellä prosessiajattelulla, jonka mukaan tuotettava hyödyke vaatii raaka-aineiden lisäksi tarvittavan määrän muita resursseja muotoutuakseen markkinoille soveltuvaksi, kilpailukykyiseksi ja asiakaskuntaa kiinnostavaksi tuotteeksi, on luonnollisesti edelleen paikkansa. Tietotyössä tavallista kuitenkin on, että arvonlisäykseltään merkittävä hyödyke ja sen tuottama tulos voivat prosessimaisen tuotannon lisäksi muotoutua myös käytettävissä olevan tiedon, taidon ja luovuuden tehokkaalla, oikea-aikaisella ja tarkoituksenmukaisella soveltamisella (Castells & Himanen, 2001). Lisäksi tuotettu lisäarvo ei välttämättä aina realisoidu perinteiseen tapaan vain suoraan tuottajan kautta, vaan sen jakautuminen voi olla selvästi monimutkaisempi prosessi.

Monimutkaistuvat työtehtävät vaativat tekijöiltään selvästi suurempaa osaamista. Monet rutiininomaiset työt voidaan korvata erityyppisillä automaattioratkaisuilla, ja tavallista on, että automatisoimattomat rutiinityöt koetaan työn tuottaman lisäarvon osalta suhteellisen heikosti tuottaviksi, minkä vuoksi niistä ollaan lähtökohtaisesti valmiita maksamaan vain

pieniä korvauksia. Teollisuudessa korkean jalostusasteen tuotteet tuottavat yleensä asiakkaalle selvästi enemmän lisäarvoa, ja palveluiden osalta asiantuntemusta tai erityistaitoja vaativasta työstä ollaan tavallisesti valmiita myös maksamaan paremmin. Tämän vuoksi tällaisiin tuotantoprosesseihin osallistuville osaajille asetetaan osaamistason suhteen jatkuvasti kohoavia vaatimuksia, katsottiinpa asiaa joko sovellettavan teknologian tai monimutkaistuvan yhteiskunnan näkökulmasta.

Koska korkeakoululaitos on keskeisessä asemassa osaamisen kehittämisessä ja tulevien osaajien kouluttamisessa, sekä korkeakoulutukselle prosessina että näille laitoksille instituutioina asetetaan merkittäviä odotuksia. Koulutuspolitiikka on merkityksensä vuoksi noussut keskeiseen asemaan nykyajan yhteiskunnassa. Sillä on merkittävä asema tulevaisuuden elinkeinoelämän, kansansivistyksen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan muodostumisessa. Korkeakoulutus on myös merkittävä yhteiskunnallinen investointi. Tämä pätee etenkin, jos korkeakoulutus rahoitetaan pääasiassa verorahoista, kuten on laita Suomessa ja monissa muissakin maissa. Koska kyse on nimenomaan tulevaisuuteen suuntautumisesta ja kaiken lisäksi oppiminen on hyvin henkilökohtainen prosessi, korkeakoulutuspolitiikka herättää tavallisesti voimakkaita tunteita monilla tämän aihepiirin keskusteluun osallistujilla.

### **1.3 SUOMEN KORKEAKOULUTUSJÄRJESTELMÄN KEHITTYMINEN**

Usein todetaan, että Suomessa teollistuminen on tapahtunut kahdessa syklistä (Ylikangas, 2007). Osittain tälle näkemykselle on kansantaloudelliset perusteet, mutta tässä lähestymistavassa on havaittavissa myös jälkepäin tapahtuva aikakausien jaksottaminen, mikä on usein tavallista historian suhteen. Molemmat maailmansodat ja itsenäistyminen aiheuttivat sekä teollisuuden että muunkin yhteiskunnan kehitykselle voimakkaita shokkeja, mutta näiden kriisien ulkopuolella kehityksen voi näin jälkepäin katsoa edenneen suhteellisen tasaisena jatkumona. Teollistumisen kahden syklin näkökulma tarkastelee ensimmäisenä vaiheena autonomian ajan teollistumista ja toisena vaiheena toisen maailmansodan jälkeistä aikaa. Se jättää maailmansodat ja niiden välisen ajan ikään kuin teollistumiskehityksen vedenjakajaksi.

Valituista näkökulmista huolimatta Suomen teollistuminen käynnistyi 1800-luvun loppupuolella Aleksanteri II:n noustessa Venäjän keisariksi. Tuolloin toteutettiin useita kapitalismia ja liberaalia taloudellista toimintaa tukeneita uudistuksia (Ylikangas, 2007). Muun muassa merkantilistisesta talouden virkamiesohjauksesta luovuttiin ja osakeyhtiöiden perustaminen sallittiin. Näiden ja monien muiden uudistusten seurauksena metsä- ja tekstiiliteollisuus kehittyivät, ja uusien tehdaskeskittymien tarpeiden seurauksena tarvittiin myös konepajoja ja valimoita. Tuon ajan tehtaat työllistivät merkittävässä määrin kouluttamatonta väkeä. Kuitenkin myös teknisen korkeakoulutuksen omaavia osaajia tarvittiin (Laine & Niikko, 2013), minkä vuoksi senaatti antoi vuonna 1835 asetuksen teollisuusopetuksen ja hallinnon järjestämisestä. Tämän seurauksena perustettiin muun muassa Helsinkiin vuonna 1849 teknillinen reaalikoulu, jonka perillisiä ovat nykyään sekä Aalto-yliopiston neljä tekniikan korkeakoulua että Metropolia Ammattikorkeakoulun teollisen tuotannon koulutusohjelmat. Vuonna 1885 tehtiin päätös teollisuuskoulujen perustamisesta Helsinkiin, Turkuun, Viipuriin, Tampereelle, Vaasaan ja Kuopioon. Koulujen tarkoituksena oli keskittyä teollisuuden työnjohtajien ja mestareiden kouluttamiseen. Koulutuspoliittisesti teknillisen reaalikoulun ja myöhemmin teollisuuskoulujen perustaminen oli aikanaan mer-

kittävä päätös, sillä aiemmin korkeakoulutasoista koulutusta oli annettu Suomessa lähinnä virkamieskunnan ja papiston kouluttamiseksi. Tuolloin tähän perinteeseen tuli selkeä muutos: tavoitteena oli kouluttaa osaajia nimenomaan teollisuuden ja talouselämän tarpeisiin.

Ensimmäinen maailmansota ja sitä seurannut itsenäistymisen aiheuttivat monia haasteita teollisuudelle rajan käyrännössä sulkeutuessa uuteen Neuvosto-Venäjään ja sisällissodan sytyttyä välittömästi itsenäisyyden tunnustamisen jälkeen. Sodanjälkeinen politiikka oli suurten linjojen osalta kuitenkin monessa mielessä kansakuntaa varsin merkittävästi eheyttävää (Ylikangas, 2007), ainakin verrattuna monien muiden maiden poliittisiin ratkaisuihin sisällissotien jälkeen. Yhteiskunnallinen vakaus Lapuan liikkeestä huolimatta tuki nuoren valtion taloudellista kehittymistä, ja 1930-luvun suuresta lamastakin Suomi selvisi kansainvälisesti vertailtaessa suhteellisen vähällä. Toinen maailmansota ja sitä seurannut yhteiskunnallinen levottomuus sekä suuret sotakorvaukset rasittivat kansantaloutta, mutta 1950-luvulta alkaen Suomen talous kasvoi ja kehittyi voimakkaasti.

Teollistumisesta huolimatta 1950-luvun alussa Suomi oli edelleen maatalousvaltainen maa. Tähän tuli kuitenkin nopea muutos, kun yhteiskunnan elinkeinot painottuivat nopeasti teollisuuteen ja tuotantorakenne monipuolistui merkittävästi aiempaan verrattuna (Pohjola, 2017; Ylikangas, 2007; Zetterberg, 1987). Myös palvelutuotannon määrä kasvoi merkittävästi. Lisäarvon tuottaminen etenkin vientimarkkinoille suunnattuihin tuotteisiin vaati jalostusasteen nostamista ja kehittyvä palvelurakenne korkeampaa osaamista. Tämän vuoksi suomalaista yliopistolaitosta laajennettiin huomattavasti perustamalla uusia yliopistoja erityisesti maakuntiin. Myös kuntien ylläpitämien opistoasteen oppilaitosten määrä kasvoi merkittävästi. Kehityksen seurauksena yksinkertaisten töiden määrä väheni suomalaisessa yhteiskunnassa jatkuvasti verrattuna syvempää osaamista vaativiin tehtäviin. Osaltaan tätä kehitystä vauhditti myös koulutetun väestön määrän kasvaminen ikäluokittain, jolloin korkeampaa koulutusta alettiin edellyttää usein myös sellaisiin työtehtäviin, joihin aiemmin olisi voitu rekrytoida vähemmälläkin koulutustaustalla toimiva työntekijä.

Merkittävä koulutusjärjestelmän organisatorinen uudistus tapahtui 1990-luvulla, kun opistoja yhdisteltiin monialaisiksi ammattikorkeakouluiksi. Niiden ylläpitovastuu säilyi kunnilla, mutta merkittävä osa toiminnan rahoituksesta tuli valtiolta. Kokeiluvaihe päättyi ammattikorkeakoululain astuttua voimaan 1995. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen myötä suomalaiseen koulutusjärjestelmään syntyi korkea-asteen tutkintojen duaalimalli. Tämä malli synkronoitiin kansallisella tasolla Bolognan prosessin seurauksena, jossa Eurooppaan haluttiin luoda yhtenäinen ja tutkintotasoiltaan keskenään helpommin vertailtavissa oleva korkeakoulualue. Ammattikorkeakouluissa alettiin tarjota 2000-luvulla alemman tutkinnon lisäksi myös ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja, ja yliopistojen perustutkintorakenne muunnettiin koostumaan alemmasta kandidaatin- ja yleimmästä maisterintutkinnosta. Osa koulutusaloista on tosin sellaisia, joita annetaan ainoastaan yliopistoissa tai ammattikorkeakouluissa, jolloin duaalimalli näkyy lähinnä koulutusorganisaatiorakenteessa. Tekniikan ja kaupan alalle muodostui kuitenkin tilanne, jossa monilta osin rinnasteisia koulutuksia annettiin ja annetaan edelleen samaan aikaan sekä yliopistoissa että ammattikorkeakouluissa. Esimerkiksi tekniikan alalla yliopistojen tarjoama kandidaatin koulutus on sisällöltään teoreettisempaa ja painottaa selvästi enemmän luonnontieteiden osaamista verrattuna ammattikorkeakoulututkintoon johtavaan, käytännönläheisempään koulutuspolkuun. Kuitenkin ammattikorkeakoulujen myöntämät tutkinnot ymmärretään työelämässä sellaisenaan, kun taas yliopistojen kandidaattitutkinnot nähdään usein edelleenkin vain



välivaiheena, ”kesken jääneenä maisterintutkintona”. Bolognan prosessin yhtenä tavoitteena kuitenkin on, että kandidaatintutkinnollakin pitäisi pystyä siirtymään sujuvasti työelämään.

Suomalainen yliopistolaitos joutui merkittävän hallinnollisen muutoksen kohteeksi nykyisen yliopistolain astuessa voimaan vuoden 2010 alusta (Tomperi et al., 2009). Tässä laissa yliopistot muodollisesti erotettiin valtionhallinnosta, kun entiset tilivirastot saivat oikeushenkilön aseman. Laki mahdollistaa myös säätiömuotoiset yliopistot, jotka toistaiseksi jäivät kuitenkin selväksi vähemmistöksi. Uuden lain tavoitteina on lisätä yliopistojen autonomiaa, mahdollistaa joustavampi tutkimus- ja opetustoiminta ja ennen kaikkea oman varainhankinnan turvin ainakin pitkällä tähtäimellä vähentää valtion vastuuta yliopistojen rahoituksesta.

Käytännössä asiat eivät edenneet aivan näin suoraviivaisesti, sillä muodollisesta autonomiasta huolimatta opetusministeriöllä on edelleen päävastuu yliopistojen rahoituksesta ja merkittävästi käytännön antamaa sananvaltaa myös muuhun toimintaan. Myöskään varainhankinta ei ole ainakaan toistaiseksi edennyt niin tehokkaasti kuin alun perin ehkä toivottiin. Tämän vuoksi monien yliopistojen omat pääomat ovat vielä varsin vaatimattomia verrattuina koko systeemin rahoitustarpeeseen, etenkin jos tavoitteena on pääoman tuoton avulla rahoittaa yliopistojen toiminta kokonaan tai edes merkittävältä osin. Yliopistolaki on ollut etenkin yliopistoväen keskuudessa kovan kritiikin alla koko sen olemassaolon ajan, tosin ymmärtäjiä ja uuden lain hengen kannattajakin on löytynyt (Hakala et al., 2003; Patomäki, 2005; Tomperi et al., 2009).

Bolognan prosessi eriytti tieteelliset jatkotutkinnot omaksi koulutusastokseen, ja näiden tutkintojen myöntämiseen on Suomessa yksinoikeus yliopistoilla. Duaalimalli ei siis ulotu lainkaan tieteellisiin jatkotutkintoihin. Tohtoreiden kouluttaminen on Suomessa laajentunut hyvin voimakkaasti 2000- ja 2010-lukujen aikana (Kallio, 2013). Merkittävänä syynä tähän on ollut yliopistojen nykyinen rahoitusmalli. Kuitenkin myös koulutuspolitiikassa on tehty 1990-luvulla tietoisia valintoja, joiden perusteella tohtoreiden koulutustarpeen katsottiin kasvavan tietoyhteiskuntakehityksen myötä. Näiden tarpeiden todellisesta realisoinimisesta käydään ajankohtaista keskustelua. Tohtorikoulutuksessa on prosessimielessä tapahtunut myös toisenlainen, merkittävä muutos. Aiemmin tieteenekijöiksi kasvettiin humboldtilaista periaatetta noudattaen, jolloin tohtorikokelas omaksui oman tieteenalansa periaatteet, tieteen eetiikan ja tieteen tekemisen metodologian sekä sai merkittävästi alan yleissivistystä. Nykyään painotetaan väitöskirjaan johtavaa, suoraviivaista julkaisuputkea, jonka toteutumista tuetaan voimakkaalla rahoituksen ohjauksella (Patomäki, 2005). Tarkoituksena tai ainakin tavoitteena on myös ollut, että suurin osa väitelleistä työllistyy akateemisen maailman ulkopuolelle, sillä nykyisillä väittelymäärillä ja käytettävissä olevalla tutkimusrahoituksella ainakaan kotimainen yliopistomaailma ei edes kykene työllistämään kuin pienen osan väitelleistä. Myös uuden tieteellisen tiedon käsite ja sen sisältämät reunaehdot ovat herättäneet keskustelua. Mihin laitetaan raja uudelle tieteelliselle tiedolle ja tavalliselle, tieteeseen liittyvälle datalle?

Maailmanmarkkinoiden voimakas vapautuminen 1980-luvulta alkaen on osaltaan johtanut myös korkeakoulujen ja yliopistojen voimakkaaseen kansainvälistymiseen (Hakala et al., 2003). Tämä kehitys ei ole koskenut vain Suomea, vaan samankaltainen kehitys on nähtävillä kaikissa kehittyneiden maiden yliopistoissa ja korkeakouluissa. Tieteen tekeminen on aina ollut enemmän tai vähemmän kansainvälistä, mutta jos puhutaan etenkin perustutkintota-

son korkeakoulutuksesta, näin laaja kansainvälisyys on uutta. Aiempaa selvästi laajemman yhteistoiminnan ja samoilla areenoilla toimimisen yhtenä lieveilmiönä on voimakkaasti kasvanut kilpailu eri maiden yliopistojen ja korkeakoulujen välillä. Yhtenä osoituksena tästä on merkittävän aseman saanut rankkaus- ja mittauskulttuuri, jossa eri instanssit laativat korkeakoulujen kansainvälisiä paremmuusjärjestyslistauksia vaihtelevien perusteiden nojalla.

Korkeakoulujen välisen kilpailun kasvuun johtaneet syyt ovat moninaiset. Osittain kilpailun kasvaminen on todellista, sillä yhteisillä areenoilla toimittaessa eri korkeakouluinstituutioiden tarjoaman koulutuksen ja muiden toiminnallisten ominaisuuksien eroavuudet tulevat helpommin esille. Yhteiskunnan muut tahot ovat kiinnostuneita osajista, yhteistyökumppaneista ja tehokkaista uuden tiedon tuottajista. Tämä näkyy myös voimistuneessa kiinnostuksessa korkeakoulujen ja yliopistojen tarjoamiin mahdollisuuksiin ja tapoihin toimia. Osittain kilpailun kasvu on kuitenkin tarkoitushakuista: monissa maissa on tehty uusliberalistisia koulutuspoliittisia linjauksia ja julkishallintoa on organisoitu uuden julkisjohtamisen opin perusteella, mikä on koskettanut monien muiden julkishallinnollisten toimialojen lisäksi korkeakoululaitoksia (Kallio, 2013; Patomäki, 2005; Välimaa, 2012). Tällaiset toimenpiteet korostavat monella eri tasolla toiminnan rahoituksen riippuvuutta ennalta määrätystä ja mitattaviksi mahdollisimman hyvin soveltuvista suoritteista. Tämän politiikan seurauksena on luotu tai ainakin pyritty luomaan erityyppisiä virtuaalimarkkinoita myös korkeakoulukentälle lukuksiin eri toimintaympäristöihin, mikä on lisännyt sekä sisäistä kilpailua instituutioiden toimielimien ja henkilöiden välillä että myös ulkoista kilpailua eri instituutioiden kesken. Kilpailun lisääntyminen on lisäksi nähtävissä kansainvälisesti; se ei ole mikään suomalainen erikoisuus.

Suomessa korkeakoulutus on ollut opiskelijoille maksutonta. Globaalisti käytännöt vaihtelevat maittain. Osa valtioista tarjoaa kansalaisilleen maksutonta koulutusta, osassa korkeakouluista opiskelijoiden on maksettava kiinteitä lukukausimaksuja tai joissakin voi olla pienen lukukausimaksun lisäksi erillisiä tenttimaksuja, kurssimaksuja tai materiaalmaksuja. Perinteisesti opiskelijoille maksullisten korkeakoulujen perusajatusta ei kuitenkaan ole ohjannut liiketoiminta-ajattelu koulutuspalveluita tarjoamalla, vaan maksuilla on katettu korkeakoulun ylläpitämisestä muodostuneet kulut tai ainakin osa niistä. Kehittämisen ja toiminnan tavoitteet ovat tavallisesti olleet tieteentekemisessä, pedagogisessa koulutustyössä, elinkeinoelämän toiminnan tukemisessa tai kansansivistyksessä. Liiketoiminnallisen ajatuksen puuttuminen on näkynyt myös maksujen määräytymisessä ja keräystavassa: yleensä maksut ovat olleet kiinteitä ja samoja kaikille opiskelijoille, vaikka hyvin todennäköistä on, että lähtötasoltaan ja tavoitteiltaan erilaiset oppijat tarvitsevat opinnoissaan eri tavalla korkeakoulun tarjoamaa opetusta ja muita siihen liittyviä palveluita. Myös ”markkinat”, jos niitä sellaiseksi on voinut kutsua, ovat olleet monesta näkökulmasta katsoen suojattuja ja suljettuja (Debreu, 1959; Friedman, 1962). Lukukausimaksujen määräytymiseen ovat tavallisesti vaikuttaneet myös koulutuspoliittiset motiivit, esimerkiksi lähialueilta kotoisin oleville tai yleensäkin kotimaan opiskelijoille maksu on saattanut olla alhaisempi kuin muille. Erityisesti Euroopassa mahdollisten lukukausimaksujen lisäksi merkittävässä asemassa on ollut korkeakoulujen julkinen rahoitus. Lisäksi tavallista on, että lahjakkaille mutta taustaltaan köyhille ja vähävaraisille opiskelijoille on luotu stipendijärjestelmiä mahdollistamaan käytännössä lähes maksuton opiskelu.

Nykyään puhutaan paljon koulutusviennistä, koulutuspalveluiden kaupallistamisesta ja koulutuksen tuotteistamisesta. Toisin kuin perinteisessä tavassa suhtautua lukukausimak-

suihin, tässä lähestymistavassa korostuvat selkeästi kaupalliset tavoitteet. Pienimuotoisesti tapahtuvana tämänkaltaista toimintaa on ollut yhteiskunnassa jo kauan. Monien hyvin tuntemana esimerkkinä korkeakoulutusjärjestelmän ulkopuolelta voidaan mainita vaikkapa autokoulut, jotka ovat pääsääntöisesti yksityisiä yrityksiä ja joiden yhtenä tavoitteena on tehdä voitollista liiketoimintaa tarjoamalla lain vaatimaa opetusta ajoneuvon ajoluvan saamiseksi. Korkeakoulutuspalveluiden kaupallistaminen ja koulutuksen tuotteistaminen ”oppija-asiakkaita” varten näin laajassa skaalassa on kuitenkin suhteellisen uusi ilmiö sekä Suomessa että globaalisti. Anglosaksisessa maailmassa ollaan tässä kehityksessä ehkä pisimmällä, mutta näissäkin maissa koulutuspalvelumarkkinat ovat kuitenkin vielä suhteellisen kehittymättömiä, ainakin jos niitä vertaa monen muun hyödykkeen markkinoihin. Näissäkään maissa ei olla edelleenkään läheskään yksimielisiä siitä, miten tällainen toiminta tulisi järjestää ja mitkä ovat sen yhteiskunnalliset vaikutukset.

Suomessa vuoden 2010 alusta voimaan astunut yliopistolaki ja tämän jälkeen tehdyt ammattikorkeakoululain päivitykset ovat osaltaan poistaneet lainsäädännöllisiä esteitä koulutuksen kaupallistamiselta koulutuspalveluiden vientiä silmällä pitäen. Näiden esteiden poistuttua osa yliopistoista ja ammattikorkeakouluista on ottanut käyttöön Euroopan talousalueen ulkopuolelta tulevilta opiskelijoilta perittävät lukukausimaksut ja samalla luonut stipendijärjestelmiä tukemaan vähävaraisia mutta lahjakkaita opiskelijoita. Toistaiseksi kokemukset lukukausimaksujen keräämisestä ovat ristiriitaisia, ja monissa korkeakouluissa stipendeihin oikeutettuja opiskelijoita on ollut maksuun velvoitettujen opiskelijoiden kokonaismäärään nähden suhteellisen paljon. Osa korkeakouluista on myös perustanut yrityksiä, joiden tarkoitus on keskittyä nimenomaan koulutuspalveluiden vantiin ja yleensäkin toimintaan kansainvälisillä markkinoilla. Suomalaisiin opiskelijoihin ei maksuja olla ainakaan toistaiseksi kohdistamassa, mutta aika näyttää, muuttuuko politiikka tämän suhteen.

Kaupallistuva korkeakoulutus on siis ajankohtainen ilmiö ja tutkimuskohde, jota voidaan lähestyä monesta eri teoreettisesta viitekehyksestä katsottuna. Kasvatustieteellinen näkökulma painottaa koulutusprosessin pedagogista puolta ja antaa tätä kautta reunaehjoja koulutusmarkkinoiden toimintaan. Kaupallinen näkökulma korostaa varsinaista korkeakoulutusprosessiin kytkeytyvää tai siihen kytkettyä liiketoimintamallia. Yhteiskuntatieteellinen näkökulma katsoo korkeakoulutusta sekä institutionaalisen kokonaisuutena että yhteiskunnallisena toimijana, jolloin esiin nousevat myös koulutuksen yhteiskunnalliset ja sivistykselliset vaikutukset. Yhteiskunnassa eri osa-alueet ovat kuitenkin kiinteässä ja välittömässä vuorovaikutuksessa keskenään, eikä mitään osa-aluetta voida merkittävästi muuttaa ilman, että kerrannaisvaikutukset ovat havaittavissa myös muualla. Tämä ilmiö havaittiin jo antiikin Roomassa, missä yhteiskuntaa usein verrattiinkin ihmiskehoon korostaen näin kehon kaikkien elimien merkitystä ja keskinäistä vuorovaikutusta.

Katsantokannasta riippumatta korkeakoulutuksen kaupallistuminen on aiheena tavattoman laaja ja tutkimukselliselta kannalta jatkuvasti liikkeessä oleva, dynaaminen kohde. Lisäksi korkeakoulutuksella on merkittävä vaikutus erityisesti osaamiseen monessa mielessä perustuvan tietoyhteiskunnan toimintojen kannalta, tarkasteltiinpa asiaa sitten elinkeinoelämän tai kansalaisyhteiskunnan näkökulmasta. Tässä teoksessa pohditaan kaupallistuvaa tai kaupallistettavaa korkeakoulutusjärjestelmää ja sen sisältämiä ilmiöitä pääasiassa suomalaisesta näkökulmasta. Tosin kovin tarkasti tätä rajausta ei voida tehdä koulutusjärjestelmän ollessa jatkuvassa ja suhteellisen läheisessä vuorovaikutuksessa myös kansainvälisten toimijoiden kanssa. Koska kaupallistaminen on todennäköisesti mahdollista sitä helpommin, mitä suo-

remmin korkeakoulutuksen tarjoama tietotaito on sovellettavissa elinkeinoelämän tarpeisiin, tässä teoksessa korostuu teknisten ja kaupallisten alojen näkökulma. Tämä on tärkeää pitää mielessä. On selvää, että eroavuuksia todennäköisesti löytyy, mikäli tarkastelun kohteeksi otetaan elinkeinoelämässä marginaalisemmat alat.

## 1.4 KORKEAKOULUTUSJÄRJESTELMÄN TULEVAISUUS

Tulevaisuuden elinkeinoelämä, yhteiskunnan sivistystarpeet ja kansalaisten odotukset määrittävät, millaiselle korkeakoulujärjestelmälle tulevaisuudessa on tarvetta (Cameron, 1995; Piketty, 2016; Ylikangas, 2007). Modernille teollisuusyhteiskunnalle tyypillistä oli suurten toimijoiden merkittävä rooli elinkeinoelämässä ja työmarkkinoilla. 1900-luvun aikana julkisen sektorin rooli kasvoi monissa maissa merkittävästi kansalaisyhteiskunnan kehittyessä. Hyvinvointivaltiota rakennettaessa muun muassa koulutus- ja terveydenhuoltopalvelut tarvitsivat merkittävästi osaavaa työvoimaa, jolloin julkisesta sektorista kehittyi merkittävä työllistäjä yli ammattirajojen. Teollisuuden tuotantoprosesseissa skaalaeduct suosivat suuryrityksiä, jolloin nämä suuret toimijat tarjosivat suoraan monen tyyppisiä työtehtäviä eri ammattiryhmille. Ennen globalisaatiota sekä työ- että hyödykemarkkinat rajautuivat yleensä valtion rajojen sisäpuolelle ulkomaankaupan ollessa tavallisesti useiden rajoitteiden alaisena.

Postmodernissa yhteiskunnassa tällaisten suurten toimijoiden rooli on kuitenkin muuttunut. Niillä on monessa mielessä edelleen merkittävä asema, mutta tavallista myös on, että esimerkiksi teollisuustuotannossa on siirrytty laajasti alihankintaan. Sama kehitys on nähtävissä myös julkisen sektorin rakenteessa, missä viranomaiset ovat keskittyneet enemmän asiantuntijatyöhön varsinaisten työsuoritteiden ollessa tilattuina alihankintayrityksiltä. Kaupan alalla monet suuret liikeketjut perustuvat franchisingperiaatteeseen. Sekä tavara- että finanssimarkkinat ovat nykyään globaaleja myös palvelu- ja työmarkkinoiden kansainvälistyessä jatkuvasti. Tästä huolimatta demokraattiset toimielimet ja niihin liittyvä poliittinen päätöksenteko ovat jääneet monilta osin kansallisvaltioentiteettien sisäisiksi, vaikka myös vakavaa yritystä ylikansalliseen päätöksentekoon on ollut muun muassa Euroopan unionin toimesta.

Massatuotanto, automatisointi ja globalisaatio ovat painaneet monien teollisuusyödykkeiden valmistuskustannukset hyvin alas. Tuotantoa on voitu suhteellisen helposti siirtää kustannusrakenteeltaan edullisempiin maihin, logistiikka on mahdollistanut tuotteiden nopeahkon toimittamisen eri puolille maailmaa ja monet kehittyneistä valtioista ovat läheneet keskinäiseen verokilpailuun yritysten ja pääomien houkuttelemiseksi. Perinteisen tuotannon sijaan erityisesti pienten ja keskisuurten yritysten on monesti ollut helpompi tuottaa asiakkailleen lisäarvoa erityyppisten ratkaisupalvelutuotteiden muodossa. Esimerkiksi teknisen alan yritys voi tarjota asiakkailleen valmiita tuoteratkaisuja vastaamalla lähinnä ratkaisun suunnittelusta ja koko projektin organisoinnista. Itse asiakkaalle tarjottava lopputuote voi koostua lukuisista alihankintana tilattavista kokonaisuuksista ja sisältää joustavasti sekä fyysisiä että palvelutuotteita. Tällaisessa liiketoimintamallissa alihankintaketjut ovat tavallisesti tehokkaasti hyödynnettyjä, ja toiminta näyttäisikin tuottavan tulosta: suurin osa uusista työpaikoista Suomessa muodostuu tällä hetkellä pieniin ja keskisuuriin yrityksiin.

Erikoistumisen seurauksena myös työntekijöiltä vaadittava osaaminen on heterogeenistynyt. Perinteisesti esimerkiksi koneinsinööritä on odotettu teknistä laskentataittoa niin systeemien

dynamiikasta kuin lujuuslaskennastakin sekä materiaalien, valmistustekniikan ja kone-elinten tuntemusta. Useimmat alan työnantajat myös käytännössä hyödynsivät näitä taitoja. Nykyään asia ei ole lainkaan näin suoraviivainen johtuen juuri ratkaisupalvelumarkkinoiden tuottamasta erikoistumisesta. Edellä kuvattujen perustaitojen lisäksi tai niiden sijaan käytännön työssä voivat korostua täysin uudet osaamisalueet, usein myös organisointi-, johtamis-, vuorovaikutus- ja markkinointiosaaminen. Lisäksi erityisesti pienemmissä yrityksissä yksittäisten työntekijöiden työsuoritteella voi olla merkittävästi vaikutusta koko yhtiön menestymisen kannalta. Tavallista myös on, että näissä yrityksissä toimenkuvat vaihtelevat joustavasti tarpeen mukaan.

Tämä aiheuttaa uusia haasteita korkeakoulutuksen suunnittelun suhteen, sillä koulutuksesta opittavan osaamisen tulisi samaan aikaan olla toisaalta riittävän laajaa ja toisaalta myös riittävän syvällistä. Sen tulisi vielä mieluiten soveltua mahdollisimman suoraan yrityksen liiketoimintaideaan. Saman ammattinimikkeen alla voidaan tehdä yrityksestä tai asiakkaan toiveesta riippuen melko erilaisiakin työtehtäviä ja käytettävissä oleva teknologia kehittyy ja monimutkaistuu jatkuvasti, mikä asettaa korkeakoululaitokselle uudenlaisia haasteita. Aiemmin esimerkiksi monilla teknisillä aloilla saatettiin antaa alan tuleville osaajille vahvasti luonnontieteisiin perustuva peruskoulutus ja sen päälle rakentuva alan ammatillinen peruskoulutus, mutta nykyään tilanne on monimutkaisempi. Luonnontieteiden osaaminen ei vielä yksistään anna myyntikelpoisia ja tuotteistettavia ratkaisuja asiakkaalle eikä tuo sitä myötä lisäarvoa yrityksessä tehtävälle työlle. Tämän lisäksi erilaisten ammattilaistyökalujen, kuten ohjelmistojen, sujuva hallinta edesauttaa monissa tapauksissa työprosessia siten, että kaikkia perusteita ei välttämättä edes tarvitse tuntea voidakseen työskennellä tehokkaasti ja tuloksellisesti.

Teknologian kehittyminen ja työurien sirpaloituminen tuo oppimiseen ja sitä myötä koulutukseen mukaan elinkaariajattelun uudella tavalla. Saavutettu osaaminen voi joissakin tilanteissa vanheta suhteellisen nopeastikin verrattuna vaikkapa modernin teollisen ajan osaamisvaatimuksiin. Lisäksi uudet teknologiat tulisi ottaa nopeasti haltuun, mikäli työn halutaan tuottavan merkittävää lisäarvoa asiakkaalle ja yrityksen tuotteiden pysyvän kilpailukykyisinä globaaleilla markkinoilla. Yhä edelleen korkeakoulutusvaihe koetaan kuitenkin vahvasti nuorison siirtymävaiheena työelämään, vaikka erityyppisten monimuoto-opintojen tarjonnan määrä onkin kasvanut takavuosiin verrattuna. Ammattiosaamisen kehittäminen työuran aikana myös korkeakoulutuksen avulla työtehtävissä saatavan kokemuksen lisäksi on jatkuvasti lisääntyvä mutta edelleen suhteellisen vähän käytetty menetelmä. Tähän varmasti vaikuttaa myös nykyinen tutkintorakenne, joka on melko jäykkä sekä instituutio-, asenne- että suunnitelmatasolla sovellettavaksi vaikkapa yhtiöiden mahdollisiin henkilöstön koulutusinvestointeihin. Vaikka yhteiskunta monilta osin muuttuisi nopeasti, kulttuuri muuntuu kuitenkin selvästi hitaammin. Voi olla, että jossakin vaiheessa tähän tulee muutoksia, mutta aika näyttää, millä aikavälillä. Tavallista on, että näin suurissa ja perustavanlaatuisissa muutoksissa monet ilmiöt voivat olla vaikeasti havaittavissa ennen kuin ne realisoituvat usein ei-toivotulla tavalla. Tämänkin vuoksi olisi ensiarvoisen tärkeää, että asioissa edettäisiin hitiköimättä askel kerrallaan.

## 2 KORKEAKOULUTUKSEN ARVO

### 2.1 KORKEAKOULUTUKSEN ARVON MÄÄRITTELYN KATSANTOKANNAT

Kouluttautumista, osaamista ja sivistystä arvostetaan kaikissa kehittyneissä yhteiskunnissa. Tämä piirre on havaittavissa läpi historian ja pätee myös eri kulttuuripiirien yhteiskuntiin. Merkittäviä eroja löytyy kuitenkin osaamisen ja sivistyksen käsittämisestä sekä kansalaisten tosiasiallisesta mahdollisuudesta osallistua sivistävien instituutioiden toimintaan. Nykyaikana kehittyneiden maiden koulujärjestelmien perusajatus on suurilta linjoiltaan varsin samankaltainen, vaikkakin kansallisia eroavuuksia toki löytyy. Yleisperiaatteena on kuitenkin kaikille suunnattu perusopetus, jonka jälkeen koulutuspolut usein erkaantuvat akateemisiin ja ammatillisesti suuntautuneisiin opintoihin. Akateemisten opintojen järjestäminen kuuluu yliopistoille. Maasta riippuen variansseja rinnakkaisten oppilaitosten suhteen onkin jo huomattavasti enemmän. Suomessa perusopetuksesta huolehtii peruskoulu (ja jotkin siihen rinnastettavat muut oppilaitokset), jonka jälkeen opiskelua on mahdollista jatkaa joko akateemisiin opintoihin valmistavassa lukiossa tai ammatillisella toisella asteella. Ammatillisen toisen asteen tutkinnot kelpaavat sellaisenaan monien työtehtävien peruskoulutukseksi, kun taas lukio on luonteeltaan selkeästi yleissivistävä oppilaitos. Ammattikoulun jälkeen opintoja on mahdollista syventää ammattikorkeakoulussa, kun taas ylioppilaana voi hakeutua ammattikorkeakouluun tai yliopistoon. Bolognan prosessin seurauksena ammattikorkeakoulututkinto ja yliopiston kandidaatintutkinto ovat osittain rinnasteisia, minkä ansiosta opiskelijat voivat halutessaan tavoitella ylempää korkeakoulututkintoa myös ristiin näiden oppilaitosten välillä. Tieteellisiä jatko-opintoja ei ammattikorkeakoulu kuitenkaan tarjoa; ne ovat yliopistojen yksinoikeus.

Ajatus laajoille kansanjoukoille suunnatusta koulutusjärjestelmästä syntyi valistuksen aikana. Tuolloin syntyi myös yleissivistyksen käsite, joka laveasta määrittelystään huolimatta tarkoittaa sitä tieto- ja taitomäärää, mikä jokaisella kansalaisella tulisi olla voidakseen toimia ja vaikuttaa yhteiskunnassa. Demokratian kehittyminen sekä kansalaisvapauksien ja kansalaisvaikuttamisen mahdollisuuksien lisääntyminen ovat selvästi lisänneet myös yleissivistyksen tarvetta. Aikoinaan Suomeen luotiin tämän tarpeen täyttämiseksi kansa- ja oppikoulujärjestelmä, josta myöhemmin jalostui peruskoulu. Hyvinvointivaltion kehittymiseen kuuluu kiinteästi myös lukion ja ammatillisen toisen asteen opintojen voimakas lisääntyminen. Sama pätee myös korkea-asteen opintojen suhteen. Kuluneen 50 vuoden aikana Suomeen on perustettu useita yliopistoja, ja 1990-luvun ammattikorkeakoulu-uudistus yhdisti aiemmin kirjavan opistoasteen koulutuksen yhteisen nimikkeen alle.

Kuten edellä todettiin, usein koulutus on tapana jakaa yleissivistävään ja ammatillisesti painottuvaan opetukseen. Koulutusjärjestelmän toisella asteella tämä eroavuus tulee ehkä selkeimmin ilmi, mutta käytännössä ammatillisesti tai ”työelämän tarpeiden mukaan” painottuvaa opetusta annetaan monissa koulutusohjelmissa myös korkeakouluopinnoissa. Ammattikorkeakouluilla tähän on ollut velvoite myös lainsäätäjän näkökulmasta, mutta asia ei kuitenkaan käytännössä ole aivan näin suoraviivainen. Monet ammattikorkeakoulututkinnot sisältävät kuitenkin yllättävän paljon teoreettisia opintoja, ja vastaavasti osa yliopistojen järjestämistä koulutusohjelmista voi olla yllättävänkin käytännönläheisiä ja painottaa vahvasti tieteiden soveltamista.

Taustalla tällaisessa ajattelussa on havaittavissa edelleen humboldtilainen sivistysyliopisto-aihanne, jonka tavoitteena on nimenomaan kehittää oppijan yleissivistystä eikä niinkään valmistaa häntä tarkasti rajattuun ammattiin tai muuhun toimeen. Koska teollisuuden ja elinkeinoelämän tarpeet edellyttivät kuitenkin myös alan perusosaamisen hallitsevia ja erilaisiin työtehtäviin soveltuvia osajia palvelukseensa, järjestettiin tekniikan ja kaupan alan opinnot usein sisällöltään suoraviivaisemmiksi. Erotuksena sivistysyliopistoista näitä oppilaitoksia kutsuttiin korkeakouluiksi. Tämä eroavuus oli voimassa 2000-luvun tietämille asti, jolloin monet näistä entisistä korkeakouluista vaihtoivat nimekseen yliopiston (Saastamoinen, 1998).

Yleissivistys voidaan käsittää humboldtilaisesti yhteiskunnallisena yleissivistyksenä, mutta yhtä lailla myös eri alojen edellyttämät osaamisvaatimukset voidaan nähdä alakohtaisena yleissivistyksenä tai suoraan esimerkiksi elinkeinoelämän palvelukseen soveltuvina taitoina. Esimerkiksi insinöörialoilla tämä ajattelu näkyy suhteessa koulutusohjelmiin sisällytettävien teoreettisten opintojen osalta: Tavallista on, että insinööriopiskelijat opiskelevat merkittävän määrän matematiikkaa ja luonnontieteitä, joissa laskennallista lähestymistapaa korostetaan voimakkaasti. Usein monet ovat kuitenkin valmistumisensa jälkeen saaneet havaita, että monissa työtehtävissä näitä asioita harvoin sovelletaan sellaisinaan. Nykyään asia vielä korostuu suunnitteluohjelmistojen ja muutoinkin tietokoneavusteisten työkalujen yleistyttyä voimakkaasti, jolloin monet ennen käsin laskettavissa olleet asiat voidaan toteuttaa automaattisesti. Voidaanko tässä siis nähdä uusi jako alan yleissivistyksen eli teoreettisen viitekehyksen hallinnassa ja vastaavasti työtehtävissä suoraan sovellettavien ammattiohjelmistojen käyttöaidossa? Toisaalta alan yleissivistyksenä voidaan nähdä myös tuntemus toimialan rakenteesta ja yleisistä toimintatavoista, josta todennäköisesti on merkittävää vaikkakaan ei välttämättä suoraa hyötyä esimerkiksi projektien organisoinnissa.

## **2.2 KORKEAKOULUTUKSEN ARVON MUODOSTUMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT**

Korkeakoulutuksen arvo voidaan määrittellä usean eri katsantokannan mukaan. Tämä ei koske siis pelkästään korkea-astetta vaan pätee yleisesti puhuttaessa koulutuksesta ja sen vaikutuksesta oppijoihin tai muuhun yhteiskuntaan. Valitut katsantokannat painottavat toisistaan poikkeavia ja osin ristiriitaisia asiakokonaisuuksia, minkä vuoksi myös koulutuksen tuottamalle arvolle ja sen merkitykselle saadaan erilaisia tuloksia riippuen valitusta viitekehyksestä. Koulutuksen arvon määrittämiseen sovellettava viitekehys voi olla muun muassa taloudellinen, kasvatuksellinen tai yhteiskunnallinen. Myös muunlaisia näkemyksiä asiaan voidaan ottaa, mutta nykyaikana korkeakoulutuksesta puhuttaessa asiaa katsotaan usein näiden viitekehysten kautta.

Jokaisesta viitekehyksestä voidaan myös määrittää lukuisia alaryhmiä, jotka painottavat eri asioita ja tarkentavat samalla näiden laajojen kokonaisuuksien sisältöjä. Näistä kolmesta esitetystä viitekehyksestä taloudellinen näkökulma painottaa koulutuksen soveltuvuutta erityisesti elinkeinoelämän ja yleensäkin yhteiskunnan taloudellisen toimeliaisuuden palvelukseen. Kasvatuksellinen viitekehys tarkastelee oppijan kehittymistä ja kasvamista niin yksilönä kuin osana rajattua joukkoa. Tämä näkökanta ei suoraan ota kantaa koulutusprosessin tarkoitukseen tai tarpeellisuuteen sinänsä (selkeiden rajojen vetäminen on paitsi mahdotonta myös tarpeetonta) vaan kiinnittää huomiota nimenomaan oppimisprosessiin. Oppimisen tehokkuuden ja oppimista tukevien toimintojen efektiivisyyden kannalta tämä

näkökulma on kuitenkin erityisen tärkeä, minkä vuoksi kasvatuksellinen näkökulma on tärkeä myös korkeakoulujen rahoitusta ja resursointia suunniteltaessa. Yhteiskunnallinen viitekehys painottaa laajempia, koko yhteiskuntaa koskettavia ilmiöitä, joihin korkeakoulutus sekä instituutiona että kansanjoukkojen oppimisprosessina vaikuttaa. On selvää, että monelta osin nämä ilmiöt ovat läheisessä vuorovaikutuksessa myös taloudellisen ja kasvatuksellisen viitekehityksen kanssa. Tähän laajaan viitekehitykseen voidaan ottaa ja usein otetaankin rajatumpia näkökulmia, joita voivat olla esimerkiksi koulutuksen vaikutus eri sosiaaliryhmien väliseen liikkuvuuteen, demokraattiseen päätöksentekoon tai vaikkapa työmarkkinoiden toimintaan.

Humboldttilainen käsitys yliopistosta ja korkeakoulutuksen tarpeellisuudesta painottaa yleisivistystä (Saastamoinen, 1998). Tällainen lähestymistapa korostaa selkeästi eri oppijoiden vapautta valita itselleen sopivat oppimispolut ja räätälöidä laajoistakin kokonaisuuksista itselleen sopiva oppimissuunnitelma. Humanistisilla aloilla tämä lähestymistapa onkin ollut perinteisesti arvossaan, siinä missä esimerkiksi teknisillä ja kaupallisilla aloilla lähestymistapa on ollut suoraviivaisempi ja elinkeinoelämän tarpeita korostava. Tavallista on, että talousajattelun korostuessa koulutusprosessi nähdään ikään kuin sijoituksena omaan ammattitaitoon ja osaamiseen, jota voidaan myöhemmin myydä joko työnantajille tai muille asiakkaille rahaan vaihdettavissa olevana inhimillisenä hyödykkeenä. Yhtenä syynä tähän varmasti on näiden alojen koulutuksen antama suhteellisen selkeästi määriteltävissä oleva työnkuva, vaikka variaatioita löytyykin huomattavasti enemmän verrattuna esimerkiksi ammatillisen toisen asteen tutkintoihin ja niiden antamiin työmahdollisuuksiin.

Joka tapauksessa: jos koulutuksen seurauksena opittuja asioita voidaan suhteellisen suoraan hyödyntää elinkeinoelämän tai yleensäkin yhteiskunnan taloudellisen toimeliaisuuden palveluksessa, koulutuksen arvon määrittäminen rahassa on ainakin jonkin verran helpompaa verrattuna selvästi abstraktimpiin yleisivistystavoitteisiin. Tuolloin oppiminen voidaan ainakin tietyn näkökulman mukaan ajatella eräänlaisena sijoituksena, joka vaatii aikaa ja resursseja. Tälle sijoitukselle voidaan sitten laskea tuotto-odotus sen ansiosta saadun uuden osaamisen mahdollistaman, suuremman tulovirran avulla. Suoraviivaiseksi asiaa ei kuitenkaan missään tapauksessa voi sanoa, sillä myös teknisten tai kaupallisten alojen urakehitykset sisältävät suuren määrän muuttujia ja epävarmuustekijöitä. Sijoitus-tuottosuhteen arviointi onkin yleensä helpompi tehdä tilastollisesti kuin henkilökohtaisesti.

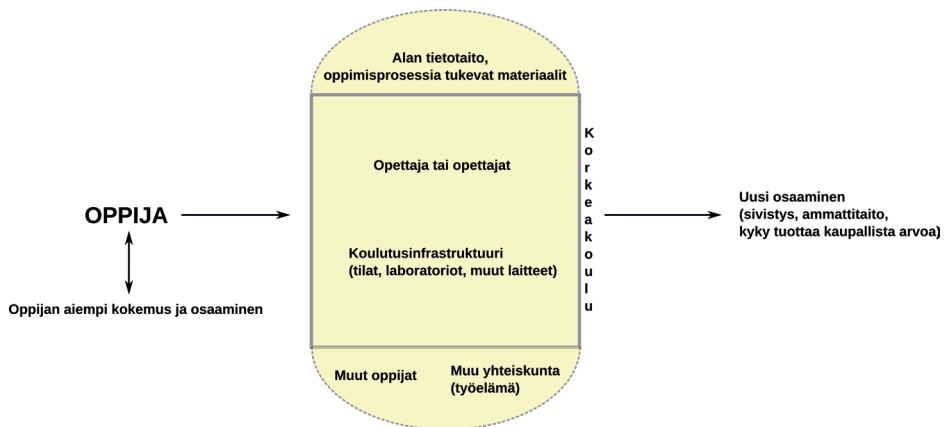
Jo tällainen perustason pohdinta osoittaa, että koulutuksen arvon määrittäminen ei ole yksioikoista, eikä edes suurin piirtein yksikäsitteisiin tuloksiin päästä edes rajatun viitekehityksen sisällä. Koska koulutuksen tuotteistaminen ottaa korkeakoulutukseen kuitenkin selkeästi liiketoiminnallisen näkökulman, jatketaan koulutuksen arvon pohdintaa taloudellisesta näkökulmasta. Tarkastellaan nyt itse korkeakoulutusvaihetta, siis opiskelijan muutaman vuoden mittaista oppimisupeamaa, ja sitä tukevien resurssien kohdentumista. Otetaan esimerkiksi suomalaisen tekniikan yliopisto- tai ammattikorkeakoulututkinnon arvon kehittyminen. Oppijan osaamisen kehittyminen on prosessin tavoite. Opetus, oppimista tukevat materiaalit ja muu koulutusinstituution infrastruktuuri ovat loppujen lopuksi tämän oppimisprosessin tukitoimintoja. Koska niiden efektiivisyyttä itse oppimisprosessiin on vaikea määrittellä suoraan ja prosessin resursoinnista ollaan silti hyvin kiinnostuneita, on aika usein päädytty suhteellisen suoraviivaiseen tapaan laskea koulutustoiminnasta muodostuneet kustannukset esimerkiksi opintopiste-, opintosuorite- tai opiskelijakohtaisesti. Näihin on tavallisesti sisällytetty henkilöstön palkkakulut, mahdolliset opintomateriaalit,



infrastruktuurista muodostuneet kustannukset ja muut laitokselle muodostuneet kuluerät. Kuitenkin varsinainen oppimisprosessi ei välttämättä kaikkia näitä kustannuseriä tarvitsisi. Toisaalta oppimisprosessia voisivat edesauttaa merkittävästikin tietyt lisäresurssit, joiden suora osoittaminen resurssivalikoimasta voi kuitenkin osoittautua hankalaksi. Lisäksi oppijoiden välillä on merkittäviä eroja siinä, millaista hyötyä korkeakoulun tarjoamista oppimista tukevista resursseista heille tosiasiallisesti on. Varsinainen oppiminen kun on aina oppijan oma, henkilökohtainen kognitiivinen prosessi, jonka ulkoistaminen ei ole mahdollista.

Miten siis esimerkiksi valitun tekniikan korkeakoulututkinnon arvoa tulisi lähestyä? Onko se määriteltävä siihen sisältyvien opintojen resurssien tarpeen muodostamana kustannuseränä korkeakoululle, tulisiko se määritellä opintojen aikana oletettavasti kasvaneen osaamisen myötä myöhemmin työ- ja elinkeinoelämässä tuotettuna arvonlisäyksenä vai olisiko syytä käyttää jotakin täysin muuta lähestymistapaa ja painottaa erilaisia asioita? Asia on siis arvonmäärittelyä ajatellen monimutkainen. Selkeää ja edes suurin piirtein yksikäsitteistä ja kiistatonta ratkaisua ei ole toistaiseksi esitetty. Samaan aikaan kuitenkin puhutaan korkeakoulutuksen tuotteistamisesta ja siihen kiinteästi liittyvästä liiketoiminnallisesta koulutusviennistä. Tuotteistamispuheet ovat siis varsin mielenkiintoisia edellä esitetystä kontekstissa, jossa tuotteistettavan ilmiön arvoon johtavan arvoketjun luonteesta ei ole edes likimainkaan selkeää käsitystä. Silti kaikkien markkinoiden toiminnassa markkinatuotteiden arvon määrittäminen on keskeinen kysymys. Vaikka korkeakoulutuksen arvon rahallistaminen voikin tuntua ensi alkuun vieraalta ajatukselta erityisesti ihmisille, jotka ovat tottuneet näkemään korkeakoulutuksen keskeisen arvon sivistyksen tai yhteiskunnallisen efektiivisyyden näkökulmasta, tämä lähestymistapa on merkittävässä ja keskeisessä asemassa puhuttaessa kaupallistettavasta koulutuksesta tai koulutusmarkkinoista ylipäätään. Markkinoilla arvonmäärittämisvälineenä on käytetty rahaa, vaikkakin käsitys rahan arvosta on vaihdellut eri aikakausina ja erilaisten poliittisten linjausten mukaan. Ainoaksi arvonmäärittämisvälineeksi korkeakoulutuksen suhteen rahasta ei kuitenkaan ole, vaan myös rinnasteisia arvonmäärittämisinstrumentteja todennäköisesti tarvitaan. Tällaiset rinnakkaiset arvonmäärittämismenetelmät eivät ole mikään uusi asia, sillä esimerkiksi alkutuotantoon perustuneessa maatalousyhteiskunnassa maanomistus- ja maanhallintakysymykset olivat usein rahaa keskeisempi talouspoliittinen kysymys.

Koulutusprosessin arvon käsittämiseen liittyvät vahvasti myös vallitsevat oppimis- ja ihmiskäsitykset (Rauste-von Wright & von Wright, 1998). Behavioristisella suuntauksella on ollut merkittävä vaikutus erityisesti 1900-luvun alkupuolella, ja vaikka tutkimus onkin sittemmin tuottanut merkittävästi lisätietoa muun muassa oppimisprosesseista, vallitseva kulttuuri ja yleiset käsitykset oppimisesta siihen liittyvine oheistoimintoineen muuntuvat hitaasti. Behavioristisessa lähestymistavassa oppiminen käsitetään mekanistisesti käyttäytymisen muutoksena. Oppijalle annetaan passiivinen vastaanottajan rooli, ja opettajan tehtävänä on olla oppijalle uusien taitojen ja tietojen lähde. Taustalla vahvasti vaikuttava positivismi määrittää tiedon myös aistihavainnoin käsitettäväksi, mitattavaksi ilmiöksi. Näin opetuksessa opittava asia voidaan prosessin tuloksena ikään kuin ”siirtää” opettajalta oppijalle. Tällainen lähestymistapa on näiden perustekijöiden johdosta suhteellisen helposti sovellettavissa myös kaupalliseen ajatteluun, jossa kaupan kohteena oleva hyödyke on ominaisuuksiltaan konkreettinen ja kaupan tuloksena omistus- tai hallintaoikeus tuosta hyödykkeestä siirtyy myyjältä ostajalle. Kaupallistetussa koulutusjärjestelmässä hyödykkeistetty tietotaito todistuksineen opetusprosessin tuloksena siirtyy opettajalta oppija-asiakkaalle. Tätä tilannetta havainnollistaa kuva 1.

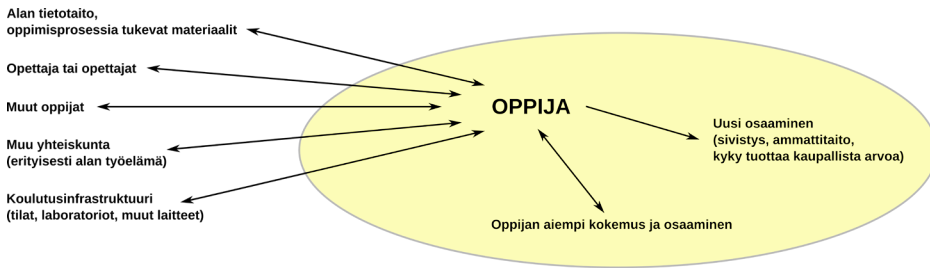


Kuva 1. Oppija behavioristisessa koulutusprosessissa

Kuvassa 1 oppija, jonka aiempi kokemus- ja osaamistausta luonnollisesti vaihtelee verrattuna muihin oppijoihin, siirtyy korkeakouluun ikään kuin prosessoitavaksi taitavammaksi osajaksi. Tähän prosessiin vaikuttavat vallitsevat opetusjärjestelyt, kuten opettajat, kurssit, laboratoriot, materiaalit ja muu koulutusinfrastruktuuri. Myös muilla oppijoilla ja muulla yhteiskunnalla, usein erityisesti työ- ja elinkeinoelämällä, on vaikutusta prosessin kulkuun. Tuloksena nähdään oppijan kasvanut osaaminen, jota usein mitataan tentein, harjoitustöin tai muiden vastaavien, konkreettisia tuloksia antavien työkalujen kautta. Lukukausimaksuja keräävät oppilaitokset näkevät oppimisprosessin osapuilleen tällaisena systeeminä: lukukausittainen, kaikille sama ja kiinteä lukukausimaksun oikeutus perustuu oletukseen, jossa itse prosessin katsotaan tuottavan jokaiselle oppijalle riittävästi tavoiteltavaa hyötyä, jolloin tasamaksuperiaatteelle syntyy perustelu.

Vaikka asiaa haluttaisiin katsoa hyödykkeistetyn koulutuksen näkökulmasta, on syytä muistaa, että käytännössä tällaisiin arvovalintoihin vaikuttavat myös monet muut tekijät. Esimerkiksi myös vallitsevat valtahierarkiat ja käsitys oppijoiden asemasta näissä rakenteissa vaikuttavat merkittäväällä tavalla systeemin rakenteeseen. Hierarkioilla on vaikutusta myös koulutusmotivaatioon yleisesti, sillä oppijoiden tavoitteet ovat usein dualistisia: toisaalta ollaan oppimassa uusia tietoja ja taitoja, mutta toisaalta saavutettu ja tunnustettu asema meritokraattisessa yhteiskunnassa avaa merkittävästi ovia omaa uraa ja elintasoja ajatellen. Mistä siis tarkalleen ottaen maksetaan, osaamisesta vai todistuksesta ja sen antamasta statuksesta?

Kognitiivinen oppimiskäsitys ja sen taustalla oleva humanistinen ihmiskäsitys asettavat oppijan aktiiviseen rooliin oppimisprosessissa (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2011). Oppija luo aktiivisesti omia sisäisiä mallejaan ja tietorakenteitaan prosessissa mukana olevien tahojen kanssa tehtävän vuorovaikutuksen seurauksena. Vuorovaikutusprosessin lisäksi oppijan aiemmalla kokemus- ja osaamistaustalla on paljon merkitystä uusien tietojen ja taitojen kehittyessä aina aiempien sisäisten mallien päälle, rinnalle tai niitä korvaten. Kuvassa 2 on havainnollistettu korkeakoulutusprosessia kognitiivisesta näkökulmasta.



Kuva 2. Oppija kognitiivisessa koulutusprosessissa

Molemmissa kuvioissa uusi osaaminen on tarkoituksella eriytetty yksisuuntaisen nuolen päähän, ikään kuin autonomiseksi tulokseksi korkeakoulutuksesta. Tämän ratkaisun perusteena on tässä kirjassa käsiteltävä korkeakoulutuksen kaupallistaminen, johon käytännössä liittyy voimakkaasti myös hyödykkeistämisajattelu kuten kaupankäyntiin ja markkinoiden toimintaan yleisestikin. Korostan, että kyseessä on nimenomaan valittu ratkaisu. Esimerkiksi kognitiivisessa oppimisprosessissa uusi osaaminen käytännössä muuntuu osaksi oppijan kokemusmaailmaa ja vaikuttaa sitä kautta läheisesti myös vuorovaikutussuhteeseen muiden kuviossa mainittujen tahojen kanssa. Tämän seurauksena sillä on suoraa vaikutusta myös tulevaan oppimisprosessiin. Selkeästi eriyttävissä tällainen uusi osaaminen on käytännössä vain poikkeustilanteissa, joissa tavoitteena on esimerkiksi saavuttaa jokin valittu, tarkasti rajattavissa oleva taito. Pidemmässä prosessissa, kuten korkeakoulutuksessa, näin ei kuitenkaan ole. Myös kognitiivinen oppimisprosessi voidaan periaatteessa kaupallistaa, mutta tuolloin kaupallistaminen ei voi perustua yksinkertaisten lukukausimaksujen keräämiseen. Tällaisessa tilanteessa oppimisprosessin tapaan myös maksuperusteet henkilökohtaisuuksiksi oppijakohtaisesti riippuen siitä, miten paljon ja millaisia korkeakoulutuksen tarjoamia koulutuspalveluita hän käyttäisi. Koska oppimista itsessään ei ole mahdollista ulkoistaa, kaupankäynti perustuu kuitenkin aina enemmän tai vähemmän oppimiseen liittyviin oheis- ja tukitoimintoihin. Eli voidaanko ajatella, että henkilökohtaisista ohjaus- ja opetuspalveluista, valmiiksi tuotetusta materiaalista tai vaikkapa laboratoriotilojen käytöstä perittäisiin erilliset maksut kiinteään lukukausimaksun sijaan?

### 2.3 KORKEAKOULUTUS ITSEISARVONA: SIVISTYS, YHTEISKUNNALLINEN VAIKUTTAMINEN, UUDEN TIEDON TUOTTAMINEN

Tarkastellaan korkeakoulutuksen arvoa kahdesta näkökulmasta, joista toinen käsittää korkeakoulutuksen itseisarvona ja toinen välinearvona. Rajaviiva näiden katsantokantojen välissä on luonnollisesti häilyvä. Korkeakoulutuksen tarkasteleminen itseisarvonäkökulmasta korostaa ihmisenä kasvamisen ja oppimisen merkitystä sekä oppijan itsensä että yhteiskunnan toimintojen kannalta. Vastaavasti välinearvoinen lähestymistapa nostaa esiin koulutuksen ansiosta saavutettuja suoria, yleensä helpommin mitattavissa olevia välineellisiä hyötyjä. Yhteiskunnan toimintojen kannalta näillä molemmilla asioilla on tärkeä merkitys. Perinteisesti esimerkiksi tekniikan tai kaupan alan korkeakoulutuksen järjestelyissä on painotettu enemmän välinearvollista näkökulmaa siinä missä esimerkiksi humanistiset aineet on koettu itseisarvoisempina. Aiemmin tämä eroavuus on näkynyt jo instituutioiden

nimissäkin, kun nimityksillä ”yliopisto” tai ”korkeakoulu” viitattiin koulutusohjelmien lisäksi myös tähän, filosofiseen koulutuksen arvokäsitykseen. Korkeakoulutuksen arvon ominaisuudet johdattavat myös kaupallistamisen kannalta keskeiseen kysymykseen:

*Miltä osin korkeakoulutuksen arvo voidaan mitata rahallisesti, miltä osin taas ei?*

Aloitetaan pohdinta korkeakoulutuksen itseisarvosta. Itseisarvon käsite voidaan ymmärtää monella tavalla. Frankenan listaksi (Frankena, 1973) kutsuttu luettelo ehdottaa itseisarvoiksi kuvassa 3 määriteltyjä asioita.

<b>Elämä, tietoisuus ja aktiivisuus</b>	<b>Rakkaus, ystävyys ja yhteistyö</b>
<b>Mielihyvä</b>	<b>Oikeudenmukaisuus</b>
<b>Totuus, ymmärrys ja viisautus</b>	<b>Voima ja onnistumisen kokemukset</b>
<b>Kauneus ja harmonia</b>	<b>Itsetoteutus</b>
<b>Moraali</b>	<b>Vapaus</b>
<b>Hyvä maine, kunnia ja arvonanto</b>	

Kuva 3. Frankenan esittämät itseisarvot

Frankenan luettelon itseisarvot ovat monessa mielessä luonteeltaan yleismaailmallisia, vaikkakin on syytä muistaa, että jokaisen omalla kulttuuripiirillä on aina vaikutusta siihen, millaisiksi itseisarvot koetaan ja miten ne määritellään. Tämä pätee myös korkeakoulutukseen siinä missä koulutukseen yleensäkin, eikä ainoastaan sen itse- tai välinearvoiseen arvostamiseen vaan myös käsitykseen siitä, millainen korkeakoulutus sisällöltään ja prosessina tulisi olla.

Korkeakoulutuksen selkeinä itseisarvoina voidaan nähdä ainakin koulutuksen sivistyksellinen aspekti, joka antaa ihmiselle elämänlaadun ja ymmärryksen lisäksi parempia valmiuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan hyvin monelta eri kantilta katsottuna. Laajempi tietoisuus antaa mahdollisuuden tai ainakin tarjoaa paremmat edellytykset ymmärtää yhteiskunnan eri ilmiöiden ominaisuuksia. Parhaimmillaan tällainen voi johtaa parempaan tietämykseen tai kenties jopa viisauteen. Tietoyhteiskunta tarjoaa kaikille jäsenilleen mahdollisuuden kohdata massiivinen informaatiotulva, mutta informaatio itsessään on kuitenkin vain dataa. Tietämys ja viisautus perustuvat luonnollisesti tarjolla olevaan tietoon, mutta raakadata ei itsessään vielä anna ratkaisuja tai johda automaattisesti tietämykseen. Tämä onkin yksi tietoyhteiskunnan merkittävistä haasteista, sillä sopivasti valikoidulla informaatiolla voidaan helposti perustella mitä eriskummallisimpia asioita. Vanha sanonta kertoo tiedon olevan valtaa, ja tämä sanonta on todennäköisesti ajankohtaisempi kuin koskaan.

Länsimaisessa kulttuurissa vapaus on keskeinen arvo (Saastamoinen, 1998). Käsitettä käytetään tarmokkaasti useissa eri asiayhteyksissä, ja sen merkitys määritellään tavallisesti tapauskohtaisesti. Vapaus on käsitteenä myös vahvasti relatiivinen, sillä se vaatii vastapainokseen epävapauden. Vapauden tapaan myös epävapaus määritellään tavallisesti tapauskohtaisesti, ja usein on tavallista, että määritetyissä asioissa vapautta pidetään äärimmäisen tärkeänä siinä

missä jossakin muussa arkisessa asiassa vapaudelle ei välttämättä nähdä samanlaista merkitystä. Korkeakoulutuksella muun koulutuksen tapaan on merkittävä asema myös vapauden kehittäjänä niin yksilötasolla kuin yhteiskunnassa laajemminkin tarkasteltuna. Tähän vaikuttavat monet syyt. Ensinnäkin: osaavalla, monitaitoisella ja kehittymiskykyisellä yksilöllä on huomattavasti laajemmat mahdollisuudet osallistua yhteiskunnallisiin aktiviteetteihin. Tämä pätee niin työelämässä ja markkinataloudessa yleisesti, koskien yksilöiden lisäksi esimerkiksi yhtiöitä, kuin muissakin yhteiskunnallisissa toiminnoissa. Muuntautumiskykyinen yhtiö kykenee vastaamaan asiakas- ja tuotekehitystarpeisiin todennäköisesti huomattavasti tehokkaammin kuin staattisesti toimiva yhtiö, jolloin myös sen mahdollisuudet toimia ja pärjätä markkinoilla ovat mitä todennäköisimmin merkittävästi paremmat. Tällaisella yhtiöllä on siis merkittävästi enemmän vapautta. Koska kaikki yhtiöt muiden entiteettien tapaan perustuvat viime kädessä inhimilliseen vuorovaikutukseen ja ihmisten ylläpitämiin prosesseihin, muuntautumiskykyisyys edellyttää käytännössä siihen osallistuvilta yksilöiltä selkeästi vahvempaa osaamista verrattuna staattiselle toiminnalle asetettuihin vaatimuksiin. Tällainen prosessi on nähtävissä myös yksilötasolla, sillä oppimiskykyisellä osaajalla on yleensä merkittävästi enemmän vaihtoehtoja järjestellä elämänsä haluamaansa suuntaan. Hänellä on siis todennäköisesti enemmän vapautta, ainakin tästä näkökulmasta asiaa tarkasteltuna.

Vapauden määrä ei kuitenkaan suoraviivaisesti korreloi osaamisen tai koulutuksen kanssa. Esimerkiksi Piketty käsittelee teoksessaan *Pääoma 2000-luvulla* (Piketty, 2016) muun muassa pääoman kasautumisen ongelmaa liittyen valittuun, pääomia suosivaan talouspolitiikkaan. Tämän yhtenä seurauksena yksilön vapautteen ja toimintamahdollisuuksiin liittyy oleellisesti myös hänen syntyperäinen asemansa yhteiskunnassa, joka samalla tarjoaa merkittävän alkupääoman elämäntaipaleelle perinnön muodossa. Mitä tavallisempaa tällainen yksilön omista taidoista ja potentiaalista riippumaton menestys on, sitä todennäköisemmin sillä on haitallisia vaikutuksia myös ansioihin perustuvien markkinoiden toimintaan, puhuttiin sitten ansiotyöstä, yrittäjyydestä tai muista näihin verrattavista asioista.

Kuitenkin myös pääomavaltaisessa yhteiskunnassa laajempi osaaminen lisää yksilöiden vapautta järjestellä elämänsä haluamallaan tavalla. Vapaus, osaaminen ja mahdollisuus itsensä toteuttamiseen ovat vahvasti sidoksissa keskenään. Laaja osaaminen ja mahdollisuus sen kehittämiseen tarjoavat useita mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen, puhuttiin sitten työ- tai elinkeinoelämästä, toiminta- tai vaikuttamismahdollisuuksista yhteiskunnassa tai elämästä ylipäätään. Toisaalta mahdollisuudet oman osaamisensa kehittämiseen edellyttävät myös riittävää vapautta: usein korostetaan yksilön omaa potentiaalia, mutta yhtä lailla yhteiskunnan ominaisuuksien on myös muilta osin mahdollistettava tällainen toiminta sekä ajallisesti että muiden käytettävissä olevien resurssien suhteen. Jos esimerkiksi peruselintarpeiden turvaaminen vie käytännössä kaikki yksilön käytettävissä olevat resurssit, mahdollisuudet itsensä kehittämiseen ovat käytännössä hyvin rajalliset. Tässä tullaan taas vapauden käsitteen monimutkaisuuteen. Kuka on vapaa ja missä suhteessa mihinkin?

Yhteiskunnallisen toimeliaisuuden ja demokratiakehityksen edistämässä erityisesti yleisivistävällä koulutuksella on suuri merkitys. Tämä tosin edellyttää, että koulutus on rakennettu tavoitteiltaan ja sisällöiltään sellaiseksi, että se tosiasiaa tukee ihmisen kasvamista aktiiviseksi ja itsenäiseksi yhteiskunnan toimijaksi. Toisaalta ihminen voi olla hyvinkin aktiivinen ja itsenäinen toimija, vaikka hänen koulutushistoriansa olisikin suhteellisen vähäinen. Tiedon puute ja tietämättömyys ovat merkittävä ongelma nykyajan monimutkaisessa ja jatkuvasti monimutkaistuvassa yhteiskunnassa, mitä muun muassa Tommi Uschanov

on käsitellyt ajatuksia herättävällä tavalla teoksessaan Suuri kaalihuijaus (Uschanov, 2010). Tietämättömyys yhteiskunnallisista asioista ei kuitenkaan ole mikään uusi ilmiö, sillä Philip Converse julkaisi poliittisen ja laajemminkin yhteiskunnallisen tietämättömyystutkimuksen urauurtavan tutkimusartikkelin ”The nature of belief systems in mass publics” vuonna 1964 (Converse, 1964). Artikkelissa käsiteltiin yhdysvaltalaisien äänestäjien arvomaailmaa, uskomuksia, poliittisia näkökantoja ja niiden vaikutusta äänestyskäyttäytymiseen. Yhteenvetona voitaneen Uschanovia siteeraten lausua: ”Mitä politiikkaan tulee, juuri kukaan ei ymmärrä juuri mistään juuri mitään” (Uschanov, 2010).

Asia on yhteiskunnallisesti erittäin merkityksellinen, sillä demokratiassa perusoletuksena on, että jokaisen äänestäjän valinnat vaaleissa ovat tasa-arvoisessa asemassa. Tämä siis riippumatta siitä, ymmärtääkö äänestäjä itseään, ketä äänestää tai millä perusteella. Vaalit ovat kuitenkin vain yksi vaikkakin merkityksellinen ja näkyvä osa demokraattisia vaikutusprosesseja. Merkittävimmät vaikutusmahdollisuudet tehtäviin päätöksiin ovat yleensä asioiden valmisteluvaiheessa riippumatta siitä, mitkä poliittiset voimakteijät virallisesti valtaa pitävät. Tähän vaikuttamiseen osallistuvat lähes aina myös muut yhteiskunnalliset voimakteijät, kuten järjestäytyneet elinkeinoelämä tai ammattiyhdistysliike. Nämä muut tekijät voivat myös olla demokraattisesti järjestäytyneitä (kuten ammattiyhdistysliike), mutta niin ei välttämättä ole: esimerkiksi varakkaat instanssit voivat palkata lobbareita toimimaan järjestelmällisesti ja kattavasti edesauttaakseen omien näkökulmiensa huomiointia valmisteluprosesseissa. Valta on dynaaminen ja vaikeasti rajattavissa oleva käsite, jonka ilmeneminen voi joskus yllättää myös käyttäjänsä.

Elinkeinoelämän palveluksessa korkeakoulutuksella on myös itseisarvoinen merkitys. Se ei tosin aina suoraan johda asiakkaalle myytäväksi kelpaaviksi hyödykkeiksi, mutta tavoiteltuun lopputulokseen voi joskus olla vaikea päästä ilman itseisarvollisuutta. Tayloristisesti järjestetyssä massatuotantoteollisuudessa järjen käyttö prosessissa on pääsääntöisesti määritelty erillisen työryhmän hoidettavaksi. Automaation lisääntyessä tämän työryhmän koko suhteessa suoraviivaista, suorittavaa työtä tekeviin on tosin koko ajan kasvanut. Erilaisia ratkaisu- ja asiantuntijapalveluita tarjoavien yhtiöiden toimintatapoihin näyttäisi enenevässä määrin kuuluvan ennalta määrätyn ja rooliltaan selkeän hierarkiarakenteen merkityksen heikkeneminen. Monesti tähän on pyritty näissä yrityksissä myös tietoisesti. Tavallista on, että yhteistyötä tehdään avoimesti, mikä näkyy muun muassa mielipiteiden ja aloitteiden esittämisenä ja niihin tarttumisenä yleisen harkinnan seurauksena riippumatta aloitteentekijän asemasta yhtiössä tai yhteisössä. Kuitenkin valtarakenteet ovat häivytettyinäkin olemassa: Yhtiön omistajilla ja muodollisella johdolla on aina enemmän valtaa tavalliseen työntekijään nähden. Toisaalta tavallisella työntekijälläkin voi olla yhtiön kannalta merkittävästi kokemusta ja asiantuntijuutta, mikä saattaa antaa hänelle tärkeän aseman myös ulkoisesti tasa-arvoisessa organisaatiossa. Jos merkittävät asiakassuhteet kärsisivät ilman tällaista henkilöä tai henkilöitä, myös hänen tai heidän mielipiteensä ja näkemyksensä on huomioitava aivan eri lähtökohdista yhtiön johtoa myöten. Tässä siis lähestytään kysymystä, voidaanko tulevaisuudessa kenties puhua yritysdemokratiasta osana yritysten kilpailukykyä. Se saattaa hyvin olla ainakin jossakin muodossa mahdollista.

Uusien innovaatioiden vaikutus yhteiskuntaan voi olla merkittävä hyvin monelta kannalta katsottuna (Johnson, 2011). Innovaatio voi olla aineellinen, esimerkiksi johonkin tunnettuun tarpeeseen vastaava, uudentyyppinen tuote. Innovaatio voi kuitenkin olla myös aineeton, jolloin kyseessä voi olla palvelu, idea tai uudenlainen tapa järjestellä vaikkapa jokin

prosessi. Uusien hyödykkeiden markkinoilla kilpailun ollessa vielä vähäistä hyödykkeen tuottajan saama rajahyöty voi olla merkittävä kattaen tuotekehityskustannuksia ja antaen muutenkin etulyöntiaseman kilpailijoihin nähden. Innovaatiot luovat myös uusia tarpeita, jolloin niistä usein seuraa lisää innovaatioita. Tämä luo talouskasvua ja kehittää koko yhteiskuntaa hyvin monella tavalla. Innovaatiot syntyvät usein eri osa-alueiden ja organisaatioiden totuttujen toimintatapojen rajapinnassa. Näissä rajapinnoissa erilaiset ihmiset, toimintatavat ja -kulttuurit kohtaavat, mikä haastaa eri osapuolet harkitsemaan omia näkemyksiään ja ottamaan vaikutteita muilta. Tällaisten rajapintojen muodostumista edesauttaa siihen tavalla tai toisella liittyvien ihmisten riittävä yleissivistys. Usein rajapinnoilla on sosiaalinen ulottuvuus, jonka havaitseminen ja ylittäminen vaativat osapuolilta rajapinnan ylittävää tietoisuutta. Tästä päästään siis takaisin yhteiskunnallisen yleissivistyksen lisäksi alakohdattaiseen yleissivistykseen ja sen merkitykseen muun muassa taloudellisen toimeliaisuuden, uusien innovaatioiden ja talouskasvun kannalta. Miten paljon siis esimerkiksi insinöörialojen koulutuksessa pitäisi panostaa yleisiin aineisiin tai vaikkapa alakohdattaiseen (tai alat ylittävään) tiedostamiseen, miten paljon taas suoraan työelämässä hyödynnettävissä oleviin taitoihin?

Jos siis palataan takaisin Franken an itseisarvoluutteloon ja pohditaan siinä esitettyjä itseisarvoja suhteessa korkeakoulutuksen (tai koulutuksen yleensä) tarjoamiin mahdollisuuksiin, voidaan todeta, että korkeakoulutuksella on merkittävä rooli yksilöiden elämänlaadun kehittämisen mahdollistajana. Tätä ei pidä kuitenkaan missään tapauksessa tulkita niin, että tutkinnoiksi akkreditoitu osaaminen tai nykyinen korkeakoulujärjestelmä tällaisenaan olisi ominaisuuksiltaan niin ainutlaatuinen, että parannuskohteita ei kerta kaikkiaan voisi löytää tai että konservatiivinen asenne koulutuksen kehittämiseen olisi toivottavaa. Itseisarvot eivät kuitenkaan ole sidoksissa muodollisiin organisaatioihin tai niiden tapaan hoitaa asioita.

Pienten ja keskisuurten yritysten merkityksen kasvu markkinoilla sekä uusien yritysten perustamisen kiihtyminen tuovat mielenkiintoisen lisän myös korkeakoulutuksen arvotamiskeskusteluun. Monissa tapauksissa kilpailluilla markkinoilla korkean jalostusasteen tuotteilla on mahdollista tarjota asiakkaille merkittävästi parempaa rajahyötyä, jolloin asiakas on myös valmis maksamaan tuotteesta selvästi enemmän. Korkea jalostusaste edellyttää käytännössä aina merkittäviä panostuksia tuotekehitykseen ja tuotantoprosessiin, jolloin myös osaamista tarvitaan usein enenevässä määrin. Innovaatioiden tavoittelu ja kaupallistaminen edellyttävät siis osaamista, jota pienikokoisemmassa yrityksessä ei voi kätkeä suurten organisaatioiden tapaan akkreditointien taakse ja jonka toisaalta on samaan aikaan oltava riittävän laajaa ja riittävän syvällistä. Tässä siis lähestytään korkeakoulutuksen arvon välineellistämistä, josta yleensä on selkeämmin havaittavissa ja mitattavissa olevia hyötyjä ainakin elinkeinoelämän kannalta.

## **2.4 KORKEAKOULUTUS VÄLINEARVONA: MERIITIT, MAHDOLLISUUS PAREMPIIN ANSIOIHIN, ELINKEINOELÄMÄN PALVELEMINEN, MERITOITUMINEN**

Välinearvoinen lähestymistapa korkeakoulutukseen ja sen merkitykseen niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta on huomattavasti suoraviivaisempi ja selkeämpi kuin korkeakoulutuksen itseisarvon merkityksien havainnoiminen. Tärkeää on kuitenkin tiedostaa, että kumpikaan näistä ei kumoa toisiaan, vaan molempia lähestymistapoja on oleellista pitää esillä tällaisia merkitysrakenteita pohdittaessa. Myöskään korkeakoulutusta ei pidä

katsoa yksinomaan nykyisten instituutioiden ja organisaatioiden näkökulmasta tai verrata arvoja ainoastaan olemassa olevaan kontekstiin. Tämä ei aina ole kuitenkaan helppoa, sillä sisältäähän jo käsite ”korkeakoulutus” varsin vahvan ilmaisun siitä, miten tuon käsitteen merkitys ymmärretään ja millaisia valtasuhteita sillä halutaan ilmaista. Kuitenkin, kuten pohdinta innovaatioiden syntymisestä osoittaa, rajanveto itseis- ja välinearvojen tarjoamien hyötyjen osalta on veteen piirretty viiva, ja voimakas osaoptimointi näiden käsitteiden suhteen korkeakoulutusta kehitettäessä ei välttämättä tuota kuin lyhyen aikavälin hyötyjä. Koska yhteiskunnan eri osa-alueita on mahdollista erottaa toisistaan vain käsitetasolla, myös hyödyt ja haitat realisoituvat käytännössä usein monimutkaisesti.

Korkeakoulutus voidaan käsittää selvästi välineellisesti sellaisissa tilanteissa, joissa koulutus- ja oppimisprosessin seurauksena prosessin läpikäynyt yksilö kykenee hyödyntämään saavutuksiaan myöhemmin mahdollisimman suoraviivaisesti. Esimerkiksi ajoneuvotekniikan opiskelijan voidaan olettaa tavoittelevan opiskelujensa aikana mahdollisimman hyvää tietotaitoa, jota hän sitten voi ”myydä” palkkaa vastaan tulevalle työnantajalleen tai suoraan asiakkailleen yrittäjänä. Jos oletetaan, että tarjottu koulutus on järjestetty sisällöltään siten, että sen kehittämää osaamista on mahdollista hyödyntää suoraviivaisesti työelämässä, oppimisprosessissa on nähtävissä vahva välinearvollinen vaikutus. Mikäli koulutus antaa pätevyuden toimia luvanvaraisessa ammatissa tai tehdä muita luvanvaraisia toimeksiantoja, tutkinnon välinearvo lisääntyy entisestään. Tämä siis, vaikka luvanvaraisuudelle olisikin hyvät perusteet ja tutkinnon suorittaminen edellyttäisi myös vahvoja näyttöjä riittävästä tietotaidosta ja osaamisesta.

Kaupallisen ja teknisen alan korkeakoulutuksella on merkittävästi välinearvoa. Tämä havaittiin 1800-luvulla, kun näiden alojen kasvavaan korkeakoulutustarpeeseen vastattiin perustamalla yliopistoista erillisiä mutta silti koulutustasoltaan niihin rinnasteisia, alakoh- taisia korkeakoululaitoksia. Tuolloin katsottiin, että yliopiston ideaali korosti humboldtilai- seen henkeen perustuvaa sivistystyötä, eikä selkeästi tietyn professionaalin tavoittamiseen kohdistuvan koulutusprosessin katsottu täyttävän tätä ideaalia. Suomessa tällainen ajattelu näkyi ainakin periaatetasolla 2000-luvun vaihteeseen asti.

Välinearvoon painottuvassa lähestymistavassa voidaan havaita kaksi peruseriaatetta. Kou- luttautumisen ansiosta saavutetulla paremmalla osaamistasolla ja kasvaneella tietotaidolla on välineellistä arvoa etenkin tilanteissa, joissa osaamisen kaupallistaminen onnistuu suh- teellisen suoraviivaisesti. Toisaalta myös akkreditoidulla osaamisella, siis itse tutkinnolla, on joissakin tapauksissa varsin merkittäväkin välineellinen arvo. Meritokraattisessa yhteiskun- nassa erityisesti suurissa organisaatioissa tutkintoa pidetään merkittävänä näyttönä tietyn osaamistason saavuttamisesta, vaikka yleisesti tiedossa on, että tutkinnon suhde tietotaitoon on monitahoinen. On totta, että se on tiettyyn statukseen oikeuttava ansio saavutetusta tietotaidosta, mutta tavallista myös on tutkinnon haltijoiden osaamistason merkittävä keskinäinen vaihtelu jo valmistumishetkellä. Ehkä yksi indikaattori tästä ilmiöstä nähdään siinä, että työnantajat harvemmin kiinnittävät huomiota todistuksen arvosanoihin edes vastavalmistuneiden kohdalla. Myöhemmin työelämässä (ja muussakin elämässä) saavu- tettu kokemus aiheuttaa entistä enemmän hajontaa alan osaajien välille, jolloin yksittäisen tutkinnon perusteella on mahdotonta tehdä pitkälle meneviä päätelmiä osaajan tietotaidon tasosta ja soveltuvuudesta esimerkiksi johonkin työtehtävään. Kuitenkin etenkin sellaisissa tilanteissa, missä tehtäviin liittyy luvanvaraisuus tavalla tai toisella, tutkintoa mahdollisine täydennyskoulutuksineen (jotka siis myös ovat eräänlaisia tutkintoja) pidetään yleensä



relevanttina osoituksena riittävästä osaamisesta. Samoin tavallista on etenkin julkisella sektorilla, että tiettyihin työtehtäviin edellytetään vähintään esimerkiksi maisteritason koulutusta. Tässä näkyy tutkinnon vahva välineellisyys: jos sinulla on tutkinto, olet oikeutettu tiettyihin toimiin (ja saamaan ansioita työstäsi).

Tällaista, vahvasti välineellistettyä lähestymistapaa korkeakoulutukseen voidaan tarkastella muun muassa Porterin (1985) arvoketjuteorian näkökulmasta. Arvoketju on Porterin mukaan hyödykkeen valmistusprosessissa ilmenevä, jalostusasteen nousua raaka-aineista valmiiksi tuotteiksi kuvaava arvonmuodostusprosessi. Tuotteen kilpailukykyisyys markkinoilla riippuu vahvasti siitä, millainen ja kuinka tehokas tuotetta valmistavan tahon arvoketju on. Koulutusprosesseja on toistaiseksi harvemmin tarkasteltu Porterin arvoketjuteorian näkökulmasta, ja on totta, että inhimillisten prosessien arvoketju on luonteeltaan monimutkainen. Esimerkiksi oppija unohtaa oppimistaan asioista yli puolet ensimmäisen kolmen vuorokauden aikana. Toisaalta jos oppija on oppinut joitakin perusasioita hänelle aiemmin lähes tuntemattomasta asiasta, hän todennäköisesti tulee kiinnittäneeksi huomiota kyseiseen asiaan liittyviin ilmiöihin, jotka hän aiemmin olisi vain sivuuttanut noteeraamatta niitä lainkaan.

Tästä huolimatta korostetun välineellistetyksi tarkasteltuna myös korkeakoulutusprosessissa voidaan nähdä arvoketjuun liittyviä piirteitä. Tällainen korostaa kuitenkin merkittävästi elinkeinoelämässä suoraan sovellettavan tietotaidon arvoa osana korkeakoulutusta. Esimerkiksi konetekniikan koulutusohjelmassa voidaan käyttää merkittävästi aikaa suunnittelu- ja mallinnusohjelmistojen käytön ja niiden ominaisuuksien tehokkaan hyödyntämisen opetteluun, mistä on suoraa ja konkreettista hyötyä työskentelymahdollisuuksiin insinöörialalla. Vastaavasti tietotekniikka-alan koulutusohjelmassa voidaan keskittyä eri ohjelmointikielten hallintaan ja jättää tietoisesti pois alan yleissivistävät aineet. Tietyissä tilanteissa tällaiselle lähestymistavalle on ilman muuta paikkansa. Arvoketjun näkökulmasta koulutusprosessissa olevan oppijan elinkeinoelämässä mahdollisimman suoraan hyödynnettävän tietotaidon kasvaessa hänen arvonsa työmarkkinoilla paranee jatkuvasti opintojen edetessä. Kuitenkin myös työelämän markkinaehtoisuutta rajoittavat toimenpiteet, kuten työehtosopimukset monista eduistaan huolimatta, vaikuttavat siihen, miten osaajan osaaminen käytännössä hinnoitellaan työmarkkinoilla.

Vaikka siis koulutusprosessin voidaan katsoa tuottavan oppijalle myöhemmin häntä taloudellisesti (ja yhteiskunnallisesti) hyödyttävää lisäarvoa, on syytä korostaa, että Porterin malli katsoo tätä kysymystä lähinnä taloudellisesta näkökulmasta (mihin malli on alun perin tarkoitettukin). Tällainen yksinkertaistus jättää mitä todennäköisimmin huomioimatta muut koulutuksen yhteiskunnalle tuottamat hyödyt. Monimutkaistuvan maailman ymmärtäminen edellyttää yleisesti ottaen entistä laajempaa yleissivistystä, millä on paljon vaikutusta niin yksilön oman elämän kuin yhteiskunnankin prosessien kannalta niin työelämässä kuin sen ulkopuolellakin. Tässä ollaan kuitenkin merkittävien arvoketjuteorioiden äärellä: Miten pitkälle ihmistä ja ihmisen työpanosta voidaan ja kannattaa välineellistää? Missä vaiheessa ihmisen välineellistäminen alkaa rikkoa ihmisarvoa? Toisaalta markkinoilla toimivat yhtiöt eivät pärjää, mikäli niiden tarjoamat hyödykkeet eivät ole ominaisuuksiltaan kilpailukykyisiä. Lisäksi markkinatalous on ongelmistaan huolimatta osoittautunut monilta osin tehokkaaksi ja toimivaksi tavaksi järjestää yhteiskunnan hyödykkeiden tuotanto.

Arvoketjun näkökulmasta (Porter, 1985) voidaan tehdä mielenkiintoinen tarkastelu osaamisen akkreditoinnin tuottamaan lisäarvoon tai jonkin tutkinnon tai muun akkreditoin-

titodistuksen brändiarvoon. Anglosaksisessa maailmassa korkeakoulusektorilla toimivilla instituutioilla on merkittävä itsemääräämisoikeus ja näin myös koulutussisällöillä ja vaatimustasolla on merkittäviä eroavaisuuksia eri oppilaitosten välillä. Laaja autonomia käytännössä mahdollistaa huippuyliopistojen syntyminen, mutta toisaalta hierarkian alapäässä toimivien korkeakoulujen todellinen autonomia on voimakkaasti markkinarajoitteista. Tämä on havaittu myös alueen työmarkkinoilla, missä korkeakouluinstituution brändillä on tavallisesti merkittävä vaikutus siihen, miten myönnettyyn tutkintoon käytännössä suhtaudutaan ja millainen arvo sille annetaan. Tuolloin siis oletetaan vahvasti, että tutkinnon myöntäjän brändi takaa myös tutkinnon haltijan osaamistason. Suomessa järjestelmä on erilainen, minkä vuoksi korkeakoulututkinnon myöntäjätaholla ei ole vastaavan kaltaista painoarvoa suhteessa muihin samantasoisiin myöntäjätahoihin. Kuitenkin myös Suomessa brändiarvo näkyy yleisellä tasolla tutkintoihin suhtautumisessa: Tavallista on, että edellytetään määrätyn tasoisen tutkinnon olemassaoloa. Arvosanoilla tai myöntäjätaholla ei sitä vastoin ole enää niin suurta merkitystä. Tämä koskee erityisesti julkista sektoria ja yksityisellä puolella suuria toimijoita. Pienten ja keskisuurten yritysten kohdalla käytännöt vaihtelevat huomattavasti enemmän.

Korkeakoulutus, kuten kouluttautuminen yleensäkin, on oppijalle hyvin henkilökohtainen prosessi (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2011). Vaikka oppimisessa hyödynnettäisiinkin esimerkiksi yhteistoiminnallista, tutkivaa tai kokemuksellista oppimismenetelmää ryhmässä toimien, varsinaisen kognitiivinen oppiminen tapahtuu kuitenkin aina henkilökohtaisesti. Tätä ei voi ulkoistaa muille oppijoille tai ympäröivän instituution toimijoille. On siis mahdollista ja todennäköistä, että etenkin vuosia kestävään ja monissa tapauksissa haasteita tuottavaan korkeakoulututkinto-opiskeluun suhtautumisessa ilmenee monia kognitiivisia vinoumia. Kognitiivisten vinoumien olemassaolon havaitsivat Tversky ja Kahneman vuonna 1972 (Kahneman & Shane, 2002), minkä jälkeen niiden vaikutusta ihmisten tapaan hahmottaa ja painottaa havaintojaan ympäröivästä maailmasta on tutkittu merkittävästi. Kognitiivisten vinoumien käsite on mielenkiintoinen erityisesti korkeakoulutuksen väliarvon (ja miksei myös itseisarvon) kannalta. Korkeakoulutusprosessissa tunnetusti painotetaan paljon varsinaisen oppimisprosessin lisäksi ”oikeanlaista” ja yleisesti hyväksyttyä tapaa organisoida koulutus, jotta se käsitetään laadukkaaksi.

## ESIMERKIKSI:

*Tenttitulos hyväksytään usein sellaisenaan luotettavaksi osaamisen mittariksi siitä huolimatta, että tulokseen voi merkittäväällä tavalla vaikuttaa sattuma: mitä tentaattori päättää kysyä, miten hän painottaa arvostelua, mitä arvosteluperusteita hän käyttää ja miten kohdennetut kysymykset osuvat oppijan sisäisiin malleihin.*

*Valmistunutta tutkintoa pidetään merkittävämpänä kuin vaikkapa lopputyötä vaille jäänyttä siitäkin huolimatta, että puuttuvalla lopputyöllä ei välttämättä ole merkittävää vaikutusta oppijan tosiasialliseen osaamistasoon.*

*Näyttötutkintoperiaate ei ole levinnyt korkeakoulutukseen. Hyväksilukuja, aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista, toteutetaan edelleen varsin heikosti monissa oppilaitoksissa, vaikka kehitystä tämän suhteen onkin tapahtunut. Tutkintoa ei pidä saada ”liian helposti”, vaikka osaamista alalta olisikin aikaisemman kokemuksen johdosta vaikka miten paljon.*

Mielenkiintoinen korkeakoulutuksen arvostamiseen liittyvä kognitiivinen vinouma on Ikea-efekti. Ilmiön havaitsivat Norton, Mochon ja Ariely vuonna 2011 (Norton, Mochon & Ariely, 2012). He nimesivät sen tunnetun ruotsalaisen huonekalujätin mukaan, jonka tuotteet kuluttaja tavallisesti kokoaa itse ostotapahtuman jälkeen kotonaan. Tämän seurauksena kuluttajien havaittiin arvostavan itse kokoamiaan tuotteita enemmän kuin täysin valmiina hankittuja vertaiskappaleita, vaikka kokoamisprosessin seurauksena tuotteeseen olisikin tullut lieviä vaurioita. Samanlainen ilmiö on havaittu muun muassa Suomessa, missä itse rakennettuja omakotitaloja on perinteisesti ollut merkittävässä määrin. Usein rakentamisprosessin seurauksena asunnon haltija kokee kiinteistönsä arvokkaammaksi kuin sen markkina-arvo tosiasiaa on ja muut ovat siitä valmiita maksamaan. Sama ilmiö on nähtävissä myös esimerkiksi suhtautumisessa uusiin ideoihin tai yrityksessä valittuun markkinastrategiaan: organisaation sisällä syntyneet ideat hyväksytään yleensä selvästi helpommin kuin ulkopuolisten esittämät ajatukset riippumatta siis itse idean käyttökelpoisuudesta. Korkeakoulutusjärjestelmää ajatellen tämä ilmiö vaatisi varmasti tutkimusta: Koska oppimisprosessi on henkilökohtainen, voitaneen vastaavasti olettaa, että prosessin läpikäynyt ja tutkinnon saavuttanut henkilö arvostaa meriittäen enemmän kuin sille itse asiassa onkaan perusteita antaa arvoa. Vai voiko ilmiö näkyä myös käänteisesti siten, että ei-korkeakoulutetut yliarvostavat korkeakoulutettuja tietäen oppimisprosessien henkilökohtaisuuden omiin kokemuksiinsa perustuen?

Jos Ikea-efekti vaikuttaa myös korkeakoulutukseen ja tutkintoihin asennoitumiseen vähintään merkittävällä tavalla, sillä voi olla itse asiassa paljonkin vaikutusta siihen, miten korkeakoulutetut kokevat tutkintojen ja koulutuksen merkityksen ja miten paljon arvoa he sille antavat. Koska korkeakoulutus on kehittyneissä yhteiskunnissa joka tapauksessa merkittävässä asemassa, asennoitumisen voi olettaa vaikuttavan myös korkeakouluttamattomiin kansanryhmiin. Hyvin mielenkiintoinen tämä asia joka tapauksessa on, sillä monilla eri aloilla toimivat entiteetit vaativat osajiltaan perehtyneisyyttä, jota korkeakoulutus joka tapauksessa tarjoaa. Kuitenkin Ikea-efektin mahdollinen vaikuttaminen saattaa osaltaan edesauttaa myös muodollisen koulutuksen mahdollista yliarvostusta: Onko Ikea-efekti kenties osaselitys sille, miksi muodollista pätevyyttä ja tutkintoja edellytetään usein myös sellaisissa tapauksissa, joissa työtehtävät eivät tosiasiallisesti sitä vaatisikaan tai olisivat luonteeltaan sellaisia, että ne olisivat tehtävissä riittävän menestyksekkäästi myös kokemuksen antamalla osaamisella? Mikä vaikutus Ikea-efektillä on koulutuksen sisältövaatimuksille esimerkiksi insinöörialojen luonnontiede-vaatimusten suhteen? Onko Ikea-efektillä mahdollisesti vaikutusta myös siihen, mikä yleisesti ottaen hyväksytään opintosuoritteeksi? Todennäköisesti on, mutta missä mittasuhteessa – se vaatisikin sitten lisätutkimuksia.

Lant Pritchett (2011) on tullut korkeakoulutuksen merkitystä käsitelleessä tutkimuksessaan tulokseen, että korkeakoulutuksen vaikutus tuottavuuteen ja talouskasvuun ei ole suoraviivainen. Hänen mukaan korkeakoulutusjärjestelmien hallinnolliset organisaatiot ja prosessille asetetut poliittiset odotukset, korkeakoulutettujen määrän valtava lisääntyminen sekä puutteet korkeakoulutuksen laadussa voivat myös johtaa tuottavuuden laskuun työurien lyhentyessä. Pritchettin tutkimuksessa korkeakoulutuksen arvon on katsottu olevan luonteeltaan selvästi välineellinen, jolloin saavutetun koulutustason odotetaan edesauttavan elinkeinoelämää ja talouskasvun positiivista kehittymistä. Esimerkiksi Suomessa yksi erityisesti ammattikorkeakouluja koskenut hallinnollis-poliittinen toimenpide on alle 25-vuotiaitten, ammattikouluttamattomien nuorten niin kutsuttu pakkohakuvelvoite, joka on ollut voimassa vuodesta 1996. Perusteet tälle toimenpiteelle ovat olleet selkeästi

sosiaalipoliittisia: sillä on haluttu ehkäistä nuorten syrjäytymistä sekä työmarkkinoilta että yhteiskunnasta yleensä velvoittamalla heidät ainakin hakemaan koulutuspaikkoja, sillä pelkän perusasteen koulutuksen turvin työllistyminen on nyky-yhteiskunnassa tunnetusti hankalaa. Ammattikorkeakoulut ovat kuitenkin joutuneet tämän veloitteen maksumiehen rooliin, sillä pakkohaun seurauksena monille vähemmän suosituille koulutusaloille saattaa hakeutua merkittävästi opiskelijoita, joiden tulevaisuuden suunnitelmat saattavat olla aivan muualla. Tavoitteena saattaa olla vaikkapa opiskelupaikka yliopistossa, ja ammattikorkeakouluun on tultu viettämään vain välivuosi odoteltaessa seuraavia pääsykokeita. Pakkohakuelvoitetta onkin sittemmin lievennetty, vaikka se edelleen voimassa onkin. Tämä on kuitenkin esimerkki tilanteesta, jossa korkeakoululaitoksen käytännön toimintaan vaikuttavat myös muut veloitteet.

Koulutuksen merkittävä yleistyminen on epäilemättä heikentänyt sen rajahyötyä, kuten Pritchettkin toteaa (Pritchett, 2011). Jos korkeakoulutettuja (tai koulutuksen saaneita yleensäkin) on yhteiskunnassa vähän, koulutuksen tuottama rajahyöty voi olla yksilölle hyvinkin merkittävä. Tämä edellyttää tietysti, että kyseisessä yhteiskunnassa olisi ylipäätään tarvetta korkeakoulutetuille. Toisaalta mikäli esimerkiksi koulutettua työvoimaa on tarjolla merkittävästi, työnantajan kannattaa monissa tapauksissa valita koulutettu kouluttamattoman sijaan edellyttäen, ettei korkeakoulutettu hinnoittele itseään liian kalliiksi työntekijäksi. Tosin Suomen kaltaisessa yhteiskunnassa, jossa työehtosopimukset määrittävät monien alojen palkat suhteellisen tarkasti, myös työntekijän mahdollisuudet työpanoksensa hinnoitteluun ovat rajatut.

Koulutuksen laadun suhteen tilanne onkin mutkikkaammin määriteltävissä oleva asia. Laadusta puhuttaessa lopputuloksiin ja päätelmiin vaikuttaa merkittäväällä tavalla myös valittu arvokonteksti, jonka suhteen koulutuksen laatua pohditaan. Mikäli koulutusta tarkastellaan lähinnä välinearvona, voidaan laaduksi ymmärtää tehokkaasti ja soveltuvasti työelämän tarpeisiin osajia tuottava koulutusprosessi. Toisin sanoen: mitä enemmän prosessiin sisältyy suoraan työelämässä tarvittavaa tietotaitoa ja mitä vahvemmin institutionalisoitu prosessi itsessään tukee sen kehittymistä, sitä laadukkaampaa koulutus on. Käytännössä johtopäätöksiin pääseminen ei kuitenkaan ole yksioikoista, sillä mitä moninaisempia työuria yleiskäsitteet ”työelämä”, ”elinkeinoelämä” tai ”yhteiskunnalliset tarpeet” pitävät sisällään, sitä vaikeampaa on tehdä johtopäätöksiä siitä, millaista laadukas korkeakoulutus todella on. Tarvittaessa haastetta voi ja kannattaa lisätä pohtimalla asiaa myös itseisarvojen näkökulmasta, kuten tehtiin edellisessä luvussa.

Korkeakoulutuksen räätälöitävyys ja henkilökohtaisuus tuovat koulutuspoliittiseen keskusteluun mielenkiintoisen näkökulman. Humboldttilainen yliopistoihanne on käytännössä painottanut näitä molempia asioita. Räätälöitävyys on noussut esiin siinä mielessä, että valinnanmahdollisuudet ovat olleet keskeisessä asemassa laajan sivistyksen kehittämisessä. Henkilökohtaisuuden suhteen valinnanvapaus on mahdollistanut omien opintopolkujen luomisen, mutta toisaalta behavioristinen kasvatusnäkemys ja muut institutionaaliset rajoitteet eivät välttämättä ole tukeneet oppimisprosessin henkilökohtaista luonnetta. Teknisillä aloilla opetussuunnitelma on usein ollut suoraviivaisempi ja mahdollistanut lähtökohtaisesti vähemmän valinnanmahdollisuuksia. Luonnontieteelliset perusopinnot ja usein myös merkittävä osa ammattiaineista ovat olleet pakollisia kaikille opiskelijoille taustasta ja tavoitteista riippumatta. Keskustelua mahdollisista vaihtoehtoista on ollut jonkin verran ilmassa, kun erityisesti ammattikorkeakouluopinnoissa käytännönläheisyyttä on haluttu

painottaa antamalla koulutusohjelmissa aiempaa enemmän painoarvoa työharjoittelulle (samalla on saatu myös säästöjä, kun opetusresurssien tarve korkeakouluissa vähenee). Samalla yrittäjyyden, pk-sektorin kasvun ja kansainvälisten työurien lisääntymisen myötä työurien ammattitaitovaatimukset sirpaloituvat. Taidot, jotka yhdelle insinöörille ovat ammatissa korvaamattomia, voivat olla toiselle lähinnä mielenkiintoista yleissivistystä. Näin siinäkin tapauksessa, että he toimivat samalla alalla.

Koulutusohjelmien oppijakohtaiseen räätälöintitarpeeseen ovat vastanneet monen tyyppiset monimuoto- ja muuntokoulutukset. Monimuotokoulutuksilla tarkoitetaan tapaa järjestellä yleensä tutkintoon johtava koulutus siten, että koulutukseen osallistuminen olisi mahdollista vaikkapa päivätyön ohella. Tavallista on, että perinteisiä lähiopetustunteja on selvästi vähemmän (siitäkin huolimatta, että oppijoiden lähtötason vaihtelu monimuoto-opinnoissa on yleensä suhteellisen suurta), itsenäisen työn asema korostuu ja interaktiivista verkko-opetusta hyödynnetään tarpeen mukaan. Muuntokoulutuksissa taustalla ovat yleensä työvoimapoliittiset tarpeet. Esimerkiksi rakennemuutoksen seurauksena joillakin alueilla voi olla merkittävä työvoimapula yhdellä alalla, kun taas toisella alalla kärsitään laajasta työttömyydestä. Yleensä muuntokoulutuksilla pyritään korjaamaan näitä epäkohtia tarjoamalla täsmäkoulutusta, joka pyrkii täyttämään vaadittavan osaamisvajeen. Muuntokoulutuksissa välinearvoinen lähestymistapa koulutukseen korostuu väistämättä.

Välineellistetystä koulutuksesta on lyhyt matka koulutuksen hyödykkeistämiseen, siis koulutustuoteajatteluun. Tällainen tuote voidaan ja usein halutaankin ajatella eräänlaisena sijoituksena omaan osaamiseen, jota voidaan sitten myydä asiakkaille ja saada näin sijoitukselle vastinetta. Yksinkertaisimmillaan ainakin julkisuudessa usein esiintyvät odotukset koulutustuotemarkkinoista ja niiden tarjoamista mahdollisuuksista tuntuvat noudattavan Neumannin–Morgensternin odotetun hyödyn hypoteesia (von Neumann & Morgenstern, 1955). Kahneman ja Tversky esittävät kuitenkin prospektiteoreettisen lähestymistavan mukaan (Kahneman & Tversky, 1979), että sijoituspäätökset tehdään yleensä heuristisesti perustuen odotettujen voittojen tai tappioiden mahdolliseen arvoon. Teorian mukaan sijoittajat myös pyrkivät välttämään todennäköisiä tappioita etsimällä mieluummin uusia riskejä.

Verrataan tätä korkeakoulutustuotteiden oletettuihin markkinoihin, missä ”sijoittajina” toimisivat periaatteessa oppijat, jotka ovat valmiita maksamaan oman osaamisensa kehittymisestä. Mikäli puhutaan nuorten aikuisten oppijaryhmästä, joka useissa maissa muodostaa perustellusti ylivoimaisen enemmistön opiskelijoista, se joutuu tekemään ”sijoituspäätöksensä” hyvinkin puutteellisten tietojen vallitessa. Kokemusta elämästä, työmarkkinoista ja yhteiskunnasta on monella heistä vielä todella vähän. Lisäksi korkeakouluopintojen prosessi vie väistämättä aikaa. Kandidaatintutkinnon laskennallinen opiskelu-aika on kolme vuotta, maisterintutkinto vaatii vielä kaksi vuotta lisää. Väitöskirjan tekemiseen oletetaan kuluvan neljä vuotta. Lisäksi tutkinto ei vielä sellaisenaan merkitse vahvaa työelämäosaamista, vaan tavallista on, että tutkinnon suorittamisen jälkeen kuluu vielä useita vuosia kokemuksen kautta asiantuntijaksi pätevytykseen. Monilla aloilla voidaan siis puhua noin 10 vuoden syklistä, jonka aikana nuoresta pätevytyy alansa osaaja. Kymmenen vuoden kuluessa taloudellinen nousukausi voi helposti vaihtua taantumaa tai toisinpäin, lisäksi jo talouskasvu muuntaa merkittävästi muun muassa elinkeinoelämän rakenteita. Yhden prosentin talouskasvu tarkoittaa kymmenen vuoden kuluessa 10 %:n kumulatiivista kasvua, vastaavasti kolmen prosentin kasvu 34 %:n kumulatiivista kasvua. Tämä tarkoittaa, että uudentyyppisiä tarpeita muodostuu ja luova tuho kohtaa väistämättä osaa vanhoista työtehtävistä.

Tämä on ehkä välineellistetyn korkeakoulutuksen ja tuotteistetun tutkintorakenteen yksi perustavanlaatuisista ongelmista. Väistämättä ollaan tilanteessa, jossa ”sijoituspäätös” kyseiseen hyödykkeeseen joudutaan tekemään hyvin puutteellisten tietojen vallitessa, eikä ”sijoitusta” voi esimerkiksi osakesijoitusten tapaan muuntaa takaisin rahaksi tappioiden minimoimiseksi. Koulutustuotteiden kysyntään vaikuttavat siis todennäköisesti suhteellisen vahvasti erilaiset kognitiiviset vinoumat oppija-asiakkaiden pyrkiessä varmistamaan välineellisen koulutustuotteen arvon ja hyödynnettävyyden. Vahvistusvinoumilla on todennäköisesti vaikutusta oppijakandidaattien alan ja korkeakoulun valintoihin, kenties merkittävälläkin tavalla. Tutkintoihin, korkeakouluihin tai jonkin tietyn alan työllistymisnäkyymiin voi syntyä haloefekti (Vilkkö-Riihelä & Laine 2007), jolloin yksittäinen, huomiota herättävä, positiivinen ominaisuus saa ihmiset löytämään kyseisestä asiasta muitakin positiivisia piirteitä. Usein tällaista myös tietoisesti tavoitellaan markkinoinnissa. Vastaavasti stigmailmiön seurauksena jotkut koulutusalat tai korkeakoulut voivat kärsiä hakijapulasta, vaikka itse oppilaitoksen toiminnassa tai opetusjärjestelyissä ei olisikaan mitään vikaa ja stigmautunut koulutusohjelma saattaisi olla monille hakijoille jopa soveltuvampi.

Mielenkiintoisen näkökulman tutkintojen välineelliseen arvoon tarjoaa myös Forer-efekti (Dickson & Kelly, 1985). Efektillä tarkoitetaan tilannetta, jossa henkilö uskoo analyysiin enemmän sellaisissa tilanteissa, joissa sen kerrotaan koskevan ainoastaan häntä yksilöllisesti, analysoija koetaan auktoriteetiksi ja analyysissa luetellaan painotetusti myönteisiä ominaisuuksia. Korkeakoulutus ja sen kautta saavutetut meriitit ovat yksilöllisiä, ja myöntäjätaho (eli korkeakouluinstituutio) nähdään tavallisesti auktoriteettiasemassa olevana toimijana. Voitaneen myös arvioida saavutetun meriitin, vaikkapa tutkinnon, painottavan myönteisiä ominaisuuksia myös sellaisissa tilanteissa, joissa osa arvosanoista olisikin heikkoja. Tutkintoa pidetään kuitenkin saavutuksena, ja tietoyhteiskunnassa tunnustettu asiantuntijuus on meriittinä merkittävä.

Korkeakoulutuksen katsominen välineelliseksi arvoksi ei siis annakaan niin yksiselitteistä ratkaisua sen ominaisuuksista ja tarpeista kuin mitä koulutuksen vientiin, tuotteistamiseen ja hyödykkeistämisajatteluun liittyvässä keskustelussa usein annetaan ymmärtää. Jo välineen ominaisuudet ja sille asetetut odotukset ovat käytännössä hyvin vaikeasti määriteltävissä oleva asia. Seuraavassa luvussa käsitellään koulutuksen tuotteistamista, jonka pohdinnassa sekä väline- että itseisarvokäsityksillä on keskeinen merkitys.

# 3 TUOTTEISTETTU KOULUTUS

Tässä luvussa pohditaan koulutuspalvelua hyödykkeenä sekä koulutustuotteen käsitettä ja ominaisuuksia. Tuotteistetussa koulutuksessa painottuu välineellinen suhtautuminen korkeakoulutusprosessiin, erityisesti tutkintoon johtavissa koulutuksissa tai muissa sellaisissa koulutusprosesseissa, joissa puhutaan tavoitteellisesta ja pitkäkestoisesta oppimisprosessista. Tämän vuoksi prosessista muodostuu koulutuksen maksajalle merkittäviä kustannuksia ja oppija haluaa usein hyödyntää tuotteistettua koulutusta ansiotarkoituksessa.

## 3.1 KOULUTUSTUOTTAVUUS

Puhuttaessa koulutus- tai oppimisprosessien tuottavuudesta on ensin määriteltävä, mitä tuottavuudella tällaisessa tapauksessa tarkoitetaan. Selvästi jo käsitteen valinnasta voidaan tehdä ensimmäinen johtopäätös: oppimisprosessi käsitetään tavoitteellisena ja välineellisenä keinona saavuttaa jotakin, mikä koetaan tarpeelliseksi valitun viitekehyksen mukaan. Usein painotetaan selkeästi taloudellisia arvoja, ja tuolloin mallia koulutus- ja oppimisprosessien optimointeihin haetaan teollisuudesta ja taloustieteistä.

Tuotanto käsitteenä voidaan määritellä laajasti tai rajata koskemaan jotakin tiettyä prosessia. Laajasti käsitettynä tuotannolla voidaan tarkoittaa yleisesti ottaen kaikkea sellaista toimintaa, missä pyritään täyttämään inhimillisiä tarpeita. Yleensä näin laajaan katsantokantaan ei kuitenkaan ole tarvetta, vaan tarkoituksenmukaisempaa on rajata tarkasteltava systeemi koskemaan jotakin valittua, systeemistä osa-aluetta. Voidaan puhua esimerkiksi kulutushyödykkeistä, jotka vastaavasti voivat olla erityyppisiä palvelu- tai tavarahyödykkeitä. Taloudellista toimintaa tarkasteltaessa huomio kiinnittyy yleensä nimenomaan sellaisiin hyödykkeisiin, joiden vaihdantatarve on suhteellisen helposti mahdollistettavissa ja joille on riittävästi kysyntää.

Tuottavuus määritellään saavutetun tuotoksen ja sen saavuttamiseen käytetyn panoksen suhteena (Gollop, 1979):

$$Tuottavuus = \frac{Tuotos}{Panos} \quad (1)$$

Tätä kaavaa pidetään universaalina tuottavuuskaavana, eikä se ota kantaa siihen, mitä ollaan tuottamassa tai mitkä tuotannon taloudelliset tavoitteet ovat. Tuotoksia ovat prosessin seurauksena saavutetut, tavoitellut ja toivotut tulokset (Saari, 2006). Panoksia ovat kaikki tuotantoprosessin vaatimat resurssit, kuten työvoiman tai raaka-aineiden tarve. Tämä kaava myös tarkoittaa, että tuotantoon käytetyt panokset ja niiden seurauksena saavutetut tuotokset voidaan periaatteessa määritellä suhteellisen vapaasti, erityisesti puhuttaessa jonkin valitun prosessin tai systeemin kokonaistuottavuudesta. Tavoiteltavasta tuotoksesta ja sen vaatimasta tuotantoprosessista luonnollisesti riippuu, minkälaisia panoksia prosessi vaatii. Monissa tapauksissa voidaan tunnistaa työ-, pääoma- ja materiaalipanokset, joiden lisäksi prosessi vaatii yleensä myös aineettomia panoksia. Työpanoksella tarkoitetaan inhimillisen pääoman käyttämistä eli prosessiin osallistuvien yksilöiden osaamista, kokemusta, tietotaitoa, yhteistoimintakykyä, luovuutta ja muita inhimillisiä resursseja. Pääomapanoksella tarkoitetaan ihmisen toiminnan seurauksena käytössä olevaa pääomaa, kuten laitteistoa,

koneita, tiloja ja muita teknisiä resursseja. Materiaalipanos merkitsee luonnonvarojen tai niistä saatujen jalosteiden hyödyntämistä.

Aineettomat panokset muodostavat laajemman ryhmän tekijöitä, ja monissa tapauksissa niiden määrittely voi osoittautua hankalaksi (Saari, 2006). Aineettomia panoksia ovat muun muassa tuotantoyhteisön toimintakulttuuri ja osaamisreservi, prosessissa mahdollisesti käytetyt ostopalvelut, nykyään jatkuvasti suuremmassa roolissa olevat immateriaalioikeudet ja muut vastaavat asiakokonaisuudet. Aineettomalle pääomalle tavallista on, että sitä ei voida muuntaa suuremuotoon, minkä vuoksi sen mittaaminen ei onnistu edes osapuilleen yksikäsitteisesti lukuisista kehitysyrityksistä huolimatta. Esimerkiksi tehdastyössä työntekijöiden kokemus tuotantokoneiston mahdollisten häiriöiden alkuperästä ja laitteiden tyyppivioista voivat nopeuttaa merkittävästi prosessissa ilmenevien vikojen paikallistamista ja näin lyhentää tuotannon yllättäviä seisokkeja. Tällaisen tietotaidon numeerinen määrittely ja sen huomioiminen onnistuu kuitenkin helpoiten lähinnä tilastollisia menetelmiä käyttäen, olettaen, että prosessista kerätty data tukee laadullisesti tällaisten tilastopäätelmien tekemistä.

Tuotannon tuloksena syntyy tuotos, jota voidaan pitää tuotettujen hyödykkeiden määrän ja laadun käsitteenä. Mikäli tarkasteltavana prosessina on esimerkiksi jokin vapaille markkinoille suunnattu tavarahyödyke, tuotoksen arvo määritellään yleensä pääsääntöisesti välinearvona, ja markkinamekanismien seurauksena tämä välinearvo saa rahallisesti määritellyn arvonsa. Tavarahyödykkeiden markkinoita ja niiden tyydyttämiseksi sovellettuja tuotantoprosesseja on tutkittu paljon, ja niiden mekanismien tarkastelusta on paljon kokemusta. Osaamiseen tai muuhun inhimilliseen pääomaan perustuvien palveluhyödykkeiden tuotannon tarkastelu on kuitenkin monissa tapauksissa selvästi moniulotteisempaa. Tällaiset aineettomaan pääomaan vahvasti nojaavat palvelut ovat arvonmäärityksen kannalta hankalia. Miten määritellään esimerkiksi konsultointipalveluun käytetty panos tai sen antama tuotos edes suurin piirtein yksikäsitteisesti? Konsultointiin käytettyjen määrällisten työtuntien laskeminen onnistuu kyllä ongelmitta, mutta ongelmana on konsultin vuosikausien tai -kymmenien kokemuksesta kertyneen asiantuntijuuden ja substanssiosaamisen muuntaminen rahalliseen muotoon. Yleensä kompromissiratkaisuna on esimerkiksi kiinteä, varsin korkea tuntitaksa.

Kaupallistetussa korkeakoulutusprosessissa tuotteistettu koulutus on ominaisuuksiltaan hankalasti määriteltävissä oleva hyödyke. On selvää, että kyseessä on palvelutapahtuma, mutta itse palvelun luonne voidaan ymmärtää monella tavalla riippuen täysin siitä, mitä asioita painotetaan ja keneltä asiaa kysytään. Esimerkiksi autokaupasta asiakas voi hankkia hyödykkeen eli auton oman liikkumisensa helpottamiseksi. Hän on voinut vertailla eri mallien ominaisuuksia ja hintoja sekä pohtia ajoneuvon elinkaarikustannuksia tai pääomasijoituksen mielekkyyttä ja siihen liittyviä vaihtoehtoja. Kaupanteon kohde käsitetään monia yksityiskohtia myöten hyvin konkreettisesti. Tästä konkretiasta huolimatta autokaupat työllistävät kuluttajariitalautakuntaa merkittävässä määrin (Kuluttajariitalautakunta, 2017). Koulutuspalveluista tai koulutustuotteista tehtävissä kaupoissa taas varsinainen kaupankäynti painottuu aina oppimisprosessin oheistoimintaan. Varsinaista oppimisprosessia ei voi ulkoistaa, vaan se on aina oppijan henkilökohtainen, kognitiivinen prosessi. Oppimista tukevaa oheistoimintaa voidaan järjestää ja tuotteistaa palveluajattelulla. Oheistoimintaa ovatkin monet koulumaailmasta tutut asiat, kuten opetustoiminta, oppimista tukevat materiaalit ja harjoitukset sekä palautteen antaminen, arviointi ja osaamisen akkreditointi. Oppimisen ja sitä tukevan toiminnan välillä on kuitenkin merkittävä käsitteellinen ero.



Todennäköisesti tällä eroavaisuudella on myös vaikutusta koulutuspalvelumarkkinoiden dynamiikkaan.

Tuottavuuden teoreettista tutkimusta on tehty merkittävässä määrin teollisuusympäristössä ja teollisten tuotantoprosessien optimointia ajatellen. Palvelutapahtumien tuottavuutta kehitettäessä optimointiprosessi on erilainen ja sen reunaehdot ovat usein vaikeasti rajattavissa. Tämä pätee myös opetukseen. Toisin kuin teollisessa tuotannossa yleensä, pedagogisessa ihmistyössä käytettävissä olevien resurssien ja työn tulosten korrelaation määrittämisen välillä voidaan havaita lineaarinen yhteys vain sattumalta, etenkin yksittäistapauksissa. Tästä huolimatta korrelaatiota kuitenkin löytyy asiaa tilastollisesti tarkasteltaessa (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2011).

Tuottavuuskaavan tekijöiden, eli panosten ja tuotosten, määrittely voidaan tehdä myös useaa näkökulmaa noudattamalla, riippuen muun muassa koulutusprosessin merkityksen käsittämisestä ja sille asetetuista tavoitteista. Tuotantopanoksiin sisältyvät ainakin opetukseen suunnatut määrärahat, niihin kiinteästi liittyvä tuntikehys sekä käytettävissä olevat opetustilat ja -laitteet. Näitä tekijöitä korostetaan usein koulutusinstituutioiden toiminnassa, sillä ne ovat selkeästi määriteltävissä ja laskettavissa olevia panoksia. Yhtä lailla panoksiin kuuluvat kuitenkin myös opettajan ammatillinen ja pedagoginen osaaminen, opetushenkilöstön välinen yhteistyö ja toteutuva pedagoginen linjakkuus, opettajan oma opetus- ja työmotivaatio sekä käytettävissä olevat ammatilliset verkostot.

Usein näillä panoksilla on vielä voimakkaita keskinäisiä riippuvuuksia. Esimerkiksi käytettävissä olevien määräraharesurssien puute voi johtaa satojen opiskelijoiden massakursseihin, jolloin säästöjä saadaan sekä palkkakustannuksista että tilantarpeesta. Samaan aikaan kuitenkin opettajan mahdollisuudet hyödyntää pedagogista osaamistaan heikkenevät voimakkaasti, jolloin myös inhimillisissä panoksissa tapahtuu monesti suunnittelematonta säästöä. Vastaavasti saavutetut tuotokset voidaan käsittää määrällisesti laskettavissa olevina suoritettuina tutkintoina tai opintopisteinä. Myös korkeakoulujen nykyinen rahoitusmalli suosii vahvasti tätä ajattelutapaa. Toisaalta opetustyön tuotoksia voidaan tarkastella oppijan persoonan kehittymisenä oppimisprosessin aikana. Kehitys sisältää luonnollisesti myös alalla vaadittavan osaamisen kasvun. Uuden julkisjohtamisen opin ja managerialismin periaatteita noudatettaessa jälkimmäinen unohtuu helposti tai koetaan vähemmän tärkeäksi, ikään kuin ”itsestään hoituvaksi” asiaksi (Patomäki, 2005). Näin ei kuitenkaan ole, mistä osittain kertoo myös työnantajien suhtautuminen todistuksiin: sellainen pitää olla, mutta varsinaisista arvosanoista harvemmin välitetään.

Ensimmäisessä luvussa käsitelin korkeakoulutuksen dualistisia tavoitteita oppijan näkökulmasta. Korkeakoulujärjestelmän tuottavuus voidaan käsittää näiden tavoitteiden kautta joko osaamistuottavuutena tai osaamisen akkreditointituottavuutena. Tällainen kahtiajako on toteutettavissa pääpiirteittäin varsin selkeästi, mutta luonnollisesti nämä osa-alueet vaikuttavat toisiinsa. Valitut rajat ovat aina määrittelykysymys. Osaamistuottavuudessa tarkastelukohteeksi on valittu kognitiivinen oppimisprosessi. Tuotoksena on oppijan kasvaminen sekä ihmisenä että alansa osaajana. Tärkeää on havaita, että kyseessä on nimenomaan oppimisprosessi: mikäli oppijan lähtötaso on heikko ja lopputulos tavoitteen mukainen, prosessia voidaan pitää huomattavasti onnistuneempaan kuin jos lähtötaso olisi valmiiksi erinomainen lopputuloksen eroamatta siitä merkittävästi (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2011). Vastaavasti oppimisprosessin vaatimiin panoksiin voidaan katsoa kuuluvan kaikki prosessin

osa-alueet. Korkeakoulujärjestelmässä näitä ovat instituution puolesta prosessiin osoitettavat panokset, kuten opettajan työpanos, mahdolliset opetusmateriaalit, tilat ja laboratoriot laitteistoinen. Panoksiin kuuluvat kuitenkin yhtä lailla oppijan prosessiin käyttämä työaika ja muut resurssit, mukaan lukien yhteistoiminta muiden oppijoiden kanssa. Nyt puhutaan siis kokonaispanoksesta. Jos esimerkiksi vastuu opetusmateriaalikustannuksista siirretään korkeakoululta oppijalle, se ei välttämättä vaikuta kokonaispanokseen vaan ainoastaan panoksen allokointiin ”kustannuspaikkojen” kesken.

$$\text{Osaamistuottavuus} = \frac{\text{Osaamisen kehitys ja ihmisenä kasvaminen}}{\text{Oppimisprosessin vaatima panos}} \quad (2)$$

Osaamistuottavuutta ajatellen sekä panokset että tuotokset ovat monilta osin aineetonta pääomaa ja siksi vaikeasti mitattavissa tai määriteltävissä. Mikäli osaamistuottavuutta halutaan pilkkoa pienempiin osiin, joillekin osapanoksille ja osatuotoksille voidaan löytää myös selkeästi rahassa mitattavia tai välineellistettäviä arvoja. Näitä ovat esimerkiksi prosessiin osallistuvien opettajien palkat tai materiaali- ja tilakustannukset. Vastaavasti saavutettu osaaminen voidaan katsoa välinearvoksi, mikäli sitä voidaan hyödyntää esimerkiksi elinkeinon palveluksessa tai jossakin muussa osapuolten tarkoituksenmukaiseksi katsomassa ja kokemassa toiminnassa. Se, puhutaanko hyödyntämisessä bisneksen tekemisestä vai jostakin muusta, onkin sitten osapuolten ratkaistavissa oleva asia.

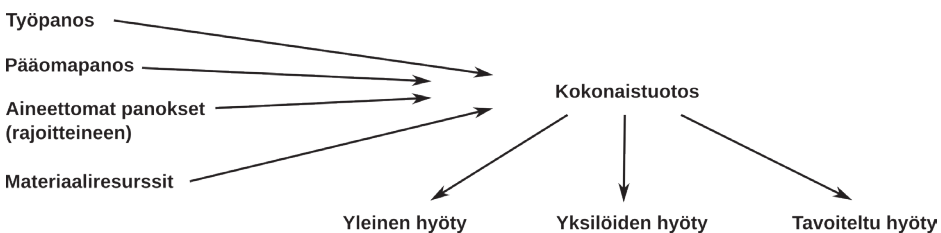
Pilkkominen voi kuitenkin helposti johtaa siihen, että kokonaisprosessissa keskitytään liikaa johonkin osa-alueeseen muiden kustannuksella. On tavallista, että korkeakouluinstituutio hakee säästöjä esimerkiksi pienentämällä opetustyöhön käytettäviä rahallisia resursseja, mikä tavallisesti vähentää kontaktiopetuksen määrää. Jos osaamistuottavuus haluttaisiin pitää samalla tasolla, oppijan oman työpanoksen tulisi kasvaa. Suoraviivaisesti tällainen ei tietenkään mene, sillä parhaimmillaan tarkoituksenmukainen kontaktiopetus voi edesauttaa oppimista merkittäväällä tavalla ja säästää selvästi oppijan prosessiin tarvitsemia työtunteja. Toisaalta tämä on hyvin yksilökohtaista; kaikki oppijat eivät todennäköisesti hyödy kontaktiopetuksesta yhtä tehokkaasti. Lisäksi paljon on merkitystä sillä, miten kontaktiopetustunnit järjestetään suhteessa oppijoiden tietotaitotasoon ja oppimisvalmiuksiin. Jos leikkaus kuitenkin toteutetaan ilman näitä muita muutoksia, prosessin osaamistuottavuus todennäköisesti heikkenee monien oppijoiden kohdalla.

Toinen tuottavuutta määrittävä tekijä on osaamisen akkreditoitavuus, jolla tarkoitetaan osaamisen todentamisprosessin tehokkuutta. Akkreditoinnissa kognitiivinen oppimisprosessi itsessään on sivuosassa, jolloin tarkastelu keskittyy osaamisen todentamiseen ja siihen liittyviin menetelmiin. Merkittävä ero oppimisprosessiin verrattuna on akkreditoinnissa syntyvän tuotoksen selvästi vahvempi välineellisyys ja meriittisyys: Oli kyseessä sitten tutkinto, pätevyys, luvanvaraiseen työhön oikeuttava todistus tai muu meriitti, kyseessä on selkeästi laskettavissa oleva tuotos. Lisäksi tuolla tuotoksella on yleensä vielä erikseen määritelty kompetenssi siellä, missä sitä vaaditaan tai odotetaan. Sama pätee akkreditointiprosessin vaatimiin panoksiin: Yleensä prosessi on sisällöltään helpommin määriteltävissä, minkä seurauksena myös panokset voidaan ainakin instituution toiminnan näkökulmasta rahallistaa helpommin. Mikäli prosessi vaatii akkreditoitavalta vielä merkittävässä määrin oppimista, panos on määriteltävä erikseen.

$$\text{Akkreditoitavuus} = \frac{\text{Akkreditoitu osaaminen}}{\text{Akkreditointiprosessin vaatima panos}} \quad (3)$$

Perinteisesti on ollut tavallista, että korkeakouluissa osaamisen akkreditointi ja uuden oppiminen ovat limittyneet toisiinsa ennakkoon suunniteltuna pakettina. Opintojaksojen tarkoituksena on ollut tukea oppijoiden oppimisprosessia, ja jaksot ovat tavallisesti päättyneet tentteihin tai muilla arviointimenetelmillä toteutettuun opintosuorituksen akkreditointiin. Kun kaikki opetussuunnitelmassa olleet osasuoritteet on hyväksytty, oppijan osaaminen on lopulta akkreditoitu yleisesti tunnustetuksi meriitiksi tutkintotodistuksen myöntämisellä. Vasta viime aikoina on alettu enenevässä määrin kiinnittää huomiota aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamiseen ja akkreditointiin osaksi tutkintoa. Tähän on varmasti vaikuttanut osaltaan opiskelijakunnan heterogeenistymisen: Nykyään on tavallisempaa, että jo työelämässä olleet oppijat ovat lähteneet uudelleenkouluttamaan itseään esimerkiksi erilaisten monimuotototeutusten kautta. Lisäksi korkeakoululaitoksen voimakas kansainvälistyminen on lisännyt oppijoiden keskinäisiä osaamistasoeroja erityisesti opintojen alkuvaiheessa.

Tuottavuus on tuotosten ja panosten suhde (Saari, 2006). Tarkastellaan tuottavuus-käsitettä painottamalla tieto- ja opetustyössä tavallisesti ilmeneviä systeemisiä ominaisuuksia. Perinteisesti työpanoksella on tarkoitettu jonkin suorituksen vaatimia inhimillisiä työtunteja, pääomapanoksella ihmisen tekemän pääoman hyödyntämistä prosessissa, materiaaliressursseilla raaka-aineita tai muita vastaavia materiaalipääomatekijöitä ja aineettomilla panoksilla erilaisia, usein vaikeasti mitattavissa olevia tekijöitä (kokemus, osaaminen, lisenssit jne.). Tieto- ja opetustyössä systeemin tarkastelun hankaluus syntyy aineettomien panosten suhteellisen merkittävästä roolista, jolla on samalla suuri vaikutus teholliseen inhimilliseen työpanokseen. Lisäksi tavallista on, että kokonaistuotos jakautuu useampien tekijöiden kesken. Tavoitellulla hyödyllä tarkoitetaan sitä osaa tuotoksesta, joka tarkalleen ottaen oli tavoitteena saavuttaa prosessin seurauksena. Käytännössä prosessiin osallistuneet yksilöt saavat sen seurauksena henkilökohtaista aineetonta hyötyä oppimisen ja näin myös osaamisen kehittymisen muodossa. Lisäksi tietotyössä on tavallista, että ainakin osa työn tuloksista on teknisesti kopioitavissa käytännössä ilmaiseksi, minkä johdosta tuotosta voitaisiin hyödyntää hyvinkin laajasti. Tämä on kuitenkin usein ollut ristiriidassa varsinaisen tavoitellun hyödyn kanssa, minkä johdosta yleistä hyötyä on usein rajoitettu lainsäädännöllä tai sopimuksilla. Prosessia on selkiytetty kuvassa 4:



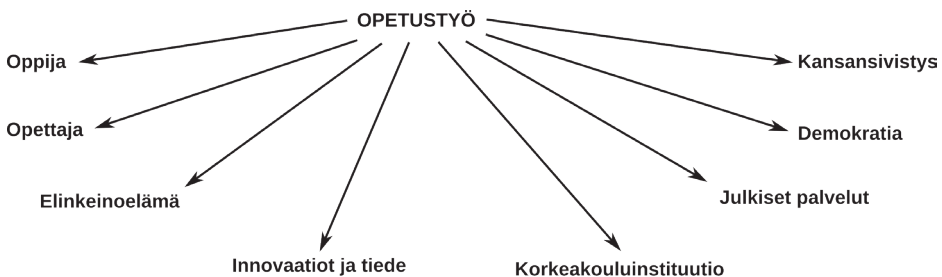
Kuva 4. Tuotosprosessin ja tuotoksen jakautuminen eri osa-alueisiin

Tietotyössä tavallista on, että jokin tarkastelun kohteena olevan prosessin kokonaistuotos on selvästi laajempi tai ainakin moninaisemmin hyödynnettävissä kuin siitä saatava suora taloudellinen hyöty (Multisilta & Paajanen, 2006). Tämä korostuu, mikäli tuotos on digitalisoitavissa ja sen tarjoamaa hyötyä voidaan soveltaa suhteellisen helposti tässä muodossa. Digitaloidun hyödykkeen jakaminen onnistuu suurellekin asiakaskunnalle todella

alhaisin kustannuksin, tosin tällaisessa jakamistaloudessa niukkuushyödykeperusteista kaupantekologiikkaa ei voida sellaisenaan soveltaa. On tavallista, että digihyödykkeen käyttäjäkunta koostuu asiakkaista, jotka ovat valmiita maksamaan hyödykkeestä, koska kokevat tarvitsevansa sitä merkittävässä määrin. Sitten on heitä, jotka saattaisivat olla valmiita maksamaan siitä jotakin, mutta ainakaan suoraa taloudellista hyötyä he eivät siitä kykene saamaan. Lisäksi löytyy aina merkittävä joukko hyödyntäjiä, joille hyödyke voi olla tärkeä mutta jotka eivät ole maksaneet eivätkä aiokaan maksaa siitä mitään. Merkittävässä määrin on myös olemassa käyttäjiä tai hyödyntäjiä, jotka eivät ole maksaneet hyödykkeestä mitään mutta eivät sitä myöskään juuri hyödynnä. Sitä vastoin hyödyke saattaa kuitenkin heidän kauttaan levitä eteenpäin ja tavoittaa entistä suuremman joukon erilaisia käyttäjiä.

Asiaa voidaan tarkastella myös toisesta näkökulmasta. Hyödykkeen arvo ja näin sen tuottamisprosessin aikaansaama lisäarvo voivat tulla esiin arvon kohdistuman tai jakautumisen seurauksena useissa eri kohteissa, joista prosessin toimeksiantajan tavoittelema hyöty (niin taloudellinen kuin muukin mahdollinen hyöty) on vain yksi tuotetun lisäarvon ilmene-mismuoto (Saari, 2006). Perinteisesti tällainen eroavuus on ollut havaittavissa julkisten hyödykkeiden ja pääasiassa yksityisen sektorin tuottamien niukkuushyödykkeiden välillä. Arvon kohdistumaan sisältyy tavallisesti ainakin toimeksiantajalle tuotettu lisäarvo eli tavoiteltu hyöty, jolla usein tavoitellaan myös taloudellista etua. Lisäarvoa syntyy tavalli-sesti myös työn tekijöille tai työnantajataholle. Erityisesti tietotyössä tekijät voivat hyötyä merkittävästikin tekemästään työstä ja työnantajatahon on usein hankalaa määrätä tätä hyötyä itselleen. Lisäksi osa tuotoksesta voidaan mahdollisesti antaa tai se voi joutua ylei-seen jakoon, jolloin prosessin lisäarvo jakautuu jo suhteellisen laajasti eri tahoille, vaikka tekijätaho itse ei siitä suoraan hyötyisikään ainakaan taloudellisesti.

Opetustyössä työn varsinaiset tuotokset ilmenevät monella saralla (Nevgi & Lindblom-Yläne, 2011). Usein eniten huomiota saa oppijan tai oppijaryhmän tietotaitojen kasvaminen. Opetustyö kuitenkin kasvattaa myös opettajaa, ja kollektiivisesta kasvusta parantuva kansansivistys parantaa myös demokraattisten prosessien toiminta- ja onnistumismahdollisuuksia. Myös korkeakouluinstituutio on itse merkittävänä opetustyön hyödynsaajana. Osaavat ja ammattitaitoiset ihmiset mahdollistavat sekä julkisen että yksityisen sektorin toiminnan ja talouden kasvamisen. Myös uusien innovaatioiden kehittäminen ja tieteen edistyminen edellyttää yleensä korkeaa osaamista. Tätä on havainnollistettu kuvassa 5:



Kuva 5. Opetustyön vaikutus yhteiskunnan eri osa-alueisiin

Inhimillisestä pääomasta on mahdollista erotella osa-alueita, jotka vaikuttavat inhimillisen pääoman suuruuteen ja hyödyntämismahdollisuuksiin (Becker, 1993; Seymour, 2003). Keskeisiä tekijöitä ovat muun muassa osaaminen, kokemus, motivaatio, luovuus, uteliaisuus ja vuorovaikutus. Selkeä ja tarkka rajanveto näiden tekijöiden välillä on hankalaa ja osittain määrittelyt ovat päällekkäisiä, kuten aineettoman pääoman tarkastelussa usein tapahtuu. Määrittelyssä voidaan kuitenkin lähestyä näitä käsitteitä seuraavalla tavalla: Osaamisella tarkoitetaan osaajan tietotaitoa. Kontekstista riippuen voidaan puhua yleisestä tai spesifistä osaamisesta. Kokemus ja osaaminen ovat läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään, sillä kovatasoista osaamista on harvoin ilman vankkaa kokemustaustaa. Kokemus voidaan osaamisen tavoin nähdä laajasti määriteltynä tai spesifioituna kokemuksena. Yleisesti asiaa tarkasteltuna alan kokeneellakin osaajalla menee esimerkiksi uudessa työpaikassa jonkin verran aikaa uuteen työympäristöön ja työtehtäviinsä perehtymiseen. Tällaisessa tilanteessa häneltä siis puuttuu työtehtäväkohtaista, spesifiä kokemusta, jolloin hänen osaamisensa ei todennäköisesti heti pääse esille tehokkaimmalla tavalla. Toisaalta voidaan aina kysyä, pitäisikö sittenkin puhua työtehtäväkohtaisesta osaamisesta kokemuksen sijaan.

Inhimilliset motivaatiotekijät ovat tärkeässä asemassa ihmisen toimintaa tarkasteltaessa. Tehtävissä, joissa inhimillistä pääomaa on tarkoitus käyttää laajassa mittakaavassa, motivaatiolla on merkittävä rooli prosessin etenemisen kannalta. Jotta tietotaito, kokemus, luovuus ja muut henkilökohtaiset ominaisuudet pääsevät prosessin kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla esille, toimijan mielenkiinto on ensin suunnattava kyseiseen prosessiin. Motivoitumisessa tunteilla on suuri rooli, ja henkilökohtainen motiiviprofiili voi vaihdella merkittävästi eri ihmisten välillä (Reiss, 2009). Vaikka motivaation kehittymiseen vaikuttavatkin monet tekijät, melko usein nämä halutaan yksinkertaistaa keppi/porkkana-logiikalla, jolloin systeemiin luodaan sopivia rangaistuksia ja palkintoja tavoiteltaessa siihen osallistuvien ihmisten mielenkiinnon kohdistamista asettajan toivomaan suuntaan. Behavioristinen ihmiskuva on siis monessa toiminnassa vielä vallalla.

Luovuus ja uteliaisuus ovat inhimillisen pääoman erikoisuuksia ja vahvuuksia (Manguel, 2015). Toistaiseksi ei ole olemassa teknologiaan perustuvia menetelmiä, jotka voisivat korvata niitä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Vaikka tulevaisuuden ennustaminen onkin hankalaa, voitaneen perustellusti olettaa, että sellaisia teknologioita saadaan odottaa vielä pitkään. Luovuus on jo pitkään tunnustettu merkittäväksi inhimilliseksi ominaisuudeksi, mutta uteliaisuutta on alettu vasta viime aikoina painottaa merkittävänä tekijänä luovuuden rinnalla. Uteliaisuus, luovuus ja motivaatio ovat tärkeässä asemassa erityisesti uutta kehitettäessä sekä yksilöiden henkilökohtaisessa kehitysprosessissa ja kasvussa. Tämän vuoksi niiden painoarvo tietotyössä on todennäköisesti merkittävästi suurempi kuin usein havaitaan tai halutaan myöntää.

Usein ajatellaan, että inhimilliset vuorovaikutustekijät aiheuttavat yhteistoiminnassa muiden ihmisten kanssa ilmenevän synergiaedun tai -haitan. Tayloristisessa tuotantoprosessissa tällaiseen kiinnitettiin huomiota lähinnä prosessikokonaisuuksia suunniteltaessa. Tietotyössä vuorovaikutus yksilöiden välillä kuitenkin korostuu. Parhaimmillaan osaajat voivat täydentää toisiaan tehokkaasti, jolloin vuorovaikutustaidot nousevat merkittävään asemaan. Lisäksi Internet mahdollistaa vuorovaikutuksen nopeasti ja globaalisti riippumatta henkilöiden fyysisestä sijainnista.

Aineettomaan pääomaan kuuluu lukuisia rajoitteita, jotka ovat eräänlaisia resurssiongelmia mutta jotka kuitenkin poikkeavat luonteeltaan jonkin verran perinteisistä resurssipuutteista (Hjerppe, 2016; Lönnqvist et al., 2005). Rajoitteilla tarkoitetaan sääntelystä, hierarkioista, byrokratiasta, digitalisaatiosta, lisensseistä, käyttöoikeuksista tai muista immateriaalisista resurssipuutteista seuraavia tilanteita, jotka estävät tai rajoittavat inhimillisen pääoman hyödyntämistä. Näitä voivat olla esimerkiksi hierarkiat, joissa asiat on hyväksyttävä esimiehellä tai muulla hallintoelimellä, joka ei kuitenkaan työn luonteesta johtuen kykene tekemään asiantuntijapäätöstä vaan käytännössä joutuu luottamaan työntekijän esitykseen. Ohjelmistot sisältävät usein ominaisuuksia, joihin käyttäjän on kiinnitettävä huomiota mutta jotka eivät tuo prosessiin varsinaista lisäarvoa. Versiot vanhenevat, ja niiden päivittäminen kuluttaa resursseja. Tietokantojen ja ohjelmistojen käyttöä voi olla rajoitettu tai työtehtävän suorittamiseen voivat vaikuttaa useatkin säännökset. Tässä on kuitenkin syytä huomioida yksilön kohdalla tapahtuva työtehtävän soaoptimointi: esimerkiksi sääntely voi hyvinkin heikentää yksilön työsuoritetta mutta parantaa kuitenkin kokonaisuutta monestakin näkökulmasta asiaa katsottuna, kun muiden ei tarvitse korjata aiheutettuja vahinkoja.

Koulutustoiminnan prosessien tuottavuus tulee siis ilmi yhteiskunnassa hyvin monessa kohtaa. Tämän vuoksi sen tehokkuuden määrittäminen on hankalaa. On selvää, että se vaatii panoksensa toimiakseen kuten mikä tahansa inhimillinen prosessi, mutta saavutettujen tulosten havainnoiminen, mittaaminen ja korrelointi käytettyihin panoksiin onkin huomattavan monimutkainen asia. Asian vaikeus ja monimutkaisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että näitä asioita ei pitäisi huomioida ja että ne eivät ilmenisi myös kaupallistetussa koulutustoiminnassa, haluttiin asiat sitten myöntää tai ei. Erityisesti kerrannaisvaikutukset tekevät arvioinnista hankalan, jolloin valitulla systeemillä soaoptimoinnilla voidaan kumulatiivisesti saada aikaan merkittäviäkin suunnittelemtomia loppuvaikutuksia.

### 3.2 KOULUTUSTUOTE

Kaupallistettuun koulutustoimintaan kuuluu oleellisesti koulutuksen tuotteistamis- tai hyödykkeistämistäjattelu (Boyles, 1998; Parravano, 2001). Kuten aiemmin olen todennut, koulutuksen tuotteistamiseen voidaan ottaa kaksi, toisistaan merkittäväällä tavalla poikkeavaa lähestymistapaa. Koulutuksen tuotteistamisen voidaan painottaa olevan joko osaamisen akkreditointiprosessi tai ihmisenä kasvamisen järjestelmällistä ja organisoitua tukemista. Mikäli asiaa katsotaan jälkimmäisen lähestymistavan kautta, koulutustuote voidaan määrittellä palvelutapahtumaksi, jonka tavoitteena on edesauttaa siihen osallistuvan oppijan henkilökohtaista oppimis- ja kasvamisprosessia. Tällainen määrittely lähestyy asiaa oppijan kannalta selvästi individualistisesta näkökulmasta, jättää aikajänteen valinnalle varsin suuret vapaudet ja osoittaa koulutustuotteen sisältämien palveluiden olevan käytännössä selkeästi oppimista tukevaa toimintaa. Usein tukemiskäsitystä ei haluta imagollisista ja markkinointisyyistä korostaa, mutta tästä huolimatta palvelun rooli on selkeä: Varsinaisen oppimisen ulkoistaminen on mahdotonta. Jokaisen oppijan on käytävä kyseinen prosessi läpi henkilökohtaisesti, kunkin parhaaksi katsomallaan tavalla.

Toisaalta koulutustuote voidaan käsittää myös saavutetun osaamistason akkreditointina. Tämäkin lähestymistapa on oppijan kannalta individualistinen, mutta tässä näkökulmassa saavutettua ja todennettua osaamistason korostetaan varsinaista kasvamisprosessia enemmän. Perusajatuksena on, että henkilökohtainen oppimisprosessi jää enemmän oppijan omaksi asiaksi ja valituin metodein todennettu osaaminen on prosessi, jota markkinoi-

daan oppijoille koulutustuotemuodossa. Oppija voi hyödyntää akkreditoinnin seurauksena saavutettuja meriittejä henkilökohtaisesti parhaaksi katsomallaan tavalla. Akkreditoiva lähestymistapa painottaa selvästi koulutuksen välinearvoisuutta: esimerkiksi saavutettu tutkinto mahdollisesti avaa ovia paremmin palkattuihin työtehtäviin, jolloin koulutus akkreditoituneen voidaan ajatella eräänlaisena sijoituksena, joka myöhemmin maksaa itsensä takaisin parempina ansioina. Käytännössä on kuitenkin syytä muistaa, että kyseessä on käsitteellistetty lähestymistapa kaupallistettuun koulutustoimintaan. Nykyisessä tutkintorakenteessa on luonnollisesti havaittavissa molempia piirteitä, sekä akkreditointia että kasvua tukevia ohjattuja toimintoja. Kuitenkin näillä painotuseroilla voi olla kaupallisesti selkeä merkitys koulutusmarkkinoiden toiminnalle ja erityisesti niiden kehittymiselle, minkä vuoksi näiden käsitteiden sivuuttaminen koulutuksen tuotteistamiskeskustelussa olisi vaarallista.

Tuotteistetulle koulutukselle on kaupallisessa mielessä todennäköisesti eduksi, jos koulutustuotteella on merkittävässä määrin välinearvoa (Wang et al., 2011). Tuolloin koulutuspalvelutuottajan asiakkaana olevan oppijan on helpompi käsitellä kaupanteon kohde konkreettisesti ja arvioida koulutuksen hintaa suhteessa siitä saataviin hyötyihin. Tutkinnon tai todistuksen muotoon akkreditoitu osaaminen on kredencialistisessa yhteiskunnassa yleisesti hyväksytty näyttö jonkin asian tai asiakokonaisuuden hallitsemisesta vähintään tyydyttävällä tasolla. Tämä noteerataan myös varsin vahvasti koulutuksen järjestelyjen yhteydessä, sillä yleensä kaikki organisoidusti järjestetyt koulutusosuudet päättyvät jonkin suoritusmerkinnän tai muun todistuksen saamiseen. Myös tutkintojen välillä voi olla merkittäviäkin eroja siinä, miten suuri välinearvo niillä on. Mitä suurempaa hyötyä suorittaja voi tutkinnostaan saada, sitä suurempi on myös sen sisältämä välinearvo.

Merkittävän välinearvon omaavia koulutuksia ovat joidenkin suojattujen ammattinimikkeiden tai tutkintojen lisäksi muun muassa erityyppiset luvanvaraiseen työhön akkreditoivat koulutukset, joissa saavutettu muodollinen pätevyys oikeuttaa tiettyihin toimiin. Toisaalta tällaisissa tapauksissa kysynnän suuruuteen vaikuttavat merkittävästi vallitsevat lait, asetukset ja muu asiaan liittyvä byrokratia. Mikäli lainsäädäntöä muutettaisiin oleellisesti, sillä olisi todennäköisesti paljonkin merkitystä kyseisen koulutuspalvelutuotteen kysyntään ja tarjontaan. Tässä mielessä kysyntä on siis osittain lainsäädännöllä luotua markkinoiden toimintaa ajatellen, vaikkakin perusteet tehtävien luvanvaraisuudelle saattavatkin monessa tilanteessa olla vahvat. Näille koulutuksille tavallista on myös institutionalisaation vahvuus: koulutuksen sisältö ja osaamisen todentaminen on usein suhteellisen tarkasti säädeltyä.

Tutkintoon johtavissa koulutuksissa koulutuksen järjestäjällä on selvästi enemmän päätösvaltaa ja koulutusprosessi on tavallisesti myös huomattavasti suurempi kokonaisuus. Tutkinnot koostuvat usein yleissivistävistä opinnoista, alakohtaisista perusopinnoista, syventävistä ja erikoistumisopinnoista sekä vapaasti valittavista sivuaineista tai kursseista. Perusopinnojen tiedoilla ja taidoilla ei alalla vielä pärjää, mutta ne ovat kuitenkin välttämättömiä oppijan kehittyessä vaihe vaiheelta alansa osaajaksi. Alan perusteiden opiskelu voi kuitenkin viedä koulutuslaskusta riippuen vuodesta kahteenkin, mikä kaupallistetussa koulutuslaitoksessa vaatii oppijalta usein merkittäviä taloudellisia resursseja. Lisäksi jotkut koulutusohjelmat voivat sisältää osa-alueita, joiden toteuttaminen itsenäisesti olisi oppijalle hankalaa. Tällaisia ovat muun muassa erilaiset laboratorioharjoitukset, simulaattoreilla tapahtuva harjoittelu, laitteistojen ja koneiden parissa tapahtuvat oppimistehtävät, alan sosiaalisia taitoja kehittävät ryhmäharjoitukset ja muut näihin verrattavat oppimistahtumat. Näissä tilanteissa oppijan

on usein jo käytännön syistä tarkoituksenmukaista osallistua järjestettyihin koulutustilaisuuksiin. Lisäksi omaan alaan tutustuminen ja verkostoituminen vaativat myös sosiaalista aspektia koulutusprosessiin.

Koulutustuotteiden, kuten muidenkin vapailla markkinoilla myytävien tuotteiden, menestyminen edellyttää, että kyseisen tuotteen laatu verrattuna siitä pyydettyyn hintaan on vallitsevaan markkinatilanteeseen nähden kohdallaan (Akyildiz et al., 2010). Teollisessa tuotannossa laatutyötä ja siihen liittyvää tutkimusta on tehty merkittävästi. Tavaratuotannossa tuotteiden objektiivinen laatu on keskeisessä asemassa tuoteperheestä ja markkinatilanteesta riippuen. Palvelusektorilla hyödykkeen subjektiivisella laadulla on monissa tilanteissa merkittävä asema objektiivisen laadun rinnalla. Kaupallistettu korkeakoulutus ja koulutustuoteajattelu ylipäättään todennäköisesti pitävät sisällään hyödykkeiden laatuajattelun perinteisiä ominaispiirteitä, mutta niiden ilmeneminen voi tapahtua myös omalatauisella tavalla. Koska täysin kaupallistettua korkeakoulujärjestelmää ei toistaiseksi ole vielä koskaan ollut olemassa, näistä ominaispiirteistä on kokemusta hyvin vähän. Lisäksi korkeakoulujärjestelmä on systeeminä hyvin hierarkkinen, mikä näkyy usein myös suhtautumisessa meriiteiltään alemmassa asemassa olevaan opiskelijakuntaan. Ajatus siitä, että opiskelijakunnasta tulisi asiakkuusroolin myötä itse asiassa systeemiä aktiivisesti ohjaava taho, tuntuu todennäköisesti hyvin vieraalta hierarkian yläpäässä olevien toimijoiden näkökulmasta.

Tarkastellaan tuotteistetun korkeakoulutuksen laatuajattelua Garvinin laatukäsityksen näkökulmasta (Garvin, 1988). Laatukäsityksiä on laatuutkimuksen johdosta muotoutunut useita erilaisia, mutta kaikissa niissä on tausta-ajatuksena käsitys, jonka mukaan tuote voidaan katsoa laadukkaaksi sen täyttäessä asiakkaan tarpeet hänen odotuksiansa mukaisesti (Kotler, 2005). Osa laatukäsityksistä rajautuu esimerkiksi laatuvaihteluiden minimointiin tai prosessin tehokkuuden maksimointiin. Garvinin näkemys ottaa laatuun laajan näkökulman, jossa tuotteen laadukkuutta tarkastellaan kahdeksan osatekijän kautta. Osatekijät ovat tuotteen suorituskyky, lisäominaisuudet, luotettavuus, yhdenmukaisuus, kestävyys, huollettavuus, esteettisyys ja mielikuva. Lisäksi tälle lähestymistavalle ominaista on, että laatuajattelussa painotetaan selkeästi kuluttajan tai tuotteen loppukäyttäjän kokemaa laatua. Tuotteistettua korkeakoulutuspalvelua ajatellen tämä on looginen lähestymistapa, sillä koulutustoiminnassa oppijan subjektiivinen kokemus on merkittävässä asemassa, samoin hänen henkilökohtaiset tavoitteensa, odotuksensa ja aiemmat kokemuksensa. Tarkastellaan tuotteistettua koulutustoimintaa niin kasvatuksellisesta kuin akkreditointikeskeisestä näkökulmasta soveltavasti Garvinin laatuajattelun kautta.

## **1. Koulutuspalvelutoiminnan tehokkuus (suorituskyky)**

Garvinin (1988) mukaan hyödykkeen perusominaisuudet määrittävät sen suorituskyvyn eli kuinka hyvin se kykenee täyttämään loppukäyttäjän tarpeet. Koulutuspalvelutoiminnassa tehokkuutta voidaan katsoa akkreditointi- tai kasvatusnäkökulmasta. Periaatteellisesti akkreditointi on prosessina sitä tehokkaampi, mitä pienemmillä resursseilla oppijan saavuttama tietotaitotaso voidaan luotettavasti todeta valituilla kriteereillä asiaa tarkasteltuna. Käytännössä näin suoraviivainen lähestymistapa onnistuu ainoastaan tilanteissa, joissa tavoitteet voidaan selkeästi määrittellä testattaviksi suoritteiksi. Korkeakoulutuksessa näin voi olla erikseen määritettyjen osa-alueiden suhteen, mutta laajempien kokonaisuuksien osalta tarkasti määritelty erottelu on yleensä mahdotonta tai ainakin hyvin subjektiivista. Tähän vaikuttaa paljon myös koulutusohjelman luonne



ja sen merkitys yhteiskunnassa. Mikäli tavoitteena on kouluttaa tietyn alan osaajia, läpinäkyvä akkreditointi on yleensä helpompi suorittaa, mutta erityisesti sivistystä voimakkaasti painottavien koulutusohjelmien suhteen on yleensä hyvin hankala vetää selkeitä tai edes suurpiirteisiä rajaviivoja osajalta vaadittavaa minimitasoa määrittelyssä. Kuitenkin kaikissa koulutusohjelmissä on määritellyt osaamistavoitteet, jolloin akkreditoinnin tehokkuutta voidaan tarkastella oppijan osaamistason tunnistamisen ja tunnustamisprosessin kautta. Perinteisesti aikaisemmin tai muualta hankitun osaamisen tunnistaminen on ollut vähäistä ja usein se on käytännössä tapahtunut normaalin koulutussuunnitelman sisällä lähinnä siten, että oppijan on ollut helpompi tehdä kaikilta vaaditut suoritukset. Nykyään asiaan on pyritty kiinnittämään enenevässä määrin huomiota, mutta monet institutionaaliset rajoitteet vaikuttavat silti tunnistamis- ja tunnustamisprosessiin.

Opetustoiminnan kasvatuksellista vaikutusta ja sen tehokkuutta tarkasteltaessa huomio kiinnitetään kasvattajan ja oppijan väliseen vuorovaikutukseen. Käytännössä myös oppijaa ympäröivällä ryhmällä on paljon vaikutusta kasvamisprosessiin. Tämä ryhmä voi koostua muista oppijoista, oppilaitoksen henkilökunnasta, työelämän edustajista, läheisistä tai muista alaryhmistä, joiden kanssa oppija on välittömässä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusta tapahtuu merkittävästi myös välillisesti muun muassa kirjallisten teosten, medioiden ja sosiaalisen median välityksellä. Opetustoiminnan tehokkuus syntyy oppijan tavoitteiden saavuttamiseksi ilmenneiden kognitiivisten tarpeiden täyttämisen tarkoituksenmukaisuudesta. Oppija ei välttämättä tarvitse oppimiseen opettajaa, mutta parhaimmillaan opettaja voi edesauttaa oppimisprosessia merkittävästi. Jos opettajaa ajatellaan kasvattajana, hän on loppujen lopuksi vain yksi oppijan lukuisista kasvattajista tämän kanssa vuorovaikutuksessa olevien henkilöiden joukossa. Jos taas opettajasta puhutaan institutionalisoituna roolina, kuten usein on tapana korkeakoulumaailmassa, oppimisprosessin kannalta tehokas ja tavoitteellinen vuorovaikutus edellyttää riittävän vahvaa suhdetta oppijan ja opettajan välillä. Jokainen voi päätellä, miten tällainen tehokkuus toteutuu useiden satojen opiskelijoiden luentoihin perustuvilla massakursseilla, vaikka instituution palkkakustannusnäkökulmasta sellaiset saattavatkin vaikuttaa tehokkailta.

Koulutuspalvelutoiminnan tehokkuuteen vaikuttaa siis merkittävästi valittu katsantokanta. Lisäksi asiaan voidaan ottaa muita näkökulmia: Miten tehokkaasti opintoihin hakeutuminen onnistuu? Miten suhtaudutaan keskeyttäjiin (ovatko he esimerkiksi koulutusohjelmassa tapahtuneesta epäonnistumisesta vai osoitus oppijoiden omien tavoitteiden optimoinnista)? Onko itseohjautuva ja itsenäistä työtä paljon tekevä oppija instituution kannalta ”tehokas” vai osoitus instituution tarpeettomuudesta ja tehotomuudesta? Entä jos tätä verrataan lähtötasoltaan heikkoon ja opintojensa aikana paljon apua tarvitsevaan oppijaan, joka kuitenkin pystyy hyötymään merkittävästi oppilaitoksen tarjoamista palveluista? Millainen arvo annetaan opetusvalmiudelle eli opetushenkilökunnan riittävän joustavalle työaikasunnittelulle, joka tarpeen vaatiessa mahdollistaa oppijoiden spontaanin kohtaamisen, ohjaamisen ja neuvonnan? Muun muassa näillä mainituilla tekijöillä on merkittävä vaikutus siihen, miten paljon oppija-asiakkaat ovat valmiita maksamaan ostamistaan palveluista kaupallistetussa koulutuksessa.

## 2. Koulutuspalvelutoiminnan valinnanmahdollisuudet (lisäominaisuudet)

Garvinin mukaan yksi laadun ominaisuus ovat hyödykkeen lisäominaisuudet (Garvin, 1988). Korkeakoulutustoiminnassa keskeisiä lisäominaisuuksia ovat opintoihin sisällytetyt valinnanmahdollisuudet, muodollisiin pätevyityksiin johtavat kurssit tai opintojakset, erikoistumismahdollisuudet, simulaatiotilat ja projektitoiminta sekä myös opintojen aikana oppilaitoksen avulla tai välityksellä syntyneet verkostoitumismahdollisuudet. Oppilaitoksella voi myös olla erilaisia yrityshautomoita, sijoitusyhtiöitä tai suunnitelmallista mentorointitoimintaa, joilla helpotetaan uusien yritysten perustamista, tieteen sovellusten kaupallistamista tai vuorovaikutusta elinkeinoelämän kanssa. On selvää, että kukin voi tarvittaessa jatkaa lisäominaisuuslistaa omien näkemystensä mukaisesti.

Tällaiset lisäominaisuudet ja valinnanmahdollisuudet on tunnustettu varsin hyvin myös korkeakouluissa tärkeiksi vetovoimatekijöiksi niin uusia opiskelijoita houkutellessa, henkilökunnan rekrytoinneissa kuin yhteistoiminnassa elinkeinoelämän ja muun yhteiskunnan kanssa. Tämä näkyy selvästi katsottaessa suomalaisten yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen näkyvyys- ja markkinointitoimintaa. Kuitenkin nykyisenkaltaisen suunnitelmallisen ja ammattimaisen korkeakoulujen markkinointi on Suomessa suhteellisen uusi ilmiö, joka yleistyi voimakkaasti 2000-luvun aikana. Kun aihepiiristä kertyy enemmän kokemusta, tilastoja ja dataa, on todennäköisesti helpompi tehdä johtopäätöksiä myös lisäominaisuuksien todellisesta vaikutuksesta. Tällä hetkellä niistä pidetään ainakin paljon meteliä monilla eri foorumeilla.

## 3. Luotettavuuden kokemus oppijan näkökulmasta (luotettavuus)

Hyödykkeen luotettavuus on yksi laatutekijä (Garvin, 1988). Luotettavuudella voidaan tarkoittaa hyödykkeen useita ominaisuuksia, joilla on paljon merkitystä lopputuotteen käyttökokemukseen. Usein luotettavuus yhdistetään etenkin fyysisistä tuotteista puhuttaessa kulutuskestävyyteen ja vikaantumattomuuteen. Tuote voidaan katsoa luotettavaksi myös, jos sen kapasiteetti ja ominaisuudet saadaan hyödynnettyä suunnitellulla tavalla. Käytännössä usein tullaan tilanteeseen, jossa luotettavuutta tarkastellaan tilastollisesti. Etenkin rakenteeltaan monimutkaisissa tuotteissa yksittäisten vikojen tai puutteiden ilmeneminen on todennäköistä. Tällöin paras käsitys kokonaisluotettavuudesta saadaan tarkastelemalla todennäköisyyttä, jolla vikaantumisia tai muita suunnittelemattomia ominaisuuksia ei ilmene tarpeettoman paljon valitun tuotejoukon elinkaarella.

Palveluiden luotettavuutta ei voida tarkastella pelkästään teknisestä näkökulmasta. Palvelutoiminnassa palveluntarjoajan luotettava toiminta niin organisaation kuin ihmistenkin suhteen on asiakkaan näkökulmasta tärkeää. Luonnollisesti palvelun muodosta riippuu, mitä ominaisuuksia asiakas pitää olennaisina, jolloin niiden luotettavuus palveluprosessissa myös korostuu. Niitä voivat olla esimerkiksi palveluun osallistuvien henkilöiden ammattitaidon luotettavuus, aikataulujen tai sopimusehtojen tarkka noudattaminen, palvelukapasiteetin turvaaminen tai luotettava ja asiakaslähtöinen palvelu yllättävissä ongelmatilanteissa.

Koulutustoiminnassa luotettavuus sisältää palveluiden tapaan useita osa-alueita. Asiaa voidaan lähestyä ainakin organisatorisen, pedagogisen ja akkreditointiluotettavuuden

näkökulmasta. Osaamisen akkreditoinnin luotettavuudella tarkoitetaan prosessista annetun todistuksen tai muun akkreditaation painoarvoa valitussa kontekstissa eli esimerkiksi työmarkkinoilla. Vahvimmillaan tämä on luvanvaraisissa ammateissa, olettaen tietysti koulutuksessa olevan oppijan kannalta, että lainsäädäntö ei luvanvaraisuuden osalta oleellisesti muutu ja että koulutuksen järjestäjä on noudattanut vaadittavalla tarkkuudella koulutukselle asetettuja sisällöllisiä vaatimuksia. Useimmissa tehtävissä koulutukseen perustuvat muodolliset pätevyysvaatimukset riippuvat kuitenkin vahvasti vallitsevasta työmarkkinatilanteesta. Länsimaissa on nykyään tavallista, että koulutettuja osaajia on tarjolla paljon, jolloin muodollinen pätevyys itsessään saa selvästi vähemmän painoarvoa työkokemuksen ja muiden henkilökohtaisten ominaisuuksien painoutuessa työntekijävalinnoissa. Erityisesti pienissä ja usein myös keskisuurissa yrityksissä henkilökunnan muodollisilla koulutustasoilla voi joissakin tilanteissa olla vaikutusta yrityksen imagon kannalta, mutta yleensä asiakkaan tarpeiden täyttämiseen riittävä osaaminen merkitsee paljon enemmän. Joissakin tapauksissa asiakkaan tarpeet voivat toki olla niin haasteellisia, että niiden ratkaisijoita ei helposti löydy muualta kuin korkeakoulutettujen työntekijöiden keskuudesta.

Akkreditoinnin luotettavuutta voidaan tarkastella myös tilastollisesti. Mikä on esimerkiksi insinööritä, tradenomilta tai muulta korkeakoulutetulta osaajalta vaadittava osaamisen minimitaso ja -laatu, joka hänen oletetaan hallitsevan valmistuttuaan? Miten paljon vaihtelua ilmenee käytännössä esimerkiksi koulutusohjelmien, korkeakoulujen tai valmistuvien opiskelijoiden välillä? Miten hyvin koulutusohjelmien sisältö vastaa työ- ja elinkeinoelämän tarpeisiin? Näitä kysymyksiä on helppo esittää, mutta vastaukset niihin ovat usein moniselitteisiä ja subjektiivisia.

Koulutusohjelman luotettavuutta voidaan tarkastella oppijan kannalta pedagogisesta näkökulmasta. Pedagoginen luotettavuus tarkoittaa koulutusohjelman systeemistä kykyä vastata oppijan tarpeisiin ja hänelle annettuihin lupauksiin koulutuksen sisällöstä ja sen tarjoamista mahdollisuuksista. Koulutusohjelmien markkinoinnin yhteydessä on helppoa luvata oppijalle vaikka kuu taivaalta, etenkin jos oppija on iältään vielä suhteellisen nuori ja kokematon yhteiskunnan toimintojen ja työelämän vaatimusten suhteen. Suomen korkeakoulujen rahoituksen muututtua tulosperusteiseksi tällainen markkinointitoiminta on laajentunut huomattavasti. Mikäli korkeakoulutus kaupallistuisi kauttaaltaan, olisi perusteltua odottaa markkinoinnin kasvavan entisestään. Jokainen opiskelija on oppijana yksilö, joten hänelle markkinoitu koulutusohjelma joutuu luotettavuustestiin myös henkilökohtaisella tasolla. Onko koulutusohjelman vaatimustaso oppijalle sopiva, ja onko apua ja ohjausta saatavissa oppimisvaikeuksien yllättäessä? Millainen on siis oppilaitoksen tarjoama opetusvalmius eli kyky vastata nopeasti oppijoilla ilmeneviin vaikeuksiin? Onko ohjausta tarjolla heti, vai onko ensimmäinen vapaa aika tukiopetukseen varattavissa vasta muutaman viikon päästä? Vai onko korkeakoululla ensinkään resursseja tällaiseen?

Asiaa voidaan lähestyä myös lahjakkaiden tai työkokemusta merkittävästi hankkineiden oppijoiden näkökulmasta. Akkreditointia tavoiteltaessa opintosuoritteiden helppous on todennäköisesti toivottavaa, mutta tietotaidon kehittymistä tavoiteltaessa sopivat haasteet ovat tärkeitä. Oppijan kannalta luotettavasti toimiva koulutusohjelma kykenee joustamaan myös tähän suuntaan tarjoamalla sopivia haasteita niitä tarvitseville. Oleellista myös on, että ne kyettäisiin nitomaan koulutusohjelman linjakkuuteen kiinteästi,

niistä saisi asiaankuuluvat merkinnät myös opintorekisteriotteisiin eivätkä ne jäisi vain yksittäisiksi lisätehtäviksi kuten usein on tapana. Tämä on merkittävä asia etenkin sellaisissa tilanteissa, missä opiskelijoiden oletetaan maksavan kiinteitä lukukausimaksuja.

Luotettavasti toimiva koulutusohjelma tai oppilaitos kykenee myös yleensäkin joustamaan oppijoiden elämäntilanteen mukaan. Tällaista kutsutaan organisatoriseksi luotettavuudeksi. Työssäkäynnin, perhetilanteen, opiskelijavaihdon tai muiden elämäntilanteiden yhteensovittaminen onnistuu suunnitelmallisesti ja luotettavasti, ja kesken jääneiden tai hylättyjen opintosuoritteiden uusiminen onnistuu joustavasti. Opettajien yhteistyö mahdollistaa pedagogisen linjakkuuden toteutumisen, ja henkilökunnan osalta työtehtävien back-up on niin hyvä, että esimerkiksi yksittäisen opettajan siirtyminen toisen työnantajan palvelukseen ei merkittävästi vaikuta koulutusohjelman toimintakykyyn. Jokainen voi omien kokemusjensa pohjalta miettiä, miten hyvin organisatorinen luotettavuus toteutuu tämän päivän korkeakouluissa.

Luotettavuutta voidaan katsoa myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Tuolloin oppija-, koulutusohjelma-, tai korkeakoulu-kohtaisesta osa-aluetarkastelusta luovutaan ja huomio kiinnitetään korkeakoulutuksen merkitykseen yhteiskunnassa. Tuolloin tarkastelun kohteeksi otetaan suuret kokonaisuudet, kuten tietynlaisen osaamisen tarve, elinkeinoelämän rakenteet, julkiselle sektorille demokraattisesti asetetut odotukset sekä myös kansansivistys, demokratian toimintaedellytykset ja monet muut vaikeasti mitattavat asiat. Voidaan kuitenkin sanoa, että luotettavasti toimiva korkeakoulujärjestelmä vastaa tässä kokonaisuudessa sille asetettuihin odotuksiin vähintään tyydyttävällä tavalla.

#### **4. Yhdenmukainen koulutuspaketti (yhdenmukaisuus)**

Laatuajattelussa yhdenmukaisuudella tarkoitetaan tuotettujen, samankaltaisiksi tarkoitettujen hyödykkeiden keskinäistä vertailtavuutta (Garvin, 1988). Yhdenmukaisuus, opiskelijoiden mahdollisuuksien tasa-arvo ja koulutusten keskinäinen vertailtavuus tuovat yhden näkökulman korkeakoulutukselliseen laatuajatteluun. Yhdenmukaisuus käsitteenä tuo helposti mieleen tasapäistävän koulutuspolitiikan. Osaltaan yhdenmukaisuus on toki varmasti sitäkin, mutta yhtä hyvin sillä voidaan tarkoittaa samantasoisten tutkintojen tai opintosuoritteiden keskinäistä vertailtavuutta. Esimerkiksi tarkasteluun otettavien saman alan tutkintojen sisällön ja vaatimustason tulisi olla suunnilleen yhdenmukainen, tai jos näin ei ole, keskeisten eroavuuksien tulisi yhdenmukaisuusajattelun perusteella tulla ilmi tutkintotodistuksesta tai muusta akkreditoinnista. Sama pätee kursseihin, harjoituksiin tai muihin opintosuoritteisiin, joiden keskinäisen laajuuden ja vaatimustason tulisi korreloida sekä sisällöllisesti että annettujen arvosanojen suhteen.

Tällä hetkellä yhdenmukaisuuden puute voidaan tunnistaa yhdeksi korkeakoulujärjestelmän systeemiseksi perusongelmaksi. Koulutusohjelmien sisältö ja vaatimustaso avautuvat todistusten kautta yleensä huonosti henkilölle, jolla ei ole niistä omakohtaista kokemusta. Yksittäiset numeroarvosanat, opintopisteinä ilmoitetut opintojaksojen laajuudet ja jostakin mahdollisesti löytyvät kurssikuvaukset palvelevat eniten korkeakouluinstituution omaa organisaatiota. Tämä on ehkä yksi syy siihen, miksi usein keskitytään lähinnä muodollisen pätevyuden olemassaoloon eikä niinkään opintosisältöihin edes sellaisissa tapauksissa, joissa valmistumisesta on vain vähän aikaa.

Suomalainen ylioppilastutkinto on eräänlainen esimerkki yhdenmukaisuutta korostavasta koulutuksen ja osaamisen akkreditoinnin laatuajattelusta (Ylioppilastutkintolautakunta, 2019). Se on myös varsin uniikki esimerkki, sillä millään muilla kouluasteilla ei ole järjestetty vastaavassa laajuudessa kauttaaltaan yhtä yhdenmukaisesti toteutettua opintosuoritemahdollisuutta. Ylioppilastutkinnossa tutkintotehtävät laaditaan valtakunnallisesti ja tenttitilaisuuden järjestelyt ovat hyvin tarkasti ja yhdenmukaisesti ohjeistetut poikkeustilanteita myöten. Ensin oman lukion opettajat esitarkastavat abiturienttien antamat tenttivastaukset valtakunnallisten kriteerien mukaan, minkä jälkeen ylioppilastutkintolautakunnan sensori tarkastaa esitarkastetut koetehtävät vielä uudelleen. Ylioppilastutkinnon ehkä parhaita piirteitä on kaikkien abiturienttien valtakunnallinen tasa-arvoisuus valittujen kriteerien kautta tarkasteltuna. Riippumatta siitä, opiskeleeko abiturientti maaseutupitäjän pienessä lukiossa vai suuren kaupungin eliittilukiossa, ylioppilastutkinnon tulokset ovat keskenään vertailukelpoisia sellaisinaan. Tämän ovat huomioineet myös korkeakoulut opiskelijavalinnoissaan: tavallista on, että monissa koulutusohjelmissä annetaan merkittävät määrät valintapisteitä ylioppilastutkinnon arvosanojen perusteella.

Yhdenvertaisuusperiaatteeseen tulee toki eroa tarkasteltaessa ylioppilastutkintojärjestelyjä ylipäätään; niissä painottuvat selvästi kielelliset ja kirjalliset taidot monellakin mittarilla mitattuna. Samoin tutkinnon olemassaolo itsessään tekee lukiosta helposti muutaman vuoden pituisen valmistautumisprosessin kokeeseen, minkä mielekkyydestä voidaan ja kannattaakin käydä kriittistä keskustelua. Tässä esimerkissä se ei kuitenkaan ole oleellista, vaan tarkoituksenani on ainoastaan osoittaa, mitä yhdenmukaisuuteen perustuvalla laatuajattelulla voidaan opetustoiminnassa saavuttaa ja miten sitä voidaan toteuttaa.

Innovaatioissa, startup-yrityksissä ja monissa muissa uusissa avauksissa tavallista on kuitenkin osaamisen ja kokemuksen diversiteetti yhdenmukaisuuden sijaan (Johnson, 2011). Innovaatioissa yhdistetään tavallisesti useita aiemmin kehiteltyjä asioita uudella tavalla tai etsitään niille uusia sovelluskohteita. Uudet yritykset tarvitsevat yleensä menestyäkseen monenlaista osaamista. Diversiteetti on oleellinen asia myös tieteen tekemisessä ja tuotekehityksessä: liian samankaltaisesti ajattelevat, samat näkemykset omaavat ja samaa tavoittelevat ihmiset voivat toki hioa olemassa olevia hyödykkeitä tai prosesseja entistä paremmiksi, mutta uusiin avauksiin diversiteetti tarjoaa monissa tapauksissa oikotien. Korkeakoulutuksen laadusta puhuttaessa tämä ilmiö tuo esiin uudenlaisen lähestymistavan ja perustavanlaatuisen kysymyksen koulutukselliseen laatuajatteluun suhtautumisessa: Onko laadukas korkeakoulu sittenkään vain sellainen, joka toimii tavoitteellisella tavalla valituilla kriteereillä mitattuna? Miten diversiteetti voidaan tunnistaa laatuominaisuudeksi managerialistisessa korkeakoululaitoksessa?

## 5. Koulutuksen tarve yhteiskunnassa (kestävyys)

Garvinin kestävyyskriteeriä (Garvin, 1988) osana korkeakoulutuksen laatuajattelua voidaan lähestyä koulutuksen tarpeiden ja kysynnän kautta. Tässä näkökulmassa koulutuksen tai tutkinnon välineellinen arvo korostuu selvästi. Työvoiman ja osaamisen tarve jollakin alalla nostaa todennäköisesti tuon alan koulutukseen kohdistuvaa kiinnostusta ja alan profilia opintoihin hakeutuvien keskuudessa. Yleensä tämä edellyttää, että alan kasvunäkymät ovat olleet riittävän pitkään positiiviset, jolloin viesti hyvistä

työmahdollisuuksista kulkee myös opintoihin hakeutuvien keskuuteen. Aikaa tämä saattaa joskus vaatia, sillä mielikuvat ja eri alojen imago, joilla tällaisissa kysymyksissä on väistämättä paljon painoarvoa, muuntuvat kuitenkin hitaasti.

Myös korkeakoulutuksen sisältö ja sen suhde alan rakenteeseen vaikuttavat merkittävästi koulutuksen myöhempään hyödynnettävyyteen. Luonteeltaan generalistisempi korkeakoulutus antaa yleissivistystä ja laajan pohjan toimia monissa eri tehtävissä, mutta sitä vastoin se antaa opiskelijoille vain harvoin tiettyjen työtehtävien täsmäosaamista. Tämän seurauksena alan työpaikoille siirtyy merkittävä perehdytysvastuu, jolloin rekrytoinnista tulee selvästi kalliimpi prosessi ja myös siihen sisältyvät riskit kasvavat. Helposti seurauksena on myös kohtaanto-ongelma, kun korkeakoulutuksesta valmistuneet eivät itsekään osaa välttämättä havaita omia vahvuuksiaan ja työnantajien voi olla haastavaa tunnistaa potentiaaliset työntekijät, joilla ei välttämättä ole suoraan yksilöityihin tehtävätarpeisiin sattuvaa osaamista. Sitä vastoin selkeän ja rajatun toimenkuvan antavat koulutukset korjaavat osittain tätä ongelmaa, mutta ne ovat myös sisällöltään suoraviivaisempia, eikä siirtyminen toisenlaisiin tehtäviin ole yleensä tuollaisissa tapauksissa läheskään yhtä helppoa.

Vaikka puhutaan korkeakoulutuksen tai tutkinnon välineellisestä arvosta, riippuu kuitenkin aina määrittelijästä, miten välineellisyys käsitetään ja mitä asioita itse kukin sillä haluaa painottaa. Jollekin korkeakoulutus on väylä parempiin ansaintamahdollisuuksiin, jolloin välineellisyys on helpommin käsitettävissä rahallisena etuna. Joku toinen mahdollisesti korostaa turvatumia työsuhteita ja uskoo korkeakoulutuksen mahdollistavan niihin pääsyn, kuten joissakin tapauksissa varmasti onkin. Kouluttautuminen voi myös olla seuraus sisäsyntyisestä kiinnostuksesta johonkin alaan, jolloin tietysti ollaan arvopohdintojen puolesta usein jo rajoilla sen suhteen, voidaanko koulutusta enää välineellistää. Toisaalta: jos työskentely kyseisellä alalla edellyttää muodollista pätevyyttä, näin voi hyvin ollakin.

Taloukasvu muuntaa yhteiskuntaa merkittävästi. Jo yhden prosentin näennäisesti vaatimaton kasvu merkitsee kolmenkymmenen vuoden kuluessa lähes 35 %:n kumulatiivista kasvua. Selvää myös on, että kasvuluvut voivat vaihdella toimialakohtaisesti paljonkin eri alueiden välillä. Kuitenkin tämänkin esimerkin 35 %:n kumulatiivinen kasvu aiheuttaa merkittäviä muutoksia myös työmarkkinoille. Monia vanhoja työpaikkoja katoaa, mutta samaan aikaan syntyy myös täysin uudentyyppistä työtä uusien tarpeiden seurauksena. Tästä voidaankin taas siirtyä pohtimaan korkeakoulutuksen merkitystä yhteiskunnassa. Jos täsmäkoulutus antaa suoraan työelämässä sovellettavaa tietotaitoa, miten hyvin tällainen osaaminen kestää aikaa ja taloukasvua? Onko niille taidoille kysyntää vaikkapa kymmenen tai kahdenkymmenen vuoden kuluttua? Vai onko tällainen ajattelu tarpeettoman monimutkaista? Olisiko syytä kouluttautua suoraan, vain uuden täsmäkoulutuksen turvin, uusiin haasteisiin, mikäli vanhat työtehtävät siirtyvät historiaan? Vai kertooko tietty generalistisuus kuitenkin enemmän korkeakoulutuksen universaalista ja aikaa kestävästä tarpeesta? Voidaanko silloin puhua koulutuksen laadusta?

## **6. Jatkokoulutus- ja kertaumahdollisuudet (huollettavuus)**

Erityisesti tavarahyödykkeiden kohdalla huollettavuudella ja huoltotarpeella on suuri merkitys tuotteen elinkaarikustannuksiin (Garvin, 1988). Koulutuspalvelutoiminnan laadusta puhuttaessa huollettavuus voidaan käsittää täydennys-, kertaus- tai jatkoko-

uluttautumismahdollisuuksina. Tuolloin sisällöltään erillinen koulutusohjelma, jossa ei ole juurikaan täydennyskoulutusmahdollisuuksia tai jota ei hyväksytä mahdollisten jatkokutkintojen pohjakoulutukseksi, on laadullisesti ajateltuna ominaisuuksiltaan tästä näkökulmasta katsottuna heikko. Tällainen ongelma on tunnistettu sekä Suomessa että kansainvälisesti, ja Euroopassa Bolognan prosessi osaltaan pyrkii poistamaan tällaisia korkeakoulutuksellisia umpikujia. Korkeakoulututkintojen jakaminen kandidaatin-, maisterin- ja tohtorintutkintoihin ainakin periaatteellisella tasolla selkiyttää tutkintojen keskinäistä vertailtavuutta. Käytännössä tällä saralla on kuitenkin tehtävä vielä paljon töitä ennen Bolognan tavoitteiden tosiasiallista realisoitumista.

Täydennyskoulutusmahdollisuudet tutkinnon suorittamisen jälkeen osaltaan vastaavat edellisessä luvussa käsiteltyyn koulutuksen yhteiskunnalliseen tarpeeseen ja siihen läheisesti liittyvään täsmäkoulutuksen ja generalistisen koulutuksen kysyntään. Parhaimmillaan sopivalla täydennyskoulutuksella voi parantaa omaa osaamistaan merkittävästikin ja avata työuralleen uusia ovia. Tämä pätee erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa muodollisella pätevyydellä on suuri merkitys. Joillakin aloilla esimerkiksi simulaatioin toteutetut koulutukset voivat olla tärkeässä asemassa, ja todennäköistä on, että simulaattoreiden osuus tulee muutoinkin kasvamaan tulevaisuudessa. Kaupallistetussa koulutusjärjestelmässä yksi tapa hankkia kilpailuetua voisi olla sellainen, että tutkinnon suorittajille annetaan mahdollisuus kerrata osaamistaan myöhemmin edullisesti korkeakoulun omistamalla simulaattoreilla esimerkiksi joidenkin erikoistilanteiden suhteen. Tältä osin on mielenkiintoista nähdä, mihin suuntaan simulaatiokoulutusta tulevaisuudessa viedään.

## 7. Pedagogiikka (esteettisyys)

Hyödykkeiden esteettisyydellä tarkoitetaan laatuajattelussa niiden tarjoaman aistinvaraisen tuntuman miellyttävyyttä (Garvin, 1988). Korkeakoulun, koulutusohjelman ja opetushenkilökunnan pedagogiset valinnat ja tapa toteuttaa koulutus käytännössä on yksi laatu näkökulma koulutukseen. Tässä laatu näkökulmassa korostuu oppijakohtainen subjektiivisuus. Osa oppijoista voi kokea hyvinkin laadukkaaksi opetuksi sellaiset pedagogiset toimenpiteet, jotka toiset kokevat epämääräiseksi ja oppimisen kannalta tarpeettomaksi sähellykseksi. Selvää kuitenkin on, että pedagoginen laatu käsitys syntyy aina ihmisten välisen vuorovaikutuksen seurauksena.

Pedagogisesti oppimisprosessi voidaan korkeakouluissa järjestellä mitä moninaisimmilla eri tavoilla. Tavoitteisiin voidaan päästä ja hyviä tuloksia saavuttaa, vaikka opetusjärjestelyt olisivat merkittävästikin toisistaan poikkeavia. Eräänlaisena korkeakoululaitoksen pedagogisena ideaalina voitaneen pitää sellaista organisaatiota, joka tarjoaa oppijalle hyvin paljon valinnanvaraa sen suhteen, millä tavoin hän kokee oppivansa asioita parhaiten. Tätä asiaa käytännössä harvoin korostetaan, sillä valinnaisuus käsitteenä yhdistetään yleensä vapaasti valittaviin opintosuoritteisiin tai -kokonaisuuksiin. Valitettavan tavallista on, että oppijoille määritetyt pakolliset kurssit on toteutettu koulutusohjelmassa sekä opetuksen että osaamisen todentamisen suhteen vain yhdellä tavalla, johon oppijan pitää parhaansa mukaan sitten koettaa mukautua. Tämän ilmiön voi varmasti jokainen korkeakoulussa opiskellut helposti tunnistaa. Ilmiö on yleensä vahvimmillaan opintojen alkutaipaleelle osoitettujen pakollisten opintojaksojen kohdalla.

Behavioristisella luento-opetuksella on perinteisesti ollut korkeakouluissa merkittävä rooli. Tiettyjen aihealueiden käsittelyyn se onkin toimiva valinta ja soveltuu monesti suhteellisen hyvin auditiivisesti vahvoille oppijoille, mutta muutoin se on pedagogisesti varsin yksinkertainen tapa tukea oppimista. Näin on erityisesti sellaisissa tilanteissa, missä osallistujien suuri määrä tekee oppimistilanteesta käytännössä massaluennon. Luentoihin perustuvia kursseja on aihepiiristä riippuen täydennetty erilaisella pienryhmätyöskentelyllä. Esimerkiksi tekniikan opinnoissa tavallista on, että opintojaksot sisältävät luentojen lisäksi myös laskuharjoituksia, joissa opiskelu tapahtuu pienryhmissä ja läheisessä vuorovaikutuksessa harjoitusten ohjaajan kanssa. Simulaatio-opetuksella voidaan tarkoittaa joko varta vasten tarkoitukseen suunniteltujen simulaattoreiden käyttämistä osana opetusta tai sitten esimerkiksi jonkin oppimistavoitteiden kannalta oleellisen tapahtuman simulointia ja siihen liittyviä harjoituksia.

Monimuotoperiaatteeseen nojautuvien koulutusohjelmien määrä on kasvanut merkittävästi, kun entistä tavallisemmaksi on tullut opintojen suorittaminen päivätyön ohessa. Monimuoto-opinnoissa itsenäisen työn osuus on yleensä merkittävä lähituntien painotuksessa projektiluontoisten oppimistehtävien alustukseen ja niiden purkamiseen. Projektitoiminta, puhuttiin sitten monimuoto-opinnoista tai perinteisistä päiväopinnoista, voi saavuttaa varsin suuretkin mittasuhteet. Tästä hyvänä esimerkkinä on Metropolia Ammattikorkeakoulun auto-osaston projektimainen tapa järjestää osa autoinsinöörien koulutuksesta, mitä Matti Parpola käsittelee havainnollistavasti kirjassaan Kalevankadun autotehdas (Parpola, 2009). Tässä opetusmenetelmässä opiskelijoille annetaan hyvin suuri vastuu projektien onnistumisen suhteen ja projekteille on tyypillistä, että ne ovat lähtökohtaisesti varta vasten opetustoimintaa varten tarkoitettuja.

Kuten näistäkin esimerkeistä käy ilmi, hyvä opetus voi olla luonteeltaan moninaista. Aktivoivat opetusmenetelmät voivat noudattaa yhteistoiminnallisen, yhteisöllisen, tutkivan tai kokemuksellisen oppimisen periaatetta (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2011). Jos koulutuksesta halutaan tehdä oppija-asiakkaille tarjottava koulutuspalvelutuote, koulutuksen järjestäjän on oleellista tiedostaa pedagoginen laatuajattelu ja sen oppijakohtainen subjektiivisuus huomattavasti nykyistä paremmin. Mikäli oppijoiden tavoitteiden pääpaino on uuden tietotaidon omaksumisessa ja vasta toissijaisesti osaamisen akkreditoinnissa, opetuspedagogiikka on keskeinen asia, josta oppija-asiakkaat ovat valmiita maksamaan. Tämä ilmiö on havaittavissa jo nykyisessä järjestelmässä: sellaiset koulutusohjelmat, jotka ovat panostaneet opetukseen ja saaneet positiivista julkisuutta esimerkiksi projektitoiminnan kautta, saavat yleensä huomattavasti enemmän ensisijaisia hakijoita verrattuna passiivisesti toimiviin saman alan koulutusohjelmiin (Parpola, 2009).

Verkostoitumismahdollisuudet, elinkeinoelämään ja yhteiskunnallisiin toimintoihin tutustuminen, on pedagogisen laatuajattelun osa-alue, joka ei välttämättä liity aina suoraan varsinaiseen opintojaksoperusteiseen opetustoimintaan mutta jolla voi olla suurikin merkitys oppijoiden urakehitykselle ja opiskelumotivaatiolle. Verkostoitumista tapahtuu merkittävästi myös monenlaisissa opiskelija-aktiviteeteissa. Osa näistä aktiviteeteista voi suoraan tukea opintoja ja oman ammattiosaamisen kehittymistä. Näitä voivat olla esimerkiksi erilaiset alaan liittyvät teemakerhot. Osa aktiviteeteista on luonteeltaan poliittisia tai painottuu opiskelijoille tarjottuihin ”virkistäytymismahdollisuuksiin”. Joka tapauksessa näidenkin aktiviteettien ansiosta voi syntyä pitkäaikaisiakin kontak-



teja, joilla voi olla joissakin tilanteissa paljonkin merkitystä oman työuran tai yleensäkin liiketoiminnan kannalta. Toki tässä on hyvä tunnustaa myös hyödykeajattelun mielekkyyden rajat: Onhan ihmiselämä paljon, paljon muutakin kuin suorittamista, uran rakentamista ja täytettävien tavoitteiden asettamista. Saattohoidossa harva toivoo tehneensä elämänsä aikana enemmän töitä.

## 8. Mielikuva

Loppukäyttäjän mielikuvalla itse hyödykkeestä, sen ominaisuuksista ja arvosta on paljon vaikutusta hankintapäätöksen tekemiseen (Garvin, 1988). Hyödykkeen ollessa fyysinen tuote sen ominaisuuksien arviointi on helpompi tehdä ainakin kriteerien pohjalta suurin piirtein objektiivisesti. Palveluiden osalta hyödykkeen brändi ja imago käsitetään yleensä selvästi fyysisiä tuotteita subjektiivisemmin. Tarkasteltaessa korkeakoulutusta, eri koulutusaloja tai -instituutioita niiden brändin tai imagon kautta on selvää, että vaihtelua on merkittävästi eivätkä nämä mielikuvat välttämättä läheskään aina kohtaa todellisuutta. Erityisesti nuorten keskuudessa mielikuvalla on paljon merkitystä ja elämäkokemuksen vähyyden takia omien subjektiivisten käsitysten kriittinen tarkastelu voi olla tavallista haastavampaa.

Haastavaahan se on yleensä kaikille ikään, kokemukseen ja asemaan katsomatta. Kuitenkin kaupallistetussa korkeakoulutuksessa eroavuus syntyy moniin muihin markkinoihin verrattuna koulutuspalveluiden hankinnan kalleudesta ja hankinnan kohteen määrittelyn hankaluudesta. Varsinaista oppimista ei voi ostaa vaan ainoastaan sitä tukevaa koulutuspalvelua. Lisäksi oppimisprosessin hyötyjen odotetaan realisoituvan yleensä vasta opiskelujen jälkeisessä työelämässä. Näin tapahtuu ainakin sen katsantokannan mukaan, jossa opiskelu nähdään sijoituksena omaan ammattitaitoon, josta voidaan hyötyä taloudellisesti myöhemmin.

Korkeakoulutuksen imagoon ja maineeseen vaikuttavat monet asiat. Näitä ovat muun muassa koulutusinstituutioon, koulutusjärjestelyihin ja alaan liittyvät mielikuvat. Itse instituutio, eli Suomessa ammattikorkeakoulu tai yliopisto, voidaan mieltää hyvin monen katsantokannan mukaan. Instanssi voidaan nähdä jäykkänä, joustavana, modernina, perinteitä kunnioittavana, kokeilevana, yhteistyökykyisenä, norsunluutornina, kansainvälisenä... tätä listaa voi jokainen halutessaan jatkaa. Myös koulutusjärjestelyt ja oppilaitoksessa vallalla oleva pedagoginen lähestymistapa opetukseen luovat käsityksiä koulutuksen laadusta: Koulutusohjelma voidaan kokea esimerkiksi luentopainotteiseksi, haastavaksi, soveltavaksi, teoreettiseksi tai projektimaiseksi. Opetusjärjestelyt voidaan kokea joustaviksi, joustamattomiksi tai mitä tahansa niiden väliltä.

Yleensä jokaisella on kuitenkin varsinaista kokemusta varsin harvoista koulutusohjelmista, minkä vuoksi mielikuvilla on suuri merkitys. Kuvitellaan tilanne, jossa vaikkapa jonkin alan tekniikan opiskelijat vaihtaisivat oppilaitosta esimerkiksi kuukauden välein. On hyvin todennäköistä, että monen opiskelijan mielikuvat muuttuisivat merkittävästi. Saman voisi kuvitella pätevän, jos opettajat toimisivat vastaavalla tavalla.

Koulutusalan imagolla ja mielikuvilla tulevista, koulutuksen tarjoamista uramahdollisuuksista on merkitystä koulutuslavalintoihin. Jos ala koetaan vetovoimaiseksi, mielenkiintoiseksi, dynaamiseksi ja hyvin työllistäväksi sekä alan ansiotaso kilpailukykyiseksi,

ensisijaisia koulutukseen hakevia on todennäköisesti moninkertainen määrä verrattuna heikon imagon alaan. Alan imago on ilmiönä mielenkiintoinen, ja sen muodostumiseen vaikuttavat monet tekijät. Selvää on, että korkeakouluinstituutiollekin löytyy roolinsa, mutta tosiasiaa tämä rooli on hyvin rajallinen. Uutisoinnilla ja erityisesti nuoret tavalla tai toisella tavoittavalla medianäkyvyydellä on paljon merkitystä. Tähän liittyy myös ammatillinen näkyvyys yhteiskunnassa ja ammattikuvan yhteiskunnallinen konkretisoituminen. Vaikka monella voikin olla tosiasiaa epämääräinen tai epärealistinen kuva esimerkiksi poliisin, palomiehen, opettajan tai ensihoitajan työstä, tällaiset yhteiskunnallisesti näkyvät ja työntekijään henkilöityvät ammatit antavat alasta konkreettisen mielikuvan, piti tuo mielikuva sitten paikkansa tai ei. Tämä mielikuvavaikutus tulee hyvin esille ajatteleamalla jotakin konkreettista, jokapäiväistä hyödykettä, esimerkiksi jääkaappia, kahvinkeitintä, tietokonetta tai autoa. Jokainen todennäköisesti ymmärtää, että tuotteen koko toimitusketju ideasta ja raaka-aineista valmiiksi, kuluttajan hallussa olevaksi tuotteeksi on vaatinut lukemattomien eri alojen ihmisten yhteistyötä, yhteistoimintaa ja osaamista. Kuitenkaan suurin osa näistä osajista ja toimijoista ei konkretisoidu kuluttajan mielessä lainkaan. Usein kuluttajan ainoa rajapinta tähän ketjuun on tuotteen myyjä.

Imagolla on siis suuri vaikutus koulutuksen kysyntään. Sinänsä ilmiö on positiivinen, mutta se asettaa eri koulutusalat hyvin eriarvoiseen asemaan keskenään. Eriarvoisuus ei kuitenkaan välttämättä korreloi lainkaan sen kanssa, mikä merkitys tietyn alan osaajilla on yhteiskunnan toimintojen kannalta. Tässä tullaan helposti yhteiskunnalliseen osaoptimointiongelmaan, jolloin markkinamekanismit saattavat antaa ansiotonta arvonnousua osalle koulutusaloista mielikuvien perusteella. Mikäli koulutus on kauttaaltaan kaupallistettu, näiden alojen hinnat todennäköisesti nousevat merkittävästi ja takaavat hyvät voitot opetuksen järjestäjätaholle, kunnes kilpailu kasvaa riittävästi laskien hintoja ja monissa tapauksissa myös laatua. Pitkällä aikavälillä tasaantumista siis tapahtuu, mutta hankalaan välikäteen joutuu se ikäluokka, jonka aikuistuminen sattuu suhdanteiden kannalta hankalaan aikaan. On mahdollista, että he joutuvat maksamaan korkeakoulutuksestaan selvästi kovemman hinnan tai vaihtoehtoisesti kärsivät järjestäjien taloudellisista vaikeuksista merkittäväällä tavalla.

Imagon avulla korkeakoulu tai sen koulutusohjelmat voivat rakentaa brändiään. Siihen liittyvät opetuksen lisäksi yleensä myös monet muut korkeakoulun toimintaan liitetyt asiat, kuten maantieteellinen sijainti, opetuskieli, sidosryhmäyhteistyö ja erityisesti yliopistoista puhuttaessa tieteellinen tutkimus. Myös korkeakoulun historialla ja perinteillä on sekä imagon että brändin kannalta keskeinen asema. Tämä näkyy esimerkiksi monissa kansainvälisissä yliopistorankingeissa, joissa yliopisto voi saada pisteitä vaikkapa 1900-luvun alun Nobel-palkituista tutkijoistaan – siitäkkin huolimatta, että jokainen todennäköisesti ymmärtää tällaisen pisteytysperiaatteen kertovan enemmänkin laitoksen menneestä loistosta kuin opetuksen tai tutkimuksen nykytasosta. Suunnitelmalliselle brändinhallinnalle tällaisilla tunnustuksilla on kuitenkin suuri merkitys.

Edellä luetellut laatu näkökulmat perustuvat Garvinin laatumääritelmään (Garvin, 1988), jossa laatua tarkastellaan kahdeksan teeman kautta. Koulutustoiminnan laatu tarkasteluun voidaan kuitenkin ottaa monia muitakin näkökulmia. Toinen mahdollinen tapa laatu tarkasteluun on toteuttaa se hyödykkeen kannalta eri näkökulmista (Lillrank, 1998). Näitä voivat olla valmistuskeskeinen, suunnittelukeskeinen, asiakaskeskeinen ja ympäristökeskeinen

laatuajattelu. Korkeakoulutustoimintaan vastaavat näkökulmat voidaan löytää tarkastelemalla laatua koulutusohjelma-, oppija-, akkreditointi-, yhteiskunta- ja toimialakohtaisen näkökulman kautta. Yhteneväisyyksiä Garvinin laatumääritelmään on osittain havaittavissa, mutta tässä lähestymistavassa laatutarkastelun konteksti on sidottu laajempiin odotuksiin kuin korkeakoulutukselle asetetaan.

## 1. Koulutusohjelmakeskeinen laatuajattelu

Koulutusohjelmakeskeisessä laatuajattelussa päähuomio kohdistuu suunniteltuun koulutuspolkuun. Tuotteistamisessa koulutusohjelmakeskeinen laatuajattelu on usein johdon ja muiden koulutuksen suunnittelijoiden erityisen mielenkiinnon kohteena. Tämä johtuu siitä, että tämän näkökulman kautta johdon on suhteellisen helppoa vaikuttaa koulutustuotteen sisältöön ja laatuominaisuuksiin. Koulutuksen ei tietenkään välttämättä tarvitse olla tuotteistettua, sillä myös julkishallinnollisten tai puolijulkisten korkeakoulujen koulutusohjelmien laatua arvioidaan ja kehitetään usein koulutusohjelmakeskeisesti.

Johdolla tässä laatuajattelussa tarkoitetaan niitä instituution toimijoita, jotka osallistuvat koulutusohjelman suurten linjojen vetämiseen ja kokonaisuusien suunnitteluun. Käytännössä johto toimii usein hajautetusti ja johtosuhteet vaihtelevat eri instanssien välillä. Johtoon kuuluvat luonnollisesti korkeakoulun sellaiset muodolliset johtajat, joiden rooliin ja toimenkuvaan kuuluu tosiasiallisesti koulutusohjelman suunnitteluun vaikuttaminen. Heidän lisäksi koulutusohjelmassa voi olla suunnittelutoimieliminä erilaisia neuvottelukuntia. Joissakin koulutusohjelmissa opetushenkilökunta muodostaa yhdessä koulutusohjelmasuunnittelun toimivan johdon, mikäli suurista linjoista ja pedagogisesta linjakkuudesta on tapana päättää yhteisesti ja suunnitelmallisesti opetushenkilökunnan kesken. Usein kuitenkin korkeakoulun taloudesta vastaavalla organisaatiolla on paljon sananvaltaa ainakin resurssien käytön suhteen. Tässä näkyy hyvin johdon hajautuneisuus.

Koulutusohjelmakeskeinen laatuajattelu korostaa siis suuria linjoja. Tämä lähestymistapa lähtee yleensä siitä, minkälaista tietotaitoa valmistuneilta osaajilta vaaditaan ja odotetaan. Käytännössä koulutusohjelma määrittää vaadittavan tietotaidon tason ja laadun, vaikka näkemyksiä olisikin tapana kysellä elinkeinoelämän edustajilta tai muilta yhteistoimintakumppaneilta. Valmistuvien osaamistason lisäksi huomio kiinnittyy aina myös koulutukseen hakeutuvien oppijoiden pohjakoulutus- ja osaamistasoon. Varsinainen laatuajattelu korostuu suunniteltaessa soveltuvaa ja tarkoituksenmukaista koulutustoimintaa, joka kehittää aloittajien osaamisen odotetulle tasolle sovitun määrärajan puitteissa.

Kuten edellisistä kappaleista voi havaita, tuotteistamisajattelu on suhteellisen helppo istuttaa koulutusohjelmakeskeiseen laatuajatteluun. Tämä edellyttää kuitenkin, että koulutus on sisällöltään ja luonteeltaan – tai ainakin sen halutaan ajatella olevan – sellaista, että erikseen määritellyn ja mieluiten mitattavissa olevan tietotaidon kehittyminen voidaan nähdä riittäväksi osoitukseksi alalla myöhemmin vaadittavista kyvyistä ja osaamisesta. Myös sivistystä tai ammattietiikkaa voidaan korostaa koulutusohjelmakeskeisessä laatuajattelussa, mutta koulutuksen tuotteistamisessa niiden merkitystä voi olla haastavaa kaupallistaa. Näissä asioissa ihmisenä kasvaminen korostuu ja kaupallisesti

voi olla ongelmallista myydä tällaista ”palvelua” tuotepakettina. Oppijan pitäisi tuolloin tiedostaa ensin oma kasvamistarpeensa, todeta hänelle tarjotun koulutuspalvelutuotteen täyttävän tämän tarpeen ja olla valmis maksamaan siitä monissa tapauksissa vielä uuden henkilöauton hinta.

Koulutusohjelmakeskeinen laatuajattelu lähestyy opetusta ja oppimista kokonaisuuk-  
sien näkökulmasta. Kun oppijoiden keskimääräinen lähtötaso ja tavoitteeksi asetettu  
osaamistaso ovat suurin piirtein selvillä, luodaan koulutusohjelmaan opintosuunnitel-  
mat, joissa tavoiteltua osaamistasoa lähestytään askel askeleelta. Tavallisesti ohjelma  
koostuu kursseista tai muista opintojaksoista, joiden aihealueet voivat rakentua toistensa  
päälle tai olla täysin itsenäisiä kokonaisuuksia. Luennot, harjoitukset, laboraatiot,  
työharjoittelut ja muut opintosuoritteet ovat osasuoritteita, joista tutkinto loppujen  
lopuksi muodostuu. Laatua tarkasteltaessa kiinnitetään yleensä huomiota opinto-  
jaksojen sisältöön, toteutustapaan ja pedagogiseen linjakkuuteen. Tuotteistamisen  
kannalta tällainen lähestymistapa on myös selkeä: uudelle oppija-asiakkaalle voidaan  
esitellä koulutusohjelman opintojaksot sisältöineen ja todeta, että maksamalla hän saa  
oikeuden suorittaa ne määrättyssä ajassa. Tämän vuoksi tuotteistamista usein ajatellaan  
nimenomaan koulutusohjelmakeskeisen laatuajattelun kautta.

## 2. Oppijakeskeinen laatuajattelu

Oppijakeskeisessä laatuajattelussa koulutusohjelman tai -instituution toiminnan laatua  
tarkastellaan oppijan näkökulmasta. Tarkastelu voidaan tehdä yhtä lailla yhden oppijan  
kuin laajemman opiskelijaryhmän näkökulmasta. Oppijan ottaminen laatuajattelun  
keskiöön on hyvin tavallista korkeakoulujen brändinhallinnassa ja oppijaläheisen ima-  
gon luomisessa. Käytännössä aidosti oppijakeskeistä laatuajattelua tapahtuu korkea-  
koulumaailmassa kuitenkin valitettavan harvoin, ja usein se keskittyy sellaisille tunne-  
tuille erikoisalueille, joilla opiskelijaryhmät ovat pieniä ja opetusjärjestelyissä suositaan  
lähiopetusta pedagogisista syistä. Yksittäiset opetushenkilökunnan edustajat voivat  
olla tähän poikkeus koulutusalaan riippumatta, mutta etenkin opiskelijamääriltään  
suuret koulutusohjelmat eivät oppijakeskeiseen laatuun juurikaan panosta.

Tähän vaikuttaa vahvasti myös vallitseva korkeakoulu- ja yliopistokulttuuri, jossa  
opiskelijoilta odotetaan itseohjautuvuutta ja laajaa vastuunottoa omista opinnoistaan.  
Monille opiskelijoille tämä itse asiassa kelpaa erittäin hyvin, ja he saattavat olla vain  
tyytyväisiä, kun kukaan ei tule kyselemään ja käyttämään opintojen etenemistä. Itseoh-  
jautuvuusolehtaman käänttöpuolena on kuitenkin oppijan pedagoginen heitteillejättö. Ei  
ole mitenkään tavatonta, että monet opintoihin liittyvät haasteet olisivat ratkaistavissa  
suhteellisen helposti oikeaan aikaan annetun täsmäopetuksen tai -ohjauksen avulla.  
Usein ongelmien kumuloituminen johtaa tilanteeseen, jossa haasteet voivat vaikuttaa  
ylitsepääsemättömiltä ja oppija tekee omat ratkaisunsa usein siirtymällä työelämään,  
vaihtamalla opintolinjaa tai jättämällä vain koulutuksen kesken.

Oppijakeskeinen laatuajattelu ei ole ollut suosittua korkeakouluorganisaatioissa, sillä  
hierarkkisessa instituutiosta oppijoiden asema ei yleensä ole ollut kovinkaan vahva ja  
tässä lähestymistavassa koko organisaation toiminnan pitäisi oppijan kannalta kat-  
sottuna olla sekä perusteltua että laatuksiteereiltään riittävän tasokasta. Vuoden 2015  
koulutussäästöjen johdosta monet korkeakoulut joutuivat vähentämään henkilöstöään

ja etsimään myös muita säästökohteita. Säästöjen hakemisessa jokainen korkeakoulu noudatti omaa metodiikkaansa, mutta ilmeisesti yksikään ei ottanut asiaan aidosti opiskelijälähtöistä näkökulmaa. Yliopistoissa asia ei tietenkään ole niin suoraviivainen henkilökunnan työnkuvien jakautuessa tutkimukseen ja opetukseen (sekä tukihenkilöstöön), mutta asiaa ei harkittu edes ammattikorkeakouluissa, joissa opetus on kuitenkin selvästi pääroolissa. Tämä on mielenkiintoista, sillä mainospuheissa tavallisesti korostetaan opiskelijakunnan asemaa ja opetuksen laadusta ollaan hyvinkin kiinnostuneita.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen virkojen lakkauttamisen jälkeen opetuksen laadun tarkempi tarkastelu osana toteutettuja yhteistoimintaneuvotteluja olisi todennäköisesti onnistunut teknisesti aiempaa helpommin. Laki yhteistoimintaneuvotteluista asettaa kuitenkin reunaehdoja, jotka käytännössä asettavat vakinaiset ja määräaikaisten työntekijät hyvin eriarvoiseen asemaan. Myös hierarkkisuuella on suuri vaikutus. Ammattiyhdistysliike ajaa tehokkaimmin vakinaisten työntekijöiden asioita, ja yleisesti ottaen organisatoriset valtasuhteet yhdistyvät tällaisissa tilanteissa usein inhimillisten pelkojen kanssa. Tällöin idealisoitu laatuajattelu saa jäädä ja säästöt tehdään sieltä, mistä ne ovat toteutettavissa vähimmällä vaivalla ja poliittisesti helpoiten.

Näistä esimerkeistä voi havaita korkeakouluorganisaation hierarkkisyyden. Tämä aiheuttaa monia kerrannaisilmiöitä, sekä positiivisia että negatiivisia. Mikäli oppija halutaan nähdä asiakkaan asemassa ja koulutusmarkkinoiden oletetaan toimivan niin hyvin, että asiakkaalla on todella valta tehdä valintoja, koulutustoiminta on käytännössä järjestettävä oppijakeskeisen laatuajattelun kautta. Jos markkinoiden toiminta on epätäydellistä (niin kuin mitä todennäköisimmin on), oppijasta voi tulla asiakkaan sijaan rahastettava, jolloin opetuksen järjestäjällä on huomattavasti enemmän vapauksia toteuttaa myös laatuajattelu haluamallaan tavalla. Kuitenkin maksaja odottaa rahalleen vastinetta, joten etenkin kilpailutilanteessa opetustyön henkilökohtaistaminen nousee todennäköisesti keskeiseen asemaan, mikäli koulutuspalvelutuotetta halutaan saada myytyä oppimisesta kiinnostuneille, maksukykyisille asiakkaille.

Koska oppiminen on aina oppijan henkilökohtainen prosessi, opetuksen perustarkoituksena on edesauttaa tätä prosessia tarkoituksenmukaisella ohjauksella. Myös opetuksen tavoitteet ovat moninaiset, ja niistä muistetaan usein ensin uuden tietotaidon opetus. Se onkin tärkeä asia, mutta myös oman alan tuntemus, sivistys, etiikka ja uraohjaus liittyvät aina korkeakouluopintoihin ja -opetukseen. Opetusmateriaalilla ja muilla puitteilla on yhtä lailla keskeinen asema laatuajattelussa oppijan kannalta. Materiaali-käsitteeseen voidaan ottaa laaja näkökulma, jolloin siihen katsotaan kuuluvan oppikirjat, monisteet ja muut vastaavat prujut, digitoidut opetusmateriaalit ja sähköisille alustoille luodut mediakokonaisuudet. Oleellista oppimisen kannalta ei kuitenkaan ole materiaalin määrä vaan sen soveltuminen tukemaan henkilökohtaista oppimisprosessia. Sen on oltava oppijan tavoitteita, oppimiskykyä ja osaamistasoa ajatellen oikeanlaista ja oikeantyyppistä, ja siinä on käytävä läpi oivaltamiseen johtavat keskeiset asiat.

Monet asiat on mahdollista oppia itsenäisesti kirjallisuudesta. Usein osa taidoista on kuitenkin luonteeltaan sellaisia, että parhaimpaan lopputulokseen johtaa harjoitteiden järjestäminen. Näitä ovat muun muassa alan moninaisten sosiaalisten tilanteiden harjoittelu, ryhmätöinä tehtävät projektit, simulaattoreiden käyttö tai simulaatioiden avulla oppiminen sekä erilaiset laboraatiot ja muut työpajaharjoittelut. Myös perinte-

nen opetus on aina sosiaalinen tilanne, jossa oppijalle muodostuu vuorovaikutuksen seurauksena sisäisiä malleja opittavista asioista ainakin toivottavasti nopeammin ja tehokkaammin kuin jos asioita opiskelisi ainoastaan kirjallisuudesta. Laatuajattelun kannalta hankalaa on kuitenkin oppimisen laatukäsityksen voimakas subjektiivisuus. Kyseessä on jokaisen oppijan henkilökohtainen kokemus opetus- ja koulutustoiminnan laadukkuudesta, ja se on aina voimakkaasti riippuvainen oppijan omista pohjatiedoista, asenteista, arvoista, maailmankatsomuksesta, suunnitelmista ja uratavoitteista. Siihen vaikuttavat myös hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa oppijana ja näiden ominaisuuksien yhtenevyys koulutustoiminnan tai kaupallistetun koulutuspalvelutuotteen ominaisuuksiin. Hankaluus määrittelykysymysten suhteen ei kuitenkaan poista asian tärkeyttä puhuttaessa koulutustoiminnasta yleisesti tai koulutuspalvelutuotteiden kaupallistamisesta.

### 3. Akkreditointikeskeinen laatuajattelu

Akkreditointikeskeisessä laatuajattelussa korostuvat saavutetun osaamisen tunnistaminen ja todentaminen. Osaamisen kasvuun johtanut oppimispolku jätetään tässä tarkastelussa taustalle. Tässä lähestymistavassa ei nähdä periaatteellista vaikutusta korkeakoulutuksen laatuun aiemmin hankitun osaamisen laajassakaan todentamisessa osaksi tutkintoa. Periaatteessa voitaisiin siis jopa leikkiä ajatuksella, että korkeakouluun vasta hakeutunut, mittavan työkokemuksen ja osaamisen jo valmiiksi saavuttanut oppija saisi tutkintotodistuksen käteensä hyvinkin nopealla aikataululla. Tämä tietysti edellyttäisi, että tuo työkokemus olisi laadultaan riittävä ja skaalaltaan niin laaja, että sen voitaisiin katsoa täyttävän tutkintovaatimukset. On selvää, että tällainen on tietysti kärjistetty esimerkki.

Perinteisesti akkreditointikeskeinen laatuajattelu on näkynyt opetussuunnitelmatyössä, sen käytännön noudattamisessa, tentti- ja osaamisnäytejärjestelyissä sekä valmistuneiden osaamistason vertaamisessa alan vaatimuksiin. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen on ollut vähäistä, ja niistä on yleensä saanut suoritusmerkintöjä lähinnä vapaasti valittaviin opintoihin, ellei sitten toisen korkeakoulun kurseja ole tunnustettu korvaamaan jokin opintosuunnitelmassa ollut kurssi. Käytännössä tämäkin on monesti ollut varsin vähäistä. Laadun akkreditointivaateiden on nähty täyttyneen, kun erilliset opintojaksot on hyväksytty osasuoritteina, joista lopulta muodostuu itse tutkinto. Systemi on toiminut kohtuullisesti, kun pääosa koulutuksen aloittaneista on ollut vailla työkokemusta olleita nuoria ja opinnot on suoritettu päätoimisesti opiskellen ilman välivuotia, opiskelijavaihtoja tai muita keskeytyksiä. Mitä enemmän oppijakunta heterogeenistyy pohjakoulutukseltaan, kokemukseltaan ja osaamiseltaan, sitä enemmän edellä kuvattua perinteistä akkreditointiperiaatetta tulee uudistaa.

Akkreditoinnin tavoitteet poikkeavat myös aloittain. Osalla toimialoista toimintaa on voitu säädellä lainsäädännöllä hyvinkin yksityiskohtaisesti. Luvanvaraisissa työtehtävissä osaamisen todentaminen on yleensä kiinni paljon muustakin kuin korkeakouluinstituutiosta. Monissa tapauksissa luvanvaraisuuteen on vahvat perusteet, vaikka osaamisen todentamisprosessista tai siihen vaadittavan koulutuksen sisällöstä ja järjestelytavasta voitaisiinkin olla montaa mieltä. Toisilla toimialoilla sääntely voi olla hyvinkin vähäistä, jolloin akkreditointiin vaikuttavat enemmän vallitseva markkinatilanne ja alan työmarkkinoiden dynamiikka muuttuvine osaamistarpeineen.

Osaamisen akkreditointiin liittyviä laatukysymyksiä voidaan tarkastella useista eri viitekehyksistä. Perinteisesti asiaa on tarkasteltu osana koulutusohjelmakeskeistä laatuajattelua. Tuolloin laadun määritelmät ja sen täyttämiseen johtaneet menetelmät ovat olleet selvästi organisaatio- tai instituutiojohtoisia asioita, joihin myös henkilökohtaisella virkavastuulla on ollut paljon merkitystä. Jos akkreditointia tarkastellaan oppijan näkökulmasta, opintoihin liittyvä dualistisuusdilemma antaa akkreditointiin ensimmäisen viitekehysvalinnan. Onko oppijan tavoitteena ensi sijassa hänen oman tietotaitonsa ja osaamisensa kehittyminen, vai painottuvatko opinnot enemmän muodollisen, akkreditoitun pätevyyden saavuttamiseen? Tietenkään näitä asioita ei voi eikä pidä erottaa täysin toisistaan, mutta jo merkittävä painoero tavoitteissa vaikuttaa siihen, miten oppija suhtautuu akkreditointikeskeiseen laatuajatteluun ja miten hän käsittää opetustyön laadukkuuden. Tämä kysymys on kaupallistetussa koulutusjärjestelmässä keskeinen, sillä se ohjaa todennäköisesti merkittäväällä tavalla oppija-asiakkaiden käyttäytymistä ja maksuhalukkuutta heille tarjotuista koulutuspalveluista. Sen seurauksena taas koko systeemi muovautuu asiakkaiden odotusten suhteen.

Elinkeino- ja työelämän puolella akkreditoitua osaamista arvostavat yleensä eniten suuret instituutiot. Julkisen sektorin työtehtävien muodolliset pätevyysvaatimukset ovat yleensä tarkkaan säädeltyjä, ja yritysmaailman suuret toimijat korostavat yleensä selvästi enemmän muodollisten pätevyyksien merkitystä. Luvanvaraiset työt ovat vielä asia erikseen: muodollisella pätevyydellä on ratkaiseva merkitys työn suorittamiselle tai ammatin harjoittamiselle ylipäätään. Suurten instanssien hallinnon ja johtamisen kannalta jonkinlainen byrokratia on usein välttämätöntä, mutta monet pienet toimijat ovat tämän suhteen huomattavasti notkeampia ja joustavampia. Mielenkiintoista on, että tällä hetkellä suurin osa uusista työtarpeista näyttäisi muodostuvan pieniin ja keskisuuriin yrityksiin. Monet suuret toimijat ulkoistavat toimintojaan ja luottavat enenevässä määrin alihankintaan. Tämä pätee niin yksityisellä kuin julkisellakin sektorilla. Nähtäväksi jää, millaisia muutostarpeita tämä prosessi jatkuessaan asettaa korkeakoulutukselle ja akkreditoitun osaamisen laatuajattelulle.

#### 4. Yhteiskuntakeskeinen laatuajattelu

Yhteiskuntakeskeisessä laatuajattelussa otetaan tarkasteluun korkeakoulutuksen vaikuttavuus ja merkitys laajemmasta, yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Käytännössä tällainen laaja laatuajattelu edellyttää yleensä rajauksien tekemistä ja laatuajattelun valintaa. Näitä konteksteja voivat olla esimerkiksi elinkeinoelämän ja julkisten instituutioiden osaamistarpeet, kansansivistys, alueellinen vaikuttavuus ja aluepolitiikka sekä sosiaalipolitiikka ja demokratia. Jokainen voi halutessaan tunnistaa myös monia muita konteksteja. Yhteiskuntakeskeisessä laatuajattelussa ajaututaan väistämättä myös filosofiseen kysymykseen korkeakoulutuksen merkityksestä ja tarkoituksesta yhteiskunnassa, minkä seurauksena voidaan kysyä, millä tavoin korkeakoulutus vastaisi näihin odotuksiin parhaiten.

Yrittäjyys, erityisesti puhuttaessa tietotalouteen ja aineettomien pääomien käsittelyyn liittyvästä liiketoiminnasta, on todennäköisesti yksi tulevaisuuden laatuajattelun merkittävimmät osat korkeakoulutukselle. Tähän toimintaan liittyvät vahvasti myös verkostoituminen sekä oman alan ja yleensäkin yhteiskunnan toimintojen tuntemus. Perinteisesti erityisesti yliopistokoulutus on painottanut tiedemetodiikkaa ja teoreettista osaamista, siinä

missä ammattikorkeakouluissa toiminta on ollut työelämälähtoisempää. Kasvaminen yrittäjyyteen poikkeaa jonkin verran näistä molemmista. Sitä ei voida myöskään toteuttaa pelkästään yksittäisen yrittäjyyskurssin tai joidenkin teemapäivien kautta. Toki tällaisilla opintojaksoilla voidaan tarjota oppijoille jotakin spesifiä tietoa esimerkiksi kirjanpidosta, liiketoimintasuunnitelmasta tai muista rajatuista osa-alueista, mutta kasvaminen asiakkaiden tiedostamattomakin tarpeet tunnistavaksi osaajaksi on pitkä prosessi. Siihen ei voi kukaan muodollisesti valmistua eikä se ole tarpeenkaan, mutta korkeakoulutuksessa voi kyllä hyvinkin oppia perusteet. Se edellyttää kuitenkin toiminnan integroimista osaksi koulutusohjelmaa ja siihen liittyviä opintojaksoja. Etenkin oman alan tuntemus ja verkostoituminen vaativat paljon muutakin kuin ekskursioita, luentoja, kurssiharjoitustöitä ja tenttejä. Yhteiskunnan kannalta tällainen toiminta olisi todennäköisesti hyvinkin merkityksellistä.

Elinkeinoelämän ja julkisten instituutioiden, lyhyesti ilmaistuna ”työelämän”, tarpeet ovat perinteisesti olleet tärkeässä roolissa korkeakoulutuksen laatuajattelussa erityisesti tekniikan ja kauppatieteiden puolella mutta yhtä lailla myös esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan opinnoissa. Myös humanistisilla aloilla asia on nykyään tullut selkeämmin esiin, vaikka alkuperäinen humboldtilainen yliopistoihanne korostikin sivistystä itseisarvona, jota voi myöhemmin hyödyntää parhaaksi katsomallaan tavalla yhteiskunnan hyväksi työelämässä tai muissa yhteyksissä. Usein koulutusohjelmia kehitettäessä työelämän tarpeita ovat olleet painotetusti määrittämässä suuret toimijat. Laatuajatelu yhteiskunnan kannalta ei kuitenkaan voi perustua kapeakatseisuuteen tässäkin asiassa, vaan erityisesti yksityis- ja pienyrittäjyystoiminnan lisääntyessä myös heidän näkemyksensä korkeakoulutustoiminnan tarkoituksenmukaisuudesta tulisi huomioida. Ongelmana on usein tämän kentän heterogeenisuus, jolloin joustavuus nousee keskeiseen asemaan. Jollekin osaajalle elinkeinona toimiva tietotaito voi olla toiselle lähes tarpeettomaksi koettua nippelitietoa.

Työelämän tarpeisiin vaikuttavat merkittävästi myös korkeakoulutuksen alueellinen vaikuttavuus ja aluepolitiikka, vaikka nämä käsitteet joskus mielletäänkin julkisessa keskustelussa vanhanaikaisiksi ja ”kekkoslaisuudeksi”. Keskittäminen ja profiloituminen voivat luonnollisesti tuottaa vahvoja osaamiskeskittymiä, mutta samalla ne myös muokkaavat yhteiskunnan rakennetta alueellisesti yksipuolisemmaksi. Pahimmillaan tämä edesauttaa rakennetyöttömyyden kasvua, kun joillakin alueilla on merkittävä määrä sellaisen alan osaajia, joita alueen elinkeinoelämä ei kykene työllistämään täysimääräisesti. Vastaavasti toisilla alueilla voidaan kärsiä saman alan osaajien työvoimapulasta. Osaajien siirtyminen paikkakunnalta toiselle ei yleensä tapahdu työelämän tarpeiden edellyttämällä nopeudella ja intensiteetillä.

Lisäksi korkeakoulut ovat myös alueellisesti merkittäviä työllistäjiä, osaamiskeskittymiä ja asiantuntijayhteisöjä. Tästä pystyvät yleensä hyötymään monet muutkin alueen tahot, vaikka kyseisen korkeakoulun sijoittuminen esimerkiksi kansainvälisissä rankingeissa tai muilla hypetetyillä tunnettavuusmittareilla ei olisikaan maailman huipputasoa. Monesti on todettu, että yhteiskunnassa paikkansa löytänyt ja kohtuullisen elintason saavuttanut ihminen on usein myös hyvinvoiva ja kykenee antamaan muulle yhteiskunnalle enemmän kuin itse tarvitsee sen palveluita. Tässä kohtaa aluepolitiikka kohtaa myös sosiaalipolitiikan ja edesauttaa näin hyvinvoinnin kehittymistä myös yleisellä tasolla.



Demokraattiselle yhteiskunnalle sekä vallitsevan demokratian toimivuudelle ja kehitymiselle oleellista on kansan riittävä sivistystaso (Uschanov, 2010). Tämä asia korostuu globaalissa maailmassa, missä monet yhteiskunnalliset ongelmat ovat luonteeltaan ylikansallisia ja ratkaisujen etsinnässä on huomioitava monet eri osapuolet ja mahdollisesti monimutkaisetkin kerrannaisvaikutukset. Tietoyhteiskunnassa myös tiedon käsittely, hallinta, muokkaaminen ja julkaiseminen edellyttävät sen käsitteijöiltä ja sitä seuraavilta ihmisiltä sivistyneisyyttä ja riittävää lähdekritiikkiä, jotta informaatioon perustuvaa manipulointia voidaan rajoittaa. Tämä luo usein mielikuvia esimerkiksi valtioiden välisestä informaatioodankäynnistä, mutta näin vakavien ja dramaattisten tapausten sijaan suurin osa informaatiovaikuttamisesta tapahtuu hyvinkin vaivihkaa, osana arkipäiväistä elämää ja yksilön kannalta katsottuna hyvinkin pienimuotoisesti. Tällaista on esimerkiksi hyödykkeiden markkinointi tai poliittinen vaikuttaminen, missä oman intressiryhmän etuja pyritään korostamaan ja näin viemään haluttuja asioita eteenpäin. Se on siis sallittua ja usein täysin positiivisesti virittynyttä toimintaa, mutta ilman prosessiin osallistuvien riittävää sivistystä siitä voi tulla huomaamatta tapauskohtaisesti vaikuttavien eturyhmien pelikenttä. Demokratia prosessina ilmenee yhteiskunnassa kuitenkin moniportaisesti. Usein korostettu äänestäminen on vain yksi, loppujen lopuksi varsin spesifi vaikkakin tärkeä vaikutustapa. Kriittinen ja valveutunut lukija voi myös tässä lukuhetkessään havaita olevansa demokraattiseen prosessiin olennaisesti kuuluvan informaatiovaikuttamisen kohteena.

## 5. Verkostoituminen ja alaan tutustuminen laatuajattelun näkökulmasta

Verkostoitumiselle ja omaan alaansa sosialisoitumiselle ei perinteisesti ole korkeakoulujärjestelmässä annettu merkittävää institutionalisoitua painoarvoa, vaikka sitä onkin sisällytetty piilo-opetussuunnitelmiin. Perustehtäväksi on katsottu tietotaidon kehittyminen, ja verkostoitumisajattelu on ollut enemmän opiskelijajärjestöjen toimintakenttää. Kesätyöt, työharjoittelut ja ekskursiot ovat toki olleet oleellinen osa korkeakoulutusta, mutta korkeakoulun arjessa lukukausien aikana niillä on ollut varsin rajattu rooli. Laatutekijänä verkostoituminen on kuitenkin nostanut merkittävästi päätään tietoyhteiskuntakehityksen myötä. Tietotyö erityisesti yksityisyrittäjänä tai pienyrityksessä toimiessa tehostuu merkittävästi henkilökohtaisten verkostojen avulla. Myös tieteen tekemisessä verkostoituminen on tärkeää, ja monissa tapauksissa yksityisyrittäjyydestä ja tieteen tekemisestä voidaanankin löytää paljon yhteisiä piirteitä. Toimijoiden koon kasvaessa organisatoriset verkostot korvaavat osittain henkilökohtaiset verkostot, mutta käytännössä näitä verkostoja ei voida eikä aina tarvitsekaan erotella toisistaan.

Tietotyössä tiedon ja datan kokoaminen, tiedon käsittely ja olennaisten johtopäätösten tekeminen riittävän lyhyellä aikajaksolla on olennaista puhuttaessa tietotyön tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta. Usein näin toimitaan erilaisissa projekteissa, joissa tavoitellaan ratkaisua johonkin havaittuun ongelmaan tai kenties yritetään ilmenneiden oireiden perusteella määrittää itse ongelma. Verkostojen avulla on mahdollista saada jopa ympäri maailmaa hajautunut asiantuntijuus nopeasti fokuoitua palvelemaan projektin tavoitetta. Digitalisaatio mahdollistaa tämänkaltaisten prosessien toiminnan moninkertaisella tehokkuudella aiempaan verrattuna. Alusta- ja jakamistalous voivat muuntaa monia yhteiskunnallisia rakenteita merkittäväällä tavalla, ja siihen on myös korkeakoulutuksen kyettävä vastaamaan sen järjestämistavasta riippumatta. Erityisesti jos korkeakoulutuksella halutaan tavoitella liiketoiminnallisia tuloksia kaupallista-

misen muodossa, ajan mukana pysyminen ja kehittyminen on oleellista. Ei kukaan oppija-asiakas ole valmis maksamaan suuria summia menneisyyteen jämhätäneestä koulutustuotteesta.

Verkostoituminen osana korkeakouluopintoja voidaan siis tunnistaa laatutekijäksi, ja kaupallistetussa korkeakoulutuksessa se voi olla myös yksi merkittävä koulutusohjelman kilpailutekijä. Tällaisen kilpailutekijän olemassaolo ei tietenkään välttämättä vaadi kaupallistettua koulutusohjelmaa, mutta etenkin tilanteissa, joissa oppija-asiakkaat maksavat saamastaan koulutuksesta, heitä todennäköisesti kiinnostavat merkittävästi myös hyvät ja nopeavaikutteiset ansaintamahdollisuudet. On selvää, että oppijoiden henkilökohtaiset motivaatiotekijät vaikuttavat merkittävästi siihen, miten oleelliseksi he kokevat verkostoitumisen, mutta etenkin liiketoimintaan ja tietotyöhön perustuvilla aloilla sen merkitys on lähtökohtaisesti suuri.

### **3.3 KOULUTUSTUOTTEEN TARKASTELUA PÄÄMIES-AGENTTISUHTEIDEN NÄKÖKULMASTA**

Koulutustoiminta on aina vuorovaikutteista. Oppimistapahtumassa sekä kasvattajana toimiva opettaja että oppijana oleva opiskelija saavat molemmat oppimiskokemuksia. Käytännössä konteksti on aina laajempi, sillä myös oppijoiden ja opetushenkilöstön keskinäisellä vuorovaikutuksella on prosessissa merkittävä rooli. Korkeakoulua ei myöskään voi eikä pidäkään erottaa muusta yhteiskunnasta kuin käsitteellisesti, jolloin myös toimintaympäristöllä on paljon vaikutusta siihen, mitä asioita painotetaan ja millä pedagogisilla menetelmillä korkeakoulutus järjestetään.

Vuorovaikutussuhteita voidaan tarkastella päämies-agenttiongelman kautta (Eisenhardt, 1989). Tätä lähestymistapaa on käytetty paljon kaupallisten vuorovaikutustilanteiden analysoinnissa. Menetelmän etuna on, että se yksinkertaistaa ja fokusoi eri osapuolten moninaiset odotukset ja tavoitteet esimerkiksi kaupantekohetkellä ilmenevään toimintaan. Se soveltuu hyvin myös pidempiaikaisen vuorovaikutuksen tarkasteluun esimerkiksi alihankkijoiden ja toimeksiantajan välisten suhteiden ja neuvottelutilanteiden analysoinnissa.

Päämies-agenttiongelmalla tarkoitetaan tilannetta, jossa toimeksiantajaosapuolena oleva päämies pyrkii saamaan palveluksessaan olevan agentin toimimaan haluamallaan tavalla haluamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi (Bebchuk & Fried, 2004). Oletuksena on lisäksi, että osapuolten (erityisesti päämiehen) saama informaatio on joko epätäydellistä tai epäsymmetristä. Usein päämies on tästä tilanteestaan täysin tietoinen. Tämän seurauksena hän ei useinkaan voi suoraan vaikuttaa agentin toimintaan, vaan joutuu käyttämään tarjolla olevia oheistyökaluja saadakseen agenttinsa tahtotilan haluamakseen.

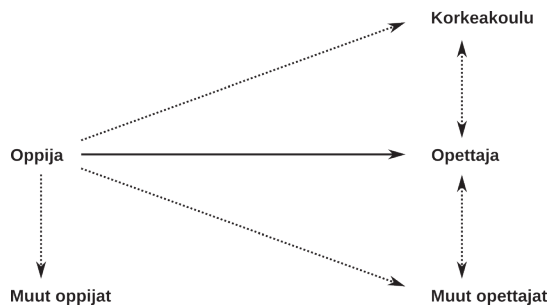
Muun muassa osakeyhtiöiden omistajien ja hallinto henkilöstön välisiä suhteita on analysoitu päämies-agenttisuhteiden näkökulmasta. Myös korkeakouluinstituution hallintorakenteita voidaan analysoida samoin periaattein, mutta tässä tapauksessa kiinnitetään huomiota oppijan, opettajan ja muun yhteiskunnan väliseen vuorovaikutukseen päämies-agenttisuhteiden kautta. Otetaan tarkasteluun mukaan oletukset, joiden mukaan korkeakoulusysteemi muistuttaa opetuksen järjestelyjen osalta perinteistä korkeakoulua: opiskelija suorittaa opintojaksoja, opettaja toimii samaan aikaan sekä ohjaajana että arvioitsijana ja itsenäisen työn osuus on molemmilla osapuolilla suuri.

Tarkastellaan tilannetta, jossa edellä kuvattu systeemi toimii kaupallistettuna siten, että oppija on velvollinen maksamaan saamastaan opetuksesta. Perinteisessä, meriitteihin perustuvassa hierarkkisessa järjestelmässä opiskelijat ovat yleensä saaneet ”alimman kastin” aseman ja heidän vaikutusmahdollisuutensa systeemin toimintaan ovat olleet suhteellisen heikot. Asiakkaina tilanne voi kuitenkin muuttua, erityisesti jos koulutuspalvelumarkkinoille tulisi riittävästi kilpailua, jolloin asiakkaille tulisi todellinen mahdollisuus vaikuttaa valintoihinsa. Tuolloin olisi mahdollista, että perinteisessä systeemissä usein piilevinä esiintyneet ilmiöt tulisivat esiin huomattavasti voimakkaammin muokaten koko systeemin toimintaa tehokkaasti. Tämän vuoksi päämies-agenttiongelman soveltaminen on perusteltua.

## OPPIJA PÄÄMIEHENÄ

Otetaan aluksi tarkasteluun tilanne, jossa oppijalle annetaan päämiehen rooli. Oppijalla on todennäköisesti ainakin kaksi pääasiallista kannustinta toiminnalleen. Ne ovat varsinainen tietotaitopohjainen kasvamisprosessi siihen liittyvine tavoitteineen ja taustoineen sekä saavutetun osaamistason akkreditointi eli muodollinen pätevyys ja osaamisen virallistaminen. Heti aluksi on syytä huomata, että joissakin tilanteissa nämä tavoitteet voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Kaikista eri tapauksista ja koulujärjestelmistä riippumatta oppija joutuu kuitenkin itse oppimaan ja kasvamaan prosessin kestäessä ja prosessin ulkoistaminen on mahdotonta. Näiden seikkojen vuoksi oppijalla on päämiehen roolissa toimiessaan todennäköisesti vahva intressi vaikuttaa opettajan toimintaan, jotta opetus olisi juuri hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa ja tavoitteidensa kannalta mahdollisimman sopivaa ja tarkoituksenmukaista. Tämä tarkoittaa yhtä lailla opetuspedagogiikan henkilökohtaista sopivuutta oppijan persoonaan ja oppimistyyliin, käsitellyn asian tarkoituksenmukaisuutta oppijan omia ura- tai muita tavoitteita ajatellen sekä opetuksen vaatimustason osuvuutta hänen omaan tietotaitotasoonsa. Mikäli opettaja vastaa yleisen tavan mukaan myös opintosuorituksen arvioinnista, oppijalla on todennäköisesti intressejä vaikuttaa myös arviointiperusteisiin ja -menetelmiin.

Kaavio oppijasta päämiehenä on nähtävissä kuvassa 6. Kaaviossa voimakkain päämies-agenttisuhte on piirretty oppijan ja opettajan välille, mutta käytännössä tämä on aina tarkastelua varten valittu erikoistapaus. Vuorovaikutus muiden oppijoiden, opetushenkilökunnan ja korkeakouluinstituution muiden toimijoiden välillä vaikuttaa luonnollisesti myös yksittäisiin päämies-agenttisuhteisiin. Lisäksi paljon merkitystä on myös vuorovaikutuksella muun yhteiskunnan kanssa, vaikkakin se on rajattu pois tästä kaaviosta.



Kuva 6. Oppija päämiehenä

Oppijalla on selvästi enemmän informaatiota omista tavoitteistaan, kannustimistaan, elämäntilanteestaan ja tämänhetkisestä osaamisestaan kuin systeemin muilla osapuolilla. Perinteisesti näihin seikkoihin on suhtauduttu institutionaalisella tasolla varsin ylimalkaisesti. Opiskelijavalintaprosessin, joka esimerkiksi Suomessa on toteutettu usein pääsykoe-painotteisena tai paperivalinnalla, on katsottu olevan riittävän luotettava ja ennen kaikkea instituutiolle suhteellisen helppo tapa karsia lähtötasoltaan todennäköisesti liian heikot opiskelijakandidaatit joukosta pois. Perusopinnot aikana lähtötasoerojen on katsottu tasaantuneen riittävässä määrin, minkä jälkeen koulutusohjelmiin yleensä sisällytetty valinnanvapaus on mahdollistanut oppijoiden omiin intresseihin perustuvan erikoistumisen. Oppimistulosten arvioinnissa on yleensä suoritettu tenttejä, raportteja tai muita kirjallisia näyttöjä opintosuoritteista. Arviointijärjestelyissä toiminta on ollut myös sangen suurpiirteistä: Opettaja on määrittänyt ensin oppimistavoitteet ja sen jälkeen osaamisen todentamismetodiikan ja kriteerit arvostelulle. Uusintamahdollisuuksilla on annettu oppijoille uusi mahdollisuus vaikuttaa lopullisiin arvosanoihin ja suorituserikintöihin.

Oppijan ollessa kaupallistetussa korkeakoulujärjestelmässä asiakkaan asemassa hänen painoarvonsa vaikuttajana kasvaa merkittävästi systeemin rahoituksen tullessa oppija-asiakkailta julkisen rahoituksen sijaan. Tällä on todennäköisesti merkittävä vaikutus koko systeemin dynamiikkaan. Vaikutus voi olla luonteeltaan yhtä lailla negatiivista kuin positiivista, käytännössä todennäköisesti jokin niiden välimuoto. Jos ajatellaan asiaa oppimistavoitteiden näkökulmasta, maksavana asiakkaana oppija on todennäköisesti kiinnostunut pääasiassa sellaisista asioista ja tavoista järjestellä opetus, jotka sopivat parhaiten hänen omaan agendaansa. Sinänsä asiassa ei ole mitään pahaa, mutta etenkin korkeakouluopintojaan aloittavan oppijan tietotaito ja oman alansa tuntemus ovat mitä todennäköisimmin vielä varsin vajavaiset. Täysin valvutuneena osajana hän todennäköisesti ei enää olisi kiinnostunut sijoittamaan rahaa koulutuspalveluihin, joille ei enää kokisi saavan merkittävää vastinetta. Vajavaisin tietotaidoin ja lyhyen kokemuksen perusteella oppija-asiakkaan on hankalaa tehdä päätöksiä siitä, mitkä asiakokonaisuudet ovat olennaisia ja mitkä voi tarvittaessa jättää huomioimatta. Etenkin perusopinnoissa on tavallista, että opintoihin kuuluu monia sellaisia osuuksia, joista harvoin on suoraa hyötyä myöhemmin työelämässä mutta joiden tuntemus on ainakin yleisellä tasolla oleellista alan substanssiosaamisen ja eri ilmiöiden ymmärtämisen kannalta.

Käytännössä vallitseva kilpailutilanne vaikuttaa merkittävästi siihen, miten paljon oppijalla on vaikutusvaltaa näihin asioihin päämies-agenttisuhteen kautta. Jos koulutuspalveluiden tarjoajia on vähän opiskelijamääriin nähden, järjestäjätaholla on myös merkittävästi sananvaltaa käytännön järjestelyihin. Jos taas kilpailu toimijoiden välillä on kovaa, oppija-asiakkaita yritetään todennäköisesti houkuttaa mitä moninaisimmin keinoin. Tuolloin oppijan asema päämiehenä vahvistuu ja myös hänen vaikutuksensa sekä yksittäisten opettajien että kokonaisten koulutusohjelmien toimintaan lisääntyy selvästi.

Arviointiin ja osaamisen akkreditointiin voidaan ottaa vastaava näkökulma, jossa oppija sijoitetaan päämiehen rooliin. Tämä pätee etenkin sellaisissa tilanteissa, joissa opettaja toimii perinteiseen tapaan myös oppijan arvioijana. Oppijalla voi olla intressi saada mahdollisimman hyvä tai ainakin hyväksytty arvosana mahdollisimman pienellä työllä, toisin sanoen optimoida oma ajankäyttönsä opiskelutavoitteisiin nähden. Mittauskulttuurissa tällaista lähestymistapaa kutsutaan tehostamiseksi. Näihin motiiveihin vaikuttavat voimakkaasti oppijan omat insentiivit, joiden seurauksena hän on opiskelemaan ryhtynyt. Erityisesti jos

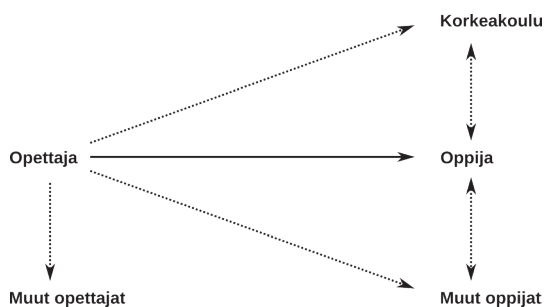
opintoihin johtaneet kannustimet korostavat osaamisen akkreditointia ja muodollista pätevyyttä merkittäväällä tavalla, oppijat voivat joskus käyttää laajasti erilaisia tekniikoita, joilla opettajalta saatavaan akkreditointiin yritetään vaikuttaa oppijan tavoitteiden mukaisesti. Osa näistä tekniikoista voi olla hyvin arkipäiväisiä, osa eettisesti ehkä arveluttavia mutta kuitenkin sääntöjen mukaisia; osassa taas rikotaan lievästi sääntöjä olemattomalla kiinnijäämisriskillä, ja ääripäässä ovat vakavat rikkomukset. Oleellista on kuitenkin päämies-agenttiongelman kannalta asiaa tarkasteltuna akkreditoinnissa ilmenevä epäsymmetrinen informaatio: Oppija päämiehenä tavoittelee akkreditointia, ja hänellä on tieto omasta osaamisestaan ja muista kyvyistään. Akkreditoinnin tekee opettaja, jolla ei ole mahdollisuutta selvittää kaikkea oppijan tietotaitoa. Tämän vuoksi opettaja valitsee käytettävän arviointimenetelmän, jonka olettaa kuvaavan riittävän luotettavasti oppijan saavuttamaa osaamistasoa ja jonka antamiin tuloksiin oppijalla voi olla intressejä vaikuttaa. Myös tämän päämies-agenttisuhteen vahvuuteen vaikuttaa merkittävästi vallitseva kilpailutilanne.

## OPETTAJA PÄÄMIEHENÄ

Tarkastellaan vuorovaikutussuhteita nyt sijoittamalla opettaja päämiehen rooliin ja oppija agentiksi. Kuten edellisessä luvussa jo mainittiin, tämäkin tarkastelu on rajattu erikoistapaus korkeakouluinstituutiosta. Mikäli tavoitteena on kuitenkin tarkastella näiden osapuolten rooleja ja vaikutusmahdollisuuksia kaupallisessa korkeakoulujärjestelmässä, on tämäkin näkökulma syytä huomioida erikseen.

Opettajan toimiessa päämiehenä hänen ammatillisissa intresseissään on todennäköisesti saada oppija toimimaan siten, että tämän tietotaito kehittyisi tavoitteiden mukaisesti ja oppija näin kasvaisi sekä ihmisenä että alansa osaajana. Mikäli opettaja toimii myös oppimisen arvioitsijana, kuten usein on asian laita, hänen tavoitteenaan on myös saada oppijoiden osaamistaso sellaiseksi, että osaaminen voidaan hyvillä mielin akkreditoida opintojakson päätyttyä. Opettajalla on todennäköisesti huomattavasti oppijaa enemmän informaatiota alalla vaadittavasta ammattitaidosta ja muista osaamisvaatimuksista oppijaa selkeästi laajemman kokemuksensa kautta. Tämä kokemus toisaalta mahdollistaa koko opetustyön ja antaa sille merkityksen mutta samalla tuottaa myös haasteita oppijan motivoinnin suhteen. Tavallinen tilanne on, että oppija voi ihmetellä jonkin opettajan korostaman asian tai asetaman vaatimuksen mielekkyyttä ymmärtäen sen kenties vasta vuosia myöhemmin, kun kyseisen taidon merkitys ja siihen liittyvä laajempi konteksti selviävät hänelle osaamisen ja kokemuksen kehittymisen kautta.

Opetustilanteissa epäsymmetrisellä informaatiolla on suuri merkitys myös tässä roolijaossa. Tavallista on, että opettajalla on varsin puutteellinen kuva oppijasta, hänen persoonastaan, tavastaan oppia, henkilökohtaisista tavoitteistaan ja aiemmasta kokemustaan. Tässä tietysti on eroavaisuuksia eri oppilaitosten ja koulutusohjelmien välillä, mutta usein korkeakoulutasolla lähiopetusta on suhteellisen vähän ja kurssimuotoisen rakenteen johdosta opettaja-oppijasuhteet jäävät usein vaillinaisiksi. Ammattikorkeakouluissa ja joillakin yliopistollisilla aloilla luokka- tai ryhmämuotoisuudella on opinnoissa tavallista suurempi rooli, jolloin myös opettajilla on parempi tilaisuus tutustua oppijoihin keskimääräistä paremmin. Monilla koulutusaloilla opinnot on kuitenkin järjestetty massakurssiperiaatteella, jolloin vuorovaikutus voi pahimmillaan jäädä vain sähköisten alustojen tai monologisten luentojen varaan. Usein arviointikin tarkoittaa käytännössä vain järjestelmään julkaistua suoritusmerkintää.



Kuva 7. Opettaja päämiehenä

Tämä epäsymmetrisen informaation ongelma (Durdauf & Blume, 2008) on tuotu esiin osittain jo Oppija päämiehenä -luvussa, jossa on pohdittu sen vaikutusta oppijan toiminnan kannalta. Yhtä lailla se kuitenkin vaikuttaa opettajan tekemiin valintoihin ja niiden seurauksiin pedagogisessa mielessä. Opetustyö eli kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutus on kuitenkin aina vahvasti riippuvainen molempien persoonallisuuksista. Käytännössä tällaista toimintaa on aina tarkasteltava osana laajempaa kokonaisuutta, sillä toteutuneeseen pedagogiseen linjakkuuteen kuuluvat muutkin korkeakouluinstituution ja yleensä myös monet muun yhteiskunnan osa-alueet. Yhteistyö toisten opettajien kanssa, opettajakunnan ja opiskelijakunnan väliset vuorovaikutussuhteet sekä instituution puolesta asetettavat odotukset, tavoitteet, säännöt ja rajoitteet vaikuttavat kaikki lopputulokseen sekä myös päämiehen ja agentin suhteisiin. Lisäksi systeemin jokainen osapuoli on aina jatkuvassa vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa, mikä heijastuu monin tavoin myös korkeakouluissa tehtävään työhön. Selkeimmin tämä on nähtävissä esimerkiksi työelämän odotusten ja vaatimusten seuraamisena ja huomioimisena.

Ajateltaessa tällaista koulutusprosessia kaupallistettuna opetuspalvelutyönä systeemiin tulee mukaan vielä liiketoiminnallinen aspekti. Jotta oppija olisi valmis maksamaan opetuspalvelusta, hänen on koettava saavansa rahalleen vastineena hänen omaa oppimistaan helpottavaa opetusta. Koska itse oppimista ei voi ulkoistaa eikä ostaa muualta, opettajan on päämiehenä kyettävä vaikuttamaan agenttinsa eli oppijan toimintaan siten, että tämän henkilökohtainen oppimisprosessi helpottuisi riittävästi. Lisäksi opettajan pitäisi kyetä perustelemaan opittavien asioiden merkitys myös sellaisessa tilanteessa, jossa oppijan omat intressit tai uraodotukset eivät välttämättä liity opittavaan asiaan millään tavoin. Myös nykyisessä julkisrahoitteisessa systeemissä näitä perusteluja on esitettävä usein, mutta kaupallistetussa koulutusjärjestelmässä ero on siinä, että oppija on samalla myös asiakkaan ja systeemin rahoittajan roolissa, minkä seurauksena päämies-agenttisuhte voidaan kääntää myös toisinpäin. Tämä tekee vaikutussuhteiden dynamiikasta monimutkaisen.

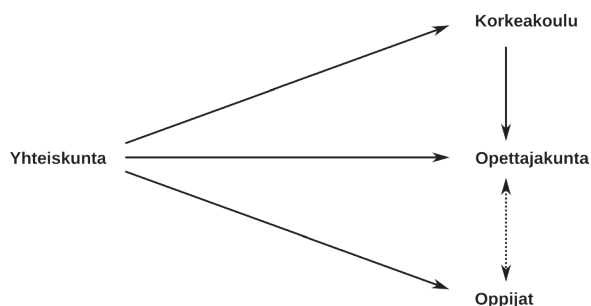
Idealisoidusti voitaisiin tietysti olettaa, että oppijan pääintresseinä olisivat henkilökohtainen kasvu ja oman tietotaidon kehittämistavoitteet. Jos oppijoilla olisi samaan aikaan riittävä kyky arvioida realistisesti omia tavoitteitaan sekä nykyisiä ja tulevia osaamistarpeitaan ja lisäksi vielä mahdollisuus osallistua hyvin toimiville koulutuspalvelumarkkinoille, opetus-työn arvo voitaisiin kenties rahallistaa suhteellisen luotettavasti. Tuolloin todennäköisesti myös opetussuunnitelmia ja opetuspedagogiikkaa voitaisiin optimoida hintasignaalien

avulla ainakin sellaisilla aloilla, joilta valmistutaan suhteellisen suoraan johonkin yhteiskunnassa tarvittavaan toimeen. Käytännössä idealisoinnin realisoituminen on kuitenkin haasteellista toteuttaa.

Kaupallistetussa koulutusjärjestelmässä opettajan tulisi päämiehenä yrittää saada oppija-agenttinsa (joka samalla toimii siis myös toimeksiantajana ja palkanmaksajana) toimimaan haluamallaan tavalla oppijan henkilökohtaisen oppimisprosessin edistämiseksi. Tässä tulee mieleen useita kysymyksiä, jotka olisi syytä ratkaista: Onko oppijalla todellinen mahdollisuus valita korkeakoulun opettajista mieleisensä? Ovatko valinnanmahdollisuudet määrällisesti ja laadullisesti riittäviä? Miten paljon valinnanvapautta oppijalle voidaan antaa? Vai olisiko järkevämpää ajatella asiaa ilman jäykkiä tutkintorakenteita ja hyväksyä samankin alan oppimispolkujen huomattava erilaisuus myös periaatteellisella tasolla? Ovathan tutkinnon suorittaneet alansa osaajat nytkin hyvin erilaisia osaamisprofileiltaan ja muilta ominaisuuksiltaan työntekijöinä. Mikäli nykyinen trendi, jossa pääosa uusista työpaikoista syntyy pk-sektorille, jatkuu, olisiko järkevää ajatella myös korkeakoulutusjärjestelyjä perinteisten viitekehysten ulkopuolelta? Toisaalta: jos opiskelija-asiakas ei saavutakaan osaamisessaan tavoitetasoa, onko opettajalla mahdollisuutta ja uskallusta antaa hylättyä suoritusmerkintää palkanmaksajalleen? Miten kävisi, jos merkittävä osa opiskelijoista jäisi selkeästi tavoitetason alle ja uhkaisi lopettaa opiskelun, mikäli hyväksytyjä suorituksia ei tulisi? Erilaisia variaatioita on merkittävästi, ja selvää on, että kaupallistaminen muuntaa monia asioita. Valitettavasti kirsikoiden poimiminen kakun päältä on mahdollista vain harvoin.

## **YHTEISKUNTA PÄÄMIEHENÄ**

Kolmannessa variaatiossa asetetaan muu yhteiskunta päämiehen asemaan ja agenteiksi asetetaan sekä korkeakouluinstituutio kokonaisuutena että siitä eriteltyt korkeakoulun opettaja- ja opiskelijakunnat. Tässä tilanteessa yhteiskunnaksi käsitetään korkeakoulusysteemin ulkopuoliset yhteiskunnan osa-alueet, jotka ovat kuitenkin läheisessä vuorovaikutuksessa sen kanssa. Keskeisimpiä osa-alueita ovat ainakin koulutusaloja vastaavien alojen yritykset, yhtiöt tai muut toimijat sekä kansalaisten odotuksia ja toiveita käsittelevä poliittinen koneisto ja siihen läheisesti liittyvät viranomaistoiminnot. Tähän tietysti vaikuttaa merkittävästi tapa, jolla korkeakoulutus on yhteiskunnassa järjestetty. Mikäli suositaan julkishallinnollisia tai -rahoitteisia korkeakoululaitoksia, poliittisella vallalla on luonnollisesti huomattavasti enemmän painoarvoa kuin mikäli korkeakoulutus olisi rahoitusta myöten toteutettu yksityisen sektorin toimesta.



Kuva 8. Yhteiskunta päämiehenä

Vuorovaikutusta ja vaikuttamista tapahtuu niin institutionaalisesti kuin suoraan yksittäisten toimijoiden välillä. Poliittisen vallankäytön tavoitteena on vaikuttaa pääasiassa koko korkeakoulusysteemiin ja siihen liittyviin suuriin kokonaisuuksiin. Sen kautta niin kansalaisten, heidän muodostamiensa poliittisten liikkeiden kuin liike-elämänkin toiveet muokkautuvat lainsäädännöksi, asetuksiksi tai päätöksiksi julkisen rahoituksen allokoimiseksi tavoitteita edistäville tahoille. Lainsäädännöllinen valta kohdistuu nykysysteemissä voimakkaimmin korkeakoululaitokseen kansallisena instituutiona. Tämän kautta opetus- ja muun korkeakouluhenkilökunnan työhön ja oppijoiden arkeen vaikuttaa pääasiassa lainsäädäntö. Lainsäädännön valta on lähtökohtaisesti vahva ja velvoittava mutta monissa kohdin myös tulkinnanvarainen erityisesti koulutustoiminnasta puhuttaessa. Ja vaikka korkeakouluille on annettu Suomen lainsäädännössä muodollisesti paljon autonomiaa, myös ministeriöillä ja valtioneuvostolla on käytännössä paljon sananvaltaa korkeakoulujen toimintaan rahoitusmallien kautta. Tällä on paljon vaikutusta esimerkiksi siihen, minkä alojen osajia koulutetaan missäkin päin Suomea ja kuinka suurina näitä koulutuslinjoja opiskelijamääriltään pidetään.

Yhteiskunnallisilla toimijoilla on mahdollisuus vaikuttaa myös suoraan opetushenkilökuntaan ja oppijoihin. Tällaisia vaikutuskeinoja ovat teollisuus- tai yritysyritysteistyö, työharjoittelut, opiskelijapolitiikka ja monet muut menetelmät. Koulutusaloikohtaisiin neuvottelukuntiin pyritään saamaan edustajia laajasti eri toimijoiden keskuudesta, jotta koulutuksen suurten linjojen ja sisältöjen tarkoituksenmukaisuus, työelämävastavuus ja ajanmukaisuus kehittyisivät jatkuvasti. Tällä saralla järjestötoiminnalla, kuten ammattiliitoilla tai opiskelijajärjestötoiminnalla, on paljon merkitystä. Opetustyöhön käytettävien tuntimäärien resursoinnissa ammattiliitot ja opiskelijakunnat ovatkin aktiivisia, sillä tuntimäärillä on paljon merkitystä opintojaksojen laajuuden tai käytettävien pedagogisten menetelmien valintaan.

Tässä kuvattu tilanne noudattaa nykyisen suomalaisen korkeakoulujärjestelmän vuorovaikutussuhteita. Kuten myös aiemmissa tilanteissa, epäsymmetrisellä informaatiolla on hyvin suuri rooli systeemin optimoinnissa. Esimerkiksi päämiehenä toimiva opetusministeriö voi yrittää saada agentin asemassa olevan korkeakoulun toimimaan haluamallaan tavalla rahoitusta ohjaamalla, mutta käytännön sovellukset eivät välttämättä noudata alkupe- räistä tavoitetta. Vuoden 2015 korkeakoulutukseen suunnatut rahoitusleikkaukset pitävät sisällään monia merkittäviäkin tapauksia ja seurannaisvaikutuksia, joissa alkupe- räiset tavoitteet toiminnan tehostamisesta ja paremman vastineen saamisesta verorahoitukselle eivät todennäköisesti toteutuneet lainkaan ja osa vaikutuksista voi ilmetä vasta hyvinkin pitkällä aikavälillä (Hanushek & Woessmann, 2015; Kivimäki, 2017). Myös tavoitteiden



jalkautuminen instituutioiden sisällä opettajan ja oppijan väliseen pedagogiseen vuorovaikutukseen tapahtuu välillisesti. Viime kädessä kuitenkin tämä suhde ratkaisee opetustyön tavoitteet ja tulokset.

Mikäli korkeakoulutus kaupallistettaisiin, se, millaisia muutoksia näihin päämies-agenttisuhteisiin olisi tulossa, riippuisi paljon senhetkisestä lainsäädännöstä ja muista vuorovaikutussuhteista. Variaatioita on todella paljon. Kaupallistaminen voidaan toteuttaa hyvinkin valikoivasti kuten on tehty jo vuoden 2010 yliopisto- ja 2014 ammattikorkeakoululaki-muutoksissa, kun lukukausimaksujen kerääminen tehtiin lainsäädännöllisesti mahdolliseksi koulutusvientitoimintaa ajatellen. Vapaiden markkinoiden toiminnasta tällainen valikoivuus on kuitenkin vielä kaukana. Yhtä lailla korkeakoulutus voitaisiin periaatteessa kaupallistaa sallimalla itsenäiset toimijat nykyisen ajoneuvojen katsastustoiminnan tapaan ja ohjata niiden toimintaa lainsäädännöllä asettamalla reunaehdoja, jolloin voidaan vaikuttaa poliittisesti koko toimialan kehitykseen. Äärimmilleen markkinaehdoin toteutettuna korkeakoulutuksesta vastaisivat suhteellisen vapaasti toimivat yksityiset yhtiöt, joille ei olisi tehty mitään erityislainsäädäntöä, vaan ne noudattaisivat ”tavallista”, kaikkia yleisillä aloilla toimivia yhtiöitä koskevia lakeja ja asetuksia.

Tätä asiaa ei kuitenkaan ole pakko katsoa vain yhtiön näkökulmasta: Voisiko ajatella, että yhtiöittäminen tapahtuisikin opetushenkilökunnan kautta, jolloin heistä tulisi niin sanottuja yrittäjäopettajia? Mitä tällainen tekisi opetusyhteistyölle? Vai voisivatko opettajat keskenään muodostaa yhtiöitä korkeakoulun sisälle opetuspalveluita tarjoamaan? Vai toimisiko koko korkeakoulu paremmin opetushenkilökunnan muodostamana osuuskuntana, mitä esimerkiksi Jukka Linna on pohtinut väitöskirjassaan (Linna, 2016)? Voihan myös olla mahdollista, että nykyisenkaltainen hierarkkinen ja jäykkä tutkintorakennearjittelu korvataan joustavammilla osaamisen akkreditoimismalleilla, jolloin oppijalle asiakkaana tulisi huomattavasti enemmän valtaa tehdä valintoja ja näin vaikuttaa koko korkeakouluinstituution rakenteeseen. Mitä tällainen osaoptimointi kuitenkin merkitsisi kokonaisuuden kannalta ja miten sirpaloituneeseen systeemiin voitaisiin haluttaessa vaikuttaa poliittisesti, jos se koettaisiin tarpeelliseksi? Nämä ovat vaikeita mutta tärkeitä kysymyksiä.

### **3.4 HAITALLISEN VALIKOITUMISEN PERIAATE KAUPALLISTETUSSA KOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ**

George Akerlof lanseerasi tutkimustensa perusteella vuonna 1970 käsitteen haitallisen valikoitumisen periaatteesta (Akerlof & Maun, 1970). Tämän periaatteen toteutumisesta hän antoi esimerkkinä käytettyjen autojen markkinat, missä oli myynnissä sekä hyviä että huonoja autoyksilöitä. Informaation puutteen johdosta ostajat eivät kuitenkaan luotettavasti kyenneet erottelamaan näitä toisistaan. Koska pyyntihinnat riittävän laajoilla ja tehokkaasti toimivilla markkinoilla todennäköisesti asettuisivat lähelle hyvien ja huonojen autoyksilöiden hintojen painotettua keskiarvoa, myyjien olisi taloudellisesti kannattavampaa suosia huonoja yksilöitä paremman katteen takia. Kuluttajien havaitessa tällaisen ilmiön he kokevat myyjien käyttävän tilaisuutta hyväkseen ja ovat valmiita maksamaan keskimääräisesti entistä vähemmän ostaessaan käytettyjä autoja, minkä seurauksena kaupankäynnin kannattavuus kärsii ja myyntiajat pitenevät hyvien autoyksilöiden kohdalla. Ajan kuluessa niiden osuus todennäköisesti vähenee markkinoilla. Auton ostosta kiinnostuneet taas eivät ole valmiita maksamaan parempikuntoisesta autosta kovempaa hintaa, koska eivät voi olla varmoja autoyksilön todellisesta kunnosta epätäydellisestä informaatiosta johtuen.

Alun perin haitallisen valikoitumisen periaatetta on sovellettu paljon tutkittaessa vakuutusmarkkinoiden dynamiikkaa (Chiappori & Salanie, 2000). Vakuutuksista ovat useimmiten eniten kiinnostuneita riskiryhmiin kuuluvat asiakkaat. He eivät kuitenkaan tuo vakuutusyhtiölle esille riskialttiuttaan oma-aloitteisesti erinäisistä syistä. Tämän seurauksena vakuutusten hinnat nousevat, jolloin matalamman riskin piiriin kuuluvia henkilöitä on entistä haastavampaa saada asiakkaiksi. Haitallisen valikoitumisen periaatteen ilmenemistä korkeakoulumaailmassa on toistaiseksi tutkittu vähän ainakin suomalaisessa systeemissä. Julkisesti järjestetyssä maksuttomassa opetuksessa tämän ilmiön esiintyminen voikin olla piilevää, mutta kaupallistetussa ja markkinaehdoin kehittyvässä korkeakoulutusjärjestelmässä se todennäköisesti ilmenee kuten monilla muillakin markkinoiden osa-alueilla.

Tarkastellaan haitallisen valikoitumisen periaatetta korkeakoulumaailmassa aluksi edellisessä luvussa kuvattujen päämies-agenttisuhteiden näkökulmasta. Palataan päämies-agenttisuhteisiin oppijan näkökulmasta asiaa katsottuna ja kuvitellaan tilanne, jossa samaa ainetta opettavat sekä oppijoiltaan paljon vaativa että selvästi helpommin suoritusmerkinnän antava opettaja. Suuremmissa korkeakouluissa, joissa saman aineen opettajia voi olla useita, tällainen on varsin tavallinen tilanne. Pedagogiset näkemykset ja ammattietiikka vaihtelevat opettajien välillä yhteistyöstä huolimatta, ja siinä missä joku opettaja on hyvinkin pedantti, toinen katsoo enemmän kokonaisuuksia. Toki joukkoon mahtuu aina myös laiskoja ja välinpitämättömiä opettajia, sillä ihmisiä me kaikki eri rooleista riippumatta kuitenkin olemme. Ainakin idealistisesti ajateltuna oppimisesta ja oman tietotaitonsa kehityksestä kiinnostuneet oppijat menisivät luonnollisesti vaativan opettajan oppiin, koska todennäköisesti he olettaisivat siitä olevan heille selvästi enemmän hyötyä tulevaisuutta ja uratavoitteita ajatellen. Käytännössä asia ei kuitenkaan ole näin suoraviivainen, ja oppijoiden omat henkilökohtaiset motivaattorit vaikuttavat valintoihin paljon. Mitä enemmän osaamisen akkreditointi ja tutkinnon saaminen merkitsee oppijalle, sitä enemmän hän todennäköisesti suosii prosessimaista tehokkuusajattelua ja minimitiön periaatetta ja valitsee mieluummin helpommin suoritusmerkinnän antavan opettajan pitämän kurssin.

Epäsymmetrinen informaatio on tässäkin vaativan ja vähemmän vaativan opettajan esimerkissä keskeisessä asemassa. Käytännössä jo vaativuuden määritelmä on luonteeltaan moninainen. Vaativuus voi tarkoittaa opintosisällön haastavuutta tai laajuutta. Toisaalta se voi tarkoittaa myös opettajan asenteellista jäykkyyttä ja pedanttisuutta tilanteissa, joissa osaamisnäytteitä annetaan. Yhtä lailla oppijat voivat kokea alan perusasiatkin hyvin vaativiksi, jos heidän pohjatietonsa asian suhteen ovat heikot. Vaativuus voi ilmetä myös oppijoiden henkilökohtaisena kokemuksena opettajan inhimillisen luonteen seurauksena, vaikka itse opittavat asiat eivät olisikaan erityisen monimutkaisia tai opintojakson vaatimustaso mitenkään tavanomaisuudesta poikkeava. Myös opetusjärjestelyt ja pedagogiset ratkaisut voivat aiheuttaa vaativuuden kokemuksia: jos ryhmät ovat hyvin suuria ja ohjausta on saatavilla niukasti, opittavia asioita pidetään todennäköisesti huomattavasti vaativampina kuin vastakkaisessa tapauksessa. Usein oppijoiden kokemukset opettajista ja opintojaksoista leviävät käytävillä suusta suuhun ja saavat välillä jopa uskomattomia piirteitä. Vastaavia esimerkkejä voi varmasti jokainen korkeakoulumaailmassa vaikuttanut keksiä itse helposti lisää.

Jos siis oppijoilla on nykymuotoisen valinnanvapauden lisäksi asiakkaan asema ja näin mahdollisuus vaikuttaa suoraan myös rahan ohjautumiseen eri toimijoille, haitallisen valikoitumisen periaate tulee todennäköisesti esiin. Tämä voi tapahtua joko korkeakoulujen välillä tai niiden sisällä riippuen siitä, millä tavoin maksulliset opinnot on käytännössä jär-

jestetty: maksavatko oppija-asiakkaat kiinteitä, kaiken kattavia lukukausimaksuja vai ovatko käytössä esimerkiksi opintojaksokohtaiset osallistumismaksut tai joku näiden yhdistelmä? Joka tapauksessa korkeakouluyhteisön taso kokonaisuudessaan laskee haitallisen valikoitumisen seurauksena oppija-asiakkaiden suosiessa henkilökohtaisten, lyhyen aikavälin etujensa vuoksi helpommin saatavissa olevia suoritusmerkintöjä tai kokonaisia tutkintoja. Tämän seurauksena tulevat oppija-asiakkaat voivat olla valmiita maksamaan opetuspalveluista selvästi vähemmän, koska olettavat, että eivät kuitenkaan saa rahalleen riittävää vastinetta.

Tarkastellaan tätä asiaa seuraavaksi asettamalla opettaja päämiehen asemaan. Laadukkaan kurssin, opintojakson tai muun koulutustapahtuman järjestäminen vie väkisininkin resursseja. Materiaalien valinta ja päivittäminen, tuntisuunnittelu, pedagoginen lähestymistapa, harjoitukset ja muut vastaavat tekijät tarvitsevat työtunteja, vaikka valmiita kurssipohjia edellisiltä vuosilta löytyisikin. Laadukkuuteen kuuluu myös niin sanottu opetusvalmius: opetushenkilökunnan työsuunnitelmissa on oltava riittävästi löysää, jotta spontaanille oppijoiden kohtaamiselle, ohjaukselle ja neuvonnalle löytyy resursseja ilman liiallisia viipeitä. Myös riittävä ja perusteltu vaatavuustaso on osa laadukkuutta, sillä muussa tapauksessa opintojaksosta tulee lähinnä täytekurssi, jonka tarpeellisuutta voi olla maksavalle asiakkaalle vaikea perustella. Opettaja voi siis olla päämiehenä hankalassa asemassa, jos hänen on kasvatettava oppijoitaan samalla, kun hänen henkilökohtainen palkkionsa tai muu ambitio on vahvasti sidoksissa oppijoiden toiveisiin asiakkaina. Jos vielä oppijoiden odotukset kohdistuvat pääasiassa akkreditointiin, opettaja saa suoraa henkilökohtaista etua tekemällä kurseistaan viihdyttävämpiä ja vähemmän työläämpiä, jolloin hän myös päästää siihen osallistuneet helpommin läpi. Pahimmillaan tällainen takaisinkytkentäsilmukka voi olla kokonaisuuden kannalta todella ikävä ja edistää tehokkaasti haitallisen valikoitumisen periaatteen toteutumista omalta osaltaan.

Myös muu yhteiskunta tai korkeakouluinstituutio itse voi päämiehen asemassa asettaa opetushenkilökunnalle tai oppijoille tavoitteita, jotka tukevat haitallisen valikoitumisen prosessia. Hallinnollisesti määrälliset tavoitteet ovat merkittävästi helpompia asettaa ja todentaa kuin laadulliset tavoitteet. Laadullisuus on aina monitulkintainen asia, ja etenkin sen muuntaminen numeeriseen ja taulukoitavaan muotoon korreloi vahvasti valitun subjektiivisen näkökulman kanssa. Suomen korkeakoulujärjestelmää ja opetusministeriön rahoitusmallia tarkasteltaessa on selvää, että tälläkin hetkellä määrällisiä tavoitteita on painotettu vahvasti. Kaupalliseen systeemiin siirryttäessä riippuu paljon systeemin rakenteesta, miten tavoitteita asetellaan ja niiden toteutumista valvotaan. Jos korkeakoulu olisi esimerkiksi opetushenkilökunnan muodostama osuuskunta, laadulliselle ajattelulle voisi olla ehkä lähtökohtaisesti paremmat edellytykset kuin vaikkapa keskusjohdetussa, pörssiin kirjautuneessa korkeakouluosakeyhtiössä. Koska markkinoiden ohjaus ei takaa yhteiskunnan kannalta optimaalisia tuloksia, todennäköistä on, että myös koulutusjärjestelmää kaupallistettaessa systeemiin jää ja todennäköisesti halutaankin jäävän useita lainsäädännöllä luotuja markkinarajoitteita. Näistä valituista rajoitteista myös riippuu niiden vaikutus koko systeemin toiminnalle sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä.

Moraalikadon esiintymiseen (Rowell & Connelly, 2012) kaupallistettu koulutusjärjestelmä antaa moniin muihin aloihin verrattavat puitteet. Todennäköisesti jo nykyisessä järjestelmässä voidaan havaita osa näistä riskikohteista, sillä nykyinenkin järjestelmä erilaisine kannustimisineen ja rahanjakoperiaatteineen sisältää markkinaprosessien kaltaisia rakenteita, vaikkakin myös merkittäviä eroavaisuuksia toki löytyy. Ennakointia hankaloittaa kuitenkin

se tosiasia, että korkeakoulutuksen kaupallistaminen voidaan toteuttaa monella eri tavalla joko osittaisesti ja askel kerrallaan (kuten onkin todennäköistä) tai äärimmillään järjestää korkeakoulutus täysin yksityisten yhtiöiden markkinaehtoisten koulutustuotteiden kautta. Paljon riippuu myös siitä, millaisissa rooleissa opetushenkilökunta, instituutiot, sijoittajat ja muut korkeakouluun läheisesti kytkeytyvät toimijat tällaisessa systeemissä olisivat, oppijoita tietenkään unohtamatta. Voidaanko kenties tulevaisuudessa nähdä tilanteita, joissa valtiota huudetaan apuun pelastamaan konkurssiuhan alla oleva korkeakoulu, koska sen nähdään olevan liian suuri kaatumaan? Moraalikadon seuraukset voivat olla hyvin moninaiset.

### 3.5 KORKEAKOULUTUSPROSESSIN MUUNTUMINEN

Saatavissa olevan tiedon määrä on Internetin ansiosta kasvanut valtavasti. Tiedon lisäksi Internet mahdollistaa tehokkaasti muun datan siirtämisen ja lähes viipeettömät yhteydet globaalisti. Tällä on vaikutusta myös korkeakouluopetuksen sosiaaliseen asemaan yhteiskunnassa, sillä oppijat ovat usein vahvassa ja välittömässä vuorovaikutuksessa mahdollisesti laajankin toimijajoukon, heidän näkemystensä ja tuotostensa kanssa (Kaplan & Haenlein, 2010). Perinteisesti korkeakoulujen yksi keskeinen tehtävä opetustavoitteita ajatellen oli mahdollistaa tietotaidon siirtyminen uusille sukupolville. Tämä tehtävä ei itsessään ole tietenkään mihinkään kadonnut vaan näkyy edelleenkin vahvasti opetustyössä, mutta metodiikka on Internetin ansiosta jonkin verran muuntunut. Opettajan rooli tiedonjakajana on muuttunut jonkin verran valmentajana toimimisen suuntaan, jolloin suoraviivaisen tiedon jakamisen sijaan oppija pikemminkin ohjataan oleellisen tiedon lähteille. Tätä toki tehtiin myös aiemmin, mutta käytettävissä ja saavutettavissa olevan tiedon määrän eksponentiaalisen kasvun johdosta ohjaaminen korostuu nykyään usein. Arjessa tämä näkyy ainakin opettajan auktoriteettiaseman muuntumisena, kun vaihtoehtoista tietoinen oppijakunta haastaa opettajan valitsemat aiheet ja opetusmenetelmät tai koulutusohjelman sisällölliset rakenteet (Kakkonen, 2016). Oppijoille on usein pystyttävä perustelevaan reaaliaikaisesti, minkä vuoksi mitään harjoitteita tehdään, ja lisäksi perustelujen tulisi yleensä realisoitua oppijoille riittävän lyhyellä aikavälillä. Käytännössä tätä ei ole aina helppo toteuttaa, vaikkakin vallitsevien käytänteiden haastaminen ja valvutuneisuus yleisesti onkin kehityksen kannalta hyvin toivottavaa. Korkeakoulutuksen yksi keskeinen tavoite on – tai ainakin sen pitäisi olla – opettaa oppija ajattelemaan autonomisesti ja etsimään ratkaisuja proaktiivisesti.

Perinteisesti korkeakoululaitos on ollut järjestetty varsin institutionaalisesti. Koulutusohjelmat ovat yleensä olleet melko pitkälle koulutuksen järjestäjän ennalta suunnitteleimia, ja opettajat ovat vastanneet opintokokonaisuuksiensa järjestämisestä suhteellisen itsenäisesti, aika usein vielä keskenään samankaltaisen kaavan mukaan. Opiskelijoille on jätetty itsenäisen oppijan rooli. Usein oppija on nähty varsin passiivisena tekijänä, jolta toki on odotettu ja toivottu itseohjautuvuutta mutta myös mukautuvuutta vallitsevaan järjestelmään osaamisen todentamisprosesseja myöten. Tähän on varmasti vaikuttanut behavioristisen oppimiskäsityksen vahva rooli etenkin 1900-luvun alussa ja monissa instansseissa käytännössä vielä pitkään tämän jälkeenkin. Oppijan näkeminen aktiivisena toimijana on sittemmin lisääntynyt, joskin kurssikehysajattelu asettaa edelleen aktiivisuudelle suhteellisen tiukat raamit. Poikkeuksena ovat yleensä tieteelliset jatko-opinnot sekä jotkut kokeilevaa pedagogiikkaa suosineet koulutusohjelmat, kuten Metropolia Ammattikorkeakoulun auto-osasto kuuluisuutta saaneine opiskelijaprojekteineen (Parpola, 2009).

Internet ja sosiaalinen media tarjoavat kuitenkin puitteet yhteistoiminnalle laajojenkin verkostojen kesken, joiden toimijat voivat fyysisesti sijaita kaukanakin toisistaan (Kaplan & Haenlein, 2010). Samaan aikaan erityisesti tietotyölle näyttäisi olevan tyypillistä, että yksilön osaamisperusteinen asema laajemmassa kontekstissa näyttäisi kasvavan, sillä lisäarvon tuottaminen on tällaisissa töissä yleensä läheisesti kiinni ihmisen erikoisosaamisesta, kyvyistä ja tavoitteista (Clark et al., 2012; Kaplan & Lerouge, 2007). Tämän vuoksi kilpailu osajista kasvaa monilla aloilla. Perinteisten, suurten toimijoiden sirpaloituminen on tavallista monilla muillakin aloilla, myös perinteisessä teollisuudessa. Ennen yhtiöiden omien osastojen työntekijät tekivät monet työt, jotka sittemmin on usein ulkoistettu alihankkijoille.

Mikäli edellä kuvattua ilmiötä yksinkertaistetaan riittävästi, muutoksen voidaan nähdä perustuvan ihmisen tekemän työn ja käytettävissä olevan teknologian väliseen suhteeseen sekä tietysti myös markkina-alueen kansalaisten tarpeisiin ja maksukykyyn (Cameron, 2005). Esiteollisella ajalla käsityöläisyys ja maanviljelys olivat pääelinkeinot. Monien tuon ajan toimijoiden työ muistutti nykyistä yksityisyrittäjyyttä, vaikkakaan kyseistä käsitettä muine velvoitteineen ei tuolloin ollut vielä keksitty. Teollinen vallankumous muutti tilannetta merkittävästi etenkin käsityöläisten osalta, sillä teollisten tuotteiden valmistus käytettävissä olevalla teknologialla onnistui merkittävästi kustannustehokkaammin verrattuna käsin tekemiseen. Tuon ajan teollisille prosesseille oli lisäksi tyypillistä, että työntekijöistä tehtiin tiivis ja optimoitu osa kokonaisprosessia; heistä tuli ikään kuin koneen jatkeita tai systeemin osia. Käytännössä monien työntekijöiden osaaminen ja inhimilliset kyvyt pääsivät esille työelämässä vain rajoitetusti.

Ihmisten johtaminen ja heidän kokonaisvaltaisen osaamisensa tehokas ja tarkoituksenmukainen valjastaminen yhteisiä tavoitteita varten vaatii käytännössä läheistä ja tiivistä sosiaalista vuorovaikutusta. Työtehtävien painoutuessa tietotyöhön linjaorganisaatiosysteemin jäykkyys tulee usein nopeasti ilmi, ja sitä voidaan jonkin verran korjata kehittyneemmällä organisaatiomallilla, kuten matriisiorganisaatiolla (Rissanen et al., 1996). Jos puhutaan hyödykkeitä tuottavasta työstä, organisaatiomalli voidaan korvata joissakin tilanteissa markkinoilla, jolloin organisointi tapahtuu hintasignaalien avulla ulkoistuksin ja alihankintaa suosimalla. Tuolloin myös yksikkökoko pienenee ja paikalliset toimintatavat osaamisvaatteineen tulevat paremmin huomioituiksi.

Palataan takaisin korkeakoulutustarpeisiin ja osaamisen kysyntään. Nykyinen koulutusjärjestelmämme on luotu pitäen silmällä erityisesti suurten toimijoiden tarpeita. Näitä ovat muun muassa suuret teollisuuslaitokset sekä julkinen sektori useine osa-alueineen. Pienillä toimijoilla työntekijöiden osaaminen ja sen avulla asiakkaalle luotava lisäarvo on yrityskohtaista, usein projektikohtaistakin. Tavallista on, että tarkasteluun otettujen, samankin alan pienyritysten työntekijöiden osaamisprofileissa on merkittävästi eroavaisuuksia. Nykyinen, suurille toimijoille suunnattu tapa järjestellä korkeakoulutus tutkintorakenteen perusteella sisältää tavallisesti paljon tutkinnoissa edellytettäviä taitoja, joita ei välttämättä pysty hyödyntämään monissakaan tehtävissä, ja toisaalta monet tehtävät edellyttävät taitoja, joita tutkinnot eivät välttämättä sisällä juuri lainkaan. Kantavana ajatuksena on ollut, että opintojen aikana saadaan alalla tarvittava, riittävän laaja-alainen perusosaaminen, minkä jälkeen yritys sitten kouluttaa työntekijästään tehtäviin soveltuvan erityisosaajan. Pienillä yrityksillä on kuitenkin harvemmin mahdollisuuksia järjestää työntekijöilleen laaja-alaisia jatkokoulutuksia, ja toisaalta uudenkin työntekijän pitäisi olla suhteellisen nopeasti tehtäviensä tasalla oleva tuottava työntekijä. Jos osaamistarpeita katsotaan siis nimenomaan

pienien ja keskisuurten yritysten kannalta, nykyinen korkeakoulutusjärjestelmä voisi olla huomattavasti joustavampi ja samalla optimaalisemmin toimiva kokonaisuus. Parhaimmillaan voitaisiin varmasti puhua jo jonkinlaisesta opiskeluaikaisesta alan töiden ja opintojen integroimisesta, siis eräänlaisesta versiosta oppisopimusajattelusta. Monimuoto-opintojen voimakas yleistyminen on kenties yksi tähän suuntaan johtava trendi.

Mikäli nykyinen kehitystrendi uusien työpaikkojen syntymisestä erityisesti pieniin ja keskisuuriin yrityksiin jatkuu, sisällöltään ja rakenteeltaan joustavammalle korkeakoulutukselle voisi myös kuvitella olevan lisääntyvää kysyntää. Tällä hetkellä yrityksen tekemä investointi työntekijöidensä kouluttamiseen sisältää suhteellisen suuren riskin laajassa ja pitkän tähtäimen tuloksia tavoittelevassa mittakaavassa, sillä työntekijöillä on vapaus valita työpaikkansa, jolloin he voivat helposti viedä osaamisensa ja työnantajansa tekemän koulutusinvestoinnin suoraan kilpailijalle. Mielenkiintoiseksi asian tekee myös ammattiyhdistysliikkeen kehittyminen tulevaisuudessa. Toistaiseksi ammattiyhdistystoiminnan selkeä painotus on ollut keskittyneissä palkkaratkaisuissa sekä työntekijöiden oikeuksien yrityskohtaisessa valvomisessa, joka tosin on keskittynyt käytännössä suuriin työnantajiin. Tälle toiminnalle on edelleen paikkansa, mutta myös uudentyypisiä edunvalvontaratkaisuita tarvitaan. Ehkä tulevaisuudessa on nykyistä enemmän kysyntää myös sellaiselle edunvalvonnalle, jossa palkkakysymysten ohella painotetaan mahdollisia kilpailukieltosopimuksia liittyen vaikkapa juuri työnantajien tekemiin investointeihin henkilöstön aineettomaan pääomaan ja osaamiseen. Tällainen saattaisi mahdollistaa uudentyypisen, intensiivisen ja oppisopimusmaisen korkeakoulutusrakenteen, jossa esimerkiksi puolen vuoden mittaisilla täsmäkoulutuksilla opeteltaisiin jokin osaamiskokonaisuus, jota voidaan suoraan hyödyntää alan liiketoiminnassa.

Jokin edellä kuvatun kaltainen ratkaisu yhtiöiden koulutusinvestointimahdollisuuksien lisäämiseksi voisi luoda myös markkinaehdoin toimivat koulutuspalvelumarkkinat, joilla yhtiöt voisivat turvatummin investoida työntekijöidensä osaamisen kehittämiseen. Tuolloin ainakin osa koulutuspalvelutoimintaan liittyvistä ongelmista ratkeaisi, sillä yhtiöiden tilaamina koulutusten sisältö olisi todennäköisesti erikseen neuvoteltu koulutuspalveluiden tarjoajan kanssa hintaa myöten ja yhtiöllä asiakkaana olisi omat tavoitteensa valvoa palveluntarjoajan toiminnan riittävää laadukkuutta. Vastaavasti oppimaan lähtevän työntekijän motivaatio olisi todennäköisesti tutkinto-opiskelijaa suurempi, sillä työntekijä tietäisi pääsevänsä soveltamaan oppimaansa sellaisenaan koulutuksen päätyttyä tulevissa työtehtävissä. Tällainen toiminta tietysti pilkkoi nykyiset tutkintorakenteet pienemmiksi osa-alueiksi, jolloin voidaan aina kysyä, mitä tapahtuisi yhteiskunnallisesti merkittävälle mutta yksittäisten toimijoiden näkökulmasta usein yhdentekeville koulutustavoitteille. Niitähän olivat esimerkiksi sivistyksen kehittyminen ja ”ajattelemaan oppiminen”. Vai voidaanko niiden katsoa toteutuvan riittävällä tavalla myös pilkotussa systeemissä? Lisäksi tällainen järjestelmä toimisi kenties ainakin teknisillä ja kaupallisilla aloilla, mutta miten on esimerkiksi humanististen alojen laita?

Puhuttaessa tutkintorakenteen pilkkomisesta asiaan voidaan ottaa myös selvästi oppijakohdainen näkökulma riippumatta siitä, mikä taho oppijan opinnot rahoittaa. Oletetaan, että oppija suorittaa nykyisenkaltaista tutkintoa jossakin korkeakoulussa. Voidaan aina kysyä, pitäisikö oppijalla olla oikeus hankkia tutkintonsa eri osakokonaisuuksien suoritteet vapaasti eri koulutuspalveluntarjoajilta. Näin hänen ei tarvitsisi sitoutua vain yhteen palveluntarjoajaan, mikä lisäisi myös kilpailua alalla ainakin teoriassa. Tällainen edellyttäisi sujuvasti toimiakseen kuitenkin vielä nykyistä standardoidumpaa tutkintorakennetta (joka vapailla koulutuspalvelumarkkinoilla saattaisi olla haastavaa toteuttaa), ja tutkintojen pedagoginen

linjakkuus todennäköisesti kärsisi. Lisäksi koulutuspalveluiden kysyntä koulutusalaakohtaisesti todennäköisesti korreloisi voimakkaasti tutkintojen välinearvon suhteen.

Tämä muistuttaa osaltaan siitä, että koulutus ei koskaan ole vain liiketoiminnallinen kysymys, vaan seuraukset ovat aina myös laajemmin yhteiskunnallisia. Markkinat eivät myöskään suoraan ota kantaa koulutuksen voimakkaaseen merkitykseen sosiaalista hyvinvointia tuottavana, kansaa sivistävänä ja segregoitumista ehkäisevänä toimintana. Siinä vaaditaan pikemminkin yhteiskuntapoliittisia päätöksiä siitä, mitä kansalaisten koulutuksella lopulta tavoitellaan. Kaikki nämä asiat vaikuttavat kuitenkin merkittävästi siihen, miten kaupallistetut koulutuspalvelumarkkinat tulisivat todennäköisesti toimimaan, mistä oppija-asiakkaat olisivat valmiita maksamaan ja minkälaisia valtarakenteita systeemiin todennäköisesti kehittyisi. On selvää, että täydellisen kilpailun ja sen tarjoamien oletettujen mahdollisuuksien saavuttaminen ei ole suoraviivainen prosessi eivätkä markkinat ole mikään automaattinen oikotie onneen.

### **3.6 KORKEAKOULUTUSTA ALIHANKINTANA**

Perinteisesti yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen toiminta katsottiin julkishallinnolliseksi palveluksi, jossa käytettiin merkittävää julkista valtaa opetuksen järjestelyjen, opintosuoritteiden vastaanoton ja tutkintojen myöntämisen yhteydessä. Tämän vuoksi henkilökunnalla oli virkavastuu tehtävien suorittamisesta asianmukaisesti. Virkavastuu oli myös luonteeltaan kokonaisvaltainen. Erillisharkinnan perusteella ja virkavastuunsa nojalla opettaja saattoi hyväksyä esimerkiksi muualla suoritettuja opintoja osaksi jotakin opintojaksoa. Käytännössä nämä olivat kuitenkin aina erityistapauksia.

Lakimuutosten jälkeen muualla suoritettujen opintojen hyväksilukua on helpotettu ja myös asenteet aiemmin hankitun osaamisen tunnistamiseksi ja tunnustamiseksi ovat muuntuneet positiivisemmiksi. Menetelmiä tähän prosessiin on jo kehitetty, mutta kehitystyötä on tehtävä tällä saralla vielä paljon sujuvien ja tarkoitustenmukaisten menetelmien löytämiseksi. Vuoden 2016 lopulla valtioneuvosto antoi sittemmin hyväksytyyn esitykseen, jossa yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen järjestelyvastuuta kielten ja viestinnän opetuksesta sekä joistakin erityiskoulutuksista voitaisiin vähentää korvaamalla ne ostopalvelulla toiselta oppilaitokselta. Toistaiseksi on vielä puhdasta spekulointia arvioida koulutuspolitiikan mahdollisia tulevia suuntaviivoja, mutta pidemmän aikavälin kehityskulkua seurattaessa on mahdollista ennustaa, että korkeakoulun opetuksen järjestelyvelvoitteita vähennetään myös tulevaisuudessa. Lähtökohtaisesti asiassa on myös järkeä, sillä etenkin Internetin ansiosta mahdollisuudet vaikkapa osallistua opintojaksoille etänä, hankkia oppimista tukevaa materiaalia tai olla yleensäkin yhteydessä muihin alan opiskelijoihin ja osajiin ovat nykyään huomattavasti aiempaa paremmat. Parhaimmillaan tällainen ulkoistaminen siis ainakin antaa mahdollisuudet koulutuksen laadun paranemiseen, kun erikoistumista tuetaan ja samalla mahdollistetaan tuon erikoisosaamisen laajempi hyödyntäminen koulutusinstituutioiden välillä.

Nykyinen ammattikorkeakoulu- ja yliopistolaki koskee Suomessa ainoastaan ”virallistettuja” korkeakoululaitoksia. Ammattikorkeakoulu saa toimilupansa ansiosta kutsua itseään tuolla nimellä ja antaa sellaista koulutusta, jonka virallinen status voi oikeuttaa tiettyihin luvanvaraisiin tehtäviin ja jonka katsotaan täyttävän Bolognan prosessin korkeakouluopintovaiheet, jolloin tutkinto tunnustetaan riittäväksi pohjakoulutukseksi haettaessa esimerkiksi seuraavan tason opiskelupaikkaa. Ennen kaikkea toimilupa takaa korkeakoululle julkisen rahoituksen, jolloin maksuttoman opetuksen tarjoaminen käytännössä mahdollistuu. Yli-

opistokoulutuksessa tilanne on käytännössä vastaava, mutta erillisiä toimilupia ei ole vaan yliopistot on lueteltu suoraan yliopistolaissa.

Opetus- ja koulutustoiminta itsessään on Suomessa kuitenkin vapaata. Siihen liittyviä palveluita saa myös kuka tahansa tarjota maksua vastaan, kunhan täyttää yritystoiminnalle asetetut velvoitteet. Periaatteessa kuka vain voisi perustaa koulutuspalveluyhtiön, joka tarjoaisi opiskelijoille maksua vastaan esimerkiksi ykköstason tekniikan alan tutkintoa ja jatkomahdollisuutena kakkostason tutkintoa. Yhtiö voisi vakuuttaa myyntipuheissaan tutkintojen vastaavan tieto- ja taitosisällöltään Bolognan kandidaatin- ja maisterintutkintoja kyseiseltä alalta. Silti nämä tutkinnot eivät tietenkään täyttäisi koulutustasovaatimuksia henkilön hakiessa luvanvaraisiin tehtäviin tai sellaisiin virkoihin tai jatko-opintoihin, joissa edellytetään nimenomaan ammattikorkeakoulu- tai yliopistotutkintoa. Monilla aloilla, muun muassa juuri teknisillä aloilla, suurin osa työtehtävistä tehdään kuitenkin yksityisissä yrityksissä, jolloin pohjakoulutusvaatimukset työntekijävalinnoissa ovat yleensä joustavampia ja tehtävän menestyksenkäs hoitaminen muodollista pätevyyttä oleellisempaa. Toimiva ja kattava julkisrahoitteinen korkeakoululaitos on Suomessa vienyt tehokkaasti markkinat tämänkaltaisilta koulutuspalveluiden tarjoajilta. On vaikeaa myydä palvelua maksullisena, jos julkiselta puolelta saa saman palvelun ilmaiseksi ja ominaisuuksiltaan itse asiassa vielä kattavampana pakettina.

Markkinarako tällaiselle toiminnalle todennäköisesti syntyisi, jos julkisrahoitteisesta tutkinto-opiskelusta luovuttaisiin ja lukukausimaksut tai vastaavat otettaisiin käyttöön laajassa mittakaavassa. Koulutuspalveluyhtiö voisi myös virallistaa tarjoamansa koulutuksen vaikkapa yliopistotutkinnoksi solmimalla alihankintasopimuksen jonkin yliopiston tai muun instanssin kanssa. Tämä tietysti edellyttäisi, että asialle ei olisi lainsäädännöllisiä esteitä. Tällä hetkellä Suomessa tilanne on se, että koulutuspalveluyhtiöiden perustamiseen tai toimintaan ei ole erillistä lainsäädäntöä. Periaatteessa toimintaa ei ole myöskään rajoitettu sen enempää kuin muutakaan yritystoimintaa keskimäärin. Itse isäntäkorkeakoulu voi toimia periaatteessa missä päin maailmaa tahansa. Erityisesti sellaisissa tapauksissa, joissa koko koulutusprosessi toteutetaan alihankintaperiaatteella, ainoastaan aineettomien asioiden on tarpeen siirtyä isäntäyliopistosta alihankinnan kautta oppijalle. Keskeisin tällainen on tietysti tutkinto tai jokin muu tavoiteltu opintosuorite. Toiseen suuntaan oleellista tietysti ovat rahavirrat palvelutarjoajalle, mutta niiden optimointiin globaalissa mittakaavassa on tunnetusti olemassa lukuisia metodeja. Toki tällainen järjestely edellyttää, etteivät isäntäkorkeakoulun toimintaa tältä osin rajoita isäntämaan oma lainsäädäntö, asetukset tai muut rajoitteet. Finanssimaailmasta tutut käytännöt veroparatiisien ja muiden vastaavien järjestelyjen osalta osoittavat kuitenkin, että markkinoiden entiteetit toimivat luovasti rajoitteiden suhteen. Esimerkki tällaisesta järjestelystä on nähtävissä kuvassa 9:



Opiskelija	Koulutuspalveluyhtiö	Isäntäkorkeakoulu
	Sopimus yhteistoiminnasta	
Osallistuu opintojaksolle	Tarjoaa opiskelijalle opetuksen	Myöntää opiskelijalle opiskelijastatuksen
Tekee vaadittavat opintosuoritteet	Tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden osaamisen akkreditointiin	Ulkoistaa opetuksen koulutuspalveluyritykselle
Maksaa opintojaksoista maksun koulutuspalveluyritykselle	Hyväksyy opintosuoritteet	Myöntää opiskelijalle tutkinnon, kun kaikki vaadittavat opintosuoritteet on tehty
	Hoitaa liiketoiminnasta aiheutuvat verot ja muut velvoitteet paikallisten säädösten mukaan	Myöntää opiskelijalle suoritusmerkinnän koulutuspalveluyrityksen suosituksesta

Kuva 9. Korkeakoulutusprosessi alihankintana

Askeleita tähän suuntaan on otettu myös Suomessa koulutusvientitoimintaa organisoitaessa. Useat korkeakoulut ovat perustaneet yhtiöitä hoitamaan ja suunnittelemaan koulutusvientitoimintaa. Tämä onkin varmasti reaali poliittisesti ajatellen järkevää, sillä selvästi liiketoimintahakuinen vientitoiminta on näin saatu erotettua korkeakoulun muusta toiminnasta. Asia saattaa selkiyttää myös vastuukysymyksiä, mahdollistaa nopeamman päätöksenteon sekä tekee organisaatiosta joustavamman sopeutumaan eri valtioiden lainsäädäntöön ja koulutuspalvelumarkkinatilanteeseen. Toisaalta erityisesti vastuukysymysten osalta asia ei kuitenkaan ole mustavalkoinen. Oikeustoimimielessä asia todennäköisesti onkin selkeämpi, mutta etenkin koulutuspalvelun pedagogista laatua ajatellen asia ei ole aivan niin suoraviivainen kuin joskus ehkä halutaan uskoa. Asia on kuitenkin keskeinen, sillä se luo koko koulutustoiminnalle varsinaisen tarkoituksensa. Usein monimutkaiset ja moniportaiset järjestelyt tekevät asioista läpinäkymättömiä. Koulutustoiminnassa tämä on suuri haaste, sillä jokaisen oppija-asiakkaan on kuitenkin saatava koulutusprosessista oma henkilökohtainen hyötynsä vastineeksi rahoilleen. Tavarakaupassa tällaisen hyödykkeen määrittely on yksinkertaista, kun taas koulutuspalvelutoiminnan kaltaisessa, oppimisprosessia tukevassa palvelutoiminnassa yhteneväisten subjektiivisten kokemusten äärellä ollaan vain harvoin.

## 4 KOULUTUSPALVELUMARKKINAT, POHDINTAA ERITYISPIIRTEISTÄ

### 4.1 KORKEAKOULUTUSPALVELUIDEN KULUTTAJANSUOJA

Korkeakoulutus- ja opetuspalveluihin liittyvä liiketoiminta on ominaisuuksiltaan suhteellisen altis monenlaisille kaupankäynnin tai muun toiminnan ei-toivotuille seurauksille. Osa näistä ilmiöistä on tunnistettavissa jo nykyisestä, ei-kaupallisesta korkeakoulutustoiminnasta. Tässä teoksessa on aiemmin monissa kohdin pohdittu korkeakoulutusprosessin tavoitteiden dualistisuutta oppijoiden näkökulmasta: henkilökohtaisen tietotaidon kehittymistä eli osajana kasvamista ja saavutetun osaamisen akkreditoimista tutkinnon tai jonkin muun virallistetun suoritteen muotoon. Erityisesti akkreditointiin liittyvä jatkuva uhka vilpistä on yksi asiaa hyvin kuvaava ilmiö. Toimiessaan vilpillisesti esimerkiksi osaamisen näyttötilanteissa oppija huijaa ensimmäisenä itseään. Jos oppijan ensisijaisena motivaattorina olisi oman tietotaidon kehittäminen, hän ei todennäköisesti edes harkitsisi vilppiä.

Vai onko asia sittenkään aivan näin? Jokainen osaamisen näyttötilanne kertoo samalla myös suorituksen vastaanottajan tavasta mitata ja määrittää osaamista. Siihen kytkeytyy paljon yleisen koulukulttuurin piirteitä ja toimintatapoja. Lisäksi kasvaminen osajana ja ihmisenä kytkeytyy yksittäiseen, mitattavissa olevaan suoritteeseen vain harvoin. Tuolloin myös itsensä kehittämiseen motivoitunut oppija saattaa harkita vaihtoehtoisia keinoja yksittäisen, hänelle jostakin syystä epämieluisan mutta järjestelmän pakolliseksi nimeämän suoritteen hyväksyttämiseen luovin keinoin. Osaaminen ei kuitenkaan ole yksittäisestä suoritteesta kiinni.

Osaamisen akkreditointia ajateltaessa vilpilliselle toiminnalle löytyy huomattavasti enemmän kiusauksia. Akkreditoitu osaaminen kuitenkin avaa uusia ura-, opiskelu- ja ansaintamahdollisuuksia usein merkittävälläkin tavalla. Lisäksi jokaisen oppijan inhimillisiin piirteisiin kuuluu opittujen asioiden ja erityisesti yksityiskohtien unohtaminen varsin nopeallakin aikataululla. Jos yli puolet opituista asioista unohtuu jo muutaman päivän aikana, on täysin luonnollista, että vaikkapa jonkin opintojakson sisällöstä ei muutaman vuoden kuluttua ole mielessä kuin pääpiirteet ilman asioiden kertaamista. Tuolloin myös vilpillisesti, puutteellisin taidoin saavutettu opintosuorite ikään kuin ”normalisoituu”, ja jälkeensä on osaamistason perusteella usein vaikea todentaa, ellei vilppi ole sitten ollut todella räikeätä.

Vilpillisen toiminnan uhka on noteerattu varsin vahvasti sekä korkeakoulutustoiminnassa että yleensäkin opetuksessa. Tämä näkyy esimerkiksi tenttitilaisuuksien järjestelyistä: suoritteet tehdään valvotuissa olosuhteissa, ja monien järjestelyperiaatteiden ainoa tarkoitus on vilpillisen toiminnan ehkäiseminen. Vaikka suurin osa korkeakouluväestä todennäköisesti haluaa toimia asiallisesti ja arvostaa rehellistä toimintaa, moni kuitenkin uskoo perustellusti vilpillisen toiminnan lisääntyvän, mikäli valvontaa oleellisesti vähennettäisiin esimerkiksi tenttijärjestelyjen suhteen. Korkeakoulumaailman ulkopuolelta ylioppilaskirjoitukset hyvin tarkasti määriteltyine tenttijärjestelyineen ovat hyvä esimerkki siitä, miten vilpillinen toiminta on pyritty minimoimaan. Tämä on varmasti osasyynä myös siihen, miksi tuota tutkintoa arvostetaan suhteellisen paljon esimerkiksi opiskelijavalinnoissa korkeakouluihin.

Vilpillisyys tai poikkeuksellisen tarkoitushakuinen mutta epäeettinen toiminta on kuitenkin paljon laajempi ilmiö kuin vain opintosuoritteisiin liittyvät epäselvyydet. Koulutustoiminnan markkinoinnin yhteydessä (Vuokko, 2004) opintoihin hakeutuville oppijoille on helppo antaa lupauksia hyvinkin korkeatasoisesta, yksilöllisestä koulutuksesta sekä loistavista uranäkymistä. Tämä ilmiö on ollut nähtävissä suomalaisessakin korkeakoulumaailmassa, jossa koulutusohjelmia on usein markkinoitu etenkin toisen asteen opiskelijoille varsin suurin lupauksin. Asia on aika ajoin myös herättänyt kriittistä keskustelua, sillä erityisesti nuorten yhteiskunnallinen valvutuneisuus on iästä johtuen rajallista, jolloin erityisesti koulutukseen ja ammatinvalintaan liittyvältä markkinointitoiminnalta pitäisi voida odottaa korkeaa moraalialia (Valtonen, 2014). Olisi nimittäin kaikkien etu, että jokainen löytäisi itselleen soveltuvan alan mahdollisimman jouhevasti. Korkeakoulujen rahoitusmallit ja opetusjärjestelyt ovat kuitenkin käytännössä tukenet enemmän mahdollisimman suuria hakijamääriä, joita on tavoiteltu näkyvyydellä ja mielikuvien luomisella.

Kaupallistetussa koulutustoiminnassa markkinoinnin merkitys korostuu, sillä tuolloin oppilaitoksen rahoitus tulee oppija-asiakkailta. Keskeisiä ongelmakohtia, joihin olisi syytä kiinnittää huomiota, ovat muun muassa seuraavat asiat:

- vastuunjako oppijan ja koulutuspalvelutuottajan välillä
- koulutustuotteeseen sisältyvän virheen määrittely (ja taho, joka määritelmän tekee)
- eri osapuolten suoja tilanteissa, joissa odotukset ja todellisuus eivät kohtaa
- keskeneräisten opintojen ja suoritusmerkintöjen asema, jos koulutuspalveluntarjoaja ajautuu konkurssiin tai lopettaa toimintansa.

Korkeakoulumaailmassa vastuun oppimisesta on perinteisesti ajateltu olevan oppijalla itsellään. Jonkin verran painotuseroja tässä asiassa toki on riippuen siitä, minkä oppimiskäsityksen kautta kysymystä lähestytään, mutta käytännössä korkeakoulujen opetusjärjestelyt on toteutettu pääpiirteittäin tällä ajatuksella. Harvemmin kukaan opettajakunnasta kysellee oppijoiden perään, ja vaikka kyselisikin, viime kädessä opintojen eteneminen on oppijan vastuulla. Koska oppiminen on kuitenkin oppijan henkilökohtainen kognitiivinen prosessi, myös vastuun henkilökohtaistaminen on ollut helppo valinta. Asiaa on tukenut myös länsimainen, individualistinen ihmiskäsitys, jossa täysi-ikäisen yksilön on ajateltu olevan lähtökohtaisesti kokonaisvaltaisessa vastuussa toiminnastaan.

Kaupallistetussa korkeakoulutusjärjestelmässä tilanne on kuitenkin monimutkaisempi. Jos perinteisessä, ei-kaupallisessa korkeakouluorganisaatiossa opiskelija on hierarkkisen systeemin alapäässä oleva individualistinen oppija, kaupallisessa koulutuspalvelutoiminnassa hän on oppijan lisäksi myös asiakas, jolla on oikeus saada rahoilleen vastinetta. Tämän pitäisi toteutua ainakin, jos markkinat toimivat riittävän hyvin. On toki mahdollista, että erilaisten markkinahäiriöiden johdosta tämä oikeus ei käytännössä toteutu edes periaatteen tasolla. Joka tapauksessa oppija on asiakkaan roolissa todennäköisesti kiinnostunut ostamaan nimenomaan omaa, henkilökohtaista oppimistaan tukevaa tai osaamisensa akkreditointiin johtavaa palvelua. Häntä asiakkaana ei todennäköisesti lohduta, jos palveluntuottajan tarjoamat, muille erinomaisesti soveltuvat opetusmenetelmät tai tavoitteet eivät jostakin syystä kohtaa juuri hänen oppimistyyliään. Sama pätee akkreditointiin: kuten aiemmin on useasti todettu, henkilökohtaisia hankaluuksia voi olla hyvin monenlaisia. Jokainen on kuitenkin oppijana yksilö, maksavana asiakkaana samaten.

Tarkasteltaessa maksullista koulutustoimintaa ylipäätään (Dill, 1997) vastuun oppimisesta on pääsääntöisesti katsottu olevan oppijalla ja koulutustoiminnan järjestelyvastuun taas palveluiden tarjoajalla. Tällainen tilanne toimii usein parhaiten, kun koulutusinstituution brändi on vahva ja opiskelamaan haluavia, kyvykkäitä oppijoita on tarjolla huomattavasti enemmän kuin aloituspaikkoja ja koulutusresursseja olisi. Tuolloin instituutiolla on todennäköisesti merkittävästi valinnanvaraa sekä opiskelijoiden että henkilökunnan suhteen. Jos esimerkiksi sovellettu pedagogiikka ei yhdelle oppijalle jostakin syystä sovi, koulutukseen haluavia on pitkä jono odottamassa vapautuvaa paikkaa. Tällainen tilanne ei kasvatuksen ihanteita ajatellen ole välttämättä toivottu, mutta koulutuspalveluiden myynnin kannalta se luo myyjän markkinat. Käytännössä tällaiseen asemaan voivat päästä vain yksittäiset instituutiot, yleensä muiden kustannuksella.

Liike-elämän sanotaan usein tehostavan toimintaa. Tämä pitääkin tietyn näkökannan mukaan paikkansa, sillä liiketoiminnassa huomio keskittyy yleensä sinne, missä voittojen tekeminen on mahdollista optimoiduin resurssein. Tehostaminen kuulostaa terminä toivottavalta, mutta välttämättähän se ei tarkoita oleellisten tavoitteiden tai toiminnan tarkoituksenmukaisuuden tehostumista. Koulutuspalvelumarkkinoita ja niiden dynamiikkaa ajatellen tämä huomio on oleellinen pohdittaessa eri osapuolten vastuita. Esimerkiksi oppimistulosten syntymisen tehokkuus on yksi tällainen asia. Koska oppiminen on henkilökohtainen prosessi, päävastuun voidaan ajatella olevan perinteiseen tapaan oppijalla itsellään. Toisaalta jos näin on, millä perusteella koulutuspalvelutuottaja voi laskuttaa häntä? Jos asiakas tekee itsepalveluna työn, jonka tulokset jäävät hänelle itselleen, mihin hän palveluntuottajaa tarkalleen ottaen enää tarvitsee? Tältä kannalta katsottuna vastuunjako asiakkaan ja tuottajan välillä on kaupallistetussa systeemissä monimutkainen. Asia monimutkaistuu entisestään, jos osaamisen akkreditoinnin toteuttajana toimii nykyiseen tapaan korkeakoulu eli kaupallisessa systeemissä koulutuspalveluiden tuottaja.

Koulutustuotteessa olevan virheen todentaminen ja määrittely liittyvät oleellisilta osin eri osapuolten vastuukysymyksiin. Koska koulutustuotteessa kyseessä on oppimista tukeva palvelu, pitäisi lähtökohtana olla palvelutoiminnan vaikuttavuus itse oppimisprosessiin. Käytännössä huomio pitää kuitenkin usein kiinnittää tuotteen laskettavissa oleviin ominaisuuksiin, kuten maksuun sisältyvään opetusmateriaaliin, luentoihin tai simulaatioihin. Laadun käsittäminen on kuitenkin subjektiivinen kokemus, ja monissa tapauksissa se on oppimisprosessin henkilökohtaisuuden vuoksi helpointa todentaa jälkeenpäin. Vaikka opettaja olisikin hyvin osaava sekä substanssiltaan että pedagogisesti, opetusmateriaali viimeisteltyä ja kurssikokonaisuus hyvin suunniteltu, se ei siitä huolimatta välttämättä kohtaakaan oppijan toiveita ja odotuksia. Voi olla, että opetuspedagogiikka ei jostakin syystä sovi hänelle tai sitten kurssin asiasisältö voi olla hänen taustatietoihinsa nähden joko liian helppoa tai liian vaativaa. Laatu kuitenkin syntyy henkilökohtaisesta kokemuksesta.

Laatukokemuksen henkilökohtaisuudesta johtuen odotukset voivat mennä ristiin monesta syystä. Oppilaitoksen mainospuheet koulutusohjelmistaan voivat osoittautua lioitelluiksi, mutta myös oppijan antama kuva omista pohjatiedoistaan tai kyvyistään opiskelijavalintoja tehtäessä voi olla epärealistinen. Tämän vuoksi kuluttajansuojakysymysten ratkaiseminen palvelee molempia osapuolia, sekä oppija-asiakasta että koulutuspalveluntarjoajaa. Olisi myös palveluntarjoajan etu, että kaupallistetulla koulutuspalvelualalla olisi selkeät pelisäännöt siitä, millä perusteella palvelun voidaan katsoa täyttäneen tarkoituksensa. Oleellista on myös riitatapauksien ratkaisumenetelmien kehittäminen. Ratkaisut tekee tietysti viime

kädessä oikeusistuun, mutta käytännössä se on raskas ja usein kallis tie. Todennäköisesti laatuun ja odotuksiin liittyvät yksittäiset riitakysymykset ovat kuitenkin luonteeltaan suhteellisen pieniä, mutta yksittäiselle opiskelijalle niiden merkitys voi olla ratkaiseva myös rahallisesti, ja koko systeemin kannalta niillä voi olla laajempikin merkitys.

Esimerkkinä korkeakoulutusmaailman ulkopuolelta voidaan nähdä kysymys yksityisen pysäköintivalvonnan toiminnasta, kun korkein oikeus katsoi vuonna 2010 asian olevan auton kuljettajan ja parkkialueen haltijan välinen sopimusasia (KKO 2010). Tästä seurasi monimutkainen tilanne, jossa epäselvyydet olivat moninaiset. Onko yksityinen pysäköintivalvonta virhemaksuineen sittenkin julkisen vallan käyttöä, miten selvästi sopimus pysäköinnistä on todennettava eri osapuolten välillä ja miten toimitaan riitatilanteissa? Vaikka asia kosketti enemmän tai vähemmän kaikkia autoilijoita, käytännössä ratkaisua lähti hakemaan oikeusteitse vain ani harva pysäköintivalvontamaksun vähäisyyden ja oikeusprosessin mahdollisten suurten kustannusriskien takia. Samanlaista farssia ei olisi toivottavaa nähdä koulutusosalalla kuten ei missään muuallakaan.

Koulutustuotteen kuluttajansuojalla on merkitystä myös laajemmin koko yhteiskunnan toiminnan kannalta. Kuten aiemmin on todettu muun muassa päämies-agenttisuhteiden, haitallisen valikoitumisen periaatteen ja korkeakouluopintojen dualististen tavoitteiden käsittelyn yhteydessä, yksilökohtainen osaoptimointi ei automaattisesti tuota parasta tulosta laajempia kokonaisuuksia tarkasteltaessa. Koska liiketoiminta keskittyy yleensä sinne, missä voittojen tekeminen on helpointa, koulutustarjonta painottuisi todennäköisesti sellaisille aloille, joilla palkkataso ja työllisyystilanne olisivat hyviä ja siten edesauttaisivat kysynnän muodostumista. Sinänsä tällainen on markkinataloudessa luonnollista ja tietystä näkökulmasta katsottuna myös toivottavaa, mutta eri alojen yhteiskunnallisen merkityksen keskinäinen vertailu ei voi tapahtua näin yksiuotteisen näkökulman mukaan. Käytännössä jo eri alojen rakenteelliset erot tuottavat lukuisia esteitä, minkä johdosta esimerkiksi palkkataso ei suoraan kerro jonkin ammatin merkityksellisyydestä tai tehdyn työn yhteiskunnallisesta arvosta. Nykyisessäkin koulutusjärjestelmässä on selvästi nähtävissä hakijoiden painottuminen sellaisille aloille, joilla joko ansiomahdollisuudet tai työnäkymät ovat hyviä. Kaupallinen koulutusjärjestelmä siis todennäköisesti karsisi osan koulutusaloista pois markkinamekanismien vaikutuksesta ja siten osaltaan yksipuolistaisi yhteiskunnan toimintoja.

Tässä kohdataan taas keskeisiä kysymyksiä: Kuinka vapaasti kaupallisen koulutuksen todella annettaisiin toimia? Miten paljon markkinoiden toimintaa olisi rajoitettu? Olisivatko toimijat todella markkinaehtoisia yhtiöitä vai vaikkapa jonkin julkisen instanssin omistamia, jolloin koulutuspolitiikalla olisi suurempi vaikutusvalta toimintaan? Olisiko toiminta pääasiassa paikallista ja kotimaista, vai olisivatko korkeakoulujen omistussuhteet ulkomaisten sijoittajien käsissä? Tavoiteltaisiinko toiminnassa pitkäjänteistä työtä vai nopeita voittoja kvartaalitalouden periaatteella? Onko mahdollista, että koulutuksesta tulisi näin uusi rajamuuri, joka vahvasti jakaisi nykyisenkaltaisen yhteiskunnan korkeakoulutettuun ja kouluttamattomaan luokkaan ja jonka vaikutuksesta oppijoiden omilla kyvyillä ja motivaatiolla olisi alisteinen asema maksukykyyn ja kenties vanhempien yhteiskunnalliseen asemaan nähden?

Markkinamekanismit todennäköisesti tasaisivat kysyntä- ja tarjontapiikkejä vapailla koulutusmarkkinoilla. Mikäli jonkin alan osaajista olisi pulaa, palkat todennäköisesti nousisivat ja hyvät työllisyysnäköymät houkuttelisivat alan koulutusohjelmiin lisää opiskelijoita. Tämä lisäisi ideaalisesti myös tarjontaa, kun monet eri koulutuspalveluyhtiöt pyrkisivät vastaamaan

kasvaneeseen kysyntään. Jossakin vaiheessa kyseisen alan osajakysyntä saturoisi, minkä seurauksena ansiomahdollisuudet vähenisivät ja työllisyysnäkymät heikentyisivät, jolloin myös kiinnostus alan koulutusta kohtaan todennäköisesti vähenisi. Tämän seurauksena myös koulutuspalveluiden tarjonta kääntyisi laskuun ja opintojen hintataso todennäköisesti laskisi.

Käytännössä tällaisesta markkinataloudellisesta ideaalista voidaan vain haaveilla. Sen toteutumista estävät käytännössä monet asiat. Opiskelupaikkojen voimakkaan kysynnän seurauksena myös tarjonta todennäköisesti kasvaisi pienellä viipeellä merkittävästi, jos kilpailu koulutusinstituutioiden välillä olisi vapaata eikä merkittäviä poliittisia rajoitteita markkinoiden toiminnalle olisi asetettu. Tämän seurauksena osajia todennäköisesti tulisi tietyille aloille muutaman vuoden viipeellä entistä enemmän, mikä vaikuttaisi monissa tapauksissa negatiivisesti alan työnäkymiin ja ansiomahdollisuuksiin, ellei ala sitten olisi kyennyt kasvamaan vähintään samassa suhteessa eikä automaation lisääntyminen tai muu vastaava kehitys olisi muuttanut oleellisesti alan työvoimantarvetta. Lisäksi sellaiset alat, joiden osajia tarvitaan yhteiskunnassa mutta joiden osaaminen soveltuu huonosti liike-elämän tarpeisiin, ovat kaupallistamisessa todennäköisiä häviäjiä.

Keynes havaitsi tämänkaltaisen kehityskulun vapaiden markkinoiden toiminnassa (Keynes, 1936). Pitkällä aikavälillä markkinatalousmekanismit mahdollisesti tasaavat suhdannevaihteluja, mutta Keynesin mukaan pitkällä aikavälillä olemme kaikki kuolleita, mikä puhuu käytännössä poliittisen ohjauksen tärkeydestä. Kaupallisessa koulutustoiminnassa, etenkin jos puhutaan nykymuotoisesta tutkintoon johtavasta koulutuksesta, asiaa hankaloittaa vielä oppija-asiakkaiden koulutuspalveluiden kysyntä, joka yleensä painottuu voimakkaasti aikuisiän alkuun. Monet ovat asiakkaina koulutuspalveluntarjoajille vain kerran elämässään, joten tarjonnan ja palvelutuotteiden muuntuminen asiakastyytyvyyden ja -kysynnän perusteella painottuu usein vahvasti mielikuviin. Positiivinen kiertoliike, jolloin tyytyväinen asiakas palaa takaisin palveluntuottajan luokse, ei todennäköisesti toteudu ainakaan yhtä vahvasti kuin monilla muilla aloilla. Tämä myös korostaa kuluttajansuoja- ja riitatapauslain-säädännön merkitystä. Jos ”lompakkoäänestys” ei toteudu riittävällä vahvuudella, koulutuspalvelutuotteen hankinta on kokemuksena ainutkertainen ja kauppahinta todennäköisesti merkittävä, markkinamekanismiin ei voida luottaa niin vahvasti kuin monet toivoisivat.

## 4.2 MARKKINAHÄIRIÖT, SPEKULATIIVISET KUPLAT

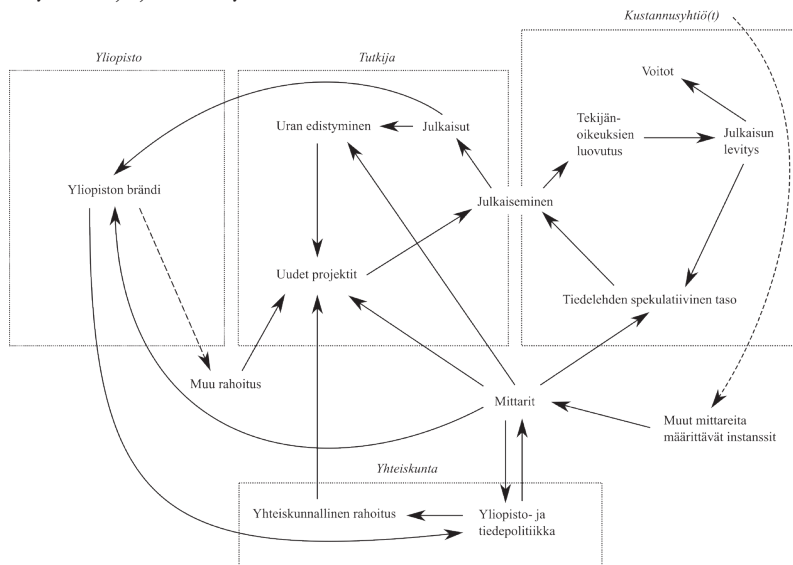
Vapaiden markkinoiden toiminta perustuu kysyntään ja tarjontaan, eivätkä tästä periaatteesta tee mitään erityispoikkeusta vapaasti tai ainakin suhteellisen vapaasti toimivat koulutuspalveluiden markkinat. Systemisesti kaupallinen korkeakoulujärjestelmä olisi todennäköisesti varsin altis erilaisille väärinkäytöksille ja suoranaistalle korruptiollekin. Tähän toki vaikuttavat merkittävästi lainsäädäntö ja muut yhteiskunnan kaupalliselle korkeakoulutusjärjestelmälle mahdollisesti asettamat rajoitteet sekä luonnollisesti myös tutkintorakenne ja oppija-asiakkaiden valvetuneisuus. Kuitenkin tieteen julkaisukanavien kaupallistuksessa suhteellisen nopeasti 2000-luvulla ja tutkijoiden työskentelyrahoituksen siirryttyä monissa maissa enenevästi erikseen haettavaan projektirahoitukseen myös paineet julkaisumäärien tekniseen kasvattamiseen kasvoivat niin tutkijoiden kuin tutkimuslaitoksienkin osalta (Beverungen & Böhm, 2012; Hakala et al., 2003; Kallio, 2013; Patomäki, 2005).

Tästä seurasi monenlaisia lieveilmiöitä, kun systeemin eri osapuolet pyrkivät saamaan helppoja taloudellisia voittoja käyttäen hyväkseen järjestelmän ominaispiirteitä. Vaikka

tiedettä ja tieteentekemistä jos mitä saattoi pitää hyvinkin epäkaupallisena toimintana, huomattiin varsin nopeasti, että toimintaperiaatteita sopivasti muuttamalla voidaan muuttaa myös systeemin toimintaa periaatteellisella tasolla. Esimerkiksi saalistavat tiedelehdet ovat yleistyneet nopeasti. Niiden toiminnalle on tyypillistä, että ne hyväksyvät julkaistavaksi laadusta tai metodikasta riippumatta lähes kaikki niille tarjotut tieteelliset artikkelit, joiden kirjoittaja on valmis maksamaan lehdelle julkaisukorvauksen. Bohannon on julkaissut Science-lehdessä varsin kattavan tutkimuksen tällaisesta toiminnasta (Bohannon, 2013). Erityisen hankalaksi asian tekevät julkaisumarkkinoiden laajuus ja globaalius sekä saalistavien tiedelehtien epätieteellinen ja -eettinen tapa toimia. Monet niistä ilmoittavat vertaisarvioivansa kaikki niille lähetetyt artikkelit ennen julkaisemista, mutta ainakaan Bohannonin tutkimuksen perusteella monet niistä eivät näyttäisi tekevän minkäänlaista vertaisarviointia. Myös lehtien nimet saattavat viitata Eurooppaan tai Amerikkaan, mutta niillä ei välttämättä ole mitään tekemistä näiden maanosien kanssa.

Todennäköisesti kaupallistetussa koulutusjärjestelmässä ainakin globaalissa mittakaavassa tulisi esiin myös tällaisia, ei-toivottuja ilmiöitä. Koska oppiminen ja osaamisen akkreditoiminen on aina moniselitteinen asia, myös tutkintojen ostaminen ainakin osittain olisi kaupankäynnin molempia osapuolia hetkellisesti, lyhyellä tähtäimellä hyödyttävä toimenpide, josta olisi todennäköisesti vaikea päästä eroon. Yhteiskunta kärsisi tällaisista lieveilmiöistä kuitenkin merkittävästi.

Tiedejulkaisemisen kaupallistuminen on mielenkiintoinen prosessi. Se on ilmiönä varsin uusi ja hakee jatkuvasti rooliaan sähköisten julkaisukanavien kehittyessä. Siihen vaikuttavat merkittävästi myös käytettävissä oleva tutkimusrahoitus, rahoituksen jakautumisperusteet ja vallitseva tiedepolitiikka. Tarkasteltaessa systeemin ominaisuuksia tarkemmin sieltä voidaan löytää useita systeemin eri osa-alueita vahvistavia takaisinkytkentäsilmuksia. Osa niistä on haluttu luoda systeemiin tarkoituksella tavoitteenaan kannustaa tutkijoita työskentelemään entistä paremmin, tehokkaammin ja tavoitehakisemmin. Osa taas on syntynyt puolivahingossa kannustimia luotaessa. Kuvassa 10 on havainnollistettu, millaisia takaisinkytkentöjä julkaisusysteemistä voidaan tunnistaa.



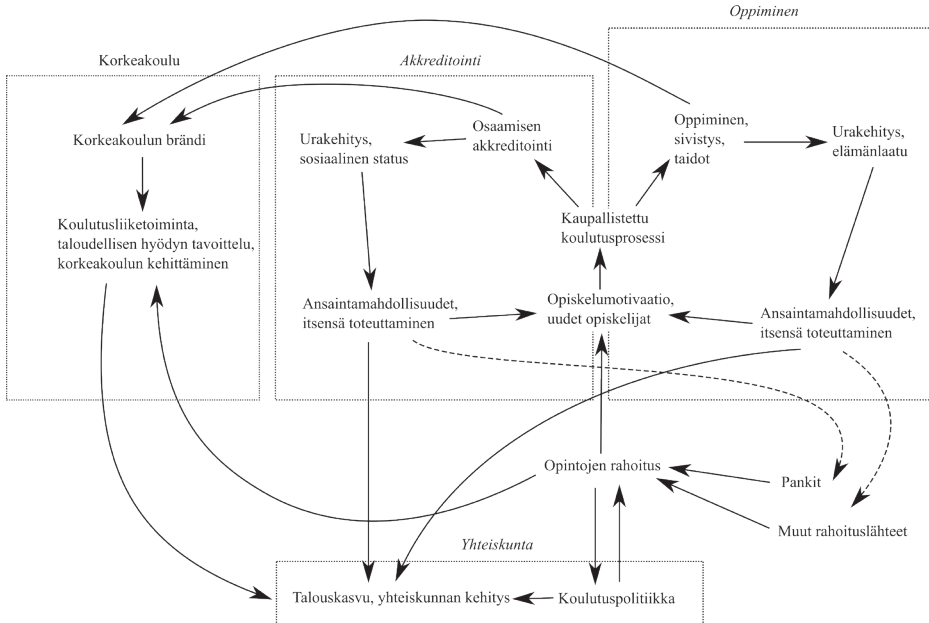
Kuva 10. Julkaisuprosessin takaisinkytkennät

Tässä kaaviossa on tunnistettu systeemin keskeisiksi toimijoiksi tutkijan henkilökohtainen työskentely, institutionaalinen yliopistolaitos, julkaisemisesta vastaavat kaupalliset toimijat ja muu yhteiskunta painottuen erityisesti yliopisto- ja tiedepolitiikkaan. Näihin kategorioidiin hankalasti määriteltävänä mutta hyvin keskeisenä tekijänä ovat systeemin toimintaa monitoroivat mittarit. Osa mittareista on luotu selkeästi korkeakoulupoliittisia tavoitteita silmällä pitäen. Näitä ovat esimerkiksi Suomen nykyiseen yliopistojen rahoitusmalliin tai niiden sisäisiin rahoitusperusteisiin osastojen, laboratorioiden tai tutkijoiden välillä vaikuttavat mittarit. Nykyisten mittareiden perusteella yliopistoissa tehtävässä tieteellisessä työskentelyssä julkaiseminen on hyvin oleellisessa asemassa.

Julkaisujen pääasiassa määrällinen huomioiminen edistää tutkijan uraa ja mahdollistaa näin rahoituksen jatkumisen uusien tutkimusprojektien muodossa. Tämä tietysti edellyttää julkaisutuotannon jatkumista ja muodostaa näin tutkijakohtaisen takaisinkytkentäsilmukan. Julkaisemisesta syntyy myös yliopistoinstituution kautta muodostuva takaisinkytkentä yliopistokohtaisen julkaisutoiminnan tuodessa vallitsevan tiedepolitiikan ja rahanjakomallien mukaisesti yliopistolle lisää julkista rahoitusta. Yliopiston ja tutkimusryhmän työllä ja sen tunnettavuudella on vaikutusta myös muun tutkimusrahoituksen hankintaan. Julkaisun levityksen kautta muodostuva takaisinkytkentä lähtee tekijänoikeuslainsäädännön mahdollistamasta tekijänoikeuksien luovutuksesta kustannusyhtiölle, joka vastaa tutkimusraportin julkaisemisesta, painattamisesta ja jälleenmyynnistä. Tekijänoikeuksien osalta kyseessä on todellakin luovutus, sillä tutkijoille tästä ei yleensä makseta mitään, ei julkaisusopimusta tehtäessä eikä myöskään tiedeartikkeleita myytäessä. Tieteentekemisen laadun ollessa vaikeasti määriteltävä asia sekä rahoitukseen käytettävien, määrällisyyttä painottavien mittareiden seurauksena tiedejulkaisuja on pyritty rankkeeraamaan keskinäiseen paremmuusjärjestykseen mitä mielenkiintoisimmilla tavoilla. Usein tuloksia on yhtä paljon kuin menetelmiäkin. Osa mittareista on tiedepoliittisesti luotuja, osa tiedeyhteisön itsensä muodostamia, ja nykyään myös suuret kustannusyhtiöt vaikuttavat asiaan omilla rankkauksillaan. Mittauskulttuuri on kuitenkin tavattoman voimakas, jolloin lähestulkoon jokaisen tutkijan on jollakin tavoin huomioitava se työssään, arvosti sitten ilmiötä tai ei (Beverungen & Böhm, 2012).

Tarkastellaan nyt sellaisia takaisinkytkentämekanismia, joita kaupallistetussa koulutusjärjestelmässä voi muodostua. Lähdetään oletuksesta, jonka mukaan oppija-asiakkaiden tavoitteet korkeakoulutuksen suhteen ovat dualistiset ja jakaantuvat sekä varsinaiseen kognitiiviseen oppimiseen että saavutetun osaamisen akkreditointiin. Motivaatio opiskeluun syntyy oppijan tavoitteista, jotka hän asettaa omasta halustaan itselleen tai jotka ympäröivä yhteiskunta odottaa hänen täyttävän. Oppija aloittaa tämän vuoksi opintonsa ostaen koulutuspalveluntarjoajalta oppimistaan tukevaa palvelua, mikä oletettavasti johtaa oppijan tietotaidon kehittymiseen ja jossakin vaiheessa myös saavutetun osaamistason akkreditointiin tutkinnon tai muun suoritteen muodossa. Kognitiivisen oppimisen takaisinkytkentäsilmukka muodostuu, kun oppija voi tietotaidoltaan ja sivistykseltään valvutuneempaan parantaa sekä elämänlaatuaan että urakehitystään, joista erityisesti jälkimmäinen parantaa asemaa työmarkkinoilla tai yrittäjänä toimiessa. Paremmat ansaintamahdollisuudet ja elämänlaatu ovatkin usein keskeisiä syitä siihen, miksi korkeakoulutukseen hakeudutaan. Kuvassa 11 tätä on havainnollistettu graafisesti.





Kuva 11. Kaupallistetun korkeakoulutuksen mahdollisia takaisinkytkentöjä

Akkreditoinnin kautta muodostuva takaisinkytkentä lähtee opiskelujen seurauksena myönnetystä osaamistason akkreditoinnista. Tämä edesauttaa urakehitystä ja parantaa oppijan sosiaalista statusta yhteiskunnassa. Käytännössä nämä tekijät korreloivat vahvasti keskenään, ja lisäksi yhteiskunnassa ilmenevillä sosiaalisilla hierarkioilla ja arvoilla on paljon merkitystä sille, millainen painoarvo esimerkiksi jonkin tasoiselle tutkinnolle ihmisten keskuudessa annetaan. Kredentialistisessä yhteiskunnassa muodollinen pätevyys johtaa kuitenkin monissa tapauksissa myös parempaan asemaan työmarkkinoilla sekä luo paremmat ansaintamahdollisuudet ja mahdollisuuden parempaan itsensä toteuttamiseen työelämän kautta. Hyvin toimiva ja tavoitteellinen koulutusprosessi parantaa myös korkeakoulun brändiä. Se tekee koulutuspalveluntarjoajasta tunnetumman ja vetovoimaisemman, jolloin myös liiketoiminnalliset mahdollisuudet paranevat merkittävästi. Parhaimmillaan näin saadaan aikaan talouskasvua ja muutoinkin yhteiskunnan ja sen toimintojen kehittymistä. Ideaalisesti toimiessaan myös opintojen rahoituksen pitäisi järjestyä ilman suurempia systeemisiä ongelmia rahoituslaitosten avulla, mikäli opinnot johtavat parempiin ansioihin. Näin luotuksen takaisinmaksukyky olisi turvattu.

Käytännössä edellä esitetyt takaisinkytkentäsilmukat tuottavat luotettavasti talouskasvua ja hyvinvointia lähinnä idealisoidussa tilanteessa. Ihmisten toiminta osana systeemiä ei kuitenkaan koskaan ole täysin rationaalista, jolloin takaisinkytkentäsilmukat saattavat tuottaa merkittäviäkin ei-toivottuja ilmiöitä. Näihin ilmiöihin on perustunut muun muassa behavioristisen taloustieteen suuntaus, joka analysoi markkinoiden toimintaa tunneperäisten inhimillisten tekijöiden näkökulmasta. Akerlofin ja Shillerin mukaan inhimillisillä perusvaistoilla, joita ovat luottamus, oikeudenmukaisuus, moraalittomuus, vilpillisyys, rahailluusio ja kertomukset, on suuri vaikutus taloussysteemien toimintaan (Akerlof &

Shiller, 2009). Luottamuksella on perustavanlaatuinen asema kaikissa yhteisöissä, ja ihmisillä vaikuttaa olevan perustavanlaatuinen tahto oikeudenmukaisuuden kokemukseen. Usein oikeudenmukaisuus ei kuitenkaan toteudu itsestään, vaan yksilöinä ihmiset ovat usein taipuvaisia optimoimaan omat etunsa vaikka tietäisivätkin, että yhteisön etu tuolloin kärsii.

Rahailuusiolla tarkoitetaan käsitystä rahan asemasta ja sen arvosta, ja kertomukset ovat inhimillinen tapa luoda käsityksiä maailmasta ja yhteiskunnan eri osa-alueista erityispiirteineen koskien myös yksittäisiä ihmisiä tai kansanryhmiä. Niiden vaikutus korostuu entisestään systeemiin osallistuvien ihmisten määrän kasvaessa, mutta siitä huolimatta erityisesti uusklassinen suuntaus on vähätellyt niiden merkitystä. Finanssi- ja arvopaperimarkkinat ovat olleet kriisialttiita osittain juuri edellä mainituista syistä (Shiller, 2000). Esimerkiksi arvopaperimarkkinoilla luottamus on keskeisessä asemassa ja sen menettäminen on helppoa. Käytännössä nämä markkinat mahdollistavat suhteellisen helposti täysin lainmukaisten mutta eettisesti kyseenalaisten menetelmien soveltamisen, joilla voi olla merkittäväkin vaikutus arvopaperien hintatasoon. Osittain tästä johtuen myös niiden arvon määrittäminen on haastavaa, ja arvopaperimarkkinoihin liittyikin oleellisesti monenlaisia tarinoita menestyksestä, uhista ja mahdollisuuksista.

Tältä kannalta asiaa katsottuna kaupallistetusta koulutuksesta voidaan tunnistaa useita vastaavia ominaispiirteitä. Luottamuksella ja oikeudenmukaisuudella on hyvin keskeinen asema niin nykyisessä järjestelmässä kuin kaupallistetussakin korkeakoulutuksessa. Usein nämä asiat yhdistetään oppijoiden rehellisyyteen, ja systeemiin onkin luotu monia menetelmiä vilpillisen toiminnan ehkäisemiseksi. Tosiasiassa kyseessä on kuitenkin paljon kokonaisvaltaisempi asia. Luottamusta vaaditaan myös siihen, että uudet oppijat uskovat koulutusohjelman antavan riittävät eväät tulevia haasteita varten tai siihen, että osaamisen arviointi toteutuu työelämän ja yhteiskunnan tarpeita vastaavasti. Asiaa voidaan tarkastella myös oppijan kannalta: Hänen on kyettävä luottamaan saamansa ohjauksen laatuun ja asianmukaisuuteen. Kaupallistetussa systeemissä hänen olisi vielä kyettävä luottamaan siihen, että saa rahalleen vastinetta.

Kokemus oikeudenmukaisuudesta voi olla yksi syy, miksi esimerkiksi aikaisemmin hankitun osaamisen tai kokemuksen tunnistaminen ja tunnustaminen osaksi tutkintoa on monissa tapauksissa osoittautunut vaikeaksi toteuttaa käytännössä. Monesti asia on hoitunut ja hoituu edelleen helpoiten tenttimällä, niin järjettömältä kuin se kuulostaakin oppimiskäsitteitä ajatellen. Suoritteiden antaminen helposti esimerkiksi työkokemuksesta tai aiemmista opinnoista koetaan suosimiseksi, vaikka asiaan olisikin vahvat perusteet. Sitä vastoin tentissä kaikki ovat näennäisesti ja ulkoiset olosuhteet huomioiden samalla viivalla, jolloin tällaista kokemusta ei näyttäisi syntyvän ainakaan yhtä vahvasti.

Systeemitasolla ilmenee moraalittomuutta ja vilpillisyyttä. Esimerkiksi jonkin koulutusohjelman opettajakunta tai yksittäiset opettajat voivat jättää opintojaksojen kehittämisen tai päivittämisen tekemättä, jolloin oppijoilla voi valmistuessaan pahimmillaan olla vanhentunut tietotaitoa. Tällainen tilanne voi tulla eteen esimerkiksi tekniikan opinnoissa uusien teknologioiden yleistyessä ja syrjäyttäessä samalla vanhat toimintatavat. Koska oppijoiden on vähäisen kokemuksensa ja puutteellisen tietotaitonsa takia todennäköisesti hankalaa monitoroida oppimaansa ja verrata sitä suoraan alan vaatimuksiin ja kehitykseen, tällainen toiminta jää helposti havaitsematta. Lisäksi siitä on taloudellista hyötyä opettajalle itselleen, kun hän voi ansaita palkkansa astetta pienemmällä työmäärällä. Yhtä lailla vastaavaa toi-

mintaa voi ilmetä myös hallinnon tai tukipalveluiden taholla. Onko oleellisempaa kehittää koulutustoimintaa vai tuottaa organisaatiomuutoksia? Tukeeko byrokratia korkeakoulun perustehtävää ja mahdollistaa samalla toiminnan kehittämisen, vai muuttuuko se ”turhaksi byrokratiaksi”, joka palvelee lähinnä omia tarkoituksiaan? Näitä esimerkkejä jokainen nykyistä korkeakoululaitosta tunteva voi varmasti keksiä itse lisää.

Kertomuksilla on opintoihin hakeuduttaessa ja opiskelumotivaation kannalta hyvin keskeinen asema. Erityisesti nuoret aikuiset joutuvat hyvin pitkälle luottamaan kertomuksiin siitä, millaisia eri alat ovat, mitä taitoja odotetaan ja millaisia työtehtäviä kyseisillä aloilla käytännössä tehdään. Myös ansiomahdollisuudet perustuvat tarinoiden muodostamiin mielikuviiin. Mitkä ovat alan palkat, ja miten ne määräytyvät? Onko alalla mahdollisuutta toimia yrittäjänä, ja onko yritystoiminta saatavissa kannattavaksi ilman suuria alkupääomasijoituksia? Myös mielikuvat korkeakouluista ja koulutusohjelmista perustuvat tarinoin, joita halutaan ohjata toivottuun suuntaan markkinoinnilla. Oleellinen kysymys korkeakoulutuksen kaupallistamisen suhteen tietysti on, miten nämä ilmiöt kehittyvät kaupallistetussa koulutusjärjestelmässä ja millainen kaupallistettu systeemi tuottaa mitään lieveilmiöitä. Sillä on kuitenkin suuri vaikutus siihen, ovatko oppija-asiakkaat valmiita maksamaan koulutuspalveluistaan. Tärkeää on kuitenkin havaita, että rationaalisesti toimivia asiakkaita on koulutuspalvelumarkkinoilla todennäköisesti vähän, kenties jopa vähemmän kuin monilla muilla markkinoilla. Niin paljon koulutusasiat kuitenkin perustuvat inhimillisiin tunteisiin.

Shiller on kirjassaan *Irrational Exuberance* käsitellyt talouskuplien kehitystä edesauttavia tekijöitä (Shiller, 2000). Hänen mukaansa jokaisesta kuplasta on havaittavissa suistumistekijöitä, jotka eivät itsessään aiheuta kuplaa vaan antavat sille puitteet kehittyä epätoivotulla tavalla. Niiden tunnistaminen voi olla vaikeaa erityisesti ennen kuplan puhkeamista, ja monet niistä ovat luonteeltaan täysin tavallisia yhteiskunnallisia ilmiöitä. Suistumistekijöitä vahvistavat takaisinkytkentämekanismit ovat eräänlaisia Ponzi-prosesseja, jotka muodostavat prosessia itseään vahvistavia silmukoita. Näitä käsiteltiinkin koulutuksen osalta jo aiemmin, ja puhuttaessa talouskuplista takaisinkytkentämekanismien rooli on kuplan kehityksessä hyvin keskeinen.

Ihmisillä on voimakas taipumus ryhmytyä. Toisilleen tuntemattomien ihmisjoukkojen ryhmytyminen ”meihin” ja ”heihin” voidaan saada aikaan hyvin monenlaisissa olosuhteissa ja useita erilaisia menetelmiä käyttäen. Suurempien ihmisjoukkojen, kuten kansakuntien, keskuudessa ilmenevä laumakäyttäytyminen edellyttää kuitenkin mahdollistukseensa medioiden ja uutisten olemassaoloa. Nämä tukevat myös kertomusten ja tarinoiden muodostumista esimerkiksi siitä, miten jonkin alan opinnoilla voi tulevaisuudessa pärjätä, kenties vaurastuakin, tai saavuttaa muita opiskelulle asetettuja tavoitteita.

Psykologisilla ankkureilla Shiller viittaa ilmiöön, jossa ihmiset tulkitsevat ympäröivää maailmaa tarjolla olevien vaihtoehtojen tai muiden kiinnepisteiden kautta (Shiller, 2000). Tämä liittyy vahvasti inhimilliseen taipumukseen toimia joustavasti tilanteen mukaan, joka näkyy yleensä pidemmällä ja laajemmalla skaalalla tarkasteltuna epärationaalisena käyttäytymisenä. Yksilöillä on myös taipumus olettaa omat kykynsä paremmiksi kuin muiden ihmisten kyvyt keskimäärin, mistä on usein ollut seurauksena epärationaalista riskikäyttäytymistä. Asia tulee hyvin ilmi esimerkiksi taktisissa uhkapeleissä, joihin omat taitonsa realistisesti heikoiksi arvioivan ei kannattaisi todennäköisten tappioiden pelossa

osallistua lainkaan. Näin myöskään paremmilla pelaajilla ei olisi mahdollisuutta todennäköisiin helppoihin voittoihin. Sama ilmiö on nähtävissä myös arvopaperikaupassa tai sijoitusasuntomarkkinoilla.

Ajattelu uudesta aikakaudesta liittyy yhteisössä vallitsevaan tarinaan tilanteesta, jossa tulevaisuus nähdään parempana, valoisampana ja monia mahdollisuuksia antavana esimerkiksi jonkin uuden teknologian tai muiden yhteiskunnallisten muutosten seurauksena. Esimerkiksi 1990-luvulla Internetin nopea yleistymisen sai jotkut ihmiset uskomaan, että talous etenkin ohjelmistoteollisuuden osalta tulee kasvamaan jatkuvasti Internetin mahdollistaessa kaupankäynnin aina sellaisten maanosien kanssa, joissa on käynnissä nousukausi (Cassidy, 2009). Koulutuspalveluiden kaupallistamisen osalta tällainen askel voidaan hyvinkin havaita osana tietoyhteiskuntakehitystä. Voidaan ajatella, että tietoyhteiskunta tarvitsee erilaista ja dynaamista osaamista, osaamisen tulee kehittyä koko ajan ja palvelutoimintana kaupallistetut, globaalisti toimivat koulutuspalveluyhtiöt ovat luonnollinen jatkumo postmodernien talouksien kehitykselle. Vastaavasti perinteinen, virkamiesvetoinen ja yhteiskunnan rahoittama korkeakoululaitos voidaan kokea vanhanaikaiseksi ja joustamattomaksi jäänteeksi, jolla ei ole mahdollisuutta menestyä eikä täyttää yhteiskunnan tulevaisuuden osaajatarpeita. Kuitenkin rationaalisesti voidaan päätyä johtopäätökseen, että kyseessä on nimenomaan tarina ja siihen liittyvä mielikuva sekä tulevaisuudesta että nykyisistä instituutioista.

On totta, että kapitalistinen yhteiskunta on saanut kansalaisten luovuuden esiin tavalla, johon muut yhteiskuntarakenteet eivät ole toistaiseksi pystyneet. Miksi sama ilmiö ei siis näkyisi myös koulutustoimintaa kaupallistettaessa? Toisaalta on myös totta, että markkinat eivät toimi rationaalisesti eivätkä optimaalisesti ja että ihmisille myydään paljon sellaista, mitä he ainoastaan luulevat tarvitsevansa ja mitä korostetaan vahvasti markkinoinnilla. Miksi kaupallistettu koulutustoiminta olisi tästä poikkeus? Tullaanko siis kaupallistetussa järjestelmässä näkemään yhä enemmän koulutusaloja, jotka saattavat olla lähes tarpeettomia mutta jotka on saatu markkinoitua oppijoille tehokkaasti? Vastaavasti tiedetään, että kaupallistetut organisaatiot eivät automaattisesti ole tehokkaita ja joustavia. Tiedetään myös, että virkavaltaiset julkiset organisaatiot voivat olla hyvinkin tehokkaita ja jopa joustavia, vaikka yleensä niihin ei osata julkisessa keskustelussa yhdistää tällaisia mielikuvia.

### **4.3 KORKEAKOULUTUSINSTITUUTIO KRIISSISSÄ**

Kaupallisesti toimivan korkeakoulujärjestelmän kehitystä ja kriisiherkkyyttä pohdittaessa on aina otettava huomioon, miten laajasti kaupallistaminen on käytännössä toteutettu ja minkälaisia rajoitteita ja säännöksiä lainsäätäjä on katsonut parhaaksi toiminnalle asettaa. Kauttaaltaan kaupallistettu korkeakoulutus todennäköisesti pitää sisällään monia markkinataloudesta tuttuja ilmiöitä. Usein kaupallistamisella halutaan tavoitella voittojen tekemisen lisäksi toiminnan tehokkuutta ja itseohjautuvuutta hyödyntämällä täydellisen kilpailun ideaalia. Tosin täydellinen kilpailu ei ole vielä toistaiseksi toteutunut juuri millään talouselämän alalla ainakaan laajassa mittakaavassa.

Täydellisen kilpailun teesit ovat täydellinen informaatio, hyödykkeiden homogeenisuus, riittävän laajat markkinat sekä markkinoiden ja resurssien vapaus ja tasavertaisuus. Verrattessa näitä Debreun (1959) lanseeraamia teesejä kaupallistettuun korkeakoulutustoimintaan voidaan perustellusti olettaa, että koulutuspalvelumarkkinoista on monen muun alan ohella haastavaa muodostaa systeemiä, joka riittävässä määrin täyträisi nämä teesit. Tava-

rahyödykkeisiin verrattuna asiaa monimutkaistaa merkittävästi koulutuksen olemuksen henkilökohtaisuus ja kognitiivinen prosessimaisuus, jolloin muun muassa täydellisen hyödykkeen määrittäminen riippuu voimakkaasti oppijasta ja tavoitekontekstista. Debreun teesejä voi verrata myös Akerlofin ja Shillerin (2009) behavioristisen talousajattelun kautta kaupallistettuun korkeakoulutoimintaan, jolloin inhimillisille perusvaistoille (luottamus, oikeudenmukaisuus, rahailluusio, inhimillinen taipumus moraalittomuuteen ja asioiden jäsentäminen kertomusten kautta) annetaan merkittävä rooli.

Inhimillisten perusvaistojen vaikutus kaupallistetun korkeakoulujärjestelmän kriisialttiutta pohdittaessa johtaa takaisin tässä teoksessa useasti esiin nostettuun korkeakoulutuksen tavoitteiden dualistisuuteen oppijan näkökulmasta. Koska asiaa on käsitelty jo useasti, ei kaikkea ole tarpeen toistaa. Asia on kuitenkin tärkeä, sillä se ohjaa voimakkaasti koko liiketoiminnan kehittymistä. Perusvaistoilla on myös laajempi ja vaikeasti ennustettavampi vaikutus korkeakoulutuksen liiketoiminnallisiin ilmiöihin. Korkeakoululaitoksen suhde ympäröivään yhteiskuntaan on monimutkainen ja monitasoinen.

Yksi tällainen osa-alue ovat korkeakoulutusjärjestelmän systemaattiset vallankäyttöprosessit: Mikä on lainsäädäntövallan osuus ja tarve? Miten säännöksiä tulkitaan ja millaisia valtaprosesseja taloudellinen toiminta pitää sisällään? Tarvitaanko toiminnan auditointia? Jos tarvitaan, mitkä asiat tulee ottaa auditoinnin kohteeksi ja miten auditointi järjestetään? Onko vakavaraisuuteen syytä kiinnittää huomiota? Jos on, paljonko korkeakouluilta vaaditaan omaa pääomaa ja millaista tämän pääoman tulee olla? Millainen on korkeakoulun taloudellinen rakenne ja riippuvuus muista toimijoista? Halutaanko korkeakoulujen toimintaan vaikuttaa yhteiskunnan demokraattisin prosessein vai katsotaanko tämä vaade täytetyksi luovuttamalla valta korkeakouluyhteisölle? Kuka tai mikä elin tätä valtaa tällaisissa tapauksissa tosiasiaa käyttää? Mitkä ovat vallankäytön johdannaisvaikutukset erityisesti ydinalueen ulkopuolella? Miten mahdollinen osaoptimointi vaikuttaa laajalla skaalalla koko yhteiskunnassa?

Edellä mainittujen kysymysten seurauksena esiin nousee myös kysymys, miten toimitaan jonkin suuren koulutuspalveluja tuottavan yhtiön ajautuessa vararikkoon tai lopettaessa muusta syystä yllättäen toimintansa. Mitä tapahtuu keskeneräisille tutkinnoille, kesken jääneille kurseille ja suoritusmerkinnöille? Seuraako tästä käytännössä tilanne, jossa oppijoiden usean vuoden uurastus menee akkreditointitavoitteita ajatellen hukkaan? Voidaanko toisen yhtiön ylläpitämää korkeakoululaitosta velvoittaa hyväksymään nämä suoritukset osaksi tutkintoa ja ottamaan vastaan ilman korkeakoulua jääneet opiskelijat? Mikäli vararikkoon ajautuva korkeakoulutuspalveluita tuottava yhtiö vastaisi suurelta osin jonkin maantieteellisen alueen tiettyjen alojen osaajien koulutuksesta, mitkä olisivat tällaisen tilanteen taloudelliset ja sosiaaliset seuraukset muulle yhteiskunnalle? Ollaanko tuolloin mahdollisesti saatu aikaan pankki- ja finanssimailmasta tuttu tilanne, jossa kriisipankkeja ei voida päästää konkurssiin, sillä niiden katsotaan olevan ”liian suuria kaatumaan” ja dominoefektin pelossa ne päätetään pelastaa julkisten varojen avulla?

Kriisien ei kuitenkaan välttämättä tarvitse olla näin dramaattisia. Esimerkiksi korkeakoulu-yhtiöiden vakavaraisuusvaatimukset voivat tietyissä olosuhteissa johtaa tilanteeseen, jossa korkeakoulutuspalveluita tuottavan yhtiön kannattaa valita ainoastaan oppijoita, jotka yhtiön arvion mukaisesti ”lähes varmasti” tuottavat yhtiölle voittoa. Sinänsähän tämä on hyvin looginen ja suotava tavoite, mutta se voi johtaa myös koulutusmäärien voimakkaaseen

pienenemiseen. Tämä voi edesauttaa työvoimapulan kehittymistä tietyille aloille, jolloin palkkataso todennäköisesti nousee, mikä voi näkyä kasvavina hakijamäärinä kyseiselle koulutusosalalle. Johtaako tämä kyseisen koulutuspalvelun hinnan nousuun? Millaisia yhteiskunnallisia seurauksia tällaisella tilanteella mahdollisesti olisi?

Kriisitilanne voi syntyä myös vaihkaa. Suuret toimijat voivat ostaa pienempiä toimijoita, jolloin markkinat ainakin alueellisesti keskittyvät epäterveellä tavalla. Tällaisen tilanteen seurauksena myös valta keskittyy erityisesti sellaisilla aloilla, joilla muodollista pätevyyttä edellytetään muun sääntelyn vuoksi. Kuka tätä valtaa tuolloin käytännössä käyttää ja mitkä ovat vallankäyttäjän tarkoitusperät? Jos esimerkiksi Suomessa toimivat kaupallistetut korkeakouluinstituutiot ajautuisivat yksi kerrallaan saman koulutuspalveluyhtiön omistukseen, tuolla yhtiöllä ja sen omistajilla olisi käytännössä merkittävästi valtaa suomalaisen korkeakoulupoliittikkaan ohi demokraattisesti ohjattujen instituutioiden. Miten tämä yhtiö pitäisi huolta eri alueista, niiden koulutustarpeesta, aluekehityksestä ja työllisyysvaikutuksista? Yhtiöiden keskeisin perustehtävä on kuitenkin tuottaa rahaa omistajilleen. Voisiko siis yhtiö yksinkertaisesti päättää keskittää kaikki toimintansa vaikkapa pääkaupunkiin? Tai pitää kenties koko Suomea ”tarpeettomana sivutoimipisteenä” ja siirtää tietyt koulutusalat kokonaan muualle? Lisäksi aggressiivinen verosuunnittelu olisi globaaleille toimijoille helppoa: koulutuspalveluyhtiön pääkonttori sijoitettaisiin sopivaan veroparatiisiin.

Alueellisten haittavaikutusten osalta voitaneen puhua ehkä jopa eräänlaisesta huoltovarmuudesta korkeakoulutuksen järjestämisen suhteen. Tällä voidaan tarkoittaa sekä taloudellisesti merkittävien alojen osaajatarpeen varmistamista mutta myös ei-kaupallisten alojen toiminnan turvaamista. Yhteiskunta ei kuitenkaan pyöri ja kehity ainoastaan talouden voimin, vaikka se toki tärkeässä asemassa onkin. Lisäksi myös sovelletut pedagogiset menetelmät vaikuttavat huoltovarmuusasioihin: Jos opetushenkilökunta on nykyiseen tapaan fyysisesti samassa paikassa kuin oppijatkin, se antaa turvaa myös muutostilanteiden suhteen. Jos taas opetus on järjestetty keskitetysti esimerkiksi MOOC-tyyppisinä kursseina, moninaisten poliittisten kiistojen eskaloituminen myös korkeakoulutuspolitiikkaan on todennäköisempää. Asiaan vaikuttavat paljon myös yhteiskunnassa tehtävien töiden sääntely ja luvanvaraisuusaste. Onko korkeakoulutuksen tavoitteena kehittää osaamista yleisesti ottaen vai antaa lisäksi pätevyys luvanvaraisiin tehtäviin?

Shiller ja Akerlof vertaavat kirjassaan ”Vaiston varassa – Miten ihmismieli ohjaa maailmanlaajuista kapitalismia” kiinteistö- ja finanssimarkkinoilla ilmenevien spekulatiivisten kuplien ja Villissä lännessä useasti kaupattujen humpuukilääkkeitten yhtäläisyyksiä (Akerlof & Shiller, 2009). Molemmissa tapauksissa vedotaan voimakkaasti ihmisten perusvaistoihin ja saadaan heidät uskomaan kyseisen tuotteen tai sijoituksen tarpeellisuuteen ja välttämättömyyteen. Lisäksi ihmiset tavallisesti myös kokevat, että hankintapäätös on tehtävä suhteellisen pian tai muussa tapauksessa ainutkertaiseksi koettu tilaisuus menetetään. Onko siis mahdollista, että korkeakoulutuksen kaupallistaminen voisi tuoda esiin myös tällaisia ilmiöitä korkeakoulutuskentällä? Muodostuuko systeemi sellaiseksi, että nuorille myydään sopivan rahoituksen turvin kallis korkeakoulutuspaketti, jonka läpikäytyään he toteavat, että se ei vastannutkaan odotuksia tai siihen sijoitettua rahamäärää? Voiko näin siis syntyä uusia humpuukituotteita tietoyhteiskuntaan? Onko merkkejä tällaisesta kehityksestä havaittavissa kenties jo tänään, nykyisessäkin systeemissä?

## 5 LOPUKSI

Korkeakoulutusjärjestelmä on oleellinen osa tietoyhteiskuntaa, ja sen olemassaololla on merkittävä vaikutus monien yhteiskunnan toimintojen kannalta. Osaajia tarvitaan niin korkeaan teknologiaan perustuvan teollisen toiminnan ja erilaisten palveluiden tuottamiseen kuin julkisen sektorin tarpeisiin. Taloudellisten aspektien lisäksi korkeakoulutustoiminnalla on merkittävä rooli kansalaisten sivistäjänä. Demokraattisesti toimiva yhteiskunta edellyttää kansalaisilta valvutuneisuutta, jota vaaditaan nykypäivänä entistä enemmän monien ilmiöiden ja niiden kerrannaisvaikutusten ollessa enenevässä määrin globaaleja. Tämä korostuu erityisesti suoran demokratian toimintaperiaatteessa. Vaikka suoran demokratian periaatetta ei Suomessa tai länsimaissa kovin usein sovelletakaan, huomionarvoista on, että yleensä sitä sovelletaan kuitenkin nimenomaan suurten poliittisten kysymysten ratkaisemiseen. Näin toimittiin esimerkiksi Isossa-Britanniassa kesällä 2016 äänestettäessä maan EU-jäsenyyden tulevaisuudesta.

Korkeakoululaitos on Suomessa pääsääntöisesti rahoitettu julkisista varoista. On katsottu, että korkeakoulutuksen merkitys koko yhteiskunnalle antaa riittävän perusteen julkiseen rahoitukseen. Tätä kautta korkeakoulutuspolitiikan toteuttaminen ja päätösten jalkauttaminen ovat myös olleet helpommin järjestettävissä. Lukukausimaksuja ei Suomessa ole kerätty ennen 2010-lukua, ja tuolloinkin ne ovat kohdistuneet ainoastaan Euroopan talousalueen ulkopuolelta tuleviin opiskelijoihin. Korkeakoulutuksen ajattelemisen palveluliiketoimintana ja sen käytännön toteutusmahdollisuuksien etsiminen on siis suhteellisen uusi asia niin Suomessa kuin ulkomaillakin. Maissa, joissa lukukausimaksuja on perinteisesti kerätty, korkeakoulu on kuitenkin pääsääntöisesti käsitetty hierarkkiseksi, oppimista tukeviksi instituutioiksi. Kilpailuilla markkinoilla toimivista liiketoiminnallisista korkeakoululaitoksista ei ole voinut puhua.

Koulutus- ja opetustyön on perinteisesti ajateltu olevan oppijoiden kasvatusta, joten kaupallisen toiminnan on katsottu soveltuvan siihen huonosti. Koulutuspalvelutoiminnan kaupallistaminen lähtee siis oletuksesta, että kasvatustajatteluun sijaan tai sen lisäksi oppija voidaan nähdä asiakkaana, jolla on osaamisvajetta henkilökohtaisiin tavoitteisiinsa nähden. Tämän vajeen korjaamiseksi hän haluaa hankkia koulutuspalveluita, joiden ansiosta hän saavuttaa osaamistavoitteensa. Näin ollen oppijalla on myöhemmin mahdollisuus parempiin ansioihin tai muihin asettamiinsa tavoitteisiin. Suomessa, monen muun maan lisäksi, kaupallisten koulutuspalveluiden yhteiskunnallinen ja taloudellinen merkitys on ollut vähäistä johtuen hyvin toimivasta ja kaikki koulutusasteet kattavasta julkisrahoitteisesta järjestelmästä. Erilaiset erikoistumis- ja täydennyskoulutukset, joiden ei ole katsottu täyttävän kansallisen koulutus- ja kasvatustajatteluun edellytyksiä yleishyödyllisyydestä, on pääsääntöisesti jätetty koulutukseen osallistujan itsensä maksettaviksi. Tällaisia koulutuksia on varsin vähän korkeakoulukentällä, mutta sen ulkopuolelta asiasta löytyy monenlaisia esimerkkejä. Tuolloin koulutuksen järjestäjänä onkin usein toiminut jokin yksityisomisteinen yhtiö, jonka toiminnalle lainsäädäntö asettaa yksityiskohtaiset raamit ja jolle asiakas maksaa itse käyttämänsä koulutuspalvelun. Lisäksi muun muassa teollisuudessa ja kaupan alalla toimivien yhtiöiden välillä käydään kauppaa myös koulutuspalveluista, jotka liittyvät usein hyödykkeiden käyttöön tai kunnossapitoon.

Tutkintoon johtavassa korkeakoulutuksessa oppijan tavoitteet jakautuvat kahteen perustavoitteeseen. Ne ovat osaamisen kehittyminen ja saavutetun osaamisen akkreditointi. Osaamisen kehittyminen on kognitiivinen oppimisprosessi, josta jokainen oppija joutuu suoriutumaan henkilökohtaisesti. Niinpä koulutuspalvelutuottajan asiakas voi ostaa opetusta mutta ei oppimista. Parhaimmillaan opetus toki edesauttaa oppimista merkittäväällä tavalla, mutta toisaalta on muistettava, että suoraan nämä kaksi asiaa eivät korreloi: oppimista voi tapahtua opetuksesta huolimatta, eikä niin sanottu huippuopetukseen vielä yksin takaa minkäänlaisia oppimistuloksia. Prosessin henkilökohtaisuudesta johtuen kullekin oppijalle parhaiten soveltuvat oppimismenetelmät vaihtelevat. Tämän seurauksena huippuopetuksenkin käsite on todellisuudessa hyvin subjektiivinen: se, mikä on huippuopetusta yhdelle oppijalle, ei välttämättä ole sitä toiselle.

Osaamisen akkreditoinnin suhteen tavoitteet ovat helpommin käsitettävissä. Kun tutkinto tai muu tavoitesuorite on saavutettu, koulutuksen voidaan katsoa tältä osin täyttäneen tehtävänsä. Osaamisen akkreditoinnin ja kognitiivisen oppimisprosessin välisiä eroja ja mahdollisia ristiriitaisuuksia on tässä kirjassa käsitelty monessa kohtaa. Asia on tärkeä koulutuspalvelumarkkinoiden dynamiikan kannalta, sillä kaupallinen lähestymistapa käytännössä edellyttää, että oppija-asiakkaille tarjottava koulutus järjestetään opintosisällöiltään siten, että siitä voidaan muodostaa valitun laajuinen opintosuoritekokonaisuus, toisin sanoen koulutustuote. Tämä merkitsee, että sillä pitää olla ainakin selvästi määriteltävissä ja rajattavissa oleva sisältö ja koulutuspalveluntarjoajan oppija-asiakkaan tulisi koulutuksen päätyttyä saada jotakin, mitä hän tarvitsee tai minkä hän kokee konkreettisesti. Tämä on tärkeää etenkin sellaisissa tapauksissa, joissa koulutustuotteesta perittävä hinta on suuruudeltaan merkittävä. Lisäksi koulutuksen järjestämisen tulisi olla kustannuksiltaan kilpailukykyistä, jotta asiakkaita riittäisi ja toiminta olisi taloudellisesti kannattavaa koulutuksen tuottajan kannalta. Jokaisen yhtiön toiminnan yksi keskeinen tavoite on kuitenkin liikevoiton tekeminen; muussa tapauksessa yritystoiminta yleensä loppuu.

Nykyisessä korkeakoulumallissa on monia julkishallinnollisille instansseille tyypillisiä piirteitä. Toimintaa ohjataan laajassa mittakaavassa keskitetysti lainsäädännön ja rahoituksen jakautumismallien perusteella. Niihin vaikuttaa merkittävässä määrin myös vallitseva koulutuspolitiikka poliittisine voimasuhteineen. Yksittäiset korkeakoululaitokset jakautuvat tiedekuntiin, osastoihin, laitoksiin, laboratorioihin tai koulutuslinjoihin. Koulutusohjelmat ovat yksityiskohtaisesti ennalta suunniteltuja ja jakautuvat opintojaksoihin, joille on määritelytavoitteet. Perinteinen korkeakouluopetus on painottanut luennointia, mahdollisia harjoituksia ja tenttejä luotettavana osaamisen mittarina. Yleensä suoritukseensa tyytymättömän opiskelijan helpoin keino parantaa suoritustaan on ollut uusia tentti tai kurssi. Hierarkkisuuden johdosta muut keinot ovat yleensä olleet varsin hankalasti toteutettavia.

Nykyisen korkeakoulumallin organisaatorakenne ei erityisesti tue luovuutta tai oppijakohtaista opetusta. Molempia asioita korkeakoulumaailmasta toki onneksi löytyy, mutta niiden toteuttajina ovat olleet yleensä yksilöt tai pienemmät ryhmät. Parhaimmillaan esimerkiksi jonkin koulutusohjelman opettajakunta on voinut kehittää merkittävästikin opetuspedagogiikkaa tai muita koulutusohjelman puitteita. Kuitenkin jos toimintaa katsoo kaupallistamisen ja oppija-asiakkuusroolin kautta, systeemi on usein perin jäykkä huomioimaan yksittäisten oppija-asiakkaiden henkilökohtaiset tarpeet. Hierarkkiseen ajatteluun tällainen sopii kaiken lisäksi huonosti ja moni nykyiseen systeemiin tottunut opettaja ajatusta vierastaakin, mutta kaupallisessa toiminnassa asia on silti hyvin keskeinen. Tässä lähestytäänkin



kysymystä, onko nykyinen, keskitetysti ohjattu ja tutkintoihin vahvasti perustuva rakenne kuitenkin paras kaupalliselle koulutusjärjestelmälle. Onko se sitä nykyisellekään, ei-kaupalliselle järjestelmälle? Toimiiko modernin, teollisen ajan tutkintorakenne postmodernissa ja globaalissa maailmassa parhaalla mahdollisella tavalla?

Tutkintorakenteen standardisuudella on kuitenkin myös etunsa. Tutkintojen vertailtavuus, opintojen jatkaminen esimerkiksi työelämäjakson jälkeen tai koulutuspaikan vaihtaminen helpottuvat, kun käytössä ovat ainakin suurin piirtein yhteiset menetelmät koulutustasojen ja niiden vaativuuden määrittelyyn. Bolognan prosessilla tavoitellaan eurooppalaisen korkeakoulualan muodostamista, jonka yhtenä tavoitteena ovat keskenään vertailukelpoiset tutkinnot. Osana tätä prosessia tutkinnot standardoitiin kandidaatin-, maisterin- ja tohtorintutkinnoiksi ja muun muassa yhden opintopisteen eteen tehtävä laskennallinen työmäärä määriteltiin noin 27 tunniksi. Käytännössä standardisuus kuitenkin näkyy vahvimmin paperilla: tavallista on, että jopa saman koulutusohjelman sisällä opintopisteitä voi saada sisällöltään erilaisista ja erilaisen työmäärän vaativista opintojaksoista hyvinkin erilaisen määrän. Toisaalta, puutteista huolimatta, standardisuutta ja yhteisesti sovittuja käytänteitä varmasti tarvitaan kaikissa tilanteissa. Vaikka korkeakoulutusjärjestelmä olisikin kaupallistettu ja yksityiset koulutuspalveluyhtiöt voisivat vapaasti kulloisenkin markkinatilanteen mukaan muokata ja räätälöidä koulutuspalvelutuotteitaan oppija-asiakkailleen soveltuviksi, mikään osapuoli ei hyötyisi tilanteesta, jossa esimerkiksi Euroopassa olisi tutkintoja tai opintokokonaisuuksia käytännössä yhtä monta erilaista kuin koulutusohjelmiakin. Jos tutkintojen tai opintojaksojen keskinäinen vertailtavuus jo nykyisessä järjestelmässä on osittain tulkinnallista, tuollaisessa tilanteessa se olisi jo mielivaltaista.

Mitä siis voidaan lopulta sanoa korkeakoulutuksen kaupallistumisesta? Tulevaisuuden enustaminen on tunnetusti hankalaa. Korkeakoulutuksen kaupallistaminen terminä herättää monissa vahvoja tunteita, mutta tosiasiaa se on hyvin yleisluontoinen käsite siitä, mitä asialla itse asiassa tarkoitetaan tai halutaan ilmaista. Tämän vuoksi neutraali, faktoihin perustuva keskustelu asiasta on usein vaikeaa. Asiaa hankaloittavat vielä korkeakoulutuksen merkittävä asema yhteiskunnassa ja sen vahvat kerrannaisvaikutukset, joilla on vaikutusta paitsi taloudellisiin seikkoihin myös moniin muihin yhteiskunnallisiin kerroksiin. Muutosten ja muutosehdotusten hyväksyntään merkitsevät paljon myös kollektiiviset kokemukset, jotka kumpuavat ihmisten perusvaistoista. Nämä vaikuttavat myös vahvasti siihen, mihin suuntaan korkeakoululaitosta kehitetään, oli kysymys sitten kaupallistamisesta tai muusta kehitystyöstä.

Korkeakoulutuksen kaupallistamisaste on yksi keskeinen asia, joka vaikuttaa merkittävästi systeemin ominaisuuksiin. Yhdeksi ääripääksi voitaneen katsoa täysin julkisrahoitteinen, virkavastuuperiaatteeseen nojautuva tilivirastokorkeakoululaitos ilman minkäänlaisia rahoituksen tulohajautusjärjestelmiä ja toiseksi ääripääksi täysin kaupallistettu, markkinavoimien ohjaama systeemi, jota ei tueta mitenkään julkisista varoista vaan joka päinvastoin on muiden yhtiöiden tapaan verovelvollinen entiteetti. Näiden ääripäiden väliin jää valtavasti variaatioita, joissa yhdistellään joustavasti sekä julkishallinnollisen systeemin että markkinaehtoisen järjestelmän ominaisuuksia. Käytännössä nykyjärjestelmäkkin on jo tällainen variaatio tulohajautukseen, ulkopuoliseen rahoituslähteeseen ja ulkomaalaisilta perittävistä lukukausimaksuineen.

Monet korkeakoululaitoksen kehittämishaasteet ovat luonteeltaan sellaisia, ettei niihin ole olemassa yksinkertaisia tai helposti toteutettavissa olevia ratkaisuja. Esimerkiksi koulutusohjelmien opintosisällöt ovat yksi tällainen asia. Maailma muuttuu, työelämän tarpeet

muuttuvat ja teknologia kehittyy jatkuvasti. Opintosisältöjen päivittäminen vastaamaan nykyhetken ja tulevaisuuden tarpeita on hyvin keskeinen ja sellaiseksi tunnistettu ja tunnustettu asia, mutta käytännössä se toteutuu evolutiivisesti, askel askeleelta. Joskus asiassa otetaan suurempia harppauksia, mutta suurin osa kehitystyöstä tapahtuu tai ainakin sen pitäisi tapahtua osana oppilaitosten arkista työtä. Kuitenkin jokainen korkeakoulutettu todennäköisesti muistaa omista opinnoistaan lukuisia kursseja tai muita opintojaksoja, joiden sisällöt olivat selvästi jääneet ajastaan jälkeen tai kenties koko opintojakson toteutustapa oli sellainen, ettei kenelläkään ollut selvää kokonaiskuvaa tai -näkemystä koko opintojakson tarpeellisuudesta ja tarkoituksesta. Usein tällaiset surullisen kuuluisat opintojaksot saattavat olla pitkäikäisiäkin, sillä ne säästävät opetushenkilökunnan työaika ja resurssia. Korkeakoulun johto on myös tyytyväinen, kun selvittää vähemmällä henkilöstökuluilla, ja opiskelijoita asia harvemmin häiritsee, sillä tiedossa on helppoja opintopisteitä. Mieli-pahaa tarkoituksettomat opintojaksot voivat toki aiheuttaa, mutta sekin on vain harvoin niin voimakasta, että asiaa lähdettäisiin valitusten muodossa ajamaan eteenpäin. Lisäksi oppilaitos saa nykymallin mukaisesti osan rahoituksestaan yli 55 opintopistettä suorittaneiden opiskelijoiden määrän perusteella, mikä vähentää osaltaan hallinnollista kiinnostusta vaikkapa esimerkin kaltaisten, puolitarpeettomien kurssien karsimiseen.

Tämä esimerkki kuvaa osaltaan korkeakoulutuksen tavoitteiden dualistisuutta oppijoiden näkökulmasta sekä konkreettisten tavoitteiden asettamisen ja niiden seuraamisen haastavuutta opetushenkilökunnan tai opetuksen järjestäjän kannalta. Lisäksi jokaisen oppijan työurat poikkeavat toisistaan valmistumisen jälkeen enenevässä määrin, jolloin myös korkeakoulutuksen oppisisältöjen tarpeellisuus työelämässä on hyvin subjektiivinen asia. Mitä enemmän korkeakoulutuksessa luotetaan markkinaohjaukseen, sitä todennäköisemmiksi myös tällaiset lieveilmiöt tulevat. Markkinatalous ei kuitenkaan ole vakaa, vaikkakin vallitseva kysyntä ja kyseisen hyödykkeen tarjonta pyrkivätkin etsimään optimaalista hintatasoa kulloiseenkin markkinatilanteeseen. Esimerkiksi asunto- tai finanssimarkkinoilla aika ajoin esiintyvät spekulatiiviset kuplat ja niiden seurauksena ilmenevät korjausliikkeet kertovat omaa tarinaansa siitä, miltä tuon tasapainon etsiminen välillä käytännössä näyttää. Jos esimerkiksi kaupallistetussa korkeakoulutuksessa tällainen markkinasykli olisi 10–20 vuotta, se merkitsisi käytännössä yhden sukupolven opiskelumahdollisuuksien toteutumista kulloisenkin markkinatilanteen mukaan. Tuohon ajanjaksoon voi mahtua hyvinkin korkeiden hintojen vaihe, jolloin moni valmistuva on voinut velkaantua kymmenien tuhansien eurojen edestä kohonneita ja kalliita lukukausimaksuja maksaessaan, ja vastaavasti romahdusta seuraava halpojen hintojen vaihe, jolloin samat opinnot voisi suorittaa hyvinkin edullisesti – edellyttäen tietysti, että romahduksen jälkeenkin on oman alan koulutusta tarjoavia korkeakouluja, jotka eivät ole menneet konkurssiin.

Ammattikorkeakoulujen perustamisen jälkeen korkeakoulutuskentällä yliopistot mukaan lukien on tehty paljon hallinnollisia uudistuksia ja organisaatiomuutoksia. Varsinaisen opetustyön kehittäminen on taas usein jäänyt opetushenkilökunnan harteille. Toiset ovat olleet asiassa hyvinkin aktiivisia, toiset selvästi vähemmän. Hyvin toimivaa ja tarkoituksenmukaista organisaatiota tarvitaan, mutta sen jatkuva myllääminen ei kuitenkaan automaattisesti paranna varsinaisen perustyön tekemistä. Usein asiat saattavat jatkua arjessa jopa täysin samalla tavalla kuin ennenkin, vaikkakin kustannuspaikat, hallintoketjut ja koulutusohjelmien tai oppilaitosten nimet ja omistussuhteet muuttuisivatkin vuosien varrella. Moni tehty työ voi jällempäin katsoen osoittautua kokonaisuuden kannalta hyvinkin merkittäväksi, mutta valitettavasti myös tarpeetonta työtä tehdään välillä liikaa.

Olen sitä mieltä, että perustusten jatkuvan vatkamisen sijaan tulevaisuuden haasteisiin pystyttäisiin parhaiten vastaamaan keskittymällä perustyön, koulutuksesta puhuttaessa opetustyön, kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Tämä kehitystyö voidaan toteuttaa monella tavalla. Kaupallistaminen, osittainenkin, tarjoaa varmasti uusia mahdollisuuksia, joiden suhteen on järkevää pitää silmät auki. Mikään automaattinen ongelmien ratkaisija se ei kuitenkaan ole, ja myös ei-kaupallisella korkeakoululaitoksella on omat vahvuutensa ja monia mahdollisuuksia kehittyä paljonkin nykyisestä tasostaan. Kaupallistamisen tarjoamien mahdollisuuksien lisäksi on kuitenkin huomioitava siihen todennäköisesti sisältyvien ei-toivottujen lieveilmiöiden tunnistaminen ja tunnistaminen, mikä on onnistuneen kehittämisen kannalta hyvin oleellinen asia.

Maailma on täynnä mahdollisuuksia, toivottavia ja ei-toivottuja. Osaan on syytä tarttua, osalle aika ei välttämättä ole kypsä. Välillä yhdessä paikassa toimiva ratkaisu on siirrettävissä toiseen, välillä taas erilaisten toimintaympäristöjen yhdistäminen tuottaa kaikkea muuta kuin toivotun tuloksen. Miten siis on korkeakoulutuksen kehitystyön ja sen tarjoamien tulosten laita? Toivottavasti ne tulevat olemaan hyviä, mikä tie kehittämisen suhteen sitten valitaankaan.

# LÄHTEET

Akerlof, G.A., Maun, M., 1970. The market for “lemons”: Quality uncertainty and the market mechanism. *Quarterly journal of economics*, 84(3), pp. 488–500.

Akerlof, G.A., Shiller, R.J., 2009. *Vaiston varassa: Miten ihmismieli ohjaa maailmanlaajuisia kapitalismia*. Helsinki: Gaudeamus.

Akyildiz, M., Tekinay, A., 2010. Commercialization of higher education in globalization process and customer-oriented applications. *World universities congress 20–24 October 2010*, Canakkale Onsekiz Mart University, Turkey.

Atkinson, J., 1984. New patterns of working relationships. *Education + training*, 26(10), pp. 318–320.

Autor, D., 2015. Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of economic perspectives*, 29(3), pp. 3–30.

Bebchuk, L., Fried, J., 2004. *Pay without performance: The unfulfilled promise of executive compensation*. Cambridge: Harvard university press.

Becker, G.S., 1993. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago press.

Beverungen, A., Böhm, S., Land, C., 2012. The poverty of journal publishing. *Organization*, 19(6), pp. 929–938.

Bohannon, J., 2013. Who’s afraid of peer review? *Science*, 342(6154), pp. 60–65.

Boyles, D., 1998. *American education and corporations: The free market goes to school*. New York: Garland publishing.

Cameron, R., 1995. *Maaailman taloushistoria: Paleoliittiselta kaudelta nykypäivään*. Helsinki: Suomen historiallinen seura, WSOY.

Cassidy, J., 2009. *Dot.Con: How America lost its mind and money in the Internet era*. New York: HarperCollinsPublishers.

Castells, M., Himanen, P., 2001. *Suomen tietoyhteiskuntamalli*. Helsinki: WSOY.

Chiappori, P.A., Salanie, B., 2000. Testing for asymmetric information in insurance markets. *Journal of political economy*, 108(1), pp. 56–78.

Clark, R.L., Morrill, M.S., Allen, S.G., 2012. Effectiveness of employer-provided financial information: Hiring to retiring. *American economic review*, 102(3), pp. 314–318.

- Converse, P., 1964. The nature of belief systems in mass publics. *Critical review*, 18(1–3), pp. 1–74.
- Crouch, C., 2005. *Post-democracy*. Cambridge: Polity press.
- Debreu, G., 1959. *The theory of value: an axiomatic analysis of economic equilibrium*. New Haven: Yale university press.
- Delanty, G., 2013. *Formations of European modernity: a historical and political sociology of Europe*. London: Palgrave Macmillan.
- Dickson, D.H., Kelly, I.W., 1985. The “Barnum Effect” in personality assessment: A review of literature. *Psychological reports*, 57(1), pp. 367–382.
- Dill, D., 1997. Higher education markets and public policy. *Higher education policy*, 10(3–4), pp. 167–185.
- Durdauf, S.N., Blume, L.E., 2008. *The new palgrave dictionary of economics*. London: Palgrave Macmillan.
- Eisenhardt, K.M., 1989. Agency theory: An assessment and review. *The academy of management review*, 14(1), pp. 57–74.
- Englund, P., 1996. *Suuren sodan vuodet*. Helsinki: WSOY.
- Frankena, W., 1973. *Ethics*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Friedman, M., 1962. *Capitalism and freedom*. Chicago: University of Chicago press.
- Garvin, D.A., 1988. *Managing quality: The strategic and competitive edge*. Harvard business school: Free press.
- Gollop, F.M., 1979. Accounting for intermediate input: The link between sectoral and aggregate measures of productivity growth. *Measurement and interpretation of productivity*.
- Hakala, J., Kaukonen, E., Nieminen, M., Ylijoki, O.-H., 2003. *Yliopisto – tieteen kehdestä projektimyllyksi. Yliopistollisen tutkimuksen muutos 1990-luvulla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hanushek, E.A., Woessmann, L., 2015. *Universal basic skills: What countries stand to gain*. OECD publishing.
- Held, D., McGrew, A., 2002. *Globalization / anti-globalization. Beyond the great divide*. Cambridge: Polity press.
- Hilbert, M., 2013. *Big data for development: From information- to knowledge societies*. SSRN electronic journal.

- Hjerppe, R., 2016. Aineettoman pääoman oppihistoriasta. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*, 112(3), s. 346–350.
- Johnson, S., 2011. Mistä hyvät ajatukset tulevat: Innovaation luonnonhistoria. Helsinki: Terra cognita.
- Kahneman, D., Shane, F., 2002. Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgement. In Gilovich, Griffin, Kahneman: *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgement*. Cambridge: Cambridge university press.
- Kahneman, D., Tversky, A., 1979. Prospect theory: An analysis of decision under risk. *Econometrica*, 47(2), pp. 263–291.
- Kaivo-oja, J., Karppinen, A., 2014. Lukukausimaksut ja yliopistojen houkuttelevuus: Mitä tilastot ja kansainväliset tutkimukset kertovat? Vai kertovatko mitään suomalaisesta perspektiivistä? *Tiedepolitiikka*, 17(1), s. 53–64.
- Kakkonen, M., 2016. *Ammattikorkeakoulun opettajuus muutoksessa*. Mikkeli: Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Kallio, K.-M., 2014. Ketä kiinnostaa tuottaa tutkintoja ja julkaisuja liukuhihnaperiaatteella...? Suoritusmittauksen vaikutukset tulosohjattujen yliopistojen tutkimus- ja opetushenkilökunnan työhön. Turun kauppakorkeakoulu: Sarja A-1:2014.
- Kallioinen, M., 2001. *Kirkon ja kruunun välissä: Suomalaiset ja keskiaika*. Helsinki: Edita publishing.
- Kaplan, A., Haenlein, M., 2010. Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business horizons*, 53(1), pp. 59–68.
- Kaplan, D., Lerouge, C., 2007. Managing on the edge of change: Human resource management of information technology employees. *Human resource management*, 46(3), pp. 325–330.
- Keynes, J.M., 1936. *The general theory of employment, interest and money*. London: Palgrave Macmillan.
- Kivimäki, A., 2017. Aivovuodon armoton ruumiinavaus. *Acatiimi*, 4/2017.
- KKO, 2010. Ratkaisu: dnro S2009/59. Annettu 16.3.2010.
- Kotler, P., Wong, V., Saunders, J., Armstrong, G., 2005. *Principles of marketing (4th ed.)*. Pearson: Prentice hall.
- Kuluttajariitalautakunta, 2017. Toimintakertomus. Diaarinro 1526/21/2018.
- Laine, J., Niikko J., 2013. Tekniikan opetusta Viipurista Kotkaan – Kotkan teknillisen oppilaitoksen vaiheet 1898–1995. *Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja A, nro 43*.

Laitinen, E., Elenius, R., 2012. Asiakkaita vai kansalaisia – opiskelijoiden puheet ja teot ristiriidassa. Teoksessa Volanen (toim.), Toiseksi paras? Tieteentekijät ja uusi yliopisto. Helsinki: Tieteentekijöiden liitto.

Lilius, R., 2012. The Finnish it industries in transition. Defining and measuring the Finnish software product and IT services industries by applying theoretical frameworks. Lappeenranta: Lappeenranta university of technology.

Lillrank, P., 1998. Laatuajattelu. Helsinki: Otava.

Linna, J., 2016. Yhtiöstä opettaja? Systemiteoreettinen tulkinta ammattikorkeakoulujen yhtiöittämisestä. Helsinki: Helsingin yliopisto, oikeustieteellinen tiedekunta.

Lowenstein, R., 2004. Origins of the crash: The great bubble and its undoing. London: Penguin books.

Liotard, J.-F., 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.

Lönnqvist, A., Kujansivu, P., Antola, J., 2005. Aineettoman pääoman johtaminen. Oitmäki: JTO-palvelut.

Manguel, A., 2015. Curiosity. New Haven: Yale university press.

Multisilta, J., Paajanen, M., 2006. Tietotyön tuottavuus ja työssä oppiminen. Teoksessa Jokivuori, P., Latva-Karjanmaa, R., Ropo, A., (toim.), Työelämän taitekohtia. Työpoliittinen tutkimus 2006. Helsinki: Työministeriö.

Nelson, D. (ed.), 1992. A mental revolution. Scientific management since Taylor. Columbus: Ohio state university press.

von Neumann, J., Morgenstern, O., 1955. Theory of games and economic behavior. New Jersey: Princeton university press.

Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. (toim.), 2011. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro.

Niiniluoto, I., 1996. Informaatio, tieto ja yhteiskunta: Filosofinen käsiteanalyysi. Helsinki: Edita.

Norton, M., Mochon, D., Ariely, D., 2012. The IKEA effect: When labor leads to love. Journal of consumer psychology, 22(3), pp. 453–460.

Palonen, E., 2009. Yliopistouudistus periferiassa. Teoksessa Tomperi (toim.), Akateeminen kysymys? Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta. Tampere: Vastapaino.

Parpola, M., 2009. Kalevankadun autotehdas. Hamina: Viinikirsu.

- Parravano, C., 2001. The school-business partnership: What can it offer? Eisenhower national clearinghouse focus, 8(1), pp. 14–16.
- Patomäki, H., 2005. Yliopisto Oyj. Tulosjohtamisen ongelmat – ja vaihtoehto. Helsinki: Gaudeamus.
- Piketty, T., 2016. Pääoma 2000-luvulla. Helsinki: Into.
- Pitchett, L., 2011. The Kennedy School of Government, World bank econ rev, 15(3), pp. 367–391.
- Pohjola, M., 2017. Suomen talouskasvu ja sen lähteet 1860–2015. Kansantaloudellinen aikakauskirja, 3/17.
- Pohjola, M., 2012. Taloustieteen oppikirja. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Porter, M., 1985. Competitive advantage: Creating and sustaining superior performance. New York: NY The free press.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J., 1998. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Reiss, S., 2009. The normal personality. New way of thinking about people. Cambridge: Cambridge university press.
- Rissanen, R., Vornanen, J., Sääski, K., 1996. Uudistuvat organisaatiot: Käsikirja organisaatioista ja henkilöstöjohtamisesta. Kuopio: Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu.
- Rodnik, D., 2016. Globalisaation paradoksi. Miksi globaalit markkinat, valtiot ja demokratia eivät sovi yhteen? Tallinna: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Rowell, D., Connelly, L.B., 2012. A history of the term “moral hazard”. Journal of risk and insurance, 79(4), pp. 1051–1075.
- Saari, S., 2006. Tuottavuus. Teoria ja mittaaminen liiketoiminnassa. Espoo: Mido Oy.
- Saastamoinen, K., 1998. Eurooppalainen liberalismi: Etiikka, talous, politiikka. Helsinki, Atena.
- Schumpeter, J., 1942. Capitalism, socialism and democracy. New York: George Allen & Unwin.
- Seymour, W.I., 2003. Intellectual capital in twenty-first century politics. Ashfield: Paideia.
- Shiller, R., 2000. Irrational exuberance. New Jersey: Princeton university press.
- Smith, A., 2012. Totally wired: On the trail of the great dotcom swindle. London: Simon & Schuster.



Taylor, F., 1911. *The principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers.

Teeter, P, Sandberg, J., 2017. Cracking the enigma of asset bubbles with narratives. *Strategic organization*, 15(1), pp. 91–99.

Uschanov, T., 2010. *Suuri kaalihuijaus – Kirjoituksia yhteiskunnallisesta tietämättömyydestä*. Helsinki: Teos.

Valtonen, M., 2014. Korkeakoulujen harhaanjohtava markkinointi käy kalliiksi nuorelle ja yhteiskunnalle. STTK:n uutistiedote, julkaisut 13.3.2014. Viitattu 12.3.2019. Saatavissa: <http://www.sttk.fi/2014/03/13/sttk-opiskelijoiden-puheenjohtaja-mikko-valtonen-korkeakoulujen-harhaanjohtava-markkinointi-kay-kalliiksi-nuorelle-ja-yhteiskunnalle/>

Vilkko-Riihelä, A., Laine, V., 2007. *Mielen maailma 1: Psykologian perustiedot*. Helsinki: WSOY.

Vuokko, P., 2004. *Nonprofit-organisaatioiden markkinointi*. Helsinki: WSOY.

Vähämäki, J., 2009. Tietopaja. Teoksessa Tomperi (toim.), *Akateeminen kysymys? Yliopistolain kritiikki ja kiista uudesta yliopistosta*. Tampere: Vastapaino.

Välimaa, J., 2012. Yliopistojen kollegiaalisuudesta – traditio ja haasteet yhtiöyliopistossa. Teoksessa Volanen (toim.), *Toiseksi paras? Tieteentekijät ja uusi yliopisto*. Helsinki: Tieteentekijöiden liitto.

Wang, J.Y., Kok, S.K., McClelland, R.J., Kirkbride, J., 2011. Commercialisation of UK higher education and the growing language dynamic in China. *International journal of learning*, 18(1), pp. 87–98.

Wiio, A., 2007. *Kun informaatioteknologia muutti maailmaa: Vallankumoukselliset IT-keksinnöt kivikaudelta nykypäivään*. Espoo: Deltakirja.

Ylikangas, H., 2007. *Suomen historian solmukohdat*. Helsinki: WSOY.

Ylioppilastutkintolautakunta, 2019. [www.ylioppilastutkinto.fi](http://www.ylioppilastutkinto.fi) [viitattu 12.3.2019]

Zetterberg, S. (toim.), 1987. *Suomen historian pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.



XAMK  
KEHITTÄÄ