

Hannele Salminen

Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä

*Salminen, Hannele. 1997. Suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyyn vaikuttaneita tekijöitä. Kasvatus 28 (4), 312-323. - Ammattikorkeakoulujen perustaminen on merkinnyt non-university sektorin luomista korkea-asteen koulutukseen perinteisen yliopistolaitoksen rinnalle Suomessa. Ensimmäiset yhdeksän ammattikorkeakoulua vakinaistettiin 1.8.1996, mutta kokeiluvaihe jatkuu edelleen vuoden 1999 loppuun. Kokeiluvaihe myös erottaa suomalaisen ammattikorkeakoulun syntymisen muiden maiden ammattikorkeakoulujen kehityksestä. Artikkelissa tarkastellaan ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustaa, niitä seikkoja, jotka johtivat ammatti-korkeakoulujärjestelmän luomiseen maassamme. Ammattikorkeakoulusta oli virinnyt ajatuksia jo 1960-luvulla, mutta vasta 1980-90-lukujen taitteessa keskustelu sai vauhtia ja laajempaa koulutuspoliittista painoarvoa. Taustalla oli toisaalta joukko keskiasteen uudistuksen jäänteinä syntyneitä koulutusjärjestelmän epäkohtia, toisaalta yhteiskunnallisia muutostrendejä ja kansainvälisiä, joskin valtaosin sattumanvaraisia vaikutteita. Suomalaisella ammattikorkeakoululla ei ole ollut suoraa ulkomaista mallia; sen sijaan se liittyy yleisempään kansainväliseen koulutuspoliittiseen keskusteluun. Ammattikorkeakoulun perusteluina esitettiin koulutusjärjestelmän ongelmista ja yhteiskunnan muutoksesta johtuvat kehittämistarpeet. Uudistuksen taustalla oli lisäksi usko talouden jokseenkin vakaaseen kasvukehitykseen, vahva koulutusoptimismi ja koulutustasojen mukainen koulutuksen arvostus. Myös elinikäisestä oppimisesta virinnyt keskustelu tuki eräitä ammattikorkeakoulu-uudistuksen perusajatuksia. Artikkelin perustuu kirjoittajan lisensiaattitutkimukseen ammattikorkeakoulukokeilun koulutuspoliittisesta taustasta ja suunnitteluprosessista. **Asiasanat:** ammattikorkeakoulu, koulutuspolitiikka, korkea-asteen koulutusrakenne, koulutus uudistus, reformi, koulutuskokeilut.*

Johdanto

Monissa maissa yhä suurempi osa ikäryhmästä on korkea-asteen koulutuksen piirissä (tertiary level). OECD-maissa tähän koulutukseen osallistuneiden määrä on nelinkertaistunut muutamassa vuosikymmenessä. Kehitysvauhti on vaihdellut maittain, mutta yleislinjana on ollut korkea-asteen koulutuksen volyymin lisääntyminen. Papadopoulos (1994) käsittelee Euroopan koulutusta verrattuna USA:aan. Hänen mukaansa Euroopan ongelma on ollut korkeakoulutuksen vähäisyys verrattuna Yhdysvaltoihin, jossa kehitys on suuntautunut korkeakoulu- tai yliopistolaitoksen laajentumiseen. Ammattikorkeakoulujen kehittäminen on ollut osaltaan yritystä kuroa USA:n etumatkaa kiinni. Eurooppa ei kuitenkaan ole

korkea-asteen koulutuksen ratkaisuihin noudattanut yhtenäisiä käytäntöjä eikä yhtenäistä koulutuspoliittista linjaa, vaan kukin maa on kehittänyt koulutusjärjestelmäänsä omalla tavallaan. Kehittämisen lähtökohdat ja taustana olevat ongelmat ovat olleet erilaisia, ja niinpä järjestelmätason ratkaisut ovat eri maissa jopa vastakkaisia. Useissa maissa on ratkaisuna luotu yliopistoille rinnakkainen koulutussektori.

Syksyllä 1991 Suomessa käynnistyi valtakunnallinen koulutusrakenteen uudistamista koskeva koulutuskokeilu, joka käsitti ammattikorkeakoulukokeilut korkea-asteella ja nuori-soasteen koulutuskokeilun toisen asteen koulutuksessa. Tämä artikkeli perustuu sisällön analyysillä toteutettuun tutkimukseen ”Miksi ja miten suomalainen ammattikorkeakoulu perustettiin. Tarkastelu suunnitteluprosessin käynnistymisestä ensimmäisten ammattikorkeakoulujen vakinaistamiseen 1.8.1996.” Artikkelin valottaa eräitä suomalaisen ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla olleita tekijöitä.

Varhaisempaa keskustelua ammattikorkeakoulusta

Moniin Keski-Euroopan maihin suunniteltiin 1960 -luvulla ammattikorkeakoulujärjestelmää, ja se myös toteutettiin muun muassa Saksassa. Myös Suomessa keskusteltiin tuolloin ulkomaisista malleista. Ennen keskiasteen uudistuksen käynnistymistä tehtiin lähes kaikilla ammatillisen koulutuksen aloilla alakohtaisia suunnitelmia ja kehittämissuunnitelmia. Tältä ajalta on ammattikorkeakouluajatuksia. Teknisen alan koulutuksessa haluttiin lanseerata ammattikorkeakoulu englantilaisten polytechnicien mukaan vain teknistä alaa koskevana insinöörikorkeakouluna. Niinpä 1970 -luvun alussa tehtiin esitys insinöörien ammattikorkeakoulusta. Keskiasteen koulunuudistuksen suunnittelun käynnistyessä ammattikorkeakouluideoista kuitenkin luovuttiin. Insinöörikorkeakoulujen historialla ei myöskään ollut selvää jatkumoa ammattikorkeakoulukeskustelun virittymiseen 1980 - 90 -lukujen vaihteessa.

OECD:n maatutkijat arvioivat Suomen koulutuspolitiikkaa 1980 -luvun alussa. Arviossaan he esittivät kriittisinä kysymyksinä, olisiko tarpeen laajentaa yhteistyötä peruskoulun jälkeisen yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen järjestelyissä, ja olisiko myös Suomeen syytä kehittää ammattikorkeakoululaitos. (OECD 1981). Tuolloin näitä asioita ei pidetty tarpeellisina, eikä 1980 -luvun alussa koulutusta koskevissa keskusteluissa noussut esille, että Suomeen voitaisiin perustaa ammattikorkeakouluja. Muun tyyppisten korkeakoulujen kuin yliopistojen olemassaolo oli maassamme asiana hyvin vieras ja hahmottomaton. 1990 -luvulle tultaessa tilanne oli muuttunut.

Miksi ammattikorkeakoulua ryhdyttiin suunnittelemaan 1980-90 -lukujen vaihteessa?

Kaikissa koulutusjärjestelmissä on aina lukuisia potentiaalisia koulutuspoliittisia teemoja, jotka voidaan määritellä sellaisiksi ratkaisua vaativiksi ongelmiksi, joihin on ryhdyttävä ke-

hittämään koulutuspoliittisia toimia. Vain muutamat näistä teemoista nousevat esiin, ja vielä harvemmat otetaan virallisesti toimenpiteiden kohteiksi. Siksi on mielenkiintoista pohtia, miksi ammattikorkeakoulu ammatillisen koulutuksen kehittämisvaihtoehtona ja sen myötä korkea-asteen rakenne nousi koulutuspoliittisen mielenkiinnon kohteeksi 1990 -luvun käynnistyessä.

Hallituksen koulutuspoliittisessa selonteossa (1990) ehdotettiin ammattikorkeakoulu-kokeilua ja nuorisoasteen koulutuskokeilua koulutusjärjestelmän kehittämistoimenpiteinä. Tätä edeltäneenä aikana ammattikorkeakoulun tarve ei tullut esille, sillä korkeakoululaitos toimi melko hyvin, korkeakoulusektori kasvoi ja tarjosi siihen asti riittävästi koulutuspaikkoja. Samanaikaisesti keskiasteen ammatillinen koulutus oli yli vuosikymmenen ajan uudistuksen alla, ja sen koettiin kehittyvän. Ei ollut erityistä syytä etsiä muita vaihtoehtoja korkea-asteen koulutukseen tai ammatilliseen koulutukseen.

Järjestelmän ongelmat tulivat näkyviin vasta 1980 -luvun lopussa. Keskiasteen tutkimuksen uudistus oli suunniteltu valtaosin 1960- ja 1970 -luvuilla. Kun viimeiset ammatilliset peruslinjat perustettiin 1980 -luvun lopussa, yhteiskunta ja työelämä oli muuttunut, samoin ajatukset koulutuksesta ja oppimisesta. Uudistuksen tuottama koulutus oli monelta osin vanha jo syntyessään. Tutkijoiden (mm. Vuorinen 1991, Väärälä 1993) mukaan se oli teollisen yhteiskunnan tuote, jota voidaan luonnehtia tekniikan soveltamisen, luonnon voimaperäisen hyväksikäytön ja tieteen yhteiskunnaksi. Miettisen (1990) mukaan kouluhallinto, opetussuunnitelmatyö ja opetusoppi nojautuivat taylorismin periaatteisiin, ihmiskäsitykseen ja näkemyksiin oppimisesta: oppimistavoitteet muotoiltiin päätekkäyttämisenä, työ ja toiminta nähtiin yksittäisten ja yksinkertaisten toimintojen summana ja ammatteja tarkasteltiin tätä näkökulmaa tukevien tehtäväänalyyysien avulla. Myös kesäkuussa 1990 annetussa Hallituksen koulutuspoliittisessa selonteossa huomautetaan, että ammatillinen koulutus muodosti varsin moniportaisen järjestelmän työelämän hierarkioita myötäillen.

Ammattikorkeakoulu-uudistuksen erinä keskeisinä perusteluina olivat juuri koulutusjärjestelmän ongelmat: pidentyneet koulutusajat, opintojen keskeyttämisten lisääntyminen, yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen etäännyminen toisistaan, ylioppilassuma ja koulutuksen yleinen jäykkyys vastata muuttuviin tieto- ja taitovaatimuksiin. Lisänä oli ammatillisen koulutuksen hankala kansainvälinen rinnastettavuus: ammattikorkeakouluja oli lähes kaikissa läntisissä teollisuusmaissa, vaikkakin niiden rakenteellisessa sijoittumisessa kunkin maan koulutusjärjestelmään oli eroja. Moninkertainen koulutus oli lisääntynyt, koska nuorten koulutustoiveet eivät vastanneet työvoiman kysyntää. Koulutusjärjestelmän voimavarojen katsottiin tuhlautuvan koulutukseen, jota ei ajateltukaan käytettäväksi työelämään siirtymiseen. Moninkertaisen koulutuksen ongelmina olivat lisäksi henkilökohtaisten opiskeluaikojen piteneminen, työhöntuloiän kohoaminen, ja sen seurauksena laskevan työssäoloajan lyheneminen. Tavoitteeksi asetettiin, että koko ikäluokan koulutuksesta olisi päästävä herkemmin työelämän vaatimuksiin sopeutuvaan ja opiskelijan kannalta entistä motivoivampaan ja yksilöllisempään ammattikoulutukseen. Ammattikorkeakoulukokeilun alussa tavoitteet olivat siten melko selkeästi järjestelmätason tavoitteita: pääpyrkimyksenä oli koulutusrakenteessa ilmenneiden epäkohtien korjaaminen, johon kytkettiin laadullisia tavoitteita.

Työelämän ammattirakenteen ja muiden yhteiskunnallisten muutosten vaikutukset heijastuvat koulutuspoliittiseen keskusteluun

Ammattikorkeakoulua perusteltiin 1990-luvun alussa jo näkyneillä ja tuolloin vasta ennakoitavissa olleilla työelämän muutoksilla. Tällaisia olivat ammattirakenteen ja työtehtävien muutokset, uuden teknologian käyttöönotto, työn organisatoriset muutokset, ympäristöongelmat ja niiden vaikutus ammattitaitovaatimuksiin sekä työelämän kansainvälistyminen (Numminen & Lampinen 1990).

Vuosikymmenen vaihteessa havahduttiin siihen, että pirstaloituminen ja eriytyminen oli kiihtyvää. Se näkyi yleisinä muutostrendeinä yhteiskunnassa. Lineaarisen elämänuran todettiin olevan kriisissä ja perinteisten sidoksien perinteisiin ammatteihin olevan vaihdettavampia kuin ennen. Epävakaisuus oli lisääntynyt ja teollisen yhteiskunnan rakenteet olivat murenemassa. Väärälän (1993) mukaan voitiin jopa kysyä, elettiinkö teollista vallankumousta vastaavassa ajassa. Väärälän (1995) mukaan nyt käynnissä oleva suomalainen koulutus uudistus on yhteydessä talouden murrokseen, minkä johdosta koulutuksen tuotostvaatimukset ovat kasvaneet ja koulutukseen tehtävät investoinnit ovat entistä tarkemman arvion kohteina. Talouden murroksen ohella työelämän, työmarkkinoiden ja teknologian kehitys pakottaa arvioimaan koko koulutusjärjestelmän taloudellis-sosiaalisia yhteyksiä.

Vuosikymmenen alkuvuodet jäivät Suomen taloushistoriaan poikkeuksellisen syvinä lamavuosina: kokonaistuotannon supistuminen 13 % ja sen seurauksena lähes 500 000 työpaikan menetys olivat poikkeuksellisen suuria lukuja teollistuneiden maiden rauhan aikaisessa historiassa. Taloudellinen lama, työvoiman heikko kysyntä ja samanaikainen suuri työttömien määrän kasvu irtisanomisten myötä vaikutti Suomessa samoin kuin muissakin maissa myös koulutukseen, nostaten esiin tuottavuuden ja laadun kysymykset. Tuotannon, työllisyyden ja tuottavuuden muutoksia ei tuolloin kuitenkaan heti nähty. Sen sijaan oli näkyvissä, että yhteiskunnan ammattirakenne oli muuttumassa. Hierarkkinen järjestelmä, jossa koulutus jäljitteli työelämän ammattirakenteita, ei enää toiminut, koska työelämän tehtävät muuntuivat koulutusta nopeammin. Myös ihmisten yksilölliset työurat alkoivat olla vaihtuvampia kuin aiemmin: yhä useamman ihmisen työuraan kuului osapäiväisyys, asuinpaikan, ammatin tai tehtävien vaihtoa. Kaikenlainen vaihtuvuus oli huomattavasti suurempaa kuin aiemmin. Kapea-alaisiin tehtäviin ja staattiseen ammattirakenteeseen kouluttaminen ei ollut mielekästä.

1990-luvulle tultaessa koulutussuunnittelun lähtökohdaksi otettiin laaja-alaisen perusvalmiuksien luominen ammatillisessa koulutuksessa. Koulutuskeskustelussa korostettiin laaja-alaisen ja korkeatasoisen ammattitaidon merkitystä, ja yhteiskuntamuutoksien nähtiin edellyttävän ammattikorkeakoulua. Työelämän yleisillä muutostrendeillä perusteltiin, että koulutuspoliittiset linjaukset edellyttivät sektoroituneen koulutuksen laaja-alaisuutta ja sisällöllistä sekä rakenteellista uudistamista. Koulutuksen sisällön kehittämisessä asetettiin tavoitteeksi uudentyypisten ammattitaitovaatimusten huomioon ottaminen. Erityisesti monialaisten koulutusverkostojen niin nuorisosaasteen koulutuskokeilussa kuin ammattikorkeakoulukokeilussakin katsottiin luovan mahdollisuuksia koulutusten suunnitteluun ja toteutukseen uudella tavalla opintoja yhdistäen ja siten uusiin tutkintokokonaisuuksiin.

Sosiologisessa suurten aikakausien tulkinnassa laadullisesti uuden aikakauden alussa on keskeistä yksilön yhteiskuntasuhteen muutos. Luokitteluina esiintyvät käsitteet esimoderni, moderni ja postmoderni, joista jälkimmäisimmässä nyt elämme. Kansallisvaltioista tilanne on kehittynyt kohti abstrakteja yhteiskuntarakennelmia, joissa aika ja paikka alkavat irrottautua ja toimijoiden luonne on ratkaisevasti muuttunut. Leimaa antavia piirteitä ovat monet erilaiset toimeentulonlähteet, yhteiskuntien yksilöityminen ja eriytyminen. Koulutuspoliittisena tulkintana aikakauden tekijöistä voidaan johtaa tarve siirtyä henkilökohtaisiin oppimisen suunnitelmiin, joissa voi yhdistyä erilaisia oppimistapoja ja alueita, opiskelijan omat toiveet ja vastuullisuus (esim. Suikkanen 1994). Suurten aikakausien tulkinnan vaikutus näkyy myös ammattikorkeakoulun perusteluissa ja sen yhteydessä esiintyvät edellä kuvatut koulutuspoliittiset yksilötason tavoitteet.

Koulutusoptimismi ja muut arvostukset

Politiikka kehittyy tiettyjen arvojen, paineiden ja rajoitteiden piirissä ja tiettyjen rakenteiden sisällä vastauksena tai reaktiona erityisiin ongelmiin, tarpeisiin ja pyrkimyksiin. Erilaiset ja usein vastakkaisetkin näkemykset ovat esillä koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Vaikka ammattikorkeakoulun julkiperusteluina olivat näkyvästi esillä koulutusjärjestelmän ongelmista ja yhteiskunnan muutoksesta johtuvat kehittämistarpeet, koulutus uudistuksen taustalla on luonnollisesti tiettyjä arvovalintoja. Tässä uudistuksessa tehtiin valinta, jossa ammatillisen koulutuksen tasoa ja statusta lähdettiin kokonaisuutena kehittämään. Myös muunlaisiin ratkaisuihin oltaisiin voitu päätyä, esimerkiksi nostaa vain tiettyjen alojen koulutus ammattikorkeakoulutasoiseksi. Tästä valinnasta myös kiisteltiin kokeilun kuluessa, ennen kuin ratkaisuun lopullisesti päädyttiin. Koulutuksen kehittämisessä ei tyydytty vain erilaisiin toimiin yksittäisten opistojen koulutuksen sisäisessä kehittämisessä eri koulutusaloilla, vaan päätettiin kehittää koko koulutusjärjestelmää.

Ammattikorkeakoulun syntyyn voi katsoa vaikuttaneen vahvan koulutusoptimismin, joka on ollut suomalaisille historiallisestikin ominaista. Koulutuksen merkitykseen positiivisena yhteiskunnallisena voimavarana ja sosiaalisen nousun välineenä on luotettu. Koulutuksen sivistystehtävä on nähty vahvana ja tärkeänä kaikissa yhteiskuntaryhmissä. Moniin maihin, esimerkiksi muihin Pohjoismaihin verrattuna suomalaisten osallistuminen yleissivistävään koulutukseen on ollut korkeaa. Samoin väestön koulutustaso on jatkuvasti noussut, kun tarkastellaan eri tasoisten tutkintojen suorittaneiden määriä väestössä.

Koulutuksen sivistys- ja kulttuuritehtävästä huolimatta yhteiskunnan talous määrittää sen eräät keskeiset reunaehdot. Koulutusoptimismi ja usko talouden jokseenkin vakaaseen kasvukehitykseen vallitsivat edelleen 1980 - ja 1990 -lukujen taitteessa. Näistä lähtökohdista ryhdyttiin suunnittelemaan yhä kattavampaa ja korkeatasoisempaa koulutusjärjestelmää. Koulutustasot ovat suomalaisessa yhteiskunnassa pitkälti yhteydessä myös siihen hierarkiaan, jonka mukaan koulutusta arvostetaan ja arvotetaan. Korkeakoulutasoinen koulutus on ollut arvostuksissa sananmukaisesti muita korkeatasoisempaa ja parempaa, minkä

arvellaan ilmeisesti johtavan myös parempaan osaamiseen millä tahansa toiminnan alueella. Yhteiskunnan kannalta Johnstone (1993) sanoo korkeakoulutuksella arvellun olevan ensisijainen edellytys teknologian, tuottavuuden ja muiden kansainvälisten kilpailualueiden ja taloudellisen kasvun edistämisen saavuttamisessa. Korkeakoulutus myös muotoilee ja ylläpitää arvoja, jotka määrittelevät kunkin yhteisön kulttuurin ja sen sisällön. Korkeakoulutuksen uskotaan myös olevan tärkeä tekijä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja demokratian saavuttamisessa.

Raivola (1996) huomauttaa, että koulutussuunnittelua on hallinnut makrotaloudellinen inhimillisen pääoman käsite, jolle on ominaista usko koulutukseen tehtyjen investointien hitaasta, mutta pitkällä aikavälillä varmasta takaisinmaksusta. Tässä unohtuvat koulutettavien ajankohtaiset tarpeet. Muodollinen koulutus, joka on muusta yhteiskunnasta eristynyt, tuottaa ositettua, annosteltua, aikaan ja paikkaan kytkettyä, takautuvaa ja säilyttävää lineaarista tietoa, valmiita rakennelmia ja rutiineja. Myös niitä tarvitaan, mutta ne yksin eivät riitä. Toinen näkökulma korostaa oppimismahdollisuuksien laajentamista tuomalla muuta maailmaa koulun sisään ja laajentamalla oppimista koulun ulkopuolelle. Näitä ajatuksia esiintyi mm. tavoitteissa kytkeä ammattikorkeakoulu ja työelämä uudella tavoin yhteen ja kehittää uudenlaisia oppimisen tapoja 'oikeaan työhön' kuuluvina projektitöinä.

Koulutuksen tason kohottamispaaineiden ja siten ammattikorkeakoulujen taustalla, niiden merkitystä tukemassa oli myös elinikäisestä oppimisesta virinnyt keskustelu, joka alkoi jo 1960-luvulla, ja nousi jälleen esille ennen 1990-lukua. Aihe sai laajaa koulutuspoliittista painoarvoa. Korostettiin koulutusjärjestelmän kykyä reagoida nopeasti muutoksiin. Koulutususkko muuttui uskoksi oppimiseen, elinikäisen oppimisen määrittelyissä painotettiin oppijan omaa vastuuta oppimisurastaan - samaa teemaa, jota viestittivät ammattikorkeakoulun tavoitteet: yksilölliset, joustavat opintojen tarjonnat ja yksilön oma vastuu niiden kokoamisesta järkeviksi tutkinto- ja opintokokonaisuuksiksi sekä korkeatasoisten uusien opintojen mahdollisuus.

Ammatillisen koulutuksen järjestelmä - epäkohdista huolimatta valmis kokeilun kivijalka

Vaikka ammatillisessa koulutusjärjestelmässä oli monia ongelmia, joita tämän artikkelin alussa on kuvattu, se on jälkeen päin tarkasteltuna kuitenkin luonut melko hyvän perustan myöhemmälle kehittämiselle. Eräs syy siihen, että ammattikorkeakoulukokeilut käynnistyivät nopeasti ja koulutus niissä lähti nopeasti kehittymään, oli se, että uutta korkeasteen järjestelmää ei lähdetty luomaan tyhjästä. Maassa oli valmiina sekä ammattialoitain että maantieteellisesti kattava oppilaitosverkosto opettajineen. Koulutusta lähdettiin kehittämään sisällöllisesti ja rakenteellisesti. On todettava, että tässä suomalainen ammattikorkeakoulu ei ole poikkeuksellinen: monissa maissa ammattikorkeakoulujärjestelmä on luotu kehittämällä olemassa olevaa ammatillista koulutusta.

Sen, että yliopiston laajentamisen sijasta päädyttiin ammattikorkeakoululaitoksen luomiseen, voidaan katsoa heijastavan sekä pyrkimystä koulutuksen laadun kehittämiseen

että yhteiskunnan ja työelämän muutosten huomioon ottamiseen koulutuksessa. Olihan suomalaisten opistojen vahvuutena suhteessa yliopistoihin pidetty juuri kiinteäksi muodostunut yhteys työelämään. Palonen, Rinne ja Kivinen (1992) totesivat, että suomalainen ammattioppilaitosjärjestelmä on ollut kansainvälisesti verrattuna poikkeuksellisen laaja. Heidän mielestään ammattikorkeakoulut tulivat Suomeen jälkijättöisesti, ainakin kymmenen vuotta myöhässä. Kuitenkin ammattikorkeakoulujen toiminnan laadun kannalta voinee pitää onnellisena sitä, että ammattikorkeakoulu luotiin Suomeen vasta keskiasteen tutkimuksen uudistuksen toteutuksen jälkeen, sillä siinä koulutuksia kehitettiin sisällöllisesti huomattavasti ja rakennettiin ammatillisen koulutuksen järjestelmä. Mikäli uudistus olisi tehty 1970-luvulla, olisi esim. Lampisen (1995) mukaan luultavaa, että ammattikorkeakoulut olisivat melko toisenlaisia, kenties samanlaisia kuin Saksassa, missä niissä on muun muassa linjapohjainen rakenne ja keskitettyä toimintaa. Samoin suomalaisten ammattikorkeakoulujen kehitystä vauhdittaneen kansainvälistymisen näkökulmasta tilanne olisi ollut toinen 1970-luvulla. Kehittäminen olisi tapahtunut enemmän ”Suomen mittakaavassa”.

Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus Islingin reformimallissa

Koulutusreformit koskevat yleensä joko koulutusjärjestelmän kokonaisuutta tai jotakin sen suurta osaa. Niille näyttää olevan tyypillistä, että tähdätään samanaikaisesti useiden ongelmien ja epäkohtien korjaamiseen, ja tavoitteet uudistuksen seurauksista asetetaan pitkälle tulevaisuuteen. Esimerkiksi Ruotsin 1950-luvun ja Suomen 1960-luvun reformeilla pyrittiin dualistisesta koulutusrakenteesta yhtenäisempään ja demokraattisempaan koulutusjärjestelmään.

Kuviossa 1. esitetään Islingin (1980) mukaan laadittu analyttinen malli, johon myös suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus voidaan sijoittaa. Se voidaan nähdä myös eräänä teoreettisena viitekehysenä, jossa koulutuspoliittisia reformeja tarkastellaan. Tämän mallin mukaan reformi lähtee liikkeelle ja toteutuu kolmen pääkentän välisen vuorovaikutuksen seurauksena:

- a) taloudellisen
- b) ideologis-kulttuurillisen ja
- c) poliittis-juridisen.

Islingin mukaan päävoimana ovat muutokset taloudellisessa kentässä, jotka aiheutuvat muutoksista tuotannossa ja tuotantovälineissä. Muutokset tuotetaan sosiaalisessa rakenteessa, ja siitä seurauksena olevissa uusissa mielenkiinnon kohteissa ja eturistiriidoissa, jotka näkyvät sekä ideologisissa että poliittisissä elämänpiireissä. Muutokset yhteiskunnassa, toisin sanoen yhteiskunnalliset uudistukset kuten koulutusreformit, tuodaan esille näissä konflikteissa. Ne puolestaan vaikuttavat kentän voimiin. Ne vaikuttavat myös eturyhmiin ja etuihin, jotka olivat reformien ja taistelujen taustalla.

Mallin mukaan uudistusprosessi saa alkunsa ja toteutuu kolmen voimakentän välisen vuorovaikutuksen seurauksena. Ammattikorkeakoulu-uudistuksen käynnistyessä korostuu erityisesti B- ja C -kenttien välinen vuorovaikutus.

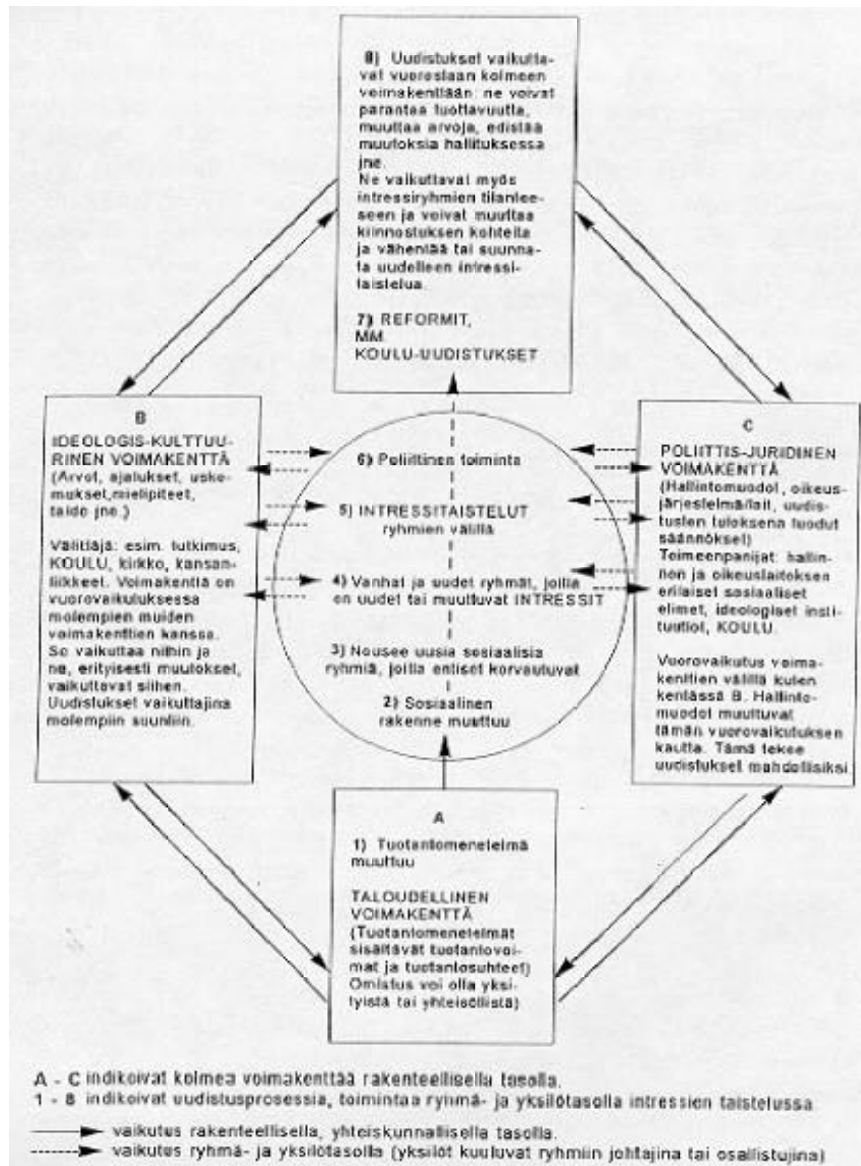
Epäkohdat, joilla uudistusta perusteltiin, sijoittuvat ideologis-kulttuuriseen B-kenttään, samoin kuin uudistuksen tavoitteet. Tähän kenttään kuuluvat myös ne uudet oppimsideologiset ajatukset, jotka olivat nousseet esiin ammattikorkeakoulukokeilun ajatusten tullessa julkiseen keskusteluun ja toimivat osaltaan muutosta vauhdittavina tekijöinä. Poliittis-juridinen voimakenttä C oli se foorumi, jolla julkinen keskustelu kokeilun käynnistämisestä tapahtui, ja erilaiset koulutuspoliittiset ja puoluepoliittiset näkemykset kamppailivat keskenään. Tiedekorkeakoulujen esittämä vastustus ammattikorkeakoulukokeiluja kohtaan voidaan sijoittaa osaksi kenttään B ja osaksi kenttään C. Islingin (emt.) mukaan muutokset tuotetaan oleellisesti juuri lopputuloksena olevissa uusissa ideologisissa ja poliittisissä intresseissä ja konflikteissa. Taloudellinen voimakenttä A oli talouskasvun ansiosta suosiollinen koulutusreformille.

Tulevaisuuden taloudellisten kasvumahdollisuuksien kannalta Hernesniemi ym. (1995) mainitsevat Suomen koulutusrakenteessa kolme merkittävää piirrettä: 1) Koulutusajat ovat Suomessa maailman pisimpiä ja korkeakouluopiskelijoiden keskimääräinen ikä on OECD -maiden korkein. Tässä mielessä koulutusjärjestelmä ei vaikuta kovin tehokkaalta. 2) Korkeakoulutus maassamme painottuu voimakkaasti tekniikkaan ja luonnontieteisiin. Kolmasosa suoritetuista tutkinnoista on näillä aloilla, mikä on teollisuusmaiden suurimpia osuuksia. 3) Tutkijakoulutuksen suorittaneiden määrä on muutaman viime vuosikymmenen aikana kasvanut nopeasti. Kaksi viimeistä seikkaa vaikuttavat myönteisiltä kasvupotentiaalin kannalta, mutta aivan ongelmaton tämä johtopäätös ei ole. Häyrynen (1992) toteaa, että koulutuksen pitkäaikaisin 'historiallis -maantieteellinen' vaikutus näyttäisi perustuvan pikemminkin yleisten henkisten valmiuksien kuin tehtäväkohtaisten taitojen kehittämiseen.

Suomalaisen ammattikorkeakoulun perustamisen ulkomaiset vaikutteet

Ammattikorkeakoulujen suunnitteluprosessin tutkiminen osoitti, että päätyminen ammattikorkeakouluun ja sen kokeiluun koulutusjärjestelmän kaikista mahdollisista erilaisista kehittämisvaihtoehdoista, oli riippuvainen suunnittelua johtaneiden henkilöiden omakohtaisista tiedoista ja kiinnostuksen suuntautumisesta. Etenkin ammattikorkeakoulut Hollannissa ja Saksassa nousivat juuri tuolloin suomalaisten tietoisuuteen.

Suomalaista ammattikorkeakoulujärjestelmää hahmoteltaessa otettiin selvää, millaisia järjestelmiä muualla oli. Sen sijaan ei haettu tietoisesti ulkomaista mallia, jota olisi haluttu jäljitellä (Lampinen 1995). Merkittävänä keskustelun vauhdittajana oli Dorothy Firthin laatima OECD:n raportti "Alternatives to Universities". Yhdysvaltojen alemmat korkeakoulut, community colleget ja Englannin ammattikorkeakoulut, polytechnicit tunnettiin Suomessa hyvin, samoin Saksan Fachhochschulet, mutta jälkimmäisissä eivät suomalaiset olleet paljon käyneet. Oppilaitostyypeistä oli paljon tietoa ja oltiin käyty tutustumassa eri maiden järjestelmiin, mutta OECD:n raportin olennainen merkitys oli, että se vaikutti käsitteelliseen ajatteluun. Kuten raportin otsikkokin kertoi, miellettiin, että ammattikorkeakoulut ovat vaihtoehto yliopistoille.



Kuvio 1. Reformien analyysimalli Islingin (1980) mukaan.

Ensimmäiset yhdeksän ammattikorkeakoulua vakinaistettiin 1.8.1996 alkaen. Vuoden 1996 syksyllä vakinaisten ja väliaikaisten (kokeiluvalla toimivien) ammattikorkeakoulujen määrä oli 30. Elovainio (1974, 252) huomauttaa, että korkeakoululaitoksen rakenneuutokset ovat Suomessa ajoittuneet eri ajanjaksoon kuin muualla Euroopassa. Ammattikorkeakoulujärjestelmänkin Suomi toteutti eri aikaan kuin valtaosa Euroopan maista, mutta samanaikainenkin ratkaisu löytyy: Itävallassa ammattikorkeakoulut aloittivat virallisesti toimintansa syksyllä 1994, joskin erilaisella toteutuksella. Suomi omaksui ns. instituutiomallin ja Itävalta sille vastakohtaisen, 'tutkinnonantomalliin' perustuvan ammattikorkeakoulujärjestelmän.

Myöskään Ruotsi, josta niin monen uudistuksen juuret meillä ovat lähtöisin, ei ammattikorkeakouluasiassa ole ollut se, jota on kehityksessä seurattu. Päinvastoin: Ruotsi näyttäisi olevan rakentamassa Suomen mallin mukaista ammattikorkeakoulujärjestelmää, jos siellä tehty komiteaesitys (Utbildningsdepartementet 1995) toteutuu ehdotetun kaltaisena. Suomalainen ammattikorkeakoulu muistuttaa sekä hollantilaista HBO:a ja HBO+:a (Hoger Beroepsonderwijs) että saksalaista Fachhochschulea. Näiden maiden ammattikorkeakoulut ovat säilyneet selkeästi amatillisena, arvostettuna korkea-asteen koulutuksena, eikä niillä ole ollut ainakaan näkyvää tarvetta pyrkiä sulautumaan yliopistoihin. Koska Suomessa ammattikorkeakoulujärjestelmä on vasta muotoutumassa, tätä ilmiötä ei ole ollut ainakaan vielä myöskään meillä, joskin academic drift -ilmiötä pelättiin kokeilujen käynnistyessä.

Samankaltaisuus sekä saksalaiseen että hollantilaiseen malliin selittyvät suomalaisen ammattikorkeakoulun syntyhistorialla, niillä yhteyksillä ja tiedoilla mitä muiden maiden ammattikorkeakouluista tuolloin oli. Suomalaisen, saksalaisen ja hollantilaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän perustamisessa on se yhteinen piirre, että ammattikorkeakoulun toteutuksessa oli kyse olemassa olevan koulutuksen tason kohottamisesta ja tutkintojen kansainvälisen arvostuksen turvaamisesta. Järjestelmät sinänsä eroavat toisistaan rakenteellisilta ratkaisuiltaan. Kaikkien kolmen ammattikorkeakoulun eräs yhteinen tekijä on, ettei niissä ole mahdollista suorittaa tieteellisiä jatko-opintoja. Saksassa tätä tilannetta on kuitenkin kierretty yhteistyössä ulkomaisten yliopistojen kanssa. Tietävästi Hollannissa sen enempää kuin Suomessakaan tieteellisten jatko-opintojen suorittaminen ammattikorkeakoulussa ei ole noussut merkittävästi esiin. Tämä kuvastanee sitä, että on mielletty ammattikorkeakoulujen erilainen tehtäväkenttä yliopistoihin nähden.

Muutos ja taloudelliset paineet

Edellä on kuvattu, miten uusi yhteiskunnallinen tilanne ja kansainvälisyyden huomioonottamisen vaatimukset asettivat vuosikymmenen vaihteessa paineita koulutuksen rakenteille. Tutkimuksen perusteella näyttää osittain sattumalle, että mielenkiinto ammattikorkeakouluja kohtaan ja tietoisuus niistä osuivat samaan aikaan kuin koulutusjärjestelmän ongelmista johtuneet uudistuspuheet. Suomalaisten koulutuskokeilujen suunnittelijoiden käytettävissä

ollutta tietoa ja tuolloin ajankohtaisia ulkomaisia vaikutteita voi pitää keskeisenä tekijänä siihen, että koulutusjärjestelmää lähdettiin kehittämään ammattikorkeakoulun suuntaan, kun erilaisia vaihtoehtoja arvioitiin. Koska koulutusjärjestelmän ongelmat olivat kasaantuneet nimenomaan toisen ja kolmannen asteen koulutuksen saumakohtiin ja järjestelmän kyvyttömyyteen vastata nuorten korkeisiin koulutustoiveisiin, on melko luonnollista, että kokeilujen käynnistyessä kahdesta kokeilusta juuri ammattikorkeakoulu herätti laajemman innostuksen.

On mielenkiintoista, että 1990 -luvun alkupuolella iskenyt taloudellinen lama ja sen tuomat menojen leikkaukset opetustoimessa eivät pysäyttäneet ammattikorkeakouluhanketta. Itse asiassa taloudellisten pakotteiden sanelemat toimet sopivat, ilmeisesti aivan sattumalta, monissa kohdin yllättävän hyvin yksiin pedagogisten kehittämistavoitteiden kanssa. Niinpä olikin joskus mahdollista sanoa, mikä oli puhtaasti taloudellinen säästöoimi, mikä oli siitä irrallaan, itsenäisesti pedagogisista lähtökohdista syntynyt kehittämissajatus. Tällaisia, sekä taloudellisia että pedagogisia tavoitteita olivat esimerkiksi oppilaitosten yhteistoiminta, tilojen ja muiden resurssien keskinäinen käyttö, opiskelijoiden itsenäisen ja omaoimisen opiskelun lisääminen. Tosin on todettava, että säästöpakkojen lisääntyessä pedagogiset ratkaisut joutuivat oppilaitoksissa myöhemmin monissa tilanteissa toisarvoiseen asemaan. Samoin eräät taloudellisen pakon sanelemat rationalisointitoimenpiteet sopivat hyvin yhteen myös ammattikorkeakoulukokeilujen tavoitteiden kanssa: molemmissa pyrittiin hajanaisen oppilaitosverkoston vahvistamiseen luomalla suurempia yksiköitä pääamallina monialainen, usean eri alan oppilaitosten muodostama ammattikorkeakoulu. Synergiaetuna nähtiin sekä opiskelijan valinnan mahdollisuuksien parantuminen ja koulutusväylien joustavoittaminen että resurssien yhteiskäytöstä ja yhteisestä hallinnoinnista koituvat taloudelliset säästöt.

Kokeilujen suunnitteluvaiheessa ja niiden käynnistyessä lähdettiin liikkeelle pitkälti kotimaisin perusteluin ja tavoittein. 1990-luvun puolivälissä uudistuksen erääksi pääasialliseksi taustatekijäksi ja tavoitteeksi on muodostunut suomalaisen koulutusjärjestelmän sopeuttaminen eurooppalaiseen ympäristöön, sen kansainvälinen ymmärrettävyys ja rinnastettavuus. Tämä oli - ylläpitäjäkysymysten ohella - perusteluna myös siihen, että vakinaisen ammattikorkeakoululain sääätämisvaiheessa pitkään esillä ollutta ja useiden tahojen kannattamaa tutkinnonanto-oikeuteen perustuvaa mallia ei vahvistettu, vaan suomalaiseksi ammattikorkeakouluratkaisuksi tuli eduskunnan käsittelyssä ns. instituutiomalli.

Lähteet

- Elovainio, P. 1974. Korkeakoululaitoksen rakenne ja yhteiskunnan muutos. Helsingin yliopiston valtiotieteellinen tiedekunta. *Sociologia* XI, 1974: 4.
- Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 1990. Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämissuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Hernesniemi, H. & Lammi, M. & Ylä-Anttila, P. 1995. Kansallinen kilpailukyky ja teollinen tulevaisuus. Elinkeinoelämän tutkimuslaitos ETLA, Suomen itsenäisyyden juhlarahasto SITRA. Sarja B105. SITRA 145. Helsinki: Taloustieto Oy.

- Häyrynen, Y.-P. 1992. Henkisten kykyjen tuottavuus ja 1990-luku. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) *Vaikuttaako koulutus*. Opetusministeriö: VAPK-kustannus, 51-123.
- Isling, Å. 1980. *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. A Dissertation for the Doctor's Degree in social sciences. University of Stockholm. Sober Förlag.
- Johnstone, D. B. 1993. The cost of higher education: Worldwide issues and trends for the 1990's. Teoksessa P. G. Altbach & D. B. Johnstone (toim.) *The funding of higher education: International perspectives*. New York: Garland Publishing, 3-24.
- Lampinen, O. 1995. Opetusministeriön koulutuskokeilujen projektipäällikön haastattelu (H. Salminen) 31.10.1995. Helsinki.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Numminen, U. & Lampinen, O. & Koulutuskokeilujen johtoryhmä 5.4.1990. Peruskoulun jälkeisen koulutuksen kehittäminen. Muistio.
- OECD 1981. *Review of National Policies for Education. Finland*. Paris.
- Opetusministeriö 1993. Taustaraportti korkeakoulupolitiikan maatumkintaa varten. Helsinki: Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja.
- Palonen, T., Rinne, R. & Kivinen, O. 1992. Korkeakoulujärjestelmä ja reformipolitiikka. Seitsemän maan vertailu. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja 12.
- Papadopoulos, G. S. 1994. *Education 1960-1990. The OECD Perspective*. OECD Historical Series. Paris.
- Raivola, R. 1996. Elinikäinen oppiminen. Miksi tarvitaan uusi asenne ja uusi käsite? Artikkelin Elinikäisen oppimisen Suomen komitean internet-sivuilla. <http://www.freenet.hut.fi/EOK>.
- Suikkanen, A. 1994. Julkisen sektorin muutos ja Rovaniemen toiminnallinen seutu. Teoksessa A. Suikkanen, S. Koskinen, L. Lanne, N. Lehtinen, H. Mikkola & A-M. Heinikowski (toim.) *Mikä-mikä-maassa*. Tutkimus muutoksen ajasta Rovaniemen seudulla. Julkiset-projekti, osaraportti 1. Lapin yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 41, 1-93.
- Utbildningsdepartementet 1995. *Yrkeshögskolan. Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning*. SOU 1995:38. Stockholm: Regeringskansliets offsetcentral.
- Vuorinen, P. 1991. Keskiasteen uudistus ja muuttuva työelämä. Teoksessa J. Ekola, P. Vuorinen & P. Kämäräinen (toim.) *Ammatillisen koulutuksen uudistaminen 1980-luvulla*. Selvitys uudistuksen toteutumisesta ja toteutusympäristöstä. Osa II. Ammatikasvatustahallitus: Tutkimuksia ja selosteita 30, 1-107.
- Väärälä, R. 1993. Ammatin opettamisen murros. Teoksessa H. Salminen (toim.) *Haasteita sosiaali- ja terveydenhuollon koulutukselle*. Helsinki: Opetushallitus, 13-23.
- Väärälä, R. 1995. *Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot*. Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis.