

Ammattikorkeakouluetiikka

Opetusministeriön julkaisuja 2004:30

Ammattikorkeakouluetiikka

Opetusministeriön julkaisuja 2004:30



Opetusministeriö

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

Opetusministeriö / Undervisningsministeriet
Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto / Utbildnings- och forskningspolitiska avdelningen
Meritullinkatu / Sjötullsgatan 10
PL / PB 29, 00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi>

Taitto: Teija Metsänperä, opetusministeriö / undervisningsministeriet

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

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet, 2004

ISBN 952-442-821-3 (nid.)

ISBN 952-442-822-9 (PDF)

ISSN 1458-8110

Opetusministeriön julkaisuja / Undervisningsministeriets publikationer 2004:30

Esipuhe

Ammattikorkeakoulut ovat uuden tyyppin korkeakouluja, joihin kohdistuu kasvavia odotuksia. Ammattikorkeakoulujen suhde yhteiskuntaan on käytännöllisempi kuin yliopistoilla. Tämä nostaa esiin myös eettisiä kysymyksiä, joita korkeakoulujen yhteydessä ei ole totuttu yleensä käsittelemään.

Artikkeleissa aihepiiriä lähestytään yhteiskunnan, työn, ammatillisen asiantuntijuuden, koulutuksen, ammatillisen kasvun ja kasvatuksellisuuden näkökulmista. Keskeisenä lähtökohtana ovat ammattikorkeakoulun arvoperusta ja eettinen vastuu työelämän ja yhteiskunnan kehittämisessä.

Kirjoittajat ovat filosofian, koulutuksen ja työelämän asiantuntijoita, joilla useilla on omakohtaista kokemusta ammattikorkeakoulujen kehittämisestä

Kirjan aikaansaaminen on ollut ammattikorkeakoulujen kehittämisverkoston (Kever), kirkkohallituksen ja opetusministeriön yhteishanke.

Julkaisun tavoitteena on virittää keskustelua ammattikorkeakoulutukseen liittyvistä eettisistä haasteista ja kysymyksistä.

Kiitämme kaikkia kirjoittajia. Kiitokset ansaitsevat myös kirjan viimeistelyyn osallistuneet lehtori Saija Honkala ja osastosihteeri Teija Metsänperä. Opetusministeriötä kiitämme kirjan julkaisemisesta.

Helsingissä lokakuussa 2004

Toimituskunta

Mervi Friman

Osmo Lampinen

Pekka Nummela

Matti Vesa Volanen

Tiivistelmä

Ammattikorkeakouluista on kehittynyt lyhyessä ajassa osa suomalaista korkeakoulujärjestelmää. Vastatessaan uusiin yhteiskunnallisiin haasteisiin ammattikorkeakoulut joutuvat tekemään arvovalintoja, jotka edellyttävät yhteistä näkemystä ammattikorkeakoulutuksen arvo- lähtökohdista ja arvopäämääristä eli arvoperustasta. Arvoperusta ilmaisee, millaiseen käsitykseen ihmisestä, ammatillisesta asiantuntijasta, työstä, tiedosta, taidosta, oppimisesta, ammatikasvatuksesta ja -sivistyksestä, luonnosta ja yhteiskunnasta ammattikorkeakoulutus perustuu.

Miten ammattikorkeakoulut asiantuntijayhteisöinä itse ymmärtävät yhteiskunnallisen roolinsa, tehtävänsä, päämääränsä sekä yhteiskunnallisen vastuunsa. Mitkä ovat ne perimmäiset luovuttamattomat arvot, joilla ammattikorkeakoulu oikeuttaa olemassaolonsa?

Ammattikorkeakoulun omaleimaisen identiteetin, eetoksen ja kulttuurin kehittyminen on pitkä prosessi, jossa ei ole oikotietä. Kiire rakenteellisten uudistusten toimeenpanossa on pitänyt huolen siitä, että aikaa ammattikorkeakoulun omasta olemuksesta nousevien filosofisten ja eettisten kysymysten pohtimiseen ei ole juurikaan ollut. Tämä kirja pyrkii omalta osaltaan herättämään keskustelua ammattikorkeakoulun olemuksesta, identiteetistä, päämääristä, vallasta ja vastuusta. Kirjan tarkoitus ei ole olla systemaattinen ja kattava esitys ammattikorkeakouluetiikasta, vaan paremminkin tuoda esille eri näkökulmista nousevia haasteita ammattikorkeakoulujen työhön.

Sammandrag

Yrkeshögskolorna har på kort tid utvecklats till en del av det finländska högskolesystemet. I sina svar på samhällets nya utmaningar måste de välja värderingar, vilket kräver en gemensam syn på de värden som gäller utgångspunkter och mål för yrkeshögskoleutbildningen, dvs. värdegrunden. Värdegrunden är ett uttryck för vilken syn på människan, fackexperten, arbetet, kunskapen, färdigheterna, lärandet, yrkesundervisningen och -kulturen samt naturen och samhället som yrkeshögskoleutbildningen bygger på.

Hur förstår yrkeshögskolorna som expertsamfund själva sin samhälleliga roll och uppgift, sina samhälleliga mål och sitt samhällsansvar. Vilka är de egentliga, oeftergivliga värderingar som yrkeshögskolorna ser som grunden för sin existens?

Utvecklingen av yrkeshögskolornas identitet, etos och kultur mot en egen särprägel är en lång process utan genvägar. Brådskan med att verkställa de strukturella omläggningarna har gjort att det funnits väldigt lite tid över att fundera på filosofiska och etiska frågor utifrån yrkeshögskolornas eget väsen. Denna bok har ambitionen att väcka diskussion om yrkeshögskolornas väsen, identitet, mål, makt och ansvar. Syftet är inte att boken skall utgöra en systematisk och heltäckande framställning av yrkeshögskoleetiken, utan snarare lyfta fram utmaningar för yrkeshögskolornas arbete ur olika perspektiv.

Sisällys

I	Johdanto. Ammattikorkeakoulun eettiset ulottuvuudet ja haasteet	9
II	Ammattikorkeakoulutuksen luonteesta	17
	Vapaus ja autonomia ammattikorkeakouluissa, <i>Osmo Lampinen</i>	18
	Ammattikorkeakoulujen asema, rooli ja arvoperusta, <i>Pauli Niemelä</i>	26
	Korkeakoulutuksen yleiset kriteerit ammattikorkeakoulujen kehittämishaasteena Suomessa <i>Juhani Laurinkari</i>	36
	Tiede ja toiminta, teoria ja käytäntö – yliopistot ja ammattikorkeakoulut pragmatismien näkökulmasta, <i>Sami Pihlström</i>	49
	Tieteen arvovapaus, tutkijan moraalinen vastuu ja tutkimusrahoitus, <i>Panu Raatikainen</i>	61
III	Työ ja ammatit maailmassa	71
	Hyvä työntekijä, hyvä ammattilainen, hyvä ihminen? <i>Eero Ojanen</i>	72
	Kutsumus ja ammattietiikka, <i>Antti Raunio</i>	76
	Tehdäänpä tämä nyt todesti, hyvin ja kauniisti! – ammattietiikan mahdollisesta mahdottomuudesta ja mahdollisuudesta, <i>Matti Vesa Volanen</i>	85
IV	Ammattietiikan ajankohtaisuus	93
	Miksi uudetkin professiot ja moniammatilliset verkostot tarvitsevat ammattietiikkaa? <i>Risto Honkonen, Timo Korander</i>	94
	Johtajuuteen kouluttaminen eettisestä näkökulmasta, <i>Anna-Maija Lämsä</i>	110
	Yritystoiminnan moraali ja etiikka, <i>László Boda</i>	119
	Yritysten yhteiskuntavastuu, <i>Cai Talvio</i>	126
V	Etiikan ja ammattietiikan asema ammattikorkeakouluissa	135
	Hyveellisyys asiantuntijan mahdollisuutena, <i>Mervi Friman</i>	136
	Ammattietiikan opetus ammattikorkeakoulussa – case Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, <i>Aulikki Pänttönen</i>	145
	Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kasvatustietoisuuden eettisiä sisältöjä empiirisen tutkimuksen valossa, <i>Ilma Tahvanainen</i>	158
	Opintoprojektityhteistyön moraaliset konfliktit ja ydinarvot sen johtamisessa, <i>Tero Vartiainen</i>	172
	Vastavalmistuneen insinöörin näkökulma ammattietiikkaan ja sen opetukseen ammattikorkeakoulussa, <i>Jani Vuorinen</i>	180
	Ammattietiikan, etiikan ja filosofian opetus ammattikorkeakouluissa vuosina 1994–2004 <i>Pekka Nummela</i>	188
	Loppusanat	198
	Kirjoittajat	200

Ammattikorkeakoulun eettiset ulottuvuudet ja haasteet

*Osmo Lampinen
Pekka Nummela*

Työelämän ja yhteiskunnan kasvaviin vaatimuksiin korkeammasta ammattisivistyksestä on vastattu nostamalla koulutuksen tasoa. Perinteinen malli Suomessa on ollut nostaa jokin osa opistoasteen koulutuksesta yliopistoon tai muuttaa osa opistoasteisesta koulutuksesta tiedekorkeakouluksi (kauppakorkeakoulu, teknillinen korkeakoulu). Nykyaikaista suuntausta edustaa 1990-luvun ammattikorkeakoulureformi, jossa koko ammatillisen opistoasteen ja korkea-asteen koulutuksesta kehitettiin ammattikorkeakoulusektori yliopistojen, tiede- ja taidekorkeakoulujen rinnalle.

Ammattikorkeakouluista on kehittynyt lyhyessä ajassa kilpailukykyinen osa suomalaista korkeakoulujärjestelmää. Yliopistojen vastuulla on korkeampi tieteellinen ja taiteellinen sivistys, ammattikorkeakoulujen vastuulla taas korkeampi ammattisivistys. Yliopistokoulutuksen peruslähtökohtana on tiedeperustaisuus, ammattikorkeakoulujen työelämälähtöisyys. Erilaisista lähtökohdista huolimatta molempien perustehtävänä on antaa opiskelijoille valmiudet toimia työelämän erilaisissa asiantuntijatehtävissä.

Työelämälähtöisyys on kaiken ammatillisen koulutuksen ja ammattikasvatuksen peruslähtökohta. Yhteiskunnan kehitys, hyvinvointi ja vauraus perustuvat viime kädessä työhön ja sen tuloksiin. Työnjaon ja eriytymisen myötä työ- ja yritystoiminta

ovat ammatillistuneet ja yhteiskunnallistuneet. Osaamisvaatimusten jatkuva kasvu muuttaa ammatirakennetta ja haastaa jatkuvaan koulutustason nostamiseen ja koulutuksen laadulliseen kehittämiseen. Yhä suurempi osa työvoimasta työskentelee asiantuntijatehtävissä, ja eri alojen asiantuntijoiden tarve näyttää vain kasvavan kansainvälistymisen ja kovenevan kilpailun myötä.

Ammattirakenteen muutoksen näkökulmasta kehitys on kulkemassa yhä enemmän kohti asiantuntijayhteiskuntaa. Yhteiskunnallinen ja taloudellinen kehitys sekä yritysten menestys on tullut entistä riippuvaisemmaksi asiantuntijoista ja heidän erityisosaamisestaan. Samalla myös ihmisten arkielämäkin on tullut entistä riippuvaisemmaksi eri alojen ammattilaisista ja asiantuntijaverkostoista. Asiantuntijuus antaa valtaa, mutta se edellyttää myös eettistä ja yhteiskunnallista vastuuta. Se, millainen on työ-, yritys- ja liike-elämän moraalinen taso, kertoo varsin paljon myös eri asiantuntijatehtävissä työskentelevien ammattilaisten ammattisivistyksen tasosta. Kysymys ei ole vain siitä, millainen on hyvä ammatillinen asiantuntija, vaan myös siitä, millainen on hyvä työelämä ja hyvä yhteiskunta. Tämä on eettinen ja yhteiskunnallinen haaste ammattikorkeakouluille, joiden tehtävänä on juuri ammatillisten asiantuntijoiden koulutus ja korkeatasoisen

ammattisivistyksen edistäminen.

Myös korkeakoulutasoisuus itsessään asettaa uusia vaatimuksia ammattikasvatukselle. Vuonna 2003 voimaan astuneen ammattikorkeakoululain mukaan opetuksen tulee perustua tutkimukseen ja toisaalta ammattikorkeakoulun tehtävänä on harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomioon ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä.

Ammattikorkeakoulun sisäinen autonomia turvaa tutkimuksen ja opetuksen vapauden. Tämä avaa uuden eettisen ulottuvuuden ammattikorkeakoulun yhteiskunnalliselle vastuulle. Vapaa tutkimus ja tutkimustoiminnan kehittäminen antavat eettisen ja yhteiskunnallisen oikeutuksen koko ammattikorkeakoululaitoksen kriittiselle tehtävälle yhteiskunnassa. Ammattikorkeakoululla asiantuntijayhteisönä on oikeus ja velvollisuus arvioida kriittisesti rahoittajien, työ- ja elinkeinoelämän sekä yhteiskunnan asettamia vaateita sekä sitä, millä ehdoilla niihin voidaan vastata. Tästä syystä on tärkeää, että ammattikorkeakoulut sopivat yhteistyötahojensa kanssa yhteisistä yhteistyötä ja työ- ja elinkeinoelämää palvelevaa tutkimus- ja kehittämistoimintaa ohjaavista eettisistä periaatteista. Se on tärkeää myös siksi, että ammattikorkeakoulun eettinen oikeutus yhteiskunnallisen tehtävänsä toteuttamiseen perustuu viime kädessä kasvatuksellisiin ja sivistyksellisiin arvoihin, kun taas työ- ja elinkeinoelämän lähtökohtana ovat taloudelliset arvot. Opetusta ja työelämää palvelevan tutkimustoiminnan kehittäminen edellyttää myös tutkimuspolitiikan selkiyttämistä ja tutkimusetiikan aseman vahvistamista.

Ammattikorkeakouluinstituution erityinen asema ja rooli koulutusjärjestelmässä, arvo ja merkitys yhteiskunnassa perustuu sen laaja-alaiseen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen, mikä korostaa sen eettistä ja yhteiskunnallista vastuuta kasvatus- ja sivistystehtävänsä toteuttamisessa. Tästä syystä ei ole samantekevää, millaisia yhteiskunnallisia arvopäämääriä koulutus edistää. Yhteiskunnallisen palvelutehtävän toteuttaminen ei merkitse vain sopeutumista vallitseviin arvoihin, olosuhteisiin ja vaatimuksiin. Ammattikorkeakoulun tulee olla myös aktiivinen yhteiskunnallinen muutosagentti hyvän

työelämän, hyvän yhteiskunnan, hyvän ympäristön ja hyvän elämän edistämiseksi.

Eettinen ulottuvuus läpäisee koko ammattikorkeakoulutuksen. Ilman eettistä näkökulmaa ei voida puhua korkeatasoisesta ammattisivistyksestä eikä ylipäätään sivistyksestä. Ammattisivistyksellä on sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen merkitys. Laaja-alainen ja korkeatasoinen ammattisivistys ja sen jatkuva kehittäminen ovat yksilön ja yhteiskunnan osaamis pääomaa hallita muutoksia, ratkaista yhteisiä ongelmia ja vastata tulevaisuuden työelämän ja yhteiskunnan haasteisiin innovatiivisella sekä eettisesti, ekologisesti, sosiaalisesti, taloudellisesti ja kulttuurisesti kestäväällä tavalla.

Ammattisivistyksen kriteeri ei ole pelkästään amatillisen asiantuntijan korkea tieto- ja taitotaso, vaan myös se, mihin tarkoitukseen tietoja ja taitoja käytetään, millaisia arvopäämääriä edistetään ja millaisia periaatteita noudatetaan arvopäämäärien saavuttamiseksi. Tieto ja taito ovat sokeita ilman niiden käyttöä ohjaavia arvoja, normeja ja hyveitä. Paraskin ammattitaito menettää merkityksensä, jos amatillinen asiantuntija ei ymmärrä eettistä ja yhteiskunnallista vastuutaan ja jos häneltä puuttuu valmiudet sellaiseen arvo-osaamiseen, joka auttaa arvioimaan työnsä arvopäämäärien eettistä oikeutusta ja ratkaisemaan arvostiriitoja eettisesti hyväksyttävällä tavalla. Parhaimmillaan korkeatasoinen ammattisivistys perustuu kokonaisvaltaiseen käsitykseen ihmisestä, jossa amatillinen ja persoonallinen kasvu ovat myös pedagogisesti erottamaton kokonaisuus. Ammattiroolissa on aina persoona. Ihminen ei ole vain yksi tuotannon tekijä, vaan kokonainen ihminen myös työssään. Ammattisivistyksen laaja-alaisuus rakentuu niistä valmiuksista, joita opiskelija tarvitsee kehittyäkseen hyväksi asiantuntijaksi, hyväksi ihmiseksi ja hyväksi kansalaiseksi, sekä valmiuksista, joita hän tarvitsee hyvän työelämän, hyvän yhteiskunnan, hyvän ympäristön ja hyvän elämän rakentamiseksi. Esimerkiksi kysymystä hyvästä asiantuntijasta ei voida ratkaista irrallaan kysymyksestä hyvästä työstä ja työelämästä: millainen työ on hyväksi ihmiselle!

Kiristynyt kilpailu koulutusmarkkinoilla, markkinaperustaiset arvot kuten tehokkuus ja tuloskeskeisyys voivat olla myös uhka ammattikorkeakoulun

sisäiselle autonomialle ja sen sivistystehtävälle yhteiskunnassa. Vastatessaan korkeatasoisen ja monipuolisen ammattisivistyksen edistämisestä ammattikorkeakoulut ovat ensisijaisesti vastuussa opiskelijoille korkeatasoista ja laadukkaasta opetuksesta.

Vastatessaan uusiin yhteiskunnallisiin haasteisiin ammattikorkeakoulut joutuvat tekemään arvovalintoja, jotka edellyttävät yhteistä näkemystä ammattikorkeakoulutuksen arvolähtökohdista ja arvopäämääristä eli arvoperustasta. Arvoperusta ilmaisee, millaiseen käsitykseen ihmisestä, ammatillisesta asiantuntijasta, työstä, tiedosta, taidosta, oppimisesta, ammattikasvatuksesta ja -sivistyksestä, luonnosta ja yhteiskunnasta ammattikorkeakoulutus perustuu.

Kysymys on ammattikorkeakoulun itseymmärryksestä. Miten se asiantuntijayhteisönä itse ymmärtää yhteiskunnallisen roolinsa, tehtävänsä, päämääränsä sekä eettisen ja yhteiskunnallisen vastuunsa? Mitkä ovat ne perimmäiset luovuttamattomat arvot, joilla ammattikorkeakoulu oikeuttaa olemassaolonsa? Kysymys on myös siitä, miten ammattikorkeakoulu asiantuntijayhteisönä määrittelee oman ammattietiikkansa.

Näkökulmia ammattikorkeakouluetiikkaan

Ammattikorkeakoulun omaleimaisen identiteetin, eetoksen ja kulttuurin kehittyminen on pitkä prosessi, jossa ei ole oikotietä. Kiire rakenteellisten uudistusten toimeenpanossa on pitänyt huolen siitä, että aikaa ammattikorkeakoulun omasta olemuksesta nousevien filosofisten ja eettisten kysymysten pohtimiseen ei ole juuri ollut. Tämä kirja pyrkii omalta osaltaan herättämään keskustelua ammattikorkeakoulun olemuksesta, identiteetistä, tehtävistä, päämääristä, filosofiasta, eettisestä ja yhteiskunnallisesta vastuusta. Kirjan tarkoitus ei ole olla systemaattinen ja kattava esitys ammattikorkeakouluetiikasta, vaan paremminkin tuoda esille eri näkökulmista nousevia eettisiä, filosofiasia ja pedagogisia haasteita ammattikorkeakoulujen omaan kehittämistyöhön.

Kirjan toisen luvun artikkelit käsittelevät ammattikorkeakoulutuksen luonnetta ja ammattikorkea-

koulujen asemaa koulutusjärjestelmässä. Osmo Lampinen nostaa peruskäsitteinä esille vapauden ja autonomian. Akateemisella vapaudella tarkoitetaan tavallisesti korkeakoulu yhteisön jäsenten oikeutta opettaa, tutkia ja julkaista ilman ulkopuolista kontrollia. Institutionaalilla autonomialla puolestaan tarkoitetaan yliopiston tai korkeakoulun oikeutta kollektiivina tehdä vapaasti tähän liittyviä päätöksiä.

Tosiasiallinen autonomia vaihtelee melkoisesti maasta toiseen. Laajinta autonomia on anglosaksisissa maissa ja pohjoismaissa, pienintä taas monissa kehitysmaissa. Vaikka Suomi lukeutuu laajan autonomian maihin, on meilläkin rajoituksena yliopistoilta kielletty oikeus koota lukukausimaksuja ja toimia osakemarkkinoilla. Samantapainen tilanne koskee ammattikorkeakouluja, joissa ylläpitäjä vielä tämän lisäksi käyttää suurempaa valtaa toiminnan ohjaamisessa kuin yliopistoissa.

Suurin korkeakoulutuksen rajojen määrääjä on valtiovalta, joka ohjaa korkeakoulujen, sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen, toimintaa omilla ohjelmillaan ja rahoituksellaan. Yleinen kehitys-suunta on viime vuosikymmeninä ollut valtiovallan suoran korkeakoulutukseen puuttumisen väheneminen. Sen sijaan epäsuorat vaikuttamisen keinot ovat monipuolistuneet ja tehostuneet. Samaan aikaan markkinoiden ote korkeakouluista on lisääntynyt.

Keskustelua vapaudesta ja autonomiasta on käyty pääasiassa yliopistotyyppin korkeakoulujen kohdalla. Sen sijaan keskustelu on vasta käynnistymässä ammattikorkeakoulujen todellisesta roolista. Lain-säädännössä on Suomessa lähdetty siitä, että yliopistot nauttivat peruslain tasolla tutkimuksen ja opetuksen vapaudesta. Samat periaatteet koskevat myös ammattikorkeakouluja, joskin suuremman ylläpitäjävaikutuksen johdosta ammattikorkeakoulujen autonomiaa voidaan pitää pikemmin "sisäisenä" autonomiana. Lampinen katsoo, että yksi keskeinen autonomian turva on mahdollisuus harjoittaa tutkimusta riippumatta rajoittajan välittömästä intressistä. Näin ollen ammattikorkeakoulujenkin tulee voida harjoittaa ns. perustutkimusta, jolloin valtiovallan velvollisuus on myöntää tähän tarvittavia voimavaroja.

Samat teemat tulevat esille Juhani Laurinkarin artikkelissa. Laurinkari pohtii kirjoituksessaan ammattikorkeakoulujen kehittämisen näkökulmasta

korkeakoulutuksen yleisiä kriteerejä. Nämä kriteerit voivat perustua yhtäältä kansalliseen lainsäätöön tai toisaalta korkeakoululaitoksen yleisiin tunnusmerkkeihin ja tehtäviin. Molemmissa suunnissa Lampisenkin käsittelemä kysymys autonomiasta asettuu keskeiselle sijalle.

Autonomiasta keskusteltaessa kiinnitetään usein liikaa huomiota muodollisiin valtasuhteisiin. Kuitenkin varsinkin yliopistojen kohdalla niiden kompleksinen käytännön toimintapa on autonomisuuden tärkein tausta. Kehityssuunta on tällä hetkellä ristiriitainen. Yhtäältä korkeakouluille halutaan myöntää lisää autonomiaa. Toisaalta erilaiset epäsuorat ulkoisen ohjauksen muodot ovat tulleet yhä tehokkaammiksi.

Autonomia ohella Laurinkari nostaa esille demokraattisuuden, joka edellyttää opiskelijoiden suurempaa osallistumista korkeakoulujen hallintoon. Kehitys on ollut näiltäkin osin ristiriitainen. Yhtäältä opiskelijoiden asemaa on uudessa ammattikorkeakoululaissa korostettu, toisaalta on asetettu erilaisia pidäkkeitä opintoaikojen pitkittymiselle. Laurinkari asettuu kannattamaan ammattikorkeakoulujen suuntautumista korkeatasoisen tutkimuksen tuottamiseen. Tutkimus ja opetus kuuluvat toiminnallisesti yhteen ja ravitsevat käytännön tasolla toisiaan. Ammattikorkeakoulujen tutkimuksen tulisi olla Laurinkarin mukaan luonteeltaan lähinnä soveltavaa.

Pauli Niemelä käsittelee ammattikorkeakoulujen asemaa, roolia ja arvoperustaa tuoden esille erityisesti alueellisen kehittämisen näkökulman. Niemelä painottaa ammattikorkeakoulujen lähtökohtaisia eroja yliopistoihin nähden. Ammattikorkeakouluissa tieto ymmärretään pragmaattisesti samoin kuin Sami Pihlströmin omassa artikkelissaan esittää, kun taas yliopistojen tiedonkäsitteily on lähinnä veristinen, totuutta etsivä. Tämä eroavuus johtaa erilaisiin oppimiskäsityksiin. Ammattikorkeakoulut nojaavat reflektiiviseen oppimiskäsitykseen, jossa ammatillinen kehittyminen on asteittaista siirtymistä aloittelijan tasolta asiantuntijan tasolle.

Kiinnostavaa on, että Niemelä kiinnittää ammattikorkeakoulujen synnyn suomalaisen aluepolitiikan kehitysvaiheisiin. Lähtökohtana tarkastelussa on vuosien 1975–1981 laki alueellisen kehityksen edistämisestä, joka käynnisti aluepoliittisen suunnittelun maassamme. 1980-luvulla siirryttiin

uuteen aluepoliittisen suunnittelun kauteen, jolloin korostettiin tasapainoisen alueellisen kehityksen edistämistä. Vuodesta 1989 lähtien Suomessa on toteutettu ohjelmaperusteista alueellista kehittämistä. Sen julkilausuttuna tavoitteena on uusi osamisen yhteiskunta.

Ammattikorkeakoulut syntyivät yhtä aikaa ohjelmaperusteisen aluepolitiikan synnyn kanssa. Nämä kaksi suuntausta ovat tukeneet hyvin toisiaan. Ammattikorkeakoulujen tavoitteeksi on asetunut toteuttaa alueellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden vaatimista. Ammattikorkeakoulut tuovat alueille henkistä osaamispääomaa, joka muuntuu taloudellis-aineelliseksi pääomaksi. Näin ne ovat osaltaan luomassa oppivia alueita, jotka kiinnittyvät sekä omaan perinteeseensä että globalisoituvaan talouteen.

Sami Pihlström esittelee pragmatistisen ajattelun perinnettä ja pohtii sen soveltuvuutta ammattikorkeakoulujen kehittämisen perustaksi. Yksi pragmatismien perusoivalluksista on tiedon ja toiminnan yhteyden korostaminen. John Deweyn mukaan tieto on toimintaa ja teoria käytäntöä. Pragmatismiin kuuluu tiedon ja toiminnan vahva yhteenpunoutuminen, eikä pragmatistisesti asennoitunut tutkimus etsi mitään käytännön ulkopuolella olevia pienimpiä todellisuuden palasia tai pyri kehittämään kaiken selittävää universaaliteoriaa.

Dewey sovelsi pragmatistista ajatteluaan laajalti kasvatukseen. Hän pyrki poistamaan rajaviivaa tietämisen itseisarvoon uskovon "liberaalin kasvatuksen" ja "käytännöllisen kasvatuksen" välillä. Yksi Deweyn kasvatustieteen filosofian iskulauseista on tekemällä oppiminen (learning by doing), jonka tulkinnaissa Matti Vesa Volanen korostaa käsitettä "learning by making", "tuottamalla oppiminen". Ammattikorkeakouluissa korostuu ammattisivistys, jossa sivistytään työtä tehdessä eikä puhdasta totuutta etsien. Pihlström haluaa säilyttää ammattikorkeakoulujen yliopistoista poikkeavan luonteen käytäntöön suuntautuvina korkeakouluina. Toisaalta hän hyväksyy humboldtiläisen käsityksen korkeakouluista tutkimusta tekevinä ja totuuteen pyrkivinä oppilaitoksina.

Panu Raatikainen käsittelee tieteen arvovapautta ja tutkijan moraalista vastuuta. Lähtökohtana on Robert Mertonin tieteen tekemiselle asettamat tunnusmerkit: puolueettomuus, "kommunismi" ja

järjestelmällisen epäilyn periaate. Kaikki tieteen tulokset on Mertonin mukaan alistettava kriittiseen tarkasteluun ja julkisen keskustelun alaiseksi.

Tutkijoita sitovat kansalaisina ja tutkijoina samat eettiset säännöt kuin muitakin kansalaisia; ei ole esimerkiksi oikein pettää tai valehdella. Tieteelliseen toimintaan liittyy kuitenkin piirteitä, jotka eivät useimmiten nouse muilla elämänalueilla ongelmiksi. Tutkija on vastuussa tutkimusaiheidensa valinnasta, mikäli tähän valintaan liittyy moraalisia ongelmia. Tutkija ei aina voi tietää tutkimustensa käyttöä eikä arvioida tulosten laajempia seurauksia. Tämä ei kuitenkaan vapauta täysin vastuusta. Joissakin tapauksissa tutkimuksen käyttötarkoitukset on jokseenkin helppo ennustaa etukäteen ja pienellä vaivalla tutkija voi päästä perille myös laajemmista seurauksista.

Raatikainen käsittelee monipuolisesti tilaustutkimuksiin liittyviä eettisiä ongelmia. Yhtenä ongelmana on että tilaaja saattaa vaikuttaa liikaa tutkimuksen aiheiden valintaan. Tunnetuimpana ja laajimmin eettisesti vaikuttavana esimerkkinä voidaan pitää sotilaallisiin tarkoituksiin tähtäävää tutkimusta. Tilaajan yksityinen ja korkeakoulu yhteisön edustama yleinen etu voivat usein olla ristiriidassa keskenään. Lääketeollisuus voi esim. kehittää kalliita lääkkeitä teollistuneen maailman elintasosairauksiin ja laiminlyödä samaan aikaan maapallon köyhintä osaa kohtaavat laajat epidemiat. Raatikainen nostaa esille myös tilaustutkimuksen julkisuuden. Hänen mukaansa salassapito rikkoo tieteen universaalisuuden periaatetta ja on ristiriidassa myös lainsäädännön kanssa.

Kirjan kolmannen luvun artikkeleissa käsitellään työn ja ammattien eettisiä, filosofisia ja teologisia reunaehtoja.

Eero Ojanen pohtii artikkelissaan hyvän työntekijän, hyvän ammattilaisen ja hyvän ihmisen problematiikkaa. Vaikka hyvää on vaikea määritellä, se ei ole olematonta vaan pikemminkin päinvastoin, hän toteaa. Hyvä on totta ja se on kaikkialla, mutta se ei ole samaa kuin täydellisyys. Tämä erottelu tekee hyvyydestä mahdollisen työssä ja arjessa. Ojanen rakentaa ammattilaisen hyvän toiminnan kolmenlaisista rakennusosista: teknis-käytännöllisestä, sosiaalisesta ja moraalisisesta hyvyydestä. Nämä hyvän aspektit eivät ole toisilleen ulkoisia vaan sisä-

sessä suhteessa toisiinsa. Myös hyvän ammattilaisen ja hyvän ihmisen käsitteet ovat toisiinsa liittyvät. Ammattiroolia ja ammattiminää ei voi erottaa yleisestä ihmisenä olemisesta, vaan hyvän ammattilaisen yksi rakennusosa onkin hyvä ihminen, moraalinen olento. Ojanen kiteyttää hyvänä työntekijänä toimimisen ilmaukseen "olla ihminen". Tällainen oleminen sisältää perusmoraalin ja vastuun tehden hyvänä olemisen varsin arkiseksi ja tavalliseksi, jokaiselle ihmiselle ja ammattilaiselle mahdolliseksi olemisen tavaksi.

Antti Raunio tarkastelee artikkelissaan nykyajan työelämää kutsumusajatuksen näkökulmasta. Hänelle kutsumus ei ole vain eettinen vaan myös teologinen käsite. Luterilaisen kutsumusajatuksen ydin on Raunion mukaan se, että ihminen on kutsuttu palvelemaan lähimmäistään. Tämän eettisen tavoitteen toteuttaminen teollisessa yhteiskunnassa on ilmeisen ongelmallista. Myös kutsumuksen teologinen ulottuvuus on hämärtynyt. "Aito kutsumus sisältää uskon ja luottamuksen, koska juuri uskolla ihminen voi ottaa vastaan" hyvyyttä eli "jumalallisia lahjoja", joita hänet on kutsuttu välittämään. Raunio tarkastelee tältä pohjalta nykyistä työelämää ja sen antamia mahdollisuuksia toteuttaa työssä eettisiä ratkaisuja.

Matti Vesa Volasen puheenvuorossa etsitään sivistävän työn mahdollisuutta, siis työn, jonka sisäisenä ehtona ovat etiikka, estetiikka ja epistiikka. Onko mahdollista rakentaa työn mallia, jossa tekijä itse ja työyhteisö asettavat työssä ratkaistavaksi kolme perustavanlaatuaista kysymystä: Kuinka asiat ovat? Kuinka ne ovat kun ne ovat hyvin? Kuinka ne voidaan toteuttaa kauniisti? Asetettu kysymys vie historialliselle ajatusretkelle aina muinaiseen antiikkiin saakka. Ammattietiikka ei siis ole vain yksilökohtainen haaste vaan työn tekemisen muodon määrittelemä mahdollisuus tai mahdottomuus.

Neljännän luvun artikkeleissa tarkastellaan ammattietiikan, yritysetiikan ja yritysten yhteiskuntavastuuseen liittyviä ajankohtaisia haasteita.

Ammattikorkeakoulut kouluttavat asiantuntijoita, joiden työtä säätelevät professionaaliset arvot ja eettiset periaatteet. Risto Honkosen ja Timo Koranderin artikkelissa tarkastellaan professionaalisen etiikan ulottuvuuksia sekä useiden esimerkkien avulla

eettisten normien toteutumista käytännön elämässä.

Honkonen ja Korander katsovat, että kaikki professiot tarvitsevat eettisiä ohjenuoria, jotta ne voivat selviytyä tehtävistään. Eettisillä julistuksilla voi kuitenkin olla muitakin tarkoituksia. Niillä voidaan korostaa ammattikunnan asemaa ja ajaa sen itsekäitä etuja. Eettisistä periaatteista voidaan käytännön tilanteissa myös luistaa ja toimia jopa niiden vastaisesti. Pahinta profession kannalta on, mikäli tavalliset kansalaiset voivat tunnistaa sen jäsenten toiminnassa eettisiä ristiriitoja.

Honkosen ja Koranderin mukaan legalistiset perustelut ovat useimmiten riittämättömiä ohjaamaan professionalistien toimintaa. Viittaaminen lainsäädäntöön konfliktitilanteissa peittää helposti alleen vakavampia eettisiä ongelmia ja ristiriitoja. Näistä tilanteista kirjoittajat tarjoavat useita valaisevia, julkisuudessa esillä olleita esimerkkejä.

Ammattikorkeakoulutuksen tuottamaan ammatilliseen asiantuntijuuteen liittyvät esimiestaidot. Anna-Maija Lämsän artikkelissa paneudutaan johtamiseen kouluttamisen eettisiin kysymyksiin. Taustaoletuksena on, että arvot ja opit, joiden ohjaamina nykypäivän työelämässä toimitaan, eivät välttämättä ole työyhteisössä toimivien ihmisten hyvinvointia edistäviä. Ammattikorkeakoulutuksessa olisikin osattava yhdistää johtamisopin teorian, työelämän todellisuus ja henkilökohtainen kriittinen pohdus sellaiseksi kokonaisuudeksi, joka rohkaisisi opiskelijoita esimiestehtävien vastaanottamiseen. Hyvänä johtajana toimiminen edellyttää kehittyntä moraalista arvostelukykyä, jonka perusta luodaan koulutuksessa. Lämsä haastaa ammattikorkeakoulut näkemään myös itsensä työyhteisöinä, joissa johtajuuden ja koko toimintakulttuurin tulisi toimia esimerkkinä opiskelijoille.

Ikkuna Itä-Euroopan työelämän moraalikysymyksiin avautuu László Bodan puheenvuorossa. Sosialistisen järjestelmän murtuminen on johtanut kulttuuriseen murrokseen, joka heijastuu voimakkaasti myös yrityselämään. Bodan mukaan vapaa markkinatoiminta on nykypäivänä jakanut ihmiset aiempiin käytänteisiin nojaavien hyvä veli -verkostojen jatkajiin ja uuden länsimaisen yritysetiikan kannattajiin. Hän kuitenkin toteaa, että sosialismin aikana hyväksytyt liike-elämän korruptoituneet toi-

mintatavat eivät kuuluneet ihmisten keskinäisiin sosiaalisiin suhteisiin. Sen sijaan markkinatalous näyttäisi, ainakin alkuvaiheessa, rapauttavan laajemmin ihmisten välistä solidaarisuutta. Itä-Euroopan maissa eletään aikaa, jossa ihmiset luovat eettistä suhdetta niin muuttuneeseen talousjärjestelmään kuin kansallisvaltion ja edelleen kansainvälistyvään maailmaan.

Cai Talvion aiheena on yritysten yhteiskuntavastuu. Talvio esittelee yhteiskuntavastuusta käydyn keskustelun historian. Perustavassa asemassa on ollut John Elkingtonin kirja *Cannibals with Forks*, ihmisyydet haarukoin varustettuna, jossa hän esittää aikaisempaa laajempaa mittaristoa yritysten toiminnan ja tuloksen mittaamiseen. Hän tarjoaa kolmea näkökulmaa, ekologinen näkökulma, entistä laajempi taloudellisen hyvinvoinnin tulkinta sekä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arviointi. Talvio esittelee näiden näkökulmien ulottuvuuksia ja toteaa niiden käytännöllisen arvioinnin vaikeuden.

Yrityksen yhteiskuntavastuun alueella sidosryhmäajattelu on saanut entistä suurempaa kannatusta. Sen mukaan on hyvä, mikäli yrityksen toimintaan ja sen tavoitteiden asettamiseen voivat osallistua mahdollisimman monet yritykseen sidoksissa olevat tai sen vaikutuksista riippuvaiset tahot. Näin on erityisesti kansainvälisten suuryritysten kohdalla, joiden vaikutuspiiri on globaalinen. Yrityksen yhteiskuntavastuun tunnistaminen on johtanut moniin kansainvälisiin organisaatioihin ja standardeihin, joita Talvio artikkelissaan laajasti esittelee.

Kirjan viidennessä luvussa tarkastellaan ammattietiikan asemaa ja kehittämishaasteita ammattikorkeakouluopetuksessa.

Ammatillisen asiantuntijan hyveet ovat Mervi Frimanin artikkelin aiheena. Ammattikorkeakoulutusta tarkastellaan aristoteelisesta näkökulmasta, jolloin kasvatuksen tehtävänä olisi tuottaa yksilöllisestä sekä yhteisöllisestä perspektiivistä tarkoituksenmukaisia toimintatapoja. Ammattikorkeakoulutuksen ongelmaksi muodostuu kapeaksi jäävä tehtävä yrityselämän palvelijana, jonka varjoon jää työn merkitysten kytkeytyminen laajempiin kokonaisuuksiin. Opiskelijan kannalta uhkana on redusoituminen työelämän toimijaksi, jolloin kansalaisuuteen, lähimmäisyyteen ja kumppanuuteen kasvu jää toissijaiseksi.

Aulikki Pönttönen kirjoittaa ammattietiikan opetuksesta opettajan näkökulmasta. Hän on toteuttanut ammattietiikka-opintojaksoa Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa kymmenkunta vuotta. Vaikka opintojakso on painottunut ammatillisten kysymysten pohdintaan, nousevat sen kuluessa esiin moninaiset opiskelijoita askarruttavat eettiset kysymykset maailmanpolitiikasta yksilöllisiin elämäntilanteisiin. Opiskelijoiden kirjalliset tuotokset, joista artikkelissa on koskettavia otteita, ilmentävät opintojakson merkityksellisyttä kokonaisvaltaisessa ihmisenä kasvussa. Pönttönen toteaa ammattietiikan opetuksen monin tavoin opettajan työtä rikastuttavaksi. Se tarjoaa mahdollisuuden keskusteluille, joille arjen opetustyössä muutoin on kovin niukasti aikaa ja tilaa.

Ilma Tahvanaisen artikkelin keskiössä ovat opettajan kasvatustietoisuuden eettiset sisällöt. Opettajalta odotetaan tänä päivänä paljon. Hänen tulisi olla mm. muutosagentti, visionääri ja transformatiivinen intellektuaali. Toisaalta opettajalla tulisi olla myös 'sydän paikallaan' ja hänen olisi voitava toimia autonomisena kasvatuksen ammattilaisena ja kasvatuksellisten arvojen puolustajana. Tahvanainen erittelee artikkelissaan ammatillisiksi opettajiksi opiskelien käsityksiä ammatitaidosta sekä vastuusta. Vastuun teemaan liittyvät kysymykset opettajan vaikutusmahdollisuuksista niin ammattialansa edustajana kuin kasvattajana. Opettajan tulisi olla kaikinpuolinen 'kävlevä esimerkki', mutta samalla kättilö, joka auttaa opiskelijoita löytämään omat taitonsa. Oikeudenmukaisuuden, tasapuolisuuden ja rehellisyyden vaatimukset päivittäisessä opetustyössä ovat keskeisiä. Tahvanainen nimeää puolet haastattelemistaan henkilöistä kutsumusopettajiksi tai omistautuviksi opettajiksi. Heille työn merkityksellisyys syntyy paitsi oman ammattialan säilyttämisestä ja edistämisestä myös kasvattajan tehtävän täyttämisestä.

Projektimainen työskentely on ominaista ammattikorkeakoulujen opetuksessa. Tero Vartiainen paneutuu artikkelissaan hanketyöskentelyn moraalikysymyksiin niin ikään opettajan näkökulmasta. Vartiainen aineisto, joka koostuu sekä opiskelijoiden että työelämän edustajien kokemuksista, on koottu yliopistoympäristössä, mutta tilanteet ovat hyvin samoja ammattikorkeakoulutuksessakin. Vartiainen

jäsentää moraalikonfliktien syntyvän kolmella tasolla: ihmisten väliset suhteet, projektien hallinta ja toteuttaminen sekä ulkopuoliset tahot. Artikkelissa nimetään projektityöskentelyn ydinarvoiksi yksilön kunnioitus, kehittyminen ja kumppanuus. Yksilön kunnioituksen arvo asettaa keskeiseksi opiskelijan kasvun. Kehittymisen arvo kytkeytyy opiskelijan oikeuteen olla vasta keskeneräinen asiantuntija ja saada kehittävää palautetta. Kumppanuus on sekä yksilöiden että oppilaitoksen ja työorganisaation välistä hyödyn ja kokemusten jakamista.

Jani Vuorinen johdattaa lukijan ammattikorkeakoulusta työn maailmaan. Muutaman vuoden tuotantokemian insinöörinä toiminut Vuorinen pohtii perinteistä insinöörin ammattietiikkaa sekä koulutuksessa saamia eettisiä valmiuksia suhteessa kohtaamiinsa työelämän ongelmiin. Ympäristökysymykset sekä rehellisyyden ja reilun periaatteet ovat herättäneet monia kipeitäkin tilanteita. Artikkelissa painottuu ammattietiikan merkitys, kun ammatillisten tietojen ja taitojen osaamisen rinnalle tarvitaan arvo-osaamista. Vuorinen tähdentää, että ammattikorkeakoulutuksessa olisi nykyistä voimakkaammin paneuduttava sekä yksilöllistä kasvua tukevien että yhteiskunnallista tietoisuutta lisäävien oppisisältöjen toteuttamiseen niin itsenäisinä opintojaksoina kuin ammattiopintoihin integroiden.

Ammattietiikan, etiikan ja filosofian opintojen määrällinen laajuus koko ammattikorkeakouluhistorian (1994–2004) ajalta tulee selvitetyksi Pekka Nummelan artikkelissa. Ko. aineiden tarjonta vaihtelee suuresti eri koulutusaloilla: suurimmillaan se on sosiaali- ja terveysaloilla ja pienimmillään tekniikan ja liikenteen sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousaloilla. Vaikka eettisiin kysymyksiin tematisoituneet opintojaksot ovat lisääntyneet kymmenen vuoden aikana, eivät ne edelleenkään kuulu kaikkien opiskelijoiden tutkintoihin. Nummela toteaa, että ammattikorkeakoulujen asettaessa tavoitteekseen ammatillisten asiantuntijoiden koulutuksen tulisi ammatillisuuden ilmetä keskeisenä tavoitteena. Ilman etiikkaa sivistys ei ole mahdollista. Sivistyksen sijasta ammattikorkeakoulujen arvoissa mainitaan kuitenkin tuoksellisuus, tehokkuus, innovatiivisuus ja asiakastyytyväisyys, jotka ovat markkinoilta tuttuja arvoja eivätkä sellaisenaan riittäviä koulutuksen ohjenuoria.

Vapaus ja autonomia ammatti- korkeakouluissa

Osmo Lampinen

Akateeminen vapaus

Keskustelua korkeakoulujen vapaudesta ja vastuusta tarkastellaan tavallisesti kahden käsitteen kautta: akateemisen vapauden ja institutionaalinen autonomia. Angloamerikkalaisessa tulkinnassa (Caston 1995) akateemisella vapaudella tarkoitetaan korkeakouluyhteisön jäsenten oikeutta opettaa, tutkia ja julkaista ilman ulkopuolista kontrollia. Institutionaalilla autonomialla puolestaan tarkoitetaan yliopiston oikeutta kollektiivina tehdä vapaasti tähän liittyviä päätöksiä.

Tarmo Miettisen (2001,8) mukaan suomalaisen perusoikeudelliseen ympäristöön angloamerikkalainen vapauden määritelmä on liian suppea. Hänen mukaansa suomalaisen kielenkäyttöön soveltuu paremmin käsite "tieteen vapaus" tai "tieteenharjoittamisen vapaus". Yliopistojen institutionaalisen autonomian sijaan suomalaisessa oikeuskielessä käytetään yleisesti käsitettä yliopiston itsehallinto. Uusimmas- sa yliopistolaissa (645/1997) näitä käsitteitä on sovellettu kaikkiin tiede- ja taidekorkeakouluihin.

Miettinen määrittelee tieteen vapautta käsittelevässä väitöskirjassaan tieteen käsitteen laajasti. Siihen kuuluvat uuden tiedon hankkiminen, tieteellinen tutkimus, tiedon välittäminen sekä tieteellinen opetus- ja julkaisutoiminta. Tieteen vapaus käsittää siten tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun vapauden.

Tieteen vapauden ytimenä on tieteenharjoittajan vapaus päättää itse tieteellisen tiedon saavuttamista,

tulkintaa, arviointia, levittämistä ja omaksumista koskevista ratkaisuksista.

Alan Gewirthin (1990, 8–32) mukaan tieteen vapaus ei ole suoraan johdettavissa yleisistä ihmis-oikeuksista. Se ei ole myöskään sovellutus työntekijöiden työpaikalla nauttimista oikeuksista. Akateemisen vapauden perustana on hänen mukaansa akateemisen työn intellektuaalinen luonne. Voidakseen toimia tutkijana ja opettajana tiedeyhteisössä akateemisilla tutkijoilla tulee olla laaja toimintamahdollisuus, johon liittyy tavallista suurempi vastuu. Akateeminen työ vaatii kehittyneitä moraalisia ominaisuuksia kuten rehellisyyttä, totuudenmukaisuutta, kykyä käyttää vastuullisesti tutkijoille myönnettyä vapautta, sitoutumista tulosten julkiseen esittämiseen sekä alistumista puolueettomaan tulosten tarkasteluun.

Tieteen vapautta perustellaan Miettisen mukaan tavallisesti kolmella eri tekijällä: tieteellisen tiedon luonteella, tieteen sisäisillä tekijöillä sekä tieteen ja yhteiskunnan suhteilla.

Humboldttilaisen käsityksen mukaan tieteellinen tutkimus tavoittelee totuutta, jota ei ole vielä kokonaan löydetty eikä ehkä koskaan täysin saavuteta. Tieteelliset ongelmat eivät ole valmiiksi annettuja, vaan niitä muotoillaan jatkuvasti. Tieteen edistäminen vaatii tutkijalta vapautta, usein päämäärättömältä tuntuvaa etsintää, jopa leikkiä. Tieteen vapaa kehitys edellyttää, että tieteen sisäinen logiikka määrittelee, mitkä asiat hyväksytään tosiksi, mitä teorioita tutkimuksessa sovelletaan ja mitä hypoteeseja tutkitaan. Tiedon totuudellisuus edellyttää riippumattomuutta ulkopuolista kontrolloijista, eikä tieteen ulkopuolisilla argumenteilla ole sijaa tieteellisessä väittelyssä (vrt. Raatikaisen artikkeli).

Tieteen luonteeseen nojaavat perustelut painottavat tiedeyhteisön merkitystä tutkimustyön suuntaajana ja laadullisten standardien kontrolloijana. Tutkijayhteisö valitsee tutkimusongelmat ja lähestymistavat kollektiivisesti kertyneen kokemuksen perusteella. Tutkijat seisovat toistensa, aikalaistensa ja edeltäjiensä olkapäillä. Tutkijayhteisö ylläpitää normijärjestelmää, joka pyrkii takaamaan tutkimuksen objektiivisuuden. Uuden tiedon arvoa punnitaan tavallisimmin oikeudenmukaisuuden, sisäisen loogisuuden ja tutkimustulosten saaman empiirisen tuen kriteereillä. Tulosten merkitystä arvioidaan suhteese-

sa vakiintuneisiin tulkintoihin, joihin jokainen tutkija tuo oman lisänsä. Tieteen vallankumoukset ovat harvinaisia, joskin ne ovat Thomas Kuhnin mukaan merkittävimpiä tieteen käännekohtia.

Tieteen vapautta voidaan perustella myös tutkijoille ja heidän työnsä asetettavilla vaatimuksilla. Tutkijat ovat alansa parhaita asiantuntijoita. Heiltä odotetaan korkeaa ammatillista pätevyyttä. Tieteenalayhteisö koostuu henkilöistä, joita yhdistää akateeminen koulutus, kehittynyt näkökulma tieteenalansa historialliseen, metodiseen ja käsitteelliseen tilaan ja visio tieteenalan edistämisestä. Tieteenalayhteisö on idealistisesti tulkittuna luonteeltaan demokraattinen, autonominen ja itseriittoinen sekä avoin uusille lahjakkuuksille. Käytännön elämä voi tietenkin poiketa melkoisesti tästä ideaalista, kuten tieteesosiologiassa tutkimuksessa on toistuvasti jouduttu toteamaan.

Tieteen vapauden vastapainona tutkijoilta vaaditaan vastuullisuutta. Tutkijalla on vastuu opettaa tärkeänä ja totena pitämiään asioita tekemättä kompromissia sen mukaan, kenelle tutkimuksensa tai opetuksensa osoittaa. Tutkimusta ei tule suunnata triviaaleihin ongelmiin. Tutkijalla on velvoite muiden omantunnon vapauden kunnioittamiseen ja totuuden puhumiseen. Yhteiskunnan jäsenenä tutkijalla on eettinen velvollisuus ilmasta mielipiteensä yhteiskunnan tehdessä yksilön mielestä vääriä tai kannatettavia ratkaisuja.

Tieteen vapautta perustellaan usein myös yhteiskunnan edulla. Korkeakoulut ovat ainoita instituutioita, jotka voivat kriittisesti ja laajasti arvioida yhteiskunnan tilaa. Tämän vapauden vaaliminen on merkki yhteiskunnan terveydestä ja sen demokratian toteutumisesta, koska diktatuureilla on tapana puuttua tutkimuselämään ja jopa sen tuloksiin.

Max Weberin mukaan tutkijoiden tulisi pidättäytyä suoranaisesti puuttumasta politiikkaan. Tässä suhteessa tulee erottaa tutkijan ja kansalaisen roolit toisistaan (vrt. Raatikaisen artikkeli). Tutkijan rooli luo perustaa demokratialle tuottamalla tutkimusten tuloksena julkisuuteen uutta tietoa ja osallistamalla keskusteluun, jota käydään politiikan rationaalisuudesta ja legitimiisyydestä.

Tutkimuksen vapauden lisäksi korkeakoulujen opettajilla on opetuksen vapaus. Opetuksen vapauden kuuluu opettajan oikeus omaan tieteelliseen

vakaumukseensa, omiin tieteellisiin käsityksiinsä, kriittiseen opetettavan aineksen käsittelyyn ja vapaa- seen tieteellisten käsitystensä ilmaisuun opetuksessa. Opetuksen vapaus ei tarkoita opettajan laajaa oikeutta päättää rajoituksetta opetuksen aiheista, ajasta ja paikasta vaan oikeutta opettaa haluamallaan tavalla niin sisällöllisesti kuin menetelmällisesti (Miettinen 2001, 285). Pentti Arajärven (1994, 15) mukaan "opetuksen sisältöä säätelee oikeastaan vain se opillinen, tieteellinen tai taiteellinen valikoitumisprosessi, jolla päädytään ylimmän opetuksen antajaksi." Vapautta rajoittavat käytännössä kollegisesti hyväksytyt opetus suunnitelmat ja muut opetuksen järjestelyt.

Opiskelijan oikeus opiskella ja hankkia tietoa itseään kiinnostavista asioista on ollut heikoin lenkki akateemisten vapauksien ketjussa. Opiskelijat eivät voi valita opettajiaan eivätkä määrittellä opetuksen sisällöllisiä tai tasollisia vaatimuksia. Käytännössä opiskelun vapautta ilmentää valinnaisuus, joka erityisesti humanistis-yhteiskuntatieteellisissä aineissa on perinteisesti ollut laajaa.

Akateeminen vapaus on etenkin länsimaissa laajalti kunnioitettu periaate. Sen soveltaminen käytännössä on kuitenkin osoittautunut ongelmalliseksi. Osaltaan tämä johtuu siitä, että korkeakoulujen on toiminnassaan noudatettava kahdenlaisia moraalisia periaatteita. Yhtäältä akateeminen vapaus sallii opettajille ja tutkijoille laajan toimintamahdollisuuden. Toisaalta huolehtiakseen perustehtävästään, opetuksesta, korkeakoulujen on pidettävä yllä korkeita moraalisia ja intellektuaalisia standardeja. Kun akateeminen vapaus perustuu rajoittamattomuuden periaatteeseen, moraalisten ja intellektuaalisten standardien ylläpito on puolestaan luonteeltaan rajoittavaa. Akateeminen vapaus kunnioittaa ulkopuolista puuttumattomuutta kenenkään toimintaan, kun taas standardien ylläpito vaatii ulkopuolista puuttumista (Juhani Laurinkari viittaa artikkelissaan keskusteluun opintojen rajoittamisesta).

Korkeakoulujen autonomia

Tieteen ja ylimmän opetuksen vapauten kuuluu sekä yksilöllinen että institutionaalinen ulottuvuus.

Institutionaalinen ulottuvuus suojaa tieteellisen yhteisön asemaa päätöksenteossa, joka koskee tutkimuksen ja opetuksen suuntaamista ja arviointia. Institutionaalisen ulottuvuuden tärkein ilmenemismuoto on yliopistojen itsehallinto. Itsehallinto turvaa tieteen ja ylimmän opetuksen vapautta ja antaa institutionaalisella tasolla takeita yksilöllisen tieteen ja ylimmän opetuksen vapauden toteutumiseksi. Tämä tosin edellyttää, että yliopisto noudattaa toiminnassaan tieteellisen päätöksenteon normeja.

Vapauden ja riippumattomuuden ajatus on ohjannut toisen maailmansodan jälkeistä tiede- ja korkeakoulupolitiikkaa. Vuonna 1945 Yhdysvaltain presidentille laatimassaan raportissa "Science the Endless Frontier" sodanaikaisen tutkimusviraston pääjohtaja Vannemar Bush suositteli, että yliopistojen perustutkimusta tulisi tukea julkisin varoin ja että tieteelle ja tutkimukselle tulisi suoda laaja intellektuaalinen autonomia. Tämä näkemys omaksuttiin myös muissa maissa malliksi tieteen ja yhteiskunnan välisten suhteiden järjestelyssä.

Autonomian keskeinen merkitys korkeakoulujen toiminnalle tulee esille eurooppalaisten rehtoreiden Bolognan yliopiston 900-vuotisjuhlien yhteydessä julkistamasta periaatejulistuksesta, Magna Charta Universitatumista. Julistuksen mukaan "Yliopisto on autonominen instituutio, joka toimii maantieteellisesti ja historiallisesti eri tavoin järjestäytyneiden yhteiskuntien ytimessä: se tuottaa ja välittää kulttuuria kriittisesti tutkimuksen ja opetuksen keinoin. Vastatakseen ympäröivän maailman tarpeisiin sen tutkimuksen tulee olla moraalisesti ja älyllisesti riippumatonta ideologisesta, poliittisesta ja taloudellisesta vallasta".

Vuoden 1999 Bolognan julistuksessa, jonka allekirjoittivat 29 Euroopan maata, myös Suomi, asetettiin tavoitteeksi nostaa eurooppalaisen yliopistosektorin kilpailukykyä. Keskeisimmiksi keinoiksi nousivat vertailukelpoiset tutkintorakenteet, opiskelijoiden, opettajien ja henkilökunnan liikkuvuuden edistäminen, siihen liittyvä opintosuoritusten ja tutkintojen tunnustaminen sekä eurooppalaisen laadunvarmistuksen edistäminen. Kilpailukykyyn nostamiseksi julkilausumassa viitataan osuvasti Magna Charta Universitatumin periaatteisiin: "Tämä on erittäin tärkeätä, sillä yliopistojen riippumattomuus

ja autonomia takaavat, että korkeampi opetus ja tutkimusjärjestelmät jatkuvasti vastaavat muuttuviin tarpeisiin, yhteiskunnan vaatimuksiin ja tieteellisen tiedon edistysaskeliin."

Korkeakoulujen autonomiaan kuuluu useita ulottuvuuksia. Keskeistä on korkeakoulun oikeus omaan hallintoon. Korkeakoulun omissa hallintoelimissä tulee voida päättää keskeiset korkeakoulun asiat ulkopuolisten sekaantumatta tähän päätöksentekoon. Yhtä tärkeää on korkeakoulun oikeus käyttää hankkimiaan voimavaroja haluamallaan tavalla. Koska ulkopuolista rahoitukseen liittyy usein rajoittavia tekijöitä, tämän periaatteen käytännön toteutumiseksi on tärkeää, että korkeakoululla on käytössään useita rahoituslähteitä.

Autonomiaan kuuluu myös korkeakoulun oikeus henkilöstön rekrytointiin samoin kuin opiskelijavaltuuteen. Autonominen korkeakoulu päättää myös opetussuunnitelmistaan, asettaa opetuksen ja tutkimuksen standardit sekä päättää arvioinnin metodeista.

Korkeakoulujen hallintoa koskevassa tuoreessa OECD:n raportissa (2003) autonomia jaetaan kahdeksaan eri komponenttiin (oikeus omistaa rakennukset ja tarvikkeet, lainata rahamarkkinoilta, käyttää budjettia, määrittellä akateemiset rakenteet ja sisällöt, nimittää henkilökunnan, määrittellä palkat, määrittellä opiskelijoiden sisäänotosta, määrittellä kurssimaksut). Selvitys osoittaa, että laajinta autonomia on englanninkielisissä maissa (Australia ja Iso-Britannia) sekä Hollannissa, Puolassa ja Meksikossa. Myös Pohjoismaat ja Itävalta kuuluvat laajan autonomian maihin, joskin yliopistojen mahdollisuus asettaa lukukausimaksuja ja lainata osakemarkkinoilta on rajoitettua. Vähiten autonomiaa on raportin mukaan Koreassa, Japanissa ja Turkissa. Näissä maissa korkeakoulua käsitellään osana valtion hallintoa, jolloin niihin sovelletaan suoraan valtion lainsäädäntöä ja budjettikäytäntöjä. Näissä maissa korkeakoulujen oikeus rekrytoida oma henkilökunta, valita opiskelijat ja määrittellä kurssien sisältö on rajattu.

Suomessa Vuokko Kohtamäki (2004) on tehnyt vertailevaa tutkimusta autonomian toteutumisesta ammattikorkeakoulutyypin oppilaitoksissa. Myös hän kiinnittää huomiota siihen, että taloudellinen autonomia näyttää olevan ammattikorkeakoulusektorilla suurempaa Belgian flaamilaisessa osassa, Hol-

lannissa ja Norjassa kuin Suomessa. Näin on siitä huolimatta, että muodollisesti suomalaisten ammattikorkeakoulujen autonomia suhteessa valtiovaltaan on poikkeuksellisen suurta. Yksi merkittävä selittäjä Suomen tilanteelle on opiskelun maksuttomuus, mikä onkin eurooppalainen poikkeus.

Suomalaiset ammattikorkeakoulut eivät päinvastoin kuin vertailumaissa ole valtion ylläpitämiä. Kuitenkin valtio meillä päättää ketä voivat olla todelliset ylläpitäjät. Valtio ohjaa myös rahoituksen ja tulossopimusten kautta ammattikorkeakoulujen toimintaa. Monessa suhteessa suomalainen malli on poikkeuksellinen Euroopassa (Kohtamäki 2004).

Yleinen kehityssuunta länsimaissa on ollut vähentää valtion suoraa korkeakoulujen ohjausta. Virallisessa retoriikassa on korostettu korkeakoulujen itseohjautuvuutta (van Vught 1994). Suomessa deregulaatiota on toteutettu myöntämällä ammattikorkeakoulujen ylläpitölupa kunnallisille tai yksityisille ylläpitäjille ja sallimalla niille jonkin tason strategista ja budjetaarista valtaa. Samaan aikaan tämän hajasijoituksen kanssa on kuitenkin alettu soveltaa hienostuneempia ja epäsuorempia rahoituksen ja laadun kontrollin keinoja. Korkeakoulut ovat laajentaneet ulkopuolista rahoitustaan, jolloin markkinoiden vaikutus korkeakoulujen toimintaan on lisääntynyt. Myös kansainvälinen kilpailu opettajista ja opiskelijoista on kiihtynyt.

Myös Suomessa on lisätty yliopistojen itsenäistä päätösvaltaa ja vähennetty päätöksentekoon liittyvää byrokratiaa. Vuonna 1998 voimaan tullut yliopistojen puitelaki sisältää vain tärkeimmät yliopistojen toimintaa ja hallintoa koskevat säädökset. Samalla se jättää yksityiskohtaisemman säätelyn – esimerkiksi päätökset tiedekuntien ja laitosten perustamisesta ja opetuksen järjestämisestä – yliopistojen omiin johtosäätöihin. Lisääntyvän liikkuvuuden vastapainona yliopistoihin sovelletaan tulosohjausta ja ne veloitetaan arvioimaan omaa toimintaansa.

Ammattikorkeakouluissa sisäinen autonomia on rajoitetumpaa. Ylläpitäjä nimittää rehtorin, joskin monissa maissa tämä vastuu on osavaltion hallituksella tai opetusministeriöillä. Suomessa ammattikorkeakoulujen hallituksen jäsenet nimittää ylläpitäjä, joskin lainsäädäntö velvoittaa, että valittujen joukosta tulee olla opettajia, opiskelijoita ja ulkopuolisia

tahoja. Opetuksen ja tutkimuksen sisältöön ei mikään ulkopuolinen taho puutu.

Korkeakoulujen autonomiaa rajoittaa erityisesti valtion rahoitus ja yleinen korkeakoulupolitiikka. Valtio voi sitouttaa korkeakoulut omia ohjelmiaan seuraavaan tiedepolitiikkaan ja kaventaa mahdollisuuksia vapaaseen tieteenharjoittamiseen. Myös elinkeinoelämä voi vaikuttaa tutkimukseen ja opetukseen omilla ohjelmillaan – ja tätä suoremmin hankerahoituksen kautta. Tutkimusrahoituksen ehtona ulkoiset tahot joskus edellyttävät tutkimusryhmiltä salassapitovelvollisuutta ja tulosten julkaisurajoituksia. Tällainen kaventaa yliopistojen autonomiaa ja voi pahimmillaan johtaa tutkimuseettisiin ongelmiin.

Monissa viime aikojen arvioissa on korostettu korkeakoulujen kasvavaa riippuvuutta ulkopuolisista rahoittajista. Esimerkiksi Zimanin (1994, 178–195) mukaan akateeminen tieteenharjoitus on siirtymässä kohti yritysten tutkimus- ja kehitystoimintaa määritteleviä periaatteita. Yritysten tutkimus- ja kehitystyön tavoitteena on omistusoikeudellisesti suojatun (patentoidun) tiedon tuottaminen, joka kuuluu tietylle yritykselle eikä siten ole julkista eikä universaalialia. Rahoitusorganisaatioiden intressit ovat kasvavassa määrin muokkaamassa myös tutkimusongelmien valintaa ja muotoilua.

Liian tiukkaan ohjattu korkeakoulu ei voi kantaa yhteiskunnallista vastuutaan. Riippuvuus vain muutamasta rahoittajasta voi johtaa tutkimuseettisesti arveluttaviin ratkaisuihin. Autonominen, aidosti itsenäinen ja monipuolisesti rahoitettu korkeakoulu on laajasti vastuussa arvioistaan, kilpailukyvyttään, laadustaan ja resurssien järkevästä käytöstä. Vastuullisuus lisääntyy sitä mukaa, kun autonomia kasvaa.

Tieteen vapaus ja autonomia ammattikorkeakouluissa

Tieteen vapautta ja autonomiaa on yleensä sovellettu yliopistotyypin korkeakouluihin. Ammattikorkeakoulut ovat käytäntöön suuntautuvampia oppilaitoksia, ja monien maiden ammattikorkeakouluissa voi olla toisen asteen koulutukseen verrattavaa

opetusta. Siksi on jossain määrin tulkinnanvaraista, kuinka näitä periaatteita voidaan soveltaa ammattikorkeakouluihin.

Lähtökohtana voidaan pitää, että tieteen vapaus ja autonomia koskevat periaatteissa myös ammattikorkeakouluja edellyttäen, että ne on määritelty lainsäädännössä korkeakouluiksi ja että niissä tehdään tieteellistä tutkimusta. Tällöin on kuitenkin otettava huomioon ammattikorkeakoulun lähtökohdista käytäntöön suuntautuvina korkeakouluina sekä niiden hallinnollisesta asemasta muutoin seuraavat rajoitukset.

Yliopistojen osalta tieteen vapaus on Suomessa säädetty perustuslain tasolla. Vuonna 2002 voimaan tullut perustuslaki turvaa tieteelle ja ylimmälle opetukselle vapauden. Lain mukaan "tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattu". Yliopistolla on itsehallinto sen mukaisesti, kuin lailla tarkemmin säädetään. Yksityiskohtaisemmin autonomiasta ja tieteen vapaudesta säädetään yliopistolain yhteydessä.

Ammattikorkeakoulujen asemaa suhteessa perustuslain säädökseen jouduttiin pohtimaan valmisteltaessa uutta ammattikorkeakoululakia. Perustuslain esityössä todetaan, etteivät ammattikorkeakoulut kuulu mainitun perustuslainkohdan piiriin. Eduskunnan perustuslakivaliokunta kuitenkin katsoi ammattikorkeakoululakiesityksestä antamassaan lausunnossa, että "itsehallinnon periaatteita ei toisaalta voida jättää vaille merkitystä kehitettäessä ammattikorkeakouluja maan korkeakoululaitoksen osaksi. Ammattikorkeakoulujen itsehallinnon ajatukselle rakentuva lainsäädäntö on tämän vuoksi hyväksyttävää.

Säädetyssä ammattikorkeakoululaissa (351/2003) ammattikorkeakoulut määritellään osaksi Suomen korkeakoulujärjestelmää ja ne muodostavat yhdessä yliopistojen kanssa korkeakoululaitoksen. Ammattikorkeakoululainsäädännön perusteluissa todetaan, että kansainvälisesti korkeakouluilla on sisäisissä asioissa itsehallinto. Perustelujen mukaan korkeakouluautonomialla tarkoitetaan opetuksen ja tutkimuksen vapautta, oikeutta päättää omista asioistaan ja oikeutta nimittää opettajat. Lisäksi perusteluissa määritellään tavoitteeksi korkeakouludemokratia, johon kuuluu, että enemmistö korkeakoulun monijäsenis-

ten hallintoelinten jäsenistä edustaa korkeakoulun opettajia, muuta henkilökuntaa ja opiskelijoita.

Lain mukaan ammattikorkeakouluilla on säädettyjä tehtäviä suoritettaessa opetuksen ja tutkimuksen vapaus. Opetuksessa on kuitenkin noudatettava koulutuksen ja opetuksen järjestämisestä annettuja säännöksiä ja määräyksiä. Ammattikorkeakoulun opetus on julkista, joskin perustelluista syistä pääsyä opetusta seuraamaan voidaan rajoittaa.

Opetuksen ja tutkimuksen vapautta rajaa ammattikorkeakouluille asetettu yleinen tehtävä. Sen mukaan "ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen ja taiteellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin, tukea yksilön ammatillista kasvua ja harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä tukevaa ja alueen elinkeinorakenteen huomion ottavaa soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä".

Yleinen tehtävä suuntaa ammattikorkeakoulun opetuksen ja tutkimuksen työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin. Samaan tapaan ammattikorkeakoulujen toimintaa ohjaa lain 5 §, jossa säädetään yhteistyöstä toimintaympäristön kanssa. Tutkimus määritellään soveltavaksi tutkimus- ja kehitystyöksi, jonka tehtävänä on tukea ammatillista kasvua ja tuettava työelämää ja aluekehitystä. Näissä puitteissa ammattikorkeakoulut nauttivat samaa vapautta kuin yliopistokin.

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyö palvelee ensisijaisesti ammattikorkeakouluopintoja ja niiden kehittämistä sekä alueellista ja paikallista elinkeino- ja työelämää. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyön katsotaan kohdistuvan erityisesti PKT-yritystoimintaan ja hyvinvointipalveluihin (Rajakylä 2002).

Ammattikorkeakouluilla on lain mukaan sisäisissä asioissaan itsehallinto. Ammattikorkeakouluun kuuluvat sen jäsenenä päätoimiset opettajat, muu päätoiminen henkilöstö ja päätoimiset opiskelijat. Suhteessa yliopistoihin ammattikorkeakoulun itsehallinto poikkeaa sikäli, että ylläpitäjinä on kuntia, yksityisiä osakeyhteisöitä ja säätiöitä. Nämä käyttävät ammattikorkeakouluihin budjettivaltaa. Lain mukaan myös rehtori on ylläpitäjien nimeämä ja

ylläpitäjä määrittelee hallituksen kokoonpanon.

Valtio määrittää samalla tavalla kuin yliopistojen kohdalla ammattikorkeakoulujen itsehallinnon rajoja lainsäädännöllä ja yleisellä korkeakoulupolitiikalla. Rahoituksen ohjaamisesta sovitaan opetusministeriön, ammattikorkeakoulun ja sen ylläpitäjän välisissä tavoitesopimusneuvotteluissa. Rahoitukselle voidaan asettaa tavoitteita, ja osa rahoituksesta perustuu tuloksellisuuteen. Myös ylläpitäjä käyttää budjettivaltaa määritellessään ammattikorkeakouluille osoitettavat voimavarat. Ylläpitäjä voi asettaa ammattikorkeakoulun toiminnalle myös muutoin strategisia tavoitteita.

Ammattikorkeakoulut nauttivat periaatteessa laajasta tieteen vapaudesta. Niiden erityinen tehtävämäärittely voidaan nähdä kannanottona niiden eettisestä ja moraalista vastuusta. Lainsäätäjä on halunnut painottaa erityisesti ammattikorkeakoulun vastuuta opiskelijoiden kasvattajana sekä suhteessa omaan lähiympäristöönsä. Nämä tehtävämäärittelyt voidaan nähdä rajoitteena, mutta yhtä hyvin niitä voidaan pitää eettisenä kannanottona ammattikorkeakoulun vastuun suunnasta.

Ammattikorkeakoulut kasvattavat ensi sijassa eri alojen asiantuntijoita, eivätkä tutkijoita. Tutkijalla ei yleisesti ottaen ole vastuutta tutkimustulostensa käytöstä. Sen sijaan asiantuntijalla on tämä vastuu. Hänen tulee pitää huolta siitä, että hänen asiakkaansa saa käyttöönsä tarvitsemansa asiantuntijuuden ja että ammattilaisen neuvot ja ratkaisut myös toimivat käytännössä. Tässä suhteessa ammattikorkeakoulujen moraalinen vastuu on suurempi kuin yliopistojen.

Autonomian ja tieteen vapauden soveltaminen

Mitkä tekijät takaavat ammattikorkeakoulujen autonomian toteutumisen? Tieteen vapaus voidaan periaatteessa ymmärtää negatiivisesti ja positiivisesti, vapautena jostakin ja vapautena johonkin. Negatiivisen tulkinnan mukaan tulee rajoittaa valtiovalan ja muiden ulkopuolisten oikeutta puuttua tutkimuksen, opetuksen ja opiskelun järjestelyihin. Erityisesti tutkimuksen alueella tulee olla oikeus

vapaaseen aiheen valintaan, kysymyksenasetteluun ja metodien käyttämiseen sekä julkistamiseen. Positiivisen tulkinnan mukaan opettajalla ja tutkijalla tulee olla oikeus aitoon valintaan, omien prioriteettien asettamiseen ja riskinottoon.

Tarmo Miettisen (2001, 475) tulkinnan mukaan tieteen vapauden turva on erityisesti siinä, että tutkimusta voidaan harjoittaa riippumatta rahoittajan välittömistä intresseistä. Hänen mukaansa vain yliopistojen toiminnan sisältöjä erittelemätön, välittömiä hyötyjä vaatimaton rahoitus voi turvata riippumattoman ja tiedettä kokonaisuutena tarkastelevan päätöksenteon. Toiminnan sisältöihin perustuva rahoitus johtaa siihen, että tieteen tehtävät määrää viime kädessä rahoittaja päättäessään tieteellisen luovuuden kohdentumisesta.

Tämä näkökulma pätee myös ammattikorkeakouluihin. Valtiovallan velvollisuus on turvata ammattikorkeakoulujen perusrahoitus siten, että niillä on mahdollisuus harjoittaa vapaata tutkimusta. Autonomian periaatteen vastaista on, mikäli valtiolta pyrkisi yksityiskohtaisesti määrittelemään tutkimuksen kohteita tai toteuttamistapaa. Samalla tavoin autonomia vaarantuisi, mikäli ulkopuolinen tutkimus sidottaisiin kokonaan toimeksiantoihin. Tärkeää on, että ammattikorkeakouluilla säilyy mahdollisuus harjoittaa puhdasta uteliaisuussuuntautunutta tutkimusta, joka suorien sovellutusten sijaan pyrkii selvittämään jotakin ilmiötä tavoitteena sen parempi ymmärtäminen. Oikeus uteliaisuussuuntautuneeseen tutkimukseen on erityisesti ammattikorkeakoulun vakituisella henkilöstöllä, ja se koskee myös eräin poikkeuksin tilaustutkimusta.

Ammattikorkeakoulujen tutkimus määritellään usein soveltavaksi tutkimukseksi vastakohtana perustutkimukselle, jonka kotipaikkana pidetään tiedekorkeakouluja. Soveltava tutkimus on määritelty tiettyyn tavoitteeseen tähtääväksi ja perustutkimuksen tuloksille rakentuvaksi omaperäiseksi, tieteellisen tiedon etsinnäksi (frascati manual). Soveltavaa tutkimusta voidaan pitää orgaanisena osana normaalia tieteenharjoitusta, ja siihen sopivat hyvin tieteelle yleisesti asetettavat vaatimukset kuten objektiivisuus, kriittisyys, autonomisuus, edistyvyys. (Niiniluoto 2002, 37.)

Suomalaisessa keskustelussa on perustutkimuk-

seen kiinnittymistä enemmän korostettu soveltavan tutkimuksen käytännölläisyyttä. Jukka Kinnusen (2002, 242) mukaan soveltavaa tutkimusta arvioidaan sen sovellutusarvon perusteella, ei niinkään suhteessa sen täyttämään teoreettiseen vajaukseen. Ritva Laakso-Mannisen (2002, 258) mukaan soveltavassa tutkimuksessa korostuu tiedon välinearvo: totuuden ja informaation arvon täyttämisen lisäksi tutkimustulosten tulee olla riittävän yksinkertaisia, helpokäyttöisiä, hyödyllisiä ja tehokkaita tiedon käyttäjän kannalta. Näin määriteltynä jää jossain määrin avoimeksi, mikä on soveltavan tutkimuksen kytkentä perustutkimukseen ja sen itsenäisyys suhteessa tuotekehitystoimintaan.

Melkoinen osa ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyöstä on tuotekehitystä, joka tähtää jonkin tuotteen tai menetelmän valmistamiseen. Ilkka Niiniluoto (2002, 32) erottaa tämän toiminnan tieteellisestä tutkimuksesta, joskin usein ongelmanratkaisu voi perustua tieteelliseen tutkimukseen. Periaatteessa voitaisiin siis katsoa, etteivät edellä kuvatut autonomiavaatimukset kohdistu tähän osaan ammattikorkeakoulujen työtä.

On mahdotonta määrittää, mikä voisi olla riittävä valtion rahoituksen taso. Sen jälkeen kun ammattikorkeakoulut on perustettu, valtiolla ei kuitenkaan ole oikeutta lakkauttaa esimerkiksi kaikkia sosiaali-alan ammattikorkeakouluyksiköitä. Kohtuuttomalta tuntuu myös, mikäli supistusten johdosta jostakin maakunnasta ammattikorkeakouluopetus lakkaisi kokonaan. Ammattikorkeakoulujen toimintaa on rahoitettava siinä määrin, että korkeakoulut selviytyvät perustehtävästään säilyttäen samalla mahdollisuuden suunnata toimintaansa tieteellisiin periaatteihin. Samanlaisia rajoituksia voidaan asettaa myös ylläpitäjän rahoitukselle.

Autonomia velvoittaa myös ammattikorkeakouluja itseään. Niiden on noudatettava demokraattisuuden ja tieteellisyyden pelisääntöjä omassa päätöksenteossään. Päätöksenteon on perustuttava monijäsenisiin hallintoelimiin, joissa ammattikorkeakoulujen jäsenet ovat edustettuina. Itsehallinto edellyttää, että yliopiston sisäinen hallinto kunnioittaa tasa-arvoisen ja julkisen keskustelun ja päätöksenteon vaatimuksia. (Tuori 1999, 528–531). Ammattikorkeakoulujen jäsenten on voitava vaikuttaa sisäisten toi-

mielinten valintaan.

Ammattikorkeakouluille on asetettu aktiivinen ympäristönsä kehittäjän rooli. Tässä tehtävässä ne eivät ole vain ympäristöstä tulevien toimeksiantojen toteuttajia. Niiden tulee arvioida ympäröivän yhteiskunnan kehityslinjoja ja esittää myös toimeksiantajiinsa suuntautuvaa yhteiskuntakritiikkiä. Ammattikorkeakoulujen on toimittava yleisimmin kulttuurin kehittäjinä ja eettisten yhteiskunnanäkökohtien tähdentäjinä.

Ammattikorkeakoulut kantavat instituutioina huomattavaa eettistä ja moraalista vastuuta. Opiskelijoiden kasvattaminen vaativiin ammattitehtäviin edellyttää vastuullisuutta. Myös tutkimustiedon tuottajina ammattikorkeakouluilla on huomattava vastuu ympäristölleen ja keskeisille sidosryhmilleen. Ammattikorkeakoulujen sidosryhmien on oikeus saada aitoja raportteja opetuksen ja tutkimuksen laadusta ja rahoituksen käytöstä. Ammattikorkeakoulujen tulee myös varjella omia arvojaan ja olla myymättä periaatteita esimerkiksi ulkopuolisen rahoituksen toivossa.

Lähteet

- Arajärvi, Pentti 1994. Oikeus sivistykseen: sivistykselliset perusoikeudet, oppivelvollisuus ja oikeuksien toteutumisen takeet. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Cahn, Steven 1990. *Morality, responsibility and the university*. Studies in Academic Ethics. Temple University.
- Caston, Victor Miles 1995. *Aristotle on intentionality*. Ann Arbor, MI UMI.
- Gewirth, Alan 1990. Human rights and academic freedom. Teoksessa Steven Cahn (toim.) *Morality, responsibility and the university*. Studies in Academic Ethics. Temple University, 8–32.
- Kasanen, Eero 2000. Miksi ja miten autonomiaa yliopistoille. Kanava 3/2000.
- Kinnunen, Jukka 2002. Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehystoiminta tekniikan alalla. Teoksessa Juha-Pekka Liljander (toim.) *Omalla tiellä*. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 236–256.
- Kohtamäki, Vuokko 2004. Financial autonomy or professional higher education institution – The Finnish AMKs in an international context. Tampereen yliopisto, hallintotieteen laitos, sarja C 19.
- Laakso-Manninen, Ritva 2002. Liiketalouden tutkimus ammattikorkeakouluissa. Teoksessa Juha-Pekka Liljander (toim.) *Omalla tiellä*. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 256–270.
- Lampinen, Osmo 2002. Ammattikorkeakoulureformi kansainvälisessä perspektiivissä. Teoksessa Juha-Pekka Liljander (toim.) *Omalla tiellä*. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta. Helsinki: Edita, 60–80.
- Lampinen, Osmo 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. *Reformejä ja innovaatioita*. Opetusministeriön julkaisuja 2003:25.
- Laurinkari, Juhani 2004. Tässä julkaisussa.
- Miettinen, Tarmo 2001. Tieteen vapaus. Julkisoikeudellinen tutkimus tieteenharjoittajan itsemääräämisoikeudesta, tieteen itsekontrollista ja yliopiston itsehallinnosta. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Niiniluoto, Ilkka 2002. Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa Sakari Karjalainen et al. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 30–42.
- Niemelä, Pauli 2004. Tässä julkaisussa.
- Rajakylä, Matti 2002. Uuden ammattikorkeakoululainsäädännön keskeiset kohdat. Opetusministeriön muistio 11.9.2002.
- Sipponen, Kauko 2002. Tiede yhteiskunnan autonomisena sektorina. *Tiedepolitiikka* 1/2002, 15–25.
- van Vught Franz 1994. *Autonomy and accountability in Government/University Relationships*. Teoksessa Jamil Salmi & Adrian Veespoor (toim.) *Revitalizing Higher Education*. Exerer: BPC Weatons Ltd, 322–362.
- Ziman, John 1994. *Prometheus bound : science in a dynamic steady state*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ammattikorkeakoulujen asema, rooli ja arvoperusta

Pauli Niemelä

Ammattikorkeakouluja on tarkasteltu ja arvioitu – järjestelmän nuoreen ikään nähden – suhteellisen runsaasti. Tarkastelut ovat koskeneet ensi sijassa opetukseen, opiskeluun, alueiden kehittämiseen ja työelämäsuhteisiin sekä organisointeihin liittyviä asioita. Arvioinnit taas ovat liittyneet ensin toimilupiin ja sittemmin siihen, miten ja millä tavalla ammattikorkeakoulut tehtäväänsä toteuttavat. Esimerkiksi korkeakoululaitoksen taloudellista autonomiaa koskeva keskustelu ja sitä tarkastelevat selvitykset ovat vasta alullaan (Kohtamäki 2004; Kankaala et al. 2004).

Tämän artikkelin tehtävänä on tarkastella ammattikorkeakoulujen asemaa ja roolia sekä arvoperustaa. Ammattikorkeakoulujen asemaa tarkastellaan taustanomaisesti ja lähinnä suhteessa yliopistoihin. Ammattikorkeakoulujen roolia voidaan tarkastella mm. sen perusteella, mitä kyseiseltä instituutiolta odotetaan. Mitä tarkoitusta varten kyseinen innovaatiojärjestelmä synnytettiin? Ammattikorkeakoulujen roolia ja arvoperustaa analysoidaan kohdistuen huomio Suomeen toteutettuun alue- ja korkeakoulupolitiikkaan. Pitkälti alueellisen näkökulman huomioon otettava korkeakoulupolitiikka on sittemmin merkinnyt, näin uskallan väittää, Suomessa alueellisesti kattavan ammattikorkeakoulujärjestelmän luomista. Tämän prosessin taustalla on merkittävä arvoperusta, jota lopuksi tarkastellaan.

Ammattikorkeakoulujen aseman muotoutuminen

Ammattikorkeakoulujen asema on Suomessa määritelty ns. duaalimallin pohjalta, jolloin ammattikorkeakoulut on määritelty korkeakoulusektorin toiseksi kivijalaksi yliopiston rinnalla. Suomalainen korkeakoululaitos on pääosin julkisen sektorin instituutio. Yliopistot ovat keskeisesti osa valtion hallintoa, jopa niin että niiden erityisluonne organisaationa on joskus vaarassa peittyä, kun niitä käsitellään kuin mitä tahansa valtion laitoksia ja kun niihin sovelletaan muissakin valtion laitoksissa tapahtuneita uudistuksia ja muutoksia. Esimerkkinä mainittakoon uusliberalistisen aallon mukanaan tuoma New Public Management -ideologia. Tällöin myös yliopistoihin on tuotu mm. tulosjohtaminen, kun on ajateltu tehostettavan julkisen hallinnon toimintaa ja resurssien käyttöä.

Yliopistoja on sijoitettu erityisesti 1960-luvulta lähtien kautta Suomen periaatteena pääpiirteittäinen alueellinen tasapaino. Siitä huolimatta yliopistojen tehtävät nähdään valtakunnallisina, jolloin yliopistoilta odotetaan omaleimaista profiilia yliopistojen kokonaisuudessa. Tämä vaatimus ajatellen yliopiston luonnetta monialaisena tiedelaitoksena ei ole ongelmaton. Helpon selkeän profiilin luominen onnistuu niiltä yliopistoilta, jotka alun alkaen ovat olleet yksialaisia. Tällaisia ovat esim. entiset kaupparkeakoulut ja teknilliset korkeakoulut.

Ammattikorkeakoulujen asema on erilainen. Suurelta osin ammattikorkeakoululaitos on muotoutunut alueellisesti joko osana kunnallishallintoa tai oymuotoisena, lähinnä maakunnallisina monialaisina kokonaisuuksina. Vain muutama yksialainen tai kauppialainen, valtakunnallisen funktion omaava ammattikorkeakoulu eroaa tästä yleissäännöstä. Näin ollen Suomessa voi puhua pitkälti kunnallisesta, maakuntaperustaisesta ammattikorkeakoulujärjestelmästä, koska monialaisilla ammattikorkeakouluilla on eritoten alueellisesti painottunut tehtävä kehittää ja palvella alueensa yrityselämää ja hyvinvoinnin kehittymistä.

Ammattikorkeakoulu-innovaatioissa on olennaisia eroja yliopistoihin verrattuna. Yksi näistä on ammattikorkeakoulujen pragmatistinen tiedon ymmärrys

(esim. learning by doing -periaate) yliopistojen ensisijassa veristiseen, totuutta etsivään tiedon ymmärrykseen verrattuna (tästä ks. Pihlström 2004, artikkeli tässä kirjassa). Edellä mainittu korostus on merkinnyt lähtökohtaisesti mm. uudenkaltaisen oppimiskäsityksen omaksumista ammattikorkeakouluisa. Tämän paljolti ns. reflektiiviseen oppimiseen (ks. esim. Schön 1983) perustuvan, uudenkaltaisen käytännön asiantuntijuuden ja modernin ammattikäytännön korostaminen on merkinnyt eri tavalla oppimisen tärkeyden esiin nostamista ammattikorkeakouluissa tutkimusta korostaviin yliopistoihin verrattuna. Toki myös yliopistoissa on sittemmin 1990-luvulta alkaen panostettu aivan uudella tavalla oppimisen ja opiskelun uudistamiseen.

Uusi ammattikorkeakoululaki (2003) on lähentänyt ammattikorkeakouluja yliopistoihin, koska myös niiden peruseriaatteiksi on kirjattu sisäisissä asioissa suhteellisen suuri autonomia ja demokratia päätöksentekoon valikoinnissa. Tässä mielessä uuden lain myötä ammattikorkeakoulut ovat siis sisäisen toiminnan periaatteiden osalta lähentyneet yliopistolaitosta. Autonomia opetuksessa ja tutkimuksessa on korkeakoululaitoksen tärkeä, universaali periaate. Ammattikorkeakoulu ohjautuu korkeakoulun sisäisissä asioissa pitkälti korkeakoulun sisäisten ryhmien (johdon, opettajien, muun henkilökunnan, opiskelijoiden) sekä muiden (lähinnä työelämän sidosryhmien) ohjaamana, toki ylläpitäjän ohjeistamisissa puitteissa. Ajatuksena on, että korkeakoulun sisäinen toiminta voi onnistua parhaiten, kun siihen saavat vaikuttaa eniten ne tahot, jotka sen toiminnasta vastaavat ja sitä toteuttavat.

Sitä vastoin ammattikorkeakoulujen ylläpidossa vallitsee monenkirjavuutta. Onhan mukana mm. valtion ylläpitämä poliisiammattikorkeakoulu, joukko yksityisiä tai julkisperustaisia oy-muotoisia tai säätiöpohjaisia ammattikorkeakouluja ja toki enemmistö kuntien suoraan hallinnoimia ammattikorkeakouluja. Voi kysyä, saavutetaanko näin monen kirjavalla omistuspohjalla riittävän yhdenmukaisia kokonaisuuksia – tai onko edes tarpeen saavuttaa. Onko itse asiassa niin, että erilaisilla ylläpito-organisoitumisilla saavutetaan jotakin sellaista, mitä muuten ei saavutettaisi?

Tähän ei liene yksiselitteistä vastausta.

Ammattikorkeakouluilla on pitkälti yliopistoihin verrattava asema. Niitä ohjaa opetusministeriö, jossa on erikseen yksiköt yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen toiminnan ohjaamiseksi. Keskiasteen vaiheessa opetushallituksella oli keskeinen rooli ammatillisten oppilaitosten osalta. Nyt siis myös ammattikorkeakoulut kuuluvat opetusministeriön ohjaukseen. Opetusministeriö tekee sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen kanssa erilliset tulossopimukset, joilla se ohjaa niiden toimintaa ja taloutta.

Niin sanottu Bolognan julistus ja sitä seurannut prosessi tähtää yhtenäisen eurooppalaisen korkeakoulualan muodostamiseen vuoteen 2010 mennessä. Tavoitteena on saada aikaan mm. yhtenäinen kaksiportainen tutkintorakenne, jonka perusfilosofiassa korostetaan, että jo alempi korkeakoulututkinto eli uusimuotoinen kandidaattitason tutkinto pätevöittää työelämään. Tämä perusfilosofia on Suomessa helppo hyväksyä ammattikorkeakouluissa, mutta vaikeampi yliopistoissa. Niissähän yleensä vasta ylempi korkeakoulututkinto eli maisteritaso takaa ammattikelpoisuuden. Ja toki kaiken rehellisyyden nimissä on myös todettava aito tasoero ammattikorkeakoulujen tuottamien ammatillisten tutkintojen ja yliopistojen tuottamien ammatillisten tutkintojen välillä. Se on nähtävissä esimerkiksi terveys- ja sosiaalialalla sekä kaupan ja insinööritutkintojen alalla jne. Kahden pilarin teoria ei siis tässä mielessä ole substantiaalisesti täysin rinnakkaisuutta kuvastava. Jatkossa onkin kiinnostavaa nähdä, millä logiikalla kaksiportainen tutkintojärjestelmä tuottaa aidosti erilaiset pätevyudet eri korkeakoulujärjestelmissä sekä samoilla että myös eri tasoilla (kandidaatti- ja maisteritaso).

Ammattikorkeakoulujen rooli ja arvoperusta

Ammattikorkeakoulujen roolia ja siihen liittyvää arvoperustaa tarkastellaan seuraavassa käymällä läpi suomalaisen alue- ja korkeakoulupolitiikan kehitysvaiheita. Tarkastelussa voidaan lähteä liikkeelle 1950- ja 1960-lukujen Suomesta, koska sitä aikaisempi korkeakoulupolitiikka oli kovin vähäistä ja ohjautui lähinnä Helsingin yliopisto -keskeisesti.

Vuonna 1958 tehty päätös perustaa Oulun yliopisto ja Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu avasi alueellisen korkeakoululaitoksen Pandoran lipaan Suomessa. Viimeistään 1960-luku mullisti kaiken. Tuolloin näet alkoi suomalaisen alue- ja korkeakoulupolitiikan ekspansio. Korkeakoululaitos on suomalaisessa yhteiskunnassa tärkeä instituutio ja instrumentti ajatellen alueellista kehitystä.

a) Lähtökohtana 1960- ja 1970-lukujen kehitysalue- ja korkeakoulupoliittinen ekspansio

1960-luvun loppupuolta ja 1970-luvun alkupuolta voi pitää valtakunnallisen aluepoliittisen suunnittelun alkuna. Malinen (1996) puhuu tuosta vaiheesta alueellisena fyysisenä suunnitteluna. Mm. suuri muuttoliike maalta kaupunkiin ajoittui 1960-luvun lopulle. Tuolloin (vuosiksi 1966–1969 ja 1970–1975) säädettiin ensimmäiset kehitysalueelait. Valtakunnalliseksi tavoitteeksi asetettiin Suomen teollistaminen, joka Suomessa oli kansainvälisesti katsoen kovin myöhäsyntyistä. Alkoihan teollistamisen kanssa jo lähes samoihin aikoihin suomalaisen palveluyhteiskunnan luominen. Onkin harvinaista, että nämä prosessit limittyivät suuressa määrin yhteen Suomessa. Vuosia 1966–1975 on luonnehdittu mm. *teollistavan kehitysaluepolitiikan vaiheeksi* (Vartiainen 1999; Bengs et al. 2000). Tuolloin alueellisen kehittämisen kohteeksi asetettiin erilliset tukialueet. Valtakunnan suunnittelutoimistolla ja kehitysalueiden neuvottelukunnalla oli asiassa suunnitteluvastuu. Samaten kauppa- ja teollisuusministeriöllä oli merkittävä rooli, kun tavoitteena oli Suomen teollistaminen. Ja luotiinhan tuohon aikaan myös perusta hyvinvointivaltion kehittämiseksi Suomessa, mikä tapahtui sittemmin monipuolisella sosiaalipoliittisella lainsäädännöllä.

Samaan aikaan myös korkeakoulupolitiikassa tapahtui murros. Syntyi valtakunnallinen korkeakoulupoliittinen suunnittelu. Opetusministeriön rooli nousi merkittäväksi tässä ns. keskitetyssä suunnittelussa. Korkeakoululaitos laajeni oleellisesti juuri noihin aikoihin. Syntyi alueellisesti suhteellisen edustava yliopistolaitos. Etelä-Suomen lisäksi yliopistoja rakennettiin kaikille Suomen suuralueille, Pohjois-, Itä-, Länsi- ja Keski-Suomeen. Tuota aikaa

onkin luonnehdittu *korkeakoulutuksen laajenemisvaiheeksi* (Lampinen 2003; Kivinen et al. 1993). Tuolloin (vuonna 1966) säädettiin myös merkittävä korkeakoulujen kehittämislaki, jossa turvattiin resurssit korkeakouluille. Tuohon lakiin perustuen korkeakoulut saattoivat tulevaisuuteen luottaen rakentaa toimintaansa.

1960- ja 1970-lukujen suuri murros osoittaa, että Suomessa alueellisuus nousi keskeiseksi kriteeriksi suunniteltaessa valtakunnan kehittämistä. Syntyi ajatus alueellisesta tasa-arvosta ja alueellisesta oikeudenmukaisuudesta, jopa alueellisesta solidaarisuudesta: heikommin menestyviä alueita tuli erityisesti tukea (kehitysaluelait). Korkeakoulut on Suomessa aina nähty hyvin keskeiseksi kehittämisen välineeksi. Niinpä on ymmärrettävää, että tuossa poliittis-sosiaalisessa ilmapiirissä korkeakouluja perustettiin eri puolille Suomea. Suomi haluttiin pitää asuttuna ja kehityskykyisenä kautta koko maan. Tämä arvoperusta siirtyi sittemmin myös ilmisanomatta ammattikorkeakoululaitoksen yhdeksi arvoperustaksi.

b) 1970-luvun lopun ja 1980-luvun alun aluepoliittinen innovaatio ja korkeakoulutuksen rakenteellinen uudistaminen

Vuosiksi 1975–1981 säädettiin laki alueellisen kehityksen edistämisestä. Tuota vaihetta voikin kutsua *aluepoliittisen suunnittelun (alku)vaiheeksi* (ks. Vartiainen 1999; Bengs et al. 2000). 1970-luvun alkupuolelta aina 1980-luvun puoliväliin (vuosina 1972–1984) Valtioneuvoston kanslian suunnitteluosastolla oli aluepoliittinen suunnitteluvastuu Suomessa. Lääninhallituksille tuli vastuu kehittämisen ohjaamisesta alueilla. Tuolloin luotiin kaiken kaikkiaan varsin yhdentävä ja monitasoinen alue-suunnittelujärjestelmä. Alueet nähtiin suunnittelun kohteina, objekteina. Päämääränä oli suomalaisen hyvinvointiyhteiskunnan rakentaminen.

Samaan aikaan korkeakoulutuksessa tapahtui erityistä *rakenteellista uudistamista* (Lampinen 2003, Kivinen et al. 1993). Yliopistojen professorikeskeistä, kollegiaalista päätöksentekojärjestelmää demokratisoitiin. Tuon ajan ideaalina pidettiin eri ryhmien osallistumisen lisäämistä. Kaikkein radikaaleim-

mat ehdotukset (mies ja ääni) eivät toteutuneet, mutta vuosina 1974–1979 yliopistojen hallintoa ohjanneissa korkeakoulukohtaisissa asetuksissa sovellettiin ns. kolmikantamallia (professorit, muu henkilökunta ja opiskelijat). Ja vuodesta 1979 lähtien siirryttiin malliin, jossa professorikunnalla on pääsääntöisesti puolet edustuksesta (Lampinen 2003).

Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunta (FYTT) esitti varsin mittavan korkeakoulujen uudistusohjelman v. 1972. Pääperiaatteena oli yliopistojen sitominen kiinteämmin muuhun yhteiskuntapolitiikkaan. Tuo toimikunta esitti mm. ammattikorkeakoulujen syntyä ajatellen kiinnostavan ehdotuksen: opistoasteen koulutus tulisi siirtää osaksi korkeakoululaitosta. Tämä ehdotus ei toteutunut, mutta ehkäpä ajatuksia tuon opistovaiheen (keskiasteen) kehittämisestä korkeakoulumaisemmaksi jäi elämään – tietoisesti tai tiedostamatta. Sitä vastoin mm. toimikunnan esittämät ehdotukset avoimen yliopiston perustamisesta ja yliopistoon pääsyn helpottamisesta toteutuivat melko pian, samaten laajamuotoinen tutkinno uudistus koulutusohjelmiksi jne. Ja toteutuihan opistoasteen muuttaminen korkeakouluiksi myöhemmin, so. ammattikorkeakouluiksi.

c) 1980-luvun tasapainoisen alueellisen kehittämisen ja korkeakoulupolitiikan tulodoktriinin vaihe

1980-luvulla *aluepoliittisen suunnittelun* (uusi) vaihe koski vuosia 1982–1988, jolloin oli voimassa laki tasapainoisen alueellisen kehityksen edistämisestä (vrt. Vartiainen 1999, Bengs et al. 2000). Aluepoliittisen suunnittelun tähtäimenä oli edelleen hyvinvointiyhteiskunnan luominen, mutta nyt tasapainoista alueellista kehittämistä korostavana. Tasapainoisen alueellisen kehityksen ideologia perustui ajatukseen, että maan eri puolilla on erilaista kehitettävää ja niinpä alueellisen kehityksen on syytä olla tasapainoista ja tasapainottavaa, eri alueita tarkastelevaa. Tämän suunnitteluajanjakson alkupuolella, vuonna 1984 aluepolitiikan vastuutahoksi Suomessa nousi sisäasiainministeriön aluekehitysosasto. Lääninhallitusten roolina oli edelleen vastata alueillaan ohjauksesta.

Korkeakoulupolitiikassa tapahtui 1980-luvulla merkittävä ohjausideologinen muutos. Valtiovarainministeriö kritisoi lausunnossaan (vuonna 1984) koskien korkeakoululaitoksen kehittämislakityöryhmän mietintöä yliopistojen heikkoa tehoa suhteessa voimavaroihin. Ko. ministeriö vertasi yliopistojen muuhun julkiseen toimintaan ja vaati, että tehokkuus-, tuloksellisuus- ja vaikuttavuusperiaatteet on asetettava myös yliopistojen kehittämisen perustaksi (Lampinen 2003).

Niinpä vuoden 1986 korkeakoululaitoksen kehittämislaisissa resurssien ohjaamisideologia oli muuttunut. Resurssija ei kohdennettu enää eri tieteenaloille kuten aiemmin, vaan siten, että otetaan huomioon tutkimuksen ja tutkijakoulutuksen tarpeet sekä toiminnan tulokset. Arvioinnin roolia haluttiin kirkaistaa, jotta voidaan seurata, miten resurssit tuottavat tulosta.

Kivinen et al. (1999; ks. myös Lampinen 2003) ovat kutsuneet tätä uutta korkeakoulupolitiikan suuntaa *tuloksellisuuskoktriiniksi*. Olennaista tässä koktriinissa on se, että korkeakoulut ovat enenevässä määrin "tilivelvollisia" siitä, miten voimavaransa käyttävät. Samalla korkeakouluille tuli enemmän päätösvaltaa, millaiseen toimintaan ne panostavat ja mihin rahaa kohdentavat. Tavallaan korkeakoululaitoksesta tuli samalla yhteiskunnallinen palvelulaitos. Korkeakoulujen odotettiin enenevästi vastaavan yhteiskunnan tarpeisiin ja palvelevan sitä. - Näin korkeakoululaitokselta haluttiin enemmän yhteiskuntaa palvelevaa toimintaa, mm. tehokkuutta toimintaan sekä sellaista tietoa ja tutkimusta, joka on muutettavissa teollisiksi tai palvelullisiksi innovaatioiksi ja tuotteiksi.

d) Ohjelmaperustainen alueellinen

kehittäminen ja ammattikorkeakouluinnovaatio
Vuodesta 1989 lähtien Suomessa on vallinnut *ohjelmaperustaisen alueellisen kehittämisen vaihe* (Vartiainen 1999; Bengs et al. 2000). Ensin oli voimassa laki aluepolitiikasta (vuosina 1989–1993) ja sittemmin laki alueiden kehittämisestä (vuodesta 1994–). Tämänkaltainen, EU-henkinen ohjelmaperustaisuus on merkinnyt ongelmakeskeisten ja aluekohtaisten ohjelmien synnyttämistä ja toteuttamista.

Nyt alueiden roolina on ollut toimia alueellisen kehittämisen subjekteina, ei enää kohteina. Suomalainen yhteiskunta on läpeensä alueellistunut. Tätä kuvaa hyvin myös se, että läänien ja lääninhallitusten ohjauksellinen rooli on vähentynyt ja tilalle ovat tulleet maakunnalliset elimet, erityisesti vuodesta 1994 alkaen. Samalla on luotu alueellinen TE-keskusten järjestelmä, jonka puitteissa työ- ja elinkeinoelämän tarpeiden on toivottu kohtaavan.

Korkeakoululaitoksen kannalta olennaista on ollut se, että nyt alueellisen kehittämisen tavoitteena on *osaamisen yhteiskunta, sivistys-Suomi*. Ei liene sattuma, että tässä osaamisen ja sivistys-Suomen sekä *tietoyhteiskunnan* haasteessa ja imussa syntyi 1990-luvulla kokeilujen perusteella alueellisesti kattava, so. ensisijassa alueperustainen ammattikorkeakoulujärjestelmä. Olivathan liikkeellä vahvat alueelliset (poliittiset, taloudelliset ja henkiset) voimat. Toki samaan aikaan myös koko korkeakoululaitokselle asetettiin haasteeksi tietoyhteiskunnan kehittäminen ja osaamisen vahvistaminen. Opetusministeriön linjaukset 1990-luvulla ovat korostaneet sivistyspolitiikan merkitystä. Samalla on panostettu kansallisen sivistysstrategian luomiseen sekä tulevaisuuden hahmottamiseen. Onpa Opetusministeriöstä itsestäänkin puhuttu sekä sivistys- että tulevaisuusministeriönä (Lehtisalo 1998).

Ohjelmaperustainen ja ongelmakohtainen alueellinen politiikka soveltuvat erityisen hyvin ammattikorkeakoulujen aatteelliseen rooliin. Onhan niiden lähtökohtana uudenkaltainen, reflektiivisyyteen perustuva oppimiskäsitys, jossa työelämä ja koulutus ovat hyvin läheisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Tämänkaltainen käytännöllisyyttä korostava uusi asiantuntijuus on vastannut selvästi ajan henkeen, koulutuksen työelämää palvelevaan ideologiaan.

Yhdessä mielessä ammattikorkeakoulujen synty-aika on oikeastaan aika erikoinen. Sen ensimmäiset kokeiluluvat annettiin näet samaan aikaan, kun yliopistoja kohtasi säästökuuri laman keskellä ja heti sen jälkeen. Ja ensimmäiset ammattikorkeakoulut vakinaistettiin jo vuonna 1995, viimeiset vuonna 2001. Muuten – kuten edellä esitetty lyhyt ja pääpiirteittäinen taustoitus osoittaa – ammattikorkeakoululaitokselle oli olemassa "sosiaalinen tilaus". Olivathan alueellistamisen ja yhä laajenevan ja syve-

nevän koulutuksen periaatteet ajan myötä kehittyneet Suomessa hyvin pitkälle, kansainvälisesti arvioiden varsin korkealle tasolle.

Korkeakoululaitoksen uusinta kehitysvaihetta edustaa vuonna 1998 voimaan astunut yliopistolaki, joka lisäsi yliopistojen autonomiaa. Samaten uusi ammattikorkeakoululaki vuodelta 2003 vahvisti ammattikorkeakoulujen aseman aitona korkeakoululaitoksena. Ammattikorkeakoulujärjestelmä on virallistettu toiseksi korkeakoulusektoriksi yliopistojen eli tiede- ja taidekorkeakoulujen rinnalla. Siltä odotetaan aivan erityisesti yhteiskuntaa palvelevaa ja kehittävää roolia. Ajatuksena on erityisesti työelämälähtöisyyden korostaminen. Toki samaan aikaan myös yliopistoille on annettu ns. kolmas tehtävä eli yhteiskunnallinen vaikuttamis- ja kehittämistehtävä perinteisten tutkimuksen ja opetuksen lisäksi (yliopistojen kolmannesta tehtävästä ks. Kankaala et al. 2004). Se on kirjattu v. 2004 puitelakina hyväksytyyn yliopistolakiin itse asiassa yliopistojen toimintaa ohjaavaksi periaatteeksi. Yliopistojen perustehtäviksi määritellään edelleen tutkimus ja opetus. Laisa ei puhuta suoranaisesti kolmannesta tehtävästä. Siinä vain todetaan, että näitä tehtäviä (tutkimusta ja opetusta) hoitaessaan yliopistojen tulee olla vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. Näin ollen tarkasti ottaen ei ole kyse kolmannesta tehtävästä, vaan koko yliopiston toimintaa ohjaavasta periaatteesta. Se tarkoittanee mm. sitä, että yliopiston toiminnan tulee olla yhteiskunnallisesti vaikuttavaa.

Näin kummallakin korkeakoulujärjestelmällä on periaatteessa samoja tehtäviä, mutta eri tavoin painotettuna. Yliopistot ovat tutkimus- ja tiedelähtöisiä, jotka antavat tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta ja joiden toiminnan tulee tapahtua vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa, so. toiminnalla on oltava yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Ammattikorkeakoulut taas ovat ennen muuta työelämälähtöisiä, joissa koulutus tapahtuu vielä läheisemmässä yhteistyössä alueen työelämän kanssa, jolloin niiden toiminnalla katsotaan tähdättävän välittömästi alueellisen kehittämiseen mm. soveltavan tutkimus- ja innovaatiotyön merkeissä. Miten hyvin ja miten kauan tämä roolijako toimii, jää nähtäväksi.

Ammattikorkeakoulujen arvoperustan ja arvonmuodostuksen pohdintaa

Olen tarkastellut edellä pitkin linjavedoin suomalaisen yhteiskunnan alueellisen kehittämisen ja korkeakoulupolitiikan painopisteitä ja vaiheita 1960-luvulta lähtien. Tämä on mielestäni perusteltua sen vuoksi, että kyseinen kehityskaarien tarkastelu osoittaa, mihin tarpeisiin suomalainen ammattikorkeakoululaitos syntyi ja mihin arvoihin se perustuu. Voi ennen muuta todeta, että keskeinen ammattikorkeakoulun arvoperusta on *alueellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden* vaatimuksen arvo. Jo yliopistolaitos nojaa pääpiirteittäin tähän prinsippiin, mutta ei samalla intensiteetillä. Sen sijaan jokaiseen maakuntaan perustettu, monialainen ammattikorkeakoulu toteuttaa parhaimmillaan tärkeää yhteiskunnallista arvoa, väestön alueellista tasavertaisuutta käydä korkeakoulua ja näin saada ammatin ja sitä kautta mahdollisuuden jäädä työhön omalle alueelleen. Kyseessä on siis *sekä väestöllinen että alueellinen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaate*. Kyseessä on sekä mahdollisuuksien tasa-arvon että kohtelun tasa-arvon toteutuminen. Väestöllä on jokaisessa maakunnassa periaatteessa yhtäläiset mahdollisuudet käydä korkeakoulua ja saada ammatti. Samalla itse alueita on kohdeltu yhteiskunnan taholta suhteellisen tasa-arvoisesti. Näin tasa-arvon periaate toteutuu tavallaan sekä mikro- että makrotasolla.

Tämä väestöllisen ja alueellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden periaate on hieman vaihdellut eri aikoina. Voi ehkä sanoa, että kehitysaluepolitiikan aikana sovellettiin Rawlsin painottamaa oikeudenmukaisuuskäsitystä, jota voi luonnehtia *solidaariseksi oikeudenmukaisuudeksi*. Sen mukaan eniten on tuettava heikoiten menestyneitä, tässä tapauksessa kehitysalueita. Tavallaan tähän periaatteeseen sisältyy myös hyötynäkökulma. Heikoiten menestyneiden alueiden tukeminen tuottaa näet – ainakin teoreettisesti ajatellen – suhteellisesti eniten hyötyä ja menestymistä yhteiskunnan kokonaisuudessa. Ammattikorkeakoulujen osalta tämä periaate tarkoittaisi, että varmistetaan niiden ammattikorkeakoulujen menestyminen, joiden resurssit ovat heikoimpia ja ennen muuta niiden menestyminen,

jotka työskentelevät heikoiten menestyvillä alueilla.

Voi myös teoretisoida, että ns. tasapainoisen alueellisen kehittämisen korostuksen vaiheessa sovellettiin Pareton painottamaa oikeudenmukaisuuskäsitystä, jota voi luonnehtia "*legitimistiseksi oikeudenmukaisuudeksi*". Sen mukaan kokonaishyödyn tavoittelu on perusteltua vain, jos se ei aiheuta haittaa muille asianosaisille eikä polje muiden oikeuksia. Tässä tapauksessa joidenkin alueiden kehittäminen ei saa haitata toisten kehittämistä. Ammattikorkeakouluihin sovellettuna se tarkoittaisi, että joidenkin ammattikorkeakoulujen tukeminen ei saa aiheuttaa esteitä muiden ammattikorkeakoulujen kehittymiselle. Tulee katsoa, että kaikki voivat kehittää omia vahvuuksiaan ja vahvistaa sellaisia heikkoustehtäviä, joissa on mahdollisuuksia kehittyä.

Ja vielä toki kolmanneksi voidaan teoretisoida sellainen oikeudenmukaisuuskäsitys, jota voidaan kutsua *utilitaristiseksi oikeudenmukaisuudeksi*. Benthamin ja Millin tavoin voidaan etsiä suurinta mahdollista hyötyä (onnea) suurimmalle mahdolliselle joukolle. Alueiden kehittämiseen sovellettuna se tarkoittanee, että painotetaan sellaista alueellisen kehittämisen periaatetta, josta on koko yhteiskunnalle suurin hyöty. Viime aikoina onkin alettu korostaa mm. kaupunkipolitiikan tärkeyttä (ks. esim. Helsingin seudun kaupunkipolitiikka 2003), koska on ajateltu, että kaupunkien kehittäminen säteilee samalla myös ympäröivälle alueelle. Ja ammattikorkeakoulujen osaltahan se tarkoittaisi, että panostetaan erityisesti niiden korkeakoulujen kehittämiseen, joiden avulla saavutetaan eniten tuloksia ja menestystä yhteiskunnassa.

Yksi keskeinen ammattikorkeakoulujen arvo perusta koskee *väestöllistä hyvinvointia*. Jo 1960-luvulla, mutta erityisesti 1970-luvulta lähtien, tavoitteena on ollut luoda suomalainen hyvinvointiyhteiskunta, jossa jokaisella olisi vapausoikeuksina pidettyjen KP-perusoikeuksien (kansalais- ja poliittisten) ohella myös riittävät turvallisuus- ja oikeuksina pidettävät TSS-perusoikeudet (taloudelliset, sosiaaliset ja sivistykselliset) (Soikkanen 1990). Näiden TSS-oikeuksien mukaan Suomen kansalaisilla tulee olla oikeus "ihmisarvoiseen elämään". Heillä on oikeus työhön sekä turvalliseen ja viihtyisään työympäristöön sekä irtisanomissuojaa. Kansalaisilla on

oikeus toimeentulon turvaan, asuntoon ja asumisturvaan sekä asumisen ja asuinympäristön laatuun. Heillä on oikeus terveyden suojaan ja sairaanhoitoon sekä sivistykseen ja kykyjen mukaiseen koulutukseen, oikeus kulttuuriin ja tieteiden ja taiteiden vapaaseen harjoittamiseen. Ja lopuksi kansalaisilla on vielä oikeus lepoon ja virkistykseen sekä mahdollisimman viihtyisään ja turmeltumattomaan ympäristöön.

Tuottaessaan korkeakoulutuksen ja tutkinnon ammattikorkeakoulu luo edellytykset eri alueilla opiskelijoiden ammatin saannille, joka taas mahdollistaa työn saannin. Työ puolestaan tuottaa palkan ja sitä kautta resurssit toimeentuloon sekä edellytykset hyvinvoinnille ja itsenäiselle elämänhallinnalle. Näin alueellinen ammattikorkeakoulujärjestelmä luo omalta osaltaan edellytykset väestön hyvinvoinnille.

TSS-oikeuksien toteuttamiseen kuuluu myös sellaisen koulutuksen hankkiminen, johon asianomaiselle on kykyä ja halua. Korostaessaan oppimiskäytännöissä praktista perustaa ja samalla siis opiskelijoiden käytännöllistä lahjakkuutta ammattikorkeakoulujärjestelmä luo eri tavalla suuntautuneille kansalaisille mahdollisuuden omien kykyjensä reaalistamiseen. Näin ammattikorkeakoulujärjestelmä luo omalta osaltaan myös – ainakin jossakin määrin – *tasavertaiset mahdollisuudet* eri tavalla suuntautuneen *lahjakkuuden* käyttämiseen.

Samalla alueellisella ja alueellista kehittämistä korostavalla ammattikorkeakoulujärjestelmällä on merkitystä ajateltaessa eri alueiden *arvon ja lisäarvon muodostusta, so. pääoman muodostusta*. Koulutus itsessään luo *henkistä osaamispääomaa alueille*. Samalla henkinen osaamispääoma luo edellytyksiä *taloudellisesti-aineellisen pääoman* muodostumiselle. Ja vielä tähän kokonaisuuteen kuuluu myös *sosiaalinen pääoma*, jolla on omintakeinen rooli arvon muodostuksessa (Niemelä 2004). Voidaan näet väittää, että erilaisilla pääomilla on samantyyppiset yleisperiaatteet: pääoma on varantosuure, sitä voidaan kerryttää tiettyillä toimenpiteillä (yleensä työllä), pääoma kuluu käytössä tai käyttämättömänä ja pääoma tuottaa tuloa (Hjerppe 1998).

Myös henkinen ja sosiaalinen pääoma täyttävät nämä tunnusmerkit, mutta omassa käsitteekategorias-

saan. Niinpä esim. henkisen pääoman varantosuu-reen yksi keskeinen osoitin lienee tieto- ja taitopää-oma. Samaten henkistä pääomaa, osaamista, voidaan kerryttää erityisesti opiskelemalla, mutta toki myös kokemuksella ja harjaantumalla. Henkinenkin pää-oma kuuluu käytössä (esim. tieto ja taito vanhenevat) ja eritoten käyttämättömänä (taito ruostuu ja tieto unohtuu yms.). Ja toki henkinenkin pääoma tuottaa tuloa, esim. keksintöjen sekä ammatin ja työn, so. luovuuden kautta.

Henkistä pääomaa voidaan kutsua tieto- ja taito- eli osaamispääoman lisäksi myös sivistyspääomaksi. Lehtisalo (1998) on Delorsin komission raporttia mukaillen esitellyt sivistyksen ulottuvuuksia seuraavasti. Sivistys on oppimista tietämään (oppimista oppimaan), oppimista tekemään (oppimista soveltamaan oppimaansa), oppimista elämään yhdessä (oppimista sosiaaliseksi) ja oppimista olemaan (oppimista henkilökohtaiseen kasvuun). Edellä on jo todettu, että ammattikorkeakoulu-innovaation yksi keskeinen elementti yliopistoihin verrattuna onkin ollut ns. reflektiivisen oppimis-periaatteen ja ammattikäytännön omaksuminen, jolloin ammattikorkeakoulujen tiedonmuodostus on käytännöllisempää, soveltavampaa ja siis välittömämmin hyötyä korostavaa kuin yliopistojen tiedonmuodostus.

Korkeakoulujen roolia ja merkitystä aluekehityksen edistämässä on tarkasteltu monissa eri yhteyksissä. Esimerkiksi Goddard (1999) puhuu "oppivasta alueesta" ja "oppivasta taloudesta". Goddard väittää Kanteriin (1995) perustuen, että parhaiten menestyvät ne alueet, jotka onnistuvat liittämään alueensa yritykset globaaliin talouteen. Kanterin mukaan täytyy yhdistää paikallisuus maailmanlaajuisuuteen ja luoda kulttuuri, joka houkuttelee ja ylläpitää liikkuvia pääomia. Kanter kiinnittää huomiota kolmeen C:en (Concepts, Competence and Connections). Tässä prosessissa keskeisiä ovat oppiminen, verkottuminen ja yhteistyö. Goddardin (1999) mukaan alueen menestys riippuu pitkälti alueen sosiaalisesta pääomasta. "Oppivan alueen" "oppivassa taloudesta" tarvitaan faktatietoa (mm. lakitietoa), kykyjä ja taitoja sekä sosiaalisia suhteita, so. sosiaalista kykyä luoda suhteita ja toimia verkostoissa.

"Oppivan alueen" tulee Goddardin mukaan ottaa

vakavasti huomioon alueensa korkeakoulut, jotka luovat edellytyksiä erilaisille pääoman muodostuksille. Korkeakouluilla on runsaasti henkisen pääoman lisäksi sosiaalista pääomaa, potentiaalia toimia ja osallistua alueen ja globaalin maailman verkostoissa. Mm. tässä suhteessa ammattikorkeakoulut ovat olleet ekspansiivisia. Ne ovat laajentaneet kansainvälisiä suhteitaan hyvin nopeasti. Näin eri alueille on mm. näitä kanavia käyttäen enenevästi kansainvälisiä suhteita.

Kansainväliset tutkimukset osoittavat alueellisten ja paikallisten koulutus- ja tutkimuskeskusten merkityksen ja tärkeyden innovaatioiden syntymisessä. Esimerkiksi Alankomaissa, Englannissa ja Italiassa yrittäjät korostivat ammattitaitoisen työvoiman saatavuuden ja koulutusyhteistyön ohella merkittävimpänä ympäristötekijänä innovaatioiden syntymisessä tutkimus- ja kehittämissuhteistyötä paikallisten korkeakoulujen kanssa (Nijkamp et al. 1997; Juntunen 1999). Kinnunen (2001) puhuukin korkeakouluista uuden talouden hautomoina.

Samoin Peter Scott (2004) korostaa korkeakoulujen roolia uuden tietotalouden yhteiskunnassa, jossa keskeisiä piirteitä ovat tietoyhteiskuntakonseptin ja globalisaation ohella uusi tietotuotanto sekä uudelleen ajattelun yhteiskuntamuoto. Scottin (2004) mukaan yliopistot ovat lähentyneet ammattikorkeakoulujen tapaa työskennellä mm. siksi, että tiedon rooli on muuttunut. Enää ei voida erottaa kovin selkeästi, mikä on perus- ja mikä soveltavaa tutkimusta.

Menemättä tämän pidemmälle alueellisen pääoman muodostuksen tarkastelussa, voi eittämättä päätellä aiheen kannalta, että alueellisesti kattavalla ammattikorkeakoulujärjestelmällä on suuri merkitys alueensa arvon ja lisäarvon (tavaroiden, palvelusten ja tiedon sekä erilaisten pääomien) luomisprosessissa. Tässä arvon ja lisäarvon muodostustyydyssä olennaista on se, että alueen voimavarat – niin aineelliset taloudelliset kuin myös henkiset ja sosiaaliset – kootaan yhteen.

Alueen menestymisessä *alueellinen yhteistyö* ja yhteistoiminta tuottavat merkittävän kilpailuedun. Verkostoitumisesta on puhuttu pitkään ja verkottumisen edut on havaittu, mutta edelleen asiassa on runsaasti kehittämisen varaa. Ammattikorkeakoulu-

jen osalta tämä yhteistyön arvo on korostunut. Onhan ammattikorkeakoulun opetuksen ja tutkimuksen oltava työelämälähtöistä ja työelämän kannalta hyvin relevanttia ja että toiminta tapahtuu hyvässä yhteistyössä työelämän kanssa sitä kehittäen.

Lopuksi

Lopuksi on vielä todettava, että erityisesti yliopistoilta, mutta enenevästi varmaan myös ammattikorkeakouluilta vaaditaan enenevästi toiminnan tehostamista. Keskeiseksi arvoksi onkin noussut toiminnan *tehokkuuden arvo*. Edellä mainittujen pehmeämpien arvojen joukossa tehokkuus on saanut aivan uuden merkityksen korkeakoulusektorilla. Ei riitä, että tuotetaan tutkimusta, opetusta, tutkintoja ja innovaatioita. On tuotettava entistä enemmän, entistä tehokkaammin – ja kuitenkin hyvä laatu säilyttäen. Korkeakouluistakin on tullut tämän tehostamisen ideologian mukaisesti eräänlaisia tehtaita, "tietotehtaita". Tämä rooli nousee esiin erityisesti, kun on alettu tehostaan julkisen sektorin hallinnon alojen toimintaa ja tuottavuutta. Kriittiseksi nousee kysymys, missä määrin korkeakoululaitoksen on katsottava toimivan samoilla periaatteilla kuin muun julkisen hallinnon. Tämä kysymys on esitettävä entistä vakavammin.

Kaiken kaikkiaan edellä esitetty tarkastelu osoittaa, että yliopistoilla ja ammattikorkeakouluilla on osin eriäviä, osin yhteneviä tehtäviä; osin erilaisia, osin samanlaisia piirteitä omaava rooli. Koko korkeakoululaitoksella on niin monia funktioita, että yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen hedelmälliseen rinnakkaiseloon ja yhteistyöhön on olemassa hyvät edellytykset. Yhteiskunnassa kohdistuu näet varsin erilaisia, oikeutettuja odotuksia näiden instituutioiden toimintaan. Erilaiset odotukset tavallaan legitimoivat kummankin järjestelmän olemassaolon tarpeellisuuden. Perinteinen tieteen sisäinen intressi on tuottaa tietoa todellisuudesta, lisätä ymmärrystä ja totuutta. Se on yliopiston luovuttamaton tehtävä. Tiedolla ja totuudella on merkitystä itsessään. Se on arvo sinänsä. Jos yliopisto tästä tehtävästään luopuu, sen perusta on vaarassa.

Yliopistolaitoksen historiassa on ollut vaihe,

jolloin sen tehtäväksi nähtiin ennen muuta papiston ja virkamiehistön kouluttaminen. Edelleen yliopistosta valmistuu virkamiehiä ja muita osaajia julkisen sektorin palvelukseen. Samalla on yliopistollisen tutkimuksen ja sen avulla saatavan tiedon rooli yhteiskunnan kehittämisessä, yhteiskuntapoliittisessa suunnittelussa ja tulevaisuuden hahmottelussa edelleen merkittävä. Nytemmin enenevästi ammattikorkeakoulun rooliksi on tullut tuottaa hyvinvointipalvelujen ammatillaisia. Se on yksi keskeinen ammattikorkeakoulujen tehtävä. Tulevaisuudessa julkisen sektorin hyvinvointiammatillisista yhä useampi on ammatillisesti korkeakoulutettu.

Yksityisen sektorin ja talouselämän odotukset sekä yliopistoja että ammattikorkeakouluja kohtaan ovat kasvaneet sitä mukaa, kuin tiedon rooli taloudessa on kasvanut. Puhutaankin jo tietotaloudesta. Liike-elämän odotukset kohdistuvat voimakkaina korkeakouluihin, kuten edellä on osoitettu. Globaalissa taloudessa tiedon merkitys on entisestään kasvanut. Ammattikorkeakoulujen roolina on lokaalisesi ja globaalisesti edistää alueellista hyvinvointia sekä työ- ja liike-elämää. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut täydentävät toisiaan tässä tehtävässä.

Lopuksi koko kansalaisyhteiskunta – järjestöt, yhteisöt, perheet ja yksittäiset kansalaiset – odottavat tiedon ja tutkimuksen tuottavan apua heidän toimintaansa ja elämäänsä. Esim. mitä lähemmäs ihmisen jokapäiväistä elämää koulutuksessa ja kehittämisessä päästään, sitä suuremmat mahdollisuudet on toteuttaa inhimillisyyttä elämässä. Paitsi että tieto on valtaa, merkitsee se parhaassa tapauksessa myös ihmisen vapautumisen, inhimillisyyden ja henkisen kasvun edistämistä. Tässä työssä ammattikorkeakoululaitoksella on nähdäkseni hyvin merkittävä mahdollisuus sen toimiessa lähellä ihmistä ja yhteisöjä alueella, lokaalisella tasolla.

Lähteet

- Bengs, C., Heikkinen, T., Roininen, J. & Schmidt-Thome, K. 2000. Katsaus aluekehitystutkimukseen. Sitran raportteja 3. Helsinki.
- Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö (FYTT). Komiteamietintö 1972: A 17. Helsinki.
- Goddard, J. 1999. Korkeakoulut ja aluekehitys – yleiskatsaus. Teoksessa Anne Vähäpassi & Sirpa Moitus (toim.) Korkeakoulut alueidensa vetureina. Viisi näkökulmaa vaikuttavuuteen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2. Helsinki: Edita.
- Helsingin seudun kaupunkipolitiikka. 2003. Pääkaupunkiseudun neuvottelukunnan näkemys. Sisäasiainministeriön julkaisuja 2. Helsinki.
- Hjerpe, R. 1998. Sosiaalinen pääoma taloudellisena ilmiönä. Teoksessa Jouko Kajanoja & Jussi Simpura (toim.) Sosiaalinen pääoma. Käsite ja sen soveltaminen sosiaali- ja talouspolitiikassa. Vatt-julkaisuja 24. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.
- Juntunen, E. K. 1999. Yrityksen globaali toimintaympäristö. Kansainvälisten taloustrendien yhteydet kansantalouteen, yrityssektoriin ja yksittäiseen yritykseen. Tarkastelukulmana osuuspankkisektorin näkökulma. Kuopion yliopiston julkaisuja E 9. Yhteiskuntatieteet. Kuopio (diss.).
- Kankaala, K., Kaukonen, E., Kutinlahti, P., Lemola, T., Nieminen, M. & Välimaa, J. 2004. Yliopistojen kolmas tehtävä? Helsinki: Edita.
- Kanter, R.M. 1995. World Class. Thriving Locally in the Global Economy. New York: Simon and Schuster.
- Kinnunen, J 2001. Korkeakoulujen alueellisen vaikuttavuuden arviointi. Kriteerejä vuoro-vaikutteisuuden arvottamiselle. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki: Edita.
- Kivinen, O., Rinne, R ja Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Helsinki.
- Kohtamäki, V. 2004. Financial Autonomy of Professional Higher Education Institutions – The Finnish AMKs in an international context. Tampereen yliopisto. Hallintotieteen laitos. Sarja C 19. Tampere.
- Lampinen, O. 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita. Opetusministeriön julkaisuja 25. Vammala: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Lehtisalo, L. 1998. Suomalainen sivistys ja sivistyspolitiikka. Juva: WSOY.
- Malinen, P. 1996. Changing Rural Policy in Finland. In "New Rural Policy". Finnish Journal of Rural Research and Policy. English Supplement. Vol. 3. Editors Jukka Oksa & Pertti Rannikko.
- Nijkamp, P., Kangasharju, A. & van Greenhuizen, M. 1997. Local Opportunities and Innovative Behaviour. A Meta-Analytic Study on European Cities. Shefer et al. (eds.) Local Labour Markets and Dynamics.
- Niemelä, P. 2004. Sosiaalinen pääoma Suomen kunnissa. Kunnallisanalan kehittämissäätöön tutkimusjulkaisut, nro 42. Vammala.
- Pihlström, S 2004. Tässä julkaisussa.
- Schön, D. 1983. The Reflective Practitioner. New York: Basic Books.
- Scott, P 2004. The New Production of Knowledge. Finnish Polytechnics Conference in May 2004 (moniste).
- Soikkanen, H. 1990. Sosiaalisten oikeuksien historiallinen kehitys. Teoksessa Pentti Takala, Ilmari Helminen, Ilmo Massa, Katri Hellsten & Antti Karisto. Hyvinvointi ja muutosten Suomi. Juhlakirja Olavi Riihisen täyttäessä 60 vuotta 9.4.1990. Helsinki.
- Vartiainen, P. 1999. Onko aluekehityksessä voittajia ja häviäjiä? Kunnallistieteellinen aikakauslehti 4.

Korkeakoulutuksen yleiset kriteerit ammattikorkea- koulujen kehittämis- haasteena Suomessa

Juhani Laurinkari

1 Artikkelin tehtävät ja lähtökohdat

Ammattikorkeakoulujärjestelmän luomiseen Suomessa 1990-luvulta lähtien ja sen osana olevien ammattikorkeakoulujen aseman muotoutumiseen liittyy kysymys korkeakoulutuksen yleisistä tunnusmerkeistä. Mihin oppilaitoksen korkeakoulumaisuus perustuu? Mitä erityisiä ominaisuuksia siltä vaaditaan Suomessa ja kansainvälisesti korkeakoulun aseman myöntämiseksi? *Mikä tekee ammattikorkeakoulusta korkeakoulun?*

Kysymys korkeakoulutuksen perimmäisistä kriteereistä on keskeinen, kun ammattikorkeakouluissa pohditaan, miten korkeakoulu nostaa toimintansa opistotasolta korkeakoulumaiseksi ja vakiinnuttaa asemansa suomalaisessa korkeakoulutuksen järjestelmässä. Kriteereitä pohtimalla pyritään vastaamaan siihen, millaisten yleisten suuntaviivojen mukaisesti ammattikorkeakoulujen toimintaa ja organisaatiota tulevaisuudessa kehitetään. Tällainen keskustelu on jätetty Suomessa pitkälti ammattikorkeakoulujen sisäiseksi asiaksi. Niiden tulee itse luoda toimintamallit korkeakoulumaisuuden saavuttamiseksi toi-

miluvan myöntämisen jälkeen (Raudaskoski 2000, 163). Syyt tähän ovat historiallisia. Ammattikorkeakoululaitoksen kehittämisen aikaisemmissa vaiheissa ei käyty riittävästi keskustelua toiminnan perimmäisistä kriteereistä.

Ammattikorkeakoulun korkeakoulumaisuuden kriteereiden määrittelyminen sekä edellytysten luominen niiden toteutumiseksi on välttämätön edellytys määrätietoiselle kehittämistyölle. Suomalaisen ammattikorkeakoulutuksen lähtökohtia tutkineen Raudaskosken mukaan ammattikorkeakoulujen on lähdettävä aktiivisesti luomaan perustaa korkeakoulutukselle (Raudaskoski 2000, 162). Tässä kirjoituksessa hyväksytään implisiittisesti vastaava ajatus. Kirjoituksen tehtävän voi tulkita sisältävän ajatuksen selkeiden korkeakoulumaisuuden kriteereiden olemassaolosta. Se sisältää myös ajatuksen niiden soveltamiskelpoisuudesta käytännön kehittämistyössä ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakoulutuksen kriteereiden sijasta puhutaan korkeakoulutuksen yleisistä kriteereistä. Tämä on perusteltua, sillä suomalainen koulutusjärjestelmä rinnastaa tiede- ja ammattikorkeakoulut.

Näkemyistä, jonka mukaan edellä mainitut kriteerit ovat löydettävissä, ei sellaisenaan ole kirjoituksen laadintaan ryhtyessä hyväksytty, vaan on varattu mahdollisuus pohtia niitä rajoituksia, joita tähänkin lähtökohtaan liittyy. Toisaalta artikkelin lähtökohdaksi on otettu oletus korkeakoulutoiminnan *moniarvoisuudesta*. Korkeakoulutuksen lähtökohtia määritteleviä perusarvoja voi olla useita, ja ne voivat ainakin osittain olla käytännössä vaihtoehtoisia, toisiinsa poissulkevia sekä merkitykseltään eritasoisia ja eri tavoin kulloiseenkin yhteiskunnalliseen tilanteeseen soveltuvia. Voidaan yleisesti myös todeta, että yhteiskunnallisen toiminnan perusarvot on usein vaikea saavuttaa ja hankala tulkita käytäntöön (ks. esim. Hellsten 1993, 30–33).

Seuraavassa lähdetään siitä, että korkeakoulumaisuuden kriteerit ilmenevät korkeakoulujen tavoitteissa, tavoitteiden saavuttamisen keinoja koskevissa näkemyksissä sekä korkeakoulujen ylläpito- ja muissa hallinnollisissa ratkaisuissa. Arvot oletetaankin seuraavassa luonteeltaan kulloisessakin toimintayhteydessä erikseen tunnistettaviksi, valinnaisiksi ja merkitykseltään kunkin kehittämiskohteen osalta

erikseen määriteltäviksi.

Teoreettisena lähtökohtana on seuraavassa se, ettei asioiden tiloja koskevista tosiasiaaväittämisistä ja ideaalimalleista (esimerkiksi yksittäistä korkeakoulua koskevista tilannearvioista ja korkeakoulutuksen perimmäisistä arvoista) voida suoraan johtaa toiminnan tulevia tavoitteita yksittäiselle oppilaitokselle. Niiden käytäntöön saattaminen on korkeakoulun oma asia. Kirjoituksen tehtävänä on nostaa esiin keskeiset kehittämisaalueet ja niiden keskeiset ratkaisumallit. Ammattikorkeakoulun kehittäminen, kuten koulutuspolitiikka yleensäkin, on monien erilaisten tilannemäärittelyjen, intressien, arvojen ja niitä kannattavien toimijoiden ja toimijaryhmien näkemysten sovittelua. Siihen liittyy yhteiskunnallista tavoitteenasettelua, suunnittelua, konflikteja ja yhteistoimintaa (Salminen 2001, 15).

Millaisia korkeakoulutuksen perimmäiset kriteerit ovat? Pohdittaessa tätä keskeinen peruskysymys voidaan jakaa kahdeksi osakysymykseksi: 1) Mitkä ammattikorkeakoulun tunnusmerkit ja yhteiskunnalliset tehtävät ovat johdettavissa suoraan korkeakoululaitoksen yleisistä tunnusmerkeistä ja sen yhteiskunnallisista tehtävistä sekä 2) Mitkä tehtävistä perustuvat suoraan ammattikorkeakouluja ohjaavaan lainsäädäntöön.

Ensimmäisen osakysymyksen ratkaiseminen perustuu tässä näkemykseen, jonka mukaan ammattikorkeakoulutoiminnalle on annettavissa sellaiset yleiset määreet, jotka liittyvät kaikkeen korkeakoulutukseen mutta joita sovelletaan ammattikorkeakouluissa *omalla tavalla* toiminnan sisältöjen suunnittelussa, päätöksenteossa ja toimeenpanossa.

Ammattikorkeakouluja ohjaavaa lainsäädäntöä koskevan kysymyksen osalta voidaan todeta, että voimassa oleva lainsäädäntö rinnastaa lähtökohtaisesti yliopistot, korkeakoulut (tiedekorkeakoulut) ja ammattikorkeakoulut toisiinsa. Ammattikorkeakoulut ja tiedekorkeakoulut muodostavat hierarkkisen ja rinnakkaisen järjestelmän. "Lainsäädännön henki" on, että ammattikorkeakoulujen ja tiedekorkeakoulujen välillä on selkeä työnjako.

Yliopistoista, korkeakouluista ja ammattikorkeakouluista poiketen toisen asteen ammatilliset oppilaitokset kuuluvat edelleen ammattiopetusta koskevan lainsäädännön piiriin. Vallitsevan tulkintatavan

mukaan (jota myös opetusministeriö toiminnassaan noudattaa) painotetaan korkeakoulutoiminnan normatiivisessa säätelyssä ammattikorkeakoulujenkin osalta autonomiaa ja korkeakouludemokratiaa. Myös Suomen Kuntaliitto nostaa, ottaessaan kantaa ammattikorkeakoululainsäädännön uudistamiskoh-teisiin, ammattikorkeakoulujen kehittämisen keskei-siksi haasteiksi tulevaisuudessa ammattikorkea-koulujen osallistumisjärjestelmien kehittämisen sel-laiseksi, että eri henkilöstöryhmät voivat vaikuttaa kaikkiin niin opetusta kuin organisaatiotakin koske-viin ratkaisuihin (Virtanen 2001, 7). Kuntien edun-valvojaorganisaation näkemys on tärkeä, sillä kun-nilla on merkittävä asema ammattikorkeakoulujen ylläpitämisessä (Johansson 1997).

Opetusministeriön ammattikorkeakoulutusta koskevissa kannanotoissa korostetaan myös toistu-vasti korkeakouludemokratian ja autonomian merki-tystä, mikä lähentää ammattikorkeakouluja tiede-korkeakouluihin. Esimerkiksi toiminta- ja talous-suunnitelmassa 2001–2004 todetaan yksiselitteises-ti, että ammattikorkeakoulujen hallintoa kehitetään tarkastelujaksolla autonomian ja korkeakouludemo-kratian suuntaan (OPM 2001, 9).

2 Autonomia ja korkeakouludemokratia

Koska autonomiasta ja korkeakoulujen demokratiasta ei ammattikorkeakouluissa vielä juuri ole keskus-teltu, esitetään seuraavan tarkastelun taustaksi yli-opistojen osalta käytyä keskustelua. Tässä keskuste-lussa esitetyt argumentit lienevät soveltuvin osin otettavissa huomioon ammattikorkeakouluja koske-vassa keskustelussa.

Yliopistojen autonomialla tarkoitetaan tavallises-ti niiden kykyä organisoida omat asiansa (tutkinnot, opetussisällöt) valtiosta tai muusta ulkopuolisesta tahosta riippumatta (Gines-Mora 2001, 102). Gines-Moran mukaan käsitys eurooppalaisten yliopis-tojen autonomisuudesta on kuitenkin vahvasti liioi-teltu. Yliopiston ulkoiset suhteet korostuvat niiden autonomisuutta arvioitaessa. Yliopistojen autonomi-suutta ylläpitää ennen muuta niiden sisäinen, kompleksinen rakenne. Monialaisia ja organisatori-

sesti monimutkaisia kokonaisuuksia on hankala johtaa byrokraattisesti, ulkoa tuodun mallin mukai-esti. Kansainvälisen yliopistoja ja korkeakouluja koskevan keskustelun perusteella autonomia ei kui-tenkaan ole niin itsestään selvä korkeakoulutoimin-nan piirre, kuin suomalaisesta keskustelusta voisi päätellä. Käytännössä sen asema on kuitenkin pi-kemminkin vahvistunut kuin heikentynyt.

Vahvoja argumentteja voidaan esittää myös kor-keakoulujen autonomian rajoittamisen puolesta. Gines-Moran (2001) mukaan niistä keskeiset ovat: 1) Valtio on velvollinen edistämään tieteellistä tut-kimusta ja opetusta yhteiskunnan kehittämisen vä-lineenä. 2) Yliopisto voi toimia välineenä yhteiskun-nallisissa uudistuksissa ja yhteiskuntapoliittisissa priorisoinneissa. 3) Valtio voi oikeutetusti odottaa tulostavasta rahoittamastaan toiminnasta ja 4) val-tion kuuluukin valvoa julkisten palvelujen käyttä-jien etua ja palvelujen laatua. Gines-Moran keskus-telu liittyy ennen muuta yliopiston ja valtion väli-seen suhteeseen, mutta se voitaneen yleistää koske-maan myös korkeakoulujen ja muun yhteiskunnan tahojen, kuten kuntien ja elinkeinoelämän vaikutta-jien, välisiä suhteita.

Empiirisesti tarkastellen yliopiston autonomian kannatus näyttää kuitenkin lisääntyneen viime vuo-sina, huolimatta esimerkiksi liikemaailman ajattelu-mallien leviämisestä yliopistomaailmaan. Viime vuosina ovat yleistyneet epäsuorat ohjaukset, joilla yliopistojen ja korkeakoulujen toimintaa pyri-tään suuntamaan ja tehostamaan. Sovellettuihin epäsuoriin ohjaukseen kuuluvat esimerkiksi yli-opistojen kilpailuttaminen (esim. kyvykkäistä opis-kelijoista, rahoituksesta, hyvistä opettajista), imago-tekijöiden korostaminen, yliopistojen sosiaalisen vastuun korostaminen ja tulosvastuuajattelun yleis-tyminen yliopistomaailmassa. Tällaiset piirteet edel-lyttävät niiden kannattajien mukaan yliopistojen ja korkeakoulujen autonomiaa (Gines-Mora 2001, 102–103). Autonomian hankkimiseen ja ylläpitä-miseen liittyvästä problematiikasta huolimatta, kan-nan muotoileminen siihen kuuluu edelleen korkea-koulumaisuuden saavuttamisen keskeisiin ehtoihin.

Autonomian (ja demokratian) korostaminen suo-malaisen korkeakoululaitoksen keskeisenä piirteenä ilmenee selkeästi myös valtioneuvoston hyväksymäs-

tä "Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1999–2004" -asiakirjasta. Asiakirjassa otetaan kantaa sekä korkeakoulutoiminnan perimmäisten kriteereiden toteutumiseen ammattikorkeakoulujen toiminnassa että ajankohtaisiin, koulutusjärjestelmän kehittämisen yhteiskunnallisiin tilannetekijöihin.

Kysymys korkeakouludemokratiasta puolestaan liittyy yliopistojen ja korkeakoulujen perinteiseen kollegiaaliseen toimintatapaan. Korkeakouludemokratia linkittyy läheisesti autonomiaan. Autonomia viittaa kuitenkin organisaation, ei henkilökunnan asemaan. Korkeakouludemokratian ajatus puolestaan perustuu yliopiston opettajien ja tutkijoiden vapautteen tutkia ja opettaa. Perinteisen yliopistolaitoksen periaatteisiin on kuulunut ajatus, ettei tällainen vapaus voi toteutua ja säilyä ilman, että opetus- ja tutkimushenkilökunta voi osallistua yliopiston päätöksentekoon (Gines-Mora 2001, 103). Päätöksenteon keskeinen osa on yliopiston ja korkeakoulun rehtorin ja ylimmän opetushenkilökunnan (professorit, yliopettajat) asema ja valinta.

Korkeakouludemokratian merkitystä ei voitane pitää aivan yhtä vahvana kansainvälisten esimerkkien perusteella kuin korkeakoulujen autonomiaa. Yleistä on kuitenkin kansainvälisesti, että kysymystä korkeakoulujen ylimmän opetushenkilökunnan asemasta pidetään keskeisenä kysymyksenä korkeakoulujen ja yliopistojen hallinnon järjestämisessä. Myös heidän erikoislaatuinen professionaalinen statusensa (erityistiedon haltijoina) tunnustetaan yleisesti ja siihen otetaan kantaa yliopistojen hallintomalleja laadittaessa. Suuntaus näyttää kuitenkin kansainvälisesti olevan sellainen, ettei yliopistojen ja korkeakoulujen henkilökunnalle tarjota enää pysyvästi valittujen virkamiesten (civil servants) asemaa (Gines-Mora 2001, 103–105). Lisäksi yliopistojen "sosiaalisen vastuun" ja toimintaympäristösuhteiden korostuminen on vahvistanut käytännössä ylimmän johdon toimivaltaa (ks. esim. Gines-Mora 2001, 95–110).

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaan ammattikorkeakoulujen autonomiaa ja demokraattista toimintatapaa, jotka ovat tiede- ja korkeakouluista peräisin olevia perimmäisiä arvopäämääriä, vahvistetaan. Samanaikaisesti ammattikor-

keakoulujen normatiivista ohjausta vähennetään. Mitä näiden korkeakoulutoiminnassa keskeisten periaatteiden toteuttaminen merkitsee ammattikorkeakoulujen kannalta? Miten ja millä organisaation alueilla autonomiaa ja demokratiaa voidaan ja tulee vahvistaa?

Kysymykseen vastaaminen edellyttää ammattikorkeakoulujen nykyisen hallintomallin ja toiminnan sisällön kokonaisvaltaista tarkastelua ja arvioimista näistä näkökulmista. Autonomia- ja demokratianäkökulmat eivät aina ole saaneet ammattikorkeakoulujen kehittämisessä riittävää painoarvoa.

Demokratiatavoitteen toteuttaminen liittyy olennaisesti henkilöstön, opiskelijoiden sekä työ- ja elinkeinoelämän edustajien rooliin ammattikorkeakoulujen hallinnossa, ja tätä tulisi vahvistaa. Tavoite on jo aiemmin kirjattu korkeakoulun kehittämissuunnitelmiin, mutta tosiasiallisesti se ei ole parhaalla mahdollisella tavalla toteutunut. Demokratia-vaade nousee yliopistotoiminnan perimmäisistä arvoista ja liittyy tutkimuksen ja opetuksen vapausasteisiin.

Korkeakoulu on parhaimmillaan avoin foorumi kaikille perustelluille ajatuksille, riippumatta siitä kuka ne esittää. Korkeakoulujen arviointineuvosto on useaan otteeseen edellyttänyt myös huomion kiinnittämistä tiedonkulun ja informaatiopalveluiden kehittämiseen korkeakoulun sisällä ja eri yksiköiden välillä. Sekin osaltaan luo mahdollisuuksia avoimuuteen. Myös ammattikorkeakoulun opiskelijan prototyyppi sisältää ajatuksen itsenäisyydestä, omaehtoisuudesta ja myös osallistumisesta korkeakoulujen päätöksentekoon.

Opiskelijan asema on ollut vanhastaan yliopistolaitoksessa keskeinen. Tässä suhteessa korkeakoulut poikkeavat selvästi esimerkiksi toisen asteen ammatillisista oppilaitoksista. Korkeakoulut tarjoavat opiskelijoilleen huomattavasti enemmän päätäntävaltaa sekä opintojen sisältöä että toiminnan organisoimista koskevia ratkaisuisia. Ammattikorkeakoulua kehitettäessä onkin kiinnitetty erityistä huomiota opiskelijoiden asemaan. On pyritty takaamaan opiskelijoille mahdollisuus ylittää joustavasti koulutusalaraajoja omien tarpeiden mukaisesti. Monialaisuus kuuluu ammattikorkeakouludoktriinin keskeisiin ainesosiin ja sen merkitystä korostetaan myös

alan tutkimuksissa. Monialaisuuden kehittyminen vaatii kuitenkin nykyistä tieteellisempää ja tutkimuksellisempaa kehittämisotetta ammattikorkeakouluilta. Ydinkysymykseksi jää toistaiseksi, miten tuotetaan opiskelijoista korkeatasoisia ammatillisia asiantuntijoita (Raudaskoski 2000, 161–162).

Opiskelun vapaus ja korostunut itsenäisen valinnan mahdollisuus ei kylläkään ole ammatti- eikä tiedekorkeakouluissakaan joka suhteessa ongelmallista. Sen osoittaa opetushallinnon jatkuva huoli korkeakouluopintojen viivästyisestä. Opintojen viivästyminen esiintyy yleisesti. Opintojen pitkittymisongelma onkin tunnettu korkeakouluissa 1930-luvulta lähtien. Korkeakoulutuksen ohjauksjärjestelmän ongelmaksi se tuli kuitenkin vasta 1960-luvulla (Silvonen 1996, 91–96). Sama ongelma on havaittu ammattikorkeakouluissakin. Opetusministeriön suunnitteluasiakirjoissa korostetaan, että myös ammattikorkeakouluopiskelijoiden opintojen ohjaukseen ja muuhun opiskelun tukemiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota (OPM, 2001, 9).

Opetushenkilökunnalla on korkeakouluissa perinteisesti ollut keskeinen rooli. Erityisesti eri oppiainien ylin opetushenkilökunta edustaa alansa korkeinta osaamista. Heidän asemansa turvaamiseen on kiinnitetty kansainvälisestikin paljon huomiota ammattikorkeakouluissa. Ammattikorkeakouluja kehitettäessä on pyritty kiinnittämään huomiota paitsi opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan vuorovaikutuksen laatuun, myös vuorovaikutukseen opiskelijoiden, opettajien ja käytännön työelämän edustajien kanssa. Tavoitteeseen on pyritty esimerkiksi järjestämällä monialaista ryhmätyötä ja kehittämään harjoittelua. Tämä olisi myös keino lisätä "me-henkeä" ammattikorkeakoulun sisällä ja torjua omien ideoiden panttausta.

Monialaisessa, useista yksiköistä muodostuvassa korkeakoulussa voi syntyä tulosajattelun aikakaudella myös kilpailua ja nurkkakuntaista omien ideoiden varjelua. Tulosajattelu saattaa uhata ammattikorkeakoulun yhteisen arvopohjan ja autonomisen korkeakoulukokonaisuuden luomista (Lampinen 1998a, 108). Kilpailu kirjoitettiin sisään ammattikorkeakoulujärjestelmän toimintaan sen luomisvaiheessa (ns. tuloksellisuusdoktriini, ks. Lampinen 2003). Ammattikorkeakouluja muodostettaessa

syntyi kilpailua oppilaitosten kesken siirtymisestä ammattikorkeakoulukokonaisuuteen. Kilpailutilanne lisäsi yksikkökeskeistä ajattelua.

Ammattikorkeakouluja kehitettäessä joudutaan pohtimaan kysymystä, miten autonomia ja demokraatiavoite käytännön uudistamistyössä toteutetaan, miten ne sovitetaan toisiinsa sekä mihin toiminnan alueisiin ja sisältöihin nämä pyrkimykset konkreettisesti liittyvät. Autonomiata ja toiminnan demokraattisuutta koskevat tavoitteet ovat tästä näkökulmasta erillisiä kehittämisalueita.

Pyrkimys autonomiaan ja pohdinta sen vaikutuksista ammattikorkeakoulujen toimintaan nostaa esiin kysymyksen ammattikorkeakoulun organisaatiota ohjaavan ylimmän johdon (ml. luottamushenkilöjohto) tarkoituksenmukaisesta kokoonpanosta, tehtävistä ja toimivaltasuhteista.

Diakonia-ammattikorkeakoulu sekä Humanistinen ammattikorkeakoulu ovat organisaatioltaan poikkeuksellisia suomalaisessa ammattikorkeakoulujärjestelmässä. Järjestelmä saattaa kyetä sulauttamaan itseensä muutaman poikkeuksen, mutta olettaa silti yhtenäistä ammattikorkeakoulujärjestelmää tukevien kantojen olevan käytännössä vahvempia. Lampisen mielestä Humanistisen ammattikorkeakoulun kohdalla on vaarana, että Suomesta katoaa kansanopistot (jotka tällä hetkellä kuuluvat Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteyteen), mikäli se fuusioidaan maakunnallisiin ammattikorkeakouluihin. Jos vastaava kehitys toteutuisi Diakonia-ammattikorkeakoulun osalta, sen piiriin kuuluvien yksiköiden tulevaisuus olisi samankaltainen. (Lampinen 2004.)

Oppilaitosten yhdistämisellä suuremmiksi kokonaisuuksiksi tavoiteltiin alun perin paitsi kustannussäästöjä ja hallinnollista tehokkuutta myös pedagogista syvyyttä ja uskottavuutta (Lampinen 1998a, 109). Oppilaitoksia yhdistämällä pyrittiin opiskelijoita palvelemaan laaja-alaisuuteen ja uutta luoviin ammatillisen koulutuksen yhdistelmiin. Samalla haluttiin muodostaa laajoja ja opetussisällöltään uusia koulutus- ja oppilaitoskokonaisuuksia ja avartaa kokonaisuuksien kuuluvien yksittäisten oppilaitosten kulttuurisia lähtökohtia irrottamalla ne nurkkakuntaisuudesta. Tällä tavoin pyrittiin luomaan edellytyksiä kokonaisuuksien autonomiselle toiminnalle.

tatavalle. Yksittäisten oppilaitosten itsenäistä asemaa ei haluttu tukea. (Lampinen 1998a, 108–10.) Myös opetusministeriö korostaa vuoden 2001–2004 toiminta- ja taloussuunnitelmassaan tarvetta rationalisoida nykyisiä ammattikorkeakoulukohtaisia toimipisteverkkoja (OPM 2001, 8).

Korkeakoulujen asemaan liittyvä, jo aiemmin käsitelty autonomiatavoite määrittelee ensisijaisesti oppilaitoksen (ml. usean oppilaitoksen muodostaman kokonaisuuden) suhdetta yhteiskuntaan ja ammattikorkeakoulun ylimmän johdon tehtäviä suhteessa kokonaisuuteen kuuluviin oppilaitosyksiköihin. Se liittyy myös autonomiaan suhteessa ylläpitäjään.

Autonomiaan liittyviä kysymyksiä eivät ammattikorkeakouludoktriinin mukaan ole pohdinnat korkeakouluun kuuluvien tiedekuntien ja laitosten asemasta ja niiden suhteesta ammattikorkeakoulun ylimpään johtoon. Näitä kysymyksiä tulisi käsitellä korkeakouludemokratiaan liittyvinä kysymyksinä. Tällöin voitaisiin ratkaista esimerkiksi kysymys siitä, millä tavoin yksiköiden johtajat voivat vaikuttaa ammattikorkeakoulussa noudatettaviin, opetuksen suunnittelun yleisiin periaatteisiin ja mikä asema korkeakoulumaisuuden perimmäisiin kriteereihin kuuluvalla tutkimisen ja opetuksen vapaudelle varataan ammattikorkeakouluissa.

Lopullinen päätäntävalta autonomiaan liittyvissä kysymyksissä on normaalisti korkeakoululaitoksessa – yliopistoissa, korkeakouluissa ja ammattikorkeakouluissa – aina ylimmällä johdolla. Siihen ei yleensä sisälly oppilaitosyksiköiden demokraattisen päätöksentekojärjestelmän ulkopuolista valvontaa. Ulkopuolisilla tahoilla voi tietenkin olla normaalisti päätäntävaltaa toiminnan substantiaaliseen ohjaukseen ja korkeakoulun puitteissa tapahtuvan tutkimuksen ja opetuksen kehittämiseen, mutta vain korkeakoulujen yhteisen, demokraattisen päätöksentekojärjestelmän puitteissa. Autonomiatavoitetta ei voida toteuttaa ilman, että vahvistetaan ylimmän johdon asemaa ja luodaan edellytykset korkeakoulumaisuuden toteuttamiselle.

3 Opetus ja tutkimus

Korkeakoulujen universaalina perustehtävänä on antaa opetusta (ks. esim. Ketonen 1971). Sen lisäksi korkeakoulut harjoittavat ja edistävät tutkimusta. Ammattikorkeakoulujen kehittäminen lähtee ajatuksesta, että korkeakouluissa harjoitettava tutkimus on tieteelliset kriteerit täyttävää. Yliopistot ja korkeakoulut ovat aina ennen muuta "tiedelaitoksia". Ammattikorkeakoulujen osalta näitä toiminnan alueita korostetaan sekä ammattikorkeakouluja koskevassa lainsäädännössä että arviointiasiakirjoissa ja toiminta-ajatuksissa.

Opetuksen korkeakoulutasoisuuden lisäksi tutkimusta korostetaan myös kansainvälisessä ammattikorkeakouluja koskevassa keskustelussa (Laurinkari 2002, 48–49). Tutkimustoiminta ei kuitenkaan kuulu kaikissa maissa samalla tavoin ammattikorkeakoulujen toimintaan kuin esimerkiksi Saksassa ja sen käytännöistä vaikutteita saaneessa Suomessa. Esimerkiksi Hollannissa ammattikorkeakoulut luotiin nostamalla toisen asteen oppilaitokset ammattikorkeakouluiksi, ilman tutkimustoiminnan mukaan ottamista.

USA:ssa ja Englannissa (anglosaksinen ammattikorkeakoulumalli) korostetaan inhimillisen kasvun edistämistä ammattikorkeakoulujen keskeisenä tehtävänä. Tutkimusta ei sielläkään preferoida (Lampinen 1998b). Myös ranskalaisille ammattikorkeakouluille tutkimuspainotteisuus on vierasta. Ranskassa ammattikorkeakoulujen ensisijaiseksi tehtäväksi mielletään virkamiesten kouluttaminen julkishallinnon tehtäviin.

Painotus selittyy maan poliittisesta järjestelmästä, jossa virkakoneistolla on perinteisesti ollut erittäin keskeinen rooli. Tässä suhteessa Suomi muistuttaa Ranskaa, sillä myös meillä korostetaan jatkuvasti julkishallinnon tehtävien vaatimia ammatillisia pätevyksiä pohdittaessa ammattikorkeakoulujen kehittämistä ja sen opetussisältöjä.

Saksassa sekä tiede- että ammattikorkeakoulut velvoitetaan harjoittamaan tutkimusta ja opetusta. Ammattikorkeakoulujen kohdalla Saksassa painotetaan erityisesti soveltavaa, liikemaaailmaa palvelevaa tutkimusta. Saksalainen tutkimuspainotteisuus (kuten myös suomalainen) on ymmärrettävissä

humboldtilaisen sivistysyliopistomallin vahvasta perinteestä. Sen mukaan tiivis suhde työelämään on sivistysyliopistolle vaarallista, jolloin tämä funktio on jäänyt ammattikorkeakoululle.

Yliopistot ovat nykyisin keskeisimpiä yhteiskunnallisia instituutioita, ja niiden merkitys tiedon, työvoiman ja koulutus- ja tutkimuspalveluiden tuottajina on korostunut siten, että vuorovaikutus- ja yhteistyösuhteet yliopistojen ja yhteiskunnan välillä ovat tiivistyneet ja lukumääräisesti lisääntyneet. Yliopistot eivät voi olla irrallaan yhteiskunnasta ja sen kehittämispyrkimyksistä, mutta ei yliopistojen myöskään tule yksisuuntaisesti seurata kaikkea mitä niiltä vaaditaan tai kohdentaa kehittämispyrkimyksensä pelkästään yhteiskunnan tai muiden rahoituslähteiden intressien mukaisesti. (Tirronen 2004, 9.)

Tiede- ja ammattikorkeakoulujen välillä on Saksassa muilta osin selkeä työnjako ja opiskelijoiden liikkuminen näiden instituutioiden välillä on rajoitettua, joskin muuttumassa vapaammaksi. Ammattikorkeakoulujen tehtäviä määrittelevässä lainsäädännössä korostetaan tiedekorkeakouluja voimakkaammin niiden opetustehtävän yhteiskunnallisia funktioita ja vaikuttavuutta. Ammattikorkeakouluissa tarjottavan opetuksen tulee tarjota opiskelijoille sekä tiedollisia että taidollisia valmiuksia toimia ammatillisissa asiantuntijatehtävissä.

Lainsäädännön perusteella ammattikorkeakouluopetuksen substanssina ovat tieto ja taito. Millaisia sitten ovat luonteeltaan se tieto ja ne taidot, joita erityisesti lainsäädännössä toisiinsa rinnastettavat yliopistot, korkeakoulut ja ammattikorkeakoulut tuottavat ja mikä erottaa toisistaan tiede- ja ammattikorkeakouluissa annettavan opetuksen ja niissä harjoitettavan tutkimuksen?

Ammattikorkeakoulujen opetustehtävän määrittelemisessä voi yliopistoissa tehdyt ratkaisut toimia virikkeiden antajina. Kansainväliset kokemukset viittaavatkin mahdollisuuteen tiede- ja ammattikorkeakoulujen opetus- ja tutkimustoiminnan konvergoitumiseen. On tietysti myös mahdollista, että tiedekorkeakoulujen toiminta hallintomalleineen (esim. ylläpitomalleiltaan) lähentyy ammattikorkeakoulujen vastaavia. Mahdollista voi olla myös, että syntyy vaikkapa suuryritysten omistamia korkeakouluja tai tiettyyn yhteiskuntapolitiikan lohkokon suuntautuvia

korkeakouluja (kuten vanhuspalvelujen korkeakoulu jne.).

Ammattikorkeakoulun ja tiedekorkeakoulun kehittämistavoitteita koskevat koordinaatiokysymykset ovat koulutusjärjestelmän kokonaisuuden kannalta tärkeitä. Tällainen näkökulma kehittämistyöhön ja sitä koskevaan pohdintaan saattaa osoittautua tulevaisuudessa hyödylliseksi ennakoinniksi myös, mikäli tiede- ja ammattikorkeakoulujen konvergoituminen (ns. academic drift) voimistuu. Tiede- ja ammattikorkeakoulujen koordinoitu kehittäminen onkin alusta alkaen kuulunut osana koulutusjärjestelmämme kehittämisen perimmäisiin lähtökohtiin, vaikkei se kaikissa kehittämisvaiheissa ja kaikkien ammattikorkeakoulujen kohdalla olekaan toteutunut.

Ammattikorkeakoulujen aseman vakiinnuttamisessa on kansainvälisten kokemusten perusteella tärkeää, että harjoitettava tutkimus ja opetus ovat laadultaan korkeatasoisia. Esimerkiksi Saksassa lakauttaminen uhkaa sellaisia ammattikorkeakouluja, joiden harjoittama tutkimus on laadultaan heikkoa ja opetus keskinkertaista. Opetusministeriön suosituksella suomalaisille ammattikorkeakouluille on laadittu tuotekehitysstrategia, jossa niiden tutkimustoiminnan sisältöä pyritään konkretisoimaan. Ammattikorkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen merkitys korostuu myös viimeisimmässä opetusministeriön toiminta- ja taloussuunnitelmassa vuosille 2005–2008 (OPM 2004, 27–28).

Suomalaisesta ammattikorkeakouluja koskevasta keskustelusta on kuitenkin hankala vetää yksiselitteistä johtopäätöstä siitä, miten tutkimuksen ja opetuksen laatua tulisi mitata. Samoin on hankala päätellä, tulisiko ammattikorkeakoulujen osalta korkeakoulun sisäisten laatukriteereiden (kuten määräajassa suoritettujen tutkintojen, opintonsa keskeyttäneiden määrän, tieteellisten julkaisujen määrän, tieteellisten kunniamainintojen ja patenttien määrän ym.) sijasta painottaa ulkoisia kriteereitä.

Toiminnan ulkoisia kriteereitä ovat projektirahoituksen määrä, ulkopuolisen rahoituksen määrä yleensä sekä erilaiset toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta kuvaavat kriteerit. Saksassa meneillään olevassa korkeakoulureformissa korostuvat toiminnan arvioinnin sisäiset, korkeakoulukohtaiset

kriteerit. Siellä pyritäänkin tietoisesti lisäämään korkeakoulujen omia mahdollisuuksia määritellä tutkimustoimintansa intensiteetti ja painopistealueet.

Tutkimuksen ja opetuksen kehittämiseen liittyy myös olennaisesti kysymys näillä toiminnan alueilla käytettävissä olevasta teknologiasta. Periaatteellisesti voidaan ajatella, että korkeakouluilla tulisi olla käytössään tiede- ja koulutusalojensa viimeisin teknologia. Tämä edellyttää myös ammattikorkeakoulutoimintaa ylläpitäviltä ja sitä rahoittavilta tahoilta valppautta luoda korkeakouluille edellytyksiä viimeisimmän viestintä- ja tietoteknologian hyväksikäyttämiseen. Tämä mahdollistaa tutkimuksen ja opetuksen tasolla korkeakouludemokratian edellyttämän hyvän tiedonkulun korkeakoulujen sisällä, niiden välillä ja suhteessa yhteiskunnan muihin keskeisiin organisaatioihin.

3.1 Opetuksen ja tutkimuksen yhteys

Tieteellinen tutkimustoiminta ja opetustehtävä kietoutuvat perinteisesti korkeakouluissa tiiviisti toisiinsa ja ruokkivat toinen toisiaan. Tämän yhteyden kautta syntyy yliopistojen opetuksen sisällöllinen erityislaatuisuus. Ihanne on ollut, että yliopistojen opetussisällöt, joihin yliopistojen harjoittama sivistystehtävä perustuu, tuotetaan tutkimustoiminnan kautta (Ketonen 1971, 60–61; ks. myös Malkki 1999, 68–70). Eräiden arvioiden mukaan tutkimus- ja opetushenkilökunta tekee oppilaitoksesta korkeakoulun.

Ennen ammattikorkeakoulujärjestelmän luomista tieteellinen tutkimus oli tiedeyliopistojen ensisijaisena tehtävänä. Tuolloin ei problematisoitu kysymystä siitä, tuleeko tutkimus sijoittaa yliopistoihin (Ketonen 1971). Sitä ei edes pidetty mielekkäänä, sillä tutkimus on aina ollut osa yliopistojen toimintaa. Onko myös ammattikorkeakoulujen kohdalla tieteellisen tutkimustoiminnan harjoittaminen ja korkeakoulun toiminta-ajatuksen ja organisaatio rakentaminen sen varaan asia, jota ilman korkeakoulumaisuutta ei voida saavuttaa?

Näin selkeäpiirteinen tilanne ei kuitenkaan ole. Kuitenkin käytännössä Suomen korkeakoulujärjestelmää ja myös ammattikorkeakoulujen toimintaa ja organisaatiota on viime vuosina kehitetty tiedeyli-

opiston ihannemallin mukaisesti. Ammattikorkeakoulujen verkosto luotiin nopeasti (ks. esim. Kotila 2000, 143), pohtimatta lähemmin korkeakoulutuksen perimmäisiä lähtökohtia, tukeutumalla olemassaolevaan oppilaitosverkostoon ja oppilaitosten opetuksellisiin lähtökohtiin ja paikallisiin kehittämintresseihin. Tutkimustoiminta liittyi uutena ulottuvuutena ammattikorkeakoulujen toimintaan. Sen harjoittaminen oli periaatteessa mahdollista jo ammatillisissa oppilaitoksissa. Kansainvälisten mallien perusteella näyttää selvältä, että tutkimustoiminta kuuluu tulevaisuudessa erottamattomasti ammattikorkeakouluihin (Laurinkari 2004, 8).

Korkeakoulujen opetuksen ja tutkimuksen sisällöt ja niihin liittyvät tehtävät ovat, etenkin tiedekorkeakoulujen osalta, kautta aikojen määritelty varsin väljästi (Malkki 1999, 68). Korkeakoulujen keskeisten tehtävien kehittäminen on perinteisesti kytkeytynyt tiiviisti tutkimustoiminnan ja yleissivistävän tehtävän yleisten edellytysten ja organisoimisen kehittämiseen. Ammattikorkeakoulujen toiminnan kehittämisessä voidaan kiinnittää erityistä huomiota tutkimustoiminnan vahvistamiseen.

Tavoitteeseen pyrittäessä voidaan ottaa mallia tiedekorkeakoulujen organisatorisista ratkaisuista, mikäli niiden toimivuudesta ammattikorkeakoulussa päästään yksimielisyyteen. Oppia voidaan ottaa esimerkiksi monialaisen opetustoiminnan koordinaatiosta. Eräs vaihtoehtoinen malli uudistaa esimerkiksi ammattikorkeakoulujen hallintoa, on kehittää edelleen koulutusohjelmien suuntautumisvaihtoehtojen asemaa korostavaa hallintomallia (koulutusalojohtajat) nykyisen paikallisten oppilaitosyksikköjen asemaa korostavan mallin sijasta. Tämän mallin suunnittelussa esimerkin voisivat tarjota yliopistot, joissa tiedekunnilla ja tiedekuntahallinnolla on perinteisesti ollut merkittävä asema.

Yliopistojen ja korkeakoulujen erityislaadun muodostumiseksi ei riitä pelkästään vapaaseen tieteelliseen tutkimustoimintaan suuntautuminen sellaisenaan. Tarvitaan erityinen, reflektiivinen tapa yhdistellä tutkimuksen ja koulutuksen funktioita (Silvonon 1996, 109). Aiemmin tarkasteltuun autonomiaan liittyen voidaan myös ajatella, että korkeakoulujen itsenäiseen asemaan kuuluu vahva tiedollinen ja toiminnan sisäistä arviointia koskeva,

"itseensä viittaava" näkökulma: korkeakoulu pystyy arvioimaan kriittisesti ja tarkistamaan omaehtoisesti toimintansa lähtökohtia. Korkeakoulujen tunnusmerkkeihin (autonomiaan) kuuluu mahdollisuus itse päättää tutkimuksen ja opetuksen sisällöistä.

Yksinkertaistavaa on määritellä yliopistot ja korkeakoulut perimmäisiltä, yhteisiltä tunnuspiirteiltään perus- ja soveltavaa tutkimusta harjoittaviksi laitoksiksi. Niiden tehtävänä on tässä ajattelussa kouluttaa ennen muuta tutkijoita sekä tutkimustiedon soveltamisen ammattilaisia. Tutkimuslähtöisessä mallissa korostetaan tiedekorkeakouluissa perustutkimusta ja ammattikorkeakouluissa soveltavaa tutkimusta. Tutkimustoiminta onkin selkeä korkeakoulutuksen kriteeri, mutta soveltavan ja perustutkimuksen jakolinjan mukaista eriytymistä tiede- ja ammattikorkeakoulujen välillä selittävät ennen muuta tiede- ja koulutuspoliittiset syyt, ei korkeakoulumaisuuteen yleensä liittyvät.

Yliopistolaitoksen keskeiset arvot liittyvät miltei aina tavalla tai toisella tieteelliseen tutkimukseen ja sen rationalistiseen arvoperustaan. Niiniluodon käsitteitä käyttäen tiedekorkeakoulujen tiedon tuottamisen ideaali voidaan erottaa ammattikorkeakoulujen vastaavasta. Erottelu voidaan tehdä sen mukaan, miten tutkimuksen kohteisiin suhtaudutaan. Voidaan väittää, että tiedekorkeakoulujen tieteen ideaali on veristinen: tieto ja tiedon tavoittelemineen on itseisarvoista. Ammattikorkeakouluissa puolestaan painottuu instrumentalistinen suhde tuotettavaan tietoon. Ammattikorkeakouluissa tietoa tavoitellaan välinearvona, suoraan erilaisiin yhteiskunnallisiin kehitystehtäviin liittyvänä resurssina.

Sivistysyliopiston periaatteiden tasolla sivistys on yleisesti käsitetty ensisijaisesti itseisarvona ja toissijaisesti välineenä. Ratkaiseva kysymys on, pitäisikö myös tiedeyhteisöjen nähdä ne ensisijaisesti samankarvoisina ja toissijaisesti "vanhakantaisena" sivistykseen itseensä viittaavana. Itseis- ja välinearvon tasapaino on siis yhtäältä valtion keskushallinnon ja yliopiston sisäinen hallinnon resurssikysymys ja toisaalta tiedeyhteisön arvovalintakysymys. Ne voivat olla käytännössä vaihtoehtoisia tai toisensa poissulkevia, mutta myös samanaikaisia. Molemmat ovat joka tapauksessa korkeakoulutuksen lähtökohtia ja sen keskeisiä arvoja, jotka moniarvoisessa tiedeyli-

opistossa viittaavat sen eritasoisiin intresseihin ja tavoitteisiin. (Tirronen 2004, 38.)

Tiede- ja ammattikorkeakoulujen erottelu mekaniikaisesti ei kuitenkaan ole tällä tavoin mahdollista. Kansainvälisesti tiede- ja ammattikorkeakouluissa harjoitettava tutkimus onkin lähentymässä toisiaan sekä sisällöltään että tutkimukseen erikoistuneen henkilöstön kvalifikaatioiden osalta. Jako soveltavaan ja perustutkimukseen onkin monessa mielessä veteen piirretty viiva. Kansainvälisesti arvioiden tutkimus on kuitenkin keskeinen osa ammattikorkeakoulujen toimintaa. On esitetty väite, jonka mukaan opetus on ammattikorkeakouluissa ensisijaista tutkimukseen nähden. Ammattikorkeakoulujen ensisijaiseksi tehtäväksi määrittäisi eri alojen ammattilaisten kouluttaminen, jota tutkimustoiminta palvelisi. Tässä mallissa on kuitenkin vaikea ratkaista, miten opetuksen tarvitseman tiedontuotannon laatu määriteltäisiin ilman omaa tutkimustoimintaa.

Voitaisiin yksinkertaistaen väittää että, edellisen näkökulman mukaan toimittaessa pyritään tuottamaan totuudellista informaatiota maailmasta, jälkimmäisen mukaan toimittaessa pyritään muuttamaan ja kontrolloimaan maailmaa tiettyjen intentioiden ja arvopäämäärien mukaisesti (Niiniluoto 1999, 60–73). Tieteentutkimukset kuitenkin osoittavat, että myös ns. perustutkimus on monien praktisten ehtojen määrittelemää ja myös soveltava asetelma voi pitää sisällään praktisista intresseistä vapaita perustutkimuksenomaisia vaihteita sisältöineen.

Toinen jakolinja liittyy siihen, millaiseksi muodostuu korkeakoulujen kouluttamien ammattikuntien suhde työelämässä niihin tietoihin ja taitoihin, joita koulutusvaiheessa hankitaan. Tiedekorkeakouluissa harjoitetaan ensi sijaisesti tietyn substanssialueen perustutkimusta. Yliopistojen ammatillinen sivistystehtävä on oppiainekeskeinen. Se on luonteeltaan tutkijoiden ja muiden tieteen tekemiseen suuntautuneiden professioiden ammatillista koulutusta. Oppiaineilla ja koulutusohjelmilla on keskeinen, hallintoa jäsentävä tehtävä yliopistoissa.

Ammattikorkeakouluissa kasvatetaan ennen muuta tutkimustiedon soveltajia. Tavoitteena on monialaisuus. Tämän erottelun käyttökelpoisuus on kuitenkin monien oppiaineiden alueilla kyseenalainen.

Tässä suhteessa työnjako tiede- ja ammattikorkeakoulujen välillä on osin koulutusjärjestelmämme perinteistä, osin yhteiskuntasuunnittelusta johtuvaa.

Johtopäätös edeltävästä keskustelusta lienee se, että tutkimus ja opetus sekä niiden tiivis yhteys kuuluvat keskeisinä periaatteina sekä ammatti- että tiedekorkeakouluihin. Tutkimuksen aseman määrittely eri koulutustasoilla on yhteiskuntapoliittinen valinta.

3.2 Painotus soveltavaan tutkimukseen

Ammattikorkeakoulujen tutkimuksellinen rooli on usein käytännössä johdettu tiedekorkeakoulujen toimintamallista, mutta rajattu ne soveltavaan tutkimukseen sekä nimenomaan sellaisten substanssiin liittyvien ammattikuntien kouluttamiseen, joiden tehtävänä on saattaa soveltavan tutkimuksen tulokset käytäntöön. Toisaalta ammattikorkeakoulujen tehtävien asettelua ja substanssia määrittelee kokonaisuuteen kuuluvien oppilaitosten jo valmiina, ennen korkeakoulustatusta olemassa olevat lähtökohdat. Tässä kirjoituksessa lähdetään siitä, että ammattikorkeakoulukokonaisuutta koskeva arvopohja ja yhtenäinen tavoitteenasettelu keskeisten linjausten osalta ohjaa eri yksikköjen muodostamaa kokonaisuutta.

Tutkimuksen korostaminen merkitsee ammattikorkeakoulujen osalta käytännössä sitä, että keskeisten toimijoiden tulisi kyetä hallitsemaan edustamansa opetusalan uusin tieto, tuottamaan sitä itse sekä välittämään tiedon pätevyyden arvioimiseen ja soveltamiseen liittyvät valmiudet opetuksen kautta opiskelijoille. Ammattikorkeakoulun keskeisten toimijoiden tulisi kyetä seuraamaan edustamansa tieteenalan (tieteenalojen) uusinta tutkimusta ja pohtimaan sen soveltamismahdollisuuksia käytännöllisiin tarpeisiin yhteiskunnan eri toimintaloikoilla.

Ideaalimalliin kuuluu, että korkeakoulun toimintaan liittyvät tukevat tehtävät sekä toiminnan organisoimisen keskeiset määreet johdetaan tutkimuksen ja opetustoiminnan luonteesta. Organisaation tulisi edistää ja tukeutua tutkimuksen autonomisuuteen (tietynasteiseen riippumattomuuteen esim. ideologioista, poliittisista ja toimintaympäristön

taloudellisista intresseistä, avoimuuteen, kriittisyyteen, laajaan alueelliseen tiedonvaihtoon, ajanmukaisen teknologian hyväksikäyttämiseen sekä toimiviin yhteistyösuhteisiin vastaaviin organisaatioihin).

4 Ylimmän opettajakunnan asema

Ammattikorkeakouluissa yliopettajajärjestelmän kehittäminen on kansainvälisesti arvioiden tärkeää. Ammattikorkeakoulujen ylintä opettajakuntaa kutsutaan ulkomaisissa ammattikorkeakouluissa professoreiksi. Heiltä edellytetään tohtorin tutkinnon lisäksi vähintään viiden vuoden käytännön kokemusta edustamaltaan alalta. Useat heistä toimivat myös yliopistoissa tuntiopettajina.

Kansainvälisessä yhteistyössä käytännön ongelmana on usein Suomen ja eurooppalaisen käytännön ristiriita. Ulkomainen yhteistyösapuoli ei ole tottunut neuvottelemaan professoritasoa alemman virkamieskunnan kanssa. Siksi paineet muuttaa Suomessakin jatkossa yliopettajan virkanimike professoriksi ovat todelliset. Tämä edellyttäisi yliopettajien virkakelpoisuusehtojen muuttamista lisensiaatista tohtoriksi. Yliopistojen professorikunta tosin vastustaisi Suomessa todennäköisesti muutosta voimakkaasti vedoten esimerkiksi virkanimikkeen inflaatioon, mikäli professorin tieteelliseksi ansioksi riittäisi pelkkä tohtorin tutkinto. Samalla saattaisi jäädä huomaamatta pätevyysvaatimuksena myös ammattikorkeakoulussa yleinen vaatimus useamman vuoden ammattikokemuksesta.

Palkkauksellisesti juuri mikään ei muuttuisi, koska yliopettajan ja professorin palkkaus on meillä lähes sama. Saksassa ammattikorkeakouluprofessorin palkkataso on suurelta osin verrattavissa yliopiston palkkatasoon. Ammattikorkeakoulun uskottavuus ja sen korkeakoulumaisuus on paljolti kiinni sen ylimmän opettajakunnan koulutuksellisesta tasosta. Siksi kvalifioitun yliopettajajärjestelmän kehittäminen on ammattikorkeakouluissa ensiarvoista.

5 Paikalliset erityispaineet

Korkeakoulujärjestelmän kehittäminen ei kuitenkaan edennyt käytännössä edellä hahmotellun ideaalimallin työnjaon mukaisesti. Ideaalimallista poikettiin sekä tiede- ja ammattikorkeakoulujen sisäisiä rakenteita että niiden keskinäisiä suhteita määriteltäessä. Tiede- ja ammattikorkeakoulujen keskinäinen problematiikka liittyy ennen muuta tutkimustoiminnan asemaan ja sisältöön.

Tärkeä poikkeama tieteen ideaalin mukaisesta etenemistavasta oli esimerkiksi taidekorkeakoulujärjestelmän luominen ja sen piirissä omaksuttu näkökulma tutkimustoimintaan. Tuolloin hyväksyttiin käytännössä ns. suunnittelutieteet korkeakoulun tiedeperustan takaajiksi ja katsottiin, että myös tekemiseen liittyvien taitojen tuottamista voidaan tukea tutkimuksen avulla (suunnittelutieteistä ks. esim. Niiniluoto 1999, 283–301).

Ammattikorkeakoulujen puolella ideaalimallin mukaista työnjakoa ylipistojen ja ammattikorkeakoulujen välillä on horjuttanut mm. edellä todettu epäselvä suhtautuminen perustutkimus/soveltava tutkimus -erotteluun. Jako perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen välillä on epäselvä, kuten jo aiemmin todettiin. Myös perustutkimuksessa voidaan suuntautua tutkimuskohteisiin, joista saatavilla tuloksilla voidaan arvioida olevan välittömiä sovellutuksia, kun taas soveltavan tutkimuksen tiedetään vanhastaan ruokkineen innovaatioita myös perustutkimuksen alueella (esim. sotateollisuus; avaruusteknologia jne.).

6 Ammattikorkeakoulujen kehittämishaasteet

Ammattikorkeakoulujärjestelmän luominen sekä puutteet sen kehittämistyöhön liittyvien perusongelmien ratkaisemisessa ovat aiheuttaneet sen, että myös evaluaatiokriteerit, joilla ammattikorkeakoulujen ja järjestelmän piiriin hakeutuvia oppilaitoksia toiminnan kehittämisen eri vaiheissa arvioidaan ja joiden pohjalta niitä kehitetään, ovat sisältöään liian epämääräisiä ja poliittisen rationaliteetin piiriin kuuluvia. Käytännössä arviointikritee-

reiden epätarkkuus on johtanut siihen, että oppilaitosten arviointi ja kehittäminen on ollut liian pragmaattista ja perustunut tuomarimenetelmään (paikallisten vaikuttajien subjektiiviseen näkemykseen).

Tämän kirjoituksen tarkoituksena on pohtia korkeakoulutuksen kehittämisen yleisiä lähtökohtia ja korkeakoulutuksen perimmäisiä arvoja sekä niiden suhdetta ammattikorkeakoulujen kehittämiseen.

Ammattikorkeakoulujen taloushallinnon selvitysmiehen professori Pentti Meklinin (1999) yhtenä keskeisenä tehtävänä oli selvittää, miten taloudellishallinnollinen entiteetti ja autonomia olisivat ammattikorkeakouluissa turvattavissa ja miten ne voitaisiin liittää toisiinsa. Entiteetti tarkoittaa tässä yhteydessä ratkaisua, jolla ammattikorkeakoulun talous erotetaan sekä ylläpitäjän taloudesta että muista toiminnoista (ks. myös Kohtamäki 2004). Kysymys entiteetistä on ammattikorkeakoulujen keskeinen kysymys (vrt. erilaiset taustatekijät).

Selvitysmiehen näkemyksen mukaan taloudellishallinnollinen entiteetti ja autonomia suhteessa ylläpitäjään ovat ammattikorkeakouluissa yleisesti vielä selkiintymättömiä. Rajan vetäminen ammattikorkeakoulun ja sen ylläpitäjien tavoitteiden asettelu välillä on ongelmallista. Ammattikorkeakouluja ohjaava lainsäädäntö käsittelee lisäksi eri tavoin erilaisia ammattikorkeakoulujen ylläpitäjiä. Meklin muotoileekin ammattikorkeakoulujen ideaalimalliksi kunnallisen liikelaitoksen. Liikelaitosmalli helpottaisi hänen mukaansa olennaisesti entiteetti- ja autonomiakysymysten ratkaisemista ammattikorkeakouluissa.

Monialaisten ja usealla paikkakunnalla toimivien ammattikorkeakoulujen toiminnan edellytys on vankka tutkimuksen ja opetuksen substanssialueiden asiantuntemukseen perustuva itsenäinen ja joustava johto. Tämä edellyttää, että toiminnan sisällön johtaminen eriytetään selkeästi rehtorille ja eri alojen erityisasiantuntijoille. Korkeakoulutuksen laadullisiin kriteereihin kuuluvan yhtenäisyyden saavuttaminen edellyttää pitkäjänteistä ja substanssihallintaan perustuvaa pedagogisesti orientoitunutta johtamistapaa.

Moni ammattikorkeakoulu tulee joka tapauksessa myös jatkossa toimimaan usealla paikkakunnalla. Sen yksiköt ovat paitsi kulttuurisesti omaleimaisia,

myös hajautuneina maantieteellisesti laajalle alueelle. Sen vuoksi edellä kuvatun, korkeakoululle luonteenomaisen yhtenäisyyden saavuttaminen edellyttää poikkeuksellisen toimivaa infrastruktuuria.

Yhtenäisen korkeakoulun ja korkeakoulumaisuuden luomisen kannalta korkeakoulukokonaisuuden kiinteyttäminen ja yksiköiden välisen yhteistyön tehostaminen on suorastaan välttämättömyys. Yhteistyöhön osallistuvien yksiköiden suuret kokoerot sekä toiminnan laatuerot edellyttävät resurssipanostusta erojen tasoittamiseksi. Tämä taas edellyttää asiantuntijaorganisaatiossa asiantuntemukseen perustuvan auktoriteetin hallitsevuutta ja asiantuntijoiden tasa-arvoisuutta.

Julkisella rahoituksella toimivaa ammattikorkeakoulutoimintaa tulee tarkastella ylläpitäjästä riippumatta julkisoikeudellisena toimintana, ja siihen tulee soveltaa yleisiä, julkisoikeuteen liittyviä oikeussääntöjä ja periaatteita. Se, että ylläpitäjänä on osakeyhtiö, ei tee ammattikorkeakoulun toiminnasta yksityistä yritystoimintaa, johon sovelletaan vain osakeyhtiölakia.

Edeltävän esityksen pohjalta voidaan tiivistää muutamia keskeisiä toimia ammattikorkeakoulujen kehittämiseksi. Suositusten perustana ovat ennen muuta korkeakoulumaisuuden yleiset kriteerit. Niiden pohjalta otetaan kantaa myös yhteiskunnallisiin tilannetekijöihin. Ilman huomion kiinnittämistä korkeakoulumaisuuden yleisiin tunnusmerkkeihin oppilaitoksen on käytännössä vaikeaa saavuttaa ja ylläpitää uskottavasti ammattikorkeakoulutoimintaa. Ei riitä, että se saattaa toiminnassaan ilmentää ammattikorkeakoulujen arviointivaiheissa korostettuja, hengeltään teknokraattisia sekä opetus- ja tutkimustoiminnan ydinkysymyksistä irrotettuja periaatteita.

- Korkeakoulutasoisen opetuksen ja tutkimustoiminnan autonomian vaaliminen.
- Opetusta ja tutkimusta ohjaavan asiantuntemuksen vahvistaminen taloudellishallinnollisesta päätöksenteossa.
- Yksikön johtajan aseman kehittäminen taloudellishallinnolliseksi vastuuhenkilöksi.

- Henkilöstön osallistumisjärjestelmän kehittäminen ja hallinnon uudistaminen tämän tavoitteen edellyttämällä tavalla (korkeakouludemokratian keskeisten periaatteiden toteuttaminen).
- Tutkimustoiminnan painottaminen opetus- ja kehittämistyössä.
- Yliopettajan aseman vahvistaminen.
- Organisaatiokokonaisuutta koskevan, yhteisen tahtotilan ja perustehtäviin liittyvän tavoitteen asettelun luominen.
- Yhtenäisen organisaatiokulttuurin rakentaminen ja alueellisten yksiköiden integroiminen toimivaksi kokonaisuudeksi.
- Yhtenäisen korkeakoulukulttuurin luominen. Sen syntyminen edellyttää alueellisten yksikköjen riippumattomuutta mahdollisista paikallisista taustaorganisaatioistaan sekä nykyistä selkeämpää erottautumista toisen asteen koulutuksesta. Vaikka yhteisiä opettajavoimia ei toisen asteen oppilaitoksilla ja ammattikorkeakouluilla enää olisi, taustayhteisöt ylläpitävät edelleen eri asteen oppilaitoksia tiloineen samoilla kampuksilla. Tällainen toimintatapa hankaloittaa yhtenäisen korkeakoulukulttuurin muodostumista ammattikorkeakouluun.

Lähteet

- Ahola, S. 1999. Yliopistot. Teoksessa: K. Andreasson ja V. Helin (toim.). Suomen vuosisata.
- Gines-Mora, J. 2001. Governance and Management in the New University. In: Tertiary management and Education. Special Issue on Governance Seminar Barcelona June 2000, 7 (2), 95–110.
- Johansson, E. 1997. Ammattikorkeakoulun nykytila ja tulevaisuus. Muistio, Kuntaliitto.
- Hellsten, K. 1993. Vaivaishoidosta hyvinvointivaltion kriisiin. Hyvinvointivaltiokehitys ja sosiaaliturva-

- järjestelmän muotoutuminen Suomessa. Helsingin yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia 2.
- Ketonen, O. 1971. Yliopiston tie. Helsinki: Otava.
- Kohtamäki, V. 2004. Financial autonomy of professional higher education institutions – The Finnish AMK:s in an international context. Tampereen yliopisto, hallintotieteen laitos. C 19. Tampereen yliopisto. Tampere.
- Kotila, H. 2000. Ammattikorkeakoulun opiskelijoiden kokemuksia opetus suunnitelmasta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 214.
- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1999–2004. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Lampinen, O. 1998a. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lampinen, O. 1998b. Higher Professional Education in U.S.A. Helsinki: Opetusministeriön koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja.
- Lampinen, O. 2004. Suullinen tiedonanto.
- Lampinen, O. 2003. Suomalaisen korkeakoululaitoksen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita. Opetusministeriön julkaisuja 25. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Vammala.
- Laurinkari, J. (toim.) 2000. Kokeilusta vakinaiseksi ammattikorkeakouluksi. Pohjois-Savon väliaikaisen ammattikorkeakoulun (1992–1998) arviointi. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 17. Kuopio.
- Laurinkari, J. (toim.) 2001. Väliaikaisesta ammattikorkeakoulusta osaksi Turun ammattikorkeakoulua. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 2. Turku.
- Laurinkari, J. 2002. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen lähtökohdat. Julkaisussa Kainulainen Sakari (toim.): Ammattikorkeakoulu – tehdas vai akatemia? Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja A Tutkimuksia 1. Helsinki.
- Laurinkari, J. 2004. Bildungspolitik als Teil der Sozialpolitik und Mittel für Erfolg und neue Möglichkeiten in internationalen Massstab. Esitelmä 20.4.2004 Marburgin yliopistossa (ilmestyy).
- Malkki, P. 1999. Strategia-ajattelu yliopiston johtamisessa. Neljän yliopiston hallituksen jäsenten käsitykset strategia-ajattelun keskeisistä alueista. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 75. Kuopio.
- Meklin, P. 1999. Selvitysmiehen raportti. Tampereen yliopisto. Kunnallistieteiden laitos. Suunnittelusarja 51.
- Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Numminen, U. Lampinen, O. Mykkänen, T. & Blom, H. 2001. Nuorisoasteen koulutuskokeilut ja ammattikorkeakoulukokeilut. Raportti 10. Lukuvuodet 1992–2000. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö 2001. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2001–2004. Helsinki: Edita.
- Opetusministeriö 2004. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2005–2008. Helsinki: Edita.
- Opetusministeriö 2004. Toiminta- ja taloussuunnitelma 2005–2008. Opetusministeriön julkaisuja 2004:2. Helsinki: Opetusministeriö.
- Raudaskoski, L. 2000. Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällön analyttinen tarkastelu. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. Jyväskylän yliopisto.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Helsinki: Opetusministeriö koulutus- ja tiedepoliittinen osasto.
- Silvonen, J. 1996. Nopeammin, nopeammin...Opiskelu- ja korkeakoulupolitiikka. Teoksessa: B. Helenius, E. Hämäläinen ja J. Tuunainen (toim.): Kohti McDonald's -yliopistoa. Näkökulmia suomalaiseen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 73–118.
- Tirronen, J. 2004. Akateemisen sivistyksen kriteerit – haasteita yliopistokoulutukselle ja sen kehittämiseksi. Käsikirjoitus.
- Virtanen, A. (toim.) 2001. Ammattikorkeakoululainsäädännön uudistaminen. Suomen Kuntaliiton asettaman työryhmän raportti 26.01.2001. Helsinki. Suomen Kuntaliitto.

Tiede ja toiminta, teoria ja käytäntö – yliopistot ja ammattikorkeakoulut pragmatismien näkökulmasta

Sami Pihlström

1 Johdanto

Tarkastelen tässä artikkelissa ajankohtaista kysymystä ammattikorkeakoulujen ja tiedekorkeakoulujen (tai yliopistojen) yhtäläisyyksistä ja eroista. Kiinnitän erityistä huomiota siihen, miten tutkimus uuden tiedon hankintana tai totuuden etsintänä asetuu näiden instituutioiden tehtäväksi. Lähtökohتانani ei ole mikään nyky-Suomessa vaikutusvaltainen tiedepoliittinen tai kasvatusteoreettinen ajattelutapa vaan amerikkalaisperäinen, 1800-luvun lopulla syntynyt *pragmatismien* perinne, jonka kautta on nähdäkseni hedelmällistä käsitteellistä esimerkiksi teorian ja käytännön suhdetta. Tämä tekee pragmatismista lupaavan näkökulman tiede- ja koulutuspoliittisiin kysymyksenasetteluihin, vaikka on luonnollisesti selvää, ettei yhdessä artikkelissa voida kattavasti käsitellä pragmatismien antia tällä saralla.

Aloitan John Deweyn pragmatismien ja naturalismien yleisesittelyllä ja etenen sitten ammattikorkeakouluja ja yliopistoja koskeviin kysymyksiin, joihin pragmatismi voi tuoda lisävalaistusta.

2 Tiedon ja toiminnan yhteenkietoutuminen

Pragmatismien perustajahahmojen Charles Peircean ja William Jamesin ohella (vrt. esim. Niiniluoto 2002; Pihlström 1996, 2004) on tapana mainita John Dewey (1859–1952) yhtenä kolmesta "klassisesta pragmatistista". Deweyn pragmatismien, jota hän nimitti myös "eksperimentalismiksi" ja "instrumentalismiksi", perusoivalluksia on *tiedon* ja *toiminnan* olennainen yhteys. Tiedon ja toiminnan tai teorian ja käytännön välille on perinteisessä varmuutta tavoittelevassa tieto-opissa virheellisesti piirretty jyrkkä raja. Tällaista rajanvetoa vastaan Dewey tähdentää, että tieto on toimintaa ja teoria käytäntöä. Tätä voidaan pitää muidenkin pragmatistien opetuksen ytimenä. Jos tiedolla tarkoitetaan – kuten oppikirjamääritelmässä usein sanotaan – oikeutettua tai hyvin perusteltua totta uskomusta ja jos uskomukset ovat, kuten jo Peirce 1870-luvulla korosti, toiminnan tapoja ("habits of action"), tiedon käsitteen on heijasteltava toimintatapojemme moninaisuutta. Tietomme maailmasta nivoutuu erottamattomasti siihen, miten toimimme maailmassa erilaisen käytäntöjemme puitteissa.

Pragmaattinen näkökulma tietoon on *naturalistinen*: tieto on toimijan – organismin, tyypillisesti ihmisen – tapa tulla toimeen elinympäristössään, hänen tapansa "olla maailmassa". Ihminen on läpikotaisin luonnollinen olio, ja luonto on deweylaiselle naturalistille kaikki mitä on. Toisaalta luonto on hyvin monenlainen ja monikasvoinen. Deweyn tarkoituksena ei ole etsiä todellisuuden pienimpiä ja perustavimpia rakennuspalikoita, joihin kaikki muu oleva voitaisiin palauttaa. Hänen tarkoituksenaan ei myöskään ole rakentaa lopullista tieteellistä teoriaa, joka kattavasti selittäisi paitsi fysikaalisen universumin luonteen myös tuota universumia koskevan inhimillisen tiedon mahdollisuuden. Toisin kuin niin kutsutut reduktiiviset fysikalistit, hän ei edes haaveile tuollaisesta teoriasta. Hänen päämääränään ei ole palauttaa mitään inhimillisen todellisuuden piirrettä mihinkään perustavampaan. Luonto ja "kokemus", kuten luonto ja kulttuuri, ovat erottamattomasti yhtä (Dewey 1925).

"Ihmisluontoomme" näyttää näin keskeisesti kuuluvan tiedon ja toiminnan kiinteä yhteys, erityisesti tieteellisen tiedon tuottamisen ja välittämisen kietoutuminen yhteen ei-tieteellisen käytännöllisen elämän ja toiminnan kanssa. Kaikki tiedonhankinta alkaa Deweyn termein "ongelmatilanteista" ("problematic situations"), joista meidän on pystyttävä toiminnan avulla selviytymään. Toimintamme, käytätöjemme, elämänmuotojemme moninaisuus johtaa myös tiedon käsitteen avoimuuteen ja monikasvoisuuteen – perheyhtäläisyyteen jotakuinkin Ludwig Wittgensteinin (1953) tarkoittamassa mielessä. Elämämme, johon tiedonhankintakin kuuluu, on osa luontoa – kaikki on, kuten Dewey ymmärsi. Mutta luonto on meille kokemuksemme ja kulttuurimme "sisäistä". Puhdasta, inhimillisen kokemuksen kanalta neutraalia luontoa emme löydä mistään, eikä meidän tarvitsekaan.

Deweyn (1929/1999) mukaan "käytännön aliarvostaminen" ("depreciation of practice") on filosofian perinteessä oikeutettu nostamalla pyrkimys absoluuttiseen varmuuteen, Olemista ("Being") koskevaan tietoon, filosofian korkeimmaksi pyrkimykseksi. Tähän liittyy Deweyn mukaan muitakin filosofian perinteisiä virheitä: muun muassa tiedon "katseluteoria" ("the spectator theory of knowled-

ge"), jonka mukaan tiedossa on kysymys valmiiden tosiasioiden passiivisesta, mahdollisimman virheettömästä näkemisestä, sekä tätä vastaava staattinen, ei-toiminnallinen käsitys ihmismielestä ikuisten, muuttumattomien totuuksien katselijana. Näiden virheiden yhteinen lähtökohta on teorian ja käytännön, tiedon ja toiminnan epäonnistunut erottaminen. Enää metafysikot eivät usko, että Oleminen voitaisiin tavoittaa "rationaalisella intuitiolla" tai pelkällä apriorisella päättelyllä, mutta monet uskovat yhä, että se kyllä voidaan tavoittaa: viime kädessä sen tavoittavat parhaat luonnontieteen teoriat (vrt. esim. Enqvist 1998). Tieteellistä metodologiaa arvostanut Dewey olisi tuskin voinut hyväksyä tällaista ajattelua sen "tieteellisyydestä" huolimatta. Hänen moniin suuntiin rönsyilevä argumentaationensa on ytimeltään varsin yksinkertainen. Hän pyrkii osoittamaan, ettei tiedon ja toiminnan välinen dikotomia sovellu tiedon aktuaaliseen hankintaan keellisessä tutkimuksessa:

Jos sovitamme tiedonkäsityksemme kokeelliseen menetelmään, huomaamme, että kyseessä on tapa käsitellä arkikokemuksen olioita ja toimia niiden kanssa, ja siten muodostaa ajatuksemme näistä olioista niiden keskinäisen vuorovaikutuksen eikä välittömästi todettujen kvaliteettien perusteella. Kykymme hallita niitä ja ohjata niiden muutoksia toivottuun suuntaan on samalla rajattomasti kasvanut. Tietäminenkin on käytännöllisen toiminnan muoto, ja siis juuri sellaista vuorovaikutusta, jonka avulla muita luonnon vuorovaikutuksia voi suunnata. Tämä on kokeellisen metodin merkitys [...].

(Dewey 1929/1999, 97.)

[A]jatusten ytimenä on toiminta. Tietämisen kokeellinen käytäntö tarjoaa mallin filosofiselle opille ihmismielestä ja sen rakenteesta ja poistaa ikivanhan teorian ja käytännön erottamisen. Se paljastaa, että tietäminen itse on eräänlaista toimintaa, ainoaa toimintaa joka edistyy ja luotettavasti liittää luontoon toteutuneita merkityksiä. (Ibid., 149.)

Tämän näkemyksen metafyyminen vastine on ajatus itse todellisuuden "käytännöllisestä luonteesta". Se todellisuus, joka on tietomme kohteena ("reality-to-be-known"), on käytäntöpitoinen todellisuus ("reality-of-use-and-in-use") (Dewey 1931, 41). Dewey'n naturalismissa myös kuilu tieteellisen tiedon ja arvojen välillä on illusorinen (ks. erityisesti Dewey 1929/1999, luku 3). Rationaalinen toimija reflektoi jatkuvasti toimintansa päämääriä, ei yksinomaan niiden saavuttamiseen tarvittavia välineitä. Inhimillinen tieto ja toimintaamme kytkeytyvät arvot onkin deweylaisen pragmatistin mukaan saatettava uudelleen yhteen. Myös arvoja voidaan – ja niitä täytyy – tutkia. Niitä voidaan koetella kriittisesti, ja niistä voidaan käydä rationaalista keskustelua; arvot eivät ole pelkkiä maku- tai mielipideasioita.

Tällä ajattelutavalla on merkittäviä seurauksia kasvatusteorioissa ja opettamisen teoriaan – ja Dewey pitikin kasvatuksen filosofisia ongelmia erittäin keskeisinä. Hän katsoi, että perinteinen erottelu "liberaalin kasvatuksen" ja "käytännöllisen kasvatuksen" välillä pitäisi murtaa yhtä lailla kuin tiedon ja toiminnan tai teorian ja käytännön väliset hedelmättömät dualismit. Liberaalin kasvatuksen perinne perustuu tietämisen itseisarvon vaalintaan ja "joutilaan", hallitsevan, vapaan yläluokan ("herrasmiesten") intellektuaalisten tarpeiden tyydyttämiseen; käytännöllinen, "mekaaninen" kasvatustapa taas on aina ollut työtä tekevän luokan osana. Pragmatismien näkökulmasta tällaiset antiikin Kreikkaan palautuvat erottelut ovat aikansa eläneitä – sekä älyllisesti arveluttavia (kokeellista tiedonhankintaa ehkäiseviä) että yhteiskunnallista edistystä ja demokratian kehitystä jarruttavia. Niiden välttäminen on siis myös eettisesti tärkeää. Kuten jo totesimme, Dewey'n mielestä puhdasta tietoa tai puhtaan teoreettista, käytännöstä ja arkipäivän toimista irrotettua totuuden etsintää ei yksinkertaisesti ole; todellisessa inhimillisessä elämässä ei sellaiselle ole sijaa. Koska tieto ei ole muuttumattoman ideamaailman passiivista katselua (jollaiseksi se on Platonin päivistä asti mielletty) vaan aktiivista muuttuvassa maailmassa elämistä ja toimimista, luonnosta esiin nousevien ongelmallisten tilanteiden ratkaisua yrityksen ja erehdyksen kautta, ei tule suosia kasvatusta, joka yksipuolisesti korostaa "kirjatiedon" tai teoreettisen ymmärryksen

asemaa käytännön toimeliaisuudesta opittavien asioiden kustannuksella. Yksi Dewey'n kasvatusteorian iskulauseista olikin "tekemällä oppiminen" ("learning by doing"), ja tämä käsite tunnetaan myös työssä oppimista ja käytäntöorientoitunutta koulutusta korostavassa ammattikasvatustieteessä.

Alan suomalaisessa keskustelussa Matti Vesa Volanen on ehdottanut, että "learning by doing" -käsitteen ohella tulisi korostaa käsitettä "learning by making", "tuottamalla oppiminen". Hyvään elämään ja (ammattilliseen) sivistykseen ei kuulu pelkkä teoreettinen tieto, ei edes pelkkä käytäntö, praxis, vaan tarvitaan myös valmistamista tai tuottamista (poiesis), käden taitoja. Volanen kiteyttää deweylaisen klassista sivistyskäsitettä vastaan esitetyn kritiikin osuvasti (Dewey'n teoksiin kuitenkin suoraan viittaamatta):

Alun perin sivistyvä ihminen muokkasi itseään jumalan kaltaiseksi, siis omaksi kuvakseen. Keskittyminen sisäisten kuvien muokkaamiseen siirsi ulkoisen maailman muokkaamisen toissijaiseksi. Siten *Bildung* uusintaa ja ylläpitää jo klassisessa maailmassa asetettua vastakkaisuutta: joko muokkaat itse itseäsi sivistyäkseen tai muokkaat maailmaa sivistääksesi sitä itsellesi sopivaksi ja jätät itsesi sivistämättä. Tässä katsannossa sivistys on siis jotain työlle ulkopuolista. Ammattisivistyksen mahdollisuus suljetaan pois.

Ammattikorkeakoulujen intressi on kuitenkin ammattisivistys, siis se, että ammatti-ihmiset kutsuvat itse itsensä ammattiin ja määrittävät myös ehtoja, joilla työtään tekevät. Heidän tulisi siis voida sivistyä työtä tehden. (Volanen 2003, 37; ks. myös Volanen artikkelia tässä teoksessa.)

Dewey käsittelee tässä vain lyhyesti esiteltyjä teemoja muun muassa teoksessaan *Democracy and Education* (1916) sekä monissa muissa "keskikauden" töissään (ks. Väkevä 2004, luku 4.2). Lauri Väkevän (2004) tuore väitöskirja lienee seikkaperäisin suomalaisessa keskustelussa esitetty kokonaisarvio ja -tulkinta Dewey'n pragmaattisen naturalismin kasvatusteoreettisista implikaatioista. Vaikka Dewey'n pääteoksista edellä siteerattu *Pyrkimys varmuuteen*

(1929) ilmestyi suomeksi Pentti Määttäsen kääntämänä 1999, hänen kasvatustieteellisistä kirjoistaan on suomeksi saatavilla ainoastaan pieni teos *Koulu ja yhteiskunta* (1915, suom. 1957). Joka tapauksessa on ilahduttavaa, että kiinnostus Deweyn ajattelua ja pragmatismia yleensä kohtaan on Suomessa nousussa, joskin on selvää, ettei tulkintakiistoja voida välttää. Dewey on yksi modernin filosofian suurista klassikoista, josta voi saada aineksia hyvinkin erilaisiin filosofisiin ajattelutapoihin – naturalismiin yhtä lailla kuin idealismiin (ks. Pihlström 2002, luvut 2 ja 3).

3 Deweylaiset ammattikorkeakoulut?

Edellä karkein vedoin luonnosteltu pragmatistis-naturalistinen kasvatustieteellinen näkökulma näyttää soveltuvan hyvin ammattikorkeakoulujen aatteelliseksi pohjaksi – kuten esimerkiksi Volaselta lainaamastani katkelmasta käy hyvin ilmi. Ammattikorkeakouluissa pyritään teorian ja käytännön yhteensulauttamiseen, tiedon tekemiseen toiminnallemme relevantiksi. Juuri tätä tarkoittaa näiden korkeakoulujen läheinen yhteys työelämään. Työ on ihmisen luonnollinen tapa olla maailmassa, kokea, oppia, tietää ja taitaa, eikä tiedonhankintaa ja työntekoa pidä sulkea kokemuksen tai kulttuurin erillisille lohkoille. Kaikki tutkimus, opetus ja oppiminen – kuten työ – perustuu luonnollisiin inhimillisiin tarpeisiin. Onkin luonnollista, jopa väistämätöntä, että juuri työn käsite on ammattikoulutuksen lähtökohta, ja tämän käsitteen kytkeminen tiedollisiin käsitteisiin tapahtuu luontevasti pragmatismien viitekehyksessä.

Myös Volasen korostama ja ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmassakin esillä oleva *ammattisivistyksen* käsite on hyvin linjassa deweylaisen pragmatismien kanssa (vaikkei Dewey tai pragmatismien perinne liene sanottavasti suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän kehittämiseen vaikuttanut) – nousevathan tässä esiin "sekä ammatillinen että persoonallinen kasvu" ja lähtökohta, jonka mukaan "kaikki opiskelijat alasta riippumatta saivat sekä humanistisen että luonnontieteellisen sivistyksen perusteet" (Nummela 2000). Tällaisessa yleväs-

sä luonnehdinnassa luonnontieteellisen ja humanistisen kulttuurin kuilu siis murtuu jo ammattikorkeakoulutuksen perustan tasolla.

Mutta onko asia näin yksinkertainen? Parhaimmillaan ammattikorkeakoulut toki onnistuvat juuri siinä, missä deweylainen pragmatisti voi toivoa niiden onnistuvan, tiedonhankinnan asettamisessa "oikeaa elämää" palvelemaan sekä luonnon ja kulttuurin välisen keinoitekoisen rajan kaatamisessa. Mutta pahimmillaan saattaa käydä myös toisin: on ehkä vaarana, että ammattikorkeakoulut – jos ne pyrkivät "oikeiden" korkeakoulujen kaltaiseksi, tieteellistä tai tieteellisen kaltaista tutkimusta merkittävässä määrin, jopa toimintansa perustana, harjoitettaviksi instituutioiksi (joihin kaipaillaan joskus jopa professorin virkanimikkeitä) – tavallaan pystyttävätkin uudelleen erottelua teorian ja käytännön välillä, tuota samaa erottelua, josta deweylainen pragmatisti haluaisi vapautua. Ammattikorkeakoulussa hankitun koulutuksen ajatellaan usein olevan "hienempi" ja "parempi" kuin "pelkästä" ammattikoulusta tai muusta keskiasteen opinahjosta hankittu koulutus – onhan sillä yhteys "korkeaan" teoreettiseen koulutukseen. Tällöin ajatus tuntuu olevan, ettei ammatillinen kouluttautuminen olekaan riittävän hyvää tai arvokasta sellaisenaan vaan vain, jos se on "korkeaa" kouluttautumista akateemisuutta matkivassa mielessä. Näin kertaantuu ajatus teoreettisen "liberaalin kasvatuksen" ylemmyydestä käytännölliseen kasvatukseen nähden. Deweylaisesta näkökulmasta päinvastainen liike olisi tarpeen: olisi nähtävä, että käytännöllinen kasvu, ammattiin kasvataminen, on ihmisyydessä aivan yhtä tärkeä ja arvokas asia kuin teoreettinen tai tieteellinen koulutus. Sama "tieteellisyyden" henki saattaa sitä paitsi olla läsnä molemmissa (eri tavoin ilmentyvänä), joten näiden välillä ei alun perinkään ole jyrkää, olemuksellista eroa.

Yleisemminkin on muistettava, että pragmatisti -kahtiajakoja kaataessaan – ei suinkaan halua hylätä kaikkia erotteluita vaan pikemminkin häivyttää eräiden haitallisten erottelujen (kuten teoria-käytäntö, tieto-toiminta) jyrkkyyden, kuvitelman niiden olemuksellisesta, essentialistisesta perustasta. Jos esimerkiksi ammattikorkeakoulut sulautettaisiin tiedekorkeakouluihin, ne kadottaisivat työelämäorientoit-

tuneen identiteettinsä (tai sitten – ja tämä on ehkä suurempi vaara – yliopistot kadottaisivat oman, ainakin ideaalisesti työelämästä riippumattoman identiteettinsä), eikä pragmatistin tarvitse antaa tukeaan tällaiselle erojen hylkäämiselle. Pikemminkin on aihetta tavoitella koulutusjärjestelmän rikkautta ja moninaisuutta, sitä, että yhteiskunnassa, jossa tarvitaan monenlaisten töiden tekijöitä, on hyvin erilaisia koulutuksellisia ja kasvatuksellisia instituutioita, jotka suorittavat omia, eriytyneitä tehtäviään. Silti voidaan hyväksyä, että ammattikorkeakoulusakin ainakin jossakin määrin "säilyy mahdollisuus harjoittaa puhdasta uteliaisuussuuntautunutta tutkimusta, joka suorien sovellutusten sijaan pyrkii selvittämään jotakin ilmiötä tavoitteena sen parempi ymmärtäminen" (Lampisen artikkeli). Ei pidä kieltää ammattikorkeakouluja harjoittamasta perustutkimusta tai tiedekorkeakouluja harjoittamasta soveltavaa tutkimusta (tai jopa tuotekehittelyä). Jälleen kerran kyse on painotuksista, prioriteeteista, ei essentialistisista rajanvedoista.

Muistettakoon myös, että käytännöllisyyden puolestapuhujana Dewey ei suinkaan väheksynyt akateemista tieteellistä tutkimusta vaan pikemminkin painotti, että tieteen eksperimentaalinen, kokeellinen henki tulisi kuljettaa kaikille inhimillisen "tutkimuksen" alueille, niin arkipäivän elämään, kasvatukseen kuin moraaliin ja politiikkaankin. Hän ei myöskään ajatellut, että tieteellisen tutkimuksen tulokset tulisi suoraviivaisesti alistaa sovelluskelpisuuden tai "sosiaalisen tehokkuuden" alle: vaikka sosiaalisen tehokkuuden näkökulma on kasvatuksessa tärkeä, sosiaalisen tehokkuuden liiallinen edellyttäminen olisi saattanut ja saattaa edelleenkin jättää luonnontieteiden merkittäviä tuloksia syrjään (ks. Dewey 1916; vrt. keskustelua teoksessa Väkevä 2004, luku 4.3). Sovelluskelpoisia tieteellisiä tuloksia saadaan, kun tutkimus on vapaata, itsenäistä, omaehtoista. Pragmatismen perspektiivistä saattaa-kin siis olla niin, että käytännöllisen sovellettavuuden ja yhteiskunnallisesti merkityksellisen toimelaisuuden kannalta kaikkein tärkeintä onkin juuri "tiedekorkeakouluissa" tehtävä vapaa, autonominen tieteellinen tutkimus, jota eivät kahlitse työelämän usein keinotekoiset tarpeet ja vaatimukset.

Ammattikorkeakouluväen ei siis tarvitse olla huolissaan, vaikka ero yliopistoihin ja tiedekorkeakouluihin säilyisikin selvänä. Itse tiedonhankinnan ja opetuksen tasolla tutkimus ja käytännön toiminta ovat joka tapauksessa (pragmatismien mukaan) yhtä. Niiden yhteyksien tulisi kuitenkin antaa pysyä yhtä moni-ilmeisinä kuin käytäntömme itse ovat, pakottamatta niitä mihinkään valmiiseen, esimerkiksi tiedemaailmasta omaksuttuun, muottiin. (Sivuhuomautuksena voitaneen todeta, että sama ajatus voitaisiin ulottaa koskemaan myös taidealojen tohtorinkoulutusta, johon tässä ei kuitenkaan voida puuttua.)

4 Korkeakoulut ja "totuuden etsintä"

Suomalaisen korkeakoululaitoksen sanotaan usein – nykyisin ehkä useammin kuin ennen – olevan "kriisissä". Tämä kriisi ei ehkä ensisijaisesti koske akateemisen tutkimuksen rahassa mitattavaa aliarvostusta, vaikka yliopistoissa ja korkeakouluissa työskentelevät tutkijat ja opettajat ovatkin kiistatta koulutukseen- ja nähdessä kehnosti palkattuja. Alan keho palkkaus vain heijastelee siitä, ettei akateemisesta perustutkimuksesta katsota olevan riittävästi hyötyä liikelämälle, yhä kiihtyvälle ja globalisoituvalla markkinataloudelle, joka "pyörittää yhteiskunnan rattaita". Tutkimuksen merkitys muistetaan juhlapuheissa, mutta kun todella päätetään, kuinka kansantalouden voimavaroja jaetaan, puhtaasta tieteellisestä mielenkiinnosta työtään tekevät tutkijat joutuvat toistuvasti pettymään. Yliopistoilta odotetaan kyllä yhä enemmän – yhä lisää tutkintoja, lisää alueellista ja yhteiskunnallista vaikuttavuutta – mutta perusvoimavaroja ei merkittävästi lisätä, vaikka opiskelijamäärät kasvavat. Ammattikorkeakoulut ovat kuitenkin vahvan työelämäkytkentänsä vuoksi olleet nosteessa tiedekorkeakouluihin verrattuna – ainakin sellaisiin tutkimusaloihin verrattuna, joiden tuloksista ei voi kehitellä kaupallisia tuotteita.

Taloudellisten vuorovaikutussuhteiden taustalla piilee syvempiä kulttuurisia ajattelutapoja ja käytäntöjä. Taloudellisena ehdinkona näyttäytyvä yliopistojen kriisi voitaneen jäljittää yliopistojen ja korkeakoulujen tehtävää koskevan ymmärryksen hämärty-

miseen yhteiskunnassamme. (Tämä ei tietenkään koske ainoastaan suomalaista yhteiskuntaa. Kyseessä lienee paljon yleisempi modernien länsimaisten yhteiskuntien ongelma.) Voitanee sanoa, että "taloudellisten realiteettien" säätelemän markkinatalousyhteiskunnan perspektiivistä korkeakoulujen tehtävänä on ennen kaikkea tuottaa uusia näppäriä osaajia, jotka aikanaan voivat astua yritysten palvelukseen kehittämään uusia, aiempaa ihmeellisempiä teknologisia laitteita ja markkinoimaan niitä. On tietenkin sivuseikka, tarvitsevatko ihmiset todella näitä kaikkia uusia laitteita. Tällainen tieteen teknistaloudellinen hyväksikäyttö on tullut mahdolliseksi vähitellen modernin ajan kuluessa, kun tiede on "valjastettu tuotantovoimaksi" (vrt. von Wright 1987), mutta viime vuosikymmeninä suuntaus on käynyt yhä ilmeisemmäksi. Yhteiskunta ei enää tunnu ainakaan ensisijaisesti odottavan, että yliopistot ja korkeakoulut ohjaisivat opiskelijoitaan sivistykseen tai tiedon ja totuuden tavoitteluun niiden itsensä vuoksi. Ei ole ihme, että myös ammattikorkeakouluissa "ammattisivistyksen" ihanteen vaaliminen on vaarassa jäädä hämäräksi, pelkälle julkilausumien tasolle.

Lyhyesti sanottuna: on unohdettu, että yliopistojen ja korkeakoulujen johtava toimintaperiaate on riippumattoman perustutkimuksen ensisijaisuus tutkimustulosten soveltamiseen ja opetukseen nähden. Tämä von Humboldtin kehittelemän "sivistysyliopiston" ihanne, jota (kuten nähtiin) jopa tiedon käytännöllisyyttä painottava pragmatisti voi mainiosti kannattaa, on jäämässä syrjään, kun talouskasvun kiihdyttäminen vaatii tutkimukselta yhä uusia, yhä nopeammin syntyviä kaupallisia sovelluksia ja niiden osaavia kehittäjiä. Kaiken, mitä nykyisin teemme, tulee olla "myyvä". Ammattikorkeakoulut ovat toki kyenneet astumaan kiinteämpiin suhteisiin työ- ja tavaramarkkinoiden kanssa kuin yliopistot. Mutta asetelma ei voi olla kestävä pitkällä aikavälillä: ammattikorkeakouluissa harjoitettava soveltava tutkimus ja tuotekehittely tarvitsevat pohjakeseen perustutkimusta, puhtaammin tieteellistä työtä – vaikkei perus- ja soveltavan tutkimuksen välillä tunnustettaisikaan olevan veitsenterävää rajaa yhtään sen enempää kuin tiedon ja toiminnan välillä. (Tutkimuksen vapaudesta ja autonomiasta ammattikor-

keakouluissa ks. Lampisen artikkeli; vrt. myös Raatikainen 2004 sekä Raatikaisen artikkelia tässä teoksessa.)

Filosofin onkin nyt kysyttävä, missä mielessä voimme (vielä) pitää korkeakoulua – joko tiedekorkeakoulua (yliopistoa) tai ammattikorkeakoulua – totuuden tavoittelun instituutiona. Onko totuuden etsintä enää missään järkevässä mielessä tieteellisen tutkimuksen ja siihen perustuvan opetuksen tavoite? Entä missä määrin tämä tavoite voi olla mukana ammattikorkeakoulujen toiminnassa?

Kysymys voidaan ymmärtää sekä *faktuaalisessa* että *normatiivisessa* mielessä. Faktuaalisesti ymmärrettynä siihen voidaan etsiä vastausta empiirisen tutkimuksen, esimerkiksi tieteen historian ja tieteen sosiologian, avulla: ovatko yliopistot tai muut tutkimus- ja koulutuslaitokset todellisuudessa harjoittaneet totuuden etsintää ja harjoittavatko ne sitä? Normatiivisena kysymyksenä ongelmamme on kuitenkin filosofinen. Tällöin olemme kiinnostuneita siitä asemasta, joka yliopistoilla ja korkeakouluilla pitäisi olla kulttuurissamme ja yhteiskunnassamme, sekä niistä metodeista, joiden avulla tuohon asemaan voidaan päästä ja siinä voidaan pysyä. En tosin tarkoita, että faktuaaliset ja normatiiviset kysymykset voitaisiin veitsenterävästi erottaa toisistaan – sen enempää kuin tieteelliset ja filosofiset kysymykset. Useat merkittävät tieteenfilosofit ovat viime vuosikymmeninä arvostelleet tällaisia erotteluja, ja myös Deweyn naturalismi kyseenalaistaa tieteen ja filosofian välisen olemuksellisen eron.

Jos totuus ymmärretään ihmisestä riippumattoman "maailman sinänsä" heijastamisena ja jos hyvin voimakkaasti korostetaan totuuden etsintää tieteellisen tutkimuksen tavoitteena, vaarana on reduktionistinen skientismi, tieteisusko, jossa (luonnon)tiede helposti nähdään *ainoana* totuuden tavoittelun käytäntönä ja kohotetaan erikoisasemaan ainoana vakavana totuuden saavuttamisen näkökulmana. Luonnontieteellistä rationaalisuutta pidetään tällöin inhimillisen järjenkäytön paradigmana, ja muita elämänalueita väheksytään – tai ainakin katsotaan, ettei niissä koskaan tavoiteta tai edes etsitä "totuutta" itseään (mitä se sitten onkin). Niin suuresti kuin niin kutsuttu valistus onkin ihmiskuntaa edistänyt uudella ajalla vapauttaessaan meidät taika-

uskosta ja tietämättömyydestä, sen kääntöpuolena on ollut juuri skientismi, liioiteltu usko luonnontieteen metodien ja maailmankuvan yliveraisuuteen (joskaan skientismi ei toki suoraan seuraa valistuksen ihanteista, kuten kriittisestä järjenkäytöstä). Skientismia vastaan voidaan esittää painavaa pragmatistista kritiikkiä muistuttamalla, että me ihmiset elämme ja toimimme jatkuvasti useiden erilaisten, erilaisia päämääriä tavoittelevien käytäntöjen puitteissa. Vaikka meidän on syytä pitää tiedettä tärkeänä käytäntönä, emme varmaankaan perustellusti voi nostaa sitä kaikkien muiden käytäntöjemme yläpuolelle. Tieteellinen tutkimus ei tarjoa "Jumalan näkökulmaa" siihen, millainen maailma itsessään on – sen enempää kuin mikään muukaan inhimillinen näkökulma. Juuri edellä esitellyn deweylaisen pragmatismien näkökulmasta voidaan (sen vankasta tieteellisyyden tähdentämisestä huolimatta) esittää tämäntapaista skientismin arvostelua (ks. Pihlström 1996, 1998, 2002).

Vastakkainen vaara on kuitenkin vähintään yhtä vakava. Jos emme riittävästi korosta tieteelliseen tutkimukseen liittyvää totuuden tavoittelua, saatamme suistua irrationaaliseen, epätieteelliseen ajatteluun, joka usein perustuu tieteellisten menetelmien heikkoon ymmärtämiseen ja tieteellisen tiedon avoimuudesta, erehtyväisyydestä ja korjattavuudesta tehtyihin kestävämpiin päätelmiin. Se, ettei tieteellinen maailmankuvamme ole lopullinen tai ettei tiede tarjoa ainoaa oikeaa kuvaa todellisuudesta, ei oikeuta meitä uskomaan mitä tahansa tai perustelemaan uskomuksiamme millä kriteereillä tahansa (eikä jättämään niitä kokonaan perustelematta).

Irrationalismin yleisemmät vaikutukset modernissa yhteiskunnassa – ainakin akateemisten piirien ulkopuolella – ovat potentiaalisesti uhkaavia. On hätkähdyttävää lukea lehdistä, että useat suuret kansainväliset yritykset ovat tiettävästi käyttäneet epätieteellisten "johtamiskonsulttien", esimerkiksi kvanttifysiikan mystifointia saarnaavan Danah Zoharin, palveluja (Venäläinen 1999). Ja tämä on vain yksi, satunnaisesti silmiin osuva esimerkki (joskin toivottavasti jo vanhentunut sellainen). Tiedeyhteisö on reagoinut tämäntapaisiin ilmiöihin tuomitsevasti (vrt. Enqvist 1998), mutta suurelle yleisölle tai edes koulutussektorilla toimiville ei ehkä

aina ole selvää, millaiset "sovellukset" tai "luovat" ajattelumuodot perustuvat tieteelliseen tutkimukseen ja millaiset eivät. Zoharin ohella voitaisiin tässä mainita monia Suomessa tutumpia "konsultteja", jotka eivät välttämättä käytä kvanttiteoriaa tai muita tieteellisiä teorioita väärin mutta joiden toiminta ei perustu vakavaan ajatteluun tai tieteelliseen tutkimukseen vaan jää löysäksi spekuloinniksi tai amerikkalaisten "gurujen" ylimalkaisten oppien soveltamiseksi. Huomattakoon, että vielä paljon huolestuttavampi ilmiö on suurvaltojen johtajien (tiettävästi esimerkiksi aikanaan Ronald Reaganin) turvautuminen astrologiaan tai muihin pseudotieteisiin päätohtenteissaan.

Zoharin ja muiden yksityisajattelijoiden opetuksella saattavat perustua esimerkiksi sekaviini yrityksiin yhdistellä kvanttiteorian epämääräisyyksilöksiä inhimillisen (esimerkiksi organisaatioissa tapahtuvan) vuorovaikutuksen epämääräisenä ja "kaoottisena" koettuun todellisuuteen. Jokaisen, jolla on perustiedot luonnontieteen maailmankuvasta, tulisi kuitenkin ymmärtää, ettei kvanttiteorialla ole mitään tekemistä ihmisten välisten suhteiden kanssa. Se pyrkii löytämään "totuuden" – totuuden, jota emme ehkä koskaan kunnolla pysty ymmärtämään – aineen mikrorakenteesta ja universumia hallitsevista perimmäisistä fysikaalisista lainalaisuuksista, jostakin sellaisesta, mikä on loputtoman kaukana inhimillisen elämän tavanomaisista kysymyksistä, kuten liikkeenjohdosta ja organisaatioissa järjestettävistä ihmissuhteista.

Vastakkaisten vaarojen – skientismin ja irrationalismin – välttämiseksi tarvitsemme niin yhteiskunnassa yleensä kuin korkeakoulumaailman sisälläkin yhä enemmän kriittisen ajattelun taitoja. Juuri tällaisia taitoja on pyritty vaalimaan perinteessä, joka näkee yliopiston totuuden tavoittelun instituutioksi. Olisi luonnollisesti suotavaa ja koko yhteiskunnalle eduksi, jos tämäntapainen tiedeyhteisön kriittisyys suodattuisi myös varsinaisen tiedeyhteisön ulkopuolelle, kuten ammattikorkeakouluihin ja muuhunkin ammatilliseen koulutukseen, ammattisivistyksen ihannetta elävöittämään. Totuuden etsinnän, myös Deweyn ja muiden pragmatistien jatkaman tradition, asemaa kuitenkin uhkaavat sivistyspyrkimyksille ulkoiset markkinataloudelliset voimat,

jotka hallitsevat yhä pinnallisemmaksi käyvää kulttuuria, jossa epäkriittiset ajattelijat kukoistavat. Mitä enemmän annamme korkeakoulujen jäädä ulkoisten taloudellisten voimien ohjaamiksi, sitä vähemmän meillä on kriittistä potentiaalia arvioida irrationaalisia oppeja, jotka saattavat tunkeutua yliopistojen sisäänkin. Vaikka elämme arkipäiväämme tieteen sovellusten kyllästävässä maailmassa tietokoneiden ja matkaviestinten keskellä, epätieteellinen "huhua" myy yhä paremmin. Ehkä tämä merkillinen ilmiö kertookin jotakin koulutuslaitosten perinteisen sivistystehtävän kriisistä, joka ei voine olla heijastumatta kielteisellä tavalla myös ammattisivistyksen tavoitteluun. Aidolla totuuden etsinnällä tai sivistymisellä ei enää ole sosiaalista tilausta, kun kaikki on kaupan, ajatuksetkin – ja kun kaupan käynnissä ei tarvitse välittää sellaisista pikkuseikoista kuin väitteiden perustelevuus tai johdonmukaisuus. Vaarat lienevät suurimmat niillä (korkea)koulutuksen aloilla, joilla yhteys markkinoiden ja median hallitsemaan yhä pinnallistuvaan yhteiskuntaan on läheisin.

Voidaan vain toivoa, että ammattikorkeakouluissa ryhdyttäisiin, yhdessä yliopistojen kanssa, puolustamaan (ammatti)sivistyksen asemaa kulttuurimme luovuttamattomana elementtinä. Tämä on yksi korkeakoulujen yhteinen eettinen tehtävä.

5 Mitä totuus on?

Vastauksena normatiiviseen kysymykseen yliopistoista ja muista korkeakouluista totuuden etsijöinä voimme varmaankin sanoa, että tiede tavoittelee – sen pitäisi tavoitella – totuutta. On kuitenkin filosofinen ongelma, mitä totuus on ja miten tieteen edistys "kohti totuutta" tulisi ymmärtää (vrt. Niiniluoto 1999). Jotta edellä hahmotelluista teemoista saisi laajemman kuvan, onkin vielä pohdittava hiukan lähemmin, mitä totuuden etsinnällä tieteessä tulisi tarkoittaa. Kun etsimme totuutta, ajattelemeko (ja onko meidän syytä ajatella) voivamme tavoittaa meistä (tutkimuksestamme) riippumattoman totuuden, vai olemmeko pikemminkin jonkinlaisia totuuden "rakentajia", joita ilman tavoiteltua totuutta ei lainkaan olisi? Onko totuuden etsintä

siis tulkittava *realistisesti* vai *konstruktivistisesti*? Tällä filosofisella kiistalla saattaa olla jotakin annettavaa erityistieteilijöiden ja opettajien käsityksille siitä, mitä he itse asiassa ovat tutkimus- ja opetustyössään tekemässä. (Ks. lähemmin Puolimatka 2002.)

Samaan tapaan kuin on syytä etsiä keskitietä skientismin ja irrationalismin välillä, lienee hedelmällistä yrittää löytää sellainen totuus käsitys, joka välttäisi sekä vahvasti realistisen totuuden vastavuus- eli *korrespondenssiteorian* (joka sopii hyvin skientistiseen käsitykseen luonnontieteestä kykenään löytämään totuuden siitä, millainen meistä riippumaton todellisuus on) että radikaalisti *relativistiset* tai konstruktivistiset totuus käsitykset (jotka puolestaan saattavat rohkaista epäkriittiseen ja epätieteelliseen ajatteluun painottaessaan liiaksi "luovia", yksilöllisiä, jopa keskenään yhteismitattomia näkökulmia maailmaan). Juuri tässä keskitien tavoittelussa pragmatismen traditio voi olla avuksi (vrt. Pihlström 1996, 1998, 2002). Totuus voidaan nähdä samanaikaisesti objektiivista maailmaa koskevana ja inhimillisiin, käytäntösidonnaisiin, maailmassa toimimista määrittäviin näkökulmiin kytkeytyneenä sekä inhimillisiä – myös ammatillisia ja muuten käytännöllisiä – intressejä ja tarkoituksia ilmaisevana.

Yksi tärkeimmistä tällaisista intresseistä on vastuullisen ja kriittisen ajattelun erottaminen vastuuttomasta ja epäkriittisestä. Se, että olemme kiinnostuneita (ja huolissamme) ihmiskunnan yleisestä hyvinvoinnista, ohjaa pyrkimystämme objektiiviseen, tuon hyvinvoinnin tavoittelusta riippumattomaan totuuteen – ja siten myös tarvittamme kehittää rationaalisen keskustelun ja tutkimuksen kriittisiä standardeja niin yliopistoissa kuin niiden ulkopuolellakin. Totuuden etsinnän sijasta voisimme tässä puhua myös ymmärryksen etsinnästä. Olennaista on, että yliopistoissa ja korkeakouluissa (myös ammatillisissa) harjoitettava tutkimus ja opetus palvelevat totuutta, rationaalisuutta, sivistystä, ymmärrystä ja (jopa) viisautta eivätkä ensisijaisesti perustu taloudellisten hyötyjen tai henkilökohtaisen voiton ja mielihyvän tavoitteluun. Nämä voivat olla korkeintaan sivutuotteita. Jälleen sekä yliopistot että ammattikorkeakoulut ovat vaarassa ajautua tilanteeseen, jossa tämä lähtökohta on hämärtyneet, ja niiden tulisi yhdistää voimansa tuon kohtalon välttä-

miseksi.

Esittämäni näkemystä voitaisiin vastustaa muun muassa huomauttamalla, ettei pragmatisti, joka painottaa inhimilliseen toimintaan liittyviä päämääriä ja tarkoituksia, voi mielekkäästi puhua objektiivisen, intresseistämme riippumattoman ("disinterested") totuuden tavoittelusta. Mutta totuuksien "riippumattomuus intresseistä" liittyy sekin yleisempien ja pitkäkestoisempien intressiemme toteuttamiseen. On inhimillisesti katsoen arvokas päämäärä välttää tieteellisen järjenkäytön alistamista lyhyen aikavälin intresseille, esimerkiksi välittömälle taloudelliselle voitontavoittelulle. Pragmatisti voi tässä mainiosti esittää kriittisiä normatiivisia tarkasteluja, jotka koskevat inhimillisiä käytäntöjämme, kuten tiedettä – sekä menetelmiä että päämääriä. Hän voi kysyä filosofisia kysymyksiä totuuden etsinnässä ilmenevistä inhimillisistä arvoista – kuten myös metatason kysymyksiä, jotka koskevat näiden arvojen kriittistä arviointia ja mahdollista muokkaamista. Pragmatisti on näin ollen ennen kaikkea kiinnostunut totuuden etsinnän *relevanssista* ja siten myös sen merkityksestä korkeakouluopetuksessa.

Minkään asian relevanssia ei kuitenkaan voida pitää pysyvänä ja ikuisena, jos omaksumme pragmatismiin sisältyvän dynaamisen käsityksen inhimillisestä toiminnasta. Arvo- ja intressijärjestelmämme on pragmatismien mukaan yhtä muuttuva ja korjautuva kuin tieteellinen maailmankuvammekin. Meidän on jatkuvasti arvioitava uudelleen niitä arviointeja, joiden nojalla olemme pitäneet joitakin ajattelutapoja tai tutkimusmenetelmiä parempina kuin toisia. Tämä ei estä pitämästä tiedettä totuuden etsintänä, joskin myös *tähän* ajatukseen on suhtauduttava (itse)kriittisesti.

On sellaisiakin pragmatisteja – heistä paras esimerkki lienee yhdysvaltalainen Richard Rorty – joiden mielestä meidän ei tulisi lainkaan pitää totuutta tutkimuksen päämääränä vaan tyytyä siihen oikeutukseen, joka uskomuksillamme on kulttuurisesti kontekstualisoidun, lokaalisen ja väistämättä äärellisen yleisön ("me"-ryhmämme) edessä. Rortyn mukaan meidän ei pitäisi puhua tieteestä totuuden etsinnän projektina, koska emme voi varmasti tietää, että olemme löytäneet totuuden, vaikka olisimme löytäneet sen, ja on mielekästä etsiä

vain jotakin sellaista (tai pitää jotakin sellaista päämääränään), minkä löytymisen kykenemme tunnistamaan. Rorty on kehittänyt tätä radikaalisti pragmatistista näkemystään 1970-luvulta lähtien. (Hänen kirjoituksiaan aiheesta on koottu muun muassa teokseen Rorty 1998; ks. myös hänen keskustelujaan eräiden kriitikoiden kanssa teoksessa Brandom 2000; vrt. Kivinen & Ristelä 2001.)

Rortyn näkemykset ovat monimutkaisempia kuin hänen kriitikonsa joskus kuvittelevat: hän ei esimerkiksi ole naiivi kulttuuri- tai käsitteellinen relativisti, koska hän seuraa toista tunnettua yhdysvaltalaisesta filosofia Donald Davidsonia väittäessään, että meidän on hylättävä käsitejärjestelmän käsite jonakin sellaisena, mihin nähden totuudet voisivat olla "suhteellisia". Silti hänen pragmatisminsa menee nähdäkseni liian pitkälle palauttaessaan uskomusten tai teorioiden *totuuden* ja *oikeutuksen* välisen erottelun kahden erilaisen oikeutuskäsitteen väliseen erotteluun: "oikeutus tulevan, toistaiseksi tuntemattoman yleisön edessä" on eri asia kuin "oikeutus meille, tässä ja nyt", mutta mitään tämän syvällisempää erottelua (jonka oikeutuksen käsitteestä erillään pidetty totuuden käsite on pyrkinyt ilmaisemaan) emme Rortyn mielestä tarvitse.

Rortyn ajattelun yksi ongelma on, ettei hän itse näytä voivan välttää käyttämästä normatiivista sanastoa puhuessaan esimerkiksi kompetentista yleisöstä, jolle meidän on oikeutettava uskomuksemme ja mielipiteemme, vaikka hänen puhtaasti naturalistinen, ei-normatiivinen käsityksensä uskomusten muodostamisesta ja ihmisestä yleensä tuskin jättää tilaa tällaisen sanaston käytölle (vrt. Pihlström 1998). On aihetta pelätä, että rortylaista pragmatismia voidaan käyttää palvelemaan epäkriittistä ajattelua – vaikka on myönnettävä, että tämä on aivan liian nopea yritys kumota hänen pragmatisminsa ja että on epäselvää, missä mielessä häntä vastaan voidaan ylipäänsä esittää pitäviä "argumentteja". Rorty itse voi olla erittäin vastuuntuntoinen henkilö, mutta hänen ideoitaan saatetaan vastuuttomasti hyödyntää liu'uttaessa rortylaisesta tutkimusta "keskusteluna" (pikemmin kuin totuuden etsintänä) korostavasta näkemyksestä kaikkien tutkimusta (ja opetusta) säätelevien normatiivisten standardien katoamiseen. Mikäli näin tapahtuu, Rortyn prag-

matismi tuskin on tuonut tullessaan suotuisia pragmaattisia tuloksia.

Totuuden etsinnän hengissä säilymisen mahdollisuudet "postmoderniksi" kutsutussa kulttuurisessa tilanteessamme saattavat näyttää synkiltä aivan Rortyn pragmatismiin ja sen johdannaisten suosiota riippumattakin. On aihetta pelätä, että tutkijoita tulee lopulta jonkinlaisia globaalien "kulttuuriteollisuuden" "sisällöntuottajia", joiden tärkeimpänä tehtävänä ei suinkaan ole totuuden etsiminen. Tässä painajaismaisessa visiossa yliopistot ovat muuttaneet kaikkialle ulottuvan pinnallisen populaarikulttuurin osiksi, kulttuurin, joka on kykenemätön itsekritiikkiin ja joka eräänä uudenlaisena totalitaarisena järjestelmänä hallitsee maailmaa. Mikäli pyrkimys estää tätä visiota toteutumasta leimataan "elitistiseksi", on syytä rohkeasti tunnustautua kulttuurielitistiksi ja olla valmis puolustamaan korkeakoululaitosta kriittisen järjenkäytön ja totuuden tavoittelun instituutiona.

Uhkaavassa tilanteessa, jossa totuuden etsintä ja siihen perustuva akateeminen opetus ovat vaarassa jäädä unohduksiin taloudellisesti tuottamattomina museoesineinä, sivistysyliopiston tai ammattisivistyksen aatteista vielä välittävien tutkijoiden ja opettajien pitäisi kenties valmistautua kulkemaan kriittisen järjenkäytön tietään katkeraan loppuun saakka, jatkaa totuuden ja sivistyksen ihanteiden puolustamista riippumatta käytännöllisistä ja taloudellisista eduista, tietoisina siitä, että heidän työnsä on Sisfyksen työtä. Toisaalta "intresseistä riippumattoman" totuuden etsinnän kohtaamat taloudelliset hankaluudet nyky-yhteiskunnassa voivat tuottaa myös positiivisia vaikutuksia: vaikka akateemisen elämän ulkoisesti mitattavat (etenkin taloudelliset) edut ovat vaatimattomat, ne, jotka ovat aidosti kiinnostuneita työnsä substanssista ja arvostavat tuota työtä itseään – tutkimusprosessia pikemmin kuin jotakin sen avulla saavutettavaa ulkoista palkkiota – voivat yhä kokea akateemisen elämän elämisen arvoiseksi, kenties jopa yhdeksi niistä harvoista vielä jäljellä olevista "kutsumusta" edellyttävistä elämänuurista. (Kutsumuksesta vrt. Volanen 2003.) Rortylainen pragmatismi, joka hämärtää tällaisen kutsumuksen mielekkyyden kiistämällä koko totuuden etsinnän ajatuksen hedelmällisyyden, saattaa siis

olla tutkimukselle ja siihen perustuvalla opetukselle – eli akateemiselle elämänmuodolle – ja näin viime kädessä koko yhteiskunnalle vahingollista.

Jos ajatus totuuden etsinnästä tutkimuksen pääpyrkimyksenä otetaan vakavasti, sivistyksen puolustaminen voidaan nähdä sekä tiedekorkeakoulujen että ammattikorkeakoulujen eettisenä tehtävänä, mutta toisaalta näiden välistä eroa ei tulisi liiaksi kaventaa. Näin(kin) on nyt ehkä tapahtumassa, ja tätä(kin) kehitystä jokaisen sivistysyliopistosta välittävän tulisi seurata huolestuneena. Kyseessä on esimerkki konkreettisesta koulutuspoliittisesta kysymyksestä, jonka taustalla on syviä kulttuurifilosofisia ongelmia. Ei ole yhdentekevää, miten järjestämme koulutuslaitoksemme ja millaisia erotteluja vapaaseen, riippumattomaan tutkimukseen (totuuden etsintään) perustuvan ja pääasiassa jo löydettyä tietoa soveltavan ja/tai siihen perustuvaa tuotekehitystä tavoittelevan opetuksen välillä teemme. Erityisesti pragmatistin on pohdittava erilaisten käsiteerottelujen oikeutusta niiden mahdollisten seurausten näkökulmasta. Kuten edellä on havaittu, pragmatistin ei pidä kumota tällaisia erotteluja – esimerkiksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välistä eroa – pelkän dikotomioiden kumoamisen vuoksi, vaan on aina tarkoin mietittävä, mitä erityistä käyttöä esimerkiksi tällä erottelulla (tai sen jollakin muunnelmalla) voisi elämässämme ja yhteiskunnassamme olla. Tämä ei tarkoita ammatillisen koulutuksen väheksymistä vaan nimenomaan sen arvostamista juuri sellaisena, mitä se on – käytännöllisenä, työelämään orientoivana, toiminnallisuutta ja ongelmanratkaisukykyä tavoittelevana, ammattisivistykseen kasvattavana. Yritys sulauttaa se osaksi akateemista koulutusta on, kuten edellä esitin, ammatillisen osaamisen ja sivistyksen aliarvostamista. Tällaisen suuntauksen välttäminen asetuu nähdäkseni ammattikorkeakoululaitoksen kehittämistyön keskeiseksi eettiseksi haasteeksi, osaksi ammattikorkeakoulujen sivistysnäkemystä ja arvoperustaa (vrt. Nummela 2000).

6 Lopuksi: tutkimus, opetus ja tutkimukseen perustuva opetus

Edellä korostettu perustutkimuksen ensisijaisuus sovelluksiin ja opetukseen nähden ei tarkoita, että opetus olisi vähempiarvoista kuin tutkimus. "Sivistysyliopistossa" – toisin kuin liike-elämän ja muun yhteiskunnan tarpeisiin tarkemmin mitoitettussa tuotteistavassa toiminnassa – opetuksen tulee kuitenkin ennen kaikkea perustua tutkimukseen, joka puolestaan tulisi ymmärtää totuuden etsinnäksi (pragmaattisessa merkityksessä) ja monipuolisen sivistyksen tavoitteluksi.

Tästä seuraa muun muassa, etteivät uudet, kehittyneitä teknologiaa hyödyntävät opetusmenetelmät saisi olla korkeakouluopettajan työssä itsetarkoituksellisia. On hyvä, jos opettajat ovat kiinnostuneita kehittämään opetustaitoaan, mutta on yliopiston sivistys- ja tutkimustehtävän kannalta toisarvoista, millaisin pedagogisin innovaatioin tutkimuksen tuloksia ja metodeja opiskelijoille opetetaan. Ensisijaista on itse tutkimus. Ammatillisessa koulutuksessa opetuksen menetelmät ovat nähdäkseni tärkeämpiä. Siinäkin kyse ei tietenkään ole valmiin tosiasiatiedon siirtämisestä oppilaille vaan näiden oman "tutkimuksellisen" asenteen herättelemisestä (vrt. jälleen Deweyn "learning by doing"), mutta opettajan kyvyt nimenomaan opettajana (eikä ensisijaisesti tutkijana) ovat ammattikorkeakouluissa tärkeämpiä kuin yliopisto-opetuksessa, jonka onnistumisen kannalta on kaikkein tärkeintä, pedagogisia kykyjä monin verroin tärkeämpää, että opettaja *itse* on tutkija.

Lopuksi on vielä syytä muistuttaa, että irrationaalisen ajattelun vaarat piilevät akateemisen yhteisön sisällä, vähintään yhtä lailla kuin ne uhkaavat ammattikorkeakouluja. Opetusmenetelmien kehittäminen, pyrkimys "opetusteknisiin innovaatioihin", ei saisi muuttaa opetusta – sen enempää yliopistokuin ammattikorkeakouluopetustakaan – viihteelliseksi showksi, jonka tärkein tehtävä ei enää ole kytkeä opiskelijoita tieteellisen tutkimuksen ja sivistymisen perinteeseen, totuuden ja hyvän elämän etsintään. Kuten olemme todenneet, olisi tehtävä erittäin selkeä ero liike-elämässä suosittujen pseudotieteellisten mystikkojen tarjoaman konsultaation ja tieteelliseen totuuden etsintään pohjautu-

van opetuksen välillä, mutta valitettavasti juuri tämä ero saattaa käydä jossain määrin hämäräksi, kun liike-elämä yhä enemmän ohjailee korkeakoulujen toimintaa.

Yliopisto-opettajan tärkeimpänä ominaisuutena tulisi siis edelleen pitää sitä, että hän on hyvä tutkija – ei sitä, että hän on käynyt tämän tai tuon opetusteknologian kehittämiskurssin. Jos haluamme säilyttää sivistysyliopistoihanteen ytimen, opetus ei koskaan voi asettua tutkimuksen edelle eikä opetusansioilla tulisi olla merkittävää painoa yliopistovirkokojen täytössä. Tässä suhteessa ammattikorkeakoulut ovat erilaisessa tilanteessa, joskin niidenkin opetusvirkokojen täytössä tulisi nähdäkseni painottaa myös tutkimusansioita – ainakin sikäli kuin kieltäydymme näkemästä ylittämätöntä kuilua tutkimuksen ja muun inhimillisen elämän ja toiminnan välillä (eli jos seuraamme Deweyn pragmatismia). Myöskään tutkijoiden tai opettajien näkyvyys mediassa ja heidän osallistumisensa yhteiskunnalliseen keskusteluun ei saisi olla kriteeri heidän kyvyilleen toimia korkeakouluviroissaan. Vain yrittämällä itse olla hyvä tutkija yliopisto-opettaja voi koulia opiskelijansa arvostamaan kriittistä ajattelua omassa intellektuaalisessa elämässään. Samaan voi tietysti myös ammattikorkeakoulun opettaja pyrkiä. Tähän ei kuitenkaan päästä esimerkiksi muuttamalla keinotekoisesti ammattikorkeakoulujen virkanimikkeitä professuureiksi. Pikemminkin koulutusjärjestelmän eri lohkojen ja niillä toimivien ihmisten tulisi kehittää omaleimaisia kykyjään ja taipumuksiaan pyrkimättä matkimaan ylintä akateemista opetusta tarjoavia yliopistoja.

Modernien (ja "postmodernien") opetusmenetelmien kehittämisessä ei siis pitäisi mennä liian pitkälle. Totuuden etsinnän tradition keskeisimpiä opetusteknisiä ilmentymiä on perinteinen yliopistoluento *ex cathedra*, jonka vaarana toki on autoritativinen saarnaaminen mutta joka parhaimmillaan on luennoitsijan rehellinen yritys kertoa opiskelijoilleen jotakin siitä totuuden etsinnästä, jota hän itse on suorittanut. (Tämä ei tietenkään tarkoita, ettei hyvä luennoitsija rohkaisisi opiskelijoitaan aktiiviseen keskusteluun ja kritiikkiin – päinvastoin.) Valitettavasti esimerkiksi dosenttiopetus on useimmissa Suomen yliopistoissa kadonnut lähes kokonaan. Samalla

opetuksen yhteys tutkimukseen on usein unohtunut.

Parhaimmillaan ammattikorkeakoulujen kehittäjät ja niissä toimivat opettajat voivat yrittää pitää yllä tätä tärkeää yhteyttä - omaksumalla sitä korostavan "opetusfilosofian" esimerkiksi deweylaisesta pragmatismista. Samalla heidän tietenkin tulee kiinnittää huomiota juuri siihen koulutuksen ja työelämän yhteyteen, joka helposti jää sivuun yliopisto-opetuksessa, ja ohjata oppilaita ammatillisuutensa (eikä ensisijaisesti työstä irrotetun teoreettisen tiedon) etsintään. Näin koulutusjärjestelmän eri osat suorittavat harmonisimmin omia, luonteenomaisia tehtäviään.

Lähteet

- Brandom, Robert B. (toim.) 2000 Rorty and His Critics. Blackwell, Oxford.
- Dewey, John 1915. School and Society. Suom. Kalevi Kajava: Koulu ja yhteiskunta. Otava, Helsinki, 1957.
- Dewey, John 1916. Democracy and Education. Macmillan, New York.
- Dewey, John 1925. Experience and Nature. Open Court, La Salle, IL, 1986.
- Dewey, John 1929. The Quest for Certainty: A Study on the Relation between Knowledge and Action. Suom. Pentti Määttänen: Pyrkimys varmuuteen: Tutkimus tiedon ja toiminnan välisestä suhteesta. Gaudeamus, Helsinki, 1999.
- Dewey, John 1931. Philosophy and Civilization. Milton, Balch & Co., New York.
- Enqvist, Kari 1998. Olemisen porteilla. WSOY, Helsinki.
- Kivinen, Osmo & Ristelä, Pekka 2001. Totuus, kieli ja käytäntö: Pragmatistisia näkökulmia toimintaan ja osaamiseen. WSOY, Helsinki.
- Lampinen, Osmo 2004. Tässä julkaisussa.
- Niiniluoto, Ilkka 1999. Critical Scientific Realism. Oxford University Press, Oxford.
- Niiniluoto, Ilkka 2002. "Pragmatismi". Teoksessa Ilkka Niiniluoto & Esa Saarinen (toim.), Nykyajan filosofia. WSOY, Helsinki.
- Nummela, Pekka 2000. "Ammattikorkeakoulu ja ammatitietikka". Kristillinen kasvatus 6/2000.
- Pihlström, Sami 1996. Structuring the World: The Issue of Realism and the Nature of Ontological Problems in Classical and Contemporary Pragmatism. Acta Philosophica Fennica 59, The Philosophical Society of Finland, Helsinki.
- Pihlström, Sami 1998. Pragmatism and Philosophical Anthropology: Understanding Our Human Life in a Human World. Peter Lang, New York.
- Pihlström, Sami 2002. Kokemuksen käytännölliset ehdot: Kantilaisen filosofian uudelleenarviointia. Yliopistopaino, Helsinki.
- Pihlström, Sami 2004. "Peirce's Place in the Pragmatist Tradition". Ilmestyy teoksessa Cheryl Misak (toim.), The Cambridge Companion to Peirce. Cambridge University Press, Cambridge.
- Puolimatka, Tapio 2002. Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Tammi, Helsinki.
- Raatikainen, Panu 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Gaudeamus, Helsinki.
- Rorty, Richard 1998. Truth and Progress. Cambridge University Press, Cambridge.
- Venäläinen, Riikka 1999. "'Johtaja, ota kaos ystäväksesi!' Amerikkalaisguru Danah Zohar takoi suomalaispomojen päähän kvanttihoitamista". Helsingin Sanomat 19.10.1999.
- Volanen, Matti Vesa 2003. "Taito-oppi haastaa tietopin". Teoksessa Hannu Kotila (toim.), Ammattikorkeakoulupedagogiikka: Ajankohtaisia puheenvuoroja. Edita, Helsinki, 36–41.
- Väkevä, Lauri 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. Acta Universitatis Ouluensis, Scientia Rerum Socialium E 68, Oulu.
- Wittgenstein, Ludwig 1953. Filosofisia tutkimuksia. Suom. Heikki Nyman. WSOY, Porvoo, 1981.
- von Wright, Georg Henrik 1987. Tiede ja ihmisjärki. Suom. Anto Leikola. Otava, Helsinki.

Tieteen arvovapaus, tutkijan moraalinen vastuu ja tutkimusrahoitus

Panu Raatikainen

Ammattikorkeakouluissa harjoitetaan niiden koulutustehtävän lisäksi jatkuvasti kasvavassa määrin myös tieteellistä tutkimusta. Tällöin törmätään myös tieteelliseen tutkimukseen liittyviin erityisiin moraalisiin kysymyksiin. Viime aikoina on puhuttu paljon tutkimusetiikasta ja tutkijan moraalisesta vastuusta. Toisaalta vahvana elää myös perinteinen ajatus, että tiede on "arvovapaata". Ovatko nämä kaksi ajattelutapaa ristiriidassa keskenään? Yritän seuraavassa lyhyesti selventää, mitä nämä käsitteet oikeastaan tarkoittavat, minkälaisia asioita niiden alaan kuuluu ja miten ne suhteutuvat toinen toisiinsa. Viime aikoina on alettu puhua opetuksen ja tutkimuksen ohella "yliopistojen kolmannesta tehtävästä": ympäröivän yhteiskunnan kehityksen tukemisesta (ks. esim. Kankaala ym. 2004). Sama tavoite on usein asetettu ammattikorkeakouluillekin. Tarkastelen myös tähän ajattelutapaan ja erityisesti sen ylikorostumiseen liittyviä eettisiä ja yhteiskunnallisia ongelmia.

1 Tieteen ominaispiirteet

On hyvä huomata heti aluksi, että sana "tiede" on arkikielessä monimerkityksinen. Sillä voidaan tarkoittaa ainakin: 1) "tiedeinstituutiota" ts. tutkimusjärjestelmää; 2) jollain hetkellä saavutettujen tutkimustulosten kokonaisuutta, "tieteellistä tietoa"; 3) "tieteellistä menetelmää" kriittisenä ja intersubjektiviivisena uskomusten hyväksymisen menetelmänä.¹

Käytän seuraavassa monien tieteenfilosofien tapaan sanaa "tiede" ensisijaisesti viimeksi mainitussa normatiivisessa mielessä mm. siksi, että ulkoisilla kriteereillä rajatun tutkimusjärjestelmän tai "tiedeinstituution" piirissä tapahtuva toiminta ja esitetyt "tulokset" eivät aina ole aina kovin tieteellisiä – ja olisi hieman outoa sanoa, että tiede ei ole tieteellistä. Kaikki uskomukset ja väittämät, jotka esittäytyvät tieteenä, eivät näin täytä tieteellisyyden kriteereitä eivätkä näin ole oikeaa tiedettä. Niinpä pelkkä

¹ "Tieteen tulokset" on edelleen monimielinen; sillä voidaan tarkoittaa joko mitä tahansa tutkimusjärjestelmän piirissä esitettyjä väittämiä ja johtopäätöksiä, tai vain aidosti tieteellisen menetelmän mukaisesti saavutettuja, julkisen kriittisen keskustelun läpäisseitä tuloksia. Käytän käsitettä jatkossa viimeksi mainitussa, vaativassa ja normatiivisessa mielessä.

esittäjän akateeminen auktoriteetti, oppiarvo tms. ei yksin tee esitetystä väitteestä tiedettä.

Tiede on amerikkalaisen filosofin Charles Peircen tunnetun luonnehdinnan mukaan uskomuksenmuodostamisen menetelmä, joka on objektiivinen, julkinen, kriittinen ja itseäänkorjaava (vrt. myös Ketonen 1976; Niiniluoto 1984, 2002). Sosiologi Richard Merton puolestaan esitti, että tiedettä luonnehtivat universalismi, puolueettomuus, "kommunismi" (ts. tieteellisen tiedon tulee olla yhteistä omaisuutta) ja järjestelmällisen epäilyn periaate: kaikki tieteelliset tulokset on alistettava kriittiseen tarkasteluun (ks. Niiniluoto 2002).

Tieteen *objektiivisuudella* on eri yhteyksissä tarkoitettu monia eri asioita. Itse tarkoitan sillä jatkossa yksinkertaisesti sitä yleisesti tunnustettua vaatimusta, että tieteellisten väitteiden, hypoteesien ja teorioiden hyväksymisessä tai hylkäämisessä ei saa vedota mihinkään ei-tieteellisiin (kuten poliittisiin) arvoihin – eikä ko. väittämän esittäjän henkilöön (puolueettomuus).

Tiede ei kuitenkaan tarjoa mitään varmoja ja lopullisia totuuksia vaan voi periaatteessa aina erehtyä, ja sen tuloksia voidaan joutua korjaamaan. Tiede voi kuitenkin oppia erehdyksistään ja eliminoida virheitä ja erehdyksiä. Tieteellinen tieto voi onnistuneissa olosuhteissa *edistyä* siinä mielessä, että virheellisiä hypoteeseja hylätään ja korvataan uusilla, jotka ovat tosia tai ainakin vähemmän virheellisiä kuin aikaisemmat. Hypoteesien hylkääminen on kuitenkin tieteen itsensä sisäinen asia – tiede on "itseäänkorjaavaa". Mikään ulkopuolinen taho ei saa määrätä siitä.

Aito tiede on näin myös *autonomista*: tieteen tulosten hyväksyminen tai hylkääminen on tieteellisen yhteisön oma asia, johon tieteen ulkoiset (esim. poliittiset tai uskonnolliset) ryhmät eivät saa vaikuttaa. Tutkijoiden yhteisö lakkaa olemasta tieteellinen, jos se luopuu – tai jos se pakotetaan luopumaan – tästä autonomian periaatteesta.

Tiede tässä tarkastellussa mielessä on myös välttämättä julkista: tutkimustulosten ja sen, miten niihin

on päädytty, täytyy olla julkisia. Myös Mertonin tänä päivänä ehkä hieman oudolta kalskahtava tieteen "kommunismi" tarkoittaa juuri tätä: tieteellisen tiedon tulee olla yhteistä omaisuutta. Samaan suuntaan viittaa myös hänen esittämänsä järjestelmällisen epäilyn periaate: kaikki tieteelliset tulokset on alistettava kriittiseen tarkasteluun.

Tiede on näin katsottuna olemuksellisesti julkisen ja yhteisöllinen hanke. Alustavien tulosten on saatava vapaasti käydä läpi julkinen keskustelu ja arviointi tiedeyhteisössä, ilman ulkopuolista puutumista asiaan. Vasta tämän edellytyksen täytyttyä tulokset ovat varsinaisesti tieteellistä tietoa ts. "tiedettä". Tieteellisen tiedon varsinainen subjekti – kuten mm. Peirce ja Popper ovat painottaneet – on tiedeyhteisö, ei yksittäinen tutkija.

Yleisesti *tutkimus- ja kehittämistyöllä* tarkoitetaan systemaattista toimintaa käytettävissä olevan tiedon lisäämiseksi ja tämän tiedon käyttämistä uusien sovellusten löytämiseksi. Tutkimus- ja kehittämistoiminta voidaan jakaa karkeasti kolmeen tavoitteiltaan erilaiseen osaan:

- *Perustutkimus*: omaperäinen uuden tieteellisen tiedon etsintä ilman ensisijaista pyrkimystä nimenomaisesti käytännöllisiin tavoitteisiin tai sovellutuksiin.
- *Soveltava tutkimus*: tiettyyn käytännön tavoitteeseen tai sovellutuksen tähtäävä ja perustutkimuksen tuloksille rakentuva omaperäinen tiedon etsintä.
- *Kehittämistyö*: *toiminta*, jonka päämääränä on tutkimustulosten avulla saavuttaa uusia tai parannettuja tuotteita, tuotantovälineitä tai -menetelmiä ja palveluja.

Käytännössä rajanveto näiden välillä voi joissakin tapauksissa olla vaikeaa, mutta jokaisesta löytyy kuitenkin suuri joukko aivan selviä esimerkkejä, ja erottelu on käsitteellisesti hyödyllinen.² Keskustelu

² Viime aikoina on toistuvasti väitetty, että koko erottelu perus- ja soveltavan tutkimuksen välillä on jotenkin vanhentunut. Itse en ole kuitenkaan ollut vakuuttunut näistä väitteistä. Perusteita on löydettävissä jäljempänä tässä kirjoituksissa.

tieteen arvovapaudesta ja tutkijan moraaliseen vastuusta joutuu helposti hakoteille, jos ei oteta huomioon sitä, miten monenlaista toimintaa tutkimus- ja kehittämistyön piiriin mahtuu.

2 Tutkimusetiikka ja tutkijan vastuu

Tieteeseen liittyvistä epäeettisistä väärinkäytöksistä ovat julkisuudessa viime aikoina saaneet paljon huomiota tiettyjen professorien rahoitusotkut. Ne eivät kuitenkaan oikeastaan kuulu erityisesti tutkimusetiikan piiriin, sillä varastaminen on aina väärin ja myös lain vastaista, tapahtuipa se tiedeyhteisön piirissä tai ulkopuolella. Sama pätee moniin muihinkin sinänsä moraalisesti tuomittaviin asioihin, kuten seksuaaliseen häirintään. Tutkimusetiikka pyrkiikin tarkastelemaan nimenomaan tieteelliseen tutkimukseen ja sen erityispiirteisiin liittyviä moraalisia ongelmia.³ On kuitenkin heti lisättävä, että tämä rajanveto ei ole mitenkään yksikäsitteistä ja itsestään selvää.

Tietoisuus tutkimuseettisen pohdinnan tarpeellisuudesta nousi esiin toisen maailmansodan jälkeen. Natsi-Saksassa oli tehty karmivia ihmiskokeita keskitysleirivangeilla. Lännessä ensimmäisen atomipommin ja sitten yhä tuhoivoimaisempien joukko-tuhoaseiden kehittäminen herätti keskustelua tutkijan moraaliseen vastuusta. Myös esimerkiksi Yhdysvalloissa tuli tietoon moraalisesti hyvin kyseenalaisia lääketieteellisiä ja psykologisia tutkimushankkeita, joissa tutkittaville oli aiheutettu ruumiillista tai henkistä vahinkoa.

Pitäisi oikeastaan olla ilmeistä, ettei tiede ja valkoinen takki anna mitään erityistä vastuuvapautta tämänkaltaisissa asioissa, vaikka ilmeisesti näinkin on valitettavasti joskus ajateltu. Tutkittavien henkilöiden tai muiden ihmisen henkinen tai fyysinen vahingoittaminen tahi ympäristön vahingoittaminen tieteen varjolla ei kerta kaikkiaan ole hyväksyt-

tävää. Voisi oikeastaan ajatella, että näidenkään asioiden ei oikeastaan pitäisi kuulua erityisen tutkimusetiikan piiriin. Historiallisesti tämäntyyppiset ongelmat ovat kuitenkin olleet niin keskeisiä tutkimusetiikan kehittämisessä, että ne tavallisesti laske- taan tutkimusetiikan osaksi.

Tieteentekijät ovat julkilausutusti sitoutuneet olemaan rehellisiä ja kunnioittamaan tosiasioita. Näin ollen erityisen tutkimuseiikan alaan varmasti kuuluu tieteellisen tutkimuksen peruseriaatteita rikkova erilainen vilppi, kuten luvaton lainaaminen (plagiointi) tai tulosten väärentäminen tai sepittäminen. Muita tutkimuseiikan keskeisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi tutkittavien yksityisyyteen ja tietosuojaan liittyvät ongelmat ja toisaalta tutkimusten vaadittuun julkisuuteen liittyvät ongelmat, erilaiset mahdollisesti moraalisia ongelmia sisältävät tutkimusaiheet (esimerkiksi sotatutkimus ja aseteknologia, geenitekologia) sekä yleisesti tutkijan vastuu tutkimustulostensa käytöstä.⁴

Tieteen "arvovapaus" on tieteentekijöiden keskuudessa joskus ymmärretty niin, että kaikki tiedon lisääminen ja minkä tahansa tutkiminen on yhtä lailla tärkeää. Toisin sanoen on ajateltu, että kaikkea pitää tutkia ja niin pitkälle kuin mahdollista, ja siksi on sama, mitä tutkitaan. Arvovapaudesta on ajateltu myös seuraavan, etteivät tutkijat ole vastuussa tutkimustulostensa käytöstä vaan että vain soveltaja on vastuussa siitä. Tämän ajattelutavan tueksi on esitetty, että olisi järjetöntä pitää tutkijaa vastuullisena kaikista tulostensa käyttötavoista. Tutkimuksen kaikkien mahdollisten ja varsinkin välillisten sovel- lusmahdollisuuksien ennakoiminen onkin ilmiselvästi mahdotonta, eikä varmastikaan ole järkevää pitää tutkijaa moraalisesti vastuullisena tulostensa käyttötavoista, joita hän ei olisi parhaimmalla tahdollaankaan pystynyt aavistamaan. On kuitenkin vakava virhe hyväksyä tämän perusteella näkemys, että tutkijoilla ei ole minkäänlaista moraalista vastuuta tulostensa käytöstä.

Ensiksikin, ei ole suinkaan aivan sama, mitä

³ Kirjoituskokoelmat Mäkelä (toim.) 1987, Löppönen ym. (toim.) 1991 ja Karjalainen ym. (toim.) 2002 antavat perusteellisen ja monipuolisen kuvan tutkimuseiikan ja yleisemmin tieteen etiikan kysymyksistä ja ovat erittäin hyödyllistä lisälukemista jokaiselle näistä aiheista kiinnostuneille.

⁴ Ks. tarkemmin esim. viitteessä 3 mainitut teokset.

tutkitaan. Tutkimusaiheen valintaan saattaa joissakin tilanteissa liittyä vakavia moraalisia ja poliittisia ongelmia. Vaikka tietyillä hyvin teoreettisilla aloilla – esimerkiksi luonnontieteellisessä perustutkimuksessa – sovellusmahdollisuudet voivat olla vielä kokonaan näkymättömissä, ainakin soveltavassa tutkimuksessa on aina tiedossa vähintäänkin tarkoitettu käyttö. Rajallisilla resursseilla toimiva rajallinen määrä jonkun yhden tieteenalan tutkijoita voi myös tutkia vain rajoitettua määrää eri tutkimusaiheita. Keskittyminen yhteen tutkimusongelmaan saattaa siten johtaa siihen, että toinen jää kokonaan tutkimatta. Ei ole lainkaan yhdentekevää, millä perusteella näitä valintoja tehdään. Niihin voi liittyä merkityksellisiä moraalisia ja poliittisia valintoja (ks. myös alla).

Toiseksi, on täysin perusteltua pitää tutkijoita tietyissä tapauksissa moraalisesti vastuullisina tutkimuksensa tuottaman tiedon käytöstä. Tutkijan on nimittäin joissakin tilanteissa suhteellisen helppo ennakoita, että hänen tutkimustuloksiaan tullaan käyttämään moraalisesti ongelmallisiin tarkoituksiin, esimerkiksi kidutukseen tai joukkotuhoaseisiin. Tämä moraalisen vastuun puoli liittyy tietysti tutkimusaiheen valintaan mutta myös saatujen tulosten julkaisemiseen. Sinänsä vastuullisesti valittu tutkimusongelma saattaa joskus tuottaa tahattomasti ongelmallisia sovellusmahdollisuuksia. Tällöin tutkijan voi joskus olla syytä harkita tulostensa julkaisemisesta pidättäytymistä. On toki mahdotonta tuntea tiettyjen tulosten kaikki käyttömahdollisuudet. Silti voidaan todeta ainakin, että tutkija toimii väärin, jos hän tuottaa tietoa, jota hän tietää todennäköisesti käytettävän haitallisiin tarkoituksiin. Vastuuta tutkimuksen moraalisesti ongelmallisista sovelluksista ei siis voida sälyttää yksin esimerkiksi poliittisille päättäjille.

Karkeasti voidaan ehkä ajatella, että vaikka tutkijoilla soveltavassa tutkimuksessa olisikin moraalinen vastuu tuottamastaan tiedosta, tutkijoilla ei ole moraalista vastuuta tutkimustuloksistaan perustutkimusta tehtäessä – kun heidän intressinsä on puhtaasti tiedollinen eikä tutkimusta tehdä mihinkään tiettyyn sovellukseen pyrkien. Asia ei ole kuitenkaan aivan näin yksinkertainen. Tutkija ei saa myöskään pistää päätään pensaaseen. Kun vain vähäinen

uteliaisuus olisi riittänyt tekemään selväksi toisten tahojen taipumuksen moraalisesti epäilyttäviin käytännön sovelluksiin, tutkija joka väittää tutkimuksensa tavoitteita puhtaasti tiedollisiksi, syyllistyy (vähintäänkin) itsepetokseen. Toisin sanoen, tutkijan velvollisuuksiin kuuluu myös aktiivisesti hankkia tietoa tutkimustulosten mahdollisista moraalisesti ongelmallisista käyttömahdollisuuksista ja -tarkoituksista. Vain jos tutkija on näin todella tehnyt parhaansa eikä siltikään ole löytänyt tutkimuslehen arveluttavia seurauksia, on hän todella vapaa moraalisesti vastuusta. Pelkkä välinpitämätön tietämättömyys ikävistä seurauksista ei siis vielä välttämättä poista tutkijan vastuuta, mikäli hän on laiminlyönyt tämän velvollisuutensa (vrt. Kitcher 2001).

Koska päteviä tutkijoita ja resursseja on rajallisesti, ei jonkin asian tutkimatta jättäminen tai väärissä käsissä vaarallisen tutkimustuloksen julkistamatta jättäminen ole välttämättä turhaa. Tiedon mahdolliset väärinkäyttäjät voivat esimerkiksi joutua luopumaan vallastaan, ennen kuin ovat saaneet tiedon muilla tavoin hankittua. Näin tietyn tieteenhaaran tai tiettyjen tutkimusongelmien tutkimatta jättäminen tai tulosten julkaisematta jättäminen voi ainakin väliaikaisesti olla oikea ratkaisu. Tämä koskee nimenomaan sovelluskeskeistä tutkimusta.

Tarkastellaan Alan Garfinkelilta (1981) peräisin olevaa pelkistettyä mutta valaisevaa esimerkkiä. Kuvitellaan tilanne, jossa natsisotilaat kolkuttavat oveleni ja kysyvät, tiedätkö mitään piileskelevistä juutalaisista. Valehtelen ja väitän, etten tiedä, vaikka tosiasiassa olen itse piilottanut juutalaisen Anne Frankin ullakolleni. Tiedän nimittäin, että kiinni joutuessaan hän joutuisi keskitysleirille ja ehkä kuolisi. Tämä esimerkki ei tosin koske varsinaista tieteellistä tutkimusta mutta kuvaa osuvasti sitä, kuinka jonkin tiedon salaaminen voi olla moraalisesti parempi teko kuin totuuden paljastaminen. Lause "Anne Frank on ullakolla" on sinänsä arvoneutraali, mutta se muuttuu arvolatautuneeksi, kun se esitetään juutalaisia etsiville natsisotilaille.

Vastakkaisen näkökulman mukaan tiedon väärinkäyttäjää saa joka tapauksessa ennemmin tai myöhemmin selville mitä tahansa, jos niin haluaa. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä aika ja resurssit

voivat loppua kesken tai moraalisesti arveluttava käyttö saattaa tulla tarpeettomaksi. Voidaan vain kuvitella, mitä olisi seurannut, jos Hitlerin Saksan fyysikot olisivat onnistuneet kehittämään ydinpommin. Onneksi he kuitenkin vitkastelivat, ja aika loppui kesken. Viivytystaistelu voi siis tämäntyyppisissä tilanteissa olla järkevää ja moraalisesti perusteltua.

3 Onko tiede arvovapaata?

Vaikka ajatus tieteen arvovapaudesta on tietyllä tavalla yhtä vanha kuin länsimainen tiede itse, nykyaikainen väittely tieteen arvovapaudesta sai alkunsa tunnetun saksalaisen sosiologin Max Weberin 1900-luvun alussa esittämästä arvovapauden puolustuksesta erityisesti yhteiskuntatieteiden piirissä (ks. Weber 1949, Töttö 1996). Weberin tavoitteena oli puolustaa tieteen autonomiaa ja objektiivisuutta suhteessa uskonnollisiin ja poliittisiin ideologioihin. Toisaalta Weber halusi yhtä lailla puolustaa arvojen autonomiaa suhteessa tieteeseen; Weberin kritiikin kohteena oli siis myös *skientismi* eli ajatus, että kaikki arvot voidaan johtaa tieteellisistä tosiasioista.

Weber erotti toisistaan tieteentekijän kaksi erillistä roolia: toisaalta tieteentekijä tieteentekijänä ja toisaalta tieteentekijä kansalaisena. Yksityisenä kansalaisena tieteentekijällä voi luonnollisesti olla monenlaisia poliittisia ja moraalisia mielipiteitä. Tiede ja arvottaminen on Weberin mukaan kuitenkin erotettava jyrkästi toisistaan, ja yhteiskuntatieteilijän on tieteentekijänä pidättäydyttävä arvottavista sitoumuksista, jotka voivat vääristää tutkimusta. Weberin mukaan tiede ei voi esittää tuloksinaan ehdottomia väitteitä siitä, kuinka on toimittava. Tiede ja politiikka olisi pidettävä erillään, eikä poliittisia näkemyksiä saisi naamioda tieteeksi. Weber havainnollisti tieteen arvovapautta vertaamalla tiedettä karttaan: se ei kerro, minne pitää mennä, mutta voi kertoa, miten sinne pääsee.

Mutta onko tiede – tai voiko se olla – todella

arvovapaata?⁵ Kysymykseen on mahdollista vastata vain, jos ollaan riittävän varmoja siitä, mitä kysymyksessä käytetyillä käsitteillä tarkoitetaan. Edellä on jo todettu, että sana "tiede" on monimerkityksinen. Luonnollisesti ulkoisilla kriteereillä rajattu tiedeinstituutio ei käytännössä läheskään aina toteuta arvovapauden ja objektiivisuuden periaatteita. Toisaalta tiede ymmärrettynä normatiivisesti erityisenä menetelmänä toteuttaa ne jokseenkin triviaalisti, määritelmän mukaan. Myös varsinainen tieteellinen tieto edellä esitetystä mielessä, tiedeyhteisön kriittisen keskustelun läpäisseinä tuloksina on, tai ainakin voi olla, pitkällä aikavälillä objektiivista ja siinä mielessä arvovapaata (ks. alla).

Tieteen arvovapaudesta puhuttaessa on myös tärkeää erottaa toisistaan tiedolliset ja ei-tiedolliset arvot:

(1) *ei-tiedolliset arvot*

- esimerkiksi moraaliset, poliittiset ja uskonnolliset arvot

(2) *tiedolliset arvot*

- rehellisyys, tosiasioiden kunnioittaminen (tutkijan arvoina)
- objektiivisyys, avoimuus, kriittisyys ja julkisuus tieteen ihanteina
- erityisemmin teorianvalinnassa esimerkiksi todennäköisyys, yksinkertaisuus, selitysvoima ja tuki havainnolta.

On ilmiselvää, että tiedolliset arvot vaikuttavat tieteen tulosten hyväksymiseen ja että hyviä tieteentekijöitä luonnehtii erityinen "tieteellinen eetos". Tästä ei kuitenkaan seuraa mitään esimerkiksi tutkimustulosten objektiivisuudelle. Mielenkiintoisessa muodossa kysymys arvovapaudesta koskeekin tieteen suhdetta ei-tiedollisiin arvoihin eli sitä, onko tiede vapaata esimerkiksi moraalisista ja poliittisista arvoista.

Tieteellinen tutkimusprosessi voidaan tässä jakaa karkeasti kolmeen vaiheeseen: 1) tutkimusaiheen valinta; 2) tulosten hyväksyminen tai hylkääminen; 3) tulosten mahdolliset sovellukset. Kuten todettua,

⁵ Tieteen arvovapaudesta enemmän, ks. Raatikainen 2004, luku 4.

tutkimusprosessiin voi liittyä monenlaisia arvokysymyksiä ainakin tutkimusaiheen valinnassa ja tulosten soveltamisessa. Tästä ei kuitenkaan sinänsä vielä seuraa, että tieteen tulokset (eli tiedeyhteisön kriittisen keskustelun läpäisseet, kollektiivisesti hyväksytyt tulokset) eivät voisi olla arvovapaita siinä mielessä, että objektiivisuus ja rationaalisuus ovat mahdollisia ja toteutuvat hyvässä tieteessä. On selvää, että kaikessa tieteessä tutkimuksen kohteeksi on valittava jokin todellisuuden osa tai piirre. Tällä valinnalla on jonkinlaiset perusteet, joihin vaikuttavat tiedolliset tai ei-tiedolliset arvot. Tästä ei kuitenkaan seuraa mitään ongelmaa tutkimuksen tulosten objektiivisuudelle.

Edellä on nähty, ettei ole mielekästä pitää tutkijoita moraalisesti vastuullisina kaikista mahdollisista tulostensa sovelluksista, vaan ainoastaan kohtuullisella vaivalla tiedettävistä. Suuressa osassa perustutkimusta tällaisia sovelluksia ei ole, joten tällainen tutkimus on melko itsestäänselvästi arvovapaata aihevalinnaltaan ja seurauksiltaan. Yleinen tieteen arvovapauden kieltäminen itse asiassa väittää, ettei perustutkimusta ole lainkaan olemassa – ja että kaiken tutkimustoiminnan ensisijaisena tavoitteena on jokin tietty käytännön sovellus. Näin katsottuna väite on paitsi erittäin jyrkkä myös varsin epäuskottava, eikä sitä ole kyetty perustelemaan uskottavasti. On ilmeistä, että niin luonnontieteissä kuin ihmistieteissäkin tehdään tutkimusta, jolla ei ole mitään merkitystä tämänhetkisille sovelluksille ja jonka tuloksista on hyvin vaikea ennustaa, kuinka niitä olisi mahdollista hyödyntää käytännössä. Niinpä on olemassa paitsi tulosten hyväksymisen objektiivisuuden myös tutkimusaiheen valinnan ja seuraustensa suhteen arvovapaata tiedettä.

Entäpä soveltava tutkimus? Siinähan arvot ovat paljon läheisemmin kietoutuneet tutkimukseen. Vaikka soveltavassa tutkimuksessa joudutaan kohtaamaan lukuisia erilaisia arvokysymyksiä, myös soveltava tutkimus voi olla tieteellisiltä tuloksiltaan arvovapaata ja objektiivista. Hieman kaavamaistaen voidaan ajatella, että soveltava tutkimus antaa tuloksinaan "teknisiä normeja" (käsite on peräisin von Wrightiltä) eli seuraavaa muotoa olevia lauseita:

Jos halutaan A, pitää tehdä B.

Mikäli A:ta sitten pidetään haluttavana, tästä voidaan johtaa toimenpidesuositus:

Pitää tehdä B.

Tiede ei voi esittää tuloksinaan, että A on toivottava. Se on arvo. Se voi tietysti seurata joistakin toisista arvoista, mutta jossain vaiheessa vääjäämättä päädytään perustaviin arvoihin, jotka eivät enää edelleen palaudu muihin arvoihin. Sellaisia ei voida johtaa tieteen tosiasiaväitteistä. Tämä vastaa Weberin ajatusta tieteestä karttana; se ei voi kertoa, minne pitää mennä, mutta se kertoo, miten sinne pääsee. Tiede esittää väitteitä siitä, mitkä asiantilat tosiasiallisesti vallitsevat, mutta toisin kuin skientismi olettaa, niistä ei voida päätellä, millaiset asiantilat ovat pohjimmiltaan toivottavia. Tosiasiaväitteiden ja arvottavien lauseiden välillä on laadullinen ero. Tätä tosiasiaväittämien ja arvottavien lauseiden välistä loogista kuilua kutsutaan filosofiassa usein Humen giljotiiniksi, ja skientismin tapaa hämärtää tämä ero nimitetään englantilaista filosofia G. E. Moorea seuraten naturalistiseksi virhepäätelmäksi (ks. esim. Pietarinen & Poutanen 1998).

Soveltava tutkimus voisi siis tuottaa tuloksinaan esimerkiksi seuraavantyyppisiä teknisiä normeja:

Jos halutaan pysäyttää ilmastonmuutos, kasvihuonekaasujen päästöjä ilmakehään on rajoitettava jyrkästi.

Tai:

Jos halutaan vähentää sosiaalista eriarvoisuutta, kannattaa panostaa koululaitokseen.

Mutta myös:

Jos kidutettavalle halutaan tuottaa kovaa kipua, häntä kannattaa porata hampaan hermoon.

Tällaisten tulosten hyväksikäyttöön liittyy ilmeisiä arvoulottuvuuksia, ja viimeksi mainitun kaltaisten tutkimustulosten tuottaminen on selvästikin moraalisesti kyseenalaista. Mutta kysymys tällaisten ehtolauseiden totuudesta ja epätotuudesta on täysin

objektiivinen asia, jota voidaan tutkia tieteellisesti. Tällaisten normien hyväksyminen voi perustua tiedollisiin arvoihin, ja ne on voitu oikeuttaa empiirisen näytön avulla.

4 Ulkopuolinen tutkimusrahoitus ja eettiset ongelmat

Suomessa kuten muissakin "kehittyneissä" teollisuusmaissa suurin osa tutkimus- ja kehittämistoiminnasta tehdään nykyisin jo yksityisellä rahoituksella. Tämä on tuonut mukanaan myös aivan uudenlaisia yhteiskunnallisia ja eettisiä ongelmia ja haasteita.⁶ Rahoituksen lähde sinänsä ei ole ongelma vaan se, mitä ehtoja rahoittaja asettaa tutkimukselle. Vielä nykyisinkin yritykset saattavat rahoittaa tiedettä ilman ehtoja erilaisten apurahojen ja säätiöiden kautta. Useimmiten elinkeinoelämä kuitenkin haluaa itselleen hyötyä rahoittamistaan tutkimuksista ja päättää, millaisia tutkimusaiheita sen rahoilla tuetaan. Ilman riittäviä tasapainottavia voimia, järkevää valvontaa ja selkeää ohjausta tämä voi aiheuttaa vakaviakin ongelmia.

Ulkopuolisella tutkimusrahoituksella voi olla monia vaikutuksia tehtävään tutkimukseen. Yksi huolestuttavimmista on se mahdollisuus, että rahoitus alkaa vaikuttaa liiaksi tehtyjen tutkimusten aiheisiin. Tällöin tutkimus saattaa painottua kohtuuttoman paljon ja yksipuolisesti esimerkiksi elinkeinoelämän (tai, kuten joissakin maissa, sotateknologian) tarpeita palvelemaan. Tämä on ristiriidassa sekä tieteen autonomian että yleisen edun kanssa. Luonnollisesti kansallinen tutkimusjärjestelmä voi ja sen pitääkin palvella myös kansakunnan taloudellisia etuja. Tämä ei kuitenkaan saisi tarkoittaa sitä, että tutkimus keskittyy vain niihin aiheisiin, jotka kulloinkin hetkellisesti parhaiten palvelevat maan elinkeinoelämän käytännön tarpeita. Elinkeinoelämänkin tarpeiden kannalta on tärkeää ymmärtää, että korkeatasoisen tutkijayhteisöjen luominen on pitkäjänteistä resurssointia vaativa ja aikaa vievä prosessi. Perustutkimus muodostaa tässä tärkeän osan.

Vaikka tutkimuksen tulosten ja niiden hyväksymisprosessin tulisi täyttää tieteellisyyden kriteerit aiheesta riippumatta, ei siis suinkaan ole samantekevää, mitä tutkitaan. Perustutkimuksessa olennaista on luonnollisestikin aiheen tieteellinen merkittävyys. Soveltavassa tutkimuksessa tutkimusaiheen valintaan liittyy monenlaisia eettisiä ja yhteiskunnallisia kysymyksiä. Ensiksikin, yhteiskunnan tai ihmiskunnan yleinen etu ja yksittäisen yrityksen etu eivät välttämättä osu yksiin. Edellisten näkökulmasta tärkeät tutkimusaiheet saattavat olla sellaisia, joita elinkeinoelämällä ei ole mitään syytä rahoittaa. Jos esimerkiksi lääkkeiden kehittämiseen tähtäävä tutkimus jää pelkästään yksityisen lääketieteellisuuden rahoituksen varaan, voi käydä niin, että tutkijat kehittävät vain lääkkeitä, joista saadaan mahdollisimman nopeasti mahdollisimman suuri taloudellinen hyöty. Lääkkeet esimerkiksi kehitysmaissa raivoaviin kulkutauteihin tai vähäosaisia koetteleviin terveysongelmiin eivät ole tällaisia, koska kohderyhmät eivät ole järin maksukykyisiä. Lääketeollisuuden kannattaakin suunnata tutkimusrahoituksensa esimerkiksi laihdutuslääkkeisiin ja muihin hyvinvointivaivoihin suunnattuihin lääkkeisiin.

Toiseksi, vaikka yritysten rahoittama tutkimus etsisikin ratkaisuja polttaviin ongelmiin, ei niiden kannalta hyvä (eli taloudellisesti hyödyntämiskelpoisin) ratkaisu ole aina paras laajemmassa katsannossa. Yrjö Haila (1987) on esittänyt havainnollisen esimerkin tuholaiistorjunnan alueelta. Suuryritysten rahoittama tutkimus- ja kehitystyö keskittyi yksinomaan tehottomiksi ja vahingollisiksi osoittautuneiden myrkkujen kehittelyyn. Samaan aikaan toimivien biologisten torjuntakeinojen tutkimus laiminlyötiin täysin, koska niitä ei voi patentoida, eikä niistä näin ollen voi saada suuria taloudellisia voittoja.

Tällaiset esimerkit osoittavat riittävän, elinkeinoelämästä riippumattoman tutkimuksen tarpeen myös soveltavassa tutkimuksessa. Tutkimus maksaa, eikä kaikilla yhteiskunnan eri intressiryhmillä ole samanlaisia taloudellisia ja tiedollisia resursseja tuottaa omaa etuaan palvelevaa tutkimustietoa.

⁶ Ks. myös Raatikainen 2002.

Julkisen tutkimusrahoituksen pitäisikin aktiivisesti pyrkiä korjaamaan tätä epäkohtaa, eikä kärjistää tilannetta ja syventää yhteiskunnallista (ja maailmanlaajuista) epätasa-arvoa ja kurjistumista. Paitsi yksittäisillä tutkijoilla, erityisesti tutkimista rahoittavalla yhteiskunnalla on tässä tärkeä moraalinen vastuu.

Yksi laajamittaisen ulkopuolisen tutkimusrahoituksen ongelma on, että merkittävä taloudellinen riippuvuus heikentää kaikkein rehellisimmänkin tutkijan uskottavuutta puolueettomana asiantuntijana. Ulkopuolinen rahoitus voi aiheuttaa erilaisia jääviysongelmia (vrt. TEKO 2001) ja intressiristiriitoja (vrt. Risteli 2002). Joskus "tieteen auktoriteettikin" voi olla kaupan: tästä ovat ikäviä esimerkkejä Suomessakin tupakkaoikeudenkäynneissä esiintyneet tupakkateollisuuden "voitelemat" lääketieteilijät, jotka ovat todistelleet tupakoinnin vaarattomuutta. Lievempiä esimerkkejä löytyy muiltakin aloilta. Koko tiedeyhteisön uskottavuus ja arvostus niin kansalaisten kuin joidenkin rahoittajatahojenkin silmissä voi vakavasti kärsiä tällaisen toiminnan johdosta. Luotettavuus, joka perustuu puolueettomuuteen ja objektiivisuuteen, on tieteen koko olemassaolon ehto ja edellyttää riittävää riippumattomuutta.

Suomessa saatiin muutama vuosi sitten varoittava esimerkki siitä, minkälaisia ongelmia riippuvuus ulkopuolisesta rahoituksesta voi aiheuttaa: Teknillisen korkeakoulun professorit Hannu Kari ja Arto Karila esittivät julkisissa puheenvuoroissaan (sittemmin Soneran surullisenuuluisien Saksan umtskauppojen osaltaan oikeansuuntaisiksi osoittamia) epäilyjä matkapuhelinten kolmannen sukupolven nk. umts-teknologian kannattavuudesta. Professorit saivat kutsun Nokian pääkonttoriin, jossa heitä painostettiin vaikeamaan mielipiteistään. Nokian tulokset kun olivat osaltaan riippuvaisia asiaan liittyvän optimismin jatkumisesta. Nokia leikkasi tylysti rahoitustaan tutkimushakkeille, joissa oli mukana Karin tuolloin johtama tietoliikenteen, ohjelmistojen ja multimedialaboratorio. Nokialla työskennelleet henkilöt myös peruivat vierailuluentonsa professorien kurseille, minkä seurauksena opetus oli sekaisin kahden lukukauden ajan (ks. esim. Hiilamo 2002). Ei ole aivan helppoa olla puolueeton asiantuntija, jos on käytännössä riippuvainen jostakusta asiaan liittyvästä osapuolesta.

5 Tieteen julkisuusvaatimus ja tutkimustulosten salassapito

Yksi ulkopuoliseen tutkimusrahoitukseen liittyvä keskeinen ongelma on, että tutkimuksen tilaaja voi vaatia tutkimuksen salassapitoa. Yritykset saattavat vaatia tutkimuksen tulokset ja tutkimusraportit liikesalaisuuden piiriin kilpailuedun saavuttamiseksi. Joissakin tapauksissa myös julkinen hallinto voi haluta salata tilaamiensa tutkimusten sisällön.

Erityisesti opinnäytetöiden salaamiseen liittyy monia ongelmia, ja sen voidaan myös väittää olevan ristiriidassa julkisuuslain kanssa (ks. Bruun 1991). Lisäksi tutkimustuloksen salaaminen rikkoo aina tieteen *julkisuusperiaatetta* vastaan (vrt. Niiniluoto 1987, 2001; ks. myös Niiniluoto 2002). Joissakin puheenvuoroissa julkisuusperiaatetta on kuitenkin pidetty ylevänä mutta vanhentuneena ja tarpeettomana tieteen perinteeseen kuuluvana normina, josta voidaan muita mutkitta luopua muuttuneessa tilanteessa (ks. esim. Raatikainen & Tunkkari 1991, 45–46). Tällaiset kannanotot näyttäisivät perustuvan virheelliseen käsitykseen tieteellisen tutkimuksen luonteesta. Niissä nähtävästi oletetaan, että tutkimus on jonkinlaista rutiininomaista ongelmanratkaisua, johon pystyy jokainen sopivan tieteellisen koulutuksen saanut henkilö joko yksin tai osana ryhmää.

Korkeatasoinen tieteellinen tutkimus on todellisuudessa erittäin vaativaa ja virhealtista (ja myös siksi se edellyttää pitkäjänteistä ja laajapohjaista rahoitusta). Vain kansainvälisen tiedeyhteisön perusteellisen kriittisen arvioinnin läpäisseitä tuloksia voidaan pitää aidosti tieteellisinä. Yksittäisen tutkijan tai ryhmän julkaisemattomat johtopäätökset eivät näin vielä ole tiedettä. Tutkimuksen julkisuus on siten tieteen koko olemassaolon ehto (vrt. Niiniluoto 1987, 2001; ks. myös Niiniluoto 2002.) Täyttää julkisuusvaatimusta rajoittavat tietenkin erilaiset eettiset tekijät, kuten tietosuoja tai tutkittavien yksityisyyden suoja. Niiden rajoissa tieteellisen tutkimuksen, sen tulosten, aineiston, menetelmien ja tutkimusraporttien tulee kuitenkin olla julkisia. Jos jollakin tieteenalalla luovutaan tutkimuksen julkisuudesta, tämä ala lakkaa olemasta tiedettä.

Tutkimuksen julkisuus ei ole elintärkeää vain pe-

rustutkimukselle vaan myös soveltavalle tutkimukselle, josta merkittävä osa on tieteellisesti hyvin vaativaa. Koska soveltavaan tutkimukseen voi esimerkiksi teknologian ja lääketieteen aloilla liittyä huomattavia riskejä, tulisi tutkimustieto saattaa perusteellisen kriittisen arvioinnin alaiseksi – mikä edellyttää julkaisuutta. Nykyisessä tilanteessa näin ei aina ole.

Synkkänä esimerkkinä mainittakoon Yhdysvalloissa hiljattain paljastunut laajamittainen geenihoidojen tuloksia koskeva salailutapaus. Sadat geenihoidokokeet olivat epäonnistuneet, ja niihin oli liittynyt vakavia ongelmia: osa kokeista oli päättynyt jopa koehenkilön kuolemaan. Liittovaltion terveysviranomaiset saivat jälkikäteen tietoonsa 691 "vakavaa vastoinkäymistä", joista vain 39 oli ilmoitettu kansalliseen terveysvirastoon (NIH). Kokeiluihin osallistuneet potilaat olivat kärsineet muun muassa kuumeesta, veren hyytymisen häiriöistä, verenpaineen putoamisesta, osittaisista halvauksista ja puhekyvyn menetyksistä. Bostonilaissairaalan kuudesta koehenkilöstä kolme kuoli. Tapausta kommentoinut New York Medical Collegen professori Stuart Newman arvioi, että salailu on johtunut yritysrahoituksen lisääntymisestä tutkimuksessa. "Kaupallistuminen antaa syyn pitää salassa kaikki sellainen tieto, jonka valossa tutkimus näyttää edistyvän huonosti." (*Helsingin Sanomat* 5.2.2000.) Todennäköisesti merkittävä osa järkyttävistä seurauksista olisi voitu välttää, jos tutkijat olisivat alusta asti julkaisseet tietoja vastoinkäymisistään.

Vaikka Suomessa onkin toistaiseksi välttytty näin traagisilta tapauksilta, uhka on silti todellinen. Suomessa epäonnistuneista lääketutkimuksista julkaitaan vain joka kymmenes ja raportoidaan Lääkelaitokselle joka viides. Vertailun vuoksi todettakoon, että onnistuneistakin tutkimuksista julkistetaan vajaa puolet. (Lindberg 2000.)

Tilaututkimukset ovat oikein hoidettuina järkevä ja hyvä tapa saada lisää tutkimusresursseja ja aitoja, mielekkäitä tutkimusongelmia – mutta vain jos perusrahoitus on kunnossa. Muutoin ne voivat epäterveellä tavalla suunnata tutkimusta. Tilaututki-

mukseen liittyvistä ongelmista ja riskeistä pitäisi olla tietoinen. Olisi järkevää vaatia, että tutkimus on oletusarvoisesti julkista ja että korkeintaan tarkoin harkituissa erityistapauksissa voitaisiin turvautua määräaikaiseen salassapitioon.⁷

⁷ Kirjoitus perustuu osittain aiempiin kirjoituksiini Raatikainen 2002 ja Raatikainen 2004, luku 4.

Lähteet

- Bruun, N. 1991. Tilaustutkimuksen ehdot ja ongelmat". Teoksessa P. Löppönen, P. H. Mäkelä & K. Paunio (toim.) Tiede ja etiikka. Helsinki: WSOY, 144–165.
- Garfinkel, A. 1981. Forms of Explanation. Rethinking the Question of Social Theory. London: Yale University Press.
- Haila, Y. 1987. Tieto, valta, kritiikki: luonnontutkija yhteiskunnassa. Teoksessa K. Mäkelä (toim.). Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi, 114–132.
- Helsingin Sanomat 2000. Pieleen menneitä geenihoidoja pimitetään. Helsingin Sanomat 5.2.2000, C15.
- Hiilamo, H. 2002. Onko Nokia vastuussa Soneran tyhmyksistä? Voima 8/2002.
- Kankaala, K., Kaukonen, E., Kutinlahti, P., Lemola, T., Nieminen, M. & Välimaa, J. 2004. Yliopistojen kolmas tehtävä? Sitra 264. Helsinki: Edita.
- Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) (2002) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus.
- Ketonen, O. 1976. Se pyörii sittenkin. Tieteenfilosofian peruskysymyksiä. Juva: WSOY.
- Kitcher, P. 2001. Science, Truth, and Democracy. New York: Oxford University Press.
- Lindberg, M. 2000. Lääketutkimusten tuloksista valtaosa jää kokonaan pimentoon. Helsingin Sanomat 26.2.2000, A7.
- Löppönen, P., Mäkelä, P. H. & Paunio, K. (toim.) 1991. Tiede ja etiikka. Helsinki: WSOY.
- Mäkelä, K. (toim.) 1987. Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi.
- Niiniluoto, I. 1984. Tieteen tuntomerkit. Teoksessa I. Niiniluoto, Tiede, filosofia ja maailmankatsomus, Helsinki: Otava, 19–32.
- Niiniluoto, I. 1987. Tiede, hyöty ja kilpailu. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi., 90–113.
- Niiniluoto, I. 2001. Julkisuusperiaate ja tutkimustulosten salailu. Tieteessä tapahtuu 2/01, 5–11.
- Niiniluoto, I. 2002. Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. Etiikan teorioita. Helsinki: Gaudeamus.
- Raatikainen, P. 2002. Tilaustutkimus ja ulkopuolinen rahoitus. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 316–328.
- Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Raatikainen, P. & Tunkkari, H. 1991. Nopeammin, tehokkaammin, tuloksellisemmin – tiedepolitiikka 1990-luvulla? Helsinki: Gaudeamus.
- Risteli, L. 2002. Tutkimustulosten kaupallinen hyödyntäminen. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 329–346.
- TEKO 2001. Tutkijoiden ja elinkeinoelämän väliseen yhteistyöhön liittyviä eettisiä kysymyksiä ja ongelmia pohtineen työryhmän (TEKO) muistio. Opetusministeriö. Osoitteessa <www.minedu.fi/opm/asiantuntijat/tutkimuseettinen_neuvottelukunta/tnk_lausunnot.html>.
- Töttö, P. 1996. Max Weber, tieteen arvovapaus ja "kriittinen" teoria. Teoksessa P. Töttö, Pirullinen positivismi. Jyväskylä: JYY.
- Weber, M. 1949. The Methodology of the Social Sciences. New York: The Free Press.

Hyvä työntekijä, hyvä ammattilainen, hyvä ihminen?

Eero Ojanen

Jos käymme pohtimaan hyvän työntekijän tai hyvän ammattilaisen käsitettä, joudumme monenlaisten ongelmien eteen. Yksi kysymys on se, mitä 'hyvä' itse asiassa tarkoittaa, ja tämän kysymyksen äärellä ehkä huomaamme, että hyvästä ei ylipäätään ole kovin helppo puhua.

Hyvä on vaikea asia monestakin syystä. Joku voi ajatella, ettei hyvästä puhumisesta ole mitään mieltä, eikä mitään sellaista ole olemassakaan maailmassa, joka näyttää olevan niin pahuutta ja ongelmia täynnä. Mutta asia on pikemmin päinvastoin: me emme havaitisi mitään pahaa, me emme pitäisi asioita pahoina tai ongelmallisina, jollei meillä olisi hyvän ideaa. Nykyisessä maailmantilanteessa hyvä on äärimmäisen todellinen: maailma suorastaan huutaa hyvyttä.

Hyvä voi olla vaikea myös siitä syystä, että se koetaan kovin epämääräiseksi ja pelkästään subjektiiviseksi käsitteeksi. Jokaisellahan on oma hyvänsä, ei ole mitään yhteistä hyvää, sanotaan. Lähemmin mietittäessä tämäkin lause pikemmin kumoaa itsensä: jos ja kun jokaisella todellakin on oma hyvänsä, niin silloin hyvä on äärimmäisen todellinen, kaikkia koskettava asia.

Totta sen sijaan on, että hyvää on vaikea määritellä. Se ei kuitenkaan tee sitä olemattomaksi. Päinvas-

toin, asiat jotka voidaan tarkasti määritellä, ovat yleensä niin pieniä, että ne mahtuvat johonkin täsmälliseen pieneen kohtaan määrittelyjen kentässä. Hyvää ei pysty sullomaan mihinkään ahtaaseen määritelmään, koska se on niin totta, että se on kaikkialla. Se on kuin ilma, jota on kaikkialla, ja joka on välttämätöntä, mutta jota silti emme usein lainkaan pane merkille. Jos kysyn ihmisiltä, mitä tässä huoneessa on, harvempi ensimmäisenä vastaa, että siinä on ilmaa. Kuitenkin tuo ilma on perusasia, ehto sille, että huoneessa ylipäänsä voi olla.

Hyvyyden kanssa on tilanne on samantapainen, paitsi että hyvyys ei ole aineellista samassa mielessä kuin ilma. Olen useissa teoksissani (mm. *Hyvyyden filosofia*) etsinyt kantaa, jonka mukaan hyvyys ei ole vain subjektiivista eikä vain objektiivista vaan sitä kolmatta, jossa nämä kaksi kohtaavat. Tätä todellisuuden perustavaa tasoa kutsun ylitajunnaksi, ja sen teoriaa olen vähitellen kehittänyt.

Hyvällä on monta merkitystä

Kun pohdimme hyvän kaltaista käsitettä, ei ole siis järkevää lähteä mistään valmiista määritelmästä. Määritelmä on tässä tapauksessa pikemmin lopputulokset, jos edes sellainen. Mutta jokin hahmotus meillä on kuitenkin käsitteestämme oltava. Hyvän kohdalla havaitaan pian, että meillä ei ole vain erilaisia mielipiteitä eri asioiden hyvyydestä vaan että itse sanaa tai käsitettä käytetään kielessä hyvin monella tavalla. Tällaisessa tapauksessa voidaan ottaa avuksi Ludwig Wittgensteinin ajatus, jonka mukaan sanan merkitys on sen käyttö. Se, millä tavoin hyvää kielessä puhumme, antaa osviittaa koko asian hahmottamiseen.

Hyvän erilaisiin merkityksiin puuttui filosofiassa jo Aristoteles, ja meidän aikanamme G.H. von Wright esitti tästä asiasta perinpohjaisen analyysin *Hyvän muunnelmat* -teoksessaan. Itse olen esittänyt tähän perinteeseen liittyviä pohdintoja muun muassa teoksessani *Hyvyyden yhteiskunta*.

Jos sanomme, että tämä kynä on hyvä, niin se on varsin erilainen asia, kuin jos puhumme vaikka ruoan hyvyydestä. Ja kun puhumme hyvästä autoinsinööristä, niin se kuulostaa erilaiselta kuin

jos puhumme hyvästä ihmisestä. Aristoteles ja von Wright ajattelivat molemmat, että erilaisten "hyvien" taustalla ei ole mitään yhteistä merkitystä, hyvän ideaa.

Itse olen taipuvainen toiselle kannalle. Koska puhumme hyvästä, ja koska kuitenkin kuvaamme noita hyvinkin erilaisia merkityksiä ja käyttötapoja samalla käsitteellä, eikä tämä yhteys selvästikään ole vain kielellinen sattuma, niin taustalla ilman muuta on jokin yhteinen idea. Kyse on vain siitä, millä tavalla pääsemme siihen – ei ehkä käsiksi, vaan sisälle. Se, että emme kenties kykene määrittelemään tarkoin hyvän "idea" ei taaskaan ole mikään ongelma tai este. Ei sitä pidäkään määritellä, koska hyvän idea juuri on se valo, jonka perusteella kaikki hyvän kokemistemme ja hyvästä puhumistemme tapahtuu. Me emme suunnistaudu hyvän ideaa kohti vaan olemme siinä koko ajan sisällä.

Kun sanon esimerkiksi lauseen "minun on hyvä olla", niin lausun erittäin täsmällisen ja kiistattoman asian. Hyvästä tai hyvän ideasta puhuminen ei tarkoita, että hyvä olisi jotain tavattoman korkeaa, ihmeellistä ja tuonpuoleista. Päinvastoin, jokapäiväisessä kielessä yksi hyvästä puhumisen ongelma on juuri siinä, että asetamme vaatimukset liian korkealle. Moni sanoo, että hyvää ihmistä ei ole olemassa, ja perustelee väitettä sillä, että jokaisessahan on omat vikansa, puutteensa ja pimeät puolensa.

Tuohon voi vastata vain: "mitä sitten?". Totta kai ihmisessä on puutteensa, mutta eihän se hänen hyvyttään estä. Hyviä ihmisiä on vaikka kuinka paljon, samoin hyviä työntekijöitä ja ammattilaisia. Hyvästä puhumisen vaikeus liittyykin erääseen varsin yleiseen käsiteseakaannukseen, jossa hyvyys ja täydellisyys sekoitetaan toisiinsa, vaikka ne ovat aivan eri asioita.

Hyvyys on moraalista

Hyvyyden yhteiskunta -teoksessani pohdin, millä perusteella esimerkiksi jotain päätöstä tai yhteiskunnallista ratkaisua voi pitää hyvänä ja esitin siinä neljäntyyppisiä kriteerejä.

Hyvän päätöksen on oltava käytännöllisesti toimiva ja toteuttamiskelpoinen, mutta se, että jokin asia

on teknisesti toteuttamiskelpoinen ei todellakaan merkitse, että se välttämättä on hyvä ja että se pitäisi toteuttaa. Kun kyse on ihmisistä, tarvitaan myös jonkinlainen suhde päätöksen kohteisiin. Hyvän päätöksen täytyykin toiseksi olla jollain perustavalla tavalla oikeudenmukainen ja tasapuolinen.

Mutta pelkkä mekaaninen toimivuus ja tasapuolisuus ei välttämättä tyydytä ihmisiä, jotka kenties kokevat päätöksen itselleen vieraaksi ja etäiseksi. Päätöstä ei siksi voi tuoda vain ulkoapäin, kuten yhteiskunnassa usein tapahtuu, vaan päätöksen on jotenkin vastattava sen kohteena olevien omaa kokemusmaailmaa. Mielihyvä ja sen tyyppiset asiat ovatkin hyvän yleisimpiä merkityksiä.

Hyvään päätökseen ei silti riitä sekään, että se jossain mielessä tyydyttää. Hyvä ei ole vain teknisen toimivuuden tai mielihyvän asia, vaan hyvä on aina myös ja nimenomaan moraalinen asia. Hyvä päätös on aidosti moraalinen ja pyrkii edistämään moraalista, esimerkiksi niin, että kyseisen asian suhteen heikommissa asemassa olevat otetaan jollain erityisellä tavalla huomioon.

Ajatukseni on siis se, ettei hyvää päätöstä voi löytää tai määrittellä vain yhdellä kriteerillä, vaan sen on jollain tavalla tavoitettava kaikki nuo neljä puolta yhtä aikaa. Tämä kuulostaa jälleen hyvin vaativalta, mutta asia voidaan konkretisoida esimerkiksi niin, että hyvän eri merkitykset eivät saisi olla täydellisessä ristiriidassa keskenään. Jos jokin ratkaisu on teknisesti erittäin hyvä, se ei saa olla moraalin vastainen.

Olennaista ei olekaan se, kuinka monta hyvän erilaista merkitystä erotamme ja mitkä ne ovat, vaan itse periaate siitä, että hyvä koostuu eri aspekteista, jotka kaikki ovat välttämättömiä ja jotka kaikki täydentävät toisiaan.

Kun nyt puhutaan hyvästä ammattilaisesta tai hyvästä työntekijästä, ajattelinkin yksinkertaistaa malliani kolmijaoksi. Hyvän ammattilaisen rakennusosiksi voitaisiin ajatella teknis-käytännöllinen hyvyys, sosiaalinen hyvyys ja moraalinen hyvyys. Ammattilaisen tulee luonnollisesti hallita hänen tarvitsemansa tekniset ja muut vastaavat taidot. Hänen tulee myös kyetä toimimaan sosiaalisessa ympäristössä niin, että hän pystyy siinä noita taitojaan toteuttamaan. Mutta ammattilaisuudessa ei ole kyse vain kommunikaatiosta tai sosiaalisista tai-

doista sinänsä, vaan tavoitteena on ihminen, joka tunnistaa myös työhönsä liittyvät moraaliset aspektit ja osaa ottaa ne huomioon kaikessa työssään.

Olennaista ajatuksessani on, että nämä hyvän aspektit eivät todellakaan ole toisilleen ulkoisia. Ei ole niin, että me ensin opetlemme tekniikan ja sitten erikseen katsomme, onko siinä jotain moraalisia tai eettisiä ongelmia. Tavoitteena tulee olla, että nämä aspektit ovat sisäisessä suhteessa keskenään ja myös nähdään sillä tavoin. Hyvyyden, moraalin, tulee olla läsnä jo itse tekniikan ja muiden taitojen perusopetuksessa, ei se ole päälleliimattava lisuke.

Hyvänsuontoa?

Kun puhun tässä moraalista, tarkoitan sitä yhtä ja samaa perusmoraalia, joka on yhteinen kaikille ihmisille, koska se kuuluu ihmisyyteen. Tietty rehellisyyden, reilun pelin, oikeudenmukaisuuden, toisten kunnioittamisen ja huomioon ottamisen vaatimus. Ei ole niin, että jokaisella olisi ikioma moraalinsa ja että moraalilla voisi olla mitä tahansa. Päinvastoin, moraalilla on juuri ihmisiä yhdistävä todellisuus, johon me jokainen kylläkin suhtaudumme omalla tavallamme.

Myös hyvän ammattilaisen ja hyvän ihmisen käsitteet voidaan nähdä toisiinsa liittyvinä. Työntekijänä, ammatissaan, ihminen kohtaa tietynlaisia vaatimuksia, eivätkä ne ole aivan samoja kuin mitä hän kohtaa muissa yhteyksissä. Suurempi virhe olisi silti erottaa ammattirooli tai ammattiminä kaikesta muusta ja sanoa, että toimin näin vain siksi, että se kuuluu ammattiini. Hyvän ammattilaisen yksi rakennusosa on hyvä ihminen, ja hyvä ihminen taas on aina nimenomaan moraalinen olento, juuri sellainen, joka kykenee jollain tavalla ottamaan toiset huomioon, pelaa reilua peliä, ylläpitää tuota mainitsemaani yksinkertaista perusmoraalia, joka on kaiken yhteiselämän, yhteiskunnan ja siten myös ammatissa toimimisen välttämätön ehto.

Moraalista asennetta, hyvän tunnistamista ja taipumusta hyvään voitaisiinkin kuvata suomen kielen mainiolla, mutta unohduksiin jääneellä termillä *hyvänsuonto*.

Ollaan ihmisiksi

Hyvä ammattilainen, hyvä työntekijä ja hyvä ihminen toteuttaa siis sitä, mitä sanomme inhimillisyydeksi. Inhimillisuus on jo sanana jokseenkin sama asia kuin ihmisuus, ja inhimillisuus on tunnetusti kaksimerkityksinen asia. Toisaalta sanomme, että kaikkihan on inhimillistä, siis että kaikki mitä ihminen tekee, kuuluu inhimillisen kulttuurin piiriin. Mutta samaan aikaan puhumme siitä, miten jokin kohtelu on epäinhimillistä ja vaadimme inhimillisiä olosuhteita. Silloin inhimillisuus onkin jokin vaatimus, jolla on omat kriteerinsä.

Tämä näyttää ristiriitaiselta, ja sitä se onkin, ja juuri siksi tämä inhimillisuus on niin totta. Tässäkin on kyse ristiriidasta, johon tulee suhtautua sekä-että-tavalla. Hyväksymme sen, että molemmat ristiriitaisilta näyttävät merkitykset yksinkertaisesti ovat totta, ja tämä hyväksyminen on usein hyppy, joka auttaa eteenpäin, oivallukseen. Inhimillisuus todellakin on aina yhtä aikaa tosiasia ja vaatimus, ja nimenomaan näitä molempia yhtäaikaan. Jos inhimillisuus on pelkkää faktaa, päädymme hyväksymään kaiken ja menemään mukaan siihenkin, mikä ei olisi hyväksymisen arvoista. Jos taas inhimillisuus on pelkkä vaatimus, siitä tulee liian ankara ja utopian tavoin se menettää helposti suhteen todellisuuteemme. Täysin sama asia koskee itse hyvän käsitettä. Hyvä on jotain, joka liittyy nimenomaan toiminnan päämäärään ja tarkoitukseen, mutta hyvä ei ole pelkkä päämäärä, vaan hyvä on nimenomaan päämäärän ja ulkoisten faktojen välinen suhde, niiden kohtaaminen. Asiat menevät hyvin silloin kun ne menevät niin kuin niiden pitääkin mennä, eli kun tavoittemme ja maailman ulkoiset faktat vastaavat toisiaan. Tässä mielessä myöskään hyvä työntekijä ei ole vain jokin idea, vaan hyvyys työssä on juuri mainitsemaani kohtaamista.

Hyvyyden ja hyvän työntekijän ongelman voi itse asiassa kiteyttää kahdella sanalla, suomen kielen erinomaisella ilmauksella *olla ihmisiksi*. Se ei tarkoita mitään aivan täsmällistä, ahdasrajaista määritelmää vaan se sallii monenlaisen olemisen, toiminnan ja suhtautumistavan, mutta kuitenkin niin, että tiettyjen perusasioiden, kuten vastuun ja sen perusmoraalin, on kaikessa toiminnassa oltava kunnossa.

Hyvyys on silloin lopultakin aika arkista ja tavalista.

Lähteet

- Aristoteles 1989. Nikomakhoksen etiikka (suom. Simo Knuuttila). Helsinki: Gaudeamus.
- Ojanen, Eero 1998. Hyvyyden filosofia. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, Eero 1999. Hyvyyden yhteiskunta. Helsinki: Kirjapaja.
- von Wright, Georg Henrik 2001. Hyvän muunnelmat (suom. Vesa Oittinen). Helsinki: Otava.

Kutsumus ja ammattietiikka

Antti Raunio

1 Kutsumus ja ammatti – kuuluvatko ne yhteen?

Tarkastelen seuraavassa nykyajan työelämää ja ammattietiikkaa kutsumusajatuksen näkökulmasta. Käsite "kutsumus" kuuluu kulttuurimme kristillis-peräiseen sanastoon. Sen lähtökohta on apostoli Paavalin kirjoituksissa (1 Kor. 7:20), mutta meille kutsumusajatus on välittynyt Martti Lutherin ja hänen seuraajiensa tulkitsemana. Luterilaisessa kulttuurissa kutsumusajatus on pitkään määrittänyt ihmisen paikkaa ja tehtävää yhteisön jäsenenä. Kutsumus ei ole pelkästään eettinen käsite, vaan siihen kuuluu myös teologinen ulottuvuus. Tästä syystä seuraavaan tarkasteluun sisältyy kutsumuksen pohdintaa sekä eettisestä että teologisesta näkökulmasta.

Nykyään luterilaiseen kutsumuskäsitykseen liitetään usein Max Weberin ajatus "protestanttisesta työetiikasta". Sen keskeisiä piirteitä ovat työnteon ja ahkeruuden korostus, työssä menestyminen ja vaurastuminen osoituksena Jumalan suosioista ja kuulumisesta valittujen joukkoon sekä "maailmansisäinen askeesi" eli säästäväisyys ja yksinkertainen elämäntapa vauraudesta huolimatta. Weber piti protestanttista työetiikkaa uuden ajan kapitalismin henkisenä lähtökohtana. Ihmisen kutsumukseksi ymmärrettiin rahan ansaitseminen. (Kyntäjä 1980, 7.) Weber (1980, 59) kuitenkin korosti, että luterilaista kutsumusajatus ei tule pitää protestanttisen etiikan ja kapitalismin hengen ilmentymänä. Protestantismi

tarkoitti hänelle erityisesti kalvinismin pohjalta muotoutunutta brittiläistä puritanismia. Puritaanit muuttivat 1600- ja 1700-luvuilla suurin joukoin Englannista Pohjois-Amerikkaan. Heidän teologis-poliittinen aatemaailmansa on merkittävä tekijä Yhdysvaltojen synnyssä ja kehityksessä.

Luterilaisen kutsumusajatuksen ja protestanttisen työetiikan yhdistäminen onkin periaatteiden tasolla ilmeinen sekaannus. Toinen asia on, että Weberin protestanttiseksi työetiikaksi nimittämän ajattelutavan piirteet ovat kulkeutuneet myös luterilaiseen Pohjolaan. Niiden lähde ei kuitenkaan ole luterilainen teologia ja etiikka.

Luterilaisen kutsumusajatuksen ydin on, että ihminen on kutsuttu palvelemaan lähimmäisiään. Kutsumus toteutuu kaikissa tilanteissa ja tehtävissä, joissa päämääränä on tehdä toisille jotakin sellaista, mitä he tarvitsevat. Ihmisellä ei ole vain yhtä kutsumusta, vaan oikeastaan kaikki suhteet toisiin ihmisiin ovat - tai niiden on määrä olla - kutsumuksia. Alkuperäiselle ajatukselle vääryyttä tekemättä voi sanoa, että kutsumusten piiriin kuuluu koko luomakunta. Kutsumukset ovat tehtäviä, jotka ihmiselle asetetaan ihmisyyhteyden jäsenenä ja luomakunnan osana. Esimerkiksi äitiys, isyys, lapseus, veljeys, sisaruus, ystävyys ja naapuruus ovat kutsumuksia. Kutsumusajattelulle on ominaista, että kaikkia tehtäviä, joilla lähimmäistä voidaan palvella, pidetään tärkeinä. Tässä mielessä ei ole olemassa "huonompia" ja "hienompia" töitä, vaan kaikkein vähäisimmältä ja vastenmielisimmiltä näyttävät tehtävät ovat usein kaikkein tärkeimpiä. (Luterilaisen kutsumusajatuksen sisällöstä ks. Wingren 1948 ja Knuuttila 1999.)

Kutsumusajatuksen pohjalta yhteisö pyritään rakentamaan niin, että sen jokainen jäsen voi toteuttaa yhtä tai useampaa yhteistä hyvää edistävää tehtävää. Kutsumuksen toteutumisen kannalta olennaista on siis oman tehtävän ja toiminnan ymmärtäminen palvelemiseksi. Palveleminen puolestaan edellyttää taitoa arvioida ja tuntea oman toiminnan piirissä olevien ihmisten tarpeita. Kutsumuksen toteuttaminen ei kuitenkaan tarkoita kaikkiin mahdollisiin "tarpeisiin" vastaamista. On tarpeen kysyä, mitä palveleminen oikeastaan on ja millä tavoilla ihmisten tarpeita voi ja tulee arvioida.

Kutsumus-käsitteen merkitys on vähitellen muuttunut. Nykyään se tarkoittaa useimmiten "sisäistä kutsumusta", yksilön kokemaa taipumusta ja halua tietynlaiseen työhön tai ammattiin. Tämä näkökulma liittyy kutsumuksen ihmisen pyrkimykseen "toteuttaa itseään" ja saattaa sulkea yhteisen hyvän edistämisen näköpiiriin ulkopuolelle. Sisäinen kutsumus on kuitenkin vain toinen puoli kutsumuksen kokonaisuutta. Ulkoinen kutsumus, kutsu yhteisen hyvän edistämiseen, on yhtä tärkeää kuin omien taipumusten ja lahjakkuuden toteuttaminen.

Luterilainen kutsumusajatus syntyi 1500-luvun alun keskieuropalaisessa käsityöläis- ja maatalousyhteisössä. Teollistumisen, kaupungistumisen ja markkinatalouden muotoutumisen myötä kutsumusta on usein pidetty vanhentuneena käsitteenä. Yhteiskunnan muutosten on katsottu vaikuttaneen niin syvästi yhteiskunnan rakenteeseen ja työn luonteeseen, että maatalous- ja käsityöläisyhteiskunnassa muotoutuneelle kutsumusajatukselle ei enää ole sijaa. Yhteiskunta on irtautunut luonnon asettamista ehdoista ja rajoista; siitä on tullut yhä enemmän ihmisen muovaama ja rakenteeltaan monimutkainen. Yhteiskuntaan näyttää syntyneen monia sellaisia tehtäviä ja ammatteja, joihin kutsumusajatus ei sovi. Toisin sanoen niiden päämäärä ei ole lähimmäisen palveleminen ja yhteisen hyvän edistäminen ainakaan sellaisella tavalla, että tämä päämäärä voisi motivoida näissä tehtävissä toimivia ja ohjata heidän ratkaisujaan.

Elämän eri alueilla, politiikassa, taloudessa, koulutuksessa, oikeusjärjestelmässä ja uskonno(i)ssa näyttävät vallitsevan eri lainanalaisuudet. Myös se, mikä on oikein ja mikä väärin, ratkaistaan eri elämäalueilla toisistaan poikkeavista lähtökohdista. Tästä syystä yhteisen hyvän sisällön ja siihen johtavan toiminnan hahmottaminen on käynyt yhä vaikeammaksi, ellei mahdottomaksi.

Ehkä juuri vastareaktiona eriytymiskehitykselle on syntynyt voimakas kiinnostus etiikkaan ja "arvokeskusteluun". Etiikan opiskelu ei kuitenkaan sinänsä ratkaise elämäalueiden eriytymisen ongelmaa, koska moderni etiikka on itse osallinen samasta ilmiöstä. Monet moraalifilosofit ovat sitä mieltä, että mitään yleispätevää etiikkaa ei ole eikä voikaan olla. Esimerkiksi ammattietiikoita ei välttämättä

yhdistä mikään yhteinen käsitys eettisyydestä tai moraalisisista periaatteista, nehan ovat syntyneet eri elämänalueiden piirissä ilmenneiden moraalisten ongelmien hahmottamisen ja ratkaisemisen tueksi. On kuitenkin mahdollista, että ammattietiikan opiskelu ja pohdinta johtaa kysymään myös ammattien harjoittamisen yhteistä eettistä perustaa. Mervi Friman etsii tämän kirjan artikkelissaan tällaista perustaa hyve-etiikasta. Myös kutsumusajatus voi olla yhdistävä tekijä, joka luo perustaa toiminnalle eri ammateissa ja kaikissa ihmissuhteissa.

Teollisuusyhteiskunnassa työ liukuhinnan ääressä näytti olevan luonteeltaan kaukana kutsumuksesta. Jälkitekollisessa yhteiskunnassa voidaan kysyä, onko palkkatyötä vailla olevalla mitään kutsumusta, miten voisi kasvavien ja ristiriitaisten vaatimusten paineessa löytää työlle merkityksen ja mielekkyyden tai miten jaksaisi säilyttää halun ja kyvyn tehdä työtä. Kummassakin tapauksessa kutsumus on hävinnyt juuri siksi, että ihmisellä ja hänen toiminnallaan ei näytä enää olevan selkeää tehtävää yhteisössä ja yhteisen hyvän edistäjänä.

Mutta ongelma voi olla vielä syvempi kuin yksittäisten ammattien irtautuminen kutsumusajatukselta. Oikeastaan koko nykyisen, markkinatalouden varaan rakentuvan yhteiskunnan perusidea näyttää olevan toinen kuin käsitys ihmisen tehtävästä kutsumusten toteuttamisena. Markkinatalous perustuu yhä sille näkemykselle, että yksilöiden pyrkimys oman hyvänsä – ennen muuta varallisuutensa – lisäämiseen ja siihen perustuva mahdollisimman vapaa kilpailu tuottaa lopulta "näkyvämmän käden" ohjaamana kaikkien kannalta parhaan tuloksen. (Ks. esim. Mutanen 2003.) Tästä näyttää seuraavan, että ainakin kutsumuksen ulkoinen aspekti, kutsu palvelemaan toisia ja yhteistä hyvää, häviää ja kutsumuksesta jää jäljelle korkeintaan sisäinen puoli, halu omien kykyjen ja taipumusten toteuttamiseen.

Alkuperäiselle kutsumusajattelulle onkin ominaista oman hyvän edistämisen ja lähimmäisen palvelemisen jännitteisyys. Kutsumukseen ei oikeastaan kuulu ajatus pyrkimyksestä oman vaurauden tai hyvinvoinnin lisäämiseen. Omaisuuden karttuminen ei kuitenkaan sinänsä ole paha tai kutsumuksen vastainen asia, se vain ei ole toiminnan perimmäinen päämäärä. Mikäli omaisuutta karttuu, sitä

tulee käyttää tarvitsevien hyväksi. Luterilaisen kutsumusajattelun pohjalta ei pidetty köyhyyttä ihan teena, mutta ei myöskään erityisesti tavoiteltu rikkautta, vaan kohtuullista toimeentuloa, josta riittää omiin tarpeisiin mutta myös yhteisen hyvän edistämiseen. Yhteisössä, jonka jäsenet toteuttavat kutsumuksiaan, ihmiset palvelevat toisiaan niin, että kaikkien kohtuulliset tarpeet tulevat tyydytetyiksi. Pyrkimys tarpeiden kohtuulliseen täyttämiseen on ollut pitkään tärkeä ajatus länsimaaisessa aateperinössä – se kuuluu esimerkiksi hyve-etiikkaan – mutta nykyään sitä on vaikea hyväksyä ainakaan yleisesti päteväksi eettiseksi periaatteeksi. Taustalla lienee pelko, että yksilöiden taloudelliseen toimeliaisuuteen perustuva järjestelmä voisi menettää keskeisen perustan, jos kaikki tyytyisivät tavoitteissaan kohtuuteen.

2 Miten voin palvella?

Kutsumuksen ja palvelun yhteenkuuluvuus on tärkeä näkökohta pohdittaessa työn ja ammattien etiikkaa. Vaikka onkin tapana puhua erikseen "palveluammateista", palvelemisen ulottuvuus voi liittyä kaikkeen työntekoon. Oman kutsumuksen löytäminen ja toteuttaminen on pitkälti vastauksen etsimistä kysymykseen "miten voin palvella?". On tärkeää, että tämän kysymyksen esittäminen ei ole opittu fraasi, vaan siihen sisältyy aito pyrkimys selvittää, mitä palveleminen on, miten juuri minä voin sitä toteuttaa ja vielä mitkä ovat kulloinkin parhaat keinot palvelun toteutumiseksi.

Kysyttäessä mitä palveleminen on, on tarpeen erottaa toisistaan palvelu päämääränä ja palvelu keinona. Palvelu voidaan ymmärtää keinoksi tai joukoksi menetelmiä jonkin päämäärän saavuttamiseksi. Päämäärä on tällöin jotakin muuta kuin palvelu. Esimerkiksi ravintolassa päämääräksi voidaan ymmärtää tuottava liiketoiminta, ja asiakkaiden palvelu keinoksi tämän päämäärän saavuttamiseen. Sairaalassa päämääräksi voidaan asettaa tietty määrä hoitosuoritteita tietyssä ajassa. Potilaiden ammattitaitoinen hoito voidaan puolestaan ymmärtää keinoksi saavuttaa tämä päämäärä. Korkeakoulun päämäärä on nykyään "tuottaa" tietty määrä tutkintoja, ja

opetuksen ja ohjauksen kehittäminen nähdään keinoiksi tuotantotavoitteiden saavuttamiseen.

Toinen vaihtoehto on, että palvelu ei ole keino vaan itse päämäärä, johon pyritään. Sekä ravintolassa että sairaalassa voidaan pyrkiä siihen, että ihmiset tulevat palveluiksi. Tämä ei tietenkään sulje pois kannattavaa liiketoimintaa, pyrkimystä tehokkaan toimintaan tai hyvään opetukseen. Olisiko kuitenkin mahdollista ajatella niin, että palvelu on varsinainen päämäärä ja liiketoiminta keino sen toteuttamiseksi? Entä tehokas hoito tai tutkintotavoitteisiin pyrkiminen, voisiko nekin ymmärtää välineiksi palvelun toteutumiseksi?

Kutsumusajattelun näkökulmasta juuri palvelun toteutuminen on päämäärä. Taloudellinen kannattavuus, ihmisten tehokas hoitaminen ja tutkintotavoitteisiin pyrkiminen ovat toki keinoina hyvin erilaisia. Taloudellinen kannattavuus voidaan ymmärtää palvelua edistäväksi keinoksi, koska se tuottaa resursseja, joita voidaan käyttää palvelun parantamiseen. Mutta eivätkö tehokkuus hoidossa ja tutkintojen tuottaminen korkeakoulussa ole juuri sellaista nopeaa, teknistä ja "kylmää" toimintaa, joka estää todellisen palvelun toteutumista?

Asiaa voi valaista laajemmasta yhteydestä otetulla esimerkillä. Hyvinvointiyhteiskunta pyrkii kansalaisten hyvinvoinnin edistämiseen ja turvaamiseen takamaalla kaikille tietyt perusoikeudet. Mutta pitäisikö hyvinvointi ymmärtää päämääräksi vai keinoksi? Päämääräksi tulkittuna se voi johtaa yksipuoliseen käsitykseen sekä yhteiskunnasta että yksilöistä. Yhteiskunnan tehtäväksi nähdään ihmisten hyvinvoinnin lisääminen erilaisin toimenpitein, ja yhteiskunnan vastuulle kuuluvia hyvinvoinnin alueita löytyy jatkuvasti lisää. Kansalaiset puolestaan mieltävät tällaisen yhteiskunnan välineeksi, jonka avulla sopii tavoitella itselleen mahdollisimman suurta hyvinvointia mahdollisimman pienellä panostuksella. Mutta jos hyvinvointi ymmärretäänkin välineeksi, joka edistää ihmisten keskinäisen palvelun toteutumista, se tarkoittaa yhtäältä ihmisen kykyä ottaa vastaan palvelua muilta ja toisaalta edellytyksiä asettua toisten palvelukseen. Kumpikaan taito, sen enempää palvelun vastaanottaminen kuin sen toteuttaminenkaan, ei ole itsestään selvä asia, johon ei tarvitse kiinnittää huomiota. (Ks. esim.

Raunio 1995b.)

Kutsumuksen mukainen palveleminen voidaan nykyään helposti mieltää oman minän ja omien tarpeiden "uhraamiseksi" tai "itsensä unohtamiseksi", ympäristön asettamien odotusten täyttämiseksi, eräänlaiseksi liiallisen kiltteyden vaatimukseksi. Tästä ei kuitenkaan ole kysymys. "Kiltteyden ongelma" voi syntyä, jos ihminen toteuttaa pelkästään ulkoista kutsumusta pyrkien vastaamaan ympäristön esittämiin tarpeisiin omasta sisäisestä tilastaan välittämättä. Tämän tyyppinen "itsensä uhraaminen" sisältää yleensä myös ajatuksen oman toiminnan oikeuttamisesta ulkopuolelta tulevan palkkion, hyväksynnän, kiitollisuuden ja arvostuksen perusteella. Tosiasiassa tällä tavoin "itsensä uhraava" ei siis pyrikään tyydyttämään toisten tarpeita vaan omaan, vaikka hän ei ehkä ole niistä täysin tietoinen. Riittävää palkkiota ja tunnustusta ei kuitenkaan koskaan tunnu tulevan, ja siksi on yritettävä yhä enemmän palkkion saavuttamiseksi.

Kutsumukseen perustuva palvelu ei sisällä – tai ainakaan sen ei tulisi sisältää – palkkioon perustuva oman toiminnan oikeutusta. Palvelu perustuu yksinkertaisesti pyrkimykseen vastata ihmisyyhteisössä ilmeneviin konkreetteihin tarpeisiin riippumatta siitä, millaista vastinetta palvelusta on odotettavissa. Ihmisen odottaman palkkion ja hyväksynnän ongelma ei ole ratkaistavissa pelkästään eettisesti tai psykologisesti, vaan siihen tarvitaan teologinen näkökulma.

3 Kutsumuksen teologinen ulottuvuus

Kutsumuksen teologinen ulottuvuus tarkoittaa sitä, että kutsumuksen toteuttaminen ymmärretään Jumalan lahjojen välittämiseksi niitä tarvitseville. Lahjat ihminen vastaanottaa jumalasuhteessaan, siis uskon välityksellä. Kun ihminen saa ensin sen mitä tarvitsee, hänen ei tarvitse perustaa toimintaansa omien enemmän tai vähemmän kätkettyjen ja naamioitujen tarpeiden tyydyttämiseksi. Palvelun lähtökohta on siis, että ihminen ottaa ensin vastaan hyvää, jotta hän voisi tehdä toisille hyvää. Luojan hyvää tekevä työ puolestaan toteutuu luotujen,

veden, maan, auringon, kasvien, eläinten ja ihmisten välityksellä. Olennaista on ihmisen "kyky" tulla palvelukseksi, vastaanottaa hyvää itsensä ulkopuolelta. Aito kutsumus sisältää uskon ja luottamuksen, koska juuri uskolla ihminen voi ottaa vastaan sen hyvän, jota hänet on kutsuttu välittämään. Näitä hyviä eli jumalallisia lahjoja, joita usko ottaa vastaan, ovat esimerkiksi oikeudenmukaisuus, turvallisuus, terveys, toivo ja ilo.

Kutsumus voidaan kuitenkin ymmärtää myös filosofisessa tai eettisessä merkityksessä. Filosofisesti katsoen ihminen on itse jollakin tavalla oikeudenmukaisuuden, terveyden, turvallisuuden ja muiden hyvien asioiden aikaansaaja. "Hyvä" ei ole uskon-suhteessa vastaanotettua lahjaa, vaan inhimillisen edellytyksin, kyvyin ja ponnistuksin "tuotettua". Myös tästä lähtökohdasta käsin voi kuitenkin päätyä lähimmäisen palvelemisen päämäärään.

Kutsumuksen sisällöstä on suureksi osaksi hävinnyt edellä kuvattu teologinen näkökulma. Silti kutsumukseen liitetään yleisesti jonkinlaisen pyyteettömyyden ajatus. Kutsumustyötä tekevä ei ole tehtävässään "rahan takia" vaan koska haluaa tehdä juuri kyseistä työtä. Pyyteettömyys koskee työstä saatavaa korvausta ja mahdollisesti myös yhteiskunnallista arvostusta, mutta mahdollisuutta itsensä toteuttamiseen pidetään yleensä tärkeänä. Työstä saatava henkinen tyydytys ei kuitenkaan ollut alkuperäisen kutsumusajatuksen piirre (Kjellberg 1994). Tehtävien hoitaminen ja niissä onnistuminen saattoi toki tuoda tyydytystä, mutta tämä ei kuitenkaan ollut kutsumuksen toteutumisen kannalta olennaista. Olennaista oli pyrkiä ymmärtämään omien tehtävien luonne mahdollisimman hyvin ja toteuttaa niitä yhteistä hyvää edistäen.

4 Ammattien arvopäämäärät yhteiskunnallisina kutsumuksina

Ammattieettisessä keskustelussa yleinen kanta on, että varsinaisia ammatteja, professioita, ovat sellaiset yhteiskunnalliset tehtävät, jotka oikeutetaan viittamalla yhteiskunnan yhteisiin arvoihin kuten terveys, hyvinvointi, turvallisuus, oikeudenmukaisuus ja inhimillinen kasvu. (Airaksinen 1991.) "Arvo"

tarkoittaa tässä yhteydessä päämäärää, jota yhteiskunnassa pidetään laajasti tavoittelemisen tai edistämisen arvoisena. Kutsumusajattelun näkökulmasta on kuitenkin kysyttävä, ovatko nämä ammatteihin liittyvät arvot itseisarvoja eli ammattien varsinaisia päämääriä, joita ei enää käytetä keinoina minkään muun päämäärän saavuttamiseksi. Edellä esitin, että kutsumusajatuksen näkökulmasta tällaiset arvot ovat keinoja keskinäisen palvelun toteutumiseksi.

On kuitenkin myös ryhmä ammatteja, joiden työhön ei sinänsä liity mitään selkeää arvopäämäärää. Nämä "ammatit" ovat luonteeltaan teknisiä; niihin kuuluvia tietoja ja taitoja voidaan käyttää monenlaisten arvojen palveluksessa. Tyypillisiä esimerkkejä tällaisista ammateista ovat teknisen ja kaupallisen alan ammatit. Tekniikka ja talous on yleisesti – ainakin viime aikoihin asti – ymmärretty välineiksi eikä itseisarvoiksi tai varsinaisiksi päämääriksi. Mikäli ammatin *omaa*, sen palvelutehtävään perustuvaa arvoa ei ole, ammattikunta toteuttaa muiden, esimerkiksi työnantajan tai asiakkaiden asettamia arvoja. Yksittäinen teknisen tai taloudellisen koulutuksen saanut henkilö voi kyllä asettua jonkin yhteisesti hyväksytyyn arvon palvelukseen, mutta koulutus ei suoraan liitä häntä siihen. Toisaalta myös perinteisten professioiden tietoja ja taitoja voidaan tietysti käyttää jonkin muun kuin ammatin omien arvojen edistämiseen. On mahdollista, eikä ehkä aivan harvinaista, että ammatin omasta päämäärästä tulee vain välinearvo muiden päämäärien tavoittelussa. Esimerkiksi terveys, turvallisuus tai oikeudenmukaisuus saattaa joutua välineeksi suhteessa taloudellisen edun tai henkilökohtaisen maineen tavoitteluun. Päämäärien eli itseisarvojen ja päämääriin johtavien välineiden suhde on yksi keskeinen ammattien etiikan ongelma. Kutsumusajattelun näkökulmasta palvelu tai toisten hyvän edistäminen on aina varsinainen päämäärä.

Kutsumusajatus on ensisijaisesti yhdistetty sellaisiin ammatteihin, jotka ovat jonkin yhteisesti hyväksytyyn arvon palveluksessa kuten lääkärit, tuomarit ja upseerit. Arvot voidaan tässä yhteydessä ymmärtää myös yhteiskunnallisiksi tarpeiksi, joista huolehtimista pidetään tärkeänä. Yhteiskunnassa on jatkuva kutsu näiden tehtävien hoitamiseen, niitä tarvitaan, jotta yhteiskunta pysyisi koossa, säilyttäisi toiminta-

kykynsä ja voisi edistää yhteisesti tärkeinä pidettyjä asioita. Tässä mielessä nämä ammatit ovat kutsu-
muksia. Tämä sopii myös yhteen luterilaisen kutsu-
musetiikan perusidean kanssa, jonka mukaan kutsu-
mus on tehtävä, jossa ihminen palvelee toisia yhteis-
sön jäseniä ja edistää yhteistä hyvää. Perinteisten
professionien rinnalle on kuitenkin syntynyt monia
uusia ammatteja, joille ei vielä ole muotoutunut
eettisiä ohjeita, eikä niiden asema kutsumuksina ole
myöskään selkiytynyt.

Ammattien etiikkaan ja kutsumusluonteeseen
liittyy kysymys koulutuksen päämääristä. Perinteis-
siin professioihin valmistutaan yleensä tiedekorkea-
kouluista ja uusiin ammatteihin ammattikorkea-
kouluista ja -oppilaitoksista. Ammattikorkeakoulu-
ja luonnehditaan työelämälähtöisiksi ja pragmaattis-
esti suuntautuneiksi, tiedekorkeakouluja puoles-
taan tutkimuspainotteisiksi ja teoreettisesti suun-
tautuneiksi. Toisaalta ammattikorkeakouluissa näyt-
tää olevan pyrkimystä suuntautua tutkimukseen ja
tiedekorkeakouluissa entistä enemmän vastata työ-
elämän välittömiin tarpeisiin. Työelämälähtöisyys
perustuu ajatukselle työelämän tarpeisiin vastaavas-
ta koulutuksesta. Mutta työelämän tarpeet voivat si-
säلتää hyvin monenlaisia asioita. Voi kysyä, mitä
tarkoitetaan "työelämällä" eli kenen tarpeista on lo-
pulta kyse? Toiseksi on syytä selvittää, millaisista
tarpeista on puhe. Koskevatko ne esimerkiksi työn-
tekijöiden persoonallisuuden piirteitä, arvoja, tekni-
siä taitoja vai tiettyjen asiakokonaisuuksien hallin-
taa? Ammatteihin liittyvät arvot asettavat työelämä-
lähtöisyydelle tietyt rajat, koska ammattietiikan
omaksunut työntekijä ei voi noudattaa työelämä-
lähtöisyyttä ammatin arvojen vastaisesti. Työelämän
tarpeisiin vastaaminen ei myöskään välttämättä ole
kutsumuksen mukaista palvelua. Kutsumuksen to-
teuttaminen ei merkitse sitä, että kaikkiin ilmaistui-
hin tarpeisiin on vastattava. Tarpeita on kyettävä ar-
vioimaan kriittisesti. Kutsumusajatuksen näkökul-
masta on tarpeen kysyä, ovatko tarpeet kohtuullisia
ja voiko niihin vastaamalla edistää yhteistä hyvää.

5 Ulkoinen ja sisäinen kutsumus

Edellä on ollut puhe ulkoisesta kutsumuksesta
"yhteisenä tarpeena". Perusidea on, että keskinäinen
palvelu on varsinainen päämäärä ja ihmiset toteut-
tavat sen eri ulottuvuuksia eli edistävät tiettyjä arvo-
ja omissa ammateissaan ja tehtävissään. Sisäisen kut-
sumuksen tunteminen johonkin ammattiin merkit-
see usein juuri jonkin arvopäämäärän omaksumista
ja omien kykyjen kokemista sen toteuttamiseen
soveltuvaksi.

Ulkouden ja sisäisen kutsumuksen yhteensovitta-
minen ei kuitenkaan ole aina ongelmattonta. Joskus
ajatellaan, että sisäisestä kutsumuksesta seuraa hen-
kilön oikeus saada myös ulkoinen kutsu vastaavaan
tehtävään. Tällaista oikeutta ei kuitenkaan ole, eikä
liene kovin hyviä perusteita sellaisen oikeuden puo-
lustamiselle. Tämä on myös yksi kutsumuksen ja
ammatin yhteen liittämistä koskeva eettinen ja yh-
teiskunnallinen ongelma. Kutsumuksesta on kysy-
mys silloin, kun ulkoinen kutsu ja sisäinen valmius
kohtaavat. Työelämän ongelmia, uupumusta, työt-
tömyyttä ja työelämästä syrjäytymistä voi tarkastel-
la myös siitä näkökulmasta, miten yhteisöjä voisi ra-
kentaa niin, että kaikilla yhteisön jäsenillä olisi mie-
lekäs tehtävä kokonaisuuden palveluksessa. Nykyi-
nen työelämä tarpeineen ja vaatimuksineen lienee
varsin kaukana tästä ajatuksesta.

Ulkouden kutsun välittymisen tavat, toisin sanoen
ammattiin rekrytointi ja koulutukseen valikoitumi-
nen, voivat olla ongelmallisia. Ne voivat valikoida
sellaisia, joiden kyvyt ja sitoutuminen ammatin ar-
vopäämääriin eivät ole riittävät ja ne voivat karsia
sellaisia, joilla kuitenkin olisi nämä edellytykset.
Vaikeutena on esimerkiksi ammattien tiedeperustan
ja käytännön ammatinharjoituksen suhde. Tiedepe-
rustaiseen koulutukseen valikoitaessa on vaikea kiin-
nittää huomiota henkilöiden arvopäämääriin ja mo-
tivaatioon, silloin selvitetään vain ihmisen kykyä
omaksua kyseisen tiedepohjan ammateissa vaaditta-
vat tiedot ja taidot. Koulutukseen pääsee henkilöi-
tä, jotka eivät liitä tietojaan ja taitojaan ammatin ar-
voihin. En silti suosittelen korkeakoulujen pääsyko-
keisiin arvo- tai motivaatiotestejä. Ammattietiikan
tulee pikemmin välittyä koulutuksen sisällössä ja

opettajien omassa asenteessa. Myös ammattikuntien tehtävänä on pitää huolta omasta eettisestä tasostaan. Tosin monilla vahvoilla ammattikunnilla saattaa olla vaikeuksia kuunnella ja käsitellä ulkopuolelta tulevaa kritiikkiä.

Sisäisen kutsumuksen huomioon ottaminen merkitsee myös sitä, että luonteeltaan tekniset, tiettyjen välineiden hallintaan liittyvät ammatit, voivat muodostua kutsumuksiksi. Vaikka ammatilla ei itsessään ole selkeää arvopäämäärää, ammatin harjoittaja voi omaksua sellaisen käyttäen taitojaan oikeudenmukaisuuden, terveyden turvallisuuden, luonnon suojelemisen tai jonkin muun yhteistä hyvää edistävän arvon hyväksi. Ammattikunnat voivat myös kehittää omaa alaansa paitsi tiedollisesti ja taidollisesti myös kutsumusajatuksen näkökulmasta selvittämällä sitä, miten oman ammatin tiedoilla ja taidoilla edistetään yhteistä hyvää.

Tämä viittaa siihen, että eri ammattien arvopäämäärien taustalla on jotakin vielä perustavampaa, jokin alue, jonka kautta monet yhteiskunnan tehtävät voivat muodostua kutsumuksiksi. Samalla on mahdollista, että jotkut tehtävät eivät voi täyttää kutsumuksen tuntomerkkejä. Mikäli näin on, näiden tehtävien eettinen oikeutus on ylipäättään kyseenalainen.

6 Ammattien moraalifilosofisena ja teologisena kysymyksenä

Arvopäämäärien "edellä" tai "taustalla" olevaa aluetta voidaan tarkastella sekä moraalifilosofisesti että teologisesti. Filosofisesti on kysymys moraalista, siitä perustasta, johon arvot liitetään ja joka lopulta myös määrää sen, miten arvoihin suhtaudutaan. Teologisesti on kysymys rakkaudesta eli siitä, millä tavalla Jumalan lahjat ja ihmisten tarpeet kohtaavat toisensa.

Mikäli moraalifilosofia edeltää arvoja, myös nk. yhteisiä arvopäämääriä, arvot eivät ole ammattietiikan peruskäsitteitä, vaan nekin ovat moraalin "palveluksessa". Siksi oman ammattinsa arvojen edistämiseen sitoutunut ammatinharjoittaja ei pohjimmiltaan ole arvojen palveluksessa vaan ihmisten ja koko luomakunnan palveluksessa sillä "arvoalueella", joka hänen

ammattiinsa kuuluu.

Teologisesti arvioiden hänen vastuulleen on uskottu jokin alue maailmassa olevasta Jumalan luomasta hyvästä – aineellisesta, henkisestä tai hengellisestä – ja hänen tehtävänsä on muokata ja välittää tätä hyvää niille, jotka sitä tarvitsevat. Tämä on hänen kutsumuksensa ammatinharjoittajana. Luterilaisen kutsumusetiikan mukaan ulkoinen ja sisäinen kutsumus yhdistyvät oikein vasta, kun ihminen on asettunut toisten palvelukseen, päämääränään olla toisille hyödyksi, eli välittää Jumalalta tuleva hyvä tarvitseville.

Hyvän välittämiseen tai jonkin yhteisen arvon edistämiseen liittyy monia ongelmia. Ne muodostavat ammattien etiikan erityisalueen, jolle en voi tässä yhteydessä mennä. Lääkäri, hoitaja, upseeri, sotilas, tuomari, opettaja, pappi ja diakoni ovat kaikki ihmisten palveluksessa eri tavoin. Hyvän välittäminen ei suinkaan aina ole välitöntä miellyttävien asioiden tekemistä, vaan voi vaatia toteutuakseen "kipeitä leikkauksia". Tässä mielessä kaikki ammattipätevyys, tietojen ja taitojen käyttö, osoittautuu myös eettiseksi kysymykseksi. On kysyttävä, millä tavalla ja missä muodossa välitän sen hyvän, joka minulle on uskottu, jotta se parhaiten vastaa tätä hyvää tarvitsevien konkreettisia tarpeita. Teknisen taidon osoittaminen ei vielä ole kutsumuksen toteuttamista. Useimmissa tapauksissa on otettava huomioon juuri ne ihmisyksilöt, joita päätökset ja toimenpiteet kohtaavat. On pyrittävä asettumaan heidän asemaansa ja ymmärtämään heidän tarpeensa. Tämä voi edellyttää asettumista potilaan tai asiakkaan senhetkistä tahtoa vastaan. Kyse ei ole kuitenkaan paternalismista siinä mielessä, että asiantuntija tietäisi ilman muuta, mikä on toiselle parhaaksi.

Nykyinen tulosajattelu näyttää olevan usein ristiriidassa kutsumusetiikan kanssa, koska se on kiinnostunut laskettavista suoritteista. Tyypillinen esimerkki on hotelli, jossa huoneet on siivottava asutavaan kuntoon tiettyssä ajassa riippumatta siitä, onko työ annetuilla ehdoilla tehtävissä hyvin. Vastaava tapaus on työvoimatoimisto, jonka pitää kirjata tietty määrä työllistämiseen tähtäviä toimenpiteitä riippumatta siitä, onko niissä asiakkaiden todellisen työllistymisen kannalta mitään järkeä, tai

korkeakoulu, jonka pitää sitoutua tuottamaan määrätty määrä tutkintoja täysin riippumatta opiskelijoiden todellisista mahdollisuuksista saada opinnot valmiiksi sekä opettajien resursseista opiskelijoiden ohjaamiseen. Kaikki tämä on palvelun toteutumista estävää. "Tulos" voi olla hyvä vain, jos se on yhteisen moraalin ja arvopäämäärän mukainen, ei siitä irrallinen laskennallinen "yksikkö". Ulkoisten rajoitteiden ei pitäisi estää tekemästä työtä hyvin, niin että sen tekijät voivat kokea olevansa mielekkäissä palvelutehtävissä. Mikäli näin ei ole, työelämän "tarpeet" ovat hävittäneet mahdollisuuden kutsumuksen toteuttamiseen. Tämä puolestaan tarkoittaa, että työ on vain tehtävien suorittamista, mutta sen mielekkyys osana ihmisyyteen kokonaisuutta on menetetty.

Kutsumusten etiikka koostuu näin eri "tasoista", yhteisestä keskinäisen palvelemisen päämäärästä, yhteisistä tarpeista ja päämääristä eli arvoista, ammatin omista eettisistä erityiskysymyksistä ja lisäksi vielä ammattikunnan jäsenten yksilöllisistä arvoista.

Keskinäisen palvelun etiikka koskee sitä, millä tavalla ammatteihin kuuluvia tietoja ja taitoja käytetään ihmisten hyväksi. Yhteinen moraalitietäminen antaa myös perustan ammatin erityiskysymysten tarkastelulle ja ohjaa sitä, missä määrin ammatissa voi toteuttaa omia yksilöllisiä arvojaan ja päämääriään. Työn ja ammatin ymmärtäminen kutsumukseksi ei välttämättä sovi yhteen sen kanssa, että työ olisi ihmisen "itsensä toteuttamista". On hyvä tehdä ero erilaisten itsensä toteuttamisen käsitteiden välillä. Ihmisen omien pyrkimysten edistäminen ja omien päämäärien tavoittelu voi olla täsmälleen kutsumusajatuksen vastaista. Tällöin hän määrittelee itse omat tehtävänsä ja päämääränsä ja kulkee niiden tehtävien ja päämäärien ohi, jotka ulkoinen kutsumus hänelle asettaa toisissa ihmisissä ja koko luomakunnassa. Itseen palveleva ihminen ei voi toteuttaa kutsumusta.

On kuitenkin toinen tapa "toteuttaa itseään" ja lahjakkuuttaan. Ihmisen lahjat ja kyvyt ovat juuri hänelle annetut välineet hyvän välittämiseen. Asettuessaan lahjoineen toisten palvelukseen hän sekä toteuttaa että vastustaa itseään. Hän käyttää omia lahjojaan ja kykyjään eli toteuttaa itseään sellaisena

miksi hänet on luotu, mutta samalla hän joutuu kaiken aikaa vastustamaan pyrkimystään toteuttaa itseään ensin mainitussa itsekkeskeisessä merkityksessä.

Kutsumusajatus ohjaa siis itsekritiikkiin ja toisten tarpeiden huomioon ottamiseen. Se johtaa myös torjumaan liiallisen työ- ja ammattikeskeisyyden, koska kutsumuksen kuuluvat myös muut kuin amatilliset suhteet ympäröivään maailmaan. Kutsumuksen toteuttaminen ei ohjaa omistautumaan työlle ja lunastamaan oma arvo ja kunnioitus nimenomaan työn kautta. Sen sijaan se suuntaa toimimaan maailmassa lähtien siitä ajatuksesta, että ihmiset on tarkoitettu tekemään toisilleen hyvää.

Lähteet

(Kaikkia teoksia ei ole mainittu tekstissä, mutta ne ovat vaikuttaneet kirjoituksen sisältöön.)

- Airaksinen, Timo 1991. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa Airaksinen, T. (toim.) 1991. Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki. s. 19–60.
- Bexell, Göran & Grenholm, Carl-Henrik 1997. Teologisk etik. En introduktion. Stockholm.
- Friman, Mervi 2004. Tässä julkaisussa.
- Honkonen, Risto & Korander, Timo 2004. Miksi uudetkin professiot ja moniammatilliset verkostot tarvitsevat ammattietiikkaa? Tässä teoksessa.
- Kjellberg, Seppo 1994. Finländsk arbetsetik och Luthers kallelära. En jämförande analys av finländska arbetsetiska teorier från 1980-talet och Martin Luthers kallelära. Åbo.
- Knuuttila, Simo 1999. Eurooppa, kirkot ja aatteet. Teoksessa Hallamaa, J. (toim.) Rahan teologia ja Euroopan kirkot. Lopun ajan sosiaali etiikka. Juva. s. 11–32.
- Kyntäjä, Timo 1980. Max Weberin elämästä ja työstä. Teoksessa Weber Max Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Suomentanut Timo Kyntäjä. Juva. s. 3–8.
- Mutanen, Arto 2003. Some Basic Problems of Business Ethics. Teoksessa S. Christensen & B. Delahousse (toim.) Profession Culture and Communication. Herning: Institute of Business Administration and Technology Press, 245–264.
- Niemelä, Pauli 2004. Tässä julkaisussa.
- Raunio, Antti 1995a. Kutsumusammattien etiikasta. – Kristillinen kasvatus 6/1995, 14–17.
- Raunio, Antti 1995b. Palvelun etiikka ja arvot. Teoksessa Visanti, M.-L. (toim.) Avain parempaan palveluun. Opetushallitus. Helsinki. s. 31–36.
- Raunio, Antti 1999. Suurten kirkkokuntien eettinen opetus. Teoksessa Hallamaa, Jaana (toim.) Rahan teologia ja Euroopan kirkot. Lopun ajan sosiaali etiikka. Juva. s. 33–121.
- Weber, Max 1980. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Suomentanut Timo Kyntäjä. Juva.
- Wagner, Falk 1980. Berufung III. Dogmatisch. – Teoksessa Theologische Realenzyklopädie, Band 5. Berlin, New York. s. 688–713.
- Wingren, Gustaf 1948. Luthers lära om kallelsen. Andra upplagan. Lund.
- Wingren, Gustaf 1980. Beruf II. Historische und ethische Aspekte. – Theologische Realenzyklopädie, Band 5. Berlin, New York. S. 657–671.

Tehdäänpä tämä nyt todesti, hyvin ja kauniisti! – ammattietiiikan mahdollisesta mahdottomuudesta ja mahdollisuudesta

Matti Vesa Volanen

Tarkoitukseni on tässä puheenvuorossa esittää ammattietiiikan mahdollistumisen ehtoja. Kysymys on viime vuosina asettunut uudella tavalla, koskapa olemme jos nyt emme aivan kosketus- niin ainakin näköetäisyydellä rakkaan maapallomme eri puolille, lähes päivittäin. Ihmiskunta on siis hahmottumassa arjenkin keskeltä katsottuna jotenkin jäsentyvaksi kokonaisuudeksi, kaikessa rikkaudessaan ja moninaisuudessaan.

On kovin tavallista ja arkipäiväistäkin, että pienissäkin yrityksissä ja tuotantoyksiköissä ollaan mitä erilaisimmin tavoin ja mitä erilaisimmista syistä säännöllisesti yhteydessä maapallon eri osiin, eri kansakuntien ja kulttuurien edustajiin. Kysymys ammattietiiikasta on saanut siis hyvin konkreettisesti ja välittömässä mielessä mittakaavan, jota voidaan pitää yleisinhimillisenä.

Ammattikuntien ammattieettisissä ohjelmissa on harvoin tämä mittakaava. Kun lueskelee eri ammattiryhmien ammattieettisiä kannanottoja ja ohjelmia, huomaa heti, että kysymyksessä ei ole työstä nouseva eettisyys vaan jotain, mitä tarvitaan tukemaan eri alojen asiantuntijoita, jotta he voisivat toimia ammatissaan eettisesti. Eettiset säännöstöt ja periaatteet luodaan siis työtä varten eikä työssä. Niissä

epäilläään itse kunkin eettistä voimaa työelämän ristiriitojen ja jännitteiden kentässä. Itse kutakin vannotetaan, että henkilökohtainen taloudellinen etu, himo tai vallankäyttö ei saa päästä hallitsevaksi tekijäksi työnteossa. Samalla useimmiten korostetaan sosiaalieettisiä lähtökohtia: kaikkia on tuettava viimeiseen asti ja kaikkien on saatava päättää omaa elämästään niin pitkälle, kuin se suinkin on mahdollista.

Eettisen toiminnan uhkina ovat siis sekä asiantuntijoiden itsensä voimattomuus ja/tai rohkeuden puute että uhkaavaksi koetut valtiovallan ja/tai työelämän esittämät kohtuuttomat vaatimukset. Ohjelmat on useimmiten kirjoitettu siihen sävyyn, että kukin ammattikunta on itse eettisellä asialla yhteiskunnan riittämättömiä ja/tai vanhentuneita moraalisia tapoja vastaan. Ammattikuntien eettinen normisto avautuu mahdollisuutena yhteisöllisen moraalittomuuden/moralismin ehkäisyyn. Siten eettisillä ja moraalisilla yhteisöillä on eronsa: moraalinen edustaa ikään kuin tapoja, joita eettinen toiminta pyrkii uudistamaan. Ammattietiiikka siis kehottaa ammattikunnan kutakin jäsentä noudattamaan henkilökohtaista eettistä normistoa, vaikka se olisikin – enemmän tai vähemmän – vallitsevien moraalisten

tapojen ja muotojen vastaista.

Käytännön toimituksissa ammattikunnat kuitenkin useimmiten rajautuvat ammattikuntaisuuteen, ts. tietyn ammattiryhmän välittömien sosiaalisten ja taloudellisten etujen ajamiseen. Samalla ne pyrkivät määrittämään jäsentensä eettistä toimintaa edes josain määrin yleisemmästä näkökulmasta. Tavallisesti kysymys on (valtio)kansalaisuudesta ja siihen liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista. Poikkeaminen niistä romahduttaisi asiantuntijoiden uskottavuuden ja mahdollisuudet toimia ammatissaan.

Kun jo *ammatti*-käsitekin viittaa kutsuun ja antaa kutsujalle – oli se sitten isäntä, kansakunta, valtio, työantaja tai raha – mahdollisuuden määrittää ehtoja kutsutuille, ei ammattikunnille useimmiten jää muuta mahdollisuutta kuin rajautua eettisessä toiminnassaan ammattikunnan sisäiseksi poliisiksi ja julkikuvan kiillottajaksi.

Jos eettiset normit ja koodit eivät muotoudu tai synny itse työssä, niin missä sitten? Miksi työnteko ikään kuin koettelee, venyttelee ja murtaa eettisiä pyrkimyksiä? Miksi työ ei voi olla niiden lähde, tuki ja turva? Eikö työntekoa ole sitten organisoitu etiikan – tai epistiikan¹, estetiikan – periaatteiden mukaan? Ja miksi ei? Eikö sivistävä työ ole sitten lainkaan mahdollista?

Ammattietiikan eräs peruskysymys onkin etiikan – estetiikan, epistiikan – suhde työntekoon. Voidaanko ja miten voidaan organisoida työ siten, että se sisäisesti asettaa ja yrittää ratkaista kolme peruskysymystä: Kuinka asiat todella ovat? Kuinka ne ovat kun ne ovat hyvin? Kuinka ne kauniisti voidaan toteuttaa?

Jokainen ammatti-ihminen on joka päivä näiden kysymysten äärellä, ja meidän on ratkaistava ne tavalla taikka toisella. Jokainen rakennusmies tai -nainen aloittaessaan uuden urakan selvittää itselleen, miten asiat ovat sekä mitä on saatava aikaiseksi ja miten. Hän asettaa kaikki kolme peruskysymystä suhteessa toisiinsa ja suhteessa tilanteeseen, jota määrittää sadat eri asiat ja tuhannet eri yksityiskohdat. Hän tekee siis *perustavan teon*: hän pystyttää, *konstitutioi*, sosiaalisen tilanteen, jossa asetettu työ-

tehtävä voidaan toteuttaa. Hän on siis *perustavan* epistiikan, etiikan ja estetiikan harjoittaja.

Vallitsevassa akateemisessa perinteessä tätä yleensä ei pidetä epistiikan, etiikan tai estetiikan harjoittamisena, saati niiden tuottamisena. Epistiikan, etiikan ja estetiikan kysymykset näyttävät kuuluvan johonkin aivan muualle, tavallisesti työn ulkopuolelle, kansalaisuuden piiriin, jossa ne näyttäytyvät irtireväistyninä, irrallisena ja voimattomina oppeina.

Jos me siis, kuitenkin, elämän välttämättömyydestä joudumme töissämme *harrastamaan* perustavaa toimintaa niin epistiikan, etiikan kuin estetiikan osalta, missä on sitten ongelma? Ongelmana on rivo epäsuhta: joudumme tekemään ratkaisut useimmiten välittömän, tässä ja nyt -tilanteen pohjalta, palvelen vain jotain erityistä tai yksittäistä intressiä. Tilannetta – yleensä – ei saa lukea ja tunnustella *tuotettuna* tilanteena, johon on upotettu rikas ja moninainen tuottajien intressien ja pyrkimysten kirjo. Tilanne on siis usein ei-tuotettu, meille annettu, kuollut, siis sosiaalinen fetissi.

Mittakaava, jossa tätä fetissiä tulisi purkaa, on tätä nykyä yleisinhimillinen. Meillä ei ole ihmiskunnan taloutta eikä taloudenpitoa, vain keskenään enemmän tai vähemmän kilpailevia kansantalouksia, joita muodostumassa oleva globaalinen rahatalous omalla mielettömällä logiikallaan murskaa. Jos aiomme rakentaa ihmisen mittaista ihmiskunnan poliittista taloutta (human scaled political economy of mankind), on itse talouden ytimeen, siis työntekoon, upotettava kysymykset todesta, hyvästä ja kauniista. Mikä estää tämän toteutumisen?

Syynä ovat aatehistorialliset lohkeamat, jotka valistuksellinen moderni teollinen kumous valoi yhteiskuntiemme perusrakenteisiin. Niiden perustelut johtavat aina klassiseen aikaan saakka.

Ammattietiikan mahdollisesta mahdottomuudesta

Klassisen filosofian kolme toiminnan muotoa/potentiaalia (*energeiai/dynameis*) olivat tunnetusti

¹ Epistiikalla viitataan tietoon ja siihen tiedolliseen orientaatioon, jonka peruskysymys on: Kuinka asiat ovat?

theoria/sophia, poiesis/techne, praxis/phronesis. Käännettyinä nämä ovat – esimerkiksi – oleminen/tieto, tuottaminen/taito ja asettaminen/hyve. *Poiesis /techne* on ehkä jäänyt liian vähälle huomiolle etiikan keskusteluissa. Aivan suotta, vaikka ei ilman syytä. Se muodostaa kuitenkin hyve-etiikan/moraalin perustan.

Päinvastoin kuin usein kuvitellaan, klassisen filosofian lähtökohtana ei ollut oliivipuulehdossa käyskentelvien filosofien lennokkaat aivoitukset. Ei, vaan todellisuuden ymmärtämisen lähtökohtana oli käsityöläistyö ja siihen liittyvä tuottamistoiminta, *poiesis*. Tämä oli myös etiikan ja moraalin erittelyn lähtökohta, siis taito-oppi, *techne*. Ihmisen ja luonnon käsittävässä todellisuudessa oli "vain yksi rationaalisuus, ja se on se, joka havainnollistuu kuvassa taidosta (*Techne*)" (Thomsen 1990, 320). Platonin *Timaeus*:ssa taitaja on *ex hypothesis* "paras kaikista syistä" ja maailma on "paras kaikista syntyneistä asioista". Platon kehitteli Sokrateen ajatusta, että taitaja tietää mitä tekee, vaikka tuo tieto ei aina saakaan puhuttua ilmiänsä. Hän kyseli sen perään, mistä ymmärryksemme löytää ne lainmukaisuudet, joita se teoreettisesti tietää ja käytännöllisesti taitaa. Platonin vastaus johti idea-opin syntyyn ja ideoiden ensisijaisuuteen, hengen korostettuun ylemmyyteen suhteessaan materiaan. Ihminen irrottautui luonnonprosessien ulkopuolelle: "toisella puolella vallitsivat sokeat välttämättömyydet, mekaanisten luonnonvälttämättömyyksien pakko ja toisella puolella järki, tahdonvapaus, puheen voima" (Thomsen 1990, 232). Muoto ja liikevoiman suunta asettuivat luonnon ulkopuolelta, *ab extra*.

Aristoteleelle järjen alkuperä oli luonnossa: luonto oli esitaitaja ilman ihmistaitajia; luonto on itsensä tuottava koneisto. Muoto ja liikkeen suunta on luonnon omaa, eikä ulkopuolista apua tarvita. Luonnolla ja taidolla on siis yhteinen ja järkävä järjestys. Taito näyttää jäljittelevän luontoa, koskapa käsitys maailmasta ja luonnosta rakentuu taito-opin varaan. Tosi-asiassa siis luonto näyttää jäljittelevän inhimillistä taitoa.

Aristoteleen ajatusmaailmassa hukataan taitaja, tuottaja lähes kokonaan: luonto puhuu taitajan kautta. Taitaja on häviävä työkalu luonnon työssä: "kuka rakentaa talon, tekee tosiasiassa vain sen, mikä luonto olisi tehnyt, jos luonnon annettaisiin ...

'kasvattaa' taloja" (Blumenberg 1957, 266). Taidon tulos sijaitsee kokonaan taitajan ulkopuolella. Taitaja on "elävä työkalu", siis orja, joka "on sen verran osallinen järjestä, että kykenee havaitsemaan, mikä on järkävää, vaikka hänellä omaa järkeä ei olekaan. Muut eläimethän eivät tottele järkeä vaan tunteita. Käyttönsä osalta orjat eivät juuri eroa kotieläimistä" (Aristoteles 1991, Pol 1254, 19-).

Vapaiden miesten miehiset hyveet olivat sitten aivan toinen asia. *Praxiksen* tulos ja tavoite oli onni. Praxiksen tulos asettuu toimijaan itseensä. Praxiksen tulos todellistaa sielun erityistä liikkuvuutta. Sielun erityinen liikkuvuus oli itse asiassa elämän liikettä. Onnellinen on jokainen, joka itse – kuten luonto – tuottaa itsensä omana taitajana. Onni on praxiksen suunniteltu teos. Omaksumisen muodot ovat tämän taidon sääntöjä ja ihmisen miehin ideaali rakennussuunnitelma; jalo syntyperä, kyvyt ja vaikutusvalta ovat raaka-aineita. Onni on tuote, kaikkien näiden edellytysten yhteenliittymä (Thomsen 1990, 297-).

Ero hyveiden ja taitojen välillä on lähes analoginen *praxiksen* ja *poiesiksen* väliselle suhteelle: *poiesiksen*, artefakten tuottamisen, eron *praxiksesta*, hyveen tuottamisesta, määrittää niiden harjoittamisen myötä syntyvien tulosten paikka. Kun praxiksen tuote on sisäinen luonteenpiirre, hyve, on poiesiksen tulos ulkoinen tuote. Kun sekä praxiksen että poiesiksen luonne ja ero avautuvat tuotteen ja niiden paikan kautta, jää niiden tuottamisprosessi usein havaitsematta. Meidän itsemme tuottama esine/piirre – oli se sitten artefakta tai luonteenpiirre – asettuu meitä vastaan tuntemattomana luonnon voimana, fetissinä.

Edellä esitetylle on hyvät syyt. Emmehän esimerkiksi havaitse tai koe omaa havaintoprosessiamme vaan vain sen tuloksen. Vaikka maailma – ilmeisesti – on viime kädessä energiakenttiä ja niiden vaihtelua, joista saamme aisteillamme viestejä, jäsenämme tuon kaiken päässämme ja asetamme sen paikalleen sinne, mistä se on lähtöisin. Emme yleensä huomaa tai kiinnitä paljonkaan huomiota omaan ratkaisevaan osuuteemme tässä erinomaisen suuritöisessä havaintojen tuottamisessa. Elämämme on siis hyvin perustavanlaatuisesti fetissien kanssa elämistä; voisimme jopa sanoa, että historiamme on

fetissisuhteiden historiaa (Bösch 2000). Onnen tai artefaktojen kanssa käy usein juuri näin: seurustelemme valmiiden tuotteiden kanssa kokematta tai tietämättä paljonkaan niiden tuottamisesta. Kun "kauneus on lupaus onnesta" (*Baudelaire*), hyvyys pelastuksesta ja totuus vallasta, uskomme usein, että kauniit, hyvät ja todet ihmiset ja esineet ympärilämme tuovat meille onnen, pelastuksen tai vallantäyteisyyden.

Kreikkalaisessa filosofiassa jäi siis näköpiiriin ulkopuolelle perustavanlaatuisella tavalla se vastus ja vastaus, jonka luonto antaa työkalujen välityksellä taitajalle (Riedel 1973). Nehän avaavat mahdollisuuden ottaa käsiinsä, käsitteellistää työtä työkaluina, työpajoina ja työtilanteiden hallintana.² Taitajan pakolliset kolme kysymystä ennen jokaista työrupeamaa, joilla otetaan haltuun taitajan, työkalujen, työn kohteen ja työtilanteen kokonaisuus, eivät näyttäneet toden, hyvän tai kauniin elämän kysymyksinä. Ei, vaan työnteko näyttäytyi vapaiden miesten hyvän elämän, *praxiksen*, edellytyksenä. Tosi, hyvä ja kaunis olivat siis asettamisen (*Doing*) ongelmia, eivät tuottamisen (*Making*) määritteitä: epistiikka, etiikka ja estetiikka reväistiin irti tuottamisesta ja niistä tehtiin asettamista, toimintaa (*Doing*), jota arvostettiin tosi elämäntoimintana. Sen ulkoisena edellytyksenä oli orjien ja naisten vailinaisesti järkevä, eläimellinen, tuotannollinen toiminta.

Tosi elämän kysymykseksi tuottaminen nousi vasta uuden ajan myötä, kun kansantaloutta alettiin arvioida tuottamisen (*Making*) eikä toiminnan (*Doing*) kautta. Oikeastaan vasta Hegel selättää esiteollisen, agraaris-kaupunkilaisen kulttuuriperiodin rakentamalla välittävän vuorovaikutuksen työn taitajan ja taitajan työn kohteen välille (Riedel 1973). Tätä työn ominaisuutta Hegel kutsui sivistymiseksi (*Bildung*). Taitajan kyky oppia työn kautta, *by making*, asettui avainkysymykseksi myös herra/renki -dialogissa, jonka Hegel ratkaisi moleminpuolisena *ajatuksellisenä* tunnustamisena. Taitaja typistyi ajattelijaksi. Nuoren Marxin Hegel-

kritiikki nosti esiin työn kohteen materiaalisuuden ja taitajan oman ruumiillisuuden, siis ihmisen kokonaisuudessaan, ja teki siten mahdolliseksi ratkaista herran ja rengin suhde ajatuksellisenä käännökseksi. Siihen tarvittaisiin, ei vain ajatuksellista käännökseksi, vaan myös sosiaalisten käytänteiden uudelleen käsitteellistäminen.

Moderni aika teollisine vallankumouksineen asetti työteon ehdot toisin. Juridisena ratkaisuna – siis oikeudellisena ja vastoin liberalistista omistuserilman perinnettä – työn tuotteen omistus sidottiin tuotannon ehtojen organisoijaan eikä taitajaan. Työstä tuli palkkatyötä. Ihminen lohkaistiin kahtia: toinen puoli oli työvoimaa työpaikalla, jolle ei kuulunut mainitut kolme kysymystä – ne kuuluivat työantajalle. Toinen puoli oli työn ulkopuolisen, kulutuksen ja sittemmin kansalaisuuden aluetta, jossa saattoi miettiä ja askarrella kolmen peruskysymyksen kanssa, jos aikaa ja voimia jäi työvoiman myynnin ja elannon hankkimisen jälkeen. Ja mikä olennaista: työväenliike ja erityisesti ammattiyhdistysliike jäi pahoin palkkatyö-ajatusmuodon vangiksi. Kysymys työstä asettui ajan mittaan yhä enemmän kysymykseksi työvoiman myymisestä, sen ehdoista ja työvoiman hinnan määrittelystä. Samalla palkkatyön tieteellinen fetissoiminen edistyi, alkaen yksinkertaisten työrupeamien analyysistä ja päätyen kompleksisten kognitiivisten työkokonaisuuksien mitoitamiseen ja aikataulutukseen. Viimeisiä kaikuja tästä voimme tätä nykyä kuulla käsityöläismuotoisen työn viimeisillä saarekkeilla, yliopistotyön tuloksellisuus -keskusteluissa.

Voimme harrastaa monenlaista moralismia ja lepyttää omaa sosiaalista omaatuntoamme voivottelemalla ja pahoittelemalla tätä kehitystä. Yliopistoinstituutio, kuten taide- ja politiikka-instituutiokin, on kuitenkin osallisena ja osapuolena tässä kehityksessä. Samalla kun modernin suuri transformatio (Polanyi, 1957) synnytti nämä kansalliset instituutiot, se käynnisti valistusaatteelle ominaiset kulttuuristen lohkeamien loputtoman sarjan (Kurz, 2003). Siis: valistus erottelee tiedon, hyvän ja kau-

² Tämän näkeminen, saati poliittinen myöntäminen olisi tietysti kyseenalaistanut luonnolliseen orjuuteen perustuvan instituution. Olisihan käynyt ilmi, että orja osaa tuottaa jotain joka ei ole jumalasta eikä luonnosta vaan ihmisestä lähtöisin. Katso esim. Murphy, 1993, Schofield, 1999 ja erityisesti Ch. H. Kahnin kommentti; Ambler, 1987.

niin toisistaan sekä opillisesti että käytännöllisesti. Etiikka rajautuu erilliseksi yksilön ongelmaksi, ja moraalit saa yhteiset norminsa ja vartijansa. Estetiikka suuntautuu reseptiiviseksi estetiikaksi, ja produktiivinen estetiikka jää kuihtuvien käsityöläisammattien ja itse kunkin harrastusten piiriin. Kysymys tiedosta asettui toden löytämisenä, ei siis esiintuomisena tai tuottamisena. Tämä tiedon ja todellisuuden vastakkainasettelu johti sittemmin semantiikan Pandoran lippaan aukeamiseen: tiedossa on kysymys tulkinnasta. Valta ja voima viime kädessä määrittää, mikä on oikea tulkinta. Ajasta ja paikasta riippumattoman, universaalien tiedon ihanne rajasi tiedon ihanteensa mukaiseen muottiin: ajasta, paikasta ja tilanteesta irrotettu tieto hukutti aluksi ajan, paikan ja tilanteen ja toi sen takaisin, ei kysymyksenä todellisuudesta, vaan kielestä ja tulkinnasta.

Ensimmäisen modernin ratkaisut eivät enää pitkään ole olleet kestäväällä pohjalla. Miksi? Syitä on tietysti moninaisia, mutta tässä yhteydessä voisimme tiivistää syyn esimerkiksi seuraavaan slogaaniin: Koneet ovat oppineet käyttämään kieltä, kieli on oppinut käyttämään koneita ja itse kielestä on tullut keskeinen tuotantoväline. Meille opetetaan päivittäin mitä moninaisimmin keinoin, että käsitteet tai ideat eivät sijaitse taivaassa eivätkä luonnon syvyyksissä vaan arjen sosiaalisissa käytänteissä ja että niitä voidaan muokata mitä merkillisimmistä intresseistä käsin. Tämä tulee ilmeiseksi, jos hetkenkin mietimme median maailmaa. Merkitysten etsiminen ja kielellinen asettaminen (*Doing*) onkin saanut aivan valtavat määrälliset mittasuhteet. Käsitteen kielellinen esitystavan muutos ei tietenkään vielä muuta kohdettaan miksiäkään, ennen kuin sitä määrittävät sosiaaliset käytänteet/suhteet on muutettu (*Making*). Kielen takana ovat siis käsitteet ja sosiaaliset käytänteet.

Siten työntekijää, työn kohdetta ja työvälineitä ei voida enää kuin väkivalloin eristää toisistaan. Työn osittaminen Taylorin oppien mukaisesti luonnonprosessin omaisiin kokonaisuuksiin on muodostunut yhä ongelmallisemmaksi. Vaikka tämä suuntaus on ollut pitkään vallalla, eikä se ole vielä kokoo-

naan hiipunut, on viime vuosien kehitys kulkenut toista rataa.

Tarkastelkaamme asiaa hetki liikkeenjohdon (*Management*) näkökulmasta. Liikkeenjohdon tilanne on viime vuosina muuttunut olennaisella tavalla. Yrittäjämme eivät enää keskustele ongelmistaan vain toisten yrittäjien kanssa vaan kansainvälisen rahatalousjärjestelmän, siis kapitalismin kanssa. Omistaminen, yrittäminen ja tuottaminen ovat kaikki eriytyneet toisistaan. Haasteet ovat erityisen kovia; pääoman tuottavuusvaatimukset ovat nousseet moninkertaisiksi. Puun ja kuoren välissä oleminen on johtanut olennaiseen muutokseen yritystoiminnan organisoimisessa. Liikkeenjohdon opeissa on korostunut *epäsuoran johtamisen* menetelmät (Glissmann & Peters 2001). Tällöin pyritään irti "komenna ja kontrolloi" -mallista ja käytetään hyväksi itseorganisoitumisen periaatteita.

Palkkatyövoiman käytölle ei jäsennetä enää vain joitakin voiman käyttöön liittyviä erityisiä taitoja. Ei, vaan nyt vaaditaan peliin koko persoona. Persoona sidotaan liikekonseptin piiriin. Ajatuksena on siirtää työntekijälle yrittäjämäinen toimintamalli, jossa työyrittäjät joutuvat keskinäiseen kilpailuun myös tuotantoyksikön sisällä. Yrittäjä astuu ikään kuin sivuun ja asettaa yrityksen haasteet työntekijöiden haasteeksi: yritys voidaan, esimerkin ottaakseni, lohkoa osiin puolittain itsenäisiksi yksiköiksi, joiden on toimittava tuottavasti. Niille määritetään kullekin oma markkinasegmenttinsä ja asetetaan maksimi: "Tehkää mitä haluatte, mutta pääoman tuottavuusaste tulee olla vaatimusten mukainen." Työntekijä ei siis enää mieti, kuinka täyttää esimiehen odotukset vaan kuinka hyödyttää yritystä. Hän on siis "riippuvaisesti riippumaton". Yrittäjä siis siirtyy käskevästä/rankaisevasta-roolistaan toiminnan markkinaehtoisten ennakkoehtojen asettajaksi - nyt yrityksen sisällä. Hän pyrkii paradoksaalisella tavalla kontrolloimaan työntekijöiden itsesääntöistä toimintaa.³ Raja yrittäjyyden ja palkkatyöläisyyden välillä tulee yhä vaikeammaksi määritellä.

Kun globaalitaloudessa omistaminen, yritys- ja varsinainen tuottamistoiminta ovat kaikki eriyty-

³ Kysymys on biotekniikasta jo pitkään tunnettu biologisten prosessien hallinta *in vitro*.

neet toisilleen ulkoisiksi määritteiksi, rakentuu tuotannon "subjektiivinen tekijä" samalla uuteen uskoon: muodostuu erilaisia yrittäjyyden ja työntekijyyden uusmuodostelmia, työyrittäjiä tai yrittäjätyöläisiä. Tätä uutta hahmoa pidetään myös itsellisen kansalaisen mallina (*bourgeois*). Hahmo asettuu vastakkain niiden yleisten intressien kanssa, joita me kukin edustamme (valtio)kansalaisina (*citoyen*).

Tunnetusti työntekijät ovat pitkään vaatineet joustoa ja vapautta työntekoon, nyt sitä heille tarjotaan ennen näkemättömin mitoin. Onko tämä moderni versio käsityöläisyydestä? Eikö tämä ole tapa hajauttaa ja henkilökohtaistaa taloudellinen ja sosiaalinen vastuu, antaa kullekin mahdollisuus kasvaa – kuten jo Kant ehdotti – taloudellisesti täysi-ikäiseksi. Onko siis puolinen yrittäjävapaus sitä vapautta, joka mahdollistaa epistiikan, estetiikan ja etiikan upottamisen työhön? Siis todellista vapautta.

Ei todellakaan, asia on lähes päinvastoin: kansallisvaltioissa jo jotenkin hahmotettu ja saavutettu käsitys julkisesta kansalaisuudesta (*citoyen*) ja siihen liittyvä ajatus yleisestä edusta romuttui ja palasimme yksityisen piiriin, porvareiksi (*bourgeois*)⁴. Tapahtui siis radikaali irrottautuminen ja eristäytyminen yleisistä intresseistä ja paluu erityisiin ja jopa yksityisiin intresseihin ja niiden keskinäiseen raakaan kamppailuun, nyt vain maailman mitassa. Juuri yleisessä edussahan, julkisesti ja kansalaisina solmimme yhteen yhteisen käsityksemme toden, hyvän ja kauniin realisuudesta. Kaiken tämän olemme tosin toistaiseksi tehneet pääsääntöisesti kansakuntien piirissä ja sielläkin abstraktilla, irtireväistyllä tavalla, asettamisen (*Doing*) emmekä tekemisen (*Making*) kysymyksenä. Julkinen kansalaisuus on siis ollut työntekijälle ulkopuolinen eikä sisäsyntyinen pyrkimys.

Haaste asettuu nyt kuitenkin uudella tavalla ja uudessa mittakaavassa, tekemisen haasteena, maailmanmitassa. Onko siis se, että jokainen huolehtii omista eduistaan edellytys sille, että kaikkien eduis-

ta voidaan huolehtia? Vai onko niin, että "jokaisen yksilön vapaa kehitys on ehto kaikkien vapaalle kehitykselle" (*Marx*)? Haluammeko siis olla (työn) tekijöinä poroporvareita⁵ vai maailmankansalaisia?⁶

Kansallisvaltiot ja kansakunnat ovat joutuneet suhteuttamaan asiansa ja asenteensa toisiin kansakuntiin yhä konkreettisemmalla tavalla. Tämä asioiden suhteuttaminen tapahtuu talouden puskevana kuitenkin kovin mielettömällä tavalla. Taloudellinen vuoro vaikutus etsii tietysti yleistä, yhteismitallista muotoa ja mittaria arvojen vaihdolle, siis kaupankäynnille. Kun globaalien kaupankäynnin ytimen muodostaa pääomien allokointi spekulatiivisten tuotto-odotusten pohjalta yli kansantalouksien, jää yhteismitallinen side kovin ohueksi. Ja mikä onnettominta, spekulatiivisten pääomien massan kasvun myötä kohonneet tuottavuusodotukset ovat määrittäneet kohtalokkaalla tavalla tuottavan työn rajan lähes saavuttamattoman korkealle. Tämä tarkoittaa kahta asiaa: kansantalouksissa on kroonistunut ns. matalan tuottavuuden alat, joissa ei pystytä maksamaan edes sellaisia palkkoja, että niillä tulisi toimien. Ja toisaalta: yhä suurempi osa ihmisten tekemästä työstä ja aherruksesta jätetään kirjaamatta yritysten taseisiin ja ne siirretään joko julkisen talouden tai itse kunkin korvauksetta tehtäväksi.

On siis syntynyt paradoksaalinen tilanne: tuotteiden ja palvelusten tuotanto edellyttää mitä moninaisimpia sosiaalisia verkostoja ja sidoksia, tukijärjestelmiä, mutta samalla globaali rahatalous pyrkii kaikin keinoin irrottautumaan näistä sidoksista. Lohkeamat syvenevät: Kysymykseen "kuinka asiat ovat?" vastataan spekulatiivisten voitto-odotusten kysymyksenä; kysymykseen "kuinka asiat on kun ne ovat hyvin?" vastataan tuottavuuden kysymyksenä; kysymykseen "kuinka asiat saadaan toteutettua?" tehtaantua työvoiman hinta-/laatusuhteen kysymyksenä. Ja vielä: mainos- ja markkinointiosastolla on tehtävänä pohtia, kuinka kaikki tämä saataisiin näyttämään kauniilta. Saksassa käynnissä olevan työvoimapolitiittisen reformi (Harz IV -reformi) avaa näkymän

⁴ Tässä jaossa olemme siis kaikki (valtio)kansalaisia, mutta porvareina jakaannumme yrittäjiin ja työntekijöihin.

⁵ Poroporvari on henkilö, joka kuvittelee olevansa porvari, vaikka elää palkkatyösuhteessa, tavalla tai toisella.

⁶ Käypä johdanto teemaan, ks. Archibugi, Held, Köhler, 1998.

tähän käynnissä olevaan muutokseen. Reformin keskipisteenä ei ole "oikeudellinen subjekti työntekijä" vaan "taloudellinen objekti työvoima":

"Se tarkoittaa, että intressiedustus korvautuu managementilla, sosiaalinen oikeudenmukaisuus osallisuuden ja inklusion käsitteillä, demokratian ja tasa-arvon tavoite korvautuvat palvelujen saatavuuden tavoitteella ja oikeudellinen subjekti työntekijä ja työtön korvautuvat asiakkaan käsitteellä." (Koistinen, 2002.)

Tämän toteutuessa edessä olisi kansalaisuuden loppu tai ainakin olennainen heikentyminen ja yrittäjyyden ja työläisyyden rajan häviäminen, yrittäjä-työläisyys/työyrittäjyys ja asiakkuus, siis poroporvarius (Eriksen & Weigård, 1999; Brütt 2002).

Tilanteen voisi ehkä ilmaista seuraavastikin: tuotannon ja työn riippuvuus ja sitoutuminen mitä moninaisimmin sitein erilaisiin yhteisöihin sanoo sen, että praxis on tunkeutumassa työn sisään välttämättömyyden pakosta: *theorie* ja *praxis* ovat siis *poiesiksen* sisäisenä, ei ulkoisena edellytyksenä. Tätä globaali rahatalous purkaa – sanan varsinaisessa mielessä – mielettömällä toimintaperiaatteellaan.

Ammattietiikan mahdollisesta mahdollisuudesta

Voiko palkkatyösuhteessa oleva työntekijä toimia eettisesti? Kyllä tietysti, mutta vain tuon työn muodon ehdoilla ja sisäpuolella, usein raskain henkilökohtaisin uhrauksin, mutta myös yhdessä toisen kanssa, jossakin mitassa, ehkäpä. Mitä siis olisi tehtävä, jotta ammattietiikka mahdollistuisi, sanan vahvassa mielessä?

Klassisen filosofian usein moitittua tuotantokeskeistä ajattelua *ei* voiteta sillä, että työstä tai tuotannollisesta toiminnasta irrotetaan elämän periaatekysymykset ja annetaan niiden edistäminen joidenkin erityiseksi asiaksi. On tehtävä juuri päinvastoin: ne on vietävä, palautettava tuohon ytimeen, työhön, jolloin

"työläismassojen lisätyö on lakannut olemasta yleisen rikkauten kehityksen ehto, samoin kuin joidenkin harvojen työ on lakannut olemasta ihmisaivojen yleisen voiman kehityksen ehto. itse välittömästi materiaalisesta tuotantoprosessista pyyhkiytyy puutteenalaisuuden ja vastakohtaisuuden muoto pois. Yksilöllisyyksien vapaa kehitys, (siis, mvv) ... yhteiskunnan välttämättömän työn supistaminen minimiin, jota näissä oloissa vastaa yksilöiden taiteellinen, tieteellinen jne. kehitys, heitä kaikkia varten vapautuneen ajan ja tähän tarkoitukseen luotujen varojen avulla" (Marx 1986, vol 2., 179).

Periaatteessa asia on yksinkertainen ja selvä: organisoidaan työ sivistyksen periaatteiden mukaan. Ensiksikin tämä tarkoittaa, että taitajien työssä hankkima *tuntuma* työtilanteisiin ja työtehtäviin muodostaa perustan ja lähtökohdan työn organisoinnille. Toiseksi tämä tarkoittaa, että mittakaavaksi valitaan, ei sen enempää eikä vähempää, kuin koko ihmiskunta.

Ratkaisun avaimeksi muodostuu ajantalous, talouden kaikkein perustavanlaatuisin muoto (*Marx*). Työssä tulee olla kolme ajanmuotoa: tuottava joutilaisuus (*theoria/shole*), kokeileva ja etsivä leikki (*praxis/phronesis*) ja kauniisti tuottaminen (*poiesis/techne*). Nämä eivät ole vuorovaikutteisia (interaction) muotoja vaan konstitutionaalisia (intra-aktion). Kuten kolmioon tarvitaan kaikki kolme kulmaa, jotta kolmio voidaan muodostaa, niin työ, sanan vahvassa mielessä, vaatii kaikki nämä kolme teemaa ja ajanmuotoa syntyäkseen. Kysymys on siis todesti, hyvin ja kauniisti tekemisestä: työprosessista, jossa tosi, hyvä ja kaunis syntyvät ja kehittyvät. Tosi, hyvä ja kaunis eivät ole siis vain kuolleita tuloksia esitettäväksi raporteissa, poliittisissa ohjelmissa tai taideteoksissa, vaan ne elävät tuottamisen prosessissa, sen sisällä, sisäisenä ehtona.

Ammattietiikan – estetiikan, epistiikan – tehtäväksi asettuu tarkastella itse kunkin työtä suhteessa osana ihmiskunnan taloutta, sidottuna inhimilliseen mittakaavaan, siis todesti, hyvin ja kauniisti.

Lähteet

- Ambler, W., 1987. Aristotle on Nature and Politics: The Case of Slavery, *Political Theory*, 15, 3, 390–410.
- Archibugi, D., Held, D., Köhler, M., 1998. Re-imagining Political Community, *Studies in Cosmopolitan Democracy*, Cornwall: Polity Press.
- Aristoteles, 1991. *Politiikka. Aristoteles teokset, käänn. S.N. Knuuttila, Vol. VIII., Jyväskylä: Gaudeamus.*
- Blumenberg, H., 1957. Nachahmung der Natur Zur Voergeschichte der Idee des schöferischen Menschen. *Studium generale*, 10, 266–283.
- Brütt, C., 2002. Nach Hartz: Unter Führung der Expertokratie vorwärts auf dem Weg des Neoliberalismus, *RLS Standpunkte* 6/2002, 1–6.
- Bösch, R., 2000. Zwischen Allmacht und Ohnmacht Zur Psychopathologie des bürgerlichen (d.h. männlichen) Subjekts. *Krisis*, 23, 99–120.
- Glissmann, W, Peters, K., 2001, Mehr Druck durch mehr Freiheit, Hamburg: VSA-Verlag.
- Eriksen, E. O., Weigård, J., 1999. The End of Citizenship? New Roles Challenging the Political Order, *Arena working papers*, 99/26, www.arena.uio.no/publications/wp99_26.htm.
- Koistinen, P., 2002. Työvoimapolitiikan reformit Saksassa, *Työvoimapolitiittinen aikauskirja* 3/2002, 133–144.
- Kurz, R., 2003. Negative Ontologie Die Dunkelmänner der Aufklärung und die Geschichtsmetaphysik der Moderne. *Krisis*, 26, 13–42.
- Marx, K., 1986. Vuosien 1857-1858 taloudellisen käsikirjoitukset ("Grundrisse"). Vol. osa 2., Moskova: Kustannusliike Progress.
- Murphy, J. B.. 1993. *The Moral Economy of Labor*. Michigan, Yale University.
- Polanyi, K., 1957. *The Great Transformation The political and economic origins of our time.*, Boston: Beacon Press.
- Riedel, M. 1973. Arbeit. *Handbuch Philosophischer Grundberiffe*. H. Krings, H. M. Baumgartner and C. Wild. München, Kösel-Verlag. I: 125–141.
- Thomsen, D., 1990. >Techne< als Metapher and als Begriff der sittlichen einsicht. 1 ed. *Praktische Philosophie*, ed. G. Bien, K.-H. Nusser, and A. Pieper. Vol. 35., Freiburg/München: Karl Alber Verlag.
- Schofield, M., 1999. Ideology and philosophy in Aristotle's theory of slavery, in *Saving the City. Philosopher-Kings and Other Classical Paradigms*, ser. *Issues in Ancient Philosophy*, 115–140. London and New York: Routledge.

Miksi uudetkin professionit ja moni- ammattilliset verkostot tarvitsevat ammatti- etiikkaa?

*Risto Honkonen
Timo Korander*

Tarkastelemme tässä artikkelissa ammattietiikan merkitystä professionille, moniammatillisille verkostoille ja niiden yksittäisille jäsenille.¹ Lähdemme liikkeelle professiotutkimuksesta, jonka piirissä on tutkittu professionien tunnuspiirteitä ja toimintatapoja mukaan luettuna ammattieettisten ohjeiden olemassaolo ja funktiot. Klassisena ammattieettisten pohdintojen esimerkkinä esittelemme Challenger-avaruussukkulan tapauksen. Kotimaisena esimerkkinä käsittelemme ns. Shimanskin perheen tapausta. Jälkimmäisestä tekee erinomaisen esimerkin se, että siinä esiintyy useita ammattikuntia. Loppuun tiivistämme johtopäätöksemme kahdeksitoista teesiksi.

Professioksi määritellyn ammattikunnan jäsenten oletetaan ja odotetaan itse kykenevän arvioimaan, mikä kulloinkin on ongelma ja mitä toimenpiteitä sen ratkaisemiseksi tarvitaan. Professionaalien henkilön oletetaan myös pystyvän tunnistamaan ammatinsa eettiset ongelmat yleisellä tasolla sekä kykenevän ammattieettiseen pohdintaan, kun konkreettinen pulma tulee vastaan.

¹ Kiitämme tähän artikkeliimme saamistamme asiantuntevista kommentteista Poliisiammattikorkeakoulun erikoistutkijoita Anne Alvesaloa ja Pekka Santtilaa sekä yliopettaja Petri Martikaista.

Käytännössä näin ei tietenkään aina ole, vaan eettiset ongelmat saattavat jäädä tunnistamatta tai ne voidaan sivuuttaa esimerkiksi vetoamalla lakiin tai ylemmiltä tahoilta saatuihin ohjeisiin. Korkea-asteisessa ammatillisessa koulutuksessa eettisen opetuksen välttämätön tavoite on se, että koulutuksen saanut henkilö yhtäältä pystyy tunnistamaan ammatteettisten ongelmien olemassaolon ja toisaalta henkilö on hankkinut valmiudet, jotka ohjaavat häntä toimimaan eettisesti.

Vanhat ja uudet professiot

Perinteisesti profession käsitteellä viitataan ammatikuntaan, joka sijoittuu korkealle ammattien hierarkiassa ja joka on onnistunut institutionalisoimaan tieto- ja ammattimonopolin jollakin alalla. Perinteisiä eli vanhoja professioita ovat esim. pappi, lääkäri, tuomari, apteekkari ja insinööri. Näiden lisäksi puhutaan ns. uusprofessioista, kuten opettaja, sosiaalityöntekijä, sairaanhoitaja, kirjastonhoitaja jne. (Etzioni 1969, Rinne & Jauhiainen 1988, Konttinen 1991.)

Tarkemmin professiot määritellään usein luettelomalla tiettyjä professioita luonnehtivia piirteitä. Kirjallisuudessa näissä piirrekuvauksissa säännöllisesti toistuvia ilmaisuja ovat seuraavat:

- Profioiden jäsenten taidot perustuvat teoreettiseen tietoon.
- Taitojen hankkimiseksi on olemassa tietty tieteellinen koulutus.
- Pätevyytensä varmistetaan tutkinnolla.
- On olemassa tietty käyttäytymissäännöstö, esimerkiksi kirjoitettu eettinen koodi, jolla varmistetaan ammattikunnan integriteetti (eheys, rehellisyys ja lahjomattomuus) ja se, että ammattia harjoitetaan tietyllä tavalla.
- Ammatikunta toteuttaa palvelua, joka tähtää yleiseen hyvään ja asiakkaan parhaaseen.
- On olemassa järjestäytynyt ammatillinen järjestö, joka perinteisesti valvoo ja kehittää jäsentensä toimintaa, mutta yhä enemmän myös ajaa ammattikunnan etuja perinteisen ay-toiminnan tapaan.

Lisääntyvää professionalisaatiota pidetään yhtenä ammatillisen liikkuvuuden muotona. Ammatikunnat pyrkivät kohottamaan statustaan samaan tapaan, kuin yksilöt pyrkivät parantamaan sosiaalista asemaansa yhteiskunnassa. Edellä mainitut klassiset professiot tarjoavat ajatuskulun mukaan ideaalin, jota kohti muut pyrkivät. Tässä pyrkimyksessä ammattialan koulutuksen nostaminen korkea-asteelle ja samalla ammattialan ja koulutuksen tieteellistämisen ovat keskeisiä strategioita.

Toinen tyypillinen ammatin statuksen kohottamiskeino on vähän arvostettujen tehtävien karsiminen toimenkuvasta. Esimerkiksi sairaanhoitajat ovat siirtäneet potilaiden kylvettämisen ja hiusten kamppaamisen alempien ammattilaisten vastuulle. (Hughes 1984.) Poliisit mielellään karsisivat toimenkuvastaan esimerkiksi alkoholistien putkarallin. Eräs päiväkodin johtaja kertoi, että lastentarhanopettajat katsoivat pöydän pyyhkimisen kuuluvan ammattikuntansa tehtäviin, jos pöydällä oli jotakin kuivaa kuten leivänmuruja.

Kaikki ammattikuntien jäsenet eivät välttämättä pidä pitenevää koulutusta ja kasvavaa vaatimustasoa pelkästään myönteisenä. Esimerkiksi poliisiksi on perinteisesti rekrytoitu, kun on haluttu välttää pitkää teoreettista koulutusta (Honkonen & Raitola 1991), ja osa poliisimiehistäkin haluaisi säilyttää ammatin vaatimustason ennallaan. Myös poliisissa, kuten monissa uusissa professioissa eli ammatikunnissa, jotka ovat juuri nousussa tai vasta hiljattain nousseet professioiden etuoikeutettuun joukkoon, on jatkuvasti esillä jännite käytännön kokemukseen nojaavan osaamisen ja uuden, teoreettisemmin orientoituneen osaamisen välillä.

Tämä ajattelutapojen yhteentörmäys tuli ilmi myös, kun hiljattain tiedusteltiin asiantuntijoilta näiden päällystön tulevaisuudessa kohdistuvista osaamisvaatimuksista (Honkonen & Taiha-Vepsäläinen 2004). Kokemuksellista osaamista korostavassa puheessa katsotaan, että poliisin työssä tärkeitä ovat henkilökohtaiset ominaisuudet, rekrytoinnin onnistuminen ja oikeanlainen kokemus. Koulutus ei tämän puhutavan mukaan saisi olla teoreettista eikä koulutuksessa tuotettu osaaminen liian yleistä. Tekniikan ja toimintaympäristön muutoksesta riippumatta työn katsotaan pysyvän pohjimmiltaan

samana. Erilaiset kehittämissuunnitelmat, seminaarit ja työryhmät nähdään kielteisinä ja käytännön työtä haittaavina asioina. Tämä puhetapa ei sisällä pyrkimystä ammattikunnan professionalistamiseen, vaan korostaa kokemuksen tuomaa osaamista ainoana oikeana oppina.

Vaihtoehtoisissa poliisialan asiantuntijoiden ilmaisuisissa esiintyy vahvasti myös teoreettisen osaamisen puhetapa, jossa korostetaan muodollisen (korkea)koulutuksen tärkeyttä. Professionalistumis- ja osaamisvaatimukset nousevat yhtäältä ammattikunnan omista intresseistä, toisaalta organisaatioon ja työhön kohdistuvista uusista haasteista. Teoreettista osaamista korostavan puhetavan mukaan tieto vanhenee nopeasti, minkä vuoksi ei ole järkevää opettaa yksityiskohtia, vaan pitäisi oppia kestävämmän pohjan tarjoavia teorioita yhteiskunnasta ja ihmisen käyttäytymisestä.

Osaamisessa korostetaan tarvetta oppia jatkuvasti uutta – tarvitaan perinteisesti klassisiin professioihin yhdistettyjä valmiuksia: kykyä löytää, arvioida, tuottaa ja soveltaa tietoa.² Tärkeää on "ennakoinnin merkityksen havaitseminen eikä jatkuva perässä laahaaminen!" Tässä teoreettisen osaamisen puheavaruudessa korostuvat työn kehittäminen, muutoksille myönteisemmät asenteet ja toimintatavat sekä vahva professionaalinen pyrkimys ja usko tutkimukseen ja koulutukseen.

Pyrkimystä yhteiseen hyvään vai raakaa vallankäyttöä?

Kriittinen professiotutkimus on tuonut esiin lisääntyvän professionalistumisen käänköpuolen. Edellä esitetyn kaltainen piirrellytely on kriitikoiden mielestä idealisoiva ja kertoo enemmän siitä, minkälai-

sia professiot ovat olevinaan kuin siitä, millaisia ne ovat (Van Maanen & Barley 1984). Kielteisenä nähdään se professioammattien ilmeinen piirre, että ne ottavat itselleen vallan määrittellä, mitä on yleinen hyvä tai mitkä ovat asiakkaiden tarpeet sekä pyrkivät monopolisoimaan markkinat itselleen sulkemalla vailla kyseistä koulutusta olevat pois alalta.

Altruistisia eettisiä säännöstöjä on toisinaan tullut eräänlaisiksi kulisiksi, joiden avulla on mahdollista torjua ulkopuolisten kritiikki ammattikuntaa kohtaan. Ammattikunta, joka monopolisoi yhteiskunnassa tärkeän taidon ja varaa itselleen oikeuden ja vallan sen arvioimiseen, saa osakseen antipatiaa niiltä, jotka ovat taidosta riippuvaisia. Tällaisen kulissin takana on mahdollista toteuttaa kovaa edunvalvontaa. (Collins 1979.) Kriittisen lähestymistavan osoittamat sivuvaikutukset tai lieveilmiöt on syytä tiedostaa, kun ammattikorkeakoulutuksen avulla nostetaan uusia ammattikuntia kohti professionaalisempaa tasoa.

Tutkimusperustaisen ja aikaisempaa korkeampi-tasoisien koulutuksen katsotaan usein olevan välttämätön edellytys sille, että ammattikunta pystyy vastaamaan aikaisempaa vaativampiin haasteisiin. Poliisin osalta monimutkaistuvat rikollisuus- ja turvallisuusongelmat (mm. globaali informaatiotekniikka/telekommunikaatio-avusteinen rikollisuus tai organisoidut rikollis- ja terroristijärjestöt) sekä julkisten palvelujen tulostehokkuusvaatimukset edellyttävät uudistuksia. Tämän vuoksi on kehitelty uudempiä suuntauksia, kuten ongelmaorientoitunut poliisitoiminta, paikallinen turvallisuussuunnittelu ja moniammatillinen yhteistyö sekä uudet tavoitteita asettavat ja mittaavat johtamismallit. Edellisten kehittämisessä ja toimeenpanossa tarvitaan kiistatta aikaisempaa korkeampaa ammattisivistystä. Tilanne on samanlainen monilla muilla ammattikunnilla –

² Poliisiorganisaatiossa on hierarkkisia jakoja ja yhä eriytyneempiä asiantuntijoita ja erityisammattilaisia, mutta tässä esityksessä emme ryhdy tekemään seikkaperäistä rajanvetoa "professionaalisten tai vähemmän professionaalisten" ryhmien välillä, ellei se esimerkiksi ole tarpeen. Pidämme siis yleisesti koko poliisikuntaa uusprofessiona tai ainakin uusprofession aseman erittäin vakavana tavoittelijana, mihin sisältyy mm. korkeakoulutusstatuksen hankinta oman, vain tälle ammattikunnalle tarkoitetun koulutusväylän kautta. Professiot toteuttavat strategiansa koulutustason kohottamisesta ja muun tyyppisen koulutuksen poissulkemisesta usein valtion kautta ja sen myötävaikutuksella. Esimerkiksi tätä kirjoitettaessa on sisäasiainministeriön poliisiosastolla juuri valmistella asetuksen muutos, jolla poistettaisiin poliisihenkilön mahdollisuus pätevoityä komisarion ja ylikomisarion virkoihin hankkimalla yleisen koulutusjärjestelmän puitteissa korkeakoulututkinto. Tarkoituksena on jatkossa myöntää pätevyys vain Poliisiammattikorkeakoulussa poliisipäällystön tutkinnon suorittaneille. Tähän asti monet konstaapelit ovat käyttäneet päällystön pätevoitymiseensä poliisin omalle koulutusjärjestelmälle vaihtoehtoista reittiä eli suorittaneet esim. vara- tai hallintonotaarin tutkinnon tai jonkin ylempään yliopistotutkinnon.

olihan koko ammattikorkeakoulusektorin luomisen keskeinen perustelu tarve vastata työelämän kasva-
viin ammattitaitovaatimuksiin³.

Legitimiteettikriisi ja aiempaa kovemmat vaatimukset

Professioiden rooli yhteiskunnassa on muuttunut merkittävästi suhteellisen lyhyessä ajassa. Odotukset ja vaatimukset työn laadusta ovat kasvaneet. Yhtäältä tähän on vaikuttanut kansalaisten kasvanut tiedon taso. Monesti profession työn kohteena oleva kansalainen on hyvin perillä ongelmistaan ja tarpeistaan. Perinteinen käsitys siitä, että professionaalit auktoriteettina tietää kansalaista paremmin, mikä on hänelle parhaaksi, on vanhentunut. Kansalaiset ovat yhä kriittisempiä hyvinvointipalvelujen kuluttajina ja tietoisempia oikeuksistaan, eivätkä he niinkään enää suostu hallintoalalaisen rooliin.⁴

Frost (1999) jopa katsoo, että professionalismi on moderneissa länsimaisissa yhteiskunnissa legitimiteettikriisissä. Profiessiot ovat joutuneet painostusryhmien, median ja poliittisten toimijoiden yhä tiukemman julkisen tarkastelun kohteiksi. Luottamus niihin on heikentynyt. Stephen Lawrencen kuoleman tutkinta on Frostin (1999) käyttämä konkreettinen esimerkkitapaus. Siinä kyseenalaistuu poliisin asiantuntemus, ammattitaito ja puolueettomuus – toisin sanoen professionaalisuus.

Stephen Lawrence oli musta nuori mies, joka surmattiin Elthamissa Lontoossa 22. huhtikuuta 1993 tämän odottaessa bussia pysäkillä. Surman tekijöitä

ei koskaan ole saatu vastaamaan teoistaan, vaikka julkisuudessa esitettiin, että "kaikki tietävät, ketkä ovat syyllisiä". Toukokuussa 1997 Iso-Britannian sisäministeriö aloitti julkisen tutkimuksen koskien Stephenin kuolemaan liittyneitä olosuhteita ja myöhempiä poliisitutkimuksia.

Asiaa koskenut The Stephen Lawrence Inquiry (1999) raportti julkaistiin helmikuussa 1999. Raportin vastuulliseksi tekijäksi oli nimetty ylähuoneen edustaja Lordi Macpherson.⁵ Raportissa kerrottiin, että ongelma ei ollut ainoastaan yksittäisten poliisien ("mätien omenoiden") virheissä, vaan päinvastoin, surman tutkimukset yhdistyivät professionaaliseen epäpätevyyteen, institutionaaliseen rasismiin ja päällystön epäonnistuneeseen johtamiseen. Raportin mukaan "ei ole mitään epäilyä siitä, etteikö Metropolitan Police Service [eli Lontoon alueen poliisiorganisaatio] ollut selvästi asenteellinen ja ansaitsisi vakavaa kritiikkiä".

Olennaista tässä on, että poliisin väitteet sen omasta pätevydestä kyseenalaistettiin julkisesti kampanjassa, jossa mukana olleet ihmiset katsoivat, että poliisit eivät toimineet professionaalisen oikeudenmukaisesti ja puolueettomasti, mitä heiltä pitäisi voida odottaa. Samanlaisia esimerkkejä voidaan antaa muistakin ammattikunnista: lääkäreistä (Bristol surgeons)⁶, tuomareista (the Birmingham Six)⁷ ja papeista (lukuisat lasten hyväksikäyttötapaukset).

Frostin (1999) mukaan profiessiot toimivat nykyisin erilaisten ristiriitaisten odotusten ja paineiden puristuksessa. Tällöin erilaiset toimintaryhmät saattavat hyvinkin kyseenalaistaa minkä tahansa sellaisen profession asiantuntemuksen, jonka tulisi toimia

³ Taustalla olivat myös ammattikuntien omat intressit. Erityisen suuri merkitys oli insinöörien ammattikunnalla (vrt. diplomi-insinöörit). Jo kuusikymmentäluvulla esitettiin perustettavaksi teknillisistä oppilaitoksista insinöörikorkeakouluja, jotka olisivat myöntäneet alemman korkeakoulututkinnon tasoisia insinööritutkintoja. Ammattikorkeakoulujärjestelmän perustaminen juonsikin yhtäältä juuri insinöörikunnan pyrkimyksistä. Vielä vuosina 1989-90 yleinen ja käytetty termikin oli yhä insinöörikorkeakoulu (Orelma 1992, 87). Vielä 1992 tehtiin vakavasti otettava ehdotus ammattikorkeakoululaitoksen perustamisesta nimenomaan insinöörejä varten (ks. Kokka 1992,5). Ammattikuntien intressien ja lisääntyneiden ammattitaitovaatimusten lisäksi ammattikorkeakoululaitoksen perustamisen taustalla oli keskeisenä tekijänä myös pyrkimys ratkaista ns. ylioppilassuma, jota 1980- ja 1990-lukujen taitteessa pidettiin yleisesti Suomen pahimpana koulutuspoliittisena ongelmana.

⁴ Auktoriteettiuskon vähenemistä kuvaa oikeusviranomaisille asettuvat yhä laajemmat lainkäytön perustelemissa vaatimukset ja -velvollisuudet (Virolainen & Martikainen 2003).

⁵ Poliisin toiminnan eettisiä reunaehtoja on määritelty Ilossa-Britanniassa useamman muunkin kansalaisten vaatimien virallisten tutkimusraporttien perusteella. Yksi kuuluisimmista on Lordi Scarmanin (1981) raportti tapahtumista, joissa poliisi Brixtonissa toteutti nollatoleranssi-tyyppisiä poliisi-iskuja, jotka johtivat rajuihin mellakoihin. Kuten Macpherson, myös Scarman arvosteli poliisia lukuisista virheistä ja epäeettisistä toimintatavoista.

⁶ Ks. esim. <http://www.bristol-inquiry.org.uk/index.htm> (poimittu 18.5.2004)

⁷ Ks. esim. http://news.bbc.co.uk/onthisday/hi/dates/stories/march/14/newsid_2543000/2543613.stm (poimittu 18.5.2004)

puolueettomasti ja oikeudenmukaisesti. Kansalaisten uskallus ja kyky kyseenalaistaa asiantuntemus ja puolueettomuus muuttavat professionaalien ja asiakkaan eli ekspertin ja maallikon suhteen luonnetta. Tätä voidaan nimittää 'professionalismin legitimaatiokriisiksi'.

Yksi esimerkki löytyy sosiaalityöstä, jossa neutraalina ja humanina pidetty, 'värisokea' lähestymistapa adoptioasioissa on (yllättäen) kyseenalaistettu. Britanniassa mustien toimintaryhmät alkoivat kritisoida mustien lapsien sijoittamista valkoisiin perheisiin. Mustien siirtäminen valkoisille asuinalueille saattoi ryhmien mukaan aiheuttaa kielteisiä sosiaalisia vaikutuksia ja heikentää mustaa identiteettiä.

Täten toimintaryhmät kyseenalaistivat sosiaalityön asiantuntemuksen ja kompetenssin. Koettiin, että 'kaikkien samanlainen kohtelu' saattoikin itse asiassa olla joitain ryhmiä syrjivää. Esimerkki osoittaa sen, että professionaalinen toimintatapa voidaan kyseenalaistaa silloinkin, kun ammattikunta itse kokee toimivansa mahdollisimman puolueettomasti ja eettisesti.

Minkä tahansa profession kannalta on kiusallista, jos suuri yleisö tunnistaa sen toiminnassa eettisiä ongelmia, joista professioiden jäsenet eivät itse ole tietoisia tai joita he eivät ole osanneet ottaa toiminnassaan huomioon. Sama julkisen kyseenalaistamisen mahdollisuus pätee moniammatilliseen yhteistoimintaan. Yhteistyön ei voi katsoa poistavan minäkään profession eettistä vastuuta yhteistyön suunnittelusta, toiminnasta ja sen tuloksista – mahdollisesta legaalisen vastuun poistumisesta huolimatta.

"Ajattele kuin..."

Esimerkiksi ammatin eettisistä ongelmista voidaan ottaa insinöörin ammattietiikkaa koskeva tunnettu tapaus. Michael Davis (1991) katsoo, että professionaalinen eettinen ohjeisto on keskeinen, kun yksittäisten insinöörien toimintaa ohjataan ja arvioidaan ja kun insinöörrikunta ymmärretään professiona. Sama pätee mihin tahansa professioon. Davis käyttää esimerkkinä Challenger-avaruussukkulan tuhoutumista vuonna 1986 (ks. myös esim. Pirttiaho 2004; Korander 1998).

Tammikuun 27. päivä vuonna 1986 insinööri Robert Lund oli huolissaan. Avaruuskeskus oli tekevässä lähtölaskentaa seuraavana aamuna tapahtuvaa sukkulan laukaisemista varten. Lundin johtama insinööriryhmä oli yksimielisesti vastustanut sukkulan laukaisemista. Lund kertoi insinöörien kannan johtajalleen Jerald Masonille ja oletti, että laukaisemista siirrettäisiin. Lund oli huolissaan o-renkaista, jotka kiinnittivät kantoraketin segmentit toisiinsa. Kantoraketin oli valmistanut Morton Thiokol -yhtiö 150 miljoonan dollarin voitolla.

Nykyisin tiedetään hyvin, että yhtiön kehittämät o-renkaat eivät olleet luotettavia. Jo aiemmat lennot olivat osoittaneet, että renkaat saattoivat syöpyä. Erityinen riski oli alhainen lämpötila laukaisupaikalla, mikä oli tilanne myös Challengerin tapauksessa. Kun lämpötila on riittävän alhainen, syöpyneet materiaali saattaa menettää kimmoisuutensa. Vaikka kokeellinen näyttö ongelmasta oli epäselvä, renkaan pettämisen tiedettiin johtavan todennäköisesti sukkulan räjähtämiseen.

Koska pieni riski oli olemassa, myös ratkaisu vaikutti selvältä: turvallisuus ensin. Tältä oli vaikuttanutkin vielä päivällä, mutta yöllä Lund ei enää ollutkaan varma. Avaruuslentoja mullistamaan tarkoitettu ohjelma oli muutenkin vaikeuksissa, ja mukana olleen ensimmäisen ei-astronautin, peruskoulun opettajan, oli tarkoitus tuoda ohjelmalle sen kovasti kaipaamaa myönteistä julkisuutta. Avaruuskeskuksessa oli oltu hämmästyneitä tai jopa kauhistuneita laukaisun siirtämistä ehdottavan lausunnon perusteluista.

Avaruuskeskus halusi laukaista, mutta se ei halunnut tehdä sitä ilman Thiokolin suostumusta. Niinpä keskus vaati Masonia harkitsemaan asiaa uudelleen. Tämä kävikin läpi aineiston uudestaan ja päätti, että renkaat kestäisivät odotetussa laukaisulämpötilassa. Myös Joseph Kilminster, yhtiön sukkuaojelman varajohtaja, oli valmis allekirjoittamaan laukaisuluvan, mutta vain sillä ehdolla, että myös Lund hyväksyisi sen.

Kysyttäessä asiaa Lundilta tämä ensin toisti kielteisen kantansa. Keskustelussa Lundin kanssa Mason sai Lundin miettimään asiaa vielä kerran. Mason pyysi, että Lund ajattelisi kuin johtaja eikä niin kuin insinööri. Tarkka ilmaisu tiettävästi oli:

"Ota pois insinöörin hattusi ja pue päähäsi johtajan hattu." Lund vaihtoi hattua ja muutti mielensä. Seuraavana aamuna sukkula räjähti pian lähdön jälkeen o-renkaan petettyä. Kaikki sukkulassa olleet saivat surmansa.

Jälkiviisuus on yksittäisessä tapauksessa joutavaa, jos sitä ei osata analysoida ja jos siitä ei osata ottaa oppia. Tässä tapauksessa on erityisen opettavaista pohtia, mitä merkitsee henkilön ammattikunnan jäsenyys ja se, että toimii ammattikunnan eettisten ohjeiden mukaisesti. Jälkikäteen on tietysti helppo olla viisas ja todeta, että Lundin olisi tullut pitää päänsä.

Challenger-esimerkki ei ole yksiselitteinen, mutta se osoittaa hyvin ammattieettisten ratkaisujen edellyttävän pohtimista ja eri näkökohtien punnintaa. Perustellusti voidaan todeta, että inhimilliseen toimintaan sisältyy aina turvallisuusriskejä. Kysymys on siitä, minkä suuruinen riski on hyväksyttävissä. Siihen ei mikään ammattieettinen ohjeistokaan pysty antamaan yksiselitteistä vastausta.

Davis (1991, 152–153) kysyy, miten ihmeessä juuri insinööri ajattelisi erityisen eettisesti. Eikö insinööri ole ennen muuta tekniikan asiantuntija, joka ajattelee teknisesti? Eikö eettistä toimintaa harjoiteta etiikan asiantuntijan, kuten filosofin tai papin hattu päässä?

Davis (1991) toteaa, että eettinen ohjeisto tulee esiin yleensä silloin, kun ammattikunta ryhtyy professioksi. Useimmiten ohjeet kirjataan ja hyväksytään muodollisesti. Yleensä tällaisilla sääntöjärjestelmillä on myös todellista vaikutusta. Ohjeisiin vedotaan esimerkiksi toteamalla, että "eettisten sääntöjemme mukaan..." tai "tämä ei ole ammattikunnan edustajalle sopivaa käytöstä". Mikä sitten voisi olla hyvä peruste venyttää profession eettisiä sääntöjä? Davis olettaa Lundin pomon sanoneen tälle jotain sellaista kuin, että: "Ole järkevä. Ymmärrä etiikan merkityksen suhteellisuus tällaisessa tilanteessa. Tässä on sentään kysymys minun työpaikastani ja myös sinun. Samoin koko yhtiön tulevaisuudesta. Turvallisuus on tärkeää, mutta niin ovat muutkin

asiat. Jos nyt sanomme ei, avaruuskeskus etsii toisen kantoraketin toimittajan."

Miksi professionaalien, vaikkapa insinööri Lundin, tulisi noudattaa professiensa eettisiä periaatteita? Davis haluaa heti kättelyssä hylätä kaksi vaihtoehtoa. Ensinnäkin, usein sanotaan, että henkilön tulee noudattaa eettisiä periaatteita, koska hän on luvannut tehdä niin. Esimerkiksi liittyessään ammatillisen yhteenliittymän jäseneksi henkilö vannoo valan, antaa juhlallisen vakuutuksen tai muulla tavalla tekee sopimuksen eettisten sääntöjen ja periaatteiden noudattamisesta. Tällainen on Davisin mukaan kuitenkin lähinnä näennäissopimus; monet professionaalit eivät lisäksi koskaan liity mihinkään ammatilliseen yhteenliittymään.

Davisin kanta vaikuttaa kyyniseltä, mutta ammattieettisten lupauksen velvoittavuus saattaa todella olla hyvin vähäinen esimerkiksi tilanteessa, jossa vastakkain ovat ammattikunnan eettisen ohjeen noudattaminen ja oman esimiehen tästä poikkeava määräys. Tätä kirjoitettaessa koko maailma keskustele amerikkalaisten ja brittiläisten sotilaiden ihmisoikeusloukkauksista, kun nämä olivat Irakissa vuosina 2003–04 häpäisseet ja kiduttaneet vankejaan. 21-vuotias naissotilas esiintyi maailmalla suurta kohua herättäneissä kuvissa mm. pidellen alastonta irakilaisvankia talutushihnassa samalla hymyillen. Kuvissa esiintynyt amerikkalainen naissotilas on kertonut denveriläisen KCNC tv-aseman haastattelussa "vain noudattaneensa käskyjä". Sotilas kertoi, että hänen esimiehensä käskivät hänet esiintymään kuvissa ja esimiehet myös ottivat kuvat.

Toinen hylättävä peruste eettisten ohjeiden noudattamiselle Davisin mukaan on, että henkilön tulisi toimia professiolle tyypillisellä tavalla, koska yhteiskunta vaatii sitä. Davis kuitenkin katsoo, ettei ole lainkaan selvää, että yhteiskunta vaatii ammattikuntien jäseniltä niiden omien eettisten sääntöjen noudattamista. Yhteiskunta ilmaisee lainsäädännön muodossa, mitä pitää ja ei pidä tehdä. Mikään laki ei kuitenkaan velvoita toimimaan vaikkapa insinöörin eettisten sääntöjen mukaan.⁸ Yleensäkin eettiset

⁸ Eettisistä koodistoista erotuksena – mutta tietyllä tapaa samaan suuntaan vaikuttavana kehityksenä – on huomattava se seikka, että nykyisin lakeja tulkittaessa tulee ihmisoikeussopimusten ja perusoikeusudistuksen myötä ottaa huomioon ko. periaatteet. Tästä perus- ja ihmisoikeusmyönteisestä tulkinnasta ks. esim. Virolainen & Pölonen 2003, 56–59, 131–133.

säännöt ottavat kantaa asioihin, joista lait eivät sano mitään tai ainakin sanovat hyvin vähän. Oikeastaan eettisiä sääntöjä tarvitaan siksi, että lainsäädäntö ei pysty ottamaan kantaa kaikkiin mahdollisiin asioihin, joita ammattien harjoittajat kohtaavat. Tietysti voidaan sanoa, että yleinen mielipide on tätä tai tuota mieltä siitä, miten tietyssä asiassa pitää toimia. Voidaan kuitenkin väittää, että "yleisen mielipiteen" asiantuntemus ei riitä ratkaisemaan niitä vaikeita ja monimutkaisia eettisiä ongelmia, joita ammattilaiset kohtaavat työssään.

Davis (1991, 158) pohtii eettisten ohjeiden tarpeellisuutta lähtien siitä ajatuksesta, että entä jos insinöörit eivät toimisikaan kuten eettiset periaatteet edellyttävät. Ohjeissa lähdetään yleensä liikkeelle siitä, että jokaisen ammattikunnan jäsenen on pantava etusijalle sellaisia asioita kuin turvallisuus, terveys ja ihmisten hyvinvointi. Millaista olisi, jos insinöörit eivät välittäisi näistä periaatteista? Se tarkoittaisi, että aina silloin tällöin insinöörit oman, työnantajansa tai asiakkaansa edun nimissä tekisivät sellaista, joka vaarantaisi joidenkin ihmisten turvallisuuden, terveyden tai hyvinvoinnin. Jos ei olisi insinöörin (tai lääkärin tai lehtimiehen tai poliisin jne.) eettisiä ohjeita, henkilö ei voisi vastustaa tällaista toimintaa insinöörinä (tai lääkärinä tai lehtimiehenä tai poliisina jne.). Tietenkin hän voisi kieltäytyä epäeettisestä toiminnasta yksittäisenä henkilönä, mutta jos kaikkia ammattikunnan jäseniä velvoittavia eettisiä ohjeita ei olisi, hän voisi olla melko varma siitä, että tilalle kyllä löytyisi toinen insinööri tms., joka tekisi työn. Tällöin eettisyys olisikin työmarkkinoilla samanlainen leima tai vamma (voitaisiin käyttää myös käsitettä stigma) kuin esimerkiksi taipumus tehdä virheitä tai pinnata töistään.

Äärimmäisenä esimerkkinä tilanteesta, jossa eettisyys on työmarkkinoilla pikemminkin vamma kuin työn perusta, on käytetty tulokaspoliisi Serpicoa. Suuri yleisö tuntee Serpicon lähinnä Peter Maasin kirjoittamasta tosipohjaisesta romaanista ja siihen perustuvasta elokuvasta, jossa Serpicoa esitti Al Pacino. Serpicon tarina kertoo New Yorkin poliisilaitosta nakertavaa korruptiota vastaan taistelevasta vasta-alkajapoliisista.

Pian poliisin työn alkuun päästyään Serpico joutuu kollegoidensa tulilinjalle kieltäytyessään hänel-

le tarjotuista lahjuksista, eikä Serpico saa tukea myöskään esimiehiltään. Epäeettinen poliisitoiminnan malli jyllää organisaatiossa aina johtoportaaseen saakka. Sääntöjä noudattavat tulokkaat painostetaan sopeutumaan tai eroamaan organisaatiosta. Serpicon esimerkki osoittaa vakuuttavasti, että eettinen toiminta ei ole itsestäänselvyys ja että epäeettisellä toiminnalla voidaan saavuttaa henkilökohtaisia etuja: rahaa, valtaa, etenemismahdollisuuksia ja kunnioitusta kollegojen keskuudessa.

Saako tehdä väärin tehdäkseen oikein?

Edellä esitetyssä Challenger-tapauksessa eettinen harkinta kohdistui ihmisten turvallisuuden ja yrityksen taloudellisten tavoitteiden väliseen ristiriitaan. Tämän tyyppiset organisaation työ- ja asiakasturvallisuuteen liittyvät ammattieettiset ongelmat ovat varsin tavallisia. Yleisyydestään huolimatta nämä ovat vain yksi ongelmatyyppi monien joukossa.

Turvallisuusriskejä koskeviin kysymyksiin ei ole olemassa yksiselitteisiä vastauksia, minkä vuoksi lainsäätäjät joutuvat jatkuvasti miettimään pelisääntöjä, joita viranomaisten pitää toiminnassaan noudattaa. Selvää kuitenkin on, että kaikkia asioita ja tilanteita ei pystytä lainsäädännöllä ja muilla ohjeilla etukäteen normittamaan. Tämä on yksi syy siihen, miksi ammattilaiset tarvitsevat kykyä ammattieettisten ongelmien tunnistamiseen sekä tietoa, jota niiden ratkaisemisessa tarvitaan.

Suomessa keskusteltiin vuosina 2003–2004 vilkkaasti ns. Shimanskin perheen tapauksesta. Helsingin Sanomat kirjoitti 27.10.2003, että Euroopan neuvoston kidutuksen vastainen komitea oli alustavassa Suomea koskevassa raportissaan kertonut Suomen viranomaisten tahdonvastaisesti huumanneen maasta poistetun perheen rauhoittavilla lääkkeillä ja neurolepteillä paluulennon ajaksi. Uutisessa kuvataan, kuinka viranomaisten oli aluksi vaikea uskoa, että tiedot olisivat totta.

Tapaus on erityisen opettavainen ja havainnollinen esimerkki ammattieettisestä ongelmasta, jossa sinänsä laillisen ja siinä mielessä hyväksyttä-

vän⁹ tavoitteen eli maasta poistamisen täytäntöönpanossa käytettiin keinoja, jota ihmisoikeuksia valvova Euroopan neuvosto ei hyväksy. Osasyynä kohusta johtui siitä, että toimenpiteiden¹⁰ kohteeksi joutuivat perheen isän ja äidin lisäksi myös 11 ja 12-vuotiaat lapset.

Tapauksista ei tee oivaksi esimerkiksi ainoastaan käytetty menetelmä, vaan myös se, että mukana operaatioissa oli kolmen eri ammattikunnan edustajia. Selkeästi vanhaa ja vahvaa professiota edusti lääkemääräyksen (potilaita näkemättä) antanut lääkäri. Uusprofessiota taas edusti pistokset antanut sairaanhoitaja. Vielä tätäkin uudempaa professiota edustivat itse tehtävän eli maasta poistamisen täytäntöönpanosta vastuun kantaneet poliisihenkilöt.

Lehtitietojen sekä Terveydenhuollon oikeusturvakeskuksen raportin (TEO 2003) perusteella kyseistä perhettä oli yritetty poistaa maasta jo pari kuukautta aiemmin perheen saatua kielteisen päätöksen turvapaikkahakemukseensa. Poistaminen oli kuitenkin epäonnistunut muun muassa perheen isän itsetuhoisen käytöksen takia. Kohun herättänyt tapaus oli tietävästi kolmas maastapoistamisyritys. Tapaus johti selvityksiin sisäasiainministeriössä ja oikeusministeriössä sekä eduskuntakyselyyn. (Ks. HS 28.10.2003, HS 30.10.2003, HS 14.11.2003, HS 22.11.2003; TEO 2003.)

Lehdissä käydyssä keskustelussa lääkkeiden käyttöä voimankäyttönä pidettiin yleisesti lain ja ihmisoikeussopimusten vastaisena. Helsingin Sanomat pahoitteli pääkirjoituksessaan 29.10.2003, että sivistysvaltiona ja ihmisoikeuksien puolustajana tunnettu Suomi joutuu Euroopan kidutuksen vastaisen komitean listalle epäeettisten keinojen käyttäjänä. Tapaus rikkoikin lehden mukaan "monta lakia ja ihmisoikeussopimusta". Ihmisoikeussopimusten katsotaan sallivan voimankäytön, esimerkiksi sitomisen, mutta lääkkeillä tainnuttamisen tekee oikeuteksi vain se, että henkilö muuten aiheuttaisi välitöntä vaaraa itselleen tai muille. Ainakaan perheen

lapsia ei pidetty sellaisena uhkana, etteikö muita keinoja olisi ollut löydettävissä.

Lehden mukaan lääkärin tehtäviksi todettiin laissa terveyden ylläpitäminen, sairauksien hoitaminen ja kärsimysten lievittäminen. Hoitopäätöksiä tehdessään lääkärin tulee noudattaa omaa harkintansa eikä esim. poliisin pyyntö tai käsky voi olla peruste lääkitsemiselle. Helsingin poliisikomentaja Jukka Riikonen totesi (HS 30.10.2003), että "saatokuljetuksiin liittyvän lääkityksen tulee aina liittyä terveydenhoitoon". Eduskuntakyselyyn vastannut sisäasiainministeri Kari Rajamäki totesi: "Lääkitystä ei tule käyttää ulkomaalaisten käännytysten täytäntöönpanon turvaamisen. Lääkityksen tulee liittyä aina lääkärin arvioimaan terveydenhoitoon". Shimanskin tapauksen jälkeen poliisi olikin oma-aloitteisesti muuttanut käytäntöjään maastapoistamisasioissa.

Lakia ei rikottu, kaikki hyvin?

Sisäasiainministeriön poliisiosasto tutki – kuten sen rooliin kuuluukin – poliisin toimien lainmukaisuuden. Tutkimuksen tulos oli, että "poikkeuksellisen vaikea ja vaativa" Shimanskin perheen käännytys oli toteutettu määräysten ja ohjeiden mukaisesti. Tapaus on tästäkin syystä erityisen opettavainen. Toimenpide, jota viranomaiset, mm. monet poliisit, pitivät uskomattomana ja epäeettisenä, ei ainakaan tehtävästä vastuussa olleen viranomaisen eli poliisimiesten osalta, ainakaan poliisin oman selvityksen mukaan, ollut lain vastainen. Tapaus osoittaa, kuinka lainsäädäntö ja lakien noudattaminen (niin tärkeitä kuin ne ihmisten oikeuksien turvaajana ovatkin) eivät silloinkaan, kun määräykset ovat varsin yksityiskohtaiset, pysty takaamaan (Euroopan neuvoston vaatimusten tasoista) työn eettisyyttä.

Lääkärin ja sairaanhoitajan toimien viranomaisarvioinnissa päädyttiin eri lopputulokseen kuin

⁹ Käsittelemme tässä nyt yksinomaan Shimanskin perheen maasta poistamiseksi käytettyjä keinoja. Suomen ulkomaalaispolitiikka, jonka täytäntöönpanosta tässäkin tapauksessa oli kyse, ei kuulu tämän tarkastelun piiriin. Kirjoituksemme perustuu julkisiin asiakirjoihin, eikä siinä täten ole käytetty esimerkiksi ei-julkiseksi määriteltyä SM:n poliisiosaston selvitystä Shimanski asiasta.

¹⁰ Sittemmin julkisuudessa on ollut tietoja, että itse asiassa lapsia ei huumattukaan, vaan heihin pistettiin lumelääkettä. Kyseinen sairaanhoitaja on tuonut tämän esiin myös Terveydenhuollon oikeusturvakeskukselle antamassaan selvityksessä (TEO 2003).

poliisiin osalta. Terveysturvakeskus moitti sekä lääkkeet määrännyttä lääkäriä että pistokset antanutta sairaanhoitajaa menettelystä, joka oli potilaan asemasta ja oikeuksista annetun lain vastainen. Lääkkeet määräsi lääkäri, jota Helsingin poliisi säännöllisesti käyttää. Pistokset antoi Helsingin poliisin palveluksessa ollut vakituinen sairaanhoitaja. Lääkärillä ei suullisesti saamiensa kuvausten pohjalta voinut olla riittävää tietoa kyseisen lääkityksen määräämiseksi. Pakkolääkitykseen ei ollut tässä tapauksessa lain mukaista oikeutta. Minkäänlaisista yleisvaltuutusta pakkolääkitykseen lääkäreillä ei ole.

Tätä kirjoitettaessa asian juridinen käsittely on kuitenkin vielä kesken, joten artikkelin kirjoittajilla ei ole lopullista tietoa käytettyjen menetelmien laillisuudesta. Lääkäri ja hoitaja ovat valittaneet Terveysturvakeskuksen päätöksestä Korkeimpaan hallinto-oikeuteen. Eduskunnan oikeusasiamiehen kanslia tutkii poliisin toimia.

Toimittaja Susanna Reinboth (2003) kysyi kolumnissaan Helsingin Sanomissa, että "eikö poliisilla ole mitään aihetta itsekritiikkiin?" Hän toteaa: "Perheen huumaaminen oli TEO:n käsityksen mukaan lainvastaista, mutta poliisi pesi kätensä jutusta. Ministeriön poliisiosastolle riitti se tieto, ettei poliisi itse pükittänyt perheenjäseniä." Reinboth kysyy, että eikö tämä ole aika huokea selitys. Juuri poliisihan pyysi sairaanhoitajan paikalle, jotta tämä voisi tarvittaessa käyttää rauhoittavia lääkkeitä. Poliisilla onkin Reinbothin mukaan tällaisessa tilanteessa ainakin moraalinen vastuu.

Reinboth on oikeassa: moraalisesta tai eettisestä vastuusta ei vapaudu sillä, ettei ole rikkonut lakia. Myös Poliisikoulun etiikan oppikirjan (Ellonen ym. 2000, 27) mukaan lainmukainen toiminta ei sinänsä takaa hyvää poliisitoimintaa. Tapauksissa, joissa poliisin toiminta kyseenalaistetaan, kirjoittajien mukaan "ei yleensä ole kysymys siitä, että poliisimies olisi toiminut nimenomaan lainvastaisesti, vaan useimmiten siitä, että poliisimiehen käyttämien keinojen väitetään olleen epäsuhdassa tavoitel-

tuun päämäärään nähden".

Suomalaista julkista keskustelua leimaa vahva legalismi, jolla tässä yhteydessä tarkoitamme sitä, että ajatellaan kaiken olevan eettisesti kunnossa, kunhan lakia noudatetaan. Tämä ajattelutapa on tyypillinen myös poliisiorganisaatiolle. Vaikka toiminnan laillisuusvalvonta on myös eettisen toiminnan kannalta tärkeää ja toiminnan lainmukaisuutta tulee valvoa, valitettavasti ammattieettiset ongelmat eivät ole näin yksinkertaisesti ratkaistavissa. Suomalaisen poliisin huomiota herättävän vähäiset korruptioepäilyt ja virkarikkeet pohjautunevat osaltaan kyllä juuri suomalaisen virkamieskunnan historian perinteeseen legalismiin (Korander 2004).

Laki muodostaa välttämättä poliisitoimelle keskeisen viitekehyksen (Korander 2004; virkamiesetiikasta ks. Moilanen 1999). Tästä virkamieskuntamme perusmentaliteetista Jaakko Nousiainen (2004) toteaa: "Vaatimus siitä, että laki sitoo paitsi kansalaisia myös julkisen vallan käyttäjiä alimmasta ylimpään, sai korostuneen merkityksen suomalaisten puolustaessa autonomian loppukauden sortovuosina (1899–1905) omaa perustuslakiaan ja oikeusjärjestystään mielivaltaista ulkoista vallankäyttöä vastaan. Vahva legalismi, oikeudellisten muotojen kunnioittaminen on näistä ajoista lähtien säilyttänyt sekä viranomaisten roolinvalintoja että kansalaiskäyttäytymistä."¹¹ Legalistisuuden mentaliteetti on poliisien osaksi ansaitusti hankkima, mutta osaksi yhteiskuntamme tasa-arvoisuudesta, hyvinvoinnista, homogeenisuudesta, rauhallisuudesta, historiasta ja kansallimentaliteetin kehityksestä syntynyt piirre (Korander 2004).

Ammattieettinen harkinta jää kuitenkin vajaaksi, jos se rajoitetaan koskemaan vain toimien lainmukaisuutta. Toisaalta täytyy tietysti muistaa, että professioilla ja organisaatioilla on tietyt tehtävänsä hoidettavanaan ja niitä arvioidaan myös muista kuin eettisistä, mm. taloudellista tehokkuutta sekä toiminnan vaikuttavuutta korostavista lähtökohdista. Shimanskin perheen tapauksessakin Mustasaaren poliisilla oli osaltaan vastuullaan Suomen eduskun-

¹¹ Ja Aulis Aarnio (1998) jatkaa seuraavasti: "Jos herkistämme mieleemme muistamaan omaa historiaamme, luulen, että voimme hyvin perustein puhua juuri suomalaisille tunnusomaisesta lakiuskollisuudesta eli legalismista. Sitä ei historiallisista olosuhteista johtuen esiinny samassa mitassa muissa Pohjoismaissa." (ks. myös Temmes 2003)

nan säätämän ulkomaalaispolitiikan toimeenpano.

Legalismi sisältää myös kielteisen puolen. Äärimilleen viedyn legalismin varjopuolena on epäoikeudenmukaisuus. Se sisältää mahdollisuuden, että kansalaisten toivomukset, kansalais- sekä ihmisoikeudet ja myös oikeuden toteutuminen moraalisesti ja eettisesti "oikein", saattavat arvoina jäädä toisinaan jopa legalistisen lainkäytön varjoon. Jukka Kemppinen toteaa (1990, 58): "Dramaattisimmillaan lopputulos tämäntyyppisestä positivismista voi olla sokea legalismi, kuten ihmisoikeuksien rutiinimainen loukkaaminen lain kirjaimesta kiinni pitäen." Kemppinen (1990, 58) jatkaa, että "Saksan 30-luvun ja sota-ajan tuomarit sovelsivat voimassa olevia säädöksiä lähettäessään naisia, lapsia ja sairaita orjuuteen, silvottavaksi tai kuolemaan".

Legalismiin vedotaan yleensä poliisin esimies- ja johtotasolta erityisesti silloin, kun nämä puolustavat alempia esimiestasojaan, kenttäpoliiseja ja samalla koko poliisikunnan mainetta argumentoiden, että poliisi on toiminut oikein, koska lain kirjainta on noudatettu. Yksi tapausesimerkki tästä on Tampereen poliisin turvapaikanhakijoiden säilöäpidot, joissa julkisesti epäiltiin epäeettisiä kuulustelu- ja säilöäpitotapoja. Poliisi puolustautui julkisesti vetoamalla lainmukaiseen ja siis legalistisesti oikeaan toimintaan.¹²

Yksilöt moniammatillisessa puristuksessa

Shimanskin perheen tapausta käsiteltiin kidutuskomitean raportin jälkeen korkealla virkamiestasolla sosiaali- ja terveystieteiden ministeriössä, sisäasiainministeriössä sekä eduskunnan oikeusasiamiehen kansliassa ja nyttemmin vielä korkeimmassa hallinto-oikeudessa. Kun asiat eivät eettiseltä (tai joltain muulta) kannalta suju yhteiskunnan arvojen ja/tai normien mukaisesti, ongelmista tulee ylempien hallintoportaiden ongelmia.

Itse pistoksen antoi päätoimisesti poliisin palveluksessa työskennellyt sairaanhoitaja ja hoitomääräyksen poliisivankilassa työskentelevä lääkäri. Lääkäri vetosi poliisin maineeseen ja perusteli toimiaan sillä, että hän ei osannut epäillä mitään laitonta tapahtuvan, kun poliisi on läsnä (Kokkonen 2003). Lääkärille ei antamansa selvityksen mukaan juolautanut mieleen asettaa lääkitsemistä kyseenalaiseksi muun muassa sen vuoksi, että hänen työnantajansa on ollut poliisi, joka nauttii kansalaisten ja hänen luottamustaan, ja sen vuoksi, että sairaanhoitaja ja poliisimiehet ovat vuosia hoitaneet vastaavia tehtäviä (TEO 2003).

Viranomaiset käsitelivät vastuuta lähinnä oikeudelliselta kannalta ja vetosivat toistensa ammattialojen säännöksiin ja määräyksiin. Eettistä vastuuta huumaamiseen osallistunut yksilö ei voi paeta esimerkiksi vetoamalla siihen, että "noudatin vain määräyksiä" tai "tein vain, mitä käskettiin". Mahdollisuudet tehdä eettisiä valintoja työssä ovat kuitenkin eri ammattikunnilla erilaiset. Jos ammattikunnan asema on vahva, sille on annettu laaja autonomia työn tekemiseen liittyvissä kysymyksissä.¹³ Tällöin yksittäisen ammattikunnan jäsenen on myös mahdollista eettisistä syistä kieltäytyä tiettyjen toimenpiteiden tekemisestä. Arvioitaessa Shimanskin perheen tapausta professioaseman näkökulmasta voidaan lääkärin ammattikuntaan eli vanhaan profession kuuluvalla katsoa olleen mukana olleista ainakin periaatteessa parhaat mahdollisuudet päättää itsenäisesti, suostuako myötävaikutamaan maasta poistettavan perheen huumaamiseen.

Sen sijaan kahdella muulla ammattikunnalla tilanne on toisenlainen. Kyseinen sairaanhoitaja tuli kunnioitusta herättävästi itse julkisuuteen ja kysyi Helsingin Sanomien yleisönosastokirjoituksessaan 'Kenen määräyksiin voi sairaanhoitaja luottaa?' (Nyberg 2003). Poliisin palveluksessa olevana hänen olisi ollut vaikea kieltäytyä suorittamasta työtehtävää, johon oli jo olemassa sekä työnantajan

¹² Ks. esim. KalevaPlus 2004 Internet-arkisto 30.01.2004: <http://www.kaleva.fi/cf/juttu.cfm?j=377816> (poimittu 14.3.2004)

¹³ Myös poliisille on jätetty keskeisessä funktiossaan eli lainvalvontatoiminnassa lukuisten lakien kohdalla varsin laaja harkintavalta, joten tässä mielessä professionaalisuus koskee kaikkia poliiseja alimmasta ylimpään portaaseen. Harkintavallasta osana poliisin ammattiosaamista ks. Korander 2002.

antama kirjallinen komennustodistus virkamatkaa varten, että lääkärin määräys ja ohjeet asiakkaiden lääkitsemisestä. Kieltäytymisestä olisi sairaanhoitajan oman arvion mukaan seurannut "rikosilmoitus, virasta pidättämisineen, jopa vuosiksi, kunnes kaikki oikeusasteet olisi käyty läpi". On mahdotonta tietää, olisiko juuri näin tapahtunut, mutta epäilemättä eettisestä toiminnasta olisi tässä tapauksessa tullut sairaanhoitajalle jonkinlainen leima organisaatiossaan.

Sairaanhoitajan aseman hankaluus toisen ammattikunnan jäsenenä (sairaanhoitajien) ja toisen organisaation (poliisi) alaisena luo oman ongelmansa. Voidaan kuitenkin ajatella, että myös yksittäisen poliisikonstaapelin asema käskytysorganisaation osana saattoi tilanteessa olla hankala. Poliisiorganisaatio, varsinkin operatiivisessa tilanteessa, on suoraviivainen käskytysorganisaatio. Tämän vuoksi yksittäisen konstaapelin on vaikeaa kieltäytyä suorittamasta annettuja tehtäviä.¹⁴ Samalla hän tosin voi ajatella, että vastuukin siirtyy ylemmäs.

Olettakaamme (sillä emme tiedä), että Shimanskin perheen tapausta hoitaneet konstaapelit ja sairaanhoitaja tiedostivat, että kyseessä oli ammattieettinen ongelma. Olisiko kieltäytyminen ollut mahdollista, ja mitä se olisi edellyttänyt? Aiemmin sanotun pohjalta näyttää vahvasti siltä, että kieltäytyminen epäeettisestä toiminnasta edellyttäisi vahvaa professiota. Sen tunnusmerkkeinä ovat vahva ja yhtenäinen ammatillinen yhteisö, jonka tukeen yksittäinen ammattikunnan jäsen voi luottaa silloin, kun joutuu perustelemaan työnantajalle ja ehkä myös laajemmalle yleisölle tehtävistä kieltäytymisensä perusteita.

Kieltäytyminen edellyttäisi lisäksi selkeitä ammattieettisiä ohjeita, hyvää lainsäädännön tuntemusta ja tietoisuutta siitä, että ohjeita ja lakeja noudatetaan ammattikunnassa yleisesti. Kuten edellä

tuli esille, on epärealistista kuvitella, että yksittäinen ammattilainen voisi toimia eettisesti, jos hän tietäisi jatkuvasti olevansa milloin tahansa korvattavissa eettisistä periaatteista piittaamattomalla ammattikunnan jäsenenä.

Lähtökohtaisesti vastuuta eettisestä toiminnasta ei tulisi voida vierittää yksin esimiehelle ja vedota siihen, että "noudatin vain käskyjä". Meidän on kuitenkin helppo ymmärtää sairaanhoitajan yleisönosastossa esittämää näkökulmaa ja toimintansa perusteluita. Hänelle ei ollut kuin huonoja vaihtoehtoja tarjolla. Hänellä ei myöskään ollut ympärillään tai välittömästi saatavilla oman ammattikuntansa sairaanhoitajien kollegiaalista tukea tai normeja eikä normaalia terveydenhoidon organisaatiota. Itse asiassa vahva ja miehinäinen käskytykseen, voiman käyttöön (ja näyttöön) tottunut ja sitä arvostava poliisikulttuuri (ks. esim. Korander 2004; Honkonen 1999) on viiteryhmänä ja toimintaympäristönä monilta osin vastakohta sairaanhoitajan perinteisen hoiva-alan kulttuurin kanssa.

Epätavanomaisen ammattiympäristötilanteen vuoksi perheen huumaustapaus on osuva esimerkki yhä lisääntyvän moniammatillisen yhteistyön mukanaan tuomista eettisistä ongelmakysymyksistä. Moniammatillisuus tulisi osata ottaa huomioon niin toimintojen eettisesti kestävässä suunnittelussa ja toiminnassa kuin eri sektorien koulutuksessakin. Ammatillisessa koulutuksessa ja varsinkin korkeakoulutuksessa tulisikin käsitellä mahdollisesti vastaan tulevia eettisiä ongelmia – myös moniammatillisen yhteistyön ongelmia – siten, että pyritään tuottamaan ammattilaisille mahdollisimman hyvät tiedolliset ja henkiset valmiudet selvittää ongelmien kohtaamisesta ja ratkaisujen yksilölle mahdollisesti aiheuttamista vaikeuksista.

Kysymys ei ole vain yksilön valmiuksista, vaan vastuu eettisyydestä kuuluu myös sekä ammatti-

¹⁴ Voidaan väittää, että käskytysorganisaatio luo tiettyjä rajoja poliisin "puhtaalle" professionaalisuudelle, koska vain käskyjen antajat voivat olla täydellisesti autonomisen profession statuksen nauttijoita. Kuten olemme todenneet jo alussa, on professiolle useita määritteitä, eikä käskytysorganisaation olemassaolo poista mahdollisuutta koko organisaation edustajien professiostatukselle. Niin ikään käskytysorganisaatio ei poista ammattietiikan vaatimusta ja yksittäisen toimijan vastuuta. Esimerkiksi Eurooppalaisen poliisin eettisten ohjeiden mukaan (Euroopan neuvosto 2001) "poliisihenkilöstön on kaikilla tasoilla oltava henkilökohtaisesti vastuussa ja vastuuvollinen omista teoistaan tai tekemättä jättämisistään". Ohjeiden perusteluissa todetaan, että tästä seuraa se, että "poliisihenkilöstön on noudatettava esimiestensä asianmukaisesti antamia käskyjä, mutta heillä on velvollisuus jättää noudattamatta selvästi lainvastaisia käskyjä".

kunnille, siis professioille, että organisaatioille. Eri-tyisesti uutena haasteena voidaan organisaatioilta vaatia huomioimista, tukea, suunnittelua ja koulutuksen järjestämistä, silloin kun organisaatioiden ja ammattikuntien raja-aitoja kaadetaan moniammatillisessa yhteistyössä. Shimanskin perheen esimerkiksi osoittaa, että ammatillisia yhteenliittymiä tarvitaan, paitsi perinteiseen edunvalvontaan, myös turvaamaan toiminnan eettisyyttä 'suorituskyvyn optimoinnin'¹⁵ eli kasvavien tehokkuuspaineiden alla työskenneltäessä. Tietoisuus ammattikuntien ja niiden yhteenliittymien eettisistä periaatteista sekä varmuus tuesta niiden noudattamisessa ovat edellytyksiä eettiselle ammattityölle myös moniammatillisessa yhteistyössä, ja erityisesti niissä.

Johtopäätökset

Olemme käsitelleet ammattiprofession eettisiä ongelmia esimerkkitapausten kautta. Olemme hyvin tietoisia siitä, että käsittelemme ei kata kaikkia ammattilaiselle eteen tulevia eettisiä pulmia. Esimerkkitapaukset ilmentävät kuitenkin ennen muuta uusien ammattiprofession kannalta keskeisiä kysymyksiä ja yhteisen ammattietiikan merkitystä sekä koko ammattikunnan että sen yksittäisen jäsenen ja moniammatillisen yhteistyön kannalta. Johtopäätöksemme kiteytämme seuraaviin teeseihin:

- **Yhteisesti hyväksytyjä eettisiä ohjeita tarvitaan, vaikka ne rajoittavatkin ammattikunnan jäsenten toimintamahdollisuuksia ja saattavat haitata tehokasta tavoitteiden saavuttamista.** Yksittäisen henkilön mahdollisuutta toimia eettisesti lisää tuntuvasti se, että muutkin kyseisen ammattikunnan jäsenet tekevät niin. Eettisten säännösten tulisi aidosti vaikuttaa työhön, koska pelkinä huoneentauluina niistä on enemmän haittaa kuin hyötyä eettisyydelle. Ammattilaisten kannattaa ylläpitää ammattikuntansa eettisiä ohjeita noudattamalla niitä, rohkaisemalla muita samaan sekä

kritisoimalla ja paheksumalla niitä, jotka eivät ohjeita noudata.

- **Eettinen toiminta on ammattikunnan oma etu, vaikka lyhytnäköisesti ajatellen joissakin tilanteissa eettisten sääntöjen venyttäminen onkin houkuttelevaa.** Eettiset ohjeet ja niiden noudattaminen tekevät ammattikäytännöstä sellaisen, että ammattilaisen ei tarvitse kokea moraalista vaivautuneisuutta, häpeää tai syyllisyyttä työstään. Jos ammattikunta saa eettisesti kyseenalaisen maineen, sen vetovoima työmarkkinoilla heikkenee, ammatillinen edunvalvonta vaikeutuu ja ennen pitkää ammattikunnan jäsenenä ei ole mukava olla.
- **Ammattikunnan legitimitietin (oikeutuksen) ylläpitämiseksi tarvitaan korkeaa eettistä tasoa, mikä edellyttää yhteisiä eettisiä ohjeita ja niiden valvontaa.** Kansalaisten tiedon ja vaatimusten taso on noussut, mistä johtuen kansalaisten tai asiakkaiden odotukset työtä kohtaan ovat kasvaneet. Eettisten koodistojen käyttö suojaamaan kollegiaalisuutta ja ammattikuntaa niihin kohdistuvalta kritiikiltä ja kehittämisvaatimuksilta on kuitenkin epäeettistä.
- **Ammatieettistä vastuuta ei voi väistää vetoamalla esimiesten määräyksiin, mutta yksittäinen ammattilainen tarvitsee usein ammattikuntansa tuen joutuessaan kieltäytymään työtehtävistään eettisten syiden nojalla.** Hän saattaa tarvita myös varmuuden siitä, että muutkaan ammattikunnan jäsenet eivät suostu tekemään vastaavia epäeettisiä tehtäviä. Eettisiä syytä ei kuitenkaan saa käyttää tekosyynä tehtävien laiminlyömiselle.

¹⁵ Lyotard (1985, 70) nimittää koko yhteiskuntaa – ei siis pelkästään työelämää – läpäisevää tehokkuutta korostavaa ajattelutapaa ilmauksella 'suorituskyvyn optimointi'. Tällä hän viittaa siihen, että pyritään maksimoimaan tuotokset ja minimoimaan panokset.

- **Kaikissa ammattikunnissa toimitaan joskus epäeettisesti, mikä ei vähennä epäeettisen toiminnan moitittavuutta.**
 Syynä epäeettisyyteen on esimerkiksi taloudellisen tai henkilökohtaisen edun tavoittelu, esimiesten määräykset tai sääntöjen venyttäminen työn tehokkuuden lisäämiseksi. Keskustelua jonkin ammattikunnan eettisistä ongelmista ja konkreettisten esimerkkitapausten käyttämisestä ei tule mieltää kyseisen ammattikunnan leimaamiseksi ja solvaamiseksi. Vaarana saattaa kuitenkin olla, että pyritään löytämään vain yksi "määtä omena", josta tehdään "syntipukki". Yksilöiden toiminta ilmentää usein laajempiakin organisatorisia tai ammattikunnan eettisiä ongelmia, jotka olisi selvitettävä tarkkaan eettisesti kestävässä toiminnassa. Määdän omenan leimaamisella ei saa pyrkiä välttämään keskustelua institutionaalisista ongelmista ja kehittämistarpeista. Niin aitojen yksittäisten "mätien omenien" kuin järjestelmällisten epäeettisten toimintatapojen tunnistaminen ja korjaaminen ovat niin tärkeitä tekoja, ettei niitä saa jättää tekemättä ammattikunnan leimaamisen pelon vuoksi.
- **Organisaatioiden välinen moniammatillinen yhteistyö vaatii oman erityisen eettisen pohdintansa ja vastuunkannon periaatteiden sopimisen.**
 Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvilta organisaatioilta ja ammattikunnilta tulee edellyttää yhtäältä omien eettisten periaatteiden selvittämistä, toisaalta yhteistyöammattikuntien eettisten periaatteiden tuntemista ja kunnioittamista. Kolmanneksi yhteistyökumppanit yhdessä ovat vastuussa yhteisten eettisten periaatteiden pohtimisesta ja sopimisesta moniammatillisessa yhteistyössä. Täten yhteistyökumppaneilta voidaan edellyttää yhteisvastuullisuutta eettisten periaatteiden ja ihmis- ja kansalaisoikeuksien toteuttamisen valvomisessa ja noudattamisessa sekä omassa että toisten toiminnassa. Niinpä toisten ammattikuntien syyttelyä virheistä – ja täten pakoilua omasta (eettisestä)

vastuusta – voidaan moniammatillisessa yhteistyössä pitää merkinä huonosti säädellystä, heikosti suunnitellusta ja johdetusta ja eettisesti puutteellisesta eli epäprofessionaalista toiminnasta ja yhteistyöstä.

- **Myös organisaatioiden sisäinen moniammatillinen yhteistyö vaatii omaa eettisten periaatteiden pohdintaa, valvontaa ja koulutuspanostusta niin organisaatioilta kuin ammattikunniltakin.**
 Ammatilaisen kannalta epätavanomaisissa työympäristöissä, kuten sairaanhoitajan toimiessa poliisilaitoksella tai sosiaalityöntekijän työskennellessä koulussa, tulisi varmistaa selvät eettiset normit, periaatteet sekä ammattieettinen tuki. Tarvitaan selvät ja toimivat johtamisjärjestelmät ja yhteydet omaan ammattikuntaan ja sen organisaatioon. Työnantajaorganisaation pitäisi olla valmis panostamaan niin taloudellisesti kuin koulutuksellisesti yhteistyön onnistumisen edellytyksiin, koska se on myös pääedunsaaja hankkiessaan kyseisen profession asiantuntijan itselleen.
- **Perinteisten eli vanhojen ja siten vahvempien professioiden ja niiden edustajien tulisi olla valmiit myös seuraamaan ja tukemaan oman alansa ja organisaationsa yhteistyökumppanien uudempia ja "arvostushierarkiassa alempia" ammattikuntia ja niiden toiminnan eettisiä periaatteita sekä toiminnan eettisyyttä.**
 Esimerkkinä tästä voisi ottaa sen, että vaikka poliisiorganisaation tulee valvoa yksityisen turva-alan laillisuutta, poliisiammattikunnan tulisi – toisinaan esiintyvän halveksimisen sijasta – olla (senioriprofessiona) valmis sekä valvomaan että tukemaan yksityisiä vartiijoita ammattieettisesti korkeatasoiseen toimintaan.
- **Nyky-yhteiskunnan monimutkaistuessa tehokkuuspaineiden ja turvallisuusuhkien alla eettisille ohjeistuksille tulisi antaa aiempaa suurempi painoarvo.**

Esimerkiksi viranomaisten tietovarantoja ja toimintatapoja yhdistettäessä on muistettava, että esimerkiksi salassapito-velvollisuudella tulisi ensisijaisesti suojella kansalaisia – ei viranomaisia. Kun ammattikunnat, esimerkiksi syyttäjät, poliisi, terveyden- ja mielen-terveydenhuolto, työterveyshuolto, sosiaalityö ja vaikkapa isännöitsijät ja talonmiehet ryhtyvät moniammatilliseen yhteistyöhön esimerkiksi rikosentorjunnan nimissä, uhkakuva totalitaarisesta yhteiskunnasta on realistinen, ellei eettisiin kysymyksiin, mm. yksityisyyden suojaan, kiinnitetä erityistä huomiota.

- **Eettinen ammattitoiminta edellyttää jatkuvaa keskustelua ja pohdintaa.**

Eettiset kysymykset eivät ole yksiselitteisiä, eikä täysin riskitöntä tavaran tai palveluiden tuotantoa ole olemassa. Professionaaleilla tulee heti uransa alkuvaiheessa olla riittävän hyvät valmiudet tunnistaa ammattikunnalleen tyypillisiä eettisiä ongelmia sekä ratkaista niitä. Tarvittaessa täytyy olla mahdollisuus myös kollegiaaliseen tukeen.

- **Jokaisessa organisaatiossa tulisi olla mahdollisuus tuoda esiin epäilynsä epäeettisestä toiminnasta – niin toiminnan ollessa meneillään kuin jälkikäteenkin – ilman leimautumisriskiä ja aiheetonta rangaistusvaaraa.**

Korkean ammatti-eettisen tason kannalta tuhoisana asenteena on pidettävä rangaistusmentaliteettia tai suvaitsematonta (nollatoleranttista) suhtautumista henkilöihin tai ryhmiin, jotka rohkenevat nostaa esiin – "puhaltavat pilliin" – epäeettisiä epäilyjä tai kysymyksiä. Ammattikuntien tulisi vaatia ja ylläpitää sellaisia organisatorisia ja johtamisjärjestelyjä, että keskustelun herättäminen sekä yksittäisistä tapauksista että yleisistä periaatteista on kenelle tahansa yksilölle tai mille tahansa ryhmälle mahdollista. Tämä ei ole ristiriidassa sen kanssa, että selvistä rikkomuksista rangaistaan. Tulisi myös muistaa, että poikkeuksetta suuren yleisön ymmärryksen ja kunnioituksen saa

kestävämmin puolelleen suoraselkäisellä ja avoimella virheiden tunnustamisella kuin niiden epäeettisellä peittelyllä, kiistelyllä ja kiertelyllä.

- **Toiminnan laillisuus ei ole tae toiminnan eettisyydestä.**

Lain noudattaminen on tärkeää, ja viranomaisten ja muiden ammattilaisten toimien laillisuusvalvontaa tarvitaan. Rima asetetaan kuitenkin kovin alas, jos tyydytään siihen vaatimukseen, että kaikki on hyvin, kunhan lakia ei rikota.

Lähteet

- Aarnio, Aulis 1998. Laki, oikeus ja oikeudenmukaisuus. Niin & näin. Filosofinen aikakauslehti. 3/1998. http://www.netn.fi/398/398_netn_oikm2.html (poimittu 17.2.2004).
- Collins, Randal 1979. The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification.. New York: Vintage Books.
- Davis, Michael 1991. Thinking Like an Engineer: The Place of a Code of Ethics in the Practice of a Profession.
- Ellonen Erkki, Kekomäki Kalle, Raivola Petri, Taiha Hannu, Välitalo Tarmo 2000. Etiikka ja poliisin työ. Poliisiammattikorkeakoulun oppikirjat 6. Helsinki: Edita.
- Etzioni, Amitai 1969 (toim.) The Semi-Professions and Their Organisation. Teachers, Nurses, Social Workers. New York: The Free Press.
- Euroopan neuvosto 2001. Eurooppalaiset poliisin eettiset ohjeet. Euroopan neuvoston ministerikomitean 19. päivänä syyskuuta 2001 hyväksymä suositus (2001) 10 eurooppalaisiksi poliisin eettisiksi ohjeiksi ja perustelumustio. Strasbourg Cedex.
- Frost, Nick 1999. Professionalism, Change and Lifelong Learning. Researching Work and Learning. A First International Conference. Conference Proceedings. University on Leeds, UK, 10–12 September 1999. Leeds: School of Continuing Education. University of Leeds.
- Honkonen, Risto 1999. Poliisi ja opintoviikon metsästys. Koulutus poliisimiehen elämässä. Tampere: Tampereen yliopiston julkaisujen myynti.
- Honkonen, Risto & Raivola, Reijo 1991. Siviilistä poliisiksi. Poliisiksi sosiaalistumisen tarkastelua. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos A 48. Tampere.
- Honkonen, Risto & Taiha-Vepsäläinen, Reija 2004. Konstaapelista korkeakoulutetuksi komisarioksi. Esitelmä aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisessa Jyväskylässä 12.2.2004.
- HS 14.11.2003 Helsingin Sanomat. Kari Rajamäki: Lääkityksellä ei saa varmistaa käännytystä.
- HS 22.11.2003. Helsingin Sanomat. Lääkärille ja hoitajalle moitteita käännytetyn perheen lääkityksestä. Sisäministeriön mukaan poliisi toimi vaikeassa käännytyksessä oikein.
- HS 27.10.2003. Helsingin Sanomat. Komitea moitti ankarasti Suomea maasta poistettujen huumaamisesta. Perheenjäseniin ruiskutettiin lääkkeitä paluulennon ajaksi. Viranomaiset pitävät komitean saamia tietoja uskomattomina.
- HS 28.10.2003. Helsingin Sanomat. Huumaava pistos annettiin myös perheen 11 ja 12 -vuotiaalle lapsille. Käännytetyn perheen äiti jouduttiin kantamaan poliisiautoon. Sisäministeriö ja STM selvittävät vuoden takaiset tapahtumat.
- HS 29.10.2003. Helsingin Sanomat. Lastenpsykiatri moitti viranomaisten toimintaa. "Lapsille järjestettävä turvalliset olosuhteet"
- HS 29.10.2003. Helsingin Sanomat. Lääkkeillä rauhoittaminen epäeettistä. Pääkirjoitus.
- HS 30.10.2003. Helsingin Sanomat. Pakolaisneuvonta: Karkotukset tehtävä ihmisarvoa kunnioittaen. Poliisi selvittää lääkinnälliset toimet saattokuljetuksissa.
- Hughes, Everet C. 1984. The Sociological Eye. Selected Papers. New Brunswick: Transaction Books.
- Kempainen, Jukka 1990. Oikeuskulttuuri ilmiönä. Valtion painatuskeskus. Helsinki.
- Kokka, E. 1992. Teknikko-, insinööri- ja diplomi-insinöörinkoulutuksen määrällisten kehittämistarpeiden selvittäminen. Selvitysmiehen muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1992:39.
- Kokkonen, Paula 2003. Poistan sanastostani "väkivaltakoneiston". Helsingin Sanomat, yleisönosasto 9.12.2003.
- Konttinen, Esa 1991. Perinteisesti moderniin. Profioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Korander, Timo 2004. Poliisikulttuuri. Poliisiammatin ja -tutkimuksen väline. Oikeus 1/2004. 4–24.

- Korander, Timo 2002. Poliisihenkilöstön näkökulma rikosentorjuntaprojektiin. Teoksessa: Timo Korander & Seppo Soine-Rajanummi (toim.): Kaheksalta Koskarille – samantien sakot. Tampereen nollatoleranssikokeilu 1999–2000: historiallinen konteksti, vastaanotto ja vaikuttavuus. Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksia 13. Espoo: Poliisiammattikorkeakoulu, 212–279.
- Korander, Timo 1998. Organisaatioiden "Rambot, nörtit ja neidit". Kirjallisuuskatsaus teoksesta: Cheng, Cliff (ed.), *Masculinities in Organizations*. Sage Publications, London 1996. Oikeus 2/1998. 113–116.
- Liotard, Jean-Francois 1985 (1979). Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. (La condition postmoderne) Tampere: Vastapaino.
- Melleri, Pekka 2003. Komitean käännytys selvitys on huono. Helsingin Sanomat. Yleisönosasto 1.12.2003.
- Moilanen, Timo 1999. Hallinto muuttuu, muuttuuko virkamiesetiikka? Valtionhallinnon virkamiesetiikka julkisen keskustelun, hallinnon kehittämisen ja kansainvälisen vertailun näkökulmasta. Valtionvarainministeriö. Tutkimukset ja selvitykset 7/1999. Helsinki.
- Nousiainen, Jaakko 2004. Suomen hallitusjärjestelmä: Sekoittuneesta valtiomuodosta parlamentaariseen. Yhteiskunnallinen ja historiallinen tausta. Perustuslakiuudistuksen verkkosivut <http://www.om.fi/perustuslaki/3318.htm> (poimittu 17.2.2004).
- Nyberg, Tarja 2003. Kenen määräyksiin voi sairaanhoitaja luottaa? Helsingin Sanomat, yleisönosasto 16.12.2003.
- Orelma, Ari 1992. Ammattikorkeakoulu Suomeen. Väliaikainen ammattikorkeakoulu ulkomaisten kokemusten ja kotimaisten suunnitelmien valossa tarkasteltuna. Koulutussosiologian tutkimusyksikkö. Turku: Turun yliopisto.
- Pirttiäho, Lauri 2004. Sound Engineering Practice and Ethics in Technology Business. *Electronic Journal of Business Ethics and Organisation Studies* 9 (1). 4.5.2004
- Reinboth, Susanna 2003. Eikö poliisilla ole mitään aihetta itsekritiikkiin? Helsingin Sanomat, Maan pinnalla -palsta 27.11.2003.
- Rinne, Risto & Jauhainen, Arto 1988.) Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 128.
- Scarman, Lord 1981. The Scarman Report: The Brixton disorders, Cmnd 8427, London: HMSO. (Reprinted by Penguin Harmondsworth, 1982.)
- Temmes, Markku 2003. Valtionhallinto – jatkuvuutta ja muutosta. Suomen julkishallinnon rakenteet. Verkko-oppikirjassa (Päivitetty 19.8.2003) Pasi Saukkonen (toim.) Suomen poliittinen järjestelmä. <http://www.valt.helsinki.fi/vol/spj/electures/temmes.htm> (poimittu 17.2.2004).
- TEO 2003. Terveystieteiden tutkimuskeskus. Päätös 3.12.2003. Dnro 1762/47/100/03. Päätös koskee ns. Shimanskin perheen tapauksen lääkärin ja sairaanhoitajan toimintaa.
- The Stephen Lawrence Inquiry 1999. Report of an Inquiry by Sir William Macpherson of Cluny. Advised by Tom Cook, the Right Reverend Dr John Sentamu, Dr Richard Stone. Presented to Parliament by the Secretary of State for the Home Department by Command of Her Majesty. February 1999. Published by the Stationery Office. [Http://www.archive.officialdocuments.co.uk/document/cm42/4262/sli-00.htm](http://www.archive.officialdocuments.co.uk/document/cm42/4262/sli-00.htm) (poimittu 18.5.2004)
- Van Maanen, John & Barley, S.R. 1984. Occupational Communities: Culture and Control in organisations. *Research in Organizational Behaviour*, vol 6., 287–365.
- Virolainen, Jyrki & Martikainen, Petri 2003. Pro & contra. Tuomion perustelemisen keskeisiä kysymyksiä. Talentum. Helsinki.
- Virolainen, Jyrki & Pölönen, Pasi 2003. Rikosprosessin perusteet. Rikosprosessioikeus I. WSOY Lakitieto. Helsinki.

Johtajuuteen kouluttaminen eettisestä näkökulmasta

Anna-Maija Lämsä

1 Johdanto

Työelämän kuvataan olevan muutosten myllerryksessä. Kansainvälistyminen, uuden teknologian käyttöönotto ja organisaatiorakenteiden muuttuminen puhuttavat. Jatkuva oppiminen, joustavuus ja vastuu omasta itsestä ovat vaatimuksia, joiden sanotaan koskettavan yhä useampaa työelämässä toimivaa. Huolimatta kehitysaskeleista jatkuva muutos on monin tavoin myös ongelmallinen asia. Epävarmuus, kilpailun kiristyminen ja irrallisuuden tunne aiheuttavat ihmisille stressiä ja turvattomuutta. Samalla kun ihmisiin kohdistuvat vaatimukset lisääntyvät, on monissa organisaatioissa vähennetty henkilöstöä. Henkilöstön supistukset ja työyhteisöjen muutokset yhdessä niiden viemän ajan kanssa lisäävät kiireisyyttä. Ne rapauttavat työpaikan luottamussuhteita ja heikentävät sitoutumista (Ciulla 2000). Lisääntyvä tehokkuuden vaatimus sisältää ihmisen esineellistämisen vaaran: hän on väline, joka vaihdetaan tarvittaessa nopeastikin (Lämsä 1999).

Ammattikorkeakoulut ovat käytännönläheisiä korkeakouluja, jotka vastaavat työelämän tarpeisiin ja odotuksiin. Työelämän tarpeiden ja odotusten huomioon ottaminen värittää opetuksen suunnit-

telua, toteuttamista ja arviointia. Työelämälähtöisyyttä onkin pidettävä keskeisenä ammattikorkeakoulujen vahvuutena. Koulutustehtävän näkökulmasta työelämälähtöisyys tarkoittaa sellaista ammattitaidon kehittämistä, joka mahdollistaa sopeutumisen muutoksiin. Voidaan kuitenkin myös kysyä, johtaako muutosten myllerryksessä olevan työelämälähtöisyyden korostaminen kaikissa tapauksissa hyvään ja oikeaan.

Mervi Friman (2004) on tutkinut väitöskirjassaan ammattikorkeakoulureformin yhteydessä julkaistuja tekstejä. Hänen mukaansa tekstit korostavat työelämän odotuksia ja niiden kyseenalaistamatonta täyttämistä. Työelämä heijastuu teksteissä jatkuvana muutosten maailmana, jonka joustavuuden ja sopeutuvaisuuden vaateet kohdentuvat työntekijään. Työtehtävät tulisi suorittaa uusilla tavoilla ja keinoilla, mutta muutosten tarkoitus ja päämäärä jäävät epäselväksi. Friman sanoo, että ammattikorkeakoulutus ei tekstien perusteella näytä tuottavan käsitystä siitä, että ihmiselle olisi mielekästä kiinnittyä yhteisöihin. Kiinnittymisen sijasta korostuu irrallisuus, jota säätelevät pätkittäiset ja projektimaiset työsuhteet.

Lämsä, Turjanmaa ja Säkkinen (2003) ovat puolestaan tutkineet ammattikorkeakoulun arvoja ja niiden muutosta liiketalouden alan koulutuksessa. Arvoilla tarkoitetaan heidän tutkimuksessaan maskuliinisia ja feminiinisiä arvoja (Hofstede 1980). Maskuliinisuudessa arvostetaan taloudellista menestystä, mahdollisuutta ansaita paljon rahaa, suorittamista ja kilpailua toisten kanssa. Kunnianhimoisuus ja menestyminen ovat ihanteita. Feminiinisyudessa korostuvat esimerkiksi toisista ihmisistä välittäminen, empatia, yhteisöllisyys ja ihmisten osallistuminen. Elämän laatu, hyvät ihmissuhteet ja vähäosaisten huomioon ottaminen ovat tärkeitä.

Tutkimuksen mukaan sekä nais- että miesopiskelijoiden arvopohja muuttuu koulutuksen aikana maskuliiniseen suuntaan. Toisin sanoen arvot kovenivat, ja erityisen selvästi kovenivat arvot näkyvät liiketalouden alan miesopiskelijoiden keskuudessa. Tutkimuksessa tutkittiin myös arvoja yrittäjien näkökulmasta ja vertailtiin niitä opiskelijoiden arvoihin. Yrittäjien arvomaailmassa korostui maskuliinisuus kaikkein voimakkaimmin, joskin opintojen

loppuvaiheessa olevat miesopiskelijat olivat melko lähellä yrittäjien arvomaailmaa. Frimanin ja Lämsän ym. tutkimukset antavat viitteitä, että ammattikorkeakoulut vastaavat työelämän odotuksiin ja tuottavat työelämän hyväksymää osaamista ja arvopohjaa. Tavoitellun työelämälähtöisyyden näkökulmasta voitaneen kaiketi todeta, että edellä mainitut tutkimukset viittaavat siihen, että koulutus on onnistunut tehtävässään.

Taustaoletuksena artikkelissani on ajatus, että arvot ja opit, joiden varassa nykypäivän yrityksissä toimitaan, eivät ole välttämättä kaikilta osin hyviä ja työyhteisöissä toimivien ihmisten hyvinvointia edistäviä. Korkeakoulutuksen tuottamaa osaamista ei tulisi määritellä vain sillä, miten välittömästi ja suoraan se hyödyttää yritystoiminnan vaatimuksia ja odotuksia, vaan noita vaatimuksia ja odotuksia on myös kyseenalaistettava. Tässä yhteydessä tavoitteenani on pohtia ja purkaa auki johtajuutta ja siihen kouluttamista eettisestä näkökulmasta. Rajaudun tarkastelemaan erityisesti työelämälähtöisyyden problematiikkaa, esimiestyön risti-riitaisuutta ja vallankäyttöä. Johtajuuden määrittelyn esimiesasemassa olevan henkilön suorittamaksi työksi, jonka ytimessä on alaisiin vaikuttaminen. Johtajuus on siten vaikuttamista ja kykyä saada aikaan muutoksia tai säilyttää olemassa oleva tilanne. Vaikka on selvää, että alaiset ovat myös osallisena vaikuttamisen prosessissa ja että ilman johdettavia kaikki johtajan ideat, ajatukset ja suunnitelmat jäävät toteutumatta, mielenkiintoni tässä artikkelissa kohdistuu esimiehen perspektiiviin.

Käytän pääasiallisesti käsitteitä etiikka ja eettinen, joilla tarkoitan hyvään, oikeaan ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä periaatteita, tekoja ja valintoja. Etiikka tarkastelee ihmisten päämääriä, arvoja, asenteita ja normeja sekä ihmisten käsityksiä velvollisuuksista, vastuusta ja oikeuksista. Joissakin kohdin tekstiä käytän myös käsitteitä moraalinen ja moraalinen. Siitä huolimatta, että etiikan ja moraalin käsitteisiin liitetään merkityseroja (Koskinen 1995), tulkitsen käsitteet tässä yhteydessä toistensa synonyymeiksi.

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on kouluttaa ihmisiä vaativiin työelämän asiantuntijatehtäviin. Moni ammattikorkeakoulusta valmistunut sijoittuu

uransa kuluessa yritysten esimiestehtäviin, yleensä lähiesimieheksi ja keskijohtoon. Erityisesti insinöörit, tradenomit ja restonomit ovat ryhmiä, jotka työskentelevät usein jossakin uransa vaiheessa esimiehenä. He toimivat esimerkkeinä ja vallankäyttäjinä luoden toimintamalleja ja -tapoja, joita työyhteisössä noudatetaan ja joita pidetään tärkeinä. Vaikka tämän artikkelin painopiste on ammattikorkeakoulutuksessa, on oletettavaa, että artikkelin sisällöllä on relevanssia pohdittaessa johtajuutta ja siihen kouluttamista eettisestä näkökulmasta myös muilla alueilla kuin ammattikorkeakoulutuksessa. Johtamisen täydennyskoulutusohjelmat ja yliopistollinen johtamiskoulutus ovat esimerkkejä näistä alueista.

2 Työelämälähtöisyys

Työelämän odotusten täyttäminen vaikuttaa tavoitettavan valmentamista sellaisiin johtajuuden taitoihin, joissa arvostetaan kapeasti tulkittua tehokkuutta, keinokeskeisyyttä, kilpailua, voittamista ja taloudellista menestymistä. Tulevan esimiehen tulisi oppia taloudellinen hyötyajattelu keskeisenä ohjenuorana. Osaamisen taustalla olevat arvopäämäärät tulevat johdetuiksi markkinoiden, kilpailun ja yritystoiminnan välittömästä hyödystä. Eettisyyden kannalta tämä suuntaus on kuitenkin problemaattinen. Voidaanko ajatella, että tulevan esimiehen on opittava ajattelemaan ja toimimaan asenteella, että alainen on ainoastaan väline tulostavoitteiden saavuttamisessa? Miten tällainen asenne edistää yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä, jota tarvitaan toimittaessa tiimeissä ja verkostoissa? Millä aikajänteellä taloudellista hyötyä pitää tarkastella?

Johtajuutta koskevassa kirjallisuudessa ja käytännön toimijoiden keskuudessa painotetaan tavallisesti hyvän johtamisopin kehittämisen ja löytämisen mahdollisuutta. Pääpaino on keinojen löytämisessä tehokkaaseen johtajuuteen, joten tulkinta hyvästä tarkoittaa tehokkuutta. Kunakin hetkenä muodissa olevat johtamisopit näyttävät totuutena, joita noudattamalla menestyksen ajatellaan olevan mahdollista saavuttaa. Vuosien varrella oppeja on ollut tarjolla runsain määrin. Johtajuuden oppitasoiset

teoriat, kuten määrätty johtamistyyli, henkilöstövoimavarojen johtamisen malli tai vaikkapa tunneälykäs johtajuus, ovat soveltavia ja normatiivisia käsitteellisiä rakennelmia, joita erityisesti konsultit ja johtamisen kouluttajat kehittävät ja tuovat markkinoille (Kallio 2004).

Oppi tarjoaa oikeaksi uskotun keinon menestyä. Se tuottaa hallinnan tunteen, joten nykyisessä postmodernissa organisaatiossa on itse asiassa sosiaalinen tilaus normatiivisille opeille. Muutoksissa esimies tarttuu helposti kunakin hetkenä suosiossa olevaan oppiin. On kuitenkin tärkeää ymmärtää, että oppien taustalla on oletuksia ihmisestä ja ihmisen toiminnan tarkoituksesta, vaikka nuo oletukset otetaan tavallisesti itsestään selvyyksinä. Koska opit keskittyvät menestyksen keinoihin, jäävät niiden tavoittelemat päämäärät ja arvopohja pohtimatta. Sellaisia kysymyksiä, kuten mitä menestyksellä määrättyssä opissa tarkoitetaan tai mikä on ihmisen merkitys kyseisissä opissa, ei yleensä kysytä. Toisin sanoen suosiossa olevaa oppia harvoin kyseenalaistetaan tai huomataan edes kyseenalaistaa.

Silloin kun johtajuuteen kouluttaminen tapahtuu oppitasoisten teorioiden tasolla, koulutus synnyttää opiskelijoiden maailmankuvaan melko ehdottomia normeja keinoista, joita noudattamalla he ajattelevat toimivansa työelämässä. Seurauksena on, että käsitys esimiehen työstä muodostuu kapeaksi. Eettisestä näkökulmasta voidaan pitää ongelmallisena, että näkökulma johtajuuteen on vain määrätyn kunakin hetkenä muodissa olevan opin tai oppien joukon värittämä, koska oppijan kyvykkyys reflektoida, pohdita kriittisesti oppien mielekkyyttä, niiden tarjoamia keinoja ja taustalla olevia oletuksia ja arvoja eivät pääse kehittymään. Koulutuksessa on näin voitu omaksua ajatus johtamisopin oikeellisuudesta ja jatkuvasta vaihtamisen tarpeesta modin muuttuessa.

Viime vuosina on noussut suosioon esimerkiksi useampia normatiivisia oppirakennelmia henkilöstövoimavarojen johtamisesta. Johtajuuteen valmentamisessa jo käsitteen henkilöstövoimavarat käyttöä olisi tarpeen kyseenalaistaa, puhumattakaan aihepiirin oppirakennelmien sisältämistä oletuksista. Henkilöstövoimavarat käsitteenä ei ole kielellisesti arvovapaa: kohteleeiko esimies henkilöstövoimavaroja kenties eri tavoin kuin ihmisiä? Seuraako kielen-

käytöstä se, että henkilöstövoimavaroihin kohdistuvat päätökset ovat ainoastaan taloudellisesti rationaalisia valintoja ilman moraalista ja inhimillistä ulottuvuutta (Sims, Fineman & Gabriel 1993; ks. Huczynski & Buchanan 2004). Kuka meistä haluaa olla työyhteisössä henkilöstövoimavara? Olisimmeko mieluummin ihmisiä?

Luovuuden ja innovoinnin kannalta oppien seuraaminen on myös ongelmallista, koska tuloksena on organisaatioiden samankaltaistuminen (DiMaggio & Powell 1983). Muutoksissa selviämisen ja ajan tasalla oleminen tarkoittaa uuden muotiin tulleen opin nopeaa käyttöönottoa, josta seuraa kuitenkin paradoksaalisesti se, että organisaatiot matkivat toisiaan. Lisäksi ongelmaksi tulee, miten esimies kykenee sitouttamaan alaiset muotiin tullesseen oppiin. Silloin kun alaisten sitoutuminen, joka on itse asiassa pitkä tunneperäinen prosessi, on lopulta tapahtunut, on esimiehen tarpeen sitouttaa heidät jo seuraavaan oppiin. Muutoksesta ja muodikkuudesta tulee itsetarkoitus, jonka vuoksi alaiset väsyvät, uupuvat ja turhautuvat.

John Dewey on sanonut, että moraalisen kehittymisen ensimmäisiä vaiheita on oppia määrätty säännöt, ohjeet ja opit. Varsinainen eettinen ajattelu alkaa kuitenkin vasta silloin, kun opitaan arvioimaan ulkopuolelta tulevia sääntöjä. Deweyn mukaan moraalinen toimija ei voi kritiikittömästi hyväksyä standardeja ja vallalla olevia käytäntöjä, tapoja ja normeja. (Ks. Gini 1998.) Jotta esimieheksi valmennettavan moraalinen tietoisuus laajenisi ja syvenisi, koulutuksessa on päästävä keskustelemaan soveltavien oppien sisältämistä oletuksista ja arvoista, erityisesti johtajuuden ollessa kyseessä opin taustalla olevasta ihmiskäsityksestä. Keskeisiä kysymyksiä tiedostaa johtajuuteen kouluttamisessa ovatkin, mitä ajatellamme ihmisestä ja kuinka hyvin tiedostamme ajattelumme.

Vaikka oppien kriittinen *reflektointi* (Mezirow 2000) ei ole kovin yleisesti käytettyä johtajuuden koulutuksessa, eikä välttämättä edes kovin arvostettuakaan, näyttää eettisestä näkökulmasta ilmeiseltä, että koulutuksen tulee sisältää ainesta, jonka avulla opitaan arvioimaan johtamisoppeja riittävän syvällisesti. Toisin sanoen johtajuuteen valmentamisessa on *johtamisoppien kriittinen reflektointi* tärkeää.

Oppien kriittinen reflektio ei tarkoita sitä, että esimies ei työssään tukeutuisi mihinkään oppiin, vaan kyvykkyyden ja halu kriittiseen reflektioon tuottaa esimiehelle rohkeutta ja uskallusta valita ja kehittää omaan organisaatioon tarkoituksenmukainen ja perusteltu oppi. Esimies on tällöin moraalinen subjekti, joka tekee tietoisia ja perusteltuja valintoja sen sijaan, että kritiikittömästi seurailisi markkinoilla suosiossa olevia johtajuuden muotivirtauksia.

3 Esimiestyön ristiriitainen luonne

Esimiehen työ kuvataan oppikirjoissa järkipäisesti etenevänä loogisena prosessina. Toiminta nähdään selkeinä, vaikkakin rajoitetusti rationaalisina valintoina eri vaihtoehtojen joukossa (Simon 1976). Tällaisen ajattelun seurauksena esimiestyöhön kouluttamisessa saatetaan laiminlyödä se tosiasia, että esimiehen tehtäväkenttä on käytännössä täynnä ristiriitoja, sekavuutta ja epävarmuutta. Työ on epäjärjestynyttä ja monin tavoin luonteeltaan kuluttavaa ja ongelmallista. Esimieheen tehtävänsä haltijana kohdistuu monenlaisia eri tahoilta tulevia käyttäytymisodotuksia. Alaiset ja kollegat odottavat määrättyjä asioita ja käyttäytymistä. Esimies asettaa myös itse odotuksia omalle käyttäytymiselleen. Lähi- ja väliesimieheen kohdistuu odotuksia, jotka tulevat ylemmältä johdolta. Lisäksi monet työn ulkopuoliset tahot ovat odotusten lähteitä.

Useat esimiestyön ongelmat johtuvat siitä, ettei tehtävän haltija monien odotusten ristiriitaisessa kentässä tiedä, mikä on oikein ja mikä on hyvä. Nämä ovat eettisiä ristiriitoja: on vaikeaa, jopa mahdotonta tietää, mikä ratkaisu on eettisesti oikea ja hyvä ratkaisu. Käytännön esimiestyössä monet ongelmat ovat usein jollakin tavalla eettisiä ristiriitoja. Esimies joutuu esimerkiksi pohtimaan, pitäisikö palkankorotuksen perustana olla ihmisen aikaansaama taloudellinen tulos, vaikka henkilö on sen saavuttamiseksi heikentänyt työyhteisön yhteistyötä. Pitäisikö palkankorotuksen pohjautua yhteistyön edistämiseen huolimatta taloudellisen tuloksen vaatimattomuudesta? Oikeudenmukaista ratkaisua ei ole helposti löydettävissä ja näkökulmia on monia.

Päätöksentekoon, niiden perusteluihin, moniin

velvoitteisiin ja valvontaan liittyvät ongelmat ovat tavanomaisia eettisiä ristiriitoja synnyttäviä asioita. Päätöksiä tehdessään esimies joutuu pohtimaan, ovatko hänen tekemänsä päätökset sisällöllisesti oikein ja eettisesti kestäviä. Olennaista on myös, kuinka hyväksyttäviä päätökset ja niiden perustelut ovat. Lisäksi on tarkasteltava, keiden kaikkien kannalta ja millä aikajänteellä päätöksiä tehdään. Sellaiset kysymykset, kuten millä perusteella esimies jakaa palkkioita ja millaisia työsuhteita hän suosii, ovat eettisesti ristiriitaisia ja vaikeasti ratkaistavia. Esimies on päätöksenteossaan myös riippuvainen monista vuorovaikutussuhteista ja niiden kautta saamastaan informaatiosta. Tietoa tulee monista lähteistä, ja se on useimmiten luonteeltaan hajanaista, ristiriitaista, suodattunutta ja väritynyttä.

Velvoitteiden ristiriidasta on kyse silloin, kun esimies on tilanteessa, jossa on pakko toimia eettisesti kyseenalaisella tavalla jonkin velvoitteen näkökulmasta. Esimerkiksi äidin tai isän ja johtajan roolissa toimiessaan ihminen joutuu punnitsemaan ajankäyttöään suhteessa lapsiin ja työhön. Onko oikein, että vastuullinen johtaja uhraa paljon aikaa yrityksen menestyksen eteen, vaikka kotona on pieniä lapsia, jotka tarvitsevat vanhemman läsnäoloa? Onko oikein käyttää paljon aikaa perheen kanssa, vaikka se saattaa heikentää yrityksen toimintaa? Miten ristiriita on sovittavissa? Valvontaan liittyvät ongelmat ovat sellaisia, joissa vääräksi ymmärrettyjä tekoja ei onnistuta estämään, vaikka ne tiedetään eettisesti kyseenalaisiksi. Johtajan on pohdittava, miten pitkälle menevät valvontajärjestelmät ovat tarpeellisia ongelmien estämiseksi. Miten ihmisiä pitää valvoa, jotta valvonta on tarkoituksenmukaista, riittävästi yksityisyyttä kunnioittavaa ja ihmistä arvostavaa? Kuinka paljon on mahdollista luottaa ihmisiin olematta naiivi?

Eettisyydessä on erotettavissa Airaksisen (1987) mukaan kolme päänäkökulmaa: motiivien, seurausten ja keinojen näkökulmat. Motiivien näkökulmassa ollaan kiinnostuneita siitä, mitkä ovat esimiehen motiivit tehtävän hoitamisessa. Yleensä ajatellaan, että auttamisen ja tukemisen motiivit ovat hyväksyttävämpiä kuin johtajan henkilökohtaisen edun motiivit. Seurausten näkökulmassa katsotaan, millaisia seurauksia esimiehen teoilla on. Oikeana pide-

tään sitä, että seurauksia arvioidaan kaikkien niiden osapuolten kannalta, joihin toiminta kohdistuu. Niille osapuolille, joita seuraukset koskevat, tulee antaa mahdollisuus tuoda esille oma käsitys asiasta. Lisäksi on arvioitava seurauksista syntyvien hyötyjen ja haittojen kokonaismäärää ja -laatua eri osapuolten kannalta. Mitä enemmän asianosaisille syntyy hyötyjä, sitä parempana esimiehen toimintaa pidetään. Keinojen näkökulmassa on keskeistä, millaiset vaikuttamisen keinot ovat hyväksyttäviä johtajuudessa. Johdettavien vapaaehtoista suostumista pidetään yleensä hyväksyttävämpänä kuin pakottamista, ja avoimuutta arvostetaan salailun sijasta. (Lämsä & Hautala 2004.)

Airaksinen (1987) sanoo, että eettisen pohdiskelun vaikeudet eivät lisääny vaan päinvastoin vähenevät, jos asioita tutkitaan monelta kannalta sitoutumatta yhteen näkökulmaan. Hänen mukaansa ristiriidat on mahdollista välttää, jos käytetään oikeita näkökulmia oikeilla paikoillaan. Näin on mahdollista pohtia esimiestyön ristiriitaisuutta tiettyjen pelisääntöjen puitteissa:

1. Jos yksikin näkökulma antaa kieltävän vastauksen, esimiehen teko on väärin.
2. Jos kaikki näkökulmat antavat kieltävän vastauksen, esimiehen teko on väärin.
3. Jos suurin osa näkökulmista antaa kieltävän vastauksen, esimiehen teko on väärin.

Ensimmäinen vaihtoehto on Airaksisen mukaan vanhoillinen ja ahdasmielinen, toinen vapaamielinen ja kolmas tavanomainen kanta. Moraalisiin ristiriitoihin liittyvät kysymykset ovat vaikeita, ja niihin on harvoin tarjolla yhtä oikeaa vastausta. Esimies joutuu punnitsemaan eri vaihtoehtoja ja kantamaan vastuun tekemistään ratkaisuksista. Hän joutuu soveltamaan yleisesti hyväksytyjä periaatteita ja normeja, mutta samanaikaisesti hän joutuu olemaan herkkä alaistensa tavoitteille, odotuksille, arvostuksille ja periaatteille. Käytännön tilanteet synnyttävät ainutkertaisia eettisen harkinnan ongelmatilanteita, minkä vuoksi esimiehen tulee oppia soveltamaan yleisten periaatteiden ohella myös tilanteeseen sidottua etiikkaa. Yksi periaate ristiriitaiseen työkontextaan valmennettaessa on tietoiseksi

tuleminen useista etiikan näkökulmista. Lisäksi näkökulmien soveltamista on tarpeen harjoitella käytännön toiminnassa tapausharjoitusten ja projektien avulla. Fiktiivinen aineisto, kuten elokuvat ja kertomakirjallisuus, edistävät myös moraalista mielikuvitusta ja näkökulmien vaihtamista.

Johtajuuteen kouluttamisessa tulee oleelliseksi, että oppijat *ymmärtävät esimiestyön ristiriitaisen luonteen*. Lisäksi heidän on opittava *moraalista mielikuvitusta, periaatteita ja pelisääntöjä*, jotka auttavat suunnistamaan ristiriitatilanteissa. Tästä näkökulmasta on tärkeää, että esimieheksi kouluttaminen sisältää todellista esimiestyötä harjaannuttavaa toimintaa, jonka kautta oppija oppii ja tottuu tahtomaan sellaista, mikä on yleisesti arvioiden hyvää ja tavoiteltavaa. Koulutuksessa opitaan noudattamaan ja arvioimaan pelisääntöjä, normeja ja velvollisuuksia sekä harjaannutaan vastaamaan niistä tilannesidonnaisten ristiriitojen kentässä.

4 Vallankäyttö

Esimiehen on pystyttävä vaikuttamaan alaisiin tavoitteiden saavuttamiseksi, tehtävien suorittamiseksi ja päätösten tekemiseksi. Vaikuttaminen ja valta linkittyvät toisiinsa: valta on keskeinen osa vaikuttamisen prosessia. Esimiehen vallankäyttöä on tietoinen ja tavoitteellinen toiminta, jolla pyritään vaikuttamaan alaisten toimintaan siten, että edistetään tavoitteiden toteutumista. Eettinen näkökulma valtaan korostaa tavoitteiden yhteisöllistä luonnetta. Rakentava ja vastuutuntoinen vallankäyttö ei ole esimiehen omien henkilökohtaisten pyrkimysten tavoittelua vaan ryhmän yhteisten tavoitteiden saavuttamista.

Mikä tekee vallankäytöstä oikeaa tai väärää, hyvää tai pahaa? Yhteisöllisten tavoitteiden saavuttaminen on yksi kriteeri, ja ymmärryksen kehittäminen tästä on keskeinen tekijä johtajuuteen kouluttamisessa. Lisäksi koulutuksessa on pohdittava vallankäytön tapoja. Työyhteisöjen monimuotoiset sosiaaliset suhteet nimittäin osoittavat, että vallankäyttö tapahtuu käytännössä lukuisilla eri tavoilla.

Autoritäärisessä vallankäytössä esimies pyrkii alaisten vastustuksen voittamiseen kolmella tavalla:

aseman, henkilökohtaisten ominaisuuksien ja pelontunteen kautta. Ensinnäkin valta saa voimansa esimiehen virallisesta asemasta. Sellaiset seikat kuten käskyvalta, aseman tuoma mahdollisuus muodostaa liittoumia, mahdollisuus saada ja kontrolloida tietoa sekä näkyvyys ovat esimerkkejä aseman suomista vallankäytön muodoista (Pfeffer 1992). Toiseksi vallankäyttö perustuu esimiehen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, jolloin esimies käyttää valtaa hyödyntämällä sosiaalisia taitojaan. Tällöin puhutaan karismaattisesta johtajuudesta. Esimiesasemassa olevat karismaattiset henkilöt ovat tehokkaita vallankäyttäjiä työyhteisöissä, vaikka on huomattava, että karismaattisuus ei ole aina sidoksissa viralliseen asemaan (Aaltio-Marjosola & Takala 2000). Kolmanneksi autoritäärinen vallankäyttö voi saada voimansa alaisen pelontunteesta. Kyseessä on johtajuus, jossa esimies uhkaa alaista: jos alainen ei toimi kuten esimies haluaa, seuraa jotain ikävää. Pelolla uhkailu on yksi henkisen väkivallan muoto työyhteisössä.

Autoritäärinen vallankäyttö voi olla tehokasta lyhyellä tähtäimellä. Useimmissa tilanteissa autoritäärisen vallankäyttöön sisältyvä asenne alaisen vastustuksen voittamisesta on kuitenkin eettisesti kyseenalaistettavissa. Ongelmana on, että vallankäyttö tuottaa negatiivisia seurauksia ja sitä motivoi ajatus, jossa valta ymmärretään niukaksi resurssiksi. Se on jotain, jota ei voi luovuttaa muille, koska luovuttaminen vähentää esimiehen omaa valtaa. Tämä johtaa helposti epäeettisiin tekoihin, kuten johtajan omien henkilökohtaisten etujen ja tavoitteiden edistämiseen yhteisten tavoitteiden sijasta, eriävien näkökantojen hiljentämiseen, alaisten tarpeiden laiminlyöntiin ja yksisuuntaiseen viestintään. Avoin keskustelu työyhteisössä käy tarpeettomaksi, koska kenenkään mielipiteistä ei ole hyötyä johtajalle, jolla on ylivoimainen asema. Alaisten oma vastuutunto ei myöskään pääse kehittymään: vastuu jää esimiehelle itselleen. Toiminta syntyy esimiehen tottelemisesta, jopa pelosta. Jos johtajuuteen kouluttamisessa korostuu voimakkaasti näkemys vallasta vastustuksen voittamisena, opitaan vallanhimoa. Ihmiselle nousee tärkeiksi sellaiset kysymykset, kuten miten paljon valtaa minulla on ja mistä sitä saa lisää.

Eettinen näkökulma johtajuuteen kouluttamisessa korostaa vallanhimon ja vallasta kilpailun sijasta

näkemyksiä, että vallan tulisi olla dynaaminen, mahdollistava ja myöntävä voima. Kun esimies käyttää valtaa vastuullisesti ja rakentavasti, alaisten itsenäisyys ja vastuullisuus lisääntyvät. Eettinen vallankäyttö ei ole yksisuuntaista, kuten autoritääriin valta, vaan se on vuorovaikutteista ja mahdollistavaa. Seuraava sanonta havainnollistaa jotakin olennaista johtajuuden mahdollistavasta ja myöntävästä voimasta:

"Anna ihmiselle kala, niin hän on kylläinen yhden päivän; opeta ihminen kalastamaan, niin hän on kylläinen koko elämänsä."

Kyse ei ole asioiden tekemisestä toisten ihmisten puolesta, vaan siitä, että ihmiset oppivat toimimaan itse ja ymmärtävät toimintansa tarkoituksen. Yksi näkökulma eettiseen vallankäyttöön on idea *valtuuttamisesta* (Ciulla 1998). Sen mukaan esimies tietoisesti ja tarkoituksellisesti edistää omaa ja johdettavien voimantunnetta sekä johdettavien työn tekemisen vapausasteita, valtaa ja vastuuta organisaation kannalta mielekkäällä tavalla (Lämsä & Hautala 2004, 234). Sanonta "vapautta vastuuseen" kuvaa valtuuttamisen ydinajatusta. Siinä on tärkeää, että ihmiset tuntevat tekevänsä merkityksellistä ja mielekästä työtä, joka mahdollistaa heidän voimavarojensa täysimääräisen käytön ja vapauttaa heidät luovuuteen ja vastuulliseen. Ihmiselle tulee mahdolliseksi käyttää toimintavapauttaan rohkeasti ja luottavaisesti omassa työssään. Valtuuttamisessa on kyse seuraavassa mainitusta vaihtoehdosta:

- Alainen autetaan tunnistamaan ja käyttämään valtaa, joka hänellä jo on.
- Alainen saa takaisin valtaa, joka hänellä on joskus aiemmin ollut.
- Alainen saa valtaa, jota hänellä ei ole aiemmin ollut.

Valtuuttamisessa tapahtuva alaisten toiminnan vapausasteiden muutos merkitsee muutosta esimiehen omassa vallankäytössä: kun alaisten toiminnan vapaus lisääntyy, vaikuttaa lisääntyvä vapaus esimieheen. Jos työntekijä tekee esimerkiksi aikaisempaa itsenäisemmin päätöksiä, tarkoittaa se esimiehen kannalta,

että myös hänen työnsä kokee muutoksia. Esimieheksi valmennettavan on syytä oppia vallan ja vastuun välisten kysymysten selvittäminen, koska muussa tapauksessa seurauksena saattavat olla lisääntyvät työyhteisön konfliktit, turhautuminen ja väärinymmärrykset.

Mahdollistaminen on rakentavan vallankäytön ydintä. Sen avulla ihmiset löytävät helpommin omat vahvuutensa ja voimavaransa. Mahdollistavan toiminnan rakentamisessa ja kehittämisessä on Bennisin ja Nanusin (1985) mukaan esimiehen hyvällä ja myönteisellä itsetunnolla tärkeä rooli. Onnistuneessa valtuuttamisessa johtajuuteen kouluttamisessa pitää edistää oppijoiden mahdollisuuksia *omien vahvuuksiensa tunnistamiseen*. Lisäksi on tuettava kyvykkyyttä tunnistaa omat heikkoudet ja kehittämiskohteet sekä kyvykkyyttä sovittaa yhteen omat vahvuudet ja heikkoudet muiden ihmisten ja tilanteiden mukaan. Näin mahdollistuu erilaisilla kyvykkyyksillä varustettujen ihmisten osaamisen hyödyntäminen rakentavalla tavalla. Työpaikasta muodostuu parhaassa tapauksessa monimuotoinen, innovoiva, dialoginen ja luottamussuhteisiin perustuva yhteisö.

5 Lopuksi

Perusta esimiehen eettisyyteen luodaan alan peruskoulutuksessa, koska sen aikana rakentuu pohja ammatilliselle identiteetille. Koulutus luo sen arvopohjan sekä usein itsestään selvyyksiksi muodostuvat perusoletukset, joiden varassa koulusta lähtenyt suuntautuu myöhemmin työelämässä. Koulutus tuottaa väistämättä jonkinlaisen arvomaailman johtajuudesta, olipa tämä arvomaailma tietoisesti tai tiedostamatta kyseiseen koulutukseen valittu. Moraalinen subjektius edellyttää tuon arvomaailman tunnistamista ja kriittistä pohdintaa. Johtajuuteen kouluttamisessa on siten olennaista kehittää ymmärrystä ja osaamista, joka tavoittelee kyvykkyyttä moraaliseen tietoisuuteen ja vastuullisuuteen. Silloin kun puhumme hyvästä johtajuudesta, emme voi sivuuttaa etiikkaa, koska käsite hyvä pitää sisällään eettisyyden merkityksen.

Johtajuuteen kouluttamisessa ei ole kyse pelkäs-

tään työelämästä johdettujen tietojen ja taitojen oppimisesta. Tärkeää on myös oppia kyseenalaistamaan ja tarkastelemaan kriittisesti työelämän arvoja ja käytäntöjä. Mutta mitä sopiva ja tarkoituksenmukainen työelämälähtöisyys on? Vastausta voi yrittää muotoilla Aristoteleen (1981) hyveitä koskevien ajatusten pohjalta. Aristoteles (emt., 54) sanoo, että hyve on eräänlainen keskiväli. Hyveessä on mahdollista mennä harhaan monella tavoin, kun taas oikein toimiminen on yhdenlaista. Siksi harhaan meneminen on helppoa ja oikein toimiminen on vaikeaa: on helppoa ampua ohi, vaikeaa osua maaliin. Liiallinen ja puutteellinen on ominaista paheelle, hyveelle taas keskiväli.

Johtajuuteen kouluttamisen näkökulmasta Aristoteleen sanoista on pääteltävissä kaksi asiaa. Ensinnäkin kohtuullisuus on paikallaan työelämälähtöisyydessä. Toiseksi kohtuullisuuden arviointi on vaikeaa, koska se riippuu tilanneyhteydestä. Joskus voimakas työelämälähtöisyys on kohtuullisuutta, kun taas toisella kertaa saattaa olla viisasta pysytellä työelämän tarpeista kauempana. Tullakseen hyveelliseksi ammattikorkeakoulutuksen tulee antaa mahdollisuudet siihen, että ihminen voi kehittyä kohtuullisuuteen ja sen arviointiin esimiehen tehtävään valmentautuessaan.

Johtajuuteen kouluttamisessa on tärkeää oppijan tietoisuuden ja ajattelun taitojen kehittyminen, koska ilman niitä ei voi olettaa syntyvän eettistä työyhteisöä. Kenneth Andrews (1989) toteaa artikkelissaan *Ethics in Practice*, että vaikka työyhteisöjen eettisyys on monimutkainen kysymys, on sen keskeinen tekijä eettisesti tietoinen johtaja. Esimiehen moraalisen arviointikyvyn kehittäminen on keskeinen vaatimus hyvään johtajuuteen kouluttamisessa, koska säännöt ja muodolliset sopimukset eivät koskaan kata kaikkia asioita ihmisten yhteistyösuhteissa. Esimieheksi koulutettavan on tiedostettava, että hän on esimerkki ja roolimalli muille toimijoille vaikuttamisessa, vallankäytössä, yhteistyöverkostossa ja hyväksyttävien käytäntöjen rakentamisessa. Yleisellä tasolla voitaneen kaikesti sanoa, että työyhteisö on korkeintaan yhtä eettinen kuin mitä sen esimiehet ovat. Johtajan hyvyys, huonous, oikeudenmukaisuus ja epäoikeudenmukaisuus vaikuttavat työpaikan eettisen ilmapiiriin ja toimintakulttuuriin siten, että

nämä ominaisuudet muodostavat periaatteet ja normit alaisten valinnoille, toiminnalle ja päätöksenteolle.

Tässä artikkelissa keskityin pohtimaan johtajuutta ja etiikkaa koulutustehtävän kannalta. Kyvykkyys käsitellä ja ratkaista erilaisia arvostiritoja eettisesti hyväksyttävällä tavalla, on erityinen haaste johtajuuden ammattieettiselle opetukselle. Vaikka rajauksin koulutustehtävän tarkasteluun, on tärkeää huomata, että ammattikorkeakoulu on myös itsessään moraalinen yhteisö. Se, miten johtajuutta opetetaan opiskelijoille, on ainoastaan yksi puoli johtajuuden etiikan oppimista. Koulutettavien näkökulmasta opettajat ja koulun johto edustavat johtajuutta, minkä vuoksi heidän toimintatapansa, suhteensa opiskelijoihin ja toisiinsa rakentaa jatkuvasti ymmärrystä hyvästä johtajuudesta. Ammattikorkeakoulussa työskentelevien opettajien ja johtajien onkin tärkeää pohtia, millaisen kuvan työyhteisöstä ja johtajuudesta he omalla toiminnallaan ja esimerkillään synnyttävät. Tämä, vaikkapa piilo-opetussuunnitelmaksi nimitettävä seikka, saattaa vaikuttaa oppimisessa jopa merkittävämmiin kuin virallinen opetussuunnitelma. Vastuu eettisyyteen oppimisesta on siten kaikilla ammattikorkeakoulu-yhteisössä työskentelevillä.

Lähteet

- Aaltio-Marjosola, I. & Takala, T. 2000. Charismatic leadership, manipulation and the complexity of organizational life. *Journal of Workplace Learning* 12 (4), 146–158.
- Airaksinen, T. 1987. *Moraalifilosofia*. Juva: WSOY.
- Andrews, K. R. 1989. Ethics in Practice. *Harvard Business Review* 5, September-October, 99–104.
- Aristoteles (1981). *Nikomakhoksen etiikka*. Juva: WSOY.
- Bennis, W. & Nanus, B. 1985. *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: HarperCollins.
- Ciulla, J. 1998. Leadership Ethics: Mapping the Territory. Teoksessa Joanne B. Ciulla (toim.) *Ethics. The Heart of Leadership*. Westport: Praeger, 3–25.
- Ciulla, J. 2000. *The Working Life. The Promise and Betrayal of Modern Work*. New York: Three Rivers Press.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. 1983. Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review* 48, 147–160.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 234. Jyväskylän yliopisto.
- Gini, A. 1998. Moral Leadership and Business Ethics. Teoksessa Joanne B. Ciulla (toim.) *Ethics. The Heart of Leadership*. Westport: Praeger, 27–45.
- Hofstede, G. 1980. *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Huczynski, A. & Buchanan, D. 2004. *Organizational Behaviour*. 5. p. Harlow: Prentice-Hall.
- Kallio, T. 2004. Organisaatiot, johtaminen ja ympäristö – Organisaatitieteellisen ympäristötutkimuksen ongelmista kohti yleistä teoriaa yritysuhteesta. Turun kauppakorkeakoulun julkaisu. Sarja/Series A-3:2004.
- Lämsä, A-M. 1999. Organizational downsizing – An ethical versus managerial viewpoint. *Leadership & Organization Development Journal* 20 (7), 345–353.
- Lämsä, A-M. & Hautala, T. 2004. *Organisaatiokäyttäytymisen perusteet*. Helsinki: Edita.
- Lämsä, A-M., Turjanmaa, P. & Säkkinen, A. 2003. The Values of Business Education and Working Life from a Gender Viewpoint. Teoksessa Samuel M. Natale ja Anthony F. Libertella (toim.) *Business Education and Training: A Value-Laden Process: Instructed by Reason*. Lanham: University Press of America, 91–102.
- Mezirow, J. (2000), *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*. Teoksessa Jack Mezirow and Associates (toim.) *Learning as Transformation. Critical Perspective on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3–33.
- Pfeffer, J. 1992. *Managing With Power: Power and Influence in Organization*. Boston: Harvard School Press.
- Simon, H. 1976. *Administrative Behaviour*. 3. p. New York: Free Press.

Yritystoiminnan moraali ja etiikka

László Boda

Tarkastelen artikkelissani suomalaisen ja itäeurooppalaisen vastuullisen liiketoiminnan kysymyksiä, globalisaation vaikutuksia niihin sekä Itä-Euroopan maiden moraalikehitystä. Kiinnostus aiheeseen on kasvamassa, koska Euroopan laajentuminen ja kansainvälinen yhteistoiminta on hyvinkin ajankohdainen asia. Ajatteluani ohjaa Suomen evankelisluterilaisen kirkon piispojen puheenvuoro "Kohti yhteistä hyvää".

1 Arjen etiikka

Arjen etiikan näkökulma korostuu nykypäivänä erityisesti siinä, miten jokaisella valinnallamme vaikuttamme yhteiskuntaan eli kannamme yhteisvastuutamme ja yhteiskuntavastuutamme. Yritykset ovat merkittäviä hyvinvoinnin edellytysten luojia, mutta myös yhteiskunnallisia vaikuttajia ja vallankäyttäjiä, joiden tulisi tiedostaa valtaansa liittyvä vastuu.

Huolestuttavia ilmiöitä on näkyvissä nykyajan vastuuttomassa elämäntavassa. Yksilön pyrkimys lisätä omaa hyvinvointia törmää pian muiden vastaviiniin pyrkimyksiin. Eikö viime vuosina ole taloudellisen kasvun ja voiton nimissä vahingoitettu moni-

en ihmisten oikeutta elantonsa hankkimiseen? Ihmisten oikeuksia on rikottu ensin vastuuttomalla taloudellisella toiminnalla ja sen jälkeen maksattamalla heillä tämän "liiketoiminnan" aiheuttamat laskut. Onko siis toteutunut edes negatiivisten oikeuksien vähimmäisvaatimus? Monien ihmisten työpaikat ovat menneet ja elinolot heikentyneet, samalla kun joidenkin muiden – entistä harvempien – hyvinvointi on säilynyt ja lisääntynyt. Näiden asioiden varjossa on kysyttävä, mitä tarkoitetaan vastuullisella liiketoiminnalla – ja onko sellaista olemassa.

2 Nykypäivän liiketoiminnan piirteitä

Mitä on vastuu? Vastuullinen liiketoiminta tunnustaa kohtuuden, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon perusarvoikseen. Yrityksissä puuhataan arvostrategioita, mutta kysymys kuuluu aina, kuka laittaa sanat tekoihin. Perustuvatko arvot kristilliseen moraaliooppiin, luonnolliseen moraalilakiin vai yrityksen edun tavoitteluun?

Kapea, vain omistajien voittoa tavoitteleva yritys-

filosofia ei voi olla oikea. Sen sijaan on puhuttava eettisestä tulosvastuusta eli siitä, minkälaisin kustannuksin tulos yrityksissä tehdään. Tuloksen teko ympäristön tai ihmisten kustannuksella on vastoin eettistä tulosvastuuta. Jos pidämme pohjoismaista hyvinvointivaltiota arvossa, korostamme silloin mm. universaaleja sosiaalisia oikeuksia, julkisen vallan vastuuta hyvinvoinnin takaamisessa, tasa-arvoa ja täystyöllisyyttä.

Asiantuntijat puhuvat yhteiskuntavastuun sijaan vastuullisesta liiketoiminnasta (*corporate responsibility* tai *corporate accountability*). Se sisältää nykyisen ymmärryksen mukaan kolme osa-aluetta: talous, ympäristö ja sosiaaliset suhteet. Näistä kolmesta vastuullista liiketoimintaa harjoittavien yritysten olisi kannettava vastuuta. Osa-alueiden merkitys ja toimivuus ratkaistaan arjen käytännöissä, niissä eettisissä valinnoissa, jotka ohjaavat vastuullista yritystoimintaa ja joihin tarvitaan nykypäivänä entistä enemmän viestintätaitoja ja viestintäkentän ammatillista osaamista.

Vastuullinen liiketoiminta on nykyään ennen kaikkea vuoropuhelua asiakkaiden, sidosryhmien, kilpailijoiden, kansalaisjärjestöjen, paikallisyhteisöjen, median, omistajien, henkilöstön sekä alihankkijoiden kanssa. Näissä keskinäisissä, avoimissa ja läpinäkyvissä vuoropuheluissa määritellään liiketoiminnan vastuullisuuden rajat. Tästä seuraa, että organisaation on oltava avoin ja läpinäkyvä.

Liikeyritysten ja talouden suhtautuminen yhteiskuntavastuuseen eli vastuulliseen liiketoimintaan on edelleen kovin amatöörimäistä, ujostelevaa ja huonosti vastuutettua. Erityisesti ylimmän johdon sitoutuminen välittävään johtamiseen ja sitä kautta vastuulliseen liiketoimintaan on vielä turhan etäistä ja varovaista.

3 Globalisoituva moraal

Laaja vastuullinen liiketoiminta ja hyvä maine ovat yritykselle tulevaisuuden kilpailuetu.

Mutta elämme jälleen arvokriisiä. Taloudelliset arvot tallaaavat eettiset arvot jalkoihinsa, ja tämä kehitys näyttäisi vain voimistuvan kaikilla elämäneläimillä. Elämää tarkastellaan usein vain hyödyn ja

omien taloudellisten etujen näkökulmasta. Teknologian luvatussa maassa elinkeinoelämän on pyrittävä, mutta millä ehdoilla ja kenen vetovastuulla. Tämä tilanne onkin nostattanut uudella tavalla esiin kysymykset yhteiskunnan kehityksen arvopäämääristä. Millaiseen yhteiskuntaan olemme menossa? Millaiseen yhteiskuntaan meidän tulisi pyrkiä? Millaiset arvot ohjaavat kehitystä? Ovatko ne arvot, joiden varaan olemme tähän saakka rakentaneet, kestäviä, vai onko meidän asetettava arvot uuteen järjestykseen?

Suomessa näyttää vallitsevan jonkinlainen normatiivinen ja kokonaisvaltainen neuvottomuus. Yrityksiltä odotetaan yhä enemmän kirkkaita arvoja ja kestävämmän yhteiskunnan rakentamista. Mutta millä keinoilla ja arvoilla, siihen kukaan ei osaa vastata. Koko arvokeskustelu on jo sinänsä suuri haaste yritysten yhteiskunnalliselle työlle. Mistä sitten suuntaviivoja vastuullisen liiketoiminnan kehittämiseen? Asiantuntijat ja visionäärit kannattavat erilaisia eettisiä koulukuntia ja ratkaisuvaihtoehtoja vastuullisen liiketoiminnan edistämiseksi.

Yritysten yhteiskuntavastuusta puhuttaessa on pakko ottaa huomioon yksilöllisyyden jatkuva kasvu. Ihmisten valinnanmahdollisuudet lisääntyvät, joskin eriarvoisesti. Me kiinnostumme tarkoitus- ja merkityskysymyksistä. Normatiivinen sääntöetiikka ei pysty antamaan vastauksia nopean muutoksen yhteiskunnassa, vaan meiltä odotetaan tänään yhä enemmän tilannekohtaista etiikkaa, jossa postmoderni etiikka on hyvä työväline.

Puhuttaessa arkipäivän etiikasta, ajattelemme mm. toisten ihmisten huomioon ottamista, työn-teen kunnioitusta, rehellisyyttä ja omia arvovalintoja. Suomalainen muodostaa perusarvojaan kristillisen humanismin etiikan pohjalta – nykyään kukin entistä yksilöllisemmin. Tietty kollektiivinen perusluterilaisuus "luppakorvaluterilaisuus" on kuitenkin olemassa arjen eettisille valinnoille. Kristillisessä etiikassa (jos tällaista termiä halutaan käyttää) erityisesti itsekkyys, ylpeys ja ahneus nähdään pahan alkuna. Tällä on kauaskantoiset seuraukset sille etiikalle, joka nostetaan esim. liike-elämässä ihanteeksi.

4 Moraalifilosofioiden mahdollisuudet

Moraalittomassa käyttäytymisessä on yhteiskunnan kannalta sisäinen ristiriita. Jos minä jätän lainani maksamatta ja kaikki muut ottavat minusta esimerkkiä, pankit eivät uskalla lainata enää kenellekään, ja koko lainamarkkinat tuhoutuvat. Tämä ei voi mitenkään olla sen paremmin minun kuin kenenkään muunkaan etujen mukaista. Kun ihminen yleistää mielessään tekoa ja arvioi sitä laajemmasta kuin vain omasta näkökulmastaan, hän joutuu asettumaan muiden ihmisten asemaan. Kyky tällaiseen empatiaan helpottaa suuresti teon moraalisuuden arviointia sekä edistää moraalista käyttäytymistä itsessään. Lainan takaisinmaksun laiminlyömistä suunnitteleva ajattelee tahtomattaankin, miltä pankinjohtajasta mahtaa tuntua, kun tämä saa tietää joutuneensa petoksen uhriksi. Tunne on tuttu, koska velallinen tietää, miltä hänestä itsestään on tuntunut tulla petetyksi. Adam Smith (1759, III.I.6) aikoinaan jo katsoi, että ihmisen kyky ottaa tällä tavoin etäisyyttä omasta näkökulmastaan on luontainen ja hänen sisällään on ikään kuin puolueeton tarkkailija (Toivonen 1982, 80).

Ihminen ansaitsee luottamuksen, kun hän on luotettava kategorisesti, lupauksen pitäminen on hänelle arvo sinänsä, eivätkä itsekkäät tarkoitukset pyhitä hänen keinojaan. Epäluotettava on sen sijaan tunnoton opportunisti, joka on valmis käyttämään tilaisuuden omaksi hyväkseen heti kun sellainen tarjoutuu, ja jota ei kiinnosta oikean erottaminen väärästä. Luottamuksen syntyminen on mahdotonta ilman moraalialueita. Tunnusomaista moraalialueelle on *yleistettävyys* (Mackie 1977, 83). Moraalinen velallinen ei maksa ottamaansa pankkilainaa takaisin yksinomaan tai edes ensisijassa sen perusteella, miten päätös vaikuttaa häneen itseensä tässä yksittäisessä tapauksessa.

Hän kysyy sen sijaan mielessään, mitä tapahtuisi ajan kuluessa, jos hän ja muutkin velalliset toimisivat samalla tavalla kaikissa vastaavissa tapauksissa.

Yksi voi aina rikkoa kerran lupauksensa, mutta entä jos kaikki tekisivät aina niin? Uuden testamentin kultainen sääntö ilmaisee asian seuraavasti: "Kaikki, minkä tahdotte ihmisten tekevän teille, tehkää te heille" (Matt. 7:12). Sen vahvuus on siinä, että sen sisältämä periaate tunnetaan useimmissa uskonnoissa ja monissa filosofisen etiikan malleissa. Sen avulla voidaan hahmottaa sekä arkielämää että yleisempiä eettisiä ongelmia. Kultainen sääntö ei kehota meitä tekemään toisillemme sitä, mitä itse pidämme hyvänä itsellemme, vaan asettumaan toisen asemaan. Se kehottaa ajattelemaan itseämme toisen tilanteessa. (Anon. 1999, 7.)

5 Itäeurooppalaisen moraali-kehityksen vaikutukset liiketoimintaan

Seuraavassa tarkastelen Itä-Euroopan entisten sosialistimaiden moraalikäsitystä uskonnollisen kehityksen kautta kommunistivallan päättymisen jälkeen. Koska tarkastelukohteena on lukuisia maita, ei ole mahdollista paneutua yksityiskohtaisesti yksittäisten maiden tilanteeseen.

Itä-Euroopassa tapahtuneet muutokset ovat käynnistäneet sellaisia sosiaalisia prosesseja, jotka ovat asettaneet tutkijalle uusia haasteita. Lukuisat teoriat, joiden avulla on pyritty selittämään länsimaissa tapahtunutta kehitystä, eivät ole sellaisenaan sovellettavissa entisissä sosialistimaissa.¹ Entistä Itä-blokkia tarkastellaan usein yhtenä kokonaisuutena, mutta yhteinen sosialistinen perinne johtaa helposti virheellisiin yleistyksiin. Toisen maailmansodan jälkeinen kommunistivalta oli historiallisesti ainutlaatuinen ajanjakso, mutta sen perusteella ei tulisi unohtaa aikaisempaa historiaa eikä myöskään sitä tosiseikkaa, että kommunistivallan ajanakin kehitys eri maissa poikkesi toisistaan. Kommunistinen leiri ei edustanut aatteellisesti yhtenäistä kokonaisuutta. Itse asiassa ideologiset ja uskonnolliset erot Itä-Euroopassa olivat suurempia kuin Länsi-Euroo-

¹ Käsite Itä-Eurooppa, jolla viitataan Euroopan entisiin sosialistisiin maihin, on maantieteellisesti ongelmallinen. Oikeampi termi olisi itäinen Keski-Eurooppa. Itä-Eurooppa on kuitenkin edelleen vakiintunut käsite puhuttaessa entisen Itäblokin valtioista.

passa. (Longworth, 1997, 41–65.)

Itä-Eurooppa ei ole käynyt läpi samanlaista sekularisaatiokehitystä kuin Länsi-Eurooppa. Länsi-Euroopan sekularisaatiokehityksen taustalla on nähty olevan useita tekijöitä, kuten modernisaatio, kaupungistuminen, differentioituminen, yksilöllisyyden lisääntyminen, pluralismi ja rationalismi. Osa näistä tekijöistä vaikutti myös Itä-Euroopassa, mutta ensi sijassa kyseessä ei ollut yhteiskunnallista muutoksista johtuva maallistuminen vaan valtion toimesta toteutettu "maallistaminen". (Barker 1998.)

Entisissä Itäblokin maissa uskontoon perustuvat eettiset ja moraaliset arvot ovat vaikuttaneet syvästi yksilön, yksittäisen ihmisen moraaliseen vastuuseen. Toisen maailmansodan jälkeen uudet kommunistihallinnot pyrkivät rajoittamaan uskonnon sosiaalista asemaa ja merkitystä. Useimmissa sosialistisissa maissa uskonto pyrittiin määrätietoisesti hävittämään tai ainakin painamaan yhteiskunnan marginaali-ilmiöksi. Uskonnollisilla organisaatioilla ei ollut oikeutta puuttua yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Niiden tuli rajoittua liturgisiksi organisaatioiksi. Kommunistivalta näki mahdottomana päästä kokonaan eroon uskonnosta, joten ihmisille annettiin mahdollisuus pitää uskonnolliset uskomuksensa, mutta ainoastaan yksityisasiana. Vallanpitäjät ikään kuin antoivat lupauksen kunnioittaa ihmisten yksityistä uskonnollisuutta. Samalla alkoi voimakas propagandakoneiston painostus kollektiivisen "sosialistisen ihmistyyppin luomiseen". (Tomka, 1998, 182–184.)

Marxin luoma kommunistisen järjestyksen teoria on antanut ideologisen pohjan yhteiskunnan uudelleenorganisointiin. Marxismi vaikuttaa Itä-Euroopassa kuitenkin sillä tavoin, että se ei ole rohkaissut pluralistiseen kulttuuriin. Kaikki oli valmiiksi suunniteltua ja yksilön valinnanvapaus oli rajoitettu. Marxismi tarjosi ainoan oikean vastauksen. Vaikka tätä vastausta ei laajasti hyväksyttykään, sen perinteenä on säilynyt ajatus siitä, että on olemassa yksi vastaus. Marxismin vaikutuspiirissä kasvaneet eivät ole kasvaneet pluralismiin. (Barker 1998, 202–203.)

Sosialistisen järjestyksen aikana valtion omistamissa yrityksissä on toveriverkosto ajanut omia etu-

jaan ja muodostanut maahan uutta eliittiä. Tavalliset kansalaiset joutuivat taistelemaan byrokratiaa vastaan, ja ainoaksi toimivaksi keinoksi jäänyt korruptoituminen on muuttunut yleiseksi tavaksi. Tuloksien ja kirjanpidon väärennös oli valtiollisesti hyväksytty toimintamalli taistelussa kapitalismia vastaan. Kantin esittämä velvollisuusetikka on toteutunut omalla tavalla. Siveellisyyden kriteerinä ilmaistu lause: "Toimi niin, että maksimisi voi tulla yleiseksi laiksi" on valloittanut organisaatioiden arvomaailmaa. Jokainen on toiminut odotetulla tavalla; valehteli, varasti ja väärensi tietoja ja tämä toimintatapa tulikin yleiseksi laiksi. Työorganisaation toimintamalli ei kuitenkaan ulottunut sosiaaliseen kanssakäymiseen, koska yksilöiden keskeinen inhimillisuus ja lojaalisuus toisiaan kohtaan on säilynyt, mikä johtuu mm. perinteisestä uskonnollisesta kasvatuksesta. Käyttäytyminen on muuttumassa pahempaan suuntaan. Nykyään luottamusta ei voi taata millään elämänalueella. Sosiaalinen pääoma on hajoamassa, ihmisten keskinäinen toiminta perustuu epäluuloon. Sosialistisen identiteetin romahdettua oli löydettävä uusi lähtökohta kansalliselle identiteetille, usein myös yksilön identiteetille. Tässä tilanteessa erityisesti eri maille perinteiset arvot tarjosivat lähtökohtia uudenlaisen morali-kehitykselle ja kansallisen identiteetin rakentamiselle. (Beyer 1999, 19–24.)

Itä-Euroopan muutoksia voidaan tarkastella jo suhteellisen pitkällä aikaperspektiivillä. Kyse on kuitenkin ainutlaatuisesta ilmiöstä, joten ei voida varmuudella sanoa, onko tilanne jo vakiintunut. Lähes kaikissa Itä-Euroopan maissa oli nähtävissä 1990-luvun alussa voimakas uusliberalistinen aalto. Kommunistisen arvojärjestyksen tilalle tunkeutunut amerikkalainen malli perustuu tehokkuuteen ja hyödyllisyyden maksimalisoitumiseen. Englantilais-amerikkalainen taloudelliseen liberalismiin nojautuva markkinatalousajattelu haluaa pitää sekä moraalin että poliittiset oikeudet mahdollisimman kaukana taloudellisista ratkaisuista. Ihmisten aineellinen eriarvoisuus on oikeutettua, jos siitä ajatellaan syntyvän lisää jaettavaa. Ihanteena on ollut ns. näkymättömän käden ohjaamien vapaiden markkinoiden maksimointi ja seurauksena moraalin minimointi. Tällöin ihmisten ainoa yhteinen päämäärä

on aineellisten etujen tavoittelu.

Yksityistämisen jälkeen vapaa markkinatoiminta on jakaantunut kahteen eri malliin. "Hyvä veli" -verkostot elävät edelleen, mutta rinnalle on tullut länsimaisen etiikan edustajien piiri. Eri piirit valloittivat eri alueita. Näin liike-elämän etiikka voidaan jakaa kolmeen aihepiiriin:

- Ensiksi liike-elämän vastuu niistä yhteiskunnallisista rakenteista ja institutionaalisista kehyksistä, joissa yritykset toimivat.
- Toisen aihepiirin muodostavat yksittäisten yritysten toiminta-alueet.
- Kolmanneksi voidaan selvittää yksilön, yksittäisen ihmisen moraalista vastuuta hänen toimiessaan erilaisissa rooleissa liike-elämässä.

Näitä liike-elämän elementtejä on osittain tarkasteltu, ja käyty läpi Itä-Euroopan maiden eettisen kehityksen historiallista taustaa.

6 Globalisoitumisen vaikutukset yritysmoraaliin

Markkinatalouden oikeudenmukaisuusperiaatteisiin perustuva nykyaikainen yhteiskunta toimii täysin toisella tavalla. Sopimusosapuolet markkinoilla eivät yleensä tunne eikä heidän tarvitsekaan tuntea toisiaan. He eivät ole kiinnostuneita eivätkä edes pysty ottamaan selvää sopimusten välillisistä vaikutuksista. Tällaisen kasvottoman yhteiskunnan jäsenet noudattavat, ikään kuin näkymättömän käden ohjaamina (Smith 1759, IV.I.10), sosiaalisen evoluution kuluessa hyviksi osoittautuneita *abstrakteja periaatteita* yrittämättäkään perustella niitä näköpiirissä olevilla konkreettisilla vaikutuksilla (Hayek 1973, 50). Jos sopimusvapauden periaate on hyväksytty yhteiskunnan oikeusjärjestelmään, pankki saa vaatia sovituksessa lyhennysohjelmassa pysymistä yhtä lailla työpaikkansa menettäneeltä perheenisältä kuin opporikkaalta pörssikeinottelijalta.

Toinen arvojen määrittelyä ja yksittäisen yrityksen toimintamahdollisuuksia laajemminkin koskeva ongelma on kysymys, kuinka yksittäinen yritys pystyy toimimaan yrityksessä tärkeinä pidettyjen

arvojen puolesta, kun talouden ja liike-elämän pelisäännöt määräytyvät yhä enemmän kansainvälisellä areenalla. Monien talouden globalisaatiosta kirjoittaneiden mielestä globalisaatio heikentää yksittäisen yrityksen toimintamahdollisuuksia. Vaikka yrityksessä haluttaisiinkin ottaa huomioon omien arvojen lisäksi myös toiminnan ekologiset ja sosiaaliset ulottuvuudet, globaalien taloudellisten kilpailun olosuhteissa mahdollisuudet tähän saattavat olla vähäiset. Tämän näkemyksen esittää esimerkiksi David Korten Suomessakin tunnetuksi tullessa teoksessaan *Maailma yhtiöiden vankina*. Kortenin mukaan liike-elämässä ei voida ottaa huomioon eettisiä näkökohtia, vaikka yksittäisissä yrityksissä näin haluttaisiinkin tehdä. Hänen mielestään "ongelma ei ole liiketoiminnassa tai markkinoinnissa sinänsä, vaan pahasti korruptoituneessa maailman talousjärjestelmässä, joka riistyy inhimillisen hallinnan ulottumattomiin. Tämän järjestelmän dynamiikasta on tullut niin voimakas ja perverssi, että yhtiöiden johdon on yhä vaikeampaa enää pitää toimintaansa yleisen edun piirissä, olivatpa heidän moraaliset arvostuksensa ja omistautumisensa kuinka vleviä hyvänsä." (Korten 1997, 29.)

Kansainvälisen yritysjohdon konsultti Thomas GrosJean (1996) toi esiin saman asian Kauppalehti Option haastattelussa muutama vuosi sitten. GrosJeanin mukaan "pörssin suurimpia yrityksiä määräävät liikkuvat kansainväliset institutionaaliset sijoittajat". Nämä eivät ole kiinnostuneita siitä, miten vastuullisesti yritys huolehtii ympäristöstä tai henkilöstöstään tai kuinka hyvin se osallistuu yhteiskunnallisen hyvinvoinnin luomiseen esimerkiksi työllistämällä ja veroja maksamalla. Sijoittajat etsivät vain mahdollisimman nopeita ja suuria tuottoja ja siirtävät rahansa nopeasti yrityksestä toiseen. Tämä pakottaa yritykset jatkuvasti karsimaan kustannuksiaan, vähentämään työvoimaa ja kaventamaan organisaatiota. Globaalien taloudellisten kilpailun oloissa yritykset eivät pysty ottamaan huomioon toimintansa ekologisia ja sosiaalisia vaikutuksia, vaan niiden tärkeimmäksi tehtäväksi jää nopeita tuottoja hakevien sijoittajien odotusten tyydyttäminen.

Arvostelijoiden, esimerkiksi Kortenin, mielestä tämä johtaa yritykset kilpailemaan sillä, kuinka selvität työvoima- ja ympäristövastuistaan ja yleensä

yhteiskunnallisista velvoitteista mahdollisimman pienin kustannuksin. Yritysten sijoituspaikkoja tavoittelevat yhteiskunnat se puolestaan johtaa kilpailemaan mahdollisimman alhaisella ympäristön ja työvoiman suojelun tasolla, pienillä työvoimakustannuksilla ja kevyellä verotuksella: "Eri alueiden avautuessa maailmantaloudelle yhtiöt mitä todennäköisimmin ottavat hyödyn alueiden välisistä eroista käyttämällä hyväksi niiden edullisimpia puolia suhteessa palkkoihin, markkinointimahdollisuuksiin, työnormeihin, veroihin, ympäristösäädöksiin, paikallisiin palveluihin ja inhimillisiin voimavaroihin. Maailmanlaajuinen toiminta järjestyy siis niin, että tuotanto siirretään sinne missä kustannukset ovat pienimmät, myynti sinne missä ostovoimaa on enemmän ja voitot siirretään sinne missä vero- taakka on kevein." (Korten 1997, 167.)

Niin GrosJeanin kuin Korteninkin mielestä globaali talousjärjestelmä määrää ne ehdot, joiden puitteissa liiketoimintaa ainakin pörssiyrityksissä harjoitetaan. Mikäli Kortenin ja GrosJeanin näkemys pitää paikkansa, liike-elämän etiikka yksittäisen yrityksen toimintana on merkityksetöntä. Tarvitaan poliittista päätöksentekoa ja instituutioiden, rakenteiden ja sääntöjen muutoksia. Yksittäisen johtajan tehtäväksi jää korkeintaan tilanteen tuominen julki ja yleiseen tietoisuuteen.

Ilmiöt ovat tuttuja suomalaisessa liike-elämässäkin. Unkari poikkeaa siinä suhteessa länsimaista, että avoimesti tapahtuvan talousrikollisuuden rankaisemattomuus ei järkytä kansalaisia eikä hallintovaltaa. Korruptoituneet poliitikot ja liike- maailman businessmiehet ovat samassa veneessä. Turhautuminen ja välinpitämättömyys on kansalaisten yleinen tapa suhtautua asiaan.

Lähteet

- Anon. 1999. Kohti yhteistä hyvää. Suomen evankelis-luterilaisten kirkon piispojen puheenvuoro hyvinvointiyhteiskunnan tulevaisuudesta. <http://www.evl.fi/piistainkokous/hyvinv/kohti.htm>
- Barker, E. 1998. State imposed secularism: Yet another dimension. – Secularization and Social Integration. Papers in Honor of Karel Dobbelaere. Ed. Rudi Laermans, Bryan Wilson & Jaak Billiet. Leuven: Leuven University Press.
- Beyer, P. 1999. Privatisation and politicization of religion in global society. Implications for church-state relations in Central and Eastern Europe. – Church-State Relations in Central and Eastern Europe. Ed. Irena Borowik. Krakow: Nomos.
- Borowik, I. 1999. State and politics in Central and Eastern Europe. Paradoxes of Transformation – Church-State Relations in Central and Eastern Europe. Ed. Irena Borowik. Krakow: Nomos.
- Coleman, J.S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology* 94 Supplement, 95–120.
- GrosJean, T. 1996. Vakituinen työntekijä on rasite. Veijo Sahiluoman haastattelu. *Kauppalehti Optio* 8.2.1996, 20–22
- Hayek, F. A. 1973. *Rules and Order. Law, Legislation and Liberty. A New Statement of the Liberal Principles of Justice and Political Economy*, osa 1. Routledge & Kegan Paul, London.
- Hayek, F. A. 1988. *The Fatal Conceit. The Errors of Socialism*. Routledge, London.
- Haynes, J.1998. *Religion in Global Politics*. London: Longman.
- Korten, D. 1997. *Maailma yhtiöiden vallassa*. Like, Helsinki.
- Longworth, P. 1997. *The making of Eastern Europe. From prehistory to postcommunism*. London: MacMillan.
- Mackie, J. L. 1977. *Ethics. Inventing Right and Wrong*. Penguin, Harmondsworth 1978.
- Smith, A.1759 (2002). *The Theory of Moral Sentiments*. Toim. K. Haakonssen. Cambridge Cambridge University Press.
- Toivonen, T. 1982. Adam Smithin moraalifilosofian pääpiirteet. Teoksessa T. Toivonen (toim.) *Yhteiskuntatieteiden kentältä: yhteiskuntateoreettisia esseitä*. Turun yliopiston julkaisuja Sarja C Scripta lingua Fennica, 34.
- Tomka, M. 1998. Contradictions of secularism and the preservations of the sacred. Four contexts of religious change in communism. – Secularization and Social Integration. Papers in Honor of Karel Dobbelaere. Ed. Rudi Laermans, Bryan Wilson & Jaak Billiet. Leuven: Leuven University Press.

Yritysten yhteiskuntavastuu

Cai Talvio

1 Johdanto

Tämä artikkeli tarkastelee niin kutsuttua yritysten yhteiskuntavastuuta. Tarkoituksena on keskustella tämän käsitteen sisällöstä sekä sen määrittämisestä. Artikkelin perustuu osittain kirjaan *Yhteiskuntavastuu ja johtaminen* (Talvio & Välimaa 2004). Aluksi haluankin ilmaista kiitollisuuteni Mikko Välimaata kohtaan. Hänen ajattelunsa näkyy tämänkin kirjoituksen enemmän antoisissa kohdissa.

Puhuttaessa yritysten yhteiskuntavastuusta on aluksi lyhyesti pohdittava itse kyseistä sanaparia. Sana 'yhteiskunta' on sanaparissa vaikeasti korvattavissa, mutta se ei välttämättä kuvaa käsitteen sisältöä parhaalla mahdollisella tavalla. Sanan taustalta löytyy ehkä yleisin asiaa kuvaava englanninkielinen termi Corporate Social Responsibility. Sana 'social', jota joissakin yhteyksissä on käytetty sanantarkassa käännöksessä 'yritysten sosiaalinen vastuu', johtaa varsinkin suomalaisessa keskustelussa ajatukset enemmänkin esimerkiksi sosiaalipolitiikkaan tai sosiaaliturkaan. Sana 'sosiaalinen' ei myöskään käsitteellisesti välttämättä sisällytä ekologisia tai ekonomisia aihealueita, jotka olennaisesti liittyvät keskusteluun yritysten yhteiskuntavastuusta. Sellaisenaan se ei anna oikeita assosiaatioita siitä, mistä tämän kirjoituksen asiayhteydessä on tarkoitus puhua.

Samat edellä tehdyt huomiot sanasta 'sosiaalinen' voidaan osittain liittää myös sanaan 'yhteiskunta'. Eri yhteyksissä on esitetty korvaavaa sanaparia 'yritysten vastuullisuus' kuvaamaan aihealuetta. Periaatteessa on kyse jälleen suhteellisen kirjaimellisesta käännöksestä sanaparista Corporate Responsibility, ehkä lyhykäisyydessään onnistunein englanninkielinen aihealueen kattava ja sen sisältöä kuvaava termi. Käytännössä Suomessa puhutaan kuitenkin yleisesti yritysten yhteiskuntavastuusta, ja käytän termiä johdonmukaisesti tässä kirjoituksessa. 'Yhteiskunta' tulee tässä yhteydessä ymmärtää laajassa merkityksessään. Yritysten yhteiskuntavastuun tarkempi määrittely ja sisällön kuvaus löytyy alta.

2 Käsitteistö ja määrittelyä

Varsinkin 1990-luvulla ja sen jälkeen on käsite yritysten yhteiskuntavastuu noussut yhä voimakkaammin esille sekä kansainvälisesti että myös Suomessa niin yhteiskunnan yleisessä keskustelussa ja median parissa kuin myös yritysten sisäisissä yhteyksissä ja yrityksille suunnatuissa konferensseissa ja seminaareissa. Alan standardeja kehitellään; yhteiskuntavastuuraportointi on jo lain velvoittamaa joissakin EU-maissa, ja monet yliopistot sekä ammattikorkeakoulut ottavat aihealueen esille osana tarjoamaansa koulutusta.

Vilkkaasta keskustelusta huolimatta käsitteelle yritysten yhteiskuntavastuu ei vielä löydy selkeitä, yksiselitteistä ja yleisesti hyväksytyä määritelmää. Aloitetaan keskustelu käsitteen määrittämisestä lyhyellä katsauksella sen taustaan. Itsessään kysymys yritysten vastuusta ja roolista osana muuta yhteiskuntaa ei ole uusi, vaikka osasta nykypäivän keskustelua näin voisi helposti päätellä. Kysymys on noussut myös aikaisemmin esille, oletettavasti aina ensimmäisistä yrittämisen päivistä asti. Akateemista keskustelua aiheesta on käyty ainakin 1920-luvulta asti (Fisher & Lovell 2003, 265). Esimerkkejä kolonialismin ajan monikansallisen yritystoiminnan yhteydessä syntyneestä keskustelusta tarjoaa esimerkiksi Litvin (2003).

Englanninkieliset vastineet yritysten yhteiskuntavastuulle ovat moninaiset. Tavallisimpia ovat Corpo-

rate Social Responsibility, Corporate Responsibility ja Corporate Citizenship, mutta myös muita sanayhdisteitä käytetään. Samaten käsitteitä kestävä kehitys sekä yritysetiikka näkee usein samaistettavan yritysten yhteiskuntavastuuseen. Tämä itsessään osoittaa jo kyseisen käsitteestä käytävän keskustelun suhteellista kypsymättömyyttä. Kestävä kehitys sekä yritysetiikka kuuluvat läheisesti yhteen yritysten yhteiskuntavastuun kanssa, mutta kyse ei kuitenkaan ole synonyymeistä tai päällekkäisistä käsitteistä.

Kestävä kehitys määrittyy syntydokumenttinsa kautta. Käsite lanseerattiin YK:n niin kutsutussa Brundtlandin raportissa seuraavasti. *"Kestävä kehitys on kehitystä, joka kattaa nykyisyyden tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien mahdollisuuksia kattaa omia tarpeitansa."* Sen sisältö painottuu ekologisiin kysymyksiin, ja kysymyksenasettelu liittyy ennen kaikkea ihmiskunnan käytökseen suhteessa olemassa oleviin raaka-aineisiin sekä meitä ympäröivään luontoon. Vastuullinen yritys huomioi kestävän kehityksen näkökulman toiminnassaan, ja yhteiskuntavastuu kattaa myös ekologisen näkökulman yritystoimintaan. Mutta yhteiskuntavastuu on laajempi käsite kuin kestävä kehitys ja myös sosiaalisia sekä taloudellisia näkökulmia.

Yritysetiikan ja yhteiskuntavastuun välillä on myös selkeä ero. Yritysetiikka, kuten käytetty termi etiikka antaa ymmärtää, liittyy keskeisesti niihin periaatteisiin ja standardeihin, joiden on tarkoitus ohjata käytöstä yritysmaailmassa (Ferrell, Fraedrich & Ferrell 2000, mukailten). Tähän liittyy olennaisesti kysymys siitä, mikä päätellään oikeaksi ja eettiseksi sekä mikä puolestaan on väärin ja epäeettistä käytöstä. Keskustelu yritysetiikasta ja sen sisällöstä vaihtelee maiden ja maantieteellisten alueiden välillä, mikä selittyy ihmisten arvojen sekä heidän taustakulttuurinsa välisellä läheisellä yhteydellä. Kuten kestävän kehityksen yhteydessä, myös yritysetiikalla on selkeät yhtymäkohdat yhteiskuntavastuun kanssa. Mutta jälleen on todettava että sanat eivät ole synonyymejä.

Yhteiskuntavastuusta löytyy monia eri näkemyksiä ja määrittelyksiä. Osa näistä painottaa yritysten vapaaehtoista lain ja säädösten vaatimusten ylittävää toimintaa kuten lähiyhteisön tukemista ja muuta

sponsorointia. Toiset määritykset viittaavat yrityksen moraaliseen veloitteeseen maksimoida hyödylliset ja minimoida kielteiset toiminnastaan aiheutuvat vaikutukset suhteessa omaan henkilöstöönsä, muuhun yhteiskuntaan sekä luontoon. Määritystä tarkentaessamme on viisasta aluksi käsitellä joitakin yhteiskuntavastuuseen keskeisesti liittyviä käsitteitä ja elementtejä.

3 'Triple bottom line'

Globalissa maailmassa Baabelin tornin jälkimainigut hankaloittavat edelleen kommunikointiamme. Aivan kuten esimerkiksi "management" on vaikea sana suomentaa kaikkine assosiaatioineen, joita kyseinen sana englannin kielellä sisältää, on yhteiskuntavastuuseen nykypäivänä olennaisesti liittyvä käsite 'triple bottom line' lähes mahdoton ilmaista suomen kielellä. 'Bottom line' viittaa taloudelliseen taseeseen, mutta jopa joissakin yhteyksissä käytetty sanapari 'kolminkertainen tase' ei mielestäni ole onnistunut suomennos. Ikävä kyllä itselläni ei ole esittää korvaavaa suomenkielistä käsitettä, joten joudumme jatkamaan keskustelua käyttämällä ainakin toistaiseksi englanninkielistä termistöä.

Pitkän linjan brittiläinen ympäristöajattelija John Elkington lanseerasi termin 'triple bottom line' kirjassaan *Cannibals with Forks*, ihmissyöjät haarukoin varustettuna. Elkington viittaa kirjansa otsikolla Stanislav Levin runoon, joka kysyy, onko edistystä jos ihmissyöjä noudattaa aterioidessaan etikettiä ja käyttää haarukkaa ja veistä. Elkington kysyy puolestaan, onko edistystä jos yritysmaailma oppisi käyttäytymään vastuullisesti osana yhteiskuntaa. Elkington päätyy kirjassaan positiiviseen vastaukseen ja ehdottaa yhdeksi työkaluksi matkalla kohti parempaa tulevaisuutta laajempaa mittaristoa yritysten todellisen arvon määritykseen. Kyseinen mittaristo koostuisi kolmesta näkökulmasta, jotka yhdessä antaisivat todellisemman ja oikeamman kuvan yrityksen toiminnasta ja tulevaisuudesta.

Ensimmäinen näkökulma koostuu ekologisista kysymyksistä. Elkington puhuu ekologisesta laadusta. Ympäristöajattelua on esiintynyt läpi ihmiskunnan historian. Esimerkiksi teollistumisen yhteydes-

sä myös ympäristölliset teollistuneen yritystoiminnan haittavaikutukset herättivät yhteiskunnallista keskustelua. Lähihistoriassamme ympäristöajattelu ja yritysten toiminnan ympäristölle vahingollisten vaikutusten hallintayritykset ovat voimakkaasti kehittyneet viimeiset 20–30 vuotta. Aihealueesta löytyy paljon kirjallisuutta, ja nykyään puhutaan ekotehokkuudesta, joka pyrkii mittaamaan jonkin tuotteen tai palvelun ekologisia vaikutuksia sen koko elinkaaren huomioiden. Ekologinen näkökulma onkin suhteessa kaikkein kehittynein kyseisistä kolmesta yritysten yhteiskuntavastuu näkökulmista. Siihen on myös yhä enenevässä määrin yhdistetty erilaisia kustannuksiin liittyviä elementtejä, joka yhdistää sen seuraavaan arviointiperustaan.

Toinen kolmesta Elkingtonin ehdottamasta arviointiperustasta pyrkii ottamaan laajemman taloudellisen näkökulman otsakkeen "taloudellinen hyvinvointi" alla. Tarkistelun kohteena tässä yhteydessä olisi yksittäisen yrityksen laajempi taloudellinen vaikutus. Luonnollisesti myös perinteinen liike-taloudellinen tase, yrityksen liikevoitto, on osa tätä kokonaisuutta. Mutta siihen kuuluu myös yksittäisen yrityksen laajempi taloudellinen vaikutuspiiri, kuten alihankintaketju ja yhteistyökumppanit, asiakkaat, lähiyhteisö sekä kansallinen ja kansainvälinen viitekehys. Tämän ekonomisen näkökulman yhteyteen mielletään myös ei-rahallisia pääomia, kuten yrityksen osaamispääoma sekä muu aineeton pääoma. Ajatuksena on pyrkiä arvioimaan yrityksen laajempaa, myös epäsuoraa hyötyvaikutusta.

Tämä näkökulma on suhteessa vähiten kehittynyt, joka näkyy myös ehdotetuissa ja käytetyissä alueen mittaristoissa. Global Reporting Initiative, josta käytetään yleisesti lyhennelmää GRI, on kirjoittamishetkellä ainoa laajempaa hyväksyntää saanut yritysten yhteiskuntavastuun raportoinnin viitekehys. GRI:n synty on Yhdysvaltalaisen ympäristöjärjestön CERES:in (Coalition for Environmentally Responsible Economies) sekä YK:n ympäristöohjelman aloitteen seurausta. Vuonna 1997 kyseiset organisaatiot aloittivat prosessin, jonka tavoitteena oli luoda kestävä kehityksen raportointiviitekehysten huomioimalla yritysmaailman, kansalaisjärjestöjen, ammattijärjestöjen ja monien muiden näkemykset. Tämä kunnianhimoinen tavoite saavutti

ensimmäisen tuloksensa vuonna 2000, jolloin ensimmäinen GRI:n raportointiohjeistuksen luonnos julkaistiin. Uusin ohjeistus julkaistiin vuonna 2002, ja yleisen raportointiohjeistuksen tueksi on myös julkaistu erityisiä ohjeita esimerkiksi liittyen vedenkäytön raportointiin. Eri liiketoiminta-alueille pyritään myös kehittämään omat yleisohjeita täydentävät sekä kyseisen liiketoiminnan toiminnan huomioivan ohjeistuksensa. GRI on tällä hetkellä ylhäisessä yksinäisyydessään ilman kilpailua puhuttaessa yhteiskuntavastuun raportoinnin ohjeistuksista. Se on saavuttanut laajaa tukea ja hyväksyntää monissa eri yhteyksissä, mutta tässä yhteydessä on hyvä ottaa huomioon, että kyseinen ohjeistus on edelleen voimakkaassa kehittämisvaiheessa, kuten on raportoinnin kohteena oleva yritysten yhteiskuntavastuukin.

GRI ehdottaa esimerkiksi seuraavanlaisia ekonominen vastuun mittareita: markkinaläsnäolon maantieteellinen jakautuma, prosenttiluku ajoissa maksetuista yrityksen laskuista suhteessa koko laskumäärään, kaikkien ostettujen raaka-aineiden ja palveluiden kokonaiskustannus, kaikki sivukulut sekä esimerkiksi irtisanomisiin liittyvät kustannukset kattava henkilöstökustannukset maittain ja alueittain eriteltynä, sekä kaikki maksetut verot sekä saadut tuet, jälleen maittain ja alueittain eriteltynä. Luonnollisesti yritysten harjoittama tuki ja sponsorointi ovat myös mukana tässä yhteydessä. Kysymys kuitenkin kuuluu, mitä kyseiset mittarit oikein mittaavat. Sellaisinaan liittyvät monet ehdotetuista mittareista läheisesti ennen kaikkea yrityksen kokoon sekä toiminnan luonteeseen. Tarkalleen se, miten kyseiset luvut kuvaavat yrityksen vastuullisuutta, ei ole aina täysin selvä. Jos yritys on suuri veronmaksaja ja hyödyntää laajaa alihankintaverkostoa, on sen taloudellinen suora ja epäsuora vaikutus mitattava varsinkin verrattuna pieneen paikalliseen yritystoimintaan. Tämä tuskin automaattisesti tekee jälkimmäisestä toiminnasta vähemmän vastuullista. Samoin voi kysyä, onko sponsorointi ja lahjoitukset yksiselitteisesti hyvä vastuullisuuden mittari? Eri yhteiskunnissa on kyseisellä toiminnalla aivan eri asema yhteiskunnassa. Suomessa hoidetaan esimerkiksi koulutus pääsääntöisesti yhteiskunnan varoin, kun taas esimerkiksi Yhdysvalloissa koulutus (mu-

kaan lukien peruskoulutus) rahoitetaan suurelta osin vapaaehtoisin lahjoituksin. Jälkimmäisessä tilanteessa kyseiset yritysten lahjoitukset ja sponsorointi ovat ensiarvoisen tärkeitä. Mutta korkeamman verotusasteen maissa, joissa kyseiset toiminnot rahoitetaan pääsääntöisesti verovaroin tilanne näyttää erilaiselta. Joten vaikka sponsorointi ja lahjoitustoiminta ovat tärkeitä itsessään, eivät ne välttämättä ole kovin selkeitä vastuullisuuden mittareina ilman, että huomioidaan monia muita tekijöitä. Ekonomisen vastuullisuus ja varsinkin sen tason arviointi sekä mittaaminen kaipaavat edelleen kehittämistä sekä mielellään uutta ajattelua ja näkökulmaa.

Kolmas osa Elkingtonin ehdottamaa kokonaisvaltaisempaa yritystoiminnan arviointikehikkoa on hänen termejensä käyttäen sosiaalinen oikeudenmukaisuus. Kyseinen termi ei ole ollut laajasti käytössä näkökulmaa kuvaavana terminä, ymmärrettävistä syistä. Oikeudenmukaisuuskysymykset kuuluvat tämän näkökulman alle, mutta siihen yhdistetään myös muita aihealueita. Tähän "sosiaaliseen" (paremman sanan puutteessa) näkökulmaan kuuluu henkilöstöön liittyvät esimerkiksi kysymykset kuten rekrytointikäytännöt, henkilöstön kehittäminen ja koulutus, työterveys ja työsuojelu sekä irtisanomiset ja esimerkiksi yksityisyyssuojan toteutuminen. Kansainvälisten ihmisoikeuksien kunnioittaminen on olennainen osa kokonaisuutta. Ihmisoikeuksiin yhdistetään tässä yhteydessä myös esimerkiksi järjestäytymisvapaus ja kollektiivinen neuvotteluoikeus. Muita selkeästi eettisiä tähän yhteyteen kuuluvia aihealueita ovat lapsityövoima ja pakkotyövoima, korruptio ja lahjonta, sekä kaikenlainen syrjintä, johon kuuluu myös sukupuolten tasa-arvo. Tuoteturvallisuutta myöskään sovi unohtaa. Käytännössä tämä kolmas näkökulma yritysten yhteiskuntavastuuseen onkin laaja ja vailla selkeätä määrittystä.

Nämä kolme näkökulmaa yrityksen toimintaan ja sen erilaisiin vaikutuksiin eivät aina ole tiukasti ja selkeästi eriytettävissä toisistaan. Elkingtonin kirjasen näiden näkökulmien rajapinnosta. Yhtymäkohtia näkökulmien välillä löytyy useita, tämä itsessään ei ole yllättävää. Olemassaolon systeminen luonne näkyy luonnollisesti myös yrityksissä ja muissa organisaatioissa, ja tämä on hyvä ottaa

huomioon asiaa tarkastellessa. Toisaalta on todettava, että Elkington ei esittänyt kirjassaan mitään perusteellisempaa perustelua kolmijaolle tai pyrkinyt määrittelemään tarkemmin kyseiset kolme aihealuetta. Tämä tilanne näkyy ajoittain käydyssä keskustelussa sekä esimerkiksi yritysten yhteiskuntavastuuraporteissa ja niiden yksityiskohdissa yleisenä epäselvyytenä. Käsite itsessään sekä sen sisältö vaativat sekä lisää akateemista tutkimusta että jatkuvaa käytännön kehittämistä, jotta 'triple bottom line' -käsitteestä saataisiin kaikki mahdollinen hyöty irti.

4 Sidosryhmä-ajattelu

Toinen keskeinen käsite yritysten yhteiskuntavastuusta puhuttaessa on sidosryhmät (engl. 'stakeholders'). Sanalla viitataan yleisesti kaikkiin niihin tahoihin, joihin yksittäisen yrityksen toiminta vaikuttaa, sekä niihin tahoihin, jotka vuorostaan vaikuttavat yritykseen sekä sen toimintaan. Käsite on lähtökohdiltaan laaja, ja sisältää hyvin moninaisia ryhmiä kuten yrityksen oman henkilöstön ja omistajat, alihankkijat, asiakkaat, paikallisyhteisöt ja kansalliset yhteisöt, viranomaiset, etujärjestöt, kansalaisjärjestöt sekä median.

Jo sidosryhmien moninaisuuden takia on yrityksen aloitettava aihealueen käsittely priorisoinnin kautta. Tässä yhteydessä, kuten muutenkin yhteiskuntavastuun kehittämisessä ja johtamisessa, oman yrityksen tavoitteet, arvot sekä toiminta ja prosessit tulisivat olla aloitus- sekä kiintopiste. Tästä käsin eri sidosryhmät tulee osallistaa sen merkityksen mukaan, joka näillä sidosryhmillä on itse yritykseen ja sen toimintaan. Sidosryhmien osallistamisen tulisi olla luontainen osa yrityksen strategiatyötä. Täten moni eri yrityksiä pahoin koetellut media-myrsky ja boikottikampanja olisi voitu parhaimmillaan välttää.

Sidosryhmien osallistaminen on kansainvälisesti alati vahvistuva perusodotus varsinkin monikansallisten suuryritysten kohdalla. Jälleen on todettava, että asia itsessään ei ole mitenkään uusi. Läpi historian löytyy vuorovaikutusta monilla eri tasoilla yrityksen ja sen edustajien sekä eri ryhmien ja instanssien vä-

lillä. Esimerkkeinä voisi mainita vaikka tehtaan moninaiset viranomaisyhteydet sekä asiakassuhteet ja niiden yhteydessä tapahtuva tuotekehittely unohtamatta henkilöstön kuulemista. Mutta vaikka yleisesti puhutaan sidosryhmädialogista sekä sidosryhmi- en osallistamisesta ja sitä esiintyy käytännössä laajasti eri yhteyksissä, on käsitteellä vielä paljon kehittämispotentiaalia. Kyseisellä käsitteellä ei voida viitata vain kahvihetkiin ja yleisiin keskusteluihin eri järjestöjen edustajien kanssa tai muodollisiin lakisääteisiin prosesseihin, vaan sen luonteeseen tulisi kuulua selkeä vuorovaikutus. Dialogin ja yksinpuhelun välillä on selvä ero! (Aiheesta enemmän Mikko Välimaan osuudessa, Talvio & Välimaa 2004).

Keskeisiä elementtejä sidosryhmä-ajattelussa ovat sitä ohjaavat arvot. Näitä ovat esimerkiksi avoimuus, yrityksen oman tilivelvollisuuden tunnistaminen, kaikkien asiaan kuuluvien sidosryhmien huomioiminen sekä proaktiivisuus. Kuten edellä mainittiin, on tavoitteena eri sidosryhmien näkemysten ja odotusten huomioon ottaminen yrityksen strategiassa sen omista lähtökohdista käsin. Kyse ei saisi olla uudesta neuvottelumekanismista tai jonkinlaisen kollektiivisen yrityksen ulkoisia tahoja sisällyttävän päätöksentekomallin luomisesta. Yrityksen tulee tehdä omat päätöksensä, mutta myös pystyä elämään näiden päätösten ja niiden eri seurausten kanssa. Päätöksiä tehdessään yrityksen tulisi ottaa huomioon sidosryhmien näkökulmia varmistaakseen osaltaan laajemman hyväksynnän toiminnalleen (niin kutsuttu 'licence to operate') sekä hallinoidakseen toimintaansa liittyvät eri riskit asiallisesti. Ja suoranaan liiketoiminnallinen hyötykään ei ole poissuljettu, vaikka sen osoittaminen ei useimmiten ole helppoa.

5 Yritysten yhteiskuntavastuu

Edeltävän keskustelun yhteenvedona voidaan todeta, että yritysten yhteiskuntavastuu liittyy olennaisesti ne erilaiset odotukset joita eri sidosryhmät kohdistavat yksittäisiin yrityksiin. Mutta yritysten on kohdattava nämä odotukset omista lähtökohdistaan, tavoitteistaan ja strategiastaan käsin. Samoin on otettava huomioon yrityksen koko toiminta ja sen

vaikutukset (mukaan lukien alihankintaketjut), liittyvät ne sitten taloudellisiin, ekologisiin tai sosiaalisiin asioihin. Käytännössä nämä osavaikuttajat johtavat määrityksen yritysten yhteiskuntavastuusta ennen kaikkea kysymykseen johtamisesta. Yhteiskuntavastuu näkyy siinä, mitä valintoja, minkä suunnan ja minkä strategian yritys ja sen johto valitsevat siinä odotusten viidakossa, jota kaikki eri niin ulkoiset kuin sisäiset sidosryhmät kohdistavat sitä kohtaan. Tässä yhteydessä voisi myös ottaa esille kysymyksen etiikasta. Yrityksen johdon yksilö- sekä ryhmätason käytännön etiikka ja arvot tulevat tämän näkemyksen seurauksena voimakkaasti esille. Yhteiskuntavastuu edellyttää korkeatasoista johtamisen etiikkaa.

Käytännössä tämä johtaminen näkyy yrityksen kaikilla tasoilla. Vastuullisuuden tulee näkyä käytännön työssä ja toiminnassa, oli sitten kyseessä eri johtamisjärjestelmien kehittämisestä, toiminnan muusta kehittämisestä tai vaikka riskien hallinnasta. Viimeksi mainittu on olennainen ja keskeinen osa yhteiskuntavastuuta. Riskithän eivät pelkästään ole uhkakuvia, vaan ne voivat myös sisältää mahdollisuuksia esimerkiksi kilpailuedun vahvistamiseen. Miten kokonaisvaltaisesti ja hyvin yritys pystyy tunnistamaan ja kartoittamaan riskinsä sekä tehdä tarvittavat toiminta suunnitelmat niiden hallinnoimiseksi voi merkitä eroa kuluttajaboikotin ja vahvistuneen markkinaosuuden välillä. Tämä, sekä muu vastuullinen toiminta, edellyttää ehdottomasti myös koko organisaation mukaan lukien henkilöstön sitouttamisen toimintaan.

Monissa yhteyksissä on kysytty yritysten yhteiskuntavastuun liiketoiminnallista oikeutusta. Englanniksi 'business casen' metsästys on edelleen vilkasta, ja suurin kiista lienee kiistelyssä siitä onko saalista tullut vai ei. Onko yhteiskuntavastuulla suoranaista vaikutusta yrityksen taloudelliseen tulokseen? Mahdolliset taloudellista tulosta vahvistavat vaikutukset on väitetty liittyvän esimerkiksi asiakasuskollisuuteen, brändin ja maineen vahvistumiseen, tulokselliseen rekrytointiin, henkilöstön tyytyväisyyden vahvistumiseen ja sen kautta tuottavuuden lisääntymiseen, ja innovaatioiden lisääntymisen. Näistä ja muista aiheista löytyy eri tasoista tutkimusta. Useissa eri vertailevissa tutkimuksissa

on pyritty esimerkiksi osoittamaan yhteys yrityksen aktiivisuudesta yhteiskuntavastuun saralla ja sen osakekurssin välillä. Yksittäisiä tutkimuksia löytyy, joissa pystytään esittämään korrelaatioita taloudellisen tuloksen sekä yhteiskuntavastuuseen kuuluvan indikaattorin välillä. Mutta asian systemisen ja moniulotteisen luonteen takia selkeitä ja yksiselitteisiä vaikutuskarttoja on vaikea todentaa.

Yhteiskuntavastuuseen enemmän kriittisesti suhtautuvat ovat tuoneet esille monia eri kyseenalaistavia näkökulmia. Kriitikki on kohdistunut osittain itse koko ajatukseen yritysten yhteiskuntavastuusta, joka nähdään lähinnä piiloverotuksena ja yrityksen voimavarojen väärinkäyttönä. Itse esitetyistä mahdollisista hyödyistä nämä kriittiset äänet kyseenalaistavat esimerkeiksi esille nostettujen yritysten edustuksellisuutta. Pienen perheyrittäjän voimakkaalta arvopohjalta tehdyt linjanvedot eivät helposti ole monistettavissa monikansallisen pörssiyrityksen toimintaan. Pääkriitikki, johon ei voi olla osittain yhtymättä ja johon jo edellä on viitattu, liittyy asian vaikeaan todeksi osoittamiseen. Syy-seuraussuhteita on hyvin vaikeata näyttää toteen tehdyn linjanvedon tai toiminnan sekä taloudellisen tuloksen välillä. Liiketoiminta tapahtuu hyvin moniulotteisessa ympäristössä, ja esimerkiksi yksittäisen ja suuren huomion saaneen kuluttajaboikotin sekä kohteena olleen yrityksen heikentyneen tuloksen välille on vaikeata osoittaa selkeätä muna-kana suhdetta. Voihan olla, että esimerkiksi jo edellisenä vuonna yrityksessä tehdyt linjaukset ja strategiavalinnat olivat väärät ja toisaalta kilpailijat toimivat menestyksellisemmin, jonka seurauksina yrityksen markkinaosuus nyt heikkenee. Ja samat haasteet pätevät jos argumentoi toiseen, "positiiviseen" suuntaan.

Taloudellisen tuloksen ja yhteiskuntavastuun välillä voi olla vahvakin linkki, riippuen yrityksestä ja sen toimintaympäristöstä. Mutta taloudellinen tulos muodostuu monesta eri tekijästä, joiden joukossa on myös yhteiskuntavastuun elementtejä. Tämä selittää osittain monet tutkimukset, joissa on pystytty osoittamaan juuri selkeä ja positiivinen korrelaatio näiden välillä. Samalla on muistettava aihealueen eettinen ulottuvuus. Oikean tekeminen on oikein, ja väärän väärin. Jotkut valinnat on

tehtävä, vaikka niillä voisi ollakin negatiivisia ekonomisia vaikutuksia yhtiölle. Tässä yhteydessä on kuitenkin myös huomautettava, että yrityksen on pyrittävä tuottamaan positiivista tulosta, muuten sen elinkaari on lyhyt ja sen vastuut palkan- ja veronmaksajana eivät täyty. Kyse onkin siitä, millä ehdoin kyseinen tulos tehdään. Siis, haasteita riittää ja yksinkertaisille ratkaisuille ei ole tilaa.

6 Global Compact

Siitä huolimatta, että aihealue on suhteessa kehittymätön, sen yhteyteen on jo muodostunut monia organisaatioita ja standardeja. Edellä mainittiin jo Global Reporting Initiative GRI, joka on ottanut raportoinnin alueella tällä hetkellä valta-aseman. Esimerkiksi YK:n pääsihteerin Kofi Annanin heinäkuussa 2000 julkaisema aloite Global Compact on nykyään läheisessä yhteistyössä GRI:n kanssa ja suosittelee sitä aloitteeseen sitoutuneille yrityksille. Global Compact on yritysmaailmalle suunnattu aloite, jonka tarkoituksena on minimoida globalisaation negatiiviset vaikutukset. Yritys sitoutuu aloitteeseen vapaaehtoisesti kyseisen yrityksen toimitusjohtajan kirjallisella ilmoituksella. Global Compact ei harrasta, ainakaan vielä, mitään tarkistuksia tai seulontaa, vaan toiminta on omaehtoista. Sitoutumalla Global Compactiin yritys sitoutuu sen yhdeksään periaatteeseen, jotka liittyvät ihmisoikeuksiin, työvoiman oikeuksiin sekä ympäristökysymyksiin. Kirjoittamishetkellä on valmisteilla kymmenes periaate, joka liittyy korrupioon ja lahjontaan.

Global Compactia on arvosteltu sen väitetyn hampaattomuuden takia, mikä liittyy aloitteen vapaaehtoisuuteen. Jotkut kansalaisjärjestöt ovat nähneet aloitteen lähinnä merkityksettömänä rinta-merkkinä, jonka yritys voi halutessaan laittaa rintaansa. Kysymyksessä siitä pitäisikö Global Compactin jollain tavoin arvioida jäsenensä, elää edelleen. Mutta jos jonkinlaista seulontaa otettaisiin valikkoon mukaan, muuttuisi kyseisen aloitteen luonne selkeästi. Sen perusajatus on olla vapaaehtoisuuteen perustuva verkosto, joka jakaa periaatteisiin sitoutuneiden yritysten kesken periaatteisiin liittyviä parhaita käytäntöjä ja aihealueeseen liittyvää

osaamista.

On myös muita aloitteita ja yhteenliittymiä. Moni näistä liittyy esimerkiksi tietyn liiketoiminnan kuten vähittäiskaupan yhteyteen, joissa yhteinen liiketoiminnan luonne antaa virikkeitä yhteistyölle. Samaten on erilaisia standardeja, joiden avulla pyritään määrittelemään eri aihealueiden sisältöä ja parhaita käytäntöjä. Esimerkiksi yhteiskuntavastuun uranuurtajana tunnettu brittiläinen konsulttiyritys AccountAbility on kehittänyt aihealueelle prosessistandardin nimellä AA1000. Käytännössä moni yritys on pyrkinyt linkittämään mahdollisimman paljon yhteiskuntavastuun johtamistaan jo oleviin järjestelmiin, kuten ympäristö-, työsuojelu- ja työterveys- sekä laatujohtamisjärjestelmiin.

7 Yritysten yhteiskuntavastuu Suomessa

Suomi on monessa ja myös yritysten yhteiskuntavastuun alueella seurannut laajempaa kansainvälistä kehitystä aavistuksen verran jälkijunassa. Käytännössä yhteiskuntavastuu nykymuodossaan on kohdannut monet yritykset samoilla herätyskelloilla kuin ulkomailla, siis erilaisten kriisien kautta. Nykyinen kansainvälinen keskustelu sai aivan uutta pontta erilaisten suurta julkisuutta saavuttaneiden boikottien ja muiden jonkin yrityksen toiminnan kyseenalaistamisten kautta. Esimerkiksi Shell-yhtiötä vastaan suunnatut kampanjat liittyen Brent Spar -öljylautan suunniteltuun mutta myöhemmin peruttuun upottamiseen mereen sekä yhtiön väitettyyn passiivisuuteen suhteessa ihmisoikeusloukkauksiin Nigeriassa saivat kyseisen yhtiön panostamaan eri sidosryhmien huomioon ottamiseen aivan uudella tavalla. Monet suomalaiset yritykset ovat saaneet huomata, että elämme globalisoituneessa toimintaympäristössä. Media pystyy välittämään kaukaisimman ja syrjäisimmän paikallisyhteisön tilanteen maailman tietoisuuteen reaaliajassa ja väreissä. Oman sekä koko toimitusketjun toiminnan laatu on siis huomioitava samaten kuin eri sidosryhmien odotukset niin taloudellisessa kuin ekologisessa ja sosiaalisessa merkityksessä.

Käytännössä tämä näkyy tällä hetkellä varsinkin

suurempien pörssiyhtiöiden arjessa. Pienten ja keskisuurten yritysten kohdalla esimerkiksi kustannus- ja muut resurssihin liittyvät rajoitteet johtavat useimmiten kyseiset yritykset lähinnä huolehtimaan lakien ja säädösten täyttämistä ja jättämään muun pidemmälle menevän toiminnan odotuslistalle. Toisaalta, yhä useampi PK-yritys on osa suuremman monikansallisesti toimivan yrityksen tuotantoketjua ja joutuu tämän takia ottamaan huomioon yhteiskuntavastuun aihealueita liikesuhteen varmistamiseksi.

Edellä mainitut monikansallisesti toimivat yritykset raportoivat yhteiskuntavastuuseen liittyvistä asioistaan joko vuosikertomuksessaan tai erillisen raportin kautta. Raporttien määrä kasvaa vuosi vuodelta, mutta mitenkään kattavaa se ei vielä ole. Samaten laadullinen ero vastuullisesti toimintaansa kehittävien yritysten sekä enemmän ulkoista yrityskuvaansa kiillottavien yritysten välillä on myös selkeästi havaittavissa. Eräät varsinkin monikansalliset yritykset ovat myös perustaneet uusia toimenkuvia varmistaakseen aihealueen toiminnan tehokkuuden ja sen laadun kehityksen oikeaan suuntaan. Aihealueen suomalainen konsulttitarjonta on myös kehittynyt huomattavasti viime vuosina.

Se, miten yritysten yhteiskuntavastuu Suomessa vastaisuudessa kehittyy, riippuu monesta tekijästä. Keppi-puolelta voisi mainita esimerkiksi lainsäädännön kehityksen varsinkin EU-tasolla. Valveutuneet yritykset kehittävät jo oma-aloitteisesti toimintaansa vastuullisesti sidosryhmät asiallisesti huomioiden. Mutta on myös yrityksiä, joissa asialle ei juuri uhrata ajatuksia saatikka resursseja. Porkkana-puolella keskeisenä toiminnan tukijana löytyy esimerkiksi se, ottavatko kuluttajat (lue: sinä ja minä) nämä kysymykset tosissaan suosimalla tuotteita ja palveluja jotka ovat vastuullisesti tuotettuja vai onko edelleen suomalaisen ainoa ohjenuora hinta? Yritysten yhteiskuntavastuuta ei nimittäin voi eristää yhteiskunnan moraalista ja sen tasosta. Jos laajemmasta yhteiskunnasta puuttuu moraalista selkärantaa, on sitä turhaa etsiä yrityksiltä.

8 Ammatillinen koulutus ja yhteiskuntavastuu

Mitä yhteiskuntavastuusta käytävä keskustelu sekä sen vaikutukset yritysten toiminnassa sitten vaikuttavat ammatilliseen koulutukseen? Toisaalla tässä julkaisussa kerrotaan siitä, miten etiikka näkyy ammattikorkeakoulujen palveluntarjonnassa. Aihealue on ollut esillä myös muissa koulutusta tarjoavissa yhteyksissä kuten yliopistoissa. Tämä on hyvä alku, mutta tarjonta tuskin riittää vielä kattamaan todellista tarvetta. Yritysten yhteiskuntavastuu ei toteudu edes tyydyttävällä tasolla jos siitä tulee pelkästään erikoisosaajien temmellyskenttä. Ajallemme tyypillisenä kehityspiirteenä on jo jonkin aikaa ollut erikoistuminen, minkä seurauksena ihmisten työkuvaukset ja tehtävät ovat yhä kapea-alaisemmat. Tässä yhteydessä on varottava, että emme rajaa toimenkuvien ulkopuolelle arvoja, moraalialia, etiikkaa ja niin kutsuttua maalaisjärkeä. Ilman yrityksen selkeätä, tiedostettua ja käytännössä näkyvää arvo-pohjaa ei vastuullista yritystoimintaa ainakaan pitkän päälle ole. Ja tämä edellyttää sitä, että koko organisaatiossa ihmiset voivat tehdä ja myös tekevät päätöksiä joissa huomioidaan myös näiden päätösten mahdolliset ekologiset, sosiaaliset ja laajemmat taloudelliset vaikutukset. Ilman johdon aktiivista tukea ja esimerkkiä tämä ei tapahdu. Mutta ollakseen osa kyseisen yrityksen identiteettiä ja "brändiä" käyttääkseni nykyään niin suosittua mutta usein väärin ymmärrettyä termiä, on vastuullisuuden käytännössä integroiduttava organisaation kaikille eri tasoille ja toimintoihin.

Tässä yhteydessä koulutus ja sen aikana tapahtuva työroolin kehittyminen ovat tärkeitä. Jos yhteiskuntavastuu on koulutustarjonnassa erillisenä ja eksoottisena lisänä varsinaisen ammattikoulutuksen ohessa, vaikeutuu vastuullisuuden toteutuminen laajemmin myöhemmin työelämässä. Mutta jos se tuodaan luonnollisena ja olennaisena elementtinä mukaan koulutukseen sekä erikoiskurssien kautta mutta varsinkin luonnollisena osana muuta koulutusta, ovat valmiudet vastuullisemman yritystoiminnan huomisolle huomattavasti paremmat. Yhteiskuntavastuuseen liittyvä osa-alueita, joissa erikoisosaajia tarvitaan. Mutta usein myös näissä yhte-

yksissä erikoisosaajan rooli yrityksen sisällä on lähinnä sisäinen tuki ja konsultointi. Itse yhteiskuntavastuu toteutuu siellä, missä työtä ja päivittäisiä liiketoiminnallisia päätöksiä tehdään.

Lähteet

(Laajempi kirjallisuusluettelo löytyy kirjasta Talvio & Välimaa 2004)

Elkington, J. 1997. *Cannibals with Forks*.
Oxford: Capstone.

Ferrell, O.C. & Fraedrich, J. & Ferrell, L. 2000.
Business Ethics. Ethical Decision Making and Cases. Neljäs painos. Boston: Houghton Mifflin.

Fisher, C. & Lovell, A. 2003. *Business Ethics and Values*. Harlow: Pearson.

Litvin, D. 2003. *Empires of profit*. New York & London: Texere.

Talvio, C & Välimaa, M. 2004. *Yhteiskuntavastuu ja johtaminen*. Helsinki: Edita.

Hyveellisyys asiantuntijan mahdollisuutena

Mervi Friman

Artikkelini käsittelee ammatillisen asiantuntijan etiikkaa. Lähtökohtani on hyve-etiikassa, jolle on ominaista ihmisten universaali samankaltaisuus, etiikka ihmisyyttä rakentavana elämisentapana sekä yhteisöllisyys etiikan ilmentymänä, ihmisen elämisen politiikkana. Hyve-eettinen lähestymistapa on vastakkainen postmodernin ajan yksilöllisyyttä, persoonan fragmentoitumista ja etiikan relativistisuutta korostavalle ajattelulle. Olisiko hyve-etiikka toivon etiikkaa (ilmaisu Sihvolan 1998c) epälineaarisia elämänpolkua kulkeville, alati vaihtuviin lähiyhteisöihin liittyville ja globalisoitumisprosessissa yksilöllistä selviytymistaistelua käyville ihmisille? Tarjoaisiko hyve-etiikka mahdollisuuden löytää mielen merkitys ja päämäärä työn tekemiselle? Näiden kysymysten siivittämänä pohdin ammattikorkeakoulutusta käsittelevien tekstien ilmentämien hyveiden ja hyve-etiikan jäsentämien ammatillisen asiantuntijuuden hyveiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Kun ammattikorkeakoulutus on paitsi asiantuntevan työvoiman tuottamista myös ihmisen kasvatusta, tulee kysyttäväksi myös se, millaisia kansalaisia, lähimmäisiä ja yhteisön jäseniä ammattikorkeakoulutus kasvattaa.

Artikkeli pohjautuu väitöskirjatutkimukseeni, jossa analysoin kolmen ammattikorkeakoulutuksen alkuvuosina ilmestyneen julkaisun (toim. Ekola 1992, toim. Lampinen 1995, Helakorpi & Olki-

nuora 1997) tekstejä ja konstruoin ammatillisen asiantuntijan hyveprofiilin. Käsittelen asiantuntijuutta yliammattillisena käsitteenä, joka kiinnittyy kaikkiin ammattikorkeakoulutuksen tuottamiin ammatteihin jossain määrin samanlaisena ja näin mahdollisena tutkimuskohteena. (Honkosen & Koranderin artikkelissa pohditaan samaa asiaa moniammatillisena eettisenä päätöksentekona.) Pohdin artikkelissani em. teksteistä konstruoimaani hyveprofiilia suhteessa hyve-etiikan jäsentämään ammatilliseen asiantuntijuuteen. Lopuksi kokoa ajatuksia, joita hyve-etiikka tarjoaa ammatillisten asiantuntijoiden koulutukselle ammattikorkeakouluissa.

1 Johdanto

Työn ja ammattien etiikan tarkastelu ammattikorkeakoulukontekstissa on tarpeen monesta syystä. Ammattietiikat on perinteisesti liitetty vain profesioihin. Työorganisaatioiden ja ammattirakenteiden muutokset, jotka ovat osaltaan taustoittaneet ammattikorkeakoulutuksen syntyä ja tavoitteita, ovat tuoneet mukanaan asiantuntijuuden, ekspertiisin, ammatteja määrittävänä attribuuttina. (Honkosen & Koranderin artikkelissa perusteellinen katsaus ko. teemaan.)

Asiantuntijuus onkin ensimmäinen käsite, joka herättää etiikkaan liittyviä kysymyksiä. Ammattikorkeakoulujen tehtävä määritellään työelämäläheiseksi asiantuntijakoulutukseksi tai ammatilliseksi asiantuntijakoulutukseksi. Tällä profiloidutaan aiemmasta opistoasteen koulutuksesta sekä tiede- ja taidekorkeakoulutuksesta. Tiede- ja taidekorkeakouluihin nähden ammatillisella asiantuntijuudella korostetaan koulutuksen läheistä yhteyttä työelämään, jonka odotuksista asiantuntijuutta rakennetaan. Asiantuntijatehtävät liitetään johtamiseen ja erityisosaamista vaativiin tehtäviin. Asiantuntijuus tuo ammatillisuuteen piirteitä, jotka lähentävät sitä profesioihin ja erottavat koulutusta aiemmasta opistoasteen koulutuksesta. Työn ja ammattien moraaliluottuvuudet laajenevat perinteisestä ammatillisuuteen liittyvästä työmoraalista koskemaan myös asiantuntijan henkilökohtaista etiikkaa.

Toinen työn ja ammattien etiikan tarkastelun relevanssia perusteleva seikka on se, että ammattikor-

keakoulutuksen piirissä on myös useita ns. uusia ammatteja (mm. medianomi), joille ei ole olemassa ammattieettisiä ohjeita. Valmistuva opiskelija ei löydä kotipaikkaansa ammattikunnasta tai muusta ammattikulttuurisesta, olemassa olevasta yhteisöstä. Ammattietiikka osana ammattisivistystä jää näin avoimeksi kysymykseksi.

Kun ammatillisen asiantuntijuuden etiikkaa seuraavassa tarkastellaan yhtäältä kasvatuksen maailmassa ja toisaalta hyve-etiikan viitekehyksessä, sitä ei voi rajata eettiseksi koodistoksi. Kasvatuksen tehtävänä on aina tukea myös kokonaisvaltaista ihmisenä ja ihmiseksi kasvua. Hyve-etiikassa korostuu ihmisen kokonaisvaltaisuus hyveellisyytenä. Ammatillisen asiantuntijan hyveet eivät ole irrallista tietyissä tehtävissä ilmenevää normatiivisuutta, vaan sellaisen elämäntavan omaksumista, jossa hyveet ohjaavat toimintaa kaikilla käytännön elämän alueilla. Hyve-etiikka punoookin yhteen ammatillisen ja persoonallisen kasvun.

Hyve-etiikan lähtökohdista ei monisyisiä professionaalisuuden tai asiantuntijuuden perusteluja tarvittaisi. Riittäisi yksinkertaisesti toteamus siitä, että käytännön maailma on aina sellainen, jossa toimiminen sisältää käsitykset hyvästä, pahasta, oikeasta ja väärästä (Uurtimo 1998). Ammattikorkeakoulutuksen tehtävänä, osana ihmisen kasvun tukemista, olisi näin ollen tuottaa kaikessa käytännön elämässä tarvittavia hyveitä, joiden eräs ilmenemisen kenttä on työelämä.

2 Hyveen olemuksesta

Kun Aristoteles (384–322 eKr.) kirjoitti hyve-eettistä tutkimustaan Nikomakhoksen etiikka (EN, suom. Knuutila 1989), ihmisen toimintaympäristö oli varsin toinen kuin nyt. Kreikkalaisen kaupunkivaltion jäsenet eivät tunteneet maailmankansalaisuuden mahdollisuuksia ja tuskaa kuten globalisoinnin ajassa elävät nykyihmiset. Identiteettikriisit eivät ravistelleet stabiiliin yhteiskuntajärjestykseen syntyneitä kansalaisia. Aristoteleen aikana työn merkitys ja jakaantuminen yhteiskunnassa oli varsin toinen kuin nyt. Työ ei kuulunut vapaille miehille, vaan heidän tehtävänsä oli jouten

olo ja filosofinen pohdinta. Naisten taasen ei nähty olevan kykeneväisiä työn tekemiseen. Työ kuului orjille, joiden tehtävänä oli palvella yhteiskunnan ylempiarvoisia jäseniä. Hyve-etiikan jäsenitys yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen, toiminnan päämääräisyyteen ja hyveiden tasapainoisuuteen tarjoaa kuitenkin lähtökohtia työssä toimimisen tarkastelulle edelleen meidän aikanamme.

Ammattikorkeakoulutuksen tarkastelulle hyve-etiikka tarjoaa hedelmällisen lähtökohdan. Hyve-etiikka on käytännön etiikka, jossa yhdistyy elävän elämän tilanteiden hallinta ja samalla teoreettisen tietämyksen merkitys, siis teorian ja käytännön kohtaaminen, kuten ammattikorkeakoulutuksen johtavana periaattenaakin on. (ks. Pihlströmin artikkeli) Hyve-etiikka on myös kasvun ja kasvatuksen etiikka, sillä se korostaa praktista hyveellisyteen oppimista.

Selvitän seuraavassa hyve-etiikan perusteita, hyveen olemusta ja hyveellisyteen kasvua Aristoteleen Nikomakhoksen etiikkaan ja sen tämän päivän tulkintoihin nojautuen. Luonteen hyve, intellektin hyve ja käytännön järki ovat tässä yhteydessä keskeisiä käsitteitä, jotka ankkuroituvat ihmiselle lajityypillisiin erityispiirteisiin eli järkeen ja siihen liittyvään tietoisuuteen (EN I, 7, 1098a 5–10). Aristoteleen mukaan "olla onnellinen" tarkoittaa samaa kuin elää hyvin tai onnistua elämässä. Käsitteet elämän päämäärästä vaihtelevat, mutta Aristoteles uskoo niiden olevan jokseenkin samansuuntaisia kaikilla sivistyneillä ihmisillä. (EN, I, 4, 1095a18–23.) Sivistys puolestaan syntyy kasvatuksen kautta, sillä hyvin kasvatetulla ihmisellä on jo mielessään perusasiat hyvästä elämästä tai ainakin hän helposti omaksuu ne, kuten Aristoteles toteaa (EN I, 4, 1095b6–9). Ihmisen toiminnan päämäärä ei ole loppupiste tai jossakin vaiheessa saavutettava onnellisuuden tila, vaan koko elämän ajan jatkuva toiminta itsensä kehittämiseksi. Päämäärä on joka hetki läsnä, sillä jokainen yksittäinen hyvä teko konstituoi hyvää elämää. Näin ollen ihmisen valmiudet toimia hyveellisesti ovat hyvän elämän välttämätön ehto. Useiden hyveiden yhtäaikaisuus ja tasapainoisuus ovat tärkeitä onnellisen elämän ehtoja. Aristoteleen mukaan ihminen ei voi toteuttaa hyvää elämää esimerkiksi olemalla vähemmän rohkea mutta vastavasti enemmän nautinnonhaluinen.

Entä miten voisi oppia elämään hyvin? Aristoteleen etiikassa järjellä, ihmisen erityisominaisuudella, on keskeinen osa hyvässä elämässä. Ihmiselle ominainen tehtävä on sielun toiminta järjen ohjajana. (EN I, 7, 1098a1–10) Aristoteles korostaa, että ihminen on luonnostaan yhteisössä elävä olento, *zoon politikon* (EN I, 7, 1097b10–11). Tällöin järjen tehtävänä on osoittaa sellaiset toiminnan tavat, jotka tekevät koko yhteisön elämän mahdollisimman hyväksi. Hyveellinen ihminen ei voi tyytyä vain oman itsensä onnellisen elämän rakentamiseen, vaan hän näkee toisen onnellisuuden yhtä tärkeäksi ja osaksi omaa onneaan. Tämä yhteisössä eläminen, toinen toisensa huomioon ottaminen, toisten puolesta toimiminen ja toinen toisensa tarvitseminen on Aristoteleen kielellä politiikkaa.

Aristoteleen mukaan jokaisella ihmisellä on synnyinlahjanaan luonteen hyveitä. Ne ovat ihmisessä olevia taipumuksia tehdä hyviä tekoja. Useimmat luonteen hyveistä ovat sosiaalisia ja sellaisina ne edistävät myös yhteisön elämän muodostumista hyväksi. Mutta ne ovat yksin riittämättömiä (EN I, 13, 1102b–1103a10; Knuutila 1989, 208–209.) Luonteen hyveiden on saatava seurakseen intellektin hyve. Tämä johtuu siitä, että ilman intellektin hyvettä hyvää tarkoittavaan tekemiseen ei liity asioiden yleisten näkökohtien punnintaa. (EN I, 13, 1102a–1103a.) Pelkkä luonteen hyve on siten eräänlaista naiiviutta, hyvää uskoa ja aikomusta ilman arvosteltavaa järkeä. Koska luonteen hyve on puhtaasti luonteenpiirre ja toiminnallinen taipumus ilman kykyä laajempien kokonaisuuksien ymmärtämiseen, pelkästään siihen nojaava toiminta on lyhytnäköistä ja siksi seuraamuksiltaan kestäväntöntä.

Käytännöllisen järjen, *fronesiksen*, tulee huolehtia yleisten näkökohtien pohdinnasta. Käytännöllinen järkevyys on kykyä nähdä asioiden laajempi inhimillinen perspektiivi ja eettinen merkitys. Tässä mielessä intellektin hyve on käytännön järkeä. (EN VI, 12, 1144a6–9.) *Fronesis* ei ole ennalta asetettujen yleispätevien tietojen soveltamista vaan erityinen tulkinnallinen hyve. Siihen nojaututaan epävarmoissa tilanteissa, joissa ei ole olemassa etukäteisiä tulkintanormeja. Käytännön järki tarjoaa tilanteista niiden edellyttämät tulkintaperiaatteet, joihin järkeä pystytään soveltamaan. Yksittäisen ymmärtämi-

nen voi näin johtaa ymmärtämään yleistä, mutta myös päinvastoin. Kun tieto teknisenä tietona on vasta tietoa keinoista ja niiden soveltamisesta, on *fronesikselle* ominaista tiedon yltäminen toiminnan päämääriin. *Fronesis* on tässä merkityksessä sekä moraalista, käytännöllistä että teoreettista tietoa. (Väri 1997, 64–65.) Sen tehtävänä on myös päätellä, miten eri tilanteissa kannattaa toimia ja hakea keskiteitä äärimmäisyyksien välissä. Käytännöllisen järjestyksen ja luonteen hyveen samanaikaisuus on välttämätöntä. Luonteen hyve johtaa toiminnallisuuteen, johon käytännön järki tuo oikeat mittasuhteet. (Sherman 1999, 40.)

Kasvatuksen ja kasvattajan tehtävänä on opettaa käytännön järjeä ja samalla osoittaa omalla toiminnalla, mitkä ovat hyviä tekoja, toteuttaa niitä ja todistaa täten hyveellisyyden mielekkyys. Hyveellinen toiminta edellyttää järjen tuottamaa arvostelukykä, sillä hyve-etiikka ei anna yksiselitteisiä normeja. Se haastaa ihmisen jatkuvaan oikean keskivälin hakemiseen. (EN I, 3,1095a) Keskiväli ei tarkoita latteaa kompromissia vaan sellaisen ratkaisun etsimistä, joka ottaa huomioon erilaiset näkökannat. Keskivälin periaatteessa pyritään järjen avulla saavuttamaan kokonaisuus, jossa ei ole mitään liikaa eikä mitään liian vähän. (Sihvola 1998a; Dunne 1999, 58–59.)

Kasvatus on ratkaisevan merkittävää siinä, miten hyvin rationaalisen olion erityisluonne toteutuu ihmisen elämässä. Elämästä ei tule järjen ohjaamaa kykyjen harmonista toteutumaa luonnostaan (EN II, 1, 1103a23–26; 3, 1104b3–1105a16). Aristoteles uskoo, että kaikki "jotka eivät ole tulleet täysin kyvyttömiksi hyveeseen, voivat saavuttaa sen oppimisen ja harjoituksen kautta" (EN I, 9, 1099b15–20). Hyveellisyyteen kasvun vaatiman olennaisen tiedon Aristoteles hierarkisoi kolmeen tasoon, jotka kytkeytyvät käytännön maailmaan koskevaan ymmärrykseen ja jotka muotoutuvat kasvatuksen kautta. Ensimmäinen laji on tuotannollista eli valmistusta koskevaa tietoa (poieettinen tieto). Seuraava askel on käytännöllistä tietoa (praktinen tieto), joka sisältää käsityksen hyvästä elämästä eli päämääräisyydestä, keskitiestä ja yhteisöllisyydestä. Teoreettisen tiedon myötä avautuvat ihmisen ajattelussa toiminnan eettiset ulottuvuudet. Teoreettinen tieto on luonteeltaan tulkinnallista käytännön järjestyttä.

Koska maailma kokonaisuudessaan on käytännöllisen järjen aluetta, mahdollistaa tämä lähtökohta tiedon eettisen ulottuvuuden hahmottamisen. (EN II, 1–6.) (Volasen artikkelissa lisää tiedon lajeista.)

Järki eli tieto hyvästä elämästä ei yksin riitä, vaan lisäksi tarvitaan harjoitusta. Aristoteles kirjoittaa:

"Hyveet saamme niin, että olemme harjoitelleet niitä käytännössä, ja sama koskee myös kaikkia taitoja. Asiat, jotka täytyy oppia tekemään, opitaan tekemällä niitä. Ihmisistä tulee rakentajia rakentamalla ja lyyran soittajia lyyraa soittamalla. Samoin tekemällä oikeudenmukaisia tekoja tulemme oikeudenmukaisiksi ja toimimalla kohtuullisesti tulemme kohtuullisiksi ja miehuullisia tekoja tekemällä miehuullisiksi." (EN1103a–1103b.)

Hyveitä voikin luonnehtia harjoituksen myötä syntäväksi itsekontrolliksi. Kontrolli auttaa ihmistä kaikissa oloissa, niin tuskan ja pelon kuin nautinnonhalunkin edessä, säilyttämään harkintakykynsä. Se saa hänet noudattamaan toiminnassaan intohimotonta arvostelukykä sen suhteen, mikä on milloinkin oikea teko. Hyveellisen ihmisen täytyy itse ratkaista, missä polku arkisen elämän vaihtelevissa tilanteissa kulkee. Emootioille, luovuudelle, mielikuvitukselle ja tilanteeseen vaikuttavien seikkojen kuuntelemiselle jää tilaa. (Elenius 2003, 50–51.) Järki ei siten sulje pois tuntemista ja herkkyyttä, vaan nämä ominaisuudet luovat välttämättömät edellytykset tarkoituksenmukaiselle päätöksenteolle.

Hyveet ovat myös valmiuksia. Ne antavat suuntaviivat toimimiseen elämän eri aloilla hallitusti siten, etteivät yksittäiset halut ja tunteet dominoi liikaa toisten kustannuksella ja tee ihmisestä yksipuolista ja yhteisöä rasittavaa. Spontaanit halut ja tunteet eivät ole vahingollisia tai tarpeettomia, koska oikea kokeminen edellyttää myös tunnereaktioita. Jotta reaktiot kehittyisivät hyveellisiksi luonteenpiirteiksi, tulee totuttaa itsensä kuuntelemaan järjen ääntä ja motivoitumaan sen myötä. Tällöin tunteet tulevat harkituiksi arvo- ja riippuvuussuhteisina. (EN VI, 5, 1140a25–31; Sihvola 1998b, 15–16, 1998c, 56–59; Sherman 1999, 41–42.)

3 Tekstien ilmentämä ammatillisen asiantuntijan etiikka

Tarkastelen seuraavassa, millaisia ammatillisen asiantuntijan hyveitä ilmenee alussa mainitsemisiani ammattikorkeakoulutusta koskevissa teksteissä. Otan käyttöön väitöskirjatutkimukseni tulokset sellaisenaan. Hyveiden dekonstruktio-konstruktio -prosessi ja aineistolähteet (artikkelitasolla) on selvitetty alkuperäisteoksessa (Friman 2004).

Ammatillista asiantuntijuutta kuvaava keskeisin termi on kehittäminen, joka liitetään sekä asiantuntijaan itseensä että hänen suhteeseensa ammattialan työhön sekä toimintaansa työelämässä. Muita usein toistuvia määreitä ovat reflektiivisyys, itseohjautuvuus ja joustavuus. Hyve-etiikan näkökulmasta on syytä kysyä käsitteiden tavoitteellisuutta, niiden asettumista yksilö-yhteisö -akselille sekä käsitteiden keskinäisiä suhteita erityisesti tasapainoisuuden näkökulmasta. Jäsenen tarkastelun neljään osaan: työn tekeminen, jäsenyminen työyhteisöön, jäsenyminen globaaliin maailmaan sekä asiantuntijan persoona.

Työn tekemisen hyveiksi nimesin tutkimuksessa ni käytännöllis-teoreettisen osaamisen sekä itseisarvoisen muuttamisen. Käytännöllis-teoreettisuus kuvaa tilannetta, jossa asiantuntijan työskentely jäsenyy työelämästä tulevasta tehtävänannoista, joihin ryhdytään hakemaan praktisia ratkaisuja. Ratkaisuja taustoitetaan omaan ammattialaan liittyvällä tiedolla. Tällöin keskeiseltä näyttää se, että rationaalinen ja tekninen tieto ovat riittäviä. Tieto on löydetävissä oman ammattialan teorioista, joiden lähteet jäävät kuitenkin määrittelemättömäksi. Tällöin ammatillisuus ammattitaitona näyttää priorisoivalta ja teoreettisuus näyttäytyy irrallisena eikä käytännön tuottamana. Käytännöllis-teoreettinen osaaminen sulkee ulkopuolelle muun kuin työpraktiikoihin integroituvan teoreettisuuden.

Itseisarvoisen muuttamisen hyveen taustalla ovat lukuisat kehittämistä koskevat tekstikohdat. Kehittämisen päämääräisyys ei kuitenkaan ilmene, vaan se pelkistyy reflektiiviseen aiemmasta poikkeavaan tekemiseen. Tavoitteiden eksplisiittinen näkymättömyys sekä se, ettei teksteistä ilmene päämäärien kriittistä pohdintaa tai edes pyrkimyksiä päämäärien hakemiseen, johtavat muuttamisen pelkistymi-

seen itseisarvoiseksi. Muuttamiselle ei myöskään löydy keskitietä, joka määritteli hyveen liiallisuutta tai puutteellisuutta esimerkiksi suhteuttamalla muuttamista tarpeellisuuteen, tarkoituksenmukaisuuteen tai lopputulokseen.

Työelämään asemoitumisen hyveet nimesin muutokseen sopeutumiseksi sekä irrallisuudeksi. Sopeutumista kuvataan mm. joustavuudella, joka asemoi asiantuntijan työyhteisöön suostuvaisena ja responsiivisena toimijana. Ammatillinen etiikka mainitaan joustavuuden osatekijänä. Ammattikuntaan perustuva etiikka ei näyttäyty tekijänä, joka saattaisi aiheuttaa työelämässä konflikteja työorganisaatioiden pyrkimysten kanssa. Tässä mielessä asiantuntijuus riisuu ammatillisuutta. Asiantuntija jää ammattikunnasta irralliseksi ja integroituu työorganisaatioon pikemminkin osaamisvarantona kuin ammattinsa edustajana. Sopeutuvaisuuteen kasvatamista vahvistaa se, että työelämästä ei kirjoiteta kompleksisena vaan ainoastaan muutosdeterministisenä elämänalueena.

Yhteisöön kiinnittyminen ei näyttäytyntyt teksteissä hyveenä. Sen sijaan hyveenä on irrallisuus, jota ilmentää jatkuva sopeutuminen ympäristön olosuhteisiin. Yhteisöllisyys jää kaiken kaikkiaan marginaaliin, sillä kiinnittymisen kohtia ei löydy myöskään ammatillisesta yhteisöstä. Yhteisöllisyyden vaateita on organisaatioissa, joiden toimintakulttuuri asiantuntijan tulee omaksua. Kun samalla painotetaan jatkuvia organisaatioiden muutoksia, ei kiinnittyminen näyttäisi kuitenkaan olevan mielekäästä.

Globaalia yhteisöllisyyttä määritti teksteissä tarkoituksenmukaisuus. Kansainvälisyys näyttäytyy työn toimintakenttänä, jossa toimitaan ensisijaisesti suomalaista kilpailukykyä vaalien ja ylläpitäen. Tarkoituksenmukaisuus ilmentää tätä funktionaalista aspektia, jossa globaali kansalaisuus syntyy rationaalisesti työn ja toiminnan viitekehyyksessä. Luonnonympäristö osana globaalia maailmaa tulee esiin puitetekijänä, mutta ei vastavuoroisena osapuolena.

Entä sitten itse tuleva ammatillinen asiantuntija, nykyinen opiskelija, miten hän määrittyi? Ammatillisen asiantuntijan on oltava itse jatkuvasti kehittyvä, työelämän muutosagentiksi asemoituva ja työtään jatkuvasti kehittävä. Kun kehittäjyydelle yhtäältä ei löydy päämäärää eikä rajoja liiallisen tai

liian vähäisen kehittämisen kehikossa ja kun se toisaalta on tyystin ulkoisten tekijöiden ohjaamaa, nimesin ammatillisen asiantuntijan hyveen muuttuvaisuudeksi. Muutospuheen determinismi ei jättänyt liikkumavaraa omalle harkinnalle, mikäli päämääränä on subjektiivinen selviytyminen työn maailmassa.

4 Hyveellinen asiantuntijuus

Tarkastelen seuraavassa tekstien ilmentämiä hyveitä hyve-etiikan viitekehyksessä. Hyve-etiikalle keskeistä on toiminnan päämäärä, *telos*, johon ihminen hyveitä harjoittamalla pyrkii. Työn ja ammatillisuuden suhteen keskeistä on tällöin se, mihin päämääriin työllä pyritään. Päämäärän voi kiteyttää kysymykseksi siitä, miksi ja kenelle työtä tehdään. Työstä käytetään ammattikorkeakoulupuheessa työelämän käsitettä, mutta se ei avaudu kuin toiminnaksi tai yksittäisiksi toiminnoiksi erilaisissa työorganisaatioissa. Työelämän problematisointi yhteiskunnallisena rakennetekijänä, kulttuurisena elämisen muotona tai inhimillisinä yhteisöinä marginalisoituu. Työelämä näyttäytyy sen sijaan markkinoiden maailmana, yksipuolisesti erilaisten prosessien ja projektien rypäällä, joihin asiantuntija asettuu täytäntöönpanijaksi.

On syytä ottaa esiin Sihvolan kysymys siitä, voiko markkinoiden toimija ylipäänsä olla hyveellinen. Sihvola (2003, 28–29) toteaa, että Aristoteles kysyisi pikemminkin, voiko hyveellinen ihminen tavoitella voittoa. Sihvolan tulkinta on, että Aristoteleen vastaus on kielteinen. Siitä seuraa, että taloudellisen toimijan ei myöskään kannata olla hyveellinen, jos tavoitteena on voitto. Sihvola arvelee Aristoteleen vaativan, että hyveellisyydestä ei pidä luopua, vaan on hylättävä voiton tavoittelu. Tämä johtaa siihen, että hyveellinen elämä on normi, jonka perusteella on muokattava hyödyketuotannon periaatteita eikä päinvastoin. Olisiko tämä perustava haaste ammattikorkeakoulujen eettisten tavoitteiden pohdinnalle? Priorisoiko opetusta, tutkimusta ja kehittämistä nykyisin voittoa tavoittelevien yritysten hyödyketuotannon maksimoiminen vai universaali hyveellisen ja hyvän elämän mahdollisuus? Jos vastaus on

viimeksi mainittu, voitaisiin koulutuksen keinoin vaikuttaa hyödyketuotannon suuntaan. Tällöin esimerkiksi ekologisesti kestävää kehitystä myötäilevä kehittäminen antaisi viitteitä päämäärästä ja toisi mukanaan tulevaisuusperspektiivin pidempänä kuin yrity maailman kvartaalitaloussykli.

Hyve-etiikan politiikka-ulottuvuus on yhteisöön kuulumista, siinä ja sen parhaaksi toimimista. Tässä yhteydessä osin vastakkain asettuvat yhtäältä työorganisaatiot ja ammattikunnat ja toisaalta työorganisaatiot ja globaali maailma. Ammattietiikan keskeisiä piirteitä ovat yhteenkuuluvaisuus ja yhteiset, intersubjektiiviset hyvän työn, vallan ja vastuun määrittelyt (Callahan 1998, 3–7). Ammatillisen asiantuntijan etiikka ei siten konstituoidu organisaation päämääristä eikä ammatillisen identiteetin tukipiste voi olla korporatiivinen organisaatio (Sennett 1998; Heikkinen 2001).

Markkinajohtoinen globalisointiprosessi on peittänyt alleen sosiaalisen, ihmisoikeuksia ja yksilön arvokkuutta korostavan ulottuvuuden. Tuoreesti tähän ongelmatikkaan paneutuu presidentti Halosen ja presidentti Mkapan johdolla laadittu ILO:n komission raportti, josta voi hakea nykypäivän globaalin työelämän hyveitä. Raportti korostaa työn olevan väline maapalloiseen solidaarisuuteen ja kulttuurisesti kestävään kehitykseen. Oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus, vastuu ja syvä kumppanuus ovat avainkäsitteitä. Nämä teesit ovat kaukana kansallisen kilpailukykyyn vaalimisesta tai ylikansallisten yrityskulttuurien stake-holders first -ajattelusta, joita irrallisuuden ja sopeutuvaisuuden hyveet tukevat. Organisaatiotasolla oikeudenmukaisuus ja luottamus ovat korostuneet useissa tämän päivän työelämää koskevissa tutkimuksissa keskeisimmiksi hyvinvoinnin ja jaksamisen osatekijöiksi (mm. Cropanzano ym. 2001).

Kun sitten palaamme valmistuvaan opiskelijaan, tulevaan asiantuntijaan, hahmottelen, mitä hyveellinen asiantuntijuuteen kasvu saattaisi olla. Asiantuntijan reflektiivisyyteen hyve-etiikka liittyy kasvatuksen ja kasvun myötä syntyneen oman moraalisen järjestyksen, etiikan, vaatimuksen. Moraalijärjestys on punnittua ja tulee punnituksi uusissa tilanteissa. Asiantuntijan valta on omista sitoumuksista kiinni pitämistä. Valtaan liittyvät oikeudet mutta samalla

ja velvollisuudet.

Asiantuntijuuteen kasvu on käytännön järjen, *fronesiksen*, muodostumista siten, että ihmiselle ominaiset irrationaaliset luonteenpiirteet saavat hyveellisen sisällön ja johtavat sen mukaiseen toimintaan. Käytännöllisen järjen ja teoreettisen tiedon luomat intellektin hyveen suuntaavat luonteen hyvien tasapainoista toteutumista. Intellektin hyveiden kautta syntyy ymmärrys asioiden yleisistä näkökohdista ja luonteen hyveiden toteutumisesta yhteisöllisessä kontekstissa. Tämä vaatii asiantuntijan halukkuutta hahmottaa, tiedostaa ja ottaa huomioon erilaista tietoa ja näkemyksiä, joiden mukaisesti työtään suuntaa. Tietoon sisältyvä arvosidonnaisuus sekä tiedon soveltamisen arvopäämäärät ovat keskeisiä hyveellisen asiantuntijan tunnistamia ja reflektioita ulottuvuuksia.

5 Hyveellisyys koulutuksen tavoitteena

Kun hyve-eettisessä traditiossa kasvatuksella on keskeinen sija, onkin syytä palata ammattikorkeakouluun kasvatuksen maailmana. Miten ammattikorkeakoulutuksen käytänteet, eritoten pedagogiikka, myötäilevät yhtäältä em. tekstien ilmentämiä hyveitä ja toisaalta hyve-eettistä asiantuntijuutta?

Ammattikorkeakoulutusta rakennettiin individualistisessa postmodernissa ajassa, ja erilaisilla opetus-toteutuksilla ja oppimispoluilla pyrittiin vastaamaan yksilöllisyyttä korostaviin vaateisiin (Salminen 2000). Samalla konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja itseohjautuvaan ihmiskäsitykseen vedoten supistettiin kontaktiopetuksen määrää. Opiskelija alettiin nähdä asiakkaana ja opettaja ohjaajana, tuottajana tai fasilitaattorina. On kuitenkin väitetty (Quinn & Browne 1998), ettei kasvatusta aristoteelisessa *fronesiksen* merkityksessä ole mahdollista, mikäli pedagogiikkaa hallitsee kuluttaja-tuottaja- tai asiakkuusajattelu. Tällöin pedagogiikka redusoituu instrumentaaliseksi ja tekniseksi suorittamiseksi ja rationaalisuus on ainoa opetuksen tavoite. Kun ja jos opiskelija omaksuu kuluttajan roolin, hän tyytyy itsensä tuotteistamiseen ja oman markkina-arvonsa rakentamiseen. Itsenäinen reflektio, totuuden etsin-

tä, oikeudenmukaisuus ja huoli eivät ole mahdollisia eivätkä ne voi syntyä ilman kasvatussuhdetta.

Ammattikorkeakoulutukselle asetettavia kysymyksiä ovat:

- Kuinka valmiiksi määritelty ammattikorkeakoulujen edustama maailmakäsitys on? Kuinka paljon siinä on tilaa erilaisuudelle tai toiseudelle, joka olisi jotain muuta kuin mitä koulutuspoliittinen ja markkinaorientoitunut diskurssi tarjoaa?
- Jääkö opiskelijalle tilaa hahmottaa toiseutta ohi virallisen retoriikan ja millaista käytännön järjeä, *fronesista*, hänelle tähän tarjotaan?

Opiskelijan kasvaa hyveellisyyteen sen mukaisesti, miten ammattikorkeakoulutus eksplikoi maailman käytännön elämän alueena ja sekä ihmisenä olemisen perustavuuden. Mikäli maailma näyttäytyy arvovapaana tai taloudellisten arvojen determinoimana, ei hyveellisyys ihmisyyteen kuuluvien hyveiden näyttämönä ole mahdollinen. Hyveet kaventuvat vastaamaan, kuten tekstien pohjalta konstruoidut hyveet osoittavat, muuttuvaan ja markkinoituvaa maailmaan. Ammatillisen asiantuntijan tehtäväksi jää muutokseen vastaaminen muuttamalla itse ja tekemällä työtä muutosten aikaansaamiseksi.

Jos maailman hahmottuminen opiskelijoille jää kapeaksi työtehtävien, tiimien ja projektien rypääksi, ei koulutuksen päämääränä nähtä olevan täysi-ikäisyys vaan alaikäisyys. Tästä Aristoteles toteaa, ettei se ole pahaa, mikä on tehty ymmärtämättömyydessä ja tietämättömyydessä. Toisaalta hän kuitenkin epäilee, kuinka paljon ihminen voi olla tietämätön "olematta järjiltään." (EN III, 1, 1110b25–1111a8)

Tutkimukseni tulosten perusteella ammattikorkeakoulutuksen haasteena on käytännön ja teorian välisen jännitteen purkaminen ja uudelleen jäsentäminen. Näyttää siltä, että ammattikorkeakoulutuksessa käytännöllisyys pelkistyy työtehtäviksi ja niiden suorittamiseksi. Sen sijaan käytännöllisyys voisi olla *praxista* maailmassa olemista jatkuvana suhteena toiseuteen, tulevaisuuteen ja globaaliin päämäärään. Tällöin käytäntö fokuusoituisi työksi, ammatillisuudeksi ja asiantuntijuudeksi. Ammattikorkeakoulutuksen käsiteapparaatin lähtökohtien ei

tarvitse olla teoreettisessa tiedossa vaan elävästä elämästä nousevassa ymmärryksessä. Teoreettisuuden ei tarvitse merkitä asioiden irrottamista maailmasta ja ammatillisuudesta, mutta se ei myöskään voi syntyä vain yksittäisistä, fragmentoituneista suoritteista.

Kun katsellaan ammattikorkeakouluja uuden tyyppisinä korkeakoulutuksen paikkoina, on pohdittava, mitkä eettiset kysymykset ovat ominaisia ammattikorkeakoulutukselle tiedekorkeakoulutukseen verrattuna. (Ks. Pihlströmin ja Raatikaisen artikkelit.) Ammattikorkeakoulutuksessa on keskeistä teorian ja käytännön vuorovaikutus ja läheisyys Jos tiedekorkeakoulusta valmistuvan opiskelijan vahvuutena on erilaisten teoreettisten lähestymistapojen tuntemus ja niiden kautta syntyvä ymmärrys käytännön elämästä, olisiko ammattikorkeakoulusta valmistuvan opiskelijan vahvuus päinvastainen eli käytännön maailman ilmiöiden hahmottaminen ja jäsentäminen siten, että niiden monisärmäisyys avautuisi. Tämä epistemologinen ja edelleen ammattikorkeakoulutukselle mahdolliseen omalakiseseen metodologiaan johdatteleva kysymys jää avoimeksi.

Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutuksen, myös korkeakoulutuksen, tehtävänä on ollut kansalaisen ja ihmisen kasvatusta. Yliopistoissa tämä tehtävä on määritelty sivistyksen käsitteellä. Sivistykseen on liitetty laaja-alainen tietämys sekä omasta koulutus-alasta että yhteiskunnan toimintajärjestelmästä. Kriittinen ajattelu on nähty sivistyksen keskeisenä elementtinä. Ammattikorkeakoulut poikkeavat yliopistoista likeisemmällä yhteydellään työelämään, joskin yliopistojen ja työorganisaatioiden yhteistyö on viime vuosina lisääntynyt ja saanut uusia muotoja.

Jos ammattikorkeakoulutuksella vastataan vain markkinoiden kulloisiinkin tarpeisiin, redusoituu ihmisyys kapeaksi tuottaja-kuluttaja -akselilla toimimiseksi. Koulutus yhteiskuntapoliittisena toimintana on kuitenkin jotain muuta. Onko se jopa markkinavoimia vastustavaa tai vähintäänkin kyseenalaistavaa toimintaa? Voisiko suomalainen ammattikorkeakoulutus palvella sekä työelämää että kriittistä ja kyseenalaistavaa aktiivisten kansalaisten kasvatusta? Kansalaisaktiivisuus pelkistyy usein työn ulkopuoliseksi toiminnaksi, mutta se voisi näyttäytyä myös

työelämän sisällä ja/tai ammatillisuutta ilmentäen.

Tammikuussa 2004 ilmestyneen ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehitystyötä linjaavan raportin (Opm 2004:7) mukaan näyttää työn ja ammatin etiikan opetukselle syntyvän tilaa. Raportissa todetaan, että ammattikorkeakoulujen vastuulle kuuluu osaltaan tutkimusetiikan opettaminen ja että eettisten toimintamallien oppimisen tulee sisältyä perusopinointiin. Kun asia on nyt otettu esiin hallinnossa ja kun siihen jo entuudestaan tuntuu olevan tilaus opiskelijoiden (Ks. Päänttösen ja Vuorisen artikkelit, myös Friman & Ojansuu 1998) sekä opettajien (Friman 1999) keskuudessa, on oikea hetki aloittaa määrätietoinen, valtakunnallinen ammattietiikan opetuksen suunnittelu ammattikorkeakouluissa. Yhteistyössä tiedekorkeakoulujen, työorganisaatioiden edustajien ja moraalifilosofian asiantuntijoiden kanssa tästä on mahdollista saada hedelmällinen ja kaikkia osapuolia rikastuttava prosessi.

Lähteet

- Anon. 2004. Tutkimus- ja kehitystyö suomalaisissa ammattikorkeakouluissa. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:7.
- Aristoteles. Nikomakhoksen etiikka. Suomenos ja selitykset S. Knuutila 1989. (Ethica Nicomachea.) Helsinki: Gaudeamus. (Tekstissä merkinnällä EN.)
- Callahan, J. (toim.) 1988. Ethical issues in professional life. New York: Oxford University Press.
- Cropanzano, R. , Byrne, Z.S., Bobocel, D.R. & Rupp, D.E. 2001. Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior* 58, 164–209. <http://ideallibrary.com>. 16.9.2001
- Dunne, J. 1999. Virtue, phronesis and learning. Teoksessa D. Carr & J. Steutel (toim.) *Virtue ethics and moral education*. London and New York: Routledge, 35–48.
- Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY.
- Elenius, J. 2003. Hyveen maantiede. Teoksessa I. Haavisto (toim.) *Hyve ja markkinatalous*. EVA-raportti. Taloustieto. Helsinki: Yliopistopaino, 47–54.
- Friman, M. 1999. Ammattikorkeakouluisen ammatti-etiikan alustava viitekehys. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 234.
- Heikkinen, A. 2001a. Europe of the learning organisations. Draft for final report of TSER-project FORUM for European research of vocational education. Presented in TSER-conference 26.–28.6.2001. Nyköping.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Porvoo: WSOY.
- Honkonen R. & Korander, T. 2004. Tässä julkaisussa
- ILO 2004. A Fair Globalization: Creating Opportunities for All.
- Lampinen, O. (toim.) 1995. Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudeamus.
- Pihlström, S. 2004. Tässä julkaisussa.
- Pänttönen, A. 2004 Tässä julkaisussa.
- Salminen, H. 2000. Yleiset koulutuspoliittiset tavoitteet ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* (1) 2, 8–22.
- Sennett, R. 1998. *The corrosion of character: the personal consequences of work in the new capitalism*. New York: Norton, cop.
- Sihvola, J. 1998a. Esipuhe teoksessa C. Taylor, *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus, 7–32.
- Sihvola, J. 1998b. Yhteiskunta ja hyvä elämä. *Aristoteles ja nykyajan etiikan haasteet*. *Aikuiskasvatus* 18 (1), 12–21.
- Sihvola, J. 1998c. Toivon vuosituhat. *Eurooppalainen ihmiskuva ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus*. *Sitran julkaisusarja* 185. Jyväskylä: Atena.
- Sihvola, J. 2003. Miksi talous jäi filosofian sokeaksi pisteeksi? . Teoksessa I. Haavisto (toim.) *Hyve ja markkinatalous*. EVA-raportti. Taloustieto. Helsinki: Yliopistopaino, 19–30.
- Sherman, N. 1999. Character development and Aristotelian virtue. Teoksessa D. Carr & J. Steutel (ed.) *Virtue ethics and moral education*. London and New York: Routledge, 35–48.
- Uurtimo, Y. 1998. Hyvän elämän perusta. Tampere University Press.
- Volanen, M. V. 2004. Tässä julkaisussa.
- Von Wright, G. 1996. Ihminen kulttuurin murroksessa. Helsinki: Otava.
- Vuorinen, J. 2004 Tässä julkaisussa.
- Värrö, V-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Ammattietiikan opetus ammattikorkeakoulussa – case Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu

Aulikki Päättönen

*"The study of Ethics may make us wiser, but we must not expect it to make us in any other respect better."
(C.D. Broad 1930)*

*"Etiikkaa ei voi opettaa – sitä voi vain oppia."
(Lennart Koskinen 1995)*

Johdanto

Etiikka – niin ammatti- kuin arkipäivän etiikkakin – ovat aina läsnä. Välttämättä me emme sitä edes tiedosta. Vai kuinka monta kertaa itse olet tämän päivän aikana miettinyt päätöksiäsi tai toimintojasi eettisten kriteerien näkökulmasta? Tottahan se on, että emme kovin usein tietoisesti ajattele eettisiä kysymyksiä uurastaessamme päivästä toiseen. Pakoon emme kuitenkaan pääse – emme silloinkaan, kun ehkä haluaisimme.

Artikkelini pohjautuu omiin ja opiskelijoideni kokemuksiin, näkemyksiin, tuntemuksiin ja yhteisiin keskusteluihin sekä opiskelijoiden opintojakson aikana tuottamiin kirjallisiin tuotoksiin noin kymmenen vuoden ajalta Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa. Tavoitteeni on tuoda esille niitä ajatuksia, jotka ovat nousseet tai nostettu arkipäivän käy-

tännöistä. Opiskelijoiden kommentit olen numeroi-
nut juoksevasti liittäen numeron jälkeen opiskelijan
opintojen aloitusvuoden tunnuksen. Sen tarkemmin
en ole halunnut tuoda heidän taustojaan esille, kos-
ka opiskelijoiden tuotokset on tarkoitettu vain opet-
tajan omaan käyttöön.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa etiikka ja
erityisesti ammattietiikka ovat olleet opetuksessa ja
toiminnoissa mukana alusta alkaen – kuinka
muuten voisikaan olla. Joissakin koulutusohjelmis-
sa, esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla, etiikka on
hyvin keskeinen osa-alue. Siitä on omat opintojak-
sonsa tai se liittyy likeisesti ammattiopintoihin.
Joissakin koulutusohjelmissä näitä asioita pohditaan
siellä täällä asiaa sivuten. Oppimiskeskusteluja
voidaan käydä esimerkiksi siitä, millainen on hyvä

johtaja, hyvä mainos, hyvä ruoka, hyvä liikekumppani jne. Ympäristöasioista puhuttaessa tuskin on mahdollista olla puhumatta vaikkapa luonnonsuojelusta – ja siihenkin etiikka tunkeutuu. Joka päivä media syyttää eteemme pohdittavaksi alan kuin alan asioita, joista aina löytyy mielenkiintoinen, eettinen näkökulma. Eikä taiteessakaan etiikkaa voi sivuuttaa –ainakaan Pohjois-Karjalassa, jossa parhaillaankin käydään keskustelua siitä, mitä kaikkea taiteessa voidaanakaan tehdä.

Tekniikan alan koulutusohjelmissa etiikka ei ehkä tule kovin läheiseksi, kuten insinööriksi valmistuneen opiskelijan artikkelista käy esille (Vuorisen artikkeli). Heille opetetaan, mitä pitää tehdä, miten tehdä, miten suunnitella ja kehittää uutta meille muille elämämme helpottamaan, ellei vallan vaikeuttamaan. Etiikkaa ei ainakaan aikaisemmin otettu tietoisesti esille. Sitä ei koettu tarpeelliseksi sen enempää opiskelijoiden kuin opettajienkaan taholta. Kaikesta huolimatta toisaalta voisi väittää, missä muualla etiikka on niin keskeistä kuin tekniikan maailmassa, kun sen vain oivaltaa – siihen suuntaan ollaan onneksi menossa.

Etiikan – ammattietiikan, ammattialojen ja arkipäivän etiikan – kanssa olen läheisesti työskennellyt oman ammattikorkeakouluni toiminnan alusta alkaen. Ammattikorkeakoulutuksen aloittaminen merkitsi useilla paikkakunnilla sitä, että aiemmat ammatilliset oppilaitokset liitettiin yhteen yhdeksi ammattikorkeakouluksi. Näin tapahtui myös Pohjois-Karjalassa. Saman sateenvarjon alle koottiin kulttuurin, sosiaali- ja terveys-, matkailu- ja ravitsemis-, liiketalouden ja hallinnon, tekniikan, luonnonvara- ja ympäristöalan opistotasoiset oppilaitokset. Se merkitsi erilaisten kulttuurien, käytänteiden ja ihmisten yhteen liittämistä suureksi ammattikorkeakoulukokonaisuudeksi.

Ammattikorkeakouluopintoihin sisältyy vähintään 10 opintoviikkoa vapaasti valittavia opintoja, joita opiskelija voi ottaa omasta tai toisesta koulutusohjelmasta tai hyödyntää yliopistojen opetustarjontaa. Tutustuminen toisiin koulutusohjelmiin ja opintoihin koettiin alusta alkaen opetusministeriötä myöten tavoiteltavaksi. Opiskelijoille oli hyödyllistä käydä hieman "omia nurkkia kauempana", tutustua eri alojen opetukseen, opiskelijoihin ja

henkilöstöön, vaikkei se aina helppoa ollutkaan opetusjärjestelyjen vuoksi.

Etiikka ja elämänhallinta – tai millä nimellä kyseistä opintojaksoa nyt vuosien varrella on tarjottukaan – soveltui erittäin hyvin vapaasti valittaviin opintoihin. Ammattikorkeakoulussamme opintojakso sijoittui talouden ja hallinnon (nykyisin liiketalouden) opetustarjontaan. Ehkä se ei välttämättä äkkiseltään tuntu kovin luontevalta tarjonnalta businessmaailmassa, muttei siinä tietysti mitään pahaakaan ollut. Opetuksen sijoittaminen liiketalouteen ei johtunut koulutusohjelmasta, vaan niistä ihmisistä, jotka yhteistyötä verkostoissa tekivät.

Ammattien, ammattialojen ja arkipäivän etiikkaa

Tästä se alkoi

Esitys etiikan opintojakson tarjonnasta tuli oppilaitospastorilta, joka työskenteli kiinteästi opiskelijaohjaajien ja luonnollisesti myös opiskelijoiden kanssa. Hänen mielestään olisi ollut hyvä, jos opiskelijoille tarjottaisiin mahdollisuutta osallistua opintojaksolle, jossa yhdessä pohditaan "elämää suurempia kysymyksiä" monipuolisesti eri ammattialojen ammattieettisiä asioita esille nostaen. Ammattikorkeakoulun näkökulmasta ehdotus oli sikäläkin hyvä, että seurakunta vastasi alussa opintojakson kustannuksista maksamalla palkan opettajille. Parin ensimmäisen vuoden ajan Joensuun evankelisluterilaisen seurakunnan opiskelijapastorit yhdessä vastasivat opintojakson toteuttamisesta.

Kun elämässä sattuu ja tapahtuu, ihmiset muuttavat pois paikkakunnalta tai siirtyvät eri tehtäviin, käytäntöjä joudutaan muuttamaan. Näin kävi myös tämän opintojakson kohdalla – opettajat siirtyivät toisiin tehtäviin tai väliaikaisesti pois työelämästä. Kun olin toiminut yhdyshenkilönä opiskelijapastoreiden suuntaan ja kiinnostunut opintojaksosta sen kummemmin asiaa pohtimatta ryhdyin opintojakson uudeksi opettajaksi. Näiden asioiden kanssa olin luonnollisesti ollut tekemisissä opetus- ja ohjaustyössä, mutta omaehtoisen asiaan perehtymisen

lisäksi en ollut koskaan varsinaisesti opiskellut etiikkaa – paitsi elämäntieteissä.

Kymmenen vuotta olen opetustyössäni taivalta-
nut eettiset näkemykset, opetukset ja kokemukset
kumppaninani. Vuosittain kymmenien opiskelijoi-
den kanssa olen pohtinut ja miettinyt ammatti-,
ammattialojen ja arkipäivän etiikkaa. Useimmiten
opintojakson opiskelijat ovat tulleet useista eri kou-
lutusohjelmista, joskus se on toteutettu yhden tai
kahden ryhmän keskeisenä. Tällä hetkellä tilanne on
se, että jokaiselta seitsemältä koulutusohjelmasta opiske-
lijoita on vuosittain suorittamassa *Ammattien etiik-
kaa* -opintojaksoa. Opinnot sijoittuvat viestinnän
koulutusohjelman vapaasti valittavien opintojen
opetustarjontaan, eli siirtyivät opettajan mukana
koulutusohjelmasta toiseen.

Opintojakson tavoitteet ja keskeiset sisällöt

Opintojakson tavoitteena on ollut ja on edistää
omaperäistä ja itsenäistä ajattelua eettisissä, erityi-
sesti ammattieettisissä kysymyksissä. Etiikka on
käytännön teoriaa, jota joka päivä jokainen elämäs-
sään tarvitsee. Kieli on ajattelun tärkein väline.
Pohtimisen, miettimisen ja yhteisten keskustelujen
avulla päästään käsitteiden ja mielipiteiden yläpuo-
lelle. Opintojakson tarkoituksena on antaa "raken-
nuskiviä" oman eettisen näkemyksen muodostami-
seen, kasvuun, kehittymiseen ja ammatti-identitee-
tin muovaantumiseen.

Kontaktiopetuksessa pohdimme mm. seuraavia
osa-alueita:

- Mitä on etiikka? Mihin sitä tarvitaan?
- Mitä on moraali ja miten se eroaa etiikasta?
- Mitä ovat arvot ja normit ja miten ne ilmenevät
käytännössämme?
- Mitä eri eettiset teoriat tarkoittavat ja miten
ne esiintyvät arkielämässä?
- Mitä tarkoitetaan ammatilla, ammattietiikalla
ja työn etiikalla?

- Opetuskeskustelujen avulla syvennyttään
eri ammattien ja -alojen etiikkaan.
- Mitä ovat eettiset säännöt?
- Mitkä tekijät vaikuttavat eettiseen kasvuun,
miten eettisesti kehitymme?
- Etiikan katekismus – miten kristillinen etiikka
soveltuu hyödynnettäväksi tämän päivän
työelämässä?
- Mikä on salaista – mitä sisältyy salaisuuksien
etiikkaan?
- Mihin etiikan erityiskysymyksiin kannattaa
varautua ja miten?
- Palautekeskustelu – kokemukset, näkemykset
ja kehittämissuhteet!

Kontaktiopetuksen tai tentin lisäksi opiskelijat koos-
tavat etäopintoina harjoitusportfolion. Vuosien var-
rella harjoitustehtävät ovat muuttuneet osin opetta-
jan omien mieltymysten, osin opiskelijoilta tullei-
den palautteiden perusteella. Opiskelijat ovat kir-
joittaneet esseitä mm. seuraavista aiheista:

- Oman ammattialan etiikan erityisilanteita
- Jonkin historiallisen, julkisuuden tai vastaavan
henkilön etiikasta
- Omaelämäkerrallinen kirjoitelma eettisestä
kehityksestä
- Mitä eettisiä asioita media välittää
opintojakson toteutusaikana?
- Miten lännen ja idän etiikka poikkeaa toisistaan?
- Mitä työ merkitsee?

Mitä on etiikka, ammattietiikka ja arkipäivän etiikka

Hyvin keskeisiä kysymyksiä opintojakson alussa
ovat, mitä on etiikka, mitä ammattietiikka, mitä ar-
kipäivän etiikka. Näitä kysymyksiä pohdimme yh-
dessä opetustuokioiden aikana. Toki esille tulevat
oppikirjojen määritelmät ja opetukset, mutta paino-

tamme niitä ajatuksia, joita opiskelijat itse tuottavat. Miten he sisäistävät nämä asiat? Mitä näkemyksiä ja kokemuksia heillä monivivahteisesta etiikasta on? Miten ne ovat liittyneet heidän tämän päivän tekemisiin tai olemisiin. Seuraavassa on muutamia poimintoja opiskelijoiden pohdinnoista.

Etiikka on oikean ja väärän, hyvän ja pahan erottamista toisistaan. Se on myös kyky toimia oikein tilanteesta riippuen. Etiikka on tavallaan voimavara. Jokainen omaa omannäköisensä etiikan. Omatunto voi useimmilla toimia eettisenä kellona. Etiikka sisältää arvoja, joihin nojaamme. (Opiskelija 1/01)

Etiikka on ns. kirjoittamaton "sääntö" tai "tapa", jollakin ammattiryhmällä tai yksilöllä toimia tietystä tilanteesta. On toimittava eettisesti oikein, ja koska jokaisella yksilöllä on oma arvomaailmansa, joka heijastuu etiikkaan, on toimintatapoja useita. (Opiskelija 2/00)

Omasta mielestäni myös kymmenen käskyä ovat hyviä ohjeita elämälle. Etiikkaan liittyy käsitys hyvästä ihmisestä. Millainen hän on? Hän on ystävällinen, ottaa kaikki huomioon, kunnioittaa ja suojelee elämää, auttaa, on rehellinen, välittää jne. Mielestäni on myös tärkeää, että hän ei omalla toiminnallaan vahingoita itseään tai muita. Tarvitaan myös onnea ja terveyttä, tiettyjä resursseja. (Opiskelija 5/01)

Etiikka ja moraali ovat monesti kansainvälisiä, kun taas lait ovat kansallisia. Toisaalta laki ei välttämättä ole moraalisesti oikein. Emme myöskään voi tuomita ulkomaalaisen etiikkaa tai moraalialla, sillä he ovat kasvaneet erilaisissa ympäristöissä ja kulttuureissa, joten heillä on erilaisia arvostuksia, odotuksia ja toiveita. (Opiskelija 6/00)

Minun etiikkani – omaa pohdintaa harjoitustehtävän avulla

Ensimmäisen tapaamiskerran jälkeen opiskelijat saavat kotitehtäväksi kirjoittaa liuskan pari aiheesta "Minun etiikkani". Tehtävän he palauttavat seuraavalla tapaamisella. Seuraavassa osia kahden opiskelijan kirjoitelmasta.

Minusta omasta etiikasta kirjoittaminen on kutakuinkin yhtä hankalaa kuin oman persoonan ja luonteen kokoaminen paperille. Omaa etiikkaa on miltei mahdoton kertoa sanoilla täsmällisesti. Kirjoittaminen siitä on turhauttavaa, sillä etiikka elää tekoina. Muut ihmiset voisivat kuvailla niiden perusteella etiikkani paremmin kuin minä itse – minä voin pikemminkin kertoa siitä, mihin pyrin.

Elämää voi mielestäni elää yhtä aikaa sekä hetkun ketkun että viimeisen päälle tosissaan. Haluaisin tavallaan ottaa kaiken tosissani, mutten vakavasti. Haluan pitää hauskaa tosissani, käydä surut läpi pohjia myöten, jotta näkisin niiden allekin ja olla joskus keskellä syvää hiljaisuutta.

Jos sallin itseni tuntea, kokea ja elää, annan varmaankin toistenkin tehdä niin. Yleensä toisille voi välittää vain sellaista, jota itsellä jo on. Ja toisaalta voin ymmärtää kunnolla vain sellaista, jonka olen kokenut itse. Muu on intuitiota, aavistelua ja joskus luuloja.

Ihmiselle ei riitä pelkästään oman itsensä kuuntelu eikä ainoastaan muiden ihmisten kuuntelu. Hän tarvitsee kovasti molempia. Intuitio, sydämen ääni, on kuitenkin se, jota yleensä kuuntelen viime kädessä. Se kuljettaa joskus ekyksiinkin; tai ehkä eksyn silloin, kun en osaa kuunnella sitä kunnolla. Uskon kumminkin, että jos pidän mielessä päämääräni ja suuntani, palaan aina lopulta oikealle reitille.

Ajattelen elämän mereksi ja itseni purreksi ja kapteeniksi. Joku viisaampi on suunnitellut reittini, mutta itse en tiedä, millainen se on.

Minun tehtäväni on ohjata laivaani niin hyvin kuin voin.

Rakkaus on muutakin kuin tunne, ja mielestäni rakkautta on hyvin monenlaista. On tärkeää erottaa toisistaan rakkaus ja esimerkiksi väkivalta. Jos vaikkapa vanhempi lyö lastaan, on epäolennaista alkaa keskustella siitä, rakastaako hän lastaan. Olennaista tilanteessa on se, mitä seurauksia siitä on lapselle. Saattaa olla, että kyseinen vanhempi tuntee rakkauttakin lapseen, ja rakkaus ei pakota lyömään.

Opiskelijoiden kirjoituksissa omasta etiikastaan näkyy selvästi elämäkokemuksen eettisiin käsityksiin vaikuttavat tekijät. Parikymppiseltä ei välttämättä löydy kovin paljon konkretiaa, tai hän ei pysty perustelevaan näkemyksiään elävän elämän tuomalla kokemuksella. Mikäli opiskelija on ollut jo useita vuosia työelämässä, pohdinta on syvällisempää ja käytännön esimerkkejä löytyy runsaasti.

Mihin ammattietiikkaa tarvitaan?

Pohtiessaan etiikan tarpeellisuutta opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, että sitä tarvitaan. Välillä asiat ikään kuin menevät omalla painollaan, joskus taas etiikka työntyy etualalle. Ihmiset joutuvat pakostikin pohtimaan ja ottamaan kantaa asioihin tarkemmin silloin, kun tapahtuu jotain odottamatonta. Hyvinäkin aikoina etiikka kantaa – pahoina se on välttämättömyys, jotta suuntaisimme parempaan. Työssä eettiset säännöt antavat turvallisuutta toimia vaikeissa tilanteissa.

Etiikkaa tarvitaan ihmisten jokapäiväiseen elämään. On hyvä, että ihmiset joutuvat miettimään, ovatko heidän tekonsa eettisesti oikein... Jos ei olisi etiikkaa, maailma olisi paljon pahempi paikka, kuin se jo on... Etiikka on eteenpäin työntävä voimavara ihmisen elämässä. Meidän on helpompi menestyä, kun tiedämme, mikä on mielestämme oikein tai väärin... Ammattietiikka on tärkeää, jotta ammattilaiset eivät syyllistyisi mihinkään

väärään toimiaan harjoittaessaan. (Opiskelija10/00)

Etiikka ja ammattietiikka ohjaa ihmisen käyttäytymistä. Ilman niitä ei olisi moraalialueita, joka kertoisi oikean ja väärän, hyvän ja pahan erot ja seuraukset. Olisi rikollisuutta tai itsekeskeisyyttä. Yhteiskunta olisi tuhoon tuomittu. (Opiskelija 11/01)

Ammattietiikka eroaa "tavallisesta" etiikasta mielestäni oikeastaan vain siinä, millaiset erityiset ammattieettiset säännöt kullakin alalla on. Muuten mielestäni ammattielämässä voidaan pelata "tavallisen" etiikan avulla pyrkien aina toimimaan oikein. Ammattieettisiä "erityissääntöjä" tarvitaan esimerkiksi lääkärin ja asianajajan ammateissa. Molemmille ammateille on kirjattu säännöt siitä, kuinka asiakasta tulee kohdella, pitääkö kaikkia asiakkaita palvella, pitääkö aina toimia asiakkaan parhaaksi jne. Tällaiset säännöt ovat ensiarvoisen tärkeitä, sillä esimerkiksi lääkäriellä on vastuu usein potilaansa hengestä. Ei olisi järkevää, että lääkäri saisi mielialastaan riippuen hoitaa tai jättää potilaan hoitamatta. (Opiskelija 12/98)

Eri ammattialojen eettisiä kysymyksiä

Kun opiskelijat tulevat eri koulutusohjelmista, jokainen tuo mukanaan tietoja ja usein myös omakohdasta kokemusta oman alansa ammattietiikasta. Opintojakson aikana varaamme pari kolme iltaa siihen, että paneudumme hieman syvemmin eri alojen ammattietiikkaan. Opiskelijat valmistelevat joko parityönä tai kolmen hengen ryhmissä kahdenkymmenen minuutin esityksen valitsemansa alan tai ammatin keskeisistä ammattieettisistä kysymyksistä. Jo aiemmin asiaan syvennytään siten, että jokainen kokoaa joko opiskelun aikana, harjoittelussa, työssä ollessaan tai median välityksellä oman alan ammattietiikkaan liittyviä esimerkkejä.

Viestinnän opiskelijoiden esille nostamia kysymyksiä

- Mikä on median objektiivisuus?
- Onko medialla valtaa?
- Mitä pitää, saa ja voi näyttää esim. televisiossa?
- Miten tekijänoikeuksia noudatetaan/itse noudatan?

Liiketalouden opiskelijoiden esille nostamia kysymyksiä

- Voiko juopuneille myydä alkoholia?
- Manipuloivatko mainokset ihmisiä?
- Väärien tietojen antaminen yrityksen ulkopuolelle (tulosten manipulointi).
- Mitä tarkoitetaan salassapitovelvollisuudella?

Tietotekniikan opiskelijoiden esille nostamia kysymyksiä

- Mitä on yksityisyyden suoja: mitä saa olla näkyvässä, mitä ei?
- Millaista tuhoa hakkerointi aiheuttaa yrityksille ja yksityisille henkilöille?
- Nuoret työntekijät ja loppuunpalaminen
- Hyvä, paha Internet

Kuvataiteen ja muotoilun opiskelijoiden esille nostamia kysymyksiä

- Voiko taiteen nimissä tehdä mitä vain?
- Mihin loppuu tekijän vastuu?
- Taiteilijan ammatti – kutsumusammattiko?
- Tekisinkö ihan itse, vai lainaisinko toiselta?

Luonnonvara-alan opiskelijoiden esille nostamia kysymyksiä

- Millainen vastuu maatalousyrittäjillä on luonnonsuojelussa?
- Onko luomu luomua?
- Mitä riskejä tehotuottaminen tuo alalle?
- Onko ihmisellä oikeus tappaa?

Tekniikan opiskelijoiden esille nostamia kysymyksiä

- Palveleeko insinööri vain työnantajaansa mahdollisimman hyvin, vai onko hänellä oma vastuu tekemiinsä ratkaisuihin?
- Miten teknisiä riskejä ja vahingollisia vaikutuksia tulisi arvioida?
- Kuka kantaa vastuun tekniikan vaikutuksista ja turvallisuudesta?
- Viekö automaatio työpaikat?

Matkailu- ja ravitsemisalan opiskelijoiden esille nostamia kysymyksiä

- Huolehdataanko matkailukeskuksissa tuoteturvallisuudesta?
- Onko ruoka valmistettu laadukkaista raaka-aineista?
- Turmellaanko massamatkailulla luontoa?
- Miten suhtaudutaan geenimanipuloituun ruokaan?

Sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoiden esille nostamia kysymyksiä

- Kuka hoidetaan, kuka jätetään hoitamatta?
- Onko vanhukset jätetty heitteille?
- Millä perusteilla lapsen voi huostaanottaa?
- Kunnioitanko esimerkiksi vanhempien vakaumusta, vaikka se kieltää lapsen hoitamisessa tietyt toimenpiteet?

Esityksen taustaksi tai osaksi esitystä opiskelijat ovat perehtyneet ammattieettisiin ohjeisiin tai suosituksiin, jos niitä alalla on. Jokainen esitys päätetään loppukeskusteluun, jossa esittäjät nostavat aiheesta esille pari kolme keskeistä kysymystä, joista yhdessä keskustellaan. Hyvin usein keskusteluun tarvittaisiin runsaasti enemmän aikaa, kuin sitä on ollut mahdollista varata. Nämä keskustelut ovat erittäin antoisia ja tuovat esille nuorten yhtäläisiä tai erilaisia näkemyksiä kulloisestakin aiheesta.

Oman ammattieettisen näkemyksen muovautuminen

Portfoliotehtävä "Oman ammattieettisen näkemyksen muovautuminen" pohjautuu Lennart Koskisen (1995) "Etiikan käsikirja – Mikä on oikein" -teoksessa olevaan tehtäväsarjaan. Seuraavassa muutamia opiskelijoiden kommentteja tehtäväosioista.

Tasapainoista, hyvää elämää

Olin hyvin kiltti lapsi. Minun ei ole koskaan ollut vaikeaa erottaa oikeaa väärästä. Kasvatukseni on ollut vapaa ja lempeää, mutta vääryyksistä on rangaistu kohtuudella. Oppiminen on syntynyt katumuksesta niin, ettei ole tehnyt mieli tehdä samoin toista kertaa. Terveellä omallatunnolla varustettu kuuliainen lapsi ei tee virheitä kiusallaan ja oppii nopeasti rajansa.

Noudattamalla velvollisuuksia ja tottelemalla sääntöjä saa luottamusta ja sen myötä uusia vapauksia. Lapsuuden tärkeitä arvoja olivat mm. rakkaus, terveys, turvallisuus, oikeudenmukaisuus, koti, perhe ja sukulaiset.

Tasa-arvo liittyy myös lapsuuteni arvoihin. Kukaan ei hallinnut muita olemalla "perheenpää". Lähipiirissä ei ollut paljon lapsia, joten lapsiakin kohdeltiin tasa-arvoisesti... Lapsuuden arvot ovat säilyneet, mutta ne ovat karttuneet uusillakin arvoilla. Iän karttuessa on alkanut arvostamaan koulutusta ja itsensä kehittämistä, harrastuksia, ystäviä, ympäristöä, vapaa-aikaa ja työtä ja siitä seuraavia aineellisia hyödykkeitä. Yhä enemmän olen myös alkanut arvostaa pehmeämpiä arvoja, kun ajattelee tulevaisuutta ja perheenperustamista.

En ole koskaan mielestäni pitänyt esikuvia. Vaikka olen ihannonut jotain, en mielestäni ole itse yrittänyt pyrkiä samaan. Äitiäni olen ehkä pitänyt jonkinlaisena mallina kehittäessäni omaa minäkuvaani. Vaikuttavinta äidissä on se, että hän on hyvä äiti. Lisäksi hän on pystynyt yhdistämään sujuvasti työn ja perheen.

Positiivisesti minuun ovat vaikuttaneet ihmiset, joilta olen saanut rakentavaa palautetta ja kannustusta. Usein he ovat olleet perhepiiristä tai sitten ystäviä tai opettajia... Kasvuikäni en juurikaan kohdannut poliittisia ideologioita. Poliittikka tuli mukaan elämäni oikeastaan vasta äänestysiässä, eikä silloinkaan saanut mitään suurta jalansijaa. Poliittiset näkemykset ovat olleet perheessämme jokaisen yksityisasia ja sellaisena se on pysynyt minullakin.

Tahdon hoitaa minulle annetut velvollisuudet kunnialla ja käyttäytyä hyveellisen etiketin mukaan. Haluan noudattaa elämässäni kultaista neuvoa siitä, kuinka toisia tulee kohdella siten kuin haluaisi itseään kohdeltavan. Puolustan tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta ja hyveellistä elämää niin työelämässä kuin vapaa-aikanakin. (Opiskelija 16/00)

Mikä onkaan muuttunut vai onko mikään

Lapsuuteni oli normaali. Tärkeää oli kuunnella ja kunnioittaa vanhempia sekä olla kiltti. Kaikkea ruokaa piti maistaa ja lautanen tuli syödä tyhjäksi. Statusta sai auttamalla vanhempia erilaisissa kotitöissä. Pahana pidettiin liiallista vimmaamista ja esineiden hajottamista... Pidin kaikkia suuria urheilijoita esikuviani etenkin argentiinalaista jalkapalloilijaa Diego Armando Maradonaa. Hänessä pidin siitä, miten loistava jalkapalloilija hän oli. Petyin häneen, koska hän rupesi käyttämään huumeita ja kärysi dopingista...

Vanhempani ja sisarukseni ovat suuri rikkaus. Heiltä olen saanut tukea ja neuvoja, kun olen niitä tarvinnut. Heiltä olen saanut paljon hyvää ja tärkein arvo, jonka olen heiltä omaksunut, että toisia pitää auttaa hädässä ja olla tukena. Ehkä he sitten ovat minun tukena, kun minulla on vaikeaa... Tärkeintä minulle on terveys, sillä ilman terveyttä ei muusta ole niin väliksi, riippuen tietysti sairaudesta. Tällä hetkellä hankin itselleni koulutusta, jota pidän melko tärkeänä. Elämäni on melko tyydyttävää juuri nyt. (Opiskelija 17/01.)

Nuorten esikuvina ovat usein äiti, isä, isovanhemmat, opettaja

Perhe ja koti ovat edelleen tärkeitä. Tiedän, mitä saa tehdä ja mitä ei. Normien uhmaamista ei enää oikeastaan tapahdu. Nyt statusta luo työpaikka, tavarat, varallisuus ja ulkonäkö. Nykyään statusta pyritään mielestäni saamaan enemmän kuin lapsuudessani.

Vanhemmista äitini on enemmän esikuvani kuin isäni. Omalla tavallaan esikuvani on myös setäni. Hänestä teki esikuvani hänen ammattinsa ja tunnettavuus. Hän on ammattijääkiekkoilija ja näin pienessä kaupungissa hänet tuntee lähes kaikki urheilua seuraavat. Se oli minulle kova juttu, kun hän pelasi useamman vuoden Yhdysvalloissa... haluan noudattaa niitä toimintatapoja, joita pidän hyvinä: rehellisyys, luottamuksellisuus, toisen kunnioitus, ystävyys ja huumori. (Opiskelija 18/00)

Olen pitänyt aina ihmisistä, joihin olen pystynyt tukeutumaan, kun minulla on ollut vaikeaa. Erityisesti tällainen ihmisen on varmasti äiti ja lapsuudesta asti oleva kaverini. (Opiskelija 19/01)

Vietin koko lapsuuteni samassa turvallisessa ympäristössä. Sain nauttia isovanhempien läsnäolosta ja molempien vanhempien huomiosta. Kasvatus oli "vapaa!" ja minulla ei ollut kotona kovaa kuria. En saanut koskaan selkääni. Kerran vain sain koivun oksilla kynsille, kun talloin suutuspäissäni äidin tulppaanit. Koska olin ainut lapsi 11-vuotiaaksi asti, olin ehkä hieman lellitty. Olin vahva ja tulinen luonne ja vanhemmat saivat olla joskus kyllä varmasti helisemässä kanssani. Sain ehkä myös sen vuoksi tahtoni helposti läpi.

Pahana pidettiin tietenkin epärehellisyyttä ja kaksinaamaisuutta... Pienenä esikuvani oli isäni. Hän on älykäs ja hän osaa korjata kaikki, mikä vain tarvitsee korjaamista... Ystäviä minulla on harvoja, mutta heidän läsnäolonsa on korvaamatonta... Kielteisiä arvoja, joita en

siedä ovat kaksinaamaisuus, petturuus, selän takana juoruaminen, salaaminen, ei pysytäkään sanojensa takana. (Opiskelija 20/01)

Yksi mieleenpainuva henkilö lapsuudestani on ala-asteen luokanopettajani, joka oli jo keski-ikänsä hyvästi ylittänyt, aivan tavallinen suomalainen rouva. Kuitenkin hänellä oli ihailtavaa auktoriteettia ja rauhallisuutta kaikissa tomissaan. Hänen opettamansa arvot ja käyttäytymismallit ovat jääneet pysyvästi mieleeni vielä näihin päiviin saakka. Haluan todellakin säilyttää kaikki nuo lapsuuden aikaiset arvot kauas tulevaisuuteen ja mahdollisesti siirtää ne myös omille lapsilleni. Niiden tuomaa lisäarvoa elämälleni on mahdotonta alkaa punnitsemaan, mutta sen tiedän, että ilman niitä olisin ollut jossain vaiheessa täysin hukassa oman elämäni kanssa. (Opiskelija 21/01)

Lapsena esikuvani oli Anni Polvan luoma Tiina-hahmo, joka ei koskaan valehdellut, eikä tehnyt muutakaan moraalisesti pahaa. Muistan, kuinka määräsin itselleni saman rangaistuksen kuin Tiinakin, jos olin tehnyt jotain pahaa: pakotin itseni virkkaamaan. Todellisista ihmisistä esikuvani oli isoveljeni. Pidin siitä, että hän ei koskaan jättänyt minua pulaan, vaan puolusti viimeiseen asti. (Opiskelija 22/01)

Esikuvani on aina ollut isä, jonka kanssa vietin lähes koko lapsuuteni. Hiljainen, mutta lempeä. Ja viisas sekä maltillinen. Ei ole tarpeen kertoa enempää, sillä jokainen toivoakseni tietää ainakin unelmissaan, millainen ihminen on hyvä. (Opiskelija 23/01)

Uskonto ja politiikka taka-alalla

Elämäkatsomuksellisesti ja uskonnollisesti perheessämme ei myöskään ollut mitään kovin mullistavaa. Muistan vain sen, kun ihmettelimme veljeni kanssa kylällämme asuvaa lestadiolaisperhettä. Emme pystyneet ymmärtämään, kuinka he pärjäsivät ilman televisiota. Lapsuudestani muistan myös isäni ikivanhan mummon, joka oli

oikein himouskovainen, mutta muuten hän oli kiero kuin korkkiruuvi ja muutenkin eettisesti/moraalisesti nollatasolla. Tämäkin tapaus varmaan heikensi uskoani uskovaisten ihmisten hyveellisyyteen ja paremmuuteen. Itse en ole koskaan ollut mikään uskovainen, mutta olen silti yrittänyt uskoa johonkin, ja olla mahdollisimman hyvä muita kohtaan. (Opiskelija 24/00)

Vanhemmiltani ja mummoltani opittuja arvoja, normeja ja toimintamalleja en haluaisi mennä muuttamaan, vaan säilyttää ne aina. Yksi asia tosin on, jonka haluaisin muuttaa. Olen ilmeisesti omaksunut äidiltäni hieman äkkipikaisen toimintatavan. Usein tulee sanottua suutuksissaan mitä sattuu ja hermostun, jos kaikki ei tapahdu nopeasti ja niin kuin minä haluan. Toivon, että kehittyisin ajan myötä hieman kärsivällisemmäksi ja ystävällisemmäksi ihmiseksi. (Opiskelija 25/00)

Lapsuuteni oli vastoin käymisistä huolimatta kokonaisuutena hyvä. Mikäli olisin kohdannut samat asiat toisenlaisessa kasvuympäristössä, pitäisin lapsuuttani todennäköisesti kauheana ja sysäisin mahdolliset epäonnistumiseni sen syyksi. Näin ei kuitenkaan ole... Tänä päivänä samaiset lapsuuden koulutoverit, joita ennen sain pelätä ja koitin välttää, puhuvat minulle aivan toisin. Lapsuudesta on jäänyt jäljelle usko omaan itseän ja omiin valintoihin. Arvo, jota en koskaan soisi kadottavani. Valta ei ole arvo ainakaan minulle. Mahdollisuus muuttaa tai kehittää maailmaa parempaan on. Varsinkin jos sen mahdollisuuden myös käyttää. (Opiskelija 26/01)

Ja runomittaankin asian voi pukea

Ohjeet ohi suun sujahtivat, aiheet aivan vierestäni. Siks' en suuremmin runoile, sanoja suuria sanaile. Toteanpa tosissani, täyttä työtä tehneheni. Ajatuksia aatelleeni, ideoita ihmetelleeni.

Etiikkaani elävöitin, uusia uria utelin.
Oppeja otin oivia, tietoja täyden tusinan.
Hydyntää mie niitä aion, aikana elon etevän,

vuosina vielä vierivinä, päivinä pitkän polkuni.
(Opiskelija 27/99)

Opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia opintojaksosta

Opiskelijat ovat ottaneet opintojakson omakseen. Pääasiassa palaute on myönteistä ja kiittävää. Vaikka suorittaminen joskus tuntuu sekä henkisesti että fyysisesti rankalta, lopputulema on kokemukseni mukaan aina ollut myönteinen. Kehittämisehdotuksia ei näiden vuosien aikana ole tullut kovin paljon, ellei niiksi lueta esimerkiksi sitä, että kontaktiopetusta toivotaan enemmän, aikaa keskusteluille pitäisi varata lisää ja ehkä välillä olen antanut tehtäviä kosolti, vähempikin olisi riittänyt – ainakin niille, joiden vahvuuksiin vapaan tekstin tuottaminen ei kuulu. Tehdyksi – pääasiassa hyvin tehdyksi – ne ovat kuitenkin suurimmalla osalla tulleet. Kaikki eivät ole malttaneet perehtyä tausta-aineistoon. Osin kirjallisuus on ollut vaikeasti saatavissakin, kun painokset ovat loppuneet.

Hankalaa, raastavaa, vaikeaa...

Opintojakson suorittaminen tuntui juuri siltä, mitä siltä odotinkin. Hankalalta, haastavalta ja raastavalta. Kirjojen lukeminen oli ehkä pahinta. Tekstiin ei pystynyt keskittymään, se tuntui turhalla ja merkityksettömältä. Jonkinlaisen otteen sain Lennart Koskisen kirjasta Mikä on oikein. Sen lukeminen sujui loppujen lopuksi hyvin. Muista kirjoista en kyennyt lukemaan juuri muuta kuin esipuheen.

Luonnollisesti kirjoittamisen aiheesta, johon ei tunne pienintäkään mielenkiintoa, on raastavaa. Ajatuksia, joita ei ikinä ajattele, on yritettävä puristaa paperille. Ei opintojakso kuitenkaan missään nimessä hukkaan mennyt. Opin paljon. Ehkä nyt tiedostan joidenkin ajatuskuvioideni olevan itse asiassa etiikkaa. Ehkä myös tunnen itseäni nyt jonkin verran paremmin. Myös kirjoittamisesta oli hyötyä. En kuitenkaan jatkossa aio koskea etiikan

kirjoihin pitkällä tikullakaan – jollei ole pakko.
(Opiskelija 28/02)

Tämä opintojakso tuntui vaikealta, koska sain kirjastosta vain Lennart Koskisen kirjan. Netistä yritin myös tietoa hakea, mutta sekin oli vaikeaa. Opin tuntemaan hiukan enemmän itseäni ja opin tunnistamaan etiikan tasot. Kyllä varmaan tulee enemmän kiinnitettyä huomiota etiikkaan, sillä mielenkiintoista se on.
(Opiskelija 29/01)

Parasta antia ovat yhteiset keskustelut eri teemoista

Parasta antia kurssissa ovatkin ehdottomasti olleet laajat, useaa näkökantaa edustavat keskustelut. Omien ammattieettisten aihealueiden ja erikoiskysymyksiä esittely oli myös antoisa ja tarjosi ainakin minulle mahdollisuuden havainnoida eri alojen lähestymistapoja asioiden syvimpään olemukseen. Sosiaali- ja terveysalan sekä humanistisen alan opiskelijat erottuivat (yllätys, yllätys) ihmisläheisemmällä, yksilötasolta lähtevällä ajattelutavallaan mm. tekniikan ja hallinnon edustajista, kuten olettaa saattoikin. Ammattietiikan kentällä kaikenlaiset lähestymistavat vuoropuhelun syntymiseksi ovat kuitenkin tarpeen. (Opiskelija 30/01)

Tutustuminen itseensä

"Opintojakso pisti miettimään toden teolla omaa arvomaailmaa. Totta kai se oli mielenkiintoista ja osittain palkitsevaa. Minulle se jopa avasi uusia ovia päätöksentekoihin. Kurssi oli erittäin laaja, ehkä vähän turhankin laaja. Tenttiosuus vaikutti aluksi ihan oikeutetulta, mutta ehkä olisi parempi tehdä kirjoihin perustuvia tehtäviä muiden tehtävien lisäksi. Näin ei tarvitsisi tentata erikseen. (Opiskelija 31/01)

Mielestäni opintojakso oli ihan mielenkiintoinen. Suorittamiseen olisi mielestäni riittänyt pelkät

tehtävät, sillä niissäkin oli oma hommansa. Kurssi oli itselleni hieman vaikea, koska en oikein ole "pohtijatyyppiä". Kirjallisuudesta sen verran, että Ammattien ja ansaitsemisen etiikka -kirja oli mielestäni liian vaikealukuinen. Kirja soveltuisi paremmin aihetta enemmän opiskelleille.
(Opiskelija 32/00)

Ammattietiikan opintojakso antoi minulle paljon ajattelemisen aihetta. En tavallisesti pahemmin pohdi omia eettisiä tai ammattieettisiä käsityksiäni. Ne vain ovat olemassa jossakin aivojeni sopukoissa. Kurssi kuitenkin pisti minut miettimään asioita hieman syvemmin. Emme ole koulussa käsitelleet oman alamme eettisiä kysymyksiä, joten oli erittäin hyödyllistä ottaa selvää niistä. Ehkä aikaisemmin en ole käsittänyt, kuinka paljon etiikka merkitsee meidän jokapäiväisessä elämässämme. Se ohjaa toimintaamme ja tekojemme suuntaa. Jos etiikka ei ole muovautunut oikeanlaisessa ympäristössä, se voi vääristyä ja saada ihmisen tekemään esimerkiksi rikollisia tekoja. Etiikan merkitystä ei tule väheksyä. Nykyään maailmassa on niin paljon vääryyttä, että eettisistä kysymyksistä ei tule pulaa." (Opiskelija 33/00)

Tehtävät veivät mukanaan

Portfolioon liitettävien tehtävien tekeminen tuntui melko haastavalta ja työ tuntui välillä melko raskaalta. Kun tehtävien tekemisen makuun pääsi, oli vaikea lopettaa. Sitten tuli kirjoitettua pitkiä päiviä. Jotkut tehtävistä olivat todella laajoja ja niistä olisi saanut vaikka kuinka paljon tekstiä. Asioita tuli pohdittua paljon ja katsottua monelta kantilta. Kunnolla tehtyjen tehtävien avulla tuli opittuakin monia asioita. Aluksi oli hyvää kertausta, että mitäs se etiikka nyt tarkoittikaan. Uskonnon asioita ei ole tullut ajateltua lukion jälkeen lainkaan, joten pieni kertaus niihin oli ihan paikallaan. Opintoviikkoihin nähden työn määrä tuntui suurelta. Tenttikysymykset olivat vaativia ja niitä oli paljon. Valmiiksi tehdystä portfolioista olisi ollut apua kokeeseenkin. En ole ennen opiskellut

kesällä, mutta kyllähän tämä kannatti, vaikka välillä tuntuikin, ettei tämä ikinä tule valmiiksi.

(Opiskelija 34/01)

Lopussa kiitos seisoo

Kontaktitunnit olivat mielestäni mielenkiintoisia. Oli hyödyllistä kuulla erilaisten ammattien eettisistä kysymyksistä. Muutenkin tunnit olivat vapaamuotoisia ja rentoja ja kuluivat nopeasti. Ehkä kontaktiopetusta olisi voinut olla enemmän ja harjoituksia vähemmän. Tentti oli mielestäni aivan liian pitkä, sillä olin jo istunut kahdeksasta neljään koulussa. Kysymykset olivat niin laajoja, että minulta olisi mennyt päivä niiden täydelliseen vastaamiseen. Kaiken kaikkiaan minulle jäi opintojaksosta hyvin positiivinen kuva.

Ryhmämme oli mukava ja kaikki sujui hyvin. Kiitos kivasta kurssista ja hyvää syksyn jatkoa!
(Opiskelija 35/00)

Tunnit olivat mukaansa tempaavia. Sinulla on hyvä ote tuntien pitoon! Aikaa keskusteluille olisi saanut olla enemmän. Varmasti vaikutusta oli sillä, kun tunneilla oli kaksi ryhmää, jotka eivät kovin paljon ole tekemisissä keskenään. Se toi jonkinlaista jännitettä tilanteeseen ja omien mielipiteiden ilmaisuun. Kun kontaktitunteja oli niin vähän, jäi liian paljon oman työskentelyn varaan. Kiitos kurssista, kyllä ajatuksia heräsi ja jäi mieleen hautumaan. (Opiskelija 36/00)

Opettajana – ilo opettaa

Minulla on ilo opettaa sellaista asiaa, josta itse olen todella vilpittömästi kiinnostunut ja innostunut, johon haluan paneutua ja josta on tietämystä, osamista ja ajatuksia jakaa opiskelijoilleni – ainakin omasta mielestäni. Olen onnellinen tästä mahdollisuudesta. Ammattietiikka on yksi näistä kiehtovista teemoista. Ehkä se johtuu siitä, että pitkän työurani aikana erilaisissa – erityisesti opiskelijaohjaajan – tehtävissä olen sinisilmäisenä maalaistytönä useita kertoja joutunut silmäkkäin elämän realiteettien

kanssa. Tai kenties se johtuu siitä, että pidän hankalista, haasteellisista ja vaikeista tehtävistä. Syy voi tietysti olla sekin, että elämäni varrella olen joko hypännyt tai sattumoisin joutunut hyppäämään "suureen tuntemattomaan". Olipa syy mikä tahansa, etiikka, ammattietiikka ja ihmisten arkipäivän etiikka on vienyt minut mukanaan vuodesta toiseen.

Kun opintojaksoa pääsee itse suunnittelemaan ja vastaa sen toteuttamisesta, eteen avautuu mahdollisuuksien aarreaitta. Opintojakson voi muokata niin sisällöllisesti kuin toteutuksellisesti sellaiseksi kuin itse haluaa. Toivoa tietysti sopii, että opiskelijat opintojakson markkinointivaiheessa tarttuisivat koukkuun kerta toisensa jälkeen ja olisivat tyytyväisiä kurssin suoritettuaankin. Silloin kun opiskelijat "äänestävät jaloillaan", kuten he ovat tehneet ja tekevät edelleen vapaasti valittavien opintojen suhteen, kohderyhmä on pidettävä koko ajan mielessä. Kokemuksesta tiedän jo kohderyhmäni – kaikkien 21 koulutusohjelman ja vielä avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat. Parin kolmenkymmenen opiskelijan ryhmä koostuu eri alojen opiskelijoista, nuorista tai vähän iäkkäämmistä naisista ja miehistä. Työelämätausta on kovin erilainen, samoin perhesuhteet, harrastukset ja mitä kaikkia niitä onkaan, joiden perusteella kuulumme eri ryhmiin.

Ei aina sitä samaa

Kun pariin kolmeen kertaan vuodessa vetää saman opintojakson, pelkona on tietysti se, että rutinoituu, alkaa kiertää kehää ja toistaa itseään. Jotta motivaatio ja innostus pysyvät yllä ja jotta se näkyy opiskelijoille, joka kierroksella kehitän opintojaksoon jotain uutta, muutan harjoitustehtäviä tai keksin uudenlaisia toteutustapoja. Sisältöjäkin voi vaihdella. On hyvin todennäköistä, että jos itse on innostunut, on helppo vetää mukaansa nekin opiskelijat, jotka ovat tulleet opintojaksolle vain niiden kahden opintoviikon toivossa.

Ammattietiikassa käsitellään usein hyvinkin vakavia ja syvällisiä asioita; ilmapiiriin tulee olla vapaa ja rentoutunut. Miten sellainen saadaan aikaiseksi?

Hyvin paljon ilmapiiri riippuu opiskelijoista, mutta olen sitä mieltä – edelleenkin, että opettaja joko "pelastaa tai tuhoaa" koko opintojakson toteutuksen. Ehkä me voimme ns. tavallisista asioista puhua, vaikka tunnelma opetustuokioissa ei niin vapautunut olisikaan. Silloin kun käsitellään isoja, henkilökohtaisiakin asioita, keskustelusta ei tule mitään jännittyneessä ja jäykässä ilmapiirissä. Opetustilanteissa pistän persoonani peliin. Olen yksi joukosta – en karttakepin kanssa kateederin takana seisova, tuomioita jakava "tiukkapipo".

Nuoret ovat rohkeita ja ennakkoluulottomia

Nykynuoret osaavat keskustella. He tuovat rohkeasti esille omat näkemyksensä ja kokemuksensa. Usein huomaan itsekseni ihmetteleväni, kuinka he voivatkin tuoda uudessa ryhmässä esille niin kipeitä ja henkilökohtaisia asioita. Omien ajatusten pukeminen sanoiksi ei tuota vaikeuksia. Ryhmän hiljaisimpien ja ujoimpienkin kielenkantimet avautuvat viimeistään kolmannella kerralla. Tunnelmat opetustuokioissa vaihtelevat teemojen, esille tulevien mielipiteiden ja ajatusten mukaisesti – välillä liki itketään ja kohta jo nauramme kippurassa. Joskus on huolehdittava siitä, ettei "mopo karkaa kokonaan käsistä".

Kerta toisensa jälkeen huomaan yhä huolellisemmin ja tarkemmin pohtivani asioita. Ryhmän erilaisuus on rikkaus, koska sen vuoksi saamme vilkasta keskustelua aikaiseksi. Huomaamme, että tuota teemaa voi lähestyä noinkin. Tätä emme huomanneetkaan. Joskus mietin, miten on mahdollista, että nuoret ovat minua konservatiivisempia joissakin asioissa. Toisekseen joskus tulen myös miettineeksi sitä, mikä onkaan sukupolvien kuilu välillämme – kuin olisimme eri planeetoilta, mutta kuitenkin tulemme hyvin toimeen keskenämme.

Kasvattajako vaikei siltä tunnukaan

Pääaineeni yliopisto-opinnoissa oli kasvatustiede ja olen työskennellyt jo yli kaksi vuosikymmentä "kasvattajana". En kuitenkaan koe itseäni oikeastaan kasvattajaksi. Tunnen enemmänkin olevani tukija, kannustaja, ohjaaja, rinnalla kulkija – "opomainen ajattelumalli". Tiedän, että opettajalla on valtaa, jopa vaikutusvaltaa, kuten Ilma Tahvanainen omassa artikkelissaan toteaa. Tottahan se on. Tärkeää on, että valtaa osaa käyttää oikein – eettisestikin oikein. Ammattien etiikan -opintojaksolla tulee monesti esille se, kuinka me opettajat toimimme. Emme aina niin ammattieettisesti. Koeitan olla varovainen, mutta en liian varovainen.

Kysymykset, joita olen huomannut pohtivani, muodostuvat esimerkiksi siitä, voinko ilmaista ja miten voin ilmaista oman mielipiteeni asioissa, joista ei ehkä välttämättä edes puhuta. Jos otan jonkin teeman esille ja ilmaisen mielipiteeni, tarkoittaako se sitä, että olen ohjannut oppijoitani harhapoluille vai oikealle tielle. Pystynkö suorittamaan arvioinnin niin, että suhtaudun mahdollisimman objektiivisesti opiskelijoiden tuotoksiin. Jos opiskelija on eri mieltä kanssani, se ei saa merkitä sitä, että arvosana on heikompi kuin opiskelijalla, jonka ajatukset myötäilevät omia näkemyksiäni – tai päinvastoin.

Politiikka, uskonto, seksi – ja mitä kaikkea niitä onkaan, joista olisi parempi olla puhumatta. Vai olisiko? Etiikan ja ammattietiikan opinnoissa kaikki asiat ovat sellaisia, jotka saattavat nousta esille, pohdittavaksi, väiteltäväksi, mietittäväksi. Voi olla, että jokin asia jää opiskelijalle tai minulle pintaan vielä opetustuokion jälkeenkin – siitäkin huolimatta, että yritämme yhdessä purkaa paineet ennen päivän päättämistä. "Nollaaminen" on tuikeksi tärkeää.

Mielenkiintoista, haastavaa, monivivahteista on etiikka ja ammattietiikka niin teoriassa kuin käytännössäkin – erityisesti käytännössä arkipäivän etiikan esimerkein. Ammattikorkeakoulussa olemme koulutautumassa ja kasvamassa ammattiin ja ammattialoille. Työ ja oma elämä nivoutuvat tiukasti yhteen. Ammattikorkeakoulussa, jos missä, etiikan opetus on yksi tärkeä osa-alue, joka antaa valmiuk-

sia selviytyä valmistumisen jälkeen työelämän kiperissäkin tilanteissa. Miksi ei siis enemmän etiikkaa ja ammattietiikkaa ammattikorkeakouluun?

Lähteet

Koskinen, L. 1995. Mikä on oikein. Etiikan käsikirja.

Juva: WSOY.

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden

kirjoitelmat ammattietiikan opintojaksoilta v. 2000,

2001, 2002.

Vuorinen, J. Tässä julkaisussa.

Ammatillisiksi opettajiksi opiske- levien kasvatustietoisuuden eettisiä sisältöjä empiirisen tutkimuksen valossa

Ilma Tahvanainen

1 Johdanto

Artikkeli perustuu kasvatustieteen väitöskirjaani *Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillisen opettajankoulutuksen aikana* (Tahvanainen 2001). Nostan siitä esiin tässä yhteydessä relevantteja kasvatustietoisuuden eettisiä sisältöjä. Artikkelin ei sisällä väitöskirjaani nähden uutta empiiristä aineistoa vaan siitä valikoitua ja tiivistettyä tekstiä.

Tutkimukseni tehtävänä oli tutkia kasvatustietoisuutta ja sen kehittymistä ammatillisen opettajankoulutuksen aikana. Siten se valottaa osaltaan ammatilliseksi opettajaksi kasvun prosessia. Ammatillista opettajankoulutusta edusti käsi- ja taideteollisuusalan opettajankoulutus. Tutkimus toteutettiin nykyään Hämeen ammattikorkeakouluun kuuluvassa Wetterhoffin käsi- ja taideteollisuusopettajaopistossa (nimi tutkimusajankohdan mukainen). Tutkimusryhmään kuului 15 päätoimista opiskelijaa, jotka osallistuivat teemahaastatteluun kolme kertaa opiskelun aikana: opiskelun alussa, puolivälissä ja lopussa. Analysoin aineiston aineistolähtöisesti ja yksilökohtaisesti seuraten teemojen merkityssisällöissä tapahtuvaa yksilöllistä kehittymistä opettajankoulutuksen aikana.

Käsittelen aluksi kasvatustietoisuuden ilmiötä ja käsitettä ja sen jälkeen empiirisen tutkimuksen tuloksista valikoituja eettisesti sävyttyneitä sisältöjä. Edellinen painottuu kehittämääni kasvatustietoisuuden malliin. Sen rakentamisen lähtökohtana olleet tutkimukselliset lähtökohdat jäävät vähemmälle huomiolle. Jälkimmäisessä korostuvat oman tutkimukseni tulokset. Niiden tarkastelu aiemman kansainvälisen ja kotimaisen tutkimuksen valossa jää lyhyiksi viittauksiksi. Lopuksi esitän kokoavan yhteenvedon kasvatustietoisuuden kehittymisen suunnista opettajankoulutuksen aikana.

2 Kolme lähestymistapaa kasvatustietoisuuden käsitteeseen

Miksi opettajan kasvatustietoisuus on tärkeä ja miksi sitä on tärkeää tutkia? (ks. Tahvanainen 2001b). Kysymykseen voidaan lähteä vastaamaan analysoimalla ensin itse kysymystä. Vastaus muodostuu erilaiseksi sen mukaan, miten käsitettä "kasvatustietoisuus" luetaan. Ensinnäkin voidaan painottaa sanan alkuosaa, kasvatustietoisuus. Onko myös ammatillinen opettaja kasvattaja? Eräissä tuoreissa raporteissa tähän on otettu kantaa ja vastattu myönteisesti. Tulevaisuuden opettaja, siis myös ammatillinen opettaja, on niiden mukaan kasvattaja (Honka, Lampinen & Vertanen 2000, 43, 126, 144; Niemi & Tirri 1997, 45; Luukkainen 2004, 217). Syrjäläisen (2004) mukaan yksi keskeinen muutos [peruskoulun] opettajan työssä liittyy lisääntyneeseen kasvatustietoisuuteen. Myös omaan tutkimukseeni osallistuneet opettajaksi opiskelevat näkivät ammatillisen oppilaitoksen opettajan kasvattajana.

Tiilikkala (2004a, 223, 230–242) tuo esiin sen, miten kasvatustietoisuuden toiminnan osuus ammatillisen opettajan työstä on vaihdellut eri aikoina ja on erilaista eri aloilla. Yhteistä tutkituille opettajaryhmille on kuitenkin se, että opettajat haluavat kasvattaa opiskelijoitaan selviytymään elämästä ja että 1980-luvulla alkanut kasvatustietoisuuden toiminnan osuuden lisääntyminen toisen asteen opettajan työssä on jatkunut 1990-luvulla. Jotkut opettajat kertovat samasta suuntauksesta myös opisto- ja am-

mattikorkea-asteella. Opettajien tulkinnat ammatillisesta opettajuudesta toisella asteella ja ammattikorkeakoulussa eroavat kuitenkin toisistaan 1990-luvulla. Toisen asteen opettajat kokevat opettajuuden kasvatuksena ja ammattikorkeakoulun opettajat vuorovaikutuksena. Tutkittujen alojen ammattikorkeakoulujen opiskelijat ovat yleensä aikuisia, jolloin kasvatustietoisuuden osuus on vähäisempää kuin toisella asteella ja opettaja pystyy keskittymään paremmin ammatin opettamiseen.

Ajatuksia herättävä on Tiilikalan (2004b) esittämä kysymys siitä, onko sekä ammatillisuus että kasvatustietoisuus häviämässä ammatillisesta opettajuudesta. "Opettajan ei enää tarvitse olla ammatillinen asiantuntija, jos ammatillisuus ja ammattialan erityisyys halutaan häivyttää. Kasvatustietoisuutta ei enää tarvita, jos ammatillisesta opettajasta tulee yleispedagogi tai tuutor, joka mahdollistaa itseohjautuvan oppimisen ja dialogin verkossa. Opettajan ei tarvitse enää olla ammattialansa asiantuntija. Riittää, kun hän on pedagoginen asiantuntija ja oppimiskokemusten mahdollistaja."

Mitä kasvatustietoisuudella ja kasvatustietoisuudella sitten tarkoitetaan? Olipa ammatillinen opettaja missä oppilaitosmuodossa tai millä tasolla tahansa, hänen tulee pohtia opettajuutensa ja siihen sisältyvän kasvatustietoisuuden luonnetta ja laatua – sitä, mitä se juuri hänen kohdallaan merkitsee. Ammatillisessa opettajankoulutuksessa opiskelevat eri alojen ja tasojen opiskelijat pohtivat kysymystä äskettäin Opettaja kasvattajana -opintojaksolla ja löysivät esimerkkejä kasvatustietoisuudesta aina yliopisto-opetuksen tasolle asti. Tiilikkala (2004a, 229) esittää ammatillisen opettajuuden kasvatustietoisuudessa olemiseksi, jossa tavoitteena on opiskelijan persoonallisen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen. Ammatillinen opettajuus rakentuu kasvatustietoisuudessa kasvatustietoisuuden maailman ja työn maailman välimaastossa.

Jos edellä esittämässäni kysymyksessä painotetaan kasvatustietoisuuden loppuosaa, tietoisuutta, rinnastuu se helposti sellaisiin viime vuosikymmenenä muodissa olleisiin tutkimuskohteisiin kuten opettajan ajattelu, reflektiivisyys ja opettaja oman työnsä tutkijana. Näkemykset nykyajan ja tulevaisuuden opettajuudesta perustelevat opettajan tietoisuuden suurta merkitystä. Se, miten opettaja tiedostaa

itseensä ja omaan toimintaansa, oppilaisiinsa, työhönsä ja ympäristöönsä liittyviä seikkoja sekä omia käsityksiään, on niiden valossa epäilemättä ensiarvoisen tärkeää (vrt. Luukkainen 2004, 191, 306, 310).

Opettajuuteen liittyvät tarkastelut voi ryhmittää kahden lähtökohdan ympärille. Nämä ovat muutos ja opettajan työn eettinen luonne. (Uusikylä & Atjonen 2000, 178.) Jo vanhastaan on nähty opettajan työn alati muuttuva luonne. Kasvatustilanteet eivät toistu milloinkaan samanlaisina. Sen vuoksi Hollo (1939) jo kuusi – seitsemän vuosikymmentä sitten puhui kasvatuksellisesta näkemisestä, jonka Suoranta (1997, 147) nosti kirjassaan esiin. Jokaisen kasvattajan on pohdittava kasvatuksellisten tekojensa laatua, merkitystä ja kohdallisuutta. Kasvun peruskysymyksiin ei ole ajatonta ja aina pätevää ratkaisua, vaan on olemassa monia kasvatettavan parhaita. Muun muassa edellisistä syistä opettajan tulisi olla oman työnsä tutkija ja kehittäjä ja reflektiivinen ajattelija. Hänen tulisi pyrkiä tiedostamaan oman toimintansa taustafilosofiaa (Aho 1998, 23, 26; Niemi 1999).

Nykyaikana ja tulevaisuudessa opettajan tehtävä nähdään kuitenkin vielä aiempaa laajempaan. Opettajan odotetaan osallistuvan aktiivisesti ja kriittisesti yhteiskunnan ja ympäristön toimintaan jopa globaalisti (Luukkainen 2000, 98). Häneltä odotetaan myös kykyä kohdata tulevaisuus (Luukkainen 2004, 281–282). Näissä yhteyksissä opettaja on alettu viime vuosina nähdä kriittisenä muutosvoimana, muutosagenttina, visionäärinä ja transformatiivisena intellektuaalina. Muutoksen, globalisoitumisen ja opettajan autonomian lisääntymisen aiheuttamien vaatimusten vuoksi voidaan Patrikaisen (2000) tavoin kysyä, onko opettajan ammatti maailman tärkein eettinen ammatti. Opettajan eettinen vastuu liittyy Kansasen (1992, 71–77; 1996) mukaan suureksi osaksi toimenpiteitä koskeviin päätöksiin ja valintoihin, joita hän joutuu työssään jatkuvasti tekemään.

Edellä mainituissa rooleissa opettaja ei saisi kuitenkaan olla vain ulkopuolelta tulevien vaatimusten ja reformien toteuttaja vaan koulun pedagogisista tarpeista lähtevien uudistusten keksijä ja toteuttaja (Syrjäläinen & Värri 2004). Värri (emt.) kiteyttää asian loistavasti: "Opettajankoulutuksen ideaalina

on oltava kriittinen intellektuelli, jolla on myös sydän paikallaan. Suoranaisesti ohjelmanjulistukseksi voisi asettaa sen, että tulevat opettajat kykenevät ammattitaitoisesti ja omasta perinteestään tietoisina argumentoivaan keskusteluun oman aikamme kasvatuksesta ja koulutuspolitiikasta. Tavoitteeksi voisi asettaa, että he oman koulunsa kehittäjinä ovat autonomisia kasvatuksen ammattilaisia ja tarvittaessa kykeneviä kasvatuksellisten arvojen puolustamiseen silloin, kun vierasperäiset ja välineelliset päämäärät uhkaavat niitä."

Kolmas tapa vastata esittämäni kysymykseen on ottaa kasvatustietoisuuden käsite sellaisenaan. Mitä se siis tarkoittaa? Mistä kasvattaja on tietoinen silloin, kun hän on kasvatustietoinen? Hirsjärvi (1997, 60) määrittelee kasvatustietoisuuden seuraavasti: "Kasvatustietoisuus, suppeasti ymmärrettynä, viittaa siihen kasvattajan tajunnan tilaan, jolle on tyypillistä tietoisuus toimimisesta kasvattajan tehtävässä ja tietoisuus tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuus on aina henkinen muodoste ja sen laatu ilmenee mm. kasvatusteoisissa ja kasvatustoiminnassa." Wileniuksen (1975) mukaan kasvatustieto on tietoisuutta kasvatuksen päämääristä, kasvatustilanteesta ja kasvatustietoisuudesta. Jos joku vierastaa sanoja kasvatustieto ja kasvattaja, voidaan edellisissä määrittelyissä niiden paikalle hyvin vaihtaa sana opettaja ja opettajuus. Kari (1996) käyttääkin käsitettä opettajatietoisuus. Edellisissä määrittelyissä mainittujen asioiden tiedostaminen kuuluu selkeästi opettajuuden ydinalueelle. Kasvatustietoisuuden käsitettä tarkastelen seuraavassa lähemmin.

3 Kasvatustietoisuuden malli

Kehittelemääni kasvatustietoisuuden malliin sisältyvät seuraavat keskeiset kysymykset ja lähtöpremissit kasvatustietoisuuden olemuksesta:

1. Tietoisuus on erityisesti ihmisen ominaisuus; ihminen on tietoisuuden 'kantaja'.

Siksi tietoisuutta ja kasvatustietoisuutta tarkasteltaessa täytyy ottaa huomioon tarkastelun taustalla oleva ihmiskäsitys. Tutkimuksessani otin lähtökoh-

daksi Lauri Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen, jossa keskeistä on ihminen kokonaisuutena. Ihminen on erilaistunut kokonaisuus, jonka olemuspuolet ovat kehollisuus, tajunnallisuus ja situationaalisuus. Kehollisuus tarkoittaa elämää toteuttavien ja ylläpitävien orgaanisten prosessien kokonaisuutta. Tajunnallisuus on merkityskokemusten kehkeytymisen, olemassaolon ja toimivuuden taso ihmisessä. Situationaalisuus tarkoittaa ihmisen (tai oikeammin tajunnallisuuden ja kehollisuuden) suhteutuneisuutta omaan elämäntilanteeseensa. Rauhalan mukaan tajunta on lujasti ankkuroitunut toisiin ihmisen olemuspuoliin. Siksi ihmisen tajuntaa (ja tietoisuutta sen osana) ei voida tarkastella irrallaan ihmisen kokonaisuudesta. (Rauhala 1995, 85–86.)

2. Tietoisuudella on jokin yleinen olemus, joka on riippumaton siitä, mihin tietoisuus kohdistuu tai mikä on tietoisuuden sisältö.

Tietoisuuden olemus on mielellisyys, joka sisältää myös intentionaalisuuden. Tähän päädyin lähestymällä tietoisuuden olemusta ja empiiristä 'mittaamista' lähinnä Husserlin ja Heideggerin ajatuksiin perustuvan eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta Lauri Rauhalan kehittämässä muodossa. Rauhala pyrkii tekemään tajunnan (jonka osa tietoisuus on) ongelmaa käsitettäväksi merkityksen konstituution problematiikasta käsin. Tajuntaa voidaan yleisesti luonnehtia kokemisen kokonaisuudeksi. Kokemuksella tarkoitetaan ihmisen erityyppistä ja eritasoista mielellistä suhdetta maailmaan tai omaan itseensä. Kokemus on olemassa vain erilaatuisina ja selkeydettään eritasoisina merkityksinä (Rauhala 1995, 42, 102). Intentionaalisuus tarkoittaa tajunnallisen kokemuksen ominaisuutta viitata johonkin itsensä ulkopuoliseen kohteeseen eli tarkoitteeseen. Kun koemme jonkin merkityksen, sisältyy tähän tajunnantilaan yleensä myös tietoisuus siitä, mitä se tarkoittaa tai käänteisesti puhuen, mistä se on. Tietoisuus on siis tietoisuutta jostakin ja sillä on tietty sisältö. Eräiden fenomenologioiden mukaan intentionaalisuus ei yksin riitä tajunnan olemuksen määrittelyksi, koska tajunnassa voi olla myös kokemusta, joka ei kohdistu mihinkään. Tästä syystä Rauhala on ottanut käyttöön uudissanan mielellisyys. (Rauhala 1995, 44–45, 91.)

3. Tietoisuudella on aina jokin sisältö, ja useimmiten se kohdistuu johonkin. Ihmisen tietoisuuden sisällöt ja kohteet ovat lukemattomat.

Tässä on kysymys kasvatustietoisuudesta, jossa edellisen perusteella on kysymys kasvatukseen liittyvistä merkityssuhteista. Seuraavassa tarkastelen lyhyesti kasvatustietoisuuden osa-alueita Wileniuksen ja Hirsjärven mukaan.

Kasvatustietoisuutta voidaan lähestyä siitä tosi-seikasta käsin, että kasvatustapahtuman kulun määräävät tietoiset subjektit. Kasvatus on inhimillistä tavoitteellista, intentionaalista toimintaa, joka on luonteeltaan käytännöllistä (Hilpelä 1982, 10–82). Wilenius (1975; 1990) tarkastelee kasvatusta kasvatustoimintana, jota ohjaa kasvatustieto. Kasvatustoiminnan tarkasteluun hän ottaa lähtökohdaksi toiminnan filosofian, erityisesti siihen liittyvän käytännöllisen päättelyn ajatuksen. Sen perusteella hän määrittelee kasvattajan kasvatustiedon ensi sijassa tiedoksi oman toimintansa päämääristä, tilanteesta ja menetelmistä. Kasvatustieto on aristotelisessä mielessä käytännöllistä tietoa, tekijän tietoa. Se on inhimillisen toiminnan osa, joka ohjaa ja säätelee tätä toimintaa.

Nämä kasvatustiedon kolme osa-aluetta tulee Wileniuksen mukaan ymmärtää laajasti. Niinpä päämäärätieto on tietoa inhimillisen kasvuprosessin yleisestä rakenteesta ja lainmukaisuuksista, siinä vallitsevasta kasvutilojen seuraannosta eli sanan laajassa mielessä kehitysantropologista tietoa. Sen oleellinen osa on kehityspsykologinen tieto, mutta siihen sisältyy myös tieto ihmisen fysiologisesta kehityksestä. Kehitysantropologisen tiedon taustalla on aina jokin ihmiskäsitys – ihmisen 'esiymmärtäminen', ennakkokäsitys siitä, mitkä ovat ihmisen oleellisia piirteitä ja mikä on näiden piirteiden ontologinen luonne. Kasvattaja joutuu siten muodostamaan jonkin peruskäsityksen ihmisestä, 'ihmisen olemuksesta'. Kasvatuspäämäärä edellyttää myös käsitystä siitä, millainen on se yhteiskunnallinen tilanne, jossa kasvava joutuu elämään ja toimimaan ja johon hän joutuu toiminnallaan vastaamaan. Tämä edellyttää kasvattajalta futurologista tietoa. Päämäärätietoon kuuluu myös tieto omien kasvatettavien kehityspyrkimyksistä ja tarpeista, yleisen ihmisyyden toteutumisesta näissä yksilöissä heidän erityisten edel-

lytystensä pohjalta sekä tieto siitä, mikä on todennäköinen yhteiskunnallinen tilanne, johon juuri nämä kasvavat joutuvat.

Tilannetieto on tietoa kasvutilasta ja tilanteesta (yleisesti sanottuna maailmantilasta), johon kasvatajan toiminta kohdistuu ja jossa se pyrkii saamaan aikaan muutoksen. Se on toisaalta tieteellistä tietoa kasvutapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja toisaalta tietoa tiettyjen kasvavien yksilöiden konkreettisesta kasvutilasta ja tilanteesta, johon tieteellistä tietoa sovelletaan.

Menetelmätieto on tietoa kasvatusmenetelmästä, joka on annetussa tilanteessa tarvittava kasvuvirike tai saa aikaan kasvuvirikkeen (miten erilaiset teot, tilanteet ja opetussisällöt vaikuttavat kasvuvirikkeinä). Toiseksi se edellyttää inhimillistä kykyä, jota Wilenius nimittää Steinerin mukaan toiminnalliseksi mielikuvitukseksi. Menetelmätiedolla ei tarkoiteta vain jotakin 'tempputietoa', didaktiikkaa ahtaassa mielessä. Menetelmätietoon kuuluu tieto opetussisällöistä, tieto itsestä kasvattajana eli itsetiedostus sekä tieto menetelmistä laajassa merkityksessä (Wileniusta tulkiten).

Wileniuksen näkemykset ovat olleet myös Hirsjärven (1980, 19–20; 1981, 51–52; 1997, 61–62) tutkimusten eräänä lähtökohtana. Hänen näkemystään tiivistäen kasvatustietoisuuteen kuuluvat a) käsitykset kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä, b) käsitykset kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä inhimilliselle kasvulle ja c) käsitykset kasvu- ja kehitystapahtuman yleisistä lainmukaisuuksista ja ihmisen olemuksesta (ihmiskäsitys).

4. Tietoisuus rakentuu jollakin tavalla riippumatta siitä, mikä on tietoisuuden sisältö.

Tietoisuuden *rakenteen* peruskäsitteitä eksistentiaalisen fenomenologian mukaan ovat merkityssuhde, horisonttibaasis ja maailmankuva. Merkityssuhteet muodostavat verkostoja, joista maailmankuvamme ja käsitykset itsestämme syntyvät. Ihmisyksilön kokemisen kokonaisuutta Rauhala kutsuu subjektiiviseksi tai yksilölliseksi maailmankuvaksi, jolla hän tarkoittaa kaikkea sitä, mitä maailma merkitsee ihmiselle. Sillä ilmaistaan se, että todellisuus käsitetään

tajunnassa merkityksinä. Tajunta on merkitysten kehkeytymisen, niiden keskinäisiin suhteisiin asetumisen ja niiden jatkuvan muuttumisen prosessi. (Rauhala 1995, 48–49.) Keskeisiä tajunnan organisoitumista kuvaavia piirteitä ovat organisoitumisprosessin jatkuvuus, hierarkkisuus ja yksilöhistoriallisuus. Yksilö ottaa vastaan ja tulkitsee jokaisen uuden aineksen joksikin merkityssuhteeksi vanhan jo olemassa olevan tajunnan sisältöaineksen (horisonttibaasis) avulla. Olemassa oleva vanha yksilöhistoriallisesti kerrostunut kokemustausta toimii siten itseensä suhteuttavana, sopeuttavana ja tulkitsevänä ymmärtämisyhteytenä. (Rauhala 1995, 80–81.)

5. Ihmisen tietoisuutta ei voida nähdä eikä tutkia missään sellaisenaan erillisenä, vaan se ilmenee jotakin kautta.

Miten tai minkä kautta tietoisuus on tai ilmenee, toisin sanoen, mitkä ovat *tietoisuustoiminnot*? Weckrothin (1988) jaottelua mukailien tietoisuustoiminnot (tai kokemuslaatuja) ovat esimerkiksi: a) sisäiset toiminnot: havaitseminen, ajattelu, tunteet, tahto ja b) praktinen toiminta.

6. Tietoisuus muuntuu ja kehittyy jatkuvasti ajan mukana.

Mihin suuntiin tietoisuus voi kehittyä? Kasvatustietoisuuden kasvun suuntia ovat esimerkiksi:

- Ajallinen tietoisuus: menneisyys – nykyisyys – tulevaisuus. Kasvatukseen liittyvien ilmiöiden tiedostaminen historiallisessa ja tulevaisuuden perspektiivissä.
- Avaruudellinen tietoisuus: lähiympäristö – maailmankaikkeus. Missä määrin opettaja tiedostaa kasvatukseen liittyviä ilmiöitä rajoittuen luokkahuoneeseen tai globaalisti?
- Itsetiedostus eli reflektiivisyys: ihminen voi tulla yhä tietoisemmaksi itsestään ja omasta toiminnastaan. Hakala (1995, 32) näkee reflektiivisyyden olevan intentionaalisuuden ohella toinen tietoisuuden luonteeseen liittyvä avainkäsite.

- d) Käsitteellinen tietoisuus: käsitteiden ja asioiden välisten suhteiden hallinta, abstraktiotaso.
- e) Toiminnallinen tietoisuus: erilaisten toimintavaihtoehtojen tiedostaminen. Wilenius käyttää käsitettä toiminnallinen mielikuvitus.
- f) Eettinen tietoisuus (arvotajunta).

7. Tietoisuus ilmenee erilaatuisena tai eritasoisesti.

Rauhala puhuu useissa yhteyksissä merkityssuhteiden ja maailmankuvan realistisuudesta, selkeydestä, rikkaudesta, herkkyydestä ja koherenssista (vrt. Rauhala 1995, 82–83; 1998, 41).

4 Opettajiksi opiskelevien kasvatustietoisuuden sisältöjä

Tutkimuksessani mukana olleiden opettajaopiskelijoiden haastatteluaineistosta muodostui 12 aineistolähtöistä teemaa, joista osa oli kaikille opiskelijoille yhteisiä, osa näkyi vaihtelevasti eri opiskelijoilla. Kaikille yhteisiä koko opiskelun ajan esille tulevia teemoja olivat Ammattitaito, Yrittäjäyys, Yhteistyö, Yksilöllisyys, Kehittäminen sekä Opettajan vastuullisuus ja opettajuus -teemat.¹ Lisäksi Koulutuksen suhde ympäristöön -teema muodostui itsenäiseksi teemaksi noin puolella sekä Todellisuushokki ja Luovuus kolmasosalla opiskelijoista. Opettamaan oppiminen -teema muodostui kolmelle henkilölle. Tässä yhteydessä mielenkiintoisimmat tulokset liittyvät kahteen vahvimpaan teemaan, Opettajan vastuu ja opettajuus -teemaan sekä Ammattitaito-teemaan, joita kuvaan seuraavassa.²

4.1 Ammattitaitoon liittyviä merkitysisältöjä

Opiskelun aikana Ammattitaito-teema voimistuu ja saa uusia merkitysisältöjä kaikilla opiskelijoilla.

Teeman muuttumisessa opiskelun kuluessa on nähtävissä varsin johdonmukaisia ja moneen suuntaan eteneviä juonteita. Jäsensin teeman seuraavaan kootun pääluokkaan tai ulottuvuuteen: a) laadukas (perus)ammattitaito, b) soveltava ja kehittyvä ammattitaito, c) laaja-alainen ammattitaito, d) eettinen ammattitaito, e) käsityöläisyys ja f) ammattitaito ihmisen kokonaisuudessa.

Ammattitaitoon liittyvien käsitysten muutossuuntia voidaan kuvata hyvin yksinkertaisten ja tiivistäen seuraavasti: Opiskelun alussa ammattitaitoon liittyvässä puheessa korostuu sen laadukkuus, soveltamiskyky ja kehittymiskyky käytännössä ja työelämässä, laaja-alaisuus sekä kriittisyys. Opiskelun puolivälissä soveltaminen, laaja-alaisuus ja kriittisyys tulevat yhä voimakkaammin esille. Uusina merkitysisältöinä tulevat mukaan perinteen merkitys, oman työn ja alan arvostus, oman toiminnan perusteiden ymmärtämisen tärkeys, ammattietiikka ja käsityöläisyys. Opiskelun lopussa näkyy kyseenalaistamista; aikaperspektiivi tulevaisuuteen on laajentunut ja ammattitaito liittyy laajempiin yhteyksiin kuten kokonaisammattikuvaan, ammatti-ideologiaan ja ammatti-identiteettiin. Sen sijaan edellä mainituista Ammattitaito-teeman luokista viimeinen eli ammattitaito ihmisen kokonaisuudessa ei näyttäydy kehityksellisenä suuntana vaan se tulee esiin tietyillä opiskelijoilla koko opiskelun ajan. Sen sisällä tosin ilmenee erityyppistä kehittymistä eri opiskelijoilla.

Seuraavassa tarkastelen niitä ammattitaidon merkitysisältöjä, jotka tässä yhteydessä ovat kiinnostavia eettisen sävynsä vuoksi. Jo ensimmäiset luokat sisältävät eettisiä merkityksiä. *Laadukas ammattitaito* on kunnolla tekemistä sekä hyvää työn jälkeä ja tulosta. *Soveltavaan ja kehittyvään ammattitaitoon* liittyviä merkityksiä edustakoon erään opiskelijan ilmaisu: "Pois siitä nippelitiedosta (...) siihen oikeaan osaamiseen." *Laaja-alainen ammattitaito* viittaa opittavien tai hallittavien asioiden tai taitojen runsauteen ja erilaisuuteen, kuten yksi opiskelija ilmaisi: "Tehdä se miesten pikkutakki tai ymmärtää

¹ Selvyiden vuoksi olen kirjoittanut teemat isolla alkukirjaimella.

² Aiheen rajauksesta johtuen esimerkiksi Kehittäminen -teema jää ulkopuolelle, vaikka se on tämän päivän opettajan työn kannalta keskeinen, kuten kappaleessa 2 esitin ja siihen liittyisi ajankohtaista kriittistä keskustelua (ks. Simola 2004; Syrjäläinen 2004; Syrjäläinen & Väri 2004).

sitä ympäröivää kulttuuria." Ammattitaito ei rajoitu vain yhteen ammattiin vaan sen tulee olla monipuolista ja soveltavaa. Laajakatseisuus viittaa henkilön kykyyn hahmottaa tai ajatella asioita laajasta näkökulmasta. Ammatti-ihminen on tiedostava muunkin kuin oman ammattinsa suhteen. Kokonaisvaltaisuuteen liittyvät ilmaisut viittaavat kokonaisuuksien hahmottamiseen; asioiden tarkasteluun ja näkemiseen laajemman kokonaisuuden osina. *Ettinen ammattitaito* viittaa tietoisuuteen sopivasta ja sopimatomasta toiminnasta ja toiminnan perusteluista.

Käsityöläisyys on yhdistävä nimi seuraavanlaisille merkityksille: käden taitojen, oman alan, työn ja itsensä arvostaminen, tekemisestä nauttiminen, omistautuminen ja sitoutuminen (koko persoonallisuudellaan), ajallinen perspektiivi ja erityisesti perinteen säilyttäminen ja kehittäminen, kokonaisnäkemys ammatista ja sen ajatusmaailmasta, käsityöläisyys ammatti-ideologiana, käsi- ja taideteollisuushenki, ammatti-identiteetti. Käsillä tekemiseen liittyy aatetta. Ala on "hyvin lähellä sydäntä". Alalle tulevien täytyy olla suuntautuneita pehmeiden arvojen mukaan, olla luonnonläheisiä "ekoihmisiä", jotta yleensä haluaa tehdä käsillään ja nauttii siitä. Perustan alan arvostamiselle eräs opiskelija ilmaisee sanomalla, että opiskelijoiden arvojen ja asenteiden kehittyminen positiivisiksi alaa kohtaan on alan henkiin jäämisen ehto.

Ammattitaito ihmisen kokonaisuudessa. Kaikkein laajin käsitys ammattitaidosta näyttäisi olevan niillä kolmella opiskelijalla, joiden aineistossa ammattitaitoa ei tuntunut luontevalta erottaa ihmisen kehittymisestä kokonaisuutena. Mitä ihmisen kokonaisuus ammattitaitoon liittyvänä tarkoittaa ja miksi se on tärkeää, toisin sanoen mihin se perustuu? Edellä kuvattujen käsityöläisyyteen liittyvien merkityssisältöjen lisäksi nämä opiskelijat ilmaisivat seuraavanlaisia näkemyksiä.

a) Oman toiminnan perusteiden tiedostaminen

Yksi merkityssisältöjen kimppu on seuraava. Ihmistä täytyy kehittää kokonaisuutena, jotta hän pystyisi töissään ajattelemaan laaja-alaisesti ja tiedostamaan oman toimintansa perusteita. Tavoitteena on ihminen, jolla on pää, sydän ja kädet paikallaan,

jotta hän töissään osaisi ottaa huomioon itsensä lisäksi muut ja ympäristön. Tavoitteena on laajakatseinen ihminen, joka tiedostaa oman alansa monitahoisuuden ja monitahoisuuden ja lisäksi muutakin kuin omaa ammattiaan. Alan ammattilainen ottaa tekemisellään kantaa siihen, minkälainen maailma on arvokas. Työssään ihminen joutuu toisin sanoen tekemään arvovalintoja.

Yhden tähän ryhmään kuuluvan opiskelijan kasvatuskuvissa on tapahtunut avaruudellista laajentumista. Kokonaisvaltaisen kehittämisen perusteluna opiskelun alussa on se, että alan ammattilainen ajattelisi muutakin kuin *itseään*, opiskelun puolivälissä se, että tiedostaisi muutakin kuin omaa ammattiaan ja opiskelun lopussa se, että pitää pystyä ottamaan kantaa siihen, millainen maailma on arvokas. Tämän opiskelijan käsitys ammattitaidosta laajenee opiskelun lopussa vahvasti juuri oman toiminnan perusteiden tiedostamisen suuntaan. Alan opiskelijan tulee oivaltaa oman toimintansa perusteita, miksi on hyvä toimia tietyllä tavalla ja miten toimintaa voisi parantaa. Laajassa merkityksessä tämä tarkoittaa juuri edellä kuvattua ymmärrystä siitä, että hän omassa työssään tekee ympäristöön vaikuttavia arvovalintoja ja viestii niitä. Vielä laajemmin ajatellen opiskelijoiden kouluttaminen tiettyyn ammattiin tai tehtävään ei ole itseisarvo. Pitäisi kysyä kenelle, kenen ehdoilla ja miksi tietotaitoa välitetään. Näiden ominaisuuksien voi katsoa kuuluvan hyve-eettisen asiantuntijuuden piirteisiin (Friman 2004a, 66). Suppeammassa merkityksessä on kysymys tekemisen ja taidon perusteiden ymmärtämisestä ja oppimisesta. Jotta opiskelija oppisi, hänen on oivallettava taidon keskeinen periaate ja ydinkohdat eli vastaukset kysymyksiin miten ja miksi. Tältä perustalta hän voi tehdä muutakin, toisin sanoen soveltaa.

b) "Käden taidon harjaannuttaminen ja sitä kautta ihmisen kehittäminen".

Toinen merkityssisältöjen kimppu näyttyy erään toisen opiskelijan kasvatuskuvissa. Opiskelun alussa ihminen kokonaisuutena liittyy kahteen merkitysyhteyteen. Ensiksi: Koska kaikki peruskoulusta suoraan alan koulutukseen tulevat eivät vielä tiedä

mitä ja miksi he haluavat, pitäisi koulutuksessa olla enemmän "ihmisen kehittämistä ihmisenä" sen sijaan, että alettaisiin heti tehdä heistä ompelijoita tai kutojia. Toiseksi koulutuksen tavoitteena pitäisi olla ammattiin valmistamisen lisäksi enemmän myös pienimuotoisempaa käsityön opetusta vapaa-ajan harrastustoimintaa silmällä pitäen. Opiskelun puolivälissä mukaan tulee elämänkaariajattelu ja käden taitojen harjaannuttamisen välinearvo. Tämän opiskelijan opettajantyön arvomaailmaan kuuluu käden taitojen harjaannuttaminen monipuolisesti koko ihmisen elämän ajan, koska se antaa sisältöä elämään, kehittää myös aivoja ja auttaa koko ihmisen kehittämisessä. Opiskelun lopussa puheeseen kokonaisvaltaisuudesta, joka näkyy eniten arvoissa, liittyy uutena painotuksena se, että opiskelija on itse kokonaisvaltaisesti mukana omassa tekemisessään ja saa työstään tyydytystä.

c) Oma olemus, toiminta ja tuotteet viestinä

Jotkut opiskelijat esittivät näkökulman alaan ja sen harjoittajiin liittyvästä viestintätehtävästä. Oman alan arvostus on tärkeä, koska "sana kiirii eteenpäin, se näkyy heistä, se kuuluu heistä". Asennetavoitteisiin kuuluu "viestiä omasta alastaan, tehdä sitä tunnetuksi, tavallaan olla mainoksena omalle alalleen".

Edellä esille tulleita Ammattitaito-teeman merkityssisältöjä tulee pyrkiä ymmärtämään lähtien opiskelijoiden aiemmasta koulutustaustasta, käsi- ja taideteollisuusalaista ja siihen sisältyvästä käsityöläisyydestä. Merkityssisällöt ilmentävät varsin selkeästi ja melko kattavasti kirjallisuudessa esitettyjä luonnehdintoja käsityöläisyyden luonteesta. Anttila (1993) korostaa käsityöllisen tuotesuunnittelun ja muotoilun eettistä ulottuvuutta. Tämä liittyy käsityön filosofis-humanistiseen lähtökohtaan ja siihen kytkeytyvään ihmisen huomioonottamiseen. Päätös käyttää työssä tiettyjä välineitä, materiaaleja, taloudellisia voimavaroja ja tietyn ajan on ratkaisu, joka sulkee pois muita vaihtoehtoja. Päätöksenteko voi olla lähempänä tai kauempana humanistisuutta ja inhimillisyyttä. Menestyneille käsityöyrittäjille ominaista on korkea moraalit (Johnsson & Äyväri 1996, 22).

4.2 Opettajan vastuullisuus ja opettajuus

Aineiston perusteella opettajan vastuun (ja tämän teeman) perusta löytyy opettajan työn vaikuttamislousteesta, opiskelijoiden oppimisesta ja kasvattamisesta sekä omista ja toisten odotuksista. Teemassa tapahtuvia muutoksia opiskelun aikana voidaan koavasti kuvata seuraavasti: 1) Opettajan vaikuttamiseen liittyvä pohdinta (vaikuttamisen oikeutus, vaikuttamisen kohteet, vaikuttamismahdollisuudet) lisääntyy. 2) Oikeudenmukaisuuteen liittyvä puhe lisääntyy. 3) Vastuuseen liittyvä pohdinta lisääntyy kahdella kolmasosalla; tapahtuu siirtymistä ulko-kohtaisuudesta vastuun pohdintaan, henkilökohtaiseen tiedostamiseen, arvostamiseen ja sitoutumiseen. 4) Kokonaisvaltaisen kasvatustehtävän tiedostaminen lisääntyy muutamalla opiskelijalla.

Opettajan vastuullisuudessa nimesin seuraavat viisi luokkaa: 1) vastuullinen vaikuttaja (yksi henkilö), 2) vaikuttamisen vastuuta pohtiva opettaja (kolme henkilöä), 3) kokonaisvaltainen kasvattaja (neljä henkilöä), 4) kutsumusopettaja (kolme henkilöä) ja 5) omistautuva opettaja (neljä henkilöä). Kuvailen seuraavassa teeman merkityssisältöjä näiden luokkien mukaisesti.

1) Vastuullinen vaikuttaja

Se, että opettaja on vaikuttaja, nähtiin väistämättömänä. Kaikessa toiminnassaan opettaja on "kävelevä esimerkki". Muita käytettyjä ilmaisuja olivat "karismaattinen opettaja", joka omalla olemuksellaan saa opiskelijat innostumaan; "guru", joka on itse asiantuntija ja tekijä alallaan; "luotettava" ja "uskottava auktoriteetti"; "auktoriteetti mutta ei pomoihminen".

Vaikuttamisen väistämättömyyteen ja esimerkkinä olemiseen liittyy parhaansa yrittäminen, velvoitus tehdä työnsä mahdollisimman hyvin. Hyvin tekeminen ja parhaansa yrittäminen tulee puheessa esiin eri muodoissa lähes kaikilla opiskelijoilla jossain opiskelun vaiheessa. Siinä ei näy systemaattista muutosta opiskelun aikana koko ryhmää ajatellen. Kolmen opiskelijan mielestä opettajan työn vaatavuudesta huolimatta siinä voi niin halutessaan päästä helpollakin, mutta se ei tuo tyydytys-

tä. Ihmisen luonne vaikuttaa siihen, miten työhön suhtautuu.

Esimerkkinä olemisesta huolimatta opettajan tulee olla omana itsenään, hän ei voi ruveta esittämään mitään "kotiteollisuusopettajaklovnia". Tämä liittyy toisaalta aitouden ja rehellisyyden vaatimukseen ja toisaalta siihen, ettei kukaan opettaja voi olla täydellinen. Esimerkkinä oleminen ei tarkoita myöskään olemista jäljiteltävänä mallina.

Vastuupuheessa tulee esiin myös seuraavia eettisiä periaatteita: oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus, rehellisyys ja avoimuus. Kaikkia oppilaita tulee pitää samanarvoisina.

Jotkut opiskelijat pohtivat opettajan vastuuta suhteessa opiskelijoiden itseohjautuvuuteen. Itseohjautuvuus on "tulevaisuuden sana", mutta sekä opiskelijoiden että opettajan pitäisi kasvaa siihen. Itseohjautuvuus ja ryhmätyö eivät vähennä opettajan vastuuta, päinvastoin niiden onnistunut toteutus voi vaatia opettajalta vielä enemmän kuin "niin sanottu normaali luokkaopetus". Opettajan on suunniteltava tehtävät, seurattava ja arvioitava oppimista. Opettaja oppimisedellytysten luojana ja ohjaajana näyttäytyy useiden opiskelijoiden puheessa seuraavanlaisina osittain metaforisina ilmaisuina. Opettaja on "petaaja", joka petaa sellaisen petin, että opiskelijoilla on hyvä oppia; "kätilö", joka auttaa opiskelijoita löytämään omat taitonsa; "johdatelija", "auttaja", "oppilaan apulainen", "ohjaaja"; "neuvova ja ohjaava ihminen", joka on tarvittaessa käytettävissä; opettaja "kylvää oppimisen siementä". Opettaja ei sen sijaan ole "poliisi".

Kun vaikuttamista koskevaan kysymykseen annettuja opiskelijoiden vastauksia lukee etsien vastausta kysymykseen 'miten tai millä tavoin opettaja vaikuttaa' voisi vastauksen kiteyttää kahteen seikkaan. Opettaja vaikuttaa ensiksi olemalla esimerkki ja toiseksi kannustamalla, innostamalla (tai "latistamalla") ja luomalla myönteistä ilmapiiriä, olemalla "luottohenkilö". Näiden kahden tärkeimmän vaikuttamistavan lisäksi opettaja voi vaikuttaa keskustelemalla ja sovittelemalla, opetuksellaan ja opettamistavallaan, olemalla yleensä vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa ja viestimällä alastaan, asiantuntemuksellaan, olemalla aktiivinen työelämää kohtaan, osallistumalla hallintoon ja yhteiskunnalliseen kes-

kusteluun. Yksi opiskelija tuo opiskelun lopussa esiin "kaikkein hirveimmän" vaikuttamisen, arvostajien antamisen, jolla opettaja voi vaikuttaa opiskelijan koko elämään.

Aineistoa analysoidessani pyrin lukemaan sitä myös etsien vastausta kysymykseen: Mihin opettaja vaikuttaa? Opiskelun alussa kuuden ja lopussa kolmentoista henkilön vastaukseen ylimalkaan sisältyy tällaista pohdiskelua. Ero saattaisi viitata siihen, että opiskelun aikana on kehittynyt toisaalta taito antaa eritellympiä vastauksia ja pohdiskella asioita ja toisaalta kyky nähdä opettajan toiminnan seurauksia. Opiskelun alussa mikään yksittäinen seikka ei erityisemmin korostu ja aineistoa kysymyksen vastaukseksi tarjoutuu varsin vähän. Opettaja voi vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin, mielipiteisiin, ajatteluun, tyyliin, oppimiseen sekä siihen, millaisia ihmisiä heistä kaiken kaikkiaan kehittyy. Hän voi vaikuttaa työyhteisöön ja sen ilmapiiriin ja sitä kautta opiskelijoihin, ja hän voi vaikuttaa yhteiskunnallisesti nostamalla esiin asioita. Opiskelun lopussa vastaus kiteytyy kahteen pääseikkaan. Ensimmäinen liittyy ihmisenä kehittymiseen ja toinen ammattiin kasvamiseen. Ihmisenä kehittymiseen kuuluvia asioita ovat henkinen kasvu, oman suunnan löytäminen, (elämän)asenteiden, itsetunnon, empatiakyvyn, kokemistavan ja aktiivisuuden kehittyminen. Ammatilliseen kehittymiseen kuuluu ammattietiikka, ammatti-identiteetti ja ammatin arvostus, ammatillinen kunnianhimo, taidot ja työtavat ja varman pohjan saaminen tuleville pyrkimyksille, sanalla sanoen hyväksi ammattityöntekijäksi tuleminen. Lisäksi opettaja voi vaikuttaa työympäristöönsä ja "ulospäin". Kuten tästä katsauksesta ilmenee, lähes kaikki käsittelevät opettajan vaikuttamista suhteessa opiskelijoihin. Kysymys vaikuttamismahdollisuuksista on sinänsä laaja.

2) Vaikuttamisen oikeutusta pohtiva opettaja

Edellisestä ilmeni, että opettajan vaikuttamismahdollisuus ja työn vastuullisuus tiedostetaan hyvin. Tavallaan vastuuseen jo itsessään kuuluu myös vastuu vaikuttamisesta. Toisaalta tämän tiedostaminen, vaikuttamisen oikeutuksen pohtiminen on askel pitemmälle. Eksplisiittisesti tämän askeleen ottaa kuu-

si opiskelijaa, vaikka asiaa ei kovin syvällisesti ja laajasti pohditakaan. Pidän tätä ilmiötä kehityksellisenä suuntana, koska se viidellä tulee esiin opiskelun lopussa. Yhdellä se näkyy ainoastaan opiskelun alussa.

3) Kokonaisvaltainen kasvattaja

Kaikkien opiskelijoiden mielestä ammatillisen oppilaitoksen opettaja on myös kasvattaja. Mitä ammatillisen oppilaitoksen opettajan kasvatustehtävä käsittää? Vastauksista laatimani koosteen mukaan siihen kuuluu paitsi opiskelijoiden kasvattaminen ammattiin myös elämään yleensä, jolloin kyse on henkisestä kasvusta ja kasvusta ihmisenä. Lähtökohdina on opiskelijan kasvun tarve ja pyrkimyksenä oman suunnan löytäminen. Siihen kuuluu kasvatusta oman alan arvoihin, vastuuseen ja ammatti-identiteettiin. Se on myös kasvattamista oma-aloitteisuuteen ja vastuuseen omasta opiskelusta, sosiaalisuuteen ja vastuuseen omasta yhteisöstään sekä kriittisyyteen ja itsekriittisyyteen kasvattamista. Yleisimmin se mielletään kokonaisvaltaiseksi asennekasvatukseksi, johon kuuluu asenne omaan tulevaisuuteen, työnteekoon ja toisiin ihmisiin. Konkreettisia osa-alueita ovat hyvä käytös ja hyvät tavat, toisten huomioonottaminen, ympäristön siisteys ja järjestyksenpito, ergonomia, ekologinen ajattelu ja säästeliäs materiaalien käyttö.

4) Kutsumusopettaja

Kolme opiskelijaa puhuu eksplisiittisesti kutsumuksesta opettajan työn yhteydessä. Yksi uskoo, että uralle lähtiessään opettajilla yleensä on jokin ihanne tai kutsumus, ainakin hänellä on ollut. Toisen mielestä opettajan työ on niin vastuullista ja siinä on niin paljon työtä, ettei siinä ilman kutsumusta pärjääkään. Vahvimmin kutsumuksellisuus tulee esiin kolmannella, jolla kutsumusammattikäsite näyttää muodostuvan seuraavista merkitysisällöistä: 1) Opettaja ei opeta vain opettamisen tai palkan vuoksi vaan hän viestittää kokonaisammattikuvaa, henkiä omaa alaa ja käsityöläisyyttä. 2) Työ on ensisijaista kaiken muun, jopa perheen, kustannuksella. 3) Opettaja kokee opiskelijoiden oppimisen henkilökohtaisesti ensisijaiseksi: Opetustyö on "itsensä alttiiksi pistämistä, likoon pistämistä, että

mä teen mitä vaan että te opitte". Myös edellä ensiksi mainittu opiskelija, jonka mielestä opiskelun lopussa empatiakyky on opettajan tärkein ominaisuus, katsoo, että ihmiset lähtevät opettajaksi siltä pohjalta, "et ne ajattelee sitä toista ihmistä, sitä oppilasta". 4) Työmäärä ei ole verrannollinen palkkaan, vaan työssä joutuu "uhraamaan" itsestään enemmän. Eksplisiittinen puhe kutsumusammattista tulee kaikilla kolmella esiin eri vaiheissa opiskelua. Aineiston perusteella kutsumuksellisuutta ei voi pitää opiskeluaikaan liittyvänä kehitysulottuvuutena. Tämä tulos oli yhdensuuntainen Uusikylän (1990, 11) havainnon kanssa, jonka mukaan kutsumustietoisuus on yleensä kehittynyt jo uranvalinnan myötä. Koulutuksen tehtävänä on enemmän tukea ja ylläpitää tätä ominaisuutta kuin kehittää sitä.

5) Omistautuva opettaja

Omistautuva opettaja on hyvin lähellä kutsumusopettajaa, mutta tähän ryhmään kuuluvilla opiskelijoilla on nähtävissä vielä voimakkaampaa omistautumista kuin kutsumusopettaja- tai kokonaisvaltaisen kasvattaja -ryhmässä. Omistautuminen ilmenee muun muassa haluna ystävyyttä opiskelijoiden kanssa ja olla avoin, "elää opiskelijoiden opiskelua", itsensä alttiiksi panemisena ja ryhmään samaistumisenä. Tämä perustuu siihen, että opetukseen liittyy kasvatuksellinen ote ja sen vuoksi opiskelijoiden on tunnettava opettaja, koska vieras ihminen ei pysty vaikuttamaan kasvattavasti. Edelliseen liittyy läheisesti rehellisyys, jota ehkä paremmin voisi ilmaista sanalla aitous siinä merkityksessä, että opettajan ulkoisen ja sisäisen olemuksen ja puheen tulee olla sopusoinnussa keskenään. Opettajan tulee kaikella mitä hän tekee tai miltä hän näyttää, viestittää opettamaansa asiaa. Toisin sanoen hänen on ikään kuin oltava asiansa läpitunkema. Joillakin opiskelijoilla omistautuminen näkyy työroolin ja yksityisroolin yhteen kietoutumisena. Edellisen voidaan ehkä ajatella ilmentävän hyve-etiikan traditioon liittyvää näkemystä, että etiikka on ihmisen tapa olla olemassa. Ihminen on itsessään oman etiikkansa ruumiillistuma. (Ks. Friman 2004b.) Sama ilmeni jossain määrin eräissä Ammattitaito-teeman merkitysisällöissä.

Edellä luvussa 2 tarkastelin lyhyesti kirjallisuudessa esitettyjä näkemyksiä opettajasta kasvattajana. Oman tutkimukseni tulokset ovat näiltä osin yhdenmukaisia kirjallisuudessa esitettyjen käsitysten ja tutkimustulosten kanssa. Vastaavia käsityksiä on esitetty sekä peruskoulun opettajiin että ammatillisiin opettajiin liittyen. Tämän julkaisun artikkelissaan Friman toteaa, että kasvatuksen tehtävänä on aina myös kokonaisvaltainen ihmisenä ja ihmiseksi kasvu (ks. myös Friman 2004a, 20, 124). Eri alojen ammatilliset opettajat näkevät ammatillisuuden ja kasvatuksellisuuden kulkevan käsi kädessä opettajan työssä (Kuusisto 1996; Nuotio 1996; Tiilikkala 1996; Vesala 1996). Niiden painotus vaihtelee opiskelijoiden iän ja opiskelijaryhmän mukaan (Tiilikkala 1996). Kasvatuksellisuus on itse ammattien ytimessä, ei erillisenä (Vesala 1996). Ammatilliset opettajat näkevät kasvatustehtävänsä lähinnä ammatillisten asenteiden, omatoimisuuden ja ammatillisen vastuuntunnon kasvattamisena. Itse he eivät kuitenkaan usein miellä varsinaisesti kasvatavansa opiskelijoitaan, sillä nämä asiat kuuluvat kiinteästi ammatin opettamiseen. (Kuusisto 1996.)

Raunio tarkastelee tämän kirjan artikkelissaan kutsumuksen käsitettä. Näkemys opettajan esikuvallisuudesta ja kutsumustietoisuudesta on elänyt sitkeästi koko opettajankoulutuksen historian ajan (esim. Hollo 1939, 82; Kansanen 1997; Kari 1988, 30; Nurmi 1979; Räisänen 1996, 90; Simola 1995, 233–252; Turunen 1999, 10–11). Kutsumuksellisuus liitetään opettajan työhön vielä uudemmissakin keskusteluissa. Opettajan toivotaan sitoutuvan työhönsä kuten kutsumukseen, ei niin kuin pelkkään viran hoitoon. Hänen toivotaan tuntevan sisäistä paloa ja tahtoa nimenomaan tämän työn tekemiseen. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 63, 76–77.) Moilasen (2000) mukaan opettajan työssä jaksaminen edellyttää eettistä sitoutumista pedagogiseen näkemykseen ja kutsumusta. Toisaalta tähän voi sisältyä vaara liiallisesta omistautumisesta, joka voi johtaa työssä uupumiseen (vrt. Syrjäläinen 2004).

4.3 Eetos

Eetos tarkoittaa sitä yleistä asennetta, joka tulee ilmi eettisissä käsityksissä: yleinen asenne elämää, ihmisi-

ä ja yhteisöä kohtaan (Varto 1995, 13). Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajaopiskelijoiden eetosta hahmottelen aineiston perusteella tiivistäen seuraavasti. Opettajan työn eetos rakentuu ammatillisen eetoksen perustalle. Siinä oleellisia rakennusaineiksia ovat ensiksi ammattitaitoon liittyen laadukas työ (kunnolla tekeminen), oman ammattitaidon ja alan arvostaminen ja sille omistautuminen, perinteen säilyttäminen ja kehittäminen; käsityöläisyys elämäntapana, joka näkyy myös ulospäin. Jopa ammattitaitoon liittyvän laaja-alaisuuden vaatimuksessa on eetoksellista sävyä. Toisena vahvana perustana on yrittäjyys, joka näkyy omatoimisuutena, työtä pelkäämättömyytenä, pärjäämisenä, selviytymisenä ja yrittämisenä. Nämä ilmenevät päämäärinä, joihin pyrkiminen muodostaa eräänlaisen 'mission' opettajalle. Tätä missiota toteuttaessaan opettaja on esimerkillinen ja vastuullinen kasvattaja, jonka vastuu perustuu työn vaikuttamisluonteeseen ja opiskelijoiden oppimisen edistämiseen. Noin puolella opiskelijoista eetos ilmenee työn kokemisena kutsumukseksi tai sille omistautumisena.

5 Kasvatustietoisuuden yleisiä kehittymisen ulottuvuuksia opettajankoulutuksen aikana

Edellä olen esitellyt opettajaopiskelijoiden kasvatustietoisuuden merkityssisältöjä ja niiden muutosta Ammattitaito- ja Opettajan vastuullisuus ja opettajuus -teemoissa. Seuraavassa esitän yhteenvedon kaikkien teemojen (ks. luku 4) yli ilmenevistä kehittymisen suunnista opettajankoulutuksen aikana. Viittaan tässä edellä esittämäni kasvatustietoisuuden malliin, johon kehittymisen suunnat sisältyvät. Vaihtelevasti eri teemoissa ilmeni ajallista ja avaruudellista laajentumista, oman toiminnan pohdinnan ja ymmärtämisen merkityksen lisääntymistä, eettisyyden ja arvotajunnan kehittymistä, moninaisuuden ja erilaisuuden hyväksymisen lisääntymistä, problematisoimisen ja kyseenalaistamisen lisääntymistä, holistisen näkemyksen lisääntymistä sekä aktivoitumista.

Ehkäpä edellä kuvaillut kehittymisen suunnat voidaan kiteyttää opiskelijoiden omia arviointeja

hyväksi käyttäen kolmeen seikkaan: opiskelun aikana on tapahtunut ajattelun avartumista, selkiytymistä ja syvenemistä. Tätä mieltä oli yhteensä kaksi kolmasosaa opiskelijoista joko opiskelun puolivälissä tai lopussa.

Nämä yleiset kehittymisen suunnat ovat samansuuntaisia opettajaksi kehittymisen vaiheista kirjallisuudessa esitettyjen yhteenvetojen kanssa. Ne taas heijastavat yleistä inhimillistä kehitystä. Kehitys etenee konkreettisista, yksinkertaisista, eriytymättömistä ja jäsentymättömistä ajattelumalleista kohti abstraktisempaa, kompleksisempaa, integroituneempaa, joustavampaa, relativistisempaa ja holistisempaa ajattelua (Furlong & Maynard 1995, 97–98; Guillaume & Rudney 1993; Hirsjärvi 1980, 27–28; Niemi 1992, 67; 1995, 6; Perry 1970). Niemen (1995, 32–43) opettajankoulutusteorian mukaan opettajien kognitiivisten prosessien kehitys etenee sirpaletiedosta kohti abstraktiota ja kriittisyyttä. Tajunnan yleisiin toimintaperiaatteisiin kuuluu, että se on ekspansiivinen, laajentuva (Lehtovaara 1996).

Vaikka kasvatustietoisuuteen liittyvien merkitysisältöjen kehittymistä oli mahdollista kuvata karkeasti myös yleistävästi, tarkasteltaessa yksilöllisten teemojen sisäisiä merkitysisältöjä opiskelun eri vaiheissa niissä voitiin havaita tapahtuneen muutosta, jonka laatu ja määrä vaihtelivat yksilöittäin. Opiskelijoiden lähtötilanteet erosivat, he kehittivät 'eripituisen matkan' ja heidän kehittymisensä eteni eri suuntiin. Tässä toteutui tajunnan organisoitumisen yksilöhistoriallisuus, joka tulee esiin Rauhalan suorittamassa tajunnan rakentumisen tarkastelussa. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa edellinen selittyy yksilöiden erilaisista situaatioista ja maailmankuvista käsin. Yksilöiden erilaiset maailmankuvat toimivat erilaisina tulkitsevinä järjestelminä ja ymmärtämysyhteyksinä uusien merkityssuhteiden rakentumisessa.

Teemojen muutosta tarkasteltaessa tavallisempaa oli, että henkilöllä jo opiskelun alussa ilmenneet teemat kehittivät kuin että olisi tullut kokonaan uusia teemoja. Tämä on yhdensuuntainen sen Järvisen (1990, 37–38) havainnon kanssa, että opiskelijat valitsevat jo opintojensa alussa ne sisältöalueet, joilla he opettajan toimintaa tarkastelevat. Harjoit-

telun aikana aluetta ei laajenneta. Valituilla kohdealueilla tarkastelun taso kuitenkin syvenee harjoittelun aikana. Tämä liittyy myös Furlongin ja Maynardin (1995, 73, 97–98) havaintoon, että kasvun eri vaiheissa opiskelijat eivät niinkään ajatelleet eri asioita, vaan he ajattelivat asioista eri tavalla.

Yksilöllisten teemojen sisäisissä muutosten kuvauksissa näkyi, että teemoissa oli toisaalta ajankohdasta toiseen pysyviä merkitysisältöjä ja toisaalta ne täydentyivät ja rikastuivat uusilla merkityksillä tai selkeytyivät aiemmasta epämääräisesti ilmaistusta tiedostetummin koetuiksi. Usein nämä muutokset olivat johdonmukaisia, loogisia ja ymmärrettäviä. Tässä tuli esiin fenomenologisen filosofian korostama tajunnan yhtenäisyys. Tajunnallisuus käsitetään merkitysten organisoitumisen jatkuvana ja hierarkisena prosessina. Tajunnan toimintatapaan kuuluu kumuloituva, itseään laajentava ja rikastava pyrkimys. Tavallisempaa oli, että yksilölliset teemat vahvistuivat ja rikastuivat merkitysisällöiltään, mutta ne saattoivat myös heikentyä ja supistua. Yksilöllinen maailmankuva uudistuu myös siten, että jotakin vanhaa jää aina pois.

Lähteet

- Aho, S. 1998. Tavoitteena muutosagenttius. Muutosagenttikoulutuksen valinnat ja opettajaksi opiskelevien minäkäsityksen, itsetunnon ja minän kehitystason muutokset koulutuksen aikana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:188.
- Anttila, P. 1993. Mitä on käsityöllinen toiminta. Teoksessa A. Heikkinen & U. Salmi (toim.), Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, julkaisusarja A 3/93, 926.
- Friman, M. 2004a. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 234.
- Friman, M. 2004b. Aikamme hyveet korostavat sopeutumista työelämään ja omaa menestymistä. Aikuskasvatus 2, 164–168.

- Friman, M. 2004c. Ammatillisen asiantuntijan hyveellisyys. Tässä teoksessa.
- Furlong, J. & Maynard T. 1995. Mentoring student teachers. The growth of professional knowledge. London: Routledge.
- Guillaume, A. M. & Rudney, G. L. 1993. Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education* 9 (1), 65–80.
- Hakala, J. 1995. Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteen syventävien opintojen tavoitteiden toteutumisen analyysia fenomenologisen perusnäkökuvan valossa. *Acta Universitatis Ouluensis*. Sarja E10.
- Heikkinen, A., Kuusisto, L., Nuotio, P., Korpinen, P., Vesala, M. & Tiilikkala, L. 1996. Suomalainen ammattikasvatus opettajien kokemuksissa. *Tampereen yliopisto*, 27–57.
- Hilpelä, J. 1982. Kasvatuksen tehtävä ja kasvatustieteen vaihtoehdot. Teoksessa A. Antikainen & P. Nuutinen, *Näkökulmia kasvatukseen ongelmiin ja tutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus, 152–184.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. University of Jyväskylä, Department of Education, Research Reports 88.
- Hirsjärvi, S. 1981. Aspects of consciousness in child rearing. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 43. University of Jyväskylä.
- Hirsjärvi, S. 1997. Kasvatustietoisuus. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen, *Johdatus kasvatustieteen*. Helsinki: WSOY, 60-62.
- Hollo, J. 1939. Kasvatuksen teoria. Helsinki: WSOY.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. (toim.) 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Johnsson, R. & Äyväri, A. 1996. Menestyvä käsityöryhmittäjä. Helsinki: Käsi- ja taideteollisuusliitto ry.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A*. Tutkimuksia 35. Jyväskylä.
- Kansanen, P. 1992. Kohti koulupedagogiikkaa. Lisää kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta. Helsingin yliopiston opettajan-koulutuslaitos. Tutkimuksia 112.
- Kansanen, P. 1996. Kasvatuksen eettinen luonne. Teoksessa P. Pitkänen, *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita, 13–19.
- Kansanen, P. 1997. Teacher's purposes and student's intentions. Do they ever meet? Teoksessa P. Kansanen (toim.) *Discussions on some educational issues VII*. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 35–46.
- Kari, J. 1988. Opetus ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava.
- Kuusisto, L. 1996. Opettajien tulkintoja ammattikasvatuksen muutoksista ja jatkuvuudesta erällä ammattikoulutuksen aloilla. Ammatti- ja kotiteollisuuskoulutuksen naisvaltaisia aloja. Teoksessa A. Heikkinen, ym., 27–57.
- Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen – ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) *Dialogissa*. Osa 2. Ihmisenä ihmisyyhteisössä, 79–107.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampere University Press.
- Moilanen, P. 2000. Opettajien yhteistyön rikkaus ja vaikeus. *Hämeen Sanomat* 11.3.2000.
- Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 87.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehysessä. Tampereen yliopisto.

- Opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A3.
- Niemi, H. 1999. Aktiivinen oppiminen opettajan-koulutuksen ja koulun yhteinen tehtävä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 64–94.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajan-koulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutus-laitoksen julkaisu A 16/1998.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan am-mattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioi-mina. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 10/1997.
- Nuotio, P. 1996. Opettajien tulkintoja ammattikasva-tuksen muutoksista ja jatkuvuudesta eräillä am-mattikoulutuksen aloilla. Hotelli-, ravintola- ja koti-talousala. Teoksessa A. Heikkinen ym., 79–93.
- Nurmi, V. 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Helsinki: WSOY.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opetta-jan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: Okka-säätiö, 20-31.
- Perry, W. 1970. Forms of intellectual and ethical development during the college years. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rauhala, L. 1995. Tajunnan itsepuolustus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 1998. Ihmisen ainutlaatuisuus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Raunio, A. 2004. Tässä julkaisussa.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suo-malaiseen menestystarina. Kasvatus 1, 91–98.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 2004. Opettajan arki ja koulutuksen uudistamisretoriikka. Tiedepolitiikka 2, 15–22.
- Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. 2004. Opettajuudesta, opettajan koulutuksesta ja kasvatustieteen rekonseptualisoinnista. Tiedepolitiikka 2, 29–32.
- Tahvanainen, I. 2001a. Kasvavat kasvattajat. Kasvatustietoisuus ja sen kehittyminen ammatillis-en opettajankoulutuksen aikana. Helsingin yliopis-ton opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 229.
- Tahvanainen, I. 2001b. Opettajaksi opiskelevien kasvatustietoisuuden ja sen kehittymisen tutkimuksesta. Didacta Varia 6 (2), 103–108.
- Tiilikkala, L. 1996. Opettajien tulkintoja ammatti-kasvatuksen muutoksista ja jatkuvuudesta eräillä ammattikoulutuksen aloilla. Kaupan ala. Teoksessa A. Heikkinen ym., 121–133.
- Tiilikkala, L. 2004a. Mestarista tuutoriksi. Suomalai-sen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatku-vuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 236.
- Tiilikkala, L. 2004b. Ammatillinen opettajuus muutoksessa. Väitöskirjaan perustuva artikkeli. Opettaja 19, 10–11.
- Turunen, K. 1999. Opetustyö ja opettajankoulutus. Opetushallitus, Moniste 24.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. 1995. Filosofian taito 2–3. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Weckroth, K. 1988. Toiminnan psykologia. Helsinki: Hanki ja jää.
- Vesala, M. 1996. Opettajien tulkintoja ammatti-kasvatuksen muutoksista ja jatkuvuudesta eräillä ammattikoulutuksen aloilla. Terveystiete- ja sosiaaliala. Teoksessa A. Heikkinen ym., 97–120.
- Wilenius, R. 1975. Kasvatuksen ehdot. Kasvatustieteen filosofian luonnos. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1990. Kasvatus tietona, taiteena ja taitona. Teoksessa M. Kosonen (toim.) kasvatus – tiedettä vai taidetta. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisu 44/90, 17–20.

Opintoprojekti- yhteistyön moraaliset konfliktit ja ydinarvot sen johtamisessa

Tero Vartiainen

Opintoprojektien moraalisia konflikteja ei ole systemaattisesti tutkittu IT-alalla, vaikka projektityö kuuluu olennaisena osana alan työmuotoihin ja siten myös IT-alan koulutuksen oppimistavoitteisiin. Tässä esityksessä teen yhteenvedon tutkimustuloksista liittyen empiiriseen tapaustutkimukseen, jossa kartoitettiin erään oppilaitoksen IT-alan opintoprojektikurssin osapuolten – asiakkaiden, opiskelijoiden ja opettajien – kohtaamia moraalikonflikteja. Kohdatut moraalikonfliktit voidaan jakaa kolmeen osaan: ihmistenvälisiin suhteisiin, projektin hallintaan ja toteuttamiseen liittyvät moraalikonfliktit sekä ulkopuolisiin tahoihin liittyvät moraalikonfliktit. Lopuksi esittelen ja perustelen opintoprojektiyhteistyön johtamisen ydinarvot: yksilön kunnioitus, kehittyminen ja kumppanuus. Tutkimus on tehty Jyväskylän yliopiston tietojenkäsittelytieteiden laitoksen Projektin johtaminen-kurssin yhteydessä.

Taustaa

Ryhmätyönä toteutettavat opintoprojektit kuuluvat olennaisena osana tietojenkäsittelyn opetukseen. Pelkällä koodaustaidolla ei IT-alalla voi menestyä

vaan IT-hankkeen suunnittelu- ja aikataulujen hallintataidot, ja ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot ovat eräitä perustekijöitä alalla menestymiselle. Opintoprojekteja voidaan toteuttaa monin tavoin: toteutettava projekti voi olla kuvitteellinen tai oikean organisaation tarjoama aihe, projekti voi olla vuosikurssilla kaikilla ryhmillä sama tai sitten täysin erilainen – vuosikurssin projektit voidaan vaihteistaa samanlaisiksi tai jokaisella projektilla on oma vaiheistus. Kytkemällä opintoprojekti yhteistyöhön todellisen organisaation kanssa, kaikki osapuolet hyötyvät: asiakkaat voivat saada perusteellisen yliopistotasaisen katsauksen kehitettävään ongelmaan, opiskelijat perehtyvät työelämätaitoihin ja saavat ensimmäisiä kontakteja mahdollisiin työnantajiin, ja oppilaitos pysyy ajan tasalla IT-alan tarpeista ja kehityssuunnista.

Jyväskylän yliopiston tietojenkäsittelytieteiden (tkt) laitoksella on järjestetty opintoprojektikurssia jo vuodesta 1977 – kurssin nimenä on ollut Tietojärjestelmäprojekti, Kehittämisympäristöprojekti ja nykyiseltä nimeltään se on Projektin johtaminen -kurssi (<http://projekti.it.jyu.fi>). Tällä syyskuusta maaliskuun loppuun kestäväällä työelämään suuntautuvalla kursilla opiskelijaryhmä toteuttaa kehityshankkeen yritykselle, joka voi edustaa jotain perinteistä teollisuutta (esim. Metso, Valtra) tai IT-alaa (esim. TietoEnator, Nokia). Yritys maksaa yhteistyöstä 8500 euroa yliopistolle. Viiden hengen ryhmällä on käytössään yhteensä 1375 tuntia (275/henkilö) asiakkaalle toteutettavaan tuotokseen. Jokainen opiskelija harjoittelee projektipäällikön roolia vuorollaan. Lisäksi jokaisen opiskelijan edellytetään käyttävän toimintatapojen kehittämiseen, reflektointiin ja opiskeluun 125 tuntia. Asiakkaille toteutettavat kehityshankkeet ovat esimerkiksi tietojenkäsittelyyn liittyviä organisaation toimintaprosessien kehittämistä, tietojärjestelmien kehityshankkeita ja uuden teknologian käyttöönoton tutkimusta. Kursimme eroaa muiden tkt-laitosten kurssista siinä, että painotamme enemmän business-, organisaatio- ja ihmislähtöisyyttä, kun taas monet perinteiset IT-alan projektikurssit painottuvat ohjelmistokehitykseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun IT-instituutti noudattaa tätä samaa toimintakonseptia soveltuvien osin. Projektikurssimme arviointi on prosessi-

painotteista. Opiskelijaprojektin lopputuotoksella on 10–20 %:n painoarvo arvolauseessa. Työelämätaidot kuten ryhmätyö, projektityöskentely ja ulkoinen vuorovaikutus ovat esimerkkejä arvioitavista taidoista.

Tätä opintokokonaisuutta lähdin tutkimaan moraalikonfliktien näkökulmasta. Filosofien kuten Gowers (1987 ja 1987b) mukaan moraalisisessa konfliktissa ihminen kokee, että hänen tulisi toteuttaa kaksi (tai useampaa) tekoa, joita ei voi kuitenkaan voi yhtä aikaa toteuttaa (teot voivat myös olla toistensa poissulkevia). Sosiaalipsykologian teoksissa (esim. Packer 1985) moraalisiin konflikteihin luetaan myös tilanteet, joissa jokin egoistinen impulssi on osana aiheuttamassa ihmiselle vaikeaa valintatilannetta. Tietoa moraalikonflikteista keräsin haastatteluin, päiväkirjojen ja piirrosten avulla. Kurssia yli 20 vuotta johtanut varsin puhelias opettaja toimi antoisana tietolähteenä koko tutkimuksen ajan. Hän on vaikuttanut ja muokannut kurssin toimintaideologiaa näiden vuosien aikana. Tehdessäni tätä tutkimusta opiskelin pienryhmäohjaajan ja opintojaksovastaavan työtehtäviä hänen johdolla. Konflikteista tein tulkintaa fenomenografisella menetelmällä ja tässä esityksessä vedän yhteen havaitut moraalikonfliktit teema-alueittain.

Tuloksista

Havaitut moraaliset konfliktit voidaan jakaa ulkopuolisiin tahoihin, projektin toteuttamiseen ja hallintaan ja ihmissuhteisiin liittyviin moraalikonflikteihin. Taulukkoon 1 on koottu moraalikonfliktien teemat ja niistä johdetut kategoriat. Seuraavaksi käyn lyhyesti ja pintapuolisesti läpi kurssillamme kohdattuja tyypillisiä moraalikonflikteja. Jätän tilan puutteen vuoksi tarkemman fenomenograafisen analyysituloksen raportoimatta. Tarkempi selvitys löytyy lisensiaatin tutkielmasta (Vartiainen 2003), jota jalostan parhaillaan väitöskirjaksi. Lopussa esitän ehdotuksen opintoprojektityhteistyön johtamisen arvoista.

Taulukko 1. Moraalisten konfliktien kategoriat ja teemat

Kategoriat	Teemat	Kategorian kuvaus
Ulkopuoliset tahot	Suhteet yhteiskuntaan; Yhteiskunnalliset ongelmat; Suhteet muihin organisaatioihin ja ryhmiin; Asiakasorganisaatioissa vaikutusten alaiset osapuolet	Ulkopuoliset tahot eivät ole mukana varsinaisessa opintoprojektityhteistyössä, mutta ovat projektityhteistyön vaikutusten alaisia.
Projektin hallinta ja toteuttaminen	Tavoitteiden ristiriidat; Sitoutuminen ja priorisointi; Projektin arviointi; Tietojen käsittely; Resurssien käyttäminen; Projektikäytänteiden toteuttaminen	Tässä kategoriassa moraaliset konfliktit liittyvät projektin tehtävän toteuttamiseen.
Ihmissuhteet	Käyttäytyminen toista yksilöä kohtaan; Työtehtävien jakaminen; Toisen yksilön toimintaan puuttuminen; Intressiristiriidat;	Tässä kategoriassa moraaliset konfliktit liittyvät ihmisten väliin suhteisiin ja ihmisten kohteluun.

Opintoprojektityhteistyö paikallisten yritysten ja muiden organisaatioiden kanssa nostaa esille yliopisto-liike-elämän-suhteisiin liittyviä problematiikoja. Kysymys kilpailun vääristymisestä nousee esille, kun tarjoamme paikallisille yrityksille "halpaa" työvoimaa. Yksittäinen projektiryhmä voi innovatiivisesti toteuttaa tehtävän, jota jokin toinen yritys tekee leipätyökseen. Yliopiston perustehtävä on kuitenkin opetus – ei kilpailuasetelmiin puuttuminen. Asiakkaille yhteistyö yliopiston kanssa näkyy moraalisenä konfliktina yhteiskuntavelvollisuuksien kautta: eräs asiakas pohti missä määrin heidän tulisi olla mukana oppilaitoksen kurssin kehitystyössä. Yliopisto-ohjaajat ja opiskelijat joutuvat ottamaan kantaa projektin vaikutuksiin organisaatioissa, sillä toimeksianto ei välttämättä ole neutraalia toimintaa: organisaation tietojenkäsittelyn kehittäminen saattaa esimerkiksi tarkoittaa tiedon saatavuuden avaamista ohi osastorajojen. Tällöin valtarakenteet organisaatioissa ovat alttiita muutoksille ja opiskelijaryhmä voi kohdata vastustusta asiakasorganisaatioissa.

Vuosittaisen opintoprojektin läpiviennin voidaan vapaasti tulkita merkitsevän jokaiselle osapuolelle

projektia ja siihen liittyvien tehtävien suorittamista. Asiakkaat ovat mukana hyötyperustaisin motivaatioin, opiskelijat oppiakseen työelämätaitoja (ja läpäistäkseen pakollisen kurssin) ja ohjaajat opetusvirkojensa puolesta. Kokonaiskoordinaation näkökulmasta asiakkaiden hyötyperustaiset tavoitteet, kuten projektin tuotos ja rekrytointi, voivat olla ristiriidassa yliopistotahon opetuksellisten tavoitteiden kanssa. Näitä ovat toimivan oppimisympäristön takaaminen esimerkiksi pitämällä huoli siitä, että asiakkaalle toteutettava projekti on riittävän vaativa: sen tulee sisältää kehitys- ja tutkimusluonteisia työtehtäviä, jotka kuuluvat IT-ammattilaisen toimenkuvaan. Esimerkiksi ATK-tallennustehtävät eivät kuulu näihin. Lisäksi oppilaitostahon velvollisuuksiin kuuluu pitää huoli siitä, etteivät opiskelijat tee ylimääräisiä ns. kuutamotunteja antajalle. Joissain harvinaisissa tapauksissa asiakas on jopa maksanut opiskelijoille, jos he saavuttavat tietyn tavoitteet tietyssä ajassa. Tällöin opiskelijoiden huomio entisestään painottuu tuotokseen – oppimisen kustannuksella. Haastattelemani asiakkaat tulkitsivat tavoitteiden ristiriidan moraalisenä konfliktina.

Haastatteluissa eräs asiakas myönsi, että joskus jonkin tehtävän toteuttamista voisi helpottaa tekemällä sen "ammattilaisvoimin", jolloin tehtävän suorittamiseen kuluisi vähemmän aikaa mutta ehkäisisi opiskelijoiden oppimista.

Opiskelijoiden ohjauksessa asiakkaiden edustajilla ja ohjaajilla on omat selkeät roolinsa: asiakkaat hoitavat substanssiohjauksen eli projektin tehtävään liittyvän ohjauksen (esim. toteutettavan tietojärjestelmän ominaisuudet), ja yliopisto-ohjaajat keskittyvät projektiprosessin ohjaukseen eli hankkeen läpiviemisen edellyttämiin oppitavoitteisiin (esim. suunnitelmallisuuteen ja vuorovaikutukseen). Ohjaajien tarjoaman ohjauksen kantavaksi periaatteeksi on hyväksytty se, että valmiiden ratkaisujen tarjoamisen sijasta ohjaajien tulee esittää tarkentavia ja kohdentavia kysymyksiä. Oppimisenäkökulman ylläpitäminen työelämäpainotteisella kurssilla, jossa projektissa tehtävällä lopputuloksella on taipumus painottua omien taitojen kehittämisen kustannuksella, on opintojaksoa yli parikymmentä vuotta vetäneen opettajan mielestä haasteellista:

Iso kysymys mitä on tullut pähkäiltyä vuosikaudet ja tutkittu se että *mikä on tämän kehittämisprojektin suhde ns. normaaliin työympäristöön, tehtäviin*. Onko tämä leikkimistä? Mä olen sanonut että tämä ei ole harjoittelua. En hyväksy suoraan käsitteenä harjoittelu. Harjoittelussa toimitaan yrityksen/organisaation ehdoilla – tässä ei toimita niillä ehdoilla vaan useamman organisaation yhteisesti sovitulla ehdoilla. Ja se tekee tästä erilaisen kuvion. *Pääpaino pyrkii olemaan oppimisen puolella*. Tuntee itsensä häiriköksi, ei tämä ole tuolin tekemistä vaan oppimista. Se on iso kysymys jota pohtii ja joutuu koko ajan rajaamaan – sekä yrityksiin, opiskelijoihin että ohjaajiin nähden. Koko ajan.

Yliopisto-osapuoli vaatii opiskelijoilta oppimistuloksia. Asiakkaat puolestaan vaativat toimeksiantoon liittyviä tuloksia. Asiakkaiden edustajat joutuvat ajoittain suhteuttamaan hyötyperustaisia tavoitteitaan yhteistoimintaansa opiskelijoiden kanssa. Koska opiskelijat ovat ensitaipaleillaan

ammattiuurillaan, heidän työtapansa ja projektin väli- ja lopputuotokset eivät ole ammattimaistasoa, ja projektiyhteistyöstä hyötyä tavoittelevat asiakkaiden edustajat joutuvat tasapainoilemaan korjaavan kritiikin ja kannustuksen esittämisessä. Kuinka antaa rakentavaa palautetta ja ohjausta niin, että ryhmä ei lannistu vaan päinvastoin saa lisäkimmoketta ja rohkaisua projektin toteuttamiseen? Asiakkaat kohtaavat myös priorisointiongelmia: asiakkaille opiskelijaprojektin ohjaus on toissijaista silloin, kun organisaation taloudellisesti kriittiset projektit vaativat huomiota. Usein asiakkaat ovat myöntäneet, että jos heillä olisi ollut enemmän aikaa ohjata opiskelijoita, lopputulokset olisivat tulleet laadukkaimmiksi. Toisaalta opiskelijaryhmältä voidaan odottaa uusia innovaatioita. Entäpä jos asiakkaan mielestä opiskelijaryhmä ei ole tuottanut odotusten mukaista tulosta? Eräs asiakas kohtasi tällaisen projektin hallintaan liittyvän ongelman. Hän päätyi ratkaisuun, jonka mukaan hän asetti vaatimukset yhä korkeammalle tasolle. Hän perusteli ratkaisuaan sillä, että hänen velvollisuutensa on saada projektista tuloksia. Lisäksi opiskelijoiden tulee saada kokemus aidosta vaativasta projektista:

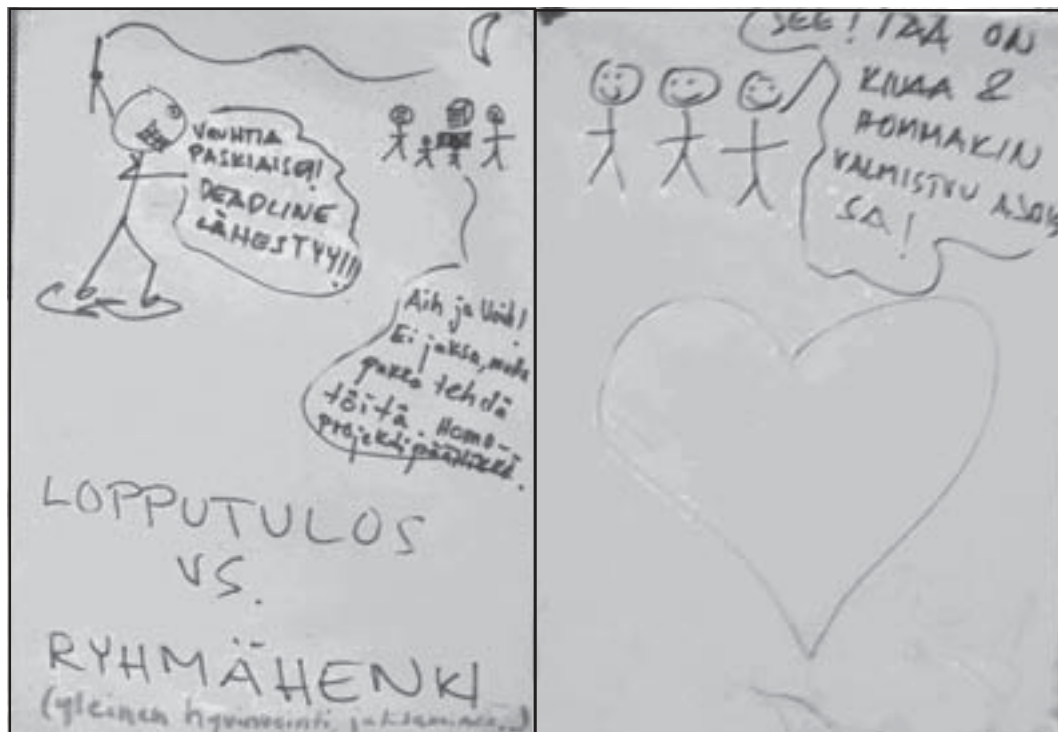
"... Ei siinä ole isoa ongelmaa siinä mielessä, koska mä alussa asetin niin kuin vaatimukset tälle ryhmälle, tai asetettiin johtoryhmässä, meidän sisäisessä ryhmän ja toimeksiantajan välisessä keskustelussa ne vaatimukset, ja he eivät pystyneet tuottamaan sitä sitten. No sitten minun piti tässä ruveta asettamaan niinkuin kovempia vaatimuksia heille, ja *mä kävin itse itseni kanssa jaakobin painia siinä, että asetanko minä niitä vai enkö mä aseta niitä*. Annanko... katsonko osittain läpi sormien. Tämä nyt on opiskelijaryhmä, joka on tekemässä opintojaksoaan – se on kumminkin vain opiskelua heille. Mutta sitten mä toisaalta samanaikaisesti mietin sitä, että okei, firma, me ollaan maksettu tästä se mikä tullaan kaikkiaan maksamaan 50 000 markkaa rahaa. Kyllä me halutaan tälle vastinetta sitten. *Mä olen vastuussa siitä, että sitä vastinetta syntyy sinne*. ...
... Ja sen jälkeen minä päätin, että hittolainen, vaikka ne nyt on opiskelijoita, niin niitten on ...

ei niitten meininki ole pelkästään hankkia niitä opintoviikkoja ja että kyllä ne saavat harjoitella tässä tätä oikeata projektia, miten oikeata projektia oikeassa elämässä tehdään. Ja sen jälkeen minä rupesin latomaan niitä vaatimuksia korkeammalle sinne, oikein kunnolla. ... Eli en mä tiedä oliko tämä nyt moraalinen ongelma sen ryhmän suuntaan, mutta ainakin se oli minulla itselläni, kävin sitä keskustelua."

Asiakkaiden esittämät tulostavoitteet opiskelijaryhmälle asettavat ryhmän projektipäällikölle paineita. Opiskelijoille projektipäällikön roolin omaksuminen ja johtajuuteen liittyvät moraaliset konfliktit ovat haastavimpia asioita kursilla – erityisesti jos ryhmän toiminnan ohjaamista ja johtamista harjoitellaan ensimmäistä kertaa elämässä. Eräs opiskelija kohtasi ihmissuhteisiin liittyvän moraalikonfliktin, kun hän pohti, kuinka suhtautua persoonaltaan erilaiseen ryhmän jäseneseen: erilaisuudesta keskustelee-

minen olisi saattanut vain pahentaa tilannetta. Toinen opiskelija pohti, kuinka suhtautua opiskelijakollegaansa, joka ei ole kykenevä tiettyyn työtehtävään mutta jonkun täytyy tehdä työtehtävä. Tämä ihmis- ja tehtäväorientaation välinen ristiriita näkyy myös opiskelijan piirroksessa (ks. kuva 1), josta ilmenee opiskelijan ymmärrys tehtävän toteuttamisen ja ryhmähengen ylläpitämisen yhteensovittamisen vaikeudesta. Parhaimmillaan projekti tuottaa tulosta ja ryhmän jäsenet ovat hyvin motivoituneita.

Opiskelijoiden oppimisen tukemisessa ja arvioinnissa on kaksi näkökulmaa: laadullinen ja määrällinen. Laadullinen arviointi on jatkuvaa viikoittaista keskustelua ja palautteen antoa ohjaajan ja ryhmän välillä. Lisäksi asiakkaalta pyydetään palautetta projektin puolivälissä ja lopussa. Opintojaksosta annettava arvolause perustuu ryhmien työtapojen kehityneisyyden arviointiin. Tämä on käytännössä vaikea tehtävä. Erään ohjaajan mukaan arviointi on moraalinen ongelma:



Kuva 1. Opiskelijan piirros projektityön moraalisesta konfliktista (vasemmalla) ja konflikti ratkaistuna (oikealla).

Arviointi on aina hankalaa. *Mitään absoluuttista arviointia on mahdotonta tehdä* ryhmien välillä. Ryhmät niinkuin järjestykseen .. paras ryhmä ja niin pois päin niin se on täysin mahdotonta. Koska aihealueet on erilaisia, ohjaajat on erilaisia, asiakkaat erilaisia. Vaikuttaa niin monta tekijää. *Arvosanan määrääminen semmoinen olisko se moraalinen ongelma.*

Jokaisella ohjaajalla on 1–4 ryhmää ohjattavanaan, ja kurssilla voi olla yhteensä esimerkiksi kymmenen ryhmää. Ryhmien prosessien (esim. päällikkyyttä, ryhmätö) arvioinnin yhteensovittaminen vaatii tarkkoja vertailevia keskusteluja ohjaajien välillä. Kuitenkin arviointien perustelu opiskelijoille on vaikeaa, sillä ohjaajien keskinäisiä ryhmien arviointikeskusteluja ei voida täysin avata opiskelijoille.

Opintoprojektityhteistyön johtamisen ydinarvot

Toteuttaessani osallistuvaa havainnointia ohjaajan työtehtävissä ja myöhemmin toimiessani opintojaksovaastavaan tehtävissä tulkitsin ohjaajatiimimme konfliktien ratkaisussa pyrkivän toteuttamaan tiettyjä ydinarvoja. Havaitsin myös järjestyksen näiden ydinarvojen välillä. Käytännön tasolla nämä ydinarvot vaikuttavat toimivilta – kurssimme merkittävimmät arvoristiriidat voidaan löytää näiden arvojen (tai niiden johdannaisten) väliltä. Ydinarvojen järjestys voidaan perustella. Esitän nämä arvot pohdittavaksi tietojenkäsittelyn ja muiden alojen opintoprojekteihin. Arvot on tarkoitettu opintoprojektityhteistyön johtamisen välineiksi (vrt. Martinsuon (1999)

väitöskirja arvojen promootiosta). Käytännössä näitä ydinarvoja voisi käyttää esimerkiksi uuden asiakkaan/ohjaajan perehdyttämisessä opintoprojektityhteistyöhön tai perustellessa opiskelijoille kurssilla opittavien taitojen kehittämisen tärkeyttä. Jokainen osapuoli (opiskelijat, asiakkaat ja ohjaajat) voi tarkastella omaa ja muiden toimintaa ydinarvojen kautta (ks. taulukko alla).

Yksilön kunnioitus saa filosofiset perustansa Kantin kategorisen imperatiivin toisesta versiosta, jonka mukaan ihmistä ei tulisi käyttää pelkästään välineenä vaan myös päämääränä sinänsä. Projektissa yksilö on väline toteutettavan tehtävän suorittamiseksi, mutta kategorinen imperatiivi velvoittaa kohtelevaan ihmistä myös päämääränä sinänsä. Miten ottaa yksilö huomioon silloin, kun hänen toimintansa on projektin näkökulmasta vajavaista mutta työtehtävät tulisi saada tehdyksi? Tai jos yksittäistä opiskelijaa/ohjaajaa on jouduttu epäilemään velvollisuuksien laiminlyönnistä mutta asian esille nostaminen voisi pahentaa tilannetta? Yksilön kunnioituksen toteuttaminen vaatii sensitiivisyyttä ja harkintakykyä. Tiedämme, että yksilön kunnioitus joutuu käytännön työelämässä usein poljetuksi. Kuten erään IT-alan projektipäällikön kommentti tämän osoittaa: "Jos projekti on myöhässä, niin kaikki on sallittua."

Kehittyminen (tai oppiminen) on oppilaitoksen olemassaolon perusta ja sen ydinarvo. Kehittymisen arvon toteutumisen ei kuitenkaan tarvitse koskaan polkea yksilön kunnioitus -arvoa. Oppilaitoksen olemassaolokin perustuu siihen, että opiskelijat ovat "päämäärä sinänsä": opiskelijat eivät ole välineitä vaan tavoitteena on kehittää heitä ammatillisina ja ihmisinä. Kehittymisen ja yksilön kun-

Ydinarvo	Kuvaus
1. Yksilön kunnioitus	Ihminen päämääränä sinänsä – ei pelkkänä välineenä
2. Kehittyminen	Oppilaitoksen olemassaolon perusta
3. Kumppanuus	Yhteistyö, jossa osapuolilla on yhteisiä ja omia tavoitteita. Tavoitteiden ristiriidat pyritään ratkaisemaan rakentavassa hengessä.

nioituksen välinen ristiriita nousee esille palautteen annossa. Erityisesti ohjaajat ja asiakkaiden edustajat antavat opiskelijoille palautetta mutta myös opiskelijat toisilleen. Kypsimmässä muodossaan palautteen anto on hyväntahtoisen kriitikon toimintaa: korjaavaa palautetta annetaan toista arvostaen, pyyteettömästi toisen kehittymistä tukien ja hänen kehittymistään toivoen. Kehittyminen voidaan myös liittää oppiva organisaatio -käsitteeseen. Opetamme opiskelijoille ryhmässä tehtävän työn kriittistä arviointia ja kehittämistä – myös asiakkaiden on havaittu omaksuvan työtapoja, joita kurssillamme nostamme esille. Opintojaksollamme pyrimme toteuttamaan tätä ydinarvoa arvioimalla omaa toimintaamme ja keräämällä palautetta.

Kumppanuudella tarkoitetaan tässä kaikkia osapuolia hyödyttävää yhteistyötä, mitä opintoprojektityhteistyö parhaimmillaan on. Oppilaitos voi olla kumppanuus-suhteessa muihin tahoihin kuten liike-elämään niin kauan, kuin oppilaitoksen perustehtävän toteuttaminen ja sen perusarvot eivät jää jalkoihin. Oppilaitostoiminnassa kehittyminen on siis tärkeämpi arvo kuin kumppanuus. Kurssillamme kumppanuuteen liittyvät problematiikat nousevat esille asiakassuhteissa. Asiakkaille yhteistyöstä saatava hyöty on perusedellytys yhteistyöhön lähtemisessä. Kuitenkin jos asettaisimme kehittyminen-arvon tilalle kannattavuuden tai voiton maksimoinnin, olisimme liikeyritys. Voidaan kuvitella äärimäinen tapaus, jossa opiskelijaryhmän projekti epäonnistuu eikä asiakas saa siitä odotustensa mukaista hyötyä. Jos ryhmän jäsenet oppisivat kuitenkin työelämäprojektejaan varten, projekti ei tuossa tapauksessa olisi täysin epäonnistunut sillä opiskelijoiden kehittyminen on tärkeämpää kuin yksittäisen projektin tuloksen toteutuminen. Asiakaslähtöisyys on kuitenkin elinehto sekä tuleville IT-ammattilaisille kuten myös tälle kurssille itselleen, eikä kumppanuus-arvon sijoittuminen kolmanneksi tarkoita arvon vähäpätöisyyttä.

Tähän ydinarvokokoelmaan on pyritty kapseloimaan ne arvot, joiden väliset ristiriidat ovat tyypillisimpiä kaikille osapuolille ja ominaisia juuri opintoprojektityhteistyölle. Tällöin jotain jää kuitenkin puuttumaan. Heikkoutena tässä arvokokoelmassa on projektin ulkopuolisten osapuolen huomiotta

jättäminen. Projekti toimii kontekstissaan, johon liittyy organisaation sisäinen konteksti (esim. muut osastot ja henkilökunta) ja ulkoinen konteksti (esim. lainsäädäntö, yhteiskunnan jäsenet). Kantin kategorinen imperatiivin ensimmäisen versio on kattavampi kuin yllä esitetty toinen versio: toimi niin, että toimintasi periaatteesta voisi tulla yleinen laki. Menisikö tämä ydinarvokokoelma ja sen käyttäminen johtamisen välineenä ensimmäisen version läpi? Ydinarvot on abstraktoitu niin, että jokainen osapuoli kykenee tarkastelemaan omaa ja muiden toimintaa niiden kautta. Kuitenkin esimerkiksi asiakaslähtöisyys tai -tyytyväisyys ovat asiakassuhteissa kuvaavampi nimitys kuin kumppanuus. Sopisivatko nämä ydinarvot ammattikorkeakoulun (IT-)projekteihin? Entäpä liike-elämään? Olemme usein pysähtyneet pohtimaan, miten liike-elämässä - erityisesti IT-alalla – näitä ydinarvoja toteutetaan. Olisiko järjestys sama? Entä miten kulttuurien erilaisuus vaikuttaisi arvoihin? Mitkä olisivat ydinarvot jonkin Kauko-Idän maan tkt-laitoksen projektikurssilla?

Lopuksi

Kun lähdin toteuttamaan tätä tutkimusta, minulla oli ennakkokäsitys siitä, että törmäisin myös "puhtaisiin" tietotekniikan etiikan alan moraalikonflikteihin (esim. tietokannat ja yksityisyys, krakkerointi, Internetin etiikka). Tämä toteutui osittain, mutta suurin osa esille tulleista konflikteista liittyi yleisinhimilliseen toimintaan, ihmissuhteisiin ja työtehtävien toteuttamiseen. Vaikeimmat moraaliset konfliktit, jotka voisivat olla varsinaisia moraalisia dilemmoja, liittyivät ihmisten välisiin suhteisiin ja erityisesti toisen yksilön toimintaan puuttumiseen.

Kurssillamme tarjoamme opiskelijoille turvallisen infrastruktuurin työelämätaitojen opiskeluun oppilaitosympäristössä. Erehtyminen on sallittua, mutta erehdyksistä on opittava. Yliopistolla on vahva rooli työelämätaitojen kehittymisen tukena ja suuntaajana – pysymme myös IT-alan kehityksessä mukana yritys yhteistyön ansiosta. Tehtävämme on tarjota opiskelijoille mallia onnistuneen projektin läpiviennistä henkisesti tasapainoisella ja eettisesti kestävä-

lä tavalla. Esimerkiksi henkinen väkivalta – ja työuupumus-teemojen käsittelyn avulla pyrimme herättämään opiskelijat pohtimaan työelämän ikäviä ilmiöitä jo opiskeluvaiheessa. Tähän liittyen eräänä vuonna kohtasimme moraalisen ongelman: eräs ryhmä toteutti briljantin lopputuloksen asiakkaalle ja ryhmän työtapojen kehittyminen oli kiitettävää. Mutta yksi ryhmän jäsenistä joutui sairauslomalle johtuen ryhmän tehokkuudesta. Tapahtunutta käsiteltiin ryhmän kanssa, mutta oliko moraalisesti oikein, että ohjaajina annoimme ryhmän jäsenille kiitettävän arvokäsitteeseen? Yksilön kunnioitus -arvo jäi osaltaan toteutumatta ryhmässä – todennäköisesti ymmärtämättömyyden vuoksi. Käsitteeni mukaan ryhmän jäsenet ymmärsivät tapahtuneen ja ottivat tapahtuneesta oppia – mutta millä hinnalla oppi tulikaan! Idealistisena tavoitteena kurssillamme on vaikuttaa opiskelijoiden ja asiakaskontaktien kautta tasapainoisen työelämän kehittämiseen. Tässä määritetyt ydinarvot voisivat olla yksi väline tähän.

Lähteet

- Gowans, C.W. (ed.) 1987. *Moral Dilemmas*. New York: Oxford University Press.
- Gowans, C.W. 1987b. *The Debate on Moral Dilemmas* (ed. Gowans C.W.) *Moral Dilemmas*. New York: Oxford University Press.
- Martinsuo M. 1999. *Promotion of Values in a Multinational Enterprise*. Dissertation thesis. Department of Industrial Engineering and Management. Helsinki University of Technology.
- Packer, M.J. 1985. *The Structure of Moral Action: A Hermeneutic Study of Moral Conflict*. Basel: Karger.
- Vartiainen, T. 2003. *Moral Conflicts Perceived by Clients, Students, and Instructors of a Student Project Course in Computing*. *Lisensiaatin tutkielma*. Jyväskylän yliopisto, tietojenkäsittelytieteiden laitos.

Vastavalmistuneen insinöörin näkökulma ammattietiikkaan ja sen opetukseen ammattikorkeakoulussa

Jani Vuorinen

1 Alkusanat

Artikkelissani pyrin käymään läpi, mitä ammattietiikka tarkoittaa allekirjoittaneelle, vastavalmistuneelle insinöörille. Millaisia kysymyksiä työelämässä on ensimmäisen ammattivuoden aikana tullut esiin sekä millaista ammattieettistä opetusta, opastusta ja pohjaa olisin kaivannut ammattikorkeakoulusta? Kuten hyvin tiedämme insinöörit muodostavat suuren ammattikunnan, johon mahtuu monen eri alan osaajia ja ammattilaisia. Tästä syystä en lähde ruotimaan koko insinöörikunnan ammattieettistä pelikenttää vaan pitäydyn tutussa. Tämän artikkelin taustaksi olen lukenut insinööriliiton etiikkatyöryhmän julkaisemia kirjasia ammattietiikasta ja aiheesta yleisesti. Mielestäni jokainen näistä tuotoksista voisi jossain määrin kuulua nykyiseen insinöörin oppimäärään.

Ensimmäinen historiankirjoitusten tunnustama insinööri oli kreikkalainen *Arkhimedes* (287–212 eaa.). Hän saavutti elämänsä aikana useita kestäviä tutkimustuloksia. Ilman Arkhimedestä olisimme

jääneet paitsi mm. piin murtoluvullisten raja-arvojen määrittämisestä, vivun tasapainoheitojen teoriasta sekä polttopeleistä. Omallakin alallani tutuksi ovat tulleet ja tarpeelliseksi osoittautuneet hydrostatiikan peruslaki (Arkhimedeen laki) sekä ruuvipumppu. Tämän suurmiehen nimeä kantavan ammattikuntaani ohjaavan valan muotoili filosofian tohtori Arto Siitonen, ja se otettiin käyttöön insinööriin laajennetussa edustajakokouksessa 24.–25.11.1995. Valaan sitoutuneiden insinöörien toivotaan kiinnittävän huomiota ammattietikkaan ja osallistuvan eettiseen keskusteluun. Huomiotta ei sovi myöskään jättää valan ammattikuntaa yhdistävää ja arvostusta lisäävää vaikutusta.

Arkhimedeen vala:

Insinööri on mukana luomassa tekniikkaa, joka koituu luonnon ja ihmisen hyväksi. Insinööri on kaikessa toiminnoissaan suojelemassa kasvien, eläinten ja ihmisen elämää. Insinööri välttää epärehellisyttä ja epäsopua ja pyrkii kehittymään taitavammaksi ongelmien ratkaisijaksi. Insinööri miettii kehityksen suuntalinjoja ja välttää vahingollisten tavoitteiden toteutumista.

Mitä ja millaisia kysymyksiä insinöörietikka tai paremminkin insinöörin ammattietikka sisältää? Onko kyse yhteisen hyvän edistämisestä tekniikan avulla vai kenties työyhteisön hyvinvoinnista ja tasa-arvosta? Ehkä insinöörillä on ammattieettistä näkemystä suhtautuessaan kriittisesti sotateollisuuteen? Ympäristönsuojelemiseen ja säilyttämiseen kuuluvat kysymykset ovat ilman muuta osa insinöörin ammattietikkaa – vai ovatko? Pitkälti insinöörin omalla vastuulla on ratkaista, mikä (tieto) on oikein ja mikä väärin. Se, mihin ratkaisuun hän päätyy, on seurausta koulutuksesta, asemasta, maailmankuvasta ja arvomaailmasta. Tämä pitää paikkansa niin teknistä ongelmaa ratkaistaessa kuin myös ammattieettistä toimintaympäristöä määritettäessäkin. Jos insinööri löytää itsensä esittämästä kysymyksestä "onko tilanteessa eettinen ongelma?", ollaan jo pitkällä.

2 Luonnon ja ihmisen etu

Insinöörin tulisi pyrkiä luomaan tekniikkaa, joka koituu ihmisen ja luonnon eduksi. Oma alani tarjoaa mielestäni tähän päämäärään kelpo puitteet: onhan ympäristötekniikan pääpaino nimenomaan ajatuksessa kehittää tekniikkaa, joka vähentää tai minimoii ihmisen ympäristöön ja luontoon aiheuttamaa rasitusta. Useat yritykset ovat myös adoptoineet itselleen ns. kestävän kehityksen periaatteen; ottaneet käyttöön ympäristö- ja/tai laatujärjestelmän tai muulla tavoin osoittavat arvoissaan seisovansa luonnon suhteen tasapainoisempaa tulevaisuutta tavoittelevan toiminnan takana.

Mutta miten käy, jos ihmisen etu ja luonnon etu ovatkin vastakkaisissa vaakakupeissa? Kuinka insinööri tulee toimia, jos tietää tai edes arvaa kehittämästään tekniikasta olevan hyötyä ihmiselle mutta haittaa luonnolle, eläimille ja ympäristölle? Ihmisen, jollainen insinöörikin monen yllätykseksi on, tulee pystyä kantamaan vastuuta myös ammatissaan eikä siirtää sitä esimiehilleen. Vaikkakin viime kädessä päätökset – myös tekniikkaa koskevat – tehdään toki yrityksen tai organisaation, ei insinöörien, arvopäämäärien mukaan. On tärkeää huomata, että omien arvojen tiedostaminen johtaa helposti myös arvostirittien tiedostamiseen. Jos työpaikan arvot tai työn tulokset ovat ristiriidassa yksilön omien arvojen kanssa, ihminen alkaa voida huonosti. Eettisissä kysymyksissä ei voida milloinkaan ohittaa yksilöä (Sundell 1999).

Tilanteessa, jossa insinöörin aikaansaannos on suoraan kosketuksessa ympäröivään luontoon ja ympäristöön, on ensiarvoisen tärkeää tarkastella insinöörin työn eettisyyttä itse tuotetun tekniikan kannalta eikä ainoastaan työn tekemisen "oikeellisuuden" mukaan. Ainoastaan tämä tarkastelutapa tarjoaa mahdollisuuden objektiiviseen, laajaan ja kestäväan arvioon tehdyn työn eettisyydestä.

Ammattikorkeakoulu ei vielä omaa tutkintoani suorittaessani tarjonnut mahdollisuutta tämän aihealueen opiskeluun. Nytemmin useaan tekniikan alan tutkintoon, myös omaani, sisältyy pakollisena ekologian perusteet. Vaikka kurssin sisältö olisi kuinka suppea tahansa, muutos kertoo siitä, että tulevaisuudessa ihmisen toiminnan ja luonnon

yhtymäkohdat sekä tekemisemme vaikutukset biodiversiteettiin ovat selvillä myös muille tekniikan alan ammattilaisille kuin itseni kaltaisille viherpiiperoille – toisin sanoen ihmisille, jotka ovat kokeneet aihealueen kysymykset sekä ammattiosaamisen että yhteiskuntavastuun kannalta ajankohtaisiksi jo jonkin aikaa. Insinööri ja kasvatustieteen tohtori Helena Kekkonen ilmaisee asian näin: "Korkeatasoinen opetus kapeaan tekniseen asiantuntemukseen ei enää yksin riitä. Insinööreillä ja teknisillä asiantuntijoilla on suuri vastuu kehityksen suunnasta. Insinöörit pitäisi kouluttaa kykeneviksi tarkastelemaan töittensä yhteiskunnallisia seurauksia, ei jäämään välinpitämättömäksi ja vetäytymään vastuusta" (Åhlberg 1994, 50).

Työelämään siirtyessään on AMK-insinöörillä pahimmassa tapauksessa vain noin 10 kk:n työkokemusta alalta, jonka moniosajaksi hänet on juuri koulutettu. Kun otetaan huomioon, kuinka valtavan suuri osa insinöörin ammattiosaamisesta saavutetaan nimenomaan työharjoittelussa ja mahdollisissa kesätöissä, voidaan todellakin sanoa "pahimmassa tapauksessa". Onhan selvää, että kuten ammattiosaaminen niin myös ammattieettinen tuntuma saavutetaan suureksi osaksi nimenomaan työkokemuksen ja ns. oikean elämän tilanteiden kautta. Edellä mainittu tosiasia tekeekin ammattietiikan opettamisen perinteisellä tenttitekniikalla vaikeaksi.

Ammattikorkeakouluopiskelijan on kuitenkin mahdollisuus tulla sinuiksi muidenkin kuin oman alansa ammattiaineiden kanssa, tässä tapauksessa ympäristönsuojelun ja etiikan, kun ne sopivissa määrin ujutetaan mukaan normaaliin tutkintorakenteeseen osana ammattiaineita. Tämä vaatii kuitenkin opettajilta omaehtoista kiinnostusta ja laajaa osaamista, jotta kulloistakin aihealuetta sivuavat ympäristöasiat ja ammattietiikka saadaan mukaan kurssin ohjelmaan. Se, rajoittaako tämä toimintatapa opettajien vapautta opettaa oman tieteellisen vakaumuksensa mukaan niin sisällöllisesti kuin menetelmällisestikin (Lampinen 2004), on asia, joka tulee käsitellä ja mahdollisuuksien mukaan ratkaista, ennen kuin suinpäin rynnätään ohjeistamaan usein hyvinkin erilaisia näkemyksiä ja mielipiteitä kannattavaa opettajakuntaa. Päädytäänpä ammattietiikan opetuksessa sitten millaiseen tapaan tahansa, on

tärkeää muistaa, että ammattikorkeakouluun hakeutunut opiskelija haluaa mitä suurimmassa määrin opiskella juuri tiettyä alaa ja että poikkitieteellisyys ja asioiden laajempi pohdinta on – ikävä kyllä – enemmänkin yliopistoihin kuuluva hyve. Tiedän kokemuksesta, kuinka vaikea on saada insinööriopiskelija motivoitumaan ja aidosti kiinnostumaan näistä usein "huhuhaaksi" ristityistä kursseista tilanteessa, jossa tärkeämpänä pidetty ammattiaine vaatii panostusta.

Minulle työskentely fossiilisia polttoaineita käytävässä voimalaitoksessa oli ja on edelleen ympäristövastuun kannalta ristiriitaa aiheuttava ammattieettinen kysymys. Toisaalta koen energiantuotannon erääksi merkittävimmistä ihmisen toiminnan muodoista, jolla suoraan vaikuttamme omaan tulevaisuuteemme, planeettamme tulevaisuuteen. Tunnen tärkeäksi ja hienoksi työskennellä alalla. Mutta entä kun kyseessä on se kivihiili, joka symbolisesti ja periaatetasolla edustaa lähestulkoon kaikkea sitä, mitä kyseenalaistan? Työskentelen tilanteessa, jossa en aivan täysin hyväksy kaikkea työpaikkani toimintaympäristössä. Toisinaan koen myös, että sosiaalisen paine kyseenalaistaa työskentelyni hiilivoimalaitoksella ja velvoittaa selitykseen. Todetaan vielä, että vaikka välillä tunnenkin ristiriitaa, en sentään koe olevani aseistakieltäytyjä tykkitehtaalla.

Ammattikorkeakoulu tai opintolinjani ei tarjonnut välineitä eikä oppeja edellä esittämäni arvoongelman ratkaisuun. Itse olen eettisen ongelmani luonut ja itse sen kanssa saan toimeen tulla. En tarkoita, että koulun tulisi pyrkiä antamaan identtiset ongelmanratkaisunuotit jokaiselle insinöörille, en todellakaan. Sen sijaan *olis*in kaivannut *pohtivampaa, kyseenalaistavampaa, syvällisempää ja globaalimpaa tapaa lähestyä monia asioita*. Toivon, että aikaisemmin mainitsemani panostaminen ekologian opiskeluun kertoo ammattikorkeakoulun vilpittömästä kiinnostuksesta kasvattaa tulevista insinööreistä globaaleja ajattelijoita – paikallisia toimijoita, alasta riippumatta.

3 Epärehellisyys vai rehellisyys

Ihmisen kyky, taito ja halu toimia oikein tietyssä tilanteessa on monen tekijän summa. Se, onko ihmisen toimintapa pohjimmiltaan rehellinen, on hyve, johon kasvetaan. Sitä ei opita lukemalla kirjoista.

Oppilaitoksen kasvatuksellinen rooli ei varmaan enää korkeakoulussa ole niin merkittävä kuin alemmilla asteilla. Silti osa ammattikorkeakoulun opetustoiminnan resursseista menee kaikessa yksinkertaisuudessaan rehellisyyden opettamiseen. Tutkimustulosten todenmukaisuus, työkuvauksien oikeellisuus, tutkielmien lähdeluetteloiden ja viitteiden täydellisyys ja rehellinen tenttikäyttäytyminen ovat kaikki aiheita, joihin joudutaan puuttumaan kerta kerran jälkeen opetustoiminnassa. Vaikka moni saattaa kyseenalaistaa aikuisten ihmisten valvomisen holhoavana tai alentavana, on muistettava, että rehellisyys on ammattieettisen ymmärryksen tärkein tukipilari. Sen varaan rakennetaan kaikki muu. On turha tavoitella vastuullista asiantuntijuutta ja ammatillista osaamista, jos perusta on huterana.

Toki on muistettava, että rehellisyyden ja epärehellisyyden spektri ei ole mustavalkoinen vaan sisältää kaikki harmaan sävyt – kuten mikä tahansa muukin inhimillinen toiminta. Esimerkkinä tästä on salassa pidettävyys, joka tulee pystyä erottamaan epärehellisyydestä. Toisin sanoen: joskus on oikein olla epärehellinen tai jättää totuus kertomatta. Tilanne on helppo, jos liikutaan lainsäädännön säätelämällä alueella, mutta entä muulloin? Tämä on juuri sitä osa-alueita, johon kaipaisi usein pitkänkin työkokemuksen muussa kuin opettajan toimessa saavuttaneilta ammattikorkeakouluopettajilta näkemystä ja opastusta. *Esimerkit yrityskulttuureista, -politiikasta ja pelisäännöistä olisivat varsin tervetulleita.* Ammattikorkeakoulun eduksi on kuitenkin todettava, että periaatteessa tämä osa ammattietiikkaa on jo selkeästi osa opetusta. Lainsäädännön, tutkimustoiminnan ja -menetelmien opiskelun lisäksi totuuteen ja rehellisyyteen kannustetaan kaikessa toiminnassa.

Vaikka ammattikorkeakoulujen sidonnaisuutta liike-elämään rahoitukseen ja tarkoitushakuisen tutkimustoimintaan voidaan ja pitääkin kyseenalaistaa, voisi tämä yhteys parhaimmillaan tarjota luon-

nollisen keinon päästä eroon kirkasotsaisuudesta ja insinöörityydyksestä, joka helposti rasittaa valmistuvia insinöörejä. Ongelmaksi voi ääritapauksissa tulla muodostua vastavalmistuneen positiivisen hyväntahtoisuuden, vilpittömyyden ja avoimuuden katoaminen. Nämä ovat arvoja, joita ei missään nimessä saa aliarvostaa eikä niiden kustannuksella saa painottaa yrityssalaisuuksien tärkeyttä ja ensiarvoisuutta. Toivottavaa voisi olla, että vastavalmistunut insinööri tulisi työpaikalle arvotyhjötalanteeseen ja kykenisi omalla tuoreudellaan ravistelemaan pinttyneitä käsityksiä.

Ihmissuhdetaidot jätetään turhan usein taka-alalle insinööriopinnoissa. Kuitenkin mitä todennäköisimmin tämä on se rehellisyyden/epärehellisyyden osa-alue, jonka vastavalmistunut insinööri ensimmäisenä kohtaavat. Itselleni työyhteisön harmonia tai pikemminkin sen puuttuminen on yllättävän suuresti vaikuttanut työtehoon ja -motivaatioon.

Harva säästyy aiheuttamasta ristiriitoja työympäristössään, tahattomasti tai jopa tahallisesti. Koskaan ei voi miellyttää kaikkia, eikä tähän oman henkisen hyvinvoinnin kustannuksella kannata liiaksi pyrkiäkään. Oman työyhteisöni kaltaisessa tiiviissä yhteistyössä toimivassa tiimissä ovat kommunikaatiotaidot ja diplomatia välillä korvaamattomia. Tiimiini kuuluu hyvinkin erilaisen koulutuksen ja elämäkokemuksen saaneita henkilöitä. Ristiriidat ovat välillä olleet varsin kärjistyneitä, ja turhan usein viimeisenä tiimiin tullut saa toimia jokaisen omana jätteenkierrätyslaitoksena. Jopa insinööri on huomannut, kuinka tärkeää on pystyä määrittämään jokaisen yksilöllisen persoonan resurssit. Jotta olisi mahdollista luoda positiivinen, kaikkien panosta kunnioitava, tasa-arvoinen, kannustava ja toimiva työyhteisö, on työtoverien pintaa syvempi tunteminen välttämätöntä.

Työyhteisössä toimiminen, johtavassa asemassa tai ns. rivijäsenenä, vaatii ihmissuhdetaitoja. Näiden taitojen opettamisessa on ammattikorkeakoululla mahdollisuus ottaa isompi rooli. Ryhmätyöskentely- ja esiintymistaidot eivät nykyisellään anna valmistuvalle insinöörille riittävää pohjaa nykypäivän työelämään. On selvää, ettei kaikista insinööreistä saa kirveelläkään ulospäin suuntautuneita kokousten valopilkkuja, jotka taidolla luovivat läpi jokaisen

työyhteisönsä henkilökriisiin. Tähänastisen työkokemukseni perusteella uskallan kuitenkin sanoa, että nykyisen tilanteen parantamiseen on realistinen mahdollisuus.

4 Kehityksen suuntalinjat ja vahingolliset tavoitteet

Vaikka olen sitä mieltä, ettei insinööriä saa sivuuttaa tai ettei insinööri saa jättäytyä sivuun vastuukysymyksiä ja tulevaa kehitystä käsiteltäessä, on selvää, että suurien linjojen päätöksentekijät ovat yleensä muualta kuin AMK-insinöörikunnasta. Tämä ei kuitenkaan kelpaa perusteeksi jättäytyä sivuun yrityksen tai yhteiskunnan tulevaisuuden suuntalinjoista päätettäessä.

Suuri osa alani vastavalmistuneista työllistyy suunnittelijoiksi eri insinööri- ja konsulttitoimistoihin. Suunnittelijan työnkuva on täynnä pikkutarkkojen yksityiskohtien hallintaa, ja tällöin on vaarana, että kokonaiskuvan hahmottaminen jää – joskus tarkoituksellisesti – taka-alalle. Mielestäni on työn tekijän ja työnantajan etu, että yrityksen, yhteisön tai yksittäisen projektin kehityksen suuntalinjoista ovat kiinnostuneita mahdollisimman monet toimijat ja että tavoitteista sekä niiden toteutumisesta käydään avointa keskustelua. Lauri Pirttiäho (2002) käy artikkelissaan oivallisesti läpi tunnettuja esimerkkejä, joissa insinöörin teknillisiin yksityiskohhtiin suuntautunut katsontakanta on ollut (tai olisi pitänyt olla) osa päätöksentekoa laajemmin, kuin mihin sen helposti ajatellaan soveltuvan.

Arkhimedeen vala päättyy toteamukseen siitä, kuinka insinöörin tulee välttää vahingollisten tavoitteiden toteutumista. Tämä eettinen toimintaohje on ristiriitaisuudessaan nerokas ja sisältää oikeastaan kaiken mahdollisen, mitä arvoihin ja moraaliiin tulee. Toisaalta se jättää arvioinnin toimijalle itselleen: "tulee välttää" – voidaan kai kyynisesti ajatella, että jokainen ajatteleva ihminen pyrkii aina ja kaikessa toiminnassaan välttämään vahingollisia seuraamuksia. Mutta missä vaiheessa välttämään pyrkiminen ei enää riitä? Missä vaiheessa on ammattieettisesti tärkeämpää puuttua jonkin kohderyhmän kannalta vahingollisen lopputulokseen vievään

toimintaan kuin olla lojaali ensisijaisesti työnantajalleen, jonka toimesta ristiriitatilanne aiheutuu? Olisiko esimerkiksi Shellin öljyliiketoimintoihin Nigeriaan työkomennuksen saaneiden insinöörien pitänyt reagoida toiminnan paikalliselle väestölle ja ympäristölle aiheuttamiin selkeisiin vahingollisiin seuraamuksiin? Surullisessa ja paljon julkisuutta saaneessa tapauksessa Shell oli porannut 1950-luvulta lähtien 30 miljardin dollarin arvosta öljyä ogonikansan mailta Nigeriasta. Lähes kaikki öljystä saatu rahallinen hyöty karkasi ulkomaille. Jäljelle jäi alkuperäiskansa ilman juoksevaa vettä ja sähköä sekä öljyvuotojen ja kaasupalojen saastuttama maaperä ja vesi. Pitkän ja useita ihmishenkiä vaatineen (Nigerian armeija yritti hiljentää ogonit turvatakseen öljyliiketoiminnan jatkumisen alueella) kampanjan jälkeen länsimaisia ihmisoikeus- ja ympäristöjärjestöjä liittyi mukaan mielenilmaisuun. Mielenilmaistusta muodostuikin yksi merkittävimmistä, joita koskaan on kohdennettu yhteen yritykseen. Mielenosoitusten, ostoboikottien ja jatkuvan kampanjoinnin seurauksena vuonna 1993 Shell joutui vetäytymään ogonien alueelta. (Klein 2000.)

Edellä kuvatun seurauksena Shell on joutunut käyttämään huomattavasti rahaa imagonsa jälleenrakentamiseen ja puhdistamiseen. Rahoilla on rakennettu mm. sairaaloita ja kouluja Nigeriaan, markkinoitu, rahoitettu koulutusohjelmia ja stipendejä (Klein 2000). Lienee sanomattakin selvää, että tässäkin esimerkkitapauksessa ahneuden sijaan eettisesti oikein toimimalla olisi ollut mahdollisuus kertaheitolla päätyä lopputulokseen, joka olisi tyydyttänyt kaikkia osapuolia. Tuskin moni insinööri törmää uransa varrella vastaavan laajuiseen tilanteeseen. Kysymys on kuitenkin mielestäni relevantti jo paljon ennen kansojen ja kokonaisten suistoalueiden tuhoutumista. Insinöörin tulee pystyä tarkastelemaan toimintaympäristöään kriittisesti. Tuomalla esiin faktoihin perustuvat argumentit (tämän insinööri osaa), voidaan välttää pienet ja suuremmatkin eettisesti kyseenalaiset tapahtumat. Näin voidaan tehdä, olipa kyse Nigerian suistoalueista tai esimerkiksi rikinpoistolaitoksen kymmenen kuution jätevesi-erästä, joka haitallisuudestaan huolimatta olisi voimassa olevien lupien ja lainsäädännön puolesta oikeutettua laskea sadevesiviemäriin. Kyseen-

alaistamalla vallitsevan toimintamallin järkevyyden ja esittelemällä realistisen vaihtoehdon yksikin henkilö voi saada aikaan ratkaisun, joka kaikki osapuolet huomioon ottaen on parempi.

Ammattikorkeakoulun tulee rohkaista opiskelijoita, muitakin kuin insinööriopiskelijoita, ajattelemaan. Opiskelijoita on kannustettava hallinnollisten tai teknisten päätösten ja ratkaisujen kattavaan argumentaatioon entistä enemmän. Valmistuvan insinöörin on pystyttävä tarjoamaan ongelma-kohtien ratkaisuun tapauskohtaisesti paras vaihtoehto soveltamalla laajaa ammattiosaamistaan eikä niinkään tarjota opiskeluaikana ulkoa opittua esimerkkiä jolkaiseen tilanteeseen. Aika, jolloin insinööri on ollut pikemminkin tuotantotyökäsi kuin ongelmien ratkaisija, on ohitettu kauan sitten.

5 Itsensä kehittäminen ja elinikäinen oppiminen

Insinöörin kyky ja ennen kaikkea halu kehittää itseään alansa ammattilaisena on nykypäivänä lähes poikkeuksetta edellytys työmarkkinoilla pysymiseen. Tämä näkyy muillakin aloilla mutta korostuneesti insinöörialoilla, joissa uuden tekniikan ryntästyminen ja tuotantotavoitteiden kiristyminen tuntuvat välittömästi. Oppimisvelvoite – niin arvokas kuin onkin – saattaa joillekin tuntua vaikealta ja ikävältä. Ammatissa kehittyminen ei aina tapahdu vapaaehtoisesti. Ammattieettisesti täytyy olla yhtä tärkeää kannustaa ja rohkaista henkilöä kehittymään ammattiosaajana kuin myös tietyissä tilanteissa hyväksyä tämän vastakohta. Mielestäni elinikäinen oppiminen on positiivinen velvoite ja keino korostaa henkilökohtaisesti arvokkaita asioita.

Oppimisen avulla mahdollisuudet vaikuttaa ja osallistua paranevat. Mutta alati vaihtelevassa ja muuttuvassa työympäristössä, kiristyvien henkilökohtaisten tavoitteiden paineessa useat voivat kääntää positiiviseksi tarkoitettun elinikäisen oppimisen periaatteen negatiiviseksi velvoitteeksi. Harvemmin näin kokevat korkeammin koulutetut työntekijät, joilta voidaan jopa edellyttää tavoitteellisuutta ja jatkuvaa kehittymistä omalla alallaan vastakohtana arvottomuudelle, heikolle vastuunottokyvylle ja ei-

toivotulle elämänsenteelelle. Halun oppia ja kehittyä täytyy kuitenkin lähteä henkilöstä itsestään, ja siksi ammattietiikan kannalta on keskeistä hyväksyä muiden henkilöiden, yleensä alaistensa, mahdollisesti nihkeä suhtautuminen aiheeseen. Pahimmillaan kouluttautuminen ja itsensä kehittäminen voidaan kokea jopa pakoksi, johon suostutaan työpaikan menetyksen välttämiseksi. Aikaisemmin mainitsemani työtoverien ja tiimin jäsenten pintaa syvempi tunteminen palvelee tässäkin asiassa. Moderniin henkilöjohtamisfilosofiaan kuuluvat kehityskeskustelut auttavat ja voivat ennaltaehkäistä mahdolliset henkilökriisit.

Vastavalmistunut, työelämään siirtynyt innokas insinööri törmää ensimmäisessä työpaikassa todellisuuteen, joka monelle saattaa olla jotain aivan muuta kuin se, mihin koki olevansa valmistunut. Toki työharjoittelu pehmentää laskua, mutta on niitäkin, jotka ajattelevat tilanteen olevan aivan toinen, kun on saanut tutkintotodistuksen käteensä. Viimeistään ensimmäisessä oikeassa työpaikassaan insinööri huomaa, että ehkä *arvokkain oppi ammattikorkeakoulusta oli taito oppia, analysoida tietoa ja saattaa se tärkeysjärjestykseen.* Itsensä kehittäminen on minulle vastavalmistuneena ollut luonnollista ja seurausta tunteesta, että useassa ammattiaineessa on sittenkin vain raapaistu pintaa. Toisin sanoen: omaan spesifiseen työhönsä opiskelu alkaa vasta kyseistä työtä tehdessä. Tähän tarjoaa tutkinnossa opittu aines hyvän pohjatiedon. Siihen, kuinka kauan elinikäinen oppiminen kullakin jatkuu, voi ammattikorkeakoulu vaikuttaa. *Istuttamalla opiskelijoihin terveen halun ja ideologian itsensä kehittämiseen, ei vain ammattiosaajana vaan myös ihmisenä, ammattikorkeakoulu voi omalta osaltaan toimia kouluttajana ensisijaista tavoitettaan paljon laajemmaltikin.* Parhaimmillaan tulokset näkyvät insinöörin kansalaisaktiivisuutena – ominaisuutena joka turhan usein yhdistetään vain humanisteihin. Totta on, että pysytykseen tähän on insinöörin, jolla ei ole yhteiskunnallista koulutusta, opiskeltava jatkuvasti oman alansa lisäksi myös yhteiskuntaa (Sundell 1999). Ehkä tässä olisi pienen lisän mahdollisuus nykyiseen insinöörin tutkintorakenteeseen, aavistus yhteiskuntaoppia.

6 Tavoitteet ja todellisuus

Ammattietiikalla ammattiosaamisen aisaparina on minulle – toivon että tämä on käynyt ilmi – aivan erityinen, tärkeä merkitys. Mutta olenko ajatuksineni yksin, miten on muun insinöörikunnan laita? Insinööriliitto tutki vuonna 1991 liiton jäsenkunnan mielipiteitä etiikasta (Åhlberg 1992). Tämän tutkimuksen rinnalle tein vuosikurssiani koskevan etiikkakyselyn, jossa muutamalla kysymyksellä pyrin kartoittamaan vastavalmistuneiden etiikkakäsityksiä. Tutkimus ei pieneksi jääneen otoksensa vuoksi täytä luotettavuuskriteereitä, mutta antanee kuitenkin suuntaa siitä, miten ammattietiikan asema nimenomaan yhtenä oppiaineena koetaan.

Kysyttäessä insinöörikunnalta (Åhlberg 1992), onko etiikalla suhdetta tekniikkaan, oli suurin osa sitä mieltä, että eettiset kysymykset liittyvät selvästi teknisen alan töihin. Jopa 90 % katsoi eettisten kysymysten liittyvän tekniikkaan. Vain 5 % tuolloin 1991 kyselyyn vastanneista piti eettisiä kysymyksiä tekniikan alasta täysin irrallaan olevina. Jo vuoden 1991 kyselyn tulos osoitti, että iän ja ammattikokemuksen karttuessa eettiset kysymykset koetaan tärkeämmiksi, mutta kuitenkin vastavalmistuneille tekemäni kyselyn tulos yllättää. Vuosikurssiltani vain hieman yli 60 % koki eettisten kysymysten liittyvän tekniikan alaan opiskelun arvoisesti. Vielä vähemmän, vain kymmenkunta prosenttia, koki ammattietiikan siinä mielessä tarpeelliseksi, että osallistui koulussa tarjolla olleelle tekniikan etiikka -kurssille. Osallistuneista suhteellinen enemmistö oli miehiä. Miehet muodostivat suhteellisen enemmistön myös ryhmässä, joka koki ammattietiikan tärkeäksi, opetustoiminnassa käsittelemisen arvoiseksi asiaksi – periaatteessa jopa oppiaineeksi, joka voitaisiin sisällyttää opintoihin pakollisena kurssina. Suurin osa niistä vastanneista, jotka eivät osallistuneet kurssille, kertoivat syyksi "muiden tärkeämpien kurssien vaativan niin paljon työtä, ettei aikaa löydy sinänsä tärkeäksi koetulle asialle". Koki pa joku asian niinkin, että insinöörin tehtävä on vain suunnitella ja että eettinen vastuu on sillä, joka insinöörin aikaansaannosta käyttää tai valmistaa.

Vuosikurssiltani vastanneiden joukkoon mahtui toki myös niitä, jotka pitivät ammattietiikan opiske-

lua totaalisenä ajan tuhlaamisena. Tätäkin argumenttia merkittävämpiä olivat lausunnot, jotka kyseenalaistivat ammattietiikan opiskelun sekä eettisten kysymysten käsittelyn tarpeellisuuden nimenomaan omalla alallaan. Koettiin, että ympäristösuuntautuneisuus ammattivalinnassa on jo sinällään osoitus oikeiden arvojen ja etiikan sisäistämisestä eikä näiden läpi käyminen osana tutkintoa ole siksi tarpeen. Sen sijaan esimerkiksi biotekniikka koettiin tekniikan alaksi, jonka olisi hyvä "tarkastella eettisiä lähtökohtiaan". Varmasti näin onkin, mutta voiko insinööri, joka alansa kollegan kanssa saattaa päätyä täysin päinvastaiseen lopputulokseen esimerkiksi lisäydinvoiman tarpeellisuudesta käyttäen perustelunaan samaa perusargumenttia ympäristön ja ihmisen edusta, olla tarvitsematta eettistä pohdintaa ja arvojen etsintää?

Vuoden 1991 tutkimuksen tuloksena todettiin suuren osan insinööreistä, lähes puolet tuolloin kyselyyn vastanneista, joutuneen joskus tekemään eettisen vakaumuksensa vastaisen päätöksen työssään. Kolmannes vastaajista oli löytänyt itsensä tällaisesta tilanteesta usein. Uskon, että nykypäivänä insinöörin tiedostamisen taso ammattietiikassa tai etiikassa yleensä on korkeampaa kuin tuolloin yhdeksänkymmentäluvun alussa. Arvokeskustelua käydään vilkkaampana laajemmalla alueella, yhteiskunnan tasolla ja jopa globaalilla tasolla kuin tuolloin reilu vuosikymmen takaperin. Tämä on varmasti herättänyt myös insinöörit tiedostamaan ja kyseenalaistamaan työhönsä liittyviä eettisiä ongelmakohtia entistä enemmän. On selvää, että työelämässä mukana oleminen ja vaikuttaminen vaativat joustavuutta. On kuitenkin muistettava, että jokainen henkilön perusarvoja rikkova päätös nakertaa uskoa työn mielekkyyteen eikä näin ollen voi olla pohjana kestäväälle ja toimivalle työsuhteelle.

Omat kokemukseni arvostiriidoista ovat ensimmäisen (insinööri)työvuoteni aikana olleet enemmänkin rajojen hakemista ja määrittämistä. Muutama asia on vaivannut mieltäni, muutama olen puuttunut ja jokusen asian kohdalla on käsitykseni muuttunut. Mitään kaikkien tuntemien surullisten Ford Pinton tai Challenger-sukkulan kaltaisia tapauksia en ole kokenut. Toisaalta, onko insinöörikunnan tartuttava omiin arvoihinsa vasta ihmishengissä

mitattuna vakavan toimintavirheen jälkeen? Kumpikin edellä mainittu ääriesimerkki on malli tilanteesta, jossa insinöörillä on ollut tieto ongelmasta tai selvästä suunnitteluvirheestä. Kummassakin tapauksessa taloudelliset näkökohdat ohittivat insinöörin teknisen argumentaation, ja tuloksen tiedämme. "Valta ja rahanhimo ovat erittäin voimakkaat vietit ihmisessä, samoin tuhoamisvietti. Vallanhimo ajaa johtopaikoille ihmisiä, joiden eettinen vakaumus ei aina ole kovinkaan kehittynyt." Näin lausui nyt jo opetustoiminnasta eläkkeelle siirtynyt filosofian tohtori Pertti Markkanen, jota kouluni saa kiittää tekniikan etiikka - kurssin tuomisesta opetustarjontaan ja ammattietiikan käsittelyn harppaamisesta ison askeleen eteenpäin Espoon-Vantaan teknillisessä ammattikorkeakoulussa.

Lähteet

- Klein, Naomi. 2000 No Logo – Taking Aim at the Brand Bullies. Suom. Liisa Laaksonen ja Maarit Tillman: No Logo – Tähtäimessä brändivaltiaat. WSOY, Helsinki, 2002.
- Lampinen, Osmo. 2004. Tässä julkaisussa.
- Mäenpää, Ilona (toim.). 2003. Haloo! Kuuleko yritys – työntekijä kutsuu!. Painotalo Miktor, Helsinki.
- Pirttiaho, Lauri. 2002. Sound Engineering Practices and Ethics in Technology Business. Journal of Business Ethics and Organization Studies EJBO 8(1). Saatavilla <http://ejbo.jyu.fi>.
- Sundell, Ilona (toim.). 1999. Insinöörin etiikka tietoyhteiskunnassa. Mynäprint Oy, Helsinki.
- Åhlberg, Ragnar. 1994. Miten olis tippa etiikkaa. Insinööriliitto, Helsinki.

Ammattietiikan, etiikan ja filosofian opetus ammattikorkea- kouluissa vuosina 1994–2004

Pekka Nummela

Johdanto

Mitä opetusta ammattikorkeakouluissa annetaan ja mitä opintoja tarjotaan, kertoo varsin paljon myös ammattikorkeakoulujen kulttuurista ja eetoksesta, arvolähtökohdista ja -päämääristä, arvoperustasta. Ammattikorkeakoulut päättävät oman autonomiansa perusteella itsenäisesti omista opetussuunnitelmistaan. Kysymys on arvovalinnoista. Jokaisen arvovalinnan taustalla on myös käsitys ihmisestä ja hyvästä asiantuntijasta ja ammatillisesta. Sisältyykö hyvään asiantuntijuuteen myös eettinen ulottuvuus, eettinen kompetenssi ja sisäistetty eettinen vastuu?

Vastausta kysymykseen etsitään selvittämällä missä määrin ammattikorkeakoulujen opintotarjontaan sisältyy ammattietiikan, alakohtaisen etiikan ja filosofian (yritysetiikka, ympäristöfilosofia jne.), etiikan ja filosofian opintoja. Opintotarjontaa tarkastellaan ammattikorkeakouluittain, koulutusaloittain ja koulutusohjelmittain (lyh. ko). Lähteenä on käytetty lukuvuoden 2003–2004 opinto-oppaita. Tietoja löytyi 609 koulutusohjelmasta, joka on 42 vähemmän kuin opetusministeriön koulutusohjelmapäätöksiin sisältyvien koulutusohjelmien määrä luku-

vuodelle 2003.

Opinto-oppaiden välittämä tieto on monilta osin niukkaa ja puutteellista. Muutamat tarkistukset ammattikorkeakouluista osoittivat, että kaikkia esim. ammattietiikan tai etiikan opinto-osioita ja sisältöjä ei ole ilmoitettu opinto-oppaassa, vaikka ne sisältyvät esim. alan ammatillisiin perusopintoihin jonkin muun otsikon alla – arvovalinta tämäkin. Kun ammattikorkeakoulu asettaa yleistavoitteeksi kehittää opiskelijan kykyä eettisesti korkeatasoiseen toimintaan ja vastuun ottamiseen, niin tavoitteen saavuttaminen edellyttää ko. kysymysten käsittelyä sekä läpäisyperiaatteella kaikissa opinnoissa tai ainakin ammattiopinnoissa että omina opintokokonaisuuksina. Pelkkä läpäisyperiaate ei riitä. Kokemus on osoittanut, että läpäisyperiaatteella tapahtuva opetus on sattumanvaraista ja riippuvainen opettajan henkilökohtaisesta kiinnostuksesta. Toimiakseen läpäisyperiaate edellyttää, että esim. eettisten kysymysten käsittely on integroitu myös sisällöllisesti ja kirjattu eri opintojaksoihin ja opintokokonaisuuksiin. Läpäisyperiaatteella toimiva ja omissa opintokokonaisuuksissaan tapahtuva etiikan opetus täydentävät toisiaan, mutta eivät ole toistensa vaihtoehtoja. On vaikea arvioida, missä määrin eettisiä kysymyksiä käsitellään läpäisyperiaatteella eri opintojen yhteydessä.

Tarkan kuvan saamista vaikeuttaa myös se, että ammattikorkeakoulun eri paikkakunnilla sijaitsevien yksiköiden opintotarjonnassa on eroja. Toisessa yksikössä voi esim. ammattietiikka sisältyä opetussuunnitelmaan ja opintotarjontaan, mutta toisesta puuttua, vaikka kysymyksessä on sama koulutusohjelma ja opetussuunnitelma. Tilanne on kuitenkin sikäli selkiytynyt, että opetussuunnitelma on periaatteessa sama, vaikka koulutusohjelmaa toteutettaisiin useammalla paikkakunnalla. Aiempina vuosina paikkakunta- ja yksikkökohtaiset erot olivat huomattavasti suurempia.

Vastaavat selvitykset on tehty lukuvuodelta 1993–1994 (Nummela 1994) ja lukuvuodelta 2000–2001 (Nummela 2001). Ne antavat myös mahdollisuuden arvioida, miten ammattietiikan, etiikan ja filosofian opintotarjonta on muuttunut 10:ssä vuodessa. Tosin lukuvuoden 2000–2001 selvityksestä puuttui neljän ammattikorkeakoulun

koulutusohjelmat, mistä syystä tulokset eivät täysin vastaa todellista tilannetta – varsinkin kun eri ammattikorkeakoulujen opintotarjonnassa voi olla hyvinkin suuria eroja.

Edellä esitetyt varaukset huomioon ottaen selvityksen tulokset ovat kuitenkin suuntaa antavia ja antavat yleiskuvan opintotarjonnan kehityksestä vuosina 1994–2004. Tarkemman kuvan saaminen edellyttäisi sekä kaikkien opetussuunnitelmien tutkimista että opettajien ja opiskelijoiden haastattelua tai kyselyä.

Opintotarjonta lukuvuonna 2003–2004

Kaikille yhteiset opinnot

Kymmenessä ammattikorkeakoulussa kaikkien koulutusohjelmien yhteisiin perusopintoihin sisältyy ammattietiikan, etiikan tai filosofian opintoja omina opintokokonaisuuksinaan pakollisena (79 ko) vaihtoehtoisena tai vapaasti valittavana (157 ko). Pakollisena opintoja on kolmessa ammattikorkeakoulussa (filosofia, etiikka).

Kaikille pakollisena etiikan opintoja (1 ov) on yhdessä ammattikorkeakoulussa (18 ko, osittain vain verkko-opintoina) ja vapaasti valittavana (2 ov) myös yhdessä ammattikorkeakoulussa (18 ko).

Ammattietiikan ja/tai yritysetiikan opintoja (1–2 ov) on vapaasti valittavana kaikkien koulutusohjelmien opiskelijoille kolmessa ammattikorkeakoulussa (72 ko). Lisäksi kahdessa ammattikorkeakoulussa ammatti- ja työnetiikan kysymyksiä sisältyy jonkin verran kaikille pakollisiin yhteisiin orientoiviin perusopintoihin (59 ko).

Filosofian opintoja (1–2 ov) on pakollisena kahdessa ammattikorkeakoulussa (61 ko). Vaihtoehtoisena tai vapaasti valittavana filosofian opintoja on tarjolla neljässä ammattikorkeakoulussa (86 ko), joista yhdessä vain verkko-opintoina.

Ympäristötieto (1 ov) ja ympäristöhallinta (1 ov) ovat kaikille pakollisena kahdessa ammattikorkeakoulussa (47 ko), joista toiseen sisältyy myös ympäristöetiikan näkökulma (16 ko).

Lisäksi vapaasti valittavia filosofian, etiikan ja yri-

tysetiikan opintoja on tarjolla muutamissa ammattikorkeakoulujen eri paikkakunnilla sijaitseissa erillisissä yksiköissä.

Noin puolet ammattikorkeakouluista on ottanut huomioon (mm. tutkintosäännöissä) tutkimuseettiset kysymykset sitoutumalla soveltamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja sen loukkausten käsittelemisestä. Sen sijaan tutkimusetiikan kysymysten käsittelyä ei sisälly kuin muutaman ammattikorkeakoulun opetukseen.

Yhteensä ammattietiikan, yritysetiikan, ympäristöetiikan, etiikan ja filosofian opintoja (omina opintokokonaisuuksina tai orientoiviin perusopintoihin sisältyvinä) on kaikille yhteisinä tarjolla yhteensä 609:stä koulutusohjelmasta 330 koulutusohjelmassa (54 %), joista pakollisena 154 koulutusohjelmassa (25 %) 280 koulutusohjelmassa (46 %) ko. opintoja ei ole lainkaan tarjolla.

Yhdessä ammattikorkeakoulussa on määritelty kaikkien koulutusalojen arvoperustat koulutusohjelmittain (16 ko). Muissa ammattikorkeakouluissa alan arvoperusta on määritelty lähinnä sosiaali- ja terveystieteiden koulutusohjelmissa.

Yhdeksän ammattikorkeakoulua on määritelty arvoperustan tai toimintaansa ohjaavat arvot. Kasvatukselliset ja sivistykselliset arvot eivät ole juurikaan edustettuina. Ammattisivistys on kelpuutettu vain yhden ja sivistyskin vain yhden ammattikorkeakoulun tavoiteltaviin arvoihin. Muuten arvot muistuttavat paljolti yritys- ja liike-elämästä tuttuja arvoja, kuten esim. asiakastyytyväisyys, osaaminen, tuloksellisuus, innovatiivisuus, yhteistyökykyisyys, tehokkuus. Yrityksissä viime vuosina yleistynyttä yhteiskuntavastuun ohjelmaa ei ollut laadittu vielä missään ammattikorkeakoulussa.

Luonnonvara-ala

Koulutusohjelmia on 13 ammattikorkeakoulussa yht. 32. Alakohtaisia ammattietiikan opintoja ei ole lainkaan tarjolla. Kahdeksassa koulutusohjelmassa on mahdollisuus valita ammattikorkeakoulun kaikille yhteisistä vapaasti valittavista opinnoista myös ammattietiikka (1–2 ov). Kahden ammattikorkeakoulun kaikille yhteisiin orientoiviin perusopintoi-

hin sisältyvät ammatti- ja työetiikan kysymysten käsittely koskee viittä luonnonvara-alan koulutusohjelmaa. Em. muodossa ammattietiikan opintoja on tarjolla yhteensä 13 koulutusohjelmassa (41 %), joista pakollisena 5 koulutusohjelmassa (16 %).

Sekä ympäristöetiikan (1 ov) että ympäristöfilosofian (2 ov) opinnot ovat pakollisena yhdessä koulutusohjelmassa ja ympäristöfilosofian ja etiikan opinnot (1 ov) yhdessä koulutusohjelmassa (kestävän kehityksen ko). Yhteisiin perusopintoihin sisältyvät ympäristöetiikan kysymykset koskevat yhtä koulutusohjelmaa. Ympäristöetiikan ja/tai ympäristöfilosofian opintoja on eri muodossa tarjolla kolmessa koulutusohjelmassa, kaikissa pakollisena (9 %).

Ammattietiikan ja ympäristöetiikan opintoja on tarjolla omina opintoina tai kaikille yhteisissä opinnoissa yhteensä 16 koulutusohjelmassa (50 %), joista 8:ssa pakollisena (25 %).

Filosofian ja etiikan perusteet (1 ov) on pakollisena yhdessä koulutusohjelmassa. Vapaasti valittavia filosofian opintoja on tarjolla kolmessa ja etiikan opintoja kahdessa koulutusohjelmassa eli yhteensä 6 koulutusohjelmassa (19 %).

Kaiken kaikkiaan ammattietiikan, ympäristöetiikan ja -filosofian, etiikan ja filosofian opintoja on tarjolla eri yhteyksissä 22 koulutusohjelmassa (69 %), joista pakollisena 9 koulutusohjelmassa (28 %). Ko. opintoja ei ole lainkaan tarjolla 10 koulutusohjelmassa. Luonnonvara-alan koulutuksen arvoperusta on määritelty yhdessä koulutusohjelmassa.

Lukuvuonna 1993–1994 ei ollut muuta tarjolla kuin filosofian opintoja yhdessä metsätalouden koulutusohjelmassa. Lukuvuonna 2000–2001 ammattietiikan ja alakohtaisen etiikan ja filosofian opintoja oli tarjolla kahdessa koulutusohjelmassa (9 %). Opintotarjonta on lisääntynyt huomattavasti kymmenessä vuodessa.

Tekniikan ja liikenteen ala

Alan 192 koulutusohjelmasta ammattietiikan opintoja sisältyy pakollisena 15 koulutusohjelmaan (8 %). Omana opintokokonaisuutenaan ammattietiikka (1–2 ov) sisältyy neljään koulutusohjelmaan. 10 koulutusohjelmassa johtamisen etiikka sisältyy yhtenä teemana johtamisopin ja johtamisen

opintokokonaisuuteen (1–3 ov), kolmeen em. koulutusohjelmaan sisältyy myös tekniikan etiikkaan ja insinöörin ammattietiikkaan liittyvät kysymykset ja yhdessä koulutusohjelmassa ammattieettiset kysymykset sisältyvät ammatin perusteisiin Ammattikorkeakoulun kaikille yhteisiin orientoiviin perusopintoihin sisältyvä ammattietiikan näkökulma kattaa 6 koulutusohjelmaa.

Bio- ja geenitekniikan eettiset kysymykset sisältyvät pakollisina kahteen koulutusohjelmaan (bio- ja elintarvikeala, laboratoriebranschen). Kaikille yhteisiin opintoihin sisältyvä ammatti- ja/tai yritys etiikka (1–2 ov) on vapaasti valittavissa 26 koulutusohjelmassa. Ympäristöetiikka (2 ov) sisältyy vaihtoehtoisesti valittavana 3:een koulutusohjelmaan (ympäristötekniikan ko). Kaikille yhteisiin opintoihin sisältyvät ympäristöetiikan kysymykset kattavat 9 koulutusohjelmaa (1 AMK).

Alakohtaisia etiikan (bio-, ympäristö-, yritys- ja tekniikan etiikka) opintoja on tarjolla 43 koulutusohjelmassa (22 %), joista pakollisena 11 koulutusohjelmassa (6 %).

Ammattietiikan opintoja sisältyy, yhteiset opinnot mukaan lukien, yhteensä 47 koulutusohjelmaan (24 %), joista pakollisena 21 koulutusohjelmassa (11 %).

Ammattietiikan ja siihen liittyvän alakohtaisen etiikan on tarjolla yhteensä 61 koulutusohjelmassa (32 %), joista pakollisena 37 koulutusohjelmassa (19 %).

Kaikkien koulutusohjelmien yhteisiin perusopintoihin sisältyvä filosofia (2 ov) ja johdatus filosofiaan ja tutkimukseen (1ov) on pakollisena 16:ssa ja etiikka 6 koulutusohjelmassa. Vapaasti valittavana filosofiaa (1 ov) on tarjolla 25 koulutusohjelmassa, joista 18:ssa vain virtuaaliopintoina.

Varsinaisia tekniikan filosofian opintoja ei ole tarjolla. Esim. kivitekniikan suuntautumisvaihtoehtossa ei ole tekniikan filosofiaa, vaan muotoilun filosofiaa ja estetiikkaa (2 ov). Tekniikan ja liikenteen alan arvoperusta on määritelty koulutusohjelmittain 9 koulutusohjelmassa (1 AMK).

Kaiken kaikkiaan erilaisia etiikan ja filosofian opintoja on tarjolla pakollisina tai valinnaisina yhteensä 83:ssä koulutusohjelmassa (43 %), joista pakollisina 47 koulutusohjelmassa (26 %). Ko.

opintoja ei ole lainkaan tarjolla 109 koulutusohjelmassa.

Lukuvuonna 1993–1994 ammattietiikan ja alakohtaisen etiikan opintoja ei ollut tarjolla. Lukuvuonna 2000–2001 ammattietiikan opintoja oli pakollisena 10 koulutusohjelmassa (6 %).

Opintotarjonta on lisääntynyt selvästi kymmenessä vuodessa, mutta edelleenkin yli puolet koulutusohjelmista on sellaisia, joissa ei ole mitään tarjolla.

Hallinnon ja kaupan ala

Ammattietiikan opintoja (1–2 ov) on pakollisena 99 koulutusohjelmasta 4:ssä (4 %) ja vapaasti valittavana 12 koulutusohjelmassa, yhteensä 16 koulutusohjelmassa (16 %). Sisällöllinen painopiste on johtamisen etiikassa. Journalistisen työn ammattietiikka sisältyy yhteen koulutusohjelmaan. 13 koulutusohjelmassa ammattietiikan kysymyksiä käsitellään jonkin verran myös kaikille yhteisissä orientoivissa perusopinnoissa (2 AMK). Kaiken kaikkiaan ammattietiikan kysymyksiä on 25 (25 %) erillisessä koulutusohjelmassa, joista pakollisena 17 koulutusohjelmassa (17 %).

Yritys etiikka, liike-elämän etiikkaa tai yrityksen yhteiskunnallinen vastuu (1–4 ov) on pakollisena 16 koulutusohjelmassa (19 %). Ympäristöetiikka sisältyy yhteen yritys etiikan kurssiin (1½ ov). IT-alan etiikkaa (1–2 ov) on kahdessa koulutusohjelmassa ja yhdessä koulutusohjelmassa terveyden ja talouden suuntautumisvaihtoehtossa on hoitotyön filosofia ja etiikka (1 ov). Alakohtaisen etiikan opintoja on yhteensä 40 koulutusohjelmassa (41 %), kun mukaan lasketaan myös vapaasti ja vaihtoehtoisesti valittavat opinnot. Markkinoinnin etiikka sisältyy valinnaisena kahteen koulutusohjelmaan.

Ammattietiikan ja alakohtaisen etiikan, kuten yritys etiikan, opintoja on tarjolla yhteensä 46 erillisessä koulutusohjelmassa (46 %), joista pakollisena 26 koulutusohjelmassa (26 %).

Filosofia (2 ov) on pakollinen 4:ssä ja vapaasti valittava 20 koulutusohjelmassa, joista viidessä vain virtuaaliopintoina. Etiikka (1 ov) on pakollinen 5:ssä ja vapaasti valittavissa myös 5 koulutusohjelmassa. Em. opintoja on tarjolla yhteensä 38

koulutusohjelmassa (38 %), joista pakollisena 9 koulutusohjelmassa (9 %).

Kaikkiaan erilaisia filosofian ja etiikan opintoja on tarjolla pakollisena tai valinnaisena 65 erillisessä koulutusohjelmassa (66 %), joista pakollisena 46 (46%) koulutusohjelmassa. Ko. opintoja ei ole tarjolla lainkaan 34 koulutusohjelmassa (34 %). Koulutusaloittainen arvoperusta on määritelty 3 koulutusohjelmassa (1 AMK).

Ammattietiikan opintoja sisältyi pakollisena sekä lukuvuonna 1993–1994 että 2000–2001 2 %:iin koulutusohjelmia. Yritys- ja liike-elämän etiikan opintoja oli lukuvuonna 1993–1994 yhdessä koulutusohjelmassa vapaasti valittavana. Lukuvuonna 2000–2001 ko. opintoja oli tarjolla yhteensä 28 koulutusohjelmassa (30 %), joista pakollisena 4 koulutusohjelmassa (4 %). Opintotarjonnassa on tapahtunut selvää lisääntymistä kymmenessä vuodessa.

Matkailu-, ravitsemis- ja talousala

44 koulutusohjelmasta ammattietiikkaan kuuluva johtamisen etiikka (1 ov) sisältyy yhteen koulutusohjelmaan (2 %). Kaikille yhteisiin orientoiviin perusopintoihin sisältyvä ammattietiikan näkökulma kattaa neljä koulutusohjelmaa. Vapaasti valittavana ammattietiikka (1–2 ov) on tarjolla 5 koulutusohjelmassa (yht. 11 %). Yhteensä ammattietiikan opintoja on tarjolla 10 koulutusohjelmassa (23 %), joista pakollisena 5 koulutusohjelmassa (11 %).

Yritys- ja liike-elämän etiikkaa (1–2 ov) on tarjolla 10 koulutusohjelmassa (23 %), joista pakollisena 2 koulutusohjelmassa (4.5 %).

Ammatti-, yritys- ja liike-elämän opintoja on tarjolla yhteensä 16 koulutusohjelmassa (36 %), joista pakollisena 7 koulutusohjelmassa (16 %).

AMK:n kaikille yhteisiin opintoihin sisältyvä etiikka (1 ov) on pakollisena 3:ssa ja vapaasti valittavana 3 koulutusohjelmassa. Filosofia (1–2ov) on pakollisena 6:ssa ja vapaasti valittavana 7 koulutusohjelmassa. Yhteensä etiikan ja filosofian opintoja on tarjolla 19 koulutusohjelmassa (43 %), joista pakollisena 9 koulutusohjelmassa (20 %).

Ammatti-, yritys- ja liike-elämän etiikan, filosofian ja etiikan opintoja on tarjolla yhteensä 24:ssa

erillisessä koulutusohjelmassa (55 %), joista pakollisena 13 koulutusohjelmassa (30 %). Ko. opintoja ei ole tarjolla lainkaan 20 koulutusohjelmassa.

Ammattietiikan opintoja ei ollut tarjolla lukuvuonna 1993–1994 eikä 2000–2001. Liike-elämän etiikan opintoja oli tarjolla vapaasti valittavana kahdessa koulutusohjelmassa (8 %) lukuvuonna 2000–2001. Opintotarjonnassa on kymmenessä vuodessa tapahtunut huomattava lisäys.

Sosiaali- ja terveysala

Alan 151 koulutusohjelmasta 137:ään sisältyy pakollisena alan ammattietiikka (91 %). Ammattietiikka (1–2 ov) sisältyy omana opintokokonaisuutena (fysioterapian, hoitotyön, sosiaalialan ammattietiikka, hoitoetiikka) 45 koulutusohjelmaan (30 %). Alan filosofiset ja eettiset perusteet (1–3 ov) sisältyy 92 koulutusohjelmaan (61 %). Näihin opintoihin sisältyy myös alan ammattietiikka. Yhdessä koulutusohjelmassa ammattietiikka (2 ov) sisältyy kaikille yhteisiin vapaasti valittaviin opintoihin.

Filosofian opintoja (1–2 ov), kaikille koulutusohjelmille yhteisinä tai alakohtaisina, on tarjolla yhteensä 59 koulutusohjelmassa (39 %), joista pakollisena 45:ssä ((30 %). Vastaavasti etiikan opintoja (1 ov) on tarjolla 16 koulutusohjelmassa (11 %), joista pakollisena 7 koulutusohjelmassa (5 %). Yhteensä filosofian ja etiikan opintoja on tarjolla 75 koulutusohjelmassa (50 %), joista pakollisena 52 koulutusohjelmassa (34 %).

Yhteensä erilaisia etiikan ja filosofian opintoja on tarjolla 151 koulutusohjelmasta 147 koulutusohjelmassa (97%). Alan arvoperusta on määritelty n. 50 koulutusohjelmassa.

Lukuvuonna 1993–1994 ammattietiikan opintoja oli pakollisena 14 koulutusohjelmassa (87 %) ja lukuvuonna 2000–2001 kaikissa koulutusohjelmissa. Opintotarjonnassa ei ole tapahtunut oleellisia muutoksia kymmenen vuoden kuluessa.

Kulttuuriala

79 koulutusohjelmasta alan ammattietiikka (1–2 ov) sisältyy 14 koulutusohjelmaan (18 %), joista

pakollisena kahteen (3 %). Kaikille yhteisiin orientoiviin perusopintoihin sisältyvä ammattietiikan näkökulma kattaa 8 koulutusohjelmaa. Yhteensä ammattietiikka sisältyy 22 koulutusohjelmaan (28 %), joista pakollisena 10 koulutusohjelmaan (13 %).

Alakohtainen etiikka ja filosofia (1–2 ov), kuten mediaetiikka, viestinnän etiikka, konservoinnin filosofia ja etiikka, restauroinnin filosofia ja etiikka, taiteen filosofia ja etiikka, käsityön ja muotoilun filosofia, yhteisötaiteen filosofia ja etiikka, sisältyy pakollisena 22 koulutusohjelmaan (28 %).

Koulutusohjelman eri alojen etiikan ja ammattietiikan opintoja on tarjolla yhteensä 44 erillisessä koulutusohjelmassa (56 %), joista pakollisina 31 koulutusohjelmassa (39 %).

Etiikan opintoja (1–2ov) on pakollisena neljässä ja vapaasti valittavana yhdessä koulutusohjelmassa. Filosofian (1–2 ov) opintoja on tarjolla 23 koulutusohjelmassa, joista pakollisena 16 koulutusohjelmassa (20 %). Yhteensä etiikan ja filosofian opintoja on tarjolla 28 koulutusohjelmassa (35 %), joista pakollisena 20 koulutusohjelmassa (25 %).

Yhteensä erilaisia etiikan ja filosofian opintoja on tarjolla 56 erillisessä koulutusohjelmassa (71 %), joista pakollisena 48:ssä (61 %). Koulutusalan arvo-perusta on määritelty viidessä koulutusohjelmassa (2 AMK).

Lukuvuonna 1993–1994 ei ollut tarjolla ammattietiikan opintoja. Yhteen koulutusohjelmaan sisältyi filosofia pakollisena. Lukuvuonna 2000–2001 ammattietiikan opintoja oli pakollisena viidessä koulutusohjelmassa (10 %), etiikan opintoja neljässä ja filosofian opintoja 9 koulutusohjelmassa. Lisäksi etiikan ja filosofian opintoja oli vapaasti valittavana viidessä koulutusohjelmassa. Erilaisia etiikan ja filosofian opintoja oli tarjolla yhteensä 23 koulutusohjelmassa (47 %), joista pakollisena 18 koulutusohjelmassa (37 %). Kymmenessä vuodessa opintotarjonta on lisääntynyt selvästi.

Humanistinen ja opetusala

Alan 12 koulutusohjelmasta ammattietiikkaa (1–2 ov) on kuudessa koulutusohjelmassa (50 %), joista pakollisena 4:ssä (33 %). Kahteen koulutusohjelmaan sisältyy vaihtoehtoisesti valittavana joko alan

etiikka (urheilu) tai alan filosofia (urheilun filosofia). Ammattietiikkaa ja alakohtaista etiikkaa ja filosofiaa on tarjolla yhteensä 8 koulutusohjelmassa (67 %), joista pakollisena neljässä (33 %).

Etiikka (1–2 ov) on pakollisena 3:ssa, filosofia (1–2 ov) 4:ssä ja vapaasti valittavana yhdessä koulutusohjelmassa eli ko. opintoja on yhteensä 8 koulutusohjelmassa.

Erilaisia etiikan ja filosofian opintoja on tarjolla yhteensä 11 koulutusohjelmassa (92 %), joista pakollisena 9 koulutusohjelmassa (75 %).

Alan koulutusohjelmia ei ollut vielä lukuvuonna 1993–1994. Lukuvuonna 2000–2001 ammattietiikan opintoja oli pakollisena 5 koulutusohjelmassa (50 %). Etiikan ja filosofian opintoja oli pakollisena seitsemässä koulutusohjelmassa (70 %) alan kymmenestä koulutusohjelmasta. Opintotarjonnassa ei ole tapahtunut mitään suurempia muutoksia.

Yhteenveto opintotarjonnasta lukuvuonna 2003–2004

609 koulutusohjelmasta ammattietiikan opintoja on tarjolla yhteensä 257 koulutusohjelmassa (42 %), joista pakollisena 199:ssä (33 %). Jos otetaan huomioon vain alakohtaiset ammattietiikan opinnot ilman niitä koulutusohjelmia, joihin ammattietiikan kysymykset sisältyvät yhtenä teemana vain kaikille yhteisiin orientoiviin opintoihin (esim. opintokokonaisuuteen Opiskelutaidot ja ammatillinen kasvu 1–3 ov), niin ammattietiikan opintoja on pakollisena 27 %:ssa koulutusohjelmista.

Alakohtaisia etiikan ja filosofian, kuten esim. hoitotyön eettiset ja filosofiset perusteet, sosiaalialan filosofiset perusteet ja sosiaalietiikka, bioetiikka, ympäristöetiikka ja -filosofia, yritys- ja liike-elämän etiikka, tekniikan etiikka, sisältyy yhteensä 212 koulutusohjelmaan (35 %), joista pakollisena 145 koulutusohjelmassa (24 %).

Yhteensä ammattietiikan ja alakohtaisen etiikan ja filosofian opintoja on tarjolla 329 koulutusohjelmassa (54 %), joista pakollisena 250:ssä (41 %). Alan ammattietiikka ja alakohtainen etiikka ja filosofia kuuluvat periaatteessa yhteen, eikä niitä voida käytännössäkään täysin erottaa toisistaan.

Yleisiä etiikan ja filosofian opintoja, erikseen tai

Taulukko 1. Ammatti- ja alakohtaisen etiikan, etiikan ja filosofian opintotarjonta ammattikorkeakouluissa
 lv. 2003–2004

Koulutus- alat:	Luon- non vara		Tekniikka ja liikenne		Hallinto ja kauppa		Matkailu-, ravits- ja talous		Sosiaali- ja terveys		Kult- tuu- ri		Huma- nistinen ja opetus		Yht.	
Koulutus- ohjelmat	32		192		99		44		151		79		12		609	
	ko	%	ko	%	ko	%	ko	%	ko	%	ko	%	ko	%	ko	%
Ammattietiikka																
- pakollinen	5	16	21	11	17	17	5	11	137	91	10	13	4	33	199	33
<i>yhteensä</i>	8	41	47	24	25	25	11	25	38	91	22	28	6	50	257	42
Alan etiikka ja filosofia																
- pakollinen	3	9	11	6	16	19	2	5	91	61	22	28			145	24
<i>yhteensä</i>	3	9	43	22	40	41	10	23	92	61	22	28	2	17	212	35
Ammattietiikka + alan etiikka ja filosofia																
- pakollinen	8	25	37	19	26	26	7	16	137	91	31	39	4	33	250	41
<i>yhteensä</i>	16	50	61	32	46	46	16	36	138	91	44	56	8	67	329	54
Etiikka ja filosofia																
- pakollinen	1	3	22	11	9	9	9	20	52	34	20	25	7	58	120	20
<i>yhteensä</i>	6	19	47	24	38	38	19	43	75	50	28	32	8	47	221	36
Kaikki yhteensä																
- pakollinen	9	28	47	26	46	46	13	30	146	97	48	61	9	75	318	52
<i>yhteensä</i>	22	69	83	43	65	66	24	55	147	97	56	71	11	92	408	67
Ei mitään tarjolla																
	10	31	109	57	34	34	20	45	4	3	23	29	1	8	201	33

yhdessä, on tarjolla yhteensä 221 koulutusohjelmassa (36 %), joista pakollisena 120 koulutusohjelmassa (20 %).

Kaikkiaan erilaisia etiikan ja filosofian opintoja on tarjolla eri muodossa yhteensä 408 koulutusohjelmassa (67 %), joista pakollisena 318 koulutusohjelmassa (52 %). Opintoja ei ole lainkaan tarjolla 201 koulutusohjelmassa (33 %). Yhteenveto koko opintotarjonnasta on esitetty oheisessa taulukossa (taulukko 1).

Opintotarjonnan kehitys vuosina 1994–2004

Kun lukuvuonna 1993–1994 ammattietiikan, alakohtaisen etiikan, etiikan tai filosofian opintoja ei ollut tarjolla lainkaan 88:ssa eli 64 %:ssa koulutusohjelmia, niin lukuvuonna 2003–2004 ko. opintoja oli tarjolla 408:ssa eli 67 %:ssa koulutusohjelmia. Opintotarjonnan kokonaistilanne on kymmenessä vuodessa muuttunut päinvastaiseksi. Lukuvuonna 2000–2001 opintoja oli tarjolla puolessa kaikista koulutusohjelmista eli 240 koulutusohjelmassa.

Lukuvuonna 1993–1994 ammattietiikan opintoja sisältyi vain yhteiskuntapalvelujen (sosiaali- ja

Taulukko 2. Ammatti- ja alakohtaisen etiikan, etiikan ja filosofian opintotarjonta ammattikorkeakouluissa vuosina 1994–2004

	lv. 1993 –1994		lv. 2000 –2001		lv. 2003 –2004	
	ko	%	ko	%	ko	%
Koulutusohjelmat	138		477		609	
Ammattietiikka						
- pakollinen	17	12	140	29	199	33
<i>yhteensä</i>	18	13	159	33	257	42
Alan etiikka ja filosofia						
- pakollinen	14	10	91	19	148	24
<i>yhteensä</i>	16	12	111	23	212	35
Ammattietiikka + alan etiikka ja filosofia						
- pakollinen	17	12	149	31	250	41
<i>yhteensä</i>	19	14	169	35	329	54
Etiikka ja filosofia						
- pakollinen	38	28	78	16	120	20
<i>yhteensä</i>	45	33	112	23	221	36
Kaikki yhteensä						
- pakollinen	40	29	206	43	318	52
<i>yhteensä</i>	50	36	240	50	408	67
Ei mitään tarjolla	88	64	237	50	201	33

terveysala) ja kaupallisten palvelujen (talous ja hallinto) koulutusalan 15 koulutusohjelmaan

(13 %), joista pakollisena 14 koulutusohjelmaan (12 %). Lukuvuonna 2000–2001 vain yhden koulutusalan koulutusohjelmiin ei sisällynyt lainkaan ammattietiikan opintoja. Em. opintoja oli tarjolla 159 koulutusohjelmassa (33 %), joista pakollisena 140:ssä (29 %).

Lukuvuonna 2003–2004 ammattietiikan opintoja oli tarjolla 257 koulutusohjelmassa (42 %), joista pakollisena 119 koulutusohjelmassa (33 %). Varsinkin vapaasti valittavien ammattietiikan opintojen tarjonta on lisääntynyt selvästi kymmenessä vuodessa.

Alakohtaisen etiikan ja filosofian opintotarjonta lisääntyi kymmenessä vuodessa 12 %:sta 35 %:iin, pakolliset 10 %:sta 24 %:iin. Vain pakollisen etiikan ja erityisesti filosofian opintotarjonta väheni, kun lukuvuonna 1993–1994 ne sisältyivät pakollisena 28 %:iin koulutusohjelmia ja lukuvuonna 2003–2004 20 %:iin koulutusohjelmia. Vuonna 1994 filosofian ja tieteenfilosofian opinnot sisältyivät kaikille yhteisiin pakollisiin opintoihin kuudessa ammattikorkeakoulussa ja vuonna 2004 kahdessa ammattikorkeakoulussa. Sen sijaan vapaasti valittavien etiikan ja filosofian opintojen tarjonta lisääntyi.

Kaikien kaikkiaan ammattietiikan ja muiden etiikan ja filosofian opintojen kokonaistarjonta on lisääntynyt

Taulukko 3. Ammatti- ja alakohtaisen etiikan, etiikan ja filosofian opintotarjonta ammattikorkeakouluissa
 lv. 2003–2004 ilman sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmia

Koulutus- alat:	Luon- non vara	Tekniikka ja liikenne	Hallinto ja kauppa	Matkailu-, ravits- ja talous	Sosiaali- ja terveys	Kult- tuu- ri	Huma- nistinen ja opetus	Yht.
Koulutus- ohjelmat	32	192	99	44	(151)	79	12	458
	ko %	ko %	ko %	ko %	ko %	ko %	ko %	ko %
Ammattietiikka								
- pakollinen	5 16	21 11	17 17	5 11		10 13	4 33	62 14
<i>yhteensä</i>	8 41	47 24	25 25	10 23		22 28	6 50	118 26
Alan etiikka ja filosofia								
- pakollinen	3 9	11 6	16 19	2 5		22 28		54 12
<i>yhteensä</i>	3 9	43 22	40 41	11 25		22 28	2 17	120 26
Ammattietiikka + alan etiikka ja filosofia								
- pakollinen	8 25	37 19	26 26	7 16		31 39	4 33	113 25
<i>yhteensä</i>	16 50	61 32	46 46	16 36		44 56	8 67	191 42
Etiikka ja filosofia								
- pakollinen	1 3	22 11	9 9	9 20		20 25	7 58	49 11
<i>yhteensä</i>	6 19	47 24	38 38	19 43		28 32	8 47	146 32
Kaikki yhteensä								
- pakollinen	9 28	47 26	46 46	13 30		48 61	9 75	172 38
<i>yhteensä</i>	22 69	83 43	65 66	24 55		56 70	11 92	261 57
Ei mitään tarjolla								
	10 31	109 57	34 34	20 45		23 29	1 8	197 43

selvästi kymmenessä vuodessa, erityisesti tämä koskee vapaasti ja vaihtoehtoisesti valittavia opintoja. Taulukossa 2 on yhteenvedo opintotarjonnan kehityksestä.

Asiantuntijan eettinen varustus

Erot eri koulutusalojen ja koulutusohjelmien välillä ovat erittäin suuret. Esim. pakollisen ammattietiikan osalta opintotarjonta vaihtelee 10 %:sta 91 %:iin. Perinteisesti sosiaali- ja terveysalan koulutuksen lähes kaikkiin koulutusohjelmiin on sisällytetty ammattietiikan, alan etiikan ja filosofian opintoja ja yleensäkin etiikan opintoja. Sen sijaan muiden kou-

lutusalojen, lukuun ottamatta humanistista ja opetusalaan, opintotarjonta on ollut huomattavasti vähäisempää. Tämä näkyy korostetusti myös lukuvuoden 2003-2004 opintotarjonnassa, kun oheisesta yhteenvedosta (taulukko 3) on jätetty sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmat kokonaan pois.

Jos opintotarjonnan kehitystä tarkastellaan koko kymmenen vuoden jaksolta vastaavasti ilman sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmia, niin esim. ammattietiikan ja alakohtaisen etiikan ja filosofian opintotarjonta on lisääntynyt yllättävän vähän. Lisäys on kohdistunut lähinnä vapaasti valittaviin opintoihin. Taulukossa 4 on esitetty opintotarjonnan kehitys kymmenen vuoden aikana ilman

Taulukko 4. Ammatti- ja alakohtaisen etiikan, etiikan ja filosofian opintotarjonta ammattikorkeakouluissa vuosina 1994–2004 ilman sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmia

	lv. 1993 –1994		lv. 2000 –2001		lv. 2003 –2004	
	ko	%	ko	%	ko	%
Koulutusohjelmat	122		361		458	
Ammattietiikka						
- pakollinen	3	2	24	7	62	14
<i>yhteensä</i>	4	3	43	12	119	26
Alan etiikka ja filosofia						
- pakollinen	1	1	9	2	57	12
<i>yhteensä</i>	2	2	33	9	120	26
Ammattietiikka + alan etiikka ja filosofia						
- pakollinen	3	2	23	6	113	25
<i>yhteensä</i>	5	4	59	16	191	42
Etiikka ja filosofia						
- pakollinen	32	26	36	10	68	15
<i>yhteensä</i>	42	34	53	15	146	32
Kaikki yhteensä						
- pakollinen	35	29	90	25	172	38
<i>yhteensä</i>	39	32	124	34	261	57
Ei mitään tarjolla	83	68	237	66	197	43

sosiaali- ja terveysalan koulutusohjelmia.

Asiantuntija-ammattiteihin valmistuvat opiskelijat saavat hyvin erilaisen eettisen varustuksen niin työhönsä kuin omaan elämäänsäkin riippuen ammattikorkeakoulusta, koulutusalaista ja koulutusohjelmasta. Kun ammattietiikka sisältyy pakollisena vain 33 %:iin koulutusohjelmia, niin tämä kertoo ainakin sen, että käsitykset hyvästä asiantuntijasta vaihtelevat melkoisesti eri koulutusaloilla. Ammattietiikan opintotarjonnan kehitys kymmenen vuoden aikana osoittaa myös sen, että oman alan ammattietiikan hallintaa, sosiaali- ja terveysalaa lukuun ottamatta, ei nähdä vielääkään kovin tärkeänä osaamisalueena ammatillisessa asiantuntijuudessa.

Kuitenkaan ilman eettistä ulottuvuutta ei voida puhua professionaalista asiantuntijasta ja korkeatasoisesta ammattisivistyksestä.

Tässä selvityksessä on kartoitettu ammattietiikan, etiikan ja filosofian opintotarjontaa opinto-oppaiden pohjalta. Todellisen kuvan saaminen edellyttäisi tutkimusta siitä, missä määrin ko. opetus toteutuu myös käytännössä, varsinkin kun suuri osa opintotarjonnasta on vapaasti tai vaihtoehtoisesti valittavissa.

Lähteet

Ammattikorkeakoulujen opinto-oppaat
lv. 2003–2004.

Nummela, P. 1994. Ammattietiikka ja
ammattikorkeakoulu. Kokeiluposti 1.
Opetusministeriö, 14–17.

Nummela, P. 2000. Ammattikorkeakoulu ja ammatti-
etiikka. Kristillinen kasvatus 6, 20–22.

Opetusministeriö 24.9.2002.

Ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat 2003–.

Loppusanat

Kysymys etiikasta, työstä ja ammatista on avautunut tämän kirjan tekemisen myötä ammattikorkeakoulujen opetuksen todelliseksi haasteeksi. Ammatin ja työn oppiminen eivät ole vain tietojen ja yksittäisten taitojen oppimista. Eikä myöskään etiikan luennolle osallistuminen tai etiikan opiskelu kirjoista anna vielä tuntumaa etiikan perustavaan luonteeseen. Etiikan olisikin kasvettava sisään ammattiin ja työhön; sitä on koeteltava tosielämän tilanteissa. Ja siihen on meidän itse kunkin kasvettava tavalla tai toisella sisään, jotta siitä voisi muodostua hyve, toimintaamme ohjaava sisäinen ehto.

Kirjan työstämisen vuoden aikana on tapahtunut monenlaista niin ammattikorkeakoulutuksen kentällä kuin työn maailmassa. Alkuvuonna ilmestyneessä opetusministeriön ammattikorkeakoulutuksen tutkimus- ja kehitystyötä linjaavasta raportista löysimme iloksemme myös etiikkaa koskevan kannanoton. Siinä kehoitetaan linjaamaan, ohjeistamaan ja myös opettamaan tutkimus- ja kehitystyötä koskevia eettisiä periaatteita. Myös laajamittainen EU-hanke yhteisten tutkimuseettisten normien laatimiseksi on käynnistymässä.

Työelämästä tulleet uutiset ovat kertoneet irtisanomisista, toimintojen ulkoistamisesta ja lisääntyvästä ahdistuksesta työpaikoilla. Työajan pidennyk-

set ovat olleet tunteita nostattava puheenaihe. Samanaikaisesti kuitenkin on ollut toisenlaistakin keskustelua. ILO:n työelämäraportti painottaa ihmisen mittaista ja ihmisarvoista työtä sekä oikeudenmukaisuutta niin globaalisti kuin paikallisestikin.

Kirjassa nousee esiin kirjo työn ja ammattien eettisiä kysymyksiä tavalla, joka ei ole kovinkaan tavanomaista akateemisessa etiikan keskustelussa. Kirjan artikkelit avaavatkin uutta ammattikorkeakoulutukselle ominaista genreä – kirjoittamisen, esittämisen ja kokemisen tapaa, jolla ei vielä ole valmiita konventioita ja käytänteitä. Tästä on hyvä jatkaa. Toivomme, että tekstit herättävät jatkokeskustelua niin eri ammattialoihin liittyvistä kuin myös kaikille asian tuntijoille yhteisistä teemoista. Monet tärkeät asiat, kuten ekologiset kysymykset, ovat jääneet liian vähälle huomiolle tässä kirjassa, ehkä yleisemminkin ammattikorkeakoulukeskustelussa.

Olisiko vakiintunut koulutuspoliittinen tilanne omiaan antamaan rohkeutta käydä aiempaa kriittisempää keskustelua suhteesta työn ja markkinoiden maailmaan? Kun ammattikorkeakoulujen ei ehkä enää tarvitse oikeuttaa olemassaoloa vain työelämää palvelevalla tehtävällä, voi oikeutusta hakea laajemmalla yhteiskunnallisella tehtävällä.

Kirjoittajat

Opiskelija **Laszlo Boda**
Kuopion yliopisto
boda@hytti.uku.fi

Tutkija **Mervi Friman**
Hämeen ammattikorkeakoulu
mervi.friman@hamk.fi

Tutkimuspäällikkö **Risto Honkonen**
Poliisiammattikorkeakoulu
risto.honkonen@pakk.poliisi.fi

Erikoistutkija **Timo Korander**
Poliisiammattikorkeakoulu
timo.korander@pakk.poliisi.fi

Opetusneuvos **Osmo Lampinen**
Opetusministeriö
osmo.lampinen@minedu.fi

Professori **Juhani Laurinkari**
Kuopion yliopisto
juhani.laurinkari@uku.fi

Professori **Anna-Maija Lämsä**
Jyväskylän yliopisto
lamsa@econ.jyu.fi

Professori **Pauli Niemelä**
Kuopion yliopisto
pauli.niemela@uku.fi

Ammattikasvatussihteeri **Pekka Nummela**
Kirkkohallitus
pekka.nummela@evl.fi

Filosofi **Eero Ojanen**
ojanen@sgic.fi

Dosentti **Sami Pihlström**
Helsingin yliopisto
sami.pihlstrom@helsinki.fi

Koulutusohjelmajohtaja **Aulikki Pönttönen**
Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu
aulikki.panttonen@ncp.fi

Dosentti **Panu Raatikainen**
Helsingin yliopisto
panu.raatikainen@helsinki.fi

Professori **Antti Raunio**
Helsingin yliopisto
antti.raunio@helsinki.fi

Yliopettaja **Ilma Tahvanainen**
Hämeen ammattikorkeakoulu
ilma.tahvanainen@hamk.fi

Yhteiskuntavastuu analyytikko **Cai Talvio**
UPM-Kymmene Oyj
cai.talvio@upm-kymmene.com

Yliassistentti **Tero Vartiainen**
Jyväskylän yliopisto
tvarti@cs.jyu.fi

Tutkija **Matti Vesa Volanen**
Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos
matti.vesa.volanen@ktl.jyu.fi

Tuotantokemian insinööri **Jani Vuorinen**
E.On Finland Oyj
jani.vuorinen@eon.fi

Opetusministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2004 ilmestyneet

- 1 Tulossuunnitelma 2004
- 2 Toiminta- ja taloussuunnitelma 2005–2008
- 3 An International Evaluation of the Finnish System of Arts Councils
- 4 Luovuuskertomus – Ehdotus hallitusohjelmassa tarkoitetun luovuusstrategian tekemisen luonteesta, lähtökohdista ja toteuttamisen tavoista
- 5 Kirjastopalvelut kaikilla mausteilla – palvelutuotannon tila, tarpeet ja tulevaisuuden linjauksia
- 6 Koulutus ja tutkimus vuosina 2003–2008; Kehittämissuunnitelma
- 7 Utbildning och forskning 2003–2008: Utvecklingsplan
- 8 Education and research 2003–2008: Development plan
- 9 EU:n Nuoriso-ohjelman vaikuttavuus
- 10 Perustietoja ammattikorkeakouluista
- 11 Regional strategy for education and research up to 2013
- 12 Koulutuksen ja tutkimuksen tietoyhteiskunta-ohjelma 2004–2006
- 13 Informationssamhällsprogram för utbildning och forskning 2004–2006
- 14 Information Society Programme for Education, Training and Research 2004-2006
- 15 Opetusministeriön verkkopalvelu- ja verkkotoimintastrategia 2010
- 16 International Evaluation of the Academy of Finland
- 17 Koulutus, tutkimus ja työllisyys Valtion tiede- ja teknologianeuvostolle laadittu seurantaraportti
- 18 Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma
- 19 Valinnasta työelämään; Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua
- 20 Management and Steering of Higher Education in Finland
- 21 För regionernas styrka; Åtgärdsprogram för kultur-, idrotts- och ungdomspolitisk regionutveckling – riktlinjer och prioriteringar åren 2003–2013
- 22 Onko kulttuurilla vientiä? Opetusministeriön, ulkoasiainministeriön ja kauppaja- teollisuusministeriön Kulttuurivientihanke, Selvitysmiehen raportti
- 23 Liikuntatoimi tilastojen valossa – Perustilastot vuodelta 2002
- 24 Yliopistotilastot 2003; Taulukoita KOTA-tietokannasta Universitetsstatistik 2003; Tabeller ur KOTA-databasen
- 25 Ammattikorkeakoulut 2003; Taulukoita AMKOTA-tietokannasta Yrkeshögskolorna 2003; Tabeller ur AMKOTA-databasen
- 26 Aikuiskoulutuksen vuosikirja; Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2002
- 27 OECD:n teema- ja maatutkinat; Ylikansallista ohjausta vai kansallista itseymmärrystä?
- 28 Varusmiehestä opiskelijaksi; Selvitys varusmiespalveluksen vaikutuksista korkeakouluopintojen aloittamiseen ja jatkamiseen
- 29 Taide tarjolle, kulttuuri kaikille – Vammaiset ja kulttuuritoimikunnan ehdotus toimenpideohjelmaksi



OPETUSMINISTERIÖ

Undervisningsministeriet

MINISTRY OF EDUCATION

Ministère de l'Éducation

Julkaisumyynti / Bokförsäljning

Yliopistopaino / Universitetstryckeriet
PL 4 / PB 4 (Vuorikatu 3 / Berggatan 3)
00014 Helsingin Yliopisto / Helsingfors Universitet
puhelin / telefon (09) 7010 2363
faksi / fax (09) 7010 2374
books@yopaino.helsinki.fi
www.yliopistopaino.helsinki.fi

ISBN 952-442-821-0 (nid.)
ISBN 952-442-822-9 (PDF)
ISSN 1458-8110