

## NÅGRA PÅPEKANDEN KRING DEN ANGELÄGNA UPPGIFTEN ATT URVATTNA EXAMENSREFORMEN

Dag Anckar\*

Förordningen om samhällsvetenskapliga examina har givits, och i denna mening har då de som motsatt sig examensreformen och inte alls önskat någon ny förordning lidit ett nederlag. Men nederlaget är som bekant inte fullständigt. Det efter hand alltmer hårdnackade motståndet från de till en början handfallna och inför den planerings-byråkratiska koalitionen hjälplösa universiteten och högskolorna bar i sista stund frukt: förordningen uppmjukades på flera väsentliga punkter, och ministeriets strävan att omvandla landets samhällsvetarkår till lakejproducenter för beslutfattare och näringsliv omintetgjordes. I denna mening har kampen mot examensreformen varit framgångsrik: det har ganska mycket blivit universitetens och högskolornas sak att avgöra vad reformen sist och slutligen skall innebära och hur genomgripande den skall bli. Inom ramen för ett sådant mandat är möjligheterna till framgångsrik bromsningsverksamhet uppenbart goda, och det gäller nu för dem som inte kan acceptera reformen och dess premisser att genom idogt »civilmotstånd»<sup>1</sup> utnyttja dessa möjligheter och urvattna reformens konsekvenser.

### Systemet redan infört

Att jag medverkar i denna lilla kavalkad av examensreforminlägg finner sin

\* prof., Åbo Akademi, Statsvetenskapliga Fakulteten; Gezeliusgatan 2 20500 Åbo 50

förklaring däri att statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi (SF) sedan ingången av höstterminen 1978 övergått till det nya examenssystemet, och att ett par reflexioner kring statskunskapens plats i systemets inkörningsproblematik därför låter sig anställas. Låt mig emellertid först säga att SF:s tidiga övergång inte kan ses som uttryck för en särskilt välvillig inställning till reformen och de allmänna principer den sökt förverkliga. Snarare är det så att SF redan ganska tidigt — med hänsyn till sitt förstahandsansvar för finlandssvensk samhällsvetarutbildning på bred front — insåg det fruktlösa och misslyckade i att yrkesprofilera sin verksamhet. Fakulteten anpassade därför sin planering till att med införande av ett antal punktförbättringar närmast omskriva det gamla systemet i det nya systemets terminologi. Till en början gjorde sig kanske en viss entusiastisk nydanaranda på sina håll gällande, men den utslocknade tämligen snart, och kanaliserades in på försök att göra det bästa av en utifrån påtvingad situation. Vad särskilt statsvetenskapliga institutionens inställning beträffar har den hela tiden varit klart och enhälligt avvisande. De principiella motiven för denna inställning skall jag inte här uppenhålla mig vid, de har ganska utförligt redovisats i de inte alldeles fåtaliga inlägg i den offentliga debatten som institutionspersonalen sett sig föranlåten att göra.<sup>2</sup> Såvitt jag kan bedöma har åtminstone de elever som huvudämnesstuderat statskunskap mycket långt delat denna aversion.

## Utbildningsprogrammen

En väsentlig inkörningsfråga är givetvis vilka utbildningsprogram som planeras och vilken statskunskapens ställning blir i dessa program. Det ideala vore att programmen i realiteten (den lämpliga formen kan man ju alltid konstruera) skulle struktureras i termer av ämnen, och att statskunskapen i detta ämnesutbud skulle få en position som i varje fall inte är diskriminerande för ämnet. En jämförelse för utvärdering kunde då vara det gamla systemet, som tillhandahöll ett visst antal ämnen ur vilka de studerande fritt kunde välja och efter eget förgottfinnande komponera sina ämneskombinationer. Vad nu Åbo Akademi beträffar så har de båda goda principer som formulerades ovan gansak långt kunnat följas. Följande utbildningsprogram har inrättats vid SF:

Program	Statskunskap kan vara huvudämne
Offentlig förvaltning	Ja
Ekonomiförvaltning	Nej
Samhällsplanering	Ja
Internationella relationer	Ja

Inom »offentlig förvaltning» är statskunskap (förvaltningsinriktning) och offentlig rätt huvudämnesalternativ, inom »samhällsplanering» kan samtliga vid fakulteten företrädda ämnen, juridiken undantagen, vara huvudämnen. Situationen är ungefär densamma beträffande »internationella relationer» (för statskunskapens del är här fråga om en inriktning på internationell politik), medan alternativen är klart färre för »ekonomiförvaltning», som är ett specialprogram med huvudämnesalternativen nationalekonomi och privaträtt.

Examensreformens tillskyndare har bl.a. gjort gällande att utbildningsprogram som baserar sig på ämnet statskunskap er-

bjuder ett alltför smalt yrkesalternativ. Detta är — som ämnets företrädare har påpekat<sup>3</sup> — en alldeles bakvänd argumentering. Men den kan icke desto mindre på många håll vara aktuell och lämplig att ta till i situationer där val av utbildningsprogram även innebär huvudämnesval, och där enskilda ämnen på ett helt annat sätt än tidigare kommer att kämpa med varandra om luft och utrymme. För syftet att undvika sådana konflikt-situationer synes den ovan relaterade SF-modellen lämplig. Receptet är att i resp. läroinrättnings beslutfattarorgan driva på ett inrättande av utbildningsprogram som är så breda att snart sagt varje ämne kan vara huvudämnesalternativ. Eller m.a.o.: utbildningsprogram har inrättats för att underlätta en yrkesorientering; eftersom en yrkesorientering är farlig och misslyckad måste även programmen urvattnas så att de arbetsmarknadsmässigt mer diffusa grundvetenskaperna kan existera på lika tilldragande villkor som andra ämnen. Detta basmönster kan kanske sedan kompletteras med något eller några mer specialiserade program — som exemplet ovan visar är det i och för sig inget som hindrar att statskunskapens specialinriktningar kan vara ledande alternativ även i sådana sammanhang. Detta kan emellertid vara svårt att uppnå, och en grundstrategi borde därför vara att pacificera uppdykande ämnesmotsättningar genom att göra utbildningsprogrammen så breda att de blir intetsägande.

### Hur går det för profilsvaga ämnena?

En erfarenhet från SF visar emellertid att svårigheter för statskunskapen kan dyka upp även inom profilsvaga utbildningsprogram. Som en utgångspunkt kan vi ta konstaterandet att statskunskap av

tradition varit det mest populära huvudämnet i fakulteten — tillgänglig statistik visar sålunda att 44,7 % av de vid fakulteten t.o.m. halvåret 1975 utexaminerade politices kandidaterna hade haft statskunskap som huvudämne. Motsvarande siffra för det nästpopuläraste ämnet, nämligen privaträtt, var 28,5 %.<sup>4</sup> Tidsmässiga variationer förekommer naturligtvis: tidigare var statskunskapens dominans än större, när fakultetens ämnesutbud senare blivit mångsidigare har en viss utjämning ägt rum. Men huvudintrycket består ännu t.ex. höstterminen 1977. Tillgänglig statistik visar att inte mindre än 22 % av de vid fakulteten inskrivna studerandenas huvudämnespreferenser gällde statskunskapen.<sup>5</sup> En enkät som vid höstterminens början år 1978 gjordes med de nyinskrivna studerandena gav även den vid hand en ungefär lika stor (25 %) huvudämnespreferens.

### Hur väljer studenterna?

Och hurudant är då läget nu? En enkät som i december 1978 gjordes med de nyssnämnda nyinskrivna studerandena, vars studiegång nu alltså följer det nya premiärsystemet, visade för det första en t.o.m. förvånande jämn fördelning på de fyra olika utbildningsprogrammen, en omständighet som synes utvisa att planeringen på det hela taget gått hem på denna punkt och att skevheter i styrkeförhållandena mellan utbildningslinjer tydligen har kunnat undvikas. Intressantare är emellertid huvudämnespreferenserna, vilka återges nedan i en tabellarisk sammanställning:

Folkrätt	9 %	Privaträtt	15 %
Nationalekonomi	15 %	Sociologi	26 %
Offentlig förvaltning	6 %	Socialpolitik	20 %
Offentlig rätt	20 %	Statistik	—
		<b>Statskunskap</b>	<b>9 %</b>

Den bild som emanerar är som synes alldeles beklämmande. Statskunskapen har i de studerandes föreställningsvärld nedklassats från ställning av ledande ämne till ställning av tredje — eller fjärdetransämne. Sociologin är likaså illa ute, medan de juridiska ämnena håller sig väl framme, särskilt den offentliga rätten. I och för sig är ett sådant preferensmönster naturligtvis underligt — att huvudämnesstudera juridik i en fakultet som inte utbildar jurister är ju ganska malplacerat. Men viktigare än att diskutera mönstrets utseende är naturligtvis att distutera dess uppkomst. Hur skall en omsvängning av denna art från ett år till ett annat förklaras? Att orsaksfaktorn är att lokalisera till examensreformens genomförande är i och för sig klart — det är ju reformen som utgör det nya inslaget mellan de preferenskonstellationer vi ovan angivit. Men hur har reformen kunnat medföra denna förändring, vilken är den mekanism som förmedlat en sådan tyngdpunktsförskjutning?

Svaret står enligt mitt förmenande att finna i den läroplansstruktur som examensreformen medfört. Man måste nämligen ställa frågan vad det nya preferensmönstret för statskunskapens del s.a.s. erfarenhetsmässigt kan falla tillbaka på, och då blir frågan vad de nya studenterna som alltså gillar juridik men inte gillar statskunskap egentligen har sysslat med under sin första termin vid fakulteten. Och svaret blir att de sysslat med juridik, men inte med statskunskap. Ser vi nämligen närmare på fakultetens studieprogram under den första terminen finner vi att det — förutom kortare kurser i studiemiljö, studiegång, studieteknik och annat till det nya systemet hörande misch-masch — innefattat dels en tämligen lång grundkurs i offentlig rätt, dels bl.a. en kortare kurs i »ekonomiska, sociala och politiska

aspekter på det finländska samhället» samt en likaså kortare kurs i »det internationella systemet» — statskunskapen hade under denna första studietermen in-teckningar i de två sistnämnda kurserna. Dessa två kurser har då i examensreformatörisk anda varit till sin karaktär »tvärvetenskapliga», d.v.s. komponerade med inslag från olika ämnen och med föreläsare från olika ämnen. Vad t.ex. den ovannämnda »aspektkursen» beträffar, förelästes olika delar av företrädare för ämnena statskunskap, sociologi, nationalekonomi och socialpolitik. Ungefär lika brokig var kursen om det internationella systemet, som delades mellan tre ämnen, nämligen statskunskap, sociologi och nationalekonomi.

Mot denna bakgrund ter sig de nya elevernas valbeteende egentligen ganska förstäeligt. Deras valsituation har helt enkelt inte utpekats statskunskapen som ett tilltalande och självständigt alternativ. Å ena sidan har de fått sig till livs en enhetlig introduktion i ett ämne vars konturer de sålunda lärt sig känna och vilket de fått ett grepp om. Å andra sidan har de fått åhöra kurser, där olika föreläsare avlöst varandra och där helhetsintrycket måste ha blivit osammanhängande och utslätande för de enskilda ämnens del. Och varför skulle de då ha valt ämnen ur dessa kurser, ämnen som ter sig suddiga och konturlösa, när en gång mer gripbara och avgränsade alternativ stod till buds?

### Identiteten

Vad detta resonemang då synes visa är att statskunskapen inte har något att vinna på att sammanföras med andra ämnen i något tvärvetenskapligt hopkok — tvärtom är riskerna för ett avtappat elevunderlag stora när ämnet förlorar sin identitet och

tvingas uppträda i sammanhang där till synes mer applikationsdugliga och brödnyttiga alternativ vinner de ännu omedvetna elevernas öra. En rekommendabel handlingslinje kunde då vara att i de universitetsorgan som utformar reformen bestämt yrka på att ämnena hållas så rena som möjligt, och detta särskilt i studiernas inledande skeden. Man kan naturligtvis föreställa sig att sådana snedvridningar som den vi pekat på ovan kommer att rättas till senare i studiegången — till grund för en sådan föreställning ligger då alltså ontogandet att statskunskapen i egenskap av teoretisk grundvetenskap kanske appellerar starkare till eleverna i mer framskridna studieskeden, när det teoretiska intresset väckts och mognat. Men man får härvid inte glömma att de studerande förutsättes välja utbildningsprogram i ett rätt tidigt skede av sina studier, och att dessa tidiga val följaktligen kan tänkas gynna program där statskunskapen tilldelats en mer perifer position. En viktig strategi för ämnet statskunskap vid utarbetandet av examensstadgor blir därför även att medverka till okomplicerade och lätthanterliga övergångsmöjligheter från ett utbildningsprogram till ett annat.

### Blir forskningen satt på undantag?

Ännu är det skäl att uppmärksamma en omständighet:

I och med att förordningen har givits är reformen ju inte klar. Vad som förestår är fortsatt planering — med förfäran har man hört och läst ställningstaganden som går ut på att planeringen skall bli en kontinuerlig process, där man fortsättningsvis preciserar, utvärderar, och planerar vidare. Ännu vet vi att vi för åtskilliga år framåt kommer att ha två parallella system, där äldre studerande

läser enligt det gamla goda systemet och nya studerande enligt det nya dåliga systemet. När vi till dessa två omständigheter — fortsatt planering och två examenssystem — lägger det faktum att reformen förutsättes genomföras med existerande personella och materiella resurser, får vi med nödvändighet följande motbjudande ekvation:

mera administration + mera undervisning = mindre forskning.

Värst utsatta kommer de yngre lärarna, särskilt assistenterna, att vara.<sup>6</sup> Och detta måste såvitt jag förstår motarbetas med stor energi från de ledande lärarnas sida. Redan nu har universitetslivets byråkratisering fört till att assistentkåren blott i ringa utsträckning kan disponera sin tid för den verksamhet som mer än annat borde prägla arbetsdagen: vetenskapligt forskningsarbete. Detta är alldeles oacceptabelt. Det är ämnesföreståndarnas uppgift att se till att den yngre lärarkåren får förkovra sig och främja sin meritering, och denna uppgift förutsätter verksamhet på två plan. Å ena sidan gäller det att i högre organ stävja planeringshysterin, motsätta sig grundandet av planerings- och arbetsgrupper, onödigt förklara äskade utredningar, kort sagt att agera som grindvakt och mota bort uppifrån kommande krav på ovidkommande arbete för de yngre lärarna. Och å andra sidan gäller det att på institutionsnivå se till att det reformarbete som är nödvändigt minimeras. Att anbefalla är t.ex. ämnesprefektrundor i assistentrummen, där examensreformblanketterna kommenderas bort och avhandlingsmanuskripten kommenderas fram. En situation där den presumtiva vetenskapliga återväxten förtvinar i ett evinnerligt planerings- och mötesrittande är absurd, och måste av

universitetshygieniska skäl med det snaraste omöjliggöras.

NOTER:

<sup>1</sup> Termen har i examensreformsammanhang anlitats av Kari Palonen i dennes föredrag *Politiikan ja valtion käsitteiden kriiseistä suomalaisen valtio-opin historiassa* (s. 15) vid de XI statsvetenskapliga forskningsdagarna, Åbo, 9—10. 1. 1979.

<sup>2</sup> T.ex. Dag Ancker, *Examensreformen: från det som varit till det som varit*, *Politicus*, 1975, nr 1, ss. 1—4, Krister Ståhlberg, *Industriuniversitetet i dagens högskolepolitik*, *Hufvudstadsbladet* 21. 9. 1975, Krister Ståhlberg, *Dörarna öppnas för ministeriellt godtycke*, *Hufvudstadsbladet* 28. 7. 1976, Dag Ancker, *Ompröva examensreformen!*, *Hufvudstadsbladet* 28. 9. 1977, Krister Ståhlberg, *Fjättra ej examensreformen*, *Hufvudstadsbladet* 21. 10. 1977, Lauri Karvonen, *Manipulerat utlåtande?*, *Hufvudstadsbladet* 15. 11. 1977, Krister Ståhlberg, *Högskolornas syn på examensreformen*, *Hufvudstadsbladet* 10. 1. 1978. — På tal om statskunskapen vid Åbo Akademi förtjänar här återges även ett ställningstagande av kansler för Åbo Akademi, Sven Lindman, som i sin nyårshälsning till akademistaten framhöll att »det hittillsvarande enkla systemet, som med en del uppmjukningar kunde ha gjorts smidigare, har ersatts med ett tillkrånglat. Av de fria studierna finns inte mycket kvar... och de rikligt förekommande målformuleringarna gör i sin pretentiösa stilisering ett egendomligt verklighetsfrämmande intryck». Lindmans rekommendation var att de akademiska organen »genom en vettig tillämpning av rambestämmelserna» borde underlätta det nya systemets funktion.

<sup>3</sup> Ralf Helenius, *Sosiaalitieet ja tutkinnon uudistus* (pääkirjoitus), *Politiikka*, 1978, nr 2, ss. 1—2.

<sup>4</sup> Uppgifterna har hämtats ur Ralf Sundman (red.), *Statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi: forskning — lärare — studentliv*, Tammerfors, 1976, s. 154.

<sup>5</sup> Statsvetenskapliga fakulteten vid Åbo Akademi, *Studiehandbok*, 1978, s. 6.

<sup>6</sup> Jmfr diskussionen i Veikko Ruohonen, *Tutkinnon uudistuksesta* (pääkirjoitus), *Politiikan tutkimus & Yhteiskunta*, 1977, nr 1, s. 2.

Kari Palonen\*

### 1. Tutkinnonuudistus politiikan tutkimuksen kohteeksi

Tutkinnonuudistuksen legitimointitutkimuksissa »uudistus» on nähty pelkäksi teknis-pedagogiseksi reformiksi.<sup>1</sup> Kuitenkin uudistus on myös yksilön asemalle, tiede- ja yliopistolaitokselle ja koko yhteiskunnan valtarakenteille potentiaalisesti merkittävänä myös ilmipoliittinen toimenpide. Tämän kieltäminen on jo merkki tutkinnonuudistajien itseymmärryksen puutteesta.

Politiikan tutkimuksen näkökulmasta olisi tutkinnonuudistuksen sisällön ja merkityksen tieteellinen arviointi suhteutettava koko suomalaisen yliopistolaitoksen poliittiseen historiaan, viime vuosikymmenien suomalaisen yhteiskunnan koko konfliktirakenteeseen, yleiseen keskusteluun teknokratiasta jo positivismista. Lisäksi olisi tietysti problematisoitava itse »tutkinnon» käsite ja pohdittava tutkinnonuudistukselle vaihtoehtoisia yliopistouudistuksen muotoja ja mahdollisuuksia sekä näiden poliittista merkitystä.

Rajoitun tässä vain tulkitsemaan ja arvioimaan 22. 12. 1978 annetun yhteiskuntatieteellisen alan tutkintoasetuksen<sup>2</sup> poliittista sisältöä ja merkitystä. Puuttumatta laajemmin tutkinnonuudistuksen poliittiseen historiaan harjoitan asetustekstin eksegeetiikkaa pyrkien arvioimaan tutkintoasetusten kieltämien mahdollisuuksien aluetta ja sen rajoja sekä tämän yleistä ja yliopistopoliittista merkitystä. Näkökulma

ei ole asetusten kirjoittajan vaan niiden tulkitsijan.<sup>3</sup>

Tämä perspektiivi riittääkin jo tuomaan erään asetustekstin perusrakenteen: asetuksissa ei aseteta vaatimuksia ja velvoitteita valtiolliselle byrokratialle (valtioneuvostolle ja opetusministeriölle) opiskelun, opetuksen ja tutkimuksen vapauden ja toimintaedellytysten turvaamiseksi vaan byrokratia asettaa rajoituksia ja velvoitteita opiskelijoille, laitoksille ja yliopistoille, näiden vapaudelle ja toiminnan ehdoille.

Asetustekstin eksegeetiikka nojaa ajatukseen, ettei lakitekstikään ole koskaan täysin yksiselitteistä vaan sisältää useita — mutta ei rajattomasti — *tulkintamahdollisuuksia*. Toisaalta asetuksiin kätkeytyy sekä filosofisesti että poliittisesti merkittäviä teoreettisia sitoumuksia, joiden *pätevyyttä* tarkastelen suhteessa kysymyksen tuleviin vastaväitteisiinsä. Sekä tulkinnan että pätevyysarvioinnin kannalta käsittelemän erityisesti asetusten ihmiskuvaa, oppimis- ja tiedonkäsitystä, tiede- ja yliopistokäsitystä sekä yhteiskunta- ja historiankäsitystä. Toisaalta asetusten poliittisen merkityksen arvioimiseksi suhteutetan asetustekstin tutkinnonuudistusta koskevaan poliittiseen konfliktiin, erityisesti sivistisyliopiston käsitteeseen nojaavaan tutkinnonuudistuskritiikkiin.

Olettaen asetustekstin tunnetuksi etenen tulkinnassa pykäläkohtaisesti kuitenkin kokonaisuus huomioon ottaen ja siten, että en toista samoja argumentteja sellaisenaan. Lopuksi esitän eräitä yleisiä, pykäliin sitomattomia kommentteja tutkintoasetuksen ideologiasta ja poliittisesta merkityksestä.

\* dos., Helsingin yliopiston yl. valtio-opin laitos; os. Pääskylänrinne 3 A 13, 00500 Hki 50

## 2. Koulutusohjelmista

Tutkinnonuudistuksen kulmakivi on »koulutusohjelma». Jo tämä sana riittää tuomaan esiin pyrkimyksen yliopiston koulumaistamiseen — sen sijaan että kouluja yliopistomaistettaisiin.<sup>4</sup> Koulutusohjelma »määritellään» 3 §:n 2 momentissa seuraavasti:

»Koulutusohjelma on korkeakoulujen eri yksiköiden yhteistyössä suunnittelema ja järjestämä tavoitteellinen monitieteinen opintokokonaisuus, joka suuntautuu joihin yhteiskuntatieteellistä asiantuntemusta edellyttäviin tehtäviin ja niiden kehittämiseen.»

Asetustekstin »tavoitteellisuus» merkitsee sitä, että opiskelijalle asetetaan valmiit »opiskelun tavoitteet», ts. *hän ei saa itse päättää, mihin tavoitteisiin hän opiskelunsa suuntaa ja miten hän käyttää yliopistopetusta omien tavoitteidensa hyväksi*. Valmiit »koulutusohjelman tavoitteet» edellyttävät myös opiskelijain pyrkimysten tavatonta *yhdenmukaistamista* (»Gleichschaltung») välittämättä heidän ajatustapansa tai elämäntilanteensa eroista. Johdonmukaisuuden nimissä »koulutusohjelman tavoitteiden» vastustajat pitäisi sulkea pois yliopistoista.

Opiskelijaa ei siis nähdä opiskelunsa subjektina vaan »*koulutettavana* (vrt. »huollettava»). Opiskelijajärjestöjen johtajien kautta opiskelijat ovat vain eräs »yksikkö», jota pyritään integroimaan koulutusohjelman tavoitteisiin »suunnittelun ja järjestämisen» marginaaleihin osallistumisoikeuden kautta.

»Eri yksiköiden yhteistyö» ja »monitieteinen kokonaisuus» merkitsevät laitosten kannalta sitä, että niitä estetään olemasta oman opetuksensa subjekteja. »Yhteistyöstä» tulee yhteistyötä koulutusohjelma-ideologiaan sopivien ja resurssiltaan vah-

vojen alojen ehdoilla muita tieteenaloja vastaan. »Monitieteisyys» mahdollistaa suoranaisen imperialistisen tunkeutumisen »sopimattomien tieteenalojen» (kuten valtio-opin) opetuksen suuntaan ja sisältöön samalla kun se ruokkii ulkoisia intressejä vastaavia kvasitieteitä (»kunnallistiede» jne.).<sup>5</sup> Opiskelijan kannalta tieteenaloja epähistoriaalisesti niputtava monitieteisyys ei suinkaan vie »kokonaisuuteen» vaan hajanaisuuteen.

Ulkoisten kapitalistis-byrokraattisten intressien tunkeutumista opetukseen ja opiskeluun tieteenalan teoreettisen kehityksen ja opiskelijain harrastusten vastaisesti legitimoit erityisesti »suuntautuu» sana. Asia olisi aivan toinen, jos käytettäisiin käsitettä »antaa mahdollisuuden sijoittua». Yhteiskuntatieteellisen yliopisto-opetuksen järjestäminen joihinkin »tehtäviin suuntautuvaksi» sisältää epärealistisen, opiskelijain tulevaisuudenkuvaa yhtenäistävän ja ikuistavan olettamuksen työmarkkinain monopoliluonteesta — vieläpä ilman että yliopistoväelle annettaisiin vähääkään valtaa työpaikkojen muodostamisprosessiin. »Suuntautuu»-sanalla pyritään myös sitomaan opiskelijain elämä jo etukäteen heidän työtehtäviinsä antamatta mahdollisuutta käyttää opiskelua tilaisuutena ja välineinä epäsovinnainten, palkkatyön ulkopuolisten elämis- ja toimeentulomuotojen etsimiseen. Kun sosiaalihuolto ei uskalla ylläpitää avoimesti »ken ei työtä tee, sen ei syömänkään pidä»-periaatetta, otetaan tutkinnonuudistus avuksi.

Asetusideologian ymmärtämiselle ehkä keskeisin käsite on »yhteiskuntatieteellinen asiantuntemus». Tämä sisältää jo nykyisellekin yhteiskunnalliselle käytännölle vieraan ulkokohtaisen käsityksen yhteiskunnallisen toiminnan luonteesta.<sup>6</sup> *Yhteiskunnallisen toiminnan kohteet eivät ole koskaan pelkkiä »asioita», jotka voitaisiin »tuntea» paremmin tai huonommin, vaan*

kohde sisältää myös toisia ihmisiä jotka voivat asettua tietoisesti vastustamaan »heidän asiantuntijoidensa» käsityksiä siitä mikä heille itselleen olisi hyväksi. Tutkintoasetuksen ihmiskuva on tässä mielessä esiineellistävä, yhtieskuntakäsitys epäpoliittinen ja »asiantuntijain» auktoriteettia sokeasti legitimoiva. Asetustekstin suhde käytäntöön on sosiaaliteknologinen, se asettaa malliksi yhteiskunnalliselle toiminnalle insinöörin suhteen siihen esineeseen, jota hän manipuloi. Esimerkiksi ajatus »tieteellisen tiedon soveltamisesta käytäntöön» (esim. 5 § 2 momentin 3)-kohta on ihmistieteissä mielekäs vain, jos »soveltamisen» kohteille ei anneta tilaisuutta tai oikeutta vastarintaan »asiantuntijoita» kohtaan vaan heille legitimoidaan kuvaa yhteiskunnasta harmonisena kokonaisuutena, jossa kukin tekee työtä omalla erityisellä paikallaan.

Useissa kohdissa asetustekstiä suositetaan eräänlaista »desentralisaatiota» siten, että päättäminen jätetään tutkintosääntöön (esim. 3 § 3 momentti) tai »erikseen säädettäväksi». Tähän sisältyy ilmeinen vaara tieteenalojen ja yliopistojen asettamiseen keskenään sosiaalidarwinistiseen olemassaolon taisteluun, jossa »heikot» joutavatkin sortua. Ei voi välttää kuvaa, että tutkinnonuudistajain tarkoittama yliopistojen »autonomia» olisi juuri yliopistoväen eri fraktioiden välisten vastakohtaisuuden lietsomista, jossa ei enää nähdäkään tutkinnonuudistusta ja opetusministeriötä reaalisena syyllisenä »heikkojen» alojen sortumiseen vaan päinvastoin syy voidaan vierittää juuri yliopistojen »autonomian» niskoille. *Opetusministeriö on kuin moderni imperialistinen suurvalta*, joka ei suoraan sekaannu siirtomaidensa kiistoihin, mutta jolla on valmiit palkkasoturit näiden sisällä huolehtimassa tarkoituksenmukaisten lopputulosten synnystä mutta ei vastuuta epäonnistumisista.<sup>7</sup>

Asetuksen 4 §:ssä käy ilmi, että opiskelija ei ensisijaisesti itse valitse sitä mitä hän opiskelee yliopistojen opetus- ym. resurssien asettamissa rajoissa vaan *hänet »valitaan»* koulutusohjelmiin, suuntautumisvaihtoehtoihin jne. Opiskelija on pelkkä ohjelman ylläpitäjä, ja kuhunkin ohjelmaan voidaan valita »sopivat» ylläpitäjät, jolloin erityisesti tiedekuntaan jo pääseiden suhteen voidaan käyttää perusteenä mm. koulutusohjelmaan tavoitteisiin sopeutuneisuuden astetta. Oikeus vaihtaa koulutusohjelmaa on merkittävä vain, jos jonkin koulutusohjelman edustajat ovat tutkinnonuudistuksen vastustajia.

### 3. Tavoitelitaniosta

Tutkintoasetukselle on yleensä tunnusomaista tavoitteenasettelu, jossa pannaan peräkkäin pitkä rimpsu sanoja ikään kuin olettaen että näin saadaan »jokaiselle jotakin». Nämä sanaryöpyt merkitsevät tietenkin asetuksen tulkinnanvaraisuuden lisääntymistä, myös sillä perusteella että eri käsitteiden yhteensopivuudesta ei ole piitattu, joten sellaisenaan asetukset eivät koskaan voi toteutua. Kuitenkin eräiden tavoitelitanioiden sekä rakenne että ilmisältö kuin myös niistä puuttuvat sanat ovat tärkeitä avaimia asetusideologian kokonaisuuden tulkitsemiseen.

Perustutkinnon päätavoite on 5 §:n 1 momentin mukaan »yleinen valmius yhteiskuntatieteellistä asiantuntemusta edellyttäviin tehtäviin». Missään kohdin ei tavoitteeksi aseteta pyrkimystä yhteiskunnallisen todellisuuden tieteelliseen ymmärtämiseen ja arviointiin. Tämä voisikin helposti joutua ristiriitaan olemassaolevan työnjakorakenteen mukaisissa specialisti-tehtävissä toimimiseen »valmiuden» kanssa. Tällainen tavoitteenasettelu *redusoi tiedon teknologiaksi*, pelkäksi tehtävän



menestyksellisen suorittamisen kannalta riittäväksi instrumentiksi, jonka laajemmasta pätevydestä saati sitten perusteista ja merkityksestä ei tarvitse välittää.

Toisaalta »valmius tehtäviin» sisältää tavoitteena myös pyrkimyksen *reduoida koko ihmiselämä työtehtäviin ja niihin valmentautumiseen*. Itsensä sivistäminen ja yhteiskunnallinen aktiivisuus ovat asetukselle tuntemattomia tavoitteita. Yliopisto-opiskelua ei nähdä ainutlaatuisena tilaisuutena vapautua sovinnaisen maailmankuvan ja elämäntavan kahleista tai perehtyä demokraattiseen itsehallintoon ja oppia vastustamaan vallassaolijain juonitteluja. Ihmiskuvan epäitsenäisyys ja epäpoliittisuus vahvistavat entisestään demokratian alkeitakin uhkaavan asiantuntijavallan vaaroja.

Tutkintoasetuksen 5 §:n 2 momentissa esitetään »suuri sekoitus»: »koulutusohjelmien tieteenalojen tieto sekä teoria ja käytäntö yhdistetään ja erilaiset tieteelliset lähestymistavat otetaan huomioon». Asetusteksti siis »ratkaisee» vihdoin ikivanhan ongelman teorian ja käytännön suhteista »yhdistämällä» ne (vrt. Aleksanteri Suuri ja Gordionin solmu)! Mutta jos jotkut »tieteelliset lähestymistavat» eivät hyväksyisi tätä ratkaisua, julistetaanko ne epätieteellisiksi? Aiotusta synteesistä tulee sekoitus myös siksi, että »yhdistämisen» subjekti on koulutusohjelma eikä opiskelija.

Sama momentti sisältää asetusten ensimmäisen yrityksen korvata arvosanat: tilalle asetetaan »yleiskuva ja tieteelliset perustiedot», »riittävät tiedot» ja »perusteelliset tiedot». Huomattakoon, ettei tiedon laadulle aseteta mitään syvyysvaatimuksia vaan tyydytään keräämään »tietoja» aina entistä laajemmalla alueella.<sup>8</sup>

Tunnusomaista asetuksille on, että asetetaan vaatimuksia opiskelijoiden ajattelutavalle, ja opettajat käsitetään tämän tie-

don jakamisen instrumenteiksi. Opiskelija ymmärretään tabula rasaksi, jonka päähän voidaan »jakaa» tietoa kuin rahaa pankkiin.<sup>9</sup> Mutta tämän tiedonideaali ja oppimisteoria on erityisen pettävä yhteiskuntatieteiden osalta: eihän yhteiskunnallinen toiminta ole yleensä mahdollista ilman jonkinlaista yhteiskunnallisen todellisuuden ennakkoymmärrystä. Yhteiskuntatieteiden tutkimus, opetus ja opiskelu voidaankin nähdä tämän esiyymmärryksen kriittiseksi syventämiseksi.<sup>10</sup> Mutta tutkintoasetuksen sosiaalitekologinen tiedonideaali hylkää kokonaan esiyymmärryksen ja pyrkii asettamaan sen tilalle ulkokohtaisen esineellistävän käsityksen niin tiedosta kuin yhteiskunnastakin. Tässä mielessä sosiaalitekologista käsitystä yhteiskuntatieteestä voi pitää äärimmäisen epäkäytännöllisenä!

#### 4. Tutkinnosta urakkatyönä

Tutkinto voidaan nähdä primaarisesti opiskelun kontrollimuotona. Tutkinnonuudistus merkitsee opiskelun kontrollin siirtymistä tayloristiselle, yhteismitallisuuden ja koordinoitavuuden vuoksi puhtaasti kvantitatiivisia kriteereitä käyttäville tasolle. Tämä saadaan aikaan »opintoviikon» käsitteen avulla: »opintoviikolla tarkoitetaan opiskelijan keskimääräistä 40 tunnin työpanosta asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi» (6 § 2 mom.).

Asetuksiin liittyvässä opetusministeriön muistiossa todetaan, että »opintoviikko on siis työmäärän, ei sen sijaan ajan mitta».<sup>11</sup> Tämä ei tietenkään vähennä kontrollin kvantitatiivista luonnetta, vaan ainoastaan tuo näkyviin opiskelun *urakkatyön*, ei aikatyön luonteen. Jos tätä vaatimusta todella noudatetaan, merkitsee se selvää luopumista tutkinnonuudistajain varhaisesta tavoitteesta »nopeuttaa opiskelija-

virtoja»: onhan tutkinto sentään sellainen urakka, jota ei suinkaan järkevimmin suoriteta lyhimmissä mahdollisessa ajassa. Mutta tämä taas edellyttäisi, ettei tutkinon uudistusta edes epäsuorasti mm. opintolainajärjestelyjen kautta lainkaan käytettä opiskelun kiirehtimiseen. Joka tapauksessa pistelaskumentaliteetti ruokkii vastaavaa pistemetsästystä ja suosii »helposti mitattavissa» olevia kurssimaisia opintomuotoja, joissa ei tarvitse liikaa omakohtaisesti ajatella.

Opintoviikon eksplikointi nojaa jälleen oletukseen, että opiskelijalla ei ole mitään ennakkotietoa alastaan yliopistoon tullessaan. Siksi se on yhteiskuntatieteellisillä aloilla suoralta kädeltä kelvoton. Näiden alojen tiedon luonne suhteessa persoonalliseen ja yhteiskunnalliseen käytäntöön on sellainen, ettei vielä luentojen ja tenttikirjojen perusteella opi ymmärtämään yhteiskunnallista todellisuutta, vaan lisäksi vaaditaan omakohtaista perehtymistä sekä muuhun kirjallisuuteen (mm. kaunokirjallisuus, klassikot, pamfletit) ja ainakin jonkinlaista persoonallista osallistumista ulko-yliopistolliseen yhteiskunnalliseen toimintaan. Luennot ja tutkintovaatimukset tulisi nähdä virikkeinä omakohtaiselle lukemiselle ja osallistumiselle. Tutkintoasetusten pistelaskuideologia opettaa ulko-kohtaista, sisällöstä välinpitämätöntä ja epäpersoonallista suhdetta opintoihinsa.

Kolmijako yleis-, aine- ja syventäviin opintoihin (7 §) on asetuksen toinen yrittä korvata arvosanat. Sen reaalin merkitys on tieteenalakokonaisuuksien pirstomisyrittäksessä »koulutusohjelman» intressien hyväksi. Tämä mahdollistaa mm. pro gradu-töiden (joita asetus ei tunne nimeltäkään) irrottamisen yhteydestään tieteenalan peruskäsitteisiin ja liittämistä koulutusohjelman tehtävälöhköihin irrallien kaikesta tieteen sisäisestä perinteestä. Yhteiskuntatieteellisten alojen problemaatti-

sia suhteita ei myöskään järjestetä kohdeesta ja tieteenalaperinteestä riippumattomilla yleisopinnoilla, joiden opetukseen byrokraattiset intressit helposti pääsevät tunkeutumaan. Pääaineen ulkopuolisten aineopintojen pakollisuudessa kiteytyvät ulkoa sanellun »monitieteisyyden» vaarat.

»Opintojaksot» ovat 9 § 3 momentin mukaan »jäsenyksikköjä». Silti mikään ei estä käyttämästä niitä arvosanoja pienempiin yksiköihin ja sijoittamasta koulutusohjelmaan sananmukaisesti irtopisteitä sieltä sun täältä. Tutkinon uudistusryhmän ehdotuksesta onkin 9 §:n 2 momentissa faktisesti tunnustettu arvosanajärjestelmän oikeutus vaadittaessa »opiskelun ja opetuksen kannalta vaadittaessa riittävän laajoista sekä tieteellisesti yhteinäisistä opintokokonaisuuksista, jotka voivat vastata 29 §:n 3 momentissa mainittujen ... arvosanojen oppimääriä ja tiedesisältöjä». Tämä ei kuitenkaan riitä torjumaan irtopisteitä tai yhteenlaskuidealia tieteestä, vaikka antaakin perusteita yliopistoväen siviilivastarinnalle.

Yleisopintojen käsite sisältää asetus tekstissä ajatuksen, että olisi olemassa jokin pääpiirteissään »oikea» tai ainakin epäproblemaattinen »yleiskuva», joka ei tutkimuksen myötä muutu ja joka on varsinaisen tutkimuksen ulkopuolella (vrt. 10 § sekä 5 §:n 2 mom. 2)-kohta). Kuvavaa asetusideologialle on myös, että yhteiskuntatieteiden historiasta ja filosofisista perusteista puhutaan vain yleisopintojen yhteydessä. Tällöin on vieraat filosofiset traditiot ja jopa unohdettu oman alan tutkimusperinne helppo sivuuttaa »epätieteellisinä» ilman, että opiskelijoilla olisi vielä edellytyksiä vastaväitteille. Tällainen opintojen sijoittelu legitimoit myös filosofisista perusteistaan ja historiastaan tietämättömän tutkimuksen hyväksymistä aine- ja syventävien opintojen yhteydessä, tulkiton filosofian ja erityistieteiden suh-

detta puhtaan aputyöläiskonseption<sup>12</sup> mukaisesti.

Yleisopintopykälän 4)-kohdan mukaan tavoitteena on:

»antaa opiskelijalle riittävä yleiskuva ja tieteellistä perustietoa kulttuurin yleisestä kehityksestä ja suomalaisesta kulttuuriperinnöstä, ihmisestä, luonnosta ja yhteiskunnasta sekä näiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta ja tuotannon teknis-taloudellisista perusteista.»

Tämä tavoitelitania on sanankäytöltään korostetun »rakentava». Tietoisesti kaihdetaan sellaisia yhteiskuntatieteen peruskäsitteitä kuin »politiikka», »valta», »ristiriita» tai »kapitalismi». Tähän harmonisoivaan yhteiskuntakuvaan (»vuorovaikutus» symbolinaan) liittyy kiinteästi teknisekonomistinen historiankäsitely (miksei esimerkiksi puhuta tuotannon poliittis-filosofisista perusteista?).

Aineopintojenkin tasolla (12 §) jatketaan tieteenalojen itsemääräyksen tukahduttamista: »tarpeellisia tieteenaloja» ei määritä opiskelija pääaineistaan ja tutkimusintresseistään käsin vaan »koulutusohjelman tavoitteet». Edes aineopinnoissa ei vaadita kokonaiskuvaa tieteenalasta vaan »koulutusohjelman kannalta keskeisistä ongelmakokonaisuuksista», mikä avaa portit ulkoisten intressien tunkeutumiselle tieteeseen.

Viimeisenä aineopintojen tavoitteena mainintaa »antaa opiskelijalle *muut* tiedon soveltamisen edellyttämät yleiset valmiudet» (12 §, 3)-kohta), kurs. KP). Tieteenalat nähdään tällöin pelkkinä instrumentteina »tiedon soveltamisen edellyttämien valmiuksien» tuottamiseen, ei teoreettisina kokonaisuuksina ja historiallisina traditioina. Muuta kuin instrumentalistista suhdetta tietoon ei asetustekstissä lainkaan ymmärretä: ei-soveltavat tieteenalat on sen taustaideologian mukaan tavalla tai

toisella heitettävä ulos korkeakoulusta (samalla tästä ei enää voitaisi käyttääkään yliopiston nimeä).

Ehkä räikeimpiä vaaroja ulkoisten intressien tunkeutumiselle ja sitä vastaavalle tutkimuksen teoreettisen tason laskemiselle sisältyy syventäviin opintoihin (13 §). Nämäkin irrotetaan tieteenalojen sisäisestä perinteestä ja keskustelusta sekä suunnataan erillisiin »koulutusohjelmien tavoitteiden kannalta keskeiseen, tieteellisesti merkitykselliseen ongelmakokonaisuuteen» (1 mom., huom. vaatimusten järjestys). Asetuksista puuttuu kokonaan nykyinen pro gradu-käsite tai sitä vastaavan itsenäisen tieteellisen tutkimuksen vaatimus perustutkinnon ehtona. Asetusten mukaan tosin syventävissä opinnoissa »on olennaiselta osin tutkimusluontoista. Siihen sisältyy tutkielman laatiminen ja siihen voidaan liittää harjoittelua» (13 § 3 mom.).

Ulkoisten intressien invaasion perusteena on etenkin tutkimuksen ja selvityksen käsitteellisen eron uhkaava hämartyminen entisestään (»tutkielma», tutkimuksen sijasta jne.). Tutkimukselta olisi vaadittava tiedon tulkintaa, selittämistä sekä sen pätevyyden ja merkityksen arviointia, selvityksiin riittää tiedon keruu ja luokittelu: mikään asetuksissa ei sulje pois byrokraattisiin intresseihin sopivien selvitysten teettämistä »tutkimusluonteisena» opiskeluna. Samaa käsitystä vahvistaa harjoittelun rinnastaminen tutkimukseen »syventävien opintojen» osana. »Tutkimusluonteisella opiskelulla» voidaan ymmärtää myös sitä, että opiskelijoita käytetään laitosten opettajakunnan ilmaisena aputyövoimana, haastattelijoina, koodaajina ym. näpertelyempiristisen tutkimuskäytännön triviaalisuuksissa, jotka eivät vaadi opiskelijalta mitään itsenäisyyttä eivätkä edes tietoa siitä, mistä heidän tutkimuksessa tieteellisesti on kysymys.<sup>13</sup>

Samansuuntaisia rakenteita vahvistaa tutkimusten teettäminen usean hengen »projekteina».

Mitä »tutkimusluontoisuudella» tarkoitetaan, voidaan päätellä erityisesti 13 § 2 momentin 1)-kohdan sisällöstä. Syventävien opintojen tavoitteena on:

»valmius hankkia itsenäisesti tieteellistä tietoa, tunnistaa, eritellä ja ratkaista koulutusohjelman alaan kuuluvia ongelmia ja muutenkin soveltaa tieteellistä tietoa käytäntöön.»

Sanat »tunnistaa, eritellä ja ratkaista» esiintyvät jo 5 §:n tavoitelitatioissa. Niiden voi sanoa sisältävän eksplisiittisen ja ehdottoman sitoutumisen ns. normaalitieteen ideaalin tieteestä palapelinä: tunnistaminen tarkoittaa »ahaa, tuo ongelma kuuluu minun palapeliini», erittely kunkin palan ominaisuuksien luokittelua ja ratkaisu palojen sijoittamista paikalleen. Tällaisen normaalitieteen malliesimerkki on ulkoisia intressejä suoraan palveleva tilaus»tutkimus».<sup>15</sup>

Sanat »muutenkin soveltaa tieteellistä tietoa käytäntöön» (kurs. KP) ovat erityisen havainnollisia teknologisen tiedon ideaalin merkkejä. Ero tutkimuksen ja soveltamisen välillä hävitetään ja tutkimuksen ymmärretään vain erääksi tavaksi »soveltaa tietoa käytäntöön»!

Asetuksen 16 ja 17 §:issä esitetyillä poikkeuksilla ja poikkeuksen poikkeuksilla pyritään vastaamaan mm. kritiikkiin pienten tieteenalojen katoamisesta. Nämä poikkeukset vahvistavat kuitenkin yliopiston sisällä jakoa pää- ja aputieteisiin: kun poikkeuksista säädetään tutkintosäännössä, on aputieteiden olemassaolo, erityisesti mahdollisuus pääaineena toimiseen tai jatko-opiskeluun, riippuvainen »päätieteiden» vallankäytön suopeudesta. Niinpä näistä poikkeuksista ei tule mitään reservatiivista vaihtoehtoa tutkinnon-

uudistukselle. Opiskelijan kannalta poikkeusmenettelyt vaativat suunnatonta byrokratiaa ja teknistä näppäryyttä, ja ne saatettaisiin poistaa kokonaan jos poikkeuksia todella joukkomittaisesti käytettäisiin. Voi olettaa, että poikkeusmenettelyjen käyttö mutkikkuudessaan ja mieli-  
valtaisuudessaan vastaisi suunnilleen aseistakieltäytymisprosessia.

## 5. Tutkintoasetus yliopistotaistelun momenttina

Suhteessa nykyiseen yliopistolaitokseen voidaan tutkintoasetusten ideologia kiteyttää yhdellä sanalla yliopiston *virastomaistamispyrkimyksen* siirtämiseksi »laadullisesti uudelle tasolle». Suoranaisen yhteiskunnallisten rakenteiden kritiikin ohella yliopistot pyritään »integroidaan yhteiskuntaan» myös siten, että niiltä yritetään ottaa pois myös tietty etäisyys suhteessa muun yhteiskunnan rakenteisiin ja tietty eriaikaisuus suhteessa valitsemiin kehityssuuntiin.

Kuitenkaan tutkinnonuudistus ei sellaisenaan ole riittävä realisoimaan tarkoituksiaan, vaan toistaiseksi »aparaatilla»<sup>16</sup> ei ole käytettävissään riittäviä sanktioita, jolla voitaisiin kontrolloida detaljoitusti asetusten täytäntöönpanoa. Tuskinpa millään humanistisen tai yhteiskuntatieteellisen alan laitoksella on vakavissaan aiotukaan käyttää muodollista opintoviikon määritystä tutkintovaatimusten laadinnassa vaan on lähdetty pikemminkin sisällöllisesti suunniteltujen opintokokonaisuuksien jälkikäteispisteityksestä. Tätä eivät kuitenkaan byrokraatit voi kontrolloida lukematta itse kyseisiä tenttikirjoja jne., ja näin tehtäessäkin tulokset jäisivät tavattoman epäluotettaviksi. Samoin yliopistovirat on toistaiseksi täytetty tieteenaloittain, mikä antaa perusteita vas-

tustukselle koulutusohjelma-ajattelua kohtaan.

Aparaatin erityinen integraatiiväline fässä tilanteessa on tutkintoasetusten erityinen *suunnittelukieli*. Asetukset eivät anna selviä kieltoja tai käskyjä vaan nämä on naamioitu suunnitteluelvoitteiksi yliopistoväelle itselleen. Asetusten täytäntöönpanemiseksi annetaan yliopistoväelle illuusio osallistumisesta »suunnittelemiseen ja järjestämiseen», jotta he yksityiskohtia myöten toimisivat »tutkinnonuudistuksen hengessä». Tätä varten vaaditaan ennen muuta tutkinnonuudistusterminologian (opintoviikko, opintojakso, koulutusohjelma, yleis-, aine- ja syventävät opinnot) opettelemista ikään kuin reaalisina, »itse todellisuutta vastaavina» käsitteinä.

Yliopistoissa on kuitenkin nopeasti alettu nähdä suunnittelukielen lävitse, jolloin se on muuttumassa Troijan puhevoseksi tutkinnon uudistajille. Yliopiston arkaaisista rakenteista, kuten arvosanakielistä, on tullut merkittävä yliopistojen itsemääräämävallan ilmenemismuoto, erityisesti estämään uusia opiskelijoita nopeasti mukautumaan koulutusohjelmasysteemiin.

Edellä olen pyrkinyt osoittamaan, että tutkintoasetusten kirjaimellinen tulkinta on mm. tavoitelitanioiden vuoksi mahdoton, ja että tutkimuksen teoreettiset perusteet ovat ilmeisen pätemättömiä ja keltvottomia ohjaamaan tutkimuksen ja opetuksen käytäntöä. Tällainen tilanne on aparaatille eduksi, jos yliopistoväki pysyy passiivisena ja alkaa epätoivoisesti miettimään, mitä »teorian ja käytännön yhdistäminen» jne. heidän alallaan »oikeastaan tarkoittaa». Mutta humanistisilla aloilla (yhteiskuntatieteet mukaan lukien) asetustekstin sosiaalitekologinen tieteenideaali on niin räikeäksi, että tieteenalan sisäisestä kehityksestä huolestu-

nut »epäpoliittinenkin» yliopistoväki tuskin voi olla siirtymättä ainakin passiiviseen vastarintaan.

Yliopistoissa byrokraattinen ja teknokraattinen, ylhäältä lähtevä uudistuspolitiikka on tutkinnonuudistuksen myötä saavuttanut erään rajansa, jonka jälkeen sen reaalin autoritaarinen ja konservatiivinen luonne tulee ilmiselvästi näkyviin, peittely-yrityksistä huolimatta. Yksilöiden ja pienten yksiköiden itsemääräämävallan vaatimuksissa yliopistoväki ei Suomessakaan ole yksin, vaan liittolaisia olisi löydettävä mm. feministeistä, ekogeista, regionalisteista sekä puoluekantaisuuteen turhautuneista vasemmistolaisista.<sup>17</sup> Miten voitaisiin tutkinnonuudistusvastustuksesta syntynyt sivistysyliopistoliike laajentaa uudenlaiseksi »historialliseksi blokiksi»,<sup>18</sup> jolla olisi mahdollisuuksia kääntää koko vallitseva yhteiskunnallisesti lamaannuttava kehitystrendi?

#### VIITTEET:

<sup>1</sup> Vrt. erit. Mauri Panhelainen & Anita Nuutinen: »Tutkimustietoa uudesta tutkintojärjestelmästä Jyväskylässä», *Opetusministeriö korkeakoulu- ja tiedeosaston tiedotuslehti 9/1978* (tästä versiosta puuttuvat mm. paljastavan alhaiset vastausprosenttiluvut, jotka on julkaistu esitelmän monisteversiossa).

<sup>2</sup> Asetus yhteiskuntatieteellisistä tutkinnoista, 1082/1978.

<sup>3</sup> Tällaisissa tarkoituksissa voi suhteellisen hyvin käyttää väitöskirjassani *Aatetutkimus aatekriittikkinä*, Helsinki 1975, esittämää »kuin piru raamattua»-periaatetta, koska tutkimus kohdistuu oman ajan vallanpitäjien dokumenttiin alamaisperspektiivistä. Sen sijaan tuo periaate ei tietenkään sovi teorioiden historialliseen tutkimukseen.

<sup>4</sup> Vrt. valtio-opin professori K. R. Brotheruksen näkemys yliopiston rehtorinpuheessa 16.1.1933: »Universitet bör nämligen icke betraktas endast såsom ett slags skola i högre potens. Skillnaden består däri, att en skola är till för att bringa eleverna s.k. vetande, me-

dan universitetet går ut ifrån en kritik av detta samma vetande», Helsingin yliopisto: *Rehtorin puheet lukukausien avajaisissa vuosina 1923—1937*, Helsinki 1937.

<sup>5</sup> Tunkeutumisen käsitteestä vrt. monet Johan Galtungin kirjoitukset, esim. »Onko rauhanomainen tutkimus mahdollista?» (suom.), *Paradoksi — kriittisiä kirjoituksia 2/1976*, 81—84.

<sup>6</sup> Vrt. tältä kannalta erit. Matti Juntunen & Lauri Mehtonen: *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*, Jyväskylä 1977, 18—19, 152—154.

<sup>7</sup> Vrt. Johan Galtung: »Imperialismen en strukturell teori» (ruots.), teoksessa *Är fred möjlig?*, Falköping 1975.

<sup>8</sup> Arvosanajärjestelmää voisi eksplikoida ja kehitellä esimerkiksi seuraavaan suuntaan: approbatur = *pintatieto*, johdatus ongelmiin, cum laude = *analyttinen tieto*, arkiajattelun destruktio, laudatur = *synteettinen tieto*, itsenäinen tutkimustyö.

<sup>9</sup> Pankkimetodin kritiikistä Paulo Freire: *Pedagogy of the oppressed*, Harmondsworth 1974.

<sup>10</sup> Esiymmärryksen syventämisestä vrt. Juntunen & Mehtonen: mt., erit. 23—24.

<sup>11</sup> Opetusministeriö, muistio 15. 12. 1978, 7.

<sup>12</sup> Vrt. Juntunen & Mehtonen: mt., 9—13.

<sup>13</sup> Vrt. Galtungin näkemykset »rakenteellisesta väkivallasta» tutkimusprosessissa, erit. »Onko rauhanomainen tutkimus mahdollista?», ma.

<sup>14</sup> Normaalitieteen ja palapelin käsite liittyvät tietysti Thomas S. Kuhnin tunnettuun teokseen *The structure of scientific revolutions*, 2. p., Chicago 1970, mutta tällöin ne ovat yhteydessä nimenomaan tieteen kriisi- ja vallankumousvaiheisiin, joiden oikeutus tutkintoasetuksista kokonaan puuttuu.

<sup>15</sup> Tällaisesta normaalitieteen käsitteen tulkinnasta ks. tarkemmin kirjoitustani »Wissenschaftsgeschichte und Politikwissenschaft», teoksessa *Papers on the history of political science*, *Jyväskylän yliopiston valtio-opin laitos: Tutkimuksia*, 34/1978, 15—24.

<sup>16</sup> Termin olen lainannut Rudolf Bahren teoksesta *Die Alternative. Zur Kritik des real existierenden Sozialismus*, Frankfurt a.M. 1977.

<sup>17</sup> Esimerkit viittaavat ennen muuta ranskalaisiin esikuviin, vrt. esim. André Gorzin (Michel Bosquetin) 1970-luvun kirjoituksia, kuten *Ecologie et politique*, Paris 1975, ja *Ecologie et liberté*, Paris 1977.

<sup>18</sup> Käytän tätä Gramscin käsitettä tietysti tässä tavalla, joka poikkeaa hänen alunperin sille antamastaan merkityksestä.