

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 352

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

YLIOPISTON REUNALLA

**Tutkimus suomalaisen avoimen
yliopiston muotoutumisesta**

Nina Haltia

TURUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF TURKU
Turku 2012

Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos

Tutkimuksen ohjaajat:

Professori Risto Rinne
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Professori Arto Jauhiainen
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

Esitarkastajat:

Dosentti Risto Ikonen
Itä-Suomen yliopisto
Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen oppiaine

Professori Petri Salo
Åbo Akademi i Vasa
Pedagogiska fakulteten

Vastaväittäjä:

Dosentti Risto Ikonen
Itä-Suomen yliopisto
Kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen oppiaine

Kannen kuva: Satu Nikku: Reunalla, akryyli ja leikattu kartta levyille liimatulle kankaalle 2010 © Kuvasto 2012

Taitto: Tero Kylä-Junnila

ISBN 978-951-29-5197-0 (Painettu/Print)
ISBN 978-951-29-5198-7 (Sähköinen/Pdf)
ISSN 0082-6995
Painosalama Oy – Turku 2012

TURUN YLIOPISTO, Kasvatustieteiden laitos, väitöskirja, 304 s, 4 liit. Marraskuu 2012.

HALTIA, NINA: YLIOPISTON REUNALLA. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta

TIIVISTELMÄ

Avoin yliopisto on koulutusmuoto, johon kuka tahansa voi osallistua ja jossa voi suorittaa yliopistotasoisia opintoja. Avoimen yliopiston ideassa keskeistä on koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen tavoite. Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata ja analysoida suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumista. Tutkimuksella etsitään vastauksia kolmeen kysymykseen:

1. Millaisten vaiheiden kautta avoin yliopisto on muotoutunut? Mitä avoimen yliopiston historiassa on tapahtunut ja millaista keskustelua näistä tapahtumista on käyty?
2. Millaisia diskursseja avointa yliopistoa koskeneessa keskustelussa voidaan tunnistaa ja miten eri toimijatahot ovat näihin puhetapoihin kiinnittyneet?
3. Millaisena koulutuksellisen tasa-arvon toteuttajana avoin yliopisto näyttäytyy tutkimusaineiston valossa?

Tutkimuksen aineisto koostuu erilaisista julkisista teksteistä. Aineistossa on mukana useita erilaisia tekstityyppejä: komiteanmietintöjä ja työryhmäraportteja, korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmia, muita suunnitteluasiakirjoja, tutkimuksia, selvityksiä, puheenvuoroja ja esitelmiä sekä lehtikirjoituksia. Täydentävänä aineistona on lisäksi käytetty tilastoja. Tutkimusaineistoa on analysoitu diskurssianalyysillä. Keskeisenä lähtökohtana analyysissä on, että tekstien avulla tuotetaan avointa yliopistoa koskevia käsityksiä ja merkityksiä. Nämä merkitykset myös muuttuvat ajassa.

Aineiston analyysin tuloksena avoimen yliopiston historiassa voidaan erottaa erilaisia vaiheita ja näiden vaiheiden välisiä taitekohtia. Ensimmäiseksi murrokseksi avoimen yliopiston historiassa voidaan paikantaa avoimen yliopiston synty, joka ajoittui 1970-luvun alkupuoliskolle. Avoin yliopisto sai vakiintuneet puitteensa vasta 1980-luvun puolivälissä, jolloin se organisoitiin osaksi yliopistojen täydennyskoulutusta. Tämä voidaan nähdä avoimen yliopiston historian toisena murroksena. Kolmas murros ajoittui 1990-luvulle, jolloin avoimen yliopiston resursointi muuttui ja nuoret tulivat sen näkyväksi opiskelijaryhmäksi. Tämä murros problematisoi avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen suhteen aiemmasta poikkeavalla tavalla ja avoimen yliopiston tutkintoväylä nousi keskeiseksi keskusteluteemaksi. Tämä jännite purkautui tullessa 2000-luvulle, ja tutkinnonuudistuksen yhteydessä avoimen yliopiston väylä sai paikansa suhteessa kahden syklin tutkintoihin. Nyt elämme tutkinnonuudistuksen jälkeistä aikaa, jolloin avoimen yliopiston väylä vertautuu paljolti maisterikoulutukseen. Kysymys aikuisten asemasta suhteessa tutkintokoulutukseen on kuitenkin edelleen

ajankohtainen. Esillä ovat etenkin kysymykset aiemmin opitun tunnustamisesta, aikuisten ohjauksesta sekä avoimen yliopiston suhteesta työ- ja elinkeinoelämään.

Keskustelussa avoimesta yliopistosta on paikannettavissa erilaisia positioita, jotka määrittävät avoimen yliopiston merkitystä ja tehtävää. Näitä positioita voidaan nimittää diskursseiksi, jotka konstituoivat avoimen yliopiston paikkaa yliopistokoulutuksen kentällä. Aineistosta on paikannettu neljä eri diskurssia: (1) akateemisia arvoja painottava yliopistollinen diskurssi, (2) osallistumisen tasa-arvoa korostava sivistyksellisen demokratian diskurssi, (3) yksilöllisiä mahdollisuuksia ja innovatiivisuutta korostava joustavuuden diskurssi sekä (4) työelämää, taloudellisuutta ja statusta korostava tehokkuuden diskurssi. Nämä diskurssit käyvät aineiston teksteissä keskinäisiä neuvotteluja ja kantavat merkityksiä suhteessa toisiinsa. Diskurssien välisiä suhteita voidaan kuvata kahden eri dimension kautta. Yhtäältä vastakkaisiksi arvoiksi asettuvat akateeminen eksklusiivisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo. Toisena ulottuvuutena on koulutuksen arvottaminen sivistyksen versus hyödyn näkökulmasta.

Avoimen yliopiston tehtävä tasa-arvon edistäjänä on eri aikoina mielletty eri tavoin. Avoimen yliopiston historiassa sen merkitystä ja tehtävää on kehystetty erilaisin puhetavoin, ja eri diskurssipositioiden vuoropuhelun kautta myös avoimen yliopiston tasa-arvotestävistä on eri aikoina keskusteltu eri tavoin. Avoimen yliopiston alkuvaiheessa sen tehtävänä näyttäytyi *sivistyksellisen demokratian turvaajana* toimiminen. Kun avoimen yliopiston kurssit käynnistyivät, määrittyi toiminta selkeästi aikuisten koulutukseksi. Avoin yliopisto määrittyikin nyt *aikuisten toiseksi mahdollisuudeksi* hankkia koulutusta, jota vaille he olivat nuorempina jääneet. Avoimen yliopiston puitteiden lukkoonlyömisen jälkeen keskustelussa nousi vahvasti esiin toiminnan ja opetusmuotojen kehittäminen. Avoin yliopisto määrittyikin nyt *aikuisten monipuoliseksi ja joustavaksi koulutusmahdollisuudeksi*. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien luominen näyttäytyi innovatiivisena, dynaamisena ja eteenpäinpyrkivänä toimintana, jossa otettiin huomioon aikuisten erilaiset tarpeet. Relander-ohjelman myötä avoimen yliopiston julkilausuttu tehtävä nimenomaan aikuisten kouluttajana kuitenkin muuttui. Avoin yliopisto näyttäytyi nyt *yksilöllisiä tarpeita palvelevana mahdollisuuksien talona*, jossa oli sijaa kaikille. Tärkeäksi määrittyi myös opiskelun tavoitteiden ja motiivien moninaisuus. Tutkimuksen suorittamisen avoimen yliopiston opintojen kautta tuli olla realistisesti mahdollista. Viimeisimmän murroksen jälkeen avoin yliopisto määrittyi yhä selvemmin työelämän sekä alueellisten tarpeiden kautta. Avoin yliopisto näyttäytyi *joustavana ja erilaisia tarpeita palvelevana opiskelufoorumina*. Avoin yliopisto palvelee paitsi yksilöiden, myös työelämän ja yritysten tarpeita sekä on osaltaan turvaamassa alueiden kilpailukykyä ja elinvoimaisuutta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan avointa yliopistoa, sen historiaa ja siitä käytyä keskustelua erityisesti tasa-arvon näkökulmasta. Yhtenä keskeisenä tuloksena on, että avoimen yliopiston paikka on ollut aina jollakin tavalla marginaalissa. Tätä ilmentää mm. yliopistollisuuden ja tasa-arvon välinen jännite, jonka ympärille avointa yliopis-

toa koskeva keskustelu paljolti on järjestynyt. Ylipäätään aikuisten asemaa yliopistos-
sa määrittää tietty epämukavuus ja täyden legitimitetin puute erityisesti suhteessa
tutkintokoulutukseen. Aikuisten koulutuksesta puhutaan yliopiston yhtenä perusteh-
tävänä ja retorisesti voidaan todeta tämän tehtävän tärkeys. Aikuinen opiskelija aiem-
pine osaamisineen ja osaamistarpeineen positioituu kuitenkin yliopistokoulutuksen
ja työelämän väliselle rajapinnalle. Aikuisen paikka määrittyykin yliopiston ytimeen
nähdessä selvästi marginaaliin.

Asiasanat: avoin yliopisto, avoin korkeakoulu, aikuisopiskelijat, aikuisopiskelu, yli-
opistot, tasa-arvo, koulutuspolitiikka, diskurssianalyysi

UNIVERSITY OF TURKU, Department of Education, Doctoral dissertation, 304 pages, 4 appendices. November 2012.

HALTIA, NINA: ON THE EDGE OF UNIVERSITY. A study on the shaping of the Finnish open university system.

SUMMARY

Open university is a form of education in which anyone may participate and in which university-level credits can be earned. The key issue in the open university concept is the objective of promoting educational equality. The aim of this study is to depict and analyse the shaping of the Finnish open university system. The study will attempt to find answers to three questions:

1. Through what kinds of stages has the open university system taken shape? What has happened in the history of this system and what has been discussed on these circumstances?
2. What kinds of discourses can be identified in discussion concerning the open university system and how have the different acting bodies focused on these discussions?
3. What kind of implementing body of educational equality does open university portray itself as in light of the research material?

The research material consists of various public texts. It includes several different types of texts: committee and working group reports, development plans of higher education institutions, other planning documents, studies, accounts, speeches and presentations as well as articles and writings. Statistics have also been utilised as a supplementary set of materials. The research material has been analysed by using discourse analysis. The main point of departure in this analysis is that by using the texts, meanings and concepts concerning open university can be produced. These meanings also change in time.

As a result of the analysis of the material, different stages and the turning points between these stages can be differentiated in the history of the open university system. In the history of this system, its establishment can be pinpointed as the first development, which took place in the beginning of the 1970s. The open university system did not get its established framework until the mid-1980s, whereupon it was organised as part of university continuing education. This can be seen as its second development. The third development occurred in the 1990s, whereupon the resourcing of open university changed and the noticeable student group began to consist of young people. This development problematised the relationship between the open university system and degree programmes in a different manner than before, and the path to getting a degree through open university rose up as a central theme of discussion. This tension fell through upon entering the 21st century, and with the degree reform,

the path of the open university system was given its position in relation to the two-cycle degree system. We are now living in a time after the degree reform, whereupon the open university path is largely compared to Master's programmes. The question concerning the position of adults in relation to a degree programme is still however topical. There are still questions pertaining to the recognition of previous studies, the supervision of adult students and also the relationship of open university to working life and business.

In discussions on the open university system, there are different positions that can be identified which define its meaning and function. These positions can be called discourses which constitute the place of open university in the field of university education. Four different discourses have been identified in the research material: (1) university discourse that stresses academic values, (2) a discourse of educational democracy that emphasises the equality of participation, (3) a discourse of flexibility that emphasises individual opportunities and innovation, and (4) a discourse of efficiency which emphasises working life, economic efficiency and status. These discourses engage in mutual negotiations in the texts of the research material and carry meanings in relationship to each other. The relationships between the discourses can be described through two different dimensions. First, academic exclusiveness and educational equality are set as opposing values. For the second dimension, it is the valuing of education from a civilisation versus benefit perspective.

The function of the open university system as a promoter of equality has been understood in different ways at different times. In the history of open university, its role and function have been framed with various speeches, and through the dialogue of various discourse positions, there have been different discussions at different times on the open university system function of equality. In the beginning stage of the open university system, its function appeared to act as a *protector of educational democracy*. When open university courses started up, its activities were clearly defined as adult education. Open university was thus now defined as a *second opportunity for adults* to seek education which they had been deprived of when they were young. Following the establishment of open university framework, the development of action and forms of education was strongly highlighted in discussion. The open university system was thus now defined as a *diverse and flexible educational opportunity for adults*. The establishment of equal opportunities portrayed itself as an innovative, dynamic and ambitious course of action in which the different needs of adults were taken into account. Through the Relander programme, the affirmed function of open university specifically as an educator of adults however changed. Open university portrayed itself now as a *house of possibilities serving individual needs* which had room for everyone. The diversity of study motives and objectives was also found to be significant. Completing a degree though open university studies had to be realistically possible. After the latest development, the open university system is defined more and more clearly through

working life and regional needs. Open university portrays itself as a *flexible study forum that also caters to different needs*. Open university not only caters to the needs of individuals but also working life and businesses, and it is also safeguarding regional competition and vitality.

This study examines the open university system, its history and discussion concerning it, especially from an equality point of view. One main conclusion is that the position of the open university system has always been in some way marginal. This is exemplified by, e.g., the tension between academia and equality, around which discussion concerning open university has largely been organised. In general, the position of adults at university has been defined by a certain awkwardness and a lack of complete legitimacy, especially in relation to degree programmes. Adult education has been spoken about as one basic function of the university system, and the importance of this function can be rhetorically stated. An adult student having previous know-how and skills needs will, however, be positioned on the boundary between university education and working life. In regard to the core of the university system, the adult's position is thus placed on the margin.

Keywords: open university, adult students, adult education, universities, equality, educational policy, discourse analysis

ESIPUHE

Ensimmäisen kosketuksen avoimeen yliopistoon sain perustutkinto-opintoihini kuuluvassa työharjoittelussa, jonka tein omalla laitoksella tutkimusharjoittelijana. Harjoitteluni ohjaajat, Risto Rinne ja Arto Jauhiainen, antoivat tehtäväkseni selvittää, mitä tutkimusta avoimen yliopiston opiskelijoista on tehty. Harjoittelun jälkeen oli luontevaa jatkaa graduun jo tutuksi tulleesta aiheesta, ja niinpä tein oman tutkielmani avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelumotiiveista.

Opiskeluaikana minulle oli herännyt kiinnostus tiedettä ja erityisesti kasvatustieteiden alasta tutkimusta kohtaan, ja valmistumisen jälkeen pääsin kasvatustieteiden laitokselle töihin. Ikään kuin siihen liittyvänä rutiinina ilmoittauduin samalla myös jatko-opiskelijaksi. Tässä vaiheessa minulla ei kuitenkaan oikein ollut selvää käsitystä siitä, mitä väittelemisen tarkoittaa tai miksi pitäisi väitellä. Olin kyllä kiinnostunut tutkimuksen tekemisestä ja tieteestä, mutta ajatus väittelemisestä tuntui kovin kaukaiselta ja vieraalta.

Aloitin väitöstutkimukseni tekemisen Kasva-tutkijakoulussa. Tässä vaiheessa tein avoimeen yliopistoon liittyvää tutkimusta laitoksellamme yksin, mutta pian huomasin olevani osa isompaa tutkimusryhmää, kun laitoksellamme käynnistyivät opetusministeriön rahoittamina ensin ”Avoimen yliopiston opiskelija: kokovartalokuvasta eriytyneisiin muotokuvaan” -hanke sekä tämän jälkeen ”Avoin yliopisto ja aikuisten sisääntuloväylät yliopistojen tutkintokoulutukseen” -hanke. Viime vuodet olen työskennellyt kasvatustieteiden laitoksella assistenttina ja sinä aikana olen työstänyt tutkimuksen lopulliseen kuosiinsa. Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut pitkä prosessi, mutta nyt kun ollaan melkein maalissa, on tullut aika kiittää niitä ihmisiä, jotka tuolla polulla ovat olleet itselleni merkityksellisiä.

Työni ohjaajaa professori Risto Rinnettä haluan kiittää eritoten hyvistä työskentelyolosuhteista ja kannustuksesta itsenäiseen tutkimustyöhön. Tässä tehokkuuden vaatimusten kyllästävässä, ristipaineistetussa yliopistossa kiitos myös luottamuksesta siihen, että tämä työ vielä joskus tulee valmiiksi. Kiitokset löysästä liekanarusta ja rehellisestä palautteesta. Erityisesti työskentelyn viimevaiheessa kiitokset lämpimästä kannustuksesta ja ohjeista.

Professori Arto Jauhiainen työni toisena ohjaajana oli aikanaan jo graduni ohjaaja. Risto ja Arto yhdessä olivat opiskeluaikaisen työharjoitteluni ohjaajia, ja heidän ansiotaan on, että päädyin avoimen yliopiston teemaan. Artolle kiitokset kiinnostuksesta tutkimusaiheittani kohtaan. Kiitokset isoveljellisestä kannustuksestasi, kommentteista ja ihmettelyyn rohkaisevista kysymyksistäsi.

Työni esitarkastajille, dosentti Risto Ikoselle ja professori Petri Salolle haluan osoittaa lämpimät kiitokset kiinnostuksesta työtäni kohtaan. Iso kiitos asiantuntevista, työtä

eteenpäin vievistä, rakentavista ja kannustavista kommenteista. Kiitokset niin konkreettisista neuvoista kuin pohtimaan kannustavista kysymyksistänne, joiden ansiosta pystyin muokkaamaan käsikirjoitustani parempaan suuntaan.

Työyhteisö kasvatustieteiden laitoksella on ollut mitä parhain. Olen saanut tehdä töitä hyvässä ilmapiirissä ja mukavien ihmisten seurassa. Työyhteisöstä haluan kiittää erityisesti Hanna Noria ja Mari Murtosta, jotka ovat monen monta vuotta olleet myös rakkaita ystäviäni. Yhteistä ruodittavaa on riittänyt työn, mutta myös muun elämän alueilta. Hanna, moni työpäivä on humoristisen ”pessimismisi” ansiosta saanut kultareunuksen! Mari, toimelias aikaansaavuutesi ja kannustava asenteesi ovat innostaneet myös minua!

Muista hyvistä työtovereista haluan erikseen kiittää Marjo Niemistä ja Jenni Koivulaa. Marjolle kiitos ”laadullisen tutkimuksen kurssista”, joka aikanaan alkoi tutkimukseen liittyneistä keskusteluista ja jatkui sitten yhteistyönä opetusrintamalla. Tutkimuksen tekemiseen, aineistojen analysointiin ja tutkimuksesta kirjoittamiseen liittyneet keskustelut ovat olleet tutkimustyöni kannalta merkityksellisiä. Jennille kiitos väitöskirjani käsikirjoituksen lukemisesta ja kommentoinnista sekä keskustelujen virittämisestä. Samalla kiitokset myös koko epäviralliselle korkeakoulututkimuksen ryhmällemme ajatusten vaihdosta ja yhteistyöstä.

Työyhteisömme on iso, ja on monta henkilöä, joiden kanssa olen saanut tehdä yhteistyötä opetuksen, tutkimuksen ja esimerkiksi konferenssijärjestelyjen merkeissä. Kiitos kaikille teille, nykyisille ja entisille työtovereille yhteisestä ajasta. Kiitos lounasporukalle, jonka kanssa on välillä kivuttu hervottomiin nauruklimakseihin ja välillä kynnetty elämän synkeitä pohjamutia. Yhteisten kokemusten, tuskien ja ilojen jakaminen kanssanne on ollut arvokasta.

Tutkimuksen rahoituksesta kiitän Kasvatusalan valtakunnallista tutkijakoulua (KASVA) sekä Turun yliopiston kasvatustieteiden laitosta. KM Raija Leikolalle kiitokset avustamisesta tutkimusaineiston keruussa.

Työyhteisön ulkopuolelta kiitokset lapsuuden- ja nuoruudenystävilleni Satulle ja Katjalle yhteisistä seikkailuista. Aikuisella iällä ystäviksi saamilleni Helille ja Ilkalle kiitokset mukavista hetkistä ja mitä loistavimmasta matkaseurasta. Naapurillemme Anulle valloittavine poikineen kiitokset arkipäivän yhteisöllisyydestä.

Vanhempiani Liisa ja Ari Sunilaa sekä veljeäni Samia haluan kiittää mukavasta ja huolettomasta lapsuudesta. Kiitokset vanhemmilleni niin henkisestä kuin ihan konkreettisestakin tuesta ja avusta. Tieto siitä, että omien vanhempien apuun on aina voinut luottaa, on luonut elämälle vankan perusturvan. Viime vuosina korvaamatonta on ollut lastenhoitoapu.

Anopilleni Hilkalle sekä lankomiehille Juhalle ja Esalle ja heidän perheilleen kiitokset mukavasta yhdessäolosta, ajatustenvaihdosta ja tukiverkostona toimimisesta.

Aviomiehelleni Petrille kiitos käsikirjoituksen lukemisesta ja tutkimukseen liittyvistä keskusteluista. Aikuiskoulutuksen asiantuntijana, tutkijana ja nykyisin myös elinikäisen oppimisen kysymysten parissa työskentelevänä ministeriön virkamiehenä Petrin kommentit työhöni ovat olleet valaisevia ja avanneet mielenkiintoisia keskusteluja. Suurin kiitos Petrille kuitenkin rakkaudesta, tuesta, huolenpidosta ja kumppanuudesta arjen erilaisissa käännteissä. Kiitos siitä, että rohkaisit minua saattamaan tämän tutkimuksen vihdoinkin loppuun. Kiitos myös perheestä. Uusperheemme kaikki neljä lasta, Riku, Helvi, Ossi ja Atte, ovat omia mainioita ja ihania persoonallisuuksiaan, joilta olen saanut paljon oppia elämästä ja rakastamisesta. Olen rikas, kun minulla on teidät.

Kotona Turun Kohmossa,
Rikun 9-vuotissyntymäpäivänä 4.10.2012

Nina Haltia

Sisällysluettelo

1. JOHDANTO	15
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	21
2.1 Kysymys yliopistokoulutuksen tasa-arvosta.....	22
2.1.1 Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen ulottuvuuksia	23
2.1.2 Voiko yliopistokoulutus olla tasa-arvoista?.....	29
2.2 Yliopistojen aikuistuminen.....	35
2.2.1 Aikuinen epätavanomaisena yliopisto-opiskelijana.....	36
2.2.2 Aikuisten paikka yliopistokoulutuksessa	42
2.3 Avoimen yliopiston traditio.....	49
2.3.1 Avoimuuden idea.....	50
2.3.2 Avoimen yliopisto-opetuksen tehtävä ja asema	55
2.4 Yhteenvedo: teoreettisen viitekehyksen ulottuvuudet	62
3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ	65
3.1 Tutkimuksen lähestymistapa.....	65
3.2 Tutkimusongelmat	66
3.3 Tutkimuksen aineistot	67
3.4 Analyysitapa	70
4. AVOIMEN YLIOPISTON MUOTOUTUMINEN	75
4.1 Avoimen yliopiston edeltäjät.....	75
4.1.1 Juuret yliopistojen kansansivistystyössä	76
4.1.2 Kesäyliopistotoiminnan käynnistyminen ja laajentuminen	77
4.1.3 Huoli kesäyliopisto-opetuksen akateemisesta tasosta	80
4.1.4 Kesäyliopistojen asema vaakalaudalla	82
4.2 Avoimen yliopiston synty	84
4.2.1 Open University esikuvana	85
4.2.2 Avoimen yliopiston idea ja korkeakoulutuksen demokratisoiminen	87
4.2.3 Blomstedtin selvitys keskustelun konkretisoijana.....	89
4.2.4 Aktivoitumista ja keskustelun virittelyä yliopiston reunamilla.....	91
4.2.5 Ensimmäiset kokeilut.....	95

4.2.6	Avoin yliopisto aikuiskoulutuksen muotona	99
4.3	Toiminnan ja toiminta-ajatuksen kehkeytyminen	103
4.3.1	Kokeilutoiminnan laajeneminen	104
4.3.2	Avoin korkeakoulu osaksi kehittämisdoktriinia.....	106
4.3.3	Virallisten suunnitelmien avoin korkeakoulu.....	109
4.3.4	Konfliktiherkkä koordinaatiokysymys	113
4.3.5	Opistojen identiteettikriisi	116
4.3.6	Etäopetuksen pioneerityötä.....	119
4.3.7	Kuva opiskelijoista	122
4.3.8	Avoimen korkeakoulun jännitteinen tehtävä.....	127
4.4	Kiivaan kehittämisen vaihe.....	131
4.4.1	Avoin korkeakoulu osana yliopistojen täydennyskoulutusta.....	132
4.4.2	Maksu- ja resurssikysymysten epäselvyys.....	136
4.4.3	Toiminnan laajeneminen.....	141
4.4.4	Tutkintoväylän todellistaminen tavoitteeksi	145
4.4.5	Vauhtia monimuoto-opetuksen kehittämiseen	148
4.4.6	Opiskelijat tutkimusten kohteena.....	153
4.4.7	Avoimen korkeakoulun ”alkuperäisen koulutuspoliittisen tavoitteen” jäljillä	157
4.5	Avoimen yliopiston uudelleenmuotoilu suhteessa tutkintokoulutukseen ..	162
4.5.1	Lisää resursseja avoimeen yliopistoon	162
4.5.2	Avoimen yliopiston voimakas kasvu.....	166
4.5.3	Opiskelijajakunnan muutos	168
4.5.4	Tutkintoväylä keskiöön.....	172
4.5.5	Väyläautomaatin vastustus	176
4.5.6	Tasopaniikki	180
4.5.7	Kehittämistyön uudet virtaukset	183
4.5.8	Avoimen yliopiston tehtävä	190
4.6	Avoin yliopisto ja aikuinen opiskelija 2000-luvulla.....	195
4.6.1	Arvioinnista strategiaan	196
4.6.2	Avoimen yliopiston opiskelijat ja opiskelu	202
4.6.3	Aikuisuus ja aikuisuuden paikka 2000-luvun yliopistossa.....	208
4.6.4	Maisteri- ja muuntokoulutukset aikuisten koulutuksina	214
4.6.5	Korkeakoulutettujen täydennyskoulutus kehittämisen kohteena	217
4.6.6	Avoin yliopisto uudessa tutkintorakenteessa	220
4.6.7	Avoimen yliopiston oma erityinen tehtävä?.....	224
5.	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	233
5.1	Avoimen yliopiston aseman muotoutuminen.....	233

5.2 Avoin yliopisto ja aikuisopiskelu diskurssien kentässä	246
5.3. Avoin yliopisto tasa-arvon toteuttajana	260
6. LOPUKSI.....	269
6.1 Aikuisuuden paikka yliopistossa	269
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan positio	271
6.3 Jatkotutkimusaiheita.....	275
LÄHTEET.....	277
LIITTEET	305

1. JOHDANTO

Avoin yliopisto on koulutusmuoto, johon kuka tahansa voi osallistua ja jossa voi suorittaa yliopistotasoisia opintoja. Avoimella yliopisto-opetuksella on pitkät juuret, ja sen ideassa keskeisellä sijalla on aina ollut koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen ajatus. Avoin yliopisto voidaan nähdä yhtenä suomalaisen koulutuksellisen tasa-arvon kulmakivistä. Yliopistokoulutus ei ole saavutettavissa vain tiukan karsinnan, pääsyyvaatimusten ja kilpailun jälkeen, vaan akateemisen tason opiskelu on mahdollista myös aiemmasta koulutuksesta, taustasta tai opintojen tarkoituksesta riippumatta. Opiskelu on mahdollista myös kaiken ikäisille. Avoin yliopisto on osa yliopistojen aikuiskoulutusta, ja koulutusjärjestelyissä pyritään ottamaan huomioon opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet.

Nykyisessä koulutuspoliittisessa tilanteessa, jossa yliopistojen opiskelijavalinnat ovat uudistamisen kohteena, työuria pyritään pidentämään ja yliopistojen opintoaikoja lyhentämään, ovat kysymykset avoimesta yliopistosta ja sen tulevaisuudesta ajankohtaisia. Kaikkien mielestä tulevaisuus ei näytä kovin ruusuiselta. Jyri Manninen kritisoi verkkolehti Sivistyksessä (8.9.2010) suomalaista koulutuspolitiikkaa elinikäisen oppimisen alasarjasta. Vaikka poliittisissa dokumenteissa elinikäinen oppiminen on retoriikkana mukana, on todellisuus hänen mukaansa aivan toista. Muualla maailmassa pyritään epätyypillisten opiskelijoiden opiskelumahdollisuuksien kehittämiseen. ”Suomessa taas aikuisia pidetään suurimpana koulutuspoliittisena uhkana, jota vastaan virkamiehet kehittelevät kilpaa vastaiskuja.” Jukka Tuomisto yhtyi kommentissaan Mannisen mielipiteeseen ja totesi myös, että yliopistojen organisaatiouudistusten yhteydessä toteuttava avoimen yliopisto-opetuksen hajauttaminen ainelaitoksille on viemässä kehitystä siihen suuntaan, että aikuisten opiskelijoiden tarpeista huolehditaan entistä vähemmän. ”Joka tapauksessa on ilmeistä, että työssä olevien aikuisten opiskelumahdollisuudet heikkenevät yliopistoissa.”

Helsingin yliopiston emerituskansleri Kari Raivio kirjoitti Helsingin Sanomien Vieraskynä -palstalla (HS 2.3.2012) avoimesta yliopistosta laiminlyötynä voimavarana.

Raivio kritisoi sitä, että monilla koulutusaloilla avoimen yliopiston tarjonta on vaatimatonta. Avointa yliopistoa voisi hänen mukaansa käyttää monella tavalla tehokkaammin. Ensinnäkin, ”[k]oulupudokkaille ja myöhään heränneille se tarjoaa uuden mahdollisuuden”. Avoimessa yliopistossa olisi mahdollista testata akateemista opiskelua ja omia kykyjään. Toiseksi, avoin yliopisto ”voisi toimia yliopistojen alihankkijana, joka helpottaisi tärkeimmän rahoitusperusteen, tutkintotavoitteiden, saavuttamista”. Avoimessa yliopistossa suoritettavat opinnot mittaisivat opiskelijan soveltuvuuden paremmin kuin yksittäiset valintakokeet. Kolmanneksi, ”työnantajilla on mahdollisuus kannustaa työntekijäänsä täydennyskoulutukseen avoimen yliopiston kursseille”. Näiden kurssien sisällöissä voitaisiin Raivion mukaan ottaa huomioon myös työelämän tarpeet.

Avoimen yliopiston opetus on maksullista siten, että maksu saa olla enintään kymmenen euroa opintopisteen laajuudesta suorituksesta. Opiskelijajärjestöt ovat vastustaneet opintojen maksullisuutta, ja myös Raivion puheenvuorossa opiskelijaedustaja (HS 7.3.2012) tarttui siihen, että maksullisuuden myötä maksuille ollaan avaamassa tietä laajemminkin. ”*Todellisuudessa avoin yliopisto ei ole kaikille avoin maksullisuutensa vuoksi.*” Avoimeen yliopistoon liittyykin niin uhkakuvia kuin positiivisia skenaarioroita. Tasa-arvon näkökulmasta mielenkiintoisia ovat avaukset, joissa avoimesta yliopistosta on ideoitu koulutusväylää maahanmuuttajille (Sivistys 9.6.2011). Konkreettisenä esimerkkinä tästä on maahanmuuttajille suunnattu opettajankoulutukseen valmistava koulutus, johon kuuluvat myös avoimen yliopiston kasvatustieteen perusopinnot (Opettajaksi Suomeen).

Kuten yllä olevista esimerkeistä voidaan lukea, liitetään avoimeen yliopistoon monenlaisia odotuksia, toiveita ja mielikuvia. Tutkimuksen kentällä avoin yliopisto on niin ikään herättänyt mielenkiintoa. Avointa yliopistoa koskevat aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet suurelta osin avoimen yliopiston opiskelijoihin ja heidän opiskelumotiiveihinsa. 1980-luvulta alkaen ja varsinkin 1990-luvun aikana on avoimen yliopiston opiskelijoita koskevaa tutkimusta tehty runsaasti. 1990-luvulla avoin yliopisto oli myös kahden väitöskirjan aiheena. Jukka Koro (1993) tutki opiskelua avoimessa yliopistossa itseohjautuvuuden näkökulmasta kasvatustieteen monimuoto-opetuskokeilussa. Ellen Piesasen (1996, 1999a; 1999b) tutkimuksen kohteena olivat nuoret avoimen yliopiston opiskelijat. Tutkimuksessa seurattiin heidän tilannettaan avoimen yliopisto-opiskelun aikana ja sen jälkeen. Piesanen on osallistunut avointa yliopistoa koskevaan keskusteluun myös lukuisilla tieteellisillä artikkeleillaan (esim. Piesanen 1997; 1998; 2001; 2002). Avoimen yliopiston opiskelijoita koskeva varsin kattava tutkimus on Rinteen, Jauhaisen, Tuomiston, Alho-Malmelinin, Halttusen ja Lehtosen (2003) avoimen yliopiston opiskelijamuotokuvaa kartoittanut tutkimus, jossa avoimen yliopiston opiskelijoiden taustoja ja elämäntilanteita tutkittiin laajan valtakunnallisen rekisteriaineiston sekä opiskelijoiden kirjoittamien elämäkertakirjoitusten avulla. Jyri Manninen ja Eija Mannisenmäki (2004) tutkivat puolestaan avoimen yliopiston verkko-opiskelijoiden muotokuvaa.

Avoimen yliopiston historia tai koulutuspoliittinen asema on ollut tutkimuksen kohteena harvemmin. Kari Kantasalmi (2009) on väitöskirjassaan tarkastellut yliopisto-aikuiskoulutukseksi nimeämänsä toiminnan rakenteistumista aikuiskoulutuksen ja yliopistokoulutuksen rajapinnassa. Hänen tutkimuksensa keskittyy avointa yliopistoa edeltäneisiin koulutusmuotoihin, mutta myös avoimen yliopiston varhaisvaiheisiin. (Ks. myös Heinonen, Kantasalmi, Kontiainen, Nurmi & Vehviläinen 1997, 154–156.) Kantasalmi ja Jolkkonen (1993) ovat tutkineet myös korkeakoulujen täydennyskoulutuksen hallinnollisen diskurssin ja siihen liittyen avoimen yliopiston hallinnollisen diskurssin muutosta. Muutamit muutkin tutkijat ovat kirjoituksissaan sivunneet näitä teemoja. Eija-Mari Heikkilä, Hely Salmela ja Leila Kurki (1990) tutkivat niin ikään yliopistollisen täydennyskoulutuksen muotoutumista, jonka yhtenä osana he tarkastelivat avointa yliopistoa. Kari Seppälän (1994a; 1994b; 1994c) kolmiosainen raportti korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten tehtävistä ja niiden muutoksesta on arvokas lähde, joka antaa tietoja toiminnan muotoutumisesta. Avoimen yliopiston yhteiskunnallista merkitystä on tässä mainittujen lisäksi lähestytty myös muutamissa muissa tutkimusteksteissä (esim. Tuomikoski-Leskelä 1981; Seppälä 1983; Poikela 1983; Valkama 1993; Hulkko 1996).

Kun suomalaisia yliopistoja ja niiden tutkinto-opiskelijoita on tutkittu, eivät aikuiset opiskelijat juurikaan ole olleet mielenkiinnon kohteena. Yliopistoihin opiskelijaksi valikoitumisen tutkimuksissa opiskelijoiden ikää ei yleensä ole tarkasteltu. Yliopistojen lohkoutumista on tutkittu lähinnä opiskelijoiden sosioekonomisen taustan mukaan, jolloin tarkastelun kohteena on ollut opiskelijoiden lapsuudenkodin sosiaalinen lähtöasema (esim. Ahola 1995; Nevala 1999). Hanna Nori (2011) on tarkastellut väitöskirjassaan yhtenä valikoitumiseen yhteydessä olevana tekijänä myös hakijoiden ikää ja etsinyt niitä yliopistoja ja opintoaloja, joille hakeutuu aikuisia. Hänen tutkimuksensa kuitenkin rajautuu yliopistojen päävalintoihin, jolloin erilaiset erillisvalintaväylät jäävät tarkastelun ulkopuolelle.

Yliopistojen aikuisia tutkinto-opiskelijoita ovat Suomessa aiemmin tutkineet Erja Moore (2000; 2003) sekä Risto Rinne, Nina Haltia, Hanna Nori ja Arto Jauhiainen (2008a). Erja Moore (2000) on liseniaattitutkimuksessaan tutkinut yliopisto-opiskelijoiden ikärakennetta eri yliopistoissa ja opintoaloilla ja paikantanut niitä yliopistojen alueita, joilla aikuisia löytyy eniten. Hänen tutkimuksensa on ensimmäinen selvästi aikuisten yliopisto-opiskelua koskeva laajempi tutkimus Suomessa. Väitöskirjassaan Moore (2003) haastatteli yliopistojen aikuisia opiskelijoita ja tutki opiskelijoiden omia kokemuksia sekä yliopisto-opiskelun merkitystä osana aikuisen ihmisen elämäntilanteita. Rinne tutkimusryhmineen (2008a) keräsi laajan rekisteriaineiston yliopistoihin hakeneista ja tarkasteli erityisesti aikuisten hakeneiden ja hyväksytyksi tulneiden taustoja ja elämäntilanteita. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin myös aikuisten hakeutumista eri aloille ja yliopistoihin sekä eri valintaväylien kautta.

Viime vuosina on tehty tutkimuksia myös avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi tulleiden kokemuksista. Anna-Liisa Hyvärinen (2006) tutki lisensiaattityössään Itä-Suomen yliopistoihin väylän kautta hakeutuneiden koulutuspolkuja. Sirpa Purtilo-Nieminen (2009) ja Marika Alho-Malmelin (2010) tutkivat väitöskirjoissaan avoimen yliopiston väylän kautta tulleiden opiskelulle antamia merkityksiä. Hieman toisenlaisesta näkökulmasta avoimen yliopiston merkitystä on lähestynyt Hanna Ojala (2010), joka tutki vanhojen naisten opiskelua ikäihmisten yliopistossa. 2000-luvulla valmistuneita avoimeen yliopistoon liittyviä väitöskirjoja ovat myös Saara Revon (2009) tutkimus, jossa verrattiin avoimen yliopiston opiskelijoiden ja perustutkinto-opiskelijoiden kokemuksia opiskelun yhteisöllisyydestä sekä Päivikki Jääskelän (2005) tuutoroinnin kehittämistä koskeva tutkimus.

Aiempaa tutkimusta koskeva mielenkiintoinen havainto on, että niissä on usein kehystetty tutkimusta myös avoimen yliopiston historian kautta. Vaikka tutkimuksen kohteena olisivat esimerkiksi opiskelijoiden kokemukset, ovat tutkijat usein pohtineet teksteissään myös avoimen yliopiston historiaa (ks. esim. Rinne ym. 2003, 37–44; Alho-Malmelin 2010, 48–53; Purtilo-Nieminen 2009, 18–23; Repo 2010, 108–110). Tätä voidaan tulkita niin, että avointa yliopistoa koskevan ymmärryksen on koettu vaativan myös ilmiön historiallista paikannusta. Avoimen yliopiston kohdalla sen menneisyys ja muotoutuminen näyttävät olevan pohtimisen arvoisia kysymyksiä. Avoimen yliopiston historiasta siis kenties rakentuu jokin sellainen kysymys, joka muovaa myös sen nykyisten opiskelijoiden identiteettiä.

Tämä tutkimus keskittyy avoimen yliopiston historiaan ja siihen, miten avoin yliopisto on muotoutunut. Tutkin kuitenkin myös opiskelua ja opiskelijoita siitä näkökulmasta, mitä merkityksiä näille asioille on keskustelussa annettu ja tuotettu. Lähestyn avoimen yliopiston menneisyyttä ja nykypäivää siitä käydyn keskustelun valossa. Tutkimukseni tavoitteena on osaltaan kertoa, mitä avoimen yliopiston historiassa on tapahtunut, mutta päätavoitteena on tuoda esiin, mitä ja miten avoimesta yliopistosta on sen historian aikana keskusteltu. Tutkimuksen aineistona on erilaisia avointa yliopistoa koskevia julkisia tekstejä: mietintöjä, raportteja, artikkeleita, kirjoituksia ja myös tieteellisiä tekstejä. Avoimen yliopiston luonne ja merkitys tuotetaan myös sitä koskevassa keskustelussa. Aineistosta analysoidaan esiin niitä merkityksiä, positioita ja näkökulmia, jotka tuottavat avoimen yliopiston tarkoitusta ja tehtävää osana yliopistokoulutusta. Avoimen yliopiston toiminnoissa ja puitteissa tapahtuneet asiat tarjoavat ja luovat niitä konteksteja, joissa keskustelu tapahtuu.

Seuraavassa luvussa esittelen ensin tutkimuksen keskeiset teoreettiset lähtökohdat ja viitekehyksen. Luvussa 3 kuvailen käyttämäni empiirisen aineiston sekä erittelen tutkimukseni metodologisia lähtökohtia. Luku 4 esittelee ja analysoi avointa yliopistoa koskevaa keskustelua. Tämä luku rakentuu kronologisesti etenevien alalukujen varaan. Luvussa 5 tutkimuksen tulokset vedetään yhteen. Tutkimuksen tulokset tiivistyvät ensinnäkin ajallisesti jäsennettyinä murroksina ja toiseksi keskustelupositioina,

diskursseina, jotka kertovat paitsi avoimen yliopiston asemasta ja tehtävästä, myös aikuisille ja aikuisuudelle yliopistossa annetusta paikasta. Keskeinen kysymys liittyy koulutukselliseen tasa-arvoon ja avoimeen yliopistoon koulutuksellisen tasa-arvon edistäjänä. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin erityisesti erilaisia positioita suhteessa siihen, miten avoin yliopisto voi edistää koulutuksellista tasa-arvoa. Lopuksi luvussa 6 luon vielä katseen tehdyn tutkimuksen kokonaisuuteen ja suuntaan tämän tutkimuksen avaamia mahdollisia uusia kysymyksenasetteluja.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tämän tutkimuksen teoreettis-käsitteelliset lähtökohdat kiinnittyvät kolmeen eri teemaan. Ensinnäkin, tutkimuskohdetta tarkastellaan koulutuksellisen tasa-arvon viitekehyksessä. Tämä juontuu vahvasti tutkimuskohteen itsensä tarjoamasta sanastosta. Avoimen yliopiston keskeiseksi tehtäväksi on määritetty koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen. Esimerkiksi Avoimen korkeakoulun toimikunnan (KM 1981:36, 21) vuonna 1981 muotoileman paljon siteeratun määritelmän mukaan avoin korkeakoulu oli ”*koulutuksellista tasa-arvoa edistämään tarkoitettu opintojärjestelmä*”. Opetusministeriön päätöksessä avoimen yliopiston maksuista (83/1993) vuonna 1993 määriteltiin avoimen korkeakouluopetuksen olevan ”*koulutuksellista tasa-arvoa edistämään luotu opintojärjestelmä*”, ja samoin todettiin myös vuonna 2002 julkistetussa avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportissa (Kess, Hulkko, Jussila, Kallio, Larsen, Pohjolainen & Seppälä 2002, 9).

Toiseksi, tutkimuskohteessa olennaista on kiinnittää huomiota aikuisuuden käsitteeseen ja merkityksiin. Avoimeen yliopistoon liittyvät kysymykset ovat osa sitä keskustelua, joka liittyy aikuisten asemaan yliopistokoulutuksessa. Akateeminen täydennyskoulutus, erilaiset maisteri- ja muuntokoulutusohjelmat, aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen sekä myös avoimen yliopiston tutkintoväylä ovat teemoja, jotka on viime aikojen yliopistokeskusteluissa selvimminkin kytketty aikuisten opiskelumahdollisuuksiin ja -tarpeisiin. Kun etsitään juuria sille keskustelulle, mitä nyt käydään aikuisten asemasta yliopistoissa laajemmin, voidaan tuon keskustelun aiempia vaiheita paikantaa avoimeen yliopistoon liittyneistä kysymyksistä. Avoin yliopisto on ollut yliopistossa aikuisille suunnattu oma alueensa ja tutkimuksen lähtökohdana voidaan ajatella, että avoin yliopisto on julkipuheessa näyttäytynyt nimenomaan aikuisille tarkoitettuna koulutuksena.

Kolmantena, avoin yliopisto on koulutusmuoto, jolla on vastineensa muualla maailmassa. Avoin yliopisto kiinnittyy traditioon, jonka vahvana esikuvana on brittiläi-

nen Open University. Tällä traditiolla on omat erityispiirteensä ja ideansa, joita ilman suomalaistakaan avointa yliopistoa ja sen erityispiirteitä voi olla hankala paikantaa. Toki avoin yliopisto kiinnittyy historiansa kautta myös muihin koulutusmuotoihin, kuten yliopiston laajennusliikkeeseen, kesäyliopistoihin sekä vapaan sivistystyön oppilaitoksiin. Avoin yliopisto syntyi Suomessa 1970-luvun alussa toteuttamaan pitkälti samankaltaista toimintaa, jota kesäyliopistot jo tätä ennen olivat tehneet. Avoimen yliopiston perustavana ideana oli tarjota mahdollisuuksia korkeakoulutasoisten arvosanaopintojen suorittamiseen. Suhteessa kesäyliopistoihin erona oli se, että kun kesäyliopistojen tehtävässä painottui tutkinto-opiskelijoiden kolmantena lukukautena palveleminen, otettiin avoimen yliopiston perusajatukseksi koulutusmahdollisuuden tarjoaminen aikuisille ja sellaisille henkilöille, jotka eivät muuten olleet suorittaneet yliopisto-opintoja.

2.1 Kysymys yliopistokoulutuksen tasa-arvosta

Koulutuspoliittisessa diskurssissa ja koulutusta koskevassa tutkimuksessa viitataan usein tasa-arvoon ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Tämänkaltaiset käsitteet toimivat eräänlaisina tiivistävinä symboleina (condensation symbol), joihin useiden tahojen on helppo kiinnittyä. Kukapa ei haluaisi koulutuksen olevan oikeudenmukaista ja tasa-arvoista. Tasa-arvon edistämisen tehtävä nähdäänkin usein myös eräänlaisena koulutuksen olemassaolon oikeutuksena. Tästä huolimatta tasa-arvo on myös hyvin kiistelty kysymys. Jo yksinomaan se, mitä käsitettä tässä yhteydessä käytetään, on sidoksissa ideologisiin olettamuksiin (Espinoza 2007).¹ Yksimielisyyttä siitä, mitä tasa-arvolla tarkoitetaan, ei ole saavutettu. Myös koulutuspoliittisessa tutkimuksessa koulutuksellisen tasa-arvon käsite on usein jäänyt teoretisoimatta. (Gewirtz 1998, 469; Taylor 1997, 31-32; Troyna 1994, 73; Troyna & Vincent 1995, 151; Paquette 1998, 41-42; Virtanen 1998, 70; Neal 1998, 65-69; Foster, Gomm & Hammersley 1996.) Tasa-arvosta ei ole olemassa vakiintunutta määritelmää tai standardia, mutta sen sijaan voidaan analysoida erilaisia tasa-arvokäsityksiä ja pohtia koulutuksellisen tasa-arvon merkityksiä erilaisissa konteksteissa.

1 Suomalaisessa koulutustutkimuksessa ja koulutusta koskevassa keskustelussa on useimmin käytetty koulutuksellisen tasa-arvon käsitettä (ks. esim. Rinne & Vuorio-Lehti 1996; Virtanen 1996). Englanninkielisessä kirjallisuudessa taas on käytetty useimmin käsitteitä 'equality', 'equity' tai 'social justice'. Kaikki ne merkitsevät oikeastaan hieman eri asioita. 'Equality' voidaan kääntää suomeksi merkitsemään tasa-arvoa tai yhdenmukaisuutta. 'Equity' taas sanakirjan mukaan tarkoittaa kohtuutta ja oikeudenmukaisuutta. 'Equality' on siten käsitteenä 'equityä' vaativampi, sillä se sisältää jonkinasteisen oletuksen samanlaisuudesta. Tasa-arvon vastakohta, eriarvoisuus, voidaan kääntää sanaksi 'inequality', joka tarkoittaa myös erilaisuutta, epäsuhtaisuutta. 'Inequity' taas sanakirjan mukaan tarkoittaa epäoikeudenmukaisuutta. 'Social justice' merkitsee 'equityn' tavoin oikeudenmukaisuutta, mutta se voidaan käsittää näistä käsitteistä kaikkein laajimmaksi ja kokonaisvaltaisimmaksi (Griffiths 1998, 85-87).

2.1.1 Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteen ulottuvuuksia

Tasa-arvokäsitysten konservatiivisuus – radikaalisuus

Perinteinen tapa jaotella erilaisia tasa-arvokäsityksiä on jakaa tasa-arvo kolmeen eri ulottuvuuteen: koulutukseen pääsyn, koulutusjärjestelyjen ja koulutuksen tuotosten tasa-arvoon. Laajemmin voidaan puhua konservatiivisesta, liberaalista ja radikaalista tasa-arvokäsityksestä. Nämä erilaiset käsitykset voidaan nähdä myös siten, että ne edustavat koulutuksen historian erilaisia vaiheita suhteessa käsityksiin oikeudenmukaisesta koulutuksesta. (Husén 1975; Raivola 1982; Foster, Gomm & Hammersley 1996; Rinne & Vuorio-Lehti 1996; Coleman 1990, 17–30.)

Kaikkein tiukimman konservatiivisen tulkinnan mukaan tasa-arvo toteutuu yhteiskunnassa, jossa jokaisella on oma säätyyn tai luokkaan perustuva paikkansa. Jumala on antanut kullekin lahjat, joita hänen tulee käyttää parhaansa mukaan ja olla tyytyväinen syntyperäänsä perustuvaan asemaan yhteiskunnassa. Hieman väljemmän tulkinnan mukaan koulutuksen tehtävänä on tunnistaa massojen joukosta potentiaalisia kyvykkyksiä ja hyödyntää niitä mahdollisimman tehokkaasti. Koulutuksellinen tasa-arvo on mahdollisuuksien tasa-arvoisuutta, jolloin ”jokaisella on oltava yhtäläinen mahdollisuus tulla eriarvoiseksi”. Eriarvoisuus on tämän käsityksen mukaan yhteiskunnassa välttämätöntä, sillä muuten ei synny taloudellista kasvua eikä sosiaalista järjestystä. Ihmiset sijoittuvat luontaisten kykyjensä mukaisesti yhteiskunnan erilaisiin ja hierarkian eri tasoilla oleviin asemiin. Koulutusjärjestelmän on oltava sellainen, että jokaisella on mahdollisuus edetä niin pitkälle kuin hänen lahjansa edellyttävät. Kyvykkäiden etene mistä ei saa hidastaa eikä lahjakkuuksia tuhlat. Koulutusjärjestelmässä tulee siis olla erilaisia väyliä ja tasoja eri lahjakkuuksia varten. (Husén 1975, 31–33; Kivistö & Vaherva 1981, 269; Raivola 1982, 111–116; Lehtisalo & Raivola 1986, 66–69.)

Liberaalin tasa-arvokäsityksen mukaan myös heikommat voivat olla lahjakkaita ja saavuttaa taitoja, mikäli heidän koulutukseensa ja opetukseensa suunnataan riittävästi voimavaroja. Älykkyys ei ole kiinteä peritty ominaisuus, vaan siihen voidaan vaikuttaa muun muassa kasvatuksella. Taustalla on ajatus siitä, että heikommat ovat kasvaneet epäedullisissa olosuhteissa, ja tästä aiheutuva deprivaatiota voidaan pyrkiä kompensoimaan. Koulutuspolitiikan kannalta tämä tarkoittaa sitä, että eri taustoista tulevat on asetettava samalle lähtöviivalle koulutuksen alussa ja ulkoisia esteitä koulutukseen osallistumiselle on raivattava. Koulutukseen pääsyn tasa-arvoisuus nähdään näin tärkeimmäksi välineeksi yhteiskunnallisen tasa-arvoisuuden luomisessa. Se näyttäytyy siten mekanismina, joka korjaa yhteiskunnassa ilmenevät syntyperään perustuvat eriarvoisuudet – koulutus antaa mahdollisuuden sosiaaliseen kohoamiseen. Oikeudenmukaisessa yhteiskunnassa jokaisen aseman tulee perustua hänen kykyihinsä ja kriteereinä tulee pitää arvosanoja, pistemääriä, koetuloksia ynnä muita meritokraattisia kriteereitä. (Husén 1975, 33–37; Kivistö & Vaherva 1981, 269–271; Raivola 1982, 116–123; Lehtisalo & Raivola 1986, 69–71.)

Kun konservatiivisen käsityksen mukaista koulutuspolitiikkaa on rajoittaa koulutusmahdollisuuksia vain tietyille ihmisryhmille, on liberaalin koulutuspoliittisen ajattelun mukaan koulutusmahdollisuuksia lisättävä. Yhä suuremmalle osalle ikäluokasta tulee avata väyliä yhä korkeammille koulutuksen asteille, sillä uskotaan, että voimakas määrällinen lisäys vähentää eriarvoisuutta. Koulutus on paitsi investointi tuottavuuteen, myös sosiaalinen palvelu. Liberaaliin koulutusnäkemykseen perustuva koulutuspolitiikka on ollut vallalla teollistuneiden maiden koulutuspolitiikassa 1960-luvulta alkaen. Sitä on kuitenkin kritisoitu siitä, että koulutusmahdollisuuksien lisääminen ei ole poistanut yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Esimerkiksi Suomessa voimakas aikuiskasvatuksen lisäys ei ole poistanut sitä, että jo entisestään hyvin koulutetut ovat niitä, jotka aikuisenakin osallistuvat erilaisiin aikuiskoulutuksen muotoihin. (Husén 1975, 33–37; Kivistö & Vaherva 1981, 269–272; Lehtisalo & Raivola 1986, 69–71.)

Radikaali tasa-arvonäkemys voi näkökulmasta riippuen tarkoittaa yhtäältä ajatusta lopputuloksen tasa-arvosta, toisaalta se voidaan ymmärtää vielä voimakkaammin. Tällaisen radikaalin näkemysten mukaan ihmisen älykkyys ei ole absoluuttinen ominaisuus, vaan aina suhteessa siihen ympäristöön, jossa se on kehittynyt ja jossa sitä käytetään. Ajatus kulttuurisesta deprivatiosta ja sen kompensoimisesta tuleekin tässä kehityksessä täysin epärelevantiksi. Koulumenestyksen eroissa ei ole kyse määrällisistä eroista, vaan laadullisista kulttuurieroista. Koulutustuotoksilla on eroja, mutta niitä ei tule tulkita huonommuuden tai paremmuuden kehityksessä. (Husén 1975, 37–40; Kivistö & Vaherva 1981, 17; Raivola 1982, 123–130; Lehtisalo & Raivola 1986, 72–75.)

Yllä esitetty jaottelu erilaisiin tasa-arvokäsityksiin on eräänlainen ideaalityypittely. Erilaisten käsitysten rajat eivät ole yksiselitteiset, sillä esimerkiksi Lehtisalo ja Raivola lukevat positiivisen diskriminoinnin ajatuksen liberaaliin näkemykseen kuuluvaksi, kun taas Husén näkee sen osana radikaalin näkemysten mukaista politiikkaa. Tasa-arvokäsitysten jakoa konservatiiviseen, liberaaliin ja radikaaliin voidaankin pitää ennemminkin eräänlaisena jatkumona kuin selkeänä luokituksena. Eri käsitysten rajat eivät kaikilta osin ole kovin selkeät. Tasa-arvokäsityksiä voidaan siten vertailla ulottuvuudella ”konservatiivisuus – radikaalisuus”. Äärimmäisessä muodossaan konservatiivinen käsitys näkee tasa-arvona tilanteen, jossa jokaisella on yhteiskunnassa oma paikkansa syntyperän perusteella. Äärimmäinen radikaali käsitys taas kyseenalaistaa olemassa olevat yhteiskunnalliset rakenteet. Näiden väliin sijoittuu lukuisa määrä erilaisia käsityksiä ja vivahde-eroja. Riippuu siitä positiosta, mistä käsin tasa-arvokäsityksiä tarkastellaan, millaisen määrään se milloinkin saa. Esimerkiksi radikaalista tasa-arvokäsityksestä käsin myös jatkumon keskivaiheille sijoittuva liberaali käsitys on luonteeltaan konservatiivinen.

Tasa-arvokäsitysten distributiivisuus – relationaalisuus

Paitsi ulottuvuudella konservatiivisuus – radikaalisuus, voidaan erilaisia käsityksiä tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta tarkastella myös ulottuvuudella distributiiv-

visuus - relationaalisuus. Distributiivinen tasa-arvokäsitys viittaa kysymykseen siitä, minkä periaatteen mukaan hyödykkeet jaetaan yhteiskunnassa. Hyödykkeet voivat olla paitsi materiaalista hyvää, myös oikeuksia, velvollisuuksia tai muita ei-materiaalisia asioita.² Distributiivinen paradigma voidaan pitkälti yhdistää liberaaliin koulutuksen tasa-arvokäsitykseen. ”Heikko” versio korostaa mahdollisuuksien tasa-arvoa ja ”vahva” versio lopputuloksen tasa-arvoa. (Gewirtz 1998, 470–472.)

Koulutuksen suhteen voidaan siis puhua koulutuksen jakautumisesta. Ei kuitenkaan ole yksiselitteistä määrittää sitä, mikä on oikeudenmukainen tapa jakaa tätä koulutus-hyvää. Ansioperiaatteen mukaan jaettuna jokainen saisi osansa esimerkiksi mitatun motivaation ja kykyjen perusteella. Aritmeettisesti jaettuna koulutusta jaettaisiin samanlaisuuden periaatteen mukaan mahdollisimman tasan kaikkien kesken. Tarpeen perusteella jaettaessa taas pyrittäisiin tekemään kompromissi yksilön ja yhteiskunnan tarpeiden välillä. (Raivola 1982, 139–140; Lehtisalo & Raivola 1986, 76.)

Oscar Espinoza on luonut mallin, joka pyrkii ottamaan huomioon erilaiset koulutuksen jakautumiseen liittyvät ulottuvuudet. Mallillaan hän pyrkii myös tekemään eroa equality ja equity -käsitteiden välillä. Equality-ulottuvuudella voidaan tasa-arvoa tarkastella mahdollisuuksien tasa-arvon, kaikkien tasavertaisuuden tai ryhmien keskimääräisen yhdenvertaisuuden toteutumisenä. Equity-ulottuvuudella taas tavoitteina voivat olla tarpeiden tasa-arvoisuus, potentiaalisten kykyjen tasa-arvoisuus tai saavutusten tasa-arvoisuus. Näiden kuuden tasa-arvon tavoiteulottuvuuden toteutumista voidaan tarkastella koulutusprosessin eri vaiheissa: resurssien, koulutukseen pääsyn, koulutuksessa jatkamisen, koulutustuotosten ja koulutuksen vaikutusten kohdalla. (Espinoza 2007.)

Erilaisten hyödykkeiden jakautumisen tarkastelu on erittäin olennainen osa tasa-arvon tutkimusta, ja on tärkeätä tarkastella koulutuksen jakautumista eri väestöryhmien kesken. Distributiivisuus on joidenkin tutkijoiden mukaan kuitenkin vain yksi tasa-arvon tai oikeudenmukaisuuden ulottuvuus. Mikäli distributiivinen oikeudenmukaisuus käsitetään identtiseksi yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kanssa, jää oikeudenmukaisuuden tarkastelusta tärkeitä ulottuvuuksia kokonaan huomiomatta. (Griffiths 1998, 89; Young 1990, 15.) Uudemmat tulkinnat tasa-arvosta pyrkivätkin tarkastelemaan oikeudenmukaisuutta monimuotoisemmasta näkökulmasta ja ottamaan huomioon hyödykkeiden jakautumisen lisäksi myös muita näkökulmia. Oikeudenmukaisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi suhteessa erilaisiin identiteetteihin ja niiden välisiin suhteisiin. (Vincent 2003.)

Distribuutiota korostavaa tasa-arvokäsitystä voidaan kritisoida tietynlaisesta elitistisyydestä. Sisäänrakennettuna oletuksena siinä on, että yksilöt ovat halukkaita kilpai-

2 Klassinen esimerkki distributiivisesta oikeudenmukaisuuskäsityksestä on John Rawlsin (1988) Oikeudenmukaisuusteoria.

lemaan yhteiskunnassa ylempiä katsotuista asemista. On kuitenkin huomattava, että vaikka yhteiskunnallisen keskustelun ja luokitusten tasolla korkeampi koulutus määrittyy jollain tapaa arvokkaammaksi kuin alempi koulutus, ylempi keskiluokka paremmaksi väeksi kuin työväestö ja niin edelleen, ei tällä välttämättä ole yhteyttä yksilöiden omiin kokemuksiin tai toiveisiin. Esimerkiksi kaikille aikuisille kysymys aikuiskoulutukseen osallistumisesta ei ole millään lailla oman elämän kannalta relevantti tai se voi näyttäytyä jopa täysin vastenmielisenä. Kulttuurinen siirtymä, joka ulkopuolelta katsottuna saattaa saada sosiaalisen nousun leiman, voi henkilölle itselleen olla jopa ahdistusta tuova asia, joka ei siis siinä mielessä hänen kohdallaan ole lisännyt tasa-arvoa. (Vanttaja & Järvinen 1998; Vanttaja 2002.)

Distributiiviseen paradigmaan kohdistuvan kritiikin ytimenä on, että distribuutiota korostava näkökulma ottaa olemassa olevat yhteiskunnalliset rakenteet annettuina eikä ota huomioon yhteiskunnassa ja yhteisöissä vallitsevia sosiaalisia rakenteita ja suhteita. Kun ei-materiaalisia ja ihmisten välisiä suhteita koskevat kysymykset nähdään distribuution näkökulmasta, ne nähdään virheellisesti staattisina asioina. Sosiaaliset rakenteet ja suhteet jäävät näin analyysin ulkopuolelle. Distribuution logiikkaa ei siten tulisi soveltaa materiaalien hyödykkeiden ulkopuolella. Esimerkiksi koulutusmahdollisuuksien jakautumisesta ei näin ajateltuna ole hedelmällistä puhua distribuution käsitteellä. (Young 1990, 16, 20, 25–26.)

Relationaalinen tasa-arvokäsitys sen sijaan ottaa huomioon yhteiskunnan rakenteet ja suhteet. Avainkäsitteenä tarkastelussa on ryhmä. Ryhmää voi yhdistää jokin ominaisuus, mutta ennenkaikkea yhteinen identiteetti. Ryhmät myös koostuvat yksilöistä, joilla on samanaikaisesti monia eri ryhmäjäsenyyksiä. Yksilö kuuluu sukupuolensa, ikänsä, rotunsa, luokkansa ynnä muiden tekijöiden mukaan erilaisiin ryhmiin. Ryhmät ovat olemassa suhteessa toisiin ryhmiin ja ne määrittävät toinen toistensa toimintaa. Tärkein ero distributiivisen ja relationaalisen oikeudenmukaisuuskäsityksen välillä on juuri tässä. Valtasuhteissa ei ole kyse ainoastaan vallan jakautumisesta, vaan siitä, miten valtasuhteet määrittävät erilaisten ryhmien toimintaa. Relationaalinen käsitys on kiinnostuneempi ihmisten välisistä suhteista ja dynamiikasta kuin siitä, kuinka paljon kukin saa. (Gewirtz 1998, 471; Young 1990, 44.)

Sharon Gewirtz erittelee erilaisia relationaalisia oikeudenmukaisuuskäsityksiä erottaen toisistaan oikeudenmukaisuuden vastavuoroisuutena, oikeudenmukaisuuden tunnustamisena sekä oikeudenmukaisuuden vapautena sortavista suhteista. Vastavuoroisuuteen perustuvassa yhteiskunnassa kansalaiset ovat sidoksissa toisiinsa velvollisuuksien ja oikeuksien verkoston kautta. Vastavuoroisuuden neofabianistinen versio pyrkii korjaamaan kapitalistisen yhteiskunnan vääristymiä, kun taas vastavuoroisuuden postmodernit versiot pyrkivät myös luomaan sellaista toiseutta, joka voisi haastaa yhteiskunnan poliittiset ja taloudelliset rakenteet. Vastavuoroisuuteen perustuvat oikeudenmukaisuuskäsitykset eivät kuitenkaan Gewirtzin mukaan pysty luomaan sellaista erityistä käsitystä, jota tarvittaisiin kollektiivisen vastustuksen aikaan-

saamiseksi. Oikeudenmukaisuus tunnistamisena ja tunnustamisena tarkoittaa sitä, että ihmisryhmät käyvät taistelua näkyväksi tulemisestaan. Toiseuden huomioonottaminen merkitsee sen huomaamista ja tunnustamista. Toiseuden etiikka ei kuitenkaan tarkoita vain toiseuteen reagoimista, vaan myös sitä, että vältetään käyttämästä kontrolloivaa tai pakottavaa valtaa muita kohtaan. Tämäkään ei Gewirtzin mukaan anna riittävää pohjaa poliittiseen kollektiiviseen vastustukseen. Kehittyneimpänä oikeudenmukaisuuskäsityksenä Gewirtz pitää Iris Marion Youngin oikeudenmukaisuuskäsitystä, oikeudenmukaisuutta vapautena sortavista suhteista. Tämä käsitys voi myös auttaa saamaan aikaan kollektiivisen vastustuksen erilaisia hallinnan muotoja kohtaan. (Gewirtz 1998, 473–477.)

Ryhmien välisissä suhteissa keskeisenä tekijänä on Iris Marion Youngin (1990) mukaan sorto (oppression). Tämä käsite on länsimaissa jokseenkin vierastettu, ja siihen liitetään helposti voimakkaita konnotaatioita, jotka viittaavat valloittajien harjoittamaan näkyvään, tietoiseen ja eksplisiittiseen sortopoliittikkaan. Young näkee sorron kuitenkin laajemmin yhteiskunnan rakenteisiin liittyvänä tiettyihin ryhmiin kohdistuvana epäoikeudenmukaisuutena: ”*Tässä laajemmassa rakenteellisessa mielessä sorto viittaa niihin valtaviin ja syviin eriarvoisuuksiin, joista jotkut ryhmät kärsivät hyvää tarkoittavien ihmisten usein tiedostamattomien oletusten ja reaktioiden seurauksena tavanomaisessa vuorovaikutuksessa, mediassa ja kulttuurisissa stereotyyppioissa sekä byrokraattisten hierarkioiden ja markkinamekanismin rakenteellisissa piirteissä – lyhyesti sanottuna, jokapäiväisen elämän normaaleissa prosesseissa.*” Nimenomaan ryhmät ovat sorrettuja, eivät yksilöt sinänsä. (Young 1990, 41; suom. NH.)

Oikeudenmukaisuutta yksilöille vai ryhmille

Morwenna Griffiths (1996) esittää kolme periaatetta suhteessa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteeseen. Ensinnäkin, kysymyksiin sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ei ole yhtä oikeaa vastausta. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden aikaansaamisessa ei ole niinkään kyse tuotoksista kuin prosesseista, jotka ovat jatkuvasti tarkistettavissa ja korjattavissa. Toiseksi, jokainen yksilö on arvokas ja häntä on arvostettava osana yhteiskuntaa. Yksikään yksilö ei kuitenkaan ole irrallaan yhteisöistään. Yhteisön hyvällä on siten välttämättä seuraamuksia yksilölle, ja yksilön hyvällä puolestaan on seuraamuksia yhteisöille. Suhteessa sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen tulee varoa, että yksilön hyvää ei uhrata yhteisön hyvälle, eikä myöskään yhteisön hyvä ylitä painoarvoltaan yksilön hyvää. Kolmantena periaatteena Griffiths esittää, että samalla kun luomme itsemme osana yhteisöjä, luomme itsemme myös osana yhteisöjen pienempiä kokonaisuuksia ja ryhmiä sukupuolemme, sosiaaliluokkamme, rotumme ynnä muiden vastaavien tekijöiden mukaan. Tämä liittyy rakenteelliseen epäoikeudenmukaisuuteen, mutta myös yksilöiden oikeuksiin. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus liittyy siis sekä yksilön oikeuksiin että rakenteellisiin epäkohtiin eli kysymyksiin yksilöiden ja yhteisöjen sekä yhteisöjen osien suhteesta vallan ja resurssien jakautumaan. (Griffiths 1998, 12–13.)

Ei ole ollenkaan yksinkertaista määrittää, milloin yksilön ja yhteisön hyvät ovat keskenään tasapainossa. Erilaisista tasa-arvon käsityksistä katsottuna tasa-arvoinen tilanne näyttäytyy tässä mielessä siis hyvinkin erilaisena. Mahdollisuuksien tasa-arvoa painottava ajattelu korostaa nimenomaan yksilöiden mahdollisuuksia osallistua koulutukseen. Tällainen tasa-arvokäsitys nousee tärkeäksi arvoksi yhteiskunnissa, jotka ovat järjestelmiltään ensisijaisesti individualistisia. Järjestelmissä, joissa kollektiiviset arvot ovat tärkeämpiä, jäävät mahdollisuuksien tasa-arvoa korostavat normit helpommin kollektiivisten tarpeiden taustalle. (Coleman 1990, 16.)

Arvioitaessa koulutuksen jakautumisen tasa-arvoisuutta on jonkinlaisena tavoiteltavan ideaalina usein näyttäytynyt koulutuksen jakautuminen tasan eri väestöryhmien kesken. Jos ajatellaan esimerkiksi aikuiskoulutusta, millaisena voidaan nähdä tasa-arvoinen tilanne? Aikuiskoulutukseen sisältyy ajatus toisen mahdollisuuden tarjoamisesta aikuisille, jotka ovat aikaisemmassa elämänvaiheessaan jääneet koulutuksesta osattomiksi tai vähäosaisiksi. Jukka Tuomisto (1994, 140–141) havainnollistaa tätä tilannetta esimerkillä kolmesta kuvitellusta tilanteesta:

- 1) Eri väestöryhmistä osallistuu täysin sama määrä henkilöitä aikuiskoulutukseen. Koska väestöryhmien suuruudet ovat kuitenkin erilaiset niin, että ylempiin ryhmiin kuuluu vähemmän ihmisiä, ei niiden välinen tasa-arvoisuus lisääny, vaan tapahtuu päinvastoin polarisaatiokehitystä.
- 2) Eri väestöryhmistä osallistuu koulutukseen ihmisiä eri tavoin siten, että suhteellinen osallistumisprosentti ryhmissä on sama. Tässä tilanteessa ei tapahdu eriarvoisuuden vähenemistä, mutta se ei myöskään kasva.
- 3) Koulutukseen osallistuu ihmisiä siten, että alemmista ryhmistä osallistuu sekä suhteellisesti että absoluuttisesti enemmän ihmisiä kuin ylemmistä ryhmistä. Tällöin eriarvoisuus yhteiskunnassa vähenee, sillä aikuiskoulutuksella tasataan eri ihmisryhmien välisiä koulutuseroja.

Esimerkki havainnollistaa sitä, että eriarvoisuuden vähentäminen aikuiskoulutuksen avulla on kaikkea muuta kuin yksinkertaista. Kun on kyse vapaaehtoisesta koulutuksesta, ei voida asettaa täsmällisiä tasa-arvon kriteerejä. Aritmeettista tasa-arvoa onkin pidettävä utopiana, jota ei sinänsä voida koskaan saavuttaa. Demokraattisessa yhteiskunnassa on tunnustettava se, että ihmiset ja heidän toiveensa eroavat toisistaan. Suhteellisesta oikeudenmukaisuudesta voidaan puhua, kun eri väestöryhmät ovat keskenään erilaisessa tai eriarvoisessa asemassa, mutta tämä eriarvoisuus perustuu johonkin oikeudenmukaiseksi koettuun kriteeriin. On hyvin aikaan ja yhteiskuntaan sidonnaista, mitä milloinkin pidetään tasa-arvoisuutena. (Tuomisto 1994, 112–113, 145; Rawls 1988; Coleman 1990; Foster, Gomm & Hammersley 1996.)

Käytännön tilanne, jossa eri tasa-arvokäsitysten mukaiset politiikat eroavat toisistaan on suhtautuminen positiivisen diskriminoinnin periaatteeseen. Liberaali näkemys

asettaa tärkeimmäksi tasa-arvoisuuden periaatteeksi sen, että mitään ryhmää ei harjoitetussa politiikassa syrjitä, vaan että mahdollisuus osallistua on kaikilla. Tällöin esimerkiksi sukupuolten kiintiöitä pidetään epäoikeudenmukaisina, sillä niiden katsotaan syrjivän sitä sukupuolta, jonka oikeutta näin halutaan kaventaa. Jos tasa-arvon mitaksi otetaan samanlainen kohtelu ja diskriminoimattomuus, oletetaan tasa-arvon tarkoittavan samanlaisuutta (Parvikko 1990). Relationaalisen tasa-arvokäsityksen mukaisen tulkinnan mukaan tällöin ei kuitenkaan oteta huomioon sitä, että yksilöt kuuluvat ryhmiin ja ovat eriarvoisessa asemassa nimenomaan näiden ryhmäjäsentyyksien kautta. Syrjintää ei siten tulisikaan asettaa peruskysymykseksi, vaan Youngin mukaan keskeinen käsite ryhmiin liittyvässä epäoikeudenmukaisuudessa on sorto. (Young 1990.)

Kun puhutaan syrjinnästä, huomio kiinnittyy syrjintää harjoittavaan toimijaan, eikä niinkään uhreihin tai heidän tilanteisiinsa. Syrjinnästä puhuttaessa todistajan taakka on uhrilla ja syrjinnän käsite esittää epäoikeudenmukaisuuden ennemminkin poikkeuksena kuin sääntönä. Syrjinnän käsite tulisikin Youngin mukaan varata ainoastaan tilanteisiin, joissa on kyse ryhmäjäsenyyteen perustuvasta eksplisiittisestä ulossulkemisesta. Vähemmistöjä suosivat toimintapolitiikat eivät tässä mielessä ole syrjintää, vaikka ne jossain määrin ovatkin diskriminoivia. Tämä diskriminoivuus tulisikin Youngin mukaan avoimesti tunnustaa. Vähemmistöjä suosivien toimintapolitiikkojen perusteluina esitetään joskus aikaisemman syrjinnän kompensoiminen tai aikaisemmin ulosjätetyille ryhmille ”korvaaminen”. Tämä ei kuitenkaan ole suosivien toimintapolitiikoiden pääajatuksena, vaan niiden tarkoituksena on vähentää olemassa olevien yhteiskunnallisten vääristymien sekä instituutioiden ja päättäjien sokeuden aiheuttamia vaikutuksia. Erilaisten ryhmien sisäänsulkemiseksi on joskus parempi tietoisesti kohdella erilaisia ryhmiä eri tavoin. (Young 1990, 193–198.)

2.1.2 Voiko yliopistokoulutus olla tasa-arvoista?

On mahdotonta luoda yleistä oikeudenmukaisuusteoriaa, jota voitaisiin käyttää mitarina erilaisten tilanteiden oikeudenmukaisuutta arvioitaessa. Vaikka pystyttäisiinkin luomaan teoria, joka olisi todella universaali ja riippumaton, olisi se samalla liian abstrakti, jotta sen avulla voitaisiin arvioida oikeudenmukaisuuden toteutumista. (Young 1990, 4.) Arviot sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ovat siten aina sidoksissa aikaan, paikkaan ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen (Griffiths 1998, 89–90). On myös olennaista kysyä, minkä asian suhteen oikeudenmukaisuudesta puhutaan. Koulutuksellisen tasa-arvon kysymys näyttäytyy eri tavoin riippuen muun muassa siitä, minkä asteen tai mistä koulutusmuodosta on kyse.

Korkeakoulutuksen tasa-arvoisuudesta puhuttaessa on olennaista tiedostaa, että sillä ajatellaan olevan koulutuksen kentällä jonkinlainen erityisasema. Korkeakoulutuksessa ja erityisesti yliopistokoulutuksessa on jotain sellaista, mikä erottaa sen muusta koulutuksesta. Korkeakoulutuksen erityisyyttä voidaan Ronald Barnett'n (1992, 25–26; ks.

myös Huttunen 1997, 90–91) mukaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta. Ensinnäkin, korkeakoulutus voidaan nähdä yksinkertaisesti koulutuksen ylimpänä asteena. Tämä on selvästi todettavissa, kun ajatellaan opiskelijoiden etenemistä järjestelmässä, eri asteilta saavutettavia kvalifikaatioita ja yleensä korkeakoulutuksen asemaa suhteessa muuhun koulutusjärjestelmään. Toiseksi, korkeakoulutuksen voidaan ajatella saattavan opiskelijat ”tiedon eturintamalle”, sillä korkeakoulutuksessa heitä opettavat tutkijat, jotka ovat tuota tietoa tuottamassa. Kolmanneksi, korkeakoulutuksen sanotaan saavan opiskelijoiden mielisissä aikaa syvintä ymmärrystä. Tämä tarkoittaa, että seistäkseen älyllisesti omilla jaloillaan opiskelijoiden on osattava ajatella itse. Korkeakoulutuksen myötä saavutettava syvin ymmärrys eroaa olennaisesti sellaisesta pinnallisesta ymmärtämisestä, joka voi olla hyväksyttävää muilla, alemmilla koulutuksen asteilla.

Korkeakoulutuksella on yhteiskunnassa tehtäviä, jotka ainakin jollain tavalla poikkeavat muiden koulutusasteiden tehtävistä. Yliopistot ovat luonteeltaan valikoivia instituutioita ja niiden olemassaolon oikeutus perustuu osaltaan siihen, että ne tuottavat korkeampaa oppimista, erinomaisuutta, eksellenssiä. Samaan aikaan kuitenkin demokraattisissa yhteiskunnissa on yleisesti hyväksytty ajatus, että korkeakoulutuksen tulisi olla tasa-arvoista – tarkoittaen vähintään sitä, että kaikilla tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet kilpailla pääsystä yliopistokoulutukseen (Clark 1983, 241–242; de Vuyst 1999, 94–97). Tasa-arvon ja erinomaisuuden välinen ristiriita onkin korkeakoulutuksessa keskeinen (Guri 1986, 59).

Se, mitä korkeakoulutuksen tai yliopistokoulutuksen tasa-arvolla voimme ymmärtää, riippuu olennaisesti siitä, miten käsitämme yliopiston ja yliopistokoulutuksen luonteen. Jarkko Tirronen (2006) on esittänyt keskeisiksi käsitteellistyksiksi yliopistosta kolme yliopistomallia. Ensimmäinen näistä on humboldtilainen yliopistomalli, jossa keskeisellä sijalla on sivistäminen tieteen kautta. von Humboldtin (1990, 58) mukaan sekä yliopiston opettajat että opiskelijat ovat olemassa tiedettä varten. Tutkimus on yliopiston keskeisin tehtävä ja humboldtilaisen yliopistoajattelun perintönä voidaan nähdä tänäkin päivänä vaikuttava näkemys tutkimuksen ja siihen perustuvan opetuksen ykseydestä tai yhteydestä.

Toinen Tirrosen (2006) esittämistä malleista, liberal education -malli, painottaa opiskelijan kokonaispersoonallisuuden kasvua sekä pedagogiikan merkitystä yksilön kultivoitumisprosessissa. Yliopiston keskeisenä tehtävänä on kulttuuripääoman siirtäminen ja yliopistojen perustehtäväksi nähdään opetus. Ronald Barnettin (1992, 26) ajatus yliopistoista syvempää ymmärrystä tuottavina instituutioina edustaa tätä mallia. Barnett (1990, 8–9) listaa korkeakoulutuksen perusarvoiksi totuuden ja objektiivisen tiedon etsinnän, tutkimuksen, liberaalin kasvatuksen, institutionaalisen autonomian, akateemisen vapauden, neutraalin ja keskustelulle avoimen foorumin, rationaalisuuden, opiskelijan kriittisten kykyjen kehittämisen, opiskelijan autonomian kehittämisen, opiskelijan luonteen muovaamisen, kriittisen keskuksen tarjoamisen yhteiskunnassa sekä yhteiskunnan intellektuaalisen kulttuurin säilyttämisen.

Kolmantena yliopistomallina Tirronen (2006) esittää multiversity-mallin, joka on käsitteellistys modernista yliopistosta. Multiversity-käsite on peräisin Clark Kerriltä (1964), joka kuvasi tällä käsitteellä uusien funktioiden ilmaantumista yliopiston kokonaisuuteen. Moderni yliopisto on laajentunut, eriytynyt ja monimuotoistunut. Kun kaksi ensin mainittua sivistysyliopiston mallia ovat luonteeltaan elitistisiä, on multiversity-yliopiston tehtävänä kouluttaa koko kansaa. Yliopiston tehtävät käsittävät sekä tutkimuksen, opetuksen että yhteiskunnallisen palvelutehtävän.

Yliopistojen muutoksesta puhutaan usein massoittumisena. Eräänlaiseksi tyyppikuvaukseksi korkeakoulutuksen muutoksesta on muotoutunut Martin Trow'n mallinnus korkeakoulutuksen elitistisestä, massoittuneesta ja universalisoituneesta vaiheesta. Suurin muutosvoima, joka Trow'n mukaan vaikuttaa yliopistoihin, on korkeakoulutuksen kasvu. Sekä absoluuttisilla opiskelijamäärillä että ikäluokkaosuuksilla mitaten korkeakoulutus on laajentunut voimakkaasti. Kasvu aiheuttaa ongelmia, joiden ratkaisemiseksi korkeakoulutuksen rakenteissa tapahtuu muutoksia. (Trow 1974; 1972a.)

Korkeakoulutuksen eri vaiheet ovat peräkkäisiä, mutta samalla ne myös limittyvät toisiinsa, sillä muutokset vaiheesta toiseen eivät tapahdu kaikilla korkeakoulutuksen alueilla samanaikaisesti. Eliittikorkeakoulutus on ensisijaisesti kiinnostunut hallitsevan luokan kouluttamisesta. Koulutus on laajasti mielen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien kehittämistä; opiskelijoita valmistetaan ottamaan vastaan yhteiskunnan eliitin rooleja. Opetussuunnitelma on hyvin strukturoitu ja se heijastaa akateemisia käsityksiä tutkintokursseista tai ammattikuntien käsityksiä professioiden vaatimuksista. Eliittikorkeakoulutukselle on ominaista, että opiskelija tulee opiskelemaan heti toisen asteen koulutuksen jälkeen. Opiskelu on selkeästi päätoimista ja se jatkuu yhtäjaksoisesti siihen saakka, kunnes tutkinto saavutetaan. Opetus tapahtuu pääasiassa pienissä ryhmissä ja kiinteässä yhteydessä professoreihin. Eliittiyliopistot ovat hyvin homogeenisia, ja yliopistoilla on yhteiset, korkealla olevat standardit. Eliittikorkeakoulutusta johtavat suhteellisen pienet eliittiryhmät, tyyppillisesti yliopiston senioriprofessorit. (Trow 1974, 64–71; Trow 1976a, 359.)

Massakorkeakoulutuksessa koulutetaan edelleen eliittejä, mutta eliitin ymmärretään nyt käsittävän ylemmät kerrostumat myös yhteiskunnan teknisistä ja taloudellisista organisaatioista. Pääpaino siirtyy mielen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien kehittämiseen taitojen opettamiseen. Opetussuunnitelma on modularisoitu eli tutkinnot koostuvat erillisistä yksiköistä. Kurssit ovat edelleen strukturoituja, mutta tutkintojen rakenne on joustava. Opetus on usein formaalia, pääasiassa luennointia. Siirtymät kursseilta, linjoilta ja jopa instituutioista toiseen on tehty joustaviksi. Standardit erilaistuvat. Korkeakoulutuksen laajentamista ohjaavana periaatteena on mahdollisuuksien tasa-arvo. Yleisesti hyväksytään, että karsintaa tehdään meritokraattisten kriteerien mukaan siellä, missä sisäänpääsyä rajoitetaan. Lisäksi kuitenkin on olemassa erilaisia kompensatorisia ohjelmia huonommista lähtökohdista tuleville opiskelijoille. (Trow 1974, 64–68.)

Universaalissa korkeakoulutuksessa koulutetaan koko yhteiskuntaa, kaikkia sen jäseniä. Koulutus ei koske enää pelkästään eliittiä, ymmärretään se sitten laajassa tai suppeassa merkityksessä. Korkeakoulutus valmistaa ihmisiä elämään kehittyneessä teollisessa yhteiskunnassa, ja koulutuksen tehtävänä on maksimoida väestön sopeutumiskyky nopeaan sosiaaliseen ja teknologiseen muutokseen. Opetussuunnitelma on modularisoitu, kuten massakorkeakoulutuksen vaiheessa, mutta itse opetus on vähemmän strukturoitua. Erillisten kurssien rajat hämärtyvät; kurssit sekoittuvat keskenään ja yleensä koulutus ja opiskelijoiden muu elämänpiiri sekoittuvat toisiinsa. Opettajan ja opiskelijan välinen suhde muuttuu olennaisesti ja opetuksessa turvautaan yhä useammin myös teknologian suomiin mahdollisuuksiin. Ja koska koulutus ei spesifisti valmista opiskelijaa mihinkään ammattiin, tulee uudelleen pohdittavaksi myös suoritusten arviointi kokonaisuudessaan. Järjestelmällä ei ole yhteisiä standardeja, ja koko standardin käsite tulee kyseenalaiseksi. (Trow 1974, 64–66.)

Trow'n mukaan näyttää siltä, että kun korkeakoulutuksen saavien osuus ikäluokasta ylittää 15 %:n rajan, ei eliittiyliopistojärjestelmä enää toimi, vaan täytyy siirtyä massakorkeakoulutuksen vaiheeseen. Jos tämä siirtymä onnistuu, on uuden järjestelmän puitteissa mahdollisuus tavoittaa 50 %:n osuus ikäluokasta. Kun ylitetään tämä raja, järjestelmän täytyy taas muuttua laadullisesti, jotta voitaisiin menestyksellisesti siirtyä universaalien korkeakoulutuksen vaiheeseen. Korkeakoulutuksen muutokset ovat luonteeltaan hyvin perustavanlaatuisia ja edellyttävät todellisia, laadullisia murroksia rakenteissa, käytännöissä ja kulttuurissa. (Trow 1974, 61–63.)

Peter Scottin (1995, 1) mukaan massoittumisteoria antaa liian lineaarisen ja yksinkertaisen kuvan kehityksestä, joka tosiasiallisesti on paljon monimutkaisempi ja hienojakoisempi. Scottin mukaan massoittuminen kuitenkin näkyy korkeakoulutuksessa monella tavalla. Scottin (1997, 38–42) jaottelua mukailien korkeakoulutuksen muutokset voidaan rakentaa viiden eri teeman ympärille. Ensinnäkin, *korkeakoulutukseen tulevien määrä on kasvanut huomattavasti*. Tämän voisi tulkita merkitsevän myös korkeakoulutuksen tasa-arvoistumista, sillä onhan tällöin yliopistokoulutukseen enemmän tilaa tulla myös ei-perinteisistä taustoista. On siis aiheellista kysyä, onko korkeakoulutuksen kasvu lisännyt osallistumisen tasa-arvoisuutta. Distributiivisen tasa-arvon kannalta ideaaliksi hahmottuu tilanne, jossa korkeakoulutuksessa yleensä sekä sen sisällä eri oppilaitoksissa ja eri aloilla opiskelisi eri taustoista peräisin olevia opiskelijoita samassa suhteessa kuin heitä on koko väestössä, tai että mistä tahansa taustasta lähtien nuorella – tai aikuisella – olisi yhtäläinen todennäköisyys päätyä hankkimaan itselleen korkeakoulutuskinto.

Absoluuttinen tasa-arvo on kuitenkin kuin raja-arvo, jota voidaan vain lähestyä sitä koskaan täysin saavuttamatta. Koulutussosiologian kentällä onkin muun muassa Suomessa käyty keskustelua siitä, ovatko korkeakoulutukseen osallistumiserot tasoittuneet, kaventuneet tai peräti kasvaneet. Näissä kiistoissa on kuitenkin enemmän ollut kyse menetelmällisistä kikkailuista ja mittaamisen yksityiskohtiin liittyneistä erimie-

lisyksistä kuin muutoksen luonteen syvemmästä analyysistä.³ (Ks. esim. Kivinen, Hedman & Kaipainen 2008; Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008b; Nevala 1994; 1999b; Antikainen 1995; 1999; 2000; Määttä 1995; 1996; 2000a; 2000b; Kivinen, Ahola & Hedman 2000; ks. myös Marshall & Swift 1999; 2000; Hellevik 2000; Ringen 2000.) Yhtä kaikki, tutkimusten lopputulemana voidaan nähdä, että korkeakoulutus on ollut ja on edelleen eriarvoista, kun katsotaan eri sosiaaliluokista lähtöisin olevien osallistumista (Kivinen & Rinne 1995; Kivinen, Hedman & Kaipainen 2007). Ei pelkästään yliopistoon hakeutuminen, vaan myös opiskelijavalinnoissa menestyminen on jossain määrin yhteydessä sosiaaliluokkaan (Nori 2011).

Toisena yliopistokoulutusta koskevana suurena muutostrendinä Scott nostaa esille *yksikkökohtaisten kustannusten laskun*. Massakorkeakoulutuksessa toimitaan erilaisilla talouden säännöillä kuin eliittikorkeakoulutuksessa, ja korkeakoulutuksen laajetessa sen suhde muuhun yhteiskuntaan muuttuu. Eliittikorkeakoulutuksen vaiheessa yliopistoilla on selkeä autonomia ja yliopistoa hallinnoidaan pääasiassa yliopistojen sisäلتä. Kun korkeakoulutus laajenee ja kokonaiskustannukset nousevat, kasvaa samalla julkisen vallan halukkuus tietää, käyttävätkö yliopistot saamansa resurssit oikeisiin kohteisiin ja tehokkaasti. Ylipäätään siis yliopiston ulkopuoliset tahot, etenkin valtio ja työnantajat, haluavat enenevässä määrin olla perillä siitä, mitä yliopistoissa tehdään. Yliopistoille aiemmin suotu autonomia korvautuu tilivelvollisuudella. (Trow 1975, 113–115; 1974, 67–69; 1996, 310–311; ks. myös Trow 1976b, 283–284.)

Vaikka kustannusten lasku ei koskekaan kaikkia yliopistoja samalla tavalla, on myös parhaiksi yliopistoiksi katsottujen yliopistojen muutettava käytäntöjään. Tällä on vaikeuksensa akateemisen kulttuurin säilyttämiseen, sillä vanhoja perinteitä on vaikea ylläpitää taloudellisessa niukkuudessa. Kiintymys vanhoihin traditioihin on kuitenkin tehnyt muutokset entistä vaikeammiksi. (Scott 1997, 38–42.) Eliittiyliopistosta onkin Robertsonin (1994, 10–11; 1997, 88–89) mukaan siirrytty ylikansoitettuun yliopistoon, ei toimivaan demokraattiseen massakorkeakoulutukseen. Vaikka opiskelijoiden määrät ovat lisääntyneet, eivät yliopistomaailman arvot ja rakenteet kuitenkaan ole muuttuneet samaan tahtiin.

Kolmas muutos yliopistokoulutuksessa on, että *yksittäiset yliopistot ovat kasvaneet*. Vaikka osa kasvusta on saatu aikaan uusia yliopistoja perustamalla, on kaikkein suurin kasvu tapahtunut olemassa olleita instituutioita kasvattamalla. Tällä on ollut yhteys kahteen ensimmäiseen muutokseen, sisäänpääsyn laajenemiseen ja laskeviin kustannuksiin. Instituutioiden kasvu on merkinnyt myös yhteisöllisyyden vähenemistä ja ammattijohtajien tuloa yliopistoihin. (Scott 1997, 38–42.)

3 Parissa puheenvuorossa on toki otettu kantaa myös siihen, että korkeakoulutukseen osallistumista sinänsä ei tulisi käyttää tasa-arvon mittarina ollenkaan, sillä näin asetetaan korkeakoulutus perusteettomasti muita koulutuksia arvokkaammaksi ja oletetaan, että kaikki automaattisesti tavoittelevat tutkintoa yliopistoista tai korkeakouluista (Nyyssölä 2000; Koivisto & Honkanen 2000).

Yhteisöllisyyden vähenemisestä ja yleensä massoitumisesta huolimatta yliopistojen sisäisessä kulttuurissa on kuitenkin säilynyt paljon myös entisiä piirteitä (Scott 1995; 1997). Yhä edelleen yliopistojen arvot, tavoitteet ja toiminta määrittyvät sivistysyliopistomallien mukaisen ajattelun kautta, vaikka siirtymä modernin yliopiston vaiheeseen on tapahtunut jo aikoja sitten. (Tirronen 2006.) Yliopiston ytimessä olevat arvot korostavat edelleenkin akateemisen vapauden merkitystä sekä tutkimuksen ensisijaisuutta muihin yliopiston tehtäviin nähden. Opetus määrittyy yliopiston toiseksi perustehtäväksi, mutta selvästi tutkimuksen alapuolelle. Erityisesti hallinto määrittyy joksikin vieraaksi ja vähempiarvoiseksi tehtäväksi yliopiston sisällä. Nämä akateemisen yhteisön vaalimat arvot luovat yliopistomaailmaan myös jännitteitä eri tehtävien ja niitä edustavien toimijoiden välille. (Ylijoki 1998, 40–55.) Tiedeyhteisö ja yliopistohallinto asettuvat yliopiston sisäisessä maailmassa vastakkain (Aittola 1990). Yliopistossa kerrotaan tarinaa sivistyksestä, vapaudesta ja julkisesta edusta. ”Itse tiede” on yliopiston puhdasta ja pyhää aluetta, jolle tulostavoitteet ja tehokkuuden diskurssi pyrkivät tunkeutumaan. (Koski 1990; 1993.) Esimerkiksi arviointi ei siten välttämättä heikennä yliopiston sisäisiä arvoja, vaan saattaa jopa vahvistaa niitä (Brennan & Shah 2000).

Neljäntenä tekijänä Scott (1997, 38–42) mainitsee organisaatiotasolla *yhtenäisen yliopistosektorin, joka kuitenkin on kerrostunut erilaisten markkinoiden kautta*. Yliopistot toimivat kuluttajamarkkinoilla, työmarkkinoilla ja instituutioiden välisillä markkinoilla, mistä on seurauksena yliopistojen välistä kilpailua (Clark 1983, 162–166). Asiakkaan tekemä valinta tulee ratkaisevaksi opiskelupaikan määrittämisessä, jolloin yliopistojen päämääränä on tunnistaa markkinalohkoja ja tehdä instituutionsa haluttavaksi potentiaalisten opiskelijoiden joukossa. Korkeakoulutuksen instituutiot ovat joutuneet muuttamaan käytäntöjään niin, että ne toimivat kuin yritykset, jotka kilpailevat markkinoilla myyden tuotteitaan asiakkaille. Suhteessa potentiaaliin opiskelijoihin yliopisto on kuitenkin ristiriitaisessa tilanteessa. Opiskelijarekrytoinnissa on markkinoinnin ja mainonnan piirteitä, jotka asettavat asiakkaan tietynlaiseen valta-asemaan. Samalla yliopistojen intressissä kuitenkin on asettaa myös kriteereitä vaatimustasolle, kurssien rakenteelle ja arvioinnille. (Fairclough 1993, 142–157.)

Markkinoistuminen voidaan tasa-arvon näkökulmasta nähdä monin eri tavoin. Kun markkinoistuminen etenee ja yksilöiden valinnanmahdollisuudet sekä koulutusmahdollisuuksien joustavuus lisääntyvät, voidaan puhua liberaalin tasa-arvokäsityksen mukaisesta tasa-arvon lisääntymisestä (ks. Robertson 1994; 1997). Tästä huolimatta yliopistoinstituutioiden väliset statuserot säilyvät. Tehdessään opiskelupaikkaa koskevia valintoja yksilöt tulevat uusintaneeksi instituutioiden välisiä hierarkioita. Joistakin yliopistoista tulee välteltyjä, joistakin toisista taas suosittuja. Kaikki ryhmät eivät kuitenkaan tee valintoja samoin, vaan eri ryhmät välttävät ja suosivat jossain määrin eri yliopistoja. On kyse siitä, miten valintoja tekevät yksilöt havaitsevat eri instituutiot

ja omat kykynsä sekä sosiokulttuurisen ”sopivuutensa” kyseisiin instituutioihin. Eri taustasta tulevien yksilöiden valinnat poikkeavat siten toisistaan. (Ball, Davies, David & Reay 2002; Reay, Davies, David & Ball 2001.)

Viimeisenä muutoksena Scott mainitsee *traditionaalisen ”tieteellisen” kulttuurin heikentymisen*. Tieto ei enää ole akateemisen yhteisön erityisessä omistuksessa, vaan yhteiskuntaan on ilmaantunut myös muita tietoinstituutioita. (Scott 1997, 38–42.) Tietoverkot ynnä muut tiedonsaantikanavat tulevat kilpailemaan yliopistojen rinnalla, ja postmodernia yliopistoa leimaakin ensisijaisesti erilaisuus ja erilaistuminen, jota tapahtuu niin rakenteissa, opetuksen standardeissa kuin arvoissa (Bauman 1997). Barnettin (1990) mukaan korkeakoulutus joutuu kohtamaan yhtäältä niin kutsutun epistemologisen haasteen eli kysymyksen siitä, mitä ovat legitiimit tiedon muodot ja toisaalta niin kutsutun sosiologisen haasteen eli kysymyksen siitä, mikä on korkeakoulutuksen asema yhteiskunnassa ja mitä korkeakoulutuksesta odotetaan.

Yliopistojen massoittumisen myötä opiskelijuus ja opiskelun merkitys rakentuvat uusilla tavoilla. Yliopisto-opiskelun yleistyessä opiskelija ei enää hahmota opiskelua niinkään etuoikeutena, vaan oikeutena, joka kuuluu hänelle. Kun korkeakoulutuksen saavien osuus kasvaa riittävästi, tulee korkeakoulutuksen hankkimisesta lopulta jopa velvollisuus – pakko, jota ilman ei voi pärjätä. (Trow 1974, 59, 63, 75–78.) Opiskelun muodot myös moninaistuvat siten, että opiskelijakunta erilaistuu ja monimuotoistuu. Yliopisto-opiskelu ei enää muodosta omaa selvästi erottuvaa elämänvaihettaan, eikä opiskelu muodosta opiskelijan elämäntapaa määrittävää ”keskusta”. Opiskelijana olo ei määritä opiskelijan elämää yhtä kokonaisvaltaisesti kuin aiemmin; opiskelu liittyy työntekoon ja perhe-elämään eri tavalla kuin aikaisemmin. Opiskelijat eivät ole niinkään yliopistoyhteisön jäseniä kuin asiakkaita, ja yliopiston rajat suhteessa ulkopuoliseen yhteiskuntaan hämärtyvät. Muutokset korkeakoulutuksen luonteessa huolestuttavat monia, sillä ne nähdään uhkana akateemisille standardeille ja tasolle. (Aittola 1992; 1996, 141–143; Trow 1974, 65–66, 85.)

2.2 Yliopistojen aikuistuminen

Yksi yliopiston muutoksen aspekti on sen erilaistuva opiskelijakunta. Toisena tämän tutkimuksen keskeisenä lähtökohtana onkin, että kysymys avoimesta yliopistosta ja keskustelu sen tehtävästä kytkeytyvät opiskelijarakenteessa tapahtuneeseen muutokseen. Yliopistojen ”aikuistuminen” on teema, josta on puhuttu muutaman viime vuosikymmenen aikana. Yliopistojen aikuistumisen voidaan yhtäältä ajatella olevan sitä, että yhä suurempi osa opiskelijakunnasta on aikuisia – siis jonkin kriteerin mukaan luonnehdittavissa aikuisiksi. Toiseksi, yliopistojen aikuistumisella voidaan viitata myös siihen, että aikuiset opiskelijat otetaan yliopistojen käytännöissä, toiminnoissa ja rakenteissa huomioon. (Ks. Abrahamsson 1984.)

2.2.1 Aikuinen epätavanomaisena yliopisto-opiskelijana

Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenteen laajeneminen on melko tuore ilmiö (esim. Moore 2003). Aikuiset ovat siis yliopistossa tavallaan ”uusi” opiskelijaryhmä. Heitä voidaan nimittää myös epätavanomaisiksi opiskelijoiksi (non-traditional) vastakohtana perinteiselle (traditional) opiskelijaryhmälle. Jos perinteisiksi opiskelijoiksi katsotaan nuoret, lähinnä lukiosta siirtyvät ja etuoikeutetuista asemista tulevat, voidaan epätavanomaisina opiskelijoina nähdä aikuiset, erilaisia koulutusreittejä tulevat ja myös alemmista sosiaalisista lähtökohdista tulevat opiskelijat. On kuitenkin tähdennettävä, että tämänkaltaiset jaottelut eivät kuvaa opiskelijoita oikeutetusti. Aikuisuus tai sosiaaliseen taustaan liittyvät määreet ovat liukuvia ja moniselitteisiä. (Esim. Schuetze & Slowey 2000, 12–13; Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill 1999.)

Aikuisuutta voidaan tarkastella hyvin eri näkökulmista ja siitä voidaan esittää vaihtelevia tulkintoja riippuen siitä, puhutaanko esimerkiksi kulttuurisesta, juridisesta tai kehityspsykologisesta aikuisuudesta. Kulttuurisessa aikuisuudessa on kyse täysi-ikäiseksi, täysivaltaiseksi kasvamisesta. Tällöin ei viitata pelkästään ikään, vaan niihin kulttuurisesti välittyneisiin merkityksiin, joita aikuisuuteen liitetään. Kulttuurisesti määritetty aikuisuus on myös sukupuolitunutta; mies- ja naisaikuisuus näyttäytyvät eri tavoin. Juridisesti Suomen kansalainen tulee täysi-ikäiseksi 18 vuoden ikäisenä, mutta juridinen aikuisuus määrittyy myös erilaisten koulutusta ja työelämää koskevien säädösten kautta, jolloin aikuisuus saavutetaan usein vasta myöhemmin. Tällaista sääntelyä liittyy muun muassa opintotuen ja työmarkkinatuen saamiseen liittyviin ehtoihin. Kehityspsykologisesti aikuisuutta määriteltäessä keskiöön nousevat oman perheen ja työuran rakentaminen. Aikuisuus on elämänvaihe, jossa on irtauduttu lapsuudenkodista itsenäiseen ja vastuulliseen elämään. ”Uutta aikuisuutta” kuitenkin luonnehtii työn ja opiskelun suhteen liudentuminen, eri elämänvaiheiden sekoittuminen toisiinsa sekä oppimisen elinikäistyminen. (Koski & Moore 2001.)

Yliopisto- tai korkeakouluopiskelun suhteen aikuisuutta voidaan tulkita monin tavoin. Suhteessa koulutusjärjestelmään aikuisuutta määritetään muun muassa erilaisien rakenteiden, väylien tai koulutusjärjestelyjen kautta. Yliopisto-opiskelijat ovat käytännössä aina juridisesti täysi-ikäisiä, mutta ”virallisesti” aikuisten paikaksi yliopistossa määrittyvät tutkintoon johtamattomat avoin yliopisto-opetus sekä täydennyskoulutus. Perustutkinto-opiskelu määrittyy koulujärjestelmäkoulutukseksi eikä Suomessa ole olemassa esimerkiksi aikuisen tai osa-aikaisen yliopisto-opiskelijan statusta. (Moore 2000.) Aikuisille on tutkintokoulutukseen kuitenkin olemassa omia sisääntulokanaviaan, kuten avoimen yliopiston väylä sekä erilaiset maisteri- ja muun- tokoulutukset.

Suhteessa yliopisto-opiskeluun aikuisuudelle voidaan esittää myös muunlaisia kriteerejä. Aikuisuus voidaan määrittää tietyn iän perusteella; esimerkiksi 25 (ks. Rinne ym. 2008a; Halttunen 2001; Mäkinen 2001) tai 30 vuotta täyttäneet (ks. Moore 2000;

2003) voidaan lukea aikuisopiskelijoiksi. Pelkän iän asettaminen kriteeriksi on kuitenkin melko yksioikoinen tapa määritellä aikuisuutta. Aikuisopiskelija voikin olla esimerkiksi opiskelija, jolla on ennen korkeakoulutukseen tuloa ollut pidempi katkos suhteessa aikaisempaan opiskeluun tai koulunkäyntiin. Aikuisuus voidaan määrittää myös sitä kautta, että opiskelijalla on aikuisen elämäkokemusta esimerkiksi työelämässä tai perheessä vanhemman roolissa. Aikuinen voi niin ikään olla opiskelija, joka on jo aikaisemmin opiskellut tutkinnon tai osan siitä, ja joka on palannut korkeakoulutukseen täydentämään tai jatkamaan opintojaan. (Moore 2000; Koski & Moore 2001; Kasworm 1993, 412–413.)

Aikuiset, jotka hakeutuvat yliopistokoulutukseen, ovat usein aiemman koulutustautansa suhteen valikoituneita. Aikuisopiskelijoiden aiempi koulutustausta on korkeampi kuin samanikäisen väestön keskimäärin. (Rinne ym. 2003, 74–76; Rinne ym. 2008a, 123–126; Moore 2000, 91–93.) Aikuiset opiskelijat eivät kuitenkaan ole mikään yhtenäinen joukko, vaan aikuisten joukossa on henkilöitä hyvinkin erilaisista taustoista ja elämäntilanteista. Aikuisista yliopisto-opiskelijoista on tehty erilaisia kategorisointeja. Esimerkiksi OECD:n (CERI 1987, 20–21) raportissa aikuiset ryhmiteltiin seuraavasti:

1. Ensimmäisen ryhmän muodostavat aikuiset, jotka tulevat korkeakoulutukseen suorittaakseen tutkinnon. Tämä kategoria sisältää sekä ne aikuiset, joilla korkeakoulutukseen tulo on ”lykkäytynyt” että ne, jotka tulevat yliopisto-opintojen pariin niin sanotun toisen mahdollisuuden jäljillä, ilman perinteisesti vaadittua pohjakoulutusta. Suomalaiseen järjestelmään sovellettuna tähän ryhmään kuuluvat kaikki ne, jotka ensimmäistä kertaa aikuisena aloittavat tutkinto-opinnot yliopistossa.
2. Toinen ryhmä ovat aikuiset, joilla on ennestään korkeakoulutus, mutta jotka haluavat opiskella ammatillisten lisävalifikaatioiden takia tai jotka haluavat esimerkiksi vaihtaa ammattia. Suomalaisessa järjestelmässä tähän ryhmään kuuluvilla on jo korkeakoulutasoinen tutkinto, mutta he voivat tulla tutkinto-opiskelijoiksi erilaisia reittejä pitkin tai hankkia lisävalifikaatioita myös täydennyskoulutuksessa tai avoimessa yliopistossa.
3. Kolmanteen ryhmään kuuluvat aikuiset, joilla ei ole aikaisempaa kokemusta korkeakouluopiskelusta ja jotka haluavat ammatillisista syistä suorittaa lyhyitä kursseja. Suomalaisessa järjestelmässä tähän ryhmään kuuluvat aikuiset, jotka opiskelevat yliopistojen täydennyskoulutuskursseilla tai avoimessa yliopistossa.
4. Neljäs ryhmä puolestaan ovat aikuiset, jotka haluavat opiskella itsensä kehittämisen takia. Tämän opiskelijakategorian aikuiset voivat olla pohjakoulutuksensa suhteen vaihteleva joukko. Suomalaisessa järjestelmässä voidaan näiden opiskelijoiden nähdä kanavoituvan eniten ehkä avoimeen yliopistoon, mutta periaatteessa itsensä kehittäminen voi olla opiskelijan päällimmäisenä motiivina missä tahansa koulutusmuodossa.

Pechar ja Wroblewski (2000, 34–39) käyttivät kolmiulotteista mallia tunnistaakseen epätavanomaisia opiskelijoita. Ensinnäkin, sisääntuloreitti saattoi olla tavallinen tai vaihtoehtoinen. Toiseksi, opiskelun ajoitus saattoi olla välittömästi toisen asteen koulutuksen jälkeen tai viivästetysti. Syyt viiveelle saattoivat olla työskentely tai muun koulutuksen hankkiminen. Kolmanneksi, opintojen intensiivisyys vaihteli riippuen oliko opiskelulle varattu aika rajoitettu työn tai perhevelvollisuuksien vuoksi. Itä-vallassa, jossa Pechar ja Wroblewski tekivät tutkimuksensa, ei ole formaalia osa-aikaopiskelijan statusta, mutta käytännössä kuitenkin enemmistöllä opiskelijoista oli rajallinen määrä aikaa opiskeluun työssäkäynnin takia. Työssäkäynti olikin kaikkein tärkein tekijä määritettäessä epätavanomaista opiskelijaa. Opiskelija saattoi tulla määritetyksi epätavanomaiseksi yhden tai useamman dimension mukaan. Nuoremmat opiskelijat edustivat kuitenkin useammin perinteistä opiskelijatyyppejä. Nuorilla toki oli usein myös työpaikka, mutta täysipäiväisessä työssä olevat olivat useammin vanhempia opiskelijoita.

Samankaltainen ilmiö on nähtävissä myös Suomessa. Opiskelijatutkimusten mukaan noin 20–30 % opiskelijoista mieltää opiskelunsa ainakin jossain määrin osa-aikaiseksi. Suurin osa opiskelijoista on lukukausien aikana työssä. Tämä pätee kaiken ikäisiin opiskelijoihin, mutta erityisesti aikuisiin. Mitä vanhempia opiskelijat ovat, sitä useammin heillä on kokopäiväiset työpaikat. (Ahrio 2012, 115; Mäkinen 2006, 22–23; Mäkinen-Streng 2010, 19; Saarenmaa ym. 2010, 45–49.) Aikuiset ovat usein haluttomia jättämään työnsä ja säännölliset ansionsa opintojensa takia. He haluavat opiskellessaankin pitää kiinni aiemmasta sosiaalisesta asemastaan ja taloudellisesta tilanteestaan. (Ahrio 2012, 163; Moore 2003, 106–110.)

Pecharin ja Wroblewskin (2000) mukaan elämäntilanne, toisin sanoen työssäkäynti, oli kaikkein tärkein piirre, joka määrittää aikuisopiskelijoita. Osborne ja muut (2004) tutkivat aikuisia, jotka olivat hakeutumassa yliopistoon opiskelemaan. Laadulliseen haastatteluaineistoon perustuen he tutkivat potentiaalisten opiskelijoiden päätöksentekoprosessia ja jakoivat aikuiset kuuteen eri ryhmään: 1) Lykkäytyneet perinteiset opiskelijat olivat tavanomaisia opiskelijoista, mutta he olivat pitäneet opiskelusta pienen tauon. 2) Myöhään aloittaneet olivat käyneet läpi elämänmuutoksen ja halusivat aloittaa uudelleen alusta. 3) Yksinhuoltajilla oli perhe elätettävänä ja heidän kohdallaan keskeisiä olivat taloudelliset kysymykset sekä lastenhoitojärjestelyt. 4) Uratietoiset olivat työssä ja he tarvitsivat lisäkvalifikaatioita edetäkseen urallaan. 5) Eskapistit olivat myös työelämässä, mutta he tarvitsivat kvalifikaatioita päästäkseen pois nykyisistä työpaikoistaan. 6) Henkiset kasvajat halusivat opiskella oppimisen itsensä vuoksi, pelkästään rakkaudesta oppimiseen.

Osbornen ym. (2004) kategorisointi ottaa huomioon elämäntilanteen sekä opiskelua motivoivat tekijät. Poliittisemmat määritelmät ottavat huomioon myös aiemmin hankitun koulutuksellisen pääoman sekä aikuisen sosiaalisen aseman (Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill 1999, 66–70). Pat Davies (1995, 287) on ryhmitellyt aikuisopiskelijoita

ta lykkääjiin, toisen mahdollisuuden käyttäjiin ja palaajiin. Lykkääjät ovat opiskelijoita, jotka syystä tai toisesta tulevat korkeakoulutukseen hieman tavallista myöhemmin. Heillä on kenties tarvittavan pohjakoulutuksen hankkiminen kestänyt pidempään kuin tavallisesti tai he ovat tehneet elämässään siihen saakka jotain muuta. Toisen mahdollisuuden käyttäjät eivät täytä yleisesti korkeakoulutukseen tarvittavia pohjakoulutusvaatimuksia ja ovat mahdollisesti alioikeutetusta asemasta tulevia. Palaajat ovat aikaisemminkin hankkineet korkeakoulutusta mutta tulevat takaisin korkeakoulutuksen pariin hankkiakseen lisää tai päivittääkseen kvalifikaatioitaan.

Daviesin luokittelu perustuu paljolti sosiaaliseen asemaan ja aiemmin hankitun koulutuksen tasoon. Ryhmittely on luonteeltaan käytäntöön ja politiikkaan orientoitunut. Guyot (1996) on tehnyt erilaisen typologian, jossa olennaista on, onko aikuisella opiskelijalla katkos opiskelu-urallaan ja onko hänellä aiempaa kokemusta yliopisto-opiskelusta. Typologia käsittää viisi ryhmää (Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill 1999, 68–69):

- 1) Aikuiset opiskelijat, jotka ovat opiskelleet katkotta, mutta jotka eivät ole suorittaneet yliopistotutkintoa. Nämä henkilöt ovat jatkaneet opintojaan hyvin pitkään ja opiskelleet kenties useissa koulutuksissa.
- 2) Aikuiset opiskelijat, jotka ovat opiskelleet katkotta ja joilla on jo yliopistotutkinto. Nämä opiskelijat ovat suorittamassa toista tutkintoa tai he ovat erilaisissa jatko- tai erikoistumiskoulutuksissa.
- 3) Opiskelijat, joilla on katkoksia koulutusurallaan ja jotka tulevat yliopisto-opiskelijaksi ensi kertaa aikuisina.
- 4) Aikuiset opiskelijat, joilla on katkoksia koulutusurallaan ja jotka ovat aiemmin opiskelleet yliopistossa. He ovat nuorempina keskeyttäneet opintonsa, mutta palanneet myöhemmin yliopistoon.
- 5) Aikuiset opiskelijat, joilla on katkoksia koulutusuralla ja joilla jo on yliopistotutkinto. Näillä opiskelijoilla katkokset liittyvät useimmiten työelämässä toimimiseen.

Verrattuna Daviesin sosiaalisesti tiedostavaan ryhmittelyyn Guyot'n typologia on luonteeltaan selvästi teknisempi. Guyot'n typologiassa ei oteta huomioon aiempaa pohjakoulutusta lukuun ottamatta sitä, onko henkilöllä taustallaan yliopisto-opiskelua tai onko hän suorittanut yliopistotutkinnon. Typologia kuitenkin ottaa huomioon aikuisopiskelijan kannalta olennaisen katkoksellisuuden, opiskelun ajoittumisen erilaisiin jaksoihin elämässä.

Saksassa Wolter (2000), erotteli kuusi ei-traditionaalisen opiskelijan tyyppiä. Tällä kategorisoinnilla on jonkin verran yhteistä Daviesin typologian kanssa: (1) Opiskelijat, jotka suorittavat ylioppilastutkinnon (das Abitur) ammatillisen koulutuksen ja

työkokemuksen jälkeen vaihtoehtoisessa lukiossa (toinen koulutusreitti). (2) Opiskelijat, jotka eivät ole suorittaneet ylioppilastutkintoa ja jotka hyväksytään opiskelemaan erityisten pääsykokeiden kautta (kolmas koulutusreitti). (3) Opiskelijat, jotka suorittavat ylioppilastutkinnon, mutta jotka hankkivat ammatillisen koulutuksen ja mahdollisesti työelämäkokemusta ennen siirtymistään korkeakoulutukseen (kaksinkertainen koulutusreitti). (4) Opiskelijat, jotka opiskelevat osa-aikaisesti etäopiskelukurssilla. (5) Opiskelijat, joilla jo on tutkinto, mutta jotka tulevat uudestaan korkeakoulutukseen jatkamaan aikaisempaa koulutustaan. (6) Opiskelijat, jotka opiskelevat henkilökohtaisesta kiinnostuksestaan ja itsensä toteuttamisen takia. Määrällisesti näistä merkittävin on niin sanottu kaksinkertainen koulutusreitti. (Wolter 2000, 49, 45–61.)

Käytetyt tyypologiat ovat tietysti myös aina sidoksissa kunkin maan koulutusjärjestelmään ja sen erityispiirteisiin. Suomessa Erja Moore (2000) on ryhmitellyt aikuisia yliopisto-opiskelijoita opiskelun aloitustien ja opiskelun keston mukaan. Kerran aloitettua opiskelua on Suomessa voinut jatkaa hyvinkin pitkään, jolloin yliopisto-opiskelijoiden ikääntyminen johtuu samalla kahdesta eri ilmiöstä: yhtäältä opintojen aloittamisesta aikuisella iällä, mutta toisaalta myös opintojen pitkästä kestoista.

Moore määritteli aikuisopiskelijan ikärajaksi 30 vuotta. Tässä joukossa osa oli aiemmin suorittanut jo korkeakoulututkinnon, joten hän nimesi heidät korkeakoulutuksen suurkuluttajiksi. Opiskelijat, joilla ei ollut aiempaa yliopistotutkintoa, Moore jakoi opiskelun keston ja aloitustien perusteella ”ikuisiin” opiskelijoihin, pitkään opiskelleisiin, aikuisena aloittaneisiin ja nuoriin ikuisiin. ”Ikuiset” opiskelijat olivat tulleet yliopistoon yli 15 vuotta sitten ja pitkään opiskelleet vähintään 10, mutta alle 15 vuotta aiemmin. Aikuisena aloittaneet olivat aloittaneet opintonsa kolmikymppisinä tai sitä vanhempina ja he olivat opiskelleet alle 10 vuotta. Myös nuoret aikuiset olivat opiskelleet alle 10 vuotta, mutta he olivat aloittaneet opintonsa kolmikymppisinä tai sitä nuorempina. Aiemmalta koulutustaustaltaan ryhmiin kuului erilaisia aikuisia, muun muassa ei-ylioppilaita oli jokaisessa ryhmässä. Aikuisena aloittaneissa ei-ylioppilaita oli eniten ja nuorissa aikuisissa toiseksi eniten. (Moore 2000, 66–71, 88.)

Omassa aiemmassa tutkimuksessamme jaottelimme aikuiset yliopistoon hakijat viiteen eri ryhmään. *Toisen tutkinnon suorittajat* olivat melko nuoria ja he olivat aiemmin suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon, jotkut jopa lisensiaatin- tai tohtorintutkinnon. He työskentelivät useimmiten toimihenkilöammateissa ja näyttivät olevan työmarkkinoilla varsin hyvissä asemissa. *Toisen mahdollisuuden käyttäjiksi* ryhmittelimme ne aikuiset, jotka eivät olleet suorittaneet ylioppilastutkintoa. Heistäkin varsin suuri osa oli hankkinut opistotasaisen tutkinnon. Enemmistö tähän ryhmään lukeutuvista oli miehiä. *Aikuiset lisäkouluttautujat* oli taas kaikkein naisvaltaisain ja myös iältään kaikkein vanhin ryhmä. Koulutustaustaltaan ja elämäntilanteeltaan tämä ryhmä muistutti paljon toisen mahdollisuuden käyttäjiä. *Nuoret koulutuspolkunsa etsijät* ja *nuoret koulutuksen jatkajat* olivat iältään kaikkein nuorimmat ryhmät, mikä näkyi

myös heidän elämäntilanteessaan. Nuorista koulutuksen jatkajista suurin osa oli suorittanut opistotasaisen ammatillisen tutkinnon, kun taas nuoriksi koulutuspolkunsa etsijöiksi luokiteltiin ne hakijat, jotka olivat suorittaneet pelkästään ylioppilastutkinnon. (Rinne ym. 2008a, 135–182; Haltia 2010.)

Kaikissa ryhmissä aikuiset hakivat opiskelupaikkaa pääasiassa päävalinnan kautta. Erityiset nuoret koulutuspolkunsa etsijät ja nuoret koulutuksen jatkajat käyttivät tätä reittiä. Noin kolmasosa muiden ryhmien aikuisista pyrki yliopistoon jonkin muun kuin päävalinnan kautta, joko avoimen yliopiston väylän, maisteri-/muuntokoulutusväylän tai muun valinnan kautta. Kokonaisuudessaan, enemmistö aikuisista näyttää jatkavan yliopisto-opintoja alalla, jolta ovat opiskelleet tutkinnon jo aiemmin. Esimerkiksi tekniikan alan ammatillisen tutkinnon suorittaneet hakeutuvat diplomi-insinööriopintoihin tai lastentarhanopettajat pyrkivät kasvatustieteen yliopisto-opintoihin. (Rinne ym. 2008a, 204, 238–242; Haltia 2010.)

Aikuisen opiskelijan opiskelumotiivit liittyvät usein työhön, mutta ne voivat olla luonteeltaan hyvinkin monimutkaisia. Esimerkiksi kysymys työpaikan vaihtamisesta tai samassa työssä jatkamisesta ei aina ole aikuisen kohdalla kovin yksiselitteinen. Opiskelu saattaa sisältää elementtejä kummastakin. (Moore 2003, 152.) On todettu, että aikuiset opiskelijat eivät valmistuttuaan läheskään aina pysty muuntamaan suorittamiaan tutkintoja paremmin palkatuiksi työpaikoiksi tai korkeammiksi asemiksi työelämässä (Rouhelo 2008; Purcell, Wilton & Elias 2007). Aikuiset eivät tosin välttämättä edes tähtää työpaikan vaihtoon. Opiskelu ja tutkinnon suorittaminen saattavat olla henkisesti tärkeitä ja esimerkiksi tutkinnon suorittaminen saattaa olla enemmänkin aiemman koulutuksen päivittämistä. Myös aloitetun koulutuksen jatkaminen ja loppuunsaattaminen jo itsessään voi muodostua aikuisille tärkeäksi opiskelun päämääräksi. (Alho-Malmelin 2010.)

Aikuiset opiskelijat ovat usein motivoituneita opiskelemaan tehokkaasti ja he ovat nuorempia opiskelutovereitaan vähemmän taipuvaisia keskeyttämään opintonsa tai vaihtamaan opintoalaansa (Mäkinen-Streng 2012, 51–53; Bye, Pushkar & Conway 2007). Aikuisen opiskelijaidentiteetti voi kuitenkin olla hauras ja päätökseen hakeutua korkeakoulutukseen voi liittyä paljon epäilyjä ja koettuja vaikeuksia. Sosioekonominen ja kulttuurinen tausta vaikuttavat siihen, miten aikuiset punnitsevat opiskelun hyötyjä ja haittoja. Aikuiselle opiskelijalle opiskelu voi merkitä monenlaisia epävarmuuksia talouden, perheen ja työn suhteen. Aikuiset kuitenkin eroavat toisistaan aiemman koulutuksensa ja muun taustansa suhteen ja havaitsevat siten myös opiskelun riskit, kustannukset ja hyödyt eri tavoin. Monelle ei-traditionaalisesta taustasta tulevalle aikuiselle yliopisto saattaa edustaa sellaista vierasta maailmaa, johon hän ei tunne kuuluvansa. Vaihtoehtoisia reittejä tulleet opiskelijat saattavat kokea toiseutta ja ulkopuolisuutta; he saattavat kokea jopa oman olemassaolonsa instituutiossa illegitiimiksi (Osborne, Marks & Turner 2004; Leathwood & O'Connell 2003; Davies & Williams 2001, Green & Webb 1997).

Aikuisen tai muulla tavoin ei-traditionaalista taustasta tulevan opiskelijan voi olla vaikea sosiaalistua akateemiseen kulttuuriin. On todettu, että ei-traditionaalisten opiskelijoiden tulee opiskelusta selviytyäkseen sosiaalistua uudelleen ja muodostaa erilainen suhde akateemiseen tietoon. Ei-traditionaalisen opiskelijan on muun muassa opittava tietämään, mitä suorituksista selviytyminen käytännössä tarkoittaa ja millainen esimerkiksi esseen tai tenttivastauksen tulee olla, jotta se hyväksyttäisiin. Yliopiston käytäntöihin sopeutuminen voi parhaiten tapahtua, jos myös yliopistoinstituutio tulee osaltaan vastaan ja toimii siten, että ei-traditionaalisten opiskelijoiden kouluttamisesta tulee yliopistojen tietoista politiikkaa. Tämä tarkoittaa resurssien suuntaamista aikuisten ei-traditionaalisten opiskelijoiden ja opiskelijaryhmien erityiseen ohjaamiseen ja tukemiseen. (Bamber, Tett, Hosie & Ducklin 1997; Bamber & Tett 2000; Marks 2000; Parnham 2001; Murphy & Fleming 2000; Merrill 2001.)

2.2.2 Aikuisten paikka yliopistokoulutuksessa

Erilaisissa koulutusjärjestelmissä aikuisten yliopisto-opiskelu saa erilaisen paikan ja tilan. Se, miten aikuiset paikantuvat järjestelmässä, riippuu yhtäältä kansallisen tason rakenteista ja poliitikoista, toisaalta instituutiotason käytännöistä ja toimintakulttuureista. Yhtäältä on kyse siitä, miten aikuiset tosiasiallisesti paikantuvat järjestelmässä. Toisaalta on kyse myös siitä, miten aikuisten paikka ja asema järjestelmässä, toiminoissa, käytännöissä ja keskustelussa tuotetaan ja rakennetaan.

Eri kansalliset järjestelmät eroavat toisistaan ja tällä tasolla voidaan tarkastella muun muassa yliopistojen ohjausta, korkeakoulutusjärjestelmän erilaistumisen astetta sekä yhteiskunnan luomia yleisiä puitteita aikuisten opiskelulle. Yliopistojen autonomia suhteessa keskushallintoon vaihtelee eri maissa ja myös kansallisten järjestelmien sisällä. Mitä enemmän yliopistoilla on autonomiaa, sitä itsenäisemmin ne tekevät päätöksiä muun muassa opiskelijavalintojensa, opetussuunnitelmiansa, omien painotustensa ja profiilinsa suhteen. Autonomian ei kuitenkaan ole todettu olevan yhteydessä korkeaan aikuisten osallistumisen asteeseen. Päinvastoin, juuri valtion harjoittamalla koulutuspolitiikalla on voitu ohjata yliopistoja ottamaan aikuiset paremmin huomioon. Samalla yliopistot ovat yhä enemmän alttiita markkinoiden vaatimuksille, mikä on myös ollut yhteydessä yliopistojen avautumiseen uusille opiskelijaryhmille. (Schuetze & Slowey 2000, 16; 2002, 316; Osborne 2003, 10–11.)

Korkeakoulujärjestelmän erilaistuminen johtaa institutionaaliseen työnjakoon ja erikoistumiseen. Samalla erilaistuminen merkitsee usein myös statuksen mukaista polarisaatiota, jossa eri yliopistot vastaavat eri tavoin keskushallinnon ja toisaalta markkinoiden vaatimuksiin. Eliittiyliopistot saattavat näin säilyttää asemansa suljettuina harvojen instituutioina, kun muut yliopistot ”joutuvat” ottamaan tehtäväkseen heterogeenisempien opiskelijajoukkojen kouluttamisen. Tosin tässä suhteessa linjat eivät ole kovin selkeitä. Maissa, joissa yliopistojen väliset erot ovat vähäisempiä, aikuiset

voivat osallistua jopa enemmän kuin maissa, joissa vertikaalinen erilaistuminen on voimakkaampaa. Yleinen kehityskulku kansainvälisesti kuitenkin näyttää suuntautuneen kohti erilaistumista ja statushierarkioiden vahvistumista. (Schuetze & Slowey 2000; 2002; Osborne 2003, 7-10.)

Se, millaisia taloudellisia uhrauksia tutkinto-opiskelu yliopistossa edellyttää, rakentaa niitä konkreettisia yhteiskunnallisia olosuhteita, joiden puitteissa aikuiset voivat hakeutua opiskelemaan. Opiskelun maksullisuus voi muodostua voimakkaaksi esteeksi opiskelun aloittamiselle. Aikuisten opiskelun rahalliseen tukemiseen on eri maissa erilaisia muotoja. Eroja löytyy sen suhteen, ketkä tukia voivat saada, miten osa-aikaopiskelua tuetaan ja millaisia ikärajoituksia tukien saamiseen on asetettu. Myös muunlaiset yhteiskunnan toimet, kuten esimerkiksi lastenhoitopalvelut ja mahdollisuus opintovapaaseen ovat tärkeitä ja lisäksi viestivät siitä, miten aikuisten opiskeluun ylipäätään suhtaudutaan. Samalla kun koulutus on markkinoistunut, yksilöllistymisen myötä myös koulutuksen kustannukset ovat langenneet yhä useammin opiskelvan yksilön kannettavaksi. (Schuetze & Slowey 2000, 19; 2002; 317; Osborne 2003, 11-12.)

Carole Kasworm (1993) on jaotellut erilaiset kansalliset järjestelmät kolmeen eri kategoriaan. Ensinnäkin, koko kansallinen korkeakoulujärjestelmä voi olla järjestetty niin, että aikuisten opiskelu on keskeisesti esillä. Aikuiset ja nuoret on integroitu toisiinsa koko kansallisen korkeakoulutuksen tasolla, ja aikuisten osallistumista edesautetaan erityisin järjestelyin. Esimerkkinä Kasworm mainitsee Ruotsin korkeakoulujärjestelmän. Toisena mallina on, että vastaavanlaista politiikkaa harjoitetaan yksittäisten instituutioiden tasolla. Kansallinen politiikka voi tukea näitä pyrkimyksiä, mutta se ei ole keskeinen voima muutosten aikaansaamisessa. Kolmantena Kasworm esittää mallin, jossa kansallisella tai instituutioiden tasolla aikuisille järjestetään erityisiä nimenomaan heille tarkoitettuja ohjelmia tai koulutuksia. Kansallisen politiikan tasolla tämä voi tarkoittaa erityistä aikuisille tarkoitettua yliopistoa, esimerkiksi Englannin Open Universityn tapaan. Instituutioiden tasolla taas aikuisille voidaan suunnata omia erityisiä ohjelmia esimerkiksi ilta-, viikonloppu- tai kesäopetuksena. (Kasworm 1993, 416-420.)

Suomessa yliopistojen aikuiskoulutus edustaa mallia, jossa instituutioiden tasolla täydennyskoulutuskeskusten tai muiden vastaavien yksiköiden toimintana aikuisille suunnataan omia kursseja. Tämä toiminta on avointa yliopisto-opetusta tai erilaisia täydennys- ja lisäkoulutuksia. Samalla tutkinto-opiskelussa kuitenkin aikuiset on integroitu muihin opiskelijoihin eikä Suomessa yliopistojen tutkinto-opiskelijoina virallisten luokitusten mukaan ole olemassa aikuisopiskelijoita (ks. Moore 2011; Pohjanpää, Niemi & Ruuskanen 2008; Blomqvist, Koskinen, Niemi & Simpanen 1997). Tutkintokoulutuksen sisällä aikuisia on kuitenkin paikantunut enemmän tietyille alueille yliopistokoulutuksen kentällä ja aikuisille voi olla olemassa erilaisia omia si-

sääntuloreittejään tai kiintiöitään (Moore 2000; Halttunen 2007; Rinne ym. 2008a; Nori 2011).⁴

Eri aloilla on erilaiset tavat organisoida aikuiset joukkoonsa tai vastaavasti sulkea heidät ulkopuolelle. Aiemmassa analyysissämme suomalaisten yliopistojen hakukohteista erottui toisistaan viisi hakukohteiden ryhmää. *Aikuisten hallitsemisessa* hakukohteissa aikuiset ovat selvänä enemmistönä, ja aikuiset pääsevät opiskelemaan sekä päävalintojen että muiden valintojen kautta. Avoimen yliopiston väylä on vahva. Tämä näyttäisi olevan eräänlainen poikkeusryhmä hakukohteiden joukossa, sillä tähän ryhmään kuuluu niistä vain hyvin pieni osa, suurimmaksi osaksi hoitotieteen alalta. Aikuisten kannalta seuraavaksi avoimmemmiksi voidaan nähdä hakukohteet, joiden *päävalinnat ovat aikuisten suosimia*. Aikuiset hakevat opiskelemaan päävalinnoissa ja tulevat hyväksytyiksi nuoria useammin. Kolmannessa ryhmässä ovat hakukohteet, joissa *aikuiset on ohjattu omille reiteilleen*. Nämä koulutukset näyttäisivät olevan tiettyyn ammattiin valmistavia ja erityisesti miesten suosimia. Näillä koulutuksilla on selvästi yhteys korkeisiin tuloihin ja arvostettuun asemaan. Neljäntenä ryhmänä erottuvat *helppopääsyiset hakukohteet, jotka ovat myös aikuisten torjumia*. Kielten ja luonnontieteiden koulutuksia kuuluu runsaasti tähän ryhmään, kuten myös ruotsinkielisiä hakukohteita. Viidenteen ryhmään kuuluvat *vaikeapääsyiset aikuisilta suljetut* hakukohteet. Perinteiset eliittialat lukeutuvat tähän ryhmään. (Halttunen 2007; Rinne ym. 2008a, 98–102.)

Se, onko aikuisilla konkreettisia mahdollisuuksia opiskeluun, ratkaistaan siis pitkälti instituutiotasolla, yksittäisten yliopistojen ja oppiaineiden tasolla. Joustavilla opiskelijavalintamenetelmillä voidaan luoda koulutusreittejä heille, jotka eivät täytä normaalin opiskelijavalinnan kriteerejä. Vaihtoehtoiset kriteerit voivat perustua esimerkiksi ikään, työkokemukseen, muihin henkilökohtaisiin kvalifikaatioihin tai erityisiin valintakokeisiin. Vaikka valintakriteerit olisivatkin avoimia, täytyy myös opiskelun muotojen ja järjestelyjen olla sellaisia, että aikuisilla on käytännössä mahdollisuus opiskella. Tällaisia aikaan ja paikkaan liittyviä tekijöitä ovat muun muassa osa-aikaopiskelumahdollisuudet sekä erilaiset etäopiskelun ja informaatioteknologian luomat mahdollisuudet. Aikuisten kannalta merkitystä on myös erilaisilla korvaavuuksiin ja aiemmin opitun tunnustamiseen liittyvillä käytännöillä. Tärkeä tekijä lisäksi on se,

4 Omassa aiemmassa tutkimushankkeessamme (Halttunen 2007; Rinne ym. 2008a) havaitsimme, että aikuisten osuudet hakeneista ja uusista opiskelijoista ovat Suomessa melko suuria, eikä mikään yliopisto tai koulutusala näytä olevan aikuisilta täysin suljettu. Eri yliopistot ja alat kuitenkin eroavat toisistaan. Monialaisista yliopistoista erottuu selvästi Kuopion yliopisto, jossa yli puolet hyväksytyiksi tulleista on 25 vuotta täyttäneitä. Lapin, Joensuun, Jyväskylän ja Tampereen yliopistoihin hyväksytyistä noin kolmannes on aikuisia. Kaikissa taideyliopistoissa aloittavista huomattava osuus on aikuisia. Kauppakorkeakoulut ja teknilliset yliopistot sen sijaan näyttävät olevan tyypillisemmin nuorten opinahjoja. Eri aloista aikuisten suosimina erottuvat erityisesti hoito- ja terveystieteet, teologia, taideala sekä monet kasvatustieteiden koulutukset. Vähiten aikuisia on oikeustieteessä, eläinlääketieteessä, humanistisella alalla, teknis-tieteellisellä alalla, lääke- ja hammaslääketieteessä sekä suurimmassa osassa matemaattis-luonnontieteellisiä oppiaineita.

että aikuiset voivat varsinaisen tutkinto-opiskelun lisäksi osallistua lyhyemmille kursseille, joilla he voivat esimerkiksi kehittää ammatillisia tietojaan ja taitojaan. Tällaiset kurssit voivat olla tärkeitä myös tutkinto-opiskelun kannalta, sillä ne voivat rohkaista aikuisia edelleen jatkamaan opintojaan. (Duke 1989, 167–170; Schuetze & Slowey 2000, 17–20; 2002, 316–317; Osborne 2003, 12–16.)

Yksittäiset yliopistot eroavat toisistaan suhteessa siihen, miten esimerkiksi ei-traditionaalisiin tai aikuisiin opiskelijoihin suhtaudutaan. Suomessa yliopistojen väliset erot eivät ole olleet yhtä voimakkaita kuin englantilaisessa järjestelmässä, jossa yliopistot muodostavat jyrkän hierarkian. Uudemmat yliopistot ottavat julkilausutuissa tehtävissään selvästi vanhoja enemmän nämä opiskelijaryhmät huomioon. Instituution historia ja asema korkeakoulutuksen kokonaisuudessa määrittävät osaltaan instituution asemoitumista suhteessa sisäänpääsyyn liittyviin kysymyksiin. Tosin instituution julkilausutut missiot eivät aina kerro totuutta siitä, mitkä kyseisen instituution käytännöt ovat. Myös korkeakoulutuksen instituutioiden sisällä esiintyy erilaisia diskursseja, ja esimerkiksi hallinnon ja akateemisen oppiaineväen näkemykset saattavat erota toisistaan jyrkästikin. Opiskelijavalintoja koskevat päätökset syntyvät yksittäisen yksikön, yliopiston ja kansallisen koulutusjärjestelmän muodostamassa monimutkaisessa kokonaisuudessa. Opiskelijavalintojen käytännöt ja se, millaiset ihmiset lopulta päätyvät korkeakoulujen opiskelijoiksi, muotoutuvat näiden eri tasojen vuorovaikutuksessa. (Williams 1997b; Thompson 1997.)

Joustavuus opiskelijavalinnoissa ja opetusjärjestelyissä ovat aikuisystävällisyyden konkreettisia ilmentymiä ja vaikuttavat ”suoraan” aikuisten opiskelumahdollisuuksiin. Koulutuksen käytännölliset järjestelyt, kuten aika, paikka ja kurssien tavoitettavuus ovat rakenteellisia seikkoja, joita on melko helppo muuttaa. Tärkeä kysymys aikuisten saavutettavuuden kannalta onkin ulkoisen saavutettavuuden lisäksi koulutuksen sisäinen saavutettavuus. Koulutusinstituutioita tulee tarkastella myös siitä näkökulmasta, mikä on niiden suhde tietoon ja tiedon saavutettavuuteen. Tieto ja valta kytkeytyvät toisiinsa, ja arkitiedon ja yliopistotiedon välillä on kuilu, joka opiskelemaan tottumattomien aikuisten tulisi ylittää. Todellinen este aikuisopiskelijoiden osallistumiselle voikin muodostua aikuiskoulutuksen ja korkeakoulutuksen välisestä intressien ristiriidasta. Yliopistot voivat olla avoimia *aikuisopiskelijoille*, mutta niiden tulisi olla myös avoimia *aikuisopiskelulle*. (Murphy & Fleming 2000; McNair 1998.)

Selityksiä sille, miksi jotkut yliopiston alueet ovat avoimempia aikuisille opiskelijoille, voidaan etsiä oppiaine- ja organisaatiokulttuureista. Jean-Luc Guyot (1997) vertaili tutkimuksessaan eri oppiaineita toisiinsa ja etsi selitystä sille, miksi aikuisten osuudet poikkesivat eri tiedekunnissa. Hän löysi ainelaitosten kulttuurista yhdeksi selittäväksi tekijäksi opetuksen arvostuksen. Tiedekunnissa, joissa opetusta arvostettiin enemmän, oli myös enemmän aikuisia opiskelijoita. Tieteen kentällä arvostetuimmat, kovaa ja puhdasta edustavat tieteenalat taas olivat niitä, joilla oli alhaisin aikuisten osallistumisosuus. (Guyot 1997, 33–34; Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill 1999, 148–154.)

Toisena selittävänä tekijänä olivat tieteenalan yhteydet ulkopuoliseen maailmaan. Aloilla, joilla oli tiivis yhteys yhteiskuntaan tiedon soveltavan hyväksikäytön tai professioiden kautta, aikuisten osallistuminen oli vähäisempää ja tapahtui useimmiten erillisten lisäkoulutusohjelmien kautta. Tällaisia aloja olivat luonnontieteet ja lääketiede. Aikuiset opiskelijat olivat useimmiten jo ennestään korkeasti koulutettuja asiantuntijoita, jotka olivat hankkimassa lisäkoulutusta. Osa laitoksista oli kuitenkin enemmän suuntautunut opettamaan niin kutsuttuja ”toisen mahdollisuuden” opiskelijoita, joilla ei ollut aiempaa yliopistotutkintoa. Tähän ryhmään kuuluvilla ainelaitoksilla aikuisten osuudet olivat huomattavasti korkeampia kuin ensin mainitussa ryhmässä ja ne edustivat pehmeämpiä ja tiedeyhteisön vähemmän arvostamia tieteenaloja. (Guyot 1997, 33–34; Bourgeois, Duke, Guyot & Merrill 1999, 148–154.)

Paitsi että jotkut yliopistot ja tieteenalat ovat avoimempia, on myös instituutioiden sisällä erilaisia alueita aikuisille. Aikuisille erikseen suunnatut reitit ja väylät palvelevat jossain määrin koulutuksellisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tarkoitusta, mutta harvoin ne muuttavat kuitenkaan korkeakoulutuksen tiettyjä rakenteita tai muotoja. Esimerkiksi perinteinen sukupuolijako teknisillä tai kasvatustieteellisillä aloilla ei juuri muutu. Voidaan päinvastoin ajatella, että tällaisten reittien olemassaolo palvelee eliittiprofessioiden perinteitä antamalla vaikutelman mahdollisuuksien tasa-arvosta ja erottelemalla aikuiset omaksi erityiseksi ryhmäkseen. (Davies 1995b, 286; Kasworm 1993, 416–420.)

Pat Davies on eritellyt tällaisia aikuisille tarkoitettuja korkeakoulutusreittejä eri maisa.⁵ Järjestelmillä on eroja muun muassa niiden joustavuudessa ja monimutkaisuudessa, mutta monessa suhteessa järjestelmät myös muistuttavat toisiaan. Voidaan todeta, että lukumääräisesti merkittävä määrä yksilöitä on käyttänyt näitä reittejä, mutta suhteutettuna koko korkeakoulutukseen ja sen pyrkijämääriin ovat luvut kuitenkin olleet pieniä. Nämä reitit eivät myöskään ole tuoneet korkeakoulutukseen erityisen runsaasti etnisten vähemmistöjen edustajia, työväenluokkaa tai työssäkäyviä aikuisia. Samanaikaisesti yliopistoissa on alettu puhua standardien ja laadun kriisistä. (Davies 1996; 1995c.) Ylipäätään Daviesin mukaan aikuisopiskelijat ja osapäiväopiskelijat kuvataan keskustelussa usein negatiivisin termein. Osa-aikaopiskelijat rakentuvat koulutuspoliittisissa teksteissä pikemminkin ”puoliksi tyhjiksi” kuin ”puoliksi täysinäisiksi” verrattuna varsinaiseen, täysipäiväiseen opiskeluun. Samalla kuitenkin osa-aikaopiskelijat muodostavat esimerkiksi brittiläisessä korkeakoulutuksessa enemmistön. Juuri osa-aikaopiskelu on se alue yliopistossa, jonka kasvu on kaikkein voimakkainta ja jos-

5 Davies on vertaillut aikuisille tarkoitettuja koulutusreittejä Ranskassa, Saksassa sekä Englannissa ja Walesissa. Hän toteaa, että eri toimintapolitiikkojen vaikuttavuuden vertailu on vaikeaa, sillä selkeitä tilastoja näiden reittien käyttäjien määristä ei ole missään maassa saatavilla. Selkeiden tilastojen puuttuminen on Daviesin mukaan mielenkiintoinen seikka myös siitä näkökulmasta, että se antaa mahdollisuuden eri tahoille muodostaa omat käsityksensä asioista. (Davies 1996.)

sa massoittumista erityisesti on tapahtunut, sekä opiskelijamäärien että koulutuksen tavoitteiden suhteen. (Davies 1999.)

Jenny Williams (1997a) on analysoinut koulutuspoliittisia tekstejä ja nostanut niistä esiin viisi erilaista diskurssipositiota tai diskurssin lajia suhteessa korkeakoulutukseen ja epätavanomaisiin opiskelijoihin: akateemiset traditionalistit, markkinoijat, hyötykouluttajat, liberaalimeritokraatit sekä ”access”-liike. Kolmella ensimmäisellä on yhtymäkohtia Stephen Ballin typologiaan suhteessa perus- ja toisen asteen koulutukseen (ks. Ball 1990; 1994), kun taas kaksi jälkimmäistä ovat spesifimmin korkeakoulutukseen liittyviä positioita. Kukin näistä diskursseista määrittää sitä, mikä tai kuka on normaali tai epätavallinen opiskelija.

Akateemiset traditionalistit korostavat akateemista tasoa, meriittejä ja ajattelun vapautta. Tästä positiosta katsottuna akateemisen yhteisön tulee olla se taho, joka päättää, kenellä on oikeus korkeakoulutukseen. Vain niille opiskelijoille, jotka kykenevät etukäteen todistamaan opiskelukykynsä, voidaan myöntää opiskeluoikeus. Käytännössä tämä tarkoittaa traditionaalisen sisäänpääsykriteerin täyttämistä eli ylioppilastutkinnon suorittamista. Näin voidaan varmistua siitä, että opiskelijoilla on tarvittava pohja. Epätavalliseksi opiskelijaksi määritetty se, joka ei ole suorittanut ylioppilastutkintoa, ja kuulu normaalin ja epänormaalin välillä näyttäytyy suurena. Diskurssi kuitenkin vaikennee siitä, että ylioppilastutkinnon suorittaminen on yhteydessä sosiaaliluokkaan ja etniseen taustaan. Ylioppilastutkinnon sinänsä oletetaan itsestään selvästi takaa-avan vaadittavan tason ja eksellenssin ja tästä positiosta käsin vastustetaan sitä, että korkeakoulutukseen hyväksyttäisiin esimerkiksi ammatillista väylää edenneitä. Akateemisten traditionalisten pelkona on ennen kaikkea tason aleneminen. (Williams 1997a, 28–32.)

Markkinoijien iskusanoja ovat kuluttajan valinta, kilpailu, yksityistäminen ja erilaisuutuminen markkinoiden kautta. Koulutus nähdään yksityisenä kulutushyödykkeenä, jota yksilöt ovat halukkaita ostamaan ja investoimaan samalla omaan tulevaisuuteensa. Koulutusinstituutioiden erilaistuminen on hyvä asia, sillä kuluttajille tulee taata mahdollisimman suuri valinnanvara. Koulutusinstituutiot voivat siten pitää tiettyjä ryhmiä erityisesti kohderyhminään ja tehdä rationaalisia ratkaisuja muun muassa sen suhteen, millaisia resursseja erilaisten opiskelijaryhmien kouluttaminen vaatii. Jos ajatellaan, että aikuiset tarvitsevat enemmän resursseja, heidät voidaan nähdä tuottamattomampana opiskelijaryhmänä kuin nuoret. Raja epänormaalin ja normaalin opiskelijan välillä on tästä positiosta katsottuna kuitenkin hämärtynyt, sillä opiskelijat nähdään lähinnä kuluttajina. (Williams 1997a, 32–35.)

Hyötykouluttajille keskeisiä sanoja ovat taidot, kompetenssit, taloudellinen relevanssi sekä tuloksellisuus. Korkeakoulutuksen merkitys nähdään sen vaikutuksena talouteen ja kilpailukykyyn, ei niinkään opiskelijoiden kannalta. Ajatus laajemmasta sisäänpääsystä liittyy siihen, mitä ylipäätään määritetään korkeakoulutukseksi. Korkea-

koulutuksella voi olla myös selvästi ammattiin tähtäävä luonne. Ja koska talouselämä tarvitsee erilaisia taitoja, ei ero normaalin ja epänormaalin opiskelijan välillä tällöin myöskään määrity kovin teräväksi. Keskustelun vastapooliksi määrittävät tästä diskurssipositioista käsin akateemiset traditionalistit. Akateemisuus ja taloudellinen relevanssi näyttäytyvät toistensa vastakohtina. (Williams 1997a, 35–38.)

Liberaalien meritokraattien ajattelun keskiössä ovat yksilön oikeudet, meriitit, henkilökohtainen kehittyminen, lahjakkuusreservit, saavutettavuus sekä mahdollisuuksien tasa-arvo. Liberaalien meritokraattien ja hyötykouluttajien välillä on paljon yhtäläisyyttä, mutta niiden erona on suhtautuminen siihen, mikä oikeuttaa korkeakoulutukseen pääsyn. Hyötykouluttajat katsovat, että korkeakoulutukseen pääsyn pitää liittyä yhteiskunnan ja talouselämän tarpeisiin. Liberaalien meritokraattien näkökulmasta taas kysymys siitä, kenet pitäisi hyväksyä korkeakoulutukseen ja miten, kiinnittyy kysymyksiin vaadittavista kvalifikaatioista, tavoitettavuudesta ja ali-eduksesta. Jotkut yhteiskunnan ryhmät ovat korkeakoulutuksessa aliedustettuina, mihin on vastattu muun muassa määrittämällä vaadittaviksi kvalifikaatioiksi myös muita kuin koulutuksella hankittuja ominaisuuksia tai taitoja. Erottelu normaalin ja epänormaalin opiskelijan välillä on tässä diskurssipositiossa monimutkainen. Yhtäältä se, mikä määritetään normaaliksi, laajentuu, sillä normaaliksi määrittyy nyt myös sisääntulo erilaisten reittien kautta ja krediittien hankkiminen elämän eri ajankohdina. Kuitenkin ero normaalin ja epänormaalin välillä korostuu korkeakoulutuksen rakenteissa. (Williams 1997a, 38–42.)

Access-liikkeen ydinajatuksena on korkeakoulutuksen tarjoaminen niille ryhmille, jotka ovat historiassa olleet korkeakoulutuksesta ulossuljettuja. Tämä positio liittyy läheisesti niin kutsuttujen access-kurssien taustalla olevaan ideologiaan.⁶ Tästä diskurssipositioista käsin korostetaan ennemminkin eriarvoisuuksien rakenteellisia kuin yksilöllisiä piirteitä. Tämä piirre erottaakin access-liikkeen näkökulman liberaaleista meritokraateista. Iskusanoja ovat sosiaalinen oikeudenmukaisuus, poliittinen lukutaito, voimaannuttaminen ja yhteisöjen kehittäminen. Uusien reittien avaaminen korkeakoulutukseen ei ole perusteltavissa vain yksilöiden stimuloimiseksi tai ryhmien liikkuvuuden edistämiseksi, vaan ne palvelevat myös yhteisöjen kehittämistä ja korkeakoulutuksen muutoksen välineinä. Muista diskurssipositioista käsin

6 Access-koulutus on brittiläisessä yliopistokoulutuksessa selvästi aikuisille ja ei-tavanomaisille opiskelijoille suunnattu alueensa. Tämä koulutus sai alkunsa 1970-luvun alussa, ja 1980-luvun alkuun saakka toiminta oli pienimuotoista ja marginaalista. Kurseilla ei ollut keskinäistä organisaatiota ja ne olivat sisällöltään monenkirjavia: ne saattoivat olla esimerkiksi peruskoulun ja lukion oppimääriä vastaavia kursseja, työväenluokkaan kuuluvien tietoisuuden kohottamiseen tähtäävää yhteisökoulutusta tai täydennys- ja uudelleenopetuskursseja työelämään palaamassa oleville naisille. Yhtenä muotona olivat myös aikuisille suunnatut valmistavat kurssit, jotka oli suunniteltu mahdollistamaan pääsy korkeakoulutukseen. Access-liikkeen yhdyntyminen tapahtui 1980-luvun puolivälissä, ja tällöin access-koulutus sai vakiintuneen aseman. Siitä tehtiin virallisesti kolmas väylä yliopistoon. Access-koulutuksen historiaa ovat kuitenkin leimanneet epäilyt kurssien tasosta ja ei-traditionaalisten opiskelijoiden kyvyistä. (Parry 1996, 13–20; Ward & Steele 1999, 194; Diamond 1999.)

epänormaaleiksi määrittyvät opiskelijat määrittyvät tässä diskurssissa normaaleiksi ja päinvastoin. Tässä diskurssissa normaaliksi määrittyvä voi olla myös idealisoitu. Aikuisopiskelija on ideaaliopiskelija, jonka motivaatiota ja kokemusta ihannoidaan. Vaiettuna seikkana tässä diskurssissa on, että erilaiset opiskelijaryhmät eivät muodosta yhtäpitäviä kategorioita. Aikuisopiskelijat kuuluvat eri sosiaaliluokkiin, etnisiin ryhmiin ja edustavat eri sukupuolia. (Williams 1997a, 42–45.)

Nämä viisi eri diskurssipositiota rakentuvat myös suhteessa toinen toisiinsa. Akateemisten traditionalistien vastapooliksi asettuvat yhtäältä hyötykouluttautujat, toisaalta myös liberaalit meritokraatit. Markkinoijilla ja hyötykouluttajilla taas on paljon yhteistä, mutta ne myös eroavat toisistaan. Kumpikin näistä positioista korostaa kulluttajan ja asiakkaan asemaa. Kun markkinoijat korostavat asiakkaana yksilöä, ovat hyötykouluttajien näkökulmasta asiakkaita etenkin työnantajat, talous ja kansalliset tarpeet. Opiskelijat ovat hyötykouluttajien positioista katsottuna lähinnä tuotteita. (Williams 1997a, 35–38.) Tällaiset diskurssit ovat korkeakoulutusta koskevassa keskustelussa vahvistuneet. Sanoja, joita aiemmin ei olisi tohdittu käyttää yliopistoja koskevassa keskustelussa tai jotka jokin aika sitten esitettiin vielä lainausmerkkien sisällä, on alettu käyttää jo aivan luonnollisesti. Nämä diskurssit ovat saavuttaneet hegemonisen aseman ja syrjäyttäneet akateemisia arvoja korostavan diskurssin. (Barnett 1997, 32–39; Duke 1992, 15–27; 1997, 61.)

Access-liikkeen perinteeseen liittyvälle diskurssille on jäänyt hyvin vähän tilaa meritokraattisen sisäänpääsyn, rahoituksen niukkuuden ynnä muiden seikkojen puristuksissa. Vasemmistolaisen radikalismien himmeneminen ei rajoitu ainoastaan access-liikkeeseen. Pilkan ja ivan diskurssit marginalisoivat tämänkaltaiset positiot läpi koko koulutusjärjestelmän. (Williams 1997a, 42–45.) Yleinen koulutuspoliittinen trendi on, että se aikuinen, joka koulutuspoliittisissa toimitissa otetaan huomioon, on yhä harvemmin ”toisen mahdollisuuden käyttäjä” ja yhä useammin ”korkeakoulutukseen palaaja”: *”Täten aikuisuuden käsite on siirtynyt kulttuurisia ja sosiaalisia tarpeita omaavien kokonaisten henkilöiden tarkastelusta työhön liittyviä tarpeita omaavien taloudellisten olentojen tarkasteluun; toisen mahdollisuuden käyttäjä on siirtynyt syrjään ja keskiöön ovat tulleet nykyiset ja tulevat työntekijät, jotka pystyvät ylläpitämään ja luomaan taloudellista kilpailukykyä.”* (Davies 1995b, 287; suom. NH.)

2.3 Avoimen yliopiston traditio

Suomalainen avoin yliopisto on osa yliopistojen aikuiskoulutusta, ja samalla se kiinnittyy vahvasti myös kansainväliseen avoimen yliopiston traditioon. Ensimmäisenä etäopetusta antavana yliopistona voidaan pitää Etelä-Afrikan yliopistoa, joka aloitti etäopetuksen vuonna 1946. Useimmiten edelläkävijänä kuitenkin mainitaan Englannin avoin yliopisto, joka aloitti opetuksen vuonna 1971. Se oli esikuvana monille muille maille. 1970-luvulla perustettiin etäyliopistot yhteensä 13 maahan, ja 1980-lu-

vulla opetuksen aloitti niin ikään yhteensä 13 etäyliopistoa. Erityisesti 1970-luvulla perustettiin isoja avoimia yliopistoja; 1980-luvun puolivälin jälkeen tahti hidastui. Yhteen maahan ei ensinnäkään mahtunut kuin yksi avoin yliopisto, ja toiseksi korkeakoulujärjestelmissä tapahtui laajempiakin muutoksia. Korkeakoulujärjestelmien massoitтуessa ja muuttuessa kokonaisuudessaan avoimemmiksi myös perinteiset yliopistot alkoivat omaksua tehtäviä ja toimintamuotoja, jotka aluksi olivat ainoastaan etäyliopistojen kenttää. Uusille etäyliopistoille ei siis niinkään ollut enää tarvetta, eikä etenäkään läntisissä teollistuneissa maissa suurten erillisten yliopistojen perustaminen enää ollut kovin muodikasta. Konsortio- ja verkostotyyppiset ratkaisut alkoivat sen sijaan yleistyä. (Keegan & Rumble 1982, 16–25; Holmberg 1996, 654; Guri-Rosenblit 1999a, 256; 1999b, 291–292.)

Kaikkialla ei avointa yliopisto-opetusta toteuteta erillisissä etäopetusyliopistoissa, vaan monessa maassa avoin yliopisto-opetus järjestetään varsinaisten yliopistojen etäopetusta tarjoavien yksiköiden tai osastojen kautta. Tällaisessa mallissa kurssien suunnittelu ja toteutus tapahtuvat yleensä yliopistojen tiedekunnissa. Kurssit ovat yliopistojen opetussuunnitelmien mukaisia ja yliopisto myös myöntää todistukset. Joissakin tapauksissa suoritukseen liittyy tiettyjä rajoituksia, ja monissa maissa, kuten esimerkiksi Suomessa, koko tutkinnon suorittaminen on mahdotonta avoimen opetuksen kautta. (Keegan 1993; Holmberg 1996; Keegan & Rumble 1982, 28–29.) Eri maissa avoimet yliopistot ovat myös erilaisessa asemassa. Esimerkiksi Saksan ja Espanjan avoimet yliopistot ovat arvostettuja instituutioita, ja ne muistuttavat monessa suhteessa perinteisiä yliopistoja. Joissakin maissa taas avoimet yliopistot mielletään enemmän toisen luokan yliopistoiksi, jotka tarjoavat opiskelupaikan niille nuorille, joita ei ole hyväksytty arvostetumpiin yliopistoihin. (Holmberg 1996, 656–657.)

2.3.1 Avoimuuden idea

Englannin avoin yliopisto, Open University (OU), on oma erillinen yliopistonsa, jossa on mahdollista suorittaa tutkintoja ja jossa tehdään myös tutkimusta. Open Universityn ideat avoimuudesta ja koulutuksen järjestämisestä ovat vaikuttaneet yleisemmin avoimen yliopiston idean muotoutumiseen ja siihen, mitä pidämme avoimen yliopiston traditiossa keskeisenä ja arvokkaana.

Englannin avoimen yliopiston perustaminen

Vaikka avoimen yliopiston alkumuotoja voidaan etsiä kaukaakin historiasta, on Englannin Open Universityn perustaminen ollut ratkaisevan merkittävä tapahtuma korkeakoulutuksen historiassa. Erityisen merkittävänä tämä voidaan nähdä sitä taustaa vasten, että Englannin yliopistolaitos oli 1960-luvulla maailman elitistisin. Länsimaisista juuri Englannissa pienin osuus ikäluokasta sai korkeakoulutuksen. (Guri-Rosenblit 1999.)

Iso-Britanniaan ei olisi syntynyt avointa yliopistoa ilman korkean tason päättävää politiikkaa. Yliopistojen piiristä ei olisi kyseistä ehdotusta lähtenyt, vaan tarvittiin asialle vihkiytyneen pääministerin ja tarmokkaan opetusministerin määrätietoista toimintaa. Työväenpuolueen johtoon vuonna 1963 tullut Harold Wilson oli kiinnostunut korkeakoulutukseen liittyvistä kysymyksistä. Hän innostui televisioyliopiston ajatuksesta, jota erityisesti Michael Young oli hahmotellut. Eetteriyliopisto nousi yhdeksi vuoden 1964 vaalien merkittävistä kysymyksistä ja työväenpuolueen voitettua vaalit hanketta ryhdyttiinkin viemään eteenpäin opetusministeri Jennie Leen johdolla. Hanke kohtasi voimakasta vastarintaa, mutta opetusministeri piti tärkeänä sitä, että uudesta yliopistosta täytyi tulla todellinen yliopisto. Sen tuli olla sisäänpääsyltään avoin, mutta tasoltaan ja tuotoksiltaan oikea yliopisto. (Sargant 1997, 291; Ferguson 1975, 13–14; Perry 1976, 10–26; Wilson 1976, xi; Hall, Land, Parker & Webb 1975, 232–273.)

Open University suunniteltiin palvelemaan aikuisia opiskelijoita. Wilsonin alkuperäiseen visioon nähden suunnitelmat poikkesivat siinä, että opetusta ei voitu perustaa pelkästään television varaan, vaan tarvittiin myös muita opetusmuotoja. Tutkintorakenteesta haluttiin tehdä joustava. Ensimmäinen virkanimitys tehtiin vuonna 1968, kun rehtoriksi nimitettiin professori Walter Perry. Seuraavana vuonna uusi yliopisto sai kuninkaallisen toimilupansa. Ensimmäiseksi kansleriksi asetettiin Lordi Geoffrey Crowther, joka juhlallisuuksissa pitämässään puheessa muotoili Open Universityn sittemmin elämään jääneen idean: avoimuuden ihmisille, paikalle, menetelmille ja ideoille. (Ferguson 1975, 15–20.)

Uuden yliopiston perustaminen ja toiminnan saattaminen käyntiin – varsinkin kun ensimmäisen vuoden sisäänotoksi oli päätetty peräti 25 000 opiskelijaa – oli valtaisa tehtävä. Aikaa oli vähän, sillä opetus haluttiin käynnistää mahdollisimman nopeasti. Uudelle yliopistolle piti muun muassa löytää toimitilat, päättää oppiainerakenne, palkata henkilöstö sekä suunnitella ja valmistaa kurssit ja niihin liittyvät materiaalit. Yliopiston päätoimipaikaksi valittiin Milton Keynesin kaupungissa sijaitseva Walton Hall. Maa jaettiin piireihin, joihin perustettiin alueelliset opintokeskukset. Oppiaineraiden valikoima suunniteltiin pitkälti ajatellun tarpeen mukaan. Yliopistoon tuli neljä tiedekuntaa: humanistinen, yhteiskuntatieteellinen, luonnontieteellinen sekä matemaattinen. Kuhunkin valittiin kokoelma tiettyjä oppiaineita. Lisäksi perustettiin opetusteknologinen yksikkö, jonka tehtävänä oli avustaa muita yksiköitä. Myöhemmin tiedekuntien määrää lisättiin kuuteen, sillä teknologisille ja kasvatustieteellisille opinnoille oli runsaasti kysyntää. (Perry 1976.)

Uutta yliopistoa perustettaessa ei ollut selvää käsitystä siitä, kuinka paljon halukkaita tähän koulutukseen olisi ja keitä tämä koulutus erityisesti kiinnostaisi. Open University ei asettanut opiskelijoille minkäänlaisia pohjakoulutusvaatimuksia. Ainoana vaatimuksena oli 21 vuoden ikä. Opiskelijat otettiin kursseille ilmoittautumisjärjestyksessä, mutta eri alueilla asuville ja eri ammattiryhmien edustajille päädyttiin

asettamaan tietyt kiintiöt. Pohdinnan alla olivat lisäksi kiintiöt eri sukupuolille ja jonkinlainen kerroin kaikkein vanhimpien opiskelijoiden lukumäärän karsimiseksi. Kaikkein vanhimpien opiskelijoiden määrää haluttiin rajoittaa, sillä yliopistossa haluttiin antaa mahdollisuus tutkinnon suorittamiseen heille, jotka niitä vielä tarvitsivat työelämässä. (Perry 1976, 139–140.)

Hakemuksia Open Universityn ensimmäisenä toimintavuonna tuli yhteensä noin 43 000 kappaletta, joista hyväksyttiin vajaat 25 000 opiskelijaa. Heistä lopulta noin 20 000 aloitti opintonsa. Opiskelijat tulivat tasaisesti eri puolilta maata. Reilu puolet olisi pohjakoulutuksensa puolesta voinut opiskella muissakin yliopistoissa ja eri ammattiryhmistä erityisesti opettajat osoittautuivat innokkaiksi. Suurin osa opiskelijoista kuului ikäryhmään 26–45-vuotiaat, ja noin kaksi kolmasosaa opiskelijoista oli miehiä. Arvelut siitä, että avoimesta yliopistosta tulisi keskiluokkaisten kotirouvien yliopisto, osoittautuivat vääriksi. Noin kymmenesosa opiskelijoista oli ruumiillista työtä tekeviä. Tämä oli suhteellisesti ottaen pieni osuus kaikista opiskelijoista, mutta oli kuitenkin merkillepantavaa, että ruumiillista työtä tekeviä ylipäätään saatiin yliopistoon mukaan. Opiskelijoiden keskiluokkaisuus ei myöskään ollut kovin yksiselitteinen asia, sillä vaikka opiskelijat itse saattoivatkin olla keskiluokkaisissa ammateissa, olivat he syntyjään usein kuitenkin työväenluokasta ja saattoivat kokea yhteiskunnallisen asemansa sen mukaisesti. (Sargant 1997, 292–293; Ferguson 1975, 102–108; Perry 1976, 143–145.)

Vaikka alun perin katsottiin, että Open Universityn tuli olla yliopisto nimenomaan aikuisille, jouduttiin tästä periaatteesta pian joustamaan. Nuorille ei ollut tarpeeksi opiskelupaikkoja, eikä resurseja paikkojen lisäämiseen muissa yliopistoissa ollut. Fergusonin (1975) mukaan avointa yliopistoa ei hallinnon suunnasta tässä asiassa suoranaisesti painostettu, mutta kysymys oli senlaatuinen, että siihen oli joka tapauksessa otettava kantaa. Open Universityn sisällä mielipiteet jakautuivat. Joidenkin mielestä Open Universityn ei tullut missään olosuhteissa ottaa nuoria opiskelijoita ja heidän hyväksymisensä olisi vastoin avoimen sisäänpääsyn ideaa. Nuoret karkottaisivat iäkkäämmät opiskelijat pois, ja seurauksena olisi avoimen yliopiston muuttuminen toisen luokan yliopistoksi. Toisten mielestä taas tilanne oli niin vakava, että avoimen yliopiston tuli tehdä asiassa jotain. Yhtä mieltä oltiin siitä, että jos nuoria otettaisiin opiskelijoiksi, heidät tuli ottaa sisään omana lisäkiintiönään ja erillisellä rahoituksella. Kompromissina päätettiin seuraavina vuosina hyväksyä 500 nuorta, mikä avoimen yliopiston opiskelijoiden kokonaismäärän kannalta oli suhteellisen vähän. (Ferguson 1975, 27–28.)

Open Universityn alkutaivalta leimasi halu saavuttaa oikean yliopiston status. Opetuksen suhteen vaikeasti ratkaistavana yhtälönä oli se, miten toimia samanaikaisesti kaikille avoimena ja pitää opetuksen taso korkealla. Tämä näkyi muun muassa kurseja suunniteltaessa, kun pohdittiin korkeakoulutasoiseen opiskeluun valmentavien kurssien järjestämistä. Tällaisia kurseja ei haluttu järjestää, koska tällöin yliopistossa olisi annettu muuta kuin yliopistollista koulutusta, mikä olisi alentanut yliopiston sta-

tusta. Toinen alue, jolla yliopistollisen statuksen tavoittelemisen näkyi erityisen selvästi, oli henkilöstön palkkaaminen. Pelkona oli, että vakavasti otettavat akateemisen yhteisön jäsenet eivät hakisi avoimen yliopiston virkoja. Tämä uhka osoittautui kuitenkin turhaksi. (Perry 1976; Ferguson 1975.)

Open Universityn myöhemmässäkin toiminnassa on näkynyt sen tarve säilyttää asemansa yliopistokoulutuksen kentällä. 1980-luvulla Open Universityn tulevaisuus näytti määrärahojen heiketessä vaikealta. Open University kuitenkin taisteli asemastaan ja onnistui lisäämään rahoitustaan. Painopistettä myös siirrettiin enemmän perustutkintokoulutuksesta myös tutkimukseen ja ammatilliseen täydennys- ja lisäkoulutukseen. Kustannustehokkuutta painottavassa rahoitusmallissa Open University menestyi hyvin vertailussa muihin korkeakoulutuksen instituutioihin, ja 1990-luvun puoliväliin mennessä se olikin Sargantin mukaan selvästi integroitunut osaksi Britanlian korkeakoulutusjärjestelmää. (Sargant 1997, 304–304.)

Bellin ja Tightin (1993) mukaan Open University on ollut siinä mielessä onnistunut ratkaisu, että opiskelemaan halukkaita on aina ollut enemmän kuin on voitu ottaa sisään. Sen asema osana brittiläistä korkeakoulutuksen kenttää on vakiintunut ja turvattu. Aikaisemmat epäilyt opetuksen tasosta ja laadusta ovat vaienneet. Bellin ja Tightin mukaan on myös vaikea löytää yhteiskunnallista vaikuttajaa, joka ei tavalla tai toisella olisi ollut henkilökohtaisesti tekemisissä Open Universityn kanssa. Samalla kuitenkin akateeminen yhteisö on tavallaan eristänyt Open Universityn omaksi erilliseksi korkeakoulutuksen alueekseen. ”*Avoimen yliopiston maailma näytti ja näyttää erilliseltä maailmalta. Sillä ei ole relevanssia normaalille korkeakoulutuksen tarpeiden ennustamiselle ja koulutuksen taloustieteilijät ja väestötieteilijät säännönmukaisesti tuntevat voivansa jättää sitä koskevat tilastot työnsä ulkopuolelle, tyytyen sen lyhyeen mainintaan alaviitteissä.*” (Bell & Tight 1993, 136–137, 152.)

Avointen yliopistojen toimintaperiaatteet

Avoimen yliopiston idea voidaan nähdä selvästi poikkeavana *yliopiston ideaan* nähden. Ajatus avoimen yliopiston ideasta rakentuu jopa vastakkaiseksi perinteiselle kampusyliopiston idealle, jossa keskeisiä ovat yhteisöllisyys, suljettuus, elitismi sekä tutkimuksen ja opetuksen välisen yhteyden korostaminen. (Guri-Rosenblit 1999, 1-2.) Avoimen yliopiston idea voidaan nähdä pyrkimyksenä kohti aidosti universaalia korkeakoulutusta, jossa yliopistollinen koulutus on arkipäiväistynyt ja levittäytynyt koskemaan koko kansaa, ei vain etuoikeutetuissa asemassa olevia (ks. Trow 1974, 64–66).

Eri maiden avoimilla yliopistoilla on eroavaisuuksia, mutta myös monia yhteisiä piirteitä. Avoimen yliopisto-opetuksen laajoiksi yleismaailmallisiksi periaatteiksi voidaan nähdä sisäänpääsyn laajentaminen, opetusmenetelmien innovatiivisuus, kustannustehokkuus sekä riippumattomuus tietystä paikasta. Nämä kaikki periaatteet limittyvät, mutta erityisesti kolme viimeksi mainittua kiinnittyvät selvästi toisiinsa.

Ehkä kaikkein voimakkaimmin avoimen yliopiston olemassaolon oikeutus määrittyy sen lupauksesta laajentaa sisäänpääsyä korkeakoulutukseen. Avointen yliopistojen tehtävänä on joissakin maissa ollut tarjota koulutuspaikkoja myös nuorille, mutta ensisijaisempana tavoitteena on useimmiten kuitenkin ollut sisäänpääsymahdollisuuksien avaaminen uusille kohderyhmille, kuten aikuisille tai heille, joilla ei syystä tai toisesta ole ollut mahdollisuutta opiskella tavanomaisissa yliopistoissa. Keskeinen periaate on, että perinteisesti asetetut kriteerit opiskelemaan pääsulle hylätään, eikä opiskelulle aseteta esimerkiksi tiettyjä pohjakoulutusvaatimuksia. Tavoitteena on tasa-arvoistaa korkeakoulutukseen pääsyä. Avointen yliopistot onkin usein määritelty eräänlaisiksi toisen mahdollisuuden instituutioiksi. Koulutusta on myös voitu tietoisesti suunnata tietyille ryhmille esimerkiksi asettamalla opiskelua koskevia rajoituksia, kuten ikärajoja, tai tarjoamalla sisällöltään sellaista koulutusta, joka kiinnostaa erityisesti tiettyjä ryhmiä. Avointen yliopistojen opiskelijat ovatkin tavanomaisten yliopistojen opiskelijoita vanhempia ja he ovat useammin työssäkäyviä ja perheellisiä. (Guri-Rosenblit 1999, 21–24; Rumble & Keegan 1982, 206–110.)

Toinen keskeinen avoimen yliopiston ajatukseen liittyvä piirre on erilaisten opetus-tekniologioiden hyödyntäminen. Ajan myötä teknologinen kehitys on mahdollistanut erilaisten ratkaisujen käyttämisen, ja menetelmien kirjo kattaa niin perinteisen kirje-opetustyyppisen materiaalin kuin radion, television, erilaisten audio- ja videoneuvottelujen sekä tietokoneen ja verkon käytön mahdollisuudet. Opetuksen järjestämiseen liittyvät kysymykset ovat avointen yliopistojen ominta pedagogista osaamisaluetta. Uusien menetelmien hyödyntäminen ei kuitenkaan ole edennyt yhtä nopeasti kuin tekniset mahdollisuudet olisivat antaneet myöten. Osaksi tähän on syynä uusiin menetelmiin kohdistetut epäilyt muun muassa niiden laadusta. Halu säilyttää akateemiset standardit onkin avoimia yliopistoja yleisesti luonnehtiva piirre. Keskeinen tehtävä on ollut vakuuttaa muut tahot siitä, että niiden opetus on laadultaan yhtä korkeaa kuin muidenkin yliopistojen antama opetus, vaikka se toteutetaankin perinteisestä poikkeavilla tavoilla. (Rumble & Keegan 1982, 212–218; Guri-Rosenblit 1999, 139–142.)

Kolmantena avoimen yliopistoajatuksen piirteenä voidaan nähdä opetuksen antaminen laajoille opiskelijajoukoille ja siten kustannustehokkaasti. Tämä liittyy myös innovatiivisiin opetusmenetelmiin, joiden avulla katsotaan saatavan aikaan kustannushyötyjä, kun opetus järjestetään rationaalisesti ja ”tehdamaisesti”.⁷ Tämä pätee erityisesti isoihin erillisiin etäopetusyliopistoihin, kuten juuri Open Universityyn. Tällaisten yliopistojen opiskelijamäärät ovat suuria, ja ajatuksena on, että vaikka kiinteät kustannukset ovatkin mittavat, ovat opiskelijaa kohti lasketut muuttuvat kustannukset pieniä. Tutkimusten mukaan avoimet yliopistot voivat olla kustannuste-

7 Kustannus-vaikuttavuus avoimen yliopisto-opetuksen oikeutuksena saa yhtäältä aikaan myös sen, että avoimen yliopiston kentältä käsin ei ole legitimiä valittaa resurssien vähyyttä. Tällöin toimintaan ei myöskään helposti myönnetä kovin suuria resursseja. (Paul 1993.)

hokkaita muihin yliopistoihin verrattuna, mutta näin ei ole välttämättä. Syynä voi olla esimerkiksi se, että opiskelijamäärät voivat jäädä ennakoitua pienemmiksi. Myös keskeyttäminen on yleisempää kuin perinteisissä yliopistoissa, ja opintosuoritukset kasautuvat vain osalle opiskelijoita. Tutkintojen tuottaminen avoimissa yliopistoissa voi siten näyttäytyä hyvinkin kustannustehottomana. Toisaalta, jos otetaan huomioon myös epäsuorat kustannukset, kuten opiskelusta koituvat ansionmenetykset, on avoin yliopisto muita yliopistoja edullisempi. Opiskelijat kun ovat usein opintojensa ohella samanaikaisesti myös työssä. (Guri-Rosenblit 1999, 24–29; Rumble & Keegan 1982, 219–221; Muta & Sakamoto 1989; Muta & Saito 1994.)

Avoimuus paikan suhteen vastakohtana kampus-ajattelulle on avoimen yliopiston neljäs yleinen piirre. Latinan sana campus tarkoittaa kenttää, ja merkitys laajeni myöhemmin tarkoittamaan koko yliopiston aluetta rakennuksineen. Paitsi fyysinen merkitys, sillä on myös laajempi konnotaatio, joka viittaa yliopiston henkeen ja yhteisöön. Ajatus kampus-yliopistosta sisältää siis luento- ja seminaarisalit, laboratoriot ja kirjastot, mutta myös vapaa-aikaan liittyvät aktiviteetit kuten liikuntatilat ja -alueet, kahvilat ja ennen kaikkea opiskelija-asuntolat. Yliopisto muodosti näin kiinteän yhteisön, johon kuuluivat sekä opiskelijat että henkilökunta. Avoimen yliopiston idea haastaa kampus-ajattelun ja hylkää oletuksen siitä, että opiskelijoiden koko elämä keskittyy yliopistoon. Opiskelijat ovat opiskelijoita vain osa-aikaisesti, ja erilaisten teknologioiden ansiosta opiskelu voi tapahtua täysin ajasta ja paikasta riippumatta. (Guri-Rosenblit 1999, 29–30.)

2.3.2 Avoimen yliopisto-opetuksen tehtävä ja asema

Avoimia yliopistoja on kuvattu jopa vallankumouksellisiksi instituutioiksi, joiden toimintatavat ajan myötä tulevat myös muiden yliopistojen normaaleiksi käytännöiksi (esim. Guri-Rosenblit 1990; 1999b). Yliopiston aikuiskoulutusinstituutio on eräänlainen yliopistokoulutuksen kentällä toimiva innovaatioosaareke, joka etsii aktiivisesti uusia toiminnan muotoja. Tarkoituksena on, että innovaatio institutionalisoituu myöhemmin osaksi koko organisaation ja yliopistokentän toimintaa. Ongelmana voi kuitenkin olla, että innovaatiot jäävät pelkästään omiksi saarekkeikseen ilman, että ne vaikuttavat muuhun organisaatioon mitenkään. (Frackmann 1992; Spoonley 1992.)

Yhtäältä katsottuna monet korkeakoulutuksen instituutiot ovat Open Universityn myötä myös avautuneet aikuisille opiskelijoille muun muassa modularisoimalla tutkintorakenteitaan ja hyväksymällä aikuisia opiskelijoita. Voidaan ajatella, että yliopistosektori on siten kokonaisuudessaan liikkunut kohti Open Universityn toimintatapoja. Avoimuudesta on tullut kysymys koko korkeakoulutuksen kentän agendalle. (Sargant 1997, 304–405.) Toisaalta kuitenkin on havaittavissa myös, että kaikki yliopistot eivät ole kokeneet aikuisopiskelijoista huolehtimista omaksi tehtäväkseen. Britanniassa varsinkin vanhat, arvostetummat yliopistot ovat karttaneet ei-traditionaalisia opiskelijoita. Uusissa yliopistoissa ei-traditionaalisten opiskelijoiden koulut-

taminen ja yleensäkin tasa-arvokysymykset sen sijaan on koettu tärkeämmäksi tehtäväksi. Juuri tällä sektorilla aloitettiin yhteistyössä muiden paikallisten oppilaitosten kanssa myös access-toiminta, jonka toiminta-ajatuksissa voidaan nähdä yhtymäkohtia avoimen yliopiston ideologiaan. (Ward & Steele 1999, 193–194; Neal 1998; Duke 1992.)

Tasa-arvo ja sisäänpääsy

Kun Englannin Open University oli vielä tuore innovaatio, kommentoi Martin Trow sen ja myös laajemmin avoimen yliopiston ajatuksen funktioita korkeakoulutuksen massoittumisen ja universalisoitumisen näkökulmasta. Yhtäältä hän näki avoimen yliopiston radikaalina liikkeenä kohti universaalia korkeakoulutusta, toisaalta hän piti Open Universityä varsin rajoittuneena. Myönteistä oli muun muassa se, että Open University laajensi korkeakoulutuksen sisäänpääsyä ratkaisevasti ja esimerkillään ikään kuin pakotti kouluttajat ajattelemaan uusia korkeakoulutuksen järjestämismuotoja ja -tapoja. Avoin yliopisto mahdollisti kriittisen keskustelun opetuksesta ja helpotti siten tietä kohti toimivaa massakorkeakoulutuksen vaihetta. Avoin yliopisto toimi tärkeässä roolissa myös aikuisten täydennyskoulutusinstituutiona. Avoin yliopisto oli Trow'n mukaan ehkä ensimmäinen aito universaalinen korkeakoulutuksen muoto, joka enemmän kuin mikään aikaisempi erosi olemassa olleista korkeakoulutuksen muodoista. (Trow 1972a, 76–77; 1972b, 229–230.)

Toisaalta Trow kuitenkin katsoi, ettei Englannin avoin yliopisto sellaisenaan edustanut universaalia korkeakoulutusta. Trow totesi, että Englannin avoin yliopisto toi tiettyä joustavuutta suhteelliseen pieneen, elitistiseen ja rajoitettuun järjestelmään. Se toimi siten lähinnä varaventiilinä, ”institutionaalisena eleenä”, jonka ansiosta muun järjestelmän ei tarvinnut muuttua. Open Universityn opiskelijoista suurin osa olisi pohjakoulutuksensa puolesta voinut opiskella myös muissa yliopistoissa. Avoin yliopisto oli siis nimellisesti avoin kaikille, mutta käytännössä suljettu. (Trow 1972a, 78; 1987, 283–284.) Lisäksi, vaikka avoin yliopisto tarjosikin mahdollisuuden opiskella, eivät kaikki kuitenkaan selviytyneet opinnoistaan. Edetäkseen opiskelussa opiskelijan oli täytettävä tietyt akateemiset standardit. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla avoimen yliopiston opiskelumahdollisuus näyttäytyikin ennemmin pyörö- kuin avoimena ovena. (McIntosh 1976).

Avoin yliopisto oli Trow'n mukaan ehkä vielä perinteisiä yliopistoja enemmän kunnianhimoisten ja sosiaalisesti liikkuvien yksilöiden opiskelupaikka. Opiskelijat olivat enimmäkseen keskiluokkaisia. Avoin yliopisto ei siis juurikaan vähentänyt sosiaalista eriarvoisuutta, mutta kuitenkin lisäsi mahdollisuuksia sosiaaliseen lisäliikkuvuuteen koulutuksen kautta. Puutteista huolimatta Trow korosti sitä, että OU:lle tuli antaa resursseja ja aikaa näyttää, mihin se pystyi. Kun avoin yliopisto edelleen laajeni, se tulisi rekrytoimaan opiskelijoita yhä laajemmista kansanosista, jolloin avoimella yliopistolla tulisi olemaan merkitystä myös sosiaalisen eriarvoisuuden vähentäjänä.

Tämä voi kuitenkin tapahtua Trow'n mukaan vain ja ainoastaan, mikäli tämä koulu-tus tulisi koskettamaan koko väestöä. (Trow 1972b, 230–231.)

Samantyyppinen kysymys opiskelijoiden taustasta on puhuttanut myös access-koulu-tuksen suhteen. Access-koulutuksella on ollut myönteinen vaikutus ei-traditionaalisten opiskelijoiden saamiseksi yliopistoon, mutta kokonaisuuden kannalta access-väylä on kuitenkin ollut pieni. Keskustelua on herättänyt kysymys siitä, tavoittaako access-niitä ryhmiä, joille kyseinen koulutus on tarkoitettu. Access-opiskelijoiden sosiaalisesta taustasta on ollut vaikea saada luotettavia tilastotietoja (Davies 1995c), mutta tutkimusten mukaan opiskelijoiden enemmistö on ollut naisia ja nuorehkoja aikuisia. He ovat useimmiten tulleet keskimmaisista sosiaaliluokista, ja alemmat sosioekonomiset ryhmät ovat opiskelijoiden joukossa olleet aliedustettuina. Opiskelijoista on myös todettu, että he ovat olleet muutenkin aktiivisesti toimivia yksilöitä, jotka osallistuvat esimerkiksi erilaisten järjestöjen toimintaan. Access-kurssien opiskelijat eivät siis ole valikoituneet koulutukseen erityisten access-toimenpiteiden, vaan selvästikin itsevalinnan seurauksena. (Doyle 2000, 126; Benn 1996, 166–167, 173–175.)

Tasa-arvon yhtenä keskeisenä näkökulmana on siis ollut, keitä avoin yliopisto tavoittaa ja ketkä avoimessa yliopistossa opiskelevat – onnistuuko siis avoin yliopisto lisäämään koulutuksellista tasa-arvoa tässä osallistumisen mielessä. Diane Bailey (1999) on eritellyt erilaisia mahdollisuuksien tasa-arvoon liittyviä diskursseja, jotka ovat läsnä Open Universityn tehtävästä käydyssä keskustelussa. Pääasiallisina suuntauksia keskustelussa hän erottaa aikuiskoulutuksen liberaalin tradition, niin kutsutun business-näkökulman sekä epistemologisen näkökulman.

Aikuiskoulutuksen liberaalilla traditiolla on paljon yhteistä access-ideologian kanssa. Koulutuksen tulee olla suunnattu erityisesti heikommassa asemassa oleville ja koulutuksella nähdään olevan erityinen emansipatorinen tehtävä. Business-näkökulma liittyy paljolti Open Universityn omaan henkilöstöpolitiikkaan, mutta myös ajatuksen asiakkaan oikeuksista. Mahdollisuuksien tasa-arvoisuus rakentuu kuluttajasuhteita koskevaksi näkökulmaksi. Kun ihminen käsitteellistetään kuluttajaksi ja koulutus palveluksi, tulevat kaikki tämän näkökulman mukaan kohdelluiksi tasa-arvoisesti. Tämä edellyttää tietysti sitä, että asiakkaalla on kykyä maksaa saamastaan palvelusta. Kolmas näkökulma mahdollisuuksien tasa-arvoon liittyy tiedon luonteeseen ja ope-tussuunnitelmien avoimuuteen. Tiedon ulkoista saavutettavuutta voidaan lisätä erilaisia joustavia ratkaisuja kehittämällä, mutta tietoa ja sen saavutettavuutta voidaan tarkastella myös sisältäpäin. Tähän näkökulmaan liittyvät kysymykset muun muassa siitä, miten tietoa tuotetaan ja miten oppiminen tapahtuu. Esimerkiksi kysymys aiemmin opitun tunnistamisesta ja tunnustamisesta on aiheellinen tästä näkökulmasta. (Bailey 1999.)

Baileyn (1999) mukaan liberaali traditio oli aiemmin Open Universityn toiminta-ajatuksessa keskeinen elementti, mutta 1990-luvun aikana se sai jäädä missiossa

taka-alalle. Business-näkökulma on tullut yhä tärkeämmäksi; kansalaisen oikeudet ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus ovat korvautuneet laadun arvioinnin ja markkinoinnin kysymyksillä. Ylipäätään tasa-arvoa ja osallistumista koskevassa puhetavassa on tapahtunut muutos, jonka myötä tasa-arvo on menettänyt asemaansa keskeisenä koulutuksen tavoitteena. Myös muiden etäyliopistojen julkilausutut toimintapolitiikat ja tavoitteet ovat muuttuneet. Aikaisemmin, varsinkin 1970-luvulla, keskeisenä tehtävänä oli toisen mahdollisuuden tarjoaminen, mutta monet etäyliopistot ovat siirtyneet panostamaan yhä enemmän keskiluokkaisten asiakkaiden ammatillista uraa edistävän koulutuksen tarjoamiseen. (Guri-Rosenblit 1999b, 284.)

Sama muutos, jossa liberaalin koulutuksen traditiosta on siirrytty näkemään tasa-arvoiset osallistumismahdollisuudet enemmänkin kuluttamisen ja asiakkuuden näkökulmasta, näkyy myös access-koulutuksessa. Access-koulutuksen ydinajatuksena oli alun perin nimenomaan koulutuksen suuntaamista heikommassa asemassa oleville. Roseanne Bennin ja Rob Burtonin (1995) tutkimuksen mukaan tämä ajatus on retoriikan tasolla osittain säilynyt, mutta käytännössä toimintatapoja, joilla tätä ajatusta toteutettaisiin, ei kuitenkaan ole olemassa. Asennoitumisessa koulutuksen tehtäviin on kuitenkin tapahtunut myös muutosta. Kun toiminnan organisoijilta kysyttiin, oliko perustehtävänä tiettyjen ryhmien yhteiskunnallisen aseman parantaminen vai kouluttautumismahdollisuuksien tarjoaminen yksilöille, oli selkeä enemmistö jälkimmäisen vaihtoehdon kannalla. Alkuperäiset toimintaperiaatteet, joihin kuuluivat paikallisuus ja paikallisten yhteisöjen ja ryhmien kanssa toimiminen, ovat saaneet väistyä individualismia korostavien ajatusten tieltä. Perusajatuksiksi access-toiminnassa on tullut kehittymismahdollisuuksien tarjoaminen yksilöille. Tätä korostavat myös motivaatiota ja innostusta opiskelijan keskeisinä ominaisuuksina korostava yksilökeskeinen ohjauskulttuuri sekä vallalla oleva oppimisteoria. (Benn & Burton 1995, 15–18.)

Innovatiiviset opetusmenetelmät tunnuspiirteenä ja koetinkivenä

Opetuksen järjestäminen aiemmasta poikkeavilla tavoilla ja siihen liittyen perinteisen kampus-ajattelun kyseenalaistaminen ovat avoimen yliopiston olemassaolon ydinkysymyksiä (Guri-Rosenblit 1999, 140). Innovatiiviset opetusmuodot eivät toki ole pelkästään avoimen yliopiston monopolialuetta, vaan ne ovat olleet käytössä myös muunlaisissa aikuiskoulutuksen muodoissa.

Etäopetuksen historiassa voidaan käytettyjen välineiden mukaan nähdä erilaisia vaiheita. Erilaiset välineet ovat edellyttäneet myös erilaisia pedagogisia ratkaisuja. Etäopetuksen ensimmäisenä muotona voidaan pitää kirjeopetusta, joka alkoi Englannissa jo 1800-luvun puolivälissä ja Suomessa 1900-luvun alussa. Kirjeopetuksen huonoina puolina nähtiin opiskelun yksinäisyys ja palautteen hitaus, mikä johti myös suuriin keskeyttäneiden osuuksiin ja siten osittain huonoon maineeseen. Maineen kirkastamiseksi 1980-luvun puolivälissä alettiinkin kirjeopetuksen sijaan puhua etä-

opetuksesta, ja samoihin aikoihin Suomessa otettiin käyttöön omana terminään käsite monimuoto-opetus. Opetuksessa alettiin käyttää hyväksi myös tiedotusvälineitä, ja radion ja television avulla opetuksen elementeiksi saatiin mukaan kuva ja ääni. Tämänkin opetuksen huonona puolena nähtiin välineiden yksisuuntaisuus; opiskelijat olivat lähinnä tiedonvälityksen kohteita. (Varila 1992, 23–30; Immonen 2000, 16–17.)

Kolmantena etäopetuksen sukupolvena olikin opetus, jossa käytettiin modernia teletekniikkaa ja saatiin aikaan mahdollisuus kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen puhelimien, sähköpostin tai videoneuvottelun avulla. Tätä vaihetta on nimetty myös teleopetuksen vaiheeksi. Neljäs etäopetuksen sukupolvi on verkko-opetus, joka hyödyntää tietoverkkoja ja kehittynyttä tietotekniikkaa. Nämä uudenlaiset ratkaisut avaavat taas uudenlaisia mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. (Immonen 2000, 16; Sumner 2000.)

Eri vaiheet eivät tarkoita sitä, että opetusta olisi järjestetty yksinomaan tai ensisijaisesti vain yhdellä tavalla. Eri sukupolvien perinteet elävät koulutuksen järjestämistavoissa rinnakkain, ja uudet muodot tulevat usein ennemminkin vanhojen rinnalle kuin kokonaan korvaamaan niitä. Avoimien yliopistojen historiassa on itse asiassa havaittavissa, että niiden innovatiivisuus on tässä suhteessa usein ollut varsin rajallista. Avoimen yliopiston asemaa on luonnehtinut tasapainottelu innovatiivisuuden ja perinteen välillä. Kuten Sarah Guri-Rosenblit (1999, 144, suom. NH) on todennut: *”Saavuttaakseen innovatiivisen ja edelläkävijän imagon, ne ovat yhtäältä korostaneet olevansa multi-media-instituutioita. Toisaalta, vakiinnuttaakseen akateemista mainettaan ja uskottavuuttaan, ne ovat voimakkaasti nojautuneet painoteknologiaan ja kirjeopetukseen.”*

Jotta innovaatio voitaisiin hyväksyä yliopiston uudeksi toimintatavaksi, ei se saa asettaa yliopiston perusarvoja tai -mekanismeja kyseenalaiseksi (van Vught 1989). Avoimia yliopistoja perustettaessa onkin ollut tärkeä saada uudentyypiselle toiminnalle varsinaisten yliopistojen ja akateemisen yhteisön hyväksyntä. Tästä syystä esimerkiksi innovatiivisia toiminnan muotoja on viljelty vain varovaisesti ja avoimien yliopistojen yhtäläisyyttä suhteessa perinteisiin yliopistoihin on korostettu. (Bell & Tight 1993, 152–153; Guri-Rosenblit 1996; 1999; Curran 1997.)

Perinteisen yliopistojattelun näkökulmasta etäopetuksen muotoja on arvosteltu erityisesti yhteisöllisyyden puuttumisesta. On todettu, että opiskelijoilla on tarve yhteisöllisyyteen ja myös koulutuksen laatu ja arvostus yhdistetään pitkälti kasvokkain tapahtuvan opetuksen määrään. Teknologia ei näin ollen voi tulla inhimillisen kontaktin tilalle eikä etäyliopisto voi korvata olemassa olevia yliopistoja. (Smith & Webster 1997, 13; Castells 1996, 397.) Perinteiseen sivistysyliopiston ajatukseen kuuluu, että yliopistot ovat sosiaalisia yhteisöjä, joissa oppiminen tapahtuu paljolti myös informaalisti, opiskelijoiden ja opettajien jokapäiväisessä kanssakäymisessä. Yliopistot ovat erityislaatuisia instituutioita, joissa paikka ja tila ovat keskeisiä asioita. Koko ajatus etäopiskelusta voidaan siten nähdä täysin yliopistojatituksen vastaisena. Open

University voidaan toki nähdä mekaanisena tiedon välittämisenä halvasti ja tehokkaasti suurille ihmisryhmille, mutta sen ei katsota antavan mahdollisuutta yliopistoon kuuluvan yhteisöllisyyden kokemiseen. (Kumar 1997, 28–32.)

Martin Trow on tuonut esille, että keskustelu teknologiasta on usein kovin lyhytnäköistä. Teknologiasta ja teknologisista välineistä puhutaan usein yksioikoisesti eikä oteta huomioon sitä, että teknologiaa käyttävillä instituutioilla on aina oma historiansa ja kulttuurinsa. Nimenomaan instituutioiden historiallisesti muotoutuneilla piirteillä on suuri merkitys siinä, miten opetusteknologiaa käytetään. Trow'n mukaan korkeakoulujen motiivit opetusteknologian käytön lisäämiseen voivat olla erilaisia. Ensinnäkin, tavoitteena voi olla opetuksen rikastaminen ja oppimisen tehostaminen. Toiseksi, tavoitteena voi olla yliopiston sisäänoton ja opiskelijamäärien kasvattaminen. Kolmanneksi, pyrkimyksenä voi olla opetuksesta aiheutuvien kustannusten vähentäminen teknologian avulla. Erilaistuneessa korkeakoulutusjärjestelmässä eri yliopistoilla on erilaisia tavoitteita. Eliittikorkeakoulut ovat ensisijaisesti kiinnostuneita rikastamaan opetustaan ja haluavat laajentaa opetusteknologian käyttöä tästä syystä. Massa- ja universaalissa korkeakoulutuksen muodoissa taas sisään pääsyn laajentaminen ja kustannuksissa säästäminen voivat olla tärkeimpiä motiiveja. (Trow 1997, 294–297.)

Sarah Guri-Rosenblit (2005) myös korostaa sitä, että erilaisilla oppimisen teknologioilla on omat ontologiansa. Opetusteknologioiden eri sukupolvet eroavat toisistaan siis hyvin perustavalla tavalla. Guri-Rosenblit korostaa erityisesti sitä, että etäopetus ja verkko-opetus ovat perusolemukseltaan hyvin erilaisia. Vaikka ne osittain voidaan nähdä päällekkäisinä, ne eivät ole sama asia. Etäopetuksen perusideana on oppijoiden ja opettajan etäisyys. Verkko-oppimisella taas ei ole tällaista perusoletusta. Etäisyys ei ole määräävä tekijä. Verkko-oppimista voidaan käyttää esimerkiksi traditionaalisen oppimisen rikastamiseen. Tällä on myös yhteys erilaisten opetusmuotojen kohderyhmiin. Kun etäopetusta voidaan käyttää voittamaan erilaisia aikoja, paikkoja ja elämäntilanteeseen liittyviä opiskelun esteitä, verkko-oppimisella ei ole samankaltaista emansipatorista missiota. Myös verkko-oppimisen kustannukset ovat korkeammat kuin etäopetuksen kustannukset. Etäopetus perustuu opettamisen industrialistiselle mallille, kun taas e-oppiminen, mikäli se on kunnolla organisoitu, perustuu oppijoiden ja opettajan väliseen kommunikaatioon, joka taas maksaa enemmän. (Guri-Rosenblit 2005.)

Erilaiset opetuksen muodot merkitsevät erilaisia asioita opettajan ja opiskelijan roolien kannalta. Etäopetus sananmukaisesti etäännyttää opiskelijat ja opettajat toisistaan. Opiskelijalla on aiempaa enemmän valtaa ja vastuuta omasta oppimisestaan, ja opettajasta voi tulla eräänlainen valmentaja tai fasilitaattori (Nedwek 1999). Lähiopetus on työvoimavaltaista opetusta, kun taas etäopetuksen kohdalla osa työvoimasta korvautuu teknologialla. Tällöin olennainen kysymys on, kuka teknologiaa hyödyntävien kurssien kehittämistä ensisijaisesti kontrolloi. Kun opettaja itse laatii tietokonekursseja ja valvoo opetuksen laatua, voidaan puhua eräänlaisesta ”käsityömäisestä” opetuksesta. Professorien käsityömäisesti tuottamat teknologiapohjaiset oppimateriaalit

ovat kuitenkin kalliita toteuttaa, niitä voidaan hyödyntää vain suppeasti eivätkä ne ole teknisiltä ominaisuuksiltaan välttämättä kovin laadukkaita (Bates 1999, 209). Kun taas vastuu kurssista siirtyy enemmän tekniselle asiantuntijalle tai menetelmän kehittäjälle, tulee koulutuksesta enemmän ”kauppatavaraa”. Näillä tuotteilla korkeakoulut kilpailevat koulutusmarkkinoilla. Opettajan näkökulmasta katsottuna opetuksen laatu on tällöin vaarassa. Yliopiston perinteiset arvot ja uudet vaateet ovat siis ristiriidassa keskenään. (Trow 1997, 304–307.)

Kehittynyt teknologia siis luo mahdollisuuksia opettajan ja opiskelijoiden väliseen dialogiin, mutta näitä mahdollisuuksia ei välttämättä hyödynnetä. Kun etäopetusta käytetään ensisijaisesti ratkaisuna rahoituksen ongelmiin, ei valittu teknologia välttämättä palvele edistämällä sosiaalista oppimista, vaan ensisijaisena tavoitteena on koulutustapahtuman tekeminen tehokkaammaksi yksilön oppimista edistämällä. Etäopetus on olemassa laajemmassa yhteiskunnallisessa kehyksessä, jossa globalisaatio, kilpailu ja paineet tehokkaasta tuotannosta saavat aikaan sen, että myös etäopetusmateriaaleista tulee hyödykkeitä ja kauppatavaraa. (Sumner 2000.) Joidenkin kriitikoiden mukaan sellaisia käsitteitä kuten oppimisyhteisö onkin käytetty lähinnä markkinointistrategiana; todellisuudessa joustavuutta on kuitenkin ollut vain rajallisesti (Greener & Perriton 2005).

Uuden teknologian on ajateltu myös lisäävän koulutuksen tasa-arvoisuutta edistämällä korkeakoulutukseen pääsyä. Uusin teknologia ei kuitenkaan ole aina kaikkien saatavilla. Empiiriset tulokset osoittavat, ettei teknologia myöskään itsessään ole tekijä, joka saa ihmiset opiskelemaan. Ne ihmiset, joilla on teknologiaa ja verkkoyhteydet voivat olla aktiivisempia kuin muut, mutta tämä on yhteyksissä monimutkaisempiin sosiaalisiin ja taloudellisiin tekijöihin kuin vain teknisten laitteiden omistukseen. (Gorard ym. 2003.) Eri sosiaaliluokkien välinen kuilu uuden median käytössä koulutuksessa näkyy säilyvän (Enoch & Soker 2006).

Tämä kysymys näyttäytyy mielenkiintoisena myös avoimen yliopiston toimintapolitiikassa. Toimintansa alkuaikoina Open University halusi ensisijaisesti turvata sisäänkäynnin tasa-arvoisuuden, joten teknologian suhteen valittiin sellaisia ratkaisuja, jotka olivat mahdollisimman monien ulottuvilla. Esimerkiksi opintokeskuksissa oli mahdollisuus kuunnella ja katsella opetukseen liittyviä ohjelmia. Myöhemmin kuitenkin on siirrytty ajatteluun, jonka mukaan OU on halukas olemaan teknologisen kehityksen eturintamassa ja laitteiden hankinta on opiskelevien yksilöiden vastuulla. Tällainen politiikka on omiaan karkottamaan heikommassa asemassa olevia mahdollisia opiskelijoita. Halu olla teknologisen kehityksen etulinjassa onkin ristiriidassa halun kanssa olla avoin mahdollisimman monille ihmisille. (Sargant 1997, 306–307.)

Carole Leathwood (1999) on tarkastellut teknologiaa koskevia diskursseja ja löytänyt kaksi eri puhetapaa. Ensimmäisen hän on nimennyt ”oppimisen edistämishjelmaksi”. Tämä on optimistinen diskurssi, joka käyttää termejä, kuten elinikäinen oppimi-

nen, sisäänpääsyn laajentaminen, ja oppimisen edistäminen. Toinen diskurssi, jonka hän on nimennyt ”tekno-manageriaaliseksi ohjelmaksi” on keskittynyt rahoituskysymyksiin ja kytkeytyy valvonnan ja kontrollin kysymyksiin. Yhteistä näille diskursseille on, että niistä kumpikin näkee opiskelijan riippumattomana oppijana, joka oli vapaa valitsemaan ja kontrolloi omaa oppimistaan.

Jälkimmäinen näistä diskursseista on Leathwoodin mukaan saamassa yhä dominoivamman aseman. Näissä diskursseissa on myös yhteistä. Koulutus tai opiskelu (education) on niissä korvattu oppimisella, käsitteellä, joka on vapaa luokkahuoneista, opettajista ja kaikenlaisista rajoista. Diskursseissa näyttäytyy uusi riippumaton oppija, joka on vapaa tekemään valintoja ja osallistumaan milloin ja missä tahansa omaa oppimistaan ohjaten. Uuden teknologian nähdään auttavan muutosta kohti tätä riippumatonta oppijaa. Tavoitteena on siirtyä riippuvuudesta riippumattomuuteen. Ihanneopiskelija on opiskelija, joka tarvitsee minimimäärän tukea ja ohjausta ja saattaa kurssinsa loppuun lyhimmissä mahdollisessa ajassa. Leathwood korostaa opetusteknologiaan liittyvän diskurssin maskuliinisuutta. Riippumattomuus ja autonomia määrittyvät länsimaisessa kulttuurissa miehiseksi ominaisuuksiksi. Oppimisen tukemiseen liittyvät tehtävät ja työt leimautuvat naisten alueeksi ja samalla turhaksi, ”akkojen puuhasteluksi”. (Leathwood 1999, 12–13.)

Opetusteknologiaa ajatellen koulutuksellisen tasa-arvon käsite itsessään on muuttunut. Greville Rumblen (2007) mukaan 1960- ja 1970-luvuilla vallitsi voimakas luottamus siihen, että etäopetuksen keinoin voitaisiin lisätä koulutuksen tasa-arvoisuutta. Samalla vallitseva oli myös käsitys siitä, että etäopetusta tarvittiin koulutuskustannusten laskemiseksi. 1980- ja 1990-luvuilla siirryttiin näkemykseen, jonka mukaan koulutusinvestointi oli yksilön asia. Robin Goodfellow (2007) näkee, että Open Universityn diskursseissa on tapahtunut siirtymä tasa-arvoisesta sisäänpääsystä (equal access) osallistumisen laajentamiseen (widening participation). Hän toteaa, että sisäänpääsy käsitteenä on passiivisempi, kun taas osallistuminen korostaa opiskelijan aktiivisuutta. Huomio suuntautuu samalla sosiaaliluokista ja ryhmistä yksilöihin. Vallaolevassa puhetavassa oppijayksilö idealisoidaan riippumattomaksi ja autonomiseksi toimijaksi.

2.4 Yhteenvedo: teoreettisen viitekehyksen ulottuvuudet

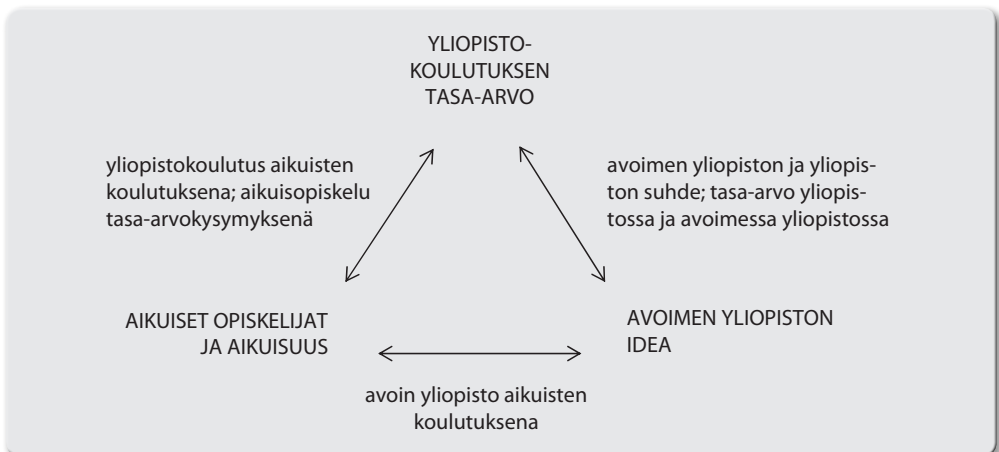
Tutkimuksen teoreettisen ja käsitteellisen viitekehyksen tehtävänä on luonnehtia tutkimuskohdetta ja sen olennaisia piirteitä (Ikonen 2001). Näitä erityispiirteitä, joihin tämän tutkimuksen lähtökohdat kiinnittyvät, on ensinnäkin ajatus koulutuksellisesta tasa-arvosta. Koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen päämäärää on avoimen yliopiston julkilausuttuna tehtävänä tuotu esiin lukuisissa sitä koskevissa dokumenteissa, joten on luontevaa, jopa välttämätöntä, tarttua siihen yhtenä tarkastelun lähtökohtana.

Tasa-arvoa on monenlaista eikä ole mahdollista luoda selvää teoriaa tai tulkintakehikkoa siihen, milloin tasa-arvo toteutuu ja milloin ei. Tasa-arvon käsitykset ovat

monimuotoisia, ja kuten Cribb ja Gewirtz (2003, 18–21) toteavat, tasa-arvosta tai sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta puhutaan pikemminkin monikossa kuin yksikössä. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus voidaan nähdä moniulotteisena, samanaikaisesti sekä distributiivisena, kulttuurisena että yhteisöllisenä käsitteenä. Kysymys tasa-arvosta on aina myös kontekstisidonnainen (Griffiths 1998, 89–90). Avoin yliopisto on osa yliopistokoulutusta, mikä kehystää sen tasa-arvototeuttamista. Yliopistokoulutuksen tasa-arvoisuus saa erilaisia merkityksiä kuin vaikkapa peruskoulutuksen tasa-arvoisuus. Avoin yliopisto-opetus on yliopistossa erityisesti juuri se alue, jolle on langennut koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen tehtävä.

Toinen avoimeen yliopistoon liittyvä erityispiirre on, että se voidaan nähdä aikuisten koulutuksen yhtenä muotona. Avoin yliopisto voidaan nähdä paitsi osana yliopistokoulutusta, myös osana aikuiskoulutuksen kenttää. Aikuiskoulutuksen alueelle kuuluu toki lukuisia muitakin koulutusmuotoja ja toimijoita, ja myös yliopiston sisällä aikuiset voivat olla opiskelijoina muuallakin kuin avoimessa yliopistossa. Aikuisia voidaan yliopiston opiskelijoina tarkastella ja määrittää monella eri tavalla. Suomessa aikuiselle opiskelijalle ei yliopistossa ole omaa statustaan ja on monella tapaa tulkinnanvarainen kysymys tehdä jaottelua aikuisiin ja ei-aikuisiin opiskelijoihin (esim. Moore 2011).

Kolmantena, avoin yliopisto kiinnittyy erityiseen avoimen yliopiston ideaan tai traditioon. Edellä on tuotu esille erityisesti brittiläisen Open Universityn historiaa ja asemaa. Tässä ajatuksessa keskeisiä ovat kysymykset korkeakoulutukseen pääsyn laajentamisesta ja opetusmenetelmien innovatiivisesta hyödyntämisestä. Avoimen yliopiston idea saa osaltaan merkityksensä juuri peilinä yliopiston ideaan nähden, jolloin joidenkin piirteiden suhteen avoin yliopisto ja yliopisto näyttävät varsin erilaisina, jopa vastakohtaisina. Toisaalta joiltakin osin niissä on paljon myös samaa.



Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Kaikki nämä tutkimuksen lähtökohdat kietoutuvat myös toisiinsa (ks. kuvio 1). Tasa-arvon ajatus voidaan nähdä eräänlaisena metakertomuksena, jonka elementtejä on sisäänkirjoitettuna myös aikuisuuteen ja avoimen yliopiston ideaan liittyviin kysymyksiin. Näiden tekijöiden rajapinnoilla aktivoituu erilaisia kysymyksiä.

Yliopistokoulutuksen tasa-arvoa ja aikuisten opiskelua pohdittaessa aktivoituvat erityisesti kysymykset aikuisten paikasta yliopistokoulutuksessa, aikuisten identiteetistä yliopistossa ja siitä, millainen paikka aikuiselle opiskelijalle annetaan (ks. myös Ojala 2010). Kun aikuisten opiskelua ja osallistumista tarkastellaan tasa-arvokysymyksenä, voidaan yleisemminkin tarkastella sitä, millainen paikka yliopistossa annetaan epätyypilliselle, ei-traditionaaliselle opiskelijalle.

Yliopistokoulutuksen tasa-arvon ja avoimen yliopiston idean välisellä akselilla taas merkittäväksi nousee avoimen yliopiston ja yliopiston ideoiden suhde toisiinsa. Miten avoimen yliopiston paikka suhteessa yliopistoon määrittyy? Miten avoin yliopisto ja yliopisto neuvottelevat suhdetta toinen toisiinsa? Ja ennen kaikkea, miten kysymykset tasa-arvosta näyttävät yliopiston eri alueilla?

Avoimen yliopiston idean ja aikuisuuden välisellä ulottuvuudella taas aktivoituvat kysymykset avoimesta yliopistosta aikuisten koulutuksena. Millainen aikuisten kouluttaja avoin yliopisto on tai millaiseksi sen sivistystehtävä suhteessa aikuisiin rakentuu? Millainen on avoin yliopisto aikuisten opiskelupaikkana ja miten tämä peilautuu muihin aikuiskoulutuksen muotoihin?

Näistä erityisistä piirteistä ja niiden välisistä suhteista rakentuu esiyymmärrys, jonka varassa lähdän tutkimaan suomalaisen avoimen yliopiston historiaa ja muotoutumista. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole ollut muodostaa ennalta lukkoonlyötyä tulkintakehikkoa, johon tutkimuksen empiirinen aineisto sovitetaan, vaan auttaa hahmottamaan niitä tutkimuskohteen erityispiirteitä, joiden varaan sitä koskevaa ymmärrystä ja teoreettisia jäsennyksiä voidaan rakentaa. Suomalaisen avoimen yliopiston erityispiirteet hahmottuvat vasta empiirisen analyysin tuloksena, jolloin tutkimusotetta voisi kutsua aineistolähtöiseksi. (Ks. Ikonen 2001.) Teoreettisten käsitteiden tarkastelun tarkoituksena on siten lähinnä ”herkistää” tutkimukseen liittyville olennaisille ajatuksille.

3. TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata ja analysoida suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumista. Tutkin avoimen yliopiston asemaa osana yliopistokoulutusta. Samalla kuitenkin tarkastelen avointa yliopistoa myös yhtenä aikuiskoulutuksen muotona ja tutkin sitä, millaisena aikuisten ja aikuisuuden paikka yliopistossa näyttäytyy. Tarkastelen tässä tutkimuksessa avointa yliopistoa ja sen historiaa diskursiivisen toiminnan näyttämönä. Tutkin sitä, millaiseksi kysymys avoimesta yliopistosta ja sen tehtävästä rakentuu tekstijulkisuudessa käydyn keskustelun kautta.

3.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen lähestymistapaa voidaan nimittää kriittiseksi diskurssianalyysiksi tai kriittiseksi policy-analyysiksi. Lähestymistavalle on ominaista, että analysoitavaksi otetaan tutkimuskohteeseen liittyviä poliittisia tekstejä ja että tekstit nähdään tärkeinä koulutuksen ja sen merkityksen konstituioijina. Tekstit ovat eräänlaisia fyysisiä koodeja, jotka kantavat itsessään samanaikaisesti moninkertaisia merkityksiä. Ne antavat tietoa eri perspektiiveistä, olettamuksista ja argumenteista sekä lisäksi konteksteista, joissa tekstit ovat syntyneet. Sekä tekstien tuottaminen että niiden tulkitseminen poliittisena toimintana ovat monimutkaisia prosesseja. Tekstit eivät synny tyhjästä, vaan ne muotoutuvat erilaisten sosiaalisten käytäntöjen, kuten poliittisen ja ideologisen toiminnan yhteydessä. Poliitikka voidaan nähdä tekstien interventioina käytäntöön, sillä tekstit osallistuvat koulutuksen sääntelyyn monin eri tavoin. Tekstit voivat olla esimerkiksi sääntöjä tai normatiivisia ohjeita, mutta myös yleisemmin retoriikkaa, joka luo ja uusintaa koulutusta koskevia totuuksia. Poliittiset tekstit eivät itsessään kuitenkaan muuta valtasuhteita, vaan pikemminkin toimivat vallankäytön välikappaleina. (Ball 1993, 11–13; 1994, 16–20; Lindblad & Popkewitz 2000, 7.)

Kriittiselle diskurssianalyysille on ominaista myös se, että tutkimuskohdetta analysoidaan historiallisessa kontekstissaan ja ajassa muuttuvana ilmiönä. Analyysissa tähdätään poliittisten prosessien muotoutumisen paljastamiseen ja niiden kamppailujen tutkimiseen, joiden kautta nämä prosessit tapahtuvat. Poliitiikkaa ei nähdä ensisijaisesti olemassaolevien ja havaittujen ongelmien ratkomisena, vaan politiikkaa tarkastellaan kamppailuna, jossa erilaiset diskurssit ja erilaiset tavat konstituoida asiakysymyksiä käyvät kilpailua keskenään. Poliitikassa on kyse siitä, miten yhteiskunnallisia ongelmia ja asiakysymyksiä tuotetaan ja miten diskurssit asettavat rajoja sille, mitä voidaan sanoa ja ajatella. Diskurssi sisältää sekä tiettyjen sanojen ja ilmausten merkityksen että myös sen, miten näitä sanoja ja ilmauksia käytetään. Diskurssit rakentavat siten tiettyjä positioita, joihin yksittäiset toimijat voivat kiinnittyä. Diskurssit rajoittavat mahdollisuuksiamme ajatella toisin, ja diskurssien välisiä suhteita analysoimalla voidaan tutkia valtasuhteita. Analyysissa on tärkeää paljastaa ja ottaa esille sekä ne diskurssit, jotka ovat saaneet dominoivan aseman että ne diskurssit, jotka ovat tulleet vaiennetuiksi. (Ball 1993, 14–15; 1990, 17–18; 1994, 21–24; Bacchi 2000; Scheurich 1994; Gale 1994; Davies, Williams & Webb 1997, 17; Taylor 1997.)

Kriittistä diskurssianalyyttistä politiikan tutkimusta tekevien välillä on erilaisia näkemyksiä siitä, mikä on rakenteen ja valtion harjoittaman kontrollin vahvuus suhteessa muihin toimijatahoihin ja vastarinnan mahdollisuuteen (ks. esim. Bacchi 2000; Troyna 1994; Hatcher & Troyna 1994; Ball 1994). Tässä tutkimuksessa otetaan kanta, jonka mukaan politiikka ei ole lineaarisesti toimeenpanoa ylhäältä alas, vaan politiikka nähdään kenttänä, jolla monet eri tahot pystyvät vaikuttamaan ja vaikuttavat siihen, miten asioita määritellään ja miten niihin reagoidaan. Eri toimijatahoja ei tässä nähdä kuitenkaan keskenään tasavertaisina, vaan niiden hallussa olevat resurssit määrittävät sitä, millaisen painon kustakin diskurssi-positiosta käsin esitetyt tulkinnat saavat. Toimijatahon diskursiivisen voima tai valta perustuu siihen, miten paljon sillä on mahdollisuus kontrolloida erilaisia voimavaroja, kuten taloudellisia resursseja, tietoa, asiantuntemusta, aikaa, toimintaa koskevia sääntöjä sekä kykyä muodostaa liittoutumia muiden intressiryhmien kanssa. Koulutuspolitiikka nähdään siten laajasti, ei ainoastaan ”ylempien” poliittisten toimijoiden työnä, vaan kaikilla toiminnan tasoilla tapahtuvana ongelmien ja kysymysten konstituointina. (Bourdieu 1986; 1988; Bourdieu & Wacquant 1995; Bourgeois ym. 1999; Bourgeois & Nizet 1993; Bourgeois 1991.)

3.2 Tutkimusongelmat

Jäljitän tutkimuksessani sitä sosiaalista muutosta, mitä avoimessa yliopistossa on sen historian aikana tapahtunut. Samalla kun tutkin tapahtumia, avoimen yliopiston muotoutumista rakenteena ja käytäntöinä, tutkin avoimeen yliopistoon liittyviä näkemyksiä, tapoja käsittää avoin yliopisto ja sen toiminnan merkitys. Tarkastelen avointa yliopistoa myös koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Tasa-arvoa voi-

daan tarkastella yhtäältä siitä näkökulmasta, ketkä osallistuvat koulutukseen ja ketkä eivät; mitkä tekijät vaikuttavat osallistumiseen. Toisaalta tasa-arvoa voidaan tarkastella myös osallistumista ja osallistumattomuutta koskevinä määrittelyinä; miten tasa-arvoa rakennetaan diskurssissa. (Ks. Popkewitz & Lindblad 2000.) Tähtään analyysissäni tasa-arvokäsitteen tarkempaan erittelyyn ja sen tutkimiseen, mitä avoimen yliopiston tehtävä koulutuksellisen tasa-arvon toteuttajana tarkoittaa. Tutkimuksella etsitään vastauksia kolmeen kysymykseen:

1. **Millaisten vaiheiden kautta avoin yliopisto on muotoutunut? Mitä avoimen yliopiston historiassa on tapahtunut ja millaista keskustelua näistä tapahtumista on käyty?** Etsin avoimen yliopiston menneisyydestä eri vaiheita, joiden kautta kuvaan avoimen yliopiston historiaa sen synnystä nykypäivään. Kuvaan vaiheittain sekä avoimen yliopiston toteutunutta toimintaa että kyseisenä ajanjaksona käytyä keskustelua avoimesta yliopistosta.
2. **Millaisia diskursseja avointa yliopistoa koskeneessa keskustelussa voidaan tunnistaa ja miten eri toimijatahot ovat näihin puhetapoihin kiinnittyneet?** Kuvaan niitä näkemyksiä, toiveita ja perusteluja, joita eri toimijatahot ovat avointa yliopistoa koskeneessa keskustelussa esittäneet. Analysoin tutkimusaineistona olevista teksteistä esiin erilaisia diskursseja, joista kukin edustaa erilaista näkökantaa suhteessa avoimeen yliopistoon tai aikuisten opiskeluun yliopistossa. Keskusteluun osallistuneet toimijatahot kiinnittyvät näihin diskursseihin eri aikoina eri tavoin.
3. **Millaisena koulutuksellisen tasa-arvon toteuttajana avoin yliopisto näyttäytyy tutkimusaineiston valossa?** Analysoin tutkimuksessa sitä, miten tasa-arvon käsitettä on käytetty avointa yliopistoa koskeneessa keskustelussa. Eri diskurssipositioista käsin tasa-arvo saa erilaisen merkityksen ja tutkin sitä, miten nämä käsitykset eroavat toisistaan. Tarkastelen myös sitä, miten avoimen yliopiston kantama tasa-arvon käsitys on sen historian kuluessa muuttunut.

3.3 Tutkimuksen aineistot

Tutkimuksen aineisto koostuu ensisijaisesti erilaisista teksteistä, joita on tuotettu avoimeen yliopistoon liittyneistä kysymyksistä. Avoimen yliopiston organisaatio on monimutkainen ja sen toimintaa koskevia päätöksiä tehdään monella eri taholla ja tasolla. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa on olennaista esiyymmärrys tutkimuskohteen luonteesta ja diskurssien tuottamiseen osallistuvista toimijatahoista (Fairclough 1992, 227). Suhteessa avoimeen yliopistoon voidaan tunnistaa useita eri intressiryhmiä tai toimijatahoja, joilla on hallussaan erilaisia resursseja. Opetusministeriöllä on valtaa päättää taloudellisista resursseista ja toimintaa koskevista säännöistä. Yliopistoilla ja niiden ainelaitoksilla puolestaan on akateemista asiantuntemusta ja valtaa päättää siitä, mikä täyttää akateemisen opiskelun standardit. Yliopistojen täydennyskoulutuskeskuksil-

la on asiantuntemusta opetusmenetelmistä ja niin edelleen. On tärkeätä, että aineisto päästää ääneen monia eri avoimen yliopiston suhteen intressejä omaavia ryhmiä.

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu monesta eri tekstityypistä. Tärkeän aineistoryhmän muodostavat opetusministeriön teettämät **komiteanmietinnöt ja työryhmäraportit** (n=55). Tärkeimpinä ja laajimpina asiakirjoina ovat Suomen kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö vuodelta 1976⁸, Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö (OPM 1981: 36), avointa yliopistoa väylänä korkeakoulututkintoon pohtineen työryhmän mietintö (OPM 1996: 7), Elinikäinen oppiminen yliopistoissa -työryhmän muistio (OPM 2005: 38) sekä Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet -mietintö (OPM 2008: 38). Nämä käsittelevät siis paljolti juuri nimenomaan avoimeen yliopistoon liittyneitä kysymyksiä, ja tämäntyyppisten asiakirjojen lisäksi myös aikuiskoulutusta ja korkeakoulutusta koskevissa mietinnöissä on usein ainakin sivuttu avointa yliopistoa. Tähän aineistoryhmään kuuluu myös joitakin selvitysmiesten raportteja ja muita opetusministeriön julkaisemia raportteja. 2000-luvun tarkastelussa mietintöjen osuus painottuu selvästi, ja tämän vuosikymmenen kohdalla myös tarkastelunäkökulma on aiemmista vuosikymmenistä hieman poikkeava. 2000-luvun tarkastelussa näkökulma laajenee osittain myös muuhun yliopistojen aikuiskoulutukseen kuin avoimeen yliopistoon.

Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmissa (n=11) avoin korkeakoulu mainittiin ensi kerran vuonna 1981 (OPM 1981), minkä jälkeen niissä on ollut avointa korkeakoulua koskevia tavoitelausumia säännöllisesti. **Lainsäädäntöön** on kirjattu joitakin avoimeen yliopistoon liittyviä asioita muun muassa tutkintoväylästä. Avoimen yliopiston vakiinnuttaessa toimintaansa 1980–90-lukujen taitteessa **opetusministeriö ohjeisti** yliopistoja avoimen yliopiston toiminnasta myös kirjeillään (OPM 1984; 1986a; 1986b; 1991a).

Aineisto käsittää myös avoimeen yliopistoon liittyviä **muita suunnitteluasiakirjoja**, kuten arviointiraportteja, strategioita sekä erilaisten toimijatahojen tuottamia mietintöjä. Lisäksi lähdeaineistona on käytetty monentyyppisiä muita tekstejä, kuten **selvityksiä, kartoituksia, puheenvuoroja ja esitelmiä**, jotka myös osallistuvat avointa yliopistoa koskevaan keskusteluun. Yhtenä aineistoryhmänä käytetään vielä **tutkimuksia**. Myös tutkijat osallistuvat avointa yliopistoa koskevaan diskurssiin ja ovat melko vahvastikin määrittämässä sitä, miten avoin yliopisto ja sen tehtävät voidaan ymmärtää. Tutkijat luovat ja pitävät yllä ongelmia, kategorioita ja käsitteitä siinä missä päättäjätkin. (Ks. Webb 1997.) Näitä tutkimuksessa käytettyjä erilaisia lähteitä on kerätty ”lumipallomenetelmällä” etsien paitsi tietokantojen avulla, myös muiden aineistona olevien tekstien sisältämien viittauksien kautta. Näin on pyritty saamaan tutkimukseen mukaan avointa yliopistoa koskenut julkinen keskustelu mahdollisimman laajasti.

8 Vaikka tämä työryhmä oli Suomen kulttuurirahaston alun perin asettama, on sen mietintö kuitenkin lähdeluettelossa ryhmitelty samaan kategoriaan muiden työryhmämietintöjen kanssa.

Eri tekstien kohdalla on välillä vaikea tehdä eroa siinä, mihin kategoriaan ne kuuluvat. Erityisesti tutkimustekstien ja lähellä tutkimustekstejä olevien selvitystyyppisten tekstien kohdalla tämä kategorisointi on vaikeaa. Myös oma lukutapani näihin lähteisiin on kahtalainen. Yhtäältä ne ovat ainesta nimenomaan diskursiiviselle analyysille, toisaalta suhtaudun niihin myös tiettyjen tutkimustulosten tai faktanomaisten tietojen välittäjänä. Tekstien avulla rakennan siis paitsi itse keskustelua, myös sen konteksteja. Tämän vuoksi olenkin poikennut lähdeluettelon laadinnassa tavasta, jossa erityyppiset tekstit jaotellaan luetteloon tarkasti omiksi lähdetyypeikseen. Lähdeluettelon osio ”Muut lähteet ja kirjallisuus” sisältää siis sekä tutkimuskirjallisuuden että käyttämäni aineistolähteet siltä osin kuin niitä ei ole luetteloitu lähdeluettelon muihin kohtiin. Tähän ratkaisuun päätymistä puolsi myös se, että lukijan on näin halutessaan helpompi löytää lähdeluettelosta etsimänsä lähde, kun niitä ei ole ripoteltu useaan eri kategoriaan.

Keskeisen aineistoryhmän muodostavat edellä lueteltujen lähteiden lisäksi **lehtikirjoitukset**. Olen käynyt 1970-luvun alusta 2000-luvun alkuun systemaattisesti lävitse seuraavat lehdet: Kasvatus, Aikuiskasvatus, Opistolehti/Aikuiskoulutuksen maailma, Kansanopisto, Korkeakoulutieto/Yliopistotieto sekä Aika/Kanava. Näistä olen poiminnut kaikki avointa korkeakoulua tai avointa yliopistoa käsittelevät kirjoitukset. Yhtenä lehtikirjoittelun ryhmänä ovat lisäksi ylioppilaslehtien kirjoitukset, jotka on kerätty seuraavista lehdistä: Ylioppilaslehti, Turun ylioppilaslehti, Aviisi, Oulun ylioppilaslehti sekä Jyväskylän ylioppilaslehti.⁹ Nämä tekstit kerättiin alun perin pro gradu -tutkielman aineistoksi (ks. Leikola 2002). Lehtikirjoituksia kertyi aluksi useita satoja, ja lähdeluetteloon on omaan osioonsa koottu kaikki ne kirjoitukset, joihin tekstissä on viitattu (n=259). Lehtikirjoitusten ja -artikkeleiden kohdalla aineisto sisältää hyvin samantyyppisiä tekstejä kuin esimerkiksi edellä luetellut tutkimukset, selvitykset ja puheenvuorot. Koska tämä aineisto kuitenkin on kerätty systemaattisesti, päädyin tässä esittämään sen lähdeluettelossa omana kohtanaan. Nämä tekstit muodostavat myös eräänlaisen ydinaineiston, josta analyysin tekeminen aloitettiin.

Lehdet ovat luonteeltaan ja tyyliltään erilaisia, joten aineistoon tuli myös hyvin erityyppisiä artikkeleita. Osassa kirjoituksista kuvataan muiden maiden avoimia yliopistoja, erityisesti Englannin Open Universityä. Näitä kuvauksia on aineistossa varsinkin 1970-luvun alussa. Kun suomalaista avointa yliopistoa alettiin rakentaa ja kehittää, ilmestyivät kotimaiset tapauskuvaukset ja kirjoitukset, joissa todennetaan suomalaisen avoimen korkeakoulun tilannetta. Ne voivat siis olla esimerkiksi yksittäisen kehittämishankkeen kuvausta tai laajemmin koko maan avoimen korkeakoulun tilannetta kuvaavia artikkeleita. Lähellä näitä ovat kirjoitukset, joissa referoidaan esimerkiksi seminaarien sisältöjä tai mietintöjä. Osa kirjoituksista on tieteellisiä artikkeleita tai vapaamuotoisempia artikkeleita, jotka perustuvat tutkimukseen. Lähellä tieteellisiä

9 Tästä aineistosta suuri kiitos KM Raija Leikolalle, joka keräsi aineiston pro gradu -työtään varten ja jolta sain aineiston käyttöni.

artikkeleita ovat myös pohdiskelevat kirjoitukset, joissa eritellään esimerkiksi avoimuuden käsitettä tai avoimen yliopiston tehtävää. Osa kirjoituksista taas on selkeästi kanta-aottavia artikkeleita, joissa tuodaan esille avointa yliopistoa koskevia mielipiteitä. Kaikenkaikkiaan aineisto sisältää siis paljon eri tekstityyppejä, genrejä (ks. Fairclough 1992, 125–126).

Tekstien lisäksi analyysissa on hyödynnetty myös *tilastoja*. Avoimen yliopiston toiminnan alkua ajoilta, 1970-luvulta ja 1980-luvun alkupuoliskolta ei ole olemassa tilastoja tai rekisteritietoja. Vihjeitä toiminnan laajuudesta ja opintoihin osallistumisesta on saatavissa kuitenkin joistakin yksittäisistä selvityksistä ja tutkimuksista. KOTA-tietokantaan on tallennettu avoimeen yliopisto-opetukseen osallistumisten kokonaismäärät vuodesta 1986 vuoteen 2009 ja opintoaloittain vuodesta 1990 vuoteen 2009. Opetukseen osallistumiset korkeakouluittain ja järjestäjätahon mukaan löytyvät tietokannasta vuosilta 1986–2009. Vuodesta 2010 lähtien vastaavat tiedot on koottu opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen ylläpitämään Vipuseen. Tarkempia tietoja avoimen yliopiston opiskelijoista on vaikea saada. Esimerkiksi opiskelijoiden ikärakenne ei selviä tilastoista.¹⁰

Aikuisten korkeakouluopiskelua koskevien tilastojen puuttuminen ei ole pelkästään Suomea koskeva ongelma. Pat Davies (1997) on kuvannut brittiläistä tilastokäytäntöä ja todennut sen olevan hyvin hajanainen ja epäselvä. Jopa hyvin tärkeinäkin pidetyistä asioista ei välttämättä laadita tilastoja. Selkeiden tietojen puuttuminen saa aikaan sen, että tilanne on altis erilaisille spekulatioille ja arveluille, kun eri intressiryhmät tulkitsevat hajanaisia ja epäselviä tilastotietoja omien preferenssiensä mukaan. Olemassaolevat tilastot eivät nekään anna 'absoluuttista' tai 'oikeaa' totuutta opiskelijoista. Myös tilastojen sisältämiä luokitteluja ja kategorioita voidaan analysoida diskursiivisesti. Se, millaisia tietoja on saatavilla, muokkaa sitä, mitä järjestelmästä voidaan sanoa ja ajatella. Tämä koskee siis paitsi tutkimusta, myös laajemmin kaikkia toimijatahoja. Valtiollisen ohjauksen näkökulmasta ilmiötä ei ole olemassa, ellei sitä voida muuntaa hyväksytyyn formaalin tilastokielen muotoon. (Davies 1997, 47–64; Hämäläinen 1996, 156–157, 169.)

3.4 Analyysitapa

Olen tukeutunut aineiston analysoinnissa paljolti Norman Fairclough'n tapaan käsitellä sosiaalista muutosta. Olennaista tälle analyysitavalle on tarkastella tutkimuskohdetta monella eri tasolla: tekstien, diskursiivisten käytäntöjen sekä sosiaalisten

¹⁰ Valtakunnallisten Aikuiskoulutustutkimusten avulla voidaan jossain määrin yrittää jäljittää opiskelijoiden taustoihin liittyviä kysymyksiä, mutta aineistot eivät kuitenkaan anna luotettavaa kuvaa avoimen yliopiston opiskelijoista. Aineistot antavat mahdollisuuden tarkastella yliopistojen erillisiin arvosanaopintoihin osallistuneita. Tähän kategoriaan kuuluvat sekä tutkinnon jälkeen erillisiä opintoja suorittavat että avoimen yliopiston opintoja suorittavat, eikä heitä ole aineistossa mahdollista erotella toisistaan.

käytäntöjen tasoilla. Analyysin lähtökohtana ovat tutkimusaineistona olevat tekstit. Tekstejä voidaan analysoida tarkkaan esimerkiksi sanaston tai rakenteen näkökulmasta. Pelkkä kieleen keskittyvä tutkimus ei kuitenkaan riitä. Sosiaaliseen muutokseen kiinnipääseminen edellyttää myös sitä, että tekstit liitetään laajempaan kehykseen, osaksi niitä sosiaalisia käytäntöjä, joiden tuloksena ne ovat syntyneet. (Fairclough 1992; 2001.)

Tekstin ja sosiaalisten käytäntöjen välillä ei ole välttämättä suoraviivaisia yhteyksiä, ja näiden yhteyksien tunnistamisen välineenä tarkastellaan diskursiivisia käytäntöjä. Diskursiivisten toimintojen erottaminen sosiaalisista käytännöistä on siinä mielessä harhaanjohtavaa, että diskursiiviset käytännöt ovat yksi sosiaalisen toiminnan muoto. Ne toimivat kuitenkin eräänlaisina välittäjinä tekstien ja muiden sosiaalisten käytäntöjen välissä. Diskursiivisissa käytännöissä on kyse tekstien tuottamiseen, jakeluun ja tulkintaan liittyvistä prosesseista: siitä, miten tekstit syntyvät, miten niihin suhtaudutaan, miten niitä tulkitaan ja mitä ne saavat aikaan. Diskursiivisilla käytännöillä tuotetaan ja ylläpidetään sosiaalisia käytäntöjä ja rakenteita, kuten erilaisia ideologioita. Pelkästään tekstin analyysiä voidaan nimittää kuvailuksi. Kun tekstien suhde diskursiivisiin ja sosiaalisiin käytäntöihin otetaan analyysiin mukaan, voidaan puhua tulkinnasta tai selityksestä. (Fairclough 1992, 73.)

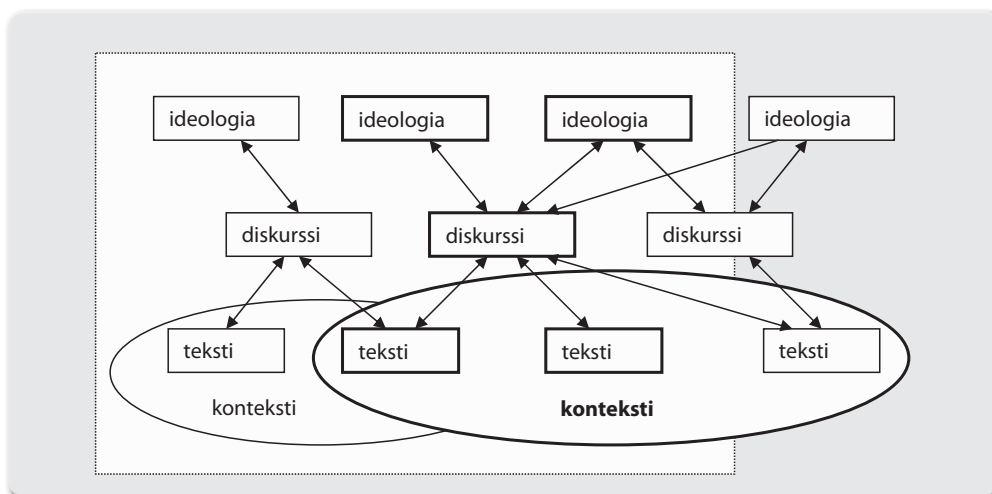
Aineiston käsittelyssä on keskeistä eri diskurssien analysoiminen esiin tekstimassasta. Diskurssi on yksinkertaisesti ilmaistuna tapa merkityksellistää ilmiö tietystä näkökulmasta käsin (Fairclough 1993, 135; 2001, 235). Diskurssin sijaan voidaan puhua myös repertuaareista tai merkityssysteemeistä, mutta diskurssin käsite sopii paremmin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan ilmiöitä historiallisesti, valtasuhteiden näkökulmasta tai institutionaalisissa sosiaalisissa käytännöissä. Diskurssien tunnistamista voidaan luonnehtia ”luovaksi harkinnaksi”. Niiden löytäminen ei voi tapahtua mekaanisesti esimerkiksi tiettyjä teemoja, sanoja tai ilmauksia etsimällä, vaan löytämisprosessi edellyttää tutkijan aktiivista pohdintaa. Diskurssit eivät esiinny aineistoissa selkein kokonaisuuksina, vaan pieninä paloina. Useimmat tekstit ovat hybridejä, jotka liittyvät useampiin diskursseihin. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 27, 50; Janks 1997, 335.)

Diskursiivisessa analyysissä aineiston kanssa työskentely on vähittäin etenevä prosessi. Tutkija etsii aineistosta muotoja ja hahmoja, mutta ei voi kuitenkaan analyysin tässä vaiheessa olla varma siitä, mikä niiden merkitys tulee lopulta olemaan. Havainnot toimivat lähtökohtina eräänlaisille hypoteeseille, joita tutkija asettaa aineistolle. Analyysi etenee kehämäisesti tarkentuen aineistoa lukemalla ja kokeilevia hypoteeseja asettamalla. Etenin oman aineistoni käsittelyssä siten, että lukemalla aineistoa etsin siitä ensin samantyyppisiä merkitysrakenteita. Aluksi asetin kokeilevia hypoteeseja yksittäisistä diskursseista ja niihin liittyvistä piirteistä. Kun diskurssit alkoivat hahmottua, eri diskurssien rakennelma toimi hypoteesina, jota testasin aineistolla. Mallin

sovitus aineistoon hioutui vielä diskurssien keskinäisiä suhteita analysoimalla. (Ks. Janks 1997, 331; Taylor 2001, 38–39.)

Diskurssien tunnistaminen ei kuitenkaan ole riittävä askel, vaan tavoitteena on saavuttaa ymmärrys diskurssien välisistä suhteista ja ilmiön muuttumisesta ajassa. Yksittäisiä tekstejä tarkasteltaessa ne tulee liittää laajempaan kontekstiinsa. Kontekstit eivät ole yksinomaan paikkoja ja aikoja, joissa tekstit ja politiikat tapahtuvat, vaan myös kontekstit osallistuvat politiikan tuottamiseen. Yksittäiset tekstit eivät ole toisistaan irrallisia, vaan ne liittyvät toisiinsa muodostaen yhdessä konteksteja toinen toisilleen. (Gale 1994; 1999, 399.)

Fairclough (1992, 73) kuvaa sosiaalisen muutoksen tutkimuksen kolme tasoa kolmena sisäkkäisenä laatikkona, jossa sisimpänä ovat tekstit, keskimmäisenä diskursiiviset käytännöt ja ulommaisena sosiaaliset käytännöt. Gale (1999) esittää nämä kolme tasoa hieman erilaisessa kuviossa (ks. kuvio 2), joka mielestäni vangitsee tämän tutkimuksen asetelman paremmin.



Kuvio 2. Poliittikka tekstinä, diskurssina ja ideologiana (Gale 1999, 397, 403 mukaeltuna).

Kuvio ilmentää analyysiin liittyvien kolmen eri tason välisiä suhteita. Diskurssit ovat tarkastelun keskiössä. Niiden suhde teksteihin on kahtalainen niin, että diskurssit yhtäältä tuottavat tekstejä, toisaalta tulkitsevat niitä. Diskurssin ja ideologian välinen suhde taas toimii niin, että diskurssit yhtäältä vetoavat ideologioihin ja toisaalta saavat niistä voimansa. Yksi diskurssi voi liittyä useampiin teksteihin sekä useampiin ideologioihin ja päinvastoin. (Gale 1999, 397.)

Diskurssit järjestävät tekstien massaa sitomalla yksittäisiä tekstejä yhteen, mutta analyysiä mutkistaa se, että sama teksti voi periaatteessa olla useiden eri diskurssi-

en tuottama. Samat sanat ja lauseet voivat eri toimijoiden tuottamina saada erilaisen merkityksen. ”Merkitykset eivät nousekaan kielestä, vaan institutionaalisista käytännöistä, valtasuhteista, sosiaalisista positioista. Sanat ja käsitteet muuttavat merkitystään ja vaikutuksiaan eri diskursseihin valjastettuina.” Vastakkaiset diskurssit voivat siten käyttää jopa yhteistä kieltä. Esimerkiksi koulutuksellinen tasa-arvo voi kuulua erilaisten diskurssien käsitevarantoon, jolloin tasa-arvo saa erilaisissa diskursseissa erilaisia merkityksiä. (Ball 1990, 17–18.)

Diskurssien välisten suhteiden analyysissä ja sosiaalisen muutoksen jäljittämässä olennaisia käsitteitä ovat hegemonisuus ja intertekstuaalisuus. Intertekstuaalisuus tai interdiskursiivisuus tarkoittavat yksinkertaistettuna sitä, että tekstit sisältävät otteita ja viittauksia toisista teksteistä. Yksittäinen teksti ei siten tapahdu irrallaan muista teksteistä, vaan sen merkitys tulee täysin ymmärrettäväksi vasta muiden tekstien muodostamassa kontekstissa. (Fairclough 2001, 232–233.) Interdiskursiivisuus näkyy aineistossa monin eri tavoin. Esimerkiksi komiteanmietintö voi sisältää useita diskursseja, sillä kyseinen teksti on syntynyt useiden eri toimijoiden neuvottelujen tuloksena. Lopputuloksena näkyvä komiteateksti on eri vaiheissa tehtyjen kompromissien tulosta. (Ks. Ball 1993, 11; 1994, 16.) Tällaiselle tekstile on ominaista, että sovitettaessa yhteen eri tahojen etuja mietintöön on tullut kirjatuksi keskenään ristiriitaisiakin perusteluja ja näkökantoja (Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 127).

Lehtiartikkelissa interdiskursiivisuus näkyy usein siten, että tekstin tuottaja raportoi lukijalle jostain muusta tekstistä. Tyypillinen tilanne on esimerkiksi se, että kirjoituksen laatinut on haastatellut juttua varten yhtä tai useampaa henkilöä. Teksti sisältää tällöin suoria ja/tai epäsuoria lainauksia haastatteluista, mutta se, miten lainaukset kehystetään kirjoituksessa, antaa niille oman merkityksensä. Tekstin välittäjällä on siten suhteellinen autonomia ja valtaa määrittää sitä, miten ja mitä tietoa tapahtumista ja näkemyksistä välittyy muille tahoille (Wallace 1993, 322–323).

Interdiskursiivisuus on myös tunnistettavissa tekstien sisältämien olettamusten muodossa. Yksi olettamuksen muoto on negaatio. Ironia ja iva ovat tehokkaita interdiskursiivisuuden keinoja. (Fairclough 1992.) ”Ivan diskurssille” on ominaista, että vastapuolen ominaisuuksista tai näkemyksistä keskitytään kaikkein problemaattisimpiin ja tehdään liioittelemalla niistä naurettavia ja stereotyyppisiä. Väärien tulkintojen tuloksena syntyy siten karikatyyri, joka esitetään yleisölle todellisena. (Kenway 1990, 201.)

Interdiskursiivisuus on nimenomaan se tekijä, joka tuo esiin aineistossa ilmeneviä ristiriitoja ja antaa vihjeitä keskenään kamppailevista positioista. Tekstien sisäiset tapahtumat vangitsevat diskurssien välisen törmäyksen ja paljastavat siten yhteiskunnassa vaikuttavan kamppailun diskurssien hegemonisoitumisesta (Janks 1997, 335). Eri positioista käsin esitetyt tulkinnat käyvät siten kamppailua keskenään. Diskursiivisen muutoksen myötä jotkut diskurssit vaientuvat ja toiset puolestaan vahvistuvat.

Keskustelua rajaa eräänlainen diskursiivinen kehys, joka määrittää toiminnan ja puhetapojen reunaehdoja (Ball 1994, 23; 1993, 15). Tämä kehys ei ole staattinen, vaan se liikkuu ajassa. Sitä voidaan tarkastella jonkinlaisena hetkellisenä ”sopimuksena”, joka tietyssä hetkessä määrittää politiikan yksityiskohtia. Olennaista on kuitenkin, että tämä sopimus on epäsymmetrinen, väliaikainen ja kontekstisidonnainen ja sellaisena se sisältää aina kriisiytymisen mahdollisuuden. (Gale 1999, 400–402.)

4. AVOIMEN YLIOPISTON MUOTOUTUMINEN

Tässä pääluvussa lähdän käsittelemään avoimen yliopiston muotoutumista vaiheittain. Hahmotan avoimen yliopiston historian kuuden eri vaiheen kautta. Ensimmäinen jakso käsittelee aikaa ennen varsinaisen avoimen yliopiston syntyä ja on siten nimetty avointa yliopistoa edeltäneeksi vaiheeksi. Toinen jakso on nimetty syntyvaiheeksi, ja kolmatta vaihetta kutsun avoimen yliopiston toiminnan ja toiminta-ajatuksen kehkeytymisen vaiheeksi. Tätä seurasi kiivaamman kehittämisen kausi, ja 1990-luvun aikana puolestaan tapahtui avoimen yliopiston uudelleenmuotoilu suhteessa tutkintokoulutukseen. (Ks. myös Halttunen 2005; 2006.) 2000-luvun taitteen jälkeistä aikaa tarkastelen lisäksi vielä omana jaksonaan.

Seuraavissa luvuissa käsittelem avoimen yliopiston historiaa ja muotoutumisesta kronologisesti vaihe vaiheelta. Kunkin vaiheen kohdalla nostan keskeisinä teemoina esille muun muassa kysymyksiä avoimen yliopiston organisaatiosta, opetusmuodoista ja opiskelijoista. Kunkin luvun viimeisessä alaluvussa pyrin myös tuomaan yhteenvedonomaaisesti esille niitä jännitteitä, joiden välisissä suhteissa keskustelun dynamiikka voidaan tehdä ymmärrettäväksi.

4.1 Avoimen yliopiston edeltäjät

Avoimen yliopiston juuret ovat yliopistojen aikuiskoulutustoiminnassa, kansansivistystyössä, jonka ensimmäiset suomalaiset muodot voidaan sijoittaa 1800-luvun loppupuolelle. Kari Kantasalmi (2001; 2008) hahmottaa yliopistollisen aikuiskoulutuksen yliopiston ”rajamaastoksi”. Tällä hän tarkoittaa niitä formaalin koulutuksen erityisjärjestelyjä, joilla koulutusta on voitu tuoda kosketuksiin sellaisten ihmisryhmien kanssa, jotka eivät muutoin olisi päässeet siitä osallisiksi. Tämä raja-alue on ollut erilaisten symbolisten taistelujen näyttämönä; homo academicus on vartioinut omaa aluettaan ja sille pääsyä. Historiaa tarkasteltaessa voidaan kuitenkin todeta, että tämän raja-

alueen kautta on ollut myös mahdollista vaikuttaa ”alhaalta käsin” korkeakoulutuksen symbolisen järjestyksen ja organisaation muuttamiseen. (Kantasalmi 2001; 2008.)

4.1.1 Juuret yliopistojen kansansivistystyössä

Ensimmäiset korkeakoulutuksen laajennuksen muodot Suomessa kytkeytyivät voimakkaasti kahteen opiskelijoita määrittäneeseen tekijään: naiseuteen ja opettajuuteen. Ennen kuin naisille virallisesti annettiin oikeus opiskella yliopistossa, pääsivät he osallisiksi yliopistotasoisesta sivistyksestä erilaisin erityisin järjestelyin. Paitsi että naisten oli mahdollista saada erityislupa korkeakouluopintoja varten, järjestettiin heitä varten myös ensimmäiset yliopiston ulkopuolisille tarkoitettut luentotilaisuudet. Tämä naisakatemiaksi nimetty hanke toimi vuosina 1873–75¹¹. Toisena yliopistokoulutuksen laajentumana pidetään vuosina 1893–1910 Helsingin yliopistossa järjestettyjä kansakoulunopettajille suunnattuja lomakursseja, joiden kerrotaan olleen varsin suosittuja, mutta myös kurssilaisten valmiuksiin nähden sangen vaativia. (Kantasalmi 2001; Karjalainen & Toiviainen 1984, 98–99; ks. myös Kantasalmi 2001, 31–36.)

Opettajuuden kannalta yliopistojen lievealueilla käytävät rajanvedot liittyivät nimenomaan kansanopettajuuteen. Kansakoululaitos organisoitiin 1860-luvulla ja opettajien koulutusta varten perustettiin seminaarit Jyväskylään, Sortavalaan, Raaheen ja Raumalle. Opettajien jatkokoulutuksesta haluttiin kuitenkin selvästi yliopistollista, mikä liittyi kansanopettajien professionaalistumispyrkimyksiin. Kansakoulunopettajien yhteiskunnallinen asema oli ristiriitainen, sillä seminaarin käyminen erotti heidät tavallisesta kansasta, mutta jätti heidät kuitenkin vielä varsinaisen sivistyneistön ulkopuolelle. Eroa oppikoulunopettajiin haluttiin kuroa umpeen yliopistollisella lisäkoulutuksella. Ensimmäiset tällaiset kurssit pääsivät käyntiin vuonna 1907 professori Mikael Soinisen johdolla. (Rinne & Jauhiainen 1988, 208–210; Karjalainen & Toiviainen 1984, 99.)

Suomen itsenäistyessä kansakoulunopettajien yliopistolliset jatkokurssit olivat ainoa yliopiston laajennusliikkeen toimintamuoto maassamme. Toiminnan laajentaminen katsottiin tarpeelliseksi¹², mutta puheet alkoivat konkretisoitua vasta 1920-luvun lopulla, kun Helsingin yliopiston rehtori Antti Tulenheimo esitti yliopiston kansansivistystehtävän laajentamista. Konsistorin asettama toimikunta laati aloitteen pohjalta suunnitelman, jonka mukaista luentotoimintaa ryhdyttiin toteuttamaan vuonna 1929.

11 Toiminta ei ollut määrällisesti katsottuna laajaa, mutta yliopistojen sisäisen symbolisen järjestyksen uudelleenmäärittelyn kannalta asialla oli Kantasalmen (2001) mukaan selvä merkitys. Tähän uudelleenmäärittelyyn osallistui henkilöitä myös akateemisen maailman sisältä. Yrjö-Sakari Yrjö-Koskinen kirjoitti historianfilosofisen pääteoksensa *Johtavat aatteet ihmiskunnan historiassa* juuri naisakatemiassa pitämiensä luentojen pohjalta, mitä hän halusi kirjansa esipuheessa nimenomaan korostaa. (Kantasalmi 2001; Karjalainen & Toiviainen 1984, 98–99.)

12 Kansalaissota antoi jonkinlaista herätettä kansansivistystyöhön. Helsingin yliopiston rehtori W. Ruin sanoi yliopiston avajaispuheessaan sodan osoittaneen sen, että kansansivistystyö oli epäonnistunut tehtävässään. Puheen perusteella odotettiin yliopistolta aktiivisempaa roolia kansansivistystyössä. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 230–231.)

Samalla yliopistoon perustettiin kansansivistystoimikunta. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 230–231.)

Lupaavasti alkanut toiminta kuitenkin keskeytyi nopeasti, sillä vuonna 1930 määrärahaa pienennettiin pulakauden vuoksi ja seuraavana vuonna määräraha peruttiin kokonaan. Pulakauden jälkeen ei toimintaa enää käynnistetty yhtä laajana; 1930-luvun loppupuolella myönnetty määrärahat olivat pieniä ja niiden turvin järjestettiin kansakoulunopettajien jatkokursseja, syrjäseuduilla pidettäviä ”valistustyöntekijöiden kurseja” ja pääasiassa maaseudulle suuntautuvaa luentotoimintaa. Näitä luentoja järjestettiin melko laajasti, sillä esimerkiksi vuonna 1938 pidettiin noin 400 luentoa. Sotavuodet katkaisivat yliopiston laajennustyön kokonaan, ja niiden jälkeenkin oli Helsingin yliopiston kansansivistystoimikunnan työ vähäisten resurssien vuoksi vaatimatonta. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 231.)

Turun yliopistoon perustettiin kansansivistystoimikunta vuonna 1931 professori J.E. Salomaan aloitteesta ja humanistisen tiedekunnan ehdotuksesta. Myös sen mahdollisuudet käytännön toimintaan olivat vähäiset. Maaseudulla pidettiin vuosittain 20–40 luentoa, minkä lisäksi järjestettiin yliopistossa muutamia tieteellisiä luentokursseja. Merkittävimpana kansansivistystoimikunnan aikaansaannoksena voidaan pitää sitä, että sen piirissä nostettiin ensimmäisenä ajatus kesäyliopiston perustamisesta Turkuun. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 232; Impivaara 1986, 12–13.)

4.1.2 Kesäyliopistotoiminnan käynnistyminen ja laajentuminen

Kesäyliopistojen toiminta-ajatuksena oli ensisijaisesti kesäaikaisen opetuksen antaminen ylioppilaille, mutta opetus oli samalla avointa myös muille. Suomen ensimmäinen kesäyliopisto perustettiin vuonna 1912 Jyväskylään. Kesäyliopiston perustamisen lähtökohdista voidaan pitää Jyväskylän Kasvatusopillisen yhdistyksen perustamista vuonna 1910. Alun perin tarkoituksena oli perustaa Jyväskylään yliopisto, mutta kun se ei onnistunut, katsottiin, että asiassa päästäisiin eteenpäin perustamalla niin sanottu kesäsesteri. Kesäyliopiston päätarkoituksiksi nähtiin ylioppilaiden opintojen edistäminen, ja kesäyliopiston kurseja markkinoitiin voimallisesti yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Tästä huolimatta enemmistö kursseille ilmoittautuneista oli kansakoulunopettajia. Vaikka opetusta järjestettiin laajasti eri oppiaineissa, tuli kasvatusopista kesäyliopiston laajin oppiaine ja sen asema vakiintui nopeasti. (Sainio 1962, 1–19.)

Kesäyliopiston ensimmäinen toimintakausi kesti vuodesta 1912 vuoteen 1916. Vuoden 1917 opetus oli jo suunniteltu pitkälle, mutta yhteiskunnallisen tilanteen takia ne peruutettiin. Uudelleen kesäyliopisto aloitti toimintansa vuonna 1922. Tällä välin oli suunnittelussa tapahtunut painopisteen muutos. Kun alun perin kesäyliopiston tarkoituksena oli ”valmistaa nuoria ylioppilaita korkeakoulun työhön” ja sen lisäksi ohjelmaan oli otettu myös kasvatusoppia ja musiikin teoriaa, oli nyt suunnittelun lähtökohdista, että kansakoulunopettajien yliopistollisia kurseja järjestettäisiin kesä-

yliopistoksi ja ”*sen sivuun* koetetaan järjestää kursseja ylioppilaille”. Kesäyliopiston toiminnan suunnittelu liittyi nyt kiinteästi ajatukseen pedagogisen korkeakoulun perustamisesta. Jyväskylän yliopistoajatus oli voimistunut konkreettiseksi toiminnaksi, kun Jyväskylän yliopistovaliokunta oli perustanut Jyväskylän yliopistoyhdistyksen ja tämä oli laatinut eduskunnalle anomuksen kasvatustieteisiin aineisiin erikoistuneen korkeakoulun perustamisesta Jyväskylään.¹³ (Sainio 1962, 11, 21–23, 27.)

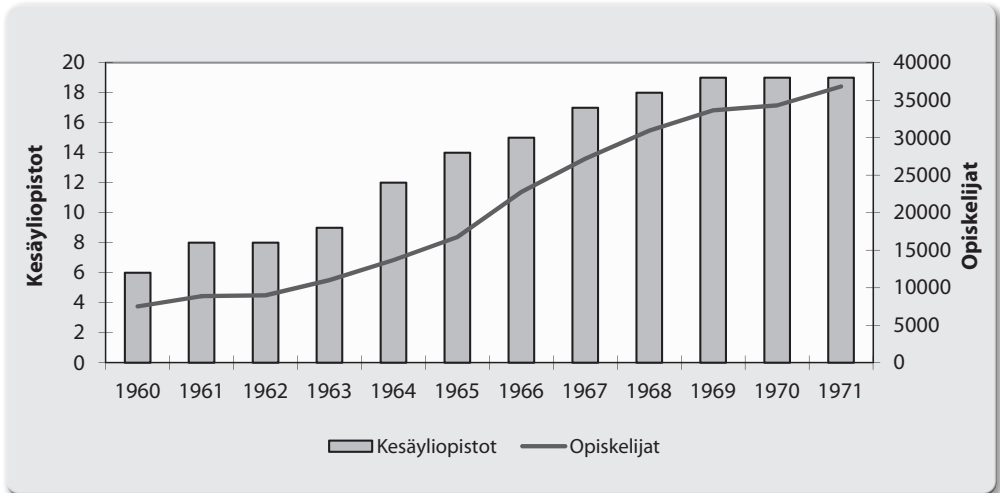
Miltei samanaikaisesti, kun Jyväskylän kesäyliopisto muuttui Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun kesälukukaudeksi, perustettiin Suomen toinen kesäyliopisto Turkuun. Sen toiminta alkoi kesällä 1936. Turun kesäyliopiston perustaminen poikkesi Jyväskylän kesäyliopiston perustamisesta siinä, että kaupungissa oli yliopisto jo ennestään. Opetusohjelman laatimisessa haluttiin ottaa huomioon lähinnä kolme potentiaalista opiskelijaryhmää: ensimmäisen vuoden ylioppilaat, kansakoulunopettajat sekä maanviljelijät, joille järjestettiin noin viikon pituisia teoreettis-käytännöllisiä kursseja. Opetuksen pääpaino oli kuitenkin humanistisissa aineissa, joihin siis kuului myös kasvatustiede. Osallistujia ensimmäisenä kesänä tuli reilut 500, mikä oli enemmän kuin Turun yliopiston opiskelijamäärä. Hieman yli puolet oli naisia. Opiskelijoista erottui kaksi erityistä ryhmää niin, että noin puolet oli kansakoulunopettajia ja hieman alle kolmannes ylioppilaita. Kansakoulunopettajia oli enemmän kuin kesäyliopistoon alun perin oli odotettu. Maantieteellisesti opiskelijat tulivat laajalta alueelta. (Impivaara 1986, 12, 20–23, 30–31, 58.)

Toisen maailmansodan jälkeen, 1950- ja 1960-luvuilla kesäyliopistoja alettiin perustaa nopeammassa tahdissa. 1950-luvulla perustettiin yhteensä neljä kesäyliopistoa: Ouluun vuonna 1951, Tampereelle vuonna 1955, Kuopioon vuonna 1956 ja Lappeenrantaan myös vuonna 1956. Kaikilla näillä paikkakunnilla kesäyliopiston perustaminen liittyi hankkeeseen saada paikkakunnalle yliopisto – mikä tavoite sittemmin toteutuikin. (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 21–22; KM 1988: 8, 1–2; Karjalainen & Toiviainen 1984, 232.) 1960-luvulla perustamisvauhti edelleen kiihtyi ja tämän vuosikymmenen aikana perustettiin kaikkiaan 13 uutta kesäyliopistoa¹⁴ (KM 1972: B57, 2,

13 Myös kesäyliopiston toisella toimintakaudella opiskelijoiden enemmistö oli kansakoulunopettajia. Jyväskylän kasvatustieteellinen korkeakoulu perustettiin vuonna 1934, mutta sen toiminta ei aluksi muuttanut kesäyliopiston toimintaa. Kesäyliopiston oli tarkoitus muuttua korkeakoulun kesälukukaudeksi, mutta sellaisena se toimi vasta kesästä 1937 alkaen. Käytännössä tämä ei merkinnyt suurta muutosta kesälukukauden toiminnassa, vaan samat toimintamuodot jatkuivat kuten ennenkin. (Sainio 1962, 29–30.)

14 1960-luvulla perustetut kesäyliopistot olivat Vaasan (1960), Etelä-Pohjanmaan (1961), Lapin (1962), Päijät-Hämeen (aluksi Lahden, 1963), Joensuun (1964), Savonlinnan (1965), Keski-Pohjanmaan (1965), Helsingin seudun (1966), Pohjois-Karjalan (1966), Kymenlaakson (1967), Hangö sommaruniversitet (1967), Kainuun kesäyliopisto (1968) sekä Ålands sommaruniversitet (1968). 1970-luvulla perustettiin vielä kaksi yliopistoa: Mikkeliin kesäkauppakorkeakoulu vuonna 1970 ja Hämeenlinnaan Hämeen (aluksi Kanta-Hämeen) kesäyliopisto vuonna 1972. Tämän jälkeen ei enää uusia kesäyliopistoja ole perustettu, vaikkakin entisten toiminta on kasvanut ja laajentunut myös uusiin toimintapisteesiin. Vuonna 1966 perustetusta Helsingin seudun kesäyliopistosta tuli heti ensimmäisenä toimintakesänään maan suurin kesäyliopisto noin 5000 opiskelijallaan. (KM 1972: B57, liite 2; Ryönänkoski 1996, 13, 47.)

liite 2). Opiskelijamäärä kasvoi samalla. Vuonna 1960 kesäyliopistoissa oli reilut 8000 opiskelijaa, ja vuonna 1971 opiskelijoita oli jo miltei 37 000. (Ks. kuvio 3.) Kaikki eivät kuitenkaan osallistuneet arvosanaopetukseen. Vuonna 1971 kirjattiin yhteensä vajaat 5000 arvosanasuoritusta. (KM 1962: 34, 6; KM 1972: B57, liitteet 6-7.)



Kuvio 3. Kesäyliopistojen lukumäärät ja opiskelijoiden määrät kesäyliopistoissa vuosina 1960–1971. (Lähde: KM 1972: B57, liite 2.)

Kesäyliopistojen perustaminen ei ollut muusta korkeakoulupolitiikasta irrallinen ilmiö, vaan se kytkeytyi voimakkaasti uusien yliopistojen perustamiseen ja laajemminkin yliopistomaailman sisäisen järjestyksen uudelleenmuotoutumiseen. 1950-luvulle tultaessa Suomessa oli yhteensä 11 yliopistoa tai korkeakoulua, jotka olivat samalla voimakkaasti keskittyneet Helsinkiin ja Turkuun.¹⁵ Ainoastaan opettajakoulutusta järjestettiin näiden kahden kaupungin ulkopuolella. 1960- ja 1970-luvuilla suomalainen yliopistolaitos kävi läpi voimakkaan myllerryksen, jonka lopputulemina olivat muun muassa yliopistokoulutuksen alueellinen laajentuminen, opiskelijamäärien voimakas kasvu, tutkintojen uudistaminen sekä korkeakoulutuksen tiukentunut sidos valtiovalan ohjaukseen (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993).

Kivisen ja kumppaneiden (1993) mukaan 1960-luvulle saakka elettiin suomalaisessa korkeakoululaitoksessa akateemis-traditionalistisen korkeakouludoktriinin aikaa. Yliopistomaailman sisäinen järjestys perustui pitkälti Helsingin yliopiston

¹⁵ Helsingissä olivat Helsingin yliopisto, Yhteiskunnallinen korkeakoulu, Teknillinen korkeakoulu, sekä ruotsin- että suomenkielinen kauppakorkeakoulu ja Eläinlääketieteellinen korkeakoulu. Turussa olivat Turun yliopisto, Åbo Akademi sekä ruotsin- ja suomenkieliset kauppakorkeakoulut. Näiden lisäksi ainoa muulla paikkakunnalla sijaitseva korkeakoulu oli kasvatusopillinen korkeakoulu Jyväskylässä, minkä lisäksi maassa oli joitakin väliaikaisia opettajakorkeakouluja. (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 10.)

ylivertaiseen asemaan ja professorien väliseen herrasmiessopimukseen. Professorit edustivat alansa korkeinta tietämystä, eikä heidän yläpuolellaan voinut olla mitään sellaista elintä, joka olisi tiennyt paremmin, miten yliopistoja ja niitä koskevia asioita tuli hoitaa. ”Postikonttorin kokoinen” opetusministeriö ei ollut aktiivinen korkeakoulupolitiikan toimija, vaan pikemminkin Helsingin yliopiston vaikutuskanava. 1960-luvulla korkeakoulujen ja niissä opiskelevien nuorten määrä kasvoi voimakkaasti, ja vanhaan toimintamalliin perustuva järjestelmä ajautui lopullisesti kriisiin.¹⁶ Jonkin aikaa korkeakoululaitoksessa elettiin tilanteessa, jossa perinteinen akateemis-traditionalistinen ja moderni koulutuspoliittinen ajattelu kulkivat rinnan. Helsingin yliopiston professorien rooli korkeakoulutuksen ohjauksessa oli vähentynyt, mutta uutta selvää valtakeskusta ei ollut vielä syntynyt. (Kivinen ym. 1993, 37–40; Nevala 1999a, 50.)

4.1.3 Huoli kesäyliopisto-opetuksen akateemisesta tasosta

Kesäyliopistojen määrän nopea lisääntyminen määrittäytyi yliopistoväen keskuudessa ongelmaksi. Impivaaran (1986, 36–41) mukaan arvostelevia ääniä alkoi kuulua muun muassa sanomalehdissä. Huolta aiheutti erityisesti se, oliko opetus kesäyliopistossa varsinaisen yliopiston veroista, kun se jouduttiin järjestämään varsin tiiviisti kesäyliopiston lyhyen toimikauden aikana. Kesäyliopistojen puolustajat taas perustelivat niiden olemassaoloa todellisella kesäopetuksen tarpeella.

1950-luvulla niin kutsuttu Myrbergin komitea (KM 1956: 7) sivusi kesäyliopistojen asemaa, ja 1960-luvun alussa kesäyliopistoja koskevia kysymyksiä pohti myös oma komiteansa (KM 1962: 34). Myrbergin komitea¹⁷ koostui lähes kokonaisuudessaan yliopistojen rehtoreista ja vararehtoreista, ja Kivisen ja kumppaneiden (1993, 23) mukaan voidaan sanoa, että komitean mietintöön ovat tulleet kirjatuksi tuon aikaiset

16 Korkeakoulujen pitkäjänteinen toiminta edellytti taloudellista turvaa, mutta pysyvä lakisääteinen valtionapu tarkoitti samalla sitä, että yliopistojen oli suostuttava jonkinlaiseen valtion harjoittamaan valvontaan. Tämä merkitsi yliopistojen autonomian kaventumista. Vuonna 1967 astui voimaan korkeakoulujen kehittämislaki, jolla säädeltiin korkeakoulutukseen käytettävien taloudellisten resurssien kasvu seuraavaksi 15 vuodeksi, vuoteen 1981 saakka. Laki sisälsi määräykset myös vuosittain sisään otettavien opiskelijoiden määristä. Näin oli siirrytty lakisääteisen kehittämisen kauteen, jolloin korkeakoulutuksesta tuli ohjattua ja suunniteltua valtiollista toimintaa. Samaan aikaan myös päättyi korkeakoulutuksen rakenteiden voimakas kehittäminen, ja korkeakoulutuksen kehittämisessä huomio siirtyi yliopistojen sisäiseen kehittämiseen. (Nevala 1999a, 51–53.)

17 Komitea asetettiin joulukuussa 1952 ja sen tehtäväksi annettiin ”*laatia yleissuunnitelma maan korkeakoulupolitiikan yhtenäistämiseksi ja korkeakoulujen kehittämisestä maan kulttuurin tarpeita nykyistä paremmin tyydyttäväksi sekä opetus- ja tutkimustehtävien jakamisesta niiden kesken silmällä pitäen mahdollisuuksia sijoittaa tieteellistä opetusta ja tutkimusta myös Helsingin ulkopuolelle.*” Komitea pohti korkeakoululaitoksen hajauttamisen hyviä ja huonoja puolia ja päätyi ehdottamaan, että Ouluun perustettaisiin korkeakoulu. Useampien pienten tai ”vajaavaltaiten” korkeakoulujen perustamista se ei pitänyt hyvänä ratkaisuna, sillä niitä ei pystyttäisi käytettävissä olleilla resursseilla tehokkaasti ylläpitämään. (KM 1956: 7; Kivinen ym. 1993, 23–26.)

korkeakoulupolitiikan päälinjat. Kesäyliopistokomitea¹⁸ asetettiin vuonna 1960 tutkimaan kesäyliopistoihin liittyviä epäkohtia ja tekemään ehdotuksia niiden poistamiseksi. Aution ja Heikkilän (1990, 280) mukaan kesäyliopistojen lukumäärän kasvaessa myös niiden valvonta oli vaikeutunut ja vakinaisten korkeakoulujen osoittamat epäluulot niiden kirjavoituvaa tasoa kohtaan olivat alkaneet kasvaa.

Sekä Myrbergin komitea että Kesäyliopistokomitea varoittelivat uusien kesäyliopistojen perustamisesta. Professorivaltaisten komiteoiden linjauksissa korostui kesäyliopistoja koskevan valvonnan tarve ja huoli kesäyliopistoissa annettavan opetuksen tasosta. Oli tärkeää, että kesäyliopisto-opetus vastasi täysin tasoltaan ja sisällöltään sitä opetusta, jota annettiin yliopistossa varsinaisten lukukausien aikana. Molempien komiteoiden teksteissä näkyy selvästi akateemis-traditionaaliseen doktriiniin liittyvä akateemisuutta korostava diskurssi, jossa tähdennetään sitä, että kesäyliopisto-opetuksen tuli olla täysin samanlaista kuin yliopiston opetus.

”Niiden epäkohtien johdosta, joihin käytäntö näissä kuulusteluissa on johdannut, korkeakoulukomitea toteaa käsityksensä, että yliopiston tai korkeakoulun opettajan virkaan sisältyvänä velvollisuutena on myös näissä kuulusteluissa, vaikka niiden perusteella mahdollisesti annettavat todistukset eivät olekaan todistuksia varsinaisista akateemisista opinnäytteistä, täsmällisesti noudattaa tiettyä filosofian kandidaatin tai vertailun pohjana olevan muun yliopistollisen tutkinnon arvosanojen tasoa. Tämä on välttämätöntä ei vain yliopistojen ja korkeakoulujen itsensä vuoksi, vaan myös siitä syystä, että tällaisten kuulustelujen perusteella annettavilla todistuksilla on tietty julkinen merkitys.” (KM 1956: 7, 70.)

Kesäyliopisto-opetuksen taso määritettiin komiteateksteissä kyseenalaiseksi. Komiteat painottivat myös sitä, että opettajien tuli täyttää tietyt pätevyysvaatimukset.

”Opetuksen pätevyyteen on kesäkorkeakouluissa kiinnitettävä tavallista suurempaa huomiota myös siksi, että niiden luento- ja harjoituskurssit ovat usein varsin lyhyitä, viikon tai pari kestäviä. Tällöin opetuksen tulee olla tehokasta, jotta opiskelijat saavat sen hyödyn, minkä he odottavat saavansa. Opetuksen laadulla on merkitystä myös siksi, että kesäkorkeakouluissa varsin lukuisa uusien ylioppilaiden joukko saa ensimmäisen kosketuksen korkeakouluopintoihin. Komitean saamien selvitysten mukaan 15–25 % kesäkorkeakoulujen koko opiskelijakunnasta on uusia ylioppilaita. Jos nämä ylioppilaat kesäkor-

18 Komitean puheenjohtajaksi kutsuttiin Helsingin yliopiston historiallis-kielitieteellisen osaston professori Pentti Renvall sekä jäseniksi Helsingin yliopiston historiallis-kielitieteellisen osaston professori Matti Koskenniemi, Yhteiskunnallisen korkeakoulun rehtori, professori Armas Nieminen, Helsingin yliopiston matemaattis-luonnontieteellisen osaston professori Paavo Suomalainen, opetusministeriön vanhempi hallitussihteeri Yrjö Salosaari ja valtiovarainministeriön esittelijä, varatuomari Kalevi Salminen. (KM 1962: 34.)

keakoulussa saavat esim. opetuksen epäpätevyiden vuoksi väärän käsityksen akateemisten opintojen luonteesta, se saattaa haitallisesti vaikuttaa heidän myöhempään yliopisto-opiskeluunsa.” (KM 1962: 34, 38–39.)

Oikeanlaiseen akateemiseen eetokseen sosiaalistuminen oli siis tärkeää, ja tämän nähtiin olevan kesäyliopistoissa uhattuna. Komiteoiden teksteissä tulee ilmi myös halu rajoittaa yliopistotasaisen opetuksen antamista. Uusia kesäyliopistoja ei kum-mankaan komitean mielestä enää ollut syytä perustaa: ”Näyttää siltä, että tämän toi-minnan laajuus jo nyt alkaa ylittää käytettävissä olevat mahdollisuudet.” (KM 1956: 7, 70.) Kesäyliopistokomitea tarkasteli erityisesti kasvatusopin asemaa kesäyliopisto-jen opetustarjonnassa ja totesi, että kasvatusopin ja myös psykologian opetusta oli rajoitettava. Koska approbatur-arvosana sisältyi oppikoulunopettajien ja joidenkin muiden opettajien virkakelpoisuusvaatimuksiin, oli komitean mukaan kohtuullista, että tämän arvosanan suorittamiseen oli olemassa mahdollisuus kesäaikaan. Komitea kuitenkin katsoi, että tätä opetusta tulisi järjestää enintään neljässä kesäkorkeakou-lussa, jolloin opetukselle voitaisiin taata hyvä laatu. Cum laude -tasaisen opetuksen antamiseen komitea suhtautui hyvin nihkeästi. (KM 1962: 34, 25–32, 54–55.)

Kesäyliopistokomitean mukaan oli tärkeä pohtia kysymystä siitä, millainen arvo ke-säyliopistossa suoritetuilla arvosanoilla ja kuulusteluilla oli suhteessa vakinaisissa yliopistoissa suoritettuihin. Kesäyliopistojen suorituksia ei aina ollut hyväksytty suo-rituksiksi vakinaisissa korkeakouluissa, ja epävarmuus suoritusten kelpaavuudesta eri yliopistoissa oli komitean mukaan epäkohta, jonka poistamista se piti tärkeänä. Komitea katsoi, että asia oli ratkaistavissa siten, että kesäyliopistojen oli sovittava tie-tyn yliopiston tai korkeakoulun kanssa järjestettävästä kurssista ja järjestettävä kurssi tämän yliopiston vaatimusten mukaisesti. Tällainen sopimus tuli asettaa valtionavus-tuksen saamisen ehdoksi.

”Joka tapauksessa komitea pitää välttämättömänä, että jo kesäkorkeakoulu-jen ohjelmassa selvästi ilmoitetaan, missä vakinaisessa yliopistossa tai kor-keakoulussa ja missä sen aineessa kuulustelun suorittaminen nimenomaisen sopimuksen perusteella otetaan huomioon. Epämääräisillä sanannoilla siitä, että suoritus vastaa jotakin vakinaista korkeakoulusuoritusta, ei saa harhaut-taa opiskelijoita luulemaan, että saatu todistus ilman muuta on muissakin korkeakouluissa pätevä.” (KM 1962: 34, 33–37.)

4.1.4 Kesäyliopistojen asema vaakalaudalla

Kesäyliopistojen tilannetta pidettiin 1960-luvun alussa selkiytymättömänä, ja Kesä-yliopistokomitea katsoi, että toiminta oli saatettava kiinteämmälle pohjalle lainsää-dännön ja selkeiden valtionavustusta koskevien periaatteiden avulla. (KM 1962: 34.) Opetusministeriössä ryhdyttiinkin valmistelutyöhön, mutta muun muassa kesäyli-opistojen määrän lisääntymisen vuoksi suunnitelmat alkoivat muuttaa muotoaan.

Opetusministeriössä alettiin kaavailla eräänlaista kesäopetuspolitiikkaa, jossa akateeminen kesäopetus olisi kytketty aiempaa tiiviimmin osaksi varsinaisten yliopistojen ja korkeakoulujen toimintaa. Valtiovallan intressissä oli luoda korkeakoulupaikkakunnille niin sanottu kolmas lukukausi ja näin tehostaa korkeakouluopiskelua. (KM 1988: 8, 14; Autio 1993, 263.) Kesäyliopistoja ohjattiinkin tiiviimpään yhteistyöhön emoyliopistojen kanssa ja ohjeistuksissa kiinnitettiin huomiota erityisesti tutkintojen ja kuulustelujen vastaavuuteen. Valtionavun saamisen ehdoksi määritettiin muun muassa se, että opetus oli järjestettävä niin, että se vastasi opetuksen tason ja opettajien pätevyyden osalta yliopistoissa annettavaa opetusta. (KM 1972: B57, 8; KM 1988: 8, 12–14.)

Kesäyliopistojen aseman selventämiseksi opetusministeriö asetti vuonna 1972 työryhmän¹⁹, jonka työskentelyyn yliopisto-opiskelun tehostamisvaatimus olennaisesti vaikutti. Työryhmän ehdotukset olivat kesäyliopistojen kannalta melkoisen radikaaleja, ja toteutuessaan ne olisivat mahdollisesti merkinneet koko kesäyliopistotoiminnan loppumista. Kesäyliopistotyöryhmän vahva näkemys oli, että korkeakoulujen oli huolehdittava omien opiskelijoidensa koulutustarpeista myös kesäaikaan. Se katsoi, ettei voinut olla tarkoituksenmukaista ylläpitää kahta toisilleen rinnakkaista järjestelmää, kun yliopistojen ja korkeakoulujen kesälukukausi toteutuisi. Opiskelu kesäyliopistossa oli myös melko kallista opiskelijalle. Kun opetus tulisi korkeakoulujen hoidettavaksi, tulisi kesäopetuksesta samalla maksutonta. (KM 1972: B57, 31–32, 37–38, 47–52.)

Kesäyliopistojen tehtäväksi määritettiin lähinnä yliopisto-opiskelijoiden kesäaikaisten opiskelumahdollisuuksien tarjoaminen (KM 1962: 34; KM 1972: B57). Myös opiskelijat osallistuivat tähän keskusteluun. Yliopisto-opiskelijoiden intressissä oli maksuton ja omiin tarpeisiin vastaava kesäopetus. Ongelmana oli opiskelijoiden näkökulmasta myös se, etteivät kesäyliopistosuoritukset vastanneet kaikkien yliopistojen vaatimuksia tai muuten olleet yliopisto-opiskelijoille sopivia. (Turun ylioppilaslehti 1971/18, 12; 1972/18, 1; 1974/12, 4; Aviisi 1970/18, 1.) Kesäyliopistoihin viitattiin myös korkeakouluopintoihin ja karsintoihin valmentavana opetuksena lukiolaisille ja yliopistoon pyrkiville (KM 1972: B57, 27–29; Turun ylioppilaslehti 1971/19, 1; Oulun ylioppilaslehti 1977/13–14, 16).

Kesäyliopistoilla nähtiin kuitenkin olevan myös muita tehtäviä. 1960-luvun alussa istunut Kesäyliopistokomitea toi esille toisena kesäyliopistojen tehtävänä ammatillisen täydennyskoulutuksen sekä kolmantena tehtävänä yleissivistyksen antamisen ja kan-

19 Työryhmän puheenjohtajaksi kutsuttiin esittelijä Kari Poutasuo. Muina jäseninä olivat filosofian liseniaatti Ilkka Huovio, toiminnanjohtaja Teuvo Lagersedt, oikeustieteen ylioppilas Heikki Lappalainen, filosofian kandidaatti Yrjö Larmola, valtiotieteen kandidaatti Leena Pirilä ja varatuomari Juha Salonen. Sihteerinä toimi Leena Pirilä. Työryhmän tehtävänä oli selvityksen laatiminen kesäyliopistojen toiminnasta ja kehittämissuunnitelmista sekä ehdotuksen tekeminen ”toisaalta korkeakoulu-paikkakunnilla sijaitsevien ja toisaalta muilla paikkakunnilla sijaitsevien kesäyliopistojen kehittämisestä lähivuosien aikana”. (KM 1972: B57, i–ii.)

salaisten kulttuuritarpeiden tyydyttämisen. Komitea totesi, että kesäkorkeakouluissa voivat opiskella kaikki pohjakoulutukseen katsomatta. (KM 1962: 34, 17–23.) 1970-luvun puolella mietintönsä antanut Kesäyliopistotyöryhmä katsoi, että kesäyliopistojen rooliksi oli langennut eräänlainen koulutusjärjestelmän paikkaajan tehtävä. Esimerkiksi koulutusmahdollisuuksissa oli huomattavia maantieteellisiä eroja. Myös pohjakoulutuksen suhteen koulutusmahdollisuudet olivat eriarvoisia, sillä ylioppilastutkintoa suorittamattomilla ei juuri ollut mahdollisuuksia korkeakouluopintoihin. Yhtenä ryhmänä työryhmä mainitsi kansakoulunopettajat, jotka peruskouluun siirtymisen vuoksi joutuivat opiskelemaan erillisiä yliopistollisia arvosanoja.²⁰ (KM 1972: B57, 27–29.)

Avointa yliopistoa edeltävät yliopistoaikeuskoulutuksen muodot voidaan nähdä eräänlaisina sosiaalisina erityisjärjestelyinä osallistumisen esteiden poistamiseksi (Kantasalmi 2008). Yliopistokoulutuksen rajamaastossa tapahtui eräänlaisia neuvotteluja, ja näissä keskusteluissa ja koulutusjärjestelyissä näkyi jännite akateemisuuden ja avoimuuden välillä. Avoin yliopisto teki tuloaan tilanteessa, jossa yliopistomaailma eli murrosvaihetta (ks. Kivinen ym. 1993, 37–40). Muun muassa kesäyliopistoa koskevissa komiteateksteissä näkyy kamppailu vanhan, suljettuutta ja akateemisuutta korostavan sekä uuden, avoimuutta ja tasa-arvoa korostavan näkökulman välillä. Näiden neuvottelujen ja rajankäyntien tuloksena kysymys avoimesta yliopistosta alkoi tulla yhä ajankohtaisemmaksi.

4.2 Avoimen yliopiston synty

Avoin yliopisto tuli Suomeen 1970-luvun alkupuoliskon aikana. Tämä tapahtui yhtäältä idean tasolla: alettiin puhua asiasta, joka nimettiin avoimeksi yliopistoksi. Avoimesta yliopistosta puhuttiin aluksi ensisijaisesti yliopistokoulutuksen demokratisoimisen kontekstissa, ja tätä avoimen yliopiston ideaan liittyvää keskustelua käytiin muun muassa ylioppilaslehtien palstoilla. Avoimen korkeakoulun toiminnan alku sijoittuu ajallisesti vaiheeseen, jossa korkeakoulupoliittiset kysymykset olivat keskeisesti esillä päivänpolitiikassa ja yliopistokoulutukseen liittyvät asiat puhuttivat laajemmalti. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen uudistamista pohtinut toimikunta FYTT jätti mietintönsä vuonna 1972. Mietinnössä korostettiin tasa-arvoisuutta ja koulutuksen demokratisointia sekä humboldtilaisia sivistysyliopiston periaatteita, kuten tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä. Toimikunta käsiteli mietinnössään myös avoimeen yliopistoon liittyneitä kysymyksiä. (KM 1972: A17.)

²⁰ Peruskouluun siirryttiin asteittain vuosina 1972–77 ja vuonna 1971 säädetty uusi opettajankoulutuslaki siirsi peruskoulunopettajien koulutuksen yliopistoihin. Vuosina 1973–74 yliopistoihin perustettiin uudet kasvatustieteiden tiedekunnat tai osastot opettajankoulutuksen yksiköiksi. (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 170.) Opettajien koulutuksessa tapahtuneilla muutoksilla oli vaikutuksensa kesäyliopistoihin ja niissä annettavaan arvosanaopetukseen (KM 1972: B57).

Avoimesta yliopistosta keskusteltiin myös aikuiskoulutuksen kontekstissa. Vuonna 1970 otettiin hallituksen ohjelmaan ja opetusministereiden toimintasuunnitelmaan maininta aikuiskoulutuksen perusteellisen selvittämisen tarpeesta. Aikuiskoulutuskomitea aloitti toimintansa tammikuussa 1971 ja se jätti kaksi mietintöä, ensimmäisen vuonna 1971 ja toisen vuonna 1975. Aikuiskoulutuskomitean asettamista pidetään valtiollisen aikuiskoulutuspolitiikan kauden alkuna.²¹ (Karjalainen & Toiviainen 1984, 257–258; Tuomisto 1991, 63–54; 1992, 138.) Aikuiskoulutuskomitea käsitteli lyhyesti myös avoimeen yliopistoon liittyneitä kysymyksiä. Avoin yliopisto määrittäikin yliopistokoulutuksen ja aikuiskoulutuksen välimaastossa olevaksi koulutuksen muodoksi.

Konkreettisena toimintana avoin yliopisto alkoi Suomessa ensimmäiseksi Tampereella. Tampereen yliopiston jatkokoulutuskeskuksen antamaa opetusta ensi kerran nimitettiin avoimeksi korkeakouluopetukseksi. Joensuun korkeakoulu alkoi antaa avointa korkeakouluopetusta vuonna 1972. Myös kesäyliopistojen voidaan nähdä toteuttaneen avoimen yliopiston ideaa (KM 1972: B57, 10–11, 39), olihan niiden opetuksesta huomattava osuus yliopistojen tutkintovaatimusten mukaista arvosanaopetusta. Vaikka kesäyliopistojen ensisijaisena tehtävänä saatettiinkin nähdä ylioppilaiden opintojen tehostaminen, määrittyi niiden funktioksi myös yliopistotasaisen opetuksen antaminen pohjakoulutuksesta riippumatta. Lisäksi kesäyliopistoille miellettiin alueellisia tehtäviä. Kesäyliopistojen ja avoimen korkeakoulun välille tehtiin kuitenkin eroa. Kesäyliopistojen toimintaa ei siis pidetty avoimena korkeakouluna, vaikka sen todettiin toimivan avoimen korkeakoulun periaatteella (Korkeakoulutietoa 1976/7–8, 3–5; 1977/7–8, 39; 1978/7–8, 46; Ylioppilaslehti 1973/14, 20; 1976/10, 3; 1979/11, 23; Turun ylioppilaslehti 1979/23, 8).

4.2.1 Open University esikuvana

Keskeinen suomalaisen avoimen yliopiston liikkeelle sysääjä oli Englannin avoimen yliopiston synty. Ristiriitaisuuksista ja vaikeuksista huolimatta Englannin avoin yliopisto herätti monissa muissa maissa runsaasti mielenkiintoa ja Open University toimi suoranaisten mallina monien muiden maiden avoimia yliopistoja perustettaessa. Kun Englannin Open University aloitti toimintansa, seurattiin uuden yliopiston alkutaivalta suurella mielenkiinnolla myös Suomessa. Käsite ”avoin yliopisto” oli suora käänös ”Open University” -nimestä ja se imeytyi suomalaiseen keskusteluun nopeasti.

Open Universitystä kirjoitettiin pääosin onnistuneena hankkeena, jonka kaltaista koulutusta meilläkin olisi aiheellista lähteä toteuttamaan (Vuori-Karvia 1970; Opis-

21 Aikuiskoulutuspolitiikan tavoitteeksi tulivat voimakkaammin tuotannon tehostaminen jo aiemmin keskeisinä pidettyjen yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden ja yksilön henkisen kasvun rinnalle. Aikuisten kasvatuksessa ja koulutuksessa korostettiin nyt ammatillisuutta. Tällöin vakiintui myös käsite aikuiskoulutus yleiseen käyttöön. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 257–258; Tuomisto 1991, 63–54; 1992, 138.)

tolehti 1970/4). Suomessa oltiin vaikuttuneita erityisesti uusista teknologiaan perustuvista opetusmuodoista. Yrjö Blomstedt kuvaili Aika-lehden artikkelissa kokemuksiaan vierailulta, jolla hän oli tuntenut olleensa

”perehtymässä opettamisen ja korkeakouluopiskelun mainioon vallankumoukseen. Avoin yliopisto on kokeilu, joka jo nyt on pakottanut tavanomaiset yliopistot punnitsemaan keinonsa uudelleen. Ehkä nekin kohta huomaavat, että Johannes Gutenberg jo viitisensataa vuotta sitten keksi kirjapainotaidon, niin että tekstejä ei enää tarvitsisi monistaa lukemalla niitä kopsioitsijoille äänneen eli luennoimalla.” (Blomstedt 1971, 468.)

Blomstedtin tekemä tutustumismatka Open Universityyn liittyi Helsingin yliopiston konsistorin selvitystoimeksiintoon. Myöhemmin antamassaan raportissa Blomstedt tukeutuikin paljolti siihen tietoon, mitä hän oli tältä matkalta saanut. Pohtiessaan avoimen yliopiston soveltuvuutta Suomeen eritteli paljon juuri englantilaisen ja suomalaisen korkeakoulutuksen välisiä eroja (Blomstedt 1972a).

Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunta toimitti ennen varsinaisen mietintönsä valmistumista kirjasen ’Tutkinnon uudistus’ (Häyrynen, Jyrkinen & Kosonen 1971), joka sisälsi lukuisia tutkintojen uudistamiseen liittyviä puheenvuoroja. Kirjanen sisälsi myös Auli Hakulisen (1971) kirjoituksen Englannin avoimesta yliopistosta. Hän kuvasi avoimen yliopiston ajatusta sekä käytännön toteutusta ja näki avoimen yliopiston ansioiksi opetuksen kehittämisen sekä *”mahdollisuuksien avaamisen aikuisille”*. Ongelmina hän kuitenkin nosti esille irrallisuuden tutkimuksesta sekä sen, ettei tavallinen kansa ainakaan vielä ollut löytänyt avointa yliopistoa siinä määrin kuin oli toivottu.

”Arvostelua herättäneen yksilöllisyyden puute ja näin ollen yksilöllisen viritämisen vaikeus, tutorien ja opetuksen suunnittelijain etäisyys toisistaan, toimiminen ’pelkkänä opetustehtaana’ irrallaan tutkimuksesta. Nähdäkseni nämä ovat osittain näennäispulmia. Vakavampi kysymys on sen sijaan se, miten yrityksestä tulisi Harold Wilsonin toivomuksen mukainen työväestönkin mahdollisuus: ensimmäisestä opiskelijajoukosta on nimittäin 44 % opettajia etsimässä uudelleen koulutusta, seuraavaksi suurimmat ryhmät ovat virkamiehiä ja kotirouvia ja vain 2,8 % on teollisuustyöläisiä. Jotta yliopistosta tulisi kansan yliopisto, taloudellisten edellytysten tutkimista kaivattaneen lisää, samoin näyttäisi olevan aihetta ryhtyä opiskelulle myönteisten asenteiden synnyttämiseen.” (Hakulinen 1971, 115.)

Suomalaisessa keskustelussa näkyi myös kysymys Open Universityn statuksesta. Irma Rantavaara (1973) pohti Kanava-lehden kirjoituksessaan Open Universityn kaksoisvaatimusta opetukselle: suoritusten tuli olla vertailukelpoisia muiden yliopistojen kanssa, mutta opetus oli samalla järjestettävä niin, että siihen piti voida osallistua il-

man aiempaa akateemista koulutusta. Avoimelle yliopistolle oli Englannissa ilmeisen tärkeää saada ulkopuoliset vakuuttuneiksi siitä, että taso avoimessa yliopistossa vastasi muiden yliopistojen tasoa, ja kirjoittaja korostikin erityisesti opintojen vaativuutta.

”Perinteisten yliopistojen taholta ei ainakaan toistaiseksi ole tullut närkästyneitä ilmauksia. Avoimeen yliopistoon liittyy tietty emotionaalinen aines suhtautumisessa. Luultavasti tämä antaa tukea myönteiselle asenteelle opiskelijoiden pyrkimyksiä kohtaan. Varmaa näyttää olevan, että ilman suuria ponnistuksia ei kursseista voi suoriutua. Keskenjättäneiden lukumäärästä en saanut tietoa, mutta niitä tulee varmasti olemaan. Laiskan työtä ei avoimen yliopistonkaan opiskelu ole.” (Rantavaara 1973, 299.)

4.2.2 Avoimen yliopiston idea ja korkeakoulutuksen demokratisoiminen

Kun avoimen yliopiston ideasta keskusteltiin Suomessa, tuli se yhtäältä osaksi keskustelua konkreettisen avoimen yliopiston perustamisesta, toisaalta yleisempänä käsitteenä se tuli osaksi korkeakoulutuksen demokratisoimista koskenutta kirjoittelua (ks. myös Valkama 1979b, 7–8). Tässä kontekstissa avoin yliopisto näyttäytyi varsin abstraktina ideana. Jaakko Itälä totesi Koulutusdemokratia-kirjassaan, että avoin yliopisto tuli nähdä osana tietopolitiikkaa. Akateemisen tason tiedonhankinta tuli hänen mukaansa vapauttaa sitä rajoittavista esteistä.

”Tätä vapautusprosessia on kehitelty nk. avoimen yliopiston muodossa. Tietopoliittisen kehityksen puuttuessa on avoin yliopisto kuitenkin käsitetty suppeasti koulutuspoliittiseksi toimenpiteeksi, jolloin se on joutunut kilpailemaan monien yhteiskunnallisesti kiireellisempien koulutusprojektien kanssa. Pelkkänä koulutusmuotona avoin yliopisto kieltämättä palvelisi varsin suppeita jo ennestään korkealle koulutettuja piirejä ja muodostuisi eräänlaiseksi vapaa-muotoiseksi akateemiseksi jatkokoulutusjärjestelmäksi.

Asia näyttää kuitenkin jo toisessa valossa, jos se asetetaan tietopoliittisiin yhteyksiinsä. Avoin yliopisto olisikin nähtävä nimenomaan tietopoliittisena – ja tarkemmin sanoen viestintäpoliittisena – yrityksenä avata uusia tiedonhankintamahdollisuuksia kaikille niille, joille uusi akateeminen tieto muuten jää suojamuurien taakse.” (Itälä 1973, 151–152.)

Tämänkaltainen koulutusdemokratiaan liittyvä puhetapa on nähtävissä myös FYTT-toimikunnan mietinnössä. FYTT vaati avoimen yliopiston toteuttamista ja näki muutoksen hyvin kokonaisvaltaisena. Avoimen yliopiston toteuttaminen ei saanut tarkoittaa vain opiskelumahdollisuuksien teoreettista laajentamista eri kansalaisryhmille, vaan sen piti merkitä myös opetuksen laadullista demokratisointia. Yhtäältä avoimen yliopiston periaatteella tarkoitettiin siis korkeakouluopetukseen pääsyn yhdenvertaistamista esimerkiksi eri ikä- ja sosiaaliryhmien kesken. Sisäänoton lisäksi kuitenkin myös opiskelun pedagoginen prosessi tuli rakentaa sellaiseksi, että eritaus-

taiset opiskelijaryhmät olivat tasaveroisessa asemassa. Toisaalta avoimen yliopiston idea kytkettiin jatkuvan koulutuksen periaatteeseen, jonka yhteydessä todettiin olevan laajemmin kyse eräänlaisesta kulttuurivallankumouksesta, korkeakoululaitoksen vastualueen uudelleenarvioinnista ja muuttamisesta. (KM 1972: A17.)

Ongelmana koulutusdemokratiaan liittyneessä keskustelussa nostettiin esille se, että kaikki väestöryhmät eivät osallistuisi koulutukseen toivotussa määrin. Mikäli avoin yliopisto nähtiin vain uutena koulutusmuotona muiden rinnalla, ei se houkuttelisi pariinsa heitä, joille koulutuksen toivottiin suuntautuvan. Avoin yliopisto saatettiin nähdä jopa pelkästään hyväosaisten koulutusmuotona (Ylioppilaslehti 1972/15, 9). Avoimesta korkeakoulusta puhuttiinkin yleisemmin demokraattisena uudistuksena, eräänlaisena ihanteena. Tätä keskustelua käytiin erityisesti ylioppilaslehdissä (esim. Ylioppilaslehti 1971/22, 7; Aviisi 1972/2, 6).

Hieman konkreettisemmin puhuttiin ei-ylioppilaiden mahdollisuuksista korkeakouluopiskeluun, jolloin avoin yliopisto määrittyi tutkintokoulutuksen sisäänpääsyvaatimusten väljentämiseksi. Yliopisto-opiskelijat vaativat avoimen korkeakoulun toteuttamista ja tasavertaisia opiskelumahdollisuuksia erilaisen pohjakoulutuksen saaneille (Aviisi 1970/19, 3; Jyväskylän ylioppilaslehti 1973/27, 9; Oulun ylioppilaslehti 1975/5, 8; 1975/24–25, 5; Ylioppilaslehti 1970/25, 5). Keskustelua taustoittivat myös 1970-luvun alussa esitetyt kaavailut ylioppilastutkinnon poistamisesta (ks. Vuorio-Lehti 2006, 147–200, 277–279). Arvo Jäppinen katsoi kirjoituksessaan, että yliopistojen oppilasvalinnan uudistamisessa oli tavoitteeksi otettava ylioppilastutkinnon poistaminen. Kaikille oli avattava tie korkeakoulutukseen. Koulutuksellisten umpikujien poistuksessa tulisi koulutusjärjestelmä demokraattisemmaksi ja eri sosiaaliryhmien väliset erot pienenisivät. (Ylioppilaslehti 1970/22, 14.)

”Voidaan kuitenkin aiheellisesti kysyä, tekeekö se, että kaikilla on mahdollisuus kilpailla pääsykokeissa korkeakoulupaikoista, korkeakoulusta avoimen ja mahdollisen kaikille. Vastaus on ainakin lyhyellä tähtäyksellä kielteinen. Koska käytettävissä olevat resurssit ovat rajalliset, on korkeakoulujen opiskelijamääriä ainakin lähitulevaisuudessa rajoitettava ja jotkut suljettava pois. Sitä mukaa kun resurssimme lisääntyvät, voidaan korkeakoulujen ovia avata – ja niitä on avattava. Tavoitteena on jatkuvasti pidettävä avointa, kaikille vapaata korkeakoulua, jossa on oltava mahdollisuus myös itseisarvoiseen opiskeluun.” (Ylioppilaslehti 1970/22, 14.)

Keskustelu avoimen yliopiston ideasta suhteessa korkeakoulutuksen demokratisointiin kiinnittyi paljolti sivistyksellisen demokratian tärkeyttä painottavaan puhetapaan. Keskustelupuheenvuoroissa oli kuitenkin läsnä myös akateemisia painotuksia, kun muun muassa todettiin, ettei korkeakouluopiskelu kiinnostanut kaikkia ihmisryhmiä tai että avoimen yliopiston toteuttamiseen liittyi monia pulmia (ks. Renvall 1973, 197–198). Selvästi tämä näkyi muun muassa Seppo J. Halmeen (1975, 486) kirjoi-

tuksessa, jossa hän totesi, että korkeakouluihin pääsy ilman ylioppilastutkintoa olisi näennäisratkaisu, sillä akateemisissa opinnoissa oli välttämätöntä ”riittävän käsite- ja menetelmävaraston sekä perustiedon omaaminen”, mihin ei oikotietä ollut olemassa.

Sama diskurssi on esillä myös Turun kauppakorkeakoulun rehtori Veikko Halmeen avajaispuheessa, jossa hän yhtäältä totesi, että avoimen korkeakoulun idea oli hyvä ja että ”jonkinlaisina eliittilaitoksina” pidetyillä kauppakorkeakouluilla ”[n]imenomaan (...) olisi avoimen opetuksen kehittäminen television välityksellä aiheellista.” Samalla hän kuitenkin muistutti siitä, että avoimen korkeakoulun opetus oli rajoittunutta.

”Opiskelu korkeakoulun ulkopuolella on epäilemättä monessa suhteessa puutteellista varsinaiseen korkeakouluopiskeluun verrattuna, vaikka esim. television avulla opetusta voidaan hyvinkin voimakkaasti havainnollistaa. Harjoitukset ja kokeilut jäävät kuitenkin vajavaisiksi.” (Turun ylioppilaslehti 1972/24, 12.)

4.2.3 Blomstedtin selvitys keskustelun konkretisoijana

Avoimen yliopiston käsitteen tulo yliopistomaailmaan näkyi myös siinä, että Helsingin yliopiston konsistori antoi professori Yrjö Blomstedtille tehtäväksi laatia selvityksen avoimeen yliopistoon liittyneistä kysymyksistä. Blomstedtin vuonna 1972 antama selvitys oli ensimmäinen laajemmin avoimen yliopiston kysymykseen vaikuttanut puheenvuoro. Mietintö voidaan nähdä myös ensimmäisenä yrityksenä konkreettisemmin ja systemaattisemmin pohtia avoimen yliopiston toteutusmahdollisuuksia Suomessa. Tässä Blomstedt peilasi kysymystä paljolti Open Universityyn. Brittiläinen yhteiskunta ja koulutusjärjestelmä olivat hyvin erilaiset kuin Suomessa, joten Blomstedt pohti erityisesti sitä, millä edellytyksin Open Universityn malli olisi sovellettavissa meille.

Yrjö Blomstedt antoi avoimelle yliopistolle määritelmän, jossa hän korosti muun muassa avoimuutta opiskelupaikan suhteen: ”*Avoimella yliopistolla on ideologisesti sitoutumaton oppilaitos, jossa korkeakouluopintojen aloittaminen ja harjoittaminen sekä kuu-
lustelujen ja tutkintojen suorittaminen ja muu vastaavan tietämyksen lisääminen on kustannuksitta mahdollista kaikille ilman edeltäviä lisäsuorituksia ja ilman jatkuvaa tai usein toistuvaa läsnäolopakkoa itse oppilaitoksessa.*” (Blomstedt 1972a, 5.) Määritelmässään Blomstedt totesi avoimen yliopiston olevan kaikkia varten, mutta hän katsoi kuitenkin, että avoimen yliopiston tuli Suomessa olla nimenomaan aikuisille tarkoitettua koulutusta. (Blomstedt 1972a, 22–23.)

Opiskelijoiden valinnan suhteen Blomstedt piti tärkeänä, että avoimen yliopiston tarkoituksena oli avata tie korkeakoulutukseen heille, jotka olivat aiemmin jääneet koulutusta paitsi. Avoimen yliopiston opinnoille ei siis tullut asettaa minkäänlaisia tiedollisia vaatimuksia, mutta jokin ikäraja, esimerkiksi 24 vuotta, oli hyvä määrittää. Näin

avoin yliopisto voisi todella toimia toisena koulutustienä. Blomstedt myös esitti, että Englannin Open Universityn tapaan hakemukset käsiteltäisiin saapumisjärjestyksessä ja opiskelupaikat olisi kiintiöity alueittain sekä yhteiskuntarakenteen mukaan, jolloin koulutus ohjautuisi tarkoitettuihin kohteisiinsa. Tähän liittyen Blomstedt tosin totesi, ettei Englannissa oltu tämän tavoitteen suhteen täysin onnistuttu. Suomessakin tulisi siten olla realistisia: ”*Avointa yliopistoa ei tämän vuoksi meillä pitäisi ryhtyä toteuttamaan minkään yhteiskunnallisten harhaluulojen vallassa, vaan on todettava, että se saattaa toteutuneena olla meilläkin melkoiselta osaltaan peruskoulun ja lukion opettajakunnan täydennys- ja jatkokoulutuksen eräs väline, ei varsinainen ’toinen koulutustie’ opista osattomille.*” (Blomstedt 1972a, 34–35.)

Opiskeltavien suoritusten suhteen Blomstedt totesi, että avoimen yliopiston käsitteeseen liittyi ajatus mitä moninaisimpien ja monitasoisempien tutkintojen suoritusmahdollisuuksista. Olennaista oli, että avoimessa yliopistossa voitiin suorittaa tutkintoja ja että ne antoivat saman pätevyuden kuin muissakin korkeakouluissa suoritettut tutkinnot.

”Olennaista on, että avoimessa yliopistossa suoritettut tutkinnot täysin vastaavat muissa korkeakouluissa suoritettuja vastaavia tutkintoja. Mitään ei voiteilla sillä, että rakennetaan helppo tie akateemisiin arvoihin, silloinhan avoimen yliopiston antamalle oppiarvolle ei anneta yhteiskunnassa mitään arvoa. Toisaalta akateemisten oppiarvojen suorittamista ei ole pidettävä avoimen yliopiston toiminnan ainoana silmämääränä. Avoimen yliopiston on tarjottava mahdollisuus johdettujen ja valvottujen opintojen harjoittamiseen sellaisillekin, joiden tähtäimessä ei ole akateeminen loppututkinto, vaan ainoastaan jokin osatutkinto tai kuulustelu taikka vain itseisarvoinen opiskelu sinänsä.”
(Blomstedt 1972a, 18–19.)

Blomstedt totesi, ettei hän mietinnössään halunnut esittää konkreettisia malleja siitä, miten avoin yliopisto Suomessa tuli toteuttaa. ”*Avoim yliopisto on periaatteena sen luokan yhteiskunnallinen kysymys, ettei sitä voi ratkaista yksityisen kansalaisen suositusten ja pitämysten perusteella.*” Hän kuitenkin eritteli erilaisia mahdollisuuksia ja totesi, että periaatteessa tällainen aikuisten koulutusmuoto voitiin toteuttaa kahdella tavalla. Yhtäältä voitiin avata perinteisiä yliopistoja, toisaalta taas aikuiset voitiin ohjata erilliseen avoimeen yliopistoon. Kummassakin oli omat vahvuutensa ja ongelmakohtansa. Olemassa olevien yliopistojen avoimuuden lisäämistä Blomstedt piti kuitenkin vain osittaisena avoimuuden lisäämisenä. Hän piti erittäin tärkeänä myös sitä, että kaikki yliopistot olisivat tässä hankkeessa tasavertaisesti mukana, sillä muussa tapauksessa avoimuuttaan lisänneet korkeakoulut saattaisivat muihin verrattuna menettää arvostustaan. Erillisen avoimen yliopiston perustaminen taas olisi kustannuksiltaan ja järjestelyiltään hyvin mittava hanke, ja siinäkin tapauksessa, että päädyttäisiin perustamaan erillinen avoin yliopisto, tarvittiin yhteistyötä olemassa olevien korkeakoulujen kanssa. (Blomstedt 1972a, 1, 27–30.)

Blomstedtin selvitys lähetettiin myös lausuntokierrokselle Helsingin yliopiston eri tiedekuntiin sekä ylioppilaskuntaan. Lausunnoissa suhtauduttiin melko varauksellisesti avoimen yliopiston perustamiseen. Joissakin lausunnoissa pidettiin yksittäisten arvosanasuoritusten mahdollisuutta hyvänä, mutta vastustettiin ajatusta kokonaisten tutkintojen suorittamisesta. Yleissivistävän koulutuksen koordinoitua pidettiin tarpeellisena. Ylioppilaskunnan kantana oli, että yleiset demokratisoimisvaatimukset, elintason nousu ja vapaa-ajan lisääntyminen olivat tehneet koulutusjärjestelmän jonkinasteisen avaamisen välttämättömäksi. (Avoin korkeakoulu 1976, 107.)

Välittömästi julkaisunsa jälkeen Blomstedtin mietintö oli esillä lehtien palstoilla. Sen sisältöä referoitiin muun muassa Ylioppilaslehdessä (1972/10, 4-5), jossa otettiin kantaa siihen, että avoin yliopisto sopi huonosti teknisten ja lääketieteellisten alojen opetukseen, jotka kuitenkin olivat työmarkkinoiden kannalta tarpeellisia. Väinö Ruusala (1972, 165–168) viittasi Opistolehden kirjoituksessaan Blomstedtin selvitykseen todeten, että tämän selvityksen teettäminen jo sinänsä oli myönteinen asia. Yliopistolaitos oli Ruusalan mukaan ollut liian pitkään eristäytynyt muusta yhteiskunnasta, ja avoimen yliopiston tuli olla avoin paitsi sisäänpääsyn ja paikan sekä tutkintojen ja suoritusten suhteen, myös uusiin ideoihin nähden. Vanhoillisena pidetyn Helsingin yliopiston teettämä selvitys oli Ruusalan mukaan hyvä merkki avoimen yliopiston toteutumisen kannalta.

”Avoimen yliopiston tulee olla avoin myös uusille ideoille. Tunnettua on, että esim. meidän maamme yliopistot ovat verraten pitkään linnoittautuneet akateemiseen norsunluutorniin, joka on ollut tiiviisti suljettu vähänkin vapaamilta tuulahduksilta. Tämä koskee erityisesti oppiaineita ja muiden kuin ylioppilastutkinnon suorittaneiden oikeutta opiskella niissä. ’Akateeminen taso’ on ollut se taikasana, johon monet uudistukset ovat kilpistyneet.” (Ruusala 1972, 168.)

Helsingin yliopistossa ei mietinnöstä huolimatta vielä lähdetty toteuttamaan avointa yliopistoa. Mietinnöllä oli kuitenkin valtakunnallista merkitystä, ja esimerkiksi avoimen yliopiston kokeiluhankkeista tehdyissä selvityksissä nojaututtiin Blomstedtin selvitykseen ahkerasti. (Aaltio 1974; Laakko 1974; Antikainen 1974.) Yrjö Blomstedtin merkitys avoimen korkeakoulun suunnittelussa oli tärkeä myös myöhemmin. Hän johti Suomen Kulttuurirahastoa, joka pari vuotta mietinnön julkistamisen jälkeen otti tehtäväkseen pohtia avointa korkeakoulua omassa toimikunnassaan (Autio 1993, 264).

4.2.4 Aktivoitumista ja keskustelun virittelyä yliopiston reunamilla

Englannin esimerkki oli innoittamassa 1960–1970-lukujen taitteessa myös satakuntalaisia, jotka innostuivat asiasta siinä määrin, että alueella alettiin suunnitella oman avoimen korkeakoulun perustamista. Satakunta oli ilman yliopistoa ja maakunnas-

sa koettiin, että korkeimman opetuksen tarve alueella oli tyydyttämättä. Ennen kuin ajatus varsinaisesti avoimesta korkeakoulusta alkoi itää, oli Satakuntaan perustettu vuonna 1964 Länsi-Suomen Korkeakoulu yhdistys²², jonka tehtäväksi oli määritelty korkeakouluasteisen koulutuksen järjestäminen yhteistyössä yliopistojen ja korkeakoulujen kanssa. Yhdistys ylläpiti Länsi-Suomen kesäyliopistoa, joka oli aloittanut toimintansa vuonna 1965 Porissa ja Raumalla. Pitemmän aikavälin tavoitteena oli kuitenkin kokovuotisen opetustoiminnan aloittaminen Satakunnassa. (Laurilehto 1994, 24–36.)

Yhdistys teki aloitteen ja jätti opetusministerille muistion, jossa se ehdotti avoimen yliopiston perustamista.²³ Perustettavan laitoksen nimeksi tulisi ”Länsi-Suomen avoin yliopisto”. Sen tuli toimia aluksi Porissa ja Raumalla Turun yliopiston filiaalina. Opiskelu tapahtuisi talvikautena iltaisin kansalais- ja työväenopistoissa sekä kesäisin kesäyliopistossa, jonka kautta pidennettäisiin noin puolellatoista kuukaudella. Suorittaa voisi sekä arvosanoja että tutkintoja. Toiminta rahoitettaisiin valtion varojen lisäksi toimintapaikkakuntien avustuksin sekä opiskelijamaksuin. (Laurilehto 1994, 54; KM 1972: B57, 22.)

Hanke ei kuitenkaan edennyt suunnitellusti. Turun yliopiston sisällä hanke ei saanut nostetta. (Laurilehto 1994, 54–55.) Myös yliopiston opiskelijakunnan kanta oli epäilevä. Periaatteessa koulutuksen demokratisoimisesta kirjoitettiin hyvänä asiana, mutta suunnitelmaa pidettiin kuitenkin epärealistisena. Arveltiin, ettei ”*pennikään heru näin kylmiltään esitettyyn ajatukseen.*” (Turun ylioppilaslehti 1970/22, 3; 1970/23, 12; 1971/20, 4.)

Vaikka uuden organisaation perustaminen jäi toteutumatta, vaalittiin Korkeakoulu yhdistyksessä kuitenkin ajatusta avoimesta yliopistosta. Raumalla järjestettiin avoimen yliopiston suunnitelmien eteenpäinviemiseksi kesäyliopiston yhteydessä valtakunnallinen avoimen yliopiston seminaari kesäkuussa 1972. (Laurilehto 1994, 55.) Seminaariin oli kutsuttu nimekäs puhujajakaarti. Mukana olivat sekä entinen opetusministeri Jaakko Itälä että senhetkinen opetusministeri Ulf Sundqvist. Turun yliopiston rehtori Kaarlo Hartiala toi esille yliopiston näkökulman avoimeen yliopistoon sekä opiskeli-

22 Yhdistyksen pitkäaikainen puheenjohtaja T.O. Laurilehto kertoi hankkeen vaiheista Länsi-Suomen kesäyliopiston ja Korkeakoulu yhdistyksen historiikissa.

23 Varsinaisesti ajatus avoimesta yliopistosta alkoi Laurilehdon mukaan muotoutua hänen itsensä ja yhdistyksen sihteerin, Jouko Almin, yhteisellä automatkalla vuonna 1969. Samana vuonna oli kesäyliopiston rehtori Sakari Mattila käsitellyt Englannin avointa yliopistoa kesäyliopiston avajaistilaisuudessa, ja ajatus oli alkanut kiehtoa ilmeisesti varsinkin Laurilehtoa. Hän itse piti maaliskuussa 1970 yhdistyksen vuosikokouksessa alustuksen avoimesta yliopistosta ja ehdotti, että Länsi-Suomen Korkeakoulu yhdistys tekisi aloitteen Suomeen perustettavasta avoimesta yliopistosta. Yhdistyksen hallitus ottikin asian käsittelyyn ja avoimesta yliopistosta päätettiin tehdä selvitys, jota varten asetettiin yhdistykseen oma toimikuntansa. Se jätti muistionsa vielä samana keväänä ja yhdistyksen hallitus päätti sen hyväksyessään jättää muistion myös opetusministeri Jaakko Nummiselle. (Laurilehto 1994, 53–54.)

ja Jyrki Ojanen Suomen Ylioppilaskuntien liiton kannan. Yleisradion näkökulmasta asiaa tarkasteli toimituspäällikkö Keijo Kekola. Vastikään selvityksensä julkaissut professori Yrjö Blomstedt oli myös seminaarissa mukana omalla alustuksellaan. (Avoin yliopisto... 1972.) Voidaan sanoa, että tämä seminaari toi yhteen merkittävällä tavalla avoimeen yliopistoon liittyneitä erilaisia toimijatahoja.

Yrjö Blomstedt käsitteli omassa puheenvuorossaan paljolti samoja asioita, joihin hän oli ottanut kantaa myös mietinnössään. Hän kertoi Englannin avoimesta yliopistosta ja maalaili erilaisia mahdollisuuksia avoimen yliopiston organisaatioksi Suomessa. (Blomstedt 1972b, 23–27.) Myös Jaakko Itälä toi omassa puheessaan esille samantyyppisiä asioita kuin hän oli jo pohtinut Koulutusdemokratia-kirjassaan. Hän puhui avoimesta yliopistosta välineenä kansalaisten omaehtoisessa tiedonhankinnassa. Avoin yliopisto ja koko korkeakoulupolitiikka tuli nähdä osana laajempaa kokonaisuutta, tietopolitiikkaa. ”*Akateemista tasoa olevan tiedon hankinnan vapauttaminen paikan, koulutuspuhjan, ja hallintojärjestelmän kahleista on yhtä paljon joukkoviestintää kuin koulutustakin ja siinä on perusajatuksena korkeamman tiedon virtojen vapauttaminen niitä nyt kanavoivista keinotekoisista raja-aidoista.*” (Itälä 1972, 17–18.)

Opetusministeri Ulf Sundqvist toi puheessaan esille, että kaikenlaisille opiskelijoille tarkoitettua avointa yliopistoa tarvittiin. Tasa-arvoa korostavassa hengessä hän kuvaili värikkäin sanakääntein, miten avoimen yliopiston tuli olla tietynlainen ”*campus-ajattelun antiteesi*” ja ”*kuin muukalaislegioona, jossa ei kysytä, mitä on tehnyt menneisytydessä, vaan mihin pystyy tällä hetkellä*”. Avoimen yliopiston toteuttamiseen liittyi kuitenkin Sundqvistin mukaan myös ongelmia. Opetusministeri toisti huolen siitä, ettei avoin yliopisto ehkä kykenisikään tavoittamaan niitä ihmisiä, joille se olisi tarkoitettu.

”Englannin avoin yliopisto tarkoitettiin alun perin nimenomaan työväestön yliopistoksi, koulutuksellisen tasa-arvoisuuden lisääjäksi, mutta ensimmäisten vuosien kokemukset kertovat aivan toisesta. Avoimesta yliopistosta on tulossa keskiluokan korkeakoulu ja hyvin koulutettujen jatkokoulutuslaitos. Avoin yliopisto oli tarkoitus tehdä opiskelukustannuksiltaan halvaksi vaihtoehdoksi, mutta opiskelumaksut ovat olleet ja ovat edelleen kohtuuttoman suuria.” (Sundqvist 1972, 8.)

Avoimeen yliopistoon voitiin opetusministerin mukaan edetä kaksivaiheisesti. Ensimmäisenä vaiheena olisi, että kaikille kansalaisille riippumatta heidän aikaisemmasta koulutuksestaan annettaisiin oikeus osallistua yliopistojen ja korkeakoulujen valintakokeisiin. Toisena vaiheena olisi, että yliopistojen ja korkeakoulujen karsinnat poistettaisiin ja kaikille annettaisiin oikeus osallistua yliopistokoulutukseen. Tämä jälkimmäinen vaihe merkitsisi avoimen yliopiston täydellistä toteuttamista. Avoimen yliopiston opiskelijajoukko olisi huomattavasti heterogeenisempää kuin traditionaalisessa yliopistossa, mikä toisi haasteita opetukselle.

”Koska avoimen yliopiston tavoitteena on opettaminen eikä karsiminen, sen olisi löydettävä keinot heterogeenisen opiskelijakunnan opettamiseen ilman että saavutustasosta silti tingitään. Mitään yliopistotutkintojen alennustarvataloahan ei avoimesta yliopistosta toki saa tulla. Luonnollisesti voidaan uskoa, että kaikki nämä didaktiset vaikeudet ovat periaatteessa voitettavissa, kunhan on käytettävissä riittävästi aikaa, rahaa ja tahtoa.” (Sundqvist 1972, 10.)

Turun yliopiston rehtori Kaarlo Hartiala käsitteli avoimen yliopiston kysymystä yliopiston näkökulmasta ja hänen puheensa kiinnittyikin selvästi yliopistollisuutta korostavaan diskurssiin. Hartiala katsoi, että oli hyväksyttävää laajentaa mahdollisuuksia korkeakoulutasoiseen opiskeluun, mutta totesi kuitenkin, että yliopistot joutuivat joka tapauksessa asettamaan jonkinlaisia rajoituksia opiskelijoiden sisääntulolle. *”Näin mikäli kysymys on todella yliopistotasoisesta opiskelusta eikä siis sitä alemmanasteisesta tiedonhankinnasta.”* Hartialan mukaan toiminta oli kytkettävä läheisesti emoyliopistojen toimintaan, ja tässä yhteydessä tuli huomiota kiinnittää kahteen peruskysymykseen:

”ensinnäkin noudatetaanko filiaalikeskuksissa oppilasvalintaan nähden samoja kriteereitä kuin varsinaisissa yliopiston omissa valinnoissa, vai muodostuuko avoimesta yliopistosta kiertotie nykyisten, varsin monella alalla esiintyvien tiukkojen porttien läpäisemiseen. Toiseksi: yliopisto pitää tärkeänä, että opintosuoritukset ja tutkintovaatimukset ovat rinnastettavissa yliopistojen muihin vastaaviin ja tältä osin edellytetään, että po. tutkinnot suoritetaan yliopiston hyväksymille opettajille.” (Hartiala 1972, 21.)

Oppilasvalinnan suhteen Hartiala totesi, että koska yliopistot eivät tarjonneet opiskelumahdollisuuksia työikäisille, tuli avoimen yliopiston kysymys nähdä aikuiskoulutuskysymyksenä (Hartiala 1972, 21). Osittain samoilla linjoilla Turun yliopiston rehtorin kanssa oli Suomen Ylioppilaskuntien liiton edustaja opiskelija Jyrki Ojanen. Ojanen ei kuitenkaan katsonut avointa yliopistoa ollenkaan tarpeelliseksi. Hänen mukaansa koulutusta uudistettaessa oli lähdettävä koulutuspolitiikan keskeisistä tavoitteista, joita olivat hänen mukaansa kaikille kansalaisille yhtäläinen yleissivistävä pohjakoulutus sekä kaikkia koskeva ammatillinen koulutus. Avoin yliopisto ei oikealla tavalla vastannut näihin tarpeisiin. *”Avoin yliopisto ei siis ole vastaus tällä hetkellä ja lähimpinä vuosina ensisijaisina pidettäviin koulutuksellisiin tarpeisiin.”* Joitakin *”resurssien jaon kannalta toissijaisempia tarpeita”* avoin yliopisto kuitenkin saattoi palvella. Esimerkiksi aikuisväestölle, jolla *”faktisesti on korkeakouluopiskelun edellyttämä yleistiedollinen valmius esim. itseopiskelun kautta hankittuna”* oli mahdollista lisätä opiskelumahdollisuuksia. (Ojanen 1972, 24–16.)

Rauman seminaarin puheenvuoroissa olivat siis läsnä erilaiset näkökulmat ja myös yksittäisten puheenvuorojen kohdalla näkyy jännitteenä vaatimus yhtäältä tasa-ar-

votehtävästä, toisaalta yliopistollisuudesta. Seminaarissa kuitenkin rakennettiin myös yhteistä ymmärrystä siitä, että avoimen yliopiston suunnittelussa kaivattiin keskushallinnon tason aktiivisuutta. Opetusministeri itse totesi puheensa lopussa, että valtioneuvosto tulee todennäköisesti asettamaan komitean valmistelemaan avoimeen yliopistoon liittyviä kysymyksiä. (Sundqvist 1972, 10.) Myös Yleisradion edustaja Keijo Kekola totesi, että jos Yleisradio haluttiin toimintaan mukaan, tuli toiminta rahoittaa valtion varoista. (Kekola 1972, 11–12.) Rehtori Kaarlo Hartiala tähdensi puheessaan sitä, että avoin yliopisto oli otettava korkeakoulujen kehittämislain piiriin ja että sille oli osoitettava riittävät resurssit. Hän peräänkuulutti opetusministeriön aktivoitumista asian suunnittelussa: ”*Jäämme näin odottamaan selvästi viitoitettua linjaa, joka ei joudu ristiriitaan korkeakoulujemme noudatettavaksi annettujen ja korkeakoululakiin sidottujen veloitteiden kanssa.*” (Hartiala 1972, 19–22.)

4.2.5 Ensimmäiset kokeilut

Tässä vaiheessa keskushallinto ei vielä kuitenkaan ottanut avoimen yliopiston kysymyksessä aktiivisen toimijan roolia. Avoin yliopisto toteutui Suomessa hyvin eri tavoin kuin esikuvamaassa Britanniassa. Ensimmäiset suomalaiset avoimen korkeakoulun nimellä kulkevat hankkeet aloitettiin Tampereen yliopistossa vuonna 1971 ja Joensuun korkeakoulussa vuonna 1972.²⁴ Se, että toiminta alkoi ensimmäiseksi juuri näissä yliopistoissa, ei välttämättä kuitenkaan ollut kovin yllättävää. Tampereella oli jo aiemmin opetusjaostoissa tavoitteena ollut korkeakoulutusoisten opintojen mahdollisuuden tarjoaminen ylioppilastutkintoa suorittamattomille. Joensuussa taas korkeakoululle miellettiin voimakkaasti alueellisia tehtäviä. (Laakko 1974, 11–12; Avoin yliopisto 25 vuotta 1997.)

Tampereen yliopiston yhteyteen perustettiin vuonna 1970 Suomen ensimmäinen täydennyskoulutuskeskus, alkuperäiseltä nimeltään jatkokoulutuskeskus.²⁵ Avoin korkeakouluopetus ei aluksi ollut toiminnan suunnittelussa esillä, mutta se tuli kuitenkin täydennyskoulutuskeskuksen yhdeksi toiminta-alueeksi. Approbatur-opetus aloitet-

24 Tampereen ja Joensuun kokeilujen lisäksi lukuvuonna 1972–73 järjestettiin varsin mittavana hankkeena sosiaalipolitiikan valtakunnallinen radiokurssi. Kurssin järjestämisessä olivat mukana Helsingin, Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistojen sosiaalipolitiikan laitokset sekä Yleisradion aikuisopetustoimitus ja Aikuisopintojen tutkintotoimikunta. Myös Joensuun korkeakoulun yhteiskuntapolitiikan laitos, monet kansalais- ja kansanopistot sekä Kansanvalistusseuran kirjeopisto olivat järjestelyissä mukana. Kurssiin kuului radio- ja televisio-ohjelmia, oheislukemisto, tenttikirjallisuus sekä mahdollisuus opiskella opistojen järjestämissä opintopiireissä. Peruskurssin tenttiin osallistui 2227 ihmistä, joista 87 % suoritti tentin hyväksytysti. Approbaturin ensimmäisen osan tenttiin tuli 866 ihmistä, joista 73 % hyväksyttiin. Radio- ja televisio-ohjelmat olivat yleisemminkin suosittuja, ja tv-ohjelmia seurasi jopa yli 600 000 henkilöä. (Avoin korkeakoulu 1976, 99–100.)

25 Yliopiston yhteyteen perustettavasta kurssikeskuksesta oli Tampereella ensimmäisen kerran keskusteltu jo vuonna 1964 kunnallis- ja verohallinnon opetusjaoston kokouksessa. Tässä vaiheessa kurssikeskuksen tehtäväksi oli kaavailtu lähinnä täydennyskoulutuksen järjestämistä akateemisen tutkinnon suorittaneille. Kun keskus vuonna 1970 aloitti toimintansa, ensimmäinen järjestetty kurssi oli verovirkamiestutkinnon suorittaneiden jatkokoulutuskurssi. (Laakko 1974, 12–16.)

tiin kevätlukukaudella 1971 neljässä oppiaineessa ja monien yllätykseksi se saavutti suuren suosion. Koska approbatur-opetus laajeni huomattavasti, haluttiin opetusohjelmaa laajentaa cum laude -tasoilla opinnoilla ja opetuksella, joka johtaisi alempiin akateemisiin tutkintoihin. Tätä varten asetettu toimikunta päätyi ehdottamaan välitutkinnon ottamista täydennyskoulutuskeskuksen ohjelmaan. Tutkintoa suunnattiin selvästi aikuisille, sillä sen suorittamiselle haluttiin asettaa edellytykseksi vähintään 24 vuoden ikä ja kolmen vuoden työkokemus. Välitutkinnon suunnittelu kuitenkin kilpistyi siihen, että lausuntokierroksella kaikki yliopiston tiedekunnat ottivat asiaan kielteisen kannan. (Laakko 1974, 19–23.)

Joensuun korkeakoulun toiminta alkoi syksyllä 1969. Ensimmäisenä lukuvuotena annettu opetus oli kansankoulunopettajille tarkoitettua täydennyskoulutusta, ja tutkinto-opetus käynnistyi vuonna 1970. (Avoim yliopisto 25 vuotta 1997, 10.) Miltei heti korkeakoulun aloitettua toimintansa käynnistyivät keväällä 1972 Joensuun korkeakoulussa neuvottelut myös avoimen korkeakoulun periaatteella annettavan opetuksen järjestämiseksi. Aloitteen tekijänä oli korkeakoulun rehtori Heikki Kirkinen ja toimintaa suunnittelemaan asetettiin toimikunta, jonka puheenjohtajana toimi lehtori Ari Antikainen. Toimikunnassa olivat edustettuina korkeakoulun opettajat, opiskelijat sekä maakunnan kansalais-, työväen- ja kansanopistot. (Antikainen 1974, 4–6.)

Joensuun avoimen korkeakoulun suunnittelussa otettiin yhdeksi tavoitteeksi etsiä sellaisia oppiaineita ja opetusmuotoja, jotka houkuttelisivat opetuksen pariin myös alueen työväestöä ja maatilaväestöä. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisia alueellisia vaikutuksia avoimella korkeakoululla oli. Suunnittelussa korostettiin, että laajassa ja harvaanasutussa maakunnassa avoimen korkeakoulun oli organisoiduttava erityisesti opiskelupaikkaan liittyvän avoimuuden periaatteen mukaisesti. Antikainen mainitsi tämän tavoitteen eroavan Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen periaatteista. Parhaana vaihtoehtona työryhmässä pidettiin korkeakoulun ja maakunnan opistojen yhteistyöhön perustuvaa organisaatiota. (Antikainen 1974, 5–6, 24–26; Kettunen 1974, 14–16.) Opistot myös selvästi halusivat olla mukana avoimen yliopiston toteuttamisessa (Tuominen 1974a; 1974b). Pohjois-Karjalan läänin alueella toimivien kansanopistojen rehtorit laativat asiasta jopa kannanoton, joka julkaistiin Kansanopisto-lehdessä. Kannanotto oli suunnattu Joensuun korkeakoululle ja siinä toivottiin, että avointa yliopistoa suunniteltaessa otettaisiin seudun kansanopistot huomioon. (Kansanopisto 1973/2, 40.)

Tampereella ja Joensuussa opetusta lähdettiin toteuttamaan hieman toisistaan poikkeavin periaattein. Mallit erosivat lähinnä maantieteellisen laajuutensa suhteen. Tampereella avoin korkeakouluopetus tapahtui täydennyskoulutuskeskuksessa. Kevätlukukaudella 1973 avoimen korkeakoulun opiskelijoita oli yhteensä 1929 henkilöä, joista reilusti yli puolet asui Tampereella. Hieman yli viidesosa asui Pirkanmaalla ja samoin runsas viidennes muualla Suomessa. (Laakko 1974, 20, 28; ks. Toivianen 1971.) Joensuussa taas oli tarkoituksena tavoittaa syrjäisemmillä seuduilla asu-

via. Opinnot järjestettiin yhteistyönä siten, että opintopiirit kokoontuivat opistoissa. Opiskelijoita oli lukuvuonna 1974–75 yhteensä noin 180 ja seuraavana lukuvuonna noin 400. (Kettunen 1974, 16; Avoin korkeakoulu 1976, 102.) Sekä Tampereella että Joensuussa tehtiin toiminnan alkuvaiheessa joitakin selvityksiä opintoihin osallistuneiden taustoista ja opiskelun motiiveista (Antikainen 1974; Laakko 1974; Aaltio 1974; Kettunen 1974).²⁶

Selvitysten mukaan noin kaksi kolmasosaa opiskelijoista oli naisia. Iältään opiskelijoiden joukossa oli sekä nuorempaa että aikuisempaa väkeä. Joensuun yliopiston avoimessa yliopistossa opiskelijat ovat olleet tehtyjen kyselyjen perusteella jonkin verran iäkkäämpiä kuin Tampereella, ja suurimmat osallistuneiden ikäluokat ovat olleet 30–40-vuotiaiden ikäryhmät. Tampereella nuorten osuus oli kuitenkin suurempi. Tehtyjen kyselyjen perusteella noin 70 % opiskelijoista oli alle 30-vuotiaita ja noin puolet alle 25-vuotiaita. Avoimessa korkeakoulussa opiskeli sekä Tampereen että Joensuun hankkeissa myös alle 20-vuotiaita henkilöitä. (Antikainen 1974, 12; Laakko 1974, 26–27; Aaltio 1974, 7–8; Kettunen 1974, 26–27; ks. Liite 1.)

Kysymys opiskelijoiden aikaisemmasta koulutuksesta näyttäytyi tärkeänä, sillä avoimen yliopiston avoimuus määrittyi ennen kaikkea avoimuudeksi pohjakoulutuksen suhteen. Joensuun avoimeen korkeakouluun osallistuneista oli kansakoulun käyneitä noin viidesosa ja ylioppilastutkinnon oli suorittanut noin kolmasosa. Tampereella opiskelijakunta oli jonkin verran paremmin koulutettua ja ylioppilaita oli noin puolet opiskelijoista. Osittain erot heijastivat eroja alueiden koulutusperusteissa. Pohjois-Karjalan alue oli väestön koulutuksen suhteen selvästi kehitysalueita verrattuna Hämeeseen (Kettunen 1974, 11–12). Ammatilliselta koulutukseltaan varsin suuri osa opiskelijoista oli suorittanut opistotasaisen tutkinnon. Joukkoon mahtui lisäksi joitakin kouluasteen ammatillisen tutkinnon sekä korkeakoulututkinnon suorittaneita. Niiden osuus, joilla ei ollut ammatillista koulutusta, todettiin melko suureksi. Tässä joukossa katsottiin todennäköisesti olevan sellaisia nuoria, jotka eivät olleet saaneet opiskelupaikkaa yliopistosta. (Ks. Antikainen 1974, 12; Laakko 1974, 34).

Riippuen siitä, miten opiskelumotiiveja oli lomakkeissa kysytty, saatiin eri selvityksissä hieman erilaisia tuloksia opiskelun syistä. Motiivit voidaan kuitenkin jakaa kol-

26 Tampereella lähetettiin kaikille syyslukukautena 1972 opiskelemaan ilmoittautuneille kyselylomake. Ilmoittautuneita oli yhteensä 748 henkilöä ja heistä 82 % eli 611 henkilöä vastasi lomakkeeseen. (Aaltio 1974.) TYT:in opiskelijoita tutkittiin myös vuonna 1973, jolloin Riitta Laakko (1974) tutki kaikkien TYT:in avoimen yliopiston linjan opiskelijoiden taustoja täydennyskoulutuskeskuksen opiskelijamatrikelin avulla. Tämä aineisto käsitti 1929 tapusta, jotka olivat ilmoittautuneet opiskelijoiksi viimeistään keväällä 1973. Laakko teki myös kyselyn, johon vastasivat sosiaalipsykologian metodikurssin osallistujat kevätlukukaudella 1973. Kyselyyn vastasi yhteensä 110 opiskelijaa. Joensuussa Ari Antikainen (1974) teki selvityksen avoimen korkeakoulun kokeiluhankkeesta ja toteutti lukukaudella 1972–73 kyselyn yhteiskuntapolitiikan kurssin osanottajille. Vastauksia saatiin yhteensä 85 kappaletta. Myös Raimo Kettunen (1974) suoritti kyselyn kevätlukukaudella 1973. Kyselyyn vastasi yhteensä 139 kasvatustieteen, maantieteen ja ekologian opiskelijaa.

meen ryhmään, joiden keskinäiset painotukset vaihtelivat eri selvityksissä. Motiivit liittyivät usein ammattiin, tuleviin tai samanaikaisiin muihin opintoihin tai opiskelu oli luonteeltaan harrastusluonteista ja sillä tähdättiin ensisijaisesti itsen kehittämiseen tai oman mielenkiinnon tyydyttämiseen. (Laakko 1974, 37–38; Aaltio 1974, 21; Antikainen 1974, 20; Kettunen 1974, 32; ks. myös Viljanen 1974, 22.) Opiskelun ammattiluonteisuuden arveltiin liittyvän erityisesti kasvatustieteen ammatilliseen luonteeseen. Kasvatustiede kuului avoimen yliopiston ja kesäyliopiston suosituimpiin oppiaineisiin. Sitä opiskelevista huomattava osa toimi opetuslalla tai tähtäsi opetusalan ammattiin. Erityisesti kasvatustieteen kohdalla korostui myös valmentautuminen tulevaan korkeakouluopiskeluun. (Kettunen 1974, 26; Viljanen 1974, 25–26.)

Opiskelijoista kirjoitettiin tutkimuksissa keskimäärin hyvin koulutettuina ja hyvissä ammatillisissa asemissa olevina henkilöinä. Tekstit rakensivat ymmärrystä siitä, ettei avoimen korkeakoulun tavoite yhteiskunnallisen ja koulutuksellisen tasa-arvon lisäämiseksi ollut helppo toteuttaa. Avoimen korkeakoulun todettiin jopa lisäävän eri väestöryhmien välistä eriarvoisuutta. (Aaltio 1974, 8; Kettunen 1974, 28.) Myös Lehtosen ja Tuomiston (1973) mukaan sivistyksellisen eriarvoisuuden vähentäminen avoimella yliopisto-opetuksella oli mahdotonta, jos suunnittelu perustui kysyntään.²⁷ (Lehtonen & Tuomisto 1973, 90, 93, 95, 104–105, 165.) Paitsi että avoin korkeakoulu houkutteli hyvän pohjakoulutuksen saaneita, sen katsottiin toimivan myös jonkinlaisena kiertotienä yliopistoon niille, jotka eivät olleet päässeet yliopistoon normaalia reittiä (ks. myös Antikainen 1974, 12).

*”Tällaisessa muodossaan täydennyskoulutuskeskuksen toiminnalla on edes-
sään sama ongelma kuin englantilaisella Open Universitylläkin: miten saada
houkutteluksi opetuksen pariin niitä henkilöitä, joilla ei vielä ole pitkää pe-
ruskoulutusta. Nyt näyttää siltä, että täydennyskoulutuskeskuksesta on vaara
muodostua takaportti sellaisille ylioppilaille, jotka eivät ole mahtuneet sisälle
korkeakouluihin. Toinen kysymys on sitten se, missä määrin eksplisiittises-
ti ilmaistu periaate ’opetuksen korkeakoulutasoisuudesta’ ehkä pelottaa pois*

27 Lehtonen ja Tuomisto perustivat väitteensä ensimmäiseen valtakunnalliseen aikuiskoulutustutkimukseen, joka tehtiin vuosina 1972–73. Se ei anna mahdollisuutta tarkastella avoimeen yliopisto-opetukseen tai kesäyliopistoissa arvosanaopetukseen osallistuneiden henkilöiden lukumääriä tai taustoja, mutta tutkimuslomakkeessa kysyttiin halukkuudesta osallistua tulevaisuudessa erilaisiin koulutusmuotoihin. Yhtenä kohtana tässä listassa oli ’yliopistollisten arvosanojen suorittaminen’. 1440 vastanneesta 64 henkilöä eli 4,4 % ilmaisi halukkuutensa opiskella arvosanoja. Kun aikuisväestön kokonaismäärä tuolloin oli noin 3,5 miljoonaa, voidaan tämän perusteella karkeasti laskea, että koko aikuisikäisestä väestöstä reilut 150 000 henkilöä oli halukkaita osallistumaan arvosanaopetukseen. Tämä on suuri luku, ja myös Lehtonen ja Tuomisto katsoivat tämän olevan paljon. He totesivat, että kun vain kolme prosenttia aikuisväestöstä oli suorittanut ylioppilastutkinnon, oli halukkaista siten suuri osa ”sellaisia, joilla ei nykyisen koulutusjärjestelmän vallitessa peruskoulutuksensa vuoksi ole mahdollisuuksia päästä opiskelemaan yliopistossa tai korkeakoulussa”. Koulutus pohjan mukaan tarkasteltuna kuitenkin erityisesti ylioppilaat olivat halukkaita opiskelemaan arvosanoja. (Lehtonen & Tuomisto 1973, 90, 93, 95, 104–105, 165.)

pienemmän peruskoulutuksen omaavia opiskelijoita. Tällaisille ryhmillehän ei keskuksessa ole tarjottu minkäänlaista tukiovetusta. Tässä laadullisen demokratisoinnin lisäämisessä on vielä paljon tehtävää.” (Laakko 1974, 34.)

Jotta avoimen korkeakoulun opetus olisi kohdentunut niille, joille se oli tarkoitettu, katsottiin tarvittavan jonkinlaisia tukitoimenpiteitä. Muuten avoin korkeakoulu ainoastaan lisäsi koulutuseroja entisestään. (Aaltio 1974, 13; Kettunen 1974, 43.) Aaltio (1974) viittasi Blomstedtin esittämään ajatukseen ”toisen mahdollisuuden” vs. ”toisen luokan” yliopistosta ja totesi Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen toimineen lähinnä ”toisen luokan” korkeakouluna. Syyksi hän esitti, ettei opiskelijavalinnassa oltu käytetty minkäänlaisia kiintiöitä. Tosin nuorimpia pyrkijöitä oli tarpeen mukaan karsittu. Kiintiöiden käyttö opiskelijavalinnassa olikin Aaltion mukaan yksi mahdollisuus lisätä avoimuuden periaatteen toteutumista. Hän ehdotti myös korkeakouluopiskeluun valmentavien kurssien pitämistä, opintoneuvonnan järjestämistä sekä yhteistyötä muiden aikuiskasvatusinstituutioiden kanssa. (Aaltio 1974, 38–43.)

Selvityksissä painotettiin korkeakouluopetuksen laadullisen demokratisoinnin tarpeellisuutta. Oli ilmeistä, ettei korkeakouluopintojen muodollinen avoimuus sinänsä taannut eri väestöryhmien tasaista osallistumista opiskeluun. Tämän onnistumiseksi olisi tarvittu syvälleikäyvä muutosta korkeakoulupolitiikassa ja esimerkiksi opintososiaalisten tukitoimenpiteiden aikaansaamista. Jotta erilaisissa sosiaalisissa asemassa olevat ihmiset olisivat tasavertaisessa asemassa, tuli korkeakouluopetuksessa tapahtua muutoksia myös itse opetusprosessissa. (Aaltio 1974, 12; Kettunen 1974, 43; Antikainen 1974, 30.) Korkeakoulutuksen demokratisoimisen tiellä todettiin olevan myös yliopistomaailman sisältä tuleva vastustus (Antikainen 1974, 31).

4.2.6 Avoin yliopisto aikuiskoulutuksen muotona

Ikä tai aikuisuus ei tässä vaiheessa ollut kovin voimakkaasti esillä avointa yliopistoa koskeneessa keskustelussa. Avoimen yliopiston opiskelijoista tehdyissä tutkimuksissa huomiota kiinnitettiin lähinnä taustoihin ja erityisesti aiempaan koulutukseen, joskin vaara avoimen yliopiston toimimisesta kiertotienä yliopistoon nostettiin myös esille. Koulutusdemokratia-keskustelussa yliopisto-opiskelun mahdollisuuksista puhuttiin myös paljon suhteessa yhteiskuntaluokkaan ja pohjakoulutukseen. Yrjö Blomstedt (1972a) oli kuitenkin selvityksessään ottanut sen kannan, että avoimen yliopiston tulisi olla suunnattu nimenomaan aikuisille ja että tämän vuoksi opinnoille voitaisiin Suomessa asettaa myös jokin ikäraja. Myös joissain muissa puheenvuoroissa nähtiin avoin yliopisto erityisesti aikuisille tarkoitettuna koulutusmuotona. Matti Parjanen²⁸

²⁸ Avoin yliopisto oli esillä Korkeakoulu- ja tiedepoliittisen tutkimussäätiön järjestämässä Jaksoit-
taiskoulutusseminaarissa, jossa lukuisista seminaarin esitelmistä Yrjö Blomstedtin (1975) ja Matti
Parjanen (1975) puheenvuorot käsitelivät avointa yliopistoa.

näki avoimen yliopiston suurimpana ongelmana nuorten ylioppilaiden halun tulla avoimen yliopiston opiskelijoiksi.

”Nykyisten korkeakoulujen ovien ulkopuolelle jää liiaksi ylioppilaita, jotka ryntäisivät ensi tilassa mihin tahansa koulutukseen, jossa saisi akateemiselta haiskahtavan tutkinnon ja tittelin. So. avoimella yliopistolla on vaikeuksia aloittaa täysin avoimena. Tuskin löytyy korkeakoulua, jonka avoimen yliopiston yksikköön mahtuisi heti ensimmäisinä vuosina tuhansia tutkinnonjanoisia ylioppilaita.” (Parjanen 1975, 55.)

Avoimen yliopiston suhdetta aikuisuuteen rakensi myös se, että sitä sivuttiin joissakin aikuiskoulutukseen liittyneissä komiteoissa ja työryhmissä, kuten Aikuiskoulutuskomiteassa (KM 1971: A29; KM 1975: 28), Kirjeopetuskomiteassa (KM 1971: A9) ja Täydennyskoulutustoimikunnassa (KM 1975: 57; KM 1976: 23). Näin kysymys avoimesta yliopistosta tuotiin aikuiskoulutuksen kontekstiin, joskin komiteat rajasivat avoimen yliopiston pois tehtävänsä keskiöstä eivätkä nähneet avoimen yliopiston kehittämistä ”*aikuiskoulutuspoliittisten tehtävien prioriteettijärjestyksessä lähellä kärkeä*” (KM 1975: 28, 108).

Aikuiskoulutuskomitea kylläkin linjasi avoimen yliopiston tehtävää toisessa osamietinnössään. Se katsoi, että avoimesta yliopistosta käytyä keskustelua haittasi tämän käsitteen täsmentymättömyys. Se totesi, että ”*avoimen yliopiston idea olisi rajoitettava tarkoittamaan niitä järjestelyjä, joiden avulla varataan mahdollisuus yliopistollisiin arvosana- ja tutkinto-opintoihin niillekin, jotka eivät täytä muodollisia pohjakoulutusvaatimuksia.*” Avoimen yliopiston tehtävänä oli samalla avata niin sanottu kolmas koulutustie. Opintomahdollisuuksien suhteen oli komitean mukaan kuitenkin erotettava toisistaan oikeus yksittäisten osasuoritusten ja arvosanojen suorittamiseen ja toisaalta oikeus tutkintojen suorittamiseen. Komitea katsoi, että opiskelijoiden itsevalinta tuli säätelämään opintoihin hakeutumista varsin pitkälle. Oikeus tutkintojen suorittamiseen tuli rajata koskemaan vain niitä, jotka olivat osoittaneet hallitsevansa tarvittavat pohjatiedot. Avoimuutta tarkoitti siten se, ettei kysyty pohjatietojen hankintatapaa, vaan ainoastaan niiden hallintaa. (KM 1975: 28, 108–109.)

Selkeimmin aikuiskoulutukseen avoimen yliopiston liitti Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunta²⁹, joka antoi mietintönsä vuonna 1976. Tämän toimikunnan asettamista voidaan pitää käännekohtana avoimen yliopiston historiassa (ks. myös Poikela 1983, 17–18). Avointa korkeakoulua tarkasteltiin mietinnössä

²⁹ Toimikunta aloitti työnsä vuonna 1974. Puheenjohtajaksi kutsuttiin professori Heikki Kirkinen ja jäseniksi professori Yrjö Blomstedt, professori Paavo Havas, filosofian lisensiaatti Arne Laurila, yhteiskuntatieteiden kandidaatti Kalevi Pihanurmi (jonka henkilökohtaisena varamiehenä oli toimituspäällikkö Keijo Kekola), yhteiskuntatieteiden tohtori Pentti Salmelin ja filosofian maisteri Paavo Suvanto sekä filosofian maisteri Niilo Luukanen. Toimikuntaan kuului myös päätoiminen tutkimus-sihteerini Sinikka Mertano. (Avoim korkeakoulu 1976, 3.)

osana yliopistojen ja korkeakoulujen harjoittamaa kansansivistystyötä. (Avoim korkeakoulu 1976, 12–13; ks. myös Mertano 1977, 158–162; Adult Education in Finland 1976/1, 16–21.) Toimikunta ottikin selvän kannan siihen, että nuoret ylioppilaat tuli rajata avoimen korkeakoulun opiskelun ulkopuolelle.

”Avoim korkeakoulu ei voi aloittaa toimintaansa täysin avoimena sisäänpääsyyn nähden, sillä nykyisten korkeakoulujen ovien ulkopuolelle jää liiaksi ylioppilaita - noin 50 % vuosiluokasta - jotka heti täyttäsivät kaikkien korkeakoulujen AK-paikat. Minkään korkeakoulun, saati sen AK-laitoksen, resurssit eivät riittäisi niin suuren opiskelijajoukon ohjaamiseen, etenkin kun opettajavoimien puute asettaa omat rajoituksensa korkeakoulujen mahdollisuuksille aloittaa uusia toimintamuotoja. Toisaalta avoimesta korkeakoulusta, jonka kautta voi myös saavuttaa akateemisia oppiarvoja, ei saa tehdä ”toisen luokan yliopistoa” niille nuorille, jotka eivät mahdu normaaleihin korkeakouluihin. Avoim korkeakoulu onkin tarkoitettu aikuisten korkeakouluksi, jossa sekä ns. pitkän tien kulkijat että täydennys- ja uudelleen koulutettavat saavat mahdollisuuden jaksottaa opintonsa omien tarpeittensa mukaan pääasiallisesti työssäolon rinnalla tapahtuvaksi. Edellä sanotusta seuraa, että avoimen korkeakoulun opiskelijoille tulisi asettaa 25 vuoden ikäraja, joka karsii suoraan koulunpenkiltä tulevat, ilman usean vuoden työkokemusta olevat. Ikärajaa ei toimikunnan mielestä voitane asettaa alemmaksi, koska suomalainen suorittaa ylioppilastutkinnon keskimäärin 19–20-vuotiaana. Kuitenkin erityisistä syistä voidaan opiskelijoiksi ottaa myös alle 25-vuotiaita, esimerkiksi ammatikoulusta työelämän kautta tulevia opiskelijoita.” (Avoim korkeakoulu 1976, 164–165.)

Aikuiskoulutuksen kontekstissa avoimen korkeakoulun nähtiin toteuttavan jatkuvan koulutuksen periaatetta (ks. myös Blomstedt 1975, 45–46). Toimikunta jakoi avoimen korkeakoulun tehtävät kolmeen ryhmään. Ensinnäkin, avoim korkeakoulu palveli kolmantena koulutienä eli mahdollisuutena täydentää pohjakoulutusta aina korkeakoulututkintoon asti. Toimikunta katsoi, että näiden tutkintojen tuli olla samoja kuin muutenkin yliopistoissa suoritettavat tutkinnot. Erilliset avoimen korkeakoulun tutkinnot olisi voitu työmarkkinoilla mieltää alemmantasoisiksi tutkinnoiksi. Toiseksi, avoim korkeakoulu oli mahdollisuus korkeakoulutasoiseen ammatilliseen lisäkoulutukseen. Toimikunta korosti sitä, että yhteiskunta muuttui ja sen myötä myös työntekijöille asetetut vaatimukset, jolloin tarvittiin erityisesti täydennyskoulutusta. Kolmantena toimikunta painotti, että avoimessa korkeakoulussa tuli olla sijansa myös yleissivistäville eli väljätavoitteisille opinnoille, joilla ei tähdätty kelpoisuutta lisääviin tutkintoihin. (Avoim korkeakoulu 1976, 20–22, 121–124, 152–158; ks. myös Kansanopisto 1975/5, 9-10.)

Avoimen korkeakoulun koulutustehtävän suhteen toimikunta oli erityisen huolestunut ikäluokkien välisestä eriarvoisuudesta. Toimikunta nosti esille joitakin potentiaa-

lisia opiskelijaryhmiä. Se katsoi, että monet keskitasoisen pohjakoulutuksen saaneet aikuiset voisivat joustavan opetusjärjestelmän avulla jatkaa opintojaan korkea-asteelle. Täydennyskoulutusta tarvitsevista ryhmistä toimikunta mainitsi erityisesti opettajat sekä tiedotus- ja neuvontatehtävissä toimivat. Lisäksi toimikunta kantoi huolta naisista, jotka olivat perheen perustamisen takia olleet poissa työelämästä ja tarvitsivat lisäkoulutusta pärjätäkseen työmarkkinoilla. Toimikunta katsoi yleisesti, että jos oli tarpeen asettaa opiskelijaksi pääsyyllä joitakin rajoituksia, annettaisiin etusija työssäkäyville aikuisille. Myös tietyt ammattiryhmät, joiden koulutuksen täydentäminen oli tärkeää, voisivat opiskella avoimessa korkeakoulussa. Toimikunta totesikin, että koska valtaosa opiskelijoista oli melko korkean pohjakoulutuksen saaneita, voitiin avoimen korkeakoulun katsoa muotoutuvan tulevaisuudessa ”*aikuiskoulutuksen korkeimmaksi asteeksi ja aikuisopiskelijoiden kärkijoukon opiskelumuodoksi.*” (Avoin korkeakoulu 1976; 116–119, 121–124.)

Toimikunta käsitteli myös kysymyksiä avoimen korkeakoulun opetuksesta. Opetuksessa lähtökohdaksi tuli toimikunnan mukaan ottaa normaalia korkeakouluopetusta käytännönläheisempi ote. Opetuksen tuli kuitenkin vastata normaalin korkeakouluopetuksen tasoa, joten esimerkiksi vähän pohjakoulutusta saaneiden opintoneuvontaan ja -ohjaukseen oli kiinnitettävä jatkuvasti huomiota. Avoimen korkeakoulun opiskelulle oli määriteltävä tietty lähtötaso, joka oli vähimmäisvaatimuksena opintoihin osallistumiselle. Avoimessa korkeakoulussa oli syytä järjestää myös opiskeluun valmentavia kursseja, joilla turvattaisiin vähemmän pohjakoulutusta saaneiden mahdollisuus käyttää avoimen korkeakoulun opetusta tehokkaasti hyväkseen. Tarvittaessa opiskelemaan haluava voitiin ohjata myös esimerkiksi kansalaisopistoon täydentämään tietoaan. (Avoin korkeakoulu 1976, 142–145, 155.)

Suomen Kulttuurirahaston asettaman toimikunnan mietintö oli keskeinen teksti, ja se voidaankin nähdä merkkinä siirtymästä uuteen vaiheeseen avoimen korkeakoulun historiassa. Mietintö linjasi avoimen yliopiston tehtävää ja haastoi yliopistokoulutusta kohti uudenlaista ajattelua. Toimikunnan sihteerinä toiminut Sinikka Mertano (2007) arvioi myöhemmin, että mietinnön linjaukset olivat rohkeita ja saattoivat aikalaisista tuntua jopa utopistisilta. Voidaan kuitenkin sanoa, että kun toimikunta vuonna 1976 jätti mietintönsä, oli avoin korkeakoulu viimeistään syntynyt Suomeen sekä käytännön että idean tasolla.

Monissa maissa perustettiin itsenäisiä avoimia yliopistoja, mutta Suomessa tähän ei ryhdytty, vaikka uusia yliopistoja Suomeen tässä vaiheessa synnyttiinkin (Kivinen ym. 1993). Opetusministeriö ei tarttunut avoimen yliopiston kysymykseen, mutta yliopistomaailman reunamilla oltiin kuitenkin aloitteellisia. Ensimmäiset avoimen yliopiston nimellä kulkevat hankkeet aloittivat 1970-luvun alussa. Kesäyliopistot toteuttivat käytännössä samaa koulutustehtävää, mutta keskustelussa kesäyliopisto-opetus

ja avoin korkeakoulu kuitenkin näyttäytyivät kahtena eri asiana. Myös Satakunnassa kaavailtiin omana organisaationaan toimivan avoimen yliopiston perustamista. Hanke ei toteutunut, mutta nämä aktiiviset toimijat haastoivat muita tahoja ottamaan osaa keskusteluun. Tämä tapahtui varsin konkreettisesti, kun Raumalla järjestettiin avoimen korkeakoulun kysymykseen liittyvä seminaari.

Keskustelua avoimen yliopiston tehtävästä käytiin hyvin ”yliopistolähtöisesti”, eli yliopistolliset arvot näyttäytyivät keskustelussa kyseenalaistamattomina. Avoimen yliopiston opetuksen tason oli täytettävä yliopistollisuuden kriteerit, vaikka opetusta haluttaisiinkin antaa aiempaa laajemmille ihmisryhmille. Yliopistollisuus ja avoimuuden lisääminen näyttäytyivät toisilleen vastakkaisina arvoina, jotka avoimen yliopiston tuli samanaikaisesti pystyä ottamaan huomioon. Kuten esikuvamaassa Britanniakin, kammoksuttiin ajatusta avoimen yliopiston muodostumisesta tasoltaan tai maineeltaan ”toisen luokan yliopistoksi”.

Kun keskustelua käytiin yliopistomaailman kontekstissa, korostettiin yliopistokoulutuksen demokratisoimista ja toisaalta yliopistollisen tason tärkeyttä. Kun avoimesta yliopistosta puhuttiin aikuiskoulutuksesta käsin, alkoi avoin yliopisto saada kuitenkin myös toisenlaisia merkityksiä. Ikä tuli yhdeksi opiskelijaa määrittäväksi tekijäksi, ja avoimen yliopiston tehtävästä alettiin puhua nimenomaan aikuisten koulutusmuotona. Avointa yliopistoa ei haluttu nähdä yliopisto-opintojaan aloittelevien nuorten opiskelupaikkana tai kiertotienä yliopistoon, mikä osaltaan rakensi eroa myös suhteessa kesäyliopistojen toimintaan.

Aikuiskoulutuksen kontekstissa kysymys opiskelijoiden opiskelumotiiveista asettui uudella tavalla. Yliopistollisuutta korostavasta näkökulmasta opiskelijoiden toimintaa ohjaavina tavoitteina näyttäytyivät yleisemmät sivistystavoitteet, kun taas aikuiskoulutuksen näkökulmasta aikuisilla saattoi olla opiskelulle myös varsin konkreettisia syitä ja esimerkiksi ammattiin liittyviä motiiveja. SKR:n toimikunnan mietinnössä avoimen korkeakoulun tehtäviksi määritettiin tutkintomahdollisuuden tarjoaminen, ammatillisen lisäkoulutuksen antaminen ja vasta kolmanneksi yleissivistävän koulutuksen tarjoaminen. Yhtäältä siis korostettiin sivistysfunktiota, kun toisaalta avoimen yliopiston opiskelu sai myös käytännöllistä hyötyä korostavia merkityksiä.

4.3 Toiminnan ja toiminta-ajatuksen kehkeytyminen

1970–80-lukujen taitteessa avoimen korkeakoulun tehtävä alkoi vakiintua. Tätä ennen idea uudesta korkeakoulutuksen alueesta oli vielä hakenut paikkaansa eivätkä suunnitelmat siitä, miten toimintaa Suomessa tuli toteuttaa, olleet selkeytyneet. Opetusministeriö ei myöskään ollut tähän mennessä ottanut aktiivista roolia avoimen yliopiston suunnittelussa. Vuonna 1976 julkaistu Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö merkitsi rajapyykkiä, jonka jälkeen toiminnan konkreettiset muodot, organisaatio ja periaatteet alkoivat muodostua. Mietinnön jul-

kistamista seurasi paitsi kokeilutoiminnan vilkastuminen, myös opetusministeriön herääminen avoimen korkeakoulun asiassa.³⁰ Opetusministeriö alkoi noteerata tämän koulutusmuodon omissa suunnitteluteksteissään ja erityinen Avoimen korkeakoulun toimikunta asetettiin vuonna 1979.

1970-luvun alkupuolella uudesta koulutusmuodosta oli puhuttu avoimen yliopiston nimellä. Suomen Kulttuurirahaston toimikunta otti käyttöön käsitteen avoin korkeakoulu, joka vakiintui myös yleiseen käyttöön. Avoin yliopisto viittasi toimikunnan mielestä nimenomaan Englannin Open Universityyn ja nimityksen muutos heijastelee myös toiminnan materialisoitumista konkreettiseen muotoonsa. Avoin korkeakoulu käsitteenä tarkoitti käytännön koulutusmuotoa, korkeakoulutuksen yhtä osaa, jota nyt oltiin vakavammin luomassa osaksi yliopistojen toimintakenttää. (Avoin korkeakoulu 1976, 11–13.)

Avoimen korkeakoulun kysymyksestä käytiin myös vilkasta keskustelua. Tässä vaiheessa keskustelu avoimesta korkeakoulusta oli jo kiinnittynyt vahvasti tähän tiettyyn konkreettisesti toteuttavaan koulutusmuotoon, mutta teksteissä on joitakin viittauksia myös ajatukseen siitä, että kyse olisi korkeakoulutuksen avautumisesta laajemmin, tulevaisuuden korkeakoulutuksesta (Karvonen 1978a; 1978b; Vesikansa 1981; 1982). Toiminnan konkretisoitumiseen liittyy myös se, että yliopistojen tutkinto-opiskelijat, jotka vielä 1970-luvun alussa korkeakoulutuksen demokratisointikeskustelun yhteydessä ottivat osaa avoimesta yliopistosta käytyyn määrittelyyn, vetäytyivät nyt pois keskustelusta. Edelleen keskittymistä oman suomalaisen avoimen korkeakoulun kysymyksiin kuvastaa se, että kuvaukset Open Universityn toiminnasta vähentyivät selvästi. Erityisinä teemoina keskustelussa voidaan erottaa rajankäynnit avoimen yliopiston organisaatioon ja yhteistyöverkostoon, opetusmenetelmiin sekä opiskelijoihin ja opiskeluun liittyvissä kysymyksissä.

4.3.1 Kokeilutoiminnan laajeneminen

1970-luvun alkupuolella avoin yliopisto oli toimintamuotona saanut alkunsa yliopiston reunamilla. Kokeilutoiminta alkoi nyt laajentua, ja yleiseksi järjestämis-
muodoksi tuli opetuksen tarjoaminen yhteistyössä aikuisoppilaitosten kanssa. (Ks. myös Poikela 1983, 17–18; Valkama 1979b, 7–9.) Ennen vuosikymmenen loppua käynnistyivät kokeilut Turun ja Helsingin yliopistoissa. Turussa aloite tuli kaupungin taholta, joka katsoi, että toiminnan tavoitteeksi tuli asettaa tutkintoon johtavan korkeakouluopiskelun järjestäminen aikuisille. Tällaisiksi tutkinnoiksi kaavailtiin varanotaarin tutkintoa sekä sosiaalitieteiden koulutusohjelmaa. (Avoimen korkea-

30 Mietintö lähetettiin opetusministeriön toimesta laajalle lausuntokierrokselle. Lausunnoissa suhtauduttiin toimikunnan esityksiin melko myönteisesti, mutta niitä pidettiin kuitenkin liian yleisluonteisina ja niiden katsottiin vaativan jonkinlaista jatkokehittelyä. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 276; Korhonen 1983, 52.)

koulun suunnitteluryhmän raportti 1980; ks. myös Turun ylioppilaslehti 1977/13, 5; 1978/5, 5.)

Helsingin yliopisto aloitti yhteistyössä alueen aikuiskoulutuslaitosten kanssa avoimen korkeakoulun kokeilutoiminnan Päijät-Hämeessä syksyllä 1977. Vuonna 1979 Lahden perustettiin Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, jonka tehtäväksi tuli huolehtia avoimen korkeakoulun suunnittelusta ja hallinnosta. Kokeilussa annettiin erityinen painoarvo opinto-ohjaukselle ja pienryhmäopiskelun kehittämiseksi. Erityistä huolta kannettiin vähäisen koulupohjan omaavista ja heille järjestettiin esimerkiksi kielikursseja ja muuta tukiopetusta. (Avoin korkeakoulu Päijät-Hämeessä syksyllä 1979; Huovio 1978; Opistolehti 1978/7b, 197; 1980/7, 196–197; Larsen 2007, 47–49.)

Jo aiemmin aloitetut Tampereen ja Joensuun kokeilut jatkuivat. Tampereen yliopiston antama avoin korkeakouluopetus oli aiemmin keskittynyt täydennyskoulutuskeskuksessa annettavaan opetukseen, mutta vuodesta 1977 lähtien yhteistyötä alueen opistojen kanssa tiivistettiin. Yleisemminkin tavoitteeksi otettiin koulutuksellisen alueellisen tavoitettavuuden lisääminen. Tähän liittyen Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen toiminta laajeni vuonna 1981 myös Seinäjoelle, jonne perustettiin koulutuskeskus. (KM 1981:36, 14; Valkama 1979a, 3–4; Selvitys Tampereen yliopiston... 1980; Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen... 1982.)

Joensuussa avoimen korkeakoulun toimintaa järjestettiin aluksi ilman, että yliopistossa oli koulutuskeskusta tai suunnitteluryhmää avoimen korkeakouluopetuksen organisointia varten. Vuonna 1979 pidetyssä neuvottelukokouksessa asetettiin työryhmä, jonka ehdotuksesta perustettiin täydennyskoulutuskeskus ensin väliaikaiseksi ja vuodesta 1984 viralliseksi erillislaitokseksi. Savonlinnaan tuli lisäksi täydennyskoulutuskeskuksen sivutoimipiste vuonna 1985. (Jaakkola 1981, 5–6; Avoin yliopisto 25 vuotta 1997, 14.)

1980-luvulle tultaessa kokeiluja käynnistettiin opetusministeriön määrärahoilla myös Kuopion korkeakoulussa, Oulun yliopistossa ja Åbo Akademiassa. Åbo Akademiassa oli arvosanaopetusta järjestetty jo aiemminkin, ja lukuvuonna 1979–80 opetukseen osallistui noin 250 opiskelijaa. Vuonna 1981 toimintaa organisoimaan perustettiin kurssikeskus, jonka toimintaa ohjasi eri tiedekuntien edustajista koostuva johtoryhmä. (Vainio 1984; KM 1981: 36, 17–18.) Kuopion yliopistossa asetettiin syksyllä 1979 avoimen korkeakoulun suunnittelua varten toimikunta. Ensimmäisenä toteutettiin ympäristöterveyden radiokurssi yhteistyössä alueradion kanssa syksyllä 1980. Oulun yliopisto ja Kainuun kesäyliopisto aloittivat avoimen korkeakoulun suunnittelun yhteistyössä vuonna 1979. Tavoitteena oli selvittää haja-asutusalueen väestön saavutettavuutta ja myös virittää malminetsintäharrastusta geologian opiskelun kautta. Opetus alkoi Kainuussa vuoden 1981 alussa. (KM 1981: 36, 11–13.)

Varsinaisten kokeiluiksi nimettyjen hankkeiden lisäksi avoimen korkeakoulun toimintaa järjestettiin myös joidenkin yliopistojen ja opistojen yhteistyönä. Esimerkiksi

Jyväskylän yliopisto oli antanut avointa korkeakouluopetusta lukuvuodesta 1971–72. (KM 1981:36, liite; Puustjärvi 1982; Korkeakoulutieto 1981/3, 16–18; Entonen & Lyytinen 1979, 16.) Ensimmäisenä taidekorkeakouluna avoimen korkeakoulun kokeilun käynnisti Taideteollinen korkeakoulu vuonna 1981. Opetus järjestettiin yhteistyössä Helsingin yliopiston sekä kansalais- ja työväenopistojen kanssa. (OPM 1984: 31, 6.) Teknilliset tai -kauppakorkeakoulut eivät tässä vaiheessa vielä järjestäneet avointa korkeakouluopetusta.

Huolimatta siitä, että avoimen korkeakoulun kokeilutoiminta laajeni, oli kesäyliopistolaitos edelleen suurin arvosanaopetuksen antaja. Uusia kesäyliopistoja ei 1970-luvun alun jälkeen enää perustettu, mutta niiden toiminta kuitenkin kasvoi määrällisesti. Myös alueellista laajenemista tapahtui, sillä 1970-luvun loppupuolelta lähtien toiminta alkoi levitä uusiin sivutoimintapisteisiin varsinaisten kesäyliopistopaikkakuntien ulkopuolelle. 1980-luvun alkupuolelle tultaessa Suomessa oli kaikkiaan yli 50 kesäyliopistojen toimipistettä. Toiminta oli laajentunut myös ajallisesti varsinaisen kesäajan ulkopuolelle sekä uusille koulutusaloille. (KM 1988: 8, 3.)

4.3.2 Avoin korkeakoulu osaksi kehittämisdoktriinia

Opetusministeriön aktivoitumista avoimen korkeakoulun kysymyksessä kuvastaa muun muassa se, että se tiedotuslehdessään alkoi noteerata avoimen korkeakoulun omana koulutusmuotonaan. Ensi kerran avoin korkeakoulu mainittiin Korkeakoulutietoa-lehdessä vuonna 1977, jolloin siinä kuvattiin vireillä olleita tai jo käynnistyneitä avoimen korkeakoulun periaatteella toimineita kokeiluja (Korkeakoulutietoa 1977/7–8, 38). Nopeasti avoin korkeakoulu alettiin kirjoituksissa kytkeä osaksi korkeakoulujen täydennyskoulutusta (Korkeakoulutietoa 1978/7–8, 16–18; Kiiskinen 1978).

Vuonna 1979 asetetun avoimen korkeakoulun toimikunnan tehtäväksi annettiin selvittää avoimen korkeakoulun toteuttamisedellytyksiä, suunnitella toimintaa pitkällä tähtäyksellä sekä koordinoida avoimen korkeakoulun kokeiluja. Aluksi oli tarkoitus perustaa pysyvämpiluonteinen neuvottelukunta, jota myös Suomen Kulttuurirahaston asettama toimikunta oli ehdottanut, mutta sen sijaan päädyttiin lopulta asettamaan määräaikainen toimikunta. Toimikunnan puheenjohtajaksi kutsuttiin professori Yrjö Blomstedt ja varapuheenjohtajaksi täydennyskoulutuskeskuksen johtaja Pentti Salmelin, jotka kumpikin olivat olleet jäseninä myös Suomen Kulttuurirahaston asettamassa toimikunnassa.³¹ (Korkeakoulutieto 1979/4, 14–16; 1979/7–8, 6–7.) Verrat-

31 Jäseninä toimikunnassa olivat filosofian tohtori Jorma Aho, lehtori Håkan Andersson, professori Gunnar Graeffe, professori Paavo Havas, toimistopäällikkö Kari Hyppönen, pääsihteeri Helena Kekkonen, toiminnan johtaja Hannes Kemppainen, toimistopäällikkö Seppo Kiiskinen, erikoistutkija Reijo Käkälä, osastopäällikkö Kalevi Pihanurmi, toiminnan johtaja Esko Vesikansa ja apulaiskoulutus­päällikkö Jaakko Virkkunen. Sihteereinä toimivat suunnittelija Jorma Taskinen, esittelijä Martti K. Korhonen ja suunnittelija Raija Laukkonen. (KM 1981: 36.)

tuna Suomen Kulttuurirahaston toimikunnan mietintöön Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö oli kuitenkin huomattavasti teknisluonteisempi.³² Perustamisensa jälkeen avoimen korkeakoulun toimikunta kytkettiin osaksi väliaikaista laajempaa aikuiskoulutuksen kehittämisorganisaatiota.³³

Ennen Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnön valmistumista vuosina 1980–81 avoin korkeakoulu oli esillä Korkeakoulutieto-lehdessä kirjoitussarjana, jossa esiteltiin täydennyskoulutuksen ja yhtenä sen alueena avoimen korkeakoulun järjestelyitä eri yliopistoissa ja korkeakouluissa (Korkeakoulutieto 1980/8, 4–8; 1981/1, 24–30; 1981/2, 32–36; 1981/3, 16–18; 1981/4, 16–18; 1981/6, 9; 1981/7, 9–10). Avoimeen korkeakouluun viitattiin juttusarjan alussa seuraavasti:

”Täydennyskoulutuksen järjestelyihin Suomessa liittyvät ns. avoimen korkeakoulutuksen nimellä kulkevat kehittämistoimenpiteet, joilla pyritään antamaan uusille henkilöstöryhmille mahdollisuus korkeakouluopintoihin ja toisaalta huolehtimaan tasa-arvoisuusperiaatteen mukaisesti korkeakoulutuksen saatavuudesta maan kaikissa osissa.” (Korkeakoulutieto 1980/8, 4.)

Avoin korkeakoulu nähtiin siis ennen kaikkea täydennyskoulutuksena ja alueellisen tasa-arvoisuuden toteuttamisen välineenä. Avoimen korkeakoulun liittymistä tiiviisti täydennyskoulutukseen ilmaisi myös se, että heinäkuussa 1980 asetetun täydennyskoulutuksen johtoryhmän tehtävänä oli erityisesti täydennyskoulutuksen ja avoimen korkeakoulun kehittämishankkeiden koordinointi. (Autio 1997, 142; Korkeakoulutieto 1981/6, 7–8.)

32 Esa Poikela piti Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintöä lähinnä ”hallintotoimena”, joka legitimoijoi rakentuneen toimintajärjestelmän. Mietintö ei hänen mukaansa tuonut juuri mitään uutta avoimen korkeakoulun asiaan lukuunottamatta etäopetuksen käsitettä. Kehityksen suuntaan siinä ei otettu kantaa. (Poikela 1983, 24–26.)

33 Taustalla oli se, että elettiin Aikuiskoulutuskomitean jälkeistä vaihetta, jolloin ajankohtaisia olivat aikuiskoulutuksen kehittämisen suhteen tarvittavat jatkotoimenpiteet. Valtioneuvosto oli tehnyt 6.7.1978 opetusministeriön esityksestä periaatepäätöksen aikuiskoulutuksen suunnittelu- ja kehittämisperiaateista. Päätöksessä todettiin, että koulutusjärjestelmää kehitetään jatkuvan koulutuksen ja tasa-arvoisuuden periaatteen mukaisesti. Tärkeänä periaatteena todettiin myös, että vaikka kaikkien aikuiskoulutuksen osa-alueiden kehittämistä jatketaan, kiinnitetään erityinen huomio kuitenkin ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämiseen. Avoin korkeakoulu mainittiin periaatepäätöksessä lyhyesti, kun todettiin, että etäopetuksen ja avoimen korkeakoulun sovellusten toteuttamisvaihtoehdot oli selvitettävä. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 263–264.)

Periaatepäätöksessä oli myös edellytetty, että opetusministeriö käynnistää jatkotoimenpiteet viipymättä. 8.3.1979 asetettiin aikuiskoulutuksen väliaikainen kehittämisorganisaatio, joka koostui johtokunnasta sekä neuvottelukunnasta. Seuraavan vuoden toukokuussa aikuiskoulutuksen johtoryhmä jätti opetusministeriölle Aikuiskoulutuksen kehittämisen yleissuunnitelman, joka oli kokonaisuudessaan periaatepäätöksen edellyttämien toimenpiteiden toteuttamiseksi. Kehittämissuunnittelu päätettiin tehdä useina erillisinä osaprojekteina. Aikuiskoulutuksen väliaikainen kehittämisprojekti kokonaisuudessaan koostui näin eri toimikunnista, joista yhtenä oli Avoimen korkeakoulun toimikunta. Muut toimikunnat eivät täten juurikaan ottaneet kantaa avoimen korkeakoulun kehittämiseen liittyviin asioihin (ks. KM 1981: 11; KM 1984: 10; KM 1983: 62). (KM 1985: 36, 43–48.)

Vielä ennen Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnön julkistamista hyväksyi valtioneuvosto helmikuussa 1981 korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelman vuosille 1981–86. Tämän tekstin myötä avoimen korkeakoulun voidaan sanoa tulleen osaksi korkeakoulujen tehtäviä. Suunnitelmassa todettiin, että perinteisten toimintojen lisäksi korkeakoulujen toiminta tuli 1980-luvulla suuntautumaan myös uusiin tehtäviin, joista määrällisesti huomattavimmat olivat ”täydennyskoulutuksen ja ns. avoimen korkeakoulun nimellä tapahtuva toiminta”. (OPM 1981; ks. myös Korkeakoulutieto1981/2, 4–11.)

Avoimen korkeakoulun toimikunta antoi mietintönsä 25. kesäkuuta 1981 työskenneltyään noin kaksi vuotta (ks. myös Laukkonen 1981, 16–17). Tästä tekstistä muotoutuikin hyvin keskeinen avoimen korkeakoulun suunnitteluasiakirja. Kun Suomen Kulttuurirahaston asettama toimikunta oli pohtinut laajalti avoimen korkeakoulun tehtävää, opetusministeriön asettaman toimikunnan tehtävänanto oli paljon yksityiskohtaisempi. Tarkoituksena oli viedä Kulttuurirahaston toimikunnan ehdotuksia pidemmälle ja konkretisoida niiden sisältöä sekä myös koordinoida jo käynnissä ollutta toimintaa. Tehtävänannossa korostettiin erityisesti etäopetuksen kehittämisen tärkeyttä. Toimikunta sai yhdeksi tehtäväkseen ottaa kantaa myös kustannusten jakoon, johon Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunta ei juuri ollut paneutunut. (Ks. KM 1981: 36.) Opetusministeriö asetti syksyllä 1982 vielä erillisen työryhmän pohtimaan avoimen korkeakouluopetuksen hinnoitteluun ja opiskelijamaksuihin liittyneitä kysymyksiä.³⁴ Avoimen korkeakouluopetuksen maksutyöryhmä jätti muistionsa opetusministeriölle keväällä 1983 (OPM 1983: 14).

Avoimen korkeakoulun toimikunnan saatua työnsä valmiiksi siirrettiin avoimen korkeakoulun kehittäminen opetusministeriössä osaksi korkeakoulujen täydennyskoulutusprojektia (KM 1985: 36, 70). Projektin johtoryhmässä valmisteltiin korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelman täydennyskoulutusta koskeva osa. Johtoryhmä julkaisi lisäksi erillisen muistion korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämisestä 1980-luvulla. Muistiossa todettiin, että avoin korkeakoulu erosi täydennyskoulutuksesta tavoitteidensa ja järjestämistapojensa suhteen, mutta näistä käsitteellisistä ongelmista huolimatta avointa korkeakoulua kehitettiin nyt osana täydennyskoulutusjärjestelmää. (OPM 1983a, 8; OPM 1983b.)

34 Työryhmä koostui opetusministeriön, valtiovarainministeriön ja yliopistojen edustajista. Puheenjohtajaksi kutsuttiin opetusministeriön esittelijä Riitta Väisänen. Jäseniä olivat esittelijä Martti K. Korhonen opetusministeriöstä, ylitarkastaja Kari Pitkänen opetusministeriöstä, nuorempi hallussuhteiden sihteerinä Hannu Taipale valtiovarainministeriöstä, koulutuspäällikkö Esko Vesikansa Helsingin yliopistosta, toimistopäällikkö Kari Hyppönen Turun yliopistosta sekä johtaja Pentti Salmelin Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksesta. Sihteerinä toimi vs. esittelijä Hilikka Hämäläinen. (OPM 1983: 14.)

4.3.3 Virallisten suunnitelmien avoin korkeakoulu

Avoim korkeakoulu aikuisille

Avoimesta korkeakoulusta puhuttiin aikuisten koulutuksena. Avoimen korkeakoulun toimikunta totesi, että se teki ehdotuksensa ”*aikuiskoulutuksen kehittämisen viitekehukseen tukeutuen*” (KM 1981:36, 12). Se otti aikuisuuden mukaan myös avoimen korkeakoulun määritelmäänsä:

”Avoim korkeakoulu on koulutuksellista tasa-arvoa edistämään tarkoitettu opintojärjestelmä, joka korkeakoulujen ja eri aikuisoppilaitosten yhteistyöhön perustuen tarjoaa tavoitteellisten korkeakouluasteen opintojen mahdollisuuden valmiutensa eri tavoin hankkineille aikuisille siten, että opiskelupaikka ja -aika sekä opetusmenetelmät sopeutetaan aikuisväestön opintoedellytyksiin.”
(KM 1981:36, 21.)

Avoimen korkeakoulun toimikunta käsitteli myös tarkemmin kysymystä avoimen korkeakoulun ikärajoista. Ikärajana opiskeluoikeuden saamiselle oli useissa korkeakouluissa ollut 25 vuotta. Toimikunta kuitenkin katsoi, ettei kiinteästä ikärajusta kiinnipitäminen sinänsä ollut tarkoituksenmukaista, vaan opiskeluoikeuden voi toimikunnan mielestä saada myös sellainen alle 25-vuotias henkilö, joka oli vakiintuneesti työelämässä ja jolla ei muuten ollut mahdollisuutta hakeutua korkeakouluun. Poikkeuksia voitiin lisäksi tehdä esimerkiksi vammaisten kohdalla. Pääsykuulustelua tai valmiustestausta ei toimikunnan mukaan tarvittu, vaan jokainen opiskelija arvioi itse omat kykynsä ja mahdollisuutensa. Kurssille tuli ottaa opiskelijat ilmoittautumisjärjestyksessä. (KM 1981:36, 35–37.)

Avoimen korkeakoulun toimikunta viittasi lyhyesti tasa-arvon pyrkimysten sekä elinkeino- ja ammattirakenteen muutosten mukanaan tuomiin vaatimuksiin aikuiskoulutukselle. Avoimen korkeakoulun tehtävää se pohti suhteessa muuhun aikuiskoulutukseen. Toimikunnan mukaan Suomen aikuiskoulutusjärjestelmä oli monipuolinen ja laaja, mutta se ei sellaisenaan kuitenkaan täyttänyt niitä tehtäviä, joita avoin korkeakoulu saattoi toteuttaa. Ensinnäkin, aikuiskoulutuksen puitteissa tuli järjestää mahdollisuus korkeakouluasteen opintoihin. Toiseksi, ammatillisen koulutuksen lisäksi tarvittiin laajempaa teoreettista koulutusta aikuisikäisille. Tarvittiin kolmas väylä tutkintoon johtaviin opintoihin, minkä vuoksi avoimen korkeakouluväylän avaaminen oli yhteiskuntapoliittisesti erittäin merkityksellistä. Kolmanneksi, avoin korkeakoulu olisi myös systemaattinen järjestelmä uusimman tutkimustiedon siirtämiseksi nopeasti laajoille ihmisjoukoille. (KM 1981:36, 23–25.)

Koordinointi ja maksut

Suomen Kulttuurirahaston asettama toimikunta oli jo ollut sitä mieltä, että avoimen korkeakoulun tuli perustua eri tahojen yhteistyölle ja ehdottanut, että yliopistoihin

perustettaisiin erityiset avoimen korkeakoulun laitokset koordinoimaan yhteistyötä yliopistojen ja kesäyliopistojen sekä opistojen välillä (Avoim korkeakoulu 1976, 130–132). Myös Opetusministeriön asettama toimikunta katsoi, että aluetasolla tarvittiin eri osapuolten edustukseen perustuvat avoimen korkeakoulun yhteistyöelimet. Joissakin korkeakouluissa tällaiset yksiköt olivatkin jo olemassa, ja ”toimikunta ehdottaa, että korkeakouluihin perustettaisiin avoimen korkeakoulun keskuksat tai yksiköt, jotka suunnittelevat, koordinoivat ja järjestävät alueella tapahtuvan toiminnan yhdessä muiden osapuolten kanssa.” (KM 1981:36, 38–42, 47–49.)

Opetusministeriö alkoi ohjata yliopistoja perustamaan täydennyskoulutusyksiköitä. Korkeakoulutuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1983–1986 eksplisiittisesti todettiin, että kaikissa korkeakouluissa tuli olla täydennyskoulutuksen hallinto-, suunnittelu- ja toimistotehtäviä varten pysyvä henkilöstönsä ja että täydennyskoulutusta järjestävään korkeakouluun tuli perustaa täydennyskoulutuskeskus. Kesäyliopistot tuli suunnitelman mukaan kytkeä vuoteen 1986 mennessä kiinteäksi osaksi korkeakoulujen täydennyskoulutusjärjestelmää. Tähän liittyen tuli lisätä korkeakoulujen ja kesäyliopistojen yhteistyötä ja koordinaatiota sekä kesäyliopistoissa annettavan opetuksen valvontaa. (OPM 1983b; ks. myös Linna 1982; Korhonen 1983.)

Avoimesta korkeakoulusta puhuttiin halpana koulutusmuotona, mutta silti katsottiin, että myös opiskelijoiden tuli osallistua siitä aiheutuviin kustannuksiin. Maksujen kohdalla kuitenkin muistutettiin, että ne eivät saaneet olla liian korkeita eivätkä nousta opiskelun esteeksi. Avoimen korkeakouluopetuksen maksutyöryhmä totesi tekemänsä selvityksen pohjalta, että käytännöt ilmoittautumis-, kurssi-, kuulustelu- ja oppimateriaalimaksujen suhteen poikkesivat eri oppilaitoksissa toisistaan. Sekä Avoimen korkeakoulun toimikunta että Avoimen korkeakouluopetuksen maksutyöryhmä katsoivat, että maksujen määräytymisen perusteista olisi erikseen säädettävä lailla. Maksutyöryhmä ehdotti maksujen perusteeksi opintoviikkoa. Esille nostettiin myös ajatus siitä, että avoimen korkeakoulun opiskelijoilla voisi olla oikeus opintotukeen. (KM 1981:36, 54–57; OPM 1983:14; KM 1983:48, 63, 93, 117–118; Täydennyskoulutustyöryhmän muistio 1982; Korkeakoulutieto 1982/6, 4–5.)

Etäopetusta kehitettävä

Keskeiseksi aiheeksi avointa korkeakoulua koskevissa suunnitelmissa nousi nopeasti etäopetuksen kehittäminen. Se nostettiin esille monessa yhteydessä (Avoim korkeakoulu 1976; Kiiskinen 1978, 187; Täydennyskoulutustyöryhmän muistio 1982; Korkeakoulutieto 1982/6, 4–5). Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunta oli ennustanut etäopetuksen huomattavaa laajennusta. Etäopetustemien kehittäminen oli välttämätöntä, jottei rasi tettaisi kohtuuttomasti yliopistojen rajallisia opettajavoimia. (Avoim korkeakoulu 1976, 140–151.) Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1981–1986 asetettiin tavoitteeksi, että etäopetusta ja siihen liittyvää oppimateriaalituotantoa ”kehitetään voimakkaasti erityisesti avoi-

men korkeakoulun tarpeisiin” (OPM 1983b). Opetusministeriö myös ilmaisi, että myöntäessään varoja avoimen korkeakoulun kehittämishankkeisiin se toivoi erityisesti sellaisia hankkeita, joissa kokeiltiin opintomateriaalin, opinto-ohjauksen ja kauko-opetuksen, kuten kirje- ja radiokurssien kehittämiseen liittyviä asioita. Hankkeiden tarkoituksena oli

”avoimen korkeakoulun kehittäminen aikuiskoulutuksen todelliseksi vaihtoehdoksi, jossa opetuksen tavoitteet, muodot ja sisällöt on kehitetty vastaamaan aikuisväestön tarpeita. Kokeilu- ja tutkimusvarojen ohjaaminen laajamittaiseen korkeakoulujen arvosanojen tai muiden opintokokonaisuuksien opettamiseen kansalais- ja työväenopistoissa ei varojen niukkuuden vuoksi ole mielekästä. Tässä vaiheessa kokeiluhankkeiden tulisikin sisältää uudentyyppisiä lähestymistapoja aikuiskoulutuksen problematiikkaan ja toteutukseen sekä pedagogiselta että organisatoriselta kannalta.” (Korkeakoulutieto 1980/1, 9.)

Resurssit olivat niukkoja, ja opetusministeriö asetti näin yliopistot kilpailemaan vähistä varoista (ks. Korkeakoulutieto 1980/8, 8–9; 1981/5, 7–8). Etäopetustoimintaa tuli Avoimen korkeakoulun toimikunnan mukaan kuitenkin koordinoida valtakunnallisesti siten, että eri opintojaksot ja -kokonaisuudet tukisivat toisiaan ja tarjonta olisi monipuolista. Toimikunta ehdotti, että avoimen korkeakoulun etäopetustarjonnasta laadittaisiin erityinen etäopetussuunnitelma, josta kävisivät ilmi tuotettavat opintokokonaisuudet, suunnittelu- ja toteuttamistavat ja tuottamiseen osallistuvat tahot. Etäopetussuunnitelman tuli olla avoimen korkeakoulun kehittämisprojektin ensimmäisiä ja kiireellisimpiä tehtäviä (ks. myös OPM 1983b). Toimikunta katsoi, että 1980-luvun alkupuoliskolla oli mahdollista tuottaa vuosittain kolmesta neljään valtakunnalliseen etäopetukseen pohjautuvaa opintokokonaisuutta. Ehtona etäopetuksen toteuttamiselle olivat luonnollisesti riittävät resurssit, mutta myös yhteistyöstä sopiminen yleisradion kanssa. Yleisradion ja opetusministeriön tai korkeakoulujen tuli tehdä sopimus opetusohjelmatuotannossa sovellettavasta kustannusten- ja työnjaosta. (KM 1981:36, 43–47.)

Valtakunnallisesti toteutetun etäopetuksen lisäksi suunnitelmissa painotettiin myös, että alueellisesti järjestetyn opetuksen aseman tuli säilyä keskeisenä opetuksen toteutusmuotona. Alueellisessa avoimessa korkeakoulussa tuli pyrkiä joustavaan ja monipuoliseen opetustarjontaan. Opintokokonaisuuksia suunnittelivat ja toteuttivat yksi tai useampi korkeakoulu yhdessä muiden avoimen korkeakoulun toteuttajaorganisaatioiden kanssa. Tavoitteena oli lähiopetuspisteiden verkosto, joka kattaisi koko maan. Samalla tuli kehittää ja kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä ja tuottaa oppimateriaalia. Vastuu sisällöstä oli aina korkeakoululla, ja opetus oli sen hyväksymää. Opetuksen laajenemisen myötä oli olennaista kehittää myös erilaisia opiskelua tukevia palveluja, kuten kirjasto- ja audiovisuaalisia palveluja. (KM 1981:36, 30–33, 47–49.)

Avoimen korkeakoulun toiminnan laajetessa tuli väistämättä ongelmaksi opettaja-resurssien riittävyys. Tätä oli pohtinut jo aiemmin myös Suomen Kulttuurirahaston asettama toimikunta, ja Opetusministeriön asettama toimikunta oli paljolti samoilla linjoilla. Avoimen korkeakoulun opettajina toimivat pääasiassa korkeakoulujen opettajat, mutta opettajia tuli voida hankkia myös opetuspaikkakunnilta tai niiden lähistöltä. Kaikkien opettajien tuli olla korkeakoulujen valitsemia tai hyväksymiä ja tarvittaessa korkeakoulun tuli järjestää opettajille mahdollisuus koulutukseen, joka antaisi opetustehtäviin liittyviä valmiuksia. Yhtenä ehdotuksena toimikunta toi esille myös sen, että laitoksille lisätään opettaja- ja tutkijaresurseja siten, että korkeakoulujen vakinaisen opettajakunnan tehtäviin tuli voida sisällyttää avoimen korkeakoulun opetusta. (KM 1981:36, 33–35; ks. Avoin korkeakoulu 1976, 140–142, 159.)

Avoimen korkeakoulun toimikunta totesi, että avoimen korkeakoulun opetuksen tuli vastata sisällöllisesti korkeakoulujen opetusta, mutta opetusmenetelmien ja -materiaalien sekä opetuksen käytännön järjestelyissä tuli ottaa aikuisopiskelijan erityisolosuhteet huomioon. Korkeakouluopintoihin valmentavat opinnot eivät toimikunnan linjauksen mukaan kuuluneet avoimen korkeakoulun tehtäviin, mutta tarvittaessa opiskelijat piti ohjata opiskelunvalmiuksia lisääviin muihin opintoihin. (KM 1981:36, 29–30.)

Tutkintomahdollisuus

Avoin korkeakouluopetus oli jo aiemmin nähty osittain tutkintotavoitteiseksi, mutta tässä vaiheessa kysymystä oli tarkasteltu hyvin yleisellä tasolla. Sekä Aikuiskoulutuskomitea (KM 1975: 28) että Suomen kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunta (Avoin korkeakoulu 1976) olivat katsoneet, että avoimen korkeakoulun tuli toimia niin sanottuna kolmantena koulutustienä aina tutkintoihin saakka. Avoimen korkeakoulun toimikunta otti asian esille tutkintoon johtavana väylänä, vaikkei se kuitenkaan pitänyt väylää kovin akuuttina kysymyksenä. Avoimen korkeakoulun tutkintoväylä tarkoitti sitä, että opiskelija voi avoimen korkeakoulun järjestelmässä suorittaa osan tutkintoon kuuluvista opinnoistaan. Toimikunta katsoi, että korkeakoulun varsinaiseksi opiskelijaksi siirtyvän ei tarvinnut osallistua valintakokeisiin silloin, kun riittävä opiskelukypsyys ja valmiudet oli osoitettu avoimen korkeakoulun opinnoilla. Riittäväksi valmiudeksi voitiin katsoa esimerkiksi aineopintojen loppuun suorittaminen. Väylän käyttö edellytti opiskelijalta selkeää tavoitteellisuutta sekä pitkää ja vaativaa opiskelua työn ohella, joten tätä kautta tutkintoa suorittamaan tulevien määrä tuskin tuli toimikunnan arvion mukaan nousemaan kovin korkeaksi. Toimikunta myös esitti, että avoimessa korkeakoulussa kokeiltaisiin joidenkin alempien tutkintojen, kuten varanotaarin ja yhteiskunnallisen tutkinnon, suorittamista. Avoimen korkeakoulun opiskelijoille tuli myös antaa mahdollisuus saada humanististen tai luonnontieteiden kandidaatin arvo niihin vaadittavien opintojen suorittamisen jälkeen. Avointa korkeakoulua varten ei toimikunnan mielestä kuitenkaan tullut suunnitella omia uusia tutkintoja. (KM 1981:36, 25–29.)

Väylä todennettiin korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmissa ensimmäisen kerran vuonna 1983, jolloin suunnitelmaan kirjattiin niin sanottu 60 opintoviikon väylä: ”Avoimeen korkeakouluopiskeluun osallistuvat ovat oikeutettuja siirtymään koulutusohjelman opiskelijoiksi suoritettuaan kyseisen koulutusohjelman opetussuunnitelman mukaisia opintoja vähintään 60 opintoviikon määrän.” Siirtymismenettelystä tultaisiin laatimaan erillinen suunnitelma. (OPM 1983b.)

Väylää pohti tässä vaiheessa myös Helsingin yliopiston konsistorin asettama työryhmä.³⁵ Se käsitteli kysymystä tutkintoväylän avaamisesta koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta ja päätyi tarkastelussaan siihen, että tasa-arvotavoitteen kannalta oli tärkeää, että aikuisopiskelijoita varten olisi muiden valintamenettelyiden rinnalla oma opinto-oikeuden myöntämismenettelynsä. Työryhmä yhtyi mietinnössään siihen, että avoimen korkeakoulun opintoja vähintään 60 opintoviikkoa suorittaneille avattaisiin tutkintoväylä. Uusi tutkintoväylä ei työryhmän mukaan saanut muodostua kiertotieksi niille, jotka eivät olleet päässeet yliopistoon muuta tietä. Tämän vuoksi väylä olisi suunnattu nimenomaan aikuisopiskelijoille ja sille haluttiin asettaa 25 vuoden ikäraja. (Avoimen korkeakouluopetuksen tutkintotyöryhmän mietintö 1983, 36–38.)

Väylän käytön edellytykseksi asetettu 60 opintoviikkoa tulkittiin siten, että opintoja tuli olla vähintään kahdessa aineessa siten, että toisessa oppiaineessa opintoja olisi vähintään 35 opintoviikkoa ja toisessa vähintään 15 opintoviikkoa. Näin se oppiaine, jossa suorituksia oli eniten, määräsi sen koulutusohjelman, johon opiskelija voisi hakea. Valintamenettelyksi työryhmä ehdotti, että hakijat valittaisiin tutkintoon liittyvän tentin perusteella. Tentin läpäisy merkitsisi siten paitsi tutkinto-oikeuden saamista, myös opintojen edistymistä, mikä olisi opiskelijan kannalta motivoivaa. Koulutai ylioppilastutkintotodistuksia ei valintakriteereinä tullut käyttää. Jotta tiedekuntia ja laitoksia ei olisi pakotettu hyväksymään hakijoita, jotka eivät valintamenettelyssä yltäneet riittävälle tasolle, ehdotti työryhmä enimmäiskiintiöiden asettamista. (Avoimen korkeakouluopetuksen tutkintotyöryhmän mietintö 1983, 37–40.)

4.3.4 Konfliktiherkkä koordinaatiokysymys

Avoimen korkeakoulun organisoimisesta puhuttiin alueellisena avoimena korkeakouluna (ks. esim. Taskinen 1983, 28–30) erotuksena etäopetuksesta, josta puhuttiin valtakunnallisesti toteutettuna koulutuksena. Toteutusorganisaatiosta kirjoitettiin monimutkaisena rakenteena, jossa oli mukana useita eri tahoja. Kirjoituksissa todennettiin eräänlaista kilpailuasetelmaa, joka koulutuskentälle oli syntynyt näiden tahojen välille. (Esim. Salmelin 1980a, 5; 1980b, 47–48; Korhonen 1983, 55.) Esa Poikelan

³⁵ Työryhmän tehtäväksi annettiin pohtia avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuneiden oikeutta tutkinnon suorittamiseen Helsingin yliopistossa. Puheenjohtajaksi kutsuttiin professori Olavi Riihinen ja jäseniksi toimistopäällikkö Ilkka Huovio, professori Seppo Kontiainen, suunnittelija Anna-Riitta Piilonen ja vt. johtaja Esko Vesikansa. Sihteeriksi määrättiin suunnittelija Ilse Koskinen. Työryhmä jätti mietintönsä konsistorille 19.9.1983.

mukaan kysymykset avoimen korkeakoulun yhteistoimintaosapuolten ongelmista olivatkin opetusjärjestelmän kannalta keskeisiä. Nämä ongelmat liittyivät hallinnolliseen ja pedagogiseen koordinaatioon, yhteistoimintojen sääntelyyn sekä mukana olevien eri organisaatioiden tarpeiden huomioonottamiseen. (Poikela 1983, 10.)

Syynä kilpailuasetelmalle tuotiin esille eräänlainen epätietoisuus, johon vaikutti ensinnäkin selkeän ohjauksen puute. Kari Seppälä kuvasi avointa korkeakoulua konfliktiherkkänä toimintakenttänä. Eri toimijatahoille tärkeä päämäärä oli oman perustoiminnan turvaaminen. Kun rakenteet ja työnjako olivat heikosti määritellyt ja epäselvät ja kun kokonaisuus ei ollut hallinnassa, korostuivat päätöksentekoon liittyvien olettamusten epävarmuudet. Tällöin pienistäkin päätöksistä saattoi tulla tärkeitä ja ”kriittisiä”. (Seppälä 1983, 22–23, 49.) Poikela korostikin virallisen opetushallinnon tehtävää, joka oli ”*ratkaista erilaisten kehittämistressien yhteensovittaminen ja valtakunnallinen tehtäväorganisaatio.*” (Poikela 1983, 20–21.)

Toinen kilpailutilanteen syntyyn vaikuttanut seikka oli resurssien riittämättömyys. Resurssitilanne tuotiin ongelmallisena esille varsin monissa kirjoituksissa. Avointa korkeakoulua kuvattiin hankkeena, joka saisi rahoitusta sitten, kun tärkeämpiä pidetyt muut koulutuksen kehittämisalueet olisivat saaneet omansa. Tämän vuoksi myös kysymys opiskelijamaksuista vaati ratkaisua. (Kiiskinen 1978, 187; Hyppönen 1981, 294–296; Salmelin 1980a, 5; Tuomisto 1981; Vesikansa 1983, 7–8.) Niukkojen resurssien takia toiminnan kuvattiin laajentuneen hyvin lyhytjänteisesti ja halvimpien ratkaisujen mukaan. Vähistä resursseista käyty kilpailu oli kehystännyt tehtyä kehittämistyötä. (Poikela 1983, 23; Salmelin 1980b, 88–94; Seppälä 1983, 53–54.)

Toiminnan käytännön organisoinnin kannalta pääasiallinen kilpailuasetelma ei kuitenkaan muodostunut eri yliopistojen välille, vaan täydennyskoulutusyksiköiden ja kesäyliopistojen välille. Joissakin yliopistoissa oli jo perustettu erillisiä täydennyskoulutusyksiköitä ja kesäyliopistojen asema näytti heikolta. Täydennyskoulutuskeskusten puolestapuhujat korostivat erityisesti koordinoinnin tarvetta. (Seppälä 1983, 38–41; Poikela 1983, 21–22; Salmelin 1980b, 68–69.) Yliopiston erillisyyksikkö toimisi yliopiston ja aikuiskoulutuksen välimaastossa ja vastaisi siten parhaiten avoimen korkeakoulun tarpeisiin.

”Erillisen laitoksen perustaminen vakiinnuttaisi korkeakoulun aikuiskasvatustehtävän hoitamista; se antaisi myös mahdollisuudet toiminnan laajentamiselle ja koko korkeakoulutasoisen aikuiskoulutuksen kattavalla suunnitelmallisuudelle. Yhteistyöjärjestelmän monitasoisuus ja siihen kuuluvien osapuolien lukuisuus edellyttävät tehokasta koordinointia, joka sovittaa toiminnot yhteen. Tähän tehtävään soveltuu yliopiston hallituksen alainen erillinen laitos, joka on yhtäältä sidottu korkeakoulun päätöksentekoon, mutta joka toisaalta antaa mahdollisuudet aikuiskoulutusjärjestelmän mukaan kytkemiseen.” (Seppälä 1983, 54.)

Täydennyskoulutuskeskusten kannattajat katsoivat, että yliopiston erillislaitos toisi lisäarvoa verrattuna kesäyliopistoihin. Kiinteästi yliopistoon yhteydessä oleva täydennyskoulutuskeskus toteuttaisi paremmin yliopiston perustehtäviä ja rekrytoisi aikuisia tehokkaammin yliopisto-opintoihin. Yliopistoista erillinen organisaatio olisi vaarassa tyypistyä vain tiedonjakelukanavaksi. (Poikela 1983, 21–22.) ”*Kesäyliopistojen asemaa määriteltäessä on aina muistettava, että kesäyliopistot ovat puhdas koulutuksen välittäjäorganisaatio, joka ei suorita tieteellistä tutkimustyötä ja jolla ei ole omaa ympärivuotista opetushenkilökuntaa*” (Hyppönen 1981, 295). Yliopiston sisällä ei kysymys kuitenkaan välttämättä ollut kovin yksinkertainen. Seppälä toi esille, etteivät tiedekunnat yliopiston sisällä olleet halukkaita erillisen yksikön perustamiseen.³⁶ Seppälä katsoi, että tiedekuntiin perustuva malli korostaisi kuitenkin liikaa tieteellisyyttä ja jättäisi pois aikuiskoulutusjärjestelmän näkökulman. (Seppälä 1983, 38–41.)

Kesäyliopistot puolustivat keskustelussa omaa aluettaan. Niiden piirissä korostettiin, että Avoimen korkeakoulun toimikunta oli määritellyt avoimen korkeakoulun monessa suhteessa periaatteiltaan ja käytännöiltään samanlaiseksi kuin millaisena kesäyliopistolaitos jo pitkään oli tätä toimintaa toteuttanut. Kesäyliopistolaitos markkinoikin tarjoamaansa opetusta Suomen avoimena yliopistona (Ylioppilaslehti 1981/10, 24; 1982/13, 50, 52; 1983/8, 22; 1985/9, 17; ks. myös Salmelin 1980a, 5).

Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnöstä antamassaan lausunnossa Suomen Kesäyliopistot ry. katsoi, ettei toimikunta ollut ottanut tätä riittävässä määrin huomioon esittäessään vaihtoehtonsa avoimen korkeakoulun organisaatiomalliksi. Huolimatta siitä, että kesäyliopistolaitos oli avoimen korkeakoulun tärkein toteuttaja ja alueellisesti varsin kattava, oli se sivuutettu mietinnön ehdotuksessa lähes kokonaan. Suomen Kesäyliopistot ry. katsoi, että Avoimen korkeakoulun toimikunnan ehdotusten toteutuminen olisi johtanut arvosanaopetuksen osalta kesäyliopistojen toiminnan loppumiseen. Se ehdottikin järjestelmää, jossa kesäyliopistot muodostaisivat alueelliset keskuksat ja korkeakoulut sekä niiden laitokset ja tiedekunnat sekä lisäksi alueen kansalais- ja työväenopistot olisivat niiden yhteistyösapuolina. (Suomen Kesäyliopistot ry. 1982, 1–13.)

Myös opistokentän näkökulmasta puolustettiin omaa paikkaa. Tuomikoski-Leskelä (1981, 59–61.) näki, että toteuttamiskelpoisin malli opetuksen järjestämisessä oli kansalais- ja työväenopistoissa sekä kansanopistoissa lähiopetuksena toteutettu avoin korkeakouluopetus. ”*Avoim korkeakoulu tarvitsee välttämättä kansanopistojen mahdollisuudet käyttöönsä, muutoin järjestelmä on puutteellinen*” (Kauppila 1980a). Opistokentällä kuitenkin suhtauduttiin avoimeen korkeakouluopetukseen ristivetoisesti. Opistoväki

36 Tähän oli jo aiemmin viitannut myös Matti Parjanen, joka oli ehdottanut, että korkeakouluihin perustettaisiin erilliset avoimen yliopiston tai täydennyskoulutuksen yksiköt. Yliopistojen yksikköjen perustamiseen korkeakoulujen omasta aloitteesta Parjanen kuitenkin suhtautui epäilevästi: ”*Professorit ja korkeakoulut suhtautuvat pelokkaan jäykästi tällaiseen yliopistojen laajentamistehtävään. Impulssi on tullava eduskunnalta tai korkeakoulujen keskushallinnolta.*” (Parjanen 1975, 55.)

koki jääneensä avoimen korkeakoulun suhteen myös siinä mielessä paitsioon, että mientönsä vuonna 1981 antanut Avoimen korkeakoulun toimikunta koostui pääasiassa yliopistojen professoreista eikä siinä ollut mukana opistojen edustajaa (Suvanto 1981).

4.3.5 Opistojen identiteettikriisi³⁷

Opistojen asema poikkesi kesäyliopistoista siinä, että avoimen korkeakoulun yhteistyösapuolena niiden asemaa ei niiden ulkopuolelta juurikaan kyseenalaistettu. Ne nähtiin luontevana osana avoimen korkeakoulun toteutusorganisaatiota (Poikela 1983, 20–21; Tuomisto 1978, 188–189). Keskustelua avoimen korkeakoulun asemasta käytiin tässä vaiheessa kuitenkin erityisen vilkkaasti juuri opistokentällä. Ongelmat kansanopistoissa ja toisaalta kansalais- ja työväenopistoissa olivat osittain samanlaisia, mutta osittain ne myös poikkesivat toisistaan.

Kansanopistojen opiskelijarakenteessa oli 1970-luvun aikana tapahtunut muutosta niin, että alle 18-vuotiaiden osuus oli pienentynyt ja 20–24-vuotiaiden osuus kasvanut. Samanaikaisesti opiskelijoiden pohjakoulutus oli noussut ja opistoihin hakeuduttiin usein vahvistamaan pohjakoulutusta ja hankkimaan lisäpisteitä toiveena olevaa koulutusta varten. (KM 1981:11, 11–16.) Kansanopistoissa ylioppilaat toivotettiin yhtäältä tervetulleiksi tilanteessa, jossa opiskelijoista oli pulaa (esim. Suvanto 1977). Samalla kuitenkin monessa kirjoituksessa ilmaisiin huolestuneisuutta siitä, että opistoihin tultiin opiskelemaan vain arvosanasuoritusmahdollisuuden takia eikä oltu kiinnostuneita opistojen varsinaisesta opetustarjonnasta (esim. Ovaskainen 1979).

*”Kansanopisto-opiskelijalle arvosanakurssit ovat varsin kova pala, joka imee hänen voimareservinsä tyhjiin. Kansanopiston perinteisesti korostama harrastuneisuus ja itsensä monipuolinen kehittäminen tahtovat jäädä taka-alalle. Kärjistäen voisi kysyä: **uhrataanko kansanopisto-ideologia approbaturin alttarille?** Opiskelija saattaa suorasukaisesti ilmoittaa tullessaan opistoon vain arvosanan vuoksi ja viisveisaavansa muusta tarjonnasta. Ei sovi kieltää, etteikö painetta tämänlaatuiseen kehityksen vinoutumiseen olisi olemassa, varsinkin jos arvosanan lopputentti on perusoppijakson aikana. Joissakin arvosana-aineissa on niin paljon luentoja ja harjoituksia, että ne pyrkivät saamaan hegemonia-aseman, ellei varaansa pidä.”* (Tuominen 1982.)

Kansalais- ja työväenopistoissa oltiin samantyyppisen ongelman edessä. Kansalais- ja työväenopistoissa perinteisesti hyvin tärkeäksi koettu yhteiskunnallisten aineiden opetus ei enää saavuttanut suosiota. Paula Tuomikosken (1980a) mukaan yhteiskunnallisten aineiden opetus oli ”*opistoille kuin kivireen vetämistä*”. Leena Parantainen (1980) pakinoi Opistolehdessä seuraavasti:

³⁷ Identiteettikriisi-termiä ovat käyttäneet myös Sihvonen (1996, 97) ja Salo (2008, 158) kuvatessaan opistojen pohdintaa omasta tehtävästään. Vapaan sivistystyön toimijat ovat laajemminkin joutuneet määrittelemään omaa identiteettiään suhteessa muuhun aikuiskoulutukseen.

”Nomen est omen, eli yhteiskunnallinen keskustelupiiri ei saa olla nimeltään yhteiskunnallinen keskustelupiiri, sillä silloin sinne ei tule yhtään keskustelijaa. Sen pitää olla johtamistaitoa tai kalataloutta tai aikuiskasvatuksen approbaturia. Varsinkin viimeksi mainittua, sillä yliopistollinen arvosana, todistus, käytännön hyöty, ovat niitä tekijöitä, jotka saavat ihmiset innostumaan opiskelusta.” (Parantainen 1980.)

Erityisesti opistokentän omissa lehdissä, Kansanopisto-lehdessä ja Opistolehdessä, käytiin keskustelua avoimen korkeakoulun järjestämiseen liittyneistä kysymyksistä. Kokemukset näyttäytyivät yhtäältä kielteisinä, toisaalta myönteisinä. Kielteinä kokemuksina tuotiin hyvin selvästi esille kritiikkiä siitä, että avoimen korkeakoulun toiminta toi opistoille paljon lisätyötä ja oli opistojen näkökulmasta ennen kaikkea liian yliopistokeskeistä. (Kauppila 1980b; Tuominen 1982; Opistolehti 1978/7c; Tuomikoski 1980a; Salmelin 1980b, liite.)

”Onko approbatur siihen uhratun ajan ja vaivan arvoinen? Varsinkaan kun eivät ainakaan kaikki arvosanat semmoisenaan kelpaa toisessa yliopistossa tai korkeakoulussa. Opiskelu ei tapahdu enää kansanopistojen ehdoilla, muualla laaditaan opetussuunnitelmat, tavoitteet ja vaatimukset, kansanopisto antaa vain opiskelutilat.” (Suvanto 1980.)

Sen lisäksi, että yhteistyötä yliopistojen kanssa kuvattiin hankalaksi, olivat opistot joutuneet avoimen korkeakoulun myötä myös keskinäiseen kilpailuun. *”Kansalaisopistot ovat viime vuosina liikaa kilpailleet arvosanaopetuksen saamisesta omaan opistoon, monessa tapauksessa siitä on tullut ehkä itsetarkoitus arvostussyistä. Samoin opiskelijoiden keskuuteen on levinnyt eräänlainen approbatur-tauti”* (Salmelin 1980b, liite). Kasvatustieteen approbaturista oli tullut eräänlainen opistojen statussymboli ja sen suoritumahdollisuudesta tuntui pitkälti riippuvan opiston suosio opiskelijoiden keskuudessa (Suvanto 1980).

Myönteisinä seurauksina kirjoittelussa avoimen korkeakoulun yhteistyöstä tuotiin esille opiskelun muuttuminen määrätietoisemmaksi. Kansanopistojen arvostuksen todettiin nousseen ja avoimella korkeakouluopetuksella nähtiin olleen positiivinen vaikutus oppilasrekrytointiin. (Kauppila 1980b; Opistolehti 1978/7c.) Joissakin opistoissa opetuksen monipuolistamiseen avoimen korkeakoulun opinnoilla suhtauduttiin hyvinkin innostuneesti. *”Nämä uudet informaationsukupolven haasteet ja mahdollisuudet ovat otettavissa vastaan ja opistoväki joustavana sekä mukautumiskykyisenä on mitä sopivimmissa asemissa lähtemään eteenpäin ja luomaan yhä parempia aikuisopiskelun mahdollisuuksia”* (Kaarma 1983, 21).

Vaikka opistokentän kirjoittelussa on nähtävissä eräänlainen ristivetoinen suhtautuminen avoimeen korkeakouluun, on teksteistä kuitenkin lopputulemana tai johtopäätöksenä luettavissa, että opistojen kannatti olla avoimen korkeakoulun toteutus-

organisaatiossa mukana ja että avoin korkeakoulu soveltui opistojen toteuttamaksi koulutusmuodoksi (Kauppila 1980b; 1982; Kansanopisto 1977/4; 1985/8; Opistolehti 1981/1; ks. myös KM 1984: 10, 79). Opistoissa haluttiin olla ajan hengessä mukana: ”Kysynnän ja tarjonnan lakia on opistonkin seurattava, mutta aina taustastaan tietoisena” (Tuominen 1982).

Opistokentällä löydettiin yhteys avoimeen korkeakouluun sen tasa-arvotavoitteen kautta. Suhteessa avoimeen korkeakouluun siis yhtäältä kritisoiitiin sen tieteellisyyttä, joka oli opistokentän omalle identiteetille vierasta. Toisaalta kuitenkin haluttiin kiinnittyä sen tasa-arvotavoitteeseen, jonka varassa opistokenttä ikään kuin ratkaisi tämän identiteetti-ongelmansa (ks. myös Poikela 1983, 20). Puhe kiinnittyi eräänlaiseen tasa-arvoa korostavaan diskurssiin. Sivistyksellisen tasa-arvon näkökulmaa painotti esimerkiksi Heinolan kansalaisopiston rehtori Sinikka Larsén kommentoidessaan Opistolehden haastattelussa avoimen korkeakoulun tulevaisuutta:

”Odotan, että avoimesta korkeakoulusta tulee työssäkäyvälle väestölle tarkoitettu pysyvä mahdollisuus yliopistollisten opintojen suorittamiseen yliopistolaitoksen ulkopuolelle. Lisäksi odotan, että avoin korkeakoulu ”avautuu” myös opinto-ohjelmiensa ja oppisisältöjensä osalta siten, että aikuisilla olisi mahdollisuus korkeakoulutasoisen yleissivistävän tiedon hankkimiseen riippumatta siitä, haluavatko he suorittaa yliopistollisia arvosanoja. Tällöin avoin korkeakoulu edistäisi tiedon popularisointia ja antaisi ihmisille uuden henkisen kasvun mahdollisuuden.” (Opistolehti 1978/7c.)

Opistot positioivat itsensä erityisesti tasa-arvototeuttajiksi avoimen korkeakoulun yhteistyöorganisaatiossa (Opistolehti 1978/7b; Reinikainen 1984; ks. myös Salmelin 1980a, 7). Paula Tuomikoski (1980b) viittasi Opistolehden pääkirjoituksessaan avoimeen korkeakouluun koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Opiskelijan kannalta avoimen korkeakoulun opinnot saattoivat osoittautua liian vaikeiksi ja myös vieraan kielen taidossa saattoi olla ylitsepääsemättömiä vaikeuksia, jolloin avoimen korkeakoulun avoimuus ei toteutunutkaan.

”Sen sijaan, että opistot ryhtyisivät puutteellisine resursseineen approbaturtehtäiksi, ne voisivat keskittää toimintansa yleisten akateemisten perusvalmiuksien antamiseen mm. kielenopetuksen avulla. Opintopiiritoiminnan merkitys, arvostus ja reaalin saavutustaso kohoaisi. Opistoissa harjoitetuista kielenopinnoista voisi saada tutkintotodistuksen. Opiskelijan motivaatio säilyisi paremmin, kun hänellä olisi konkreettinen opiskelutavoite ja tavoitteen saavuttamisesta suoranaista hyötyä. Mitä mieltä on opistoväki? Olisiko tässä eräs konkreettinen opistotoiminnan uusi tehtäväkenttä? Avata tie avoimeen korkeakouluun.” (Tuomikoski 1980b.)

4.3.6 Etäopetuksen pioneerityötä

Avoimen korkeakoulun opetuksesta puhuttiin alueellisesti toteutettuna opetuksena sekä laajemmin toteutettuna etäopetuksena. Etäopetuksen kehittäminen mainittiin usein korkeakoulutuksen todellisen avoimuuden edellytyksenä ja oltiin sitä mieltä, että jos etäopetuksen menetelmiä ei kehitetty, ei opetusta voitu saada todella ajasta ja paikasta riippumattomaksi (esim. Salmelin 1980a; 1980b; Vesikansa 1981). Kirjoituksissa vihjattiin eräänlaisena visiona jopa, että avoimessa korkeakoulussa kehitettävä pedagogiikka mahdollisesti tulisi vaikuttamaan myös korkeakoulujen muuhun opetukseen (Karvonen 1978a, 182–184; 1978b, 14–16; Korhonen 1983, 55; Hyppönen 1981, 295).

Opetusministeriön suunnitelmissa ja muun muassa Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnössä etäopetus nostettiin keskeiseksi kehittämistä vaativaksi alueeksi. Tähän vaatimukseen vastattiin yliopistoissa erilaisin kokeiluhankkein ja erityisesti Turun yliopistossa lähdettiin toteuttamaan etäopetusta. Turkulaiset avoimen korkeakoulun etäopetuskokeilut eivät olleet Suomen ainoita (ks. esim. Huovio 1978; Storå 1978; Puustjärvi 1982), mutta nimenomaan ne olivat 1980-luvulla esillä kirjoittelussa hyvin näkyvästi. Jorma Rinta-Kanto ja Kari Hyppönen kirjoittivat ahkerasti lehtiin ja tekivät Turun avointa yliopistoa tunnetuksi etäopetuksen kehittämisen edelläkävijänä. (Hyppönen 1981; 1982; Korkeakoulutieto 1981/1, 24–26; Rinta-Kanto 1984, 17–18; Hyppönen & Rinta-Kanto 1983, 25–26.)

Etäopetuksen tarpeellisuutta perusteltiin ensisijaisesti niukoilla resursseilla ja ”opettaja-voimien rajallisuudella” (Salmelin 1980a, 7). ”*Etäopetuksen kokonaiskustannukset ovat kuitenkin suhteellisen pienet, kun otetaan huomioon laaja alueellinen kattavuus ja suuret kuulijajoukot*” (Hyppönen 1981, 296). Toisaalta joissakin kirjoituksissa korostettiin, että etäopetuksen kehittäminen vaatii myös resurssien lisäämistä (Vesikansa 1981, 293; Tuomikoski-Leskelä 1981, 59–61). Etäopetuskokeilujen kehittäjät kertoivat kokeilujen kuitenkin saaneen alkunsa lähinnä opettajaresurssien riittämättömyydestä. Opetuksen kysyntään vastaaminen pelkästään lähiopetusta toteuttamalla ei olisi ollut mahdollista, sillä opettajia ei voitu rajattomasti matkusteluttaa ympäri maakuntia.

”Ympäristönsuojelun kauko-opetuskokeilun taustalla ovat olleet mm. kysymykset siitä, miten resurssiongelmien kanssa painiva yliopisto pystyy sopeutumaan avoimen korkeakoulun opetushaasteisiin. Kokeilutoiminnan aikana on voitu havaita vapaaehtoisina tuntiopeettajina toimivien yliopisto-opettajien väsyminen. Em. ympäristönsuojelun kurssin toteutus tarjoaa erään ratkaisun: yliopiston opettajat laativat kirjallisen oppimateriaalin, osallistuvat kurssin ennakkosuunnitteluun sekä seminaariopetukseen. Tämä toiminta työllistää opettajat suunnitteluvaiheessa, mutta itse toteutuksessa yliopiston opettajien rooli jää vähäisemmäksi. Vaikka opetusvastuuta täten jaetaan etäispisteissä toimiville paikallisille opettajille, on kuitenkin muistettava, että viimeisin ope-

tuksen kontrolli tapahtuu tenteissä, jotka yliopiston opettajat järjestävät ja korjaavat. Tasokriteereistä ei siis tingitä, mutta opetusmenetelmissä pyritään löytämään uusia joustavia ratkaisuja.” (Rinta-Kanto 1980, 12; ks. myös Korkeakoulutieto 1981/1, 25.)

Ylläolevasta otteesta on luettavissa, miten kehittämisspuheessa oli olennaista vakuuttaa opetuksen tason olevan korkea. Etäopetuksessa pystyttiin korkeatasoisuus ja joustavuus kirjoitusten mukaan yhdistämään toisiinsa, sillä kontrollivastuu oli yliopiston opettajilla. Etäopetuksen suunnittelua ohjaavana periaatteena korostettiin kuitenkin edistyksellisesti opiskelijakeskeisyyttä. Opetusjärjestelmä tuli kehittää mahdollisimman joustavaksi ja aikuisopiskelun asettamat erityisvaatimukset tuli ottaa huomioon. Opintojen ohjaukseen tuli kiinnittää huomiota ja itse asiassa opetus kokonaisuudessaan tuli nähdä eräänlaisena oppimiseen ohjaamisena. (Rinta-Kanto 1980, 13.)

Kokemukset etäopetuskurseista olivat turkulaisten kehittäjien mukaan olleet selkeästi myönteisiä. Etäopetusmalli oli toiminut tuloksellisesti ja resurssien kannalta edullista oli myös se, että kerran suunniteltu kurssi voitiin toteuttaa useampaan kertaan. Ongelmina tuotiin kuitenkin esille kurssien suunnittelun työläys ja muun muassa se, että korkeakouluopettajat eivät olleet tottuneet esiintymään radiossa. (Rinta-Kanto 1984, 17–18; Hyppönen & Rinta-Kanto 1983, 26; Hyppönen 1982, 96–97.) Jorma Rinta-Kanto kuvasi ongelmia seuraavasti:

*”Luonnollisesti etäopetuskurssien suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyy vielä paljon ongelmia. Eräs ongelmien lähde on ollut **monivälineopetuksen outous niin yliopiston opettajille kuin opistokentällä työskenteleville**. Yliopistoilta ei ole aikaisempaa kokemusta etäopetukseen liittyvien uusien välineiden tehokkaasta käytöstä: oppikirjojen tuotannosta ja radio-ohjelmasarjojen laadinnasta. Seurauksena onkin ollut, että totuttelu uusiin välineisiin ja materiaaleihin sitoo sekä opettajien että suunnittelijoiden aikaa.*

Yliopiston opettajalle etäopetus antaa aivan uuden haasteen: häneltä odotetaan aikuisopiskelijalle soveltuvaa opintomonistetta, osallistumista ryhmätyönä tapahtuvaan kurssisuunnitteluun ja luontevaa radioesiintymistä. Yliopistoperinteeseen pohjautuvan opetuskokemuksen ja aikuisille suunnatun etäopetuksen välisen ristiriidan ratkaisu ei käy käden käänteessä.” (Rinta-Kanto 1984, 17–18.)

Kehittäjien näkökulmasta yliopisto-opetus ja -opettajat näyttäytyivät hieman ajastaan jälkeensä jääneinä ja myös epäluuloisina uusia menetelmiä kohtaan (ks. Hyppönen 1981, 295). Poikela analysoi tilannetta siten, että avoimen korkeakoulun opetukseen liittyneet ongelmat ilmenivät ensinnäkin avoimen opetusjärjestelmän ja traditionaalisen yliopistoinstituution välillä. Opetuksen päämäärien, tavoitteiden, menetelmien ja sisältöjen yhteensovittaminen oli ongelmallista, ja pelkona oli muun muassa akateemisen tason lasku avoimessa järjestelmässä. Toisena ongelmien tasona oli etäope-

tuksen ja konventionaalisen opetuksen suhde. Tämä liittyi esimerkiksi kysymykseen siitä, miten samalla pystyttiin ottamaan huomioon akateemisuuden vaatimukset ja aikuisopiskelijoiden erityistarpeet. (Poikela 1983, 10.)

Keskustelussa opetusmenetelmistä näkyi myös yliopistollisia arvoja korostava ääni, joka asetti epäilyksenalaiseksi avoimen korkeakouluopetuksen tason (ks. Oulun ylioppilaslehti 1979/13, 5, 11; Mannerkoski 1979). Tähän kytkettiin teksteissä yhteisöllisyys, jonka katsottiin olennaisesti olevan yhteydessä tieteellisen ajattelun oppimiseen.

”Sen sijaan tieteellisen ajattelun oppiminen on jo niin vaativa tavoite, että se tahtoo päätoimisilta yliopisto-opiskelijoiltakin jäädä saavuttamatta. Avoimen korkeakoulun pakostakin sirpalemaisesti järjestetty opetus ei edesauta tämän tavoitteen saavuttamista. Kyseenalaiseksi tämän tavoitteen tekee myös se, että opettajat vastaavat avoimessa korkeakoulussa vain omasta opetuksestaan, jolloin heillä ei ole kokonaisvastuuta opiskelijoiden henkisestä kasvusta. Peruskysymys on siis se, miten luoda tieteellisen ajattelun edellyttämä ’henkinen ilmapiiri’ avoimessa korkeakoulussa.” (Tuomisto 1981, 68.)

Erityisen kovin sanoin avoimen korkeakoulun opetusta akateemisesta positiosta käsin tarkastelivat Arto Heinonen ja Keijo Mäkelä, jotka kritisoivat Avoimen korkeakoulun toimikunnan linjauksia (ks. myös Korkeakoulutieto 1982/1, 18) Aikuiskasvatustiedelehden kirjoituksessaan.

”Suunnitelmien mukaan avoimessa korkeakoulussa opetus tapahtuisi pääosin varsinaisten korkeakoulujen ulkopuolella. Opettajakunta muodostuisi korkeakoulujen vakinaisista opettajista, kansalais- ja työväenopistojen opettajista sekä muista korkeakoulututkimuksen suorittaneista henkilöistä. Avointa korkeakoulua varten ei ole tarkoitus luoda erillisorganisaatiota, vaan aikuisille suunnattua korkeakouluopetusta annettaisiin nykyisissä oppilaitoksissa ja etäopetuksen välityksellä. Korkeakoulut toimisivat avoimen korkeakoulun keskuksina, jotka johtaisivat alueellista toimintaa. Oppilaat olisivat pelkättään tietoa saavana osapuolena. Tieteellistä ilmapiiriä ei olisi, koulukunnista puhumattakaan.” (Heinonen & Mäkelä 1981, 103.)

Etäopetus oli kirjoittajien mukaan uhka opetuksen korkeakoulutasoisuudelle. Korkeakouluissa annettavan opetuksen tuli heidän mukaansa perustua tutkimukseen, joten *”avoimen korkeakoulun opetus pitäisi olla täsmälleen samaa kuin tutkinto-opetus”*. Kun opetusta annettaisiin radion ja television välityksellä sekä kansalais- ja työväenopistossa, ei annettavalla opetuksella olisi mitään yhteyttä varsinaiseen korkeakoululaitokseen.

”Avoimen korkeakoulun toimikunta ehdottaa suunniteltavaksi helppotajuisia opetuspaketteja aikuisopiskelijoille. Pintatiedon jakamista korkeakouluopetuksena on kartettava. Korkeakoulutuksessa laadusta ei voida tinkiä.” (Heinonen & Mäkelä 1981, 103.)

Hannu Valkama kirjoitti niin ikään kriittisesti avoimen yliopiston opetuksesta, mutta hänen esittämänsä kritiikki nousi ennemminkin tasa-arvoa korostavasta positiosta. Hän kuvasi avoimen korkeakoulun opetusta ”aitoliberalistisena opiskelijärjestelmänä”, joka ”esittäytyy komitearaporteissa (...) sympaattisena multimediaympäristönä”, mutta joka ei kuitenkaan ollut kyennyt toteuttamaan sille asetettuja päämääriä.

”Illusorisen avoimuuden pyrkimyksen edessä on paradoksi: mitä avoimempaa opetus on, sitä harvemmalle se soveltuu. Modernia opetusteknologiaa soveltavan Open Universityn ’jokamiehen oppisisällön’ -ongelmaan tarjoama ratkaisu, yksilöllinen etäisopetus, paitsi implikoi käytännössä klassisen yliopistoidean viimeistenkin rippeiden kumoutumisen, ratkoo lisäksi väärää ongelmaa. Avoimen korkeakoulun todellisuus, meritokraattinen selektivismi, samalla kun se osoittaa avoimuuden pyrkimyksen illusoriseksi, se siirtää avoimuuden paradoksin syrjään opiskelijärjestelmän välttämättömien ongelmien joukosta. Mutta paljaassa käytännössä paljastuvat myös tulevaisuuden korkeakoulua siivittävät määreet: taloudellisuus, hallinnollinen sujuvuus ja opiskelun pragmaattisuus.” (Valkama 1982, 141–142.)

4.3.7 Kuva opiskelijoista

1970–80-lukujen taitteessa avoimen korkeakoulun opiskelijoista julkaistiin joitakin selvityksiä ja tutkimuksia.³⁸ Jotkut niistä perustuivat ilmoittautumislomakkeista kerättyihin tietoihin (Avoimen korkeakoulun suunnitteluryhmän raportti 1980; Jaakkola 1981; Koski 1983; Jouttimäki 1983), toiset taas opiskelijoille tehtyihin kyselyihin (Valkama 1979a; Entonen & Lyytinen 1979; Puustjärvi 1982; Puustjärvi-Soininen, Kaihoranta & Kekäläinen 1985; Vehviläinen; 1982). Kyselyt kohdistuivat usein vain melko suppeaan opiskelijajoukkoon, mutta opiskelijarakenne ja opiskelun aloittamiseen vaikuttaneet syyt todettiin niissä hyvin samantyyppisiksi. Tutkimusten ja selvitysten tulokset eivät juuri myöskään poikenneet Avoimen korkeakoulun toimikunnan esittämistä luvuista.³⁹

Opiskelijoiden taustatiedoista tutkimuksissa tarkasteltiin lähinnä sukupuolta, ikää ja aiempaa koulutusta. Opiskelijoiden enemmistö oli naisia. Poikkeuksen tekivät Turussa varanotaariaineita opiskelleet, joista yli puolet oli miehiä. Iältään opiskelijat olivat

38 Avoimen korkeakoulun asemasta kertoo kuitenkin muun muassa se, ettei vuoden 1980 aikuiskoulutustutkimuksen pohjalta voi päätellä juuri mitään avoimen korkeakoulun opetukseen osallistumisesta. Tutkimuksessa rajattiin aikuiskoulutuksen eri alueet toisistaan organisaatioiden mukaan, minkä vuoksi avoin korkeakoulu eri organisaatioiden yhteistyöhön perustuvana järjestelmänä ei ollut oma osionaan tarkastelun kohteena. (Havén & Syvänperä 1983, 14–16.)

39 Opetusministeriö oli kerännyt Avoimen korkeakoulun toimikunnan työskentelyn pohjaksi korkeakouluilta tietoja avoimen korkeakoulun toiminnasta. Toimikunta laati näiden tietojen pohjalta erillisen selvityksen avoimen korkeakoulun tilanteesta ja julkaisi mietintönsä liitteenä muiston ’Avoimen korkeakoulun nykytilä’. Tähän muistoon oli koottu muun muassa tietoja avoimeen korkeakoulupeutukseen lukuvuonna 1979–89 osallistuneista henkilöistä (ks. Liite 2).

useimmiten noin kolmikymppisiä. Joensuun yliopistossa, jossa ei ollut käytössä ikärajoja, puolet opiskelijoista oli alle 25-vuotiaita. Pohjakoulutukseltaan suurin osa opiskelijoista oli ylioppilaita. Poikkeuksena tästä oli Turun kokeilu, jossa opetusta oli suunnattu erityisesti ei-ylioppilaille. Ammatillinen koulutus oli useimmin hankittu opistotasolta, mutta joukossa oli myös sekä korkeakoulututkinnon että ammattikoulututkinnon suorittaneita. Osalla opiskelijoista ei ollut ammatillista tutkintoa. (KM 1981: 36, liite.)

Tutkimuksissa ei paljoakaan pohdittu kysymyksiä opiskelijoiden taustoista, vaan sävy oli lähinnä toteava. Opiskelijoiden sukupuoli ei juuri ollut pohdinnan alla muissakaan aineiston teksteissä. Avoimen korkeakoulun suunnitelmissa todettiin ohimennen tämän koulutusmuodon antavan hyvän mahdollisuuden esimerkiksi perheenäideille (Avoim korkeakoulu 1976; Salmelin 1980a, 7–8), mutta tämä ei virittänyt enempää keskustelua aiheesta. Paula Tuomikoski-Leskelä (1981, 64) kuitenkin totesi sukupuolen olevan opiskelijarakenteen yksi ongelma, mutta siitä näkökulmasta, että miehet eivät juuri osallistuneet avoimeen korkeakouluopetukseen. Hän totesi, että lisäämällä opetustarjontaa matemaattisissa, luonnontieteellisissä ja teknisissä oppiaineissa voitaisiin miespuolisen väestön kiinnostusta avointa korkeakoulua kohtaan kasvattaa.

Avoim korkeakoulu oli virallisissa suunnitelmissa selvästi kytketty aikuiskoulutukseen ja sekä Suomen Kulttuurirahaston että Opetusministeriön asettama toimikunta kumpikin suosittivat 25 vuoden ikärajaa opintoihin osallistumiselle. Myös Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnöstä annetuissa lausunnoissa ikärajaa pidettiin pääosin myönteisenä asiana ja todettiin, ettei avoimesta saanut muodostua kiertotietä yliopistoon (KM 1985: 36, 69). Kummassakin toimikunnassa istunut Pentti Salmelin totesi, että ikäraja oli aiheuttanut keskustelua. Hän puolusti rajoituksia sanoen, että ne olivat ohjaamassa opetusta työssäkävien aikuisten suuntaan eli juuri sinne, minne se oli tarkoitettukin. Suomessa avointa korkeakoulua tarvittiin nimenomaan koulutuksellisen demokratian edistämiseksi. Sitä tuli kehittää muun muassa sukupolvien koulutuserojen tasoittamiseksi ja aikuisten yleisten opintomahdollisuuksien edistämiseksi, eikä siitä voitu tehdä yliopistoväylää nuorille. (Salmelin 1980a, 7–8.)

Yleisessä keskustelussa avoimesta korkeakoulusta puhuttiinkin ennen kaikkea aikuisten koulutusmuotona, eikä ikää juuri eksplisiittisesti käsitelty. Muutamissa puheenvuoroissa ikä kuitenkin tuotiin esille, ja tällöin käsiteltiin nuorten oikeutta opiskella avoimessa korkeakoulussa. Suomen kesäyliopistot ry. (1982) katsoi, että ikäraja asetti kansalaiset keskenään eriarvoiseen asemaan ja oli siten vastakkainen tasa-arvon tavoitteelle. Myöskään opistokentän näkökulmasta ikärajalle ei ollut perusteita. Opistoissa oli ikärajana 16 vuotta, joten 25 vuoden ikärajan soveltaminen nähtiin epätarkoituksenmukaisena. Opiskeluhalukkuutta nähtiin olevan myös alle 25-vuotiaiden keskuudessa. Keskustelussa oli nähtävissä myös ajatus siitä, että jos avoin korkeakouluopiskelu edesauttoi tai antoi valmiuksia korkeakouluopiskeluun, voitiin sitä päinvastoin pitää tarkoituksenmukaisena ajankäyttönä nuorelle. (Suomen kesäyliopistot ry. 1982, 9–10; Tuomikoski-Leskelä 1981, 62–64; ks. myös Nurmi 1981, 343.)

Avoimen korkeakoulun opiskelijoiden pohjakoulutus oli taustatekijöistä esillä kaikkein eniten. Tutkimuksissa oli todettu, että varsin suuri osa avoimen korkeakoulun opiskelijoista oli ylioppilaita. Tätä ei tutkimuksissa kuitenkaan juuri käsitelty sen enempää. Hannu Valkaman (1979a) kokeiluraportti avoimen korkeakoulun opistokokeilusta oli ainoa, jossa kysymystä tasa-arvosta pohdittiin hieman pidemmälle. Hän myös moitti 1970-luvun aikana tehtyä tutkimusta siitä, että niissä oli vain hyvin pinnallisella tasolla kiinnitetty huomiota koulutuksen valikoivaan luonteeseen, eikä tutkimus antanut välineitä tämän tiedon hyödyntämiseen käytännössä.⁴⁰ Valkama peräänkuuluttikin tutkimusta, jota hän nimitti ”muotokriittiseksi”. Tutkimuksen kohteena olisi tällöin koulutusjärjestelmän organisatoristen ratkaisujen muotoutuminen, eräänlainen ”koulutuskehityksen psykodynaamiikka”. Näin ei ollutkaan tarkoituksenmukaista tutkia avointa korkeakoulua ja sen toimintaa sinänsä, vaan luoda katse tieteen ja kansansivistyksen suhteeseen laajemmin. (Valkama 1979b, 8–9; 1981, 92–93.)

Valkaman (1979a) oma tutkimus liittyi kokeiluun, jossa oli nimenomaisesti otettu tavoitteeksi saada kohdennetun tiedotuksen sekä lisäopetuksen avulla avoimen korkeakoulun opintoihin mukaan myös vähemmän pohjakoulutusta saaneita ihmisiä. Näistä toimenpiteistä huolimatta avoin korkeakoulu kuitenkin näyttäytyi edelleen selvästi paremman pohjakoulutuksen hankkineiden opiskelumuotona. Kohdennetulla tiedotuksella oli saatu rekrytoitua toimintaan mukaan jonkin verran enemmän myös ei-ylioppilaita, mutta opiskeluvaikeudet kasaantuivat selvästi vähemmän koulutusta saaneille ja alemman pohjakoulutuksen saaneet myös muita harvemmin tähtäsivät opinnoissaan pidemmälle, esimerkiksi koko arvosanan suorittamiseen.

”Avoimen korkeakoulun valikointimekanismiin liittyy myös eräänlainen itsevalikoitumisen tendenssi, jonka kautta opiskelu saa opintoihin suuntautumisesta riippuen erilaisen luonteen niin, että edemmäs opintojen muodollisessa struktuurissa tähtäävät paremmalla koulupohjalla opiskelevat, kun itsensä jatkosta taas karsivat vähemmän koulutusta saaneet. Näin määrällisesti opiskelumahdollisuuksien tavoitettavuutta parantava opetuksen hajauttaminen yliopiston avoimuuden muotona ei kuitenkaan sinänsä oleellisesti vaikuta opintojen valikoivaan luonteeseen.” (Valkama 1979a, 24.)

40 Tutkimukset olivat Valkaman mukaan jaettavissa kolmeen tyyppiin: tasa-arvotutkimuksiin, kokeiluselvytyksiin ja väljempi-intressisiin tutkimuksiin. Tasa-arvotutkimuksissa oli todettu, ettei avoin korkeakoulu vastoin tavoitteitaan ollutkaan lisännyt sivistyksellistä tasa-arvoa. Näitä tutkimuksia Valkama kuitenkin kritisoi siitä, ettei tasa-arvon ongelmaan liittyviä kysymyksiä kuitenkaan pohdittu sen pitemmälle. Esimerkkinä tällaisesta tutkimuksesta Valkama mainitsi Aaltion (1974) tutkimuksen. Kokeiluselvytykset taas erittelivät avoimen korkeakoulun käytännön toteutusta ilman, että toiminnan lähtökohdia tai ”logiikkaa” ryhdyttiin tarkastelemaan niiden ulkopuolelta. Esimerkiksi Vehviläisen (1978) tutkimus edusti tätä tyyppiä. Väljempi-intressiset tutkimukset sijoittuivat johonkin kahden ensin mainitun tyyppin välimaastoon. Ne olivat kattavampia kuin kokeiluraportit, mutta tasa-arvokysymyksiä niissä ei juurikaan pohdittu. Näissä tutkimuksissa avoimen korkeakoulun todellisuus oli tyypistynyt muuttujien ja niiden välisten suhteiden maailmaksi. Esimerkkinä Valkama mainitsi Laakon (1974) selvityksen. (Valkama 1979b, 8; 1981, 92.)

Opintojen valikoiva luonne näyttäytyi myös aineistoni muissa kuin tutkimusteksteissä eräänlaisena totuutena. Avoimen korkeakouluopetuksen määrällinen lisääminen ei muuttaisi opiskelijarakennetta laadullisesti. Juhani Karvonen (1978a; 1978b) toteasi, että ongelmana oli ” *ns. heikompiosaisten yleinen passiivisuus, mikä näkyy myös koulutuspalveluiden kysynnän puutteena niissäkin tapauksissa, joissa palveluita olisi tarjolla*”. Martti K. Korhonen opetusministeriöstä toteasi ykskantaan: ” *Koulutuksellista tasa-arvoa ei tulla saavuttamaan avointa korkeakouluopetusta lisäämällä. Ne, jotka haluavat tämän koulutuksen hyötyjä käyttää hyväkseen, ovat heitä, joilla jo ennestään on suhteellisen korkea peruskoulutus.*” (Korhonen 1983, 55, suom. NH.)

Jukka Tuomisto (1981, 68) totesikin, että jos avoimen korkeakoulun suunnittelussa haluttiin päästä todellisuutta vastaavalle pohjalle, oli tunnustettava, ettei tasa-arvon tavoitteita ollut saavutettu. Hänen mukaansa voitiin myös aivan hyvin tunnustaa, että keskikoulun käyneillä ja ylioppilailla tuli olla oikeus itsensä kehittämiseen. Samalla linjalla oli Paula Tuomikoski-Leskelä (1981, 65), joka katsoi, että luontevimmin avoimen korkeakoulun opiskelijakunta muodostui keskikoulun käyneistä sekä ammatillisen keskiasteen tutkinnon suorittaneista. Hän korosti, ettei ylioppilaiden opiskelumahdollisuuksia saanut karsia. Alemman pohjakoulutuksen saaneita voitiin rekrytoida lähinnä opetuksen kiinnostavuutta lisäämällä. Myös Pentti Salmelin (1980a, 6) toteasi, että avoimuuden näkökulmasta tuli tilaa riittää kaikille, sekä matalan koulutuksen saaneille että hyvän ammatillisen koulutuksen hankkineille.

Näistä puheenvuoroista huolimatta alemman pohjakoulutuksen saaneet määrittivät teksteissä kuitenkin kaikkein tavoiteltavimmaksi opiskelijaryhmäksi. Heidän opiskelumahdollisuuksistaan kannettiin huolta ja avoimen korkeakoulun tasa-arvottehtävä näyttäytyi nimenomaan opiskelumahdollisuuden tarjoamisena vähemmän koulutetuille. Tähän liittyen avoimen korkeakoulun opetuksesta kirjoitettaessa korostettiin ohjauksen suurta merkitystä ja puhuttiin muun muassa tukiopetuksesta. Kirjoituksissa painotettiin sitä, että vähemmän koulutusta saaneet tarvitsivat eniten ohjausta ja tukea, jotta avoimen korkeakoulun avoimuus saattoi toteutua. (Huovio 1978; Opistolehti 1978/a; 1978/7b; 1980/7; Reinikainen 1978; Perho 1979; Niemi 1979.) Joissakin avointa korkeakoulua koskevissa tutkimuksissa selvitettiin myös opiskelun etenemiseen liittyviä kysymyksiä ja opiskelijoiden kokemuksia opetusjärjestelyistä. Vehviläinen (1982) toteasi joidenkin opiskelijoiden kokeneen tarvetta erityisesti korkeakouluopintoihin valmentaviin opintoihin. Joissakin tutkimuksissa kiinnitettiin myös huomiota siihen, että avoimen korkeakoulun opiskelulle näytti muodostuvan tyypilliseksi suuri keskeyttäneiden osuus. (Avoimen korkeakoulun suunnitteluryhmän raportti 1980, 31; Jouttimäki 1983, 6.)

Avoimen korkeakoulun toimikunta oli kuitenkin linjannut, että valmentavat opinnot eivät kuuluneet avoimen korkeakoulun tehtäväkenttään (KM 1981: 36, 29–30). Pentti Salmelin näki ongelmana sen, että lähtötason omakohtainen arviointi oli opiskelijoille vaikeaa. Vaikkei pohjatietojen hankkimistapaa avoimessa korkeakoulussa kysytykään,

piti opiskelijalla kuitenkin olla opinnoista selviytyäkseen tietyt valmiudet. (Salmelin 1980a, 6; 1980b, 50.)

”Avoimen korkeakoulun kokeiluissa opettaneet ja kuulusteluja vastaanottaneet voivat kokemuksestaan kertoa monia yksittäistarinoita sitkeistä lähes nollatason lähtijöistä, joilla on ollut loputtomasti yrittämisen halua, mutta taustan ja arkitodellisuuden välillä on musta aukko, jonka täyttäminen ei ole käynyt silmiä ummistamalla. Tietysti on monia päinvastaisiakin tapauksia, joiden perusteella ovat jo ennen avoimen korkeakoulun kokeiluja syntyneet myytit lahjakkuusreservien ihmeistä. Usein tällöin vain unohdetaan, että nuo ihmeet ovat täyttäneet väliin jääneen aukon aina sitkeällä työllä.” (Salmelin 1980a, 6.)

Tasa-arvoa korostavasta positiosta katsottuna siis pidettiin tärkeänä, että myös alemman pohjakoulutuksen saaneet voisivat opiskella avoimessa korkeakoulussa. Yliopistollisuutta korostavasta positiosta kysymys tasa-arvosta oli kuitenkin selvästi alisteinen vaatimukselle tietystä tasosta. Ylioppilastutkinnon asema oli tästä näkökulmasta kiistaton ja ei-ylioppilaiden kiintiöt ongelmallisia. Oulun yliopiston rehtori Markku Mannerkoski (1979) ilmaisi huolensa siitä, että *”että minkäänlainen pääsykriteerien liberalisoiminen ei saa päästä vaikuttamaan koulutustulosten tasoa madaltavasti.”* Mannerkosken mukaan kokemus osoitti, että tason ylläpitäminen opetuksessa oli vaikeaa, jos opiskelija-aines oli heikkoa. Tentaattorien houkutus helpottaa vaatimuksia kasvoi, joten oli varmistettava se, että opiskelijalla oli opinnot aloittaessaan opiskeluun tarvittavat perusvalmiudet.

Paitsi opiskelijoiden taustoja, tutkimuksissa ja selvityksissä tarkasteltiin myös opiskelun syitä ja motiiveja. Ilmoittautumislomakkeiden ja opiskelijakyselyjen avulla tehdyissä tutkimuksissa tulokset kuvattiin hyvin samanlaisina. Opiskelun todettiin olevan usein luonteeltaan ammatillista täydennyskoulutusta, ja opiskelun syyt jollain lailla liittyivät ammattiin tai työhön. Melko usein opiskelun syynä oli myös halu suorittaa koko tutkinto. Tutkimuksissa usein kaikkein suosituimmaksi yksittäiseksi opiskelun motiiviksi nousi opiskelu mielenkiinnon yms. vuoksi. (Esim. Entonen & Lyytinen 1979; Puustjärvi 1982; Vehviläinen 1982.) Tutkimukset siis toistivat ja todensivat niitä yleisiä suunnittelun linjoja, joiden mukaan opiskelu avoimessa korkeakoulussa saattoi olla yleissivistävää, ammatillista täydennyskoulutusta tai tutkintotavoitteista (Avoin korkeakoulu 1976, 20–22; KM 1981: 36, 24–26).

Keskustelussa avoimen korkeakoulun opiskelun motiiveista ja merkityksistä on erottavissa eräänlainen itseisarvon ja hyödyn välinen jännite. Yhtäältä katsottiin, että opiskelu oli ja että sen oli tarkoituskin olla luonteeltaan tutkintotavoitteista tai ammatillista täydennyskoulutusta eli siten hyötyä painottavaa. Toisaalta kuitenkin opiskelun ammatillisuudesta kirjoitettiin ongelmana: järjestelmän kehittäminen ammatillista täydennyskoulutusta antavana koulutusmuotona ei ollut avoimen korkeakoulun

”alkuperäisen tavoitteen” mukaista. Erittäin voimakkaasti tuotiin esille myös sitä, että avoin korkeakoulu ei saanut muodostua kiertotieksi tutkintoon nuorille. (Tuomikoski-Leskelä 1981, 66–70.) Opiskelun itseisarvoisuus asettui tavallaan kaikkein hyveellisimmäksi ja perustaltaan aidoimmaksi opiskelun motiiviksi (Heinonen & Mäkelä 1981, 103; Mannerkoski 1979).

4.3.8 Avoimen korkeakoulun jännitteinen tehtävä

Tasa-arvo yleisen tason käsitteenä oli tullut päämääräksi ja jossain määrin kyseenalaistamattomaksi avoimen korkeakoulun tehtäväksi. Myös Avoimen korkeakoulun toimikunta totesi avointa korkeakoulua määritellesään, että se oli tarkoitettu edistämään tasa-arvoa (KM 1981: 36, 21). Toimikunta ei kuitenkaan millään tavalla konkretisoinut tätä tavoitetta, mistä se saikin osakseen moitteita (Tuomisto 1981, 68; Suvanto 1981; Tuomikoski-Leskelä 1981, 48–49).

”Tälle periaatteelle ei voi antaa suurta arvoa, koska se ei ole pohtinut, mitä sivistyksellisen tasa-arvon lisääminen todella edellyttäisi. Alueellinen levineisyys ja opiskelun ”avoimuus” eivät vielä poista eri väestöryhmien välillä olevia koulutuseroja. Tuntuu siltä, että tasa-arvosta puhutaan vain siitä syystä, että näin on saatu mukaan myös ns. ”edistykselliset” koulutusbyrokraatit. Eihän kellään ole varaa vastustaa uudistusta, jossa puhutaan sivistyksellisen tasa-arvon edistämisestä.” (Tuomisto 1981, 68.)

Myös Kari Seppälä (1983) kiinnitti huomiota siihen, että käytännön kysymykset tasa-arvosta ja sen edistämisestä jäivät yleisen tason määritelmässä vaille vastausta. Tämä heijasti hänen mukaansa sitä, että organisaatiossa mukana olevien toimijoiden intressit ja tavoitteet olivat erilaisia. Kun yhteisistä arvoista oli vaikea päästä sopimukseen, ne asetettiin niin yleisellä tasolla ja epätarkoiksi, että kaikki voivat ne hyväksyä. Tasa-arvosta päämääränä voitiin näin saavuttaa yksimielisyys. (Seppälä 1983, 5–8, 22.)

Tasa-arvo näyttäytyi teksteissä pitkälti osallistumiskysymyksenä, jolloin pohdittiin erityisesti vähemmän koulutusta saaneiden mahdollisuuksia opiskella yliopistotasoisia opintoja. Vaikka Avoimen korkeakoulun toimikunta ei tasa-arvoa eksplisiittisesti käsitellytkään, pohti Helsingin yliopiston konsistorin asettama Avoimen korkeakouluopetuksen tutkintotyöryhmä (1983) tasa-arvon merkitystä suhteessa tutkintoväylän avaamiseen. Se pohti tasa-arvon merkitystä erittelemällä mahdollisuuksien tasa-arvon ja lopputuloksen tasa-arvon välistä eroa. Mahdollisuuksien tasa-arvo johti työryhmän mukaan yhteiskunnassa vaikuttavien kasautumispyrkimysten vuoksi yleensä eriarvoisuuteen. Yliopisto-opiskelun se katsoi rakentuvan mahdollisuuksien tasa-arvon periaatteelle, mutta avoimen korkeakoulun työryhmä näki radikaalisti *”tämän yleisen periaatteen lievennyksenä lopputuloksen tasa-arvon suuntaan”*. Tutkintoväylän avaaminen avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuneille lisäisi siten koulutuksel-

lisen tasa-arvon toteutumista. (Avoimen korkeakouluopetuksen tutkintotyöryhmän mietintö 1983, 1, 3–4, 11.)

Paula Tuomikoski-Leskelä tarkasteli raportissaan 'Korkeakoululaitos ja avoin korkeakoulu' erilaisia strategioita, joilla pyrittiin toteuttamaan tiettyjä tasa-arvon ulottuvuuksia ja pohti niiden merkitystä avoimen korkeakouluopetuksen kannalta.⁴¹ Tuomikoski-Leskelän mukaan avoin korkeakoulu toimi lähinnä sivistyksellisen koulutusstrategian pohjalta, jonka lähtökohtana oli opiskelun itseisarvoinen luonne. ”*Avoimen korkeakoulun toiminnan organisoimisen keskeiseksi periaatteeksi näyttää tämänhetkisenkin käytännön nojalla muotoutuvan tarjontapohjainen järjestelmä, jonka tavoitteena on yleisen sivistystason kohottaminen käytettävissä olevin resurssein.*” (Tuomikoski-Leskelä 1981, 51–57)

Kari Seppälä lähestyi avoimen korkeakoulun problematiikkaa sen päätöksentekojärjestelmää analysoimalla. Tutkimus perustui työskentelyyn Turun yliopiston avoimen korkeakoulun kokeilussa vuonna 1981 ja siinä selvitettiin erityisesti sitä, mitä ehtoja avointa korkeakoulua koskevalla päätöksenteolla oli. Perustavana tekijänä avoimen korkeakoulun järjestelmässä oli, että se liittyi yhtäältä aikuiskoulutukseen, toisaalta korkeakoulutukseen. Toteutuksessa mukana olevien eri instituutioiden tavoitteet olivat erilaisia, ja yksittäisillä toimijoilla oli taipumus samastua vain tiettyyn organisaatioon ja sen päämääriin. Tässä piili avoimen korkeakoulun perusjännite: ristiriita tieteellisyyden ja tasa-arvon tavoitteiden välillä. (Seppälä 1983.)

Avoin korkeakoulu määritettiin yliopiston ja aikuiskoulutuksen välimaastoon tutkimusaineiston teksteissä yleisemminkin. Tieteellisyys ja tasa-arvo näyttäytyivät vastakkaisina voimina avoimen korkeakoulun luonnetta pohdittaessa. Tieteellisyyttä korostavasta näkökulmasta uhkana näyttäytyi tason lasku (Mannerkoski 1979; Oulun ylioppilaslehti 1979/13, 5, 11) sekä yliopiston tai ainakin avoimessa korkeakoulussa opettavien tieteenalojen arvostuksen väheneminen (Heinonen & Mäkelä 1981, 103) ja toisen luokan yliopistojen synty (Valkama 1979b; ks. myös Valkama 1982). Kuitenkin myös tasa-arvoa korostavasta positiosta käsin tärkeäksi todettiin se, että tasosta pidettiin kiinni. Tasa-arvon ohella siis myös kysymys tasosta oli muotoutunut eräänlaiseksi kyseenalaistamattomaksi määreeksi.

41 (1) Tarjontastrategian mukaan koulutus mitoitettiin tarvearviointien pohjalta ja koulutuspaikkoja tarjottiin esimerkiksi jollekin tietylle ryhmälle. Aikuiskoulutuksen kohdalla tarjontastrategian käyttäminen oli kuitenkin vaikeaa, sillä osallistuminen oli vapaaehtoista. (2) Kysyntästrategiassa koulutuksen sisältö ja osallistujat määräytyivät kysynnän mukaan. Koska koulutushalukkuus oli kasautuvaa, eivät koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteet näin toteutuneet. (3) Koulutuspoliittinen toimintastrategia perustui aikuisväestön koulutustason kohottamiseen. (4) Sosiaali- ja työllisyyspoliittinen toimintastrategia pyrki kohottamaan ammatissa toimivan väestön koulutustasoa ja lisäämään koulutettavien muodollista tai käytännöllistä pätevyyttä. (5) Sivistyksellisen koulutusstrategian lähtökohtana oli opiskelun itseisarvoisuus. (Tuomikoski-Leskelä 1981, 51–57.)

Tasa-arvon ja tieteellisyiden suhde näkyi teksteissä kysymyksenä tieteen popularisoinnista sekä tieteen ja kansansivistyksen suhteesta. Yliopistolla oli kansansivistystehtävä, mikä ei saanut tarkoittaa tasovaatimuksista tinkimistä. ”Tieteen popularisointia” pidettiin ongelmallisena käsitteenä, koska se herätti epäilyjä siitä, että tieteellinen ajattelu olisi tavallisten ihmisten ulottumattomissa (Seppälä 1983, 11; Val-kama 1981, 93–94). Yliopiston kansansivistystehtävä nähtiin kuitenkin mahdollisena toteuttaa, vaikka se vaatikin paljon ponnisteluja (Kansanopisto 1980/8, 9–10). Seppälä totesi lähtevänsä siitä, että ”*koulutusmahdollisuuksia voidaan demokratisoida myös tieteellisyiden vaatimukset huomioon ottaen nimenomaan kehittämällä avointa korkeakouluopetusta.*” Hän totesi, että avoimessa korkeakoulussa tasa-arvo voitiin nähdä toiminnan päämääränä ja opetuksen tieteellisyys taas rajoitteena tähän päämäärään pyrittäessä. (Seppälä 1983, 9, 13.)

Jos tasa-arvon käsite näyttäytyikin enemmän osallistumiskysymyksenä, liittyi kysymys tieteen popularisoinnista enemmän opetuksen sisältöihin ja tiedon luonteeseen. Opiskelun luonteeseen liittyen keskustelussa on erotettavissa myös toisenlainen ulottuvuus, jossa rakentuu jännite opiskelun yleissivistävyyden ja ammatillisuuden välille (ks. myös Tuomikoski-Leskelä 1981, 51–57). Kari Seppälä (1983) totesi, että teorian ja käytännön suhde sekä tutkimuksen ja opetuksen yhteys problematisoitui avoimessa korkeakoulussa. Avoin yliopisto ei ollut yhtäläillä autonominen suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan kuin varsinainen yliopisto. ”*Avoin järjestelmä on toiminta-ajatuksensa perusteella korkeakoulun ja muun yhteiskunnan välimaastossa, tai toisin sanoen yhteiskunnan asettamat vaatimukset ohjaavat päätöksentekoa painotetummin kuin varsinaisesti korkeakoulussa. Siten myös teorian ja käytännön suhde aktualisoituu entisestään.*” (Seppälä 1983, 11.)

Avoimen korkeakoulun haasteeksi nostettiin ammatillisuuden ja yleissivistävyyden yhdistäminen. Urpo Harva katsoi, että nämä kaksi tavoitetta olisi pystyttävä yhdistämään. Avoin yliopisto keskittyi Harvan mukaan liikaa ammatillisuuteen ja arvosanojen suorittamiseen. Hän painotti avoimen yliopiston yleissivistävän tehtävän tärkeyttä ja korosti, että opiskelijoilla tuli olla mahdollisuus muodostaa kokonaiskuvaa maailmasta.⁴² (Harva 1981.)

Myös Esa Poikelan mukaan olennaista oli, painotettiinko avoimen korkeakoulun toiminnassa ja tavoitteissa enemmän ammattisuuntautuneisuutta vai yleissivistävyyttä. Kysymystä opiskelun luonteesta hän lähestyi avoimen korkeakoulun historiasta kä-

42 Harva kiitteli Suomen Kulttuurirahaston mietintöä vuodelta 1976 ”mainioksi” ja totesi, että se edusti suuntausta, jossa yleissivistävyys ja ammatillisuus oli pystytty yhdistämään. Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintöä vuodelta 1981 Harva sen sijaan kritisoi siitä, että siinä opetus nähtiin lähinnä ammatillisena. Hän pohti samalla myös nimityksiä ’avoin korkeakoulu’ ja ’avoin yliopisto’. Harva itse halusi käyttää nimitystä avoin yliopisto, koska se viittasi tämän koulutusmuodon yleissivistykselliseen ja yliopistolliseen luonteeseen. Avoin korkeakoulu -nimitys taas viittasi ennemminkin sen koulustehtävän näkemiseen ammatillisena.

sin.⁴³ Poikela näki 1970-luvun yliopistolaajennuksen aiemmista vaiheista poikkeavana vuosikymmenenä, jolloin yliopistolaajennuksen eri muodot integroituivat toisiinsa. Sekä Englannin Open Universityssä että suomalaisessa avoimessa korkeakoulussa erilaiset funktiot yhdistyivät niin, että sen opetustehtävä oli samalla sekä yleissivistävä, ammatillisia lisäpätevyyksiä antava että tutkintoihin tähtäävä. Poikela piti tärkeänä, että avoimen korkeakoulun kehittämisessä ei tehtäisi valintaa yksinomaan johonkin tiettyyn koulutussuuntaan, vaan että avointa korkeakoulua rakennettaisiin yhdistäen kaikki nämä avoimuuden elementit huomioon ottaen. Kysymys ammatillisuudesta vs. yleissivistävyydestä kytkeytyi myös avoimen korkeakoulun organisaatioon ja koordinaatioon: Poikela nosti uhkana esille sen, että kun avoin korkeakoulu todennäköisesti tultaisiin organisoimaan täydennyskoulutuskeskuksiin, olisi vaarana ammatillisuuden korostuminen yleissivistävyyden kustannuksella. (Poikela 1983, 3–4, 11, 17–20, 23–26.)

Avoimen yliopiston toiminta-ajatuksen ja -muotojen voidaan katsoa hahmottuneen 1970-luvun loppupuolen ja 1980-luvun alkupuoliskon aikana. Opetusministeriö otti toiminnan ohjaukseensa, ja keskeiset linjat toiminnan koordinoinnista ja toteutusmuodoista muotoutuivat tänä aikana. Ministeriön linjauksissa korostuivat avoimen korkeakoulun liittäminen samaan kokonaisuuteen täydennyskoulutuksen kanssa, koordinointi täydennyskoulutuskeskusten kautta sekä etäopetuksen kehittäminen. Avoin korkeakoulu määritettiin yliopistojen ja korkeakoulujen antamaksi aikuiskoulutukseksi, jota haluttiin suunnata nimenomaan työelämässä oleville ja työikäisille.

Keskustelu avoimen korkeakoulun toiminnasta ja tehtävästä oli erityisen vilkasta. Avoimen korkeakoulun tehtävät ja asema puhuttivat eri tahojen toimijoita ja myös kysymys koordinaativastuusta herätti keskustelua. Opistokenttä osallistui tässä vaiheessa keskusteluun erityisen aktiivisesti. Sihvosen (1996, 97) mukaan 1980-luvulla käytiin opistotoiminnan tehtäväkäsityksestä laajemminkin keskustelua, ja avoimen korkeakoulun kanssa kipuilu voidaan nähdä osana laajempaa identiteettikriisiä suhteessa ammatilliseen koulutukseen ja sen edustamiin arvoihin. Itseisarvoisen sivistyksen sekä käyttöarvoa ja/tai muodollisia suorituksia korostavan hyötyajattelun törmäys aktualisoitui siis myös opistokentällä laajemminkin.

Avoimen yliopiston suunnittelun ja toiminnan päästyä käyntiin tutkijat ja kentällä toimivat innostuivat myös erilaisiin avointa korkeakoulua koskeviin selvityksiin ja

43 Kansainvälisesti yliopistolaajennuksen historiassa voitiin erottaa kolme pääsuuntausta: ekstramuralismi, ekstensionalisismi ja eksternalismi. Ekstramuraalisen opetuksen tavoitteena oli yleissivistys ja tiedon demokratisointi eikä opetuksella tähdätty tutkintoihin tai oppiarvoihin. Ekstensionalismin lähtökohtana oli ammattitaidon kehittäminen ja tutkintojen suorittaminen. Eksternalismi taas oli normaalien perus- ja jatkotutkintojen suorittamismahdollisuuksien lisäämistä etäopetuksen keinoin. (Poikela 1983, 3–4.)

analyysieihin. Osa tutkimuksista keskittyi opiskelijoihin sekä heidän taustojensa ja opiskelumotiivinsa selvittämiseen (esim. Entonen & Lyytinen 1979). Osassa tutkimustekstejä pohdittiin myös avoimen yliopiston synnyn ja kehityksen mekanismeja sekä avoimen korkeakoulun järjestelmää ja siinä vaikuttavia intressejä ja arvoja (Seppälä 1983; Poikela 1983; Tuomikoski-Leskelä 1981).

Kysymyksissä avoimen korkeakoulun opiskelijoista sekä opiskelun syistä ja luonteesta alkoi rakentua eräänlainen jännite yhtäältä tasa-arvon ja yliopistollisuuden, toisaalta opiskelun ammatillisuuden ja tutkintotavoitteisuuden sekä itseisarvoisuuden ja yleissivistävyyden välillä. Näitä jännitteitä toivat esille myös kirjoittajat aikalaisanalyysissaan. Seppälä (1983) nosti erityisesti jännitteen tieteellisyyden ja tasa-arvon välillä, Poikela (1983) taas korosti jännitettä ammattisuuntautuneisuuden ja yleissivistävyyden välillä.

4.4 Kiivaan kehittämisen vaihe

Toiminnan ja toiminta-ajatuksen kehkeytymisen vaiheen aikana avoimen korkeakoulun organisaatio, järjestelmä ja toiminnan periaatteet olivat pitkälti muokkautuneet. Tämän jälkeen avoimen korkeakoulun kehittämisessä siirryttiinkin enemmän sen ”sisäiseen” kehittämiseen niiden periaatteiden pohjalta, jotka oli aiemmassa vaiheessa ”lyöty lukkoon”. Vakiintuminen ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että avoimeen korkeakouluun liittyvät kysymykset olisivat saaneet tähän mennessä ratkaisunsa. Avoimen korkeakoulun olemassaoloa ei enää kyseenalaistettu, mutta keskustelussa näkyi selvästi erilaisia jännitteitä. Seuraavan vaiheen keskeisiksi teemoiksi nousivat kysymykset resursseista ja niihin liittyen maksuista, organisaatiosta sekä opetusmenetelmistä. Myös kysymys avoimen yliopiston tutkintoväylästä tuli ajankohtaisemmaksi.

Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmissa (OPM 1985; OPM 1987; OPM 1991b) käsiteltiin avointa korkeakoulua melko ylimalkaisesti. Niissä korostettiin erityisesti opetustarjonnan laajentamista ja etenkin 1990-luvun puolella tutkintoväylän kehittämistä. 1970–80-lukujen taitteen jälkeen ei suuria erillisiä toimikuntia avointa korkeakoulua varten enää asetettu. Kehittämisvaiheen aikana asetettiin kuitenkin työryhmä pohtimaan kesäyliopistojen asemaa osana aikuiskoulutusta, minkä lisäksi myös joissakin muissa työryhmissä sivuttiin avoimeen korkeakouluun liittyneitä kysymyksiä.

Keskeiseksi avoimen korkeakoulun ohjausvälineeksi tulivat opetusministeriön antamat ohjeet, joista ensimmäiset annettiin ”vallitsevan käytännön yhtenäistämiseksi” vuonna 1984. ”Pitkäksi venähtänyt avoimen korkeakouluopetuksen suunnittelu- ja kokeiluvaihe” oli tavallaan nyt päättynyt”, kuten Martti K. Korhonen (1984, 4) totesi Korkeakoulutieto-lehden kirjoituksessaan. Avoimen korkeakoulun toiminnassa ei näiden ensimmäisten ohjeiden mukaan enää ollut kyse kokeilutoiminnasta, vaan avoin korkeakouluopetus oli korkeakoulujen pysyvää toimintaa ja se kuului nimenomaan korkeakouluuyhteisöön. Ohjeita annettiin tämän jälkeen vielä vuosina 1986 ja 1991. Vuonna 1986 aloitettiin myös valtakunnallisten tilastojen keruu avoimen

korkeakoulun opiskelusta, mitä voidaan pitää eräänlaisena vakiintuneen toiminnan merkkinä (ks. myös Kantasalmi 2008, 37).

4.4.1 Avoin korkeakoulu osana yliopistojen täydennyskoulutusta

Muotoutumisvaiheen lopputulemana voidaan avoimen korkeakoulun organisoinnin kannalta nähdä sen kytkeminen osaksi korkeakoulujen täydennyskoulutusta. Opetusministeriössä avoimeen korkeakouluun liittyvät asiat kuuluivat korkeakoulujen täydennyskoulutusprojektille ja korkeakoulujen organisaatiossa avoimen korkeakoulun koordinoiminen tuli täydennyskoulutuskeskusten tehtäväksi. Opetusministeriön suositusten mukaan tuli täydennyskoulutusta antavaan korkeakouluun perustaa täydennyskoulutuskeskus (OPM 1983b).

1970-luvulla täydennyskoulutuskeskusten määrä oli kasvanut hitaasti. Koko 1980-luvun täydennyskoulutuskeskuksia perustettiin nopealla tahdilla ja vuosikymmenen loppuun mennessä oli kaikilla korkeakouluilla jo omat täydennyskoulutuskeskuksensa, minkä lisäksi useilla korkeakouluilla oli myös sivutoimintapisteitä muilla paikkakunnilla. Useimmiten täydennyskoulustoiminta oli alkanut korkeakoulussa jo osana muuta toimintaa ennen kuin varsinainen yksikkö sitä varten perustettiin. Täydennyskoulutuskeskusten verkoston laajeneminen voidaan nähdä alueellisen laajentumisen toisena aaltona sen jälkeen, kun korkeakoululaitoksen alueellinen hajauttaminen oli saatu päätökseen. (Kurki, Heikkilä, Salmela & 1989, 79–80; Heikkilä, Salmela & Kurki 1990, 39–41; Seppälä 1994b, 24–26.)

Avoimen korkeakouluopetuksen järjestämistä koskevilla ohjeillaan opetusministeriö erityisesti vahvisti täydennyskoulutuskeskusten asemaa korostaessaan niiden asemaa toiminnan koordinoivana osapuolena. Ohjeet keskittyivät suurelta osin juuri korkeakoulujen ja aikuiskoulutusorganisaatioiden välisen yhteistyön säätelyyn.

”Korkeakoulussa avoin korkeakouluopetus tulee suunnitella asianomaisen laitoksen ja korkeakoulun täydennyskoulutuskeskuksen yhteistyönä. Täydennyskoulutuskeskuksen tehtävänä on koordinoida avoimen korkeakoulun tarjontaa. Asianomainen laitos vastaa opetuksen sisällöstä ja opetus pyritään järjestämään osana laitoksen perusopetustarjontaa ja sen täydentäjänä.”
(OPM 1986b.)

Ohjeiden mukaan korkeakouluissa oli vuosittain hyväksyttävä avointa korkeakouluopetusta koskeva kokonaissuunnitelma, johon tuli sisältyä kaikki korkeakoulun antama avoin korkeakouluopetus, myös yhteistyöoppilaitoksissa ja esimerkiksi kesäyliopistoissa annettava opetus. Toimeenpanosuunnitelmasta tuli myös käydä ilmi opetuksen rahoitusvastuun jakautuminen ja korkeakouluja kehoitettiin tekemään yhteistyöoppilaitosten kanssa kirjalliset sopimukset. *”Jos sopimukseen sisällytetään koulutuksen järjestäjän korkeakoululta pyytämiä suoritteita, niiden maksut määräytyvät*

maksullista palvelutoimintaa koskevien säännösten ja määräysten mukaisesti, mistä on syytä todeta sopimuksessa” (OPM 1986a). Niin ikään ohjeissa todettiin, että korkeakoulujen tuli rekisteröidä opintosuoritukset ja antaa niistä todistukset. (OPM 1984; OPM 1986a; OPM 1986b; OPM 1991a.)

Kesäyliopistojen kannalta täydennyskoulutuskeskusten aseman vahvistaminen merkitsi suurta toimintaympäristön muutosta. Ne olivat tottuneet olemaan suuria, itsenäisiä toimijoita avoimen korkeakouluopetuksen kentällä, ja nyt niiden toimintatilan todettiin kapeutuneen (ks. Varmola 1987, 34). Kesäyliopistokentän pettymystä kuvastaa Länsi-Suomen kesäyliopiston historiikin laatijan, T.O. Laurilehdon, myöhemmin kirjoittama teksti:

”Ellei avointa yliopisto-opetusta oltu hyväksytty mainitunlaisessa korkeakoulun kokonaissuunnitelmassa, opetus ei vastannut niitä vaatimuksia, jotka edellyttivät lukemaan hyväksi opintosuoritukset koulutusohjelmaan siirryttäessä. Näitä vuosittaisia avoimen korkeakouluopetuksen toimeenpanosuunnitelmia käsittelemään korkeakouluihin perustettiin opetusministeriön kehotuksesta täydennyskoulutuskeskukset. Niistä koitui kesäyliopistolaitokselle parhaimmillaan vain byrokraattista harmia, pahimmillaan uhka olemassaololle. Ilman niitä ei voitu enää korkeakouluopetusta kesäyliopistoissa järjestää.” (Laurilehto 1994, 75.)

Kesäyliopistojen ja täydennyskoulutuskeskusten suhde kiristyi 1980-luvun puolivälissä. Kesäyliopistojen kannalta tilannetta kuvattiin uhkaavaksi (Ryönänkoski 1996, 77–78; Impivaara 1986, 104–105; Laurilehto 1994, 75, 77–79). Ristiriidat näkyivät kirjoittelussa erilaisina kiistoina työnjaosta ja etenkin rahasta. Pisimmälle tilanne meni Jyväskylän yliopiston ja Helsingin seudun kesäyliopiston välisessä kiistassa, joka johti jopa kantelun tekemiseen eduskunnan oikeusasiamiehelle.⁴⁴ Ryönänkosken (1996, 80) mukaan oikeusasiamiehen päätös sekä kesäyliopistojen levoton tilanne yleisem-

44 Jyväskylän yliopisto teki vuonna 1985 päätöksen sadan markan suuruisen kirjaamismaksun perimisestä jokaiselta yliopiston vaatimusten mukaan opiskelevalta kesäyliopiston opiskelijalta. Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopiston rehtori Kyösti Julku arvosteli maksua verraten niitä ”Al Caponen suojelumaksuihin”. Hänen kesäyliopistonsa kieltäytyi maksamasta kyseistä maksua. Samoin teki myös Helsingin seudun kesäyliopisto. Tämän seurauksena Jyväskylän yliopisto kieltäytyi jälkikäteen myöntämästä kesäyliopistoissa suoritetuille arvosanoille vastaavuutta. Helsingin seudun kesäyliopisto vei asian eteenpäin ja teki siitä kantelun eduskunnan oikeusasiamiehelle. Oikeusasiamies antoi tammikuussa 1986 päätöksensä, jossa se katsoi, ettei maksuvaatimukselle ollut laillista perustetta. Jyväskylän yliopistoa sekä sen täydennyskoulutuskeskusta, kasvatustieteiden tiedekuntaa ja humanistista tiedekuntaa huomautettiin asiassa. Oikeusasiamies saattoi lisäksi opetusministeriön tietoon arvostelevan käsityksensä ja piti aiheellisena avoimen korkeakouluopetuksen säätelemättömän tilanteen selvittämisen kiirehtimistä. (Kiviniemi 1993, 17–19; Ryönänkoski 1996, 78–79; Ylioppilaslehti 1985/16, 3.) Tämä ei jäänyt ainoaksi kiistaksi, vaan Jyväskylän yliopiston ja Helsingin seudun kesäyliopiston välillä kärhämöitiin vielä myöhemminkin. Myös muissa yliopistoissa ja kesäyliopistoissa kiisteltiin maksuista. (Ks. Kiviniemi 1993, 18–19; Ryönänkoski 1996, 78–79; Laurilehto 1994, 102–106; Turun ylioppilaslehti 1987/9, 2; Ylioppilaslehti 1992/9, 19.)

min johtivatkin siihen, että opetusministeriössä katsottiin kesäyliopistojen aseman vaativan selvitystä (OPM 1987; OPM 1986b).

Kesäyliopistotoimikunta⁴⁵ tarkasteli vuonna 1988 antamassaan mietinnössä kesäyliopistojen asemaa ja muotoutumista suhteessa muuhun koulutusjärjestelmään. Avoimen korkeakouluopetuksen suhteen kesäyliopistojen heikkoutena nostettiin esille omien pätevien opettajien puute ja tulevaisuuden uhkana olivat myös avoimen korkeakouluopetuksen uudelleenjärjestelyt osana korkeakoulujen antamaa täydennyskoulutusta. Kesäyliopistojen vahvuutena nähtiin kuitenkin se, että opetustarjontaa voitiin rakentaa joustavasti ja alueelliset tarpeet huomioiden. Kesäyliopistoilla todettiin olevan myös hyvä maine ja opiskelun kesäyliopistossa nähtiin olevan opiskelijan kannalta tehokasta. Toimikunta asettui puolustamaan opetusministeriön ohjeistamia toimeenpanosuunnitelmia. Se myös katsoi, että korkeakoulujen ja kesäyliopistojen väliset sopimukset olivat selkiyttäneet korkeakoulujen ja kesäyliopistojen välistä yhteistyötä ja resurssien arviointia. (KM 1988: 8, 46–47; 70–71.)

Kesäyliopistotoimikunnan työtä kritisoitiin kuitenkin siitä, ettei se ollut kyennyt ratkaisemaan kesäyliopistojen ja täydennyskoulutuskeskusten välisiä työnjako-ongelmia (ks. Laurilehto 1994, 108; Ryönänkoski 1996, 80–83). Lapin kesäyliopiston toiminnanjohtaja Hannu Viranto (1988a) kommentoi mietintöä pitkästi Aikuis-*kasvatus-lehdessä* (ks. myös Viranto 1988b). Hän kiinnitti huomiota toimikunnan kokoonpanoon, johon oli kuullut paljon korkeakoulujen ja täydennyskoulutuskeskusten edustajia, mutta ainoastaan kaksi kesäyliopistojen edustajaa. Hän viittasi kesäyliopistojen ja täydennyskoulutuskeskusten väliseen kilpailutilanteeseen ja totesi ”*täydennyskoulutuskeskusten tunkeutuneen kesäyliopistojen perinteiselle toiminta-alueelle*”. Viranto ihmetteli sitä, miksi voimavaroja suunnattiin saman koulutuksen järjestämiseen, jota jo samanaikaisesti järjestettiin useilla paikkakunnilla muiden koulutusorganisaatioiden toimesta. ”*Eryityisesti tältä osin ei voi välttyä vainoharhaiselta kuulostavalta epäilyltä, että opetusministeriössä keinoitekoisesti ja suunnitelmallisesti pyritään raivaamaan maaperää täydennyskoulutuskeskusten imagon kohottamiseksi*.” (Viranto 1988a.)

Suhteessa kansalaisopistoihin Viranto totesi, että niiden kanssa oltiin osin kilpailmassa samalla reviiirillä. Viranto kuitenkin peräänkuulutti yhteistyötä opistojen kanssa. Hän esitti, että ”*kansalaisopistojen ja kesäyliopistojen tulisi yhteistyössä*

45 Toimikunnan puheenjohtajaksi kutsuttiin toimistopäällikkö, korkeakouluneuvos Arvo Jäppinen opetusministeriöstä. Jäsenenä olivat professori Antti Ahlström Helsingin yliopistosta, apulaisosastopäällikkö Olavi Alkio opetusministeriöstä, toiminnanjohtaja Leena Eskola-Eklund Kanta-Hämeen kesäyliopistosta, hallintojohtaja Matti Halonen Joensuun yliopistosta, toimistopäällikkö Kari Hypönönen Turun yliopistosta, opetusasiain sihteeri Taina Jussila Suomen kaupunkiliitosta, professori Leif Nordberg Åbo Akademiasta, puheenjohtaja Pentti Silvennoinen Suomen kesäyliopistot ry:stä, professori Kyösti Urponen Lapin korkeakoulusta ja projektisihteeri Riitta Väisänen opetusministeriöstä. (KM 1988:8.)

ryhtyä pelastamaan se, mikä vapaasta sivistystyöstä pelastettavissa on tai uudelleen henkiin herätettävissä.” Markkinatalouden lakeja haluttiin Virannon mukaan soveltaa myös yhteiskunnallisiin palveluihin, kuten koulutukseen. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset olivat tuoneet maksullisen palvelutoiminnan aikuiskoulutukseen, ja tällainen koulutus oli myös saavuttanut arvostusta. ”*Korkeakoulujen tieteellisyyden ja tason näennäiskaavussa purjehtivat täydennyskoulutuskeskukset puolestaan yrittävät nostaa profiliaan avoimen korkeakouluopetuksen avulla, vaikka kesäyliopistot, kansalaisopistot ja kansanopistot olisivat sen luontevampia järjestäjiä.*” (Viranto 1988b, 21.)

Täydennyskoulutuskeskusten ja kesäyliopistojen välinen ristiriita ilmensi osaltaan siirtymää markkinaperusteiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan, jossa aikuiskoulutusta järjestävät organisaatiot kilpailevat koulutusmarkkinoilla samoista tehtävistä (Alanen 1992, 14–15). Täydennyskoulutuskeskukset olivat uusi toimija aikuiskoulutuksen markkinoilla. Markkina-ajattelun mukaan täydennyskoulutuskeskukset ja niiden koulutustarjonta kilpailivat koulutusmarkkinoilla muiden koulutusorganisaatioiden kanssa. Kilpailuvaltina, eräänlaisena imagotekijänä, täydennyskoulutuskeskuksilla oli ”tieteellisyys” tai ”korkeakoulutasoisuus”. Avoimen korkeakoulun kohdalla täydennyskoulutuskeskusten kilpailijoina olivat kesäyliopistot sekä työväen-, kansalais- ja kansanopistot, joiden valtina taas oli alueellisuus ja paikallisuus. Toisaalta tässä markkinatilanteessa oppilaitokset olivat samanaikaisesti paitsi kilpailijoita, myös yhteistyökumppaneita. (Kurki, Heikkilä & Salmela 1989, 65–72; Kurki 1990b, 18–21; ks. myös Parjanen 1985a; 1985b; Panhelainen 1991.)

Täydennyskoulutuskeskusten asema yliopistojen sisällä oli kuitenkin myös ristiriitainen. Yliopistomaailmassa oli Järven, Kivisen ja Rinteen (1990, 44–51) mukaan voimakkaasti yliopistollisuutta painottavia uustraditionalisia käsityksiä, mutta myös kehitysoptimismiin liittyviä utilitaristisia käsityksiä. Virallinen koulutuspolitiikka ja opetusministeriön linjaukset taas voitiin Kurjen (1990b, 22–23) mukaan nähdä selvästi utilitaristisen käsityksen mukaisina. Utilitaristisesta näkökulmasta katsottuna täydennyskoulutuksella oli ollut positiivisia vaikutuksia, sillä sen myötä yliopiston sidos muuhun yhteiskuntaan oli tiivistynyt ja yliopistot olivat osaltaan pystyneet vastaamaan jatkuvan koulutuksen haasteisiin. Uustraditionalistit taas näkivät täydennyskoulutuksen ”käenpoikasena” (ks. myös Jyväskylän ylioppilaslehti 1991/8, 4), joka oli vallannut itselleen tilan ja päässyt sen jälkeen paisumaan hallitsemattomasti. (Järvi, Kivinen & Rinne 1990, 44–51; ks. myös Panhelainen 1984; Panhelainen 1992, 52–54; Parjanen 1988a, 20–21.) Kritiikkiä aiheutti paitsi tilanteen ”villiintyminen”, myös epäilyt yliopiston järjestämän täydennyskoulutuksen epätieteellisyydestä sekä täydennyskoulutuksen irrallisuus muusta tiedeyhteisöstä. (Kivinen, Rinne & Mäntyvaara 1990, 57–58, 94–95; Numminen 1987, 93–94; Autio 1997, 142; ks. Ylioppilaslehti 1985/16, 3.)

4.4.2 Maksu- ja resurssikysymysten epäselvyys

Kysymykset avoimen korkeakoulun opiskelijamaksuista ja resursseista olivat 1980-luvun alkupuolella vielä ratkaisematta. Toimintaa oli alusta saakka leimannut yleinen voimavarojen niukkuus ja toiminnan vakiinnuttua nämä kysymykset alkoivat näkyä keskustelussa yhä selvemmin.

Täydennyskoulutuksen järjestämisessä siirryttiin vuonna 1986 maksulliseen palvelutoimintaan. Avoimen korkeakoulun opetuksen osalta oli valmisteltu vastaavaa päätöstä siten, että maksuja olisi subventoitu erityisellä määrärahalla. Eduskunta ei kuitenkaan vuoden 1986 budjettikäsittelyn yhteydessä hyväksynyt hallituksen esitystä. Avointa korkeakoulua ei haluttu siirtää maksulliseksi palvelutoiminnaksi, vaan se määritettiin niin sanotuksi viranomaistoiminnaksi, joka tuli edelleen rahoittaa korkeakoulujen muista varoista. (OPM 1986a; Heikkilä, Salmela & Kurki 1990, 64; KM 1988: 8, 18; Jäppinen 1987.) Päätöksen jälkeen opetusministeriö ohjeisti korkeakoulu- ja avoimen korkeakouluopetuksen rahoitusjärjestelyistä.

”Avoimen korkeakouluopetuksen järjestäminen viranomaistoimintana merkitsee sitä, ettei korkeakoulujen järjestämässä avoimessa korkeakouluopetuksessa voida periä opiskelu-, ilmoittautumis- tms. maksuja, joihin maksullisen palvelutoiminnan järjestelmä olisi antanut mahdollisuuden. Korkeakoulu voi tietenkin myydä oppimateriaalia myös avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuville opiskelijoille.” (OPM 1986a.)

Myöhemmin samana vuonna antamissaan uusissa ohjeissa opetusministeriö totesi osoittaneensa tuntiopetusmäärärahoja avoimen korkeakouluopetuksen toteuttamiseen ja pyrkivänsä turvaamaan avoimelle korkeakouluopetukselle riittävät resurssit (OPM 1986b). Opetusministeriön virkamiehet ilmaisivat kuitenkin harmistuksensa siitä, että eduskunta ei ollut hyväksynyt esitystä maksulliseen palvelutoimintaan siirtymiseksi. Riitta Väisänen (1988) totesi, ettei avoimeen korkeakouluopetukseen ollut korkeakouluissa juuri osoitettu erillisiä resursseja eikä sitä pidetty erityisen keskeisenä toiminta-alueena. Resursointi oli hänen mukaansa jatkuva keskustelun aihe, ja ongelmaa voitaisiin helpottaa, jos opiskelijoilta voitaisiin periä maksuja. Arvo Jäppinen (1987) katsoi, ettei täydennyskoulutuksen ja avoimen korkeakouluopetuksen erottaminen toisistaan aina ollut edes mahdollista. Hän arvioi, että täydennyskoulutuksen osalta uusi rahoitusjärjestelmä oli toiminut hyvin ja että avoimen korkeakoulun kohdalla järkevää olisi siirtyä samanlaiseen järjestelyyn.

”Kysymys on paljolti siitä, miten saadaan riittävät voimavarat avoimen korkeakouluopetuksen järjestämiseen. Nykytilanne on tässä suhteessa ongelmallinen. Maksullisen palvelutoiminnan vaihtoehto takaisi nykyistä paremmat taloudelliset edellytykset avoimen korkeakouluopetuksen kehittämiseksi.” (Jäppinen 1987.)

Avoimen korkeakoulun opiskelijamaksujen suhteen ongelmaksi määrittyi maksujen kirjavuus (Immonen & Rinta-Kanto 1990, 34; Jakku-Sihvonen 1989, 31; Hyppönen 1990; KM 1988: 8, 60). Hannu Viranto toi esille, että tämä johtui täydennyskoulutuskeskusten ja kesäyliopistojen erilaisesta kohtelusta rahanjaossa.

”Nykyisin opetusministeriö rahoittaa täydennyskoulutuskeskusten avointa korkeakouluopetusta siten, että se on opiskelijoille ilmaista. (...) Tilanne on omituinen. Täydennyskoulutuskeskusten antama opetus on valtion erillisen määrärahan ansiosta ilmaista, kun taas vastaava kesäyliopistojen, kansanopistojen sekä kansalais- ja työväenopistojen on maksullista, koska sitä ei vastaavalla tavalla valtio kustanna. (...) Tavoitteeksi olisi asetettava, että kaikilla aikuisopiskelijoilla maksut olisivat samansuuruisia tai mieluummin niin, ettei niitä ole lainkaan. Se edellyttää valtiolta yhtäläistä tukea eri organisaatioille.” (Viranto 1988a, 33–34.)

Aikuiskoulutuksen johtoryhmä taas määrittä kysymyksen niin päin, että korkeakoulut **eivät saaneet** periä avoimesta korkeakouluopetuksesta maksuja, mikä taas oli mahdollista aikuiskoulutusorganisaatioille ja kesäyliopistoille (ks. myös KM 1988: 8, 57). Tämä asetti johtoryhmän mukaan eri organisaatiot ja niissä opiskelevat eriarvoiseen asemaan, minkä vuoksi kevään 1990 kuluessa tuli valmistella esitys maksukysymyksen ratkaisemiseksi. Avoin korkeakouluopetus tuli johtoryhmän mukaan myös ottaa aikaisempaa selkeämmin korkeakoulujen perustoiminnan osaksi ja siihen tuli osoittaa koulutusvelvoitetta vastaavat resurssit. (OPM 1989: 59, 63–64.)

Maksukysymyksen selkiyttämiseksi valtioneuvosto teki vuoden 1991 tulo- ja menoarvioon lisäyksen, jonka mukaisesti opetusministeriö ohjeisti korkeakouluja. Maksujen periaatteina todettiin, että opetuksen osalta avoin korkeakoulu oli viranomais toimintaa ja siten maksutonta. Koska opetukseen osallistuva opiskelijoiden joukko oli heterogeeninen, tarvittiin paljon ohjaus- ynnä muita palveluita, ja näistä puolestaan voitiin opiskelijoilta periä korvaus. Opetusministeriö perusteli maksuja myös koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisellä. (OPM 1990: 50, 23; OPM 1991a.)

”Opetusministeriön tavoitteena avoimen korkeakouluopetuksen maksujen perimisen selkiyttämässä on lisätä opinto-ohjauksen, -neuvonnan ja monimuoto-opetuksen resursseja korkeakouluissa ja näin parantaa avoimen korkeakouluopetuksen edellytyksiä toimia koulutuksellista tasa-arvoa edistävänä opintojärjestelmänä. Edellä mainittu tulo- ja menoarvion lausuma tekee mahdolliseksi periä maksuja myös korkeakoulujen itse järjestämässä avoimessa korkeakouluopetuksessa. Toteuttaessaan avointa korkeakouluopetusta yhteistyössä aikuisoppilaitosten kanssa korkeakoulut ovat voineet aikaisemminkin periä maksuja yhteistyökumppaneiltaan maksullisen palvelutoiminnan periaatteiden mukaisesti. Lausuma selkiyttää ja vahvistaa myös tätä käytäntöä.” (OPM 1991a.)

Ohjeistus teki täydennyskoulutuskeskusten asemaa edelleen vahvemaksi määrittäessään erityisesti niiden toimintakenttään kuuluvia toimintoja maksullisiksi. Maksuista käydyssä keskustelussa yhteistyömaksut nousivatkin keskeiseksi aiheeksi. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen johtajan Martti Julkusen kirjoitus avoimen korkeakoulun maksuista julkaistiin sekä Kansanopisto-lehdessä että Opistolehdessä vuonna 1991. Hän totesi, että koska korkeakouluille ei ollut annettu riittävästi resursseja vastata avoimen korkeakouluopetuksen kysyntään, ”*se on järjestettävä kustannusvastaavuusperiaatteella niin, että palvelun saaja maksaa osuutensa palvelun kustannuksista.*” Julkunen puolusti yhteistyömaksuja todeten, että avoimen korkeakouluopetuksen toteuttaminen vaati paljon erilaista suunnittelu- ja organisointityötä. Jotta yliopistollinen koulutus saatiin aikuisille soveltuvaksi, tarvittiin paljon aikaa ja rahaa. Opistojen opiskelijoiden vaatimusten täyttämiseksi oli tehty paljon työtä ja opintojen sisältöjä oli muokattu, tasoa kuitenkin laskematta. (Julkunen 1991a; 1991b.)

Yhteistyöopistojen kannalta yhteistyömaksut tarkoittivat, että yliopistojen niiltä perimät maksut tulivat osaksi avoimen korkeakoulun opiskelijamaksuja. Markkinaperusteinen koulutuspolitiikka asetti oppilaitokset kilpailemaan maksukykyisistä asiakkaista. Yhdessä tulosjohtamisen ja 1990-luvun alun syvän laman kanssa tilanne johti siihen, että opistot joutuivat korottamaan opintomaksujaan. (Sihvonen 1996, 60.)

Kirjoituksissa todennettiin maksujen tilanteessa tapahtunutta muutosta. Maksujen todettiin aiemmin olleen kohtuullisia, mutta nyt nousseen liian korkeiksi. Päinvastoin kuin opetusministeriön ohjeessa, maksut ja eri koulutusorganisaatioiden välinen kilpailu näyttäytyivät teksteissä tasa-arvon esteinä. (Malviniemi 1991; Jokinen 1991; Hyppönen 1990; KM 1986: 8b, 14–15.) Rauno Malviniemi (1991) korosti, että jos avoimen korkeakoulun maksut olivat liian korkeita, muodostuivat ne uhaksi koko avoimelle korkeakouluopetukselle. Kansanopiston opiskelijoille ei saanut säilyttää maksajan osaa.

”Voidaan tietysti ajatella, että avoimen korkeakoulun maksut pidetään korkealla. Se maksakoon, jolla on varaa hankkia koulutuspalveluja! Vapaan sivistystyön piirissä on kuitenkin pidetty tärkeänä, että opiskelukustannukset eivät saisi estää hakeutumista opintojen pariin.” (Malviniemi 1991.)

Lohjan työväenopiston rehtori Antti Kujala totesi Sivistys ja rakennemuutos -seminaarissa pitämässään esitelmässä, että avoin korkeakoulu oli tullut pisteeseen, jossa oli aiheellista pohtia, kuinka avointa ja edullista se lopulta oli.

”Maaliskuun lopulla lähetettiin Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksesta opistolle kirje, jossa tarjottiin monimuoto-opetuksena neljän eri aineen opetuspakettia, joukossa mm. aikuiskasvatuksen 15

opintoviikon kokonaisuus. Tällaisen opintokokonaisuuden hinnaksi oli määritelty 1500 mk/opiskelija. Hinta tuntuu yllättävältä. Tällaisiin emme kansalais- ja työväenopistoissa ole tottuneet. Voidaankin kysyä, eikö tämä itse asiassa sodi avoimen korkeakoulun avoimuutta vastaan. Kyllä kai asetetuista ehdoista tulisi neuvotella. Tällaisella menettelyllä putoaa avoimelta korkeakoululta helposti pohja pois. Se johtaa myös siihen, että vain ne, joilla on rahaa, voivat opiskella. Ei kai tarkoitus ole jakaa kansalaisia A ja B kansalaisiin. Avoimen korkeakoulun hyvää ideaa ei nyt pitäisi pilata liian korkeilla hinnoilla. Tämä olisi syytä ottaa vakavan tarkastelun alaiseksi. Koska kansalais- ja työväenopistot ja opistot yleensä ovat avoimen korkeakoulun melkoisia käyttäjiä, olisi mielestäni niiden kanssa syytä neuvotella avoimen korkeakoulun järjestämiseen liittyvistä ehdoista. Tällöin välttyttäisiin siltä ajatukselta, että meille jotakin ylhäältä annetaan.” (Kujala 1988, 17–18.)

Tekstit ilmensivät opistojen alisteista asemaa yliopistojen täydennyskoulutuskeskukseen nähden. Yhtäältä opistokenttä näyttäytyi yhteistyömaksuja kapinoivana osapuolena. Toisaalta kuitenkin maksut määrittyivät opistojen kannalta myös toiminnan välttämättömäksi realiteetiksi. Tämä näkyi erityisesti Jyrki Jokisen kirjoituksessa, jossa hän kuvasi Kansalais- ja työväenopistojen liiton (KTOL) ja täydennyskoulutuskeskusten johtajien neuvoston välisiä neuvotteluja. Jokinen itse edusti KTOL:a. Hän totesi, että opistoväkeä oli harmittanut erityisesti se, että niiden oli pitänyt periä nämä maksut opiskelijoilta, vaikka ne tämän jälkeen oli tilitetty yliopistoille. Maksuja oli myös pidetty kohtuuttoman suurina ja kirjoittajan mukaan oli esitetty epäilyjä siitä, että yliopistot ”vetäisivät välistä” eivätkä vastaa kaikista sopimuksissa mainituista palveluista. Jokinen kuitenkin vakuutti omalle kentälleen, että hänen neuvotteluissa saamiensa tietojen valossa sekä yliopistot että opistot kompensoivat omalta osaltaan maksuja, jotka muutoin muodostuisivat opiskelijoille kohtuuttomiksi. Käytännön realiteetiksi muodostui alistuminen täydennyskoulutuskeskusten toiveisiin. (Jokinen 1991.)

”On sanottava, että täydennyskoulutuskeskusten edustajat varsin voimakkaasti torjuivat ajatuksen perinnän siirtämisestä niille. Ystävämme korostivat, että asiakkaina ovat opistot, eivät yksityiset opiskelijat. Yhtä voimakkaasti allekirjoittanut kyllä piti asiaa esillä, mutta tässä vaiheessa katsoin viisaimmaksi luovuttaa, sillä ei liene opistojenkaan etu, että seuraavaksi vaaditaan opiskelijoiden siirtämistä kokonaan yliopistojen kirjoihin.” (Jokinen 1991.)

Keskustelu resursseista ja kiistelyt maksuista todensivat yleistä voimavarojen niukkuutta. Maksut ylipäätään näyttäytyivät paljolti itsestään selvänä välttämättömyytenä. Niihin suunnattu kritiikki oli lähinnä puhetta maksujen vaihtelevuudesta tai kirjavuudesta. Keskustelu kietoutui myös kysymykseen avoimen korkeakoulun eril-

lisydestä tai kuulumisesta osaksi muuta yliopistokoulutusta. Kari Hyppönen korosti Korkeakoulutieto-lehden kirjoituksessaan, että avoin korkeakoulu olisi saatava luonnolliseksi osaksi korkeakoulujen toimintaa. Hän totesi, että Opetusministeriö oli omalta osaltaan luonut avoimen korkeakouluopetuksen järjestämiseksi tietyt perusedellytykset ja myöntänyt määrärahoja avoimen korkeakoulun järjestämiseen tuntiopetuksena, mutta tämän lisäksi ”*korkeakoulujen tulisi itse selkeän tavoitemäärittelyn pohjalta osoittaa käytettävissään olevista voimavaroista (...) tietty osuus myös avoimen korkeakouluopetuksen toteuttamiseen.*” (Hyppönen 1987, 26.) Reijo Raivola (1991) ihmetteli, miten ”*korkeakoulujen taloussuunnitelmissa sitä pidetään jonkinlaisena huutolaispoikana ja välttämättömänä pahana, joka elääkin epävarman vuosittaisen subventioalmun varassa.*”

Jorma Taskisen pääkirjoitus Aikuiskasvatus-lehdessä oli varsin tiukkasanainen kannanotto avoimen korkeakoulun kehittämisen ja kunnollisen resursoinnin puolesta. Hän viittasi vuosikymmenen takaiseen Suomen Kulttuurirahaston mietintöön ja heitti kysymyksen, olivatko toimikunnan ehdotukset toteutuneet. ”*Kymmenen vuotta on kokeiltu. Korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskukset ovat pyrkineet erittäin niukoin voimavaroin kehittämään toimikunnan hengen mukaisia uudenlaisia opetusjärjestelyjä (mm. etäopetus) ja parantamaan näin koulutuksen saavutettavuutta.*” Taskinen totesi, että avoin korkeakouluopetus oli kuitenkin lopulta luonteeltaan ”erillisten korkeakouluopintojen välittämistä”. Hän katsoi, että tämä toiminta tuotti niukasti koulutuksellisia innovaatioita tai kehitti opetusta. Välitystoiminnasta ei aiheutunut opetuksen suunnittelukustannuksia, vaan kaikki voimavarat voitiin kohdistaa mahdollisimman laajaan tarjontaan. Päätöksentekijöille voitiin näin tilastojen avulla osoittaa toiminnan taloudellinen tehokkuus.

”*Kymmenessä vuodessa avoimen korkeakouluopetuksen perustaa ei ole kyety rakentamaan, vaikka Kulttuurirahaston mietintö antoi hyvät piirustukset. Poliittisille päätöksentekijöille on ilmeisesti tarjottu käsitys, että korkeakoulupoliittista merkitystään yhäti lisäävä avoin korkeakoulu voidaan saada aikaan ilman keskitettyjä voimavaroja. Näin ei ole. Tieteelliset laitokset tarvitsevat opettajia, korkeakoulut aikuiskoulutuksen asiantuntijoita toiminnan kehittämiseen. Pelkät tuntiopetusmäärärahat eivät riitä, vaikka ne ovat tällä hetkellä välttämättömät, jotta toimintaa korkeakouluissa syksyllä 1986 voitaisiin jatkaa.*” (Taskinen 1986, 2–3.)

Taskinen nosti myös esille sen, että rahoituksen suhteen tärkeä kysymys oli, järjestetiinkö opetus maksullisena palvelutoimintana vai käytetiinkö siihen ”*yhteiskunnan varoja kuten sivistykseen ja urheiluunkin*”. Hän totesi, että maksuain katettuna avoin korkeakouluopetus irtautui laitoksista. ”*Avoim korkeakouluopetus ei pitkään voi olla opettajien selkänahasta revittyä ylimääräistä työtä, vaan sen tulisi olla opetusvelvollisuutena ja tuntiopetusmäärärahoihin annettavaa opetusta kuten muukin yliopiston opetus.*” (Taskinen 1986, 2–3.) Myös Jukka Tuomisto (1988) totesi Aikuiskasvatus-lehden

kirjoituksessaan, että toimintaan tarvittiin lisää voimavaroja nimenomaan ainelaitoksille. Ongelmana oli, että arvosanaopetus oli laajentunut melko suunnittelemattomasti. ”Kuka tällöin voi vastata ja huolehtia opetuksen tasosta?” Tuomisto viittasi täydennyskoulutuskeskusten ja kesäyliopistojen verkostoon ja painotti resurssien oikeaa suuntaamista:

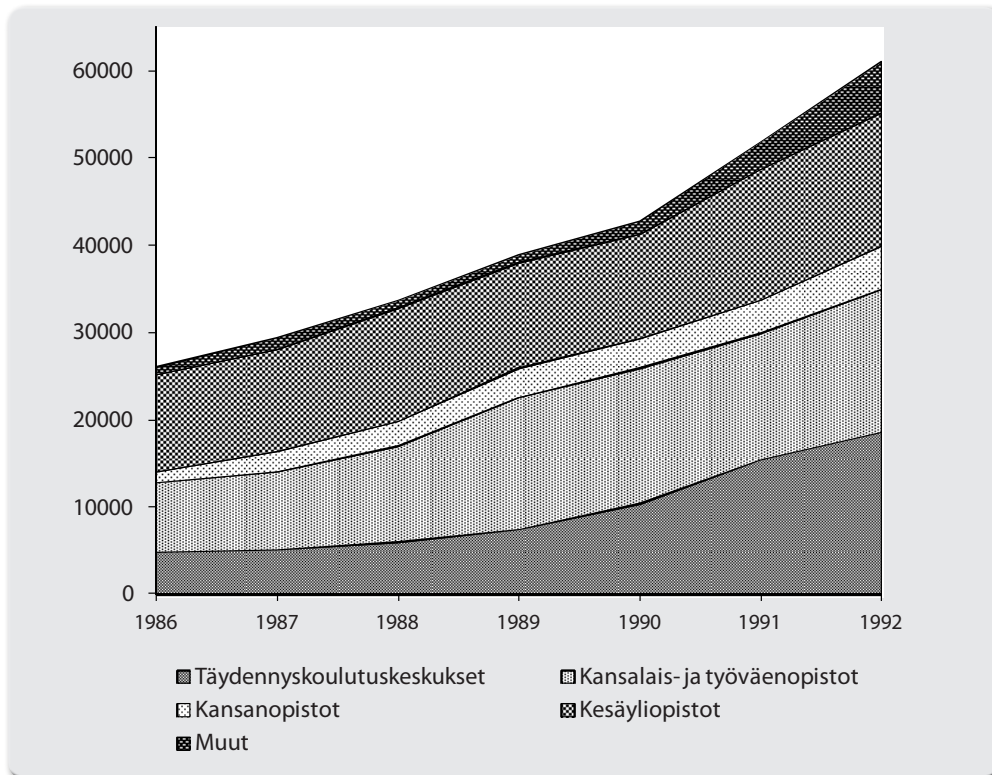
”Nämä organisaatiot ovat kuitenkin lähinnä toiminnan organisoijia, eivät varsinaisen toiminnan, eli opetuksen toteuttajia. Siihen tarvittavat resurssit löytyvät vain korkeakoulujen laitoksilta. Tämä tulisi suunnittelijoiden, niin opetusministeriössä kuin täydennyskoulutuskeskuksissakin muistaa. Laitosten henkilökunta on toiminnan kehittämisessä avainasemassa.” (Tuomisto 1988, 3.)

4.4.3 Toiminnan laajeneminen

Avoimen korkeakoulun toiminnasta alettiin kerätä valtakunnallista tilastotietoa vuonna 1986 samaan aikaan täydennyskoulutuksen kanssa. Tässä vaiheessa tietoa kerättiin opiskelijamäärästä yliopistoittain ja järjestäjätahon mukaan. Vuosien 1986 ja 1990 välillä avoimen korkeakoulun opiskelijatapausten lukumäärä kohosi reilusta 26 000:sta vajaan 43 000:een.⁴⁶

Avoimen korkeakoulun opetusta järjestivät pääasiassa yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset, kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot sekä kesäyliopistot. Opetusta järjestettiin jonkin verran myös muualla, esimerkiksi joissain ammatillisissa oppilaitoksissa. Kuvio 4 kuvaa avoimen korkeakouluopetuksen opiskelijamääriä opetuksen järjestäjätahon mukaan vuosina 1986–1992. Vuonna 1986 kesäyliopistot oli suurin opetuksen järjestäjätaho. Opetuksen määrä opiskelijoiden mukaan laskettuna säilyi kesäyliopistoissa koko tarkasteltavan ajan miltei samana, mutta muut oppilaitokset lisäsivät avointa korkeakouluopetusta. Vuonna 1992 täydennyskoulutuskeskukset järjestivät opetusta jo eniten.

46 Kyse on siis yksittäisistä osallistumisista arvosanaopetukseen, jolloin yksi henkilö on voinut olla opiskelijana useammassakin oppiaineessa tai opintokokonaisuudessa. Kun tarkastellaan opiskelijoiden lukumääriä nettolukuina, on esimerkiksi vuonna 1990 opetukseen osallistuneita henkilöitä ollut hieman alle 39 000. Läpi koko tarkasteltavan jakson on opiskelijoiden bruttoluvusta melko tarkalleen sama osuus – noin kymmenisen prosenttia – jo jotain muuta opiskelevien henkilöiden toisia tai kolmansia osallistumisia.

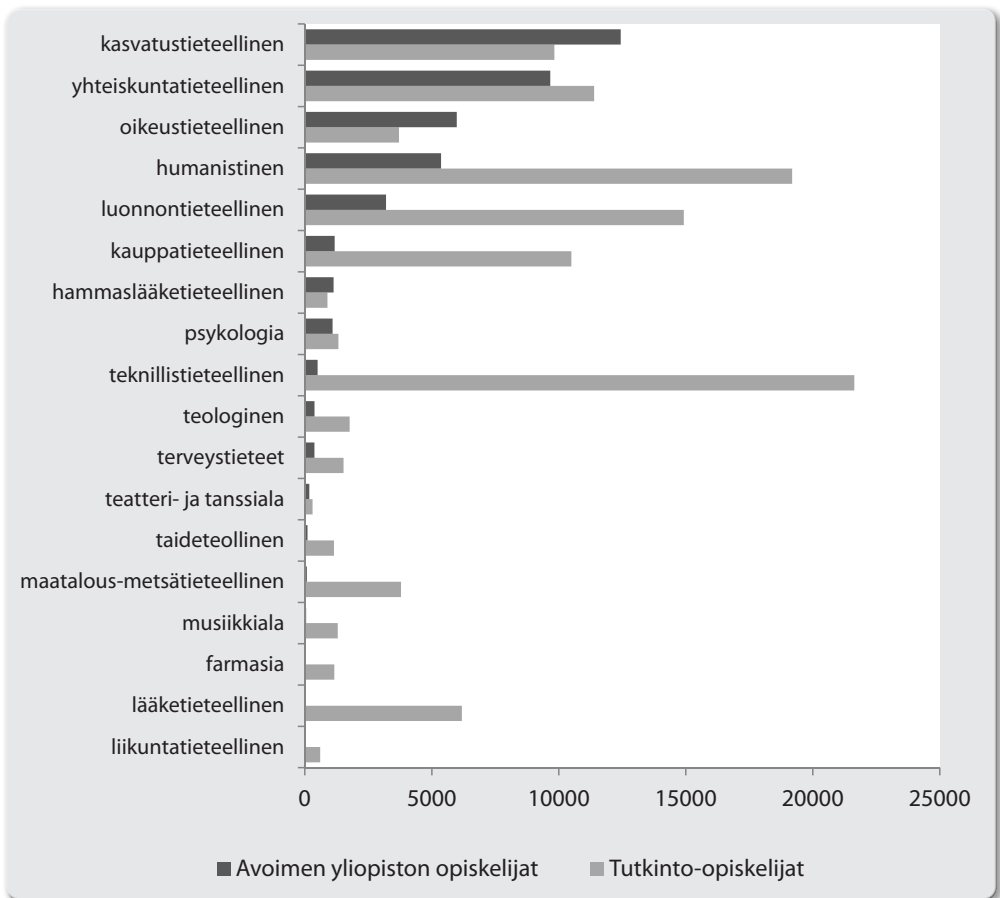


Kuvio 4. Avoimen korkeakoulun opiskelijat järjestäjätahon mukaan vuosina 1986–1992. (Lähde: KOTA-tietokanta.)

Vuonna 1986 kaikki monialaiset yliopistot järjestivät avointa korkeakouluopetusta. Helsingin yliopisto oli suurin avoimen opetuksen tarjoaja, minkä lisäksi Turun, Tampereen ja Jyväskylän yliopistojen avoimen korkeakouluopetuksen tarjonta oli varsin laajaa. Tässä vaiheessa yksikään erityiskorkeakoulu ei vielä ollut aloittanut avoimen korkeakoulun opetusta. Ne tulivat toimintaan mukaan hiljalleen vuosikymmenen vaihdetta lähestyttäessä. Vuoteen 1990 tultaessa kaikki taidekorkeakoulut järjestivät avointa korkeakouluopetusta. Tässä vaiheessa oli teknillisistä korkeakouluista vasta Tampereella ja kauppakorkeakouluista vasta Helsingin kauppakorkeakoulussa järjestetty avointa korkeakouluopetusta. (KOTA-tietokanta.)

Oppiaineittain avoimen korkeakoulun opiskelijoita alettiin tilastoida vuodesta 1990. Kuviossa 5 on esitetty sekä avoimen korkeakoulun opiskelijamäärät että yliopiston tutkinto-opiskelijoiden määrät opintoaloittain. Kuvioista nähdään, että eniten avoimessa korkeakoulussa opiskeltiin kasvatustieteellisiä, yhteiskuntatieteellisiä, oikeustieteellisiä sekä humanistisia aineita. Tutkinto-opiskelijoiden määrään verrattuna avoimen korkeakoulun opiskelijoita oli paljon erityisesti kasvatustieteissä ja oikeustieteissä. Humanistisella alalla avoimen opiskelijoiden määrä oli selvästi pienempi kuin tutkinto-opiskelijoiden määrä. Luonnontieteet, kauppatieteet sekä teknistieteet

linen ala olivat aloja, joilla oli paljon tutkinto-opiskelijoita, mutta tähän verrattuna vain vähän avoimen korkeakoulun opiskelijoita.



Kuvio 5. Avoimen korkeakoulun opiskelijat ja yliopistojen tutkinto-opiskelijat oppialoittain vuonna 1990. (Lähde: KOTA-tietokanta.)

Eri yliopistojen profilit eroavat toisistaan niissä edustettuina olevien alojen suhteen. Jyväskylän ja Joensuun yliopistoissa opetus oli selvästi keskittynyt yhteen oppiaineeseen. Näissä yliopistoissa 70 % avoimen korkeakoulun opiskelijoista opiskeli kasvatustieteen aineita. Myös opiskelijoiden lukumäärien perusteella Jyväskylän yliopisto oli suurin kasvatustieteen opintojen järjestäjä, sillä melkein kolmannes koko maan kasvatustieteen opiskelijoista opiskeli Jyväskylän yliopistossa. Helsingin yliopisto oli seuraavaksi suurin neljänneksen osuudella. Turun yliopisto oli 1990-luvun alussa voimakkaasti profiloitunut oikeustieteen opetukseen, sillä puolet siellä opiskelevista opiskeli oikeustieteellisiä aineita. Koko maan oikeustieteen tarjonnasta Turun avoin korkeakoulu järjestikin yli 80 %. Lapin yliopisto taas oli erikoistunut yhteiskunnallisiin ai-

neisiin, joita opiskeli miltei puolet Lapin yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoista. (KOTA-tietokanta.)

Kehittämisvaiheen aikana keskeiseksi julkilausutuksi tavoitteeksi tuli laajentaa ja monipuolistaa avoimen korkeakoulun toimintaa. Tärkeäksi päämääräksi tuli oppiainevalikoiman laajentaminen. Opetus oli voimakkaasti keskittynyt tietyille oppialoille, ja opetusministeriössä katsottiin, että monet keskeiset alat, kuten kauppatieteet, tekniset tieteet ja oikeustiede olivat selvästi aliedustettuina avoimessa korkeakoulussa. (OPM 1986b; 1991a; Korkeakoululaitoksen katsaus 1987–1990.)

”Opetusministeriön tavoitteena on luoda edellytyksiä avoimen korkeakouluopetuksen ainevalikoiman voimakkaalle laajentumiselle korkeakouluissa. Nykyisin avointa korkeakouluopetusta tarjotaan pääasiassa kasvatustieteellisillä ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla.” (OPM 1991a.)

Opetusministeriön vuonna 1984 antamissa ohjeissa todettiin, että opetus koostui ”yleisopinnoista ja aineopintojen alemmista opintokokonaisuuksista” eikä toistaiseksi ollut tarkoituksenmukaista lisätä aineopintojen määrää merkittävästi. Myöhemmissä ohjeissa kuitenkin jo todettiin, että opintoja pitäisi järjestää myös niin, että 60 opintoviikon suorittaminen avoimessa korkeakoulussa olisi mahdollista. (OPM 1986b; OPM 1991a.)

Uutena toimintamuotona esille nostettiin myös ikääntyvien yliopisto, jonka tavoitteena oli tarjota ”ikääntyville ihmisille mahdollisuuksia yliopistolliseen opiskeluun tähtäämättä muodollisiin opintosuorituksiin.” (OPM 1991a.) Tavoite liittyi koulutuksellisen tasa-arvon ajatukseen, jonka mukaan ihmisillä tuli iäkkäinäkin olla mahdollisuus oman itsensä kehittämiseen opiskelun avulla. Tavoitteiksi todettiin myös ikääntyvien ihmisten henkisen vireyden säilyttäminen ja hyvän elämänlaadun turvaaminen. (Partanen 1987, 63–64.) Ikääntyvien yliopistotoiminta aloitettiin Suomessa 1980-luvun puolivälissä.⁴⁷ Toimintamuotoina ikääntyvien yliopistossa olivat tavallisimmin luennot, mutta niiden lisäksi järjestettiin joillakin paikkakunnilla myös seminaari- tai opintopiirityyppistä toimintaa. 1990-luvun alussa ikääntyvien yliopistotoimintaa järjestettiin kahdeksassa yliopistossa ja opiskeluun osallistui vuosittain reilut 2000 henkilöä (Laitinen 1998, 103–105).

47 Idea oli alun perin lähtöisin Ranskasta, jossa Toulousen yliopistossa toiminta alkoi vuonna 1973. YK:n järjestämä konferenssi ikääntymisestä vuonna 1982 teki ajatuksen ajankohtaisemmaksi. Konferenssissa nousi esille kysymys koulutuksellisesta tasa-arvosta ikääntyvien kohdalla, ja koulutuspolitiikkaa suositeltiin kehitettäväksi siten, että elinikäisen oppimisen mahdollisuudet toteutuisivat myös ikääntyvien kohdalla. (Partanen 1987, 63.)

Suomessa toiminta alkoi ensimmäisenä Jyväskylän kesäyliopiston ja Jyväskylän yliopiston terveystieteen laitoksen aloitteesta vuoden 1985 alussa. Myöhemmin saman vuoden aikana toiminta aloitettiin myös Espoossa Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen sekä Espoon kaupungin työväenopiston yhteistyönä. Turussa toiminta alkoi yhdellä luentotilaisuudella keväällä 1988 ja Tampereella opetus aloitettiin vuonna 1989. Helmikuussa 1989 perustettiin valtakunnallinen neuvottelukunta ikääntyvien yliopistotoimintaa järjestävien tahojen yhteistyöelimeksi. (Harlamov 1989, 8; Laitinen 1998, 90.)

4.4.4 Tutkintoväylän todellistaminen tavoitteeksi

1980-luvulla avoimen korkeakoulun tutkintoväylä alkoi virallisten suunnitelmien ja ohjeiden tasolla tulla näkyvämmäksi. Ensimmäisen kerran niin sanottu 60 opintoviikon väylä oli mainittu vuonna 1983 vahvistetussa korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmassa, ja väylä alettiin nyt mainita kehittämissuunnitelmissa säännöllisesti.⁴⁸ Tavoitteeksi asetettiin tutkintotavoitteisen koulutuksen mahdollisuuksien lisääminen (esim. OPM 1987; Korkeakoululaitoksen katsaus 1987–1990; KM 1985: 36, 72–73).

”Avointa korkeakouluopetusta kehitetään korkeakoulututkintoon johtavana väylänä. Tavoitteena on, että aikuisille on tarjolla tutkinnon suorittamisoikeuteen johtavia opintokokonaisuuksia nykyistä useammilla tieteenaloilla ja useammissa aineissa.” (OPM 1991b, 29.)

Opetusministeriön antamat ohjeet olivat tarkemmin määrittämässä väylään liittyviä ehtoja. Avoimen korkeakouluopetuksen tutkintotyöryhmän mietinnön (1983, 36–40) määrittelemät vaatimukset päättyivät myös opetusministeriön vuonna 1984 antamiin ohjeisiin. Näissä ohjeissa todettiin opiskelun olevan pääasiassa täydennyskoulutusta tai väljätavoitteista sivistysharrastusta, mutta myös tutkintotavoitteisen opiskelun tuli olla mahdollista. Opiskelijan tuli voida siirtyä tutkinto-opiskelijaksi suoritettuaan avoimessa korkeakoulussa vähintään 60 opintoviikkoa kyseisen opetussuunnitelman opintoja. Ohjeissa kuitenkin todettiin, ettei siirtymisoikeus voinut olla täysin rajaa-maton ja automaattinen. Tutkinnon suoritusoikeus voitiin antaa anomuksesta opiskelijalle, joka oli täyttänyt 25 vuotta ja suorittanut vähintään kahden oppiaineen opintoja niin, että toisesta opintoja oli vähintään 35 opintoviikkoa ja toisesta vähintään 15 opintoviikkoa, yhteismäärältään noin 60 opintoviikkoa. Siirtymisen tuli tapahtua pääsääntöisesti ilman valintamenettelyä, mutta jos hakijoita oli enemmän kuin voitiin ottaa, tuli valintamenettely järjestää. Valinta saattoi perustua aiempiin suorituksiin tai erikseen järjestettävään valintakokeeseen, joka kuitenkin tuli suunnitella niin, että se samalla muodostaisi opintosuorituksen. (OPM 1984.)

Vuoden 1986 ohjeissa toistettiin aiemmin annetut ohjeet. Lisäksi todettiin, että korkeakoulun tuli toimeenpanosuunnitelman hyväksymisen yhteydessä päättää, missä oppiaineissa järjestettiin opintokokonaisuuksia ylemmissä aineopinnoissa niin, että opiskelijoilla oli todellisuudessa mahdollisuus 60 opintoviikon laajuisten opintojen suorittamiseen. Avointa korkeakouluopetusta tuli järjestää myös erikseen suunniteltuina 60 opintoviikon laajuisina opintoina sellaisille opiskelijoille, joiden tarkoitukse-

⁴⁸ Turun yliopistossa oli tehty ensimmäiset päätökset avoimen korkeakoulun opiskelijan mahdollisuudesta tutkinnon suorittamiseen vuonna 1982, jolloin tietyille opiskelijaryhmille oli annettu mahdollisuus hakea tutkinnonsuoritusoikeutta yhteiskuntatieteellisessä ja kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Helsingin yliopistossa kiintiö oli ensimmäisen kerran käytössä vuonna 1985. (KM 1986: 8b, 1-11.)

na oli siirtyä tutkinto-opiskelijoiksi. (OPM 1986b.)⁴⁹ Vuonna 1991 annetuissa ohjeissa väylä edelleen mainittiin, mutta nyt hieman lyhyemmin.

”Tutkinnon suoritusoikeus koulutusohjelmassa myönnetään hakemuksesta henkilölle, joka on suorittanut avoimessa korkeakouluopetuksessa koulutusohjelman opintoja, jotka vastaavat vähintään 1/3 koulutusohjelman laajuudesta. Siirtyminen koulutusohjelmaan tapahtuu pääsääntöisesti ilman valintamenettelyä.” (OPM 1991a.)

Vuonna 1991 myös säädettiin asetuksin lähes kaikista yliopistoista, että ne voivat ”hyväksyä avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuneen opiskelijan suorittamaan tutkintoa, kun hän on suorittanut vähintään kolmasosan koulutusohjelmaan kuuluvista opinnoista” (esim. SA 1417/1991; SA 1582/1991; SA 1586/1991; ks. OPM 1990: 50, 24). Näiden virallisten tavoitelausumien ja ohjeistusten tasolla avoimen korkeakoulun tutkintoväylä oli siis olemassa. Joissakin lehtikirjoituksissa myös viitattiin avoimen väylän toimivan ”melkein automaattisesti” (Oulun ylioppilaslehti 1990/13b, 6; Ylioppilaslehti 1984/14, 19).

”Päästäkseen yliopistoon suomalaisen ei enää tarvitse käydä lukiota, saati sitten vastata pääsykoekysymyksiin. Avoin korkeakouluopetus ja sen niin sanottu 60 opintoviikon väylä mahdollistaa kenen tahansa aikuisen yliopistopinnot aina tutkintoon saakka.” (Oulun ylioppilaslehti 1990/13a, 4.)

Keskustelussa alkoi kuitenkin selvästi näkyä myös yhteisesti tuotettu ymmärrys siitä, ettei väylä kuitenkaan reaalisesti ollut olemassa sellaisena kuin toivottiin. Kari Hyppönen tarkasteli avoimeen korkeakouluun liittyviä opiskelijavalintakysymyksiä asiantuntijaselvityksessään, joka liittyi opetusministeriön asettamaan työryhmään yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämisestä. Hän totesi, että avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuvien todellisessa mahdollisuudessa tutkinnon suorittamiseen oli edelleen ongelmia. Korkeakoulut halusivat Hyppösen mukaan pitää tätä kautta tulevien opiskelijoiden määrän mahdollisimman pienenä. Olennainen seikka 60 opintoviikon väylän toimivuuden kannalta oli avoimessa korkeakouluopetuksessa tarjolla olevien opintojen määrä ja laajuus. Hyppönen ei myöskään pitänyt todennäköisenä, että avoimen korkeakouluopetuksen tarjonta tulisi lähitulevaisuudessa laajenemaan, sillä resurssit eivät siihen olisi riittäneet. (KM 1986: 8b, 14–15, 18.) Myöhemmin toisaalla Hyppönen totesi myös, että väylän tehostaminen ja käyttömahdollisuuksien lisääminen vaati vielä erityisiä toimenpiteitä. Opiskelijoita oli hyväksytty koulutusoh-

⁴⁹ Ohjeessa todettiin myös, että opetusministeriö oli antanut korkeakouluille ohjeita opiskelijavalinnasta vuonna 1986 ja siinä yhteydessä ohjeistanut myös avoimen korkeakoulun opiskelijavalinnasta. Monet korkeakoulut olivat ohjeiden mukaan vahvistaneet avoimesta korkeakouluopetuksesta siirtyvien valintamenettelyn, ja ohjeessa todettiin lisäksi, että niiden korkeakoulujen, jotka eivät vielä olleet valintamenettelyä vahvistaneet, tuli käsitellä asia vuoden 1988 opiskelijavalintapäätöstensä tai seuraavan avoimen korkeakouluopetuksen toimeenpanosuunnitelman hyväksymisen yhteydessä (OPM 1986b.)

jelmiin lähinnä yksittäisinä tapauksina, ”mutta riittävien voimavarojen osoittaminen korkeakouluille tekisi mahdolliseksi opetuksen pitkäjänteisen suunnittelun ja myös 60 opintoviikon laajuisten opintojen järjestämis- ja suoritushallinnon.” (Hyppönen 1990, 36.)

Myös Aikuiskoulutuksen johtoryhmä totesi, että aineopintoja oli edelleenkin liian vähän tarjolla ja niiden valikoima oli yksipuolinen, mikä ei edesauttanut 60 opintoviikon väylän toimivuutta. Valintamenettelyt eivät myöskään olleet yhtenäiset. Tiedekunnat olivat lisäksi tehneet erilaisia kiintiöitä tälle väylälle opetusministeriön ohjeiden vastaisesti. Avoimelle korkeakouluopetukselle tuli johtoryhmän suositusten mukaisesti luoda yhtenäiset valintaperusteet, joissa tuli ottaa huomioon ”järjestelmän luonne kaikille avoimena koulutusväylänä.” 60 opintoviikon väylän käyttämisen tiellä oli johtoryhmän mukaan keinotekoisia esteitä, kuten erilaisia kiintiöitä, jotka lisäksi vaihtelivat vuosittain. Opetusministeriön tuli valmistella toimenpiteet tämän tavoitteen saavuttamiseksi. (OPM 1989: 59, 63–65.)

Jorma Taskinen analysoi Korkeakoulutieto-lehden artikkelissaan yliopistokoulutuksen kenttää yhtäältä erillisten opintojen järjestelmänä eli avoimena korkeakouluna, johon pääsi kuka tahansa sekä perusopintojen järjestelmänä, joka oli ulkopuolisilta suljettu. Tutkinnon suorittaakseen opiskelijan tuli päästä sisälle perusopintojen järjestelmään. Avoimen korkeakoulun laajeneminen ja 60 opintoviikon väylän vakiintuminen aiheuttivat järjestelmään paineita mahdollisuuksien avaamiseen. ”Mielestäni ovela on raotettu mutta ei avattu, koska väylä tutkintoon on edelleenkin epämääräinen. Eikä se välttämättä ole avoin korkeakoulu mikä avaa, jos syitä etsii, vaan enemmänkin ajan hengen muutokset ja poliittinen tahto.” (Taskinen 1987, 26–28.)

Tutkinto-opintojen suljettuus näkyikin spesifisti valintakriteereistä käydyssä keskustelussa. Monissa linjauksissa oli yhtäältä katsottu, että aiemmat opinnot avoimessa korkeakoulussa olivat riittävä tae opiskelijan opiskelukyvyistä ja -halusta, mutta toisaalta tätä oletusta kuitenkin myös kyseenalaistettiin. Jorma Taskinen pohti 60 opintoviikon väylään liittyviä kysymyksiä myös julkaisemattomassa raportissaan, joka liittyi Tampereen yliopistossa tehtyyn väylän suunnittelutyöhön. Hän pohti koulutusohjelmaan siirtymistä muun muassa korkeakoulukelpoisuuden ja korkeakouluvalmiuden käsitteiden kautta. Korkeakoulukelpoisuus tarkoitti muodollista oikeutta päästä opiskelijaksi, kun taas korkeakouluvalmius tarkoitti tosiasiallista kysyä suoriutua opinnoista. Valmius voitiin todeta tai mitata esimerkiksi ylioppilastutkinnon suorituksella tai valintakokeilla. (Taskinen 1984, 18–20.)

Kriteereiksi koulutusohjelmaan siirtymiselle Taskinen esitti ensinnäkin 60 opintoviikon laajuisia korkeakouluopintoja. Toiseksi Taskinen esitti tiettyjen lisäopintojen suorittamista tai vastaavien tietojen hallintaa. Käytännössä hän esitti äidinkielen ja matematiikan sekä varsin useiden reaaliaineiden lukion oppimäärien hallintaa. Kolmantena väylän kautta siirtymisen kriteerinä tuli Taskisen mukaan olla vähintään 25

vuoden ikä sekä kahden vuoden työkokemus, jotta opinnoista ei muotoutuisi nuoremille halukkaille kiertotietä yliopistoon. Taskinen myös korosti kriteerien harkinnanvaraisuutta ja sitä, että niitä ”*tulisi pitää eräänlaisina vähimmäisvaatimuksina*”, sillä ”*[a]jkuisopiskelijoiden kohdalla tulisi aina olla kysymyksessä yksittäistapausten tarkastelu, jossa tehdään yleisarvioita henkilön koulutettavuudesta*.” (Taskinen 1984, 23–27.)

Yliopistojen opiskelijavalintoja pohtinut työryhmä mietti myös avoimen korkeakoulun sekä 60 opintoviikon väylän opiskelijavalinnan kriteereitä. Lähtökohtana koko avoimen korkeakoulun toiminnassa oli työryhmän mukaan se, ettei opiskelijoille asetettu muodollisia pohjakoulutusvaatimuksia. Tämä ei kuitenkaan työryhmän mielestä saanut tarkoittaa tinkimistä korkeakouluopiskelussa tarvittavista perusvalmiuksista. Korkeakoulujen kannalta oli työryhmän mukaan tärkeätä todeta opetuksen osallistuvien opiskeluvaihtoehdot. Työryhmä katsoikin, ettei yhtenäisten kriteerien asettaminen opiskelijavalinnoille ollut järkevää tai edes mahdollista. Avoimessa korkeakouluopetuksessa varsinaisen karsinnan tarvetta oli mahdollista vähentää ohjauksen kautta. Opiskelu itsessään voitiin nähdä pedagogisena prosessina, jossa menestyminen opinnoissa toimi palautteena. Toimikunta kuitenkin totesi, että karsintatilanteiden varalta oli selkeästi määriteltävä ne kriteerit, joita valinnassa käytetään, jotta pyrkijät voivat yksiselitteisesti saada tietää, mihin karsinta perustuu. Työryhmä myös katsoi, että koska korkeakoulut vastasivat opetuksen tasosta, tuli niillä olla oikeus kontrolloida koulutukseen pyrkivien ja jo koulutuspaikan saaneiden valmiuksia koulutuksen eri vaiheissa. Työryhmä katsoi, että tämän tuli koskea myös 60 opintoviikon väylää pyrkivien määrää ja valintakriteereitä. (KM 1986: 8, 94–96, 128–129.)

4.4.5 Vauhtia monimuoto-opetuksen kehittämiseen

Opetusministeriössä oli jo aiemmassa vaiheessa korostettu etäopetusmenetelmien tärkeyttä, mutta niiden käyttöönotto ei ollut kentällä edennyt toivotussa tahdissa. Nyt ministeriö ottikin entistä aktiivisemmän roolin myös tässä suhteessa. Korkeakouluille antamissaan ohjeissa vuonna 1986 se totesi, että korkeakoulujen tuli kiinnittää huomiota avoimen korkeakouluopetuksen kehittämiseen muun muassa opinto-ohjauksen ja etäopetuksen osalta. Ministeriö katsoi tehtäväkseen koordinoita korkeakoulujen etäopetushankkeiden valtakunnallista kokonaisuutta ja tuki tätä toimintaa taloudellisesti. (OPM 1986b; OPM 1989: 59, 60, 62; Väisänen 1987, 13–14.) Etäopetuksen kehittämistarvetta perusteltiin muun muassa sillä, että ”*avoimen korkeakouluopetuksen tekeminen todella ajasta ja paikasta riippumattomaksi edellyttää monimuoto-opetuksen ja -opiskelun kehittämistä*” (Väisänen 1988, 15–16). Opetusministeriössä korostettiin myös sitä, että uusien opetusmenetelmien kehittämisessä tarvittiin korkeakoulujen välillä työnjakoa ja jonkinlaista keskittämistä.

”Lähivuosina on kuitenkin ratkaistava kiusallinen kysymys siitä, miten kurssi- ja oppimateriaalituotantoa voidaan ja tulee keskittää, vaikka itse järjestel-

mä säilyy hajautettuna. Tietty materiaalityönnön keskittäminen on välttämätöntä uusimman teknologian hyödyntämiseksi. Kaikkien korkeakoulujen osallistuminen esimerkiksi atk-avusteisten opetusohjelmien laadintaan ei ole mahdollista.” (Korhonen 1984, 5.)

Opetusministeriö rahoitti avoimen korkeakouluopetuksen kehittämistä erillisillä hankerahoituksilla, joten korkeakoulut joutuivat näin tietynlaiseen kilpailutilanteeseen. Kehittämisvaiheen aikana käynnistettiin useita tutkimus- ja kehittämishankkeita, joista monet keskittyivät juuri monimuoto-opetuksen kehittämiseen. (Korkeakoulutieto 1989/13, 13; OPM 1989: 59, liite 3.) Vuonna 1990 23 % ja vuosina 1991 ja 1992 hieman yli neljännes avoimen korkeakoulun opintokokonaisuuksista järjestettiin monimuoto-opintoina. Opiskelijoita monimuotoisesti järjestetyissä opintokokonaisuuksissa oli vuonna 1992 yli kymmenentuhatta eli reilu viidennes kaikista avoimen korkeakoulun opiskelijoista. (Seppälä 1994a, 36.) Opetusministeriön ohjeessa vuonna 1991 saatettiinkin monimuoto-opetuksen todeta ”kehittyneen voimakkaasti ja olevan nousemassa opetusmuotona lähiopetuksen rinnalle” (ks. myös Korkeakoululaitoksen katsaus 1987–1990).

Eri korkeakouluista erityisesti Turun yliopistossa monimuoto-opetusta järjestettiin runsaasti. Turun yliopistossa reilusti yli puolet avoimen korkeakoulun opintokokonaisuuksista järjestettiin vuonna 1992 monimuotoisesti. Vuonna 1991 lähes 40 % kaikista monimuoto-opiskelijoista opiskeli Turun yliopiston vaatimusten mukaan järjestetyssä avoimessa korkeakouluopetuksessa. Suurista järjestäjistä myös Jyväskylän, Helsingin ja Tampereen yliopistoissa monimuoto-opetusta annettiin melko paljon. Jyväskylässä oli keskitytty erityisesti kasvatustieteen opintojen kehittämiseen, kun taas Helsingin ja Turun kokeiluissa oli oppiaineita ollut mukana enemmän. Myös erityisalojen korkeakouluissa, joissa opiskelijamäärät sinänsä olivat olleet pieniä, oli kokeiltu uudenlaisia opetusmenetelmiä. (Seppälä 1994b, 63–64.)

Monimuotohankkeet olivat voimakkaasti esillä lehtikirjoittelussa, ja kirjoittajina olivat useimmiten monimuotohankkeiden toteuttajat täydennyskoulutuskeskuksista. Näkyvimpiä projekteista olivat Turussa tehty monimuoto-opetuksen kehittämistyö, Jyväskylässä toteutettu monimuotohankke KAKOMO-projekti sekä Helsingin yliopistossa tehty monimuoto-opetuksen kehittäminen. Näiden projektien yhteydessä tehtiin myös tutkimusta.

Turkulaiset avoimen korkeakoulun kehittäjät olivat jo aiemmin ottaneet lehtikirjoittelussa hyvin näkyvän roolin ja jatkoivat edelleen rakentamalla imagoaan erityisesti etäopetuksen kehittäjinä. Turussa 1970–80-lukujen vaihteessa aloitettu etäopetuksen kokeilutoiminta oli 1980-luvun loppupuolelle tultaessa edennyt vaiheeseen, jossa kehittäjät ristivät toimintansa tuloksen ”turkulaiseksi etäopetusmalliksi”. Mallin ajatuksena oli, että yliopiston vastuulla oli huolehtia opetussuunnitelman ja opiskelumateriaalien tuottamisesta sekä paikallisten opettajien kouluttamisesta, kun taas opistot

aikuisopiskelun asiantuntijoina vastasivat lähiopetuksen toteutuksesta. Lopullisesta tasokontrollista eli tenteistä vastasivat yliopiston opettajat. Kehittämistyön painopistealueiksi mainittiin kirjallisten oppimateriaalien uudistaminen, opistoyhteistyön parantaminen ja opettajakoulutuksen tehostaminen. Opistoyhteistyön lisäksi kehittämisen alla oli myös yksinopiskelumahdollisuuden antaminen opiskelijoille, jotka eivät halunneet tai voineet osallistua opiskeluryhmiin. (Rinta-Kanto 1987, 30; Rinta-Kanto & Selin 1987, 18; Selin 1988).

Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus aloitti vuonna 1987 valtakunnallisen monimuoto-opetuskokeilun, josta kirjoiteltiin 1980–90-lukujen taitteessa erityisesti Opistolehden palstoilla. Kokeilun taustoista kirjoituksissa todettiin samaan tapaan kuin Turussakin, että opettajaresurssien vähäisyys oli asettanut rajat lähiopetuksena annettavan opetuksen määrälle. Esimerkiksi sosiaalipolitiikan tilanne oli Sinikka Larsenin mukaan ollut kestävätkin. Monet opistot halusivat sitä ohjelmiinsa, mutta laitoksella oli tarjota tähän työhön vain yksi opettaja. Ratkaisuksi kehitetyssä projektissa järjestettiin ”ajantasakoulutusta” opistojen opettajille ja näin voitiin saada tarvittava määrä lähiopettajia. Opintopiirien vetäjien rooli oli erittäin tärkeä opiskelijan läheisimpänä tukihenkilönä sekä yliopiston ja opintopiirin välisenä linkkinä. Tärkeä sija kokeilussa oli myös audio-opetuksella, jonka avulla opiskelijoita voitiin integroida yliopistoon. (Larsen 1987, 28–29; Hein 1989, 13–14; 1990, 32.)

Jyväskylän yliopistossa käynnistyi vuonna 1989 KAKOMoksi nimetty hanke, ”Kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuoto-opetuksen tutkimus- ja kehittämisprojekti”. Pätevien opettajien puute toiminnan laajentuessa oli ollut myös Jyväskylässä yksi monimuoto-opetuksen kehittämiseen johtaneista syistä. Myös se, että perinteinen yliopisto-opetus ei ottanut huomioon ”aikuisuutta ja aikuisen elämäntilannetta”, oli ollut huolenaiheena. Projektin teoreettisina lähtökohtina tuotiin esille muun muassa humanistista ja kognitiivista oppimiskäsitystä sekä itseohjautuvaa oppimista. Opiskelija asetettiin toiminnan keskiöön ja tavoitteena oli ”*päästä mahdollisimman suureen itseohjautuvuuteen*”. Opetusjärjestelyissä painottuivat kirjallisen sekä muun materiaalin pohjalta tapahtuva itseopiskelu sekä tutoreiden johdolla tapahtuva opintoryhmissä tapahtuva opiskelu. Radikaaleina uudistuksina projektin toteuttajat toivat esille sen, että luennoista luovuttiin kokonaan ja tenttien sijaan opintosuoritukset tehtiin kirjallisina tehtävinä. Hankkeessa yhdistettiin kehittämiseen myös tutkimusta, jonka tavoitteena oli kasvatustieteen approbatur-arvosanan monimuoto-opetuksen toteutumisen kuvaaminen ja ymmärtäminen. Tutkimuksen kohteena olivat opiskelijat, minkä lisäksi tutkittiin monipuolisesti opiskelun ohjaukseen ja oppimiseen liittyviä asioita. (Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 25–62; Koro 1989, 52–54; 1990, 37; 1991.)

Yhteistä eri hankkeita koskeneessa kirjoittelussa oli innostuneisuus uuteen teknologiaan ja uusiin opetusmenetelmiin. Uusien menetelmien kehittämistä pidettiin erityisen tärkeänä, ja teknologian nähtiin mullistavan opetuksen ja oppimisen mahdollisuudet

(ks. Immonen 1989, 18; Larsen 1988, 8). Tässä vaiheessa opetuksen kehittämishankkeet liittyivät nimenomaan monimuoto-opetukseen, jossa kirjallisilla oppimateriaaleilla ja muun muassa puhelinopetuksella oli merkittävä asema.⁵⁰ Puhelinopetuksen mahdollisuuksiin uskottiin vakaasti. Sen avulla voitiin ”säätää kallisarvoisia opettajaresursseja ja tehdä mahdolliseksi se, ettei täsmälleen samaa opetusta tarvinnut toistaa eri opetuspisteissä” (Larsen 1987, 29). Uusin menetelmin voitiin ”parhaiden asiantuntijoiden opetus tuoda kaikkien ulottuville” (Rinta-Kanto 1985, 12).

Teknologian nähtiin avaavan aivan uudenlaiset ulottuvuudet myös koulutuksellisen tasa-arvon suhteen. Teknologian katsottiin tuovan opetuksen piiriin jopa syrjäytyneitä väestöryhmiä. Sinikka Larsen totesi, että audio-opetus avasi ”aivan uusia osallistumismahdollisuuksia mm. vammaisille ja laitoksissa oleville, sillä myös yksittäisiä opiskelijoita voidaan laitteiston avulla saada opetusyhteyteen”. Ennen kaikkea tasa-arvolla viitattiin joustavien opiskelumahdollisuuksien avaamiseen. Ilman monimuoto-opetusta ei tasa-arvotavoitteen saavuttamisen katsottu olevan mahdollista.

”Tavoite on huikea eikä se ehkä koskaan voi kokonaan toteutua. Lähiopetusta järjestämällä sitä kohti ei voida pitkällekkään kulkea. Vasta monimuoto-opetus avaa todelliset mahdollisuudet osallistua opetukseen täysipainoisesti myös korkeakoulupaikkakuntien ulkopuolella. Siitä syystä monimuoto-opetus on mielestäni tulevaisuuden sana avoimessa korkeakouluopetuksessa.” (Larsen 1987, 30.)

Tasa-arvon ja joustavuuden lisäksi monimuoto-opetuksen ehdottomaksi ansioksi luettiin aikuisten oppijoiden tarpeiden parempi huomioon ottaminen. Lähtökohtana olivat opiskelijan tarpeet ja elämäntilanteet ja tavoitteena oli edistää aikuisen oppijan itseohjautuvuutta ja aktiivisuutta. Puhelinopetuksen yhtenä etuna tuotiin esille, että luennoissa lähdettiin liikkeelle opiskelijoiden tarpeesta. Uusien opetusmenetelmien nähtiin asettavan kyseenalaiseksi sen, miten mielekästä oli ”siirtää tutkintovaatimukset sellaisinaan avoimeen korkeakouluun”. (Esim. Hein 1989, 13–14; Immonen 1989, 15–16.) Kehittäjien mukaan toimintaa tuli muuttaa myös laadullisesti, ei ainoastaan tarjoamalla samansisältöistä opetusta yliopiston ulkopuolisille.

”Etä- ja lähiopetuksen suunnitelmallinen yhdistäminen voisi tarjota ratkaisuja, joiden avulla aikuisopiskelijoille pystyttäisiin kertakäyttöisten faktatietojen sijasta välittämään yleisiä valmiuksia, periaatteita ja lainalaisuuksia, jotta hän pystyisi paremmin ymmärtämään ympärillään tapahtuvia muutok-

50 Tietotekniikan ja tietoverkkojen hyödyntämistä alettiin tässä vaiheessa suunnitella ja muun muassa pohtia sen teknisiä edellytyksiä (ks. Niskanen 1990), mutta käytännössä se ei tässä vaiheessa vielä suuremmin tullut avoimeen korkeakouluun. Jyväskylän KAKOMO-projektissa tietokoneita hyödynnettiin jossakin määrin siinä, että opiskelijat olivat sähköpostin avulla yhteydessä opettajiin ja toisiinsa (Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 56–58). Toisin kuin esimerkiksi Englannissa, ei yhteistyö yleisradion kanssa ollut vakiintunut, vaan resurssien ja pitkäjänteisen suunnittelun puutteessa toteutetut hankkeet olivat olleet lähinnä satunnaisia (Larsen 1989, 171).

sia. Yliopistojen arvosanojen passiivinen kopiointi opistoissa ei suinkaan aina toteuta näitä tavoitteita.” (Rinta-Kanto 1984, 18.)

Opetussuunnitelmia ja -menetelmiä kehittämällä päästäisiin siten myös parempiin oppimistuloksiin. Tavoitteena oli siirtyä ”*pintaoppimista suosivasta opetus- ja tenttikäytännöstä laajempien ja syvällisemmin hallittujen tietokokonaisuuksien omaksumiseen mahdollistavaan opiskeluun*” (Koro 1989, 52). Kehittäjien kirjoituksissa kuvastui voimakas tulevaisuusoptimismi. Kuilu vanhan ja uuden välillä rakentui kirjoituksissa leveäksi; vanhaa edusti ”arvosanojen passiivinen kopiointi”, kun taas uutta edustivat uudet menetelmät ja uusi oppimiskäsitys. Vanhaan liittyivät ”kertakäyttöisten faktatietojen” opiskelu ja pintaoppiminen, kun taas uuteen liittyivät laajempien kokonaisuuksien omaksuminen ja syvällisempi oppiminen. Samalla tämä kuilu ilmensi vastakkainasettelua yliopiston tiedekuntaopetuksen ja avoimen korkeakoulun välillä.

Arvosanojen kopioinnista kirjoittaminen liittyi myös kysymykseen kesäyliopistojen ja täydennyskoulutuskeskusten suhteesta. Opetusministeriö katsoi ohjeissaan, että täydennyskoulutuskeskuksilla oli keskeinen asema avoimen korkeakouluopetuksen järjestämisessä: ”*Täydennyskoulutuskeskus vastaa myös avoimen korkeakouluopetuksen oppimateriaalien, neuvonta-, ohjaus- ja tiedotuspalvelujen sekä monimuoto-opetuksen kehittämisestä*” (OPM 1991a). Monimuoto-opetus oli nimenomaan täydennyskoulutuskeskusten vahvuus suhteessa kesäyliopistoihin. Kesäyliopistot olivat vanhastaan olleet organisaatioita, joilla oli oikeus välittää korkeakouluopetusta aikuisille, mutta täydennyskoulutuskeskusten myötä tämä tilanne oli muuttunut. Niillä oli edellytykset myös korkeakouluopetuksen kehittämiseen, ei vain välittämiseen. (Rinta-Kanto 1985, 11.)

Monimuoto-opetusta toteutettiin yhteistyössä aikuisoppilaitosten kanssa, joten uudet opetusmenetelmät asettivat myös opistot uudenlaiseen tilanteeseen. Opistojen asema alkoi hahmottua koulutuspalvelujen järjestäjänä. ”*Opistoille on selvästi tulossa yhä enemmän haasteita kehittää toimintaansa laaja-alaisiksi aikuisopiskelun palvelukukseksi*” (Immonen 1989, 17–18). Opistokentällä monimuoto-opetusta tervehdittiin pääosin myönteisesti, vaikkakin avoimen korkeakoulun koettiin tuottavan opistoille lisätehtäviä ilman, että resurssit olisivat lisääntyneet samassa mitassa. Opistojen identiteettikriisi suhteessa avoimeen korkeakouluun alkoi olla kirjoitusten perusteella ohi, vaikkakin teksteissä korostettiin myös opistojen tehtäväkentän omaleimaisuutta. Opistojen vahvuutena tuotiin esille muun muassa ”*inhimillisen kontaktin*” antamista opiskelijoille. (Tuomikoski 1991; Reinikainen 1984; Immonen & Rinta-Kanto 1990.)

Etäopetuksen puolestapuhujien teksteissä rakennettiin maailmaa, jossa monimuoto-opetus ja sen mukanaan tuomat uudistukset ajan myötä leviäisivät myös varsinaiseen yliopistoon ja jossa avoin korkeakouluopetus kytkeytyisi tiiviimmin osaksi korkeakoulujen perusopetusta (esim. Hyppönen 1990, 37). Tämä kehitys kuitenkin riippui yliopistoista. (Ks. Väisänen 1988, 15–16.) Kirjoituksissa tuotiin esille, että avoimen

korkeakoulun ja tutkinto-opetuksen välillä oli jännitettä, eivätkä laitokset aina suhtautuneet myönteisesti avoimeen korkeakouluopetukseen.

”Täydennyskoulutuskeskuksiin integroituminen ei ole kuitenkaan kokonaan poistanut avoimen korkeakouluopetuksen ja laitosten antaman perusopetuksen välistä ongelmaa ja jopa vastakkain asettelua. Ongelmana on edelleen myös yhteyksien luominen kaikkiin korkeakoulun ainelaitoksiin. Ainelaitokset saavat päättää itsenäisesti osallistumisestaan avoimen korkeakouluopetuksen toteuttamiseen. Tästä seuraa suuri epätasapaino opetustarjonnassa. Se puolestaan mitätöi eräät avoimen korkeakouluopetuksen järjestämisen keskeiset periaatteet. Eräissä korkeakouluissa tarjontaa on vain yhdessä tai muutamassa aineessa, vaikka korkeakoulun ainevalikoima mahdollistaisi hyvinkin monipuolisen tarjonnan.” (Koro ym. 1990, 9.)

Etäopetukseen kohdistui myös suoranaisia ennakkoluuloja – kehittäjien kirjoitusten perusteella jopa vihamielisiä asenteita – joita vastaan etäopetuksen kehittäjät joutuivat puolustautumaan (ks. Hyppönen 1987, 25). Etäopetuksen kehittämisen suurimpana esteenä tuotiin esille yliopiston vanhoillinen ilmapiiri. Kehittäjien toimia ei yliopiston sisällä aina ymmärretty, vaan innovaattorit joutuivat törmäämään akateemisessa maailmassa vaikuttaviin vanhoillisiin asenteisiin. Tekstien perusteella monimuotoopetuksen kentällä oli voimakkaitakin jännitteitä, mutta sen vastustajat, yliopistojen edustajat, eivät tässä vaiheessa juurikaan näkyneet monimuotoopetusta koskeneessa kirjoittelussa omilla teksteillään. Kehittämispuhe asettuu kuitenkin yliopistollisuuden diskurssille vastakkaiseksi puhetavaksi. Ennakkoluuloista huolimatta kokeilujen toteuttajat ja toiminnan kehittäjät olivat vakuuttuneita toiminnan ansiokkuudesta (Hein 1990, 32–33; Koro ym. 1990, 100–102; ks. myös Jokinen 1999, 38; Larsen 2007, 55–57).

”Kaikki osapuolet ovat tienneet olevansa tekemässä jotain uutta ja se on näkynyt poikkeuksellisen korkeana motivoituneisuutena. Toisaalta korkea sitoutuminen toimintaan saattaa olla merkki myös siitä, että toteuttajat ovat viimeinkin kokeneet työssään ja aikuisopiskelijat opiskelussaan jotain sellaista itsemääräämisen mahdollisuutta, jota aikaisemmat työ- ja opiskelukokemukset eivät ole tarjonneet.” (Koro ym. 1990, 102.)

4.4.6 Opiskelijat tutkimusten kohteena

Opetusmenetelmiin keskittyvien monimuotokokeilujen yhteydessä ja rinnalla tehtiin myös tutkimusta avoimen korkeakoulun opiskelijoista ja opiskelun merkityksestä. Suuressa osassa näitä tutkimuksia keskityttiin tutkimaan opiskelijoiden opiskelumotiiveja ja -kokemuksia sekä niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Varsin mittavaa tutkimusta tehtiin Helsingin ja Jyväskylän kokeilujen yhteydessä. Tutkimusten tavoitteena oli myös opetusjärjestelyjen kehittäminen.

Huomionarvoista on, että opiskelijarakenteen ja -motiivien tutkimuksessa kohdejoukkoina olivat hyvin monissa edellä mainituissa tutkimuksissa etä- tai monimuoto-opiskelijat. Avoimen korkeakoulun opiskelua koskeva tutkimus ei myöskään ollut enää pelkästään opiskelijoiden motiiveihin tai taustojen selvittämiseen tähtäävää, vaan yhä useammin tutkimuksen kohteena oli ensisijaisesti monimuoto-opintojärjestelmän toimivuus tai oppimiseen liittyvät asiat (esim. Paananen 1992; Vento 1991; Koro, Lehtinen & Nieminen 1990). Avoimen yliopiston opiskelua koskeneessa tutkimuksessa tapahtui siirtymää perinteisestä osallistumistutkimuksesta kohti tutkimusta, jossa avoimen yliopiston opiskelijaa, oppijaa, alettiin tarkastella itseohjautuvana oman oppimisensa subjektina.

Opiskelijoiden taustat olivat tehtyjen tutkimusten pohjalta hyvin samantyyppisiä kuin ne olivat olleet jo aiemminkin. Naisten osuus opiskelijoista vaihteli eri selvitysten ja tutkimusten mukaan noin 70 %:n ja 90 %:n välillä. Iältään opiskelijat olivat nuorehkoja aikuisia. Suurin osa oli alle 40-vuotiaita. Alle 25-vuotiaiden osuus vaihteli eri tutkimuksissa kymmenesosan ja noin puolen välillä. Pohjakoulutuksena suurimmalla osalla opiskelijoista oli ylioppilastutkinto. Sen oli suorittanut noin 70–80 % tutkimuksissa mukana olleista opiskelijoista. Ammatillinen koulutus oli useimmin opistotason, mutta myös korkeakoulututkinnon suorittaneita oli muutamasta prosentista aina neljännekseen opiskelijoista. Suurin osa opiskelijoista oli työssäkäyviä ja useimmat heistä työskentelivät opetus-, sosiaali- tai terveysaloilla. Jonkin verran avoimen korkeakoulun opiskelijoissa oli myös päätoimisia opiskelijoita ja henkilöitä, joilla ei vielä ollut ammatillista koulutusta. (Asikainen 1988a, 43–46; 1988b; Harlamov 1985, 15–18; Laurén & Nurmi 1986, 14–15; Hännikäinen 1989, 32–40; Siikanen 1991, 7–9; Varila 1990a, 81–86; Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 64–67; Vento 1991, 50–57; Kärkkäinen 1992, 58–60; Puputti 1992, 65–72; Parjanen 1988b, 5–6; Koro 1993, 99; ks. myös Seppälä 1994a, 38–42; 1994b, 65–67.)⁵¹

Tutkimuksissa selvitettiin paitsi opiskelijoiden taustoja, myös heidän opiskelumotiejaan. Teoreettisesti tutkimukset kytkeytyivät useimmiten aikuiskoulutukseen osallistumisen tutkimukseen (ks. Houle 1988) ja metodisesti monen tutkijan valintana oli lomaketutkimus ja faktorianalyysi, jonka avulla selvitettiin opintomotiivien rakennetta. Tutkimusten mukaan opiskeluhaluisten taustalla olivat useimmiten erilaiset ammat-

51 Myös ikääntyvien yliopistossa suurin osa osallistujista oli naisia. Vuonna 1991 kerätyn aineiston mukaan miehiä oli noin kuudesosa opiskelijoista. Ikähaarukka oli osallistuneiden joukossa laaja, mutta suurin osa oli 60 ja 70 ikävuoden väliltä. Koulutustaustaltaan kolmasosa oli käynyt kansakoulun, noin viidennes keskikoulun ja reilu viidennes lukion. Osan lukiota oli lisäksi käynyt osa osallistuneista. Neljäsosa oli suorittanut korkeakoulututkinnon. Naiset olivat työskennelleet tyypillisimmin toimistotyössä, terveydenhoitoalalla tai opetustyössä. Miehet taas olivat useimmin olleet johtamis- tai suunnittelutehtävissä, teknisellä alalla, opetusalalla tai teollisessa työssä. Eri yliopistoissa opiskelijamuotokuvat tosin hieman erosivat toisistaan, esimerkiksi Helsingissä opetukseen osallistuneilla oli keskimääräistä korkeampi koulutustausta. (Laitinen 1998, 92–102; ks. Harlamov 1989, 22–28; Partanen 1987, 65.)

tiin liittyvät syyt. Ammattiin liittyen opiskelun tavoitteena saattoi olla eteneminen uralla, pätevytyminen, ammattitaidon kohottaminen, palkan paraneminen tai halu vaihtaa alaa. Osalla opiskelijoista oli myös halua tutkinnon suorittamiseen tai muuten omien jatko-opiskelumahdollisuuksien parantamiseen. Tutkimuksissa todettiin myös, että välineelliset syyt harvoin kuitenkaan olivat ainoita opiskelun syitä. Itsensä kehittäminen ja tiedonhalun tyydyttäminen olivat usein yksittäisistä motiiveista jopa kaikkein voimakkaimpia. Myös erilaiset sosiaaliset ja yhdessä viihtymisen motiivit olivat vaikuttaneet osalla opiskelijoista. Lisäksi osalla opiskelijoista opiskelun syynä oli halu näyttää itselle tai muille pystyvänään opiskeluun. (Laurén & Nurmi 1986, 17–53; Siikanen 1991, 20–22; Asikainen 1988a, 48–72; Hännikäinen 1989, 42–43; Varila 1990a, 104–107; Vento 1991, 57–63; Puputti 1992, 82–91.)

Joissakin tutkimuksissa arvioitiin opintomotiivien lisäksi opintojen koettua vaikuttavuutta. Suurimmalle osalle opiskelijoista opiskelun tiedolliset vaikutukset olivat olleet suuria. Huomattava osa opiskelijoista arvioi hyötynensä opiskelusta ammatillisesti. Opiskelu oli monen kohdalla myös innostanut opiskelemaan lisää tai jopa auttanut opiskelupaikan saamisessa. (Kärkkäinen 1992, 71–78; Asikainen 1988a, 73–92.)

Lomaketutkimusten linjasta poiketen Nieminen (1990) sekä Ahrio, Eskola ja Suoranta (1992) haastattelivat avoimen korkeakoulun opiskelijoita. Kummassakin tutkimuksessa haastateltavat olivat naisia, jotka olivat opiskelleet avoimessa korkeakoulussa jo pitkään ja myös useita aineita. Ahriolla ja kumppaneiden (1992) tutkimuksen kohteena oli se, miten opiskelu liittyi opiskelijoiden arkielämään. Heli Niemisen (1990) tutkimuksen mielenkiintona oli erityisesti se, miten opiskelu liittyi naisen elämäkokonaisuuteen. Suurimmaksi osaksi opiskelu sai naisten elämäkokonaisuudessa merkityksensä työn kautta.⁵² Opiskelu avoimessa korkeakoulussa saattoi olla naiselle myös todellinen ensimmäinen mahdollisuus opiskella korkeakoulutasolla. Tutkinnon suorittaminen oli tullut monelle opiskelijalle tavoitteeksi opintojen edetessä. Tämän taustalla oli mahdollisesti se, että yksittäisistä arvosanoista ei ollutkaan ollut hyötyä esimerkiksi työelämässä etenemisen kannalta. Työnantajat eivät arvostaneet niitä juurikaan, mutta kokonaisilla tutkinnoilla oli merkitystä. (Nieminen 1990.)

Teoreettisesti hieman erilaista näkökulmaa edustivat Tampereen yliopistossa Matti Parjasen johdolla sekä Turussa Koulutussosiologian tutkimusyksikössä tehdyt tutkimukset. Tampereella tehdyn tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä olivat yliopis-

52 Opiskelusta ei välttämättä kuitenkaan ollut konkreettista suoranaista hyötyä työelämässä, mutta opiskelusuoritukset olivat varantona kaiken varalta. Opiskelun taustalla saattoi olla myös se, että opiskelu oli aikaisemmassa elämänvaiheessa jäänyt haaveeksi, joka nyt oli mahdollista toteuttaa. Nuorena tehty ammatinvalinta oli saattanut olla sattumanvarainen tai unelmaopiskelupaikka oli jäänyt jostain syystä saavuttamatta, lapset olivat olleet pieniä tms. Sosiaaliset suhteet eivät tämän tutkimuksen mukaan olleet vaikuttaneet opiskelun aloittamiseen. Keskeistä oli, että opiskelusta koettiin olevan jotakin hyötyä, ellei suoranaisesti heti ja konkreettista, mutta jo se, että se oli mahdollisesti hyödyllistä jossakin elämänvaiheessa, oli olennaista. (Nieminen 1990.)

toekstension legitimointi ja eksklusiivisuus. Turun yliopiston koulutus sosiologian tutkimusyksikössä tehtiin tutkimusta täydennyskoulutuksen ja sen osana myös avoimen korkeakoulun asemasta korkeakoulun toimintamuotona. (Ks. OPM 1989: 59, liite 3.)

Matti Parjanen lähestyi avoimen korkeakoulun opiskelua legitimaation näkökulmasta sekä vaihto- ja käyttöarvon käsittein. Hänen oletuksenaan oli, että opiskelun syynä painottuisi eräänlainen statuksen etsintä, erottautuminen muista. Yliopisto-opinnoilla oli kansan keskuudessa vahva arvostus, ja avoimen korkeakoulun opetuksen suhteen oli tärkeää, että se tapahtui nimenomaan yliopistojen ilmapiirissä. Opiskelijat kuitenkin ilmaisivat kyselylomakkeilla kerätyssä aineistossa näitä pyrkimyksiä varsin harvoin; tosin miehet useammin kuin naiset, ylemmät toimihenkilöt enemmän kuin alemmat toimihenkilöt ja työväestö sekä nuoret enemmän kuin vanhemmat ilmaisivat statuksen tavoitteluun liittyviä opiskelun syitä. Parjanen kuitenkin arveli, että tämänkaltaisten opiskelun syiden ilmaiseminen oli vastoin sosiaalisia normeja ja että niihin kiinnipääsy edellyttäisi toisenlaisen, esimerkiksi haastattelun keinoin kerätyn aineiston käyttöä. Parjanen kritisoikin sitä, että niin sanottu sosiaalinen tekijä ja opiskelu koulutuksen käyttöarvon vuoksi tuntuivat olevan opiskelusta häviämässä. Myös aikuisopiskelijat etsivät koulutuksesta vaihtoarvoa ja legitimaatiota, minkä myötä opiskelu oli Parjanen mukaan saamassa eksklusiivisuuden luonteen. (Parjanen 1988b, 7-15; 1990; 1992.)

Vuoden 1990 Aikuiskoulutustutkimuksessa kysyttiin vastaajilta ensi kerran myös osallistumisesta avoimeen korkeakouluopetukseen. Tosin tässä aineistossa avoimen korkeakoulun opiskelu oli sidottu samaan luokkaan korkeakoulujen erillisten arvosanaopintojen kanssa, joten luvut eivät täysin kuvanneet avoimen korkeakoulun opiskelua. Viimeisimmän 12 kuukauden aikana avoimen korkeakoulun opetukseen tai erillisiin arvosanaopintoihin oli osallistunut 1,2 % väestöstä eli suhteutettuna väestön lukumäärään noin 41 500 aikuista. Verrattaessa eri aikuiskoulutusmuotoja toisiinsa, oli avoin korkeakoulu suhteellisen paljon ammattiin ja työhön liittyvää, mutta noin 30 %:lle opiskelijoista se oli lähinnä harrastusluonteista. (Rinne, Kivinen & Ahola 1992, 51-52.)

Rinne, Kivinen ja Ahola (1992) tarkastelivat Aikuiskoulutustutkimus-aineiston avulla aikuiskoulutusta eri uomina, joille aikuiset tulivat erilaisin koulutuspääomin varustettuina. Korkeakoulujen aikuiskoulutus (johon siis luettiin avoimen korkeakouluopetuksen ja erillisten arvosanojen lisäksi korkeakoulujen järjestämä ammatillinen täydennyskoulutus) oli uoma, jolle tultiin korkeasta koulutustaustasta.⁵³ Näiden opiskelijoiden joukossa yliedustettuina olivat ylioppilaat ja korkeakoulututkinnon suorittaneet. Tälle koulutusuomalle tulleiden aikuisten vanhempien koulutus oli myös varsin korkea.

53 Kun aikuiskoulutuksen kenttää järjestettiin opiskelijoiden sosiaalisen koostumuksen mukaan, määrittivät eräänlaisiksi ääripäiksi työllisyyskoulutus, joka oli työväestöön kuuluvien nuorten miesten koulutusuoma sekä korkeakoulujen aikuiskoulutus, johon erityisesti toimihenkilöryhmät olivat vahvasti kiinnittyneet. (Rinne, Kivinen & Ahola 1992, 180-181.)

Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen suurkuluttajat olivat lisäksi useimmin naisia, iältään kolmenkymmenen vuoden molemmin puolin, pääkaupunkiseudun asukkaita, ylempiä toimihenkilöitä, palkansaajia ja suhteellisen hyvin ansaitsevia.⁵⁴ Rinne ja kumppanit (1992) totesivatkin, että ”voidaan kysyä, missä määrin avoimen korkeakoulun perusideat kaikille 25-vuotiaille avoimesta koulutusväylästä toteutuvat, jos aktiivisimmin osallistuva väki on tämän näköinen.” (Rinne ym. 1992, 134–136, 168.)

Useissa tutkimuksissa rakennettiin kuvaa eräänlaisesta avoimen korkeakoulun tyyppiopiskelijasta: hyvän koulutuksen omaavasta nuorehkoista naisesta, joka työskenteli julkisen sektorin palveluammattissa. Avoimen korkeakoulun koulutustehtävä nähtiin pitkälti ammatillisen täydennyskoulutuksen antajana. Koulutustarjonta palveli etenkin naisvaltaisia aloja ja julkisen sektorin toimihenkilöitä ja virkamiehiä. (Kurki 1990a, 113–114.) Eräänlaiseksi totuudeksi avoimen korkeakoulun opiskelijoista muodostui, että he olivat hyvin koulutettuja ja että avoin korkeakoulu oli itse asiassa edesauttanut koulutuksen kasautumista (ks. Alanen 1992, 106). Opiskelijoita määritti pitkälti keskiluokkaisuus, jolloin Juha Varilan (1990a, 159) sanoin, ”päätyy herkästi näkemään avoimen korkeakouluopetuksen sosiaalisen sulkemisen väylänä ja erityisesti keskiluokan selviytymisstrategiana.”

4.4.7 Avoimen korkeakoulun ”alkuperäisen koulutuspoliittisen tavoitteen” jäljillä

Tutkimuksissa tai muussa avointa korkeakouluopiskelua koskevassa kirjoittelussa ei joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta juurikaan eksplisiittisesti pohdittu avoimen korkeakoulun yhteiskunnallista tehtävää. Kysymys jäi teksteissä usein epämääräiseksi viittaukseksi, kuten esimerkiksi Ritva Jakku-Sihvosen (1989) toteamuksessa: ”*Kipeästi tarvitaan kehittämistoimia opintoneuvonnan ja -ohjauksen järjestämiseksi niin, että avoimen korkeakouluopetuksen alkuperäinen koulutuspoliittinen tavoite voi toteutua.*” Avoimen korkeakoulun tehtävään viitattiin näin hyvin yleisellä ja abstraktilla tasolla.

Tekstiaineiston analyysin tuloksena voidaan kuitenkin todeta, että koulutuksellisen tasa-arvon edistämisestä oli muodostunut kysymys, johon avoimen korkeakoulun toteutunutta toimintaa peilattiin. Opetusministeriö ei erityisesti korostanut avoimen korkeakoulun tasa-arvototeutusta, mutta esimerkiksi vuonna 1991 annetuissa ohjeissa todettiin, että avoin korkeakouluopetus oli ”*koulutuksellista tasa-arvoa edistämään tarkoitettu opintojärjestelmä, joka tarjoaa aikuisväestölle mahdollisuuden korkeakouluopintoihin*” (OPM 1991a).

54 Alueellisesti niin korkeakoulujen aikuiskoulutus kokonaisuudessaan kuin avoin korkeakouluopetus (yhdessä erillisten arvosanaopintojen kanssa) erikseenkin tarkasteltuna jakautuivat suhteellisen tasaisesti, kun osallistumisluvut suhteutettiin alueen väestömäärään. (Rinne, Kivinen & Ahola 1992, 153, 185; Hypén, Kivinen & Rinne 1993, 44–45).

Avoimen korkeakoulun tasa-arvo näyttäytyi juuri mahdollisuuksien tarjoamisena. Koulutukseen pääsyn tasolla avoimen korkeakoulun katsottiin lisänneen tasa-arvoa (Asikainen 1988a, 101–103; Varila 1990a). ”Näitä *[elinikäisen koulutuksen ja koulutuksellisen tasa-arvon] periaatteita avoin korkeakouluopetus toteuttaa omalta osaltaan erittäin selkeästi. Se ei valikoi osanottajia pohjakoulutuksen mukaan ja se siirtää opetuksen sellaisiin paikkoihin ja aikoihin, jotka soveltuvat parhaiten aikuisväestölle.*” (Larsen 1988, 7.) Erityisesti monimuoto-opetusmenetelmien kehittäminen näyttäytyi tasa-arvon lisäämisen kannalta olennaiseksi.

Mahdollisuuksien tasa-arvon lisäksi aineiston teksteissä pohdittiin tasa-arvoa lopputuloksen tasa-arvon näkökulmasta. Tämä tasa-arvon ulottuvuus ei kuitenkaan määrittynyt saavutettavissa olevaksi tavoitteeksi. Päinvastoin, avoimen korkeakoulun katsottiin tässä mielessä lisäävän eriarvoisuutta. (Asikainen 1988a, 101–103.)

”Mahdollisuutta käyttävät kuitenkin hyväkseen lähinnä jo varsin vaativan perus- ja ammatillisen koulutuksen omaavat ihmiset. Siten avoimen korkeakouluopetuksen kenties yksi tärkeä yhteiskunnallinen funktio on synnyttää mielikuva korkeakoulutuksen tasa-arvoisuudesta ja näin myötävaikuttaa yhteiskunnan legitimiiksi kokemiseen. Monimuoto-opetuksen suhteen näitä asioita ei ole tutkittu. On selvää, että monimuoto-opetus laajentaa korkeakoulutasoisen opetuksen alueellista ja määrällistä tarjontaa. Samoin koulutukseen osallistuminen helpottuu – opiskelu tapahtuu pääosin kotona. Selvittämisen arvoista on, kykeneekö monimuoto-opetus muuttamaan korkeakoulutasoisiin opintoihin osallistumisen sosiaalisia valikoitumisprosesseja.” (Varila 1990a, 40.)

Osallistumisen tasa-arvon näkökulmasta tutkimukset tarkastelivat opiskelijoiden taustoja, joista tutkimuksissa todettiin erityisesti opiskelijajoukon naisvaltaisuus sekä suhteellisen korkea koulutustausta. Opiskelijan aiemman koulutuksen taso oli jälleen se kysymys, johon avoimen korkeakoulun tasa-arvot tehtävän tarkastelu näytti kulminoituvan. Opiskelijoiden koulutukselliseen hyväosaaisuuteen otettiin kuitenkin kantaa myös siitä näkökulmasta, että avoimen korkeakoulun opiskelijat kuitenkin harvoin olivat aiemmin suorittaneet korkeakoulutasoisia opintoja tai korkeakoulututkintoja. Näin tasa-arvo kuitenkin lisääntyi esimerkiksi opistotutkinnon ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden välillä. (Hännikäinen 1989, 37; Asikainen 1988a, 101.)

Samantyyppisesti sukupuolen osalta kirjoittelussa näkyi hieman erilaisia näkökulmia. Yhtäältä katsottiin, että koska avoimen korkeakoulun opetustarjonta keskittyi naisia kiinnostaviin oppiaineisiin, oli tämä rajoittanut miesten osallistumismahdollisuuksia (Partanen 1990, 41; Varila 1990a). Timo Asikainen sen sijaan arvioi, että avoin korkeakouluopetus oli lisännyt sukupuolten välistä tasa-arvoa juuri siitä syystä, että opiskelijat olivat enimmäkseen naisia. Naiset olivat työelämässä miehiä huonommassa asemassa ja avoin korkeakoulu oli antanut monille naisille myös mahdollisuuden to-

teuttaa perheen perustamisen vuoksi lykkäytyneitä koulutussuunnitelmiaan. (Asikainen 1988a, 101–103.) Opiskelijoiden sukupuoleen liittyviä kysymyksiä ei tutkimuksissa kuitenkaan erikseen juuri pohdittu, vaikka selvänä totuutena oli, että enemmistö opiskelijoista oli naisia ja naisvaltaisilta aloilta. Varsinaista sukupuolinäkökulmaa tutkimuksissa ei ollut Heli Niemisen (1990) tutkimusta lukuun ottamatta. Sukupuolta, kuten muitakin opiskelijoiden taustaan liittyviä tekijöitä pohdittiin tutkimuksissa ja kirjoituksissa lähinnä osallistumisen (distribuution) näkökulmasta.

Teksteistä on erotettavissa eräänlainen avoimen korkeakoulun opiskelijan ”ihannekuva” sekä toisaalta toteutunut ”muotokuva”. Juha Varila (1990) nosti tämän asettelun eksplisiittisesti esiin artikkelissaan, jossa hän pohti, miten nämä kaksi kuvaa suhteutuivat toisiinsa. Ihannekuvana Varila näki, että olisi suotavaa, jos avoimen korkeakoulun opiskelijalla olisi matalampi pohjakoulutus kuin väestössä keskimäärin. Olisi suotavaa, että opiskelija asuisi syrjäseudulla ja olisi keskiverto-opiskelijaa iäkkäämpi ja että naisia ja miehiä hakeutuisi opintoihin yhtä paljon. Todellisuudessa ihannekuva ja muotokuva olivat Varilan mukaan melko kaukana toisistaan. Samalla hän kuitenkin myös kritisoi tällaista 1970-luvun suunnitteludoktriiniin liittyvää käsitystä yhteiskunnallisesta säätelystä ja ohjannasta:

”Monimuoto-opetus edistää siten niitä koulutus- ja korkeakoulupoliittisia tavoitteita, joita sille nykyisessä koulutuspoliittisessa ilmapiiressä todellisuudessa asetetaan. Tuskin kenenkään vikana voidaan pitää sitä, että aikuiskoulutuksen yleinen koulutuspoliittinen doktriini on 1970-luvun alkupuolelta ja sisältää tuolle ajalle ominaista, yhteiskunnallisen säätelyn ja ohjauksen ilmapiiressä sävyttämää terminologiaa.” (Varila 1990b.)

Myös Inkeri Puputti vertasi komiteanmietintöjen sisältämää ihmiskuvaa ja avoimen korkeakoulun opiskelijoista kerättyjä tietoja. Hänkin päätyi toteamaan, että tasa-arvo tavoitteet eivät olleet toteutuneet, sillä opiskelijat olivat ”*koulutuksellisesti hyväosaisia*”. Kysymys oli jälleen myös tasa-arvon ja tieteellisyyden tavoitteiden vastakkaisuudesta. Avoimen korkeakoulun suunnitteludokumentit korostivat opiskelun korkeakoulu- luonnetta, ja monille etenkin heikomman pohjakoulutuksen saaneille puutteelliset opiskeluvalmiudet olivat ongelma. (Puputti 1992.) Myös Tuija Partanen (1990) katsoi, että kun koulutukseen pääsyä avattiin, tuli sen piiriin hyvin erilaiset valmiudet omaavia opiskelijoita, jolloin tasa-arvon ja tieteellisyyden tavoitteiden säilyttäminen samanaikaisesti oli ongelmallista. Juha Varila asetteli kysymyksen niin, että vaikka aikuiskoulutuspoliittisesti avoimen korkeakoulun toteutunut opiskelijamuotokuva ei ollutkaan kovin suotava, korkeakoulupolitiikan ”*näkökulmasta tilanne sitä vastoin on pikemminkin myönteinen kuin kielteinen. Valikoitunut kohderyhmä kykenee vastaanottamaan ja omaksumaan tasollisesti vaativankin korkeakouluopetuksen siten, että kohtuullisin ponnistuksin saavutetaan muodollisiin tutkintoihin tai todistuksiin oikeutava aineenhallinta sekä tieteellisen menetelmän tuntemus.*” (Varila 1990a, 157–158.)

Inkeri Puputin (1992, 99–100) mukaan avoimen korkeakoulun suunnitteludokumenttien käsitys ihmisten kyvystä omien puutteellisten opiskeluvalmiuksiensa täydentämiseen oli liian optimistinen. Teksteissä todettiin, että esimerkiksi valmentavien opintojen järjestäminen olisi tasa-arvotavoitteen kannalta tarpeellista. Myös erilaiset tuen ja ohjauksen muodot katsottiin tärkeiksi.

”Avoimen korkeakouluopetuksen avoimuuden toteutumiseen liittyy kiinteästi aikuisopiskelijoiden valmiuksien parantaminen, tiedotus, opinto-ohjaus ja tukiopeutus. Kyseisiä asioita kehittämällä lisättäisiin eri koulutustason omaavien ihmisten tasa-arvoisuutta opiskelussa. Suomen avoimessa korkeakouluopetuksessa edellä mainitut seikat ovat olleet heikolla pohjalla; opiskelijoiden on täytynyt käytännössä itse huolehtia valmiuksiensa parantamisesta ja tuen saamisestaan avoimen korkeakouluopetusjärjestelmän ulkopuolella. Tulevaisuudessa etä- ja monimuoto-opetuksen lisääntyessä tuen ja ohjauksen tarve kasvaa entisestään.” (Partanen 1990.)

Puutteelliset opiskeluvalmiudet olivat vähemmän koulutusta saaneiden ongelma, mutta se määrittyi myös iäkkäämpien ongelmaksi (Puputti 1992, 99–101). Avoimen korkeakoulun tehtävä määritettiin aikuiskoulutukseksi. Opetusministeriö totesi ohjeissaan, että avoin korkeakoulu oli tarkoitettu aikuisille. Aikuisuuden raja näytettiin kuitenkin huokoisena (ks. esim. KM 1988: 8, 57) eikä ikä ollut keskustelussa aktiivisesti pohdinnan alla. Vaikka opetusministeriö ei ohjeissaan suosittanutkaan varsinaisesti ikärajoja, sovellettiin korkeakoulujen itse järjestämässä avoimessa korkeakoulussa usein 25 vuoden ikärajaa. Muiden oppilaitosten järjestämään opetukseen ei vastaavia ikärajoja ollut asetettu. (KM 1986: 8b, 16–17.) Turussa Jorma Rinta-Kanto totesi Turun ylioppilaslehden haastattelussa seuraavasti:

”Lisäksi meillä on 25 vuoden alaikäraja, jota ei kuitenkaan täysin orjallisesti noudateta. Ikärajalla on haluttu välttää se tilanne, joka toistuu vuosittain, jolloin edellisen kevään opintopaikkaa paitsi jääneet ylioppilaat ryntäävät tänne nähdessään sanat avoin korkeakoulu ja kuvittelevat, että tämä on oikotie onneen.” (Turun ylioppilaslehti 1987/7, 6.)

Aikuiset opiskelijat määrittyivät näin ikään kuin negaationa opiskelijoiksi, jotka eivät olleet opiskelupaikkaa vaille jääneitä ylioppilaita. Keskustelu iästä näyttäytyi kuitenkin selvempänä 60 opintoviikon väylän kohdalla, josta katsottiin, ettei se saanut muodostua kiertotieksi nuorille ylioppilaille (esim. KM 1988: 8, 57).

Selkeimmin ikäproblematiikkaa pohdittiin ikääntyvien yliopistotoiminnan kohdalla. Ikääntyvien yliopistossa ei ollut ikärajoja, ja opiskelijoiden iät vaihtelivat, mutta tärkeä julkilausuttu tavoite oli, että toiminta oli tarkoitettu nimenomaan ikääntyville ja opetuksessa pyrittiin ottamaan huomioon erityisesti ikääntyvien ihmisten tarpeet. (Harlamov 1989, 10, 13; Opistolehti 1988/3, 12–13; Partanen 1987, 63–65.)

Eräänlaisena jännitteenä myös ikääntyvien yliopiston kohdalla voidaan nähdä yliopistotasoisuuden ja tasa-arvon edistäminen tavoitteiden samanaikaisuus. Virallisesti ikääntyvien yliopistotoiminta oli osa avointa korkeakouluopetusta, vaikkakaan sitä ei tilastoitu avoimen korkeakoulun opiskelijamääriin. Kirjoituksissa korostettiin opetuksen korkeakoulutasoisuutta. Jossain määrin ikääntyvien yliopistotoiminta nähtiin jopa paluuna sivistysyliopiston perinteeseen, sillä ikääntyvien yliopistossa tiedon ja totuuden etsintä olivat itseisarvoja (ks. Jyväskylän ylioppilaslehti 1987/3, 4). Ikääntyvien yliopisto voitiin siis nähdä jopa ”radikaalina vastalauseena jäykästi ohjelmoituun yliopisto-opetukseen nähden”. (Tikka 1991, 58.) Ikääntyvien yliopisto näyttäytyi ikään kuin puhtaimpana ja aidoimpana avoimen yliopisto-opetuksen muotona.

Kiivaan kehittämisen vaiheeksi nimetyllä jaksolla avointa korkeakoulua kehitettiin osana yliopistojen aikuiskoulutusta. Toiminta oli linkitetty osaksi täydennyskoulutuskeskusten tehtäväkenttää ja ministeriö pyrki ohjeillaan vahvistamaan täydennyskoulutuskeskusten asemaa avoimen korkeakouluopetuksen toteuttajatahona.

Opistojen identiteettikriisi suhteessa avoimeen korkeakouluun ei tutkimusaineiston valossa enää ollut akuutti. Niin opistot kuin muutkin kentän toimijat halusivat olla mukana avoimen korkeakoulun järjestämisessä. Erityisesti kesäyliopistot joutuivat nyt taistelemaan elintilastaan, kun täydennyskoulutuskeskukset valtasivat niille ennen kuulunutta paikkaa. Niukoista voimavaroista kilpailevat toimijatahot joutuivat kilpailemaan asemastaan ja täydennyskoulutuskeskukset saattoivat periä yhteistyömaksuja muilta toimijoilta. Kiistelyt maksuista ja rahasta värjivät käytyä keskustelua koko jakson ajan.

Resurssien vähyys ja eri toimijatahojen väliset jännitteet olivat läsnä myös opetusmenetelmistä käydyssä keskustelussa. Täydennyskoulutuskeskukset positioivat itsensä toiminnan kehittäjiksi ja ne toivat omaa kehittämistyötään keskustelussa voimakkaasti esille. Kehittämistyön yhtenä perusteena oli resurssien tehokkaampi käyttö, toisaalta myös rakennettiin kuvaa etäopetuksesta laadukkaana ja perinteistä opetusta parempia oppimistuloksia tuottavana toteutusmuotona. ”Yliopistollisuus” oli yhtäältä täydennyskoulutuskeskuksille kilpailuetu ja tärkeä osa imagoa suhteessa muihin kentän toteuttajatahoihin. Toisaalta kuitenkin kehittäjien tuottama innovatiivisuutta ja dynaamisuutta korostava puhetapa rakensi eroa akateemisuuteen ja yliopistollisina pidettäviin arvoihin.

Keskustelu oli tässä vaiheessa ”raadollisempaa” kuin edellisessä vaiheessa, jossa oli pohdittu paljon avoimen yliopiston tehtävää ja syvempää olemusta. Tämän tyyppinen ihanteellisuus keskustelusta väheni nyt huomattavasti. Eräänlaista ihanteellisuutta nousi kuitenkin esiin kehittäjien puheessa, jossa aikuinen opiskelija näyttäytyi idealisoidusti itseohjautuvana ja aktiivisena oppijana. Opintojen joustavuuden ja neuvok-

kaiden pedagogisten ratkaisujen ansiosta tasa-arvo näyttäytyi saavutettavissa olevana asiana. Samalla kuitenkin keskustelussa oli läsnä jo aiemminkin tuotettu ymmärrys siitä, ettei avoin yliopisto pystynyt tavoittamaan matalimman koulutuksen saaneita ja siten varsinaisesti tasoittamaan aikuisväestön koulutuseroja. Tutkimusten tuottama tieto ”muotokuvan” ja ”ihannekuvan” vastaamattomuudesta uusinsi ajatusta tasa-arvotettävän toimimattomuudesta.

4.5. Avoimen yliopiston uudelleenmuotoilu suhteessa tutkintokoulutukseen

1980-luvun alkupuoliskolta 1990-luvun alkuun avointa korkeakoulua oli kehitetty koulutusmuotona, jonka keskeisimmäksi tavoitteeksi voitiin määrittää koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen työikäisille aikuisille. 1990-luvun laman seurauksena avoimen korkeakoulun tehtävä asettui uuteen kehykseen. 1990-luvun alussa työttömyys ja varsinkin nuorisotyöttömyys kasvoivat nopeasti, ja elokuussa 1992 työministeriö asetti työryhmän valmistelemaan toimenpide-ehdotuksia nuorisotyöttömyyden ehkäisemiseksi. Valtioneuvoston kanslia asetti projektin, jonka selvitysmieheksi määrättiin valtiosihteeri Timo Relander. Relanderin tehtäväksi annettiin selvittää työllisyyden hoitoon liittyviä kysymyksiä, ja hänen syyskuussa 1992 valmistunut raporttinsa sisälsi ehdotuksia myös koulutuksen osalta. Ehdotettujen toimenpiteiden tarkoituksena oli aktivoida erityisesti nuoria työttömiä hankkimaan lisäkoulutusta passivoivaksi katsotun työttömyysturvan sijasta. (Relander 1992, 1, 6, 30.)

Osana työllisyyspoliittista ohjelmaa avoimen korkeakouluopetuksen resursseja lisättiin ja samalla sen opiskelijamäärä kasvoi. Keskustelussa alettiin tuottaa avoimen yliopiston merkitystä aiemmasta poikkeavalla tavalla. Avoimen yliopiston laajeneminen nosti esiin kysymyksen avoimen ja tutkinto-opiskelun suhteesta. Avoimen yliopiston kysymyksen ylikuumentaminen näkyi erityisesti ylioppilaslehtien kirjoittelussa ja sen lisäksi myös siinä, että yksittäiset tahot yliopistojen sisältä ottivat kantaa avoimen yliopiston kysymyksiin. Kun edellisessä vaiheessa keskustelua oli käyty paljolti kehittäjien keskuudessa, yliopiston tiedeyhteisön sisältä lähdettiin nyt mukaan keskusteluun. 1990-luvulla alettiin myös uudelleen puhua avoimesta yliopistosta avoimen korkeakoulun sijaan (ks. Open University in Finland 1997). Syynä keskustelussa tuotiin esille erottautuminen ammattikorkeakoulujen avoimesta opetuksesta (ks. Jyväskylän ylioppilaslehti 1996/15, 5).

4.5.1 Lisää resursseja avoimeen yliopistoon

Korkeakoulujen osalta Relander totesi raportissaan, että vuoden 1993 kuluessa tuli lisätä 5000 aloituspaikkaa työttömille ylioppilaille. Koulutus tuli osin toteuttaa avoimen yliopiston periaatteella siten, että siinä käytettiin myös kansalais- ja työväenopistojen tiloja. Korkeakoulujen tuntipetuspalkkioihin tuli lisätä vuoden 1993 talousarvioon

50 Mmk lisäryhmien muodostamiseksi ja avoimen korkeakouluopetuksen tarjonnan laajentamiseksi työvoimapolitiittisin perustein. (Relander 1992, 61.)

Selvitysmiehen ehdotukset sisällytettiin hallituksen kannanottoon lyhyen ja keskipitkän aikavälin työllisyys- ja teollisuuspoliittiseksi ohjelmaksi.⁵⁵ Korkeakoulut saivat opetusministeriöltä kahdessa eri vaiheessa avoimen yliopisto-opetuksen laajentamiseen tarkoitetun 35 Mmk suuruisen määrärahan (Valtiontalouden tarkastusvirasto 1995). Koulutuksen kehittämissuunnitelmaan kirjattiin yhdeksi tavoitteeksi ”*koulutuksen suuntaaminen työttömyyden vaikutuksia lieventävällä tavalla.*” Yliopistolaitoksen yleisestä kehittämisestä todettiin, että vuotuinen aloittajataavoite oli 15 000, minkä lisäksi korkeakoulujen tuli tarjota aikuisopiskelijoille 4000–5000 aloituspaikkaa. ”*Osaana työttömyyden vaikutusten lieventämiseen tähtäävää erityisohjelmaa korkeakouluihin on lisätty 3000 päätoimista avoimen korkeakoulun opiskelupaikkaa vuonna 1993. Ohjelmaa jatketaan vuonna 1994.*” (OPM 1993, 5, 10, 23.)

Kirsti Kylä-Tuomola (1992) kirjoitti tuoreeltaan Korkeakoulutiedossa työllisyys- ja teollisuuspoliittisesta ohjelmasta ja niin sanotuista Relander-rahoista. Hän perusteli ohjelmaa sillä, että koulutuksen tarjoaminen oli ”*ainoita rakentavia ratkaisuja*”, joita muuten työttömäksi jäävälle nuorelle voitiin tarjota. Aikuisopetuksen järjestelmät olivat Kylä-Tuomolan mukaan korkeakoulutuksessa joustavia ja luontevasti ilman massiivisia toimenpiteitä valjastettavissa työllisyystilanteen vaatimiin toimenpiteisiin. (Ks. myös Kylä-Tuomola 1995.) Korkeakouluille itselleenkin toiminta olisi hyödyllistä.

”Osallistuessaan aktiivisesti työttömyyden hoitoon korkeakoulut voivat paitasi olla mukana kääntämässä kehitystä edes hiukan suotuisampaan suuntaan myös saada itselleen välineitä entistä herkemmin reagoida työelämässä ja muussa ympäristössään tapahtuviin muutoksiin.” (Kylä-Tuomola 1992.)

Avoimen yliopiston osalta hankkeen työvoimapolitiittista vaikutusta kuitenkin myös epäiltiin. Ongelmaksi nähtiin, että avoimen opetuksen tuli olla avointa kaikille, eikä työttömyys voinut siten olla opiskelijoiden valintaperusteena (Aima 1993/1, 12–13). Lisäksi kummasteltiin sitä, miksi hallitus tuntui olevan erityisen huolissaan juuri ”*akateemisista tai akateemishaluisista*” työttömistä, vaikka tiedettiin koulutuksen olevan paras turva työttömyyttä vastaan (Kivinen & Rinne 1993).

Yleisesti ottaen kritisoitiin avoimen yliopiston käyttämistä työvoimapolitiikan välineenä (Ylioppilaslehti 1993/6, 3; Ylioppilaslehti 1994/6, 23; Ylioppilaslehti 1995/4, 2;

55 Asiaa käsiteltiin hallituksen iltakoulussa 23.9.1992 otsikolla ”Koulutuksella parempaan työllisyyteen: toimenpideohjelma selvitysmies Relanderin ehdotusten pohjalta”. Päätöksessä täsmennettiin selvitysmiehen ehdotuksia joiltakin osin, ja korkeakoulujen 5000 aloituspaikan lisäysehdotus täsmennettiin 2000 perusopetuksen aloituspaikaksi ja 3000 avoimen korkeakoulun kokopäiväiseksi opiskelupaikaksi. Eduskunnassa käytiin kahtena seuraavana päivänä (24–25.9.1992) työttömyyden vähentämisestä laaja välikysymyskeskustelu, jossa myös selvitysmiehen raportti oli esillä. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 1995.)

Ylioppilaslehti 1995/16, 14–15; Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 7; Turun ylioppilaslehti 1996/4; Aviisi 1996/3, 9). Keskustelussa tuotiin esille, että samalla kun avointa yliopistoa voitiin käyttää ”työttömyystilastojen siivoamiseen” (Ylioppilaslehti 1995/4, 2), tulivat avoimen korkeakoulun opintoviikot opetusministeriölle halvemmiksi kuin korkeakouluissa suoritettut opintoviikot. ”Ministeriön ei tarvitse maksaa opiskelijoille opintotukea, ruokailutukea eikä kirjastopalveluja. Lisäksi opiskelijat maksavat hallintokulut itse. Työministeriö maksaa tuet.” (Ylioppilaslehti 1993/6, 3.)

Vaikka esimerkiksi kehittämissuunnitelmissa (ks. edellä) puhuttiin päätoimisista avoimen korkeakoulun opiskelupaikoista, ei avoimen yliopiston opiskelu kuitenkaan ollut päätoimista siinä mielessä, että opiskelijat olisivat voineet saada opintotukea. Työttömänä ollessaan he olivat oikeutettuja työttömyysturvaan. Teksteissä tuotiin kuitenkin esille, että aina ei ollut selvää, tulkitsivatko työvoimaviranomaiset avoimen korkeakoulun opiskelun pää- tai sivutoimiseksi (Piesanen 1994, 96–97; 1996a, 41; Aima 1992/7, 44; Ylioppilaslehti 1995/11, 10–11; Oulun ylioppilaslehti 1997/2, 2). Avoimen korkeakoulun opiskelija joutui näin eräänlaiseen väliinputoaja-asemaan. ”Jos työn osallistuu esimerkiksi avoimen korkeakoulun päiväopetukseen, hän menettää työttömyyskorvauksensa.” (Aima 1993/3, 3.)

Käytännössä avoimen yliopiston opiskelijat eivät siis voineet siirtyä työttömistä täysipäiväisen opiskelijan statukseen. Tähän ongelmaan puuttui myös valtiontalouden tarkastusvirasto tarkastuskertomuksessaan, jossa arvioitiin hallituksen lisäkoulutusohjelmaa ja nk. Relander-rahojen käyttöä ja vaikutuksia. (Ks. myös Aima 1996/1, 30.) Avoimen yliopiston suhteen eivät asetetut tavoitteet työttömyyden vähentämisestä olleet alun perinkään voineet toteutua.⁵⁶ Työttömyyden lisääntymisen myötä avoimen yliopiston opiskelijoiden joukossa oli toki aiempaa enemmän työttömiä, mutta lisäys oli koskenut myös työssäkäyviä opiskelijoita.⁵⁷

Toisaalta tarkastuskertomuksessa kuitenkin todettiin myös, että mitä enemmän avointa korkeakouluopetusta kohdennettiin nimenomaan nuoriin työttömiin, sitä vahvemmin siitä muodostui eräänlainen valmistava väylä korkeakouluopintoihin. Sitä vähemmän myös muilla opiskelijaryhmillä oli mahdollisuuksia osallistua tähän

56 Työttömyyden hoidon konkreettinen edistäminen oli tarkastuskertomuksen mukaan toteutunut ainoastaan siitä, että avoimen yliopisto-opetuksen laajentaminen oli edellyttänyt noin sadan lisähenkilön palkkaamista koulutus suunnittelu- ja sihteeritehtäviin (Valtiontalouden tarkastusvirasto 1995).

57 Käsite ”avoimen korkeakoulun kokopäiväinen vuotuinen opiskelupaikka” oli tarkastuskertomuksen mukaan epälooginen ja harhaanjohtava. Avoimen yliopiston opiskelua ei ollut tarkoitus instituutionalisoida perustutkinto-opintoja vastaavaksi väyläksi, jossa opiskelua olisi tuettu tavanomaisia yliopisto-opintoja vastaavalla tavalla. Jotta tavoite 5000 työttömän nuoren siirtymisestä opiskelijoiksi olisi toteutunut, olisi työttömille ylioppilaille pitänyt muodostaa korkeakouluihin oma väylänsä, mitä ei kuitenkaan ollut tehty. Lisäksi tarkastuskertomuksessa todettiin opetusministeriön ilmoituksen päiväopiskelumahdollisuuksien lisäämisestä olleen epäselvä. Työttömyysturvan tai opintotukikäytäntöjen suhteen tämä olisi edellyttänyt muuttamista. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 1995.)

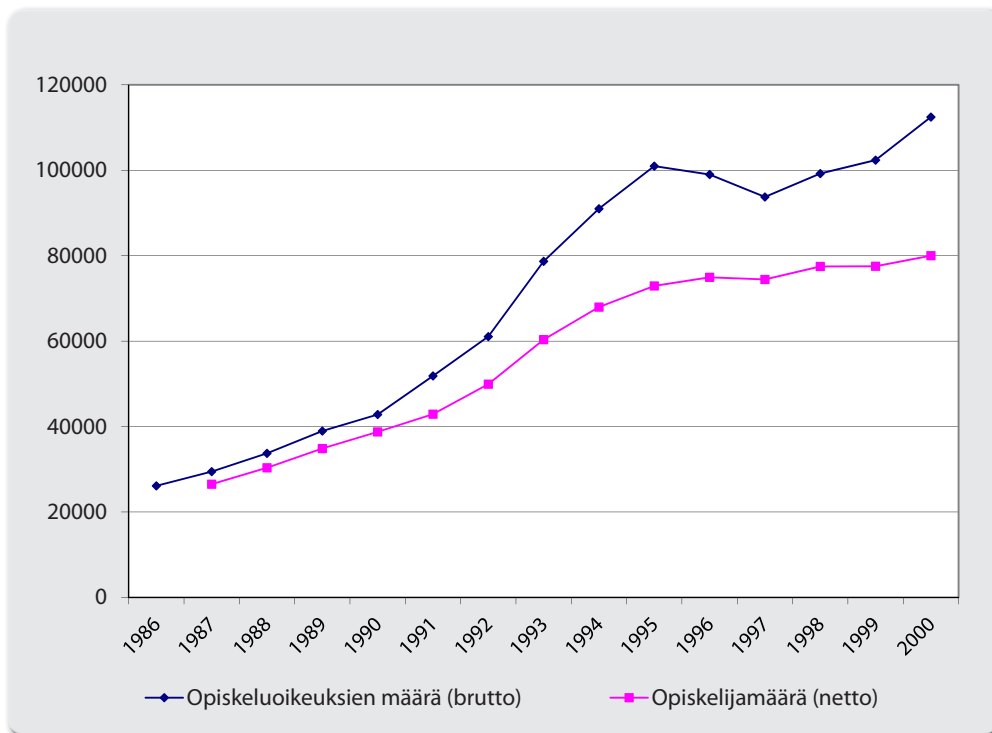
koulutukseen. Tämä nähtiin koulutuspolitiikan vastaiseksi tavoitteeksi, joten kertomuksessa todettiin, että ehkä työttömyyttä ei avoimen korkeakouluopetuksen valinnoissa pitänytkään erityisesti korostaa. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 1995.)

Tammikuussa 1993 opetusministeriö antoi myös päätöksen (SA 83/1993) avoimesta korkeakouluopetuksesta korkeakouluissa perittävistä maksuista. Päätös perustui valtion maksuperustelakiin (SA 150/1992) ja sen mukaan avoin korkeakouluopetus oli maksullinen julkisoikeudellinen suorite, josta kuitenkin jätettiin koulutus- ja kulttuuripoliittisista syistä maksu perimättä. Vaikka opetus itsessään oli opiskelijalle maksutonta, voitiin maksuja kuitenkin periä monimuoto-opetusjärjestelyistä, oppimateriaaleista ja opetuksen liitännäispalveluista omakustannusarvon mukaan. Määrittelyä julkisoikeudelliseksi suoritteeksi perusteltiin sillä, että opetus oli korkeakoulujen perusopetuksen mukaista. Maksullisuutta taas perusteltiin sillä, että avointa korkeakoulua ei ”*laajenevana ja kehittyvänä opintojärjestelmänä*” voitu kokonaisuudessaan rahoittaa valtion talousarvion kautta. (Korkeakoulutieto 1993/1, 79.) Lisäksi päätöksessä todettiin, että kun jokin muu kuin korkeakoulu järjesti avointa korkeakouluopetusta, ”*peritään opetuksen vastaavuuden hyväksymisestä sekä opintosuoritusten rekisteröinnistä ja vahvistamisesta omakustannusarvon mukaiset maksut. Maksutavasta päätetään osapuolten kesken valtion maksuperusteasetuksen puitteissa. Myös oppilaitosten tilaamista muista avoimen korkeakouluopetuksen toteuttamiseen liittyvistä suoritteista peritään maksut omakustannusarvon mukaan.*”

Valtiontalouden tarkastusvirasto arvosteli tarkastuskertomuksissaan (1993 ja 1995) avoimen korkeakoulun rahoitukseen liittyneitä ratkaisuja. Vuoden 1993 tarkastuskertomuksen mukaan ei päätös avoimen korkeakouluopetuksen maksuista ollut selkeyttänyt tilannetta, ja maksuissa oli suuria eroja. Yleisesti avoimen yliopiston resursointia kritisoitiin siitä, että sen rahoitus oli varsin kirjavaa. Rahoitus koostui korkeakoulujen varsinaisista määrärahoista, korkeakoulujen maksullisen palvelutoiminnan määrärahoista, opetusministeriön käytettävissä olevasta tukirahasta, erilaisten yhteistyöorganisaatioiden valtionapumäärärahoista ja muista tukirahoista sekä oppilasmaksuista. Tarkastuskertomuksessa palattiin myös vuonna 1986 tehtyyn ratkaisuun sulkea avoin korkeakouluopetus maksullisen palvelutoiminnan ulkopuolelle. Jos hallituksen esitys olisi aikanaan hyväksytty, olisivat avoin korkeakouluopetus ja korkeakoulujen täydennyskoulutus tarkastuskertomuksen mukaan muodostaneet rahoituksellisesti yhtenäisen kokonaisuuden ja avoimen korkeakoulun laajentaminen olisi rahoituksellisesti saanut ratkaisunsa. Kun avoimen yliopiston toimintaa oli resursoitu erillisrahoituksella, ei avointa yliopistoa ollut aina korkeakouluissa edes mielletty korkeakoulujen tehtäväksi. Relander-rahoitus sai tarkastuskertomuksissa osakseen kritiikkiä myös siitä, ettei se ollut parantanut tätä tilannetta, vaan teki järjestelmästä vieläkin monimutkaisemman ja monitahoisemman. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 1993, 151–152, 167–168; Valtiontalouden tarkastusvirasto 1995.)

4.5.2 Avoimen yliopiston voimakas kasvu

Relander-rahastukset toivat mukanaan sen, että avoimen yliopiston opetusta pystyttiin tarjoamaan aikaisempaa enemmän: useammissa oppiaineissa, laajempina kokonaisuuksina ja myös joustavammin (Aima 1993/1, 12–13; Aima 1993/3, 8–9; Aima 1994/2, 9; Aima 1992/6, 9; Aima 1992/6, 14). Lisäresursoinnin ansiosta avoimen yliopiston opiskelijamäärä kasvoi 1990-luvun alkupuoliskon aikana selvästi. Vuonna 1990 avoimen yliopiston opiskelijamäärä oli noin 40 000, kun vuonna 1995 opiskelijoita oli reilusti yli 70 000 ja samalla ylitettiin jo sadan tuhannen opiskelijan bruttomäärä. Kuviosta 6 voimme nähdä, että 1990-luvun alkupuoliskolle sijoittuu avoimen yliopiston historiassa hyvin jyrkkä kasvuvaihe.



Kuvio 6. Avoimen yliopiston opiskelijamäärä vuosina 1986–2000. (Lähde: KOTA-tietokanta)

Relander-rahastukset ja myös opetusministeriön antama päätös maksuista loivat vastakkainasettelua ja kilpailua koulutuksen järjestäjien välille. Yhteistyömaksut aiheuttivat aiempien vuosien tapaan kitkaa täydennyskoulutuskeskusten ja kesäyliopistojen välille. Todettiin myös, että lisäresursseja avoimen korkeakouluopetuksen järjestämiseen saivat yksinomaan täydennyskoulutuskeskukset, vaikka samaa koulutusta järjestivät myös muut tahot. (Aima 1993/1, 4–6; Aima 1993/1, 12–13; Aima 1993/3, 3; Aima 1994/2, 5–7; Jyväskylän Ylioppilaslehti 1996/6, 5; Ylioppilaslehti 1993/6, 3; Ylioppilas-

lehti 1996/4, 5; Ylioppilaslehti 1997/5, 27; Ylioppilaslehti 1997/9, 7; ks. myös Kesäyliopistojaoston muistio 1993.) Relander-rahastavat vahvistivat täydennyskoulutuskeskusten asemaa, ja suurin osa koulutuksen lisäyksestä tapahtui nimenomaan täydennyskoulutuskeskusten järjestämänä (KOTA-tietokanta).

”Kesäyliopistoille avoin korkeakoulu merkitsee lähes kuoliniskua. Avoin korkeakoulu on saamansa tuen vuoksi selvästi halvempi vaihtoehto. Sillä on edelleen etuoikeus yliopiston tiloihin. Viimeisenä naulana arkkuun opetusministeriö on suosittelut, etteivät korkeakoulut enää vahvistaisi kesäyliopiston opetusta ainaakaan etukäteen. Ajatustakaan ei ole uhrattu sille, mitä kesäyliopiston viilentäminen merkitsee kokonaisuuden kannalta. (Ylioppilaslehti 1993/6, 3.)

Suurin vastakkainasettelu keskustelussa asettuu kuitenkin avoimen yliopiston ja ”varsinaisen” yliopiston välille. Yliopistoissa katsottiin, että laitokset kilpailivat samoista resursseista avoimen yliopiston kanssa. Lama-aikana yliopistojen perusopetuksesta leikattiin resursseja samaan aikaan, kun avoin yliopisto sai lisävaroja. (Aviisi 1994/15, 10–11; Aviisi 1996/3, 14; Jyväskylän ylioppilaslehti 1994/1, 16; Jyväskylän Ylioppilaslehti 1994/6, 6; Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 6; Ylioppilaslehti 1994/6, 24; Ylioppilaslehti 1993/6, 3; Ylioppilaslehti 1995/4, 2; Oulun Ylioppilaslehti 2000/7, 3; Eskola, S. 1995; ks. Kuitunen 1994.) Relanderin rahojen avulla avointa yliopistoa oli kirjoittajien mukaan paisutettu suhteettomasti (Ylioppilaslehti 1993/6, 3; Ylioppilaslehti 1994/6, 24; Ylioppilaslehti 1995/4, 2; Ylioppilaslehti 1995/16, 14–15, 17; Eskola, S. 1995.)

”Kaikki alkoi Relanderin rahoista. Työttömyystilastojen siivoamiseksi ylimääräiseen koulutukseen myönnettyt miljoonat alkoivat jokunen vuosi sitten paisuttaa yliopistojen yhteydessä toimivia täydennyskoulutuslaitoksia ja avoimen yliopiston opetusta. Samaa aikaan punakynä karsi varoja yliopiston perustutkinto-opetuksesta. Nähtiin kummallinen ilmiö: yliopisto ei voinut kunnolla hoitaa varsinaista tehtäväänsä samalla kun sen ’rönseyllä’ oli vaikeuksia löytää kohteita lisäbudjeteissa myönnetyille markoille.” (Ylioppilaslehti 1995/4, 2.)

Avoimen yliopiston opiskelijamäärän kasvu ja samanaikainen perusopetuksen voimavarojen leikkaaminen olivat kasvualustana eräänlaiselle uhkapuheelle, jonka ytimessä oli kuva ”liikaa lihonestä” (Ylioppilaslehti 1995/16, 14–16) ja hallitsemattomasti paisuneesta avoimesta yliopistosta. Tästä positiosta katsottuna avoimen yliopiston laajenemisen katsottiin saavan aikaan yliopiston kannalta jopa tuhoisia seurauksia. Avointa yliopistoa kutsuttiin usein metaforisesti ”käenpojaksi”, joka ryösti elintilan varsinaiselta yliopistolta (Jyväskylän Ylioppilaslehti 1991/8, 4; 1994/6, 6; Ylioppilaslehti 1995/7, 15; 1995/16, 14–15, 17; Eskola, S. 1995; Airaksinen 1995, 231; ks. myös Wiberg 1995, 21). Kirjoituksissa viitattiin myös siihen, että avoimen yliopiston paisuminen kosketti varsinkin tiettyjä yliopiston aloja, erityisesti kasvatus- ja yhteiskuntatieteitä. (Oulun Ylioppilaslehti 1995/4, 6; Ylioppilaslehti 1995/4, 2; Jyväskylän Ylioppilaslehti 1994/6, 6.)

Näihin syytteisiin Jukka Kyhäräinen Helsingin Avoimesta yliopistosta vastasi Ylioppilaslehden (1994/9) mielipidekirjoituksessa todeten, ettei avoin yliopisto kuluttanut yliopiston varoja. Perusteeksi Kyhäräinen mainitsi avoimen yliopiston opiskelijoilta perittävät maksut, joista kymmenesosa palautettiin opetuksen järjestävälle laitokselle. Joissakin aineissa oli avoin yliopisto työllistänyt myös päätoimisia tuntiopettajia ja lehtoreita. Pääkaupunkiseudulla opiskelijakirjasto sai niin ikään 10 % opiskelijamaksuista, mikä on hyödyttänyt sekä avoimen että perusopiskelijoita. Kyhäräisen mukaan kilpailutilanteesta laitosten ja avoimen välillä tulisi pyrkiä pois.

”Kilpailutilanteen sijaan yliopisto ja sen laitokset voisivat miettiä, miten täydennyskoulutusyksiköille myönnettyillä rahoilla saadaan mahdollisimman monia tahoja hyödyttävä lopputulos ja miten laitosten ja avoimen opetuksen yhteistyötä voidaan edistää. Yhteiset luento- ja harjoitusryhmät, uudentyypiset opetuskokeilut ja kirjastoyhteistyö ovat hyviä esimerkkejä.” (Ylioppilaslehti 1994/9, 23.)

Käytännön arkielämässä yliopiston rahatilanne näkyikin opiskelijoille siinä, että joissakin oppiaineissa järjestettiin avoimen yliopiston ja laitoksen yhteistä opetusta: *”joidenkin laitosten ilmoitustauluilta on löytynyt lappuja, joissa kerrotaan, että resurssien vähyyden vuoksi kurssia ei järjestetä, ja että kiinnostuneet voivat etsiä vastaavan kurssin avoimesta yliopistosta (Jyväskylän ylioppilaslehti 1996/3, 14; ks. myös Urponen & Purtilo-Nieminen 1997; Jyväskylän ylioppilaslehti 2000/6, 7). Kun kurssi järjestettiin avoimen yliopiston kanssa yhteistyössä, oli opetus järjestettävä ilta-aikaan ja samoille luennoille osallistuivat sekä perus- että avoimen yliopiston opiskelijat. Tiedekuntaopiskelijoiden ja myös luennoitsijoiden näkökulmasta ylikansoitettujen ja ”aivan epäinhimilliseen aikaan kello 17 jälkeen” järjestetyt luennot määrittyivät ongelmaksi (Aviisi 1994/12, 16; 1995/3, 18; 1995/10, 2; 1995/11, 20; 1998/14, 5; Oulun Ylioppilaslehti 1996/15, 7; Ylioppilaslehti 1995/16, 14–15; Eskola, S. 1995; Eskola 1996).*

”Viime aikoina massaluennoilla istuneita on pänninyt erityisesti se, että luennot järjestetään illalla eli juuri silloin kun olisi parempaakin tekemistä. Toinen huolenaihe on ollut se, että massaluennoilla salit ovat aivan täynnä, on huono hengittää ja ahdistaa. Lisäksi tenttikirjat loppuvat kurssikirjastosta ja tenttien tarkastamiseen menee kohtuuttomasti aikaa. Huhut ovat kertoneet, että syy on yksin TYT:n eli Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen.” (Aviisi 1995/3, 18.)

4.5.3 Opiskelijakunnan muutos

Samalla kun avoimen yliopiston opiskelijamäärä kasvoi, tuotettiin keskustelussa myös kuvaa avoimen yliopiston opiskelijasta. Kun avoimen yliopiston opiskelumahdollisuuksia oli kasvatettu, oli opiskelun ikärajaa laskettu 25 vuodesta 18 vuoteen. Avoimen yliopiston opiskelija näyttäytyikin nyt nuorena, joka oli jäänyt vaille muuta opis-

kelupaikkaa ja joka hyödynsi avoimen yliopiston opiskelumahdollisuutta lopullisena tavoitteenaan tutkinnon suorittaminen (Aviisi 1995/11, 20; Eskola, S. 1995; Eskola 1996; Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 2; 1996/4, 3). Ilmoittumista avoimen yliopiston kursseille kuvattiin karnevaalihenkenä nuorisotapahtumana, jossa opiskelupaikan saattoi saada makuupussissa jonotetun yön jälkeen. (Ylioppilaslehti 1995/11, 21.) Toisaalta opiskelijoista puhuttiin myös aikuisina. Tutkinto-opiskelijoihin verrattuna avoimen yliopiston opiskelijat näyttäytyivät vanhempina ja harrastustavoitteisempina (Aviisi 1998/14, 5). Opiskelijoita koskevassa kirjoittelussa nousee kuitenkin selvästi esille puhe muutoksesta.

Tarina, joka opiskelijakuvan muutoksesta rakentuu, kuvaa opiskelijakunnan muutoksen nuorentumisena, tutkintotavoitteisuuden lisääntymisenä ja myös eräänlaisena opiskelukulttuurin muutoksena. Kun aiempina vuosikymmeninä oli opiskelijoista puhuttu aikuisina, oli keskustelussa nyt esillä kaksi eri opiskelijaryhmää: ”perinteiset” aikuiset ja uutena ryhmänä nuoret tutkintotavoitteiset (esim. Weckroth & Melin 1996, 35–36; Melin & Weckroth 1995, 18). Nuorten ja tutkintotavoitteisten kuvattiin vievän tilaa aikuisilta ja harrastustavoitteisilta. Taistelusta opiskelumahdollisuuksista oli tullut ”*farssimaista käsirysyä, jossa yleissivistystä halajavat keski-ikäiset ovat jääneet jalkoihin*” (Ylioppilaslehti 1995/16, 14–15).

Kuvaa opiskelijoista tuotettiin hyvin vahvasti tutkimustekstien kautta. Yhtäältä tutkimukset uusinsivat sitä opiskelijakuvaa, jota oli tuotettu jo aiempina vuosikymmeninä. Opiskelijamuotokuvassa korostuivat naiseus, ylioppiluus, melko korkea koulutustasuta sekä työssäkäynti, vaikkakin samalla korostettiin avoimen yliopiston opiskelijajoukon heterogeenisyyttä (ks. myös Seppälä 1994a). Motiiveissa taas tulivat aiempien tutkimusten tapaan esiin harrastus- ja sivistystavoitteisuus, ammatilliset motiivit sekä tutkintotavoitteisuus. (Puttonen 1994; 1995; 1996; Salmensuu 1994; Okkonen & Peltola 1995; Melin & Weckroth 1995; Vermasvuori 1997a; Salmela & Puttonen 1995; Sarala 1996.) Joissakin tutkimuksissa selviteltiin myös avoimen yliopiston opiskelun vaikutuksia ja vaikuttavuutta myöhemmän elämän kannalta, ja todettiin, että avoimen opiskelulla oli ollut myönteisiä vaikutuksia niin työhön, opiskelumahdollisuuksiin kuin omaan oppimiseen ja ajatteluun. (Piesanen 1996a; 1999a; Okkonen & Peltola 1995; Puttonen 1996.)

Toisaalta myös tutkimusteksteissä rakennettiin selvästi opiskelijakuvan muutosta. Ellen Piesasen väitöskirja ja myös hänen muut julkaisunsa nostivat erityisen voimakkaasti esille avoimen yliopiston nuoret opiskelijat. Hän rajasi tutkimuksensa alle 25-vuotiaisiin avoimen yliopiston opiskelijoihin, jonka hän määrittä uudeksi avoimen yliopiston opiskelijajoukoksi: ”*tämä alle 25-vuotiaiden opiskelijoiden ryhmä on korkeakoulupoliittisesti tarkasteltuna erittäin mielenkiintoinen ryhmä, sillä se on tähän asti ollut lähes täysin poissa sekä avoimen yliopiston toiminnan että siitä tehdyn tutkimuksen piiristä.*” (Piesanen 1996a, 5.) Myös Soile Lehtiniemi (1997) otti erityis-tarkasteluun juuri nuoret, vieläpä kaikkein nuorimmat eli alle 21-vuotiaat avoimen

yliopiston opiskelijat. Tosin hän kuitenkin totesi, ettei ikärajan poisto sinänsä juuri ollut tuonut suurta muutosta opiskelijoiden ikäjakaumaan, sillä nuoria opiskelijoita oli avoimessa yliopistossa ollut ennenkin.

Avoimella yliopistolla näyttöä tutkimuksissa monipuolisena ja monella tavalla hyödyllisenä nuoren opiskelumahdollisuutena. Lehtiniemen (1997) selvityksessä 19–20-vuotiaat nuoret olivat usein tavoittelemassa kokonaisia arvosanoja ja he myös etenivät opinnoissaan. Tälle ryhmälle opiskelun syynä oli useammin yliopistoon pyrkiminen. Lukioikäiset nuoret taas opiskelivat useammin kiinnostuksen vuoksi eivätkä he olleet välttämättä tavoittelemassa opintokokonaisuuksia. Nuorimmille opiskelu lukion ohella oli saattanut myös osoittautua liian rankaksi. Nuoret olivat kuitenkin taustoiltaan Lehtiniemen mukaan varsin hyväosaisia, ja ”[v]oidaan vain ennustaa näiden nuorten tulevaisuutta, jotka suorittavat jo lukioaikana avoimen yliopiston opintoja ja valmistuvat tästä huolimatta ylioppilaisiksi nopeimmalla mahdollisella tavalla” (Lehtiniemi 1997, 15).

Ellen Piesanen tutki, miten opiskelu avoimessa yliopistossa vaikutti nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumiseen. Hän keräsi laajat kyselyaineistot Jyväskylän, Tampereen ja Turun avointen yliopistojen nuorilta opiskelijoilta sekä toteutti lisäksi opiskelijoiden haastatteluja. Samoista opiskelijoista hän keräsi myöhemmin myös seuranta-aineistot.⁵⁸ Tutkimustuloksena Piesanen esitti, että avoimella yliopistolla oli yhtäältä merkitystä instituutiona, jolloin avoin yliopisto saattoi näyttöä nuorelle ainoana koulutusmahdollisuutena. Toiseksi, avoimella yliopistolla oli merkitystä kokeiluareenana, jolloin opiskelija saattoi kokeilla jonkin mielenkiintoiselta tuntuvan alan opiskelua. Avoimella yliopistolla oli nuorille opiskelijoille suuri merkitys, ja erityisen suuri merkitys oli yliopisto-opiskelupaikkaa haluaville. Piesanen mukaan avoin yliopisto tasoitti koulumenestyksestä johtuvia eroja ja lisäsi näin koulutuksen tasa-arvoa. (Piesanen 1994; 1995a; 1995b; 1996a; 1996b; 1999a; 1999b.)

”Varsinaiseksi korkeakouluopiskelijaksi siirtymisen aikana merkitys, joka avoimella yliopistolla on nuorelle yliopistojen ja korkeakoulujen varsinaiseksi opiskelijaksi haluavalle, ilmentää erinomaisella tavalla avoimen yliopiston alkuperäisiä lähtökohtia: avoimuutta ja tasa-arvoa. Avoimeen yliopistoon hakeutuminen opiskelijan taustasta riippumatta saattaa antaa uudenlaisen mahdollisuuden yliopisto-opiskelun luonnetta ja oppiainetta tuntemattomalle, mutta erityisesti omia kykyjään epäilevälle. Tulosten mukaan avoimen yliopiston kautta varsinaiseksi opiskelijaksi siirtyminen on mahdollista myös

58 Tutkimuksen alussa 40 % opiskelijoista opiskeli ensisijaisesti tutkintotavoitteisesti. Tutkimuksen lopussa tämä osuus oli noussut puoleen. Kaikista seurantar ryhmän opiskelijoista viidesosa siirtyi tutkinto-opiskelijaksi. Heistä, joiden tavoitteena oli tutkinnon suorittaminen, oli hieman yli puolet jo päässyt tutkimuksen seurannan aikana yliopiston tai korkeakoulun varsinaiseksi opiskelijaksi. Pääasiassa nuoret olivat siirtyneet tutkinto-opiskelijoiksi normaalia valintareittiä; väylää pitkin edenneet olivat yksittäisiä poikkeuksia. (Piesanen 1999a; 1999b.)

niille heikomman koulumenestyksen omaaville, jotka opiskelunsa myötä ovat osoittaneet sekä itselleen että muille kyvykkyytensä yliopistotasoiseen opiskeluun.” (Piesanen 1999a, 103; 1999b, 78–79.)

Nuoret kuvattiin tutkimuksissa ryhmänä, jonka tavoitteena oli ensisijaisesti tutkinnon suorittaminen. Avoin yliopisto näyttäytyi merkittävänä väylänä yliopistoon myös silloin, kun tarkasteltiin yliopistoon jo hyväksytyjen uusien opiskelijoiden aiempia opintoja. Katsottiin, että avoimen yliopiston opiskelu ruokki halua suorittaa tutkinto tietyltä alalta. (Eskola & Weckroth 1994; Sunila 1997; Halttunen & Vuorio-Lehti 2000.)

Nuorten lisäksi myös aikuisten tutkintotavoitteisuuteen alettiin tutkimuksissa kiinnittää enemmän huomiota. Tutkimuksissa niin ikään todennettiin sitä, että opiskelu avoimessa yliopistossa kasvatti itsessään opiskelijoiden tutkintotavoitteisuutta. Alun perin harrastuksena tai mielenkiinnosta aloitettu opiskelu alkoikin saada vakavamman luonteen ja motiiviksi muodostui tutkinnon suorittaminen vasta opintojen edessä. Opiskeluun saattoi jopa ”jäädä koukkuun”, jolloin siitä muodostui pakonomaista suorittamista. (Salmensuu 1994; Eskola, J. 1995; Weckroth & Melin 1996; Eskola & Weckroth 1994.) Tutkintotavoitteisuuden lisääntyminen näyttäytyi siis samalla sekä yksilötason ilmiönä että laajemman yhteisötason kysymyksenä.

Avoimen yliopiston todettiin olevan opiskelumahdollisuus, joka oli hyödyllinen erityisesti tutkintotavoitteisten opiskelijoiden näkökulmasta ja palveli erityisesti heidän intressejään (Melin & Weckroth 1995, 18). Tutkinnon tavoittelu näyttäytyi avoimen yliopiston opiskelijoiden tavoitteena niin tutkimus- kuin muidenkin tekstien kautta. Avoimen yliopiston koulutustehtävän todettiin samalla muuttuneen. Se ei ollut enää ”aikuisväestölle tarkoitettu harrastuskerho” (Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 2), vaan ”aikuis- ja täydennyskoulutuksesta on siirrytty valmentamaan ylioppilaista varsinaisia tutkinto-opiskelijoita yliopistoon” (Aviisi 1995/11, 20).

Yliopistojen ”sisältä” katsottuna tutkintotavoitteisuus loi yliopistoon uhkaavaa painetta. Erityisesti ylioppilaslehtien kirjoittelussa kuva opiskelijoista piirtyi kontrolloimattomaksi ihmispaljoudeksi. Avoimen yliopiston tutkinnonälkäinen opiskelijamassa pakkautui yliopiston porteille. ”Tiedekuntien ja laitosten puhelimet käyvätkin kuumaana kun avoimen opiskelijat kaipaavat tietoja opetuksesta ja pääsykokeista. Monilla on tavoitteena päästä sisälle ”oikeaan” yliopistoon.” (Ylioppilaslehti 1994/6, 24.) Oli pelottavaa, miten tämä paine tulisi purkautumaan. ”Suomeen on kehittymässä pysyvä ja laaja avoin korkeakoulu 20 muun korkeakoulun rinnalle. Kukaan ei tiedä mitä tapahtuu, kun yliopistojen ovelle kolkuttelee tuhansia 120 opintoviikkoa suorittaneita avoimen korkeakoulun opiskelijoita.” (Ylioppilaslehti 1993/6, 3.)

Avoimen yliopiston kuvattiin avanneen sisäänpääsyä yliopistoon huokoistamalla yliopiston ja avoimen yliopiston välistä rajapintaa (Neittaanmäki 1997; Kivinen & Ahola

1997). Kuten Seikko Eskola (1995) totesi Kanavassa: ”*Se ylioppilaiden suma, joka aikaisemmin jäi yliopiston ulkopuolelle, on nyt siirtymässä - ja on jo siirtynyt - yliopiston sisälle odottamaan pääsyä tiedekuntaan.*” Samanaikaisesti avoimen yliopiston laajentamisen kanssa alettiinkin avoimen yliopiston tutkintoväylän laajentamista suunnitella aiempaa voimallisemmin. Siirtymää avoimen yliopiston opiskelijasta tutkinto-opiskelijaksi haluttiin opetusministeriön suunnalta tehdä sujuvammaksi.

4.5.4 Tutkintoväylä keskiöön

Vaikka avoimen yliopiston tutkintoväylä oli periaatteessa ollut olemassa jo 1980-luvulta asti, todettiin väylän toimineen huonosti (Aima 1995/3, 13). Koulutuksen kehittämissuunnitelmissa väylä nostettiin nyt esille aiempaa selvemmin. Vuoden 1993 suunnitelmassa todettiin, että ”*avointa korkeakouluopetusta kehitetään korkeakoulututkintoon johtavana väylänä* (OPM 1993, 10). Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1995–2000 korostettiin elinikäisen oppimisen periaatetta ja aikuisikäisille tarjottujen aloittajapaikkojen määrää suunniteltiin kasvatettavan. Avoimen yliopiston ja tutkintoväylän kehittäminen mainittiin tavoitteeksi. ”*Yhteistyössä yliopistojen kanssa valmistellaan perusteet, jotka lisäävät mahdollisuuksia edetä avoimesta yliopisto-opetuksesta tutkinto-opiskeluun nykyistä joustavammin.*” (OPM 1996, 10, 13.)

Opetusministeriö asetti toukokuussa 1995 asiaa pohtimaan työryhmän. Sen tehtäväksi määriteltiin selvittää, ”*miten korkeakouluissa voidaan siirtyä menettelyyn, jossa korkeakoulut myöntävät opinto-oikeuden yli 25-vuotiaalle opiskelijalle, joka on suorittanut avoimessa yliopisto-opetuksessa tutkintoon liittyviä opintoja vähintään 60 opintoviikkoa. Erityisesti selvitetään avoimen yliopisto-opetuksen kautta tutkintoon johtavan väylän toimintaedellytykset eri koulutusaloilla, sen kytkennät perusopetuksessa tehtäviin ratkaisuihin ja taloudelliset vaikutukset.*” Työryhmän puheenjohtajaksi kutsuttiin johtaja Martti Julkunen Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksesta.⁵⁹ (OPM 1996:7.)⁶⁰

59 Muina jäseninä olivat vararehtori Lasse Kannas Jyväskylän yliopistosta, ylitarkastaja Kirsti Kylä-Tuomola opetusministeriöstä, varajohtaja Sinikka Larsen Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksesta, koulutuspoliittinen sihteeri Mika Nieminen Suomen ylioppilaskuntien liitosta, apulaisprofessori Kari E. Nurmi Helsingin yliopistosta, hallituksen jäsen Sirke Oksanen Aikuisopiskelijoiden liitosta, apulaisosastopäällikkö Marita Savola opetusministeriöstä sekä puheenjohtaja Pentti Silvennoinen Tuomen kesäyliopistot ry:stä. Pysyvinä asiantuntijoina olivat apulaisjohtaja Jorma Taskinen Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksesta sekä rehtori Urpo Kallio Virkailijain kansalaisopistosta. Sihteerinä toimi projektisihteeri Lotta Parjanen Tampereen yliopistosta.

60 Samanaikaisesti myös toimistopäällikkö Matti Jussila työskenteli selvitysmiehenä valmistellen opiskelijavalintoihin liittyneitä kehittämisehdotuksia. Jussila (1996) ei raportissaan juuri tarkastellutkaan väylää. Hän korosti raportissaan erityisesti nuorten, ensimmäistä opiskelupaikkaansa hakevien ylioppilaiden asemaan liittyneitä kysymyksiä. Keskeisenä ehdotuksena oli tavoite siitä, että uusille ylioppilaille varattaisiin vähintään 50–70 % aloituspaikoista. (Jussila 1996, 46–51.)

Väylätyöryhmä teki työskentelynsä pohjaksi kaikille korkeakouluille kyselyn, jossa selvitettiin avoimen yliopiston opetustarjontaa, opiskelijalukumääriä sekä opiskelija-suorituksia. Opetustarjonnan perusteella arvioiden väylän edellyttämät opinnot saattoi potentiaalisesti aloittaa vuosittain noin 3000 opiskelijaa, mikä ei todellisuudessa kuitenkaan toteutunut.⁶¹ Työryhmä totesi myös, että korkeakouluihin hyväksytyistä oli suurella osalla jo aikaisemmin suoritettuja opintoja. Tilastoinnin puutteiden takia tarkkoja lukuja ei ollut saatavilla, mutta korkeakoulujen kannalta oli työryhmän mukaan tässä kyse huomattavasta säästöstä. Työryhmä perustelikin väylän laajentamista erityisesti talouden näkökulmasta. Ainelaitokset hyötyivät työryhmän mukaan siitä, että osalla opiskelijoiksi tulevista oli jo opintoviikkoja suoritettuna. ”On selvää, että niille ei aiheudu avoimesta yliopistosta siirtyneiden opiskelijoiden tutkinnoista yhtä suuria kustannuksia kuin valintakokeen kautta tulleiden osalta.”⁶² (OPM 1996:7, 16–19, 28.)

Työryhmä katsoi selvityksensä pohjalta, ettei korkeakouluissa ollut lainkaan käytössä opetusministeriön ohjeiden mukaista väylää. Pienissä korkeakouluissa väylään suhtauduttiin myönteisemmin, mutta suuremmissa korkeakouluissa väylä oli lähinnä symbolinen. Ylempien aineopintojen tarjontaa oli jopa rajoitettu väylän tukkimiseksi. Pääasiallisesti väylän käyttäjä joutui normaaliin valintakokeeseen.

”Suoritettuaan väylän edellyttämät opinnot, hakija ei saakaan hyvitystä opinnoistaan, vaan joutuu samaan valintakokeeseen muiden pyrkijöiden kanssa. Usein heille on valintakokeissa omat kiintiönsä, mutta eräissä tapauksissa he joutuvat kilpailemaan samoista paikoista muiden kanssa. Jos avoimen yliopiston opiskelijoille on kiintiö valintakokeessa, saattaa sisäänpääsy olla vaikeampaa kuin ns. normaalissa valinnassa. Kiintiö saattaa olla niin pieni, että mahdollisuus päästä tutkinto-opiskelijaksi väylän kautta on minimaalisen pieni.” (OPM 1996:7, 21.)

Väylään liittyvät käytännöt vaihtelivat yliopistoittain. Työryhmä katsoikin, että menettelyt olivat sekavia ja opiskelijoiden oikeusturvan kannalta arveluttavia. Opiskelijat eivät tienneet, mihin opiskelijavalinta käytännössä pohjautui, sillä valintakriteerit olivat epätarkkoja. Myönteistä työryhmän mukaan oli se, että joissakin oppiaineissa

61 Myös Helsingin yliopistossa tehtiin vastaavatyypinen selvitys. Eeva Lehtiö tutki, paljonko Helsingin yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoissa oli sellaisia, joilla opintosuoritustensa perusteella oli mahdollisuus hakeutua tutkinto-opiskelijaksi avoimen yliopiston tutkintoväylän kautta. Hän päätyi siihen, että avoimessa yliopistossa oli noin sata opiskelijaa, joilla oli väylän edellyttämät opinnot. Näistä opiskelijoita melkein kaikki olivat yli 30-vuotiaita. Kun Lehtiö vertasi cum laude -opintojen tarjontaa sekä tämän tason opinnot suorittaneiden opiskelijoiden määriä, osoittautui tämä ero suureksi. Lehtiö totesikin, että opetustarjonnan perusteella oli hyvin vaikea arvioida toteutuneita suorituksia. (Lehtiö 1995a; Lehtiö 1995b.)

62 Avoimessa yliopistossa suoritetun opintoviikon hinnaksi työryhmä laski 420 markkaa, kun taas yliopistossa opintoviikon hinnaksi tuli kasvatustieteellisellä, humanistisella ja yhteiskuntatieteellisellä alalla 1200 markkaa. (OPM 1996:7, 28.)

hakijoille oli myönnetty lisäpisteitä avoimen yliopiston opintojen perusteella. Yhtenä ongelmana oli myös se, että ylempien aineopintojen tarjonta keskittyi vain tiettyihin oppiaineisiin, joten näille aloille muodostui hakupaineita ja kilpailua. (OPM 1996:7, 21–22.)

Työryhmä piti tärkeänä, että avointa yliopistoa kehitettiin avoimena opintojärjestelmänä. Erilaisilla opiskelijaryhmillä tuli olla tasavertaiset mahdollisuudet osallistua opintoihin. Korkeakouluilla oli vastuu järjestää hakumenettely siten, ettei mitään ryhmää syrjitty. Työryhmän mukaan oli tärkeää myös, että mahdollisimman moni aikuistavoitteisesti opiskeleva käyttäisi opiskelijaksi hakeutuessaan aikuisväylää, jolloin normaalivalinnan paikat jäisivät nuorille hakijoille (ks. myös Julkunen 1996).⁶³ Tutkintotavoitteisten korkeakouluopintojen tarjontaa tuli laajentaa ja aikuisten mahdollisuuksia siirtyä tutkinto-opiskelijaksi olennaisesti parantaa. Korkeakoulut kaikissa tapauksissa päättivät kaikista opiskelijavalinnoista, ja niiden tuli laatia selkeät, yhdenmukaiset periaatteet avoimen yliopiston opiskelijan asemasta.⁶⁴ (OPM 1996:7, 30–32.)

”Työryhmä esittää, että hakijoiden valinta suoritetaan ensisijaisesti avoimen yliopisto-opintojen määrän ja mainesanojen perusteella. Mikäli opintosuoritukset eivät eritele hakijoita riittävästi, voidaan järjestää erillinen valintakoe. Aikuisopiskelijoiden valinnassa ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista käyttää nuorille tarkoitettua valintakoetta. Hakijalta, jolla ei ole muodollista korkeakoulukelpoisuutta, voidaan tarvittaessa vaatia lisäksi esim. kielikokeen suorittaminen. Työryhmä ei sen sijaan pidä perusteltuna esittää tiettyä ikärajaa aikuisväylän käyttäjille.” (OPM 1996:7, 32.)

Väylän laajentaminen otettiin tavoitteeksi myös yliopistojen tulossopimuksissa, joissa sopimuskaudelle 1998–2000 asetettiin vuosittaiseksi tavoitteeksi noin tuhat op-

63 Tämä tavoite oli samassa linjassa Jussilan toimenpide-ehdotusten kanssa. Väylän suhteen Jussila totesi avoimen väylän valintojen liittyvän eri koulutusalojen mitoittamiseen ja kapasiteettiin. Avoimen väylän kohdalla ”voivat tulla esiin myös kysymykset yhdenvertaisuusperiaatteen tai koulutuksellisen tasa-arvon noudattamisesta”. (Jussila 1996, 38.)

Avoimeen yliopistoon liittyen Jussila nosti esille myös kysymyksen opintotukilainsäädännön uudistamisesta. Alle 20-vuotiaiden asema oli jäänyt muita ikäryhmiä heikommaksi ja heidän kohdallaan voitiin arvioida, että opintotuen niukkuus vähensi halukkuutta hakeutua jatko-opintoihin heti ylioppilaaksitulon jälkeen. Samanaikaisesti avoin yliopisto oli avattu nuorille ylioppilaille. Jussila totesi korkeakoulukaupunkien nuorten hyötyvän näistä mahdollisuuksista eniten. Työttömyysturvan ja opintotuen yhteensovittamisessa oli Jussilan mukaan edelleen tehtävää. (Jussila 1996, 56.)

64 Työryhmän puheenjohtaja Martti Julkunen kirjoitti työryhmän ehdotusten pohjalta Korkeakoulutieto-lehteen. Kirjoituksessaan Julkunen korosti sitä, että kaikilla halukkailla tuli olla mahdollisuudet opiskella. Hän totesi, että loppujen lopuksi vain pieni osa avoimen yliopiston opiskelijoista oli tavoittelemassa tutkintoa väylän kautta. Aikuistavoitteisesti opiskelevia varten olisi selkeästi määriteltävä oma väylänsä. Tämä olisi kaikkien etu, sillä silloin ”normaalivalinnat jäävät pääsääntöisesti nuorten hakijoiden käyttöön”. Julkunen kirjoitti, että työryhmä ei halunnut kirjata muistioonsa mitään tiettyä väylän edellytyksiä tai rajoitteita. Työryhmä korosti sitä, että väylän käytöstä oli yliopistoissa laadittava selkeät ja hakijan kannalta ennakoitavissa olevat määritteet. (Julkunen 1996.)

kelijan siirtyminen tutkinto-opiskelijaksi väylän kautta (Yliopistotieto 1997/3, 37). Vuonna 1998 annettuun yliopistoasetukseen (SA 115/1998) kirjattiin, että yliopistoon kelpoinen oli myös hakija, joka oli ”suorittanut yliopiston edellyttämät avoimen yliopisto-opetuksen opinnot”. Hallituksen esityksessä (HE 263/1996) mainittiin vaa-
dittaviksi opinnoiksi vähintään kolmasosa koulutusohjelmaan kuuluvista opinnoista. Pentti Silvennoinen, joka oli väylätyöryhmän jäsen, totesi kannattavansa lämpimästi väylän avaamista, mutta kritisoi tätä muotoilua (Aima 1996/1, 14–15).

”Mielestäni tässä kohden rohkeus antaa korkeakouluille itselleen harkintavaltaa on pettänyt. On selvää, että 50–60 opintoviikon jälkeen avoimen yliopiston opiskelijalla on varma kyky (siinä kuin varsinaisella opiskelijalla) selviytyä korkeakouluopinnoista. Parempi, ja ajassa oleva vaihtoehto olisi se, että korkeakoulu voisi halutessaan jo aikaisemmin hyväksyä avoimen yliopiston opiskelijan vakinaiseksi opiskelijaksi. Avoimen yliopiston ’elämää kokeneet’ opiskelijat olisivat eduksi opettajille ja toisille opiskelijoille. Pyrkimys opiskelijajoukon homogeenisuuteen ei saisi olla näin läpinäkyvä. Avoimen opiskelijat ovat yleensä erittäin motivoituneita opintoihinsa.” (Aima 1997/2, 8.)

Väylän kehittämisen suhteen Yliopistotieto-lehdessä todettiin, että ”*teknilliset korkeakoulut ovat tehneet laajimmat avaukset, monialaiset suuret yliopistot suhtautuvat vaihtelevasti ja taidekorkeakoulut ovat tässä vaiheessa jääneet väylän ulkopuolelle.*” Lehdessä todettiin, että pääsyn kriteerinä oli useimmissa yliopistoissa 60 opintoviikon vaatimus, mutta myös muita malleja oli kehitteillä erityisesti matemaattis-luonnontieteellisillä aloilla. (Yliopistotieto 1997/3, 37.)

Yhtenä tällaisena hankkeena oli Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa vuonna 1993 aloitettu MALU-projekti. Projektin taustalla oli matemaattis-luonnontieteellisen alan vaikeus rekrytoida alalle kiinnostuneita opiskelijoita, jotka myös suorittaisivat tutkintonsa näissä oppiaineissa loppuun. Erityisesti tämä ongelma koski matemaattisia aineita. MALU-projektissa tavoitteena olikin rakentaa uudenlainen vaihtoehtoinen väylä matemaattisiin korkeakouluopintoihin yhteistyössä tiedekunnan ja ainelaitosten kanssa. Matematiikassa, fysiikassa, kemiassa tai tietotekniikassa perusopinnot riittävällä menestyksellä suorittaneet otettiin tiedekunnan varsinaisiksi opiskelijoiksi. Tärkeänä pidettiin myös opintotuen kehittämistä siihen suuntaan, että nuorilla olisi mahdollisuus opiskella vuosi tai kaksi luonnontieteitä avoimessa yliopistossa.⁶⁵ (Puttonen 1995, 11–13; 1996, 11–12.)

65 MALU-projektin yhteydessä vuonna 1993 tehdyn opiskelijatutkimuksen tulokset osoittivat, että nuoria vastavalmistuneita ylioppilaita oli matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opiskelijoissa avoimessa yliopistossa ainoastaan 9 %. Noin viidesosa opiskelijoista oli kiinnostunut korkeakoulututkimuksen suorittamisesta. Vuonna 1995 tehdyn seurannan mukaan oli vuonna 1993 avoimessa korkeakoulussa aloittaneista 14 % eli 34 opiskelijaa siirtynyt korkeakoulun perustutkinto-opiskelijaksi. Tästä joukosta alle 25-vuotiaiden osuus oli reilu 60 %. (Puttonen 1995; 1996.)

Opetusministeriö halusi myös lisätä lukioden ja korkeakoulujen välistä yhteistyötä, missä avoimella yliopistolla oli keskeinen rooli. Niin sanottu LUKO-työryhmä katsoi yhteistyön olevan tarpeellista, koska näin voitiin sen mukaan tasoittaa koulujen ja opiskelijoiden välisiä eroja sekä helpottaa korkeakouluun siirtymistä.⁶⁶ Työryhmä esitti myös, että yhteistyökursseja tulisi järjestää kahden tasoisia siten, että ne sopivat sekä sellaisille opiskelijoille, jotka määrätietoisesti tähtäsivät korkeakouluopintoihin että sellaisille opiskelijoille, jotka eivät ole olleet uravalinnastaan varmoja.⁶⁷ (OPM 1999:1.)

Avoimen yliopiston tutkintoväylä kirjattiin osaksi kansallista elinikäisen oppimisen strategiaa. Komitea esitti yliopistojen opiskelijavalintojen kehittämistä niin, että ”*avoimesta yliopistosta tulee tasavertainen väylä yliopistotutkintoihin ainelaitosten edelleenkin kantaessa vastuun opetuksen tasosta ja siitä, että myös avoimessa yliopistossa opetus pohjaa tutkimustoimintaan.*” Samalla komitea korosti koulutusjärjestelmän ja opiskelumahdollisuuksien joustavuutta. Yliopistojen opetusta tuli kehittää moduulirakenteiseksi niin, että tutkintojen koostaminen voisi tapahtua aiempaa joustavammin. Valinnanmahdollisuuksien ja yksilöllisyyden korostaminen oli komitean esityksissä keskeisesti esillä. (KM 1997:14, 43–45.)

4.5.5 Väyläautomaatin vastustus

Tutkintoväylä herätti voimakkaita mielipiteitä etenkin yliopistojen tutkinto-opiskelijoiden keskuudessa. Yliopistojen sisältä käsin esitetty kauhukuva yliopiston porteilla odottavasta nälkäisestä opiskelijamassasta sai lisäpontta opetusministeriön suunnitelmista laventaa avoimen yliopiston tutkintoväylää. ”*Avoim on nuorten säilytyspaikka paremman puutteessa. Jotta se ei olisi säilytettävien kannalta turhauttava, luodaan ohituskaistoja yliopistoon. Opetusministeriö haluaa purkaa sekä uusien ylioppilaiden*

66 Työryhmän tekemän selvityksen mukaan hieman yli puolet lukioden rehtoreista arvioi, että korkeakoulu-yhteistyön merkittävänä etuna oli ollut, että opiskelijat ovat näin saaneet tutustua korkeakouluopiskelun luonteeseen ja lukioaikana. Hieman alle puolet rehtoreista arvioi, että korkeakoulu-yhteistyö oli vaikuttanut myönteisesti yhteistyöhön osallistuneiden lukiolaisten jatko-opiskelupaikan ja uranvalintaan. Rehtorit myös suhtautuivat erittäin myönteisesti yhteistyön lisäämiseen ja kehittämiseen. (OPM 1999:1.)

67 Työryhmä piti tärkeänä myös sitä, että yhteistyön kehittämisessä otettaisiin huomioon alueellinen tasa-arvo. Pienten, kaukana korkeakouluista sijaitsevien lukioden yhteistyöesteitä voitiin lieventää esimerkiksi kehittämällä etäopetustoimintaa. Työryhmä suositti myös, että yhteistyökurssisuoritukset tulisi hyväksyä sekä lukiossa että korkeakoulussa, mikäli kurssi oli tasoltaan ja tavoitteiltaan korkeakouluvaatimusten mukainen. Tällaisia arvosanakursseja tuli tarjota niille lukiolaisille, jotka olivat määrätietoisesti suuntautuneita ja motivoituneita korkeakouluopintoihin. Kun opiskelijoita valittiin korkeakouluihin, voitaisiin nämä yhteistyössä suoritettavat opinnot ottaa huomioon, vaikka yliopistot ja ammattikorkeakoulut päättivätkin opiskelijavalinnoistaan autonomisesti. Työryhmä korosti myös sitä, että sekä sopimuskäytännöissä että opetusjärjestelyissä pyrittäisiin mahdollisimman suureen joustavuuteen. Yhteistyösopimuksen piiriin kuuluvat kurssit tuli järjestää mahdollisimman taloudellisesti ja koska lukiolain mukaan opetus oli lukiolaiselle maksutonta, tuli näiden yhteistyössä järjestettävien kurssien olla opiskelijoille maksuttomia. (OPM 1999:1.)

sumaa että avoimen sumaa ja ohjata kaikki sisään korkeakouluihin.” (Ylioppilaslehti 1995/16, 14–15.) Kauhua loi ajatus sisäänpääsyn automaattisuudesta: ”[opetusministeriön] viimeisin veto on painostaa yliopistoja myöntämään automaattisesti opintoikeus avoimessa yliopistossa 60 opintoviikkoa suorittaneille. Ilman pääsykoetta.” (Ylioppilaslehti 1995/4, 2.)

Jari Eskola (1996) kuvasi yliopistojen ’kultaisen portin’ eli pääsykoereitin muuttumista ’hikiseksi portiksi’. Hikiset oltavat tämä tuotti hänen mukaansa erityisesti yliopistoille. Hän viittasi siihen, miten aikaisemmin ainoastaan murto-osa avoimen yliopiston opiskelijoista siirtyi tutkinto-opiskelijoiksi, ja miten nyt ”*suunnitelmien mukaan portti olisi auki kaikille*”.

Avoimen yliopiston väylää alettiinkin ylioppilaslehtien kirjoittelussa yleisesti nimittää automaattiväyläksi (Ylioppilaslehti 1995/7; Oulun Ylioppilaslehti 1995/4, 6; Ylioppilaslehti 1995/4, 2; Ylioppilaslehti 1995/10, 24; Ylioppilaslehti 1995/15, 21; Ylioppilaslehti 1995/16, 17; Oulun Ylioppilaslehti 1996/2, 2; Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 2; Turun Ylioppilaslehti 1996/4, 3). Sitä kuvattiin myös ”oikotieksi” tai ”takaportiksi” (Ylioppilaslehti 1997/11, 4), ”kiertotieksi” (Oulun Ylioppilaslehti 1995/4, 2; Oulun ylioppilaslehti 1996/1, 10) ja ”porsaanreiäksi” (Aviisi 1995/11, 20; Ylioppilaslehti 1997/11, 4) tutkinto-opintoihin. Väylää kuvattiin uhkana ja sen laventamiseen suhtauduttiin ”*suurella varauksella*” (Aviisi 1996/11, 7). Kuten Ylioppilaslehden (1995/1614–15) jutun ingressissä todettiin: ”*Pelättyä automaattiväylää yliopistoon ei halua kukaan.*”

Puhe väylän automaattisuudesta kytkeytyi tapaan kuvata väylää helppona tapana saada opiskelupaikka. Väylää kuvattiin yleisesti hyvin vaivattomaksi tavaksi päästä yliopistoon: ”*Ajatellaan esimerkiksi oikeustieteelliseen hakevaa. Hän ostaa kalliit pääsykoekirjat, käy preppauskurseja ja lopuksi vielä pääsykokeissa. Mikäli avoimesta pääsisi parin vuoden jälkeen suoraan yliopistoon, se olisi aika houkuttelevat vaihtoehto.*” (Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 7.) Vaatimuksena olisi, että ”*olisi opiskellut avoimessa yliopistossa jotakin tutkintoa vähintään 60 opintoviikkoa. Muuta ei tarvittaisi. Ovet yliopistoon suorittamaan alemmaa korkeakoulututkintoa olisivat avoimet.*” (Oulun Ylioppilaslehti 1995/4, 2.)

Kaikki ylioppilaslehtienkään kirjoittelu ei kuitenkaan kuvannut väylää näin yksinäisesti tai vihamielisesti. Joissakin ylioppilaslehtien teksteissä väylä näyttäytyi myös hitaana ja jopa vaivalloisena reittinä yliopistoon, jota nuoret eivät niinkään suosineet ja joka koski vain pientä joukkoa avoimen yliopiston opiskelijoista (Jyväskylän ylioppilaslehti 1998/1, 10–11; 1999/4, 4; Aviisi 2000/7, 4; Oulun ylioppilaslehti 2000/7, 3).

”Avoin yliopisto voi sivullisesta näyttää porsaanreiältä, jonka kautta pääsee yliopistoon käymättä pääsykokeissa. Näin ei kuitenkaan ole, vaan tie avoimen opiskelijasta ’oikeaksi’ opiskelijaksi on tehty tietten tahtoen vaikeaksi.” (Aviisi 1997/2, 10.)

Väylä näyttäytyi kuitenkin myös hyvänä vaihtoehtona työssäkäyvälle opiskelijalle, joka malttoi suunnitella opintojaan pitkäjänteisesti (Turun ylioppilaslehti 2000/12, 11). Väylään myötäsukaisesti suhtautuvissa kirjoituksissa saattoi näkökulma ja ääni ollakin avoimen yliopiston opiskelijalla, ei välttämättä tutkinto-opiskelijalla (Aviisi 1998/9, 10; Oulun ylioppilaslehti 1995/1, 11; Ylioppilaslehti 1999/13, 5).

Olenneiseksi kysymykseksi ylioppilaslehtien kirjoittelussa kulmineitui pääsykokeen asema. Sisään pääsyn vaivattomuus liittyi ennen kaikkea juuri pääsykokeettomuuteen. Ihmettelyn aiheena oli se, mikseivät avoimen yliopiston opiskelijat voineet osallistua pääsykokeisiin, kuten muutkin (Oulun Ylioppilaslehti 1996/2, 2; Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 6). Pääsykoe näyttäytyi karsintamekanismina, jonka ansiosta yliopistojen varsinaisten opiskelijoiden laadukkuudesta voitiin varmistua (Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 2; Oulun Ylioppilaslehti 1996/15, 7; Aima 1997/2, 19).

Yliopistoon opiskelijaksi pääsy näyttäytyi vaikeana ja pääsykoe määrittyi suureksi ponnistukseksi, johon täytyi osallistua sitkeästi jopa monena vuotena peräkkäin, jos haluttua opiskelupaikkaa ei saatu. Avointa yliopistoa kuvattiinkin siten houkuttelevana vaihtoehtona tiedekuntaopiskelulle. (Ylioppilaslehti 1993/6, 3; Ylioppilaslehti 1994/6, 24; Ylioppilaslehti 1995/4, 2; Ylioppilaslehti 1995/11, 10–11; Ylioppilaslehti 1997/10, 16; Oulun Ylioppilaslehti 1995/4, 2; Oulun Ylioppilaslehti 1996/2, 2; Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 2; Aviisi 1995/11, 20.) Kirjoituksissa maalattiin tulevaisuutta, jossa opiskelua aloittavalla oli käytännössä kaksi eri vaihtoehtoa tutkinnon saavuttamiseksi:

”Paahtaisiko hän pääsykokeisiin, vai ottaisiko hän hiukan rennommin ja kirjoittautuisi kaikille avoimeen yliopistoon tähtäämään tarvittavaa 60 opintoviikon saalista? Vanhemmat voisivat ehkä kustantaa kurssit, ja avoimen yliopiston opiskelijoille tipahtava työttömyyspäivärahakin piristäisi mukavasti opiskelijan arkieloa.” (Oulun Ylioppilaslehti 1995/4, 2.)

Tutkinto-opiskelijoiden kirjoituksissa näkyi myös katkeruus suhteessa erilaisiin taloudellisen tuen muotoihin. Tiedekuntaopiskelija joutui *”kituuttamaan”* (Oulun ylioppilaslehti 1997/1, 7) opintotuella. Avoimessa yliopistossa taas oli *”pääsykokeettomuuden lisäksi sellaisia etuja kuin mahdollisuus työttömyyskorvaukseen, mitä tavallisilla opiskelijoille ei ole”* (Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 2).

Edellä olleissa sitaateissa viitattiin myös opintojen maksullisuuteen. Kehitys oli kirjoitusten mukaan johtamassa siihen, että osa opinnoista jouduttiin suorittamaan maksullisena avoimessa yliopistossa. Yhtäältä oli kyse maksullisesta väylästä yliopistoon (Ylioppilaslehti 1995/4, 2; Ylioppilaslehti 1995/16, 14–15; Aviisi 1995/10, 2; Oulun Ylioppilaslehti 1995/7, 2), toisaalta myös siitä, että yliopistossa jo sisällä olevat tutkinto-opiskelijat joutuivat suorittamaan sivuaineopintoja avoimen puolella maksullisesti (Ylioppilaslehti 1993/6, 3; Ylioppilaslehti 1996/4, 4; Aviisi 1996/3, 14; Jyväskylän

Ylioppilaslehti 1991/8, 4).⁶⁸ Avoimen yliopiston nähtiinkin luovan yliopistokoulutukseen eriarvoisuutta (Jyväskylän Ylioppilaslehti 1994/6, 6; Ylioppilaslehti 1995/16, 14–15; Aviisi 1995/10, 2).

”Tilanne epätasa-arvoistaa yliopistoon pyrkivien aseman, sillä kaikilla ei ole varaa avoimen yliopiston kurssien suorittamiseen. Yhteiskunnalle ei varmasti ole edullista, jos valmistuvien keski-ikä nousee sen takia, että on keskityttävä yhdeksi vuodeksi yliopiston preppauskurssille avoimeen korkeakouluun.” (Jyväskylän Ylioppilaslehti 1994/6, 6.)

Eriarvoisuutta peilattiin nimenomaan suhteessa tutkinto-opiskelijaksi pyrkimiseen. Toiset voivat ”ostaa” sisäänpääsyn yliopistoon, toiset taas ansaitsivat sen kovemman ja vaikeamman reitin eli pääsykokeen kautta. Tämänkaltaisessa puheessa tuotettiin uhkakuvaa markkinoistuneesta korkeakoulutuksesta, jossa yliopistotutkintoja voitiin lopulta hankkia rahalla (Oulun ylioppilaslehti 1997/2, 2; Oulun ylioppilaslehti 1995/7, 2). Avoin yliopisto näyttäytyi myös preppauskurssina, tosin halvempänä kuin normaalit preppauskurssit (Turun ylioppilaslehti 1996/3, 8).

Tähän kehitykseen liittyi se uhkakuva, että yliopistot olivat menettämässä oikeuden valita omat opiskelijansa (Aviisi 1995/11, 20; Ylioppilaslehti 1995/16, 14–15). Markkinoistumiskehityksen pelkona oli myös se, että avoin yliopisto haluaisi itselleen tutkinnonanto-oikeuden (Ylioppilaslehti 1993/6, 3; Ylioppilaslehti 1994/6, 24; Ylioppilaslehti 1995/4, 2; Ylioppilaslehti 1995/16, 14–15; Jyväskylän Ylioppilaslehti 1994/6, 6; Jyväskylän Ylioppilaslehti 1996/6, 5).

”Nykyisen kehityksen luonnollinen jatke olisi nimittäin kehittää avoimesta yliopistosta täyden palvelun talo vähintään alemmine korkeakoulututkintoihin. Ilman pääsykokeita siitä muodostuisi maksullinen massayliopisto, joka houkuttelisi monia. Ainakin sellaisia, joiden vanhemmilla olisi varaa kustantaa opinnot.” (Ylioppilaslehti 1995/4, 2.)

Markkinoistumiskehitykseen viitattiin artikkeleissa hyvinkin eksplisiittisesti. Jari Eskola (1996) viittasi markkinoiden polarisoitumiseen ja avoimeen yliopistoon ”tehtaanmyymälänä”, jossa myytiin opetuksen kakkoslaatua. Avoimesta yliopistosta rakentui kuva aggressiivisena markkinaetiikan mukaisesti toimivana ”yrityksenä”.

”Pelottavaa on, että koulutuksellista tasa-arvoa lisäämään tarkoitettu avoimesta korkeakoulusta on kehittymässä opiskelijoita eriarvoistava koulutusrakenne. Suomessa on käytännössä sekä maksullista että maksutonta korkeakouluopetusta. Paradoksaalista on, että maksuton on kannattavampaa, koska

68 Perustutkinto-opiskelijoita on ylipäätään kiinnostanut se, ovatko avoimen yliopiston kurssit – kesäyliopistossa tai muualla – maksuttomia heille (Turun ylioppilaslehti 1993/3, 4; Ylioppilaslehti 1995/4, 4; 1997/14, 3; Aviisi 1996/8, 14; Jyväskylän ylioppilaslehti 1994/8, 8).

avoimessa korkeakoulussa opiskelemalla voi nostaa opintotukea korkeampaa työttömyyskorvausta. Kyse on yliopisto-opetuksen kanssa kilpailevasta koulutusjärjestelmästä, joka nauttii valtion subventoinnista. Olisiko kilpailuviraston syytä puuttua asiaan?” (Ylioppilaslehti 1994/6, 24.)

Toisaalta rakennettiin kuvaa varsinaisista yliopistoista yrityksinä ja avoimesta yliopistosta halvempänä ja huonompänä kansan kouluttajana. Oli niin tai näin, taso avoimessa yliopistossa näyttäytyi kuitenkin heikompana.

”Onko tulevaisuuden Suomessa lopulta kahdentasoisia yliopistoja; ensimmäisen tason yksityisiä korkeakouluja, jotka valikoivat parhaat asiasta kiinnostuneet yksilöt, tekevät kansainvälisesti vertailukelpoista tutkimusta, ja jotka joutuvat pystyäkseen rahoittamaan toimintansa, keräämään kalliita lukukausimaksuja, ja sitten toisen tason valtiollisia yliopistoja, joissa opiskeleminen olisi kaikille mahdollista, mutta kaiken kirjavan opiskelijajoukkonsa tähden kärsisivät nämä ’kansan korkeakoulut’ suurista laadullisista puutteista?” (Oulun Ylioppilaslehti 1996/15, 7.)

4.5.6 Tasopaniikki

Uhkapuheen ytimessä oli pelko akateemisen tason laskusta. Kuten aiempinakin vuosikymmeninä, avoimen yliopiston taso asetettiin yliopistollisuutta korostavasta näkökulmasta jälleen kyseenalaiseksi. Vastaavasti keskustelun toisena näkökulmana erottui avoimen yliopiston opetusta puolustava kehittämisspuhe. Nämä kaksi näkökulmaa kävivät vuoropuhelua myös yksittäisten kirjoitusten tasolla, kun kirjoittajat kommentoivat toistensa tekstejä. Jari Eskolan (1996; 1998) ja Jukka Tuomiston kumppaneineen (1997) Aikuiskasvatus-lehdessä käymä vuoropuhelu toi vahvasti esiin tiedekuntaopetuksen ja avoimen opetuksen välisen jännitteen⁶⁹.

Yliopistollisuutta korostavasta näkökulmasta katsottuna taso ei avoimessa yliopistossa voinut olla sama kuin varsinaisessa yliopistossa. Joissakin kirjoituksissa viitattiin opetuksen tasoon vain ohimennen (Oulun Ylioppilaslehti 1996/2, 2; Ylioppilaslehti 1993/6, 3; Ylioppilaslehti 1994/6, 24; Turun Ylioppilaslehti 1995/22, 2; Aviisi 1996/11, 7), mutta joissakin teemaa opetuksen tasosta ja laadusta käsiteltiin myös eksplisiittisemmin. Turun ylioppilaslehdessä Roope Lipasti kirjoitti:

”Automaattiväylää avoimesta vastustetaan myös väittämällä, että avoimen yliopiston kurssien taso ei vastaa yliopiston kursseja. Tämä on mielenkiintoinen väite nimenomaan yliopistojen kannalta. On hyvin ikävää, jos se pitää paikkansa, ja se valitettavasti saattaa pitää paikkansa. Väitettä voi perustella esimerkiksi sillä, ettei avoimessa yliopistossa lueta vieraskielistä kirjallisuutta

⁶⁹ Sama jännite näkyi myös Peda-Forumilla käydyssä sähköpostikeskustelussa (ks. Halttunen 2000).

juuri lainkaan. Kuinka opiskelu siis voi olla samanlaista kuin yliopistossa?”
(Turun yliopilaslehti 1995/22, 2.)

Lipasti kuitenkin totesi, että jos avoimen opetuksen taso ei vastannut yliopiston tasoa, oli syy yliopistossa itsessään. Avoimen kurssien sisällöstä kun vastasivat yliopistojen tiedekunnat. Seikko Eskola (1995) kirjoitti Kanavassa opetuksen tasosta lähinnä yliopiston laitoksen kannalta. Taso oli hänen mukaansa helpointa pitää yllä integroidussa opetuksessa, jossa avoimen yliopiston opiskelijat osallistuivat samoille luennoille varsinaisten opiskelijoiden kanssa. Käytännössä tällainen opetuksen järjestämistapa ei aina ollut mahdollinen, eikä opetuksen tasosta huolehtiminen luennoillakaan ollut aina kovin yksinkertaista. Koska luento-opetus jouduttiin järjestämään iltaisin, jäi opetus usein erilaisten tuntiopettajien tehtäväksi.

”Opettajain tasosta vastaa periaatteessa tiedekunnan ainelaitos. Mutta siellä helposti armahdetaan sellaista tutkijaa joka ei muuten ole saanut työtä ja osoitetaan hänelle tunteja avoimessa korkeakoulussa. Eikä tieteellisestä kompetenssistakaan silloin ole aina varmuutta.” (Eskola S. 1995.)

Jari Eskola (1996; 1998) kirjoitti kriittiseen sävyyn avoimen yliopiston opetuksen laadusta kahdessa Aikuiskasvatus-lehdessä julkaistussa kirjoituksessaan (ks. myös Weckroth & Melin 1996). Hän pohti muun muassa sitä, oliko avoimen yliopiston opetus ”kakkoslaatua”. Olennaista oli, että avointa yliopisto-opetusta järjestettiin mahdollisimman pienillä resursseilla. ”Selvitääkö opetuksessa millään ykkösluokkaan, kun opetuksen kehittäminen lähtee jatkuvasta tinkimisestä ja säästämisestä?” Etäopetusta Eskola haluaisi pikemminkin kutsua ”epäopetuksiksi” ja totesi siihen liittyvän pelottavia visioita. Hän kysyi retorisesti, voiko esimerkiksi 24 tunnin luentosarjan korvata kahden tunnin johdantoluennolla. Jos opetuksen laatu näin oli edelleen hyvää, seurasi siitä, että turhaksi käyviä virkoja lakkautettaisiin tai lehtorin virkoja muutettaisiin tutkijoiden viroiksi. Jos laatu taas ei ollut yhtä hyvää, ”seuraa markkinoiden selkeä jakautuminen kahtia; priimatavaraan (tiedekunta) ja sekundaan (avoin).” (Eskola 1996.)

Timo Airaksinen (1995) tarkasteli kirjoituksessaan avointa yliopistoa sivistysyliopiston näkökulmasta. Hän kyseenalaisti muun muassa sen, oliko opetus avoimessa yliopistossa kyllin vaativaa.

”Avoin yliopisto on laaja järjestelmä. Uskoisin, ettei sen laajuudesta ole kaikkialla oikeaa käsitystä. Opetus on usein yliopiston voimin annettua ja siksi yhtä pätevää kuin yliopistonkin alkeisopetus. Kurssit ovat useimmiten pikakursseja, suuri määrä luentoja lyhyessä ajassa. Tämä ei tunnu haittaavan oppimista, kun oppilaat ovat hyvin motivoituja. Suurin ongelma on opiskelijoiden kirjava taso. Mukaan mahtuu heikompia lahjakkaiden joukossa. Pahin puute lienee kuitenkin teoreettisen ilmapiirin puuttuminen.” (Airaksinen 1995, 229.)

Avoimessa yliopistossa opiskelussa ei Airaksisen mukaan ollut teoreettisen sivistymisen ulottuvuutta, joka oli yliopiston koko merkityksen kannalta keskeinen. Jos yliopistollista opetusta voitiin jakaa yliopiston ulkopuolella, oli kyse yliopiston ajatuksen hämärtymisestä. Avoimessa yliopistossa kiteytyi näin sivistysyliopiston kriisi. (Airaksinen 1995.)

”Sivistysyliopisto ei voi olla vain yleissivistävä tai pätevöittävä laitos. Sen sivistävään tehtävään on pakko kuulua nimenomaan teoreettis-tieteellinen panos. Tätä seikkaa ei voi korostaa liikaa. Yliopiston on tajuttava oma asemansa kansansivistyksen, opintoharrastuksen, ammatillisen pätevöitymisen ja viranhoidon vaatimusten tuolla puolen. Tätä tehtävänsä yliopisto ei voi toteuttaa, jos se leviää sienen lailla joka puolelle ja samalla taistelee muita vastaavia kasvukeskuksia vastaan. Jos avoin yliopisto on käenpoika, ollaan väärillä linjoilla. Käenpoika taistelee samoista muruista kuin emona toimiva leppälinnun poikanenkin. Tämän pitäisi olla mahdotonta, jos yliopisto on sivistysyliopisto.” (Airaksinen 1995, 231.)

Useammin kuin opetuksen tasoon, kirjoituksissa viitattiin kuitenkin opiskelijoiden tasoon. Opetuksen tasoa akateemisesta diskurssista käsin välillä jopa puolustettiin vedoten siihen, että samat opettajat opettivat sekä avoimen että varsinaisen yliopiston puolella. Opiskelijoiden tasosta ja laadusta voitiin sen sijaan olla huolestuneita. Edellä viitattiin yliopiston pääsykokeisiin mekanismina, jolla yliopiston opiskelijoiden tasosta voitiin varmistua. Koska vastaavaa karsintaa ei avoimen yliopiston puolella ollut, oli opiskelijoiden laatu siellä hyvin kirjava ja useiden tekstien rakentaman kuvan mukaan siten ilman muuta huonompi verrattuna varsinaisiin opiskelijoihin. Turun ylioppilaslehdessä (1995/22) kerrottiin selvityksestä, jossa pohdittiin Turun yliopiston tiedekuntien kantoja avoimeen korkeakouluun. Opetuksen tasosta kirjoitettiin seuraavasti:

”Tiedekunnissa on myös huomattu, että avoimen korkeakoulun ja yliopiston opiskelijoiden välillä on laadullista eroa, yliopiston eduksi. Lisäksi opettajat ovat saaneet avoimen puolelta sen tapaisia viestejä, ettei riman tarvitse ten-teissä aina olla samankorkuinen kuin yliopistossa.”

Oulun Ylioppilaslehden (1996/15, 7) mielipidepalstalla Tarja Ryyti kirjoitti iltaluen-tojen ongelmasta ja totesi, että ”avoimen korkeakoulun vaikutukset opetustilanteeseen eivät välttämättä ole ainoastaan positiivisia.” Hän perusteli väitettään toteamalla, että avoimen yliopiston opiskelijoiden peruslähtökohdat erosivat perusopiskelijoista ja että avoimen yliopiston opiskelijoilta puuttuivat yliopisto-opiskeluun tarvittavat valmiudet. Kirjoittaja totesi lisäksi, että avoimen yliopiston opiskelijoille opiskelu oli usein pelkästään harrastus, jolloin on väärin, että yliopiston varsinaiset opiskelijat joutuivat istumaan samoilla luennoilla heidän kanssaan. Harrastusopiskelijoille opiskelu oli ”jotain sekundääriä”, jolloin oli suuri riski, että opetuksen taso laski, kun opettajat ehkä tietämättään laskivat vaatimustasoa.

Sami Kallioinen totesi Jyväskylän ylioppilaslehdessä (1994/6, 6), että yliopiston varsinaiset opiskelijat ovat kokeneet ongelmaksi ”avoimessa yliopistossa suoritettujen kokonaisuuksien painoarvon”. Vaikka opetuksen laatu onkin hänen mukaansa täysin verrannollinen yliopiston varsinaiseen opetukseen, ovat ongelmana tenttien ja esseiden tasovaatimukset.

”Ongelma onkin lähinnä se, että avoimessa saattaa päästä tenteistä ja esseistä helpommin läpi. Suurimmassa osassa aineista ei ole minkäänlaista karsintaa, joten opiskelija-aines on vielä kirjavampaa kuin muussa yliopistossa. Lisäksi kurssit ovat maksullisia, joka johtaa helposti ajatukseen, että kurssien osallistujien reputtaminen ei ole hyvää bisnestä.”

Avoimen yliopiston opiskelijoiden huonon laadun katsottiin kaatuvan yliopiston opettajien niskaan viimeistään siinä vaiheessa, kun opiskelijat siirtyivät avoimesta tutkinto-opiskelijoiksi. Näillä opiskelijoilla ei ollut edellytyksiä selvitä syventävistä opinnoista, ainakaan ilman erityistä ohjausta (Aviisi 1996/3, 14; Oulun Ylioppilaslehti 2000/7, 3; Eskola 1996; 1998).

4.5.7 Kehittämistyön uudet virtaukset

Avoimen yliopiston sisältä tai muuten avointa yliopistoa ”puolustavasta” positioista käsin kysymys avoimen yliopiston opetuksesta ja sen tasosta näyttäytyi hyvin erilaisena. Jukka Koro (1995) vastasi Timo Airaksisen syytöksiin teoreettisen ilmapiirin puutumuksesta tarkastelemalla korkeakoulupedagogiikkaa andragogiikan näkökulmasta. Hän käänsi tekstissään ajatuksen sivistysyliopistosta aivan toisin päin ja totesi, ettei korkeakouluopetuksessa otettu tarpeeksi huomioon ja kehitetty opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja oppimisprosesseja. Avoimessa korkeakouluopetuksessa andragogiikan periaatteita sen sijaan oli sovellettu aktiivisesti.

”Syntyykö ’käenpoika-syndrooma’ siitä, että yliopiston toiminnan volyyymista huomattavan osan muodostava perusopetus toteutetaan usein pedagogisesti laadukkaammin (andragogisemmin) sekä taloudellisemmin yliopiston varsinaisen toiminnan ulkopuolella? Jos vastaus kysymyksiin on myönteinen, tulee Airaksisen esitykseen sivistysyliopistosta suhtautua vakavasti. Toinen mahdollisuus on, että yliopisto ryhtyy toteuttamaan myös perusopetustaan sivistysyliopiston edellyttämää teoreettis-tieteellisyttä vaalien. Tämän vaihtoehdon hyväksyminen asettaa yliopiston perusopetuksen kehittämiseksi mittavia haasteita.” (Koro 1995, 103.)

Myös Jukka Tuomisto ja kumppanit (1997) puolustivat avointa yliopistoa ja sen opetuksen tasoa. He korostivat, että avoimessa yliopistossa opiskelevilta vaadittiin samat menetelmäopinnot kuin tiedekunnassakin opiskelevilta, mutta että opintojen painopiste ei ollut yhtä paljoa tieteellisten tutkijavalmiuksien kehittämisessä kuin tutkinto-

opiskelijoilla. Tavoitteena oli yhdistää teoria ja käytäntö käyttämällä hyväksi opiskelijoiden aikaisempaa elämän- ja työkokemusta. Keskeistä oli, että toimintaa arvioitiin.

”Arvioinnilla on keskeinen rooli avoimen yliopisto-opetuksen laadun varmistamisessa. Opetusmuotojen ja opintojen arvioinnin kehittämiseen on panostettu avoimessa yliopistossa monissa tapauksissa huomattavasti enemmän kuin tiedekunnan vastaavassa opetuksessa. Tämänäyttävistä hankkeista raportoiminen ja avoin keskustelu toivottavasti lopettavat puheet avoimen yliopiston ’kakkoslaadusta’, josta tämänkin lehden palstoilla on kirjoitettu (ks. Eskola 1996).” (Tuomisto ym. 1997, 122.)

Avoimen yliopiston väylää pohtinut työryhmä pohti myös opetuksen tasoon liittyneitä asioita. Se korosti avoimen yliopiston hyviä vaikutuksia ja vastasi avoimeen yliopistoon suunnattuun kritiikkiin todeten, että se oli osittain perustunut väärinkäsityksiin ja ennakkoluuloihin. Työryhmä korosti, että tiedekunnilla ja ainelaitoksilla oli vastuu opetuksen tasosta, sillä ne hyväksyivät niin opetussuunnitelmat kuin opettajatkin. Työryhmä korosti myös avoimen yliopiston roolia opetuksen kehittämisessä. Se totesi, että kehittämistyön seurauksena opinnot oli saatu paremmin vastaamaan opiskelijoiden kohtaamiin haasteisiin sekä edistämään heidän työuraansa. Esimerkkeinä kehittämishankkeista työryhmä mainitsi opetuksen monimuoto- ja oppimateriaalihankkeet, uudet opintokokonaisuudet, telematiikan käytön, tutortoiminnan, AINO-projektin, avoimen yliopisto-opetuksen ja perusopetuksen yhdistämisen, matemaattis-luonnontieteellisten alojen opetuksen kehittämisen sekä kansainvälisen yhteistyön. Työryhmä esitti myös selvityksen tekemistä avoimen yliopiston opetuksen tasosta ja suunnitelman laatimista avoimen yliopisto-opetuksen laadunvarmistusjärjestelmän kehittämiseksi. (OPM 1996:7, 5–11, 33.)

Monimuoto-opetus kehittämisen ja arvioinnin kohteena

Kehittämävaiheessa monimuoto-opetus oli keskustelussa ollut esillä innovaationa ja uutuuksena. Nyt monimuoto-opetuksella ei enää ollut aivan samanlaista uutuusarvoa, mutta puhe opintojen ja opetusmuotojen kehittämisestä oli edelleen kirjoituksissa mukana vahvasti. Monimuoto-opetus näyttäytyi kehittämisen ja arvioinnin kohteena. Monimuoto-opetuksen ja yleensäkin avoimen yliopiston toimivuutta tarkasteltiin erityisesti opiskelijapalautteen näkökulmasta (esim. Viitala 1998; Salmela & Puttonen 1995; Vermasvuori 1997b).

Monimuoto-opetuksen kehittämisen kauden eräänlaisena huipentumana voidaan nähdä Jukka Koron väitöskirjan ”Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana” ilmestyminen vuonna 1993. Koron tutkimus oli ensimmäinen avointa yliopistoa koskenut väitöskirja ja se liittyi Jyväskylän yliopistossa toteutettuun KAKOMO-projektiin. Keskeisenä käsitteenä tutkimuksessa oli opiskelijan itseohjautuvuus. Opiskelijan itseohjautuvuusvalmiutta lisäämällä katsottiin päästävän syväoppimiseen ja laajempien

asiakokonaisuuksien hallintaan. Monimuoto-opetus⁷⁰ oli väline opiskelijoiden itseohjautuvuuden tukemiseen avoimessa yliopistossa ja tutkimuksella todennettiin monimuoto-opetuksen paremmuutta suhteessa perinteisiin opetusmuotoihin.⁷¹ (Koro 1993a; ks. myös Koro 1995.)

KAKOMO-hankkeen lisäksi toisena merkittävänä opetuksen kehittämishankkeena näyttäytyi AINO-projekti eli avoimen korkeakouluopetuksen kehittämishanke, joka oli vuosina 1992–1994 toiminut Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen sekä Jyväskylän ja Turun yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten yhteinen kehittämisprojekti. Siitä kerrottiin *Opistolehdestä* (1992/3, 12) otsikolla 'Avoin korkeakoulu tehokkaammaksi'. Hankkeesta julkaistiin myös englanninkielinen toimitettu raportti (Ukkola 1995). Hanketta kuvattiin ainutlaatuisena ja lajissaan ensimmäisenä laajana verkostoyhteistyöhankkeena, jonka keskiössä olivat opiskelijan oppimistaidot ja niiden kehittäminen ja jonka sovellutuksista pääsisivät osallisiksi myös kampusopiskelijat (Nieminen 1995; Rinta-Kanto & Vaherva 1995, 15). Projektin työnjaossa Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen vastuulla oli korkeakouluvalmiuksien kehittäminen (Malmi & Sylvander 1995), Jyväskylän vastuulla tutorjärjestelmän kehittäminen (Jokinen 1995) ja Turun yliopistolla opiskelutaitojen kehittäminen (Lappalainen & Olkinuora 1995; Lindberg & Kaukiainen 1995).

Kirjoittelussa oli esillä myös muita, pienimuotoisempia monimuoto-opetuskokeiluja. Oulussa toteutettiin Kate-projekti, jossa monimuotoistettiin ja tarkasteltiin kasvatustieteen arvosanaopetusta. Projektista julkaistiin erillisiä raportteja (Viitala 1996; 1998; 2001) sekä raporttoitiin myös *Aikuiskasvatus-lehdessä* (Viitala & Isonikkilä 1997). Samassa *Aikuiskasvatus-lehden* numerossa esiteltiin Tampereen yliopistossa toteutettua avoimen yliopiston monimuoto-opetuskokeilua ja sen arviointia (Tuomisto, Aaltonen, Front, Mäkinen, Pantzar & Poikela 1997). Kääriäinen, Sylvander ja Väisälä (1995) raportoivat *Kasvatus-lehdessä* avoimessa yliopistossa toteutetusta opettajatorointikokeilusta.

Avoimen yliopiston opetukseen liittyen julkaistiin myös Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen toimintaa kuvaava artikkelikokoelma, jossa kuvat-

70 Koro antoi tutkimuksessaan monimuoto-opetukselle seuraavanlaisen määritelmän: ”*Monimuoto-opetus (-opiskelu) on ennaltasuunnitellun oppimistehtävän itseohjattua oppimista tukeva menetelmä. Sillä pyritään kaikki persoonallisuuden alueet kattavien tavoitteiden yksilölliseen saavuttamiseen erilaisen ohjauksen ja neuvonnan, oppijan ja opettajan (ohjajana) kahdensuuntaisen ja joustavan vuorovaikutuksen sekä oppijakeskeisen arvioinnin avulla. Oppisisällöt, joista oppijan työ- ja elämäntodellisuus ovat merkittävä osa, sekä opetus- ja tietojensiirtovälineet ovat tukemassa oppimisprosessia.*” (Koro 1993a, 76.)

71 Tutkimus toteutettiin hyödyntäen kokeellista asetelmaa. Vertailtavana olivat perinteisesti ja monimuotoisesti opiskelleet kasvatustieteen opintoryhmät ja tutkimuksen alku- ja loppumittauksissa tutkittiin opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiutta, minäkäsitystä, opiskelukokemuksia ja oppimistuloksia. Tutkimuksen mukaan monimuoto-opetukseen osallistuneiden itseohjautuvuusvalmius kehittyi enemmän kuin perinteiseen opetukseen osallistuneilla. Myös opiskelukokemukset olivat monimuotoisesti opiskelleilla pääosin hyviä. (Koro 1993a.)

tiin erityisesti erilaisia monimuoto-opetusjärjestelyjä, kuten tutorointia ja ohjausta (Kyhäräinen 1994). Jyväskylän avoimen yliopiston toimintaa puolestaan kuvasi Jukka Koron 60-vuotispäivän juhlakirja, jonka artikkelit toivat esille erilaisia näkökulmia avoimeen yliopistoon ja sen toimintaan (Jääskeläinen, Lamberg, Penttinen & Saari-mäki 1999.)

Avoimen yliopiston opetukseen ja opiskeluun liittyvistä teksteistä välittyy kuva opiskelusta ennen kaikkea yksilöllisenä prosessina. Oppimistaitojen kehittäminen määrittäytyi keskeiseksi avoimen korkeakouluopetuksen tehtäväksi. Monimuoto-opetusmallin taustalla kuvattiin olevan kokonaisvaltainen, konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tavoitteena oli saada opiskelija tiedon vastaanottajasta tiedon käyttäjäksi ja hänelle pyrittiin kehittämään tehokkaita oppimisen strategioita. Keskeistä oli opiskelijan itseohjautuvuus.

”Mallissa lähtökohtana on pääsääntöisesti itsenäisesti, itseohjatusti opiskeleva aikuisopiskelija, jonka opiskelua tukee lähi- ja etäopetus, ohjaus ja itsestä opiskelua varten laadittu oppimateriaali. Opetuksessa ja ohjauksessa hyödynnetään teknologiaa.” (Viitala & Isonikkilä 1997, 108.)

Opiskelija – oppija – oli kaiken keskiössä. Itseohjautuvuuden suhteen katsottiin, että se oli opiskelijan ominaisuus, jota oli mahdollista ja välttämätöntäkin kehittää. Aiempien hankkeiden todettiin jopa liikaa luottaneen siihen, että aikuinen oppija oli jo lähtökohtaisesti itseohjautuva. Opiskelijaa ympäröikin nyt opiskelun tukiverkosto, johon kuuluivat muun muassa opetusmateriaalit, oppimistehtävät, opintopiirit ja opetus. Keskeiseksi tukiverkoston elementiksi rakentui tutorointi. Tutorointi näyttäytyi uutuuksena, josta oli monenlaisia hyötyjä. Sen todettiin parantavan oppimistuloksia: *”tutoroinnissa opiskelijoiden oppiminen tehostuu, yksilöllistyy ja monipuolistuu”* (Kääriäinen ym. 1995, 72–75). Toisena tutoroinnin etuna oli resurssien tehokkaampi käyttö.

”Avoimen yliopisto-opetuksen väheneviä resursseja on alettu suunnata opiskelijamäärän kasvattamisen sijasta opiskelun tukemiseen. Avoimessa yliopistossa opiskelu ja erityisesti monimuoto-opiskelu edellyttää opiskelijalta kykyä opiskella itseohjautuvasti. Koska vain harvalla avoimen yliopiston opiskelijalla on kokemusta akateemisista opinnoista, niin avoin yliopisto tarjoaa itseopiskelun tueksi monipuolisia opiskelijan ohjaus- ja tukimuotoja, uusimpana vertaistutorointi.” (Urponen & Purtilo-Nieminen 1997, 62.)

Avoimen yliopiston monimuoto-opetusmalleja perusteltiin kirjoituksissa myös tasa-arvotavoitteesta käsin. Monimuoto-opetus näyttäytyi mahdollisuutena, joka teki opiskeluun osallistumisen joustavaksi ja yksilölliseksi ja sitä kautta lisäsi tasa-arvoa. (Opistolehti 1992/3, 12.) Jukka Koro (1993b; 1997) katsoi opiskelun jopa ehkäisevän syrjäytymistä, sillä itseohjatun opiskelun taidot olivat yksilölle tärkeitä. Erityisesti monimuoto-opetuksen suhteen puhuttiin kuitenkin alueellisesta tasa-arvosta; se

mahdollisti osallistumisen myös yliopistopaikkakuntien ulkopuolella (Tuomisto ym. 1997, 115–116).

”Avoimen yliopiston keskeinen tavoite on tarjota lähinnä aikuisväestölle mahdollisuus yliopistollisiin opintoihin pohjakoulutuksesta, asuinpaikasta tai ajasta riippumatta. Tämä koulutusmahdollisuuksien tasavertaisuus ei kuitenkaan toteudu, jos vain yliopistopaikkakuntien läheisyydessä asuvat ihmiset voivat käytännössä osallistua opetukseen. Yliopistojen opetusresurssit puolestaan ovat rajalliset. (...) Monimuoto-opetus on yksi keino tarjota opetusta maakuntaan. Siinä voidaan ottaa huomioon mm. yliopisto-opettajan ”opetustaakan” keventäminen opiskelun painopisteen siirryttyä enemmän opiskelijoiden itseohjattuun opiskeluun ja sen tukemiseen.” (Viitala & Isonikkilä 1997, 106.)

Pääosin kirjoituksissa todettiin monimuoto-opetus varsin hyväksi järjestelyksi. Kirjoituksissa kuvailtiin järjestelyjä onnistuneiksi (esim. Aima 1993/3, 12). Avoimen yliopiston opetus näyttäytyi teksteissä dynaamisena ja toimivana palveluna. Joitakin puutteita teksteissä kuitenkin myös nostettiin esille. Esimerkiksi puhelimen välityksellä pidettyjen luentojen mielekkyys nähtiin kyseenalaisena. *”Näyttäisi kuitenkin siltä, että ne odotukset, joita on asetettu puhelinluennon vuorovaikutteisuukselle ovat selvästi ylimitoitettut”* (Viitala & Isonikkilä 1997, 113). Katsottiin myös, ettei videoneuvottelukaan voinut *”täysin korvata persoonallista kontaktia ohjaajan ja oppijoiden välillä”* ja että teknologia ei aina toiminut odotetusti. Ylipäätään oli olennaista miettiä, mikä oli teknologian ja etäopetuksen funktio opintojen kokonaisuuden kannalta. (Tuomisto ym. 1997, 122.)

Jotta teknologia voisi palvella opetusta ja opiskelua parhaalla mahdollisella tavalla, tulisi opetusteknologisten ratkaisujen perustana olla oppisisällöt, niiden tarpeet ja rajoitukset. Näin opetuksen toteuttajien tulisi olla mukana myös opetuksen teknologisen ympäristön suunnittelussa. Teknologinen kehitys näyttäisi kuitenkin nykyisellään pakottavan meitä ’juoksemaan’ tekniikan perässä. Opetusta sovitetaan erilaisiin teknologisiin ympäristöihin juurikaan miettimättä oppiaineiden soveltuvuutta niihin.” (Viitala & Isonikkilä 1997, 114.)

Myös se nostettiin esille, ettei monimuoto-opetus välttämättä lisännyt tasa-arvoa, vaan saattoi jopa vähentää sitä, kun opetuksessa käytettiin kehittynyttä teknologiaa.

”Tasa-arvoisuuden näkökulmasta kaikilla oppijoilla syrjäisimpiä alueita myöten tulisi olla uusin teknologia käytössään, muuten ajatus avoimien oppimisympäristöjen tasa-arvoisuudesta on suuresti liioiteltua. Todellisuudessa teknologinen varustelutaso vaihtelee eri alueilla ja näin tasa-arvoisuuden näkökulmasta esimerkiksi painettu oppimateriaali edustaa vielä tällä hetkellä paremmin avointa oppimisympäristöä.” (Viitala 1998, 9.)

Tuulikki Viitala eksplikoi myös avoimen yliopiston ristiriidan innovoivuuden ja tasa-arvon välillä (Sargant 1997, 306–307). Kehityksen eturintamassa oleminen tarkoitti, että ”*kehittämiskiinnostus kohdistuu aina uusimpaan sovellukseen*”. Viitalan (1998, 11) mukaan huolestuttavaa oli, että ne teknologian muodot, jotka olivat helpoimmin kaikkien ulottuvilla, jäivät näin kehittämättä.

Virtuaalisuus uudeksi mielenkiinnon kohteeksi

1990-luvun lopulla kehittämismielenkiinto alkoi suuntautua monimuoto-opetuksen lisäksi virtuaalisiin oppimisympäristöihin. Vuosina 1997–2000 Opetusministeriö rahoitti Avoimen yliopiston virtuaalihanketta, jossa pyrkimyksenä oli vakiinnuttaa tietoverkkopalvelut osaksi avoimen yliopiston kokonaisuutta. Yliopistotieto-lehdessä (1998/1, 56, 59) kerrottiin, miten opetusministeri Olli-Pekka Heinonen otti käyttöön palveluiden ensimmäisen version. Samassa lehdessä haastateltiin myös hankkeen valmistelusta opetusministeriössä vastannutta kehittämispäällikkö Kirsi Kylä-Tuomolaa sekä Helsingin avoimen yliopiston johtajaa Seija Malmia. (Ks. myös Aviisi 1998/2, 5.)

Virtuaalinen avoin yliopisto näyttäytyi ennen kaikkea joustavana ja tehokkaana koulutuspalveluna. Aluksi tarkoituksena oli lähinnä koota tiedot opetustarjonnasta samaan internet-osoitteeseen, jolloin opiskelijalla oli mahdollisuus vertailla opintomahdollisuuksia toisiinsa. Projektin sivutuotteena oli syntynyt myös erilaisia materiaaleja ja työkaluja avointen yliopistojen henkilökunnalle. Jatkossa oli kuitenkin tarkoituksena kehittää varsinaista tietoverkon kautta tarjottavaa opetusta ja myös muita opiskelua tukevia toimintoja. Tällöin tarkoituksena oli luoda täysin uudenlaista oppimisympäristöä, jossa keskeisenä lähtökohtana olisi nimenomaan oppijan asema. (Yliopistotieto 1998/1, 56–57, 59; Aima 1998/3, 14; Aviisi 1998/2, 5; ks. myös Tuomela 1999; Kurkela 1999.)

Samalla, kun virtuaalisesta avoimesta yliopistosta puhuttiin palveluna, tuotiin eksplisiittisestikin esiin koulutuksen markkinat: ”*Virtuaalipalveluiden eräs tavoite on omalta osaltaan konkretisoida koulutuksen kansalaismarkkinoiden toteutumista*.” (Yliopistotieto 1998/1, 56.) Opiskelija saattoi nyt tehdä rationaalisia päätöksiä koulutuksen asiakkaana: ”*Nyt voi kerralla vertailla eri avoimien kurssivaatimuksia ja hintoja*” (Aviisi 1998/2, 5).

Samalla puhuttiin myös koulutuksen tasa-arvosta. Toiminnan peruslähtökohtana oli Kylä-Tuomolan mukaan avoimuus erilaisten osallistujien, opintotavoitteiden, ajan ja paikan suhteen. Tietoverkkojen katsottiin antavan tähän aivan uusia ulottuvuuksia. Tasa-arvoon liittyvistä kysymyksistä Kylä-Tuomola totesi seuraavasti:

”Tasa-arvo on eräs tietoyhteiskuntaan siirtymisen kriittisistä kysymyksistä, se on myös avoimen yliopisto-opetuksen päätavoite; nämä kaksi leikkaavat virtuaalisessa avoimessa yliopistossa. Näkökulma tasa-arvoon on silloin monitahoinen.”

Ensiarvoista on, että palvelut rakennetaan niin että tietoverkkojen käyttö ei sulje palveluiden ulkopuolelle mitään ryhmää vaan että valittavana on useita vaihtoehtoisia mahdollisuuksia. Avoimen yliopiston palveluiden on siten oltava tarjolla ja niitä on kehitettävä myös perinteisissä muodoissa. Oma tietokone ei kuitenkaan ole välttämätön virtuaaliopintoihin osallistumiselle. Kansalaisille on kasvavassa määrin avautumassa mahdollisuuksia käyttää tietokoneita kirjastoissa, oppilaitoksissa, osaamiskeskuksissa, työvoimatoimistoissa ja työpaikoilla.

Tietoverkot voivat kuitenkin myös selkeästi parantaa tasa-arvon toteutumista tuomalla tietoa ja koulutusta sellaisten ryhmien ulottuville, jotka eivät muilla keinoin juuri voisi osallistua esim. yliopisto-opetukseen. Näitä ovat monet vammaiset, laitoksissa kuten sairaaloissa, vankiloissa ja vanhainkodeissa asuvat tai haja-asutusalueiden väestö.” (Yliopistotieto 1998/1, 57.)

Avoimen yliopiston kohderyhmäksi Kylä-Tuomola mainitsi koko kansan. Hänen mukaansa valtaosa opiskelijoista oli edelleen keski-ikäisiä naisia, vaikka nuoret yliopilaat olivatkin tulleet mukaan avoimeen yliopistoon. Tietoverkot kuitenkin todennäköisesti muuttavat opiskelijamuotokuvaa ja avaavat mahdollisuuksia yksilöllisille opinnoille.

”Tarkoituksena ei kuitenkaan ole jättää keski-ikäisten naisten opiskelijajoukkoa sivuun virtuaaliopinnoista vaan päinvastoin houkutellessa heitä tietoverkkojen käyttäjiksi. Aikuiset ryhtyvät harvoin opettelemaan uusia taitoja ilman todellista motivaatiota.

Avoimen yliopiston internet-palvelut saattavat olla riittävä syy ylittää kynnyksen tietoyhteiskunnan perusvalmiuksien hankintaan.” (Yliopistotieto 1998/1, 57.)

Virtuaalisesta avoimesta yliopistosta kirjoitettiin myös ylioppilaslehdissä. Tasa-arvo nousi tässäkin kontekstissa esille. Yhtäältä oltiin huolissaan siitä, että kaikilla ei olisi käytännössä mahdollisuutta nettioppimiseen. *”Ne joilla on järeät tietokoneet kotoaan, voivat näin opiskella milloin vain. Joutuvatko muut opiskelijat eriarvoiseen asemaan puurtaessaan päivisin hakisissa luentosaleissa?” (Ylioppilaslehti 1998/1, 4.)* Toisaalta huolenaiheena oli myös se, että virtuaalinen oppiminen muodostuisi tulevaisuudessa esimerkiksi vammaisten ensisijaiseksi opiskelumahdollisuudeksi ja muut mahdollisuudet jäisivät kehittämättä. *”Mitä jos liikuntaesteiset ohjataan järjestään verkko-opiskelijoiksi?” (Ylioppilaslehti 1998/2, 5.)*

Monimuoto-opetus oli näyttäytynyt kysymyksenä, joka toimi erottelevana tekijänä tiedekuntaopetuksen ja avoimen yliopisto-opetuksen välillä. Nimenomaan avoin yliopisto näyttäytyi paikkana, jossa opetusmenetelmiä kehitettiin. Se näyttäytyi myös paikkana, jossa opetusmenetelmiä voitiin koekäyttää ja mahdollisesti sitten siirtää myös tiedekuntaopetukseen (ks. Kainu & Luoto 1994).

”Vaikka osa yliopistojen henkilökunnasta on vanhastaan vierastanut yliopistojen aikuiskoulutusta, erityisesti avoimen yliopiston (arvosanaopetus) toimintaa, tuskin kukaan enää uskoo, että sitä voi tai kannattaa lopettaa. Asialla on selvästi myös positiiviset puolensa. Monet arvosanaopiskelijat ovat saaneet opiskelustaan eväitä sekä ammattiinsa että elämäänsä yleensä. Yliopistoille opetus on tarjonnut kaivatun yhteyden muuhun yhteiskuntaan ja käytännön työelämään. Avoimen yliopiston opettajat ovat saaneet usein aikuisten opettamisesta virikkeitä myös muuhun opetukseensa. Nykyisin avoimen yliopiston opetus toimii eräänlaisena koelaboratoriona, jossa aktiivisimmat yliopiston opettajat voivat kokeilla ja kehittää uusia opetusmenetelmiä.”
(Tuomisto ym. 1997, 115.)

Pääosin monimuoto-opetus oli nimenomaan avoimelle ominaista opetusta, jota ei sovellettu varsinaisen yliopiston puolella. Virtuaaliset opiskelumahdollisuudet sen sijaan näyttäytyivät varteenotettavina myös tutkinto-opiskelun kannalta. (Turun ylioppilaslehti 1999/11, 3.) Virtuaalisten oppimisympäristöjen tutkimuksessa myös avoin yliopisto spesifinä opiskelun kontekstina menetti merkitystään. Tutkimusta voitiin toki tehdä avoimen yliopiston opiskelijoiden keskuudessa, mutta varsinainen tutkimuskohde tällöin ei ollut avoin yliopisto ja sen toiminta, vaan uudenlainen oppimisympäristö. Keskeisellä sijalla olivat vuorovaikutusmahdolliset ja niiden toteutuminen verkko-oppimisessa. (Matikainen & Manninen 2000; Peltonen 1999.)

4.5.8 Avoimen yliopiston tehtävä

Opetusministeriö julkaisi vuonna 1997 Lotta Parjasen kirjoittaman kirjasen ”Avoin yliopisto Suomessa”, joka painettiin myös englannin ja ruotsin kielillä. Tässä julkaisussa puhuttiin nimenomaan avoimesta yliopistosta, ei siis avoimesta korkeakoulusta. Julkaisuun kirjattiin avoimen yliopiston toiminnan peruseriaatteita sekä todennettiin tapahtunutta kehitystä ja ennakoitiin tulevaa. Peruseriaatteiksi todettiin avoimuus ja tasa-arvo. Avoimuus tarkoitti avoimuutta ajan ja paikan suhteen, koulutuksen tavoitettavuuden suhteen, opetuksen ja oppimisen suhteen sekä opiskelun tavoitteiden suhteen. Avoimen yliopiston tehtävä kytkettiin myös elinikäisen oppimisen periaatteisiin ja tietoyhteiskunnan vaatimuksiin. Toiminnan keskeisiä kysymyksiä olivat avoimen yliopiston väylä ja yleisemminkin sen asema yliopistojen opiskelijavalinnassa sekä uusien oppimis- ja opiskelumenetelmien kehittäminen. (Open University in Finland 1997.)

Avoin yliopisto oli 1990-luvulla myös arvioinnin kohteena. Hannu Valkama tarkasteli opetusministeriön tilauksesta monimuoto-opetuksen erilaisia toteutustapoja. Kirjoittajan omien sanojen mukaan kyseessä oli ”*tulosajattelun hengessä toteutettu opetuksen toimeenpanon arviointi*”. Selvityksessä tarkasteltiin erilaisten monimuo-

tomallien⁷² kustannusrakennetta sekä verrattiin niiden tuloksellisuutta, toisin sanoen tarkasteltiin kunkin mallin osuutta kustannuksista, suoritetuista opintovii-koista sekä saavutetuista opiskelijoista. Valkama totesi, että avoin opetus oli monella tapaa tuloksellista. Hän myös korosti sitä, että yliopistojen perusopetus ja avoin opetus toteuttivat osin eri funktioita, minkä vuoksi niitä ei voitu suoraan verrata toisiinsa. (Valkama 1993.)

”Kustannusefektiivinen avoin opintojärjestelmä soveltuu mainiosti yliopiston rekrytointiväyläksi. Järjestelmä tavoittaa laajalti potentiaalia, valikoi jatka-maan kyvykkäät ja motivoituneet sekä tarjoaa samalla mahdollisuuden myös ei-tutkinto-tavoitteeseen opiskeluun.” (Valkama 1993, 35.)

Tulosohjausta sinänsä Valkama kuitenkin kritisoi. Tulosohjaus oli *”tuloksellisuusindi-kaattoreiden mukaista resurssien jakoa”*, eikä tämänkaltainen ohjaus olisi alun perin luonut avointa opintojärjestelmää, tai loisi edellytyksiä sen edelleen kehittämiseksi. *”Samoin jatkossa olennainen kysymys on, kohdennetaanko kehittämisspanoksia sinne, missä osaamista vielä pitää kehittää, vai palkitaanko niitä, jotka ovat subventioperäisen osaamisedun hankkineet.”* (Valkama 1993, 36.)

Kari Seppälä (1994a; 1994b; 1994c) toteutti laajan arvioinnin korkeakoulujen täydennyskoulutuskeskusten toiminnasta. Avoin korkeakouluopetus oli keskusten keskeinen toiminta-alue ammatillisen täydennyskoulutuksen ja työvoimakoulutuksen rinnalla, minkä lisäksi täydennyskoulutuskeskusten toiminta oli laajenemassa uusille alueille, kuten erilaisiin asiantuntija- ja tutkimuspalveluihin sekä julkaisutoimintaan. Seppälän mukaan arvioinnissa oli olennaista ottaa huomioon se koulutustehtävä, mitä varten kyseinen toiminta oli olemassa. Avoimen korkeakouluopetuksen kohdalla keskeisiksi tavoitteiksi Seppälä totesi saavutettavuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen avaamalla mahdollisuuksia korkeakoulutasoiseen opiskeluun. Osallistumisen tuli olla aikuisopiskelijalle mahdollista riippumatta lähtökohdista tai pohjakoulutuksesta. (Seppälä 1994a, 24; 1994b, 5,8.)

Arviointiraportissa tarkasteltiin toiminnan laajuutta ja opiskelijoita erilaisten tilas-totietojen avulla. Eri yliopistoissa oppiaineiden profilit olivat erilaisia. Suurin osa opetuksesta oli alempia aineopintoja eli perusopintoja. Enimmäkseen opetusta jär-jestettiin lähiopetuksena – poikkeuksena oli Turun yliopisto, jossa reilusti yli puolet opintokokonaisuuksista toteutettiin monimuoto-opetuksena. (Seppälä 1994a; 1994b.)

Seppälä hahmotti avoimen korkeakouluopetuksen kolmena eri mallina, jotka olivat eräänlaisia ideaalityyppejä siinä, miten opetus käytännössä toteutettiin ja organi-

72 Monimuoto-opetusta ei kaikissa avoimissa yliopistoissa toteutettu samoilla tavoilla, vaan eri mallien kesken oli olemassa joitakin eroja muun muassa siinä, miten opiskelussa painottuivat erilaiset työ-skentelymuodot ja miten opiskelu jäsenyi ajallisesti. Vertailussa keskityttiin kasvatustieteen perus-opintoihin. Kaikkein tuloksellisimmaksi malliksi osoittautui Jyväskylän malli, joka oli myös kaikkein suurin avoimen yliopisto-opetuksen järjestäjä kasvatustieteessä. (Valkama 1993.)

soitiin. Opetuksen välitysmallissa välitettiin yliopiston jo olemassa olevaa opetusta aikuisopiskelijoille. Malli toimi tarjontalähtöisesti ja työnjako ainelaitoksen ja täydennyskoulutuskeskuksen välillä oli selkeä. Avainhenkilö toteutuksessa oli opettaja, ja täydennyskoulutuskeskus huolehti hallinnoinnista ja organisoinnista. Keskeisenä toiminnan arviointiperusteena oli koulutukseen osallistuminen. (Seppälä 1994b, 103–105, 130.)

Sovelletun tarjonnan mallissa ydintoimintona taas oli opetuksen menetelmällinen kehittäminen, esimerkiksi monimuoto-opetuksen keinoin. Opetuksen suunnittelu tapahtui kysyntäkeskeisemmin ja opiskelijan asema toiminnassa korostui. Työnjako toteuttajatahojen välillä oli väljempi. Kun välitysmallin mukainen organisaatiokulttuuri oli lähellä korkeakouluhallinnon perinteitä, oli sovelletun tarjonnan mallin mukainen organisaatiokulttuuri lähellä eräänlaisena tuotekehittely-yksikkönä toimimista. Tällaisessa yksikössä työskentelevät arvostivat luovuutta ja dynaamisuutta. Arvioinnissa keskeistä oli tarkastella toiminnassa saavutettua jalostus- ja käyttöarvon nousua. (Seppälä 1994b, 103–107.)

Avoimien yliopisto -mallilla Seppälä hahmotteli tapahtumassa ollutta sekä tulevaa kehitystä. Tämä käsite viittasi siihen, että kyseessä oli nimenomaan opintojärjestelmä eli opintojen toiminnallinen kokonaisuus. Opiskelijan painoarvo järjestelmässä oli suuri ja ydintoimintona oli painotetusti aikuisopiskelijan oppimisen tukeminen. Avoimen yliopiston mallissa keskeisiä kysymyksiä olivat avoimen opetuksen suhde perusopetukseen sekä korkeakoulujen verkostoituminen ja yhteistyö. Organisaatioiden rajat himmenivät ja keskeiseksi kysymykseksi tuli se, miten yliopiston ja avoimen yliopiston välinen raja rakentui. Avoimen yliopiston mallissa tiivistyivät keskeiset kysymykset kummastakin edellisestä mallista, mutta ”*niiden rinnalle nousevat kysymykset avoimen yliopiston suhteesta korkeakoulun kokonaisuuteen sekä valtakunnalliseen kokonaistarjontaan niin avoimessa yliopistossa kuin aikuiskoulutusjärjestelmässäkin.*” (Seppälä 1994b, 107–109, 130.)

Seppälän esiintuomat kehityskulut näyttäytyvät myös analysoidussa aineistossa. Verkostoitumisen lisääntyminen nähtiin oletettuna kehityssuuntana ja kirjoituksissa tuotiin esille tarvetta koordinaatioon sekä korkeakoulujen sisällä että niiden välillä. Kehityksen nähtiin vievän kohti ”Suomen avointa yliopistoa”, jossa erilaiset raja-aidat madaltuivat ja rajapinnat huokoistuivat. Kuva tulevaisuuden avoimesta yliopistosta rakentui joustavaksi palvelukeskukseksi, joka toimii jopa kansainvälisesti. (Open University in Finland 1997; Kylä-Tuomola 1995; Vaherva 1994.)

Opiskelijat näyttäytyivät teksteissä aiempaa selvemmin asiakkaina. Suhteessa yliopistojen antamaan täydennyskoulutukseen avoimen yliopiston yksittäinen opiskelija-asiakas näyttäytyi lähinnä kansalaisena, kun taas täydennyskoulutuksen asiakas oli osaava ammattilainen (Seppälä 1994b, 19). Turun yliopiston aikuiskoulutusstrategiassa tosin todettiin, että avoimien yliopistojen opiskelu ”*tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden*

itsensä kehittämiseen yksilönä sekä työyhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä” (Turun yliopisto 1996, 7).

Samalla kun avoimen yliopiston opiskelijat asemoitiin toiminnan asiakkaiksi, näyttäytyi avoin yliopisto yritysmäisenä organisaationa, jolle kysymykset strategisesta ajattelusta, innovaatioista ja imagosta nousivat tärkeiksi (Makkonen 1994; Eklund 1994; Vaherva 1994). Esimerkiksi Asta Makkosen (1994) tekstissä kuva avoimesta yliopistosta piirtyy yrityksenä, jossa keskeistä on strateginen ajattelu ja innovatiivisuus – samalla kuitenkin sekoittuneena idealistiseen ihmisenä kasvamisen missioon: *”Avoimessa yliopistossa voidaan visio ihmisenä kasvamisen rajattomasta mahdollisuudesta nähdä missiona, suurena tehtävänä, jonka puolesta kannattaa taistella*” (Makkonen 1994, 26).

Yleisemminkin avoimen yliopiston opiskelijakuvassa sekoittuivat asiakkuuden ja sivistyksen näkökulmat. Avoimen yliopiston tuli olla yksilöä palveleva organisaatio, joka toimisi sivistyksellisten tavoitteiden ohjaamana ja myös tasa-arvoisesti. Opiskelijoiden suulla vaadittiin, että *”[a]voimen yliopiston tulisi olla koko kansan yliopisto, joka huomioisi eri kohderyhmien tarpeet*” (Salmela & Puttonen 1994, 84; 1995, 89, 91). Tasa-arvokäsitys ei enää perustunut ryhmien välisten erojen tasoittamiseen, vaan nimenomaan yksilöllisten tarpeiden huomioonottamiseen: *”..metrimittaan ja samantapuisiin koulutusmakkaranpätkiin perustuva käsitys tasa-arvosta on onneksi väistynyt, ja tilalle on tullut pyrkimys koulutukselliseen oikeudenmukaisuuteen. Avoimen korkeakouluopetuksen tulee olla nimensä mukaisesti avointa kaikille*” (Aima 1993/3, 3.)

Asiakkuuden käänköpuolena keskustelussa tuotiin esille opiskelijamaksut. Maksujen katsottiin tulleen avoimen yliopistoon jäädäkseen, mutta niihin näytettiin ottavan samalla kuitenkin myös etäisyyttä (Seppälä 1994b, 108; Koro 1998). Keskustelussa todettiin myös, ettei asiakkaan käsite soveltunut yliopistoon, sillä asiakkaasta haluttiin lopulta hyötyä taloudellisesti (Ihonen 1995). Maksujen vaarana oli erityisesti tasa-arvon heikentyminen. *”Nykyisin opintoihin osallistuvat vain maksukykyiset ja ne, jotka arvelevat koulutuksesta olevan heille jotakin hyötyä. Aikaisemmin monet opiskelivat omasta harrastuksestaan ja/tai pitääkseen yllä yleissivistystään*” (Tuomisto 1998.)

Myös Pentti Silvennoinen oli huolissaan opiskelijoiden eriarvoisesta asemasta. Hän katsoi, ettei avoimesta yliopistosta voinut tulla koko kansan koulutusta. Avoimeen yliopisto-opetukseen osallistuminen oli realistisesti mahdollista vain heille, joilla oli olemassa tietyt perusedellytykset.

”Avoimen opiskelijakunnalla ei ole sitä joukkovoimaa, jonka avulla epätydyttäviin asioihin saataisiin parannuksia. Opiskelijat ratkaisevatkin ongelmiin usein jaloillaan: opinnot saavat jäädä, jos maksut ovat kohtuuttomat, opetus huonoa tai järjestelyt liian hankalat. Opiskelija-asiakkaan etu olisi, jos opintomaksut olisivat kaikkialla, toteuttajatahosta riippumatta, samanlaiset.” (Aima 1996/1, 14–15.)

Hyödyn ja sivistyksen suhteesta oli kyse myös avoimen yliopiston koulutustehtävissä suhteessa perusopetukseen. Suhde perustutkintokoulutukseen näkyi vahvasti opiskelijoista käydyssä keskustelussa (ks. edellä). Opiskelijoiden nuoruuden ja tutkintotavoitteisuuden katsottiin merkitsevän käännekohtaa avoimen yliopiston toiminnassa ja tehtävässä (Piesanen 1999b; Open University in Finland 1997; Kylä-Tuomola 1995). Melin ja Weckroth (1995, 27) eksplikoivat tämän jännitteen myös omasta tutkimusaineistostaan: ”*Jos vastauksista jokin teema esille nousee, niin sitten kysymys juuri avoimen yliopiston ja sen ’varsinaisen’ yliopiston suhteesta.*” Samalla avoimen yliopiston sivistystehtävän katsottiin olevan vaarassa. Sivistyksellä ei enää ollut arvoa sinänsä, vaan vaihtoarvoa omaavilla tutkinnoilla ja arvosanoilla.

Relander-rahoituksen merkitys avoimen yliopiston toiminnalle on jälkikäteen arvioitu suureksi (Larsen 2007, 60–63). Tutkimusaineiston analyysin tuloksena voidaan todeta, että käännekohtaa rakennettiin myös aikalaiskeskustelussa. Kysymys opiskelijoiden iästä rakentui merkittäväksi, ja kuvaa opiskelijarakenteen äkillisestä nuorentumisesta tuotettiin niin tutkimusteksteissä kuin muissakin dokumenteissa. Ikään liittyi oletus opiskelijoiden opiskelumotiiveista, jolloin tutkintotavoitteisuutta nostettiin esille hyvin voimakkaasti. Tutkintotavoitteisuuden kasvu näyttäytyi yhteisötason kysymyksenä, kun todettiin yhä laajempien avoimen yliopiston opiskelijajoukkojen opiskelevan tutkintotavoitteisesti, mutta myös yksilötason kysymyksenä, kun teksteissä tuotettiin ajatusta avoimen yliopiston tutkintohaluja ruokkivasta ominaisuudesta.

Avoimen yliopiston merkittävä laajennus ja samanaikainen pyrkimys väylän laajentamiseen näyttäytyvät osana samaa kokonaisuutta. Avoin yliopisto laajeni omana järjestelmänään, mutta ulottaen vaikutuksena myös tutkinto-opiskeluun. Tutkinto-opiskelijat ja avoimen yliopiston opiskelijat joutuivat konkreettisesti myös samoihin tiloihin, kun perusopetusta ja avoimen yliopiston opetusta järjestettiin yhdessä. Avoinesta yliopistosta tuli kiistakysymys, kun akateemiseen yhteisöön positioituvat tahot aktivoituivat puolustamaan omia näkökantojaan.

Akateemisuutta korostavaan puhetapaan kiteytyi kuva, jossa avoin yliopisto oli paisunut kohtuuttomasti, avoimen yliopiston opetus oli heikkotasoisia, avoimen yliopiston opiskelijat olivat valmiuksiltaan surkeita, yliopistoon pääsi väylän kautta automaattisesti ja kehitys oli auttamatta viemässä tilanteeseen, jossa kuka tahansa voisi rahalla ostaa korkeakoulututkinnon. Retoriikka oli kuin suoraan Ostos-TV:n parodiaa: ”*Jo 60 ov:n suorituksella varmistuisi opiskelupaikka haluamassaan koulutusohjelmassa. Ei enää stressaamista vuodesta toiseen pääsykokeissa.*» (Aviisi 1995/11, 20.) Tasa-arvon suhteen avoin yliopisto näyttäytyi tästä positioista katsottuna uhkana, joka eriarvoisti mahdollisuuksia hakeutua tutkinto-opintoihin.

Tälle uhkapuheelle vastapoolina keskustelussa esiintyvät tekstit, joissa puhuttiin avoimen yliopiston kehittämisestä optimistisesti ja katsottiin avoimen yliopiston lisäävän tasa-arvoa. Avoin yliopisto näyttäytyi joustavana palveluna, jolla oli arvokas missio. Avoimella yliopistolla oli tarjottavaa kaikille, niin nuorille kuin aikuisille, niin tutkinnonhaluisille kuin sivistystavoittein opiskeleville. Monimuoto-opetus ja nyt myös verkko-opiskelun uudet mahdollisuudet olivat avaamassa ovia näiden visioiden toteuttamiseen. Avoimen yliopiston tehtävä näyttäytyi osin myös hyvin samanlaisena kuin kesäyliopistojen tehtävä aikanaan. Avoin yliopisto palveli nyt myös julkilausustusti nuorten tutkinto-opiskelijaksi aikovien ensimmäisenä kosketuksena yliopistoon.

4.6 Avoin yliopisto ja aikuinen opiskelija 2000-luvulla

Vuosituhannen vaihdetta lähestyttäessä keskustelua leimanneet jyrkät vastakkainasettelut alkoivat laimentua. 2000-luvulle tultaessa avointa yliopistoa koskeva keskustelu olikin jo rauhoittunut ja voidaan todeta, että eräänlainen ”kupla” oli puhkeamassa. Avoin yliopisto ei enää samalla tavalla näyttäytynyt varsinaista yliopistoa uhkaavana vaarana, ja kirjoittelu alkoi neutralisoitua.

Osmo Lampinen (OPM 2003:25a, 55–64) arvioi analyysissään avoimen korkeakoulun historiasta ja kehittämisestä, että avoin yliopisto oli yliopiston sisällä syntynyt innovaatio, joka oli kehittynyt mukaillen ja seurailleen korkeakoululaitoksen muuta kehitystä. Se ei ollut Lampisen mukaan herättänyt suuria ristiriitoja, vaikka se olikin ajoittain voitu kokea perusopetuksen kilpailijaksi tai jopa uhkaksi tieteenalojen arvostuksen kannalta. Avoin yliopisto oli kuitenkin laajentunut ilman suuria jännitteitä ja liukunut lähemmäs muuta korkeakoulutusta. *”Hyväksilukemisen edistyminen ja keskustelut tutkinnonanto-oikeudesta osoittavat että rajaviiva yliopiston normaalin opetuksen ja avoimen korkeakoulun välillä on jatkuvasti madaltunut”*. (OPM 2003:25a, 60.) Vaikka 1990-luvulla vastakkainasettelu näyttäytyi varsin terävänä, oli Lampisen arvio kuitenkin, että *”[a]voin yliopisto on saanut orgaanisen etenemisen johdosta kasvaa ilman vahvoja intressivastakohtaisuuksia. Pikemminkin voidaan kysyä onko se sopeutunut korkeakouluihin liiankin hyvin. Ovatko avoimen yliopiston omaan, alkupe räiseen ideologiaan liittyvät tavoitteet päässeet riittävästi esille?”* (OPM 2003:25a, 64.)

2000-luvulla yliopistoissa on koettu monia muutoksia. Tutkintorakenne uudistettiin vuonna 2005 ja uusi yliopistolaki astui voimaan vuonna 2010. Keskeisiksi toimintaa määrittäviksi arvoiksi ovat entistä vahvemmin nousseet taloudellisuus ja tehokkuus. Yliopistopolitiikassa keskeisellä sijalla ovat olleet opintoaikojen lyhentämiseen tähtäävät toimet. Nuorten nopea kulku koulutuksesta valmiiksi maistereiksi on tullut keskeiseksi yliopistopolitiikan tavoitteeksi ja ”turhaa” opiskelua pyritään karsimaan muun muassa opintoaikoja tai tutkintojen laajuuksia rajoittamalla. (Vanttaja 2010, 43–53.) Kaksisyklinen tutkintorakenne on luonut uudenlaista kehystä myös avoimen yliopiston toiminnalle ja tehtävälle. Uuden yliopistolain (SA 558/2009) myötä elin-

ikäinen oppiminen on määritetty osaksi yliopistojen kolmatta eli yhteiskunnallisen vaikuttavuuden tehtävää. Yliopistojen aikuiskoulutus on saanut uusia merkityksiä.

2000-luvun alussa avoimen yliopiston toiminta arvioitiin valtakunnallisesti. Arviointityön jälkeen avoimelle yliopistolle laadittiin myös valtakunnallinen strategia. Seuraavassa tarkastellaan ensin arviointia ja siihen sidoksissa olevia kysymyksiä, minkä jälkeen luodaan katsaus avoimen yliopiston opiskelijoihin. Pohdin tässä luvussa myös yleisemmin aikuisten opiskelijoiden paikkaa koulutuspoliittisessa diskurssissa sekä sitä, millaisena avoin yliopisto näyttäytyy tässä keskustelussa. Tultaessa lähemmäs nykyhetkeä kysymys avoimen yliopiston asemasta ja tehtävästä kytkeytyy yhä voimakkaammin kysymykseen yleensä aikuisen opiskelijan asemasta yliopistossa. Voidaan kysyä, onko avoimella yliopistolla vielä jokin oma erityinen koulutustehtävänsä yliopistokoulutuksen osana ja jos on, millainen tämä tehtävä on.

4.6.1 Arvioinnista strategiaan

Valtakunnallisen arvioinnin hedelmiä

Avoimen yliopiston valtakunnallisen arvioinnin loppuraportti julkaistiin vuonna 2002. Opetusministeriö oli korostanut toimeksiannossaan, että arvioinnin kohteena tuli olla avoimen yliopisto-opetuksen toteutuminen aikuiskoulutusjärjestelmänä ja valtakunnallisen kokonaisuuden näkökulmasta. Avoimen yliopisto-opetuksen pää tavoitteeksi opetusministeriö oli asettanut koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen, jonka toteutuminen ja toteutumisen edellytykset tuli erityisesti ottaa huomioon.⁷³ (Kess ym. 2002, 21–22.)

Arviointiryhmä esitti raportissaan neljä pääsuositusta, joiden mukaisesti avoimen yliopiston toimintaa tulisi suunnata. Ensimmäisenä suosituksena oli, että avoimen yliopiston toiminnasta laadittaisiin valtakunnallinen strategia, joka muotoiltaisii myös valtakunnalliseksi strategia-asiakirjaksi. Ryhmä katsoi, että käsitystä avoimen yliopisto-opetuksen tehtävistä, päämääristä ja tavoitteista oli syytä selkiyttää. Strategiassa tuli määrittää *avoimen yliopiston päämäärät ja tavoitteet, asiakasryhmät, perustoimintamallit, suhde yliopiston ja aikuiskoulutuksen muihin toimintoihin, alueellisen ja val-*

⁷³ Arviointihankkeelle perustetun johtoryhmän tehtävänä oli ohjata hankkeen etenemistä. Johtoryhmän puheenjohtajana oli vararehtori Raija Sollamo Helsingin yliopistosta ja jäseninä koulutuspäällikkö Auli Kinnunen Vaasan yliopistosta, puheenjohtaja Martti Markkanen Kansalais- ja työväenopistojen liitosta, koulutuspoliittinen sihteeri Terhi Nokkala Suomen ylioppilaskuntien liitosta, erikoistutkija Ellen Piesanen Jyväskylän yliopistosta, professori Asko Suikkanen Lapin yliopistosta sekä apulaishohtaja Jorma Taskinen Tampereen yliopistosta. Varsinaiseen arviointiryhmään kuuluivat puheenjohtajana professori Pekka Kess Oulun yliopistosta, rehtori Kaisu Hulkko Huittisten seudun kansalaisopistosta, osastopäällikkö Matti Jussila Tampereen yliopistosta, rehtori Urpo Kallio Helsingin aikuisopistosta, johtaja Sinikka Larsen Helsingin yliopistosta sekä vararehtori Teuvo Pohjolainen Joensuun yliopistosta. Arviointiryhmän sihteerinä toimi projektisuunnittelija Kari Seppälä Korkeakoulujen arviointineuvostosta

takunnallisen yhteistyön ja työnjaon perusteet, kehittämisen painopisteet sekä yhteistyösapuolten erikseen määrittelemät asiakokonaisuudet.” (Kess ym. 2002, 99–100.)

Valtakunnallista strategiaa alettiin laatia heti arviointiraportin julkistamisen jälkeen, ja asiakirja valmistui tasan vuosi arvioinnin julkistamisesta keväällä 2003. Prosessissa kuultiin myös keskeisiä asiantuntijoita, yhteistyötahoja sekä sidosryhmiä. (Avoimen yliopiston foorumi 2003, 2.) Avoimen yliopiston arvioinnin seurantaraportissa todettiin strategian laadintaprosessin olleen kehittävä ja yhteisöllisyyttä lisännyt prosessi. Strategian merkitys laadintaprosessin jälkeen kuvattiin kuitenkin pienemmäksi. Myös yhteistyön laadun arvioitiin olleen ennemminkin tietojen vaihtoa kuin organisoitua ja yhteistä päätöksentekoa. Yliopistojen kokonaisstrategioiden laadintaan avoimen yliopiston strategialla ei myöskään arvioitu olleen kovin suurta merkitystä. (Vuorela ym. 2006, 7–13.)

Toisena arviointiryhmän suosituskokonaisuutena oli toiminnan verkottaminen Suomen avoimeksi yliopistoksi sekä organisoituminen aikuisopiskelijaa varten. Arviointiryhmä korosti, ettei kyse ollut avointen yliopistojen yhteensulauttamisesta tai kaiken toiminnan yhdenmukaistamisesta, vaan työnjaon selkiyttämisestä ja yhteistyön tehostamisesta.” *Arviointiaineisto osoittaa kiistattomasti, että yliopistot pitävät toimintaympäristöä ennemminkin kilpailun kuin yhteistyön kenttänä, jossa muiden yliopiston avoin opetus on tärkein kilpailija.*” Arviointiryhmä painottikin sitä, että kilpailusta oli suuntauduttava enemmän yhteistyöhön. Tälle oli luotava paremmat edellytykset muun muassa rahoitusjärjestelmää uudistamalla. Yhteistyön tehokkaaksi toteuttamiseksi arviointiryhmä ehdotti myös, että yliopistot rakentaisivat strategisia liittoutumia. (Kess ym. 2002, 100–102.) Jälkikäteen arvioitiin, ettei strategisten liittoutumien luominen juuri ollut edennyt, mutta alueellinen verkostoituminen oli 2000-luvun aikana lisääntynyt. (Vuorela ym. 2006, 14, 21)

Organisoitumisella aikuisopiskelijaa varten arviointiryhmä tarkoitti lähinnä avoimen ja muun yliopiston välistä suhdetta. Yliopistojen sisäisessä yhteistyössä oli arviointiryhmän mukaan nähtävissä jännitteitä. Vaikka kehityksen suunta arvioitiin myönteiseksi, todettiin yliopistojen sisällä olevan edelleen ennakkoluuloja avointa yliopistoa kohtaan. Aikuisopiskelijoiden tarpeisiin vastaamisen ja yliopistollisuuden todettiin vetävän jossain määrin vastakkaisiin suuntiin. Avoimen yliopiston ja muun yliopiston välistä suhdetta tuli arviointiryhmän mukaan tiivistää. (Kess ym. 2002, 85–86, 102–103.) Arvioinnin jälkeen olikin yliopistoissa toteutettu avoimen yliopiston organisaatiouudistuksia, mitä arvioinnin seurantaraportissa pidettiin hyvänä kehityksenä. Uudistuksilla oli tähdätty parempaan vuorovaikutukseen ja yhteistyön tiivistämiseen tiedekuntien kanssa. (Vuorela ym. 2006, 18; ks. myös Kosunen 2007.)

Avoimen yliopiston tasa-arvottehtävään ja avoimen yliopiston opiskelijoihin liittyviä suosituksia arviointiryhmä esitti muotoilulla ’Avoin yliopisto kaikille’. Tähän päämäärään liittyen arviointiryhmä suositti, että tasa-arvotavoitteen tuli ohjata koko avoi-

men yliopiston toimintaa. Se kannatti avoimuutta ja sitä, ettei opiskelulle ollut syytä asettaa ennakkoehtoja. Samalla ryhmä ilmaisi huolensa siitä, ettei avoimen yliopiston avoimuus kuitenkaan johtanut tasa-arvon toteutumiseen. Tasa-arvon edistämiseksi avoimeen yliopistoon tulikin houkutella enemmän siellä aliedustettuina olleita väestöryhmiä. Kaikkein voimakkaimmin arviointiryhmä nosti esille miehet. ”*Yliopistot monipuolistavat avoimen yliopiston ainevalikoimaa muun muassa eri ikäryhmiä ja erityisesti miehiä kiinnostavilla opintoalueilla.*” Tasa-arvotemoina nostettiin esille myös alueellisen tasa-arvon edistäminen, opintomaksujen pitäminen kohtuullisina, joustavien opiskelumahdollisuuksien, esimerkiksi verkko-opintojen kehittäminen, opinto-ohjauksen kehittäminen sekä opintojen vastaavuuksien ja korvaavuuksien arvioiminen. (Kess ym. 2002, 104–105.)

Toisena päätavoitteena tasa-arvon suhteen arviointiryhmä korosti sitä, että siirtymistä tutkinto-opiskelijaksi tuli helpottaa. Tutkintoväylä ei arviointiryhmän mukaan ollut kehittynyt todelliseksi mahdollisuudeksi monellakaan alalla, ja väylän toimimattomuus näyttäytyi staattisena tilana (ks. Vuorela ym. 2006, 22–24). Arviointiryhmä totesi, että yliopistoissa edellytettiin hyvin erilaisia suorituksia eikä myöskään aineopintoja ollut riittävästi saatavilla. ”*Aineopintojen tarjontaa säätelemällä yliopistot vaikuttavat suoraan väylän käyttömahdollisuuteen.*” (Kess ym. 2002, 55.) Arvioinnissa korostettiin sitä, että perustutkinnon suoritusoikeus tuli antaa opiskelijalle aina, kun vaadittava osuus opinnoista oli suoritettu. Opiskelijalla tuli olla mahdollisuus riittävän ajoissa tietää, mitä tutkinto-opiskelijaksi siirtymiseksi vaadittiin. ”*Yhdenmukaisuutta ei aseteta tavoitteeksi, mutta järjestelmää selkiytetään siten, että se on eri osapuolten kannalta ymmärrettävä ja johdonmukainen ja että noudatettavat menettelyt takaavat hakijoiden oikeusturvan.*” (Kess ym. 2002, 105–106.)

Neljäntenä arviointiryhmän pääsuosituksena oli yliopistollisen laadun takaaminen. Opetuksen laadun suhteen arviointiryhmä painotti siis erityisesti juuri yliopistollisuutta ja peruskysymyksenä näyttäytyi opetuksen vastaavuus tutkinto-opetukseen. Tässä suhteessa arviointiryhmä totesi avoimen yliopiston vakiintuneen osaksi yliopistojen kokonaisuutta ja luottamuksen avoimeen yliopistoon parantuneen. Eri yliopistojen, koulutusalojen ja opetusmuotojen välillä oli tässä kuitenkin eroja. Myös monimuoto-opetuksen vastaavuus tutkinto-opetukseen näyttäytyi arviointitekstissä ristiriitaisena kysymyksenä. Lähiopetuksen suhteen tällaista keskustelua todettiin olleen vähemmän. (Kess ym. 2002, 106–107.)

Toisaalta, opetuksen ja sen eri menetelmien kehittäminen määrittyi myös yhdeksi avoimen yliopiston perustehtäväksi. ”*Kiistattomasti tuli esille myös avoimen yliopistopetuksen monipuolinen ja innovatiivinen kehittämistyö erityisesti etä- ja monimuoto-opetuksen ja uusien oppimisympäristöjen käyttöön saamiseksi.*” (Kess ym. 2002, 107.) Yleisesti avoimen yliopiston kehittämistyöstä todettiin, että vaikka se olikin arvioinnin mukaan ollut innostunutta ja tuloksellista, oli toimintaa kuitenkin vaivannut jatkuvuuden ja tulosten laajemman hyödyntämisen puute. Laadun jatkuva parantami-

nen olikin arviointiryhmän mielestä otettava kattavaksi käytännöksi (Kess ym. 2002, 107–108). Laatu järjestelmän kehittämistä peräänkuulutettiin edelleen myös arvioinnin seurannassa (Vuorela 2006, 26).

Strategia itseymmärryksen välineenä

Arviointiryhmä totesi, että avoimen yliopiston toiminnan peruselementteinä näyttäytyivät yliopistollisuus ja tasa-arvoisuus. Yliopistollisuus tarkoitti lähinnä vastaavuutta yliopiston perusopetukseen. Tasa-arvon eri ulottuvuuksia käsiteltiin arvioinnin pohjana olleissa avoimien yliopistojen itsearviointiraporteissa arviointiryhmän mukaan vain vähän, ja tasa-arvon rinnalle oli nostettu elinikäisen oppimisen tarkastelu. Arviointiryhmä painotti kuitenkin tasa-arvon merkitystä avoimen yliopiston toiminnan kulmakivenä. Avoimuus ja tasa-arvo eivät arviointiryhmän mukaan tarkoittaneet samaa asiaa, ja avoimuus saattoi jopa toimia tasa-arvon tavoitteita vastaan. (Kess ym. 2002, 35–36.)

”Yleisvaikutelmaksi jää, että kehitys on viime vuosina suuntautunut enemmän kohti avoimutta kuin tasa-arvonäkökohdan voimistumista. Yliopistot korostavat vastauksissaan, että mitään opiskelijaryhmiä ei aseteta etusijalle, vaan kaikki ovat samanarvoisia. Tämä vahvistaa todennäköisyyttä, että tarjontaa käyttävät hyväkseen koulutuksellisesti hyväosaiset opiskelijat. Avoimuuden voimakas korostaminen toimii tässä mielessä tasa-arvon edistämisen esteenä.” (Kess ym. 2002, 36.)

Kun opetus oli tehty avoimeksi ja ihmiset käyttivät sitä hyväkseen omien motiiviensa ja kykyjensä mukaisesti, olivat opetukseen osallistuvat tyypillisesti koulutuksen suhteen hyväosaisia. Syrjäytyneet tai syrjäytymisvaarassa olevat jäivät näin koulutuksen ulkopuolelle. Arviointiryhmä oli erityisen huolissaan miesten osallistumisesta. Nuorten osallistumisen ei katsottu vähentäneen aikuisten mahdollisuuksia, mutta sen sijaan tutkinto-opiskelijoiden kohdalla katsottiin, ettei heidän osuutensa saanut enää kasvaa. Arviointiryhmä suositti myös jonkinasteista positiivista diskriminointia. (Kess ym. 2002, 43–54, 104–105.)

”Jos avoimen yliopiston opintoihin voi yleensä hakeutua avoimesti ja tarjonta suuntautuu monipuolisesti eri ryhmille, ei etusijan asettaminen jollekin opiskelijaryhmälle yksittäisellä kurssilla vaaranna avoimuuden toteutumista. Arviointiryhmä suosittaa yliopistoille erityisesti tasa-arvotavoitetta tukevia innovatiivisia ratkaisuja markkinoinnissa.” (Kess ym. 2002, 104.)

Arvioinnin seurantaraportin mukaan yliopistoissa oli pyritty aktivoimaan aliedustettuja väestöryhmiä, mutta kuitenkin vaatimattomin tuloksin. Myös avointen yliopistojen tasa-arvopolitiikka pohditutti arvioinnin seurantar ryhmää. *”Huolestuttavana voidaan pitää myös sitä, että osassa vastauksissa aliedustettujen ryhmien osallistumattomuutta ei pidetä ongelmana.”* Arvioinnin seurantar ryhmä katsoi, ettei avoimissa yli-

opistoissa suhtauduttu aliedustettujen väestöryhmien aktivoimiseen riittävällä vakaavuudella. (Vuorela ym. 2006, 20.)

Avoimien yliopistojen arvioinnin jälkeen laadittu strategia-asiakirja kertoo olennaisesti siitä, miten tasa-arvottehtävä näkyy osana avoimien yliopistojen omaa itseymmärrystä. Valtakunnallinen strategia-asiakirja voidaan nähdä dokumenttina, jossa tiivistyvät toiminnan keskeiset arvolähtökohdat ja tehtävät. Se on syntynyt yhteisten neuvottelujen tuloksena ja edustaa eri avoimien yliopistojen yhteisesti jakamia määrittelyitä.

Avoimen yliopiston toiminta-ajatukseksi strategiassa määriteltiin mahdollisuuden antaminen aikuisille yliopistolliseen koulutukseen sekä tutkimukseen perustuvan opetuksen ja akateemisen sivistyksen saamiseen. Toiminta-ajatukseen kuului myös tasa-arvo: ”*Avoimien yliopistojen toteuttaa koulutuksellista ja alueellista tasa-arvoa ja edistää yliopistollisten opintojen saatavuutta.*” Arvolähtökohdissa painotettiin yksilön oikeutta elinikäiseen oppimiseen ja sivistykseen. Avoimen yliopiston tavoitteena oli ”*parantaa yksilön tietoja ja taitoja, osaamista ja ammattitaitoa sekä edistää henkilökohtaista kehittymistä, aktiivista kansalaisuutta, sosiaalisia taitoja ja työllistymistä.*” (Avoimen yliopiston foorumi 2003, 3.)

Avoimen yliopiston pääasialliseksi kohderyhmäksi strategiassa määritettiin työikäinen väestö. Pohjakoulutusvaatimuksia ei haluttu asettaa, ja myös yliopiston perusopiskelijat voivat osallistua avoimeen yliopisto-opetukseen. Opiskelijoilla saattoi olla monenlaisia opiskelumotiiveja.

”Opiskelijat voivat tavoitella sivistyksellistä ja sosiaalista pääomaa sekä mahdollisuuksia itsensä kehittämiseen. He voivat myös opiskella tutkintotavoitteisesti tai pyrkiä lisäämään kilpailukykyään työmarkkinoilla. Opinnot voivat myös olla elämänlaadun kohottaja ja koulutuksellisen vaihtoehdon tarjoaja.”
(Avoimen yliopiston foorumi 2003, 4.)

Avoimen yliopiston vuoden 2010 vision strategia määritti näin:

”Avoimien yliopisto on suomalaisen korkeakoulujärjestelmän tunnustettu tehtäväalue ja oleellinen osa yliopistollista koulutusrakennetta. Se tarjoaa akateemista sivistystä sekä monipuolista ja laadukasta eri tiede- ja taidealojen tutkimukseen perustuvaa opetusta sekä luo väylän yliopistotutkintoon.” (Avoimen yliopiston foorumi 2003, 5.)

Avoimen yliopiston strategisissa linjauksissa korostettiin, että avointen yliopistojen tuli muodostaa verkostomainen yhteenliittymä, Suomen avoin yliopisto, joka toimi aktiivisesti avoimen yliopiston kehittämiseksi. Keskeisenä työvälineenä tässä olisi Suomen avoimen yliopiston verkkopalvelu SUVI. Muina strategisina linjauksina nostettiin esille avoimen yliopisto-opetuksen kehittäminen osana yliopistojen aikuis-

koulutusta ja yhteiskunnallista palvelutehtävää, yhteistyön lisääminen alueellisten toimijoiden kanssa, avoimen yliopiston opiskelijan aseman parantaminen ja opiskelun mahdollistaminen erilaisissa elämäntilanteissa, avoimen yliopiston toimiminen aikuisopiskelijan tutkintoväylänä osana kaksiportaista tutkintojärjestelmää, kansainvälisen yhteistyön kehittäminen sekä tutkimuksen ja laatuhyönteiden juurruttaminen osaksi toimintaa. (Avoimen yliopiston foorumi 2003, 7–9.)

Avoimen yliopiston strategiaa on myöhemmin päivitetty (Avoimen yliopiston foorumi 2009; Avoimen yliopiston foorumi 2010). Vuosille 2009–2012 laaditussa strategiassa toiminta-ajatus on määritetty samantyyppisesti kuin ensimmäisessä strategiassa. Arvoperustassa tuodaan esille hyvin samanlaisia asioita, mutta joitakin painotuseroja löytyy. Vuosien 2004–2010 strategiassa arvoiksi lueteltiin koulutuksellinen tasa-arvo, oppijakeskeisyys, toiminnan korkea laatu, yliopistollisten opintojen saavutettavuus sekä yhteistoiminnallisuus. Uudistetuissa strategioissa tähän listaan ovat uusina tulleet yliopistollisuus ja akateeminen sivistys sekä elinikäinen oppiminen. Saavutettavuuden rinnalla arvona tuodaan esille joustavuus sekä yhteistoiminnallisuuden oheen on liitetty vaikuttavuus. Oppijakeskeisyys on muokattu muotoon aikuinen oppijana. Muutokset toimintaympäristössä ovat siis tuoneet toiminnalle mukaan uusia arvoja. (Avoimen yliopiston foorumi 2009; Avoimen yliopiston foorumi 2010; Vuorela ym. 2006, 11.)

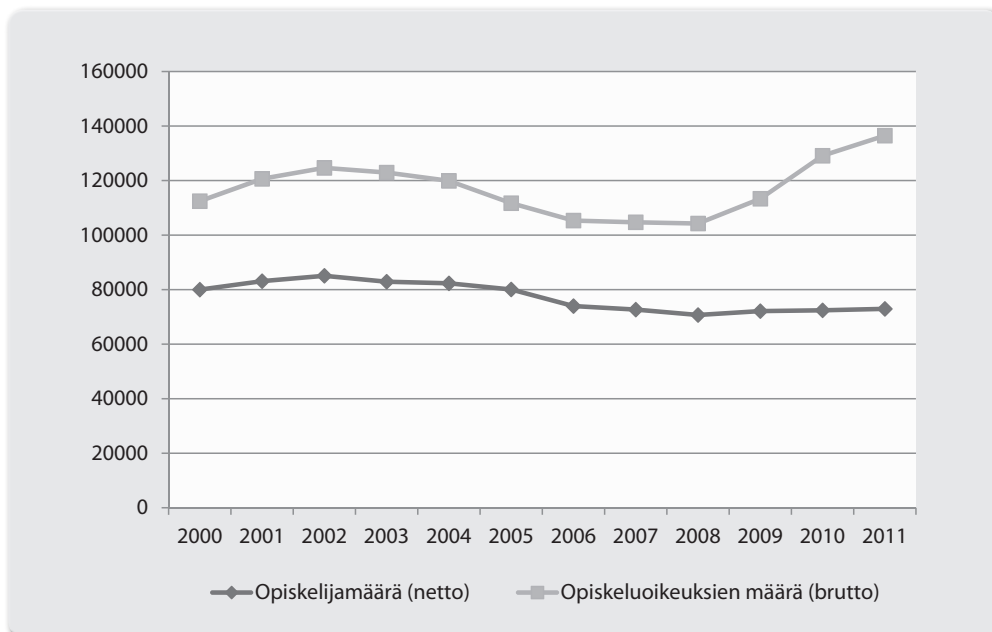
Uudemmissa strategioissa painottuu aiempaa enemmän avoimen yliopiston toimiminen osana kaksiportaista tutkintorakennetta. Strategioissa tuodaan esille myös sitä, että opiskelija voi halutessaan suorittaa tutkinnon, jonka tiedekunta avoimien yliopisto-opintojen perusteella myöntää. Avoin yliopisto-opiskelu näyttäytyy strategiatekstien kautta siis selvästi tutkintotavoitteisena koulutuksena. Uusimmassa strategiassa todetaan avoimen yliopiston opintosuoritusten olevan ”tutkinnon osia”, jotka sisällytetään tutkintoon, mikäli opiskelijaa saa tutkinnonsuoritusoikeuden (Avoimen yliopiston foorumi 2010).

Viimeaikaisissa strategioissa korostuu myös avoimen yliopiston asema osana yliopistojen kolmatta eli yhteiskunnallista palvelutehtävää. Avoimen yliopiston todetaan teksteissä olevan ”kiinteä osa yliopistolaitosta ja aikuiskoulutuksen kokonaisuutta” ja toteuttavan ”aktiivisesti yliopiston yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tehtävää”. (Avoimen yliopiston foorumi 2009.) Keskeisenä tavoitteena on myös, että ”Avoimen yliopisto-opetuksen tarjontaa kehitetään vastaamaan joustavasti yhteiskunnan, työelämän ja kansalaisten osaamis- ja sivistystarpeisiin.” (Avoimen yliopiston foorumi 2010; Avoimen yliopiston foorumi 2009.)

Strategian pohjalta avoimen yliopiston itseymmärrystä määrittää mahdollisimman monipuolisten koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen siten, että koulutus palvelee joustavasti mahdollisimman monenlaisia tarpeita. Strategiassa nousee keskeiseksi avoimen yliopiston suhde tutkinto-opiskeluun ja tutkintorakenteeseen.

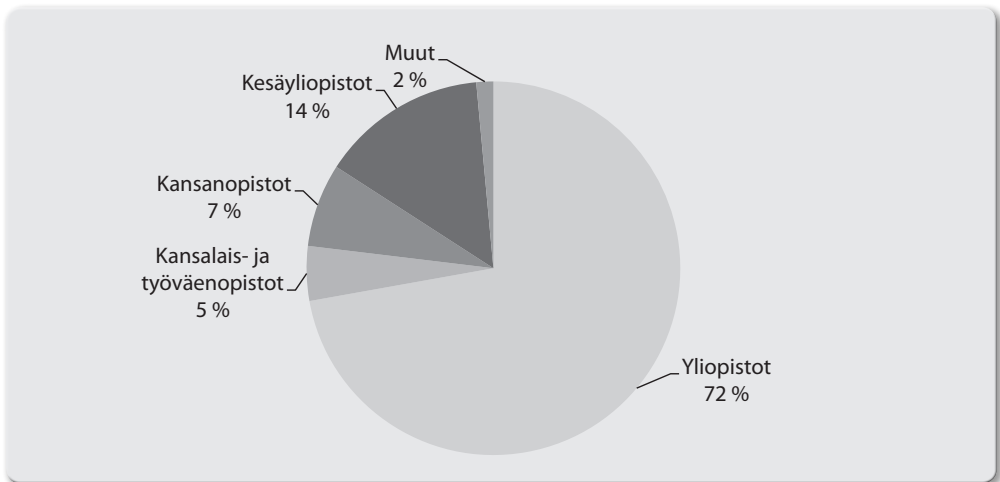
4.6.2 Avoimen yliopiston opiskelijat ja opiskelu

2000-luvun aikana avoimen yliopiston opiskelijamäärän kehitys on ollut tasaisempaa kuin 1990-luvulla. Opiskelijamäärien kasvu jatkui vuoteen 2002, jolloin avoimessa yliopistossa opiskeli hieman yli 85 000 henkilöä (nettoluku), joilla oli yhteensä vajaa 125 000 opiskeluoikeutta (bruttoluku). Tämän jälkeen opiskelijamäärä lähti laskuun. Matalimmillaan 2000-luvun aikana opiskelijamäärä oli vuonna 2008, jolloin opiskelijoita oli noin 70 700 ja opiskeluoikeuksia reilut 104 000. Vuonna 2009 opiskelijamäärä kääntyi kuitenkin uudelleen nousuun. Kasvu näkyy erityisesti opiskeluoikeuksien määrässä, eli brutto-opiskelijoiden määrän kasvu on ollut selvästi maltillisempaa. (Ks. kuvio 7.)



Kuvio 7. Avoimen yliopiston opiskelijamäärä 2000-luvulla. Lähde: KOTA-tietokanta, Vipunen

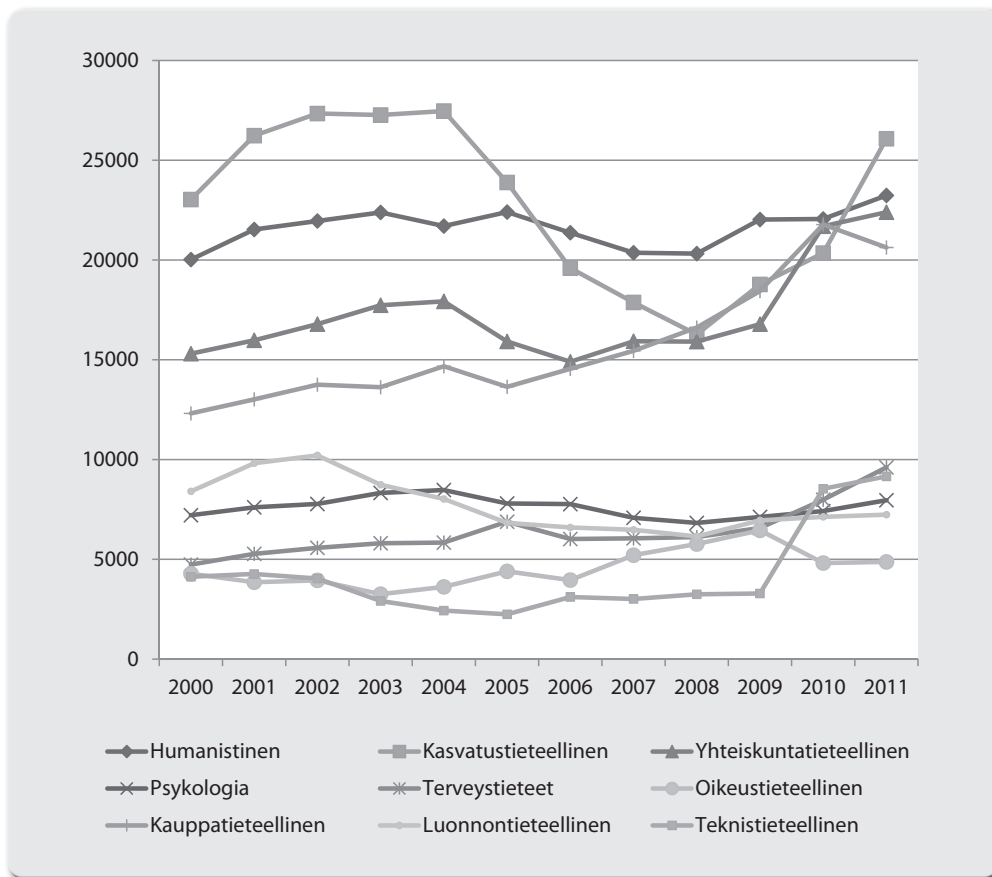
Kuviossa 8 on kuvattu eri järjestäjätahojen osuudet opiskelijamäärästä vuonna 2009. Ylivoimaisesti suurin osa opetuksesta on yliopistojen itse järjestämää, ja tämä tilanne on ollut vallitseva koko 2000-luvun. Avoimen yliopiston opiskelijoiden bruttomäärästä yli kaksi kolmasosaa on opiskellut yliopistojen itse järjestämällä kursseilla. Muista toteuttajatahoista opiskelijoiden määrä on 2000-luvun aikana laskenut erityisesti kansalais- ja työväenopistoissa. Kesäyliopistot sen sijaan ovat onnistuneet hieman jopa kasvattamaan opiskelijamääriään. (KOTA-tietokanta.)



Kuvio 8. Avoimen yliopisto-opetuksen järjestäjätahot vuonna 2009. Lähde: KOTA-tietokanta

Oppiaineittain tarkasteltuna (ks. kuvio 9) huomataan, että neljä suurinta oppialaa ovat koko 2000-luvun ajan olleet kasvatustieteellinen, humanistinen, yhteiskuntatieteellinen ja kauppatieteellinen ala. Näiden keskinäisissä painotuksissa on kuitenkin tapahtunut muutosta. Humanistisen alan suosio on ollut suuri koko 2000-luvun ajan. Kauppatieteellisen alan opiskelijoiden määrät ovat vuosikymmenen aikana selvästi nousseet. Selvin muutos on kuitenkin tapahtunut kasvatustieteellisten aineiden kohdalla. Kasvatustieteellisen alan opiskelijamäärät laskivat huomattavasti vuosikymmenen puolivälin jälkeen. Selitykseksi tälle on tarjottu sitä, että luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintaa uudistettiin vuonna 2006 Vakava-hankkeen myötä. Valintojen ensimmäinen karsinta alettiin tehdä valtakunnallisen valintakokeen avulla eikä valinnassa enää saanut lisäpisteitä kasvatustieteen arvosanaopinnoista tai työkokemuksesta. Näin kasvatustieteen opintojen kysyntä avoimessa yliopistossa pieneni huomattavasti.⁷⁴ (Räihä 2010.) Notkahduksen jälkeen kasvatustieteen opiskelijamäärä on kuitenkin taas viime vuosien aikana noussut entiselle tasolleen.

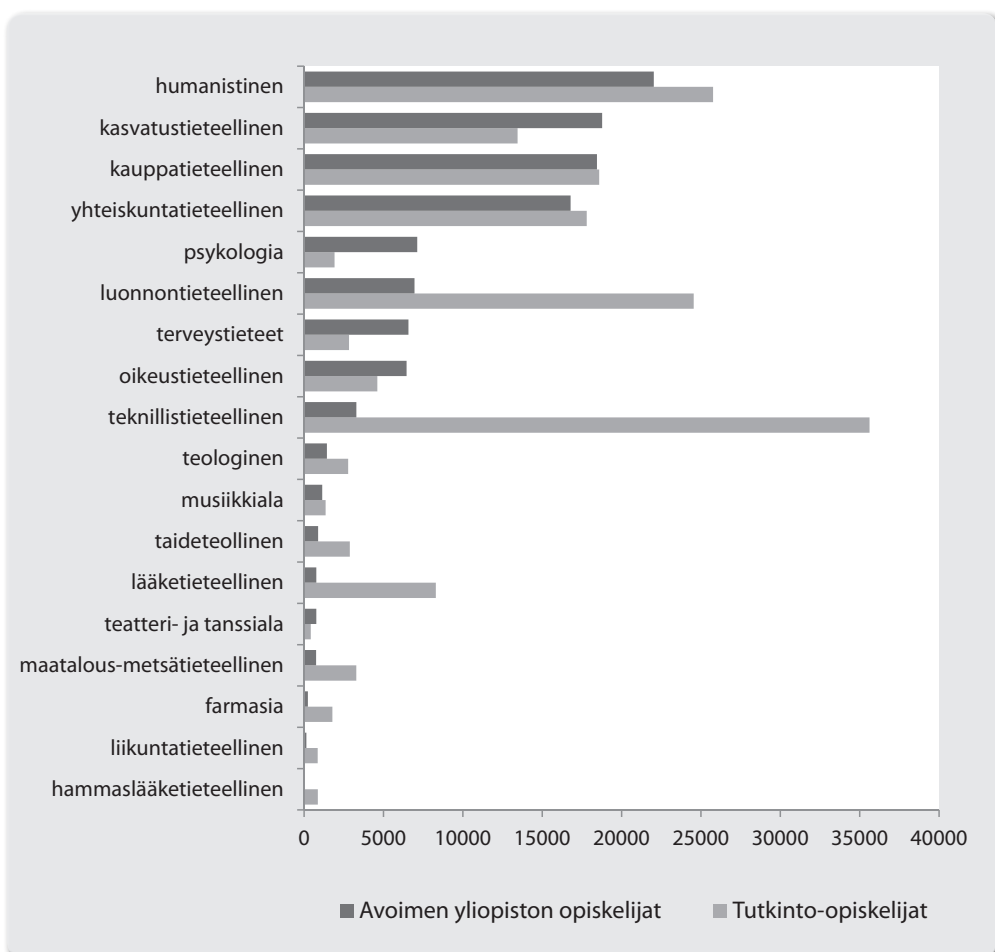
⁷⁴ Toinen vakava-hankkeen tuoma muutos näkyi Räihän (2010) mukaan koulumaailmassa, kun nuoret eivät enää olleet halukkaita hakeutumaan harjoittelu- ja avustajatehtäviin.



Kuvio 9. Eri oppialojen opiskelijamäärät avoimessa yliopistossa 2000-luvulla⁷⁵ (bruttoluvut eli opiskeluoikeuksien määrät). Lähde: KOTA-tietokanta.

Oppiaineiden ”suuruutta” voidaan mitata myös sitä kautta, että verrataan avoimen yliopiston opiskelijamäärää saman oppialan tutkinto-opiskelijoiden määrään. Kuviossa 10 on vertailtu opiskelijamääriä vuonna 2009.

⁷⁵ Kuviossa on esitetty avoimen yliopiston yhdeksän suurinta oppialaa. Pienempien alojen (teologia, taideteollinen, teatteri- ja tanssiala, musiikkiala, liikuntatieteellinen, farmasia, maatalous-metsätieteellinen, lääketieteellinen ala) opiskelijamäärät on jätetty kuviosta pois. Näiden alojen yhteenlaskettu opiskelijamäärä avoimessa yliopistossa vuonna 2009 oli reilut 6000 opiskelijaa.



Kuvio 10. Avoimen yliopiston opiskelijat ja yliopistojen tutkinto-opiskelijat oppialoittain vuonna 2009. (Lähde: KOTA-tietokanta.)

Avoimen yliopiston neljä suosituinta oppialaa ovat isoja oppialoja myös tutkinto-opiskelijoiden määrällä mitaten. Humanistisella alalla, joka on koko ajan kuulunut avoimen yliopiston suosituimpiin aloihin, on avoimen yliopiston opiskelijamäärä alkanut selvästi lähentyä tutkinto-opiskelijoiden määrää. Kasvatustieteen alalla avoimessa yliopistossa on koko ajan ollut selvästi enemmän opiskelijoita kuin tutkinto-opiskelijoina. Kauppatieteellisen alan voimakas kasvu näkyy myös suhteessa tutkinto-opiskelijoiden määriin. Vielä 1990-luvun alussa kauppatieteitä opiskeltiin avoimessa yliopistossa hyvin vähän, kun vuonna 2009 tutkinto-opiskelijoita ja avoimen yliopiston opiskelijoita oli lähes yhtä paljon. Yhteiskuntatieteellinen ala on avoimessa yliopistossa tasaisen suosittu. Avoimen yliopiston opiskelijamäärä on koko ajan lähennellyt tutkinto-opiskelijoiden määrää. (Ks. kuvio 10, vrt. edellä kuvio 5.)

Kasvatustieteen lisäksi terveystieteet ja psykologia ovat alat, joilla on avoimen yliopiston puolella selvästi enemmän opiskelijoita kuin tutkinto-opiskelijoina. Psykologia on suhteessa tutkinto-opiskeluun kaikkein suosituin aine avoimessa; avoimen yliopiston opiskelijoita on 2000-luvulla ollut moninkertainen määrä tutkinto-opiskelijoihin verrattuna. Vielä vuonna 1990 psykologiaa opiskeltiin avoimessa yliopistossa selvästi vähemmän. Terveystieteet on 1990-luvun alusta selvästi kasvanut niin lukumäärinä kuin suhteessa tutkinto-opiskelijoihin. Myös oikeustiede on oppiaine, jonka opiskelijamäärä avoimen yliopiston puolella ylittää tutkinto-opiskelijoiden määrän. (Ks. kuvio 10, vrt. edellä kuvio 5.)

Luonnontieteellisellä ja erityisesti teknisellä alalla on paljon tutkinto-opiskelijoita, mutta hyvin vähän avoimen yliopiston opiskelijoita. Samoin lääketiedettä opiskelee avoimessa yliopistossa vain murto-osa tutkinto-opiskelijoiden määrästä. Tämä tilanne on sama kuin 1990-luvun alussakin. Eräänlaisina ääripäinä oppiaineissa voidaan nostaa esille kasvatustiede ja teknillistieteellinen ala. Kasvatustieteessä on paljon avoimen yliopiston opiskelijoita ja oppiaine tavoittaa avoimen yliopiston kautta selvästi tutkinto-opiskelijoita suuremman joukon. Teknistieteellinen ala taas on tutkinto-opiskelijoissa mitaten kaikkein suurin oppiala, mutta avoimen yliopiston kautta opiskelijoita on vain vähän.

Avoimen yliopiston opiskelijoita koskeva tutkimus on saanut jatkoa myös 2000-luvulla. Turkuilaisten tutkijoiden voimin toteutettu ”muotokuvatutkimus” on toistaiseksi laajin avoimen yliopiston opiskelijoita koskeva tutkimus, jossa on pyritty luomaan kokonaiskuvaa siitä, ketkä avoimessa yliopistossa opiskelevat ja keitä tämä koulutusmuoto tavoittaa. Tutkimuksessa kerättiin rekistereihin pohjautuva määrällinen aineisto, jolla tavoiteltiin valtakunnallista yleistystä⁷⁶ sekä laadullinen elämäkertakirjoitelma-aineisto, jonka avulla etsittiin opiskelulle annettuja merkityksiä ja opiskelun motiiveja. (Rinne ym. 2003.)

Avoimen yliopiston opiskelijoiden yleiskuvana todettiin aiempien tutkimusten tuloksia mukaillen, että opiskelijat olivat usein naisia, iältään nuoria tai nuorehkoja, ylioppilaita, koulu- tai opistoasteen ammatillisen tutkinnon suorittaneita ja sosioekonomiselta asemaltaan joko opiskelijoita tai toimihenkilöitä. Työssä olevat olivat usein opettajia, sairaanhoitajia, toimistotyössä tai myyjiä. Tutkimuksessa nostettiin esille myös erilaisia opiskelijaryhmiä. Määrällisen aineiston pohjalta muodostettiin jaoteltu nuoriin kouluttautujiin, perinteisiin opiskelijoihin, hyväosaisiin ja suurkuluttajiin. Laadullisen elämäntarina-aineiston avulla taas opiskelijat jaettiin urasuuntautuneisiin, tutkintotavoitteisiin, muutoshakuisiin ja elämäntapaopiskelijoihin sen mukaan, mitä koulutus ja avoimen yliopiston opiskelu heille merkitsi. (Rinne ym. 2003; ks. myös Alho-Malmelin 2010.)

76 Kaikki avoimet yliopistot taideyliopistoja lukuun ottamatta ovat mukana määrällisessä aineistossa (Rinne ym. 2003, 64).

Tutkimuksensa pohjalta kirjoittajat totesivat, että koulutuksen kasautumisilmiö koski myös avoimen yliopiston opiskelua. Opiskelijoiden nuoruus, alueellisesti epätasainen jakautuminen ja opiskelijoiden sosioekonominen tausta antoivat aiheen epäillä koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteiden toteutumista.

”Tämä tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, ettei avoin yliopisto laajentumisestaan huolimatta yksiselitteisesti ole lisännyt tasa-arvoa aikuisopiskelun kentällä. Ei ainakaan, jos mittapuuna pidetään aikuiskoulutuksen perinteistä tavoitetta koko kansan sivistystyöstä ja toisen mahdollisuuden tarjoamisesta ennen muuta heikomman kulttuurisen ja koulutuksellisen pääoman varaan jääneille.” (Rinne ym. 2003, 161.)

Avoin yliopisto tarjosi kuitenkin mahdollisuuden opiskeluun ja myös tutkintoreitin aikuisille. Sillä oli kirjoittajien mukaan monia vahvuuksia ja oma tehtävänsä aikuis- ja korkeakoulutuksen kentällä. Avoin yliopisto voitiinkin nähdä ”eräänlaisena ’mahdollisuuksien talona’, joka muodostaa runsaan ja monipuolisen koulutustarjonnan hyvin erilaisista taustoista tuleville, erilaisissa elämäntilanteissa ja erilaisten motiivien ja tavoitteiden suunnissa opiskeleville aikuisille.” (Rinne ym. 2003, 163.)

Muotokuvatutkimus linkittyi samaan aikaan toteutettuun avoimen yliopiston valtakunnalliseen arviointiin. Rinnan tämän tutkimuksen kanssa toteutettiin myös erikseen verkko-opiskelijan muotokuvaa koskeva tutkimus, jossa selvitettiin niin verkko-opiskelun yleisyyttä kuin myös verkko-opiskelijoiden taustoja ja kokemuksia. Tämän tutkimuksen mukaan verkko-opiskelijat olivat useammin naisia, iältään vanhempia, korkeammin koulutettuja sekä useammin työelämässä kuin avoimen yliopiston opiskelijat keskimäärin. Verkko-opinnot näyttivät siis tavoittavan erityisesti aikuisia opiskelijoita. Alueellisesti verkko-opiskelijat keskittyivät eteläiseen Suomeen ja asuivat keskimääräistä useammin kaupungissa. (Manninen & Mannisenmäki 2004; ks. myös Nurminen 2007.)

Muotokuvatutkimuksen jälkeen ei avoimen yliopiston opiskelijoita koskeva tutkimus ole niinkään enää keskittynyt opiskelijoiden taustojen ja motiivien selvittelyyn, ja erityisesti avoimen yliopiston tutkintoväylä on saanut 2000-luvun aikana enemmän huomiota. Väylä näyttäytyy kapeana ja suppeana reittinä yliopistoon, mutta opiskeleville yksilöille hyvin merkityksellisenä mahdollisuuksien avaajana akateemiseen tutkintoon. Se avaa mahdollisuuksia erilaisissa elämäntilanteissa oleville ja antaa mahdollisuuden ”saattaa loppuun” vuosikausia avoimessa harjoitetut opinnot. Mahdollisuus on avoin myös ei-ylioppilaille ja muille vähemmän koulutusta hankkineille. (Hurri 2003; Piesanen 2005; Purtilo-Nieminen 2009; Alho-Malmelin 2010.)

Väylä näyttäytyy yhtäältä omana erityisenä tutkimuskohteenaan, mutta toisaalta väylä määrittyy myös aiempaa enemmän vain yhdeksi sisääntuloreitiksi yliopistojen tutkintokoulutukseen muiden kanavien ohella. Tätä rakentavat osaltaan myös

tutkimustekstit, joissa tarkastellaan aikuisten hakeutumista tutkinto-opintoihin joko erottelematta reittejä toisistaan (Moore 2003) tai vertailemalla eri reittejä pitkien tulleita toisiinsa (Halttunen 2007; Rinne ym. 2008). Avoimen yliopiston väylä näyttäytyykin tätä kautta tasa-arvon näkökulmasta mahdollisuutena, jota käyttävät muita reittejä enemmän he, joiden aiempi koulutustausta on toki vankka, muttei kuitenkaan yhtä korkea kuin muita aikuisreittejä käyttävien hakijoiden (Rinne ym. 2008).

2000-luvulla erilaiset maisteri- ja muuntokoulutusohjelmat ovat yleistyneet aikuisten sisääntulokanavina tutkintokoulutukseen avoimen yliopiston väylän ohella. Myös päävalintojen kautta hakeutuu tutkinto-opiskelijaksi erityisesti nuorempia aikuisia ja aikuisia, joilla ei ole välttämättä ammatillisia tutkintoja tai aiempia opintoja, joiden perusteella voisi hakea tutkinto-opiskelupaikkaa. Avoimen yliopiston paikka rakentuukin yhä enemmän yhteydessä siihen, mihin aikuisten paikka ja aikuisuus yliopistokoulutuksessa ylipäätään määrittävät. (Ks. Rinne ym. 2008.)

4.6.3 Aikuisuus ja aikuisuuden paikka 2000-luvun yliopistossa

Tarkastelen seuraavaksi ensisijaisesti koulutuspoliittisten dokumenttien kautta sitä, miten aikuisten ja aikuisuuden paikka rakentuu 2000-luvun diskurssissa. Määrittäytessään aikuisten koulutukseksi avoin yliopisto saa merkityksiä sitä kautta, miten aikuisesta opiskelijasta puhutaan ja millaista paikkaa aikuiselle koulutuspoliittisessa diskurssissa tarjotaan. Laajennan tarkastelua siis myös tutkinto-opiskeluun ja yliopistojen tarjoamaan täydennyskoulutukseen.

Aikuinen työelämässä toimivana osaajana

Ikä, perheellisyys ja etenkin työssäkäynti ajatellaan usein aikuisen opiskelijan ominaisuuksiksi (esim. Pechar & Wroblewski 2000). Dokumenttien analyysin pohjalta voidaan kuitenkin todeta, ettei 2000-luvun koulutuspoliittisessa diskurssissa mikään näistä sinänsä näyttäytyä aikuisuuden tunnusmerkkinä. Myös nuori tutkinto-opiskelija voi olla perheellinen tai työssäkäyvä (ks. OPM 2009:14), ja kumpikin näistä tekijöistä näyttäytyy opintoja viivästyttävänä ”haittana” (OPM 2005:30, 21; OPM 2010:11, 44–45). Yleisemmäksi ongelmaksi määrittyy niin sanottu osa-aikaopiskelun kulttuurin, jossa niin nuoret kuin aikuisetkin tekevät opintojensa ohella niin paljon töitä, että heidät käytännössä voidaan nähdä osa-aikaopiskelijoina. Dokumenteissa tuodaan esille myös sitä, ettei aikuisopiskelijalla ole olemassa erityistä aikuisopiskelijan tai osa-aikaopiskelijan statusta, vaan kaikki tutkinto-opiskelijat kuuluvat virallisten tilastointikäytäntöjen mukaan samaan päätoimisten opiskelijoiden kategoriaan. (OPM 2001:25; OPM 2002:39, 30; OPM 2003:27, 11, 30).

Vaikkei työssäkäynti sinänsä riitäkään aikuisuuden tunnusmerkiksi, on työelämä kuitenkin keskeinen aikuisuuden määrittäjä. Tämä näkyy yhtäältä siinä, että aikuisilla

todetaan olevan elämäntilanteestaan johtuvia erityisiä tarpeita. Aikuiset kaipaavat erilaisia joustavia ratkaisuja esimerkiksi opetusjärjestelyjen suhteen. (OPM 2002:26, 34; OPM 2002:39, 8; OPM 2002:3, 37, 43; Raivola ym. 2002, 110–111, 121–122; OPM 2004:18, 79–80; OPM 2005:30, 25; OPM 2005:38, 22.) Myös kansainvälistyminen perinteisessä muodossaan opiskelijavaihtoineen tai ulkomailta suoritettujen työharjoittelujen muodossa ei niinkään sovi aikuisille, joten aikuisten kansainvälistymisenä tuodaankin esille niin sanottua kotikansainvälistymistä (OPM 2004:18, 81).

Elämäntilannetta enemmän aikuisuutta määrittää kuitenkin ennen kaikkea se, että aikuisella on aiempaa osaamista. Nuorella tätä osaamista ei samalla tavalla voi vielä olla karttunut. Osaaminen on hankittu koulutuksen tai työkokemuksen, useimmiten kummankin näiden kautta. (OPM 2004:27.) Tämän aiemmin hankitun osaamisen huomioiminen koulutuksessa on keskeinen seikka, joka määrittää aikuisten koulutusreittejä sekä itse koulutusjärjestelyjä. Näin ollen aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta ja tunnustamisesta tulee tärkeä kysymys nimenomaan aikuisten kohdalla. ”Aitona” aikuisena näyttäytyy tällöin se, jolla on sitä osaamista, mitä voidaan myös lukea hyväksi. (OPM 2008:20; OPM 2009:11; OPM 2008:38.)

Aikuista opiskelijaa määrittää kaikkein voimakkaimmin toimiminen työelämän tehtävässä, jossa vaaditaan paljon osaamista. Tästä syystä aikuisopiskelijalla on osaamistarpeita. Ne voivat juontua joko työelämän muutoksesta, yksilön omasta urakehityksestä tai molemmista yhtä aikaa. (OPM 2002:3, 14–15.) Aikuinen on myös ennen kaikkea yksilö. Yksilölähtöisyys näkyy selvästi aiemmin opitun tunnustamisesta käydyssä keskustelussa. Aiemmin opitun tunnustaminen yhdessä HOPS-ajattelun kanssa korostaa yksilön omaa vastuusta omasta oppimisestaan. Yksilön tehtävänä on arvioida omaa osaamistaan ja tunnistaa se. (Pyykkö 2010, 9–10.)

Aikuiset opiskelijat näyttävät melko korkeasti koulutettuina. Eräänlaisena tyyppiopiskelijana esiintyy alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut osaaja, joka tarvitsee osaamiselleen täydennystä. Opiskelijoiden korkea aiempi koulutustaso mielletään myös ongelmaksi, kun jo yhden maisteritutkinnon suorittaneet hakeutuvat toisen samantasoisien tutkinnon opiskelijoiksi. Toisaalta joissakin kohdin tekstit valittavat alhaisesta aiempien opintojen hyväksiluvusta ja opiskeluvaikeuksista. (Raivola ym. 2002, 123; OPM 2004:18, 70; OPM 2005:30, 26; OPM 2005:38, 16, 20.)

Yhtenä aikuisten ryhmänä nostetaan esille lisäksi ne opiskelijat, jotka ovat aiemmin keskeyttäneet opintonsa ja siirtyneet työelämään ilman tutkintoa. Näille aikuisille voitaisiin järjestää erillistä koulutusta opintojensa loppuunsaattamiseen, mikä parantaisi heidän asemaansa työmarkkinoilla. (OPM 2003:17, 20; OPM 2002:3, 17; 37.) Tällainen koulutus voi olla luonteeltaan myös työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta. (OPM 2005:38, 62; OPM 2007:2, 20; OPM 2008:38, 23; OPM 2009:11, 39.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen (AHOT)

Kysymys aiemmin opitun tunnustamisesta on noussut keskusteluun 2000-luvun aikana. Ylipäätään on alettu korostaa aiemmin opitun tunnustamisen merkitystä eri koulutusasteilla (OPM 2004:6; OPM 2004:27) ja tuotu esiin, että myös korkeakoulutuksessa ja yliopistoissa tulisi kehittää aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen käytäntöjä sekä menetelmiä (OPM 2008:9, 28; OPM 2005:38, 43; OPM 2002:3, 31; OPM 2007:13, 19–20; OPM 2008:20, 61; OPM 2009:11, 31–34; OPM 2010:11, 45–46). Keskeistä AHOT-käytännöissä todetaan olevan, ettei osaamisen hankkimisen tavalla tai paikalla ole merkitystä.

”Korkeakouluun hakeneella ja siellä opiskelevalla tulee olla mahdollisuus hakea aiemmin suoritettujen opintojen ja aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista riippumatta siitä, missä tai miten osaaminen on hankittu. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus tehdä näkyväksi aiemmin hankkimaansa osaamista, saada arvio osaamisestaan sekä päätös osaamisen tunnustamisesta. Opiskelijan velvollisuutena on osoittaa hankkimansa osaaminen.” (OPM 2007:4, 45.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen voi todentua koulutuspaikan saamisessa, jolloin hakijalle voi avautua pääsy koulutukseen, johon hänellä ei ole muodollista kelpoisuutta. Koulutuksen aikana osaamisen tunnustamisen katsotaan edistävän ja joustavoittavan opintoja sekä motivoivan opiskelijaa. Keskeisiä työkaluja ovat osaamislähtöiset opetussuunnitelmat, henkilökohtaiset opintosuunnitelmat sekä erilaiset osaamisen näyttämisen tavat, joita voivat olla esimerkiksi esseet, haastattelut, oppimispäiväkirjat ja portfoliot. (OPM 2007:4, 22–31.)

AHOT-käytäntöjen kehittämisen todetaan yliopistoissa kuitenkin olevan vielä lähtökuopissaan. Tekstit toteavat, ettei niitä juuri ole vielä kehitetty, eivätkä tunnustamiskäytännöt ole vakiintuneet. (OPM 2005:30, 21, 34; OPM 2004:18, 81; OPM 2004:27, 41.) Pyrkimystä käytäntöjen konkretisoimiseen on kuitenkin havaittavissa (ks. esim. Jäntti 2008; Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto & Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009; Halttunen & Pyykkö 2010.)

Sytä AHOT-käytäntöjen kehittymättömyyteen pohditaan teksteissä vain vähän, mutta yhtenä tekijänä tuodaan esiin yliopistojen asema tiedekorkeakouluina (OPM 2004:27, 40). Korkeakoulut nostivat itse esille AHOT-käytäntöjen vaatiman lisätyön ja voimavarojen rajallisuuden. Akateemiseen puhetapaan kiinnittyen ne totesivat, ettei tutkintojen laatu saanut joutua uhanalaiseksi ja yliopistoissa oli huolehdittava tutkinnon tavoitteiden mukaisen kokonaisvaltaisen oppimisen toteutumisesta. (Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto & Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009, 10; ks. myös Pyykkö 2010, 13; Harju 2010.)

”AHOT-periaatteiden soveltamisen voidaan kokea johtavan opintosuoritusten ’alennusmyyntiin’ ja siten tutkintojen laadun heikkenemiseen. Korkeakouluil-

le on haaste toteuttaa laadukkaita AHOT-menettelyjä lisäämättä työmäärää kohtuuttomasti.” (Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto & Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto 2009, 10.)

Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen näyttäytyy dokumenteissa yhtäältä aikuisten tarvitsemana joustavuutena ja elämäntilanteen huomioonottavana ratkaisuna (OPM 2002:3, 43). Toisaalta se näyttäytyy koulutuksen tehokkuuden kannalta keskeisenä tekijänä. Aikuisten ei haluta käyttävän aikaansa formaaliin opiskeluun enempää kuin on välttämätöntä ja liikkuminen koulutuksen ja työelämän välillä halutaan tehdä mahdollisimman sujuvaksi. (OPM 2008:9, 53; OPM 2005:30, 21, 34; OPM 2008:38, 50.) Nämä perustelut kulkevat teksteissä käsi kädessä ja ne kytketään toisiinsa hyvin selkeästi (OPM 2004:27; OPM 2007:4; OPM 2010:11, 45). Tekstien kautta hahmottuu eräänlainen ”win-win-tilanne, jossa aiemmin opitun tunnustaminen on kiistattoman hyödyllistä niin yksilön, työnantajien kuin koko yhteiskunnan kannalta.

”Yksilön kannalta osaamisen vahvistaminen työuran aikana edellyttää käytännönläheistä lähestymistapaa, jossa henkilö voi osoittaa elämänkaaren eri vaiheissa muodollisessa koulutuksessa, työssä tai muussa yhteydessä hankitun osaamisensa mielekkäällä tavalla. Työelämän kannalta puolestaan on oleellista, että rekrytoinnin yhteydessä voidaan arvioida henkilön osaamista, tietoja ja taitoja. Yhtä tärkeää on jo työssä olevien osaamisen tunnustaminen ja henkilöstön osaamisen jatkuva kehittäminen.” (OPM 2008:38, 56.)

Kysymys aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta on ollut esillä erityisesti maisteri- ja muuntokoulutusten kohdalla (OPM 2001:19, 25–26; OPM 2004:18, 81; OPM 2005:30, 21, 34; OPM 2004:27, 28). 2000-luvun loppua kohti on alettu enemmän keskustella myös oppisopimustyyppisistä täydennyskoulutusmahdollisuuksista näyttöineen (OPM 2008:20, 62; OPM 2009:11, 37–39; OPM 2008:38, 40–45; Lempiäinen 2010, 21–23). Ylipäätään on kyse osaamislähtöisestä koulutuksesta, jossa koulutuksen ja työelämän vuoropuhelun katsotaan todellistuvan.

Aikuisen opiskelijan paikka

Koulutuspoliittiset tekstit nostavat esille aikuisten opiskelumahdollisuudet yhtenä kehittämisen kohteena yliopistoissa. Yliopistot näyttäytyvät näiden tekstien valossa kuitenkin ensisijaisesti nuorten opiskelupaikkoina. Kun on suunniteltu muun muassa tutkintorakenteen uudistusta, opiskelijavalintoja tai opintotukea, on tavoitteena ensisijaisesti ollut nuorten opiskelupaikan saannin nopeuttaminen ja opiskelun jouduttaminen. Aikuiset ovat useimmiten jääneet sivuosaan. (Esim. Mielityinen & Moitus 2002; Sajavaara ym. 2002; OPM 2005:17; OPM 2004:9; OPM 2003:27; OPM 2009:33; OPM 2010:11.)

Dokumenteissa kuitenkin tuodaan esille myös yliopistojen aikuiskoulutustehtävää ja korostetaan sen tärkeyttä. Aikuisten paikkaa yleisissä yliopistojen strategioissa halu-

taan nostaa ja erityisten elinikäisen oppimisen strategioiden laatimista peräänkuulutetaan (OPM 2005:38; OPM 2007:13). Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä katsoi, että yliopistojen aikuiskoulutustehtävää tuli vahvistaa. Se katsoi, että yliopistoilla oli aikuiskoulutuksen kehittämisessä erityinen roolinsa. Se tulisi myös kasvamaan, kun väestön koulutustason kohotessa kysyntä kohdistui aiempaa enemmän juuri nimenomaan yliopistojen aikuiskoulutukseen. (OPM 2002:3, 10–12.) AKKUTYÖRYHMÄ (OPM 2008:20, 65) jopa ehdotti yliopistolakiin avoimen yliopiston ja täydennyskoulutuksen suhteen velvoittavampaa muotoa, kun laissa asia on muotoiltu niin, että ”yliopistot voivat järjestää myös täydennyskoulutusta ja avointa yliopistopetusta” (SA 558/2009).

Aikuiskoulutustehtävää tuodaan dokumenteissa esiin yliopistojen kolmantena tehtävänä, osana yliopistojen yhteiskunnallista palvelutehtävää (OPM 2002:26, 11, 21; OPM 2005:24, 18). Yliopistolakiin tuli vuonna 2004 maininta yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta yhtenä yliopistojen tehtävänä (SA 715/2004). Vuonna 2010 voimaan astuneeseen yliopistolakiin mukaan lisättiin erikseen vielä maininta elinikäisen oppimisen edistämisestä: ”*Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.*” (SA 558/2009.)

Yhteiskunnallisen palvelutehtävän kautta yliopistojen aikuiskoulutus näyttäytyy vahvasti myös alueellisena tehtävänä (Raivola ym. 2002, 30; OPM 2004:18, 13, 77; OPM 2005:38, 34–36, 60; OPM 2006:2, 10; OPM 2007:13, 23). Yliopistokeskuksista puhutaan keskeisinä aikuiskoulutuksen toteuttajina ja koordinoijina, jotka palvelevat alueita reagoimalla paikallisiin tarpeisiin yhteistyössä yritysten kanssa (OPM 2005:38, 34–35; OPM 2006:2, 14). Ne näyttävät eräänlaisina ”*aikuisväestön osaamistason nostamisen alueellisina resurssi- ja koordinaatiokeskuksina*” (OPM 2008:9, 34; OPM 2009:11, 39). Yliopistojen aikuiskoulutuksen tehtäväksi määrittyy työelämän ja yritysten tarpeisiin vastaaminen (OPM 2002:39, 8-9; OPM 2002:3, 14; Raivola ym. 2002; OPM 2005:38, 55; OPM 2008:20, 61).

Suhteessa perustutkintokoulutukseen aikuisen opiskelijan paikka näyttää olevan koko ajan neuvoteltavana. Aikuiselle opiskelijalle ei anneta teksteissä omaa legitiimiä asemaa, mikä pätee erityisesti tutkinnon suorittamiseen. Teksteissä näkyy selvästi se, miten aikuiset halutaan pois yliopistojen normaalivalinnoista viemästä nuorten mahdollisuuksia. Aikuiset käyttävät tutkintokoulutusta väärin, täydennyskoulutustarpeidensa tyydyttämiseen. ”*Aikuisopiskelijat menestyvät aikaisemman tutkintonsa ja työkokemuksensa johdosta hyvin hakuprosessissa, jolloin moni nuori jää vaille korkeakoulutuspaikkaa.*” (OPM 2008:38, 50.) Samalla katsotaan, että aikuisten opintomahdollisuuksia on tarpeen parantaa, kun päävalintoja pyritään suuntaamaan yhä enemmän nimenomaan nuorille. (OPM 2003:27, 23.)

Kehittämissuunnitelmissa näkyy selvästi 2000-luvun aikana tapahtunut muutos, jossa aikuisten asema tutkinto-opiskelijoina asetetaan yhä selvemmin kyseenalaiseksi. Kehittämissuunnitelmassa vuosille 1999–2004 todetaan vain lyhyesti, että aikuisten mahdollisuuksia korkeakoulututkinnon suorittamiseen laajennetaan (OPM 2000). Vuosien 2003–2008 suunnitelmassa todettiin korkea-asteen aikuiskoulutuksen osalta, että aikuisille soveltuvia koulutusjärjestelyjä tuli monipuolistaa. Aikuisten paikaksi määritettiin selvästi maisterivaiheen koulutus, johon voitiin tulla avoimen yliopiston väylä kautta tai erillisiin maisteriohjelmiin.

”Aikuisten mahdollisuuksia suorittaa yliopistotutkinto vahvistetaan lisäämällä erityisesti työikäisille ja työssäkäyväälle aikuisväestölle soveltuvia koulutusjärjestelyjä. Koulutuspaikkojen käyttöä tehostetaan ohjaamalla kolmannen asteen koulutuksen suorittaneet opiskelijat pääsääntöisesti maisteriohjelmiin. Samassa tarkoituksessa otetaan käyttöön myös henkilökohtaiset opetus-suunnitelmat, joissa otetaan huomioon opiskelijan aiemmat opinnot ja muu osaaminen. Avoimen yliopiston väylää tutkintoonjohtavana koulutuksena vahvistetaan. Kaksiportaista tutkintorakennetta hyödynnetään elinikäisen oppimisen politiikan toteuttamisessa. Samalla varaudutaan myös muunto-koulutustarpeisiin.” (OPM 2004:6, 52.)

Kehittämissuunnitelmassa 2007–2012 osoitettiin edelleen samantyyppisesti aikuisten paikaksi maisteriohjelmat, mutta painotettiin myös muun kuin tutkintoon johtavan koulutuksen asemaa.

”Toisen samantasoisien ammatillisesti eriytyvän tutkinnon suorittajia kannustetaan hakeutumaan aikuiskoulutusohjelmiin; esimerkiksi näyttötutkintoon valmistavaan ammatilliseen koulutukseen, ammattikorkeakoulujen aikuiskoulutukseen tai yliopistojen maisteriohjelmiin. Yliopistojen täydennyskoulutusta kehitetään siten, että se tarjoaa todellisen vaihtoehdon tutkintoon johtavaan koulutukseen hakeutumiselle.” (OPM 2008:9, 30.)

Uusin kehittämissuunnitelma vuosille 2011–2016 osoittaa aikuisten paikaksi entistä selvemmin erilaiset täydennyskoulutuksen muodot ja muun kuin tutkintoon tähtäävän koulutuksen. Korkeakoulututkinnon jälkeistä koulutusta halutaan kehittää muodostamalla aikuisten ja työelämän tarpeet huomioonottavia osaamiskokonaisuuksia ja erikoistumiskoulutuksia. Monenkertaisen tutkintokoulutuksen välttäminen näytettyä aikuiskoulutuksen kehittämisen johtoajatuksena samalla kun työelämälähtöisyyttä ja täydennyskoulutuksen merkitystä korostetaan 2000-luvun loppua kohti yhä enemmän. (OKM 2011.)

2000-luvun koulutuspoliittisessa diskurssissa aikuisten paikka rakentuu yliopiston ja työelämän väliseen maastoon, jossa osaamisen hankkiminen ja tunnustaminen voivat hajautua eri paikkoihin. Yliopistojen tutkintokoulutuksen sisällä aikuisten paikaksi

asettautuvat erilaiset maisteri- ja muuntokoulutukset. Yliopistojen aikuiskoulutusta – elinikäistä oppimista – taas edustavat avoin yliopisto ja täydennyskoulutus.

4.6.4 Maisteri- ja muuntokoulutukset aikuisten koulutuksina

Selkeästi yhtenä aikuisten paikkana yliopistokoulutuksessa näyttäytyvät erilliset maisteri- ja muuntokoulutusohjelmat. Dokumenteissa todettiin, että niitä voitiin suunnitella erityisesti aikuisväestön osaamistarpeisiin (OPM 2008:38, 16; OPM 2002:3, 38). Maisterivaiheen opiskelusta sinänsä laajemmin kuitenkin todettiin, ettei sitä voitu kategorisoida aikuiskoulutukseksi, sillä valtaosa opiskelijoista sai tutkintorakenteen uudistuksen jälkeenkin opinto-oikeuden edelleen suoraan maisterintutkintoon. Katsottiin kuitenkin, että maisterivaiheen opintoihin tuli voida hakeutua myös erilaisten väylien kautta, jotta voitiin mahdollistaa opiskelijoiden liikkuvuus kandidaatin- ja maisteriopintojen välisessä nivelvaiheessa. (OPM 2002:26, 34; OPM 2002:39, 30; OPM 2009:11, 31–32.)

”Maisteriohjelmat ovat selkeästi keino elinikäisen oppimisen ideologian todentamiseksi. Kaksivaiheinen tutkinto antaa mahdollisuuden palata työelämästä tutkintotavoitteiseen opiskeluun ja vastaavasti siirtyä alemmasta tutkinnosta työelämään ilman, että työelämän veto pakottaa keskeyttämään opiskelun ilman tutkintoa.” (Raivola ym. 2002, 29.)

Maisteri- ja muuntokoulutusten kohdalla keskeiseksi muodostui kysymys aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisesta. Aikuisten koulutuksena erilliset maisteriohjelmat näyttäytyivätkin erityisesti sitä kautta, että näihin koulutuksiin voitiin hyväksyä opiskelijoiksi henkilöitä, joilla oli jo aiempaa koulutusta tai hyväksiluettavaa muuta osaamista (OPM 2004:27, 28; OPM 2002:39, 12). Aiempien opintojen hyväksilukeminen oli avain nopeampaan valmistumiseen. Kun korkeakoulutasoisen tutkinnon suorittaneet voitiin ohjata suoraan maisteriohjelmiin (OPM 2004:6, 52; OPM 2008:9, 30; OPM 2003:29, 39), näyttäytyivät erilliset ohjelmat välineenä erityisesti opintoaikojen nopeuttamiseen (OPM 2001:19, 25). Aiemmin opitun tunnustaminen parantaisi yksilöiden liikkuvuutta korkeakoulujärjestelmässä sekä koulutuksen ja työelämän välillä (OPM 2008:9, 53).

Opiskelijavalinnassa ja hyväksilukukäytännöissä todettiin kuitenkin olevan ongelmia. Yhdeksi ongelmaksi määrittyi liian vähäinen hyväksilukemisen taso. Halutun kohdeyhtymän tavoittaminen oli vaikeaa, ja kun hyväksilukua voitiin tehdä tavoitetasoa vähemmän, hidastui opiskelijoiden valmistuminen. Seurauksena oli myös se, että opiskelijoiden lähtötaso ja pohjaopinnot muodostuivat varsin ”heterogeenisiksi”. (OPM 2004:18, 12, 70; OPM 2005:30, 21, 34.) *”Muuntokoulutusopiskelijat ovat myös usein perusopiskelijoita iäkkäämpiä ja osalle heistä sopivan opiskelurutiinin löytäminen on ollut haasteellista. Niinpä nopea siirtyminen työelämästä intensiiviseen opiskelutahtiin on tuottanut joillekin sopeutumsvaikeuksia.”* (OPM 2005:30, 22.) Heterogeenisellä ta-

solla viitattiin myös motivaatio-ongelmiin ja opiskelijoiden virheellisiin käsityksiin opiskelun luonteesta. (OPM 2005:30, 21.) Lisäksi heterogeenisyydellä viitattiin myös itse ohjelmien moninaisuuteen ja vakiintumattomuuteen. (OPM 2004:18, 13.)

Toisaalta ongelmana nähtiin myös se, että koulutuksiin oli hakeutunut jo maisterin tutkinnon suorittaneita ”tutkintojen ketjuttajia”. Tällöin todettiin aiempien opintojen korvaavuuksien aiheuttaneen hämmennystä. Todettiin myös, että osa maistereista todennäköisesti opiskeli ilman tosiasiallista aikomusta tutkinnon suorittamiseen, jolloin tutkinto-opiskeluun tarkoitettua tutkintoväylää käytettiin maksuttomana täydennyskoulutuksena. Yleensäkin peräkkäisten tutkintojen suorittaminen näyttäytyi teksteissä hyvin epäsuotavana ilmiönä. (Raivola ym. 2002, 123; OPM 2003:27, 11; OPM 2004:18, 70.)

Dokumenteissa todettiinkin, että osa maisteriohjelmista soveltuisi paremmin järjestettäväksi täydennyskoulutuksena. Näin voitaisiin vastata työelämän akuutteihin koulutustarpeisiin. Lisäksi todettiin, että samaa koulutusta voitaisiin hyödyntää niin tutkintoon johtavana kuin täydennyskoulutuksenakin. (OPM 2004:18, 80.) Vaikka tutkintojen ketjuttajia ei maisterikoulutuksiin haluttu, todettiin, että kandidaattitason tutkinnon suorittaneille sen sijaan kaksivaiheinen tutkintorakenne antoi hyvän mahdollisuuden opintojen jatkamiseen (Raivola ym. 2002, 123).

”Työelämässä jo ennen opintojensa aloittamista mukana olleet opiskelijat ovat kokeneet saaneensa hyvää ’täydennyskoulutusta’ oman alansa erityistämöksen päivittämiseen. Näyttääkin siltä, että muuntokoulutus on tarjonnut suhteellisen joustavan opiskelumahdollisuuden ennen kaikkea jo työkokemusta omaaville henkilöille, jotka ovat halunneet täydentää aiemman tutkintonsa yliopistotasoiseksi tutkinnoksi.” (OPM 2005:30, 26.)

Opiskelijavalintojen suhteen tärkeänä kysymyksenä näyttäytyikin se, että kiinnitettäisiin huomiota opiskelijoilta vaadittavaan aiempaan koulutustasoon. Maisteriohjelmien arvioinnissa (2004:18, 81) todettiin, että aikaisempien opintojen hyväksilukemisesta oli siirryttävä malliin, jossa pohjatutkinnon perusteella määritellään tarvittavat täydentävät opinnot. Ylipäättään tekstit korostivat sitä, että opiskelijoilla tuli olla realistiset mahdollisuudet tutkinnon suorittamiseen normiajassa (OPM 2002:39, 30; OPM 2001:19, 25).

Maisteri- ja muuntokoulutusohjelmista puhuttiin erityisesti työelämälähtöisinä koulutuksen muotoina (Raivola ym. 2002, 30; OPM 2002:39, 12). Ohjelmien tarvetta perusteltiin työelämän tarpeilla, joihin koulutuksella voitiin reagoida nopeasti (OPM 2001:19, 25; OPM 2005:30, 13). Ammatillisen liikkuvuuden parantamiseksi ja vanhentuneiden tutkintojen päivittämiseksi tarvittiin koulutusta, jonka *”tavoitteena on työelämän tarpeisiin soveltuvien osaamiskokonaisuuksien hankkiminen siten, että aiempi koulutus ja työkokemus voidaan hyödyntää”* (OPM 2002:3, 15).

Maisteri- ja muuntokoulutukset näyttäytyivät selkeästi aikuisten koulutuksina myös siinä suhteessa, että aikuisten elämäntilanteen huomioiminen katsottiin tärkeäksi. Dokumenteissa todettiin, että työelämässä olevien aikuisten tarpeet tuli ottaa maisteriohjelmia kehitettäessä huomioon (OPM 2002:26, 34; OPM 2002:39, 30; OPM 2002:3, 43). Joustavien opetusjärjestelyjen todettiin olevan maisteriohjelmille tyypillisiä; ne mahdollistivat opintojen, työn ja perhe-elämän yhdistämisen (Raivola ym. 2002, 110–111; OPM 2001:19, 25–26; OPM 2004:18, 79–80; OPM 2005:30, 25).

”Maisteriohjelmat on suunniteltava siten, että työelämän ja opintojen yhteensovittaminen ja vuorottelu mahdollistuvat. Perinteisten toteutusratkaisujen rinnalla tulee kehittää mm. intensiivikoulutusta sekä monimuoto- ja verkko-opetusratkaisuja. Työn ja koulutuksen vuorottelu edellyttävät myös työnantajan sitoutumista osaamisen tuottamiseen.” (Raivola ym. 2002, 122.)

Aikuisten kannalta myös ohjauksen merkitystä tuotiin esille ja kokonaisvaltaista ohjausta korostettiin hyvänä käytänteenä (OPM 2004:18, 79–80; OPM 2005:30, 25). *”Opiskelijoiden heterogeeninen pohjakoulutustausta ja -taso sekä työn ja opintojen yhteensovittaminen asettivat erityisvaatimuksia henkilökohtaiselle opintojen suunnittelulle ja ohjaukselle.”* (OPM 2004:18, 72.)

Maisteriohjelmien kohdalla näkyivät myös akateemisesti keskeiset tavoitteet tutkimuksen ja opetuksen yhteydestä sekä ihanteet monitieteisyydestä ja kansainvälisyydestä (OPM 2004:18, 78; OPM 2008:9, 53). Nämä ihanteet näkyivät dokumenteissa kuitenkin selvästi heikommin kuin työelämään liittyvät tarpeet ja niihin vastaaminen. Maisteriohjelmia koskeneessa selvityksessä tuotiinkin esille, ettei kansainvälisyys välttämättä aikuisten koulutuksessa noussut kovin keskeiseksi teemaksi tai se voi tarkoittaa erilaisia kansainvälistymisen muotoja.

”Yliopistoille ominainen kansainvälisyys näkyi ohjelmissa heikosti. Tiivistäminen opiskelu, työn ja opintojen yhteensovittaminen sekä aikuisopiskelijan elämäntilanne eivät yleensä mahdollistaneet vaihto-opintoja. Kansainvälisyys on kuitenkin olennainen osa tutkintoon johtavaa yliopistokoulutusta. Maisteriohjelmien kansainvälistymistä on kehitettävä hyödyntämällä yliopistojen kansainvälisiä yhteyksiä sekä kotikansainvälistymisen keinoja (verkko-opetus, vierailevat luennoitsijat, intensiivikurssit yms.)” (OPM 2004:18, 81.)

Suhteesta muuhun perustutkintokoulutukseen todettiin, että osa ohjelmista oli osittain tai jopa lähes kokonaan integroitu perusopetukseen ja osa oli selvästi erillisiä ohjelmia (Raivola ym. 2002, 51; OPM 2004:18, 12). Maisteriohjelmien opiskelijoiden status näyttäytyi epäselvänä. Arvioinneissa tuotiin esille, että opiskelijat saattoivat olla aluksi erillisopiskelijan statuksella tai että tutkintokoulutuksen maksuttomuutta oli väistetty niin sanotulla sekarahoitusmallilla, jossa opiskelija joutui maksamaan osasta opintojaan. Tämä tuotiin esille tasa-arvo-ongelmana, vaikkakin todettiin, ettei asia

välittämättä ollut opiskelijoiden oman kokemuksen mukaan ongelmallinen. (Raivola ym. 2002, 52; OPM 2004:18, 72; OPM 2005:30, 22.)

”Opiskelijoiden opinto-oikeuksissa ilmeni epäjohdonmukaisuuksia. Osassa ohjelmia maisterikoulutettavat oli otettu erillisopiskelijoiksi, jotka saivat tutkinto-opiskelijan statuksen vasta hakemuksesta suoritettuaan tietyn määrän opintoviikkoja. Tutkinto-oikeuden puuttuminen asettaa opiskelijat eriarvoiseen asemaan. Maisterikoulutettavien tutkinto-oikeuskysymykset on ratkaistava korkeakoulujärjestelmän tasolla.” (OPM 2004:18, 81.)

4.6.5 Korkeakoulutettujen täydennyskoulutus kehittämisen kohteena

Kun maisteri- ja muuntokoulutukset näyttäytyivät teksteissä selkeästi kandidaattitason tutkinnon suorittaneiden koulutusväylinä, korostettiin maisteritasoisen tutkinnon suorittaneiden koulutuksen järjestämistä nimenomaan täydennyskoulutuksena. Yliopistojen antaman täydennyskoulutuksen asiakasryhmäksi määrittyivät siis ennen kaikkea (ylemmän) korkeakoulututkinnon suorittaneet. (Heinonen 2002, 66; OPM 2005:38, 54–56.) Tulevaisuudessa korkeakoulutettujen lisäkoulutuksen tarpeen katsottiin olevan kasvussa (OPM 2008:38, 31).

”Nopeasti kehittyvillä ammattialoilla on korkeakoulutettujen lisäkoulutus-tarve erityisen suuri. Mitä nopeampia ammatti- ja työaloilla tapahtuvat muutokset tietoteollisuuden tai muun tieteenalan kehittymisen seurauksena ovat, sitä enemmän lisäkoulutusta tarvitaan. Päivittävän koulutuksen ohella tarvitaan myös pitkäkestoista lisäkoulutusta. Yhtenäinen tai yhtäjaksoinen tutkintoon johtava koulutus tulee kuitenkin vain harvoin kysymykseen.” (OPM 2002:3, 14.)

Tekstit korostivat, että akateemisesti koulutetuilla tuli olla tasavertaiset mahdollisuudet oman koulutustasonsa edellyttämään täydennyskoulutukseen kuin muunkin koulutustason saaneilla. Koulutuksen asiakkaat olivat pääasiassa korkeakoulututkinnon suorittaneita asiantuntijoita, ja heidän jatko- ja täydennyskoulutukseensa tuli panostaa vahvemmin. Täydennyskoulutuksen tuli myös vastata ennen kaikkea työelämän tarpeisiin ja tukea työelämän ja koulutuksen välistä vuoropuhelua. (OPM 2005:38, 54–56; OPM 2008:20, 57.)

Monessa dokumentissa tuotiin esille sitä, että aikuiset monesti tarvitsivat tosiasiallisesti täydennyskoulutusta, mutta hakeutuivat kuitenkin tutkintoon johtavaan koulutukseen, esimerkiksi maisteri- ja muuntokoulutuksiin. Arveltiin myös, ettei kaikilla edes ollut aikomusta koko tutkinnon suorittamiseen. (OPM 2006:12, 25; OPM 2007:2, 28; OPM 2005:38, 55–56; OPM 2008:20, 56; OPM 2010:11, 21.) *”Käytännössä tutkinto-opiskeluun tarkoitettua väylää käytetään näin maksuttomana täydennyskoulutuksena.”* (OPM 2003:27, 11.)

Kun aikuiset hakeutuivat tutkinto-opiskelijoiksi, oli seurauksena se, että yliopistojen uusista opiskelijoista osalla oli jo aiempi yliopistotutkinto suoritettuna. Tämä rakentui teksteissä ongelmalliseksi asiaksi ja määrittyi ”tutkintokoulutuksen epätarkoituksenmukaiseksi käytöksi”. Osa ensimmäistä paikkaansa hakeville tarkoitettua kapasiteettista ohjautui näin väärään paikkaan. Toisen samantasoisien tutkinnon suorittaminen ei ollut suositeltavaa. (OPM 2008:9, 30; Raivola ym. 2002, 123; OPM 2004:18, 70; OPM 2010:11, 21; OPM 2008:38, 31; OPM 2007:2, 28.)

”Tutkintokoulutukseen osallistuminen on usein pitkäkestoista täydennyskoulutusta edullisempi vaihtoehto opiskelijalle, mutta toisaalta se ei ole tarkoituksenmukaista yhteiskunnan tai yksilön taloudellisten ja inhimillisten resurssien käyttöä. Tutkintoon johtavaa koulutusta ei yleensä ole suunniteltu työn ohella suoritettavaksi muutoin kuin ammattikorkeakoulujen aikuisille suunnatussa tutkintokoulutuksissa. Tutkintoon johtavaan koulutukseen osallistuminen edellyttää usein yhteiskunnalta ja työpaikoilta työn uudelleenjärjestelyä.” (OPM 2008:38, 31.)

Tärkeänä syynä täydennyskoulutuksen heikkoon vetovoimaan nähtiin täydennyskoulutuksen maksullisuus verrattuna tutkintokoulutuksen maksuttomuuteen (OPM 2004:18, 70; OPM 2006:12, 40; OPM 2008:20, 56; OPM 2005:38, 56; OPM 2009:11, 38). Maksujen todettiin myös nousseen varsin korkeiksi, eikä työelämässä olevilla nähty olevan tasavertaisia mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen osallistumiseen. (OPM 2008:20, 27, 29; OPM 2006:12, 45.) ”*Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen täydennyskoulutuksen rahoitusjärjestely saattaa aiheuttaa sen, että vain maksukykyiset työnantajat, todella varakkaat yksilöt ja julkishallinto subventoituna käyttävät täydennyskoulutusta.*” (OPM 2003:25, 32; ks. myös OPM 2003:17, 11.)

Yhtenä ratkaisuna esille nostettiin opintoselityyppisen rahoituksen soveltamista täydennyskoulutukseen (OPM 2003:25, 35, 40; OPM 2005:38, 57; OPM 2006:12, 43, 45). Ylipäätään täydennyskoulutuksen kehittämistä pidettiin erittäin tarpeellisena. Katsottiin, ettei aikuisten tarpeisiin vastaavaa koulutusta ollut riittävästi tarjolla. Työn ohessa tapahtuvaa kouluttautumista tuli edistää ja korkeakoulutettujen täydennyskoulutusmahdollisuuksia laajentaa. Varsinkaan mahdollisuuksia laaja-alaisen uuden osaamisen hankkimiseen työuran aikana ei ollut riittävästi. Myös aiemmin hankitun osaamisen näyttämiseen kaivattiin lisää mahdollisuuksia. (OPM 2009:11, 37; OPM 2008:38, 31; OPM 2008:9, 35.)

Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä esitti niin sanotun PD⁷⁷-tutkinnon kehittämistä, joka ”*moduuliperustaisena, yksilön ja työyhteisön kehittymistavoitteita tukevana ja eräänlaisena yliopistotasoisena näyttötutkintona vastaisi joustavasti työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin*” (OPM 2002:3, 31). Elinikäinen oppiminen yliopistoissa

77 Professional Development

-työryhmä korosti, että täydennyskoulutuksen tulisi olla osa yliopistojen kokonaisstrategiaa ja että täydennyskoulutusta tulisi kehittää myös kansainvälisesti kilpailukykyiseksi. Laatuvaatimukset haluttiin asettaa korkealle. (OPM 2005:38, 51, 63.)

”Yliopistojen täydennyskoulutukseen on kehitettävä hyvin tuotteistettuja, työelämälähtöisiä, korkealaatuisia ja toiminnan yliopistollista luonnetta korostavia koulutuskokonaisuuksia. Tämä edellyttää yliopiston täydennyskoulutukseen liittyvien käsitteiden määrittelemistä ja yhtenäistämistä.” (OPM 2005:38, 60.)

Kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 nostettiin esille aikuisille suunnattu oppisopimustyyppinen koulutus (OPM 2008:9, 35). AKKU-työryhmän mietinnöissä sekä sen alajaostossa pohdittiin erityisen paljon juuri oppisopimustyyppisen koulutuksen ja näyttömuotoisena osoitettavan osaamisen kehittämistä. Oppisopimustyyppisen koulutuksen keskeisinä piirteinä tuotiin esille työelämälähtöisyyttä, joustavuutta sekä työn ja koulutuksen vuoropuhelua. Näyttömuotoisena suoritettavat erityispätevyudet vastaisivat työelämän tarpeista nouseviin osaamistarpeisiin ja kytkeytyisivät työelämässä syntyneisiin uusiin tehtäväkuviin. Tämänkaltaisille koulutuksille katsottiin olevan tarvetta erityisesti siksi, että niiden avulla voitaisiin tuottaa laaja-alaista työelämässä tarvittavaa osaamista. (OPM 2008:20, 62; OPM 2009:11, 37–39; OPM 2008:38, 40–45.)

”AKKU-työryhmä (...) katsoo, että korkeakoulujen pitempiketoiseen täydennyskoulutukseen on tarvetta luoda uusi työelämäläheinen muoto, oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus, jolla vastataan työmarkkinoiden osaajapulaan, maahanmuuttajien koulutustarpeisiin, ammattirakenteen ja teknologian nopeisiin muutoksiin sekä työurien pidentämistä koskeviin pyrkimyksiin; oppisopimustyyppinen täydennyskoulutus soveltuu hyvin myös yli 50-vuotiaan henkilöstön osaamisen päivitykseen ja uusintamiseen, vaikeassa työmarkkina-asemassa olevien korkeakoulutettujen työelämään pääsyn/ paluun helpottamiseen sekä taloudellisten kriisien ja elinkeinoelämän rakennemuutosten aiheuttamiin uudelleenkoulutustarpeisiin.” (OPM 2009:11, 28.)

AKKU-työryhmä totesi yhdeksi työskentelynsä johtotähdeksi aikuiskoulutuksen kehittämisen niin, että tarjolla olisi muita vaihtoehtoja tutkintoon johtavaan koulutukseen hakeutumiselle. Tavoitteena oli epätarkoituksenmukaisen tutkintokoulutuksen kysynnän vähentäminen. (OPM 2009:11, 37, 55; OPM 2008:38, 50.) *”Yliopistojen täydennyskoulutusta kehitetään siten, että se tarjoaa todellisen vaihtoehdon tutkintoon johtavaan koulutukseen hakeutumiselle.”* (OPM 2008:9, 30.)

Täydennyskoulutuksen ja tutkintokoulutuksen suhdetta sivuttiin dokumenteissa muutenkin. Kuten jo edellä todettiin, maisteri- ja muuntokoulutusten suhteen tuotiin esille epäilyksiä siitä, oliko niiden aiheellista olla tutkintoon johtavia koulutuksia.

Osa tutkintoon johtavasta koulutuksesta, esimerkiksi muuntokoulutuksista, soveltui tekstin mukaan paremmin järjestettäväksi täydennyskoulutuksena. (OPM 2005:30, 34.) ”*Akutteihin koulutustarpeisiin on vastattava täydennyskoulutuksella, jota tulee tuottaa paremmin vastaamaan työelämän lisäkouluttautumistarpeita.*” (OPM 2004:18, 80.)

Yhtenä näkökulmana alettiin tuoda esille myös tutkintojen osien tarjoamista täydennyskoulutuksena. Tämä liittyi ennen kaikkea avoimen yliopiston tarjonnan käyttämiseen täydennyskoulutuksena, mutta myös ”*korkeakoulujen täydennyskoulutuksena voidaan tarjota tutkinnon osia, jolloin niitä voidaan suorittaa nykyistä laajemmin esimerkiksi työnantajan henkilöstökoulutuksena.*” (OPM 2009:11, 38.) Tekstit kuitenkin korostavat sitä, että täydennyskoulutuksen ja avoimen yliopisto-opetuksen välistä rajaa tuli selkiyttää. Ylipäättään tuotiin esille sitä, että eroja erilaisten ja eri tavoin rahoitettujen koulutusmuotojen välillä tuli terävöittää. Keskeistä oli, että muusta kuin tutkintokoulutuksesta voitiin periä myös maksuja. (OPM 2002:26, 36; Raivola ym. 2002, 124; OPM 2003:27, 33; OPM 2005:38, 30; OPM 2009:11, 38–39; OPM 2008:38, 46–51.)

4.6.6 Avoin yliopisto uudessa tutkintorakenteessa

Avoimen yliopiston väylä

Kuten jo aiemmin 1990-luvun aikana, myös 2000-luvun puolella avoimen yliopiston väylä näyttäytyi keskeisenä avoimeen yliopistoon liittyvänä kysymyksenä. Tutkintoväylästä puhuttiin teksteissä kehittämisen ja vahvistamisen kohteena, ja samalla ennakointiin sen merkityksen tulevaisuudessa kasvavan. (OPM 2002:26, 12; OPM 2002:39, 7; OPM 2004:6, 52; OPM 2005:38, 24–25; OPM 2006:12, 45; OPM 2007:13, 25; OPM 2002:3, 44.) Teksteissä tuotiin kuitenkin esille myös sitä, ettei väylä ollut toiminut suunnitellulla tavalla eikä se ollut määrällisesti toteutunut tavoitteita vastaavalla tasolla. (OPM 2007:13, 23; OPM 2005:38, 41; OPM 2007:2, 16.)

Väylä nähtiin kuitenkin elinikäisen oppimisen politiikan kannalta olennaisena ja sen kehittämisen tärkeyttä perusteltiin useammallakin syyllä. Ensinnäkin, sen todettiin olevan tärkeä väylä nimenomaan aikuisille. Kun tärkeänä koulutuspolitiikan tavoitteena oli nopeuttaa nuorten opiskelupaikan saantia, oli tärkeää tarjota aikuisille omat kanavansa. ”*Avoimen väylän laajentaminen on tarpeen, kun yliopistojen opiskelijavalinnassa aletaan lisätä saman vuoden ylioppilaiden osuutta*” (OPM 2003:27, 31). Toisena perusteena väylälle oli koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa -työryhmä (OPM 2005:38) viittasi yliopistokoulutukseen valikoitumisen eriarvoisuuteen ja totesi, että ulkopuolelle oli jäänyt paljon kykeneviä ja motivoituneita. Se korosti joustavien ja esteettömien osallistumismahdollisuuksien luomista ja eri elämäntilanteissa olevien opiskelijoiden tarpeiden huomioonottamista.

Tasa-arvon lisäksi väylä näyttäytyi tarpeellisenä työelämän näkökulmasta (OPM 2007:13, 37–38; OPM 2003:27, 31; OPM 2005:38, 43–44). Avoimen yliopiston koulutuskysyntä katsottiin työelämän tarpeiden ohjaamaksi. Kun työelämästä poistui osaa-vaava työvoimaa, kasvoi tarve yliopistojen aikuiskoulutukseen, myös avoimeen yliopisto-opetukseen ja siten myös avoimen yliopiston väylään. ”Avoimia yliopisto-opintoja suorittaneiden pääsyä tutkinto-opiskelijaksi helpotetaan erityisesti niillä aloilla, joilla on suuri työvoimatarve” (OPM 2003:27, 31). Avoimen yliopiston väylä näyttäytyi joustavana keinona lisätä aikuisten mahdollisuuksia tutkinnon suorittamiseen. Tässä tuotiin näkyviin myös alueellisia tarpeita. (OPM 2005:38, 43; OPM 2002:39, 8.)

Opiskelijavalintojen kannalta väylä oli yksi erillisvalinnoista maisteri- ja muuntokoulutusten rinnalla. Sen merkitystä tuotiin esille juuri aikuisille tarkoitettuna väylänä. Ylipäätään erillisvalintojen tehtäväksi nähtiin erilaisen taustan omaavien hakijoiden mahdollisuuksien tasoittaminen. Väylän todettiin kuitenkin herättäneen keskustelua ja jopa ennakkoluuloja, ja sen toimivuus näyttäytyi jonkinlaisena ongelmana. (Mieli-tyinen & Moitus 2002, 71, 95; Sajavaara ym. 2002, 25–26, 115; OPM 2004:9, 57; OPM 2003:29, 39; OPM 2005:38, 39.) Yhtäältä kyse oli siitä, että valintayksiköt asettivat pääsyvaatimukset liian vaativiksi ja myös epäselviksi (OPM 2002:39, 6; OPM 2003:27, 22; OPM 2005:38, 39).

”Valintojen kartoitus osoitti, että valintayksiköt eivät useinkaan ilmoita valintaperusteissa täsmällisesti, kuinka laajoilla avoimen yliopiston suorituksilla hakija voi päästä perustutkinto-opiskelijaksi yliopistoon. Ongelma koskee erityisesti kasvatustieteellistä alaa, jossa avoimen yliopiston opintoja suoritetaan keskimääräistä enemmän.” (Sajavaara ym. 2002, 115.)

Toisaalta myös väylän potentiaaliset käyttäjät eivät käyttäytyneet toivotulla tavalla. Sakari Ahola selvitysmiehenä katsoi myös, että ”avoimen väylä on problemaattinen opiskelijavalintojen näkökulmasta”. Hän katsoi, että avoin korkeakoulu oli hyödyllinen tapa viettää välivuotta nuorelle, joka oli jäänyt vaille koulutuspaikkaa. ”Sen sijaan ongelmia aiheuttaa se, jos avoimen väylästä tulee ensimmäistä koulutuspaikkaansa hakeville nuorille maksullinen preppauskurssi tai ohituskaista korkeakouluopintoihin. Avoimen väylä tulisikin varata selkeästi aikuisopiskelijoille.” (OPM 2004:9, 57; OPM 2003:29, 39.) Myös Suomen Ylioppilaskuntien liitto vastusti väylän kasvattamista. 1990-luvun retoriikan mukaisesti se korosti, ettei väylästä saanut muodostua automaattia ja että korkeakoulukelpoisia hakijoita olisi ensisijaisesti ohjattava hakeutumaan opiskelijoiksi pääsykokeiden kautta. Vaarana avoimen yliopiston kautta toteutuvassa rinnakkaisessa tutkintoväylässä SYL näki erityisesti koulutuksen maksullisuuden. (Suomen ylioppilaskuntien liitto 2002; Suuntana sivistys 2003, 31, 51–52; ks. myös Niiniluoto 2007, 30.)

Koulutuspoliittisissa dokumenteissa esitettiin melko vähän linjauksia siitä, miten väylän vahvistaminen voisi tapahtua. Joissakin teksteissä mainittiin avoimeen yliopistoon

ja väylään liittyvien tavoitteiden määrittäminen osana tulosohjausprosessia (OPM 2002:3, 44; OPM 2005:38, 44.) Yliopistojen tulosohjausta pohtinut työryhmä (OPM 2002:26, 21, 36) ehdotti tulosopimukseen lisättäväksi myös laadullisia tavoitteita, joilla ohjattaisiin korkeakouluja avoimen yliopiston väylän laajentamiseen.

Tekstit peräänkuuluttivat yliopistojen opiskelijavalintoihin selkeämpiä käytäntöjä, jotka olisivat myös opiskelijan oikeusturvan kannalta kestävämpiä. Selkeät ja yliopistojen ennalta ilmoittamat kriteerit auttaisivat opiskelijoita hahmottamaan mahdollisia opintopolkujaan tehokkaammin. ”*Selkeä kriteeristö tutkintoon johtavaan koulutukseen siirtymiselle avoimen korkeakouluopetuksen tai muutoin erillisinä suoritettujen opintojen perusteella ohjaisi avoimessa korkeakoulussa opiskelleita hakemaan erillisvalinnoissa*” (OPM 2010:11, 38). Tämä siis tukisi samalla tavoitetta ohjata aikuisia hakemaan muualla kuin päävalinnoissa. Dokumenteissa myös todettiin, että 45 opintopisteen suorituksen jälkeen opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus opinto-oikeuden saamiseen ilman valintakoetta. (OPM 2003:27, 31; OPM 2005:38, 43.)

Pitkin 2000-lukua avoin yliopisto on näyttäytynyt mahdollisena väylänä myös alemman korkeakoulututkinnon suorittamiseen. Tällöin opinnot suoritettaisiin tiedekunnan ohjauksessa ja valvonnassa ja valmistuttuaan opiskelijalla olisi mahdollisuus hakea maisteriohjelmiin tai -koulutuksiin. Kandidaattiopintoja voitaisiin luoda vastaamaan myös alueellisiin tarpeisiin. (OPM 2005:38, 44; OPM 2007:2, 24.) Opintoaikojen lyhentämistä pohtinut työryhmä esitti avoimen yliopisto-opetuksen kehittämistä alempaan korkeakoulututkintoon johtavana väylänä.

”Avointa yliopisto-opetusta kehitetään alempaan korkeakoulututkintoon johtavana koulutusmuotona koulutuksen alueellisen saatavuuden parantamiseksi ja aikuisten tutkintoon johtavan koulutuksen edistämiseksi. Tutkinnonanto-oikeus säilytetään yliopistoilla/tiedekunnilla/osastoilla. Tutkintojen laadun varmistamiseksi opinnäytetyö tehdään tiedekunnan ohjauksessa. Avoimen yliopisto-opetuksen kautta alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet ohjataan opiskelijavalinnoissa suoraan maisterivaiheen valintoihin.”
(OPM 2003:27, 31.)

Väylästä tutkinnon osien suorittamiseen

Väylä ei vuosikymmenen loppua kohti enää näyttäytynyt yhtä tärkeänä tavoitteena kuin aiemmin. Erityisesti AKKU-mietintöjen myötä on alettu puhua avoimesta yliopistosta tutkinnon osien suorittamisena. Käytännössä avoimen yliopiston tarjoamat kurssit ja opintojaksot ovat ennenkin olleet tutkinto-opintoihin kuuluvia, mutta vain eri suorituspaikassa toteutettuja opintoja. Nyt kuitenkin tavassa puhua opinnoista on tapahtunut muutos. Tätä voidaan mielestäni tulkinta ainakin kahdella eri tavalla.

Tämä puhetapa yhtäältä sitoo avointa yliopistoa lähemmäs tutkintokoulutusta, kun ei enää puhuta hyväksilukemisesta, vaan suoraan tutkinnon osien suorittamisesta.

Aiemminhan puhuttiin nimenomaan avoimen yliopiston opintojen korvaamisesta tutkinto-opinnoissa:

*”Avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen perusteella (ns. avoimen yliopiston väylän kautta) yliopistoon valitut tutkinto-opiskelijat **korvaavat noin 60 opintoviikkoa koulutukseen sisältyvistä opinnoista**. Avoimen väylän vaihtoehdosta huolimatta edelleen yleisin keino tulla hyväksytyksi yliopistoon on osallistua normaalisti pääsykokeisiin. Avoimen yliopiston opinnot toimivat tällöin valmentautumisena akateemisiin opintoihin ja yliopistoon pääsyn jälkeen avoimessa suoritettut opinnot voi hyväksyttää tiedekunnassa osaksi tutkintoa.”* (OPM 2004:27, 41; lihavointi NH.)

Uuden puhetavan myötä avoimen yliopiston opinnot eivät enää näyttäydä opintoina, jotka voidaan hyväksyttää tai rinnastaa tutkinto-opinnoiksi. Sen sijaan, ne jo itsessään suoraan ovat tutkintojen osia. Aiemmin opitun tunnustamisesta on alettu puhua nimenomaan sitä kautta, että avoimen yliopiston opinnoissa hyödynnetään ja kehitetään aiemmin opitun tunnustamisen käytäntöjä ja työkaluja (OPM 2005:38, 43; OPM 2008:38, 50; Harvisalo 2008).

Toisaalta puhetavan muutos ilmentää myös tietynlaista irrallisuutta tutkinto-opinnoista, koska samalla puhe nimenomaan koko tutkinnon suorittamisesta on vähentynyt. Aikuisten ei siis niinkään toivota suorittavan kokonaisia tutkintoja, vaan pelkästään tutkintojen osia. Puhe tutkintojen osien suorittamisesta liittyy voimakkaasti koulutuksen työelämäyhteyteen, ja tutkintojen osia voitiin suorittaa nimenomaan täydennyskoulutuksena. Avointa yliopistoa tuli kehittää vastaamaan työelämän ja työikäisten aikuisten tarpeita. Tutkintojen tuli olla osaamisperustaisia ja aikuisten koulutuskysyntä tuli suunnata nimenomaan tutkintojen osien suorittamiseen. (OPM 2008:20, 62; OPM 2009:11, 31–32, 37–39; OPM 2008:38, 31, 46; OPM 2010:11, 22.)

”Avoimen ammattikorkeakoulun ja avoimen yliopiston toiminta suunnataan tutkinnon osien suorittamiseen ja tarjontaa kehitetään niin, että avoin korkeakoulu jatkossa tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet työikäiselle aikuisväestölle osaamisen suunnitelmalliseen kehittämiseen sekä pätevytymiseen.” (OPM 2009:11, 39.)

Uusin kehittämissuunnitelma tuskin mainitsee avointa yliopistoa, vaan puhuu nimenomaan tutkinnon osien suoritusmahdollisuuksista. Tässä näkyy selvästi avoimen yliopiston yhteys muihin koulutusmuotoihin ja erityisesti tutkintokoulutukseen, sekä toisaalta juuri vaatimus työelämän tarpeisiin vastaamisesta.

”Korkeakoulut suunnittelevat koulutustarjontaansa kokonaisuutena siten, että tutkintoon johtava koulutus ja muu koulutus muodostavat työelämän tarpeisiin vastaavan yhtenäisen kokonaisuuden. Korkeakoulut huolehtivat siitä, että tutkinnon osien ja kurssien suoritusmahdollisuuksia on riittävä-

ti tarjolla joko integroituna tutkintokoulutukseen tai järjestettynä erillisissä ryhmissä. Koulutus voidaan toteuttaa omaehtoisesti suoritettavana avoimena korkeakouluopetuksena, erillisinä opintoina tai maksullisena täydennyskoulutuksena esimerkiksi työnantajan tilauksesta.” (OKM 2011, 38.)

Työelämän tarpeet ovat tulleet yhä keskeisemmin määrittämään myös avoimen yliopiston tehtävää. Avoimen yliopiston tehtävänä näyttäytyy kandidaattivaiheen opintojen tarjoaminen, väylän muodostaminen tutkintoon sekä edelleen täydennyskoulutuksen antaminen tutkinnon jo suorittaneille. Avoin yliopisto onkin yhä selvemmin alkanut näyttäytyä yhtenä yliopistojen aikuiskoulutuksen muotona muiden koulutusmuotojen rinnalla. Avoimella yliopistolla nähdään kuitenkin olevan myös sellaisia tehtäviä ja ominaisuuksia, jotka erottavat sen esimerkiksi täydennyskoulutuksesta.

4.6.7 Avoimen yliopiston oma erityinen tehtävä?

Avoimuutta vai tasa-arvoa?

Kuten aiemmin edellä avoimen yliopiston valtakunnallisen arvioinnin ja tämän jälkeen laaditun strategian yhteydessä todettiin, oli koulutuksellinen tasa-arvo avoimen yliopiston ”omissa” teksteissä selvästi esillä toiminnan tavoitteena ja arvolähtökohtana. Myös esimerkiksi Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirjassa (Kosunen, Jouttimäki, Nisula & Nurminen 2007) tasa-arvolle on annettu keskeinen sija: ”*Avoin yliopisto tarjoaa opiskelijoilleen mahdollisuuden sivistymiseen ja osaamisen syventämiseen ja samalla tehtävänsä mukaisesti edistää koulutuksellista tasa-arvoa*” (Kosunen 2007, 93). Tasa-arvo näyttäytyy ennen kaikkea yksilöllisten mahdollisuuksien ja palvelujen monipuolisuutena (esim. Heinonen 2007). Myös avoimen yliopiston tutkintoväylää merkityksellistetään tasa-arvon kautta (Niemi & Ukskoski 2007).

Teksteissä nostettiin esille tasa-arvo ja avoimuus jossain määrin toisilleen vastakkaisina asioina. Avoimuus, joka yhtäältä on ollut juuri avoimen yliopiston tasa-arvotekävän ytimessä, onkin jossain määrin osoittautunut tasa-arvon esteeksi. Voidaan analysoida, että tasa-arvo näyttäytyi toiminnan päämääränä ja avoimuus toimintapolitiikkana. Tämä toimintapolitiikka ei ainakaan yksiselitteisesti kuitenkaan johtanut päämäärän saavuttamiseen eli tasa-arvon toteutumiseen, sillä avointa mahdollisuutta käyttivät helpoiten hyväkseen juuri he, jotka jo ennestään olivat koulutuksensa suhteen hyväosaisimpia. Erityisesti aliedustettuina ryhminä nostettiin esille miehet, yli 50-vuotiaat sekä maaseudulla asuvat. (Kess ym. 2002; Rinne ym. 2003; Jäppinen 2004; Jäppinen & Kylä-Tuomola 2007.)

Tasa-arvotekävä ei muissa aineiston teksteissä kuitenkaan noussut esille yhtä olennaisena tavoitteena, vaikkakin siihen lyhyitä viittauksia löytyi (esim. OPM 2005:38, 30–31). Avoimen yliopiston tutkintoväylän kohdalla tasa-arvo tuli esille yhtenä perus-

teluna, kun todettiin, että väylää tuli kehittää vaihtoehdoksi nimenomaan aikuisille. Aikuiset näyttäytyivät muutenkin keskeisempänä opiskelijaryhmänä taas 2000-luvulla, kun nuorten asema ei samalla tapaa enää puhuttanut kuin 1990-luvulla. Aikuisten opiskelijoiden asemaa pohdittiin erityisesti OECD:n teematutkinnassa (Heinonen 2002), jossa kiinnitettiin huomiota siihen, että Suomessa oli tutkintokoulutuksessa paljon aikuisia ja avoimessa yliopistossa vastaavasti paljon nuoria. Koulutusmuodoissa, jotka oli alun perin suunniteltu aikuisten koulutuksiksi, opiskeli siis rinnakkain sekä aikuisia että nuoria ja erityisesti tämä koski juuri avointa yliopistoa.

”Nykyisellään avoimessa yliopistossa on erittäin vähän aikuisia, jotka olisivat etsimässä sieltä ’uutta mahdollisuutta’. Itse asiassa perustutkintoaan opiskelevat nuoret voivat jopa vaikuttaa siihen, etteivät ikääntyneemmät opiskelijat osallistu kursseille – huolimatta siitä, että kursseja rahoitetaan aikuiskoulutukseen suunnatuilla varoilla.” (Heinonen 2002, 73.)

OECD:n arvioinnissa tuotiinkin esille avoimen yliopiston erityistä tehtävää ja todettiin, että ikääntyneemmänkin oppijan tulisi tuntee olonsa avoimessa yliopistossa kohtaisaksi. Avoin yliopisto tulisi säilyttää *”foorumina niille, jotka sitä eniten tarvitsevat.”* (Heinonen 2002, 86.)

Uutena mahdollisena avoimen yliopiston kohderyhmänä 2000-luvulla ovat nousseet esiin maahanmuuttajat. Kehittämissuunnitelmassa vuosille 2007–2012 avoin yliopisto mainitaan maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kohdalla (OPM 2008:9, 48). Myös AKKU-työryhmän alajaosto nosti esille maahanmuuttajat: *”Avoin korkeakouluopetus voi toimia matalan kynnyksen aloituspaikkana tutkintokoulutusta suunnitteleville henkilöille, maahanmuuttajataustaisille tai ulkomaisille opiskelijoille tai työntekijöille, jotka kaipaavat korkeakoulutasoisia opintoja.”* (OPM 2008:38, 51.)

Opintojen maksullisuus on teema, joka avoimen yliopiston kohdalla nousi esille myös tasa-arvokysymyksenä. Mietinnöissä useimmiten lähinnä vain todettiin maksullisuus, mutta joissakin teksteissä tuotiin esille muun muassa sitä, että maksut saattoivat vaihdella eri oppilaitoksissa ja voivat opiskelijan kannalta nousta myös varsin korkeiksi. Tämä näyttäytyi koulutusta eriarvoistavana seikkana; heikommin toimeentulleille maksullisuus voi muodostua opiskelun esteeksi. Maksujen suhteen katsottiinkin, että tarvittiin selkeitä ohjeistuksia maksujen määräytymisen perusteista. (OPM 2003:27, 33; OPM 2005:38, 37–38; OPM 2006:12, 41; OPM 2007:13, 23.)

Joissakin mietinnöissä ehdotettiin opintosetelin harkitsemista avoimen yliopiston yhdeksi rahoitusmuodoksi (OPM 2003:25, 41; OPM 2006:12, 45). Joissakin teksteissä tuotiin esille mahdollisuutta opintotuen ulottamiseen myös avoimen yliopiston opiskelijoihin. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa -työryhmä muun muassa totesi, että avoimessa yliopistossa opiskelevien ”edellytykset ja reunaehdot” opiskelijastatukseen ja siihen liittyviin etuihin tuli ottaa selvittelyn kohteeksi (OPM 2005:38, 44). OECD:n

teematutkintaraportissa todettiin, että ”avoimen yliopiston päätoimisilla opiskelijoilla tulisi olla samanlainen oikeus opintotukeen kuin tutkinto-opiskelijoillakin”, etenkin juuri siksi, että maksuista aiheutui opiskelijalle ylimääräisiä kustannuksia (OPM 2007:13, 24–25). OECD:n raportissa pohdittiin muutenkin kysymystä oikeudenmukaisuudesta. Haasteena tuotiin esiin, ettei Suomessa ollut harkittu kohdennettuja poliittisia toimia eri ryhmien kohtelemiseksi eri tavoin.

”Kohdennetut toimet ja valikoiva rahoitus voivat olla tarpeen taloudellisesti epäedullisista oloista tai maaseudulta kotoisin olevien opiskelijoiden sekä maahanmuuttajien ja aikuisopiskelijoiden kaltaisten aliedustettujen ryhmien osallistumisen lisäämiseksi. Tasa-arvoisen kohtelun periaate ei siis välttämättä ole aina paikallaan. Korkea-asteen koulutuksen julkista rahoitusta ja opintotukijärjestelmää tulisi tarkastella lähemmin niiden koulutustuloksia ja elinaikaisia tuloja tasaavien vaikutusten osalta.” (OPM 2007:13, 24.)

Maksujen kannalta keskeinen oli valtioneuvoston vuonna 2009 antama asetus yliopistojen toiminnassa perittävistä maksuista. Tämä asetus määritteli, että avoimena yliopisto-opintoina suoritettavista opinnoista yliopisto sai periä opiskelijalta enintään kymmenen euroa opintopistettä kohti. Lisäksi: ”Jos yliopisto antaa opiskelijalle hänen henkilökohtaiseen käyttöönsä sellaisia oppimateriaaleja taikka työvälineitä, laitteita, materiaaleja tai muita tarvikkeita, jotka opintojen päätyttyä jäävät opiskelijalle, yliopisto voi periä niistä maksun omakustannusarvon mukaisesti.” (SA 1082/2009.) Lisäksi yhteistyöoppilaitokset voivat periä omia maksujaan.

Tasa-arvon kannalta selvästi keskeisimpänä ulottuvuutena 2000-luvun teksteissä nousee kysymys alueellisesta tasa-arvosta. Alueellisuus ylipäättään nousee keskustelussa esiin yhtäältä juuri tasa-arvon, toisaalta myös alueiden palvelemisen sekä valtakunnallisen ja alueellisen koordinaation näkökulmasta.

Alueellisuus ja työelämän tarpeet

Kun alueellinen näkökulma nousee esiin tasa-arvokysymyksenä, puhutaan koulutuksen alueellisesta saatavuudesta tai alueellisesta saavutettavuudesta. Toiminnan keskeiseksi tavoitteeksi määrittyy alueellisen saatavuuden turvaaminen ja/tai parantaminen. (OPM 2006:2, 10; OPM 2004:6, 52; OPM 2007:2, 16.) ”Työryhmä pitää tärkeänä, että avoimen korkeakouluopetuksen kehittämisessä jatkossakin keskeinen tavoite on koulutuksellisen tasa-arvon ja korkeakoulutasoisen koulutuksen alueellisen saatavuuden turvaaminen” (OPM 2008:38, 51).

Alueellisen saavutettavuuden kannalta keskeisiä ovat vapaan sivistystyön oppilaitokset, jotka näyttävät tärkeänä osana avoimen yliopiston toteutusverkostoa. Myös verkko-opinnot ja muut joustavat opetusmuodot tekevät alueellisen saatavuuden mahdolliseksi. (OPM 2005:38, 36; OPM 2008:38, 28, 48; Koski 2006, 6; Lampinen 2006; Rinta-Kanto & Nirvi 2008.) ”Opetusministeriö ja korkeakoulut hyödyntävät va-

paan sivistystyön oppilaitosverkoston kanssa tapahtuvaa yhteistyötä avoimen korkeakouluopetuksen järjestämisessä korkeakouluopintojen alueellisen saavutettavuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi.” (OPM 2009:11, 39.)

Toisena keskeisenä alueellisuuteen liittyvänä kysymyksenä esiin nousee ajatus avoimesta yliopistosta alueellisia tarpeita tyydyttävänä palveluna. Tämä voidaan nähdä yhtäältä siitä näkökulmasta, että luodaan mahdollisuuksia alueella asuville ihmisille (ks. Jouttimäki & Varja 2007; Vaara 2004; 2005; Ahonen & Nygård 2006). Avoimen yliopiston tehtäväksi näyttää kuitenkin määrittävän alueen elinkeinoelämän kehittäminen sen inhimillistä ja sosiaalista pääomaa kartuttamalla. Osaamistasoa nostamalla pyritään alueen yritysten kilpailukyvyn kehittämiseen. (OPM 2007:13, 38; Koski 2006; Jouttimäki & Varja 2007.)

Esimerkkinä alueen osaamistason kehittamisestä on ALKU II-hanke, jossa järjestettiin kauppatieteen avointa yliopisto-opetusta Kuusiokuntien alueella. Tavoitteena oli edistää alueen yritysten kilpailukykyä. Hankkeen tulokset arvioitiin loppuraportissa pääosin hyviksi. Laadukkaan kauppatieteellisen koulutuksen tuomisessa alueella oli onnistuttu ja samalla oli pystytty nostamaan alueen asukkaiden koulutustasoa. Sen sijaan yrityksiä saatiin hankkeeseen mukaan toivottua vähemmän ja vaikutukset verkostoitumiseen todettiin heikoiksi. (Ponnikas & Sillanpää 2007.)

”Yritysten sitouttamisen edelleen parantamiseksi tulisi etsiä keinoja yritysten entistä parempaan kuulemiseen hankkeen tarvekartoituksesta ja suunnittelusta lähtien. Hankkeen osuvuus on ollut hyvällä tasolla, mutta yritykset eivät ole odotetulla tavalla hankkeeseen osallistuneet. Mukaan saatujen yritysten määrä ei ollut riittävä, eikä koulutuksen räätälöinti yritysten tarpeita vastaaviksi onnistunut täysin odotusten mukaisesti. Hankkeen osuvuuden parantamisen avulla voidaan saavuttaa entistä pysyvämpiä ja rakenteellisempia alueellisia vaikutuksia. Osuvuutta voidaan parantaa yritysten paremman kuulemisen ja mukaan saamisen kautta.” (Ponnikas & Sillanpää 2007, 27.)

Myös Ellen Piesanen (2004) pohti avoimen yliopiston mahdollisuuksia yritysten henkilöstön kouluttajana. Avoimen yliopiston ja yritysten välistä yhteistyötä rajoittavana tekijänä Piesanen nosti esiin sen, että avoimen yliopisto-opetuksen tuli olla avointa kaikille opiskelijoille taustasta riippumatta. Kohderyhmää ei siis voitu ennalta valikoida niin, että vain tietyn yrityksen työntekijät saisivat osallistua. Luovilla ratkaisuilla avoimen yliopiston ja yritysten väliset yhteistyöhankkeet kuitenkin olivat mahdollisia. *”Avoimen yliopiston yritysten henkilöstölle tarjoama opetus voi olla tavanomainen tietyn oppiaineen opintokokonaisuus, mutta se voi olla myös uudentyypinen, yliopiston asianomaisessa tiedekunnassa hyväksytty, nimenomaan työelämän tarpeiden mukaan suunniteltu opintokokonaisuus tai sen osa.”* (Piesanen 2004, 39.) Piesanen tarkasteli artikkelissaan kahta

avoimen yliopiston ja yritysten yhteistyöhanketta⁷⁸. Kurssit kuvattiin hyödyllisinä niin opiskelleiden yksilöiden, työyhteisöjen kuin koulutuksen järjestäjienkin näkökulmasta.

Kolmantena alueellisuuteen liittyvänä näkökulmana teksteissä nousee esiin kysymys koordinaation tarpeesta valtakunnallisella ja/tai alueellisella tasolla. Avoimen yliopisto-opetuksen toteuttajien toivottiin profiloituvan ja tekevän yhteistyötä päällekkäisyyksien vähentämiseksi ja toiminnan tehostamiseksi (OPM 2005:38, 29). Keskustelumuistiassa korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteista (OPM 2006:2) todettiin, ettei avointa yliopisto-opetusta juuri koordinoitu kansallisella tai alueellisella tasolla ja että koulutus oli painottunut kasvatusta ja humanistisille aloille.

”Avoimen yliopiston ja avoimen ammattikorkeakouluopetuksen vaikuttavuuden vahvistaminen ja opintojen hyödyntäminen myöhemmissä tutkinto-opinnoissa ja työelämässä edellyttävät valtakunnallista ja alueellista koordinointia, toiminnan päällekkäisyyksien purkamista ja yksikkörakenteen kriittistä tarkastelua.” (OPM 2006:2, 11.)

Alueellinen koordinaatio näyttäytyi valtakunnalliselle koordinaatiolle osin vastakkaisena. Ari Kosken (2006) mukaan avoimen yliopiston toiminta on 2000-luvun aikana maakunnallistunut, mikä tarkoittaa sitä, että avoimen yliopiston toteutusta ja verkostoitumista määrittävät yhä enemmän maakuntarajat, eikä siis niinkään pyrkimys valtakunnalliseen koordinaatioon. (Ks. myös Lampinen 2006, 43.) Tätä ei nähdä pelkäämään myönteisenä, koska näin valinnanmahdollisuuksien nähdään kapeutuvan, jos ne perustuvat vain alueen oman yliopiston tarjontaan. Koordinaatiossa on kyse paljon myös koulutusorganisaatioiden selviytymisestä kilpailussa, yhteistyöstä ja työnjaosta tilanteessa, jossa taloudellisten resurssien niukkuus asettaa toiminnalle reunaehjoja. (Lampinen 2006, 46; Rinta-Kanto & Nirvi 2008, 14–15, 23; Ahonen 2009.)

Alueellisen koordinaation näkökulmasta maakuntakorkeakoulut ja yliopistokeskukset näyttäytyvätkin yhä keskeisempinä avoimen yliopiston toimijatahona. Yliopistokeskuksista kirjoitetaan yliopistojen ja yritysten rajapinnassa toimivina aikuiskoulutuksen resurssikeskittyminä (OPM 2006:2, 14). Niiden tehtäväksi määritetään oman alueensa palveleminen. Tehtäväkenttään kuuluu myös avoimen yliopisto-opetuksen järjestäminen alueella, tosin tämän tehtävän suhteen on vielä tekemistä.

”Tällä hetkellä avoimen yliopiston rooli yliopistokeskuksissa näyttää vielä hie-man marginaaliselta, kun painopiste on tutkimuksessa, maisteriohjelmissa ja alueellisessa kehittämisessä. Avoimen yliopiston tehtävän laajentaminen osana alueiden koko yliopisto- ja korkeakouluopetusta näyttäytynee yliopistokeskuksissa ajankohtaisena tulevaisuuden haasteena.” (OPM 2005:38, 34.)

78 Hankkeet olivat Turun yliopiston tutkintovaatimusten mukaan Helsingin Ortonin Invalidisäätiön koulutusyksikössä toteutettu hoitotieteen approbatur sekä Kuopion yliopiston tutkintovaatimusten mukaan verkko-opintoina toteutettu ernomian approbatur. (Piesanen 2004.)

Yliopistollisuus ja opetuksen kehittäminen

Tasa-arvon lisäksi yliopistollisuus näyttäytyy tärkeänä avointa yliopistoa määrittävänä tekijänä. Tämä tulee esiin muun muassa arviointiraportissa ja strategiassa, kun korostetaan opetuksen laatua (ks. edellä luku 4.6.1). Opetuksen laatu näyttää nimenomaan yliopistollisuutena ja vastaavuutena perusopetukseen. Myös Elinikäinen oppiminen yliopistoissa -työryhmä korosti raportissaan, että laadun perustana oli tutkimukseen perustuva opetus. Se totesi suositukseensa, että yliopistojen vastuuta kaikesta opetuksesta tuli korostaa.

”Avoimen yliopisto-opetuksen ja sen kehittämisen tulee olla kiinteä osa yliopiston toimintaa. Avoimen yliopisto-opetuksen kehittämissuunnitelmien tulee sisältyä yliopiston kokonaisstrategiaan ja yliopiston laadunhallintajärjestelmän tulee selkeästi kattaa myös avoimen yliopiston toiminnot.” (OPM 2005:38, 28.)

Opetuksesta puhutaankin yhtäältä yliopistollisuuden näkökulmasta, toisaalta kehittämisen näkökulmasta. Laatutyö näyttää toimintojen ja opetusprosessien kehittämisenä (Repo-Kaarento & Raudaskoski 2007). Yliopistollisuuden noususta kertovat muun muassa Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston pedagogisesta kehittämisestä kertovat julkaisut, joissa kuvataan avoimen yliopiston ohjauksikäytännön muutosta ja siihen liittyneitä tekijöitä. Näissä teksteissä kirjoittajat kuvaavat ohjauksikäytännön muutosta aikuiskasvatuksellisesta ohjauksikäytännöstä kohti oppimisen ohjausta, jossa yliopistollisuuden merkitys ohjauksen tavoitteissa ja käytännössä korostuu enemmän. Ohjauksessa ei siis niinkään enää korostettu aikuisen kokonaispersoonallisuuden kehittämistä, vaan oppiaineiden sisältöjen ja tieteellisten tavoitteiden näkökulmaa. Taustatekijöiksi tässä muutoksessa kirjoittajat näkivät avoimen yliopiston opiskelijakunnan ikärakenteen muutoksen, avoimen yliopisto-opetuksen laatu epäilyt, aikuiskasvatuksen tutkimustiedon kehittymisen, ohjauksen painottumisen koko yliopistossa sekä avoimelle yliopistolle suunnitellut uudet tehtävät muun muassa alempiin tutkintoihin johtavana koulutusmuotona. (Valleala, Savela & Helin 2006; Valleala 2005.)

Opetuksen kehittäminen on yhä määrittynyt keskeiseksi avoimen yliopiston tehtäväksi. 2000-luvulla opetuksen kehittämistyö on näyttäytynyt paljolti verkko-opiskelumuuotojen kehittämisenä. Verkko-opetus määrittynyt opetusmenetelmien evoluutiossa luontevaksi jatkumoksi monimuoto-opiskelun jälkeen. (Vänskä, Rautakoura & Holkko 2002; Nurminen 2007.) Myös Suomen virtuaalisen avoimen yliopiston SUVIn kehittäminen on jatkunut 2000-luvulla. SUVI-palvelu määrittynyt avointa yliopistoa kokoavaksi toiminnoksi. Palvelun kautta koko valtakunnallinen avoimen yliopiston tarjonta näyttää asiakkaalle ikään kuin yhtenä kokonaisuutena. (Jouttimäki 2003.)

Eija Mannisenmäki ja Jyri Manninen analysoivat verkko-opiskelijan muutokuvaa koskeneessa tutkimuksessaan myös yleisesti verkko-opetuksen tilaa avoimessa yliopistossa. Heidän mukaansa avoin yliopisto on ollut muuta aikuiskoulutusta edellä

näiden opintojen kehittäjänä, ja sitä voitiinkin pitää verkko-opetuksen edelläkävijänä. Vuonna 2000 verkko-opetusta oli kuitenkin vielä suhteellisen vähän, vaikkakin 17:ssä Suomen 19 avoimesta yliopistosta järjestettiin ainakin jonkinlaista verkko-opetusta. Tutkimuksen mukaan varsinaisilla verkkokursseilla, joilla opetus tapahtui lähes kokonaan verkon kautta, opiskeli vuonna 2000 noin neljä prosenttia avoimen yliopiston opiskelijoista. Kirjoittajat toivat kuitenkin esille sitä, että verkko-opetusta järjestettiin monella eri tapaa ja osalla kursseista verkkoa käytettiin lähinnä monimuoto-opetuksen tukena. Jollakin tavalla verkkoa hyödyntäen opiskeli noin 12 % avoimen yliopiston opiskelijoista, mitä kirjoittajat pitivät pienenä osuutena. Sekä avoimien yliopistojen että opiskelijoiden näkökulmasta verkko-opinnot näyttäytyivät kuitenkin tulevaisuuden opiskelumuotona, joka tulisi selvästi kasvamaan. (Mannisenmäki & Manninen 2004.)

Verkkokurssien opiskelijoista on kirjoitettu yhtäältä itsenäisinä, itseohjautuvina ja joustavuutta arvostavina, toisaalta myös aikatauluja, opastusta, palautetta ja vuorovaikutusta kaipaavina yksilöinä. Kehittämistyötä myös on kuvattu usein tarinana, jossa on alun jälkeen herätty huomaamaan, että opiskelija kaipaakin tuekseen myös ohjausta ja opintojen strukturointia. Pelkkä informaation jakaminen verkon kautta ja mahdollisimman joustavan opiskeluympäristön luominen ei riitä. Opetustyöhön ja onnistuneeseen vuorovaikutuksen luomiseen tarvitaan myös resursseja ja erityisiä verkko-opettajan taitoja. (Vänskä, Rautakoura & Holkko 2002; Front & Kaleva 2002; Koivurinne & Koponen 2002; Mannisenmäki & Manninen 2004.)

Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa sekä verkkopedagogiikka ovat levinneet yliopistoissa laajemminkin. Ne eivät näyttäydä vain avoimelle yliopistolle ominaisina toimintoina, vaan yleisesti yliopistoissa kehitettävänä opetuksen muotoina. (Koski-Kotiranta & Kynäslähti 2003.) Verkko-opetusta tutkittaessa on tutkimuskohteena ollut myös avoimen yliopiston opetus, mutta tätä ei ole mitenkään korostettu. Tutkimuskohde ei siis määriy avoimen yliopiston opetuksiksi, vaan verkko-opetuksiksi. (Ks. esim. Nevgi & Tirri 2003.) Avoin yliopisto on kuitenkin ollut kehityksen etulinjassa. Esimerkiksi Oulun avoimessa yliopistossa alun perin kehitetty Akateemiset opiskelutaidot -verkkokurssi on sittemmin otettu käyttöön myös yliopiston eri ainelaitoksilla ja jopa muissa yliopistoissa (Pura & Syrjäkari 2009). Vaikka verkko-opetus kehittämiskohteena peittosikin monimuoto-opetuksen, on myös perinteisempiä avoimen yliopiston opetusmuotoja ja erityisesti avoimen yliopiston ohjaukseen pyritty 2000-luvulla kehittämään (ks. Mäenpää 2006; Hurri 2003; Jääskelä 2005; Niemi 2008; Repo 2009; Herno & Laitinen 2007).

2000-luvulla työelämä ja sieltä käsin määräytyvät tarpeet ovat tulleet yhä selvemmin avointa yliopistoa kehystäväksi teemaksi. Samalla avoin yliopisto on määrittynyt yhä voimakkaammin suhteessa muuhun aikuisten yliopistokoulutukseen. Rajoja suhteeseen

sa yhtäältä tutkintokoulutukseen ja toisaalta täydennyskoulutukseen pohditaan ja koetellaan. Myös avoin yliopisto näyttäytyy yhä selvemmin työelämän palveluksessa olevana koulutusmuotona.

2000-luvun kuluessa on tapahtunut muutos, jonka myötä aikuisen asema etenkin yliopiston tutkinto-opiskelijana asetetaan yhä selvemmin kyseenalaiseksi. Avoimesta yliopistosta on alettu puhua tutkinnon osien suorittamisena, mikä rakentaa yhtäältä avoimen yliopiston asemaa tiiviimmin lähemmäs tutkintokoulutusta, mutta kuitenkin samalla korostaa aikuisten asemaa nimenomaan tutkintojen osien, ei siis kokonaisten tutkintojen opiskelijoina. Puhe tutkintojen osien suorittamisesta liittyy voimakkaasti koulutuksen työelämäyhteyteen. Avointa yliopistoa tulee tämänkaltaisen ajattelun mukaan kehittää vastaamaan työelämän ja työikäisten aikuisten tarpeita.

Aikuisista puhutaan työelämässä toimivina osaajina, joilla on osaamistarpeita. Nämä tarpeet näyttäytyvät koulutuspoliittisissa teksteissä nimenomaan täydennyskoulutus-tarpeina, eivät esimerkiksi haluna sivistyä tai haluna lähteä kouluttautumaan kokonaan uudelle alalle vielä aikuisena. Seppälä (1994b, 19) totesi aiemmassa analyysissään, että avoimen yliopiston opiskelija hahmottuu ensisijaisesti kansalaisena ja täydennyskou-lutuksen asiakas osaavana ammattilaisena. Voidaankin kysyä, onko 2000-luvulla avoi-men yliopiston opiskelija edelleen ensisijaisesti kansalainen, vai onko hänkin alkanut näyttäytyä ennemminkin osaavana ammattilaisena. Aikuinen, joka koulutuspoliittisissa teksteissä noteerataan, on ennestään hyvin koulutettu ammattilainen, jolla on osaamis-tarpeita. Aikuinen, josta dokumentit puhuvat, on 'toisen tutkinnon suorittaja' (Rinne ym. 2008), 'palaaja' (Davies 1995), joka on aiemmin jo opiskellut yliopistossa.

Vaikka avoimesta yliopistosta on viime vuosina alettu puhua enemmän korkeakoulu-tettujen täydennyskoulutuksena ja osaamisen kehittämisenä, näyttäytyy avoin yliopis-to edelleen kuitenkin mahdollisena paikkana myös opiskelun monimuotoisemmille merkityksille. Avoimen yliopiston itseymmärykseen koulutuksellisen tasa-arvon aja-tus kuuluu olennaisesti edelleen. Koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteet kumpuavat avoimen yliopiston omasta toiminnasta ja ideologiasta. Sen sijaan koulutuspolitiikan muut toimijat puhuvat avoimesta yliopistosta erityisesti yliopistokoulutuksen koko-naistehokkuutta korostavasta näkökulmasta. Ajatukset opiskelun yksilöllisistä merki-tyksistä ja vaatimukset tehokkuudesta asettautuvatkin perusjännitteeksi 2000-luvulla avointa yliopistoa määrittäneeseen keskusteluun.

5. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella, millainen on avoimen yliopiston asema osana yliopistokoulutusta ja millaisia muutoksia tässä asemassa on tapahtunut. Tätä lähdettiin purkamaan kolmen tutkimuskysymyksen avulla. Ensimmäkin, halusin tutkia sitä, millaisten vaiheiden kautta avoin yliopisto on syntynyt ja millaista keskustelua avoimeen yliopistoon liittyvistä tapahtumista ja asioista on käyty. Toiseksi, halusin eritellä sitä, millaisia diskurssipositioita avointa yliopistoa koskeneessa keskustelussa voidaan löytää. Kolmanneksi, halusin tarkastella sitä, millaisena koulutuksellisen tasa-arvon toteuttajana avoin yliopisto näyttäytyy tutkimusaineistoni valossa. Seuraavissa alaluvuissa pyrin tiivistetysti vastaamaan näihin kolmeen kysymykseen.

5.1 Avoimen yliopiston aseman muotoutuminen

Ensimmäiseen tutkimusongelmaan eli kysymykseen siitä, mitä avoimen yliopiston historiassa on tapahtunut ja miten näistä tapahtumista on keskusteltu, lähdin etsimään vastausta luomalla kronologisesti etenevää tarinaa avoimesta yliopistosta käydystä keskustelusta. Tämän tarkastelun lopputulemana pystyin paikantamaan avoimen yliopiston muotoutumisesta erilaisia vaiheita. Avoimen yliopiston historiaa voidaan jäsentää myös tärkeiden murroskohtien kautta. Murrokset ovat taitekohtia, joissa rakenteiden tai tapahtumien tasolla on erotettavissa muutoksia. Ne merkitsevät siten muutoksia myös niissä konteksteissa, joissa avointa yliopistoa koskevaa keskustelua käydään ja siihen liittyviä diskursiivisia määrittelyitä tuotetaan. Murrosten yhteydessä todellisuus ja sitä koskeva ymmärrys järjestyvät uudella tavalla. Jokin aikaisempi ongelma saa ”ratkaisunsa” ja lakkaa olemasta, mutta jokin uusi jännite vastaavasti syntyy. Asetelma 1 kuvaa avoimen yliopiston historian murroskohtiin liittyviä keskeisiä tekijöitä.

	ennen	taitekohta	jälkeen
<i>I murros</i>	avoimen yliopiston esimuodot, kesäyliopistot arvosanaopetuksen antajina, paineita korkeakoulutuksen laajentamiseen, avoimen yliopiston malli ulkomailta	avoin yliopisto -nimisen toiminnan aloittaminen (1970-l. alku)	keskustelulla konkreettinen kiinnekohta, erilaisia toimintamalleja, valtakunnallisen ohjauksen puuttuminen, vilkasta keskustelua avoimen korkeakoulun tehtävästä ja toiminnasta
<i>II murros</i>	kokeilutoiminnan lisääntyminen, vilkasta keskustelua (SKR:n toimikunnan mietintö), opetusministeriön aktivoituminen suunnittelussa	toiminnan puitteiden lukkoon lyöminen (1984)	täydennyskoulutuskeskukset asetettu toiminnan keskiöön, resurssikysymykset vailla ratkaisua
<i>III murros</i>	keskustelua maksuista, toimijatahojen väliset suhteet ongelmallisia, toiminnan kasvua, resurssit niukat, opetusmenetelmien kehittämiprojektit esillä	Relander-ohjelma: lisärahoitus ja ikärajojen poistaminen (1993)	avoimen yliopiston laajeneminen, nuoret näkyväksi opiskelijaryhmäksi, avoimen ja tutkintokoulutuksen suhteen problematisoituminen
<i>IV murros</i>	ahdas tutkintoväylä keskiössä, avoin yliopisto välillä myös yleisemmässä keskustelussa	tutkintorakenteen uudistuksen myötä avoimen yliopiston paikka osana kaksiportaista tutkintorakennetta (2005)	avoin yliopisto kandidaattivaiheen opintoina, väylän rinnastuminen muihin aikuisten valintoihin, suhde työelämään keskeiseksi, avoin yliopisto tutkintojen osien suorittamisena, alueellisuus avoimen yliopiston toiminnassa

Asetelma 1. Avoimen yliopiston historian murroskohdat

Ensimmäiseksi murrokseksi avoimen yliopiston historiassa voidaan paikantaa avoimen yliopiston synty, joka ajoittui 1970-luvun alkupuoliskolle. Avoin yliopisto sai vakiintuneet puitteensa vasta 1980-luvun puolivälissä, jolloin se organisoitiin osaksi yliopistojen täydennyskoulutusta. Tämä voidaan nähdä avoimen yliopiston historian toisena murroksena. Kolmas murros ajoittui 1990-luvulle, jolloin avoimen yliopiston resursointi muuttui ja nuoret tulivat sen näkyväksi opiskelijaryhmäksi. Tämä murros problematisoi avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen suhteen aiemmasta poikkeavalla tavalla ja avoimen yliopiston väylä nousi keskeiseksi keskusteluteemaksi.

Tämä jännite purkautui tultaessa 2000-luvulle, ja tutkinnonuudistuksen yhteydessä avoimen yliopiston väylä sai paikkansa suhteessa kahden syklin tutkintoihin. Nyt elämme tutkinnonuudistuksen jälkeistä aikaa, jolloin avoimen yliopiston väylä vertautuu paljolti maisterikoulutuksiin. Kysymys aikuisten asemasta suhteessa tutkintokoulutukseen on kuitenkin edelleen ajankohtainen. Esillä ovat etenkin kysymykset aiemmin opitun tunnustamisesta, koulutuksen suhteesta työelämään sekä aikuisten ohjauksesta.

I murros: Avoin yliopisto -nimisen toiminnan aloittaminen

Suomalainen yliopistolaitos oli aina 1960-luvulle asti varsin suljettu ja ulkopuolisilta vaikutuksilta turvassa. Yliopiston ”rajamaastoon” (ks. Kantasalmi 2001) versoi kuitenkin joitakin toimintamuotoja, jotka voidaan nähdä eräänlaisina avoimen yliopiston esimuotoina. Näistä kaikkein lähimpänä avointa yliopistoa olivat kesäyliopistot. 1950-luvulla ja etenkin 1960-luvun puolelle tultua kesäyliopistoverkko tihentyi nopeasti. (Karjalainen & Toiviainen 1984.)

Kesäyliopistojen määrän nopea lisääntyminen näyttäytyi yliopistojen sisältä katsottuna ongelmana. 1950-luvulla ja osin vielä 1960-luvullakin elettiin akateemis-traditionaalisen korkeakouludoktriinin aikaa, jolloin yliopistomaailman sisäinen järjestys perustui lähinnä Helsingin yliopiston määräävään asemaan ja professorien ylittämättömään valtaan (Kivinen, Rinne & Ketonen 1993). Nämä keskeiset yliopistopolitiikan toimijat katsoivat opetuksen laajentamisen yliopistojen ulkopuolelle vaarantavan opetuksen yliopistollisen tason (esim. KM 1962: 34).

Kesäyliopistojen perustamisella oli yhteys laajempiin 1960- ja 1970-luvuilla tapahtuneisiin korkeakoulupoliittisiin muutoksiin. Myös avoin yliopisto sai alkunsa näiden muutosten kanssa samanaikaisesti. Se ei kuitenkaan ollut näiden melskeiden keskiössä, joskin korkeakoulutuksen yleinen käymistila ja puhe koulutusdemokratiasta olivat muokanneet maaperää otolliseksi avoimen yliopiston ajatukselle. Idea avoimesta yliopistosta tuli meille ulkomailta. Englannissa oli koko 1960-luvun ajan suunniteltu uuden, mullistavan eetteriyliopiston perustamista. Kun Open University vuonna 1969 perustettiin, seurattiin uuden yliopiston vaiheita Suomessakin kiinnostuneina. OU oli innoittava esikuva monelle suomalaiselle, jotka vaikuttivat erityisesti tavasta, jolla etäopetusta järjestettiin laajoille osallistujajoukoille. (Esim. Rantavaara 1973; Blomstedt 1972.)

Avoimen yliopiston käsite tuli suomalaiseen keskusteluun, mutta se muuntui tarkoittamaan monenlaisia asioita. Avoin yliopisto näyttäytyi keskustelussa myös yleisesti ottaen melko abstraktina käsitteenä, joka ymmärrettiin eri yhteyksissä eri tavoin. Etenkin yliopisto-opiskelijat omaksuivat avoin yliopisto -sanana käyttöönsä ja tarkoittivat sillä muun muassa ei-ylioppilaiden oikeutta hakeutua yliopisto-opiskelijaksi. Ideaa tuotiin esille jopa niin laajana kysymyksenä, että avoin yliopisto tulisi toteuttaa

koko korkeakoululaitoksessa kaiken opetuksen ja tiedon demokratisointina. (Esim. KM 1972: A17.)

Ymmärrettiin käsite sitten miten tahansa, siihen liitettiin aina hyvin voimakkaasti ajatus koulutuksellisesta ja sivistyksellisestä tasa-arvosta. Keskustelussa mukana olleet tahot näyttivät olevan näiden tavoitteiden saavuttamisen tarpeellisuudesta varsin samanmielisiä. Keskustelun perusjännite muodostui yliopistollisuutta korostavan näkökulman ja sille haastajaksi nousseen sivistyksellistä tasa-arvoa puolustavan puhutavan välisestä suhteesta. Näiden positioiden välillä vallitsi jossain määrin yksimielisyyttä siitä, että avoin yliopisto oli tarkoitettu aikuisille ja ei-ylioppilaille. Erimielisiä oltiin kuitenkin sen suhteen, miten avoin yliopisto tätä koulutusdemokratian tavoitetta palvelisi. Pelko siitä, ettei opetus kohdistuisi tarkoitetuille ryhmille, oli yliopistollisuutta korostaville toimijoille aihe epäillä koko toiminnan mielekkyyttä. Samalla nämä toimijat painottivat sitä, että avoimen yliopiston suoritusten tuli tasoltaan ja statukseltaan olla täysin vastaavia yliopistojen perusopetuksen kanssa. Avoimesta yliopistosta ei saanut muodostua ”*yliopistotutkintojen alennustavarataloa*” (Sundqvist 1972).

Helsingissä yliopiston konsistorin tehtäväksiannosta professori Yrjö Blomstedt laati selvityksen avoimen yliopiston toteuttamiseen liittyneistä kysymyksistä. Tässä hyvin keskeisen aseman saaneessa tekstissä on selkeästi läsnä tuon ajan keskustelulle laajemminkin ominainen jännite: yhtäältä katsottiin, että avoimen yliopiston tuli olla eräänlainen irtiotto akateemisen maailman elitismistä, mutta toisaalta painotettiin, että tämä ei kuitenkaan saanut merkitä opetuksen tasosta tai yliopistollisuudesta tinkimistä. Erottavana tekijänä kesäyliopistotoimintaan verrattuna painotettiin eksplisiittisesti sitä, että avoimen yliopiston tehtävänä tuli olla tasa-arvon lisääminen. Yrjö Blomstedt muotoili asian niin, ettei avoimesta yliopistosta saanut tulla toisen *luokan* yliopistoa, vaan sen piti olla toisen *mahdollisuuden* yliopisto. (Blomstedt 1972.)

Avoin yliopisto jäi kuitenkin muiden aiheiden varjoon, eikä akateeminen yhteisö laajemmassa mitassa antautunut keskustelulle avoimesta yliopistosta. Myöskään poliittiset päättäjät eivät kiinnostuneet avoimesta yliopistosta siinä määrin, että olisivat ryhtyneet asiassa aloitteellisiksi. Kun Britanniassa Open University syntyi suuren mitaluokan hankkeena, maan poliittisen johdon määrätietoisesti ajamana (esim. Perry 1976), todellistui idea Suomessa aivan eri tavoin. Käytännössä toiminta alkoi paikallisina hankkeina pienimuotoisesti yliopiston ”reunamilla”.

Ensimmäisenä avoimen yliopiston nimellä annettava arvosanaopetus alkoi Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen järjestämänä vuonna 1971. Suomeen ensimmäisenä perustettu täydennyskoulutuskeskus otti toisena toimintavuotenaan ohjelmaansa avointa korkeakouluopetusta. (Laakko 1974.) Vastaperustettu Joensuun korkeakoulu aloitti avoimen korkeakoulun opetuksen vuonna 1972 yhteistyössä alueen opistojen kanssa (Antikainen 1974). Myös Jyväskylän yliopisto alkoi lukuvuodesta 1971–72 järjestää avointa yliopisto-opetusta (Entonen & Lyytinen 1979). Nämä

hankkeet erottautuivat nimensä ja jossakin määrin toiminta-ajatuksensa puolesta kesäyliopistoista. Ensimmäisinä vuosina kaikilla avoimeksi yliopistoksi tai korkeakouluksi kutsutuilla kursseilla oli yhteenlaskien arviolta noin 2500 opiskelijaa. Samaan aikaan valtaosa yliopistollisesta arvosanaopetuksesta annettiin kesäyliopistoissa (KM 1972: B57, liitteet 6–7).

Ensimmäisen murrosvaiheen lopputulemana avoin yliopisto syntyi avoimeksi yliopistoksi nimettyjen kurssien järjestämisenä. Tämä oli yksi vastaus ajan demokratiahaasteeseen sekä korkeakoulutukselle langenneeseen vaatimukseen laajentaa sisäänpääsyä määrällisesti ja alueellisesti. Avoin yliopisto oli syntynyt, mutta pienenä ja pirstaleisena, ilman keskusta ja ilman selvää suuntaa toiminnan valtakunnallisesta organisoinnista, joten tilanne jäi monelta osin hyvin avoimeksi.

II murros: Toiminnan puitteiden lukkoon lyöminen

Avoin yliopisto oli konkreettisena toimintana saanut alkunsa yliopiston reunamilla ja myös ilman keskushallinnon aloitetta tai puuttumista asiaan. Se, että avoin korkeakoulu oli olemassa toimintana, mutta kuitenkin ilman vakiintunutta toimintamallia tai keskusjohtoista ohjausta, oli hedelmällinen tilanne keskustelulle. Se saattoi nyt kiinnittyä konkreettiseen todellisuuteen, mutta koska toiminta vielä haki uomiaan, oli käyty vuoropuhelu varsin vilkasta ja moniäänistä.

Niin kutsuttua avoimen korkeakoulun kokeilutoimintaa alkoi olla useammassa yliopistoissa ja avoimen yliopiston yhteistyöverkosto oli hiljalleen muotoutumassa omalla painollaan sitä mukaa, kun uusia yliopistoja tuli toimintaan mukaan. Ennen 1970-luvun loppua suurimmat hankkeet käynnistyivät Turun ja Helsingin yliopistoissa, ja 1980-luvun puolella kaikki muutkin monialaiset yliopistot aloittivat tämän toiminnan. Selvä raja kulki suhteessa erityiskorkeakouluihin. Oppiaineista suosituimpia olivat kasvatustieteelliset ja yhteiskuntatieteelliset aineet. (KM 1981: 36.) Samalla kun avoin korkeakoulu todellistui yliopistojen reunamille, myös avoimesta yliopistosta käyty keskustelu siirtyi entistä selvemmin omalle saarekkeelleen, irti yleisemmästä korkeakoulukeskustelusta. Tästä kertoo muun muassa tutkinto-opiskelijoiden vetäytyminen pois keskustelusta.

Keskustelua kontekstoi toimintaorganisaation epäselvyys. Erilaisina toimijatahoina mukana olivat kesäyliopistot, yliopistojen täydennyskoulutusyksiköt, erilaiset aikuis-koulutusorganisaatiot ja yliopistojen ainelaitokset. Näiden toimijatahojen suunnista esitetyt näkemykset olivat tietysti suodattuneet omista intresseistä käsin ja niiden välillä oli nähtävissä ristiriitoja, kun pohdittiin muun muassa avoimen yliopiston toiminnan organisoimista yliopistojen sisällä (esim. Seppälä 1983).

Täydennyskoulutuskeskukset kentän uutena toimijana uhkasivat kesäyliopistojen asemaa, ja näiden kahden välille muotoutui kilpailuasetelma. Täydennyskoulutuskeskusten erityisyytenä tuotiin esille niiden innovoivuutta opetuksen ja opetusmenetelmien

suhteen. Opistokentän suhtautuminen oli kaksijakoinen. Opistoista oli tullut olennainen osa opetuksen järjestämiseen tarvittavaa yhteistyöverkkoa, mutta suhteessa avoimeen korkeakouluun ne potivat tietynlaista identiteettikriisiä. Niiden edustamien arvojen ja ideologioiden todettiin olevan jossain määrin ristiriidassa avoimen korkeakoulun arvosanakeskeisyyden kanssa (esim. Tuominen 1982). Opistokenttä kuitenkin ratkaisi tämän identiteettikriisinsä kiinnittymällä ajatukseen avoimen korkeakoulun tasa-arvotteävästä (esim. Tuomikoski 1980).

Tärkeä keskustelun määrittäjä oli Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö, joka julkaistiin vuonna 1976. Se voidaan nähdä eräänlaisena lähtölaukauksena avoimen korkeakoulun vakavammalle suunnittelulle. Viimeistään tämä mietintö merkitsi avoimen korkeakoulun toiminnan jo niin selvästi alkaneeksi, ettei opetusministeriö enää voinut sitä sivuuttaa. Ministeriö päätyikin asettamaan oman toimikuntansa pohtimaan avoimen korkeakoulun organisaatiota ja toteutusta. Näiden kahden toimikunnan mietinnöt ovat olleet voimakkaasti määrittämässä avoimen korkeakoulun paikkaa ja tehtäviä. Ne muun muassa ”virallistivat” avoimen korkeakoulun tehtäväksi koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen. Katsottiin myös, että koulutuksen tuli olla erityisesti suunnattu aikuisväestölle, minkä vuoksi toimikunnat suosittivat osallistumiselle 25 vuoden ikärajaa. (Avoin korkeakoulu 1976; KM 1981: 36.)

Keskustelussa pohdittiin erityisesti korkeakoulutuksen ja avoimen korkeakoulun avoimuutta, jota määritettiin erilaisista positioista käsin. Koulutukselliseksi tasa-arvoksi määrittyi ennen kaikkea se, että eri väestöryhmille tarjottiin mahdollisuutta osallistua korkeakoulutasoisiin opintoihin. Samalla kun teksteissä rakennettiin avoimen yliopiston tehtävää, tuotettiin niissä myös kuvaa tuon tehtävän toteutumisesta. Keskustelussa todettiin, ettei avoimen korkeakoulun avoimuus ollut toivotussa määrin toteutunut. Sivistyksellistä tasa-arvoa korostavasta positioista käsin ongelmaksi nähtiin, että opetukseen osallistuminen ei välttämättä kohdentunut tarkoitetulla tavalla. (Esim. Antikainen 1974; Laakko 1974.) Joustavuutta korostavasta näkökulmasta ongelmaksi nähtiin muun muassa resurssien niukkuus ja sitä kautta mahdollistuva opetuksen laajuus. Etäopetuksen kehittämisen välttämättömyyttä perusteltiin tästä positioista käsin tarpeella säästää opettajien aikaa ja matkustamista (esim. Rinta-Kanto 1980). Yliopiston akateemisen maailman sisältä esitettiin argumentteja hyvin toisenlaisesta näkökulmasta ja varoiteltiin muun muassa oppimistulosten tason laskusta (Mannerkoski 1979).

Paitsi osallistumista ja osallistumattomuutta, keskustelussa tuotettiin myös kuvia avoimen korkeakoulun opiskelusta ja opiskelun merkityksistä. Avoimen korkeakoulun opiskelusta puhuttiin ammatillisena, harrastustavoitteisena ja tutkintotavoitteisena koulutuksena. Opetusministeriö alkoi omissa suunnitteluteksteissään nopeasti kiinnittää avoimen korkeakoulun osaksi yliopistojen täydennyskoulutusta, jolloin avoimen korkeakoulun tehtävä määrittyi ennen kaikkea ammatillisista tavoitteista käsin.

Organisaation muotoutumisen kannalta merkittävä teksti oli vuosille 1983–86 hyväksytty korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma, jolla opetusministeriö nauhasi ne puitteet, joissa avoin korkeakoulu tuli jatkossa toimimaan. Avoimen korkeakoulun paikka määritettiin diskursiivisesti osaksi yliopistojen täydennyskoulutustoimintaa ja käytännön tasolla yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten toteuttamaksi toiminnaksi. Samalla kesäyliopistot rajattiin pois toiminnan keskiöstä. (OPM 1983.) Merkkinä uuteen vaiheeseen siirtymisestä opetusministeriö antoi lisäksi korkeakouluille vuonna 1984 ensimmäiset ohjeet avoimen korkeakoulun järjestämisestä rakentaen tällä tekstillään toiminnan vakiintuneisuutta (OPM 1984).

Avoimen yliopiston toimintamalli oli nyt ”lyöty lukkoon”. Ensimmäisen murroksen jäljiltä avoin yliopisto oli ollut ajelehtivassa tilanteessa, jossa sen organisaatio ja tehtävänjako olivat määrittelemättä. Toinen murros ratkaisi nämä ongelmat vakiinnuttamalla avoimen korkeakoulun järjestelmän puitteet. Toiminnan kannalta keskeinen kysymys jäi kuitenkin vielä auki. Miten tulisi ratkaista ongelma avoimen yliopiston resursoinnista ja maksuista? Tämä loi perusjännitteen toisen murroksen jälkeiseen aikaan.

III murros: Relander-rahoitus ja ikärajojen poistaminen

Avoin korkeakoulu oli 1980-luvun puoliväliin mennessä saavuttanut aseman, jossa sen olemassaoloa sinänsä ei enää vakavasti kyseenalaistettu, mutta jossa symboliset taistelut sen paikasta osana yliopistojen toimintaa jatkuivat. Käytännön toimintana avoin korkeakoulu kehittyi niissä puitteissa, jotka sille nyt oli luotu. Täydennyskoulutuskeskuksia oli 1980-luvun loppuun mennessä perustettu jokaiseen korkeakouluun (Heikkilä, Salmela & Kurki 1990). Myös toimintaa koskeva tilastointi aloitettiin, mitä voidaan myös pitää vakiintuneen toiminnan merkinä.

Avoimen yliopiston opiskelijamäärä kasvoi vakaasti. Vuonna 1986 opiskelijoita oli reilut 26 000 ja vuonna 1992 oli jo ylitetty reilusti 60 000 opiskelijan raja (KOTA). Opetusta järjestettiin erityisesti monitieteisissä yliopistoissa sekä kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisissä oppiaineissa. Opiskelijajoukko näytti pysyneen taustoiltaan samana kuin aikaisemminkin. Opiskelijoita koskeneissa tutkimuksissa rakennettiin kuvaa tyypillisestä opiskelijasta: hyvän perus- ja ammatillisen koulutuksen omaavasta nuorehkosta naisesta, joka työskenteli opetus-, terveydenhoito- tai sosiaalialalla. (Esim. Varila 1990.) Avoimen korkeakoulun katsottiin osaltaan vaikuttaneen koulutuksen kasautumisilmiöön ja toimineen siten jopa koulutuksen suhteen eriarvoistavasti.

Avoimen korkeakoulun tilannetta leimasi resurssien niukkuus ja kilpailun kiristyminen eri järjestäjätahojen kesken. Keskustelun teemat kiinnittyivät monelta osin taloudellisiin kysymyksiin. Maksut olivat esillä niin opiskelijoilta perittävänä maksuina kuin organisaatioiden toisiltaan periminä yhteistyömaksuinakin. Opiskelijamaksujen osalta opetusministeriön tavoitteena oli tuoda maksut myös täydennyskoulutuskes-

kusten järjestämään avoimeen korkeakouluopetukseen, mutta tätä koskenut esitys kaatui eduskunnassa. (Jäppinen 1987.) Käytännössä maksujen perimiselle ei ollut ehdotonta estettä, sillä oppimateriaaleja voitiin kuitenkin myydä avoimen korkeakoulun opiskelijoille (OPM 1986). Täydennyskoulutuskeskusten muilta aikuiskoulutusorganisaatioilta perimiin yhteistyömaksuihin liittyneillä ohjeilla opetusministeriö rakensi samalla järjestäjätahojen välistä kilpailuasetelmaa. Nämä maksut aiheuttivat erimielisyyttä toimijatahujen välille (ks. esim. Julkunen 1991), ja erityisesti kesäyliopistojen toimintatila kaventui täydennyskoulutuskeskusten saatua koordinoivan aseman avoimen korkeakouluopetuksen järjestämisessä (esim. Ryönänkoski 1996).

Englannin esikuvan mukaisesti avoimen korkeakoulun idea rakentui osaltaan erilaisen opetusmenetelmien ja -teknologioiden kehittämisen varaan, mutta tämä toiminta oli käytännön tasolla kuitenkin jäänyt Suomessa melko vaatimattomaksi. Opetus oli lähiopetusta, jota toteutettiin kansan-, kansalais- ja työväenopistoissa. Tämän opetuksen järjestämistavan kestättömyyttä korostivat erityisesti opetusministeriö ja täydennyskoulutuskeskukset, joiden välinen diskursiivinen liittouma näkyi käytännön tasolla opetusministeriön rahoittamina ja täydennyskoulutuskeskusten toteuttamina etäopetuksen kehittämishankkeina (OPM 1989: 59, liite 3). Resurssikysymysten ratkaisemattomuus näkyi myös opetusmenetelmistä käydyssä keskustelussa. Uusien menetelmien tärkeyttä perusteltiin alkuvaiheessa erityisesti resurssien säästöllä, mutta myös tasa-arvon lisääntymisellä (esim. Larsen 1988).

Opetusmenetelmien kehittäminen näyttäytyi kirjoituksissa dynaamisena, innostuneena ja humanisena toimintana. Pian uutta pedagogiikkaa alettiin perustella myös paremmilla oppimistuloksilla. Erotuksena perinteiseen opetukseen monimuoto-opetukselle luonteenomaisena haluttiin nähdä syvällisempi oppiminen. (Esim. Koro 1989.) Keskustelu opetusmenetelmistä ilmensi näin perustutkinto-opetuksen ja avoimen korkeakouluopetuksen välistä kuilua.

1990-luvun alussa nopeasti syventynyt lama ja korkealle kohonneet työttömyysluvut olivat osaltaan vaikuttamassa avoimen yliopiston julkilausutussa tehtävässä tapahtuneeseen muutokseen. Muutos ei ollut yhtäkkinen, vaan 1980-luvun aikana edenneet tapahtumat ja siirtymät olivat raivanneet tietä uudelle. Lopullisena taitoksen merkkinä olivat niin kutsutut Relander-rahast, joita vuonna 1993 suunnattiin myös avoimeen korkeakouluopetukseen. Tämän lisäresurssin ansiosta avoimen korkeakoulun rahoitusrakenne muuttui radikaalisti (ks. OPM 1996: 7). Opiskelijamäärä kohosi nopeasti, mikä tapahtui lähes yksinomaan täydennyskoulutuskeskusten itse järjestämän opetuksen voimakkaan kasvun ansiosta. Täydennyskoulutuskeskusten asema avoimen korkeakouluopetuksen järjestäjien kentällä vahvistui nyt siten myös määrällisesti mitattuna. Vuonna 1993 saatiin päätökseen lisäksi pitkään vireillä ollut maksuja koskenut valmistelutyö, kun opetusministeriö antoi niitä koskeneen päätöksensä (SA 83/1993). Käytännössä tämä päätös vahvisti jo vallitsevaksi muodostuneen käytännön (Seppälä 1994b, 14).

Relanderin rahojen julkilausuttuna tarkoituksena oli vähentää nuorisotyöttömyyden haittoja (Relander 1992), joten tämän ohjelman yhteydessä ikäraajat avoimen yliopiston kursseilta poistettiin. Alusta asti oli avoimeen korkeakouluopetukseen suosituksena olleista ikärajoista huolimatta kuitenkin osallistunut myös nuoria henkilöitä. Alle 25-vuotiaiden osuus oli ennen ikärajojen poistamista vuonna 1992 ollut vajaa neljäsosa (Seppälä 1994), mikä vuoteen 1995 mennessä nousi noin kolmannekseen (Rinne ym. 2003). Huolimatta siitä, että nuoret olivat ”perinteisestikin” osallistuneet avoimeen korkeakouluopetukseen erityisesti kansanopistoissa, löydettiin heidät keskustelussa nyt täysin uutena opiskelijaryhmänä, jonka sisäänmarssi avoimeen yliopistoon määrittyi hyvin dramaattiseksi muutokseksi. Myös tutkijat alkoivat noteerata nuoret omana ryhmänään. Heidät otettiin erikseen tarkastelun kohteeksi ja todettiin muun muassa huomattavan tutkintotavoitteisiksi. (Esim. Piesanen 1996.)

Nuorisotyöttömyyteen sinänsä avoimen korkeakoulun opetus ei käytännössä vaikuttanut. Avoimessa korkeakoulussa opiskelun aloittava työtön nuori ei siirtynyt opintotuen piiriin, joten vaikutus työllisyyteen saattoi olla vain välillinen. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 1995.) Joka tapauksessa nuorten rajaaminen tämän koulutusmuodon ulkopuolelle oli alkanut käydä yhä vaikeammaksi, ja nuorisotyöttömyys tarjosi legitiimin synn vihdoinkin poistaa ikäraajat. Muutos entiseen nähden ei opiskelijoiden toteutuneen ikärakenteen suhteen siten ollutkaan yhtä suuri kuin se muutos, joka tapahtui julkilausutussa toimintapolitiikassa. Samalla kuva avoimen yliopiston toiminnasta ja tehtävästä muuttui: ”*Tämän hetkistä avoimen yliopiston toimintaa leimaa yhä voimakkaammin alle 25-vuotiaan nuoren aikuisen tutkintotavoitteinen opiskelu*” (Piesanen 1995b).

Kolmannen murroksen seurauksena avoin yliopisto laajeni, sen resursointi kasvoi huomattavasti samalla kun yliopistojen perusrahoitusta leikattiin, täydennyskoulutuskeskukset voimistuivat eikä nuorten osallistumiselle avoimeen yliopisto-opetukseen enää ollut muodollisia tai moraalisia esteitä. Nämä muutokset yhdessä nostivat esille kysymyksen avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen välisestä suhteesta. Tästä kehkeytyikin kolmannen murroksen jälkeisen ajan perusjännite, joka kiteytyi tutkintoväylää koskevassa keskustelussa.

IV murros: tutkintorakenteen uudistus ja avoimen yliopiston paikka

Tutkintoväylä oli tekstien tasolla ollut olemassa jo 1980-luvun alkupuoliskolta alkaen ja erityisesti 1990-luvulla avointa yliopistoa oli alettu teksteissä rakentaa väylänä korkeakoulututkintoon (esim. OPM 1993). Väylä ei käytännön tasolla kuitenkaan muotoutunut määrällisesti merkittäväksi eikä se myöskään tullut laajemman keskustelun kohteeksi ennen 1990-luvun puoliväliä. Opetusministeriö asetti nyt valintamenettelyyn liittyneitä kysymyksiä pohtimaan työryhmän, joka asettui voimakkaasti kritisoimaan yliopistojen käytäntöjä joustavuutta ja tehokkuutta koros-

tavasta positiosta käsin. Perusteluiksi väylän kehittämisen tarpeelle työryhmä esitti tuloksellisuusdoktriinin hengessä erilaisia kustannuslaskelmia ja korosti avoimesta yliopistosta tutkinto-opiskelijoiksi siirtyvistä aiheutuvien kustannusten pienuutta. (OPM 1996: 7.)

Väylään, kuten yleisemminkin avoimeen yliopistoon ja sen laajenemiseen kohdistui nyt voimakas kritiikin aalto. Etenkin yliopistojen tutkinto-opiskelijat reagoivat voimakkaasti niin sanotun ”*automaattiväylän*” avaamiseen. Kritiikin ytimessä oli edelleen ajatus akateemisen tason laskusta massojen tunkeutuessa yliopistoon. (Esim. Ylioppilaslehti 1995/16.) Vastustus yltyi tässä vaiheessa aikaisempaa kärjekkäämmäksi, mitä kontekstoi voimakkaasti se, että Relanderin rahojen ansiosta avoimen yliopiston resursointi oli kasvanut huomattavasti samaan aikaan, kun perusopetuksen resurssit oli leikattu. Kun opetusministeriö tässä tilanteessa selvästi ilmaisi halunsa laventaa väylää, asettuivat yliopistojen tutkinto-opiskelijat puolustamaan yliopistollisia arvoja. Akateemisesta positiosta käsin kritisoitiin voimakkaasti myös etäopetusta (Eskola 1998). Avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen välille rakentui tässä vaiheessa syvä ristiriita.

1990-luvun loppua lähestyttäessä terävin kärki avoimen yliopiston vastustuksesta hiljentyi samalla kun sen ekspansiivinen kasvu tasaantui. Opiskelijamäärä jatkoi kasvuaan aina vuoteen 2002, minkä jälkeen opiskelijoiden määrässä ei ole tapahtunut yhtä suuria muutoksia. On arvioitu, että avoin yliopisto olisi tullut lähemmäs varsinaista yliopistoa. Tämä näkyy muun muassa avoimen yliopiston resursoinnin siirtämisenä osaksi yliopistojen perusrahoitusta ja avoimen yliopiston sisällyttämisenä uuteen yliopistolakiin osaksi yliopistojen kolmatta tehtävää. (Kess ym. 2002; OPM 2002: 26.) Myös opetuksen kehittämisen suhteen vastakkainasettelu alkoi lieventyä. Lähi- ja monimuoto-opetuksen rinnalla alettiin kehittää myös virtuaalisia oppimisympäristöjä. Monimuoto-opetus oli suhteessa tutkintokoulutukseen määrittynyt raja-alueeksi, jonka laadukkuudesta oli kiistelty terävästi. Vaikka verkko-opetuksenkin suhteen avoin yliopisto oli suunnannäyttävä, ei se kuitenkaan nostattanut yhtä näkyvää vastakkainasettelua avoimen ja tutkinto-opetuksen välille ja verkko-opetusta alettiin soveltaa myös perusopetuksen puolella.

2000-luvun puolella toteutettiin valtakunnallinen avoimen yliopiston arviointi, minkä jälkeen myös laadittiin avoimelle yliopistolle valtakunnallinen strategia. Arviointiryhmä painotti raportissaan erityisesti opetuksen laadun arvioinnin ja parantamisen tärkeyttä, sillä niillä turvattiin tämän koulutuksen yliopistollisuus. Lisäksi korostettiin avoimen yliopiston tasa-arvototeuttamista, mutta todettiin samalla, ettei pelkkä avoimuuden lisääminen, johon avoimen yliopiston toiminta käytännössä perustui, välttämättä lisännyt tasa-arvoa. Arviointiryhmä suosittikin avoimille yliopistoille ”*erityisesti tasa-arvotavoitetta tukevia innovatiivisia ratkaisuja markkinoinnissa*” ja totesi, että opetuksen lisäämisellä tietyissä oppiaineissa voitiin tavoittaa ”*aliedustettuja ryhmiä*”,

joina arviointiryhmä nosti esille erityisesti miehet. (Kess ym. 2002; ks. myös Jäppinen 2004.)

Arviointiryhmä näki erityiseksi ongelmaksi myös sen, että tutkintoväylä oli edelleenkin pysynyt ahtaana: vuonna 2000 yhteensä noin 600 avoimen yliopiston opiskelijaa eli 0,7 % sen kaikista opiskelijoista oli siirtynyt väylää pitkin tutkinto-opiskelijaksi (Kess ym. 2002). Yliopistojen sisäänottopolitiikassa väylä olikin jätetty marginaaliseen asemaan. Väylä kuitenkin näyttäytyi kehittämisen kohteena ja nimenomaan väylä oli se keskustelun aihe, joka tässä vaiheessa oli selvästi dominoiva teema. Väylän tärkeyttä perusteltiin muun muassa tasa-arvonäkökulmalla ja mahdollisuuksien lisäämisellä aikuisille. Moitittiin esimerkiksi sitä, että yliopistot tahallaan asettivat väyläkriteerit liian vaativiksi ja myös sekaviksi sekä näin ollen tarkoituksellisesti pitivät väylän kapeana.

Väylän kautta avoin yliopisto alkoi ajoittain työntyä myös yleiseen yliopistoja koskeeseen keskusteluun. Samalla väylä alkoi saada yhä voimakkaammin kehystystä tuloksellisuuspuheesta, jossa korostettiin erityisesti opintoaikojen lyhentämistä. (Esim. OPM 2002: 26; OPM 2002: 3; OPM 2003: 27.) Tässä keskustelussa keskeisiä olivat tehokkuuteen liittyvät näkökulmat. Työelämä ja sen asettamat vaatimukset alkoivat tulla mukaan avoimesta yliopistosta ja väylästä käytyyn keskusteluun. Opintoaikoja pohtinut työryhmä katsoi, että avoimen yliopiston väylää tulisi *”helpottaa erityisesti niillä aloilla, joilla on suuri työvoimatarve”* (OPM 2003: 27). Myös ylijohtaja Arvo Jäppinen (2004) ennakoii avoimen yliopiston aseman tulevan *”yliopistojen ja työelämän rajapintana entistäkin keskeisemmäksi”*.

Neljäntenä murroksena voidaan nähdä uuteen tutkintorakenteeseen siirtyminen 2000-luvun puolivälissä. Avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen suhde sai tässä jonkinlaisen ratkaisunsa, kun väylä asettui osaksi tutkintorakennetta. Avoimen yliopiston antama opetus näyttäytyi näin kandidaattivaiheen opintoina, kun väylä rinnastui maisterivaiheen muihin valintoihin ja sisääntulokanaviin. 2000-luvun lopulla yhtenä kysymyksenä onkin ollut yhä enemmän avoimen yliopiston ja väylän suhde muuhun yliopistojen aikuiskoulutukseen. Kaiken yliopistokoulutuksen suhteen keskeisiä ovat työelämän intressit ja näkökulmat. Myös avoimen yliopiston suhteen keskeiseksi teemaksi on noussut sen suhde työelämään.

Entä nyt - neljännen murroksen jälkeen?

2000-luvun puolenvälin jälkeen avoimen yliopiston opiskelijamäärät näyttävät vakiintuneen omalle tasolleen, vaikka pientä vaihtelua vuosien välillä toki on ollut. Oppiaineittain tarkasteltuna muutos näyttää kuitenkin suuremmalta. Neljännen murroksen jälkeen oppiaineista erityisesti kasvatustieteen opiskelijamäärät ovat vaihdelleet. Kauppa- ja oikeustieteiden opiskelijamäärät ovat olleet nousussa. (KOTA.) Se, millaiseksi avoimen yliopiston profiili tätä kautta muodostuu, on mielenkiintoinen ky-

symys. Oppiaineiden kautta määrittyy osin myös se, keitä ja millaisia opiskelijoita avoimessa yliopistossa opiskelee ja millaiseksi avoimen yliopiston koulutustehtävä jatkossa muotoutuu.

Neljännän murroksen jälkeen avoimen yliopiston väylä ei omana teemanaan enää yhtä vahvasti ole ollut mukana yleisessä koulutuspoliittisessa keskustelussa. Väylä näyttääkin määrällisesti ”jumittuneen” tiettyyn pisteeseen. Joillakin aloilla väylää kautta tulevia opiskelijoita on kohtalaisesti ja väylä näyttäytyy varteenotettavana sisääntuloreittinä, toisilla aloilla väylää ei ole olemassa ollenkaan. (Ks. Rinne ym. 2008.) Avoimesta yliopistosta puhutaan kuitenkin suhteessa tutkintoihin ja tutkintokoulutukseen. 2000-luvun loppua kohti on alettu yhä enemmän puhua avoimesta yliopistosta tutkinnon osien suorittamisena (esim. OPM 2009:11). Tämän voidaan yhtäältä ajatella sitovan avointa yliopistoa entistä tiiviimmin tutkinto-opiskelun yhteyteen. Toisaalta kuitenkin voidaan ajatella, että näin määritetään aikuisten positioksi nimenomaan vain tutkinnon osan, ei siis koko tutkinnon suorittaminen.

Nykytilanteessa on paikallaan tarkastella avoimen yliopiston merkitystä suhteessa muuhun yliopistokoulutukseen. 2000-luvulla erilaiset maisteri- ja muuntokoulutusohjelmat ovat yleistyneet. Ne näyttäytyvät suomalaisessa kontekstissa aikuisten koulutuksina erityisesti siksi, että niihin voidaan hyväksyä opiskelijoita, joilla on jo aiempaa koulutusta. Myös aikuisten elämäntilanteen huomioiminen opetusjärjestelyissä on maisteri- ja muuntokoulutusohjelmille luonteenomaista. Lisäksi, näiden ohjelmien tärkeyttä on perusteltu eritoten työelämän näkökulmasta. Koulutusten tulisi vastata erityisesti työelämän tarpeisiin ja kohottaa niihin osallistuvien aikuisten osaamistasoa. (Esim. OPM 2004:18.)

Täydennyskoulutus on saanut koulutuspoliittisessa keskustelussa viime vuosina yhä enemmän painoarvoa. Kun vielä 2000-luvun alussa tavoitteeksi asetettiin tutkinnon-suoritusmahdollisuuksien lisääminen aikuisille, on 2000-luvun puolivälin jälkeen aikuisten koulutustarve määritetty yhä useammin nimenomaan täydennyskoulutuksen tarpeeksi. Tutkimusaineiston tekstien mukaan aikuisia houkuttelee tutkinto-opiskeluun erityisesti sen maksuttomuus, kun taas täydennyskoulutus on maksullista. Erityiseksi ongelmaksi muodostuu tutkintojen ketjuttaminen eli se, että jo maisterin tutkinnon suorittaneet hakeutuvat tutkintokoulutukseen. Täydennyskoulutukseen peräänkuulutetaan erityisesti työelämälähtöisiä koulutusmuotoja, ja viime aikoina keskustelussa on mukana ollut erityisesti oppisopimustyyppisen koulutuksen sekä niin kutsuttujen erityispätevyyksien luominen. Myös avoimen yliopiston yhdeksi tehtäväksi katsotaan täydennyskoulutusmahdollisuuksien tarjoaminen korkeakouluteuille. (Esim. OPM 2008:38.)

Viimeisen vuosikymmenen aikana on alettu korostaa aiemmin opitun tunnustamisen tärkeyttä. Tämä tulee esille läpäisevänä teemana eri koulutusmuotojen kohdalla. Maisteri- ja muuntokoulutuksissa olennaiseksi nähdään, että aikuisella todella on ai-

empaa hyväksiluettavaa osaamista. Täydennyskoulutuksen suhteen aiemmin opitun tunnustaminen on esillä erityisesti työelämälähtöisten erityispätevyyksien kohdalla. Aikuisen osaamistarpeet nousevat työelämästä, mutta samaan aikaan hänellä on työelämän kautta karttunutta osaamista, jota voitaisiin tunnustaa ja tunnustaa. Niin ikään avoimen yliopiston kohdalla aiemmin opittu on noussut omaksi teemakseen. Kun aiemmin puhuttiin siitä, miten avoimessa yliopistossa suoritettuja opintoja voi lukea hyväksi tutkinto-opinnoissa, on nyt keskusteltu myös siitä, miten avoimessa yliopistossa voitaisiin tunnustaa ja tunnustaa opiskelijoiden aiempaa osaamista osaksi avoimessa yliopistossa suoritettavaa opintokokonaisuutta. Aiemmin opitun tunnustaminen näyttää nyt siis olennaisena kaikessa aikuisten kouluttamisessa. Sen tärkeyttä perustellaan yhtäältä joustavuudella, mahdollisuuksien luomisella ja oikeudenmukaisuudella. Toisaalta sen merkitys tulee hyvin vahvasti esille tehokkuuden ja opintojen nopeuttamisen näkökulmasta. (Esim. OPM 2007:4.)

Avoin yliopisto ja avoimen yliopiston tutkintoväylä näyttäisivät 2000-luvun puolivälin jälkeen asettuneen osaksi laajempaa yliopistokoulutuksen kokonaisuutta. Avoimen yliopiston opinnot näyttävät kandidaattitason koulutuksena, tutkintojen osina, joita aikuiset voivat hyödyntää ennen tai jälkeen maisterin tutkinnon suorittamisen. Avoimen yliopiston väylä saa merkityksenä maisteri- ja muuntokoulutusohjelmille rinnakkaisena sisääntuloreittinä. Aikuisia tulee yliopiston maisterivaiheen opintoihin erilaisia reittejä pitkin, jolloin olennaiseksi kysymykseksi muodostuu aikuisten opiskelun eteneminen mahdollisimman tehokkaasti. Avoimen yliopiston rajat niin suhteessa tutkintokoulutukseen kuin täydennyskoulutukseen ovat osin liudentuneet. Avoin yliopisto toteuttaa samoja tehtäviä kuin muukin yliopistojen aikuiskoulutus.

2000-luvun aikana myös alueellisuus on noussut yhdeksi keskustelun teemaksi. Alueellisuus näyttää yhtäältä tasa-arvokysymyksenä, jolloin puhutaan koulutuksen alueellisesta saatavuudesta. 2000-luvun aikana alueellinen näkökulma on kuitenkin linkittynyt entistä useammin ajatukseen avoimesta yliopistosta alueellisia tarpeita tyydyttävänä palveluna. Alueellisen näkökulman kautta aktivoituu näin suhde erityisesti työelämään, kun avoimen yliopiston tehtäväksi rakentuu alueen yritysten ja elinkeinoelämän tarpeisiin vastaaminen. Myös kysymys alueellisesta ja valtakunnallisesta koordinaatiosta nousee esiin tästä näkökulmasta. Yliopistokeskusten ja maakuntakorkeakoulujen asema on ollut keskustelun alla, ja näiden organisaatioiden yhdeksi tehtäväksi on osoitettu avoimen yliopistokoulutuksen järjestämistä alueella. (Ks. esim. Koski 2006.)

Taitekohdat avoimen yliopiston historiassa ovat toistuneet noin kymmenen vuoden välein. Seuraavaa murroskohtaa ja siihen liittyviä erityisiä kysymyksiä voidaan vain arvailla. Tällä hetkellä keskustelussa ovat siis erityisesti avoimen yliopiston suhde työelämään ja alueellisiin tarpeisiin. On vaikea ennakoida, millaiset teemat keskustelussa mahdollisesti alkavat voimistua. Avoimen yliopiston merkitys alueen ja

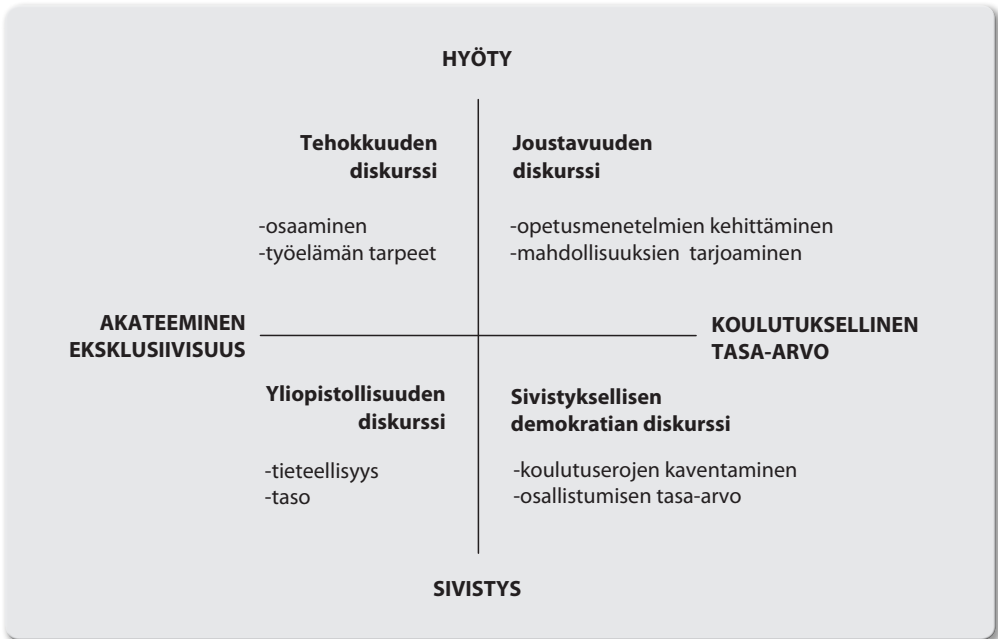
sen yritysten ja elinkeinoelämän palveluksessa hakee vielä paikkaansa. Onkin mielenkiintoista nähdä, miten suhde työelämään ja aiemmin opitun tunnustamiseen kehittyy yleensä kaikessa yliopistokoulutuksessa ja erityisesti niillä yliopistokoulutuksen alueilla, jotka ovat aikuisten aluetta. Myös se, miten suhde tutkintoihin ja niiden suorittamiseen muovautuu, on mielenkiintoinen teema. Tässä suhteessa yksi kysymys on, miten avoimen yliopiston asema kandidaattitason opintoja tarjoavana koulutusinstituutiona järjestyy. Mielenkiintoisia ovat myös kysymykset siitä, miten maahanmuuttajat tulevat näkymään avoimen yliopiston opiskelijoina tai miten eri oppiaineiden kohdalla avoimen yliopiston merkitys mahdollisesti tulee muuttumaan.

5.2 Avoin yliopisto ja aikuisopiskelu diskurssien kentässä

Keskustelussa avoimesta yliopistosta on paikannettavissa erilaisia positioita, jotka määrittävät avoimen yliopiston merkitystä ja tehtävää. Näitä positioita voidaan nimittää diskurssiksi, jotka konstituivat avoimen yliopiston paikkaa yliopistokoulutuksen kentällä. Niiden kautta määrittyy myös laajemmin aikuisopiskelijuuden ja aikuisopiskelun paikka yliopistossa. Samalla diskurssit rakentavat olettamuksia ja totuuksia korkeakoulutuksen tasa-arvosta. Diskurssit rakentavat eräänlaisia ideaalittyyppisiä kuvia tai tiloja suhteessa siihen, millaista on tasa-arvoinen tai vastaavasti eriarvoinen korkeakoulutus/yliopistokoulutus.

Vastauksena tutkimuksen toiseen tutkimusongelmaan eli kysymykseen siitä, millaisia diskurssipositioita avoimesta yliopistosta käydystä keskustelusta voidaan löytää, olen paikantanut aineistosta neljä eri diskurssia: (1) akateemisia arvoja painottavan yliopistollisen diskurssin, (2) osallistumisen tasa-arvoa korostavan sivistyksellisen demokratian diskurssin, (3) yksilöllisiä mahdollisuuksia ja innovatiivisuutta korostavan joustavuuden diskurssin sekä (4) työelämää, taloudellisuutta ja statusta korostavan tehokkuuden diskurssin.

Diskurssit käyvät aineiston teksteissä keskinäisiä neuvotteluja ja kantavat merkityksiä suhteessa toisiinsa. Ne voivat asettua toisiaan vastaan tai osittain tukemaan toisiaan. Diskurssit voidaan sijoittaa kuvioon nelikentäksi, jossa niiden välisiä suhteita voidaan kuvata kahden eri dimension kautta (ks. asetelma 2). Yhtäältä vastakkaisiksi arvoiksi asettuvat akateeminen eksklusiivisuus ja koulutuksellinen tasa-arvo. Toisena nelikentän ulottuvuutena on koulutuksen arvottaminen sivistyksen versus hyödyn näkökulmasta. Diskurssien välisten suhteiden rakentumista voidaan tarkastella näiden ulottuvuuksien varassa.



Asetelma 2. Avointa yliopistoa ja sen tehtävää ja paikkaa määrittävät diskurssit

Perustavaksi ulottuvuudeksi keskusteluun rakentuu jännite akateemisen eksklusiivisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon välille. Akateeminen eksklusiivisuus merkitsee suljettuutta, kun taas koulutuksellinen tasa-arvo merkitsee laajentumista, avoimuutta ja avautumista. Tämä jännite tulee osittain eksplikoiduksi jo itse tutkimusaineistossa. Muun muassa Kari Seppälä (1983) nosti keskeiseksi avoimen yliopiston toimintaa koskevaksi jännitteeksi kysymyksen tieteellisyyden ja tasa-arvon välisestä suhteesta, ja samaan jännitteeseen on viitattu muuallakin, kun on todettu sisäänpääsyn laajentamisen ja tieteellisen tason ylläpitämisen olevan toisilleen osin vastakkaisia tavoitteita (ks. esim. Blomstedt 1972; Mannerkoski 1979). Kari Kantasalmi puhuu omassa tutkimuksessaan käytännössä samasta dimensiosta kirjoittaessaan kattavuuden ja tason välisestä jännitteestä, jolloin taso tarkoittaa vaatimustasoa ja kattavuus osallistumistasetta (Kantasalmi 2008, 95–100).

Sama pyrkimys korkean tason säilyttämiseen osallistumismahdollisuuksien laajetessa on ollut hyvin voimakkaasti määrittämässä myös Britannian Open Universitystä käytyä keskustelua (Perry 1976; Ferguson 1975). Tämän teeman keskeisyys kertoo siitä, että avoimen yliopiston suhde akateemisuuteen ja yliopistollisuuteen on olemukseltaan perustavanlaatuinen kysymys. Yliopistollisuus avoimen yliopiston toiminnan määreenä tulee vahvasti esiin läpi koko tutkimusaineiston, mikä kertoo siitä, että avoimen yliopiston positio määrittyy nimenomaan suhteessa yliopistoon. Toki on huomattava, että sama jännite koskettaa korkeakoulutusta laajemminkin. Korkeakoulutuksen massoitessa korkeakoulutus ei vain laajene määrällisesti, vaan myös

rakenteet, osallistumuodot ja standardit voivat erilaistua. Korkeakoulutuksen avoimuuden sekä tasa-arvoisuuden lisääminen ja huippuun pyrkiminen näyttävät toisilleen vastakkaisina arvoina. (Trow 1974.)

Toinen ulottuvuus, joka aineistosta on nostettavissa esiin jäsentämään diskurssien välisiä suhteita, on jännite sivistyksen ja hyödyn välillä. Sivistys merkitsee koulutuksen itseisarvoisuutta ja ”puhtautta”, hyöty taas merkitsee koulutuksen käyttöarvoa ja koulutuksen arvon määrittystä sen ulkopuolisista tekijöistä käsin. Tämä ulottuvuus tulee osin eksplikoiduksi myös tutkimusaineiston teksteissä teorian ja käytännön välisenä sekä myös yleissivistävyyden ja ammatillisuuden välisenä jännitteenä (Tuomikoski-Leskelä 1981, 51–57; Seppälä 1983, 11; Poikela 1983). Sama jännite on läsnä yliopistokoulutuksessa laajemminkin ja se voidaan käsitteellistää esimerkiksi yritysmäisen yliopiston ja sivistysyliopiston ideaalien vastakkaisuutena (Koivula, Rinne & Niukko 2009).

Sivistyksen ja hyödyn välisellä ulottuvuudella on paljon yhtymäkohtia yleisempään aikuiskoulutusta koskevaan keskusteluun, jossa on peräänkuulutettu aikuiskoulutuksen sivistystehtävää eli hyötyajattelusta poikkeavaa lähtökohtaa. Petri Salo ja Juha Suoranta (2002, 58–60) toteavat, että aikuiskoulutuspuheessa voidaan erottaa kaksi toisilleen vastakkaista diskurssia: teknologinen aikuiskoulutuksen diskurssi sekä sivistyksellinen aikuiskoulutusdiskurssi. Ensin mainittu korostaa esimerkiksi yhteiskunnalliseen muutokseen vastaamisen pakkoa, markkinoita ja tehokkuutta. Jälkimmäinen taas korostaa oppimisen omaehtoisuutta ja itsensä löytämisen tavoitetta.

Aikuiskoulutuksen merkityksiä on toki jäsenetty monella muullakin tavalla, ja näillä jäsenyksillä voidaan nähdä yhtymäkohtia nyt aineistosta löydettyihin ulottuvuuksiin. Yksi tapa on tarkastella aikuiskoulutusta yksilökeskeisenä versus yhteisökeskeisenä toimintana. Koulutus voi siis tähdätä yksilöllisten tarpeiden tyydyttämiseen ja yksilöllisten mahdollisuuksien luomiseen tai koulutus voi tähdätä yhteisöjen hyvinvointiin (Manninen 2010; Schuller ym. 2004, 24–29). Tämä ulottuvuus ei kuitenkaan parhaalla mahdollisella tavalla jäsennä aineiston sisältämiä merkityksiä, sillä tekstit puhuvat avoimesta yliopistosta ensisijaisesti yksilön ja yksilöllisten hyötyjen näkökulmasta. Yhteisölliset merkitykset nousevat teksteissä esiin lähinnä tehokkuuden sekä sivistyksellisen demokratian diskursseissa.

Toinen mahdollisuus on tarkastella aikuiskoulutusta sopeuttavana versus muutosta tukevana, kriittisenä toimintana (Manninen 2010; Schuller ym. 2004, 24–29; Salo & Suoranta 2002, 175–202). Koulutuksen tavoitteena voi siis olla joko nykyisen tilanteen säilyttäminen tai muutoksen aikaansaaminen. Tällainen muutosta tukeva näkökulma ei aineistossa kuitenkaan juuri näy, kuten ei Mannisen (2010) mukaan laajemminkaan suomalaisessa aikuiskasvatuksessa. Avoimesta yliopistosta tehdyissä tutkimuksissa teoreettiset lähtökohdat ovat toki voineet olla muutosta korostavia, kuten esimerkiksi Ellen Piesasen (1996a; 1999a; 1999b) väitöskirjassa, jossa hän jäseni tutkimuskohdet-

taan Mezirowin perspektiivitransformaation käsitteen kautta. Keskustelussa avoimen yliopiston tehtävästä puhutaan kuitenkin enemmän erilaisiin tarpeisiin vastaamisesta kuin muutoksen aikaansaamisesta.

Akateemisen eksklusiivisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon sekä hyödyn ja sivistyksen väliset ulottuvuudet on aineistosta paikannettu aineistolähtöisesti. Näiden ulottuvuuksien avulla voidaan parhaiten kuvata aineistosta paikannettujen diskurssien välisiä suhteita. Akateeminen diskurssi korostaa ulottuvuuksista akateemista eksklusiivisuutta ja sivistystä, sivistyksellisen demokratian diskurssi sivistystä ja koulutuksellista tasa-arvoa, joustavuuden diskurssi hyötyä ja koulutuksellista tasa-arvoa sekä tehokkuuden diskurssi puolestaan akateemista eksklusiivisuutta ja hyötyä. Hyödyn ja sivistyksen jännite on suurimmillaan tehokkuuden ja sivistyksellisen demokratian diskurssien välillä. Jännite akateemisen eksklusiivisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon välillä taas on suurimmillaan akateemisen diskurssin ja joustavuuden diskurssin välillä.

Yliopistollisuuden diskurssi

Yliopistollisuuden diskurssi korostaa korkeakoulutuksen erityisluonnetta muuhun koulutukseen verrattuna sekä tieteellisen tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä. Se on konservatiivinen puhetapa, joka korostaa yliopistoa korkeimman tiedon temppeleinä ja syvimmän ymmärryksen työssijana (ks. Barnett 1992). Tämänkaltaisen diskurssi rakentuu vastakkainasetteluista eliitti- versus massakorkeakoulutuksen, laadun versus sisäänpääsyn laajentamisen sekä akateemisen vapauden versus valtiollisen kontrollin välillä (Williams 1997, 31). Se asettaa yliopiston ja avoimen yliopiston selvästi vastakkaisiksi suhteessa toisiinsa arvottaen yliopiston standardiksi, jota vasten avointa yliopistoa peilataan.

Yliopistollisuuden diskurssin käyttäjät paikantavat itsensä yliopiston sisälle – akateemiseksi yliopistoväeksi, laitoksilla työskenteleviksi tutkijoiksi ja opettajiksi. Myös tutkinto-opiskelijat asemoivat itsensä varsinkin 1990-luvun puolivälissä tähän diskurssiin vastustaen avoimen yliopiston laajentamista. Yliopiston sisälle asetettava positio tekee eroa itsensä ja muiden välille määritellen yliopiston ”sisäpuolelle” kuuluvan tutkintokoulutuksen yliopiston ”ulkopuolelle” kuuluvaa avointa yliopistoa korkeammalle.

Yliopiston sisältä katsottuna avoin yliopisto näyttäytyy uhkana perinteisille akateemisille arvoille, joita yliopiston sisäisestä positiosta pyritään kunniakkaasti puolustamaan. Avainsanoiksi nousevat *tieteellisyys* ja *akateeminen taso*, joiden pelätään avoimen yliopiston myötä rapautuvan. ”*Tutkinto-opetuksesta erotettu avoin korkeakoulu on ainoastaan korkeakoulujen määrällisten kasvupyrkimysten toteuttaja. Tiede on siinä sivussa unohtunut.*” (Heinonen & Mäkelä 1981, 103.)

Vaaraksi nähdään, että yliopistot muuttuvat avoimen yliopiston tuoman markkinointumisen myötä halpahalleiksi, joista kuka tahansa voi ostamalla saada tutkintoja.

Avoim yliopisto on ”käenpoika”, joka ”lihoi liikaa”. Tutkintoportin vartiointi on yliopistollisuuden diskurssista käsin erityisen tärkeää, ja etenkin nuorille ylioppilaille ei avoimesta yliopistosta saa muodostua pääsykokeelle rinnakkaista väylää yliopistoon. Avoimen yliopiston tutkintoväylästä puhutaan yleisesti ”automaattiväylänä”, luoden kuvaa järjestelmästä, joka mekaanisesti syöttää ihmisiä yliopiston sisään, ottamatta huomioon näiden todellisia edellytyksiä akateemiseen opiskeluun. Tasa-arvon ulottuvuutena esiin nousee tasa-arvo tutkintokoulutukseen pyrkimisessä, millä viitataan nimenomaan nuorten ylioppilaiden tilanteeseen. Tasa-arvoa vähentäväksi määritetään sitä, että jotkut käyttävät avointa yliopistoa ”kiertotienä” tai ”takaporttina” yliopistoon.

Sisäänpääsyn laajentaminen on uhka korkeille standardeille ja aidolle akateemiselle sivistykselle. Yliopistollisuuden diskurssissa olennaista on, että korkeakoulutuksen ylipäättään tulisi kuulua vain sellaisille, jotka täyttävät tietyt akateemiseen opiskeluun tarvittavat vaatimukset. Tasa-arvon näkökulma on tässä diskurssissa selvästi konservatiivinen korostaen sitä, ettei akateemisia arvoja saa uhrata ja sisäänpääsy voidaan suoda vain heille, jotka *etukäteen* osoittavat olevansa riittävän kyvykkäitä opiskeluun (Williams 1997, 29). Avoimen yliopiston varhaisemmissa vaiheissa painotettiin ylioppilastutkinnon arvoa. Myöhemmässä keskustelussa tällaisen aseman sai pääsykoe. Ylioppilastutkinnon yleistettyä myös avoimen yliopiston opiskelijoista suurin osa oli ylioppilaita, joten tämä kyvykkyyden kriteeri oli kärsinyt inflaation. Erityisesti tutkinto-opiskelijoita edustavien tahojen kirjoituksissa pääsykoetta painotettiin eronteen määreenä.

Akateemisesta positiosta katsottuna yliopistokoulutuksen tulee koskettaa vain osaa väestöstä. Tämän diskurssin tasa-arvokäsitys on siten lähellä lahjakkuusreserviajattelua, jossa avoin yliopisto toimii parhaiten antamalla yksittäisiä opiskelumahdollisuuksia sellaisille yksilöille, joilla ei taustansa vuoksi ole ollut mahdollisuutta hyödyntää lahjojaan. Näin avoin yliopisto voisi ikään kuin korjata eriarvoisuuksia, jotka johtuvat esimerkiksi eri ikäluokkien mahdollisuuksissa olleista eroista. Opiskelumahdollisuuksien antamisessa tuli kuitenkin olla varovainen, jotta ”*saataisiin vältetyksi (...) varjopuoli, (...) nimittäin korkeakoulujen ulkopuolelle jääviä ylioppilaita heikompien pyrkijöiden hyväksyminen opiskelijaksi*” (Mannerkoski 1979).

Avoimen yliopiston opiskelijoihin suhtaudutaankin suurin epäilyksin. Yliopistollisuutta korostavasta diskurssista käsin katsottuna kaikilla ei yksinkertaisesti ole korkeakouluopiskeluun tarvittavia kykyjä. Tämä rakentuu yksilön staattiseksi ominaisuudeksi, jolle ei juuri ole mitään tehtävissä.

”En halua väittää, etteikö heistä olisi opiskelemaan yliopistossa, mutta en voi kieltää, etteikö eräänkin kerran olisi joutunut huomaamaan, kuinka perinteinen yliopiston tieteen tekemisen tradition tuntemus, puhtaat konventiot sekä esimerkiksi seminaarityön kirjoittamisessa että kysymysten esittämisessä

luennoilla on melkoisen nolllilla. Tämä hiljainen kypsytminen ja kasvaminen puuttuu.” (Oulun Ylioppilaslehti 1996/15, 7.)

Heikon opiskelija-aineuksen vuoksi myös opettajan työ avoimessa yliopistossa käy mahdottomaksi. Diskurssi puhuu opiskelijoista ivaavaan sävyyn ja jopa opiskelijoiden moraali kuvataan arveluttavaksi:

”Lisäksi asenne opiskelua kohtaan on varsin metka. (...) Vaikuttaa (...) kovin usein siltä, että yliopistosta tullaan hakemaan tutkintoa, ei opiskelemaan tai sivistymään. Oikein paha tekee, kun joutuu kertomaan vaihdevuotiselle fukille, kuinka hänen sentään pitäisi vielä jokunen kurssikin suorittaa, eikä vain anoa tutkintotodistusta, puhumattakaan sitten erilaisista erikoisjärjestelyistä yms. odotuksista.” (Eskola 1996.)

Avoimen yliopiston ajatusta sinänsä voidaan akateemisessakin diskurssissa pitää hyvänä ja kannatettavana, mutta sitä ei kuitenkaan saisi laajentaa eikä opiskelu myöskään tulisi olla tutkintoon tähtäävää, vaan mieluiten harrastustavoitteista ja yleistä sivistymistä. Avoimesta yliopistosta ei saisi muodostaa väylää tutkintoihin, ja sivistyksen ja hyödyn akselilla opiskelun tulisi olla luonteeltaan puhdasta, irrallaan työelämään tai ulkoisiin meriitteihin liittyvistä motiiveista.

Akateeminen positio suhtautuu kritiikittömästi perinteiseen yliopisto-opetukseen ja vastaavasti kyseenalaistaa avoimen yliopisto-opetuksen laadun. Avoimessa yliopistossa opetus ei ole tarpeeksi vaativaa: *Ei kerta kaikkiaan ole sellaista tuntua, että tässä nyt opiskellaan vaikeaa teoreettista asiaa, johon on itse paneuduttava. Tuntuu, että kuuntelemalla ja kopioimalla asia selviää.*” (Airaksinen 1995, 229.) Diskurssissa on kuitenkin hieman ristiriitainen suhtautuminen avoimen yliopiston opetukseen. Opetusta antavat samat opettajat kuin yliopistossa ja vaatimukset ovat laitosten vahvistamia ja näin tulee tästä positiosta katsottuna ollakin. Opetuksen pitäisi kuitenkin myös muodoiltaan ja järjestelyiltään ollaan täsmälleen samaa kuin yliopiston ”sisälläkin” annettava opetus. Etäopetus ei näin lähtökohdiltaan voi olla riittävän tasokasta: *”jos etäopetus on perinteisen opetuksen veroista, niin ilmeisesti voin jatkossa kuitata opetusvelvollisuuteni lyhyillä puhelinluennoilla kotoani (ja korvata vastaanotot sähköpostilla)?”* (Eskola 1996.)

Diskurssissa on vahvana ajatus yliopistosta paikkana, jonne opiskelijat saapuvat yhdessä opiskelemaan ja oppimaan (ks. Kumar 1997). Tärkeä osa yliopistollisuutta on yhteisöllisyys, jota ei pystytä synnyttämään etäopetuksen keinoin.

”Tiedeyhteisö on tieteen kehitykselle välttämätön. Käytännössä korkeakouluopetusta voidaan antaa vain varsinaisissa korkeakouluissa. Näiden ulkopuolella pidetyt luennot, seminaarit tai harjoitukset eivät synnytä tiedeyhteisöjä. Tämän vuoksi opiskelijoiden on tultava korkeakouluihin. Tätä vaatii tieteen henki, kuten myös tietokoneet, laboratoriot ja kielistudiot.” (Heinonen & Mäkelä 1981, 103.)

Vaikka siis yliopiston massoittuminen epäilemättä on saanut aikaan yhteisöllisyyden vähenemistä myös tutkintokoulutuksen alueella (Trow 1974), rakentuu tässä diskurs- sissa tutkintokoulutuksen ja avoimen yliopiston välille selvä kuilu. Suhteessa avoi- meen yliopistoon tutkintokoulutus näyttäytyy akateemisen opetuksen ja opiskelun ideaalina ja normina, jossa opiskelijat todella saavuttavat syvintä ymmärrystä. Avoi- men yliopiston oppimistulosten taas todetaan jäävän vääjäämättä vajavaisiksi.

Sivistyksellisen demokratian diskurssi

Sivistyksellisen demokratian diskurssi painottaa korkeakoulutuksen tasa-arvoistami- sen tärkeyttä vastakohtana akateemiselle eksklusiivisuudelle. Tämä tarkoittaa opiske- lumahdollisuuksien avaamista kaikenlaisille ihmisille, erityisesti heille, joilla ei ole ai- emmin ollut mahdollisuutta akateemisten opintojen harjoittamiseen. Jossain määrin tämä diskurssi jakaa saman ideologian brittiläisen access-liikkeen kanssa (Williams 1997, 42–45). Sivistyksellisen tasa-arvon diskurssi rakentuu teksteistä, joissa koros- tetaan koulutuksen merkitystä demokratian kasvattajana ja sivistyksellisen tasa-ar- voisuuden luojana. Avoimessa yliopistossa on kyse ”*tieteellisen tiedon levittämisestä yliopistojen ja korkeakoulujen ulkopuolelle lisäämällä tieteen yleistajuistamista* (Su- vanto 1981). Se myös ”*avasi uusia mahdollisuuksia todellisen koulutusdemokratian toteutumiseksi*” (Itälä 1972, 17–18).

Sivistyksellisen demokratian diskurssi näkyi aluksi monenlaisissa teksteissä ja oli ta- vallaan avoimen yliopiston aikaansaavana voimana. Se oli positio, johon eri tahoilta kiinnityttiin haastamaan vanhaa, perinteistä yliopistollista ajattelua. Tämä diskurssi on läsnä esimerkiksi Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikun- nan mietinnössä. Eri tahot ovat kiinnittyneet tähän diskurssiin kuitenkin hieman eri painoituksin. Muun muassa ylioppilaslehtien kirjoittelussa esitettiin 1970-luvun alku- puolella vaatimuksia korkeakoulutuksen tasa-arvoistamisesta, esimerkiksi ylioppi- lastutkinnon poistamisesta ja korkeakoulutuksen laadullisesta demokratisoimisesta. Hiukan myöhemmin opistokentän edustajat kiinnittyivät tähän diskurssiin kritisoi- den muun muassa avoimen yliopiston suorituskeskeisyyttä. Vaikka sivistyksellisen demokratian diskurssi oli se positio, joka legitimoi, oikeutti ja vaati avoimen yliopis- ton toteuttamista, on tämä positio myöhemmin jäänyt muita diskursseja heikommaksi.

Sivistyksellisen demokratian diskurssissa eri tahot kohtaavat toisensa puhuessaan korkeakoulutuksen avaamisesta, tieteen levittämisestä yliopiston porttien ulkopuo- lelle ja koulutuserojen kaventamisesta. Sivistyksellisen tasa-arvon diskurssissa olen- naista on, että avoimen yliopiston tulisi tavoittaa koulutuksellisesti huono-osaisia ja tasata siten koulutuksen eriarvoisuuksia. Diskurssi on puhetta ***koulutuserojen kaven- tamisesta*** sekä ***osallistumisen tasa-arvosta***. Yliopistokoulutusta sinänsä ei tulisi va- rata vain suppealle väestöryhmälle kuuluvaksi, vaan sen tulisi periaatteessa ja myös käytännössä olla mahdollista kaikille. Samalla yliopistollisuuden perinteisesti vaali-

mat arvot akateemisesta tasosta asetetaan kyseenalaisiksi. Yliopistollisuuden ei tulisi olla arvo, joka käy muiden arvojen ylitse, vaan eri koulutusmuotojen tulisi myös olla tasavertaisia keskenään. Avoin yliopisto asemoidaan yliopistokoulutuksen ja aikuis-koulutuksen välimaastoon ja nähdään, että sekä yliopistolliset että aikuiskoulutuksen arvot ovat avoimen yliopiston toiminnassa tärkeitä.

”Avoimen korkeakouluopetuksen tehtävä opistoissa ei ole ensisijaisesti tutkin-totavoitteinen. Sen sijaan tätä opetusta tarvitaan nähdäkseni juuri yleissivistyksen, ammattisivistyksen ja yhteiskunnallisen tietoisuuden ylläpitämiseen ja kehittämiseen; Mitä laajemman ’käyttöalueen’ opetus kattaa, sitä paremmin se soveltuu vapaaseen, avoimeen aikuisopetukseen.” (Reinikainen 1984.)

Tämä diskurssi kantaa liberaalia sekä myös jossain määrin radikaalia käsitystä tasa-arvosta. Diskurssissa puhutaan muun muassa koulutuksen sisältöjen demokratisoi-misesta. Tähän diskurssipositioon kiinnittyneet kantavat huolta sekä huonompiosais-ten koulutusmahdollisuuksista että myös heidän opiskeluhalustaan.

”Yliopistoa on kehitettävä kohti avointa yliopistoa, joka merkitsee käytän-nössä opintomahdollisuuksien tarjoamisen ohella myös sitä, että yliopistojen opetusohjelma rakennetaan niin, että kaikki väestöryhmät tuntevat mielen-kiintoa opiskelua kohtaan.” (Aviisi 1972/2, 6.)

Ihannelilaksi asettuu se, että avoin yliopisto korjaisi muun koulutusjärjestelmän ai-kaansaamia vääristymiä antamalla koulutusta erityisesti heille, joilla on sitä ennestään muita vähemmän. Diskurssi sisältää ajatuksen ryhmien välisestä tasa-arvosta ja kyse on myös relationaalisesta tasa-arvokäsityksestä. Yksilöt ovat eriarvoisissa asemissa siksi, että kuuluvat erilaisiin ryhmiin, joiden toimintamahdollisuudet yhteiskunnassa ovat erilaiset (Young 1990).

Sivistyksellisen demokratian diskurssiin sisältyy ajatus positiivisen diskriminaation mahdollisuudesta. Erilaisia ryhmiä, joita avoimen yliopiston tulisi erityisesti tavoit-taa, ovat aikuiset, vähemmän koulutusta saaneet ja ei-ylioppilaat sekä jossain määrin myös naiset. Tästä diskurssipositioista käsin esitetään, että avoimessa yliopistossa ja sen liepeillä voitaisiin toteuttaa erityisiä järjestelyjä heikommassa asemassa olevien saamiseksi osallisiksi korkeakoulutuksesta. Ehdotettuina ratkaisuuina ovat esimerkik-si taustan mukaiset kiintiöt, kohdennettu tiedotus ja erilaiset tukiovetusjärjestelyt. Vapaan sivistystyön oppilaitokset katsoivat tässä olevan itselleen sopivan tehtävän: *”Juuri tässä olisi aikuisoppilaitoksilla ilmeisen laaja ja monipuolinen työkenttä, kunhan valmentavan opiskelun tarve ja tarkoituksenmukaisuus tunnustetaan ja se kytketään selvästi tunnustetuksi kokonaisväylän osaksi”* (Salmelin 1980a, 7). Käytännössä vaati-mukset tämentyyppisestä toiminnasta eivät kuitenkaan olleet kovin voimakkaita eikä erityisiin toimenpiteisiin juuri ryhdytty. Ajatus positiivisesta diskriminaatiosta konk-retisoitui ikärajana, joka kuitenkin käytännössä oli melko löyhä.

Sivistyksellisen demokratian diskurssi puhuu tasa-arvosta vaikeasti saavutettavana päämääränä. Tasa-arvo merkitsee kaikkien oikeutta sivistykseen ja koulutukseen ja tämän diskurssin luomassa maailmassa tämän pitäisi myös käytännössä toteutua. Todellisuudessa kuitenkin avoimen yliopiston opiskelijoiden ei nähdä olevan heitä, joita toiminnalla olisi tarkoitus tavoittaa. Avoin yliopisto ei näin ole lunastanut paikkaansa koulutuksellisen tasa-arvoisuuden edistäjänä, vaan avoimen yliopiston katsotaan jopa lisäävän koulutuksellista eriarvoisuutta. Diskurssia värittää eräänlainen pessimismi. Sitä luonnehtii myös osaltaan eräänlainen hajanaisuus. Diskurssi ei ole muotoutunut brittiläisen access-liikkeen kaltaiseksi yhtenäiseksi voimaksi. Access-liikkeeseen verrattuna sivistyksellisen demokratian diskurssista puuttuu myös yhteisöjen kehittämisen ajatus (vrt. Williams 1997, 42). Avoin yliopisto voidaan liittää ajatukseen demokraattisen yhteiskunnan luomisesta ja avoimella yliopistolla nähdään olevan myös laajempia, ei-materiaalisia ja talouden yli meneviä vaikutuksia. Aikaansaattava muutos näyttäytyy tällöin kuitenkin enemmän yksilön kuin yhteisötason ilmiönä. (Ks. Schuller ym. 2004; Manninen 2010.)

Sivistyksellistä demokratiaa korostavasta positioista käsin kysymys opiskelijoiden oppimiskyvystä ei ole samalla tavalla staattinen kuin akateemisissa diskurssissa. Tämänkaltaisissa diskurssissa aikuisopiskelija voi olla myös idealisoitu ja ihannoitu. Diskurssissa tuodaan kuitenkin esille tarvetta opetussuunnitelman demokratisointiin ja opiskelijoiden erityiseen tukemiseen. Tällainen puhe siis paitsi tunnistaa ja tunnustaa yliopiston kannalta ei-traditionaaliset opiskelijat, mutta tuottaa samalla kuvaa näistä opiskelijoista erilaisina ja poikkeavina, jollakin tavalla lisäresursseja tarvitsevana ryhmänä (ks. Williams 1997, 43–44).

Tällä positiolla on myös osin ristiriitainen suhtautuminen opiskelun tarkoituksiin ja motiiveihin. Diskurssi vaikenee, väistää tai puhuu ristiriitaisesti koulutuksen tuomasta hyödystä. Avoimen yliopiston antamat todistukset, meriitit ja suoritukset ovat yhtäältä tärkeitä, mutta samalla niiden arvoa kyseenalaistetaan ja jopa vähätellään. Diskurssi puhuu mieluummin sivistyksestä ja näkee yliopistotasoisien oppimisen puhtaana ulkoisista tekijöistä. Tämänkaltaisessa puheessa opiskelijasta ja opiskelun syistä tulee esille diskurssin rakentama ristiriitainen suhde avoimen yliopiston ja varsinaisen yliopiston välillä. Diskurssi vaalii avointa yliopistoa tärkeänä ja arvokkaana asiana, mutta samalla se tulee antaneeksi avoimelle yliopistolle paikan nimenomaan yliopiston reuna-alueelta.

Joustavuuden diskurssi

Joustavuuden diskurssi korostaa koulutusmahdollisuuksia, avoimuutta ja innovatiivisia koulutusjärjestelyjä. Tähän diskurssiin sisältyy liberaali tasa-arvokäsitys. Sisään pääsyn laajentaminen on tärkeitä ja erilaiset etäopetuksen muodot ovat tässä välttämättömiä, sillä kasvokkain tapahtuvan opetuksen järjestäminen suurille opiskelijajoukoille ei olisi taloudellisesti mahdollista. Opiskelijat määrittyvät koulutuksen

asiakkaiksi, ja avoimen yliopiston tehtäväksi määrittäyty oppimismahdollisuuksien tarjoaminen ajasta ja paikasta riippumatta, mahdollisimman joustavasti. Tällä diskursilla onkin yhteisiä piirteitä Williamsin (1997) tutkimuksessaan löytämän liberaalien meritokraattien position kanssa.

Joustavuuden diskurssi on eräänlaista *mahdollisuuspuhetta* ja samalla myös *kehittämispuhetta*. Ihannelilana näyttäytyy, että avointa yliopisto-opetusta pystyttäisiin tarjoamaan mahdollisimman laajasti ja mahdollisimman monipuolisin järjestelyin siten, että mahdollisimman monet voivat omien halujensa ja resurssiensa puitteissa hyödyntää näitä järjestelyjä. Ihanteellisinta olisi, jos näitä mahdollisuuksia käytettäisiin siten, että avoimen yliopiston opiskelijajoukossa olisivat tasaveroisesti edustettuina kaikki erilaiset väestöryhmät, mutta käytännössä näin ei kuitenkaan tapahdu. Aliedustetut ryhmät voivat olla avoimen yliopiston toiminnan kohteena tai niistä voidaan puhua, mutta ongelmaan ehdotetut ratkaisut liittyvät lähinnä opiskelun yksilöllisten esteiden poistamiseen, kuten ohjaus- tai neuvontapalveluihin (ks. Williams 1997, 41).

Tavoitteena on lisätä koulutuksellista tasa-arvoa, mikä tapahtuu lisäämällä ja laajentamalla tarjottavaa koulutusta. Näin pystytään parhaiten takaamaan, että eri ikäisten, eri sukupuolia edustavien, eri alueilla asuvien ja eri valmiudet omaavien opiskelumahdollisuudet ovat tasavertaiset. Luonnollisena nähdään, että kaikki eivät kuitenkaan lopulta tunne mielenkiintoa korkeakoulutusta kohtaan. Tähän diskurssiin liittyvä ihmiskuva on kuitenkin varsin optimistinen.

”Opiskelutaitojen puutteen lisäksi elinikäisestä oppimisesta syrjäytymistä aiheuttaa opiskelumahdollisuuksien huono saatavuus. Aikuiset eivät voi monista arkielämän siteistään johtuen osallistua koulutukseen, joka toteutetaan perinteisin aikaan, paikkaan ja opiskelutapaan kiinnitetyn muodoin. (...) Olemme Jyväskylän Avoimessa yliopistossa havainneet, että aiemmin perinteisesti toteutetun opintojakson tai kokonaisuuden opiskelumahdollisuuksien joustavoittaminen ja monimuotoistaminen lisää välittömästi opiskelijoiden määrää. Se on osoitus suomalaisten aikuisten piilevästä oppimistahdosta, joka muuttuu teoiksi tilaisuuden siihen tarjoutuessa.” (Koro 1998, 8.)

Toiminnan laajentaminen ja väylien avaaminen on joustavuutta korostavasta positioista katsottuna tasa-arvon kannalta välttämätöntä, sillä vain siten voidaan uusia väestöryhmiä saada opintojen pariin. Samalla tasa-arvotavoitteen suuntaista toimintaa on myös se, että kysynnän ja tarjonnan lakien mukaan vastataan eri tahojen tarpeisiin. Koulutuksen markkinoistuminen näkyy diskurssissa puheena koulutuksen kansalaismarkkinoista, joilla kuluttajat voivat tehdä valintoja. Avoimen yliopiston tehtävänä on tuottaa *”mahdollisimman joustava palvelu opiskelusta kiinnostuneille aikuisille ja resurssien optimaalinen hyödyntäminen”* (Tuomisto ym. 1997, 122).

Joustavuuden diskurssi viittaa avoimen yliopiston tehtävään erilaisten tarpeiden tyydyttäjänä ja tärkeänä pidetään avoimen yliopiston kykyä palvella erilaisista lähtökohdista käsin opiskelevia yksilöitä. Joustavuuden diskurssissa hyöty saa merkityksensä erityisesti yksilön hyötynä opiskelusta. Hyödyt voivat olla materiaalisia, ei-materiaalisia, välittömiä tai myöhemmin toteutuvia. Opiskelun tavoitteet voivat olla erilaisia ja esimerkiksi sivistyminen, ammatilliset tai tutkintotavoitteet ovat opiskelun päämäärinä kaikki yhtä arvokkaita. Suhde sivistykseen ei siis olekaan täysin vastakkainen, mutta sivistyksen ja hyödyn akselilla suhde hyötyyn on ongelmaton. Opiskelijat voivat käyttää koulutusta monipuolisesti omien valintojensa ja elämänkulkunsa rakentamisessa. Avoin yliopisto näyttäytyy joustavana ja yksilön tarpeisiin mukautuvana järjestelmänä, jossa opiskelija voi kerätä kvalifikaatioidensa rakennuspalikoiksi erilaisia opintoja, kursseja ja niiden osia (ks. Williams 1997, 41).

Tasa-arvona näyttäytyy tässä diskurssissa siis ennen kaikkea mahdollisuuksien tarjoaminen. Tärkeää on, että avoimen yliopiston toiminnassa otetaan huomioon erilaisten opiskelijayksilöiden tarpeet. Diskurssi korostaa yksilön oppimismahdollisuuksia, mikä on erona sivistyksellisen demokratian diskurssiin. Yksilön oikeudet ovat tärkeitä, eikä oppimisen mahdollisuuksia saa rajoittaa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että tutkintoväylän ahtaus koetaan ongelmana. Diskurssi asettuikin selvästi vastakkaiseen positioon suhteessa yliopistollisuuden diskurssiin, joka leimaa väylän monin tavoin yliopiston kannalta haitalliseksi ja josta käsin väylä halutaan pitää mahdollisimman kapeana. Joustavuuden diskurssissa tulevaisuus ylipäättään näyttäytyy valoisaan. Kun akateeminen diskurssi näkee avoimen yliopiston uhkana, rakentuu joustavuuden diskurssissa avoimesta yliopistosta eräänlainen visio tai ”ohjelma” (ks. Leathwood 1999). Avoin yliopisto on monin tavoin opiskelijoiden tarpeita mukaileva ja joustava koulutusmuoto.

”Tulevaisuuden avoin yliopisto on myös kansainvälinen yliopisto. Opiskelija sukkuoi elämäntilanteeseensa sopivimmalla tavalla avoimessa opetusjärjestelmässä, joka kattaa niin kotimaista kuin ulkomaista opetusta, tutorointia ja konsultaatiota. Perinteisen ja avoimen opetuksen raja hälvenee, ja opiskelija voi entistä paremmin valita laajasta opetustarjonnasta oppiaineen lisäksi itselleen sopivimman opiskelumuodon.” (Malmi 1994, 28–29.)

Kysymys ikärajoista on tämän diskurssin sisällä hieman ristiriitainen. Yhtäältä ikärajojen asettaminen sotii vastoin tämän diskurssin tasa-arvokäsitystä, sillä avoimen yliopiston opiskelulle ei ole syytä asettaa minkäänlaisia rajoituksia. Toisaalta kuitenkin voidaan ajatella, että aikuiset ovat avoimen yliopiston kohderyhmä, eikä tämän ryhmän sisällä tule tehdä eroja esimerkiksi sen suhteen, minkälainen koulutustausta tai koulutustavoitteet erilaisilla yksilöillä on. Yliopistokoulutuksen sinänsä katsotaan kuuluvan kaikille.

Samalla, kun joustavuuden diskurssi puhuu mahdollisuuksista, se puhuu myös kehittämistä. Kehittäminen ja mahdollisuuksien avaaminen liittyvät yhteen, sillä uu-

det opetusmenetelmät näyttäytyvät välttämättöminä laajempien opiskelijajoukkojen tavoittamiseksi. Joustavuuden diskurssi korostaa monimuoto-opetuksen positiivista roolia ja kritisoi perinteistä yliopisto-opetusta, joka on hidasliikkeinen omaksumaan uusia toimintatapoja. Avoin yliopisto näyttäytyy kehityksen kärkenä, innovaatioiden syntysijana yliopiston sisällä. Tässä tuleekin esiin joustavuuden diskurssin ja yliopistollisuuden diskurssin keskeinen törmäyskohta. Yliopistollisuutta korostavasta suunnasta opetuksen laajentaminen ja kehittäminen vievät kohti yliopisto-opetuksen ”halpahallia”, kun taas joustavuutta korostavasta positiosta käsin yliopisto näyttäytyy paikalleen jämähtäneenä instituutiona, joka kaipaisi perusteellista tuuletusta.

*”Etäopetuksen kehittämisen suurimpia esteitä ovat olleet yliopiston vaatimat-
tomat resurssit, perinteiden puuttuminen ja asenne-esteet. Yliopistoperintee-
seen pohjautuvan lähiopetuksen ja aikuisille suunnatun etäopetuksen välillä
on ristiriita, jonka ratkaisu edellyttää aikaa ja pitkäjännitteistä suunnittelua
ja kokeilutoimintaa.”* (Rinta-Kanto 1987, 31; ks. myös Rinta-Kanto & Selin
1987, 18; Rinta-Kanto 1985, 12; Hyppönen 1986, 46.)

Joustavuuden diskurssista käsin todetaan, että ennen pitkää koko yliopisto tulee hyö-
tymään avoimessa yliopistossa tehdystä kehittämistyöstä. Tämä diskurssi korostaa
etäopetuksen arvoa myös korkealaatuisten oppimistulosten saavuttamisessa ja tuot-
taa avoimesta yliopistosta kuvaa eräänlaisena tuotekehittelylaboratoriona yliopiston
sisällä. Avointa yliopistoa tulee kehittää ja sitä kehitetään mahdollisimman laaduk-
kaana, mutta samalla edullisena palveluna. Opetusmenetelmät ja erityisesti uudet
opetusmuodot ovat keskeisessä asemassa. 1980-luvulla ja 1990-luvun alkupuolella
esillä olivat lukuisat monimuoto-opetuksen kehittämishankkeet. Uuden vuosituhan-
nen kynnyksellä verkko-opinnot nousivat kehittämistoimien keskiöön. Kehittämis-
puheessa ilmenee eräänlainen samaistumisen ja erottautumisen ristiriita suhteessa
yliopistoon (ks. Herranen 2003). Diskurssissa on eräänlainen sisäinen jännite siitä,
että samalla kun tuodaan esille avoimen korkeakoulun innovoivuutta ja edelläkävi-
jyyttä suhteessa yliopistojen tutkintokoulutukseen, on kuitenkin tärkeätä korostaa
oppimistulosten laadukkuutta nimenomaan vastaavuutena perusopetukseen. ”*Avoi-
men opetuksen laadun yliopistollinen ydinkysymys on vastaavuus perusopetukseen*”
(Kess ym. 2002, 57).

Monien toimijatahojen on ollut helppo kiinnittyä joustavuutta korostavaan diskurs-
siin. Erityisesti avoimen yliopiston sisällä olevat toimijat ovat tunteneet sen omak-
seen, mutta myös opetusministeriö, avoimeen yliopisto-opetukseen osallistumista
selvittäneet tutkijat ja 1990-luvun puolivälin jälkeen yhä useammin myös yliopistojen
perusopiskelijat ovat kiinnittyneet puhetapaan, jossa avoin yliopisto näyttäytyy jous-
tavien mahdollisuuksien tarjoajana. Kehittämispuheeseen ovat kiinnittyneet erityi-
sesti täydennyskoulutuskeskuksissa työskentelevät, avoimen yliopiston suunnittelussa
ja toiminnassa mukana olevat henkilöt, jotka samalla positioivat itsensä tämän kehit-

tämistyön keskeisiksi toimijoiksi. Hallinnon edustajat ovat säästäneet kehittämistoimien tärkeyttä erityisesti uusien opetusmuotojen kustannustehokkuuden vuoksi.

Tehokkuuden diskurssi

Tehokkuuden diskurssi näkee uudet opetusmuodot osaltaan tärkeinä, mutta tämä diskurssi ei kuitenkaan joustavuuden diskurssista poiketen korosta yliopiston ja avoimen yliopiston välistä eroa. Päinvastoin, akateemista statusta ja laatua painotetaan ja yliopiston ja avoimen yliopiston opetuksen samanlaisuutta korostetaan. Yksilön oikeudet noteerataan, mutta yksilön tarpeiden rinnalle ovat tulleet myös yhteiskunnan ja työelämän tarpeet. Tehokkuuden diskurssi onkin ennenkaikkea puhetta *työelämästä* ja *osaamisesta*. ”*Tämä tarkoittaa tutkintojärjestelmien sekä muun aikuiskoulutuksen tarjonnan kehittämistä paremmin työelämän ja aikuisväestön osaamistarpeisiin vastaavaksi*” (OPM 2008:20, 57).

Tehokkuuden diskurssilla on yhteistä Leathwoodin (1999) kuvaaman tekno-manageriaalisen agendan kanssa, joka on kylmä, etäännyntynyt diskurssi, joka alistaa oppimisen taloudellisille kysymyksille. Tämä diskurssi puhuu opetuksesta sen ulkopuolelta, panos-tuotos-mallin puitteissa. Keskiössä ovat rahoituskysymykset. Erona joustavuuden diskurssiin nähden on, että koulutuksen asiakkaiksi eivät määrity pelkästään opiskelijajaksilöt, vaan myös talouselämä, työnantajat ja kansalliset tarpeet. Opiskelija näyttäytyy ennemminkin koulutuksen tuotteena. (ks. Williams 1997, 37.) ”*Yliopiston rooli tulee (...) olemaan nykyistä vahvemmin myös innovaatioiden ja huippuosaamisen levittäminen työelämään.*” (OPM 2002:3, 37.)

Avoimen yliopiston ja yleensä yliopiston aikuista opiskelijaa määrittää ennen kaikkea suhde työelämään. Vaikka opiskelija näyttäytyykin koulutuksen tuotteena, on hän tässä diskurssissa myös yksilö. Aikuinen opiskelija näyttäytyy työelämässä toimivana asiantuntijana, jolla on sekä aiempaa osaamista että osaamistarpeita. Osaamistarpeet juontuvat omasta urakehityksestä ja yleisemmin työelämän muutoksesta. Aikuisen opiskelijan kohdalla tärkeäksi määrittyykin työelämässä ja muussa koulutuksessa aiemmin opitun mahdollisimman tehokas hyödyntäminen ja sitä kautta opiskelun yksilöllinen räätälöinti sekä joustavuuden lisääminen. ”*Korkeakoulututkintojen opintoaikoja lyhennetään ja opiskelijoiden liikkuvuutta korkeakoulujärjestelmässä sekä koulutuksen ja työelämän välillä helpotetaan parantamalla aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista*” (OPM 2008:9, 53).

AHOT-toiminnot nähdään sekä opiskelijaa motivoivina, työelämää hyödyttävinä että opiskeluorganisaatioita palvelevina käytäntöinä. Niiden avulla saadaan ”*joustavuutta ja tehokkuutta opiskeluun ja resurssien käyttöön*” (OPM 2009:11, 34). Korkeakoulutuksen suhteen relevanttien taitojen ja osaamisen skaala siis laajenee, ja esimerkiksi ammatilliset kvalifikaatiot voidaan nähdä akateemisen koulutuksen kannalta asianmukaisina (ks. Williams 1997, 36). Samalla kun näiden taitojen tunnustaminen

tulee tärkeäksi teemaksi, näyttäytyvät myös erilaiset sisääntuloreitit ja aikuisten kanavat jossain määrin ”normaaleina”. Myös aikuisten kouluttaminen määrittyy yhdeksi yliopistojen tehtäväksi. Aikuisten opiskelua yliopistossa siis yhtäältä normalisoidaan. Toisaalta aikuisten asema asettuu kuitenkin ei-legitiimiksi sitä kautta, että varsinkin aikuisten tutkinto-opiskeluun suhtaudutaan nihkeästi. Koulutuspaikkojen käyttöä halutaan tehostaa ja koulutuksen epätarkoituksenmukaista käyttöä halutaan rajoittaa.

”Joihinkin ohjelmiin oli hyväksytty maisterista maisteriksi -tyyppisiä opiskelijoita ja jopa jatko-opiskelijoita. Peräkkäisten samantasoisten tutkintojen ketjuttamista voidaan pitää yhteiskunnan kannalta kyseenalaisena. Osa ohjelmista olisi soveltunut paremmin täydennyskoulutuksen puolelle.” (OPM 2004:18, 70.)

Avoimen yliopiston suhde tutkintoihin on tässä diskurssissa vahvasti läsnä. Avoimen yliopiston tutkintoväylän kehittäminen on agendalla. *”Tavoitteena on väylän kautta tapahtuvan opiskelijavalinnan laajentaminen sekä joustava käyttö alueellisten ja tilannekohtaisten koulutustarpeiden tyydyttämiseksi* (OPM 2005:38, 44). Avoimen yliopiston tutkintoväylä merkityksellistyy avoimen yliopiston keskeisenä kysymyksenä, mutta samalla väylä yliopiston opiskelijarekrytoinnin yhtenä kanavana vertautuu lähinnä maisterikoulutuksiin.

Avoimen yliopiston merkitys näyttäytyy myös ”tutkintojen osien” suorittamisena. Tehokkuuden diskurssissa avoin yliopisto ei näyttäydykään välttämättä mitenkään erityisenä koulutusmuotona, vaan yhtenä koulutuksena muiden rinnalla. Aikuisten reittejä ja paikkoja yliopistossa ovat myös muunlaiset koulutukset. Aikuisten tutkintokoulutuksen kohdalla on olennaista, että opiskelu tapahtuu nopeasti ja tehokkaasti. Avoimen yliopiston opiskelija ei siten olekaan erityisesti koulutuksen suhteen heikompiosainen, vaan hyvinkin koulutettu henkilö. Avoimen yliopiston yhdeksi kohde-ryhmäksi määrittyy nimenomaan jo yliopistotutkinnon suorittaneet, jotka tutkinnon jälkeen jatkavat opiskeluaan sekä tutkintonsa ja osaamisensa täydentämistä avoimessa yliopistossa. Tavoitteena on, että

”[v]ahvistetaan työelämässä olevan aikuisväestön mahdollisuuksia täydentää osaamistaan työuran aikana. Korkeakoulut kehittävät jo korkeakoulututkinnon suorittaneille ja niille, joilla on tavoitteena suorittaa tutkinnon osa tai osia, mahdollisuuksia suorittaa erillisiä opintoja, oppisopimustyyppistä täydennyskoulutusta, erityispätevyksiä ja avoimen yliopiston opintoja.” (OPM 2010:11, 22.)

Kun joustavuuden diskurssissa opetusmenetelmät näyttäytyvät mahdollisuuksien luojana opiskelijoille, näyttäytyvät ne tehokkuuden diskurssissa ensisijaisesti tehokkuuden välineinä. Joustavuutta korostavasta positiosta nähdään opetusmenetelmät

tavallaan ”sisältäpäin”, kun taas tehokkuuden diskurssissa opetusmenetelmät näyttävät ”ulkoapäin”, eräänlaisena mustana laatikkona. Koulutuksen laadusta ja laatujärjestelmistä puhutaan mekanismeina, jotka turvaavat koulutuksen tason ja sitä kautta muun muassa osaavan työvoiman saannin. ”*Osaamispalvelut vastaavat tarpeisiin nopeasti ja joustavasti ne tukevat elinikäistä oppimista*” (OPM 2008:20, 60). Kun joustavuuden diskurssissa kehittämisspuhe kytkeytyi mahdollisuuksien laajentamiseen, kytkeytyy tehokkuusdiskurssissa puhe opetusmenetelmistä ja niiden kehittämisestä kysymyksiin tehokkuudesta ja kustannus-vaikuttavuudesta.

Tehokkuuden diskurssissa avoimella yliopistolla on myös alueellinen tehtävänsä. Se ei kuitenkaan tarkoita mahdollisuuksien luomista alueella asuville ihmisille, saati alueiden yhteisöjen kehittämistä (vrt. Williams 1997, 42), vaan ensisijaisesti alueiden elinkeinoelämän palvelemisena. Keskeistä on nimenomaan koulutuksen käyttöarvo, koulutuksen luoma kilpailuetu yksilöille ja yhteisöille sekä yhteiskunnalle. ”*Yliopistokeskuksia kehitetään aikuisväestön osaamistason nostamisen alueellisina resurssi- ja koordinaatiokeskuksina, jotka toimivat tiiviissä yhteistyössä alueen yritysten ja muiden työorganisaatioiden sekä muiden aikuiskoulutuksen järjestäjien kanssa*” (OPM 2009:11, 39).

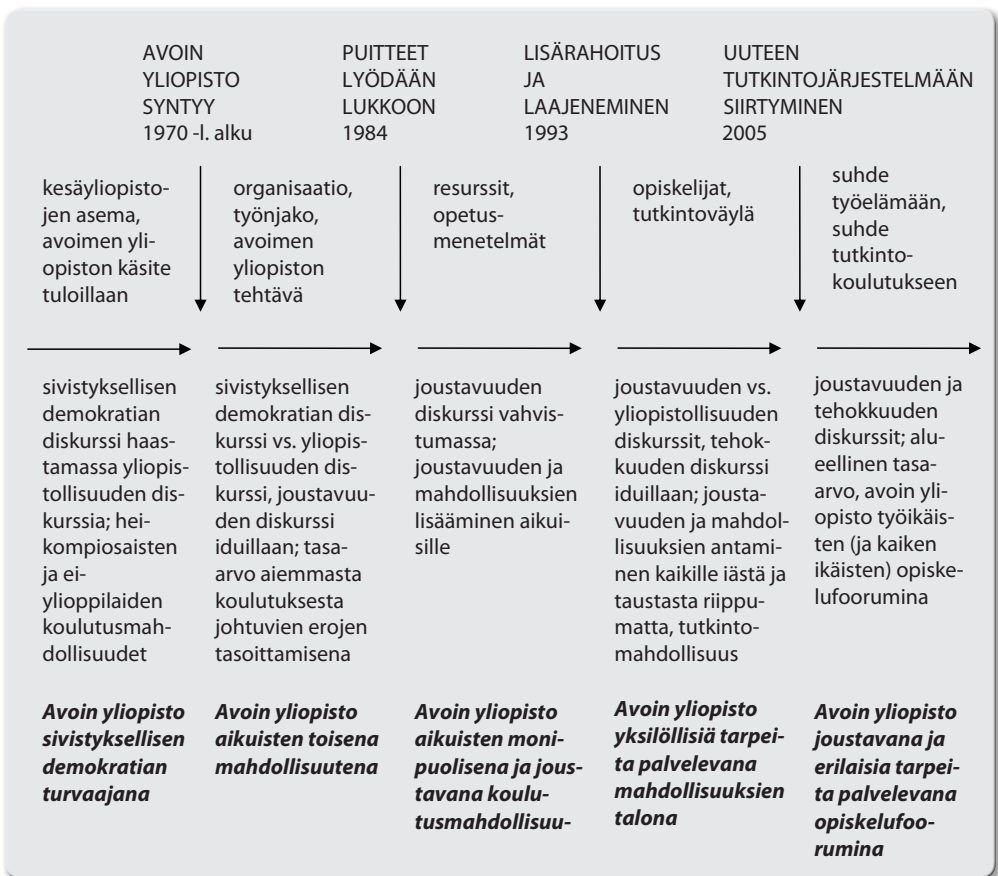
Tehokkuuden diskurssi on ennen kaikkea yleistä koulutuspoliittista diskurssia, jota tuotetaan erilaisissa ministeriön raporteissa ja mietinnöissä. Olennaista on koulutuspaikkojen käytön tehostaminen ja opintoaikojen lyhentäminen, mikä kehystää kaikkea koulutuksen suunnittelua. Tehokkuuden diskurssissa aikuinen opiskelija saakin tätä kautta marginaalisen aseman, sillä ”*suuri aikuisten osuus vaikeuttaa selvästi uusien ylioppilaiden sijoittumista yliopistokoulutukseen*” (OPM 2008:20, 65). Myös tasa-arvo tavoitteena saa väistyä taka-alalle, muiden tavoitteiden varjoon. Avoimen yliopiston tutkintoväylä saa perustelunsa talouden näkökulmasta. Vaikka yksilölliset mahdollisuudet ovat tärkeitä, ei aikuisten opiskelua kuitenkaan nähdä aina taloudellisesti ja yhteiskunnan kannalta järkevänä tai tavoiteltavana asiana. Rahoituksen niukkuutta tai poliittisia valintoja ei aseteta tässä diskurssissa kyseenalaiseksi. Tehokkuuden diskurssi onkin luonteeltaan paljolti talouspuhetta.

5.3. Avoin yliopisto tasa-arvon toteuttajana

Tasa-arvo on aina ollut mukana käsitteenä, kun on puhuttu avoimen yliopiston tehtävästä ja arvopohjasta. Avoin yliopisto luotiin ”*koulutuksellista tasa-arvoa edistämään tarkoitetuksi opintojärjestelmäksi*” (ks. KM 1981:36, 21; SA 83/1993; Kess ym. 2002, 9). Viimeaikaisissa strategioissa todetaan jopa painokkaammin avoimen yliopiston olevan ”*koulutuksellista tasa-arvoa edistävä opintojärjestelmä*” (Avoimen yliopiston foorumi 2009). Tasa-arvo on siis voimakkaasti ollut osa avoimen yliopiston omaa itseyttä ja olemassaolon oikeutusta koko sen historian ajan.

Tasa-arvokäsitteen muutos

Kolmantena tutkimusongelmana oli tarkastella sitä, millaisena tasa-arvon toteuttajana avoin yliopisto näyttäytyy. Kuvaa tasa-arvokäsitteen evoluutiosta voidaan luoda asettamalla kuvat historiasta ja sen murroskohdista sekä diskursseista päällekkäin. Avoimen yliopiston historiassa sen merkitystä ja tehtävää on kehystetty erilaisin puhetavoin, ja eri diskurssipositioiden vuoropuhelun kautta myös avoimen yliopiston tasa-arvotehtävästä on eri aikoina keskusteltu eri tavoin. Murrosvaiheiden kautta tasa-arvon määrittelyt saavat eri aikoina erilaiset raamit ja tuovat keskusteluun erilaisia aineksia. Keskustelu on kuitenkin myös kerrostunut siten, että aiemmatkin diskurssit kulkevat keskustelussa mukana. Asetelma 3 kuvaa tasa-arvokäsitysten ajallista muotoutumista diskurssien välisessä vuoropuhelussa.



Asetelma 3. Avoimen yliopiston tasa-arvodieskurssien muutos

Ennen avoimen yliopiston syntyä paineita korkeakoulutuksen laajentamiseen tuli monelta suunnalta. Yleinen yhteiskunnallinen keskustelu korosti demokraattisten mahdollisuuksien tärkeyttä ja suuret ikäluokat olivat yhä sankemmin joukoin pus-

kemassa tietään kohti koulutuksen korkeimpia rappusia. Ylioppilastutkinnon asema puhutti, ja keskustelua herätti ei-ylioppilaiden pääsy korkeakoulutukseen. Avoimen yliopiston synty liittyikin laajempaan sivistyksellistä demokratiaa korostaneeseen näkökulmaan, josta käsin peräänkuulutettiin laajoja koulutusmahdollisuuksia kaikille kansalaispiireille. Avoin yliopisto näyttäytyi tästä positiosta käsin yhtenä mahdollisena *sivistyksellisen demokratian turvaajana*. Aluksi avoimen yliopiston ajatus määrittyi hyvinkin abstraktina ideana, eikä sillä tietysti suomalaisessa keskustelussa ollut konkreettista kiinnoa ennen kuin avoimen yliopiston nimellä kutsuttu toiminta alkoi.

”Avointa yliopistoa ja samalla avointa, jatkuvan koulutuksen järjestelmää on nyt ryhdyttävä rakentamaan. Avointa korkeakoulua ei kuitenkaan saa nähdä suppeasti ns. lahjakkuusreservien käyttöönottona, vaan nimenomaan demokraattisena uudistuksena, osana korkeakoululaitoksen ja koulutuslaitoksen demokratisointia.” (Ylioppilaslehti 1971/22, 7.)

Kun avoimen yliopiston kurssit käynnistyivät, määrittyi toiminta selkeästi aikuisten koulutukseksi. Keskeistä oli, etteivät nuoret ylioppilaat saisi käyttää sitä kiertotienä yliopisto-opintoihin, sillä tällöin vaarana olisi, että avoimesta yliopistosta muodostuisikin eräänlainen toisen luokan yliopisto. Avoimen yliopiston tehtävänä oli siis olla oikeasti yliopistotasosta koulutusta, joka olisi tarkoitettu aikuisille, jotka syystä tai toisesta olivat nuorempina jääneet vaille tätä koulutusta. Avoin yliopisto määrittyikin nyt *aikuisten toiseksi mahdollisuudeksi*. Tämä ajatus näkyy esimerkiksi Suomen Kulttuurirahaston avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnössä, jossa sen tehtävänä oli *”valmistella sellaista avointa korkeakoulua, joka pystyy koulu- ja nuorisoiän ohittaneelle ja nykyisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle jäävälle aikuisväestölle opettamaan tieteellistä ajattelutapaa ja tiedon hankinnan ja luomisen taitoa sekä tarjoamaan mahdollisuuksia korkeakoulutasoiseen opiskeluun”* (Avoin korkeakoulu 1976).

Keskeiseksi määrittyi ajatus siitä, ettei osallistuminen saanut riippua henkilön aiemmasta koulutustaustasta, joten avoin yliopisto näyttäytyi keskustelussa erityisesti ei-ylioppilaille tarkoitettuna koulutusmuotona. Keskusteluun ja avoimen yliopiston aseman määrittämiseen osallistui tässä vaiheessa siis erityisesti sivistyksellisen demokratian diskurssi, joka kamppaili yliopistollisuuden diskurssin määrittelyitä vastaan. Samalla keskustelussa oli näkyvissä myös ituja joustavuutta korostavasta positiosta, jossa korostettiin aikuisille sopivien joustavien koulutusjärjestelyjen tärkeyttä.

”Koulutuksen tavoitettavuuden lisääminen edellyttää ainakin etäisopetuspien verkoston luomista, korkeakoulujen kesälukukausijärjestelmän kehittämistä ja kauko-opetusmenetelmien käyttöön ottoa. Lisäksi on suunniteltava

tehokas opintojen ohjausjärjestelmä, laadittava etäisopetuspisteiden käyttöön ja kauko-opetukseen soveltuvaa oppimateriaalia, kehitettävä opintososiaalista toimintaa sekä muokattava koulutusaseteita.” (Karvonen 1978a, 182; 1978b, 14.)

Puitteiden lukoonlyöminen tarkoitti eräänlaista keskustelun laimenemista siinä mielessä, että eksplisiittinen keskustelu avoimen yliopiston tehtävästä väheni. Toiminnan kehittäminen tuli kuitenkin nyt keskeiseksi teemaksi, ja sitä kautta avoimen yliopiston tasa-arvotekävä oli määrittelyissä vahvasti mukana. Avoin yliopisto määrittyikin nyt **aikuiden monipuoliseksi ja joustavaksi koulutusmahdollisuudeksi**. Tässä vaiheessa kehittäminen nähtiin erityisesti toiminnan määrällisenä kasvattamisena, joka saattoi tapahtua erilaisia etäopetuksen muotoja kehittämällä.

”Monimuotoisten kehittämishankkeiden perustana on koulutuksellisen tasa-arvon ajatus. Se sisältää pyrkimyksen siihen, että jokaisella aikuisella ihmisellä ikään, pohjakoulutukseen, työaikoihin tai asuinpaikkaan katsomatta olisi mahdollisuus osallistua korkeakoulutusoiseen opiskeluun.” (Larsen 1987, 30.)

Tasa-arvoisten mahdollisuuksien luominen näyttäytyi innovatiivisena, dynaamisena ja eteenpäinpyrkivänä toimintana, jossa otettiin huomioon aikuisten erilaiset tarpeet. Näin erityisesti joustavuutta korostava positio vahvistui. Tätä ilmentää myös se, että yliopistojen aikuiskoulutuksena avoin yliopisto kuului samaan kokonaisuuteen täydennyskoulutuksen kanssa, jolloin hyötyä korostava näkökulma alkoi nousta vahvemmin esiin myös avointa yliopistoa koskevissa määrittelyissä.

Kiivaan kehittämisen vaiheessa avoin yliopisto näyttäytyi siis kasvavana ja aikuisten tarpeisiin joustavasti vastaavana koulutusmahdollisuutena. Relander-ohjelman myötä avoimen yliopiston julkilausuttu tehtävä nimenomaan aikuisten kouluttajana kuitenkin muuttui. Kun aiempi kirjoittelun valtavirta oli korostanut ikäluokkien välisen tasa-arvon suhteen opiskelumahdollisuuden tarjoamista aikuisille, määrittyi nyt tasa-arvoa loukkaavaksi se, että jokin ryhmä haluttiin ikänsä takia sulkea opintojen ulkopuolelle. Täydellistä tasa-arvoa edusti mahdollisuus, joka oli täysin avoin, ilman rajoituksia. Avoin yliopisto näyttäytyi **yksilöllisiä tarpeita palvelevana mahdollisuuksien talona**⁷⁹, jossa oli sijaa kaikille. Tärkeäksi määrittyi myös opiskelun tavoitteiden ja motiivien moninaisuus. Tutkinnon suorittamisen avoimen yliopiston opintojen kautta tuli olla realistisesti mahdollista.

Uudessa ideologiassa painottui vahvasti yksilöllisyyden korostaminen. Tasa-arvoidean keskiöön tuli nyt yksilö, joka ”koulutuksen kansalaismarkkinoilla” (ks. Yliopistotieto 1998/1) teki koulutusvalintoja ja käytti erilaisia ”oppimispalveluja” (esim. Lindqvist 1994) omien tarpeidensa ja mieltymystensä mukaan. Keskustelun perusjännite olikin

79 Käsite ”mahdollisuuksien talo” on peräisin avoimen yliopiston muotokuvatutkimuksesta (ks. Rinne ym. 2003)

nyt siirtynyt pois yliopistollisuuden ja sivistyksellisen tasa-arvon diskurssien välisestä suhteesta, kun yliopistollisuutta korostavan position vastinpareiksi olivat tulleet joustavuutta sekä kehittämisen tärkeyttä painottavat diskurssit. Tämä siirtymä tarkoitti samalla myös kielellisten käytäntöjen tasolla tapahtunutta koulutuksen markkinoistumista ja eräänlaisen myynninedistämiskulttuurin (ks. Fairclough 1993) omaksu- mista avoimen yliopiston toiminnassa. Samalla tehokkuuden diskurssi nosti päätään, varsinkin kun puhuttiin avoimen yliopiston tutkintoväylästä. Tasa-arvona näyttäytyi elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien tarjoaminen.

”Koulutuksellisen tasa-arvon ja osaamispotentialin tarkoituksenmukaisen hyväksikäytön näkökulmasta on ilmeistä, että Suomen yliopistoihin tarvitaan nykyistä paremmin toimiva ns. toisen mahdollisuuden avaava järjestelmä. Elinikäisen oppimisen periaatteiden mukaiset parannukset ovat saavutettavissa avoimen väylän laajentamisen ja joustavoittamisen sekä opiskelijoiden erilaiset elämäntilanteet nykyistä paremmin huomioon ottavien opiskelumuotojen edelleen kehittämisen kautta.” (OPM 2005:38, 42.)

Viimeisimmän murroksen jälkeen avoin yliopisto määrittyy yhä selvemmin työelämän sekä alueellisten tarpeiden kautta. Avoin yliopisto näyttyy **joustavana ja erilaisia tarpeita palvelevana opiskelufoorumina**. Avoin yliopisto palvelee paitsi yksilöiden, myös työelämän ja yritysten tarpeita sekä on osaltaan turvaamassa alueiden kilpailukykyä ja elinvoimaisuutta. *”Yliopiston etäpisteissä tarjottavien maisteriohjelmien avulla aikuisopiskelijat voivat vahvistaa osaamistaan ja jatkaa työskentelyään paikkakunnalla”* (OPM 2004:18, 77). Joustavuutta korostavan diskurssin lisäksi avointa yliopistoa määritetään yhä voimakkaammin tehokkuutta korostavasta positioista käsin. Samalla avoin yliopisto on jälleen saanut oman paikkansa erityisesti aikuisten opiskelufoorumina. *”Yliopistojen tehtävien tulee laajentua kattamaan elinikäinen oppiminen ja korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutukseen tulee panostaa vahvemmin”* (OPM 2008:20, 57). Tasa-arvoideologiassa painottuu avoimen yliopiston tehtävä työikäisen väestön palvelijana, mutta samalla ideologia ei kuitenkaan sulje mitään ryhmää ulkopuolelle. Myös yliopistotutkimnon jo suorittaneet määritetään avoimen yliopiston legitimiiksi opiskelijaryhmäksi.

Tasa-arvon teemoja

Tasa-arvoon liittyen erityinen teema, joka aineistossa toistuu, on opiskelijoiden koulutustausta. Tässä suhteessa avoimen yliopiston historiassa on tapahtunut tasa-arvoideologian selvä muutos. Kun aluksi toivottiin nimenomaan niiden opiskelevan avoimessa, joilla ei ollut aiempaa kokemusta yliopisto-opiskelusta, on nyt yhdeksi kohderyhmäksi eksplisiittisesti todettu korkeakoulututkimnon suorittaneet. *”Tehtävissä, joissa vaaditaan korkea-asteen koulutuksessa saavutettavaa osaamista, toimivilla tulee olla mahdollisuuksia täydentää osaamistaan myös opinnoilla, jotka kuuluvat kor-*

keakoulututkintoihin. Erityistä kelpoisuutta vaativissa tilanteissa tutkinnon osia tarvitaan erityisesti perustutkinnon jälkeen.” (OPM 2008:38, 46.)

Tänä päivänä avoimen yliopiston tehtäväksi määrittyy joustavasti minkä tahansa opiskelijaryhmän palveleminen. Tämä kertoo osaltaan yleisestä koulutustason noususta, mutta myös tasa-arvoideologian muutoksesta ja muuntumisesta ”realistisemmaksi”. Tosin jo Suomen Kulttuurirahaston asettama Avoimen korkeakoulun toimikunta ennakoii avoimen yliopiston muotoutuvan ”*aikuisopiskelijoiden kärkijoukon opiskelumuodoksi*” (Avoin korkeakoulu 1976, 124) ja muutenkin keskustelussa on todettu avoimen yliopiston lisäävän tasa-arvoa, mikäli koulutuksen tasa-arvoa tarkastellaan jo ennestään paremmin koulutettujen keskuudessa.

”Avointa korkeakoulua käyttävät suurimpana ryhmänä hyväkseen opistotoisoisen tai keskiasteen koulutuksen saaneet. Heidän keskuudessaan ovat myös keskimääräistä voimakkaampia tutkintotavoitteiset tai muihin jatko-opintoihin liittyvät osallistumistavoitteet. Siis hyvin koulutetussa väestönosassa tapahtuu avoimen korkeakoulun kautta koulutuksellista tasa-arvoistumista keskiasteen ja korkean asteen koulutuksen saaneiden välillä.” (Asikainen 1988a, 101.)

Avoin yliopisto on yliopistokoulutusta, minkä voidaan ajatella tuovan sen opiskelijakuntaankin väistämättä jotain. Jännite avoimen yliopiston ”ideaaliopiskelijan” ja ”toteutuneen opiskelijan” välillä on kuitenkin ollut olemassa lähes koko avoimen yliopiston olemassaolon ajan (ks. myös Varila 1990). Jo heti ensimmäisistä avoimen korkeakoulun kokeiluista lähtien opiskelijaselvitysten ja -tutkimusten keskeisenä lopputulemana on ollut, ettei avoin yliopisto tavoita koulutuksen suhteen erityisen huono-osaista väestönosaa, vaan avoimessa yliopistossa opiskelee keskimäärin melko hyvin koulutettuja ihmisiä. Avoimuus toimintapolitiikkana ja tasa-arvon toteutuminen näyttävät siis toisilleen osin vastakkaisina asioina (ks. esim. Karvonen 1978; Kess ym. 2003).

Sukupuoli ja sukupuolten välinen tasa-arvo ovat avoimen yliopiston tehtävästä keskusteltaessa olleet läsnä hyvin vähän. Tämä on yllättävää, onhan aikuiskasvatuksen kenttä voimakkaasti sukupuolittunut (Heikkinen 2011). Ihannelaksiksi voidaan keskustelusta lukea se, että miehiä ja naisia osallistuisi koulutukseen yhtä paljon. Käytännössä avoin yliopisto on kuitenkin selvästi naisten aluetta yliopistossa. Aivan toiminnan alussa naiset mainittiinkin tavoiteryhmänä sitä kautta, että katsottiin avoimen yliopiston tarjoavan kompensatiota erityisesti heille. Nopeasti tämä kääntyi kuitenkin toiseen suuntaan siten, että tasa-arvo-ongelmana alettiin puhua miesten vähäisestä osallistumisesta avoimeen yliopisto-opetukseen. Tällainen naisenemmistön ongelmallistava puhetapa rakentaa siis kuvaa, jossa miehen osallistuminen näyttää toivottavana ja naisen osallistuminen vähemmän toivottavana (Ojala 2010, 253–254). Tämä liittyy osaltaan myös avoimen yliopiston statukseen ja asemaan eri oppiaineiden koulutta-

jana. Avoimen yliopiston oppiaineiden painottuminen kasvatusta- ja yhteiskunnallisiin aineisiin voidaan siten nähdä ongelmana, ja tavoitteena olisi luonnontieteiden ja tekniikan opintojen lisääminen sekä sitä kautta miesten saaminen opintojen pariin.

Avoimen yliopiston kantama tasa-arvon ajatus on muuttunut, kuten on tapahtunut yleisemminkin koulutuksessa. Yhteiskunnan muutos ja siihen osana kuuluva koulutuksen muutos kytkeytyvät toisiinsa. Olisi naiivia ajatella, että avoimeen yliopistoon tai mihinkään koulutusinstituution liitetty tasa-arvokäsitys säilyisi läpi vuosikymmenten täysin samana. 1970-luvun alun ajatus koulutuserojen tasoittamisesta ja avoimesta yliopistosta nimenomaan ei-ylioppilaiden opiskelumahdollisuutena on tänä päivänä muuntunut korostamaan enemmän joustavia opiskelumahdollisuuksia ja yksilöllisten tarpeiden palvelemista. Lopputuloksen tasa-arvoa korostavasta ajatuksesta on kuljettu kohti liberaalia ja jopa konservatiivista tasa-arvoajattelua. Distributiivisuusrelationaalisuus -ulottuvuudella keskustelu avoimen yliopiston tasa-arvosta liittyy lähinnä koulutuksen jakautumiseen. Avoin yliopisto näyttää koulutusinstituutiona, jolla on mahdollisuus vaikuttaa koulutuksen jakautumiseen väestössä. Avoin yliopisto jakelee yliopistotasoista koulutusta, tutkinnon osia, ja avaa myös väyliä tutkintoon. Näin yliopistokoulutus pystyy joustavien muodoin tavoittamaan yhä suurempia ihmisryhmiä ja siten tuomaan yhä laajemman väestöosan osalliseksi korkeakoulutuksesta.

Avoimen yliopiston rooli identiteettien rakentamisessa tai yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaajana ei aineiston kautta juurikaan nouse esiin. Avoimella yliopistolla voisi kuitenkin nähdä olevan oma roolinsa myös tässä. Yhteiskunnallisten, humanististen ja kasvatustieteellisten aineiden suurena kouluttajana avoin yliopisto voi ainakin potentiaalisesti vaikuttaa ihmisiin monella eri tasolla. Aikuiskoulutuksen merkitystä voidaan ajatella myös sitä kautta, että koulutuksella on välittömiä, konkreettisia vaikutuksia ja vaikutuksia, jotka ovat luonteeltaan yleisempiä, välillisiä, viivästettyjä tai seurannaisvaikutuksia. Suppeassa mielessä voidaan ajatella, että tällaiset vaikutukset liittyvät esimerkiksi yksilön opiskelu- tai työuran kehitykseen. Laveammin ajatellen, koulutuksen laajemmat hyödyt (wider benefits) ovat vaikutuksia, jotka ylittävät yksilön ja talouden tarpeet. Kaikkein laajimmat vaikutukset liittyisivät tällöin esimerkiksi yhteisöjen muutokseen tai aktiivisen kansalaisuuden aikaansaamiseen. (Schuller ym. 2004, 7; Manninen 2010.)

Tutkimusaineiston teksteissä puhutaan avoimesta yliopistosta koulutuksena, josta voi olla monenlaisia hyötyjä tai vaikutuksia. Nämä vaikutukset voivat olla konkreettisia hyötyjä tai sitten ei niin käsinkosketeltavia muutoksia esimerkiksi opiskelevan henkilön omassa ajattelussa tai maailmankuvassa. Ajatus tulee esiin esimerkiksi siinä, että avoimen yliopiston opiskelumotiiveista puhutaan moniulotteisina. Myös se, että avoimesta yliopistosta puhutaan yleissivistävänä koulutuksena (ks. Alho-Malmelin 2010), rakentaa kuvaa avoimen yliopiston ei-konkreettisista hyödyistä.

Ajatus konkreettisista versus ei-konkreettisista hyödyistä voidaankin osin rinnastaa hyödyn ja sivistyksen väliseen jännitteeseen. Avoimen yliopiston suhde hyötyyn on aina ollut jännitteinen. Avointen yliopisto-opintojen itseisarvoisuus ja yleissivistävä merkitys sai tavoitelausumissa ensimmäisinä vuosikymmeninä suuremman painoarvon. Myöhemmin suhde tutkintoihin ja tutkintotavoitteisuuteen on aktivoitunut, ja viime aikoina on erityisesti painottunut myös avoimen yliopiston suhde täydennyskoulutukseen. Kun katsomme aiempien opiskelijatutkimuksien tuloksia eri vuosikymmeniltä, on opiskeleville yksilöille avoimen yliopiston opiskelu kautta aikojen ollut usein juuri ammattiin tai työhön liittyvää. Opiskelu on luonteeltaan voinut olla täydennys- tai lisäkouluttautumista, vaikkei se välttämättä ainakaan suoranaisesti ole johtanut virallisten lisäpätevyyksien saamiseen tai uralla etenemiseen. Myös tutkintotavoitteisuus on jollain tasolla aina ollut joidenkin opiskelijoiden yhtenä opiskelumuotiivina. Nämä opiskelun motiivit ovat vuosien myötä saaneet legitiimin paikkansa avoimessa yliopistossa. Tämä voidaan nähdä eräänlaisena hyödyn ja sivistyksen välisen ristiriidan ratkaisuna. Nykyisen avoimen yliopiston ideologian mukaisesti avoimen yliopiston opiskelun on ”soveliasta” olla myös hyödyllistä. Yksilön lisäksi avoimesta yliopistosta pitäisi kuitenkin olla hyötyä myös työelämälle, yrityksille ja alueille. Toisaalta, toiminnan välinearvoisuus ja sivistyksellisyys eivät aina ole helposti erotettavissa toisistaan (Salo & Suoranta 2002, 23). Esimerkiksi kansalaisten sivistymisen seurauksena lisääntyvä hyvinvointi ja parantunut elämänlaatu on arvo sinänsä, mutta sillä voi olla myös esimerkiksi suotuisia vaikutuksia työelämälle, taloudelle ja yhteiskuntarauhalle (ks. Schuller ym. 2004).

Tasa-arvon lisäksi avointa yliopistoa määrittävät kuitenkin myös monet muut arvot. Erilaisten diskursiivisten käytäntöjen ja määrittelyjen puristuksessa avoimen yliopiston asema on aina ollut ristiriitainen. Diskursseissa ja niiden välisissä jännitteissä on paljolti kyse avoimen yliopiston akateemisuudesta versus ei-akateemisuudesta ja rajanvedosta ”varsinaisen” ja avoimen yliopiston välillä. Erityisesti viimeisen vuosikymmenen aikana avointa yliopistoa on yhä voimakkaammin määritetty myös tehokkuutta korostavasta positiosta käsin. Avoimen yliopiston olemassaolon oikeutus ja tehtävän ydin on kuitenkin aina määrittynyt tasa-arvon kautta.

6. LOPUKSI

6.1 Aikuisuuden paikka yliopistossa

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli tarkastella avointa yliopistoa, sen historiaa ja siitä käytyä keskustelua erityisesti tasa-arvon näkökulmasta. Yhtenä keskeisenä tuloksena on, että avoimen yliopiston paikka on ollut aina jollakin tavalla marginaalissa. Tätä ilmentää yliopistollisuuden ja tasa-arvon välinen jännite, jonka ympärille avointa yliopistoa koskeva keskustelu paljolti on järjestynyt. Jos ajatellaan, että keskustelu avoimesta yliopistosta operationalisoi aikuisia koskevaa keskustelua laajemminkin, voidaan pohtia myös, mikä aikuisten ja aikuisuuden paikka yliopistossa on.

Tietty erillisyys ja asema yliopistokoulutuksen reunalla luonnehtivat aikuisten positiota yleisemminkin. Avoimen yliopiston asema suhteessa tutkintokoulutukseen on aina ollut neuvottelun ja rajanvetojen kohteena. Samalla tavalla aikuisten asema suhteessa tutkintokoulutukseen näyttää olleen neuvottelun kohteena koko 2000-luvun. Aikuisten asemaa määrittää myös se, että aikuisten kouluttaminen mielletään osaksi yliopiston kolmatta eli yhteiskunnallista palvelutehtävää.

*”Yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Tehtäviään hoitaessaan yliopistojen tulee edistää elinikäistä oppimista, toimia vuorovai-
kutuksessa muun yhteiskunnan kanssa sekä edistää tutkimustulosten ja tai-
teellisen toiminnan yhteiskunnallista vaikuttavuutta.” (SA 558/2009.)*

Voidaan pohtia sitä, miksei aikuisten kouluttaminen kuuluisi samaan kategoriaan yleensä opetuksen kanssa. Onhan avoimen yliopiston opetus yhtä lailla ”tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta” (Avoimen yliopiston foorumi 2009) kuin muukin yliopiston opetus? Aikuisten kouluttamiselle annetaan keskustelussa kuitenkin oma

erityinen asemansa. Aikuiskoulutus määrittyy järjestyksessä vasta kolmanneksi tehtäväksi myös sitä kautta, että yliopistojen päävalinnat näyttäytyvät ennen kaikkea nuorten koulutusväylänä. Aikuisten koulutuksiksi taas määrittyvät erilaiset erilliset väylät, kanavat, reitit ja ohjelmat. Näiden suhde perustutkintokoulutukseen näyttää kuitenkin olleen jatkuvasti neuvottelun kohteena.

Aikuisen opiskelijan paikaksi yliopistossa määrittyvät ennen kaikkea tutkintoon johtamattomat ja maksulliset koulutusmuodot. Täydennyskoulutukseen on alettu peräänkuuluttaa koulutusmuotoja, jotka parhaiten palvelisivat työelämää, kuten oppisopimustyyppisiä ja erityispätevyyksiä tuottavia koulutuksia. Avoimen yliopiston tehtävänä on tuotu esiin erityisesti alueellisten koulutustarpeiden palveleminen. Tutkintokoulutuksen sisällä aikuisten opiskelumuotoina näyttäytyvät maisteri- ja muuntokoulutukset, kuten myös avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opintoihin hakeutuminen. Tutkintokoulutuksessa aikuisten paikaksi määrittyy siis maisterivaiheen koulutus, johon tullaan muiden aiempien opintojen jälkeen, ei päävalintojen kautta. Päävalinnat asetetaan selvästi nuorten väyläksi, jota aikuisten hakijoiden ei tulisi kuormittaa. Avoimen yliopiston väylä rinnastuu maisteri- ja muuntokoulutusvalintoihin.

Aikuisten asemaa määrittää tietty epämukavuus ja täyden legitimitetin puute erityisesti suhteessa tutkintokoulutukseen. Aikuisten koulutuksesta puhutaan yliopiston yhtenä perustehtävänä ja retorisesti voidaan todeta tämän tehtävän tärkeys. Tutkimus ja siihen perustuva opetus ovat yliopiston ensimmäinen ja toinen perustehtävä, mutta aikuisten opettaminen on kuitenkin vasta osa yliopiston kolmatta tehtävää. Aikuinen opiskelija aiempine osaamisineen ja osaamistarpeineen positioituu yliopistokoulutuksen ja työelämän väliselle rajapinnalle. Aikuisen paikka määrittyykin yliopiston ytimeen nähden selvästi marginaaliin.

Yhtenä kysymyksenä suhteessa aikuisiin voidaan pohtia myös sitä, pitäisikö Suomessa olla yliopistoissa osa-aikaopiskelijan status. Tosiasiassa osa-aikaopiskelijoita on hyvin suuri osa opiskelijoista ja näin tunnustettaisiin heidät ja heidän asemansa sekä valintansa tehdä opiskeluaikana töitä. Jos osa-aikaisuus tunnustettaisiin virallisesti, ei opiskelijan työssäkäynti olisi vain yksityinen asia, vaan myös yliopisto-organisaation asia. Myös tilastojen luotettavuus paranisi huomattavasti. (Pechar & Wroblewski 2000, 45; Moore 2011.)

Yliopistoille osa-aikaopiskelun tunnustaminen toisi tietysti omat haasteensa. Jos ajatuksena on, että osa-aikaopiskelun tulee oikeasti olla mahdollista, täytyy opiskelun järjestelyissä tämä ottaa myös huomioon. Tutkinto-opinnoissa tulisi ottaa enemmän käyttöön juuri esimerkiksi avoimessa yliopistossa käytettyjä opetuksen järjestämisen tapoja, esimerkiksi etä- ja verkko-opetusta, opetusta ilta- ja viikonloppu-aikoihin jne. Tämä vaatii yliopistoilta enemmän satsauksia ja resursseja. (Ks. Pechar & Wroblewski 2000, 45–46.) Toisaalta tälläkin hetkellä tämänkaltaista opetuksen järjestelyä on esimerkiksi maisteriohjelmissa. Sitä tapahtuu myös epävirallisesti ja hiljaisesti, yksittäis-

ten opiskelijoiden ja kurssien tasolla, kun opettajat räätälöivät opetustaan niin, että työssäkäyvätkin voivat osallistua. Harjoitusryhmiä ja graduseminaareja järjestetään ilta-aikoina, kursseja voi suorittaa myös verkko-opintoina, pienryhmäistuntoja voi korvata erilaisilla itsenäisillä harjoitustöillä jne. Osa-aikaopiskelun statuksen myötä tulisi myös tunnustetuksi tämänkaltainen opetuksen järjestelyihin ja opettamiseen liittyvä tällä hetkellä monesti näkymätön työ.

Se, että osa-aikaopiskelijan statusta ei ole, yhtäältä piilottaa, kieltää ja kätkee aikuisten ja osa-aikaopiskelijoiden olemassaolon. Toisaalta järjestelmässä on kuitenkin aikuisille erikseen osoitettuja paikkoja, joissa aikuisten asema on tunnustetumpi. Monimuotoisesta tasa-arvokäsityksestä seuraa se, että tasa-arvon eri ulottuvuudet voivat joutua myös ristiriitaan keskenään. Esimerkiksi tietyn ryhmän tunnistaminen ja toimenpiteiden kohdistaminen heihin voi lisätä tasa-arvoa distribuution näkökulmasta, mutta vähentää tasa-arvoa kulttuurisesta näkökulmasta antamalla ryhmälle poikkeavan tai ”epänormaalin” leiman. (Cribb ja Gewirtz 2003, 18–21.) Se, että osa-aikaopiskelijan status olisi olemassa, toisi esiin, tekisi näkyväksi ja legitimoisi aikuisten paikkaa, mutta toisaalta kuitenkin lokeroisi ja ”epänormalisoisi” aikuisia opiskelijoita omaksi poikkeavaksi ryhmäkseen. Aikuisten opiskelijoiden oikeudellista asemaa se saattaisi joka tapauksessa selkiyttää. Onhan esimerkiksi maisteriohjelmien opiskelijoiden status joissakin tapauksissa saattanut olla hyvinkin epäselvä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan positio

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta voidaan pohtia, onko tällä tutkimuksella kyetty tavoittamaan ne diskurssit ja merkittävät positiot, joiden kautta avoimen yliopiston merkitys yhteiskunnallisena kysymyksenä on rakentunut ja rakentuu. Olenko kyennyt aineistosta suodattamaan esiin relevantit diskurssit? Entä onko aineisto sen laatuinen, että se itsessään kattaa ne merkitykselliset näkökulmat, jotka tällaisessa tutkimuksessa tulisi löytää? Onko aineisto riittävän kattava ja onko tehty analyysi luotettava, jotta voisimme väittää, että nyt löydetty tulokset todella kertovat relevantisti avoimen yliopiston historiasta, siitä käydystä keskustelusta ja sille annetuista merkityksistä. Entä ovatko saadut tulokset siirrettävissä laajempaan kontekstiin – olisiko jaottelu diskursseista sovellettavissa laajemmin aikuisten asemaa koskevaan määrittelyyn yliopistossa?

Tässä tutkimuksessa on analysoitu tekstijulkisuudessa käytyä keskustelua, jolloin tarkastelun kohteena ovat olleet erilaiset julkaistut dokumentit. On oletettavaa, että samoja diskursseja löytyy kuitenkin eri paikoista, tiloista ja konteksteista – mahdollisesti tosin muuntuneina (ks. Williams 1997; Thompson 1997). Tämän tutkimuksen rajauksen ulkopuolelle on jäänyt esimerkiksi avoimen yliopiston opiskelijoiden ja yliopiston aikuisten tutkinto-opiskelijoiden oma näkökulma. Viitteitä siitä, että opiskelijat jakavat osittain samanlaisen puhettavan, on kuitenkin olemassa (Alho-Malmelin

2010; Nieminen & Tuijula 2011). Myös yliopistoissa niin ainelaitoksilla kuin avoimen yliopiston toimijoiden arkipäivän kokemukset ja diskurssit ovat jääneet tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Kuitenkin oma kokemus on, että kyseisiä diskursseja on mahdollista tunnistaa esimerkiksi omassa työyhteisössä.

Aineiston kattavuuden kannalta voidaan kysyä, onko nyt kerätty aineisto sen laatuinen ja riittävä, jotta siihen perustuvat päätelmät voivat olla päteviä ja jonka perusteella voidaan vastata asetettuihin tutkimusongelmiin. Aineistonhankinnassa olen pyrkinyt kattavuuteen siten, että koulutuspoliittisia dokumentteja ja aiheeseen liittyviä julkaisuja on kerätty mahdollisimman laajasti. Tietyt lehdet kävin läpi etsien avoimen yliopiston teemaan liittyvää keskustelua ja kirjoittelua. Luotettavuutta heikentävänä seikkana on aineiston osalta se, että 2000-luvun osalta ei lehtiaineistoa ole käyty läpi systemaattisesti, tätä varhaisemmalta ajalta kylläkin. Tärkeä kanava on lisäksi se, että aineistossa viitatus tekstit on pyritty järjestelmällisesti hankkimaan ja ottamaan mukaan aineistoon. Tämä todentaa sitä, että nyt kerätty aineisto ei viittaa mihinkään sellaiseen ulkopuolella olevaan, mikä olisi tämän tutkimuksen kannalta olennaista.

Aineiston tekstit antavat ääneen avoimen yliopiston eri toimija- tai intressitahoille, kuten opetusministeriölle, yliopistojen oppiaineväelle, täydennyskoulutusyksiköille, vapaan sivistystyön oppilaitoksille, yliopistojen tutkinto-opiskelijoille. Tekstien kautta nämä eri toimijat osallistuvat keskusteluun, jota käydään avoimen yliopiston merkityksestä ja tehtävistä. Aineiston tekstit viittaavat toisiinsa osin jopa eksplisiittisesti, mutta niiden voidaan katsoa käyvän keskustelua myös abstraktimmalla tasolla, diskurssien välisenä neuvotteluna. Uskonkin vahvasti, että teemaan liittyvät olennaiset tekstit, jotka osallistuvat yhteiseen keskusteluun, on saatu aineistoon mukaan. Nyt ulkopuolelle jääneet tekstit eivät siis muuttaisi tulkintoja olennaisesti, vaan voidaan ajatella, että aineisto olisi siinä mielessä satureitunut.

Aineiston analyysin luotettavuuden kannalta keskeinen kysymys on, onko analyysillä onnistuttu suodattamaan esiin aineiston olennaiset piirteet ja voi analyysin tuloksiin siten luottaa. Osana aineistolähtöistä aineistonkäsittelyprosessia analyysi eteni keikelevien hypoteesien kautta. Kävin siis aineistoni kanssa keskustelua siitä, millaisia merkityksiä se sisältää, millaisiksi kokonaisuuksiksi nämä merkitykset järjestyvät ja millaisiksi näiden merkityskokonaisuuksien suhteet toinen toisiinsa muodostuvat. Analyysi eteni siis keksimisen ja todentamisen välisenä kehämäisenä prosessina, jossa muodostin aineistosta malleja ja ajatuksia ja testasin sitten näiden sopivuutta aineistoon. (Ks. Janks 1997, 331; Taylor 2001, 38–39.) Luin aineiston tekstejä sekä kokonaisuuksina että pienemmissä osissa, kiinnittäen huomiota sekä yksittäisiin sanoihin, lauseisiin että niiden esiintymisympäristöön. Olennainen osa analyysiprosessia oli kirjoittaminen, jonka kautta pystyin perustelemaan havaintojani ja paikantamaan niitä pisteitä, joiden kohdalla mallini kaipasi korjausta tai tarkennusta.

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa keskeinen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät seikka liittyy tutkijan omaan positioon, joka ei välttämättä aina ole kovin selkeä. Diskursseja analysoivan tutkijan mahdollisista positioista voidaan Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1999, 201–232) mukaan erottaa toisistaan analyttikon, asianajajan, tulkitsijan ja keskustelijan roolit. Analyttikon rooli suhteessa tutkimusaineistoonsa on viileän objektiivinen. Analyttikko tarkastelee aineistoaan kurinalaisesti ilman motiiveja ja pitää oman osuutensa mahdollisimman pienenä. Asianajajan roolin ottava tutkija taas pyrkii tutkimuksellaan ajamaan jotakin tiettyä asiaa ja tarkastelee aineistoaankin siten tietyllä tavalla motivoitunein silmin. Hän esimerkiksi paljastaa aineistonsa avulla valtarakenteita, vastarintaa ja raivaa tilaa vaiennetuille diskursseille

Kolmas Jokisen ja kumppaneiden (1999) esittämä tutkijan rooli, eli tulkitsijan positio, mahdollistaa monenlaisten tulkintojen tekemisen aineistosta. Tulkitsijan positio ottavalle tutkijalle analysoitava teksti näyttäytyy aineistona, jota voi lukea useilla eri tavoilla. Neljäs rooli, keskustelijan positio, taas tarkoittaa tutkijan suhdetta laajempaan kehukseen esimerkiksi julkisella tai tieteellisellä kentällä. Tutkija osallistuu esimerkiksi yhteiskunnalliseen keskusteluun aineistojensa analysointiin perustuvilla tutkimustuloksilla. Tutkijan tehtäväksi voidaan tällöin nähdä relevantin tiedon tuottaminen yhteiskunnallisen keskustelun ja päätöksenteon pohjaksi (Foster, Gomm & Hammersley 1996, 40). Tähän rooliin asettuminen tekee mahdolliseksi kriittisyyden. Nämä neljä tutkijan positiota voivat saman tutkimuksen sisällä vaihdella. Tutkijan olisi kuitenkin hyvä olla omasta positioistaan selvillä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999, 201–232.)

Kukaan ei voi asettua yhteiskunnallisten luokitusten ja puhetaiposten ulkopuolelle. Asettuminen täysin ulkopuoliseksi analyttikoksi ei mielestäni ole mahdollista. En kuitenkaan haluaisi myöskään asettua minkään tietyn yksittäisen näkökulman ”asianajajaksi” jonkin diskurssin kannalle. Kuten aineistoni tekstitkin ja ne henkilöt, jotka keskusteluun noiden tekstien kautta osallistuvat, harvoin edustavat yhtä diskurssia täysin puhtaaksiviljellysti. Analyysin lopputulemana muodostuneet diskurssit ovat nimenomaan analyttisia positioita, jotka eivät ole yhtäläisiä avoimeen yliopistoon liittyvien toimijatahojen tai intressien kanssa. Katsonkin oman näkökulmani muistuttavan sekä tulkitsijan että keskustelijan positioita. Keskustelijan rooliin asetun myös sitä kautta, että olen itsekkin omilla tutkimusteksteilläni osallistunut analysoimaani keskusteluun (esim. Rinne ym. 2003).

Bourdieu painottaa reflektiivisyyden vaatimusta kaikessa yhteiskuntatutkimuksessa. Reflektiivisyys ei Bourdieulle tarkoita päiväkirjatyypistä subjektin reflektiota omasta itsestään, vaan laajemmin erilaisten omaa ajattelua harhauttavien tekijöiden tunnistamista. Helpointa Bourdieun mukaan on tunnistaa ne harhat, jotka johtuvat tutkijan omasta taustasta, esimerkiksi sukupuolesta tai luokkataustasta. Toinen harha liittyy tutkijan hetkelliseen asemaan akateemisen kentän mikrokosmoksessa. Tilanne intellektuaalisten asemien ja vallan kentällä vaikuttaa tutkijan näkökulmaan. Kolmas

harha eli intellektualistinen harha johtuu ajattelua rajoittavasta, akateemisen maailman kollektiivisesta tiedostamattomasta. Yhteiskuntatutkimuksen tekemistä ohjaavat tietyt ajattelun kategoriat, ja reflektion tarkoituksena on päästä käsiksi niihin ja lisäksi ”ajattelun ei-ajatteluihin kategorioihin”. (Bourdieu & Wacquant 1995, 62–64.)

Reflektiivisyyden vaatimus korkeakoulututkimusta tehtäessä on erityisen merkityksellinen. Yliopistotutkija joutuu tietoisesti tai tiedostamattaan ottamaan kantaa myös omaan työhönsä ja työyhteisöönsä. Hänen suhteensa esimerkiksi käytännön toiminnan kehittämiseen ja korkeakoulupoliittisten tavoitteiden saavuttamiseen voi olla hyvinkin monenlainen (Ahola & Välimaa 2002, 8–11). Erityisesti kriittistä yliopistotutkimusta tekevän rooli voi olla hyvinkin ongelmallinen. Yliopistoyhteisö tulee helposti sokeaksi itseään koskevalle tiedolle, ja tietoa, joka on vastoin sitä käsitystä, johon yhteisön jäsenet ovat sosiaalistuneet, ei näytetä kaivattavan. Kyseenalaistavan katseen luominen yliopiston sisälle ja omaan yhteisöön on paitsi vaikeaa, myös kiusallista. (Koski 2002, 48.)

Suhteessa avoimeen yliopistoon akateeminen yhteisö tarjoaa tutkijalle tiettyjä mahdollisia positioita, joihin kiinnittyä omassa ajattelussaan. Tutkimuksenteon aikana olenkin useaan otteeseen joutunut pohtimaan omia käsityksiäni ja olettamuksiani avoimesta yliopistosta ja korkeakoulutuksesta yleisemmin. Avoin yliopisto sijoittuu yliopistomaailman kentässä sen liepeille. Tämä on tuonut mukanaan välillä tuntemuksen siitä, ettei tutkimusaiheeni olisi ollenkaan relevantti tai tärkeä. Toisaalta, näiden tuntemusten tunnistaminen on kuitenkin vahvistanut ajatusta aiheen tärkeydestä ja olennaisuudesta korkeakoulutuksen ja myös korkeakoulututkimuksen kentässä. Juuri siksi, että tämä korkeakoulutuksen alue monesti on yliopiston sisältä katsottuna varsin näkymätön, on vahvistanut tarvetta tehdä sitä näkyväksi.

Omasta taustasta ja positiosta käsin juontuvat vääristymät olen pyrkinyt minimoimaan pitäytymällä aineistolähtöisessä tarkastelutavassa ja työstämällä aineistoa mahdollisimman kurinalaisesti. Myös asettautuminen niin myötä- kuin vastakarvaan suhteessa kaikkiin aineistosta löytämiini diskursseihin on auttanut löytämään tekstien rakentamien maailmojen katkoksia, jännitteitä ja merkityksiä. Janksin (1997, 331) mukaan diskurssianalyysia tekevän tutkijan on kyettävä sekä sitoutumaan teksteihin että etäännyttämään itsensä niistä. Hän katsoo, että kumpaakin tarvitaan. Sitoutuminen ilman etäännyttämistä johtaa tekstin vallalle alistumiseen, kun taas etäännyttäminen ilman sitoutumista johtaa helposti siihen, ettei toiseus pääse ääneen ollenkaan.

Erja Moore kuvasi lisensiaattityönsä lopussa omia tutkimuksentekoon liittyneitä tuntemuksiaan. Hän totesi saaneensa työstään ja sen koulutuspoliittisesta merkityksestä kahtalaisia kommentteja. Toiset olivat ajatelleet, että tutkimus legitimoisi aikuisten ”siivoamista” pois yliopistoista, toiset taas olivat katsoneet, että jokaisella tuli olla mahdollisuus opiskella omien kykyjensä mukaan. (Moore 2000, 162.) Kuten Erja Moore, itsekin haluaisin asettua tämän jälkimmäisen katsantokannan puolelle, ikään

kuin puolustamaan erilaisten ihmisten, **myös** aikuisten oikeutta opiskella yliopistossa ja avoimessa yliopistossa. Tekemällä näkyväksi ja rakentamalla oikeudenmukaisuutta sekä käytännön toiminnassa että puheessa, voidaan samalla vaikuttaa oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta (Griffiths 1998b.) Kuten Jukka Tuomisto (1994, 156) on todennut:

”Todellinen tasa-arvopolitiikka ei voi tyytyä siihen, että kaikille tarjotaan mahdollisimman tasavertaiset opiskelumahdollisuudet; se ei voi tyytyä myöskään siihen, että koulutusta kohdennetaan tiettyihin alistettuihin ja/tai vähemmän koulutusta saaneisiin; sen tulee pyrkiä siihen, että eri väestöryhmien omat tavoitteet otetaan tasapuolisesti huomioon siten, että nämä kykenevät entistä paremmin hallitsemaan itse omaa elämäänsä ja pystyvät kehittämään maailmaa humanistisempaan suuntaan.”

Tämä tutkimusteksti liittyy jatkoksi sille tutkimukselle, mitä avoimesta yliopistosta ja aikuisten yliopisto-opiskelusta on aiemmin tehty, jatkaen näiden tutkimusten virittämää tiedeyhteisön käymää keskustelua. Samalla tämä tutkimus osallistuu myös yleisempään avoimen yliopiston määrittelyyn ja keskusteluun avoimen yliopiston merkityksestä ja yhteiskunnallisesta tehtävästä. Tämä tutkimus siis osaltaan on luomassa ja rakentamassa sitä keskustelua, jota sen on tarkoitus tutkia. Tutkijana haluaisin asettua tukemaan avoimesta yliopistosta käydyn keskustelun moniäänisyyttä. Omalla tutkimuksellani toivon tunnistaneeni käydystä keskustelusta näitä erilaisia ääniä. Tunnustaudun kuitenkin avoimen yliopiston puolustajaksi. Tällä tarkoitan sitä, että näen avoimen yliopiston yhteiskunnallisesti ja koulutuspoliittisesti tärkeäksi ja merkitykselliseksi toiminnaksi, jolla on tai ainakin voi olla arvokkaita päämääriä ja joka voi tehdä ihmisille ja yhteiskunnalle hyviä asioita.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tällä tutkimuksella olen tuonut esiin keskustelua avoimesta yliopistosta ja myös tutkimusta, jota avoimen yliopiston toiminnasta on tehty. Avointa yliopistoa, sen opiskelijoita ja toimintaa on sen historian aikana tutkittu paljon. Avoin yliopisto saattaaakin lukijalle näyttäytyä alueena, jota on sen historian aikana tutkittu jo tarpeeksi. Oma mielipiteeni on, että tutkimukselle on myös edelleen tarvetta.

Tämän tutkimuksen yksi keskeinen lopputulema on se, että aikuisten asema ja aikuisten opiskelulle annetut merkitykset muuttuvat ajassa. Yksi mahdollinen jatkotutkimusaihe olisikin selvittää avoimen yliopiston opiskelijoiden opiskelijamuotokuvaa nyt, 2010-luvulla, kun on kulunut jo vuosikymmen aiemmasta laajasta muotokuvahankkeesta (ks. Rinne ym. 2003). Rekistereihin pohjautuvan tutkimuksen lisäksi esimerkiksi laajan, jopa valtakunnallisesti ja oppialojen suhteen edustavan kyselytutkimuksen tekeminen siitä, millaisin taustoin 2010-luvulla avoimessa yliopistossa opiskellaan, antaisi ajankohtaista kuvaa avoimen yliopiston opiskelijoista. Tavoittaako

tämän päivän avoin yliopisto esimerkiksi maahanmuuttajia, tutkintonsa täydentäjiä tai eri alueilla asuvia potentiaalisia opiskelijoita, kuten on asetettu tavoitteeksi? Millaisena eri ikäisten opiskelijoiden ja eri tavoittein opiskelevien opiskelijoiden asema näyttäytyy? Miten opiskelijoiden omat tavoitteet suhteutuvat tutkinto-opiskeluun ja millainen täydennyskouluttajan rooli avoimella yliopistolla näyttäisi olevan?

Tässä tutkimuksessa aikuisten opiskelijoiden oma ääni ei tullut näkyville, vaan tutkittiin sitä, millaisena aikuinen opiskelija näyttäytyy julkisessa keskustelussa ja koulutuspoliittisissa dokumenteissa. Olisikin yleisemmin aiheellista tutkia asiaa myös aikuisten opiskelijoiden näkökulmasta, heidän omien määrittelyjensä kautta. Miten tässä löydetyt diskurssipositiot ja puhetavat näkyvät aikuisten opiskelijoiden omassa puheessa? Miten he itse positioivat itsensä yliopistokoulutuksessa? Miten erilaisia väyliä pitkin tutkinto-opiskelijoiksi tulleet aikuiset puhuvat omasta opiskelijuudestaan ja eroavatko esimerkiksi avoimen yliopiston väylää tulleiden, maisterikoulutuksiin tulleiden ja päävalintojen kautta tulleiden aikuisten määrittelyt toisistaan. Miten aikuisen opiskelijan aiempi koulutustausta näkyy tässä? Muokkaako sisääntuloreitti ja aiempi opiskeluhistoria aikuisen opiskelijan identiteettiä niin, että eri kanavia käyttäneet positioivat itseään eri tavoin?

Haastattelututkimuksen kautta voitaisiin siis ottaa tutkimuksen keskiöön yliopistojen aikuisten opiskelijoiden oma ääni. Yhtä tärkeää mielestäni on kuitenkin myös jatkaa tutkimusta siitä, miten aikuisista puhutaan yleisessä koulutuspoliittisessa diskurssissa. Avoin yliopisto ei keskustelussa enää näyttäydy selvästi omana erillisenä alueenaan, vaan aikuisten eri koulutusmuodot, reitit ja ”paikat” sekoittuvat ja limittyvät toisiinsa. Aiemmin opitun tunnustaminen on eräänlainen ”uusi avoin yliopisto”, joka herättänee samantyyppisiä ajatuksia esimerkiksi yliopistollisen tiedon luonteesta kuin avoin yliopisto aikanaan. Millaista rajanvetoa ja neuvottelua yliopiston reuna-alueella siis tänä päivänä ja tulevaisuudessa käydään? Näkyvätkö tässä keskustelussa jännitteet yliopistollisuuden ja tasa-arvon sekä itseisarvoisen sivistyksen ja työelämää painottavan hyödyn välillä? Onko tasa-arvolla ja kysymyksillä oikeudenmukaisuudesta vielä tulevaisuudessa sijaa, kun puhutaan yliopisto-opiskelusta ja aikuisten asemasta yliopistossa? Keskustelua näistä teemoista on mielestäni syytä jatkaa niin koulutuspolitiikan, koulutuksen käytäntöjen kuin tutkimuksenkin kentillä.

LÄHTEET

Komiteamietinnöt ja työryhmäraportit

Avoim korkeakoulu 1976. Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö.

KM 1956: 7. Korkeakoulukomitean mietintö.

KM 1962: 34. Kesäyliopistokomitean mietintö.

KM 1971: A9. Kirjeopetuskomitean mietintö.

KM 1971: A29. Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö.

KM 1972: A17. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö.

KM 1972: B57. Kesäyliopistotyöryhmän mietintö.

KM 1975: 28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö.

KM 1975: 57. Täydennyskoulutustoimikunnan I osamietintö.

KM 1976: 23. Täydennyskoulutustoimikunnan II osamietintö.

KM 1981: 11. Vuoden 1979 kansanopistotoimikunnan I mietintö.

KM 1981: 36. Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö.

KM 1983: 62. Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö.

KM 1983: 48. Aikuiskoulutuksen opintososiaalisen toimikunnan mietintö.

KM 1984:10. Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan mietintö.

KM 1985: 36. Aikuiskoulutuksen johtoryhmän mietintö.

KM 1986: 8. Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunnan mietintö.

KM 1986: 8b. Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunnan mietintö. Liitteet. Avoimen korkeakouluopetuksen opiskelijavalinta. Kari Hypönen 27.12.1985.

KM 1988: 8. Kesäyliopistotoimikunnan mietintö.

KM 1997:14. Oppimisen ilo. Kansallinen elinikäisen oppimisen strategia.

OPM 1983a. Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittäminen 1980-luvulla. Korkeakoulu- ja tiedeosaston julkaisuja 50.

OPM 1983:14. Opetusministeriön avoimen korkeakouluopetuksen maksutyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita.

OPM 1984: 31. Taideteollisen korkeakoulun täydennyskoulutuksen ja avoimen korkeakoulun työryhmän muistio.

OPM 1989: 59. 69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Aikuiskoulutuksen johtoryhmän muistio.

OPM 1990: 50. 69 toimenpidettä aikuiskoulutuksen kehittämiseksi. Ehdotusten toteutuminen vuoden 1990 loppuun mennessä.

OPM 1996:7. Avoim yliopisto-opetus väylänä korkeakoulututkintoon työryhmän muistio.

OPM 1999: 1. Lukioden ja korkeakoulujen välinen yhteistyö.

OPM 2001:19. Korkeakoulutuksen muunto- ja lisäkoulutuksen kehittäminen.

OPM 2001:25. Opintojen keskeyttäminen sekä korkeakoulujen kokopäivä- ja osa-aikaopiskelu. Eräiden koulutustilastojen kehittämistyöryhmä.

OPM 2002:3. Parlamentaarisen aikuiskoulutus-työryhmän mietintö.

OPM 2002:26. Yliopistojen tulosoikeuden kehittämissuunnitelma II.

OPM 2002:39. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpäättäminen.

OPM 2003:17. Selvitystoimeksianto aikuisopiskelun maksuista, aikuisopiskelun aikaisesta toimeentulosta ja koulutuksen verotuksesta. Väli-
raportti. Selvitysmies Pentti Arajärvi.

OPM 2003:25a. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen. Reformeja ja innovaatioita. Osmo Lampinen.

OPM 2003:25b. Selvitys aikuisopiskelun taloudellisten edellytysten parantamisesta. Selvitysmies Pentti Arajärvi.

OPM 2003:27. Korkeakoulujen opintoajakojen lyhentämisen toimenpideohjelma.

OPM 2003:29. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Selvitysmiehen väliraportti. Sakari Ahola.

OPM 2004:9. Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalintojen kehittäminen. Selvitysmies Sakari Ahola.

- OPM 2004:18. Vakinaistaa vai ei? Opetusministeriön selvitys rakennerahavaroain toteutetuista maisteriohjelmista. Jaana Puukka.
- OPM 2004:27. Aikaisemmin hankitun osaamisen tunnustaminen koulutusjärjestelmässä.
- OPM 2005:17. Yliopistojen yhteishakutyöryhmän muistio.
- OPM 2005:24. Yliopistojen tulosohjauksen kehittämistyöryhmä III.
- OPM 2005:30. Selvitys tietoteollisuuden lisätoimenpideohjelman toteutumisesta ja tuloksista yliopistoissa. Jussi Kivistö & Timo Aarrevaara.
- OPM 2005:38. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa –työryhmän muistio.
- OPM 2006:2. Korkeakoulujen rakenteellisen kehittämisen periaatteet. Keskustelumuistio 8.3.2006.
- OPM 2006:12. Aikuisten opintotietojen käyttöönottomahdollisuudet.
- OPM 2007:2. Opintojen keskeyttämisen vähentämisen toimenpideohjelma. Keskustelumuistio 8.2.2007.
- OPM 2007:4. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen korkeakouluissa.
- OPM 2007:13. Korkea-asteen koulutuksen teema-tutkinta. OECD:n arviointiraportti.
- OPM 2008:20. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. Akku-johdoryhmän väliraportti.
- OPM 2008:38. Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet.
- OPM 2009:11. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. Akku-johtoryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti).
- OPM 2009:14. Opiskelijaperheet ja opintotuki.
- OPM 2009:33. Opintotuen rakenteen kehittäminen. Tavoitteena päätoimiseen opiskeluun kannustaminen korkeakoulussa.
- OPM 2010:11. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio.

Kehittämissuunnitelmat

- OPM 1981. Valtioneuvoston 26.2.1981 vahvistama korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma 1981–1986. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto.

- OPM 1983b. Valtioneuvoston 6.1.1983 vahvistama korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma 1983–1986. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto.
- OPM 1985. Valtioneuvoston 24.1.1985 vahvistama korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma 1985–1986. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto.
- OPM 1987. Valtioneuvoston 19.2.1987 vahvistama korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma 1987–1992. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto.
- OPM 1991b. Valtioneuvoston 20.11.1991 hyväksymä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja.
- OPM 1993. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. Valtioneuvoston päätös 18.6.1993.
- OPM 1996. Koulutus ja tutkimus vuosina 1995–2000. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 2000. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma.
- OPM 2004:6. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003–2008.
- OPM 2008:9. Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012.
- OKM 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma.

Opetusministeriön ohjeet

- OPM 1984. Avoimen korkeakouluopetuksen järjestäminen korkeakouluissa. Opetusministeriön ohje korkeakouluille 30.5.1984.
- OPM 1986a. Avoimen korkeakouluopetuksen rahoitusjärjestelyt vuonna 1986. Opetusministeriön ohje korkeakouluille 11.3.1986.
- OPM 1986b. Avoimen korkeakouluopetuksen järjestäminen korkeakouluissa. Opetusministeriön ohje korkeakouluille 15.12.1986.
- OPM 1991a. Avoimen korkeakouluopetuksen järjestäminen korkeakouluissa ja koulutuksesta perittävät maksut. Opetusministeriön ohje korkeakouluille 2.4.1991.

Lait ja asetukset

- HE 263/1996. Hallituksen esitys Eduskunnalle yliopistolain ja lain yliopistolain voimaannaposta
- SA 1417/1991. Asetus Tampereen yliopistosta annetun asetuksen muuttamisesta.
- SA 1582/1991. Asetus Jyväskylän yliopistosta annetun asetuksen muuttamisesta.
- SA 1586/1991. Asetus Turun yliopistosta annetun asetuksen muuttamisesta.
- SA 150/1992. Valtion maksuperustelaki.
- SA 83/1993. Opetusministeriön päätös avoimesta korkeakouluopetuksesta perittävistä maksuista.
- SA 115/1998. Yliopistoasetus.
- SA 715/2004. Laki yliopistolain muuttamisesta.
- SA 558/2009. Yliopistolaki.
- SA 1082/2009. Valtioneuvoston asetus yliopistojen toiminnassa perittävistä maksuista.

Lehdet⁸⁰

- Aika/Kanava 1970–2000
- Aikuiskasvatus 1981–2000
- Aviisi 1970–2000
- Jyväskylän ylioppilaslehti 1970–2000
- Kansanopisto 1970–2000
- Kasvatus 1970–2000
- Korkeakoulutieto/Yliopistotieto 1970–2000
- Opistolehti/Aikuiskoulutuksen maailma 1970–2000
- Oulun ylioppilaslehti 1970–2000
- Turun ylioppilaslehti 1970–2000
- Ylioppilaslehti 1970–2000

Artikkelit, joihin tekstissä on viitattu:

- Aima 1992/6. Aikuiskoulutuksen järjestöjohtajat vuodesta 1993: Opiskelijoiden määrä kasvaa, vaikka valtionraha vähenisi, 9.
- Aima 1992/6. Aikuisille lähes 30.000 uutta koulutuspaikkaa, 14.

- Aima 1992/7. Ile suoja sinua – ole valmis, 44.
- Aima 1993/1. Relanderin paperi käynnisti koulutuksen markkinat, 4–6.
- Aima 1993/1. Avoin korkeakouluopetus laajenee, 12–13.
- Aima 1993/3. Syöttinä relarahat, 3.
- Aima 1993/3. Relanderin rahojen turvin – Avoin korkeakoulu kehittää toimintaansa, 8–10.
- Aima 1993/3. Etäopiskelu sai syventymään, 12.
- Aima 1994/2. Kilpailu kovenee – otteetko myös?, 5–7.
- Aima 1994/2. Avoin korkeakouluopetus laajeni vahvasti vuonna -93, 9.
- Aima 1995/3. Mitä kuuluu, avoin yliopisto, 12–13.
- Aima 1996/1. Yleissivistys lisää elämisentaitoa, 14–15.
- Aima 1996/1. Kolmannes opiskelijoista työssäkäyviä. Ns. Relander-koulutus sai kovaa kritiikkiä, 30.
- Aima 1997/2. Ei kovin avoin väylä yliopistoon, 8.
- Aima 1997/2. Kesäyliopiston suosio säilyi laman yli, 19.
- Aima 1998/3. Suomen virtuaalinen avoin yliopisto aloitti, 14.
- Asikainen, T. 1988b. Avoin korkeakoulu opiskelijoiden arvioimana. Aikuiskasvatus 8 (4), 22–25.
- Aviisi 1970/18. Tarkoituksena ei ole voitto vaan harrastus? Kesäyliopisto on yritys, 1.
- Aviisi 1970/19. ”Kohti avointa yliopistoa”, 3.
- Aviisi 1972/2. Tamy:n hallitusohjelma II: Opiskelijat harvainvaltaa vastaan, 6–7.
- Aviisi 1994/12. Tuskaa iltaluennoilla, 16.
- Aviisi 1994/15. Jyvien jemmausta ja akateemisia akanoita, 10–11.
- Aviisi 1995/3. Miksi luennoilla pitää kärsiä iltaisin?, 18.
- Aviisi 1995/10. Avoin liitto, 2.
- Aviisi 1995/11. Avoin yliopisto uhka yliopistolle?, 20.
- Aviisi 1996/3. Rehtoriehdokkaat synnissä, 8–10.
- Aviisi 1996/3. Jyväskyläänkin on tulossa vapaat sivuaineoikeudet, 14.

80 Seuraavassa kohdassa on lueteltu kaikki ne näissä lehdissä tänä aikana olleet artikkelit, joihin tekstissä on viitattu.

- Aviisi 1996/8. Saavatko yliopiston varsinaiset opiskelijat osallistua maksutta TYT:n kursseilla, johtaja Markku Leppälho?, 14.
- Aviisi 1996/11. Ostaisitko tältä mieheltä palan vähänkätettyä yliopistoa?, 7.
- Aviisi 1997/2. Avoin yliopisto valmentaa opiskelemaan muttei ole oikotie ohi pääsykokeiden, 10.
- Aviisi 1998/2. Kurssit virtuaalitarjottimella. Avoi-
mien yliopistojen yhteinen palvelu helpottaa vertailua, 5.
- Aviisi 1998/9. Avoimin mielin avoimessa yliopis-
tossa, 10.
- Aviisi 1998/14. Laiskuutta? Tuhlausta? Käytännön
järkeä? Isot iltaluennot vähenneet viime vuosina, 5.
- Aviisi 2000/7. Yliopistoon ilman pääsykokeita, 4.
- Blomstedt, Yrjö. 1971. ”Avoin yliopisto”. Aika 71
(8), 464–468.
- Eskola, J. & Weckroth, K. 1994. Puhetta harrastuk-
sesta – avoin korkeakouluopiskelu opiskelijoij-
den kuvaamana. Aikuiskasvatus 14 (1), 36–41.
- Eskola, J. 1996. Tutkinto vai sivistys? Avoin yli-
opisto ja tutkintotavoitteisuus. Aikuiskasvatus
16 (2), 146–150.
- Eskola, J. 1998. Kakkoslaadun loppu vai alku? Ai-
kuiskasvatus 1, 74–77.
- Eskola, S. 1995. Avoimen korkeakoulun haaste.
Kanava 23 (8), 514–516.
- Halme, S.J. 1975. Tutkinnon uudistus – yliopistos-
ta polyteekki? Kanava 3 (8), 484–486.
- Harva, U. 1981. Avoin yliopisto & yleissivistys.
Opistolehti 58 (6), 168–169.
- Hein, I. 1989. Radio-opetus osana monimuoto-
opetusta. Opistolehti 65 (7), 13–14.
- Hein, I. 1990. Monimuoto valtaa alaa. Opistolehti
67 (3), 32–33.
- Heinonen, A. & Mäkelä, K. 1981. Korkeakoulujen
keskityttävä tieteellisyyteen. Aikuiskasvatus 1,
(3–4), 102–104.
- Huovio, I. 1978. Helsingin yliopiston avoimen
korkeakoulun kokeilu Päijät-Hämeessä. Opis-
tolehti 55 (7), 195–197.
- Hyppönen, K. & Rinta-Kanto, J. 1983. Turun yli-
opiston etäopetuskokemuksia. Korkeakoulutieto
7, 25–28.
- Hyppönen, K. 1981. Suomen avoin korkeakoulu.
Kasvatus 12 (5), 291–297.
- Hyppönen, K. 1982. Avoin korkeakoulu ja etäope-
tus. Aikuiskasvatus 2 (3), 95–97.
- Hyppönen, K. 1986. Turun yliopistossa havahdut-
tu. Aikuisopetukseen huomiota korkeakouluis-
sa. Korkeakoulutieto 1, 45–46.
- Hyppönen, K. 1987. Avoin korkeakouluopetus –
peruskoulutus – etäopetus – monimuoto-ope-
tus. Korkeakoulutieto 4, 24–26.
- Hyppönen, K. 1990. Rahastus vai periaatteet?
Opistolehti 67 (3), 36–37.
- Ihonen, M. 1995. Miksi yliopistolla ei voi olla asi-
akkaita. Kanava 23 (3), 170–172.
- Immonen, J. 1989. Vuorovaikutus ja itsenäisyys
etäopetuksessa. Opistolehti 65 (7), 15–18.
- Immonen, J. & Rinta-Kanto, J. 1990. AVO-kysely
opistoille. Yhteistyö on poikaa. Opistolehti 67
(3), 34–35.
- Jakku-Sihvonen, R. 1989. Aikuisopiskelija korkea-
koulussa. Korkeakoulutieto 4, 30–31.
- Jokinen, J. 1991. Avoimen korkeakouluopetuksen
maksuissa yhdenmukaisuuteen ja kohtuullisuu-
teen. Opistolehti 68 (3), 15.
- Julkunen, M. 1991a. Palvelun saajan kustannetta-
va osuutensa. Kansanopisto 4, 11–12.
- Julkunen, M. 1991b. Avoin korkeakouluopetuskin
maksaa. Palvelun saajan kustannettava osuu-
tensa. Opistolehti 68 (3), 24.
- Julkunen, M. 1996. Selkeä aikuisväylä tutkintoon yli-
opistojen ja opiskelijoiden etu. Korkeakoulutieto 1.
- Jyväskylän ylioppilaslehti 1973/27. Korkeakoulut
palvelemaan kansaa, 9.
- Jyväskylän ylioppilaslehti 1987/3. Motivaationa
tieto – eli miksi opiskella eläkeiässä?, 4.
- Jyväskylän ylioppilaslehti 1991/8. Käenpoikanen
on kasvanut liian isoksi?, 4.
- Jyväskylän ylioppilaslehti 1994/1. Sallinen: ”Ase-
tan työryhmän pohtimaan”. Kielikeskus järjes-
tää kevään kurssit, 16.
- Jyväskylän ylioppilaslehti 1994/6. Avoin yliopisto
paisuu samalla kun yliopistolta leikataan, 6.
- Jyväskylän ylioppilaslehti 1994/8. Kesäopetukses-
sa näkyy yleinen suuntaus: Laitokset karsivat,
avoin yliopisto kasvaa, 8.
- Jyväskylän ylioppilaslehti 1996/6. Kolmasti kor-
keasta koulutuksesta: Avoimesti, ammatillisesti,
perinteisesti, 5.

- Jyväskylän ylioppilaslehti 1996/15. Nimimuutoksia avoimessa yliopistossa, 5.
- Jyväskylän ylioppilaslehti 1998/1. Yliopiston kynys lasin alla, 10–11.
- Jyväskylän ylioppilaslehti 1999/4. Avoin korkeakoulu tarjoaa arvosanoja ja yleissivistystä. Joka kymmenes myös yliopiston varsinainen opiskelija, 4.
- Jyväskylän ylioppilaslehti 2000/6. Taidekasvatuksen aineopetus avoimen puolelle, 7.
- Jäppinen, A. 1987. Kansainvälinen tausta ja suomalainen rahoitusratkaisu. Korkeakoulutieto 4, 6–8.
- Kaarma, A. 1983. Kaapeli-TV opetusvälineenä. Opistolehti 60 (6), 9, 21.
- Kansanopisto 1973/2. Avoin yliopisto-kysymys Pohjois-Karjalassa, 40.
- Kansanopisto 1975/5. Avoin korkeakoulu, 9–10.
- Kansanopisto 1977/4. Avoin korkeakoulu, 30.
- Kansanopisto 1980/8. Tieteellisyys ja kansantajuisuuden on yhdistyttävä avoimessa korkeakoulussa, 9–10.
- Kansanopisto 1985/8. Kaksi ”kansanopistokonkaria” tentissä, 12–14.
- Karvonen 1978a. Mitä korkeakoulun avoimuus voi tarkoittaa. Korkeakoulutietoa 11, 12–17.
- Karvonen 1978b. Mitä korkeakoulun avoimuus voi tarkoittaa. Opistolehti 55 (7), 180–185.
- Kauppila, R. 1980a. Tinan valantaa kansanopistojen 80-luvun toiminnasta. Kansanopisto 1, 13–16.
- Kauppila, R. 1980b. Yliopistotasoinen opetus kansanopistoissa. Kansanopisto 8, 14–17.
- Kauppila, R. 1982. Rehtorit pohtivat asemansa muuttumista ja paneutuivat avoimen korkeakoulun kehittämiseen. Kansanopisto 1, 14–16.
- Kiiskinen, S. 1978. Korkeakoululaitoksen mitoittaminen ja avoin korkeakoulu. Opistolehti 55 (7), 186–187.
- Kivinen, O. & Ahola, S. 1997. Kireän hakukilvan opiskelijavalinnat. Yliopistotieto 3, 14–19.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Koulutuksella työtömyysluvat laskuun. Aima 1, 14–15.
- Korhonen, M.K. 1984. Suunnitelmallisempaan koulutukseen. Avoin korkeakouluopetus saamassa järjestäytyneet puitteet. Korkeakoulutieto Korkeakoulutieto 9, 4–5.
- Korkeakoulutieto 1979/4. Avoimen korkeakouluopetuksen suunnittelu, 14–16.
- Korkeakoulutieto 1979/7–8. Toimikunta kehittämään avointa korkeakoulua, 6–7.
- Korkeakoulutieto 1980/1. Täydennyskoulutuksen ja avoimen korkeakoulun suunnittelu- ja kokeilutoiminta, 9–10.
- Korkeakoulutieto 1980/8. Korkeakoulujen täydennyskoulutus, 4–9.
- Korkeakoulutieto 1981/1. Turun korkeakoulujen täydennyskoulutus, 24–30.
- Korkeakoulutieto 1981/2. Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma 1981–86, 4–11.
- Korkeakoulutieto 1981/2. Täydennyskoulutus Tampereen korkeakoulutuksessa, 32–36.
- Korkeakoulutieto 1981/3. Täydennyskoulutus Jyväskylän yliopistossa, 16–18.
- Korkeakoulutieto 1981/4. Täydennyskoulutuksen kehittämisestä Joensuun korkeakoulussa, 16–18.
- Korkeakoulutieto 1981/5. Avoimen korkeakoulun kehittäminen. Avoimen korkeakoulun toimikunta luovutti mietintönsä 31.8.1981 opetusministeriölle, 6–8.
- Korkeakoulutieto 1981/6. Korkeakoulutasoisen täydennyskoulutuksen suunnittelu, 7–8.
- Korkeakoulutieto 1981/6. Täydennyskoulutus Lappeenrannan teknillisessä korkeakoulussa, 9.
- Korkeakoulutieto 1981/7. Täydennyskoulutus ja avoimen korkeakoulun kokeilu Lapin korkeakoulussa, 9–10.
- Korkeakoulutieto 1982/1. Keskustelua avoimesta korkeakoulusta, 18.
- Korkeakoulutieto 1982/6. Yhteistyötä täydennyskoulutukseen, 4–5.
- Korkeakoulutieto 1989/13. Korkeakouluopetuksen taloudelliset kehittämisellätytykset 1990, 12–13.
- Korkeakoulutieto 1993/1. Avoimesta korkeakouluopetuksesta perittävät maksut, 79.
- Korkeakoulutietoa 1976/7–8. Kesäyliopistotoiminta. Ministeri Kalevi Kivistö Kanta-Hämeen kesäyliopiston avajaisissa Hämeenlinnassa 31.5.1976, 3–5.
- Korkeakoulutietoa 1977/7–8. Avoin yliopisto, 38.
- Korkeakoulutietoa 1977/7–8. Kesäyliopisto, 39.

- Korkeakoulutietoa 1978/7–8. Korkeakoululaitoksen kehitysnäkymiä, 16–20.
- Korkeakoulutietoa 1978/7–8. Normaaliopiskelun laajentumat, 46–48.
- Koro, J. 1989. Kasvatustieteen monimuoto-opetuskokeilu Jyväskylän yliopistossa. Korkeakoulutieto 4, 52–54.
- Koro, J. 1990. Pintaa syvemmälle oppimisessa. *Opistolehti* 67 (3), 37.
- Koro, J. 1993b. Kansanopisto ensimmäisenä mahdollisuutena. *Kansanopisto* 3, 14–16.
- Koro, J. 1997, J. Koulutus ja syrjäytyminen. Tiivistelmä Jukka Koron esitelmästä. *Kansanopisto* 69 (5), 15–16.
- Koro, J. 1998. Elinikäinen oppiminen – kansalaisen oikeus sivistykseen vai myytti. *Kansanopisto* 70 (6), 6–8.
- Kylä-Tuomola, K. 1992. Korkeakoulu ja työvoimapolitiittinen kriisi. Koulutusta 110 miljoonalla. *Korkeakoulutieto* 4, 6–8.
- Kääriäinen, M., Sylvander, T. & Väisälä, J. 1995. Opettajatutorointi avoimessa yliopisto-opetuksessa. *Kasvatus* 26 (1), 72–76.
- Larsen, S. 1987. Helsingin yliopisto monimuoto-opetusta kehittämässä. *Korkeakoulutieto* 4, 28–30.
- Larsen, S. 1989. Avoin korkeakouluopetus ja yleisradio. *Aikuiskasvatus* 9 (4), 171–172.
- Laukkonen, R. 1981. Avoin korkeakoulu muotoutuu. *Kansanopisto* 6, 16–17.
- Lehtiö, E. 1995b. Avoimesta yliopistosta tutkintoon? *Korkeakoulutieto* 4.
- Linna, M. 1982. Opetusministeriön tavoitteet korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittämiseksi. *Aikuiskasvatus* 2 (3), 76–84.
- Malviniemi, R. 1991. Kansanopiston opiskelijatako avoimen korkeakoulun maksumies? *Kansanopisto* 4, 13–14.
- Mertano, S. 1977. Avoimeen korkeakouluun. *Kasvatus* 8 (3), 158–162.
- Neittaanmäki, P. 1997. Monipuolistuvat ja monikanavaistuvat valinnat. *Yliopistotieto* 3, 32–35.
- Niemi, M. 1979. Aikuisten yliopisto-opiskelu vaatii uusia opetusmuotoja. (Puhe Lapin kesäyliopiston avajaisissa Rovaniemellä 4.6.1979.) *Korkeakoulutieto* 6, 28–33.
- Nurmi, V. 1981. Koulutuksen umpiperiä. *Kasvatus* 12 (5), 343–344.
- Opistolehti* 1970/4. ”Avoin yliopisto”, 96.
- Opistolehti* 1978/7. Opintojen ohjaus avoimessa korkeakoulussa, 190.
- Opistolehti* 1978/7. Tärkeää tässä ja nyt, 197.
- Opistolehti* 1978/7. Korkeakoulukokeilut opiston silmin, 198–200.
- Opistolehti* 1980/7. Avoimen korkeakoulun opiskelijan ei enää tarvitse kompastua kielikynnykseen, 196–197.
- Opistolehti* 1981/1. Avointa pohdintaa avoimesta korkeakoulusta. Missä ollaan ja mihin mennään?, 8–9.
- Opistolehti* 1988/3. Ikäihmisten korkeakoulu muuttaa asenteita, 12–13.
- Opistolehti* 1992/3. Avoin korkeakoulu tehokkaammaksi, 12.
- Oulun ylioppilaslehti* 1975/5. Lapin yliopisto II. Koulutuspoliittiset ja hallinnolliset vaatimukset, 8.
- Oulun ylioppilaslehti* 1975/24–25. Ei-ylioppilaiden tiet tukossa korkeakouluihin, 5.
- Oulun ylioppilaslehti* 1977/13–14. Kesäyliopisto, 16.
- Oulun ylioppilaslehti* 1979/13. Rehtori Markku Mannerkoski: Avoin korkeakoulu – opintojen tasa-arvoa, 5, 11.
- Oulun ylioppilaslehti* 1990/13. Uusi väylä yliopistoon?, 4.
- Oulun ylioppilaslehti* 1990/13. Vaikka peruskoulupohjalta maisteriksi. Avoin korkeakouluopetus uusilla väylillä, 6.
- Oulun ylioppilaslehti* 1995/1. Yliopiston portit aukeavat useilla avaimilla, 11.
- Oulun ylioppilaslehti* 1995/4. Opiskelemaan ilman pääsykoetta?, 2.
- Oulun ylioppilaslehti* 1995/4. Avoimen yliopiston opiskelijoille tulossa oikeus siirtyä yliopistoon suoraan ilman erillistä valintaa, 6.
- Oulun ylioppilaslehti* 1995/7. Nyt Oulussa voi ostaa korkeakoulututkinnon, 2.
- Oulun ylioppilaslehti* 1996/1. Oulun yliopistokin suosii uusia ylioppilaita, 10.
- Oulun ylioppilaslehti* 1996/2. OYY: Avoin yliopisto ei saa laajentua automaattiväyläksi, 2.

- Oulun ylioppilaslehti 1996/15. Avoin korkeakoulu haittaa normaaliopiskelua, 7.
- Oulun ylioppilaslehti 1997/1. Rahalla saa ja hevosella pääsee, 7.
- Oulun ylioppilaslehti 1997/2. Rahalla opiskelu-paikka?, 2.
- Oulun ylioppilaslehti 2000/7. Avoimen väylän kautta yliopistoon, 3.
- Ovaskainen, A. 1979. Kansanopisto tulevaisuudessa - inhimillisyyden keidas. *Kansanopisto* 8, 17–18.
- Parantainen, L. 1980. Yhteiskunnallisia ympyröitä. *Opistolehti* 57 (6), 186–187.
- Parjanen, M. 1988a. Täydennyskoulutus – pusku-ri työn ja tieteen välissä. *Aikuiskasvatus* 19 (2), 18–22.
- Parjanen, M. 1990. Sosiaalinen kiinnittyminen – väistyvä tekijä koulutuksessa. *Kasvatus* 21 (2), 115–121.
- Partanen, M. 1987. Jyväskylän Ikääntyvien yliopisto. *Aikuiskasvatus* 7 (1–2), 63–66.
- Perho, H. 1979. Opiskelumotivaation herättäminen ja säilyttäminen sekä opintojen tavoitteet ja ohjaus avoimessa korkeakoulussa. *Korkeakoulutieto* 12, 16–20.
- Piesanen, E. 1995b. Avoin yliopisto nuoren aikuisen elämässä. *Korkeakoulutieto* 3.
- Piesanen, E. 1996b. Avoin yliopisto ja nuoren aikuisen uranäkemys. *Korkeakoulutieto* 3.
- Raivola, R. 1991. Avoin korkeakoulu koulutuksen uudistamissuunnitelmissa. *Aikuiskasvatus* 11 (1), 46–49.
- Rantavaara, I. 1973. Englannin avoimen yliopiston kuulumisia. *Kanava* 1 (5), 297–299.
- Reinikainen, R. 1978. Yliopistotasoinen opiskelu kansalais- ja työväenopistoissa. *Opistolehti* 55 (7), 187.
- Reinikainen, R. 1984. Avoin korkeakouluopetus ja opistotoiminta. *Opistolehti* 61 (4), 10–11.
- Renvall, P. 1973. Korkeakoulujen koulutusproblematiikkaa. *Kasvatus* 4 (4), 193–201.
- Rinta-Kanto, J. & Selin, M. 1987. Turun yliopiston ja aikuisoppilaitosten yhteistyö: Etäopetus kehittyi. *Opistolehti* 63 (3), 18.
- Rinta-Kanto, J. 1980. Turun yliopiston avoimen korkeakoulun kokeilu. *Kansanopisto* 8, 11–13.
- Rinta-Kanto, J. 1984. Avoimen korkeakouluopetuksen kehittämistä. *Opistolehti* 61 (4), 17–18.
- Rinta-Kanto, J. 1985. Mallista todellisuuteen – avoin korkeakoulu kaipaa käytännön ratkaisuja. *Opistolehti* 61 (1), 11–12.
- Rinta-Kanto, J. 1987. Turun yliopiston yhteistyö opistojen kanssa. *Korkeakoulutieto* 4, 30–32.
- Ruusala, Väinö. 1972. Mikä on avoin yliopisto? *Opistolehti* 49 (5), 165–168.
- Salmelin, Pentti. 1980a. Avoimen korkeakoulun avoimuus. *Kansanopisto* 8, 4–8.
- Sarala, A. 1996. Avoimen yliopiston kasvatustieteen monimuoto-opiskelijat ja opintojen tarkoitus. *Kasvatus* 27, 501–512.
- Storå, C.-Å. 1978. Studier per telefon. *Opistolehti* 55 (4–5), 121–122.
- Suvanto, P. 1977. Ylioppilaatko kansanopiston pelastus? *Kansanopisto* 7, 2–3.
- Suvanto, P. 1980. Arvosanaopiskelu - statussymboliko? *Kansanopisto* 8, 2–3.
- Suvanto, P. 1981. Avoin korkeakoulu. *Kansanopisto* 7, 2–3.
- Taskinen, J. 1983. Alueellinen avoin korkeakoulu. *Korkeakoulutieto* 7, 28–30.
- Taskinen, J. 1986. Avoin korkeakoulu – kymmenen vuotta kokeilua ja kiistelyä. *Aikuiskasvatus* 6 (1), 2–3.
- Taskinen, J. 1987. Onko avoin korkeakouluopetus avannut korkeakouluja? *Korkeakoulutieto* 4, 26–28.
- Toiviainen, T. 1971. Tampere – aikuiskasvatuksemme Mekka. *Opistolehti* 6, 154–156.
- Tuomikoski, P. 1980a. Oikeat tiedot ovat välineitä. *Opistolehti* 57 (8), 226.
- Tuomikoski, P. 1980b. Avoin korkeakoulu avoimeksi. *Opistolehti* 57 (7), 194.
- Tuomikoski, P. 1991. Tärkeä linkki. *Opistolehti* 68 (3), 3.
- Tuominen, V. 1974a. Avoin yliopisto -kokeilusta. *Kansanopisto* 3, 88–89.
- Tuominen, V. 1974b. Kansanopistojen uusista yhteyksistä. *Kansanopisto* 7, 196–199.
- Tuominen, V. 1982. Arvosanaopetuksesta saatuja kokemuksia ja arviointeja (tulevan kehittämisen kannalta). *Kansanopisto* 1, 11–14.

- Tuomisto, J. 1978. Opistot ja avoimen korkeakoulun kokeilutoiminta. *Opistolehti* 55 (7), 188–189.
- Tuomisto, J. 1981. Avoimen korkeakoulun avoimet ongelmat. *Aikuiskasvatus* 1, 2, 68–69.
- Tuomisto, J. 1988. Korkeakoulujen uudet tehtävät. *Aikuiskasvatus* 2, 2–3.
- Tuomisto, J. 1998. Keskitetystä aikuiskoulutus suunnittelusta markkinoiden ohjaukseen – ja takaisin? Koulutusmarkkinat tarvitsevat edelleen sääntelyä. *Aikuiskasvatus* 4, 268–280.
- Tuomisto, J., Aaltonen, R., Front, T., Mäkinen, P., Pantzar, E. & Poikela, S. 1997. Kehittävä kokonaisarviointi monimuoto-opetuksessa. *Aikuiskasvatuksen ci-opintoja avoimessa yliopistossa*. *Aikuiskasvatus* 17 (2), 115–122.
- Turun ylioppilaslehti 1970/22. Avoimeen yliopistoon, 3.
- Turun ylioppilaslehti 1970/23. Avoin yliopisto Satakuntaan. Ajatus hyvä – ei toteudu koskaan?, 12.
- Turun ylioppilaslehti 1971/18. Kesäyliopistot, 12.
- Turun ylioppilaslehti 1971/19. TYYn hallitus ei pidä lomaa, 1.
- Turun ylioppilaslehti 1971/20. Hanke Satakunnan avoimesta yliopistosta keskeneräinen, 4.
- Turun ylioppilaslehti 1972/18. Kesäyliopisto paikkaa yhä muun koulutuksen aukkoja, 1.
- Turun ylioppilaslehti 1972/24. Kiinnostava avoin korkeakoulu, 12.
- Turun ylioppilaslehti 1974/12. Vain muutama kesä... Kesäyliopistot viimeisillään, 1, 4.
- Turun ylioppilaslehti 1977/13. Avoin yliopisto. Turun yliopisto aloittaa kokeilun, 5.
- Turun ylioppilaslehti 1978/5. Yliopisto avoimeksi korkeakouluksi, 5.
- Turun ylioppilaslehti 1979/23. Kesäyliopistolla ennätysvuosi, 8.
- Turun ylioppilaslehti 1987/7. Täydennyskoulutuskeskus, 6.
- Turun ylioppilaslehti 1987/9. Riita kesäyliopistoista, 2.
- Turun ylioppilaslehti 1993/3. Työllisyyskursseja akateemisille. Kesäksi koulun penkille?, 4.
- Turun ylioppilaslehti 1995/22. Avoin yliopisto, 2.
- Turun ylioppilaslehti 1995/22. Täydennyskoulutuskeskus korostaa asemaansa aikuiskouluttajana. Suoraan yliopistoon, 6–7.
- Turun ylioppilaslehti 1996/3. Preppaa – ja voit!, 8.
- Turun ylioppilaslehti 1996/4. Avoin kysymys, 3.
- Turun ylioppilaslehti 1999/11. Virtuaaliyliopisto tulee. Esiselvitys valmistunut, 3.
- Turun ylioppilaslehti 2000/12. Avoimen kautta tutkintoa suorittamaan, 11.
- Urponen, H. & Purtilo-Nieminen, S. 1997. Avoimen yliopiston avoimuus ja ainutlaatuisuus. *Yliopistotieto* 2, 60–63.
- Vainio, M. 1984. Öppen högskoleundervisningen på svenska – en presentation av kurscentralen vid Åbo Akademi. *Korkeakoulutieto* 6, 23–25.
- Valkama, H. 1982. Yliopisto ja elämänkaari – ekstension dialektiikka. *Aikuiskasvatus* 2 (4), 139–142.
- Varila, J. 1990b. Monimuoto-opiskelijan muotokuva. *Opistolehti* 67 (4), 44–45.
- Varmola, T. 1987. Kesäyliopistot muuttuvassa aikuiskoulutuksen kentässä. *Korkeakoulutieto* 4, 33–36.
- Vesikansa, E. 1982. Akateemisuudesta avoimeen yliopistoon. *Aikuiskasvatus* 2 (3), 87–91.
- Vesikansa, E. 1983. Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen resurssit. *Korkeakoulutieto* 7, 7–8.
- Viitala, T. & Isonikkilä, K. 1997. Yliopisto-opetusta maakuntaan. Monimuoto-opetuskokeilu Oulun avoimessa yliopistossa. *Aikuiskasvatus* 17 (2), 106–114.
- Viranto, H. 1988a. Kesäyliopistot osana aikuiskoulutusjärjestelmää – huomioita kesäyliopistojen ja korkeakoulujen suhteista. *Aikuiskasvatus* 8 (2), 30–34.
- Viranto, H. 1988b. Kesäyliopistot ja kansalaisopistot – yhteistyötä vaiko kilpailua? *Opistolehti* 64 (3), 20–22.
- Vuori-Karvia, J. 1970. Avoin yliopisto. *Opistolehti* 47 (5), 137–138.
- Väisänen, R. 1987. Korkeakoulujen täydennyskoulutuksen kehittäminen. *Korkeakoulutieto* 4, 13–14.
- Väisänen, R. 1988. Korkeakoulujen täydennyskoulutus – tilanne ja kehitysnäkymiä. *Aikuiskasvatus* 8 (2), 13–18.

- Yliopistotieto 1997/3. Avoimelle väylälle tavoitteet, 37.
- Yliopistotieto 1998/1. Suomen virtuaalinen avoin yliopisto, 56–57, 59.
- Ylioppilaslehti 1970/22. Miten nuorisoasteesta eteenpäin – avoin korkeakoulu, 14.
- Ylioppilaslehti 1970/24. Unohdettu aikuisopiskelija, 5.
- Ylioppilaslehti 1971/22. Kari Piimies avajaisissa: Avoin yliopisto ja oikeusturva, 7.
- Ylioppilaslehti 1972/10. Avoimen yliopiston mahdollisuudet, 4–5.
- Ylioppilaslehti 1972/15. Aikuiskoulutuspolitiikka – kenelle aikuiskoulutuspalvelukset, 9, 3.
- Ylioppilaslehti 1973/14. Kesäyliopistot 1973, 20.
- Ylioppilaslehti 1976/10. Tietoa kesäopetuksesta, 3.
- Ylioppilaslehti 1979/11. Kesäyliopistot – avoin yliopisto 1979, 23.
- Ylioppilaslehti 1981/10. Kesäyliopistot 1981, 24.
- Ylioppilaslehti 1982/13. Helsingin seudun kesäyliopisto – pääkaupunkiseudun avoin korkeakoulu, 52.
- Ylioppilaslehti 1983/8. Kesäyliopistot 1983, 22.
- Ylioppilaslehti 1984/14. Täydennystä täydennettävä, 19.
- Ylioppilaslehti 1985/9. Kesäyliopistot 1985, 17.
- Ylioppilaslehti 1985/16. Kaikki työskentelevät opiskelijan parhaaksi, 3.
- Ylioppilaslehti 1992/9. Kuka rahastaa opintosuorituksilla?, 19.
- Ylioppilaslehti 1993/6. Kaaos korkeakouluissa, 3.
- Ylioppilaslehti 1994/6. Avoimelle korkeakouluopetukselle tarvitaan tulppa, 24.
- Ylioppilaslehti 1994/9. Avoin yliopisto ei ole kandidatehdas, 23.
- Ylioppilaslehti 1995/4. Ennustamaton uhka, 2.
- Ylioppilaslehti 1995/4. Yliopisto sopi kesäopetuksesta, 4.
- Ylioppilaslehti 1995/7. Maamme korkeakoulujärjestelmää on viimeisen kymmenen vuoden aikana heretty moittittamaan liian hajanaiseksi. Arvostelusta huolimatta korkeakoulujärjestelmä jatkaa kasvuaan lähes eksponentiaalisella vauhdilla, 15.
- Ylioppilaslehti 1995/10. Mikä on SYL:n rooli?, 24.
- Ylioppilaslehti 1995/11. Keskeytä opiskelu – nyt kun vielä voit, 10–11.
- Ylioppilaslehti 1995/11. Yöjällassa ilmoittautumisjonoissa, 21.
- Ylioppilaslehti 1995/15. SYL:stä yhteiskunnallinen vaikuttaja, 21.
- Ylioppilaslehti 1995/16. Avoin yliopisto lihoi liikaa, 14–15.
- Ylioppilaslehti 1995/16. Yliopiston käenpojat palaavat perusteisiin, 17.
- Ylioppilaslehti 1996/4. Kesäopetuksesta sovittiin riidellen, 5.
- Ylioppilaslehti 1997/10. Vähästä kiinni, paljosta kyse, 16.
- Ylioppilaslehti 1997/11. Yliopistoon voi päästä takaportin kautta, 4.
- Ylioppilaslehti 1997/14. Täydentävät opinnot luvan takana, 3.
- Ylioppilaslehti 1997/5. Avointa tietoa avoimesta yliopistosta, 27.
- Ylioppilaslehti 1998/1. Avointa opiskelua verkossa, 4.
- Ylioppilaslehti 1998/2. Vaihtoehtona virtuaaliopiskelu, 5.
- Ylioppilaslehti 1999/13. Nelikymppinen fuksi aikoo tohtoriksi, 5.

Muut lähteet ja kirjallisuus

- Aaltio, S-L. 1974. Täydennyskoulutuskeskus avoimena yliopistona. Tutkimus avoimen yliopiston periaatteiden toteutumisesta Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa. Tampereen yliopisto, Aikuiskasvatuksen laitoksen tutkimuksia ja selvityksiä 5.
- Abrahamsson, K. 1984. Does the Adult Majority Create New Patterns of Student Life? Some experiences of Swedish higher education. *European Journal of Education* 19 (3), 283–297.
- Adult Education in Finland 1976/1. The Open University. Committee recommendations, 16–21.
- Ahola, S. & Välimaa, J. 2002. Mitä on korkeakoulututkimus? Johdatus vuosikirjaan. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) Heimoja, hengen viljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen

- vuosikirja 2002. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 7–30.
- Ahonen, K. 2009. Avoimen yliopiston yhteistyöverkosto Satakunnassa – yhteistyön erilaiset polut. Teoksessa K. Kallberg & P.-R. Pekkanen (toim.) *Maakuntakorkeakoulun monet muodot*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisu C 37, 105–114.
- Ahonen, K. Nygård, A.-J. (toim.) 2006. Avoimen yliopiston koulutustarvekartoitus Satakunnassa. Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen laitoksen julkaisu 7.
- Ahrio, L. 2012. Modernin yliopisto-opiskelun toimintakertomus. Tampereen yliopisto.
- Ahrio, L., Eskola, J. & Suoranta, J. 1992. Aikuisopiskelu – järjestelykysymys? Avoim korkeakouluopiskelu osana arkielämää. Teoksessa J. Eskola (toim.) *Puhetta opetuksesta ja opiskelusta*. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia A 23. Tampereen yliopisto.
- Airaksinen, T. 1995. Sivistysyliopiston uusi tuleminen. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus*. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Juva: WSOY, 228–239.
- Aittola, T. 1990. Yliopiston uusi yleiskatsauksettomuus. Teoksessa H. Aittola & T. Aittola. *Yliopisto elämismaailmana*. Opiskelun ja hallinnon muutosprosessit 1980-luvun yliopistossa. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunnan julkaisu 31, 113–130.
- Aittola, T. 1992. Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 91.
- Aittola, T. 1996. Yliopistokoulutuksen haasteet myöhäismodernissa. Yliopistoyhteisöön sisältyvien oppimisprosessien tarkastelua. Teoksessa T. Aittola, L. Alanen & P. Rantamaa (toim.) *Minkä ikäinen olettekaan, rouva?* SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisu 5. Jyväskylän yliopisto, 135–150.
- Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden laitoksen opetusmonisteita B 7.
- Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maistereiksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. Turun yliopiston julkaisu C 300.
- Antikainen, A. 1974. Selvitys avoin korkeakoulu-hankkeen vaiheista 1972–73 ja näkökohtia korkeakoulun Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 1.
- Antikainen, A. 1995. Korkeakouluopiskelijoiden sosiaalinen tausta. *Sociologia* 32 (1), 49–50.
- Antikainen, A. 1999. Korkeakoulutukseen osallistumisen erot tasoittuneet. *Sociologia* 36 (4), 306.
- Antikainen, A. 2000. Tulokset ovat selkeät, mutta mitkä ovat tulokset? *Sociologia* 37 (1), 64–65.
- Asikainen, T. 1988a. Osallistumistavoitteet ja opiskelun koettu vaikuttavuus Keski-Pohjanmaalla avoimessa korkeakoulussa. *Chydenius-Instituutin tutkimuksia* 38.
- Autio, V.-M. 1993. Opetusministeriön historia VI. Suurjärjestelmien aika koittaa 1966–1980. Hyvinvointivaltion koulutus- ja kulttuuripoliittiset visiot haasteeksi uudistuneelle opetusministeriölle.
- Autio, V.-M. & Heikkilä, M. 1990. Opetusministeriön historia V. Jälleenrakennuksen ja kasvun kulttuuripoliittikkaa 1945–1965.
- Autio, V.-M. 1997. Opetusministeriön historia VII. Vakiintuneisuudesta uusien muotojen etsimiseen 198–1995.
- Avoimen korkeakoulun suunnitteluryhmän raportti. Avoimen korkeakoulun suunnitteluryhmän selvityksiä 1/1980. Turun yliopisto.
- Avoimen korkeakouluopetuksen tutkintotyöryhmän mietintö. Toimikuntien mietintöjä ja selvityksiä 25/1983. Helsingin yliopisto.
- Avoimen yliopiston foorumi 2003. Avoin yliopisto Suomessa. Valtakunnallinen strategia 2001–2010. 4.4.2003.
- Avoimen yliopiston foorumi 2009. Avoin yliopisto-opetus Suomessa. Valtakunnallinen strategia 2009–2012.
- Avoimen yliopiston foorumi 2010. Avoin yliopisto-opetus Suomen yliopistoissa. Tiivistelmä valtakunnallisesta strategiasta 2010–2013.
- Avoin korkeakoulu Päijät-Hämeessä syksyllä 1979. Helsingin yliopiston opintoasiaintoimiston monisteita C 34.
- Avoin yliopisto 25 vuotta. 1997. Joensuun yliopisto, Avoin yliopisto 1972–1997. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Avoin yliopisto. Alustuksia ja esitelmää Länsi-Suomen kesäyliopiston seminaarissa Raumalla 12.–13.6.1972. Länsi-Suomen korkeakouluyhdistys.

- Bacchi, C. 2000. Policy as Discourse: what does it mean? Where does it get us? *Discourse: studies in the cultural politics of education* 21 (1), 45–57.
- Bailey, D. 1999. Mainstreaming Equal Opportunities Policies in the Open University: Questions of Discourse. *Open Learning* (February), 9–15.
- Ball, S.J. 1990. Politics and Policy Making in Education. *Explorations in Policy Sociology*. Routledge.
- Ball, S.J. 1993. What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 13 (2), 10–17.
- Ball, S.J. 1994a. Education Reform. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S.J. 1994b. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. *Journal of Education Policy* 9 (2), 171–182.
- Ball, S.J., Davies, J., David, M. & Reay, D. 2002. 'Classification' and 'Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education* 23 (1), 51–72.
- Bamber, J. & Tett, L. 2000. Transforming the Learning Experiences of Non-traditional Students: a perspective from higher education. *Studies in Continuing Education* 22 (1), 57–75.
- Bamber, J., Tett, L., Hosie, E. & Ducklin, A. 1997. Resistance and Determination: working class adults in higher education. *Research in Post-Compulsory Education* 2 (1), 17–29.
- Barnett, R. 1990. *The Idea of Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Barnett, T. 1992. *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Barnett, R. 1997. Beyond Competence. In F. Coffield & B. Williamson (eds.) *Repositioning Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 27–44.
- Bates, A.W. 1999. Restructuring the University for Technological Change. In J. Brennan, J. Fedorowitz, M. Huber & T. Shah (eds.) *What Kind of University? International Perspectives on Knowledge, Participation and Governance*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 207–228.
- Bauman, Z. 1997. Universities: Old, New and Different. In A. Smith & F. Webster (eds.) *The Post-modern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 17–26.
- Bell, R. & Tight, M. 1993. *Open Universities: A British Tradition?* Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Benn, R. 1996. Access for adults to higher education: targeting or self-selection? *Journal of Access Studies* 11, 165–176.
- Benn, R. & Burton, R. 1995. Targeting: is Access hitting the bull's-eye? *Journal of Access Studies* 10, 7–19.
- Blomqvist, I., Koskinen, R., Niemi, H. & Simpanen, M. 1997. *Aikuisopiskelu Suomessa. Aikuisopiskelututkimus 1995*. Tilastokeskus. Koulutus 1997:4.
- Blomstedt, Y. 1972a. Avoin yliopisto. Helsingin yliopiston konsistorin toimeksiannosta laadittu selvitys 1971–72.
- Blomstedt, Y. 1972b. Suomalaisen avoimen yliopiston organisaatio. Teoksessa Avoin yliopisto. Alustuksia ja esitelmää Länsi-Suomen kesäyliopiston seminaarissa Raumalla 12.–13.6.1972. Länsi-Suomen korkeakouluyhdistys, 23–27.
- Blomstedt, Y. 1975. Vaihtoehtona avoin yliopisto. Alustus KTTS:n Jaksoitaiskoulutusseminaarissa Kalastajatorpalla 7.5.1975. Teoksessa Jaksoitaiskoulutus. Seminaariraportti. Korkeakoulu- ja tiedepoliittisen tutkimussäätiön julkaisuja 12.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. In J.G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. 1988. *Homo Academicus*. Padstow: Polity Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu University Press.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. 1993. Influence in academic decision-making: Towards a typology of strategies. *Higher Education* 26, 387–409.
- Bourgeois, E. 1991. Dependence, Legitimation and Power in Academic Decision-Making. *Higher Education Policy* 4 (4), 21–24.
- Bourgeois, E., Duke, C., Gyt, J.L. & Merrill, B. 1999. *The Adult University*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

- Brennan, J. & Shah, T. 2000. Territorial Disputes: the Impact of Quality Assurance on Relationship between Academic and Institutional Values. In I. McNay (ed.) *Higher Education and its Communities*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 85-94.
- Bye, D., Pushkar, D. & Conway, M. 2007. Motivation, interest, and positive affect in traditional and non-traditional undergraduate. *Adult Education Quarterly* 57 (2), 141-158.
- Castells, M. 1996. *The Rise of the Network Society*. Blackwell.
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation). 1987. *Adults in Higher Education*. Paris: OECD.
- Clark, B.R. 1983. *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Coleman, J.S. 1990. *Equality and Achievement in Education. Social Inequality Series*. Boulder: Westview Press.
- Cribb, A. & Gewirtz, S. 2003. Towards a sociology of just practices. An analysis of plural conceptions of justice. In C. Vincent (ed.) *Social Justice, Education and Identity*. London: Routledge-Falmer, 15-29.
- Curran, C. 1997. ODL and traditional universities: dichotomy or convergence? *European Journal of Education* 32 (4), 335-345.
- Davies, P. 1995a. Themes and Trends. In P. Davies. (ed.) *Adults in Higher Education. International Perspectives in Access and Participation*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Davies, P. 1995b. Response or resistance? Access students and government policy on admissions. *Journal of Access Studies* 10 (2), 72-80.
- Davies, P. 1996. Noise Rather than Numbers: access to higher education in three European countries. *Comparative Education* 32 (1), 111-123.
- Davies, P. 1997. Number Crunching: The Discourse of Statistics. In J. Williams. (ed.) *Negotiating Access to Higher Education. The Discourse of Selectivity and Equity*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 47-64.
- Davies, P. 1999. Half Full, Not Half Empty: A Positive Look at Part-time Higher Education. *Higher Education quarterly* 53 (2), 141-155.
- Davies, P. & Williams, J. 2001. For Me or Not for Me? Fragility and risk in mature students' decision-making. *Higher Education Quarterly* 55 (2), 185-203.
- Davies, P., Williams, J. & Webb, S. 1997. Access to Higher Education in the late Twentieth Century: Policy, Power and Discourse. In J. Williams. (ed.) *Negotiating Access to Higher Education. The Discourse of Selectivity and Equity*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 1-23.
- de Vuyst, J. 1999. Making the Educational System More Equal. In J. Brennan, J. Fedorowitz, M. Huber & T. Shah (eds.) *What Kind of University? International Perspectives on Knowledge, Participation and Governance*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 94-113.
- Diamond, J. 1999. Access - The year 2000 and beyond - what next? *Journal of Access and Credit Studies*, 183-191.
- Doyle, M. 2000. Higher education, regional partnerships and progression. A case study in collaboration. *Journal of Access and Credit Studies*, 124-134.
- Duke, C. 1989. Creating the Accessible Institution. In O. Fulton (ed.) *Access and Institutional Change*. Milton Keynes: SRHE & Open University Press, 163-177.
- Duke, C. 1992. *The Learning University. Towards a new Paradigm?* Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Duke, C. 1997. Towards a Lifelong Curriculum. In F. Coffield & B. Williamson (eds.) *Repositioning Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 57-73.
- Eklund, K. 1994. Avoin yliopisto osana täydennyskoulutuskenttää. Teoksessa A. Makkonen (toim.) *Avoimen yliopisto missio. Jyväskylän Avoimen yliopiston selosteita ja tiedotteita* 1, 49-53.
- Enoch, Y. & Soker, Z. 2006. Age, gender, ethnicity and the digital divide: university students' use of web-based instruction. *Open Learning* 21(2), 99-110.
- Entonen, T. & Lyytinen, H.K. 1979. Avoimen yliopiston toimivuus kasvatustieteen opetuksessa. Osaraportti I. Research Reports 85. Department of Education, University of Jyväskylä.
- Eskola, J. 1995. Motivation towards completing a degree in Open University study - some

- empirical observations. In A. Kauppi, S. Kontiainen, K.E. Nurmi, J. Tuomisto & T. Vaherva (toim.) *Adult Learning in a Cultural Context*. Adult Education Research Society in Finland, 28–35.
- Espinoza, O. 2007. Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research* 49 (4), 343–363.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1993. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society* 4 (2), 133–168.
- Fairclough, N. 2001. *The Discourse of New Labour: Critical Discourse Analysis*. In M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates. (eds.) *Discourse as Data. A guide for analysis*. Bath: The Open University Press, 229–266.
- Ferguson, J. 1975. *The Open University from Within*. Chatham: University of London Press.
- Foster, P., Gomm, R. & Hammersley, M. 1996. *Constructing Educational Inequality*. London: Falmer Press.
- Frackmann, E. 1992. The role of buffer institutions in higher education. *Higher Education Policy* 5 (3), 14–17.
- Front, T. & Kaleva, S. 2002. Vapaana verkossa? Avoimen yliopiston opiskelijoiden, opettajien ja suunnittelijoiden kokemuksia verkko-opinnoista. *TYT julkaisusarja A 3*. Tampereen yliopistopaino.
- Gale, T.C. 1994. Story-telling and policy making: the construction of university entrance problems in Australia. *Journal of Education Policy* 9 (3), 227–232.
- Gale, T.C. 1999. Policy Trajectories: treading the discursive path of policy analysis. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 20 (3), 393–407.
- Gewirtz, S. 1998. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy* 13 (4), 469–484.
- Goodfellow, R. 2007. From “Equal Access” to “Widening Participation”: the discourse of equity in the age of e-learning. In J. Lockard & M. Pegrum (eds.), *Brave New Classrooms: democratic education & the internet*. New York: Peter Lang, 55–74.
- Gorard, S., Selwyn, N. & Madden, L. 2003. Logged on to learning? Assessing the impact of technology on participation in lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 22 (3), 281–296.
- Green, P. & Webb, S. 1997. *Student Voices: Alternative Routes, Alternative Identities*. In J. Williams. (ed.) *Negotiating Access to Higher Education. The Discourse of Selectivity and Equity*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 130–152.
- Greener, I. & Perriton, L. 2005. The political economy of networked learning communities in higher education. *Studies in Higher Education* 30 (1), 67–79.
- Griffiths, M. 1998a. *Educational Research for Social Justice. Getting off the fence*. Buckingham: Open University Press.
- Griffiths, M. 1998b. The Discourses of Social Justice in Schools. *British Educational Research Journal* 24 (3), 301–315.
- Guri, S. 1986. Equality and excellence in higher education – Is it possible? A case of Everyman’s University, Israel. *Higher Education* 15 (1), 59–71.
- Guri-Rosenblit, S. 1990. The potential contribution of distance teaching universities to improving the learning/teaching practices in conventional universities. *Higher Education* 19, 73–80.
- Guri-Rosenblit, S. 1996. Campus-based and distance teaching universities. Differential functions and mutual impacts. *Tertiary Education and Management* 2 (2), 110–118.
- Guri-Rosenblit, S. 1999a. *Distance and Campus Universities: Tensions and Interactions. A Comparative Study of Five Countries*. Pergamon.
- Guri-Rosenblit, S. 1999b. The agendas of distance teaching universities: Moving from the margins to the center stage of higher education. *Higher Education* 37, 281–293.
- Guri-Rosenblit, S. 2005. ‘Distance education’ and ‘e-learning’: Not the same thing. *Higher Education* 49, 467–493.
- Guyot, J.-L. 1997. *Adults and University: Why are some disciplines less open? Some empirical results and theoretical assumptions*. In S. Hill & B. Merrill (eds.) *Access, Equity, Participation and Organisational Change*. University of Warwick, Department of Continuing Education, 29–35.

- Hakulinen, A. 1971. Englannin avoin yliopisto – ”The supermarket of learning”. Teoksessa Y.-P. Häyrynen, J. Jyrkinen & P. Kosonen (toim.) Tutkinnon uudistus. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten korkeakoulututkintojen uudistamisesta, 113–116.
- Hall, P., Land, H., Parker, R. & Webb, A. 1975. *Change, Choice and Conflict in Social Policy*. London: Heinemann Educational.
- Haltia, N. 2010. Five Groups of Adult Entrants in Finnish Universities. Paper presented at European Conference on Educational Research. Helsinki, Finland, 26.8.2010.
- Halttunen, N. 2000. Avoin yliopisto-opetus – pedagogisia innovaatioita vai arvosanasuoritusten polkumyyntiä. Teoksessa S. Honkimäki & H. Jalkanen (toim.) Innovatiivinen yliopisto? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 9.10.9.1999 järjestetystä korkeakoulutuksen VII symposiumista. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 165–176.
- Halttunen, N. 2001. Aikuiset korkeakoulutuksessa. Teoksessa T. Ruoholinnä (toim.) Tarkastelua aikuiskoulutuksen kentiltä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 193, 67–85.
- Halttunen, N. 2005. Avoimen yliopiston historian murroskohdat. *Aikuiskasvatus* 25 (1), 6–16.
- Halttunen, N. 2006. Changing Missions. The Role of Open University Education in the Field of Higher Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (5), 503–517.
- Halttunen, N. 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 4–14.
- Halttunen, N. & Vuorio-Lehti, M. 2000. ”Cooling out” vai ”warming up”? Avoin yliopisto kasvatustieteen tutkinto-opiskelijoiden rekrytointikanavana. Teoksessa J. Sjöberg & S.-E. Hansén (red.) *Kasvatus tulevaisuuteen. Pedagogik for framtiden. Rapporten från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi* 22, 145–156.
- Halttunen, T. & Pyykkö, R. (toim.) 2010. Oivalla osaaminen. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja B:1.
- Harju, J. 2010. Voiko yliopisto palvella opiskelijaa? Osaamisen tunnustamisen haasteet. Teoksessa T. Halttunen & R. Pyykkö (toim.) Oivalla osaaminen. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen julkaisuja B:1, 67–69.
- Harlamov, A. 1985. Helsingin yliopiston avoimen korkeakouluopetuksen opintoinformaatio. Avoimen korkeakouluopetuksen opetusmuotojen kehittämisprojektin 1. raportti. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Harlamov, A. 1989. Ikäihmistien yliopistotoiminnasta Espoon työväenopistossa vuosina 1985–1989. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 8.
- Hartiala, K. 1972. Avoin yliopisto yliopiston kannalta. Teoksessa Avoin yliopisto. Alustuksia ja esitelmää Länsi-Suomen kesäyliopiston seminaarissa Raumalla 12.–13.6.1972. Länsi-Suomen korkeakoulu yhdistys, 19–22.
- Harvisalo, S. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston opinnoissa. Teoksessa A. Niskanen & R. Virtanen (toim.) *Taidatko tunnistamisen? Jyväskylän ammatti-korkeakoulun julkaisuja* 92, 31–44.
- Hatcher, R. & Troyna, B. 1994. The ‘Policy cycle’: A Ball by Ball Account. *Journal of Education Policy* 9 (2), 155–170.
- Havén, H. & Syvänperä, R. 1983. Aikuiskoulutukseen osallistuminen 1980. Tilastokeskus. Tutkimuksia 92.
- Heikkilä, E.-M., Salmela, H. & Kurki, L. 1990. Yliopistojen laajennusliikkeestä osaksi multiversityä. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) *Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla*. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 4. Turun yliopisto.
- Heikkinen, A. 2011. Miehiä, naisia vai aikuisia? Sukupuoli aikuiskasvatuksen haasteena. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 46–83.
- Heinonen, V. (toim.) 2002. Suomen aikuiskoulutuspolitiikan teematutkinta. Katsaus suomalaiseen aikuiskoulutukseen ja OECD:n arviointiraportti. Opetusministeriö.
- Heinonen, V. 2007. Kahden ajan rajalla. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E.-L. Nisula, E. Nurminen (toim.) *Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa*. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino, 105–111.
- Hellevik, S. 2000. Debate on Inequality. *Acta Sociologica* 43 (1), 81–83.

- Helsingin Sanomat 2.3.2012. Avoin yliopisto on laiminlyöty voimavara. (Kari Raivio.)
- Helsingin Sanomat 7.3.2012. Maksulliselle koulutukselle ei ole viisasta avata ovia. (Mielipide.)
- Herno, M. & Laitinen, M. 2007. Aikuisopiskelijan tuki ja ohjaus. Teoksessa T. Kosunen, S. Joutimäki, E.-L. Nisula, E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhla-kirja. Helsinki: Yliopistopaino, 199–210.
- Herranen, J. 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 85.
- Holmberg, B. 1996. Open University. Teoksessa A. Tuijnman (ed.) International encyclopedia of adult education and training. (2. Ed.) Exeter: Pergamon.
- Houle, C.O. The Inquiring Mind. The study of adult who continue to learn with an afterword by C.O. Houle. Second Edition. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Hovi, R., Kivinen, O. & Rinne, R. 1989. Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus. Ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinnoissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston julkaisuja C 73.
- von Humboldt, W. 1990. Berliinin ylempien tieteellisten laitosten sisäisestä ja ulkoisesta organisaatiosta. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.) Yliopiston ajatusta etsimässä. Suomentaja Päivi Skyttä. Helsinki: Gaudeamus, 56–66.
- Hurri, R. 2003. Joustava siirtyminen. Avoimen yliopiston opiskelijasta yliopiston perusopiskelijaksi. Jyväskylän yliopiston Avoin yliopisto.
- Husén, T. 1975. Social Influences on Educational Attainment. Paris: OECD.
- Huttunen, M. What is 'higher' about higher education? Koulutuksen yliopistollisuuden etsintää. Teoksessa A. Jauhiainen (toim.) ...sekä antaa siihen perustuvaa ylintä opetusta. Näkemyksiä ja kokemuksia korkeakoulupedagogiikan tavoitteista ja todellisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 58, 87–104.
- Hypén, K., Kivinen, O. & Rinne, R. 1993. Aikuis-koulutukseen osallistumisen alueelliset erot. Turun yliopisto Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 14.
- Hyvärinen, A.-L. 2006. Avoimen yliopiston väylä – koulutuspolku yliopistoon. Joensuun yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Sosiologian laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Hämäläinen, E. 1996. Tilastoitu tieto korkeakoulu-politiikassa. Teoksessa B. Helenius, E. Hämäläinen & J. Tuunainen (toim.) Kohti McDonald's –yliopistoa? Näkökulmia suomalaisen korkeakoulu- ja tiedepolitiikkaan. Helsinki: Tammi, 141–176.
- Hännikäinen, I. 1989. Sosiaalipolitiikan avoin korkeakouluopetus Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 6.
- Häyrynen, Y.-P., Jyrkinen, J. & Kosonen, P. (toim.) 1971. Tutkinnon uudistus. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten korkeakoulututkintojen uudistamisesta. Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunta.
- Ikonen, R. 2001. Teoria kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatus 32 (5), 437–449.
- Immonen, J. 2000. Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun. Etäopetuksen neljä sukupolvea. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino.
- Impivaara, I. 1986. Turun kesäyliopisto 1936–1986. Turku: Turun kesäyliopisto.
- Itälä, J. 1972. Avoin yliopisto ja koulutusdemokratia. Teoksessa Avoin yliopisto. Alustuksia ja esitelmää Länsi-Suomen kesäyliopiston seminaarissa Raumalla 12.–13.6.1972. Länsi-Suomen korkeakouluyhdistys, 17–18.
- Itälä, J. 1973. Koulutusdemokratia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jaakkola, R. 1981. Avoimen korkeakoulun toiminta Joensuun korkeakoulussa lukuvuonna 1980–1981 ja opiskelijatilastoja syyslukukaudelta 1980. Joensuun korkeakoulun opintotoimisto.
- Janks, H. 1997. Critical Discourse Analysis as a Research Tool. Discourse: studies in the cultural politics of education 18 (3), 329–342.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, T. 1995. Will University Teachers Become Tutors? In M. Ukkola (ed.) Access to open learning.

- ning. Developing Open University Studies in Finland. Helsinki: Helsinki University Printing House, 47–51.
- Jokinen, T. 1999. Ei nimi projektia pahenna! Vuosikymmen KAKOMOsta. Teoksessa M. Jääskeläinen, M. Lamberg, L. Penttinen & M. Saarimäki (toim.) Open uni. Avointa keskustelua oppimisesta, 34–41.
- Jouttimäki, R. 1983. Avoimen korkeakoulun opiskelijoiden opintomenestys vuosina 1977–1982. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Jouttimäki, S. (toim.) 2003. SUVI – Suomen avoimien yliopistojen verkkopalvelu. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenian raportteja ja selvityksiä 40.
- Jouttimäki, S. & Varja, M. 2007. Kolme vuosikymmentä aluetoimintaa. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E.-L. Nisula, E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino, 133–127.
- Jussila, M. 1996. Korkeakoulujen opiskelijavalinnat. Kehittämisen haasteita ja mahdollisuuksia. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisuja 34.
- Jäntti, J. 2008. Aiemmin hankitun osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen käytännöt Kuopion yliopistossa. Kuopion yliopiston julkaisuja F. Yliopistotiedot 43.
- Jäppinen, A. 2004. Juhlapuhe Helsingin yliopiston Avoimen yliopiston avajaisjuhlassa 22.4.2004.
- Jäppinen, A. & Kylä-Tuomola. 2007. Avoin yliopisto koulutuksellisen tasa-arvon edistäjänä. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E.-L. Nisula, E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino, 99–103.
- Järvi, P., Kivinen, O. & Rinne, R. 1990. Yliopiston tila ja tahto. Turun yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan ja hallintoviraston henkilöstön näkökulmia yliopistoonsa. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 5.
- Jääskelä, P. 2005. Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa. Tuutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1.
- Jääskeläinen, M., Lamberg, M., Penttinen, L. & Saarimäki, M. (toim.) 1999. Open uni. Avointa keskustelua oppimisesta. Jyväskylän avoin yliopisto.
- Kainu, A.-P. & Luoto, S. 1994. Kokemuksia monimuoto-opetuksesta kasvatustieteen laitoksella. Teoksessa A. Makkonen (toim.) Avoimen yliopiston missio. Jyväskylän Avoimen yliopiston selosteita ja tiedotteita 1, 151–161.
- Kantasalmi, K. 2001. Finnish University Adult Education: Exploring the Social Impacts and Effectiveness in a Historical Context. In S. Kontiainen & K.E. Nurmi (eds.) Effectiveness of Adult Education. Historical and Evaluative Studies in Finland. University of Helsinki. Department of Education, 7–61.
- Kantasalmi, K. 2008. Yliopistokoulutuksen avoimuus ja refleksiivisyys. Suomalaisen yliopisto-aikuiskoulutuksen rakenteistumisen analyysia. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 215.
- Karjalainen, E. & Toiviainen, T. 1984. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Espoo: Weilin+Göös.
- Kasworm, C.E. 1993. Adult higher education from an international perspective. Higher Education 25, 411–423.
- Keegan, E. 1993. A typology of distance teaching systems. In K. Harry, M. John & D. Keegan (eds.) Distance education: new perspectives. London: Routledge.
- Keegan, D. & Rumble, G. 1982. Distance Teaching at University Level. In G. Rumble & K. Harry (eds.) The Distance Teaching Universities. London: Croom Helm. 15–31.
- Kekola, K. 1972. Yleisradion mahdollisuudet avoimen yliopiston opetustehtävässä. Teoksessa Avoin yliopisto. Alustuksia ja esitelmiä Länsi-Suomen kesäyliopiston seminaarissa Raumalla 12.–13.6.1972. Länsi-Suomen korkeakouluyhdistys, 11–12.
- Kenway, J. 1990. Education and the Right's discursive politics. Private versus state schooling. In S. Ball (ed.) Foucault and Education. Disciplines and Knowledge. London: Routledge.
- Kerr, C. 1964. The Uses of the University. Massachusetts: Harvard University Press.
- Kess, P., Hulkko, K., Jussila, M., Kallio, U., Larsen, S., Pohjolainen, T. & Seppälä, K. 2002. Suomen avoin yliopisto. Avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Edita.

- Kesäyliopistojaoston muistio 1993. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisu 10. Opetusministeriö.
- Kettunen, R. 1974. Avoimen korkeakoulun toimintamallista kehitysalueella. Joensuun korkeakoulun tutkimuksia ja selvityksiä A 7.
- Kivinen, O., Ahola, S. & Hedman, J. 2000. Korkeakoulutukseen osallistumisen erot ja tasa-arvo. *Sosiologia* 37 (1), 61–63.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2007. From Elite Universalism to Mass higher Education. *Acta Sociologica* 50 (3), 231–248.
- Kivinen, O., Hedman, J. Kaipainen, P. 2008. Miten tutkia eriarvoisuutta koulutusmahdollisuuksissa. *Kasvatus* 38 (5), 505–510.
- Kivinen, O., Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus- ja tasa-arvo Suomessa. *Koulutus 1995: 4*. Tilastokeskus.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Mäntyvaara, J. 1990. Muuttuva yliopisto korkeakoulupolitiikan tekijöiden näkemänä. Turun yliopiston Koulutus-sosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 3.
- Kiviniemi, L. 1993. Kainuun kesäyliopiston 25-vuotistaival. Kainuun korkeakouluyhdistys r.y. 1986-1993.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1981. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Koivisto, J. & Honkanen, P. 2000. Peukalo keskellä kämmentä: miksi muurarikoulun ovi ei aukea professorin jälkikasvulle? *Sosiologia* 37 (4), 350–352.
- Koivula, J., Rinne, R. & Niukko, S. 2009. Yliopistot yrityksinä? *Kasvatus* 40 (1), 7–27.
- Koivurinne, N. & Koponen, H. 2002. Verkko-opiskelijana yhdessä muiden kanssa. Avoimen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia elämäntilanteen ja verkko-opiskelun yhteensovittamisesta sekä verkkoryhmässä opiskelusta. *TYT julkaisusarja A 5*. Tampereen yliopistopaino.
- Korhonen, M.K. 1983. Plans for the development of open university education. *Adult Education in Finland* 20/3–4.
- Korkeakoululaitoksen katsaus 1987–1990. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto.
- Koro, J. 1991. Teaching Educational Sciences as Distance Education – An Open University Experiment. *Life and Education in Finland* 28 (2), 49–51.
- Koro, J. 1993a. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylän yliopiston tutkimuksia 98.
- Koro, J. 1995. Korkeakouluopiskelija – aikuinen myös oppijana. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Juva: WSOY, 98–117.
- Koro, J., Lehtinen, E. & Nieminen, J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa. Kokeilu- ja tutkimusprojektin I osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6.
- Koski, A. 2006. Avoin yliopisto alueellisena toimijana. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu B 21.
- Koski, L. 1983. Avoimen korkeakoulun toiminta 1982–83 sekä vertailevia opiskelijatietoja vuosilta 1980–1983. Joensuun korkeakoulun täydennyskoulutuskeskus.
- Koski, L. 1990. Tarinoiden yliopisto tehokkuuden diskursseissa. Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 28.
- Koski, L. 1993. Tieteen tahtomana, yliopiston tekemänä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 17.
- Koski, L. 2002. Yliopiston sisäinen toimintalogiikka 1900-luvun lopun muutoksissa. Teoksessa S. Ahola & J. Välimaa (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 33–51.
- Koski, L. & Moore, E. 2001a. Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 4–13.
- Koski, L. & Moore, E. 2001b. Aikuisten koulutus elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia 1.
- Koski-Kotiranta, S. & Kynäslähti, H. (toim.) 2003. Tukevasti verkko-opetukseen: Kuvauksia tukihenkilötoiminnasta Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopisto, Opetusteknologiakeskus.

- Kosunen, T. 2007. Avoin yliopisto Helsingin yliopiston erillislaitoksena. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E.-L. Nisula, E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino, 71–95.
- Kosunen, T., Jouttimäki, S., Nisula, E.-L. & Nurminen, E. (toim.) 2007. Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- KOTA-tietokanta. <https://kotaplus.csc.fi/online/Etusivu.do> à Tietokantahaku.
- Kuitunen, M. 1994. Ympäristönsuojelu avoimen yliopiston oppiaineena. Teoksessa A. Makkonen (toim.) Avoimen yliopisto missio. Jyväskylän Avoimen yliopiston selosteita ja tiedotteita 1, 141–149.
- Kujala, A. 1988. Tiedeinformaation merkitys kansalais- ja työväenopistoissa. Teoksessa Sivistys ja rakennemuutos –seminaari. 26.4.1988. Helsingin yliopisto. Vapaan sivistystyön toimikunta, 16–18.
- Kumar, K. 1997. The Need for Place. In A. Smith & F. Webster (eds.) The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society. Buckingham: SRHE & Open University Press, 27–35.
- Kurkela, V. 1999. Avoin.netin käytettävyyden testaus ja arvioiti. Oulun yliopiston avoimen yliopiston julkaisuja 2.
- Kurki, L. 1990a. Täydennyskoulutuksen asiakaskunnan piirteitä. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 4, 105–116.
- Kurki, L. 1990b. Täydennyskoulutuksen tieteellisyys, kysyntä ja tarjonta. Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) Korkeakoulut aikuiskoulutusmarkkinoilla. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 4, 17–32.
- Kurki, L. Heikkilä, E.-M. & Salmela, H. 1989. Korkeakoulujen aikuiskoulutus. Tieteen vai markkinavoimien ehdoin? Teoksessa O. Kivinen & R. Rinne (toim.) Korkeakoulutus tutkimuskenttänä. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 1. Turun yliopisto, 65–91.
- Kyhäräinen, J. (toim.) 1994. Helsingin yliopiston avoin yliopisto nyt ja tulevaisuudessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kylä-Tuomola, K. 1995. From Extramural Courses Towards Open University. In M. Ukkola (ed.) Access to open learning. Developing Open University Studies in Finland. Helsinki: Helsinki University Printing House, 17–19.
- Kärkkäinen, K. 1992. Pohjois-karjalainen avoimen korkeakoulun opiskelija ja hänen opiskelumotiivinsa. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 5.
- Laakko, R. 1974. Yliopiston muuttuneet tehtävät: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 18.
- Laitinen, A. (toim.) 1998. Kolmannen iän yliopistot Suomessa – elämäkokemuksesta tietoon ja oppimiseen. Third Age Universities in Finland – From Life Experience to Knowledge and Learning. Jyväskylän ikääntyvien yliopiston tutkielmia 1.
- Lampinen, P. (toim.) 2006. Yhteistyökumppanuus on arvomme. Selvitys yhteistyökumppanuuden toteutumisesta. Jyväskylän avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 8.
- Lappalainen, M. & Olkinuora, E. 1995. Challenges for Learning Skills Now and in the Future. In M. Ukkola (ed.) Access to open learning. Developing Open University Studies in Finland. Helsinki: Helsinki University Printing House, 29–37.
- Larsen, S. 1988. Miksi Helsingin yliopisto järjestää avointa korkeakouluopetusta? Teoksessa Sivistys ja rakennemuutos -seminaari. 26.4.1988. Helsingin yliopisto. Vapaan sivistystyön toimikunta, 7–8.
- Larsen, S. 2007. Avoimen yliopiston kertomus. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E.-L. Nisula, E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino, 47–69.
- Laurén, T. & Nurmi, K.E. 1986. Avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuvien opiskelumotiivaatio. Avoimen korkeakouluopetuksen opetusmuotojen kehittämisprojektin 3. raportti. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Laurilehto, T.O. 1994. Länsi-Suomen kesäyliopiston ja Korkeakoulu yhdistyksen toimintaa Satakunnassa 1964–1994. Länsi-Suomen Korkeakoulu yhdistys ry.
- Leathwood, C. 1999. Technological Futures: gendered visions of learning? Research in Post-Compulsory Education 4 (1), 5–22.

- Leathwood, C. & O'Connell, P. 2003. 'It's a struggle': the construction of the 'new student' in higher education. *Journal of Educational Policy* 18 (6), 597–615.
- Lehtiniemi, S. 1997. Sitoutumista vai sukkulointia? Selvitys avoimen yliopiston nuorimpien opiskelijoiden elämäntilanteesta ja opiskeluorientaatiosta. Helsingin yliopiston avoin yliopisto.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1986. Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Lehtiö, E. 1995a. Avoimesta yliopistosta tutkintoon? Selvitys 60 opintoviikon väylän käytön mahdollisuuksista Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopiston täydennys- ja kehittämiskeskus.
- Lehtonen, H. & Tuomisto, J. 1973. Aikuiskoulutus Suomessa: Käsitteet ja käyttö. Tampereen yliopiston tutkimuslaitoksen julkaisuja A 45.
- Leikola, R. 2002. Ylioppilaslehtien keskustelu avoimesta yliopistosta: avoin yliopisto ylioppilaslehdissä 1970-luvulta vuosituhannen vaihteeseen. Pro gradu -työ. Turun yliopisto, kasvatustiede.
- Lempinen, P. 2010. Kilpailukykyisenä työelämässä. Teoksessa T. Halttunen & R. Pyykkö (toim.) Oivalla osaamisen. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus julkaisuja B:1, 16–25.
- Lindberg, J. & Kaukiainen, A. 1995. Towards Self-Direction in Learning – But How? In M. Ukkola (ed.) Access to open learning. *Developing Open University Studies in Finland*. Helsinki: Helsinki University Printing House, 38–46.
- Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. 2000. Introduction. In S. Lindblad & T.S. Popkewitz (eds.) Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts. *Uppsala Reports on Education* 36. Department of Education. Uppsala University.
- Makkonen, A. 1994. Avoinna huomennakin. Teoksessa A. Makkonen (toim.) Avoimen yliopisto missio. Jyväskylän Avoimen yliopiston selosteita ja tiedotteita 1, 13–47.
- Malmi, S. 1994. Tulevaisuuden avoin yliopisto on kansainvälinen. Teoksessa J. Kyhäräinen (toim.) Helsingin yliopiston avoin yliopisto nyt ja tulevaisuudessa, Helsinki: Yliopistopaino, 28–31.
- Malmi, S. & Sylvander, T. 1995. Orientation Studies – Choice for Lonely Riders and Group Fans. In M. Ukkola (ed.) Access to open learning. *Developing Open University Studies in Finland*. Helsinki: Helsinki University Printing House, 20–28.
- Mannerkoski, Markku. 1979. Korkeakoulutasoisen opetuksen avoimuus. Oulun yliopiston 21. lukuvuoden avajaispuhe 3.9.1979.
- Manninen, J. 2010. Sopeuttavaa sivistystyötä? *Aikuiskasvatus* 30 (3), 164–174.
- Mannisenmäki, E. & Manninen, J. 2004. Avoimen yliopiston verkko-opiskelijan muotokuva. Tutkimus opetuksesta, opiskelusta ja opiskelijoista verkossa. Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Raportteja ja selvityksiä 44.
- Marks, A. 2000. In Search of the 'Local' University: considering issues of access for mature learners. *Journal of Further and Higher Education* 24 (3), 363–371.
- Marshall, G. & Swift, A. 1999. On the Meaning and Measurement of Inequality. *Acta Sociologica* 42 (3), 241–250.
- Marshall, G. & Swift, A. 2000. Reply to Ringen and Hellevik. *Acta Sociologica* 43 (1), 85–86.
- Matikainen, J. & Manninen, J. 2000. Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- McIntosh, N.E. 1974. Open admission – an open or revolving door? *Universities Quarterly* (Spring), 171–181.
- McNair, S. 1998. The Invisible Majority: adult learners in English higher education. *Higher Education Quarterly* 52 (2), 162–278.
- Melin, H. & Weckroth, K. 1995. Avoin yliopisto? TYT-opiskelun taustaa ja tulevaisuutta. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 2.
- Merrill, B. 2001. Learning and Teaching in Universities: perspectives from adult learners and lectures. *Teaching in Higher Education* 6 (1), 5–17.
- Mertano, S. 2007. Kohti avoimen yliopistotoiminnan käynnistämistä Helsingin yliopistossa. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E.-L. Nisula, E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino, 33–44.
- Mielityinen, I. & Moitus, S. (toim.) 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen kartoitus. Korkeakoulu-

- jen arviointineuvosto. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö rs. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisuja 100.
- Moore, E. 2000. Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämänkulku. Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 2.
- Moore, E. 2003. Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 2.
- Moore, E. 2011. Aikuiset korkeakoulutuksessa. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Kansanvalitusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 182–197.
- Murphy, M. & Fleming, T. 2000. Between Comon and College Knowledge: explorin the boudaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education* 22 (1), 77–93.
- Muta, H. & Saito, T. 1994. Comprehensive cost analysis of the University of the Air of Japan. *Higher Education* 28, 325–353.
- Muta, H. & Sakamoto, T. 1989. The economics of the University of the Air of Japan revisited. *Higher Education* 18, 585–611.
- Mäenpää, J. 2006. Sanomalehtiyliopisto. Populaaria tiedettä, yleisivistystä ja opintopisteitä. Vaasan yliopiston selvityksiä ja raportteja 129.
- Mäkinen, M. 2001. Aikuisena aloittaneet – yliopiston ei-traditionaaliset opiskelijat. Teoksessa T. Ruoholinna (toim.) Tarkasteluja aikuiskoulutuksen kentiltä. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A 193, 87–102.
- Mäkinen, M. 2006. Opiskelijaelämää vai opiskelua ja elämää? Raportti Turun yliopiston opiskelijakyselystä vuonna 2006. Turun yliopiston rehtorinviraston julkaisuja 5.
- Mäkinen-Streng, M. 2012. Päämääriä, ajelehtimistä, tietämättömyyttä, etsintää. Koulutusvalinnat, opinnot ja koulutuksen vaihtaminen yliopisto-opiskelijoiden kokemana 2000-luvun taitteessa. Turun yliopiston julkaisuja 333.
- Määttä, P. 1995. Sosiaalisen taustan mukaisista eroista korkeakoulutukseen osallistumisessa. *Sosiologia* 32 (2), 124–127.
- Määttä, P. 1996. Onko korkeakoulutuksen kasvu lisännyt osallistumisen tasa-arvoisuutta? Teoksessa T. Aittola, L. Alanen & P. Rantamaa (toim.) Minkä ikäinen olettekaan, rouva? Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtiopin ja filosofian julkaisuja 5, 171–182.
- Määttä, P. 2000a. Korkeakoulutukseen osallistumisesta ja osallistumattomuudesta. *Sosiologia* 37 (2), 142–145.
- Määttä, P. 2000b. Perättömiä ja muita korkeakoulutukseen osallistumista koskevia väitteitä. *Sosiologia* 37 (4), 349–350.
- Neal, S. 1998. *The Making of Equal Opportunities Policies in Universities*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Nedwek, B.P. 1999. Information Technology and Changing Roles in the Academy. In J. Brennan, J. Fedorowitz, M. Huber & T. Shah (eds.) *What Kind of University? International Perspectives on Knowledge, Participation and Governance*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 171–191.
- Nevala, A. 1994. Korkeakouluopiskelijoiden sosiaalinen tausta – reunahuomautuksia “älyllisten järkäleiden” varjosta. *Sosiologia* 31 (4), 298–300.
- Nevala, A. 1999a. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. *Suomen Historiallinen Seura* 43. Helsinki: Hakapaino.
- Nevala, A. 1999b. Näin todella on tapahtunut. *Sosiologia* 36 (4), 307–308.
- Nevgi, A. & Tirri, H. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä – opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Kasvatusalan tutkimuksia 15. Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Niemi, H. & Ukskoski, A. 2007. Helsingin yliopisto ja avoimen yliopiston väylä. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E.-L. Nisula, E. Nurminen (toim.) *Avoim yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa*. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino, 213–224.
- Niemi, M.-L. 2008. Avoimen yliopiston opiskelijoiden ohjaus. Ohjaus- ja neuvontapalvelut opintojen ohjauksen tukena. Kuopion yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 8.
- Nieminen, H. 1990. Aikuisopiskelu naisen elämäkokonaisuudessa, opiskeluun liittyvät motiivit ja niiden muuttuminen. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 26. Tampereen yliopisto.

- Nieminen, J. 1995. Implementation of the AINO Project as a Network. In M. Ukkola (ed.) Access to open learning. Developing Open University Studies in Finland. Helsinki: Helsinki University Printing House, 52–56.
- Nieminen, M. & Tuijula, T. 2011. ”Sen tulee olla palveleva ’yritys’”. Opiskelijoiden käsitykset yliopistosta oppimisympäristönä. *Kasvatus* 42 (3), 210–221.
- Niiniluoto, I. 2007. Avoin yliopisto sivistysyliopistossa. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E.-L. Nisula & E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsingin yliopiston avoimen yliopiston 30-vuotisjuhla-kirja. Helsinki: Yliopistopaino, 25–31.
- Niskanen, V.A. 1990. Tietotekniikan hyödyntäminen avoimessa korkeakoulussa. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nori, H. 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenoiloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja C 309.
- Numminen, J. 1987. Yliopistokysymys. Helsinki: Otava.
- Nurminen, E. 2007. Etäopetuksen kehityslinjoja. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E.-L. Nisula, E. Nurminen (toim.) Avoin yliopisto. Sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino, 159–182.
- Nyysölä, K. 2000. Koulutuksellisen tasa-arvomit-tarin ongelmat. *Sosiologia* 37 (3), 357–358.
- Ojala, H. 2010. Opiskelemissa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa. Tampere: Tampere University Press.
- Ojanen, J. 1972. Avoin yliopisto. Teoksessa Avoin yliopisto. Alustuksia ja esitelmiä Länsi-Suomen kesä-yliopiston seminaarissa Raumalla 12.–13.6.1972. Länsi-Suomen korkeakoulu-yhdistys, 13–16.
- Okkonen, L. & Peltola, A. 1995. Avoimen korkeakoulun vaikuttavuus. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 8.
- Open University in Finland. 1997. Ministry of Education. (Lotta Parjanen.)
- Opettajaksi Suomeen. Opettajankoulutukseen valmentavat ja opettajan pedagogiset opinnot maahanmuuttajataustaisille 2012 – 2014. (http://brahea.utu.fi/taydennyskoulutus/mamu/opettajaksi_suomeen/index.html) (luettu 29.8.2012.)
- Osborne, M. 2003. Increasing of Widening Participation in Higher Education? – European overview. *European Journal of Education* 38 (1), 5–24.
- Osborne, M., Marks, A. & Turner, E. 2004. Becoming mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education* 48, 291–315.
- Paananen, S. 1992. Monimuoto-opiskelijoiden itseopiskelu avoimessa korkeakoulussa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia 4.
- Panhelainen, M. 1984. Korkeakoulutuksen ja tieteen tulevaisuus: Koulukuntia ja ajatussuuntia. Teoksessa A. Antikainen, M. Panhelainen & M. Parjanen (toim.) Yliopisto tulevaisuuttaan etsimässä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 243. Jyväskylän yliopisto, 1–38.
- Panhelainen, M. 1991. Universities in the Adult Education Market. *Life and Education in Finland* 28 (2), 46–48.
- Panhelainen, M. 1992. Work organizations and the expansion of continuing professional education in universities. Teoksessa M. Parjanen (ed.) Legitimation in Adult Education. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 2, 51–74.
- Paquette, J. 1998. Equity in educational policy: a priority in transformation or in trouble? *Journal of Education Policy* 13 (1), 41–61.
- Parjanen, M. 1975. Kymmenen kysymystä ja vastausta avoimesta yliopistosta. Valmistettu puheenvuoro KTTS:n Jaksoitaiskoulutusseminaarissa Kalastajatorpalla 7.5.1975. Teoksessa Jaksoitaiskoulutus. Seminaariraportti. Korkeakoulu- ja tiedepoliittisen tutkimussäätiön julkaisuja 12.
- Parjanen, M. 1985a. Myytit ja täydennyskoulutus. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 36.
- Parjanen, M. 1985b. Extension studies under pressure from work life, training and myths. In R. Mäkinen, M. Panhelainen & M. Parjanen (eds.) Recent Finnish research on higher education. Reports from the Institute for Educational Research 364, 191–212.
- Parjanen, M. 1988b. Eksklusiivisuus aikuisopiskelussa. Teoksessa M. Panhelainen (toim.) Akateemiset korkeakoulutuksessa ja työelämässä.

- Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B 20. Jyväskylän yliopisto, 1–17.
- Parjanen, M. 1992. Legitimization in adult education – an introduction to recent problems. In M. Parjanen (ed.) *Legitimation in Adult Education*. Publications A 2. University of Tampere. Institute for Extension Studies, 1–12.
- Parnham, J. 2001. Lifelong Learning: a model for increasing the participation of non-traditional adult learners. *Journal of Further and Higher Education* 25 (1), 57–65.
- Parry, G. 1996. Access education in England and Wales 1973–1994: from second chance to third wave. *Journal of Access Studies* 11, 10–33.
- Partanen, T. 1990. Avoin korkeakouluopetus. Miten yliopistojen avoimuus toteutuu? Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 8.
- Parvikko, T. 1990. Conceptions of Gender Equality; Similarity and Difference. In M. Keränen (ed.) *Finnish 'Undemocracy'. Essays on Gender and Politics*. The Finnish Political Science Association. Jyväskylä: Gummerus.
- Paul, R. 1993. Open universities – the test of all models. In K. Harry, M. John & D. Keegan (eds.) *Distance education: new perspectives*. London: Routledge.
- Pechar, H. & Wroblewski, A. 2000. The enduring myth of the full-time student: an exploration of the reality of participation patterns in Austrian universities. In H. G. Schuetze & M. Slowey (eds.) *Higher Education and Lifelong Learners*. International Perspectives on Change. London: RoutledgeFalmer, 27–47.
- Peltonen, M. 1999. Kuinka tehdään vuorovaikutteinen verkkokurssi. Teoksessa M. Jääskeläinen, M. Lamberg, L. Penttinen & M. Saarimäki (toim.) *Open uni. Avointa keskustelua oppimisesta*. Jyväskylän avoin yliopisto, 60–72.
- Perry, W. 1976. *Open University. A personal account by the first Vice-Chancellor*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Piesanen, E. 1994. Työtön nuori avoimessa yliopistossa. Teoksessa A. Makkonen (toim.) *Avoimen yliopisto missio*. Jyväskylän Avoimen yliopiston selosteita ja tiedotteita 1, 85–99.
- Piesanen, E. 1995a. Nuori aikuinen avoimessa yliopistossa. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja A 61*. Jyväskylän yliopisto.
- Piesanen, E. 1996a. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. *Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja A 67*. Jyväskylän yliopisto.
- Piesanen, E. 1997. Avoin yliopisto korkeakoululaitoksen kehityksessä. Teoksessa J. Välimaa (toim.) *Korkeakoulutus kolmiossa. Näkökulmia korkeakoululaitoksen muutoksiin*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 83–115.
- Piesanen, E. 1998. Finnish Open University as Young Adults' Testing Arena. *Higher Education Management* 10 (3), 137–151.
- Piesanen, E. 1999a. Avoin yliopisto alle 25-vuotiaiden opiskelijoiden koulutus- ja työuran kehittämisessä. *Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 7*. Jyväskylän yliopisto.
- Piesanen, E. 1999b. Avoin yliopisto yksilöllistävän yhteiskunnan markkinoilla. Koulutus- ja työmarkkinapolitiikan 'pelinappula' vai nuoren aikuisen mahdollisuus? *Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 8*. Jyväskylän yliopisto.
- Piesanen, E. 2001. The Open University in a Massifying Higher Education System. In J. Välimaa (toim.) *Finnish Higher Education in Transition. Perspectives on Massification and Globalisation*. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research.
- Piesanen, E. 2002. Avoin yliopisto yksilöllistävän yhteiskunnan markkinoilla. Teoksessa J. Välimaa & S. Ahola (toim.) *Heimoja, hengenviljelyä ja hallintoa*. Korkeakoulututkimuksen vuosikirja 2002. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 109–126.
- Piesanen, E. 2004. Avoin yliopisto yritysten henkilöstön kouluttajana. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Juva: PS-Kustannus, 37–53.
- Piesanen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijaksi vaihtoehdoisin poluin. Näkökulmia ammatillisten ja avoimen yliopiston opintojen kautta yliopisto-opiskelijaksi siirtymisestä. *Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimusselosteita 20*. Jyväskylän yliopisto.
- Pohjanpää, K., Niemi, H. & Ruuskanen, T. 2008. *Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2006*. Tilastokeskus.
- Poikela, E. 1983. Avoin korkeakoulu toiminnallisena ideaalina. *Turun yliopiston hallintoviraston julkaisuja 4*. Opintoasiaintoimisto.

- Ponnikas, J. & Sillanpää, K. 2007. ALKU II –hankkeen loppuarviointi. Oulun yliopiston Kajaanin kehittämiskeskus julkaisu 60.
- Popkewitz, T. & Lindblad, S. 2000. Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 21 (1), 5–44.
- Puputti, I. 1992. Aikuisopiskelijan muutokuvasta aikuisopiskelijän muutokuvaa. Aikuisopiskelijän tutkimuksen ihmiskuvan tarkastelua avointa korkeakoulua koskevien suunnitteluasiakirjojen sekä opiskelijoista kerättyjen tietojen avulla. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 13.
- Pura, K. & Syrjäkari, M. (toim.) 2009. Akateemisiä opiskelutaitoja kehittämässä – erään verkkokurssin tarina. Oulun yliopiston koulutus- ja tutkimuspalvelut. Avoin yliopisto.
- Purcell, K., Wilton, N. & Elias, P. 2007. Hard Lessons for Lifelong Learners? Age and experience in the graduate labour market. *Higher Education Quarterly* 61 (1), 57–82.
- Purttilo-Nieminen, S. 2009. Tie yliopistoon: narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi hakeutuneista. *Acta Universitatis Lappeensis* 166.
- Puttonen, H. 1994. Monimuotoiset motiivit. Teoksessa A. Makkonen (toim.) *Avoimen yliopisto missio. Jyväskylän Avoimen yliopiston selosteita ja tiedotteita* 1, 101–112.
- Puttonen, H. 1995. Avoimen yliopiston monitahtoiset motiivit. MALU-projektin lähtökohdat ja opiskelijatutkimus. Jyväskylän Avoimen yliopiston julkaisu 1.
- Puttonen, H. 1996. Avoimien yliopisto-opintojen vaikuttavuuden arviointi. MALU-projektin arviointitutkimus. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto.
- Puustjärvi, P. 1982. Avoimen korkeakoulun kokeilu Itä-Suomessa: Selvitys ympäristöterveyden alueellisen radiokurssin toteutuksesta. Kuopion korkeakoulun julkaisu. Hallinto 2/1982.
- Puustjärvi-Soininen, P., Kaihoranta, A. & Kekäläinen, E. 1985. Kuopion yliopiston avoimen korkeakoulun etäopetuskokeilutoiminta 1980–1984. Kuopion korkeakoulun julkaisu. Hallinto 1/1985.
- Pyykkö, R. 2010. Laatu tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Teoksessa T. Halttunen & R. Pyykkö (toim.) *Oivalla osaamisen*. Turun yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus julkaisu B:1, 8–15.
- Raivola, R. 1982. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät eduskuntapuolueiden ohjelmien valossa. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisu A 24.
- Raivola, R., Himberg, T., Lappalainen, A., Mustonen, K. & Varmola, T. 2002. Monta tietä maisteriksi. Yliopistojen maisteriohjelmien arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisu 3.
- Rawls, J. 1988. *Oikeudenmukaisuusteoria*. Juva: WSOY.
- Reay, D., Davies, J., David M. & Ball, S.J. 2001. Choices of Degree or Degrees of Choice? Class, 'Race' and the Higher Education Choice Process. *Sociology* 35 (4), 855–874.
- Relander, T. 1992. *Selvitysmiehen raportti työttömyydestä ja työllistamisestä*. 14.9.1992.
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 228.
- Repo-Kaarento & Raudaskoski, P. 2007. Avoimen yliopisto-opetuksen laatu näkyväksi. Teoksessa T. Kosunen, S. Jouttimäki, E.-L. Nisula, E. Nurminen (toim.) *Avoimien yliopistojen sivistystä, osaamista ja tasa-arvoa*. Helsingin avoimen yliopiston 30-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Yliopistopaino, 227–242.
- Ringen, S. 2000. *Inequality and Its Measurement*. *Acta Sociologica* 43 (1), 84.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008a. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 36.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. 2008b. Koulutusmahdollisuuksien sitkeä eriarvoisuus. *Kasvatus* 38 (5), 511–516.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisu A 128.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K.

2003. Avoimen yliopiston opiskelija: kokovartalokuvasta eriytyneisiin muutokuihin. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja A 200.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Ahola, S. 1992. Aikuisten kouluttautuminen Suomessa. Osallistuminen, kasautuminen ja preferenssit. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 10.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Opetushallituksen tutkimuksia 2. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rinta-Kanto, J. & Nirvi, M. 2008. Avoimen yliopiston asema, tehtävä ja tarpeet – näkökulmia vapaan sivistystyön kehittämisen kannalta. 13.6.2008.
- Rinta-Kanto, J. & Vaherva, T. 1995. Open University Education in Finland. In M. Ukkola (ed.) Access to open learning. Developing Open University Studies in Finland. Helsinki: Helsinki University Printing House, 11–16.
- Robertson, D. 1994. Growth without equity? Reflections on the consequences for social cohesion of faltering progress on access to higher education. *Journal of Access Studies* 12, 9–31.
- Robertson, D. 1997. Social Justice in a Learning Market. In F. Coffield & B. Williamson (eds.) *Repositioning Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 74–88.
- Rouhelo, A. 2008. Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja C 277.
- Rumble, G. & Keegan, D. 1982. General Characteristics of the Distance Teaching Universities. In G. Rumble & K. Harry (eds.) *The Distance Teaching Universities*. London: Croom Helm, 204–224.
- Rumble, G. 2007. Social justice, economics and distance education. *Open Learning* 22 (2), 167–176.
- Ryönänkoski, U. 1996. Helsingin seudun kesäyliopisto 30 vuotta. Yliopistopaino.
- Räihä, P. 2010. Vakava-hankkeesta ei tullutkaan uuden ylioppilaan pelastajaa. *Kasvatus* 41 (3), 213–225.
- Saarenmaa, K., Saari, K. & Virtanen, V. 2010. Opiskelijatutkimus 2010. Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2010:18.
- Sainio, M. 1962. Jyväskylän kesäyliopisto 1912–1936. Pieksämäki: Sisälähetysseuran Raamattutalon kirjapaino.
- Sajavaara, K., Hakkarainen, A., Henttonen, A., Niinistö, K., Pakkanen, T., Piilonen, A.-R. & Moitus, S. 2002. Yliopistojen opiskelijavalintojen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 17.
- Salmela, J. & Puttonen, T. 1994. Avoimen yliopiston palvelua koskevan kyselyn tuloksia. Teoksessa A. Makkonen (toim.) *Avoimen yliopiston missio*. Jyväskylän Avoimen yliopiston selosteita ja tiedotteita 1, 77–84.
- Salmela, J. & Puttonen, T. 1995. Hyvät neuvot tarpeen. Opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ja neuvonnasta avoimessa yliopistossa. Avoimen yliopiston julkaisusarja. Selosteita ja tiedotteita 2. Jyväskylän yliopisto.
- Salmelin, P. 1980b. Alueellinen avoin korkeakoulu. Selvitys avoimen korkeakouluopetuksen toteuttajista ja toteutusedellytyksistä Pirkanmaalla, Kanta-Hämeessä ja suomenkielisellä Etelä-Pohjanmaalla. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A 1.
- Salmensuu, K. 1994. Arvosanaopiskelua huviksi ja hyödyksi. Tutkimus avoimessa korkeakoulussa pitkään opiskelleiden kokemuksista. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 19.
- Salo, P. 2008. Kansansivistystyö Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Teoksessa J. Suoranta, J. Kaupila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla*. Johdatus aikuiskasvatukseen. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B 25. Joensuun yliopisto, 157–175.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Sargant, N. 1997. The Open University. In R. Fieldhouse and Associates (ed.) *A History of Modern British Adult Education*. Leicester: NIACE, 290–307.
- Scheurich, J.J. 1994. Policy arcaeology: a new policy studies methodology. *Journal of Education Policy* 9 (4), 297–316.

- Schuetze, H.G. & Slowey, M. 2000. Traditions and new directions in higher education. A comparative perspective on non-traditional students and lifelong learners. In H.G. Schuetze & M. Slowey (eds.) *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change.* London: Routledge, 3–24.
- Schuetze, H.G. & Slowey, M. 2002. Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education: *Higher Education* 44, 309–327.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Brassett-Grundy, A. & Bynner, J. 2004. *The benefits of learning. The impact of education on health, family life and social capital.* London: RoutledgeFalmer.
- Scott, P. 1995. *The Meanings of Mass Higher Education.* Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Scott, P. 1997. The Postmodern University? In A. Smith & F. Webster (eds.) *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society.* Buckingham: SRHE & Open University Press, 36–47.
- Selin, M. 1988. Oppimisteoreettinen lähestymistapa avoimen korkeakouluopetuksen monimuoto-opetuksen kehittämisessä. Teoksessa M. Panhelainen (toim.) *Akateemiset korkeakoulutuksessa ja työelämässä. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja B* 20, 19–32.
- Selvitys Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen toiminnan käynnistämisestä Seinäjoella. Etelä-Pohjanmaan kesäyliopiston julkaisuja 1/1980.
- Seppälä, K. 1994a. Koulutusyksiköistä osaamisverkostoihin. Osa I. Oheistoiminnasta laajaksi tehtäväkokonaisuudeksi. Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen tilastotarkastelu 1987–1992. *Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisuja 15 A.* Opetusministeriö.
- Seppälä, K. 1994b. Koulutusyksiköistä osaamisverkostoihin. Osa II. Erilaisista lähtökohdista erilaistuviin toimintamuotoihin. Näkökulmia koulutustoimintaan ja arviointiin. *Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisuja 15 B.* Opetusministeriö.
- Seppälä, K. 1994c. Koulutusyksiköistä osaamisverkostoihin. Osa III. Koulutuksesta asiantuntijapalveluihin: kyselytutkimus tehtävälueiden uudistumisesta. *Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisuja 15 A.* Opetusministeriö.
- Seppälä, Kari. 1983. Avointa korkeakouluopetusta ohjaavasta päätöksenteosta. Turun yliopiston hallintoviraston julkaisuja 3. Opintoasiaintoimisto.
- Sihvonen, J. 1996. Sivistystä kaikille vai valituille? *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 519.*
- Siikanen, I. 1991. Sosiaalipolitiikan avoin korkeakouluopetus Helsingin yliopistossa. Selvitys sosiaalipolitiikan opiskelun taustatekijöistä lukuvuonna 1988–1990. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 10.
- Sivistys 8.9.2010. Elinikäisen oppimisen alasajo. (Jyri Manninen.) (http://www.sivistys.net/nakokulmat/tieteen_sana/elinikaisten_oppimisen_alasajo.html) (luettu 29.8.2012.)
- Sivistys9.6. 2011. Avoimesta yliopistoväylä maahanmuuttajille. (http://www.sivistys.net/uutiset/avoimesta_yliopistovayla_maahanmuuttajille.html) (luettu 29.8.2012.)
- Smith, A. & Webster, F. 1997. Changing Ideas of the University. In A. Smith & F. Webster (eds.) *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society.* Buckingham: SRHE & Open University Press, 1–14.
- Spoonley, N. 1992. Innovation: the roles of 'buffer organisations'. *Higher Education Policy* 5 (3), 24.
- Sumner, J. 2000. Serving the System: a critical history of distance education. *Open Learning* 15 (3), 267–285.
- Sundqvist, U. 1972. Avoin ja traditionaalinen yliopisto. Teoksessa *Avoin yliopisto. Alustuksia ja esitelmää Länsi-Suomen kesäyliopiston seminaarissa Raumalla 12.–13.6.1972.* Länsi-Suomen korkeakouluyhdistys, 6–10.
- Sunila, N. 1997. Sivistystä vai avain opettajan ammattiin? Kasvatustiede avoimessa yliopistossa. Teoksessa J. Kivirauma & R. Rinne (toim.) *Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä.* Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia A 182, 257–274.
- Suomen kesäyliopistot r.y. 1982. Lausunto avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnöstä. Suomen kesäyliopistot r.y:n julkaisuja 1.
- Suomen yliopistojen rehtorien neuvosto & Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. 2009.

- Oppimisesta osaamiseen: Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Työryhmäraportti.
- Suomen ylioppilaskuntien liitto 2002. Kannanotto: Avoimen yliopiston opetuksen laadusta huolehdittava. Helsinki 4.4.2002.
- Suuntana sivistys. 2003. Suomen ylioppilaskuntien liiton näkemys hyvästä koulutusjärjestelmästä. SYL-julkaisu 1/2003.
- Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen toiminnan kehittäminen Seinäjoella vuosina 1982–86. Etelä-Pohjanmaan kesäyliopiston julkaisuja 4/1982.
- Taskinen, J. 1984. Siirtyminen avoimista korkeakouluopinnoista koulutusohjelmaan. Tampere, julkaisematon käsikirjoitus.
- Taylor, S. 1997. Critical Policy Analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 18 (1), 23–35.
- Taylor, S. 2001. Locating and Conducting Discourse Analytic Research. In M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates. (eds.) *Discourse as Data. A guide for analysis*. Bath: The Open University Press, 5–48.
- Thompson, A. 1997. Gatekeeping: Inclusionary and Exclusionary Discourses and Practices. In J. Williams. (ed.) *Negotiating Access to Higher Education. The Discourse of Selectivity and Equity*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 108–129.
- Tikka, M. 1991. Focus on older students – third-age universities. *Life and Education in Finland* 28 (2), 55–58.
- Tirronen, J. 2006. Kolme näkökulmaa yliopistoon – tutkimusta, opetusta vai palvelua? *Kasvatus* 37 (2), 124–136.
- Trow, M. 1972a. The Expansion and Transformation of Higher Education. *International Review of Education* 18 (1), 61–82.
- Trow, M. 1972b. The Open University. *New Society* 20 (4), 229–231.
- Trow, M. 1974. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Conference on Future Structures of Post-Secondary Education, Paris 26–29th June, 1973. Paris: OECD.
- Trow, M. 1975. The Public and Private Lives of Higher Education. *Daedalus* 104 (1), 113–127.
- Trow, M. 1976. "Elite Higher Education": An Endangered Species? *Minerva* 14 (3), 355–376.
- Trow, M. 1987. Academic Standards and Mass Higher Education. *Higher Education Quarterly* 41 (3), 268–292.
- Trow, M. 1996. Trust, markets and accountability in higher education: a comparative perspective. *Higher Education Policy* 9 (4), 309–324.
- Trow, M. 1997. The Development of Information Technology in American Higher Education. *Daedalus* 126 (4), 293–314.
- Troyna, B. 1994. Critical social research and education policy. *British Journal of Educational Studies* 42 (2), 70–84.
- Troyna, B. & Vincent, C. 1995. Discourses of Social Justice in Education. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 16 (2), 149–166.
- Tuomela, S. 1999. Suomen avointen yliopistojen verkkopalvelun käytettävyyden arviointi. *Finnish Information Studies* 14. Oulun yliopisto.
- Tuomikoski-Leskelä, P. 1981. Korkeakoululaitos ja avoin korkeakoulu. *Korkeakoulu- ja tiedepoliittisen tutkimussäätiön julkaisuja* 31.
- Tuomisto, J. 1991. Aikuiskasvatuksen peruskäsitteen historiallinen kehitys. Teoksessa. R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus. Kansanvalituksesta aikuiskasvatukseen. Vapaan sivistystyön XXXII vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalitusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 30–69.
- Tuomisto, J. 1992. Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 2.
- Turun yliopisto 1996. Turun yliopiston aikuiskoulutusstrategia. Turun yliopiston hallintoviraston julkaisuja 4. Hallitus 22.8.1996.
- Täydennyskoulutustoimikunnan mietintö. 5.2.1976. Helsingin yliopisto, Valtiotieteellinen tiedekunta.
- Täydennyskoulutustyöryhmän muistio. 1982. Suomen korkeakoulujen rehtorien neuvosto.
- Ukkola, M. (ed.) 1995. Access to open learning. *Developing Open University Studies in Finland*. Helsinki: Helsinki University Printing House.
- Vaara, M.-L. 2004. Aikuisopiskelijoita ohjaamassa. Kokemuksia maakuntakorkeakoulusta. "... että olis joku jonka puoleen voisi kääntyä. Meri-Lappi Instituutin tiedotteita 13.

- Vaara, M.-L. 2005. Avoimista opinnoista osaamiseksi. Maakuntakorkeakoulun arkea opiskelijoiden kokemana Kemi-Tornion seutukunnassa. *Acta Universitatis Lappeensis* 90.
- Vaherva, T. 1994. Avoimen yliopiston missio. Teoksessa A. Makkonen (toim.) *Avoimen yliopisto missio*. Jyväskylän Avoimen yliopiston selosteita ja tiedotteita 1, 55–60.
- Valkama, H. 1979a. Avoimen korkeakoulun opistokokeilu 1978–79. Vähemmän koulutusta saaneiden henkilöiden hakeutuminen avoimen korkeakoulun yhteiskunnallisiin aineisiin. *Pirkkalan kansalaisopisto. Kouluhallituksen julkaisuja* 2.
- Valkama, H. 1979b. University extension in Finland. Forms and problems, research and results. *Adult Education in Finland* 16 (4), 3–13.
- Valkama, H. 1981. Avoin korkeakoulu: tutkimus- ja kehitystyön problematiikkaa. Teoksessa J. Taskinen & J. Tuomisto. *Aikuiskasvatusta 80-luvulla. Tutkimus- ja kehittämistyön lähtökohdita*. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 16. Tampereen yliopisto, 89–95.
- Valkama, H. 1993. Aika, paikka ja hinta. Avoin opintojärjestelmä yliopiston perusopetuksen toimeenpanijana. Opetusministeriön Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisuja 5.
- Wallace, M. 1993. Discourse of derision: the role of the mass media within the education policy process. *Journal of Education Policy* 8 (4), 321–337.
- Valleala, U.M. (toim.) 2005. Elinikäistä oppimista edistävä yliopistopedagogiikka Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa teorian ja käytännön dialogia. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston tutkimuksia ja selvityksiä 5.
- Valleala, U.M., Savela, P. & Helin, S. 2006. Ohjauksikäsitteen muutos Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) *Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä 5.–6.9.2005 järjestetystä korkeakoulutuksen tutkimuksen IX symposiumista*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 227–239.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto 1993. Yliopistojen ja korkeakoulujen aikuiskoulutuksen arviointia. *Tarkastuskertomus* 201/54/1993.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto 1995. Hallituksen lisäkoulutusohjelman tavoitteet, toimeenpano ja tulokset. Nk. Relander-koulutusrahat työvoimapolitiittisin perustein toteutettuun koulutukseen. *Tarkastuskertomus* 16/1995.
- Van Vught, F. 1989. Innovations and reforms in higher education. In F. Vught (ed.) *Governmental strategies and innovation in higher education*. London: Jessica Kingsley.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. *Kasvatusalan tutkimuksia* 8.
- Vanttaja, M. 2010. Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yliopistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A* 210.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 1998. Koulutus, eriarvoisuus ja koettu marginaalisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 63 (4), 350–356.
- Ward, K. & Steele, T. 1999. From marginality to expansion. An overview of recent trends and developments in widening participation in England and Scotland. *Journal of Access and Credit Studies*, 192–203.
- Varila, J. 1990a. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakouluopetuksessa. Sosiodemografiset ominaisuudet, osallistumissytyt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia 1.
- Varila, J. 1992. Monimuoto-opetuksen käsite ja sen kasvatustieteellinen tausta. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.) *Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen oppimateriaaleja 14.
- Webb, S. 1997. Alternative Students? Conceptualizations of Difference. In J. Williams. (ed.) *Negotiating Access to Higher Education. The Discourse of Selectivity and Equity*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 65–86.
- Weckroth, K. & Melin, H. 1996. Monimuotoinen yliopisto – sosiaalitieteiden aineopintojen opetus avoimessa yliopistossa. *Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A* 1.
- Vehviläinen, M.-R. 1982. Avoin korkeakoulu opiskelijoiden näkökulmasta. *Opintoasiaintoimiston julkaisuja* 7. Helsingin yliopisto.
- Vento, R. 1991. Monimuoto-opiskelijoiden opintokokemukset. *Opintojärjestelmän arviointia*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia 3.

- Vermasvuori, J. 1997a. Uskonnonpedagogiikkaa avoimessa yliopistossa. Tutkimus monimuoto-opiskelun asemasta elämänsuunnittelussa ja opiskelussa. Helsingin yliopisto. Käytännöllisen teologian laitoksen julkaisuja 88.
- Vermasvuori, J. 1997b. Uskonnonpedagogiikan monimuoto-opiskelun kokemuksia ja tuloksia. Tutkimus avoimen yliopiston opiskelijoista ja toimintakäytänteistä. Helsingin yliopisto. Käytännöllisen teologian laitoksen julkaisuja 89.
- Vesikansa, E. 1981. Avoimempaan korkeakoululaitokseen. Teoksessa A. Alanen & J. Sihvonon. Elinikäinen kasvatustiede. WSOY, 275–293.
- Wiberg, M. 1995. Yliopisto-ongelmat. Teoksessa M. Wiberg (toim.) Yliopisto uusiksi! Aktiivituksijoiden näkökulmia. Gaudeamus, 12–23.
- Viitala, T. 1996. Kasvatustieteen approbaturin monimuoto-opetuskokeilu Oulun avoimessa yliopistossa : kokeilumallin kehittäminen ja sen arviointi opiskelijoiden, opettajien ja tutoreiden näkökulmista. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 67.
- Viitala, T. 1998. Kasvatustieteen cum laude monimuoto-opetuskokeilu Oulun avoimessa yliopistossa – opiskelijoiden arvioimana. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 75.
- Viitala, T. 2001. Itseohjautuvuuden sekä lukemisen ja kirjoittamistaitojen kehittyminen monimuoto-opiskelussa. Oulun yliopiston avoimen yliopiston julkaisuja 5.
- Viljanen, E. 1974. Miksi yliopistossa ja kesäyliopistossa opiskellaan kasvatustiedettä. Käyttämistieteiden laitos. Oulun yliopisto.
- Williams, J. 1997. The Discourse of Access: The Legitimation of Selectivity. In J. Williams. (ed.) Negotiating Access to Higher Education. The Discourse of Selectivity and Equity. Buckingham: SRHE & Open University Press, 24–46.
- Wilson, H. 1976. Foreword. In Perry, W. Open University. A personal account by the first Vice-Chancellor. Milton Keynes: The Open University Press.
- Vincent, C. 2003. Introduction. In C. Vincent (ed.) Social Justice, Education and Identity. London: RoutledgeFalmer, 1–13.
- Vipunen. <http://vipunen.csc.fi/fi-fi/yliopistokoulutus/avoinyo/Pages/default.aspx>.
- Virtanen, J. 1998. Esiopetus – koulutuksellisen tasa-arvon sinetti? Oppivelvollisuuskoulutuksen ja esiopetuksen tasa-arvotulkintojen muotoutuminen suomalaisissa koulutusmietinnöissä ja opetus suunnitelmissa 1940-luvulta 1990-luvulle. Acta Universitatis Tamperensis 624.
- Wolter, A. 2000. Germany: non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies and perspectives. In H. G. Schuetze & M. Slowey (eds.) Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change. London: RoutledgeFalmer, 48–66.
- Vuorela, P., Kallio, U., Pohjolainen, T., Sylvander, T. & Kajaste, M. 2006. Avoimen yliopiston arvioinnin seurantaraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja.
- Vuorio-Lehti, M. 2006. Valkolakin viesti. Yliopilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. Turun yliopiston julkaisuja C 253.
- Vänskä, M., Rautakoura, O. & Holkko, M. 2003. Verkko-opetuksen kehitysvaiheita avoimessa yliopistossa. Teoksessa S. Koski-Kotiranta & H. Kynäslahti (toim.) Tukevasti verkko-opetukseen: Kuvauksia tukihenkilötoiminnasta Helsingin yliopistossa. Helsingin yliopisto, Opetusteknologiakeskus, 109–118.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi. Tampere: Vastapaino.
- Young, I.M. 1990. Justice and the Politics of Difference. New Jersey: Princeton University Press.

LIITTEET

LIITE 1. Tietoja opiskelijoista ensimmäisissä avoimen korkeakoulun kokeiluissa Tampereen ja Joensuun yliopistoissa

Taulukko 1. Opiskelijoiden sukupuoli ensimmäisissä avoimen korkeakoulun hankkeissa

	Tampere, Kaikki ilmoit- tautuneet sl 1972 (n = 748)	Tampere, matrikkeli- neisto kaikista ilm. kl 1973 (n = 1929)	Tampere, Kysely sosiaa- lipsyk. kurssin osall. kl 1973 (n = 110)	Joensuu, kysely yh- teiskuntapol. kurssin osall. lv 1972-73 (n = 85)	Joensuu, Kysely kas- vatustiet., maant. ja ekol. opisk. (n = 139)
Nainen	66 %	62 %	85 %	69 %	69 %
Mies	34 %	38 %	15 %	31 %	31 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

(Lähteet: Antikainen 1974, 12; Laakko 1974, 27; Aaltio 1974, 7; Kettunen 1974, 27.)

Taulukko 2. Opiskelijoiden ikä ensimmäisissä avoimen korkeakoulun hankkeissa

	Tampere, Kysely sl 1972 kaikille ilm. (n = 611)	Tampere, kysely sosiaa- lipsyk. kurssin osall. kl 1973 (n = 110)*	Joensuu, kysely yhteiskun- tapol. kurssin osall. lv 1972-73 (n = 85)	Joensuu, kysely kasvatus- tiet., maant. ja ekol. Opisk. (n = 139)*
Alle 20	13 %	22 %	}12 %	19 %
20 – 24	35 %	29 %		22 %
25 – 29	24 %	18 %	19 %	10 %
30 – 34	13 %	10 %	}50 %	}32 %
35 – 39	7 %	11 %		
40 – 44	5 %	6 %	}16 %	}13 %
45 – 49	3 %	5 %		
50 –	1 %	-	3 %	6 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %

(Lähteet: Antikainen 1974, 12; Laakko 1974, 26–27; Aaltio 1974, 8; Kettunen 1974, 26–27.)

* Huom! Eri selvityksissä käytetyt ikäluokitukset poikkeavat toisistaan siten, että näissä on käytetty luokitusta: 19–20, 21–25, 26–30, 31–35, 36–40, 41–45, 46–50

Taulukko 3. Opiskelijoiden pohjakoulutus ensimmäisissä avoimen korkeakoulun hankkeissa

	Tre, ilm. kl 1971	Tre, ilm. kl 1972	Tre, ilm. sl 1972 (n = 748)	Tampere, matrikke- li-aineisto kaikista ilm. kl 1973 (n = 1929)	Tampere, kysely sosiaa- lipsyk. kurssin osall. kl 1973 (n = 110)	Joensuu, kysely yhteis- kuntapol. kurssin osall. lv 1972- 73 (n = 85)	Joensuu, kysely kasva- tustiet., maant. ja ekol. opisk. (n = 139)
Kansakoulu	2 %	-	3 %	}22 %	}16 %	18 %	23 %
Osa keskik.	9 %	22 %	13 %			15 %	5 %
Keskikoulu	}40 %	}38 %	}29 %	}30 %	}25 %	32 %	24 %
Osa lukiota						5 %	7 %
Yo-tutkinto	50 %	40 %	55 %	49 %	59 %	31 %	40 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

(Lähteet: Antikainen 1974, 13; Kettunen 1974, 27-28; Laakko 1974, 31-32; Aaltio 1974, 9.)

Taulukko 4. Opiskelijoiden ammatillinen koulutus ensimmäisissä avoimen korkeakoulun hankkeissa

	Tampere, matrik- keliai- neiston keski- koulun käyneet ilm. kl 1973 (n = 585)	Tampere, Mat- rikkeli- aineiston yo-tut- kinnon suoritta- neet ilm. kl 1973 (n = 927)	Joensuu, kysely yhteis- kun- tapol. kurssin osall. lv 1972-73 (n = 85)	Joensuu, kysely kasva- tustiet., maant. ja ekol. opisk. (n = 139)
Ei ammatillista koulutusta	30 %	54 %	13 %	30 %
Ammatillinen kurssi	}9 %	}0 %	12 %	8 %
Kouluasteen ammatillinen tutkinto			7 %	14 %
Opistoasteen ammatillinen tutkinto	58 %	33 %	52 %	31 %
Alempi korkeakoulututkinto	3 %	7 %	14 %	12 %
Ylempi korkeakoulututkinto	-	6	2 %	4 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %

(Lähteet: Antikainen 1974, 13; Kettunen 1974, 28; Laakko 1974, 32-33.)

Huom! Taulukkoa luettaessa on huomattava, että Tampereen kohdalla eri sarakkeisiin on saman matrikeliaineiston pohjalta erotettu keskikoulun käyneiden ja ylioppilastutkinnon suorittaneiden ammatillinen koulutus toisistaan. Niiden ulkopuolelle jäivät siten näitä alemman pohjakoulutuksen saaneet 417 opiskelijaa.

LIITE 2. Tietoja opiskelijoista avoimen korkeakoulun kokeiluissa lukuvuonna 1979–80

Taulukko 1. Avoimen korkeakoulun opiskelijoiden sukupuoli lukuvuonna 1979–80

	HY	JoY	TaY	TY varanotaari- aineet	TY muut aineet
Nainen	72,2 %	86,3 %	77,1 %	44 %	69,3 %
Mies	27,8 %	13,7 %	22,9 %	56 %	30,7 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

(Lähde: KM 1981: 36, liite.)

Taulukko 4. Avoimen korkeakoulun opiskelijoiden ikä lukuvuonna 1979–80

	HY	JoY	TaY	TY varanotaari- aineet	TY Muut aineet
Alle 20	-	}50 %	1,1 %	}3 %	} 11 %
20 – 24	-		12,4 %		
25 – 29	34,4 %	19,2 %	26,1 %	30 %	22 %
30 – 34	31,6 %	15,0 %	25,3 %	26 %	26 %
35 – 39	16,5 %		16,2 %	19 %	25 %
40 – 44	10,3 %	}15,6 %	10,1 %	}18 %	} 13 %
45 – 49	4,0 %		4,4 %		
50 -	1,8 %		4,4 %	4 %	3 %
Ei tietoa	1,4 %	0,2 %	-	-	-
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

(KM 1981: 36, liite.)

Taulukko 5. Avoimen korkeakoulun opiskelijoiden koulutus lukuvuonna 1979–80

	HY	JoY	TaY	TY varanotaa- riaineet	Muut ai- neet
Pohjakoulutus					
Kansakoulu	12,3 %	5,3 %	3,8 %	35 %	37 %
Keskikoulu	28,6 %	18,6 %	7,3 %	38 %	36 %
Ylioppilas	57,3 %	74,2 %	21,2 %	27 %	27 %
Muu tai ei tietoa	1,8 %	1,9 %	-	-	-
Yhteensä	100 %	100 %		100 %	100 %
Ammatillinen koulutus					
Ammattikoulu	12,1 %	5,9 %	14,3 %	20 %	39 %
Opistotasoinen tutkinto	50,1 %	31,7 %	39 %	44 %	30 %
Korkeakoulututkinto	14,3 %	11,8 %	13,8 %	5 %	9 %
Tuntematon tai ei tutkintoa	23,5 %	50,6 %	-	31 %	22 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

(Huom! Tampereella ei ollut kerätty tietoja pohja- ja ammatillisesta koulutuksesta erikseen.)
(Lähde: KM 1981: 36, liite.)

Taulukko 6. Avoimen korkeakoulun opiskelijoiden opiskelun tarkoitus lukuvuonna 1979–80

	HY	JoY	TY Varanotaa- riaineet	Muut ai- neet
Korkeakoulututkinto	16,5 %	32,3 %	63 %	39 %
Ammatillinen täydennyskoulutus	46,3 %	26,8 %	}31 %	} 52 %
Harrastus	28,6 %	26,2 %		
Muu tai ei tietoa	8,6 %	14,7 %	6 %	9 %
Yhteensä	100 %	100 %	100 %	100 %

(Lähde: KM 1981: 36, liite.)