

Suvi Saviniemi

KESÄYLIOPISTOJEN TEHTÄVÄKUVAN MUOTOUTUMINEN SUOMALAISESSA AIKUISKOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

Suvi Saviniemi: Kesäyliopistojen tehtäväkuvan muotoutuminen suomalaisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen tutkinto-ohjelma, 76 sivua
Huhtikuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella kesäyliopistojen tehtäväkuvan historiallista muotoutumista suomalaisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä. Näkökulma kiinnittyy erityisesti kesäyliopistojen ja koulutuspolitiikan välisiin suhteisiin ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Tarkastelussa keskitytään siihen, millaisessa roolissa kesäyliopistot on nähty koulutuspolitiikassa eri aikoina, ja millaisia vaikutuksia koulutuspoliittisilla linjauksilla on ollut kesäyliopistojen toiminnan edellytyksiin ja tehtäväkuvaan. Ajallisen tarkastelun tarkoituksena on tehdä näkyväksi kesäyliopistojen kehityskulun taustoja ja sen kautta syventää ymmärrystä myös niiden nykytilasta ja roolista yhtenä aikuiskoulutuksen organisaatiomuotona. Tutkimusta ohjaavat tutkimuskysymykset ovat: 1. Millaisten vaiheiden kautta kesäyliopistojen tehtäväkuva on muotoutunut? 2. Miten koulutuspoliittiset linjaukset ovat vaikuttaneet kesäyliopistojen tehtäväkuvan ajalliseen muotoutumiseen?

Tutkimuksen metodologisena lähestymisotteenä ja analyysimenetelmänä on käytetty kasvatuksen historian tutkimusta ja tulkitsevaa politiikka-analyysia. Tutkimusaineisto koostuu useista erilaisista kirjallisista lähteistä ja dokumenteista. Pääasiallisena lähdeaineistona on käytetty kesäyliopistohistorioikkejä, aiempaa kesäyliopistolaitosta käsittelevää tutkimusta, kesäyliopistojen kannalta keskeisiä komiteamietintöjä ja työryhmämuistioita sekä muuta 1900-luvun aikuiskoulutusjärjestelmän muotoutumista käsittelevää kirjallisuutta. Näiden lisäksi tutkimusta varten on kerätty toimintasuunnitelmia, vuosikertomuksia ja kokouspöytäkirjoja kolmesta eri kesäyliopistosta: Tampereen kesäyliopistosta, Snellman-kesäyliopistosta (ent. Kuopion kesäyliopisto) sekä Etelä-Pohjanmaan kesäyliopistosta. Tutkimusaineiston avulla kesäyliopistojen kehityskulkua ja toiminnan muutoksia on voitu tarkastella paitsi yleisellä tasolla, myös oppilaitostasolla toiminnaltaan ja toiminta-alueiltaan erilaisissa kesäyliopistoissa.

Tutkimuksen keskeisenä tuloksena on analyysiprosessin avulla luotu viisiosainen vaiheistus, joka kuvaa kesäyliopistojen tehtäväkuvan ajallista muotoutumista aikuiskoulutusjärjestelmässä. Ensimmäisessä vaiheessa, yliopistollisen kansansivistystyön vaiheessa (1912—1949) kesäyliopistotoiminnan perustaminen ja alkuperäinen koulutustehtävä kytkeytyivät yliopistollisen kansansivistyksen periaatteisiin, ja niiden tehtäväkuvassa korostuivat kansakoulunopettajien jatkokoulutus ja ylioppilaille suunnatut akateemiset opinnot. Kesäyliopistojen perustamisessa aloitteellisia olivat kaupungin yliopistomielliset tahot, ja toiminnan poliittinen ohjaus oli vähäistä. Alueellisen korkeakoulutuksen vaiheessa (1950—1969) kesäyliopistoverkosto laajeni, ja uusien kesäyliopistojen tehtävät kiinnittyivät akateemisen opetuksen alueelliseen levittämiseen sekä uusien yliopistojen perustamistavoitteisiin. Sitten oppilaitosverkostoaan laajentaneet kesäyliopistot siirrettiin opetusministeriön valvonnan alaisiksi, ja samana vuonna niiden edunvalvonnan tueksi perustettiin yhteistoimintaelin. Tehtäväkuvan laajentumisen vaiheessa (1970—1988) aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämistyön osana maahan luotiin avoimen yliopiston järjestelmää, minkä seurauksena kesäyliopistojen ja täydennyskoulutuskeskusten välille tuli kiistaa yliopistollisen tehtävän työnjaosta. Tällöin kesäyliopistot laajensivatkin elinehtonaan tehtäväkuvaansa uusille koulutusalueille ja erityisesti ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Työvoimakeskeisen koulutuksen vaiheessa (1989—1997) kesäyliopistojen koulutustehtävänä puolestaan korostui työllisyyttä edistävä, osin työvoimapolitiittisesti ohjautuva aikuiskoulutus, kuten erilaiset lyhytkurssit ja ammatillispätevä koulutus. Lisäksi kesäyliopistoissa vahvistui uuden EU-hankerahoitusten myötä maakunnallinen kehittämistyö. Poliittikaohjautuvan aikuiskoulutuksen vaiheessa (1998—) kesäyliopistot liitettiin lakiin vapaasta sivistystyöstä, jolloin niille myös asetettiin lakisääteinen koulutustehtävä. Lainsäädännön uudistamisen yhteydessä myös valtionavustusten rahoitusperusteet uudistettiin, ja lisäksi kesäyliopistot on sitoutettu erilaisiin koulutuksen kehittämishankkeisiin. 2000-luvulla kesäyliopistojen tehtäväkuva on monipuolistunut, ja niiden toiminta on suuntautunut koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaisesti erityisesti tutkintotavoitteisiin avoimen yliopiston kursseihin sekä maakunnallisen yhteistyön vahvistamiseen. Lisäksi niiden toiminnan taustalla korostuu pyrkimys kustannustehokkaaseen toimintaan ja oman kilpailukyvyn vahvistamiseen toiminta-alueellaan.

Tulokset osoittavat, että vaikka kesäyliopistot ovat aina vuonna 1998 säädettyyn lakiin asti toimineet itsenäisesti ilman valtiollista ohjausta, on kesäyliopistojen tehtäväkuva mukailut aikuiskoulutusjärjestelmän organisoitumista ja siihen liittyviä koulutuspoliittisia tavoitteita. Aina 1960-luvun loppuun saakka kesäyliopistot toteuttivat itsenäisesti asettamiensa tavoitteita myötäilevän sivistyspolitiikan mukaisesti, mutta 1970-luvulta

lähtien niiden toimintaa on koulutuspoliittisin linjauksin, erityisavustuksin ja lopulta lainsäädännön keinoin pyritty ohjaamaan koulutuspolitiikan aikuiskoulutusjärjestelmälle määrittelemien tavoitteiden mukaisesti.

Kesäyliopistojen oppilaitoskohtainen tarkastelu osoittaa, että kesäyliopistot eivät kuitenkaan ole ainoastaan koulutuspoliittisiin uudistuksiin reagoivia koulutuksen järjestäjätahoja, vaan ne ovat korostaneet toimintansa perustana kesäyliopistotoiminnan alusta lähtien alueellista koulutustehtäväänsä. Kesäyliopistot ovatkin toteuttaneet alueellista toimintaa koulutuksen saatavuuden parantajana ja muun koulutusjärjestelmän täydentäjänä kulloistenkin koulutustarpeiden ja oppilaitoskohtaisten tavoitteiden mukaisesti. Yhä tänä päivänä kesäyliopistot korostavat toimintansa lähtökohtana rooliaan alueellisten koulutusmahdollisuuksien kehittäjänä ja hyvinvoinnin tuottajana. Jatkossa niiden koulutustehtäviä määrittäväkin yhä alueelliset koulutustarpeet ja toiminta-alueen koulutuksen kehittäminen. Tänä päivänä merkityksellisemmäksi kuitenkin nousee myös koulutuspoliittinen työ, jonka merkitys on kasvanut kesäyliopistojen toimintaedellytysten määrittäjänä ja alueellisen koulutustehtävän suuntaajana.

Avainsanat: kesäyliopistot, aikuiskoulutus, vapaa sivistystyö, koulutuspolitiikka, kasvatushistoria

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	AIKUISKOULUTUKSEN KEHITYS JA TOIMINTAMUODOT	9
2.1	AIKUISKOULUTUKSEN ORGANISAATIOMUOTOJEN KEHITYMINEN	9
2.2	VALTION SÄÄTELY AIKUISKOULUTUKSEN SUUNTAAJANA	12
2.3	TEHTÄVÄNMÄÄRITTELYN HAASTEET TÄMÄN PÄIVÄN AIKUISKOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ	14
3	KESÄYLIOPISTO AIKUISOPPILAITOKSENA	18
3.1	KESÄYLIOPISTON HALLINTO JA TOIMINNAN RAHOITUS	18
3.2	TOIMINNAN TARKOITUS JA TAVOITTEET	19
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	21
4.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	21
4.2	KASVATUKSEN HISTORIAN TUTKIMUS TUTKIMUSOTTEENA	22
4.3	TUTKIMUSAINEISTO	24
4.3.1	<i>Historiikit</i>	24
4.3.2	<i>Komiteanmietinnöt ja työryhmämuistiot</i>	25
4.3.3	<i>Aiempi tutkimus ja muu kirjallisuus</i>	26
4.3.4	<i>Toimintasuunnitelmat, kokospöytäkirjat ja vuosikertomukset</i>	28
4.4	AINEISTON ANALYYSIMENETELMÄ.....	30
4.4.1	<i>Tulkitseva politiikka-analyysi</i>	30
4.4.2	<i>Historiallinen yleistäminen</i>	31
5	KESÄYLIOPISTOJEN TEHTÄVÄKUVAN MUOTOUTUMINEN	33
5.1	YLIOPISTOLLISEN KANSANSIVISTYSTYÖN VAIHE.....	33
5.1.1	<i>Ensimmäisen kesäyliopiston perustaminen</i>	33
5.1.2	<i>Perustamisen taustalla yliopiston laajennusliike</i>	35
5.1.3	<i>Turun kesäyliopisto kansansivistystyön toteuttajaksi</i>	36
5.2	ALUEELLISEN KORKEAKOULUTUKSEN VAIHE	37
5.2.1	<i>Uusia kesäyliopistoja korkeakouluhankkeiden edistämiseksi</i>	37
5.2.2	<i>Alueellisuus korkeakoulupolitiikan painopisteeksi</i>	38
5.2.3	<i>Kesäyliopistot valvonnan alaisiksi</i>	40
5.2.4	<i>Kesäyliopistotoiminnan painopisteet 1960-luvulla: Tampere, Kuopio ja Etelä-Pohjanmaa</i>	43
5.3	TEHTÄVÄKUVAN LAAJENTUMISEN VAIHE	44
5.3.1	<i>Avoimen yliopiston rantautuminen Suomeen</i>	44
5.3.2	<i>Aikuis- ja korkeakoulutuksen kehittämissuunnitelmat kesäyliopiston uhkana</i>	45
5.3.3	<i>Täydennyskoulutuskeskusten perustaminen</i>	48
5.3.4	<i>Olemassaolon uhasta kesäyliopistojen tehtäväkuvan selkiytymiseen</i>	49
5.3.5	<i>Kesäyliopistotoiminta 1970–1980-luvuilla</i>	51
5.3.6	<i>Kesäyliopistotoiminnan painopisteet 1980-luvulla: Tampere, Kuopio ja Etelä-Pohjanmaa</i>	53
5.4	TYÖVOIMAKESKEISEN AIKUISKOULUTUKSEN VAIHE	53
5.4.1	<i>Työvoimapolitiikka aikuiskoulutuksen suuntaajana</i>	53
5.4.2	<i>Kesäyliopistotoiminta 1990-luvulla</i>	54
5.4.3	<i>Kesäyliopistot lakisääteistä asemaa tavoittelemassa</i>	55
5.5	POLITIIKKAOHJAUTUVAN AIKUISKOULUTUKSEN VAIHE	56
5.5.1	<i>Lainsäädäntö kesäyliopistotoiminnan perustaksi</i>	56
5.5.2	<i>Aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön rakenteellinen kehittäminen</i>	57
5.5.3	<i>Kesäyliopistotoiminta 2000-luvulla</i>	59
5.5.4	<i>Kesäyliopistotoiminnan painopisteet 2000-luvulla: Tampere, Kuopio ja Etelä-Pohjanmaa</i>	60
6	YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	64
6.1	KESÄYLIOPISTOJEN TEHTÄVÄKUVAN MUOTOUTUMISEN VAIHEET.....	64
6.2	KESÄYLIOPISTOJEN ALUEELLISET TEHTÄVÄKUVAN MUUTOKSET	68
6.3	KESÄYLIOPISTOJEN TOIMINTAEDELLYTYKSET AIKUISKOULUTUSJÄRJESTELMÄSSÄ	71
7	LOPUKSI	74
7.1	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	74

7.2	JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	76
LÄHTEET		77

1 JOHDANTO

Ensimmäinen kesäyliopisto perustettiin vuonna 1912 Jyväskylään. Kesäyliopiston alkuperäisenä tehtävänä oli jatkokouluttaa kansakoulunopettajia sekä valmentaa ylioppilaita kohti korkeakouluopintoja. Akateemisia opintoja tarjoamalla kesäyliopistot ovat paitsi pyrkineet parantamaan toiminta-alueensa väestön koulutusmahdollisuuksia, myös edistämään monilla paikkakunnilla varsinaisten korkeakoulujen perustamista ja maanlaajuista levittämistä. Viimeiset 20 vuotta ne ovat kuuluneet virallisesti aikuiskoulutuksen järjestelmään vuonna 1998 tehdyn lakiuudistuksen myötä (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998), ja samalla ne liitettiin yhdeksi vapaan sivistystyön oppilaitosmuodoksi kansalaisopistojen, kansanopistojen, opintokeskusten ja liikunnan koulutuskeskusten kanssa. Vuonna 2017 Suomessa toimi maanlaajuisesti 19 kesäyliopistoa 31 paikkakunnalla. (Suomen kesäyliopistot ry 2018.)

Suomen aikuiskoulutuksen kenttä on niin instituutioiltaan, käytännöiltään kuin hallinnoltaankin moninainen. Kentän kirjavuutta selittävät aikuisten opetustoiminnan alkuvaiheet etenkin 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alkuvuosina, jolloin kentällä vaikuttivat useat erilaiset aloitteentekijät, tavoitteet ja kohderyhmät. Eri toimintamuodot ovat myös käynnistyneet ja vakiintuneet eri tahdissa. (Ahonen 2011, 436.) Myös kesäyliopistot ovat muotoutuneet omaleimaisiksi oppilaitosmuodoiksi niille ominaisen kehityskulun ja siihen kytkeytyvien paikallisten ja kansallisten tavoitteiden kautta. Jotta nykyistä järjestelmää ja sen luonnetta ja oppilaitosmuotoja olisi mahdollista ymmärtää syvällisemmin, onkin tarkastelussa suunnattava katse kokonaisvaltaisemmin menneisyyteen (Alanen 1992, 1).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kesäyliopistojen tehtäväkuvan muotoutumista suomalaisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä. Näkökulma kiinnittyy erityisesti kesäyliopistojen ja koulutuspolitiikan välisiin suhteisiin ja siinä tapahtuneisiin muutoksiin. Ajallisen tarkastelun kautta pyritään selkeyttämään sitä, millaisena kesäyliopistojen rooli on nähty koulutuspolitiikassa eri aikoina ja miten niiden roolia on määritelty aikuiskoulutusjärjestelmää kehitettäessä, ja miten koulutuspoliittiset linjaukset ovat vaikuttaneet kesäyliopistojen tehtäväkuvaan. Tutkimuksen tarkoituksena on tehdä näkyväksi kesäyliopistojen kehityskulkuun vaikuttaneita tekijöitä ja lisätä sen avulla ymmärrystä kesäyliopistojen tehtävistä ja roolista tänä päivänä yhtenä aikuiskoulutuksen

organisaatiomuotona. Metodologisesti tutkimuksessa yhdistyvät kasvatuksen historian tutkimuksen ja politiikka-analyysin periaatteet.

Kesäyliopistoja koskevaa aiempaa tutkimusta on tehty vain vähän. Varhaisin kesäyliopistoja käsittelevä tutkimus on Luutosen vuonna 1983 julkaistu lisensiaattityö, jossa tarkasteltiin kesäyliopistojen kehityskulkua ja arvioitiin sitä, miten kesäyliopistot ovat onnistuneet toteuttamaan 1980-luvun aikuiskoulutuspolitiikassa niille asetettuja tavoitteita. Myöhemmissä tutkimuksissa kesäyliopistoja on käsitelty osana Suomen korkeakoulujärjestelmän kehitystä. Kantasalmen vuonna 2008 julkaistussa väitöskirjassa kesäyliopistoja sivuttiin yliopistolaitoksen rakenteistumisen analyysissa, ja Haltian vuonna 2012 julkaistussa väitöskirjassa kesäyliopistoja on tarkasteltu osana avoimen yliopiston järjestelmän organisoitumista Suomessa. 2000-luvulla keskeinen oppilaitosmuotoa koskeva teksti on Kantasalmen artikkeli vuodelta 2010, jossa tarkastellaan kesäyliopistojen kehitystä alueellisten tehtävien kautta ja pohditaan niiden tehtäviä nykyisessä tietoyhteiskunnassa. Muussa 2000-luvun kirjallisuudessa ja aikuiskoulutusta käsittelevissä keskusteluissa kesäyliopistot ovat kuitenkin jääneet altavastaajiksi, ja erityisesti vapaan sivistystyön kentällä kesäyliopistojen käsittely jää pintapuoliseksi, kun tarkastelu on keskittynyt ensisijaisesti perinteisiin vapaan sivistystyön oppilaitosmuotoihin.

Kesäyliopistojen tehtäväkuvan tarkastelu liittyy myös laajemmin aikuiskoulutuksen tehtäviä ja tavoitteita koskevaan problematiikkaan nykyisessä markkinayhteiskunnassa. Uusliberalismiksi kutsuttu markkinasuuntautunut ideologia on viime vuosina läpäissyt länsimaisen yhteiskunnan osat alueet, ja sen tavoitteet ovat ulottautuneet myös kasvatuksen alueelle. Uusliberalismin perusajatuksen mukaan markkinavoimat ja voitontavoittelu ovat keskeisiä toimintaa ohjaavia tekijöitä, jolloin menestyksen mittareiksi nousevat tuottavuus ja kansainvälinen kilpailukyky. Tässä ilmapiirissä myös aikuiskasvatuksen perusarvot ovat kokeneet muutoksen: alkuperäiset ajatukset koulutuksesta ja sivistymisestä yksilön perusoikeutena on valjastettu poliittisiksi tavoitteiksi, jolloin yksilö nähdään ensisijaisesti taloudellisena toimijana ja kasvatus yksilöiden valmentajana kulutusmarkkinoille. (Kauppila, Mäki-Ketelä, Valkonen & Harinen 2008, 199, 206—210; ks. myös Tuomisto 2012, 435.)

Näkökulmamuuotos on todettu erityisesti vapaan sivistystyön arvolähtökohtien kannalta ongelmalliseksi. Esimerkiksi Rantala (2012) toteaa, että taloustieteestä johdettujen käsitteiden avulla ei ole mahdollista selittää sivistyksen ja kasvatuksen ilmiöitä, sillä niiden avulla ei voida tavoittaa ilmiön syvempää luonnetta. Osin tästä johtuen sivistystyön arvopäämäärät ovat jääneet taka-alalle ja saaneet altavastaajan aseman suhteessa talouselämään ja markkinavoimiin. Kuitenkin vapaa sivistystyö näyttäisi enenevässä määrin myös itse hakevan legitimitteettiään järkipärisen hyötyajattelun kautta. (Rantala 2012, 35.) Tilanne herättääkin pohtimaan sekä koulutuksen ja

sivistyksen taustalla vaikuttavia yhteiskunnallisia peruslähtökohtia että oppilaitosten omaa arvoperustaa. Edellä kuvattuun yhteiskunnalliseen vallankäyttöön viitaten Tuomisto (2012, 435) aiheellisesti kysyykin: Kenen ehdoilla koulutusta järjestetään?

Kesäyliopistojen tehtävistä puhuttaessa keskeiseksi teemaksi nousee myös alueellisuus. Alueellisuus ei ole ollut Suomen lähihistoriassa keskeisimpiä huomion kohteita. Sotien jälkeen tapahtuneen teollistumisen seurauksena rakentaminen, palvelut ja työpaikat ovat keskittyneet etenkin pääkaupunkiseudulle ja isoihin kaupunkeihin, jolloin myös koulutuspalvelut ovat jääneet syrjäseuduilla vaikeammin tavoitettaviksi. (Kirkinen 1977, 3—5.) Myös aikuiskasvatustieteessä alueellisuuden teema on noussut keskeisemmäksi puheenaiheeksi vasta 2000-luvulla, kun koulutuksen alueelliseen saatavuuteen alettiin kiinnittää enemmän huomiota. Pääasiassa alueellisen ja valtakunnallisen koordinoinnin tutkimus aikuiskasvatustieteessä on kuitenkin kohdistunut etenkin avoimeen yliopistoon sekä maakuntakorkeakouluihin. (Haltia 2012, 244.) Sihvonen (2015, 68) kuitenkin toteaa, että tänä päivänä alueellisuuden tarkastelu tulee yhä merkityksellisemmäksi aikuiskasvatuksessa, ja etenkin jatkuvasti suurenevilta alueopistoilta vaaditaan määrätietoista otetta alueellisen saavutettavuuden puolesta, ettei opistotoimintaa lakkauteta muiden palvelujen tavoin syrjäseuduilta ja keskitetä asutustaajamiin. Tämä edellyttääkin yhä enenevässä määrin oppilaitosmuotoja ja niiden tavoitteita ja toiminnan taustoja koskevaa tutkimusta sekä teemojen näkyvyyden lisäämistä.

Tutkimusraportin kaksi ensimmäistä käsittelylukua (luvut 2 ja 3) muodostavat tutkimuksen teoriakehyksen. Ensimmäisessä luvussa käsitellään suomalaisen aikuiskasvatuksen taustoja, aikuiskoulutusjärjestelmän yleistä kehityskulkua sekä niihin vaikuttaneita rakenteellisia tekijöitä, ja toisessa luvussa avataan perustietoja kesäyliopistotoiminnasta. Lukujen tarkoituksena on taustoittaa tutkimuskohdetta ja auttaa hahmottamaan yleisellä tasolla niitä olosuhteita, joiden puitteissa kesäyliopistot ovat toimineet. Tämän jälkeen tutkimustehtävä-luvussa (luku 4) esitellään tarkemmin tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset, käytetty aineisto sekä tutkimuksessa tehdyt metodologiset ratkaisut.

Aineistonkäsittelyluvun (luku 5) rakenne on muodostettu analyysiprosessin edetessä luokittelemalla kesäyliopistojen kehityskulku viiteen vaiheeseen. Vaiheistuksen avulla kuvataan kesäyliopistojen yleisessä ja alueellisessa tehtäväkuvassa tapahtuneita painopisteen muutoksia eri aikoina sekä niiden taustalla vaikuttaneita tekijöitä. Yhteenvedo ja pohdinta -osiossa (luku 6) kootaan yhteen tutkimuksen keskeiset tulokset, ja tutkimusraportti päätetään tutkimusprosessin arviointiin ja tutkimuksesta heränneiden jatkotutkimusaiheiden esittelyyn (luku 7).

2 AIKUISKOULUTUKSEN KEHITYS JA TOIMINTAMUODOT

Suomessa aikuisopetusta järjestävien organisaatiomuotojen kokonaisuus on hyvin monimuotoinen, ja muuhun koulutusjärjestelmään verrattuna rakenteet näyttävät myös hyvin epäyhtenäisinä. Aikuiskasvatus ei kuulu ainoastaan aikuiskoulutukseen keskittyneiden organisaatioiden toimialaan, vaan sitä toteutetaan myös esimerkiksi nuorten peruskoulutuksen ohessa ja muissa erilaisissa organisaatioissa, kuten työpaikoilla tai sivistysjärjestöissä. Vaikka nykyisten oppilaitosrakenteiden syntyyn ovat pitkälti vaikuttaneet kansalaisten ja yhteiskunnan moninaiset koulutustarpeet ja niissä tapahtuneet ajalliset muutokset, ne eivät kuitenkaan selitä nykyisten rakenteiden olemassaoloa ja muotoa tyhjentävästi. Suomen järjestelmää selittää suurelta osin myös aikuisopetusta harjoittavien organisaatiomuotojen omat intressit ja itsenäiset toimet. (Alanen 1992, 1.) Tässä luvussa suomalaisen aikuiskasvatuksen yleistä organisoitumista ja sen pääpiirteitä käsitellään aina 1800-luvun lopulta tälle vuosikymmenelle asti. Luvussa avataan myös kehityskulun taustoja valtion säätelyn näkökulmasta nojautumalla Alasen (1992) kolmivaiheiseen jaotteluun. Lopuksi käydään läpi ajankohtaista keskustelua nykyisen aikuiskoulutusjärjestelmän erityispiirteistä ja haasteista, painottaen erityisesti vapaan sivistystyön kentällä käytyä keskustelua.

2.1 Aikuiskoulutuksen organisaatiomuotojen kehittyminen

Aikuiskoulutus on alun perin lähtöisin 1800-luvun lopulla alkaneesta vapaasta sivistystyöstä, josta koko autonomian ajan puhuttiin kansanvalistustyönä ja sittemmin kansansivistystyönä. Tätä ennen sekä lasten että aikuisten kansanopetustyö on ollut pääasiassa kirkon vastuulla, vaikka myös yksittäisiä kurssimuotoisia kokeiluja kansansivistyksen järjestämiseksi on tehty. Vielä 1800-luvun alkuvuosina aikuiskoulutuksen järjestämiselle ei kuitenkaan ollut edellytyksiä, sillä ajan valtiollinen asema ja säätyjako rajoittivat kansalaisten asemaa ja henkisen elämän kehittämistä. Vuosisadan puolivälin jälkeen tapahtui kuitenkin käänne, ”yhteiskunnan herääminen”, kun yhteiskunta alkoi muuttua dynaamisemmaksi ja kaikilla elämän osa-alueilla tapahtui useita kansallisia ja kansainvälisiä muutoksia, kuten teollistuminen. Samanaikaisesti myös Keski-Euroopassa oli voimissaan vahva kansallisuusaate, jonka merkittävimpinä edelläkävijöinä Suomessa olivat erityisesti

Juhana Vilhelm Snellman ja Zachris Castrén. Muutokset kohottivat kansalaisten yhteiskunnallista asemaa, kasvattivat väestön sivistystarpeita ja samalla myös paransivat edellytyksiä kansanvalistustyön kehittämiseen. Kansa aktivoitui myös itse ratkomaan uusia taloudellisia ja sivistyksellisiä ongelmia, minkä johdosta syntyi uusia kansanliikkeitä, kuten raittiusliike, nuorisoseuraliike ja työväenliike. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 14—19, 23—24; Virta 2011, 168—170.)

Yhteiskunnallisten muutosten ja voimakkaan aatteellisen liikehdinnän myötä ensimmäiset työväenopistot syntyivät 1800-luvun lopulla, kun uutta työväkeä nähtiin tarpeen kehittää opillisesti. Sivistäminen nähtiin myös sisällissodan jälkeisessä Suomessa merkittävänä kansan yhdistäjänä. Opiskelun tarkoituksena nähtiin ennen kaikkea kansalaiselämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen kerryttäminen sekä itsensä henkisen kehittämisen edistäminen, ja tähän tuli olla kaikilla kansalaisilla mahdollisuus vapaa-aikanaan. (Virta 2011, 169—170.) Itsenäistymisen jälkeen monien järjestöjen vahva aatteellinen toiminta lieventyi, ja valistuksen ajasta siirryttiin rauhallisempaan järjestöjen omista intresseistä lähtöisin olevaan kansansivistykseen (Kauppila, Sivenius & Jämsen 2015, 110). Muita kansansivistystoimintaa toteuttaneita tahoja 1900-luvun alkupuolella ovat olleet myös erilaiset kirjeopistot, järjestöt, yleiset kirjastot, radio, televisio ja pienimuotoisesti yliopiston kansansivistystoiminta (Karjalainen & Toiviainen 1984).

Aina 1960-luvulle saakka aikuiskasvatus ymmärrettiin pitkälti vapaan sivistystyön oppilaitosten järjestämänä yleissivistävänä opetuksena ja harrastuspohjaisina kursseina, vaikka myös ammatillista aikuiskoulutusta oli järjestetty jo pitkään. 1960-luvulla aikuiskoulutuspolitiikan huomio kiinnittyi kuitenkin enenevässä määrin myös ammatilliseen aikuiskoulutukseen. Taustalla vaikuttivat työmarkkinoiden rakenteelliset muutokset, jotka edellyttivät väestön osaamisen kehittämistä työelämän tarpeita varten. 1960-luvulla monet teollisuus- ja liikelaitokset, kunnat, valtion laitokset ja järjestöt alkoivatkin toteuttaa monenlaista aikuiskoulutusta, sillä se nähtiin taloudellisestikin kannattavana. Lisäkoulutuksella nähtiin olevan myös työttömyyttä poistava ja ehkäisevä tehtävä. Vuosikymmenen lopulla Suomen koulutusjärjestelmään tehtiin kokonaisvaltaista uudistamistyötä, jonka osana myös aikuiskoulutus ja etenkin ammatillinen aikuiskoulutus otettiin keskeiseksi osaksi valtion koulutusjärjestelmää ja politiikkaa. (Rinne 2011, 31.) Myös korkeakoulutuksen sektorille luotiin uusia korkea-asteen opiskelun väyliä yliopistojen erillislaitoksiksi perustettujen täydennyskoulutuskeskusten muodossa (esim. Haltia 2012, 130).

Merkityksellistä muutoksessa oli Suomen yhteiskuntarakenteiden kehityksen lisäksi myös aikuiskasvatuksen käsitteen aiempaa laajempi ymmärtäminen sekä tasa-arvoajattelu. Tässä suhteessa Yhdistyneitten kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö UNESCO on ollut keskeinen kansainvälinen keskustelunavaaja. Vuonna 1960 pidetyssä maailmankonferenssissa

otettiin kantaa aikuiskasvatuksen periaatteellisten lähtökohtien suunnitteluun. Keskusteluiden keskeisinä näkökohtina tuotiin esille ajatukset siitä, että kasvatusta tulisi nähdä vain lapsille ja nuorille suunnatun opetuksen sijaan koko ihmisiän kattavaksi prosessiksi ja aikuiskasvatusta olisi yleissivistävän tehtävän rinnalla myös aikuisten ammatillista uudelleenvalmennusta. Jatkuvan koulutuksen ajatuksen myötä olisi myös hyväksyttävä ajatukset siitä, että työ ja koulutus tulevat jatkossa vuorottelemaan, ja siitä myös tulee yhä useamman ihmisen päätoimi. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 253—255.) Suomessa kansainväliset keskustelut sisällytettiin aikuiskoulutuspolitiikan kehittämissuunnitelmiin verrattain nopeasti. Aikuiskoulutuskomitea esitti aikuiskoulutuspolitiikan tärkeimmäksi perustavoitteeksi koulutuksellisen tasa-arvon lisäämisen, ja tämän lisäksi kolme muuta kaksiosaista perustavoitetta: tuotannon edistämisen ja ammattitaidon kehittämisen, demokratian edistämisen ja yhteiskunnallisten valmiuksien kehittämisen sekä kulttuurin ja persoonallisuuden kehittämisen (Karjalainen & Toiviainen 1984, 259—260).

Suomessa aikuiskasvatuksen ymmärryksen laajentumista kuvaa myös muutokset käytetyissä käsitteissä: 1960-luvulle tultaessa kansansivistyksen käsitteen rinnalle otettiin lopulta täsmennyttömäksi jäänyt aikuiskasvatuksen käsite, ja jo 1970-luvun alussa vakiinnutettiin termi ”aikuiskoulutus”, jolla viitattiin kaikkiin aikuisille tarkoitettuihin, pohjakoulutuksen jälkeen tarjottaviin ohjattuihin oppimistilaisuuksiin. Samalla vapaan sivistystyön käsite jäi tarkoittamaan vain yhtä osaa aikuiskoulutuksesta. Muiksi aikuiskoulutuksen osa-alueiksi nimettiin aikuisten ammatillinen koulutus ja muu yleissivistävä koulutus. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 252.) Vapaassa sivistystyössä muutoksen myötä jouduttiin ensimmäistä kertaa pohtimaan vapaan sivistystyön roolia ja tehtäviä. Erityisesti pohdinnan alle nousi, millainen on vapaan sivistystyön suhtautuminen ammatilliseen aikuiskoulutukseen ja muihin sellaisiin aikuiskasvatuksen alueisiin, jotka eivät lähtökohtaisesti ole kuuluneet niiden tehtäväalueisiin, mutta jotka ovat nousseet olennaisiksi aikuiskoulutuksen muodoiksi. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 253—255.)

Verkosto on sittemmin jatkanut laajentumistaan, kun kentälle on tullut uusia toimintamuotoja. Alanen (1992, 5) on jakanut aikuisopetusta järjestävät organisaatiomuodot yleissivistäviin kouluopintoihin, vapaaseen sivistystyöhön, ammatilliseen aikuiskoulutukseen, korkeakoulujen aikuiskoulutukseen, erityisryhmien aikuisopetukseen ja muihin organisaatiomuotoihin. Samalla hän toteaa, että tehtäviin perustuvaa jaottelua on kuitenkin haasteellista tehdä, sillä tehtävät ovat monesti jakautuneet usean eri organisaatiomuodon vastuulle. (Alanen 1992, 5.) Organisaatioiden rinnalla keskeisiksi aikuisten oppimisen muodoiksi tunnustetaan nykyään vahvemmin myös erilaiset informaalit oppimisen muodot, kuten työssä, vapaa-ajalla ja harrastuksissa tapahtuva arjen oppiminen (Pantzar 2007, 28).

Pellisen (2001) mukaan koulutuksen ammatillistuminen on ollut viime vuosikymmeninä kasvanut trendi aikuiskoulutuksessa. Sen taustalla ovat vaikuttaneet erityisesti tietyt yhteiskunnalliset murrosvaiheet: ensimmäisenä 1970-luvulla tapahtunut yleisen koulutustason kohoaminen sekä siirtyminen peruskoulutuksesta lisäkoulutukseen ja 1990-luvulla työelämän tarpeiden mukaan tapahtunut koulutuksen tutkinnollistaminen. Ammatillistuminen on heijastanut eri oppilaitosmuotojen toimintaan eri tavoin. Ammatillisen aikuiskoulutuksen puolella muutos on näkynyt pitkään erityisesti ammatillisen opetuksen tarjonnan monipuolistumisena ja volyymin kasvuna. Vapaan sivistystyön kentällä ammatillistuminen on puolestaan näkynyt erityisesti opettajien ammatillistumisena sekä ammatillisten aineiden ja tutkintotavoitteisen opiskelun tulemisesta osaksi vapaata sivistystyötä. (Pellinen 2001, 125.)

2.2 Valtion säättely aikuiskoulutuksen suuntaajana

Vaikka eri oppilaitosmuodoilla onkin omat lähtökohtansa ja tavoitteensa toiminnan toteuttamiseksi ja sen kehittämiseksi, on myös valtion säättelyllä ja tukitoimilla ollut merkittävä vaikutus nykyisiin rakenteisiin ja niiden tavoitettavuuteen. Valtion säättely kattaa kaikki valtiovallan toimet, joilla on pyritty edistämään käytännön aikuiskoulutustoiminnan kehittämistä asettamiensa tavoitteiden suuntaan. Erilaisia valtiovallan käytössä olevia toimia ovat muun muassa käytännön toiminnan rahoittaminen, opiskelijoille myönnetty opintososiaaliset tuet, opetuksen järjestämiseen liittyvät tukitoimet, kuten koulutushenkilöstön kouluttaminen, oppimateriaalien tuottaminen, opintopalveluiden järjestäminen, koulutusvelvoitteiden asettaminen, yleisten toimintalinjojen suunnittelu ja kehittämistoiminta. Valtion säättelyn toteuttajana toimii hallintokoneisto, joka on keskitetty opetusministeriöön. Keskeisiä toimijoita ovat myös opetushallitus sekä alueelliset koulutushallinnon toimijat, joiden kautta valtion säättely ulottuu myös kuntien koulutushallinnon rakenteisiin. (Alanen 1992, 11—12.)

Alanen (1992, 12—18) on kuvannut Suomen aikuiskasvatuksen organisoitumista 1900-luvulla siitä näkökulmasta, millaiselta perustalta aikuiskasvatuksen tehtäviä on eri aikoina määritelty ja miten se on ohjannut aikuiskoulutuspolitiikan toteuttamista. Kehityskulku on jaettu ajallisesti kolmeen vaiheeseen: myötäilevä sivistyspolitiikka, suunnittelukeskeinen aikuiskoulutuspolitiikka ja markkinaperusteinen aikuiskoulutuspolitiikka.

Myötäilevän sivistyspolitiikan kausi sijoittuu ajallisesti vuosiin 1920—1969. Tällöin valtion myötäilevä sivistyspolitiikka lähinnä seuraili vapaan sivistystyön itsenäistä kehittymistä, eikä sitä ohjailtu valtion taholta. Vallalla oli liberaali ajattelutapa, jonka mukaan valtionapua saaville vapaan sivistystyön organisaatioille tuli antaa vapaus määrittää itse toimintaansa, kunhan ne vain täyttivät

yleiset, löyhästi määritellyt ja valvotut kasvatukselliset vaatimukset. Myös yleiset sivistysperiaatteet myötäilivät vapaan sivistystyön keskusjärjestöjen omia periaateohjelmia. (Alanen 1992, 13—14.)

Myötäilevän sivistyspolitiikan kausi päättyi, kun elinkeinorakenteiden ja tuotantoteknologian muutosten myötä kasvoi tarve aikuisten ammatilliselle koulutukselle ja aikuiskasvatus alettiin hahmottaa laajemmin myös ammatillisen koulutuksen kattavana kokonaisuutena. Samalla koulutuskäytännön ja sen asiantuntijoiden piiristä alkoi tulla painostusta aikuiskoulutuksen valtiojohtoiseen kokonaissuunnitteluun ja keskitettyyn toiminnan ohjailuun. Vaatimusten taustalla oli yleinen, koko 1960-luvun yhteiskuntapolitiikasta noussut ajattelutapa, jonka mukaan hyvinvointivaltion kehittäminen edellytti kokonaisvaltaista yhteiskuntasuunnittelua ja valtion suurempaa vastuuta. (Alanen 1992, 14.)

Uuden aikuiskoulutuspolitiikan hahmottelun sai tehtäväkseen aikuiskoulutuskomitea vuonna 1971. Komitea pyrki asettamaan politiikan tavoitteet humanistisen sivistysnäkömyksen hengessä. Alasen mukaan komitean tavoitteenasettelua on kuitenkin virheellisesti kritisoitu, ja sen on väitetty ammatilliseen aikuiskoulutukseen keskittymisen myötä asettaneen tuotantoelämän tarpeet ensisijaisiksi. Komitea kuitenkin tähdensi sitä, että myös ammatillisen aikuiskoulutuksen tehtävänä on edistää koko persoonallisuuden kehittymistä sekä palvella inhimillisten perusarvojen toteutumista ja tasa-arvotavoitteita. Vuonna 1978 ammatillisen aikuiskoulutuksen asemaa vielä vahvistettiin valtioneuvoston periaatepäätöksellä, ja sen myötä myös jatkuvan koulutuksen idea nostettiin yhdeksi kehittämisperiaatteeksi. (Alanen 1992, 14—16.)

Vuonna 1986 Alasen jaottelussa siirryttiin markkinaperusteiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan. Tällöin koulutuspolitiikan painopisteiksi tuli ennen kaikkea ammatillisen aikuiskoulutuksen, erilaisten tutkintoväylien sekä opintotuen ja muiden opintososiaalisten etuuksien kehittäminen. Vastuun suunnittelusta ja päätösten valmistelusta otti nyt erilaisten toimikuntien sijaan opetusministeriön virkamiehistö. Näiden käytäntöjen rinnalla tehtiin myös hallinto- ja rahoitusjärjestelmiä koskevia perustavanlaatuisia uudistuksia, jotka tähtäsivät hallinnon hajauttamiseen, byrokraattisen koneiston keventämiseen ja valtionosuusjärjestelmien vastaavaan muuttamiseen. Aikuiskoulutuksessa tämä näkyi toisaalta siten, että toimivaltaa siirrettiin enemmän kunnille ja oppilaitoksille, mutta samanaikaisesti opetusministeriön tehostunut kehysohjaus kuitenkin lisäsi organisaatiomuotojen keskitettyä säätelyä. (Alanen 1992, 17—18.)

Myös Rinteen (2011, 32) mukaan aikuiskoulutuspolitiikka muuttui 1980-luvulla aiempaa suunnittelukeskeisemmäksi. Nähtiin, että ostopalveluihin perustuvaa, markkinajohtoista aikuiskoulutusta tulisi koordinoida keskusjohtoisesti. Ajatuksena oli, että aikuiskoulutus ei saisi koulutuspolitiikan periaatteiden vastaisesti perustua kilpailulle, vaan koulutusorganisaatioiden tulisi toimia omilla alueillaan. Tästä huolimatta markkinahenkisyys alkoi tulla 1980-luvun lopulla yhä

näkyvämmäksi. Ammatilliset kurssikeskukset muutettiin aikuiskoulutuskeskuksiksi, joissa rahoitus oli riippuvainen palvelujen myynnistä. Samoin koulutukselle asetettiin rakennemuutoksen myötä uusia vaatimuksia, muun muassa nopeaa reagointia työn muutoksista aiheutuviin koulutustarpeisiin. (Rinne 2011, 32.)

Sihvonen ja Tuomisto (2012) ovat myöhemmin lisänneet Alasen jaotteluun vielä neljännen vaiheen, vuonna 1998 alkaneen Parlamentaarisen ohjauksen vaiheen. Heidän mukaansa tämän vaiheen keskeisenä käänteenä oli poliittisen ohjauksen tiivistyminen kaikessa koulutuspolitiikassa. Tällöin keskeisiksi työvälineiksi alettiin hyväksyä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmat, jotka on tehty hallitusohjelmien tavoitteiden mukaisesti. Vapaan sivistystyön kentällä merkityksellinen uudistus oli laki vapaasta sivistystyöstä (632/1998), joka astui voimaan vuoden 1999 alusta ja jonka myötä valtiolta tiukensi otettaan vapaan sivistystyön ohjauksesta muun muassa normiohjauksen ja resurssiohjauksen keinoin. Oppilaitoksille on tästä lähtien myönnetty ylläpitämisluvat, jotka asettavat toiminnalle rajat, ja resurssiohjauksen avulla on säädelty toiminnan edellytyksiä rajojen sisällä. Oppilaitokset on myös velvoitettu arvioimaan antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta. Koko 2000-luvun aikuiskoulutuspolitiikkaa on linjannut vuonna 2002 julkaistu parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän loppuraportti, jossa asetettiin aikuiskoulutuksen tavoitteet. Myös tavoitteiden toteuttamista on seurattu tiiviisti. (Sihvonen & Tuomisto 2012, 284—285.)

2.3 Tehtävämäärittelyn haasteet tämän päivän aikuiskoulutusjärjestelmässä

Aikuiskoulutuksen tehtävät ja päämäärät ovat viimeisten vuosikymmenten aikana herättäneet yhä laajempaa keskustelua sen toimijoiden ja tutkijoiden piirissä. Haasteita kentälle asettavat ensinnäkin koulutustarpeiden ja aikuiskasvatuksen toimintasektoreiden jatkuva monipuolistuminen, jolloin aikuiskoulutuksen roolia tulee pohtia yhä enemmän myös osana muihin oppimisympäristöihin, kuten muuhun koulutusjärjestelmään, väestön työ- ja arkielämään sekä harrastus- ja kulttuuritoimintaan. (Tuomisto 1992, 63.) Toisekseen oppilaitosten itsenäistä tehtävämäärittelyä haastaa politiikka, joka vaikuttaa myös toiminnan sisältöihin ja toteuttamiseen yhä enenevässä määrin.

Alanen (1992) tuokin esille huolensa siitä, millaiselle pohjalle aikuiskoulutus on markkinaperusteiseen aikuiskoulutuspolitiikkaan siirryttäessä rakentunut. Hänen mukaansa aikuiskoulutuspolitiikan pääsuuntaus on keskittynyt määrätietoisesti markkinavoimiin turvautumiseen, mikä aikuiskoulutuksen kehittämistyössä näkyy pyrkimyksenä myötäillä

työmarkkinoiden muuttuvia vaatimuksia ja siten palvelu Suomen taloudellisen kilpailukyvyyn parantamista. Markkinamekanismeja on myös hyödynnetty ohjaus- ja rahoitusmenettelyjen uudistamisessa siten, että opintoja järjestävät organisaatiot käytännössä kilpailevat samoista tehtävistä. Tällöin aikuiskoulutuspolitiikassa mainitut tasa-arvotavoitteet eivät näy käytännön työssä, sillä ratkaisut ovat pikemminkin lisänneet opintomahdollisuuksien kasautumista ja niiden pyrkimyksenä on palvelu määrällisiä ja välineellisiä tavoitteita. (Alanen 1992, 18.)

Sihvosen (1996) ja myöhemmin myös Valkosen (2016) kansalaisopistoja käsittelevien tutkimusten mukaan markkinoistumisen piirteitä on myös havaittavissa oppilaitostasolla. Sihvosen mukaan opistojen arvolähtökohdat ja tehtäväkäsitykset ovat 1990-luvun alun murroskauden seurauksena muuttuneet ja laajentuneet: Opintotarjonnan suunnittelun lähtökohtana on aiempaa selvemmin kysyntäpainotteinen toimintamalli, hallinto järjestetään tehokkaampia ja keveämpiä hallintomalleja silmällä pitäen ja tulonhankinta on siirtynyt enemmän oppilaitosten varaan. Toiminnassa korostetaan erityisesti laatua. Muutoksen taustalla keskeisimpiä vaikuttavia ulkoisia tekijöitä ovat Sihvosen mukaan olleet suoriteperustainen valtionosuusjärjestelmä, opiston ylläpitäjän tulo(s)tavoitteet ja resurssijaon sekä opistojen kohtaama kilpailu. (Sihvonen 1996, 223—224, 228—229.) Myös Valkonen osoittaa uudemmassa tutkimuksessaan, että kansalaisopistot ovat siirtyneet toiminnassaan sivistyspäämääristä kohti tulosvastuuta, jolloin niiden toimintaa ohjaa vahvemmin ulkoiset kannusteet. Samanaikaisesti opistoilla havaittiin olevan yhä myös sivistyspäämääriä ja -arvoja, mutta ne näyttäytyivät ristiriitaisina ja jännitteisinä ulkoisiin tavoitteisiin ja odotuksiin nähden. (Valkonen 2016, 202, 214.)

Keskustelut oppilaitosten roolista, tehtävistä ja tehtävnmäärittelyn autonomiasta ovatkin korostuneet erityisesti vapaan sivistystyön kentällä, jonka taustalla ovat alun perin vaikuttaneet vahvasti aatteelliset lähtökohdat ja yhteiskunnallista kehitystä suuntaavat tavoitteet (esim. Harju, Pätäri, Saviniemi & Teräsahde 2019, 73). Esimerkiksi Salo (2015) kuvaa vapaan sivistystyön läpikäymää muutosprosessia eräänlaisena vapaan sivistystyön identiteetikriisinä, joka on saanut alkunsa jo 1900-luvun puolivälissä. Hänen mukaansa kansansivistystyö on aikuiskoulutusjärjestelmää kehitettäessä ottanut ensisijaisesti muuta aikuiskoulutusta täydentävän tai paikkaavan roolin, mutta se ei ole kuitenkaan haastanut tai kyseenalaistanut järjestelmää. Sen sijaan kansansivistyksen rooli aikuiskouluttajana on hänen mukaansa marginalisoitunut huomattavasti muiden aikuiskoulutuksen organisaatiomuotojen kehittyessä, ja sitä on alettu pitää vanhakantaisena ja etäisenä globalisoituneessa yhteiskunnassa. Salon mukaan vapaan sivistystyön keskeisenä uutena tehtävänä olisikin määritellä kansansivistyksen keskeinen sisältö ja luonne uudelleen. (Salo 2015, 124—126.)

Harjun, Pätärin, Saviniemen ja Teräsahteen (2019) meta-analyyttisen tarkastelun mukaan myös monet muut vapaan sivistystyön tutkijat ovat viime vuosina ottaneet kantaa vapaan sivistystyön asemaan ja autonomisen tehtävänmäärittelyn kysymyksiin. Näkemykset oppilaitosten autonomiasta ja toiminnan luonteesta ovat vaihdelleet sen mukaan, onko vapaata sivistystyötä tarkasteltu aatteellis-ideologisesta vai taloudellisesta näkökulmasta. Oppilaitosten arvolähtökohtia ja omaehtoisuutta puoltavassa tarkastelussa on esitetty, että vapaan sivistystyön valtionohjauksen lisääntyminen on kaventanut oppilaitosten autonomiaa, ja Salon (2015) tavoin tutkijat kaipaavat vapaalta sivistystyöltä aktiivisempaa otetta yhteiskunnallisen sivistystehtävänsä määrittelylle. Toisaalta oppilaitoksia taloudellisesta ja institutionaalista näkökulmasta tarkasteltuna on taas kyseenalaistettu, onko valtionohjauksessa tapahtuneilla muutoksilla ollut käytännössä vaikutusta toiminnan luonteeseen. Näkemyksen perusteena on esitetty tulkintoja siitä, että vapaa sivistystyö on perusluonteeltaan ollut aina yhteiskuntaan sopeuttavaa. (Harju ym. 2019, 73—74.)

Harju ym. (2019) kuitenkin toteavat, että roolia ja asemaa tarkastellessa keskeistä on tarkastella aatteellis-ideologisen autonomian ja taloudellisen autonomian välisiä suhteita. Kyse on tällöin siitä, millaiset puitteet ja tilan valtionohjaus antaa oppilaitoksille toimia ja suunnata toimintaansa. (Harju ym. 2019, 76.) Silvennoinen (2013) toteaa, että vapaan sivistystyön kentällä vallitsee vapaus siinä mielessä, että oppilaitokset saavat itse määrittellä toimintansa sisällön niille annetun koulutustehtävän puitteissa. Lain mukaan vapaan sivistystyön tarkoituksena on edistää yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta, mikä myös on linjassa perinteisten vapaalle sivistystyön tehtävien kanssa. Toisaalta vapauden voi ajatella olevan siltä osin myös näennäistä, että oppilaitokset ovat myös tulosvastuussa valtiolle ja siten myös valtion tavoitteiden palveluksessa. Keskeistä Silvennoisen mukaan onkin nykytilaa arvioidessa ja kehitystyössä huomioida, millaisena vapaan sivistystyön oppilaitosten rooli nähdään suhteessa muuhun koulutusjärjestelmään siten, että se kykenee yhä säilyttämään vapautensa ja erityislaatunsa. (Silvennoinen 2013, 162—163.)

Myöskään Henttosen (2008) mukaan oppilaitosten tehtävänmäärittelyssä ei ole kyse ainoastaan oppilaitoskohtaisesta uudistustyöstä, vaan koko aikuiskoulutuksen rakenteiden ja siihen sisällytettävän koulutuksen kokonaisvaltaisesta määrittelystä ja uudelleenarvioinnista. Kun perinteistä tutkintojärjestelmää on tavallisesti pidetty koulutusjärjestelmän ytimenä ja huomio on kohdistunut ensisijaisesti nuorille suunnattuun koulutukseen, on aikuiskoulutus saattanut näyttäytyä moninaisuutensa, päällekkäisyytensä ja limittäisyytensä vuoksi vaikeasti hahmotettavana ja tästä syystä jäädä poliittisessa päätöksenteossa vähäisemmälle huomiolle. Henttosen mukaan koulutusjärjestelmän rajojen selkeämpi määrittely tekisikin myös julkisen vallan moraalin ja taloudellisen vastuun rajat selkeämmiksi, minkä voi odottaa heijastuvan kustannusten ja resurssien

tasa-arvoiseen jakamiseen. Toisaalta koulutusjärjestelmän kokonaisvaltaisen ymmärtämisen tärkeys korostuu myös siksi, että aikuiskoulutus näyttäytyy väestön näkökulmasta yhä useammin yhtenä vaihtoehtona tutkintotavoitteiselle koulutukselle. (Henttonen 2008, 9—10.)

3 KESÄYLIOPISTO AIKUISOPPILAITOKSENA

Kesäyliopistot ovat alueellisia, pääsääntöisesti kesäyliopistoyhdistysten ylläpitämiä vapaan sivistystyön oppilaitoksia. Vuonna 2017 Suomessa toimi 19 kesäyliopistoa, joista kaksitoista toimi kesäyliopisto- tai korkeakouluyhdistyksen ylläpitämänä. Kahdella kesäyliopistolla ylläpitoorganisaationa oli alueellinen kuntaliitto, kahdella säätiö, kahdella koulutuskuntayhtymä ja yhdellä kaupunki. Kesäyliopistojen opintotarjonta painottuu pääasiassa avoimeen yliopisto-opetukseen ja ammatilliseen täydennyskoulutukseen, joiden lisäksi opintotarjontaan kuuluu ikääntyvien yliopistotoimintaa, kielikursseja, yleissivistäviä ja valmentavia koulutuksia sekä tilauskoulutuksia. Nimestään huolimatta lähes kaikkien kesäyliopistojen toiminta on ollut jo pitkään ympärivuotista, vaikkakin alun perin kesäyliopistojen toimikausi on ulottunut ainoastaan kesäkauteen. Nykyään noin puolet kesäyliopistojen koulutuksista ajoittuvat kesäajan ulkopuolelle. Vuonna 2017 kesäyliopistoissa järjestettiin 106 828 opetustuntia 61 280 opiskelijalle. Yksittäisiä osallistumisia kertyi yhteensä 101 905. (Suomen kesäyliopistot ry 2018.)

3.1 Kesäyliopiston hallinto ja toiminnan rahoitus

Kunnilla on keskeinen merkitys kesäyliopistoja ylläpitävissä yhdistyksissä: noin puolet Suomen kunnista kuului vuonna 2016 alueensa ylläpitäjäorganisaation jäsenistöön. Toiminnasta vastaa organisaation hallitus tai johtokunta, ja hallintoelimen päätösten mukaisen toiminnan vastuuhenkilönä toimii nimityksestä riippuen rehtori, toiminnanjohtaja tai johtaja. Yliopistojen kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja laadun kehittämisestä vastaavat puolestaan tiederehtorit kesäyliopistojen edustajina. Kesäyliopistojen valtakunnallisena yhteistyöelimenä ja edunvalvojana toimii Suomen kesäyliopistot ry. (Suomen kesäyliopistot ry 2018.)

Kesäyliopistojen toiminnan rahoituksesta merkittävä osa on alusta asti koostunut opiskelijamaksuista, valtionavustuksista sekä kaupunkien ja kuntien avustuksista ja maksuosuuksista. Vuoden 2017 tilastojen mukaan opiskelijamaksujen osuus kaikista kesäyliopistojen tuloista oli 55,2 %, valtionosuuden ja avustusten osuus 27,7 % ja kaupunkien ja kuntien avustusten osuus 9,9 %. Muita tulonlähteitä on saatu muun muassa erilaisten yhteisöjen

myöntämistä avustuksista, opetushallinnon ja työvoimahallinnon koulutusostoista, EU-hankkeista ja tilauskoulutusten ostosopimuksista. Kesäyliopistojen valtionavustus on aina vuoteen 1998 asti määräytynyt harkinnanvaraisesti kustannusten mukaan, mutta lakiuudistuksen myötä valtionosuutta alettiin myöntää suoriteperustaisesti järjestettyjen opetustuntien mukaan. (Suomen kesäyliopistot ry 2018.)

Kesäyliopistojen erityispiirteinä ovat keveät rakenteet ja verrattain pienet hallinnolliset menot. Vuonna 2017 kesäyliopistoissa työskenteli keskimäärin 8,1 työntekijää, joista muodostui 5,1 henkilötyövuotta. Kesäyliopistoissa ei työskentele vakituisia opettajia, sillä opetushenkilöstö palkataan kurssi- ja koulutuskohtaisesti. Kesäyliopistoilla ei myöskään ole pääsääntöisesti omia kiinteistöjä, vaan opetus järjestetään vuokratiloissa tai yliopiston tiloissa. (Suomen kesäyliopistot ry.)

3.2 Toiminnan tarkoitus ja tavoitteet

Alueellisuus on luonnehtinut kesäyliopistojen toimintaa niiden koko satavuotisen historian ajan. Ne ovat pyrkineet tarjoamaan etenkin korkea-asteen opetusta toiminta-alueensa väestön koulutustarpeiden mukaisesti, mikä näkyy yhä tänä päivänä niiden toiminta-ajatuksessa ja profiilissa. Alueellisen toiminnan vuoksi myös kesäyliopistojen koulutustarjonnassa ja toiminnan painopisteissä saattaa olla suuriakin keskinäisiä eroja: esimerkiksi yliopistopaikkakunnilla kesäyliopistojen yhteys yliopistoihin on usein vahva, kun taas muissa kesäyliopistoissa on keskitytty enemmän muihin paikallisiin sivistystarpeisiin vastaamiseen (Pantzar 2007, 29—30).

Vuoden 1998 koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistuksessa kesäyliopistot liitettiin lakiin vapaasta sivistystyöstä (632/1998). Siitä lähtien ne ovat kansalaisopistojen, kansanopistojen, opintokeskusten ja liikunnan koulutuskeskusten tavoin määritelty yhdeksi vapaan sivistystyön oppilaitokseksi ja ne toteuttavat lainsäädännön vapaalle sivistystyölle määriteltyä koulutustehtävää. Lain mukaan vapaan sivistystyön toiminta perustuu elinikäisen oppimisen periaatteisiin, tarkoituksenaan edistää väestön tasa-arvoa ja monimuotoisuutta tarjoamalla yksilön persoonallisuutta ja toimintakykyä tukevia opintoja. Keskeistä on myös opintojen vapaatavoitteisuus. Vuonna 2009 lainsäädäntöön tehdyn täydennyksen mukaan kesäyliopistojen lakisääteisenä koulutustehtävänä on painottaa toiminnassaan avointa korkeakouluopetusta sekä alueellisiin koulutustarpeisiin vastaamista myös korkeakoulutettu väestö huomioiden.

Kesäyliopistojen edunvalvontajärjestö Suomen kesäyliopistot ry määrittelee kesäyliopistot yleishyödyllisiksi, aikuiskoulutuksessa toimiviksi koulutuspalvelujen tuottajiksi, joiden tarkoituksena on alueellisten koulutuspalvelujen organisointi ja kehittäminen. Toiminnan

päämääränä on lisätä toimintaympäristön hyvinvointia ja elinikäisen oppimisen edellytyksiä lainsäädännön asettaman koulutustehtävän mukaisesti. Kesäyliopistot myös korostavat toiminnassaan verkostoitumista ja yhteistyötä yliopistojen, ammattikorkeakoulujen, vapaan sivistystyön oppilaitosten ja alueen muiden yhteistyökumppaneiden kanssa edistääkseen uusien oppimisreittien luomista kohti korkeakoulua ja kehittääkseen niitä tukevia järjestelmiä ja palveluita. Visiossaan kesäyliopistot ovat osa Suomen avoimen yliopiston ja avoimen ammattikorkeakoulutoiminnan kokonaisjärjestelmää sekä järjestävät yleissivistävää ja ammatillista koulutusta. (Suomen kesäyliopistot ry 2018.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tutkimustehtävä, joka koostuu tutkimuksen tavoitteista ja tutkimuskysymyksistä. Lisäksi käsitellään tutkimusprosessin aikana tehtyjä metodologisia valintoja ja tutkijan esiymmärrystä, jotka ovat vaikuttaneet aiheen valintaan ja ohjanneet tutkimusprosessia. Tutkimuksen metodologisena lähestymisotteenä on käytetty kasvatuksen historian tutkimusta. Vaikka tutkimus on pyritty toteuttamaan kasvatuksen historian periaatteiden mukaisesti, on sitä perustellumpaa luonnehtia historiallistavana tutkimuksena. Nimityksellä viitataan tutkimuskohteen ymmärtämiseen ajallisena ja muuntuvana ilmiönä, jolloin kiinnostuksen kohteena on kesäyliopiston ja sen tehtäväkuvan ajallinen muotoutuminen ja muutokseen liittyvät vaiheet. Luvun kolmannessa osiossa esitellään tarkemmin myös tutkimuksessa käytetty lähdeaineisto ja kunkin aineistotyypin erityislaatu ja mahdolliset rajoitteet tutkimuskäytössä.

4.1 *Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset*

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella kesäyliopistojen tehtäväkuvan muotoutumista suomalaisessa aikuiskoulutusjärjestelmässä. Näkökulma on historiallistava, sillä tarkastelun alla on oppilaitosmuodon satavuotinen kehityskulku ja siihen kulloinkin vaikuttaneet yhteiskunnalliset olosuhteet ja koulutuspoliittiset taustat. Erityisenä kiinnostuksen kohteena on tarkastella sitä, millaisessa roolissa kesäyliopistot on nähty koulutuspolitiikassa eri aikoina ja millaisia vaikutuksia sillä on kulloinkin ollut kesäyliopistojen toimintaan ja tehtävänmäärittelyyn.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisten vaiheiden kautta kesäyliopistojen tehtäväkuva on muotoutunut?
2. Miten koulutuspoliittiset linjaukset ovat vaikuttaneet kesäyliopistojen tehtäväkuvan ajalliseen muotoutumiseen?

4.2 Kasvatuksen historian tutkimus tutkimusotteena

Kasvatustieteissä on pitkälti nojattu muiden tieteenalojen tutkimusmenetelmiin, ja myös kasvatuksen historian tutkimuksessa hyödynnetään pitkälti historiantutkimuksen menetelmiä (McCulloch & Richardson 2000, 16). Kasvatuksen historia eroaakin historiantutkimuksesta lähinnä tieteenalan käsitteellisissä ja näkökulmien eroissa. Kasvatuksen historian tutkimusaiheet voivat käytännössä liittyä lähes mihin tahansa ihmisen toimintaa, vuorovaikutusta ja yhteiskuntaa koskevaan ilmiöön, sillä näihin kaikkiin liittyy väistämättä pedagogisia kysymyksiä. Aiheita on myös mahdollista tarkastella hyvin monenlaisista näkökulmista, aina historiallisista toimijoista ja yksilöistä oppilaitoksiin, lainsäädäntöön, oppeihin, käytänteisiin ja yhteiskuntarakenteisiin. (Tähtinen 2008.) Aikanaan kasvatustieteelliseen historian tutkimukseen on paikoin suhtauduttu historiantutkijoiden keskuudessa kriittisesti, ja on esimerkiksi epäilty, onko historiantutkimuksella mitään annettavaa kasvatustieteille. Joidenkin näkemysten mukaan kasvatustieteelliseksi tutkimukseksi voitiin myös kutsua ainoastaan sellaista tutkimusta, jonka pyrkimyksenä on vaikuttaa kasvatuksellisiin käsityksiin ja päätöksiin. (McCulloch & Richardson 2000, 16—18.) Nykyisessä historiantutkimuksessa korostetaan yhä enemmän tutkimusalan moninaisuutta ja suhteellisuutta, kuten myös menneisyyden ja nykyisyyden kietoutuneisuutta toisiinsa (Tähtinen 2008).

Historiantutkimuksen keskeisenä tavoitteena tutkittavan ilmiön ymmärtäminen, ja tähän pyritään etsimällä luotettavaa tietoa tapahtuneiden asioiden todellisuudesta (Elio 1977, 4). Olennaista on esittää tutkimuskohteelle lukuisia mitä-, kuinka- ja miksi-kysymyksiä. Tärkeää on kuitenkin tavoittaa ajatus siitä, ettei menneisyyttä ole mahdollista ymmärtää kokonaisvaltaisesti tai objektiivisesti, sillä tulkitseminen tapahtuu aina nykyisyydestä ja tutkijan konstruktiosta käsin. Sen sijaan asioille pyritään löytämään merkityksiä ja tarkoituksia historiallisessa ajassa. Samalla menneisyyttä ymmärtämällä pyritään saamaan välineitä myös tulevaisuuden ymmärtämiseen. (Tähtinen 2008.) Myös tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada kesäyliopistojen menneisyyttä ja kehityskulkua tarkastelemalla lisää ymmärrystä kesäyliopistojen toiminnan luonteesta tänä päivänä. Tarkoituksena on selvittää, millaiset keskeiset tekijät ovat aikanaan muotoilleet kesäyliopiston tehtäväkuvaa ja toimintakenttää, ja millainen on niiden suhde muuhun aikuiskoulutusjärjestelmään.

Koska tutkijan konstruktiolla ja valinnoilla on keskeinen rooli tutkimuksen etenemisessä, on ne olennaista tehdä tutkimuksessa näkyväksi. Valintoja tehdään aina tutkimuksen aiheen valitsemisesta johtopäätöksiin asti, mikä edellyttää tutkijalta tutkimusprosessiin, menetelmiin ja lähdeaineistoon liittyvien kysymysten itsenäistä määrittelyä. Erityisen tärkeää on tutkimuksen kontekstualisointi, jolla tarkoitetaan tutkimuksen tulkintakehysten rakentamista. Tulkintakehysten tarkoituksena on paitsi taustoittaa aihetta, myös auttaa tutkijaa tutkimuskohteen ymmärtämisessä ja

sen tarkoituksenmukaisessa tulkinnassa. Samalla se tekee myös ulkopuoliselle näkyväksi tutkijan position suhteessa tutkimuskohteeseen. Kontekstualisointi on siis ratkaistava jokaisessa tutkimuksessa erikseen, ja sitä pidetään merkittävytydessään jopa yhtenä tutkimuksen keskeisenä tuloksena. (Tähtinen 2008.) Tässä tutkimuksessa kesäyliopistojen tarkastelu rajataan oppilaitosmuodon politiikkakäytöksiin ja siihen, millaisia vaikutuksia niillä on ollut kesäyliopistojen tehtäväkuvaan eri aikoina. Laajemmin kesäyliopistojen tehtävänmäärittely ja politiikkasuhteet liittyvät suomalaisen korkea- ja aikuiskoulutusjärjestelmän yleiseen organisoitumiseen ja 1900-luvun yhteiskunnallisiin rakennemuutoksiin. Tässä tutkimuksessa kesäyliopistojen ajallista muuntautumista tulkitaan suhteessa aikuiskoulutusjärjestelmän kehitykseen, jota on myös avattu yleisellä tasolla teoreettisessa viitekehyksessä. Tällöin vähemmälle huomiolle jää kesäyliopistojen ja korkeakoulupolitiikan välisen yhteyden tarkastelu.

Tässä tutkimuksessa omat erityiset rajauksensa asettaa myös tutkimuksen pitkä, noin sadan vuoden aikaväli. Mitä teoreettisempi näkökulma tutkimuksessa on ja mitä suppeampi on työhön käytettävä sivumäärä, sitä yleisemmälle tasolle tutkimuskohteen tarkastelu jää. Tämän vuoksi tutkimuksenteossa korostuu erityisesti tarpeeksi tarkan näkökulman valitseminen ja teoreettisesti perustellun tiivistyksen tekeminen. (Saari 2006, 5.) Koska kesäyliopistojen tarkastelu ulottuu tässä tutkimuksessa oppilaitosmuodon koko elinkaareen ja ensisijaisesti yleisellä tasolla tapahtuneisiin muutoksiin, jää spesifimpi oppilaitoskohtainen tarkastelu kevyemmäksi. Huomio on myös ensisijaisesti kohdistunut suurimpiin koulutusaloihin, jolloin kesäyliopistojen alueellinen toiminta jää vähemmälle huomiolle, vaikka esimerkiksi paikallinen kulttuuritoiminta onkin monessa kesäyliopistossa olennainen osa toimintaa. Kesäyliopistojen alueellista luonnetta on kuitenkin pyritty huomioimaan tarkastelemalla kesäyliopistojen tehtäväkuvan muutoksia myös oppilaitoskohtaisesti kolmen tapausesimerkin avulla.

Tutkimusaihe on muotoutunut prosessimaisesti pitkällä aikajänteellä tutustumalla sekä kesäyliopistojen käytännön toimintaan että kesäyliopistoja eri näkökulmista tarkastelemaan kirjallisuuteen, tutkimukseen ja raportteihin. Edellä mainittu käytännön kokemus koostuu lyhyehköstä, muutaman kuukauden työsuhteesta pieneen, korkeakoulupaikkakunnan ulkopuoliseen kesäyliopistoon, ja se on muodostanut tutkijan ensimmäisen esiyymmärryksen ja kiinnostuksen kesäyliopistojen lähempään tarkasteluun. Erilaisiin kirjallisiin aineistoihin tutustuminen on puolestaan auttanut hahmottamaan kesäyliopistokenttää ja sen yhteiskunnallista asemaa laajemmin, ja niiden avulla on tarkennettu lopulliset tutkimuskysymykset. Nämä kirjalliset lähteet ovat lopulta muodostaneet myös tutkimuksen pääasiallisen aineiston, jota on sittemmin tutkimuksen edetessä vielä täydennetty tarpeen mukaan. Tutkimuksen rungon muotoutuminen ja prosessin eteneminen kuvastaa historiantutkimuksessa tyypillistä prosessia siten, että tutkimusprosessi ei etene

linearisesti tutkimusongelman rakentamisesta aineistonkeruuseen ja analysointiin, vaan tutkimustehtävä ja sen tulkintakehys rakentuvat usein aineistolähtöisesti saatavilla olevan materiaalin asettamissa rajoissa. Myös jo kerran muodostetut tutkimuskysymykset saattavat tutkimuksen edetessä vielä tarkentua tai jopa kokonaan muuttua. Mahdollisuus tutkimuksen uudelleen suuntaamiselle ymmärryksen ja tiedon lisääntyessä onkin historiantutkimuksessa tärkeää säilyttää, jotta liian aikaisessa vaiheessa tehdyt oletukset ja tulkinnat eivät lukitse tutkimuskohteen tarkastelua epätarkoituksenmukaiselle pohjalle. (vrt. Saari 2006, 26—27.)

4.3 Tutkimusaineisto

Toiviainen (2002) toteaa, että oppilaitosten arvopohja muotoutuu lopulta aina poliittisen työn seurauksena. Tämän vuoksi oppilaitosten ja politiikan välisten suhteiden tarkastelussa on keskeistä tarkastella paitsi oppilaitosten toimintaan vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita ja koulutuspolitiikkaa, myös oppilaitosten itse tuottamia asiakirjoja. (Toiviainen 2002, 89.) Tässä tutkimuksessa aihetta onkin tarkasteltu sekä yleisellä tasolla että oppilaitostasolla nojautumalla useisiin erilaisiin kirjallisiin lähteisiin ja dokumentteihin. Pääasiallisena lähdeaineistona on käytetty kesäyliopistohistoriikkeja, aiempaa kesäyliopistoa käsittelevää tutkimusta, kesäyliopistojen kannalta keskeisiä komiteanmietintöjä ja työryhmämuistioita sekä muuta 1900-luvun aikuiskoulutusjärjestelmän muotoutumista käsittelevää kirjallisuutta. Näiden lisäksi tutkimusta varten on kerätty toimintasuunnitelmia, vuosikertomuksia ja kokouspöytäkirjoja kolmesta eri kesäyliopistosta: Tampereen kesäyliopistosta, Snellman-kesäyliopistosta (ent. Kuopion kesäyliopisto) sekä Etelä-Pohjanmaan kesäyliopistosta. Jokaisessa lähdemateriaalissa aihetta kuvataan tietystä, rajatusta näkökulmasta. Monipuolisten lähteiden käytön tarkoituksena on keskusteluttaa näitä erilaisia näkökulmia keskenään ja muodostaa niiden kautta kokonaisvaltaisempaa kuvaa tutkimusaiheesta. Keskusteluttaminen myös tuo paremmin näkyville sen, mitkä tekijät, tahot ja näkökulmat ovat milloinkin olleet keskeisimpiä kesäyliopistojen tehtäväkuvan muotoutumisprosessissa. Samalla monipuolisen aineiston käyttö ja niiden sisältöjen vertailu auttavat arvioimaan käytettävän tiedon luotettavuutta.

4.3.1 Historiikit

Monesta kesäyliopistosta ja niitä ylläpitävistä kesäyliopisto- tai korkeakouluyhdistyksistä on kirjoitettu historiakuvauksia. Historiikeissa on kuvattu yksittäisten oppilaitosten syntyä ja kehitystä sekä niihin vaikuttaneita olosuhteita ja taustatekijöitä. Historiikkien aineistona on käytetty erilaisia

laadullisia ja määrällisiä lähteitä, kuten kesäyliopistoja koskevia lehtiartikkeleita, juhlapuheita, hallintoasiakirjoja ja tilastoja. Lisäksi niihin on saatettu haastatella kesäyliopistojen keskeisiä toimijoita. Tässä tutkimuksessa historiikit ovat sekundaariaineistoa, sillä niissä on jo kertaalleen tulkittu kesäyliopistojen ajallista muutosta alkuperäislähteiden avulla.

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään 12 eri kesäyliopistosta kirjoitettua historiikkia. Tarkasteltavana ovat Etelä-Karjalan, Etelä-Pohjanmaan, Helsingin, Jyväskylän, Keski-Pohjanmaan, Kuopion (nyk. Snellman-kesäyliopisto), Länsi-Suomen, Mikkelin, Pohjois-Pohjanmaan, Savonlinnan, Tampereen (2 kpl) ja Turun kesäyliopiston historiikit. Aineistokäyttöön otetut historiikit ovat valikoituneet paitsi teosten saatavuuden perusteella, myös sillä perusteella, millaisella tasolla kesäyliopistotoimintaa on kirjassa kuvattu. Valituissa teoksissa kesäyliopistotoimintaa onkin kuvattu myös yksittäistä kesäyliopistoa yleisemmälläkin tasolla pelkän toiminnan tilastoinnin ja kuvauksen sijaan. Historiikkien valinnassa on myös kiinnitetty huomiota siihen, että teoksissa käsiteltiin eri aikoina perustettuja ja toiminnaltaan erilaisia kesäyliopistoja: historiikeista kahdeksan käsittelee nykyisin yliopistopaikkakunnalla sijaitsevia kesäyliopistoja, loput ovat korkeakoulupaikkakunnan ulkopuolisia. Historiikkien avulla pyritään hahmottamaan kesäyliopistojen yleisiä kehityslinjoja ja sitä, mitä ne yksittäisten kesäyliopistojen näkökulmasta tarkoittavat.

Kesäyliopistohistoriikkien tutkimuskäyttöön liittyy muutamia erityishuomioita. Erityisen tärkeää on tunnistaa, millaisesta positiosta historiikin kirjoittajat ovat tarkastelleet kesäyliopistojen vaiheita ja luoneet niistä tulkintoja. Suurin osa teoksista on ulkopuolisten historian tutkijoiden tai tutkimusryhmien kirjoittamia, mutta Helsingin, Länsi-Suomen ja Savonlinnan kesäyliopistojen kirjoittajat ovat itse olleet pitkäaikaisia kesäyliopistojen työntekijöitä ja kentän keskeisiä toimijoita. Koska kirjoittajan position voi katsoa vaikuttavan tiedostamattaankin historiikkien tarkastelukulmaan ja ilmiöistä tehtyihin tulkintoihin, on teosten luennassa ja aineistokäytössä pyritty huomioimaan erityisen tarkasti kirjoittajien taustat ja väitteiden takana olevat perusteet. Historiikeista ja muussa aineistosta poimittuja tietoja on myös pyritty vertailemaan keskenään virheellisten tulkintojen välttämiseksi.

4.3.2 Komiteanmietinnöt ja työryhmämuistiot

Komiteanmietinnöt ja työryhmämuistiot ovat erilaisia selvityksiä ja dokumentteja lainvalmistelun tueksi ja perusteeksi. Dokumentit ovat primaarilähteitä, jotka havainnollistavat sitä, millaisia perusteita lakiuudistusten ja linjausten pohjana on käytetty. Tässä tutkimuksessa käytetään kesäyliopistojen toiminnan kannalta keskeisiä komiteanmietintöjä siltä osin, kun niissä otetaan

kantaa ja niillä on ollut vaikutusta kesäyliopistojen tehtäväkuvaan aikuiskoulutusjärjestelmässä. Niiden avulla pyritään hahmottamaan sitä, miten kesäyliopistojen tehtäviä on politiikassa määritelty ja millaisessa roolissa kesäyliopistot on nähty osana muun koulutusjärjestelmän kehittämistyötä.

Komiteanmietinnöt ja työryhmämuistiot on laadittu eri aikoina eri tahojen toimeksiannosta, ja niitä laatineet työryhmät ovat koostuneet useista eri tahojen edustajista. Nämä mietintöjen ja muistioiden taustalla olevat intressit pyritään tuomaan aineistonkäsittelyssä esille, samoin kuin niitä laativat henkilöt ja heidän positionsa suhteessa kulloiseenkin asiaan. Tämä auttaa paikantamaan kesäyliopistojen roolia koulutuspolitiikan kentällä ja mahdollistaa päätöksenteon taustalla vaikuttaneiden valtasuhteiden tarkastelun.

4.3.3 Aiempi tutkimus ja muu kirjallisuus

Oppilaitosmuodon yli satavuotisesta historiasta huolimatta kesäyliopistoa käsittelevää tutkimusta on vain vähän. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään kolmea liseniaatti- tai väitöstutkimusta, joissa kaikissa on oppilaitoshistoriallinen perspektiivi ja joissa kesäyliopistoa on käsitelty eri näkökulmista. Lisäksi kesäyliopistojen ajallisessa tarkastelussa nojaututaan vapaan sivistystyön ja korkea- ja aikuiskoulutuspolitiikan historiaa ja vaiheita kuvaavaan kirjallisuuteen.

Tutkimuksista ainoa varsinaisesti kesäyliopistoa tarkasteleva tutkimus on Marketta Luutosen vuonna 1983 julkaistu liseniaattityö *Kesäyliopistot aikuiskouluttajana*. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut historiallisen tarkastelun avulla selkeyttää sitä, mitä kesäyliopistot ovat, mitkä niiden kehitysvaiheet ovat, miten kesäyliopistot toteuttavat 1980-luvulla aikuiskoulutukselle asetettuja tavoitteita ja mikä voisi olla kesäyliopiston mahdollinen paikka aikuiskoulutuksessa. Kehitysvaiheita hän hahmotteli kesäyliopistoille neljä: 1. Kesäyliopistojen esihistoria (—1959), 2. Kesäyliopistojen ekspansio (1960—1969), 3. Kesäyliopistojen ensimmäinen sopeutuminen ja identiteetin muotoutumisen vaihe (1970—1979) ja 4. Uusi sopeutumisvaihe eli aikuiskoulutuksen laadullisen kehittämisen vaihe (1980—). Tarkastelun perusteella Luutonen toteaa, että 1980-luvun kesäyliopistoilla on hyvät valmiudet jatkuvan oppimisen periaatteiden ja etenkin tasa-arvon edistämiseen moninaisten tehtäviensä vuoksi. Lisäksi hän esittää, että kesäyliopistoja tarvitaan tutkintotavoitteisen koulutuksen rinnalle, sillä rakenteiltaan keveä organisaatiomuoto joustaa paremmin muuttuvien koulutustarpeiden mukaan ja täydentää muuta tarjontaa. Kesäyliopistojen toiminnan uhkana kuitenkin näyttäytyi aikuiskoulutuspolitiikka, joka 1980-luvun alussa näytti sivuuttavan kesäyliopistot aikuiskoulutuksen kehittämistyöstä. Toimintansa edellytysten parantamiseksi Luutonen esittääkin, että kesäyliopistojen tulisi arvioida tavoitteitaan ja tehtäviään

uudelleen ja löytää oma paikkansa, säilyttää toimintansa joustavuus ja itsenäisyys sekä parantaa taloudellisia ja henkilöstöresursseja. (Luutonen 1983, 130—149.)

Myös Kari Kantasalmi (2010) on tarkastellut kesäyliopistojen historiallista kehitystä, tehden yhtä lailla vaiheistusta niiden kehityskulusta. Luutosen jaottelua kritisoiden Kantasalmi hahmottelee artikkelissaan kesäyliopistojen vaiheet uudelleen ajallisesti neljään vaiheeseen: 1. Oppilaitosmuodon perustava vaihe vuosina 1903—1912, 2. Oppilaitostyyppin yleistymisvaiheen päätyminen 1972, mutta paikkakuntakohtaisten toimintayksiköiden alueellisen peittävyuden kasvun jatkuminen, 3. Opiskelijamäärien ekspansiojaksot 1963—1972 ja 1974—1992 ja 4. Oppilaitostyyppin yhteiskunnallisen merkityksen uuden etsikkovaiheen avautuminen 1990-luvun alkupuolelta. Ajallisesti osin päällekkäisellä jaottelulla Kantasalmi pyrkii havainnollistamaan sitä, miten eri ajanjaksot ja tapahtumat ovat vaikuttaneet limittäin ja samanaikaisesti kesäyliopiston kehitykseen ja nykyisyyteen, eikä vaiheiden esittäminen toisistaan irrallisesti ole siten mielekäästä. Jaottelun pohjalta hän myös esittää, että kesäyliopistot ovat aikanaan olleet merkittäviä instrumentteja korkeakoulutuksen organisoinnissa, mutta 1990-luvun jälkeen se on jatkuvasti saanut hakea paikkaansa, sillä sen toiminta on yhä tiiviimmin kiinni rahoituksessa, eikä oppilaitoksen sivistävälle roolille ole enää tarvetta. (Kantasalmi 2010, 193). Vuonna 2008 julkaistussa väitöstutkimuksessaan Kantasalmi puolestaan tarkastelee yliopistolaitoksen organisoitumista, jossa on myös sivuttu yliopiston ja kesäyliopiston keskinäistä suhdetta. Näiden lähteiden lisäksi tässä tutkimuksessa hyödynnetään myös muuta Kantasalmen aiheeseen liittyvää tuotantoa.

Nina Haltia puolestaan tarkastelee vuonna 2012 julkaistussa väitöskirjassaan avoimen yliopiston kehitystä ja tasa-arvottehtävää diskurssianalyysin keinoin. Avoimen yliopiston asemaa paikantaessaan Haltia on tarkastellut avointa yliopistoa myös suhteessa muihin oppilaitosmuotoihin, ja tutkimuksessa onkin sivuttu myös kesäyliopistojen ja avoimen yliopiston välisiä eroja ja jännitteitä. Vaikka kesäyliopistot ja avoin yliopisto ovat molemmat (olleet) keskeisiä avoimen yliopisto-opetuksen tarjoajia, on niiden toiminnan lähtökohdissa ollut Haltian tulkinnan mukaan keskeisiä eroja. Siinä missä kesäyliopistojen toiminnassa on aikanaan painottunut yliopistojen kolmantena lukukautena toimiminen, on avoimen yliopiston lähtökohtana pidetty koulutusmahdollisuuksien tarjoamista aikuisille ja sellaisille, jotka eivät olleet aiemmin suorittaneet yliopisto-opintoja (Haltia 2012, 22).

Myös muuta kirjallisuutta on käytetty soveltuvin osin täydentämään aikuiskasvatuksen historiallisia taustoja sekä aikuis- ja korkeakoulupolitiikan yleistä kehityskulkua. Yhtenä keskeisenä lähteenä (yliopistollisen) kansansivistystyön vaiheiden tarkasteluun on hyödynnetty Karjalaisen ja Toiviaisen (1984) teosta. Lisäksi yksittäisiä tiedollisia aukkoja on paikattu viittaamalla Suomen kesäyliopistot ry:n entisen pääsihteerin ja Tampereen kesäyliopiston nykyisen rehtorin Ritva

Ojalehdon kanssa syksyllä 2018 käytyyn keskusteluun sekä sähköpostitse keväällä 2019 käytyyn viestinvaihtoon.

4.3.4 Toimintasuunnitelmat, kokouspöytäkirjat ja vuosikertomukset

Kesäyliopistojen yleisen kehityskulun ja politiikkayhteyksien tarkastelun lisäksi tutkimuksessa pyritään muodostamaan käsitystä siitä, miten muutokset ovat näkyneet yksittäisten kesäyliopistojen toiminnassa ja sen kehittämistyössä. Tätä varten tarkastelun kohteeksi ja tyyppiesimerkeiksi on valittu kolme kesäyliopistoa: Tampereen kesäyliopisto, Snellman-kesäyliopisto (ent. Kuopion kesäyliopisto) ja Etelä-Pohjanmaan kesäyliopisto. Kesäyliopistot on valittu siten, että ne poikkeavat toisistaan keskeisesti sijainniltaan, toiminnan laajuudeltaan ja painopisteiltään. Kesäyliopistojen alueellisen luonteen vuoksi valittujen kesäyliopistojen avulla ei ole tarkoitus muodostaa kokonaiskuvaa kesäyliopistokentästä ja niiden toiminnan painopisteistä, vaan pyrkimyksenä on havainnollistaa yleisesti sitä, millaista kesäyliopistotoimintaa on ollut eri aikoina eri kesäyliopistoissa, miten muutokset ovat kohdistuneet toiminnaltaan erilaisiin oppilaitoksiin ja mihin suuntaan ne ovat lähteneet kehittämään toimintaansa.

Näitä kesäyliopistoja tarkastellaan saatavilla olevien toimintasuunnitelmien, vuosikertomusten ja/tai vuosikokousten pöytäkirjojen avulla. Dokumentit on kerätty jokaisesta oppilaitoksesta neljältä eri aikakaudelta: vuosilta 1965, 1985, 2005 ja 2018 tai näiden lähivuosilta. Käsittelyn ulkopuolelle jäi kesäyliopistotoiminnan 50 ensimmäistä vuotta kahdesta syystä: ensinnäkin tarkasteluun valitut kesäyliopistot on perustettu vasta 1950- tai 1960-luvuilla, ja toisekseen kesäyliopistoja oli 1900-luvun ensimmäisen puoliskon aikaan olemassa vasta muutama, jolloin niiden toiminta oli vahvasti alueellista ja itsenäistä eikä niiden toimintaan juuri puututtu hallinnollisella tasolla. Tämän vuoksi niiden vertailukaan ei ole tämän tutkimuksen puitteissa mielekäästä tai tarpeellista.

Kuopion kesäyliopisto on perustettu vuonna 1956, ja yliopisto on perustettu paikkakunnalle kymmenen vuotta myöhemmin. Vuodesta 2010 lähtien kesäyliopistoa on ylläpitänyt Snellman-instituutti ry, ja tämän myötä kesäyliopistolle tehtiin nimivaihdos ja sen painopisteeksi muodostui humanistis-yhteiskuntatieteellinen opetus. (Snellman-instituutti 2019.) Snellman-kesäyliopiston voi opetustuntien ja osallistujamäärien perusteella katsoa edustavan ”tyypillistä” kesäyliopistoa (taulukko 1). Snellman-kesäyliopiston toiminnassa korostuu vahvasti ammatillinen täydennyskoulutus, ja lisäksi kesäyliopisto on Suomen vapaan sivistystyön oppilaitoksista suurin verkkokouluttaja. Sivutoimipaikkoja on tänä päivänä myös Varkaudessa ja Iisalmessa. (Suomen kesäyliopistot ry 2018; Snellman-kesäyliopisto 2019.)

Etelä-Pohjanmaan kesäyliopisto on pieni, vuonna 1961 perustettu korkeakoulupaikkakuntien ulkopuolinen kesäyliopisto, jonka vakituinen ja ainoa toimipiste sijaitsee Seinäjoella. Toimintaa on kesäyliopiston perustamisvuodesta 1961 alkaen ylläpitänyt Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistys (Epky). Kesäyliopisto kuuluu myös alueella toimivaan Eteläpohjalaiseen VST-konsortioon, joka on kaikkien alueen kymmenen vapaan sivistystyön oppilaitoksen yhteistyöverkosto. (Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistys 2019.)

Vuonna 1955 perustettua Tampereen kesäyliopistoa ylläpitää Tampereen kesäyliopistoyhdistys ry. Kesäyliopiston ainoa toimipiste sijaitsee Tampereella, mutta sen toiminta on Helsingin seudun ja Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopistojen jälkeen laajinta osallistujamäärissä ja järjestetyissä opetustunneissa mitattuna. Kesäyliopiston perustaminen ja tehtävät ovat aikanaan kytkeytyneet korkeakoulun saamiseen Tampereelle, ja yhä tänä päivänä toiminnassa korostuu ensisijaisesti avoin yliopisto-opetus. (Suomen kesäyliopistot ry 2018; Tampereen kesäyliopisto 2019.)

Tampereen, Kuopion ja Etelä-Pohjanmaan kesäyliopistojen tarkastelu pohjautuu kunkin kesäyliopisto- ja korkeakouluyhdistysten toimintasuunnitelmiin, vuosikertomuksiin ja kokousmuistiinpanoihin siltä osin, kuin niitä on ollut saatavissa ja käytettävissä. Erityisinä tarkastelun kohteina on ovat olleet kesäyliopistojen tavoitteet, visiot ja toiminnan painopisteet eri aikakausina. Koska oppilaitosten toiminnan suunnittelu ja dokumentointi on ollut eri aikoina erilaista, ja se on vaihdellut jonkin verran myös kesäyliopistokohtaisesti, ovat tiedot jossain määrin vajaita ja hajanaisia. Olennaisinta on kuitenkin kuvata primäärilähteiden kautta sitä, millaista toiminta on eri aikoina ollut, ja mihin suuntaan kesäyliopistot ovat eri aikoina suunnanneet toimintaansa.

TAULUKKO 1. Tampereen, Etelä-Pohjanmaan ja Snellman-kesäyliopiston toiminnan laajuus vuonna 2017. Lähde: Suomen kesäyliopistot ry 2018.

	Tampereen kesäyliopisto	Snellman-kesäyliopisto (Kuopio)	Etelä-Pohjanmaan kesäyliopisto	Suomen kesäyliopistoissa keskimäärin
Perustamisvuosi	1955	1956	1961	
Sivutoimipaikat, lkm	0	2	0	1,6
Opetustunnit	7257	2385	682	1937
Osallistujamäärä	4341	2007	2049	1764

4.4 Aineiston analyysimenetelmä

Historiallisessa tutkimuksessa ei ainoastaan luetteloida ja arvioida kerättyä tietoa, vaan olennaista on yhdistää faktat toisiinsa ja ympäristöönsä. Tapahtumien ja ilmiöiden välttämättömien ehtojen etsimistä ja yhdistämistä kutsutaan selittämiseksi, joka tyypillisesti jaotellaan vielä kausaaliseen ja finaaliseen selittämiseen. Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoimalla pyritään tulosten kausaaliseen selittämiseen, jossa tarkoituksena on empiirisesti osoittaa, miten tutkimuskohteena olevat tapahtumat tai ilmiöt ovat seurausta tietyistä aiemmista tapahtumista tai ilmiöistä. Samalla tutkijan tehtävänä on löytää saaduista vastauksista historiallisesti merkitseviä selittäviä tekijöitä satunnaisten taustatekijöiden joukosta. (Elio 1977, 39.) Käytännössä tässä tutkimuksessa pyritään osoittamaan, miten koulutuspoliittiset toimet ovat eri aikoina vaikuttaneet kesäyliopistojen tehtäväkuvaan. Tällöin on myös osattava erotella, missä määrin tehtäväkuvan muutokset johtuvat juuri politiikkakytköksistä, ja minkä verran vaikutusta on esimerkiksi väestön koulutustarpeissa tapahtuvilla muutoksilla.

4.4.1 Tulkitseva politiikka-analyysi

Politiikkakytkösten tarkastelussa on historiantutkimuksen ohella hyödynnetty analyysimenetelmänä myös tulkitsevaa politiikka-analyysia (interpretive policy analysis), joka on yksi politiikka-analyysin (policy analysis) muoto. Yleisesti politiikka-analyysilla tarkoitetaan kokonaisvaltaista politiikanteon prosessin tarkastelua. Sen avulla voidaan saada laajasti tietoa siitä, miten politiikkaa toimeenpannaan, millaiset arvot ja argumentit ohjaavat politiikantekoprosessia ja millaisia vaikutuksia sillä lopulta on yhteiskuntaan ja käytännön toimintaan. (Weimer & Vining 2014, 1—2.)

Tulkitseva politiikka-analyysi keskittyy etenkin merkityksiin eli ihmisten tekemiin tulkintoihin asioista ja ilmiöistä. Menetelmän lähtökohtana ei siis ajatella, että poliittiset prosessit kohdistuisivat ”todellisiin” ja objektiivisiin yhteiskunnallisiin haasteisiin, vaan poliittiset kysymykset ovat aina muotoutuneet sellaisiksi tulkintojen kautta. Ne myös rakentuvat yhteiskunnallisesti aina aiemmin tehtyjen tulkintojen ja politiikkaprosessien varaan. Tulkitsevan politiikka-analyysin avulla voidaankin erityisesti tuoda näkyville poliittisten toimijoiden roolia sekä ideaalien ja käytänteiden mahdollisia ristiriitaisuuksia: keiden henkilöiden ja tahojen tulkinnat ovat ohjanneet politiikkaprosessin toteuttamista, ja mitkä näkökulmat ovat toisaalta jääneet taka-alalle. (Häikiö & Leino 2014, 10, 245—246.) Näihin näkökulmiin kiinnitetään huomiota myös kesäyliopistoja koskevien politiikkaprosessien taustojen tarkastelussa. Aineiston käsittelyssä pyritään tuomaan esille, mitkä tahot ja keiden näkemykset ovat ohjanneet kesäyliopistojen tehtäviä

määritteleviä koulutuspoliittisia prosesseja, ja missä määrin ja miten kesäyliopistot ovat olleet niissä mukana. Tältä pohjalta pyritään arvioimaan, millaisia seurauksia poliittisilla määritelmillä ja toimenpiteillä on eri aikoina ollut kesäyliopistojen tehtävämäärittelyn ja toiminnan suuntaamisen kannalta.

Politiikka-analyysi mahdollistaa myös politiikassa vallitsevien näkökulmien ja arvojen uudelleenarvioinnin. Tällöin sen avulla voidaan myös kehittää prosessien toteuttamiselle uusia ratkaisuvaihtoehtoja. (Häikiö & Leino 2014, 245—246; Weimer & Vining 2014, 333.) Koska tämän tutkimuksen keskeisenä tarkastelukohteena ei ole niinkään itse politiikkaprosessi vaan kesäyliopistojen tehtäväkuvan historiallinen muutos, ei tämän tutkimuksen puitteissa pyritä esittämään uusia avauksia tai kehitysehdotuksia politiikantekoon. Yhteenvedo-luvussa kuitenkin tuodaan näkyville koulutuspoliittisten linjausten ja rakenteiden keskeiset vaikutukset kesäyliopistojen tehtäväkuvaan, jolloin ne myös asetetaan arvioinnin kohteeksi.

4.4.2 Historiallinen yleistäminen

Historiantutkimuksessa analysoinnin tavoitteena on lopulta historiallinen yleistäminen. Yleistämisen tehtävänä on kuvata määrättyjä joukkoja ja piirteitä niiden yleisissä yhteyksissään, jolloin voidaan myös muodostaa laajempia yleistyksiä sisältäviä käsitteitä. Historialliseen yleistämiseen pyritään asteittain muodostamalla aluksi analogioita, eli tarkastelemalla rinnakkain samankaltaisia, eri aikoina sattuneita tapahtumia. Niiden avulla on mahdollista selvittää syy-yhteyksiä. Näiden perusteella muodostetaan seuraavaksi hypoteeseja eli vielä epävarmoja olettamuksia, jotka auttavat hahmottamaan syy-seuraussuhteita paremmin ja selventämään faktojen tosiasiallista järjestystä. Hypoteesin tekeminen vaatii kuitenkin aiheesta saadun tiedon huolellista analysointia sekä hypoteesin toimivuuden kriittistä arviointia. Olennaista on ensinnäkin kiinnittää huomiota siihen, kuinka autenttisia tarkasteltavat faktat, tapahtumat tai lausunnot ovat. Toiseksi tutkijan on myös tunnistettava omat lähtökohtansa ja ennakoasenteensa ja arvioitava niiden vaikutusta tulkintaan. Historiallista yleistystä tehdessä onkin varottava liian aikaisten johtopäätösten tekemistä, ja toisaalta myös jo tehdyt yleistykset on aina korjattava, mikäli aiheesta tulee myöhemmin ilmi poikkeavia faktoja. (Elio 1977, 41—42.)

Tässä tutkimuksessa historiallinen yleistäminen tarkoittaa kesäyliopistojen tehtäväkuvassa tapahtuneiden muutosten vaiheistuksen luomista. Vaiheistus on muodostettu lukemalla ja tulkitsamalla käytettävissä olevaa tutkimusaineistoa, yhdistelemällä ja vertailemalla lähteitä toisiinsa ja muodostamalla alustavia syy-seuraussuhteita. Näitä suhteita on edelleen tarkennettu tai muutettu aineiston luennan, jäsentelyn ja ajallisten murroskohtien etsimisen perusteella, ja lopulta

kesäyliopistojen satavuotinen historia on jaoteltu pienempiin ajallisiin kokonaisuuksiin eli vaiheisiin. Vaiheiden avulla on lopulta mahdollista vertailla, arvioida ja ymmärtää syvällisemmin kesäyliopistojen roolissa ja tehtäväkuvassa tapahtuneita ajallisia muutoksia.

Saaren (2006, 31—32) mukaan historialliseen yleistämiseen kuitenkin liittyy erityinen jaksottamisen haaste, jossa kyseenalaistetaan oletus siitä, että historiasta olisi mahdollista nimetä pitkiä aikavälejä ja pilkkoa niitä mielekkäästi pienempiin, sisäisesti ehyisiin ajanjaksoihin. Tästä syystä onkin tärkeää ymmärtää, että tässä tutkimuksessa historiallinen yleistys pohjautuu ainoastaan kesäyliopistoja rajatusta näkökulmasta tarkastelemaan analyysiin, jolloin se ei ole kesäyliopistoja kaiken kattavasti luonnehtiva tai muita, toisista näkökulmista tehtyjä vaiheistuksia poissulkeva. Toisekseen vaiheistuksella ei pyritä väittämään, että ajalliset muutokset olisivat yksioikoisesti paikannettavissa tiettyyn vuosilukuun, sillä tosiasiallisesti yhteiskunnalliset ja poliittiset murrokset tapahtuvat pitkän aikavälin kuluessa. Sen sijaan vuosilukujen voi ajatella kuvaavan tietynlaisia taitekohtia, jolloin muutos on konkretisoitunut esimerkiksi poliittisen dokumentin julkaisun tai lainsäädännön voimaantulon myötä.

5 KESÄYLIOPISTOJEN TEHTÄVÄKUVAN MUOTOUTUMINEN

5.1 *Yliopistollisen kansansivistystyön vaihe*

5.1.1 Ensimmäisen kesäyliopiston perustaminen

Ensimmäinen kesäyliopisto perustettiin Jyväskylään vuonna 1912. Lähtökohdat oppilaitoksen perustamiseen juuri Jyväskylään olivat otolliset, sillä kaupungin koulutusmahdollisuudet olivat maanlaajuisesti verrattuna hyvät: kaupungin pienestä koosta ja perifeerisestä sijainnistaan huolimatta Jyväskylässä oli jo 1800-luvun puolivälistä lähtien toiminut Suomen ensimmäinen yläalkeiskoulu, kansakoulunopettajaseminaari ja maan ensimmäinen suomenkielinen tyttökoulu. Lisäksi kaupungissa korostui erityisesti suomenkielinen ja -mielinen sivistysaate, joka oli Kantasalmen (2010) tulkinnan mukaan kesäyliopistolaitoksen perustamisen kannalta keskeinen. Suomenmielinen tiedeyhteisö kävi 1900-luvun alussa merkittäviä kieli- ja kulttuuripoliittisia kamppailuja suomalaisen yliopiston ja suomen tiedekieleksi saamisen puolesta, ja kamppailujen seurauksena perustettiin kesäyliopistolaitos yliopistosta itsenäiseksi ja paikalliseksi pedagogiseksi tilaksi. (Kantasalmi 2010, 189—191.)

Kantasalmen (2010, 190) mukaan Jyväskylään kaavailtiin alun perin yhtäällä alueyliopistoa ja toisaalla alueellista tutkimuslaitosta. Jyväskylän kesäyliopiston varhaisvaiheita tarkastelleen historianopiskelija Matti Purasen (2012) mukaan Suomalainen Tiedeakatemia, joka toimi suomalaisen tiedemaailman voimavarat yhdistävänä toimijana, ei kuitenkaan nähnyt yliopiston perustamista vielä 1910-luvulla realistisena. Kompromissiksi se esitti kaupungille ajatuksen kesäsemesterin perustamisesta. Jyväskylä ei kuitenkaan ollut vuosituhannen alussa ainoa yliopistoa tavoitteleva kaupunki, sillä samoihin aikoihin omat yliopistovaliokuntansa yliopistotavoitettaan edistämään perustivat myös ainakin Lahti, Mikkeli, Kuopio ja Turku. (Puranen 2012, 12—15.)

Kaupungin johtoportaan, Jyväskylän teknillisestä seurasta, Jyväskylän kauppiaasyhdistyksestä sekä paikallisista vaikuttajista koostunut yliopistovaliokunta kirjoitti Tiedeakatemialle pamfletin, jossa se perusteli kesäyliopiston tarvetta Jyväskylässä. Kesäyliopiston tarpeellisuutta ja merkittävää yhteiskunnallista tehtävää perusteltiin ennen kaikkea kesäajan

opinnoilla, jotka mahdollistaisivat yliopisto-opiskelijoiden opiskelemisen ja opintojen edistämisen myös kesällä. Lisäksi sen nähtiin tarjoavan myös vastavalmistuneille ylioppilaille mahdollisuuden päästä tutustumaan akateemiseen opiskeluun ja elämäntapaan heti lukion jälkeen. Kolmanneksi perusteeksi mainittiin opetusavun antaminen Helsingissä toimivalle Aleksanterin yliopistolle, jonka opiskelijamäärät kasvoivat jatkuvasti. Vastaavasti Jyväskylä maaseutukaupunkina pääsisi lähemmäksi tiedemaailmaa ja saisi vakaamman pohjan yliopiston myöhemmälle perustamiselle. Lisäksi pamflettiin kirjattiin aatteellisia tehtäviä, joista keskeisimpänä korostettiin suomen kielen, suomalaisen sivistyksen ja suomalaisuusaatteen vahvistamista ja levittämistä. Tätä tehtävää suunniteltiin edistettävän erityisesti kasvatustieteen opetusta tarjoamalla, jotta vastavalmistuneet opettajat voisivat vahvistaa suomalaista identiteettiä kuljettamalla aatetta ympäri Suomea. Suomalaisuuden korostamista pidettiin 1900-luvun alussa keskeisenä, sillä maan kansallinen identiteetti oli vasta muotoutumassa, ja Venäjä pyrki osaltaan vielä heikentämään sen kehitystä ja integroimaan Suomea tiiviimmäksi osaksi keisarikuntaa. (Puranen 2012, 16—18.)

Suomenmielinen Tiedeakatemia suhtautuikin kesäsemesterin perustamiseen myönteisesti, ja samalla sen nimeksi muotoutui yhä nykyisinkin käytettävä kesäyliopisto. (Puranen 2012, 17—18.) Kantasalmi (2010) kuitenkin toteaa, että toiminnan alusta lähtien kesäyliopiston suurimpana käyttäjäkuntana korostuivat opettajat, kun taas yliopisto-opiskelijat olivat kesäyliopiston osallistujissa vähemmistönä. Tämä johtui siitä, että koululaitosten opettajat tarjosivat maksukykyisenä asiakaskuntana kesäyliopistolle taloudellista vakautta, ja tämän varassa koulutusta voitiin järjestää myös muille kohderyhmille. Kantasalmen (2010) mukaan kesäyliopiston perustamisvaiheessa sen merkitys korostui myös erityisesti tilana, jossa yliopistollinen opetus avautui ensi kertaa yliopistostaustaisten oppikoulunopettajien lisäksi myös seminaarissa opiskelleille kansakoulunopettajille. Tämän koulutustehtävän myötä kesäyliopistot edistivätkin hänen mukaansa osaltaan myös tieteen myöhemmin tapahtunutta laajempaa avautumista. (Kantasalmi 2010, 189—191.)

Kaiken kaikkiaan Jyväskylän kesäyliopiston ensimmäinen toimintavuosi oli menestyksellinen, ja kesäyliopistotoiminta sai tunnustusta sekä kesäyliopistojen opettajilta että yliopistolta. Onnistunut toimintavuosi vilkastutti yliopistokeskustelua myös valtakunnallisesti, ja myös Turku alkoi järjestämään ensimmäisiä kesäkurssejaan vuonna 1913. Kesäyliopistotoiminnan jatkuminen ei kuitenkaan edennyt ongelmitta, sillä maailman kaotinen tilanne ja ensimmäisen maailmansodan syttyminen vaikuttivat heikentävästi myös suomalaisten kouluttautumismahdollisuuksiin ja kesäyliopiston opiskelijamääriin. Keväällä 1917 tilanne muuttui kestäättömäksi, eikä kesäyliopistollekaan jäänyt muita vaihtoehtoja kuin lakkauttaa toimintansa. Uudelleen toiminta saatiin käynnistettyä tilanteen rauhoituttua vuonna 1922. Tällä välin kaupunki ehti kuitenkin

menettää yliopistohaaveensa, sillä voimakkaiden julkisten kannanottojensa seurauksena Turku sai virallisen lupauksen yliopiston perustamiselle vuonna 1917. (Puranen 2012, 20—24.)

Vuoden 1936 toimintakauden jälkeen Jyväskylän kesäyliopisto kuitenkin lakkautettiin. Kaupungin yliopistoyhdistyksen ponnisteluiden seurauksena Jyväskylään perustettiin kasvatustieteellinen korkeakoulu, minkä ehtona oli, että kesäyliopisto siirtyisi itsenäisestä, yliopistoyhdistyksen ohjaamasta oppilaitoksesta korkeakoulun alaiseksi. Kesäaikaisia opintoja ei kuitenkaan täysin lakkautettu, vaan kaupungin kesäopintoja alettiin jatkossa järjestämään kasvatustieteellisen korkeakoulun kesälukukautena. Samalla kesäyliopiston ylläpitovastuusta vapautunut Jyväskylän yliopistoyhdistys alkoi keskittämään voimavarojaan lopullisen tavoitteensa, suomalaisen yliopiston perustamisen, edistämiseksi. (Puranen 2012, 25—26.)

5.1.2 Perustamisen taustalla yliopiston laajennusliike

Ensimmäisen kesäyliopiston perustaminen liittyy Suomessa ajallisesti aikaan, jolloin ajankohtaiseksi olivat juuri nousseet toisaalta ajatukset yliopistollisen koulutuksen laajentamisesta Suomessa, sekä toisaalta kansanvalistusaatteen korostuminen. Keskeisenä aatteellisena vaikuttimena yliopistokentällä on alun perin ollut 1800-luvun puolivälin Englannista lähtenyt yliopiston laajennusliike (university extension). Englannissa oli tällöin vahvistunut demokraattisempi valtioaate, jonka myötä pidettiin yhä tärkeämpänä sivistää myös aikuisia. Uusi kansan sivistystä korostava ajatusmaailma tavoitti myös maan vanhoilliset ja sulkeutuneet yliopistot, jotka alkoivatkin pitää uutena velvollisuutenaan tarjota sivistystoimintaa tutkinto-opiskelijoiden lisäksi jokaiselle, jolla olisi riittävästi kykyä ja harrastusta opintoihin osallistumiseksi. Englannista nämä yliopiston kansansivistystehtävää korostavat aatteet levisivät muualle Eurooppaan ja Yhdysvaltoihin, ja kansansivistystoiminnan merkitystä alettiin vuosituhannen lopulla korostaa myös Suomessa ja maan ainoassa yliopistossa, Helsingissä toimivassa Aleksanterin yliopistossa. (Nieminen 2011, 18; Karjalainen & Toiviainen 1984, 98.)

Suomessa kansansivistysaatteen voimistuminen oli seurausta myös väestön lisääntyneestä koulutustarpeesta. Oppikoulujen ja koululaisten määrä kasvoi 1800-luvun loppua kohti kiihtyvällä vauhdilla, mikä heijastui myös aikuisten sivistystoiminnan kehittämiseen. Samaan aikaan lisääntyi myös näkyvä paikallinen vaikuttaminen. Etenkin 1890-luvulta eteenpäin tehtiin paljon voimakkaita paikallisia sivistystahdon ilmauksia ja poliittisia kannanottoja. Tällaisessa ilmapiirissä myös yliopiston laajentamisyhtymykset ja alueellinen levittäminen saivat tuulta alleen, ja yliopistopetuksen alueellista levittämistä edistävät korkeakouluyhdistykset kesäyliopistoyhtymyksineen saivat tukevamman pohjan. (Kantasalmi 2012, 263—264.)

Yliopiston laajennusliikkeen ainoana toimintamuotona 1900-luvulta aina 1920-luvun loppuun asti olivat opettajien jatkokoulutuskurssit, jotka toimivat pitkälti Jyväskylän kesäyliopiston varassa (Karjalainen & Toiviainen 1984, 232). Karjalaisen ja Toivaisen (1984) mukaan yliopiston laajennus ei ikinä juurtunut Suomeen, eikä siihen toisaalta aktiivisesti pyrittykään. Heidän arvionsa mukaan muut, järjestömuotoiset kansansivistystyön muodot ehdivät autonomian aikana omistautua tälle tehtävälle, jolloin yliopistolta ei sitä enää odotettukaan. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 100, 230—231.) 1920-luvun lopulla aihe tuli kuitenkin jälleen ajankohtaiseksi Helsingin yliopiston rehtori Antti Tulenheimon aloitteesta, ja keskustelunaloituksen seurauksena yliopisto alkoikin toteuttamaan pienimuotoista luentotoimintaa. Samana vuonna Helsingin yliopistoon perustettiin myös kansansivistystoimikunta, ja kahta vuotta myöhemmin myös Turun yliopistoon. Sotavuosien aiheuttama pula resursseista jätti lopulta myös niiden toiminnan vähäiseksi, mutta merkittävimpänä aikaansaannoksenaan ne kuitenkin ottivat ensimmäisenä esille ajatuksen kesäyliopiston perustamisesta Turkuun. (Karjalainen & Toiviainen 1984, 230—231; Haltia 2012, 76—77.)

5.1.3 Turun kesäyliopisto kansansivistystyön toteuttajaksi

Turun kesäyliopisto perustettiin vuonna 1936, samana vuonna Jyväskylän kesäyliopiston lakkauttamisen kanssa. Lähtökohdat oppilaitoksen perustamiselle eivät Jyväskylän tavoin liittyneet yliopistotavoitteisiin, sillä Turku oli jo saanut yliopiston vuonna 1922. Turun kesäyliopiston historiikin kirjoittaja, maisteri Ilmo Impivaaran (1986) mukaan Turussa kansansivistystoimintaa pidettiin kuitenkin tärkeänä osana yliopistotoimintaa, ja opintojen tarjoaminen mahdollisimman laajoille piireille nähtiin jopa sen velvollisuutena, sillä yliopisto oli perustettu kansan varoilla. Kesäkurssit haluttiin kohdistaa etenkin sellaisille henkilöille ja virkamiehille, joilla ei olisi mahdollisuutta opiskella muulloin kuin kesäaikana. 1930-luvun alussa kesäkurseja järjestettiin Turun yliopiston kolmantena lukukautena, mutta järjestelystä kuitenkin luovuttiin jo ensimmäisen vuoden jälkeen toimimattomuutensa vuoksi: Lukukaudet jäivät lyhyiksi ja pirstaleisiksi eikä opettajille jäänyt paljoa loma-aikaa. Yliopiston varoin järjestetyt kurssit eivät olleet myöskään taloudellisesti kannattavia. (Impivaara 1986, 11.) Koska kansansivistystoimintaa kuitenkin pidettiin kaupungissa tärkeänä, päätettiin kansansivistystoimikunnan aloitteesta perustaa kaupunkiin itsensä kannattava ja itsenäinen kesäyliopisto. Kesäyliopiston opintotarjonta suunnattiin erityisesti kolmelle opiskelijaryhmälle: 1. ensivuoden ylioppilaille, joille Turku voisi tarjota hyviä mahdollisuuksia mm. laboratoriotöitä varten, 2. kansakoulunopettajille jatkokurseja ja 3. maanviljelijöille viikon tai kymmenen päivän pituisia teoreettiskäytännöllisiä kurseja. Neljänneksi ryhmäksi muodostettiin

esimerkiksi kunnallismiehille tarkoitetut valtio- ja yhteiskuntatieteelliset luennot. (Impivaara 1986, 12—14.)

Kesäyliopisto toimi menestyksekkäästi aina 1930-luvun lopulle asti. Talvisodan käynnistyminen ja ulkoisten olosuhteiden raju muuttuminen pakottivat kuitenkin kesäyliopistotoiminnan keskeyttämisen vuonna 1939. Kesäyliopistoa ei kuitenkaan kokonaan lakkautettu, vaan kesäyliopistotoimikunta jatkoi toimintaansa sodankin aikana. Etenkin kesäyliopiston rehtori, professori J. E. Salomaa yritti aktiivisesti käynnistää kesäyliopistotoimintaa sodankin keskellä. Hän välitti eteenpäin opiskelijoiden ja opettajien toivetta kesäyliopistotoiminnan jatkamisesta ja totesi itsekin sen olevan senhetkisissä oloissa välttämätöntä, sillä sodan aikana yliopistollisia kursseja ei järjestetty juuri lainkaan, eikä kansakoulunopettajillakaan ollut jatko-opiskelumahdollisuuksia. Opetusministerin vastalauseen ja myöhemmin jatkosodankin syttymisen vuoksi toimintaa päästiin lopulta jatkamaan kesällä 1945 yhteiskunnallisten olojen rauhoituttua. (Impivaara 1986, 32—34.)

5.2 Alueellisen korkeakoulutuksen vaihe

5.2.1 Uusia kesäyliopistoja korkeakouluhankkeiden edistämiseksi

Aina vuoteen 1951 asti Turun kesäyliopisto toimi maan ainoana kesäyliopistona, kun Jyväskylässä kesäkurssit järjestettiin korkeakoulun alaisuudessa. 1950-luvulta alkaen kesäyliopistoja alettiin kuitenkin perustaa ympäri Suomea: Vuosikymmenen kuluessa kesäyliopiston saivat Oulu vuonna 1951, Tampere 1955, Kuopio 1956 ja Lappeenranta 1956. 1960-luvulta aina vuoteen 1972 asti kesäyliopistoja perustettiin vielä 16, joista ruotsinkielinen Åbo Akademin kesäyliopisto toimi ainoastaan vuoden (Impivaara 1986, 61).

Uusien kesäyliopistojen tärkeimpänä tehtävänä oli edistää korkeakoulusuunnitelmia siten, että ne toimisivat ensimmäisinä askeleina kohti varsinaisen korkeakoulun perustamista. Tavoitteet näkyivät kaupunkien ja kesäyliopistojen ylläpitäjäorganisaatioiden kesäyliopistoja puoltavassa puheessa. Kesäyliopistojen toivottiin osoittavan, että akateemisille opinnoille olisi kysyntää, ja tältä perustalta olisi helpompi lähteä myöhemmin ajamaan varsinaista korkeakoulua. Korkeakoulutavoitteiden lisäksi kesäyliopistojen toivottiin kasvattavan alueen koulutustasoa, hyödyttävän alueen elinkeinoja, vähentävän alueellisia koulutuseroja ja näiden kautta myös kehittävän oman maakunnan vetovoimaa. (Laine 2005, 11; Myllys 2006, 8; Hangasmaa 2016, 24.) Kantasalmen (2012) mukaan kesäyliopistojen voimakkaita aluekehittämisen pyrkimyksiä selittävät

osaltaan kesäyliopistojen taustayhteisöt ja ylläpitäjät, jotka monesti koostuivat yliopisto- tai korkeakouluyhdistyksistä tai maakuntaliitoista (Kantasalmi 2012, 263).

Korkeakoulutavoitteissa oli kuitenkin jonkin verran alueellista vaihtelua, mikä näkyi myös kesäyliopistojen omissa tavoitteissa ja opetustarjonnassa. Tampereella korkeakouluhaaveet liittyivät Yhteiskunnallisen korkeakoulun siirtämiseen Helsingistä Tampereelle, minkä edelläkävijänä kesäyliopiston tehtäväksi tuli luoda alueelle akateemista ilmapiiriä. Kesäyliopiston toiminnan rungoksi muodostuikin teknillis-yhteiskuntatieteellinen pohja. (Kiuasmaa 1985, 97—98.) Kuopiossa keskeisimpänä tavoitteena sen sijaan oli ennen kaikkea väestön koulutustason yleinen kohottaminen ja opiskelumahdollisuuksien tarjoaminen omassa maakunnassa. Yliopiston saamista ei tällöin pidetty Kuopiossa ajankohtaisena tai realistisenakaan, sillä useat muut Itä-Suomen kaupungit kävivät keskinäistä kilpailua oman yliopiston saamisesta. (Myllys 2006, 10—11.) Vuonna 1961 perustetussa Etelä-Pohjanmaan kesäyliopistossa tavoitteeksi asetettiin opettajankorkeakoulun perustaminen, ja kesäyliopistojen kurssitarjonnassa painottuivatkin erityisesti kansakoulunopettajille ja ylioppilaille suunnatut opinnot. (Eilola 2010, 17—18.)

Toiminnassa kesäyliopistojen alueellinen rooli näkyi ensisijaisesti siten, että ne ottivat tehtäväkseen korkeakouluopetuksen puutteiden paikkaamisen tarjoamalla yliopisto-opintoja kesäaikana. Näihin opintoihin olikin kysyntää monista ikä- ja kohderyhmistä. (Impivaara 1986, 63—64; Nieminen 2011, 44—45.) Luutosen (1983) mukaan kesäyliopistojen keskeisimpinä painopisteinä korostuivat ensinnäkin ylioppilaille tarjotut korkeakouluopinnot, jotka toimivat portaina kohti korkeakoulua, ja toisekseen varsinaisten korkeakouluopiskelijoiden opintojen jouduttaminen etenkin korkeakoulupaikkakunnilla. Myös ammatillisia ja yleissivistäviä opintoja sekä kulttuuritoimintaa järjestettiin aluekohtaisten tarpeiden ja intressien mukaan. Alusta asti pidettiin myös tärkeänä, että opinnot ovat kaikille avoimia koulutustaustasta riippumatta. (Luutonen 1983, 52, 70.)

5.2.2 Alueellisuus korkeakoulupolitiikan painopisteeksi

Yhtäkkinen kesäyliopistojen perustamisalto liittyi Impivaaran (1986) mukaan samoihin aikoihin tapahtuneeseen voimakkaaseen yhteiskunnalliseen muutokseen, joka oli uusien oppilaitosten perustamiselle otollinen. Nopeasti teollistuneen yhteiskunnan talous oli kasvussa, sotien jälkeinen jälleenrakentaminen oli hyvässä vauhdissa ja väestön elinkeinorakenteessa tapahtui suuria muutoksia. Tilanne aiheutti myös uudenlaista väestön täydennyskoulutuksen tarvetta. 1960-luvulta alkaen koulutuskysymyksiin paneuduttiinkin politiikassa aiempaa kiivaammin ja siihen haluttiin

sijoittaa, sillä väestön kouluttautuminen nähtiin myös keskeisenä tulevaisuuden rakentamisen ja elintason nousun keinona. (Impivaara 1986, 63—64; Nieminen 2011, 44—45.)

Samanaikaisesti kesäyliopistoverkoston laajeneminen liittyi Haltian (2012) mukaan korkeakoulupolitiikassa ajankohtaiseen keskusteluun korkeakoulutuksen roolista. Aina 1960-luvulle asti yliopistolaitos oli pitkälti perustunut perinteisiin ja hierarkiaan, ja sitä haluttiin modernisoida tutkinno uudistusten, toiminnan volyymin laajentamisen ja valtionohjauksen tiukentamisen kautta. Huomiota kiinnitettiin myös korkeakoulutuksen alueellisesti epätasaiseen jakautumiseen: 1950-luvun alussa maassa oli ainoastaan 11 yliopistoa tai korkeakoulua, jotka opettajakoulutusta lukuun ottamatta keskittyivät ainoastaan Helsinkiin ja Turkuun. Yhdeksi kehittämisen painopisteeksi nousikin uusien yliopistojen perustaminen alueellisen saatavuuden parantamiseksi. (Haltia 2012, 79—80, ks. myös Kivinen, Rinne & Ketonen 1993, 190—193.) Tässä kehittämisen ja toiminnan laajentamisen hengessä uusien kesäyliopistojen perustaminen olikin otollista korkeakoulujen ensimmäisiksi askeliksi.

Kesäyliopistoverkoston nopealla laajenemisella ja toiminnan kiivaalla kehittämisellä oli kuitenkin myös kääntöpuolensa. Historiantutkija Jari Eilolan (2010) mukaan kesäyliopistojen taustayhteisöjen ja kaupunkien itsenäisiä toimia havainnollistavat paikoin voimakkaatkin kilpailuasetelmat eri kaupunkien kesäyliopisto- ja korkeakouluhankkeiden välillä. Korkeakoulu nähtiin kaupungeissa merkittävänä vetovoimatekijänä, joten jokainen kaupunki halusi järjestää kurssinsa omien etujensa mukaisesti eikä alueellisesta yhteistyöstä oltu kiinnostuneita. Koska opetushenkilökuntaa ei ollut saatavilla kaikille paikkakunnille riittävästi, tuli järjestelyissä ja yliopistoyhteistyön muodostamisessa myös edetä nopeasti. Eilolan (2010) mukaan tällainen omien etujen tavoittelu, tietämättömyys toisten suunnitelmista ja alueellisen orientaation suppea ymmärtäminen olivat ajan kesäyliopistohenkeä voimakkaasti määritteleviä tekijöitä. (Eilola 2010, 7, 22—24.)

Kokonaisuudessaan Kantasalmi (2012, 263) luonnehtii kesäyliopistoverkoston laajentumista eräänlaiseksi organisatoriseksi vastaukseksi silloisen korkeakoulupolitiikan odotuksiin. Kesäyliopistot tekivät volyymiaan kasvattaneen korkeakoulutuksen hajasijoittamisen myös syrjäseuduille helpommaksi. Myös Luutonen (1983, 53) toteaa, että kesäyliopistojen perustaminen ei korkeakoulutavoitteista huolimatta ollut enää suoraa yliopiston laajennusliikkeeksi katsottavaa toimintaa, sillä kesäyliopistot laajensivat toimintaansa varsin itsenäisesti taustayhteisöjensä edistäminä ilman valtiovallan ohjausta. Vaikka kaikkiin 1950-luvun loppuun mennessä kesäyliopiston saaneisiin kaupunkeihin perustettiinkin sittemmin myös korkeakoulu, olivat kesäyliopistot Kantasalmen (2012) mukaan myös paljon muuta kuin korkeakoulutuksen aluepolitiikan väline. Se vakiinnutti asemansa alueellisena oppilaitoksena myönteisen

koulutususkon ilmapiirissä tukemalla yliopisto-opiskelijoiden kouluttautumista sekä opettajien ja muiden kunnallisten palvelualueiden työntekijöiden täydennyskouluttautumista. Koulutuksiin riitti osallistujia, sillä kansalaisilla oli vahva usko siihen, että kouluvuosien pidentäminen vaikuttaisi positiivisesti sosiaaliseen hyvinvointiin ja tulevaisuudennäkymiin. (Kantasalmi 2012, 263—264.)

5.2.3 Kesäyliopistot valvonnan alaisiksi

Uusien kesäyliopistojen perustaminen ja kaupunkien väliset kilpailuasetelmat eivät kuitenkaan jääneet hallinnollisella tasolla eikä toisaalta yliopistokentälläkään huomaamatta. Valtioneuvostossa kiinnitettiin jo 1950-luvulla huomiota laajenevaan oppilaitosmuotoon, jonka perustamiselle tai toiminnalle ei ollut minkäänlaisia rajoituksia. Vuonna 1956 julkaistiin korkeakoulukomitean mietintö, jossa pitkälti yliopistojen rehtoreista ja vararehtoreista koostuva Myrbergin komiteaksi kutsuttu työryhmä tarkasteli korkeakoulujen kehittämistyön yhteydessä kesäyliopistojen tilaa. Komitea esitti, että valtion ei ole syytä tukea kesäyliopistoja suuressa laajuudessa, sillä opetusta ei pidetty lyhyiden kurssiakataulujen ja pätevien opettajien puutteen vuoksi laadukkaana. Lisäksi toiminnan laajuuden nähtiin jo silloin ylittävän käytettävissä olevat resurssit. (KM 1956, 69—70.)

1960-luvulla Valtioneuvosto asetti uuden komitean tekemään kesäyliopistojen toiminnasta selvityksen, jonka pohjalta sen tuli esittää valtionavustusten määräytymistä ja toiminnan valvonnan kiristämistä koskeva lakiehdotus. Kesäyliopistojen valvonnan lisäämistä pidettiin Valtioneuvostossa tärkeänä, ja sen myös ajateltiin selkeyttävän kesäyliopistojen epämääräisenä pidettyä tilannetta. Komitea koostui Helsingin yliopiston, Yhteiskunnallisen Korkeakoulun ja opetusministeriön edustajista sekä valtiovarainministeriön esittelijästä.

Vuonna 1962 julkaistun mietinnön (KM 1962) mukaan komitea näki kesäyliopistoilla olevan tarpeellinen tehtävä opiskelumahdollisuuksien laajentajana korkeakoulujen ja yliopistojen kesälomakauden aikana. Myös kasvavien opiskelijamäärien nähtiin osoittavan, että kesäopinnoille oli tarvetta. Komitea määritteli kesäyliopistoille kolme väestön sivistystarpeita tyydyttävää tehtävää: 1. Akateeminen tehtävä, 2. Ammatillisen jatkokoulutuksen tarjoaja ja 3. Yleissivistyksellinen tehtävä. Akateemista tehtävää komitea piti pääasiallisena, juurikin sen korkeakouluopetusta täydentävässä merkityksessä. Lisäksi se tähdensi kesäyliopistojen toteuttavan yleissivistävien opintojen myötä myös kansansivistystoimintaa.

Vaikka kesäyliopistojen antama opetus nähtiin pääosin tarkoituksenmukaisena ja kesäyliopistojen lyhyelle toimikaudelle sopivana, niin ongelmallisena komitea kuitenkin piti kesäyliopistojen opintotarjonnan paikoittaista päällekkäisyyttä etenkin kasvatusopissa, jota lähes jokainen kesäyliopisto järjesti. Tämän nähtiin vaikuttavan negatiivisesti laadukkaan,

yliopistotasaisen opetuksen ja arvioinnin toteuttamiseen, minkä lisäksi se lisäsi kesäyliopistojen välistä kilpailua resursseista. Näillä perusteilla komitea teki ehdotuksensa opetuksen osittaisesta rajoittamisesta ja tähdensi, että opetuksen laadun takaamiseksi sekä yhteiskunnan ja opiskelijoiden palvelemisen parantamiseksi kesäyliopistojen tulisi pyrkiä entistä suurempaan työnjakoon ja esimerkiksi omiin erikoisaloihin profiloitumiseen. (KM 1962.)

Lakiehdotukseen komitea ehdotti myös kesäyliopistojen perustamista jatkossa luvanvaraisena, sillä se piti kesäyliopistojen silloista lukumäärää, kahdeksaa, täysin riittävänä, ja toisaalta se myös näki tulevaisuuden uhkana kesäyliopistojen perustamisen paikallisista arvovaltasyistä yli todellisen tarpeen. Lisäksi se ehdotti kesäyliopistojen asettamista opetusministeriön valvonnan alaisiksi. Valtionavustuksen osalta puolestaan ehdotettiin avustuksen yhdenmukaistamista ja porrastamista opintojen mukaan siten, että yliopistollisia opintoja tukevia kursseja tuetaan prosentuaalisesti eniten. (KM 1962.)

Impivaaran (1986) mukaan mietintö herätti kesäyliopistojen tahot reagoimaan kesäyliopistoja vastaan nousseeseen kritiikkiin. Esimerkiksi Turun kesäyliopiston ja Turun yliopiston johtoelimet alkoivat pohtia kesäyliopiston tilaa sen hyötyjen ja haittojen näkökulmasta. Turun kesäyliopiston rehtori Y. M. Biese myönsi, että kesäyliopistojen laajentumisen ja lisääntyneen kysynnän vuoksi opettajien saaminen on ollut haastavaa tai jopa mahdotonta, mutta toisaalta se oli hänen mukaansa myös osoitus kesäyliopiston todellisesta tarpeesta. Biese myös luonnehti kesäyliopistoa eräänlaiseksi vapaan kansansivistystyön ja korkeakouluopetuksen välimuodoksi, jossa moni opiskelija voi käyttää loma-aikansa yliopistollisen tutkintonsa edistämiseen, mutta jossa myös opiskellaan harrastuspohjaisesti ilman uran kannalta merkittävien meriittien hankkimista. Samoilla linjoilla oli yliopiston rehtori Osmo Järvi, joka yhtä lailla myönsi resurssien puutteen ja epäterveen kilpailun olevan merkittävä uhka laadukkaalle opetukselle. Tästä syystä Järvi pitikin toiminnan valppaan seuraamisen ja harkitun suunnittelun perusteltuna. Hänen näkemyksensä kuitenkin myös oli, ettei kesäyliopistojen ole hyvä muuttua liian suuressa määrin yliopistotutkintojen suorituslaitoksiksi, vaan niissä olisi tärkeää säilyttää myös niiden alkuperäinen ajatusmaailma, jossa vapaata opiskelua suositaan tiedon itsensä vuoksi. (Impivaara 1986, 38—40).

Minkäänlaisia uudistuksia tai päätöksiä ei kuitenkaan vielä tässä vaiheessa tehty, vaan kesäyliopistot saivat levittäytyä vielä koko 1960-luvun ilman valtiovallan ohjausta. Impivaara (1986, 69) kuitenkin arvioi, että mietinnöllä saattoi kuitenkin olla pelotevaikutusta korkeakoulu tavoittelevissa kaupungeissa, mikä saattoi omalta osaltaan jopa kiihdyttää kesäyliopistojen perustamissuunnitelmien toteuttamista. Kesäyliopistotoiminta oli kuitenkin yhä hallituksen tarkkailun alla, ja vuonna 1968 valtionavustuksesta ja sen kriteereistä tehtiinkin ensimmäistä kertaa Valtioneuvoston päätös (822/68). Päätöksen taustalla oli valtiotilintarkastajien jo pitkään tekemät

huomiot kesäyliopistojen varainkäytöstä. Alun perin tarkoituksena oli kehittää kesäyliopistotoimintaa laajemminkin ja valmistella sitä koskevia säädöksiä, mutta lopulta säädökset tehtiinkin ainoastaan Valtioneuvoston päätöksen muodossa. (Impivaara 1986, 69.)

Valtionavustusta koskevassa päätöksessä kesäyliopistot asetettiin opetusministeriön valvonnan alaiseksi. Valtionapua voitiin myöntää kesäyliopistoille harkinnanvaraisesti yliopistotasoiseen opetukseen ja kuulusteluihin, ammatilliseen jatko-opetukseen, aikuiskasvatukseen sekä yleiseen kulttuuritoimintaan. Avustuksen saamiseen asetettiin myös tiettyjä kriteerejä: ensinnäkin avustus tuli käyttää vain niihin tarkoituksiin, joihin ne on myönnetty, ja käyttämättä jäänyt avustus tuli palauttaa valtiolle. Kesäyliopistojen yliopistollisen opetuksen puolestaan tuli vastata tasoltaan ja tutkintovaatimuksiltaan yliopistoissa tai korkeakouluissa annettavaa opetusta, ja kesäyliopistoja kehoitettiin myös kiinnittämään huomiota opintojen ja kuulusteluiden kelpoisuuteen yliopistoissa. Avustuksen saaminen edellytti, että kesäyliopistot lähettivät opetusministeriölle vuosittain toimintasuunnitelmat tulo- ja menoarvioineen, joiden perusteella valtionavustusten jakamisesta kesäyliopistojen kesken päätettäisiin. (Impivaara 1986, 69—70.)

Vaikka toimintaa koskevia säädöksiä ei tehtykään, antoi opetusministeriö kesäyliopistoille vielä erityisen lisäohjeistuksen. Toimeenpano-ohjeena kesäyliopistoja kehoitettiin vielä hakeutumaan myös ns. emoyliopistojen yhteyteen. Tarkoituksena oli, että etenkin korkeakoulupaikkakunnilla kesäyliopistot olisivat yhteydessä ainoastaan yhteen, ja vain poikkeustapauksessa useampaan, korkeakouluun, jonka tutkintovaatimusten mukaisesti kesäyliopistot toimisivat avustavina opetuksen ja kuulusteluiden käytännön järjestelijöinä. Ajatuksena oli, että emoyliopistoon yhdistyminen poistaisi tarkastusviraston mielestä useimmat kesäyliopisto-opetukseen liittyneet epäkohdat ja puutteet, ja varojen käyttö siirtyisi jo ennestään olemassa olevan johto-, valvonta- ja tarkkailujärjestelmän piiriin. Samalla sen ajateltiin lähentävän kesäyliopistoja muuhun koulutusjärjestelmään, kun kesäyliopiston yliopistolliset opinnot voitaisiin järjestelmällisesti hyväksilukea yliopistoissa tai korkeakouluissa. (Impivaara 1986, 69—70.)

Samana vuonna kesäyliopistot myös lisäsivät keskinäistä yhteistyötä perustamalla opetusministeriön kehotuksesta kesäyliopistojen yhteisjärjestön (Nieminen 2015, 40). Yhteistyön lisäksi tavoitteena oli lisätä toiminnallista vakautta ja välttää järjestetyn opetuksen päällekkäisyyttä. Kolmen vuoden kuluttua toiminta virallistettiin, kun järjestöstä tehtiin yhdistysmuotoinen, ja seuraavana vuonna yhä tänäkin päivänä toimiva yhdistys sai nimekseen Suomen kesäyliopistot ry. Yhteistoimintaelintä pidettiin hyödyllisenä sekä kesäyliopistojen että niiden opiskelijoiden näkökulmasta, kun toimikunta laati kesäyliopistotoiminnasta vuotuisia tilastoja ja toi

opetusministeriölle helpotusta valtionavustusten myöntämiseen oikein perustein. (Impivaara 1986, 65—66.)

5.2.4 Kesäyliopistotoiminnan painopisteet 1960-luvulla: Tampere, Kuopio ja Etelä-Pohjanmaa

Tampereen korkeakouluyhdistyksen kokouksessa vuonna 1965 kesäyliopistotoiminnan kehittämistä pohdittiin lähinnä suhteessa Tampereen ja Suomen korkeakoulusuunnitelmiin. Keskustelun pohjana oli hiljattain julkaistu korkeakoulukomitean mietintö, jossa ehdotettiin Itä-Suomen korkeakoulun perustamista. Alun perin Tampereen korkeakouluyhdistyksen suunnitelmiin kuului teknillisen kesäkorkeakoulun perustaminen, joka tukisi Tampereelle perustettavaa täydennyskoulutuskeskusta, mutta syksyllä suunnitelmista kuitenkin luovuttiin, sillä parempana vaihtoehtona pidettiin resurssien keskittämistä varsinaisen Tampereen teknillisen korkeakoulun tukemiseen. Kesäyliopistoa puolestaan kaavailtiin kehitettävän luonnontieteellis-matemaattiseen suuntaan. Myös alueellista laajentamista Valkeakoskelle ja Vammalaan pohdittiin. YKK:n uuden tiedekunnan toiminnan tueksi myös esitettiin, että myös yritystaloudellinen sektori tulisi ottaa ohjelmaan mukaan.

Kuopiossa kesäyliopiston kehittämissuunnitelmat kytkeytyivät Kuopion korkeakoulutavoitteiden edistämiseen sekä korkeakoulun aatteelliseen ja taloudelliseen vaalimiseen, mikä yhä nähtiin korkeakouluyhdistyksen tärkeimpänä tehtävänä. Vuonna 1966 pidetyssä yliopistoseuran kokouksessa päätettiin, että asiaa pidetään yhä vireillä järjestämällä tilaisuuksia, ylläpitämällä kesäyliopistoa ja tekemällä tutkimustyötä. Kesäyliopiston seuraavan vuoden ohjelmaa suunniteltaessa pidettiin tärkeänä suureen yleisöön vetoamista, valistustyön – esimerkiksi studia generalia -opintojen – tekemistä valistusjaoston avulla, PR-puolta sekä näkyvyyden lisäämistä.

Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistyksen hallituksen helmikuussa 1966 pitämässä kokouksessa kiinnitettiin huomiota kesäyliopistojen määrän lisääntymiseen, jonka myötä myös kilpailu pätevistä opettajista alkoi kiristyä. Kokouksessa päätettiin, että tilanteeseen reagoidaan kiinnittämällä aiempaa enemmän huomiota kesäyliopiston opettajiin kohdistuvaan palveluun ja suhdetoimintaan esimerkiksi maakuntaretkeilyn keinoin. Elokuun kokouksessa keskustelun aiheena oli Seppo Siirilän laatima tutkimus filiaalikorkeakouluista ja sen mahdollisuuksista Etelä-Pohjanmaalla. Marraskuussa lopulta päätettiin, että korkeakouluyhdistys tekee valtioneuvostolle anomuksen haarakorkeakoulun saamiseksi Seinäjoelle, ja tässä yhteydessä viitataan myös jo aiemmin tehtyyn opettajakorkeakoulua koskevaan kirjelmään.

5.3 *Tehtäväkuvan laajentumisen vaihe*

5.3.1 Avoimen yliopiston rantautuminen Suomeen

Avoim yliopisto tuli osaksi Suomen korkeakoulupoliittista keskustelua 1970-luvun alussa. Ajatus uudenaikaisesta oppilaitosmuodosta perustamisesta lähti alun perin Iso-Britannian avoimesta yliopistosta (Open University), jonka keskeisimpänä ajatuksena oli tarjota mahdollisuus korkeakouluopintoihin ja tutkinnon suorittamiseen myös ylioppilastutkintoa vaille oleville sekä jo työelämään siirtyneille. Myös Suomessa avoin yliopisto kytkeytyi alun perin osaksi yliopistokoulutuksen demokratisoimisen ajatusta, josta samoihin aikoihin käytiin laajempaa ajankohtaista keskustelua. Yliopistoa, avointa yliopistoa ja siten myös kesäyliopistoa koskevissa neuvotteluissa näkyi Haltian mukaan kantavana teemana erityisesti jännite akateemisuuden ja avoimuuden välillä. (Haltia 2012, 82—84.)

Toisaalta avoimesta yliopistosta alettiin pian keskustella myös osana aikuiskoulutusjärjestelmän kehittämistä. 1970-luvun alussa hallituksen ja opetusministeriön ohjelmaan otettiin aikuiskoulutuksen tarpeen perusteellinen selvittäminen, ja tästä lähteneeseen aikuiskoulutuksen rakenteelliseen kehittämiseen liitettiin osaksi myös avoin yliopisto. (Haltia 2012, 85.) Kantasalmen (2012) mukaan aikuiskasvatuksen organisoinnissa laajaa kiinnostusta herätti ennen kaikkea Unescon edistämä elinikäisen oppimisen ajatus, jonka nähtiin sopivan hyvin yhdeksi avoimen yliopiston tehtäväksi. Lisäksi avointa yliopistoa pidettiin mahdollisena työllisyyskoulutusten järjestäjänä, kun aktiivisen työvoimapolitiikan myötä yliopistojen tehtäväkuvaan liitettiin mahdollisuus työllisyyskoulutuksen järjestämiseen. (Kantasalmi 2012, 266.) Haltian (2012, 85) mukaan avoimen yliopiston paikka näyttäytyikin suunnitelmissa yliopistokoulutuksen ja aikuiskoulutuksen välimaastossa olevana koulutusmuotona.

Avointa yliopistoa lähdettiin suunnittelemaan Suomessa brittiläisen esikuvansa periaatteiden mukaisesti, vaikkakaan varsinaisen tutkinnon suorittamista ei otettu vaihtoehdoksi. Kokonaan uuden avoimen yliopiston laitoksen luomista ei myöskään pidetty järkevänä, sillä yliopisto- ja aikuiskoulutusverkosto oli Suomessa jo valmiiksi hajautunutta eri toimijoiden kesken. (Kantasalmi 2012, 266—267.) Sen sijaan Suomeen päätettiin perustaa yliopistojen erillislaitoksina toimivia täydennyskoulutuskeskuksia, joiden toivottiin pikemminkin selkeyttävän aikuiskoulutuksen kenttää siten, että ne ottaisivat avoimen korkeakouluopetuksen lisäksi vastuulleen myös ammatillisen täydennyskoulutuksen järjestämisen (Myllys 2006, 40).

5.3.2 Aikuis- ja korkeakoulutuksen kehittämissuunnitelmat kesäyliopiston uhkana

Myös kesäyliopistojen asemaa alettiin pohtia koulutuspolitiikassa osana tulevia aikuis- ja korkeakoulutuksen kehittämissuunnitelmia. Tätä tehtävää varten opetusministeriö asetti vuonna 1972 kesäyliopistotyöryhmän, jonka tuli tehdä selvitys kesäyliopistotoiminnasta ja sen pohjalta myös ehdotus kesäyliopistojen kehittämiseksi. Selvityksen lähtökohtana oli, että ehdotuksia tehdessä tuli huomioida myös muut opetusministeriön koko koulutusjärjestelmää koskevat suunnitelmat. Avoimen yliopiston järjestelmän lisäksi näihin suunnitelmiin kuului myös muun muassa ajatus, että korkeakouluihin perustettaisiin kolmas, kesäaikaan sijoittuva lukukausi, joka siihen mennessä oli kuulunut keskeisesti kesäyliopistojen tehtäviin. (KM 1972.)

Työryhmän näkemyksenä olikin, että yliopistollinen kesäopetus olisi tarkoituksenmukaisempaa ja kustannustehokkaampaa järjestää varsinaisen korkeakoulun toimesta. Myös lukiolaisille annettavan tukiopetuksen ja korkeakouluun tai yliopistoon valmentavan opetuksen työryhmä näki kuuluvan pikemminkin lukion kuin kesäyliopiston vastuualueeseen. Näiltä osin työryhmä arvioi etenkin korkeakoulukaupungeissa sijaitsevien kesäyliopistojen tehtävien jäävän mahdollisesti tarpeettomiksi, eikä se pitänyt myöskään korkeakoulukaupunkien ulkopuolisia kesäyliopistoja välttämättöminä kyseisiin tehtäviin. Kehitysehdotuksena työryhmä kuitenkin esitti jälleen ajatuksen, että kesäyliopistojen tulisi kiinnittyä yhteen tai poikkeustapauksessa useampaan emoyliopistoon, jonka mukaisia opintoja kesäyliopistossa järjestettäisiin. (KM 1972.)

Ammatillisen täydennyskoulutuksen osalta työryhmä ei sen sijaan keskeneräisten kehittämissuunnitelmien vuoksi tehnyt suoranaisia kehitysehdotuksia, mutta se kuitenkin näki ongelmallisena kesäyliopistojen lyhytaikaisen toiminnan ainoastaan kesäaikana. Työryhmä pitikin tarpeellisena etsiä ammatillisen täydennyskoulutuksen osalta ratkaisuja, jotka täyttäisivät pysyvästi myös alueelliset koulutustarpeet. Samalla se esitti yhtenä kehitysehdotuksena kesäyliopistojen toiminnan pitkäjänteisemmän suunnittelun, johon myös sisältyisi kesäyliopistojen perustellusti kirjatut kokonaistavoitteet ja kehittämisen painopisteet. (KM 1972.)

Kesäyliopistoihin edellisvuosina kohdistuneet useat kehittämissuunnitelmat herättivät eri tahojen kesken paljon keskustelua kesäyliopiston roolista sekä sen mahdollisuuksista turvata toiminnan jatkuminen uudistuspainneiden alla. Vuonna 1970 Suomen Kesäyliopistot ry järjesti neuvottelukokouksen, jossa pohdittiin kesäyliopistojen asemaa ja tehtävää. Opetusministeriön edustajana toiminut korkeakouluosaston osastopäällikkö Jaakko Numminen jakoi yhä kesäyliopiston opintotarjonnan vakiintuneeseen kolmijakoon: Akateemiseen opetukseen, ammatilliseen jatkokoulutukseen sekä yleiseen kulttuuritoimintaan ja aikuiskasvatukseen.

Opetustehtävien osalta hän korosti kesäyliopistojen akateemista tehtävää etenkin alimman arvosanaopetuksen ja erikoistumisopintojen antajana, sillä näillä vastuualueilla kesäyliopisto olisi omiaan täydentämään yliopistojen tarjontaa. Lisäksi hän antoi tunnustusta aikuiskasvatuksen ja yleisen kulttuurin sektorilla toteutetuille kursseille, sillä hän piti niitä merkityksellisinä erityisesti heille, joilla ei ole muita mahdollisuuksia osallistua vastaavaan opetukseen. Ammatillista jatkokoulutusta hän sen sijaan ei pitänyt arvossa, sillä ne olivat hänen mukaansa lyhyitä kertaus- ja virkistyskursseja, jotka eivät sellaisenaan toteutettuna muodosta yhtenäistä jatkokoulutusjärjestelmää. Lopuksi Numminen teki ehdotuksen kesälukioiden perustamisesta, jotka huolehtisivat lukiolaisten opetustarpeesta kesäyliopistojen keskittyessä enemmän korkeakoulutuksen järjestämiseen. (Kontinen ym. 2014, 33.)

Suomen kaupunkiliiton koulutuspäällikkö Antti Viinikka puolusti kesäyliopistojen etuja sijaintipaikkakunnillaan. Kuntalaisille kesäyliopisto tarjoaa koulutuspalveluja ja kunnan henkilökunnalle tehokkaampaa koulutusta, ja lisäksi koulutuspalveluita kuluttavat opiskelijat tuovat kunnalle taloudellisia hyötyjä. Opetustarjonnan osalta hän antoi tunnustusta etenkin yliopisto-opetuksesta: hänen mukaansa kesäkurssit toivat merkittävää hyötyä koko kansantalouden kannalta, kun opiskelijoiden koulutusaikoja saadaan lyhennettyä tehokkuuden kuitenkaan kärsimättä. Kesäyliopiston ja kehitteillä olevan avoimen yliopiston suhteesta hän totesi, ettei kesäyliopiston kapasiteetti yksinään riittäisi vastaamaan kasvaviin koulutustarpeisiin, mutta kesäyliopistokurssien tulisi kuitenkin pysyä entisellä tavalla kaikille avoiminta, mutta kuitenkin aiempaa selkeämmin tavoitteellisina. Lisäksi niissä tulisi olla vuosittain aiempaa enemmän jatkuvuutta, mikä hänen mukaansa voisi toteutua tiivistämällä toimintaa yhteistyössä ympärivuotista aikuiskasvatusta järjestävien kansalais- ja työväenopistojen kanssa. Kesäyliopistojen tehtävän hän näki ensisijaisesti kuntien viranhaltijoiden ja luottamushenkilöiden kouluttajana. (Kontinen ym. 2014, 34—35.)

Kesäyliopistojen yhteistoimikunnan puheenjohtaja, maisteri Yrjö Larmola, puolestaan esitti vastapuheenvuorossaan, että kesäyliopiston kurssitarjonta mahdollistaa opiskelijoiden tutustumisen korkeakoulumuotoiseen opiskeluun jo ennen sitoutumista varsinaiseen tutkinto-opiskeluun. Lisäksi hän näki kesäyliopistotoiminnan helpottavan korkeakoulujen paineita sekä edistävän tutkinto-opiskelijoiden etenemistä. (Kontinen ym. 2014, 35.)

Myös muut tahot toivat esille mietinnön vastaisia näkemyksiä. Esimerkiksi Helsingin yliopiston professori Yrjö Blomstedt piti vuonna 1972 kesäyliopistoja hyvinkin mahdollisina yhteistyötahoina akateemisen opetuksen järjestämisessä. Samaa mieltä oli Suomen Kulttuurirahaston asettama avoimen korkeakoulun toimikunta. Toimikunta piti brittiläisen avoimen yliopiston perustamisen sijaan järkevämpänä, että Suomen jo olemassa olevat oppilaitokset, eli korkeakoulut, kansalais-, työväen- ja kansanopistot sekä kesäyliopistot järjestäisivät yliopistollista

opetusta yhdessä. Ajatuksen perusteeksi toimikunta esitti, että siten opetus saataisiin ulottumaan koko maahan, mikä myös edistäisi koulutuksellista tasa-arvoa. Edellytyksenä kesäyliopistojen kohdalla tosin olisi, että kesäyliopistojen kirjavana pidetty korkeakouluopetus tulisi yhdenmukaistaa ja toimintaa tällä tavoin tehostaa. (Mylly 2006, 39.)

Valtuuskunnassa puolestaan pohdittiin, onko kesäyliopistotoimintaa tarkoituksenmukaista jatkaa itsenäisenä organisaationa, jos yliopistollinen kesäopetus sekä mahdollisesti myös opettajien jatkokoulutus siirretään yliopistojen vastuulle. Kesäyliopistotoimintaa päätettiin kuitenkin jatkaa ainakin siihen asti, kunnes yliopistojen kesälukukausi realisoituisi. Kesälukukautta ei kuitenkaan koskaan toteutettu. Helsingin kesäyliopistohistoriikin kirjoittaja Urpo Ryönänkosken (1996) tulkinnan mukaan syitä tähän oli useita: Ensinnäkin 1970-luvun puolivälissä valtiontalouden tila heikkeni sen verran, ettei resursseja korkeakoulukehitykseen ollut, ja toisekseen korkeakouluissa samaan aikaan voimistunut ammattijärjestötoiminta ei suhtautunut myönteisesti uusiin, laajoihin muutoksiin. (Ryönänkoski 1996, 65—66.) Kuopion kesäyliopiston historiaa tarkastelleen historiantutkija Riikka Myllyksen (2006, 39) mukaan lukukausiuudistuksen toteuttamiseen ei myöskään löytynyt sopivaa tahoja.

Kesäyliopistoissa ajatus avoimen yliopiston kehittämisestä ja täydennyskoulutuskeskusten perustamisesta puolestaan herätti monenlaisia reaktioita. Historiantutkija Anne Niemisen (2015) mukaan kesäyliopistoille kaavailut suunnitelmat nähtiin pääsääntöisesti suurena uhkana, sillä niiden nähtiin rajoittavan etenkin korkeakoulukaupunkien ulkopuolella sijaitsevien kesäyliopistojen toimintaedellytyksiä (Nieminen 2015, 41—42.). Osa kesäyliopistoista ja niiden taustayhteistöistä olivat kuitenkin aloitteellisia avoimen yliopiston perustamisessa. Muun muassa Etelä-Pohjanmaan, Keski-Pohjanmaan ja Länsi-Suomen kesäyliopistoissa ajatus kaikille avoimen tutkintotavoitteisen korkeakoulun sekä mahdollisesti myös muiden oppilaitosten alueyksiköiden saamisesta alueelle kiehtoi, ja sitä pidettiin vallitsevissa oloissa eri syistä myös järkevänä. Eilolan (2010, 42) mukaan Etelä-Pohjanmaalla täydennyskoulutukselle nähtiin olevan verrattain korkea tarve, kun taas Länsi-Suomen kesäyliopistohistoriikin kirjoittaneen T. O. Laurilehdon (1994) mukaan Keski-Pohjanmaalla täydennyskoulutuskeskuksen saaminen mahdollistaisi kesäyliopiston keskittymisen enemmän kulttuurin pariin ja keskiasteen koulutukseen. Länsi-Suomen korkeakoulu yhdistys puolestaan lähti suunnittelemaan ”Länsi-Suomen avointa yliopistoa”: Ajatuksena oli, että Länsi-Suomen kesäyliopisto laajentaisi toimikauttaan yliopistolukukauden pituiseksi, ja opintotarjonta koostuisi emoyliopistojen mukaisista korkeakouluopinnoista eri tieteenaloilta. Suurista ponnisteluista huolimatta toiminta ei kuitenkaan lähtenyt käyntiin vielä 1970-luvun aikana, ja into hiipui. (Laurilehto 1994, 53—54.)

Sittemmin kiistat keskittyivät täydennyskoulutuskeskusten ja kesäyliopistojen välille. Haltian (2012, 85) mukaan kesäyliopistoja ei täydennyskoulutuskeskusten kannattajien keskuudessa pidetty potentiaalisina avoimen korkeakoulun oppilaitoksina, vaikka kesäyliopistot järjestivätkin yliopistojen tutkintovaatimusten mukaista arvosanaopetusta ja siten myös toteuttivat avoimen yliopiston periaatteiden mukaista ideaa. Erottavina tekijöinä pidettiin oppilaitosten erilaisia tehtäviä. Kesäyliopistojen tehtäviksi miellettiin ensisijaisesti tutkinto-opiskelijoiden palveleminen yliopiston kolmantena lukukautena, minkä lisäksi sillä nähtiin olevan alueellisia tehtäviä. Avoimen yliopiston perusideana puolestaan oli kesäyliopistoista poiketen koulutusmahdollisuuden tarjoaminen aikuisille ja sellaisille henkilöille, jotka eivät muuten olleet suorittaneet yliopisto-opintoja. (Haltia 2012, 22, 85.) Lisäksi erillislaitoksina toimivien täydennyskoulutuskeskusten nähtiin täydennyskoulutuskeskusten kannattajien keskuudessa tuovan lisäarvoa yliopiston perustehtävien toteuttamisessa ja aikuisten tehokkaassa rekrytoinnissa yliopisto-opintoihin, kun taas kesäyliopistot miellettiin ”puhtaaksi koulutuksen välittäjäorganisaatioksi, joka ei suorita tieteellistä tutkimustyötä ja jolla ei ole omaa ympärivuotista opetushenkilökuntaa”. Kesäyliopistot korostivat vastapuheenvuorossaan sitä, että ne olivat toteuttaneet tehtävänsä jo pitkään avoimen yliopiston periaatteiden mukaisesti. (Haltia 2012, 112—115, ref. Hyppönen 1981, 295).

5.3.3 Täydennyskoulutuskeskusten perustaminen

Kaiken kaikkiaan yliopistojen antama avoin yliopisto-opetus ja täydennyskoulutus oli koko 1970-luvun ajan lähinnä kokeiluluontoista, ja vielä vuosikymmenen lopulla valtakunnallisessa mittakaavassa vähäistä ja lähinnä yksittäisistä kursseista koostuvaa. Poikkeus tehtiin kuitenkin Tampereella, johon ensimmäisenä perustettiin Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus jo vuonna 1970. Maanlaajuisesti suunnitelmat avoimen yliopiston toteuttamisesta Suomessa eivät kuitenkaan olleet vielä selkiytyneet, eikä opetusministeriökään ollut ottanut suunnittelutyössä aktiivista roolia. Hidastusta aiheutti erityisesti koulutuspoliittinen periaate siitä, että tutkinto-opetuksen tuli olla maksutonta. Samalla myös mahdollisuudet yliopistojen tiedekuntien vahvistaman arvosanaopetuksen järjestämiseen olivat rajalliset. Tästä johtuen vielä 1970-luvulla kesäyliopistot olivat yhä pääasiallisessa vastuussa Suomen yliopistollisten aikuiskoulutuksen järjestämisestä. (Kantasalmi 2012, 269; Tuunanen 2012, 37; Haltia 2012, 103.)

Uuden vuosikymmenen taitteessa avoimen korkeakoulun tehtävä alkoi kuitenkin vakiintua, kun vuonna 1976 julkaistussa Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietinnössä konkretisoitiin Suomen yliopistokentän osaksi tulevan avoimen korkeakoulun toiminnan periaatteita ja muotoja. Ministeriö linjasi, että avoin korkeakoulu liitetään samaan kokonaisuuteen täydennyskoulutuksen

kanssa, ja niitä koordinoidaan täydennyskoulutuskeskusten kanssa. Tehtäviin kuului myös etäopetuksen kehittäminen. Avoin korkeakoulu myös määriteltiin yliopistojen ja korkeakoulujen antamaksi, erityisesti työelämässä oleville ja työkäisille suunnatuksi aikuiskoulutukseksi. (Haltia 2012, 103—104, 130.)

Myös opetusministeriö alkoi mietintöteksteissään aktivoitua suunnitelmien edistämiseksi. Täydennyskoulutuskeskusten perustamista ja avoimen korkeakouluopetuksen kehittämistä helpotettiin 1980-luvun alussa myös uudella lailla, joka mahdollisti valtion suoritteiden erottamisen maksullisiin ja maksuttomiin. Täydennyskoulutuskeskusten määrä alkoikin vuosikymmenen alussa lisääntyä nopeasti, ja täydennyskoulutuskeskukset perustettiin 1980-luvun aikana kaikkien viimeistenkin yliopistojen erillislaitoksiksi. (Kantasalmi 2012, 264, 268—269.)

5.3.4 Olemassaolon uhasta kesäyliopistojen tehtäväkuvan selkiytymiseen

Kehittämistoimet alkoivatkin näkyä pian myös kesäyliopistoissa. Opetusministeriö oli pohjustanut kesäyliopistojen liittämistä osaksi yliopistojen täydennyskoulutusjärjestelmää jo 1970-luvulla ja kehottanut niitä hakeutumaan yhteistyöhön emoyliopistojen kanssa, mutta nyt tavoitteita ja aikatauluja tehtiin konkreettisemmiksi. (Eilola 2010, 70.) Opetusministeriön laatimassa korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1983—1986 kesäyliopistojen osalta esitettiin, että kesäyliopistojen järjestämä korkeakouluopetus tulisi kytkeä täydennyskoulutusjärjestelmään vuoteen 1986 mennessä. Tavoitteen saavuttamiseksi kesäyliopistojen ja korkeakoulujen tulisi lisätä opetussuunnitelmallista yhteistyötä ja koordinaatiota, samoin kesäyliopistoissa tapahtuvan opetuksen valvontaa tuli lisätä. Tavoitteeksi asetettiin myös, että jokainen kesäyliopisto olisi määräaikaan mennessä kiinteässä yhteydessä emokorkeakouluun, jonka hallintoelinten kanssa opetusohjelmien suunnittelu ja hyväksyminen tapahtuu. (OPM 1983.)

Myllyksen (2006) mukaan kesäyliopistojen näkökulmasta vaaralliset suunnitelmat eivät kuitenkaan pelottaneet Suomen kesäyliopistot ry:tä, sillä sen mielestä koulutusuudistukset vaativat ympärilleen useita organisaatioita. Tämän vuoksi yhdistyksen linja olikin, että kesäyliopistot voivat tukea täydennyskoulutuskeskuksia niiden tehtävässä. (Mylly 2006, 40.) Vaikka monet kesäyliopistot tekivätkin täydennyskoulutuskeskusten kanssa työnjakoa, alkoi Laurilehdon (1994) mukaan niiden huoli kuitenkin kasvaa täydennyskoulutuskeskusten lisääntyessä. Osin päällekkäisen toiminnan vuoksi täydennyskoulutuskeskukset nähtiin pääsääntöisesti kesäyliopistojen uhkana, ja niiden myös väitettiin pyrkivän heikentämään kesäyliopiston asemaa. Monella paikkakunnilla pohdittiinkin sitä, onko kesäyliopistoille enää tulevaisuudessa tarvetta. Tilanne koettiin myös

ristiriitaisena niissä kesäyliopistoissa, jotka alun perin olivat olleet aloitteellisia täydennyskoulutuskeskusten perustamisessa. (Laurilehto 1994, 77.)

Julkisuuteen kesäyliopistojen roolia koskeva keskustelu nousi jälleen vuonna 1984, kun Helsingin seudun kesäyliopiston rehtori Noponen totesi avoimen korkeakoulun kehittämisen olevan uhka kesäyliopistoille. Hänen mielestään kesäyliopistot oli täysin unohdettu, ja avoimet korkeakoulut ovat yrittäneet syrjäyttää kesäyliopistot, vaikka niillä ei ole resursseja korvata kesäyliopistojen toimintaa tai opettajilla ylipäättään halua perustaa korkeakouluihin kolmatta lukukautta. Opetusministeriön vastauksena kannanottoon oli, ettei kesäyliopistojen olemassaolo ole suinkaan vaarassa, mutta oppilaitosten tehtävänjako olisi laitettava uudelleenarvioitavaksi. (Impivaara 1986, 104.)

Jo vuonna 1985 opetusministeriö teki kuitenkin yllättävän linjauksen, kun aiemmasta esityksestä poiketen kesäyliopistojen tehtäväalueesta haluttiin kokonaan poistaa yliopistollisen opetuksen antaminen. (Hangasmaa 2016, 54.) Käytännössä ajatus olisi tarkoittanut, että kesäyliopistot olisivat jatkossa siirtyneet toteuttamaan vain harrastusmuotoista ja yleissivistävää opetusta (Myllys 2006, 41). Mikkelin kesäyliopistohistoriikin kirjoittaneen historiantutkija Leena Hangasmaan (2016, 54) mukaan päätös oli erikoinen ja kesäyliopistojen olemassaoloa uhkaava, sillä valtioneuvoston päätöksen mukaan nimenomaan yliopistotasoisien opintojen järjestäminen oli määritelty kesäyliopistojen ensisijaiseksi tehtäväksi.

Lopulta helpotusta kesäyliopistoille toi opetusministeriön vuonna 1988 julkaisema selvitys. Siinä ministeriön asettama kesäyliopistotoimikunta tunnusti kesäyliopistot osaksi aikuiskoulutuksen järjestelmää, tehtävänään tukea ja täydentää muiden koulutusorganisaatioiden toimintaa. Koulutustarjonnan osalta kesäyliopistojen tehtävinä pidettiin avointa korkeakouluopetusta, henkilöstökoulutusta ja muuta ammatillista täydennyskoulutusta sekä muuta lähinnä aikuisille tarkoitettua alueellista koulutusta. Tehtävät olivat samoja, joita ne olivat jo pitkään toteuttaneetkin. Kesäyliopistojen valtionavustuksessa sen sijaan puollettiin määrän korotusta sekä jakoa yleisavustukseen ja tehtäväkohtaiseen avustukseen. Yleisavustuksen tarkoituksena pidettiin etenkin pienten kesäyliopistojen toiminnan turvaamista ja toiminnan jatkuvuuden edesauttamista. Tehtäväkohtaista avustusta ehdotettiin kohdennettavaksi etenkin avoimeen korkeakoulutukseen ja aikuisille tarkoitettun koulutuksen järjestämiseen, jolloin varoja ei enää myönnettäisi muuhun ammatilliseen täydennyskoulutukseen ja henkilöstökoulutukseen. Rahoituskanava ehdotettiin myös siirrettäväksi yhteiskunnallisen sivistystyön menoihin. Lainsäädännön asettamista komitea ei kuitenkaan pitänyt tarpeellisena, sillä sen mukaan kesäyliopistojen tehtävät eivät olleet hajanaisuutensa vuoksi pysyviä ja kiinteään koulutusjärjestelmään liittyviä. (KM 1988, 79—82, 89.)

Mietinnön ilmestyttyä vuonna 1988 Länsi-Suomen korkeakouluyhdistys teki lausunnon, jossa se otti kantaa kesäyliopistokomitean käsittelemiin asioihin. Korkeakouluyhdistys piti myönteisenä sitä, että kesäyliopistot saavat järjestää avointa yliopisto-opetusta, mutta toivoi kuitenkin selkeämpää työnjakoa täydennyskoulutuskeskusten ja kesäyliopistojen välille. Lisäksi se piti täydennyskoulutuskeskusten kanssa tehtävää yhteistyötä uhkana, sillä sen nähtiin tuovan ylimääräisen portaan kesäyliopiston ja yliopiston välille ja lisäävän byrokratiaa. Toisaalta ehdotus kesäyliopistojen valtionavun siirtämisestä yhteiskunnallisen sivistystyön budjettiin koettiin myönteisenä, sillä se vähentäisi yliopistojen määräsvaltaa. Muutoksia mihinkään suuntaan ei kuitenkaan vielä vuoteen 1994 mennessä tehty. (Laurilehto 1994, 108.) Kokonaisuudessaan kesäyliopistojen ja yliopistojen välit kuitenkin Niemisen (2015, 58) mukaan parantuivat huomattavasti sen jälkeen, kun niiden välisistä rooleista ja työnjaosta tehtiin selkeyttäviä sopimuksia. Myös Myllyksen (2006, 41) mukaan kesäyliopistojen toiminta alkoi tilanteen selkiytymisen myötä suuntautumaan selkeämmin yhteistyön ja työnjaon rakentamiseen täydennyskoulutuskeskusten kanssa.

5.3.5 Kesäyliopistotoiminta 1970—1980-luvuilla

Vaikka avoimen korkeakoulun toiminta kasvoikin, antoivat kesäyliopistot yhä suurimman osan arvosanaopetuksesta. Kesäyliopistot myös kasvattivat merkittävästi toimintansa laajuutta. Alueellisesti toiminta laajentui kesäyliopistojen sivutoimipisteiden perustamisen myötä. Myös opiskelija- ja opetustuntimäärät olivat kasvaneet 1970-luvulta lähtien, minkä lisäksi ne monipuolistivat koulutustarjontaansa uusille koulutusaloille. Lisäksi kesäyliopistotoiminta oli vähitellen alkanut laajentua ajallisesti myös kesäajan ulkopuolelle. (KM 1988, 3.)

Eilolan (2010, 75) tulkinnan mukaan toiminnan laajentamista ja koulutusten järjestämistä helpotti osaltaan se, että tässä vaiheessa kesäyliopistoilla oli jo olemassa tiettyjä vuosittain toistuvia kursseja ja seminaareja, jotka eivät vaatineet erityisiä järjestelyitä tai yhteistyökumppaneiden etsimistä. Avoimet korkeakouluopinnot ja ammatillinen täydennyskoulutus olivat myös vahvassa nousussa Suomessa, ja niiden osuus laajeni myös kesäyliopistoissa (Nieminen 2015, 50—51). 1970-luvulla kesäyliopistojen merkittäviä asiakkaita olivat opettajat, joille tuli antaa täydennyskoulutusta peruskoulu-uudistusta varten. 1970- ja 1980-luvuilla monet kesäyliopistot alkoivat laajentaa opintotarjontaansa myös uusille kohderyhmille, ja erityisesti kunnallisten palvelualojen työntekijät alkoivat saada kesäyliopistossa täydennyskoulutusmahdollisuuksia. (Kantasalmi 2012, 264.) Myös erilaisia lyhytkursseja ja seminaareja pidettiin sellaisille, joilla ei ollut kiinnostusta tai mahdollisuutta osallistua laajempiin opintokokonaisuuksiin. (Nieminen 2015, 52.) Tietotekniikan

kehittyessä opintojen saavutettavuuden parantamiseksi alettiin järjestää myös etäopintokokeiluja, kuten radiokursseja yhteistyössä korkeakoulujen ja Yleisradion kanssa. Saavutettavuuden lisäksi etäkurssien koettiin parantavan myös kesäyliopiston ja avoimen yliopiston imagoa uudenlaisen teknologian hyödyntäjänä. (Myllys 2006, 64—67.)

Yhtenä uutena toimintamuotona moni kesäyliopisto alkoi järjestää myös ikääntyvien yliopistotoimintaa. Ikääntyvien yliopisto lähti liikkeelle 1970-luvulla Ranskasta, ja sen synnyn taustalla oli ajatus ulottaa elinikäisen oppimisen ajatusta myös myöhempisiin elämänvaiheisiin. Ikääntyvien yliopistossa pyritäänkin tarjoamaan ikääntyville ja työelämästä jo väistyneille mahdollisuuden kehittää itseään omaehtoisesti sekä avartaa ja vireyttää ajatteluaan. (Myllys 2006, 84; Hangasmaa 2016, 110—111.)

Kesäyliopistojen opintotarjontaan ovat vaikuttaneet avoimen yliopiston kehittämisen lisäksi alueen koulutustarpeet, yhteistyökumppanit sekä toiminnan rahoittajat ja ylläpitäjät. Ammatillinen täydennyskoulutus suunnattiin kaikissa kesäyliopistoissa erityisesti kuntien ja valtion palveluksessa oleville ammattiryhmille, kuten opettajille, terveydenhuollon henkilöstölle ja sosiaalitoimen työntekijöille, sillä kuntien asema kesäyliopistojen ylläpidossa oli huomattava. (Ryönänkoski 1996, 107.) Yliopistolliset kurssit puolestaan määrittyivät pitkälti täydennyskoulutuskeskusten ja kesäyliopistojen välisten työnjakojen mukaan. Toisaalta yksittäisiin suunnanmuutoksiin saattoi vaikuttaa myös muita tekijöitä, kuten Opettajien ammattijärjestö OAJ:n boikotti opettajien jatkokoulutuskursseja ja -seminaareja kohtaan vuonna 1975. (Ryönänkoski 1996, 75.) Tämä aiheutti kesäyliopistoille kriisin, kun merkittävä osa vuoden kurseista jouduttiin perumaan, ja samalla vaativat kesäyliopistoja kehittämään toimintaansa uuteen suuntaan (Nieminen 2011, 62).

Yliopistopaikkakuntien ulkopuolisten kesäyliopistojen tilanne oli kuitenkin epäedullisempi kuin korkeakoulupaikkakunnilla toimivien. Koulutuskustannukset nousivat pienemmillä paikkakunnilla suuremmiksi, sillä suurin osa opettajista jouduttiin palkkaamaan kauempaa, jolloin matka- ja majoituskustannukset nousivat korkeammiksi. Lisäksi korkeakoulukaupunkien kesäyliopistot saivat enemmän opiskelijoita alueensa tutkinto-opiskelijoista, minkä johdosta myös korkeakoulujen kesäyliopistoille myöntämät kesäopetusmäärärahat olivat suurempia. (Eilola 2010, 50) Toisaalta 1980-luvun loppupuoli ei ollut maakunnalliselle toiminnalle muutenkaan suotuisa, sillä rakennemuutoksen, rahamarkkinoiden vapautumisen ja teknologian kehityksen myötä työpaikat ja palvelut alkoivat keskittyä yhä vahvemmin kaupunkeihin. (Eilola 2010, 110.)

5.3.6 Kesäyliopistotoiminnan painopisteet 1980-luvulla: Tampere, Kuopio ja Etelä-Pohjanmaa

Tampereen korkeakouluyhdistyksen toimintakertomuksen mukaan Tampereen kesäyliopiston vuoden 1985 opetustarjonta koostui pääasiassa yliopistollista kursseista ja ammatillisesta täydennyskoulutuksesta, joita molempia järjestettiin lähes yhtä paljon. Erityisen merkittävänä pidettiin ammatillista täydennyskoulutusta, jonka määrä oli merkittävästi noussut aikaisempiin vuosiin nähden. Yhteistyötä tehtiin myös paikallisten järjestöjen ja yhdistysten kanssa.

Kuopion yliopistoseuran päätavoite toteutui vuoden 1984 alussa, kun Kuopion korkeakoulu muutettiin yliopistoksi. Kuopion yliopistoseuran vuoden 1984 toimintakertomuksessa kesäyliopistotoiminnalla todettiin olevan merkityksellinen rooli yliopiston vaikutusten levittämisessä laajemminkin Savon alueelle. Kesäyliopisto-opetuksen painopisteet olivat ennen kaikkea avoimen yliopisto-opetuksen kehittämisessä yhdessä yliopiston kanssa.

Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistyksen ja kesäyliopiston vuoden 1985 toimintasuunnitelmassa korostettiin kesäyliopiston identiteettiä perinteisenä maakunnan tarpeista rakentuvana koulutus- ja kulttuurilaitoksena, joka on sekä joustava että väljämuotoinen. Perinteisestä kurssitarjonnasta huolimatta pidettiin kuitenkin tärkeänä, että kesäyliopisto säilyttää valmiuden painopistealueiden nopeaankin muutokseen. Suunnittelussa kesäyliopisto pyrkii dokumenttien mukaan uudistumaan jatkuvasti seuraamalla eri aloilla ilmenevää koulutustarvetta sekä järjestämällä koulutusta ja kulttuuritapahtumia yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Avoimen yliopiston osalta yhteistyötä tehdään ensisijaisesti Tampereen yliopiston kanssa, minkä todettiin tuovan hyötyjä sekä tarkoituksenmukaisen opetuksen järjestämisessä että taloudellisesti. Muun opetuksen painopisteenä ovat kielikurssit ja vapaan sivistystyön kurssit, joiden tarvetta perusteltiin lisääntyneellä kansainvälisyydellä ja väestön alati lisääntyvällä vapaa-ajalla. Alueellista tavoitettavuutta on puolestaan vahvistettu perustamalla sivutoimipisteitä Alavudelle, Kauhavalle ja Kauhajoelle. Aikuiskoulutuksen meneillään olevaan suunnittelutyöhön pyrittiin toimintasuunnitelman mukaan vaikuttamaan siten, että siinä edettäisiin konkreettisiin ja käytännöllisiin ehdotuksiin.

5.4 Työvoimakeskeisen aikuiskoulutuksen vaihe

5.4.1 Työvoimapolitiikka aikuiskoulutuksen suuntaajana

1990-luvulle tultaessa aikuiskoulutuspolitiikan painopiste alkoi muuttua vahvemmin työelämäkeskeiseksi. Muutosta edisti osaltaan 1990-luvun alussa koko yhteiskuntaa ravisuttanut

talouslama, jonka myötä väestön työttömyys lisääntyi ja koulutuskysyntä kasvoi (Kauppila ym. 2008, 209). Avoimen yliopiston kehittämistyöhön painopisteen muutos vaikutti siten, että avoimen yliopiston ikärajaa laskettiin nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi 25 ikävuodesta 18 ikävuoteen (Kantasalmi 2012, 269). Lisäksi avoimen yliopiston kursseihin kohdennettiin Relander-rahoiksi nimettyjä erityisavustuksia, joiden avulla voitiin järjestää maksutonta koulutusta työllistämisen edistämiseksi. (Hangasmaa 2016, 72.)

5.4.2 Kesäyliopistotoiminta 1990-luvulla

Talouslama vaikutti kesäyliopistojen toimintaan monin tavoin. Tiukan taloudellisen tilanteen vuoksi kesäyliopistot joutuivat säästökuurille, eikä valtionavustusten takaisinperintä ylijäämäisiltä vuosilta ainakaan helpottanut tilannetta. (Nieminen 2011, 96—98.) Epävakaata taloustilannetta helpotti se, että vuosina 1993—1994 valtio nosti kesäyliopistojen valtionavustuksia, ja lisäksi kesäyliopistot saattoivat hyödyntää Relander-rahoitusta. Erityisavustusten myötä avoimet korkeakouluopinnot kasvattivatkin opiskelijamääriä ja moninaisti niiden opiskelijakuntaa. Osallistujamäärät kasvoivat kuitenkin myös muilla koulutussektoreilla, kun työttömät hakeutuivat opiskelemaan. Kesätöiden puute kasvatti myös koululais- ja valmennuskurssien suosiota. (Hangasmaa 2016, 72.)

Ammatillisessa täydennyskoulutuksessa lama puolestaan näkyi siten, että kesäyliopistot alkoivat lyhytkurssien sijaan järjestää pitkäkestoista koulutusta, ja lisäksi koulutuksia alettiin räätälöidä työyhteisökohtaisesti. Etenkin julkisen sektorin puolella työn tehokkuusvaatimukset kasvoivat, minkä vuoksi työntekijöille alettiin järjestää koulutusta muutospainneissa toimimiseen. Toisaalta koulutukseen irrottautuminen töistä oli samalla haastavaa, sillä työpaikoilla työskenneltiin minimityövoimalla. Kesäyliopistot vastasivatkin yritysten ja työnantajien haasteisiin järjestämällä lyhyitä seminaareja henkilökohtaiseen jaksamiseen liittyen, ja samalla pyrkivät myös aktiivisesti madaltamaan osallistumisen kynnystä opiskelijoiden saamiseksi ja talouden matalasuhdanteesta selviämiseksi. Tämä edellytti koulutustarjonnan nopeaa uudistusta vastaamaan ajan koulutustarpeita. (Hangasmaa 2016, 75; Eilola 2010, 110.)

Yhteistyö täydennyskoulutuskeskusten kanssa ei Ryönänkosken (1996) mukaan ollut uudessa tilanteessa aina mutkatonta. Helsingin yliopiston täydennyskoulutuskeskus alkoi laman alkuvuosina järjestää Relander-rahoituksen myötä sellaista yliopistollista opetusta, jota Helsingin seudun kesäyliopisto oli pitkään jo toteuttanut. Koska kilpailu kasvoi kesäyliopistolle liian suureksi, joutui se vuonna 1993 perumaan useita valmiiksi suunniteltuja opintokokonaisuuksia. (Ryönänkoski 1996, 83.)

Suomen liittyminen Euroopan unioniin vuonna 1995 lisäsi kesäyliopistojen aloitteita uudenlaiseen maakunnalliseen kehittämistyöhön. Kesäyliopistot saivat hakea omaehtoisesti perustamilleen maakunnallisille ja kansainvälisille hankkeille unionin rahoitusta, jonka turvin järjestettiin sekä varsinaisia koulutushankkeita että toiminnan yleisempää kehittämistä alueellisten tarpeiden mukaan. Monissa kesäyliopistoissa järjestettiin suosittuja kielikursseja, jotka esimerkiksi Savonlinnassa nähtiin tärkeinä muun muassa alueen matkailu- ja yritystoiminnan kannalta, ja Mikkelissä puolestaan järjestettiin lisäksi tutustumis- ja verkostoitumismatkoja Eurooppaan. (Hangasmaa 2016, 87; Kontinen ym. 2014, 66.) Kansainvälistymistoiminnan lisäksi aluerahoitus mahdollisti myös maakunnallisten kehityshankkeiden toteuttamisen alueen eri toimijoiden kanssa ilman eri tahojen välistä kitkaa ja kilpailuasetelmaa (Eilola 2010, 119). Niemisen (2011) mukaan kesäyliopistot olivat ensimmäisiä oppilaitoksia, jotka pääsivät hyödyntämään EU-rahoitusta, sillä ne olivat tottuneet reagoimaan nopeisiin muutoksiin ja uudistuksiin (Nieminen 2011, 110). Ajan myötä erilaiset hankkeet ja projektirahoitukset jäivät myös kiinteäksi osaksi kesäyliopistojen arkea (Nieminen 2015, 127).

1990-luvun loppupuolella kesäyliopistojen opiskelijamäärät kuitenkin laskivat maanlaajuisesti (Eilola 2010, 159). Tampereen kesäyliopiston historiaa tarkastelleen historiantutkija Martikaisen (2005, 48–49) mukaan suosion laskua selitti parantunut työllisyystilanne, työelämän hektisyys ja väestön yleinen kouluväsymys, eivätkä yrityksetkään uskaltaneet aina irrottaa henkilöstöä koulutuksiin. Toisaalta Eilolan (2010) tulkinnan mukaan osallistumattomuus aikuiskoulutukseen saattoi vuoden 1997 jälkeen johtua myös siitä, että aikuisopintotukea alettiin myöntää vain niille, joille opintojen aloittaminen aiheutti ansionmenetyksen, eli käytännössä tuen edellytyksenä oli jatkuva tai vasta päättynyt työsuhde tai yritystoiminnan harjoittaminen. Tämä vähensi sellaisten opintovapaalla olevien ja pitkäaikaistyöttömien opiskelua, jotka elivät huomattavasti pienemmän aikuisopintorahan turvin. (Eilola 2010, 159.) Lisäksi heilahdukseen vaikutti myös laman aikana myönnettyjen ylimääräisten valtionavustusten lakkauttaminen vuonna 1995 (Hangasmaa 2016, 79).

5.4.3 Kesäyliopistot lakisääteistä asemaa tavoittelemassa

Vuodesta 1989 lähtien kesäyliopistot ponnistelivat voimakkaasti saadakseen toimintaansa turvaavan lain. Suomen kesäyliopistot ry:n ajaman säädöspohjan muutoshankkeen tarkoituksena oli saada aikaan kesäyliopistojen toimintaa vakiinnuttava asetusta tai ainakin korotus kesäyliopistoille myönnettäviin valtionavustuksiin. Tavoitteena oli saada kesäyliopistotoiminta samalle viivalle vapaan sivistystyön organisaatioiden kanssa, ja lain piiriin hakeutumista perusteltiin sillä, että kesäyliopistot toteuttavat ”korkea-asteen kansansivistystä”. Halu toiminnan turvaamiselle oli

1990-luvulla erityisen korkea, sillä koko edellisen vuosikymmenen kesäyliopistot olivat joutuneet taistelemaan olemassaolostaan muiden koulutusorganisaatioiden kanssa. (Hangasmaa 2016, 84.) Suomen kesäyliopistot ry:n entisen pääsihteerin ja Tampereen kesäyliopiston nykyisen rehtorin Ritva Ojalehdon (2018) mukaan Suomen kesäyliopistot ry:n ja opetusministeriön suunnitelmiin kuului aluksi kesäyliopistojen liittäminen tekeillä olevan yliopistosäädöksen piiriin, mutta lopulta suunnitelma kaatui toimimattomuutensa vuoksi.

Toisaalta lakisääteisen aseman edistämiseen liittyi kesäyliopistokentän sisällä paikoin ristiriitaisiakin näkemyksiä. Ojalehdon (2018) mukaan kesäyliopistotoimijoiden 1990-luvun alussa pitämässä laajassa kokouksessa pohdittiin lakisääteisen koulutustehtävän ja sen mukaisen valtionavustuksen tarpeellisuutta kesäyliopistotoiminnan taustalle. Kokouksessa enemmistön kantana oli kielteinen, sillä toimijat halusivat säilyttää harkinnanvaraisen avustuksen ja optimaalisen toiminnan vapauden. Valtionavustuksen mahdollisuutta päädyttiin kuitenkin Turun kesäyliopiston rehtori Seija Jumppasen aloitteesta selvittämään, ja tämän seurauksena lakisääteistä asemaa alettiin lopulta tavoittelemaan.

Eduskunnan sivistysvaliokunta suhtautui lainuudistukseen myönteisesti, ja oli kesäyliopistojen kanssa samaa mieltä siitä, että taloudellisen tuen tulisi olla paremmin ennustettavissa toiminnan pitkäjänteisemmän suunnittelun mahdollistamiseksi. 1990-luvun alun lama-aika ei kuitenkaan ollut otollinen aikuiskoulutuksen resurssien kehittämiseksi. (Martikainen 2005, 26; Laine 2005, 57.) Lakiin pääsy vaati kesäyliopistoilta lopulta paljon työtä opetusministeriön, kansanedustajien ja kuntaliiton saamiseksi puolelleen. (Hangasmaa 2016, 84.)

5.5 Poliittikaohjautuvan aikuiskoulutuksen vaihe

5.5.1 Lainsäädäntö kesäyliopistotoiminnan perustaksi

Vuonna 1998 kesäyliopistot saivat lopulta lakisääteisen aseman aikuiskoulutusjärjestelmässä. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistuksen myötä kesäyliopistot sijoitettiin lakiin vapaasta sivistystyöstä yhdessä kansalaisopistojen, kansanopistojen, opintokeskusten ja liikunnan koulutuskeskusten kanssa. Lainsäädännössä säädettiin kesäyliopistojen tarkoituksesta ja tehtävästä sekä toiminnan järjestämisestä, opetuksesta, arvioinnista ja valtionosuudesta. Lakiin pääsy oli kesäyliopistoille varsin myönteinen uudistus, sillä se vakautti kesäyliopiston asemaa ja tällä tavoin lisäsi myös työrauhaa, ja ennen kaikkea ne tunnustettiin osaksi aikuiskoulutusjärjestelmää myös valtionhallinnossa (Laine 2005, 57; Martikainen 2005, 29).

Uuden lain mukaan vapaan sivistystyön tarkoituksena on

”elinikäisen oppimisen periaatteiden pohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja kykyä toimia yhteisöissä sekä edistää kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja moniarvoisuuden toteutumista suomalaisessa yhteiskunnassa.” (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998.)

Kesäyliopistojen tehtäväksi puolestaan määriteltiin:

”Kesäyliopistot ovat alueellisen koulutustarjonnan oppilaitoksia, jotka järjestävät avointa yliopisto-opetusta sekä muuta koulutusta.” (Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998.)

Kesäyliopistoille merkittävin muutos oli valtionavustusten jakoperusteiden muuttuminen. Kun vuoden 1968 valtioneuvoston päätöksestä lähtien avustuksia jaettiin kesäyliopistoille harkinnanvaraisesti, määrittyi tuki uudistuksen jälkeen annettujen opetustuntien mukaan. Lisäksi kesäyliopistot pääsivät mukaan myös Opetushallituksen rahoittamiin kehittämis- ja koulutushankkeisiin (Nieminen 2015, 76). Kesäyliopistoille uudistus oli suuri helpotus, kun avustuksen määräytymisperusteet olivat tiedossa ja siten ennakoitavissa (Martikainen 2005, 29). Toisaalta uusi jakoperiaate nähtiin kesäyliopistoissa paikoin myös työläänä, eikä aina oikeudenmukaisena, sillä avustusten uudet jakoperusteet eivät sopineet kaikkien kesäyliopistojen toimintaprofiiliin. Esimerkiksi Tampereella ongelmaksi muodostui se, ettei opintotarjonnan merkittävänä osa-alueena toimivia lääninhallituksen ja TE-keskusten rahoittamaa koulutusta laskettu valtionrahoitukseen oikeuttaviin opetustuntimääriin. Mikkelin kesäkauppakorkeakoululle asetettu tuntikiintiö oli puolestaan sen verran pieni, etteivät uudistukset juurikaan tuoneet määrällistä muutosta sen valtionavustukseen. (Hangasmaa 2016, 85; Martikainen 2005, 173.)

5.5.2 Aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön rakenteellinen kehittäminen

2000-luvulla aikuiskoulutuksen kehittämistyötä tehtiin runsaasti. Vuonna 2001 opetusministeriö asetti työryhmän arvioimaan aikuiskoulutuksen kokonaisuuden toimivuutta ja tarkoituksenmukaisuutta sekä tekemään ehdotuksia aikuiskoulutuspolitiikan kehittämislinjoista (OPM 2002). Parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä koostui Opetusministeriön edustajista ja kansanedustajista, ja lisäksi työskentelyyn osallistuvaan asiantuntijaryhmään nimettiin eri oppilaitosmuotojen ja niiden taustajärjestöjen edustajia. Selvityksen pohjalta alettiin valmistella uudistuksia myös vapaan sivistystyön oppilaitoksiin. Vuonna 2004 opetusministeriö ja vapaan sivistystyön valtakunnalliset järjestöt tekivät päätöksen ottaa vuosina 2005—2008 käyttöön suuntaviivaohjauksen, jonka tavoitteena oli pyrkiä vahvistamaan tasa-arvoa ja aktiivista

kansalaisuutta kohdistamalla koulutusmahdollisuuksia ja opintoja aliedustetuille ryhmille, kuten maahanmuuttajille, työttömille, eläkeläisille, ikääntyneille, alhaisen pohjakoulutuksen saaneille ja opintonsa keskeyttäneille korkeakouluopiskelijoille. (Vaherva ym. 2006, 36.)

Samalla kunkin vapaan sivistystyön oppilaitosmuodon sisällöille määriteltiin omat erityiset suuntaviivat. Kesäyliopistojen painopistealueiksi vuosille 2005—2008 määriteltiin: 1. Kieli- ja kulttuurikoulutus ja muut yhteiskuntaan integroivat opinnot maahanmuuttajille, 2. Kansalaistaitoja ja kansalaisyhteiskuntaan osallistumisen valmiuksia lisäävät opinnot ja 3. Avoimen yliopiston opintoihin valmentava koulutus. Tavoitteiden toteutumista päätettiin myös edistää myöntämällä painopisteiden mukaista rahoitusta muun muassa opintoseteleiden muodossa sekä kehittämällä vapaan sivistystyön rahoitusjärjestelmiä, aikuisopiskelun taloudellisia edellytyksiä ja vapaan sivistystyön tilastointia ja seuranta. (Vaherva ym. 2006, 36—38; Kontinen ym. 2014, 110.)

Vuosikymmenellä merkittävintä kesäyliopistojen toimintaan vaikuttavaa keskustelua käytiin kuitenkin vuosille 2009—2012 kaavailun vapaan sivistystyön kehittämisohjelman merkeissä. Tarkoituksena oli kehittämisohjelman myötä uudistaa lainsäädäntöä paremmin nykytilaa ja yhteiskunnallisia tarpeita vastaavaksi. Työryhmä koostui opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen edustajista, joiden lisäksi valmisteluihin osallistui vapaan sivistystyön työmuotojen edustajista koostuva asiantuntijaryhmä. Vapaan sivistystyön oppilaitosten haluttiin korostavan toiminnassaan aiempaa edemmän globaalia ajattelua ja monikulttuurisuutta sekä lisäävän keskinäistä ja muiden tahojen välistä yhteistyötä. Myös oppilaitosten ylläpitämislupien asemaa haluttiin vahvistaa, ja rahoitusjärjestelmään ehdotettiin uudistuksia siten, että se tukisi myös laatu- ja kehittämistyötä sekä huomioisi paremmin oppilaitosten moninaiset tehtävät ja haastavat kohderyhmät. (OPM 2009.)

Muun muassa Mikkelin kesäyliopisto puolusti kehityssuunnitelmaa tehdessä pienten kesäyliopistojen asemaa. Se oli vahvan maakunnallisen kesäyliopiston kannalla, jotta myös suurten keskusten ulkopuolella asuville turvattaisiin tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet. Lisäksi se toivoi muutosta valtionosuuksien määräytymisperusteisiin, sillä tuntivolyyymeihin perustuvien määrärahojen esitettiin vaikeuttavan taloudellisesti heikkojen alueiden ja pienten kesäyliopistojen toimintaa ja kehittämistä. Silloisten rahoitusten jakoperusteiden ei myöskään nähty huomioivan opetuksen toteuttamista pedagogisesti laadukkaasti. (Hangasmaa 2016, 102.)

Vuoden 2010 alusta astui voimaan uudistettu vapaan sivistystyön laki. Kullekin vapaan sivistystyön oppilaitosmuodolle määriteltiin omat tehtävät ja rahoituksen määräytymisperusteet. Lisäksi oppilaitokset veloitettiin lisäämään yhteistyötä alueella toimivien tai valtakunnallisten vapaan sivistystyön oppilaitosten, koulutusten järjestäjien ja korkeakoulujen kanssa, ja tähän liittyen myös kunnille ja kuntayhtymille annettiin mahdollisuus yhdistää ylläpitämänsä vapaan sivistystyön

oppilaitokset toiseen ylläpitämäänsä oppilaitokseen. Myös rahoituksen suhteen tehtiin uudistukset kehittämisohjelman mukaisesti siten, että perusrahoituksen lisäksi opetusministeriö saattoi myöntää oppilaitoksille erillisiä laatu- ja kehittämisavustuksia, ja opetushallituksen myöntämänä mahdollistui myös ylimääräisten avustusten ja opintoseteliavustusten hakeminen. (OPM 2009.)

Kesäyliopistojen tehtäviä tarkennettiin seuraavasti:

”Kesäyliopistot ovat alueellisen koulutustarjonnan oppilaitoksia, joiden toiminnassa painottuvat avoin korkeakouluopetus sekä alueen muihin osaamis- ja sivistystarpeisiin vastaaminen ottaen huomioon myös korkeakoulutettu väestö.”

Vuonna 2000 asetettuun lainsäädäntöön verrattuna uudessa lainsäädännössä korostettiin kesäyliopistojen roolia etenkin korkeakoulutetun väestön koulutusmahdollisuuksien lisääjänä järjestämällä avointa korkeakouluopetusta. Myös ”muu koulutus” tarkennettiin alueellisten koulutustarpeiden mukaisiin opintoihin. Tavoitteiksi kaikille vapaan sivistystyön oppilaitoksille puolestaan asetettiin elinikäisen oppimisen ja koulutusmahdollisuuksien saavutettavuuden parantaminen, ja tämän lisäksi kesäyliopistojen erityistavoitteiksi asetettiin avointa yliopisto-opiskelua tukevan opintoneuvonnan kehittäminen sekä avoimen korkeakoulutoiminnan alueellisen verkostoitumisen edistäminen (Eilola 2010, 156; Kontinen ym. 2014, 116—117).

Hangasmaan (2016) tulkinnan mukaan etenkin rahoitusta koskevat uudistukset olivat pienten kesäyliopistojen kannalta myönteisiä, sillä niissä huomioitiin myös laatu- ja kehittämisavustukset, jotka tuli synkronoida valtionosuusuudistukseen. (Hangasmaa 2016, 102.) Sekä Mikkelissä että Savonlinnassa kesäyliopistotoiminnan todettiin olevan myös muilta osin lainsäädännön mukaista. Seuraavien vuosien strategisia tavoitteita suunniteltiin erityisesti avointa korkeakouluopetusta kehittämällä, ja alueen vetovoiman ja kesäyliopiston kilpailukykyä parantamiseksi keskityttiin myös laadukkaaseen ja runsaaseen opetustarjontaan, jossa olisi myös näkyvillä alueen kulttuuri. (Kontinen ym. 2014, 116, 120.)

5.5.3 Kesäyliopistotoiminta 2000-luvulla

Lainsäädännön ja valtionosuuksien määräytymisperusteiden myötävaikutuksella avoimen yliopisto-opetuksen osuus kesäyliopistojen opintotarjonnassa kasvoikin (Myllys 2006, 57). Toisaalta avoimille yliopisto-opinnoille oli vuosituhaten alussa myös kysyntää, sillä avoimen yliopiston kehittämistyön seurauksena luotiin uudenlaiset väylä- ja siltaopinnot edesauttamaan tutkinto-opiskelua. Väyläopintojen avulla opiskelija sai mahdollisuuden hakeutua avoimia yliopisto-opintoja suorittamalla tutkinto-opiskelijaksi, kun taas siltaopintojen tarkoituksena oli täydentää alemmaa

tutkintoa yliopistotutkinnon saavuttamiseksi. (Hangasmaa 2016, 95—96.) Lisäksi yliopistokaupunkien ulkopuoliset kesäyliopistot pyrkivät yhä parantamaan yliopisto-opintojen avulla koulutuksen saatavuutta oman toiminta-alueensa väestölle.

Kesäyliopistot pyrkivät yleisesti myös lisäämään maakunnallista yhteistyötä. Yhteistyön yhtenä tavoitteena oli pyrkiä vähentämään oppilaitosten välistä kilpailua, mutta koulutustarjonnan maanlaajuisen lisääntymisen vuoksi kilpailu kuitenkin kiristyi. Teknologian kehittyessä kesäyliopistot pystyivät monipuolistamaan omaa opetustarjontaansa ja tuomaan monimuoto- ja etäopintomahdollisuuksia myös syrjäseuduille, mutta samat mahdollisuudet yleistyivät myös muissa oppilaitoksissa. Tämä näkyi opiskelijamäärien notkahduksena 2000-luvun alkupuolella. Kesäyliopistot kiinnittivätkin enemmän huomiota tunnettuutensa lisäämiseen sekä markkinointiin ja tiedotukseen. Kilpailutilanne ja 2000-luvun kesäyliopistoille kohdistamat paineet olivat kuitenkin läsnä toiminnassa, kun koulutusmarkkinoilla menestyäkseen tuli olla yhtä aikaa tarpeellinen, kysytty, yhteistyökykyinen, joustava, verkostoituva, tehokas ja samalla riittävästi omillaan. (Nieminen 2016, 83—114.)

5.5.4 Kesäyliopistotoiminnan painopisteet 2000-luvulla: Tampere, Kuopio ja Etelä-Pohjanmaa

Tampereen kesäyliopistoyhdistyksen vuoden 2005 toimintasuunnitelmassa sen hallinnollisiin tavoitteisiin kirjattiin, että kesäyliopiston roolia tulisi vahvistaa korkeakoulu-yhteistyön välittäjänä ja alueellisena koulutusorganisaationa. Myös yhteistyötä korkeakoulu- ja kuntajäsenien sekä alueen muiden toimijoiden kanssa painotettiin, ja tavoitteeksi asetettiin myös Pirkanmaan kaikkien viimeistenkin Pirkanmaan kuntien saaminen yhdistyksen jäseniksi. Kesäyliopiston toiminnallisiksi tavoitteiksi puolestaan asetettiin valtiosuuteen oikeuttavien opetustuntimäärien lisääminen, yksityisten ja julkisten työnantajien henkilöstökoulutustarpeiden mukaisen koulutustarjonnan lisääminen sekä yhteistyön lisääminen TE-keskuksen kanssa. Tavoitteena oli myös korostaa kesäyliopiston identiteetin elementtejä, joiksi pöytäkirjassa mainittiin alueellisuus, avoimuus, korkeakoulu-yhteistyö ja ammatillisuus.

Yhä vuonna 2018 kesäyliopiston keskeisinä tavoitteina säilyivät alueellisuuden kehittäminen asiakkaiden, omistajien ja jäsenistön tarpeiden mukaisesti ja alueen muuta koulutustarjontaa täydentäen. Lisäksi strategisissa linjauksissa korostuivat kustannustehokkuus ja taloudellisen toiminnan turvaaminen, kilpailukyvyyn säilyttäminen sekä tunnettuuden lisääntyminen. Vuonna 2018 kesäyliopistojen arvomaailma koostui dokumenttien mukaan avoimuudesta,

proaktiivisuudesta, vaikuttavuudesta (mitattavissa oleva lisäarvo), vastuullisuudesta alueen kehittäjänä ja sivistäjänä sekä yhteistyöstä asiakkaiden kanssa.

Kuopion yliopistoseuran vuoden 2004 toimintakertomuksen ja vuoden 2005 toimintasuunnitelman mukaan Kuopion kesäyliopiston tarkoituksena pidettiin monipuolisen, avoimen ja alueen muuta tarjontaa täydentävän opetuksen järjestämistä sekä korkeakouluopetuksen kehittämistä ja laajentamista Savossa. Toiminnan perustana pidettiin alueen väestön koulutustarpeisiin vastaamista ja aikuisten koulutustason nostamista, ja huomioon tuli myös ottaa muiden toimijoiden, erityisesti aikuiskoulutuksen kehittämissuunnitelmat sekä koulutusrakenteiden muuttuminen. Toimintaa pyrittiin myös pitämään ajankohtaisena etsimällä jatkuvasti uusia yhteistyökumppaneita ja oppiaineita sekä tarttumalla nopeasti työelämän muutosten aiheuttamiin ajankohtaisiin haasteisiin. Avoimen yliopisto-opintojen osalta kesäyliopistot pyrkivät lisäämään tutkintoon johtavien opintojen suoritusmahdollisuutta sekä vahvistamaan profiiliaan laadukkaana opetuksen järjestäjänä. Toiminnan haasteena pidettiin pienentyntä valtionosuutta, jonka nähtiin vaikeuttavan avoimen yliopisto-opetuksen kehittämistä.

Snellman-instituutin vuoden 2018 toimintasuunnitelman mukaan Snellman-kesäyliopiston toiminnan painopisteet olivat puolestaan siirtyneet ammatilliseen täydennyskoulutukseen ja Lasten yliopistoon, minkä lisäksi se nousi Suomen suurimmaksi verkkokoulutuksen tarjoajaksi. Toiminnan keskeisenä periaatteena korostettiin sivistyksellisen hyvinvoinnin tuottamista Pohjois-Savon alueella. Koulutusten järjestämisessä pidettiin yhä tärkeänä muiden toimijoiden tarjonnan huomioimista sekä ainoastaan opiskelijoille aitoa lisäarvoa tuottavan koulutuksen järjestämistä. Strategisina linjauksiksi määriteltiin verkossa toteutettavien koulutusten määrän lisääminen, oppilaitosverkostojen hyödyntäminen ja markkinoinnin resurssien lisääminen. Lisäksi vuoden 2018 tavoitteena on lisätä yksityistä rahoitusta, suunnitella ja pilotoida vuorovaikutteisia verkko-oppimiskäytäntöjä sekä laajentaa toimintaa käynnistämällä uuden liiketoimintayksikön. Suurimpina toiminnan haasteina puolestaan pidettiin rahoitusrakennetta, sillä opiskelijamaksurahoituksen ennakoitavuutta pidettiin entistä heikompana, ja lisäksi koulutusten kysyntä vaihteli runsaasti yhteiskunnallisen taloustilanteen mukaan.

Etelä-Pohjanmaan korkeakoulu yhdistys kirjasi vuoden 2001 toimintasuunnitelmaan tarkoitukseksi edistää ja toteuttaa laaja-alaista, korkeatasoista opetus- ja tutkimustoimintaa suomenkielisellä Etelä-Pohjanmaalla. Lähtökohdanaan yhdistys piti maakunnan kehittämistä tuottamalla laadukkaita koulutuspalveluita elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti, ja keskeisenä johtajatuksenaan se piti yhteistyötä ja aitoa verkostoitumista. Kesäyliopiston keskeiseksi tehtäväksi mainittiin avoimen yliopisto-opetuksen järjestäminen, joiden lisäksi pyrkimyksenä oli tarjota maakunnan korkea-asteen koulutustasoa vahvistavaa ammatillista

täydennyskoulutusta, muuta aikuiskoulutusta sekä muuta koulutustoimintaa. Painopistealueiksi mainittiin kielten opetus, omaehtoinen ammatillinen koulutus lähinnä julkishallinnon palveluksessa oleville työntekijöille, ajankohtaiset seminaarit sekä lukiolaisille suunnattu koulutus. Erityistä huomiota toimintasuunnitelman mukaan tulisi kiinnittää koulutustarpeiden kartoittamiseen sekä kesäyliopistojen toimintastrategian pohtimiseen kilpailukyvyyn säilyttämiseksi. Avoimet yliopisto-opinnot järjestetään yhteistyössä Tampereen yliopiston kanssa, ja tavoitteena on myös tarjota opiskelijoille ympärivuotista avointa yliopisto-opetusta.

Vuosille 2016—2017 tehdyn koulutuksen kehittämissuunnitelman sekä vuoden 2018 toimintasuunnitelman mukaan Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistys puolestaan määritteli itsensä koulutuksen ja tutkimuksen moderniksi verkosto-osajaksi. Sen toiminnan painopisteinä oli korkeakoulupoliittinen toiminta, koulutus ja tutkimus. Tutkimuksen edistäminen tapahtui alueella toimivassa Epanet-verkostossa, ja aktiivisella korkeakoulupoliittisella toiminnallaan yhdistys pyrki vaikuttamaan kuntien sivistystehtävien kehittämiseen maakunnallisten muutosten ja yliopiston kentällä tehtävien uudistusten kautta. Lisäksi yhdistys pyrki aktiivisesti vaikuttamaan Suomen kesäyliopistot ry:n kautta siihen, että kesäyliopistojen lakisääteinen tehtävä avoimen korkeakouluopetuksen järjestäjänä säilyy ja toteutetaan parhaalla mahdollisella tavalla. Koulutuksen osalta yhdistys pyrki pitämään kesäyliopistojen koulutustarjonnan monipuolisena, saamaan koulutukseen uusia ammattiryhmiä ja keskittymään urakehitystä tukeviin pätevöittäviin koulutuksiin, mutta samalla pitämään toiminnan laajuuden vakaana. Avoimen yliopiston osalta yhteistyön todettiin olevan tiivistä erityisesti Vaasan yliopiston kanssa, ja koulutustarjonnassa painotettiin erityisesti polkuopintoja.

Sen lisäksi, että laki määrittelee kesäyliopistojen koulutustehtävän, on opetus- ja kulttuuriministeriö myöntänyt jokaiselle kesäyliopistolle omat ylläpitämisluvut. Ylläpitämisluvista kunkin oppilaitoksen tehtävät määritellään lainsäädännön asettaman koulutustehtävän sekä oppilaitosten ylläpitäjien tarkentamien alueellisten koulutuspainotusten mukaan (Ojalehto 2019). Uusimmat ylläpitämisluvut ovat vuosilta 2012—2013, ja niiden mukaan

”Snellman-kesäyliopisto järjestää avointa korkeakouluopetusta ja muuta ammatillisiin ja sivistystarpeisiin vastaavaa vapaan sivistystyön koulutusta. Kesäyliopiston koulutuksessa painottuvat humanistiset ja yhteiskuntatieteelliset sisällöt.”

”Etelä-Pohjanmaan kesäyliopisto järjestää avointa yliopistokoulutusta, avointa ammattikorkeakoulutusta, opetus- ja muiden alojen, erityisesti korkeakoulutettujen ammattilaisten osaamista vahvistavaa ja laajentavaa koulutusta ja muuta koulutusta. Koulutus vastaa kaiken ikäisten, eri koulutustaustaisten ja eri

elämäntilanteissa olevien eteläpohjalaisten sivistys- ja osaamistarpeisiin. Koulutustarjonta painottuu aluetieteellisiin, kauppatieteellisiin, yhteiskuntatieteellisiin, terveys- ja lääketieteellisiin, maa- ja metsätaloustieteellisiin, humanistisiin ja filosofisiin aineisiin sekä kulttuuri- ja taideaineisiin.”

”Tampereen kesäyliopisto järjestää avointa korkeakouluopetusta sekä muuta ammatillisiin ja sivistyksellisiin osaamistarpeisiin vastaavaa vapaan sivistystyön koulutusta, mukaan lukien ikääntyvien yliopistokoulutus ja maahanmuuttajakoulutus. Koulutuksessa painottuvat yhteiskunnallinen, liiketalouden ja hallinnon ala, humanistinen ja kasvatusala, kulttuuriala, luonnontieteiden ala sekä sosiaali- ja terveysala.”

6 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Edellä on kuvattu kesäyliopistojen tehtäväkuvan muotoutumista ja siihen vaikuttaneita koulutuspoliittisia muutoksia ja linjauksia. Tehtäväkuvassa tapahtuneita muutoksia on tarkasteltu sekä valtakunnallisella tasolla että kolmen kesäyliopiston lähemmällä tarkastelulla. Aineistona on käytetty erilaisia kirjallisia lähdeaineistoja: primaarilähteinä toimivia komiteamietintöjä, lakitekstejä ja kesäyliopistojen omia dokumentteja sekä sekundaarilähteinä toimivia kesäyliopistohistoriikkeja, aiempaa tutkimusta ja näissä esitetyjä kirjoittajien ja tutkijoiden tekemiä tulkintoja. Aineiston analyysin avulla pyritään vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin: 1. Millaisten vaiheiden kautta kesäyliopistojen tehtäväkuva on muotoutunut? 2. Miten koulutuspoliittiset linjaukset ovat vaikuttaneet kesäyliopistojen tehtäväkuvan ajalliseen muotoutumiseen?

Seuraavissa alaluvuissa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa käydään läpi kesäyliopistojen koulutustehtävän muotoutumisen vaiheet, jotka on muodostettu aineiston luennan perusteella. Vaiheet ovat: 1. Yliopistollisen kansansivistystyön vaihe (1912—1949), 2. Alueellisen korkeakoulutuksen vaihe (1950—1969), 3. Tehtäväkuvan laajentumisen vaihe (1970—1988), 4. Työvoimakeskeisen koulutuksen vaihe (1989—1997) ja 5. Poliittikaohjautuvan aikuiskoulutuksen vaihe (1998—). Toisessa alaluvussa tehtäväkuvan muotoutumista ja sen poliittikkavaikutteita käsitellään oppilaitostasolla tarkastelemalla Tampereen, Kuopion ja Etelä-Pohjanmaan kesäyliopistojen toiminnan painopisteitä ja siinä tapahtuneita muutoksia. Kolmannessa alaluvussa vedetään lopuksi yhteen keskeiset tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset kesäyliopistojen toiminnan luonteesta ja toimintaedellytyksistä tämän päivän aikuiskoulutusjärjestelmässä.

6.1 Kesäyliopistojen tehtäväkuvan muotoutumisen vaiheet

Seuraavaan taulukkoon (taulukko 2) on koottu yhteenveto kesäyliopistojen tehtäväkuvan kehitysvaiheista aikuiskoulutusjärjestelmässä. Taulukossa tarkastellaan rinnakkain kesäyliopiston kulloistakin tehtäväkuvaa ja siihen keskeisesti vaikuttaneita kansallisia, alueellisia ja poliittisia taustoja.

TAULUKKO 2. Kesäyliopistojen tehtäväkuvan muotoutumisen vaiheet

Vaihe	Kesäyliopistojen tehtäväkuvaan vaikuttaneet kansalliset ja poliittiset taustat	Kesäyliopistojen yleinen tehtäväkuva
Ensimmäinen vaihe 1912—1949: Yliopistollisen kansansivistystyön vaihe	- Ensimmäisen kesäyliopiston perustaminen kaupungin yliopistovaliokunnan ajamana, taustalla yliopistollisen koulutuksen laajentaminen ja kansansivistysaate	- Kesäyliopiston koulutustehtävänä alueen yliopistotavoitteen tukeminen, opettajien jatkokouluttaminen ja ylioppilaiden jatkokouluttautumisen tukeminen
Toinen vaihe 1950—1969: Alueellisen korkeakoulutuksen vaihe	- Kaupunkien ja kesäyliopistojen ylläpitäjien tavoitteena korkeakoulujen perustaminen - 1968: Kesäyliopistot opetusministeriön valvonnan alaisiksi, kesäyliopistojen oman edunvalvontaelimen perustaminen	- Uusien kesäyliopistojen tehtävänä alueen yliopistotavoitteiden edistäminen
Kolmas vaihe 1970—1988: Tehtäväkuvan laajentumisen vaihe	- Korkeakoulupolitiikan painopisteenä yliopistollisen aikuiskoulutuksen kehittäminen: Avoimen yliopiston järjestelmän luominen ja täydennyskoulutuskeskusten perustaminen	- Kesäyliopistojen yliopistollisen tehtäväkuvan epäselvyys suhteessa avoimeen yliopistoon, tehtävien laajentuminen alueellisesti ammatilliseen täydennyskoulutukseen ja muihin uusiin koulutusaloihin
Neljäs vaihe 1989—1997: Työvoimakaskeisen koulutuksen vaihe	- Aikuiskoulutuksen painopisteen siirtyminen työvoimapolitiittiseen koulutus suunnitteluun - Suomen liittyminen EU:hun	- Kesäyliopistojen koulutustehtävän vahvistuminen työvoimakoulutukseen ja maakunnalliseen kehittämistyöhön - Kesäyliopistojen tavoitteena lakisääteisen aseman saaminen
Viides vaihe 1998—: Politiikkaohjautuvan aikuiskoulutuksen vaihe	- Aikuiskoulutusjärjestelmän lainsäädännön kokonaisuudistus 1998: kesäyliopistoille lakisääteinen asema aikuiskoulutusjärjestelmässä - Kesäyliopistoille lain määrittelemä koulutustehtävä, suoriteperustaiseen valtionavustukseen siirtyminen ja toiminnan sitouttaminen aikuiskoulutuksen kehittämishankkeisiin	- Kesäyliopistojen tehtäväkuvan vahvistuminen tutkintotavoitteiseen avoimeen yliopisto-opetukseen. Lisäksi maakunnallisen yhteistyön vahvistuminen ja opetustarjonnan monipuolistuminen - Tavoitteena kustannustehokas toiminta ja kilpailukyvyyn vahvistaminen

Vuosiin 1912—1949 sijoittuva yliopistollisen kansansivistystyön vaihe kuvaa ensimmäisten kesäyliopistojen perustamisen taustoja ja lähtökohtia. Kesäyliopistolaitos perustettiin ensisijaisesti yliopiston edeltäjäksi aikana, jolloin uusien suomenkielisten yliopistojen perustaminen tuli maassa ajankohtaiseksi. Lisäksi kesäyliopiston perustaminen uudenaikaisena oppilaitosmuotona liittyi kansansivistyksen aatteeseen, joka 1900-luvun alussa ulottui yliopiston kentälle yliopiston laajennusliikkeen (university extension) muodossa. Yliopiston laajennuksen keskeisenä periaatteena oli mahdollistaa akateemisiin opintoihin osallistumisen myös muulle väestölle kuin yliopiston tutkinto-opiskelijoille, ja ensimmäisten kesäyliopistojen keskeiseksi koulutustehtäväksi muodostuikin avoimen yliopistollisen opetuksen järjestäminen vastaamaan kansakoulunopettajien

ja ylioppilaiden jatkokoulutustarpeisiin. Kesäyliopistolaitoksen perustamista edistivät ensisijaisesti kaupungit ja niiden yliopistovaliokunnat ilman valtionohjauksellisia toimia.

Vuosille 1950—1969 ajoittuvaan alueellisen korkeakoulutuksen vaiheeseen liittyi kesäyliopistoverkoston nopea laajeneminen ja alueellinen levittäytyminen. Uusien kesäyliopistojen perustamista edistivät erityisesti kaupunkien perustamat yliopistoseurat ja korkeakouluyhdistykset, jotka tavoittelivat kesäyliopistoa uusien yliopistojen perustamisen edelläkävijäksi. Tavoitteet liittyivät myös kaupunkien tavoitteisiin nostaa alueensa koulutustasoa ja tehdä kaupungeista vetovoimaisempia aikana, jolloin koulutus ja työpaikat keskittyivät pääasiassa isoihin kaupunkeihin. Kesäyliopistoverkoston laajeneminen tapahtuikin alkuun kaupunkien edistäminä ilman valtiovallan ohjausta, joskin niiden merkitys korostui erityisesti alueellisen korkeakoulupolitiikan edistäjänä yliopistolaitoksen levittäytymisen tukena. 1960-luvulla niiden nopeasti laajentunutta toimintaa ja sen laatua kuitenkin haluttiin aikuiskoulutusjärjestelmän organisoituessa alkaa valtioneuvoston toimesta säädellä, ja vuodesta 1968 lähtien ne siirrettiinkin opetusministeriön valvonnan alaisiksi. Valvonnan alle siirtyminen ei kuitenkaan johtanut kesäyliopistojen toiminnalliseen säätelyyn, vaan sen perusteella jaettiin harkinnanvarainen valtionavustus kesäyliopistojen kesken ja varmistettiin korkea-asteen opetuksen yliopistollinen pätevyys. Samana vuonna kesäyliopistojen edunvalvojaksi perustettiin yhteistoimintaelin, joka kolme vuotta myöhemmin muutettiin yhdistysmuotoiseksi.

Tehtäväkuvan laajentumisen vaiheessa (1970—1988) aikuis- ja korkeakoulupoliittiset linjaukset vaikuttivat voimakkaasti kesäyliopistojen tehtäväkuvan suuntaamiseen. Aikuiskoulutusjärjestelmässä tehtiin kokonaisvaltaisia uudistuksia, joiden tavoitteena oli yksinkertaistaa monimutkaista järjestelmää ja luoda uusia aikuisopiskelun mahdollisuuksia. Kesäyliopistojen tehtäväkuvan kannalta merkittävin uudistus oli avoimen yliopiston järjestelmän luominen ja yliopiston erillislaitoksina toimivien täydennyskoulutuskeskusten perustaminen. Kesäyliopistoa koskevissa selvityksissä avoimen yliopiston kannattajista koostuvat työryhmät pyrkivät poliittisiin linjauksiin siirtämään kesäyliopistotoiminnan lähemmäksi yliopistoa, sillä kesäyliopistojen tehtävien nähtiin olevan tarkoituksenmukaisemmin toteutettavissa tutkintotavoitteisen koulutusjärjestelmän toimesta. Poliittisen paineistuksen kasvaessa sekä kesäyliopistojen ja täydennyskoulutuskeskusten välisen tehtäväkuvan päällekkäisyyden seurauksena kesäyliopistot laajensivatkin elinehtonaan tehtäväkuvaansa laajemmille tehtäväalueille, kuten ammatilliseen täydennyskoulutukseen sekä muille uusille koulutusaloille ja kohderyhmille. Osa kesäyliopistoista myös otti koulutustehtäväkseen avoimen yliopiston järjestelmän alueellisen kehittämisen. Kesäyliopistojen kannalta uhkaava tilanne kuitenkin rauhoittui 1980-luvun lopulla, kun työnjaosta päästiin selvyteen ja kesäyliopistot tunnustettiin hallinnollisella tasolla yhdeksi aikuiskoulutusjärjestelmään kuuluvaksi oppilaitosmuodoksi.

Vuosille 1989—1997 ajoittuvan työelämäkeskeisen koulutuksen vaiheessa aikuiskoulutuspolitiikassa siirryttiin yleisesti työelämän tarpeiden mukaisesti ohjautuvaan koulutussuunnitteluun. Kesäyliopistojen tehtäväkuvassa koulutuspolitiikan vaikutus näkyi siten, että ne saivat 1990-luvun alun lamavuosina merkittävän rahoituslähteen Relander-rahoituksesta, jota opetusministeriö myönsi avoimen yliopisto-opetuksen järjestämiseen. Ne myös suuntasivat toimintaansa talouslaman kasvattaman koulutuskysynnän ja -tarpeiden mukaisesti. Lisäksi vuodesta 1995 alkaen kesäyliopistot saivat Suomen EU-jäsenyyden myötä mahdollisuuden hyödyntää EU-rahoitusta kansainvälisyystoimintaan ja alueellisen toiminnan kehittämiseksi. Samanaikaisesti kesäyliopistot ja Suomen kesäyliopistot ry pyrkivät aktiivisesti parantamaan asemaansa aikuiskoulutusorganisaationa suhteessa muihin aikuisoppilaitoksiin tavoittelemalla lainsäädäntöä toimintansa tueksi.

Politiikkaohjautuvan aikuiskoulutuksen vaiheessa kesäyliopistojen tehtäväkuva on määräytynyt vapaalle sivistystyölle ja kesäyliopistoille lakisääteisesti asetetun koulutustehtävän mukaisesti. Vuonna 1998 aikuiskoulutusjärjestelmän monimutkaisen lakiviidakon selkeyttämiseksi tehtiin mittava lainsäädännön kokonaisuudistus, jonka myötä kesäyliopistot saivat ensimmäistä kertaa lakisääteisen aseman osana aikuiskoulutuksen järjestelmää ja ne liitettiin yhdeksi vapaan sivistystyön oppilaitokseksi. Koulutustehtävän lisäksi lain ohjausvaikutus on lisääntynyt rahoitusperusteiden kautta: valtionavustusten myöntämisperusteet muuttuivat harkinnanvaraisesta suoriteperusteiseen, jonka myötä kesäyliopistot ovat saaneet valtionavustusta järjestettyjen opetustuntien mukaan. Lisäksi niiden toimintaa on alettu myös sitouttaa erilaisiin kehittämis- ja koulutushankkeisiin, joiden avulla toimintaa on pyritty suuntaamaan esimerkiksi riskiryhmien kouluttamiseen, kansainvälisyyteen ja keskinäisen yhteistyön lisäämiseen. Kesäyliopistojen tehtäväkuvassa lain ohjausvaikutus näkyy siten, että toiminnan painopiste on siirtynyt valtionavustusten jakoperusteiden ja kehittämishankkeiden mukaisesti etenkin tutkintotavoitteiseen avoimeen yliopisto-opetukseen sekä maakunnallisen kehittämistyöhön. Lisäksi niiden koulutustarjonta on monipuolistunut. Lisäksi 2000-luvulla kesäyliopistoissa on alettu kiinnittämään aiempaa enemmän huomiota tunnettuuden lisäämiseen, koulutusten markkinointiin ja kilpailukyvyn vahvistamiseen, minkä voi katsoa osaltaan johtuvan valtionosuuden myöntämisperusteista ja siitä, että ne kilpailevat muiden oppilaitosten kanssa aikuiskoulutukselle määritellystä budjetista.

6.2 Kesäyliopistojen alueelliset tehtäväkuvan muutokset

Kesäyliopistojen oppilaitoskohtainen tarkastelu kohdistui Tampereen, Kuopion ja Etelä-Pohjanmaan kesäyliopistoihin, jotka olivat sekä kokoluokaltaan ja toiminta-alueeltaan keskenään erilaisia. Oppilaitosten tehtäväkuvan muutoksia tarkasteltiin vuosien 1965—1966, 1985, 2005 ja 2018 toimintasuunnitelmien ja kokospöytäkirjojen avulla. Seuraavaksi taulukkoon (Taulukko 3) koottuja toiminnan painopisteitä tarkastellaan suhteessa kesäyliopistojen tehtäväkuvan muotoutumisen vaiheisiin ja avataan sitä, millaisia vaikutuksia koulutuspoliittisilla linjauksilla on ollut tehtäväkuvan muotoutumiseen oppilaitoskohtaisesti.

TAULUKKO 3. Tampereen, Kuopion ja Etelä-Pohjanmaan kesäyliopistojen toiminnan painopisteet

Vaihe	Tampere	Kuopio (Snellman)	Etelä-Pohjanmaa
<p>Toinen vaihe: Alueellisen korkeakoulutuksen vaihe (1950—1969)</p>	<p>- 1955: Tampereen kesäyliopiston perustaminen</p> <p>- 1965: Tehtäväkuvan kytkeytyminen Yhteiskunnallisen korkeakoulun saamiseksi Tampereelle: kesäyliopistolle suunniteltuna painopisteenä luonnontieteellis-matemaattinen suunta ja yritystaloudellisen sektorin luominen, lisäksi harkinnassa alueellinen levittäytyminen</p>	<p>- 1956: Kuopion kesäyliopiston perustaminen</p> <p>- 1966: Tehtävien kytkeytyminen alueen korkeakoulutavoitteisiin: Kesäyliopiston koulutustehtävänä korkeakoulun aatteellinen ja taloudellinen tukeminen, toiminnan painopisteenä yleinen valistustyö ja näkyvyyden lisääminen</p>	<p>- 1961: Etelä-Pohjanmaan kesäyliopiston perustaminen</p> <p>- 1966: Tehtävien kytkeytyminen alueen korkeakoulutavoitteisiin: korkeakouluyhdistys filiaalın saamisen edistäjänä, lisäksi painopisteenä pätevien opettajien houkuttelu kesäyliopistoon</p>
<p>Kolmas vaihe: Tehtäväkuvan laajentumisen vaihe (1970—1988)</p>	<p>- 1985: Painopisteen jakautuminen Tampereen yliopiston mukaiseen opetukseen ja ammatilliseen täydennyskoulutukseen, lisäksi alueellinen yhteistyö</p>	<p>- 1984: Painopisteenä vasta perustetun yliopiston vaikutusten alueellinen levittäminen sekä avoimen yliopisto-opetuksen kehittäminen yliopiston kanssa</p>	<p>- 1985: Painopisteenä maakunnan tarpeista rakentavana koulutus- ja kulttuurikeskuksena toimiminen. Koulutustarjonnassa mm. yliopistokurssit, vapaa sivistystyö ja kulttuuritapahtumat</p>
<p>Viides vaihe: Politiikkaohjautuvan aikuiskoulutuksen vaihe (1998—)</p>	<p>- Painopisteenä alueen koulutustarjonnan täydentäminen korkeakouluopinnoilla ja ammatillisella täydennyskoulutuksella, alueen kehittäminen ja yhteistyön laajentaminen</p> <p>- 2005: Tavoitteena valtionosuuteen oikeuttavien tuntimäärien ja henkilöstökoulutustarpeiden mukaisen tarjonnan lisääminen</p> <p>- 2018: Tavoitteena asiakkaiden, omistajien ja jäsenistön tarpeisiin vastaaminen, proaktiivisuus, kustannustehokkuus ja kilpailukyvyen säilyttäminen</p>	<p>- Painopisteenä alueen koulutustarjonnan täydentäminen, maakunnan koulutustason ja hyvinvoinnin kehittäminen ja verkostojen kasvattaminen</p> <p>- 2004—2005: Korkeakouluopetuksen kehittäminen ja tutkintoon johtavien koulutusmahdollisuuksien parantaminen, lisäksi muihin ajankohtaisiin koulutustarpeisiin vastaaminen</p> <p>- 2018: Ammatillinen täydennyskoulutus, lasten yliopisto ja verkko-opinnot. Tavoitteena yksityisen rahoituksen lisääminen, uuden liiketoimintayksikön perustaminen</p>	<p>- Painopisteenä maakunnan kehittäminen, alueen koulutustason kohottaminen sekä koulutustarpeisiin perustuva toiminta, yhteistyön laajentaminen</p> <p>- 2001: Avoin yliopisto-opetus, omaehtoinen ammatillinen täydennyskoulutus, aikuiskoulutus ja muu koulutus. Painopisteenä kieliopeutus, julkishallinnon työntekijät, lukiolaiset ja yleiset seminaarit. Pyrkimyksenä myös kilpailukyvyen säilyttäminen</p> <p>- 2016—2018: Kesäyliopiston painopisteenä monipuolinen tarjonta, ammatillis-pätevöittävä koulutus ja tutkintotavoitteinen avoin yliopisto-opetus</p>

1960-luvun puolivälissä jokaisen tarkastelukohteena olevan kesäyliopiston koulutustehtävä liittyi kaupunkien yliopistotavoitteiden tukemiseen, mikä havainnollistaa ajassa tyypillistä kesäyliopistotoimintaa ja sen tavoitteita. Kaikki kesäyliopistojen ylläpitäjinä toimivat korkeakouluyhdistykset korostivat kesäyliopistotoiminnan painopisteenä pääasiassa yliopistollisia kursseja, joita suunniteltiin suhteessa alueen yliopistotavoitteisiin. Koulutustarjonnan osalta alueelliset erot ilmenivät lähinnä opetettavissa koulutusaloissa. Tampereella toimintaa suunnattiin matemaattis-luonnontieteelliseen suuntaan alueelle siirrettävän Yhteiskunnallisen korkeakoulun mukaisesti, kun taas Kuopiossa toiminnan painopisteenä oli yleinen valistustyö ja kesäyliopistotoiminnan tunnettuuden lisääminen alueella. Joitain vuosia myöhemmin perustetun Etelä-Pohjanmaan kesäyliopiston tavoitteena puolestaan oli filiaalinen saaminen alueelle, minkä lisäksi sen ajankohtaisena haasteena ja pyrkimyksenä oli saada kesäyliopistoon päteviä opettajia.

1980-luvun puolivälissä Tampereen ja Etelä-Pohjanmaan kesäyliopistojen tehtäväkuvat olivat laajentuneet yliopistollisesta opetuksesta uusille koulutusaloille. Tampereen kesäyliopistossa koulutustarjonta jakautui pääsääntöisesti yliopistolliseen opetukseen ja ammatilliseen täydennyskoulutukseen, kun taas Etelä-Pohjanmaan kesäyliopiston koulutustarjonnan painopisteinä korostettiin monipuolista yliopistollista opetusta, vapaan sivistystyön kursseja ja kulttuuritapahtumista. Etelä-Pohjanmaan kesäyliopistossa korostettiin sen tehtävää ensisijaisesti maakunnan tarpeista rakentuvana oppilaitoksena. Kuopion kesäyliopistossa tehtäväkuva puolestaan kiinnittyi kaupunkiin vasta perustetun yliopiston vaikutusten alueelliseen levittämiseen ja avoimen yliopiston kehittämiseen yhdessä yliopiston kanssa.

Tampereen ja Etelä-Pohjanmaan kesäyliopistojen toiminnan laajentuminen ilmentää osaltaan kesäyliopistoissa 1970—1980-luvuilla tapahtunutta yleistä tehtäväkuvan laajentumista, joka liittyi avoimen yliopiston järjestelmän luomiseen, täydennyskoulutuskeskusten perustamiseen ja kesäyliopistotoimintaa kyseenalaistaviin koulutuspoliittisiin linjauksiin. Kuopion kesäyliopistossa sen sijaan reagoitiin täydennyskoulutuskeskusten perustamiseen tekemällä niiden kanssa yhteistyötä ja yliopiston kanssa toimintaa selkeyttäviä työnjakoja. Lisäksi kaikkien tarkastelukohteena olevien kesäyliopistojen tehtäväkuvan muutoksiin voi katsoa vaikuttaneen se, että 1980-luvulle mentäessä Suomen yliopistoverkosto oli jo lopullisesti vakiintunut, jolloin niiden alkuperäinen koulutustehtävä yliopiston edeltäjänä oli täytynyt ja korkeakouluyhdistysten tuli alkaa pohtia kesäyliopistoille uutta suuntaa.

2000—2010-luvuilla kaikkien tarkasteltavien kesäyliopistojen keskeisinä tehtävinä korostettiin alueen muun koulutustarjonnan täydentämistä ja koulutustarpeisiin vastaamista, oman toiminta-alueen kehittämistä sekä yhteistyöverkostojen kasvattamista. Lisäksi toiminnan perustana painotettiin kustannustehokkuutta ja kilpailukyvyyn vahvistamista. Sen sijaan oppilaitosten

tehtäväkuvissa oli suurta alueellista vaihtelua. Tampereella painopiste oli yhä ammatillisessa täydennyskoulutuksessa ja avoimessa yliopisto-opetuksessa, minkä lisäksi toimintasuunnitelmassa korostettiin valtionosuuksiin oikeuttavan sekä jäsenistön, omistajien ja asiakkaiden koulutustarpeita palvelevan koulutuksen järjestämistä. Kuopiossa kesäyliopistotoiminta puolestaan kytkeytyi 2000-luvun alussa korkeakoulutuksen kehittämiseen, tutkintotavoitteisten yliopisto-opintojen tarjoamiseen sekä muihin koulutustarpeisiin vastaamiseen, kun taas vuonna 2018 kesäyliopiston tehtävät koostuivat ammatillisesta täydennyskoulutuksesta, lasten yliopisto-opetuksesta ja verkkokursseista. Kuopion kesäyliopistossa tapahtunutta tehtäväkuvan muutosta selittää vähäinen valtionavustus, joka korkeakouluyhdistyksen mukaan vaikeutti avoimen yliopisto-opetuksen järjestämistä. Vuonna 2018 Kuopion kesäyliopiston tavoitteena olikin lisätä yksityistä rahoitusta, minkä lisäksi korkeakouluyhdistyksessä kaavailtiin uuden liiketoimintayksikön perustamista. Etelä-Pohjanmaalla tehtäväkuvassa puolestaan korostettiin monipuolista koulutustarjontaa, jossa 2000-luvun alussa korostuivat omaehtoinen ammatillinen täydennyskoulutus, avoin yliopisto-opetus, aikuiskoulutus ja muu koulutus, ja vuonna 2018 pienempien koulutusalojen ohella erityisesti pätevöittävä ammatillinen täydennyskoulutus ja tutkintotavoitteinen yliopistokoulutus.

Kesäyliopistojen 2000-luvun tehtävien tarkastelu osoittaa, että kesäyliopistojen toiminnan perustaksi asetettu lainsäädäntö on osaltaan vaikuttanut yksittäisten kesäyliopistojen koulutustehtävään. Vaikutusten voi katsoa näyttyvän kesäyliopistoissa erityisesti rahoituslähteiden ja erilaisten koulutuksen kehittämishankkeiden mukaisena toimintana ja tehtäväkuvan painottumisena erityisesti tutkintotavoitteiseen avoimeen yliopisto-opetukseen ja maakunnalliseen kehittämistyöhön. Myös suoriteperustaiseen valtionavustukseen siirtymisen voi katsoa näkyvän kesäyliopistoissa siten, että niiden toiminnan taustalla korostuu aiempaa vahvemmin kustannustehokas toiminta, oman kilpailukyvyn parantaminen ja toiminnan suuntaamisen rahoituslähteiden mukaan.

6.3 Kesäyliopistojen toimintaedellytykset aikuiskoulutusjärjestelmässä

Historiallistava tarkastelu havainnollistaa aikuiskoulutusjärjestelmän organisoitumisen ja siihen liittyvien koulutuspoliittisten linjausten vaikutuksia kesäyliopistojen koulutustehtäviin. Vaikka kesäyliopistot ovat aina 1900-luvun lopulle asti toimineet itsenäisesti ilman valtiollista tehtävämääritystä, ovat koulutuspoliittiset linjaukset kuitenkin vaikuttaneet kesäyliopistojen toimintaedellytyksiin ja sitä kautta tehtäväkuvan muotoutumiseen. Sekä kesäyliopistojen yleinen että kesäyliopistokohtainen tarkastelu osoittavat, että kesäyliopistojen politiikkayhteydet mukailevat Alasen (1992) tekemää vaiheistusta aikuiskoulutuksen kehitysvaiheista. Myötäilevän

sivistyspolitiikan aikana kesäyliopistot saivat aina 1960-luvun lopulle asti toteuttaa toimintaa omista lähtökohdistaan ja tavoitteistaan ilman valtion ohjausvaikutusta, sillä valvontaa toteutettiin ainoastaan löyhien kasvatuksellisten periaatteiden ja koulutuksen laadun varmistamiseksi. Suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan aikana aikuiskoulutusjärjestelmässä tehtiin kokonaisvaltaista ja keskusjohtoista kehittämistyötä, mikä vaikutti kesäyliopistojen tehtäväkuvaan siten, että niiden edellytettiin suuntaavan toimintaansa laajempien aikuiskoulutuspolitiikassa tehtyjen linjausten ja uudistusten ehdoilla. 1980-luvun loppupuolella aikuiskoulutuspolitiikassa siirryttiin markkinaperustaiseen ja työvoimakeskeiseen koulutussuunnitteluun, mikä kesäyliopistoissa näkyi lähinnä siten, että ne hyödynsivät taloudellisesti epävakaina aikana työvoimakoulutukseen kohdennettuja valtion erityisavustuksia. Parlamentaarisen aikuiskoulutuspolitiikan aikana valtionohjaus on kesäyliopistoissa lainsäädännön asettamisen myötä tiivistynyt, ja kesäyliopistojen tehtäväkuva on enenevässä määrin muotoutunut koulutuspolitiikalle asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Alueellinen tarkastelu kuitenkin havainnollistaa, että koulutuspoliittinen ohjaus on kesäyliopistojen alueellisten ja oppilaitoskohtaisten erojen vuoksi vaikuttanut yksittäisiin oppilaitoksiin eri tavoin ja luonut kesäyliopistoille erilaiset toimintaedellytykset.

Kesäyliopistojen politiikkaohjautuvuuden vahvistuminen ilmentää samanlaista kehityssuuntaa, jollaista on nähtävissä myös muissa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa (esim. Valkonen 2016). Kesäyliopistojen osalta niiden verrattain voimakasta politiikkaohjautuvuutta voi kuitenkin katsoa selittävän paitsi valtion säätelyn tiivistyminen, myös se, että ne ovat jo toimintansa alkuvaiheista lähtien suunnanneet toimintaansa rahoituslähteiden ehdolla. Koska kunnat ovat olleet kesäyliopistojen merkittäviä rahoittajia, ovat kesäyliopistot etenkin alkuaikoinaan suunnanneet koulutustarjontaansa ensisijaisesti kuntien työntekijöille sekä alueellisista intresseistä riippuen alueen kulttuuritoimintaan tai muille tehtäväalueille. Toisaalta kesäyliopistojen rahoituksesta noin puolet koostuu opiskelijamaksuista, joten kysyntälähtöinen toiminta ja maksavien asiakkaiden saaminen on myös ollut kesäyliopistojen yksi keskeinen toiminnan edellytys. Lisäksi niiden voimakasta reagointia koulutuspoliittisiin uudistuksiin havainnollistaa myös se, että kesäyliopistot ovat lähtökohtaisesti profiloituneet muuta koulutustarjontaa täydentävänä oppilaitosmuotona, jolloin ne ovat joutuneet nopeastikin väistämään isompien uudistusten myötä ja etsimään uusia ajankohtaisia koulutustehtäviä.

Samalla kesäyliopistojen tehtäväkuvan muotoutumisen tarkastelu sekä yleisellä että oppilaitostasolla osoittaa, että niiden toiminta ei kuitenkaan perustu ainoastaan yhteiskunnallisiin muutoksiin, rahoitukseen tai koulutuspoliittisiin linjauksiin reagoimiseen, vaikka ne luovatkin kesäyliopistojen toiminnan puitteet. Kesäyliopistot ovat koko niiden olemassaolonsa ajan

korostaneet toimintansa perustana alueellista koulutustehtäväänsä, jota ne ovat toteuttaneet eri aikoina eri tavoin. Kesäyliopistojen alueellinen luonne on ilmennyt pyrkimyksenä parantaa toiminta-alueen väestön kouluttautumismahdollisuuksia, vastata alueellisiin koulutustarpeisiin, täydentää alueen muuta koulutustarjontaa ja samalla kehittää omaa toiminta-alueaan. Kesäyliopistoilla onkin ollut aikanaan keskeinen merkitys etenkin avoimen yliopistollisen aikuiskoulutuksen toteuttajina, alueellisen korkeakoulupolitiikan edistäjinä ja alueellisen koulutustasa-arvon parantajina. Yhä tänä päivänä kesäyliopistot korostavat toimintansa lähtökohtana rooliaan alueellisten koulutusmahdollisuuksien kehittäjänä ja alueellisen hyvinvoinnin tuottajina. Kesäyliopistojen historiallinen tarkastelu osoittaaakin, että niiden koulutustehtäviä jatkossa määrittäväkin yhä alueelliset koulutustarpeet ja toiminta-alueen koulutusmahdollisuuksien kehittäminen. Tänä päivänä merkityksellisemmäksi kuitenkin nousee myös koulutuspoliittinen työ, jonka merkitys on kasvanut kesäyliopistojen toimintaedellytysten määrittäjänä ja alueellisen koulutustehtävän suuntaajana.

7 LOPUKSI

Syitä kesäyliopistoja tarkastelevan gradututkimuksen teolle on ollut useita. Lähtökohtaisesti aiheeseen on tartuttu tutkijan kiinnostuksesta tietää laajemmin kesäyliopistolaitoksen taustoista ja ymmärtää sen luonnetta yhtenä aikuiskoulutuksen organisaatiomuotona ja vapaan sivistystyön oppilaitoksena, mikä lopulta johtikin oppilaitosmuodon tarkasteluun sen historiallisten taustojen ja politiikkakäytösten näkökulmasta. Aiheeseen tarttumista edesauttoi myös havainto siitä, että kesäyliopistojen tarkastelu on jäänyt aikuiskoulutuksen ja vapaan sivistystyön tutkimuksessa pitkälti sivurooliin. Tutkimuksen tarkoituksena onkin ollut yrittää tuoda niiden roolia näkyvämmäksi aikuiskoulutusjärjestelmässä. Samalla tutkimus täydentää koulutuspolitiikan ja aikuiskoulutuksen suhteista käytyä tieteellistä keskustelua tuomalla kesäyliopistojen näkökulmasta esille, miten koulutuspoliittiset pyrkimykset ovat näkyneet käytännön toiminnassa ja millaiset toiminnan puitteet ja edellytykset ne ovat mahdollistaneet alueellisen koulutustehtävän toteuttamiselle.

Kuten jokaisessa tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa näkökulmarajaus ja metodologiset valinnat asettavat omat rajoitteensa aiheen tarkasteluun. Seuraavassa alaluvussa arvioidaan tutkimuksen erityisiä etuja ja haasteita. Lopuksi pohditaan tutkimusprosessin myötä heränneitä jatkotutkimustarpeita.

7.1 Tutkimuksen arviointi

Kuten tutkimusmenetelmää esittelevässä luvussa todettiin, on tutkijan tekemillä valinnoilla olennainen merkitys tutkimuksen luotettavuuden toteutumisessa. Tästä syystä tutkimuksessa on pyritty tuomaan esille tehdyt valinnat ja niiden perustelut, jotta tutkimuksen fokus, luettavuus ja mahdollisuus ulkopuolisen arviointiin säilyisi (ks. McCulloch & Richardson 2000, 79–85). Läpinäkyvyyden pyrkimyksestä huolimatta tutkimuksessa on myös muita metodologisia ja aineistonkäyttöön liittyviä haasteita tai erityispiirteitä, jotka on syytä huomioida tutkimusta arvioitaessa.

Tämän tutkimuksen yhtenä keskeisimmistä erityispiirteistä on tutkimuksen satavuotinen aikajänne, joka on pro gradu -tutkielman laajuuteen nähden pitkä. Koska tarkasteluun sisällytettiin kesäyliopistojen yleisen kehityskulun lisäksi myös oppilaitoskohtaista tarkastelua, voi tutkimusta

pitää kokonaisuudessaan hyvin pintapuolisena katsauksena kesäyliopistojen vaiheisiin. Tarkastelun ulkopuolelle on esimerkiksi jäänyt paljon poliittisia, alueellisia tai eri tahojen välisiä keskusteluita, jännitteitä ja tapahtumia, jotka ovat myös osaltaan vaikuttaneet aikanaan kesäyliopistojen kehityskulkuun ja toiminnan suuntaamiseen. Lisäksi kesäyliopistojen tehtäväkuvan tarkastelu on kohdistunut etenkin avoimen yliopiston ja ammatillisen täydennyskoulutuksen koulutusalueille, jolloin kesäyliopistojen merkitys esimerkiksi kulttuuritoiminnan toteuttajana on jäänyt vähemmälle huomiolle. Tässä tutkimuksessa yleisen tarkastelutason säilyttäminen on kuitenkin ollut perusteltua siltä osin, että se on mahdollistanut oppilaitosmuodon yleisten kehityslinjojen hahmottelun. Tutkimuksen voikin katsoa tarjoavan hyvän pohjan kesäyliopistojen spesifimpään tarkasteluun tulevaisuudessa.

Toinen keskeinen erityispiirre tai haaste on tässä tutkimuksessa ollut tutkimusaineiston luonne ja saatavuus. Edellä mainittu viittaa sekundaariseen lähdeaineistoon, johon tässä tutkimuksessa on pitkälti nojaututtu. Sekundaarilähteiden käytössä erityisenä haasteena on se, että tutkija nojautuu liiaksi menneistä tapahtumista kertaalleen jo tehtyihin tulkintoihin. Tutkimusaineiston saatavuuden haaste puolestaan liittyy erityisesti yksittäisten kesäyliopistojen toimintasuunnitelmien ja kokouspöytäkirjojen epätasaiseen ja hajanaiseen saatavuuteen. Koska aineisto koostui myös pitkällä aikavälillä (vuosina 1965—2018) dokumentoidusta aineistosta, olivat kokouspöytäkirjat ja muut dokumentit paikoin hyvin erilaisia niin kirjaustavoiltaan kuin sisällöltään. Tästä johtuen kaikki dokumentit eivät välttämättä olleet suoraan vertailukelpoisia tai niistä ei pystynyt tekemään sellaisenaan vahvoja tulkintoja, ja oppilaitoskohtainen tarkastelu jäikin tutkimuksessa paikoin kevyeksi.

Käytetyn aineiston asettamia haasteita on pyritty huomioimaan ensisijaisesti monipuolisten lähteiden käytöllä. Eri tahojen luomia dokumentteja eri ajoilta ja eri näkökulmista on myös pyritty keskusteluttamaan keskenään, jolloin yksipuolisten tai virheellisten tulkintojen tekemisen vaara pienentyy. Toisaalta monipuoliset lähteet ovat myös mahdollistaneet tutkimuskohteen kokonaisvaltaisemman ja luotettavamman katsauksen tekemisen, sillä erilaiset lähdeaineistot ovat osittain pystyneet täydentämään toistensa puutteita. Lisäksi aineistonkäytön haasteet on myös ymmärrettävä laajemmin yhtenä historian tutkimukseen liittyvänä ominaispiirteenä: menneisyyttä ei ole koskaan mahdollista tavoittaa kokonaisvaltaisesti tai objektiivisesti, vaan aineiston avulla luodaan tulkintoja menneisyydestä (ks. Tähtinen 2008). Viime kädessä onkin myös tyydyttävä siihen, että tutkimus etenee aina jossain määrin aineiston asettamissa rajoissa.

7.2 *Jatkotutkimusaiheet*

Koska tässä tutkimuksessa kesäyliopistotoiminnan tarkastelu jäi yleisluontoiseksi ja siksi myös pintapuoliseksi, olisi kesäyliopistoja koskevaa jatkotutkimusta tarpeen tehdä enemmän alueellisesta näkökulmasta. Alueellisen toiminnan tarkastelu tekisi näkyvämmäksi kesäyliopistojen merkitystä alueellisen koulutustehtävän toteuttajina sekä niiden suhteita alueen muihin koulutusorganisaatioihin. Yhtenä kiinnostavana tutkimusaiheena olisi tarkastella lähemmin yliopistopaikkakunnilla ja niiden ulkopuolisilla paikkakunnilla sijaitsevia kesäyliopistoja ja vertailla niiden välisiä eroja alueellisen koulutustehtävän toteuttajina ja koulutuksellisen arvon edistäjinä.

Toisaalta kesäyliopistoja ja niiden alueellista tehtävää olisi tarpeen tarkastella myös laajemmalla tasolla. Koko maan kattava kesäyliopistoverkosto on perustamisensa jälkeen säilynyt suhteellisen vakaana, mutta moni pieni kesäyliopisto on 2000-luvun aikana vahvistanut hallinnollista yhteistoimintaa muiden alueen oppilaitosten kanssa muodostaen isompia oppilaitoskeskittymiä. Aiheellista olisikin tarkastella, millaisia vaikutuksia tiiviimmästä yhteistyöstä on kesäyliopistojen alueellisen koulutustehtävän toteuttamiselle ja siten alueelliselle koulutustasavolle. Koulutuksen alueellisuuden tarkastelu ei ole relevantti tutkimusaihe ainoastaan kesäyliopistoissa, vaan se koskee yleisemminkin vapaata sivistystyötä, jonka muutkin oppilaitosmuodot ovat joutuneet 2000-luvulla karsimaan oppilaitosverkostoaan (ks. Harju ym. 2019, 41).

LÄHTEET

Komiteanmietinnöt ja työryhmämuistiot

KM 1956. Korkeakoulukomitean mietintö. Komiteanmietintö 1956:7.

KM 1962. Kesäyliopistokomitean mietintö n:o 2. Komiteanmietintö 1962:34.

KM 1972. Kesäyliopistotyöryhmän mietintö. Komiteanmietintö 1972:B57.

KM 1988. Kesäyliopistotoimikunnan mietintö. Komiteanmietintö 1988:8.

OPM 1983. Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma 1983—1986.

OPM 2002. Parlamentaarisen aikuiskoulutustyöryhmän mietintö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 3:2002.

OPM 2009. Vapaan sivistystyön kehittämissuunnitelma 2009—2012: Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12.

Kesäyliopistojen kokouspöytäkirjat, toimintasuunnitelmat ja toimintakertomukset

Kuopio

Kuopion yliopistoseura ry:n toimintakertomus vuodelta 1966—1967. Kuopio.

Kuopion yliopistoseura ry:n hallituksen kokous. Kuopio 7.11.1966. Paikalla kaikki hallituksen varsinaiset jäsenet: Eino Luukkonen (pj), Veli-Mikko Anttonen, V. J. Ihalainen, Eero Häkkinen ja Veli-Mies Vesihäisi. Sihteerinä Erkki Janhunen.

Kuopion yliopistoseura ry:n toimintakertomus vuodelta 1984. Kuopio.

Kuopion yliopistoseura ry:n toimintakertomus vuodelta 2004. Kuopio.

Kuopion yliopistoseura ry:n toimintasuunnitelma vuodelle 2005. Kuopio.

Snellman-instituutti ry:n vuosikertomus vuodelta 2017. Kuopio.

Snellman-instituutti ry:n toimintasuunnitelma vuodelle 2018. Kuopio.

Seinäjoki

Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistyksen hallituksen kokouspöytäkirja. Seinäjoki 26.2.1966.

Paikalla Ala-Kulju, Piha, Koivusalo ja Lagerstedt.

Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistyksen hallituksen kokouspöytäkirja. Seinäjoki 5.8.1966. Paikalla Ala-Kulju, Koivusalo, Toivonen, Himanen ja Lagerstedt.

Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistyksen johtokunnan kokouspöytäkirja. Seinäjoki 9.11.1966. Paikalla Ala-Kulju, Himanen, Rasinperä, Isolauri, Toivonen, Piha, Lagerstedt ja Koivusalo.

Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistys ry:n ja Etelä-Pohjanmaan kesäyliopiston toimintasuunnitelma ajalle 1.1. – 31.12.1985.

Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistys ry:n toimintasuunnitelma vuodelle 2001.

Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistyksen koulutustoiminnan kehittämisohjelma vuosille 2016—2017, hyväksytty hallituksessa 9.6.2016.

Toimintasuunnitelma vuodelle 2018, hyväksytty syyskokouksessa 15.12.2017.

Tampereen kesäyliopiston ylläpitämislupa vuodelta 2012.

Tampere

Tampereen korkeakouluyhdistyksen hallituksen kokouspöytäkirja. Tampere 3.6.1965. Paikalla Yrjö Silo (pj), Saga Lahtinen, Yrjö Salminen, Lauri Santamäki, Toivo Seppälä ja Leino Allinniemi.

Tampereen korkeakouluyhdistys ry:n toimintakertomus vuodelta 1985. Tampere.

Tampereen kesäyliopistoyhdistys ry:n toimintasuunnitelma vuodelle 2005. Tampere.

Tilastotietoja toimintavuodelta 2017.

Tampereen kesäyliopiston strategia, arvot ja visio 2020.

Muu kirjallisuus

Ahonen, K. 2011. Aikuiset opintiellä: Vapaan sivistystyön oppilaitokset ja ammatilliset kurssit. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 430—454.

Alanen, A. 1992. Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen laitos. Opetusmonisteet B 7.

Eilola, J. 2010. Usko, tieto ja tutkimus. Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistys 1960—2010. Seinäjoki: Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistys.

Elio, K. 1977. Kasvatuksen historia tutkimuskohteena. Research reports n:o 56/1977. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Etelä-Pohjanmaan korkeakouluyhdistys. 2019. Korkeakouluyhdistys.
<https://epky.fi/korkeakouluyhdistys/>. (Luettu 7.3.2019.)

Haltia, N. 2012. Yliopiston reunalla: Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.

Hangasmaa, L. 2016. Sivistyksen kaari: Mikkelin kesäyliopisto 1970—2016. Mikkeli: Mikkelin kesäyliopisto.

Harju, A., Pätäri, J., Saviniemi, S. & Teräsahde, S. 2019. Vapaan sivistystyön oppilaitosmuodot ja ohjaus. Teoksessa J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna: Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry, 31—77.

Henttonen, A. 2008. Valinnanvapaus, vastuu ja tasa-arvo: Koulutuksen kustannusten jakaminen. Kalevi Sorsa säätiön julkaisuja 3/2008. Helsinki: Kalevi Sorsan säätiö.

Hyppönen, K. 1981. Suomen avoin korkeakoulu. Kasvatus 12 (5), 291—297.

Häikiö, L. & Leino, H. (toim.) 2014. Tulkinnan mahti: Johdatus tulkitsevaan politiikka-analyysiin. Tampere: Tampere University Press.

Impivaara, I. 1986. Turun kesäyliopisto 1936—1986. Turku: Turun kesäyliopisto.

Kantasalmi, K. 2008. Yliopistokoulutuksen avoimuus ja refleksiivisyys: Suomalaisen yliopistoaikuisen koulutuksen rakenteistumisen analyysia. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kantasalmi, K. 2010. Kesäyliopistolaitos alueellisena ilmiönä. Aikuiskasvatus 30 (3). Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 185—195.

Kantasalmi, K. 2012. Yliopistot ja aikuiskoulutus. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 261—271.

Karjalainen, E. & Toiviainen, T. 1984. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Espoo: Weilin + Göös.

Kauppila, J., Mäki-Ketelä, J., Valkonen, E. & Harinen, P. 2008. Aikuiskoulutus ja markkinoiden voima. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Julkaisusarja B 2008. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 199—219.

Kauppila, Sivenius & Jämsen 2015. Sosiaaliset liikkeet ja aktiivinen kansalaisuus. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Aikuiskasvatuksen risteysasemalla: Johdatus aikuiskasvatukseen. Aducate Reports and Books No 3/2012., lisäpainos 2015. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Koulutus- ja kehittämisspalvelu Aducate 2012, 107—123.

Kirkinen, H. 1977. Uudistuva koulutus ja alueellinen tasa-arvo. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Kiuasmaa, K. 1985. Tieteen päivistä kesäyliopistoon. Tampereen korkeakouluyhdistys 1955—1985. Tampere: Tampereen korkeakouluyhdistys.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ketonen, K. 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulupolitiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kontinen, R., Tynkkynen-Tammisuo, E. & Paajanen, M. 2014. Oppimisen ja kulttuurin palveluksessa. Savonlinnan kesäyliopisto 1964—2014. Saarijärvi: Sky.
- Laki vapaasta sivistystyöstä 632/1998. Finlex: Ajantasainen lainsäädäntö. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>. (Luettu 28.4.2019.)
- Laine, L. 2005. 50 vuotta iloista oppimista. Etelä-Karjalan kesäyliopisto 1955—2005. Imatra: Itä-Suomen Yliopistoseura ry.
- Laurilehto, T. O. 1994. Länsi-Suomen kesäyliopiston ja korkeakouluyhdistyksen toimintaa Satakunnassa 1964—1994. Länsi-Suomen korkeakouluyhdistys ry.
- Luutonen, M. 1983. Kesäyliopistot aikuiskouluttajana. Lisensiaattityö. Turku: Turun yliopisto.
- Martikainen, E. 2005. Oppia kesät kaikki: Tampereen kesäyliopisto 1985—2005. Tampereen kesäyliopistoyhdistys ry.
- McCulloch, G. & Richardson, W. 2000. Historical Research in Educational Settings. Buckingham: Open University Press.
- Myllys, R. 2006. Luovien ajatusten ahjo: Kuopion kesäyliopisto 1956—2005. Kuopio: Kuopion yliopistoseura ry.
- Nieminen, Anna 2011. Abrobaturi, apporobatus, Approbatur: Pohjois-Pohjanmaan kesäyliopisto 60 vuotta. Porvoo: Bookwell Oy.
- Nieminen, A. 2015. Kesäyliopisto, ensimmäinen yliopistoni: Keski-Pohjanmaan kesäyliopisto vuosina 1965—2015. Saarijärvi: Kokkolan kaupunki.
- Pantzar, E. 2007. Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Jyväskylä: PS-kustannus, 17—54.
- Pellinen, P. 2001. Aikuiskasvatuksen ammatillistuminen. Katsaus aikuisoppilaitosten tehtävänkuvan historialliseen muotoutumiseen 1900-luvulla. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:68. Turku: Turun yliopisto.
- Puranen, M. 2012. Kesäyliopiston varhaisvaiheet 1912—1939. Teoksessa H. Valtonen & O. Matikainen, (toim.) Kesäsemesteristä se alkoi: Jyväskylän kesäyliopisto 1912—2012. Jyväskylä: Jyväskylän kesäyliopisto, 13—26.
- Rantala, J. 2012. Itsekasvatus ja ihmisyyys vapaan sivistystyön kerronnassa. Teoksessa S. Keskinen, P. Salo & L. Saloheimo, (toim.) Vapaus ja vastuu. Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset. Vantaa: Kansanvalistusseura, 12—43.

- Rinne, R. 2011. Demokratia, koulutuksen kasautuvuus ja aikuiskoulutuspolitiikka. Teoksessa R. Rinne, & A. Jauhiainen, (toim.) Aikuiskasvatus ja demokratian haaste. Keuruu: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 12—45.
- Ryönänkoski, U. 1996. Helsingin seudun kesäyliopisto 30 vuotta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saari, J. (toim.) 2006. Historiallinen käänne: Johdatus pitkän aikavälin historian tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Salo, P. 2015. Kansansivistystyö Suomessa. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Aikuiskasvatuksen risteysasemalla: Johdatus aikuiskasvatukseen. Aducate Reports and Books No 3/2012., lisäpainos 2015. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, Koulutus- ja kehittämispalvelu Aducate 2012, 124—137.
- Suomen kesäyliopistot ry 2018. Selvitys kesäyliopistojen toiminnasta vuonna 2017. <https://www.kesayliopistot.fi/selvitys-kesayliopistojen-toiminnasta-vuonna-2017/>. (Luettu 27.4.2019.)
- Sihvonen, J. 1996. Sivistystä kaikille vai valituille? Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 519. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Sihvonen, J. 2015. Vielä kerran: Onko vapaat sivistystyöt tehty? Teoksessa J. Pätäri, A. Turunen & A. Sihvonen (toim.) Vapaa, vallaton ja vangittu sivistystyö: Sivistystyön vapaus ja vastuu -pamfletti. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry, 64—71.
- Sihvonen, J. & Tuomisto, J. 2012. Vapaa sivistystyö. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 272—292.
- Silvennoinen, H. 2013. Valtio, kansalaisyhteiskunta ja sivistystyö. Aikuiskasvatus 33 (3), 162—163.
- Snellman-instituutti. 2018. Historia. <https://snellman-instituutti.fi/historia/>. (Luettu 7.3.2019.)
- Snellman-kesäyliopisto. 2018. Tietoa meistä. <https://snellmankesayliopisto.fi/snellman-kesayliopisto/>. (Luettu 7.3.2019.)
- Tampereen kesäyliopisto. 2019. Tietoa meistä. <https://tampereenkesayliopisto.fi/tietoa-meista/historiaa/>. (Luettu 7.3.2019.)
- Toiviainen, T. 2002. Castrenilaista laatuviiniä uusissa tammitynnyreissä. Helsinki: Helsingin kaupungin suomenkielinen työväenopisto.
- Tuomisto, J. 1992. Aikuiskasvatuksen perusaineiksia. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, julkaisusarja B 2/92.
- Tuomisto, J. 2012. Elinikäinen oppiminen: Oikeus vai pakko? Teoksessa P. Kettunen, & H. Simola, (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 411—440.

Tuunanen, E. 2012. Yliopistojen aikuiskoulutuksen murrosvaihe ja kesäyliopisto. Teoksessa H. Valtonen & O. Matikainen, (toim.) *Kesäsemesteristä se alkoi: Jyväskylän kesäyliopisto 1912—2012*. Jyväskylä: Jyväskylän kesäyliopisto, 37—40.

Tähtinen, J. 2008. *Kasvatuksen historian tutkimus, mistä on oikein kysymys*. Turku: eNorssi.

Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. *Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 16. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Valkonen, E. 2016. ”Me myymme ja markkinoimme kurseja”: Markkinaorientaation piirteet kansalaisopistoissa. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Virta, I. 2011. Kansalais- ja työväenopistot- koulutuksellista tasa-arvoa? Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Keuruu: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 168—179.

Weimer, D. & Vining, A. R. 2014. What is policy analysis? Teoksessa D. Weimer, & A. R. Vining, (toim.) *Policy Analysis: Concepts and Practises*. Harlow: Pearson, 1—16.