

AIKUISKASVATUS OPPIAINEENA JA TIETEENALANA 1974–2001
TAMPEREEN YLIOPISTOSSA

MAIJANEN HEIDI

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

Kasvatustieteen – Pro gradu

tutkielma

Marraskuu 2005

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

MAIJANEN, HEIDI: Aikuiskasvatus oppiaineena ja tieteenalana 1974-2001 Tampereen yliopistossa

Pro gradu – tutkielma, 76 s. , 5 liites.

Kasvatustiede

Marraskuu 2005

Tässä tutkielmassa tarkastellaan aikuiskasvattajien koulutuksen muutoksia vuosina 1974-2001. Tutkimus kohdistuu Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen opetukseen ja aikuiskasvatukseen yliopistollisena oppiaineena ja tieteenalana. Tutkimusmenetelmänä on aineiston luokittelua ja sisällön analyysia opintovaatimusten pohjalta. Opinto-oppaan kurssien sisällöt ja kirjallisuusvaatimukset luokitellaan aiheen ja sisällön mukaisesti. Tutkielman erityiset tarkastelun kohteet koskien aikuiskasvatuksen opetusta ovat: opintojen laajuus ja sisältö, opetusmuodot ja kirjallisuus.

Aikuiskasvatuksen käytännöt ja teoreettiset lähestymistavat ovat muuttuneet huomattavasti viimeisten vuosien aikana. Aikuiskasvatusta on voinut opiskella pääaineena kasvatustieteiden tiedekunnassa vuodesta 1974 alkaen ja kasvatusalan tutkinonuudistus astui voimaan vuonna 1979. Tämä tutkimus keskittyy näiden tapahtumien jälkeiseen aikaan. Kasvatustieteiden tiedekunta perustettiin vuonna 1974. Tarkoituksena on tutkia miten aikuiskasvatuksen opetuksen sisältö ja opintovaatimukset ovat kehittyneet aikavälillä 1974-2001 ja mitä ne ovat sisältäneet Tampereen yliopistossa.

Aikuiskasvatuksen opetus on monipuolistunut ja valinnaisuuden määrä on lisääntynyt etenkin vuoden 1994 jälkeen. Tähän kehitykseen voidaan nähdä vaikuttaneen useita eri tekijöitä: opetusministeriön tuloksellisuusvaatimukset, tiedekuntarajojen hämärtyminen, kasvatustieteiden laitoksen ja aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen yhdistäminen ja kasvatustieteiden tieteenalaohjelman perustaminen vuonna 1994. Opetustarjonnan lisääntyessä lisääntyivät erityisesti sosiologian ja didaktiikan alaa sisältävät kurssit. Aikuiskasvatuksen opintovaatimukset säilyivät melko entisenlaisina ja erillään muusta kasvatustieteestä aina 1980- luvulle asti. 1980-luvulla opintovaatimukset alkoivat lähentyä ja 1990- luvulla ne lähenivät edelleen, kun laitoksen kaikkea opetusta alettiin kehittää elinikäisen oppimisen näkökulmasta.

SISÄLLYSLUETTELO:

1. JOHDANTO.....	1
2. TEOREETTINEN TAUSTA JA KÄSITTEITÄ	3
2.1. Tiede, kasvatus ja aikuiskasvatus	3
2.2. Aikuiskasvatus tieteenalana ja oppiaineena	7
2.3. Tieteen kehittyminen	11
3. TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSAINEISTO	15
3.1. Tutkimustehtävä ja aineisto.....	15
3.2. Tutkimusmenetelmä.....	16
4. AIKUISKASVATUKSEN KEHITYKSEN TARKASTELU.....	21
4.1. Kansan valistamisen kausi.....	22
4.2. Vapaan sivistystyön kausi	24
4.3. Aikuiskasvatus nyky-yhteiskunnassa - valtiollisen aikuiskoulutuspolitiikan kausi.....	26
4.4. Aikuiskasvatuksen tehtävien ja ominaisuuksien kehitys sekä näkökulmia aikuiskasvatuksen asemasta.....	28
5. AIEMMAT TUTKIMUKSET JA TUTKIMUSKOHDDE	32
6. AIKUISKASVATUKSEN OPETUKSEN KEHITTYMINEN TAMPEREEN YLIOPISTOSSA VUOSINA 1974–2001	34
6.1. Tutkinnon rakenne.....	36
6.2. Aikuiskasvatuksen opintojen laajuus	37
6.3. Aikuiskasvatuksen opintojen sisältö.....	42
6.4. Aikuiskasvatuksen opintojen kurssikirjallisuus.....	47
6.5. Aikuiskasvatuksen opetusmuodot.....	55
6.6. Aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen suhde.....	60
7. KOKOAVA TARKASTELU.....	65
8. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	68
9. DISKUSSIO	70

LÄHTEET

LIITTEET

1. JOHDANTO

Aikuiskasvatus on muuttunut huomattavasti viimeisten kymmenen vuoden aikana. Aikuiskasvatuksen sisältö, painopisteet ja intressit ovat tänä aikana ottaneet uuden suunnan ja kohdanneet suuriakin muutoksia. Yhteiskunnan nopea muuttuminen ja tämän muuttumisen mukana pysyminen vaatii jatkuvaa oppimista ja tätä varten tarvitaan erityisesti aikuisille suunniteltuja opintoja.

Aikuiskasvatuksella on Suomessa pitkä perinne ja sen juuret voidaan paikantaa yli sadan vuoden takaiseen toimintaan. 1874 perustettiin Kansanvalistusseura, jonka toiminnan lähtökohtana oli kansallisromanttinen näkemys kansansivistystyöstä. Pitkän historian perinteestä huolimatta aikuiskasvatuksen kehityksessä yhteiskunnallisena toimintajärjestelmänä on tapahtunut suuria muutoksia.

Kansanopetusta alettiin hyödyntää aatteellisten järjestöjen sanoman levittämiseen ja sivistystyö moninaistui. Valtion ohjauksen rooli aikuiskasvatuksen kehittämisessä on tullut yhä keskeisemmäksi ja aikuiskoulutus on kytkeytynyt kiinteästi osaksi muuta koulutusjärjestelmää. Aikuiskoulutuksen aseman muutos kiinteäksi osaksi muuta koulutusjärjestelmää voidaan liittää ajatukseen elinikäisestä oppimisesta.

Aikuiskasvatuksen koulustoiminnan laajentumisen seurauksena alueelle syntyi tarvetta toiminnan teoreettiseen hallintaan ja aikuiskasvattajien kouluttamiseen. Aikuiskasvatuksen tutkimuksen tarve ja painopisteet nähdään eri tavoin eri intressiryhmissä: painotetaan sekä

perinteisen vapaan sivistystyön kehittämistä että ammatillisen aikuiskoulutuksen kehittämistä. Aikuiskasvatuksen muutokset tieteenalana ja oppiaineena ovat myös muuttuneet viimeisten vuosien aikana. Perinteisesti oppiaine on suuntautunut työntekijän kouluttamiseen erityisesti vapaan sivistystyön eri lohkoille (kansalaisopistot, sivistysjärjestöt, kansanopistot), mutta käytännön aikuiskasvatuksen tehtäväalueen laajentuessa etenkin ammatillisen aikuiskoulutuksen suuntaan, on myös oppiaineen ala laajentunut ja ainetta opiskelleiden sijoittuminen työelämään on monipuolistunut. Työelämän kehittäminen, työssä oppiminen ja elämän laajuinen oppiminen ovat esimerkkejä uusista painopisteistä aikuiskasvatuksen oppiainesisällöissä.

Tämä tutkimus tarkastelee aikuiskasvattajien koulutuksen muutoksia vuosivälillä 1974- 2001. Tutkimus kohdistuu Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen opetukseen. Aikuiskasvatuksen käytännöt ja teoreettiset lähestymistavat ovat muuttuneet huomattavasti viimeisten vuosien aikana. Tämä tutkimus tarkastelee aikuiskasvatusta oppiaineena, ja tieteenalana sekä tutkii aikuiskasvattajien koulutuksen muutoksia vuosina 1974- 2001.

Aikuiskasvatuksen professuuri perustettiin v. 1946 Yhteiskunnalliseen Korkeakouluun (YKK). Yhteiskunnallinen Korkeakoulu siirrettiin vuonna 1960 Tampereelle ja sen nimi muutettiin Tampereen yliopistoksi vuonna 1965. Tamperetta pidetään aikuiskasvatuksen perinteisenä paikkana. Aikuiskasvatusta ja aikaisemmalta nimeltään kansansivistysoppia on voinut opiskella Tampereen yliopistossa pääaineenaan vuodesta 1930-luvun lopulta lähtien.

2. TEOREETTINEN TAUSTA JA KÄSITTEITÄ

2.1. Tiede, kasvatus ja aikuiskasvatus

”Tiede on järjestelmällistä tietämistä, järjestelmäksi saatettua tietoa” – aloitti J.V. Snellman virkaanastujaispuheessaan. Kasvatustieteestä tällaista järjestelmäksi saatettua tietoa on melko vähän. Kasvatustiede on soveltavaa ihmis- ja yhteiskuntatiedettä, joka tutkii kasvatuksen ja kasvun, koulutuksen ja koulun sekä opetuksen ja oppimisen yleisiä ilmiöitä järjestäen niistä saavuttamia tietoja teoreettisesti perustelluksi kokonaisuudeksi. (Rinne ym. 2000).

Aikuiskasvatus nähdään osana elinikäistä oppimista. J.V. Snellman näki jo aikoinaan oppimisen jatkuvan läpi koko ihmisen elämän. Myös teoreetikot Liakka, Voinmaa ja Castrén olivat myös elinikäisen kasvatuksen kannattajia. J.E. Hollo vaati kasvatustieteen tutkimuksen laajentamista aikuisuuden suuntaan. Elinikäisen kasvatuksen ajatus on hyvin vanha, mutta siitä huolimatta sillä on nykyaikana tärkeä rooli kasvatustieteen strategisena kehittämissä. (Tuomisto, 178.) Alasen (1981, 14) määrittely elinikäiselle kasvatukselle on seuraava:

”Elinikäisen kasvatuksen periaate on kasvatuksellinen kokonaisnäkemys, jonka mukaan ihmisen oppiminen ulottuu jatkuvana kasvuprosessina koko elämänaikaan ja

kasvatuksen tehtävä kattaa vastaavasti kaikki elämänkaudet.”

Formaalisella kasvatuksella tarkoitetaan hierarkkisesti rakentuvaa, ajallisesti ja asteittain etenevää ”kasvatusjärjestelmää”, joka ulottuu peruskoulusta aina yliopistoon saakka mukaan lukien yleisten akateemisten perusopintojen lisäksi myös monimuotoiset erikoisohjelmat ja instituutiot, jotka on suunniteltu täysipäiväistä ammatillista ja teknistä koulutusta varten. (Tuomisto 1993, 184.)

Ei-formaalisella kasvatuksella tarkoitetaan kaikkia niitä kasvatusta ja oppimista varten organisoituja toimintoja, jotka tapahtuvat muodollisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Tällainen opiskelu muodostaa oman itsenäisen kokonaisuutensa, tai on osa jotakin laajempaa kokonaisuutta. (emt. , 185.)

Informaalinen oppiminen on pääasiassa kokemusperäistä ja ei-institutionaalista. Se eroaa muusta oppimisesta opiskelijan harjoittaman kontrollin asteen ja opiskelun sijainnin perusteella. Sille on tunnusomaista korkea-asteinen itsekontrolli ja -suuntautuneisuus sekä opiskelun tapahtuminen ”luokkahuoneen ulkopuolella. Lisäksi informaaliselle oppimiselle on tyypillistä tuloksen ”hyvä ennustettavuus”, eli pyrkimys tiettyyn tavoitteeseen on selkeästi ilmaistu. Itseohjattu tai -suuntautunut oppiminen on täysin oma-aloitteista ja omalla ”vapaa-ajalla” hankittua tietoa ammattilehdistä, -kirjoista tai asiantuntijoilta kyselyjä neuvoja. (emt. 186- 187.)

Satunnaisoppiminen on tavoitteetonta ja se tapahtuu muun toiminnan sivutuotteena. Se on alisteista informaaliselle oppimiselle, se on piiloista

ja sitä pidetään itsestään selvänä, se sisältyy implisiittisesti vallitseviin uskomuksiin ja toimintaan. Siihen sisällytetään oppiminen erehdyksistä, olettamuksista, uskomuksista, arvostuksista, toiminnassa syntyneistä sisäisistä merkitysrakenteista sekä formaalisen oppimisen piilo-opetussuunnitelmista.(emt. 188.)

Aikuiskasvatus käsitealana tarkoittaa kaikkia organisoituja oppimistoimintoja eli aikuiskasvatuksen käsitealaan kuuluu hyvin moninainen joukko toimintoja, joiden organisoimismuodot, tavoitteet ja työskentelytavat poikkeavat toisistaan huomattavastikin.

Suomessa aikuiskoulutuskomitea vuonna 1971 määritteli aikuiskasvatuksen seuraavasti:

”Aikuiskasvatus on ohjattujen oppimistilaisuuksien järjestämistä aikuisille, jotka aikaisemmin päättäneen tai keskeytyneen koulujärjestelmässä saadun koulutuksen jälkeen tavallisesti toimivat tai ovat työelämässä”

Komitea muutti II osamietinnössään vuonna 1975 termin aikuiskasvatus termiksi aikuiskoulutus.

Alanen (1985, 15) määrittelee aikuiskasvatuksen seuraavasti:

” Aikuiskasvatus on organisoitua kasvatustoimintaa, jonka avulla aikuiset voivat normaalimuotoisen kouluopetuksen ulkopuolella toteuttaa tavoitteisesti etenevää oppimista

*päämääränä sosiaalisten tehtäviensä hallinta ja
persoonallisen kehittymisensä jatkuminen.”*

Aikuiskasvatus koskee siis aikuista ihmistä ja heidän tavoitteista oppimista, joka järjestäytyy jonkin organisaation ohjaavien toimintojen avulla koulujärjestelmän normaalimuotoisen opetuksen ulkopuolella.

Aikuiskasvatuksen peruskäsitteestä käyty keskustelu on keskittynyt erityisesti käsitteiden valistus, sivistys, kasvatus ja koulutus ympärille. Käsitteisiin liittyy myös muita toiminnan luonnetta tai aluetta täsmentäviä ajatuksia. Kun aikuisia koskeva opintotoiminta erottui muusta kansanvalistustyöstä, siirryttiin vapaaseen kansanvalistustyöhön. Tämän jälkeen siirryttiin vapaan kansansivistystyö – termin käyttämiseen ja nykyään terminä käytetään vapaata sivistystyötä. Vähitellen alkoi muodostua uusi yleiskäsite: aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen piiriin sisällytettiin perinteinen vapaa sivistystyö sekä kaikki muu mm. nopeasti laajentunut aikuisten ammatillinen koulutus. 1970-luvulla alettiin käyttää myös termiä aikuiskoulutus, joka on myös vakiintunut yleiseen käyttöön. Aikuiskasvatusta ja aikuiskoulutusta käytetään nykyään rinnakkain ilman merkittävää eroa. (Tuomisto 1993, 15- 16.)

Aikuiskasvatuksen tehtäväalueina voidaan selvärajaisesti nähdä aikuisten ammatillinen koulutus ja peruskoulutusta vastaavat opinnot. Näiden tavoitteena on ammattitaito ja koulukurssien hallinta. Omana tehtäväalueenaan voidaan nähdä myös yhteiskunnallinen kasvatus, jonka tavoitteena on yhteiskunnallisten osallistumisvalmiuksien edistäminen. Harrastusopinnot muodostavat myös oman alueensa ja niiden tavoitteena on aikuisten omaehtoinen itsensä kehittäminen. (Alanen 1985, 30.)

Aikuiskasvatuksen tehtäväalueet ovat painottuneet historian eri vaiheissa eri tavoin ja vaihdelleet yhteiskunnallisten muutosten mukana. Aikuiskasvatuksen tulevaisuuden näkyymiin voidaan liittää kaksi ajatusta, jotka kertovat melko selkeästi mihin suuntaan aikuiskasvatus on kehittymässä. Ammatillinen aikuiskoulutus lisääntyy entisestään ja sen sisältöjen kehitys riippuu työelämän muutoksista. Toinen muutos liittyy vapaa-ajan lisääntymiseen, jolloin aikuiskasvatuksessa korostuu kulttuuriset näkökulmat. (Yrjölä 1991.)

2.2. Aikuiskasvatus tieteenalana ja oppiaineena

Aikuiskasvatus kuuluu kasvatustieteisiin ja muodostaa oman tieteenalansa. Aikuiskasvatuksella tieteenalana eli aikuiskasvatustieteellä tarkoitetaan tieteellisen tutkimustyön tuloksena syntyvän, aikuiskasvatuksen käytäntöä koskevan tiedon jatkuvasti täydentyvää ja kohteensa mukaan jäsentyvää kokonaisuutta. (Alanen 1985, 44).

Perinteisesti aikuiskasvatus oppiaineena on suuntautunut työntekijöiden kouluttamiseen erityisesti vapaan sivistystyön eri lohkoille (kansalaisopistot, sivistysjärjestöt, kansanopistot), mutta käytännön aikuiskasvatuksen tehtäväalueen laajentuessa erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen suuntaan, on myös oppiaineen ala laajentunut ja ainetta opiskelleiden sijoittuminen työelämään on muuttunut ja monipuolistunut.

Aikuiskasvatuksen suhde kasvatustieteisiin on askarruttanut alan teoreetikkoja pitkään. Eräät teoreetikot ovat ajatelleet, että andragogiikka (aikuisten kasvattaminen) eroaa melko jyrkästikin pedagogiikasta (lasten ja nuorten kasvattaminen). Nykyisin aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen välille ei tehdä näin jyrkkää rajaa vaan nämä nähdään yleisen

kasvatustieteen tasaveroisina erityisalueina. Eräs syy tähän on se, että kasvatusta alettiin 1960-luvulla ymmärtää enenevässä määrin koko elinikää koskevana tapahtumana. (Tuomisto 1985, 182.)

Lehtonen (1979, 14- 15) on erottanut kolme aikuiskasvatuksen kehityksen vaihetta. Ensimmäisenä on aikuiskasvatuksen käytäntö, jolla tarkoitetaan tietyllä tavalla organisoitunutta aikuisten kasvatus- tai koulutustoimintaa ja tähän liittyvää opetusta, suunnittelua ja hallintoa. Toisena vaiheena on aikuiskasvatus oppiaineena, joka sisältää ja välittää tietoa aikuiskasvatuksen toimintajärjestelmästä. Oppiaine esiintyy opetuskokonaisuuksina, eri menetelmin tapahtuvana opetuksena. Kolmantena kehitysvaiheena on aikuiskasvatus tieteenä, jolla viitataan aikuiskasvatuksen toimintajärjestelmiä tutkivaan tieteseen tai tutkimuksen alueeseen.

Aikuiskasvattajan eräs usein keskeinen ammattipätevyyden vaatimus on selkeä ja omakohtaisesti sisäistynyt käsitys aikuiskasvatuksen päämääristä ja perusarvoista (Houle 1956). Se kuinka tämä vaatimus toteutuu käytännössä, on asia erikseen. Aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja yliopisto-opetuksen tehtävänä on ”paneutua mahdollisimman syväälle aikuiskasvatuksen arvofilosofia problematiikkaan” (Harva 1980, 27- 28) ja tuottaa aineksia aikuiskasvattajien ammatillisen tietoisuuden kehittämiseksi.

Aikuiskasvatuskäytännön teoriamuodostus alkoi samalla, kun laajoihin väestöryhmiin ulottuva järjestelmällinen toiminta alkoi 1800-luvulla. Aikuiskasvatuksen teoriamuodostuksen kehitysvaiheet voidaan jakaa kolmeen kehitysvaiheeseen. Ensimmäisenä kehitysvaiheena voidaan pitää sivistysfilosofisten aaterakennelmien yhdentymisen käytännön työkokemuksia yleistäviin toimintaperiaatteisiin. Tätä voidaan kutsua

praktiseksi teoriaksi, joka sisältää toimintaa ohjaavia ajatusrakennelmia, jotka koostuvat kasvatuserinteestä, omiin havaintoihin työssä, menettelysääntöjä ja erilaista arkifilosofiaa. Tämä praktinen teoria tieteellistyy tieteellisen teorianmuodostuksen edistyessä. (Alanen 1985, 47.)

Toisena kehitysvaiheena on tietoa järjestelmäksi koostavan aikuiskasvatusopin ja käytännön toimintaan kohdistuvan tutkimuksen vähitellen etenevä kehittyminen. Tämä voidaan sijoittaa 1920-luvun lopulle, jolloin Kansalaiskorkeakouluun perustettiin kansansivistäjiä varten oma tutkinto. Kansansivistysopinnot muuttuivat korkeakouluopinnoiksi, kun oppilaitos muuttui 1930-luvun alussa Yhteiskunnalliseksi Korkeakouluksi ja kansansivistysopin pystyi sisällyttämään oppiaineena yhteiskuntatieteiden kandidaatin tutkintoon. Zachris Castrén oli tämän oppiaineen ensimmäinen opettaja. (Alanen 1985, 45.) Yhteiskunnallisen Korkeakoulu siirtyi myöhemmin (1960) Helsingistä Tampereelle ja muuttui Tampereen yliopistoksi (1966).

Kolmantena vaiheena on suuntautuminen oman tieteellisen teoriajärjestelmän koostamiseen ja sen tiedeluonteen pohtimiseen. Tieteellisen teorianmuodostamisen ajoittaminen voidaan liittää toisen maailmansodan jälkeisiin vuosikymmeniin. Tärkeää tässä vaiheessa on teoreetikkojen huomion kohdistuminen teoriajärjestelmän tieteellisten rakentumisperiaatteiden selkiyttämiseen ja erityisesti aikuisten kasvattamisen ongelmiin kohdistuva tutkimus laajenee

Urpo Harvan 1943 ilmestynyt teosta ”Vapaa kansainsivistystyö” voidaan pitää eräänlaisena teorianhistoriallisena käännekohtana. Harvan mukaan vapaa sivistystyö on aikuisten kasvattamisen elimellinen osa ”kasvatuksen maailmaa” ja sen teoria on osa kasvatuksen teoriaa. 1960-

luku on maailmanlaajuisesta perspektiivistä katsottuna eräänlainen murroksen vuosikymmen: huomattava määrä yliopistojen aikuiskasvatustaitoksia perustettiin 1960-luvulla ja aikuiskasvatus erityisenä tieteenalana alkoi tulla esiin. (Alanen 1985, 45.)

Ensimmäinen kansansivistystyön professoriksi (1946) nimetty oli filosofian tohtori Urpo Harva. Hänen erityinen kiinnostuksen kohde oli kasvatuksen filosofia. Toinen aikuiskasvatuksen oppituoli perustettiin Helsingin yliopistoon vuonna 1980. 1990-luvulla, myös useat muut yliopistot ovat perustaneet aikuiskasvatuksen professorin virkoja. 1993 perustettiin Lapin ja Jyväskylän sekä Joensuun yliopistoihin professuurit ja vuonna 1995 Turkuun sekä Åbo Akademiin. 1960-luvulla aikuiskasvatuksen tutkimus oli paljolti filosofis-teoreettista, 1960-luvun lopulla ja 1970-luvulla nousivat esiin sosiologiset näkökulmat sekä kysely- ja haastattelututkimukset. Tällöin tutkimuksen painopiste oli aikuisten motivaation ja osallistumisen tutkimuksessa. 1970-luvulla alkoi myös aikuisten oppimisen ja opettamisen psykologinen ja didaktinen tutkimus ja tämän suuntainen tutkimus jatkuu yhä vahvana ja kasvaen. (ks. esim. Tuomisto 1996.)

Aikuiskasvatuksen teorianmuodostus ja käytäntö ovat kehittyneet kiinteässä yhteydessä ja vuorovaikutuksessa toisiinsa sekä yhteydessä yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin ja yhteiskunnan historialliseen kokonaiskehitykseen. Suomalaisia tunnettuja 1900-luvun alkupuolen kansansivistysteoreetikkoja ovat: Niilo Liakka, Santeri Alkio, Väinö Voionmaa, T.I. Wuorenrinne ja Zachris Castrén. Aikuiskasvatuksen teoreettisten perusteiden kehittäminen ja oman teoriajärjestelmän koostaminen voidaan nähdä vielä olevan alkuvaiheessaan.

1990-luvulla aikuiskasvatukseen tieteenalana ja oppiaineena vaikutti kuten myös muuhunkin yliopiston opetukseen jatkuvan oppimisen ajatus tai

yleisemmän nimityksen mukaan elinikäisen oppimisen ajatus. Tämä ajatus sisälsi myös koulutuksen tason nostamista, sisällön uudistamista, yksityisyyden korostamista ja valinnanmahdollisuuksien lisäämistä. (Tuomisto 1995, 275.)

Aikuiskasvattajilta vaaditaan työelämässä tietoa yhteiskunnan rakenteista ja organisaatioista, yksilön käyttäytymisestä ryhmän jäsenenä sekä yksilön käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Opiskelijoiden tulisi saada perustiedot sosiologiasta, sosiaalipsykologiasta ja psykologiasta. Edellä mainitut aineet ovat keskeisiä muiden maiden vastaavissa opetusohjelmissa. (Tuomisto 1985, 180).

2.3. Tieteen kehittyminen

Tieteen kehittymistä voidaan kuvata kahden kilpailevan selitysmallin avulla. Nämä kaksi selitysmallia ovat internaalinen ja eksternaalinen malli. Internaalinen malli selittää tieteen kehittymisen sisäsyntyisestä näkökulmasta. Selitysmalli tarkastelee tieteen historiaa intellektuaalisten rakenteiden ja teorianmuotojen kehityksenä ja pohjautuu paljolti tieteenfilosofiseen ajatteluun. Internalismin mukaan tiede siis kehittyy omilla tai tutkimuskohteen ehdoilla.

Tuomas Kuhnin (1994) näkemys tieteen kehittymisestä on esimerkki internalistisesta näkemyksestä. Kuhnin teoria selittää tieteen kehittymisen esitieteen, normaalitieteen, tieteen kriisin ja vallankumouksen vuorotteluna.

Internalismi voidaan jakaa "vahvaan" ja "miettoon" internalismiin: miedon internalismin mukaan tieteen oma kehitys on puhtaan ajattelun tulosta, vaikka tieteelle ulkoiset seikat voivat hidastaa tai nopeuttaa tieteen kehitystä (esim. sensuuri). Tieteen ulkoisilla tekijöillä ei ole vaikutusta tiedon rakenteeseen, suuntautumiseen tai luonteeseen. Vahvan internalismin mukaan tieteen oma sisäinen logiikka ohjaa tieteen kehitystä. Internalismin mukaan tieteessä tapahtuvat muutokset ja kehitys tapahtuvat siis tieteen sisäisten tekijöiden vaikutuksesta eikä esim. yhteiskunnallisten tekijöiden seurauksena. Kuhnin teoria paradigmojen vaihteluista sopii näin yhteiskuntatieteitä paremmin luonnontieteiden tutkimiseen. (Pirttilä 1991, 24.)

Kuhn kutsuu tieteen kentällä tietyinä ajankohtana hallitsevaa paradigmaa normaalitieteeksi. Paradigma on aikanaan saavuttanut normaalitieteen aseman, koska se on osoittautunut parhaiten toimivaksi tieteen kentällä ratkaistavien ongelmien ratkaisemisessa. Todisteet sen paremmuudesta ovat aluksi epätäydellisiä, mutta sen lupausarvo on suuri. Tällöin yhä useampi tieteen harjoittaja siirtyy harjoittamaan tiedettä uuden paradigman sääntöjen mukaisesti. (Kuhn 1994, 36-38.) Keskeinen normaalitieteen näennäisen nopean edistymisen syy on keskittyminen ongelmiin, joihin ratkaisun voidaan olettaa löytyvän normaalitieteen käsitteistöä ja menetelmiä käyttäen. Nämä ongelmat nimetään "tieteellisiksi". Muut ongelmat hylätään "ei tieteellisinä", toisen tieteen alaan kuuluvina tai liian vaikeina.

Vakiinnutettuaan asemansa normaalitiede hallitsee kenttää siihen asti, kun havaitaan anomalioita eli paradigmaan sopimattomia ilmiöitä. Yksittäiset anomaliat pyritään sovittamaan normaaliparadigman puitteisiin hylkäämällä tai korvaamalla joitakin paradigman uskomuksista tai menetelmistä. Kun tämä ei ole mahdollista on vanha paradigma

hylättävä, jota Kuhn kutsuu tieteelliseksi vallankumoukseksi. Kuhnin mukaan (1994,191) tieteelliseen vallankumoukseen liittyvä kriisi ei välttämättä synny yhteisön oman tutkimustoiminnan seurauksena vaan kriisi voi olla seurausta jollakin toisella alalla tapahtuneista muutoksista, jotka aiheuttavat kriisin myös lähitieteissä.

Kuhnin teoria on vastakkainen tavanomaisena nähdylle kasautumisteorialle jossa tieteen kehitys nähdään kumuloituvana ja täydentyvänä. Kuhnin käsitys on vastakkainen Popperin teorialle, jonka mukaan tieteen edistymisen olennainen piirre on olemassa olevien teorioiden rationaalinen koettelu ja kritiikki. Popperin mukaan tiede korjautuu virheistä oppimisen kautta.

Eksternalistisen näkökulman mukaan tieteen olemusta ja kehitystä säätelee sitä ympäröivä yhteiskunta. Eksternaalisen mallin mukaan tieteen ulkoiset sosiaaliset rakenteet kytkeytyvät ajattelun loogisiin rakenteisiin ja loogiset rakenteet voivat jopa konstituotua sosiaalisista rakenteista (Kaukonen 1979, 42). Eksternaalinen malli selittää tieteen kehittymisen ulkoisten sosiaalisten rakenteiden vaikuttamisena loogiseen ajatteluun. Mallin mukaan yhteiskunnallinen käytäntö ja intressit välittyvät tieteellisen tutkimuksen suuntautumiseen ja sen teoreettisiin ja käytännöllisiin lähtökohtiin.

Aikuiskasvatuksen alueella tapahtuneita muutoksia on selitetty sekä internalististen että eksternalististen selityksien avulla. Pääosin kuitenkin selitykset ja luonnehdinnat nojautuvat eksternalistiseen selitysmalliin eli tieteen ulkopuolisten tekijöiden vaikutukseen. Aikuiskasvatuksen laajentumista selitetään pääosin yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten avulla, jotka ovat johtaneet aikuiskasvatuksen alueen kasvuun ja laajentumiseen. Kasvatus on kiinteässä yhteydessä yhteiskunnallisiin

tekijöihin, joten aikuiskasvatusta tarkastellaan yleensä eksternalistisesta eli tieteen ulkoisesta näkökulmasta

Bruno Latourin näkemys tieteestä ja tieteen edistymisestä nojautuu pitkälti konstruktivistiseen käsitykseen. Latourin mukaan "todellisuus on faktojen sosiaalisen konstruktion seuraus eikä syy" (Latour, 1979, 237). Hän kuvaa materiaalistien ja muiden yhteiskunnallisten reunaehtojen (esim. rahoitus) vaikutusta tieteen tekemiseen, mutta hän korostaa myös tieteen aktiivisuutta ja roolia näiden asioiden muokkaajana, eli hänen näkemyksensä ei ole yksipuolisesti eksternalistinen.

Latourin konstruktivistista lähestymistapaa ei myöskään voi tulkita puhtaaksi subjektivismiksi tai relativismiksi, vaan siinä on varattuna jokin rooli myös tutkimuskohteelle, joka on yhtäläillä objektiivisesti olemassa kuin tutkijakin, ja joka omalla tavallaan vaikuttaa tutkimustuloksiin. Latourin mukaan tutkimusprosessi voidaan ymmärtää paitsi tutkimusyhteisön sisäisenä, myös sen ja tutkimuskohteen välisenä keskusteluna tai neuvotteluna. Latour korostaa, että tiede (mm. tieteilijät, tieteen filosofia) haluaa yleensä antaa tietynlaisen kuvan itsestään. Tätä kuvaa Latour nimittää kuvaksi "valmiista tieteestä". Hän itse haluaa tuoda tämän rinnalle kuvan epävalmiista, työn alla olevasta tieteestä, tieteestä toimintana. Tätä jälkimmäistä kuvaa voidaan jossakin määrin pitää realistisempänä ja myös aloittelevan tieteilijän kannalta hyödyllisempänä kuin edellistä, mutta se ei millään muotoa voi korvata sitä. Näitä kahta erilaista kuvaa täytyykin katsella rinnakkain ja ymmärtää tiede kaksikasvoisena (ks. Latour 1987).

3. TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSAINEISTO

3.1. Tutkimustehtävä ja aineisto

Tutkimustehtävänä on kuvata aikuiskasvatuksen muutoksia tieteenalana ja yliopistollisena oppiaineena vuosivälillä 1974- 2001. Aikuiskasvatusta on voinut opiskella pääaineena kasvatustieteiden tiedekunnassa vuodesta 1974 alkaen ja kasvatusalan tutkinon uudistus astui voimaan vuonna 1979 ja tämä tutkimus keskittyy näiden tapahtumien jälkeiseen aikaan. Kasvatustieteiden tiedekunta perustettiin vuonna 1974 ja tätä aiemmin kasvatustiede sijaitsi humanistisessa tiedekunnassa ja aikuiskasvatus yhteiskunnallisessa tiedekunnassa. Tarkoituksena on tutkia miten aikuiskasvatuksen opetuksen sisältö ja opintovaatimukset ovat tällä aikavälillä kehittyneet ja mitä ne ovat sisältäneet Tampereen yliopistossa. Eräänlaisena hypoteesina tutkimuksessa on, että aikuiskasvatus on lähentynyt viimeaikoina huomattavasti kohti kasvatustieteitä, mikä tosin voidaan nähdä myös toisin päin eli kasvatustiede on lähentynyt kohti aikuiskasvatusta.

Tutkimustehtävää ratkaistaessa etsin vastauksia myös seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Mitkä tekijät (yhteiskunnalliset -, yliopistopoliittiset - ja tieteensisäiset tekijät) ovat vaikuttaneet aikuiskasvatuksen kehittymiseen oppiaineena?
- 2) Minkälainen on aikuiskasvatuksen suhde kasvatustieteisiin ja yhteiskuntatieteisiin?

3) Minkälaista keskustelua aikuiskasvatuksen asemasta ja roolista oppiaineena on käyty?

4) Minkälainen on aikuiskasvatuksen ja sen yhteiskunnallisen merkityksen historiallinen tausta ja kehitysvaiheet Suomessa ja näiden vaikutus oppiaineeseen, tieteeseen ja tutkimukseen?

Empiirinen aineisto muodostuu Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan vuosien 1974–2001 opinto-oppaista ja sen sisältämistä aikuiskasvatuksen opintovaatimuksista ja kurssien sisällöistä ja kuvauksista.

3.2. Tutkimusmenetelmä

Tutkimustehtäviin etsitään vastausta pääasiallisesti tutustumalla lähdeaineistoihin eli opintovaatimuksiin ja tekemällä johtopäätöksiä niitä analysoimalla. Tutkimusmenetelmänä on aineiston luokittelua ja sisällön analyysia. Aineiston luokittelussa käytetään määrällistä eli kvantitatiivista tutkimusotetta. Opinto-oppaan kurssien sisällöt ja kirjallisuusvaatimukset luokitellaan aiheen ja sisällön mukaisesti. Luokittelussa käytetään apuna kasvatustieteen ja siten myös aikuiskasvatuksen tutkimusalueiden jakautumista osa-alueisiin (Alanen 1985, 63; Hirsjärvi 1997, 108- 111):

- 1) didaktiikka
- 2) psykologia
- 3) filosofia
- 4) sosiologia
- 5) historia
- 6) vertaileva aikuiskasvatustiede

7) muut

Didaktiikka eli opetusoppi jaetaan periaatteessa opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta tutkivaan opetus-oppimis-tapahtuman tutkimukseen sekä opetussuunnitelmatutkimukseen, jossa kohteina ovat opetuksen päämäärästä, oppiaineksesta, menetelmä- ja organisointiratkaisuista sekä arvioinnista muodostuva opetussuunnitelma. Käytännössä nämä kaksi aluetta muodostavat toisilleen ehtoja ja rajoja. Yleinen didaktiikka tutkii opetustilanteita luodakseen tuloksista opetusta yleisellä tasolla kuvaavaa teoriaa. Erityisdidaktiikka tutkii opetuksen toteutusta sen jonkin keskeisen osatekijän perusteella, esimerkiksi ainedidaktiikka tutkii oppiainetta. Aikuiskasvatuksen osalta erityisdidaktiikka voi tutkia opetuksen toteutusta oppilaiden ikärakenteen ja kehitysvalmiuden näkökulmasta. (Hirsjärvi 1997, 110.)

Kasvatus- psykologinen tutkimus keskittyy oppimis- ja opettamisprosesseihin. Kasvatuspsykologia jaetaan usein vielä pienempiin osa-alueisiin. Kehityspsykologia tutki alkuaan lapsia ja heidän kehitystään, nykyään aikuiskasvatus on tuonut tullessaan koko elämänkaaren ja kaikkien elämänvaiheiden tutkimisen. Sosiaalipsykologia tutkii kouluissa esiintyvää vuorovaikutusta, esimerkiksi luokkayhteisön kommunikaatorakenteita, normeja ja arvoja. Koulutuspsykologia tutkii oppimista kognitiivisen psykologian käsitteistön ja teorioiden avulla. Hirsjärvi (1997, 111.) Aikuiskasvatuksen keskeisiä psykologisia ongelmia ovat aikuisen oppimisen erityispiirteet ja psyykkisen kehityksen eteneminen ikääntymisen myötä. (Alanen 1985, 71).

Kasvatusfilosofia kyseenalaistaa jokapäiväisen elämän itsestäänselvyyksiä kasvatuksessa asennoitumalla korostetun kriittisesti kaikkeen vallitsevaan. Kasvatusfilosofiassa voidaan kysyä esimerkiksi: Onko

koululaitos edes tarpeellinen? Osa-alueen toisena tehtävänä on selkeyttää kasvatuksesta esitettyjä ajatuksia ja käsityksiä perustelemalla esittämänsä ehdotusten ja ideoiden taustana olevat näkökannat. Lisäksi kasvatustilafilosofia pyrkii luomaan kokonaisnäkemyksen tarkasteltaviin ilmiöihin. (Hirsjärvi 1997, 108.) Kasvatustilafilosofian keskeisiä osa-alueita ovat siis kasvatuksen ontologiset ja tietoteoreettiset perusteet (teoreettinen filosofia) sekä arvofilosofiset perusteet ja etiikka (käytännöllinen filosofia)(Alanen 1985, 65).

Aikuiskasvatuksen kuten yleensä kasvatustilafilosofisessa tutkimuksessa voidaan erottaa kolme analyysitasoa: 1) aikuiskasvatusta instituutiokokonaisuutena tutkiva makrotaso 2) organisaatiotaso 3) oppimistoiminnan vuorovaikutustaso. Kasvatustilafilosofia tutkii makrotasolla koulutusta sosiaalisena instituutiona, jonka perustana ovat yhteiskunnalliset tehtävät. Aikuiskasvatustilafilosofia tutkittaessa (opisto, järjestö ym.) ongelmana voi olla esimerkiksi opiston suhteet sidosryhmiinsä tai järjestön opinto-ohjelmien ideologinen sidonnaisuus. Mikrotasolla voidaan tutkia pieniä sosiaalisia yhteisöjä kuten koululuokkia tai perheitä ja opintotoimintaa arvioidaan sosiologian selityspuustein sosiaalisen vuorovaikutustasona. (Alanen 1985, 76.)

Kasvatuksen historia antaa perspektiivin nykypäivän ilmiöiden ymmärtämisen avuksi. Kasvatuksen historia tutkii asiahistoriana sitä kuinka entisinä aikoina kasvatettiin ja aatehistoriana millaisiin aatteisiin ja oppeihin kasvatustilafilosofia mahdollisesti puustui. (Hirsjärvi 1997, 108–109) Aikuiskasvatuksen historiallinen tutkimus voidaan jakaa tehtävänasettelunsa mukaan seuraaviin osa-alueisiin: 1) kansansivistys- ja aikuiskasvatustilafilosofia 2) Aikuiskasvatustilafilosofia yhteiskunnallisena instituutiona 3) aikuisopetuksen suunnittelun ja toteuttamistapojen kehittyminen 4)

yksittäisen aikuiskasvatustieteiden 5) aikuiskasvatuksen teorian historia. (Alanen 1985, 80.)

Vertaileva kasvatustiede analysoi, tulkitsee ja vertailee eri maiden koulutuspolitiikkaa sekä kasvatusta ja koulujärjestelmiä. Tutkimuksen piiriin kuuluvat myös käytetyt menetelmät ja saavutetut tulokset. Tutkimus voi olla historiallista tai sidoksissa nykyaikaan, sosiologista tai psykologista, empiiristä tai teoreettista. Hirsjärvi 1997, 110.)

Tämän tutkimuksen erityiset tarkastelun kohteet koskien aikuiskasvatuksen opetusta ovat:

- 1) opintojen laajuus
- 2) opintojen sisältö
- 3) opetusmuodot (luennot, harjoitukset, kirjallisuus ja seminaarit)
- 4) kirjallisuus

Analyysimenetelmänä olevan luokittelun avulla opintojen ja kirjallisuuden sisältö on jaettu edellä mainittuja aikuiskasvatuksen tutkimusalueita hyväksikäyttäen luokkiin sekä aineiston pohjalta itse rakentaen. Luokitus suoritettiin opintovaatimusten pohjalta: opintojen sisältö luokiteltiin kurssin nimen ja kurssin kuvauksen perusteella. Esimerkiksi "Johdatus oppimiseen ja kasvatustieteeseen" luokiteltiin psykologian luokkaan, "Aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen peruskurssi" luokiteltiin aikuiskasvatuksen teorian luokkaan (itse muodostettu luokka), "Aikuiskasvatuksen teorian kehittyminen" luokiteltiin filosofian luokkaan ja "Työssä ja työyhteisössä oppiminen" luokiteltiin henkilöstön kehittämisen luokkaan (itse muodostettu luokka).

Opintovaatimusten kirjallisuus luokiteltiin samoin periaattein kuin kurssit. Kirjallisuus luokiteltiin pelkän kirjan nimikkeen perusteella tai joidenkin kirjojen osalta kirjaan tutustumisen ja sen kuvauksen avulla. Esimerkiksi: Patricia Crantonin teos "Professional Development as Transformative Learning" (1995) luokiteltiin aikuiskasvatus ammattina luokkaan ja Urpo Saralan teos "Oppiva organisaatio" (1996) luokiteltiin työelämän aikuiskasvatuksen luokkaan.

Ongelmana opintokurssien ja kirjallisuuden luokittelussa oli joidenkin kurssien ja kirjallisuuden päällekkäisyys ja läheisyys. Esim. aikuiskasvatuksen teoria ja filosofia ovat hyvin lähellä toisiaan ja voisivat joissain tapauksissa kuulua myös samaan yhdistettyyn luokkaan. Myös sosiologian ja henkilöstön kehittämisen luokat olivat joissain tapauksissa lähes päällekkäisiä. Tästä esimerkkinä on "Työelämän ja aikuiskasvatuksen muuttuvat suhteet" -kurssi. Tämä kurssi päättyi sosiologian luokkaan, vaikka se sisältää myös aineksia, joiden perusteella se voitaisiin sijoittaa myös toiseen luokkaan.

4. AIKUISKASVATUKSEN KEHITYKSEN TARKASTELU

Aikuiskasvatuksen historia voidaan jakaa kolmeen keskeiseen kauteen:

1) kansan valistamisen kausi: 1800- luvun loppupuoliskolta ensimmäiseen maailmansotaan

2) vapaan sivistystyön kausi: maailmansotaa seuranneista vuosikymmenistä 1960-luvulle saakka

3) aikuiskasvatus nyky- yhteiskunnassa - valtiollisen aikuiskoulutuspolitiikan kausi: 1960- luvulta nykypäivään

(Alanen 1985, 7-11.)

Alkuvaiheessa lasten, nuorten ja aikuisten opettamisessa ei juurikaan nähty huomattavaa eroa. Vasta 1800-luvulla tapahtunut yhteiskunnallinen kehitys johti myös huomion kiinnittämisen aikuisten yleissivistävän koulutuksen kehittämiseen. Keski-Euroopan aatevirtaukset mm. valistus- ja kansallisuusaate, liberalismi ja sosialistiset aatteet vaikuttivat merkittävästi aikuisiinkin kohdentuvan kansanopetuksen aloittamiseen. (Tuomisto 1993, 17.)

4.1. Kansan valistamisen kausi

Valistus – käsitteenä viittaa Euroopan aatehistoriassa 1700- luvulla vaikuttaneeseen henkiseen virtaukseen. Virtaus korosti järjen ja tiedon vaikutusta ja tärkeyttä.

Suomen Kasvatusopillinen Yhdistys teki vuonna 1868 aloitteen valtakunnallisen kansansivistysjärjestön perustamisesta. Ehdotus johti 1874 pidettyyn ensimmäiseen varsinaiseen aikuiskasvatusorganisaation Kansanvalistusseuran perustamiskokoukseen. Seuran tarkoituksena oli pääasiassa kirjallisuuden levittäminen sekä lukuyhtiöiden, esitelmien, laulu- ja soittokuntien ja kansanjuhlien järjestäminen. (Inkilä 1960, 49-51.)

Aikuiskasvatus alkoi kehittyä Suomessa laajoihin väestöryhmiin suuntautuneeksi, eriytyneesti järjestetyksi yhteiskunnalliseksi toiminnaksi 1800-luvun loppupuolella. Yhteiskunnallisena kehitystaustana oli teollistumisen läpimurto ja tähän liittyen yhteiskunnan rakenteiden, maailmankuvan ja elämäntapojen muuttuminen. Tälle kaudelle ominaista oli liikenteen ja tietoyhteyksien kehittyminen, alueellisen liikkuvuuden lisääntyminen ja yhteiskunnallisen varallisuuden kasvu. Nämä muutoksen mahdollistivat kulttuurielämän kehittymisen ja esim. terveydellisten olojen parantumisen. Palkkatyöväestö kasvoi suureksi yhteiskuntaluokaksi ja Suomessa alkoi kaupungistuminen. (Alanen 1985,8.)

Tämä kausi voidaan jakaa edelleen kahteen toistaan poikkeavaan vaiheeseen. Ensimmäisenä vaiheena voidaan pitää vaihetta jolloin toiminnan käynnistäjinä ja johdossa olivat lähinnä sivistyneistön edustajat. Heidän pyrkimyksensä oli pääasiassa edistää suomalaisuuden asiaa.

Toinen vaihe sisältää ajanjakson, jolloin erilaiset kansalaisliikkeet ja -järjestöt alkoivat ohjata valistustyötä. (Tuomisto 1993, 20-21.)

Oleellinen muutos aikakaudella tapahtui käsityksissä, jotka liittyivät alempien kansankerrosten oppimistarpeiden ja – kykyjen ymmärtämiseen. Varhaisvaiheessaan aikuiskasvatustoiminta käsitettiin juuri alempien ja perussivistyksestä osattomaksi jääneiden kansankerroksiin kohdistuvaksi. ”Vapaa kansanvalistustyö” – nimitys viittaa valistusaatteelle ominaiseen ajatukseen, että myös kansa eli rahvas, oli saatettavaksi osaksi tiedon valosta.

Kansallisuusaate ja näkemys sivistyksestä kansakuntaa yhdentävänä voimana antoivat ideologisen sävyn valistustyölle. Kansansivistystarpeelle asetettiin selvät rajat yhteiskunnallisen aseman mukaan, joka määräsi tehtävät ja moraaliset velvoitukset. Kuitenkin erilaisilla ideologioilla oli erilaisia painotuksia, jotka liittyivät valistuksen tarpeisiin ja tavoitteisiin. Suomessa erilaisia painotuksia antoivat konservatiivinen valistusnäkemys, joka korosti maaseudulle ominaisia kristillissiveellisiä arvoja ja toisaalta kaupungeissa vapaamielinen, tieteellisen tiedon merkitystä korostava ja yhteiskunnan muuttumiselle avoin näkemys. (Alanen 1985,8.)

Aikakaudelle oli olennaista yhteiskunnallisten päämäärien saavuttaminen. Kansanopetuksen ja vapaan kansanvalistustyön päämäärinä oli erityisesti suomalaiskansallisen identiteetin luominen ja oman kansallisvaltion perustaminen. Kansan sivistystarvetta perusteltiin myös yhteiskunnan talous – ja elinkeinoelämän kannalta. Autonomian ajalla ei juurikaan korostettu siis yksilöllisiä ja omakohtaisia sivistystarpeita vaan yhteiskunnan ja kansanliikkeiden tavoitteita. (Tuomisto 1993, 32.)

4.2. Vapaan sivistystyön kausi

Ensimmäisestä maailmansodasta seuranneista vuosikymmenistä 1960-luvulle saakka sijoittuvaa kautta kutsutaan vapaan sivistystyön kaudeksi. Olennaista kaudelle oli, että aikuiskasvatus alettiin nähdä kaikille aikuisille kuuluvaksi eikä vain perussivistyksestä osattomaksi jääneeseen ”kansaan”. Merkittävää kehitykselle oli yhteiskunnan jatkuva muutos, joka synnytti uusia tehtäviä ja toimintamahdollisuuksia. Tällä kaudella elinkeinorakenteet ja kerrostumarakenteet muuttuivat, sosiaalinen liikkuvuus kasvoi ja elintaso kohosi sekä kaupungistuminen eteni entisestään. Perustason koulutuksen yleistyminen ja vapaa-ajan lisääntyminen olivat omiaan lisäämään aikuisten sivistystoiminnan mahdollisuuksia. (Alanen 1985, 9-10.)

Kaudella aikuiskasvattajien edistysuskoa vähentäen vaikutti myös toisen maailmansodan käyminen. Isossa Britanniassa 1919 määriteltiin vapaan aikuiskasvatuksen peruseriaatteen komiteanmietinnössä: The 1919 Report. Tämän mukaan aikuisten oppiminen ja itsensä kehittäminen jatkuvat läpi elämän. Vapaa aikuiskasvatus käsitteenä viittaa toiminnan perustamiseen kansalaisten omaehtoisille sivistysharrastuksille ja humanistisen, arvoilosofisen sekä yleissivistyksellisen persoonallisuuden kehittymisen päämäärään. Tämän mukaan aikuiskasvatuksen piiriin ei kuulunut tutkintotavoitteinen koulutus eivätkä ammatilliset opinnot. (Alanen 1985,10.)

Zachris Castrén määritteli Suomessa vapaan kansansivistystyön kokonaisuuden 1929 mietinnössään:

"Vapaaksi kansansivistystyöksi sanotaan kaikkea sitä moninaista tointa, jonka tarkoituksena on saada hereille ja edistää aikuisten vapaita itsekasvatuspyrkimyksiä, so. heidän pyrkimyksiänsä sekä tietojensa syöventämiseen ja laajentamiseen että tunne-elämänsä ja käytötapojensa jalostamiseen jotta he täydellisemmin kehittyisivät sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuunkykyisiksi jäseniksi niissä elämän olosuhteissa ja elämäntehtävissä, jotka he tuntevat omikseen." (Castrén 1950, 69)

Castrén täydensi määritelmänsä siten "ettei puhdas ammattisivistys kuulu sen ilmaisemaan käsittepiiriin, joskin ammattityökin voi saada elvykkeitä kansansivistystyöstä..."(Alanen 1985,10).

Aikakaudella "kansanvalistuksesta" siirryttiin siis "kansansivistystyöhön". Toiminnassa alettiin kiinnittää enemmän huomiota aikuisten opettamisen erityispiirteisiin eli sisältöjen valintaan, käytettävien menetelmien ja välineiden sopivuuteen sekä tiedon omaksumisen ongelmiin. Myös ammatilliset vaatimukset kansansivistäjiä kohtaan kasvoivat. Kansalaiskorkeakouluun perustettiin oma tutkinto kansansivistystyöntekijöitä varten vuonna 1928. Aikakaudella opiskelijakeskeisyys korostui ja toiminnan peruskäsitteeksi ja aatteelliseksi lähtökohdaksi omattiin "sivistys" painottaen sitä, että opiskelu tähtää itsensä kehittämiseen ilman hyötyajattelua. Toiminta ei myöskään enää kohdistunut vain "rahvaaseen" vaan 1920-luvulla yleistyi käsitys, että kansansivistystyön tuli kohdistua koko aikuisväestöön. (Tuomisto 1993.)

4.3. Aikuiskasvatus nyky-yhteiskunnassa - valtiollisen aikuiskoulutuspolitiikan kausi

Aikuiskasvatuksen aseman ja merkityksen huomattava muuttuminen yleisessä tietoisuudessa sai alkunsa 1950-luvun jälkeen. Aikuiskasvatuksen tehtävät ja ajattelutapa, joka oli kiinteässä yhteydessä aikuiskasvatuksen käsitteeseen vapaaseen sivistystyöhön, muuttui hyvin lyhyessä ajassa.

Muutos voidaan liittää laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen: tieteellis- tekninen kumous ja tuotantotapojen muutos vaikuttivat elämäntapojen ja yhteiskunnan toimintajärjestelmien muuttumiseen. Tuotantotoiminnassa ja työelämässä tapahtuneet muutokset, jotka syntyivät mm. automaatio ja tietotekniikan läpimurron seurauksena, aiheuttavat ammattivaatimusten jatkuvaa muutosta. Tämä synnytti tarpeen aikuisten ammatilliseen kouluttamiseen. Ammattiopintojen laajentuminen aikuiskasvatuksen piirissä johti siihen, että kysymyksessä oli aikuisten jatkuvaa oppimista edistävän toiminnan tärkeä tehtäväalue. (Alanen 1985, 11.)

Ammatillinen aikuiskoulutus siis sisällytettiin samaan kokonaiskäsitteeseen, joka kattaa kaikki aikuisopinnot ja vapaan aikuiskasvatuksen. Yleissivistystä ja ammattisivistystä ei haluttu enää erottaa toisistaan. Nopea muutos aiheutti ulkoapäin määräytyviä jatkuvan oppimisen paineita myös muissa aikuisten elämänpiireissä ja yhteiskunnan toiminta-aloilla. Hyvinvointivaltion ideologia ja ”realistinen käänne” 1960-luvulla vaikuttivat aikuiskasvatustoiminnan arvoihin ja tavoitteisiin. Realistisen käänteen myötä aikuiskasvatuksen kehittämisessä huomio kiinnittyi päämäärä- ja periaatekysymysten sijasta menetelmiin ja

toteuttamiskeinoihin eli voimistui pragmaattinen suoritustavoitteellisuus. (Alanen 1985, 11.)

Aikajaksolla vaikuttaa myös humanistisen kasvatustavutuksen edustajat, jotka kritisoivat taloudellisen kasvun ja elintasoideologian teknokraattisuutta. Humanistisen kasvatustavutuksen edustajat kiinnittivät huomiota yhteiskunnallisen nopean muutoksen häiriövaikutuksiin ja epäilyttäviin kehityssuuntiin kuten esim. erilaisiin vieraantumisiin, kaupallisen massakulttuurin leviämiseen, vaikeutuviin ihmissuhdeongelmiin ja huono-osaisuuden kasautumiseen. Ongelmien on nähty kärjistyvän ja ongelmat nähdään aikuiskasvatukselle asettuvina tehtävinä. (Alanen 1985, 12.)

Laaja-alaisen aikuiskasvatustavutuksen käsitteen omaksuminen ei ole tapahtunut ilman vaikeuksia. Tähän yhtenä merkittävänä syynä on ammatillisen aikuiskasvatustavutuksen mieltäminen teknokraattiseksi. Tämä voidaan nähdä kuitenkin myös toisesta näkökulmasta: työ on aikuisille keskeinen elämäntila ja se säätelee aikuisten toimintaa myös muilla heidän elämäntilailtaan ja vaikuttaa koko ihmisen persoonallisuuden kehittymiseen. Toiseksi humanistinen kasvatustavutus voidaan ja myös tulisi ulottaa myös ammatilliseen aikuiskasvatustavutukseen. (Alanen 1985, 12.)

Aikuiskasvatustavutuksen kohderyhmäksi on tullut mukaan ylempi keskiluokka ja yhteiskunnan ylin kerros, eikä aikuiskasvatustavutus kohdistu enää vain työväestöön ja alemaan keskiluokkaan. Nykyään ylempi keskiluokka osallistuu enemmän kasvatustavutustilaisuuksiin vuosittain. Tämä osin johtuu heidän erilaisesta kasvatustavutustarpeestaan ja korkeasta kasvatustavutustasosta. Heidän tarvitsemansa kasvatustavutus on pitkälle eriytynyttä ammatillista lisäkasvatustavutusta, joka tapahtuu työelämän erityisoppilaitoksissa ja yliopistojen täydennyskasvatustavutuskeskuksissa. (Tuomisto 1993, 56.)

Vuonna 1978 annettu valtioneuvoston periaatepäätös aikuiskoulutuksen kehittämisen ja suunnitteluperiaatteista sisältää seuraavat neljä aikuiskoulutuskomitean kirjaamaa perustavoitetta aikuiskoulutuskomitealle:

- 1) Koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen
- 2) Tuotannon edistäminen – ammattitaidon kehittäminen
- 3) Demokratian edistäminen – yhteiskunnallisten valmiuksien kehittäminen
- 4) Kulttuurin kehittäminen – persoonallisuuden kehittämien

(Tuomisto 1987.)

4.4. Aikuiskasvatuksen tehtävien ja ominaisuuksien kehitys sekä näkökulmia aikuiskasvatuksen asemasta

Aikuiskoulutuksen tehtävänä on mm. auttaa kansalaisia orientoitumaan jatkuvasti muuttuvaan yhteiskuntaan. Aikuiskoulutus on siis kehityksen tasalla pitävä. Aikuiskoulutuksen tehtävä on myös edistää jatkuvaa kehittymistä. Ihmiset haluavat usein lisätä yleistietojaan, laajentaa maailmankuvaansa ja arvojärjestelmäänsä, perehtyä johonkin erityisalaan, parantaa taitojaan sekä kehittää luovuuttaan ja oppimisvalmiuksiaan. (Komiteanmietintö 1975, 14.)

Aikuiskasvatus on muuttunut käsitteenä laajemmaksi. Erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen liittäminen osaksi aikuiskasvatusta ja ammatillisen aikuiskoulutuksen laajentuminen ovat vaikuttaneet käsitteen laajentumiseen. Aikuiskasvatustoiminta on myös institutioitunut: sitä

järjestävät organisaatiot ovat kehittyneet kiinteärakenteisiksi, byrokratisoituneet ja organisoituneet. Aikuiskasvatus on ammatillistunut sillä suunnittelu-, hallinto-, organisoimis- ja opetustehtäviä hoitavan pää- ja sivutoimisen ammattihenkilöstön määrä on kasvanut. Myös valtion säätely ja koulutuspolitiikka ovat lisääntyneet, mikä osiltaan on vaikuttanut myös institutioitumiseen ja byrokratisoitumiseen. (Alanen 1985, 13.)

Aikuiskasvatustoiminta on myös tieteellistynyt – tutkimustoiminta ja korkeakouluopetus ovat lisääntyneet ja ammattikunnan pätevyysvaatimukset ovat kohonneet ja täydennyskoulutus on lisääntynyt. Tärkeänä aikuiskasvatuksen asemaan vaikuttavana tekijänä on aikuiskasvatuksen käsittäminen elimelliseksi osaksi yhteiskunnan koko kasvatusjärjestelmää. (Alanen 1985, 13.)

Aikuiskasvatuksen vanhimman ja perinteisen alueen eli vapaan sivistystyön, rinnalle ovat yhä tärkeämmiksi nousseet henkilöstön kehittäminen työelämässä ja korkeakoulutuksen eri muodot. Tämä on vaikuttanut myös aikuiskasvatuksen opetuksen ja tutkimuksen tehtäviin. Aikaisemmin aikuiskasvatuksen alalta valmistuneet sijoittuivat lähinnä opettajiksi, mutta nyt valmistuvilla on kysyntää myös esimerkiksi henkilöstön kehittämistehtäviin työelämässä.

Vertailtaessa aikuiskasvatuskäytännön, -hallinnon ja -tutkimuksen edustajien mielipiteitä, voidaan havaita painotuseroja, jotka koskevat kasvatustieteen asemaa ja merkitystä. Aikuiskasvatuskäytännön edustajat painottavat psykologian ja didaktiikan tutkimusalueiden tärkeyttä. Käytännön edustajat painottavat tieteen praktista funktiota eli tieteen tulisi tukea opetustyötä. Tutkimukselta halutaan selviä menettelyohjeita käytännössä esiintyviin ongelmiin (Vanttaja 1993, 102.)

Hallinnon edustajat ovat myös painottaneet didaktista ja psykologista näkökulmaa, mutta näiden lisäksi koulutuksen suhde yhteiskuntaan on tärkeänä pidetty alue. Hallinnon edustajat painottavat erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen ja työelämän suhteisiin liittyvää tutkimusta. Hallinnon edustajat näkevät koulutuksen koko ihmisen elämänkaaren läpi ulottuvana prosessina, joka tuottaa hyvinvointia yksilölle ja yhteiskunnalle. (Emt 1993, 103.)

Yliopistojen tutkijat pitävät tärkeänä työelämän ja aikuiskoulutuksen välistä suhdetta sekä aikuiskasvatuksen perusteita. Tutkijat korostavat tieteen kognitiivista funktiota. Aikuiskasvatuksen tutkimuksen katsotaan tarvitsevan perustutkimusta, jonka pohjalta käytäntöä palvelevan suunnittelututkimuksen teoriaperustaa voidaan luoda. (Emt 1993, 121.)

Pantzarin (1991, 152) mukaan ”jatkuvan koulutuksen nimissä tehtyä suunnittelua on viime vuosina leimannut pyrkimys sellaisiin ratkaisuihin, joiden voidaan väittää vahvistavan koulutuksen kredentialistista luonnetta. Käytännössä kysymys on tavoitteesta kehittää kaikilla tasoilla tutkintoja tuottava ja todistuksia antava järjestelmä.”

Eri ryhmien edustajat ovat samaa mieltä siitä, että eri tieteiden välistä yhteistyöt tulisi lisätä aikuiskasvatuksen kehittämiseksi. samaa mieltä he ovat myös siitä, että aikuiskouluttajien tulisi olla itse mukana tutkimus- ja kehittämistyössä, joka tähtää opetusprosessien kehittämiseen. (Vanttaja 1993, 122.)

Tuomiston mukaan ”aikuiskoulutuksen tutkimus olisi liitettävä kiinteämmin sosiologisiin elämäntapatutkimuksiin, jolloin opiskelua voitaisiin tarkastella osana eri väestöryhmien kulttuuria ja elämäntapaa.” Elämänhistoriallinen perspektiivi toisi aikuiskasvatuksen tutkimuksiin

syvyyttä ja niiden tulokset voitaisiin samalla liittää konkreettiseen yhteiskunnallis-historialliseen todellisuuteen” (Tuomisto 1986,472.)

Ikonen toteaa, että ”vuoden 1971 aikuiskoulutuskomitea pyrki integroimaan vapaan sivistystyön osaksi aikuiskoulutusjärjestelmää. Valtioneuvoston vuonna 1979 asettama aikuiskoulutuksen väliaikainen kehittämisorganisaatio on jatkanut aikuiskoulutuskomitean työtä ja vapaan sivistystyön kehittäminen integroitiin ja alistettiin aikuiskoulutuksen kehittämisen osaksi.” (Ikonen 1984, 84.)

5. AIEMMAT TUTKIMUKSET JA TUTKIMUSKOHDE

Aikuiskasvatuksen historiaan liittyvää tutkimusta on sen pitkään historiaan nähden tehty melko vähän. Aikuiskasvatuksen oppiaineen historiaa ovat tutkineet Suomessa erityisesti Aulis Alanen, Jukka Tuomisto ja Risto Rinne.

Markku Vanntajan Pro gradu-tutkielma (1993) ”Aikuiskasvatuksen tutkimus Suomessa: Aikuiskasvatuksen historiallinen muotoutuminen ja tutkimuksen painopisteet vuosina 1970-1990” luo kokonaiskuvaa siitä, minkä tyyppistä aikuiskasvatustutkimusta Suomessa on tehty, miten tutkimuksen painopisteet ovat muuttuneet, mitkä tekijät ovat vaikuttaneet tutkimuksen suuntautumiseen ja mitä eri intressiryhmät odottavat aikuiskasvatustutkimukselta. Tutkielma kuvaa myös aikuiskasvatuksen historiallista muotoutumista käytännön koulutustoiminnasta yliopistolliseksi oppiaineeksi.

Urpo Harva on pohtinut kansansivistäjien koulutusta vuonna 1948 julkaisemassaan kirjassaan ”Kansansivistäjä”. Teoksessa hän analysoi kansansivistäjän tehtävää ja hänelle asetettavia vaatimuksia. Aikuiskasvattajan arvofilosofiaa ja aikuiskasvatuksen ammatin kehityssuuntia ja ongelmia käsiteltiin laajasti myös Vapaan sivistystyön vuosikirjassa vuonna 1980 ”Aikuiskasvattaja”.

Tämän tutkimuksen kohteena on aikuiskasvatuksen kehitys koskien vuosia 1974-2001. Tarkoituksena on kuvata aikuiskasvatuksen kehittymistä ja sisältöä oppiaineena ja tieteenalana tällä aikavälillä.

Tutkimuksia aikuiskasvatuksen kehittymisestä yliopistollisena oppiaineena koskien edellä mainittua vuosiväliä ei ole aiemmin tehty.

Aikuiskasvatuksen varhaishistoriaan liittyen Tuula Kauppinen on tehnyt vuonna 1979 gradun "Vapaan kansansivistystyön ja kansansivistäjien koulutuksen pääpiirteet Suomessa ennen vuotta 1929. Yhteiskunnallinen Korkeakoulu kansansivistäjien valmentajana vuosina 1929-1950." (Tampereen yliopisto). Tutkielma tarkastelee kansansivistäjien koulutusta ja tehtäväkenttää Suomessa ennen vuotta 1929 ja Yhteiskunnallisen Korkeakoulun asemaa ensimmäisenä suoranaisesti kansansivistäjien ammatteihin valmentavana oppilaitoksena.

Joel Kivirauman ja Risto Rinteen syksyllä 1997 toimittama teos "Suomalaisen kasvatustieteen historia - lyhyt oppimäärä" tarkastelee kasvatustieteen historiaa alan professorien, väitöskirjojen, professuurien virantäyttölausuntojen, oppikirjojen, opettajankoulutuksen ja avoimen yliopiston laajenemisen näkökulmasta.

Mikko Pennanen on tehnyt gradun vuonna 1997 "Kasvatustiede yliopistollisena oppiaineena Suomessa vuosina 1852-1995" (Turun yliopisto), joka luo kokonaiskuvaa kasvatustieteen oppiaineen historiasta Suomessa vuosina 1852-1995.

6. AIKUISKASVATUKSEN OPETUKSEN KEHITTYMINEN TAMPEREEN YLIOPISTOSSA VUOSINA 1974–2001

Tampereen yliopistoon perustettiin samoin kuin muihin Suomen yliopistoihin oma kasvatustieteellinen tiedekunta vuonna 1974. Samalla aikuiskasvatus siirtyi yhteiskunnallisesta tiedekunnasta kasvatustieteiden rinnalla uuteen tiedekuntaan. Kasvatustieteet siirtyivät tähän humanistisesta tiedekunnasta. Uutta tiedekuntaa valmistellut toimikunta ehdotti aikuiskasvatuksen laitoksen sulauttamista kasvatustieteen laitokseen. Siirtämistarve voidaan nähdä osaksi uuden tiedekunnan pyrkimystä vahvistaa asemaansa kokoamalla yhteyteensä mahdollisimman laitokset, jotka tuovat sille lisäresursseja. Toisaalta taas joillakin tahoilla liittämispyrkimykset perustuivat aitoon näkemykseen aikuiskasvatuksen olemuksesta kasvatustieteen yhtenä osa-alueena. (Tuomisto 1985, 179.)

Liittämisajatus kohtasi kuitenkin vastustusta aikuiskasvattajien taholta. Eräänä syynä vastustamiseen oli, että osa laitoksen nuorempi opettajakunta ja opiskelijat pelkäsivät kasvatustieteelliseen tiedekuntaan siirtymisen heikentävän aikuiskasvatuksen yhteyksiä muihin yhteiskuntatieteisiin. Näitä vastustavia mielipiteitä ei kuitenkaan otettu huomioon, vaan aikuiskasvatuksen virat siirrettiin osaksi kasvatustieteen laitosta. Tällöin myös erillinen aikuiskasvatustieteen laitos lakkautettiin. Valtakunnallisen painostuskampanjan ansiosta laitos sai säilyttää itsenäisyytensä siten, että siihen yhdistettiin myös nuorisotyöntekijöiden koulutus. Laitoksesta muodostui aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos joka

sijoitettiin kasvatustieteiden tiedekuntaan. Nykyisin aikuis- ja nuorisokasvatuksen oppiaineet sijaitsevat hallinnollisesti kasvatustieteen laitoksen alaisuudessa. Perinteisen kasvatustieteen edustajat eivät ole halunneet antaa aikuiskasvatukselle yksityistä ja erityistä statusta ja tämä asenne voidaan nähdä jatkuvan vielä nykyäänkin, tosin hieman laimeampana kuin aiemmin. (Tuomisto 1985, 179.)

Aikuiskasvatus sai ensimmäisen professuurin vuonna 1946 ja kasvatustiede vuonna 1963. Nykyisin olemassa oleva kasvatustieteiden laitos sai alkunsa kun aikaisemmin erillisinä toimineet Kasvatustieteiden laitos ja Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos yhdistettiin vuonna 1992. Tämä muutos johti vuonna 1994 siihen, että muodostettiin kasvatustieteiden tieteenalaohjelma. Tieteenalaohjelmassa voi pääaineena olla joko aikuiskasvatus tai kasvatustiede. Vuodesta 2000 lähtien Hämeenlinnassa on toiminut ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, joka on osa kasvatustieteiden laitosta.

1. elokuuta 1979 astui voimaan tutkinnonuudistus ja tässä tutkintoasetuksessa säädettiin, että opettajankoulutusyksikköjen, joilla tarkoitetaan kasvatustieteiden tiedekuntia, tuli valmistella ja hyväksyä tutkintosääntö. Tutkintosäännössä annetaan tutkintoasetuksessa säädetyjä yksityiskohtaisempia hallinnollisia määräyksiä kasvatusalan tutkintoihin johtavien koulutusohjelmien suorittamisesta. Tutkintoasetukseen sisältyy myös määräys, että kunkin opintojakson nimi, tavoitteet, käsiteltävä asiakokonaisuus, laajuus opintoviikkoina, opetus- ja työmuodot, opetuksen ja harjoittelun määrä, vaadittavat suoritukset, niiden sisältö ja arviointitavat, ajoitus sekä opintojakson tuottamisesta vastaava yksikkö määrätään koulutusohjelman opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelman tulee siis olla kokonaisesitys koulutusohjelman tavoitteista ja niistä toimenpiteistä, joilla koulutusohjelma on tarkoitettu

toteutettavaksi. Opetussuunnitelma hyväksytään vuosittain ja ne valmistellaan koulutusohjelman työryhmissä, jotka kasvatustieteiden tiedekunta asettaa kahdeksi lukuvuodeksi kerrallaan.

Tutkinnonuudistuksen aikana korostettiin, että tiedekuntarajat eivät saisi muodostua opetusta haittaavaksi tekijäksi, mutta tämä on kuitenkin tapahtunut. Aikuiskasvatuksen opetus on lähentynyt kasvatustieteen opetusta tietyiltä osin ja loitontunut yhteiskuntatieteistä. Tästä on seurannut erilaisia hankaluuksia, koska kasvatustieteilijät ovat halunneet järjestää esim. metodiopetusta itse eli erillään muiden yhteiskuntatieteiden metodiopetuksesta. Tästä seurasi, että metodiopetuksen kautta positivistinen tutkimussuuntaus korostui aikuiskasvatuksessa. Yhteiskuntatieteiden metodiopetus on ollut moniarvoisempaa. (Tuomisto 1985, 179- 180.)

Aikuiskasvatuksen koulutusohjelma yliopistossa jakautuu kolmeen osaan: yleisopintoihin, aineopintoihin sekä syventäviin opintoihin. Koulutusohjelma sisältää 160 opintoviikkoa ja tutkinnon yleinen suoritus aika on viisi vuotta.

6.1. Tutkinnon rakenne

Aikuiskasvatuksen tutkinnon rakenne koostui ennen tutkinnonuudistusta eli ennen vuotta 1979 kolmesta osasta: approbatur, cum laude approbatur ja laudatur. Tutkintovaatimukseen sisältyi joka arvosanan ensimmäiseksi kohdaksi yleisopintoja, jotka olivat suunnitellun tutkinnonuudistusohjelman mukaisia ja yhteiskuntatieteiden tiedekunnan järjestämiä. Aikuiskasvatuksen approbatur sisälsi ennen tutkinnonuudistusta

aikuiskasvatuksen peruskurssin ja loppukuulustelun. Approbatur oli tietynlainen aikuispedagogisten perustietojen kokonaisuus, jonka tiedot jäsentyvät aikuiskasvatuksen filosofisyhteiskunnalliseen teoriaan, Suomen aikuiskoulutusjärjestelmän yleispiirteisiin, koulutuspolitiikan perusteisiin sekä didaktiikan ja sen oppimispsykologisiin perusteisiin. Approbaturin yleisopintoihin kuului yhteiskuntatieteilijöiden kanssa yhteinen tilastotiede I – kurssi.

Tutkinnonuudistuksen jälkeen koulutusohjelman rakenne koostui yleisopinnoista, aineopinnoista ja syventävistä opinnoista. Keskeiseksi rakenteeksi tutkinnossa tulivat opintojaksot ja opintoviikot.

6.2. Aikuiskasvatuksen opintojen laajuus

Ennen tutkinnonuudistusta aikuiskasvatuksen opinnot koostuivat siis eräänlaisista kokonaisuuksista, joissa ei juuri ollut valinnaisia kursseja. Kursseja ei myöskään ilmoitettu tällöin vielä opintoviikkoina. Approbatur koostui kahdesta pakollisesta peruskurssista, joiden jälkeen edettiin Cum laude approbatur-opintoihin. Cum laude- opinnot sisälsivät johdantokurssin ja loppukuulustelun, jotka koostuivat suurimmaksi osaksi kirjallisuuden suorittamisesta. Laudatur opinnot tarjosivat kirjallisuuden viimeisen erän ja mahdollisuuden suuntautua jollekin erityisalueelle. Opintoihin ennen tutkinnon uudistusta kuuluivat lisäksi perinteiset jaksot eli harjoittelu ja lopputyö.

Pakollisia opintoja tarkasteltaessa huomataan, että aikuiskasvatuksen aineopintojen laajuus opintoviikkomäärinä on vaihdellut kahdenkymmenenyhdeksän ja kolmenkymmenenkahdeksän opintoviikon

välillä vuosivälillä 1979- 2001, kun perusopinnot lasketaan mukaan (ks. liite 1). Vuosina 1992-1994 pakollisten suoritettavien opintoviikkojen määrä on ollut suurin. Aineopinnot koostuvat kahdesta osa-alueesta, jotka usein nimetään aineopinnot I ja aineopinnot II tai perusopinnot ja aineopinnot.

Taulukko 1. Aikuiskasvatuksen aineopintojen kurssien laajuus ja opetuksen sisältö opintoviikkoina vuosina 1979- 2001.

vuosi	psykologia	sosiologia	didaktiikka	vertaileva	filosofia/historia	tutkimus	aikuiskasvatuksen teoria	aikuiskasvatus ammatilana	elinikäinen oppiminen	henkilöstön kehittäminen ja työssä oppiminen	muut	yhteensä
1979-1980	2	3	10	0	3	11	3	0	0	0	0	32
1980-1981	2	3	10	0	3	11	3	0	0	0	0	32
1981-1982	2	6	7	0	3	11	3	0	0	0	0	32
1982-1983	2	6	7	0	3	11	3	0	0	0	0	32
1983-1984	2	1	6	0	2	9	2	0	0	0	10	32
1984-1985	2	3	5	0	2	5	2	0	0	0	10	29
1985-1986	2	3	5	0	2	5	2	0	0	0	10	29
1986-1987	2	1	5	0	0	6	3	0	0	0	12	29
1987-1988	2	1	5	0	0	6	3	0	0	0	12	29
1988-1989	3	2	7	0	0	6	3	2	0	0	12	35
1989-1990	3	2	7	0	0	6	3	2	0	0	12	35
1990-1991	3	2	7	0	0	6	3	2	0	0	12	35
1991-1992	3	2	7	0	0	6	3	2	0	0	12	35
1992-1993	3	5	7	0	0	8	2	2	2	0	12	41
1993-1994	3	5	7	0	0	8	2	2	2	0	12	41
1994-1995	2	18	14	5	5	7	3	0	0	3	13	70
1995-1996	2	18	14	5	5	7	3	0	0	3	13	70
1996-1997	2	18	12	5	5	7	3	0	2	3	11	68
1997-1998	2	15	12	6	5	8	3	0	2	3	9	65
1998-1999	2	15	12	6	5	8	3	0	2	3	9	65
1999-2000	2	12	11	0	2	7	3	0	2	0	12	51
2000-2001	2	12	11	0	2	7	3	0	2	0	12	51

Taulukon 1 yhteensä sarakkeen kasvusta voidaan päätellä, ainepintojen kurssien valinnaisuuden ja opetuksen laajuuden voimakas lisääntyminen tarkasteltavalla aikavälillä. Opintoviikkojen laajuus on kasvanut vuoden 1979 32 opintoviikosta vuoden 2001 51 opintoviikkoon. Tällä aikavälillä on ollut opintojen tarjonnassa huomattavaa vaihtelua. Suuri muutos opetuksen laajuudessa tapahtui vuoden 1993 jälkeen jolloin opintoviikkojen määrä kasvoi 41 opintoviikosta 70 opintoviikkoon. Tällöin lisääntyivät erityisesti sosiologian ja didaktiikan alaan luokiteltavat kurssit. Tarkasteltavalla aikajaksolla suurin valinnaisten kurssien määrä ja opetuksen laajuus on ollut vuosina 1994-1996. Tällöin opintoviikkoja oli tarjolla yhteensä 70. 2000-luvulle tultaessa, opintotarjonta on laskenut 51 opintoviikkoon.

Taulukosta 2 huomataan, että myös syventävissä opinnoissa opintojen laajuus ja valinnaisuus ovat kasvaneet huomattavasti vuoden 1974 jälkeen. Vuonna 1979 opintojen laajuus oli 32 opintoviikkoa ja vuonna 2001 opintojen laajuus on lähes puolet enemmän eli 62 opintoviikkoa. Vuosina 1994-1997 opintojen laajuus on huomattavan suuri: 70-73 opintoviikkoa ja tällöin opetuksen määrä kasvoi monilla alueilla. 2000-luvulle tultaessa laajuus on laskenut 62 opintoviikkoon. Syventävien opintojen lisääntyminen tapahtui myös erityisesti sosiologian ja didaktiikan kursseissa. Syventävien opintoviikkojen pakollisten opintoviikkojen laajuus on noussut vuoden 1979 32 opintoviikosta vuoden 2001 40 pakolliseen opintoviikkoon (ks. liite 8.)

Opetuksen laajuuden kasvun ja valinnaisuuden lisääntymisen selityksenä 1990-luvun puolella välissä voidaan pitää Kasvatustieteiden laitoksen ja Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen yhdistymistä vuonna 1992. Yhdistymisen voidaan myös katsoa vaikuttaneen sosiologian ja didaktiikan opetuksen kasvuun aikuiskasvatuksen koulutusohjelmassa.

Taulukko 2. Aikuiskasvatuksen syventävien opintojen kurssien laajuus ja opetuksen sisältö opintoviikkoina vuosina 1979- 2001.

vuosi	psykologia	sosiologia	didaktiikka	Vertaileva	tutkimus	filosofia ja historia	henkilöstön kehittäminen ja työssä oppiminen	muut	yhteensä
1979-1980	0	0	2	0	5	4	0	21	32
1980-1981	0	0	2	0	5	4	0	21	32
1981-1982	0	0	2	0	5	4	0	21	32
1982-1983	0	0	2	0	5	4	0	21	32
1983-1984	0	0	2	0	5	5	0	22	34
1984-1985	0	4	2	0	7	0	0	24	37
1985-1986	0	4	2	0	7	0	0	24	37
1986-1987	0	4	2	0	3	0	0	27	36
1987-1988	0	4	2	0	3	0	0	27	36
1988-1989	0	2	3	0	3	0	0	29	37
1989-1990	0	2	3	0	3	0	0	29	37
1990-1991	0	0	3	0	3	4	0	27	37
1991-1992	0	0	3	0	3	4	0	27	37
1992-1993	0	0	3	0	3	4	0	27	37
1993-1994	0	0	3	0	3	4	0	27	37
1994-1995	0	9	11	4	8	7	0	34	73
1995-1996	0	9	11	4	8	7	0	32	71
1996-1997	0	6	11	2	8	7	0	36	70
1997-1998	0	6	8	0	8	7	0	28	57
1998-1999	0	6	8	0	8	7	0	28	57
1999-2000	0	5	6	0	8	5	5	28	57
2000-2001	0	7	9	0	8	5	5	28	62

Opetustarjonnan laajuuteen ja sisältöön voidaan katsoa vaikuttaneen opetusministeriön käynnistämä korkeakoululaitosta koskeva arviointihanke 1990-luvun alussa. Tämän hankkeen tehtävä oli määrätty korkeakouluneuvoston tehtäväksi. Opetusministeriö asetti tehtävää varten kasvatustieteen tutkimus- ja kehittämissuunnitelman 26.2.1993. Kaikki arviointiprojektin jäsenet olivat kasvatustieteilijöitä ja useat heistä

opettajankoulutuslaitoksen henkilökuntaa. Kasvatusalan arviointi- ja kehittämisprojektin tehtävänä oli laatia ehdotus kasvatustieteellisen alan rakenteellisesta kehittämisestä, arvioida kasvatustieteellisen opetuksen laatua ja opetussuunnitelmia sekä laatia ehdotus opiskelijavalintojen, tutkintojen ja opetussuunnitelmien ja opetuksen kehittämisestä sekä opetuksen jatkuvasta laadun arvioinnista ja seurannasta. Projektin loppuraportti "Kasvatusala kohti tulevaisuutta" ilmestyi 31.5.1994.

Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportissa ehdotettiin aikuiskouluttajien opiskelijamäärien lisäämistä sekä lastentarhanopettajien ja kasvatustiedettä tai aikuiskasvatusta ilman pedagogista koulutusta opiskelevien osuuden pienentämistä. Kasvatustiedettä pääaineenaan opiskeleville tuli myös tarjota mahdollisuus yleisen opettajankelpoisuuden hankkimiseen

Kehittämisprojekti esitti myös ammatillisen opettajankoulutuksen liittämistä yliopistojen yhteyteen. Projekti uskoi tämän edistävän yliopistojen ja työelämän välistä Kasvatusalan tutkimus- ja kehittämisprojekti laati myös esityksen uudeksi kasvatustieteellisen alan tutkintoasetukseksi. Suurimpana uudistuksena aikaisempaan kasvatustieteellisen alan tutkintoasetukseen (530/78) oli se, että uudessa asetusehdotuksessa kasvatusalalle ehdotettiin myös alemman korkeakoulututkinnon käyttöönottoa.

1990-luvun alkuun asti aikuiskasvatus ja kasvatustiede elivät Suomessa kuten yleisesti muutkin koulutusalat kasvun ja laajenemisen aikaa. Valtioneuvostossa marraskuussa 1991 hyväksytyssä korkeakoulujen koulutus- ja kehittämissuunnitelmassa vuosille 1991-1996 esitettiin että, aikuiskoulutuksen asiantuntijoiden koulutusta tuli lisätä, koska

valtioneuvosto uskoi aikuiskoulutuksen laajenevan entisestään 1990-luvulla.

Suomen kansantalouden taloudellisen taantuman ja työttömyyden kasvu 1990-luvun alun jälkeen vaikutti siihen, että useat eri yhteiskunnan sektorit, joutuivat supistamaan menojaan ja myös korkeakoululaitoksesta haettiin säästökohteista. Kehittämishankkeen mukaan yliopistoilla tuli olla autonomia sitä itseään koskevissa päätöksissä. Hankkeen mukaan kasvatusalaa ei myöskään tarvitse supistaa, jos lähtökohdaksi pidetään koulutusmäärien sijaan koulutuksen kysyntää. Supistuksilla ja lamalla ei ollut vähentävää vaikutusta aikuiskasvatuksen opetuksen tarjonnan laajuuteen.

1991-1996 vuosien korkeakoulupolitiikka ja tehokkuusvaatimukset vaikuttivat aikuiskasvatuksen opetukseen siten että, opiskelijoiden yksilöllisyyttä alettiin korostaa ja valinnan mahdollisuuksia lisättiin. Aikuiskasvatuksen opetuksen laajuuden lisääntyminen liittyy myös yhteiskunnan nopean muutoksen aiheuttamiin uusiin vaatimuksiin. Opetuksen tarjonnan tulee vastata erilaisiin tulevaisuuden aikuiskasvattajien tarpeisiin. Tarjonnan tulee olla riittävästi eriytyvää ja monipuolista.

6.3. Aikuiskasvatuksen opintojen sisältö

Tarkasteltaessa aikuiskasvatuksen opetukseen sisältyvien aineopintojen kurssien sisältöä vuosina 1979–2001, tutkimalla kuhunkin luokkaan sisältyvien kurssien opintoviikkomäärien prosentuaalista osuutta, voidaan taulukoista 1 ja 3 huomata, että aikavälillä on kasvanut sosiologian ja didaktiikan sekä vertailevan tutkimuksen alaan luokiteltavat kurssit.

Huomattava nousu näissä aineissa tapahtui vuoden 1994 jälkeen. Aineopinnoissa filosofialla ja historialla on hyvin vähäinen osuus kaikista kursseista ja 1986–1994 välillä filosofiaan tai historiaan puhtaasti liittyviä kursseja ei järjestetty lainkaan. Tosin luokkaan ”aikuiskasvatuksen teoria”, jota on järjestetty tasaisesti kolmen tai kahden opintoviikon verran koko aikavälillä, kuuluu filosofiaan ja historiaan liittyviä teemoja. Tutkimusmenetelmäkurssien osuus on vähentynyt vuoden 1979 jälkeen melko huomattavasti: vuoden 1979 34 prosentista vuoden 2000 14 prosenttiin osuuteen kaikista kursseista. Elinikäisen oppimisen teemaan liittyvien kurssien opetus aikuiskasvatuksen aineopinnoissa alkoi vuonna 1992.

Luokkaan ”muut opinnot” on tullut uusia aineita vuoden 1994 jälkeen. Tällaisia aineita ovat ympäristökasvatus, kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt, nuorisokasvatus ja vapaaehtoistyö. Aineopintojen kurssit, jotka on tarkoitettu ainoastaan kirjatenteiksi, ovat vuoden 1994 jälkeen kokonaan poistuneet (ks. liite 2).

Taulukosta 3 nähdään, että aikuiskasvatuksen aineopinnoissa didaktiikan ja sosiologian osuus aikuiskasvatuksen aineopintojen sisällöissä on hallitseva koko tarkasteltavalla aikajaksolla 1979- 2001. Didaktiikan osuus on tarkasteltavalla aikajaksolla laskenut 31 prosentista 22 prosenttiin. Vertailevaan tutkimukseen ja työelämän aikuiskasvatukseen liittyvät kurssit ovat tulleet sisällöiksi aikuiskasvatuksen aineopintoihin vuoden 1994 jälkeen. Tutkimuksen tekoon liittyvien kurssien määrä on myös huomattava, mutta niiden osuus on laskenut alle puoleen tarkasteltavalla aikajaksolla. Psykologian osuus kurssien sisällöissä on tasaisesti noin 6-7 prosenttia.

Taulukko 3. Aineopintoihin sisältyvien kurssien jakautuminen osa-alueisiin %. (Luvut perustuvat opintoviikkomääriin).

vuosi	psykologia	sosiologia	didaktiikka	vertaileva	filosofia/historia	tutkimus	aikuskasvatuksen teoria	aikuskasvatus ammattialana	elinikäinen oppiminen	henkilöstön kehittäminen ja työssä oppiminen	muut	yhteensä
1979-1980	6 %	9 %	31 %	0 %	9 %	34 %	9 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
1980-1981	6 %	9 %	31 %	0 %	9 %	34 %	9 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
1981-1982	6 %	19 %	22 %	0 %	9 %	34 %	9 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
1982-1983	6 %	19 %	22 %	0 %	9 %	34 %	9 %	0 %	0 %	0 %	0 %	100 %
1983-1984	6 %	3 %	19 %	0 %	6 %	28 %	6 %	0 %	0 %	0 %	31 %	100 %
1984-1985	7 %	10 %	17 %	0 %	7 %	17 %	7 %	0 %	0 %	0 %	34 %	100 %
1985-1986	7 %	10 %	17 %	0 %	7 %	17 %	7 %	0 %	0 %	0 %	34 %	100 %
1986-1987	7 %	3 %	17 %	0 %	0 %	21 %	10 %	0 %	0 %	0 %	41 %	100 %
1987-1988	7 %	3 %	17 %	0 %	0 %	21 %	10 %	0 %	0 %	0 %	41 %	100 %
1988-1989	9 %	6 %	20 %	0 %	0 %	17 %	9 %	6 %	0 %	0 %	34 %	100 %
1989-1990	9 %	6 %	20 %	0 %	0 %	17 %	9 %	6 %	0 %	0 %	34 %	100 %
1990-1991	9 %	6 %	20 %	0 %	0 %	17 %	9 %	6 %	0 %	0 %	34 %	100 %
1991-1992	9 %	6 %	20 %	0 %	0 %	17 %	9 %	6 %	0 %	0 %	34 %	100 %
1992-1993	7 %	12 %	17 %	0 %	0 %	20 %	5 %	5 %	5 %	0 %	29 %	100 %
1993-1994	7 %	12 %	17 %	0 %	0 %	20 %	5 %	5 %	5 %	0 %	29 %	100 %
1994-1995	3 %	26 %	20 %	7 %	7 %	10 %	4 %	0 %	0 %	4 %	19 %	100 %
1995-1996	3 %	26 %	20 %	7 %	7 %	10 %	4 %	0 %	0 %	4 %	19 %	100 %
1996-1997	3 %	26 %	18 %	7 %	7 %	10 %	4 %	0 %	3 %	4 %	16 %	100 %
1997-1998	3 %	23 %	18 %	9 %	8 %	12 %	5 %	0 %	3 %	5 %	14 %	100 %
1998-1999	3 %	23 %	18 %	9 %	8 %	12 %	5 %	0 %	3 %	5 %	14 %	100 %
1999-2000	4 %	24 %	22 %	0 %	4 %	14 %	6 %	0 %	4 %	0 %	24 %	100 %
2000-2001	4 %	24 %	22 %	0 %	4 %	14 %	6 %	0 %	4 %	0 %	24 %	100 %

Syventävissä opinnoissa painottuvat myös sosiologian ja didaktiikan alaan luokiteltavat kurssit kuten aineopinnoissa. Syventävissä opinnoissa filosofialla ja historialla on n. 8-10 prosentin osuus lukuun ottamatta vuosia 1984–1990, jolloin filosofian tai historian alaan luokiteltavia kursseja ei järjestetty lainkaan syventävissä opinnoissa. Didaktiikan osuus vaihtelee aikajaksolla viidestä prosentista seitsemääntoista prosenttiin.

Keskeinen osa-alue syventävissä opinnoissa on tutkimusentekoon liittyvät kurssit (taulukko 4.)

Taulukko 4. Syventäviin opintoihin sisältyvien kurssien jakautuminen osa-alueisiin vuosina 1979- 2001 %. (Luvut perustuvat opintoviikkomääriin).

Vuosi	Psykologia	Sosiologia	Didaktiikka	Vertaileva	Filosofia/historia	Tutkimus	Hlöstön kehitt+työssä opp	Muut	Yhteensä
1979-1980	0 %	0 %	6 %	0 %	13 %	16 %	0 %	66 %	100 %
1980-1981	0 %	0 %	6 %	0 %	13 %	16 %	0 %	66 %	100 %
1981-1982	0 %	0 %	6 %	0 %	13 %	16 %	0 %	66 %	100 %
1982-1983	0 %	0 %	6 %	0 %	13 %	16 %	0 %	66 %	100 %
1983-1984	0 %	0 %	6 %	0 %	15 %	15 %	0 %	65 %	100 %
1984-1985	0 %	11 %	5 %	0 %	0 %	19 %	0 %	65 %	100 %
1985-1986	0 %	11 %	5 %	0 %	0 %	19 %	0 %	65 %	100 %
1986-1987	0 %	11 %	6 %	0 %	0 %	8 %	0 %	75 %	100 %
1987-1988	0 %	11 %	6 %	0 %	0 %	8 %	0 %	75 %	100 %
1988-1989	0 %	5 %	8 %	0 %	0 %	8 %	0 %	78 %	100 %
1989-1990	0 %	5 %	8 %	0 %	0 %	8 %	0 %	78 %	100 %
1990-1991	0 %	0 %	8 %	0 %	11 %	8 %	0 %	73 %	100 %
1991-1992	0 %	0 %	8 %	0 %	11 %	8 %	0 %	73 %	100 %
1992-1993	0 %	0 %	8 %	0 %	11 %	8 %	0 %	73 %	100 %
1993-1994	0 %	0 %	8 %	0 %	11 %	8 %	0 %	73 %	100 %
1994-1995	0 %	12 %	15 %	5 %	10 %	11 %	0 %	47 %	100 %
1995-1996	0 %	13 %	15 %	6 %	10 %	11 %	0 %	45 %	100 %
1996-1997	0 %	9 %	16 %	3 %	10 %	11 %	0 %	51 %	100 %
1997-1998	0 %	11 %	14 %	0 %	12 %	14 %	0 %	49 %	100 %
1998-1999	0 %	11 %	14 %	0 %	12 %	14 %	0 %	49 %	100 %
1999-2000	0 %	9 %	11 %	0 %	9 %	14 %	9 %	49 %	100 %
2000-2001	0 %	11 %	15 %	0 %	8 %	13 %	8 %	45 %	100 %

Muiden opintojen osuus on syventävissä opinnoissa suuri (ks. liite 3). Muut opinnot sisältävät mm. tutkimusprojektin, harjoittelun ja tutkimusprojektiin liittyvää kirjallisuutta. Harjoittelu on kuulunut koko tarkasteltavalla aikavälillä aikuiskasvatuksen syventäviin opintoviikkoihin. Ennen vuotta 1979 harjoittelun määrittely tosin oli hieman löyhempi ”tutustumista käytännön aikuiskasvatustyöhön opintokäyntien tai harjoittelun avulla sopimuksen mukaan”. Vuoden 1979 jälkeen harjoittelu määritellään tarkemmin ja se määrätään kolmen

opintoviikon laajuiseksi. Laitoksen tulee hyväksyä harjoittelupaikka ja ennakolta laadittu työsuunnitelma sekä nimetä opiskelijalle ohjaaja harjoittelupaikalle. Opiskelijan tulee myös laatia harjoittelustaan kirjallinen selostus. Harjoittelun merkitys on hieman kasvanut, koska sen laajuus on vuoden 1994 jälkeen kasvanut viiteen opintoviikkoon (liite 3).

Aikuiskasvatustieteen kehittäminen edellyttää aikuiskasvatuksen kohteena olevan käytännön olemuksen selvittämistä, toimintakentän systemaattista ja käsitteellistä jäsentämistä tutkimuksen avulla sekä tältä pohjalta kasautuvan tietoaaineksen järjestämistä yhteen liittyviksi rakenteiksi. Tämä edellyttää alan filosofisten ja historiallis-yhteiskunnallisten peruslähtökohtien tuntemusta, perehtymistä aikuisten kasvua, kehitystä, oppimista ja opettamista koskevaan tutkimukseen, toiminnan suunnittelu-, toteuttamis- ja arviointivalmiuksia, perustietoja alan tutkimusmenetelmistä, realistista käsitystä oman työkenttensä asemasta ja merkityksestä elinikäisen oppimisen yhteiskunnassa, yhteistyökykyä alan työntekijöiden ja muiden tieteenalojen tutkijoiden kanssa sekä jatkuvaa itsensä ja ammatillisen osaamisensa kehittämistä. Tältä pohjalta voidaan hahmottaa aikuiskasvatuksen ydinainekset ja sijoittaa nämä kandidaatin ja maisterin tutkintoon (Alanen 1980; Peters et al. 1991; Tuomisto 2002.)

Aikuiskasvattajilta vaaditaan työelämässä tietoa yhteiskunnan rakenteista ja organisaatioiden toiminnasta, yksilön käyttäytymisestä ryhmän jäsenenä sekä yksilön käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä. Opintovaatimuksissa sosiologian vahva painotus tukee siis tätä vaatimusta, mutta puhdasta sosiaalipsykologiaa ja psykologiaa on tähän vaatimukseen nähden suhteellisen vähän. Filosofia on myös tärkeä perustiede, mutta sen opiskelu on jätetty paljolti opiskelijoiden oman kiinnostuksen varaan.

6.4. Aikuiskasvatuksen opintojen kurssikirjallisuus

Aikuiskasvatuksen perusopintojen kirjallisuus on ennen tutkinnon uudistuksen aikaa sisältänyt pääasiassa (taulukko 5) didaktiikkaan liittyvää kirjallisuutta ja hyvin vähän kirjallisuutta muilta alueilta. Aine- ja syventävien opintojen kirjallisuus (taulukot 6 ja 7) ennen tutkinnon uudistusta on monipuolisempaa kuin perusopinnoissa. Sosiologiaan ja vertailevaan tutkimukseen liittyvän kirjallisuuden osuus on tällä aikavälillä (1974–1979) aineopinnoissa vahva. Esimerkiksi vuonna 1975 sosiologian osuus aineopintojen kirjallisuudesta on 31 % ja vertailevan tutkimuksen osuus 19 % eli näiden yhteinen osuus on puolet koko suoritettavasta kirjallisuudesta. Kirjallisuuden jakautuminen eri alueille on kuitenkin melko tasaista, osittain pienten kirjamäärien vuoksi. Suoritettavan kirjallisuuden määrä aikavälillä on kokonaisuudessaan kaikissa opinnoissa hieman kasvanut. Ennen tutkinnon uudistusta eli vuotta 1979 tunnusomaista on myös että kirjallisuus ei ollut tiukkaan määrättyä. Opinto-opas sisälsi esimerkin valittavasta kirjallisuudesta, mutta opiskelija saattoi itse valita vaihtoehdoisen tai vastaavan kirjan.

Taulukko 5. Perusopintojen (approbatur) kirjallisuuden jakautuminen osa-alueisiin vuosina 1974–1979. (Erikseen sovittavaa kirjallisuutta, ja tutkimuskurssien kirjallisuutta ei ole laskettu mukaan. Vain mainitut teokset on otettu huomioon.)

Vuosi	Psykologia	Sosiologia	Didaktiikka	Aikuiskasvatuksen teoria	Politiikka	Historia	Vertaileva	filosofia	Elinikäinen oppiminen	Yhteensä
1974-75	1 13%	1 13%	3 38%	2 25%	1 13%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	8
1975-76	1 9%	0 0%	6 55%	2 18%	1 9%	1 9%	0 0%	0 0%	0 0%	11
1976-77	1 10%	1 10%	3 30%	3 30%	1 10%	1 10%	0 0%	0 0%	0 0%	10
1977-78	1 10%	1 10%	3 30%	3 30%	1 10%	1 10%	0 0%	0 0%	0 0%	10
1978-79	1 10%	1 10%	4 40%	2 20%	1 10%	1 10%	0 0%	0 0%	0 0%	10

Taulukko 6. Aineopintojen kirjallisuuden jakautuminen osa-alueisiin vuosina 1974–1979. (Erikseen sovittavaa kirjallisuutta, ja tutkimuskurssien kirjallisuutta ei ole laskettu mukaan. Vain mainitut teokset on otettu huomioon.)

Vuosi	Psykologia	Sosiologia	Didaktiikka	Aikuiskasvatuksen teoria	Politiikka	Historia	Vertaileva	filosofia	Elinikäinen oppiminen	Yhteensä
1974-75	2 15%	2 15%	1 8%	3 23%	0 0%	2 15%	3 23%	0 0%	0 0%	13
1975-76	2 13%	5 31%	3 19%	1 6%	0 0%	2 13%	3 19%	0 0%	0 0%	16
1976-77	4 16%	5 20%	2 8%	3 12%	0 0%	3 12%	6 24%	2 8%	0 0%	25
1977-78	4 19%	4 19%	3 14%	2 10%	1 5%	1 5%	6 29%	2 10%	0 0%	21
1978-79	2 11%	5 26%	3 16%	2 11%	1 5%	2 11%	4 21%	0 0%	0 0%	19

Taulukko 7. Syventävien opintojen kirjallisuuden jakautuminen osaluokkiin vuosina 1974–1979. (Erikseen sovittavaa kirjallisuutta, ja tutkimuskurssien kirjallisuutta ei ole laskettu mukaan. Vain mainitut teokset on otettu huomioon.)

vuosi	Psykologia	Sosiologia	Didaktiikka	Aikuiskasvatuksen teoria	Politiikka	Historia	Vertaileva	filosofia	Elinikäinen oppiminen	Yhteensä
1974-75	0 0 %	0 0 %	0 0 %	3 38 %	0 0 %	2 25 %	0 0 %	2 25 %	1 13 %	8
1975-76	0 0 %	0 0 %	0 0 %	3 38 %	0 0 %	2 25 %	0 0 %	2 25 %	1 13 %	8
1976-77	0 0 %	1 8 %	2 17 %	3 25 %	1 8 %	1 8 %	0 0 %	2 17 %	2 17 %	12
1977-78	0 0 %	1 8 %	2 17 %	3 25 %	1 8 %	1 8 %	0 0 %	2 17 %	2 17 %	12
1978-79	2 15 %	2 15 %	2 15 %	1 8 %	2 15 %	1 8 %	0 0 %	2 15 %	1 8 %	13

Kurssivaatimukset sisältävät vuodesta 1974 vuoteen 1986 johdatus aikuiskasvatukseen kurssin kirjallisuutena Aikuiskoulutuskomitean II-osamietinnön. Teos sisältää koko aikuiskasvatuksen eli vapaan sivistystyön ja ammatillisen koulutuksen. Vuodesta 1986 osamietintö vaihtui Yleisradion julkaisemaan ”Johdatus aikuiskasvatukseen” teokseen, joka myös sisältää koko aikuiskasvatuksen, mutta huomattavasti suppeammin esitettynä ja eri asioita painottaen. Opintovaatimusten johdatus aikuiskasvatukseen kurssiin sisältyy suurimman osan koko tarkasteltavasta aikajaksosta Vapaan sivistystyön vuosikirjat, jotka edustavat myös sekä ammatillista aikuiskoulutusta että vapaata sivistystyötä. Puhtaasti vapaata sivistystyötä sisältävää kirjallisuutta edustaa Suomen vapaan kansan sivistystyön vaiheet teos (Karjalainen, 1970), joka on pitkään sisältynyt kurssivaatimukseen.

Puhtaasti ammatillisesta koulutuksesta ei ole juurikaan kirjallisuutta tarkasteltaessa perus- ja aineopintojen johdantokursseja. Aine – ja syventävien opintojen valinnaisissa opinnoissa on jonkin verran puhtaasti

ammattikasvatukseen liittyvää kirjallisuutta 90- luvulta alkaen esim. teos Education, Training and Employment (Esland 1990). Vertailtaessa kirjallisuuden avulla ammatillista koulutusta ja vapaata sivistystyötä aikuiskasvatuksen opinnoissa, painottuu jälkimmäisen osuus jonkin verran enemmän.

Taulukosta 8 nähdään, että 1980- luvulta eteenpäin psykologian, sosiologian ja didaktiikan osuus kirjallisuudesta on huomattava aina 2000 – luvulle asti. 1980- luvun puolenvälin vaiheilla didaktiikan osuus kirjallisuudesta on hallitseva. Sen osuus on tällöin n. 35 % kaikesta kirjallisuudesta. Sosiologian osuus 80-luvun puolessavälissä on 25 % ja psykologian 15 %. Poliittikkaan, historiaan ja filosofiaan liittyvän kirjallisuuden osuus aineopinnoissa on 80- luvun puolessa välissä 0 %. Työelämän aikuiskasvatukseen liittyvällä kirjallisuudella on 1990-luvulla verrattain suuri osuus: 7-15 %. Yllättävää on että, 2000-luvulla työelämän aikuiskasvatukseen liittyvää kirjallisuutta on vain 2 % aineopintojen kirjallisuudesta.

Taulukko 8. Aineopintojen kirjallisuuden jakautuminen osa-alueisiin vuosina 1983–2001.

Vuosi	Psykologia	Sosiologia	Didaktiikka	Teoria	Politiikka	Historia	Vertaileva	Filosofia	Ennen oppiminen	Työelämän aikuiskasvat	Aikuiskasvat us ammattina	Muut	Yhteensä
1983-1984	13,04 %	17,39 %	39,13 %	13,0 %	4,35 %	4,35 %	0,00 %	4,35 %	4,35 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100%
1984-1985	15,00 %	25,00 %	35,00 %	10,0 %	0,00 %	5,00 %	0,00 %	0,00 %	5,00 %	0,00 %	0,00 %	5,00 %	100%
1985-1986	15,00 %	25,00 %	35,00 %	10,0 %	0,00 %	5,00 %	0,00 %	0,00 %	5,00 %	0,00 %	0,00 %	5,00 %	100%
1986-1987	30,77 %	7,69 %	30,77 %	15,3 %	0,00 %	7,69 %	0,00 %	0,00 %	7,69 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100%
1987-1988	30,77 %	7,69 %	30,77 %	15,3 %	0,00 %	7,69 %	0,00 %	0,00 %	7,69 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	100%
1988-1989	30,00 %	5,00 %	20,00 %	20,0 %	0,00 %	5,00 %	0,00 %	5,00 %	5,00 %	5,00 %	0,00 %	5,00 %	100%
1989-1990	30,00 %	5,00 %	20,00 %	20,0 %	0,00 %	5,00 %	0,00 %	5,00 %	5,00 %	5,00 %	0,00 %	5,00 %	100%
1990-1991	14,81 %	22,22 %	14,81 %	3,70 %	3,70 %	0,00 %	18,52 %	0,00 %	11,11 %	7,41 %	0,00 %	3,70 %	100%
1991-1992	14,81 %	22,22 %	14,81 %	3,70 %	3,70 %	0,00 %	18,52 %	0,00 %	11,11 %	7,41 %	0,00 %	3,70 %	100%
1992-1993	16,28 %	23,26 %	13,95 %	4,65 %	2,33 %	2,33 %	9,30 %	2,33 %	6,98 %	9,30 %	4,65 %	4,65 %	100%
1993-1994	16,28 %	23,26 %	13,95 %	4,65 %	2,33 %	2,33 %	9,30 %	2,33 %	6,98 %	9,30 %	4,65 %	4,65 %	100%
1994-1995	5,56 %	11,11 %	16,67 %	1,85 %	9,26 %	1,85 %	5,56 %	9,26 %	1,85 %	14,8 %	3,70 %	18,52%	100%
1995-1996	5,56 %	11,11 %	16,67 %	1,85 %	9,26 %	1,85 %	5,56 %	9,26 %	1,85 %	14,8 %	3,70 %	18,52%	100%
2000-2001	14,00 %	20,00 %	14,00 %	4,00 %	6,00 %	8,00 %	0,00 %	4,00 %	6,00 %	2,00 %	0,00 %	22,00%	100%

90 – luvun puolella välissä didaktiikan osuus aineopinnoissa on enää 17 %. Myös psykologian ja sosiologian osuus kirjallisuudesta on laskenut. 80-lukuun verrattuna 90-luvun puolenvälin aineopintojen kirjallisuusvaatimuksissa on lisääntynyt erityisesti politiikan, filosofian ja työelämän aikuiskasvatukseen liittyvä – kirjallisuus. Aineopintojen

kirjallisuus on siis huomattavasti monipuolistunut 1990- luvulta eteenpäin.

Syventävissä aikuiskasvatuksen opinnoissa 1983- luvulta eteenpäin on hallinnut aikuiskasvatuksen teoriaan, sosiologiaan ja filosofiaan liittyvä kirjallisuus (taulukko 9). 1980- luvun puolessa välissä syventävien opintojen kirjallisuus jakautuu viiteen alueeseen joista filosofinen kirjallisuus on suurin (50 %), sosiologia, vertaileva tutkimus, elinikäinen oppiminen ja työelämän aikuiskasvatus kaikki 13 %. 1990-luvun alussa kurssivaatimusten kirjallisuus jakautuu kahteen alueeseen: aikuiskasvatuksen teoriaan (50 %) ja politiikkaan (50 %). 2000-luvun alussa syventävien opintojen kirjallisuusvaatimukset ovat jakautuneet useampaan alueeseen, jossa didaktiikalla, työelämän aikuiskasvatuksella ja filosofialla on suuri osuus.

Taulukko 9. Syventävien opintojen kirjallisuuden jakautuminen osa-alueisiin vuosina 1983–2001.

Vuosi	Psykologia	Sosiologia	Didaktiikka	Teoria	Politiikka	Historia	Vertaileva	Filosofia	Elämäkäte- oppiminen	Työelämän aikuiskasvatus	Aikuis- kasvatus ammattina	Muut	Yhteensä
1983- 1984	0,00 %	20,00 %	20,00 %	20,00%	0,00 %	0,00 %	20,00 %	20,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	100%
1984- 1985	0,00 %	12,50 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	12,50 %	50,00 %	12,50 %	12,50 %	0,00 %	0,00%	100%
1985- 1986	0,00 %	12,50 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	12,50 %	50,00 %	12,50 %	12,50 %	0,00 %	0,00%	100%
1986- 1987	0,00 %	9,09 %	0,00 %	27,27%	9,09 %	0,00 %	9,09 %	18,18 %	18,18 %	9,09 %	0,00 %	0,00%	100%
1987- 1988	0,00 %	9,09 %	0,00 %	27,27%	9,09 %	0,00 %	9,09 %	18,18 %	18,18 %	9,09 %	0,00 %	0,00%	100%
1988- 1989	16,67 %	16,67 %	0,00 %	16,67%	8,33 %	0,00 %	0,00 %	8,33 %	25,00 %	16,67 %	0,00 %	0,00%	100%
1989- 1990	16,67 %	16,67 %	0,00 %	16,67%	8,33 %	0,00 %	0,00 %	8,33 %	25,00 %	16,67 %	0,00 %	0,00%	100%
1990- 1991	0,00 %	0,00 %	0,00 %	33,33%	33,33 %	0,00 %	0,00 %	33,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	100%
1991- 1992	0,00 %	0,00 %	0,00 %	33,33%	33,33 %	0,00 %	0,00 %	33,33 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	100%
1992- 1993	0,00 %	0,00 %	0,00 %	50,00%	50,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	100%
1993- 1994	0,00 %	0,00 %	0,00 %	50,00%	50,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00%	100%
2000- 2001	0,00 %	4,17 %	25,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	33,33 %	0,00%	29,17 %	4,17 %	4,17%	100%

Kurssikirjallisuuden monipuolistuminen 1990-luvun jälkeen, johtuu valinnaisten kurssien lisääntymisestä ja opetustarjonnan laajuuden kasvusta. Myös eri alojen kirjallisuuden lisääntyminen on varmasti vaikuttanut kirjallisuustarjontaan. Eräänä selityksenä filosofian ja aikuiskasvatuksen teorian lisääntymiseen aikuiskasvatuksen syventävissä opinnoissa voidaan pitää tieteen kiinnostumista omaan teoriaperustansa.

Yliopisto-opetuksen ja -opiskelun tavoitteita on määritelty yliopistopedagogiikan kirjallisuudessa (esim. Husén 1971, 92–93; Dahllöf & Parknäs 1971, 28–29; Dressel & Marcus 1982, 46–47; Jaakkola, Ropo & Autio 1995.) Kirjallisuudessa tähdennetään muun muassa, että opiskelijoiden on perehdyttävä alojensa peruskäsitteisiin, tietorakenteisiin ja menetelmiin. Heidän on opittava analysoimaan, arvioimaan ja soveltamaan alansa tietoa. Heidän on kasvettava itsenäiseksi, kriittiseksi ja luoviksi tiedon hankkijoiksi ja käsittelijöiksi, jotka kehittävät jatkuvasti itseään. Kriittiseen ajatteluun kasvaminen ei koske vain tieteelliselle uralle suuntautuvia, koska tehtävien ja niihin liittyvän tiedon lakkaamaton muuttuminen tekee jatkuvan oppimisen ja reflektoinnin välttämättömäksi myös käytännön akateemisissa ammateissa (Honkonen 1999).

Kurssien sisällön jakautuminen eri osa-alueisiin viittaa aikuiskasvatuksen läheiseen suhteeseen yhteiskuntatieteisiin ja erityisesti sosiologiaan. Läheiset suhteet yhteiskuntatieteisiin johtuvat paljolti vanhoista perinteistä ja aikuiskasvatuksen teoreetikkojen mielipiteestä, että yhteiskuntatieteet (erityisesti psykologia, sosiologia ja sosiaalipsykologia), ovat perustieteitä, joiden teoriakehittelyyn myös aikuiskasvatuksen on pohjaututtava ja rakennettava oma teoriansa. (Tuomisto 1985, 180).

Kirjallisuudessa ja järjestettävissä kurseissa on eräs yllättävä piirre. Vaikka aikuiskasvatus on 2000-luvun lähentyessä muuttunut työelämää lähemmäksi ja työssä oppiminen ja henkilöstönkehittäminen ovat uusia aikuiskasvatuksen alueita, ei kirjallisuudesta tai kurssitarjonnasta juurikaan löydy kaupalliseen, yritys- ja teollisuuden toimintaan liittyviä alueita tai puhtaasti ammattikasvatukseen liittyvää kirjallisuutta.

Kuhnin mukaan musiikissa, kuvataiteessa ja kirjallisuudessa oppikirjoilla ei ole suurta merkitystä kokoomateoksia ja käsikirjoja lukuun ottamatta.

Sen sijaan historiassa, filosofiassa ja sosiaalitieteissä sekä yhteiskuntatieteissä oppikirjoilla on suurempi sija. Näillä aloilla kuitenkin opastetaan lukemaan oppikirjojen rinnalla alkuperäistä aineistoa, joista osa on alan klassikoita ja osa ajanmukaisia tutkimusraportteja. Tämän seurauksena opiskelija on tietoinen niistä moninaisista ongelmista, joita alalla on aikojen kuluessa yritetty ratkaista. Vielä tärkeämpää on, että hänellä on edessään joukko näiden ongelmien kilpailevia ja yhteismitattomia ratkaisuja. (Kuhn 1994, 174–175.) Kuhn (1994, 146–150) toteaa, että tieteelliset oppikirjat pyrkivät esittämään luonnontieteen kehityksen kumulatiivisempänä kuin mitä se todellisuudessa on ollut. Oppikirjat antavat ymmärtää, että tiedemiehet ovat pyrkineet juuri niihin tavoitteisiin, jotka sisältyvät nykyisiin paradigmoihin.

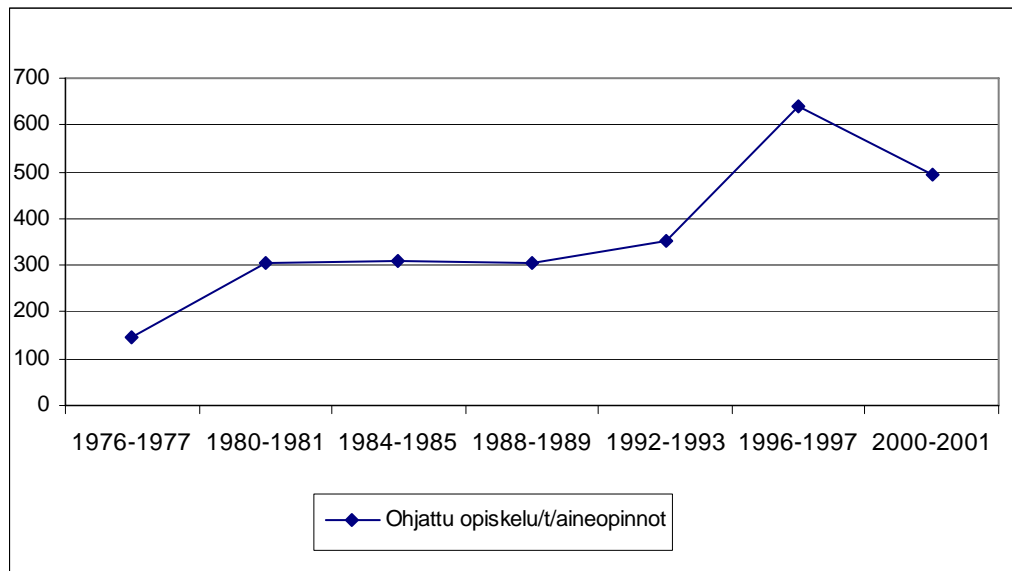
6.5. Aikuiskasvatuksen opetusmuodot

Aikuiskasvatuksen opetuksen alkaessa vuonna 1974 omassa tiedekunnassaan opetusmuotoina ovat pääasiassa kirjallisuuden kuulustelut ja luentosarjat. Kirjallisuuden tenttiminen eli itsenäisen työn määrä on pääopetusmuotona 1970-luvulla ja kirjallisuudessa on paljon vaihtoehtoisuutta. Ohjatun opetuksen määrä 1970-luvulla on huomattavasti pienempi kuin tämän jälkeisellä ajalla. Kurssivaatimukset on myös 1970-luvulla määritelty väljemmin kuin 1980-luvulta eteenpäin.

Aikuiskasvatuksen opetuksessa erilaisina opetusmuotoina vaihtelevat seminaarit, luennot ja harjoitukset sekä opiskelijan itsenäinen opiskelu eli kirjallisuuden suorittaminen. Kaaviosta 1 nähdään ohjatun opetuksen määrä vuosina 1976–2001 aikuiskasvatuksen aineopinnoissa. Ohjattua opetusta järjestetään n. 300 tuntia aineopinnoissa 1990-luvun

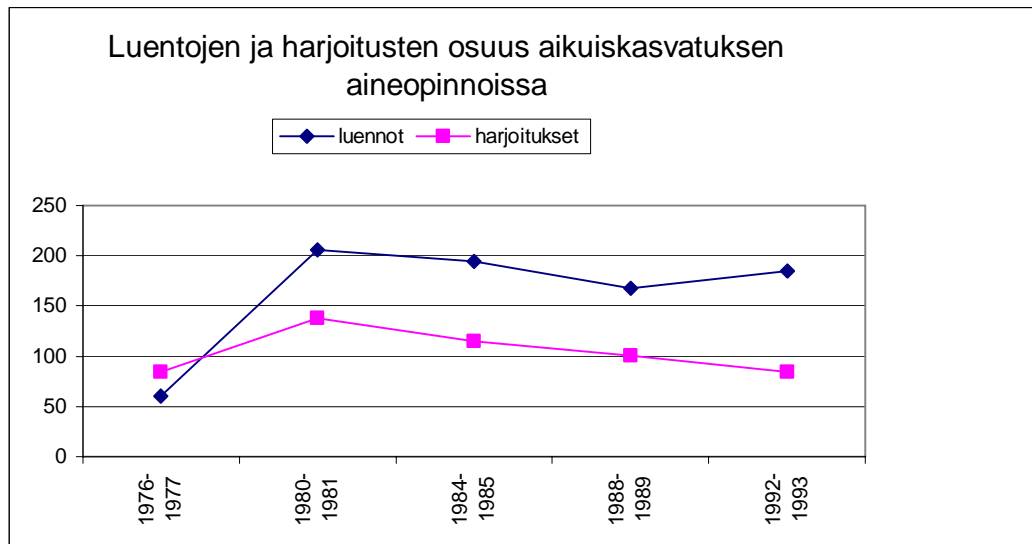
puoleenväliin asti. 1990-luvun puolenvälin jälkeen aineopintojen ohjatun opetuksen määrä kasvaa huomattavasti eli yli 600 tuntiin. Vuonna 2000 ohjatun opetuksen määrä on n. 500 tuntia. Ohjatun opetuksen määrän kasvu selittyy paljolti vaihtoehtoisten kurssien lisääntymisellä, mutta myös opettajien opetusvelvollisuuden kasvamisella sekä opiskelijamäärien nousulla.

Kaavio 1. Ohjatun opetuksen määrä (opetustunneissa) aikuiskasvatuksen aineopinnoissa vuosina 1976–2001 (ks. liite 6).



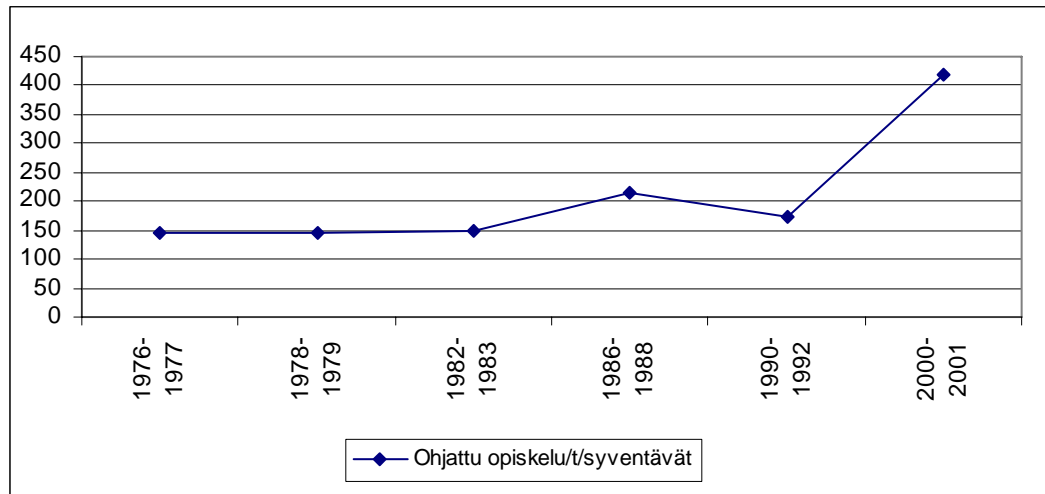
Kaaviosta 2 nähdään luento- ja harjoitusten osuus ohjatusta opetuksesta 1976-1993 aikuiskasvatuksen aineopinnoissa. Luento- ja harjoitusten osuus ohjatusta opetuksesta on koko aikajaksolla - lukuun ottamatta vuosiväliä 1976–1977 - suurempi kuin harjoitusten osuus. Harjoitusten tuntimäärä on hieman laskenut 1980-luvun jälkeisellä ajalla.

Kaavio 2. Luentojen ja harjoitusten osuus ohjatusta opetuksesta aineopinnoissa vuosina 1976–1993. (Sarja loppuu vuoteen 1993, koska ohjatun opetuksen määrää ei ole opintovaatimuksissa vuoden 1993 jälkeen eritelty.)



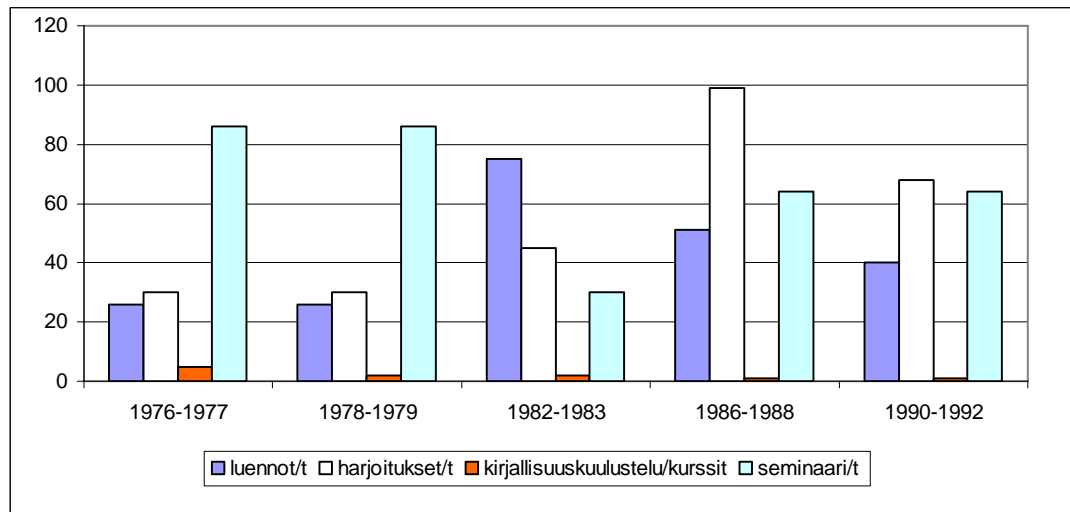
Kaaviosta 3 nähdään aikuiskasvatuksen syventävien opintojen ohjatun opetuksen määrä tunneissa vuosivälillä 1976–2001. Syventävissä opinnoissa on nähtävissä sama kehitys kuin aineopinnoissakin eli ohjatun opetuksen määrä kasvaa huomattavasti 1990-luvun puolen välin jälkeen. Vuosivälillä 1976–1992 ohjatun opetuksen määrä on noin 150–200 tuntia ja vuonna 2000 ohjatun opetuksen määrä on yli neljäsataa tuntia.

Kaavio 3. Ohjatun opiskelun määrä tunneissa aikuiskasvatuksen syventävissä opinnoissa vuosina 1976–2001 (ks. myös liite 7).



Kaaviosta 4 nähdään luentojen, harjoitusten ja seminaarien osuus ohjatusta opetuksesta sekä kurssit, jotka on mahdollista suorittaa vain kirjallisuuden suorittamisella syventävissä opinnoissa. Seminaarien osuus ohjatusta opetuksesta on syventävissä opinnoissa hieman laskenut 1980-luvun jälkeen ja harjoitusten osuus ohjatusta opetuksesta on noussut tarkasteltavalla aikavälillä. Harjoitusten ja seminaarien osuus ohjatusta opetuksesta on kuitenkin aikuiskasvatuksen syventävissä opinnoissa hyvin suuri ja luentojen osuus ohjatusta opetuksesta on vain 1980-luvun ollut hallitsevana opetusmuotona. Kirjallisuuden suorittaminen kurssin ainoana kurssin suoritustapana on hyvin vähäinen.

Kaavio 4. Syventävät opinnot: luentojen, harjoitusten, kirjallisuuskuulustelujen ja seminaarien osuus ohjatusta opetuksesta vuosina 1976–1993 syventävissä opinnoissa (tuntimäärät).



Tiedon siirtoon ja taitojen harjoitteluun perustuva didaktinen perinne liittyy oppimisen behavioristiseen eli empiristiseen tutkimukseen. Opetuksen tavoitteet määritellään tällöin etukäteen yksityiskohtaisesti, konkreettisesti ja selvästi, ”näkyvän käyttäytymisen tasolla”. Päämääränä on tietyn oppiaineksen välittäminen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 103–113; von Wright 1996, 10.) Behavioristinen oppimiskäsitys elää vielä sitkeästi opetuskäytännöissä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 90; Poikela 2003, 111–112).

Seminaareilla ja harjoituksilla on suuri rooli aikuiskasvatuksen opetuksessa. Aikuiskasvatuksen opetuksen voidaan seminaareissa ja harjoituksissa vaadittavan oppilaan aktiivisen roolin perusteella nähdä pohjautuvan konstruktiviseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen, joka syntyi reaktiona tiedon siirtoon perustuvalla behavioristisella mallilla. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan ihmisen henkilökohtaisen tiedollisen maailman rakentuminen on yhteydessä myös oppijan

motivaatioon, emootioihin ja arvoihin. Oppiminen käsitetään toiminnaksi, jossa oppija konstruoi, rakentaa kuvaa ulkoisesta maailmasta ja etsii selityksiä sen eri toiminnoille tavoitteidensa, aikaisempien tietojensa ja näkemystensä pohjalta. Tuloksena pitäisi olla laadullisesti hyvää syväoppimista, mikä merkitsee jäsentyneitä tietorakenteita ja laajasti sovellettavaa tietoa. (Nikkarinen & Hoppu 1994; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121–128; von Wright 1996, 10–13; Poikela 1998, 55–61.)

6.6. Aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen suhde

Käytännön aikuiskoulutustoiminta ja sen asettamat vaatimukset poikkeavat olennaisesti koulujärjestelmän opetustoiminnasta. Vastaavasti aikuiskasvatuksen teorian keskeiset ongelmanasettelut eroavat huomattavasti koulupedagogiikasta. Aikuiskasvatuksen lähestymistapa on yhteiskuntatieteellisesti painottuva. Seuraavassa on aikuiskoulutuskomitean (1975:28) asettamia vaatimuksia aikuiskouluttajien korkeakouluopetukselle:

1) Aikuiskoulutus kohdistuu normaalisti työhön ja sijoittuneisiin aikuisiin ja osallistuminen on pitkälle koulutettavien omaehtoisen aktiivisuuden varassa. Tämä edellyttää koulutuspalveluilta aivan omia organisatorisia ja pedagogisia ratkaisujaan, joita on tutkimus- ja kokeilutoiminnan avulla selvitettävä.

2) Aikuiskoulutus liittyy usein yhteiskunnallisiin toimintajärjestelmiin, esim. työorganisaatioihin ja kansalaisjärjestöjen toimintaan, eikä kouluttajan työ siten ole samalla tavoin oppilaitoskeskeistä kuin koulujärjestelmän opettajien.

3) Aikuiskoulutuksen toiminta-alue ulottuu laajalti yli koulukurssimaisen opiskelun yleisen kulttuuriaktiivisuuden edistämiseen. Erityisesti on edistettävä laajojen väestöryhmien valmiuksia osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnalliseen päätöksen tekoon.

4) Aikuiskouluttajille asetettavissa vaatimuksissa on keskeisellä sijalla kyky arvioida yhteiskunnan kokonaiskehitystä, kyky tunnistaa yhteiskunnan aikuiskoulutustarpeita sekä kyky muuntaa tarvearviointiin perustuvat toimintapyrkimykset koulutusohjelmiksi ja opetustavoitteiksi.

Aikuiskasvatus on Tampereen yliopistossa pysynyt suhteellisen erillisenä oppiaineena kasvatustieteestä 1980-luvulle asti tarkastellessa näiden kahden oppiaineen yhteisiä opintojaksoja. Vuosien 1981–1982 opetussuunnitelmassa oppiaineiden lähentyminen alkoi näkyä yhteisten kurssien järjestämisessä. Tällöin aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen koulutusohjelmien yleisopinnot jotka, olivat 31 opintoviikkoa, erosivat viidellä opintoviikolla. Aineopinnoissa yhteisiä opintoja tällöin oli kuuden opintoviikon verran. Aineopintojen yhteiset opinnot olivat tutkimusmenetelmäkursseja. Syventävissä opinnoissa ei yhteisiä opintoja kasvatustieteen kanssa ollut ennen vuotta 1984, jolloin myös syventävien opintojen tutkimusmenetelmäkurssi tuli yhteiseksi kurssiksi kasvatusalan hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutusohjelman kanssa. (Taulukko 10.)

Taulukko 10. Aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteiden yhteisten opintojen kehitys vuosina 1974–2001.

Aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen yhteiset opinnot	Yleisopinnot	Perus- ja aineopinnot	Syventävät opinnot
1974–1980	-	-	-
1981–1983	yhteisiä yleisopintoja	yhteiset tutkimuskurssit	-
1984–1993	yhteisiä yleisopintoja	yhteiset tutkimuskurssit	yhteinen tutkimuskurssi
1994–1996	yhteiset yleisopinnot	yhteisiä perusopintoja, paljon yhteisiä aineopintoja, valinnaisuus	paljon yhteisiä opintoja, valinnaisuus
1997–2001	yhteiset yleisopinnot	yhteiset perusopinnot, paljon yhteisiä aineopintoja, valinnaisuus	paljon yhteisiä opintoja, valinnaisuus

Kasvatustiede ja aikuiskasvatus lähentyivät voimakkaasti vuoden 1994 jälkeen. Tällöin yleisopinnot olivat tieteenalaohjelman opiskelijoille yhteiset. Myös perusopinnot olivat pääosin yhteiset eroten viidellä opintoviikolla viidestätoista. Aineopinnoissa yhteisten kurssien määrä laajeni. Aikaisemmin aineopinnoista vain tutkimusmetodiset kurssit olivat tieteenalaopiskelijoille yhteiset. Vuonna 1994 aikuiskasvatuksen opiskelijalla oli mahdollista aineopinnoissa opiskella 45 opintoviikkoa samoja kursseja kuin kasvatustieteen opiskelijan, kun kaikki valinnaiset kurssit huomioidaan. Aineopinnot olivat siis lähes kokonaan yhteisiä. Syventävistä opinnoista tarjolla oli 40 opintoviikkoa kasvatustieteiden syventävistä opintoviikoista, kun huomioidaan valinnaiset kurssit. Vuonna 1994 harjoittelun (5 opintoviikkoa) lisäksi 5 pakollista

opintoviikkoa syventävien opintojen neljästäkymmenestä pakollisesta opintoviikosta olivat vain aikuiskasvatuksen opiskelijoiden omia erikoistumisopintoja, jotka eroavat kasvatustieteiden opinnoista. Aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen opintojen lähentyminen lisääntyi entisestään, kun vuoden 1997 jälkeen aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen perusopinnot muuttuivat täysin yhteiseksi. Aineopinnoissa aikuiskasvatuksen opiskelijan oli mahdollista suorittaa 34 opintoviikkoa, jotka olivat samoja kuin kasvatustieteiden linjassa.

Tarkasteltaessa kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen suhdetta voidaan todeta, että vuoden 1980 jälkeen nämä kaksi ainetta alkoivat lähentyä toisiaan etenkin yleis- ja perusopintojen osalta. Myös tutkimusmetodiset kurssit alkoivat lähentyä toisiaan vuoden 1979 jälkeen. 1990-luvulla valinnaisuuden, tehokkuusvaatimusten ja elinikäisen oppimisen näkökulma näkyy aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen yhteisten opintojen lisääntymisenä.

Yhteiskunnan teknologisen muutoksen myötä työelämän aikuiskoulutus on noussut teollistuneiden maiden aikuiskasvatuksessa keskeiseen asemaan. Tämä on aiheuttanut ”koulumaisen” aikuisopetuksen lisääntymistä. Tästä johtuen aikuiskasvatuksen ongelmat ovat lähentyneet perinteisen kouluopetuksen ongelmia. (Tuomisto 1985.) Tämä näkyy selvästi aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen läheisessä suhteessa ja laajoissa yhteisissä opinnoissa 1980-luvun jälkeisellä ajalla.

Aikuiskasvatuksen ja koulukasvatuksen läheinen suhde on ymmärretty jo varhain. Salomaa on maininnut, että kasvatusoppi voi rakentua vain nuorten kasvatusopille (Salomaa 1947, 13). Harva on myös todennut että kansansivistystyötä ei voi irrottaa täysin koululaitoksesta vaan koululaitos on sen välttämätön edellytys. (Harva 1943c, 157).

Syy siihen, että koulu- ja aikuiskasvatusjärjestelmien suhteet ovat kehittymässä läheisemmiksi, on siinä, että Suomessa, kuten muissakin teollistuneissa maissa, on hyväksytty koulujärjestelmän keskeiseksi suunnittelun lähtökohdaksi elinikäisen kasvatuksen periaate. Jatkuvan kasvatuksen periaatteen mukaan koko kasvatusjärjestelmä suunnitellaan entistä tietoisemmin yhtenä kokonaisuutena, jossa lasten ja nuorten kasvatusta luodaan pohjaa aikuisten kehittymiskyvylle ja -tarpeille. (Tuomisto 1985, 174.)

Työelämän koulutuksen nouseminen keskeiseen asemaan kaikissa teollistuneissa maissa yhteiskunnan teknologisen muutoksen myötä, on aiheuttanut "koulumaisen" aikuisopetuksen lisääntymistä. Tämä on taas aiheuttanut sen, että aikuiskasvatuksen ongelmat ovat näiltä osin lähentyneet perinteisen kouluopetuksen ongelmia. (Tuomisto 1985, 182)

7. KOKOAVA TARKASTELU

Aikuiskasvatuksen opetuksen laajuus on muuttunut huomattavasti vuoden 1974 jälkeen. Opintoviikkojen laajuus aikuiskasvatuksen aineopinnoissa on kasvanut vuosina 1979-2001 19 opintoviikon verran eli vuoden 1979 32 opintoviikosta vuoden 2001 51 opintoviikkoon. Syventävissä opinnoissa vuonna 1979 opintojen laajuus oli 32 opintoviikkoa ja vuonna 2001 opintojen laajuus on lähes puolet enemmän sisältäen 62 opintoviikkoa.

Opetus on monipuolistunut ja valinnaisten kurssien määrä on lisääntynyt etenkin vuoden 1994 jälkeen. Tähän kehitykseen voidaan nähdä vaikuttaneen useita tekijöitä kuten opetusministeriön tuloksellisuusvaatimukset, tiedekuntarajojen hämärtyminen, kasvatustieteiden laitoksen ja aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen yhdistäminen ja kasvatustieteiden tieteenalaohjelman perustaminen vuonna 1994. Opetustarjonnan lisääntyessä, lisääntyivät erityisesti sosiologian ja didaktiikan alaa sisältävät kurssit. Tarkasteltavalla aikajaksolla suurin valinnaisten kurssien määrä ja opetuksen laajuus on ollut vuosina 1994- 1996. Tällöin opintoviikkoja oli tarjolla yhteensä 70. 2000-luvulle tultaessa, opintotarjonta on laskenut 51 opintoviikkoon.

Aikuiskasvatuksen opetusta Tampereen yliopistossa kuvaa tarkasteltavalla aikavälillä siirtyminen opetuskokonaisuuksista yksittäisiin kursseihin. 1970- luvulla opetus sisälsi selkeitä opetuskokonaisuuksia, kun taas 1980 luvun jälkeen opetustarjonta jonkin verran hajaantui lukuisiin yksittäisiin ja erillisiin kursseihin. Tähän suuntaukseen vaikutti

opintotarjonnan monipuolistuminen ja yksilöllisyyden korostaminen opintojen rakenteessa.

Aikuiskasvatuksen opetuksen sisältö on valinnaisuuden kasvun myötä monipuolistunut 1974- luvun jälkeen. Opetuksen sisältöä tarkasteltavalla aikavälillä hallitsevat sosiologia ja didaktiikka. Erityinen kehitys 1974 vuoden jälkeen on tapahtunut tutkimusmetodisten kurssien kohdalla: tutkimusmenetelmäkurssien osuus on hieman vähentynyt vuoden 1979 jälkeen. Aikuiskasvatuksen opetukseen on valinnaisuuden myötä tullut uusia opetusalueita vuoden 1994 jälkeen. Tällaisia aineita ovat ympäristökasvatus, kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt, nuorisokasvatus, vapaaehtoistyö ja konsultointityö.

Kurssikirjallisuuden analyysin perusteella on sosiologiaan ja vertailevaan tutkimukseen liittyvän kirjallisuuden osuus ennen tutkinnonuudistusta suuri. 1980- luvulta eteenpäin psykologian, sosiologian ja didaktiikan osuus kirjallisuudesta on huomattava aina 2000 – luvulle asti. 1980- luvun puolenvälin vaiheilla didaktiikan osuus kirjallisuudesta on hallitseva. Sen osuus esim. aineopinnoissa on tällöin n. 35 % kaikesta kirjallisuudesta. Sosiologian osuus 80-luvun puolessavälissä on 25 % ja psykologian 15 %. Kurssikirjallisuus on monipuolistuminen 1990-luvun jälkeen ja jakautunut yhä useampaan eri alueeseen. Aikuiskasvatuksen kurssikirjallisuuden laajenemiseen ja monialaistumiseen voidaan myös katsoa vaikuttaneen aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen lähentyminen ja yhteisten opintojen lisääntyminen.

Aikuiskasvatuksen opetusmuodot ovat monipuolistuneet. Ohjatun opetuksen määrä on kasvanut suuresti 1974 jälkeen. Ohjatun opetuksen määrän kasvu selittyy paljolti vaihtoehtoisten kurssien lisääntymisellä, mutta myös opettajien opetusvelvollisuuden kasvu on varmasti

vaikuttanut lisääntymiseen. Seminaareilla ja harjoituksilla on suuri rooli aikuiskasvatuksen opetuksessa ja opiskelijan aktiivisen roolin merkitys on ollut suuri koko tarkasteltavalla aikajaksolla.

Aikuiskasvatuksen opintovaatimukset säilyivät melko entisenlaisina ja erillään muusta kasvatustieteestä aina 1980- luvulle asti. 1980-luvulla opintovaatimukset alkoivat lähentyä ja 1990- luvulla ne lähenivät edelleen, kun laitoksen kaikkea opetusta alettiin kehittää elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Nykyisin ei siis aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen välillä ole jyrkkää rajaa vaan nämä nähdään yleisen kasvatustieteen tasaveroisina erityisalueina. Oppiaineiden lähentyminen voidaan nähdä perusteltuna ja hyvänä kehityksenä, kun ajatellaan koulutuksen suunnittelijoiden ym. tarvetta ajatella aikuiskasvatuksen asemaa ja tehtäviä yhteiskunnassa muun koulutusjärjestelmän osana.

2000- luvulla aikuiskasvatuksen aine- ja syventävissä opinnoissa painotetaan aikuisopiskelun asemaa ja merkitystä yhteiskunnassa, aikuisten oppimista ja opetuksen erityispiirteitä sekä aikuisten ammatillista kehitystä. Aikuisten opiskelua ja oppimista ja niiden uusia muotoja tarkastellaan erilaisissa toimintaympäristöissä kuten esim. työelämä, koti, vapaaehtoistoiminta ja järjestöt. 2000- luvun opetuksen tavoitteena on, että opiskelija näkee aikuisten oppimisen ja aikuiskasvatuksen ja – koulutuksen osana koko ihmisen eliniän kestävästä kehitysprosessista.

8. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Historian alaan liittyvän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa lähteet ja niiden laatu ovat oleellisia.. Lähdemateriaalin on oltava riittävää ja luotettavaa. Konkreettinen materiaali, kuten erilaiset asiakirjat ovat yksi luotettavimpia lähteitä tai jälkiä menneisyydestä. Moninainen lähdeaineisto johtaa laaja-alaisempaan tulkintaan. Menneen ajan tutkimisessa on vastaavuus- ja yhteensoveltuvuus kriteerit otettava tarkasti huomioon. Toisaalta nykyajassa tai tulevaisuudessa ei ole vielä luotettavaa empiirisyyttä.

Tässä tutkimuksessa lähdekriteerit, pätevyys päättelyille, vastaavuudet ja kriittisyys ovat peruskomponentteja arvioinnissa. Luokitteluun perustuvassa tutkimuksessa ja menneen ajan arvioinnissa tutkijan on tehtävä koko ajan omaan tulkintaansa kohdistuvaa reflektointia eli itsearviointia.

Tässä tutkimuksessa on ns. ensisijaisena lähteenä käytetty Tampereen yliopiston opinto-oppaita. Tämän lisäksi on käytetty julkaistua kirjallisuutta sekä erilaisia komiteoiden ja työryhmien julkaisemia mietintöjä. Viimeksi mainitut ovat ns. toisen käden lähteitä. Toisen käden lähteet ovat ns. johdettuja lähteitä, joihin sisältyvä tieto on otettu varsinaisesta ensisijaisesta lähteestä. Toisen käden lähteiden käytön vaarana on se, että aikaisemmin asiaa tutkineen tutkijan tulkinta on ollut virheellinen, tai että tutkija on tarkoituksellisesti jättänyt ilmaisematta jotakin ilmiön ymmärtämisen kannalta keskeistä tietoa. Tämän vuoksi historiallisessa tutkimuksessa tulisi tutkijan nojautua lähinnä ensisijaisiin lähteisiin, mikäli niitä on saatavana.

Menetelmänä käytettiin luokitteluun perustuvaa sisällön erittelyä, jossa tutkijan rooli tulkintojen tekijänä on hyvin keskeinen ja kriittinen tekijä. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt se, että saman luokittelun olisi toistanut ulkopuolinen henkilö.

9. DISKUSSIO

Tämä tutkimus on luonut kokonaiskuvaa aikuiskasvatuksen kehityksestä oppiaineena ja tieteenalana Tampereen yliopistossa. Tutkimuksen ulkopuolelle on jäänyt useita erilaisia alueita, kuten esimerkiksi kasvatustieteellisen tutkimustoiminnan kehitys Tampereen yliopistossa. Tutkimustoiminnasta on tehty jo aiemmin jonkin verran tutkimuksia (ks. Vanntaja 1993), joten se rajattiin pois tästä tutkimuksesta tällä perusteella. Tutkimusten tarkastelu tosin tukisi tässä tutkimuksessa käytettyä näkökulmaa. Tutkimustoimintaan liittyvä tarkastelu olisi lisäksi mielenkiintoista, koska sen avulla voisi hahmottaa kasvatustieteen pyrkimystä ohjata itseään tieteenä ja sen suhdetta lähitieteisiin sekä muihin ”vieraampiin” tieteisiin.

Tässä tutkimuksessa aikuiskasvatusta on tarkasteltu tieteen ulkoisesta eli eksternaalisesta näkökulmasta. Kohdetta on tutkittu keskittyen kulloinkin vallinneisiin yleisiin kehityssuuntiin ja vaiheisiin.

Tutkimuksessa ei ole myöskään vertailtu eri yliopistojen tutkintovaatimuksia ja niissä tapahtuneita muutoksia. Tutkintovaatimusten vertailu antaisi tietoa siitä, kuinka kulloinkin vallalla ollut suuntaus ja yhteiskunnalliset tekijät ovat heijastuneet opetukseen eri yliopistoissa. Aikuiskasvatuksen opetussisältöjä voisi lisäksi tutkia esimerkiksi tarkastelemalla varhaisempien opiskelijapolvien luentomuistiinpanoja tai haastatella aiempaa opettajahenkilökuntaa. Jatkotutkimuksena olisi näin mielenkiintoista laajentaa oppaineen kehityksen tarkastelua vertailemalla sitä muiden Suomen yliopistojen aikuiskasvatuksen opetukseen. Tutkimusta voisi laajentaa myös muiden

maiden aikuiskasvatuksen opetukseen. Suomea ja muita Pohjoismaita koskeva historiallis-vertaileva tutkimus toisi mielenkiintoista tietoa kunkin maan aikuiskasvatustieteen erityispiirteistä. Tutkimus kuuluisi lähinnä vertailevan kasvatustieteen alaan.

Mielenkiintoista olisi myös tutkia tieteenalaohjelmasta valmistuneiden aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijoiden sijoittumista työelämään ja vertailla tätä aikuiskasvatuksen koulutusohjelman sisältöön. Tämä toisi tietoa kuinka koulutusohjelman sisältö vastaa aikuiskasvattajien työelämän vaatimuksiin. Tällainen tutkimus antaisi perusteltua tietoa aikuiskasvatuksen koulutusohjelman kehittämiseksi.

Historiallisen kehityksen tuntemus ja tietoisuus nykyajan sidonnaisuudesta menneisyyteen sekä nykypäivän vaikutuksesta tulevaisuuteen ovat tärkeitä, jotta pystymme arvioimaan, ymmärtämään ja kehittämään kohdettamme ja nykyaikaa. Tämä tutkimus on pyrkinyt muodostamaan tällaista menneisyyden kuvaa aikuiskasvatuksesta Tampereen yliopistossa.

LÄHTEET

Kirjallisuus:

Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö. KM 1971: A29.

Alanen, Aulis (1980). Aikuiskasvattajan ammatti: kehityssuuntia ja ongelmia. Julkaisussa Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Porvoo: WSOY.

Alanen, Aulis (1985). Johdatus aikuiskasvatukseen. Helsinki: Oy Yleisradio Ab.

Dahllöf, Urban & Parknäs, Lennart (1971). Korkeakouluopetuksen tavoitteet ja niiden asettaminen. Teoksessa Korkeamman opetuksen käsikirja. Toim. Karl-Georg Ahlström. Hki: Otava, 16–48.

Dressel, Paul. L. & Marcus, Dora (1982). On teaching and learning in college. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Esland, Geoff (1990). Education, training and employment. Volume 2: The Educational Response.

Harva, Urpo 1943c. Vapaa kansansivistystyö ja koululaitos. Kansanvalistus ja kirjastolehti 7-8.

Harva, Urpo (1980). Aikuiskasvattajan arvofilosofia. Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. WSOY.

Hirsjärvi, Sirkka (1995). Johdatus kasvatustieteeseen. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko (1997). Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY.

Houle, C.O. (1956). Professional Education for Educators of Adults. Adult Education (USA), Vol. VI, No 3.

Husén, Torsten (1971). Korkeakouluopetuksen muodot. Teoksessa Korkeamman opetuksen käsikirja. Toim. Karl-Georg Ahlström. Helsinki: Otava, 91–113.

Kuhn, T.S. (1994). Tieteellisten vallankumousten rakenne. Helsinki. Art House.

Ikonen, A. 1984. Autonomia vaarassa. Aikuiskasvatus 4, 2, 82-89.

Inkilä, Arvo (1960). Kansanvalistusseura Suomen vapaassa kansansivistystyössä 1874- 1959. Otava. Helsinki.

Jaakkola, Raimo, Ropo, Eero & Autio, Tero (1995). Opetussuunnitelman ja arvioinnin uusia haasteita korkeakoulutuksessa. Teoksessa Yliopisto-opetus. Toim. Juhani Aaltola & Markku Suortamo. Porvoo: WSOY, 80–97.

Karjalainen Erkki (1970). Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Hki: Weilin+Göös, 1970.

Kasvatustieteellinen tutkimus Suomessa: valtion yhteiskuntatieteellisen toimikunnan asettaman arviointityöryhmän raportti (1990). Suomen akatemian julkaisuja 1/90 Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kasvatustieteellisen alan tutkintojen arviointi- ja kehittämisprojektin väliraportti (1993). Korkeakouluneuvoston julkaisuja 6/1993. Korkeakouluneuvosto. Helsinki.

Kaukonen, E. (1979). Tieteen tutkimuksen teoreettisista lähtökohdista: Tieteensosiologinen tarkastelu. Katsauksia ja keskustelua n:12/1979. Tampere: Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos.

Kauppinen, Tuula (1979) Vapaan sivistystyön ja kansansivistäjien koulutuksen pääpiirteet Suomessa ennen vuotta 1929. Tampereen yliopisto.

Kivirauma, Joel & Rinne Risto (toim) (1997). Suomalaisen kasvatustieteen historia – lyhyt oppimäärä. Turun yliopisto

Komiteanmietintö. (1971). Aikuiskoulutuskomitean I osamietintö; 1971: A29. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Komiteanmietintö. (1975). Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö; 1975,28. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Latour, B. (1987). *Science in Action*. Harvard University Press
Cambridge, Massachusetts.

Latour, B. & Woolgar, S. (1981). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Beverly Hills: Sage.

Lehtonen, Heikki (1979). Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta – taustakonstruktioiden tarkastelua. Julkaisussa Lehtonen & Kämäräinen (toim.): Aikuiskasvatus erityistieteenä – Johdatus tiede analyysin probleemoihin. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja E. N:o 8.

Manni, Eeva & Tuomisto, Jukka (toim.) (1985). *Humanistin teemojen tuntumassa*. Tampereen yliopisto. Sarja A vol 196.

Nevgi, Anne & Lindblom-Ylänne, Sari (2003b). Oppimisenäkemykset antavat perustan oppimiselle. Teoksessa Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Toim. Sari Lindblom-Ylänne ja Anne Nevgi. Helsinki: WSOY, 82–115.

Nikkarinen, Tuuli & Hoppu, Kalle (1994). Ongelmakeskeinen opetus, ongelmalähtöinen oppiminen ja aktivoivat opetusmenetelmät. *Duodecim* 110(16): 1548–1555.

Pantzar, E. 1991. Jatkuvaa koulutusta tunnistamassa.

Pennanen, Mikko (1997) *Kasvatustiede yliopistollisena oppiaineena Suomessa vuosina 1852-1995*. Turun yliopisto.

Peters, J. M., Jarvis, J. et al. (1991). *Adult Education. Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*. AAACE. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Pirttilä, I. (1991). Tiede yhteiskunnallisena objektina ja subjektina. *Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja* 50/1991. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Poikela, Sari (2003). *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.

Poikela, Sari (1998). *Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa?* Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. (Ammattikasvatussarja 19.)

Rauste-von Wright, Maijaliisa & Wright, Johan von (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.

Rinne, R. Kivirauma, J. Lehtinen E. (2000). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Porvoo: WSOY.

Salomaa, J.E. 1947. *Yleinen kasvatusoppi*. Toinen, korjattu painos. Porvoo: WSOY.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaat 1979-2001. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tuomisto, Jukka (1985). Aikuiskasvatuksen kehittymisestä käytäntönä, oppiaineena ja tieteenä. Teoksessa Manni & Tuomisto (toim.). *Humanistin teemojen tuntumassa*. Tampereen yliopisto. Sarja A vol 196.

Tuomisto, Jukka (1986). Aikuiskasvatuksen osallistumistutkimuksen lähtökohdat, uudet ongelmat ja kehittämismahdollisuudet. *Kasvatus* 17, 6, 469-473.

Tuomisto, Jukka (1987). Aikuiskoulutuksen kehittäminen 1988-1990. Opetusministeriö. Aikuiskoulutusneuvoston julkaisuja 2/1987.

Tuomisto, Jukka (1993). Aikuiskasvatuksen perusaineksia. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus, julkaisusarja B 2/92.

Tuomisto Jukka (1995). Corner Men Out of the Ring - Will Adult Education Survive the Punches of Pedagogical Education. In: Collins, Michael (editor), *International Conference on Adult Educator: Role of the University*. Canmore, Canada.

Tuomisto, Jukka (1996). Finland; The Main Lines of Development. In: Jarvis Peter (ed), *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. Revised version.

Vanttaja, Markku 1993. Aikuiskasvatuksen tutkimus Suomessa: Aikuiskasvatuksen historiallinen muotoutuminen ja tutkimuksen painopisteet vuosina 1970-1990. *Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma*. Turun yliopisto.

Wuorenrinne, T.I. & Kosonen, V. Zachris Castrén (1950). *Kansansivistäjä ajatustensa valossa*. Helsinki: WSOY.

Yrjölä Pentti (1991). The training of adult educators in Finland. Julkaisussa Jarvis Peter, Chadwick Alan (toim.): Training adult educators in Western Europe. Routledge.

LIITTEET

Liite 1. Aineopintojen (ja perusopintojen) pakolliset opintoviikkomäärät vuosina 1979-2001.

Vuosi	Pakolliset opinnot
1979-1980	Perusopinnot I (16ov)+Perusopinnot II (16ov)
1980-1981	Perusopinnot I (16ov)+Perusopinnot II (16ov)
1981-1982	Perusopinnot I (16ov)+Perusopinnot II (16ov)
1982-1983	Perusopinnot I (16ov)+Perusopinnot II (16ov)
1983-1984	Perusopinnot I (18ov)+ Perusopinnot II (14 ov)
1984-1985	Aineopinnot I (13ov)+Aineopinnot II (16ov)
1985-1986	Aineopinnot I (13ov)+Aineopinnot II (16ov)
1986-1987	Aineopinnot I (13ov)+Aineopinnot II (16ov)
1987-1988	Aineopinnot I (13ov)+Aineopinnot II (16ov)
1988-1989	Aineopinnot I (15ov)+Aineopinnot II (20ov)
1989-1990	Aineopinnot I (15ov)+Aineopinnot II (20ov)
1990-1991	Aineopinnot I (15ov)+Aineopinnot II (20ov)
1991-1992	Aineopinnot I (15ov)+Aineopinnot II (20ov)
1992-1993	Aineopinnot I (15ov)+Aineopinnot II (23ov)
1993-1994	Aineopinnot I (15ov)+Aineopinnot II (23ov)
1994-1995	Perusopinnot(15 ov)+Aineopinnot (20 ov)
1995-1996	Perusopinnot(15 ov)+Aineopinnot (20 ov)
1996-1997	Perusopinnot(15 ov)+Aineopinnot (20 ov)
1997-1998	Perusopinnot(15 ov)+Aineopinnot (20 ov)
1998-1999	Perusopinnot(15 ov)+Aineopinnot (20 ov)
1999-2000	Perusopinnot(15 ov)+Aineopinnot (20 ov)
2000-2001	Perusopinnot(15 ov)+Aineopinnot (20 ov)

Liite 2. Aineopintojen luokka "muut" opinnot

Vuosi	Kurssin nimi ja opintoviikot
1979-1980	
1980-1981	
1981-1982	
1982-1983	
1983-1984	Alkukuulustelu (2 ov), p Proseminaari (2 ov) Kirjatentti (6 ov)
1984-1985	Alkukuulustelu (2 ov), p Proseminaari (2 ov) Kirjatentti (6 ov)
1985-1986	Alkukuulustelu (2 ov), p Proseminaari (2 ov) Kirjatentti (6 ov)
1986-1987	Proseminaari (3 ov), kirjatentti (9 ov)
1987-1988	Proseminaari (3 ov), kirjatentti (9 ov)
1988-1989	Proseminaari (3 ov), kirjatentti (9 ov)
1989-1990	Proseminaari (3 ov), kirjatentti (9 ov)
1990-1991	Proseminaari (3 ov), kirjatentti (9 ov)
1991-1992	Proseminaari (3 ov), kirjatentti (9 ov)
1992-1993	Proseminaari (3 ov), kirjatentti (9 ov)
1993-1994	Proseminaari (3 ov), kirjatentti (9 ov)
1994-1995	Sukupuolistavat käytännöt (3 ov), ympäristökasvatus (2 ov), nuorisokasvatus (5 ov), proseminaari (3 ov)
1995-1996	Sukupuolistavat käytännöt(3 ov), ympäristökasvatus (2 ov), nuorisokasvatus (5 ov), proseminaari (3 ov)
1996-1997	Proseminaari (3 ov), kasvatuksen sukupuolist(3 ov), ympäristökasvatus(2 ov), nuorisokasvasvatus(3 ov)
1997-1998	Proseminaari (4 ov), ympäristökasvatus(2 ov), kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt (3 ov)
1998-1999	Proseminaari (4 ov), ympäristökasvatus (2 ov), kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt (3 ov)
1999-2000	Ympäristökasvatus (2 ov), proseminaari (4 ov), kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt (3 ov), vapaaehtoistoiminta (3 ov)
2000-2001	Ympäristökasvatus (2 ov), proseminaari (4 ov), kasvatuksen sukupuolistavat käytännöt (3 ov), vapaaehtoistoiminta (3 ov)

Liite 3. Syventävien opintojen luokka "muut" opinnot

Vuosi	Kurssin nimi ja opintoviikot
1979-1980	Tutkimusprojekti(18 ov), harjoittelu (3 ov)
1980-1981	Tutkimusprojekti(18 ov), harjoittelu (3 ov)
1981-1982	Tutkimusprojekti(18 ov), harjoittelu (3 ov)
1982-1983	Tutkimusprojekti(18 ov), harjoittelu (3 ov)
1983-1984	Tutkimusprojektin suunnittelu (3 ov), projektiseminaari (9 ov), kirjatentti (4 ov), aikuiskasvatuksen ajankohtaiset kysymykset (2 ov), harjoittelu (3 ov)
1984-1985	Tutkielma (12 ov), kirjatentti (5 ov), tutkimusseminaari (2 ov), suunnitteluseminaari 2 ov), harjoittelu(3 ov)
1985-1986	Tutkielma (12 ov), kirjatentti (5 ov), tutkimusseminaari (2 ov), suunnitteluseminaari 2 ov), harjoittelu(3 ov)
1986-1987	Tutkielma (12 ov), seminaari I -III (6 ov), kirjatentti (6 ov), harjoittelu (3 ov)
1987-1988	Tutkielma (12 ov), seminaari I -III (6ov), kirjatentti (6 ov) (tai ryhmätyö), harjoittelu (4 ov)
1988-1989	Tutkielma (14 ov), seminaari I-III (6 ov), kirjatentti (6 ov) (tai ryhmätyö), harjoittelu(3 ov)
1989-1990	Tutkielma (14 ov), seminaari I-III (6 ov), kirjatentti (6 ov) (tai ryhmätyö), harjoittelu(3 ov)
1990-1991	Tutkielma (14 ov), seminaari I-III (6 ov), harjoittelu (3 ov), kirjatentti (4 ov)
1991-1992	Tutkielma (14 ov), seminaari I-III (6 ov), harjoittelu (3 ov), kirjatentti (5 ov)
1992-1993	Tutkielma (14 ov), seminaari I-III (6 ov), harjoittelu (3 ov), kirjatentti (5 ov)
1993-1994	Tutkielma (14 ov), seminaari I-III (6 ov), harjoittelu (3 ov), kirjatentti (5 ov)
1994-1995	Harjoittelu (5 ov), ,nuorisokasvatus (7 ov), varhaiskasvatus (5 ov), tutkimusprojekti (15 ov)
1995-1996	Harjoittelu (5 ov), ,nuorisokasvatus (7 ov), varhaiskasvatus (5 ov), tutkimusprojekti (15 ov)
1996-1997	Harjoittelu (5 ov), tutkimusprojekti (15 ov), kirjallisuus (5 ov), konsultointityö (3 ov), nuorisokasvatus (5 ov), varhaiskasvatus (3 ov)
1997-1998	Harjoittelu (5 ov), pro gradu (3 ov), tutkimusprojekti (12 ov), tutkimusprojektiin liittyvä kirjallisuus (5 ov), konsultointityö (3 ov)
1998-1999	Harjoittelu (5 ov), pro gradu (3 ov), tutkimusprojekti (12 ov), tutkimusprojektiin liittyvä kirjallisuus (5 ov), konsultointityö (3 ov)
1999-2000	Harjoittelu (5 ov), pro gradu (3 ov), tutkimusprojekti (12 ov), tutkimusprojektiin liittyvä kirjallisuus (5 ov), konsultointityö (3 ov)
2000-2001	Harjoittelu (5 ov), pro gradu (3 ov), tutkimusprojekti (12 ov), tutkimusprojektiin liittyvä kirjallisuus (5 ov), konsultointityö (3 ov)

Liite 4. Aikuiskasvatuksen aineopintojen kirjallisuuden jakautuminen osa-alueisiin vuosina 1983- 1996 ja 2000- 2001. Vuodesta 1994 eteenpäin sisältää perus ja aineopinnot.

vuosi	Emp. Käytt.teoria	Sosiologia	Didaktiikka	Aikuiskasvatuksen teoria	Politiikka	Historia	Vertaileva
1983-1984	3	4	9	3	1	1	0
1984-1985	3	5	7	2	0	1	0
1985-1986	3	5	7	2	0	1	0
1986-1987	4	1	4	2	0	1	0
1987-1988	4	1	4	2	0	1	0
1988-1989	6	1	4	4	0	1	0
1989-1990	6	1	4	4	0	1	0
1990-1991	4	6	4	1	1	0	5
1991-1992	4	6	4	1	1	0	5
1992-1993	7	10	6	2	1	1	4
1993-1994	7	10	6	2	1	1	4
1994-1995	3	6	9	1	5	1	3
1995-1996	3	6	9	1	5	1	3
2000-2001	7	10	7	2	3	4	0

vuosi	filosofia	Elinikäinen oppiminen	työelämän aik.	muut	aikuiskasvatus ammattina	Yhteensä
1983-1984	1	1	0	0	0	23
1984-1985	0	1	0	1	0	20
1985-1986	0	1	0	1	0	20
1986-1987	0	1	0	0	0	13
1987-1988	0	1	0	0	0	13
1988-1989	1	1	1	1	0	20
1989-1990	1	1	1	1	0	20
1990-1991	0	3	2	1	0	27
1991-1992	0	3	2	1	0	27
1992-1993	1	3	4	2	2	43
1993-1994	1	3	4	2	2	43
1994-1995	5	1	8	10	2	54
1995-1996	5	1	8	10	2	54
2000-2001	2	3	1	11	0	50

Liite 5. Aikuiskasvatuksen syventävien kurssien kirjallisuuden jakautuminen osa-alueisiin vuosina 1983-1996 ja 2000-2001.

vuosi	Emp. Käytt.teoria	Sosiologia	Didaktiikka	Aikuiskasvat uksen teoria	Politiikka ja hallinto	Historia	Vertaileva
1983-1984	0	1	1	1	0	0	1
1984-1985	0	1	0	0	0	0	1
1985-1986	0	1	0	0	0	0	1
1986-1987	0	1	0	3	1	0	1
1987-1988	0	1	0	3	1	0	1
1988-1989	2	2	0	2	1	0	0
1989-1990	2	2	0	2	1	0	0
1990-1991	0	0	0	1	1	0	0
1991-1992	0	0	0	1	1	0	0
1992-1993	0	0	0	2	2	0	0
1993-1994	0	0	0	2	2	0	0
2000-2001	0	1	6	0	0	0	0

vuosi	filosofia	Elinikäinen oppiminen	työelämän aik.	muut	aikuiskasvatus ammattina	Yhteensä
1983-1984	1	0	0	0	0	5
1984-1985	4	1	1	0	0	8
1985-1986	4	1	1	0	0	8
1986-1987	2	2	1	0	0	11
1987-1988	2	2	1	0	0	11
1988-1989	1	3	2	0	0	12
1989-1990	1	3	2	0	0	12
1990-1991	1	0	0	0	0	3
1991-1992	1	0	0	0	0	3
1992-1993	0	0	0	0	0	4
1993-1994	0	0	0	0	0	4
2000-2001	8	0	7	1	1	24

Liite 6. Opetusmuotojen jakautuminen aineopinnoissa 1976–2001.

Vuosi	Ohjattu opiskelu/t/aineopinnot	luennot	harjoitukset
1976-1977	144	60	84
1980-1981	307	206	138
1984-1985	309	194	115
1988-1989	306	168	101
1992-1993	352	185	84
1996-1997	641	ei määritelty	ei määritelty
2000-2001	492	ei määritelty	ei määritelty

Liite 7. Opetusmuotojen jakautuminen syventävissä opinnoissa 1976–2001

Vuosi	Ohjattu opiskelu (t)syventävät	luennot (t)	harjoitukset (t)	kirjallisuuskuulustelukurssit	seminaari(t)
1976-1977	147	26	30	5	86
1978-1979	147	26	30	2	86
1982-1983	150	75	45	2	30
1986-1988	214	51	99	1	64
1990-1992	172	40	68	1	64
2000-2001	419	ei määritelty	ei määritelty	2	ei määritelty

Liite 8. Syventävien opintojen opetustarjonta ja pakollisten opintoviikkojen määrä.

Vuosi	Opintotarjonta	Pakolliset opintoviikot
1979-1980	32	32
1980-1981	32	32
1981-1982	32	32
1982-1983	32	32
1983-1984	34	34
1984-1985	37	37
1985-1986	37	37
1986-1987	36	36
1987-1988	36	36
1988-1989	37	37
1989-1990	37	37
1990-1991	37	37
1991-1992	37	37
1992-1993	37	37
1993-1994	37	40
1994-1995	73	40
1995-1996	71	40
1996-1997	70	40
1997-1998	57	40
1998-1999	57	40
1999-2000	57	40
2000-2001	62	40