

Kansansivistäjien kasvattamisesta konsulttien kouluttamiseen?

Aikuiskasvatuksen kehitys yliopistollisena oppiaineena

Jukka Tuomisto

Aikuiskasvatuksen yliopistollinen koulutus on kulkenut pitkän tien vuodesta 1928. Urpo Harvalle aikuiskasvatus ja vapaa sivistystyö olivat lähes synonyymejä: koulutus valmisti opiskelijoita lähinnä vapaan sivistystyön päätoimiin tehtäviin. Ammatillinen aikuiskoulutus tuli mukaan 70-luvulla. Viime aikoina ammattikirjo on entisestään laajentunut ja hajonnut. Yhä suurempi osa tulevaisuuden aikuiskouluttajista toimii yksityisillä koulutusmarkkinoilla moninaisilla eri nimikkeillä.

Aikuiskasvatuksen korkeakoulu- ja yliopisto-^Atasoisella opetuksella on Suomessa pitkät perinteet. Tarkastelen tässä esityksessä tämän kehityksen historiallisia vaiheita ja sen olennaisia kehityspiirteitä sekä tuon esille eräitä nykyisessä alan opetuksessa havaittavia ongelmia. Tarkastelussani painottuu Yhteiskunnallisen Korkeakoulun (YKK) ja Tampereen yliopiston osuus, mikä on luonnollista, koska alkuvaiheessa alan opetusta ei ollut muissa korkeakouluissa. Parin viimeisen vuosikymmenen osalta joku toinen voisi kertoa aika lailla toisenlaisen kehityskertomuksen. Koska tämä vaihe on vielä lähihistoriaa ja useimpien tiedossa, niin jätän sen tarkastelun vähemmälle.

On huomattava, että meillä käsitteellä ”aikuiskasvatus” on ainakin kolmenlainen merkitys, sillä voidaan tarkoittaa käytännön toimintaa, oppiainetta ja tiedettä. Joissakin tilanteissa tämä käsitteen moninaiskäyttö saattaa aiheuttaa

ongelmia, siitä syystä puhuttaessa alan tutkimuksesta ja teorian kehittämisestä käytetään usein käsitettä *aikuiskasvatustiede*. Asiasyhteydestä voi useimmiten päätellä, missä merkityksessä käsitettä kulloinkin käytetään. Useissa maissa aikuiskasvatuksen teoriajärjestelmästä on käytetty nimitystä andragogia tai sen johdannaisia (andragogiikka, andragologia). Meillä tätä termiä ja/tai sen johdannaisia on käytetty kuitenkin varsin vähän. (Alanen 1985, 44.)

Kasvatustoiminnan kehityksessä voidaan erottaa neljä vaihetta. Ensimmäinen vaihe, jossa kasvatustoimintaa (*education*) harjoitetaan ilman teoriaa. Toinen vaihe on praktisen teorian vaihe, jossa toiminnan kehittämiseksi perustetaan erityinen oppiaine, kasvatusoppi (*pedagogy*). Kolmas vaihe on tiede, jossa kasvatustoimintaa aletaan tutkia tieteellisin menetelmin ja siitä aletaan käyttää tieteen nimitystä (kasvatustiede, *science of education*). Neljäs vaihe on metatieteen vaihe, jol-

loin tieteenala alkaa tutkia omaa perusolemuksiaan ja metodejaan. (ks. Parkkinen 1982, 22; Durkheim 1956, 91-92; Rakitov 1978, 184)

On olemassa runsaasti kirjallisuutta siitä erikoistumisprosessista (the process of specialization), jonka kautta uudet tieteenalat ja/tai tutkimusalueet syntyvät. Elzinga (1987,19; sit. Rubenson 1988, 7) on esittänyt kolme innovaation päätyyppiä, joiden kautta uusi tutkimusalue voi vakiintua:

1) uusi tieteenala voi kehittyä sellaisen tutkimuksen seurauksena, joka kohdistuu johonkin uuteen todellisuuden alueeseen;

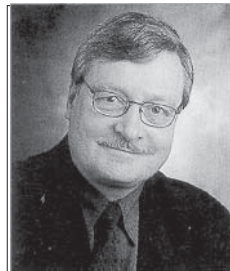
2) uusi tieteenala voi kehittyä, kun jotakin vakiintunutta tutkimusaluetta aletaan tarkastella uudesta näkökulmasta (perspektiivin vaihdos);

3) uusi tieteenala voi kehittyä, kun alan kehittämiseksi tarvitaan uudenlaisia tietoja ja taitoja.

Kahdessa ensimmäisessä vaihtoehdossa on kysymys uusien tieteenalojen pirstoutumisesta vanhemmista tieteenaloista. Kolmannessa on sen sijaan kysymys siitä, että yhteiskunnan sosioekonomiset vaatimukset ja poliittiset ratkaisut synnyttävät uuden toiminta-alueen, jota varten perustetaan oma oppiaine ja myöhemmin käynnistetään alan tieteellinen opetus ja tutkimus. Tarkasteltaessa aikuiskasvatustieteen ja -tutkimuksen kehitystä globaalisesti voidaan havaita erilaisia kehitysmallia.

Rubensonin (emt.) mukaan aikuiskasvatusta yleensä kehittänyt erityisenä oppiaineena vastaamaan sosio-ekonomisiin vaatimuksiin (kohta 2.). Esimerkiksi Yhdysvalloissa, missä yliopistoilla on pitkät perinteet aikuiskasvattajien ammatillisessa kouluttamisessa, tutkintoon tähtäävät koulutusohjelmat aloitettiin 1930-luvulla. Ensimmäinen koulutusohjelma aloitettiin 1930 Columbian opettajakorkeakoulussa ja ensimmäinen tohtorin arvo myönnettiin vuonna 1935. Tämä ohjelma kehittyi Edwin L. Thorndiken tutkijaryhmän tekemän aikuisten kehittymistä ja oppimista koskevan tutkimuksen pohjalta ja sillä pyrittiin vastaamaan aikuiskasvatuksen ohjaajakoulutuksen kasvaviin tarpeisiin.

Myös Suomessa kehitys käynnistyi uuden yhteiskunnallisen toiminta-alueen (vapaa kansansivistystyö) mukana; sen kehittämiseksi katsottiin tarpeelliseksi ensin käynnistää alan työnte-



Jukka Tuomisto

kijöiden koulutus (kansansivistysopin opetuksen aloittaminen 1928) ja luoda sitten edellytykset myös alan tieteelliselle tutkimukselle (professorin viran perustaminen 1946).

1. Kansansivistysopin alkuvaiheet (1928-39)

Tohtori Zachris Castrén (1869–1938) on suomalaisen kansansivistysopin (aikuiskasvatuksen) korkeakouluopetuksen syntysanojen lausuja sekä ensimmäinen kansansivistysopin opettaja. Hän esitti jo vuonna 1924 kansansivistysopin oppituolin perustamista johonkin korkeakouluun/yliopistoon, mutta ajatus ei saanut vastausta silloisissa yliopistopiireissä¹. Aikuiskasvattajien kouluttamisen tarvetta oli korostettu Englannissa jo vuonna 1919, mikä oli Castrénin tiedossa, sillä hän oli hyvin perehtynyt Englannin Aikuiskoulutuskomitean loppuraporttiin (Final Report 1919), jossa vaadittiin mm. aikuiskasvattajien koulutuksen kehittämistä (Castrén 1924 ja 1929).

Kansansivistysopin opetus aloitettiin vuonna 1928, jolloin Helsinkiin vuonna 1925 perustetussa *Kansalaiskorkeakoulussa* käynnistettiin ”opettajan-tutkinto kansansivistystyötä varten”. Oppiaineen oli ensin opiskeltava jotakin muuta tutkintoa yksi vuosi, minkä jälkeen hän sai aloittaa kaksivuotisen *kansansivistysopin* opinnot sekä samalla jatkaa muiden aineiden opiskelua. Tällä tavalla hän valmistui toisen pääaineensa osoittamalle toimialalle, mutta samalla myös aineyhdistelmästä riippuen erilaisiin opettajantehtäviin. Näin oppiaineen ajateltiin avaavan työmahdollisuudet kahdelle eri alalle. Jo parin vuoden kuluttua tämä tutkinto kuitenkin muutettiin *kansansivistystutkinnoksi*, jonka

tarkoituksena oli tuottaa johtohenkilöitä lähinnä alan organisointi-, suunnittelu- ja hallinto-tehtäviin. Se ei ollut siis enää varsinaisen opettajatutkinto, kuten aluksi oli suunniteltu. Tutkinto säilyi tällaisena aina 1940-luvulle saakka (Rasila 1973, 47) tai oikeastaan aina 1970-luvulle saakka, jolloin mukaan tuli entistä selkeämmin myös ammatillisen aikuiskoulutuksen tarpeet. Tällöinkin tutkinnossa korostui edelleen hallinto-, suunnittelu- ja organisointitehtävät, ei opettajalta vaadittavat pätevyudet.

Kansalaiskorkeakoulun tarkoituksena oli erilaisten alempien virkamiesten ja toimihenkilöiden, kuten esimerkiksi toimittajien, sivistys- ja sosiaalityöntekijöiden kouluttaminen kansalaisodan runtelemaan ja sosiaalisesti jakautuneeseen maahan. Oppilaitoksen nimi muutettiin vuonna 1930 *Yhteiskunnalliseksi Korkeakouluksi (YKK)*, johon perustettiin opetusjaostojen ammattitutkintojen rinnalle ensimmäinen – ja pitkään ainoa – tiedekunta, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Kansansivistysopista tuli oppiaine, joka pääaineena saattoi suorittaa kandidaatin tutkinnon².

Kansansivistysopin/aikuiskasvatustutkinnon korkeakoulutasoinen opetus käynnistyi Suomessa samaan aikaan kuin Yhdysvalloissa, mutta täällä ei voinut aluksi edetä opinnoissa tohtorin tutkintoon saakka, vaan ainoastaan kandidaatin (maisteri) tutkintoon, koska kansansivistysopissa, kuten ei muissakaan YKK:n oppiaineissa, ollut vielä tuolloin professuuria.

Kansansivistysopin opettajan toimi oli aluksi sivutoiminen. Sitä ryhtyi hoitamaan Helsingin Työväenopiston rehtori, tohtori Zachris Castrén³ (1929–1938). Hänen kuoltuaan opettajan tointa hoiti pari vuotta Helsingin Työväenopiston uusi rehtori T. I. Wuorenrinne, joka pyrki seuraamaan opetuksessaan Castrénin viitoittamaa suuntaa⁴.

Kansansivistysoppi käynnistyi meillä siis puhtaasti käytännön tarpeesta järjestää alalla työskenteleville systemaattista koulutusta. Mitään valmista mallia tai tieteenalaa ei ollut olemassa, ei edes ulkomailla, vaan alan praktinen teoria (ks. Alanen 1981, 54–59) alkoi vähitellen kehittyä kokemusten ja keskustelujen kautta yhteistyössä alan hallinnon edustajien, opettajien ja käytännön kenttäväen kanssa. Castrénin ansiota on, että opetus muotoutui täällä heti alusta alkaen varsin

korkeatasoiseksi (ks. Tuomisto 1999). Aikuiskasvatuskäytännön korkeatasoisena asiantuntijana sekä aktiivisena tiedekeskustelijana ja filosofina Castrén kykeni yhdistämään opetuksessaan vankan käytännöllisen kokemuksensa ja korkeatasoisen teoreettisen ajattelun.

Castrén seurasi tarkasti ulkomailla tapahtuvaa alan kehitystä. Vuonna 1930 kirjoittamassaan artikkelissa hän viittasi mm. Englannissa julkaistuun 200 sivun mietintöön, joka käsitteli aikuiskasvatuksen opettajien koulutusta ja korosti sen aloittamisen merkitystä. Castrén (1930, 262) totesi mm.:

”Nykyisissä muuttuneissa oloissa on käynyt selväksi, ettei aikuistenkaan kasvatuksessa enää tulla pääasiallisesti tai kokonaan toimeen, kuten ennen luultiin voitavan tulla, ammatillisesti valmistautumattomien opettajien uhrautuvalla työllä. ’Professionalisteja’, ammattihenkilöitä puheenalainen suuri ja tärkeä ala sekin kaippaa.”

Artikkelissaan hän totesi myös, että kansansivistysopin opetuksessa voidaan nykyisellä järjestelyllä pyrkiä vain siihen, että opiskelija saa käsityksen vapaan kansansivistysopin yleisistä perusteista, kansansivistystyön historiallisesta kehityksestä, sen probleemeista ja metodeista sekä pääsee seminaariharjoituksissa perille siitä, miten saatuja näkökohtia käytetään käytännöllisessä työssä. Kansansivistysopin ohessa opiskelijan tuli hänen mielestään hankkia itselleen mahdollisimman laajat ja hyvät tiedot muissa korkeakoulun oppiaineissa sen mukaan, minkä aineen hän valitsee pääaineekseen. Suositeltavina aineina hän mainitsee silloisista tarjolla olleista aineista mm. yhteiskunta-, valtio- ja taloustieteelliset aineet sekä estetiikan ja kirjallisuuden historian. Castrén toivoi, että korkeakoulun kehityksessä sen opetusohjelmaan tulisivat kuulumaan sellaiset aineet kuin sosiologia ja sosiaalipsykologia, joita hän piti kansansivistysopin kannalta erittäin suositeltavina. (emt., 46)

Vaikka tuona aikana ei ollut vielä saatavissa alan oppikirjoja, vaan opetuksessa jouduttiin tyytymään erilaisiin yleisteeoksiin (esimerkiksi Oma Maa) ja artikkeleihin, Castrénin omasta opetuksesta säilyneiden tietojen mukaan (ks. viite 2.) hänen opetuksensa oli hyvin korkeatasoista ja

teoreettisesti vaativaa. Hän esitteli luennoillaan mm. lähes kaikkien keskeisten filosofien ja yhteiskuntatieteilijöiden (ensisijaisesti sosiologien ja psykologien) ajatuksia kansalaisuudesta, kasvatuksesta ja oppimisesta ja pohti, mikä on niiden merkitys kansansivistystyössä.

2. Opetuksen vakiintuminen ja korkeamman opetuksen alkaminen (1940–59)

Vuonna 1940 kansansivistysopin opettajan toimi muutettiin päätoimiseksi. Sitä hakivat mm. Matti Koskeniemi, Urpo Harva ja Kalle Sorainen. Kaksi ensiksi mainittua asetettiin etusijalle. Lopullinen valinta kohdistui Harvaan lähinnä hänen laajemman kansansivistystyön kokemuksensa ja tuntemuksensa takia. Vuonna 1946 opettajan toimi muutettiin professuuriksi. Urpo Harva nimitettiin kansansivistysopin professorin virkaan, joka oli YKK:n ensimmäinen professorin virka ja samalla ensimmäinen kansansivistysopin (aikuiskasvatuksen) professorin virka Pohjoismaissa. Esimerkiksi Ruotsiin perustettiin alan ensimmäinen professuuri vasta 1986 (viite 1). Muuallakaan maailmassa ei ollut vielä tuolloin kuin muutama alan professorin virka (lähinnä USA:ssa).

Urpo Harvan (1910–1994) professorikausi venyi lähes 30-vuotiseksi (1946–1973), joten ei ole ihme, että aikuiskasvatuksen yliopisto-opetus personoitiin pitkän aikaa häneen. Tätä edesauttoi vielä se, että hän oli koko ajan alan ainoa professori maassamme. Harva toimi pitkään myös Kansansivistysopillisen yhdistyksen (nykyisen Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran) esimiehenä ja hän oli keskeinen henkilö lähes kaikessa alan julkaisu- ja toiminnassa; hän toimitti mm. ”Kansansivistys”-lehteä (1948–1954) ja oli vapaan sivistystyön vuosikirjan toimituskunnan aktiivinen jäsen.

Vaikka Yhteiskunnallinen Korkeakoulu olikin onnistunut vakiinnuttamaan asemansa korkeakoulutasoisena oppilaitoksena (siellä suoritettujen kandidaatintutkintojen katsottiin 1930-luvun lopulta alkaen vastaavan Helsingin yliopiston vastaavia tutkintoja), tohtorin tutkintoja siellä ei ollut voinut vielä 1930-luvulla suorittaa. Professorin viran myötä tämä tuli mah-

dolliseksi. Ensimmäisenä alan tohtoriksi väitteli Kosti Huuhka vuonna 1955 historiallis-sosiologisella väitöskirjallaan ”Talonpoikaisuorison koulutie” ja toisena Aulis Alanen, jonka väitöskirjan (1969) aihe oli ”Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotyö”. Muita tohtoreita ei Harvan aikana valmistunut.

Harva otti heti alusta lähtien tehtäväkseen alan Homan teorian kehittämisen. Hän totesi vuonna 1943, että vaikka maassamme on tehty vuosikymmeniä voimaperäistä kansansivistystyötä ja käytetty siihen melkoisen huomattavia varoja, niin kansansivistystyön tieteellinen tutkimus on jäänyt lapsipuolen asemaan. Tutkimustoiminnan virittäminen on edellytys alan teorian kehittymiselle. Tarvitaan tutkimusta, joka entistä syvemmin ja laajemmin pyrkii käsittämään kansansivistystyön olemusta ja menetelmiä. (Harva 1943.)

Harva nosti (aikuis)kasvatuksen oman teoriansa keskiöön. Hän analysoi myös muita peruskäsitteitä aivan uudella tavalla ja toi niihin selkeämmän otteen. Samoin hän pohti aikuiskasvatuksen päämääräkysymystä ja sen asemaa ja tehtäviä yhteiskunnassa. Harva korosti kaikissa kirjoituksissaan filosofian keskeistä merkitystä kasvatustieteen opinnoissa. Hän julkaisi varsin nopeassa tahdissa alan oppikirjoja, joilla oli huomattava merkitys alan teoreettisen ajattelun kehittymiselle. Vuonna 1943 ilmestyi ”Vapaa kansansivistystyö”, jossa hän jo esittää kasvatustieteen alan uudeksi peruskäsitteeksi. Hän käyttää kuitenkin koko ajan sen rinnalla vielä myös perinteistä sivistyskäsitteistöä.

Vuonna 1948 Harva julkaisi pienimuotoisen kirjan ”Kansansivistäjä”. Siinä hän toteaa: ”Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa on parin vuosikymmenen ajan annettu teoreettista opetusta vapaaseen kansansivistystyöhön aikoville. Sen asemaa kansansivistäjien valmistuksessa ja jatkokoulutuksessa olisi mielestäni saatava lujitetuksi. ... Kenties muihinkin korkeakouluihin ja yliopistoihin olisi saatava kansansivistysopin opetusta...” (Harva 1948, 31.) Kirjassa Harva luo ensin lyhyen katsauksen vapaan kansansivistystyön historiaan; sitten hän analysoi minkälaisia kansansivistäjien tyyppisiä on olemassa, minkälaisia tietoja ja taitoja kansansivistäjältä vaaditaan ja min-



Zachris Castrén (1868-1938)

Oululaissyntyisestä Helsingin Työväenopiston rehtorista, tohtori Zachris Castrénista tuli korkeakoulutaisoisen kansansivistysopetuksen perustaja. Castrén kykeni yhdistämään opetuksessaan vankan käytännöllisen kokeumuksensa ja korkeatasoisen teoreettisen ajattelun.



Urpo Harva (1910-1994)

Alan ensimmäisen professorin, Urpo Harvan kausi venyi lähes 30vuotiseksi (1946–73). Castrénin tavoin Harvan ominaispiirteisiin kuului filosofinen ote.



Aulis Alanen (1929-88)

Aulis Alanen oli aikuiskasvatuksen professorina vuodet 1986-91. Hän oli ensimmäinen aikuiskasvatukseen erikoistunut ja siinä väitellyt opituolin haltija.

käläinen on ihanteellinen kansansivistäjän persoonallisuus; lopuksi hän arvioi kansansivistäjän merkitystä vapaassa kansansivistystyössä ja hänen asemaansa kulttuurielämän kokonaisuudessa.

Vuonna 1955 julkaistussa ”Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa” Harva kallistuu jo selvästi aikuiskasvatus-käsitteen puolelle. Tosin kirjan esi-

puheessa hän toteaa: ”Kansansivistysoppi eli aikuiskasvatusoppi, kuten tätä opinhaaraa esillä olevassa kirjassa nimitetään...”. Esipuheessa hän toteaa: ”Kun Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin professori Matti Koskenniemi on halunnut ottaa tämän oppiaineen approbatur- kurssin vaatimuksiin myös lyhyen esityksen aikuisten kasvatukselta, olen hänen kehoituksestaan laatinut käsillä olevan kirjan”. (Harva 1955.)

3. Muutto Tampereelle: kasvu kiihtyy (1960–73)

Yhteiskunnallinen Korkeakoulu (YKK) muutti Tampereelle vuonna 1960. Osa opettajista vastusti muuttoa, mutta Tampereen kaupungin johdon aktiivisuuden ansiosta päätös syntyi lopulta yhden äänen enemmistöllä. Tampereelle rakennettiin heti oppilaitokselle uusi asianmukainen rakennus. Helsingin yliopiston varjossa hyvin kituliaasti kasvanut YKK alkoi kasvaa Tampereella nopeasti. YKK oli ollut koko toimintansa ajan yksityinen korkeakoulu, joka tosin oli saanut koko ajan valtionapua. Vuonna 1966 oppilaitos valtiollistettiin ja sen nimeksi tuli *Tampereen yliopisto*.

Aikuiskasvatuksen resurssit paranivat Tampereella jonkin verran, mutta tosin melko hitaasti. Oppiaineen nimi, kansansivistysoppi, muutettiin kansainvälistä kehitystä seuraten vuonna 1965 *aikuiskasvatukseksi*. Nimenmuutoksella ei ollut sanottavaa vaikutusta opetukseen, sillä Harva näki käsitteiden aikuiskasvatus ja vapaa sivistystyö olevan lähes synonyymejä. Ammatillisen aikuiskasvatuksen hän ei katsonut kuuluvan varsinaisen aikuiskasvatuksen piiriin. Harvan aikana koulutus valmisti opiskelijoita lähinnä vapaan sivistystyön päätoimisiin organisointi-, hallinto- ja suunnittelutehtäviin. Varsinainen opettajakoulutus ei kuulunut ohjelmaan, vaikka osa opiskelijoista sijoittuikin päätoimisiin opettajan tehtäviin. Rehtori- ja opettaja-auskultoihin vapaan sivistystyön laitoksiin saattoi suorittaa vasta kandidaatin tutkinnon suoritettuaan.

Kansansivistysoppi/aikuiskasvatus oli 1970-luvulle saakka yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan oppiaine, eli opiskelijat valmistuivat yhteiskuntatieteiden kandidaateiksi (maisteri) ja toh-

toreiksi. Opiskelijat saivat valita sivuaineensa vapaasti muista yhteiskuntatieteistä. Mainittakoon, että Castrénin kaipaamat sosiologia ja sosiaali-psykologia kuuluivat 1960-luvulla tiedekunnan oppiaineisiin. Humanistinen tiedekunta perustettiin Tampereelle 1960-luvulla ja sinne sijoitui mm. kasvatustieteiden ja opetusopin professori ja laitos. Aikuiskasvatuksella ja kasvatustieteillä ei ollut kuitenkaan keskenään mitään lähempää yhteistyötä.

Aikuiskasvatuksen kokonaisvaltainen kehittäminen käynnistyy – ammatillisen aikuiskasvatuksen korostuu

Keskeinen tapahtuma 1970-luvulla oli koko aikuiskasvatuksen (käytäntö, oppiaine, tiede) kannalta Aikuiskoulutuskomitean asettaminen vuonna 1971. Komitea julkaisi kaksi mietintöä (1971 ja 1975), joissa aikuiskasvatusta tarkasteltiin ensimmäisen kerran kokonaisuutena ja suomalaisen koulutusjärjestelmän osana. Ammatillisen aikuiskasvatuksen asema ja merkitys nousi nyt entistä selkeämmin esille ja kehittämisen kohteeksi. Tämä merkitsi myös aikuiskasvatuksen korkeakouluopetukselle uusia haasteita. Ensimmäisen luentosarjan ”Ammatillisesta aikuiskasvatuksesta” piti aikuiskoulutuskomitean sihteeri, lehtori Aulis Alanen keväällä 1971.

Aikuiskoulutuskomitea piti aikuiskasvattajien koulutusta yhtenä tärkeänä kehittämiskohteena. Komitea katsoi aikuiskasvatuksen opintojen kuuluvan kaikkien alalla päätoimisesti työskentelevien koulutukseen ja torjui ajatuksen näiden opintojen kiinteästä yhdistämisestä muuhun kasvatustieteiden koulutukseen (ks. Kom. miet 1975: 28, 134–140; Alanen 1980, 41)

Tampereen yliopistolla oli pitkään – 1980-luvulle saakka – yksin vastuu aikuiskasvatuksen yliopisto-opetuksesta maassamme. Varsinaisten opiskelijoiden ohella yliopistossa opetettiin runsaasti ylimääräisiä opiskelijoita (tietyn arvosanan suorittajia) sekä erikoistapauksia (tutkinnon suorittajia), jotka tulivat suoraan työelämästä. Kun Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus aloitti toimintansa 1971, niin aikuiskasvatusta alettiin opettaa avoimen korkeakoulun opiskelijoille,

joita alkuvaiheessa olikin runsaasti. Suuri osa näistä aikuisopiskelijoista (ikärajaksi määrättiin varsin pian 25 vuotta) toimi jo jollakin aikuiskasvatuksen sektorilla. Aikuiskasvatuksen laitoksen henkilökunta kiersi joka kesä myös eri puolilla Suomea opettaen useissa eri kesäyliopistoissa aikuiskasvatuksen approbatur-kursseja. Tämä ”koulutussavotta” nähtiin laitoksen henkilökunnan keskuudessa jonkinlaisena velvollisuutena, koska alan koulutustarve oli huutava. Aluksi opetus oli approbatur-tasoisista, mutta myöhemmin on annettu runsaasti myös cumu-tasoisista opetusta (aineopinnot) monimuoto-opetuksena. Järjestipä Alanen 1970-luvulla aikuiskasvatuksen cumu- ja laudatur-opetusta – eräänlaisena etä-opetuksena – Helsingissä joukolle alan keskeisiä vaikuttajia, jotka halusivat täydentää ja syventää ammatillista osaamistaan.

4. Kasvatustieteelliset tiedekunnat perustetaan: aikuiskasvatuksen kasvatustieteen puristuksessa (1974–1990)

Aikuiskasvatuksen suhde kasvatustieteisiin on ollut aina ongelmallinen (ks. esim. Alanen 1978). Aivan alkuvaiheessa ei ongelmia tosin ollut, koska ei ollut mitään suhdettakaan. Myöhemmin kun jonkinlainen suhde syntyi, alkoi ongelmia esiintyä. Seuraavassa tarkastellaan asiaa lähinnä Tampereen yliopiston näkökulmasta, mutta mainittakoon, että muissakin yliopistoissa on käyty vastaavanlaisia ”taisteluja” (ks. esim. Jauhainen & Rinne 1994, 145–158).

Kun kansansivistysoppi/aikuiskasvatus oli omana oppiaineenaan YKK:n yhteiskuntatieteellisessä tiedekunnassa (1930–1974) se kehittyi tasaisesti ja sillä oli hyvät suhteet muihin sosiaalitieteisiin. Kun Tampereen yliopistoon, kuten moneen muuhunkin yliopistoon, perustettiin vuonna 1974 kasvatustieteiden tiedekunta, tilanne muuttui. Uuteen tiedekuntaan siirrettiin humanistisessa tiedekunnassa siihen asti sijainnut kasvatustieteen laitos sekä uusi opettajan-koulutuslaitos. Tässä yhteydessä aikuiskasvatuksen laitos ja opetus yritettiin pakkonaittaa kasvatustieteen kanssa, laitos aiottiin lopettaa kokonaan ja sen virat siirtää kasvatustieteen laitokseen. Kysymys oli pitkälti kasvatustieteen eks-

pansiopyrkimyksestä ja halusta kaapata itselleen näin muutama lisävirka. Tämä olisi merkinnyt aikuiskasvatuksen itsenäisyyden menettämistä ja sen sulauttamista kasvatustieteeseen.

Laitoksen henkilöstö, opiskelijat sekä alan kenttäväki ryhtyi aktiivisesti taistelemaan aikuiskasvatuksen itsenäisyyden ja laitoksen säilyttämisen puolesta käynnistämällä yleisen painostus- ja julkisuuskampanjan. Itsenäisyyskamppailun aikana kävi selvästi ilmi, että eräät kasvatustieteilijät (pedagogisen kasvatustieteen edustajat) suhtautuivat aikuiskasvatukseen hyvin nihkeästi, he eivät olisi halunneet myöntää sille omaa erityisasemaa. Mm. silloiseen opetusministeriin (Ulf Sundqvist) ja -ministeriöön pyrittiin vaikuttamaan erilaisten valtuuskuntien ja vierailujen avulla, opetusministeri vieraili myös laitoksella. Toiminnan ansiosta hanke onnistuttiin torjumaan osittain. Aikuiskasvatus sai jatkaa omana oppiaineenaan ja laitoksenaan, mutta sen uudeksi sijoituspaikaksi tuli kasvatustieteiden tiedekunta. Jonkin ajan kuluttua laitokseen siirrettiin nuorisotyön opetus ja laitoksen nimi muutettiin aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitokseksi. Aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen tuolloista suhdetta voi luonnehtia jonkinlaiseksi avoliitoksi, oltiin samassa tiedekunnassa, mutta ei haluttu virallistaa suhdetta.

1970-luvun alkoi myös muiden yliopistojen piirissä herätä kiinnostusta yhä kasvavaa aikuiskasvatuksen kenttää ja siellä tarvittavaa koulutusta kohtaan. *Helsingin yliopiston* kasvatustieteen laitoksella alkoi aikuiskasvatuksen arvosanaopetus vuonna 1977. *Jyväskylän yliopiston* kasvatustieteen laitoksessa on voinut myös suorittaa 1970-luvulta alkaen aikuiskasvatuksen approbaturia.

Harvan jäätyä eläkkeelle vuonna 1973 hänen seuraajakseen aikuiskasvatuksen professorin virkaan valittiin FT Matti Peltonen (1978–84). Aikuiskasvatuksen apulaisprofessorin virka perustettiin Tampereelle vuonna 1983. Siihen valittiin Aulis Alanen. Hän hoiti sitä vuoteen 1986, jolloin hänet valittiin Peltosen jälkeen professoriksi. Apulaisprofessuuria on Alasen jälkeen hoitanut FT Jukka Tuomisto. Alasen jäätyä eläkkeelle vuonna 1991, professuuria hoiti useampikin henkilö virkaatekevänä eri pituisia ajankasvoja, sillä viran täyttöprosessi venyi pitkäksi.

Toisen yrityksen jälkeen virka saatiin täytetyksi vuonna 1998, siihen valittiin KT Annikki Järvinen. Virka muutettiin kuitenkin määräaikaiseksi (viisi vuotta) ja sen alaksi määriteltiin aikuiskasvatus, erityisesti ammatillinen aikuiskoulutus.

Helsingin yliopistoon perustettiin aikuiskoulutuksen professori vuonna 1980 ja samana vuonna sisällytettiin kasvatusalan hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen (nykyisen kasvatustieteen) koulutusohjelmaan aikuiskoulutuksen suuntautumisvaihtoehto. Vuonna 1987 aikuiskasvatustieteen opetus eriytyi omaksi koulutusohjelmakseen. Vastaavassa ruotsinkielisessä koulutusohjelmassa aikuiskasvatus on edelleen kasvatustieteen koulutusohjelman suuntautumisvaihto. Nykyisin Helsingin yliopistossa on kolme alan professuuria ja joukko muita virkoja. Helsingissä alan opetuksen käynnistyminen tapahtui eriytymällä kasvatustieteestä. Opetuksessa pääpaino on ollut ammatillisessa aikuiskasvatuksessa ja työelämän kehittämisessä.

Jonkin tieteenalan identiteetin kehittymisen ja ammatillistumisen kannalta on keskeistä tieteellisen seuran perustaminen ja oman julkaisun toimittaminen. Kansansivistysopillinen yhdistys perustettiin vuonna 1940 talvisodan aikana ja osittain myös sen hengessä (ks. Aaltonen & Tuomisto 1980). Seuran nimi muutettiin vuonna 1971 Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuraksi. Seura on julkaissut alusta lähtien *Vapaan sivistystyön vuosikirjaa* (nykyistä Aikuiskasvatuksen vuosikirjaa) yhdessä Kansanvalistusseuran kanssa. Seura julkaisi myös Kansanvalistusseuran kanssa lyhyen aikaa (1948–1954) *Kansansivistys*-aikakauslehteä, mutta sen ilmestyminen loppui kirjoittajien ja lukijoiden puutteeseen. Vuonna 1981 alkoivat Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura julkaista alan tiedelehteä nimeltään *Aikuiskasvatus*. Seuralla ja sen julkaisutoiminnalla on ollut merkittävä rooli alan yhtenäisyyden ja kriittisen keskustelun kehittämisessä.

Tampereen yliopistoon perustettiin täydennyskoulutuskeskus vuonna 1970, muihin maamme korkeakouluihin ja yliopistoihin ne perustettiin 1980-luvulla. Tällöin aikuiskasvatuksellisen asiantuntemuksen tarve kasvoi huomattavasti. Myös kaikkiin ammatillisiin oppilaitoksiin perustettiin 1980-luvulla aikuiskoulutusosastoja ja

-linjoja, mikä lisäsi edelleen alan koulutustarvetta. Samoin nykyiset ammattikorkeakoulut järjestävät kukin oman alansa täydennys- ja jatkokoulutusta. Perinteinen vapaa sivistystyökin kasvoi 1980-luvulla, joskaan ei yhtä voimakkaasti kuin ammatillinen aikuiskoulutus, ja sinne perustettiin jonkin verran uusia vakinaisia opettajan virkoja. Myönteinen kehitys pysähtyi kuitenkin 1990-luvun laman aikana.

Aulis Alanen (1929–1998) toimi 1960-luvun alusta lähtien aikuiskasvatuksen assistenttina, lehtorina, apulaisprofessorina (vuodesta 1982) ja professorina (1986–1991). Alanen oli ensimmäinen nimenomaan aikuiskasvatukseen erikoistunut ja siinä väitellyt oppituolin haltija. Tämä on edelleenkin melko harvinaista, useimmat aikuiskasvatuksen professorit ovat väitelleet ensin jossakin muussa aineessa ja siirtyneet myöhemmin alalle. Alasen vaikutus aikuiskasvatuksen opetuksen, teorianmuodostuksen ja tutkimuksen kehittäjänä oli merkittävä. Hänen vuonna 1985 julkaistu kirjansa ”Johdatus aikuiskasvatukseen” on alan perusteos, joka on ollut alan perusoppikirjana useimmissa yliopistoissa, joissa aikuiskasvatuksen opetusta on annettu.

Alanen korosti yhteiskuntatieteiden (ensisijaisesti sosiologian, sosiaalipsykologian ja psykologian) merkitystä, mutta hän ei vierastanut perinteistä pedagogista tutkimustakaan, jos hän havaitsi siitä olevan jotakin apua aikuisopetuksen kehittämisessä. Hän seurasi tarkasti, miten alan koulutus oli järjestetty muissa maissa (ks. esim. Alanen 1980). Hänen aikuisdidaktiikan luentonsa olivat avarakatseisia, niiden tavoitteena oli kehittää opiskelijoista ”didaktisesti ajattelevia”, ei yhden suunnan tai opin edustajia. Hän luetteli 1980 artikkelissaan 9 keskeistä andragogista valmiutta, jotka aikuiskasvattajan tulisi omata tehtäväkuvasta riippumatta. Ne ovat edelleen ajankohtaisia. (ks. Alanen 1980, 55; vrt. Galbraith & Zelenak 1989, 126). Alasen aikana aikuiskasvatuksen opetusohjelmassa alettiin ottaa entistä enemmän huomioon myös työelämän ja ammattien muutoksien aikuiskasvattajille aiheuttamat uudet koulutustarpeet. Hän korosti, että aikuisten oppimisen ja opettamisen ongelmat ovat pitkälti samat, puhuttiinpa sitten ammatillisesta aikuiskoulutuksesta tai vapaasta sivistystyöstä.

Vuosien kuluessa Tampereen yliopiston (ja pitkälti muidenkin yliopistojen) aikuiskasvatuksen opetusohjelma on muokkautunut muotoon, joka muistuttaa hämmästyttävässä määrin yhdysvaltalaisista aikuiskasvatuksen graduate-ohjelman mallivaatimuksia. Maisteritutkinnon ydinalueet ovat sen mukaan seuraavat (Peters, Jarvis et al. 1991, 459):

- johdatus aikuiskasvauksen perusluonteeseen, tehtäviin ja tavoitteisiin
- aikuisten oppiminen ja kehittyminen
- aikuisopetusohjelmien prosessit – suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi
- historialliset, filosofiset ja sosiologiset perusteet
- johdatus kasvatuksen tutkimukseen

1980-luvun lopulla Suomessa oli vasta pari aikuiskasvatuksen professoria ja yksi apulaisprofessori, pari lehtoria ja muutama assistentti. Opetusta annettiin lähinnä Tampereen, Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa. Hyvästä alusta huolimatta näytti siltä, että Suomi oli jäämässä muun maailman kyydistä⁵. Seuraava vuosikymmen muutti kuitenkin tilanteen nopeasti.

5. Aikuiskasvatuksen yliopistopetuksen ekspansio (1991–)

Yliopistovirkojen suhteen 1990-lukua voi pitää Suomessa varsinaisena ekspansiovaiheena, sillä maahamme perustettiin tällöin kymmenkunta uutta virkaa (professorin/apulaisprofessorin/lehtorin). Jyväskylän yliopistoon perustettiin vuonna 1994 aikuiskasvatuksen professuuri, jolloin myös siellä tuli mahdolliseksi suorittaa kasvatustieteiden maisterin tutkinto aikuiskasvatus pääaineena sekä jatkaa tohtorin tutkintoon saakka. *Lapin yliopistoon* perustettiin professorin virka vuonna 1993, *Joensuun yliopistoon* apulaisprofessorin virka vuonna 1993 ja *Turun yliopistoon* professorin vuonna 1995. Kaikissa näissä yliopistoissa oli annettu aikuiskasvatuksen opetusta jossain määrin kasvatustieteen opetuksen yhteydessä jo aikaisemminkin. Helsingin yliopiston Toiminnan tutkimuksen ja kehittävän työn tutkimuksen yksikön kaksi professuuria voitaneen myös katsoa aikuiskasvatukseen alaan kuu-

luviksi. Helsingin yliopistossa ja Åbo Akademiassa/Vaasassa (apulaisprofessori) annetaan aikuiskasvatuksen ruotsinkielistä opetusta. Kun apulaisprofessorien nimikkeet muutettiin pari vuotta sitten professoreiksi, professorien lukumäärä kasvoi entisestään. Nykyään kasvatustieteellisistä tiedekunnista ainoastaan Oulun yliopisto on ilman erityisiä aikuiskasvatuksen opetusresursseja, vaikka sielläkin on toki alan asiantuntemusta.

Miten virkojen lisääntyminen oli 1990-luvulla mahdollista, kun korkeakoulut joutuivat tuolloin yleensä tinkimään toiminnastaan ja jopa lakkauttamaan virkojaan? Tähän on useitakin selityksiä.

1) Aikuiskasvatus oli niitä harvoja koulutusaloja, joilla esiintyi selvää kasvua. Mm. kasvatustieteen alan valtakunnallinen arviointiryhmä esitti 1990-luvun lopulla loppuraportissaan, että kasvatustieteen alan opetusvirkoja tulisi suunnata aikuiskasvatukseen. Tällaiset ”markkinarat” täytettiin nopeasti.

2) Kasvatustieteen korkeakouluopetuksella on Suomessa vahva asema. Erikoisuutena on mm. se, että opettajankoulutus on sijoitettu yliopistoihin omiin erillisiin laitoksiinsa. Mainittakoon, että vuonna 1989 oli eri Pohjoismaissa kasvatustieteen professoreja (apulais- ja täysprofessorit) seuraavasti: Ruotsi 29, Norja 23, Tanska 11 ja Suomi 106. Suomen professuureista noin 60 prosenttia oli opettajankoulutuslaitosten yhteydessä. (Kivinen & Rinne 1992, 57–58.) Määrä on vielä tästä lisääntynyt, sillä myös lastentarhanopettajien koulutus kuuluu nykyisin yliopistojen piiriin.

3) Laman aikaisessa tilanteessa kasvatustieteen ”ylimiehitys” oli eduksi, koska aikaisempia virkoja voitiin suunnata uusien tarpeiden mukaisesti.

4) Resurssien uudelleenkohdentamista helpotti myös se, että 1970-luvulla kaikkiin kasvatustieteiden laitoksiin oli perustettu kasvatustieteen hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutusohjelmat, jotka todettiin 1990-luvulla aikansa eläneiksi, koska koulujärjestelmän piirissä tällaiset tehtävät vähentyivät dramaattisesti rationalisointien (keskusvirastojen yhdistäminen ja virkojen voimakas vähentäminen) ja muuttuneen suunnittelukäytännön (keskitetystä suunnittelusta siirryttiin hajautettuun paikallistasolla tapahtuvaan suunnitteluun) takia. Aikuiskasvatus tarjosi vapautuville resursseille uuden erikoistumisalueen, johon monet kasvatustieteilijät olivat jo jossain määrin aikaisemmin tutustuneet avoimen korkeakoulun ja ammatillisen täydennyskoulutuksen kautta.

Nykyinen aikuiskasvatustieteen professuurien (ja muiden alan virkojen) määrä on huomattava verrataan sitä sitten mihin tahansa. Mm. Ranskassa aikuiskasvatustieteen professoreja on 12 eli suunnilleen saman verran kuin Suomessa, maiden kokoerot ovat kuitenkin huomattavat. Eniten alan professoreja löytyy Pohjois-Amerikasta⁶ (noin 400), Japanista (noin 150), Saksasta (noin 30) ja Isosta-Britanniasta (noin 20). Euroopassa aikuiskasvatustieteen opetus alkoi lisääntyä erityisesti 1960-luvulla. Erityisesti Pohjoismaissa Suomen asema on poikkeuksellinen. Ruotsissa ja Tanskassa on pari professoria, Norjassa ei yhtään. On kuitenkin muistettava, että alan tutkijoita löytyy niin Pohjoismaista kuin muualtakin Euroopasta toki paljon enemmän, he vain toimivat eri tieteenalalaitoksilla tai erillisissä tutkimuskeskuksissa. Joka tapauksessa voidaan todeta, että aikuiskasvatustieteen yliopistollisen koulutuksen pitkä historia ja professoreiden runsaslukuisuus on suomalaisen aikuiskasvatustieteen erikoispiirre.

Tampereen yliopiston aikuis- ja nuorisokasvatustieteen laitos ja kasvatustieteen laitos yhdistettiin 1990-luvun alussa uudeksi *kasvatustieteiden* (huom! monikko) *laitokseksi*. Tätä yhteenliittymistä voi nimittää järkiavioliitoksi, suuremman laitoksen ajateltiin pystyvän kilpailemaan paremmin lamakauden pudotuspeleissä ja samalla hallinto yksinkertaistui jonkin verran. Aikuiskasvatustieteen asema omana oppiaineena säilyi kuitenkin entisellään.

Valtakunnallinen kasvatustieteen arviointiryhmä totesi loppuraportissaan 1990-luvulla Tampereen kasvatustieteiden laitoksesta, että sen pitäisi tiivistää yhteistyötä yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan kanssa. Joidenkin tietojen mukaan alunperin teksti oli siinä muodossa, että siinä esitettiin laitoksen siirtämistä yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan, mutta se ”siistittiin” loppuvaiheessa edellä esitettyyn muotoon. Aikuiskasvatustieteen tälle tämä merkitsisi paluuta entisen heilan helmoihin. Kumpi lienee parempi vaihtoehto,

elää kasvatustieteen kanssa järkiavioliitossa vai lämmitellä yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan kanssa vanhaa suhdetta? Tätä nykyään asiasta ei käydä keskustelua.

Tampereen yliopiston perinteestä ehkä johdetaan, että sillä on edelleen kiinteät suhteet vapaaseen sivistystyöhön ja opetuksessaan otettu huomioon myös tämä perinteinen sektori tasa-vertaisena muun aikuiskasvatuksen kanssa. Muut yliopistot ovat olleet kiinnostuneita lähinnä työelämän koulutuksesta

6. Viimeaikaisen kehittämisen ongelmakohtia

Opettajakoulutuksen uudistus

Merkillepantavaa on, että aikuiskasvatuksen suhde opettajakoulutukseen on ollut Suomessa etäinen, päinvastoin kuin esimerkiksi Ruotsissa. Aikaisemminhan esimerkiksi vapaan sivistystyön rehtori- ja opettajaharjoittelut muodostivat kouluhallituksen valvonnassa oman järjestelmänsä irrallaan muusta opettajakoulutuksesta. Ammatillisen puolen opettajakoulutus tapahtui taas ammatillisissa opettajaopistoissa. Koulutuksen yhteydessä opiskelijat suorittivat jossakin kesäyliopistossa tai avoimessa korkeakoulussa joko aikuiskasvatuksen tai kasvatustieteen approbaturin.

1990-luvun opettajakoulutuksen uudistus muutti kuitenkin tilanteen. Myös aikuiskasvatuksen opettajien koulutus liitettiin osaksi laaja-alaista opettajakoulutusta ja vanhat, alan omat eriytyneemmät mallit haudattiin. Uudesta opettajakoulutuksesta vastaavat nykyisin lähinnä opettajakoulutuslaitokset, joiden piti alkuperäisen suunnitelman mukaan olla yhteistyössä kasvatustieteiden laitosten ja aikuiskasvatuksen edustajien kanssa. Näin ei ole kuitenkaan tapahtunut, vaan opettajakoulutuslaitokset ovat huolehtineet yksin ”laaja-alaisesta” koulutuksesta. Aikuiskasvatuksen asiantuntemus on ollut kuitenkin niissä vähäistä. Tämän seurauksena uusien opettajien aikuiskasvatuksellinen asiantuntemus on jäänyt hataraksi. Erityisesti aikuiskasvatuksen perinteisimmällä alueella, vapaassa sivistystyössä, tämä on koettu ongelmaksi. Se näkyy alan perustieto-

jen ja aikuisopettajilta vaadittavan erityisosaamisen puutteina sekä ”aikuiskasvatustieteiden” heikentymisenä. Osittain tästä syystä ovat eräiden yliopistojen (Jyväskylä, Tampere) kasvatustieteiden laitokset alkaneet järjestää opettajakoulutusta (35 opintoviikkoa), jossa otetaan huomioon myös aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön pätevyystarpeet. Tampereella tämä opetus on ollut toistaiseksi avoinna vain kasvatustieteen/aikuiskasvatuksen pääaineopiskelijoille, mutta Jyväskylässä mukaan on otettu myös työelämässä olevia (Vaherva 2002). Ainakin Tampereella opetus käynnistyi lähinnä varsinaisten opiskelijoiden halusta saada opettajanpätevyys jo opiskeluaikanaan. Mainittakoon, että aikuiskasvatuksen opiskelijat esittivät tämän saman vaatimuksen jo 1960-luvun lopulla, mutta silloin se ei toteutunut.⁷ On kuitenkin huomattava, että aikuiskasvatuksen yliopisto-opetusta ei ole tarkoitus muuttaa opettajakoulutukseksi, vaikka osalle opiskelijoista tällainen mahdollisuus tarjotaan jo opiskeluaikana.

Kasvatustieteen ekspansio- pyrkimykset – valtaavatko diletantit areenan?

Kun opetusministeriö vaati yliopistoja 1990-luvun alussa supistamaan kasvatustieteen hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen koulutusohjelmien (hastu) sisäänottoja, niin kaikki keksivät, että vapautuvat resurssit täytyi suunnata jonnekin muualle, jotta niitä ei menetettäisi kokonaan. Tässä vaiheessa kasvatustieteiden laitokset kiinnostuivat aikuiskasvatuksesta ja alkoivat markkinoida pian omaa tutkintoaan pienen ”kasvojenkohotuksen” jälkeen aikuiskasvatustehtäviin valmentavana koulutuksena. Pyrkivätkö diletantit valtaamaan aikuiskoulutusmarkkinat? Tätä kehitystä aikuiskasvatuksen yliopisto-opetuksesta vastaavien on ollut vaikea vastustaa, koska pedagogisen kasvatustieteen edustajien määrä on yleensä laitoksissa huomattavasti suurempi. Näin aikuiskasvatustajien äänenpainot eivät laitostasolla aina kuulu, tai niitä ei haluta kuunnella.

Pedagogisen kasvatustieteen edustajissa on nykyisin havaittavissa kaksi ryhmää. Toinen ryhmä vähättelee aikuiskasvatuksen erityisluonnetta ja oman eriytyneen koulutuksen tarvetta. Hei-

dän mukaansa kasvatustieteen antamat ”yleispedagogiset” valmiudet riittävät hyvin myös aikuiskasvatuksessa. He katsovat myös, että kun he ovat osallistuneet pari kertaa luennoitsijana jollekin täydennyskoulutuskurssille, he ovat päteviä aikuiskouluttajia ja alan asiantuntijoita. Toinen ryhmä on aidosti kiinnostunut aikuiskasvatuksesta, näkee sen erityisluonteen ja -tarpeet sekä pyrkii etsimään lisätietoa alan kirjallisuudesta ja koulutuksesta. Valitettavasti edellinen ryhmä on selvästi enemmistönä. Täytyy vain toivoa, että kasvatustieteen edustajat ymmärtävät vähitellen, että aikuiskasvatusta tarvitsee oman koulutuksensa siinä kuin lasten ja nuorten kasvatusta.

Koulutusohjelma, suuntautumisvaihtoehto vai tieteenalaohjelma?

1970-luvulla toteutettu tutkinnonuudistus merkitsi siirtymistä hyvin hajanaisista opetusohjelmista eri tieteenalojen koulutusohjelmiin. Maisterin tutkinnon vähimmäislaajuudeksi määrättiin 160 opintoviikkoa. Alunperin koulutusohjelmista piti tehdä joustavia, mutta loppujen lopuksi niistä muodostui melko jäykkiä ohjelmia, joissa opiskelijalla ei juuri ollut vapausasteita. Tästä syystä niitä alettiin nimittää ”putkitutkinnoiksi”.

Jokin oppiaine saattoi muodostaa joko oman koulutusohjelman tai se voi oli jossakin koulutusohjelmassa ns. suuntautumisvaihtoehtona. Tampereen yliopistossa aikuiskasvatusta muodosti aluksi oman koulutusohjelmansa. Helsingissä aikuiskasvatusta oli ensin kasvatustieteen koulutusohjelman suuntautumisvaihtoehto, kunnes siitä muodostettiin vuonna 1987 oma koulutusohjelma. Muissa yliopistoissa aikuiskasvatusta on ollut suuntautumisvaihtoehtona tai sitten se on muodostanut vain muutaman opintojakson kasvatustieteen koulutusohjelmassa.

1990-luvulla koulutusohjelmia on yritetty muuttaa joustavampaan suuntaan. Tampereen yliopistossa siirryttiin vuonna 1994 ns. *tieteenalaohjelmaan*, jonka peruslähtökohtana on valinnanvapauden ja joustavuuden lisääminen sekä elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen näkemyksen ja asiantuntemuksen välittäminen kaikille kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen opiskelijoille. Tieteenalaohjelman pääaineena voi siis olla joko ai-

kuiskasvatusta tai kasvatustiede. Opiskelijat hakevat tieteenalaohjelmaan, pääaineensa he päättävät ensimmäisen opintovuoden jälkeen perusopinnot suoritettuaan. Sivuaaineensa opiskelija voi valita vapaasti oman kiinnostuksensa mukaan. Tavoitteena on kouluttaa sellaisia kasvatustieteen laaja-alaisia asiantuntijoita, jotka voivat sijoittua joustavasti kasvatustieteen eri tehtäviin niin koulu- kuin aikuiskasvatustieteen järjestelmänkin piirissä.

Niin hyvä kuin tietynlainen opintojen yhdistäminen onkin työmarkkinoita ajatellen, tieteenalaohjelma herättää myös eräitä kysymyksiä:

1) Kaikille aikuiskasvatuksen opiskelijoille yhteinen aikuiskasvatustieteellinen perusrunko ei muodostu yhtä vahvaksi kuin aikaisemmin. Tuleeko aikuiskasvatuksen opiskelijoista diletanteja omalla alallaan?

2) Aikuiskasvatusta oppiaineen identiteetin heikkeneminen. Tämä näkyy selvästi sekä opettajissa että opiskelijoissa. Aikuiskasvatuksen identiteetti oli aikaisemmin Tampereella hyvin vahva. Sen heikkenemiseen on vaikuttanut se, että aikuiskasvatusta opetus ei ole enää ”omien” opettajien käsissä, vaan osan siitä antavat pedagogisen kasvatustieteen edustajat.

3) On vaara, että aikuiskasvatusta pääaineopiskelijoiden asema työmarkkinoilla heikkenee, koska kilpailu kiristyy. Kasvatustieteen opiskelijat pyrkivät entistä enemmän myös aikuiskasvatustehäviin. Työntantajilla ei ole kykyä eikä halua erotella ja vaatia syvällisempää ja spesifimpää asiantuntemusta. Riittää kun hakijalla on vain maisterin tutkinto suoritettuna. Aikuiskasvatusta opiskelijat hakeutuvat sen sijaan varsin harvoin koulujärjestelmän piiriin.

Joutuu kysymään, viekö joustavuus ja tieteenalaohjelma aikuiskasvatusta ojasta allikkoon? Hyvänä puolena on tietysti opintojen suurempi vapaus ja joustavuus, samoin kuin se, että myös kasvatustieteen opiskelijoille välittyy entistä parempi näkemys aikuiskasvatuksesta ja elinikäisestä kasvatuksesta. Ohjelma lisää varmaan molemminpuolista ymmärrystä. Pitkällä tähtäyksellä tämä voi olla merkittävää.

Jyväskylän yliopistossa on omaksuttu suurin piirtein samanlainen laaja-alaisuus- ja joustavuusajattelu kuin Tampereella, opintojen eriyty-

nen tapahtuu perusopintojen jälkeen. Turussa eriytyminen tapahtuu vasta syventävissä opinnoissa. Joustavuus ja laaja-alaisuus kuulostavat hyviltä asioilta, ja sitä ne varmasti usein ovatkin. Mutta luultavaa on, että joskus ne merkitsevät myös pintapuolisuutta ja näennäistä osaamista, joka tulee esiin, kun henkilö joutuu käytännön ongelmatilanteisiin. Helsingin yliopistossa on käytössä muista yliopistoista poikkeava malli, siellä on edelleen oma erillinen aikuiskoulutuksen koulutusohjelma, joka ainakin periaatteessa mahdollistaa syvällisen perehtymisen alan ongelmiin. Edellytyksenä tietysti on, että opettajat ovat perehtyneet riittävän monipuolisesti alan tutkimukseen ja tuntevat myös alan käytännön.

Elinikäisen oppimisen keskustelun kautta aikuiskasvattajien käsitys omasta työ- ja ongelma- kentästään on huomattavasti laajentunut ja monipuolistunut. Alan teoreetikot ovat hakemassa nyt aikuiskasvatukselle uusia rajoja ja perusteita, tai ovat oikeastaan rikkomassa näitä rajoja ja hakemassa uudenlaisia postmoderniin riskiyhteiskuntaan paremmin sopivia ajattelumalleja (ks. Edwards 1996; Finger & Asún 2001). Tästä on osoituksena mm. se, että aikuiskasvatuksen tutkijoiden mielenkiinto kohdistuu nykyisin entistä enemmän informaaliseseen oppimiseen eli arkioppimiseen entisen ”luokkahuoneopetuksen” sijasta. Tämä asettaa uusia vaatimuksia myös alan opetukselle.

Lopuksi

Alanen (1992) on jakanut aikuiskasvattajien tehtävät kolmeen kategoriaan: 1) kehittäminen ja julkinen hallinto, 2) päätoimiset tehtävät toteuttavissa organisaatioissa, 3) sivutoimiset opettajat. Yliopisto-opetus tähtää luonnollisesti lähinnä kahden ensimmäisen kategorian kouluttamiseen. Viime aikoina aikuiskasvattajien kirjo on kuitenkin selvästi laajentunut. Entisten tehtävä- ja ammattikategorioiden ohella löytyy sellaisia uusia nimikkeitä kuin: henkilöstökouluttaja, oppisopimuskouluttaja, suunnittelija, tuutori, opintoneuvoja, mentori, konsultti yms. Näistä osa on jonkun järjestön tai organisaation palkkalistoilla, osa taas toimii omissa kaupallisissa yrityksissään. Näyttää siltä, että yhä suurempi osa tulevista aikuiskasvattajista toimii yk-

sityisillä koulutusmarkkinoilla, eikä julkishallinnon palveluksessa (kunnat, valtio) kuten aikaisemmin. On huomattavaa, että myös julkinen koulutus joutuu toimimaan yhä enemmän markkinavoimia seuraten ja mukaillen.

Näyttää siltä, että alan koulutuksessa pyritään tuottamaan entistä tehokkaampia konsultteja ja kouluttajia työ- ja tuotantoelämän palvelukseen. Tällöin toiminnan arvot otetaan annettuina, useimmiten palvelujen tilaaja määrää ne. Kouluttaja ja/konsultti voi kyllä olla tehokas toimija, mutta pahimmassa tapauksessa hän ei halua tai hän on kykenemätön arvioimaan kriittisesti omaa työtään ja sen yhteiskunnallisia seurauksia.

Professioammattien (lääkärit, tuomarit, papit jne.) tunnustiirteinä pidetään yleensä akateemista koulutusta, legitiimiä ja tunnustettua ammattiasemaa sekä ammatillista järjestäytymistä. Näyttää siltä, että aikuiskasvattajien professionalisaatiokehitys on vasta alullaan ja voi epäillä saavuttavatko aikuiskasvattajat koskaan tällaista asemaa ja onko se edes tarpeellista. Osa aikuiskasvattajista ei ole pitänyt professionaalistumiskehitystä edes suotavana, koska he pelkäävät muodollisen koulutuksen etäännyttävän aikuiskasvattajat koulutettavien maailmasta.

Yliopistot eivät ole ainakaan tähän päivään mennessä onnistuneet monopolisoimaan alan koulutusta, vaan myös monet muut ja hyvin eritasoiset koulutusorganisaatiot kouluttavat alalle. Ammatin legitimaatio on myös edelleen heikko, vain harvoissa tehtävissä vaaditaan ehdottomasti aikuiskasvatuksen yliopistollista koulutusta. Kaiken lisäksi kasvatus-tieteen tutkinto katsotaan yleensä yhtä päteväksi, vaikka siihen ei olisi sisällynyt lainkaan aikuiskasvatuksen opintoja. Tämä johtuu osittain käytännöllisistä syistä, aikuiskasvatusta opiskelleita on vielä niin vähän, ettei heitä riitä kaikkiaan alan tehtäviin.

Vähimmäisvaatimuksena voisi pitää sitä, että ainakin kaikilla päätoimisilla aikuiskasvattajilla tulisi olla akateeminen tutkinto, johon sisältyy aikuiskasvatuksen opintoja vähintään 35 ov:n verran. Ongelmana kuitenkin on, keitä aikuiskasvattajat oikeastaan tarkkaan ottaen ovat? Julkisen vallan tukeman koulutuksen osalta meillä on siitä jonkinlaiset tilastot, mutta muilta osin ei. Vaipan sivistystyön päätoimisisia rehtoreita ja opet-

tajia on nykyisin noin pari tuhatta, heistä noin 60 prosenttia on ns. päteviä, eli heillä on akateeminen tutkinto ja 35 ov:n opettajatutkinto. Opetushallituksen alaisessa ammatillisessa aikuiskoulutuksessa on päätoimisia rehtoreita ja opettajia nykyisin noin 3000 ja heistä on ”päteviä” noin 50 prosenttia. Aikuiskasvatuksesta näillä ”pätevillekään” ei tarvitse olla periaatteessa mitään opintoja. Tämä on tietysti aika nurinkurinen tilanne tänä erikoistumisen aikakautena. Näyttää siltä, että aikaisemmin hyvänä pidetty kehityssuunta, jossa aikuiskasvatuksen päätoimisilta henkilöiltä odotettiin ja vaadittiin ensisijaisesti aikuiskasvatuksen opintoja on unohdettu kokonaan. Nyt mitkä tahansa kasvatustieteen opinnot ja opettajakoulutus ohittavat alan eriytyneet opinnot. Aikuiskasvatuksen opintoja löytynee vielä vähemmän yksityisellä sektorilla työskenteleviltä aikuiskasvattajilta, henkilöstöpäälliköiltä, -kouluttajilta yms.

Jos otetaan huomioon kaikki ammatillisen aikuiskasvatuksen piirissä työskentelevät opettajat, niin pää- kuin sivutoimiset, niin ammatillisissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa, yrityksissä, kuin ammatti- ja muissa järjestöissä työskentelevät, aikuiskasvattajien lukumäärä nousee useisiin kymmeneen tuhansiin. Tämä antaa kuitenkin asiasta väärän kuvan, sillä monet tällaisista henkilöistä eivät samaistu aikuiskasvattajiin, vaan muihin heitä lähempänä oleviin ammattiryhmiin.

Alan sirpalemaisuudesta kertoo osaltaan aikuiskasvatuksen ammatillinen järjestäytyminen, se on vähäistä ja hajanaista. Aikuiskasvattajat ovat järjestäytyneet asemansa ja toimialansa perusteella moniin eri etujärjestöihin (esimerkiksi Professoriliitto, Kansanopistojen rehtorit, Aikuisopettajien liitto, Aikuisoppilaitosten rehtorit ja opettajat, Aikuisoppilaitosten toimihenkilöliitto, Ammatillisten Aikuisopetuskeskusten Liitto, Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, Henkilöstöjohdon ryhmä, Julkishallinnon kouluttajat jne.). Sivutoimiset ja tuntiopettajat järjestäytyvät yleensä päätoimensa mukaan (esim. OAJ). Näin ollen alalle ei ole kehittynyt omaa identiteettiä ja yhteisiä intressejä. Tulevaisuuden ”joustavilla” työmarkkinoilla tällaisen yhteisyyden syntyminen tuntuu vieläkin epätodennäköisemmäl-

tä. On ilmeistä, että yliopistoissa toimivat aikuiskasvattajat ja muut päätoimiset aikuiskasvattajat joutuvat tulevaisuudessaakin tyytymään marginaaliseen asemaansa ja siihen, että alalla työskentelee andragogiselta asiantuntemukseltaan hyvin kirjava joukko opettajia, joiden kanssa on kuitenkin kyettävä yhteistyöhön. On kuitenkin muistettava, että tästä aikuiskasvattajien kirjavuudesta on puhuttu niin kauan kun alalla työskenteleville on järjestetty koulutusta.

Lähteet

- AALTONEN, RAINER & Tuomisto, Jukka (1980). Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 40 vuotta. Katsaus seuran toimintaan. *Aikuiskasvattaja*. Vapaa sivistystyön 24. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Porvoo: WSOY.
- ABRAHAMSSON, Kenneth (1992). Slå vakt om den vuxenpedagogiska inlandsbanan! Teoksessa Abrahamsson K. (red.) *Hela vuxenutbildningen! En framtidsbild i historiens ljus*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- ALANEN, Aulis (1978). Adult Education and pedagogy. *Adult Education in Finland* 1/1978.
- ALANEN, Aulis (1980). *Aikuiskasvattajan ammatti: kehityssuuntia ja ongelmia*. Vapaa sivistystyön XXIV vuosikirja. Juva: WSOY.
- ALANEN, Aulis (1981). Vapaa sivistystyön praktisen teorian kehittymisestä. *Aikuiskasvatus* 2.
- ALANEN, Aulis 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen.. Helsinki: Yleisradio
- ALANEN, Aulis (1992). *Aikuiskasvatuksen organisatiomuodot*. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitos, julkaisuja
- CASTRÉN, Zachris (1924). Yliopisto ja vapaa kansansivistystyö. *Kansanvalistus- ja kirjastolehti* 5.
- CASTRÉN, Zachris (1929). Valtio ja vapaa kansansivistystyö. *Kansanvalistus- ja kirjastolehti* 5-6/ 1929. Myös teoksessa Aaltonen & Tuomisto (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus*. Vapaa sivistystyön 32. vuosikirja. Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- CASTRÉN, Zachris (1930). Valmennus kansansivistystyöhön. Teoksessa *Kansalainen ja yhteiskunta*. Yhteiskunnallisen Korkeakoulun oppilaskunnan 5-vuotiskokous. Helsinki: Petäjän kirjapaino.
- DESLER, David (1991). Social, Professional, and Academic Issues. Teoksessa Merriam & Cunningham 1989. *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass Inc., San Francisco, California.
- DURKHEIM, Emil (1956). *Education and Sociology*. New York: The Free Press.
- EDWARDS, Richard (1997). *Changing Places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.
- FINGER, Matthias & Asún, José, Manuel (2001). *Adult Education at the Crossroads. Learning our Way out*. NIACE. London: Zed Books.

- GALBRAITH, Michael W. & Zelenak Bonnie S. (1989). The Education of Adult and Continuing Education Practitioners. Teoksessa Merriam & Cunningham 1989. *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass Inc., San Francisco, California.
- HARVA, Urpo (1943). *Vapaa kansansivistystyö*. Yhteiskunnallisen Korkeakoulun julkaisuja II. Helsinki: Suomen Kirja Oy.
- HARVA, Urpo (1948). *Kansansivistäjä*. Helsinki: Otava.
- HARVA, Urpo (1955). *Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa*. Helsinki: Otava.
- HARVA, Urpo (1971). *Aikuisten opettaminen*. Helsinki: Tammi.
- JAUHIAINEN, Arto & Rinne, Risto (1994). *Pitkä tie kuilun partaalle. Yli 60 vuotta kasvatusoppia Turun yliopistossa*. Turun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:170. Turku.
- KIVINEN, Osmo & Rinne, Risto (1992). Teacher education and educational sciences in the Finnish university system. *LEIF. Life and Education in Finland* 4.
- Komiteamietintö 1975:28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki: Vpk.
- MERRIAM, Sharan B. & Cunningham, Phyllis M. (eds.) (1989). *Handbook of Adult and Continuing Education*. Jossey-Bass Inc., San Francisco, California.
- PARKKINEN, Olavi (1982). *Emile Durkheimin kasvatussociologia*. Joensuun korkeakoulu. Kasvatus-tieteiden osaston opetusmonisteita N:o 25.
- PETERS John M., Jarvis Peter et al. (1991). *Adult education. Evolution and achievements in a developing field of study*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PETERS, John M. & Kreitlow, Burton W. (1991). Growth and future of graduate programs. Teoksessa Peters, Jarvis et al. *Adult education. Evolution and achievements in a developing field of study*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- RAKITOV, Anatoli (1978). *Tieteellisen tiedon rakenne*. Moskova: Kustannusliike Edistys.
- RASILA, Viljo (1973). *Yhteiskunnallinen Korkeakoulu 1925–1966*. Porvoo: WSOY.
- RUBENSON, Kjell (1982). Adult Education Research. In *Quest of a Map of the Territory*. *Adult Education Research* 32; 2, 57–74.
- RUBENSON, Kjell (1986). På väg mot en professur. *Forskning om utbildning* 2/86.
- RUBENSON, Kjell (1988). Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta. *Aikuiskasvatus* 2.
- TUOMISTO, Jukka (1985). Aikuiskasvatuksen kehittymisestä käytäntönä, oppiaineena ja tieteenä. Teoksessa Manni & Tuomisto (toim.) *Humanistinen teemojen tuntumassa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis Ser A, Vol. 196. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- TUOMISTO, Jukka (1999). Suomalaisen aikuiskasvatuksen perustanlaskijat: Zachris Castrén, Urpo Harva ja Aulis Alanen. *Kasvatus* 1.
- VAHERVA, Tapio (2002). Opettajuuden muotoutuminen aikuiskasvatuksen perinteessä. Teoksessa Sallila & Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Viitteet

- 1 Johan Källström esitti Ruotsissa ajatuksen omasta aikuiskasvatuksen oppituulista myös jo 1920-luvulla, mutta käyty debatti ei johtanut tulokseen. Ruotsiin perustettiin aikuiskasvatuksen opetusmenetelmien lehtorin virka 1965, mutta ensimmäinen alan professuuri perustettiin vasta 1986. (Abrahamsson 1992, 77–79).
- 2 Mainittakoon, että ensimmäinen kansansivistystyöoppi pääaineenaan kandidaatin tutkinnon suorittanut (1932) opiskelija oli Heikki Hosia, joka toimi myöhemmin mm. Oriveden Opiston rehtorina, opetusministerinä ja opetusministeriön kansliapäällikönä.
- 3 Tohtori Zachris Castrénin pätevyys – hän oli mm. Helsingin yliopiston praktisen filosofian dosentti 1903–1932 – olisi kyllä riittänyt tohtoriopiskelijoidenkin ohjaukseen.
- 4 Wuorenrinteellä oli käytössään mm. Castrénin luentosarjamoniste, jonka hän oli saanut eräältä entiseltä opiskelijalta, joka oli pikakirjoittanut Castrénin luennot. Wuorenrinteen haastattelu 15.3.1982.
- 5 Jonesin ja Galbraithin tutkimuksen mukaan Yhdysvalloissa ja Kanadassa oli 1985 yhteensä 165 yliopistoa ja collegea, jotka järjestivät arvosanaohjelmia tai tarjosivat sellaisia aikuiskasvatuskursseja, jotka on tarkoitettu aikuiskasvatuksesta kiinnostuneiden henkilöiden ammatilliseen kehittämiseen. Tutkimuksessaan he totesivat, että näistä ohjelmista on löydettävissä 28 erilaista erikoistumisaluetta (esim. aikuisten peruskoulutus, koulutuksen hallinto, vertaileva kasvatustiede, ammatillinen koulutus, kasvatusgerontologia, täydennyskoulutus, inhimillisten voimavarojen kehittäminen, opetuksen suunnittelu ja ammattiyhdistyskoulutus). (sit. Galbraith & Zelenak 1989, 128; vrt. Dëshler 1991, 403)
- 6 Mainittakoon, että vuonna 1990 Pohjois-Amerikassa aikuiskasvatuksen tohtoriohjelmiä oli 66 ja maisteriohjelmiä 124. Tämän lisäksi sieltä löytyi noin 30 erityistä aikuiskasvatuksellista degree- ja certificate-ohjelmaa. (Peters & Kreitlow 1991, 146.)
- 7 Opiskelijan näkökulmasta uudistus olisi lyhentänyt huomattavasti pätevyöitymistä näihin tehtäviin, sillä tuolloisen käytännön mukaan kansanopiston sekä kansalais- ja työväenopiston rehtorin tai opettajan auskultoinnin saattoi aloittaa vasta, kun kandidaatin todistus oli kädessä. Keskustelimme asiasta professori Harvan kanssa ja hän olikin asiaamme kohtaan myönteinen. Asian eteneminen pysähtyi kuitenkin kouluhallituksen kantaan. Siellä pelättiin, että opiskelijat tulevat auskultoitmaan liian varhain, jolloin pahimmassa tapauksessa – opiskelijan keskeyttäessä opintonsa – auskultointi menisi hukkaan ja/tai auskultointitodistus olisi ollut sellaisen henkilön hallussa, jolle sitä ei olisi pitänyt antaa.