

# Kesäyliopistolaitos alueellisena ilmiönä

KARI KANTASALMI



Kesäyliopiston juuret ovat ylioppilaiden valmentamisessa yliopistopiskeluun sekä sittemmin myös kansakoulunopettajien jatko-opintotarpeissa. Nimestään huolimatta kesäyliopisto ei ole eikä ole ollut osa yliopistoa, vaan se on paikallinen yhdistys, jonka merkitys on valtakunnallinen. Nykyisin kesäyliopisto sijoittuu vapaan sivistystyön ja yliopiston kiinnostavaan rajamaastoon. Kirjoittaja tarkastelee, miten erilaiset sisäisen ja ulkoisen alueellistamisen muodot ovat vaikuttaneet kesäyliopistolaitoksen synnyssä ja myöhemässä muutoksessa.

Kesäyliopistolaitosta kokonaisuutena käsittelevää tutkimusta ei ole aikuiskasvatuksen piirissä juuriakaan tehty. Aukon täyttämiseksi on useita mahdollisuuksia. On olemassa verraten runsaasti yksittäisten kesäyliopistojen historiikkeja. Myös yliopistolaitoksen historiankirjoitus on sivunnut aihetta, sillä monien yliopistojen perustamisen tustalla oli kesäyliopistoyhdistyksiä. Lisäksi on kesäyliopistojen toiminnan kuvauksia eri ajankohdissa sekä lukuisia mietintöjen yhteydessä tehtyjä selvityksiä. Historiikkien käyttömahdollisuudet vaihtelevat sen mukaan, kuinka teoreettisesti tietoista historiankirjoitus on ollut. Tässä artikkelisani keskustelen siitä, kuinka kesäyliopiston historiallisesti muodostunutta yhteiskunnallista kompleksisuutta voitaisiin pyrkiä tavoittamaan. Katson ilmiötä alueelliselta kannalta, sillä tämä korostus on viimeaikoina nostettu selvästi esille kesäyliopistojen normiohjauksessa. Yhteiskunta-analyysin tuella tarkastelen ohjaussemantiikan muotojen muutosta rakenteellisissa yhteyksissään. Analysoin käsitteitä ja koettelen sosiologian ajatteluvälineitä. Näin avaan teoreettisia näköaloja tämän oppilaitostyyppin omintakeiseen historiaan.

Pedagogisessa ajattelussa – siis kasvattamisen, opettamisen, opiskelun ja oppimisen prosesseja sisältä katsottaessa – on luontevaa kohdentaa huomio näiden käytäntöjen alueellisiin ja tilallisiin

ulottuvuuksiin. Tällöin käsitys relevanteista alue-rajauksista muodostuu havainnoitavien käytäntöjen kautta ja niiden yhteydessä. Näin voidaan käsitellä vaikkapa kesäyliopistolaitokselle ominaisen pedagogisen tilan tuottamista. Yhteiskunnan kokonaisuutta voidaan puolestaan ajatella relationaalisesti ja erilaisten sosiaalisten käytäntöjen rakenteistamina systeeminä (Luhmann ja Giddens) tai kenttinä (Bourdieu). Lakiasäättävälle sekä laajemmin ymmärretyille valtio- ja markkinavälitteisille kesäyliopistojen ohjauskäytännöille on puolestaan luontevaa havainnoida koulutuskäytäntöjä kansallisvaltion sisällä ennalta muodostettujen (a priori) hallinnon ja/tai hallinnan aluekategorioiden kautta (esimerkiksi kunta, seutukunta, lääni, valtio ja sen rajat ylittävät aluekokonaisuudet). Molempien mainittujen havainnointikulmien käytännön järjen suhteen voidaan kysyä, minkälaisessa yhteiskunnassa kesäyliopistolaitoksen kompleksisuutta analysoidaan?

Analyysin jäsenyessä hallinnollisin käsittein syntyy helposti vakuuttava illuusio sen käytännöllisyydestä. Kesäyliopiston nykyistä kompleksisuutta saatetaan kuitenkin tavoittaa paremmin abstraktimpien välineiden ja refleksiivisemmän analyysin kautta. Tällaisen käsitteistön käytännöllisyys saattaa ilmetä tarkempaan kuvaukseen ja nykyaasteiden parempaan tunnistamiseen. Mi-

käli teemme yhteiskuntateoreettiset ennako-ole-  
tuksemme näkyviksi, voimme tunnistaa myös poliittis-hallinnollisia havaintoyksikköjä abstraktim-  
pien kategorioiden soveltamisen käytännöllisyyden. Luhmannin edistämä teoria *funktionaalises-  
ti eriytyneestä yhteiskunnasta* tarjoaa kaksikin  
kommunikaation ensisijaisuutta painottavaa suun-  
taa tällaiselle ajattelulle: (1) monien eriytyneiden  
tarkasteluhorisonttien pyrkimyksen tulla yhteen  
nykyisyyksien yhteiskuntana (Nassehi 2004) ja (2)  
käsitteksen maailman yhteiskunnasta (Stichweh  
1996). Etenen nyt kuitenkin (aikuis)kasvatuksen/  
koulutuksen ja sivistyksen ajatuksen suuntaamil-  
le käytännöille luontevasta toimijoiden luokitus-  
kamppailujen keskeisyyden oletuksesta (Bour-  
dieu), mutta esittelen myös mahdollisuuksia, joita  
tarjoutuu kun yhteiskuntaa tarkastellaan kommu-  
nikaation perustavanlaatuisuuden oletuksesta  
käsien (Luhmann).

Semanttisen ja yhteiskuntarakenteellisen kyt-  
kennän tarkastelussa käytäntöjen toimijat ovat siis  
lähtökohtana – eivät yhteiskunnallisten käytän-  
töjen funktionaalinen eriytyminen ja osajärjestel-  
mien rajautumista tukeva kommunikaatio (vrt. Luh-  
mann). Kyse on käytäntöjen etenemisestä oppi-  
laitostyyppin yhteiskunnallisia kytkentöjä uusinta-  
vassa ja muuttavassa yhteydessä. Toimijalähtöi-  
nen (Giddens ja Bourdieu) tarkastelusuunta pai-  
nottaa systeemisten muotojen historiallistavaa –  
ei funktionaalistavassa mielessä nykyistävää ana-  
lyysia, missä tapahtumat nähdään vain eroina (Luh-  
mann). Tällöin alueellistumisen ja tilallisuuden  
näkökulmat painottuvat siten, että sekä analyysin  
kohteeseen että analyysin kategorioihin kohdis-  
tetaan historiallistamisen metodinen vaatimus –  
siis eräänlainen toisen asteen havainnoinnin tuo-  
ma refleksiivisyyden lisäys (Luhmann). Lähesty-  
mistapa, missä korostetaan paikan ja tilan ulottu-  
vuuksia toimijoiden merkityksenannon kamppai-  
luissa ja analysoidaan tuotettujen konstruktioiden  
vaikutuksia toimijuuden näkökulmasta, saattaa tar-  
jota joitain kiinnostavia tiedostusetuja kesäyliopis-  
tolaitoksen alueellisuuden muutosten tarkastelul-  
le. Painotan nyt siis kesäyliopistolaitoksen raken-  
teen ja semantiikan rinnakkaiskehityksen histori-  
allistavaa analyysia. Samalla liityn yleisempään  
keskusteluun alueen ja tilan käsitteiden tarjoamis-  
ta mahdollisuuksista (ks. Kantasalmi 2008, 151–  
253). Empiirinen kysymys kuuluu: kuinka erilaiset  
sisäisen ja ulkoisen alueellistamisen muodot ovat  
olleet kesäyliopistolaitoksen synnyssä ja muutok-  
sissa vaikuttavina?

## Kesäyliopistolaitoksen muuttuvan alueellisuuden ongelma

Luutonen (1983, 130) jaksotteli kesäyliopistolai-  
toksen kehitystä seuraavasti: (1) kesäyliopistojen  
esihistoria 1959 asti (2) ekspansio vuoteen 1969,  
(3) 1970–79 kesäyliopistojen ensimmäinen sopeu-  
tuminen ja identiteetin löytyminen tai muotoutu-  
minen ja (4) uusi sopeutumisvaihe eli aikuiskoulu-  
tuksen laadullisen kehittämisen vaihe vuodesta  
1980 alkaen. Suosittelemme problematisoimaan esite-  
tyn jaksotuksen ja ylipäänsä yksiulotteisen kalen-  
teriajallisuuden tarkastelun. Keskustelen refleksi-  
ivisemmin ja prosessia paremmin kuvaavista orga-  
nisoitumisvaiheista: (1) oppilaitosmuodon perus-  
tava vaihe vuodesta 1903 vuoteen 1912, (2) oppi-  
laitostyyppin yleistymisvaiheen päätyminen 1972,  
mutta paikkakuntaakohtaisten toimintayksiköiden  
alueellisen peittävyuden kasvun jatkuminen, (3)  
opiskelijamäärien ekspansiojaksot 1963–72 ja 1974–  
1992 ja (4) oppilaitostyyppin yhteiskunnallisen mer-  
kityksen uuden etsikkovaiheen avautuminen 1990-  
luvun alkupuolella. Vaiheistukseni heijastelee ke-  
säyliopistolaitoksen organisoitumiskamppailujen  
käsitteentuodostuksen strategioiden vaihtelua  
suhteessa vaikuttaviksi osoittautuneisiin raken-  
teellisiin hytymiin. Ajallisuuden tarkastelu kes-  
tona nostaa esille jatkuvuuksia vaiheistuksen taus-  
talla. Erilaisten ajallisuustasojen rinnakkaisuus ja  
päällekkäisyys toimijoiden nykyisyyksissä on or-  
ganisoitumisen keskeinen osatekijä – se on myös  
avain oppilaitostyyppin muuttuvan yhteiskunnal-  
lisuuden relationaaliseen kuvaamiseen.

Seuraavien huomioideni taustalla on Jyväsky-  
län kesäyliopiston arkistojen, kesäyliopistokomi-  
teiden mietintötekstien sekä Suomen Kesäyli-  
opistot ry. toimintakertomusten tutkimusta. Lisäk-  
si on käytetty yliopistojen ja kesäyliopistojen his-  
torian esityksiä. Semantiikan muotojen analyysis-  
sa olen tuonut aikuiskasvatustieteellisessä kes-  
kustelussa elävät pedagogisen tradition refleksi-  
okäsitteet modernia yhteiskuntaa havainnoivan  
sosiologisen diskurssin yhteyteen. Jäsentäjänä on  
toiminut modernin koulutuksen organisaatoraja-  
pinnan mallinnus (ks. Kantasalmi 2008, 94–118).  
Kesäyliopistoa tarkastellaan siis suhteessa vakiin-  
tuneen koululaitoksen yhteiskunnallisesti täsmen-  
tyneempiin käytäntöihin. Kesäyliopistolaitoksen  
synnyin kontekstissa mm. virkamieskoulutukseen  
täsmennetty yliopisto oli osa vertikaalista organi-  
saatorakennetta. Yliopistoon johtavan koulun ja  
sitä edeltävän koulutuksen abstrakti yhteiskun-

nallinen systeemisyyden saattoi olla kesäyliopistojen synnyn kannalta merkittävää. Kyse oli myös yliopistolaitoksen horisontaalisesta eriytymisestä – toisen yliopiston odotuksesta ja uusien korkeakoulutyyppeiden (tekniikka, kauppa jne.) emergenssistä.

On kuitenkin huomattava, että nimestään huolimatta kesäyliopisto ei ole koskaan ollut varsinaisesti osa yliopistoa, vaan eräänlainen yliopistolaitoksen rajapinnan järjestely, jolla kuitenkin on ollut huomattavaa pysyvyyttä. Nimestään huolimatta kesäyliopistoissa annettu opetus ei ole myöskään enää aikoihin sijoittunut pääsääntöisesti kesäaikaan eli yliopistojen opetusperiodien ulkopuolelle. Avoimen yliopisto-opetuksen osalta on kuitenkin ollut kyseessä yliopisto-opetuksen ja opiskelun sisäinen ja tiettyyn pisteeseen asti tutkintoserifioitu laajennusmahdollisuus.

Nykyisin kesäyliopisto määritellään myös vapaan sivistystyön osaksi. Kesäyliopistojen syntyvaiheessa toimijoiden käsitteet olivat tässä suhteessa vielä kiinnostavasti vakiintumattomia, kun käytössä olivat mm. pedagogiset refleksiokäsitteet kansanvalistus ja kansansivistys ja sen haastanut työväensivistys. Näiden käsitteiden sitomien käytännöllisten teemojen ohessa ja osin niiden sisällä kulki myös pitkäkestoinen ja koulutuksen sisäisen alueellistamisen kannalta olennainen nais-sivistyksen teema.

Toimijuuden luokituskamppailujen rakenteistavien vaikutusten näkökulmasta voidaan täsmentää niitä pedagogisia tiloja, joissa kesäyliopistolaitos syntyi sekä sellaisia, joiden kautta se nykyisin pyrkii edistämään sivistystä. Oppilaitostyyppien organisoitumista tukeneet pedagogiset tilat eivät ole olleet missään vaiheessa täysin yhteneväisiä niiden pedagogisten tilojen kanssa, joita modernin koulutuksen *abstrakti systeemisyyden*, kuten diplomien *symboliset muodot* (Giddens) strukturoivat. Kyseessä on ollut osittainen päällekkäisyys, jonka käsitteellinen tavoittaminen on kesäyliopistolaitoksen muuttuvan yhteiskunnallisen merkityksen analyysin olennainen haaste. Oppilaitostyyppien suuntautumisongelmien ja ratkaisujen täsmentäminen muuttuvissa historiallisissa puitteissaan auttaa näiden rajapintojen tunnistamisessa. Kesäyliopistolaitoksen yhteiskunnallisen muutoksen käsittämisen kannalta tämä on tärkeää. Onnistunut historiallisen kehityksen täsmennys on puolestaan laitoksen ajankohtaisiin haasteisiin vastaamisen edellytys. Voidaan jo kysyä, mitä mahdollisuuksia sisältää se, että oppilaitos-

tyypin julkishallintoa (*administration*) sekä prosessihallintaa ja johtamista (*management*) suuntaava laki vapaasta sivistystyöstä (632/1998) ja sitä täydentävä asetus (805/1998) määrittävät kesäyliopistolaitoksen vapaan sivistystyön organisatoriseen kokonaisuuteen kuuluvaksi. Rahoituksessa kesäyliopistot rinnastettiin ylläpitäjiensä sijaintipaikkakuntien kunnallisiin kansalais- ja työväenopistoihin. Kustannuslaskennan näkökulman lisäksi kesäyliopistolaitokselle täsmentyi myös käytännöllinen horisontti, joka nyt on alueellisessa – mistä havainnointipisteestä ja miten se milloinkin ymmärretäänkin – vapaassa sivistystyössä ja avoimessa yliopisto-opetuksessa. Mitä mahdollisuuksia tämä aseman määrittäminen avaa ja kuinka tuon kontingenssin kanssa voisi toimia?

### Suomalainen tiede, kansanvalistus, kansansivistys ja vapaa sivistystyö

Matti Sainio (1962, 24) katsoi kesäyliopistojen merkityksen vapaan kansansivistystyön tekijänä olleen vähäinen. On kuitenkin muistettava, että kesäyliopistolaitoksen perustamisvaiheessa kansakoulu oli kansansivistystyön ydinorganisaatio. Kansakoulunopettajat olivat tuolloin kansanvalistuksen keskeinen voima, jolle kesäyliopiston merkitys muodostui suureksi. Tästä iskujoukosta itsetietoisesti eriytyvän vapaan kansansivistystyön ongelmalliseksi osoittautuvat ammatillistamispyrkimykset puolestaan olivat vasta tulolla. Tätä heijastelee se, että vapaan sivistystyön käsite vaikiintui käytäntöjen itseymmärrystä tietoisesti edistävään ajatteluun vasta valtiollisen itsenäisyyden ensimmäisinä vuosikymmeninä. Ei tule myöskään unohtaa, että ne Helsingin Aleksanterin yliopiston professorit, jotka rakensivat ensimmäisten kesäyliopistojen tilaa, kuljettivat kansanvalistuksen ja -sivistyksen jatkumoa ilmentäviä vaikuttamia tieteellisten organisaatiopyrkimystensä ohessa – miksi?

Saadakseni käyttökelpoisen otteen voimassa olevan lakitekstin ”vapaasta sivistystyöstä” kohdennan huomiota sen ytimessä olevaan sivistyksen käsitteeseen. Pohjoisen valistuksen projektissa emme voi kiertää siihen suuresti vaikuttaneen saksalaisen pedagogiikan traditiota. Tätä Siljan-der (2002, 33–36) ajoi takaa kiteyttäessään, että *Bildung*-käsitteen sitoma yleisinhimillisyyden idea aikanaan rikkoi tiettyjä sosiaalisia hierarkioita ja korosti modernin kansalaisen kykyä itsenäisen ajattelun turvin ylittää sitä vierasmääräytyneisyy-

den ajatusta, jota kasvatuksen ja koulutuksen käsitteiden voi katsoa kuljettavan mukanaan. Luhmannin (2002, 187- 188) mukaan klassisessa muodossa sivistyksen käsite yritti imeä itseensä yksilöllisyyden ja ihmisyyden -erottelun. Ushumanistisessa perinteessä käsite asettui edistämään ihmisyyden kohottamista lisääntyvän yksilöllisyyden oloissa. Sivistys pyrki osoittamaan kasvatuksen mielen (*Sinn*) ja käsitteenä se alkoi saada refleksiokäsitteen painoa. Kyse ei ollut enää sivistyksen konkreettisista tunnuspiirteistä, vaan yksilöllisyyden määrittämisestä ihmisyyden ja maailmanperspektiivien sisäistämisenä. Hyväksyn tämän analyysin ja seuraan Luhmannia myös pidemmälle.

Sosiologiselta kannalta arvioiden, Luhmann (2002, 187) näki sivistyksen menettäneen prosessaalisen luonteensa. Siksi yhteiskunnassa huomio kääntyy pedagogisointiin ja yksilöiden parissa ideaan itsenäisesti omaksutusta sivistyksestä. Yhteiskunnallisten järjestelmien keskinäisuuhteiden järjestymisessä sivistyksen käsitteen merkitys Saksan mailla – kenties myös meillä – saattoikin olla ennen muuta siinä, mistä Luhmann ja Schorr (1988) puhuivat. Kyseessä oli muutostilanne, missä koulutustapahtumien määrällinen kasvu eli koulutuksen yleistymisen käsitettiin ensikertaa todennäköiseksi. Kasvatuksen ja talouden järjestelmien rakenneyhteyttä ilmentää uran koodi. Sen puitteissa tuli sivistyksen käsitteestä väistyvän säätyjärjestyksen kontingenssin hallinnalle kaava, joka turvasi mahdollisimman suuren sisään sulkevuuden mahdollisimman siedettävällä tavalla – ei nimittäin ollut itsestään selvää, että rahvas ja perinteinen sivistyneistö voisivat jakaa koulu-penkkinsä. Kyse oli *periaatteellisen inklusion* (vapaus, veljeys ja tasa-arvo) avaamista koulutuskäytäntöjen lisääntymisen ja sosiaalisen alan laajentumisen mahdollisuuksista. Nämä toimivat myös *tieteen epäsuoran inklusion* keskeisenä yhteiskunnallisina risteyminä (Stichweh 2005). Näin nähden olisi toki analysoitava myös erilaisia *eksklusion* muotoja tieteen ja koulutuksen organisaatioissa, sillä näissä päätöksenteon olennaisissa konteksteissa periaatteellinen inklusiosemantiikka (esim. koulutuksen tasa-arvo tai suomenkielinen tiede) vaatii aina puitesidonnoisia ja ongelmalähtöisiä ratkaisujaan; vaikkapa kesäyliopistoa!

Ellei kesäyliopistolaitoksessa niin yliopiston yhteydessä kuitenkin korostuvat tieteellisen tiedon ja paikallisten tutkimuskäytäntöjen kytkennät

opetuksen ja opiskelun kautta tapahtuvaan tieteen uusintamiseen. Sivistys ei kuitenkaan välttämättä tarkoita kulloisenkin aikakauden tieteellisen tiedon sosiaalista levittämistä kasvatuksen ja koulutuksen kautta etenevän tieteen popularisoimisen ja *epäsuoran inklusion* (Stichweh 2005) merkityksessä. Niinpä Mehtonen (2005) huomauttaa – myös J.V. Snellmaniin viitaten – että sivistyksessä oli kyse tietynlaisesta tieteenelämänmuodosta ja sen kautta tapahtuvasta itsensä muodostamisesta (*Bildung durch Wissenschaft*). Modernin yksilöllisyyden korostumista aavistelleen Kantin (1995) kuuluisa “vastaus kysymykseen, mitä on valistus” korosti rohkeutta itsenäiseen ajatteluun, mutta tieteellisen järjenkäytön ohella kyse oli myös arvostelukykyä (*Urteilskraft*), jonka merkitys sivistysprosessin osana korostuu samalla, kun tiede autonomisena ja itse määrääytyvänä *praksiksena* joutuu yhä tiiviimmin itsensä ulkopuolelta määrittyvän *poiesiksen* haastamaksi (ks. Mehtonen 2005, 134–137, vrt. Siljander 2002, 34). Kantin *Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus?* on myös kehote historiallisen aikamme pysyvään kritiikkiin. Itseemme kohdistama filosofinen kritiikki on samalla meille asetettujen rajojen historiallista analyysia ja näiden rajojen ylittämisen mahdollisuuden kokeilua (ks. Foucault 1984, 32–50).

Mikäli kesäyliopiston itseymmärryksen muodostus ajankohtaistaisi edellä mainittuja pedagogisen teorian filosofisestikin tärkeitä teemoja, niin olennainen kysymys kuuluisi; onko sivistyksen mahdollisuus ensisijaisesti koulutuksen systeemin sisällä vai sen ulkopuolella? Luhmann (2002, 186-203) katsoi, että kirjapainotaidon yleistymisen jälkeisessä maailmassa yhteiskunta reagoi sivistyksen käsitteellä siihen – nykyisin siis yhä intensiivisempään – kokemukseen, joka seuraa tietoisuutta siitä, että tietojäsennykset ja osaaminen muotoutuvat myös kasvatusta ja koulutusjärjestelmän sosiaalisen kontrollin ulkopuolella. Yhteiskunnan kasvatustilanne reagoi tällä käsitteellä tappioihin mm. rooliteoreettisesti käsiteltävien odotusten alueella. Niinpä käsitteellä yritetään tarttua vaikkapa opettajan roolia pakenevaan itse oppimiseen. Ei ole itsestään selvää, kuinka elinikäisen oppimisen korostus ja koulumuodon pönkittämät opettajaroolin odotukset kohtaavat 2010-luvun vapaassa sivistystyössä. Sivistyksen käsitteen muodonmuutos 1900-luvun Suomessa saattoi kuitenkin ilmentää pääpiirteissään em. kaltaista semantiikan ja yhteiskuntarakenteen suhteen muutosta. Tällaisen hypoteesin valossa vapaa sivistys-

tystyö on kiinnostava valtiollisen itsenäisyyden aikana vaikuttanut käsite, jonka rinnakkaisevoluutiota koulutuksen organisaation kanssa tulisi huolella tutkia.

Tällöin on kuitenkin muistettava, että käsitteen avaama sivistyksen vapauden yhteiskunnallinen teema oli kesäyliopistolaitoksen syntyvaiheessa ja maamme ensimmäisen tasavallan kontekstissa melko omintakeisesti poliittisen järjestelmän kuumentama. Ruotsalaisen yliopiston ja oppineiston perinne sai yli sadan vuoden ajan Venäjän imperiumin muuhun yliopistolaitokseen nähden suhteellisen autonomisen aseman, mutta ei vailla sen vaikutuksia. Myös kansallisen liikkeemme sivistyssemantiikan korostukset on syytä pitää mielessä. Romanttisen kansakäsityksen haljettua sisällissodassa, oli kirjaoppineisuudesta loitolla oleen työkansan sivistysprosessien suunnasta suuri huoli. Syntyikin kokonainen organisaatioiden verkosto ja sitä vastaava ohjaussemiikka, missä vapaan sivistystyön ohjelmakäsite sai merkittävän refleksiokäsitteen aseman. Mutta normalisoituko käsite lopulta vuonna 1999 vain julkishallinnolliseksi luokituskategoriaksi? Jo käsitteen käytännöllisellä alkutaipaleella ilmeni sivistyksen vapauden rajojen määrittämistä eli käsitteen kaventumista. Nämä tapahtuivat yhteydessä koulutuksen yleistymisen ja laajentumisen tuottamaan kansalaisen elämäkulun pelitilan muutoksiin. Kesäyliopiston syntyvaiheen kommunikaatiokontekstissa keskeistä oli sivistyksen käsitteen värähtely kansansivistyksen ja työväensivistyksen käsitteiden kautta havainnoivien käytäntöjen välillä. Vapaan sivistystyön merkitysosuvuutta tavoitellut semantiikan muutos stabilisoi sisällissodan jälkeiselle kontekstille mahdollisella tavalla poliittisen järjestelmän ja (aikuis)kasvatuksen jännitteisyyttä. Samalla eriytyi myös aikuiskasvatuksen organisoitumisen omalle dynamiikalle operatiivista pelitilaa. Se mahdollisti 1970-luvun aikuiskasvatuskäytäntöjen kommunikaation tihentymisen aikuiskoulutuksen käsitteen suunnassa.

## Alueellisuuden ulottuvuudet perustavassa vaiheessa

Kesäyliopistolaitosta perustavan tilan tuottamisessa oli kyse yliopisto-organisaation perinteisen kaksoiskohdennuksen (tieteellisen tiedon tuottaminen ja tiedon yhteiskunnallinen kontrolli koulumuodon sisällä) kiinnostavasta päällekkäisyydestä. Taustalla olivat suuren näyttämön tapahtumat

eli vuoden 1848 jälkeinen Eurooppa. Prosessin alun pienenä näyttämönä toimi Jyväskylä. Pienestä perifeerisestä asemastaan huolimatta kaupunki oli valtakunnallinen näytön paikka, sillä näiden mitataaavojen väliin sijoittuvan alueellisen merkityksenannon topoksena oli suomenkielinen ja -mielinen sivistys. Kaupunki oli muotoutuvan kansallisvaltion ensimmäisen suomenkielisen yläalkeiskoulun, kansakoulunopettajaseminaarinsa ja ensimmäisen suomenkielisen tyttökoulunsa vuoksi muodostunut 1800-luvun jälkimmäisen puoliskon aikana väestömääräänsä nähden harvinaiseksi suomenkielisten koulutusmahdollisuuksien keskeiseksi. Kun syksystä 1862 alkaen yläalkeiskoulu (vuodesta 1873 lyseona) toimi yliopistoon johtavana, se ei enää ollut paikallinen oppilaitos, vaan alkoi koota oppilaita laajalti suuriruhtinaskunnasta.

Ensimmäiset ylioppilaat Jyväskylän alkeisopistosta valmistuivat 1865. He olivat saaneet intensiivisen valmennuksen myös ruotsinkielessä, jota ilman vielä tuolloin ei yliopisto-opiskelu Helsingissä olisi ollut mahdollista. Sainio (1962, 1) korosti, että Jyväskylän kesäyliopistossa ensisijaisista olisi ollut ylioppilaiden valmistaminen yliopisto-opiskeluun ja toiminnan painopisteen siirtyneen vasta myöhemmin kansakoulunopettajien jatko-opintoihin (vrt. Kangas 1992, 63). Kesäyliopistolaitosta käyttivät alun alkaen vähemmistöinä yliopiston opiskelijat. He mm. jouduttivat pakollisten kielikokeiden kautta opintojansa lähempänä kotiseutuaan. Tällaista palvelua ei kuitenkaan olisi voitu tarjota ilman laajempaa, suhteellisen vakaata ja maksavaa osallistujapohjaa. Sen tarjosivat koululaitoksen opettajien koulutustason professionalistiset kohottamispyrkimykset ja ammattiryhmän koulutustason (mm. ylioppilaspuhjan yleistyminen) tosiasiallisen kohoamisen rakenteellinen tuki. Myöhemmissä vaiheissaan kesäyliopistolaitos organisoiti tämän palvelun alueellisesti hajautetusti. Erityisen merkittävä kesäyliopisto oli kansakoulun opettajiston professionalismissa, joka ei olisi voinut saada yhtä vaikuttavaa yliopistolista tukea ilman tieteellisen tiedontuotannon kenttämme omintakeisia sisäisiä kamppailuja. Tässä oli keskeistä yliopisto-organisaation vertikaalisten ja horisontaalisten rajapintojen dynamiikka (ks. Kantasalmi 2008 ja 2010).

Perustavassa kontekstissa kohtasivat *homo academicus* toimijatyypin suomalaistuminen (kieli ja mieli) sekä keskisäädyn ja henkisen työn ammatillinen organisoituminen eli keskiluokan esiin-

nousu. Kansakoulun opettajisto oli välittävä ryhmä yleisemmän keskiluokan teeman yhteydessä – “*landets första fackförening för intellektuella*” (ks. Allardt 1966, Metsikkö ja Oksanen 1943, ja Kantasalmi 2008, 273–275). Kesäyliopiston pedagogista tilaa rakennettiin kamppailemalla symbolisen järjestyksen alueella. Sivistyksen kylvön retoriikan relevantin yleisön laajuus toimi *periaatteellisen inklusion* takeena. Lupauksen tuli olla riittävän kattava tyyliin “kansakoulu joka kylään”. Mutta periaatteellinen inklusiosemantiikka lisää vain mobilisaation todennäköisyyttä organisaatioiden kohtaamien eksklusion ongelmien edessä. Professionalismin strategiassa inklusiivinen ja eksklusiivinen aspekti elävät rinnakkain (Kantasalmi 2010). Se tarkoitti kansakoulunopettajain ammatillisten kohottautumispyrkimysten kulkemista yliopiston täsmentämän kulttuurisen tilan kautta, missä tiede ja sen alakohtainen organisaatorakenne kuitenkin usein jäykistää sisäisen ja ulkoisen rajapintaa. Miksi yliopisto avautui kahden opettajakunnan (so. yliopistoissa koulutetut oppikoulunopettajat ja seminaarissa koulutetut kansakoulunopettajat) jaon edessä ja edisti sen ylittämiseen tähtäävää toimintaa kesäyliopiston tilassa?

Vastaus ei ole Aleksanterin yliopiston professorien syytyminen yliopiston laajennusliikkeen tuontitavaraan (vrt. Sivonen 2000). Kyse oli yleisemmästä tieteen epäsuorasta inklusiosta, joka kulkee kasvatuksen ja koulutuksen käytäntöjen kautta (Stichweh 2005). Kyse oli suomenmielisen akateemisen kentän muodostuksen kamppailusta, joka teki mahdolliseksi kesäyliopistolaitosta perustavan pedagogisen tilan organisoimisen. Kansakuntaa rakentavassa prosessissa oli akateemisen kentän sisäisissä kamppailuissa totuttu käyttämään akateemisen valistuksen käytännöllisiä kytkentöjä kentän ulkoisena tukipisteenä. Talousseuran maalaisvalistuksen ja yliopistotasaisen maatalousopetuksen organisoituminen on ehkä yliopistohistoriamme tunnetuin tällainen prosessi. Kansakunnan muodostaminen tarjosi muitakin käytäntökytkentöjä ja samalla rajapintojen mahdollisuuksia. Kesäyliopiston synnylle tärkeintä oli se, että pohjoisen kansanvalistuksen käytännön toimeliaisuuden rinnalla oli yliopiston sisälle jo varhain muodostunut myös pedagogiikan oppituoli, joka kiinnittyi germaanisen sivistyssemantiikan perinteeseen. Se oli osa kansakunnan rakentamisen strategiaa (ks. Kantasalmi 2008).

Vuonna 1838 perustetun Suomen Tiedeseuran Helsingin Kasarminkadulla sijainneen ns. Pöllö-

län talon rauha oli jo siinä määrin järkkynyt Suomen tieteen kielen asemasta riideltäessä, että uusi Suomalainen Tiedeakatemia saattoi astua sen valtuuskuntaan loppuvuodesta 1908. Pöllölän professoreiden suomenmielisellä iskujoukolla E.N. Setälän, K. Krohnin ja E.G. Palménin oli suuri rooli vuonna 1912 tapahtuneessa Jyväskylän kesäyliopiston synnyssä. Tämä toimijaryhmä kehitti keskeiseksi työmuodokseen maaseutukaupungeissa vuodesta 1910 lähtien järjestetyt luentokurssit, jollaiset järjestettiin myös Jyväskylässä vuonna 1911 (ks. Ketonen 1959, 130–36). Tässä mielessä kansansivistyksellinen ulottuvuus oli alusta alkaen kesäyliopiston aloitteessa mukana, mutta yliopistolaitoksen tiedepoliittiseen puoleen tiiviisti kytkettynä.

Mallista oli epäselvyyttä, mutta nehan hioutuvat refleksiivisesti käytännössä. Yhtäällä toivottiin uutta alueyliopistoa ja toisaalla pidettiin alueellisen tutkimuslaitoksen ideaa realistisempänä. Setälää ei voine pitää toisen suomalaisen yliopiston puolestapuhujana, sillä vuonna 1922 toimintansa aloittaneen Turun Suomalaisen yliopiston kanslerina ollessaankin (1926–35) hän pyrki vuonna 1919 omaksumansa linjan mukaisesti edistämään ajatusta tutkimuksen voimistamisesta Helsingin yliopiston “pienoisjäljennöksen” sijaan (ks. Ketonen 1997, 30–33). Jyväskylän osalta Kangas (1992, 85) nostaa niin ikään yhden professuurin paikallisen tutkimuslaitoksen ja kaupungin yliopistoyhdistyksen ajaman pienoisyliopistomallin vastakainasettelun esille.

Kyse oli siis yksittäisten professoreiden, uusien tutkimusalojen tai sellaista asemaa tavoitelevien tutkimussuuntausten ja tiedekuntien kamppailusta. Tässä ei kannata väheksyä yliopiston kansansivistyksellisen rajapinnan dynamiikan merkitystä. Kesäyliopiston alkuvaiheen pöytäkirjoista ilmenevä opetustapahtumien järjestelyvastuun eriyttäminen yliopistollisten kesäkurssien valiokuntaan ja ns. vapaiden opintojen valiokuntaan kertoo tästä kaksijakoisuudesta. Kesäyliopiston yliopistopoliittisen merkityksen pisti merkille myös Suomen tiedeseuran sihteeri (1908–1921), Aleksanterin yliopiston rehtori Anders Donner vuoden 1912 syyslukukauden avauspuheessaan (Klinge 1990, 108–109). Kun tiede uutta muotoa hakiessaan, kytkeytyy kasvatukseen ja koulutukseen, niin sen organisoitumiseen tulee koulutuksen organisoitumisen käytännön järjeä ja päinvastoin. Tässä on myös tieteen epäsuoran inklusion ydin: kaikki eivät voi olla tieteen tekijöitä, mutta yhä useam-

mat tulevat eri tavoin sen vaikutuspiiriin. Koulutuksen periaatteellinen universaalisuus sen kehitysprosessien refleksiivisyyden dilemmana on tässä historiallistavassa, mutta myös funktionaalitavassa mielessä tarkastellen olennaista (ks. Kantasalmi 2008 ja 2010). Tieteen popularisoimista ei myöskään tapahdu vain tiedejärjestelmän ulkopuolisessa kasvatuksessa ja koulutuksessa, vaan lisäksi tieteen sisäisissä käytännöissä (ks. Stichweh 2003).

## Kesäyliopistolaitoksen merkitys koulutuksen organisoitumisessa

Oppilaitosmuodon perustava vaihe liittyi erityisellä tavalla yliopiston ja seminaarin nivellyksen horisontaaliseen rajapintaan. Kyse oli korkeakoulutuksen organisaation sekä sisäisestä että ulkoisesta alueellistamisesta. Sana *kesäyliopisto* tuli käsitteeksi hyvin erityislaatuisissa sosiaalisissa puitteissa. Koulutuksen organisoitumisen refleksiohistorian näkökulmasta katsoen sosiaalinen kenttä rajautui 1800- ja 1900-lukujen taitteessa kahden teeman erityisissä tulkintasuunnissa: (1) kahden opettajakunnan teeman *professionalismiksi* tulkittavassa mobilisaatiossa sekä (2) 1900-luvun alussa voimistuneen ruotsinkielisen oppisivistyksen yliopistovälitteisen kulttuurihegemonian murtamisessa, joka tapahtui muotoutuvan korkeakoulutuksen kielipoliittisesti sekä kansallisesti merkittäviksi nähdyissä kamppailuissa.

Ensimmäisessä suunnassa kamppailivat yliopistossa koulutetut gymnaasien ja lyseoiden lehtorit (so. *homo academicus*) sekä kansansivistyksen iskujoukoksi seminaareista vuoden 1863 jälkeen kohonnut kansakoulunopettajisto (so. *quasi homo academicus*). Kamppailua määritti ensimmäisen ryhmän kielivälitteisen (ruotsi-suomi) rakenteellisen aseman muutokset kansakunnan kokonaisuutta muodostavassa prosessissa. Tähän yhdistyi valtion ja yksityisten oppikoulujen erotelu ja jälkimmäisten tendenssi päätyä valtion rahoittamaksi. Toisessa suunnassa kamppailivat Aleksanterin yliopiston professorit, joiden huolena kielirajan molemmin puolin oli tieteen suomalaistaminen. Viimeksi mainittu tarkoitti ennen muuta kamppailua tieteen kielestä. Nämä kaksi kamppailuareenaa yhtyivät osittain rajapinnalla, jota olen kutsunut yliopistoaikuis-koulutukseksi (ks. Kantasalmi 2008). Tämän kentän strukturaatiossa kansansivistyksen suuntaama koululaitoksen rakenteen organisointi ja kansakoulun aseman voimis-

taminen sen osana synnytti kahden opettajakunnan teeman. Sen käsittely professionalistisen mobilisaatioprojektin puitteissa yhtyi oppisivistyksen rakennemuutokseen ja teki mahdolliseksi oudon emergenssin: kesäyliopisto ei nimestään huolimatta ollut osa yliopistoa, vaan paikallinen yhdistys, jolla oli valtakunnallinen merkitys. Tämän alueelliset vaikutukset olivat laajoja ja kauaskantoisia: kesäyliopistot ovat täällä tänään.

Helsingin professoreiden autonomian ajan loppu kesäkurssitoiminta sijoittui lähinnä Turkuun ja Jyväskylään. Yliopistolajennuksen kansainvälisen liikkeen sijaan painotan tämän käsittämisesä kotikutoisempaa koulutusvälitteisen sosiaalisen elämän järjestysten muutosta – kielipoliittista kamppailua ja käytännöllistä akateemisen valistuksen perinnettä, missä myös ruotsinkielisten liberaalien ja elinkeinoelämän yliopiston valtiollista luonnetta kyseenalaistava dimensio oli merkittävä. Klingen (1990, 106–111) selostus vihjaakin siihen, että Turun ”kesäkurssit” ja Jyväskylän ”kesäyliopisto” sisälsivät erilaisia ”paikallispatriootisia” painotuksia. Ensin mainitut alkoivat ruotsinkielisinä luentoina jo 1903. Jälkimmäinen kytketty puolestaan vuonna 1911 viritettyyn ”kesäsemesterin” ajatukseen ja johti kutsumaan vuonna 1912 Jyväskylässä aloitettua toimintaa kesäyliopistoksi. Tämä puolestaan osaltaan innoitti myös ruotsinkielisiä voimistamaan kesätoimintaansa vuodesta 1913. *Akademiska sommarkurserna i Åbo:n* opettajakunta sulki sisäänsä Helsingin yliopiston professorien lisäksi myös lyseon, seminaarin, kansanopiston ja kauppaopiston opettajia. Kesäkurssitoimintaa järjestettiin Turussa myöhemmin myös suomeksi. Useamman kesän opintojen seurauksena oli mahdollista suorittaa kasvatusopin tutkinto ja filosofian kandidaatin tutkintoon rinnastuva taoudellinen tutkinto (ks. Klinge 1990, 106–111). Suomenkielistä yliopistokysymystä hämmensivät paikkakuntien esille nousseet voimakkaat intressit. Myös *Lahden korkeakouluvaliokunnan* laaja selostus ”Korkeakoulukysymyksiämme” vuodelta 1911 kertoo näistä voimakkaista paikallisodotuksista (ks. myös Klinge 1990, 108–111; Kangas 1992 ja Kantasalmi 2008).

Turussa, mistä yliopisto oli tempaistu pois vuonna 1827 ja *gymnasium* täyttänyt näin syntyntä tyhjiötä, näyttäisivät kesäkurssit johtaneen ennen valtiollisen itsenäisyyden aikaa toisenlaiseen painotukseen ja opiskelijoiden profiiliin (ks. Klinge 1990, 109 ja Nordström 1968, 10, 14–15, 17). Yliopistoaikuis-koulutuksen kenttä paikallisine

yhdistyksineen ja oppilaitoksineen kohottautui myös Åbo Akademin ja Turun suomalaisen yliopiston synnyn operatiiviseen perustaan. Siellä *Arbetets Vänner* oli ensimmäinen yhteistyöyhdistys, mutta myöhemmin kuvaan astui vuonna 1880 perustettu *Svenska Bildningens Vänner*, jonka professori A.O. Freudenthal -henkisestä piiristä oli kehittynyt myös *Svenska folkskolans vänner*. Se pyrki aluksi mobilisoimaan vapaan talonpojan (*odalbonde ja odalmanklassen*) kansansivistystä (ks. Nordström 1945, 15–21; Puntila 1944, 148 ja Cavonius 1982, 18–21). Omaa kesäaikaista toimintaa oli sittemmin oppilaitostyyppin yleistyessä näissä uusissakin yliopistoissa. Kasvatusopin tutkimus veti kansakoulunopettajia ja muutakin opettajakuntaa myös Turun vuonna 1936 perustettuun kesäyliopistoon (ks. Sainio 1962, 24 ja Impivaara 1986, 20 ja 30). Yleisemminkin nähden tällaisessa paikalliskamppailujen (kansalaisyhteiskunta) ja yleistahdon (valtion) välisessä kehässä, joka tähtäsi yliopistojen tai filiaalien perustamiseen, vakiintui oppilaitostyyppin yhteiskunnallinen asema (ks. Aaltonen 2000; Lackman 1998, 18–20, 27 ja 24–27; Laine 2005; Laurilehto 1994; Martikainen 2005; Nevala 1986; Nurmi 1995, 229; Vuorio 2006, 30–38).

Kesäyliopistojen organisoitumispäätösten yhteydestä vahvistuivat oppilaitostyyppin yhteiskunnallisen merkityksen keskeiset dimensiot. Yleistymisvaiheen useammassa perustamisprosessissa tulee näkyväksi myös eräs koulutuksen organisoitumisen suomalainen toimintatapa. Kutsun sitä instituutioksi, sillä kyse on koulutuksen organisoitumisprosessien toimijuutta pitkäkestoisesti sitovasta, mahdollistavasta ja tavanomaisesta kaavasta. Se toimii ja tulee näkyväksi paikallisten resurssien investointina ja paikallisaloitteisuuden osoittamisena odotetun valtion panostuksen kautta palautuvassa kehässä. Kesäyliopistolaitoksen kehittyessä ja opiskelijamäärien kasvaessa aluehahmotukset muuttuivat ja retorisen nokkeluuden variaatio paikallisaloitteisuuden esittämisessä kasvoi, mutta instituutio ei muuttunut. Se voi kuitenkin olla muuttumassa uudessa etsikkovaiheessa, johon laitos tuli 1990-luvulla. Ammattikorkeakoulut saattoivat tosin vielä tarjota tukea instituution jatkuvuudelle. Edeltävien vaiheiden paikallisaloitteellisuutta ei kuitenkaan voida käsittää irrallaan akateemisen tiedontuotannon organisoitumisen kamppailuista. Kamppailun luonne vain muuttui tutkimuksen monien yleisöjen odotusten edessä. Kesäyliopiston yleistymisvaihetta määrittä voimak-

kaasti uusien yliopistojen perustamisen paikallisodotuksen horisontti. Uusien alueyliopistojen perustamisen kulminaatiopisteen (ei enää uusia) tultua ilmeiseksi kansankoulun opettajien seminaaripaikkakuntien ja tulevien kasvatustieteellisten tiedekuntien filiaalit olivat vielä pelin paikkoja. Tämän jälkeen kuntasektorin julkisten alojen täydennyskoulutusvelvoitteet opettajain ammattikuntaa laajemminkin varmistivat instituution uusintamisen perustaa. Kesäyliopiston paikallisuus alkoi tuolloin operoida yliopistojen täydennyskoulutuksen ja avoimen yliopisto-opetuksen projektikäsitteiden organisaatiovaikutusten paineessa. Selvemmäksi tämä tuli 1980-luvulla, kun instituutiota uusinnettiin koulutusmarkkinoiden kautta ja täydennyskoulutuskeskusten perustamisen odotushorisontissa. Yliopistolaitoksen sisäisen ja ulkoisen alueellistamisen tuella mm. Helsingin yliopiston aikuiskasvatuksen lahjoitusprofessorin perustamisessa ilmeni tällainen toimintamalli.

Kansakoulunopettajat, mutta myös oppikoulun opettajat ja muu opettajakunta, kuten kansanopistojen opettajat, olivat alusta asti merkittävien osallistujaryhmä Jyväskylän kesäyliopistossa. Näin oli siihen asti, kunnes vuonna 1934 perustetun Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun perussääntöihin sisällytetty ajatus kesälukukaudesta muuttui käytännöksi (1937) ja kesäyliopisto siellä lakkautui. Vuosikymmenten kuluttua se kuitenkin herätettiin jälleen henkiin. Myös Turun yliopiston hoitokunnan 19.3.1921 vahvistamiin sääntöihin tuli maininta kesälukukaudesta, mutta yliopiston avajusten (27.6.1922) jälkeen konsistorin ehdotuksesta (17.12.1922) tuo maininta poistettiin. Vuoden 1922 talousarvioon oli kuitenkin varattu määrärahoja kesä- ja ylimääräistä opetusta varten (Jäntere 1942, 329–330 ja 338 ja Ketonen 1997, 20). Ainoastaan Jyväskylän kasvatusopillisessa korkeakoulussa kesälukukausi muodostui kiinteäksi osaksi korkeakoulun toimintaa. Näin Jyväskylän järjestelyt sisälsivät siemenen 1960-luvulla aikana aktiiviselle kesälukukauden koulutuspoliittiselle teemalle, josta kuitenkin käytännössä luovuttiin. Toiteutessaan korkeakoulujen kesälukukausi olisi luultavasti ollut erillisen kesäyliopistolaitoksen tulevaisuudelle kohtalokas. Se olisi todennäköisesti tyypistänyt oppilaitostyyppin yleistymisvaihetta ja laimentanut opiskelijamäärien ekspansiota. Jyväskylän yliopistossakin maininta kesälukukaudesta pudotettiin myöhemmin yliopiston asetuksesta. Näin myös siellä palattiin kesäyliopistotyyppiseen toimintaan. Ilman kesäyliopistolaitosta tus-



kin olisi ollut samassa määrin mahdollinen se kansakoulun opettajistossa ensimmäisenä kiteytynyt ja yhden ihmisiän kulussa vuodesta 1864 vuoteen 1934 toteutunut koulutusvälitteisen sosiaalisen järjestyksen muutos, joka ilmenee kansallisvaltion synnyssä, keskisäädyn hierarkioiden standardoimisessa ja naisten koulutien levenemisessä ja pitenemisessä eurooppalaisittain poikkeuksellisella tavalla (ks. Gripenberg 1909, 28–29 ja 45–50 ja 69–70; Wilkama 1938, 110–112; Elovainio 1971 ja Naumanen 1994, 65). Haataja (1990, 155–56) on huomionnut opettaja-ammatin muodostumisen naisten työksi ja Naumanen (1994) puolestaan tulkinut aikuiskoulutuksen historiaa naisten opiskelun alueena. Kesäyliopistolaitos oli tässä kehityksessä olennainen koulutusorganisaatio, mutta se olisi jo oma tarinansa.

## Entä nyt?

Kesäyliopistolaitos ei leikannut sisään vain koulutuksen organisoitumiseen, vaan vaikutti myös yliopistolaitoksen tutkimuskäytäntöjen organisoitumiseen. Tällaisissa kamppailuissa yliopisto-organisaation rajapinta aktivoituu. Sisäisen ja ulkoisen alueellistamisen erottelu on tässä olennaista, mutta institutionaalinen keskus eli tieteellinen tieto pyrkii pitämään organisaatiota kasassa. Koulutuksen relevanssin näkökulmasta jäsenneyille ulkoisille vaatimuksille herkistyminen on historiallisesti ottaen ollut osa akateemisen kentän sisäistä kamppailua, jota tiedon tuotannon vertikaalinen ja horisontaalinen struktuuri tutkintojen hallinnon kompetenssin puitteissa välillä rohkaisee, välillä jäykistää. Perustamisestaan aina kasvatustieteellisten tiedekuntien perustamiseen asti kesäyliopistolaitos oli instrumentti tällaisessa yhteiskunnallisessa merkityskokonaisuudessa. Tämän jälkeenkin sen merkitys korkeakoulutuksen organisoitumisen instrumenttina on ollut merkittävä, mutta 1990-luvulta lähtien monet koulutusorganisaation rakenneratkaisut ovat saattaneet sen yhteiskunnallisen merkityksensä suhteen uuteen etsikkovaiheeseen. Tässä se näyttäisi hakevan paikkaansa paikallisesti mutta alueellista luonnettaan uusissa oloissa syventäen.

Aikakausi ei kuitenkaan enää näyttäisi otolliselta sivistystahdon paikallisen esittämisen ja valtionrahoituksen toimintakaavalle. Mitä enemmän koulutusteollisuuden markkinat määrittävät kesäyliopiston perustaa, sitä todennäköisemmin tuo instituutio on muutoksessa. Kunnat palkkaavat

kustannuslaskentaa painottavia elinkeino- tai innovaatioasiamiehiä. Usein haetaan alueen elinkeinorakenteen mukaisia alueliittymiä, jotka muodostavat niitä palvelevia koulutuskonsernejä. Vanhan instituution uusintamisen mahdollisuudetkin ovat vielä olemassa, mutta erilaisina kombinaatioina. Nyt kyse on korkeakoulutuksen kompleksista, jossa alueyliopistot täydennyskoulutuskeskiksineen yhtyvät. Ammattikorkeakoulujen kirjo on osa panoramaa. Samanaikaisesti näiden muutosten kanssa on EU:n kaltaisen laajenevan geopolittisen kokonaisuuden tarjoamien rahoitusinstrumenttien merkitys kasvanut. Valtionavuin ja osin kuntataloudesta ammentavat paikalliset kesäyliopistot ovat tässä mielessä viimeisen 13 vuoden kuluessa joutuneet monessa suhteessa muuttuneeseen toimintaympäristöön.

Sikäli kuin kesäyliopistolaitoksen tulevaisuus liittyy yliopistolaitokseen – ei vain demagogisesti tai markkinaretorisesti – todellisten sosiaalisten käytäntöjen organisoitumisen merkityksessä, on kysyttävä, mikä on yliopisto? Sitä voidaan tarkastella joko instituutiona tai organisaationa. Bourdieuta ja Giddensia yhdistelevä perspektiivi tarjoaa voimakkaan tavan analysoida akateemisen kentän käytäntöjen instituotumista. Sitovien ja mahdollistavien, ajan kulussa tavanomaiseksi muodostuneiden toimintakaavojen valtakytkenät koetaan tehdä näkyviksi ja luokituskamppailuiden yhteys vallankäyttöön selkeämmäksi. Kysymys toimijuuden konformismista tai vastarinnasta tulee nimettävään muotoon – kuten nyt – kun yliopistouudistus poistaa romanttisesti idealisoidun yhteisöllisyyden verhon ja esittää yliopisto-organisaation eriytyneisyyden paljaana. Yliopisto onkin käsitettävä vähintään kaksoiskohdentuneena *organisaatiosysteeminä* tai *kenttänä*. Yhtäällä on tieteellisen tiedon tuotanto ja toisaalla tiedon professionaalisten sovellusten kontrolli, missä kytkentä koulutukseen tulee ilmeiseksi. Näiden eriytyminen vaikuttaa yhä todennäköisemmältä. Tieteen ammattiin valmistavat koulutusyhtymät koulu- ja ammattimainen tutkimus suuntautuu yhä enemmän yritysmäiseen muotoon. Eriytymisen tuottanee näkyviä efektejä myös yliopistojen hallinnossa ja muissa tehtäväkokonaisuuksissa.

Yliopistojen tutkimukseen on instituotunut kaksi olennaista ohjausperiaatetta; tieteellisen tiedon universaalisuus ja tiedon tuotannon avoimuus – salailun mahdollisuus on lähinnä teknisessä tietomuodossa, mutta siinäkin on riskinsä (Stichweh 2003). Tieteellinen tietomuoto kommu-

nikoi totuuden kautta, mikä tarkoittaa yksityistuuksien mahdolltomuutta. Kyse on siitä, minkä tiede globaalina kommunikaatioyhteytenä voi käsitellä itseensä sisältyväksi. Tieteellisen tiedontuotannon avoimuus tarjoaa mahdollisuuksia moninaisille tutkimuskäytännöille. Tässä voisi olla kesäyliopistolaitoksen paikka. Kyse on tieteen epäsuoran inklusion strategioiden mahdollisuuksista, joita tuo välittäjäorganisaatio voi kehittää. Stichweh (2003) esittää tällaisen välitysmuodon nimeksi popularisointia, mutta ei viitaa marginaaliseen tiedon levittämiseen, vaan myös tiedontuotannon ytimeen. Yliopistossa tutkijat joutuvat jatkuvasti popularisointihaasteen eteen. Kommunikaatioedellytysten huomioimisen vaatimus on tietenkin vielä suurempi, kun kyse on tieteenalojen välisistä yrityksistä tai kehitys- ja innovaatiotoiminnasta moninaisten yleisöjen odotusten edessä. Tieteen epäsuoran inklusion funktionaalisenä keskuksena on kasvatusta ja (jatko)koulutus – miksipä ei myös ns. vapaa sivistystyö. Miten kesäyliopisto kehittäisi inklusion mahdollisuuksia?

Kesäyliopistolaitos ei voi enää edetä edeltävien vaiheiden mallissa, missä niiden kautta ilmenevä paikallisalioiteisuus saattoi kytkeytyä yliopiston tai filiaalisen saamisen paikkakunnalle. Myös kesäyliopistojen kytkennät kuntasektorin ammatilliseen täydennyskoulutukseen ovat nykyisin tiukemman kustannuslaskennan raamittamia. Koulutuksen organisaation jäsentävä merkitys on niin ikään toisenlainen, kun suurempia ikäluokkia seuraa yleisen koulutustason nousu. Kesäyliopiston yhteiskunnallinen merkitys ei ilmene enää selvästi koulutusekspansioon tukioorganisaationa. On syytä kiinnittää vakavaa huomiota kesäyliopistojen siihen toimintalinjaan, joka ilmentää kansansivistyksen ja nykyisen vapaan sivistystyön jatkumoa. Tällöin koulutuksen organisaatiokompleksin jäsentävä merkitys Luhmannin ja Schorrin (1988) tarkoittamassa uran koodissa muodostuu ongelmalliseksi. Sivistysharrastusten jäsentäminen uran ja selektion avulla menettää tässä katsannossa merkitystään. Oppilaitostyyppin on mahdollista painottaa myös aidosti alhaalta lähteviä aluehahmotuksia ja korostaa opinnollisuuden välittämien sosiaalisten järjestysten tuottamisen moninaisuutta. Kesäyliopisto on asiantuntijaverkosto-organisaatio, mikä voi olla vahvuus. Kyse on ketterästä ja pienin kiintein kustannuksin toimivasta organisaatiosta, joka voisi olla avoin pedagogisen tilan moninaisuuksien mahdollisuudelle ja tiedontuotannon ja oppimisen sosiaalisten järjestelyjen uudel-

le refleksiivisemmälle hahmotukselle. Nyt olisi koulutuksen ekspansiotendenssin uudelleen arvioimisen ja itse organisoituvan sivistystahdon uusin muotojen tukemisen puntaroinnin paikka. Tietoyhteiskunnassa pedagogisen tilan synnyttämiseen on runsaasti mahdollisuuksia.

## Lähteet

- Aaltonen, Markus (2000). *Sivistyksen hinku*. Etelä-Pohjanmaan Korkeakouluyhdistys.
- Allardt, Erik (1966). *Folksolläraren som samhällsmedlem. Finlands Folkskola 100 år 1866–1966*. Finlands svenska folkskolläraryförbund: Svenska folkskolans vänner, Helsingfors.
- Bourdieu, Pierre (viitattu avoimesti)
- Cavonius, Gösta (1982). *Tanke och Gärning: Svenska folkskolans vänner 1882–1982*. Borgå: SFV:s Förlag.
- Elovainio, Päivi (1971). Opiskelijakunnan suuruus ja rakenne Suomen korkeakoululaitoksessa. *Sosiologia*, No.5 1971, 262–276.
- Foucault, Michel (1984). What is Enlightenment? Teoksessa; Rabinow, P. (ed) *The Foucault reader*. Pantheon Books, New York .
- Giddens, Anthony (viitattu avoimesti)
- Gripenberg, Alexandra (1909). *Naisasian kehitys eri maissa IV, Suomi*. WSOY, Porvoo.
- Haataja, Anita (1990). Opettajan ammatti naisten työnä. Teoksessa; Haataja, A; Lahelma, E. ja Saarnivaara, M. (toim.) *Se pieni ero*. Kouluhallitus ja Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Impivaara, Ilmo (1986). Turun kesäyliopisto 1936–1986. Turun kesäyliopisto, Turku 1986.
- Jäntere, Kaarlo (1942). *Turun yliopiston perustaminen*, Helsinki: Oy Suomen Kirja.
- Kangas, Lasse (1992). *Jyväskylän yliopistokysymys 1847–1966. Tutkimus korkeakoulun perustamisesta ja kehityksestä yliopistoksi*. Studia Historica Jyväskyläänsia No. 44, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä 1992.
- Kant, Immanuel (1995). Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa; Koivisto, Juha, Mäki, Markku ja Uusitupa, Timo (toim) *Mitä on Valistus*. Tampere: Vastapaino.
- Kantasalmi, Kari (2008). *Yliopistokoulutuksen avoimuus ja refleksiivisyys: Suomalaisen yliopistoaikuis koulutuksen rakenteistumi-*

- sen analyysia*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 215, Helsingin yliopisto.
- Kantasalmi, Kari (2010). Profession or Professionalism? Teoksessa; Jaakko Kauko, Risto Rinne & Heli Kynkäänniemi (eds.) *Restructuring the truth of schooling – Essays on discursive practices in the sociology and politics of education*. FERA, 48, 150–175.
- Ketonen, Kimmo (1997). *Sun kasvois eesä, Suomenmaa: Turun yliopiston ylioppilaskunta 1922–1944*. Turun yliopiston ylioppilaskunta.
- Ketonen, Oiva (1959). *Suomalainen Tiedeakatemia 1908–1958*. Suomalainen Tiedeakatemia.
- Klinge, Matti (1990). *Helsingin yliopisto 1917–1990: Helsingin yliopisto 1640–1990*. Vol. III. Helsinki: Otava.
- Lackman, Matti (1998). Teoksessa; Salo, M. ja Lackman, M. (1998) *Oulun yliopiston historia 1958–1993*. Oulun yliopisto.
- Laine, Lea (2005). *50 vuotta iloista oppimista. Etelä-Karjalan Kesäyliopisto 1955–2005*. Itä-Suomen Yliopistoseura ry. Imatra.
- Laurilehto, T.O. (1994). *Länsi-Suomen kesäyliopiston ja Korkeakouluyhdistyksen toimintaa satakunnassa 1964–1994*. Länsi-Suomen Korkeakouluyhdistys ry.
- Luhmann, Niklas (viitattu avoimesti)
- Luhmann, Niklas (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luutonen, Marketta (1983). *Kesäyliopistot aikuiskouluttajana*. Lisensiaattityö, Taloustieteen ja sosiaalipolitiikan laitos. Turun yliopisto.
- Martikainen, Elina (2005). *Oppia kesät kaikki: Tampereen kesäyliopisto 1985–2005*. Tampereen Kesäyliopistoyhdistys ry.
- Mehtonen, Lauri (2005). Moderniteetin jäljillä - Tekstejä aistisuudesta, tiedosta ja sivistyksestä. *Niin & Näin* -lehden julkaisusarja.
- Metsikkö, J.O ja Oksanen, N. (1943). *Suomen Kansakoulunopettajain Liitto: Piirteitä 50-vuotisesta toiminnasta*. Suomen Kansakoulunopettajain Liitto.
- Naumanen, Päivi (1994). *Tiedon, taidon ja vallan tiellä: Miesten ja naisten kouluttautumisen ja työ*. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportteja 22, Turun yliopisto.
- Nassehi, Armin (2004). Die Theorie funktionaler Differenzierung im Horizont ihrer Kritik. *Zeitschrift für Soziologie* 33(2), 98–118.
- Nevala, Arto (1986). *Pohjan rakentajasta joustavaksi täydennyskouluttajaksi: Pohjois-Karjalan kesäyliopisto 1966–1986*.
- Nordström, W.E (1945). *Åbo Akademi 1918–1943*. Åbo Akademi.
- Nordström, W.E. (1968). *Academica Aboensis Rediviva 1918–1968*. Ekenäs Tryckeri.
- Nurmi, Veli (1995). *Suomen Kansakoulunopettajaseminaarien historia*. Helsinki: OAJ.
- Oksala, Kaarle (1924). Jyväskylän kesäyliopiston kymmenvuotisesta toiminnasta. *Kasvatus ja Koulu* 1924.
- Punttila, L. A. (1944). *Suomen ruotsalaisuuden liikkeen synty*. Helsinki: Otava.
- Sainio, Matti (1962). *Jyväskylän kesäyliopisto 1912–1936*. Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun kesälukukausi 1962.
- Siljander, Pauli (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sivonen, Seppo (2000). Education movements in Finnish universities from 1870 to the present. Teoksessa; Cooke, A. & MacSween, A. (eds) *The rise and fall of adult education institutions and social movements: The proceedings of the Seventh International Conference on the history of adult education*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Stichweh, Rudolf (1996). Science in the system of world society. *Social Science Information*, 35(2), 327–340.
- Stichweh, Rudolf (2003). The multiple publics of science: Inclusion and popularization. *Soziale Systeme* 9(2), 210–220.
- Stichweh, Rudolf (2005). *Inklusion und Exklusion: Studien zur Gesellschaftstheorie*. Transcript Verlag, Bielefeldt.
- Vuorio, Kaija (2006). *Lentoon: Kuopion yliopiston neljä vuosikymmentä*. Kuopion yliopisto.
- Wilkama, S. (1938). *Naissivistuksen periaatteiden kehitys Suomessa 1840–1880-luvuilla*. Pedagogis-aatehistoriallinen tutkimus. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura XXIII.

Artikkeli saapui toimitukseen 15.11.2008.  
Se viritettiin uudelleen työn alle talvella 2010 ja hyväksyttiin julkaistavaksi 30.7.2010.