

# **Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä**

**Nina Haltia**

*Avoimen yliopisto-opetus on tänä päivänä laaja yliopistojen koulutusmuoto, johon osallistuu vuosittain noin 70 000–80 000 aikuista. Avoimen yliopiston opinnot eivät suoraan mahdollista tutkintoon tähtäävää opiskelua, vaikka niin sanottu avoimen yliopiston väylä onkin luotu avaamaan opintopolkuja avoimesta yliopistosta tutkinto-opintoihin. Tarkastelen tässä artikkelissa avoimen yliopiston historiaa tutkintoväylän näkökulmasta. Avoimen yliopiston väylä on vuosikymmenestä toiseen säilynyt hyvin kapeana reittinä tutkintoon, ja tämä artikkeli pyrkii osaltaan valottamaan, miksi väylästä ei ole tullut laajamittaisempaa reittiä yliopistojen tutkintokoulutukseen.*

## **Johdanto**

Avoimen yliopisto-opetus on yliopistojen järjestämää ja yliopistojen tutkintokoulutusta vastaavaa opetusta, johon osallistumista ei ole rajoitettu iän tai aiempien opintojen perusteella. Yhdessä täydennyskoulutuksen kanssa avoimen yliopisto-opetus on yliopistojen aikuiskoulutusta eli koulutusta, joka ei suoraan tähtää tutkintoon. Tutkinnon suorittamista varten avoimen yliopiston opiskelijan on hakeuduttava yliopiston päätoimiseksi tutkinto-opiskelijaksi. Avoimen yliopiston historiaa on voimakkaasti väärittänyt nimenomaan sen suhde tutkintokoulutukseen. Avoimen yliopisto näyttäytyy eräänlaisena yliopiston reuna-alueena, mikä on leimannut keskustelua niin avoimen yliopiston opetusmenetelmistä kuin opiskelijoiden motiiveista. (Haltia 2012a.)

Rakenteiden tasolla avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen välisen suhteen yhtenä polttopisteinä voidaan nähdä niin sanottu avoimen yliopiston tutkintoväylä eli avoimesta yliopistosta institutionalisoitu reitti tutkintokoulutukseen. Väylän kautta on mahdollista siirtyä tutkinto-opiskelijaksi, kun riittävä määrä opintoja on suoritettu avoimessa yliopistossa. Käytännössä tämä reitti tutkintokoulutukseen on kuitenkin pysynyt kapeana, ja vuosittain vain muutama sata uutta opiskelijaa tulee yliopistoihin väylän kautta. (Rinne ym. 2008, 44–47). Esimerkiksi vuonna 2012 hyväksyttiin yhteensä 526 uutta tutkinto-opiskelijaa tätä reittiä (Vaalasmaa 2014, 3). Väylän kautta edenneet ovat hyvin naisvaltainen joukko, ja he ovat selvästi päävalintareittiä valittuja vanhempia. Heillä on usein jokin ammatillinen tutkinto, ja heidän joukossaan on enemmän myös niitä, jotka eivät ole suorittaneet ylioppilastutkintoa. (Rinne ym. 2008, 183–206.)

Väylä voidaan nähdä erityisesti aikuisten reittinä yliopistoon ja institutionaalisenä kanavana, joka tuo yliopistojen opiskelijakuntaan muita kuin siellä perinteisesti olleita opiskeli-

joita. Aikuiset opiskelijat poikkeavat nuorista ylioppilaista paitsi iältään ja elämäntilanteeltaan, myös kokemuksellaan muista opinnoista ja työelämästä. Aikuisille on avoimen yliopiston väylän lisäksi tänä päivänä myös muita reittejä tutkintokoulutukseen, ja toki aikuiset ovat muiden hakijoiden lailla voineet osallistua myös yliopistojen normaaleihin valintakokeisiin. (Rinne ym. 2008.) Käynnissä oleva opiskelijavalintojen uudistus saattaa kuitenkin olla uudelleen muovaamassa sitä, millaiseksi aikuisten asema yliopistojen opiskelijavalinnoissa rakentuu. Avoimen yliopiston väylä tulee säilymään erillisvalintana, kun taas päävalintoihin on ensimmäistä opiskelupaikkaansa hakeville tulossa omat kiintiönsä (HE 244/2014). Se, millaisiksi näiden eri kiintiöiden ja valintojen laajuus asettuu, jää tulevaisuudessa nähtäväksi.

Tarkastelen tässä artikkelissa, miten avoimen yliopiston väylä on rakentunut ja miten väylästä on avoimen yliopiston historian aikana keskusteltu. Tarkastelu pohjautuu avoimen yliopiston historiaa käsittelevään väitöskirjaani (Haltia 2012a), mutta rajaan tässä tarkastelun koskemaan vain avoimen yliopiston väylää.

## **Aikuiset yliopistossa**

Yliopistojen aikuistumisesta on puhuttu jo usean vuosikymmenen ajan. Yhtäältä aikuistuminen viittaa siihen, että yhä suurempi osa yliopistojen opiskelijoista on aikuisopiskelijoi- ta. Toisaalta aikuistumisella voidaan tarkoittaa myös sitä, että aikuiset opiskelijat otetaan yliopistojen käytännöissä, toiminnoissa ja rakenteissa aiempaa enemmän huomioon. (ks. Abrahamsson 1984.) Aikuistumisessa onkin kyse ilmiöstä, joka kytkeytyy korkeakoulutuksen yleisempiin historiallisiin muutoksiin. Korkeakoulutuksen kasvu on johtanut laajenemisen myötä sen massoitumiseen (Ahola 1995; Trow 1974). Massoituneessa yliopistossa opiskelijat eivät enää tule pelkästään yhteiskunnan eliittiryhmistä, vaan opiskelijakunta erilaistuu. Tämä ei tarkoita vain sosiaalisen tai etnisen taustan mukaista moninaistumista, vaan myös sitä, että opiskelu on mahdollista erilaisissa elämänvaiheissa ja -tilanteissa (ks. esim. Moore 2000).

Vaikka massoitunut korkeakoulujärjestelmä ottaa sisäänsä yhä laajemman ja moninaisemman opiskelijajoukon, tarkoittaa massoituminen myös lohkoutumista ja sisäisten hierarkioiden muodostumista korkeakoulutuksen kentälle, jolloin eliittikorkeakoulutus säilyy korkeakoulutuksen sisällä (Nevala 1999). Tietyt alat tai instituutiot rekrytoivat opiskelijansa edelleen yhteiskunnan korkeimmista kerrostumista, kun taas toiset instituutiot ottavat tehtäväkseen myös uudempien opiskelijaryhmien kouluttamisen. Vaikka niin sanotusti epä-tavanomaisista taustoista tulevat opiskelijat yleistyvät ja valtavirtaistuvat tietyillä korkeakoulutuksen alueilla, säilyvät jotkin koulutukset edelleen näiltä ryhmiltä suljettuina. (Schuetze & Slowey 2002; Osborne 2003.)

Suomalaisessa yliopistokontekstissa perinteisiä eliittialoja ovat olleet lääketiede, oikeustiede, kauppatieteet ja tekniikka. Näille Arto Nevalan (1999, 177–118) ”statusaloiksi” nimeämille aloille tyypillistä on ollut tietynlainen suljettuus ja muutosten vastustaminen. Myös opiskelijoiden sosiaalinen tausta on valikoitunut. Kansanomaisempia aloja taas ovat humanistiset, kasvat- ja yhteiskuntatieteet, jotka rekrytoivat opiskelijansa muita useammin myös työväenluokkaisesta taustasta. (Nevala 1999, 200; Ahola 1995, 128–129; Nori 2011, 200–208.) Paitsi että niin sanotut eliittialat houkuttelevat korkeammista taustoista tulevia hakijoita, ovat opiskelijat näissä koulutuksissa useammin iältään nuoria. Kansanomaisemmat alat taas houkuttelevat opiskelijoiksi enemmän myös aikuisempia opiskelijoita. (Moore 2000, 50–53; Halttunen 2007; Rinne ym. 2008, 75–80.)

Aikuiset tulevat usein opiskelijoiksi erilaisten erillisväylien kautta, mutta myös niin sanottu päävalintareitti on aikuishakijoille mahdollinen. Eri alat eivät eroakaan pelkästään siinä, miten paljon aikuisia opiskelijoita on, vaan myös siinä, millaisten väylien ja sisäänpääsymekanismien kautta aikuiset opiskelijoiksi päätyvät. Osassa koulutuksia aikuisia tulee tutkinto-opiskelijoiksi käytännössä sekä pää- että erillisväylien kautta. Joissakin koulutuksissa aikuiset on ohjattu omille reiteilleen, kuten erilaisiin maisteriohjelmiin tai -kiintiöihin. Tällöin opiskelija on jo suorittanut aiemmin saman alan alemman tutkinnon ja jatkaa opintojaan maisterivaiheeseen. Osa koulutuksista taas on aikuisilta suljettuja, erillisvalintoja ei juurikaan ole ja aikuisten on hyvin vaikea saada opiskelupaikkaa myöskään päävalinnan kautta. Avoimen yliopiston väylä on yksi aikuisille suunnatuista erillisistä reiteistä. Haku-kohteissa, joissa avoimen yliopiston väylä on keskimääräistä laajempi, näyttää aikuisia tulevan tutkintokoulutukseen myös muiden sisääntulokanavien kautta. Avoimen yliopiston väylä ja koko avoin yliopisto eivät siis toimi pelkästään yksiselitteisenä reittinä tutkintoon, vaan kertovat laajemminkin kyseisen yliopiston ja oppiaineen ”aikuisystävällisyydestä”. (Halttunen 2007; Rinne ym. 2008, 98–102.)

Kysymys aikuisten mahdollisuudesta tutkinto-opiskeluun kytkeytyy myös kysymykseen koulutuksellisesta tasa-arvosta. Tasa-arvo on monimuotoinen käsite, eikä sille ole olemassa yksiselitteistä määritelmää (ks. esim. Espinoza 2007; Kalalahti & Varjo 2012). Tasa-arvon näkökulmasta voidaan tarkastella muun muassa sitä, ketkä osallistuvat korkeakoulutukseen ja miten osallistuminen jakautuu erilaisista taustoista tulevien kesken. Tämän lisäksi oikeudenmukaisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi suhteessa erilaisiin identiteetteihin (Vincent 2003), jolloin korkeakoulutusta voidaan tutkia muun muassa siitä näkökulmasta, millaisia eroja se tuottaa yksilöiden ja ryhmien välille ja millaisia kokemuksia yksilöiden ja instituutioiden kohtaamiset tuottavat (Reay, Crozier & Clayton 2010). Miten siis esimerkiksi erilaiset uudet opiskelijaryhmät otetaan yliopistoissa vastaan?

Avoimen yliopiston väylä, kuten muutkin erilliset väylät, voidaan nähdä koulutuksellisen tasa-arvon kannalta monisyisenä kysymyksenä. Esimerkiksi erityisten väylien avaaminen joillekin ryhmille voi edesauttaa näiden ryhmien hakeutumista koulutukseen ja siten lisätä koulutuksen jakautumisen tasa-arvoisuutta. Samalla kuitenkin erillisen reitin olemassaolo viestittää ryhmän erityisyydestä ja karsinoi sen erilliseksi saarekkeekseen. (Gewirtz 2006.) Esimerkiksi aikuisille erikseen suunnatut väylät ovat harvoin muuttaneet korkeakoulutuksen rakenteita, vaikka ne sinänsä ovatkin avanneet kouluttautumismahdollisuuksia tiettyille ryhmille (Davies 1995, 286). Tasa-arvon politiikka ja sisäänpääsyn laajentaminen saattavat toimia jopa päinvastoin ja lisätä yliopistojen välisiä jakoja, sillä eriarvoistavat mekanismit ovat monimutkaisella tavalla sidoksissa toisiinsa (Leathwood 2004).

## **Tutkimuksen näkökulma ja aineistot**

Tämän artikkelin empiirisen tarkastelun runko perustuu aiemmin julkaistuu väitöskirjaan (Haltia 2012a). Kysymyksenasettelu ulotetaan kuitenkin nykyhetkeen saakka, jolloin analyysissä on mukana aineistoa, joka on julkaistu väitöskirjatutkimuksen jälkeen. Rakennan tarinan avoimen yliopiston tutkintoväylän muotoutumisesta. Tarkastelen, miten suhde tutkinnonsuoritusoikeuteen on muotoutunut ja miten väylästä on sen historian aikana keskusteltu.

Artikkelissa soveltamaani analyysitapaa voi luonnehtia väljäksi diskurssianalyttiseksi luennaksi. Diskursiivisen näkökulman perusolettamuksena on ajatus tekstien sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta (Berger & Luckmann 1994). Tekstit eivät siis vain

viattomasti kuvaa todellisuutta, vaan tuomalla esiin ongelmia, asioita, teemoja ja toimijoita sekä vastaavasti jättämällä huomiotta toisia, ne aktiivisesti muokkaavat sitä, millaisena maailman näemme. Näin ollen teksteillä on myös vaikutuksensa konkreettiseen päätöksentekoon. (Saarinen 2008.) Diskurssit voidaan nähdä ”puolueellisiksi” näkökulmiksi siihen, mistä ne puhuvat (ks. Fairclough 1993, 135), jolloin diskursiivisella luennalla pyrin tarkastelemaan sitä, millainen kysymys avoimen yliopiston väylä on erilaisista näkökulmista ollut.

Tutkimusaineistoni käsittää julkista puhetta suomalaisesta avoimesta yliopistosta sen historian alusta eli 1970-luvun alusta aina nykyhetkeen. Aineistossa on mukana useita erilaisia tekstityyppejä: komiteanmietintöjä ja työryhmäraportteja, koulutuksen kehittämissuunnitelmia, muita suunnitteluasiakirjoja, tutkimuksia, selvityksiä, puheenvuoroja ja esitelmiä sekä lehtikirjoituksia [1]. Mukana on monenlaisia tekstejä, koska olen pyrkinyt ottamaan tarkasteluun mahdollisimman kattavasti julkisen keskustelun, jota aiheesta on käyty. Aineiston kautta äänessä ovat avoimen yliopiston eri toimija- ja intressitahot, kuten opetusministeriö, yliopistojen oppiaineväki, täydennyskoulutusyksiköt, vapaan sivistystyön oppilaitokset ja yliopistojen tutkinto-opiskelijat. Avoimen yliopiston tutkinto-opiskelijat tai esimerkiksi suuri yleisö eivät keskustelussa juurikaan näy. (Ks. tarkemmin Haltia 2012a, 67–70.)

Aineiston analyysin tuloksena olen paikantanut avointa yliopistoa koskeneesta keskustelusta neljä erilaista diskurssipositiota. Yliopistollisuuden diskurssi korostaa korkeakoulutuksen erityisluonnetta muuhun koulutukseen verrattuna sekä tieteellisen tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä. Se on elitistinen ja konservatiivinen puhetapa, jonka käyttäjät paikantavat itsensä akateemiseksi yliopistoväeksi. Sivistyksellisen demokratian diskurssi painottaa korkeakoulutuksen tasa-arvoistamisen tärkeyttä vastakohtana akateemiselle suljettuudelle. Tässä diskurssissa erilaiset toimijatahot kohtaavat puhuessaan korkeakoulutuksen avaamisesta, koulutuserojen kaventamisesta sekä osallistumisen tasa-arvosta.

Joustavuuden diskurssi taas korostaa koulutusmahdollisuuksia, avoimuutta ja innovatiivisia koulutusratkaisuja. Opiskelijat näyttävät tässä diskurssissa asiakkaina, joiden tarpeisiin avoimen yliopiston on vastattava. Joustavuuden diskurssi onkin erityisesti avoimen yliopiston toimijoiden ja koulutuksen järjestäjien puhetapa. Tehokkuuden diskurssissa yksilöiden koulutustarpeiden rinnalle nostetaan yhteiskunnan ja työelämän tarpeet. Koulutuksen asiakkain määrittävät näin myös talouselämä, työnantajat ja kansalliset tarpeet. Tämä diskurssi määrittyykin ennen kaikkea hallinnon edustamaksi puhetavaksi. Diskurssit eivät kuitenkaan yksiselitteisesti ole vain jonkin toimijatahon tuottamaa puhetta, vaan eri toimijatahojen puheessa eri diskurssit sekoittuvat toisiinsa.

Diskurssien lisäksi olen jäsentänyt avoimen yliopiston historiaa erilaisten vaiheiden kautta: avoimen yliopiston syntyvaihe (vuodet 1970–1976), toiminnan ja toiminta-ajatuksen kehkeytymisen vaihe (vuodet 1976–1984), kiivaan kehittämisen vaihe (vuodet 1984–1993) sekä avoimen yliopiston uudelleenmuotoilun vaihe (vuodet 1993–2005). Tämänhetkistä vaihetta nimitän tutkintojen osana toimimisen vaiheeksi. Lähdän seuraavassa käsittelemään sitä, millaisena kysymyksenä avoimen yliopiston väylä on näiden eri vaiheiden aikana nähty.

## **Avoim yliopisto syntyy**

Avoimen yliopiston synnyssä keskeisiä liikkeellepanevia voimia 1970-luvun alussa olivat yhtäältä korkeakoulutuksen demokratisointi- ja laajentamispyrkimykset, toisaalta kansain-

välinen esimerkki. Toiminnan käynnistymistä edesauttoi vahvasti myös se, että yliopistojen kansansivistystyönä toteutettiin jo käytännössä lähes samantyyppistä koulutusta (ks. Karjalainen & Toiviainen 1984). Merkittävimpänä näistä voidaan pitää kesäyliopistojen antamaa arvosanaopetusta, joka oli suunnattu sekä nuorille ylioppilaille että muille kiinnostuneille.

Kesäyliopistojen toiminta laajeni huomattavasti 1960-luvun aikana, mikä liittyi osaltaan myös alueellisiin pyrkimyksiin uusien yliopistojen perustamisesta. 1960–70-luvuilla Suomen korkeakoululaitos laajenikin huomattavasti (Nevala 1999, 50–55). Samanaikaisesti osana korkeakoulutuksen laajennustrendiä monissa maissa perustettiin erillisiä etä- tai avoimia yliopistoja (Guri-Rosenblit 1999). Näistä tunnetuimman, Iso-Britannian Open Universityn, kehitystä seurattiin mielenkiinnolla myös Suomessa (ks. esim. Opistolehti 1970/4, 96) ja käsite ”avoin yliopisto” imeytyi suomalaiseen keskusteluun nopeasti.

Keskustelu avoimesta yliopistosta oli monitahoista. Yhtäältä käytiin hyvin abstraktilla tasolla keskustelua korkeakoulutuksen demokratisoinnista. Hieman konkreettisemmin puhuttiin yliopistojen sisäänpääsyvaatimusten väljentämisestä ja ei-ylioppilaiden mahdollisuuksista korkeakouluopiskeluun. Yhtenä keskustelun juonteena oli Open Universityn kaltaisen instituution perustaminen Suomeen. Keskustelussa näkyivät sivistyksellisen demokratian diskurssin painotukset, jotka haastoivat vanhaa, akateemis-traditionalistista (ks. Kivinen, Rinne & Ketonen 1993) yliopistoa (ks. Haltia 2012a, 87–89).

Professori Yrjö Blomstedtin (1972) raportti avoimesta yliopistosta oli ensimmäinen laajempi puheenvuoro tähän keskusteluun. Blomstedt otti vahvasti kantaa siihen, että avoimen yliopiston tuli olla nimenomaan aikuisille suunnattua koulutusta. Pohjatietojen suhteen ei tullut asettaa minkäänlaisia vaatimuksia, mutta opiskelulla olisi hyvä kuitenkin olla jokin ikäraja. Tässä avoimen yliopiston idea poikkesi selvästi kesäyliopistojen toimintaperiaatteista. Blomstedt myös katsoi, että avoimessa yliopistossa tuli voida suorittaa kokonaisia tutkintoja ja että niiden tuli täysin vastata muissa korkeakouluissa suoritettavia tutkintoja. Tosin myös muun kuin varsinaisesti tutkintotavoitteisen opiskelun tuli avoimessa yliopistossa olla mahdollista. (Blomstedt/Helsingin yliopisto 1972, 18–19.)

Erillisen avoin yliopisto -instituution perustamisesta ei Suomessa lopulta edes vakavasti keskusteltu, ja toiminta alkoi pienimuotoisesti yksittäisten yliopistojen järjestäminä kokeiluhankkeina. Pioneereina olivat Tampereen ja Joensuun korkeakoulut heti 1970-luvun alussa (ks. Laakko 1974; Antikainen 1974). Opetusministeriö ei pitänyt avoimen korkeakoulun kysymystä tässä vaiheessa tärkeänä eikä se ryhtynyt toimintaa ohjailemaan. Suomen Kulttuurirahasto olikin se taho, joka otti asiakseen ryhtyä asiaa viemään eteenpäin. Sen asettama toimikunta antoi mietintönsä vuonna 1976.

Mietinnössä korostettiin, että avoimen korkeakoulun tuli olla aikuisten koulutusta. Se suositti 25 vuoden ikärajan asettamista, sillä muuten avoimesta korkeakoulusta uhkasi tulla ”toisen luokan yliopisto niille nuorille, jotka eivät mahdu normaaleihin korkeakouluihin”. Avoimen korkeakoulun tehtävät se jakoi kolmeen osaan. Ensinnäkin, avoimen korkeakoulun kautta tuli voida olla mahdollista edetä aina korkeakoulututkintoon saakka. Toiseksi, avoin korkeakoulu oli mahdollisuus korkeakoulutasoiseen ammatilliseen lisäkoulutukseen. Kolmantena, myös yleissivistävien ja väljempitavoitteisen opintojen tuli olla mahdollista. (SKR 1976.)

Avoimen yliopiston syntyvaiheessa kysymys tutkinnon suorittamisesta oli olennaisesti mukana avoimen yliopiston ideassa, vaikka toki muut tehtävät nähtiin myös tärkeinä. Konkreettisesti toiminta oli kuitenkin saanut muodon, jossa tutkinnon suorittaminen avoimessa ei ollut mahdollista.

## **Avoimen yliopiston muotoutuminen ja väylän kehkeytyminen**

Suomen Kulttuurirahaston asettaman toimikunnan mietinnön julkaisua voidaan pitää käännekohtana, jossa avoimen yliopiston historiassa siirryttiin uudenlaiseen vaiheeseen. Tässä kohtaa oli selvää, että avoin yliopisto niin idean kuin käytännön tasolla oli syntynyt. Opetusministeriökin otti nyt aktiivisemman roolin avoimen yliopiston kehittämisessä ja asetti oman toimikuntansa konkretisoimaan SKR:n mietinnön suuntaviivoja.

Avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen suhdetta määritettiin nyt uudella tavalla. Ministeriön suunnitelmissa avoin korkeakoulu liitettiin samaan kokonaisuuteen yliopistojen täydennyskoulutuksen kanssa. Myös ikäraja katsottiin edelleen tarpeelliseksi. Avoimella korkeakoululla oli monipuolinen koulutustehtävä, ja yhdeksi sen osa-alueeksi nähtiin reitin avaaminen korkeakoulututkintoon johtaviin opintoihin. Avoimen korkeakoulun toimikunta puhui tutkintoväylästä, mikä tarkoitti sitä, että opiskelija voi avoimen korkeakoulun järjestelmässä suorittaa osan tutkintoon kuuluvista opinnoistaan ja tämän jälkeen siirtyä tutkinto-opiskelijaksi (KM 1981:36, 23–29). Tutkinnonsuoritusmahdollisuus vakiintui tarkoitamaan nimenomaan tällaista väylää. Vuonna 1983 väylä mainittiin ensi kerran myös korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmassa, jolloin suunnitelmaan kirjattiin niin sanottu 60 opintoviikon väylä (OPM 1983).

Avoimen korkeakoulun muotoutumisvaiheen voidaan katsoa tulleen päätökseen 1980-luvun puolivälin paikkeilla. Tähän mennessä toiminnan ulkoiset puitteet oli saatu ”lyötyä lukkoon”. Ikään kuin merkinä toiminnan vakiintumisesta opetusministeriö antoi yliopistoille ohjeet (OPM 1984) avoimen korkeakoulun järjestämisestä. Ohjeissa täsmennettiin, että avoin korkeakoulu oli ”tarkoitettu pääasiassa korkeakoulututkintoa suorittamattomalle aikuisväestölle täydennyskoulutukseksi tai väljätavoitteiseksi sivistysharrastukseksi”, joten tutkinnonsuorittamismahdollisuus ei ollut avoimen korkeakoulun tehtävän keskiössä.

Ohjeissa kuitenkin todettiin, että myös tutkintotavoitteisen opiskelun tuli olla mahdollista. Opiskelijan tuli voida siirtyä tutkinto-opiskelijaksi suoritettuaan avoimessa korkeakoulussa vähintään 60 opintoviikkoa kyseisen opetussuunnitelman opintoja. Siirtymisoikeus ei ohjeistuksen mukaan kuitenkaan voinut olla täysin rajaamaton tai automaattinen. Siirtymisen tuli tapahtua pääsääntöisesti ilman valintamenettelyä, mutta jos hakijoita oli enemmän kuin voitiin ottaa, tuli valintamenettely järjestää. Valinta saattoi perustua aiempiin suorituksiin tai erikseen järjestettävään valintakokeeseen, joka tuli suunnitella niin, että se samalla muodostaisi opintosuorituksen. (OPM 1984.)

Avoimen korkeakoulun tutkintoväylä oli nyt siis periaatteellisella tasolla luotu, mutta ensisijaisesti avoimen korkeakoulun tehtävä nähtiin muuna kuin tutkintotavoitteisena. Väylä oli avoimesta korkeakoulusta käydyssä keskustelussa selvästi taka-alalla. Väylän tarpeellisuutta perusteltiin tasa-arvotavoitteen kautta, ja katsottiin, että aikuisille tuli olla olemassa oma valintamenettelynsä. Pidettiin myös tärkeänä, että väylästä ei muodostuisi kiertotietä nuorille. (Helsingin yliopisto 1983, 36–38.) Samalla keskustelusta on kuitenkin havaittavissa jonkinlainen epämurkavuus suhteessa aikuisten tutkintotavoitteisuuteen. Vaikka opiskelijoiden yhdeksi opiskelumotiiviksi todettiin tutkinnon suorittaminen (ks. esim. KM 1981: 36, liite), sivuutettiin se keskustelussa miltei kokonaan.

## **Avointa korkeakoulua kehitetään, väylä etenee kituliaasti**

1980-luvun puoliväliin mennessä avoin korkeakoulu oli määritetty osaksi yliopistojen täydennyskoulutusta ja täydennyskoulutuskeskusten koordinoimaksi aikuiskoulutukseksi. Kun puitteet olivat selvillä, huomio saattoi nyt kiinnittyä enemmän toiminnan ”sisäiseen” kehit-

tämiseen. Opiskelijamäärä kohosi vakaasti, ja kasvavaa opiskelijajoukkoa varten kehitettiin monimuoto-opetusta ja muita etäopetuksen menetelmiä (Seppälä/Opetusministeriö 1994, 63–64). Opetusmenetelmien kehittäminen oli tässä vaiheessa erityisen vahvasti esillä myös julkisessa keskustelussa.

Opetusmenetelmät ja niiden kehittämistyö muokkasivat tässä vaiheessa voimakkaasti avoimen yliopisto-opetuksen ja tutkinto-opetuksen välistä suhdetta. Avoin yliopisto yhtäältä erottautui tutkintokoulutuksesta siinä, että se esittäytyi innovatiivisena ja dynaamisena opetuksen kehittäjänä. Toisaalta avoimen yliopiston toiminnalle olennaista oli kiinnittyminen yliopiston arvoihin ja laatumääreisiin. Avoimen yliopiston toiminnan kehittäjien kiinnittyminen hyvin voimakkaasti innovatiivisuutta, joustavuutta ja avoimen korkeakouluopetuksen laatua korostavaan diskurssiin (ks. esim. Koro/Opistolehti 1990) rakensi yliopiston ja avoimen yliopiston välistä vastakkainasettelua.

Tutkimuksissa tunnistettiin yhdeksi opiskelijoiden motiiviksi halu tutkinnon suorittamiseen, mutta ensisijaisesti avoimeen korkeakouluopetukseen osallistuminen nähtiin ammatillisena täydennyskoulutuksena ja sivistysharrastuksena (esim. Varila/Helsingin yliopisto 1990). Väylästä ei keskustelua kovin paljoa käyty, mutta ministeriön dokumenteissa siihen alettiin pikkuhiljaa kohdistaa enemmän huomiota. Yliopistoja ohjeistettiin muun muassa kiinnittämään huomiota siihen, että opintokokonaisuuksia järjestettäisiin riittävästi myös ylemmissä aineopinnoissa (OPM 1986). Korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelmissa väylä alettiin myös mainita säännöllisesti, ja tavoitteeksi asetettiin tutkintotavoitteisen koulutuksen mahdollisuuksien lisääminen (OPM 1991, 29.) Virallisten tavoitelausumien ja ohjeistusten tasolla avoimen korkeakoulun tutkintoväylä oli siis olemassa. Jotkut tahot heräsivät myös ihmettelemään tätä mahdollisuutta: ”Päästäkseen yliopistoon suomalaisen ei enää tarvitse käydä lukiota, saati sitten vastata pääsykoekysymyksiin. Avoin korkeakouluopetus ja sen niin sanottu 60 opintoviikon väylä mahdollistaa kenen tahansa aikuisen yliopisto-opinnot aina tutkintoon saakka.” (Oulun ylioppilaslehti 1990/13.)

Keskustelussa alkoi selvästi näkyä myös yhteisesti tuotettu ymmärrys siitä, ettei väylää reaalisesti ollut olemassa sellaisena kuin se ministeriön tavoitelausumissa esitettiin. Jorma Taskisen (Korkeakoulutieto 1987, 26–28) mukaan ”ovea on raotettu mutta ei avattu, koska väylä tutkintoon on edelleenkin epämääräinen.” Yliopistot näyttäytyivät tässä keskustelussa instituutioina, jotka halusivat pitää väylää tulevien määrät mahdollisimman pieninä ja asettivat väylää pitkin eteneville tiukkoja ehtoja ja omia kiintiöitään. Myös aineopintojen vähäinen tarjonta ja reaaliset mahdollisuudet 60 opintoviikon suorittamiseen avoimessa yliopistossa jarruttivat väylän käyttöä. (esim. Hyppönen/Opistolehti 1990, 36.)

Avoimen yliopiston kehittämisvaiheessa kysymys avoimen yliopiston tutkintoväylästä alkoi pikkuhiljaa saada koulutuspoliittisissa dokumenteissa enemmän huomiota, mutta muu keskustelu aiheesta oli vähäistä. Huomio kiinnittyi enemmän monimuoto-opetuksen kehittämiseen ja kysymyksiin toiminnan resursoinnista. Eräänlainen vastakkainasettelu avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä oli olemassa, ja keskustelu opetusmenetelmistä ilmensi tietynlaista samastumisen ja erottautumisen ristiriitaa (Herranen 2003) avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen välillä.

## **Tutkintosuhteen kärjistyminen ja uudelleenmuotoilu**

1990-luvun alkuun asti avointa korkeakoulua oli kehitetty koulutusmuotona, jonka tarkoituksena oli tarjota kouluttautumismahdollisuuksia työikäisille aikuisille. 1990-luvun alun laman ja korkean nuorisotyöttömyyden seurauksena tämä tehtävä asettui uuteen kehykseen.

Niin sanotun Relander-ohjelman myötä vuodesta 1993 avoimen korkeakouluopetuksen resursseja lisättiin huomattavasti ja samalla kun opiskelijamäärää kasvatettiin, myös nuoret toivotettiin tervetulleiksi avoimeen yliopistoon. Tavoitteena oli ehkäistä työttömyydestä aiheutuvia haittoja. (ks. esim. Kylä-Tuomola/Korkeakoulutieto 1992.) Nuoria oli toki ollut opiskelijoina aiemminkin, mutta ikärajan poistamisen myötä heitä oli enemmän ja samalla heidät alettiin tunnistaa keskustelussa omana, selvästi tutkintotavoitteisena ryhmänä (esim. Piesanen/Jyväskylän yliopisto 1996.)

Avoimen yliopiston laajentuessa myös väylään alettiin kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Kehittämissuunnitelmissa väylä nostettiin esille aiempaa määrätietoisemmin (esim. OPM 1996, 10, 13), ja ministeriö asetti toukokuussa 1995 asiaa pohtimaan myös työryhmän. Se teki yliopistojen väyläkäytännöistä selvityksen ja katsoi, ettei korkeakouluissa käytännössä ollut lainkaan opetusministeriön ohjeiden mukaista väylää. Ylempien aineopintojen tarjontaa oli rajoitettu, väylän käyttäjät joutuivat pääsääntöisesti valintakokeisiin ja menettelyt olivat opiskelijoiden oikeusturvan kannalta arveluttavia. Työryhmä piti tärkeänä, että aikuisten mahdollisuuksia siirtyä tutkinto-opiskelijaksi olennaisesti parannetaan. Tätä perusteltiin paitsi tasa-arvotavoitteilla, myös sillä, että aikuisten tulisi käyttää opiskelijaksi hakeutuessaan omaa väyläänsä, jotta normaalivalinnan paikat jäisivät nuorille. Väylän tarpeellisuutta perusteltiin lisäksi taloudellisilla arvoilla, sillä yliopistoille ”ei aiheudu avoimesta yliopistosta siirtyneiden opiskelijoiden tutkinnoista yhtä suuria kustannuksia kuin valintakokeen kautta tulneiden osalta”. (OPM 1996:7.)

Samaan aikaan, kun avoimen yliopiston toimintaa laajennettiin ja väylän laventamista suunniteltiin, yliopistojen perusopetuksen resursseja leikattiin. Tämä epätasapainotilanne sai aikaan sen, että avoimeen yliopistoon ja tutkintoväylään kohdistui akateemisesta yhteisöstä voimakasta kritiikkiä. Yliopistojen näkökulmasta väylä näyttäytyi hallitsemattomana reittinä, jota pitkin yliopistoon olisi vyörymässä avoimen yliopiston nälkäisenä odottava opiskelijamassa. Uhkakuvana näyttäytyi, miten ”suunnitelmien mukaan portti olisi auki kaikille” (Eskola/Aikuiskasvatus 1996). Ylioppilaslehtien kirjoittelussa väylää alettiin yleisesti nimittää ”automaattiväyläksi” (esim. Ylioppilaslehti 1995/4, 2). Tämänkaltaisen puhe kytkeytyi tapaan kuvata väylää vaivattomana tapana päästä yliopistoon. Riittäisi, että ”olisi opiskellut avoimessa yliopistossa jotakin tutkintoa vähintään 60 opintoviikkoa. Muuta ei tarvittaisi. Ovet yliopistoon suorittamaan alempaa korkeakoulututkintoa olisivat avoimet.” (Oulun Ylioppilaslehti 1995/4, 2.)

Pääsykoe näyttäytyi tässä kirjoittelussa karsintamekanismina, jonka ansiosta yliopisto-opiskelijoiden laadukkuudesta voitiin varmistua. Kritiikkiä nousi myös siitä, että avoin yliopisto nähtiin maksullisena väylänä yliopistoon (esim. Ylioppilaslehti 1995/16, 14–15). Avoimen yliopiston todettiin luovan yliopistokoulutukseen eriarvoisuutta: ”Tilanne epä-tasa-arvoistaa yliopistoon pyrkivien aseman, sillä kaikilla ei ole varaa avoimen yliopiston kurssien suorittamiseen.” (Jyväskylän Ylioppilaslehti 1994/6, 6.)

1990-luvun puolivälissä avoimen ja tutkintokoulutuksen välinen suhde äityi kamppailuksi. Kun väylä aiemmin ei ollut herättänyt vilkasta keskustelua, nousi se tässä vaiheessa todella keskiöön. Kun aiemmin avoimen ja tutkintokoulutuksen suhde kulminoitui lähinnä opetusmenetelmien ja opetuksen laadun kysymyksiin, tuli yliopistojen tutkintokoulutuksen rajojen vartiointi ensi kertaa näin konkreettiseksi. Joustavuutta korostavasta positiosta käsin väylää puolustettiin, akateemisesta positiosta käsin vastustettiin.



## **Aikuisten tutkintotavoitteisuus uuteen kehykseen**

Tultaessa 2000-luvun puolelle avoimen yliopiston väylä näyttäytyi edelleen keskeisenä avoimeen yliopistoon liittyvänä kysymyksenä, mutta jyrkkä vastakkainasettelu näytti keskustelun perusteella kuitenkin laantuneen. Uhkakuvat yliopistoihin väylän kautta vyöryvistä massoista eivät olleet toteutuneet, ja avoimesta yliopistosta tehdyn valtakunnallisen arvioinnin mukaan vuoden 2000 aikana yhteensä noin 600 avoimen yliopiston opiskelijaa eli noin 0,7 % kaikista sen opiskelijoista oli siirtynyt väylää pitkin tutkinto-opiskelijaksi (Kess ym./Korkeakoulujen arviointineuvosto 2002, 54–55).

Keskustelu väylästä on 2000-luvun aikana osaltaan toistanut samoja teemoja ja näkökulmia kuin aiemmin. Väylää on muun muassa perusteltu tasa-arvon näkökulmasta ja sen on todettu toimivan tärkeänä väylänä nimenomaan aikuisille. ”Avoimen väylän laajentaminen on tarpeen, kun yliopistojen opiskelijavalinnassa aletaan lisätä saman vuoden ylioppilaiden osuutta” (OPM 2003:27, 31). Samalla teksteissä on edelleen tuotu esille myös sitä, ettei väylä ole toiminut suunnitellulla tavalla eikä se ole määrällisesti toteutunut tavoitteita vastaavasti (esim. OPM 2007:13, 23). Tämän on nähty johtuvan paljolti siitä, että valintayksiköt ovat asettaneet pääsyvaatimukset liian koviksi ja epäselviksi (esim. Kess ym./Korkeakoulujen arviointineuvosto 2002, 55). Yliopistojen opiskelijavalintoihin onkin peräänkuulutettu selkeämpiä käytäntöjä, jotka olisivat myös opiskelijan oikeusturvan kannalta kestävämpiä ja auttaisivat opiskelijaa hahmottamaan mahdollisia opintopolkujaan tehokkaammin (OPM 2010:11, 38). Toisaalta avoimen yliopiston väylää on myös vastustettu, ja esimerkiksi Suomen Ylioppilaskuntien liitto on kritisoinut väylää (SYL 2003, 31, 51–52).

Viimeisimpänä taitoksena avoimen yliopiston historiassa voidaan pitää tutkinnonuudistuksen toteutumista vuonna 2005, jolloin tutkinnon rakenteessa erotettiin selvemmin toisistaan ensimmäisen syklin kandidaattivaihe sekä toisen syklin maisterivaihe. Avoimen yliopiston osalta tämä muutos merkitsi sitä, että avoin yliopisto-opetus näyttäytyi nyt rakenteellisesti lähinnä kandidaattitason opintoina ja väylää pitkin tutkinto-opiskelijoiksi edenneet maisterivaiheen opiskelijoina. Avoimen yliopiston väylä voidaan nyt osittain rinnastaa muihin maisterivaiheen erillisiin opiskelijavalintoihin. Samalla avoimen yliopiston ja väylän merkitystä on yhä useammin alettu perustella työelämän tarpeiden näkökulmasta (esim. OPM 2005:38, 42–44).

Avoimen yliopiston kohdalla näkyy sama muutos kuin laajemmin yliopistojen aikuis-koulutuksessa. 2000-luvun koulutuspoliittisessa diskurssissa aikuinen opiskelija on työelämässä toimiva ammattilainen, joka kaipaa osaamiselleen täydennystä. Keskeisenä aikuista määrittävänä tekijänä on nimenomaan suhde työelämään. Täydennyskoulutusta on alettu korostaa aiempaa enemmän ja aikuisten tutkinto-opiskelu on alkanut näyttäytyä jopa epätoivottavana ilmiönä. (ks. Haltia 2012b.) Aikuisten ei toivota kuluttavan yhteiskunnan resursseja suorittamalla kokonaisia tutkintoja, vaan täydennyskoulutuksen katsotaan riittävän heidän osaamisensa päivittämiseen. Etenkin ”samantasoisten tutkintojen ketjuttamista voidaan pitää yhteiskunnan kannalta kyseenalaisena.” (OPM 2004:18, 70.)

Tutkintoväylä sinänsä on saanut 2000-luvun edetessä vähemmän huomiota osakseen koulutuspoliittisissa dokumenteissa. 2010-luvun taitetta lähestyttäessä avoimesta yliopisto-opetuksesta alettiin puhua ”tutkintojen osien suorittamisena” (ks. esim. OKM 2011, 38). Tämä puhetapa yhtäältä sitoo avointa yliopistoa lähemmäs tutkintokoulutusta, kun ei enää puhuta avoimessa yliopistossa suoritettujen opintojen hyväksilukemisesta, vaan suoraan tutkintoon kuuluvien opintojen suorittamisesta. Toisaalta puhutavan muutoksen voi ymmär-

tää ilmentävän myös tietynlaista irrallisuutta tutkinto-opinnoista, sillä aikuisten toivotaan nyt suorittavan nimenomaan tutkintojen osia, ei kokonaisia tutkintoja. (esim. OPM 2008:38, 31, 46; OPM 2010:11, 22.)

2000-luvulla väylää on myös tutkittu, ja tekstit ovat antaneet äänen myös niille henkilöille, jotka avoimen yliopiston väylän kautta ovat päätyneet tutkinto-opintoihin. Tutkimusten mukaan väylä on opiskeleville yksilöille ollut hyvin merkityksellinen mahdollisuuksien avaaja akateemiseen tutkintoon. Se on luonut mahdollisuuksia erilaisissa elämäntilanteissa oleville ja antanut mahdollisuuden ”saattaa loppuun” vuosikausia avoimessa harjoitetut opinnot. (Purtilo-Nieminen 2009; Alho-Malmelin 2010.)

Viimeaikaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa väylä ei ole ollut voimakkaasti esillä, mutta niin sanottu koulutusrakennetyöryhmä (OKM 2013:2) otti sen yhdeksi tarkasteltavaksi teemakseen. Työryhmä ilmaisi selvästi tavoitteeksi väylän laajentamisen. Mietintöön annetut lausunnot olivat kuitenkin väylää kohtaan negatiivisia ja asettuivat akateemisesta positioista käsin vastustamaan väylän laajentamista (Haltia, arvioitavana). Sama vastakkainasettelu akateemisen yliopistollisuutta korostavan position ja joustavuutta korostavan näkökulman välillä on siis edelleen olemassa.

Tänä päivänä aikuisten asemaa suhteessa tutkintokoulutuksen leimaa jonkinlainen epä-mukavuus ja täyden legitimitetin puute. Väylän kannalta tilanne on kahtalainen. Yhtäältä aikuiset halutaan pois yliopistojen päävalinnoista, jolloin avoimen yliopiston tutkintoväylän tehtäväksi määrittyy aikuisten kanavointi. Toisaalta aikuisten tutkintotavoitteisuus halutaan kyseenalaistaa, ja aikuisten opiskelupaikkana näyttäytyvät tutkintoon johtamattomat avoin yliopisto sekä erilaiset täydennyskoulutukset.

## **Yhteenvedoa ja pohdintaa**

Avoimen yliopiston väylän historiaa ja väylästä käytyä keskustelua tarkasteltaessa voidaan todeta, että väylä tuntuu olevan eräänlainen kestoaihe, jossa samantyyppiset asetelmat toistuvat ajankohdasta toiseen. Avoimen yliopiston syntyvaiheessa ajatus tutkintojen suorittamisesta avoimessa yliopistossa oli vahvasti mukana pohdinnoissa avoimen yliopiston ideasta. Mahdollisuus tutkintojen suorittamiseen nähtiin olennaisena osana yliopiston avoimuutta. Kun toiminta Suomessa alkoi hyvin pienimuotoisena, ei käytännössä ollut edes mahdollista saada aikaan sellaista järjestelmää, jossa avoin yliopisto olisi voinut kouluttaa opiskelijoita tutkintoon saakka.

Ajatus tutkintomahdollisuudesta konkretisoitui nopeasti väyläksi, jota pitkin avoimesta yliopistosta voisi edetä tiedekunnan puolelle tutkinto-opintoihin. Samalla, kun ajatus tutkinnon suorittamisesta paketoitiin väyläksi, se myös paljolti katosi keskustelusta. Avoin yliopisto määrittyi luonteeltaan ensisijaisesti harrastustavoitteiseksi ja ammatilliseksi täydennyskoulutukseksi. Suhde tutkintoon alkoi pikkuhiljaa 1980-luvun myötä nousta esiin, kun avoimen yliopiston opiskelijamäärät kasvoivat ja erityisesti opetusmenetelmiä kehitettiin avoimen yliopiston tarpeisiin. Myös tutkintoväylää alettiin hiljakseen tuoda opetusministeriön toimesta enemmän esiin.

Varsinaisesti avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen suhde kriisiytyi 1990-luvun alkupuoliskolla, kun avointa yliopistoa kasvatettiin samaan aikaan tutkintokoulutuksen resurssien leikkausten kanssa. Kun ministeriö vielä tässä tilanteessa ilmaisi halunsa laajentaa tutkintoväylää, tiivistyi ilmapiiri voimakkaaksi vastustuksen ryöpyksi. Visioista ja uhkakuvista huolimatta ei väylä kuitenkaan ole laajentunut merkittäväksi reitiksi tutkintoon. Voidaan väittää, että 2000-luvun aikana väylän kehittäminen on vähemmän ollut


myös ministeriön agendalla. Työelämän tarpeet ovat tulleet yhä keskeisemmin määrittämään avoimen yliopiston tehtävää, ja aikuiset halutaan pikemmin kanavoidea erilaisiin täydennyskoulutuksiin kuin suorittamaan kokonaisia tutkintoja.

Kun katsoo väylän historiaa, on se pysynyt jatkuvasti kituliaana reittinä tutkintoon. Jos tämän perusteella haluaa yrittää ennustaa tulevaa, lienee turvallisinta arvella samantyyppisen tilanteen vallitsevan jatkossakin. Opiskelijavalintojen uudistus on kuitenkin yksi mahdollinen etappi ja taitekohta myös avoimen yliopiston ja väylän historiassa. On aiheellista seurata sitä, millaiseksi erilaiset kiintiöt uudistuksen myötä muotoutuvat niin laadullisesti kuin määrällisesti ja millaiseksi avoimen yliopiston ja tutkintokoulutuksen suhde uudessa tilanteessa rakentuu.

Tähän kytkeytyvät kysymykset siitä, miten aikuisten tutkintotavoitteiseen opiskeluun suhtaudutaan ja nähdäänkö aikuisen opiskelijan tavoite tutkinnon suorittamisesta legitimiinä. On todettu, että avoimen yliopiston opiskelijoilla on halua ja tarvetta kokonaisten tutkintojen suorittamiseen (Haltia, Leskinen & Rahiala 2014). Tänä päivänä tutkintotavoitteisuus asettuu yleisen koulutustason nousun myötä myös uudelleen kehykseen. Kun vielä pari vuosikymmentä sitten ylempään toimihenkilöasemaan oli mahdollista päästä opistoasteisella tutkinnolla, on maisterin tutkinto vastaavan ammattiaseman saavuttamiseksi tänä päivänä jo lähes välttämätön (Aro 2014).

Koulutuksellisen tasa-arvon kannalta avoimen yliopiston väylä on toiminut monille yksilöille mahdollisuuksien avaajana ja todellistuneena reittinä unelmiensa toteuttamiseen (esim. Alho-Malmelin 2010). Iso joukko avoimessa yliopistossa opintoja tekevästä on kuitenkin jäänyt vaille tätä mahdollisuutta. Avoin yliopisto ottaa opiskelijansa yliopiston liepeille. Varsinainen tutkinto-opintoihin pääsy on silti monilta suljetun portin takana. Avoimen yliopiston väylän laajentamiseen tähtäävät perustelut argumentoivatkin sen puolesta, että reittien ja polkujen tulisi olla opiskelijan kannalta ennakoitavia, realistisia ja oikeudenmukaisia. Väylän vastustus kuitenkin nojaa paljolti siihen julkisuudessa esitettyyn ajatukseen, että reitin avaaminen johtaisi hallitsemattomiin opiskelijavirtoihin. Opiskelijavalinnat ovat pitkälti yliopistojen omassa päätäntävällässä, joten akateemisen diskurssiposition määrittäykset ovat voimakkaasti määrittämässä myös todellisia päätöksiä ja sitä, millaisina opiskelijavalinnat yliopistojen eri tiedekunnissa ja oppiaineissa toteutuvat.

## **Viitteet**

- [1]  Systemaattisesti on käyty läpi seuraavat lehdet: Kasvatus, Aikuiskasvatus, Opisto-lehti/Aikuiskoulutuksen maailma, Kansanopisto, Korkeakoulutieto/Yliopistotieto, Aika/Kanava, Ylioppilaslehti, Turun ylioppilaslehti, Aviisi, Oulun ylioppilaslehti sekä Jyväskylän ylioppilaslehti.

## **Lähteet**

### **Painetut lähteet (Virallisaineisto)**

HE 244/2014. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta [www-lähde]. < [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he\\_26+2014.pdf](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Documents/he_26+2014.pdf) > (Luettu 14.9.2015).

KM 1981: 36. Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö.

KM 1986: 8. Korkeakoulujen opiskelijavalintatoimikunnan mietintö.

- OPM 1983. Valtioneuvoston 6.1.1983 vahvistama korkeakoululaitoksen kehittämissuunnitelma 1983–1986. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto.
- OPM 1984. Avoimen korkeakouluopetuksen järjestäminen korkeakouluissa. Opetusministeriön ohje korkeakouluille 30.5.1984.
- OPM 1986. Avoimen korkeakouluopetuksen järjestäminen korkeakouluissa. Opetusministeriön ohje korkeakouluille 15.12.1986.
- OPM 1991. Valtioneuvoston 20.11.1991 hyväksymä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja.
- OPM 1996. Koulutus ja tutkimus vuosina 1995–2000. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. Helsinki: Opetusministeriö.
- OPM 1996:7. Avoin yliopisto-opetus väylänä korkeakoulututkintoon työryhmän muistio.
- OPM 2003:27. Korkeakoulujen opintoaikojen lyhentämisen toimenpideohjelma.
- OPM 2004: 18. Vakinaistaa vai ei? Opetusministeriön selvitys rakennerahastovaroin toteutetuista maisteriohjelmista. Jaana Puukka.
- OPM 2005:38. Elinikäinen oppiminen yliopistoissa -työryhmän muistio.
- OPM 2007:13. Korkea-asteen koulutuksen teematutkinta. OECD:n arviointiraportti.
- OPM 2008:38. Korkeakoulujen aikuiskoulutuksen nykytila ja kehittämiskohteet.
- OPM 2010:11. Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep! Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistio.
- OKM 2011. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma.
- OKM 2013:2. Monipuoliset ja sujuvat opintopolut. Korkeakoulujen koulutusrakenteiden kehittämistyöryhmän muistio.

## **Muut painetut lähteet**

- Blomstedt, Yrjö 1972. Avoin yliopisto. Helsingin yliopiston konsistorin toimeksiannosta laadittu selvitys 1971–72. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helsingin yliopisto 1983. Avoimen korkeakouluopetuksen tutkintotyöryhmän mietintö. Toimikuntien mietintöjä ja selvityksiä 25/1983. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kess, Pekka, Hulkko, Kaisu, Jussila, Matti, Kallio, Urpo, Larsen, Sinikka, Pohjolainen, Teuvo & Seppälä, Kari 2002. Suomen avoin yliopisto. Avoimen yliopisto-opetuksen arviointiraportti. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6. Helsinki: Edita.
- Piesanen, Ellen 1996. Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja A 67. Jyväskylän yliopisto.
- Seppälä, Kari 1994. Koulutusyksiköistä osaamisverkostoihin. Osa II. Erilaisista lähtökohdista erilaistuviin toimintamuotoihin. Näkökulmia koulutustoimintaan ja arviointiin. Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisuja 15 B. Helsinki: Opetusministeriö.
- SKR 1976. Suomen Kulttuurirahaston Avoimen korkeakoulun toimikunnan mietintö.
- SYL 2003. Suuntana sivistys. Suomen ylioppilaskuntien liiton näkemys hyvästä koulutusjärjestelmästä. SYL-julkaisu 1/2003. Helsinki: Suomen ylioppilaskuntien liitto.
- Varila, Juha 1990. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakouluopetuksessa. Sosiodemografiset ominaisuudet, osallistumissytyt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen tutkimuksia 1. Helsinki: Helsingin yliopisto.

## **Lehtiartikkelit**

- Eskola, Jari 1996. Tutkinto vai sivistys? Avoin yliopisto ja tutkintotavoitteisuus. *Aikuiskasvatus* 16 (2), 146–150.
- Hyppönen, Kari 1990. Rahastus vai periaatteet? *Opistolehti* 67 (3), 36–37. Jyväskylän ylioppilaslehti 1994/6. Avoin yliopisto paisuu samalla kun yliopistolta leikataan.
- Koro, Jukka 1990. Pintaa syvemmälle oppimisessa. *Opistolehti* 67 (3), 37.
- Kylä-Tuomola, Kirsti. 1992. Korkeakoulut ja työvoimapolitiittinen kriisi. *Koulutusta* 110 miljoonalla. *Korkeakoulutieto* 4, 6–8.
- Opistolehti* 1970/4. ”Avoin yliopisto”.
- Oulun ylioppilaslehti 1990/13. Uusi väylä yliopistoon?
- Oulun ylioppilaslehti 1995/4. Opiskelemaan ilman pääsykoetta?
- Taskinen, Jorma. 1987. Onko avoin korkeakouluopetus avannut korkeakouluja? *Korkeakoulutieto* 4, 26–28.
- Ylioppilaslehti 1995/4. Ennustamaton uhka.
- Ylioppilaslehti 1995/16. Avoin yliopisto lihoi liikaa.

## **Kirjallisuus**

- Abrahamsson, Kenneth 1984. Does the Adult Majority Create New Patterns of Student Life? Some experiences of Swedish higher education. *European Journal of Education* 19 (3), 283–297.
- Ahola, Sakari 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. *Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportteja* 30. Turku: Turun yliopisto.
- Alho-Malmelin, Marika 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. *Turun yliopiston julkaisuja C* 300. Turku: Turun yliopisto.
- Antikainen, Ari 1974. Selvitys avoin korkeakoulu -hankkeen vaiheista 1972–73 ja näkökohtia kokeilua ja tutkimusta varten. Joensuun korkeakoulun Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 1. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.
- Aro, Mikko 2014. Koulutusinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008. *Turun yliopiston julkaisuja C* 367. Turku: Turun yliopisto.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Helsinki: Gaudeamus.
- Davies, Pat 1995. Themes and Trends. Teoksessa Davies, P. (toim.), *Adults in Higher Education. International Perspectives in Access and Participation*. London: Jessica Kingsley Publishers, 278–289.
- Espinoza, Oscar 2007. Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research* 49 (4), 343–363.
- Fairclough, Norman 1993. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society* 4 (2), 133–168.
- Gewirtz, Sharon 2006. Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education. *Educational Philosophy and Theory* 38 (1), 69–81.
- Guri-Rosenblit, Sarah 1999. Distance and Campus Universities: Tensions and Interactions. *A Comparative Study of Five Countries*. Oxford: Pergamon.

- Haltia, Nina (arvoitavana). Uhkia ja mahdollisuuksia: Avoimen yliopiston tutkintoväylää koskevien kannanottojen analyysia. *Aikuiskasvatus*.
- Haltia, Nina, Leskinen, Leena & Rahiala, Esa 2014. Avoimen korkeakoulun opiskelijamuotokuva 2010-luvulla: Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen höytyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 244–258.
- Haltia, Nina 2012a. Yliopiston reunalla. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta. Turun yliopiston julkaisuja C 352. Turku: Turun yliopisto.
- Haltia, Nina 2012b. Vähäistä hyväksilukua ja ketjutettuja tutkintoja: Aikuinen yliopisto-opiskelija 2000-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa. *Kasvatus* 43 (5), 476–487.
- Halttunen, Nina 2007. Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 4–14.
- Herranen, Jatta 2003. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55.
- Karjalainen, Erkki & Toiviainen, Timo 1984. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. Espoo: Weilin+Göös.
- Kivinen, Osmo, Rinne, Risto & Ketonen, Kimmo 1993. Yliopiston huomen. Korkeakoulu-politiikan historiallinen suunta Suomessa. Helsinki: Hanki ja jää.
- Laakko, Riitta 1974. Yliopiston muuttuneet tehtävät: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 18. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leathwood, Carole 2004. A critique of institutional inequalities in higher education (or an alternative to hypocrisy for higher educational policy). *Theory and Research in Education* 2 (1): 31–48.
- Moore, Erja 2000. Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntilanne. Joensuun yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 2. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nevala, Arto 1999. Korkeakoulutuksen kasvu, lohkoutuminen ja eriarvoisuus Suomessa. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Nori, Hanna 2011. Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa. Turun yliopiston julkaisuja C 309. Turku: Turun yliopisto.
- Osborne, Michael 2003. Increasing of Widening Participation in Higher Education? – European overview. *European Journal of Education* 38 (1), 5–24.
- Purtilo-Nieminen, Sirpa 2009. Tie yliopistoon: narratiivinen tutkimus avoimen yliopiston väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi hakeutuneista. *Acta Universitatis Lappeensis* 166. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Reay, Diane, Crozier, Gill & Clayton, John. 2010 ‘Fitting in’ or ‘standing out’: working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal* 36 (1), 107–124.
- Rinne, Risto, Haltia, Nina, Nori, Hanna & Jauhiainen, Arto 2008. Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 36. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saarinen, Taina. 2008 Position of text and discourse analysis in higher education policy research. *Studies in Higher Education* 33 (6), 719–728.

- Schuetze, Hans G. & Slowey, Maria. 2002 Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education* 44, 309–327.
- Trow, Martin 1974. Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Conference on Future Structures of Post-Secondary Education, Paris 26-29th June, 1973. Paris: OECD.
- Vaalasmaa, Teemu 2014. Opiskelijavalinta tutkintoon johtavaan koulutukseen avoimien korkeakouluopintojen perusteella. Opetus- ja kulttuuriministeriö, selvitys 25.6.2014.
- Vincent, Carol 2003. Introduction. Teoksessa Vincent, C. (toim.), *Social Justice, Education and Identity*. London: Routledge, 1–13.

***KT Nina Haltia toimii tutkijatohtorina Turun yliopiston Kasvatustieteiden laitoksella Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskuksessa (CELE).***