

1/2021

Aikuiskasvatus

– RAJOJA YLITTÄVÄ TIEDELEHTI

TIEDEARTIKKELI:
MUUTOSPAJA VIRITTÄÄ
KEHITTÄMISTOIMIJUUTTA
s. 18

NÄKÖKULMA:
TIEDESEURAN
ALKUPERÄKERTOMUKSET
s. 57

TUTKITUN TIEDON PUOLESTA, JO VUODESTA 1874

Tutkitun tiedon
teemavuosi
2021

#TTTV21 #TUTKITUNTIEDONTEEMAVUOSI

- Etäopetuksen päivä 2021
- Aikuiskasvatus-tiedelehti
- Arkisivistyksen digikirjasto
- Elm magazine



tutkittutieto.fi/tapahtumat

JULKAISIJAT Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura PÄÄTOIMITTAJA Ulpukka Isopahkala-Bouret, KT, apulaisprofessori, Turun yliopisto, 050 501 7306, ulpukka.isopahkala-bouret@utu.fi TOIMITUS Terhi Kouvo, 0400 396 437, terhi.kouvo@kvs.fi TOIMITUSKUNTA Ulpukka Isopahkala-Bouret, Nina Haltia, Severi Hämäri, Päivi Hökkä, Heikki Kinnari, Toni Kosonen, Terhi Kouvo, Arto O. Salonen, Piia Silvennoinen, Hanna Toiviainen, Liisa Vanhanen-Nuutinen ja Katja Vähäsantanen. GRAAFINEN SUUNNITTELU Johanna Höökkö, Viisto Design ISSN 0358-6197 (painettu), 2490-0427 (verkkojulkaisu <https://journal.fi/aikuiskasvatus>) www.aikuiskasvatus.fi TIETOSUOJASELOSTE: <https://kansanvalistusseura.fi/yhteystiedot/tietosuojaseloste>.

SISÄLLYS

1/2021

1/2021



AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
1/2021, VOL. 41

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, näkökulmia tutkimukseen, näkökulmia käytäntöön, näkökulmia politiikkaan sekä alan uutuuskirja-arvioita. Lehden tavoitteena on luoda edellytyksiä vuorovaikutukselle tutkimuksen ja käytännön välillä ja käytännön eri toimikenttien kesken. Lehti edistää humanistisia sivistysihanteita ja ekologisesti kestäväää kehitystä. Lehti edistää aikuiskasvatuksen uudistumista keskustelemalla aikuiskasvatuksen arvoperusteista, tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Aikuiskasvatus saa tiedelehtitukea Tieteellisten Seurain Valtuuskunnalta. Artikkeleissa on refereekäytäntö.

Kansikuva:
Matthew Fassnacht /
Unsplash.com

PÄÄKIRJOITUS

Ulpukka Isopahkala-Bouret: Tieteenalan rajat ja niiden ylittäminen 4

ARTIKKELIT

✚ *Johanna Korkeamäki*: Oppimisvaikeudet, toimintavalmiudet ja toimijuus elämäkulussa – tapaustutkimus aikuisten oppimisvaikeuksista 6

✚ *Eveliina Saari, Anna-Leena Kurki & Pauliina Mattila-Holappa*: Yksilön toimijuudesta yhteiseksi käytännöksi – muutospajat oppilaitoksen ja työpaikkojen välistä yhteistyötä rakentamassa 18

✚ *Erikka Mannila & Anne Laajalahti*: Tavoitteena turvallisuus – miten kehittää turvallisuuskulttuuria ja tukea kriiseistä oppimista sairaaloissa? 36

NÄKÖKULMA KÄYTÄNTÖÖN

Virva Salmivaara & Jukka-Pekka Heikkilä: Pitääkö yrittäjän elää yrittäjän elämä? – näkökulmia maahanmuuttajien yrittäjyyskoulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen 49

NÄKÖKULMA TUTKIMUKSEEN

Risto Ikonen: Erään tieteenalan genealogiaa – alkuperäkertomukset ilmentävät eri tavoin tiedeseuran tarkoitusta 57

DIALOGI

Ville Kainulainen: Vuoden 2020 tiedeartikkeli valaisee oppimista palvelualan luottamustehtävissä 63

KATSAUS

Terhi Kouvo: Tiedelehti on vireä ja kriittinen yhteisö 65

KLASSIKON PALUU

Reijo Kupiainen: Monilukutaito muuttaa maailmaa 73

LAUSUNNONANTAJAT VUONNA 2020 77

KIRJA-ARVIOT

Maarit Leskelä-Kärki, Karoliina Sjö & Liisa Lalu (toim.) (2020): Päiväkirjojen jäljillä. Historiantutkimus ja omasta elämästä kirjoittaminen (Riitta Koikkalainen) 79

Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) (2020): Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (Hanna Toiviainen) 81

bell hooks (2020): Mies tahtoo muuttua. Miehet, maskuliinisuus ja rakkaus (Johanna Kallio) 83

Vilma Hänninen & Elisa Aaltola (toim.) (2020): Ihminen kaleidoskoopissa (Jussi Onnismaa) 85

Minna Mattila-Aalto (2020): Työelämän uudistumisen esteet. Työyhteisön sivistys ja vastuu (Lauri Tuomi & Milla Holmberg) 88

Tutkija liikkeessä 90

Summaries 92

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura tiedottaa 95



TIETEENALAN RAJAT JA NIIDEN YLITTÄMINEN

Aikuiskasvatuksesta omana tieteenalanaan ja sen suhteesta muihin tieteenaloihin on erilaisia näemyksiä. Yleisesti tieteenaloja määrittävät niiden omat, erityiset tutkimuskohteensa sekä niiden tutkimiselle ominaiset lähestymistavat ja tutkimusmenetelmät. Oleellinen on myös tiedeyhteisö, jonka jäseniä yhdistävät samat kiinnostuksenkohteet. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura (ATS), *Aikuiskasvatus* ja Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamiset kokoavat alan asiantuntijoita yhteen ja vahvistavat tieteenalan identiteettiä.

TIETEENALAN PAIKKAA ja oikeutusta pohdittaessa on hyvä tuntee taustaa. *Aikuiskasvatuksen* ensimmäinen päätoimittaja, professori Jukka Tuomisto (2002) on kirjoittanut aikuiskasvatustieteen institutionalisoitumisesta suomalaisessa yliopistossa ja siihen liittyneistä kiistoista. Tässä numerossa pitkäaikainen tutkimusseuran johtoryhmän jäsen Risto Ikonen valaisee tutkimusseuran 80-vuotisen historian alkua aikalaiskertomusten ja niihin sisältyneiden filosofisten merkityskamppailuiden avulla. Aikuiskasvatuksen tutkimukselle on pitänyt tehdä tilaa, sillä eivät kaikki pidä sitä tarpeellisena.

Ajankohtaiselta kuulostaa edelleen professori Kjell Rubensonin (1988) analyysi aikuiskasvatustieteen lähtökohdista ja tilasta eri puolilla maailmaa 1980-luvulla. Kiinnostavaa on kansainvälisesti tunnetun tutkijan analyysi kritiikistä, joka jo tuolloin kohdistui aikuiskasvatuksen tiedeluonteeseen. Käy-

tännön työtä tehneet aikuiskouluttajat kritisoivat akateemista tutkimusta kyvyttömyydestä vastata riittävästi opetustyön haasteisiin. Yliopistoista taas löytyi epäilijöitä, jotka pitivät aikuiskasvatuksen tutkimusta liian käytäntölähtöisenä ja kehittämisorientoituneena, eikä se täyttänyt tieteellisyiden kriteereitä.

Kiistat koskivat pitkälti sitä, kuinka rajata aikuiskasvatuksen tutkimukselle oma tiedonala. Jotkut tutkijat pyrkivät aikanaan vahvistamaan andragogiikkaa tieteenalan omaleimaisena perustana. Rubenson (1988) ei halunnut kiinnittyä yhteen tutkimusperinteeseen vaan tarjosi visionäärin tavoin ratkaisuksi poikkitieteellisyttä. Hänen ajatuksiaan mukailien aikuiskasvatustiedettä voidaan pitää tieteidenvälisenä kenttänä. Se on kohtauspiste, jossa lähitieteenalojen lähestymistapojen tuottama tutkimus voi yhdistyä ja kumuloitua omaksi, erityiseksi tiedon kokonaisuudekseen.

TIETEIDENVÄLISYYS OSOITTAUTUI hyväksi alan kehittämisen suunnaksi. Aikuiskasvatuksen tutkimusjulkaisujen määrä moninkertaistui 2000-luvulle tultaessa, ja samalla tutkimusaiheiden, lähestymistapojen ja menetelmien kirjo lisääntyi huomasti. Professori Petri Salo (2006), *Aikuiskasvatuksen* päätoimittaja vuosina 2007–2009, totesi tuolloin, että moni- ja poikkitieteellisyttä toteutettiin paljolti aikuiskasvatustieteen sisällä eikä niinkään yhteistyössä muiden tieteenalojen tutkijoiden kanssa. Aikuiskasvatuksen tutkimuskohteet eivät ole herättäneet merkittävää kiinnostusta lähitieteissä.

JUHLAVUONNA KATSOTAAN, MILLAISISSA DIALOGISSA MONIÄÄNINEN JA KRIITTINEN AIKUISKASVATUKSEN TUTKIMUS ON KEHITTYNYT.

Onko tutkimuksen määrällinen kasvu johtanut kuitenkin aikuiskasvatuksen itseymmärryksen vahvistumiseen? On mahdollista, että tieteidenvälisyys johtaa tiedon pirstaloitumiseen. Jokainen aikuiskasvatustieteilijä tietää yhä enemmän jostain omasta erityisestä tutkimuskohteestaan, mutta tieteenalan jaettu kokonaisuymmärrys ei lisäännä samassa suhteessa. On yhä vaikeampi tarkasti osoittaa, missä menevät aikuiskasvatukseksi nimetyn poikkitieteellisen tieteenalan rajat. Erityisesti suhteesta yleiseen kasvatustieteeseen keskustellaan jatkuvasti.

Tiedeyhteisökin on hajautunut. Kriittisessä analyysissään professori Anja Heikkinen (2012), *Aikuiskasvatuksen* päätoimittaja vuosina 2001–2006, tunnisti tieteenalan sisälle 2010-luvulla syntyneitä kilpailuasetelmia sekä jakoa A-luokan aikuiskasvatustieteeseen ja niihin, jotka eivät ”uuden yliopiston” vaatimuksiin yltäneet. Lisäksi akateemisella urallaan kilvoittelevat tutkijat mieluusti identifioituvat niihin korkean statuksen lähitieteisiin, joiden näkökulmista he aikuiskasvatusta tarkastelevat.

AIKUISKASVATUKSEN SLOGAN kuuluu ”rajoja ylittävä tiedelehti”. Julkaisemme monipuolisista lähtökohdista ammentavaa tutkimusta. Samalla haluamme osaltamme huolehtia siitä, että tieteidenvälisyydestä voimansa ammentava tieteenala rakentaa yksittäisiä tutkimustuloksia suurempaa tiedon kokonaisuutta. Siksi lehtemme toimituskunta esittää kirjoittajille vaatimuksen: ”Kerro, kuinka tämä tutkimuksesi osallistuu tieteenalalla käytyihin keskusteluihin. Kuinka se täydentää tai haastaa aikaisempaa tutkittua tietoa?”

Aikuiskasvatuksen 40-vuotisen historian kunniaksi tuomme esiin julkaisun roolia tieteenalan itseymmär-

ryksen kasvualustana. Juhlavuoden avausnumerossa äänessä ovat lehden päätoimittajat. He nostavat esiin tutkimusaiheita, jotka ovat olleet pinnalla heidän omiana kautenaan. Seuraavissa numeroissa julkaistaan lehden digiarkistoja hyödyntäviä teemallisia katsauksia ja puheenvuoroja, joissa luodaan jatkumoa 1980-luvulta nykyhetken ja suunnataan katsetta tulevaisuuteen. Sisällöt valottavat sitä, millaisessa dialogissa moniääninen aikuiskasvatuksen tutkimus on kehittynyt.

Tieteenalojen rajojen ja identiteetin määrittely on jatkuva prosessi. Siihen eivät riitä tutkimuskohde ja alan vakiintuneet menetelmät, ei edes ansiokas historia. Tieteenala pysyy elävänä ainoastaan, jos sen ympärillä on vahva tiedeyhteisö, joka synnyttää uutta tutkimusta, kokee yhteenkuuluvuutta ja on valmis puolustamaan alansa olemassaolon oikeutusta.

Ulpukka Isopahkala-Bouret

P. S. Kiitämme kaikkia viime vuonna lehden vertaisarviointiin osallistuneita asiantuntijoita, jotka työllänne olette vahvistaneet tieteenalaa ja tiedeyhteisöä.

LISÄÄ AIHEESTA

Heikkinen, A. (2012). A-luokan aikuiskasvatustiedettä. *Aikuiskasvatus* 32(1), 50–58.

Rubenson, K. (1988). Aikuiskasvatuksen tiedeluonteesta. *Aikuiskasvatus* 8(2), 4–12.

Salo, P. (2006). Mitä on suomalainen aikuiskasvatus-tutkimus? *Aikuiskasvatus* 26(4), 289–295.

Tuomisto, J. (2002). Kansansivistäjien kasvattamisesta konsulttien kouluttamiseen? aikuiskasvatuksen kehitys yliopistollisena oppiaineena. *Aikuiskasvatus* 22(4), 260–273.

JOHANNA KORKEAMÄKI

Oppimisvaikeudet, toimintavalmiudet ja toimijuus elämänkulussa

Tapaustutkimus aikuisten oppimisvaikeuksista



Oppimisvaikeudet vaikuttavat kauaskantoisesti elämänkulkuun. Millaiset yhteiskunnalliset reunaehdot ja rakenteelliset tekijät kehystävät toimijuutta ja toimintamahdollisuuksia oppimisvaikeuksia kokevilla aikuisilla? Vastausta kysymykseen haettiin tapaustutkimuksen keinoin kahden aikuisen kokemuksista toimintavalmiusajattelun pohjalta.

OPPIMISEN VAIKEUKSIA VOI esiintyä monesta syystä elämän eri vaiheissa. Kehityksellisiä oppimisvaikeuksia pidetään synnynnäisinä ja usein aikuisuuteen ulottuvina. Yleisin oppimisvaikeus on lukivaikeus. Aikuisten kokemuksissa lukemisen ja kirjoittamisen pulmat ovat pitkäaikaisia ja voivat heijastua monin eri tavoin koulutukseen ja työelämään. (Korkeamäki 2010; de Beer ym. 2014.)

Oppimisvaikeuksien ja eriarvoisuuden tutkimus on vahvistunut useilla tieteenaloilla, ja oppimisvaikeuksien ja koettujen kouluvaikeuksien on havaittu

vaikuttavan niin koulutuksen pituuteen, työttömyyteen kuin mielenterveyteenkin (Lavikainen ym. 2006; Stein ym. 2011; Livingston ym. 2018). Vaikka suomalainen koulutusjärjestelmä pyrkii tarjoamaan tukea kaikille sitä tarvitseville, monien aikuisten on havaittu jääneen ilman tarvittavaa tukea kouluaikoinaan (Lavikainen ym. 2006; Korkeamäki ym. 2017).

Oppimisvaikeuksien tutkimus painottuu vahvasti lääketieteelliseen ja psykologiseen tutkimukseen, ja oppimisvaikeuksiin kytkeytyvät sosiaaliset tekijät ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Toisaalta on esi-

tetty, että sosiologia on pitkälti sivuuttanut oppimisvaikeudet ja heikon lukutaidon eriarvoisuuden tutkimuksessa (Shifrer 2013; Cieslik & Simpson 2015). Sosiologiset tutkimukset ovat kiinnittäneet erityistä huomiota oppimisvaikeuksien diagnosointiin. Yhtäältä diagnooseja on pidetty ongelmallisena sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta, sillä niiden on ajateltu sijoittavan ongelmat yksilöön eikä yhteiskuntaan (esim. Ecclestone & Brunila 2015). Toisaalta diagnoosi voi tuoda esille ongelmia tuen saamisessa (Deacon ym. 2020).

Eriarvoisuutta koskevat tutkimukset eroavat sen suhteen, kuinka vahvasti eriarvoisuuden arvioidaan johtuvan yksilöllisistä tekijöistä ja millä tavoin erilaisten yhteiskuntaan ja koulutukseen kytkeytyvien rakenteellisten tekijöiden nähdään vaikuttavan koulutuksellisen eriarvoisuuden syntyyn (Shifrer 2013).

Oppimisvaikeuksien suhde eriarvoisuuteen kytkeytyy keskusteluihin yksilöllisten ja yhteiskunnallisten tekijöiden vuorovaikutuksesta vammaisuuden tutkimuksessa. Näitä on usein lähestytty erottamalla toisistaan vammaisuuden lääketieteellinen ja sosiaalinen malli. Siinä missä lääketieteellinen malli painottaa vamman tai sairauden merkitystä vammaisuuden rakentumisessa, vammaisuuden sosiaalinen malli pyrkii tarkastelemaan yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka vaikuttavat mahdollisuuksiin osallistua täysimääräisesti yhteiskuntaan. (Thomas 1999; Shifrer 2013.)

Lähestyn tässä tutkimuksessa oppimisvaikeuksia vammaisuuden sosiorelationaalisen mallin avulla. Sen mukaisesti ymmärrän oppimisvaikeudet biososiaalisina: biologiset ja sosiaaliset tekijät toimivat vuorovaikutuksessa keskenään ja tulevat nimetyksi erilaisissa sosiokulttuurisissa prosesseissa. Kiinnitän huomiota sekä yksilölliseen kokemukseen oppimisvaikeuksista että oppimisvaikeuksiin kytkeytyviin sosiaalisiin tekijöihin. Sosiorelationaalisessa mallissa pidetään tärkeänä myös vammaisuuden psykoeemotionaalista ulottuvuutta eli vammaisuuteen usein kytkeytyviä huonommuuden tai häpeän tunteita. (Thomas 1999; Macdonald 2019.)

Kysyn tutkimuksessa, millaiset yhteiskunnalliset reunaehdot ja rakenteelliset tekijät kehystävät toimijuutta ja toimintamahdollisuuksia oppimisvaikeuksia

kokevilla aikuisilla. Tarkastelen tapaustutkimuksen keinoin kahden aikuisen kokemuksia oppimisvaikeuksista osana elämäntulkua sosiaalisiin tekijöihin ja yhteiskunnalliseen kontekstiinsa kiinnittyneinä. Oppimisvaikeuksien rinnalla tarkastelen erityisesti ikää, yhteiskuntaluokkaa ja sukupuolta. Teoreettisena näkökulmana hyödynnän toimintavalmiusajattelua (esim. Robeyns 2017; Tani ym. 2019), jonka avulla liitän tutkimuksen osaksi keskustelua koulutuksellisesta eriarvoisuudesta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Peilaan lopuksi tuloksia ja toimintavalmiusajattelua aikuiskasvatukseen.

TOIMINTAVALMIUSAJATTELU KOULUTUKSESSA

Toimintavalmiusajattelu pohjautuu taloustieteilijä ja filosofi Amartya Senin (2009) ja filosofi Martha Nussbaumin (2011) ajatteluun, ja sitä on pidetty tärkeänä tarkastelukulmana myös koulutuksen tutkimuksessa. Toimintavalmiusajattelun keskiössä ovat toimintavalmiudet (*capabilities*), joilla tarkoitetaan tosiasiallisia mahdollisuuksia tehdä arvostamia asioita (*functions*). Sen kiinnostuksen kohteena on mahdollisuuksien kirjo: mitä ihmiset voivat olla ja tehdä toimintavalmiuksien mahdollistamina. Nussbaum erottaa toimintavalmiuksista sisäiset toimintavalmiudet, joilla hän viittaa yksilön ominaisuuksiin ja kykyihin. Vaikka sisäiset toimintavalmiudet ovat yksilön ominaisuuksia, ne ovat joustavia ja dynaamisia ja kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Nussbaum 2011, 21–23.)

Mahdollisuus kouluttautumiseen on yksi ydinvalmiuksista toimintavalmiusajattelussa, ja koulutautumisella on sekä sisäistä että välineellistä arvoa (Walker & Unterhalter 2007). Toimintavalmiusajattelu painottuu aikuisuuteen. Lapsuus- ja nuoruusajan koulutuksen tulisi tuottaa tiettyjä toimintoja, kuten lukutaidon, jolloin aikuisuudessa tarvittavat toimintavalmiudet mahdollistuvat (Terzi 2005).

Toimintavalmiusajattelua erityisesti koulutuksen kontekstissa kehittänyt Melanie Walker (2006) on nostanut tiedollisten tekijöiden rinnalle muita toimintavalmiuksia. Mahdollisuus tavoitella omia pyrkimyksiä, tuoda esille omia näkökulmia sekä oikeus fyysiseen ja emotionaaliseen koskemattomuuteen

MAHDOLLISUUS KOULUTTAUTUMISEEN ON YKSI YDINVALMIUKSISTA TOIMINTA- VALMIUSAJATTELUSSA.

ovat toimintavalmiuksia, joita Walkerin mukaan koulutuksen olisi erityisen tärkeä edistää. Mahdollisuus omaan ääneen on merkityksellistä ja usein muita toimintavalmiuksia edistävää (Zimmermann 2020).

Kasvatussosiologisessa keskustelussa resurssien käsite on tärkeä koulutuksellisen eriarvoisuuden näkökulmasta (Aaltonen & Lappalainen 2013). Eriarvoisuuden tutkimuksen kannalta resurssit voivat olla sekä materiaalisia että yksilön sisäisiä (Grundmann & Dravenau 2010). Myös toimintavalmiusajattelussa resurssit ovat tärkeitä, vaikka tosiasiallinen hyvinvointi ja mahdollisuudet toimia ovat ensisijaisia. Resurssit voidaan muuntaa toimintavalmiuksiksi erilaisten muuntotekijöiden avulla: Yksilölliset muuntotekijät ilmaisevat yksilöä ja hänen ominaisuuksiaan. Sosiaaliset muuntotekijät ovat käytäntöjä, sosiaalisia normeja, toimintatapoja tai valtasuhteita. Ympäristön muuntotekijät ovat yhteydessä fyysiseen ympäristöön kuten esimerkiksi maantieteelliseen sijaintiin. (Robeyns 2017.)

Sosiologisesta näkökulmasta toimintavalmiusajattelussa on painotettu muuntotekijöiden ohella toimijuutta (esim. Zimmermann 2006). 'Toimijuus' tuo mukaan rakenteellisten tekijöiden merkityksen yksilölliselle toiminnalle ja omille valinnoille. Samoin se kiinnittää yksilön ja saatavilla olevat mahdollisuudet historialliseen kontekstiinsa. Siirtymät ovat merkityksellisiä toimintavalmiuksien kannalta, sillä ne tekevät toimintavalmiudet ja niiden mahdolliset puutteet näkyviksi. (Zimmermann 2006.) Ihmiset kuitenkin eroavat siinä, miten resursseja saadaan käyttöön ja miten niitä pystytään hyödyntämään. Yhteiskuntaluokan huomioivassa toimijuuden tarkastelussa onkin tärkeää analysoida yksilön saatavilla olevien resurssien kokemista, tunnistamista ja käyttöä. (Grundmann & Dravenau 2010.)

Tarkastelen oppimisvaikeuksien merkitystä elä-

mänkulussa erityisesti toimintavalmiuksien ja toimijuuden näkökulmasta. Muuntotekijöinä analysoin oppimisvaikeuksien rinnalla etenkin ikää, yhteiskuntaluokkaa ja sukupuolta toimintavalmiuksia ja toimijuutta mahdollistavina ja rajoittavina tekijöinä. Toimintavalmiusajattelu ei kiinnitä huomiota vain lopputulokseen vaan myös valintojen prosessiin. Tästä näkökulmasta ihmisten omat toiveet ja pyrkimykset ovat tärkeitä, samoin niihin kytkeytyvät sosiaaliset tekijät ja normatiiviset odotukset. (Hobson 2018.)

Ikä ja sukupuoli eivät ole vain yksilöllisiä muuntotekijöitä vaan myös sosiaalisia ja rakenteellisia; ne kantavat monenlaisia sosiaalisia merkityksiä, odotuksia ja toiminnan mahdollisuuksia. Yhteiskuntaluokkaa koskevassa keskustelussa on painotettu erityisesti yksilöiden erilaisia resursseja ja kykyä käyttää näitä resursseja, mutta luokkaa on tarkasteltu myös sisäisesti rakentuneena kokemuksena (Tolonen 2008).

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tapaustutkimuksen aineistona ovat kahden oppimisvaikeuksia kokevan aikuisen elämäntulkua kuvaavat haastattelut. Ne ovat osa laajempaa aineistoa, jossa haastateltiin 26 aikuisen kokemuksia oppimisvaikeuksista ja niihin saadusta tuesta. Haastattelut ovat elämänhistoriallisia siinä mielessä, että niissä tarkasteltiin oppimisvaikeuksien merkitystä lapsuudesta aikuisuuteen eri elämänalueilla.

Aineisto kerättiin vuosina 2007–2009. Haastateltavat olivat 18–60-vuotiaita ja edustivat erilaisia sosiaalisia asemia. Heistä 16 oli naisia ja 10 miehiä. Kaikilla oli virallisesti todettu oppimisvaikeus, useimmiten lukivaikeus. Tein haastattelut osana Kuntoutussäitiön projektia, jossa kehitettiin tukipalveluita aikuisten oppimisvaikeuksiin (Korkeamäki 2011). Haastateltavat rekrytoitiin sekä hankkeen asiakkaita että hankkeen ulkopuolelta. Haastattelut kestivät keskimäärin tunnista kahteen. Ne nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti.

Tähän tutkimukseeni valitsin aineistosta kaksi haastateltavaa, joiden elämäkertatiivistelmien avulla analysoin toimintavalmiuksia osana elämäntulkua ja havainnollistan muuntotekijöiden, kuten iän, yhteiskuntaluokan ja sukupuolen, merkitystä oppimisvai-

keuksia koskevissa kokemuksissa. Tarkastelen heidän saamaansa tukea sekä heidän kuvaamiaan koulutuspolkuja ja työelämäkokemuksia. Olen nimennyt haastateltavat Mariksi ja Olliksi.

Tarinoita on karkeistettu ja yksityiskohtia muutettu haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi. Haastateltavat olivat haastatteluhetkellä hieman alle 40-vuotiaita. Mari työskenteli osa-aikaisesti palvelualalla ja Olli asiantuntijatehtävissä. He kävivät peruskoulunsa 1970–1980-luvuilla ja kuuluvat siten peruskoulun käyneen sukupolven alkupäähän. Peruskouluun siirtyminen toi oppimisen tuen periaatteessa kaikille sitä tarvitseville erityisesti tukiovetuksen tai osa-aikaisen erityisopetuksen muodossa ja käynnisti laajamittaisen erityisopettajakoulutuksen (Jahnukainen ym. 2012).

Tapaustutkimuksen avulla voidaan tehdä oikeutta ihmisten tarinoille kokonaisuudessaan ja liittää yksilölliset elämäntarinat laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin (Niemi & Mietola 2017). Tapaustutkimuksen kannalta äärimmäisten tapausten valitseminen analysoitavaksi voi olla hyödyllistä, sillä ne sisältävät usein enemmän toimijoita ja informaatiota tutkimuksen kannalta kuin keskimääräiset tapaukset (Flyvbjerg 2006).

Tapaustutkimukseen valitut haastattelut kuvaavat monella tapaa aineiston ääripäitä, vaikka haastateluissa oli myös yhteisiä kokemuksia. Mari ja Olli kuvasivat pitkäaikaisia oppimisen vaikeuksia erityisesti lukemisessa ja vieraisa kielissä. Suurista vaikeuksista huolimatta he kokivat saaneensa tukea puutteellisesti, mikä oli tavallista myös laajemmassa aineistossa (Korkeamäki 2010). Aikuisuudessa heidän kokemuksensa olivat kuitenkin hyvin erilaisia: Olli näki oppimisvaikeutensa vahvuutena, kun taas Marin kokemus omasta huonommuudesta oli erityisen syvä. Erilaiset tyhmyyden ja huonommuuden kokemukset olivat aineistossa tavallisia (ks. tarkemmin Korkeamäki ym. 2017).

Aloin lukea Marin ja Ollin haastatteluja rinnakkain alun perin siitä syystä, että molemmissa sukupuolen merkitys tuli koulussa vahvasti esille. Lukutapa sai minut kuitenkin kiinnittämään huomiota yhteiskuntaluokan merkitykseen sekä lapsuudessa että aikuisuudessa. Olli oli keskiluokkaisesta kodista, kun taas Marin lapsuusmuistoja luonnehtivat huono-osaisuus,

monenlainen resurssien niukkuus ja huolenpidon vähäisyys. Marin ja Ollin haastatteluissa lapsuudenkodin tuomat resurssit tai niiden vähäisyys nousivat monia muita haastatteluja vahvemmin esille, joten tulkitseen niiden olleen heille erityisen merkityksellisiä.

Olen kirjoittanut Marin ja Ollin haastattelut kromologiseen järjestykseen elämäkertatiivistelmiksi (Niemi & Mietola 2017), minkä jälkeen olen analysoinut niitä temaattisen analyysin avulla. Olen tarkastellut ikää, yhteiskuntaluokkaa ja sukupuolta oppimisvaikeuksien rinnalla ja analysoinut niiden merkitystä resurssien ja toimintavalmiuksien kannalta. Samalla olen kiinnittänyt huomiota siirtymiin koulutuksessa ja työelämässä. Analyysin tukena olen hyödyntänyt Walkerin (2006) näkemystä koulutuksessa tärkeistä toimintavalmiuksista. Erityisesti ääntä on pidetty tärkeänä toimintavalmiutena elinikäisen oppimisen kentällä (Zimmermann 2020). Analyysissa kiinnitän huomiota sekä ulkoihin toiminnan ehtoihin että sisäisiin toimintavalmiuksiin, kuten käsityksiin omista kyvyistä.

TOIMINTAVALMIUKSIEN KEHKEYTYMINEN KOULUN KONTEKSTISSA

Oppimisvaikeudet tulivat esille jo varhaisina kouluvuosina, kun Marin ja Ollin oli vaikea oppia samassa tahdissa kuin muut. Alkujaan myönteinen kiinnostus koulua ja oppimista kohtaan vaihtui nopeasti kielteisiin koulukokemuksiin. Vaikka peruskoulu on alkuajoista saakka painottanut oppilaiden oikeutta saada tukea tarvittaessa (Lintuvuori 2019), tuen saaminen oppimisessa koettuihin vaikeuksiin oli vaikeaa Marin ja Ollin koulukokemuksissa. Samankaltaiset kielteiset koulukokemukset, tyhmäksi ja laiskaksi leimaaminen sekä tuen ulkopuolelle jääminen ovat yleisiä lukivaikeuksia ja muita oppimisvaikeuksia kokevilla aikuisilla (Korkeamäki ym. 2017; Deacon ym. 2020).

Olli kuvasi varhaisia koulumuistojaan ahdistavina: hänen osaamattomuutensa ja vaikeutensa keskittyä luokassa saivat paljon negatiivista huomiota, ja opettaja leimasi hänet tyhmäksi. Olli kertoi, kuinka vaikeuksiin reagoitiin rangaistuksilla ja julkisilla nöyryytyksillä. ”Mä en muista ite oppimisesta juuri mitään. Et se oli tosi ahdistavaa jälki-istunnossa istumista tokaluokkalaiselle.”

OLLIN VAIKEUKSIIN REAGOITIIN RANGAISTUKSILLA JA JULKISILLA NÖYRYYTYKSILLÄ.

Ollin kokemuksessa oikeus emotionaaliseen koskemattomuuteen ja kunnioitukseen eivät toteutuneet (Walker 2006). Mari puolestaan tunnisti itsensä osaksi hiljaisten tyttöjen joukkoa, jonka koulutyöhön ei kiinnitetä huomiota (esim. Gordon 2005).

”[Olin koulussa] se hiljanen tyttö siel koulunpenkillä joka ei puhunu muuta ku jos oli pakko. [...] Et mul jäi kaikki tieto pois et enhän mä ollut mistään perillä, ku emmä pystyny lukeen siin tahdis ku muut. Ja mä yritin olla siel pulpetin takana pienenä niin ettei kukaan edes kysyis multa mitään. En katsonu opettajaan, ettei se vaan nyt kysyis multa.”

Ahdistavien kokemusten ohella koulutuksen tuottamat tiedolliset valmiudet jäävät vähäisiksi. Marin kokemuksessa vaikeuksien piilottamisella oli myös kielteinen merkitys oman äänen kannalta.

Oppimisvaikeuksia kokevat lapset tarvitsevat usein ylimääräistä apua koulutehtävistä suoriutumiseen. Tällainen koulun tarjoama apu on tarpeellista myös toimintavalmiuksien kannalta (Terzi 2005). Sekä Marin että Ollin kannalta koulun tarjoama tuki näyttäytyi kuitenkin puutteellisena. Mari ei kokenut saaneensa tukea koulusta eikä kotoa. Yksin kokeisiin valmistautuminen tuntui voimakkaalta muistolta vielä vuosien jälkeenkin:

”Sitte ku piti lukee kokeisiin kotona, ni sehän oli kauheeta. Piti vaan yrittää lukee, yrittää pöntätä, eihän mul mitään hyviä numeroita koskaan tullu mistään.”

Vaikka vaikeudet koulunkäynnissä olivat tulleet esille jo varhain, koulun erityisopettaja totesi Ollin lukivaikeuden vasta alakoulun viimeisillä luokilla, ja hän sai ensimmäisen kerran lukiopetusta. Ollin kokemuksessa oppimisvaikeuden tunnistaminen ja tuki olivat eriy-

tyneitä: ”Mutta opetuksessa ei huomioitu ollenkaan, vaan annettiin tukiopetusta ja kaikki muu opetus jatku ennallaan isos ryhmässä samalla tavalla.” Erityisesti yläkouluun siirtymisen jälkeen tukea oli vähän tarjolla, ja Olli peitti oppimisvaikeutensa oppitunneilla häiriköimällä luokassa ja lunttaamalla kokeissa.

Erityisluokalle Olli oli kuitenkin vääränlainen: ”Mä olin hirveen kiltti, ainoat pienryhmät mitä oli, oli tarkkisluokat ja eihän sinne nyt laitettu tämmösiä kavereita, mikä mä olin.” Tuen saamisen mahdollisuudet heijastavat erityisen tuen segregoivaa ja alueellisesti eriytynyttä luonnetta, jossa tukea on ollut vaihtelevasti saatavilla (Lintuvuori 2019). Samalla erityisopetuksen kontrolloiva funktio korostuu koulututtavan sijaan (Jahnukainen 2003).

Marin vaikeuksia syvensi koulukiusaaminen, minä hän liitti kokemuksissaan huonoon koulumenes-tykseen. Olli puolestaan sai paljon tukea vanhemmiltaan, sillä he tunnistivat lapsen kouluvaikeudet lukivaikeudeksi ennen opettajia. Vanhemmat yrittivät opettaa Ollille erilaisia opiskelustrategioita, mutta hän ei kokenut olleensa nuorena valmis vastaanottamaan niitä. Vanhemmilta saadun tuen ohella Ollilla oli muitakin resursseja: hän oli koulussa sosiaalisesti suosittu ja pärjäsi hyvin urheilussa. Voimavarat helpottivat heikon koulumenes-tyksen tuomaa huonommuuden kokemusta.

”Miks ylipäättänsä itsetunto pysy läjässä, ni on tietysti se perhe siinä ollu aina tukena. Sit mä oon liikunnallisesti erittäin lahjakas ollut [...] että kavereita oli sieltä ja oli hyvä siinä lajissa.”

Resursseista huolimatta oppimisvaikeuksilla oli Ollille monia kielteisiä seurauksia. Yläkouluun mennessä hän ei ollut lukenut yhtään kirjaa kokonaan. Hän sai kielistä ehdot ja jäi luokalleen. Opettajien oli myös vaikea ymmärtää Ollin osaamattomuutta.

ERIIYTYVÄT AIKUISUUDEN KOKEMUKSET – AIKUISUUDEN MYÖNTEISET JA KIELTEISET SIIRTYMÄT

Peruskoulun jälkeen Mari ja Olli suuntasivat molemmat ammatillisiin opintoihin, kuten suurin osa lukemisvaikeuksia kokevista oppilaista (Hakkarai-

nen ym. 2015). Oppimisessa koetut ongelmat heijastuivat Marin toimintavalmiuksiin usealla eri tavalla: sekä huono koulumenestys että käsitys omasta itsestä kapeuttivat molemmat Marin toimintavalmiuksia ja valinnanmahdollisuuksia.

”Oli huonot todistukset ja itellä oli kuva että mä en osaa mitään ja mä en opi mitään ja mä meen vaan johonkin, mistä vois olla hyötyä ajattelematta ja tietämättä mitä ryhtyä tekemään.”

Mari ei muistanut saaneensa olleenkaan opinto-ohjausta vaan koki tehneensä ratkaisunsa yksin. Oppimisvaikeuksien ohella sukupuolella ja yhteiskuntaluokalla oli merkitystä opintoihin hakeutumisen muuntotekijöinä, sillä alanvalinnan hyödyllisyyttä on pidetty tyypillisenä koulutukseen ohjautumisen perusteena työväenluokkaisilla tytöillä (Käyhkö 2006). Samoin on havaittu, että työväenluokkaiset nuoret ovat kokeneet jääneensä ilman apua opintojen ohjauksesta ja joutuneensa pohtimaan opiskeluratkaisujaan itsenäisesti (Käyhkö & Tuupanen 1996).

Ollin peruskoulun jälkeinen opiskelupolku oli vähemmän suoraviivainen, mutta sisälsi useita toimintavalmiuksien kannalta myönteisiä siirtymiä. Olli siirtyi peruskoulun jälkeen kymppiluokalle opiskelemaan, joka oli hänelle monella tapaa merkityksellinen kokemus.

”Se oli ensimmäinen miellyttävä koulukokemus, siel ruvettiin keskustelemaan, juttelemaan, otettiin aikuisempaan vastaan ja oli ihan mielettömän kiva vuosi. Mul nous yli numerolla keskiarvo. Opiskelust mä en tienny siin vaihees viel yhtään mitään.”

Ollin mukaan hänen lukutaitonsa ja opiskelutaitonsa olivat edelleen heikkoja, mutta hänen oli mahdollista osoittaa omaa osaamistaan keskustellen ja saada arvostusta osaamiselleen. Samalla Ollin oma ääni koulutuksessa vahvistui.

Kymppiluokan jälkeen Olli aloitti ammatilliset opinnot. Ne keskeytyivät rästiin jääneiden suoritusten vuoksi, ja Olli siirtyi opinnoista työelämään. Opintojen keskeyttäminen oli kuitenkin myönteinen siirtymä, sillä työelämään osallistuminen vahvisti myönteistä käsitystä itsestä ja omasta osaamisesta. Olli kuvasi kokeilleensa erilaisia töitä ja päätyneensä

lopulta työskentelemään nuorten kanssa. Työkokemuksen myötä hän koki löytäneensä oman alansa ja siirtyi opiskelemaan alan oppilaitokseen. Samalla tavalla myönteiset työelämäkokemukset ja niiden kautta syntynyt tarve suorittaa alan tutkinto johtivat laajemmassa aineistossa aikuiskoulutuksessa aloittamiseen (Korkeamäki ym. 2017).

Varhaisaikuisuus oli Ollille tärkeä ajanjakso monien toimintavalmiuksien kehkeytymisessä. Olli kertoi aikuistumisen helpottaneen oppimistaan, sillä hän innostui lukemisesta, ja uusien opiskelustrategioiden omaksuminen oli aiempaa helpompaa. Vaikeuksia tuottivat edelleen vieraat kielet. Ne eivät kuitenkaan muodostuneet esteeksi opintojen suorittamiselle. Vaikka aikuisten oppimisvaikeuksista ei Ollin opiskeluaikana vielä laajalti puhuttu, Ollilla oli kyky keskustella opinnoissa tarvittavasta avusta opettajan kanssa, ja hän sai suorittaa vieraat kielet eri tavalla valmistuakseen opinnoistaan. ”Sieltä mä yllättävän hyvin paperein valmistuin [--] ja ainoastaan ruotsi oli semmonen, missä sielläki sai sovittua sen, että mä teen eri tavalla sen.” Mahdollisuutta vaikuttaa omien opintojensa sisältöön ja toteutukseen on tulkittu vahvaksi ääneksi koulutuksessa (Zimmermann 2020).

Marin oppimisvaikeuksia ei havaittu myöskään toisen asteen koulutuksessa, mutta kokemistaan vaikeuksista huolimatta hän suoritti koulutuksen loppuun. Lukemiseen perustuvat opinnot olivat hänelle edelleen vaikeita, mutta ammatilliset opinnot olivat mieluisia ja tarjosivat mahdollisuuden pyytää apua opettajalta rauhallisessa ympäristössä. Mari työllistyi nopeasti opintojen suorittamisen jälkeen.

Siinä missä Ollin kokemuksessa työ oli vahvistanut myönteistä käsitystä omasta itsestä, Marin kokemukset työelämästä olivat pääosin kielteisiä. Hän koki työympäristön kuormittavana erityisesti siihen sisältyvän aikapaineen vuoksi. Toimijuuden näkökulmasta Mari yritti toimia oman hyvinvointinsa parhaaksi vaihtamalla työpaikkaa, ”ravasi keittiöstä toiseen”.

Marin kokemuksessa käsitys omasta huonommuudesta oli ennen kaikkea sisäinen, sillä hän sai työstään hyvää palautetta. ”Se oli siellä pinnan sisällä se oma paha olo koko aika. Mitä en oo koskaan näyttäny ulospäin, sitä on aina ollu pärjäävä ja tekevä.” Mari perusti perheen nuorena, ja

VARHAINEN ÄITIYS ON YHDISTETTY SEKÄ OPPIMISVAIKEUKSIIN ETTÄ YHTEISKUNTALUOKKAAN.

kotonaolo lasten kanssa tarjosi hänelle mahdollisuuden jättäytyä hetkeksi pois työelämästä. Marin elämänsä aikana sukupuoli, oppimisvaikeudet ja yhteiskuntaluokka kietoutuivat jälleen yhteen, sillä varhainen äitiys on yhdistetty sekä oppimisvaikeuksiin (Stein ym. 2011) että yhteiskuntaluokkaan (Käyhkö & Tuupanen 1996).

TOIMINTAVALMIUDET TOIMINTAMAHDOLLISUUKSINA

Mari sairastui aikuisena vakavaan masennukseen, mitä on oppimisvaikeuksien yhteydessä pidetty yhtenä puutteellisten tukitoimien seurauksena (Livingston ym. 2018). Mari näki masennuksensa johtuneen monesta eri tekijästä, mutta nimesi yhdeksi syyksi koulutukseen sidoksissa olevat kokemukset omasta huonommuudesta sekä koulukiusaamisen. Kuntoutumisen yhteydessä oppimisvaikeudet tunnistettiin ensimmäisen kerran, kun Mari löysi sattumalta oppimisvaikeuksista kertovan esitteen ja halusi selvittää asiaa tarkemmin.

Marin oppimisvaikeus todettiin aikuisena terveydenhuollossa. Hän koki diagnoosin ristiriitaisena: se vahvisti hänen kokemuksensa siitä, että hänellä oli oppimisvaikeuksia ja antoi selityksen koulussa ja opinnoissa koetuille vaikeuksille, mutta rajasi vahvasti tulevaisuuden opiskelumahdollisuuksia.

”Oli kyllä itelleen helpotus ja järkytys. Mul oli et koulunpenkille ei oo asiaa tosiaanakaan et jos jotain opiskelee ni oppisopimus on yks vaihtoehto. Se oppiminen on niin vaikeeta ja on ollu koko elämän sitä. Jos ois aikasemmin tääki todettu ja tiedetty ni olis ollu paljo helpompaa. Ettei ois vaan ajatellu et on pelkästään tyhmä ja huono ja epäonnistunu täs maailmassa. Et ei oo mihinkään.”

Oppimisvaikeuksien diagnoosi avasi uusia toimintavalmiuksia mutta myös sulki niitä. Vaikka Mari itse koki koulutuksen tärkeänä työmahdollisuuksien lisäämiseksi, kouluttautumista koskevat toiveet jäivät kuulematta diagnosointiprosessin yhteydessä. Vaikean oppimisvaikeuden toteaminen aikuisuudessa rajasi siten opiskelumahdollisuuksia, eikä diagnosointiprosessista seurannut suoraan mahdollisuuksia parantaa opiskelussa tarvittavia taitoja. Aikuiskoulutukseen hakeutumiselle tarjottiin ensisijaiseksi vaihtoehtoksi oppisopimusta, joka tosiasiansa sisältää vähemmän tukea kuin monet muut opiskelumuodot (Käyhkö & Melkas 2019). Diagnoosi oli vaikeaselkoinen, minkä vuoksi Marin oli vaikea ymmärtää sitä kokonaisuudessaan. ”Enempi selkokielellä pitäis olla et ymmärtäis iteki jälkeenpäin ku sitä lukee.”

Oppimisvaikeuden nimeäminen toimi kuitenkin tulkinnallisena resurssina (Wierenga 2009) aiemmin koetuille kouluvaikeuksille. Marin oli mahdollista nähdä itsensä aiempaa myönteisemmässä valossa ja kyseenalaistaa tuen ulkopuolelle jääminen koulu-aikana. Mari osallistui oppimisvaikeuksia kokeneille aikuisille suunnatulle kurssille, joka konkretisoi todettua oppimisvaikeutta ja toi yhteenkuuluvuuden tunnetta muiden samanlaisia vaikeuksia kokevien kanssa. ”Vertaistuki on tehny hirveesti. Et ku aina oon ajatellu et mä oon yksin ja ainoo tämmönen tässä maailmassa.” Siinä missä huono koulumenestys oli ollut Marille yksinäisyyttä ja erillisyyttä tuottava kokemus, oppimisvaikeuden nimeäminen toi hänelle mahdollisuuden jakaa näitä kokemuksia muiden kanssa.

Ohjaajan ja vertaisryhmän kannustamana Mari hakeutui osa-aikatyöhön alalle, jonka koki tarjoavan rauhallisen ympäristön ja mahdollisuuksia oman työn hallintaan. Työn autonomiaa on pidetty erityisen merkityksellisenä työntekijöille, joilla on oppimisvaikeuksia (de Beer ym. 2014).

Marin ja Ollin kokemuksissa yhteiskuntaluokka ja siihen kytköksissä olevat resurssit heijastuivat koulun ohella työelämäkokemuksiin. Työelämässä Mari koki vaikeuksia esimerkiksi sähköpostin lukemisessa ja vieraskielisten asiakkaiden palvelemisessa. Ollille teknologia sen sijaan lisäsi toimintamahdollisuuksia, sillä hän käytti asiantuntijatehtävissä tietokonetta työn apuna. Teknologian hyödyntäminen lukivai-

keuden yhteydessä on yleisempää keskiluokkaisilla kuin työväenluokkaisilla työntekijöillä (Macdonald & Deacon 2019). Siinä missä Olli oli innostunut lukemaan aikuisuudessa, Marin lukeminen aikuisuudessa oli ollut vähäistä, koska hän ei ollut juuri tarvinnut lukutaitoa työssään (Linnakylä ym. 2000).

Suomalaisessa keskustelussa toimintavalmiudet on toisinaan käännetty toimintamahdollisuuksiksi, joiden on nähty paremmin tuovan esille yksilöiden mahdollisuudet valita arvostamia asioita (Tepora-Niemi 2020, 31). Sekä Marin että Ollin kokemuksissa oppimisvaikeuden merkitys muuttui ajan kuluessa, samoin käsitys omasta itsestä ja toiminnan mahdollisuuksista. Ollille nuorena aikuisena parantunut lukutaito oli avannut resursseja oman oppimisvaikeuden ymmärtämiseen, ja aikuisena hän oli jossain määrin selvittänyt lukivaikeuttaan lukemalla siitä itse. Hän oli myös opiskellut avoimessa yliopistossa, ja koki vaihtoehtoiset koulutuspolut tärkeinä. Omien vaikeuksiansa myötä Olli koki osaavansa työskennellä tukea tarvitsevien nuorten kanssa keskimääräistä paremmin. Oppimisvaikeuden näkemistä vahvuutena on kuitenkin pidetty suhteellisen harvinaisena kokemuksena työelämää koskevissa tutkimuksissa (de Beer ym. 2014).

Vaikka Mari koki, että oppimisvaikeuksien diagnoosi rajasi hänen opiskelumahdollisuuksiaan, hänen käsityksensä omasta itsestä ja saatavilla olevista opiskelumahdollisuuksista oli laajentunut oppimisvaikeuden nimeämisen ja vertaisryhmään osallistumisen myötä. Mari tunnisti aiempaa paremmin omia resurssejaan, mitä voi pitää merkityksellisenä toimintavalmiuksien ja toimijuuden näkökulmasta (Grundmann & Dravenaus 2010).

”Oon huomannu et mä osaan itse asiassa vaikka mitä vaikka mulla tää lukivaikeus onki et en mä oo ihan tyhmä ja surkee ja et on kumminki asioita joita mä osaan hyvin ja on tullu semmonen itseluottamus ja varmuus tähän elämään ja osaa arvostaa tasavertaisena muitten kanssa, mikä oli hirveen vaikeeta aina ollu. [-] Et osaa hakee niitä omia reittejään, miten oppii sitten uusia asioita. Et se on suuri helpotus, mitä ei osannu sillon aikaisemmin millään tavalla jaotella tämmösiä asioita.”

Mari suunnitteli aloittavansa englannin kielen opiskelun työväenopistossa hankkiakseen itselleen työssä tarvitsemiaan taitoja. Tasavertaisuuden kokemuksen ja omien resurssien tunnistamisen kannalta erityisen merkityksellisenä hän piti osallistumista diagnoosin saamisen jälkeen vertaisryhmään ja sieltä saamaansa sosiaalista tukea. Mari toi kokemuksessaan esille oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen tarpeen sekä tarvittavan ohjauksen merkityksen itselle soveltuvan alan kannalta. Suurista vaikeuksistaan huolimatta Mari koki aikuisena avun saamisen oppimisvaikeuksiin pitkälti sattumanvaraisena.

POHDINTA

Mahdollisuus kouluttautua ja tehdä omaa koulutusta ja työuraa koskevia valintoja on yksi perustava toimintavalmius. Samoin koulutus ja riittävä lukutaito mahdollistavat monia muita tärkeitä asioita yhteiskunnassa. Toimintavalmiusajattelussa yksilön toimijuus ja toimintavalmiudet ovat kytköksissä erilaisiin yksilöllisiin ja sosiaalisiin muuntotekijöihin, ja samankaltaisenkin yksilöllinen tekijä voi saada erilaisen merkityksen suhteessa yksilön ja ympäristön tarjoamiin resursseihin. (Robeyns 2017.)

Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut, millaiset yhteiskunnalliset reunaehdot ja rakenteelliset tekijät kehystävät toimijuutta ja toimintamahdollisuuksia oppimisvaikeuksia kokevilla aikuisilla. Tutkimus havainnollistaa iän, sukupuolen ja yhteiskuntaluokan merkitystä oppimisvaikeuksia kokevien elämänkulturessa. Olen analysoinut toimijuutta ja toimintavalmiuksia prosessina, jossa myös aika rajaa toiminnan mahdollisuuksia. Tutkimus osoittaa, kuinka koulutus voi pettää lupauksensa: se ei turvaa kaikille riittävää lukutaitoa ja voi osaltaan vaikuttaa kielteisesti minäkuvaan ja mahdollisuuksiin nostaa esille omia tuen tarpeita. Oppimisvaikeuksiin kytkeytyvät tiedot ja taidot, kuten ongelmat lukutaidossa ja vieraiden kielten taidossa, voivat olla merkityksellisiä edelleen aikuisuudessa.

Oppimisessa koettujen ongelmien ohella olen analysoinut koulutuksen tuottamia huonommuuden kokemuksia, jotka muovaavat käsitystä omasta itsestä ja omista mahdollisuuksista. Näillä kokemuksilla

YHTEISKUNTALUOKKA HEIJASTUI SEKÄ LAPSUUTEEN ETTÄ AIKUISUUTEEN JA TARJOSI ERILAISIA RESURSSIJA OPPIMISVAIKEUKSIEN KANSSA ELÄMISEEN.

voi olla pitkäaikaisia seurauksia vielä aikuisuudessa (Cieslik & Simpson 2015). Käsitkset itsestä ja omista mahdollisuuksista voi tulkita sisäisiksi toimintavalmiuksiksi, joita koulutuksessa on tärkeä edistää tiedollisten valmiuksien ohella (Walker 2006; Nussbaum 2011).

Tutkimus osoittaa, kuinka koulutuksessa epäonnistuminen ja huono koulumenestys paikantuvat helposti yksilöön. Vaikeuksien nimeäminen oppimisvaikeuksiksi tarjosi resursseja henkilökohtaiseen ymmärrykseen, mutta näyttäytyi yhteiskunnan tasolla vaillinaisena ja eriarvoisena tapana edistää toimintavalmiuksia. Diagnosointia koskevat kriittiset keskustelut ovatkin nostaneet esille näiden prosessien ristiriitaisuuden sosiaalisten ongelmien ratkaisuisissa (Ecclestone & Brunila 2015). Tulokset heijastavat oppimisvaikeuksille tyypillistä tunnistamisen ja tukitoimien eriytymistä (Danforth 2009), mikä oli haitallista sekä lapsuuden että aikuisuuden kokemuksissa.

Peruskoulun alkuajoista saakka julkisessa keskustelussa on painottunut huoli poikien koulumenestyksestä ja PISA-arviointien myötä myös lukutaidosta (esim. Lahelma 2018). Tämä näkökulma on sivuuttanut tyttöjen koulunkäyntivaikeudet ja niiden merkityksen elämänkulun kannalta. Vähemmälle huomiolle on jäänyt, että miesten ja naisten väliset lukutaitoerot ovat pieniä, kun niitä mitataan aikuisilla. Sukupuolen sijaan yhteiskuntaluokka kytkeytyy vahvasti vähäiseen lukutaitoon aikuisuudessa. (OECD 2020.) Tarvetta olisikin tarkastella koulutukselliseen eriarvoisuuteen kytkeytyviä eroja elämänkulussa nykykeskusteluja hienovaraisemmin ja lapsuutta ja nuoruutta pidemmän ajan kuluessa.

Tässä tutkimuksessa yhteiskuntaluokan merkitys heijastui sekä lapsuuteen että aikuisuuteen, ja se tarjosi erilaisia resursseja oppimisvaikeuksien kanssa elämiseen. Koulun tukitoimien ulkopuolelle jääminen oli erityisen haitallista tilanteessa, jossa muutkin resurssit olivat vähäisiä. Samantyyppisiä tuloksia yhteiskuntaluokan merkityksestä on saatu brittiläisistä tutkimuksista, joissa heikko lukutaito, huono-osaisuus ja tuen puute kytkeytyivät toisiinsa (Parsons & Bynner 2007; Cieslik & Simpson 2015). Koulutuksessa epäonnistumisen ja näkyvyyden kokemukset voivat kietoutua myös muihin sosiaalisiin eroihin, kuten yhteiskuntaluokkaan (Reay 2006). Toisaalta oppimisvaikeuksien tapauksessa erilaiset psykoemotionaaliset vaikutukset näyttäisivät olevan yleisiä myös keskiluokkaan kuuluvilla (Deacon ym. 2020).

Toimintavalmiusajattelua on arvosteltu siitä, että se on liiaksi yksilöön keskittyvää. Vaikka toimintavalmiusajattelu kohdistuu yksilöön, se ei tarkoita yksilön näkemistä irrallisena yhteiskunnasta ja sen rakenteista. Tärkeänä on pidetty, että yksilö nähdään osana ympäristöään ja muuntotekijöitä analysoidaan kokonaisvaltaisesti. (Robeyns 2017, 64.) Toimijuuttakin on mahdollista tarkastella kollektiivisena. Sosiaalisella tuella – perheellä, arvostavalla kouluyhteisöllä ja oppimisvaikeuksiin kiinnittyvällä vertaisryhmällä – oli erityistä merkitystä toimintavalmiuksien kehkeytymisessä niissä tilanteissa, joissa yhteiskunnalliset instituutiot olivat vastanneet vaillinaisesti oppimisvaikeuksia kokevien tarpeisiin. Sosiaalista tukea onkin pidetty aikuiskoulutuksessa tärkeänä muuntotekijänä (Zimmermann 2020) ja resursseja välittävänä tekijänä (Wierenga 2009).

Vammaisuuden sosiorelationaalinen näkökulma ei näe koulutukseen osallistumisen esteitä ja yhteiskunnallista eriarvoisuutta universaaleina, vaan eri ryhmillä nämä saattavat johtua eri tekijöistä (Macdonald 2019). Olen tarkastellut aikuisia, jotka ovat saaneet vaillinaisesti tukea oppimisvaikeuksiinsa. Tutkimuksen etuna on elämänkulun näkökulma, joka tarkastelee toimintavalmiuksien kehkeytymistä ja toimijuutta prosessina pitkällä aikavälillä koulutuksessa ja työelämässä. Vaikka tapaustutkimuksen tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä, tapaustut-

kimuksen antina on nähty sen kiinnittyminen yhteiskunnalliseen kontekstiin ja yksilöiden elämänkulun huomioiminen kokonaisuudessaan. Tapaustudkimus voi myös tarjota aineksia eriarvoisuutta koskevalle määrälliselle tutkimukselle. (Flyvberg 2006; Niemi & Mietola 2017.)

Koulutuksen tiedetään kasautuvan aikuisuudessa sinänsä tasa-arvoisista koulutusmahdollisuuksista huolimatta. Erilaiset toimintavalmiudet ja niitä mahdollistavat resurssit kumuloituvat ja vaikuttavat toinen toisiinsa, mitä tämä tutkimus havainnollistaa, samoin kuin erilaisten siirtymien ja kriisien merkitystä toimintavalmiuksien ja niiden puutteiden esiin nousemisessa (myös Zimmermann 2006). Aikuisuus ja aikuistuminen näyttävät tarjoavan ainakin osalle oppimisvaikeuksia kokevista kouluttautumisen suhteen myönteisiä siirtymiä ja mahdollisuuksia toisiin tekemiseen, mitä on pidetty tärkeänä toimijuuden näkökulmasta (Eteläpelto ym. 2011). Aikuisuus voi tarjota uudenlaisia resursseja sekä vaihtoehtoisia tulkintamahdollisuuksia aiemmille koulunkäyntivaikeuksille ja omille kyvyille.

Lapsuus- ja nuoruusaika on merkityksellistä toimintavalmiuksien kehkeytymiselle. Toimintavalmiuksien kirjoon ja niitä mahdollistaviin resursseihin – ja siten koulutukselliseen eriarvoisuuteen – on kuitenkin mahdollista vaikuttaa aikuisuudessa. Tämän tutkimuksen ja laajemmin toimintavalmiusajattelun näkökulmasta nykyinen aikuiskoulutusjärjestelmä olettaa aikuiset monella tapaa valmiiksi tekemään koulutuksellisia ratkaisuja. Esimerkiksi koulutuksena toteutuvassa ammatillisessa kuntoutuksessa ja aikuiskoulutustuessa painottuvat tulonsiirrot ja suoritettavat tutkinnot, vaikka ne voisivat sisältää ohjauksellisia elementtejä. Aikuisille erityisopetusta on tarjolla lähinnä vain, jos opiskelee jo ammatillisessa koulutuksessa. Monia aikuisten ohjauspalveluja luonnehtii paikallisuus ja projektimuotoisuus. Tämän tutkimuksen valossa tarvittavan tuen saaminen aikuisena esimerkiksi opiskelua haittaaviin lukutaito-ongelmiin näyttäytyy ongelmallisena ja sattumanvaraisena.

Toimintavalmiusajattelua on pidetty hyödyllisenä lähtökohtana koulutuksen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tutkimuksessa, sillä sen painopiste ei ole

pelkästään saavutetuissa toiminnoissa, kuten suorite- tuissa tutkinnoissa tai lukutaidossa, vaan laajemmin näitä toimintoja mahdollistavissa asioissa (Walker & Unterhalter 2007). Sen on nähty tarjoavan konkreettisia mahdollisuuksia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseksi. Erityisesti on tarpeen huomioida vaikeuksia kokevien ihmisten omat näkökulmat ja ehdotukset toimintavalmiuksien edistämiseksi. (Abel & Frohlich 2012.)

Ääni koulutuksessa tarkoittaa sekä mahdollisuutta nostaa esille omia kouluttautumista koskevia toiveita että mahdollisuutta vaikuttaa koulutuksen toteutukseen ja sisältöihin (Zimmermann 2020). Ingrid Robeyns (2017) esittää, että mitä selkeämpi kuva on tarvittavista resursseista ja niihin kytkeytyvistä muuntotehtävistä, sitä paremmin pystytään laajentamaan ihmisten toimintavalmiuksia ja suunnittelemaan tarvittavia tukitoimia.

Oppimisvaikeuksien on havaittu olevan yhteydessä eriarvoisuuteen monella tapaa. Siitä on kuitenkin erimielisyys, kuinka vahvasti eriarvoisuutta tuottavat tekijät paikantuvat nimenomaisesti oppimisvaikeuksiin ja mikä rooli on koulutukseen ja yhteiskuntaan kytkeytyvillä rakenteellisilla tekijöillä. Erilaiset yksilölliset ja sosiaaliset tekijät ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja sekoittuvat ja sulautuvat toisiinsa (Zimmermann 2006), mitä tämä tutkimus havainnollistaa.

Toimintavalmiusajattelu on yksi mahdollisuus ylittää vastakkaisuus yksilöllisten ja sosiaalisten tekijöiden välillä, sillä se painottaa toimintavalmiuksia ja yksilölle itselleen tärkeitä toimintoja muuntotehtävien huomioiden (Terzi 2005). Oppimisvaikeuksien, lukutaidon ja yksilön kyvykkyyttä koskevien käsitysten näkeminen vuorovaikutuksessa sosiaalisten tekijöiden kanssa auttaa tunnistamaan yhä laajemmin niitä yhteiskunnallisia esteitä, jotka vaikeuttavat koulutukseen osallistumista aikuisilla.



JOHANNA KORKEAMÄKI

VTM, HuK, tutkija
Kuntoutussäätiö, Helsingin
yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-0962-6475>

LÄHTEET

- Aaltonen, S. & Lappalainen, S. (2013). Samalla viivalla? Koulutuspolulta poikenneiden nuorten resurssit ja toisen asteen koulutus. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen, (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Gaudeamus, Helsinki, 110–127.
- Abel, T. & Frohlich, K. (2012). Capitals and capabilities: linking structure and agency to reduce health inequalities. *Social Science & Medicine* 74(2), 236–244. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.10.028>
- Beer, de, J., Engels, J., Herkeens, Y. & van der Klink, J. (2014). Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia. A systematic review. *BMC Public Health* 14 (77). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-77>
- Cieslik, M. & Simpson D. (2015). Basic skills, literacy practices and the ‘hidden injuries of class’. *Sociological Research Online* 20(1), 1–12. <https://doi.org/10.5153/sro.3569>
- Danforth, S. (2009). *The incomplete child: An intellectual history of learning disabilities*. New York: Peter Lang.
- Deacon, L., Macdonald, S., & Donaghue, J. (2020). “What’s wrong with you, are you stupid?” Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of ‘inclusive’ and ‘anti-discriminatory’ practice. *Disability & Society*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1815522>
- Ecclestone, K. & Brunila, K. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and ‘therapisation’ of social justice. *Pedagogy, Culture & Society* 23(4), 485–506. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen, & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry* 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E. & Tolonen, T. (2005). Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research* 5(1), 113–131. <https://doi.org/10.1177/1468794105048659>
- Grundmann, M. & Dravenau, D. (2010). Class, Agency and Capability. Teoksessa H. Otto & H. Ziegler (toim.) *Education, welfare and the capabilities approach. A European perspective*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L., & Savolainen, H. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities* 48(4), 408–421. <https://doi.org/10.1177/0022219413507603>
- Hobson, B. (2018). Gendered dimensions and capabilities: Opportunities, dilemmas and challenges. *Critical Sociology* 44(6), 883–898. <https://doi.org/10.1177/0896920516683232>
- Jahnukainen, M. (2003). Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuskien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68(5), 501–507.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012). Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Korkeamäki, J. (2010). *Aikuisten oppimisvaikeudet. Näkökulmia selviytymiseen*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 83. Helsinki: Kuntoutussäätiö.
- Korkeamäki, J. (2011). Myös aikuiset tarvitsevat tukea oppimisvaikeuksiin. *Aikuiskasvatus* 31(2), 128–135. <https://doi.org/10.33336/aik.93924>
- Korkeamäki, J., Haarni, I. & Seppälä U. (2017). Oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuuden vaikeuksien sosiaalinen rakentuminen ja toimijuus. Teoksessa S. Karvonen, L. Kestilä & T. Mäki-Opas (toim.) *Terveys- ja sosiaalisen linjoja*. Helsinki: Gaudeamus, 205–226.
- Käyhkö, J. & Melkas, H. (2019). Erityisen tuen toimintaprosessit oppisopimuskoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21(1), 64–85.
- Käyhkö, M. (2006). *Siivojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöstä puhdistuspalvelualan koulutuksessa*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Käyhkö, M. & Tuupanen, P. (1996). Työläisperheestä opintielle. Reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 37. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 109–158.
- Lahelma, E. (2018). Vielä kerran pojat! *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 49(3), 238–239.
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O., Aromaa, A. (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Yhteiskuntapolitiikka* 71(4), 402–410.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. (2000). *Lukutaito työssä ja arjessa*. Jyväskylän Jyväskylän yliopisto.


- Livingston, E., Siegel, L & Ribary, U. (2018) Developmental dyslexia. Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties* 23 (2), 107–135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Macdonald, S. (2019). From 'Disordered' to 'Diverse': Defining Six Sociological Frameworks Employed in the Study of Dyslexia in the UK. *Insights into Learning Disabilities* 16(1), 1–22.
- Macdonald, S. & Deacon, L. (2019). Twice upon a time. Examining the effect socio-economic status has on the experience of dyslexia in the United Kingdom. *Dyslexia* 25(1), 3–19. <https://doi.org/10.1002/dys.1606>
- Niemi, A. M., & Miettola, R. (2017). Between hopes and possibilities. (Special) educational paths, agency and subjectivities. *Scandinavian Journal of Disability research*, 19 (3), 218–229. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1239588>
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.
- OECD (2020). *Continuous Learning in Working Life in Finland. Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing.
- Parsons, S. & Bynner, J. (2007). *Illuminating disadvantage. Profiling the experiences of adults with Entry level literacy or numeracy over the lifecourse*. London: NRDC.
- Reay, D. (2006). The zombie stalking English schools. Social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies* 54(3), 288–307. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00351.x>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice. The Capability Approach Re-examined*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Penguin.
- Shifrer, D. (2013). Learning disabilities and inequality. *Sociology Compass* 7(8), 656–669. DOI: <https://doi.org/10.1111/soc4.12055>
- Stein, D., Blum, N. & Barbaresi, W. (2011). Developmental and behavioral disorders through the life span. *Pediatrics* 128(2), 364–373. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0266>
- Tani, S., Kiilakoski, T., & Honkatukia, P. (2019). Toimintavalmiusajattelu nuorisotyön, kasvatuksen ja opetuksen kentillä: kokonaisvaltainen näkökulma nuorten hyvinvoinnin edistämiseen? *Kasvatus & Aika* 13(3), 4–25. <https://doi.org/10.33350/ka.80151>
- Tepora-Niemi, S. M. (2020). *Eriarvoisuus työelämässä ja kuntoutuksessa: Vakavasti sairastuneen ja vammaisen henkilön toimijuus elämäntilanteissa*. Helsinki: Diakoniamattikorkeakoulu.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference. The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of philosophy of education* 39 (3), 443–459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>
- Thomas, C. (1999). *Female forms. Experiencing and understanding disability*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tolonen, T. (2008). Yhteiskuntaluokka: menneisyyden dinosauruksen luiden kolinaa? Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Yhteiskuntaluokka ja sukupuoli*. Tampere: Vastapaino, 8–17.
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy* 21(2), 163–185. <https://doi.org/10.1080/02680930500500245>
- Walker, M. & Unterhalter, E. (2007). The capability approach. Its potential for work in education. Teoksessa M. Walker & E. Unterhalter (toim.) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York: Palgrave Macmillan, 1–18.
- Wierenga, A. (2009). *Young people making a life*. Palgrave Macmillan.
- Zimmermann, B. (2006). Pragmatism and the capability approach: challenges in social theory and empirical research. *European Journal of Social Theory* 9, 467–484. <https://doi.org/10.1177%2F1368431006073014>
- Zimmermann, B. (2020). Employee voice and lifelong education capabilities in France and Germany: two models of responsibility. *International Journal of Training and Development* 24(3), 265–282. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12196>

Yksilön toimijuudesta yhteiseksi käytännöksi

Muutospajat oppilaitoksen ja työpaikkojen välistä yhteistyötä rakentamassa



Toimiva työelämäyhteistyö on ammatillisille oppilaitoksille olennainen kysymys, jotta opiskelijoita voidaan valmentaa tulevaisuuden työhön. Muutospaja toimii oppilaitoksen ja työpaikkojen yhteistyökäytäntöjen rakentajana ja yhteisen kehittämistoimijuuden virittäjänä, mutta verkostomaisissa interventioissa tulisi tukeaa entistä enemmän osallistujien yksilöllistä kehittämistoimijuutta. Näin kokeilut muuttuvat kestävämmiksi käytännöiksi.

 TOISEN ASTEEN AMMATILLISEN koulutuksen haasteena on erityisesti 2010-luvulta lähtien ollut vastata yhä paremmin ja ajantasaisemmin muuttuvan työelämän osaamistarpeisiin. Koska työ ja osaamisvaatimukset ovat voimakkaassa murroksessa muun muassa teknologisen kehityksen myötä, tuorein, vuonna 2018 toteutettu ammatillisen koulutuksen reformi on vienyt oppimisen painopistettä voimakkaasti oppimiseen työelämässä (Amistutkimus 2018).

Samaan aikaan työn muutos ja kiristyvät tuotavuusvaatimukset työpaikoilla ja niiden mukanaan tuoma kiire on tunnistettu työpaikalla tapahtuvan ohjauksen suurimmaksi esteeksi (Rintala, Mikkonen, Pylväs, Nokelainen & Postareff 2015). Yleisenä huolena on esitetty, ovatko työpaikkojen aika- ja henkilöresurssit riittäviä työpaikkaohjauksen vaatimaan tehtävään ja oppimisen laadusta huolehtimiseen (Töytäri, Tynjälä, Vanhanen-Nuutinen, Virtanen & Piirainen 2019).

Ammatillisten opettajien haaste on ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä siirtyä oppilaitoskeskeisestä opetustyöstä kohti verkostotoimijuutta, jossa tarvitaan koulutuksen ja työelämän molemminpuolista ymmärrystä, sitoutumista ja luottamusta (Laajala 2016). Ammatillisen opettajan uudeksi osaamisvaatimukseksi nousee opiskelijoiden ja työpaikkojen tarpeiden yhteensovittaminen, suhteiden ja uusien yhteistyökäytäntöjen luominen oppilaitoksen ja työelämän välille (Lehtonen, Rintala, Pylväs & Nokelainen 2018).

Oppilaitosten ja työelämän välistä yhteistyötä käsittelevissä tutkimuksissa on kuitenkin tunnistettu eräänlainen toimijuuksien keskinäinen epäsuhta. Vastuu yhteistyön organisoinnista ja toteutuksesta on jäänyt valtaosin oppilaitosten opettajille, ja yhteistyötä on tehty oppilaitosten ehdoilla (Jokinen, Lähteenmäki & Nokelainen 2009, 34).

Oppilaitoksen ja työpaikan yhteistyö voisi parhaimmillaan tukea sekä oppijan yksilöllistä että ympäröivän käytäntöyhteisön oppimista. Opiskelija voisi toimia rajanylittäjänä, joka tuo aineksia formaalista oppimisesta työpaikalle ja samalla oppii, miten toimia käytäntöjen muuttajana (Gherardi, Nicolini & Odella 1998; Guile & Griffiths 2001; Fillietaz 2011). Opettajat ovat ammatillisen koulutuksen arjessa tunnustaneet tärkeäksi tavoitteekseen rakentaa yhteistyötä työelämän kanssa, mutta vastavuoroisen oppimiskumppanuuden ja yhteistyön aikaansaaminen on käytännössä ollut harvinaista (Laajala 2016; Vanhanen-Nuutinen & Laitinen-Väänänen 2018).

Tutkimme artikkelissamme pyrkimystä rakentaa oppilaitoksen, opiskelijan ja työpaikan välille työelämässä oppimiselle edellytyksiä luova yhteistyökäytäntö. Toteutimme kehittävään työntutkimukseen pohjautuvan muutospajaintervention (Virkkunen & Newhamn, 2013), joka kokosi oppilaitoksen ja työpaikan eri toimijat sekä opiskelijat yhdessä kehittämään yrittäjän ammattitutkintoon liittyvää, oppilaitoksen ja työpaikkojen välistä yhteistyötä. Interventiomme liikkeellepaneva jännite oli, kuinka rakentaa yhteistyötä niin, että opiskelija pystyisi oppimaan osallistumalla nykyiseen työhön työpaikalla ja saisi samalla mahdollisuuden kehittää työkäytäntöjä vas-

taamaan työn tulevia haasteita. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Millaista kehittämistoimijuutta muutospajainterventio synnytti monitoimijaisessa verkostossa?
- 2) Miten yksilön aloitteet ja muutospajassa yhdessä käyty yhteinen keskustelu rakentuivat suhteessa toisiinsa?
- 3) Miten kestäviä kehittämistoimijuus ja syntynyt kokeilu olivat intervention jälkeen?

Keskityimme analyysissämme yhteen ja ainoaan intervention tuottamaan kokeiluun sekä aktiivisimmin toimineen kouluttajan puheisiin ja tekoihin intervention kuluessa ja sen jälkeen. Yksilön ja yhteisön toimijuuden suhdetta kehittämisinterventiossa ei ole juuri tutkittu empiirisesti (Kerosuo 2014), vaikka niiden välinen jännite on sinänsä tunnistettu sosiaaliteollisuuden toimijuustutkimuksen piirissä. Verkostomainen kehittämisinterventio kytkeytyy eri tavoin kunkin mukana olevan organisaation toimintaan. Kullakin interventioon osallistuneella on potentiaalinen muutosagentin rooli omassa organisaatiossaan. Jotta ymmärretään yhä paremmin kehittämisen dynamiikkaa verkostomaisessa interventiossa, on perusteltua seurata yksilön aloitteita ja kehittämistekoja intervention aikana. Koska intervention seuraukset kohdistuvat potentiaalisesti monen organisaation toimintatapoihin, on lisäksi perusteltua seurata, miten kukin osallistuja vie kehittämistekoja omaan toimintaansa.

OPPIMINEN UUDEN LUOMISENA SEKÄ YKSILÖLLISEN JA YHTEISÖLLISEN KEHITTÄMISTOIMIJUUDEN RAKENTUMISENA

Perinteinen tapa ymmärtää, mitä on oppiminen, on nähdä se eräänlaisena tiedon tai taidon kuljetuksena osaavalta opettajalta tai kirjoista oppijalle, jolta puuttuu osaamista. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa opiskelija ajatellaan ammatillisen koulutuksen aseltelussa rajanylittäjäksi, jonka omaksuma tuorein teoretieto voi auttaa työyhteisöä uudistamaan työtä (Engeström 1994). Työelämässä oppiminen näin

TOIMIJUUS EI OLE VAPAASTI VALITTAVISSA, VAAN SITÄ KEHYSTÄVÄT VALTASUHTEET JA TOIMINTAMAHDOLLISUUDET.

nähtynä ei ole vain uusien työn vaatimien taitojen omaksumista vaan sellaisen uudenlaisen identiteetin ja toimijuuden rakentamista, joka pystyy muuttamaan sitä toimintaa, jonka osaksi toimija samalla kasvaa (Gherardi, Nicolini & Odella 1998).

Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa on painotuseroja sen suhteen, ajatellaanko yksilöllinen ja sosiaalinen analyttisesti erillisiksi. Kaikille niille on yhteistä nähdä toimijuuden kehittyvän tilanteisesti ihmisten, diskurssien, käytäntöjen ja materiaalistien artefaktien välisissä yhteen kietoutuvissa prosesseissa (Gherardi 2018, 40). Metodinen valintamme on analysoida oppimista ja toimijuutta toinen toisiinsa vaikuttavina sekä yhteisöllisenä että yksilöllisenä puheen ja tekojen ilmentymänä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014).

Yleensä sosiaalitieteellisessä kirjallisuudessa 'toimijuudella' viitataan yksilön mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan elämäänsä rakenteiden ja instituutioiden rajatessa toimintaa. Samalla käsite sisältää yksilön mahdollisuuden ylittää näitä toiminnan kehyksiä tietoisilla teoilla (Emirbayer & Mische 1998).

Opiskelijan oma toimijuus on olennainen oppimista edistävä asia. Se ilmenee tekoina, joilla opiskelija osoittaa olevansa aloitteellinen ja tavoitteellinen ja joilla hän ottaa hallintaansa työtilanteita ja ympäristöjä. Samalla toimijuuteen vaikuttaa konteksti, jossa tekoja tehdään, kuten kuinka legitiimi ja vaikuttava rooli tulokkaalle annetaan ja mahdollistaako se itseohjautuvuuden ja itsenäisyyden marginaalisen aseman sijaan (Eteläpelto 2017; Rintala & Nokelainen 2019, Gherardi, Nicolini & Odella 1998).

Verkottuneessa työelämässä oppimista tapahtuu organisaatioiden välissä sekä käytäntöjen ja kokeilujen välisessä kudelmassa, jossa työn kehittämistä tulee keskeinen oppimisen muoto ja verkostossa

liikkujasta erilaisten käytäntöjen yhteen kutoja tai törmäyttäjä (Ahonen, Virolainen & Gardemaister 2020). Parhaimmillaan ammatilliset opettajat ovat oppimisen uusien käytäntöjen kutoja yhdessä työpaikkojen kanssa. Heidän olisi mahdollista ravistella epävirallisia valtasuhteita työpaikalla sekä rakentaa uutta oppimisen ja toimijuuden mahdollisuutta opiskelijoille vaikuttamalla työpaikkojen oppimiskäytäntöihin. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajien oppimiskäsityksissä elää sitkeästi se ajatus, että luokkahuoneessa oppija on kohde eikä aktiivinen toimija (Laajala 2016, 300).

Yhteisön toiminnan muuttaminen edellyttää yksilöltä toimivaltaa, mahdollisuutta vaikuttaa – siis toimijuutta, lupaa ja valtaa muuttaa yhteistä käytäntöä (Saari, Hasu, Käpykangas & Kovalainen 2020). Toimijuus ei siten ole vapaasti valittavissa, vaan sitä kehystävät valtasuhteet ja omat toimintamahdollisuudet tietyissä oloissa (Eteläpelto 2017). Analyysissä pohdimme seuraavia tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön toimijuuteen: kouluttajan työhistoria, ammatti-identiteetti ja kokemus mahdollisuuksista vaikuttaa sekä oppimiskäsitys. Tunnistamme myös ne yhteisön vaikutuspiirissä kehittyneiksi.

Muutospajan oppimiskäsitys nojaa ekspansiivisen oppimisen teoriaan, jossa oppiminen nähdään laajemmin kuin vain uuden tiedon omaksumisena. Oppimista pidetään yhteisössä tapahtuvana, ristiriitojen kautta kehittyvänä yhteisesti rakentuvana uuden luomisen prosessina (Engeström 1987). Kehittävän työntutkimuksen interventioiden yhteydessä toimijuutta on tutkittu pääosin kollektiivisena toimijuutena. Käsitteinä on käytetty transformatiivista toimijuutta tai muutostoimijuutta, jota tässä yhteydessä kutsumme 'kehittämistoimijuudeksi' (Haapasaari 2020). Se viittaa osallistujien yksilöllisesti alulle panemaan ja yhteiseen aloitteelliseen toimintaan, kun he murtautuvat nykyisen toiminnan kehyksistä kohti tulevaa ja rakentavat yhdessä aiempaa kehittyneempää toimintamallia (Haapasaari, Engeström & Kerosuo 2014).

Kehittämistoimijuutta on tutkittu ja edistetty kehittävän työntutkimuksen niin sanotuissa muutoslaboratorio-interventioissa, joissa on viritetty erityisesti osallistujien yhteistä oppimista (Engeström 2007).

Yksilöllinen toimijuus	Yhteisöllinen kehittämistoimijuus
1 Oman toimijuuden asemointi ja merkitys Omien toiminta- mahdollisuuksien pohdinta, oman roolin rajausta tai laajentaminen suhteessa muutokseen	2 Johdon ja kehittäjien vastustaminen Johdon tai intervention fasilitoijan kritisointi, kyseenalaistaminen, vastustaminen tai huomiotta jättäminen
	3 Nykyisen toiminnan kritisointi ja muutostarve Toiminnan muutostarpeen pohdinta, ongelmien tunnistus ja niiden kritisointi
	4 Toiminnan uusien mahdollisuuksien selittäminen Vanhan toimintatavan potentiaalin tunnistaminen ja sen ongelmien näkeminen uudenlaisena mahdollisuutena
	5 Toiminnan uusien toimintatapojen tai -mallien visualisointi ja suunnittelu Uudenlaisen mallin ehdottaminen tai tulevan toimintamallin muotoilu
	6 Sitoutuminen toimintaa muuttaviin tekoihin Sitoutumisen ilmaiseminen tuleviin tekoihin
	7 Tekeminen ja toimiminen työn muuttamiseksi Tekojen ja kokeilujen suorittaminen intervention kuluessa
	8 Uuden käytännön vakiinnuttaminen intervention jälkeen Käytännön levittäminen laajemmin kuin kokeiluina, jatkuvuudesta huolehtiminen erilaisin teoin

Taulukko 1. Kehittämistoimijuuden analyysikehikko.

Tutkimus on keskittynyt pääosin intervention aikaan, osallistujien välisen keskustelun ja toiminnan lähikehityksen yhteiseen oivaltamiseen eikä niinkään siihen, millaisia tekoja yksilöt ovat intervention seurauksena tehneet omassa yhteisössään (Kerosuo 2014, Haapasaari 2020).

Keskeinen interventioissa käytetty käsite on ollut 'toiminnan lähikehityksen vyöhykkeen' tunnistaminen, jolla viitataan nykyisen tilanteen ja nykyisen toiminnan jännitteet ratkaisevan potentiaalisen toimintamallin väliseen alueeseen (Vygotsky 1986). Lähikehityksen vyöhykettä mallinnettiin muutospajassa niin sanotun kehityskartan avulla (Ahonen, Virolainen & Gardemeister 2020). Se auttaa interventioon osallistuvia yhdessä tarkastelemaan asiakkaiden ja toimintatapojen muutosta ja siten luomaan yhteistä näkymää toiminnan kehityksestä.

Aiemmissa muutoslaboratoriointerventioissa tunnistetut, osallistujayhteisössä tapahtuvat teot (**taulukko 1, teot 2–7**) noudattelivat ekspansiivisen oppimisen vaiheita (Haapasaari, Engeström & Kerosuo 2014). Kehitysvuoropuhelua

ammattillisen kehityksen interventiona tutkiessaan Heikkilä ja Seppänen (2014) analysoivat kehittämistoimijuutta yksilön näkökulmasta. He löysivät aineistosta kehittämisteon, toimijuuden uudelleen määrittämisen, jossa puheen kohteena olivat yksilön omat toimintamahdollisuudet ja omien tekojen suuntaaminen. Toimijuuden määrittäminen muistuttaa itsensä asemointia suhteessa muutokseen, jossa tunnistetaan oma rooli muutoksessa ja jossa etsitään yhteisymmärrystä toisten kanssa (Gorli, Nicolini & Scaratti 2015).

Muodostimme tästä yksilön roolia kuvaavasta teosta oman toimijuuden asemointi ja merkitys -teon analyysikehikkoomme. Koska keräsimme aineistoa myös noin vuosi intervention jälkeen, lisäsimme viimeiseksi luokaksi (**teko 8**) uuden käytännön vakiinnuttamista koskevat teot, mikä viittaa ekspansiivisen oppimisen viimeiseen vaiheeseen. Näin muodostunut analyysikehitys (**taulukko 1**) sisältää yksilöllisen toimijuuden asemoinnin kulkevan ekspansiivista oppimista mukailevien yhteisöllisten kehittämistekojen rinnalla.

AINEISTO JA ANALYYSIMENETELMÄT

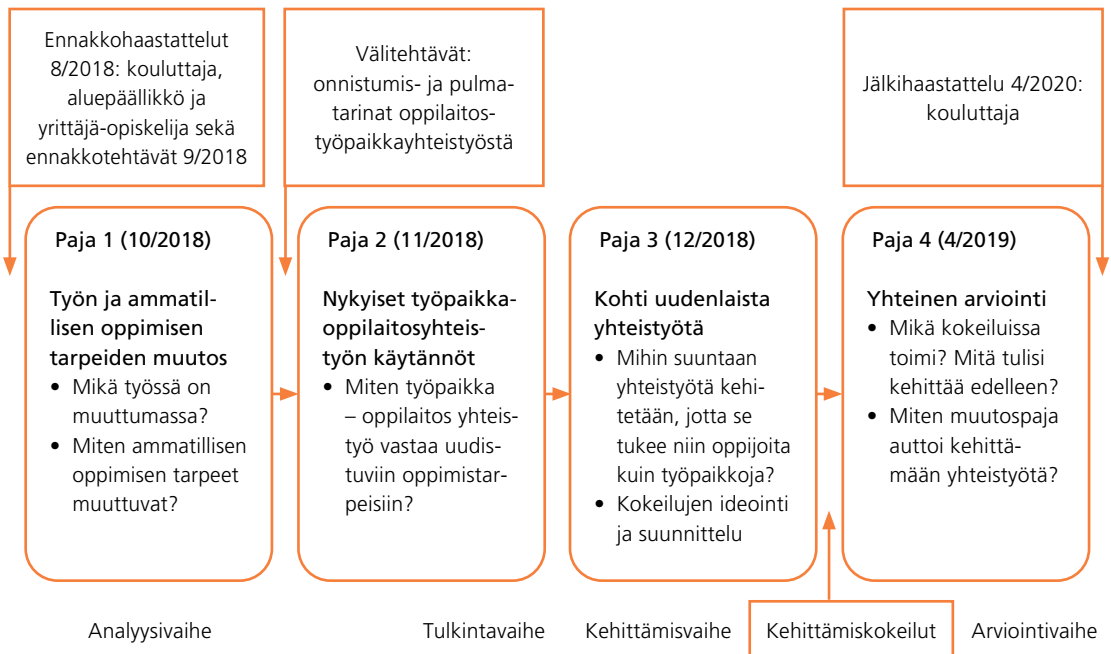
Tutkimusaineisto kerättiin muutospajaprosessista (**kuva 1**), jonka toteutimme vähittäiskaupan alalla toimivan yrityksen ja ammatillisen oppilaitoksen yhteistyön vahvistamiseksi lokakuusta 2018 huhtikuuhun 2019. Yritys ja oppilaitos olivat jo ennen muutospajoja tehneet yhteistyötä yrittäjän ammatititukintoon tähtäävän koulutuskokonaisuuden järjestämisessä, mutta opiskelijoita ohjaavien kasvattajakauppiaiden ja kouluttajien välinen yhteistyö oli vielä vähäistä. Muutospajan tavoite oli rakentaa tulevaisuuden ammattilaisten kehittymistä tukevaa yhteistyötä ja kokeilla sitä käytännössä.

Muutospaja perustuu kehittävän työntutkimuksen teoriaan ja metodologiaan, sekä muutoslaboratorio©-menetelmään (Engeström 1987; Virkkunen & Newnham 2013). Se suuntaa huomion kehittyvään työhön ja uudistuviin osaamistarpeisiin. Se pyrkii vahvistamaan uutta luovaa oppimista ja osallistujien kehittämistoimijuutta tarjoamalla areenan, jossa voidaan kokeilla yhdessä ja keskustella yhteistyön merkityksestä eri toimijoille

(Virkkunen & Newnham 2013; Edwards 2012).

Muutospajassa fasilitoijat tukevat osallistujien kehittämistoimijuutta kahden virikkeen menetelmällä (Vygotsky 1978). Ensimmäisen virikkeen muodostaa aineisto, joka tuo esiin kaupan arkityön ja toimijoiden yhteistyön pulmallisia tilanteita. Toisena virikkeenä toimivat fasilitoijan tarjoamat mallit ja jäsennykset, jotka auttavat tarkastelemaan arjen pulmatilanteita aiempaa laajemmassa kontekstissa sekä tunnistamaan nykytoiminnan jännitteitä, joita arjen pulmat ilmentävät (Engeström 1987).

Pääaineistomme koostuu neljästä ääninauhoitusta ja litteroidusta muutospajakeskustelusta, joista kukin kesti kolme tuntia. Osallistujat antoivat kirjallisen suostumuksensa keskustelujen nauhoittamiseen tutkimusaineistoksi. Muutospajassa yrityksen ja oppilaitoksen toimijat keskustelivat tutkijoiden fasilitoimana vähittäiskaupan alan muutoksesta ja yrittäjän uudistuvista osaamistarpeista, nykyisistä yrityksen ja oppilaitoksen yhteistyökäytännöistä sekä tuottivat tulevaisuuden yhteistyötä rakentavia kokeiluja ja arvioivat niistä oppittua. Artikkelin toinen ja kolmas kirjoittaja toimivat muutospajojen fasilitoijina.



Kuva 1. Muutospaja ja kerätty aineisto.

	Paja 1	Paja 2	Paja 3	Paja 4
Ryhmä 1	Kauppiaa-yrittäjä Opiskelija A HR-toimija B	Kouluttaja V Kouluttaja B Terveydenhuollon kouluttaja	Kouluttaja V Kauppiaa-yrittäjä Aluepäällikkö Opiskelija A	Kouluttaja V HR-toimija B HR-toimija C
Ryhmä 2	Kasvattaja-kauppiaa Opiskelija B HR-toimija A Kouluttaja B	Kauppiaa-yrittäjä HR-toimija A HR-toimija C	Kasvattaja-kauppiaa Opiskelija B HR-toimija B HR-toimija D Kouluttaja B	Kasvattaja-kauppiaa Kouluttaja B
Ryhmä 3	Aluepäällikkö Opiskelija C HR-toimija C	Opiskelija B Opiskelija C	–	–
Osallistujamäärä	10 henkilöä	8 henkilöä	9 henkilöä	5 henkilöä

Taulukko 2. Muutospajan osallistujat ja ryhmäjaot. Harmaalla on merkitty ryhmät, joista tehtiin tarkempi kehittämistekojen analyysi.

Pajoihin osallistui 13 henkilöä, ja ryhmien kokoonpanot vaihtelivat pajasta toiseen (**taulukko 2**). Osallistujat edustivat jo valmistuneita opiskelijoita, johtoa, kauppiaita, henkilöstöhallinnon toimijoita (HR) ja kouluttajia. Seitsemän henkilöä osallistui vähintään kolmeen pajaan. Ainoastaan yksi henkilö, toinen kouluttajista, osallistui kaikkiin pajoihin.

Lisäksi aineistona olivat kolmen muutospaja-osallistujan ennakkohaastattelut, yhden osallistujan jälkihaastattelu vuosi muutospajaprosessin jälkeen, pajojen esitysmateriaalit ja ryhmätöiden tuotokset sekä ennako- ja välitehtävät.

Aineiston analyysi oli sekä teoria- että aineistolähtöistä. Aineisto analysoitiin ensimmäisen kirjoittajan johdolla. Ensin hän kuunteli kaikki pajanauhointeet ja luki niiden litteraatiot läpi. Sen jälkeen keskustelimme yleisistä havainnoista ja päädyimme keskittymään analyysissä pajojen 2 ja 3 ryhmäkeskusteluihin ja muutospajojen tuottamaan edistyneimpään kokeiluun.

Lisäksi analysoimme erityisesti oppilaitoksen kouluttajan, pseudonymiltään Vienon, kehittämistoimijuuteen liittyviä puheita ja tekoja. Valitsimme Vienon näkökulman, koska hän erottui aineistosta aktiivisimpana kokeilun toimeenpanijana. Lisäksi hänellä oli ammattiroolinsa ja asemansa vuoksi mahdollisuus siirtää yhteistyökäytäntöä jatkossa

uusiin työpaikkasuhteisiin. Vieno osallistui pajojen suunnitteluun fasilitoijien ja HR-edustajan kanssa. Koska analyysi keskittyi osin yksilötasolle, hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti Vieno sai artikkelikäsi- kirjoituksen eri versiot luettavakseen ja antoi luvan käsikirjoituksen julkaisemiseen.

Luokittelimme pajojen 2 ja 3 analyysiin valittujen keskustelujen litteraatiot käyttäen apuna kehittämistoimijuustekojen (**taulukko 1**) pohjautuvaa analyysitaulukkoa. Sen ensimmäiseen sarakkeeseen nimesimme kollektiivisen kehittämistoimijuusteon ja toiseen sarakkeeseen sen, miten Vienon puheet ja toimijuus ilmenivät. Kolmannessa sarakkeessa tiivistimme, mitä itse puheen kohteelle tapahtui.

Lisäksi haimme pajojen 2 ja 3 ryhmäkeskustelusta lingvistisiä johtolankoja (Engeström & Sannino 2011, 374) toimijuudesta. Tunnistimme sekä yksilöiden aloitteita puhujittain (mä, minä) että yhdessä ehdotettua kehittämistoimijuutta (me). Minä-, mä- ja me-sanat haettiin *Word*-tekstinkäsittelyohjelman etsi-toiminnolla, ja niiden esiintymisestä tehtiin frekvenssianalyysi puhujittain.

Muutospajojen 1 ja 4 sisällöstä muodostimme tapahtumien kulkua kuvaava narratiivin litteraatioita tulkitsemalla. Lisäksi liitimme muutospajojen 2 ja 3 tarkemman analyysin yhteisistä kehittämisteoista osaksi muutospajaprosessin kehityskuvausta. Esi-

VIENOA VOI KUVAILLA TAUSTALTAAN YRITYSMAAILMASTA OPPILAITOKSEEN SIIRTYNEEKSI RAJANYLITTÄJÄKSI.

merkkioitteita otimme erityisesti keskustelua suuntaavasta jännitteisimmästä teosta 3, jossa osallistujat kritisoivat nykyistä toimintaa ja ilmaisevat muutostarvetta.

Analyysin ensimmäisestä vaiheesta vastasi ensimmäinen kirjoittaja. Toinen ja kolmas kirjoittaja tarkistivat kaikki analyysit, minkä jälkeen keskustelimme niiden tulkinnasta, kunnes olimme yksimielisiä. Koska olimme kiinnostuneita kokeilun kestävydestä ja kouluttajan toimijuudesta sen edistäjänä, tavoitelimme raportoinnissa etnografista ja sensitiivistä tapahtumien kulun yksityiskohtaista kuvaamista. Siten ymmärrys kehityksestä kontekstissaan avautuu lukijalle vaihe vaiheelta (ks. Hasu 2005).

MUUTOSPAJAPROSESSISSA KEHITTYNYT KAUPAN JA OPPILAITOKSEN YHTEISTYÖ

Avaamme Vienon näkökulmasta muutospajaan osallistumisen lähtökohdan ja kunkin muutospajan etenemisen. Kuvaamme, miten Vieno vei muutospajassa kehitettyä yhteistyökäytäntöä eteenpäin ja miten hän reflektoi pajaproessia jälkikäteen.

Kouluttaja Vienon toimijuus on suuntautunut yritysyhteistyön parantamiseen

Vienolla oli urakokemusta vähittäiskaupan johtotehtävistä ja viideltä viime vuodelta yrittäjien ja ammattijohtajien kouluttajana. Häntä voi kuvailla taustaltaan yritysmaailmasta oppilaitokseen siirtyneeksi rajanylittäjäksi. Hän tunsu omakohtaisesti työpaikkojen ja oppilaitoksen yhteistyön vaikeuden ja etsi jo ennakkohaastattelussa ratkaisuja yhteistyön edistämiseksi. Ammatillisen koulutuksen uudistus oli vienyt enem-

män vastuuta oppimisesta työpaikkakouluttajille, mutta sekä haastattelupuheessa että ennakkotehtävässä Vieno korosti kauppojen kiristyvän kilpailutilanteen ja kiireen estävän yhteistyötä oppilaitosten ja kauppojen välillä. Hän tunnisti kauppiaiden ajanpuutteen toimia työpaikkakouluttajina ja toivoi, että ajatus opiskelijan ohjaamisesta voitaisiin työpaikoilla nähdä mahdollisuutena muutokseen:

”Ett jos se sinne yritysmaailmaan saataisiin ujutettua tää idea, niin sehän pitäis heillä nähdä myös mahdollisuutena. Ett siellä ois kauppiaille, tietsä, mahollisuus, et hei, nyt mä koulutan täst porukasta. [--] ett teillä on mahdollisuus kehittää koko teidän yritystoimintaa tän kautta.” (ennakkohaastattelu 21.8.2018)

Haastatteluotteessa näkyy ajatus siitä, että koulutusohjelmaan osallistuvan valmennettavan kanssa koko yritystoimintaa voisi uudistaa. Tämä kuvastaa juuri uudenlaista tapaa nähdä opiskelija ja oppiminen ei vain olemassa olevien käytäntöjen omaksujana vaan niiden uudistajana (kuten Gherardi, Nicolini & Odella 1998).

Paja 1: Työn muutos ja osaamistarpeet

Vieno ei päässyt osallistumaan ensimmäiseen muutospajaan. Osallistujien esittäytyttyä fasilitoijat antoivat ennakkokyselystä kootun tiivistyksen, johon oli koottu osallistujien näkemyksiä kaupan alan muutoksesta. Oppimisen välineenä käytettiin nelikentstä muodostettua kehityskarttaa (**kuva 2**; Ahonen, Virolainen & Gardemaister 2020).

Osallistujat jaettiin tehtävärooleittain kolmeen sekaryhmään, ja tehtäväksi annettiin pohtia nykytyötä ja tulevaa: Mitä jo hallitaan hyvin? Mitä uusia työntekemisen tapoja olette kehittämässä, jotka enteilevät jo tulevaisuutta? Yksi ryhmä pohti muutosta asiakkaiden, toinen liiketoiminnan ja kolmas sisäisten toimintatapojen näkökulmasta. Tämän jälkeen pohdittiin, millaista osaamista nykyisen toiminnan sujuvuus edellytti ja millaista uutta osaamista kaupat tarvitsisivat.

Ryhmätyökeskustelut sisälsivät paljon nykyisen toiminnan kritisointia ja muutostarpeen kuvailua

(teko 3). Esimerkiksi toimintatapojen muutosta pohtinut ryhmä keskusteli kaupan kanavien muuttumisesta ja henkilöstön vaihtuvuudesta epäkohtina. Kehityskartta ohjasi osallistujat jäsentämään tulevaa, jolla selitettiin toiminnan uusia mahdollisuuksia (teko 4), kuten liiketoiminnan muutosta käsitellyt ryhmä kiteytti:

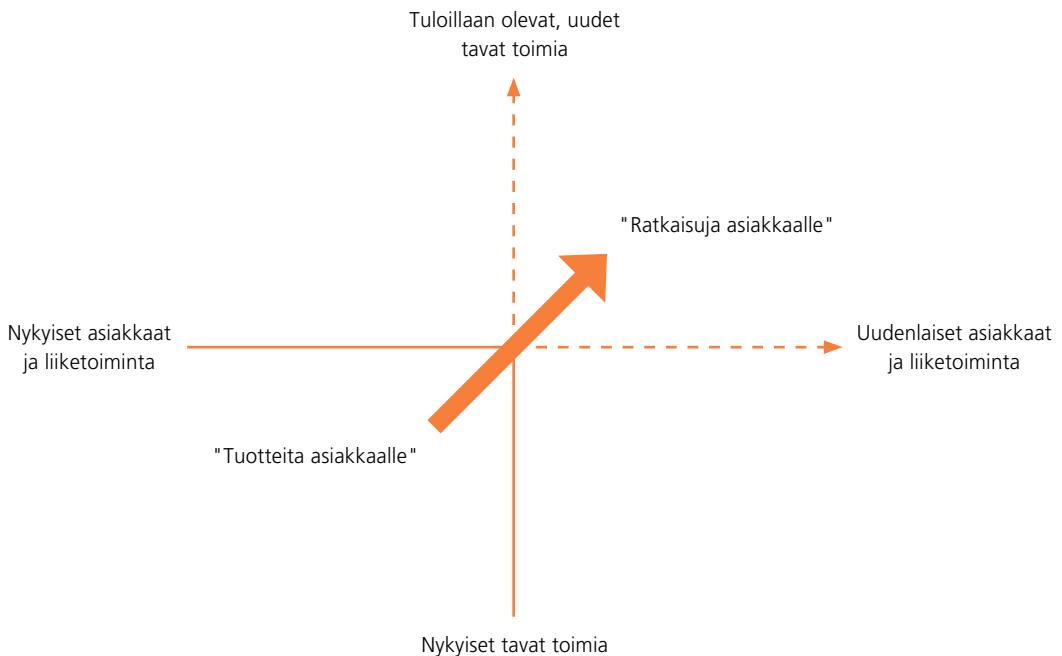
”Ammatillinen osaaminen nimenomaan tuotetiedon näkökulmasta on kohdallaan, ja meil on välineet, joilla sitä kasvatetaan. Sitten konseptit osataan ja kaupan perusjärjestelmien peruskäyttö hallitaan. No sitten niitä uusia, nyt ituina olemassa olevia asioita on ensinnäkin ratkaisumyynti sekä xx että zz- kaupassa niin laajempien kokonaisuuksien myynti. Ja parhaat osaa sen jo.” (liiketoimintaryhmän puheenvuoro, paja 1)

Kokonaisuudessaan kahden virikkeen menetelmä, toisin sanoen ennakkotehtäväaineisto ja kehityskartta, ohjasi osallistujat muodostamaan yhteisen käsityksen kaupan muutoksen suunnasta.

Ryhmien välisessä keskustelussa nykyinen toimintamalli sai nimen ”tuotteita asiakkaalle” ja tuleva nimen ”ratkaisuja asiakkaalle”. Yhdessä rakennetusta kehityskartan ilmiasusta tuli väline ja hahmotus vähittäiskaupan alan lähikehityksestä, jota fasilitoijat käyttivät lähtökohtana seuraavissa pajoissa.

Paja 2: Nykyiset yhteistyökäytännöt

Pajan 2 pääteemana oli kartoittaa nykyisiä oppilaitostyöpaikkayhteistyön käytäntöjä ja arvioida yhdessä, miten ne vastaavat uudistuviin oppimistarpeisiin. Oppimisen välineinä olivat kehityskartta ja aikajana, johon oli kuvattu rinnakkain yrittäjän ammattitutkinnon opetussuunnitelma ja nykyiset yhteistyökäytännöt. Vieno muodosti kahden muun kouluttajan kanssa yhden ryhmän. Hän arvosteli heti keskustelun alussa yhteistyön toimimattomuutta ja kauppiaiden aikapulaa työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen (teko 3). Hän suuntasi keskustelua löytämään juuri tähän ratkaisua.



Kuva 2. Kehityskartta.

”Varmasti tässä alussa on se ensimmäinen kriittinen paikka eli sinne vaan pitäisi kylmästi vaan ottaa se kauppias mukaan siihen keskusteluun. Se aika pitää ottaa siihen, että sillä kauppiaalla on se aika lähteä siihen keskusteluun. Ja musta [kouluttaja B:llä] oli erittäin hyvä se sun kommentti siellä, että jatkossa se ohjaaminen, että siihen pitäisi saada se porkkana sille kauppiaalle, että se koki, että hän hyötyy siitä jotakin. Ettei se koe sitä rasitteena. Että nyt mulla menee aikaa tähänkin hommaan ihan helkatisti. Että se on toinen juttu. Mutta sanoisin, että kaksi kriittistä kohtaa on, tämä aloitus ja tässä matkan varrella tapahtuva yhteistyö.”

Vieno toimi keskustelun pääasiallisena vetäjänä. Alusta alkaen hän asemoi itsensä asemoi uuden yhteistyökäytännön tekijäksi. Se toteutettaisiin kouluttajan, kasvattajakauppiaan ja opiskelijan välisenä videopuheluna. (teko 1).

”Mutta todellakin tämä yhteistyön tekeminen on, että tähän pitää löytää nyt se viisastenkivi, millä tavalla, siis varmaan minä, pitää peiliin katsoa, että miten minä saan ne kauppiat tähän aloitukseen mukaan.”

Vieno ilmaisi aikomuksenaan ottaa yhteyttä kasvattajakauppiaisiin (teko 5), tehdä henkilökohtaisesti toteutetun testin nähdäkseen, onnistuisiko oppilaitoksen ja kaupan välinen yhteistyökäytäntö. Hän luonnehti videopuhelusovelluksella toteutettavan yhteistyön sisältöä:

”Ja käyn vähän sitä koko valmennusta läpi, että mitä se pitää sisällään ja keskustelen siitä hänen [kasvattajakauppiaan] roolistaan, siitä just niin kuin tukemisenäkökulmassa”.

Lisäksi Vieno sitoutti uudenlaisen käytännön tekemiseen itsensä (teko 6) ja puhui ikään kuin itselleen tulevien tekojensa vahvistukseksi.

”Elikkä tämä olisi nyt tähän alkuhommaan, että mä teen ja mä teen sen. Minä teen sen. Mulla on nyt hyvä aloitus, koska mä voin sanoa, että mä käytännössä tämän teen ensi viikolla.”

Otteessa huomio kiinnittyy sen toisteiseen ja painokkaaseen tapaan nimetä ”mä” tai ”minä” aloitteen tekijäksi. Nauhalta kuunneltuna Vienon puhe oli tunnesävyiltään innostunutta ja tempoltaan nopeaa. Muut kouluttajat tukivat Vienon toimijuutta ja rikastivat kehittelyn alla olevaa yhteistyökäytäntöä, mutta eivät tuoneet esiin omaa toimijuuttaan tai tulevia tekojaan. Havaintoa tukee analyysi ryhmäkeskustelussa käytettyjen mä-, minä- ja me-ilmaisujen määrästä. Vienon puheessa esiintyi eniten minä- ja mä-ilmaisuja verrattuna muihin ryhmän jäseniin (taulukko 4).

Ryhmäkeskustelun loppupuolella Vienon energinen puhe muuttui vaisummaksi. Hän ei hakenut tukea toisista kouluttajista vaan ideoi, että kaupan johtotaso voisi tulla hänen avukseen yhteistyökäytännön käynnistämiseen. Näin hän laajensi kehittämistoimijuutta kaupan johtoon (teko 1), vaikka ryhmässä ei vielä ollut ketään ottamassa toimijuutta vastaan.

Vaikka Vieno oli ollut ryhmän kantava voima ja keskustelua vetänyt osallistuja, hän ei halunnut esittää ryhmätyön tuloksia. Kun uusi käytäntö oli esitely yleisellä tasolla, Vieno huudahti koko pajayleisölle:

”Hei vielä, mulla on alkamassa nyt x-kauppiasvalmennus tässä kuukauden kuluttua. Ja ajattelin nyt tehdä tällaisen pienimuotoisen testin, elikmä laitan ensi viikolla näille opiskelijakauppiaille viestin ja ehdotan tämmöstä Skype-palaveria.”

Ilmaisu	Vieno	kouluttaja B	terveydenhuollon kouluttaja
Mä tai minä	47	21	1
Me	8	5	7
Yhteensä	55	26	8

Taulukko 4. Minä-, mä- ja me-ilmaisujen määrä Vienon kouluttajaryhmässä pajassa 2.

Hän ilmaisi sitoutumista kehittämistekoihin kertoossaan tulevasta toiminnastaan julkisesti. Aikomuksellaan hän samalla meni suunnitellun interventioprosessin edelle, lupasi tehdä kokeilun aloitteen, testin seuraavalla viikolla.

Paja 3: Kohti uudenlaista yhteistyötä

Pajan 3 tavoite oli tuottaa tulevia yhteistyön tapoja. Fasilitoija kärjisti pajan alussa jännitettä kahden vaihtoehdon välillä: Missä määrin yhteistyö sujuvoitaisi nykyistä sujuvaa koulutuspolkua eli vahvistaisi vanhaa totuttua toimintatapaa? Missä määrin se taas voisi rakentaa jo uudistuvaa toimintatapaa siten, että opiskelijat olisivat mukana tuottamassa kaupan ratkaisuja asiakkaalle -mukaista tulevan työn toimintatapaa? Työpajan tarkoitus oli suunnitella uudenlaisen yhteistyökäytännön sisältö ja sitä edustava kokeilu, jota osallistujat kokeilisivat ennen viimeistä muutos-pajaa noin neljän kuukauden ajan. Kokeilun suunnitteluun ja konkretisointiin tarjottiin kysymyspohja.

Vieno osallistui ryhmään, jossa oli kauppias, valmennettava ja kaupan ylemmän johdon edustaja, aluepäällikkö. Hän reagoi ryhmäkeskustelussa nopeasti heti keskustelun alussa fasilitoijien pyyntöön ideoida uusia yhteistyön tapoja, mutta ennakoiki ettei työpaikkaosallistujilla olisi tarpeeksi aikaa tehdä yhteistyötä:

”Kauppojen ja oppilaitoksen x välistä yhteistyötä. No, minä tiedän kohteen, mutta en tiedä, kuinka se käytännössä toteutetaan. Tehän voitte antaa mulle vinkkejä. Itse koen omasta näkökulmastani, että se säännöllinen yhteydenotto esimerkiksi kauppiaan kannalta, miten se on ajallisesti [kannattaa ajoittaa]. Mä tiedän, kun kohta tulee toukokuu, niin kukaan kauppa ei halua mun kanssa keskustella. Että mä haluaisin jutella sun [kauppiaan] kans opinnoista. Te sanotte, juokse jokeen, eikö.”

Otteessa Vieno ilmaisee olevansa tietoinen työpaikkojen kiireistä ja vähäisestä kiinnostuksesta oppilaitosyhteistyöhön. Puhe oli sarkastista, ja siinä oli provosoiva sävy. Vieno ikään kuin ennakoiki sanat kauppiaan ja johdon edustajan suuhun ja samalla toi ratkaistavan ongelman yhteiseksi keskusteluaiheeksi: ”tehän voitte antaa vinkkejä”. Ote voidaan

tulkita yhtäältä yhteistyön nykytilan arvosteluksi: ”te sanotte juokse jokeen, eikö?” ja toisaalta aloitteeksi ja avunpyynnöksi nostaa muutoksen tarve yhteiseen keskusteluun (**teko 3**). Vieno kertoi muille henkilökohtaisen kokeilunsa tuloksista pettyneeseen sävyyn. Yhteistyöpyyntö kasvattajakauppiaille ei ollut saanut varauksetonta vastakaikua.

”Mä laitoin yhdelletoista viestin nyt alkaneelle [kasvattajakauppiaille] ja niistä kolme laitto mulle, että pidetään tällöinen Skype. Olikse se nytten neljä ilmotti, että en tarvitse mitään selvästä materiaalia. Ja loput ei ilmoittanu mitään tai kommentoi jotain.”

Vieron tiedonanto tekemästään teosta edusti tekemistä ja toimimista työn muuttamiseksi (**teko 7**). Kun hän kertoi edellisessä muutos-pajassa syntyneestä ideasta ottaa kasvattajakauppiat mukaan osittain myös koulutusjaksojen alkuun, tästä kehittyi keskustelu, jossa pohdittiin, milloin kukin kauppias voisi jaksoille ajankohdallisesti osallistua. Aluepäällikkö ilmaisi halunsa osallistua joillekin koulutusjaksoille ja osoitti siten sitoutumista toimintaa muuttaviin teoihin (**teko 6**). Vieno kutsui aluepäällikköä tuekseen miettimään aloituskokousten sisältöä:

”Oikeasti herra x, kuule mietitään se sisältökin, ettei se vaan [jää sille tasolle, että] mä kun nyt soiton, pannaan Skype-palaveri pystyyn, että jutellaan mukavia tässä näin.”

Tästä seurasi keskustelu, jossa he sopivat suunnittelu-palaverin. Nykyisen työn oppimisen ja työn muutokseen liitettyjen osaamistarpeiden välinen jännite pilkahti keskustelun loppupuolella (**teko 3**). Opiskelija kertoi kokeneensa, ettei kasvattajakauppiaan kanssa päästy kehittämään uutta, vaan toistettiin vanhaa:

”Mä muistan tehneeni riskienhallinnan kehittämisen. Ja me oltiin tehty se ehkä niin kun vuosi sitten, että vaan sit kirjotin puhtaaks. Mehän ei keksitty siinä mitään uutta, koska sehän ois pitänyt sitten taas miettiä, että se ei ollut kaupan etu.”

Ote heijastaa opiskelijan joutuneen asemaan, jossa hänelle jäi varsin kapea-alainen puhtaaksikirjoittajan rooli, eikä yhdessä kehittäminen ollut toteutunut.

Ilmaisu	Vieno	opiskelija	aluepäällikkö	kauppiaas- yrittäjä	fasilitoijat
Mä tai minä	51	24	39	46	27
Me	38	7	35	13	23
Yhteensä	89	31	74	59	50

Taulukko 6. Minä, mä ja me ilmaisujen määrä Vienon sekaryhmässä pajassa 3.

Kauppiasosallistuja puolestaan tuskaili, kuinka vaikeaa tulevan toimintatavan opettaminen käytännössä olisi (**teko 3**).

”Tos oikees pallossa [ratkaisuja asiakkaalle, kehityskartan kohta] on aina just se ongelma, ett kun kauppiaat ei itekään osaa tota, ett niin millä koulutat sen sitten. Ett siis, koska sillä tulee olemaan meille ihan hirveä tuska saada toi ratkaisuja asiakkaalle opittua oikeesti.”

Otteessa ilmenevät olemassa olevan toiminnan ja tulevaisuuden haasteiden välinen jännite ja eräänlainen hämmennys siitä, kuinka opettaa opiskelijoille sellaista, mitä ei vielä ole olemassa. Oppiminen miellettiin perinteisenä mestari-kisällimallina.

Aluepäällikkö oivalsi keskustelussa, että valmennettavat voisivat tuoda juuri kaivattua uutta näkemystä koulutukseen osallistumisen kautta kaupan tekemiseen:

”Se ois ihan niin kun kaupan tekemistä. Ja sehän nivoutuis silloin, syntyiskin molempien etu. Se valmennettava tois siihen kauppaan sitä uutta ajatusta ja sit se vanha kauppias tois sen vanhan pölyttyneen rutiiniin.”

Ote ilmaisee opiskelijan ja työpaikkaohjaajan oppivan tasavertaisena yhdessä. Opiskelija miellettiin mahdollisuutena saada työhön aineksia, joilla voitiin vastata tulevaisuuden haasteisiin. Oppiminen nähtiin siis yhdessä kehittelynä, ei tiedon siirtämisenä työpaikalta opiskelijalle.

Keskustelun kuluessa itse kokeilun kohde laajeni rutiineista kohti tulevia uusia työkäytäntöjä. Samalla Vieno sai kauppiaan ja aluepäällikön innostumaan koulutusjaksoille osallistumisesta. Keskustelussa

muotoutui aloituskokouksen alustava agenda: kerrotaan koulutusjaksosta, annetaan tehtävä opiskelijalle, ja opiskelija kertoo, mitä aikoo tehdä harjoittelujaksolla. Vieno sai houkutelua kehittämistekoihin aluepäällikköä työparikseen.

Pajaan 2 verrattuna kehittämistoimijuus ilmeni pajassa 3 enemmän yhdessä tapahtuvana muutostarpeesta keskusteluna. Myös uutta yhteistyökäytäntöä kehiteltiin yhdessä. Vienon puheessa esiintyi silti eniten mä- tai minä-sanoja, mikä ilmaisee hänen toimineen keskustelussa kokeilun aloitteen tekijänä. Me-sanojen käyttö oli yleisintä Vienon ja aluepäällikön puheessa, mikä vahvisti sitä havaintoa, että he muodostivat kokeilun toimeenpanijatyöparin.

Yhteenvedo pajoiissa 2 ja 3 ilmenneestä kehittämistoimijudesta

Ryhmien keskusteluissa tunnistettujen kehittämistehtöjen määrät kuvataan käyttäen analyysiyksikkönä episodina, eli niiden puheenvuorojen jonoa, joissa puhutaan samasta aiheesta (**taulukko 5**).

Nykyisen toiminnan kritisointi ja muutostarve (3) vaikutti olevan vaihe, josta ei päästy eroon siirryttäessä kohti uuden yhteistyökäytännön kehittämistä (**paja 3**) vaan johon palattiin uudelleen eri osallistujien näkökulmista. Oman toimijuuden asemointi suhteessa toisiin (**teko 1**), esiintyi erityisesti Vienon puheena. Hänelle oli tärkeää asemoida ikään kuin julkisesti oma roolinsa suhteessa kehittämistekoihin. Suhteellisen paljon esiintyi myös sitoutumista toimintaa muuttaviin tekoihin (**teko 6**), mikä viittasi yhteiseen sopimiseen siitä, miten kokeilua viedään eteenpäin.

Paja 4: Kokeilujen arviointi

Pajan 4 tarkoitus oli arvioida toteutettuja kokeiluita. Vieno oli toiminut työn muuttamiseksi (**teko 7**):

”Skypen avulla kontaktoidaan kauppia. Otetaan mukaan kauppias ja aluepäällikkö. Se tuo mukaan selkärankaa, että saadaan kiireiset kauppiat otamaan aikaa tälle valmennukselle. Mulla on meillä nyt x-kauppavalmennus, 11 opiskelijalle. Lähdin sitten heitä kontaktoimaan. Olin sopinut aluepäällikön kanssa, että miten hänen aikatauluunsa tällainen palaveri istuu. Sit olin yhteydessä sinne kauppiaseen, että löytyskö aikaa. No löytyi ja sit opiskelijaan. Pidettiin palaveri, jossa oli aluepäällikkö, kauppias, opiskelija ja minä. Meillä oli oikeinkin hyvät palaverit.”

Vieno kuvaili viittä toteutunutta videopalaveria onnistuneiksi. Yllättävä muutos työpaikalla, aluepäällikön vaihtuminen, oli kuitenkin tilapäisesti pysäyttänyt hyvin käyntiin lähteneen yhteistyökäytännön. Vieno kertoi aikovansa pitää videopalaverit kolme kertaa koulutuksen kuluessa ja jatkavansa kesken jääneitä kauppiaiden kontakteja keväällä.

Muutospajassa Vieno työskenteli ryhmässä, jossa oli hänen lisäksi kaksi HR-toimijaa. He kannustivat Vienoa jatkamaan käytäntöä edelleen. Arviointikeskustelussa hän tunnisti kokeilun esteiksi vaikeudet löytää yhteisiä aikoja kauppiaiden ja aluepäällikön kalentereista sekä välillä tietotekniset haasteet.

HR-toimijat puolestaan ehdottivat käytännön laajentamista muihin koulutuksiin, mikä edusti yritystä uuden käytännön vakiinnuttamiseen (**teko 8**).

Vienon toimijuus ja teot muutospajan jälkeen

Vuoden kuluttua muutospajan päättymisestä Vieno kertoi, että oppilaitoksen ja työpaikan välinen yhteistyö oli ollut hänelle ”jo vuosia takaraivossa vähän ahdistava tekijä.” Hän oli vienyt syksyllä viimeiset palaverit läpi kauppiaiden, aluepäällikön ja opiskelijoiden kanssa (**teko 8**). Vienosta oli kehittynyt palaverissa kauppiaan ja opiskelijan välille keskinäistä yhteistyötä parantava fasilitoija, ja hän tiedosti, ettei mahdollisia epäkohtia työssä oppimisesta ollut helppo käsitellä.

”Ensin katsottiin ne menneet ja sit katsottiin, että mitä on vielä siellä tulemassa. Sit mä nimenomaan kysyin opiskelijalta, että hän kertoisi sitä työssä tapahtunutta oppimista. Sen mä huomasin, että se oli vähän arka asia. Kyl mä ymmärrän, että jos ei se välttämättä ollu sujunu kaupassa hyvin, niin opiskelija oli aika nolossa tilanteessa, että hän siinä kauppiaan kuullen sanoo, että ’ei täällä oikein oo tapahtunu mitään’. Mun täytyi sitä aina jotenkin lieventää, että en enää voinu niin jyrkillä sanoilla kysyä sitä.”

Vieno kertoi yrittäneensä jatkaa käytäntöä muissa koulutuksissa, mutta edelleen yhteisen ajan löytymisen oli haasteellisinta kokeilun jatkuvuudelle:

Kehittämistoimijuuden ilmaukset	Paja 2, kouluttajaryhmä	Paja 3, sekaryhmä
1 Oman toimijuuden asemointi ja merkitys	3	2
2 Johdon ja kehittäjien vastustaminen	0	0
3 Nykyisen toiminnan kritisointi ja muutostarve	3	6
4 Toiminnan uusien mahdollisuuksien selittäminen	2	3
5 Toiminnan uusien toimintatapojen tai -mallien visualisointi ja suunnittelu	5	6
6 Sitoutuminen toimintaa muuttaviin tekoihin	3	5
7 Tekeminen ja toimiminen työn muuttamiseksi	0	1
8 Uuden käytännön vakiintuminen intervention jälkeen	0	0

Taulukko 5. Muutospajoista 2–3 tunnistetut kehittämistoimijuutta edustavien episodien määrä.

”Mä sain ehkä innostuksen jatkaa tätä muilla valmennuksilla. Olen jopa yrittänytkin ottaa sitä, mutta edelleen haasteena tuntuu olevan tänä päivänä se ajan löytäminen. Ei siis minun ajan, vaan niiden työpaikkakouluttajien. [–] Mä luulen, että se on se aika. Tää on aika tylsää sanoa, jatkuvasti toittotta tätä samaa asiaa, mut se vaan tuntuu olevan, että kaikilla on niin kiire. Tuntuu, että tää on se viimeinen, mistä se aika ensimmäisenä tipautetaan pois.”

Yhteistyökäytäntöjen kokeilu yritysten aloitteesta jäi toteutumatta, ja muutospajan päätyttyä HR-toimijat esittivät huolensa kokeilun kaltaisen yhteistyökäytännön hiipumisesta.

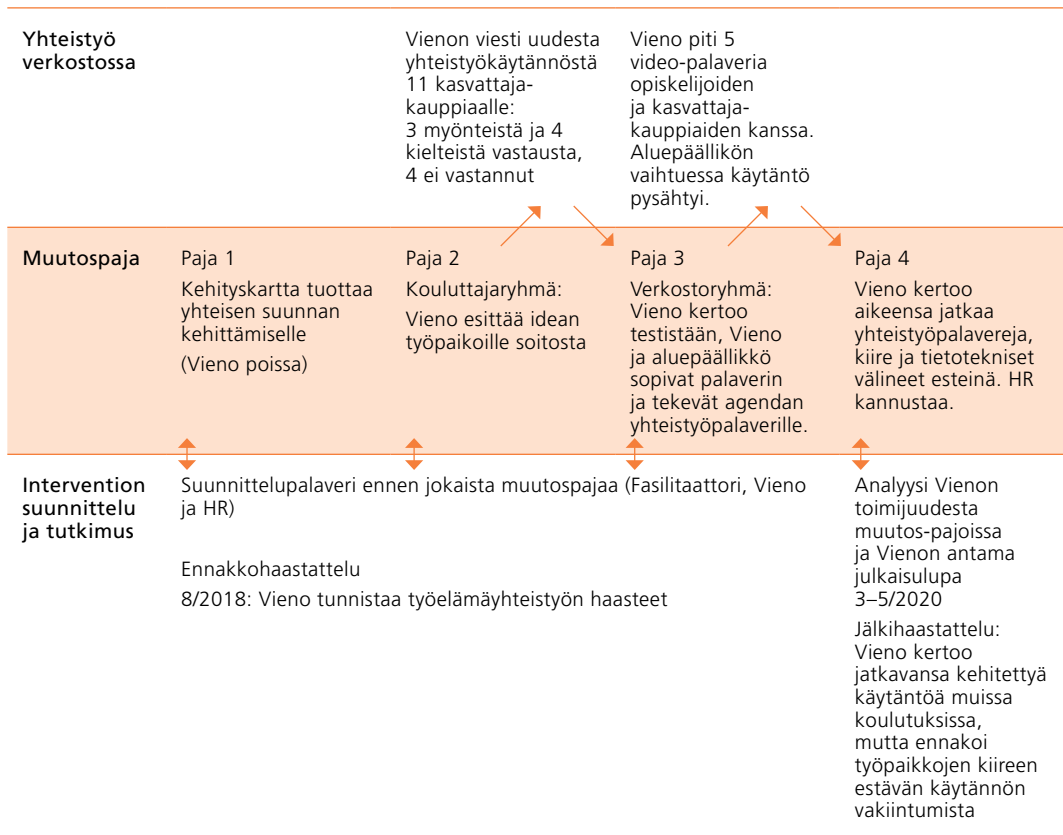
JOHTOPÄÄTÖKSET

Kokonaisuudessaan analyysimme osoittaa, että muutospaja sai aikaan oppilaitoksen ja työelämän

välisen yhteistyökäytäntökokeilun, jonka kehittyessä ja toimeenpanossa sekä vakiinnuttamisessa kouluttaja- ja Vienon kehittämisteot olivat ratkaisevia. Muutospajassa ilmennyt osallistujien yhdessä tuottamaa kehittämistoimijuutta kuvasimme ekspansiivisen oppimisen vaiheita mukailevalla kehittämistekeiden luokittelulla. Narratiivinen tapahtumien kuvailu toi esiin sen, miten yksilöllinen toimijuus vei kokeilun muodon kehittymistä eteenpäin mutta myös, kuinka hauraasti kokeilun juurtuu pysyväksi käytännöksi, jos se jää vain yhden toimijan aktiivisuuden varaan.

Kouluttaja Vienon yksilölliset aloitteet ja osallistuminen muutospajaprosessin suunnittelun tasolla, pajojen vuorovaikutuksessa sekä pajojen ulkopuolisessa verkostossa veivät yhteistyökäytäntöä kokeilusta käytäntöön (kuva 3).

Vienon toimijuutta ja aloitteellisuutta vahvisti todennäköisesti osallistuminen pajojen suunnitteluun.



Kuva 3. Muutospajaprosessi ja sen seuraamukset Vienon kehittämistoimijuuden näkökulmasta.

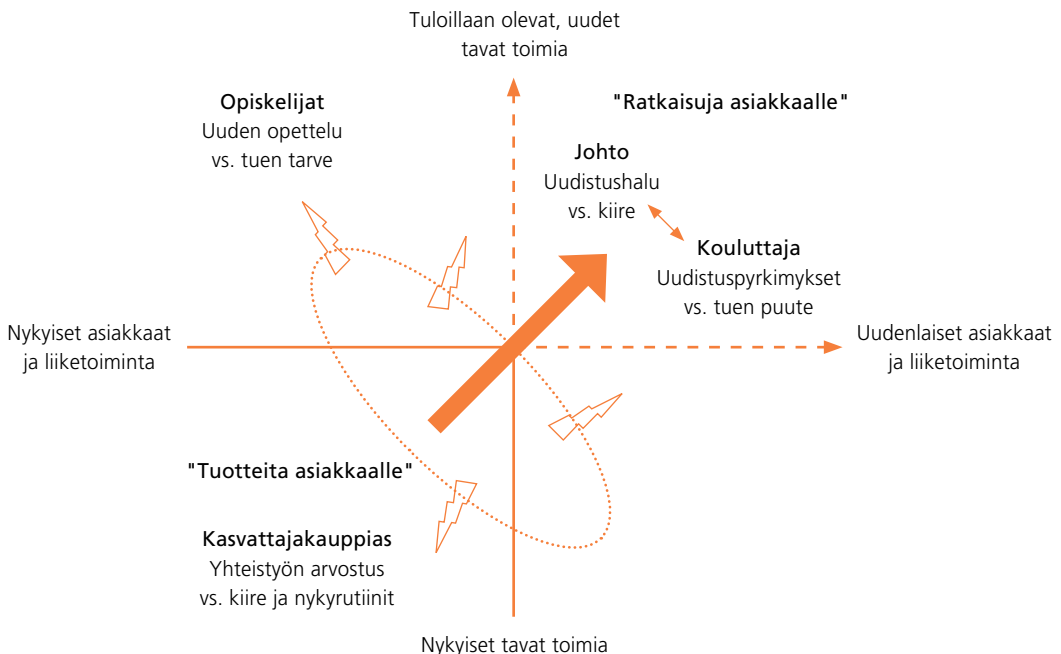
Koska Vieno tiesi etukäteen pajan käsikirjoituksen, hänellä oli valmius aloittaa keskustelu ensimmäisenä ja siten määrittää sisältöä vahvemmin kuin muilla osallistujilla. Hänen vahvaa motivaatiotaan saattaa selittää myös rajanylitys uralla: Vieno oli siirtynyt kaupan kentältä oppilaitoksen kouluttajaksi.

Varsinkin pajan 3 keskusteluissa pääsivät esiin myös muiden osallistujien kokemukset työelämäyhteistyöstä ja siinä vallitsevista jännitteistä. ”Yhdessä oppimisen ja vähittäiskaupan lähikehityksen vyöhykkeellä” voidaan nähdä jokaisen roolin puhettavan ilmentäneen omanlaistaan toiminnan jännitettä (kuva 4).

Kasvattajakauppias suhtautui myönteisesti oppilaitosyhteistyöhön, mutta oli kiinni nykyisen liiketoiminnan rutiineissa. Opiskelijan ääni kuului keskustelussa heikompana kuin muiden, ja hänen murtautumisensa kehittämään kokonaan uutta vaatisi vahvempaa tukea. Johto näki oppilaitosyhteistyön mahdollisuutena liiketoiminnan uudistamiseen, mutta kiire ja johtajavaihdos katkaisivat yhteistyön.

Kouluttaja toimi ponnekkaasti yhteistyön organisoijana ja siirsi käytäntöä uusiin työpaikkoihin, mutta jäi yksin kantamaan huolta yhteistyökäytännön vakiintumisesta. Analyysimme jättää katveeseen sen, miten muutospaja vaikutti työpaikkaosallistujien ajattelu- ja toimintatapoihin tulevaisuudessa, kuten kehittämiskohteisiin paremmasta oppilaitosyhteistyöstä.

Aiempien tutkimusten (Jokinen, Lähtenmäki & Nokelainen 2009) löydös työelämäyhteistyön jäämisestä oppilaitosten opettajien vastuulle saa tutkimuksestamme vahvistusta. Toistuvana käytännön leviämistä estävänä tekijänä tulivat esiin työpaikan kiire ja kiireen kunnioittaminen. Ne menivät arvoasteikossa poikkeuksetta yhteistyökäytännön toteuttamisen edelle. Tämä havainto voi yhtäältä liittyä työelämän tahdin tiivistymiseen muun muassa digitalisaation myötä (Mauno, Minkkinen & Auvinen 2019). Toisaalta se voi olla sidoksissa opettajien yksilökeskeiseen ammatilliseen työskentelyyn, joka ilmenee yksin pärjäämisen eetoksena ja autonomisuuden kunnioittamisena (Laajala 2016).



Kuva 4. Muutospajan toimijoiden jännitteet ja lähikehitys.

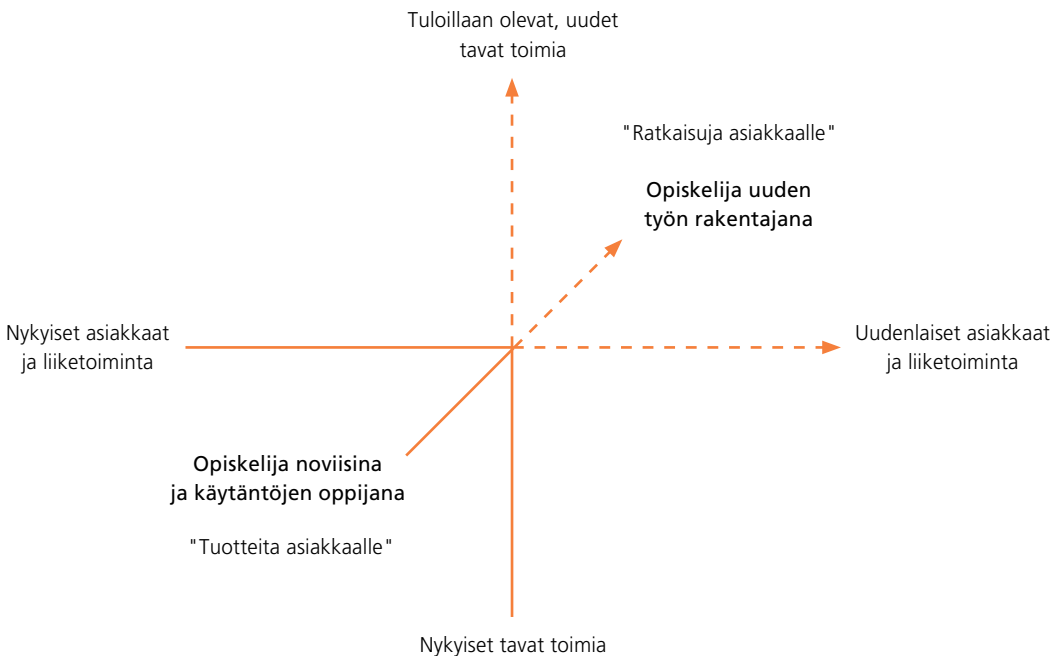
POHDINTA

Interventio vahvisti niin yksilöllistä kuin yhteistä kehittämistoimijuutta monitoimijaisessa verkostossa. Tätä yksilöllistä ja yhteistä kehittämistoimijuuden rakentumisen dynamiikkaa on aikuiskasvatustieteellisen tutkimuksen ja kehittävän työntutkimuksen piirissä tehty vasta vähän (Haapasaari 2020). Tutkimuksemme tekee näkyväksi tämän hienovaraisen dynamiikan.

Yksilöllisen toimijuuden analysointi kollektiivisten kehittämistekojen tunnistamisen rinnalla on interventioprosessin ja sen vaikuttavuuden ymmärtämisen kannalta vastaisuudessa suositeltavaa. Aiemmistä tutkimuksista koostamamme analyysikehys (**taulukko 1**) sekä yksilöä seuraava narratiivinen analyysi olivat tähän toimivia analyysitapoja. Interventioissa tulisi tulevaisuudessa kiinnittää huomiota siihen, miten kokeilu tai käytäntö näkyisi kaikkien toimijoiden teoissa, ei vain sen, joka ensimmäisenä ilmoittautuu hoitavansa asian. Fasilitoijalta tämä vaatii herkkyyttä ja sosiaalisen prosessin havainnointia.

Kehittämistoimijuuden epätasaista jakautumista yksilöiden kesken voi olla vaikea havaita itse interventiotilanteessa. Vasta jälkikäteen analyysi kaikista ryhmäkeskusteluista voi tehdä kehittämistoimijuuden eri teot näkyviksi. Vieron puheessa esiintyi runsaasti oman toimijuuden vahvistamista, rajaamista ja toimijuuden laajentamispyrkimyksiä omana kehittämistoimijuustekotyypinään (ks. Heikkilä & Seppänen 2014). Puheen kohteena ei tällöin ollut pelkästään itse kehitettävä kokeilu vaan se, kenen pitäisi toimia ja miten. Tutkimuksemme perusteella minä- ja mä- vs. me-sanat vuorovaikutuksessa indikoivat suuntaa-antavasti sitä, missä määrin osallistajat ilmaisevat vievänsä tekoja itse ja missä määrin yhteisesti käytäntöön. Tämä voi olla jatkossakin nopea menetelmä selvittää yksilöllisen ja yhteisen toimijuuden suhdetta jo interventioprosessin kuluessa.

Analyysin esiin piirtämä yksilöllisen kehittämistoimijuuden vahvuus ja sen epätasainen jakautuminen kouluttajan, johdon, työpaikan edustajan ja opiskelijan kesken herättivät kysymyksiä siitä, olisivatko fasilitoijat voineet puuttua eri toimijoiden välisiin



Kuva 5. Kehityskartta kolmiulotteisena toiminnan sekä oppimisen tavan muutoksena.

suhteisiin, valta- ja ennakoasetelmiin paremmin jo muutospajojen aikana.

Muutospajamenetelmässä fasilitoijan pääasiallinen rooli on ollut tukea kollektiivista kehittämistoimijuutta ja oppimista kahden virikkeen menetelmän avulla. Varsinkin monen toimijan välisten interventioiden toteuttamisessa on tulevaisuudessa kiinnitettävä yhä enemmän huomiota siihen, keiden toimijuutta tulisi vahvistaa ja tukea, jotta käytännöstä tulisi kestävä. Uuden käytännön vakiinnuttaminen vaatii yksilön tekojen lisäksi käytännön levittämistä yhteisillä areenoilla ja uuttamista osaksi vallitsevaa toimintapolitiikkaa tai käytäntöä (ks. Saari, Lehtonen & Toivonen 2015).

Vakiinnuttamisen vaiheessa fasilitoija olisi voinut ohjata kouluttajaa ja työpaikkoja tekemään opiskelijan toimijuutta vahvistavan työkalun, jonka avulla opiskelija itse olisi voinut olla päävastuussa työpaikan ja oppilaitoksen yhteistyön organisoinnista työharjoittelunsa aikana (vrt. Engeström 2007). Tämä olisi tukenut opiskelijan roolin siirtymistä oppimisen kohteena olemisesta kohti uuden työn rakentajan roolia. Sivusta kehittämistekoja kannustanut HR-toimija olisi voinut dokumentoida, viestiä ja levittää käytäntöä muualle oppilaitosten ja työpaikkojen välisiin suhteisiin. Kaiken kaikkiaan verkostomaisessa interventiossa kokeilun jatkuvuutta tulisi siis pohtia erikseen jokaisen osallistujan oman toiminnan kontekstissa; tässä tapauksessa oppilaitoksen, työpaikkojen, opiskelijan sekä henkilöstöhallinnon.

Kehityskartta mallinsi kaupan alan liiketoiminnan kehityksen tulevaa suuntaa, mutta oppimisen tavan muutos jäi muutospajassa vähemmälle huomiolle. Moniulotteisissa verkostomaisissa interventioissa kehityskarttaa voisi mallintaa kolmiulotteisesti niin, että myös oppimisen tavan muutos näkyisi yhtenä ulottuvuutena (kuva 5).

Siirtymä vanhojen toimintamallien omaksumisesta kohti uusien toimintamallien yhteistä kehitystä ja uuden työn rakentamista (kuten Gherardi, Nicolini & Odella 1998) jäi muutospajan välineistä puuttumaan ja teoretisoimatta. Tämä vanhan ja uu-


den oppimisen jännite vasta pilkahti toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Ammatillisen koulutuksen reformin tavoite opiskelijan muuttumisesta käytäntöjen omaksujasta aktiiviseksi uuden työn rakentajaksi vaatii kaikkien osapuolten toimintatapojen muutosta sekä opiskelijan valtuuttamista uuden työn muutosagentiksi. Muutospajamenetelmä voi parhaimmillaan antaa hyvän ponnistuslaudan muutokseen. Tämä edellyttää yhteisen oppimisen lisäksi yksilöiden kehittämistoimijuuden ja siitä seuraavien tekojen tukemista työpaikoilla sekä oppilaitoksissa.



EVELIINA SAARI


FT, aikuiskasvatuksen dosentti,
johtava tutkija
Työterveyslaitos

 <https://orcid.org/0000-0003-4710-8011>



ANNA-LEENA KURKI


KM, erityisasiantuntija
Työterveyslaitos

 <https://orcid.org/0000-0003-1125-4949>



PAULIINA MATTILA-HOLAPPA

PsT, vanhempi asiantuntija
Työterveyslaitos

 <https://orcid.org/0000-0002-7202-2386>

Artikkeli on kirjoitettu osana Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamaa Ammattitaitoa yhdessä – työyhteisöt ja oppilaitokset tukemassa ammatin oppijan sujuvia siirtymä -projektiä (2018–2020). Lämmin kiitos kaikille hankkeen muutospajojen osallistujille. Kiitos myös kahdelle anonyymille arvioitsijalle ja *Aikuiskasvatuksen* toimituskunnalle arvokkaista, artikkelin käsikirjoitusta eteenpäin vieneistä kommentteista.

- Ahonen, H., Virolainen, L. & Gardemeister, S. (2020). Havahdu oppimaan alati kehkeytyvää – oppimisesta kompleksisessa työelämässä. Teoksessa P. Vartiainen & H. Raisio (toim.) *Johdaminen kompleksisessa maailmassa*. Helsinki: Gaudeamus, 229–248.
- Amistutkimus 2018. *Ammatillisen koulutuksen reformi*. <https://www.amistutkimus.fi/ammattillisen-koulutuksen-reformi/> (8.6.2020).
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction* 1(1), 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.003>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An Activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology* 103(4), 962–1023.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. Geneva, Switzerland: ILO.
- Engeström, Y. (2007a). Putting Vygotsky to work: The Change Laboratory as an application of double stimulation. Teoksessa H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (toim.) *The Cambridge Companion to Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 363–382.
- Engeström, Y. (2007b). From Stabilization Knowledge to Possibility Knowledge in Organizational Learning. *Management Learning* 38(3), 271–275.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. *Journal of Organizational Change Management* 24(3), 368–387.
- Eteläpelto, A. (2017). Emerging conceptualisations on professional agency and learning. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.) *Agency at Work. Agentic Perspective on Professional Learning and Development* Cham: Springer, 183–201. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_10
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202 – 214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Fillietz, L. (2011). Collective guidance at work: a resource for apprentices? *J Voc Educ Work* 63(3), 485–504.
- Gherardi, S. (2018). Practices and knowledges. *Teoria e Prática em Administração* 8(2), 33–59. <http://dx.doi.org/10.21714/38-104X2018v8i2S-38857>
- Gherardi, S., Nicolini, D. & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organisations: the notion of situated curriculum. *Management Learning* 29(3), 1–34.
- Gorli, M., Nicolini, D. & Scaratti, G. (2015). Reflexivity in practice: Tools and conditions for developing organizational authorship. *Human Relation* 68(8), 347–375.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work* 14(1), 113–131.
- Haapasaari, A. (2020). The hunters of lost parcels. An activity-theoretical study of the emergence and sustainability of workers' transformative agency. Helsinki Studies in Education 86. Helsinki: Unigrafia.
- Haapasaari, A., Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work* 26(2), 232–262. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2014.900168>.
- Hasu, M. (2005). In search of sensitive ethnography of change: Tracing the invisible handoffs from technology developers to users. *Mind, Culture and Activity* 12(2), 90–112.
- Heikkilä, H. & Seppänen, L. (2014). Examining developmental dialogue: the emergence of transformative agency. *Outlines-Critical Practice Studies* 15(2), 5–30.
- Jokinen, J., Lähtenmäki, L. & Nokelainen, P. (2009). *Työssäoppimisen lumo. Tiivistelmä toisen asteen ammatillisen sekä ammatillisen korkeasteen koulutuksen ja työelämän yhteistyön metatutkimuksesta*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:10. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kerosuo, H. (2014). Kollektiivinen muutostoimijuus – esimerkkinä solmutyöskentely rakennusalan kehittämishankkeessa. *Aikuiskasvatus* 34(3), 178–191. <https://doi.org/10.33336/aik.94098>
- Laajala, T. (2016). Ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetus suunnitelman tulkintarepertuaarit. *Aikuiskasvatus* 36(4), 294–302. DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.88515>
- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(4), 10–26.
- Mauno, S., Minkinen, J., & Auvinen, E. (2019). Nakertaako työn intensiivisyyden lisääntyminen työssä suoriutumista ja työn merkityksellisyyttä? Vertaileva tutkimus eri ammattialoilla. *Hallinnon tutkimus* 38(4), 271–289.
- Rintala, H. & Nokelainen, P. (2019). Vocational Education and Learners' Experienced Workplace Curriculum. *Vocations and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>


- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17(4), 9–21.
- Saari, E., Hasu, M., Käpykangas, S. & Kovalainen, A. (2020). Emergence of agentic professional competence in the digitalization of social services and health care. Teoksessa S. Poutanen, A. Kovalainen & P. Rouvinen, P. (toim.) *Digital work and the platform economy*. New York & London: Routledge.
- Saari, E., Lehtonen, M. H. and Toivonen, M. (2015). Making bottom-up and top-down processes meet in public innovation. *The Service Industries Journal* 6 (35), Creativity and Innovations in Services, 325–344.
- Töytäri, A., Tynjälä, P., Vanhanen-Nuutinen, L., Virtanen, A. & Piirainen, A. (2019). Työelämäyhteistyö ammattikorkeakouluopettajan osaamishaasteena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 21(1), 14–30.
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Laitinen-Väänänen, S. (2018) Mitä hyötyä on ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöstä? Teoksessa A. Mutanen, P. Houni, J. Mäntyvaara & M. Kantola (toim.) *Hyöty*. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 48, 166–177.
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The psychology of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tavoitteena turvallisuus

Miten kehittää turvallisuus- kulttuuria ja tukea kriiseistä oppimista sairaaloissa?



Turvallisuuden varmistaminen on keskeinen osa sairaaloiden toimintaa. Yliopistollisissa sairaaloissa tehty haastattelututkimus osoittaa, että turvallisuuskulttuurin kehittämisessä tarvitaan jaettava ymmärrystä, yhteistyötä ja johtamista. Kriiseistä oppimista edistävät koulutus, avoimuus, tarkoituksenmukaiset viestintäkanavat sekä tiedon ja kokemusten jakaminen.

 **NOPEASTI MUUTTUVASSA**, yhä monimutkaisemmassa maailmassa turvallisuus kiinnostaa niin kansainvälisellä, kansallisella ja alueellisella kuin ryhmä- ja yksilötasolla. Turvallisuus voidaan määritellä uhkien ja riskien puuttumisena, kykynä vastata niihin, toimintana niiden hallitsemiseksi tai psykologisesti koettuna tunteena, että uhkat ja riskit ovat hallittavissa (Eskola 2008, 1; Kokonaisturvallisuuden sanasto 2017, 16). Keskiöön nousee kysymys, ketä tai mitä turvataan, keneltä tai miltä ja miten (Eskola 2008, 1).

Turvallisuuden vaatimukset ulottuvat kaikkien organisaatioiden toimintaan. Organisaatiot joutuvat arjessaan kehittämään turvallisuutta esimerkiksi työ- ja tietoturvallisuuden näkökulmasta. Turvallisuuden luomisessa, ylläpitämisessä ja kehittämisessä tarvi-

taan viestintää niin organisaation sisäisten kuin ulkoisten sidosryhmien kesken. Tutkimusten mukaan onnistunut viestintä ja toimiva tiimityö edistävät turvallisuutta muun muassa sairaaloissa (Gluyas 2015, 50; Leonard, Graham & Bonacum 2004) ja rakennusalalla (Pandit ym. 2019, 2). Lisäksi viestintä edistää oppimista organisaatioissa (Collin 2002, 141; Laajalahti 2014, 72; Marsick & Watkins 2003, 139), mikä on tärkeää, sillä turvallisuus edellyttää organisaatioilta ja työntekijöiltä jatkuvaa oppimista ja toiminnan kehittämistä.

Tutkimukset ovat keskittyneet organisaatioiden ulkoiseen kriisiviestintään ja maineenhallintaan, kriisiviestintästrategioihin sekä sidosryhmien ja median reaktioihin. Kriisiviestintää on tarkasteltu vähemmän organisaatioiden sisäisen toiminnan

kannalta (Frandsen & Johansen 2011, 347; Heide & Simonsson 2015, 224; Mazzei & Ravazzani 2015, 320). Tämän tutkimuksen tavoite on lisätä ymmärrystä turvallisuuskulttuurin rakentamisesta ja kriiseistä oppimisen tukemisesta sairaaloissa. Lähestymme aiheitamme erityisesti sairaaloiden sisäisen kriisiviestinnän näkökulmasta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Miten turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää sairaaloissa?
- 2) Miten kriiseistä oppimista voidaan tukea sairaaloissa?

Tarkastelemme tutkimusaihetta laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkimusaineisto koostuu kaikkien viiden Suomen yliopistollisen sairaalan turvallisuus- ja viestintäpäälliköiden haastatteluista (N = 10), ja lähestymme aihetta tutkittavien itsensä kokemana ja kuvaamana. Sairaalat ovat otollinen tutkimuskohde, koska turvallisuus on niissä kirjaimellisesti elämän ja kuoleman kysymys. Rajasimme tutkimuksemme yliopistollisiin sairaaloihin, sillä niiden toiminta on muita sairaaloita laajempaa ja erikoistuneempaa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2019). Tutkimuksen avainkäsitteitä ovat kriisiviestintä, turvallisuuskulttuuri ja kriiseistä oppiminen sairaaloissa. Niitä kaikkia on jo tutkittu, mutta niiden yhdistäminen samaan tutkimukseen on harvinaista.

Tutkimuksen lähtökohtana on kolme ajatusta: Ensinnäkin sairaaloiden sisäisellä kriisiviestinnällä voidaan kehittää turvallisuuskulttuuria ja tukea kriiseistä oppimista. Toiseksi turvallisuuskulttuuri vaikuttaa kriisiviestintään ja kriiseistä oppimiseen. Kolmanneksi kriiseistä oppiminen tukee kriisiviestinnän ja turvallisuuskulttuurin kehittymistä.

KRIISIT JA KRIISIVIESTINTÄ SAIRAALOISSA

Kriisi on odottamaton, uhkaava tilanne tai tapahtumien sarja, jota luonnehtivat yllätyksellisyys, ennakkoimattomuus, epä tietoisuus ja lyhyt reagointi-aika (Ulmer, Sellnow & Seeger 2015). Se asettaa organisaatiolle totutusta poikkeavia vaatimuksia, aiheuttaa epävarmuutta ja uhkaa sidosryhmien odotuksia

(Adkins 2010). Akuutti kriisitilanne, esimerkiksi räjähdys, voi olla lyhytkestoinen, mutta kriisi voi myös kestää useita kuukausia, kuten covid-19-pandemia, ja synnyttää uusia kriisejä. Esimerkiksi luonnonkatastrofi voi aiheuttaa talouskriisin.

Sairaalat ovat jatkuvassa pienten ja suurten kriisien tilassa: odottamaton on odotettua (Heide & Simonsson 2014, 134). Niiden turvallisuutta voivat uhata monenlaiset kriisit ja niin tahallinen kuin tahaton vahingollinen toiminta: kriisejä voivat olla esimerkiksi hoitovirhe, tietoliikennekatkos, kyberhyökkäys, tulipalo, sähkökatkos, väkivaltilanne tai lähitöillä tapahtunut suuronnettomuus, joka ruuhkauttaa sairaalan.

Koska kriisit luovat epävarmuutta, ne luovat tiedontarpeita (Seeger, Sellnow & Ulmer 2003) ja edellyttävät kriisiviestintää eli vuorovaikutusta, jossa tapahtumia ja niiden syitä ja seurauksia pyritään yhdessä ymmärtämään (Vos 2017). Kriisiviestinnällä tarkoitetaan kaikkea kriisiin vastaamiseen tarvittavaa tiedon keräämistä, prosessointia ja vaihdantaa (Coombs 2007). Viestinnällä voidaan muun muassa valmistautua kriiseihin ja minimoida niiden seurauksia (Adkins 2010, 98).

Kriisiviestintää lähestytään usein yksisuuntaisena, ylhäältä alas ja organisaatioiden sisältä ulos suuntautuvana toimintana (Falkheimer & Heide 2010; Frandsen & Johansen 2011). Se on kuitenkin monimuotoista vuorovaikutusta: kaikkea sitä ihmisten välistä kanssakäymistä, jota tarvitaan kriiseihin varautumisessa, niistä selviämässä sekä oppimisessa niin organisaation sisäisten kuin ulkoisten sidosryhmien kesken (Laajalahti 2016). Kriisiviestintä linkittyy läheisesti riskiviestintään. Havaitsemattomista tai käsittelemättömistä riskeistä voi kehittyä kriisejä, joten riskeistä viestiminen on osa kriiseihin varautumista ja toisinaan niiden jälkihoitoa (Coombs 2010, 54–58).

Organisaatioiden sisäinen kriisiviestintä keskittyy tiedontarpeisiin ja kriisien merkityksentämiseen työntekijöiden ja johtajien kesken (Heide & Simonsson 2014, 129). Se on vähemmän tutkittu alue kuin ulkoinen kriisiviestintä (Coombs 2010, 46; Frandsen & Johansen 2011, 347; Heide & Simonsson 2014, 131; 2015, 224; Mazzei & Ravazzani 2015, 320), mutta vähintäänkin yhtä tärkeä. Työntekijät tulkitsevat kriisejä

ORGANISAATIOKULTTUURI LUO POHJAN ORGANISAATION TURVALLISUUS- KULTTUURILLE.

eri tavoin ammatistaan, asemastaan, tietämyksestään ja verkostoistaan riippuen, ja kriisien yhdessä ymmärrettäväksi tekeminen on organisaatiolle tärkeää (Mazzei & Ravazzani 2011).

Kriiseistä erotetaan usein kolme vaihetta: aika ennen kriisiä, kriisin aikana ja kriisin jälkeen (Veil 2011; Vos 2017). Kriisit eivät kuitenkaan aina etene lineaarisesti (Chess 2001) eikä niille voi aina määrittää alku- tai loppupistettä (Boano & Lund 2011). Niitä onkin usein mielekkäämpää tarkastella prosesseina (Reynolds & Seeger 2005). Tässä tutkimuksessa lähestymme myös kriisiviestintää prosessina ja viittaamme 'sisäisellä kriisiviestinnällä' kaikkeen kriiseihin liittyvään viestintään ja vuorovaikutukseen sairaaloissa ennen kriisejä, niiden aikana ja jälkeen.

TURVALLISUUSKULTTUURI SAIRAALOIDEN TURVALLISUUDEN PERUSTANA

Sairaalat ovat turvallisuuskriittisiä, korkean riskin organisaatioita. Tällaisissa organisaatioissa toiminnan luotettavuuden varmistaminen on erityisen tärkeää ja samalla vaikeaa, virheillä voi olla vakavia seurauksia ja toimintaan liittyy vaaroja sekä uhkia, jotka voivat aiheuttaa kohtalokasta vahinkoa (Kinnunen 2010; Reiman & Oedewald 2008). Turvallisuuden vaatimukset koskevat sairaaloissa muun muassa työ-, potilas-, lääke-, tieto-, kyber-, kiinteistö-, palo- ja pelastusturvallisuutta. Monet Suomen lait, kuten laki potilaan asemasta ja oikeuksista (Oikeusministeriö 1992/785), erikoissairaanhoidolaki (Oikeusministeriö 1989/1062) ja tietosuojalaki (Oikeusministeriö 2018/1050) ohjaavat sairaaloiden toimintaa ja velvoittavat niitä hoitamaan turvallisuusasiansa.

Turvallisuuden varmistaminen ja vaikuttava kriisien hallinta on mahdollista vain, kun kyvystä kohdata kriisejä tulee osa sairaaloiden organisaatiokult-

tuuria (Schermuly ym. 2015, 1). Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan organisaation jäsenten jakamia arvoja, merkityksiä, uskomuksia, oletuksia ja odotuksia. Se vaikuttaa siihen, miten organisaation jäsenet ajattelevat, toimivat, tuntevat ja tulkitsevat asioita. Se muuttuu hitaasti mutta jatkuvasti vuorovaikutuksessa. Samaan aikaan kun organisaatiokulttuuri vaikuttaa viestintään organisaatiossa, viestinnällä on mahdollista vaikuttaa organisaatiokulttuuriin. (Ks. esim. Keyton 2011; Schein 1984.)

Organisaatiokulttuuri on yhteydessä organisaation turvallisuuteen ja siihen, miten organisaatiossa nähdään ja muistetaan kriisit. Se vaikuttaa muun muassa siihen, miten organisaatiossa selitetään koettuja kriisejä, miten havaittuihin epäkohtiin suhtaudutaan ja millainen psykologinen kriisivalmius organisaatiossa on (Frandsen & Johansen 2011, 355). Organisaatiokulttuuri luo siis pohjan organisaation turvallisuuskulttuurille, ja turvallisuuskulttuuri on osa organisaatiokulttuuria (Lee ym. 2019, 299; Morello ym. 2013, 2).

Turvallisuuskulttuuri on organisaation kykyä ja tahtoa ymmärtää, millaista turvallinen toiminta on, millaisia vaaroja organisaation toimintaan liittyy, miten vaaroja voidaan ehkäistä ja miksi turvallisuus on tärkeää (Reiman & Oedewald 2008). Turvallisuuskulttuuri muuttuu koko ajan, ja sen kehittäminen on kaikkien työntekijöiden vastuulla (Kinnunen 2010). Turvallisuuskulttuuri ja sisäinen kriisiviestintä ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, sillä viestinnällä ylläpidetään yhteistä tietoisuutta turvallisuudesta (Frandsen & Johansen 2011; Leonard, Graham & Bonacum 2004; Strandberg & Vigsø 2016). Turvallisuutta voidaan parantaa siis kehittämällä turvallisuuskulttuuria ja sisäistä kriisiviestintää; prosessi alkaa jo kauan ennen kuin varsinainen turvallisuutta uhkaava kriisi syntyy.

KRIISEISTÄ OPPIMINEN SAIRAALOISSA

Onnistunut kriisiviestintä ja turvallisuuskulttuurin kehittäminen edellyttävät organisaatioilta oppimista. Organisaatioiden oppimista kriiseissä on kuitenkin tutkittu vain vähän (Larsson 2010, 713). Kriisit määritellään usein seurauksiltaan negatiivisiksi ta-

pahtumiksi (Coombs 2007), mutta ne voivat auttaa organisaatioita oppimaan ja kehittymään (Ulmer, Sellnow & Seeger 2015; Veil 2011). Kriisit tarjoavat muun muassa mahdollisuuden toimivien käytänteiden levittämiseen sekä esille tulleiden puutteiden korjaamiseen (Larsson 2010).

Kaikki organisaatiot oppivat, mutta kaikki eivät tee sitä tehokkaasti (Marsick & Watkins 2003). Organisaatiokulttuuri ja johtaminen vaikuttavat siihen, miten organisaatiossa opitaan (Coombs 2007, 26; Kinnunen 2010, 4; Larsson 2010, 714). Oppimisen tukeminen edellyttääkin kokonaisvaltaista kulttuurin muutosta (Kofman & Senge 1993; Veil 2011). Oppimista edistävässä organisaatiokulttuurissa sallitaan virheiden tekeminen ja kannustetaan epäkohtien esille tuomiseen (Kinnunen 2010). Syyllisten etsimisen sijaan keskitytään kriisien tarjoamiin mahdolluuksiin oppia (Ulmer, Sellnow & Seeger 2015) ja seuraavan kriisin reaktiivisen odottelun sijaan proaktiiviseen toiminnan kehittämiseen (Kofman & Senge 1993). Tämänkaltaisen oppimismyönteinen organisaatiokulttuuri on äärimmäisen tärkeää kriiseihin varautumisessa (Wang, Hutchins & Garavan 2009, 42).

Oppiminen on kollektiivinen kokemus ja edellyttää vuorovaikutusta (Marsick & Watkins 2003). Oppivassa organisaatiossa työntekijöitä kannustetaan yhteistyöhön ja avoimeen vuorovaikutukseen, kyseenalaistamiseen, palautteen antamiseen, kokeiluun ja kokemusten jakamiseen (Kinnunen 2010, 143–144; Marsick & Watkins 2003, 139). Viestintä ja vuorovaikutus voivatkin parhaimmillaan edistää ja pahimmillaan ehkäistä oppimista (Laajalahti 2014, 72).

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Lähestymme turvallisuuskulttuurin kehittämistä ja kriiseistä oppimisen tukemista erityisesti sairaaloiden sisäisen kriisiviestinnän näkökulmasta. Tarkastelemme tutkimusaihetta laadullisen tutkimuksen keinoin, tutkittavien itsensä kokemana ja kuvaamana. Keräsimme tutkimusaineiston kaikista viidestä Suomen yliopistollisesta sairaalasta haastattelevalta turvallisuus- ja viestintäasioista vastaavia henki-

löitä. Haastattelimme kustakin sairaalasta kahta henkilöä, joten vastaajia oli yhteensä kymmenen: viisi työskenteli turvallisuuspäällikkönä, neljä viestintäpäällikkönä ja yksi viestinnästä vastaavana kehitysjohtajana.

Toteutimme haastattelut teemahaastatteluina: keskustelimme kaikkien kanssa etukäteen päätehtävistä teemoista, mutta teemojen käsittelyjärjestys ja kysymysten tarkka muoto vaihtelivat (Hirsjärvi & Hurme 2008; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010). Kaikissa haastatteluissa painottuivat samat teemat: 1) kriiseihin varautuminen ja ennaltaehkäisy, 2) turvallisuuskulttuurin kehittäminen ja 3) kriiseistä oppiminen. Lisäksi kysyimme haastattelujen alussa taustatietoja orientaationa aiheeseen. Huomioimme kysymysten asettelussa vastaajien erikoisosaamisen ja ammattitaidon: turvallisuuspäälliköiden haastatteluissa painottuivat turvallisuuden nykytila ja kehittämiskohteet ja viestintäpäälliköiden haastatteluissa kriisiviestinnän nykytila ja kehittämiskohteet. Kysymyksiä oli yhteensä nelisenkymmentä, ja haastattelut kestivät keskimäärin tunnin.

Lähestyimme haastateltavia henkilökohtaisesti sähköpostilla tai puhelimitse. Kaikki mukaan pyydetty henkilöt suostuivat haastatteluun. Teimme ja nauhoitimme haastattelut kasvokkain. Aineistonkeruun jälkeen litteroimme haastattelut mahdollisimman tarkasti; aineistoa kertyi 122 sivua (54 297 sanaa). Anonymisoimme tutkimusaineiston, ja annoimme kaikille haastatelluille oman lyhenteen (turvallisuuspäälliköt: T1–T5, viestintäpäälliköt: V1–V5).

Analysoimme tutkimusaineiston laadullisesti, sillä olimme tutkimuksessa kiinnostuneita haastatteluissa kuvattavista ilmiöistä ja merkityksistä, emme esimerkiksi asioiden yleisyydestä. Aloitimme analyysin lukemalla litteroidun aineiston huolellisesti läpi. Sitten teemoittelimme aineiston (Hirsjärvi & Hurme 2008; Schwandt 2007) tutkimuskysymyksittäin ja pyrimme löytämään keskeisimmät näkökulmat kumpaankin pääteemaan: turvallisuuskulttuurin kehittämiseen ja kriiseistä oppimisen tukemiseen. Rajasimme analyysin ulkopuolelle kaiken sen aineiston, joka ei liittynyt tutkimuskysymyksiin.

Tämän jälkeen tarkastelimme kumpaankin pääteemaa yksityiskohtaisesti omana kokonaisuutenaan,

TURVALLISUUSASIASTON TÄRKEÄÄ TUODA ESIIN OSANA VASTUULLISTA TYÖNTEKOA JA TYÖSTÄÄN YLPEÄN AMMATTILAISEN TOIMINTAA.

ja syvensimme analyysia etsimällä ja muodostamalla kumpaakin pääteemaa tarkentavia alateemoja. Löysimme kaikkien pääteemojen alta alateemoja eli asioita, jotka toistuivat useassa haastattelussa: esimerkiksi jaetun ymmärryksen synnyttäminen turvallisuudesta, turvallisuusnäkökulmien huomioiminen kaikessa tekemisessä. Alateemoihin syventymällä löysimme vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Teemoittelun jälkeen etsimme aineistosta vielä erikseen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen liittyviä sairaaloiden turvallisuuskulttuuria haastavia jännitteitä. Jännitteiden hahmottamisessa hyödynsimme Leslie Baxterin ja Barbara Montgomeryn (1996) relationaalisen dialektiikan viitekehystä. Se on sateenvarjokäsite erilaisille tavoille tarkastella vuorovaikutuksessa esiintyviä jännitteitä ja ristiriitaisuuksia: vastakkaisia voimia, joiden samanaikainen läsnäolo tekee vuorovaikutuksesta alati muuttuvaa. Hyödynsimme viitekehystä turvallisuuskulttuurin kehittämisen jännitteisen luonteen hahmottamisessa, mutta analysoimme aineiston aineistolähtöisesti ja muodostimme kunkin jänniteparin aineistosta käsin.

TURVALLISUUSKULTTUURIN KEHITTÄMINEN SAIRAALOISSA

Haastateltavien mukaan turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää sairaaloissa 1) jaettua ymmärrystä turvallisuudesta synnyttämällä, 2) turvallisuusnäkökulmat kaikessa tekemisessä huomioimalla, 3) ohjeistuksia kehittämällä, 4) yhteistyötä tukemalla ja pirstaloitumista ehkäisemällä, 5) työntekijöitä osallistamalla sekä 6) johtamista kehittämällä.

Turvallisuuskulttuuria pidettiin yleisesti monen kulttuurin yhdistelmänä ja sen todettiin vaihtelevan yksiköstä toiseen. Esimerkiksi leikkaustoiminnassa

korostuu potilasturvallisuus ja psykiatrian yksikössä työntekijöiden turvallisuus. Haastateltavien mukaan turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää synnyttämällä jaettua ymmärrystä turvallisuudesta. Se voi syntyä, kun asioista keskustellaan yhdessä ja turvallisuuteen luodaan ymmärrettävät ohjeistukset sekä selkeät periaatteet. Asioiden listaaminen paperille ei kuitenkaan riitä, vaan turvallisuus on tuotava osaksi jokapäiväisiä käytänteitä ja prosesseja. Sitä on pidettävä työssä ja keskusteluissa jatkuvasti esillä.

Käytännössä esillä pitäminen edellyttää turvallisuuden nivomista osaksi arkista ajattelua ja toimintaa. Turvallisuuden tulee olla tausta-ajatuksena kaikessa, mitä sairaaloissa tehdään. Kun turvallisuusnäkökulmat otetaan huomioon kaikessa tekemisessä, rakennetaan turvallisuuskulttuuria, jossa kaikki organisaation työntekijät ymmärtävät jokapäiväisen toimintansa merkityksen sekä roolinsa ja vastuunsa turvallisuuden kokonaisuudessa. Tämä edellyttää heiltä turvallisuusasioiden huomiointia, totuttujen ajattelu- ja toimintatapojen sekä olemassa olevien käytänteiden kyseenalaistamista ja poikkeamista raportointia. Turvallisuusasiat on tärkeää tuoda esiin osana vastuullista työntekoa ja työstään ylpeän ammattilaisen toimintaa.

Suuren organisaation haasteena on turvallisuuden kokonaiskuvan luominen ja turvallisuuden ymmärtäminen riittävän laajasti: esimerkiksi sairaalassa turvallisuus rinnastetaan helposti potilasturvallisuuteen. Työntekijöiden pitää kuitenkin huomioida myös esimerkiksi oven eteen jätetyn potilassängyn luoma paloturvallisuusriski ja auki jätetyn tietokoneen tietoturvariski. Toinen haaste on vastuun ottaminen: turvallisuus kuuluu kaikille, mutta se mielletään helposti vain tiettyjen henkilöiden vastuualueeksi.

”Silloin kun sitä ei tarte ajatella, niin silloin se on hyvä asia. Kyllä ne ajattelee, ymmärtääkseni kyllä, erityisesti potilaan hoidon turvallisuutta ja sitä kautta omaa turvallisuuttaan kanssa. Ei aktiivisesti tarviakaan ajatella, mut jos jotain tapahtuu, niin pystytään toimimaan ja jos nähdään epäkohtia, niin niihin puututaan.” (T4)

Sairaalat ovat suuria organisaatioita, jotka panostavat suunnitteluun. Riskejä kartoitetaan ja erilaisia turvallisuuden osa-alueita ohjeistetaan laajasti. Haas-

tattelujen perusteella turvallisuuskulttuuria voidaan parantaa ohjeistuksia kehittämällä. Parhaimmillaan ohjeistukset ovat helposti omaksuttavia ja toisiaan tukevia, huonoimmillaan kirjava joukko eri asioita painottavia dokumentteja.

Ohjeistusten määrästä voi seurata dokumenttien kaaos. Tietoa on periaatteessa tarjolla, mutta sen löytäminen ja omassa työssä olennaisten seikkojen erottaminen on vaikeaa. Ohjeistukset ovat usein pitkiä ja raskaita, eikä niiden sisältö avaudu ilman havainnollistamista. Lisäksi ohjeistukset vanhenevat, ja niiden ylläpito voi unohtua. Huomionarvoista on, että ohjeet keskittyvät usein toimintaan kriisitilanteessa, ja ennaltaehkäisy ja kriiseistä oppiminen jäävät niissä vähemmälle. Turvallisuuskulttuurin kehittämisessä onkin tärkeää miettiä konkreettisesti, miten työntekijät löytävät helposti juuri sen tiedon, mitä turvallisuus heidän työssään vaatii.

Haastattelujen perusteella turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää yhteistyötä tukemalla ja pirstaloitumista ehkäisemällä. Sairaaloissa turvallisuuden haastaa tiedon ja työtehtävien pirstaleisuus. Turvallisuuden osa-alueiden hallinnan ja niistä vastaavien henkilöiden yhteistyön on oltava tiivistä. Esimerkiksi säännölliset tapaamiset turvallisuuden eri osa-alueista vastaavien avainhenkilöiden kesken voivat lisätä jaetua ymmärrystä turvallisuudesta ja tuoda esiin yhteisiä kehittämiskohteita ja tavoitteita. Samalla voidaan varmistaa eri tahojen laatimien ohjeistuksien ja toimintatapojen yhdenmukaisuus. Muuten vaarana on, että jokainen näkee vain oman kapean vastualueensa, ja kokonaiskuva sekä oman toiminnan vaikutus kokonaisturvallisuuteen jäävät hämäräksi.

Haastattelujen perusteella yhteistyössä turvallisuudesta ja viestinnästä vastaavien avainhenkilöiden kesken on vielä kehittämisen varaa. Yhteistyön kehittäminen ja tiedon ja työtehtävien pirstaloitumisen ehkäiseminen vaativat tapaamisia, tiedonvaihtoa ja vuoropuhelua.

”Meillä on osaavia ihmisiä, meillä on päteviä ihmisiä, meillä on niin kun mahdollisuuksia tehdä asioita, mut tällä hetkellä on vähän niin, että meillä on paljon viulisteja, mut ne ei soita samassa bändissä, vaan ne soittaa vähän samaa biisiä eri kadunnurkis-

sa, vähän eri sävellajista, mut kun ne saatas saman partituurin eteen, niin se soittais aika hyvin.” (T2)

Turvallisuuskulttuuria kehitetään työntekijöitä osallistamalla: heidät pitää saada ymmärtämään turvallisuuden merkitys ja oman panoksen tärkeys. Ei riitä, että turvallisuutta pidetään yleisesti arvokkaana asiana, vaan työntekijöiden on osattava ajatella kriittisesti omaa työtään ja motivoituttava turvallisuuden kehittämiseen. Työntekijöiden osallistamista tukee kehitys- ja keskustelumuonteinen organisaatiokulttuuri, jossa epäkohtia uskalletaan nostaa esiin. Osallistumisella on lisäksi oltava vaikutusta: työntekijöiden on koettava, että he voivat vaikuttaa turvallisuuskulttuurin kehittämiseen.

Haastateltavien mukaan turvallisuuskulttuuria voidaan parantaa myös johtamista kehittämällä. Jos johtajat eivät sitoudu turvallisuuskulttuurin kehittämiseen, sitä ei voida odottaa työntekijöiltäkään. Turvallisuusasioiden arvostuksen pitää näkyä strategioissa ja suunnitelmissa, mutta ennen kaikkea käytännön toiminnassa ja johtajien painotuksissa. Johtajien on varmistettava, että työntekijöillä on riittävät edellytykset ja resurssit huolehtia turvallisuudesta. Lisäksi johtajien tulee aktiivisesti viestiä jokaisen työntekijän vastuista ja veloitteista sekä turvallisuuteen vaikuttamisen mahdollisuuksista. Tärkeää on esimerkillä johtaminen: johtajien suhtautuminen turvallisuuteen heijastuu koko organisaatiossa vallitsevaan turvallisuuskulttuuriin.

Myös aiempien tutkimusten mukaan turvallisuuskulttuurin ydinkriteereihin kuuluvat seuraavat seikat: turvallisuus nähdään tärkeänä, ja kaikki kantavat siitä vastuuta; turvallisuutta edistetään jokapäiväisessä toiminnassa; vaarat ja riskit tunnistetaan ja työn hallintaan on riittävät ajalliset, välineelliset ja osaamista koskevat resurssit (Pietikäinen ym. 2010). Turvallisuuskulttuurin kehittämisessä on tarpeen tukea työntekoa suunnittelulla ja ohjeilla, varmistaa riittävät resurssit, kehittää tiedon jakamista ja vahvistaa yhteistyötä. Turvallisuutta uhkaavia ongelmia ja epäkohtia on uskallettava tuoda esille. Etenkin johtajien viestinnän ja turvallisuuskulttuurin kehittämiseen sitoutumisen merkitystä on korostettu aiemminkin. (Morello ym. 2013; Pietikäinen ym. 2010; Stavrianopoulos 2012.)

TURVALLISUUSKULTTUURIA HAASTAVAT JÄNNITTEET

Haastateltavien mukaan turvallisuuskulttuurin kehittämiseen liittyy osittain ristiriitaisia vaatimuksia. Olennaista on löytää tasapaino seuraavien jännitteiden välillä: 1) rutiinit–joustavuus, 2) korjaaminen–ennakointi, 3) hierarkia–vastuunjako, 4) suunnitelmat–käytäntö ja 5) sulkeutuneisuus–avoimuus (**kuvio 1**).

1) Rutiinit–joustavuus. Ilman rutiineja ja sääntöjä sairaaloiden arjen pyörittäminen on mahdotonta, mutta ennalta päätettyjen ohjeistuksien ja toimintamallien mukaan ei voida toimia kaikissa tilanteissa. Turvallisuuskulttuurin kannalta haasteena onkin yhtäältä luoda rutiineja ja selkeitä ohjeistuksia, toisaalta joustaa ja ylläpitää kulttuuria, jossa työntekijät osaavat ja uskaltavat kyseenalaistaa vallitsevia käytänteitä ja ideoita uusia.

2) Korjaaminen–ennakointi. Turvallisuuden varmistaminen vaatii sairaaloissa järjestelmällisyyttä ja toiminnan korjaamista jo koettujen kriisien perusteella. Toisaalta toiminnan reaktiivisen korjaamisen sijaan huomiota on kiinnitettävä proaktiivisesti turvallisuutta uhkaavien kriisien ennakkointiin ja ennaltaehkäisyyn.

3) Hierarkia–vastuunjako. Turvallisuus edellyttää sairaaloissa selkeitä vastuualueita ja vahvaa johta-

mista, mutta liiallinen hierarkia tukahduttaa turvallisuuskulttuurin kehittämistä ja ylläpitää vanhoja, kankeita käytänteitä. Selkeiden vastuualueiden ja hierarkian ohella turvallisuus edellyttää vastuunjako, työntekijöihin luottamista sekä turvallisuuden nostamista kaikkien yhteiseksi asiaksi.

4) Suunnitelmat–käytäntö. Sairaaloiden turvallisuus vaatii suunnitelmia ja ohjeistuksia. Turvallisuuden tekevät kuitenkin viime kädessä ihmiset. Turvallisuuskulttuurin luomisessa on löydettävä toiminnan taustalla olevien suunnitelmien ja käytännön toiminnan kehittämisen välinen tasapaino.

5) Sulkeutuneisuus–avoimuus. Samaan aikaan kun sairaaloissa käsitellään runsaasti salassa pidettäviä tietoja, avoimuus on turvallisuuskulttuurin kehittämisen kannalta keskeistä. Sairaaloiden turvallisuusohjeistukset ovat periaatteessa kaikkien työntekijöiden saatavilla, mutta ne ovat usein vaikeasti löydettävissä. Siksi niistä pitää viestiä aktiivisesti, ja työntekijät pitää osallistaa turvallisuuskeskusteluun. Turvallisuuskulttuurin kehittämiseksi sekä onnistumisia että epäonnistumisia on nostettava avoimesti keskusteluun ketään syyllistämättä.

Turvallisuuskulttuurin ristiriitaisuuksia kuvaavat jänniteparit auttavat ymmärtämään, millaisia haasteita sairaaloiden turvallisuuskulttuurin kehittämiseen sisältyy. Keskeistä on se, että jännitteet tunnistetaan ja



Kuvio 1. Sairaaloiden turvallisuuskulttuuria haastavat jännitteet.

OLENNAISTA ON TASAPAINOTELLA ONNISTUNEESTI JÄNNITTEIDEN VÄLILLÄ.

että niistä puhutaan yhdessä työntekijöiden ja johtajien kesken. Keskusteluissa voidaan pohtia yhdessä esimerkiksi sitä, miten jännitteisiin asemoidutaan ja asennoidutaan sekä minkä jänniteparin suhteen turvallisuuskulttuuria halutaan seuraavaksi kehittää ja miten (Heide & Simonsson 2015).

Keskusteluissa on hyvä muistaa, että jännitteitä ei ole kuitenkaan mahdollista ”korjata” tai ”poistaa”, vaan olennaista on tasapainoilla onnistuneesti niiden välillä (Baxter & Montgomery 1996). Kumpikaan jänniteparin ääripää ei ole toistaan parempi: kumpakin tarvitaan ja kumpikin on huomioitava turvallisuuskulttuurin sekä sairaaloiden sisäisen kriisiviestinnän kehittämisessä (Heide & Simonsson 2015, 249). Jännitteet ovat läsnä jatkuvasti, ne on otettava huomioon ja niiden välillä on tasapainoteltava.

KRIISEISTÄ OPPIMINEN SAIRAALOISSA

Haastattelujen perusteella kriiseihin varautuminen nojaa sairaaloissa pitkälti totuttuihin käytäntöihin, suunnitelmiin ja harjoitteluun. Sairaaloiden valmius kohdata kriisejä on hyvä, mutta kriisien ennaltaehkäisyyn ja kriiseistä oppimiseen voitaisiin panostaa nykyistä enemmän. Kriiseistä oppimista voidaan tukea sairaaloissa 1) tarjoamalla koulutusta, 2) lisäämällä avoimuutta, 3) varmistamalla tarkoituksenmukaiset viestintäkanavat sekä 4) jakamalla tietoa ja kokemuksia.

Sairaalat voivat tukea kriiseistä oppimista tarjoamalla koulutusta. Kriisien varalle voidaan tehdä ohjeistuksia, mutta niitä ei välttämättä osata noudattaa tositalanteessa ilman käytännön harjoittelua. Turvallisuusohjeistuksia suunniteltaessa ei aina osata huomioida kaikkea, mikä paljastuu harjoittelun kautta. Harjoittelun avulla ohjeistuksia voidaan parantaa, ja organisaation kyky ehkäistä kriisejä sekä kehittää turvallisuuttaan paranee. Lisäksi kriisiosaamista voidaan

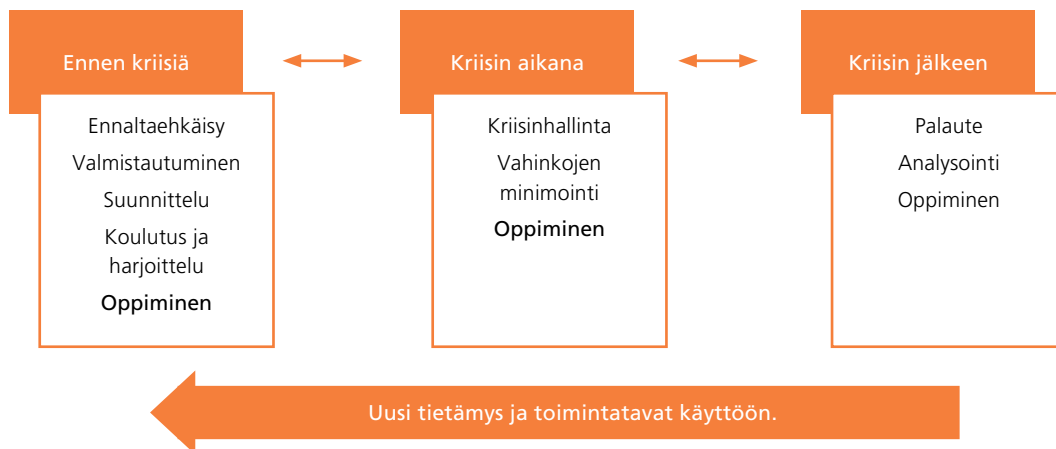
tukea luentomuotoisilla koulutuksilla. Suurin kynnyks on ajankäyttö: harjoittelu ja koulutukset koetaan tärkeiksi, mutta niihin on vaikea löytää aikaa.

Kriiseistä oppimista voidaan tukea avoimuutta lisäämällä eli kiinnittämällä huomiota esimerkiksi siihen, miten organisaatiossa on mahdollista kertoa havaituista epäkohdista ja miten niihin puututaan. Keskustelu pitää mahdollistaa matalalla kynnyksellä ja myös kasvokkain. Työntekijöitä on tärkeä ohjeistaa, miten ja minne havainnoista voi ilmoittaa, ja heitä on tärkeä rohkaista tekemään niin. Syyllistämisen sijaan asioita pitäisi tarkastella kehittämisenäkökulmasta ja keskittyä tilanteen korjaamiseen. Kriisitilanteeseen johtaneet syyt ja seuraukset on jälkikäteen analysoitava yhdessä avoimesti, että tapahtuneesta voidaan oppia ja tarvittaessa poisoppia toimimattomista ajattelu- ja toimintamalleista.

”Se on monimutkainen asia. [Riskejä] tuodaan osittain [esille], osittain ei tuoda. Siis tää vanha perinne, et syyllinen etsitään ja se haukutaan ja sit jatketaan toimintaa niin kun ennenkin, niin sitä on vielä, vaikka kukaan ei sitä haluaisi tunnustaa, koska se on hävettävä ja kauhea, inhottava asia, ja uskon, että joka saakelin isossa organisaatiossa sitä on, tunnusti sitä tai ei.” (T2)

Varmistamalla tarkoituksenmukaiset viestintäkanavat voidaan tukea kriiseistä oppimista. Helposti saatava ja ymmärrettävässä muodossa esitetty tieto on yksi kriiseistä oppimisen avaintekijöitä, muuten tieto ei pääse jalostumaan toiminnaksi. On tärkeää, missä ja miten turvallisuusasioista kerrotaan. Asiat pitää saattaa työntekijöiden tietoon muutoinkin kuin raskaina, intranettiin tallennettuina turvallisuusohjeistuksina. Kriiseistä oppimista voidaan kehittää esimerkiksi tekemällä turvallisuusasioista helposti lähestyttäviä videoita, uutisia ja tiivistelmiä.

Kriiseistä oppimista on mahdollista tukea jaksamalla tietoa ja kokemuksia niin sairaaloiden sisällä kuin niiden välillä. Eri alojen asiantuntijoiden keskinäinen vuorovaikutus ja tiedon vaihdanta on tärkeää, ja säännöllisillä tapaamisilla voidaan parhaimmillaan vähentää päällekkäistä työtä ja kehittää keskinäistä toimintaa. Samalla asiantuntijat saavat tilaisuuden oppia toistensa tietämyksestä ja kokemuksista.



Kuvio 2. Muutosehdotus kolmivaiheiseen kriisisykliin: oppiminen on huomioitava myös ennen kriisiä ja kriisin aikana.

”Yritetään oppia myös muiden kriiseistä. Et se, että ottaa ite vaan turpaan ja oppii niistä, mut pitäis vähän kattoo, et miten naapurilla tapahtuu ja näin ja miksi se ei meillä muka vois tapahtua sitten. [...] Nää ilmiöt kattoo harvoin alueiden rajoja ja organisaation rajoja.” (T2)

Suuressa organisaatiossa on mahdotonta, että jostain tietyistä turvallisuuden tai sisäisen kriisiviestinnän osa-alueesta vastaava henkilö voi itse kertoa asioista kasvotusten kaikille työntekijöille. Myöskään pelkkä tiedotus vaikkapa intranetissä ei riitä. Sairaaloissa onkin koettu hyväksi tavaksi kouluttaa turvallisuusyhteyshenkilöitä ja kasvattaa heistä turvallisuuslähettiläitä omiin yksiköihinsä tiedon ja kokemusten jakamiseksi. Toinen konkreettinen tiedon ja kokemusten jakamistapa ovat turvallisuuskävelyt: eri ammattialojen edustajat vierailevat yksiköissä ja käyvät yhdessä läpi turvallisuutta kohta kohdalta. Samalla he voivat konsultoida toisiaan ja pohtia yhdessä, miten turvallisuusasioita voidaan tuoda yhä paremmin esille.

OPPIMINEN OSANA KRIISISYKLIÄ

Tutkimuksemme perusteella kriiseistä oppimista voidaan tukea sairaaloissa painottamalla kriiseistä selviämisen sijaan ennaltaehkäiseviä toimia ja oppimista kriisin jokaisessa vaiheessa. Oppiminen sisällytetään kriisimalleissa usein vasta kriisin jälkeiseen vaiheeseen,

vaikka mahdollisuus oppimiseen on läsnä koko ajan: niin ennen kriisiä, kriisin aikana kuin sen jälkeen (Veil 2011). Tutkimuksemme pohjalta näyttää tärkeältä, että oppiminen huomioidaan kaikissa kriisin vaiheissa. Kriisiviestinnän kirjallisuudesta tuttuun kolmivaiheiseen kriisimalliin (ks. esim. Frandsen & Johansen 2011, 355; Veil 2011, 117–121) onkin tarpeen lisätä oppiminen ennen kriisiä ja kriisin aikana (**kuvio 2**).

Oppia voidaan muutenkin kuin menneisyyteen katsomalla. Ennen kriisiä oppiminen tarkoittaa esimerkiksi toimintaympäristön kriittistä tarkastelua, riskien kartoittamista, heikkojenkin varoitussignaalien tunnistamista, omista ja muiden hyvistä ja huonoista kokemuksista oppimista sekä toiminnan muuttamista niin, että parhaimmassa tapauksessa kriisiä ei pääse lainkaan syntymään (Coombs 2010; Reynolds & Seeger 2005; Veil 2011). Tämä edellyttää ajattelun suuntaamista kriisejä ennaltaehkäisevään toimintaan, avoimuutta ja prosessien kriittistä tarkastelua.

Kriisi vaatii organisaatiolta huomiota ja haastaa sen muuttamaan toimimattomia ajatus- ja toimintamallejaan. Kriisin aikana oppiminen on toiminnan korjaamista itse kriisin aikana siten, että kriisin negatiiviset seuraukset minimoidaan (Veil 2011). Oppiminen ei siis edellytä kriisin päättymistä, eikä oman toiminnan reflektointia ja kriisin analysointia tarvitse lykätä kriisin jälkeiseen aikaan. Koska monet kriisit,

kuten pandemiat, ovat pitkäkestoisia, ne tarjoavat sairaaloille monenlaisia oppimismahdollisuuksia.

Kriisin jälkeen oppiminen tarkoittaa tapahtumien ja oman toiminnan analysointia ja arviointia jälkikäteen sekä ongelmien korjaamista ja toiminnan kehittämistä siten, ettei vastaava kriisi pääse enää uudelleen syntymään (Coombs 2007; Frandsen & Johansen 2011; Veil 2011).

Koska oppiminen on mahdollista ennen kriisejä, kriisien aikana ja kriisien jälkeen, vastaisuudessa voitaisiin erottaa kriisejä varten oppiminen, kriiseissä oppiminen ja kriiseistä oppiminen. Mikään kokemus ei takaa oppimista, joten tarvitaan kokemusten reflektointia, ja oppimisessa on tärkeää huomioida niin toimintaa edeltävä (Marsick ym. 2009, 59) kuin toiminnan aikainen ja toiminnan jälkeinen reflektio (Schön 1983, 49–69).

LOPUKSI JA UUDEN ALUKSI

Laadullisen tutkimuksen ideana on löytää aineiston avulla jotakin uutta ja ennen havaitsematonta (Ruusuvoori ym. 2010, 16). Yhdistämme kriisiviestinnän, turvallisuuskulttuurin ja kriiseistä oppimisen samaan tutkimukseen, mikä on harvinaista ja osoittautui tämän tutkimuksen vahvuudeksi. Tutkimuksemme antaa tuoreen näkökulman yliopistollisten sairaaloiden turvallisuuskulttuurin kehittämiseen ja kriiseistä oppimisen tukemiseen.

Tulosten mukaan turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää sairaaloissa synnyttämällä jaettua ymmärrystä turvallisuudesta, huomioimalla turvallisuusnäkökulmat kaikessa tekemisessä, kehittämällä ohjeistuksia, tukemalla yhteistyötä ja ehkäisemällä pirstaloitumista, osallistamalla työntekijöitä sekä kehittämällä johtamista. Olennaista on pyrkiä tasapainoon rutinien ja joustavuuden, korjaamisen ja ennakoinnin, hierarkian ja vastuunjaon, suunnitelmien ja käytännön sekä sulkeutuneisuuden ja avoimuuden jännitteiden välillä. Tutkimuksemme lisäsi ymmärrystä turvallisuuskulttuurin kehittämisestä sairaaloissa etenkin sairaaloiden turvallisuuskulttuuria haastavien jännitteiden osalta.

Kriiseistä oppimista voidaan tukea tarjoamalla koulutusta, lisäämällä avoimuutta, varmistamalla

tarkoituksenmukaiset viestintäkanavat sekä jakamalla tietoa ja kokemuksia. Tulostemme pohjalta esitämme muutosta kolmivaiheisen kriisisyklin perinteisiin painotuksiin: oppiminen sisällytetään kriisimalleissa usein vasta kriisin jälkeiseen vaiheeseen (ks. esim. Frandsen & Johansen 2011; Veil 2011), mutta tutkimuksemme mukaan oppiminen on tärkeä elementti niin ennen kriisejä, kriisien aikana kuin kriisien jälkeen. Sairaaloissa onkin tärkeää painottaa kriiseistä selviämisen sijaan ennaltaehkäiseviä toimia ja oppimista kriisin jokaisessa vaiheessa.

Lähestyimme tutkimusaihetamme erityisesti sairaaloiden sisäisen kriisiviestinnän näkökulmasta. Yliopistollisissa sairaaloissa työskentelee tuhansia henkilöitä, ja tutkimukseen osallistuneiden turvallisuus- ja viestintäpäälliköiden mukaan sairaaloiden sisäinen kriisiviestintä on keskeisessä asemassa niin turvallisuuskulttuurin kehittämässä kuin kriiseistä oppimisen tukemisessa. Sairaaloiden sisäisessä kriisiviestinnässä on kuitenkin vielä kehittämisen varaa.

Viestintä ei ole vain viestintäyksikön tai viestinnän ammattilaisten työtä vaan jokaisen työntekijän tehtävä (Laajalahti & Pennanen 2019, 31). Vastaavasti organisaatioiden sisäinen kriisiviestintä kuuluu kaikille (Frandsen & Johansen 2011, 352; Strandberg & Vigso 2016, 89). Sairaaloiden turvallisuuskulttuurin kehittämiseksi on tärkeää tuoda eri työtehtävissä toimivia työntekijöitä ja johtajia yhteen keskustelemaan ja luomaan yhdessä jaettua ymmärrystä turvallisuudesta (O'Donovan ym. 2019, 871; Nordin ym. 2020, 320). Sisäisen kriisiviestinnän kehittämiseen tulisi osallistaa koko sairaaloiden henkilökunta työntekijöistä johtajiin. Sisäinen kriisiviestintä on tärkeää ymmärtää kaikkien yhteiseksi ja kaikkien työhön erottamattomasti kuuluvaksi prosessiksi. Turvallisuus tehdään yhdessä.

Lähestyimme tutkimusaihetta haastateltavien kokemana ja kuvaamana, ja erilaisten syy-seuraussuhteiden sekä asioiden yleisyyden selvittämiseksi tarvittaisiin jatkotutkimusta. Aihetta voidaan tarkastella vielä systemaattisemmin esimerkiksi tutkimalla ohjeistuksien määriä, sisältöjä ja käyttölukuja sekä turvallisuus- ja viestintäpäälliköiden yhteistyötä käytännössä. Myös erilaisten vertailujen, kuten sairaaloiden tai kulttuurien välisten erojen ja yhtäläisyyksien,

KIINNOSTAVAA EI OLE VAIN SE, MITEN JÄNNITTEISIIN VASTATAAN VAAN MYÖS SE, MITEN NIIHIN OPITAAN VASTAAMAAN KUTEN NIIHIN VASTATAAN.

selvittämiseksi tarvitaan toisenlaisin menetelmin toteutettua jatkotutkimusta (ks. lisäksi Lee & Quinn 2020, 220).

Vaikka turvallisuus- ja viestintäpäälliköiden mukaan sairaaloiden sisäinen kriisiviestintä on tärkeää turvallisuuskulttuurin kehittämisessä ja kriiseistä oppimisen tukemisessa, ei onnistuneinkaan kriisiviestintä yksinään riitä. Turvallisuuskulttuurin kehittäminen ja kriiseistä oppimisen tukeminen ovat moniulotteisia ilmiöitä, joiden onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä on tarpeen tutkia lisää niin yksilö-, ryhmä- kuin organisaatiossa. Yhä tarkempaa huomiota tulee kiinnittää myös johtamiseen. Aiempien tutkimusten mukaan johtajien tulee omaksua johtamisstrategioita, jotka tukevat työntekijöiden psykologista turvallisuutta ja luovat sairaaloihin reilua turvallisuuskulttuuria (O'Donovan ym. 2019, 871).

On kiinnostavaa tarkentaa tutkimusta koskemaan esimerkiksi sairaaloiden työntekijöiden ja johtajien turvallisuuteen liittämiä arvostuksia ja motivaatiotekijöitä, oppimiseen ja sen tukemiseen liittyviä oppimiskäsitteitä sekä esimerkiksi uravaiheeseen, osamiseen ja tehtäväkuvaan liittyviä yksilöllisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Kokonaisten tiimien tai yksiköiden vuorovaikutusta ja yhteisiä merkityksenantoja tutkimalla voidaan sen sijaan syventää ymmärrystä esimerkiksi siitä, miten riskeistä ja heikoista signaaleista neuvotellaan ja turvallisuudesta synnytetään jaettava


ymmärrystä. Sairaaloiden turvallisuuskulttuuria haastavien jännitteiden osalta oppiminen on mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde, sillä kiinnostavaa ei ole vain se, miten jännitteisiin vastataan vaan myös se, miten niihin opitaan vastaamaan niin kuin niihin vastataan (Laajalahti 2014, 189).

Viestinnän ammattilaiset kutsutaan usein mukaan ”jälkipyykkiin” vasta sitten, kun kriisi on jo ohi (Heide & Simonsson 2014). Turvallisuuskulttuurin kehittäminen ja kriiseistä oppimisen tukeminen edellyttävät kuitenkin eri alojen asiantuntijoiden osamista, osallistamista ja yhteistyötä jo hyvissä ajoin ennen kriisiä. Turvallisuuskulttuurin kehittämisessä ja kriiseistä oppimisen tukemisessa tarvitaan pitkäjänteistä yhteistyötä turvallisuuden ja kriisiviestinnän asiantuntijoiden lisäksi organisaatioiden oppimiseen erikoistuneiden henkilöiden kanssa. Aikuiskasvatuksen näkökulmia tarvitaan, koska jatkuva oppiminen on turvallisuuskulttuurin kehittämisen ja kriiseistä oppimisen tukemisen perusta.



ERIKKA MANNILA
FM, tiedotuspäällikkö
Maavoimat



ANNE LAAJALAHTI
FT, viestintätieteiden dosentti
Vaasan yliopisto
koulutus- ja kehittämisjohtaja
Infor / Management Institute of
Finland MIF Oy
 <https://orcid.org/0000-0002-4321-8275>

Artikkeli perustuu FM Eriikka Mannilan Jyväskylän yliopistoon tekemään yhteisviestinnän maisterintutkielmaan ”Kohti turvallisuuden kulttuuria: kuinka viestinnän keinoin voi kehittää organisaation turvallisuutta?” (2017). Työtä ohjasi FT, koulutus- ja kehittämisjohtaja Anne Laajalahti.

- Adkins, G. L. (2010). Organizational networks in disaster response: An examination of the US government network's efforts in Hurricane Katrina. Teoksessa W. T. Coombs & S. J. Holladay (toim.) *The Handbook of Crisis Communication*. Chichester: Wiley-Blackwell, 93–114. <https://doi.org/10.1002/9781444314885.ch4>
- Baxter, L. A. & Montgomery, B. M. (1996). *Relating: Dialogues and Dialectics*. New York: Guilford.
- Boano, C. & Lund, R. (2011). Disasters, crisis and communication: A literature review. Teoksessa M. Vos, R. Lund, H. Harro-Loit & Z. Reich (toim.) *Developing a Crisis Communication Scorecard*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 152, 49–154.
- Chess, C. (2001). Organizational theory and the stages of risk communication. *Risk Analysis* 21(1), 179–188. <https://doi.org/10.1111/0272-4332.211100>
- Collin, K. (2002). Development engineers' conceptions of learning at work. *Studies in Continuing Education* 24(2), 133–152. <https://doi.org/10.1080/0158037022000020956>
- Coombs, W. T. (2007). *Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing, and Responding*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Coombs, W. T. (2010). Parameters for crisis communication. Teoksessa W. T. Coombs & S. J. Holladay (toim.) *The Handbook of Crisis Communication*. Chichester: Wiley-Blackwell, 17–53. <https://doi.org/10.1002/9781444314885.ch1>
- Eskola, S. (2008). *Turvallisuus käsitteenä*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/74107/StratL3_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2.7.2019).
- Falkheimer, J. & Heide, M. (2010). Crisis communicators in change: From plans to improvisations. Teoksessa T. Coombs & S. J. Holladay (toim.) *The Handbook of Crisis Communication*. Chichester: Wiley-Blackwell, 511–526. <https://doi.org/10.1002/9781444314885.ch25>
- Frandsen, F. & Johansen, W. (2011). The study of internal crisis communication: Towards an integrative framework. *Corporate Communications: An International Journal* 16(4), 347–361. <https://doi.org/10.1108/13563281111186977>
- Gluyas, H. (2015). Effective communication and teamwork promotes patient safety. *Nursing Standard* 29(49), 50–57. <https://doi.org/10.7748/ns.29.49.50.e10042>
- Heide, M. & Simonsson, C. (2014). Developing internal crisis communication: New roles and practices of communication professionals. *Corporate Communications: An International Journal* 19(2), 128–146. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-09-2012-0063>
- Heide, M. & Simonsson, C. (2015). Struggling with internal crisis communication: A balancing act between paradoxical tensions. *Public Relations Inquiry* 4(2), 223–255. <https://doi.org/10.1177/2046147X15570108>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Keyton, J. (2011). *Communication and Organizational Culture: A Key to Understanding Work Experiences*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Kinnunen, M. (2010). *Virheistä oppimisen esteet ja mahdollistajat organisaatiossa*. Vaasan yliopisto. *Acta Wasaensia* No 230.
- Kofman, F. & Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: The heart of learning organizations. *Organizational Dynamics* 22(2), 4–23. [http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90050-B](http://dx.doi.org/10.1016/0090-2616(93)90050-B)
- Kokonaisturvallisuuden sanasto* (2017). 2. painos. Helsinki: Sanastokeskus TSK ry. <https://turvallisuuskomitea.fi/materiaalit/kokonaisturvallisuuden-sanasto> (2.7.2019).
- Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 225. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5618-9>
- Laajalahti, A. (2016). Kriisiviestinnästä kriisivuorovaikutukseen: Puheviestinnän näkökulmia kriiseissä ja kriiseistä viestimiseen. Teoksessa M. Siitonen, M. Lahti, J. Koponen & R. Vanhatalo (toim.) *Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2016*. Jyväskylä: Prologos ry, 76–82. <https://doi.org/10.33352/prlg.95914>
- Laajalahti, A. & Pennanen, E. (2019). Työpaikasta osallistuvaksi työyhteisöksi. Teoksessa V. Luoma-aho & K. Pekkala (toim.) *Osallistava viestintä*. Helsinki: ProCom ry, 26–38.
- Larsson, L. (2010). Crisis and learning. Teoksessa T. Coombs & S. J. Holladay (toim.) *The Handbook of Crisis Communication*. Chichester: Wiley-Blackwell, 713–718. <https://doi.org/10.1002/9781444314885.ch38>
- Lee, S. E., Scott, L. D., Dahinten, V. S., Vincent, C., Lopez, K. D. & Park, C. G. (2019). Safety culture, patient safety, and quality of care outcomes: A literature review. *Western Journal of Nursing Research* 41(2), 279–304. <https://doi.org/10.1177/0193945917747416>
- Lee, S. E. & Quinn, B. (2020). Safety culture and patient safety outcomes in East Asia: A literature review. *Western Journal of Nursing Research* 42(3), 220–230. <https://doi.org/10.1177/0193945917747416>
- Leonard, M., Graham, S. & Bonacum, D. (2004). The human factor: The critical importance of effective teamwork and communication in providing safe care. *Quality and Safety in Health Care* 13(1), 85–90. <http://dx.doi.org/10.1136/qshc.2004.010033>

- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources* 5(2), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W. & Volpe, M. (2009). Informal and incidental learning in the workplace. Teoksessa M. C. Smith & N. DeFrates-Densch (toim.) *Handbook of Research on Adult Learning and Development*. New York: Routledge, 570–600.
- Mazzei, A. & Ravazzani, S. (2011). Manager-employee communication during a crisis: The missing link. *Corporate Communications: An International Journal* 16(3), 243–254. <https://doi.org/10.1108/13563281111156899>
- Mazzei, A. & Ravazzani S. (2015). Internal crisis communication strategies to protect trust relationships: A study of Italian companies. *International Journal of Business Communication* 52(3), 319–337. <https://doi.org/10.1177/2329488414525447>
- Morello, R. T., Lowthian, J. A., Barker, A. L., McGinnes, R., Dunt, D. & Brand, C. (2013). Strategies for improving patient safety culture in hospitals: A systematic review. *BMJ Quality & Safety* 22(1), 1–8. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjqs-2011-000582>
- Nordin, A., Nordström, G., Wilde-Larsson, B., Hallberg, A. & Theander, K. (2020). Patient safety culture change over time: Health care staffs' perceptions. *Open Journal of Nursing* 10, 320–339. <https://doi.org/10.4236/ojn.2020.103022>
- O'Donovan, R., Ward, M., De Brún, A. & McAuliffe, E. (2019). Safety culture in health care teams: A narrative review of the literature. *Journal of Nursing Management* 27(5), 871–883. <https://doi.org/10.1111/jonm.12740>
- Oikeusministeriö (1989/1062). *Erikoissairaanhoidolaki*. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1989/19891062> (6.7.2019).
- Oikeusministeriö (1992/785). *Laki potilaan asemasta ja oikeuksista*. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1992/19920785> (6.7.2019).
- Oikeusministeriö (2018/1050). *Tietosuojalaki*. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050> (6.7.2019).
- Pandit, B., Albert, A., Patil, Y. & Al-Bayati, A. J. (2019). Fostering safety communication among construction workers: Role of safety climate and crew-level cohesion. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16(1), 1–16. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010071>
- Pietikäinen, E., Oedewald, P., Haavisto, M.-L., Reiman, T., Ruuhilehto, K. & Heikkilä, J. (2010). Pyrkivätkö turvallisuuskriittiset organisaatiot oppimaan kokemuksistaan? Kokemustiedon käsittelyä ohjaavat oletukset ydinvoimateollisuudessa ja terveydenhuollossa. *Työelämän tutkimus* 8(3), 279–290.
- Reiman, T. & Oedewald, P. (2008). *Turvallisuuskriittiset organisaatiot – onnettomuudet, kulttuuri ja johtaminen*. Helsinki: Edita.
- Reynolds, B. & Seeger, M. W. (2005). Crisis and emergency risk communication as an integrative model. *Journal of Health Communication* 10(1), 43–55. <https://doi.org/10.1080/10810730590904571>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Schein, E. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review* 25(2), 3–16.
- Schermuly, C. C., Draheim, M., Glasberg, R., Stantchev, V., Tamm, G., Hartmann, M. & Hessel, F. (2015). Human resource crises in German hospitals – An explorative study. *Human Resources for Health* 13(40), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12960-015-0032-4>
- Schwandt, T. A. (2007). *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412986281>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stavrianopoulos, T. (2012). The development of patient safety culture. *Health Science Journal* 6(2), 201–211.
- Seeger, M. W., Sellnow, T. L. & Ulmer, R. R. (2003). *Communication and Organizational Crisis*. Westport: Praeger.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö (2019). *Sairaalat ja erikoissairaanhoido*. <http://www.stm.fi/sairaalat-erikoissairaanhoido> (6.7.2019).
- Strandberg, J. M. & Vigsø, O. (2016). Internal crisis communication: An employee perspective on narrative, culture, and sensemaking. *Corporate Communications: An International Journal* 21(1), 89–102. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-11-2014-0083>
- Ulmer, R. R., Sellnow, T. L. & Seeger, M. W. (2015). *Effective Crisis Communication: Moving from Crisis to Opportunity*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Veil, S. R. (2011). Mindful learning in crisis management. *International Journal of Business Communication* 48(2), 116–147. <https://doi.org/10.1177/0021943610382294>
- Vos, M. (2017). *Communication in Turbulent Times: Exploring Issue Arenas and Crisis Communication to Enhance Organisational Resilience*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Wang, J., Hutchins, H. M. & Garavan, T. N. (2009). Exploring the strategic role of human resource development in organizational crisis management. *Human Resource Development Review* 8(1), 22–53. <https://doi.org/10.1177/1534484308330018>

Pitääkö yrittäjän elää yrittäjän elämä?

Näkökulmia maahanmuuttajien yrittäjäyyskoulutuksen suunnitteluun ja toteutukseen



Yrittäjäksi ryhtyminen edellyttää maahanmuuttajalta tietojen ja taitojen ohella syvää oman identiteetin pohdintaa. Millä tavoin koulutusorganisaatiot voivat tukea yrittäjyydestä kiinnostuneita maahanmuuttajia?

YRITTÄJYYSKOULUTUSTA ON PIDETTY keskeisenä ratkaisuna maahanmuuttajien työllisyyden parantamiseen ja keinona saada heidän taitonsa ja osaamisensa yhä paremmin yhteiskunnan käyttöön. Yrittäjyyden kautta on myös mahdollista kohentaa maahanmuuttajien taloudellista tilannetta. Se voi auttaa luomaan sosiaalisia verkostoja ja tukea uuteen kotimaahan integroitumista (Fong ym. 2007; Kloosterman 2010).

Maahanmuuttajayrittäjillä voi olla erityisosaamista, joka kumpuaa heidän valtaväestöstä poikkeavasta taustastaan. Taustansa vuoksi he pystyvät täyttämään markkinarakoja, jotka muuten jäisivät katveeseen, ja tukemaan osaltaan kansallista innovaatiopolitiikkaa (Ma ym. 2013; Sahin ym. 2014).

Euroopan unioni määrittelee maahanmuuton asuinmaan väliaikaisena tai pysyvänä vaihtamisena. Se on useissa aloitteissaan korostanut tarvetta poistaa esteitä maahanmuuttajayrittäjien tieltä (Euroopan komissio 2016). Unionin jäsenvaltioiden tulisi erityisesti lisätä tietoisuutta maahanmuuttajien potentiaalista osana kansallisia talousjärjestelmiä. Yrittäjyyden polku on kuitenkin vaativa, ja yrittäjyys on riskipitoista toimintaa, johon ryhtyminen edellyttää sekä koulutuksellista että henkistä tukea. Keskeinen kysymys kouluttajien ja rahoittajien näkökulmasta on, millä tavoin maahanmuuttajia voidaan parhaiten tukea yrittäjyyden polulla.

ELÄMÄNTARINOIDEN TUNNISTAMINEN TAI TUNNUSTAMINEN KOROSTAA EMPAATTISUUDEN MERKITYSTÄ KOULUTUKSEN TOTEUTUKSESSA.

Nostamme esiin maahanmuuttajien yrittäjyyskoulutukseen liittyviä näkökulmia, jotka pohjautuvat ”MEGE – *multicultural encounters, growth and entrepreneurship*” -projektissa kerättyihin kokemuksiin. MEGE (www.mege.fi) oli vuosina 2017–2020 toteutettu hanke, jonka tavoite oli hyödyntää maahanmuuttajien osaamista suomalaisessa yhteiskunnassa. Se pyrki tavoitteisiinsa tukemalla erityisesti uusien, kasvuhakuisten yritysten syntymistä ja omistajanvaihdoksia. MEGE-hankkeessa yhdistyi neljän pääkaupunkiseudulla toimivan koulutusorganisaation osaaminen. Projektin toteuttivat Haaga-Helia, Business College Helsinki, The Shortcut ja Aalto-yliopisto. Hankkeen rahoitti Helsinki-Uudenmaan liitto Euroopan aluekehitysrahastosta (EAKR).

Toteuttajat keräsivät hankkeen keston ajan sekä määrällistä että laadullista tietoa. Hankekumppanit seurasivat koulutuksiin osallistujien ja perustettujen yritysten ja yritysvaihdosten lukumäärän kehitystä ja vertasivat hankkeen koulutustarjontaa muihin vastaaviin koulutuksiin. Tietoja täydennettiin laadullisella tiedonkeruulla, joka sisälsi sarjan kaikille osallistujille lähetettyjä kyselyjä sekä syvähaastatteluja noin 30 osallistujan kanssa hankkeen alku-, keski- ja loppuvaiheissa. Näiden avulla voitiin ymmärtää koulutukseen osallistujien elämäntilannetta ja profilia, tunnistaa heidän tarpeitaan ja haasteitaan sekä seurata heidän edistymistään yrittäjän polulla. Lisäksi projektin koulutustilaisuuksissa ja tapahtumissa havainnointiin osallistujia ja kerättiin heiltä palautetta. Kerättyä tietoa käsiteltiin yhteisissä työpajoissa projektin palvelutarjonnan kehittämiseksi ja siitä viestitettiin sekä aikuiskouluttajille että yrittäjyyskoulutuksen tutkijoille.

MEGE-projektin toteuttaneet koulutusorganisaatiot kokevat, että yrittäjäksi kasvamisen on ihmisenä kasvamista. Maahanmuuttajien yrittäjyyden kokonaisvaltainen tukeminen korostui covid-19-pandemian aiheuttamassa, yksilöihin ja talouteen kohdistuneessa kriisissä.

YRITTÄJYYS OSAKSI OMAA ELÄMÄNTARINAA

Hankkeen toteutuksessa korostui osallistujien yksilöllisten elämäntilanteiden moninaisuus. Elämäntilanne on konteksti, josta käsin henkilö ponnistaa yrittäjyyteen, ja jota yrittäjyys muuttaa (Obschonka 2018). Esimerkiksi yliopisto-opiskelijat ovat usein selvästi homogeenisempi ryhmä kuin kaikille – kansainvälisen taustan omaaville – avoimiin MEGE-koulutuksiin osallistuneiden joukko.

Menestyksenkäs yrittäjyyskoulutus edellyttää, että sen järjestävässä koulutusorganisaatiossa tiedetään osallistujien taustat. Onko osallistuja saapunut Suomeen koulutusmahdollisuuksien tai esimerkiksi puolison perässä, jolloin hänellä on sosiaalisia verkostoja maassa? Vai onko osallistuja tullut Suomeen osittain traumatisoituneena, vaikean elämäntilanteen siivittämänä, esimerkiksi pakolaistatutuksella sota-alueelta? Taustatekijät ja Suomessa vietetty aika vaikuttavat kriittisesti siihen, kuinka myönteiseksi ja varmaksi henkilö tuntee olonsa ja kuinka valmis hän on ottamaan riskejä uudessa kotimaassaan. Perhetilanne ja kulttuurinen tausta voivat lisäksi vaikuttaa siihen, kuinka paljon oma lähipiiri tukee yrittäjäksi ryhtymistä (Rath 2011).

Yksilökohtaisella tavoitteella on samoin tärkeä merkitys: haetaanko yrittäjäksi ryhtymisellä esimerkiksi taloudellista menestystä jo olemassa olevaa pääomaa hyödyntäen vai perustoimeentuloa päivittäiseen selviytymiseen?

MEGE-hankkeen osallistujille liiketoimintamahdollisuuksien hyödyntäminen oli harvoin ensisijainen motiivi ryhtyä yrittäjäksi. Keskeisenä syynä esille nousi halu osallistua ja tuottaa yhteiskunnallisesti merkityksellisiä tuloksia: tarjota tuotteita ja palveluja, jotka voisivat auttaa itselle tärkeää asiakaskuntaa, luoda työpaikkoja sekä parantaa ympäristön ja yhteiskunnan hyvinvointia. Toinen tärkeä

MAAHANMUUTTAJIA VOIDAAN ROHKAISTA NÄKEMÄÄN YHÄ PAREMMIN OMIA YKSILÖLLISIÄ PIIRTEITÄÄN JA SANALLISTAMAAN NIIDEN VAHVUUKSIA JA HEIKKOUKSIA.

motiivi oli oman osaamisen ja potentiaalinen täysimääräinen hyödyntäminen, kun työmarkkinoilla oli saatavilla ainoastaan alhaista osaamista vaativia työtehtäviä. Useilla palo yrittäjyyteen ja yrittäjämäinen identiteetti olivat kasvaneet sisimmässä pitkään, mikä on yleistä yrittäjyyskoulutukseen osallistuvilla (Liñán ym. 2018).

Aiempi koulutus ja työkokemus ovat keskeisiä yksilön elämäntarinassa. Vaikka julkisessa keskustelussa saatetaan arvioida maahanmuuttajien koulutustaustaa ryhmätasolla eli tarkastella, millainen koulutustausta ja kyvykkyydet eri kansallisuuksien edustajilla on (Adecco 2017; Deloitte 2017), tilastoilla ei ole yksilön toiminnan kannalta merkitystä. Maasta toiseen muuttaminen edellyttää yksilöltä usein joustavuutta työmarkkinoilla, minkä vuoksi maahanmuuttajille on voinut kertyä osaamista monelta toimialalta ja eri tehtävistä. Tämän potentiaalinen hyödyntäminen ja syvempi ymmärrys – koulutustodistuksia painottavan lähestymistavan sijaan – on ensiarvoista Suomen yrittäjyyskentän kestäväälle kehitykselle. Koulutustarjonnan suunnittelijat sekä valmentajat, mentorit ja kouluttajat voivat auttaa osallistujia hahmottamaan oman tarinansa ja pohtimaan, millä tavoin yrittäjäksi ryhtyminen muuttaisi tulevaisuuden suuntaa.

Elämäntarinoiden tunnistaminen tai tunnustaminen korostaa empaattisuuden tärkeyttä koulutuksen toteutuksessa. Yrittäjyyskoulutukselta odotetaan usein konkreettisia, ainoastaan numeroihin perustuvia hyötylaskelmia (Duval-Couetil 2013). Nämä mittarit eivät huomioi muutoksia henkisesti hyvinvoinnissa tai mittaa yhteiskuntaan integroitumista (Donnellon ym. 2014; Jensen, 2014; Luke

ym.2007). Samalla jää varjoon se, että yrittäjyyteen ryhtymisen esteinä voi olla konkreettisia, yksilön elämäntilannetta koskevia tekijöitä, kuten ajankäyttö tai muuttunut perhetilanne, joita ei voida ratkaista koulutuksella (Rath 2011).

UUSI YRITTÄJÄN MINÄKUVA

Yrittäjien ajatellaan tyypillisesti olevan dynaamisia, rohkeita, ulospäinsuuntautuneita ja sankarimaisia nuoria miehiä (Ferry ym. 2018; Laine & Kibler 2018). Mediassa menestyvinä yrittäjinä esiintyvät yrittäjyydessä menestyneet henkilöt, kuten Ryanairin perustaja Michael O’Leary (Anderson & Warren 2011). Tästä voi syntyä käsitys, että kaikkien yrittäjäksi haluavien pitäisi löytää sisältään samanlainen sankaripersona. Yrittäjän identiteetti voi kuitenkin olla sankarin ohella hyvin humaani (Hytti & Heinonen 2013).

Isetuntemus ja omien vahvuuksien tunnistaminen nousivat hankkeessa yrittäjyyden perustaksi. Kun yrittäjäksi haluavat tuntee itsensä paremmin, he voivat löytää uniikkeja piirteitä, joista on hyötyä yrittäjänä. Henkilökohtaisen reflektion tukeminen yrittäjyyskoulutuksessa auttaa yrittäjyyttä harkitsevaa tunnistamaan heikkoutensa ja sitä kautta huomaamaan yhteistyön ja tuen tarpeensa. MEGE-hankkeen valmennuksiin osallistuneet maahanmuuttajat toivat esille yrittäjyyttä tukevana luonteenpiirteinään muun muassa taidon kuunnella sekä kekseliäisyyden ja intohimon. Eräs osallistuja totesi: ”En ole yhtään yrittäjähenkinen, mutta varmasti onnistuisin, koska teen kaiken aina päättäväisesti ja kunnolla.”

Maahanmuuttajia voidaan rohkaista näkemään yhä paremmin omia yksilöllisiä piirteitään ja etenkin sanallistamaan niiden sisältämiä vahvuuksia ja heikkouksia. Tämä auttaa henkilöä kehittämään identiteettiään ja näkemään itsensä tulevana yrittäjänä (Donnellon ym. 2014). Samaan aikaan yrittäjyyteen ryhtyvän on ”opittava pois” tietystä roolista, jossa hän on aiemmin toiminut tai odottaa toimivansa menneisyytensä perusteella. Moni maahanmuuttaja on voinut uuteen maahan muutettuaan työskennellä selvästi omaa taitotasoaan yksinkertaisemmissa tehtävissä. Yrittäjäksi ryhtyminen edellyttää, että he näkevät itsensä uudella tavalla ja osaavat esittäytyä

muille ihmisille uudessa sosiaalisessa asemassaan yrittäjinä.

Aiempi tutkimus viittaa siihen, että henkisen ja sosiaalisen pääoman kasvattamisella on selkeästi tärkeämpi merkitys yrittäjyyskoulutuksessa kuin varsinaisten liiketoimintatietojen ja -taitojen kartuttamisella (Bechard & Gregoire 2005; Gomez ym. 2020). Henkisiä valmiuksia voidaan korostaa esimerkiksi *mindfulness*-koulutusten ja muiden henkilökohtaiseen reflektointiin liittyvien työkalujen avulla. Tutkimusnäyttö osoittaa, että jo tunnin mittaisella päivittäisellä meditaatiolla pystyttiin vähentämään epäonnistumisen pelkoa yrittäjien keskuudessa (Engel ym. 2019).

OIKEAT IHMISET YMPÄRILLÄ

MEGE-projektin kokemusten perusteella on syytä korostaa yhteisön merkitystä. Vaikka monella yrittäjyydestä kiinnostuneella voi olla paljonkin muita valloitteita, haastatellut kaipasivat vuorovaikutusta sekä samassa tilanteessa olevien että itseään kokeneempien yrittäjien ja mentoreiden kanssa. Koulutuksen järjestäjien on siksi keskeistä nähdä yrittäjyyskoulutuksen tarjoaminen muunakin kuin perinteisenä, tietyn formaatin täyttävänä ”palvelupaketina”. Ennen kaikkea koulutusorganisaatioiden tulisi luoda yhteisö, joka tukee uusien kontaktien syntymistä ja auttaa lieventämään stressiä, kun yrittäjyydessä on haasteita.

Verkostot tukevat liiketoiminnan kehittämistä, ja moni yhteisön jäsen toivoo löytävänsä verkostosta liikekumppaneita tai sijoittajia. Yrittäjyyskoulutukseen osallistuneet maahanmuuttajat haluavat saada vertaistietoa paikallisista käytännöistä ja pohtia yhdessä, millainen palvelu ja lähestymistapa vetoaisi asiakkaisiin (Spiegel 2017). Näihin tarpeisiin vastaavat parhaiten yrittäjyyden alalla toimivat yhdistykset ja kaikille avoimet tilaisuudet.

Yhteisöltä odotetaan ennen kaikkea henkistä tukea ja jotain, mikä ravisuttaa ja kehittää omaa ajattelua. Yrittäjän identiteetti ei kehity vain ”toïssä” vaan kaikenlaisessa vuorovaikutuksessa perheen ja ystävien sekä asiakkaiden, työkavereiden, yhteistyökumppaneiden ja kilpailijoiden kanssa (Rigg & O’Dwyer 2012).

”Tarvitsen ihmisiä, jotka ajattelevat uudella tavalla, puhtaalta pöydältä, ja osaavat kuvitella jotakin, jota ei vielä ole olemassa”, totesi eräs MEGE-hankkeen osallistuja. Tällaisen yhteisön jäsenten osalta liiketoimintatuntemusta tärkeämpää on, että ihmiset luottavat toisiinsa ja uskaltavat keskustella keskeneräisistäkin ajatuksistaan, toiveistaan ja peloistaan avoimesti. Ilmapiiirin on sallittava ajoittaiset kielteiset tunteet ja epäonnistumiset. Samalla yhteisön on oltava kannustava ja sellainen, jossa voi jakaa onnistumisiaan ja iloita menestyksestä yhdessä.

Luovan tiimityön yhteydessä on puhuttu ’psykologisesta turvallisuudesta’, jolla tarkoitetaan, että jokin yhteisö on turvallinen paikka ottaa yksilöjen välisiä riskejä (Edmondson 1999; Frazier 2017). Psykologisen turvallisuuden käsitettä ei ole yleensä liitetty yrittäjäksi ryhtymisen prosessiin. Vaikka henkilö ei työnsä puolesta toimisikaan tiimissä tai organisaatiossa, voisi hänellä kuitenkin olla ympärillään tällainen turvallinen yhteisö (Salmivaara ym. 2020).

Millä keinoin voidaan luoda yhteisöjä, jotka tukevat paitsi ammatillisten kontaktien luomista myös luovuuden ja rohkeuden kukoistusta? Miten tilojen ilme ja käytännöt vaikuttavat? MEGE-projektin kumppaniorganisaatio The Shortcutissa ollaan aina sukkasillaan, ja jokainen osallistuu tiskikoneen täyttöön. Tämä lisää vuorovaikutusta tiloissa tilapäisesti vierailevien ja siellä pysyvästi työskentelevien yrittäjien välillä.

KOKEMUS KARTTUU ERI YMPÄRISTÖISSÄ

Filosofi Esa Saarinen puhuu ”Filosofia ja systeemi-ajattelu” -kurssillaan¹ vaarasta, että pilkomme asioita liiaksi osiin. Jääkiekossa katseemme kiinnittyy siihen, kuka teki maalin ja kuka antoi syötön, mutta jätämme laajemmat, tilanteen kehittymiseen vaikuttaneet tekijät huomiotta. Olennaista olisi kuitenkin ajatella olevansa osa systeemiä, jossa syntyy uutta ajattelua ja tekemistä. Samaa ajatusta voi soveltaa yrittäjyyskoulutuksessa: Mitä yrittäjyys on kokonaisuutena, eri tasoilta tarkasteltuna? Ja miten kokonaisuutta voidaan tukea mahdollisimman oikea-aikaisella ja -sisältöisellä koulutuksella?

KOKEMUKSET OVAT SITÄ RIKKAAMPIA, MITÄ MONINAISIMMISSA YMPÄRISTÖISSÄ NIITÄ KERÄÄ.

Kokonaisvaltainen ote edellyttää, että yrittäjyyttä harkitseva vahvistaa avoimesti monenlaisia tietojaan, taitojaan ja ajattelutapojaan. Näitä voi oppia ja kerryttää luokkahuoneissa ja verkko-oppimisympäristöissä, toimiessaan muiden kanssa yhteistyössä tai pohdiskellessaan päiväänsä yksin. Kokemukset ovat kuitenkin sitä rikkaampia, mitä moninaisimmissa ympäristöissä niitä kerää.

MEGE-projektissa tätä monimuotoisuutta pyrittiin tukemaan järjestämällä koulutusta erilaisissa fyysisissä ja virtuaalisissa tiloissa sekä tarjoamalla mahdollisuuksia epämuodolliseen kanssakäymiseen ja rajojen rikkomiseen. Hankkeen osana järjestettiin esimerkiksi satoja osallistujia yhteen koonnut *Startup Circus* -tapahtuma, jossa perinteinen liikeideakilpailu yhdistyi taiteeseen. Tilaisuudessa taiteilijayrittäjät pitivät esityksiä, esittelivät taideteoksiaan ja kertoivat työskentelytavoistaan. Näin he rikkoivat mediassa vallalla olevaa menestyjän myyttiä, jossa yrittäjät ovat kiivenneet *start-up*-pyramidin huipulle *burnoutien* siivittämänä, ja tarjosivat keskusteluun toisenlaisen katsantokannan, joka voi parhaimmillaan laukaista hedelmällisiä ajatusketjuja.

Liiallista tavoitehakuisuutta voidaan vähentää myös yrittäjyyskoulutuksen sisällöissä (Koskinen 2019). Sen sijaan, että tarjotaan vain tietoa ja suunnitellaan tarkasti sisällöt, voi olla hyödyllistä tarjota ylläkköitä ja kulloisellakin hetkellä olennaista inspiraatiota. Inspiraation tarjoaminen edellyttää koulutussisältöjen joustavaa suunnittelua. Nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä koulutusprojektit toteutuvat harvoin, jos koskaan, täysin suunnitellusti. Tämä vaatii koulutusorganisaatioilta nopeaa reagointikykyä, ja edellyttää muutos- ja sopeutumiskykyä myös koulutuksen rahoittajilta. Palvelupakettien toiston sijaan täytyy uskaltaa kysyä koulutuksen kohdeyleisöltä, mikä sen tarpeet ovat juuri kyseisellä hetkellä.

Pohdittavaksi jää se, millä tavoin voimme hyödyntää eri osallistujien mielissä syntyneitä rikkaita ajatuksia ja ideoita, jotka voivat olla hyvinkin erilaisia heidän kokemustustaan riippuen? Ja miten osaamme kommunikoida yrittäjyyskoulutuksen ”hyödyistä”, jos osallistujat itse ovat lopulta vastuussa siitä, mitä voivat ”saada irti” kustakin tilaisuudesta ja valmennuksesta?

HITAASTI JA HARPPAUKSIN ETEENPÄIN

Milloin yrittäjyyskoulutus on onnistunut tavoitteessaan? Lasketaanko menestys syntyneiden yritysten määrässä vai tiedetäänkö se vasta vuosien päästä, kun nähdään, kuinka hyvin yritykset ovat pärjänneet? Voisiko menestystä mitatakin osallistujien henkisen hyvinvoinnin ja koetun elämänlaadun ja yhteiskuntaan integroitumisen näkökulmista?

Esimerkiksi yliopistoissa koulutuksesta valmistuneiden työllistymistä pidetään edelleen keskeisenä mittarina koulutuksen laadulle. Onko tämänkaltaisen, yksilön henkisen pääoman kehittymisen huomiotta jättävä mittaristo merkityksellinen 2020-luvulla koulutuksen huippumaassa? Yrittäjyyteen liittyy tiettyjä erityispiirteitä, jonka myötä koulutuksen ”hyvyyttä” pitää arvioida myös muutoin kuin ainoastaan numeerisilla mittareilla.

Yrittäjyyskoulutuksen peruskysymyksissä pitäisi tarkastella, miksi koulutusta alun perin annetaan ja mitä sillä tavoitellaan (Fayolle & Gailly 2008; Kamovich & Foss 2017). Koulutushankkeiden taustalla on usein tavoite lisätä yhdenvertaisuutta ja tarjota tasapuolisesti mahdollisuuksien itsensä toteuttamiseen ja menestymiseen sekä toisaalta ajatus siitä, että yrittäjyyden kautta voidaan tuottaa myös sosiaalista ja taloudellista hyvinvointia yhteiskuntaan. Yrittäjyydelle asetetuista odotuksista riippuu, mikä on hyödyllinen mittaustapa. Yksilölliset tavoitteet voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia, ja kun yksi henkilö on tyytyväinen itsensä työllistämiseen, joku toinen ei koe onnistuneensa, ellei yritystoiminta kasva nopeasti. Yhteiskunnan näkökulmasta voidaan miettiä, mikä on oikea aikajänne tulosten tarkasteluun (Fayolle ym. 2006).

Yrittäjäksi ryhtyminen on pitkä prosessi. Sopivan markkinaraon tai mahdollisuuden tunnistamisen

jälkeen pitää arvioida, kuinka tilaisuuteen voisi parhaiten tarttua ja lopulta ottaa askel yrittäjyyteen (Pryor ym. 2016). Yrittäjyyskouluttajan ja yrittäjäksi aikovan kannalta voi olla mielekästä mitata, kuinka yrittäjyys tulee vähitellen osaksi omaa elämäntarinaa ja identiteettiä, ja mitä tuntemuksia tämä herättää (Celuch ym. 2017).

Kouluttaja voivat itse arvioida koulutuksen laatua. MEGE-projektissa verrattiin koulutusta muihin tarjolla oleviin maahanmuuttajille tarjottuihin palveluihin (*benchmark*) ja kerättiin jatkuvasti palautetta koulutuksiin osallistuneilta henkilöiltä. Lisäksi hankkeen työpajoissa arvioitiin eri koulutusorganisaation välisistä yhteistyötä ja sitä, kuinka projekti oli esimerkiksi kasvattanut tietoisuutta yrittäjyydestä ja sitä tukevista palveluista maahanmuuttajien keskuudessa.

Laadullisia mittareita hyödyntämällä voidaan tarkentaa kuvaa onnistumisista ja kipukohdista, joihin on syytä tarttua. Ennen kaikkea näin tuetaan myös yrittäjyyskoulutuksen eettisyyttä (Hytti, 2019). Yrittäjyyteen ei pitäisi missään oloissa kritiikittömästi kannustaa maahanmuuttajia kuten ei muitakaan ihmisryhmiä. Yrittäjyys ei välttämättä ole taloudellisesti paras vaihtoehto, ja se voi olla hyvin stressipitoinen valinta. Siksi on aika siirtyä yhtä yrittäjän muuttia korostavasta sankaritarinasta kohti realismia, ja ymmärtää erilaisuutta sekä ainutlaatuisia ja paikoin rosoisia yrittäjyystarinoita.

Maahanmuuttajien yrittäjyyskoulutuksen on istuttava heidän elämäntilanteeseensa. Vaikka monen yrittäjän suunnitelmat ovat menneet covid-19-pandemian myötä uusiksi, osalle MEGE-projektiin osallistuneista yrittäjyys tarjosi turvaa ja jatkuvuutta, ja tuotti näin sekä henkistä, sosiaalista että taloudellista hyvinvointia.

Pitääkö yrittäjäksi tähtäävän maahanmuuttajan sitten elää yrittäjän elämä? *Yksinäisyys ja uhma* -teoksen sanotaan kuvaavan kirjailija Erno Paasilinnan

omia kokemuksia. Hän kirjoittaa näin: ”Kirjailijaksi ei synnytä. [...] On elettävä sellainen elämä, josta syntyy kirjailija”.


Ehdotamme, että vaikka yrittäjänä oleminen edellyttää tiettyjä taitoja ja tekoja, nämä eivät ole sisäsyn-tyisiä eivätkä sellaisia, joita voidaan istuttaa ihmiseen annostelemalla tiettyjä tietoja ja sisältöjä pedagogisesti taitavasti. Yrittäjäksi aikovan on kerättävä elämänsä kokemuksia, joiden kautta hän voi tunnistaa ja vahvistaa yksilöllisiä kykyjään ja pystyy luomaan itselleen ympäristön, jossa on mahdollisuus kukoistaa ja onnistua. Mitä tämä itse kullekin tarkoittaa, voi vaihdella paljonkin.

Yrittäjyyskoulutusta tarjoavien toimijoiden kannalta on kuitenkin selvää, että taloudellisesti ja eettisesti kestäviä tuloksia saavutetaan tukemalla yrittäjyydestä kiinnostuneiden omaehtoista kehitystä, ja kulkemalla jonkin matkaa heidän rinnallaan.



VIRVA SALMIVAARA


KTT, VTM, tutkijatohtori
yrittäjyyden yksikkö
Aalto-yliopiston kauppa-
korkeakoulu

 <https://orcid.org/0000-0001-5481-848X>



JUKKA-PEKKA HEIKKILÄ

KTT
yrittäjyyden yksikkö
Aalto-yliopiston kauppa-
korkeakoulu
vieräileva tutkija
Stanfordin yliopisto; Harvardin
yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-2832-8345>

Kiitämme kaikkia MEGE-projektiin osallistuneita maahanmuuttajia ja kouluttajia sekä projektin toteuttajia ja rahoittajia.

VIITTEET

- 1 https://m.youtube.com/results?search_query=esa+saarinen+filosofia+ja+systeemiajattelu

LÄHTEET.....

- Adecco (2017). The labour market integration of refugees white paper. A focus on Europe. The Adecco Group. <https://www.adecgroup.com/wp-content/themes/ado-group/downloads/labour-market-integration-of-refugees-focus-europe.pdf>.
- Anderson, A. R. & Warren, L. (2011). The entrepreneur as hero and jester; enacting the entrepreneurial discourse. *International Small Business Journal* 29(6), 589–609.
- Bechard, J. & Gregoire, D. (2005). Entrepreneurship education research revisited: The case of higher education. *Academy of Management Learning and Education* 4(1), 22–43.
- Celuch, K., Bourdeau, B. & Winkel, D. (2017). Entrepreneurial identity: the missing link for entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education* 20(2), 1–20.
- Deloitte (2017). Talent displaced. The economic lives of Syrian refugees in Europe. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/talent-displaced-syrian-refugees-europe.pdf>.
- Donnellon, A., Ollila, S. & Middleton, K. W. (2014). Constructing entrepreneurial identity in entrepreneurship education. *International Journal of Management Education* 12(3), 490–499.
- Duval-Couetil, N. (2013). Assessing the impact of entrepreneurship education programs: Challenges and approaches. *Journal of Small Business Management* 51(3), 394–409.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly* 44(2), 350–383.
- Engel, Y., Noordijk, S., Spoelder, A. & van Gelderen, M. (2019). Self-compassion when coping with venture obstacles: Loving-kindness meditation and entrepreneurial fear of failure. *Entrepreneurship Theory and Practice*. Online first. <https://doi.org/10.1177/1042258719890991>
- Euroopan komissio. (2016). Evaluation and Analysis of Good Practices in Promoting and Supporting Migrant Entrepreneurship. Guide book. https://ec.europa.eu/easme/sites/easme-site/files/documents/guide_book_promoting_and_supporting_migrant_entrepreneurship.pdf.
- Fayolle, A. & Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training* 32(7), 569–593.
- Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: A new methodology. *Journal of European Industrial Training* 30(9), 701–720.
- Ferry, T., Sidhu, I., Goyal, M. & Fred-Ojala, A. (2018). Breaking the Zuckerberg Myth: Successful Entrepreneurs Have 10 Years of Prior Employment. IEEE International Conference on Engineering, Technology and Innovation (ICE/ITMC), Stuttgart, 1–7.
- Fong, R., Busch, N. B., Armour, M., Heffron, L. C. & Chanmugam, A. (2007). Pathways to self-sufficiency: Successful entrepreneurship for refugees. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work* 16(1–2), 127–159.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A. & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology* 70(1), 113–165.
- Gomez, C., Perera, B. Y., Wesinger, J. Y. & Tobey, D. H. (2020). Immigrant entrepreneurs and community social capital: an exploration of motivations and agency. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 27(4), 579–605.
- Hytti, U. (2019). Yrittäjyyden edistämisen kiperät ja kriittiset kysymykset yliopistoissa. *Aikuiskasvatus* 39(2), 138–143. <https://doi.org/10.33336/aik.82985>
- Hytti, U. & Heinonen, J. (2013). Heroic and humane entrepreneurs: identity work in entrepreneurship education. *Education + Training* 55(8/9), 886–898.
- Jensen, T. L. (2014). A holistic person perspective in measuring entrepreneurship education impact–Social entrepreneurship education at the Humanities. *The International Journal of Management Education* 12(3), 349–364.
- Kamovich, U. & Foss, L. (2017). In Search of Alignment: A Review of Impact Studies in Entrepreneurship Education. *Education Research International* 2, 1–15.
- Kloosterman, R. C. (2010). Matching opportunities with resources: A framework for analysing (migrant) entrepreneurship from a mixed embeddedness perspective. *Entrepreneurship and Regional Development* 22(1), 25–45.
- Koskinen, H. (2019). Yrittäjyhteisön taika: Yrittäjyyden muotoutuminen korkeakoulujen yrittäjyystoiminnassa. *Aikuiskasvatus* 39(2), 108–121. <https://doi.org/10.33336/aik.82984>
- Laine, L. & Kibler, E. (2018). Towards a mythic process philosophy of entrepreneurship. *Journal of Business Venturing Insights* 9, 81–86.
- Liñán, F., Ceresia, F. & Bernal, A. (2018). Who Intends to Enroll in Entrepreneurship Education? Entrepreneurial Self-Identity as a Precursor. *Entrepreneurship Education and Pedagogy* 1(3), 222–242.
- Luke, B., Verreynne, M. & Kearins, K. (2007). Measuring the benefits of entrepreneurship at different levels of analysis. *Journal of Management and Organization* 13(4), 312–330.

- Ma, Z., Zhao, S., Wang, T. & Lee, Y. (2013). An overview of contemporary ethnic entrepreneurship studies: themes and relationships. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research* 19(1), 32–52.
- Obschonka, M., Hahn, E. & Bajwa, N. (2018). Personal agency in newly arrived refugees: The role of personality, entrepreneurial cognitions and intentions, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior* 105, 173–184.
- Pryor, C., Webb, J. W., Ireland, R. D. & Ketchen, D. J. (2016). Toward an integration of the behavioral and cognitive influences on the entrepreneurship process. *Strategic Entrepreneurship Journal* 10(1), 21–42.
- Rath, J. (2011). Promoting ethnic entrepreneurship in European cities, Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1138en.pdf.
- Rigg, C. & O'Dwyer, B. (2012). Becoming an entrepreneur: researching the role of mentors in identity construction. *Education + Training* 54(4), 319–329.
- Sahin, M., Nijkamp, P., & Suzuki, S. (2014). Contrasts and similarities in economic performance of migrant entrepreneurs. *IZA Journal of Development and Migration* 3(7).
- Salmivaara, V., Martela, F., & Heikkilä, J.-P. (2020). Radikaali psykologinen turvallisuus tilapäisorganisaation luovan ja tuloksellisen toiminnan mahdollistajana. *Hallinnon tutkimus* 3, 170–186.
- Spigel, B. (2017). The relational organization of entrepreneurial ecosystems. *Entrepreneurship Theory and Practice* 41(1), 49–72.

RISTO IKONEN

Erään tieteenalan genealogiaa

Alkuperäkertomukset ilmentävät eri tavoin tiedeseuran tarkoitusta



Aikuiskasvatuksen tutkijat kiistelivät toista vuosikymmentä siitä, puhuako tieteenalasta ja sen käytännöistä sivistyksenä vai aikuiskasvatuksena. Aikuiskasvatus vakiintui ydinkäsitteeksi 1950-luvun puolivälissä. Termikiistan juurisyyt ovat yhä läsnä tavassa, jolla näemme aikuiskasvatustieteen tarkoituksen.

VUODEN 2020 LOPULLA Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura (ATS) vietti perustamisensa 80-vuotisjuhlaa. Näin siitä huolimatta, että seuraa ei oikeastaan koskaan perustettu sillä nimellä, vaan ATS ilmaantui vuonna 1971 osaksi suomalaisten tiedeseurojen joukkoa nimenvaihdon seurauksena (Aaltonen 2010). Vuodesta 1940 lähtien seura oli toiminut Kansansivistysopillisena yhdistyksenä.

Nimenvaihdoksessa sai samalla muodollisen päätöksensä kiista, jota oli käyty seurassa sen alkuajoista saakka. Näennäisesti kiisteltiin siitä, pitäisikö seuran toimillaan edistää kansansivistystä vai aikuiskasvatusta. Jotkut aikalaiset tulkitsivatkin, että kiista koski pelkästään sanoja. Jälkikäteen tarkasteltuna asetelma oli monimutkaisempi. Väittely termeistä peitti alleen periaatteellisia kysymyksiä, jotka nimenvaihdon jälkeenkin jäivät ratkaisematta. Termikiistan juuri-

syyt ovat yhä edelleen läsnä tavassa, jolla näemme aikuiskasvatustieteen tarkoituksen.

Hahmotan seuran itseymmärryksen muotoutumista tukeutumalla kuvauksiin ja tulkintoihin, joita ovat esittäneet kolme keskeistä yhdistyksen kehkeytymiseen vaikuttanutta henkilöä: Helsingin työväenopiston johtaja T. I. Wuorenrinne ja tuolloiset Työväen akatemian rehtori Arvi Hautamäki ja Yhteiskunnallisen korkeakoulun kansansivistysopin opettaja Urpo Harva. Kuvausten pohjalta voi tunnistaa kolme alkuperäkertomusta, joissa yhdistyksen tarkoitus ilmenee eri tavoin.

KOLME ALKUPERÄKERTOMUSTA

Kertomuksilla ihminen tekee maailmaa ymmärrettäväksi itselleen ja muille. Erityisen kiintoisia ovat alku-

peräkertomukset, sillä niistä käy ilmi kertojan käsitys sitä, mikä jossain ilmiössä tai asiantilassa on olennaista ja tärkeää (Aro 1999, 30–32). Yksittäisen instituution, kuten tiedeseuran, alkuperäkertomuksesta voi päätellä, millaisena sen tehtävä aikoinaan nähtiin. Mitä pidettiin tärkeänä, mitä taas vähemmän tärkeänä? Millä tavoin päämääriin oli tarkoitus pyrkiä?

Jokaisella Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran kanssa tekemisissä olevalla on omanlaisensa kuva siitä, miksi seura on olemassa ja mitä se tekee. Tottumuksen voima houkuttelee katsomaan seuraa selviönä, paikkaansa asettuneena ja tarkoituksensa löytäneenä.

Kun instituutio on kerran kasvanut kiinni osaksi omaa elämää, kun on oppinut sen oikut ja tottunut sen tapoihin, voi olla vaikeaa kuvitella sille mitään toisenlaista tarkoitusta, oikeutusta saati olemisen tapaa kuin se, millaisiksi sen on itse ymmärtänyt. Itsetänselvyyksiä on vaikea tunnistaa itsetänselvyyksiksi. Tarkentamalla katseen instituution kehkeytymishistoriaan voi kuitenkin löytää näkökulmia, jotka mahdollistavat siirtymisen totuttujen ajattelutapojen ja toimintamallien tuolle puolen. Tutkimusseuraa koskevat tyyppikertomukset on rakennettu pääosin *Kansansivistys*-lehdessä vuosina 1950–1954 julkaistujen kirjoitusten pohjalta.

Kansansivistystyön vaikuttaja Arvi Hautamäki sijoittaa Kansansivistysopillisen yhdistyksen syntyhetken vuoden 1940 myöhäiseen syksyyn. Kaikki alkoi keskustelusta, jota hän kävi T. I. Wuorenrinteen kanssa heidän matkatessaan linja-autossa Kauniaisista kohden Helsinkiä. Matkalla nousi esiin ajatus uudesta yhdistyksestä, joka kokoaisi yhteen kaikki vapaan kansansivistystyön toimijatahot. (Hautamäki 1953, 115.) Näistä vanhin oli Kansanvalistusseura, jonka Kirjeopisto mahdollisti omaehtoisen opiskelun kaikkialla, minne postia vain kuljetettiin. Asemansa olivat myös jo vakiinnuttaneet nuorisoseuraliike, kansanopistot ja työväenopistot. Opintokerhot ja niiden työskentelyä tukeva kirjastolaitos olivat samoin tärkeä osa kansalaisten omaehtoista sivistysharrastusta. (Esim. Inkilä 1954.)

Ongelmana oli kuitenkin kansansivistystyön kentän hajanaisuus: tekijöitä oli useita mutta ne toimivat erillään toisistaan. Tarvittiin kohtauspaikka, joka mahdollistaisi kokemusten vaihdon ja tutkimustyön

alasta. Wuorenrinne lupautui kutsumaan koolle neuvottelukokouksen, jossa valmisteltaisiin kansansivistystyön kenttää kokoavan yhdistyksen perustamista. Hautamäki puolestaan levitti tietoa perustamishankkeesta sivistystyöntekijöille.

Tieto uudesta yhdistyksestä otettiin innolla vastaan. Tähän saattoi osaltaan vaikuttaa se, että professori Zachris Castrén oli 1920–1930-luvun vaihteessa ohjannut kansansivistysopillista yliopistokerhoa, jota voitiin pitää nyt perustettavan yhdistyksen esimuotona. (Hautamäki 1953; Pöytäkirja 7.12.1940, §2). Hautamäen selonteossa seuran perustamisen tarkoitus oli saattaa yhteen kansansivistystyötä tekevät seurat, laitokset, kerhot ja opistot. Yhdistys tarjosi yhteisen tilan, joka mahdollistaisi tietojen vaihdon ja kansansivistystyön suunnitelmallisen kehittämisen.

Wuorenrinne esitti oman versionsa yhdistyksen syntykertomuksesta vuonna 1950, kymmenen vuotta yhdistyksen perustamisen jälkeen. Kun Hautamäki oli sijoittanut yhdistyksen alkuketken vuoden 1940 loppuun, Wuorenrinne aloitti oman kertomuksensa puolta vuotta varhaisemmasta ajankohdasta, talvisodan päättymisestä.

Elämä sodan aikana oli ollut raskasta, mutta sitä se oli myös sodan päätyttyä. Uuden elämän aloittaminen oli kaikilla aloilla vaikeaa: ”Näytti siltä kuin olisi puuttunut pohja, jolle rakentaa [--] kansan oli vaikeaa löytää oma itsensä”. Lamaannus kosketti myös kansansivistysväkeä. Siksi oli tarpeen lyöttäytyä yhteen pohtimaan kysymyksiä, joita valtiollisen aseman muuttuminen asetti kansansivistystyön ratkaistavaksi. (Wuorenrinne 1950.)

Wuorenrinteen tapaa hahmottaa yhdistyksen tarve ja tarkoitus täydentää hänen esiintymisensä yhdistyksen perustavassa kokouksessa 7. joulukuuta vuonna 1940. Edellinen päivä oli ollut ensimmäinen sodanjälkeinen itsenäisyyspäivä, jota oli vietetty ”kansallisen yhtenäisyyden ja tulevaisuudenuskon päivänä”. (Pöytäkirja 1940, 1 §.) Sota oli raivonnut Euroopassa, ja moni maa oli joutunut valloittajan miehittämäksi. Suomi oli kuitenkin selviytynyt suurvallan hyökkäyksestä säilyttäneen näin vapautensa ja riippumattomuutensa. Helsingin yliopiston rehtori oli syyslukukauden avajaisissa tarjonnut selitykseksi yleistä valistustason nousua, ja erityisesti työväen omaehtoista sivistystyötä. (Pöytäkirja 1940, §2.) Arvatenkin juuri tämä julkinen tunnustus oli

TAVOITTEENA OLI SIVISTYNYT KANSALAINEN, JOKA KYKENEÉ OTTAMAAN OSAA TULEVAISUUDEN YHTEISKUNNAN MUOVAAMISEEN.

innostanut Hautamäkeä ja Wuorenrinnettä ottamaan aloitteen uuden yhdistyksen perustamistyössä.

Perustettavan yhdistyksen oli määrä tehostaa kansansivistystyötä tarjoamalla alan toimijoille tilaisuus vaihtaa kokemuksia ja edistämällä ”kansansivistystyön syväluotaamista” eli tutkimista. Ja jotta kokemukset ja tutkimukset hyödyttäisivät kansansivistystyötä ja sen tekijöitä, yhdistyksen oli valmistauduttava levittämään tietoja myös painetussa muodossa. Keskustelun jälkeen kokous päätti yksimielisesti perustaa Kansansivistysopillisen yhdistyksen. (Pöytäkirja 1940, §2.)

Perustavan kokouksen pöytäkirja on sikäli merkittävä, että siinä äänen saa vain Wuorenrinne. Avaussanat ja yhdistyksen tarkoitusta esittelevä alustus vievät nelisivuista pöytäkirjasta valtaosan, kolme ja puoli sivua. Kokouksen koollekutsujana Wuorenrinne oli luonteva valinta myös yhdistyksen esimiehenä. Varaesimiehenä valittiin kanslianeuvos Niilo Liakka (Pöytäkirja 1940, §4.) Hänen valintaansa voi pitää kunnianosoituksena kansansivistystyön vanhalle kaartille, jota kokouksessa edusti myös Väinö Voionmaa. Liakan kuoltua vuonna 1945 hänen tilalleen nousi yhdistyksen varaesimiehenä Urpo Harva.

Wuorenrinteen mukaan uuden yhdistyksen tarkoitus oli vahvistaa kansalaisten yhteydentunnetta ja valmiuksia toimia kansakuntaa koettelevan hätätilan lievittämiseksi. Vapaan kansansivistystyön tekijät oli koottava yhteen, jotta he toisiltaan oppien voisivat yhä tarmokkaammin edistää kansalaisten omaehtoisia sivistysharrastuksia. Tavoitteena oli sivistynyt kansalainen, joka kykenee ottamaan osaa tulevaisuuden yhteiskunnan muovaamiseen.

Alkuvuosina Wuorenrinne johti Kansansivistysopillista yhdistystä rehtorintyönsä ohessa. Ensimmäi-

sessä kokouksessa hänet haastoi tohtori Urpo Harva, joka oli vastikään valittu kansansivistysopin opettajan virkaan Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa (Harva 1942; Kuka kukin on 1954, 182; Tuomisto 2004). Samaa tehtävää oli vuosina 1930–1938 hoitanut sivutoimisesti Castrén (Muiluuvuori 2001) ja tämän kuoltua Wuorenrinne, ja Harvaa saattoi siten pitää kummankin työn jatkajana. Kansansivistysopin teoreettiset lähtökohdat hän näki kuitenkin toisella tapaa kuin edeltäjänsä.

Harva esitti oman alkukertomuksensa yhdistyksen kolmannessa vuosikokouksessa. Esitelmässään hän totesi Wuorenrinteeseen viitaten, että yhdistyksen perustamiseen vaikutti kaksi pääpyrkimystä: Ensinnäkin tahdottiin saada aikaiseksi henkinen yhteys kansansivistystyön eri aloilla työskentelevien kesken. Toiseksi pyrkimyksenä oli käynnistää kansansivistystyön tieteellinen tutkimus, joka siihen asti oli ollut kovin vähäistä. Ensimmäisessä tehtävässä oli onnistuttu hyvin, mutta tutkimustyö oli yhä alkutekijöissään. Kolmen toimintavuoden jälkeen Harva piti tarpeellisena päättää, mihin asiakohtiin tutkimusta oli tarkoitus vastaisuudessa jatkossa suunnata. Hän arveli jäsenten olevan yksimielisiä siitä, että tutkimus oli kohdennettava ensi sijassa kysymyksiin, joilla oli merkitystä ”käytännölliselle kansansivistystyölle”. (Harva 1944; Hautamäki 1953, 115–116.)

Harvan näkemyksiin perustuva alkukertomus korostaa yhdistyksen tarkoitusta kansansivistystyötä koskevan tutkimuksen edistäjänä. Tämä näkyy myös hänen pyrkimyksessään selkeyttää vapaan kansansivistystyön keskeisiä käsitteitä: toimintaa olisi mahdollista kehittää, jos epämääräinen terminologia teki asiallisen keskustelun mahdottomaksi.

Yhdistyksen alkuvuosina käynnistyneessä väitelyssä Wuorenrinne katsoi, että kansansivistystyön teoria oli rakennettava sivistys-käsitteen varaan. Harva puolestaan piti parempana rakentaa teoria aikuiskasvatuksen käsitteelle. (Hautamäki 1953, 116.) Ensin hän oli kantoineen alakynnessä, sillä käytännön kansansivistystyötä tekevät eivät termivalintaa hyväksyneet (Tuomisto 2004). Kun kansansivistysopin opettajan toimesta tuli professuuri vuonna 1946 (Kuka kukin on 1954), Harva edusti asiassa korkeinta tieteellistä auktoriteettia.

KANSANSIVISTYS VAI AIKUISKASVATUS?

Omassa kertomuksessaan Hautamäki tyytyy toteamaan, että kansansivistystyötä tekevien kenttä oli hajanainen, minkä tähden tarvittiin yhdistys, joka mahdollistaisi tiedonvaihdon ja yhteistoiminnan toimijoiden kesken. Wuorenrinne ja Harva pohtivat myös yhdistyksen päämääriä, jolloin heidän näkemysensä erosivat selvästi toisistaan. Tämä selittyy ainakin osaksi henkilöhistoriallisilla syillä.

Wuorenrinteelle tärkeä vaikutteiden lähde oli Zachris Castrén (1868–1938), jolla oli käytännöllisen filosofian dosenttuuri. Hän hoiti useaan otteeseen professorin tehtäviä mutta ei koskaan saanut vakinaista virkaa. (Muiluvuori 2001; Huuhka 1990, 146–147.)

Yliopistotyön ohessa Castrén paneutui yhteiskunnallisten kysymysten selvittelyyn ja kannatti muun muassa uskonnonvapautta. Vuonna 1904 hän oli mukana perustamassa Nuorsuomalaista Puoluetta ja kuului K. J. Ståhlbergin tavoin sen uudistusmieliseen siipeen, ”varpusiin”. Castrén oli tinkimätön kansanvaltaisuuden kannattaja paheksuen konservatiivien parissa virinnyttä aietta tehdä Suomesta kuningaskunta. Hän osallistui myöhemmin Lapuan liikkeen vastaiseen kansalaistoimintaan ja rauhantyöhön. (Muiluvuori 2001.) Castrénin kiinnostus yhteiskunnallisiin kysymyksiin vei hänet vuonna 1914 vastaperustetun Helsingin suomenkielisen työväenopiston johtajaksi, mitä tehtävää hän hoiti aina kuolemaansa saakka (Huuhka 1990, 88).

Castrénin työn seuraajana filosofian maisteri Wuorenrinne oli ennen kaikkea käytännön kansansivistäjä. Edeltäjältään hän oli omaksunut sen periaatteen, että kansansivistystyön ensisijainen tehtävä oli tarjota eri kansanryhmille mahdollisuus sivistää itseään tarjoamalla heille ”koeteltua tietoa”. Omaehtoisen opiskelun ja ryhmissä käytävien keskustelujen avulla oli tarkoitus kehittää opiskelijoissa taitoja, joita he tarvitsivat toimiessaan täysivaltaisina kansalaisina. (Huuhka 1990, 152; Harva 1984.) Sama yhteiskunnallinen painotus ilmenee Wuorenrinteen näkemyksissä.

Harvallakin oli kokemusta kansansivistystyöstä, olihan hän toiminut opettajana kesäyliopiston ja kirjeopiston lisäksi työväenopistoissa ja kansanopistoissa. Hän oli saanut vaikutteita tapaansa hahmottaa sivi-

tystyön tehtävä opettajaltaan ja väitöskirjansa ohjaajalta J. E. Salomaa, jonka mielestä kasvatuksen viimekätinen päämäärä oli kansan ja koko ihmiskunnan edistys. Kasvatus oli kulttuuriprosessi, ja kulttuuriprosessi oli kasvatusta. Kummankin yhteisenä päämääränä oli ihmisyyden toteutuminen. Ihminen taas voi kasvaa ihmiseksi vain omaksumalla ja ja sisäistämällä ihmiskunnan ja oman kansansa henkisen kulttuurin. (Salmela 2014.) Harvakin katsoi, että vapaan kansansivistystyön tavoitteena on ihmisuus. Salomaan tapaan tulkittuna tämä tarkoittaa kulttuuriprosessin osaksi asettautumista ja sen kulkuun vaikuttamista.

Vuonna 1949 julkaistiin *Kansansivistys*-lehdessä Urpo Harvan artikkeli, jossa hän tarkasteli termien ’kansansivistys’ ja ’aikuiskasvatus’ yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia. Aikuiskasvatuksella Harva tarkoitti kirjaimellisesti aikuisten ihmisten kasvattamista. Se oli tarpeen esimerkiksi silloin, kun tavoitteena oli kaikkien kansankerrosten kohottaminen ”yli traditionaalisen tason”. Perinteisistä ajattelu- ja toimintamalleista irrottautuminen edellytti siten aikuiskasvatusta. Vapaa kansansivistystyö oli aina aikuiskasvatusta, mutta aikuiskasvatuksen ei välttämättä tarvinnut tähdätä kansansivistyksen kohottamiseen. (Harva 1949, 67.)

Kansansivistyksen artikkelia voi pitää Kansansivistysopillisessa yhdistyksessä käydyin termikiistan päätepisteenä. Vuonna 1954 Wuorenrinne vielä sivusi teemaa puolustaessaan lehdessä kansansivistystyön puolueettomuuden periaatetta. Työväenopistoissa tämä näkyi sivistystyön erityisenä työväenhenkisytenä. Kirjoituksen varsinaisen ydin oli arvostella Harvan esillä pitämää ihmisyyden käsitettä, jota Wuorenrinne piti liian epämääräisenä – riippuihan sen merkityssisältö siitä, ”kuka on sen kulloinkin kirjoittanut lippuunsa”. (Wuorenrinne 1954, 27–28.)

YHTEISTOIMINNAN EDISTÄJÄSTÄ TULEE TIEDESEURA

Vuonna 1954 Wuorenrinne siirtyi syrjään Kansansivistysopillisen yhdistyksen johdosta, ja hänen tilalleen valittiin Harva. Samalla yhdistyksen tehtävä nimenomaan tiedeseurana vahvistui. Noihin aikoihin saakka alan tieteellisestä tutkimuksesta ja tutkimusmenetelmien kehittämisestä ei ollut vastan-

IHMISYYDEN KÄSITE JÄTTI AIKUISKASVATUKSEN TEOREETTISEEN PERUSTAAN VAIKEASTI PAIKATTAVAN AUKON.

nut yhdistys vaan Yhteiskunnallisen Korkeakoulun kansansivistysopin oppiaine. Vuosien 1940–1954 Kansansivistysopin yhdistys muistutti siten enemmän sivistystyöntekijöiden kerhoa kuin alan tieteelliseen tutkimukseen paneutuvien ihmisten yhteenliittymänä. Tutkimus jäi muun toiminnan sivujuonteeksi, ja moni tuntuikin ajattelevan, että sen olisi sovitettava niihin puitteisiin, jotka vapaan sivistystyön traditio sille tarjosi. Siten Wuorenrinteen ja Harvan persooniin kiinnittynyt ”sanojen kiista” koski pikemminkin sitä, pitikö alaa koskevan tutkimuksen sovitattua kansansivistystyön ajan myötä kehittyneisiin käsitteellisiin ja toiminnallisiin raameihin.

Urpo Harvan myötä yhdistyksen toiminnassa korostui alan tieteellinen asiantuntemus. Instituutionaaliset muutokset tukivat yhdistyksen kehittymistä tiedeseuraksi. 1960 Yhteiskunnallinen Korkeakoulu muutti Helsingistä Tampereelle ja muodosti näin kasvualustan tulevalle Tampereen yliopistolle. Vuonna 1965 oppiaineen nimi muuttui kansansivistysopista aikuiskasvatukseksi, ja Harvasta tuli aikuiskasvatustieteen professori.

Vuonna 1971 seuran nimi lopulta vaihtui Aikuis-
kasvatuksen Tutkimusseuraksi. (Tuominen 2004). Nimenvaihdos ei ollut pelkästään terminologista hienosäätöä, sillä aikuiskasvatuksen käsite teki mahdolliseksi tarkastella kaikenlaista aikuisiin kohdistuvaa kasvatustyötä. Aiemmin yhdistyksen ytimessä ollut vapaa sivistystyö jäi aikuiskasvatustieteen yhdeksi osa-alueeksi.

Harvan yritys selkeyttää alan terminologiaa ei kuitenkaan edennyt kyllin pitkälle. Ihmisyyden käsite jätti aikuiskasvatuksen teoreettiseen perustaan vaikeasti paikattavan aukon. Tämä paljastuu kysyttäessä, mikä mahtaa olla julkisvallan tukeman vapaan sivistystyön

tarkoitus. Onko sen päämääränä yksilöllisten oppimistarpeiden tyydyttäminen vai aktiivista kansalaisuutta ja demokratian jatkuvuutta edistävän kansalaissivistyksen kohottaminen? Ja ylipäätään, onko kaikki aikuisten kanssa tapahtuva ja oppimiseen tähtäävä puuhastelu luettava automaattisesti aikuiskasvatuksen alaan?

Epätietoisuus suomalaisen aikuiskasvatuksen perimmäisestä tarkoituksesta tekee mahdolliseksi sisällyttää käsitteen alle suuntauksia, joita ei niinkään yhdistä jaettu ymmärrys siitä hyvästä, jota aikuiskasvatuksessa olisi tavoiteltava kuin se, että kasvatukselliset toimet kohdistuvat siihen se väestönosaan, jota kutsutaan aikuisiksi.

Asetelma on aikuiskasvatustieteen kannalta ongelmallinen. Filosofin Ilkka Niiniluodon muotoilemassa tieteiden taksonomiassa aikuiskasvatustiede voidaan lukea kuuluvaksi suunnittelutieteisiin (ks. esim. Okko 1988). Suunnittelutieteen itseymmärrykseen sisältyy välttämättä tieto siitä, miksi tieteenala on olemassa; mikä on se ’hyvä’, johon on tarkoitus pyrkiä. Jos tarkoitusta ei tunnusteta tai tunnusteta, suunnittelutieteen parissa tehtävä tutkimus uhkaa rappeutua tiedettä muistuttavaksi puuhasteluksi, jossa tieteenalan olemusta määrittävän ’hyvän’ asettaa tiedeyhteisön sijaan jokin ulkopuolinen taho. Käytännössähän tämä tapahtuu tutkimusrahoitusta kohdentamalla.

MENNEEN JÄLJET MEISSÄ

Alkukertomukset auttavat hahmottamaan tutkimusseuran paikkaa tieteiden kentässä ja yhteiskunnassa. Mennyt ei elä vain yksilöllisessä vaan myös kollektiivisessa tietoisuudessa. Niin myös 1940-luvun termi-
kiista on läsnä, kun tunnistamme asiantiloja ja ilmiöitä juuri aikuiskasvatukseen kuuluviksi. ’Kansansivistyksen’ korvaaminen ’aikuiskasvatuksella’ merkitsi etääntymistä kansansivistystyön kentästä. Aikuiskasvatuksen tehtävää ja tarkoitusta koskeva keskustelu jäi kuitenkin ratkaisematta. Työväenopistojen tarkoitus oli estää yhteiskunnan kahtiajako. Kun omana aikanamme jakolinjat ovat taas syvenemässä, saattaisi olla tarpeen miettiä, mitä haittaa käytännön aikuiskasvatustyölle ja tieteenharjoittamiselle on siitä, jos aikuiskasvatuksen olemassaolon tarkoitusta ei kyetä selkeästi sanallistamaan.

Kahdeksan vuosikymmenen perspektiivi on so-
piva etäisyys arvioida uudelleen aikuiskasvatuksen ja
sitä tutkivan tieteen teoreettisia lähtökohtia arvope-
rustoineen. Vähintäänkin olisi hyvä päästä yhteisym-
märyykseen siitä, onko ylipäätään mahdollista muo-
toilla aikuiskasvatukselle sellaista arvoperustaa, jossa
sivistyksen ja ihmisyyden kaltaisten haperoiden ter-
mien sijaan puhuttaisiin asioista. Ihmisen aiheuttami-
en ympäristöuhkien ja murenevien demokratioiden
aikakaudella alkaa väkisinkin pohtia, mikä voisi olla
se 'hyvä', johon aikuiskasvatus on pyrkimässä.



RISTO IKONEN

KT, yliopistonlehtori
kasvatustieteen ja aikuiskasvatus-
tieteen oppiaine
Itä-Suomen yliopisto

LÄHTEET

- Aro, J. (1999). *Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikkaa, narratiivi, metafora*. Acta Universitatis Tamperensis 654. Tampereen yliopisto.
- Aaltonen, R. (2010). Sivistyksellistä syvämuokkausta – oma yhdistys kokosi voimat. *Aikuiskasvatus* 30(4), 244–246. <https://doi.org/10.33336/aik.93890>
- Harva, U. (1942). Kansansivistystyön käsite. *Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1942*, 3–17.
- Harva, U. (1944). Kansansivistysopillisen yhdistyksen tehtävä. *Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja 1944*, 26–41.
- Harva, U. (1949). Vähäsen kansansivistyksen ja aikuis-
kasvatuksen käsitteistä. *Kansansivistys* 3/1949, 64–67.
- Harva, U. (1984). Toivo Ilmari Wuorenrinne. *Aikuiskasvatus* 4(2), 111–112. <https://doi.org/10.33336/aik.96347>
- Hautamäki, A. (1953). Kansansivistysopillisen yhdistyksen toiminnan elvyttäminen. *Kansansivistys* 4/1953, 115–118.
- Huuhka, K. (1990). *Kansalais- ja työväenopistotoiminnan historia*. Helsinki: Kansalais- ja Työväenopistojen liitto.
- Inkilä, A. (1954). Silmäys vuoden 1953 vapaaseen kansansivistystoimintaan. *Kansansivistys* 1/1954, 10–13.
- Kallenautio, J. (2016). Wuorenrinne, Toivo Ilmari (1892–1984). *Kansallisbiografia*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://kansallisbiografia-fi.ezproxy.uef.fi:2443/kansallisbiografia/henkilo/7653> (14.11.2020).
- Kuka kukin on (1954). *Kuka kukin on – Aikalaiskirja. Henkilötietoja nykypolven suomalaisista*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Muiluvuori, J. (2001). Castrén, Zachris. *Kansallisbiografia*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:skskbg-005352> (13.10.2020).
- Okko, M. (1988). Suunnittelutieteellisestä lähestymistavasta kirjastotieteen ja informatiikan tieteenharjoituksessa. *Kirjastotiede ja informatiikka* (4), 105–111.
- Pöytäkirja (1940). Joulukuun 7. päivänä pidetyn Kansansivistysopillisen Yhdistyksen perustavan kokouksen pöytäkirja. <https://www.aikuiskasvatuksetutkimusseura.fi/@Bin/119374/8BCB16EDd01.pdf>
- Salmela, M. (2014). Salomaa, Jalmari Edvard. *Logos-Ensyklopedia*. <http://filosofia.fi/node/2410/> (19.10.2020).
- Tuomisto, Jukka (2004). Harva, Urpo. *Kansallisbiografia*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:skskbg-008218> (19.10.2020).
- Wuorenrinne, T. I. (1950). Kansansivistysopillinen yhdistys 10-vuotias. *Kansansivistys* 4/1950, 73–75.
- Wuorenrinne, T. I. (1954). Eräitä reunahuomautuksia. *Kansansivistys* 2/1954, 27–20.

Vuoden 2020 tiedeartikkeli valaisee oppimista palvelualan luottamustehtävissä



Työelämäutkija Ville Kainulainen avaa tutkimuksellaan monipuolisen näkymän vähän tutkittuihin ammattiyhdistystoimijoiden elämäntapoihin ja työurisiin.

”AMMATTIYHDISTYSLIIKE ON mitä moninaisimpien alojen ja työntekijöiden kenttä. Yhteiskuntaluokan ohella on tärkeää huomioida muutkin erot, kuten sukupuoli”, Kainulainen sanoo.

Hänen vertaisarvioitu tutkimuksensa ”Palvelutyöntekijästä ammattiyhdistysaktiiviksi” palkittiin *Aikuiskasvatuksen* Vuoden 2020 tiedeartikkelina. Työelämäutkija haluaa avartaa kuvaa ammattiyhdistysliikkeestä nostamalla aiempaa vahvemmin esille naisvaltaiset matalapalkka-alat ja niillä työskentelevien ammattiyhdistysaktiivien arjen.

Vuoden tiedeartikkelin valitsee *Aikuiskasvatuksen* toimituskunta, joka koostuu tieteenalan ja tiedejulkaisemisen asiantuntijoista. ”Palvelutyöntekijästä ammattiyhdistysaktiiviksi” on raadin mukaan tärkeä, laadukas ja kiinnostava empiirinen tutkimus vähän tutkitulta kentältä, joka kuitenkin koskettaa kaikkia työelämässä toimivia.

”Ville Kainulainen tarkastelee luottamusmiesten urakerrontaa ja urien rakentumista subjektiivisen



Helsinkiläisen Ville Kainulaisen palkintoseremonia suoritettiin poikkeusaikana poikkeuksellisesti ulkosalla, kodin läheisyydessä.

TUTKIJAN VASTUU EDELLYTTÄÄ PYRKIMYSTÄ TUNNISTAA YHTEISKUNNALLISTEN ILMIÖIDEN MONIULOTTEISUUS.

urakäsityksen näkökulmasta. Hän kysyy, miten sukupuoli merkityksellistyy luottamusmiesten näkökulmissa uriin”, perusteluissa todetaan.

TUTKIJA TOIVOO PÄÄTÖKSILTÄ TUTKIMUSPOHJAA

Aikuiskasvatus käsittelee aikuisten oppimisen ja aikuiseksi kasvamisen teemoja työelämästä kansalaisyhteiskunnan rakenteisiin ja koulutuspolitiikkaan. Kainulainen pitää ammattiyhdistystä kiintoisana aikuiskasvatuksellisenä toimijana.

”Sen koulutukseen osallistuu usein myös sellaisia työntekijöitä, joilla ei välttämättä ole paljoa kokemusta niin sanotuista perinteisistä koulutuspoliista. Ammattiyhdistyksen järjestämässä koulutuksessa oppiminen on vahvasti sidoksissa käytännön toimintavaatimuksiin.”

Tutkijan vastuuseen kuuluu hänen mukaansa vaikuttaa siihen, että yhteiskunnallinen keskustelu ja esimerkiksi työelämän kehittäminen perustuvat tutkimustietoon.

”Vastuu edellyttää pyrkimystä tunnistaa yhteiskunnallisten ilmiöiden moniulotteisuutta”, filosofian tohtori Kainulainen huomauttaa.

Vuoden 2020 tiedeartikkelin palkinto myönnettiin helmikuussa Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran (ATS) vuosikokouksessa. Tunnustus on myönnetty vuodesta 2003 lähtien.

Ville Kainulainen: ”Palvelutyöntekijästä ammattiyhdistysaktiiviksi – Luottamusmiesten urakerronta matalapalkkaisella yksityisellä palvelusektorilla”. *Aikuiskasvatus* 1/2020. <https://doi.org/10.33336/aik.91044>

Raadin perustelut

Ammattiyhdistysaktiivien elämäntulkuihin ja uriin fokuoiva tiedeartikkeli on kiinnostava ja tärkeä tutkimus. Se tuottaa vakuuttavaa ja uutta empiiristä tietoa aikaisemmin vain vähän tutkitusta aiheesta.

Artikkeli avaa tuoreesti vähäisten koulutusvaatimusten matalapalkkaisilla palveluilla työskentelevien luottamusmiesten tehtäviä ja sitä, millaista ammatillista kasvua ne mahdollistavat.

Kainulainen tarkastelee luottamusmiesten urien rakentumista subjektiivisen urakäsityksen näkökulmasta. Hän kysyy lisäksi, miten sukupuoli merkityksellistyy luottamusmiesten urakerronnassa.

Tutkimus on tieteellisesti laadukas. Sen etnografiseen otteeseen perustuva lähestymistapa on itsessään harvinainen ja arvokas tulkulma aikuiskasvatuksen kentän tutkimuksessa. Kainulainen rakentaa johdonmukaista empiiristä otetta, jolla hän onnistuu saamaan haltuun moninaisen aineiston uskottavasti.

Analyysin monimuotoiset tulokset muodostavat hyvän kokonaisuuden. Aineiston rikkaus nostetaan hyvin näkyville ja tulosten raportoinnissa näkyy tutkija-käsityöläisen ote etnografisen ja kerronnallisen tutkimuksen hengessä.

Selkeää ja kiinnostavasti kirjoitettua artikkelia on ilo lukea. Se pitää lukijanotteessaan alusta loppuun.

Tiedelehti on vireä ja kriittinen yhteisö



Tiedelehti rakentaa yhteistä ymmärrystä tieteestä ja sen käytännöistä yhteiskunnassa. Miten päätoimittajat ovat kokeneet Aikuiskasvatuksen tehtävän?

1 Mitkä teemat korostuivat päätoimittajakaudellasi? 2 Miten edistit päätoimittajakaudellasi tieteenalasta käytävää keskustelua? 3 Mihin Aikuiskasvatus-lehteä tarvitaan?

”Tutkimuksen edelläkävijä edistää avointa tiedejulkaisemista ja tutkimukseen perustuvaa ymmärrystä”

ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET
PÄÄTOIMITTAJA VUODESTA
2019 LÄHTIEN

Kasvatustieteen tohtori Ulpukka Isopahkala-Bouret on kasvatus-tieteen professori Turun yliopistossa ja aikuiskasvatustieteen dosentti Helsingin yliopistossa.



1 Kolme teemaa on noussut ylitse muiden. Ensinnäkin esillä on ollut ekososiaalinen sivistys ja siihen kytköksissä olevat kysymykset. Teemasta on ilmestynyt useita artikkeleita, joista yksi palkittiin kauteni alussa vuoden 2018 tiedeartikkelina. Aiheesta on julkaistu

kasvatustieteellinen pohdinta monilajisesta empatiasta, ja työn alla on kesäkuussa ilmestyvä teemanumero vapaasta sivistystyöstä planetaaristen kriisien aikakaudella.

Toisena teemana on ajankohtaisuutensa vuoksi näkynyt aikuisten maahanmuuttajien koulutus. Kolmas teema tai pikemminkin trendi on moniammatillisuus ja monitieteisyys aikuisten korkea-asteen koulutuksessa.

2 Olen pääkirjoituksissani pyrkinyt herättämään keskustelua tieteenalastamme korostamalla muun muassa avoimen tieteen ja tiedeviestinnän mahdollisuuksia, tulevaisuusorientaation merkitystä ja tutkimuksen painoarvon vahvistamispyrkimyksiä. Olen edistänyt aikuiskasvatuksen yhteiskunnallista näkökulmaa ja keskustelua aikuiskoulutuspolitiikasta. Aiheesta julkaistiinkin runsas ja monipuolinen teemanumero 4/2020.

1 Mitkä teemat korostuivat päätoimittajakaudellasi? 2 Miten edistit päätoimittajakaudellasi tieteenalasta käytävää keskustelua? 3 Mihin Aikuiskasvatus-lehteä tarvitaan?

3 Tieteenalan ainoana kotimaisena tiedelehtenä *Aikuiskasvatuksen* tulee olla alansa tutkimuksen edelläkävijä sekä edistää avointa tiedejulkaisemista ja tutkimukseen perustuvaa ymmärrystä. Lehdes- sä mahdollistuu tieteellinen vuoropuhelu, jolloin voi syntyä ymmärrystä yksittäisiä tutkimuksia laajemmista ilmiöistä. Tieteen sisäinen keskustelu ja yhteiskunnallinen keskustelu tutkittavista ilmiöistä eivät ole toistensa vastakohtia, vaan tutkittua tietoa lisäämällä voidaan viitoittaa päätöksentekoa ja käytännön työn kehittämistä. Aikuiskoulutuksen ammattilaisia lehti auttaa hahmottamaan oman toiminnan reunaehtoja.

PÄÄTOIMITTAJAN VALINTA

Kriittisessä artikkelissaan Hanna Laalo ja Arto Jauhiainen tarkastelevat yliopistokoulutukseen jalkautunutta yrittäjämäisyyttä, jonka myötä taloudelliset ja työelämälähtöiset päämäärät korostuvat perinteisten akateemisten ideaalien kustannuksella. Aikuiskasvatus tieteenalana muovautuu osana ja osaksi tätä murrosta. Kirjoittajat herättelevätkin lukijan pohtimaan, mitä tapahtuu akateemisen vapauden, luovuttamattoman kriittisyyden, tutkimuksen riippumattomuuden ja tieteen itseisarvon periaatteille uudessa yrittäjämäisessä yliopistossa. Pohdintaa voi jatkaa kysymällä, minkälaista aikuiskasvatuksen tutkimusta on mahdollista tehdä näissä oloissa.

Laalo, H., & Jauhiainen, A. (2019).

Yrittäjyyttä akatemiaan! Suomalaisen yliopistokoulutuksen problematisoituminen yrittäjyysdiskurssissa. *Aikuiskasvatus* 39(2), 92–107. <https://doi.org/10.33336/aik.82983>



1 Mitkä teemat korostuivat päätoimittajakaudellasi? 2 Miten edistit päätoimittajakaudellasi tieteenalasta käytävää keskustelua? 3 Mihin Aikuiskasvatus-lehteä tarvitaan?

”Keskusteleva julkaisuprosessi parantaa tiedeartikkeleiden laatua”

HEIKKI SILVENNOINEN
PÄÄTOIMITTAJA VUOSINA
2010–2018

Valtiotieteiden tohtori Heikki Silvennoinen on professori Turun yliopistossa.



1 Päällimmäisenä mielessäni on aihepiireiltään ja tutkimuskohteiltaan erittäin monipuolinen artikkelikattaus. Aiheet ja näkökulmat vaihtelivat laidasta laitaan, mikä on kiinnostavan ja ennakkoluulottoman lehden merkki. Kun artikkeli vain täyttää tieteellisyden kriteerit, lähestymistavan, tutkimusotteen tai menetelmien vuoksi sitä ei suljeta ulos.

Työelämän ja osaamisen teemat olivat vahvasti esillä, mutta usein puhuttiin yleisemminkin sivistyksestä ja esimerkiksi kansalaisten osallisuudesta. Tuolloin esiin puskeneet globaalin vastuun kysymykset ja planetaariset huolet, kuten ekososiaalisen sivistyksen teemat ja konsumeristisen elämäntavan kritiikki, vahvistunevat edelleen.

2 Halusin lisätä keskustelua aikuiskasvatuksesta tieteenalana ja alan tutkimuksesta. Julkaisulla oli tulossa täyteen 30 vuotta, ja halusimme sekä juhlistaa merkkipäivää että herätellä keskustelua aikuiskasvatuksesta monitieteisenä tutkimusalana. Silloin, kuten nytkin, monimutkaiset yhteiskunnalliset ongelmat tuntuivat tarvitsevan monitieteisiä lähestymistapoja. Käynnistin tieteenalan tilasta ja suunnasta kirjoitusarjan, jonka avasivat emeritusprofessori Ari Antikainen ja tuolloin Helsingin yliopistossa tutkijana toiminut Kristiina Brunila. Kirjoitimme toimituskunnan voimin puheenvuoron ”Aikuiskasvatustieteen tila ja tulevaisuus”, minkä jälkeen useat alan professorit osallistuivat keskusteluun omilla puheenvuoroillaan.

Pääkirjoituksissa otin aikuiskasvatuksen tutkimusteemat useinkin esille ja pohdin alan tutkimustarpeita.

Toimituskunnan kokouksissa keskustelimme tieteenalan problematiikasta, lähestymistavoista, metodologiasta ja teoretisoinneista käsitellessämme käsi-

kirjoituksia. Keskustelujen pohjalta kirjoittajia tuettiin ohjeilla ja parannusehdotuksilla. Uskon vahvasti, että keskusteleva julkaisuprosessimme paransi tiedeartikkeleiden laatua.

3 Aikuiskasvatustiede kattaa laajasti kaiken sen toiminnan, jolla aikuisiin ihmisiin vaikutetaan ja yrittään vaikuttaa. Yksi näistä vaikutuskeinoista, koulutus, on julkisen vallan erityisessä suojeluksessa mutta toki vain yksi muoto, jolla ihmisten ajatteluun ja käytäytymiseen vaikutetaan. Nykyisin vaikutusyritykset ja vaikuttamisen keinot ovat yhä monimuotoisempia, kyseenalaisiakin tai jopa tietoisesti harhaanjohtavia. Tutkimus on tässä mielessä jopa aiempaa tärkeämpää. *Aikuiskasvatus* on foorumi tämän todellisuuden tutkimukselle ja sen koonnille.

PÄÄTOIMITTAJAN VALINTA

Useissa teksteissä on tärkeitä näkemyksiä, huomioita ja näkökulmia tieteenalan itseymmärrykseen enkä suostu nostamaan esiin yhtä ainoaa vaan kehotan lukemaan neljä artikkelia, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään, muodostavat kokonaisuuden ja kuvastavat kokeneen tutkijan asiantuntemusta. Kokonaisuudessa tulevat esiin historiallinen ulottuvuus, nykytila ja tulevaisuus.

Antikainen, A. (2010). Onko aikuiskasvatustutkimus käännekohtassa? *Aikuiskasvatus* 30(2), 130–137. <https://doi.org/10.33336/aik.93870>

Rinne, R. (2010). Historiallinen murros ja aikuiskasvatuksen tutkimus. *Aikuiskasvatus* 30(4), 250–255. <https://doi.org/10.33336/aik.93893>

Filander, K., Jauhiainen, A., Onnismäa, J., Saloheimo, L., Silvennoinen, H. & Valkama, H. (2010). Aikuiskasvatustieteen tila ja tulevaisuus. *Aikuiskasvatus* 30(3), 213–223. <https://doi.org/10.33336/aik.93884>

Heikkinen, A. (2012). A-luokan aikuiskasvatustiedettä. *Aikuiskasvatus* 32(1), 50–58. <https://doi.org/10.33336/aik.93969>

1 Mitkä teemat korostuivat päätoimittajakaudellasi? 2 Miten edistit päätoimittajakaudellasi tieteenalasta käytävää keskustelua? 3 Mihin Aikuiskasvatus-lehteä tarvitaan?

"Avoin julkaiseminen parantaa näkyvyyttä ja edistää keskustelua"

PETRI SALO

PÄÄTOIMITTAJA VUOSINA
2007–2009

Kasvatustieteen tohtori
Petri Salo on professori Åbo
Akademissa.



1 Päätoimittajakaudellani esillä olivat ammatillinen kasvu ja kehitys sekä näihin liittyen asiantuntijuus ja yrittäjäyys. Samoin kaudellani korostui omana teemanään "aikuisopiskelijat yliopistossa".

2 Aikuiskasvatuksesta tieteenalasta ei kaudellani käyty erikseen keskustelua, ja keskusteluakin ylipäättään käytiin hyvin vähän. Ainoa mieleeni tuleva keskustelu koski johtamiskoulutuksen tieteellisyyttä. Nyky-yliopistot ovat tuotantolaitoksia, joissa keskitytään hankkimaan ulkopuolista rahoitusta sekä tuottamaan tutkintoja ja tieteellisiä artikkeleja. Tieteellisen keskustelun käymisestä ei palkita.

3 Aikuiskasvatusta tarvitaan risteysasemaksi, kohtaamispaikaksi ja toriksi, jolle tullaan esittämään asioita, kuuntelemaan, puhumaan, provosoimaan ja provosoitumaan toisia kunnioittaen ja ymmärtämään pyrkien. Toiminta risteysasemalla perustuu tieteen lähtökohtiin ja menetelmiin ja nojaa mielellään empiiriseen tutkimukseen. Muotoilin tieteenalan tehtävän ensimmäisessä pääkirjoituksessani, ja se pätee yhä: "Hahmotan edustamani aikuiskasvatuksen tietyistä perinteistä ja rakentavasta ihmis-kuvasta voimansa ammentavaksi ihmis- ja yhteiskuntatieteiden kohtaamispaikaksi. Edistääksemme

aikuiskasvatuksen tutkimusta ja monimuotoisia käytäntöjä sekä niiden välistä vuoropuhelua meidän on kyettävä kohtaamaan toisemme ja keskustelemaan. Keskustelun avaamiseksi ja ylläpitämiseksi tarvitsemme yhteisen ja ymmärrettävän kielen. Lisäksi meidän on kyettävä provosoimaan ja provosoitumaan, ei kuitenkaan kansatutkijoita tai -ihmisiä ainoastaan kyseenalaistaen vaan heidän ajatuksiaan kunnioittaen ja ymmärtämään pyrkien."

On tarkoituksenmukaista, että Aikuiskasvatus on avoin verkkojulkaisu, jossa tutkimustieto on helposti kaikkien saatavilla. Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö palkitsee tutkijoita avoimesta julkaisemisesta, eli tiedeartikkelista julkaisuissa, jotka ovat kaikkien saatavilla.

PÄÄTOIMITTAJAN VALINTA

Monista mielenkiintoisista esimerkeistä nostan esiin professori Jyri Mannisen artikkelin "Sopeuttavaa sivistystyötä" vuodelta 2010. Siinä avataan empiirisesti vapaan sivistystyön "musta laatikko", eli tutkitaan osallistumisen ja oppimisen vaikutuksia, sekä hyödynnetään teoreettista viitekehystä, joka kokoo monen tutun aikuiskasvatuksen tutkijan orientaation oppimiseen ja muutokseen. Lukemisen perusteella voi kysyä onko tämänhetkinen suomalainen jatkuvan oppimisen näkökulma yksilöllistä sopeutumista myötäilevä.

Jos on, niin mitä siitä seuraa globaalia pandemiaa ja ilmastomuutosta ajatellen?

Manninen, J. (2010). Sopeuttavaa sivistystyötä?. *Aikuiskasvatus* 30(3), 164-174. <https://doi.org/10.33336/aik.93879>

1 Mitkä teemat korostuivat päätoimittajakaudellasi? 2 Miten edistit päätoimittajakaudellasi tieteenalasta käytävää keskustelua? 3 Mihin Aikuiskasvatus-lehteä tarvitaan?

”Paikallisten ja planetaaristen perspektiivien yhdistäminen vaatii julkaisulta uudistumista”

ANJA HEIKKINEN
PÄÄTOIMITTAJA VUOSINA
2001–2006

Kasvatustieteen tohtori, filosofian maisteri Anja Heikkinen on professori emerita Tampereen yliopistossa.



1 Päätoimittajanvuosinani elettiin niin käytännön ja politiikan kuin tieteen kannalta varsin nosteisissa oloissa. Esimerkiksi parlamentaarinen aikuiskoulutustyöryhmä teki elvyttäviä ehdotuksia kaikille aikuiskasvatuksen aloille. Lisäksi olivat kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma ja Vapaan sivistystyön osaaminen ja pätevyys -ohjelma (VSOP), jotka rohkaisivat vapaata sivistystyötä, sen tutkimusta ja koulutusta. Noste-ohjelma resursoi mittavasti ammatillista aikuiskoulutusta, Koulutuksen arviointineuvosto taas teki näkyväksi aikuiskasvatuksen, -koulutuksen ja aikuiskasvattajuuden tilaa ja kehittämistarpeita.

Yliopistoissa aikuiskasvatukseen profiloituneet virat ja koulutusohjelmat olivat vahvoilla, ja ammattikorkeakouluja rakennettiin kiivaasti. Tematiikan saaminen lehteen vaati aktiivista yhteydenpitoa eri kenttien toimijoiden kanssa. Spontaanisti lehteen tarjotuissa artikkeleissa näkyivät ammattikorkeakoulun opettajien tieteellisen pätevytyksen paineet, hiukan myös yleisen kasvatustieteen tutkijoiden meritoitumispyrkimykset.

2 Olin siltä kannalta onnekas, että aikuiskasvatuksen politiikkaa, käytäntöä ja tutkimusta käsitteleviä tieteellisiä artikkeleita, katsauksia ja puheenvuoroja tuotiin todella aktiivisesti keskusteluun, ja mukana oli monipuolisia keskustelijoita alan professoreja myöten. Lehden rakenteen selkiyttäminen tiedeartikkeleiksi, näkökulmiksi tutkimukseen, politiikkaan ja käytäntöön, keskusteluiksi ja puheenvuoroiksi sekä kirja-arvioiksi edisti osaltaan asiaa.

Tietyt teemat, kuten aikuiskasvatuspolitiikka, käytännön ja tieteen itseymmärrys, aikuisten oppiminen, opetus ja kasvattajuus, toistuvat vuodesta toiseen. Ha-

lusin kannustaa aikuiskasvatuksen valtavirtaa kyseenalaistavaa ja itsekriittistä keskustelua. Uusia avauksia olivat kysymykset aikuiskasvatuksen sukupuolittavasta luonteesta, pinnallisesta suhteesta luontoon ja teknologiaan, työhön ja talouteen sekä tunteiden ja sosiaalisuuden merkityksestä. Omat ajatukseni olisivat olleet paljon ärhäkämpää, mutta pidin parempana, että keskustelu näyttäytyy lehdessä sen tosiasiallisen tilan eikä omien toiveitten mukaisena.

3 Ennakoimattomasti muotoiluilla julkisuuden ja viestinnän markkinoilla tiedelehden tarpeellisuutta ja tehtävää on aika toivotonta määritellä. Kyse on yleisemmin yliopiston, tieteen ja tutkimuksen yhteiskunnallisesta asemasta ja tehtävästä. Niiden sivistyksellinen autonomia ja eetos – vastuu ja vapaus – riippuvat yliopiston ja tiedeyhteisön omasta, itsekriittisestä harkinnasta. On sääli, jos hitaat ja argumentoitavat, tieteen, politiikan ja käytännön toimijoita kohtaavat foorumit luovuttavat blogien ja vlogien aikakaudella. Aikuiskasvatuksen paikallisten ja planetaaristen perspektiivien väistämätön yhdistäminen edellyttäne lehdeltä kuitenkin uudenlaisia kielellisiä ja toiminnallisia ratkaisuja.

PÄÄTOIMITTAJAN VALINTA

Seppo Niemelä oli intomiellinen aikuiskasvatuksen teoreetikko, poliittinen ja käytännöllinen vaikuttaja ja uskollinen *Aikuiskasvatuksen* kirjoittaja. Väittelin lukemattomat kerrat hänen tulkinnoistaan, jotka koskivat vapaan sivistystyön ja aikuiskasvatusoppiaineen kehitystä, hänen poliittisten visioittensa utopisuudesta ja olettamastani naiiviuudesta – etenkin uskossa Euroopan unionin aikuiskoulutuspolitiikan sivistykselliseen ja demokraattiseen potentiaaliin. Niemelän kirjoitusten myötätuntoisen kriittinen luenta tekisi hyvää kaikille aikuiskasvatustieteen rakentumisesta ja itseymmärryksestä kiinnostuneille.

Niemelä, S. (2002). Kansansivistyksen kadottaminen. *Aikuiskasvatus* 22(2), 84–91. <https://doi.org/10.33336/aik.93404>

1 Mitkä teemat korostuivat päätoimittajakaudellasi? 2 Miten edistit päätoimittajakaudellasi tieteenalasta käytävää keskustelua? 3 Mihin Aikuiskasvatus-lehteä tarvitaan?

aikuiskoulutuksen ammattilaisia työssään”

KAUKO HÄMÄLÄINEN
PÄÄTOIMITTAJA VUOSINA
1992–1997

Kasvatustieteen tohtori Kauko Hämäläinen on professori emeritus Helsingin yliopistossa.



1 Kauteni alussa linjasimme lehteä siten, että aikuiskoulutuksen arvoperusteiden, tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden pohdinta ja osallistuminen aikuispoliittiseen keskusteluun korostuivat. Aikuisten oppimista ja kouluttamista halettiin tukea välittämällä tutkimuspohjaisia käytännön kokemuksia ja tuoda siten uusia ideoita aikuiskasvatuksen kentälle. Tutkimuksen ohella tuotiin esille kokeilu- ja kehittämistoimintaa eli välitettiin hyviä käytänteitä.

Suomalaisen osaamisen ohella välitimme osaamista ulkomailta. Kansainvälisen yhteistoiminnan esittelyä ja arviointia ja muiden maiden aikuiskoulutuspolitiikan ja käytännön kokemusten esittelyä pidettiin tärkeänä.

Vuosikymmenestä toiseen jatkunut teema on aikuiskoulutuksen merkityksen jatkuva kas-

vu. Yleisinä kvalifikaatioina painotettiin edelleen oppimaan oppimista, kommunikointitaitoja sekä muutoksen sietokykyä ja hallintaa. Jatkuvan oppimisen merkitystä elämän mielekkyyden ja yksilön hyvinvoinnin kannalta korostettiin. Ohjaus, digitalisointi ja opetuksen tehostamistavat ovat olleet jatkuvasti mielenkiinnon kohteena. Monia liike-elämästä liikkeelle lähteneitä ajatusvirtauksia on tuotu esille, esimerkiksi oppiva organisaatio ja laatujohtaminen.

Aikuiskoulutuksen rahoitus on ollut lehdessä yhtäältä pohdinnan kohde, toisaalta koulutustoimintaa ohjaava tekijä. Esimerkiksi 1990-luvun lamassa vapaa sivistystyö ja ammatillinen täydennyskoulutus olivat vaikeuksissa. Koulutusmaksut nousivat merkittävästi, mutta osallistujamäärät eivät juurikaan laskeneet merkittävästi.

2 Päätoimittajan osaaminen ja mielenkiinnon kohteet ohjaavat jossain määrin lehtien teemojen ja kirjoittajien valintaa. Omia intressejäni olivat koulutuksen ja koulutusorganisaatioiden laatu, koulutuksen vaikuttavuus ja ammatillinen täydennyskoulutus, joista kokosimme teeman (3/1993). Se toi esiin, mitä laadun arvioinnilla on ymmärretty Suomessa, mihin se on kohdistunut ja miten arvioinnit on to-



1 Mitkä teemat korostuivat päätoimittajakaudellasi? 2 Miten edistit päätoimittajakaudellasi tieteenalasta käytävää keskustelua? 3 Mihin Aikuiskasvatus-lehteä tarvitaan?

teutettu. Esimerkiksi Reijo Raivio pohdiskeli koulutuksen merkitystä taloustieteen näkökulmasta ja Ritva Jaku-Sihvonen tuloksellisuuden käsitettä valtakunnallisen vaikuttavuuden kannalta.

3 Tieteenalalla ja lehdellä on merkittävä tehtävänsä teorian ja käytännön yhdistäjänä. Aikuiskasvatustieteen tulee tuottaa tietoa, jolla on merkitystä aikuiskasvatuksen ammattilaisille. Siinä Aikuiskasvatus poikkeaa muista tiedelehdistä. Päätoimittajakaudellani lehden tilaajat edustivat monipuolisesti esimerkiksi noin tuhatta siihen aikaan toiminutta aikuiskoulutusorganisaatiota. Lukijoissa oli siten runsaasti henkilöitä tutkijayhteisön ulkopuolelta.

Lehden tehtävänä oli – ja yhä on – palvella kansansivistystehtävissä, henkilökoulutuksen parissa työskenteleviä ja muita aikuiskoulutuksen suunnittelijoita ja koulutuksen toteuttajia ja arvioijia. Yksi keskeinen tehtävä on teoreettisesti perusteltujen hyvien käytänteiden välittäminen aikuiskoulutuksen ammattilaisille. Esimerkiksi toimintatutkimukseen tai vastaaviin lähestymistapoihin perustuvia hankkeita on mielenkiintoista ja hyödyllistä esitellä.

Aikuiskasvatus täyttää 40 vuotta. Juhlavuotena lehdessä julkaistaan katsauksia tieteenalaan eri näkökulmista.

PÄÄTOIMITTAJAN VALINTA

Professori Tapio Vahervan artikkeli täyttää monia lehden tavoitteiksi määriteliämme asioita. Vaherva oli 1980-luvulta lähtien yksi eniten referoitu tutkija puhuttaessa koulutuksen arvioinnista. Hän tutki henkilökoulutuksen vaikuttavuutta organisaation kehittymiselle kahden tapauksen avulla. Vuosien mittaisten interventioiden vaikutuksia seurattiin monipuolisilla menetelmillä toimintatutkimuksen periaatteita noudattaen. Viisivuotisten projektien vaiheita kuvataan tarkasti, ja ratkaisuja perustellaan teoreettisesti. Henkilökouluttajien kouluttajana Vaherva on pystynyt myös välittämään osaamistaan laajasti yhteiskunnalle.

Vaherva, T. (1992). Työelämän aikuiskoulutusta arvioimassa. *Aikuiskasvatus* 12(3), 136–140. <https://doi.org/10.33336/aik.96821>

Juttuun haastateltujen päätoimittajien lisäksi Aikuiskasvatusta ovat päätoimittaneet Tampereen yliopiston professorit Jukka Tuomisto vuosina 1981–1991 ja Reijo Raivola vuosina 1998–2000.



Aikuiskasvatus juhlii tutkitulla tiedolla

Tieteenalansa ainoa kotimainen vertaisarvioitu tiedelehti täyttää 40 vuotta. Juhlavuotenaan Aikuiskasvatus näyttää, millaista tutkimusta teorian ja käytännön hedelmällinen vuorovaikutus on tuottanut. Liity seuraan: lue lehteä verkossa, seuraa keskustelua somessa.



”Juhlavuoden numeroissa nostamme esiin tutkimuksellista jatkumoa viime vuosikymmeniltä tähän päivään ja tulevaisuuteen tuoreella tavalla. Vuosi 2021 on samalla valtakunnallinen tutkitun tiedon vuosi, mikä sopii hyvin meille, onhan lehtemme yksi avoimen kotimaisen tiedejulkaisemisen edelläkävijöitä”, päätoimittaja **Ulpukka Isopahkala-Bouret** sanoo. #aikuiskasvatus40 #tttv21 #tutkituntiedonteemavuosi

TEEMA: Sivistystyö planetaaristen kriisien ajassa

Kesäkuussa ilmestyvässä teemanumerossa 2/2021 pohditaan, miten sivistystyö voi edistää sosiaalista, taloudellista ja ekologista kestävyyttä. Ekososiaalista sivistystä tarkastellaan planetaarisuuden ja kestävä kehityksen näkökulmista. Teema juhlistaa Sivistystyön vapaus ja vastuu (SVV) -ohjelman kymmenvuotisuutta. Toimituskunnassa numerosta vastaa **Hanna Toiviainen**. #akvapaavivistystyö

PODCAST: Sivistystä!

Podcastissa puhutaan vallasta aikuiskasvatustieteen näkökulmasta. Luvassa on moniäänistä, ärhäkkää mutta ilkkurista keskustelua. Podcastin tuottaa Aikuiskasvatuksen Kilta yhdessä Kansanvalistusseuran kanssa. #Sivistystä

TEEMA: Tutkija ja aktivisti

Katse vuoteen 2022. Teemanumero 3/2022 pureutuu tutkijan ja aktivistin roolin väliin jännitteeseen. Tutkimuksen poliittisuus, vahvistuva eettisyyden tarve monimutkaisuudessa maailmassa ja dystooppiset tulevaisuuskuvat vaativat tutkijaa asemoitumaan uudella tavalla yhteiskunnassa. Näkökulmana aktivismiin voi olla esimerkiksi elämän edellytysten jatkuminen, tasa-arvon kysymykset tai aktiivinen kansalaisuus. Lähetä tiedeartikkelin käsikirjoitus viimeistään 20. huhtikuuta 2021. Näkökulmat, puheenvuorot ja kirja-arviot ehtivät mukaan elokuussa 2021. Toimituskunnassa numerosta vastaa **Arto O. Salonen**. #akaktivismi

PYSY JUONESSA MUKANA

- www.facebook.com/kasvatuksentiedeledhet
- twitter.com/aikuiskasvatus
- aikuiskasvatus.fi
- tutkittutieto.fi



Aikuiskasvatus

– RAJOJA YLITTÄVÄ TIEDELEHTI

REIJO KUPIAINEN

Monilukutaito muuttaa maailmaa



The New London Group (NLG) syntyi kehittämään lukutaidon pedagogiikkaa ja kasvatuksen ja koulutuksen yhdenvertaisuutta. Manifestissaan ryhmä nosti monilukutaidon käsitteen uusien lukutaitojen tutkimuksen, pedagogiikan ja maailman muuttamisen ytimeen. Julkaisu on vaikuttanut laajasti ja syvällisesti uusien lukutaitojen tutkimukseen.

SYYSKUUSSA 1994 KYMMENEN kasvatustieteen ja kielen tutkimuksen tutkijaa kokoontui New Londonin kaupunkiin New Hampshiren osavaltioon Yhdysvalloissa pohtimaan agendaansa. Siihen kuuluivat kasvatuksen ja koulutuksen tulevaisuus, tasa-arvoisuus ja –erityisesti – lukemisen ja kirjoittamisen kouluopetus.

Osallistujista muodostui ryhmä, joka otti nimekseen tapaamiskaupungin mukaan The New London Group, tutummin NLG. Ryhmän vetäjinä toimivat australialaiset kasvatustieteen ja lukutaidon tutkijat Mary Kalantzis ja Bill Cope. He kutsuivat ryhmän tapaamisiin tutkijoita, joita yhdisti käsitys, että kieli ja lukutaito olivat sosiaalisia, kulttuurisia ja poliittisia (Gee 2017).

Ryhmässä ajateltiin, että perinteinen painettuihin teksteihin keskittyvä lukutaito ja sen opetus eivät enää riittäneet, kun mediateknologia välitti audiovisuaalista materiaalia kiihtyvällä tahdilla. Painettuihin teksteihin keskittyvä opetus sulkisi lisäksi pois

A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures

THE NEW LONDON GROUP¹

In this article, the New London Group presents a theoretical overview of the connections between the changing social environment facing students and teachers and a new approach to literacy pedagogy that they call "multiliteracies." The authors argue that the multiplicity of communication channels and increasing cultural and linguistic diversity in the world today call for a much broader view of literacy than portrayed by traditional language-based approaches. Multiliteracies, according to the authors, addresses the limitations of traditional approaches by emphasizing how negotiating the multiple linguistic and cultural differences in our society is central to the pedagogues of the working, civic, and private lives of students. The authors maintain that the use of multiliteracies approaches in pedagogy will enable students to achieve the authors' long goals for literacy learning: creating access to the (changing) language of work, power, and community, and fostering the critical engagement necessary for them to design their social futures and achieve success through fulfilling employment.

If it were possible to define generally the mission of education, one could say that its fundamental purpose is to ensure that all students benefit from learning activities that allow them to participate fully in public, community, and economic life. Literacy pedagogy is expected to play a particularly important role in fulfilling this mission. Pedagogy is a teaching and learning relationship that creates the potential for building learning conditions leading to full and equitable social participation. Literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning

¹ For the most of the history of literacy pedagogy, as concluded by Comas-Forgas, Howard Gibson, Caroline Schell, and Peter van der Stoep, the field of literacy and language education has been largely dominated by Anglo-American and European perspectives. This article is based on the work of the New London Group, which was formed in 1994 at the University of Toronto, Canada. The members of the group are: Bill Cope, Mary Kalantzis, and Bill Johnston. The group's work is documented in the book *Multiliteracies: Learning and Teaching in the New Media Age* (Cope & Kalantzis, 1993).

sellaisia ilmaisen ja kommunikaation muotoja, joita esimerkiksi maahanmuuttajat ja alkuperäiskansat koki omikseen.

Kun ensimmäisestä tapaamisesta oli kulunut pari vuotta, NLG julkaisi kasvatuksellisen manifestin *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (NLG 1996). Se on saanut klassikon aseman niin sanottujen uusien lukutaitojen tutkimuksessa, jossa korostetaan lukutaidon sosiaalista ja kontekstuaalista luonnetta. Lukutaito on sosiaalista toimintaa, ei pelkästään yksilön kognitiivinen taito. Se on inhimillisen työn muoto, jolla on voimaa muuttaa maailmaa.

MANIFESTI TIIVISTI LUKUTAIDON monitahoisuuden yhteen käsitteeseen: monilukutaitoon (Gee 2017). Lukutaito on monessa mielessä monitahoista. Ensinnäkin jopa samassa kulttuurissa tai yhteisössä voi olla useita erilaisia tekstikäytänteitä ja lukutapahtumia. Esimerkiksi iltasadun lukemiseen ei ole yhtä kaavaa, ja se myös eroaa vaikkapa tenttikirjan lukemisesta. Toiseksi käytännöt eroavat kulttuureittain, instituutioittain ja ryhmittäin. Kolmanneksi moninaisuus tulee esiin erilaisissa tekstityypeissä, kuten visuaalisessa, auditiivisessa tai kirjallisessa tekstissä, ja näiden yhdistelmässä sekä eri tekstilajeissa, kuten uutisessa, esseessä tai käyttöohjeessa. Neljänneksi lukutaito voidaan sisällyttää monelle alueelle, puhutaanhan muun muassa digitaalisesta, kulttuurisesta, emotionaalisesta ja tieteellisestä lukutaidosta. Lukutaidosta on moneksi, siksi NLG:n manifestissa esiintyy monikko, 'lukutaidot'.

Manifesti julkaistiin uudelleen vuonna 2000 *Multiliteracies – Literacy Learning and the Design of Social Futures*-kirjassa (Cope & Kalantzis 2000). Teoksesta näkee, miten eri näkökulmista ryhmäläiset katsoivat monilukutaitoa. Esimerkiksi kriittisen diskurssianalyysin uranuurtajana tunnettu Norman Fairclough lähestyi monilukutaitoa juuri diskurssiteorian näkökulmasta. Muun muassa pelillisen oppimisen teoreettikkona myöhemmin tunnetuksi tullut James Paul Gee kiinnitti puolestaan huomiota huono-osaisten oppilaiden heikkoon koulumenestykseen koska koulun tekstikäytänteet repivät heidät irti elämisaailmoistaan ja dekontekstualisoivat kielen. Kesällä 2020 edesmennyt sosiosemiotikan tutkija Gunther Kress kirjoitti multimodaalisuudesta.

Monilukutaidon pedagogiikan tueksi NLG:n oli selvitettävä, miten kieli toimii sosiaalisena käytäntönä, miten eri taustoista tulevilla ihmisillä oli erilaisia kielenkäytön tapoja ja tekstejä – toiset kirjallisia, toiset visuaalisia – ja miten lukutaidot ja erilaisten tekstien merkityksellistämisen tavat voivat muuttaa maailmaa.

ENSIKOSKETUKSENI RYHMÄN AJATTELUUN palautuu väitöskirjaprojektiini, jossa hahmotin mediakasvatuksen etiikkaa (Kupiainen 2005). Gunther Kress oli todennut, että kuva hallitsi yhä enemmän ja enemmän kulttuuria painetun sanan sijaan, mikä muutti kommunikaation tapoja. Muutoksella oli poliittisia, taloudellisia, sosiaalisia ja kulttuurisia seurauksia (Kress 2003). Niin sanotussa totuuden jälkeisessä ajassamme visuaalinen informaatio ja sen muokkaaminen on keskeistä mediatodellisuudessa, joten Kressin sanoma on tullut ilmeiseksi. Samalla lukutaidon, ja tarkemmin vielä medialukutaidon, merkitys on korostunut. Sen voikin lukea monilukutaidon käsitteen alaan, kuten käytännössä tehdäänkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Niissä monilukutaito on ollut vuodesta 2014 lähtien.

Se 'monilukutaito', johon NLG viittaa manifestissaan ei kuitenkaan ole yksi yhteen suomalaisen 'monilukutaidon' kanssa. Selvää on, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tavoite on lukutaidon ymmärtäminen aiempaa laajemmin ja tekstityypeiltään rikkaammin. Sen sijaan NLG:n korostama monilukutaitojen pedagoginen lähtökohta ja poliittisuus eivät ole siinä selvästi esillä.

NLG painotti, että yhteiskunnallinen osallisuus edellyttää lukutaitoa, joka on yksi yhteiskunnan avainteknologia. Näin on erityisesti alueilla, jotka vaativat erityisiä lukutaitoja, kuten akateeminen opiskelu ja taloudellinen ja sosiaalinen osallisuus. Monilukutaidon pedagogiikka tavoittelee oikeudenmukaisia mahdollisuuksia osallistua niihin kielenkäytön muotoihin, joita yhteiskunnassa pidetään tärkeinä, mutta samalla se laajentaa lukutaitoa alueille, jotka eivät ole kulttuurisessa keskiössä.

Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt yhdistämään NLG:n käsityksen lukutaidon sosiokulttuurisesta ja kontekstuaalisesta luonteesta erityisesti medialukutaitoon. Tähän sisältyy myös toimintaa erilaisten

MONILUKUTAIDON PEDAGOGIIKKA LAAJENTAA LUKUTAIDOA ALUEILLE, JOTKA EIVÄT OLE KULTTUURISISSA KESKIÖSSÄ.

tekstien kanssa erilaisissa konteksteissa. Olen ollut kiinnostunut muun muassa siitä, millaisia tekstejä ja teksteihin liittyviä sosiaalisia käytänteitä oppilaat tuovat kouluihin ja miten opettajat niihin suhtautuvat (Kupiainen 2013). Tutkimukseni huomioi, että oppilaat kyllä tuovat kouluihin tekstejä, mediaa ja käytänteitä omista elämismaailmoistaan, mutta ne jäävät usein opetuksessa tunnistamatta ja hyödyntämättä.

SUOMALAISEN KOULUN TODELLISUUS ei kuitenkaan ole yhtä lohdutonta kuin NLG antoi ymmärtää australialaisesta koulusta. Ryhmän jäsenistä muun muassa Mary Kalantzis ja Bill Cope työskentelivät Australiassa. He näkivät, että koululla oli siellä tendenssi sulkea pois maahanmuuttajien, alkuperäiskansoihin kuuluvien ja työväentaustaisten lasten elämismaailma, kokemus ja yhteisöt: ”Koulu oli yksioikoisten oikein ja väärin vastausten, auktoritatiivisten tekstien ja autoritaaristen opettajien universumi” (Cope & Kalantzis 2009, 168–169).

NLG etsi käsitteistöä, joka avaisi koulun ja lukemisen opettamisen tekstien ja oppilaiden moninaisuuksille niin, että oppilaat voisivat osallistua manifestin alaotsikossa mainitun yhteiskunnallisen tulevaisuuden muotoiluun. Sillä NLG tarkoitti kykyä kuvitella toisenlainen maailma.

”Kouluopetuksessa ei voida tehdä maailmaa uudelleen, mutta me voimme toteuttaa pedagogiikan avulla vision, joka luo mikrokosmoksessa transformoidun joukon suhteita ja mahdollisuuksia yhteiskunnallisia tulevaisuuksia varten, vision, joka on eletty koulussa.” (NLG 1996, 72)

Monilukutaidon pedagogiikka pyrki tukemaan moninaisia tulevaisuuksia, sosiaalista diversiteettiä, moniulotteista kansalaisuutta ja moninaisia elämismaailmoja, sanalla sanoen ”moneuden epistemologiaa”

(NLG 1996, 72). Se takaisi yhä useammalle pääsyn yhteiskunnalliseen osallisuuteen ilman tarvetta luopua omasta identiteettistä ja subjektiviteetista.

Koen jakavani ryhmän tavoitteen kasvatuksen ja lukutaidon maailmaa muuttavasta mahdollisuudesta. Yhteistä kontaktipintaa on erityisesti siinä, että lukutaidon – myös medialukutaidon – tavoite on luoda tiloja, välineitä ja taitoja, joilla oma ääni saadaan esiin ja kuuluviin yhteiskunnan eri tasoilla, niin lokaalisti kuin globaalistikin. Myös NLG näki mediakulttuurin mahdollisuudet muutosvoimana. Monilukutaitojen manifestin julkaisemisen aikaan elettiin optimistista ”historian lopun” aikaa. Ryhmän jäsen Allan Luke esitti vuonna 2017, että ryhmässä ajateltiin ”tiedon valtatie” järjestävän uudelleen aikaa, paikkaa, työtä ja identiteettejä niin, että monikulttuurisuudesta ja monikielisyydestä tulisi tuotannon vahvuuksia (Garcia, Luke & Seglem 2018).

LUKUTAIDOSSA OLI NÄHTÄVISSÄ KÄÄNNE, jossa lukutaito avautui yhdenmukaisesta ja individuaalista, usein painettuun tekstiin keskittyvästä kognitiivisesta toiminnasta kohti laajempaa visuaalista, auditiivista ja kirjoitettua tekstiä yhdistävää yhteistoiminnallista muotoa. Kirjoitin itsekin optimismista innostuneena yhteistoiminnallisesta lukutaidosta (Kupiainen 2006).

”Lukutaitokäänne” tarkoitti samalla yhteiskunnallisen osallisuuden lisääntymistä. Osallisuus edellyttää saavutettavuutta (*access*). Manifestissa puhutaan jopa saavutettavuuden pedagogiikasta (*pedagogy of access*) pääsynä symboliseen pääomaan eli kaikkien oppilaiden yhdenvertaisena mahdollisuutena päästä käsiksi teksteihin, jotka ovat välttämättömiä sosiaalisen pääoman kasvattamiselle. Oppilaan on siksi kyettävä lukemaan menestyksen keskiössä olevia tekstejä, kuten oppikirjojen kaltaisia akateemisia tekstejä, joiden hallinta takaa osallisuuden yhteiskunnassa. Akateemisten tekstien hallinta ei kuitenkaan ollut itsestään selvää muun muassa alkuperäisväestölle ja maahanmuuttajille. Opetussuunnitelmat korostivat valtaväestön tekstejä ja opettajat portinvartioina valikoivat, mitä tekstejä oppilaat lukivat, miten ja milloin, mitä kaikkea lukemisen alueeseen sisältyi ja mitä teksteillä voitiin tehdä.

Samalla saavutettavuus tarkoittaa valtavirrasta poikkeavien tekstien ottamista mukaan kouluopetukseen: se tavoittelee sekä marginaalisia kokemuksia ja elämismaailmoja että valtavirran avaintekstejä ja teknologioita. Näin avataan tietä oppilaan oman yhteiskunnallisen tulevaisuuden muotoiluun.

NLG piti koulua paikkana, jossa on mahdollista tukea erilaisia sosiaalisia suhteita ja identiteettejä, jotka voivat sisältää vaihtoehtoisia tulevaisuudennäkymiä. Siten koulu oli mahdollisuus yhteiskunnallisen tulevaisuuden muotoiluun ja maailman muuttamiseen (Serafini & Gee 2017). Tässä NLG seuraa brasilialaista pedagogia Paulo Freirää, jota lainaten Luke toteaa, että ”lukutaitojen on kosketettava maailman lukemista ja kirjoittamista” (Garcia, Luke & Seglem 2018, 74).

Optimismi yhteiskunnan muuttumisesta uusien mediateknologioiden avulla on kokenut kovia vuosituhannen toisella vuosikymmenellä, kun dis- ja misinformaatio, vihapuhe ja teknologiajättien valta ovat lisääntyneet verkossa. Luke viittaa ”dystooppiseen mediaspektaakkeliin”, joka on merkinnyt monien

NLG:n tavoitteiden luhistumista: ”Digitaalisen etiikan, monilukutaitojen ja kansalaisuuden pitäisi olla kaikille opetus suunnitelman ytimessä” (Garcia, Luke & Seglem 2018, 77).


NLG-ryhmästä muun muassa Mary Kalantzis ja Bill Cope jatkavat työtään aktiivisesti. Tuoreimman, vuonna 2020 ilmestyneen *Adding Sense* -kirjansa (2020) he linjaavat samaan jatkumoon. ”Viikon lopulla [New Londonissa] keskustelu oli vedetty yhteen termillä ’monilukutaidot’. Sitten tuli artikkeli *Harvard Educational Review*issä, kirja, paljon muuta, ja nyt tämä.”

Monilukutaidon pedagogikalla on vielä tehtävää.



REIJO KUPIAINEN

FT, mediakasvatuksen yliopistonlehtori
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-2610-2294>

LÄHTEET.....

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal* (4)3. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Garcia, A., Luke, A. & Seglem, R. (2018). Looking at the next 20. Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke. *Theory into Practice* (57)1, 72–78. <https://doi.org/10.1080/00405841.2017.1390330>
- Gee, J. P. (2017). A Personal Retrospective on the New London Group and Its Formation. Teoksessa F. Serafini & E. Gee (toim.) *Remixing Multiliteracies. Theory and Practice from New London to New Times*. New York: Teachers College Press, 19–34.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2020). *Adding Sense: Context and Interest in a Grammar of Multimodal Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kupiainen, R. (2005). *Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. Acta Universitatis Lapponiensis 86. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kupiainen, R. (2006). Yhteistoiminnallinen lukutaito. *Aikuiskasvatus* 26(3), 182–187. <https://doi.org/10.33336/aik.93693>
- Kupiainen, R. (2013). *Media and Digital Literacies in Secondary School*. New York: Peter Lang
- NLG, The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Serafini, F. & Gee, E. (2017). Introduction. Teoksessa F. Serafini ja E. Gee (toim.) *Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times*. New York: Teachers College Press, 1–16.

Klassikon paluu -sarjassa esitellään teoksia, jotka ovat olleet merkityksellisiä aikuiskasvatuksen tutkijoille ja ammattilaisille opinnoissa, tutkimuksessa ja työssä.



Lausunnonantajat vuonna 2020



Vuonna 2019 Aikuiskasvatuksessa julkaistiin 12 vertaisarvioitua tiedeartikkelia. Lisäksi toimituskunta käsitteli useita artikkelikäsitteitä. Kiitämme lämpimästi lausunnonantajia!

Helle Laura, PhD, dosentti, opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Holma Katariina FT, kasvatustieteen professori, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

Iiskala Tuike, KT, opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Jokisaari Olli-Jukka, FT, lehtori, Turun kaupungin opetustoimi

Kantola Tarja, FT, yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu

Keurulainen Harri, KL, yliopettaja, ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Komulainen Katri, PsT, professori, kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto

Koskela Teija, KT, yliopistotutkija, opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto

Käyhkö Mari, YTT, dosentti, yhteiskuntatieteiden laitos, Itä-Suomen yliopisto

Laiho Anne, KT, dosentti, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Martikainen Soili TKT, lehtori, Laurea-ammattikorkeakoulu

Mietola Reetta, KT, dosentti, kulttuurien osasto, humanistinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Muhonen Reetta YTT, dosentti, Turun tutkijakollegium (TIAS), kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Ojala Kristiina, KT, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Ojanen Markku, YTT, psykologian emeritusprofessori, Tampereen yliopisto

Oksanen Markku, VTT, dosentti, yhteiskuntatieteiden laitos, Itä-Suomen yliopisto

Paavola Sami, FT, apulaisprofessori, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto,

Paloniemi Susanna, KT, kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Peltola Raija, OTK, työnohjaaja, valmentaja, Tevere Oy
Postareff Liisa, KT, dosentti, HAMK Edu tutkimusyksikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu
Puukari Sauli, KT, dosentti, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
Pylväs Laura, KT, tutkijatohtori, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
Saarinen Taina, FT, tutkimusprofessori, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
Salminen Hanna VT, viestintäjohtaja, valmentaja, Hengitysliitto
Siekkinen Taru, FT, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
Siivonen Päivi, FT, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto
Souto Anne-Mari, YTT, KM, yliopistonlehtori, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto
Suoranta Juha, KT, yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto
Suorsa Teemu, KT, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
Tammi Tuure, FT, kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
Tervasmäki Tuomas KM, väitöskirjatutkija, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto
Vaahtera Touko, FT, yhteiskuntatieteiden laitos, Itä-Suomen yliopisto
Varjo Janne, KT, apulaisprofessori, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
Viren Eetu, YTT, vapaa suomentaja
Virtanen Anne, KT, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Refereepolitiikka

Aikuiskasvatukseen tarjotut tiedeartikkelit käsitellään anonyymeina ja lähetetään mahdollisten muutospyyntöjen jälkeen kahdelle ulkopuoliselle asiantuntijalle arvioitavaksi. Arvioitsijat pysyvät kirjoittajille anonyymeinä, eikä kirjoittajan henkilöllisyyttä paljasteta arvioitsijoille.

Arvioinnin tavoite on antaa kirjoittajalle ehdotuksia ja neuvoja artikkelin parantamiseksi. Hyödyllisintä on rehellinen, kriittinen, käytännöllinen ja kannustava palaute. Referee arvioi seuraavia seikkoja:

- tutkimusaiheen merkityksellisyys, kiinnostavuus ja tärkeys
- kirjoittajan asiantuntemus
- tutkimusasetelma ja -menetelmät, lähteaineisto, tutkimuksen toteutus ja käytetty tutkimuskirjallisuus suhteessa tutkimuskysymykseen
- tieteellinen taso
- sisällöllinen arvo ja uutuusarvo
- argumentoinnin vakuuttavuus
- kokonaisuus suhteessa otsikon ja aloituksen asettamiin odotuksiin
- esitystavan johdonmukaisuus
- luettavuus ja selkeys
- kuvioiden ja taulukoiden toimivuus.

Jäljillä, vähän hätäisesti

Maarit Leskelä-Kärki, Karoliina Sjö & Liisa Lalu (toim.) (2020). Päiväkirjojen jäljillä. Historiantutkimus ja omasta elämästä kirjoittaminen. Vastapaino. 351 sivua.

PÄIVÄKIRJA: itsedokumentointia ja itseilmaisemista, turvallinen pohdinnan tila, muistamista; muistamisen mielihyvää. Myös: yleisen ajanhengen dokumentointia ja sen ilmaisemista, pohtimista ja muistamista. Tekstejä, joissa yksityinen ja yleinen risteävät ja paljastavat toinen toistaan, tutkijalle kiinnostava aineisto.

Muun muassa edellä luetellut Philippe Lejeunen (1938–) ajatukset päiväkirjoista ja niiden tutkimisesta aiheuttivat vielä 1990-luvun alussa ainakin suomalaisissa tutkijayhteisöissä melkoisia mielenliikkeitä. Ne, jotka päiväkirjatutkimusta harjoittivat, joutuivat perustelemaan valintojaan tarkemmin ja tiukemmin kuin perinteisempien tutkimusmetodien ja -aineistojen kaanoniin turvautuneet kollegansa.

Tätä nykyä päiväkirjatutkimus on humanistisissa ja yhteiskuntaa tutkivissa tieteissä legitiimi suuntaus, eivätkä päiväkirja-aineistojen kanssa työskentelevät tutkijat enää pitkään aikaan ole joutuneet vetäytymään siilipuolustukseen. Hyvä näin, tutkija saa rauhoittua itse työhön, sisältöjen tutkimiseen. Vai onko sittenkään? Tutkimussuuntaus on jo niin legitiimi, että genren tekstejä lukiessa on jopa vähän tylsää. Ennen kuin aiheista se juontuu hiukan mekaanisesta tiedeartikkelin rakenteesta, joka lienee syntynyt tutkijayhteisön tar-

peisiin. Standardin noudattaminen helpottaa standardin tuntevaa lukijaa. Hän tietää heti, mistä kohtaa tekstistä löytää tarvitsemansa.

Näin nuivia ajatuksia löysin muistiinpanoistani luettuani *Päiväkirjojen jäljillä* -teoksen kertaalleen. Turun yliopiston kulttuurihistorian tutkijoiden tekstejä ei kuitenkaan pidä jättää lukematta. Artikkelikokoelman laatiminen yhtenäiseksi teokseksi asti on vaikeaa, eikä sen muotoisia julkaisuja lie tarkoitettukaan kerralla hotkaistavaksi. Lukuohjeeksi käy paremminkin ”artikkeli kerrallaan”.

ALKU, KESKIKOHTA JA LOPPU

Artikkelikokoelman arviointi on sekin ankara rasti. Kaikki artikkelit ansaitsevat lähiluennan, ja kaikki artikkelit herättävät mietteitä. Kuinka olla reilu tekstejä ja niiden kirjoittajia kohtaan?

Ensimmäisellä lukukierroksella tein eniten muistiinmerkintöjä Liisa Lalun, Emilia Syväsalmen ja Päivi Kososen teksteistä. Niissä oli riittävästi karheutta, joka raapi ymmärrykseni pintaa.

Kokeneet tutkijakirjoittajat tunnistaa helposti jo tekstin sujuvuudesta, ja parhailla heistä on oma tutkijan tyyli. Sen syntyy ottaa aikansa, sillä se versoo ja kasvaa ainoastaan tutkijana elämisen myötä. Näin on päässyt käymään tässä teoksessa kirjoittavista ainakin



Kososelle. Hän on usealle tutkijasukupolvelle tärkeä mentori, jolta itse kukin on saanut sen tutkijan tärkeimmän opin: ajattele itsekriittisesti. Kosonen (s. 39–54) punoo kauniisti yhteen ja samalla purkaa auki ajatusta siitä, kuinka päiväkirja on samanaikaisesti sekä itsestä että maailmasta huolehtimista. Ajatusta hän jäljittää kolmen eri aikakauden päiväkirjoista – tapaukset Rooman keisari Marcus Aurelius, sveitsiläinen filosofi Henri Amiel ja ranskalainen kirjailija Annie Ernaux.

Kaikissa kokoelman teksteissä käsitellään tavalla tai toisella päiväkirjatutkimuksen etiikkaa, mutta Lalun pohdinta päiväkirjatutkimukseen sisältyvästä eettisestä pulmavyyhdistä on puhuttelevin. Minkä takia aineisto on hyvä anonymisoida, ja mitä kohteesta ja sitä myöten analyysistä menetetään, jos niin tehdään? Kumpi painaa puntarissa enemmän, tutkittavan kohteen vai tutkimuksen hyvä? Artikkelit itsessään (s. 219–234) on hengästyttävän nopea ja lyhyt

PÄIVÄNKIRJAN PITÄJÄLLE KIRJOITTAMINEN ON OLLUT JÄSENTÄMISTÄ, SOPEUTUMISTA JA AJANKULUA.

sukellus yksityisen ja yleisen elämänpiirin kietoutumisesta toisiinsa ja niiden välissä taiteilemisesta Hannaksi nimetyn henkilön päiväkirjamerkinnoissa.

Syväsalmi tähdentää läpi koko tekstinsä (s. 271–287) päiväkirjaa kirjoittajan omana tilana. Vuosina 1856–1860 valaanpyyntialuksella päiväkirjaa pitäneen kapteenin vaimon muistiinmerkinät tulevat taiten käsitellyksi; sekä aineistossa että sen analyysissä pieni on suurta ja suuri pientä. Päivänkirjan pitäjälle kirjoittaminen on ollut jäsentämistä, sopeutumista ja ajankulua. Päivänkirjan tutkijalle aiheiden moninaisuus ja runsaus on ollut hämmentävää. Häkellys paistaa Syväsalmen tekstistä läpi, eikä hän epäröi paljastaa sitä. Rohkeudesta kiitos. Artikkelin loppu on ehkä koko kirjan taitavimmin laadittu: se jättää leijumaan kysymyksen mutta myös päättää tekstin.

POST FESTUM

Teoksen 20 kirjoittajan joukossa on konkareita ja vasta tutkijanuransa alkutaipaleella olevia. Eri-

tyisesti tutkijuutensa alussa oleville soisin löytyvän enemmän tilaa ja riittävästi aikaa, että he voisivat perehtyä aineistoihinsa vielä syvemmin, analysoida löydöksiään rauhassa ja ennen kaikkea kertoa meille muille, mitä tulikaan tehty. Herätellä meitä.

Konkareilta sopii kysellä neuvoja, tietämäni mukaan he jakavat mielellään osaamistaan ja siinä samalla pysyvät virkeinä itsekkin. Uskallan kirjoittaa tämän näkyville, vaikka kirjoittaessani tiedän, että yksittäinen tutkija ei juuri pysty vaikuttamaan tutkimuksen tekemisen ehtoihin.


Jokainen kirjoittaja on emotionaalisesti riippumatta kulttuurihistorioitsija, mutta tämä ei saa estää muiden alojen edustajia tarttumasta teokseen. Vähintään tekstit ehdottavat niitä moninaisia paikkoja, joihin vaikkapa aikuiskasvatuksen tutkija voi päiväkirja-aineistossa kiinnittyä.

Harmillista kyllä, artikkelimuoto on tuottanut *Päiväkirjojen jäljillä* -teoksen teksteihin pientä hätäisyyden tuntua. Asioista seuraaviin riennetään kiireellä.

On vielä niin paljon sanottavaa, ja tilaa sanoa on vain rajallisesti. Toinen harmittava seikka on hienoinen jankkaavuus: esimerkiksi yleinen huomio päiväkirjasta omana tilana ja sen luomisena sekä yleisen ja yksityisen kohtaamisen dokumentaationa toistuu toistumistaan. Tämä on tosin ymmärrettävää, todennäköisesti monia näistä artikkeleista käytetään yksinään, esimerkiksi osana tohtorinväitöstä, ja silloin on tärkeää, että artikkeli sisältää myös kaikki perustat.

Mutta kitinät sikseen. Jokainen teoksen kirjoittaja ansaitsee kiittävän maininnan kiinnostavasta tekstistään. Kustantajalle myönnän papukaijanmerkin henkselein, alaviitteistä. Että sellaisiakin saa tutkija näinä päivinä laittaa, vaikka loppuviitteet tekisivät taitosta helpompaa ja esityksestä ulkokohtaiselle havainnolle sievempää.

RIITTA KOIKKALAINEN
YTM, tietoasiiantuntija
Kansalliskirjasto

 <https://orcid.org/0000-0003-3289-1832>

Laadullinen tutkimus seisoo omilla jaloillaan

Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.) (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. 380 sivua.

LAADULLINEN TUTKIMUS on nopeasti kehittyvä ja laajeneva ihmis- ja yhteiskuntatieteiden alue, joten uusi teos on paikallaan. Tämäntapaista, suomenkielisille lukijoille osoitettuja opastuksia on ilmestynyt määrääjain aiempia esityksiä rikastaen ja päivittäen.

Aikuiskasvatustutkimuksen opettajana odotan, että ”Puusa & Juuti 2020” ilmaantuu viitatuksi menetelmälahteksi aiempien rinnalle ja saan teoksesta apuopettajan ja helpotusta opiskelija-kohtaiseen sähköpostiohjaukseen. Toimittajat ovatkin ajatelleet sekä perus- ja jatko-opiskelijoiden että opetusta antavien tarpeita.

MISSÄ TUTKIMUSETIIKKA JA TIETOTURVA?

Teos jakautuu kuuteen osaan, joiden asiasällöt etenevät loogisesti tieteenfilosofisista taustaoletuksista tarkempien ominaispiirteiden kuvaukseen, sitten aineiston hankintamenetelmiin, analysointiin ja luotettavuusnäkökohtiin. Viimeinen osa esittelee kattavasti laadullisen tutkimuksen lähestymistapoja: tapaustutkimuksen, narratiivisen lähestymistavan, diskurssianalyysin, *grounded theoryn* aineistolähtöisyyden, toimintatutkimuksen, autoetnografian, fenomenologian ihmisten kokemusten tutkimisessa, monimene-

telmätutkimuksen sekä poststrukturalismin organisaatioiden tarinoiden tutkimuksessa.

Vaikka tutkimuksen ja tutkijan eettisyys kulkee yleisenteenä läpi teoksen, se on omana alueenaan rajattu esityksen ulkopuolelle. Ehkä ei ole haluttu toistaa muualla esitettyjä periaatteita ja ohjeita. Tutkimusetiikka ja tietoturva ovat kuitenkin aivan viime vuosina eniten muuttuneita ja kehittyneitä alueita, joiden toteuttaminen laadullisessa tutkimuksessa herättää erityiskysymyksiä, kuten tutkimuksen teon muutkin osat alueet. On tiedettävä, mitä tutkimukseen osallistuvien informoitu suostumus tarkoittaa ja edellyttää, miten laadullisen aineiston linjaari voidaan suunnitella ja onko aineiston anonymisointi ja avoin julkaiseminen mahdollista.

LAADULLISEN TUTKIMUKSEN SUBJEKTIIVISUUS KOROSTUU

Kirjan aloittava toimittajien tieteenfilosofinen katsaus ja laadullisen tutkimuksen taustaoletusten tarkastelu on tieteenfilosofinen pikakurssi, joka lisää teoksen käyttöarvoa opetuksessa. Jouni Kekäle ja Anu Puusa valottavat tiedesotia ja linjaavat laadullista tutkimusta realistisen ja konstruktionistisen maailmankäsityksen rajanvedolla. Toisessa osassa laadullisen



tutkimuksen ominaispiirteitä havainnollistetaan esimerkein ja vastataan kysymyksiin, jotka tyypillisesti askarruttavat aloittelevaa tutkijaa.

Toimittajista Puusa on aineettoman pääoman professori Itä-Suomen yliopistossa ja Juuti johtamisen ja organisaatioiden emeritusprofessori Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa. Teos on kirjoitettu ennen muuta kauppatieteen piirissä tehtävää organisaatio- ja liiketaloustieteellistä tutkimusta ajatellen ja sen kokemuspiiristä ammentaen. Tämä saattaa osin selittää kirjan läpi kulkevan laadullisen tutkimuksen subjektiivisuuden korostamisen. Onhan aikoinaan objektiivisuutta korostanut organisaatiotutkimus kauppatieteen laadullisen tutkimuksen keskeinen taustavaikuttaja ja sovellusala (s. 59).

Kolmas osa ohjaa laadullisen aineiston yleisimpiin hankintamenetelmiin, haastatteluihin, ryhmäkeskusteluihin ja havainnointiin. Tyyli on käytännönläheistä ja järkeenkäypää; oppinäytetyötään

TUTKIMUKSEN JA TUTKIJAN EETTISYYS KULKEE YLEISASENTEENA LÄPI TEOKSEN.

aloittava opiskelija saa menetelmistä hyvän yleiskuvan. Lisäksi olisi mielellään lukenut esimerkkejä erilaisten haastattelu- ja havainnointi-instrumenttien rakentamisesta. Tässä, kuten kirjan muissakin osissa, luvun soisi päättyvän opastavaan ja huomioonotettavien asioiden tiivistelmään ympäröivään ”Lopuksi” toteamuksen sijaan.

SELKEÄ OTE AINEISTON ANALYYSIIN

Laadullisen aineiston analysoinnilla on kirjassa oma, kaksi lukua käsittävä osansa. Tosin samaa tehtävää palvelee viimeinen, eri tutkimuslähestymistapoja esittelevä laaja osa. Puusan selkeä ja opastava teksti perehdyttää laadullisen aineiston analysoinnin yleisiin näkökulmiin. Ote on aineistolähtöinen kuten laadulliseen tutkimukseen sopii. Silti kaipaisin katseen kääntämistä niin sanotusti ympäröivään todellisuuteen.

Periaatteessa faktanäkökulma suuntautuu puheen kohteen ja näytenäkökulma puheesta avautuvien tulkintojen analysointiin (s. 150). Erottelu tuntuu keinote-

koiselta ja jättää laadullisen aineiston ja sen analyysin todellisuussuhteen hämäräksi. Tätä vasten Leena Kosken dialogiseen tematisointiin perustuvan analyysitavan esittely on kuin toisesta maailmasta. Hän viittaa muitta mutkitta metodologiseen realismiin, jossa katsotaan yhteiskunnallisten mekanismien määrittävän ihmisten toimintaa ja vastaavasti yksilöiden rakentavan yhteiskunnan mekanismeihin erilaisia suhteita (s. 160). Tämän jälkeen tutkija avaa Kolin alueen naisryttäjiä käsittelevän tutkimusesimerkin avulla metodologiset ja metodiset valintansa, joita lukijan on mahdollista seurata ja arvioida.

MONIPUOLISESTI TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on käsitelty monipuolisesti, ja opiskelija löytää teoksesta hyvät kriteerit opinnäytteeseensä. Tutkimusetiikan ja tietoturvan kriteerit on kuitenkin syytä täydentää muista lähteistä. Samoin pohdittavaksi jäävät laadullisen tutkimuksen validiteetin ja reliabiliteetin arvioinnin tavat ja yli-


päätään mahdollisuus, sillä tässä näkökohtia esitetään sekä puolesta että vastaan. Viimeisen osan erilaiset tutkimuslähestymistavat avaavat laadullisen tutkimuksen rikasta kenttää. Toimitustyöhön on jäänyt hienoista rosoisuutta.

Yksittäistapaustutkimus, narratiivinen lähestymistapa ja moni muu luku ovat yleisjohdatteluja, kun taas diskurssianalyysi herää eloon aineistoimerkkien valossa. Fenomenologia ja poststrukturalismi palaavat kirjan alkuosan teemoihin.

Loppusanoissaan toimittajat toivovat kirjan auttavan tutkimustyötä opettelevia välttämään ihmisen pelkistämistä numeroiksi, mallesi tai luokiksi (s. 335). Minusta tällainen keskustelu jää kirjassa taka-alalle. Kirjoittajat osoittavat, että laadullinen tutkimus seisoo tieteen maailmassa omilla jaloillaan. Tulkinnallisella otteella on vankka asemansa, haluaisin lisätä: tiedon tuottamisessa jaetusta todellisuudestamme.

HANNA TOIVIAINEN

FT, aikuiskasvatuksen professori
Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-1782-8678>

Feministisen tulevaisuuden käsikirja kaikille

bell hooks (2020). Mies tahtoo muuttua. Miehet, maskuliinisuus ja rakkaus. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. niin & näin. 173 sivua.

YHDYSVALTALAINEN GLORIA Jean Watkins (1952–), kirjailijanimeltään bell hooks, kuuluu aikamme tunnetuimpiin feministiteoreetikoihin. Hänen kolmas suomennettu teoksensa, *Mies tahtoo muuttua*, on yleistajuinen ja ajatuksia herättävä feminististen arvojen puolustuspuhe. Sen keskeisen argumentin voi tiivistää seuraavasti: mitä enemmän miehet ovat kosketuksissa omiin tunteisiinsa feministisen ajattelun avulla, sitä paremmin kaikki voivat.

Kirjassaan hooks pyrkii vastaamaan tarpeeseen luoda emotionaalisesti yhä ehjempi yhteiskunta tarjoamalla uudenlaisen kollektiivisen tavan muuttaa sukupuoliin kiinnittyvää ajattelua. Hän punoo teoksensa punaisen langan kollektiivisen ajatusten muutoksen, arvojen vallankumouksen, varaan. Kasvatuksellisesti tällainen arvojen muutoksen haaste ei koske ainoastaan lasten kasvattamista vaan on ennen kaikkea aikuisen itsensä kasvamisen ja kasvattamisen paikka. Aikuiskasvatuksellisesti teos tarjoaa tarpeellisen kriittisen ajattelun käsikirjan sukupuolta koskevaan keskusteluun ja tiedostamattomien käyttäytymistä ohjaavien stereotyyppien tarkasteluun.

PATRIARKAATTI YMPÄRILLÄMME

Teoksen keskeinen käsite on patriarkaatti, jonka hooks määrittelee valkoista ylivaltaa kannattavaksi, kapitalistiseksi poliittis-yhteiskunnalliseksi järjestelmäksi. Sen tyypillisiä piirteitä ovat valkoisheisten miesten käsiin keskittyvän vallan jaon ylläpitäminen ja alistamisen kulttuuri.

Feminismin hooks taas määrittelee patriarkaatin vastavoimaksi. Se voi tarjota mahdollisuuden perustavaan kollektiivisen ajattelun muutokseen, joka on mahdollisuus rakentaa kaikille sukupuolille tasa-arvoista ja emotionaalisesti vapautunutta yhteiskuntaa. Tiedostamattoman sukupuolisen ajattelun ongelmakohtia eivät siten hooksin mukaan ole niinkään sukupuolet sinänsä, vaan binäärisen eli kaksijakoisen sukupuolijäottelun ilmentymismuodot ja niitä ylläpitävä kasvatustapa patriarkaattisessa yhteiskunnassa.

Poliittis-yhteiskunnallisena järjestelmänä patriarkaatti on hooksille hienovarainen vallan väline. Patriarkaattisia arvoja voivat kannattaa ja uudistaa niin korkeasti koulutetut yksinhuoltajaäidit kuin konservatiiviset miesjohtajat, joten patriarkaatin tulevaisuus ei ole vain yhden sukupuolen käsissä.

bell
hooks
•
mies
tahtoo
muuttua

hooks tekee ansiokkaan työn määrittellessään yksiin kansiin kattavasti patriarkaattisen yhteiskuntajärjestelmän peruspiirteet ja sen ilmenemismuodot niin työssä, perhe-elämässä ja seksuaalisuudessa kuin kasvatuksessakin. Vaikka teos punoutuu hooksin omiin kokemuksiin patriarkaattista 1950–2000-lukujen amerikkalaisessa kulttuurissa, sen kuvaaman patriarkaattisen arvomaailman läsnäolo on nähtävissä suomalaisessakin yhteiskunnassa.

KOHTI FEMINISTISTÄ MASKULIINISUUTTA

Intersektionaalisuus, feminismin nykyisen kolmannen aallon muoto, joka sisällyttää feminismin piiriin kaikkien sorrettujen ryhmien oikeudenmukaisuuden tavoittelun, on hooksin teoksessa mukana vain rotukysymyksissä. Muut sukupuolen ja seksuaalisuuden muodot, kuten intersukupuolisuus ja transihmiset, taas puuttuvat kirjan kuvauksesta kokonaan. hooksin tarkoitus

MEIDÄN TÄYTY YHDESSÄ RAKENTAA YHTEISKUNTAA, JOSSA TUNTEIDEN NÄYTTÄMINEN JA KOKEMINEN ON KAIKILLE KUULUVA IHMISOIKEUS.

lienee kuvata heteronormatiivisen yhteiskuntajärjestelmän purkamista binäärisistä sukupuolirooleista käsin, mutta sukupuolen ja seksuaalisuuden monimuotoisuus olisi nähdäkseen ansainnut huomiota teoksessa vähintäänkin binääristä ajattelua haastavana ilmiönä.

Kirja keskittyy miesten muuttamisen mahdollisuuksiin ja heidän tunteidensa vapauttamiseen patriarkaattisen yhteiskunnan säätelyltä. hooks pitää keskeisenä ongelmana patriarkaattisen maskuliinisuuden ihannetta, joka saa miehet tukahduttamaan tunteensa. Emotionaalisen tukahtuneisuuden vuoksi miehet irtoavat aikuisiksi kasvaessaan ihmisenä olemisen inhimillisistä perustoista, kuten kyvystä tuntea emotionaalista läheisyyttä ja rakastaa, mikä aiheuttaa sukupuolista väkivaltaa ja sukupuolten tunne-elämän tyytymättömyyttä. hooksin ratkaisu on näennäisesti yksinkertainen mutta radikaali toimi: miehiä täytyy rakastaa, jotta he oppivat rakastamaan. Miesten täytyy siten oppia feministisen maskuliinisuuden taito. Ja tämän myötä meidän kaikkien täytyy muuttua.

ARVOJEN MUUTOKSEN ASKELEET

hooksin teos muistuttaa aikuiskasvatuksen ammattilaisia sukupuoleen kytkeytyvän valtakulttuurin olemassaolosta. Äärioikeistolaisten, äärikonservatiivisten ja rasististen

voimien noustessa on tärkeää ymmärtää oikeistopopulististen ja patriarkaattisen arvojen yhteys. Kuva vahvasta, patriarkaattista maskuliinisuutta huokuvasta johtajasta pitää yllä kaikille haitallista alistamisen ja hallitsemisen kulttuuria. Kirja tarjoaa lukukokemuksena tarpeellisia patriarkaatin haitallisuutta ja monitahoisuutta valottavia kriittisiä huomioita sekä aineksia omaa toimintaa ohjaavien arvojen itsereflektioon.

Omiin silmiini teos ei aukea kehotuksena, jonka mukaan vain naisten pitäisi tarjota miehille kasvuun sopivat olot, vaan 'me', joihin hooks toistuvasti viittaa, tarkoittaa lukijoita laajempina kollektiivina. hooks muistaa liki jokaisen luvun lopussa toki nostaa esiin feministisiä arvoja omaksuneiden miesten arvostuksen ja vaalinnan, mutta silti teosta voi ainakin tulkita myös kaikille sukupuolille sopivana kutsuna muuttaa patriarkaattisen maskuliinisuuden suuntaa.

Itse tulkitseen kirjailijan keskeiseksi sanomaksi sen, että meidän täytyy yhdessä rakentaa yhteiskuntaa, jossa tunteiden näyttäminen ja kokeminen ei kiinnity ihmisen oletettuun sukupuoleen vaan on kaikille tasapuolisesti taattava ihmisoikeus. Näin meille kaikille tarjoutuu mahdollisuus elää mielekästä ja yhä tunnerikkaampaa elämää. Sukupuolisidonnaisuudesta vapaa oikeus kokea tunteita pitää ihmisen lähellä tietoisuutta itsestään inhimillisenä


olentona ja auttaa empatian taidon harjoittamisessa. Tarvitsemme kasvattajina teoksen kaltaisia filosofisia pohdintoja ja utooppisia kuvauksia toisenlaisen maailman mahdollisuuksista, jotta voimme nykyistä estottomammin kuvitella, millainen yhteiskunta vielä voisi olla.

Teos on ajattelemaan kannustava, tunteita herättävä ja kattava kokoelma binäärisen sukupuolijäotellun seurauksista ja sen inhimillisestä järjettömyydestä. Se kutsuu lukijansa kysymään, millaisessa yhteiskunnassa todella haluamme elää ja millaisia arvoja omalla toiminnallamme haluamme uudistaa – ja miksi.

Tapani Kilpeläisen suomennos ja teoksen tuominen laajemmin suomalaisten lukijoiden käsiin on arvokas työ itsessään. Itsenäisenä tekstinä suomennos ei kuitenkaan täysin tavoita hooksin omaa, persoonallista kirjoittajan ääntä vaan jättää lukijan takeltelemaan alkukielelle ominaisten mutta suomeksi huonosti taipuvien lauserakenteiden kanssa. Ymmärtäminen on siksi toisinaan työlästä, vaikka teoksen sisältö itsessään ansaitsee paikkansa kriittisen kasvattajan lukemistossa.

JOHANNA KALLIO

KM, apurahatutkija
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-2820-5177>

Muuttuuko ihminen, ja mihin suuntaan?

Vilma Hänninen & Elisa Aaltola (toim.) (2020). Ihminen kaleidoskoopissa. Ihmiskäsitysten kirjoja tutkimassa. Gaudeamus. 348 sivua.

IHMINEKALEIDOSKOOPISSA sai alkunsa yllättävästä havainnosta. Sen toinen toimittaja, professori Vilma Hänninen haravoi sosiaalitieteiden opintovaatimuksia varten koti- ja ulkomaista kirjallisuutta ihmiskäsityksistä. Ainoa löytynyt oli vuonna 1987 ilmestynyt englanninkielinen, ei enää täysin ajanmukainen teos. Monipuolinen teos paikkaa hyvin suomalaisen perusteoksen puutetta.

Kokoelma jakautuu ajallisesti kolmeen jaksoon: 500 ennen ajanlaskun alkua – 600 ajanlaskun alun jälkeen syntyneet, 1600–1800-luvuilla muotoutuneet sekä 1900-luvuilla esiin murtautuneet ihmiskäsitykset. Siten kuljetaan pitkä matka buddhalaisuuden synnystä ja vanhatestamentillisuudesta intersektionaalisuuteen ja ihmisen jalustalta pudottavaan posthumanismiin. Toimittajat mukailevat esipuheessaan kanadalaisfilosofi Charles Tayloria todetessaan, että tietty käsitys ihmisestä avaa jonkinlaisen minuuden lähteen, käsityksen hyvästä elämästä, jonka mukaan voi pyrkiä elämässään suunnistamaan.

SAARENA VAI SUHTEISSA ELÄMINEN

Alun perin tuoreet ja hyvää tarkoittavat ajatukset voivat ajan

myötä latistua tai muuttua vastakohdakseen. Taylorin mukaan autenttisuuden idea voi individualismin oloissa vääntyä ihmisä erilleen ajavaksi voimaksi. Filosofin Friedrich Nietzschen itsekseen tuleminen kehoitus oli aikanaan radikaali ja emansipatorinen, mutta nyt sama ajatus hyökyy päälle kaikkialta vaativana normina. Yhteiskuntafilosofi Axel Honnethin mukaan jatkuva ”itsenään oleminen” ylikuormittaa.

Arkikäsitys ihmisen itsekkyydestä ja piittaamattomuudesta on lujassa, mutta 1700-luvun skottivalistuksen edustaja James Ferguson korosti ihmisen sosiaalisuutta tutkimusmatkailijoiden tuoman tiedon pohjalta. Kaikkialla maailmassa ihmiset elävät ryhmissä, iloitsevat toistensa seurasta ja kärsivät yksinolosta. Ihminen on valmis uhrautuvaankin toimintaan, kun muut kaipaavat apua. Jako meihin ja muihin on usein jyrkkä, mutta empiirisissä tutkimuksissa löytyy myös sisäryhmäjoon ylittävää myötätuntoa. Empatia on silta itsen ja muiden välillä.

Abstraktin ja köyhdyttävän individualismin vastapainona on haluttu korostaa suhteissa oloa. Runoilija John Donne (1572–1631) kysyi, kenelle kellot soivat, ja väitti, ettei kukaan ole saari. Filosofin J. G. Herderin



(1744–1803) mukaan myös yksilöllinen ajattelu on sosiaalista. Yhteiskuntafilosofi Karl Marx (1818–1883) painotti, että suhteissa ollessaan ja yhteiskunnallista käytäntöä luodessaan ihminen samalla luo itsensä: ”Ihmisolemus ei ole mikään jollekin yksilölle ominainen abstraktio. Todellisuudessa se on yhteiskunnallisten suhteiden kokonaisuus.”

JÄRKI JA TUNTEET

Antiikin filosofit Platon ja Aristoteles esittivät ihmisielen kerroksellisenä. Platon kutsui osia järkiselukseksi, tunteet sisältäväksi intosielukseksi ja aistinautintoja tavoittelevaksi himosielukseksi. Lisäksi ihmisellä nähtiin olevan ravinnosta huolehtiva kasvisielu ja liikkumisesta vastaava eläinsielu. Mitä enemmän järkisielu hallitsee muita kerroksia, sitä viisaampi ja lähempänä antiikin ylevää ihannetta ihminen on. Toisaalta Aristoteles purki dualismia ja puhui viisaista tunteista, jotka eivät ole järjelle vastakkaisia.

VALTA-ASEMASSA OLEVA SUVAITSEE ELI SIETÄÄ POIKKEAVIA.

Filosofi Immanuel Kant (1724–1804) katsoi, että valistus on yhtä kuin poisääy itse aiheutetusta alaikäisyyden tilasta. Moraalin maailmanhistoriaa tutkinut Kenan Malik (1960–) näkee moraalien kehityksen paljolti juuri rationaalisuuden lisääntymisenä. Valistuksen vastareaktioksi nousi 1800-luvun kirjallisuudessa ja taiteessa romantiikka, mutta kokeellinen tiede ei menettänyt merkitystään. Mannermainen filosofia jatkoi sekä valistuksen että romantiikan perinteitä myös 1900-luvulla.

Kielellisen käänteen jälkeen ihmistieteissä on nimetty affektiivinen ja myös ruumiillinen käänne. Kirjan toimittajat käsittelevät tunteellista ihmistä. Psykologi ja filosofi William James (1842–1910) toi esiin tunteiden kehollisuuden tavalla, jota nykytutkimuskin osittain tukee. Tunteet ovat ensin kehollisia, nykykielellä kait affekteja, jotka mieli tulkitsee tunteiksi. Keho voi virittyä kulloiseenkin tilanteeseen nopeammin kuin tietoinen mieli. Affektitutkija Lisa Barretin mukaan samantapaista tuntemusta voidaan kuvata eri tunnesanoilla, ja lapsi oppii nimeämään tuntemuksiaan eli affekteja saamansa palautteen kautta.

BIOLOGIA JA MONINAISUUS

Kasvatusfilosofi John Dewey (1859–1952) arveli, että mielen

ja ruumiin suhteesta käytävät loputtomat väittelyt johtuvat usein vain käsitteellisistä sekaannuksista. Ihmis- ja yhteiskuntatieteilijät ovat ehkä pitäneet biologian huomioon ottavaa ihmiskäsitystä deterministisenä ja yhteiskunnallisuuden kieltävänä, mutta viime vuosina kuilu lienee kaventunut. *Ihminen kaleidoskoopissa* -teoksessa Elisa Aaltola lähestyy ihmistä osana luontoa, ja Jaana Parviainen kirjoittaa ruumiillisuudesta. Kulttuurinen sopeutuminen ja luovuus kuuluvat ihmiselle lajina, osana biologiaa, ei kulttuurille vastakkaisena. Tämäntapaista biologian ja kulttuurin yhteen kietoutumista hahmotteli jo merkittävin suomalainen sosiologi Edward Westermarck (1862–1939), muistuttaa biologista ihmiskäsitystä esittelevä Tomi Kokkonen.

Evolutiivisesti voidaan selittää myös ihmisten taipumusta tehdä turhan nopeita syy–seuraus-päätelmiä tai yleistyksiä esimerkiksi ihmisryhmästä. Ympäristössä, jossa nämä piirteet aikanaan kehittivät, oli niukasti tietoa, eikä tärkeintä ollut niinkään oikeaan osuminen vaan se, tuotetaanko riittävän usein suurin piirtein oikeansuuntaisia tuloksia. Oletukset eivät ole välttämättä tasapuolisia, vaan vaaran ja haittojen liioittelusta on savannilla ollut hyötyä selviytymisen kannalta. Tämä voi olla hyvä muistaa, kun aamuyön suden hetkellä vatvoo seuraavan

päivän päälle kaatuvia uhkakuvia. Biologinen näkökulma muistuttaa myös ”ihmisluonnon” ja ”luonnollisuuden” suhteellisuudesta. Jos halutaan, voidaan puhua ihmisluonnosta, mutta tällöin on Kokkonen mukaan otettava huomioon lajin koko variaatio eikä vain itseä miellyttävät piirteet.

KAIKKI KIRJOITTAJAT OVAT AIKALAISIAMME

Ihmiskäsitykset eivät ole toisiaan poissulkevia eivätkä kerralla syntyneitä: uutena esitelty ajatusmalli ei välttämättä ole lainkaan uusi. Ranskalaisfilosofi Michel Serresin (1930–2019) mukaan uusissa kirjoissa on ajatuskerrostumia, laskostumia ja viiveitä eri ajoilta: ”Kaikki kirjoittajat ovat aikalaisiamme”. Lucretius kirjoitti noin vuonna 50 ennen ajanlaskun alkua teoksessaan *De rerum natura* virtaavuudesta ja kaaoksesta hyvinkin nykyaikaiseen sävyyn.

Mitra Härkönen, Aleksii Järvelä ja Raimo Kuismanen kertovat artikkelissaan *mahāyāna*-buddhalaisuuden pyrkimyksestä dualismien kumoamiseen. Emme elä joko–tai- vaan sekä–että-maailmassa. Kaksi totuutta voi olla keskenään ristiriidassa, totuudet kumoavat toisensa ja ovat silti yhtä totta. Ihminen kokee maailmaa aisteillaan, mutta aistien kohteilla tai kokijalla ei ole mitään pysyvää olemusta. Kieli on

paradoksaalista ja sisältää oman negaationsa: se viittaa erillisiin objekteihin, mutta samalla ei-mihinkään. Tuhansia vuosia vanha oppi kuulostaa kovin nykyaikaiselta.

Pitkää dualismien purkuprojektia jatkaa myös moninaisuudesta kirjoittava Sanna Karhu. *Queer*-ajattelu hylkää puheet "suvaitsevaisuudesta", koska sana viittaa siihen, että valta-asemassa oleva suvaitsee eli sietää poikkeavia ja erilaisia. Filosofin Michel Foucault (1926–1984) toi esiin, että kunkin ajan käsitys seksuaalisuudesta riippuu tavoista jäsentää tiedon ja vallan kehämäistä suhdetta.

MONTAKO TRADITIOTA?

Teoksessa on 15 artikkelia, mutta jostain syystä kustantajan takakansiteksti väittää kirjaan samalla sisältyvän myös 15 ajattelutraditiota ihmisestä. Ei kuitenkaan voi nimetä yhtä rationaalista, yhtä historiallista, yhtä ruumiillista, yhtä uskonnollista, yhtä kerroksellista, yhtä epätäydellistä tai yhtä tunteellista ajattelun traditiota, kun mukaillaan artikkelien teemoja.

Toinen kustantajalle suunnattu huomio on ikuisuusasia: nimi- ja asiahakemisto olisi tä-

mäntyyppisessä artikkelikokoelmassa tarpeen. Teosta voi joka tapauksessa suositella monen alan tutkintovaatimuksiin.

JUSSI ONNISMAA

FT, dosentti, työnohjaajakouluttaja, tietokirjailija

LISÄÄ AIHEESTA

Onnismaa, J. (2017). Kadonnutta moraalien suuntaa etsimässä. *Aikuiskasvatus* 37(1), 57–58. <https://doi.org/10.33336/aik.88398>

Työelämän vinoumista uudistumiseen

Minna Mattila-Aalto (2020). Työelämän uudistumisen esteet. Työyhteisön sivistys ja vastuu. Basam Books. 159 sivua.

TYÖELÄMÄN UUDISTUMISEN esteet on herättävä puheenvuoron työelämänsivistyksen puolesta. Minna Mattila-Aallolla on kokemusta työelämän kehittämisestä kolmelta vuosikymmeneltä. Hän tarkastelee nykyä vuorovaikutuksen sosiologin, tutkijan ja työelämän kehittäjän linssien takaa.

Kirjassa kuvataan työelämän vinoumia ja uudistumisen esteitä. Tarkastelua kannattelee sivistyksen ja työelämän välinen jännite. Alussa ne näyttävät olevan kuin eri planeetoilta, mutta teoksen edetessä sivistys valtaa tilaa työelämän raadollisuudelta – ja lopulta jopa raivaa uudistumisen esteitä.

Näkökulmana on yksilön kokemusmaailma, mikä on kirjoittajan taustasta käsin ymmärrettävää. Kerronta tulee ”iholle”, ja lukija vakuuttuu, että kirjoittaja on kaiken nähnyt ja kokenut.

Kirja koostuu kymmenistä esimerkeistä, joissa yksilö jää ikään kuin työelämän vangiksi tai ”virran viemäksi”. Yhteen työuraan kertyy 80 000 työtuntia, kymmeniä tuhansia töihin lähtöjä ja työntöistä syntyvää arjen maratonit, kuten Mattila-Aalto kuvaa. Hän kritisoi työelämän muuttuneen entistä kiireisemmäksi ja kaottisemmaksi. Samalla hän tuo esille mielenkiintoisen yksityiskohdan: vaikka olemme yksi maa-

ilman onnellisimpia kansoja, yhä useampi uupuu työssään. Jotain pitäisi tehdä!

TYÖYHTEISÖ ON VALTANÄYTTÄMÖ

Kirjan mielenkiintoisinta antia ovat kärjistetyt elävän elämän esimerkit, joilla Mattila-Aalto haluaa provosoida lukijaa ja tuoda esiin työpaikoilla toistuvia jaksamisen ongelmia. Sanomaansa hän tukee retorilla keinoilla ja työelämän problematiikan ylyksinkertaisuksilla. Tehokeinojen toimivuus riippuu lukijasta: Radikaalit kärjistyksyet toki kiehtovat mielikuvitusta toisin kuin tasainen todellisuus. Jonkun taas voi olla vaikea tunnistaa kirjan osittain pessimististä sävyä työelämän vaatimuksista ja muutoksesta.

Joissakin kohdissa kirjoittaja vahvistaa viestiään vetoamalla ”tutkimuksiin” tai ”tutkijat ovat osoittaneet” -tyyppisiin lausahduksiin. Jäimme kaipaamaan suoraa viittausta lähteisiin. Lähteet on koottu kirjan loppuun, joten tarpeettoman retorisen keinon olisi voinut jättää käyttämättä. Paikoin kirjoittaja yksinkertaistaa asiansa ilman perusteluja: esimerkiksi väite, että ”pelolla johtaminen on edelleen yksi suurista ongelmista työpaikoilla” kaipasi tutkitun tiedon vahvistusta.



Minna Mattila-Aalto kuvaa työelämän kyräilevän kulttuurin, jossa on mukana tunteiden negatiivinen kirjo: pelko, häpeä, alemmuus. Työyhteisöt ovat valtanäyttämöitä, joissa johdolla on valtaa, jota ei kuitenkaan käytetä hyvän työyhteisön rakentamiseen. Menestyksen tavoittelu luo sokeutta ja kapeakatseisuutta: ”Ajamme sumuvalot päällä.”

SIVISTYS ON PROSESSI

Kirjan sanoma on, että puhumattomuus ja vuorovaikutuksen puute ajavat meidät tekemään omia tulkintojamme työelämän todellisuudesta. Moni haaste voisi purkautua vuorovaikutusta vahvistamalla, mistä vastuu on erityisesti organisaation johdolla. Mattila-Aallon mukaan johtajat voivat tavoitella työn arjessa organisaation yhteistä hyvää, mutta keinot eivät aina vastaa tarkoitustaan.

”Ei riitä, että katsoo. Pitää myös nähdä”, kirjassa todetaan. Tämä näkökulma puhutteli meitä. Kai-

MONI ASIA RATKEAISI VUOROVAIKUTUSTA VAHVISTAMALLA.

killä on toive tulla ymmärretyksi ja nähdyksi, myös työyhteisössä. Syvät keskustelut rakentuvat hitaasti ja vaativat keskittymistä.

Pelkoa ja vuorovaikutuksen puutetta työyhteisössä voivat aiheuttaa muutkin kuin johtajat ja esimiehet. Kunkin on hyvä miettiä, miten itse toimii työyhteisön jäsenenä. Kuinka herkästi tuo esiin tekemänsä virheet? Miten itse suhtautuu epäkohtien paljastajiin? ”Itselleen totta puhuminen se vasta *ballseja* vaatiiinkin.”, Mattila-Aalto sanoo. Juuri näin!

Kirjan tärkeintä antia ovat pohdinnat työelämän sivistyksestä ratkaisuna vinoumiin. Kirjoittaja toteaa viisaasti, että muuttuvassa työelämässä sivistys ei ole saavutettu tila vaan jatkuvaa ristiriitaa ja kamppailua siitä, minkälaista työyhteisön toimintaa ja yrityskulttuuria pidetään oikeana, järkevänä ja hyvänä.

SIVISTYS ON TOIMINTAA

Lopuksi kirjoittaja tuo sivistyksen ja työelämän samalle pla-

neetalle. Hän määrittelee ’työelämäsivistyksen’: työpaikoilla toimivat ihmiset asemastaan riippumatta kypsyvät ymmärtämään kuuluvansa työyhteisöön, joka velvoittaa heitä vastuulliseen ja moraaliseen toimintaan. Hän peräänkuuluttaa moraalista ja vastuullisuutta niin työyhteisön ja ihmiskunnan kuin maapallon hyvinvoinnin takia. Tätä pohdintaa olisimme toivoneet vielä lisää.

Mattila-Aalto toteaa, että työn sujumisen ja jaksamisen ongelmat on helppo peittää työhyvinvointipuheella, jolloin asioiden todellinen laita jää toteamatta. Hän kysyy, onko oikein jättää ihmiset ratkomaan ongelmia, joita yhdessä tuotamme. Onko sivistynyttä ohittaa yhteiset ongelmat, pitää niitä yksittäisten ihmisten jaksamisen, osaamisen tai ties minkä ongelmina? Vastaus on yksiselitteisesti ei. Kohtaamattomuus, puutteellinen läsnäolo ja tarpeiden sivuuttaminen tuottavat kärsimystä, jonka lähde jää kiireessä helposti tunnistamatta.

Miten työelämään sitten voidaan lisätä sivistystä? Minna Mattila-Aalto palauttaa lukijan mieleen, että vanhalle kansalle sivistys oli arkista toimintaa. Samalla tavoin työelämän sivistys on puhtaasti ruumiillista, arkista työtä ja tekoa. Se ei ole jatkuvaa yksilöllistä edistymistä vaan jalostumista, joka vaatii pysähtymistä, asioiden yhteistä puntaointia ja – välillä – omista kannoista luopumista.

Tämän allekirjoitamme. Jäämmekin odottamaan kirjoittajalta seuraavaa kirjaa työelämäsivistyksestä kumpuavasta työelämän hyvinvoinnista.

Kirjaan kannattaa tarttua työelämän kehittäjien ja niiden, jotka haluavat laajentaa ymmärrystään sivistyksen merkityksestä.

LAURI TUOMI

KTT, toimitusjohtaja
Kvs-säätiö

MILLA HOLMBERG

KM, työnohjaaja, projektipäällikkö
Kvs-säätiö

TEKSTI: MIRVA HEIKKILÄ
 KUVA: JOHANNA VILPPOLAN ARKISTO

”Tutkimuksen tekeminen työn rinnalla on ollut itseni kehittämistä mutta samalla vaikuttamisen keino”

Väitöstutkimuksessaan **Johanna Vilppola**, 45, sai selville, että kuntoutujan oma kokemus toimijuudesta ohitetaan, kun arvioidaan tämän työ- ja opiskelukykyä.

MINUSTA TULI TUTKIJA, koska tutkijuus oli jo pitkään ollut osa ammatillista identiteettiäni. Siihen kuuluu tutkimuksen lisäksi yritysten kouluttamista, työnohjauksia, kehittämispäivien pitämistä ja valmennuksia. Toimin työhyvinvoinnin ja kriisityön asiantuntijana Treili Oy:ssä.

Tarinani tutkimuksen parissa sai alkunsa perhelanteestani jo 15 vuotta sitten. Pohdin pienten lasten äitinä, mitä omaa voisin tehdä aluksi kotiäitiyden ja myöhemmin työn ja perheen yhdistämisen rinnalla. Lähdin avoimeen yliopistoon opiskelemaan monenlaista: kasvatustiedettä, erityispedagogiikkaa, henkilö- ja työjohtamista ja psykologiaa. Valmistuin Tampereen yliopistosta kasvatustieteen maisteriksi vuonna 2014. Lasten kasvettua haluni vaikuttaa yhteiskunnallisesti kasvoi, ja aloitin tohtoriopinnot Turun yliopistossa.

Olen koko ajan ollut kokopäivätoisissa psykiatrisena sairaanhoitajana, ammatillisena opettajana, kouluttajana tai työnohjaajana. Tutkimuksen tekeminen työn rinnalla on pääasiallisesti ollut itseni kehittämistä, mutta samalla se on hyödyllinen keino vaikuttaa organisaatiota-soilla ja laajemminkin kansallisesti sekä kansainvälisesti.



Johanna Vilppola arvostaa monitieteisyyttä. Väitöstutkimuksessaan hän yhdisti aikuiskasvatuksen muun muassa sosiologiaan ja lääketieteeseen.

TUTKIJAN YHTEISKUNNALLINEN VASTUU ON ANTAA ARVOA MUILLE TUTKIJOILLE JA ERI ALOJEN TOIMIJOILLE.

JOS EN TUTKISI, lukisin romaaneja. Olen tehnyt tutkimusta vain silloin, kun olen voinut hyvin. Elämän tuomien murheiden tai kuormituksen aikana olen pitänyt tutkimuksesta taukoa. Tutkimuksen tekeminen energisenä ja hyväntuulisena on edistänyt tutkimusta ja auttanut näkemään monipuolisesti eri vaihtoehtoja. Toki kirjallisuutta olen saattanut lukea vähäenergisempinäkin aikoina.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa, koska sillä on laajat mahdollisuudet niin itsenäisenä tieteenä kuin monitieteisessä yhteistyössä. Tieteiden välinen keskustelu on tärkeää, jotta emme sulje pois muita nostaessamme itseämme, omaa tiedettämme tai näkökulmaamme.

Omassa väitöskirjassani oli läsnä aikuiskasvatuksen lisäksi ainakin sosiologiaa, hoitotiedettä, lääketiedettä, erityispedagogiikkaa ja politiikan tutkimusta. Tutkijan yhteiskunnallinen vastuu on antaa arvoa muille tutkijoille ja yhteiskunnan eri alojen toimijoille – huolimatta siitä, tutkivatko, ajattelevatko tai ovatko he kiinnostuneita samoista asioista kuin itse on.

Selvitin tammikuussa tarkastetussa kasvatustieteen väitöskirjassani mielenterveyskuntoutujien elämänkerrontojen avulla heidän elämänsä rakentumisen teemoja sekä koulutuksen ja työn asemaa heidän elämässään. Koulutus- ja työtoimijuusnäkökulma on tärkeä, koska sairauspoissaolot ja työkyvyttömyyseläkkeet ovat lisääntyneet. Tutkimukseni perusteella väitän, että mielenterveyskuntoutujan työ- ja opiskelukykyä arvioitaessa henkilön oma kokemus toimijuudesta on jäänyt muiden tekijöiden varjoon. Väitöskirjassani laadin kuntoutujille ja heidän kanssaan työskenteleville ammattilaisille työkalun, joka tukee oman koulutus- ja työtoimijuuden arviointia.

Innostun monista eri näkökulmista ja lähestymistavoista. En halua nostaa esiin yhtä esikuvaa tai teoriaa vaan pidän tärkeämpänä kokonaisuuksia.

SEURAAVAKSI AION kirjoittaa muutamia artikkeleita väitöstutkimukseni pohjalta. Minua kiinnostaa myös kovasti kriisityön tutkiminen. Käytännön osaamiseni ja ymmärrykseni yhdistäminen tutkimukseen on minulle tärkeää.

KOLLEGOILTANI SAAN monenlaista tukea. Ammattituttijoiden kanssa kirjoittaminen on erityisen opettavaista. Suunnitteilla on esimerkiksi artikkeli tyypittärinoiden tutkimisesta toisen ohjaajani, Markku Vantajan kanssa. Kaikenlainen yhteistyö käytännön työn ja tutkimuksen välimaastossa tuntuu hedelmälliseltä. Kirjoitin esimerkiksi hiljattain työhjoajaajien ammatillehteen *Osviittaaan* artikkelin lastensuojeluyksiköiden työhjoajuksesta.

KUN EN TUTKI, vietän aikaa perheeni kanssa. Kahden aikuisen lapsen ja yhden teini-ikäisen elämien rinnalla kulkeminen ja miehen kanssa elämän jakaminen on parasta palautumista – luotettavia sukulaisia ja ystäviäni unohtamatta. Rentoudun lisäksi islanninhevosten ja saunomisen parissa. Opettelen neulomaan villasukkia ja haaveilen lukuisten romaanien lukemisesta. Rentoutuneena mieleeni saattaa putkahtaa oivallinen idea tutkimukseen. Tavallaan tutkimustyö on aina mukana.

Klassikko, johon palaan

Aate- ja oppihistorian professori Petteri Pietikäisen teos *Hulluuden historia* (Gaudeamus 2013) auttaa ymmärtämään, miksi mielenterveyden haasteet ja koulutus- ja työtoimijuus ovat mahtuneet samaan virkkeeseen vasta muutaman vuosikymmenen ajan.

Lisää aiheesta

Vilppola, J. (2021) Toimijat, taistelijat, tipahtaneet. Koulutus- ja työtoimijuus mielenterveyskuntoutujien elämäkerrannoissa. Väitöskirja. Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/150845>

Sarja vie aikuiskasvatuksen tutkijan arkeen ja verkostoihin. Sen tuottaa Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.

JOHANNA KORKEAMÄKI

Oppimisvaikeudet, toimintavalmiudet ja toimijuus elämänkulussa – tapaustutkimus aikuisten oppimisvaikeuksista

Artikkelissa tarkastellaan tapaustutkimuksen keinoin kahden aikuisen kokemuksia oppimisvaikeuksista ja niihin saadusta tuesta osana elämänkulkua ja sosiaalisiin tekijöihin ja yhteiskunnalliseen kontekstiin kiinnittyneinä. Tutkimuksessa kysytään, millaiset yhteiskunnalliset reunaehdot ja rakenteelliset tekijät kehystävät toimijuutta ja toimintamahdollisuuksia oppimisvaikeuksia kokevilla aikuisilla. Teoreettisena näkökulmana hyödynnetään toimintavalmiusajattelua, jonka avulla tutkimus liitetään osaksi keskustelua koulutuksellisesta eriarvoisuudesta ja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Tutkimuksen aineistona ovat kahden oppimisvaikeuksia kokevan aikuisen teemahaastattelut, joiden avulla tarkastellaan oppimisvaikeuksien merkitystä elämänkulussa eri elämänalueilla ja vaikeuksiin saatua tukea. Analyysimenetelmänä hyödynnetään temaattista sisälönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset tuovat esiin oppimisvaikeuksien pitkäaikaisia seurauksia elämänkulussa ja koulutuksen ja työelämän tarjoamaa tilaa toimintavalmiuksien kehkeytymiselle ja toimijuudelle. Tutkimus havainnollistaa iän, sukupuolen ja yhteiskuntaluokan merkitystä oppimisvaikeuksiin kytkeytyvissä kokemuksissa ja saatavilla olevissa resursseissa. Aikuisuus tuo uusia tulkintamahdollisuuksia aiemmille koulunkäyntivaikeuksille ja omille kyvyille, mikä on tärkeää toimintavalmiuksien kannalta. Artikkelin tuloksia peilataan suomalaisen aikuiskasvatukseen toimintavalmiusajattelun ja toimijuuden näkökulmasta.

Asiasanat: oppimisvaikeudet, lukivaikeudet, toimintavalmiusajattelu, toimijuus, elämänkulku, eriarvoisuus, aikuisuus, elinikäinen oppiminen, koulutus

Aikuiskasvatus 41(1), 6

JOHANNA KORKEAMÄKI

Learning difficulties, capabilities, and agency in the life course – case study of adults with dyslexia

The article examines, through a case study, the experiences of two adults with specific learning difficulties and the support for learning they receive. The experiences are being analysed as part of the persons' life course and in relation to social factors and social context. The study asks what social constraints and structural factors frame agency and capabilities for adults with specific learning difficulties. As a theoretical basis, the study utilises capability approach, integrating the research into the debate on educational inequality and social justice. The research data consists of thematic interviews of two adults with dyslexia. The lifehistorical interviews covered experiences of learning difficulties and support for learning in education and working life. The thematic content analysis is utilized as a method.

The results highlight the long-term consequences of learning difficulties in the life course, and the

spaces that education and work create for developing agency and capabilities. The study illustrates the significance of age, gender, and social class in how learning difficulties are experienced and what resources are available. Adulthood opens for new interpretations of previous difficulties at school and of one's abilities, which is important for capabilities. In the article, the results are being reflected within the potential of capability approach in the context of Finnish adult education.

Keywords: adulthood, capability approach, life course, education and training, human agency, inequality, specific learning difficulties, dyslexia, lifelong learning, reading disorders

Aikuiskasvatus 41(1), 6

EVELIINA SAARI, ANNA-LEENA KURKI & PAULIINA MATTILA-HOLAPPA

Yksilön toimijuudesta yhteiseksi käytännöksi – muutospajat oppilaitoksen ja työpaikkojen välistä yhteistyötä rakentamassa

Ammatillisen koulutuksen uudistus edellyttää työpaikoilta yhä aktiivisempaa roolia työelämässä oppimisen onnistumiseksi. Ammatillisten opettajien haaste on siirtävä oppilaitoskeskeisestä opetustyöstä kohti verkostotoimijuutta, jossa koulutuksen ja työpaikkojen yhteistyö luo mahdollisuuksia tulevaisuuden osaamiselle ja yhteiselle oppimiselle. Toteutimme yhteistyön kehittämiseksi vähittäiskaupan alalla kehittävän työntutkimuksen teoriaan ja metodologiaan perustuvan muutospajaintervention, johon osallistui ammatillisen oppilaitoksen kouluttajia, opiskelijoita ja työpaikkojen johtoa sekä henkilöstöhallinnon edustajia. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kehitetty kehittämistoimijuuden käsite jäsentää ihmisen toimijuutta yhteisöllisenä ja yksilöllisenä ilmiönä.

Tutkimme, millaista kehittämistoimijuutta muutospajan aikana ja seurauksena syntyi. Analysoimme erityisesti yhden kokeilun kehittymistä ja yhden kouluttajan

toimijuutta uuden käytännön edistäjänä. Analyysimme osoitti kouluttajan yksilöllisen toimijuuden olennaiseksi verkostomaisessa kontekstissa toteutetussa interventiossa. Työpaikkojen kiire toistui muutospajojen diskursissa yhteistyötä estävänä tekijänä, mistä tulisi käydä oppilaitosten ja työpaikkojen välistä arvokeskustelua. Uuden yhteistyökäytännön kehittymiseen ja vakiintumiseen tarvitaan kaikkien verkoston osapuolien toimijuutta. Verkostomaisten interventioiden osallistujien sitoutumiseen ja kokeilujen juurruttamiseen interventioiden jälkeen on panostettava nykyistä enemmän.

Asiasanat: toimijuus, kehittäminen, interventio, työssä-oppiminen, yhteistyö, ammatillinen koulutus, vähittäiskauppa

Aikuiskasvatus 41(1), 18

EVELIINA SAARI, ANNA-LEENA KURKI & PAULIINA MATTILA-HOLAPPA

From individual agency to shared practice – Change Laboratory constructing collaboration between an educational institution and workplaces

The reform of vocational education requires private and public employers to play an increasingly active role in order to ensure successful learning at work. The challenge for vocational teachers is to move from school-centred teaching to collaboration with workplaces, in networks that create opportunities for co-creation of future knowledge and learning. A Change Laboratory (CL) intervention, based on the theory and methods of Developmental Work Research (DWR), was conducted in the retail trade context, bringing together vocational teachers and students with managers and HR staff from the workplaces. We applied the transformative agency concept, based on the sociocultural approach, to understand human agency both as individual and as social phenomenon.

We analysed what kind of transformative agency emerged during and after the CL, focusing on developing an experiment and on the agency of one vocational teacher as a promoter of the new practice. The

analysis indicated the importance of individual agency in an intervention conducted in a network context. In the discourse of the CL, time pressure at workplaces repeatedly emerged as an obstacle to collaborative practice, and this needs to be addressed in value discussions between vocational schools and workplaces. To create a collaborative practice, more collective efforts and co-creation are needed between vocational teachers, students, and employers. In future interventions conducted in complex network contexts, greater effort is required to ensure commitment of the participants and implementation of the results.

Keywords: cooperation (general), development (active), human agency, intervention, on-the-job learning, on-the-job-training, retail trade, vocational education and training

Aikuiskasvatus 41(1), 18

Tavoitteena turvallisuus – miten kehittää turvallisuuskulttuuria ja tukea kriiseistä oppimista sairaaloissa?

Turvallisuuden varmistaminen on elintärkeä osa sairaaloiden jokapäiväistä toimintaa. Artikkelissa tarkastellaan turvallisuuskulttuurin rakentamista ja kriiseistä oppimisen tukemista sairaaloissa. Tutkimusaihetta lähestytään erityisesti sairaaloiden sisäisen kriisiviestintän näkökulmasta. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Miten turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää sairaaloissa? 2) Miten kriiseistä oppimista voidaan tukea sairaaloissa? Tutkimusaihetta lähestyttiin haastattelemalla kaikkien viiden Suomen yliopistollisen sairaalan turvallisuus- ja viestintäpäälliköitä (N = 10).

Tulosten mukaan turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää sairaaloissa 1) jaettua ymmärrystä turvallisuudesta synnyttämällä, 2) turvallisuusnäkökulmat kaikessa tekemisessä huomioimalla, 3) ohjeistuksia kehittämällä, 4) yhteistyötä tukemalla ja pirstaloitumista ehkäisemällä, 5) työntekijöitä osallistamalla sekä

6) johtamista kehittämällä. Turvallisuuskulttuuria kehitettäessä on olennaista pyrkiä tasapainoon 1) rutiinien ja joustavuuden, 2) korjaamisen ja ennakkoinnin, 3) hierarkian ja vastuunjaon, 4) suunnitelmien ja käytännön sekä 5) sulkeutuneisuuden ja avoimuuden jännitteiden välillä. Tulosten mukaan kriiseistä oppimista voidaan tukea 1) koulutusta tarjoamalla, 2) avoimuutta lisäämällä, 3) tarkoituksenmukaiset viestintäkanavat varmistamalla sekä 4) tietoa ja kokemuksia jakamalla. Lisäksi on tärkeää painottaa kriiseistä selviämisen sijaan ennaltaehkäiseviä toimia ja oppimista kriisin jokaisessa vaiheessa.

Asiasanat: kriisit, kriisiviestintä, oppiminen, sairaalat, turvallisuus, turvallisuuskulttuuri

Aikuiskasvatus 41(1), 36

Aiming for safety – how to develop a safety culture for hospitals and support their learning from crises?

Ensuring safety is a vital part of the day-to-day operation of hospitals. The article looks at building a safety culture and supporting learning from crises in hospitals. The topic is approached especially from the perspective of internal crisis communication. The research questions are as follows: 1) How can safety culture be developed in hospitals? 2) How can learning from crises be supported in hospitals? Safety and communication managers at all five Finnish university hospitals (N = 10) were interviewed.

According to the results, a hospital's safety culture can be improved by 1) generating a shared understanding of safety, 2) including safety aspect into all activities, 3) developing guidelines, 4) supporting cooperation and preventing fragmentation, 5) involving employees, and 6) developing management.

In developing a safety culture, it is essential to strike a balance between 1) routines and flexibility, 2) corrective measures and anticipation, 3) hierarchy and delegation, 4) plans and practices, and 5) secrecy and transparency. Learning from crises can be supported by 1) providing training, 2) increasing transparency, 3) ensuring appropriate communication channels, and 4) sharing knowledge and experience. In addition, it is important to emphasise preventive measures and learning at every stage of the crises, rather than focusing only on survival.

Keywords: crises, crisis communication, hospitals, learning, safety and security, safety culture

Aikuiskasvatus 41(1), 36

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura (ATS) tiedottaa



OSALLISTU

WORK-konferenssi

Konferenssi järjestetään kolmen etäkonferenssin sarjana.

Aika ja järjestäjä: WORK I 18.–19. elokuuta; WORK II 13.–14. lokakuuta; WORK III 8.–9. joulukuuta, Turun yliopisto

Teema: Work beyond Crises

Lue lisää: work2021.fi

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan avoin EDutu! -webinaarisarja

Aika: 22. huhtikuuta: ”Miten tuen ja motivoin opiskelijoitani?” apulaisprofessori Minna Kyttälä; 20. toukokuuta: ”Taito- ja taideaineiden uudet tuulet”, käsityökasvatuksen professori Eila Lindfors
EDutu!-webinaarisarjassa ”Kuullaan ja kuunnellaan” asiantuntijat esittelevät kasvatustieteiden ajankohtaisia aiheita. Webinaarit ovat interaktiivisia. Webinaari-tallenteita voi kuunnella jälkikäteen. Aikaisempina teemoina ovat olleet muun muassa valtioneuvoston koulutuspoliittinen sekonteko ja korkeakoulu- ja aikuisopetuksen etäopetuksen suunnittelu.

Lue lisää: www.utu.fi/fi/yliopisto/kasvatustieteiden-tiedekunta/alumneille/kuullaan-ja-kuunnellaan

Tutkitun tiedon teemavuosi

Teemavuosi kokoaa yhteen tapahtumia ja tekoja, joiden avulla muodostuu monipuolinen kuva tutkitusta tiedosta ja sen roolista esimerkiksi yksilön hyvinvoinnin ja yhteiskunnan toiminnan kannalta. Tavoite on tehdä tutkitusta tiedosta yhä näkyvämpää ja saavutettavampaa sekä tiivistää tutkitun tiedon parissa toimivien yhteistyötä.

Lue lisää: tutkittutieto.fi

ESREA – European Society for Research on the Education of Adults

ESREA edistää korkeatasoista aikuiskasvatuksen tutkimusta Euroopassa. Liity osaksi eurooppalaista verkostoa ja lue lisää kirjoittajakutsuista ja konferensseista.

Lue lisää: esrea.org

Conference of the ESREA Research Network on Education and Learning of Older Adults (ELOA)

Teema: Contemporary challenges of intergenerational education in lifelong learning societies

Aika ja paikka: lokakuu 2021, Bologna, Italia

Lue lisää: esrea.org/activities/conferences-seminars

LIITY JÄSENEKSI

Tiedeseuran jäseneksi voi liittyä jokainen aikuiskasvatuksesta kiinnostunut, alalla toimiva tai tutkimusseuran toiminnasta kiinnostunut henkilö tai yhteisö.

Lue lisää: www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi/jasenyys

TULE MUKAAN

Osallistu keskusteluun somessa

- www.facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimusseura
- twitter.com/aikuiskasvatus

ATS on vuonna 1940 perustettu tieteellinen yhdistys, joka kehittää alan kansallista ja kansainvälistä tieteellistä tutkimusta, osallistuu alan tiede- ja koulutuspolitiikkaan sekä vahvistaa vuoropuhelua tutkijoiden, käytännön toimijoiden ja poliitikantekijöiden välillä.

aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi



.3511

Milloin on aikaa lukea? Aina!

Aina-verkkomedia

- Kriittistä ajattelua ja tutkittua tietoa.
- Syväluotaava juttupaketti kuukausittain.
- Ajaton ja ajassa kiinni.

Median tärkein arvo on sivistys.

AINA

www.ainamedia.fi

Kustantaja: KVS