

I/2024

Aikuiskasvatus

– RAJOJA YLITTÄVÄ TIEDELEHTI



TIEDEARTIKKELI:
POLIITTISTEN PUOLUEIDEN
SOSIAALISEN MEDIAN
SIVISTYKSELLISET KÄYTÄNNÖT
s. 36

NÄKÖKULMA:
TURVALLISEMMAN
TILAN PERIAATTEET
KORKEAKOULUOPETUKSESSA
s. 62



Ota sivistyksen
podcastit kuunteluun!

Nuoriso tutkimuksen
kuvassa
Perhe maailmalla
Sivistysremontti
Sivistystä!



Kvs
Säätiö
Foundation



PERHE
MAAILMALLA

JULKAISIJAT Kvs-säätiö (Kansanvalistusseura sr.) ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura **PÄÄTOIMITTAJA** Ulpukka Isopahkala-Bouret, KT, professori, 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, Anu Kajamaa, Heikki Kinnari, Toni Kosonen, Terhi Kouvo, Sami Paavola, Annika Pastuhov, Piia Silvennoinen ja Katja Vähäsantanen. **GRAAFINEN SUUNNITTELU** Johanna Hörkkö, Viisto Design ISSN 0358-6197 (painettu), 2490-0427 (verkkojulkaisu <https://journal.fi/aikuis-kasvatus>) www.aikuiskasvatus.fi **TIETOSUOJASELOSTE**: <https://kansanvalistusseura.fi/tietosuojaeloste>.

SISÄLLYS

1/2024



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI

1/2024, VOL. 44

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:
Sam / Unsplash.com

PÄÄKIRJOITUS

Ulpukka Isopahkala-Bouret:
Tiedejulkaisemisesta syrjinnästä vapaa alue

4

TIEDEARTIKKELIT

■ *Sanna Uotinen, Heli Tyrväinen & Leena Valkonen:*
Kuuntelemisen osoittaminen kirjoittamalla käydyssä yliopisto-opintojen verkkokeskustelussa

6

■ *Marianne Seppä & Maria Ahlholm:*
Puhuminen ja kirjoittaminen kotoutumiskoulutuksessa – Suomenopettajien näkemyksiä taitojen kehittymisestä ja tukemisesta

22

■ *Annika Pastuhov:*
Kokoomuksen ja Suomen Sosialidemokraattisen Puolueen sosiaalisen median sivistykselliset käytännöt – Tarkastelussa Suomen turvallisuuspolitiikkaa koskevat Instagram-julkaisut keväällä 2022

36

NÄKÖKULMA KÄYTÄNTÖÖN

Anja Yli-Viikari:
Jättääkö tehokkuusajattelu tilaa yhteiskunnan uudistumisen tarpeille?

52

Hanna Kosonen, Salla-Maaria Suuriniemi & Minna Lyytinen:
Eikö hyvä tahto riitä? – Mihin korkeakouluopetuksessa tarvitaan turvallisemman tilan periaatteita?

62

LAUSUNNONANTAJAT

70

VUODEN PALKITUT

72

KIRJA-ARVIOT

John Dewey (2020): Kokemus ja koulutus
(Severi Hämäri)

76

Auli Viitala (2023): Elämäni kansalaisena
Sanna Kajander-Ruuth (2023): Kaikki iloista keskiluokkaa?
(Antti Seitamaa & Riikka Suhonen)

78

Tutkija liikkeessä

82

Summaries

84



PÄÄKIRJOITUS

TIEDEJULKAISEMISESTA SYRJINNÄSTÄ VAPAA ALUE

YHDENVERTAISUUDEN PERIAATE koskee tiedejulkaisemista siinä missä muutakin tutkimustoimintaa. Se edellyttää taustoihin tai ominaisuuksiin perustuvan syrjinnän kieltämistä ja tieteen tekijöiden tasavertaisia mahdollisuuksia julkaista tutkimustaan. Periaate kuulostaa itsestään selvältä, mutta piiloista syrjintää on pesiytynyt myös tiedejulkaisemisen käytäntöihin.

TIEDEJULKAISEMISEN MONINAISUUDEN, yhdenvertaisuuden ja inklusiivisuuden edistäminen puhuttavat kansainvälisesti, kävi ilmi keskusteluissa Lontoon kirjamessuilla, joille Suomen tiedekustantajien liitto järjesti maaliskuussa opintomatkan.

Jotkin suuret kansainväliset tiedekustantajat ovat havahtuneet vastuuseensa ja mahdollisuuksiinsa lisätä aliedustettujen ryhmien julkaisumahdollisuuksia. Bloomsbury Publishing on esimerkiksi käynnistänyt mentorointiohjelman, kirjoittajakoulutuksen ja stipendiohjelman, joihin valitaan lupaavia tieteen tekijöitä ja kirjoittajia vähemmistöistä. Kustantamo tarjoaa heille tukea akateemisen kirjoittamisen ja julkaisuprosessin eri vaiheissa, jotta he saavat julkaistua tieteellisiä teoksiaan. ”Tulevaisuuden tavoite on, että kirjailijat edustavat yhteiskuntaamme kaikessa sen moninaisuudessa”, tieteellisen julkaisutoiminnan johtaja Pooja Aggarwal sanoo.

Moninaisuutta on lisättävä myös kustannustoi-
mittajien ja toimituskuntalaisten keskuudessa. Toimittajat ovat tiedejulkaisemisen portinvartijoita. Tieteellisen tutkimuksen laatu on tietenkin ensisijaista, ja sen arvioimisessa käytetään vertaisarviointia. Kaupallisissa kustantamoissa toimittajat ottavat julkaisupäätöksiä tehdessään kantaa lisäksi siihen, mikä on kiinnostavaa ja ajankohtaista tutkimusta ja löytyykö julkaisuille lukijoita. Moninaisuus vähentää sitä riskiä, että tiedostamattomat ennakkoluulot estäisivät vähemmistöihin kuuluvia tutkijoita ja tietokirjailijoita saamasta kustannussopimusta.

KUSTANTAJIEN TYÖ yhdenvertaisuuden edistämiseksi ei kuitenkaan vielä yksin riitä. Tarvitaan muutosta siihen, miten me tieteen tekijöinä luemme ja hyödynnämme aikaisempaa tutkimuskirjallisuutta omissa julkaisuissamme. Tutkimuksen laadun ja samalla yksittäisten tutkijoiden maineen indikaattoreiksi ovat vaikiintuneet viittausindeksit. Tutkijoihin viittaaminen ei ole täysin yhdenvertaisia, vaan esimerkiksi sukupuoli vaikuttaa siihen, kuka viittaa ja keneen. Miestutkijoihin viitataan huomattavasti useammin kuin naistutkijoihin, ja erityisesti miehet ”unohtavat” viitata naispuolisiin kollegoihinsa (Yan ym. 2024). Eriarvoistava vääristymä koskee niukkaa viittaamista vähemmistöihin kuuluvien tutkijoiden julkaisuihin.

OMIEN VALINTOJEN KRIITTINEN TARKASTELU JA VIITTAUSTEN MONINAISTAMINEN EDISTÄVÄT TIETEELLISEN JULKAISEMISEN YHDENVERTAISUUTTA JULKAISU KERRALLAAN.

Kirjallisuuden professori Wendy Laura Belcher (2019, 183–185) ohjeistaa tieteellisen kirjoittamisen ja julkaisemisen oppaassaan *Writing Your Journal Article in Twelve Weeks* tutkijaa arvioimaan, ovatko omat viittauskäytännöt omien arvojen mukaisia: Viittaatko samoihin kansainvälisiin ”guruihin” kuin kaikki muutkin omalla tutkimusalallasi? Vai onko sinulle tärkeää tuoda esiin ansiokasta tutkimusta myös vähemmän tunnetuilta tutkijoilta? Löytyykö lähde- luettelostasi akatemiassa vähemmistöihin kuuluvia tutkijoita? Korostuuko angloamerikkalainen tutkimus muiden maiden kustannuksella vai onko mukana tutkijoita useista kansallisuuksista, kielistä ja kulttuureista? Omiin valintojen kriittinen tarkastelu ja viittausten moninaistamien edistävät tieteellisen julkaisemisen yhdenvertaisuutta julkaisu kerrallaan.

KUN AIKUISKASVATUS siirtyi painetusta lehdestä avoimeksi verkkojulkaisuksi vuonna 2019, lehdelle tarjottujen käsikirjoitusten määrä lisääntyi. Lehdessä julkaistujen tiedeartikkelien määrä ei kuitenkaan ole lisääntynyt samassa suhteessa, mikä tarkoittaa, että aiempaa useampi käsikirjoitus hylätään. Arviointiprosessin yhdenvertaisuuden ja tieteellisen laadun ylläpitämiseksi sekä vertaisarvioijat että toimituskuntalaiset arvioivat käsikirjoituksia nimettöminä. Toimittajat eivät siis julkaisupäätöksiä tehdessään tiedä tiedeartikkelin kirjoittajaa.

Lehtemme avoimina julkaistuissa tiedeartikkeleissa naisten ja miesten välisen suhde on summittaisella

laskutoimituksella noin 80:20. Ero heijastelee aikuiskasvatuksen tutkijoiden vahvaa naisennemistöisyyttä. Kuitenkin Vuoden tiedeartikkelin -tunnustuksen saaneissa tutkimuksissa on kymmenen viime vuoden aikana ollut puolet miehiä ensimmäisenä tai ainoana kirjoittajana. Miesten julkaisema tutkimus on siten saanut enemmän näkyvyyttä ja positiivista huomiota kuin naisten.

Aikuiskasvatus haluaa toimia yhdenvertaisuuden portinavaajana niin käytänteissään kuin sisällöissään. Se näkyy tässä numerossa esimerkiksi näkökulmatekstissä turvallisemman tilan periaatteista korkeakouluopetuksessa: Hanna Kosonen, Salla-Maaria Suuriniemi ja Minna Lyytinen tarkastelevat käytäntöjä ja keskustelukulttuuria, joiden avulla aikuistenkin oppimisympäristöissä voidaan huomioida ryhmien moninaisuutta ja yhdenvertaisuutta sekä ehkäistä häirintää ja syrjintää.

ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET

LISÄÄ AIHEESTA

Artemjeff, P. Kampanjasta lisäpotkua syrjinnän vastustamiseen. Oikeusministeriön Yhdenvertaisuus.fi -sivusto / Syrjinnastavapaa.fi (26.3.2024).

Belcher, W. L. (2019). *Writing Your Journal Article in Twelve Weeks*. 2. painos. Chicago: The University of Chicago Press.

Yan, V. X., Muenks, K. & Henderson, M. D. (2024). I forgot that you existed: Role of memory accessibility in the gender citation gap. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/amp0001299>

Kuuntelemisen osoittaminen kirjoittamalla käydyssä yliopisto-opintojen verkkokeskustelussa



Kirjoittamalla käyty keskustelu on tärkeä vuorovaikutteinen opiskelumuoto verkko-opinnoissa. Avoimen yliopiston verkkokurssin keskusteluaineistoon perustuva tutkimus osoittaa, että aikuisopiskelijat osoittavat kuuntelemista

1) perustamalla vastauksensa aiemman viestin sisältöön, 2) suuntaamalla vastauksensa edellisen viestin kirjoittajaan tai omien ajatusten reflektointiin ja 3) kommentoimalla omaa tai ryhmän työskentelyä ja keskustelun etenemistä.

Kirjoitetun keskustelun kuunteleminen on kehitettävissä oleva taito, joka mahdollistaa kuulluksi tulemisen kokemuksen.

Abstrakti: <https://doi.org/10.33336/aik.143882>

KUUNTELEMINEN ON TÄRKEÄ osa vuorovaikutusta kasvokkain ja verkossa. Lisäksi se on keskeinen opiskelussa tarvittava taito (Adelmann 2012). Puheen kuunteleminen on prosessi, jossa vastaanotetaan puhuttuja tai nonverbaaleja viestejä, rakennetaan niiden merkityksiä ja reagoidaan niihin (International Listening Association ILA 1996).

Kuuntelemista on lähestytty tutkimuksissa useista teoreettisista näkökulmista (Worthington & Bodie 2017). 'Kuuntelemisellä' voidaan tarkoittaa kognitiivista, emotionaalista (Bodie 2016; Worthington & Bodie 2017) tai sosiaalista (Adelmann 2012) prosessia. Tällöin pyritään ymmärtämään vastaanotettuja viestejä ja niiden lähettäjän tunteita sekä rakennetaan merkityksiä sosiokulttuurisessa kontekstissa. Kuunteleminen on lisäksi käyttäytymisen prosessi, jossa kuuntelemista osoitetaan puheella tai nonverbaalilla

toiminnalla (Bodie 2016; Worthington & Bodie 2017). Kuuntelemista voidaan siten tarkastella yhtäältä kuuntelijan sisäisenä tiedonkäsittelynä ja emotionaalisena prosessina, toisaalta vuorovaikutuksessa syntyvänä, ulkopuolelta havaittavana käyttäytymisenä (Worthington & Bodie 2017).

Kun valtioneuvoston (2020) jatkuvan oppimisen uudistus ja Digivisio2030 -hanke suuntaavat aikuisopiskelua yhä enemmän verkkoon, on tärkeää pitää huolta siitä, että verkko-opiskelu luo aidosti yhteyttä ja osallisuutta. Nykyiset verkko-oppimisympäristöt tekevät mahdolliseksi yhdessä opiskelun ja monipuolisen vuorovaikutuksen, vaikka opiskelijat olisivat fyysisesti ja ajallisesti etäällä toisistaan. Verkossakin voi syntyä oppimisyhteisöjä, joissa kuunnellaan ja tullaan kuulluiksi.

Vaikka verkossa opiskeltaessa kuunnellaan usein

KUUNTELEMISTA VOIDAAN TARKASTELLA KUUNTELIJAN SISÄISENÄ TIEDONKÄSITTELYNÄ JA EMOTIONAALISENA PROSESSINA SEKÄ VUOROVAIKUTTEISENA, ULKOPUOLELTA HAVAITTAVANA KÄYTTÄYTYMISENÄ.

myös puhetta, tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita kuuntelemisen ilmiön yhdistämisestä kirjoitettuun vuorovaikutukseen. Kirjoittamalla käydyt, eriaikaiset verkkokeskustelut ovat verkossa käytetty vuorovaikutuksellinen opiskelutapa. Niiden on huomattu soveltuvan esimerkiksi avoimen yliopiston erilaisista taustoista tuleville opiskelijoille, koska keskustelut tukevat aikuisopiskelijan moninäkökulmaista ja integroivaa ajattelua sekä opitun liittämistä omaan työhön (Kallio 2020).

Verkkokeskusteluissa kuunnellaan puheen sijaan toisten kirjoittamia ajatuksia ja osallistutaan keskusteluun reagoimalla viesteihin. Kasvokkaisen vuorovaikutuksen käsitteet kuunteleminen ja puhuminen voidaan rinnastaa verkkokeskustelussa toisten viestien lukemiseen ja omien viestien kirjoittamiseen (Du ym. 2022; Wise ym. 2014). Tarkoitammekin kuuntelemisella nimenomaan tekstin kuuntelemista ja tuomme siten tuoreen näkökulman kirjoitettujen verkkokeskustelujen tarkasteluun.

Verkkokeskusteluissa opiskelijat kuuntelevat toisten kirjoittamia viestejä, prosessoivat lukemaansa ja reagoivat viesteihin kirjoittamalla (Chai ym. 2020; Wise ym. 2014). Verkko-opetusta tutkinut Alyssa Friend Wise kollegoineen (2011) nimesi viestien kuuntelemisen käsitteellä *online listening*, kuunteleminen verkossa. Kuunteleminen liittyy vastaanottajan toisten kirjoittamiin puheenvuoroihin (Bauer & Figl 2008; Chai ym. 2020; Delahunty 2018; Wise ym. 2014).

Kirjoittamalla käydyssä verkkokeskustelussa kuunteleminen on samalla metafora, johon sisältyvät

lukemisen lisäksi sitoutuminen ja huomion kiinnittäminen keskusteluun (Crawford 2009). Kuuntelemisen käsite kuvaa siksi paremmin verkkokeskusteluun osallistumisen vuorovaikutteisuutta kuin lukeminen, joka voi tarkoittaa vain keskusteluviestien passiivista vastaanottamista (Chai ym. 2020; Delahunty 2018; Wise ym. 2014). Verkossa kuuntelemiseen liitetäänkin usein termi *attend*, joka merkitsee kuuntelemisen lisäksi suuntautumista, tarkastelua, läsnäoloa ja osallistumista (Delahunty 2018; Wise ym. 2014; Wise & Hsiao 2019).

'Kuuntelukäyttäytymisellä' (*listening behaviour*) tarkoitamme viestien lukemista ja niihin reagoimista verkkoympäristössä. Opiskelijoilla on erilaisia tapoja kuunnella eli lukea toistensa viestejä ja vastata niihin (Durairaj & Umar 2015; Wise ym. 2012; Wise ym. 2013). Wisen ja kollegojen (2013) mukaan kuuntelukäyttäytymisessä on neljä ulottuvuutta: kuuntelemisen syvyys, laajuus, ajallinen tiheys ja reflektiivisyys. Näiden pohjalta he loivat lokitietojen avulla kolme kuuntelukäyttäytymisen mallia: 1) pintapuolisen, 2) keskittyneen ja 3) perusteellisen kuuntelemisen. Mallit eroavat siinä, paljonko verkkokeskusteluun käytetään aikaa, kuinka suuri osa viesteistä luetaan ja miten toisten kirjoittamiin viesteihin viitataan.

Luettujen viestien määrällä on yhteys kirjoitettujen viestien määrään (Xie 2013), ja mitä syvemmin viestejä kuunnellaan, sitä myönteisempiä viestejä lähetetään (Wise & Hsiao 2019). Eri opiskelijoiden työskentely verkossa painottuu eri tavoin kuuntelemiseen ja viestien kirjoittamiseen (Durairaj & Umar 2015; Wilton 2018).

Tekstin kuuntelemista voidaan lähestyä myös aktiivisen kuuntelemisen käsitteen avulla. Aktiivinen kuuntelija osoittaa, että on kuullut viestin. Empaattiseen kuuntelemiseen (Weger ym. 2014) rinnastettua aktiivisen tai aktiivis-empaattisen kuuntelemisen (Bodie 2011) käsitettä on käytetty pääasiassa puhutun kommunikaation yhteydessä, mutta samat periaatteet soveltuvat kirjoittamalla tapahtuvaan verkkokeskusteluun (Bauer & Figl 2008).

Aktiivinen kuuntelija tavoittaa puhujan viestin, ymmärtää tämän näkökulman ja ilmaisee ymmärtäneensä sen (Bauer & Figl 2008). Kuuntelemisen osoittamisen tapoja ovat esimerkiksi lisäkysymysten

YHTEINEN TIEDON RAKENTELU VERKKOKESKUSTELUSSA PARANTAA OPISKELIJOIDEN OPINTOMENESTYSTÄ.

tai yhteenvetojen esittäminen, rohkaisu, ymmärryksen osoittaminen ja tunteiden verbalisointi (Bauer & Figl 2008; Topornycky & Golparian 2016; Weger ym. 2014).

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, mihin aikuisopiskelijat suuntautuvat kuunnellessaan toistensa kirjoitettuja viestejä ja miten he osoittavat kuuntelemista eriaikaisissa verkkokeskusteluissa. Tutkimusaineistona on 11 verkkokeskustelua, jotka sisältyvät avoimen yliopiston opintojen verkkokursisuoriutukseen.

Kuunteleminen on aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa viesti luetaan ja siihen reagoidaan. Tutkimme nimenomaan tätä reagoimista eli tekstistä havaittavissa olevaa kuuntelukäyttäytymistä. Vaikka keskusteluun reagoimattomat, hiljaiset opiskelijat (mm. Crawford 2011; Du ym. 2022; Duran 2020) voivat lukea aktiivisesti viestejä (Crawford 2011; Wilton 2018), vain viesteihin reagointi tekee kuuntelemisen muille opiskelijoille näkyväksi.

VERKKOKESKUSTELU OPISKELUMUOTONA

Verkkokeskustelu on opiskelumuoto, jossa opiskelijaryhmä keskustelee kirjoittamalla oppimistavoitteisiin sisältyvästä teemasta. Opintoihin kuuluva verkkokeskustelu on arvioitava opiskelusuoritus, jossa opiskelija pyrkii osoittamaan omaa osaamistaan. Verkkokeskustelu on puheen tapaan dynaaminen ja kehittyvä, mutta samalla tekstinä pysyvä, jolloin se mahdollistaa myöhemmän tarkastelun (Delahunty 2018).

Eriaikainen verkkokeskustelu harjaannuttaa kirjoitustaitoja, tarjoaa aikaa reflektoinnille ja vastaamiselle sekä mahdollistaa opiskelijoiden tasavertaisen osallistumisen ja vertaisoppimisen (Aloni & Harrington 2018). Toisin kuin kasvokkaisessa keskustelussa, eriaikaisessa verkkokeskustelussa opiskelija päättää

itse, milloin ja ketä hän kuuntelee, osallistuuko useaan keskusteluun tai tarkasteleeko keskustelukokonaisuutta yksittäisten viestien sijaan (Chai ym. 2020; Wise ym. 2011; Wise ym. 2014).

Verkkokeskustelussa syntyvälle yhteisöllisen oppimisen kokemukselle on tärkeää vuorovaikutuksen sujuvuus ja vastavuoroisuus (Vuopala 2013, 126). Sekä viestien lukemisen että kirjoittamisen on todettu lisäävän oppimista (Lee & Recker 2022; Kent ym. 2016; Xie 2013). Etenkin yhteinen tiedon rakentelu verkkokeskustelussa parantaa opiskelijoiden opintomenestystä (Lee & Recker 2022). Verkkokeskusteluissa käsitellään uutta, erityisesti teoriaan perustuvaa tietoa useammin kuin reaaliaikaisissa keskusteluissa (Vuopala 2013, 165). Tiedon rakentaminen on verkkokeskusteluissa yleistä, mutta uusia ratkaisuja tuotetaan harvemmin (Sadaf ym. 2021).

Yhteys opiskelutovereihin (Aloni & Herrington 2018), toisten opiskelijoiden viestien myönteinen sävy (Hew ym. 2010) ja ohjaajalta saadut rohkaisevat kommentit (Kwon ym. 2019; Vuopala 2013, 152) aktivoivat verkkokeskusteluun osallistumista. Osallistumista edistävät myös usko omaan osaamiseen, vertaisopiskelijan palauteviestit (Xie 2013), aktivoivat kysymykset, uudet näkökulmat sekä perustellut erimielisyydet (Chen ym. 2020; Cheng & Kinshuk 2020).

Opiskelijoiden samanmieliset keskustelut päättyvät nopeammin kuin erimieliset keskustelut (Cheng & Kinshuk 2020). Myöskään ohjaajalta saatu samanmielinen tai tiivistävä kommentti ei lisää aktiivisuutta (Kwon ym. 2019). Erimielisyyden on todettu synnyttävän moninäkökulmaista keskustelua myös yhteisöllisessä kirjoittamisessa (Nykopp 2022). Ongelmanratkaisuun pyrkivät, avoimet verkkokeskustelut lisäävät paneutuvaa, säännöllistä kuuntelemista ja kommentointia (Vuopala 2013, 178; Wise & Hsiao 2019).

KUUNTELEMISEN OSOITTAMINEN KIRJOITTAMALLA KÄYDYSSÄ VERKKOKESKUSTELUSSA

Verkkokeskustelu edellyttää viesteihin reagoimista, sillä vain viestejä kirjoittamalla osoitetaan kuuntelemista ja tehdään oma kognitiivinen prosessi näkyväksi. Kuuntelemisen osoittaminen on tärkeää myös

viestin lähettäjälle (Valkonen ym. 2020; Xie 2013). Reagoimattomuus vähentää kirjoittajan osallistumishalukkuutta ja opiskelumotivaatiota (Hew ym. 2010; Xie 2013) sekä aiheuttaa kielteisiä ajatuksia kanss-opiskelijoista (Bedell 2016). Kuulluksi tuleminen kokemus vahvistaa uskoa itseän verkko-opiskelijana (Bedell 2016; Ortiz de Raet 2019) ja luottamusta omaan ajatteluun (Curzon-Hobson 2002). Kuulluksi tuleminen luo verkko-opiskelussa yhteenkuuluvuutta ja kokemuksen yhteisön jäsenyydestä (Bedell 2016; Ortiz de Raet 2019).

Verkkokeskusteluista on tunnistettu kolme luokahuonekeskusteluihin perustuvaa puhetapaa: itsenäinen, kumulatiivinen ja tutkiva puhe (Delahunty 2018; Mercer 1996). Puhetavat kertovat samalla kuuntelemisesta. Kuunteleminen tulee näkyväksi vain, jos kirjoitetun verkkokeskustelun viestit liittyvät aiempaan keskusteluun. Itsenäisiä viestejä sisältävissä keskusteluissa korostuvat tekstin ja tiedon määrä, lähteiden käyttö tai mielipiteen ilmaisut (Delahunty 2018; Fu ym. 2016). Kumulatiivisessa keskustelussa keskitytään yhteen aiheeseen sekä vahvistetaan ja rakennetaan toisten ajatuksia (Delahunty 2018). Viestit liittyvät edellisiin viesteihin, ja ajatuksia jatketaan esimerkkien, perustelujen tai kysymysten avulla (Fu ym. 2016). Tutkiva verkkokeskustelu kertoo syvällisestä kuuntelemisesta ja perustuu vastavuoroisuuteen, tiedon haastamiseen, ongelmien määrittelyihin ja ratkaisujen kehittämiseen (Delahunty 2018; Fu ym. 2016). Liisa Kääntä (2016) tutki suomalaisessa korkeakoulukontekstissa jatkuvuutta ylläpitäviä verkkokeskustelun vuorovaikutuskäytäntöjä. Niitä olivat keskusteluaiheen kuljettamisen johdonmukaisuus, retorinen herättelemineen, samanmielinen kannanottaminen sekä omien kokemusten yhdistäminen yhteisölliseksi ja vertaistoimintaa rakentavaksi toiminnaksi.

KUUNTELEMISEN SUUNTAUTUMINEN

Opiskelijoiden kuuntelutyyliä ovat puhetilanteissa jäsentäneet organisaatioviestinnän tutkija Kittie W. Watson (1995) sekä viestinnän ja erityisesti kuuntelemisen tutkija Graham D. Bodie (2013) tutkimusryhmineen. Kuuntelutyyliä perustuvat lomake-

tutkimuksiin, joissa ihmiset vastasivat kuuntelemisen tapaa, kohdetta ja tavoitetta koskeviin kysymyksiin. Kuuntelutyyliä kuvaa yksilön taipumusta ja asennoitumista viestin vastaanottamiseen ja käsittelyyn kuuntelutilanteissa (Watson ym. 1995). Verkkokeskustelutilanteissa opiskelijoiden kuuntelemista kuvaava osallistumisen tyyli jäseniä heidän valitseman osallistumisen tarkoituksen ja tavan avulla (Pala & Erdem 2020).

Kuuntelutyyliä tutkimusta on kuitenkin kritisoitu tyylien sisäisen johdonmukaisuuden puutteesta (Bodie & Worthington 2010). Itse määritelty kuuntelutyyli voi myös poiketa havainnoitavasta kuuntelukäyttäytymisestä aidossa vuorovaikutustilanteessa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme keskusteluviesteistä havaittavaa kuuntelukäyttäytymistä eli kuuntelemisen suuntautumista ja tapaa.

Tunnistimme aiemmista tutkimuksista kolme kuuntelemisen tapaa: sisältöön, ihmiseen ja toimintaan suuntautuva kuunteleminen. Ensinnäkin kuunteleminen on sisältöön suuntautuvaa, jos kuuntelija hakee ja arvioi kuuntelutilanteessa erityisesti tietosisältöä (Watson ym. 1995). Opiskelutilanteissa kriittisellä ja analyyttisellä kuuntelemisella pyritään jäsentämään ja arvioimaan tiedollista sisältöä sekä vertaamaan sitä aiempaan tietoon samalla, kun rakennetaan uutta (Ferrari-Bridgers 2020; Imhof & Janusik 2006). Kriittinen kuunteleminen keskittyy viestin epäjohdonmukaisuuksiin ja virheisiin, kun taas analyyttisessä kuuntelemisessä prosessoidaan asiaa kokonaisvaltaisesti (Bodie ym. 2013). Verkkokeskusteluissa sisältöön suuntautuva kuuntelija haluaa ennen kaikkea ymmärtää ja saada uutta tietoa (Pala & Erdem 2020).

Toinen kuuntelemisen tapa, ihmiseen suuntautunut kuunteleminen, kantaa huolta toisen tunnetiloista, reagoi niihin ja pyrkii etsimään yhteistä kuunneltavan henkilön kanssa (Watson ym. 1995) sekä korostaa kuuntelemista suhteiden rakentamisena (Imhof & Janusik 2006). Relationalisessa kuuntelussa pyritään toisen tunteiden ymmärtämiseen ja yhteyden saamiseen (Bodie ym. 2013). Empaattiseen kuuntelemiseen sisältyy sensitiivisyys toisen tunteita ja nonverbaalisia viestejä kohtaan sekä kuuntelemisen osoittaminen (Bodie 2011). Erityisesti ohjaustyössä käytettävässä reflektiivisessä

TUNNISTIMME AIEMMISTA TUTKIMUKSISTA KOLME KUUNTELEMISEN TAPAA: SISÄLTÖÖN, IHMISEEN JA TOIMINTAAN SUUNTAUTUVA KUUNTELEMINEN.

kuuntelemisessa korostuu hyväksynnän ja empatian osoittaminen niin, että kuultua heijastetaan takaisin selkeyttämällä ja tiivistämällä. Samalla kuuntelija varmistaa, että on ymmärtänyt oikein ja luo dialogia (Arnold 2014). Verkkokeskusteluihinkin osallistuu opiskelijoita, joille on tärkeää olla sosiaalisia ja luoda yhteyksiä toisiin opiskelijoihin. He ovat aktiivisia, korostavat kommentointia ja motivoivat muita mukaan keskusteluun (Pala & Erdem 2020).

Kolmanneksi toimintaan tai aikaan suuntautunut kuuntelija organisoii vuorovaikutustilanteita, välttää epäselvyyttä ja hyödyntää tehokkaasti työskentelyajan (Watson ym. 1995). Tätä kuuntelemisen tapaa on kutsuttu myös tehtäväorientoituneeksi, koska siinä keskitytään ihmisten sijasta tehtävään ja toivotaan puhujan pysyvän aiheessa (Bodie ym. 2013). Verkkokeskustelijoiden kuuntelemista ohjaa toisinaan se, että he pyrkivät suorittamaan annetun tehtävän vastuullisesti ja odotusten mukaisesti (Pala & Erdem 2020).

TUTKIMUSKYSYMYKSET, AINEISTO JA ANALYYSI

Kuvaamme tutkimuksessamme laadullisesti aikuisopiskelijoiden kuuntelukäyttäytymistä yliopisto-opintoihin kuuluvissa, eriaikaisissa ja kirjoittamalla käydyissä verkkokeskusteluissa. Opiskelijat osoittavat kuuntelemista suuntautumalla eri tavoin toisten opiskelijoiden kirjoittamiin viesteihin.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Mihin opiskelijat suuntautuvat kuunnellessaan toistensa kirjoitettuja viestejä yliopisto-opintojen eriaikaisessa verkkokeskustelussa?
- 2) Miten opiskelijat osoittavat kuuntelemista yliopisto-opintojen eriaikaisessa, kirjoitetussa verkkokeskustelussa?

Tarkastelimme opiskelijoiden kirjoitettuja puheen- vuoroja oppimistavoitteissa, eriaikaisissa verkkokeskusteluissa. Tutkimusaineistona olivat opiskelijoiden kirjoittamat verkkokeskustelujen viestit avoimen yliopiston erityispedagogiikan ja kasvatus- tieteen opintojen verkkokursseilla. Keskustelut olivat osa kurssisuoritusta, ja keskustelujen tehtävänanto oli ohjeistettu. Opettaja ei osallistunut keskusteluun.

Keskusteluviestit kerättiin kahdesta opintojaksosta, joihin osallistui yhteensä 31 opiskelijaa. He antoivat kirjallisen tutkimussuostumuksen. Keskusteluryhmiä oli kuusi, joista viidessä (B, C, E, F, G) käytiin kaksi keskustelua, kun A-ryhmässä keskustelua oli vain yksi. Kaikissa keskusteluissa oli käytössä tehtävänantoon kuuluva lähdemateriaali, jota tuli hyödyntää.

A-ryhmän keskustelu käsitteli erityispedagogiikan eettisiä kysymyksiä, ja keskusteluaikaa oli kaksi viikkoa. Ryhmän ensimmäinen tehtävä oli valita aihe kolmesta vaihtoehdosta. Kasvatustieteen oppiaineen keskustelut koskivat asiantuntijuuden muutosta, ammatillista identiteettiä ja toimijuutta. Keskusteluaikaa oli kolme päivää. Tehtävien ohjeistuksissa opiskelijoita pyydettiin esimerkiksi yhdistämään sisältöjä omiin havaintoihin, pohtimaan kiinnostavia kohtia ja viemään keskustelua omilla kommenteilla eteenpäin.

Tutkimusmenetelmänä oli sisällönanalyysi, joka toteutettiin kahdessa vaiheessa. Sisällönanalyysi mahdollistaa tutkimusaineiston monipuolisen tarkastelun sekä teoria- että aineistolähtöisesti (Puusa 2020). Teoria voi toimia apuna tutkimusaineiston analyysissa, ja aloitimme sisällönanalyysin aiempaan tutkimukseen perustuvan luokituksen avulla teoria- lähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Aiemmissa kuuntelemisen jäsennyksissä korostui kolme erilaista tapaa suuntautua toisen lähettämään viestiin: 1) sisältöön suuntautunut, kognitiivinen, oppimiseen ja tiedon rakentamiseen pyrkivä, analyttinen kuunteleminen (Bodie 2011; Fu ym. 2016; Pala & Erdem 2020; Watson ym. 1995; Worthington & Bodie 2017), 2) ihmisiin suuntautunut, sosiaalinen, yhteyteen pyrkivä ja sensitiivinen kuunteleminen (Bodie 2011; Bodie ym. 2013; Pala & Erdem 2020; Watson ym. 1995) sekä 3) toimintaan suuntautunut, tehtäväorientoitunut, käytännöllinen ja keskustelun suorittamiseen keskittynyt kuunteleminen (Bodie ym. 2013;

Taulukko 1. Opiskelijaryhmät ja kirjoitetut viestit.

Keskustelu-ryhmä	Opiskelijat	Keskustelun sivumäärä	Viestejä yhteensä (kpl)	Viestit, joissa ei kuuntelemista (kpl)	Viestit, joissa kuuntelemista (kpl)
A	Tea, Riitta, Minna, Anne	A: 37	A: 57	A: 6	A: 51
B	Jenni, Kaisa, Mari, Niina, Sanni, Venla	B1: 17 B2: 18	B1: 30 B2: 33	B1: 7 B2: 7	B1: 23 B2: 26
C	Irmeli, Katri, Liisa, Paula, Pekka, Pirjo	C1: 15 C2: 22	C1: 24 C2: 32	C1: 6 C2: 3	C1: 18 C2: 29
E	Aleksi, Janita, Jarno, Merja, Pirkko	E1: 9 E2: 6	E1: 18 E2: 8	E1: 1 E2: 2	E1: 17 E2: 6
F	Heta, Karita, Sari, Tiina, Viivi	F1: 14 F2: 14	F1: 29 F2: 33	F1: 11 F2: 9	F1: 18 F2: 24
G	Anita, Antti, Maija, Seija, Veera	G1: 8 G2: 10	G1: 15 G2: 15	G1: 4 G2: 5	G1: 11 G2: 10
Yht.	31	170	294	61	233

Pala & Erdem 2020; Watson ym. 1995; Worthington & Bodie 2017).

Viestin sisällön kuunteleminen, viestin kirjoittajan tai itsen eli ihmisen kuunteleminen ja keskustelun etenemisen eli toiminnan kuunteleminen jäsenivät teorialähtöisesti vastaukset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka koskee kuuntelemisen suuntautumista. Nämä kolme suuntautumista tarjosivat samalla lähtökohdan kuuntelemisen osoittamista koskevan toisen tutkimuskysymyksen aineistolähtöiselle, laadulliselle sisällönanalyysille.

Tutkimusotteemme on enemmän tulkinnallinen kuin kielen merkitystä korostava, puhtaan konstruktionistinen lähestymistapa (Puusa & Juuti 2020). Emme tutkineet keskusteluketjuja laajemmin sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen välineinä (Virtanen & Kääntä 2018; Lindholm ym. 2016), vaan keskityimme sisällönanalyysin keinoin opiskelijoiden kuuntelemista osoittaviin puheenvuoroihin. Tunnistimme nämä tutkimusaineistosta aiemman tutkimuksen tarjoaman jäsenyyksen perusteella. Nojasimme aiemman tutkimuksen rakentamaan

konstruktion, jota täydensimme laadullisesti keräämämme tutkimusaineiston pohjalta. Tutkimuksemme tulokset ovat tämän konstruktion avulla tehty tulkinta kirjoitetusta verkkokeskustelusta. Siinä missä rakentamamme jäsenyyksen taustalla olevat tutkimukset kuvasivat tutkittavien itse määrittelemiä kuuntelutyyliä, tämän tutkimuksen kohteena oli konkreettinen, tekstistä havaittavissa oleva kuuntelukäyttäytyminen.

Tutkimuksemme analyysiyksikkö vaihteli muutamasta sanasta lauseisiin, jotka muodostivat ajatuskokonaisuuden. Samasta viestistä löytyi siis yleensä useita analyysiyksiköitä, jotka luokittelimme sen mukaan, mihin kuunteleminen niissä suuntautui. Emme tarkastelleet niinkään viestiketjuja vaan yksittäisiä viestejä ja niiden osia. Luokitteluvaiheessa luimme keskustelua kuitenkin kokonaisuutena, jotta näimme viestien sisällöllisen kytköksen toisiinsa. Viestejä oli 294, ja tekstiaineistoa noin 170 sivua rivivälillä 1,15 (taulukko 1). Opiskelijan viestikenttään kirjoittama puheenvuoro muodosti luokituksessamme yhden viestin. Viestien pituus vaihteli yhdestä rivistä puoleentoista sivuun.

TYYPILLISIÄ TAPOJA OSOITTA- TOISIIN SUUNTAUTUVAA KUUNTELEMISTA OLIVAT VIESTIT, JOISSA ANNETTIIN MYÖNTEISTÄ PALAUTETTA JOKO YKSILÖLLE TAI RYHMÄLLE.

Jotta tulkitsimme viestin kuuntelemiseksi, siinä tuli näkyä yhteys toisen opiskelijan viestiin tai käytyyn keskusteluun. Viestien sisältämät lause- ja sanavalinnat muodostivat tulkintavihjeitä, joiden avulla sisällöllinen yhteys edellisiin viesteihin voitiin osoittaa. Emme yrittäneet katsoa viestin ”taakse”, vaan kuuntelemisen tuli ilmetä tekstistä.

Ne viestit, joista ei löytynyt mitään yhteyttä aiempiin viesteihin, eivät luokittelussamme osoittaneet kuuntelemista. Ne koskivat tyyppillisesti tehtävänantoa tai jakson lähteitä. Luokittelimme ei-kuuntelemiseksi myös aloittavat viestit, joissa opiskelija esitti kysymyksiä toisille, mutta jotka eivät liittyneet aiempiin viesteihin. Vaikka toisille esitetyt kysymykset ovat vuorovaikutuksen rakentamisen ja ylläpitämisen

näkökulmasta tärkeitä (ks. Kääntä 2016), ne eivät tulkintamme mukaan ilmentäneet kuuntelemista. Sen sijaan luokittelimme kuuntelemiseksi viestit, joissa opiskelija vastasi tällaisiin kysymyksiin. Kuuntelemista sisältäviksi viesteiksi luokittelimme 233 viestiä. Viestejä, joissa ei osoitettu kuuntelemista oli 61.

Testasimme luokittelurungon toimivuutta kahdessa verkkokeskustelussa. Jokainen meistä teki luokittelun itsenäisesti. Tämän jälkeen tarkastelimme luokittelumme samankaltaisuutta ja luokittelurungon kattavuutta. Totesimme luokituksemme samansuuntaisiksi, emmekä havainneet luokkiin sopimattomia kuunteluviestejä. Jatkoimme keskustelujen luokittelua kahden tutkijan voimin. Keskustelimme tekemistämme erilaisista luokituksista ja päädyimme yhteiseen näkemykseen. Näin esiin tuli muutamia toiselta havaitsematta jääneitä kommentteja.

Kun aineisto oli jäsentynyt kolmeen kuuntelemisen suuntautumista osoittavaan pääluokkaan, siirryimme tutkimuksemme aineistolähtöiseen sisällönanalyyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tarkastelimme yksityiskohtaisesti pääluokkien sisältöjä sekä sitä, miten kuuntelemista osoitettiin ja miten se näkyi yksittäisissä viesteissä. Näistä muodostuivat aineistolähtöisesti johdetut alaluokat (**taulukko 2**).

Taulukko 2. Esimerkki alaluokkien aineistolähtöisestä muodostumisesta.

Pääluokka	Alkuperäisilmaukset	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Toiminnan kuunteleminen ja sen osoittaminen	Sovitaan että kyse on eri käsitteistä, joiden määritelmät on lähellä toisiaan! :D (F2, Heta)	Yhdessä sopiminen	Yhteisen toiminnan organisointia
	Minulle sopii siis hyvin ensimmäinen aihe. (A, Riitta)	Tehtävästä sopiminen	
	Niina: Mitä muita asioita teille tulee mieleen identiteettityöhön ja odotuksiin liittyen? (B2, Niina)	Organisoi keskustelua, esittää kysymyksen	
	Näin tehdään. Mietin juuri samaa tänään. :) (A, Riitta)	Yhteisen päätöksen toteaminen	
	Jatkan Sarin esiin tuomasta asian- tuntijuuden muodosta, kokemus- asiantuntijuudesta. (F1, Heta)	Kertoo omasta työskentelystä	Oman toiminnan sanoittaminen
	Pirkko: Aloitan myös tämän toisen kommenttiketjun, sillä en tiedä kuinka paljon voin enää loppu viikosta aikaa tähän käyttää. (E1, Pirkko)	Perustelee työskentelyään	

Vaikka analyysin kohteena olivat yksittäiset ilmakset, tarkastelimme viestin merkityksen ymmärtämiseksi ja luokittelun tueksi myös kontekstia tai ilmausten sisältöä osana laajempaa kommenttiketjua. Esimerkiksi yhdessä sopimista kuvaava Hetan kommentti on päätös keskustelulle, jossa opiskelijat kertoivat erilaisista näkemyksistään käsitteiden määrittelyssä. Sisällön ja ihmisen kuuntelemisen pääluokkien sisällönanalyysissa etenimme samalla tavoin.

TULOKSET

Kuuntelemista osoitettiin suuntaamalla kuunteleminen viestien sisältöön, lähettäjään tai omaan itseän tai kokonaisvaltaisesti keskusteluun toimintana.

Verkkokeskustelun sisällön kuunteleminen ja sen osoittaminen

Opiskelijat osoittivat kuunnelleensa muiden opiskelijoiden lähettämien viestien sisältöä

- 1) täydentämällä tai rakentamalla aiempien tekstien sisällöllistä tietoa
- 2) toistamalla, tiivistämällä ja vetämällä yhteen aiempia sisältöjä
- 3) osoittamalla saman- tai erimielisyyttä edellisiin teksteihin tai vahvistamalla aiemman tekstin sisältöä
- 4) vastaamalla aiemmissa viesteissä olleisiin kysymyksiin tai tekemällä lisäkysymyksen, joka kohdentui sisällöllisesti aiempiin viesteihin sekä
- 5) arvioimalla aiemman tekstin sisältöä.

Yleisimmin opiskelijat osoittivat aiempien tekstien sisällöllistä kuuntelemista täydentämällä sisältöä omalla tekstillä. Tällöin opiskelija liitti aiempiin teksteihin uuden näkökulman käsiteltävästä aiheesta tai aiempia keskusteluja tukevan, havainnollistavan ja täydentävän esimerkin. Se saattoi myös olla oma-kohtainen näkemys tai käsiteltyn aiheeseen liittyvä, lähdekirjallisuuteen perustuva tieto. Aiempi tieto rakentui keskustelun edetessä. Täydentäviä, tekstin sidosteisuutta rakentavia ilmaisia viesteissä olivat ”lisäisin vielä”, ”myös”, ”lisäksi”, ”toisaalta”, ”taas”, ”tähän liittyen”. Uudet näkökulmat olivat täydentäviä,

rinnakkaisia tai vaihtoehtoisia, mutta eivät haastaneet aiemmin käsiteltyä sisältöä.

”Vertaistuotantoon ja aiemmin Sannin mainitsemiaan vertaisverkostoon ei liity hierarkkisia asetelmia, joten tavoitteet eivät ole valtaan tai taloudelliseen hyötyyn tähtääviä kuten perinteisissä asiantuntijajärjestelmissä voi olla.” (B1, Kaisa)

”Nostaisin keskusteluun teknisen kehityksen vaikutusten lisäksi myös toisen asiantuntijuuteen ja varsinkin sen yhteiskunnalliseen merkitykseen vaikuttavan trendin; kansalaisyhteiskunnan nousun.” (C1, Pirjo)

Toiseksi yleisin tapa osoittaa sisällöllistä kuuntelemista oli aiemman viestin tai aiempien viestien sisällön toistaminen, tiivistäminen tai yhteenveto viestin alkuun. Suppeimmillaan tämä ilmeni yhden viestin ydinasian tai ilmaisen toistamisena tai kiteyttämisenä, laajimmillaan koko aiemman keskustelun yhteen vetämisenä. Tyypillisiä näihin kohtiin liittyviä ilmaistapoja olivat ”kuten”, ”mikä tulikin”, ”tosiaankin”, ”eli” tai suora viittaus nimellä henkilöön ja hänen tekstinsä kiteytys. Teksti jatkui usein sisältöä täydentävällä osiolla.

”Irmeli esitti keskustelun avauksessa asiantuntijatiedon välittämiseen, säilyttämiseen, etsimiseen ja löytämiseen tarkoitetut koneet. Olemmekin mielestämme pelottavalla tavalla tulleet riippuvaisiksi erilaisista pilvipalveluista.” (C1, Paula)

”Tässä keskustelussa on tuotu hyvin esille mitä ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan, mikä on sen merkitys yksilölle ja yhteisölle työssä ja niistä haasteista mitä nykyinen työelämä tuo ammatillisen identiteetin kehittymiseen, vahvistumiseen tai säilyttämiseen. [...] Keskustelun perusteella ammatillinen identiteettiä koetaan tärkeäksi osaksi työssä kehittymiselle, oppimiselle, työhyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä kuten myös organisaatioiden kehityksessä ja työn tuottavuudessa ja tuloksissa.” (E2, Jarno)

Sisällöllinen samanmielisyyys tai aiempia tekstejä vahvistava ilmaisu aloitti usein uuden tekstin. Se ilmaistiin

IHMISIIN SUUNTAUTUVAA KUUNTELEMISTA OSOITETTIIN MYÖS TOISIIN OPISKELIJOIHIN SUUNTAUTUVALLA KOHDENNETULLA SAMANMIELISYYDELLÄ.

esimerkiksi sanoilla ”toki”, ”varmasti”, ”tietenkin”, ”kieltämättä”, ”myös”, ”näin on”, ”tosiaankin”, ”minäkin” tai ”juurikin.” Samanmielisyyden jatkui perustelulla tai täydentävällä näkökulmalla. Erimielisyyden ilmauksia koko aineistossa oli vain kaksi ja ne ilmaistiin varovasti ”voi olla” -muodossa, perusteltiin esimerkillä tai kokemuksella ja liitettiin samanmielisyyteen ”mutta” - ja ”kuitenkin” -ilmaisuilla.

”[m]utta yhteistyön lomassa olen toisaalta myös huomannut, että paljon on niitä innokkaitakin yksilöitä, jotka ovat valmiita uusiin tuuliin ja muutoksiin muuttuvien aikojen mukaisesti. Eli yhdyin Kaisaan ja lähdeteokseen tässä asiassa: suhtautuminen vaihtelee hyvin paljon.” (B2, Niina)

Opiskelijoiden toisilleen asettamia tarkentavia kysymyksiä ja niitä seuraavia vastauksia oli aineistossa vähän. Kysymyksellä oli mahdollista houkutella toista kuuntelemaan ja jakamaan oma näkemysensä. Esimerkissä opiskelija vastaa aiemmin esitettyyn kysymykseen.

”Anne kysyy, täyttyykö yhteiskunnassamme sorron kriteerit? Mielestäni osittain kyllä, valitettavasti, sillä normalisaatio ei toimi läheskään täydellisesti.” (A, Minna)

Harvinaisempi kuuntelemisen osoittamisen tapa oli aiempaan tekstisisältöön kohdentuva arviointi. Esimerkissä Janita kiteyttää aiemman keskustelun sisällön, toteaa asia hyväksi ja tuo esiin myös asian kriittisen seurauksen.

”Kuten edellä on jo keskusteltu, niin muun muassa sosiaalisen median myötä keskusteluun on päässyt laajalla skaalalla erilaisia toimijoita, mikä lähtökohtaisesti voi olla hyvä asia, mutta antaa myös mahdollisuudet disinformaation levittämiseksi ja lieveilmiöille.” (E1, Janita)

Aineisto sisälsi runsaasti aiempien viestien sisältöä koskevaa kuuntelemista. Tämä saattaa johtua siitä, että verkkokeskustelun tehtävänanto, lähteiden käytön ohjeistus ja arvioitava oppimistavoite ohjasivat keskustelun kulkua.

Verkkokeskusteluun osallistuvan ihmisen kuunteleminen ja sen osoittaminen

Opiskelijat osoittivat kuuntelemista myös viesteillä, joiden pääsisältö tai painotus kohdistui ihmisiin. Nämä viestit suuntautuivat joko kirjoittajaan itseensä tai toisiin opiskelijoihin. Itseen suuntautuvaksi kuuntelemiseksi nimesimme viestit, joissa aiempi viesti sai opiskelijan refleктоimaan omaa toimintaansa ja kuvaamaan oivallustaan tai oppimistaan.

Jotta tulkitsimme viestin kuuntelemiseksi, itsereflektiossa tuli näkyä, että sitä tehtiin suhteessa toisten kirjoittamiin viesteihin: ”En olisi itse edes tullut ajatelleeksi tuota puolta.” (A, Tea) Opiskelija saattoi myös kuvata, millaista jatkopohdintaa toisen opiskelijan viesti tuotti hänessä: ”Itse en myöskään ollut kuullut aiemmin tätä antroposeenin käsitettä ja mielenkiinnolla siitä luin ja etsiskelin eri lähteistä enemmän tietoa.” (F1, Karita) Vaikka viestien keskeinen sisältö oli omasta ymmärryksestä tai oppimisesta kertominen, kuuntelemista osoitettiin tuomalla esille kytkös toisten opiskelijoiden aiempiin viesteihin.

Itseen suuntautuvaa kuuntelemista osoitettiin myös viesteillä, joissa toisille jaettiin jotain henkilökohtaista tai tunnepitoista kokemusta. Omien kokemusten jakaminen ilmaisi tulkintamme mukaan kuuntelemista silloin, kun viesti kiinnittyi sisällöllisesti aiempiin viesteihin. Sari jatkaa keskustelua jakamalla henkilökohtaisen kokemuksen ja Veera jakamalla oman esimerkin kyseisestä aiheesta:

TUTKIMUSAINEISTOSSAMME LÄHES 80 PROSENTISSA KIRJOITETUISTA VIESTEISTÄ NÄKYI TOISEN KUUNTELEMINEN

"[e]li muutos lastenhoitajasta erityisavustajaksi aiheutti minulle aikoinaan ammatillisen identiteettikriisin." (F2, Sari).

"Omasta lähipiiristäni tulee mieleen oma isäni [--]." (G2, Veera)

Tehtävänannoissa opiskelijoita ohjeistettiin hyödyntämään omia kokemuksia ja havaintoja teorian konkretisoimiseksi, ja tämä oli nähtävissä viesteistä. Vaikka opiskelijat olivat keskustelun alkaessa vieraita toisilleen, myös toisiin opiskelijoihin suuntautuvissa kuunteluviesteissä oli nähtävissä henkilökohtaisuutta tai toiselle opiskelijalle osoitettua empatiaa.

"Kurjaa Seija, jos kaikkia ammattiryhmiä ei arvosteta samalla tavalla." (G2, Anita)

"Kuulostaa kyllä todella upealta työpaikalta ja kokemukselta Mari!" (B2, Venla)

Toisiin suuntautuvalla kuuntelemisella tarkoitetaan viestejä, jotka osoitettiin toiselle opiskelijalle, koko ryhmälle tai "meidän" ryhmälle, jolloin opiskelija sisällytti itsensä viestin sisältöön. Tyypillisiä tapoja osoittaa toisiin suuntautuvaa kuuntelemista olivat viestit, joissa kiitettiin nimellä mainiten viestistä tai annettiin jotain myönteistä palautetta joko yksilölle tai ryhmälle:

"Mielenkiintoisia pohdintoja teidän oman ammatillisen identiteettinne kehittymisestä." (E2, Merja)

Merjan esimerkin kaltaisia lyhyitä, myönteisiä tai kiittäviä viestejä annettiin paljon. Opiskelijan antama lyhyt myönteinen aloitus jatkui usein pidemmällä sisällöllisellä kommentilla.

Ihmisiin suuntautuvaa kuuntelemista osoitettiin myös toisiin opiskelijoihin suuntautuvalla kohdenetulla samanmielisyydellä tai viesteillä, joissa mepuheella tuotiin esille ryhmän yhteinen, samanmielinen näkemys. Toiseen opiskelijaan suuntautuva samanmielisyys oli tyypillisesti aloitus, jossa kerrottiin samansuuntaisesta mielipiteestä tai näkemyksestä kuin toinen opiskelija oli esittänyt. Viestissä tuotiin selkeästi esille henkilö, jolle samanmielisyyttä osoitettiin:

"Mari toi esille kommentissaan peruskiviä oman hyvinvoinnin tueksi, ja voin kyllä yhtyä näihin." (B2, Niina)

Nimeämällä viestiin tietty opiskelija varmennettiin, että se kohdistui oikein. Suoraan toiseen opiskelijaan suuntautuvaa erimielisyyttä esiintyi vain yksittäisessä kommentissa, jota vielä pehmennettiin hymiöllä.

Verkkokeskustelun toiminnan kuunteleminen ja sen osoittaminen

Toiminnan kuunteleminen näkyi opiskelijoiden viesteissä yhteisen työskentelyn sopimisena ja yhteenvetoina sekä oman työskentelyn sanoittamisena. Näitä viestejä kirjoitettiin vähiten verrattuna sisältöön tai ihmisiin suuntautuviin viesteihin. Omaa toimintaa kuvaavissa viesteissä opiskelija sanoitti omaa työskentelyään toisille siten, että kuvaus kiinnittyi aiempaan keskusteluun tai koko keskustelun kulusta tehtyihin havaintoihin.

"Tämä seuraava esille tuomani asia liittyisi osittain tuohon toiseenkin keskustelunaloitukseen, mutta sopii toisaalta hyvin jatkoksi myös tuohon Kaisan viimeisimpään kommenttiin." (B2, Niina)

Edellä Niina pohti oman viestinsä oikeaa paikkaa ja osoitti sitä kautta tutustuneensa muihin kirjoituksiin.

Toimintaa kuuntelevat viestit koskivat lisäksi yhteisen toiminnan organisointia. Opiskelijat keskustelivat tehtävän ohjeistuksesta ja siihen sisältyvistä käytännön asioista: "Mietin myös sitä, että haetaanko tässä kuitenkin sivuilla 71–72 mainittuja asiantuntijatyön uusia muotoja, niitä olisi se 6 minkä opettaja mainitsi välikommentissaan." (G1, Veera) Veera

KIRJOITTAMALLA KÄYDYSSÄ VERKKOKESKUSTELUSSA ON MAHDOLLISTA SEKÄ KOKEA ITSE TULLEENSA KUULLUKSI ETTÄ VAHVISTAA TOISEN KUULLUKSI TULEMISEN KOKEMUSTA.

osoitti "myös" - ja "kuitenkin" -sanoilla lukeneensa muiden opiskelijoiden ehdotuksia, mutta ehdotti itse vielä jotain uutta.

Yhteisen toiminnan organisointiin kuului yhteinen sopiminen esimerkiksi tehtävän työskentelystä, kuten Annen (A) viestissä: "Aihe 1 sopii oikein hyvin, siitä jo monta ajatusta lähtee syntymään! Mennäänkö sillä? :)" Anne osoitti toiminnan kuuntelemista vastaamalla keskustelussa esitettyyn yhteistä työskentelyä koskevaan kysymykseen. Toiminnan organisointia kuvaavien viestien kirjoittamiseen vaikutti myös tehtävän ohjeistus. Esimerkiksi A-keskustelun ohjeissa opiskelijoiden tuli aluksi valita yhteinen keskusteluaihe annetuista esimerkeistä, mikä tuotti toimintaan suuntautuvaa keskustelua.

POHDINTA

Selvitimme tässä tutkimuksessa, mihin aikuisopiskelijat suuntautuvat kuunnellessaan toistensa kirjoitettuja viestejä ja miten he osoittavat kuuntelemista yliopisto-opintojen eriaikaisessa verkkokeskustelussa. Koska verkkokeskusteluviestien kuuntelemista on tutkittu aiemmin pääasiassa määrällisesti lokitietojen avulla, halusimme ymmärtää keskusteluviestien kuuntelemisen ilmiötä laadullisesti.

Kirjoittamalla käyty verkkokeskustelu on yleinen opiskelumuoto, jonka ymmärtämiseen ja kehittämiseen kuuntelemisen käsite tuo uuden näkökulman. Tarkastelimme kuuntelemista sellaisena kuin se verkkokeskustelujen yksittäisissä viesteissä näyttäytyi. Aiemmissa tutkimuksissa tekstimuotoisen keskustelun kuunteleminen jäsentyi joko sisällön, ihmisen tai toiminnan kuuntelemisena. Tämä jäsentely

perustui opiskelijoiden ajatuksille omasta puheen kuuntelemisen tyylistä. Tutkimuksemme kuitenkin osoitti, että nämä kolme kuuntelemisen suuntautumista näkyvät myös kirjoitetuissa verkkokeskusteluissa. Analysoimme kutakin niistä vielä aineistolähtöisesti luokkien sisällä, sillä halusimme saada yksityiskohtaista tietoa siitä, millaisin keinoin opiskelijat osoittivat kuuntelevansa toistensa viestejä.

Kuuntelemista osoitettiin tutkimusaineistomme keskusteluissa runsaasti, sillä lähes 80 prosentissa kirjoitetuista viesteistä näkyi toisen kuunteleminen. Sisällön kuuntelemista osoitettiin kuunteluviesteissä eniten, mitä voi selittää se, että keskustelu sisältyi arvioitavaan opiskelusuoritukseen, jonka osaamistavoitteet ja opiskelumateriaali oli ennakoon määritelty. Kuuntelemiselle opiskeluympäristössä on tyypillistä, että tiedollista sisältöä pyritään ymmärtämään ja vertaamaan aiempaan tietoon (Ferrari-Bridgers 2020). Myös kognitiivisen kuuntelemisen määritelmässä korostuvat tiedon prosessointi ja vastaanotetun viestin tulkitseminen (Worthington & Bodie 2017).

Sisällön kuuntelemista osoitettiin tutkimusaineistossamme kielen sidosteisuuden avulla erityisesti täydentämällä, toistamalla ja tiivistämällä edellisten viestien tietosisältöä. Täydentävät kommentit perustuivat esimerkiksi keskustelutehtävän pohjana oleviin yhteisiin lähdemateriaaleihin, joiden on todettu vahvistavan opiskelijoiden rakentavaa keskustelua ja yhteistä tiedon rakentamista (Järvelä & Häkkinen 2002).

Toisen opiskelijan tekstin toistaminen ja tiivistäminen painottavat tärkeänä pidettyä asiaa ja antavat arvon kirjoittajalle, samalla kun ne erottavat oman tekstin aiemmista ja nostavat oman osaamisen esiin (Kääntä 2016). Opiskelija pyrkii samanaikaisesti tuomaan viesteissä esille sisällöllistä osaamistaan sekä huomioimaan ryhmässä työskentelyn ja toiset opiskelijat. Silloin, kun tehtävä arvioidaan, voikin pohtia, kenelle opiskelija ensisijaisesti kirjoittaa viestinsä.

Ihmisen kuuntelemista osoittavat viestit suuntautuivat toiseen opiskelijaan tai kirjoittajaan itseensä. Aiemmista tutkimuksista poiketen sisällytimme itsensä kuuntelemisen osaksi ihmisen kuuntelemista. Itseensä suuntautuvassa kuuntelemisessa kirjoittaja reflektoi oppimaansa tai jakoi henkilökohtaisia kokemuksia,

KAIKKIA KUUNTELEMISEN VAATIMIA KOGNITIIVISIA TAI EMOTIONAALISIA PROSESSEJA EI VOI HAVAITA TEKSTISTÄ.

mutta näiden lähtökohtina olivat toisten kirjoittamat viestit. Samoin toisiin opiskelijoihin suuntautuvaa kuuntelemista osoitettiin viesteillä, joissa reagoitiin sensitiivisesti heidän kirjoittamiinsa henkilökohtaisiin kokemuksiin. Tämä muistuttaa Bodien (2011, 2016) kuvaamia empaattista ja emotionaalista kuuntelemista. Kirjoitetuissa viesteissä tunnepitoisen kuuntelemisen ilmaisut näkyvät kuitenkin rajallisemmin kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, jossa pienetkin nonverbaaliset ilmaukset voivat kertoa empaattisesta kuuntelemisesta. Avoimuutta ja henkilökohtaista sisältöä sisältävien viestien kirjoittaminen edellyttää ryhmäläisten välistä luottamusta (ks. Valkonen ym. 2020).

Toiminnan kuuntelemista osoittavat viestit sisälsivät yhteistä työskentelyä koskevaa kirjoittajan oman työskentelyn kuvausta tai ryhmän keskustelun ja toiminnan organisointia. Yhteisen työskentelyn suunnittelu ja koordinointi on tärkeää yhteisöllisen oppimisen onnistumiselle (Vuopala 2013, 174). Watsonin ja kollegoiden (1995) kuvaamassa toimintaan suuntautuvassa kuuntelemisessa pyritään jäsentyneisiin keskusteluihin ja vältetään epäselviä, turhauttavia tilanteita. Tämän tutkimuksen aineistossa työskentelyn sujuvaa etenemistä varmistettiin omaa ja ryhmän toimintaa suuntaavilla ja tarkistavilla viesteillä. Toiminnan kuunteleminen on yhteydessä Kent Adelmanin (2012) määrittelemään sosiaalisen kuuntelemisen prosessiin. Siinä korostuu sosiokulttuurinen konteksti, joka oli tutkimuksessamme opiskeluun liittyvä verkkokeskustelu ja siihen osallistuvien ryhmä.

Tutkimusaineistomme opiskelijat olivat hyväntahtoisia, pyrkivät samanmielisyyteen ja välttivät osaamattomuuden kokemuksen tuottamista toisille. Kriittistä, tietoa arvioivaa ja analyysoivaa kuuntelemista (ks. Bodie 2011; Ferrari-Bridgers 2020) osoitettiin harvemmin. Tietosisältöjä ei arvioitu tai

haastettu, ja erimielisyys tuotiin esiin varovasti, eikä aineistossamme ollut työskentelyä koskevaa kiistelyä tai ilkeilyviestejä (ks. Erikson 2013). On mahdollista, että erimielisyys tai kriittinen arviointi esiintyi aineistossamme myönteisenä täydennyksenä tai toistona (vrt. Kääntä 2016).

Analysoimiemme keskustelujen tehtävänannot eivät myöskään suoraan ohjanneet eriävien näkökulmien esittämiseen. Vertaisopiskelijan kirjoittamien ajatusten haastaminen on todettu harvinaiseksi aiemmassa tutkimuksessa (Delahunty 2018). Kriittisyys ja arvioiva ote voisivat kuitenkin olla yksi tapa osoittaa ja lisätä keskusteluviestien kuuntelemista. Kriittisyyden on havaittu olevan verkkokeskusteluissa tärkeää keskustelun syvenemiselle (ks. Cheng & Kinshuk 2020; Delahunty 2018; Nykopp 2022). Erilaisten ajatusten työstimisessä ja ongelmien ratkaisemisessa tehokainta on avoin tutkiva puhetapa (Mercer 1996). Opiskelijoita olisi siksi tärkeää ohjata rakentavan erimielisyyden ilmaisemisen taitoihin.

Tutkimus teki näkyväksi sen, miten kuuntelemista osoitetaan kirjoittamalla käydyssä verkkokeskustelussa. Kuuntelemisen tavat eivät ole irrallisia toisistaan. Kun kirjoittajaa kuunnellaan ihmisenä, hän alkaa luottaa omaan ajatteluunsa ja ilmaista itseään, mikä lisää keskustelun sisältöä ja syventää oppimista. Toiminnan kuunteleminen taas auttaa ryhmää saavuttamaan keskustelun tavoitteet.

Kirjoittamalla käydyssä verkkokeskustelussa on mahdollista sekä kokea itse tulleen kuulluksi että vahvistaa toisen kuulluksi tulemisen kokemusta. Eriaikainen verkkokeskustelu tarjoaa mahdollisuuden lukea toisten kirjoittamia ajatuksia ja oppia niistä myös silloin, kun keskustelu ei johda yhteiseen tiedon rakenteluun (Arvaja & Hämäläinen 2021).

Verkkokeskustelu voi tukea omaäänisyyttä ja tarjota perustellun pedagogisen vaihtoehdon aikana, jolloin kannetaan huolta tekoälyn tuottamista opiskelijoiden teksteistä. Sen sijaan, että opiskelijat tuottavat opintosuorituksenaan itsenäisesti valmiin tekstin, verkko-opiskelussa voitaisiin hyödyntää entistä enemmän lähdemateriaaleihin pohjautuvaa verkkokeskustelua. Keskustelu tekee mahdolliseksi tiedon käsittelyn ja soveltamisen. Se on parhaimmillaan toisia kuunteleva yhteinen prosessi, joka edistää op-

KUUNTELEMINEN VAATII KIRJOITETUSSA VERKKOKESKUSTELUSSA KESKITTYMISTÄ JA AIKAA.

pimista. Tiedon hankkiminen on nykyisin helppoa, mutta tiedon ymmärtämiseen ja sisäistämiseen tarvitaan keskustelua ja kuuntelemisen taitoa.

Kirjoittamalla käydyssä verkkokeskustelussa yksilön viestimistapa vaikuttaa kuuntelemisen osoittamiseen. Kuunteleminen näkyy sanoina ja tekstin nonverbaliikkana, kuten sävynä, valittuina sanoina, ajan käyttönä, tekstin pituutena tai hymiöinä (Al Tawil 2019). Ilmaisu- ja sanavalinnat paljastavat, onko keskusteluun osallistuja kuunnellut muiden viestejä (Delahunty 2018).

Kaikkia kognitiivisia tai emotionaalisia prosesseja ei voi kuitenkaan havaita tekstistä. Tekstin kuuntelemisen osoittamisesta tekee yksilöllistä sekin, että verkkokeskusteluun osallistutaan eri ajankohtina, ja opiskelija voi valita, mitä viestejä lukee ja mihin reagoi. Verkkokeskustelut voivatkin sisältää tällaista valikoivaa kuuntelemista (Phirangee 2016). Viestejä saatetaan kuunnella, mutta kuuntelemista ei tehdä viestin kirjoittajalle näkyväksi (Zembylas & Vrasidas 2007). Kuuntelemisen osoittaminen riippuu myös verkko-oppimisympäristön tarjoamista teknisistä mahdollisuuksista (Du ym. 2022). Opiskelijoidemme käyttämä oppimisympäristö ei esimerkiksi mahdollistanut ”peukutuksia” eikä näyttänyt, oliko viesti luettu.

Verkkokeskusteluihin osallistujien on tärkeää tiedostaa kuulluksi tulemisen merkitys ja osoittaa kuuntelemista. Kuulluksi tuleminen on vastakohta sivuutetuksi tulemisen kokemukselle (Bedell 2016), joka voi olla riski sekä opiskelijan hyvinvoinnille että oppimiselle. Siksi opiskelijoita on tärkeä ohjata kuuntelemaan toistensa viestejä. Kuunteleminen voi syventää viestejä lukevan opiskelijan oppimista ja lisätä viestin kirjoittajan kuulluksi tulemisen kokemusta.

Kuunteleminen vaatii kirjoitetussa verkkokeskustelussa keskittymistä ja aikaa, mutta samalla keskustelun hitaus ja viive antavat aikaa pohdinnalle, reagoimiselle

ja oppimiselle. Hitaus mahdollistaa tietoisien, empaattisten ja aktiivisten kuuntelemisen. Kun vastaaja osoittaa kuunnelleensa muiden opiskelijoiden viestejä, hän vaikuttaa osaltaan myönteisesti koko keskustelun ilmapiiriin ja luo ”dialogista tilaa” keskustelijoiden välille (Arvaja & Hämäläinen 2021; Delahunty 2018).

Verkkokeskusteluaineistomme kerättiin opiskelijoilta, jotka keskustelivat opintoihin kuuluvasta tehtävästä toistensa kanssa vain kirjoittamalla. Verkkokeskustelut voivat vaihdella toteutukseltaan ja tavoitteiltaan, mutta hyvä keskustelu edellyttää aina kuuntelemista ja kuulluksi tulemistä. Tutkimustietoa kuulluksi tulemisen kokemuksesta verkko-opiskelussa tarvitaan lisää. Kuulluksi tulemisen kokemus vahvistaa yhteisöllisyyttä ja on tärkeä osa demokraattista keskustelukulttuuria. Opiskeluympäristössä harjaantuneet kuuntelemisen taidot ovat tarpeen myös sosiaalisen median välillä kärjistyneissä keskusteluissa. Toisten kuunteleminen rakentaa hyväksynnän, luottamuksen ja toisen ihmisen kunnioittamisen keskusteluilmapiiriä.



SANNA UOTINEN

KT, yliopistonopettaja
Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-4560-8250>



HELI TYRVÄINEN

TtM, yliopistonopettaja
Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-5005-2026>



LEENA VALKONEN

KT, yliopistonopettaja
Jyväskylän yliopisto, avoin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-0141-2280>

LÄHTEET

- Adelmann K. (2012). The art of listening in an educational perspective. *Education Inquiry*, 3(4), 513–534. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22051>
- Aloni, M. & Harrington, C. (2018). Research based practices for improving the effectiveness of asynchronous online discussion boards. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 4(4), 271–289. <https://doi.org/10.1037/stl0000121>
- Al Tawil, R. (2019). Nonverbal communication in text-based, asynchronous online education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(1), 144–163. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3705>
- Arnold, K. (2014). Behind the mirror: Reflective listening and its tain in the work of Carl Rogers. *The Humanistic Psychologist*, 42, 354–369. <https://doi.org/10.1080/008873267.2014.913247>
- Arvaja, M. & Hämäläinen, R. (2021). Dialogicality in making sense of online collaborative interaction: A conceptual perspective. *The Internet and Higher Education*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100771>
- Bauer, C. & Figl, K. (2008). "Active listening" in written online communication – a case study in a course on "soft skills for computer scientists". 38th Annual Frontiers in Education Conference, F2C-1-F2C-6. <https://doi.org/10.1109/FIE.2008.4720282>
- Bedell, K. (2016). *Online discussion forums and the effects of ostracism and synchronicity on psychological needs, social perceptions, and motivation*. Dissertation. Educational Psychology and Educational Technology. Michigan State University.
- Bodie, G. D. (2011). The active-empathic listening scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59 (3), 277–295. <https://doi.org/10.1080/01463373.2011.583495>
- Bodie, G. D. (2016). Listening. Teoksessa C. R. Berger & M. E. Roloff (toim.) *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*. Chichester: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118540190>
- Bodie, G. D. & Worthington, D. L. (2010). Revisiting the Listening Styles Profile (LSP-16): A Confirmatory Factor Analytic Approach to Scale Validation and Reliability Estimation. *The International Journal of Listening*, 24, 69–88. <https://doi.org/10.1080/10904011003744516>
- Bodie, G. D., Worthington, D. L. & Gearhart, C. C. (2013). The listening styles profile-revised (LSP-R): A scale revision and evidence for validity. *Communication Quarterly*, 61(1), 72–90. <https://doi.org/10.1080/01463373.2012.720343>
- Chai, H., Liu, Z., Hu, T. & Li, Q. (2020). A new conceptual framework for measuring online listening in asynchronous discussion forums. *Artificial Intelligence Supported Educational Technologies*. Cham: Springer International Publishing, 59–73. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41099-5_4
- Chen, G., Lo, C. K. & Hu, L. (2020). Sustaining online academic discussions: Identifying the characteristics of messages that receive responses. *Computers & Education*, 156, 103938. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103938>
- Cheng, M. & Kinshuk. (2020). Effect of behavior patterns on the death of threads in asynchronous discussion forums: A study of informal learners from China. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3371–3392. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09827-9>
- Crawford, K. (2009). Following you: Disciplines of listening in social media. *Continuum*, 23(4), 525–535. <https://doi.org/10.1080/10304310903003270>
- Curzon-Hobson, A. (2002). A pedagogy of trust in higher learning. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 265–276.
- Delahunty, J. (2018). Connecting to learn, learning to connect: Thinking together in asynchronous forum discussion. *Linguistics and Education*, 46, 12–22. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.05.003>
- Durairaj, K. & Umar, I. N. (2015). Analysis of students' listening behavior patterns in an asynchronous discussion forum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 27–34. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.440>
- Duran, L. (2020). Distance learners' experiences of silence online: A phenomenological inquiry. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(1), 82–98. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4538>
- Du, Z., Wang, F., Wang, S. & Xiao, X. (2022). Online listening responses and e-learning performance. *Information Technology & People*. <https://doi.org/10.1108/ITP-09-2021-0687>
- Eriksson, I. (2013). Tukea vai ilkeilyä verkkokeskustelupalstalla? *Aikuiskasvatus*, 33(3), 190–200. <https://doi.org/10.33336/aik.94046>
- Ferrari-Bridgers, F. (2020). Preliminary findings to support the internal consistency and factor structure of the Ferrari-Lynch-Vogel listening test (FLVLT). *International Journal of Listening*. <https://doi.org/10.1080/10904018.2020.1730841>
- Fu, E. L. F., Aalst, van, J. & Chan, C. K. K. (2016). Toward a classification of discourse patterns in asynchronous online discussions. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(4), 441–478. <https://doi.org/10.1007/s11412-016-9245-3>

- Hew, K. F., Cheung, W. S. & Ng, C. S. L. (2010). Student contribution in asynchronous online discussion: a review of the research and empirical exploration. *Instructional Science*, 38, 571–606. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9087-0>
- Imhof, M. & Janusik, L. A. (2006). Development and validation of the Imhof-Janusik listening concepts inventory to measure listening conceptualization differences between cultures. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35 (2), 79–98. <https://doi.org/10.1080/17475750600909246>
- International Listening Association ILA (1996). https://www.listen.org/resources/Documents/56_Apr_96Spring.pdf
- Järvelä, S. & Häkkinen, P. (2002). Web-based cases in teaching and learning – the quality of discussions and a stage of perspective taking in asynchronous communication. *Interactive Learning Environments*, 10(1), 1–22. <https://doi.org/10.1076/ilee.10.1.1.3613>
- Kallio, E. K. (2020). From multiperspective to contextual integrative thinking in adulthood: Considerations on theorisation of adult thinking and its place as a component of wisdom. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Development of adult thinking: Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning*. London: Routledge, 9–32. <https://doi.org/10.4324/9781315187464-2>
- Kent, C., E. Laslo & Rafaeli, S. (2016). Interactivity in Online Discussions and Learning Outcomes. *Computers & Education*, 97, 116–128. doi:10.1016/j.compedu.2016.03.002.
- Kwon, K., Park, S. J., Shin, S. & Chang, C. Y. (2019). Effects of different types of instructor comments in online discussions. *Distance Education*, 40(2), 226–242. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1602469>
- Kääntä, L. (2016). *Hyviä pointteja. Vuorovaikutus vertaisten kesken institutionaalisessa verkkokeskustelussa*. Acta Wasaensia 359. Väitöskirja. Vaasan yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-701-9>
- Lee, J.-E. & Recker, M. (2022). Predicting student performance by modeling participation in asynchronous discussions in university online introductory mathematical courses. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10153-5>
- Lindholm, C., Stevanovic, M. & Peräskylä, A. (2016). Johdanto. Teoksessa Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 359–377.
- Nykopp, M. (2022). *Yliopisto-opiskelijoiden yhteisöllinen kirjoittaminen kasvokkain ja verkossa*. JYU Dissertations 567. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/83614>
- Ortiz de Raet, A. (2019). *A Phenomenological study exploring student experiences of being heard in online counselor education programs*. Adams State University. ProQuest Dissertations Publishing. www.proquest.com/docview/2371152240/previewPDF/3E3D8DDDEF94499DPQ.
- Pala, F. K. & Erdem, M. (2020). Development of a participation style scale for online instructional discussions. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3213–3233. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09817-x>
- Phirangee, K. (2016). Students' perceptions of learner-learner interactions that weaken a sense of community in an online learning environment. *Online Learning*, 20(4), 13–33.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 25–40.
- Sadaf, A., Wu, T. & Martin, F. (2021). Cognitive presence in online learning: A systematic review of empirical research from 2000 to 2019. *Computers and Education Open*, 2. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100050>
- Topornycky, J. & Golparian, S. (2016). Balancing openness and interpretation in active listening. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 9, 175–184. <https://doi.org/10.22329/celt.v9i0.4430>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, L., Tyrväinen, H. & Uotinen, S. (2020). Luottamuksen rakentuminen verkko-opiskelussa. *Kasvatus*, 51(1), 21–37.
- Valtioneuvosto (2020). Jatkuvan oppimisen parlamentarisen uudistuksen linjaukset. Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Valtioneuvoston julkaisuja 38. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-610-5>
- Virtanen, M. T. & Kääntä, L. (2018). At the intersection of text and conversation analysis: analysing asynchronous online written interaction. *AFinLA-teema*, 11, 137–155. <https://doi.org/10.30660/afinla.69081>
- Vuopala, E. (2013). *Onnistuneen yhteisöllisen verkkooppimisen edellytykset*. Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja verkkovuorovaikutus. Acta Universitatis Ouluensis, E 133. Väitöskirja. Oulun yliopisto.

- Watson, K. W., Barker, L. L. & Weaver, J. B. (1995). The listening styles profile (LSP-16): Development and validation of an instrument to assess four listening styles. *International Journal of Listening*, 9, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10904018.1995.10499138>
- Weger, H., Castle Bell, G., Minei, E. M. & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, 28(1), 13–31. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234>
- Wilton, L. (2018). Quiet participation: Investigating non-posting activities in online learning. *Online Learning*, 22(4), 65–88. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1518>
- Wise, A. F., Hausknecht, S. N. & Zhao, Y. (2014). Attending to others' posts in asynchronous discussions: Learners' online "listening" and its relationship to speaking. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9(2), 185–209. <https://doi.org/10.1007/s11412-014-9192-9>
- Wise, A. F. & Hsiao, Y.-T. (2019). Self-regulation in online discussions: Aligning data streams to investigate relationships between speaking, listening, and task conditions. *Computers in Human Behavior*, 96, 273–284. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.034>
- Wise, A. F., Marbouti, F., Hsiao, Y.-T. & Hausknecht, S. (2012). A survey of factors contributing to learners' "listening" behaviors in asynchronous online discussions. *Journal of Educational Computing Research*, 47(4), 461–480. <https://doi.org/10.2190/EC.47.4.f>
- Wise, A. F., Marbouti, F., Speer, J. & Hsiao, Y. (2011). Towards an understanding of "listening" in online discussions: A cluster analysis of learners' interaction patterns. Teoksessa H. Spada, G. Stahl, N. Miyake & N. Law (toim.) *Connecting Computer-Supported Collaborative Learning to Policy and Practice: CSCL2011 Conference Proceedings*, 1, Long Papers, 88–95. Hong Kong, China: International Society of the Learning Sciences. <https://repository.isls.org/handle/1/2572>
- Wise, A. F., Speer, J., Marbouti, F. & Hsiao, Y.-T. (2013). Broadening the notion of participation in online discussions: Examining patterns in learners' online listening behaviors. *Instructional Science*, 41(2), 323–343. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9230-9>
- Worthington, D. L. & Bodie, G. D. (2017). Defining listening: A historical, theoretical, and pragmatic assessment. Teoksessa D. L. Worthington & G. D. Bodie (toim.) *The Sourcebook of Listening Research: Methodology and Measures*. Hoboken: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119102991.ch1>
- Xie, K. (2013). What do the numbers say? The influence of motivation and peer feedback on students' behaviour in online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 288–301. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01291.x>
- Zembylas, M., & Vrasidas, C. (2007). Listening for silence in text-based, online encounters. *Distance Education*, 28(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/01587910701305285>

Puhuminen ja kirjoittaminen kotoutumiskoulutuksessa

Suomenopettajien näkemyksiä taitojen kehittymisestä ja tukemisesta



Miten opettajat jäsentävät omaa toimintaansa aikuisten maahanmuuttajien kielen tuottamistaitojen eli puhumisen ja kirjoittamisen taitojen tukijoina? Kotoutumiskoulutuksen suomenopettajien työtä määrittävät yhteiskunnallis-kulttuuriset reunaehdot ja kohtaamiset opiskelijoiden kanssa. Opettajien haastatteluista rakentuu kolme diskurssia: opettaja 1) kielen kehittymisen analysoijana, 2) kommunikoijana ja tekemisen aktivoijana sekä 3) työnsä refleктоijana.

Abstrakti: <https://doi.org/10.33336/aik.143882>



MAAHAN MUUTTANEEN VÄESTÖN kotoutuminen suomalaiseen yhteiskuntaan on ollut laajasti esillä julkisessa keskustelussa. Suomalaisen kotouttamispolitiikan ytimessä oleva kotoutumiskoulutus on murrostilassa hallinnon eri tasoilla, sillä opetussuunnitelman uudet perusteet ilmestyivät vuonna 2022, ja valtion kotoutumislakia ollaan uudistamassa. Kotoutumislain kokonaisuudistuksen on tarkoitus tulla voimaan vuoden 2025 alussa.

Politiikan tutkija Pasi Saukkosen (2020, 83) mukaan koulutuksen kokonaistavoitteena on mahdollisimman nopea työllistyminen avoimille työmarkkinoille. Yhteiskuntaan integroituminen on kuitenkin työllistymistä laajempi kokonaisuus, ja ihmisellä on

mutakin yhteiskuntaa rakentavia rooleja kuin palkkatyö (esim. Intke-Hernandez 2020). Integraatiossa keskeistä on vuorovaikutus, ja sen olennainen osa on yhteiseen kieleen sosiaalistuminen. Tässä artikkelissa huomion keskipisteessä ovat kotoutumiskoulutuksen suomenopettajat, joilla on keskeinen asema kielen opettajina, kieliyhteisön käytänteiden välittäjinä ja uuteen kieleen sosiaalistajina.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on ekososiaalinen näkemys kieleen sosiaalistumisesta (Duff & Doherty 2015) ja erityisesti ajatus toiminnan sisäkäisten tasojen, makro-, meso- ja mikrotason keskinäisistä sidoksista (Bronfenbrenner 1979; The Douglas Fir Group 2016).

LUOKKAHUONE ON KOMPLEKSINEN DYNAAMINEN SYSTEEMI, JONKA OSAT OVAT RIIPPUVAISIA TOISISTAAN JA KIINNITTYVÄT MAKRO- JA MIKROTASON MUUTTUJIIN.

Näemme luokkahuoneen ja opettajat mesotasolle sijoittuvana yhteisönä ja toimijoina. Mesotason toimijoina opettajat ovat välittävä linkki mikrotason eli opiskelijoiden oppimisprosessien ja makrotason eli yhteiskunnan rakenteiden ja kulttuuristen käytänteiden välillä. Tutkimustehtävämme nousee tästä havainnosta. Yhdysvaltalaisen kasvatustieteen ja kielitieteen tutkijan Diane Larsen-Freemanin (2015) mukaan luokkahuonetta voi tarkastella kompleksisena dynaamisena systeeminä, jonka kaikki osat ovat riippuvaisia toisistaan ja kiinnittyvät myös makro- ja mikrotason muuttujiin. Opettajien toimintaa ohjaavat yhtäältä makrotason sanoittamat organisatoriset reunaehdot ja kulttuuris-ideologiset käytänteet sekä toisaalta mikrotason kohtaamiset yksittäisten opiskelijoiden kanssa.

Yksilölle uuden kielen kehittyminen on aina epälineaarinen prosessi: kehittymisen tahti ja suunta eivät siis näy samalta kuin kurssisuunnitelma, jossa oppitunnit muodostavat ajallisesti tasavälisiä ja sisällöllisesti tasakokoisia sykäyksiä kohti vaikeampaa ja laajempaa. Kielen kehittymisen epälineaarisuus tarkoittaa ennakoimattomia harppauksia eteenpäin mutta myös pitkiä tasanteita ja yllättävää kielitaidon rapautumista. Kompleksisten dynaamisten systeemin teorian mukaisesti hahmotamme kielenoppimisen epälineaariseksi prosessiksi, joka on alituudessa muutoksessa. Paraskaan opettaja ei voi hallita opiskelijoidensa prosesseja, koska kielen kehittyminen on osa systeemistä kokonaisuutta, jossa opetus on vain yksi osatekijä. (Larsen-Freeman 2015; Larsen-Freeman & Cameron 2008.) Mikrotaso ei ole hierarkkisesti ohjailtavissa mesotason kurssisuunnitelmilla tai makrotason yhteiskunnallisilla linjauksilla.

Systeemisen ajattelun mukaan kielitaito on tilanteittain segmentoituva kokonaisuus. Ekososiaalinen viitekehys ei siten tue ajatusta kielitaidon kategorisesta jaosta puhumisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja lukemisen osa-alueisiin. Kaikki osa-alueet ovat läsnä tilanteissa, mutta erilaisin painotuksin. Kielitaidon arviointijärjestelmät (esim. Yleiset kielitutkinnot, ks. Ahola 2022, 21–23) kuitenkin pohjautuvat nelikenttäajatteluun, ja siksi se on erityisesti kotoutumiskoulutuksen opettajille tuttu tapa analysoida kieltä. Opettajien on tuotettava arviointidokumentteja, joissa opiskelijoiden kielitaitoa kuvataan yksilön saavuttamina osataitoina, jotka on pilkottu porrasmaisesti nousevan asteikon kuvauksiksi. Vaikka Yleisiä kielitutkintoja on monin tavoin sidottu kommunikatiiviseen kielinäkemykseen (Ahola 2022, 47–52), suurten joukkojen kielitaitojen mittaaminen ei käytännön syistä ole mahdollista muutoin kuin yksilösuorituksina, yksi kieli kerrallaan ja simuloitujen tilanteiden kautta (Huhta & Hildén 2016, 20–21).

Arviointijärjestelmä ohjaa siis opettajia analysoimaan oppijoiden yksilöllistä kielitaitoa nelikentän kautta. Kielenoppimisen tutkimus puolestaan korostaa holistista funktionaalista kielinäkemyä (Saarinen ym. 2019), ja tutkimukseen perustuva opettajankoulutus ohjaa näkemään kielen tilanteisesti varioivana ja dialogisena toimintana, johon osallistutaan osallistumalla kommunikointitilanteisiin mielekkäällä tavalla ja tarvittaessa monikielisesti. Nelijakoon perustuvan arvioinnin ja funktionaalisen pedagogiikan välinen suhde on jännitteinen.

Kotoutumiskoulutuksen opettajat tekevät siis työtään formalistisen ja funktionaalisen kielinäkemyksen ristivedossa. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa, miten kotoutumiskoulutuksen suomenopettajat jäsentävät omaa toimintaansa opettajina. Tavoitteemme on antaa suomenopettajien sanoittaa itse omaa työtään ja nostaa siten esiin opettaja-asiantuntijoiden näkökulma kotoutumiskoulutuksen kielenoppimiseen. Tarkastelemme, miten kotoutumiskoulutuksen suomenopettajat kuvaavat työtään erityisesti puhumisen ja kirjoittamisen taitojen kehittymisen tukena luokkahuoneessa. Tuottamistaidot valittiin ymmärtämisen taitojen sijaan, koska tuottamisen havainnointi on suoraa, kun taas ymmärtämistaitojen havainnointi on

TUTKIMUKSEEN PERUSTUVA OPETTAJANKOULUTUS OHJAA NÄKEMÄÄN KIELEN TILANTEISESTI VARIOIVANA JA DIALOGISENA TOIMINTANA.

tehtävä tuotoksista päättelämällä (Huhta & Hildén 2013).

Tutkimusmetodina on sisällönanalyysi, ja olemme jäsentelyn tukena käyttäneet semanttista verbianalyysia, joka perustuu *Ison suomen kielioopin* verbiryhmittelyyn (VISK § 445). Opettajien omaäänisistä narratiiveista etsimme vastauksia siihen, millaista opettajan työ kotoutumiskoulutuksessa on. Tutkimuskysymyksemme on, miten kotoutumiskoulutuksen suomenopettajat kuvaavat suomen kielen tuottamistaitojen kehittymistä ja opettajan tarjoamaa tukea tuottamistaitojen kehittämisessä.

KOTOUTUMISKOULUTUS RAKENTEENA

Makrotason kontekstin muodostaa työvoimakoulutuksena järjestettävä kotoutumiskoulutus reunaehtoineen. Ensimmäiset *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen perusteet* julkaistiin vuonna 2012, ja näitä täydennettiin vuonna 2017 (Opetushallitus 2012; 2017). Uudet kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2022) hyväksyttiin helmikuussa 2022, ja ne otettiin käyttöön 1. elokuuta 2022.

Kotoutumiskoulutuksen tavoite on, että maahanmuuttaja saavuttaa toimivan peruskielitaidon (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010, 20 §), joka vastaa Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoa B1.1 ja joka on myös kansalaisuuden saamisen edellytys. Käytännössä vain noin kolmannes koulutukseen osallistuneista saavuttaa tämän taitotason opintojensa aikana (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2018, 23).

Vaikka kotoutumiskoulutuksen tavoitetaso tulee laista, uusissa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että kielitaitoprofilit vaihtelevat yksilöittäin, mikä tulisi ottaa huomioon opiskelijan henkilö-

kohtaisten tavoitteiden asettelussa (Opetushallitus 2022, 31). Opetusryhmät voidaan organisoida esimerkiksi peruspolkuun, hitaasti etenevien polkuun ja nopeasti etenevien polkuun (Opetushallitus 2022, 18). Vastaavanlainen jaottelu oli käytössä jo vuoden 2012 perusteissa, joiden voimassaoloaikana haastattelut tehtiin. Opetusryhmien jaotteluista huolimatta kotoutumiskoulutus kestää kuitenkin keskimäärin vuoden.

Valtioneuvosto seuraa kotoutumiskoulutusta erilaisin selvityksin, joista uusimpia ovat *Maahanmuuttaneiden koulutus- ja työllisyyspolut* (2021) ja *Valtioneuvoston selonteko kotoutumisen edistämisen uudistamistarpeista* (2021). Vaikka kotoutumiskoulutuksen vaikuttavuutta ei voida arvioida yksistään saavutetuilla kielitaitotasolla, kehittämissuunnitelmassa tulee kiinnittää huomiota saavutettujen kielitaitotasojen parantamiseen muun muassa riittävin tukitoimin (Valtioneuvosto 2021, 80). Työn on nähty korostuvan uusissa kotoutumiskoulutusta ohjaavissa asiakirjoissa, joissa painotetaan yksilökeskeisyyden sijaan entistä yhteiskunnallisempaa lähestymistapaa ja työelämä-
lähtöisyyttä (Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi: Kipupisteet ja toimenpide-esitykset I ja II 2016, 2017; Ronkainen & Suni 2019, 79).

Maahanmuuttajat työskentelevät usein osaamistään vaatimattomammassa tehtävässä verrattuna kantaväestöön (Saukkonen 2020). Suomessa kokemukset osoittavat, että kielikoulutusjakson jälkeen edessä on useammin uusi kielikurssi, lyhyitä työsopimuksia tai yrittäjyys kuin pitkäaikainen työsopimus ja vakituinen työ (esim. Pöyhönen ym. 2009; Pöyhönen & Tarnanen 2015).

Kansainvälisesti on havaittu, että maahanmuuttaneen väestön työttömyysluvut ovat määrältään kantaväestöä suurempia, minkä on katsottu johtuvan usein puutteellisesta uuden kotimaan kielitaidosta (esim. OECD 2018). Selvitysten ja koulutusdokumenttien tapaa puhua maahanmuuttajista yhdellä nimityksellä ja kuvata joukkoa lukumäärinä ja tunnuslukuina on kritisoitu ”maahanmuuttajaistamiseksi” (Kurki 2019), mikä ei tee oikeutta Suomeen muuttaneiden ihmisten moninaisuudelle ja elämäntilanteiden kirjoille, vaan voi pahimmillaan johtaa viinoutuneisiin toimenpiteisiin (Pöyhönen ym. 2019).

AIEMPI TUTKIMUS KIELEEN SOSIAALISTUMISESTA

Kielenoppiminen on toistuvasti mainittu yhdeksi keskeiseksi kotoutumisen tavoitteeksi. Yksilöä korostavan kielenoppimisen sijaan puhumme kieleen sosiaalistumisesta, joka ei rajaa näkökulmaa pelkkään oppijan mielessä tapahtuvaan kognitiiviseen oppimisprosessiin. Tutkimuksesta heijastuu kompleksinen systeemi, jolla on kiinnikkeitä ekososiaalisen kokonaisuuden makro-, meso- ja mikrotasolle. (Esim. The Douglas Fir Group 2016.)

Aikuisen toisen kielen oppimisesta tehty tutkimus suuntautuu usein systeemin mikrotasolle, yksilön oppimistapoihin ja tuloksiin. Aiemmasta tutkimuksesta tiedämme esimerkiksi, että onnistunut kieleen sosiaalistuminen on iästä riippumatta sidoksissa myönteiseen vuorovaikutusympäristöön (Norton & Toohy 2001) ja että sosiaaliin tilanteisiin hakeutuminen, kuullun varaan heittäytyminen ja kokeileminen ovat hyvän kielenoppijan tunnusmerkkejä (Dufva & Martin 2002; Räsänen 2021). Lisäksi muutteihin tukeutuminen, toistaminen ja ulkomuistin hyödyntäminen ovat myös aikuisilla tehokkaita kielenoppimisen keinoja (Ellis 2015; Möttönen & Ahlholm 2018).

Puhumisen opettamisen on todettu olevan ali-edustettuna aikuisten kielenopetuksessa (Dufva ym. 2011). Syinä tähän on pidetty oppikirjojen puhekieltä karttelevaa suomea (Tanner 2012) ja todellisten kielenkäyttötilanteiden puuttumista koulutuksesta (Lilja & Piirainen-Marsh 2019). Ratkaisuja on kehitetty ja mallinnettu toimintatutkimuksin (esim. Kotilainen ym. 2019; Lilja ym. 2022).

Kotoutumiskoulutuksessa ei tavallisesti ole käytössä apukieltä. Kun suomea opetetaan suomeksi ryhmässä, jonka metakielellisestä yleistiedosta opettaja ei voi saada varmuutta, on erityisen tärkeää valikoida huolellisesti ne termit, joita ilman alkeisopetus ei suju ja pitäytyä niissä. Sen sijaan, että nuorten ja aikuisten kieltenopettajat painottaisivat kielen rakenteen selittämistä, heitä on jo pitkään ohjattu käyttämään aikaa valmiiden fraasien toistamiseen erilaisin luokanulkoista maailmaa mallintavien tehtävien (esim. Lauranto 1996). Luokan ulkopuolisten kielenkäyttötilanteiden hyödyntämisen on havaittu olevan opiskelijoille motivoivaa (Jokipohja 2022).

2020-luvun taitteen tutkimuksessa ja kansalaiskeskustelussa on painottunut ajatus kielen oppimisesta luokkahuoneen ulkopuolella (Kuruhila ym. 2019), erityisesti työssä (Suni 2017; Virtanen 2017). Samoin kotoutumiskoulutusta tarkastelevassa tutkimuksessa näkyy muutos yhä työelämälähtöisempään ajatteluun (Lilja 2022; Lilja & Tapaninen 2019; Männistö 2020). Kotoutumiskoulutuksen opettajat ovat itse nähneet uudistamisen tärkeyden, mutta olleet samalla huolissaan siitä, että uudistukset johtavat koulutuksen pirstaloitumiseen. Lisäksi pätevät kouluttajat joutuvat mukautumaan ulkoapäin asetettuihin vaatimuksiin. (Montonen & Lappalainen 2017, 186–187.)

Makrotason tarkasteluissa on nostettu esiin vuorovaikutuksellisen kotoutumisen tarve (esim. Saukkonen 2020). Uuteen maahan muuttaneilla on lisäksi monia erityistarpeita, ja näillä on vaikutusta heidän koulutusta ja urapolkuihinsa. Heterogeenisyyttä kotoutumiskoulutuksen ryhmiin tuovat lukuisat taustamuuttajat, kuten koulutustausta, lähtökielet, kulttuurit, ikäjakauma, elämänhallinnan taidot, motivaatio ja koulutuksen ulkopuolinen tuki.

Koulutustaustalla on havaittu olevan yhteys suomen kielen oppimistuloksiin (esim. Seppälä 2022). Esimerkiksi oppimisen prosessia on tarpeen ohjata tarkasti erityisesti ryhmissä, joissa opiskelijoiden koulutustausta on vähäinen (Eilola & Tapaninen 2022, 210). Aikuiset maahanmuuttajat eivät usein tiedä, että kieltä voi oppia myös luokkahuoneen ulkopuolella (Suni & Tammelin-Laine 2020, 17), ja siksi yksi opettajan tehtävistä onkin antaa oppijalle välineitä, joilla hän voi tunnistaa tällaisia mahdollisuuksia. Yksi erityistarpeinen ryhmä ovat korkeasti koulutetut, joille kotoutumiskoulutuksessa saavutettu B1-tason kielitaito ei riitä omaa koulutusta vastaaviin tehtäviin työllistymiseen (Komppa ym. 2014; Scotson 2020, 25–29; Strömmer 2017).

TUTKIMUSAINEISTO JA METODI

Tutkimusaineisto koostuu suomenopettajien puolistrukturoiduista teemahaastatteluista, jotka tehtiin edellisten opetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana vuosina 2012–22. Vastaukset ovat kuitenkin

HAASTATTELUIHIN OSALLISTUNEILLA KAHDEKSALLA OPETTAJALLA OLI KOKEMUSTA ERILAISISTA KOTOUTUMISKOULUTUKSEN RYHMISTÄ.

sisällöllisesti ajankohtaisia myös vuonna 2022 ilmestyneisiin perusteisiin peilattaessa.

Haastatteluihin osallistui kahdeksan käytännön opetuksessa työskentelevää opettajaa, joilla oli kokemusta erilaisista kotoutumiskoulutuksen ryhmistä: hitaasti etenevistä, perusryhmistä ja nopeasti etenevistä. Opettajia pyydettiin kertomaan kokemuksiaan kirjoittamisen ja puhumisen taitojen kehitymisestä eri tavoin menestyvillä opiskelijoilla. Lisäksi heiltä kysyttiin, mitkä tekijät selittivät heidän mielestään taitojen nopeaa kehittymistä tai vaikeuksia niiden kehitymisessä. Heiltä kysyttiin myös, miten opettaja voi tukea kyseisten taitojen kehittymistä heterogeenisessä ryhmässä.

Haastattelut kestivät noin puolesta tunnista tuntiin, ja sanatarkasti litteroituna niistä kertyi yli 36 000 sanaa. Tulosten raportoinnissa haastateltavat pseudonymisoitiin viittaamalla yksilöihin koodeilla ja jättämällä oppilaitokset identifiomatta. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä, jossa haastattelun teema-alueet ovat kaikille samat. Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa, ja teemahaastattelussa huomioidaan niin ikään ihmisten tulkinnat sekä merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Aluksi litteroitua haastatteluaineistoa käsiteltiin kokonaisuutena, ja sen jälkeen haastattelukysymyksittäin sekä näitä luokittelemalla. Analyysissa litteroineista poimittiin verbejä, joilla opettaja kuvasi toimintaansa tai näkemyksiään tuottamistaitojen kehitymisestä sekä niiden tukemisesta opetuksessa. Verbeihin valittiin minä- ja me-muotoiset verbit, me-passiivit, kuten ”me puhuttiin” ja ne verbit, joista persoona elliptisesti puuttuu, kuten ”[mietin] voiko olla niin”.

Lisäksi mukaan luettiin verbilausekkeet, joissa opettaja puhui opettajakunnan nimissä esimerkiksi kolmannessa persoonassa tai kuvasi passiivissa opettajan toimintaa.

Tämän jälkeen ilmaiset lajiteltiin kolmeen eri ryhmään tekemisen semantiikan pohjalta. Jaotelussa sovellettiin *Ison suomen kieliopin* (VISK § 445) jakoa mentaaliin, kuten ”pohtia”, ”miettiä”, ”tuntua”, konkreettisiin, kuten ”kysyä”, ”selittää” ja abstrakteihin, kuten ”ei voi sanoa” tai ”täytyy tehdä”. Fokusaineistoksi muodostuivat narratiivit, joissa opettaja kuvaa ensinnä kieleen sosiaalistumista tai sen taustoja, toiseksi konkreettista tekemistä, ja kolmanneksi geneerisellä tasolla opettajan työn eri puolia.

Konkreettiset verbit ilmaisevat havaittavia tiloja, toimintoja ja tekoja. Mentaaliset verbit kuvaavat mielen sisäisiä tiloja, tekoja ja toimintoja, ja ne voidaan jakaa tunnetta, havaintoa ja tiedontilaa ilmaiseviin verbeihin. Abstraktit verbit taas suhteuttavat asiantiloja keskenään, ja niihin kuuluvat esimerkiksi modaaliset verbit sekä asioiden suhteita ilmaisevat verbit. Kommunikaatioverbeillä on sekä mentaalisten että konkreettisten verbien piirteitä. (VISK § 445). Ne jaoteltiin konkreettisiin tai mentaaliin sen mukaan, kuvasiko opettaja konkreettista toimintaansa vai tekemistään mentaalisena pohdiskeluna. Verbianalyysin pohjalta tuloksiin muodostui opettaja-aineiston jaottelu.

TUTKIMUSTULOKSET

Verbeihin kiinnittyvästä aineistoanalyysistä muodostui kolme selkeää opettajadiskurssin tyyppiä: Ensimmäisessä ryhmässä opettaja näyttäytyy opiskelijoiden oppimisen analysoijana. Toinen ja konkreettisempi ryhmä kuvaa opettajaa kommunikoijana ja tekemisen aktivoijana. Kolmannessa ryhmässä on kyseessä opettajan itsereflektio.

Opettaja kielen kehittymisen analysoijana

Tässä ryhmässä osallistujien johdattelevia lauseita dominoivat mentaaliverbit ”mietin”, ”näen”, ”ajattelen”, ja opettajat saattoivat käyttää metaforia kuvaamaan luokkahuoneen tunnelmaa ja oppimis-

KIRJALLISTEN TUOTTAMISTAITOJEN KEHITTYMINEN KYTKETTIIN USEIN OPPIJAN KOULUTAUSTAAN.

prosessia. Vastauksissaan opettajat analysoivat tuottamistaitojen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ja taustamuuttajia luokkahuoneen tapahtumien kautta mutta tietoisina luokkahuoneen ulkoisesta todellisuudesta.

Kielen kehittymisen taustalla opettajat näkivät erilaisia vaikuttavia tekijöitä. Kirjallisten tuottamistaitojen kehittyminen kytkettiin usein oppijan koulutustaustaan.

”Sit mä oon miettiny sitä [--] et se koulutausta vaikuttaa siihen. Mut mä en oo ihan varma, kuinka paljon. [--] Mut sitten, mä oon miettiny sitä, et kyl sekin vaikuttaa, että osaako äidinkielellä vai ei.” (O15)

”[i]hminen, joka ei varmaan kirjoita omalla, omalakaan kielellänsä, niin sitten vaikka muuten se kielitaito kehittyikin niin ei se kirjoittaminen, sillai kirjoittamisena kehity. Ja mulle on mysteeri, että miten monet hitaat opiskelijat sais kirjoittamaan yhtään mitään.” (O10)

Opettajat olettivat, että kirjoittamisen taito tai harjaantumattomuus kirjoittajana siirtyy kielestä toiseen. Tämä on sopusoinnussa kieltenvälisen siirtovaikutuksen tutkimusten kanssa: yksilön kielellinen repertoari on kokonaisuus, ja siksi myös kielellinen tuottamistaito saa tukea kaikesta aiemmin harjoitetusta tekstitoiminnasta (esim. Kaivapalu 2005, 27–30). Opettajien näkemykset vahvistavat aiempaa tutkimusta koulutus- ja opiskelutaustan yhteydestä saavutettuihin kielitaitotasoihin (Seppälä 2022; Tammin-Laine 2014). Kirjoittamistaidoissa vastauksissa korostuivat kulttuuri- ja koulutustausta, tekstitaidot ja oman äidinkielen osaaminen, kokemus vieraiden kielten opiskelusta, harjoittelu ja halu oppia.

Puhumisen taidoissa puolestaan korostuivat persoonallisuus, arjen kontaktit, kielen merkitys arjessa selviytymisen keinona, opiskelijan oma aktiivisuus, maassaoloaika sekä kulttuuri- ja koulutustausta – toisin sanoen se, missä määrin kielellinen toimijuus toteutuu luokkahuoneen ulkopuolella (vrt. Lilja & Piirainen-Marsh 2019; Räsänen 2021). Englannin kielen osaaminen tuli esiin suullisten taitojen kehittymistä mahdollisesti hidastavana tekijänä, koska tällöin käytännön tilanteissa ja luokan ulkopuolella opiskelija tukeutuu helposti osaamaansa kieleen. Opettajat tiedostivat opiskelijoiden elävän monikielistä arkea.

”[t]untuu et ne on [--] sosiaalisia, et millaisissa tilanteis sä oot sun arkielämässä, minkälaisen ihmisten kanssa sä oot tekemisissä ja millä kielellä sä operoit.” (O10)

”Ehkä se syö sitä motivaatiota oppia suomen kieltä ja myös käytännön tilanteissa helposti aina kääntyy englanniksi. En tiedä oisko hitaan ryhmän onni ehkä se, kun ei oo sitä englantia.” (O9)

Vaikka opettajat nimesivät monia tekijöitä, jotka heidän mielestään vaikuttivat suomen kielen tuottamistaitojen kehittymiseen, he pitivät vaikeana ennustaa kielitaidon kehittymisen kokonaisuutta, jonka koettiin johtuvan useista erilaisista tekijöistä. Yksi haasteltava kuvasi opiskelijoita junametaforan avulla.

”[s]ielt luokan edestä tavallaan näkee niinku kaksikymmentä junaa, jotka puksuttaa eteenpäin. Ja tota pystyy havainnoimaan sitä, et siel ne niinku puksuttaa samaan suuntaan. Sit näkee, et toi juna alkaa tekeen aivan ihmeellisiä kaarroksia. Mä en tiedä mikä sille tuli, mä vaan nään, että se ei enää mee samaan suuntaan kuin nää muut. Mut sitten siel on niin paljon sellasta selittämätöntä, jota mä en tiedä, pystytäänkö sitä tutkimaan kauheesti.” (O12)

Metaforassa opettaja ei näe omaa tehtävänsä liikenteenohjaajaksi vaan pikemminkin tarkkailijaksi, jonka on vain todettava, että kaikkia kielen kehittymisen tekijöitä hän ei voi ymmärtää eikä voi niihin puuttua. Junille on olemassa suorat raiteet, mutta toisinaan ne alkavat siitä huolimatta ”tekeen aivan ihmellisiä kaar-

KIELITAIDON KEHITTÄMISESSÄ ENNAKOIMATON MÄÄRÄ TEKIJÖITÄ ON JATKUVASSA KESKINÄISESSÄ VUOROVAIKUTUKSESSA.

roksia”. Vaikka opettaja kertoi tehneensä työtä pitkään, kokemus ei tuonut hänelle välttämättä keinoja analysoida tarkemmin tuottamistaitojen kehittymistä, vaan päinvastoin se oli opettanut, kuinka monia erilaisia tekijöitä oppimisen taustalla vaikuttaa. Yhtenä esimerkkinä opettaja mainitsi työharjoittelun, joka viittaa monissa tutkimuksissa saatuihin tuloksiin siitä, miten kieli voi kehittyä juuri luokkahuoneen ulkopuolella ja työssä (vrt. Kurhila ym. 2019; Suni 2017; Virtanen 2017). Pääsääntöisesti opettajat näkivät nimenomaan puhumisen kehittymisen edellyttävän opiskelijan omaa aktiivisuutta luokan ulkopuolella.

”[m]itä täs työssä oppii, mitä kauemmin tätä tekee, niin on se, että mikään ei kerro mistään mitään [naurahdus]. Et mitä tahansa voi tapahtua niinku sen yksittäisen opiskelijan kohdalla. [--] Niin vaikka just joku kieliharjoittelu, työharjoittelu, voi yhtäkkiä niinku polkasta käyntiin sen suullisen tuottamisen ja se jotenkin se ymmärryskin harppaa tosi paljon.” (O12)

”[j]os vertaa, se kirjalliset taidot on ne, jotka pysyy hankkiin ohjatusti ja suulliset taidot on ne, jotka täytyy hankkia itse tavalla tai toisella.” (O12)

Yksi haastateltava pohti kielen omaksumista erilaisen tekijöiden kombinaationa, ja mietti, millainen kartta tosiinsa vaikuttavista tekijöistä tulisi piirtää.

”Mut se ei oo vain yks asia, vaan se monien asioiden sellanen yhteen, sellanen kombinaatio monista eri asioista. Kun ei se ainoastaan takaa sitä tai sanele sitä, jos sul on heikko koulutustausta, niin sä voit olla silti tosi hyvä. Tai sä oot akateemisesti ihan mielettömän hyvä ja sul on akateeminen yliopisto-

tutkinto, maisterin tutkinto, niin silti sä oot tosi heikko [--] Siit pitäis piirtää itse asiassa sellanen kartta, mikä kaikki voi vaikuttaa ja sillä selittää opiskelijoille, se että miks me kaikki mennään eri tahtii.” (O8)

Opettajien ymmärrys kielen kehittymisestä on yhteneväinen Larsen-Freemanin (2015) kuvaaman dynaamisten systeemien teorian kanssa: kielitaito ja sen kehittyminen on monimuuttujainen kokonaisuus, jossa ennakkoimaton määrä tekijöitä on koko ajan keskinäisessä vuorovaikutuksessa, ja siksi ”mikään ei kerro mistään mitään”. Uuden kielen kehittyminen on epälineaarista ja tilanneherkkää, mikä on seurausta monimuuttujaisuudesta ja eri tekijöiden keskinäisistä ja ennustamattomista riippuvuussuhteista (Larsen-Freeman 2015).

Haastateltavien pohdinnoissa näkyi opettajan tasapainoilu mesotason ja makrotason välillä. Yksi haastateltava kuvasi oppimiskäsityksestä nousevia paineita, joita opettaja joutuu kohtaamaan konkreettista toimintaansa suunnitellessaan. Esimerkiksi perusasoiden toistattamisesta koettiin syyllisyyttä, vaikka tutkimusten mukaan (Ellis 2015; Möttönen & Ahlholm 2018) muotteihin tukeutuminen ja toisto edistävät kielenoppimista.

”Tai sitten kirjoittamisen harjoittelu koetaan ehkä myös sellaseks, että kun tää niinku viestinnällisyys ja funktionaalisuus on nyt, niinku lyö kaiken ohi, että jos kirjoitetaan vaan sellaista niin ikään perustreeniä, niin opettaja tuntee syyllisyyttä, että mä en oo nyt kauheen viestinnällinen ja tää ei oo nyt kauheen autenttinen ynnä muuta.” (O10)

Opiskelijan jatkuva arviointi ja tuottamistaitojen taustalla vaikuttavien tekijöiden analysointi näkyi opettajilla pääasiassa mentaalisenä toimintana. He reflektoivat kielenoppimisesta omaamansa ja kokemusperäisen tietonsa pohjalta niitä tekijöitä, jotka heidän mielestään auttoivat tai estivät oppimista.

Opettaja kommunikoijana ja tekemisen aktivoijana

Tämän ryhmän kuvauksissa haastatellut kertoivat konkreettisin verbein, mitä opetustilanteissa konkreettisesti tapahtui, ja miten he tukivat opiskelijoita tuottamistaitojen kehittämisessä. Suurin osa verbeistä

voidaan luokitella kommunikaatioverbeiksi, kuten ”sanon”, ”kysyn”, ”selitän”.

Seuraavissa esimerkeissä haasteltavat kuvaavat, mitä he tekevät opiskelijoiden kanssa ja miten he pyrkivät aktivoimaan opiskelijoita sekä rohkaisemaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sosiaalisiin tilanteisiin hakeutumiseen sekä luokassa että sen ulkopuolella (vrt. mm. Dufva & Martin 2002, Räsänen 2021). Vaikka tutkimuksessa puhutun kielen merkitystä toisen kielen opetuksessa on havaittu pidettävän aliarvostettuna (Dufva ym. 2011), se saa kotoutumiskoulutuksen opettajien toiminnassa tärkeän merkityksen.

”Et et kyllä sitten taas mä teetän aika paljon sellasia pienryhmäkeskusteluja, missä mä sitten seuraan, puhuuko ne hiljaisemmatkin.” (O14)

”[k]olmas asia, minkä oon ottanut aktiivisesti [--] niin on puhekieli. [--] Mä pakotan ne puhumaan mulle [naurua]. Mä kyselen koko ajan, mä pommitan niitä koko ajan kysymyksillä.” (O8)

”[r]ohkasen, puhu kaupassa suomea, puhu kioskillä suomee.” (O12)

Katkelmista käy ilmi, että puhutun kielen rooli on sidoksissa osallistujien toimijuuteen luokan ulkopuolella. Yksi opettajista mainitsi opettavansa ”aktiivisesti” puhekieltä, eli standardiyleiskielestä poikkeavia suomen puhekielen muotoja (ks. Kela 2010, 41–43). Yhteisöön sosiaalistuminen tapahtuu ennen kaikkea puhutulla kielellä, ei kirjoitettujen tekstien avulla (Lauranto 1995). Tämä tekee suullisesta vuorovaikutuksesta kielellisen sosialisointin ensisijaisen muodon – ja korostaa myös suomen puhekielisen varieteetin merkitystä standardikielen rinnalla. (Ks. Lilja & Piirainen-Marsh 2019.) Opettajat tietävät, että erityisesti puhumisen taidot kehittyvät luokahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa, ja rohkaisevat opiskelijoita käyttämään kieltä luokan ulkopuolella (vrt. Eilola & Tapaninen 2022; Suni & Tammelin-Laine 2020). Opettajat eivät kuitenkaan eritelle tarkemmin, miten tätä oppimisen prosessia systemaattisesti ohjataan. Yksi opettaja pohti, että palautteiden perusteella opiskelijat kaipaavat enemmän puhumisen harjoittelua, mikä ei usein

kuitenkaan ole opettajan tarjottavissa luokahuoneessa.

”Yks aika yleinen vastaus on se, et pitäisi saada puhua suomalaisten kanssa ja siihenhän ei opettaja kauheesti voi niinku järjestää sen enemmän resursseja.” (O10)

Kirjoittamisen osalta puolestaan korostuu opettajan teettämän perustreenin merkitys, mutta toisaalta myös opiskelijan oma aktiivisuus, joka kytkeytyy opiskelutaitoihin.

”[k]un opettaja sanoo, et kirjoita kymmenen lausetta, niin ne kirjoittaa sen sata lausetta ja muuta. Et ne tekee työtä sen eteen. Et kyl se kirjoittamisen taito varmaan vaatii sen hirveen määrän toistoja [--]” (O10)

Opetusryhmän ilmapiiri perustuu muun muassa onnistuneeseen vuorovaikutukseen. Opettajat kokivat tärkeänä tehtävänäan rohkaista opiskelijoita, antaa heille positiivista palautetta ja luoda ryhmään kannustava ja turvallinen ilmapiiri (ks. Norton & Toohey 2001).

”Se turvallinen ilmapiiri, sehän on tosi tärkeä. Koska just esimerkiks se, että kun rohkasee puhumaan, niin sehän on niinku ensisijaisen tärkeä juttu siinä [--] sehän ei oo pelkästään se opettajan tuki, vaan se on myös sen ryhmän tuki siinä.” (O15)

Kaikilla opettajilla oli kuvailussaan mukana faktuaalinen, konkreettinen tekemisen kieli. Kun haastateltavia pyydettiin kertomaan, miten opettaja voi tukea tuottamistaitojen kehittymistä, he yleensä kuvasivat toimintaansa konkreettisilla verbeillä ja antoivat esimerkkejä, mitä he tekevät tukeakseen opiskelijaa ja antaakseen palautetta. Erityisesti kuvattaessaan arviointia ja palautteenantoa opettajat osoittivat epävarmuutta, ja konkreettisen toiminnan kuvailuun kuului mentaalista pohdintaa toiminnan mielekkyydestä. Yhtäältä palautteenantamisessa pohdittiin sitä, mihin sen tulisi kohdistua, toisaalta opettajan aikaresurssit toivat haasteita palautteen antamiseen.

OPETTAJAT TEKEVÄT TYÖTÄÄN MESOTASOLLA, MIKRO- JA MAKROTASON VÄLITILASSA JA JOPA PURISTUKSESSA.

"Jos mä laitan hymynaaman sinne tekstin perään ja sanon kerroit kivasti kesälomastasi, niin se ei niinku kehitä sitä taitoa millään lailla. [naurua] [--] Nii, et jos mä sen sijaan poimisin sieltä, että joo tää toimii, mut harjoittele näitä." (O10)

"Et tuntuu, et sä voit käyttää tuntikaupalla siihen, et sä kirjoitat itse jotain rakentavaa palautetta ja opiskelija ei itse ymmärrä ees, mitä se tarkoittaa." (O13)

"Mutta enemmän yrittää tietysti silleen antaa semmosta positiivista palautetta, että en mä puhumista hirveen ankarasti sano kellekään, koska se on mun mielestä niin sellanen, yleensä vain kehun [naurahdus] ja kannustan siihen, että en hirveesti puutu niinku virheisiin puheessa." (O14)

Opettajien kuvauksissa suullisen ja kirjallisen tuottamisen opettaminen näyttäytyivät kahtena, jopa hämmästyttävän erilaisena toimenkuvana. Puhumisen taitojen tukemisessa korostuivat rohkaiseminen, harjoittelun tukeminen, palaute ja eriyttäminen sekä ilmapiiriin rentous ja luokan ulkopuoliseen toimijuuteen valmentaminen. Kirjoittamisen taitojen tukeminen sen sijaan oli enemmän vuorovaikutuksessa aikuisopiskelijan aiemman akateemisen historian kanssa: kuvauksissa korostuivat opiskelu- ja teksti-taitojen kehittäminen, harjoittelun ja mallien antaminen, palaute sekä eriyttäminen. Konkreettinen kirjoittamisen tukeminen linkittyi opettajien pohdintaan ja kipuiluun siitä, miten opettaja voisi noin vuoden mittaisen koulutuksen aikana paikata aukkoja opiskelijoiden kirjallisissa tekstitaidoissa.

Opettajan itsereflektio

Metatason pohdintoissa oman tulosityhmän muodostavat ilmaukset, joissa opettajat reflektoivat omaa toimintaansa suhteessa mikro-, meso- ja makrotasojen

asettamiin reunaehtoihin. Usein he kuvailivat monisaisesti ja ilmeikkäästi omaa riittämättömyyttään, mutta olivat samaan aikaan tietoisia siitä, että toiminnan parantaminen ei ollut pelkästään yksittäisestä opettajasta kiinni.

"[m]ä en tiedä, miten voi kehittää tota, tai miten voi, miten voi hyvin tukea sitä opiskelijaa [--] hänen kirjoittamistaitoa. Koska vielä meidän koulutuksessa, ei oo siihen aikaa." (O11)

"Ei voi tosiaankaan voi sanoa olevansa kovin kehittynyt opettajana. Ei todellakaan, aina tuntuu, että ei mitä mä tolle keksin [naurahdus], mitä tuolle vois antaa, tuolle vois antaa, missä välissä mä ehdin tuota, tuohon pitäis vielä palata, tuolla on tollanen ongelma. Et millon, et se on vähän selasta riittämätön olo voi tulla." (O14)

Kaikilla opettajilla oli mukana myös abstraktimpi, toiveiden, pyrkimysten ja muutosten taso, eli he kuvailivat millaista opettamisen pitäisi olla, mitä he aikoivat tehdä seuraavaksi paremmin tai mitä opettaminen ja oppiminen voisivat olla tietyin ehdoin. Usein toivottua tilaa ilmaistiin nesessiivirakentein, kuten "mun pitää alkaa kiinnittää huomiota".

Opettajan toimintaan liittyvät kysymykset oli muotoiltu "mitä opettaja voi tehdä tukeakseen", mikä varmasti osittain vaikutti siihen, että haastatteluissa nousi esiin myös abstrakti taso. Opettajat kuvailivat omaa toimintaansa sekä yleisemmin opettajan toimintaa abstraktein ilmauksin, mitä pitäisi tai voisi tehdä. Opetussuunnitelmien asettamat paineet nostettiin esille ja se, kuinka omaa toimintaa pyrittiin kehittämään ja arvioimaan, toisinaan siinä onnistumatta. Opettaja on kirjallisen kielenkäytön ammattilainen, joka tarkastelee työnkuvansa muuttumista entistä enemmän suullista vuorovaikutusta painottavaksi. Suullinen painotus näkyi haastatteluhetkellä käytössä olleissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2012).

"[o]pettajilla on aina semmonen olo, että mun täytyis nyt vain puhututtaa noita opiskelijoita [--] ja kirjoittaminen on jotenkin, se koetaan jotenkin ehkä vähän kielletyksi alueeksi tai sellaiseksi, ettei tähän kuuluis nyt niin paljon pistää paukkuja." (O10)

Opettajat reflektoivat myös ajankäyttöään, siihen annettuja resursseja ja opetuksen reunaehdoja. Yhtäältä he kuvasivat, miten he olivat itse toimineet haastavissa tilanteissa, toisaalta he toivat esiin, mitä järjestelyjä kyseinen toiminta vaatisi.

”Mutta sitten se on, kun yrität luokassa tehdä samaan aikaan, et ne toiset tekee tehtäviä ja yks kerrallaan tulee ottaan palautetta ja sit ne tarvii apua niis tehtävissäkin, et siin tulee ne käytännönkin ongelmat.” (O13)

”Kuitenkin niin monessa eri asiassa tarvitaan se opettajan fyysinen läsnäolo, et emmä voi niitä, se pitää jotenkin hyvin suunnitella ja pitäis olla siten resursseja tai joskus muita opettajia tai vähän enemmän opettajaa tai avustajia tai jotain. [–] Just toi eriyttäminen, must tuntuu, et se on semmonen ehkä isoimpia haasteita.” (O14).

Opettajat sanoittivat työnkuvansa muutosta sekä makro- että mikrotasolta tulevan palautteen mukaan (vrt. Montonen & Lappalainen 2017, 186–187). Keskeisenä löydöksenä opettajien itsereflektioissa näkyvät resurssit, erityisesti aika. Luokan ulkopuolella opiskelijoiden toimijuuden avaimena on suullinen vuorovaikutustaito (ks. Lilja & Piirainen-Marsh 2019; Räsänen 2021). Kotoutumiskoulutuksessa on erityisen haastavaa tukea opiskelijoita, joilla on vähän koulutustaustaa.

POHDINTA

Tarkastelimme tässä tutkimuksessa suomenopettajien työtä ekososiaalisessa viitekehyksessä. Aineiston keruussa, pseudonymisoinnissa ja analyysissä noudatimme hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2023). Tutkimuksemme rajoitteena voi pitää verrattain pientä aineistoa, joka käsitti kahdeksan opettajan syvähaastattelut. Tulokset eivät siksi ole yleistettävissä koskemaan kaikkia kotoutumiskoulutuksen opettajia. Aineisto koottiin edellisten kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden voimassaoloaikana.

Metodina käyttämämme semanttinen verbianalyysi toimi hyvin haastatteluiden sisällönanalyysin työkaluna, ja sen kautta muodostui kolme opetta-

jadiskurssia, joita käsitelimme tutkimustuloksissa. Olisikin kannattavaa toistaa vastaavanlainen tutkimusasetelma tämänhetkisen opetussuunnitelman mukaan opettaville ja eri vaiheissa opettajanuraansa oleville kotoutumiskoulutuksen opettajille.

Aineistomme oli rikas ja syvälinen. Opettajat olivat useasta eri oppilaitoksesta, mutta siitä huolimatta heidän äänensä oli huomattavan yhteneväinen, eikä vastauksista löytynyt ristiriitaisia näkemyksiä. Sen vuoksi aineiston tarkastelu tutkimuskirjallisuutta vasten oli antoisaa ja nosti esiin selkeitä ja yllättäviäkin tutkimustuloksia.

Aineisto tuo esille opettajien äänet. Siitä hahmottuu selvästi se, että opettajat tekevät työtään mesotasolla, mikro- ja makrotason välitilassa ja jopa puristuksessa: Yhtäältä he ovat tietoisia oppimisen epälineaarisuudesta ja siitä, että he eivät voi voimaannuttaa yksilöitä täyteen toimijuuteen luokahuoneessa tapahtuvalla hyvälläkään opetuksella. Toisaalta heidän työtään rajoittavat makrotasolta tulevat reunaehdot, kuten vaatimus arvioida opiskelijoiden kielitaitoa irrallaan toiminnasta, ikään kuin kieli olisi kontekstistaan irrotettavissa oleva tarkastelukohde. Silti opettajien haastatteluista kuuluu funktionaalinen kielikäsitys ja pedagoginen ymmärrys kieleen sosiaalistumisesta.

Tutkimus piirtää kuvan kotoutumiskoulutuksessa työskentelevän opettajan työstä ja sen ehdoista. Opettajat joutuvat pohtimaan ja analysoimaan heterogeenisten ryhmien ja yksittäisten aikuisten oppijoiden oppimisen mahdollisuuksia. Näiden perusteella he suunnittelevat konkreettista tekemistään, jolla tukea tuottamistaitojen kehittymistä. Opettajat kuvasivat kielen kehittymistä ekososiaalisen kielinäkemysmukaisesti yllätyksellisenä ja epälineaarisenä prosessina (Larsen-Freeman 2015). Tämä ilmeni heidän itsereflektioissaan, joissa he analysoivat sitä, miten opetusta voisi parantaa. Kotoutumiskoulutuksen heterogeeniset ryhmät vaativat opettajalta herkkyyttä tehdä erilaisia yksilöitä tukevia pedagogisia ratkaisuja ja luoda oppimista tukeva, turvallinen ilmapiiri.

Yllättävänä tuloksena voi pitää ensinnäkin sitä, kuinka erilaisiksi opettajat kokevat yhtäältä suullisen ja toisaalta kirjallisen tuottamisen taitojen opettamisen. Opettajat pitivät kirjoittamisen taitojen tukemista

OPETTAJAT KAIPAAVAT LISÄÄ OSAAMISTA KIRJOITTAMISEN TAITOJEN TUKEMISEEN.

huomattavasti haastavampana kuin puhumisen taitojen tukemista. Erityisesti hitaan polun opiskelijoille prosessi on hidas, koska he eivät ole harjaantuneet kirjoittamiseen omalla äidinkielellä. Tämä heijastuu lähes kaikkiin tukitoimiin, koska kotoutumiskoulutuksessa aika ei riitä kirjoittamisen taitojen systemaattiseen harjoitteluun. Alkuvaiheen kielenoppijan keskeisin paine on oppia arjen vuorovaikutusta.

Aiempaan tutkimukseen verrattuna yllättävä tulos on sekin, että opettajat kokevat priorisoivansa vahvasti puhumisen taitoja. He pitävät puhumisen tukemisen menetelmiään monipuolisempina ja vahvempina kuin kirjoittamisen opettamisen keinovalikoimaansa. Opettajahaastatteluina kerätty aineisto ei siten vahvista käsitystä puhutun kielen opettamisen toissijaisuudesta aikuisten kielenopetuksessa (vrt. Dufva ym. 2011).

Opiskelijahaastattelut olisivat kuitenkin saattaneet tuottaa toisenlaisen tuloksen. Esimerkiksi Kanninen ja tutkijakollegat (2020) kuvaavat päätuloksenaan lukutaitokoulutuksen käyneiden arabiankielisten opiskelijoiden (N = 9) haastatteluista sen, että opetus on keskittynyt liikaa ”kielioppiin” puhumisen sijaan; tulosta ei kuitenkaan voi yleistää kaikkiin opiskelijaryhmiin. Tässäkin tutkimusaineistossa yksi opettajista toi esiin, että opiskelijat kaipaavat lisää puhumista, vaikka opettajat teettävät paljon puheharjoituksia ja pyrkivät rohkaisemaan puhumiseen luokan ulkopuolella. Tämä voi kertoa siitä, että aikuiset maahanmuuttajat eivät usein tiedä, miten paljon kielenoppimista voi tapahtua luokahuoneen ulkopuolella (Sunni & Tammelin-Laine 2020, 17). Kotoutumiskoulutuksen opiskelijat ovat moninainen ryhmä ja kielenkäytön tarpeet eri ammattiteissa hyvin erilaisia (Pöyhönen ym. 2019). Tarvitaan lisää alakohdasta tutkimusta siitä, millaisiin suullisiin ja kirjallisiin valmiuksiin kielenoppijat sijoittuvat eri ammatteihin.

Puhumisen taidot kehittyvät useimmilla maahanmuuttajilla ajan kanssa kohdekielisessä ympäristössä,

mutta kirjoittamistaitojen vahvistamiseen ei kaikilla opiskelijoilla ole samanlaisia opetuksen ulkopuolisia harjoittelun paikkoja. Jos opiskelijan kirjoittamisen taidot omalla äidinkielelläkin ovat vasta kehittyviä, hän ei pysty vahvistamaan niitä aina riittävästi kotoutumiskoulutuksen aikana. Opettajat myös kokivat, että puhumisen taitojen kehittymiseen vaikuttaa paljon opiskelijoiden mikrotason toiminta, erityisesti suomen kielen käyttäminen luokahuoneen ulkopuolella (Eilola & Tapaninen 2022; Sunni & Tammelin-Laine 2020).

Puhumisen taitojen yhteydessä opettajat korostivatkin kielen käyttämistä opetustilanteiden ulkopuolella, mutta eivät tuoneet niitä samalla tavalla esille kirjoittamisen taitojen kehittämisessä. Tämä voi johtua koulutuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2012) nousseesta suullisesta painotuksesta tai siitä, että kirjallisen viestinnän autenttiset tilanteet voivat olla heterogeenisellä opiskelijajoukolla hyvin erilaisia ja opiskelijoiden tarpeet vaihtelevia. Opettajien näkemysten taustalla voi myös olla ajatus siitä, että erityisesti hitaan polun opiskelijat eivät mene työpaikkoihin, missä kirjoittamista tarvittaisiin.

Opetustilanteissa tapahtuu paljon, ja enimmäkseen opettajat tuntevat pedagogiset keinot, joilla kielitaidon kehittymistä voidaan tukea muiden reunaehtojen puristuksessa. He kuitenkin kaipaavat lisää osaamista kirjoittamisen taitojen tukemiseen. Erityisesti luku- ja kirjoitustaidon koulutuksesta tulevien ja hitaan polun opiskelijoiden opetukseen tarvitaan lisää osaamista. Tarvitaan myös lisää tutkimusta siitä, miten vähän koulutettuja voidaan tukea tuottamistaitojen kehittämisessä, ja millainen lisä- ja täydennyskoulutus tukisi suomenopettajia työssään. On pohdittava realistisesti kotoutumiskoulutuksen kielitaitotasovaatimusten tavoitteita vähän koulutettujen opiskelijoiden kohdalla.

Oppiminen ei ole kuitenkaan pelkästään opettajan ammattitaidon käsissä mesotason tilanteissa eikä mikrotasolla opiskelijoiden kohtaamisina. Oppimisprosessiin vaikuttavat lisäksi makrotason reunaehdot, kuten opetussuunnitelman painotukset, arviointijärjestelmät, kotouttamispoliittiset päätökset ja resurssien luomat paineet. Opettajat tiedostavat koulutuksen makrotason asettamat reunaehdot (The Douglas Fir Group 2016; Saarinen ym. 2019).

Opettajat reflektoivat esimerkiksi tuen tarvetta ja opetustilanteissa painottamia asioita suhteessa koulutuksen kestoon ja opetussuunnitelman perusteisiin, jotka nousevat makrotasolta. Noin vuoden mittaisen koulutuksen aikana opiskelijoiden tulisi saavuttaa työelämässä tarvittava kielitaito, mikä luo paineita ajankäytölle. Kotoutumista ei kuitenkaan tule nähdä ainoastaan työmarkkinaintegraationa, sillä ihmisten näkeminen vain potentiaalisena työvoimana estää huomaamasta heidän muita tarpeitaan ja kykyään (Saukkonen 2020, 160). Tutkimus nosti esiin tarpeen käydä keskustelua eri tasojen kytköksistä ja opettajien positiosta yhteiskunnallisten päätösten ja opiskelijoiden kohtaamisten välittäjinä.



MARIANNE SEPPÄ

FM, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden osasto
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0009-0005-1731-1731>



MARIA AHLHOLM

FT, dosentti, vanhempi
yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-4497-5059>

LÄHTEET

- Ahola, S. (2022). *Rimaa hipoen selviää tilanteesta. Yleisten kielitutkintojen suomen kielen arvioijien käsityksiä kielitaidon arvioinnista ja suullisesta kielitaidosta*. JYU dissertations 489. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9005-3>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement), 19–47.
- Duff, P. & Doherty, L. (2015). Examining agency in (second) language socialization research. Teoksessa P. Deter, X. Gao, E. R. Miller & G. Vitanova (toim.) *Theorizing and Analyzing Agency in Second Language Learning: Interdisciplinary approaches*. Bristol: Multilingual Matters, 54–72.
- Dufva, H. & Martin, M. (2002). Hyvän kielienoppijan niksit. Teoksessa A. Mauranen & L. Tiittula (toim.) *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*. AFinLAn vuosikirja 2002. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 60, 247–261.
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O. (2011). Languages as objects of learning: Language learning as a case of multilingualism. *Applied Language Studies*, 5(1), 109–124.
- Eilola, L. & Tapaninen, T. (2022). Torilla tavataan: pedagogisen torikokeilun valmistautumisvaihe. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 181–210.
- Ellis, N. C. (2015). *Cognitive and Social Aspects of Learning from Usage. Usage-based perspectives on second language learning*. Berlin: DeGruyter Mouton, 49–73.
- Hakulinen A., Vilkkumäki M., Korhonen R., Koivisto V., Heinonen T. R. & Alho I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7 (1.11.2023).
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhta, A. & Hildén, R. (2013). Kielitaidon arvioinnin metodologisia vaihtoehtoja. Teoksessa A. Räisänen (toim.) *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 159–186. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/01feb422-bcab-4da8-85b7-0b86ec94a264/content>
- Huhta, A. & Hildén, R. (2016). Kielitutkinnot ja muu laajamittainen kielitaidon arviointi Suomessa. Teoksessa A. Huhta & R. Hildén (toim.) *Kielitaidon arviointitutkimus 2000-luvun Suomessa*. AFinLA-e n:o 9. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 3–26. <http://journal.fi/afinla/article/view/60844>
- Intke-Hernandez, M. (2020). *Maahanmuuttajaäitien arjen kielitarinat. Etnografinen tutkimus kieliyhteisöön sosiaalistumisesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jokipohja, A.-K. (2022). Kieltä kokkauksen lomassa: aloittelevien suomen kielen käyttäjien sanastokysymykset. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 61–94.

- Kaivapalu, A. (2005). *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Jyväskylä Studies in Humanities 44. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kanniainen, A., Lahti, L., Mänttari, K., Parkkali, E. & Paavilainen, K. (2020). "Puhuminen on kielioppia tärkeämpää." – Raportti luku- ja kirjoitustaidon koulutukseen osallistuneiden opiskelijoiden haastatteluista. Pakolaistaustaisten ohjaus -hanke. <https://www.elykeskus.fi/documents/36462435/0/Puhuminen+on+kielioppia+t%C3%A4rke%C3%A4mp%C3%A4%C3%A4+-raportti.pdf>
- Kela, M. (2010). Autenttisesta dialogista ammatillisen kielenopetuksen materiaaliksi. Teoksessa M. Garant & M. Kinnunen (toim.) *Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri*. AFinLan vuosikirja 2010. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 68. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 29–45. <https://journal.fi/afinlavk/article/view/60017>
- Komppa, J., Jäppinen, T., Herva, M. & Hämäläinen, T. (2014). *Korkeakoulutuksen ammatilliset suomi toisena kielenä -viitekehykset*. Aatos-artikkelit 16. Helsinki: Metropolia-ammattikorkeakoulu. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/128057/AATOS_16.pdf
- Kotilainen L., Kurhila S. & Kalliokoski J. (toim.) (2019). *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kurhila, S., Kotilainen, L. & Kalliokoski, J. (2019). Johdatus luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenoppimiseen. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–30.
- Kurki, T. (2019). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 40. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (4.2.2023).
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten 'lessons' from complex dynamic systems theory: what is on offer. Teoksessa Z. Dörnyei, A. Henry & P. D. MacIntyre (toim.) *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 11–19.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lauranto, Y. (1995). Normi, rekisteri ja S2-opetus. *Virittäjä* 99, 261–263. <https://journal.fi/virtittaja/article/view/38789>
- Lauranto, Y. (1996). *Elämän suolaa. Suomen kielen alkeita*. Opettajan opas. Kielikeskusmateriaaleja n:o 132. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Lilja, N. (2022). Jaetut kokemukset ja tunteet: kielitaitokertomukset omavalmentajien vastaanotoilla. Teoksessa N. Lilja, L. Eilola, A.-K. Jokipohja & T. Tapaninen (toim.) *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa. Suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollottomuudet*. Tampere: Vastapaino, 151–180.
- Lilja, N., Eilola, L., Jokipohja, A.-K. & Tapaninen, T. (toim.) (2022). *Aikuiset maahanmuuttajat arjen vuorovaikutustilanteissa: suomen kielen oppimisen mahdollisuudet ja mahdollottomuudet*. Tampere: Vastapaino.
- Lilja, N. & Piirainen-Marsh, A. (2019). Luokan ulkopuolisiin vuorovaikutustilanteisiin valmistautuminen prosessina. Teoksessa L. Kotilainen, S. Kurhila & J. Kalliokoski (toim.) *Kielenoppiminen luokan ulkopuolella*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 255–282.
- Lilja, N. & Tapaninen, T. (2019). Suomen kielen käyttämisen ja oppimisen mahdollisuudet ammatillisen oppilaitoksen rakennusalan vuorovaikutustilanteissa. *Puhe ja kieli*, 39(1), 69–98.
- Montonen, T. & Lappalainen, S. (2017). Pieniä kertomuksia kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien työn monipaikkaistumisesta. *Aikuiskasvatus* 3/2017, 175–189. <https://doi.org/10.33336/aik.88428>
- Männistö, M. (2020). "Minäkin olin iloinen, mutta en sanonut heti kyllä" – viestintätaidot, autonomia ja valta osallisuuskokemuksen rakentajina työelämäjaksolla. Teoksessa S. Grasz, T. Keisanen, F. Oloff, M. Rauniomaa, I. Rautiainen & M. Siromaa (toim.), *Menetelmällisiä käänteitä soveltavassa kielentutkimuksessa – Methodological turns in applied language studies*. AFinLan vuosikirja 2020. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 78, 198–214. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.89464>
- Möttönen, T. & Ahlholm, M. (2018). The Toisto method: Speech and repetition as a means of implicit grammar learning. *SKY Journal of Linguistics*, 31, 71–105.
- Norton, B. & Toohey, K. (2001). Changing perspectives on good language learners. *TESOL Quarterly*, 35, 307–322. <https://doi.org/10.2307/3587650>
- OECD (2018). *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their CHILDREN in Finland*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264305250-en>
- Opetushallitus (2022). *Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:1a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2017). *Päivitetty kotoutumiskoulutuksen toteutusmallit*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/188626_koto_koulutusmalleja_2017_final.pdf

- Opetushallitus (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Määräykset ja ohjeet 2012:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-ehdotukset II*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Maahanmuuttajien koulutuspolut ja integrointi – kipupisteet ja toimenpide-ehdotukset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. (2019). Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä – aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino.
- Pöyhönen, S., Tarnanen, M., Kyllönen, T., Vehviläinen, E.-M. & Rynkänen, T. (2009). *Maahanmuuttajien kielikoulutus kotoutumiskoulutuksessa. Tavoitteet, toteutus ja hallinnollinen yhteistyö*. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pöyhönen, S. & Tarnanen, M. (2015). Integration policies and adult second language learning in Finland. Teoksessa J. Simpson & A. Whiteside, (toim.) *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice*. London: Routledge, 107–118.
- Ronkainen, R. & Suni, M. (2019). Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaivovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–90.
- Räsänen, E. (2021). Toimijuus ja vuorovaikutusjärjestys amerikkalaisten suomenoppijoiden itsenäisessä kielenkäytössä. *Puhe ja kieli*, 41(3), 225–245. <https://doi.org/10.23997/pk.112565>
- Saarinen, T., Kauppinen, M. & Kangasvieri, T. (2019). Kielikäsitykset ja oppimiskäsitykset koulutuspolitiikkaa linjaamassa. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka. Monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*, 121–148. Tampere: Vastapaino.
- Saukkonen, P. (2020). *Suomi omaksi kodiksi: Kotouttamispolitiikka ja sen kehittämismahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Scotson, M. (2020). *Korkeakoulutetut kotoutuvat suomen kielen käyttäjinä: Toimijuus, tunteet ja käsitykset*. Väitöskirja. Kielikeskus, Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seppälä, T. (2022). Koulutustaustan ja lähtötaitotason merkitys suomen kielen oppimiselle kotoutumiskoulutuksessa. *Puhe ja kieli*, 42(1), 17–44. <https://doi.org/10.23997/pk.119692>
- Shemeikka, R., Schmidt-Thome, K., Harkko, J., Paavola, J. M., Raunio, M., Alanko, L., Björk, A., Kettunen, P., Kouvonen, A., Pitkänen, S., Ramadan, F., Varjonen, S. & Vuorento, M. (2021). *Maahan muuttaneiden koulutus- ja työllisyyspolut*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, Nro 2021:29. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-358-6>
- Strömmer, M. (2017). *Mahdollisuuksien rajoissa: Neksanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suni, M. (2017). Working and learning in a new niche. Ecological interpretations of workrelated migration. Teoksessa J. Angori, M. Marra & J. Holmes (toim.) *Negotiating boundaries at work: Talking and transitions*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 197–215.
- Suni M. & Tammelin-Laine T. (2020). Language and Literacy in Social Context. Teoksessa J. K. Peyton & M. Young-Scholten (toim.) *Teaching Adult Immigrants with Limited Formal Education: Theory, research and practice*. Bristol: Multilingual Matters, 11–29.
- Tammelin-Laine, T. (2014). *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5997-5>
- Tanner, J. (2012). *Rakenne, tilanne ja kohteliaisuus: Pyynnöt S2-oppikirjoissa ja autenttisissa keskusteluissa*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- TENK (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäillyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. <https://tenk.fi/fi>
- Valtioneuvosto (2021). *Valtioneuvoston selonteko kotoutumisen edistämisen uudistamistarpeista*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:62. Helsinki, Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-856-7>
- Valtionalouden tarkastusvirasto (2018). *Tarkastusmuistio. Kotoutumiskoulutuksen tuloksellisuus*. Diaarinumero: 348/54/2016.
- Virtanen, A. (2017). *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kokoomuksen ja Suomen Sosialidemokraattisen Puolueen sosiaalisen median sivistykselliset käytännöt

Tarkastelussa Suomen turvallisuuspolitiikkaa koskevat Instagram-julkaisut keväällä 2022



Poliittisten puolueiden yhteiskunnallinen ja siten aikuiskasvatuksellinen tehtävä on tarjota vaihtoehtoja poliittiseen keskusteluun. Sosiaalisen median julkaisuja voi tarkastella sivistyksellisinä käytäntöinä, joilla vaikutetaan poliittisiin käsityksiin ja lisätään ymmärrystä. Keväällä 2022 Instagram-yhteisöpalvelussa kokoomus ja SDP kytkivät viestintänsä sodassa olleen Ukrainan tukemiseen ja puolustusliitto Natoon. Millaisia turvallisuuspoliittisia vaihtoehtoja puolueet toivat keskusteluun?

Abstrakti: <https://doi.org/10.33336/aik.143882>

 POLIITTISET PUOLUEET ovat keskeisiä toimivassa demokratiassa, ja niiden yksi päätehtävä on tuoda esiin poliittisia vaihtoehtoja ja valistaa kansalaisia eri vaihtoehtojen merkityksistä ja seurauksista (Dalton ym. 2011). Tartun tässä artikkelissa puolueiden kansalaisille suuntaamaan, poliittista tietämystä (ks. Rapeli & Leino 2013) välittävään ja yhteiskunnallista keskustelua muokkaavaan vaikuttamistyöhön sivistyksellisestä näkökulmasta. 'Sivistyksellisillä käytännöillä' viitataan poliittisiin käsityksiin vaikuttaviin ja ymmärrystä mahdollisesti lisääviin käytäntöihin, tässä tapauksessa sosiaalisen median julkaisuihin. Aiemman tutkimuksen valossa puolueiden kansalaisille suuntaaman kasvatustoiminnan

problematisoiva tarkastelu näyttäytyy tärkeänä, kun otetaan huomioon, kuinka ne yhä enemmän panostavat ennen kaikkea vaalien voittamiseen (Farrell & Webb 2000). Puolueet keskittävät aiempaa enemmän panostusta vaalikampanjointiin, kun niiden on jäsenmäärän vähennyttyä mobilisoitava yhä enemmän äänestäjiä vaaleissa menestyäkseen (Blyth & Katz 2005; Koivula ym. 2020).

Aikuiskasvatuksen tutkimuskenttä on huomattavissa määrin keskittynyt poliittisiin ja demokraattisiin kysymyksiin (Fejes ym. 2018; Heikkinen 2019; Kinnari 2020; Schugurensky 2006). Poliittisia puolueita käsittelevää aiempaa tutkimusta on kuitenkin niukasti, vaikka puolueet ovat merkittäviä kansalaisten

POLIITTISIA PUOLUEITA KÄSITTELEVÄÄ TUTKIMUSTA ON NIUKASTI, VAIKKA PUOLUEET OVAT MERKITTÄVIÄ KANSALAISTEN YHTEISKUNNALLISIIN KÄSITYKSIIN VAIKUTTAVIA TOIMIOITA.

yhteiskunnallisiin käsityksiin vaikuttavia toimijoita.

Vuoden 2022 talven ja kevään poliittista keskustelua Suomen turvallisuuspoliittisesta tilanteesta voidaan tarkastella esimerkkinä puolueiden tavoista tuoda esiin poliittisia vaihtoehtoja ja niiden seurauksia. Venäjän hyökkäys Ukrainaan 24. helmikuuta herätti sotilaallisesti liitoutumattomassa Suomessa nopeasti laajamittaista julkista keskustelua muuttuneesta turvallisuuspoliittisesta tilanteesta. Tämä johti pian keskusteluun Suomen mahdollisesta liittymisestä Pohjois-Atlantin puolustusliitto Natoon.

Vähemmässä kuin kolmessa kuukaudessa Venäjän hyökkäyksestä Suomi haki samanaikaisesti Ruotsin kanssa Naton jäsenyyttä, mikä päätti Suomen 80 vuotta kestäneen sotilaallisen liitoutumattomuuden aikakauden. Käytän Nato-jäsenhakemusta edeltänyttä turvallisuuspoliittista keskustelua tapausesimerkinä tutkiakseni, millaisia tapoja puolueilla on tuoda esiin poliittisia vaihtoehtojaan yhteiskunnalliseen keskusteluun.

Suuntaan tarkasteluni sosiaaliseen mediaan, jolle on ominaista suora kontakti yleisöön, puolueiden tapauksessa jäsenistöön ja kansalaisiin. Sosiaalisen median myötä poliittisen viestinnän tavat ovat siirtyneet esimerkiksi kansallisessa televisiossa välitetyistä esiintymisistä julkaisuihin, joissa poliitikot ja puolueet välittävät viestinsä suoraan suurelle yleisölle (Lindholm ym. 2021). Sisältöjen voidaan siten olettaa tarjoavan ainakin osittaisen näkymän puolueiden ydinviesteihin, jotka on kohdennettu jäsenten lisäksi laajemmalle yleisölle.

Poliittisen viestinnän siirtymisen enenemässä määrin esimerkiksi sosiaaliseen mediaan on osaltaan kuvailtu mahdollistaneen siirtymän totuudenjälkeeseen ajanjaksoon, jossa mielipiteet, tunteet ja valheet korvaavat argumentaation ja faktat (Korvela & Vuorelma 2017). Puolueiden viestejä onkin syytä lähestyä myös puolueellisena viestintänä, jolla pyritään edistämään poliittisia tavoitteita. Varsinkin turvallisuuspolitiikan kysymykset ovat lisäksi monimutkaisia, ja niihin sisältyy salassa pidettäviä seikkoja. Koska päätös hakea sotilasliiton jäsenyyttä vaatii eduskunnan hyväksynnän, demokraattinen keskustelu kuuluu olennaisena päätöksen muotoutumiseen, vaikka suomalaista poliittista kulttuuria onkin kuvattu konsensusta tavoittelevaksi (Huttunen 2022; Rainio-Niemi 2019).

Tarkastelen Kansallisen Kokoomuksen (kokoomus) ja Suomen Sosialidemokraattisen Puolueen (SDP) sosiaalisen median sisältöjä sivistyksellisinä käytäntöinä. Empiiriseen tarkasteluun valikoituivat sekä puolueiden että niiden puoluejohtajien, Sanna Marinin (sd.) ja Petteri Orpon (kok.) Instagram-yhteisöpalvelun tilit. Niillä julkaistuja, Suomen turvallisuuspolitiikkaa käsitteleviä julkaisuja koskeva tarkastelu ulottuu vuoden 2022 helmikuun lopusta saman vuoden toukokuun puoliväliin. Kiinnostukseni kiinnittyy tapoihin, joilla kokoomus ja SDP tarjoavat poliittisia vaihtoehtoja Venäjän hyökättyä Ukrainaan ja miten julkaisuissa tulee esiin vaihtoehtojen taustalla olevia, käytäntöjä muokkaavia ennakkoehtoja, kuten käytössä oleva sanasto, kuvalliset elementit ja ihmisten väliset suhteet.

Tarkastelua ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1) Mitä turvallisuuspoliittisia vaihtoehtoja puolueet tuovat sivistyksellisillä käytännöillään esiin?
- 2) Mitkä ennakkoehdot mahdollistavat ja rajoittavat turvallisuuspoliittisten vaihtoehtojen esiin tuomisen?

Lähestyn turvallisuuspolitiikkaa puolueiden viestinnässä sivistyksellisyyden näkökulmasta tarkastelemalla valikoitua osaa kahden puolueen julkisesta viestinnästä. Tileillä julkaistuja sisältöjä ei tarkastella kiistattomina totuuksina vaan viestintänä, jonka varassa

PUOLUEIDEN JÄSENKOULUTUSTA KOSKEVA AIEMPI TUTKIMUS ON SUURIMMAKSI OSIN KESKITTYNYT VASEMMISTOPUOLUEISIIN.

puoluepoliittisesti sitoutuneet toimijat tarjoavat kansalaisille valikoitua sisältöä poliittisista kysymyksistä.

Tutkimukseen valikoitui kaksi tutkimusajankohdasta mielipidemittausten mukaan suurinta eduskuntapuoluetta, kokoomus ja SDP, joilla on oletettavasti eriävät lähtökohdat turvallisuuspoliittisten kysymysten tarkasteluun. Ensinnäkin ne edustavat oikeistovasemmistoakselilla eriäviä aatteellisia lähtökohtia. Toiseksi vasemmistolainen SDP toimi tarkastelujaksona pääministeripuolueena, kun taas kokoomus oli kannatusmittauksissa suosituin oppositiopuolue. Kolmanneksi puolueiden turvallisuuspoliittiset linjat erosivat toisistaan tarkastelujakson alussa: SDP oli kevääseen 2022 saakka virallisesti kannattanut rauhankumppanuusohjelmaa Naton täysjäsenyyden sijaan (SDP 2020; Forsberg & Vaahtoranta 2001), kun taas kokoomus oli päättänyt myönteiselle Nato-kannalle vuonna 2006 (Yle 2006).

PUOLUEIDEN SIVISTYKSELLISET ROOLIT

Poliittisilla puolueilla on tarve kouluttaa ja kasvattaa sekä jäseniään että mahdollisia äänestäjiään tarjotakseen monipuolisia perusteita poliittisten kysymysten ymmärtämiselle ja niihin vaikuttamiselle (Bladh 2023). Aiempi tutkimus poliittisten puolueiden kasvatus tehtävistä on kuitenkin joitain poikkeuksia lukuun ottamatta ollut vähäistä.

Puolueiden jäsenkoulutusta koskeva tutkimus on suurimmaksi osin keskittynyt vasemmistopuolueisiin, kuten Kiinan kommunistiseen puolueeseen (Pieke 2009; Shambaugh 2008). Ruotsalaisten vasemmistopuolueiden on osoitettu pyrkivän uusien jäsenten koulutuksessaan luomaan yhteisöllisyyttä

ilman ideologista sisältöä, koska uusien jäsenten oletetaan jakavan puolueiden ideologiset asenteet (Arriaza Hult 2020). Lisäksi ruotsalaisen poliittisen vasemmiston jäsenkoulutuksella on osoitettu olevan sekä tietoa että yhteisöllisyyttä koskevia tehtäviä (Nordvall & Pastuhov 2020). Ne ovat sidoksissa yhtäältä ideologiseen koulutukseen ja käytännöllisten järjestötaitojen tukemiseen, toisaalta yhteisöllisyyden tukemiseen ja puoluehierarkiassa nousuun. Paikallisten sosiaalidemokraattisten johtajien on osoitettu arvostavan puolueen sisäistä koulutusta osana erityyppisen tiedon hankkimista ja ylläpitämistä (Malmström 2021).

Aiempi tutkimus Suomen poliittisista puolueista ja niiden jäsenkoulutuksesta on niukkaa ja keskittynyt lähinnä työväenliikkeen koulutukseen ja historiaan. Historialliset yhteydet työväenliikkeen organisoimien ja sivistyspyrkimysten välillä ovat ilmeisiä (Hakoniemi 2021; Heikkinen 2019; Koskinen 2018; Suoranta 2007).

Poliittisen historian väitöskirjatutkija Elina Hakoniemi (2021) on tutkinut Työväen Sivistysliiton sivistyskäsityksiä vuosina 1919–70. Niissä korostuu koulutuksen keskeinen yhteiskunnallinen merkitys, joka vähenee tarkastelujakson loppua kohden. Aiempi tutkimus on puolestaan osoittanut, kuinka keskustan, kokoomuksen ja SDP:n jäsenkoulutus jäsentyy yhtäältä sen mukaan, käsitetäänkö puolue poliittisena toimijana vai poliittisen toiminnan paikkana ja toisaalta sen perusteella, pyritäänkö koulutuksella luomaan jäsenistöön hierarkkisia vai tasavertaisia suhteita (Pastuhov 2021).

Sosiaalisen median poliittista potentiaalia tukea puolueiden jäsenten ja kansalaisten mahdollisuuksia osallisuuteen ja vaikuttamiseen voidaan pitää yhä merkittävämpänä (de Nadal 2021; Uba & Jansson 2021; Zhuravskaya ym. 2020). Vaikka sosiaalisen median merkitystä on korostettu erityisesti populististen liikkeiden mobilisoinnissa (de Nadal 2021; Gerbaudo, 2018), myös vakiintuneet poliittiset puolueet välittävät viestejään ja pyrkivät vaikuttamaan yleiseen mielipiteeseen sosiaalisessa mediassa. Parlamentarisesta demokratiasta on siten tullut yhä henkilökeskeisempää, mikä hämärtää julkisen ja yksityisen välistä rajaa (Lindholm ym. 2021).

Puoluepoliittiset toimijat ovat omaksuneet yleisön-
sä suoraan ja välittömästi tavoittavat viestintäkanavat
jopa perättömien väitteiden välittämiseen (Korvela &
Vuorelma 2017). Totuuden ja demokratian välistä
jännitettä on tosin käsitelty läpi länsimaisen yhteis-
kuntafilosofian historian (mt.). Yhtä kaikki, poliittiset
puolueet kouluttavat jäseniään viestimään sosiaalisessa
mediassa (Pastuhov 2021). Ymmärtääksemme poliit-
tisen keskustelun ehtoja nykyajassa, sosiaalisen medi-
an välityksellä tapahtuvaa puoluepoliittista viestintää
onkin syytä tarkastella sivistyksellisestä näkökulmasta.

KÄYTÄNTÖNÄKÖKULMA POLIITTISTEN PUOLUEIDEN TOIMINNAN SIVISTYKSELLISYYTEEN

Lähestyessäni puolueiden poliittisen vaihtoehtojen
esittelevää tehtävää (Dalton ym. 2011) sivistyksellisi-
nä käytäntöinä tukeudun käytäntöteoreettiseen ajat-
teluun (Heikkinen ym. 2018; Kemmis 2019; 2021;
Schatzki 2001; 2002). Kiinnostukseni kohdistuu sii-
hen, mitä tiettyssä paikassa, tässä tapauksessa sosiaa-
lisessa mediassa, tapahtuu ja miten käytännöt siellä
toteutuvat (Kemmis 2021). Käytäntöteoreettisesta
lähtökohdasta ymmärrän sivistykselliset käytännöt
moniulotteisina: eri toimintatavat kietoutuvat toisiinsa
sekä ajallisesti että paikallisesti. Toisin sanoen ”Käytän-
tö [...] on käytössä olevien menettelytapojen kollektiiv-
inen kokonaisuus” (Heikkinen ym. 2018, 369).

Lähestyn poliittisten puolueiden sivistyksellisiä käy-
täntöjä toimijoiden yhteisesti jaettuna inhimillisenä toi-
mintana. Käytäntönäkökulmasta tarkasteltuna toiminta
koostuu yhteisistä vakiintuneista toimintatavoista.
Näitä ilmentävät esimerkiksi puoluepoliittinen sanasto
ja puhumisen tavat, puoluetoimintaan osallistumisen
tavat ja puoluetoimintaan liittyvät ihmisten väliset suh-
teet. Kollektiivisesti jaettu näkemys toiminnan tavoit-
teesta, eli yhteinen hanke, antaa käytännöille merkityk-
sen. Käytännöt ovat lisäksi vahvasti arvoihin sitoutuneita
(Heikkinen ym. 2018; Hoikkala & Kiilakoski 2018).

Poliittisten puolueiden sivistyksellisiä käytäntöjä
voidaan pitää jokseenkin vakaina. Osallistuvien ihm-
misten ja ympäröivien olojen vaikutuksesta niitä on
myös mahdollista jatkuvasti muuttaa.

Tarkastelemalla sivistyksellisiä käytäntöjä poliit-
tisten puolueiden sosiaalisen median julkaisuissa

kohdistan huomion sivistyksen ilmenemismuotoihin
toiminnassa, jota ei varsinaisesti ole järjestetty koulu-
tuksellisten tai kasvatuksellisten pyrkimysten lähtö-
kohdista. Varsinkin mediassa käydyillä keskusteluilla
on kuitenkin demokraattisissa yhteiskunnissa tärkeä
sivistyksellinen potentiaali, sillä median ylläpitämän
julkisuuden kautta kansalaisille tarjoutuu mahdol-
lisuuksia hahmottaa, mitä yhteiskunnassa tapahtuu
(Kekki 2022).

Pohjoismaisessa kontekstissa kansansivistyksen
käsitteellä voi olla vastaavia merkityksiä. Ruotsin kie-
len folkbildning voi viitata paitsi järjestäytyneeseen
sivistystyöhön, myös laajempaa yleisöä sivistäviin
pyrkimyksiin (Pastuhov 2018). Käsitteellä ei silti
välttämättä viitata esimerkiksi kansalaisliikkeiden ruo-
honjuuritasolta kehittyneeseen, emansipatoriseen toi-
mintaan (Manninen 2017). Sivistyksellisyyden kat-
son rakentuvan ylipäättään arkielämän käytännöissä,
joissa ihminen voi oppia ymmärtämään maailmaa ja
omaa paikkaansa siinä (Pastuhov & Salo 2019; Salo
& Suoranta 2002).

Tarkastelemieni sivistyksellisten käytäntöjen näyt-
tämönä eli mahdollistajana ja rajoittajana, toimii sosi-
aalisen median alusta Instagram. Sivistyksen olennai-
sena edellytyksenä voidaan pitää ihmisen ja ympäröi-
vän maailman välisiä vuorovaikutussuhteita (Niemelä
2011, 45), joissa kokemukset kohtaavat toinen toisensa
(Salonen & Joutsenvirta 2018). Sosiaalisen median toi-
mintalogiikan on todettu olevan omiaan hämärtämään
julkisen ja yksityisen rajoja (Reid 2009), mikä on syytä
huomioida, kun sosiaalista mediaa tarkastellaan sivistyk-
sellisten käytäntöjen, varsinkin ihmisten ja ympäröivän
maailman vuorovaikutusten, näyttämönä.

TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI

Keräsin tutkimuksen empiirisen aineiston seuraavilta
Instagram-tileiltä:

- Kansallinen Kokoomus: @kansallinenkokoomus
- puheenjohtaja Petteri Orpo (kok.): @petteriorto
- Suomen Sosialidemokraattinen Puolue: @sosia-
lidemokraatit
- pääministeri, puheenjohtaja Sanna Marin (sd.):
@sannamarin

Taulukko 1. Instagram-tilien yhteenlasketut julkaisut ajanjaksolla 23.2.–17.5.2022 sekä aineistoon sisällytetyt julkaisut.

Instagram-tili	Julkaisuja ajanjaksona, yhteensä	Julkaisut, jotka käsittelevät turvallisuutta
@kansallinenkokoomus	37	31 (84 %)
@petteriorpo	13	10 (77 %)
@sosialidemokraatit	76	35 (46 %)
@sannamarin	40	36 (85 %)
Yhteensä	166	112 (67 %)

Tutkimuksessa tarkasteltu ajanjakso, 23. helmikuuta – 17. toukokuuta, alkaa Venäjän Ukrainaan hyökkäystä edeltäneestä päivästä ja ulottuu päivään, jona eduskunta äänestyskellään hyväksyi Suomen jäsenhakemuksen puolustusliitto Natoon. Aineistonkeruun aikaan, lokakuussa 2022, tarkastelluilla tileillä oli yhteensä 166 julkaisua, joista 112 käsitteli tai kommentoi turvallisuuspolitiikkaa ja valikoitui siten aineistoksi (ks. **taulukko 1**).

Analysoitavat julkaisut voidaan luokitella niihin, jotka käsittelevät 1) suoraan Nato-kysymystä, 2) Ukrainan tilannetta ja 3) turvallisuuskysymyksiä yleisemmin. Aineiston ulkopuolelle jääneet julkaisut koskevat muita poliittisia kysymyksiä tai esimerkiksi merkkipäiviä, kuten äitienpäivää tai kansallisia muistopäiviä. Valikointikriteerit eivät ole mustavalkoisia etenään, koska yhteiskunnallisen turvallisuuden kysymys on laaja. Analysoin vain niitä julkaisuja, jotka nimenomaisesti viittaavat kansalliseen turvallisuuden tai yhteiskunnallisen turvallisuuden muutoksiin tai molempiin. Esimerkiksi vihreää siirtymää käsittelevät julkaisut eivät sisälly aineistoon, ellei niissä mainita turvallisuusnäkökohtaa. Isoin osa tarkasteluajanjakson julkaisuista sopi kriteereihin.

Rajallinen ajanjakso ja keskustelunaihe mahdollistavat sivistyksellisten käytäntöjen tarkastelun aikaan ja paikkaan sitoutuneina. Sosiaalisen median julkaisut tarjoavat mielenkiintoisen tilaisuuden tapausesimerkin pohdinnalle, kuinka puoluepoliittiset avaintoimijat pyrkivät tuomaan julki näkökantoja intensiivisessä mutta melko nopeasti päättyneessä keskustelussa monimutkaisista turvallisuuspoliittisista kysymyksistä.

Samalla on otettava huomioon, että Suomessa on keskusteltu Nato-jäsenyydestä useina vuosikymmeninä, eikä analysoimaani sosiaalisen median sisältöä pidä tässä mielessä ymmärtää esimerkkinä täysin uudesta keskustelusta. Tutkittuna ajanjaksona herännyt ennennäkemättömän intensiivinen keskustelu kuitenkin johti vähemmässä kuin kolmessa kuukaudessa päätökseen hakea Naton jäsenyyttä.

Analyysiprosessia ohjasi teoria käytäntöarkkitehtuureista (*theory of practice architectures*; Heikkinen ym. 2018; Kemmis 2019; Mahon ym. 2017). Ensimmäinen, puolueiden esiin tuomia turvallisuuspoliittisia vaihtoehtoja tarkasteleva tutkimuskysymys ohjasi analyysia huomioimaan niitä turvallisuuspoliittisia vaihtoehtoja, joita puolueet tuovat sivistyksellisillä käytännöillään esiin julkaisuissa.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa nojauduin teoriaan käytäntöarkkitehtuureista ja kartoitin julkaisuissa nähtävissä olevien poliittisia vaihtoehtoja tarjoavien käytäntöjen vuorovaikutuksen ja ajattelun tapoja (*sayings*), erilaisia tekoja (*doings*) sekä ihmisten suhteita toisiinsa ja ympäröivään maailmaan (*relatings*). Kiinnitin huomiota varsinkin käytäntöjen ”arvoulottuvuuteen” (Hoikkala & Kiilakoski 2018, 23) eli niihin vaihtoehtoihin, jotka esiteltiin tai jotka näyttäytyivät julkaisuissa toivottavina poliittisina kantoina ja ratkaisuin.

Toinen, ennakkoehtoihin keskittyvä tutkimuskysymys kiinnitti huomion niihin rakenteisiin, jotka mahdollistavat ja rajoittavat poliittisten vaihtoehtojen esiin tuomista. Nämä rakentuvat kolmenlaisista arkkitehtuureista eli ennakkoehtoista: 1) fyysisistä,

taloudellisista ja materiaalisista, 2) kulttuuris-diskursiivisista ja 3) sosiaalis-poliittisista (Heikkinen ym. 2018; Mahon ym. 2017).

Analyysin toisessa vaiheessa syvensin tulkintaani suuntaamalla katseeni aikaan ja paikkaan kietoutuneisiin ennakkoehtoihin, jotka mahdollistavat ja rajoittavat havaittuja käytäntöjä (Kemmis 2019). Koska Instagram kannustaa visuaalisten elementtien käyttöön, valotan käytäntöjä, joita rajoittavat ja mahdollistavat sekä sanalliset että kuvalliset elementit. Visuaalisten elementtien voidaan katsoa olevan keskeisiä sosiaalisessa mediassa ilmenevien sivistyksellisten käytäntöjen ymmärtämisessä (vrt. Lindholm ym. 2021). Analyysi tukeutuukin ajatuksen, että teksti ja visuaalisuus voidaan nähdä samavertaisina, toisiaan täydentävinä, merkityksellisinä ja viestillisinä (Pink 2021).

ESITELLYT TURVALLISUUSPOLIITTISET VAIHTOEHDOT: UKRAINA-SYMPATIOIDEN SIIVITTÄMÄNÄ KOHTI NATO-HAKEMUSTA

Helmikuun lopussa 2022 Ukrainan tilanne nousee tutkimissani Instagram-julkaisuissa keskiöön. Kokoomus ilmaisee tukensa Ukrainalle jo Venäjän hyökkäystä edeltävänä päivänä, 23. helmikuuta, (ks. **kuva 1**). Julkaisussa on Ukrainan sinikeltaisen lipun väreissä oleva sydän, jonka alla lukee: "Ukrainan asia on meidän asiamme". Tekstin alla on kokoomuksen vuoden 2021 kuntavaaleista lähtien käyttämä iskulause "Sydän on oikealla" [sic] sinisen sydämen kera. "Ukrainan asia on meidän asiamme" mukailee todennäköisesti tunnettua iskulauseita "Finlands sak är vår", "Suomen asia on meidän". Sen avulla Ruotsin valtio ja yksityiset ruotsalaiset toimijat keräsivät rahallista, aseellista ja humanitaarista tukea Suomelle talvisodan vuosina 1939–40 (Nationalencyklopedin 2023).

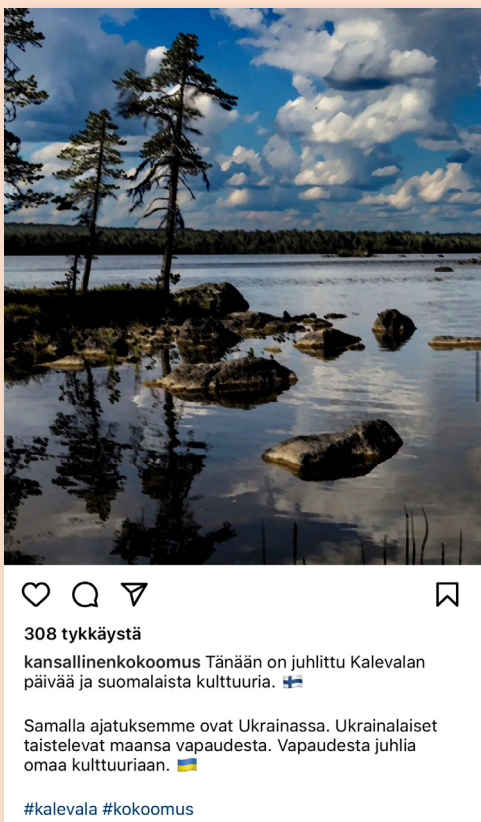
Hyökkäyksen aloituspäivänä SDP julkaisi vastaavanlaisen kuvan, jossa puolueen ruusulogo oli saanut sinikeltaisen väriänsä (ks. **kuva 2**). Ruusu, "perinteinen kansainvälinen työväenliikkeen symboli" (SDP 2020), yhdistyy kuvassa valkoiseen tekstiin mustalla taustalla: "Tuomitsemme Venäjän aloittaman laajamittaisen sodan Ukrainassa."



Kuva 1. Tilin @kokoomus Instagram-julkaisu 23.2.2022, jossa todetaan, että "Ukrainan asia on meidän asiamme".



Kuva 2. Tilin @socialidemokraatit Instagram-julkaisu 24.2.2022, jossa Venäjän aloittama sota tuomitaan.



Kuva 3. Tilin @kokoomus Instagram-julkaisu 28.2.2022, jossa juhlitaan suomalaisen kulttuurin päivää ja kiinnitetään samalla huomiota taisteluihin Ukrainassa.



Kuva 4. Tilin @sosalidemokraatit Instagram-julkaisu 13.3.2022, jossa talvisodan muistopäivän johdosta kiinnitetään huomiota "uhrauksiin" Ukrainassa.

Tarkasteluajanjaksona kaikilla tarkastelluilla tileillä Ukrainan tukeminen tuodaan toistuvasti esiin poliittisena vaihtoehtona (KOK 28.2.2022, 3.8.2022, 8.4.2022, 17.5.2022; SDP 5.3.2022, 8.4.2022, 15.3.2022, 8.3.2022, 30.4.2022, 3.5.2022; SM 26.2.2022, 28.2.2022, 23.3.2022). SDP:n ja pääministeri Marinin tileillä lisäksi toistuvasti tuomitaan Venäjän hyökkäys (SDP 15.3.2022, 9.5.2022; SM 24.2.2022, 1.3.2022, 11.3.2022).

Myötätuntoa Ukrainan tilannetta kohtaan herä-

tellään osoittamalla Suomen ja Ukrainan samankaltaisuutta. Esimerkistä käy kokoomuksen julkaisu Kalevalan päivänä eli suomalaisen kulttuurin päivänä 28. helmikuuta. Valokuvassa kesäisestä maisemasta näkyy järveä, kiviikkoista rantaa, mäntyjä rantalinjalla ja kumpupilviä taivaalla (ks. **kuva 3**). Kuvan alla on teksti: "Tänään on juhlittu Kalevalan päivää ja suomalaista kulttuuria. Samalla ajatuksemme ovat Ukrainassa. Ukrainalaiset taistelevat maansa vapaudesta. Vapaudesta juhliä omaa kulttuuriaan."



Kuva 5. Tilin @sosialidemokraatit Instagram-julkaisu 15.3.2022, jossa muun muassa otetaan kantaa EU:n energiaturvallisuuden vahvistamisen puolesta.

Toinen suomalainen muistopäivä liitetään Ukrainan tilanteeseen SDP:n julkaisussa 13. maaliskuuta (ks. **kuva 4**). Sen kuvaosio on kuvakaappaus Marinin Twitter-julkaisusta, jossa todetaan: ”Talvisodan päättymisen muistopäivänä ajatukset ovat suomalaisissa, jotka uhrasivat henkensä isänmaan vuoksi. Olemme heille paljon kiitollisia. Tänäpäin Ukrainassa taistellaan itsenäisyyden säilyttämiseksi. Uhraukset ovat kovat. Ajatuksemme ovat yhtälailla heidän kanssaan.”

SDP muistuttaa julkaisuissaan kevään aikana toistuvasti, että turvallisuuspolitiikasta käydään juuri nyt yhteiskunnallista keskustelua (**kuva 5**; myös SDP 23.3.2022, 24.3.2022, 24.3.2022, 2.4.2022, 13.4.2022, 20.4.2022; SM 2.4.2022; 20.4.2022, 22.4.2022, 16.5.2022). Sen julkaisuissaan tarjoamat turvallisuuspoliittiset vaihtoehdot koskevat puolustuskysymysten lisäksi laajempia yhteiskunnallisia kysymyksiä, esimerkiksi kuntien turvallisuustilannetta (SDP 12.3.2022). Marin (1.3.2022) ja SDP (3.3.2022) vetoavat myös sen puolesta, että kaikkia venäläistäustaisia ei syyllistettäisi Venäjän hyökkäyksestä. Varsinkin kysymys uusiutuvasta energiasta liitetään monesti turvallisuuspolitiikkaan maaliskuu- ja huhtikuussa (SDP 15.3.2022, 23.2.2022, 5.4.2022, 6.4.2022, 7.4.2022, 7.4.2022, 7.4.2022, 11.4.2022). SDP nivoo julkaisussaan 15. maaliskuuta (**kuva 5**) ilmastotavoitteiden toteuttamisen ja turvallisuuspolitiikan toisiinsa. Kuvatekstissä siteerataan Marinia, jonka mukaan ”Ilmastotavoitteiden saavuttaminen ja energiaturvallisuuden vahvistaminen kulkevat käsi kädessä”.

Kokoomus liittää esittelemänsä turvallisuuspoliittiset vaihtoehdot suoremmin puolustuspolitiikkaan sekä puolueen kannattamaan Nato-jäsenyyteen ja sen hyötyihin (KOK 21.3.2022, 23.3.2022, 23.3.2022, 9.5.2022, 10.5.2022, 11.5.2022, 12.5.2022; PO 9.3.2022, 24.3.2022, 25.3.2022, 22.4.2022, 28.4.2022). Se julkaisee esimerkiksi kuusi videojulkaisua niin sanotulta ”Rauhaa rajalle”-kiertueelta (ks. **kuva 6**; KOK 1.4.2022, 4.4.2022, 4.4.2022, 8.4.2022, 12.4.2022, 25.4.2022).

Videoiden perusteella kiertue koostuu kuudella eri paikkakunnalla järjestetyistä seminaari- ja keskustelutilaisuuksista, joissa asiantuntijat ja puoluejohtoa ovat alustaneet turvallisuuspoliittisista kysymyksistä. Videoilla näkyy enimmäkseen keskustelevia ihmisiä ja tilaisuuksien tilojen puitteita. Julkaisujen toistuvat tunnisteet, #rauhaarajalle, #turvallisuus, #varautuminen, #nato ja #kokoomus, kielivät, että seminaarien sisällöt pääosin puoltavat Suomen Nato-jäsenyyshakemusta. Esimerkiksi 12. huhtikuuta julkaistun videon viesti on vieläkin selkeämpi: ”Suomi olisi erinomainen Nato-maa.”

Kevään aikana turvallisuuspoliittisissa kannanotoissa ja vaihtoehtojen esiin tuomisessa alkaa



Kuva 6. Tilin @kokoomus Instagram-julkaisu 5.4.2022, koostevideo "Rauhaa rajalle" -kiertueen seminaarista Vantaalla, kuvassa videon aloituskuva.



Kuva 7. Tilin @sosialidemokraatit Instagram-julkaisu 14.5.2022, jossa lainataan Sanna Marinin lausuntoa Suomen itsenäisyyden turvaamisen tärkeydestä.



Kuva 8. Tilin @kokoomus Instagram-julkaisu 14.5.2022, jossa lainataan Petteri Orpon lausuntoa "kansan" halusta liittyä Natoon.



Kuva 9. Tilin @kokoomus Instagram-julkaisu 17.5.2022, jossa kommentoidaan Suomen Nato-hakemusta.



Kuva 10. Tilin @socialidemokraatit Instagram-julkaisu 17.5.2022, jossa ilmoitetaan eduskunnan päätöksestä hyväksyä Suomen Nato-jäsenyys.

painottua kysymys Suomen turvallisuudesta (KOK, 27.4.2022, 30.4.2022, 11.5.2022; PO 19.3.2022; SDP 13.4.2022, 1.5.2022, 14.5.2022, 16.5.2022; SM 2.4.2022, 1.5.2022) ja rauhasta (KOK 1.4.2022, 4.4.2022, 8.4.2022, 12.4.2022, 25.4.2022, 27.4.2022, 16.5.2022). SDP julkaisee 14. toukokuuta kuvan Marinista ja kannanotosta: ”Tehtävämme on kaikissa tilanteissa turvata Suomen itsenäisyys, koskemattomuus ja suomalaisten mahdollisuus elää elämänsä turvallisesti ja rauhassa” (kuva 7).

Kokoomus kertoo toukokuun 14. päivänä julkaisussaan, miten puolue tarjoaa Nato-jäsenyyttä vartenotettavana turvallisuuspoliittisena ratkaisuna (kuva 8). Kuvassa Orpo ilmeisesti istuu yleisön edessä, pöydän ääressä mikrofonin edessään, ja vierellään miespuolinen, myös siniseen pukuun pukeutunut ihminen, jota hän katsoo hymyillen. Julkaisussa on Orpon lausunto: ”Suomi ei ole enää koskaan yksin. Viime kädessä Suomessa Nato-ohjat otti kuitenkin käsiinsä kansa. Kiitos suomalaisille!” Kuvateksti täsmentää lausunnon viittauksia. Siinä todetaan, että Orpo avasi ”kokoomuksen puoluevaltuuston kevätkokouksen muistelemalla jalkaväenkenraali Adolf Ehrnroothin [1905–2004] sanoja ’ei enää koskaan yksin’”.

Kun eduskunta oli hyväksynyt Suomen Nato-hakemuksen äänestyksessään 17. toukokuuta, kokoomus totesi saman päivän julkaisussaan: ”Vihdoinkin Suomi hakee Naton jäsenyyttä” (ks. kuva 9). Lausunnon on allekirjoittanut puolue. Julkaisun vihreät lehdet voidaan lukea laakerinlehtinä, rauhan symboleina. Kuvan vasemmassa kulmassa on suomalainen rajapyykki, jolla istuu valkoinen rauhankyyhky nokkassaan Naton logo. Rajapyykin kyltti toistaa puolueen ”Rauhaa rajalle” -lausahdusta.

SDP:n julkaisu 17. toukokuuta puolestaan kuvastaa eduskunnan päätöksen virallista luonnetta (ks. kuva 10). Se on kuvakaappaus puolueen eduskuntaryhmän puheenjohtajan Antti Lindtmanin Twitter-julkaisusta, jossa tämä toteaa: ”Äänin 188–8 eduskunta antoi tukensa Suomen Nato-jäsenyydelle. On erittäin arvokasta, että päätös [sai] taakseen näin laajan tuen. #nato.” Kuvateksti kertoo eduskuntaryhmän olleen yksimielinen tuessaan jäsenyydelle.

Sosiaalisen median julkaisujen esiin tuomissa turvallisuuspoliittisissa vaihtoehdoissa painottuvat Ukrainan tukeminen ja suopeus Suomen Nato-jäsenhakemukselle, joskin turvallisuuspoliittisia kysymyksiä käsitellään laajemmin varsinkin sosiaalidemokraattien tilillä. Kummankin puolueen ja niiden puheenjohtajien esittämät päätelmät ovat varsin samankaltaisia, vaikka SDP muutti Nato-kantaansa tutkimusjaksona varauksellisesta myönteiseksi. Kevään aikana kumpikin puolue alkoi esittää Nato-hakemuksen poliittisena vaihtoehtona, joka turvaisi yhteiskunnan turvallisuuden ja rauhan.

KULTTUURIS-DISKURSIIVISET ENNAKKOEHDOT: ISKULAUSEITA JA VIRALLISTA JARGONIA

Tutkimiani julkaisujen kulttuuris-diskursiivisia ennakkoehtoja määrittää Ukrainan tilanteesta muistuttaminen: maa nousee siten esille mitä erinäisimmissä yhteyksissä. Esimerkiksi Ukrainan ja Suomen yhtymäkohtia tai samankaltaisuuksia nostetaan esille suhteessa Suomen sotahistoriaan (ks. kuvat 1, 3 ja 4; myös KOK 27.4.2022; SDP 27.4.2022, 27.4.2022).

Julkaisujen sisältämät historialliset viittaukset osoittavat 1940-luvun suomalaisen sotahistoriaan (kuvat 1, 3 ja 4; myös KOK 27.4.2022; SDP

KOKOOMUS TIIVISTÄÄ VIESTINSÄ POLIITTISISTA VAIHTOEHDOISTA TUKEUTUMALLA TIIVISTETTYIHIN KIELIKUVIIN, SDP TARJOAA IKKUNAN POLITIIKAN VIRALLISEMPAAN KIELEEN JA KANNANOTTOIHIN.

27.4.2022, 27.4.2022) muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Tällaisiin kuuluu kokoomuksen julkaisu filosofi Johan Vilhelm Snellmanin ja suomalaisuuden päivänä 12. toukokuuta, jossa siteerataan Snellmania Nato-hakemuksen tukemiseksi: ”Snellmanin mukaan historia lohduttaa meitä sillä, että kansalla, joka todella tahtoo olla itsenäinen, aina on voimaa puolustaa itseään.”

Toinen historiallinen, 1940-luvusta irtautuva viittaus sisältyy Marinin julkaisuun 26. helmikuuta, jolla hän kiinnittää huomiota Suomen ja Ukrainan 30-vuotisiin diplomaattisiin suhteisiin. Ukrainan tukeminen liitetään myös muihin tunnettuihin symboleihin tai merkkipäiviin (**kuvat 1, 2, 3 ja 4**; KOK 23.2.2022, 28.2.2022; PO 23.2.2022, 9.5.2022; SDP 24.2.2022, 9.5.2022, 30.4.2022, 1.5.2022), kuten naistenpäivään (KOK 8.3.2022; SDP 8.3.2022)

Puolueiden julkaisujen taustalla olevat kulttuuris-diskursiiviset ennakkoehdot poikkeavat toisistaan kielen suhteen. Kokoomus käyttää julkaisuissaan ytimekästä kieltä, iskulauseita, mikä käy ilmi turvallisuuspoliittisen seminaarisarjan nimeämisestä ”Rauhaa rajalle” -kiertueeksi (**kuva 6**; KOK 1.4.2022, 4.4.2022, 4.4.2022, 8.4.2022, 12.4.2022, 25.4.2022). Sosiaalidemokraattien julkaisujen tekstiosuudet ovat huomattavasti pidempiä, jopa useiden satojen sanojen mittaisia, ja virallisen politiikan kieltä. Esimerkiksi 20. huhtikuuta julkaistun videon kuvatekstissä todetaan: ”Eduskunnassa on tänään käyty lähete keskusteltu [sic] turvallisuusympäristön muutosta käsittelevästä hallituksen ajankohtaiselonteosta.”

Turvallisuuspoliittisten vaihtoehtojen tarjoamis-

ta mahdollistaa kunkin puolueen johdonmukainen kielenkäyttö. Kun kokoomus tiivistää viestinsä poliittisista vaihtoehdoista tukeutumalla tiivistettyihin kielikuviin, SDP tarjoaa ikkunan politiikan viralliseen kieleen ja kannanottoihin. Molempien puolueiden julkaisuja määrittää erinäisten viitteiden puute, lukuun ottamatta joitakin tunnisteita ja muutamia linkkejä sosiaalidemokraattien verkkosivuille ja poliitikkojen omille sosiaalisen median tileille. Lukijalle ei ole itsestään selvää, mihin puolueiden tarjoamat vaihtoehdot perustuvat tai mistä voi etsiä lisätietoa. Turvallisuuspoliittisten vaihtoehtojen esiin tuomista rajoittaa siten vähäinen yhteyksien osoittaminen muihin lähteisiin ja keskustelijoihin.

TALOUELLIS-MATERIAALISET ENNAKKOEHDOT: TEMPAUKSIA JA VIRALLISTA POLITIIKAN TEKEMISTÄ

Poliittisten vaihtoehtojen esiin tuomisen taloudellismateriaalisia ennakkoehtoja määrittää pitkälti julkaisualusta Instagram mahdollisuuksineen ja rajoituksineen. Esimerkiksi kuva- tai videoelementti tulee aina mahdollisen kuvatekstin yläpuolelle. Alustan algoritmit ja sosiaaliset normit edellyttävät myönteisiä viestejä, eikä julkaisuissa juuri viitata esimerkiksi asevarusteluun tai sotasanastoon ja -kuvastoon.

Taloudellismateriaaliset ennakkoehdot näyttävät kokoomuksen videojulkaisuissa rakentuvan ihmisten välisten kohtaamisten varaan politiikan tekoa mahdollistavina ja rajoittavina ennakkoehtoina (esimerkiksi **kuva 6**; KOK 8.3.2022, 1.4.2022, 4.4.2022, 4.4.2022, 8.4.2022, 12.4.2022, 25.4.2022). Kokoomuspolitiikan keskeisinä tekijöinä näyttäytyvät puolueen johtohahmot, varsinkin puheenjohtaja. Puolueen tarjoamat vaihtoehdot kumpuavat politiikan teosta yhtäältä ihmisten välisinä, osittain jopa spontaaneina kohtaamisina, ja toisaalta johtajien ajattelua ilmaisevista lausunnoista.

Sosiaalidemokraattien julkaisuissa vaihtoehdot kiinnittyvät usein suoraan puolueeseen politiikan tekijänä, esimerkiksi puolueen puoluehallitukseen, tai puolueen johtohahmoihin ja heidän tekoihinsa virallisissa rooleissaan, esimerkiksi kansanedustajaan, puheenjohtajaan tai varapuheenjohtajaan (SDP 24.2.2022,

PUOLUEET POHJUSTIVAT PÄÄTÖSTÄ NATO- HAKEMUKSESTA LUOMALLA SITEITÄ SUOMALAISEN HISTORIAN JA UKRAINALAISEN NYKYPÄIVÄN VÄLILLE.

8.3.2022, 23.3.2022, 24.3.2022, 2.4.2022, 6.4.2022, 7.4.2022, 20.4.2022, 1.5.2022, 14.5.2022). SDP julkaisi tilillään joitain videoita eduskunnan istuntosalista, esimerkiksi 24. maaliskuuta julkaistun videon saateteksti toteaa, että ”Eduskunnassa keskusteltiin pohjoismaisen yhteistyön tulevaisuudesta kansanedustaja Erkki Tuomiojan johdolla” (muuta vastaavia esimerkkejä julkaistu 24.3.2022, 20.4.2022; SM 20.4.2022).

Taloudellis-materiaalisessa mielessä turvallisuuspoliittisten vaihtoehtojen tarjoamista mahdollistavat kokoomukselle puolueen tarjoamat areenat, joilla poliittiset vaihtoehdot tuodaan esiin tapaamisissa tai julkilausumissa. SDP taas tuo poliittiset vaihtoehdot esille virallisen politiikan teon yhteydessä. Rajoituksia puolestaan asettavat Instagramin ominaisuudet, joiden haastamista julkaisussa ei kuitenkaan ilmene.

SOSIAALIS-POLIITTISET ENNAKKOEHDOT: JOHTOHAHMOT VALOKEILASSA

Julkaisujen tarkastelu osoittaa, että kummallekin puolueelle johtohahmot ovat poliittisten vaihtoehtojen esiin tuomiselle keskeisiä. Kokoomuksen julkaisuissa puolueen johtohahmot kertovat toistuvasti eri tavoin varsinkin Nato-jäsenyyden hyvistä puolista (esim. KOK 23.3.2022, 25.3.2022, 28.4.2022, 9.5.2022, 11.5.2022). Henkilöitä ei kuitenkaan esitellä joka kerta (esim. KOK 23.3.2022, 25.3.2022, 1.4.2022, 4.4.2022), joten heidän tarkemman asemansa ymmärtäminen edellyttää päivänpolitiikan seuraamista myös muista lähteistä. Puolueen omien toimijoiden lisäksi kokoomus painottaa ”kansan” roolia muuttu-

neen tilanteen ymmärtämisessä ja tien tasoittamisessa hakemukselle sen sijaan, että esimerkiksi kiinnitetäisiin huomiota puolueen pitkäaikaiseen tukeen Suomen Nato-jäsenyydelle (**kuva 8**). ”Kiitos suomalaisille!” Suomen Nato-jäsenyydestä on puolueen toistuva viesti (**kuva 8**; KOK 12.5.2022, 14.5.2022; PO 12.5.2022).

SDP tarkastelee ja arvioi ajanjakson aikana uudeleen puolueen virallista Nato-kantaa puolueen johtohahmojen saattelemana. Johtavien poliitikkojen kannanotot nostetaan keskeiseen asemaan julkaisemalla sitaatteja tai jakamalla heidän julkaisujaan tai tietoa heidän julkisista esiintymistään (**kuva 10**; SDP 24.2.2022, 8.3.2022, 23.3.2022, 24.3.2022, 2.4.2022, 6.4.2022, 7.4.2022, 20.4.2022, 22.4.2022, 1.5.2022, 14.5.2022). Henkilöt tai ryhmät kannanottojen takana esitellään vähintään nimeltä, usein myös poliittiselta roolilta. Esimerkiksi 20. huhtikuuta julkaistun, eduskunnan istuntosalissa tallennetun videon kuvateksti toteaa: ”SDP:n ryhmäpuheenvuoron piti @anttilindtman.”

Sosiaalidemokraateilla sosiaalis-poliittisia ennakkoehdot määrittää turvallisuuspoliittisen keskustelun ulottuminen puolueen omien turvallisuuspoliittisten linjausten tarkasteluun, jossa poliittisia vaihtoehtoja tarjotaan välikäden eli puolueen johtohahmojen kannanottojen, kautta. Kokoomus taas nojaa viestissään puolueen yhteiseen kantaan varsinkin Nato-jäsenyydessä, viestimällä että puolue keskeisten johtohahmojensa johdolla tukee jäsenyyttä perustelluista syistä, jotka Suomen kansa myös hyvin ymmärtää.

POHDINTA

Tarkastelin kahden suomalaisen poliittisen puolueen, kokoomuksen ja SDP:n, sosiaalisen median sisältöjä sivistyksellisyyden näkökulmasta. Tarkastelu kohdistui turvallisuuspoliittiseen keskusteluun, jota käytiin Suomessa vuoden 2022 helmikuun lopusta toukokuun puoliväliin. Keskustelut Suomen yhteiskunnallisesta turvallisuudesta nousivat tarkastelemisani Instagram-julkaisuissa keskiöön. Kummankin puolueen ja niiden puheenjohtajien tileillä herätettiin toistuvasti sympatiaa Ukrainaa kohtaan ja todettiin ajanjakson loppua kohden, että Nato-jäsenyys toisi Suomeen turvallisuutta ja rauhaa.

TARKASTELEMieni

SOSIAALISEN MEDIAN

JULKAISUJEN VIESTIT OVAT

YKSIPUOLISIA, TIEDOTTAVIA

JA KANTAA OTTAVIA.

Puolueet esittelivät turvallisuuspoliittisia vaihtoehtojaan osittain eri ennakkoehtoihin nojautuen. Kokoomuksella vaihtoehtojen esittelyä leimasi ytimekäs kieli, joka liitettiin toistuvasti videoihin puolueväen tapaamisista ja tempauksista tai puolueen johtajien kannanottoihin. Sosiaalidemokraatit toivat vaihtoehtonsa esiin samoin johtajiensa välityksellä, mutta tukeutumalla selkeämmin politiikan virallisiin ilmaisiin, tekemisen tapoihin ja rooleihin.

Julkaisuissa esille tuodun ymmärryksen valossa toivottava poliittinen vaihtoehto oli Suomen liittyminen Natoon. Tutkimuksen tulokset ilmentävät käytäntöjä, joilla poliittiset puolueet edistävät konsensuksen muodostumista (Huttunen 2022; Rainio-Niemi 2019) muuttuneesta turvallisuuspoliittisesta ympäristöstä sekä tähän tulkintaan liittyviä poliittisia toimia.

Puolueet pohjustivat päätöstä Nato-hakemuksesta luomalla siteitä suomalaisen historian ja ukrainalaisen nykypäivän välille. Historialliset viittaukset kytkivät julkaisuissa esiin tuodut poliittiset vaihtoehdot ajalliseen jatkumoon, joskin pinnallisesti. Asiasyhteyksiä on kuitenkin haastavaa nähdä, eikä sisällön myöskään voida katsoa olevan varsinaisesti ideologisesti väritynyttä (ks. Arriaza Hult 2020). Koska kummankin puolueen tutkitut sosiaalisen median käytännöt esittelivät vaihtoehtojen asiasyhteyksiä niukasti, eivätkä siten syventäneet merkittävästi ihmisten kohtaamisia (vrt. Niemelä 2011; Salonen & Joutsenvirta 2018), poliittisten vaihtoehtojen puntaroiminen oli haasteellista. Sitien sivistyksellisyys tuli asetettua pitkälti paitsioon.

Tutkimuksen tulokset valottavat niitä haasteita, jotka sivistyksellisyys kohtaa sosiaalisessa mediassa. Tarkastelemistani julkaisuista on vaikea luoda kuvaa siitä monimutkaisesta yhteiskunnallisesta vuoropuhelusta, jonka perusteella poliittisten vaihtoehtojen

olettaisi muodostuvan elinvoimaisessa demokraattisessa yhteiskunnassa.

Vaihtoehtojen esiin tuomisen edellytyksiin vaikuttaa osaltaan Instagram alustana, joka tarjoaa rajalliset viestinnälliset mahdollisuudet sekä teknisessä että sosiaalisessa mielessä. Sosiaalisen median on katsottu hämärtävän henkilökohtaisen ja julkisuuden rajoja (Lindholm ym. 2021; Reid 2009) ja mahdollisesti häilyttävän totuuden ja valheen rajoja (Korvela & Vuorelma 2017). Tutkimusaineistossani tästä ei kuitenkaan ollut nähtävissä merkittävässä määrin merkkejä, joskin varsinkin poliittisten väitteiden totuudenmukaisuuksien arviointi vaatisi oman tutkimuksensa.

Sosiaaliseen mediaan on myös liitetty toiveita poliittisten edustajien ja kansalaisten välisestä yhä suoremasta vuorovaikutuksesta (de Nadal 2021; Uba & Jansson 2021; Zhuravskaya ym. 2020). Tutkimukseni tulokset herättävät kysymyksiä näiden toiveiden toteutumisesta. Tarkastelemieni sosiaalisen median julkaisujen viestit ovat yksipuolisia, tiedottavia ja kantaa ottavia, eivät keskustelua herättäviä tai keskusteluun viittaavia. Niissä on tuskin lainkaan mainintoja siitä, mitä ympäröivässä yhteiskunnallisessa keskustelussa on sanottu esimerkiksi Nato-kysymyksestä. Viestit kuvaavat sellaisenaan varsin suppeasti kevään 2022 aikana syntyneitä yhteiskunnallisia keskusteluita. Julkaisut toki selkeästi kommentoivat käytyä turvallisuuskeskustelua, mutta niissä ei osoiteta, mihin puheenvuoroihin sisältö tukeutuu tai kenen mielipiteitä vastaan ne mahdollisesti on muodostettu.

Tutkimuksen rajoituksiin on luettava varsinkin se, että analyysi tukeutuu nimenomaan tietyllä alustalla julkaistuihin, valikoituihin julkaisuihin ja niissä esiin tuotuihin poliittisiin vaihtoehtoihin. Teen siis lähiluentaa valitusta materiaalista, samalla tiedostaen, että julkaisujen sisältöä, muotoa ja muotoutumista mahdollistaa ja rajoittaa merkittävä määrä analyysin ulkopuolelle jääviä ennakkoehtoja, aina lainsäädännöstä ja puoluepoliittisten toimijoiden rahoitusmalleista Instagram-alustaa määrittäviin algoritmeihin ja puolueiden sisäisiin jäsenten väliin valtasuhteisiin. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan vain kahta puoluetta ja lyhyttä ajanjaksoa. Poliittisten vaihtoehtojen esiin tuominen saattaisi näyttäytyä monimuotoisempana laajemman aineiston valossa.

Tutkimukseni herättää siis useita kysymyksiä, joiden syvempi tarkastelu olisi tervetullutta sivistyksellisistä ja kasvatuksellisista näkökulmista. Tarjoan rajallisen näkökulman puolueiden sivistyksellisiin käytäntöihin ja vuoden 2022 turvallisuuspoliittiseen keskusteluun. Jatkotutkimuksissa olisikin syytä tarkastella useampia puolueita, jolloin turvallisuuspoliittisen keskustelun historiallisia ulottuvuuksia voisi tarkastella syvällisemmin. Käyttämäni tutkimukselliseen viitekehykseen nojautumalla olisi mahdollista myös tutkia prosesseja, jotka koskevat julkaisujen luomista. Todennäköisesti viestien takana on sivistyksellisiä pyrkimyksiä, joita tämän tutkimuksen tu-

loksista ei voida päätellä. Jatkotutkimus voisi myös pureutua siihen, miten sosiaalisen median alustat, kuten Instagram, mahdollistavat ja rajoittavat poliittista, sivistyksellistä keskustelua.



ANNIKA PASTUHOV

KT, tutkijatohtori
kasvatustieteiden ja
hyvinvointialojen tiedekunta
Åbo Akademi

 <https://orcid.org/0000-0003-3502-0207>

Tämän tutkimuksen toteuttamiseen on käytetty Suomen Akatemian myöntämää rahoitusta (päättönumero 339398).

LÄHTEET

- Arriaza Hult, M. (2020). Welcome to the party: A frame analysis of the construction of party identities in Swedish left parties' new-member education. *Studies in the Education of Adults*, 52(2), 232–249.
- Bladh, D. (2023). *Didaktiska val i partidemokratien: Om partiskolning och lärande i politiken*. Linköping: Linköpings universitet. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-194995>
- Blyth, M. & Katz, R. (2005). From Catch-all Politics to Cartelisation: The Political Economy of the Cartel Party. *West European Politics*, 28(1), 33–60. <https://doi.org/10.1080/0140238042000297080>
- Dalton, R. J., Farrell, D. M. & McAllister, I. (2011). *Political Parties and Democratic Linkage: How Parties Organize Democracy*. Oxford: OUP Oxford.
- Farrell, D. M. & Webb, P. (2000). Political Parties as Campaign Organizations. Teoksessa R. J. Dalton & M. P. Wattenberg (toim.) *Parties Without Partisans: Political Change in Advanced Industrial Democracies*, 102–128. Oxford: Oxford University Press.
- Fejes, A., Dahlstedt, M., Olson, M. & Sandberg, F. (2018). *Adult Education and the Formation of Citizens. A Critical Interrogation*. Oxon: Routledge.
- Forsberg, T. & Vaahtoranta, T. (2001). Inside the EU, outside NATO: Paradoxes of Finland's and Sweden's post neutrality. *European Security*, 10(1), 68–93. <https://doi.org/10.1080/09662830108407483>
- Gerbaudo, P. (2018). Social media and populism: An elective affinity? *Media, Culture & Society*, 40(5), 745–753. <https://doi.org/10.1177/0163443718772192>
- Hakoniemi, E. (2021). The Labor Movement As an Educational Movement: A Conceptual History of Sivistys Within the Finnish Workers' Educational Association 1920s–1960s. *International Labor and Working-Class History*, 99, 75–95. <https://doi.org/10.1017/S014754792000023X>
- Heikkinen, A. (2019). Vapaan sivistystyön aatteet ja ideologiat. J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen, & A. Heikkinen (toim.), *Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä*, 85–136. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry.
- Heikkinen, H. L. T., Kiilakoski, T., Huttunen, R., Kaukko, M. & Kemmis, S. (2018). Koulutustutkimuksen arkkitehtuurit. *Kasvatus*, 49(5), 368–383.
- Hoikkala, T. & Kiilakoski, T. (2018). Digitalisaation pedagogiikka ja jatkuvan oppimisen ristiriidat. Teoksessa T. Hoikkala, H. Karhunen, T. Kiilakoski, M. Mäkynen, P. Torsti & M. Hirvola (toim.) *Koulutuksen digiloikka: Miten onnistumme suomalaisten osaamisen päivittämisessä*, 12–53. Helsinki: Teollisuuden palkansaajat TP ry. https://www.tpry.fi/media/fin_01_tp_digiloikka_digital_light.pdf

- Huttunen, J. (2022). *Young people, democracy and political participation: Four perspectives on younger citizens' democratic engagement in Finland*. Väitöskirja. Turku: Åbo Akademi. <https://www.doria.fi/handle/10024/185122>
- Kekki, M.-K. (2022). *Educational possibilities of media-based public discussion: A phenomenological-philosophical analysis of the givenness of others*. University of Oulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526232294>
- Kemmis, S. (2019). *A Practice Sensibility. An Invitation to the Theory of Practice Architectures*. Singapore: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-32-9539-1>
- Kemmis, S. (2021). A practice theory perspective on learning: Beyond a 'standard' view. *Studies in Continuing Education*, 43(3), 280–295. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2021.1920384>
- Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi. Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Koivula, A., Koiranen, I., Saarinen, A. & Keipi, T. (2020). Social and ideological representativeness: A comparison of political party members and supporters in Finland after the realignment of major parties. *Party Politics*, 26(6), 807–821. <https://doi.org/10.1177/1354068818819243>
- Korvela, P.-E., & Vuorelma, J. (2017). Teoista faktoihin – Mitkä faktat, mikä totuus? Teoksessa P.-E. Korvela & J. Vuorelma (toim.) *Puhun niin totta kuin osaan. Poliittikka faktojen jälkeen*. Helsinki: Docendo.
- Koskinen, T. (2018). Sivistyneistö muotoilemassa Tampereen työväenopiston periaatteita 1890-luvulla. Teoksessa J. Tähtinen, J. Hilpälä, & R. Ikonen (toim.) *Sivistys ja kasvatus eilen ja tänään*, 127–154. Helsinki: Suomen Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Lindholm, J., Carlson, T., & Högväg, J. (2021). See Me, Like Me! Exploring Viewers' Visual Attention to and Trait Perceptions of Party Leaders on Instagram. *The International Journal of Press/Politics*, 26(1), 167–187. <https://doi.org/10.1177/1940161220937239>
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S. & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice Theory and Theory of Practice Architectures. Teoksessa K. Mahon, S. Francisco, & S. Kemmis (toim.) *Exploring Education and Professional Practice*, 1–30. Singapore: Springer.
- Malmström, L. (2021). Vad bör en kommunpolitisk ledare kunna? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 30(3). <https://doi.org/10.48059/uod.v30i3.1580>
- Manninen, J. (2017). Empirical and genealogical analysis of non-vocational adult education in Europe. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*, 63(3), 319–340. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9638-1>
- de Nadal, L. (2021). Populism and plebiscitarianism 2.0: How Podemos used digital platforms for organization and decision-making. *New Media & Society*, 14614448211038764. <https://doi.org/10.1177/14614448211038763>
- Nationalencyklopedin (2023). *Finlandshjälpen*. <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/finlandshj%C3%A4lp> (25.1.2023).
- Niemelä, S. (2011). *Sivistymisen. Sivistystarve, -pedagogiikka ja politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Snellman-instituutti.
- Nordvall, H. & Pastuhov, A. (2020). The knowledge-oriented and relationship-oriented roles of popular education in labour movement parties in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 39(4), 374–387. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1790050>
- Pastuhov, A. (2018). The Ideals and Practices of Citizenship in Nordic Study Circles. Teoksessa M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller & P. Jarvis (toim.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*, 797–815. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55783-4>
- Pastuhov, A. (2021). Puoluekoulutuksen käytäntöarkkitehtuurit: Analyysi kolmen suomalaisen poliittisen puolueen jäsenkoulutustoiminnan tarkoituksista ja ennakkoehtoista. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 154–171. <https://doi.org/10.33350/ka.107676>
- Pastuhov, A. & Salo, P. (2019). Kansalaisuus osallisuutena puutyökurssilla. Etnografinen tutkimus kansalaisopiston senioreiden kädentaitojen kurssilla. *Aikuiskasvatus*, 39(3), 182–193. <https://doi.org/10.33336/aik.85699>
- Pieke, F. N. (2009). *The Good Communist: Elite Training and State Building in Today's China*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511691737>
- Pink, S. (2021). *Doing Visual Ethnography*. London: SAGE Publications.
- Rainio-Niemi, J. (2019). Managing fragile democracy: Constitutionalist ethos and constrained democracy in Finland. *Journal of Modern European History*, 17(4), 519–538. <https://doi.org/10.1177/1611894419880658>
- Rapeli, L. & Leino, M. (2013). Kansalaisten poliittinen osallistuminen ja tietämys Suomessa. *Aikuiskasvatus*, 33(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94014>
- Reid, A. (2009). Social Media, Public Pedagogy, and the End of Private Learning. Teoksessa J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (toim.) *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling*, 194–200. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863688>
- Salo, P. & Suoranta, J. (2002). *Sivistyksellinen aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salonen, A. O. & Joutsenvirta, M. (2018). Vauraus ja sivistys yltäkylläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 84–101. <https://doi.org/10.33336/aik.88331>

- Schatzki, T. (2001). Introduction: Practice theory. Teoksessa T. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. von Savigny (toim.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*, 1–14. London & New York: Routledge.
- Schatzki, T. R. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park: Penn State University Press. <https://www.psupress.org/books/titles/0-271-02144-6.html>
- Schugurensky, D. (2006). Adult citizenship education: An overview of the field. Teoksessa T. Fenwick, T. Nesbit & B. Spencer (toim.) *Contexts of Adult Education: Canadian perspectives*, 68–80. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Shambaugh, D. (2008). Training China's Political Elite: The Party School System. *The China Quarterly*, 196(18), 827–844. <https://doi.org/10.1017/S0305741008001148>
- SDP (2020). SDP:n visuaalinen ilme uudistui. Tiedote 22.8.2020. <https://www.sdp.fi/ajankohtaista/sdpn-visuaalinen-ilme-uudistui> (17.2.2023).
- Suoranta, J. (2007). Kriittinen työläiskasvatus. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*, 167–220. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Uba, K. & Jansson, J. (2021). Political campaigns on YouTube: Trade unions' mobilisation in Europe. *New Technology, Work and Employment*, 36(2), 240–260. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12181>
- Zhuravskaya, E., Petrova, M. & Enikolopov, R. (2020). *Political Effects of the Internet and Social Media*. Annual Review of Economics
- Yle (2006). Kokoomus selvästi Nato-kannalle. Uutinen 9.6.2006. <https://yle.fi/a/3-5226186>

Jättääkö tehokkuusajattelu tilaa yhteiskunnan uudistumisen tarpeille?



Tehokkuusajattelu voi muodostua jopa jarruksi, kun työelämä vaatii systeemistä kehittämistä muutoksiin vastaamiseksi. Työn arjessa tehokkuusajattelun ja systeemisen uudistumisen näkökulmat limittyvät ja vahvistavat toisiaan, mutta niiden erilainen luonne on syytä tunnistaa, jotta organisaation toimintakulttuuri ei vinoudu kummankaan suuntaan.

Kun siirrytään tehokkuusajattelusta laaja-alaisempaan systeemiseen uudistumiseen niin tiedollisia rakenteita kuin organisaatiokulttuuria ja toimijoiden välistä vuorovaikutusta koskevat toimintatavat muuttuvat.

UUDISTUMISKYKYÄ JA INNOVAATIOIDEN tuottamista korostetaan työelämän supervoimina. Samalla tietoa on tarjolla yhä enemmän, ja moni työntekijä kärsiikin tietotulvasta ja kognitiivisesta ylikuormituksesta (Koski 1998; Nikkanen & Kuisma 2017; Rasimus 2019). Tutkimukseen ja kehittämiseen panostetaan yhteiskunnan voimavaroja, mutta silti yhteiskunta kipuilee monissa yhteiskunnallisissa muutosprosesseissa. Jotkin tarpeelliseksi koetut muutokset tuntuvat jumittavan paikoillaan, toisissa taas ajaututaan jopa ylikierröksille ja kaaokseen.

Omassa tutkijantyössäni maatalouden ja maa-seudun luonnonvarojen käytön parissa olen päässyt seuraamaan monien uudistusten etenemistä. Luonnonvara-alalla eletään monellakin tavalla isojen muutosten aikakautta ja painitaan niin kansainvälisten elintarvikemarkkinoiden määäämien hinnanvaihteluiden kuin toimialaa koskevien isojen ekologisten ja sosiaalisten haasteiden parissa (EC 2022).

Mistä yhteiskunnan ja sen käytäntöjen uudistumisessa on lopulta kysymys? Miten edetä tiedon tasolta kohti hyviksi ja tarpeelliseksi koettuja käytäntöjä?

Mielenkiintoni kohdistuu erityisesti tehokkuus- ja tuloksellisuusajattelun käytäntöihin, joiden käyttö on jatkuvasti laajentunut ja saanut painoa monilla yhteiskunnan osa-alueilla (Seeck 2008; Fornaro ym. 2021). Tunnuslukujen vertailu ja mittaamiseen perustuvat toimintatavat ovat laajasti käytössä liike-toiminnassa ja työelämässä, ja niiden tuottamaan tietoon luotetaan poliittisessa päätöksenteossa. Työvälineiden painoarvo on edelleen moninkertaistunut, kun digitalisaatio on avannut ennennäkemättömän laajat mahdollisuudet numerotiedon käyttöön.

Selvitän tässä näkökulmatekstissä, miten tehokkuusajattelun käytänteet eroavat laaja-alaisen systeemisen muutoksen parissa tarvittavasta osaamisesta. Tarkastelun mahdollistaa aiempi hyödyntämis- ja kehittämisstrategioiden dilemmaa koskeva keskus-

TUTKIMUKSEEN JA KEHITTÄMISEEN PANOSTETAAN YHTEISKUNNAN VOIMAVAROJA, MUTTA SILTI YHTEISKUNTA KIPUILEE MONISSA MUUTOSPROSESSEISSA.

telu, jota on käyty muun muassa organisaatioiden oppimista ja liiketaloustiedettä käsittelevän tutkimuksen parissa. Viitekehikseni on osaksi sidoksissa hollantilaisen innovaatiotutkijan Frank Geelsin jäsenyykseen, jossa innovaatioiden ajallista etenemistä tarkastellaan yhteiskunnan eri tasoilla (Geels 2011).

Tarkastelen aihetta pitkälti jäsentämällä tutkimuskysymystä teoreettisesti, ja avaam lähestymistapaani muutamien empiiristen havaintojen kautta määrittä kuitenkin kovinkaan syvälle tutkimuskysymyksen empiiriseen todentamiseen.

Työelämän toimijoiden ja aikuiskasvatuksen kannalta aiheeni on merkityksellinen sikäli, että se auttaa jäsentämään päätöksentekotilanteisiin sisältyviä eroja ja johdattaa kohti tiedollisten työvälineiden yhä tietoisempaa ja tavoitteellisempaa käyttöä yhteiskunnallisen muutoksen hallinnassa.

TEHOKKUUDEN JA UUDISTUMISEN VÄLINEN DILEMMA

Tehokkuus- ja tuloksellisuusajattelun juuret ulottuvat 1900-luvun alkupuolelle, jolloin yhdysvaltalaisista autoteollisuudesta ryhdyttiin kehittämään ja uudistamaan. Tällöin huomattiin, kuinka 1) tuloksellisuuden eli tuotantomäärien kehitykseen, 2) tehokkuuden eli tuotantopanosten ja tuotantomäärien väliseen suhteeseen sekä 3) kustannustehokkuuteen eli tuotantopanosten kustannusten ja tuotteiden arvon väliseen suhteeseen liittyvien tunnuslukujen avulla oli mahdollista tunnistaa tuotannon kehittämistä koskevia keinoja ja ratkaisuja (Seeck 2008; Fornaro

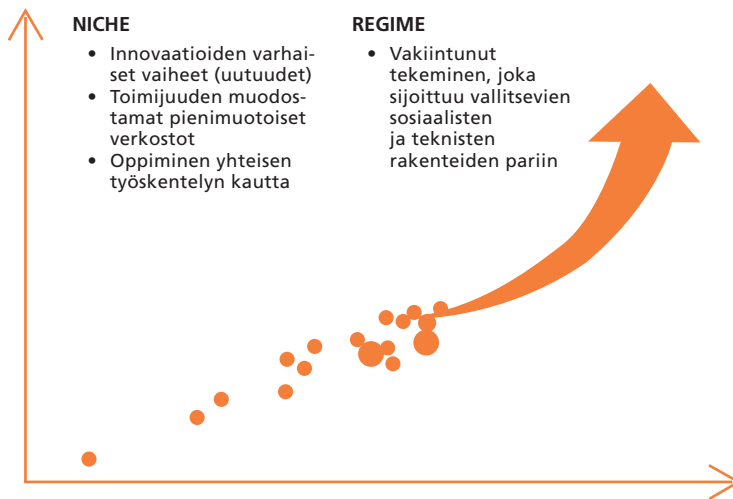
ym. 2021). Samalla voitiin vauhdittaa talouskasvua. Kun kilpailukyvyltään vahvimmat toimijat pystyivät hintakilpailulla valtaamaan entistä vahvemman markkina-aseman, kuluttajien ulottuville saatiin aiempaa edullisempia kulutushyödykkeitä.

Tehokkuus- ja tuloksellisuusajattelun menetelmät huomattiin toimiviksi ja hyödyllisiksi, ja seuraavina vuosikymmeninä ne levisivät yhä laajempaan käyttöön niin teollisen toiminnan kuin muunkin liiketoiminnan kehittämisessä. 2000-luvulla menetelmien käyttö on edelleen laajentunut julkishallinnossa (*New Public Management*, NPM), missä niin ikään halutaan löytää tunnuslukujen avulla toiminnan tuloksellisuutta lisääviä kehittämiskohteita. Monestikin tähän on sisältynyt ajatus tulosoajauksen ja laadunarvioinnin toimista arvovapaina kehittämisen työvälineinä (Hyyryläinen & Viinamäki 2012; Välimaa 2019). Vähitellen on huomattu, miten määrällisen datan näennäisestä objektiivisuudesta huolimatta arvoasetelmat vaikuttavat myös mittareiden ja kehittämistavoitteiden valinnan taustalla (Värri 2002).

Tehokkuuden ja uudistumisen välinen dilemma koskeekin pitkälti organisaatioiden ja toimijoiden tasapainoilua kahden erilaisen toimintatavan välillä. Tutkimuskirjallisuus käsittelee teemaa kehittämis- ja parantamisstrategian välisenä haasteena (*Exploration-Exploitation Dilemma*; March 1991; Silvennoinen & Kari 2010, Sinha 2015).

Siinä missä parantamisstrategia hakee parhaan mahdollisen ratkaisun asiaa koskevan tiedon pohjalta, kehittämisstrategiaan sisältyy uudenlaisten mahdollisuuksien kokeilu ja testaaminen, ja siinä uskaltaudutaan todellisuutta koskevan epävarmuuden pariin. Parantaminen keskittyy nykyisten ratkaisujen tehokkuuden lisäämiseen, muun muassa standardeja ja rutiineja luomalla (Silvennoinen & Kari 2010). Toimijan haasteena on tasapainoilla uuden etsimisen ja nykyisen välillä. Saman haasteen ihmiset kohtaavat arjessaan: toimiako tuttujen rutiinien parissa vai uskaltautuako kokeilemaan jotain uutta mahdollisuutta?

Haaste on tunnistettu myös liiketaloudessa, missä toimintaympäristöt muuttuvat yhä nopeammin, ja yritysten on yhä tärkeämpää suunnata voimavaroja sekä uuden luomiseen että tehokkuuden ja kilpailu-



Kuva 1. Innovaatioiden synty ja yhteiskunnallinen vakiintuminen monitasoisen muutoksen mallissa. Muokattu alkuperäisen lähteen pohjalta (Geels 2011).

kyvyn parantamiseen olemassa olevan parissa. Strategisen johtamisen tutkija Sabyasachi Sinha (2015) toteaa ongelmia esiintyvän sekä liiallisena kokeilutoimintana että yritysten jumiutumisen vakiintuneeseen. Organisaatioilta vaaditaan lyhyen tähtäimen ajattelua mutta myös pitkän aikavälin näkökulmaa, mitä on kuvattu organisaation kaksikäisyyttä (*ambidexterity*) käsittelevässä kirjallisuudessa (Engeström 2006; Sarkees & Hulland 2009; Martin 2019).

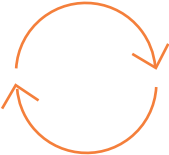
Miksi parantamisen eli tehokkuuden ja kehittämisen eli uudistamisen yhtäaikainen toteuttaminen sitten on niin hankalaa? Ennen kaikkea haasteena on ajattelutapojen perustava erilaisuus, jopa vastakkaisuus. Uudistaminen hakee uusia tuotteita, resursseja, tietoa ja mahdollisuuksia linkittyen systeemisen tason uudistusten tuottamiseen. Tehokkuudessa keskeistä on puolestaan olemassa olevan kehittäminen, mikä linkittyy vähittäiseen ja asteittaiseen eli inkrementaaliseen muutokseen olemassa olevan kilpailun ja asiakkaiden parissa (Benner & Tushman 2001). Uudistaminen hakeutuu monimuotoisuuden ja riskien pariin muutuneiden ulkoisen olojen myötä. Tehokkuus taas painuu määrälliseen vertailuun oloissa, joissa voidaan jatkaa vanhan ja vakiintuneen parissa (March 1991).

Perustavalla tavalla erilaiset päätöksenteon näkökulmat eivät voi korvata toisiaan organisaation elinvoimaisuuden turvaamisessa (March 1991). Työelämän toimijat voivat kuitenkin joutua hämmentäviin tilanteisiin, joissa heiltä odotetaan samanaikaisesti sekä tehokkuuden lisäämiseen että luovaan uudistumiseen perustuvia saavutuksia: pitäisi pysyä yhtä aikaa sekä laatikon sisällä että uskaltautua sen ulkopuolelle (*thinking outside the box*).

TEHOKKUUSAJATTELUN SIOITTUMINEN MONITASOISEN MUUTOKSEN MALLISSA

Innovaatioiden syntyä ja leviämistä tarkasteleva monitasoisen muutoksen malli (*Multi Level Perspective, MLP*) lähestyy uudistumisen teemoja ajallisen kehityksen kautta (**kuva 1**; Geels 2011). Näin vahvistuu käsitys tehokkuusajattelun sijoittumisesta nimenomaisesti osaksi vakiintuneiden toimialojen (*regime*) tekemistä, jossa on luontevaa keskittyä ratkaisujen vertailuun ja tunnistaa optimaaliset ratkaisut. Ajattelutapa mahdollistaa muun muassa tuotantomäärien lisäämistä ja tuotantokustannusten vähentämistä koskevat uudistukset.

Taulukko 1. Tehokkuusajattelun ja systeemisen uudistumisen eroja.

Systeeminen uudistuminen: varhaisen vaiheen kokeileva toiminta (niche)		Tehokkuusajattelu: toimialan vakiintunut tekeminen (regime)
1. Ongelmalähtöisyys, laadullisuus, tiedon ja arvojen uudistaminen. 2. Kokeileva tekeminen, monimuotoisuus, virheet oppimisen ja uudistumisen lähteenä 3. Vahvan vuorovaikutuksen siteet, ihmiset toimijoina ja subjekteina		1. Määrällisyys, vertailu, optimien hakeminen 2. Sääntöohjaus, yhdenmukaisuus, virheet heikkoutena 3. Saavutettavuus, laaja-alainen viestintä, heikon vuorovaikutuksen siteet.

MLP-mallin ytimessä on kuitenkin kysymys siitä, minkälaisen olojen avulla voidaan mahdollistaa myös laaja-alaiset, niin sanotun systeemisen tason muutokset (Geels 2011; Kivisaari ym. 2014). Esi-merkki varhaisen innovaatiovaiheen (*niche*) toiminnasta on suomalaisen luomutuotannon, tutummin luomun, synty, jonka varhaisimmat vaiheet ajoittuvat Suomessa 1960–80-luvuille (Mononen 2008; Yli-Viikari 2016; Siiskonen 2019; Huttu 2021).

Luomun toimintamallit poikkesivat oleellisesti vakiintuneen maataloustuotannon ajattelutavoista, sillä esimerkiksi kemiallisesta kasvinsuojelusta ja lan-noitteista haluttiin luopua kokonaan. Valtavirrasta poikkeavia tekemisen tapoja oli mahdollista ryhtyä kehittämään pienimuotoisten, suojaavien sosiaalisen rakenteiden puitteissa. *Nichen* käsite kuvaa edellytyksiä, jotka sallivat yksilöiden lähteä hakemaan ratkaisuja totutun ulkopuolelta (Jänicke & Jacob 2004; Rotmans & Loorbach 2008).

Millaisia eroja siirtyminen tehokkuusajattelun käytännöistä (*regime*) kohden laaja-alaisemman uudistumisen näkökulmia (*niche*) saattaa sisältää? Erojen tunnistaminen tässä perustuu sekä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen että tehokkuusajattelun ilmiöiden tarkasteluun suomalaisessa yhteiskunnassa (taulukko 1).

Työelämässä tehokkuusajattelu ja systeeminen uudistuminen saattavat useinkin liukua joustavasti toistensa lomaan, jolloin toimijat voivat hyödyntää

kummankin näkökulman vahvuuksia. Ulottuvuuksien jäsentäminen on kuitenkin mielekästä, jotta näkökulmien väliset erot voidaan tunnistaa riittävän tietoisella tasolla, eikä toimintakulttuuri vinoudu kummankaan suuntaan.

Määrällisen vertailun kautta tunnistetut optimit versus ongelmalähtöinen tarkastelu

Määrällisiä tunnuskiluja käyttämällä ja vertailemalla tapahtuva optimien tunnistaminen liittyy useinkin tehokkuusajattelun käytänteisiin. Tarkastelu kohdentuu muutamaa ennalta valittuun ja ”lukittuun” osatekijään. Oppiminen tapahtuu yhdensuuntaisten prosessien kautta, joissa oppimisen kohde ja tavoite tunnetaan (Greve 2007; Silvennoinen & Kari 2010). Vakiintuneissa oloissa kapea-alainen rajautuminen on järkevää ja tarkoituksenmukaista, sillä toimintaa parhaiten määrittävät osatekijät tunnetaan, ja tiedetään, mihin teemoihin toimialan kehittämisessä kannattaa keskittyä. Toimintaympäristö on suhteellisen vakio, jolloin sitä koskeva tuloksenteke ja riskien hallinta helpottuvat, joskin vakiintuneen toimialan sisäistä kilpailua voi olla runsaasti.

Yhdensuuntainen oppiminen rajoittaa kuitenkin ajatusmaailmaa eikä ota huomioon vallassa olevien arvojen ja oletusten ulkopuolisia vaihtoehtoja (Silvennoinen & Kari 2010). Toimintaympäristön odottamattomissa muutoksissa jäykkä ja polku-

ARVOKESKUSTELU AUTTAA IHMISIÄ SEULOMAAN ARJESSA VASTAAN TULEVAA TIETOA JA KOHDENTAMAAN TOIMINTANSA OMAA IDENTITEETTIÄÄN JA TAVOITTEITAAN PARHAITEN PALVELEVIIN VAIHTOEHTOIHIN.

riippuvainen strategia vaikeuttaa organisaation kykyä löytää uusia ratkaisuja ja vastata muutoksiin.

Laaja-alaisempaan uudistumiseen tähtäävä toimintatapa pyrkii löytämään ja hankkimaan uusia resursseja ja kyvykkyyksiä. Oppiminen on kaksisuuntaista, eikä sen kohde tai tavoite vielä ole kaikilta osin selkeästi määriteltävissä. Vallalla olevia ajatusmalleja voidaan kyseenalaistaa ja pysyä avoimena erilaisille ratkaisuille (Silvennoinen & Kari 2010).

Vaihtoehtoihin ajattelutapoihin ei välttämättä ole helppo hakeutua, sillä tekemisen tiedollisia käytäntöjä, kuten menetelmiä ja käsitteitä, saatetaan toimintakulttuurissa pitää itsestäänselvyyksinä, joiden ulkopuolisia toimintatapoja ei osata tunnistaa tai arvostaa. Tekemistä koskevat tiedolliset näkökulmat voivat kaventua myös ammatillisen erikoistumisen ja työnjaon myötä: puhutaan esimerkiksi hallinnon ”siiloutumisesta” (Laaksolehti 2013; Välimaa 2019).

Vakiintuneiden rakenteiden kyseenalaistaminen ja uudistaminen on mahdollista lähinnä ongelmälähtöisten painotusten kautta. Esimerkiksi luomun pioneereille oli tärkeää löytää viljelymenetelmiä ja keinoja, joilla kemialliset kasvinsuojeluaineet oli mahdollista korvata muilla kasvinsuojelun menetelmillä, jotka vähensivät viljelijöiden altistumista myrkyille (Mononen 2008). Tiedon ohella joudutaan käsittelemään arvoja, jotka määrittävät olennaiset ja huomionarvoiset näkökulmat.

Tehokkuusajattelun puitteissa arvokeskustelun teemat eivät monestikaan nouse esille, kun tekeminen sijoittuu toimialan vakiintuneiden arvojen ja tavoitteiden määrittämään sosiaaliseen tilaan. Tekijöillä

on yhteisymmärrys siitä, minkälaiset tulokset ja tekemisen tavat ovat tavoittelemisen arvoisia, ja minkälaisia tavoitteita kohti halutaan edetä. Arvokysymykset nousevat esille vasta, kun toimijat havahtuvat vaihtoehtoiseen todellisuuteen. Maataloudessa näin tapahtui esimerkiksi, kun ihmiset alkoivat pohtia kasvinsuojelua ja lihansyöntiä koskevia valintojaan. Arvovalintojen kiinnittymisen myötä yksilöt pystyvät yhä paremmin seulomaan arjessaan vastaan tulevaa tietoa ja kohdentamaan toimintansa omaa identiteettiään ja tavoitteitaan parhaiten palveleviin vaihtoehtoihin.

Tehokkuusajattelussa toimitaan useinkin selkeän työnjaon puitteissa, jolloin arvovalintojen ja niiden uudistumisen saatetaan ajatella kuuluvan ensisijaisesti päätöksentekijöille. Luomu on kuitenkin hyvä esimerkki, joka osoittaa, että keskustelu uusista tuotantotavoista on laajentunut yhteiskunnalliseen päätöksentekoon vasta melko myöhäisessä vaiheessa, 1980-luvun lopulla. Muutos ei suinkaan käynnistynyt hallinnosta, vaan sen aloittivat yksittäiset ihmiset, jotka hakivat omaan arkeensa soveltuvia ratkaisuja. Ensimmäiset luomua koskevat poliittiset työryhmät perustettiin vasta siinä vaiheessa, kun luomutuotannon näytöt olivat yhteiskunnassa jo varsin vakiintuneella tasolla (Mononen 2008; Siiskonen 2019).

Luomun kehityskulku vastaa monitasoisen muutoksen mallia, jossa korostetaan varhaisen vaiheen kokeiluihin sisältyvän suurta epävarmuutta (Geels 2011). Käytännön tekemisessä epävarmuutta on helpompi käsitellä, eikä siihen kuulu samalla tavalla omaa roolia ja asemaa vaarantavia sosiaalisia riskejä kuin keskitetyssä päätöksenteossa ja hallinnossa. Käytännön tekeminen konkreettisine tuloksineen pakottaa varhaisen vaiheen toimijat tarkastelemaan tiedollisten käytänteiden ja arvovalintojen toimivuutta ja tarkoituksenmukaisuutta.

Sääntöohjauksen ja yhdenmukaisuuden mallit versus kokeileva tekeminen ja monimuotoinen osaaminen

Tehokkuusajattelussa hakeudutaan tyypillisesti kohti suuruuden ekonomiaa ja sen tuottamia taloudellisia etuja. Keskittämällä tuotantoa ja siirtymällä entistä suurempiin tuotantoyksiköihin voidaan vähentää

yksikkökustannuksia ja siten lisätä tuotteiden kilpailukykyä markkinoilla. Pienimuotoisia kokeiluhankkeita saatetaan pitää toisarvoisena puuhasteluna, joka ei tuota riittävän näyttäviä ja vakuuttavia tuloksia.

Suurten yksiköiden kehittämisessä on myös luontevaa painottaa yhdenmukaista toimintaa, jota ohjataan säännöillä ja ohjeistuksilla. Näin työntekijä tai toimija saa selkeät puitteet omalle tekemiselleen ja pystyy keskittymään toiminnan tuloksellisuuteen. Ylisäätelyn riskinä on puolestaan toimintaan sisältyvän vapauden ja joustavuuden liiallinen rajoittaminen. Uudistuminen edellyttää ennen kaikkea irtautumista jatkuvuudesta, standardeista sekä rutiineista. Yhdenmukaisuuden sijaan arvossa ovat toimintamallien monimuotoisuus, mistä avautuu mahdollisuuksia toisinajatteluun (Stähle & Kuosa 2009). Virheiden välttämistä koskevien pyrkimysten rinnalla tarvitaan tilaa epäonnistumisille ja niiden myötä käytännönläheiselle oppimiselle (Harrikari 2020).

Oman alansa edelläkävijät ovat useinkin oman aikansa ”toisinajatteliijoita”, joihin saatetaan suhtautua kriittisesti ja epäilevästi. Luomunkin varhaisia toimijoita nimiteltiin ”heinähatuiksi”, ja luomua kokonaisuudessaan pidettiin ideologisena liikkeenä (Mononen 2008). Varhaisen vaiheen kokeilut edellyttivät toimijoilta poikkeuksellista rohkeutta ja sitkeyttä, mikä linkittyy toimijan omaan motivaatioon sekä toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa syntyvään sosiaaliseen tukeen.

Jatkuvan oppimisen tutkija Anu Kajamaa (2011) on tarkastellut muutoksen hallintaa terveydenhuollon rakenteissa, missä teollisuustyöstä omaksutut tehokkuustavoitteet näyttäytyvät niin ikään kapea-alaisina. Suoraviivainen johtamis- ja kehittämistapa jää kauaksi hoitotyön arjesta eikä pysty huomioimaan toiminnallisen kokonaisuuden laajuutta. Uudistumisessa tarvitaan osallistavia kehittämishankkeita, joissa ongelmaa analysoidaan yhteisön sisäisen oppimisen kautta. Pitkäjänteinen kehittämisote ja hankkeiden linkittäminen toisiinsa tuovat kehittämiseen kaivatua jatkuvuutta (Kajamaa 2011).

Tällaista niin sanottua käytäntölähtöistä uudistumista pidetään innovaatiotutkimuksessa tiedelähtöisille innovaatioille rinnakkaisena uudistumisen lähteenä, jossa korostuvat erityisesti ihmisten toimijuudesta, mo-

tivaatiosta ja tahdonvoimasta lähtevät muutosvoimat (Rogers 2003; Harmaakorpi 2008; Mustikkamäki & Sotarauta 2008; Martela & Jarenko 2014).

Heikon vuorovaikutuksen versus vahvan vuorovaikutuksen siteet

Toimijoiden välisen verkostoitumisen merkitys uudistumiselle ja innovaatioiden synnylle on tunnistettu laajasti, mutta tehokkuusajattelun vaikutuksia tästä näkökulmasta on tarkasteltu vähemmän. Vuorovaikutuksen tavat ovat kuitenkin olleet 2020-luvulla muutoksessa, kun digitalisaatio on mahdollistanut toimijoiden saavutettavuuden ja kanssakäymisen maantieteellisiä ja ajallisia rajoja ylittäen.

Innovaatiotutkimuksessa toimijoiden välistä vuorovaikutusta koskevia eroja kuvataan niin sanotun vahvan ja heikon vuorovaikutuksen käsittein (Robert ym. 2009; Rost 2011). Vahva vuorovaikutus perustuu toimijoiden väliseen henkilökohtaiseen tuntemiseen ja sen myötä syntyneeseen luottamukseen, heikko taas pinnallisempien kohtaamisten luomiin siteisiin. Systeemisessä uudistumisessa korostuvat vahvan vuorovaikutuksen siteet, joilla luodaan edellytyksiä kohdata epävarmuutta ja tuoda esiin luovaa ajattelua (Krackhardt 1992; Edmondson & Lei 2014; Castro ym. 2017). Aiempi tutkimus on osoittanut, miten samassa kaupungissa sijaitsevat työryhmät tuottivat 22 prosenttia enemmän innovatiivisia patentteja ja 27 prosenttia enemmän tieteellisiä aloitteita sisältäviä tiedejulkaisuja kuin maantieteellisesti hajautetusti työskentelevät työryhmät (Lin ym. 2023). Virtuaaliset kohtaamiset jäävät pinnallisemmiksi kuin pitkäjänteiseen, yhteiseen tekemiseen perustuvat kohtaamiset.

Vahvan vuorovaikutuksen siteet tulevat esille myös luomua koskevassa esimerkissä, jossa varhaiset toimijat toimivat vielä paljon nykyistä paikallisemmin. Heidän välistään luottamusta oli koeteltu moneen kertaan yhteisessä tekemisessä, joten he tunsivat toistensa vahvuudet ja heikkoudet. Keskinäisen luottamuksen ilmapiirissä oli mahdollista lähteä sanoittamaan ajattelun varhaisia ituja, joiden toimivuudesta ei vielä ollut laaja-alaista näyttöä.

Digitalisaation myötä ihmisten välinen vuorovaikutus on siirtynyt pitkälti tietokoneiden ruuduille ja

TEKNISESTI JA SUORAVIIVAISESTI ETENEVIEN UUDISTUSTEN OHELLA YHTEISKUNNASSA TARVITAAN VALMIUKSIA TOIMIA LAAJA-ALAISTEN YHTEISKUNNALLISTEN HAASTEIDEN PARISSA.

ohjelmasovellusten välittämäksi. Esimerkiksi Euroopan unionin maatalouspolitiikassa maanviljelijöistä on byrokratian lisääntyessä tullut yhä enemmän järjestelmän osana toimivia objekteja (Kiviranta 2018; Kujala 2019).

Käytäntölähtöisen uudistumisen ja ihmisten toimijuuden näkökulmasta kehitys saattaa olla riskialtista (Vähäsantanen 2014). Varsinkin tunnetasolla haasteellisten teemojen käsittelyn on havaittu onnistuvan parhaiten, kun toimijoilla on mahdollisuudet läsnä olevaan ja kohtaavaan vuorovaikutukseen (Viljanen & Peltola 2004).

Tiedon merkitys luodaan vasta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Hellström & Ikäheimo 2017). Kun aitoja kohtaamisia on yhä vähemmän, vähenee myös yhteiskunnan kyky käsitellä rakentavasti muutokseen sisältyviä arvoja ja tavoitteita. Ilman yhteistä arvokeskustelua muutokset alkavat vyöryä yhteiskunnassa hallitsemattomalla tavalla. Turhautuminen ja merkityksettömyyden kokemukset lisääntyvät (Salonen & Joutsenvirta 2018; Joutsenvirta & Salonen 2020).

POHDINTA

Kahden erilaisen, tehokkuuteen keskittyvän ja laaja-alaisempaan uudistumiseen tähtäävän päätöksen-tekotilanteen välisten erojen tarkastelu on ajankohtainen ja merkittävä kysymys. Tehokkuusajattelua sovelletaan yhä laaja-alaisemmin tietotekniikan luomien uusien mahdollisuuksien myötä.

Organisaatiotutkimuksen kirjallisuus tuo esille hyödyntämis- ja kehittämisstrategioiden välisen

haasteen, joka kulkee nimellä *exploration-exploitation-dilemma* (March 1991; Sinha 2015). Sen mukaan yhteiskunnan tasapainoinen kehitys vaatii erilaisten ajattelutapojen joustavaa yhteensovittamista. Työvälineet ovat vahvasti toisiaan täydentäviä haasteellisten yhteiskunnallisten muutosten hallinnassa.

Tehokkuutta ja tuloksellisuutta koskevat käytänteet on yhteiskunnassa jo löydetty, ja niitä osataan hyödyntää laaja-alaisesti. Ne ovat toimivia työkaluja erityisesti siellä, missä työskennellään yhteiskunnallisesti vakiintuneiden rakenteiden puitteissa. Tällöin huomion suuntaaminen tuloksellisuutta ja tehokkuutta lisääviin toimenpiteisiin on kokonaisuuden kannalta mielekästä ja tarkoituksenmukaista.

Teknisesti ja suoraviivaisesti etenevien uudistusten ohella yhteiskunnassa tarvitaan valmiuksia toimia laaja-alaisen yhteiskunnallisten haasteiden parissa. Niitä koskevissa päätöksissä tehokkuusajattelun käytänteet saattavat toimia huomattavasti heikommin ja jopa sulkea uudistumisen kannalta keskeisen ajattelun ja vuorovaikutuksen väyliä. Systemin uudistumisen taitoina ja käytänteinä nousevat esiin seuraavat näkökulmat:

1. **Tiedolliset rakenteet:** Vakiintuneiden tiedollisten rakenteiden ohella on tarpeen jättää tilaa kokonaisvaltaiseen tiedolliseen tarkasteluun ongelmalähtöisyyden määrittämästä näkökulmasta. Päätöksenteon olot määrittävät, onko tiedollisten työvälineiden sulkeminen vai niitä koskevan tarkastelun avaaminen tarkoituksenmukaisempaa. Riittävän laaja-alaisen tiedollisen tarkastelun rinnalla tarvitaan toimijoiden kykyä käsitellä tiedon tulkintaan sisältyviä arvoja ja tavoitteita sekä siirtyä yhdensuuntaisesta oppimisesta laaja-alaisempaan vuorovaikutukseen.
2. **Organisaatiokulttuuri:** Yhdenmukaisuutta korostavan sääntöohjauksen rinnalla tarvitaan tilaa uusien toimintatapojen testaamiseen ja uudistamiseen. Toimintakulttuurissa on arvostettava ihmisten omakohtaisesta toimijuudesta ja ammatillisesta osaamisesta lähteviä käytäntölähtöisiä uudistumisen malleja.
3. **Vuorovaikutus:** Tehokkuutta ja laaja-alaista verkostoitumista painottavien vuorovaikutuksen

tavoitteiden ohella tarvitaan tilaa toimijoiden väliseen vahvaan vuorovaikutukseen, mikä toteutuu aidoissa kohtaamisissa ja pitkäjänteisessä yhteisessä tekemisessä.

Kasvatustieteissä tehokkuuteen ja uudistumiseen tähtävään päätöksentekotilanteen välistä vertailevaa näkökulmaa on käsitelty erityisesti instrumentaalisen ja refleksiivisen oppimisen käsitteiden avulla (Mäkinen 2007; Jutila 2008; Särkelä & Suoranta 2016). 'Instrumentaalisella oppimisella' tarkoitetaan painotusta asioiden tekniseen hallintaan, kun taas 'refleksiivinen oppiminen' viittaa laaja-alaisempiin oppimisen prosesseihin, joissa uutta tietoa muodostetaan myös havainnoinnin ja vuorovaikutuksen pohjalta. Käsitteet menevät luontevasti yhteen näkökulmatekstisäni esiin tuomieni argumenttien kanssa, kun tarkastelen oppimista yhteiskunnallisen uudistumisen ja muutoksen tasolla.

Havaintoni auttavat yhä paremmin tunnistamaan erityisesti päätöksenteon näkökulmien välistä eroja. Työelämässä, esimerkiksi luonnonvara-alalla, kysymys näyttäytyy erityisen merkittävänä meneillään olevien muutosprosessien haastavuuden ja laajuuden vuoksi. Kahden erilaisen päätöksentekotilanteen erojen analysointi voi johdattaa työelämän toimijoita työvälineiden yhä tietoisempaan ja tavoitteellisempaan käyttöön yhteiskunnallisten muutosten hallinnassa.



ANJA YLI-VIIKARI

MMT, tutkija
Luonnonvarakeskus

 <https://orcid.org/0000-0002-4715-8767>

LÄHTEET.....

- EC (2022). CAP 2023-27. 28. CAP strategic plans at a glance. European Commission. https://agriculture.ec.europa.eu/document/download/a435881e-d02b-4b98-b718-104b5a30d1cf_en
- Edmondson, A. C. & Lei, Z. K. (2014). Psychological safety. The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Engeström, Y. (2006). *Kaksikäntinen asiantuntijaorganisaatio*. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B : 2/2006. Helsinki: Kansanterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201204193478>
- Benner, M., Tushman, M., (2001). Exploitation, exploration and process management. The productivity dilemma revisited. *The Academy of Management Review*, 28(2). doi. [org/10.2307/30040711](https://doi.org/10.2307/30040711)
- Castro, D. R., Anseel, F. J. C., Kluger, A. N., Lloyd, K. J. & Levi, Y. T. (2017). Mere-listening effect on creativity and the mediating role of psychological safety. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(4), 489-502.
- Fornaro, P., Kuosmanen, N., Kuosmanen, T. & Maczulskij, T. (2021). Labor productivity and reallocation in Finland in 2000–2018. Publications of the Government's analysis, assessment and research activities 73. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-401-9>
- Geels, F. W. (2011). The multi-level perspective on sustainability transitions. Responses to seven criticisms. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 1(1), 24–40.
- Greve, H. (2007). Exploration and exploitation in product innovation. *Industrial and Corporate Change*, 16(5), 945–975.
- Harmaakorpi, V. (2008). Käytäntölähtöisen innovaatiotoiminnan ympäristöt. Teoksessa N. Mustikkamäki & N. Sotarauta, M. (toim.) *Innovaatioympäristön monet kasvot*. Tampere: Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-7332-6>
- Harrikari, H. (2020). Jatkuva oppiminen on jatkuvaa epäonnistumisen sietämistä. Blogi 24.9.2020. Tampereen yliopisto. Tampereen ammattikorkeakoulu. <https://blogs.tuni.fi/joe/jatkuva-oppiminen/jatkuva-oppiminen-on-jatkuvaa-epaonnistumisen-sietamista/>

- Hellström, E. & Ikäheimo, H.-P. (2017). *Knowledge in decisionmaking in Finland. Towards greater dialogue*. Helsinki: Sitra.
- Huttu, H. (2021). Ilmari Schepel innostui luomusta jo 1970-luvulla. "Nyt on upeaa viettää eläkepäiviä kainuulaisena korpiviljelijänä". *Maaseudun Tulevaisuus* 4.7.2021. <https://www.maaseuduntulevaisuus.fi/lukemisto/1eb8cd95-7404-5a9b-bed0-76de83ff5277>
- Hyyryläinen, E. & Viinamäki O.-P. (toim.) (2011). Julkinen hallinto ja julkinen johtaminen. Juhlakirja professori Ari Salmisen 60-vuotispäivän kunniaksi Vaasan yliopisto. Acta Wasasensia 238. Vaasan yliopisto.
- Joutsenvirta, M. & Salonen, A. O. (2020). *Sivistys vaurautena. Radikaalisti, mutta lempeästi kohti kestävää yhteiskuntaa*. Helsinki: Basam Books.
- Jutila, T. (2008). *Itseohjautuvuus aikuisen ihmisen henkisen kehityksen päämääränä*. Aikalaissiagnostinen katsaus Jack Mezirowin teoriaan. Pro gradu. Kasvatustiede. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-17992>
- Jänicke, M., Jacob, K. (2004). Lead markets for environmental innovations: a new role for the nation state. *Global Environmental Politics*, 4(1), 29–46. <http://doi.org/10.1162/152638004773730202>
- Kajamaa, A. (2011). *Unraveling the helix of change: An activity-theoretical study of health care change efforts and their consequences*. Väitöskirja. Käyttätymistieteiden laitos, Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 241. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6990-1>
- Kantola, A. Aaltonen, S., Haikkola, L., Junnilainen, L., Luhtakallio, E., Patana, P., Timonen, J. & Tuominen, P. (2022). *Kahdeksan kuplan Suomi. Yhteiskunnan muutosten syvät tarinat*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kiviranta, T. (2018). Viljelijät ehdottavat: Byrokratia valjastettava palvelemaan maatalouden kannattavuutta ja vientiä. *Maaseudun Tulevaisuus* 18.4.2018. <https://www.maaseuduntulevaisuus.fi/maatalous/fd79ee71-3c10-5674-930b-44e08d7a4011>
- Kivisaari, S., Kohl, J. & Leväsluoto, J. (2014). Systeeminen näkökulma hyvinvointipalveluiden muutokseen. Onko hybriditoimijoille tarvetta? VTT Technology 153.
- Koski, J. (1998). *Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatiosta ja tietoyhteiskunnasta*. Helsinki: Gummerus.
- Krackhardt, D. (1992). The strength of strong ties. The importance of philos in organizations. Teoksessa N. Nohria & R. Eccles (toim.). *Networks and organizations: structure, form, and action*. Boston. Harvard Business School Press, 216–239.
- Kujala, P. (2019). Maaseutuhallinnon arjen todellisuus. Puhetta byrokraattisuudesta. *Hallinnon tutkimus*, 1, 6–20. <https://doi.org/10.37450/ht.96096>
- Laaksolahti, H. (2013). Poikkiyhteiskunnallisella joukolla kokeilevaan oppimiseen. Blogi 13.12. Helsinki: Sitra. <https://www.sitra.fi/blogit/poikkiyhteiskunnallisella-joukolla-kokeilevaan-oppimiseen>
- Lin, Y., Frey, C. B. & Wu, L. (2023). Remote collaboration fuses fewer breakthrough ideas. *Nature*, 623, 987–991. doi: 10.1038/s41586-023-06767-1
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87. <http://www.jstor.org/stable/2634940>
- Martela, F. & Jarenko, K. (2014). Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoinii/julkaisut/Documents/tuvj_3+2014.pdf
- Martin, R. (2019). Competitive strategy. The high price of efficiency. *Harvard Business Review*. January–February. <https://hbr.org/2019/01/the-high-price-of-efficiency>
- Mononen, T. (2008). Luomun verkostot. Tutkimus suomalaisen luomutuotannon toimijaverkostojen muutoksesta. Väitöskirja. Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 85. Joensuun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-083-3>
- Mustikkamäki, N. & Sotara, M. (2008). *Innovaatioympäristön monet kasvot*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Mäkinen, S. (2007). Tehdastyöläisen puheenvuoro koulutuksesta ja oppimisesta. *Aiukasvatus*, 27(2), 93–102. <https://doi.org/10.33336/aik.93747>
- Nikkanen, E. & Kuisma, L. (2017). Tietoähky haastaa työelämässä oppimista. Blogi 9.1.2017. *Työelämä*. http://www.tyoelama2020.fi/ajankohtaista/blogit/tyoelaman_muutoksetekijat/tietoahky_haastaa_tyoelamassa_oppimista.3399.blog
- Rasmus, K. (2019). *Digitalisaation vaikutukset työympäristöön ja johtamiseen*. Opinnäytetyö. Liiketalouden tutkinto-ohjelma. Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201902142344>
- Robert, L., Dennis, A. & Hung, Y.-T. (2009). Individual swift trust and knowledge-based trust in face-to-face and virtual team members. *Journal of Management Information Systems*, 26(2), 241–279
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations*. Viides painos. Simon and Schuster. ISBN 978-0-7432-5823-4.
- Rost, K. (2011). The strength of strong ties in the creation of innovation. *Research Policy*, 40(4), 588–604.

- Rotmans, J. & Loorbach, D. (2008). Transition management: reflexive steering of societal complexity through searching, learning and experimenting. Teoksessa J. C. J. M. van den Bergh & F. R. Bruinsma (toim.) *Transition to Renewable Energy: Theory and practice*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Salonen, A. O. & Joutsenvirta, M. (2018). Vauraus ja sivistys yltäkyläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 84–101. <https://doi.org/10.33336/aik.88331>
- Sarkees, M. & Hulland, J. (2009). Innovation and efficiency: It is possible to have it all. *Business Horizons*, 52(1), 45–55.
- Seeck, H. (2008). *Johtamisopit Suomessa. Taylorismista innovaatioteorioihin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siiskonen, P. (2019). Katkelmia luomun kehitysvaiheista. Tutkittua tietoa luomusta. Esitelmä 29.11.2016. Luomuinstituutti. https://luomuinstituutti.fi/wp-content/uploads/2016/11/Katkelmia-29.11.2016_valmis.pdf
- Silvennoinen, J. & Kari, I. (2010). *Innovaattorin dilemma. Kehittäminen vs. parantaminen*. Kandidaatintyö. Lappeenrannan teknillinen yliopisto.
- Sinha, S. (2015). The exploration–exploitation dilemma. A review in the context of managing growth of new Ventures. *Vikalpa*, 40(3), 313–323.
- Stähle, P. & Kuosa, T. (2009). Systeemien itseuudistuminen. Uutta ymmärrystä kollektiivien kehittymiseen. *Aikuiskasvatus*, 29(2), 104–115. <https://doi.org/10.33336/aik.94181>
- Särkelä, E. & Suoranta, J. (2016). Nuorten tulevaisuuskertomukset ja refleksiivinen oppiminen. *Nuorisotutkimus*, 34(3), 19–38.
- Yli-Viikari, A. (2016). Kokeilun kipinäistä leviävät murrokset: case luomutuotannon kehitys Suomessa. *Alue ja Ympäristö*, 45(2), 75–82. Noudettu osoitteesta <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/60673>
- Villanen, S. & Peltola, L. (2004). *Maankäytön konfliktit ja niiden ratkaisumahdollisuudet. Katsaus käsitteisiin ja kirjallisuuteen*. Suomen ympäristö 723. Helsinki: Ympäristöministeriö.
- Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillinen toimijuus työelämän muutosvirrassa. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 129–133. <https://doi.org/10.33336/aik.94088>
- Välimaa, J. (2019). Elämää silloissa. Managerialismin vaikutuksia yliopistoissa. *Aikuiskasvatus*, 39(2), 151–156. <https://doi.org/10.33336/aik.82987>
- Värri, V-M. (2002). Kasvatus ja ”Ajan henki”. Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatus*, 22(2), 92–104. <https://doi.org/10.33336/aik.93405>

Eikö hyvä tahto riitä?

Mihin korkeakouluopetuksessa tarvitaan turvallisemman tilan periaatteita?



Turvallisemman tilan periaatteet voidaan nähdä pedagogisena keskustelutyökaluna, joka rohkaisee yhteistyöhön sekä moniääniseen keskusteluun yliopisto-opetuksessa. Periaatteet ohjaavat myös opettajia ja koko yliopistoyhteisöä puhe- ja toimintatapojen kriittiseen reflektioon.

TURVALLISEMMAN TILAN PERIAATTEET ovat monille tuttuja eri järjestöjen, harrastusyhteisöjen ja tapahtumatilojen toiminnasta. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuustyön myötä ne ovat tulleet osaksi myös monen korkeakoulu yhteisön toimintaa. Esimerkiksi Helsingin yliopisto laati keväällä 2019 turvallisemman tilan periaatteet koskemaan yliopiston tapahtumia (ks. Helsingin yliopisto 19.3.2023). Aihepiiri nousi syksyllä 2022 keskusteluun laajemmin mediassa sen jälkeen, kun *Helsingin Sanomien* yliopistokirjeenvaihtaja raportoi ”Vaikeat aiheet – kiistanalaisten asioiden käsittely koulutuksessa” -seminaarista otsikolla ”Liian turvallinen tila?” (Parikka 2022; ks. myös Säänti & Puustinen 2022).

Keskustelulle turvallisemmasta tilasta on edelleen nykyistä laajempaa tarvetta korkeakouluopetuksessa. Esimerkiksi Helsingin yliopiston turvallisemman tilan periaatteet on suunnattu koskemaan lähinnä yliopiston tapahtumia. Kuitenkin niitä olisi syytä

soveltaa ja hyödyntää myös yliopiston ydintoiminnassa, opetuksessa.

Yliopisto-opettajina olemmekin pyrkineet omassa opetuksessamme kehittämään ajatusta turvallisemmasta tilasta juuri korkeakouluopetukseen soveltuvaksi. Samalla olemme kartoittaneet kyselyn avulla opiskelijoidemme kokemuksia turvallisemman tilan periaatteiden käytöstä kieli- ja viestintäopintojen kurssillamme.

Kyselyymme vastasi 114 Helsingin yliopiston kandidaattivaiheen opiskelijaa eri tiedekunnista lukuvuonna 2022–23. Ennen kyselyyn vastaamista kaikki opiskelijat olivat osallistuneet ainakin yhdelle kieli- ja viestintäopintojen kurssille, jolla oli käytössä turvallisemman tilan periaatteet. Sähköiseen kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja anonyymia eikä kytkeytynyt kurssin arviointiin. Kysely sisälsi kaksi taustatietokysymystä ja lisäksi neljä avokysymystä, jotka kaikki koskivat opiskelijoiden

TURVALLISEMMAN TILAN KÄSITTEEN VOI TULKITA REAKTIOKSI KRITIIKKIIN, JONKA MUKAAN TURVALLINEN TILA LUPAA LIIKOJA: MIKÄÄN TILA TUSKIN ON TÄYSIN TURVALLINEN KAIKILLE.

kokemuksia ja näkemyksiä turvallisemman tilan periaatteiden käytöstä kursseilla.

Tässä tekstissä avaamme lyhyesti turvallisemman tilan periaatteiden taustaa ja tarkastelemme kyselyymme tulleet vastauksia. Perustelemme, miksi turvallisempaa tilaa pitäisi aktiivisemmin rakentaa myös korkeakouluopetuksessa. Tekstissä esitetyt lainaukset ovat opiskelijoiden vastauksia kyselyymme. Vastausten raportoinnissa käytämme juoksevaa numerointia: V1, V2 ja niin edelleen. Kyselyssämme pyysimme opiskelijoilta myös tiedon heidän opiskelualastaan, mutta emme ole hyödyntäneet tätä tietoa vastausten tarkastelussa.

TURVALLISEMPI TILA MAHDOLLISTAA AVOIMEN JA KRIITTISEN KESKUSTELUN

’Turvallisemman tilan periaatteilla’ tarkoitetaan esimerkiksi ryhmän, organisaation, tapahtuman tai kurssin toimintaa ohjaavaa keskustelua ja käytänteitä, jotka ottavat huomioon ryhmien moninaisuuden ja yhdenvertaisuuden ja pyrkivät ehkäisemään ennalta syrjintä- ja häirintätilanteita. Kun yhteisö laatii toimintaansa ohjaavat periaatteet, se tekee samalla tilaa turvallisemmaksi esimerkiksi syrjittyyn vähemmistöön kuuluville ihmisille (Harless 2018).

Käytämme tässä tekstissä komparatiivia ’turvallisempi’ positiivi-ilmauksen ’turvallinen’ sijaan. Komparatiivimuoto on nykyään yleinen monien yhteisöjen, esimerkiksi Helsingin yliopiston (2023) periaatteissa. Sen voi tulkita reaktioksi kritiikkiin, jonka mukaan turvallinen tila lupaa liikojia; mikään tila tuskin on täysin turvallinen kaikille (ks. esim. Iversen 2019). Koska turvallisemman tilan periaatteet

ovat alun perin syntyneet yhteisöissä, termin ja sen eri muotojen alkuperää on kuitenkin hankala jäljittää akateemisesta keskustelusta.

Turvallisemman tilan periaatteita on käytetty 1970-luvulta asti feministien, mustien ja *queer*-ihmisten keskuudessa työkaluna, jolla on pyritty luomaan turvallinen keskustelutila kokoontumisissa. Erityisesti 2000-luvulla tilan periaatteet ovat siirtyneet laajemmin myös muiden yhteisöjen käyttöön, kuten korkeakoulu- ja työyhteisöihin. (Ks. mm. Amzil 2017; Hytönen 2016; Roth 2019.)

Kyselymme vastausten pohjalta keskeisin havainto on se, että opiskelijat kokivat turvallisemman tilan periaatteiden käytön kursseillamme pääosin neutraalina tai myönteisenä. He kuitenkin toivat esiin, että periaatteiden käyttö opetustilanteissa oli kyselyn toteutusajankohtana vielä melko vähäistä; turvallisempi tila oli tuttu pikemminkin opiskelijatapahtumista tai järjestökonteksteista.

”Tunsin periaatteet jo hyvin entuudestaan, mutta en ole koskaan tullut ajatelleeksi, että niitä tosiaan tarvitaan myös kurssiympäristössä.” (V60)

”Ne [turvallisemman tilan periaatteet] käytiin heti alussa läpi, en ollut kursseilla törmännyt siihen aiemmin ja se tuntui todella hyvältä. Todella hienoa, että tätä laajennetaan yliopiston tapahtumista myös opetukseen!” (V77)

”Tämä oli ensimmäinen kurssi yliopistossa, jossa käytiin läpi turvallisen tilan periaatteet.” (V78)

”Tämä oli mielestäni ensimmäinen kerta, kun kurssilla mainitaan turvallisemman tilan periaatteet ja opettaja vaikutti siltä, että häneenkin voi olla matalalla kynnyksellä yhteydessä.” (V41)

Turvallisemman tilan periaatteet voivat ehkäistä ennalta vakavia häirintä- ja syrjintätilanteita, mutta ne mahdollistavat myös muunlaista turvallisuutta. Korkeakoulukontekstissa ne esimerkiksi voivat rakentaa luottamusta opetusryhmissä sekä kannustaa aiempaa avoimempaan vuoropuheluun ja omien puhetapojen kriittiseen tarkasteluun.

Periaatteiden avulla voidaan siis tietoisesti tarkastella toimintaa konkreettisissa tiloissa ja hetkittäisissä

OPISKELIJAT ARVOSTIVAT SITÄ, ETTÄ OPETTAJA NÄYTTI ESIMERKKIÄ REFLEKTOIMALLA MYÖS OMAA TOIMINTAANSA JA POSITIOTAAN.

digitaalisissa tai kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi ne tarjoavat laajemman mahdollisuuden keskustella oppivan yhteisön toimintatavoista ja diskursiivisista käytänteistä. 'Diskursiivisilla käytänteillä' tarkoitamme tässä yhteydessä yhteisössä vakiintuneita puhetapoja, jotka ovat yhteisesti jaettuina ja saattavat siten vaikuttaa yhteisön sisältä käsin neutraaleilta, mutta jotka kuitenkin sisältävät valta-asetelmia ja arvolatauksia (ks. mm. Fairclough 1992; Pietikäinen & Mäntynen 2019). Eriarvoisuuksien tunnistamisen ja valtapositioiden kriittisen tarkastelun kautta turvallisemman tilan periaatteiden käyttö opetuksessa on osa antirasistista pedagogiikkaa (ks. esim. Aminkeng Atabong 2021).

Korkeakoulukontekstissa turvallisemman tilan kritiikki on kohdistunut juuri puhetapoihin ja sisältäneyt sen oletuksen, että turvallisempi tila heikentäisi avointa vuorovaikutusta. Koska akateemisen yhteisön ajatellaan koostuvan korkeakoulutetuista ja siten sivistyneistä ihmisistä, on pohdittu, onko periaatteille tarvetta ja heikentävätkö ne mahdollisuutta kriittiselle ajattelulle ja keskustelulle (ks. esim. Parikka 2022). Kuitenkin juuri korkeakouluyhteisöissä, joissa ihmisten oletetaan olevan fiksuja, itsereflektiivisiä ja tiedostavia, rasismista ja syrjinnästä keskustelu voikin olla tabu ja aiheuttava vastustusta (mm. Rastas 2020; Sheikh 2021).

Mielestämme juuri turvallisemman tilan periaatteiden avulla vakiintuneita diskursiivisia käytänteitä voidaan tehdä näkyväksi ja tarvittaessa kyseenalaistaa. Se, että oppiva yhteisö keskustelee puhetavoistaan ja sanoittaa periaatteitaan, tekee siitä entistä avoimemman ja tietoisemman omista toimintatavoistaan. Metakeskustelu siitä, minkälaisissa keskusteluympäristöissä tietoa yhteisössä tuotetaan, mahdollistaa myös vakiintuneiden puhetapojen haastamisen ja juuri sen kriittisen keskustelun, jota turvallisemman tilan periaatteiden on pelätty tukahduttavan.

TURVALLISEMPI TILA TUKEE OPISKELIJOIDEN HYVINVOINTIA JA OPPIMISTA

Yksi turvallisemman tilan kritiikeistä on kohdistunut periaatteiden tapaan huomioida yhteisön jäsenten emootiot: jo ilmaus "turvallinen" on affektiivinen ja sisältää ajatuksen yksilön kokemuksesta. Vaikka akateeminen yhteisö haluaisi näyttäytyä rationaalisena ja neutraalina keskusteluympäristönä, olisi älyllisesti epärehellistä sivuuttaa oppivan ja tietoa tuottavan yksilön kokemukset ja tunteet.

Korkeakoulupedagogiikassa onkin keskusteltu muun muassa empatian (ks. esim. Nussbaum 2011, 38) sekä emootioiden ja kognition yhteistyöstä tiedontuottamisessa (ks. esim. Tomperi 2017, 98). Emootioiden merkityksen tunnistamiseen liittyvät myös laajemmat kysymykset opiskelijoiden hyvinvoinnista ja yliopisto-opettajien halusta tukea tai ottaa vastuuta siitä. Kenties perinteisesti korkeakouluopettajat ovat "pesseet kätensä" tällaisista kysymyksistä. Kuitenkin yliopistoissakin on herätty siihen, että opiskelijoiden valmiudet korkeakouluopintoihin ovat erilaiset, ja yliopiston tehtävänä on tukea opiskelijan oppimista kokonaisvaltaisesti.

Kyselyymme vastanneet opiskelijat toivatkin esiin sen, että turvallisemman tilan periaatteiden käsitteleminen kurssilla osoittaa opiskelijoille, että opettaja on kiinnostunut opiskelijoiden hyvinvoinnista ja haluaa toimia sen eteen, että kurssi olisi turvallinen kaikille. Periaatteiden esittely voi madaltaa opiskelijan kynnystä olla yhteydessä opettajaan, jolloin mahdollisia syrjinnän kokemuksia on helpompi tuoda esiin.

"Turvallisemman tilan periaatteet käytiin läpi kurssin alussa ja niitä sai kommentoida. Tästä tulee tunne, että näistä asioista välitetään." (V55)

"Turvallisen tilan periaatteiden kertominen toi turvallisen ja jollain tavalla lämpimän mielen jo kurssin alussa, sillä niiden kertominen toi tunnetta, että opettaja välittää." (V61)

"Minusta oli hyvä, että turvallisemman tilan periaatteet käytiin heti alussa läpi. Kurssilla oli turvallinen olo, sillä tiesin, että opettajaan voi aina olla yhteydessä." (V70)

Emootioiden huomioiminen myös vapauttaa resursseja rationaaliseen asioiden käsittelyyn. Monet korkeakouluopinnoissa harjoiteltavat asiat ovat nimittäin kognitiivisesti haastavia: uusien tietojen ja taitojen sisäistäminen on usein työlästä ja toisinaan kivuliastakin, kun aiempia käsityksiä pitää haastaa ja muokata. Yhdessä sovittujen periaatteiden luoma turvallisuuden kokemus edesauttaa sitä, että opiskelijat jaksavat ponnistella ja uskaltavat asettaa itsensä alttiiksi oppimiselle. Kun huomio ei ole stressissä tai pelossa, jää enemmän tilaa kokeilemiselle ja kesken-eräistenkin ideoiden esittämiselle (Harless 2018).

Opiskelussa erityisesti ryhmätyöt ja palautetilanteet ovat alttiita väärinkäsityksille, ja tällaisia kyselymme vastaajatkin toivat esiin. Kurssien aikana opiskelijat usein työskentelevät uusissa ryhmissä ja vieraiden ihmisten kanssa, ja turvallisemman tilan periaatteet voivat tukea tällaisia tilanteita.

”Palautteen antaminen ja vastaanottaminen on usein kova paikka, joten on hyvä, että periaatteet käytiin aluksi läpi.” (V28)

”Periaatteet on varmasti hyvä pitää mielessä varsinkin kursseilla, joilla pitää antaa vertaispalautetta.” (V60)

”Mielestäni niiden läpikäyminen kurssin alussa oli hyvä ja loi hyvän pohjan ajatukselle yhteistyöstä ”vieraiden” ihmisten kanssa.” (V81)

”Uskon että tällaisen asian läpikäyminen parantaa ihmisten tapaa antaa esimerkiksi palautetta tai muutenkin kommunikoida positiiviseen sävyyn kanssaopiskelijoiden kanssa.” (V84)

Teknologiavälitteinen vuorovaikutus on tuonut uusia mahdollisuuksia ja haasteita opiskeluun (mm. Koponen & Kokkonen 2020): opiskelijoiden odotukset ja tarpeet voivat poiketa digitaalisessa viestintäympäristössä siitä, mitä ne ovat kasvokkaiskontaktissa (ks. Niinivaara & Lehtonen 2023), jolloin yhteisten pelisääntöjen tarve korostuu entisestään. Kun toimintatavat on sovittu etukäteen, ja puheeksi ottamisen kynnys on matala, ryhmän jäsenten on helpompi ymmärtää toisiaan, rakentaa yhteisiä merkityksiä ja keskittyä oppimiseen. Jos kaikesta huoli-

matta konflikteja syntyy, voidaan palata keskustelemaan periaatteista.

”Turvallisemman tilan periaatteiden ylläpitäminen ei varmastikaan estä ongelmatilanteiden muodostumista, mutta se välittää mielestäni tärkeää viestiä siitä, että näitä arvoja pidetään tärkeänä. Lisäksi se auttaa ongelmatilanteiden tunnistamisessa ja ratkomisessa.” (V37)

Mikäli tilannetta ei ryhmässä saada ratkaistua, turvallisemman tilan periaatteiden yhteydessä on tärkeää tuoda esille ne tahot, joihin opiskelija voi häiritä- tai syrjintätilanteissa olla yhteydessä. Näihin kuuluvat kurssin opettajan lisäksi esimerkiksi oman korkeakoulun häirintäyhdyshenkilöt sekä koulutusohjelman tai tiedekunnan yhteyshenkilöt. Kun opettaja mainitsee yhteydenottohahioiksi myös opetusryhmän ulkopuolisia toimijoita, hän osoittaa olevansa tietoinen siitä, että voi itsekin – hyvästä tahdostaan huolimatta – tulla syrjineeksi tai loukanneeksi jotakuta. ”Nollatoleranssipuheen” sijaan opettajakin tunnistaa ja tunnustaa, että oppimistilanne ei välttämättä ole turvallinen tila kaikille, ja on itse valmis toimimaan tilanteen parantamiseksi (ks. myös Rastas 2020).

Aineistomme vastaajat arvostivat sitä, että opettaja näytti esimerkkiä refleктоimalla myös omaa toimintaansa ja positiotaan.

”Minusta oli hienoa, miten kurssin yleisen suoritustilapiiriin turvallisuuden lisäksi opettaja kertoi siitä, miten itse pyrkii noudattamaan turvallisemman tilan periaatteita omassa tekemisessään (tehtävien ja aikataulujen selkeä ilmoittaminen, asioista kertominen etukäteen, miten toimia, jos kohtaa asiatonta kohtelua jne.).” (V77)

TURVALLISEMPI TILA LISÄÄ OSALLISUUTTA

Turvallisemman tilan periaatteet kytkeytyvät laajempaan keskusteluun korkeakoulujen kulttuuritietoisuudesta ja opiskelijoiden osallisuudesta. ’Kulttuuritietoisuus’ on laaja ja monitahoinen käsite, jonka voi tiivistää tarkoittavan tietyn yhteisön tietoisuutta siitä, että oma yhteisö on monella tavalla moninainen (käsitteen määrittelystä ks. esim. Jantunen ym. 2021).

YKSI TAPA EDISTÄÄ NÄKÖKULMIEN MONINAISUUTTA ON KIINNITTÄÄ HUOMIOTA OPETUSHENKILÖSTÖN PEDAGOGISEEN OSAAMISEEN, JOHON KUULUU TAITO FASILITOIDA KESKUSTELUA.

Esimerkiksi näennäisesti yhtenäiseltä vaikuttava opiskelijajoukko on todellisuudessa loputtomasti moninainen – eikä kaikki moninaisuus suinkaan ole näkyvää.

Tiedostuminen moninaisuuden kirjosta herättää tarkastelemaan yhteisön toimintatapoja, joissa usein piilee moniakin poissulkevia mekanismeja, kuten rasismia, väheksyntää tai syrjintää (ks. esim. Kisnanen 2020; Rastas 2020; Zembylas 2018). Jotkut kyselyymme vastanneet opiskelijat mainitsivat kuuluvansa vähemmistöön ja kokivat erityisesti siitä syystä turvallisemman tilan periaatteet tärkeiksi.

”Vaikka turvallisemman tilan periaatteet ovat itselleni itsestään selviä, ne ovat vähentäneet jännitystä ja tuoneet rohkeutta lähteä tekemään yhteistyötä itselleni uusien ihmisten kanssa, erityisesti koska kuulun itse vähemmistöön.” (V8)

Opiskelun esteettömyys ja inklusio ovat näkökulmia, jotka samalla korostavat kuulumisen ja osallisuuden tärkeyttä (mm. Pesonen & Nieminen 2021). Jokaisella opiskelijalla on oikeus tuntea kuuluvansa korkeakoulu yhteisöön ja ilmaista siellä turvallisesti itseään. Kaikille opiskelijoille tämä ei kuitenkaan ole itsestään selvyyttä. Esimerkiksi yliopisto-opetukseen sisäänrakennetut oletukset opiskelijoiden yhteiskuntaluokasta ja -taustasta sekä kulttuurisesta pääomasta sulkevat osan opiskelijoista yliopistoyhteisön ulkopuolelle (mm. Käyhkö 2014). Kulttuurisella pääomalla voidaan tarkoittaa esimerkiksi akateemiseen keskustelukulttuuriin sosiaalistumista jo kotona tai ulkomaan matkoilla hankittua kielitaitoa.

Jotta yliopisto olisi aidosti inklusiivinen, tarvitaan yhä lisää normikriittisyyttä: on tunnistettava ja pohdittava, minkälaisia normeja ja etuoikeuksia yliopiston toimintatavat ja rakenteet sisältävät. Normioletuksen kokevat erityisesti ne, jotka eivät täytä normia; muilta oletusten havaitseminen vaatii tiedostumista ja reflektointia.

Käänteisesti ajateltuna turvallinen tila ei välttämättä ole mukava tai helppo normioletuksen täyttävälle henkilölle, joka on tottunut siihen, että valitsemat käytännöt perustuvat hänelle tuttuihin toimintatapoihin ja ajatusmalleihin. Oikeastaan juuri turvallisempi tila voikin aluksi tuntua ”vaaralliselta” tai ainakin epämurheelta ja vähintäänkin työläältä, mistä periaatteiden kritiikki osin kumpuaakin.

Turvallisemman tilan sijaan onkin ehdotettu termiä rohkea tila (*brave space*; Arao & Clemens 2013; myös ’urheampi tila’, ks. Meriläinen 2024), joka ilmentää ajatusta kutsusta totuttujen ajatusmallien haastamiseen. Turvallisemman tilan sijaan tilalle on myös ehdotettu ajatusta ’erimielisyyden yhteisöstä’ (*community of disagreement*; ks. Iversen 2019), joka sallii keskeneräisyyden ja ristiriidat mutta pyrkii edistämään moniäänisyyttä, tasa-arvoa ja keskinäistä kunnioitusta.

Turvallisemman tilan periaatteita voi kutsua ”osallisuuden kieleksi”, koska ne ilmentävät eli sanoittavat konkreettisesti osallisuutta jossakin tiettyssä yhteisössä ja jossakin tiettyssä tilanteessa. Korkeakouluopiskelussa periaatteet on siksi perusteltua suunnata juuri niihin kysymyksiin, jotka mahdollisesti kyseisellä kurssilla ovat oleellisia. Tähän vaikuttavat muun muassa kurssin sisällöt ja työskentelytavat. Turvallisemman tilan periaatteet muodostetaankin ideaalitalanteessa niihin sitoutuvassa yhteisössä ja yhdessä keskustellen. Ryhmän jäsenille pitää antaa näin mahdollisuus kommentoida ja tarvittaessa kritisoida periaatteita. Samalla on mahdollista keskustella niistä ristiriitaisista tai hämmentävistä tunteista tai peloista, joita periaatteet saattavat aiheuttaa.

Gloaali liikkuvuus, jatkuva oppiminen, digitalisaatio ja yliopistojen tarve profiloitua kansainvälisesti ovat lisänneet moninaisuutta korkeakoulu yhteisössä. Koska väestön koulutustasoa halutaan nostaa, on oletettavaa, että yliopistoon tullaan yhä moninaisemmista sosioekonomisista taustoista. Tästä syystä on

välttämätöntä tarkastella kriittisesti vallitsevia normeja ja puhetapoja eli sitä, kenen ääni akateemisessa keskustelussa kuuluu ja millä ehdoilla ja kenelle yliopisto on todella tarkoitettu. Esimerkiksi korkeakoulujen hakuoppaiden kuvien perusteella opiskelijaideaali on edelleen melko kapea: valkoihoinen, nuori ja hyvinvoiva nainen (Molander & Souto 2022).

Tämän tekstin ollessa jo toimituksessa ilmestyi tutkimusartikkeli, joka sisältää kiinnostavia näkökulmia normikriittiseen keskusteluun. Kasvatustieteilijät Mikko Puustinen ja Jenni Marjokorpi (2023) ovat kartoittaneet yliopisto-opiskelijoiden arvioita siitä, miten vaikeaa on käyttää puheenvuoro keskustelussa, joka käsittelee tutkijoiden nimeämiä aihepiirejä: sukupuolta, politiikkaa, etnisiä taustoja, uskontoa ja seksuaalista suuntautumista. Lisäksi informantit saivat avovastauksentässä itse ehdottaa aihepiirejä, joista keskustelu on heistä vaikeaa. Tutkijat korostavat sitä, että koulutuksen tulee tukea rakentavaa keskustelua ja erimielisyyden kunnioittamista erityisesti tilanteissa, jossa yhteiskunnallinen keskustelu uhkaa polarisoitua. (Mt.)

Olemme tästä samaa mieltä, mutta nostamme tutkimuksesta esiin vielä yksityiskohdan, joka liittyy oman tekstimme pedagogiseen näkökulmaan. Tutkimuksen laajimmat avovastaukset (Puustinen & Marjokorpi 2023, 547) käsitelivät yliopisto-opetusta, tiedettä ja opettajan toimintaa: kun opiskelijoilta kysyttiin, "[m]istä olisi vaikea keskustella", he nostivat epäkohdiksi keskustelun organisoimisen, opetusmenetelmät, vaatimustason ja opetuksen yleisen laadun. Vaikeiden puheenaiteiden teema nostaa siis esiin keskustelun opetuksen laadusta ja opetusmenetelmistä. Tämä viittaa mielestämme siihen, että pedagogikalla on merkitystä koko yliopistoyhteisön yleisen keskusteluilmapiiirin näkökulmasta. Yksi tapa edistää näkökulmien moninaisuutta on kiinnittää huomiota opetushenkilöstön pedagogiseen osaamiseen, johon kuuluu taito fasilitoida keskustelua.

'Turvallisempi tila' on kieltämättä jossain määrin politisoitunut käsite (ks. esim. Iversen 2019), mutta yliopistoyhteisön on silti välttämätöntä reflektoida puhetapojaan ja kehittää toimintamallejaan normikriittisesti

riippumatta siitä, millä ilmauksella tätä tarkastelutapaa kutsutaan. Turvallisempi tila – josta puhutaan kriittisesti usein muodossa 'turvallinen tila' – ymmärretään monissa puheenvuoroissa pääosin keinoksi säädellä puheenaiteita (ks. esim. Flensner & Von der Lippe 2019). Turvallisemman tilan käytänteet ovat kuitenkin ennen kaikkea keskustelu- ja reflektiotyökalu, joka ennaltaehkäisee väärinkäsityksiä ja vahvistaa mahdollisuutta olla sopuisasti ja perustellusti eri mieltä asioista ilman, että kenenkään tarvitsee kokea itseään uhatuksi. Lisäksi periaatteista keskustelu tarjoaa opettajalle mahdollisuuden tuoda omassa opetuksessaan esiin tahojaan ja haluaan toimia opiskelijoiden hyvinvoinnin eteen. Turvallisemman tilan periaatteet eivät siis poista korkeakouluyhteisölle tärkeää mahdollisuutta päästä haastamaan omia näkemyksiään vaan nimenomaan luovat tilan, jossa avoimelle keskustelulle, erilaisille puhetavoille ja kriittisen keskustelun harjoittamiselle voi olla aidosti tilaa.



HANNA KOSONEN

FM, yliopisto-opettaja
Helsingin yliopiston kielikeskus
väitöskirjatutkija, Kielentutkimuksen
tohtoriohjelma (HELSLANG)
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0009-0008-0484-7491>



SALLA-MAARIA SUURINIEMI

FT, yliopisto-opettaja
Helsingin yliopiston kielikeskus

 <https://orcid.org/0000-0002-1281-586X>



MINNA LYYTINEN

FM, yliopisto-opettaja
Helsingin yliopiston kielikeskus

 <https://orcid.org/0009-0007-1502-512X>

LÄHTEET.....

- Aminkeng Atabong, A. (2021). Kohti rasisminvastaista pedagogiikkaa. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkwesha (toim.). *Rasismi, valta ja vastarinta. Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus* Suomessa. Helsinki: Gaudeamus, 205–220.
- Amzil, J. (2017). Turvallisten tilojen pitkä historia. Ruskeat Tytöt Media -verkkójulkaisu 31.5.2017. <https://www.ruskeattytot.fi/turvallisilla-tiloilla-on-pitk-ja-moninainen-historia>
- Arao, B. & Clemens, K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces: a new way to frame dialogue around diversity and social justice. Teoksessa L. Landreman (toim.) *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators*. New York: Routledge, 135–150.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amy041>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity press.
- Flensner, K. & Von der Lippe, M. (2019). Being Safe from what and Safe for Whom? A Critical Discussion of the Conceptual Metaphor of “Safe Space”. *Intercultural Education* 30 (3), 275–288.
- Helsingin yliopisto (2023). Turvallisemman tilan periaatteet. Opiskelijan ohjeet 19.9.2023. <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/turvallisemman-tilan-periaatteet>
- Harless, J. (2018). Safe space in the college classroom: contact, dignity, and a kind of publicness. *Ethics and Education*, 13(3), 329–345. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1490116>
- Hytönen, K. (2016). Feminister försvarar No Whites Allowed – trygg zon utan vita behövs. *Svenka Yle* 10.11.2016. <https://svenska.yle.fi/a/7-1131495>
- Iversen, L. (2019). From Safe Spaces to Communities of Disagreement. *British Journal of Religious Education*, 41(3), 315–326. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1445617>
- Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S.-M., Ahlholm, M., Benjamin, S., Laine, M., Kavonius, M., Poulter, S. & Salmenkivi, E. (2021). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä. Teoksessa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S.-M. Suuriniemi (toim.) *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti*. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2021, 19–31.
- Kisnänen, N. (2020). *Jotta yliopisto ei olisi valkoisten klubi*. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/jotta-yliopisto-ei-olisi-valkoisten-klubi>
- Koponen, J. & Kokkonen, L. (2020). Vuorovaikutusosaamisen etäopetuskokemuksia kentältä. *ProBlogi* 21.4.2020. <https://prologos.fi/vuorovaikutusosaamisen-etaopetus-kokemuksia-kentalta/>
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistäustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia*, 51(1), 4–20.
- Meriläinen, R. (2024). Luodaan yhdessä urheampi tila. Kolumni 13.2.2024. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000010221173.html>
- Molander, L. & Souto, A.-M. (2022). Vain valkoisille, nuorille, hyvinvoiville naisille? Korkeakouluopiskelijan ideaalityyppi korkeakoulujen hakuoppaiden kuvissa. *Aikuiskasvatus*, 42(2), 104–118. <https://doi.org/10.33336/aik.120033>
- Niinivaara, J. & Lehtonen, H. (2023). Verkko-opetuksen kehittäminen viestintä- ja kieliopinnoissa – yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja käsitykset vuorovaikutuksesta. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19(1), 5–24. <https://doi.org/10.33352/prlg.119994>
- Nussbaum, M. (2011). *Talousskasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä?* Helsinki: Gaudeamus.
- Parikka, V. (2022). Liian turvallinen tila? Yliopistokirjeenvaihtaja. *Helsingin Sanomat* 29.10.2022. <https://www.hs.fi/kaupunki/helsinki/art-2000009132798.html>
- Pesonen, H. & Nieminen, J. H. (2021). *Huomioi oppimisen esteet. Inklusiivinen opetus korkeakoulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Puustinen, M. & Marjokorpi, J. (2023). Mitkä ovat vaikeita aiheita yliopistolla? *Yhteiskuntapolitiikka* 88(5–6), 539–551. <http://hdl.handle.net/10138/568896>
- Rastas, A. (2020). Rasismikeskustelu suomalaisissa yliopistoissa. *Tieteessä tapahtuu* 2, 45–49. <https://journal.fi/tt/article/view/91549>
- Roth, M. S. (2019). *Safe Enough Spaces. A Pragmatist's Approach to Inclusion, Free Speech, and Political Correctness on College Campuses*. New Haven: The Yale University Press.
- Sheikh, L. (2021). Keskiluokan valkoiset tilat. Teoksessa S. Keskinen, M. Seikkula & F. Mkwesha (toim.). *Rasismi, valta ja vastarinta. Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Säntti, J. & Puustinen, M. (2022). Vaikeita ja kiistanalaisia aiheita pohtimassa. *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja*, 59, 152–155.
- Tomperi, T. (2017). Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. *niin & näin*, 4/2017, 95–112.
- Zembylas, M. (2018) Affect, race, and white discomfort in schooling: decolonial strategies for ‘pedagogies of discomfort’. *Ethics and Education*, 13(1), 86–104. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428714>

Tiedelehtien lukupiiri avaa näkymiä nuoruuteen

Ympäristöahdistuksesta ympäristöaktivismiin. Haasteet, unelmat ja hyvä elämä. Virtuaaliset maailmamme. Verkossa kokoontuva Nuoriso tutkimuksen kuvassa -lukupiiri podcasteineen pureutuu nuorten elämään tutkimustiedon pohjalta, ajankohtaisten teemojen kautta.

LIITY
KESKUSTELUUN,
KUUNTELE
PODCASTIA!

Lukupiiri on tarkoitettu tutkimustiedosta kiinnostuneille ja sitä työssään tai opinnoissaan tarvitseville: tutkijoille, opiskelijoille, toimittajille ja tiedejulkaisujen tekijöille.

Nuoriso tutkimuksen kuvassa -lukupiirin toteuttaa joukko sisältöjään avoimesti verkossa jakavaa julkaisua. Mukana ovat vertaisarvioitujen *Aikuiskasvatus*, *Alue & Ympäristö*, *Kulttuurintutkimus* ja *Nuorisotutkimus* sekä tutkimusta yleistajuistava *Versus*-lehti. *Politiikasta*-verkkolehti tuottaa alustuksista podcastin.

”Odotamme suoraa ja avointa keskustelua hyvässä hengessä, lisääntyvää ymmärrystä nuorten maailmasta, iloista ja suruista, tässä ajassa”, *Alue & Ympäristön* toinen päätoimittaja **Minna Santaoja** pukee työryhmän toiveet.

Nuoriso tutkimuksen kuvassa -lukupiiri ja -podcast kuuluvat Sivistyksen teemavuoden ohjelmaan.

OLET LÄMPIMÄSTI Tervetullut KEVÄÄN TAPAAMISIIN!

tiistai 16.4. kello 18–20:
VIRTUAALISET MAAILMAMME,
Kulttuurintutkimus ja Nuorisotutkimus.
Lukupiirissä alustavat **Kristiina Korjonen-Kuusipuro** ja **Juho Kahila**.

tiistai 14.5. kello 18–20:
OPISKELIJOIDEN HYVINVOINTI JA
HYVÄ ELÄMÄ, Nuorisotutkimus.
Lukupiirissä alustaa **Niina Meriläinen**.

Ilmoittaudu mukaan ja poimi etukäteen luettavat tekstit: tinyurl.com/LukupiiriNuoretTutkimuksessa

Kuuntele alustukset; politiikasta.fi/podcastit > tiedelehtien lukupiiri

Seuraa somessa: #NuorisoTutkimuksenKuvassa, #sivistys2024, #sivistys

Lausunnonantajat vuonna 2023



Vuonna 2023 Aikuiskasvatuksessa julkaistiin 12 vertaisarvioitua tiedeartikkelia. Lisäksi toimituskunta käsitteli useita artikkelikäsikirjoituksia. Kiitämme lämpimästi seuraavia lausunnonantajia, joiden refereeprosessi toteutui kalenterivuoden 2023 aikana.

Brauer Sanna, KT, tutkijatohtori, opettaminen ja kasvatusyhteisöt (TTEC), kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Oulun yliopisto

Eilola Laura, FT, post doc -tutkija, kielten yksikkö, informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, Tampereen yliopisto

Heikkola Leena Maria, FT, professori, suomen ja kveenin kieli, kielten ja kulttuurien laitos, humanistinen, yhteiskuntatieteellinen ja kasvatustieteellinen tiedekunta, Norjan arktinen yliopisto – UiT

Huttunen Rauno, YTT, KT, dosentti, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Ikävalko Elina, FT, Svenska social- och kommunalhögskolan, Helsingin yliopisto

Jauhiainen Arto, KT, professori emeritus, kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Juvonen Tarja, VTT, sosiaalialan yliopettaja, Laurea-ammattikorkeakoulu

Järvensivu Anu, FT, dosentti, tutkimuspäällikkö, Työterveyslaitos

Kalalahti Mira, VTT, apulaisprofessori, opettajankoulutuslaitos, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

Korkeamäki Johanna, VTT, erikoistutkija, Kuntoutussäätiö; tutkijatohtori, oikeustieteiden laitos, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Koski Leena, YTT, professori emerita, yhteiskuntatieteiden laitos, Itä-Suomen yliopisto

Koskinen Henri, VTT, tutkijatohtori, viestintä, Helsingin yliopisto

Kotilainen Sirkku, FT, professori, dosentti, Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, Tampereen yliopisto

Kupiainen Reijo, FT, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Kuusela Pekka, YTT, yliopistonlehtori, yhteiskuntatieteiden laitos, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Käyhkö Mari YTT, kasvatustieteen dosentti, sosiologian yliopistonlehtori, yhteiskuntatieteiden laitos, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Laes Tuulikki, MuT, akatemiatutkija, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto

Lemmetty Soila, KT, dosentti, tutkijatohtori, kasvatustieteiden ja psykologian osasto, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Merke Saija, FT, suomen kielen yliopistonlehtori, humanististen tieteiden, psykologian ja teologian tiedekunta, Åbo Akademi

Mertala Pekka, KT, apulaisprofessori, opettajankoulutuslaitos, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

Mustola Marleena, FT, dosentti, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Myyry Liisa, VTT, dosentti, vanhempi yliopistonlehtori, Yliopistopedagogiikan keskus, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Niiranen Sonja, KT, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden yksikkö, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Nivala Elina, YTT, dosentti, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Ojala Kristiina, KT, koulutussuunnittelija, Turun ammatti-instituutti

Pusa Tiina, TaT, vanhempi yliopistonlehtori, kuvataidekasvatus (MA) pääaineen johtaja, taiteen ja median laitos, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Aalto-yliopisto

Pyykkönen Miikka, YTT, professori, kulttuuripolitiikka, Jyväskylän yliopisto

Rasi-Heikkinen Päivi, KT, YTT, professori,
kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Ruokamo Heli, KT, mediakasvatuksen professori,
kasvatustieteiden tiedekunta; johtaja, Media
Education Hub, Lapin yliopisto

Saarinen Arttu, VTT, yliopistonlehtori, taloussosiologia,
Turun yliopisto

Saarinen Minna, KT, YTL, EO, yliopistonlehtori,
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Salmivaara Virva, KTT, apulaisprofessori, yrittäjyyden,
strategian ja innovaatioiden laitos, Audencia Business
School

Salo Petri, KT, professori, fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier, Åbo Akademi

Siippainen Anna, KT, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden
ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Siivonen Päivi, FT, apulaisprofessori, kasvatustieteiden
laitos, Turun yliopisto

Silvennoinen Heikki, VTT, professori, kasvatustieteiden
laitos, Turun yliopisto

Sintonen Teppo, KTT, YTT, dosentti, lehtori, Jyväskylän
yliopiston Kauppakorkeakoulu

Tapani Annukka, VTT, yliopettaja, Ammatillinen
opettajakorkeakoulu, Tampereen ammattikorkeakoulu

Tapanila Katriina, KT, KTM, tutkijatohtori, Työelämän
tutkimuskeskus, yhteiskuntatieteiden tiedekunta,
Tampereen yliopisto

Teräs Marianne, FT, professori, Institutionen för
Pedagogik och Didaktik, Tukholman yliopisto

Tiitinen Sanni, YTT, vanhempi tutkija,
Kuntoutusinstituutti, Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Tikkanen Jenni, KT, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden
laitos, Turun yliopisto

Tuhkala Ari, FT, yliopistonlehtori, kasvatustieteiden laitos,
Jyväskylän yliopisto

Vanttaja Markku, KT, dosentti, yliopistotutkija,
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto

Virolainen Maarit, FT, projektitutkija, Koulutuksen
tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Virtanen Tuomo, KT, yliopistonlehtori,
opettajankoulutuslaitos, kasvatustieteiden ja
psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto

Wallin Anna, KT, tutkijatohtori, kasvatustieteiden ja
kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Refereepolitiikka

Aikuiskasvatukseen tarjotut tiedeartikkelit käsitellään anonymieina ja lähetetään mahdollisten muutospyyntöjen jälkeen kahdelle ulkopuoliselle asiantuntijalle arvioitavaksi. Arvioitsijat pysyvät kirjoittajille anonymieinä, 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, lähdeaineisto, 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
- kuvien ja taulukoiden toimivuus.

Lisää aiheesta:

Kouvo T. & Isopahkala-Bouret U. (2021). Tiedejulkaisussa voi rohkeasti kokeilla avoimen vertaisarvioinnin uusia muotoja. *Tietolinja*, 2021(1). <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021061938990>

Vuoden palkitut

Palkitut tutkimukset, hankkeet ja toiminta vahvistavat aikuiskasvatuksen ääntä yhteiskunnassa.

VUODEN TIEDEARTIKKELI

Rohkea avaus myöhäisiän tutkimukseen

”TYÖIÄN OHITTANEILLE tulee tarjota yhä monipuolisempia harrastus- ja koulutusmahdollisuuksia, sillä oppiminen jatkuu läpi elämän”, *Aikuiskasvatuksen* toimituskunnan palkitsevat tutkijat **Tuulikki Laes** ja **Laura Kiuru** esittävät.

Aikuisbänditoiminta on osa suomalaista uudistuvaa musiikkikasvatusta ja vaihtoehto perinteisille myöhäisiän harrastuksille. Se on pedagogisesti tavoitteellista, soitinopetukseen keskittyvää ja esiintymisiä oppimiskokemuksina painottavaa.

Palkitussa tiedeartikkelissaan ”Identiteettityöskentely aikuisbändissä – myöhäisiän oppimisen kampaailu ja esiintymisen tarjoumat” Tuulikki Laes ja Laura Kiuru tarkastelevat ikääntyneiden taidekasvatusta.

”Tiedeartikkeli on rohkea ja rohkaiseva avaus aktiivisen ikääntymisen tutkimuksessa ja aikuisten uuden oppimisen ja harrastamisen tutkimuksessa”, *Aikuiskasvatuksen* toimituskuntalaisten muodostama raati toteaa.

Palkitussa tiedeartikkelissa raportoitava tutkimus on osa Suomen Akatemian ”Musiikkikasvatuksen muutospolitiikka ikääntyvässä yhteiskunnassa -hanketta”, jossa Laes toimi tutkijatohtorina vuosina 2019–22.

TUTKIJOIDEN KEKSELÄÄT MENETELMÄT

Raati kiittää Laesta ja Kiurua innovatiivisuudesta tutkimusmenetelmän valinnassa. Tutkimustaan varten

he haastattelivat bändiläisiä ja videoivat esiintymislanteita. Useimmat osallistujat olivat alkeisoppijoita, iältään 71–81-vuotiaita.

Aineistonsa valossa tutkijat tarkastelevat bänditoimintaa transformatiivisen eli uudistavan oppimisen tilana.

”Tutkimuksessa sovelletaan taitavasti transformatiivisen oppimisen ideaa ja tuodaan mukaan uudenlaista teoretisointia sosiaalisen tunnustamisen ja tarjouman käsitteillä”, raati lausuu.

Sosiaalisella tunnustamisella ja tarjoumilli Laes ja Kiuru viittaavat mahdollisuuksiin tuoda omaa osaamista esiin ja saada sille arvostusta esimerkiksi keikoilla. Oppiminen ja julkiset esiintymiset luovat myöhäisikäisille mahdollisuuksia rakentaa omaa identiteettiään uudelleen niin musiikin oppijana kuin yhteiskunnan toimijana.

Merkityksellistä on sekin, että musiikki rakentaa sukupolvien välisiä siltoja.

”Keikoilla myöhäisikäisiä soittajia tulevat kuuntelemaan kaikenikäiset, ja osallistujat kokevat saavansa mahdollisuuden näyttää, että tällaistakin voi vanhana tehdä”, tutkijat sanovat.

OPPIMINEN JATKUU LÄPI ELÄMÄN

”Työiän ohittaneille tulee tarjota yhä monipuolisempia harrastus- ja koulutusmahdollisuuksia, sillä oppiminen jatkuu läpi elämän. Opetus- ja kulttuurialan instituuti-

oilla on velvollisuus vastata yhä monipuolisemmin nopeasti ikääntyvän yhteiskunnan tarpeisiin”, Laes ja Kiuru esittävät.

Erityisen tärkeä viesti on Suomessa, joka on yksi Yhdistyneiden kansakuntien (YK) määrittämiä superikäntyviä maita.

Ikä voi tuoda mukanaan oppimisen hidasteita, kuten näön tai kuulon rappeumia, ja niiden myötä turhautumisen tunteita, kun taidot eivät katu kute nuorena. Oppiminen on kuin kamppailua, jossa vaihtelevat epäonnistumisen ja onnistumisen kokemukset. Niitä ei saa tutkijoiden mukaan ohittaa, vaan moniammatillisella ja räätälöidyllä ohjauksella oppijaa tuetaan esteiden yli.

RÄÄTÄLÖIDYLLÄ OHJAUKSELLA YLI ESTEIDEN

Tutkimuksen avulla on mahdollista kehittää uusia ratkaisuja, joilla tuetaan elinikäistä oppimista ja toimijuutta. Määrätietoinen opiskelu näet edistää tutkitusti esimerkiksi elämänthallintaa, minäpystyvyyttä, elämän tarkoituksellisuuden kokemusta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta.

”Kun on musiikki mukana, niin minusta tämän elämäntvaihe on ihana, ja bänditoiminta vaikuttaa siihen tietysti. Ainahan kehittyä, kun on jossakin mukana”, eräs tutkimukseen haastateltu harrastajamuusikko vahvistaa asian.

Ikääntyvien musiikkikasvatukseen paneutuva tiedeartikkeli vahvistaa Aikuiskasvatuksen monitieteistä otetta musiikkikasvatuksella: Musiikin tohtori Tuulikki Laes toimii akatemiattutkijana Taideyliopistossa. Musiikin ja kasvatuksitieteiden maisteri Laura Kiuru työskentelee musiikin lehtorina Helsingin Grundskolan Norsenissa ja on opettanut musiikin didaktiikkaa Helsingin yliopistossa.

LISÄÄ AIHEESTA

Laes, T. & Kiuru, L. (2023). Identiteettityöskentely aikuisbändissä: Myöhäisen oppimisen kamppailu ja esiintymisen tarjoutat. *Aikuiskasvatus*, 43(1–2), 55–69. <https://doi.org/10.33336/aik.127920>

Laes, T. (2024) Elinikäinen taidekasvatus luo kestävää kulttuurihyvinvoinnin politiikkaa. Blogiteksti. <https://aikuiskasvatus.fi/blogi/elinikainen-taidekasvatus-luo-kestavaa-kulttuurihyvinvoinnin-politiikkaa>



Tutkijat Laura Kiuru ja Tuulikki Laes sekä päätoimittaja Ulpu Isopahkala-Bouret.

Raadin perustelut

Aikuiskasvatustoiminta on osa suomalaista uudistuvaa musiikkikasvatusta ja vaihtoehto perinteisille myöhäisen harrastuksille.

Tiedeartikkelissa tarkastellaan ikääntyneiden bänditoimintaa transformatiivisen oppimisen tilana tarjoumien ja sosiaalisen tunnustuksen näkökulmasta. Se on rohkea ja rohkaiseva avaus aktiivisen ikääntymisen tutkimuksessa ja tärkeä kontribuutio aikuiskasvatustieteelliseen myöhäisen tutkimukseen.

Tekijät haastavat käsityksiä ikääntyvien harrastuksista sekä opiskelijaidentiteetin että yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

He kiinnittävät ansiokkaasti aikuiskasvatustoiminnan laajemmin ikääntyvien elämäntkaareen.

Tekijät soveltavat taitavasti transformatiivisen oppimisen ideaa ja tuovat mukaan uudenlaista teoretisointia sosiaalisen tunnustamisen ja tarjouman käsitteillä. Haastatteluaineistoon perustuva tutkimus on innovatiivinen menetelmältään, sillä siinä on taitavasti hyödynnetty videosimuloituja haastatteluja.

Ainejärjestö Emile

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijoiden ainejärjestö Emile ry on 50-vuotias ainejärjestö, joka kattaa myös Jyväskylän yliopiston ohjausalan opiskelijat ja kasvatustieteiden kansainvälisen maisteriohjelman opiskelijat. Järjestö toimii tutkinto-ohjelmien ja tieteenalojen rajoja ylittäen ja tuo yhteen aikuiskasvatustieteen kentällä toimivat koulutusjohtamisen, koulutuspolitiikan, ohjauksen, kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen opiskelijat.

Toiminta on kansainvälistä, sitoutunutta kaksikielisyyteen ja kulttuurisen monimuotoisuuden huomioivaa. Järjestöllä on monipuoliset yhteistyöverkostot. Sitä kuvaavat yhteiskunnallinen vaikuttaminen sekä aktiivinen osallistuminen tutkinto-ohjelman opetussuunnitelman kehittämiseen ja ope-

tusohjelman toteuttamiseen. Toiminnassa ansiokasta on ainejärjestötoiminnan aktiivinen strateginen kehittäminen vuosittain vaihtuvan, jäsenistön äänestämän hallituksen johdolla. Kehittäminen on ollut poikkeuksellisen monipuolista, innovatiivista ja avointa etenkin viestinnäsä, koulutuspolitiikassa, sosiaalipolitiikassa, tapahtumissa ja hallinnossa. Avoin, kehittyvä ja turvallinen ainejärjestö tarjoaa opiskelijoille erinomaisen toiminta- ja oppimisympäristön. Se on näköalapaikka korkeakoulutuksen kenttään, tieteenalan ammatillisen identiteetin rakentamiseen sekä aikuiskasvatustieteen keskeisten arvojen toteuttamiseen. Toimintaa ohjaavat yhteisöllisyyden, auttavaisuuden, luotettavuuden, yhdenvertaisuuden ja opiskelijälähtöisyyden arvot.

Aikuiskasvatuksen Killan työelämätiimi

Aikuiskasvatuksen Kilta ry (AKK) on Helsingin yliopiston piirissä toimiva järjestö, jonka toiminta-ajatus on aikuiskasvatustieteen tunnetuksi tekeminen, opiskelun ja työelämän välisen vuorovaikutuksen edistäminen sekä verkostoituminen kasvatuksen parissa toimivien kanssa.

Killan työelämätiimi on pitkäaikaisesti vahvistanut alan ja opiskelijoiden tunnettavuutta. Yritysyhteistyöllä se on luonut

aktiivisia siteitä työelämään ja tukenut opiskelijoiden osaamisen ja ammatillisen identiteetin kehittymistä monipuolisilla koulutuksilla. Vuosittainen työelämäkuukausi tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden tutustua organisaatioihin, avartaa käsitystään alasta ja luoda yhteyksiä alan ammattilaisiin. Alumnitoiminnallaan tiimi vahvistaa entisten ja nykyisten opiskelijoiden välisiä sidoksia.

AIKUISKASVATUKSELLINEN TEKO

Oppimisen ja sivistyksen tiedekeskus Soppi

Kansanvalistusseuran perustama Soppi avautui yleisölle elokuussa 2022. Sivistykseen ja oppimiseen pureutuva tiedekeskus on ainutlaatuinen innovaatio. Se kertoo sivistyksen historiaa eurooppalaisesta sivistyskäsitteestä kohti tulevaisuutta. Sisällöt perustuvat tutkittuun tietoon ja ne on tuotettu yhteistyössä laajan asiantuntijajoukon kanssa. Soppi käsittelee sivistystä laaja-alaisesti elinikäisen oppimisen, sivistyksen tasa-arvon ja kestäväen elämän näkökulmista. Kohderyhmänä ovat opettajat, opiskelijat, päättäjät, kansalaisjärjestöt ja kaikki oppimisesta ja sivistyksestä kiinnostuneet.

Soppeen voi tutustua Kansanvalistusseuran tiloissa Helsingissä. Aukioloaikoina paikalla on opas, jonka kanssa voi keskustella

tiedekeskuksen teemoista. Sivistyksen teemavuonna 2024 Soppeen on mahdollista tutustua myös eri puolilla Suomea. Kiertonäyttely kiertää Tampereella, Turussa, Jyväskylässä, Joensuussa, Vaasassa ja Rovaniemellä. Sopen suppeampaan moduuliin voi tutustua Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä.

Soppi on erityisen ajankohtainen meidän ajassamme. Sivistyksen merkitystä ei voi liikaa korostaa nykyisessä epävarmassa ja haastavassa maailmantilanteessa. Sen avulla on mahdollista selvittää vastassamme olevista viheliäisistä ongelmista. Soppi kertoo sivistyksen tarinan tiiviisti mutta kiinnostavasti ja tutkittuun tietoon perustuen. Se on visuaalisesti taitavasti koottu kokonaisuus.



Tiedekeskus Sopen tiimi Kristiina Andreasson ja Heidi Kinnunen.

Tunnustukset myönnettiin 8. helmikuuta Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä Helsingissä.

John Deweyn kasvatustilfilosofinen testamentti vihdoiin suomeksi

Dewey, John (2023). Kokemus ja koulutus. Suomentanut Hannu Kari. Oppian. 110 sivua.

YHDYSVALTALAINEN John Dewey (1859–1952) kuulunee historian kolmen suurimman kasvatustilfilosofin joukkoon Platonin ja Jean-Jacques Rousseauin rinnalle. Hänen poikkeuksellisen pitkä elämänsä mahdollisti vielä viirun vaille kahdeksankymmenvuotiaana katseen taaksepäin omaan uraan sekä sen vaikutukseen kasvatustieteelliseen keskusteluun ja koulun käytäntöihin Yhdysvalloissa.

Ensimmäisen kasvatusta käsittelevän teoksensa Dewey julkaisi 1800-luvun puolella. Hänen vaikutuksensa progressiiviseen kasvatustilajatteluun oli, jopa sellaisten koulun uudistajien kuin Maria Montessorin, Friedrich Fröbelin ja Horace Mannin rinnalla poikkeuksellisen merkittävä.

Progressiivista kasvatusta yhdistää lapsilähtöisyys, tieteellisen ajattelun ensisijaisuus ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Sitä voikin pitää ennen kaikkea konservatiivisen kasvatustilajattelun, sekä klassista sivistystä korostaneen humanistisen kasvatustiluksen että saksalaistyyllisen kansallisen koulujärjestelmän, kritiikkinä.

Viimeinen Deweyn elämän aikana julkaistu kasvatustilfilosofinen teos, vuonna 1938 ilmestynyt *Kokemus ja koulutus*, on kriittinen kommentti 1930-luvun amerikkalaiseen aikalaistilskusteluun, jossa konservatiivit yhä haikailivat van-

han perinteisen koulun perään ja toisaalta progressivismi oli osoittanut jäävänsä pahasti vaillinaiseksi yliampuista lupauksistaan huolimatta.

Dewey tarjoaa kolmannen tien, kehottaen samaan aikaan progressivisteja rauhoittumaan ja kannustamalla konservatiiveja ymmärtämään, miksi koulun on pakko muuttua: jotta tulevat sukupolvet voivat kohdata historiassa ennen näkemättömiä haasteita, tarvitaan uudenlaisia valmiuksia sopeutua ja oppia. Tavoitteeseen pääsemiseksi tarvitaan sekä tietynlaisen kurinalaisuuden – ennen muuta päämäärätietoisuuden – oppimista että rikkaasti kokemuspohjaista lähestymistä kasvatustilukseen.

LINSSEINÄ OMAT KOKEMUKSET

Dewey toteaa, että kaikki koulutus tuottaa kokemuksia. Ongelma on pikemminkin se, etteivät kokemukset laatusa puolesta täytä sitä, mitä lapset tarvitsevat kasvaakseen kohtaamaan tulevia haasteita. Progressiivisen koulutuksen tuottamat kokemukset jäävät liian epämääräisiksi eivätkä siksi tuota tarpeeksi päämäärätietoisuutta. Konservatiivisen koulutuksen päämäärät ja kuri taas ovat liiallisia eivätkä kohdistu asioihin, jotka kytkeytyvät lasten maailmaan merkityksellisellä tavalla.



Dewey toteaaakin, että meidän pitää ymmärtää paremmin koulun roolia yhteiskunnassa, lapsen roolia koulussa sekä kasvamisen ja kokemuksen luonnetta. Teksitistä kuuluvat vahvasti kirjoittajan omat kokemukset sekä Chicagon yliopiston koululaboratoriossa että vuodet Kiinassa nuoren tasavallan koulu-uudistusta avustavana ulkopuolisena konsulttina.

Kirjan parasta antia itselleni on, että Dewey reflektoi myös omaa kasvatustilfilosofiaansa – jonka huipentuma on *Democracy and Education* -teos vuodelta 1916 – suhteessa myöhempiin kokemusofilosofiaansa, joka kypsytöden teolla vasta hänen jäätyään eläkkeelle ja käytyään pohtimaan erityisesti esteetiikan kysymyksiä (Puolakka 2021). Kokemustilfilosofiassaan Dewey ylitti edeltäjänsä yllättävillä ja kiinnostavilla tavoilla. Hän loi uudelleen tilaa paitsi esteetikalle myös filosofiselle psykologialle ja antropologialle kulkeamalla yleistä, lähes "tiedeustilkoista" ilmapiiiriä vastavirtaan.

MEIDÄN PITÄÄ YMMÄRTÄÄ PAREMMIN KOULUN ROOLIA YHTEISKUNNASSA, LAPSEN ROOLIA KOULUSSA SEKÄ KASVAMISEN JA KOKEMUKSEN LUONNETTA.

PAITSIOSTA TAKAISIN VALOKEILAAN

Vuoden 1938 jälkeen Dewey jäi kuitenkin paitsioon kasvatustieteessä ja koulun kehittymisessä. Hänen edustamansa filosofisen koulukunnan, pragmatismien, yksi suurimpia seurauksia nimittäin oli ihmisen tarkastelussa tapahtunut ”tieteellinen” siirtymä pois filosofisesta ihmiskysymyksestä kokeelliseen psykologiaan, jossa juuri pragmatismien myötä kiinnostus oli kääntynyt behaviorismiin. Nähdäkseni behavioristinen kasvatustiede on pragmatismien perintöön liittyvä paradoksi, joka kaipaisi lisää kasvatustieteen historiallista tarkastelua.

Dewey on vaativa suomennettava, sillä hänen asiaproosansa on

samaan aikaan hurmaavan selkeää mutta täynnä tavallisten sanojen teknis-filosofista, normaalista poikkeavaa käyttöä. Hannu Karin suomennos on haasteeseen nähden hyvää työtä, joskin lähtötekstin lennokkuutta se ei saavuta. Suomentajaa joka tapauksessa on kiittäminen haasteeseen tarttumisesta, sillä kirja ei voisi olla ajan-kohtaisempi lisä maamme koulutuspoliittiseen keskusteluun.

SEVERI HÄMÄRI

FM, tohtorikoulutettava
(käytännöllinen filosofia)
Helsingin yliopisto

puheenjohtaja ja puhetaidon
opettaja
Kriittinen korkeakoulu

 <https://orcid.org/0000-0003-3969-1403>

LÄHTEET

- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. MacMillan.
- Hämäri, S. (2021). Kokemus, kasvatus ja demokratia. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 373–377. <https://doi.org/10.33336/aik.112760>
- Puolakka, Kalle (2021). *John Deweyn estetiikka. Kokemus, luonto ja kulttuuri*. Gaudeamus.

Keskiluokan hätähuuto kestävyysvajeeseen vaipuvalle hyvinvointivaltiolle

Viitala, Auli (2023). *Elämäni kansalaisena*. Kirjapaja. 163 sivua.
Kajander-Ruuth, Sanna (2023). *Kaikki iloista keskiluokkaa?* S&S.
191 sivua.

MITÄ ON SUOMALAINEN keskiluokka? Miten siihen päästään ja miten siitä pudotaan? Millainen rooli pohjoismaisella hyvinvointivaltiollla ja koulutuksella on ollut keskiluokan kasvussa? Kaksi tuoretta yleistajuista tietokirjaa vastaa kysymyksiin hiukan eri näkökulmista.

Kolumnisti ja tietokirjailija Auli Viitala tarkastelee *Elämäni kansalaisena* -kirjassaan keskiluokassa kasvamista ja siitä putoamista perheensä elämäntarinoiden kautta. Toimittaja Sanna Kajander-Ruuth taas on haastatellut *Kaikki iloista keskiluokkaa?* -kirjaansa kymmentä eri tavoin keskiluokkaan identifioituvaa ihmistä sekä lisäksi tutkijoita.

Ryhdyimme purkamaan kirjojen antia kasvokkaisessa keskustelussa ja nostimme keskustelujemme päähuomioita arvioon.

BOURDIEUN TYÖSTÄ AMMENTAVAA ERIARVOISUUDEN ITSETUTKINTAA

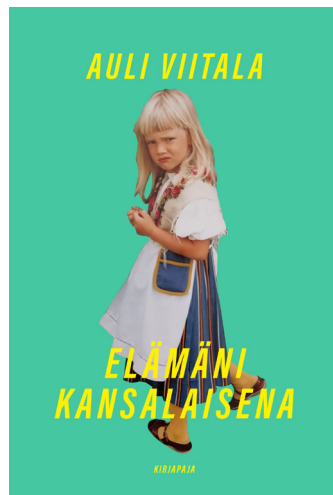
Kirjoissa on paljon samaa. Kirjoittajatkin ovat sattumoisin lähes samanikäisiä ja eläneet lapsuuttaan hyvinvointivaltion kulta-aikana sekä nuorta aikuisuuttaan lama-aikana. Tämä heijastuu jokseenkin nostalgisoivassa katseessa

menneisyyteen.

Rahan ja hyvinvoinnin suhde kulkee kirjojen keskeisenä teemanä. Kumpikin käsittelee Suomea luokkayhteiskuntana, kummasakin viitataan pitkälti samaan, etenkin sosiologi Pierre Bourdieun (1930–2002) pääomiin nojaavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimuskirjallisuuteen, ja kummassakin kirjoittaja asemoi itsensä tarinan keskelle.

Teokset voisi luokitella tunnistuskirjallisuudeksi: niissä perataan omaa henkilöhistoriaa hyvinkin rohkeasti ja avoimesti. Henkilökohtainen kokemus kuitenkin kytketään laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun ja rakenteisiin, jotka joko tuottavat tai purkavat epätasa-arvoa.

Tuloksena syntyy helposti lähestyttävää ja yksilön kokemusta painottavaa kriittistä pohdintaa nyky-Suomesta, jossa itsekäs keskiluokka kirjoittaa solidaarisuuden perustuvaa hyvinvointivaltion yhteiskuntasopimusta uusiksi. On ironista, miten mallikkaasti juuri tämäntyyppinen luokkayhteiskunnan kollektiivista alitajunta ruotiva tunnistuskirjallisuus sopii aikamme mediamaisemaan, jossa suurten ja vähemmän suurten kertomusten vastapainoksi kaivataan ihan oikeita ihmisiä ko-



kemuksineen, à la Annie Ernaux'n tai Edouard Louis'n autososio-biografia. Lukija pysähtyy jatkuvasti pohtimaan paitsi omaa myös perheensä ja ystäväpiirinsä sijoitumista kirjoittajien kuvaamalle bourdieulaiselle pelikentälle, jolla erilaisten pääomien kasautuminen pitää yllä ja syventää yhteiskuntaa läpileikkaavaa eriarvoisuutta (Bourdieu & Lacquant 1992).

LUKIJÄ PYSÄHTYY JATKUVASTI POHTIMAAN PAITSI OMAA MYÖS PERHEENSÄ JA YSTÄVÄPIIRINSÄ SJOITTUMISTA BOURDIEULAISELLE PELIKENTÄLLE.

Molemmat teokset allevii-
vaavat suomalaisen hyvinvoin-
tivaltion moraalista oikeutusta
tasa-arvon tuottajana ja perään-
kuuluttavat toimia sen pelastami-
seksi. Sivistys, humanit arvot ja
solidaarisuus kulkevat vahvoina
teemoina etenkin *Elämäni kansa-
laisena* -kirjassa. Sellaisena teokset
on helppo tulkita hätähuudoksi
uusliberalistista ajan henkeä vas-
taan, ja ne tulevat varmasti löytä-
mään lukijakuntansa, sen verran
oivaltavia ammattikirjoittajia niis-
sä on takana.

Siinä missä Viitalan teksti on
blogista tuttua rönsyilevää ta-
junnanvirtaa, Kajander-Ruuthin
teos on rauhallisemmin etenevää,
haastatteluihin pohjautuvaa toi-
mittajantyötä. Lukukokemuksena
Elämäni kansalaisena on paikoin
raskaampi, mutta siinä mennään
syvemmille tasoille ja esitellään
tieteellisesti kiinnostavia käsit-
teitä, kuten poliittinen köyhyys.
Viitala on selvästi pyöritelty yh-
teiskuntaluokkia paljon päässään.
Kajander-Ruuthin kirjassa taas on
äänessä joukko eri tavoin menes-
tyneitä ihmisiä, joiden tarinoita
tekijä kommentoi pääosin tarkka-
näköisesti.

Kajander-Ruuth sivuaa luo-
kan lisäksi muita risteäviä eroja,
kuten sukupuolta ja alkuperää,

Viitala puolestaan tuo veljensä
kautta mukaan vammaisuuden.
Viitala myös toteaa suorasukai-
sesti, että valkoinen keskiluokka
Suomessa hyötyy rasismista, kun
rodullistetut ihmiset eivät pää-
se valkokaulusammatteihin (ks.
Masoud 2024; Ndomo 2024).

Ammatillisen koulutuksen
tutkijoina huomiomme kiinnittyi
siihen, miten ammatillisen kou-
lutuksen merkitys yhteiskunta-
luokkien uusintajana oli jätetty
pois kokonaan. Tarinoissa lukion
kautta korkeakoulutukseen siirty-
minen oli kyseenalaistamattoman
normaali koulutuspolku.

LUOKAN NÄKYMÄTTÖMÄT JA NÄKYVÄT VAIKUTUKSET

Mitä nämä tarinalliset, mutta yh-
teiskuntatieteelliseen tutkimuk-
seen vahvasti nojaavat tietokirjat
antavat aikuiskasvatuksen kentälle?

Ensinnäkin ne muistuttavat
erilaisista sisään- ja poissulkemi-
sen mekanismeista. Viitala kirjoit-
taa paljon kielen merkityksestä ja
erityisesti akateemisen, abstraktin
kielen vieraannuttavuudesta. Kie-
len saavutettavuutta voivat pohtia
esimerkiksi aikuiskoulutuksen jär-
jestäjät sorvatessaan koulutusten
sisältöjä ja kuvauksia. Millaisella
kielellä ja kenelle aikuiskoulutusta

tosiasiassa markkinoidaan?

Entä miten lähestyttävää yh-
teiskunnallinen osallistuminen
on eri luokkataustoista tuleville?
Voiko yhteiskuntaan vaikuttaa
muutenkin kuin strategioita ja ve-
toomuksia kirjoittamalla? Viitala
tuo esiin ruumiilliset osallistumi-
sen tavat, kuten käsityöaktiivismin
(Perttula 2018) tai katujen blok-
kauksen. Keltaliivien kaltaista, eri
yhteiskuntaluokkia yhdistävää
massaliikettä ei Suomessa tosin
ole viime vuosina syntynyt.

Toiseksi lukija joutuu miet-
timään omaa polkuaan muiden
tarinoita lukiessaan. Huomasim-
me, miten mahdollisuuksien tasa-
arvon seurauksena – muun mu-
assa maksuttoman koulutusjär-
jestelmän ja kirjastojen tukemana
– me molemmat olemme lopulta
päätyneet tekemään väitöskirjaa
ammattillisesta koulutuksesta kas-
vatustieteelliseen tiedekuntaan,
vaikka toiselle tutuinta kulttuu-
ria lapsuudenkodista oli Matti ja
Teppo, ja toiselle Lev Vygotsky.
Kumpikin on kuitenkin juossut
kirjastosta kotiin kaatamaan lasiin
mansikkamehua samasta punai-
sesta muovikanisterista.

Teosten oletuslukijaksi piirtyy
ahdistunut, hyvinvointivaltion
tulevaisuudesta huolissaan oleva
keskiluokkainen suomalainen,

joka haluaa punnita omia elämänvalintojaan, niihin vaikuttaneita tekijöitä ja kasvuympäristön merkitystä nykyiselle asemalleen. Luokka koskettaa jokaista. Teokset saattavat avata myös omien luokkasiirtymien kipukohtia ja auttaa tunnistamaan oloja, jotka ovat rajoittaneet tai avittaneet eteenpäin omassa elämässä.

Yhdessä ne osoittavat, että keskiluokkaisuudessa on kyse paljon suuremmasta asiasta kuin omat tai vanhempien ansiotulot. Keskiluokka uusintaa itseään kulttuurisesti ja sosiaalisesti ennen kaikkea koulutusjärjestelmän kautta (Bourdieu & Passeron 1990; Savage 2015).

Kirjat dokumentoivat inhimillisen lämpimällä tavalla, miten tasa-arvosta tunnettu suomalainen koulutusjärjestelmä yhdessä kultaisen 1980-luvun sosiaali- ja

terveyspalveluiden rahoitustason kanssa mahdollisti lukemattomien ihmisten siirtymisen osaksi hyvinvoivaa keskiluokkaa ja teki heistä samalla itsetietoisia maailmankansalaisia. Sopii toivoo, että vastaavanlainen nousu on mahdollista jatkossakin, myös toiselta puolelta maailmaa Suomeen muuttaville.

ANTTI SEITAMAA

VTM, apurahatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-7569-6012>

RIIKKA SUHONEN

FM, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-6167-6352>

LÄHTEET

Bourdieu, P. & Lacquant, W. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.

Masoud, A. (2024). *Constructing the Integrateable Refugee and Immigrant through Integration Policies and Practices in Finland*. Väitöskirja. Helsingin Yliopisto.

Ndomo, Q. (2024) *The Working Underclass: Highly educated migrants on the fringes of the Finnish labour market*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Perttula, J. (2018). Käsityöaktivismi osallistaa ja aktivoi ajattelemaan. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 140–147. <https://doi.org/10.33336/aik.88335>

Savage, M. (2015). *Social Class in the 21st Century*. Pelican.



Sivistyksen teemavuosi kutsuu dialogiin

Opetus- ja kulttuuriministeriön nimeämä Sivistyksen teemavuosi 2024 on päässyt vauhtiin. Vuoden monipuoliseen tarjontaan kuuluu niin kotoisia paikallisia tilaisuuksia kuin valtakunnallisesti näkyviä tapahtumia, kuten Sivistysviikko ja SuomiAreena.

Sivistyksen teemavuosi on kaikille avoin tapahtumien vuosi. Sen aikana sivistystä sanoitetaan uudestaan ja vahvistetaan sen merkitystä ihmisten arjessa. Lämpimästi tervetuloa sanoittamaan sivistystä tulevaisuutta varten!

Toukokuussa tavataan Sivistysviikolla

Sivistyksen teema on näkyvästi esillä vapaan sivistystyön toimijoiden järjestämällä avoimella Sivistysviikolla 6.–12. toukokuuta.

Luvassa on ohjelmaa aina liikunnasta ja hyvinvoinnista ulkosuomalaisen lasten omaan Kulkuri-teemaviikkoon. Sivistysviikon teemana onkin tänä vuonna ”vapaan sivistystyön moninaisuus”.

Sivistysviikon järjestää verkosto, jossa ovat mukana Kvs-säätiö, Fingo ry, Kansalaisfoorumi, Opintokeskus Sivistys, Svenska Folkskolans Vänner ja Vapaa Sivistystyö ry.

Kesä alkaa kansainvälisellä konferenssilla

Mitä mahdollisuuksia aikuiskoulutuksella ja oppimisella on edistää merkityksellistä muutosta ihmisten elämässä, yhteisöissä ja yhteiskunnassa?

Euroopan aikuiskoulutusjärjestö EAEA ja globaali aikuiskoulutusjärjestö ICAE järjestävät 12. kesäkuuta Helsingissä konferenssin, joka on tarkoitettu aikuiskoulutuksen oppijoille, ammattilaisille, tutkijoille ja päättäjille. Kvs-säätiön isännöimässä tapahtumassa keskustellaan aikuisten oppimisesta globaalien haasteiden, kuten vihreän siirtymän, muuttoliikkeen ja sosiaalisen muutoksen, kontekstissa.

Kesäinen SuomiAreena

Suomen suurin yhteiskunnallinen festivaali SuomiAreena järjestetään Porissa 25.–28. kesäkuuta. Tapahtuman ydinteemoja on tänä vuonna sivistys. SuomiAreenan kumppani ja Sivistyksen teemavuotta koordinoiva Kvs-säätiö tuottaa Porissa kolme sivistysaiheista keskustelua.

Säätiö tuo tapahtumaan myös Soppi-tiedekeskuksensa kiertävän näyttelyn.

”SuomiAreena tarjoaa erinomaiset ja vaikuttavat puitteet Sivistyksen teemavuoden päättäjä- ja kansalaiskeskustelulle”, sanoo 150-vuotisjuhlaansa viettävän Kvs-säätiön toimitusjohtaja **Lauri Tuomi**.

Sivistys vahvistuu kumppanuuksissa

Kvs-säätiöllä on Sivistyksen teemavuoden kumppanuuksia myös muun muassa Yleisradion ja ProComin kanssa. Tulossa on kaiken kaikkiaan vaikuttavia tapahtumia keväästä syksyyn: SuomiAreenan lukuisista keskusteluista Yleisradion järjestämään tulevaisuustapahtuma Auroraan.

Myös MustRead-verkojulkaisussa pääsee tutustumaan sivistyksen eri puoliin kestävästä tulevaisuudesta ja digitalisaatiosta myötätuntoon. Haastateltavina ovat muun muassa teemavuoden suojelijat presidentti **Tarja Halonen** ja toiminnanjohtaja **Anna Munsterhjelm** nuorisotalon kattojärjestö Allianssista.

Lue lisää Sivistyksen teemavuodesta ja Sivistysviikosta verkko-osoitteissa sivistys.fi ja sivistysviikko.fi

TEKSTI: MARI KORHONEN
KUVA: MIRVA HEIKKILÄN ARKISTO

”Aikuiskasvatustiede tuo esiin kasvamisen ja oppimisen merkityksen jokaisen aikuisen elämässä”

Erikoistutkijana Turun yliopistossa työskentelevä **Mirva Heikkilä**, 41, pitää tärkeänä, että tutkimuksen ja opetuksen välistä yhteyttä vaalitaan.

MINUSTA TULI TUTKIJA, kun löysin mielenkiintoisen graduaiheen. Aikuiskasvatustieteen pro gradusani tutkin alanvaihtajien ammatillisen identiteetin muutosta. Olin itse alanvaihtaja, ja aikuiskasvatustiede tarjosi valtavasti ymmärrystä minusta itsestäni. Työllistyin jo opintojeni aikana projektipäälliköksi opettajankoulutuksen OVET-kehittämishankkeeseen, jossa minulle avautui mahdollisuus väitöskirjan tekemiseen. Tutkimus on sittemmin vienyt minut mukanaan. Koen itseni ennen kaikkea kirjoittajatyypiksi – parasta työssäni on, kun saan päälle kunnan kirjoitusflow'n.

JOS EN TUTKISI, voisin työskennellä esimerkiksi koulutuksen suunnittelu- tai kehittämistehtävissä. Turun yliopisto on minulle rakas työpaikka. Olen työskennellyt siellä useissa eri tehtävissä, ja monenlaista kiinnostavaa olisi varmasti vielä koettavana. Tutkimuksen ja opetuksen välinen yhteys on minulle sydämenasia. Pidän tärkeänä, että opiskelijat ymmärtävät, miten tieteellistä tietoa tuotetaan, ja että he saavat itsekin oikeat työkalut tähän.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa nostamaan esiin sitä, miten paljon aikuisenakin kasvetaan, opitaan ja kehitytään – niin

koulutuksessa, työelämässä kuin henkilökohtaisissa elämämpiireissä. On sekä onni että epäonni, että olemme kaikki keskeneräisiä. Tämä avaa oven aikuiskasvatukselle. Olen huomannut, etteivät kasvatustieteet ole kovin tunnettu tieteenala, ja korostan mielelläni niiden antia aina sopivan hetken tullen. Tieteenalan merkitystä on tärkeä tuoda esille, koska kasvatus ja oppiminen koskettavat meitä kaikkia.

PARAIKAA SELVITÄN useita aiheita. Olen mukana FINSCI-projektissa, jossa tutkimme suomalaisten tiedepääomaa, sekä SITE-projektissa, jossa tarkastelemme luokanopettajien ammatillisen osaamisen kehittymistä. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti ja toimijuus ovat kulkeneet mukanani jo pitkään. Viime aikoina olen myös paneutunut teoreettiseen työhön ja julkaissut useita artikkeleita tutkimusperustaisesta opettajankoulutuksesta.

ESIKUVANANI PIDÄN aikuiskasvatustieteen yliopistonlehtorin tehtävästä vastikään eläköitynyttä kollegaani **Anne Laihoa**. Hänen ohjauksessaan valmistui graduni, jonka pohjalta kirjoitin ensimmäisen tutkimusartikkelini *Aikuiskasvatukseen*. Anne on lämmin ja hauska kollega, jonka viisas elämäkokemus tekee

OLEMME KAIKKI KESKENERÄISIÄ – TÄMÄ AVAA OVEN AIKUISKASVATUKSELLE.

keskusteluistamme nautinnollisia. Toinen esikuvani on väitöskirjani ensimmäisenä ohjaajana toiminut ja nykyinen esihenkilöni professori **Mirjamaija Mikkilä-Erdmann**. Hänen energisyytensä ja rohkeutensa ovat kerrassaan häkellyttävän ihailtavaa.

SEURAAVAKSI HALUAN TUTKIA, miten luokanopettajaopiskelijat onnistuvat tietotekstien lukemisessa ja kirjoittamisessa, kun heidän tulee yhdistellä tietoa monista lähteistä. Tutkimus on osa FINSCI-projektia ja erittäin ajankohtainen. Nykypäivän haasteellisessa tietoympäristössä toimiminen ei ole helppoa kenellekään, saati sitten opettajalle, jonka on opettaakseen ymmärrettävä monimutkaisia, maailmanlaajuisiin kriiseihin kytkettyjä ilmiöitä.

KOLLEGOILTANI SAAN tukea ja kannustusta. Välillä työni on yksinäistä, mutta kollegojen kanssa onneksi nauru raikaa – lähinä tai etänä.

KUN EN TUTKI, minut voi löytää vaikkapa kunto-osalilta, tanssisalilta tai jäähallilta. Jotkin harrastukseni ovat hieman räväköitä, ja joskus yliopiston ulkopuoliset ihmiset kyseenalaistavat, miten yliopistoihminen voi vaikkapa twerkata. Minulle yliopisto on kuitenkin aina ollut paikka, jossa liikkuu jos jonkinlaista ”hiihtäjää”. Monimuotoisuus ja sallivuus ovat todella arvokkaita asioita. Tutkijan työ edustaa minulle vapautta ja luovuutta, ja samoja periaatteita vaalin muutenkin elämässäni.

Klassikko, johon palaan

Rytmimusiikki ja lantion liike – muuten käy elämä ankeaksi.



Työnsä ulkopuolella kasvatustieteen tohtori ja oikeustieteen maisteri Mirva Heikkilä kertoo olevansa melko tyypillinen ”poikien äiti”.

Tutustu Mirva Heikkilän julkaisuihin

Heikkilä, M. & Eriksen, A. (2024). Polyphonic agency as precondition for teachers' research literacy. *Educational Philosophy and Theory*, 56 (1), 63–73. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2224560>

Heikkilä, M. & Hermansen, H. (2024), painossa. Epistemic coherence in teacher education. Teoksessa V. Domovic, G. Doetjes, M. Mikkilä-Erdmann & K. Zaki (toim.) *Coherence in European Teacher education. A Comparative Approach*. Wiesbaden: Springer.

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

SANNA UOTINEN, HELI TYRVÄINEN & LEENA VALKONEN

Kuuntelemisen osoittaminen kirjoittamalla käydyssä yliopisto-opintojen verkkokeskustelussa

Kirjoittamalla käyty keskustelu on tärkeä vuorovaikutteinen opiskelumuoto verkko-opinnoissa. Kirjoitetutkin viestit edellyttävät kuuntelemista eli toisen kirjoittamaan tekstiin pysähtymistä, sen vastaanottamista ja viestiin reagoimista. Tutkimme yliopisto-opintoihin liittyviä verkkokeskusteluviestejä analysoimalla, mihin aikuisopiskelijat suuntautuvat kuunnellessaan toistensa kirjoitettuja viestejä ja miten he osoittavat kuuntelemista. Löysimme kolme erilaista tekstin kuuntelemisen tapaa: 1) sisällön kuunteleminen, jossa vastausviestit suuntautuivat aiemman viestin sisältöön, 2) ihmisen kuunteleminen, jossa kuuntelemista osoitettiin suuntaamalla vastausviesti edellisen viestin kirjoittajaan tai omien ajatusten reflektointiin ja 3) toiminnan kuunteleminen, jolloin kuuntelemista osoitettiin kommentoimalla omaa tai ryhmän työskentelyä

ja keskustelukokonaisuuden etenemistä. Opiskelijat osoittivat kuuntelemista erilaisilla ilmaisuilla, jotka viittasivat aikaisempiin puheenvuoroihin tai niiden lähettäjiin. Kuuntelemista osoittavat viestit pyrkivät samanimielisyyteen sekä aiemman sisällön täydentämiseen ja vahvistamiseen ilman arvioivaa otetta. Erimielisyyttä oli vähän, ja se tuotiin esiin varovasti, vaikka se voisi syventää oppimista. Kuunteleminen on verkkokeskustelussa tärkeä ja kehitettävissä oleva taito, joka mahdollistaa toiselle opiskelijalle kuulluksi tuleminen kokemuksen.

Asiasanat: [kuunteleminen](#), [verkkokeskustelu](#), [verkkoprosessi](#)

Aikuiskasvatus 44(1), 6

SANNA UOTINEN, HELI TYRVÄINEN & LEENA VALKONEN

Demonstrating listening in a written online discussion in university studies

Discussion by writing is an important interactive form of study in online studies. The written messages require listening, i.e., stopping to receive and to respond to a text written by a fellow student. We studied online chat messages related to university studies by analysing where adult students are oriented when listening to each other's written messages and how they show listening. In the study, we found three different ways of listening to text: 1) Listening to the content, where response messages were oriented to the content of the message received, 2) listening to the person, where response messages were oriented to the author of the previous message or reflection of one's own thoughts, and 3) listening to the action, where listening was demonstrated by commenting

on one's own or group's work and the progress of the discussion. Listening was indicated by various expressions referring to previous messages or to their senders. The messages demonstrating listening aimed to express consensus and to complement and strengthen previous content without evaluation. There was little disagreement, and it was expressed cautiously, although it could potentially deepen the learning. Listening, in an online discussion, is an important skill that can be developed, and it enables the experience of being heard by another student.

Keywords: [listening](#), [online discussion](#), [online study](#)

Aikuiskasvatus 44(1), 6

Translated by the authors and Esko Clarke Sario.

MARIANNE SEPPÄ & MARIA AHLHOLM

Puhuminen ja kirjoittaminen kotoutumiskoulutuksessa – Suomenopettajien näkemyksiä taitojen kehittymisestä ja tukemisesta

Tutkimme artikkelissa kotoutumiskoulutuksen suomenopettajien tapaa jäsentää omaa toimintaansa aikuisten maahanmuuttajien kielen tuottamistaitojen eli puhumisen ja kirjoittamisen taitojen tuki-joina. Opettajat nähdään ekososiaalisen viitekeh-yksen mukaisesti mesotason toimijoina, joiden työtä määrittävät makrotasolla yhteiskunnalliskulttuuriset reunaehdot ja mikrotasolla kohtaamiset opiskeli-joiden kanssa. Tutkimuskysymyksinä ovat, miten opettajat kuvaavat suomen kielen tuottamistaitojen kehittymistä ja siihen tarjoamaansa tukea. Aineis-to koostuu kahdeksan haastatteluhetkellä työssä olleen opettajan teemahaastatteluista. Teemahaas-tattelut analysoitiin semanttisella verbianalyysillä, ja tulokset kuvattiin kolmen opettajadiskurssin kaut-ta: opettaja 1) kielen kehittymisen analyysoijana, 2) kommunikoijana ja tekemisen aktivoijana sekä

3) työnsä refleктоijana. Tulosten mukaan opettajat ovat tietoisia kielen kehittymisen prosessin epäli-neaarisuudesta, ja heillä on hallussaan käytännön pedagogisia keinoja tukea tuottamistaitoja. Kirjoit-tamisen taidoissa opettajat kaipaavat lisää osaamis-ta siihen, miten tukea opiskelijoita, joiden kirjalliset taidot omalla äidinkielelläkin ovat vasta kehitty-viä. Opettajat joutuvat myös jatkuvasti pohtimaan työnsä reunaehtoja ja kehittämiskohteita. Tuloksia voidaan soveltaa etsittäessä keinoja tukea hetero-geenisistä taustoista tulevien opiskelijoiden kielen kehittymistä.

Asiasanat: kotoutumiskoulutus, kielen oppiminen, maahanmuuttajat, kielitaito

Aikuiskasvatus 44(1), 22

MARIANNE SEPPÄ & MARIA AHLHOLM

Speaking and writing in integration training – Finnish teachers' views on developing and supporting the skills

In this article, we explore the way Finnish teachers in integration training structure their activities as faci-litators of adult immigrants' language production skills, i.e. speaking and writing skills. According to the ecoso-cial framework, teachers are seen as meso-level actors, whose work is determined by socio-cultural boundary conditions at the macro level and by encounters with students at the micro level. The research questions of this study are how teachers describe the development of language production skills in Finnish and the sup-port they provide. The data consists of thematic in-terviews with eight teachers who were working at the time of the interviews. The thematic interviews were analysed using semantic verb analysis, and the results were described through three teacher discourses: the teacher as 1) an analyser of language skill development, 2) a communicator and activator, and 3) a reflector

of his or her work. The results show that teachers are aware of the non-linearity of the process of language skill development and use practical pedagogical tools to support production skills. However, teachers need more knowledge on how to support students whose writing skills, even in their native language, are still developing. Teachers also need to constantly reflect on the boundaries of their work and areas for impro-vement. The results can be applied in supporting the language development of students from heterogeneo-us backgrounds.

Keywords: integration training for immigrants, lan-guage learning, immigrants, language skills

Aikuiskasvatus 44(1), 22

Translated by the authors.

Kokoomuksen ja Suomen Sosialidemokraattisen Puolueen sosiaalisen median sivistykselliset käytännöt – Tarkastelussa Suomen turvallisuuspolitiikkaa koskevat Instagram-julkaisut keväällä 2022

Poliittisten puolueiden yhteiskunnallisiin tehtäviin kuuluu poliittisten näkemysten esittely ja vaihtoehtojen tarjoaminen demokraattiseen keskusteluun, mitä voidaan tarkastella aikuiskasvatuksellisenä tehtävänä. Tarkastelen Kansallisen Kokoomuksen (kokoomus) ja Suomen Sosialidemokraattisen Puolueen (SDP) sosiaalisen median sisältöjä sivistyksellisinä käytäntöinä. Tutkimus kohdistuu Suomessa vuonna 2022 käytyyn turvallisuuspoliittiseen keskusteluun. Tarkastelen puolueiden sekä niiden puheenjohtajien turvallisuuspolitiikkaa koskevia Instagram-julkaisuja kysymällä, 1) mitä turvallisuuspoliittisia vaihtoehtoja puolueet tuovat esiin sivistyksellisillä käytännöillään ja 2) mitkä ennakkoehdot mahdollistavat ja rajoittavat näiden esiin tuomisen. Käytäntöteoriaan tukeutumalla tutkimus osoittaa, kuinka tutkitut puolueet puheenjohtajineen esittelevät eritoten Ukrainan

tukemisen ja Natoon liittymisen toivottuina turvallisuuspoliittisina vaihtoehtoina, joita esitellään eri ennakkoehtoihin nojautuen. Kokoomuksella vaihtoehtojen esittelyä leimaa ytimekäs kieli, joka liitetään toistuvasti puolueväen tapaamisiin tai puolueen johtohahmojen kannanottoihin. SDP tukeutuu vaihtoehtojen esittelyssä politiikan virallisiin ilmaisuihin, tekemisen tapoihin ja rooleihin. Kummankin puolueen tutkitut sosiaalisen median käytännöt esittelevät vaihtoehtojen asiayhteyksiä niukasti, mikä tekee vaihtoehtojen puntaroimisen haasteelliseksi ja asettaa sivistyksellisyyden paitsioon.

Asiasanat: käytäntö, sosiaalinen media, puolueet, sivistys, vapaa sivistystyö

Aikuiskasvatus 44(1), 36

ANNIKA PASTUHOV

Educational practices in the National Coalition Party's and Social Democratic Party's social media – Instagram posts on Finland's security policy in spring 2022

One of the ideal societal roles of political parties is to present their political views and thus offer alternatives to democratic debate, which can be considered an adult educational task. The aim of this article is to examine the social media content of the National Coalition Party (Kansallinen Kokoomus) and the Social Democratic Party of Finland (Suomen Sosialidemokraattinen Puolue), as educational practices. The study focuses on the security policy debate that took place in Finland in 2022. The study examines Instagram posts related to security political alternatives presented by the two parties mentioned and their party leaders. The research questions are 1) what security policy alternatives do the parties present through their educational practices and 2) what are the prerequisites that enable and constrain the presentation of these security policy alternatives? Drawing on practice theory, the study shows how the studied parties, along with their party leaders, primarily

present support for Ukraine and joining NATO as desired security policy alternatives. These alternatives are presented based on different preconditions. The presentation of the National Coalition Party's alternatives is characterized by concise language linked to either party gatherings or statements by party leaders. The Social Democratic Party presents alternatives by relying on official political expressions, modes of action, and roles. The examined social media practices provide limited contextualization of the alternatives, making the assessment of political alternatives challenging, thus sidelining educational potentials.

Keywords: bildung, practice, social media, political parties, general knowledge, non-formal adult education

Aikuiskasvatus 44(1), 36

Translated by the author and Esko Clarke Sario.

LEHDEN KUALÄHTEET

s. 18 (Sanna Uotinen, Heli Tyrväinen, Leena Valkonen) Petteri Kivimäki; s. 33 (Marianne Seppä) Tuija Hannula, (Maria Ahlholm) Veikko Somerpuro; s. 50 (Annika Pastuhov) Ida Rebers; s. 59 (Anja Yli-Viikari) Anja Yli-Viikarin arkisto; s. 67 (Hanna Kosonen) Hanna Kososen arkisto, (Salla-Maaria Suuriniemi) Salla-Maaria Suuriniemen arkisto, (Minna Lyytinen) Ama Aura



Aikuiskasvatus

- on tieteenalansa ainoa kotimainen vertaisarvioitu tiedejulkaisu
- lisää tutkimuksen ja käytännön välistä vuoropuhelua yhteiskunnassa
- on ilmaiseksi luettavissa verkossa koko historialtaan: journal.fi/aikuiskasvatus
- tavoittaa tutkijoita, aikuiskoulutuksen ammattilaisia, opiskelijoita ja päättäjiä
- on opiskelijoiden palkitsema Vuoden 2019 Aikuiskouluttaja
- julkaisee blogia ja tiedeuutisia: aikuiskasvatus.fi
- on Sivistystä!-podcastin kumppani: anchor.fm/sivistysta.



twitter.com/aikuiskasvatus



facebook.com/kasvatuksentiedelehdet



instagram.com/ak_tiedelehti

#AIKUISKASVATUS #ARKISIVISTYS #SIVISTYSTÄPODCAST