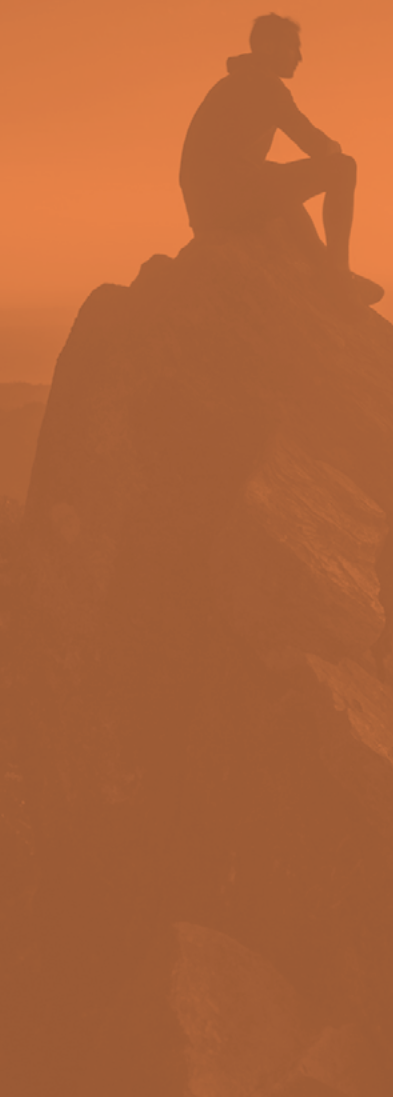


I/2026

Aikuiskasvatus

– RAJOJA YLITTÄVÄ TIEDELEHTI



TIEDEARTIKKELI:
MONIKIELISYYDEN LUOMAT
JÄNNITTEET TYÖYHTEISÖSSÄ
s. 6

.....

NÄKÖKULMA KÄYTÄNTÖÖN:
MITÄ TEKOÄLY VAATII
TIETOTYÖLÄISELTÄ?
s. 54

Tarjoa tekstiä teemaan!

Tulevissa teemanumeroissaan Aikuiskasvatus kartoittaa itsekasvatuksen laajaa kenttää ja pureutuu yhä monimuotoisempaan työelämään. Liity keskusteluun omalla tekstillä.

2026: ITSEKASVATUS AJASSA

Teemanumero avaa erilaisia tapoja lähestyä itsekasvatusta ajassa. Näkökulmat valottavat itsekasvatuksen monipuolisuutta osana globaaleja itsekasvatuskäsityksiä, viisausperinteitä, kansalaisaktivismia sekä suomalaisen yhteiskunnan historiaa. Itsekasvatusta tarkastellaan myös harjoituksen, jonka avulla voidaan kultivoida totutusta poikkeavia tapoja elää ja toimia.

Syksyllä 2027 ilmestyvän teeman toimittavat **Jani Pulkki** ja **Johanna Kallio**.

Järjestämme teemasta tuttuun tapaan julkistamistilaisuuden verkossa – seuraa viestintäkanaviamme.

Lue lisää Aikuiskasvatuksen verkkosivuilla:

→ <https://aikuiskasvatus.fi/kirjoittajan-ohjeet/teemat-ja-kutsut>

2027: HYBRIDITYÖ

Organisaatiot ja työyhteisöt hakevat monimuotoistuvan työn organisointiin ratkaisuja ja linjauksia, joita perustellaan monin eri tavoin. Aiheeseen kytkeytyy jännitteitä, erityisesti työnantajaorganisaatioiden ja työntekijöiden intressien välillä.

Millaisia osaamisen kehittämisen haasteita hybridityö on tuonut mukanaan? Miten tutkimus vastaa monipaikkatyöstä versoviin kysymyksiin?

Teemanumero kokoa aikuiskasvatustieteen kannalta kiinnostavaa, tuoretta tutkimusta hybridityöstä. Syksyllä 2027 ilmestyvän teeman toimittavat **Sami Paavola**, **Sakari Hyrkkö**, **Marja Känsälä** ja **Tuomo Alasoini**.

Tarjoa tiedeartikkelin käsikirjoitusta viimeistään 31. lokakuuta. Myös näkökulmatekstit ja puheenvuorot ovat tervetulleita.



LEHDEN KUVALÄHTEET s. 4 Työterveyslaitos (Anu Järvensivu); s. 18 Hanna Kosonen (Hanna Kosonen), Emmi Pollari (Salla-Maaria Suuriniemi); s. 31 Helsingin yliopisto (Kirsi-Marja Heikkinen, Lauri Heikonen, Arto Kallioniemi, Raisa Carpelan), Jyväskylän yliopisto (Elina Fonsén); s. 49 Liina Vepsäläinen (Hanna Rinne), Roni Risulainen / Kuntoutussäätiö (Johanna Korkeamäki), Johanna Anttila (Johanna Nukari), Salla Merikukka / Merikukkanen Photography (Jukka-Pekka Jänkälä); s. 67 oma kuva-arkisto (Petter Korkman); s. 74 oma kuva-arkisto (Jelena Santalainen)

JULKAISIJAT Kvs-säätiö (Kansanvalistusseura sr.) ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura **PÄÄTOIMITTAJA** Anu Järvensivu, FT, dosentti, tutkimuspäällikkö, Työterveyslaitos, 030 474 8604, anu.jarvensivu@ttl.fi **TOIMITUS** Terhi Kouvo, 0400 396 437, terhi.kouvo@kvs.fi **TOIMITUSKUNTA** Anu Järvensivu, Paula Alanen, Vilhelmiina Harju, Kristiina Helminen, Severi Hämäri, Sakari Hyrkkö, Päivi Hökkä, Terhi Kouvo, Hanna Laalo, Sami Paavola, Annika Pastuhov, Sara Rönkkönen.

GRAAFINEN SUUNNITTELU Johanna Hörkö, Viisto Design ISSN 0358-6197 (painettu), 2490-0427 (verkkójulkaisu) <https://journal.fi/aikuiskasvatus> www.aikuiskasvatus.fi **TIETOSUOJASELOSTE:** <https://kansanvalistusseura.fi/tietosuojaseloste>.

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 kestävää kehitystä. Lehti edistää aikuiskasvatuksen uudistumista keskustelemalla aikuiskasvatuksen arvoperusteista, tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Aikuiskasvatus saa tiedelehtitukea Tieteellisten Seurain Valtuuskunnalta. Artikkeleissa on refereekäytäntö.

Kansikuva:
David Billings / Unsplash.com

SISÄLLYS

1/2026

PÄÄKIRJOITUS

Anu Järvensivu: Työn murros, tulolähteiden mosaiikki ja aikuiskasvatus 4

TIEDEARTIKKELIT

✎ Hanna Kosonen & Salla-Maaria Suurniemi: Työyhteisön kielikäytänteet ja monikielisyys – Jännitteitä ja ratkaisuja 6

✎ Kirsi-Marja Heikkinen, Lauri Heikonen, Elina Fonsén, Arto Kallioniemi & Raisa Carpelan: Opettajasta johtajaksi? – Kertomuksia päiväkodin johtajien ja perusopetuksen rehtorien ammatti-identiteettien rakentumisesta mallitarinaan

✎ Hanna Rinne, Johanna Korkeamäki, Johanna Nukari & Jukka-Pekka Jänkälä: 35 Aikuisopiskelijat ammatillisessa koulutuksessa – Oppimisen vaikeudet, tuen ja ohjauksen saaminen ja opintojen sujuminen

NÄKÖKULMA KÄYTÄNTÖÖN

Petter Korkman: Kun tekoäly kirjoittaa puolestamme: Mitä tietotyön taidot vaativat nyt? 54

Jelena Santalainen: Kohtaamisten kautta kehittyen – Kokemuksia ammatillisen opettajankoulutuksen yhteiskehittämisestä Liberiassa 60

LAUSUNNONANTAJAT

VUODEN PALKITUT 70

KIRJA-ARVIOT

Ari Väänänen (2024): Mielen aikakausi. Kuinka psyykkisestä haavoittuvuudesta tuli osa työelämää? (Anu Järvensivu) 72

Jussi Onnismaa & Leena Unkari-Virtanen (toim.) (2025): Rajat ja rajantajat. Yhteisöllisten rajojen pohdintaa (Pekka Aarnisalo) 73

TUTKIJA LIIKKEESSÄ

DIALOGI 76

Aikuiskasvatuksen vuosikirjojen digitointi etenee

Summaries 77



PÄÄKIRJOITUS

TYÖN MURROS, TULOLÄHTEIDEN MOSAIIKKI JA AIKUISKASVATUS

OLEN KOKO TYÖURANI ajan odottanut suurta työelämän murrosta ja ajatellut, miten jännittävää olisi kokea se. Jännittävyyden tunteiden rinnalle on kuitenkin noussut huoli siitä, onko yhteiskuntamme valmis monimuotoistuviin ansainnan tapoihin.

Suomalainen työ ry nosti alkutalvesta julkiseen keskusteluun sivutyöt. Työelämäindeksi-kyselytutkimuksessa arvioitiin, että jopa 40 prosentilla suomalaisista työssäkäyvistä on sivutyö. Vastaajat enakoivat määrän lisääntyvän, ja moni ilmoitti itsekin olevansa sivutoista kiinnostunut. (Eljala 2026.)

SIVUTOIDEN TEKEMISTÄ tutkitaan enenevässä määrin myös akateemisessa tutkimuksessa, mutta sivutyöllisten osuus arvioidaan yleensä merkittävästi pienemmäksi (ks. Champion ym. 2020; Järvensivu & Keränen 2024). Monesti puhutaan laajemmin usean työn tekemisestä tai ansiotyön monimuotoistumisesta (*multiple jobholding*).

Toisinaan usean työn tekemiseen johtaa se, että yhdellä työllä ei elä. Moni kuitenkin valitsee monimuotoisen työnteon tavan vapaaehtoisesti lisätäkseen työn hallintaansa, sovittaakseen työt elämäänsä, voidakseen

paremmin valita merkityksellisiä tehtäviä tai turvataksaan työuraansa ja oppimismahdollisuuksiaan. Usean työn tekeminen saattaa tulla yhä useammalle eteen, jos tekoäly vähentää työmahdollisuuksia.

USEAN TYÖN TEKEMINEN on samanaikaisesti uhka ja mahdollisuus. Se voi kuormittaa siihen kuuluvien epävarmuuksien ja työpaletin jatkuvan manage-roinnin eli metatyön vuoksi. Samalla se voi tarjota mahdollisuuden ratkaista työelämässä kohdattuja ongelmia, kuten tehtävien rajattomuutta ja vaikeutta keskittyä ydintyöhön.

Suomalainen työ ry pitää usean työn tekemistä kasvun ja kehityksen mahdollisuutena: yleisimpiä syitä siihen olivat uuden oppiminen ja elämänlaadun parantaminen. Tutkimuspäällikkö Jokke Eljala puhui ”aktiivisesta ja uteliaasta työntekijästä, joka etsii uusia tapoja yhdistää intohimo ja työ”.

Omissa tutkimuksissanikin usean työn tekijät ovat korostaneet työnteon tapaansa kehittymismahdollisuutena ja keinona ylittää yhteen työhön perustuvan palkkatyömallin oppimista rajoittava luonne. Yllätyin, kun aihepiirin ensimmäisessä tutkimuksessani havaitsin haastateltavien puhuvan työnteon tavastaan

USEAN TYÖN TEKEMINEN SAATTA TULLA YHÄ USEAMMALLE ETEEN, JOS TEKOÄLY VÄHENTÄÄ TYÖMAHDOLLISUUKSIA.

voittopuolisen myönteisesti. Mosaiikkimaisen työn yleistymistä vaikuttavatkin puoltavan niin monenlaiset ajurit, ettei se oikeastaan voi olla yleistymättä.

MOSAIKKITYÖN VALTAVIRTAISTUMINEN olisi paljon merkittävämpi työelämämurros kuin verkkovälitteisen työn yleistyminen, vaikka siinäkin on riittänyt sopeutumista. Mosaiikkityö haastaa laajasti ja perustavalla tavalla yhteiskuntamme instituutioita ja sitä, mitä pidämme normaalina. Hyvistä puolistaan huolimatta siihen sisältyy myös vakava kysymys taloudellisesta turvasta.

Meneillään on toinenkin sosiokulttuurinen muutos. Sijoittaminen lisääntyy ja tavanomaistuu. Puhutaan tuulipukusijoittajista ja vastasyntyneillekin kaavaillaan osakesäästötilejä. Ihmiset ovat ilmeisesti tunnistaneeet työn ja talouden muutoskulut ja tehneet omia ratkaisujaan. Ehkä ennakoidaan, että tulevaisuudessa saattaa olla vaikea koostaa pelkästään ansiotöistä riittävää elantoa. Etuuksien tai eläkkeiden varaan laskeminen taas vaikuttaa lähinnä uhkapeliltä.

MOSAIKKITYÖ HAASTAA aikuiskasvatustieteilijöitäkin. Olisi selvítettävä, mitä se tarkoittaa uraohjauksen, koulutuksen ja muun osaamisen kehittämisen kannalta ja muutettava käytäntöjä havaittujen tarpeiden mukaisesti. Tuskin kuitenkaan tyydymme ratkomaan käytännön haasteita, vaan haluamme ottaa yhä vahvemman roolin yhteiskunnan muutokseen osallistumisessa.

Mihin aikuiskasvatustieteilijöiden sitten olisi hyvä vaikuttaa? Ajattelemmeko kansan sijoittamisinnostuksen merkiksi rahan vallan kasvusta vai mahdollisuudeksi vähentää riippuvuutta kannattelevuudeltaan yhä epävarmemmaksi käyvistä palkkатыöstä ja sen perustalla huojuvasta hyvinvointivaltiosta? Otammeko kantaa perustuloon tai kansankapitalismiin? Onko meillä näkemystä nelipäiväiseen työviikkoon siirtymisestä osana tekoälyajan työelämää?

Juuri nyt voimme vaikuttaa siihen, millaisia työn, talouden, kehittymisen ja kasvun malleja yhteiskuntaamme rakentuu. Vaikuttamisen selkänäjäksi tarvitsemme tutkimustietoa. *Aikuiskasvatus*-lehti on luonteva foorumi julkaista tutkimuksia näistäkin teemoista.

ANU JÄRVENSIVU

LÄHTEET

Campion, E. D., Caza, B. B. & Moss, S. E. (2020). Multiple Jobholding: An Integrative Systematic Review and Future Research Agenda. *Journal of Management*, 46(1), 165–191. <https://doi.org/10.1177/01492063198827>

Eljala, J. (2026) Sivutyöt – Avain Suomen seuraavaan kasvuun! Blogi 30.1.2026. <https://suomalainentyo.fi/blogi/sivutyot-avain-suomen-seuraavaan-kasvuun/>

Järvensivu, A. & Keränen, H. (2024) Monimuotoinen ansiotyö – Työuupumusriski vai keino ratkoa työelämän ongelmakohtia? *Työpoliittinen Aikakauskirja*, 4/2024, 8–25. Työ- ja elinkeinoministeriö.

Työyhteisön kielikäytänteet ja monikielisyys Jännitteitä ja ratkaisuja



Kansainvälinen liikkuvuus ja digitalisaatio ovat muuttaneet korkeakoulujen kielikäytänteitä ja lisänneet tarvetta neuvotella kielivalinnoista sekä vuorovaikutuksen normeista. Kielikeskuksissa korostetaan selkeyttä ja yhteistä ymmärrystä, mutta samalla arvostetaan monikielisuuden näkyvyyttä ja yksilöllistä toimijuutta. Näitä tavoitteita koskevat jännitteet on tunnistettava ja niistä on keskusteltava avoimesti tilan luomiseksi moniäänisyydelle ja uusille monikielisille käytännöille. Toimintatutkimus tukee siirtymää reflektiosta käytännön toimintaan ja kestävään muutokseen.

Abstrakti: <https://doi.org/10.33336/aik.180644>

 KANSAINVÄLINEN LIKKUVUUS ja digitalisaatio ovat lisänneet kielellistä moninaisuutta korkeakouluopetuksessa 2000-luvulla (ks. esim. Altbach & Knight 2007; Haberland & Mortensen 2012). Paradoksaalisesti valinnaisten vieraiden kielten opiskelu on samanaikaisesti vähentynyt ja yksipuolistunut kaikilla koulutusasteilla Suomessa (Kolehmainen ym. 2025; Pollari ym. 2022; Veivo ym. 2020;). Tämän kehityskulun rinnalla monikieliset oppilaat ja oman äidinkielen opetus ovat kuitenkin tuoneet kouluihin uutta kielivariantoa (Venäläinen ym. 2022; Vipunen 2024). Samalla on herännyt keskustelua muun muassa englannin ja kotimaisten kielten asemasta (Darling 2022; Ennser-Kananen & Saarinen 2023; Onikki-Rantajääskö 2024, 93–134) sekä eri kielten käyttöön ja kielivalintoihin kietoutuvista kieli-ideologioista

korkeakouluissa. Monikieliseen ja kansainvälistyvään yliopistoon liittykin jännitteitä (Kuteeva 2023), joiden käsittely edellyttää koko akateemiselta yhteisöltä kielitietoisuutta ja neuvottelua vuorovaikutuskäytänteistä.

Tarkastelemme tässä artikkelissa monikielisyyttä ja kielikäytänteitä kielten ja viestinnän yliopisto-opetuksen asiantuntijoiden muodostamassa työyhteisössä osallistavan toimintatutkimuksen metodein. Tutkimuksemme kohteena on suomalaisten kielikeskusten henkilöstö ja fokusryhmänä erään yliopiston kielikeskuksen henkilöstön muodostama työyhteisö. Aineistonaamme käytämme valtakunnallista kyselytutkimusta, fokusryhmän osallistavia työpajoja ja osallistuvan havainnoinnin aineistoa.

KIELIKESKUKSET TUKEVAT YKSILÖLLISIÄ KIELITAITOPOLKUJA JA TOTEUTTAVAT YLIOPISTON KIELIPOLITIikkaa.

Kielikeskukset ovat yliopistojen yhteydessä toimivia opetusyksiköitä, jotka tarjoavat kieli- ja viestintäopintoja sekä käännös- ja kielentarkistuspalveluita tutkinto-opiskelijoille, henkilöstölle ja jatkuvan oppimisen opiskelijoille. Koska kaikki yliopisto-opiskelijat suorittavat kieli- ja viestintäopintoja osana tutkintoon (Hildén & Taalas 2017), kielikeskuksilla on merkittävä rooli sekä yksilöllisten kielitaitopolkujen tukijoina että yliopiston kielipolitiikan käytännön toteuttajina. Lisäksi ne tarjoavat yliopistoyhteisössä kohtaamispaikan eri tieteenalojen puhetoimille eri kielillä, mikä mahdollistaa uusien tutkimusavauksen syntymisen ja pedagogisten käytänteiden kehittämisen (esim. Jalkanen ym. 2016; Kotkavuori 2025; Schaffner 2020).

Tutkimusprojektimme sai alkunsa, kun teimme tutkimusta ja kehitimme opetusta kielikeskusopiskelijoiden parissa (esim. Kosonen ym. 2024a; Inte-Hernández & Kosonen 2024). Samoihin aikoihin työyhteisössämme pulpahteli esiin pinnan alla kehkeytyneitä näkemyksiä siitä, mitä kieliä yhteisömme tapahtumissa tulisi käyttää ja miten. Olimme molemmat läsnä tilanteissa, joissa esimerkiksi kollegan kielivalintaa kyseenalaistettiin tai tapahtumien kielivalintoja kritisoitiin. Kiinnostuimme tutkijoina yhtäältä siitä, miten opiskelijoiden parissa tutkimamme teemat, kuten monikielisyys ja vuorovaikutusta ohjaavat käytänteet, tulivat esiin näissä tilanteissa. Toisaalta hahmotimme kehittämistarpeita: keskustelulle ja kenties käytänteiden muuttamiselle voisi olla tarvetta. Siksi käänsimme kriittisen reflektioivan katsemme opiskelijoista kielikeskusten työyhteisöihin:

”Miten voimme mallintaa opiskelijoille toimivia kielikäytänteitä, jos emme reflektoi niitä itse omassa toiminnassamme? Jos kielen asiantuntijat eivät selviä näiden asioiden kanssa, niin ketkäs sitten?” (Hanna Kososen tutkimuspäiväkirja 13.1.2023)

Vaikka kielen oppimista ja kielipolitiikkaa koskevat teemat ovat keskeisiä osaamisalueita akateemisissa kielten asiantuntijayhteisöissä, näiden yhteisöjen omista kielikäytänteistä käydään reflektiivistä keskustelua yllättävän vähän. Pohjoismaisten yliopistojen kielipoliittisessa suunnittelussa korostuvatkin kansainvälistymiseen kuuluvat ulkoiset paineet ja käytännön tarpeet (Saarinen & Taalas 2016), jolloin yhteisön omista lähtökohdista kumpuava keskustelu jää vähemmälle huomiolle. Tähän tarpeeseen tutkimuksemme vastaa.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten kielikeskuksen henkilöstön jäsenet refleктоivat työyhteisönsä kielikäytänteitä?
2. Millaisia vaiheita työyhteisön kielikäytänteiden kehittämistyössä ilmenee ja minkälaisia mahdollisuuksia toimintatutkimus tarjoaa käytänteiden kehittämiseen?

KOHTI KIELITIEOTOISTA JA KUKOISTAVAA TYÖYHTEISÖÄ

Tutkimusstrategisena lähtökohtanamme on toimintatutkimus, jossa kriittinen tarkastelu, kehittäminen ja tiedonmuodostus kietoutuvat yhteen (Heikkinen ym. 2023; Lewin 1946). Tavoitteena on sekä ymmärtää tutkimuksen kohteena olevan yhteisön kielikäytänteitä että vaikuttaa niihin. Muutosinterventio avulla voidaan tarkastella kriittisesti rutinoituneita käytänteitä, jotka ovat muotoutuneet ilman tietoista harkintaa, mutta samalla interventio tuottaa uutta tietoa, joka voi haastaa alkuperäiset muutostavoitteet (esim. Fals-Borda 1979).

Muutos ei siten välttämättä suuntaudu siihen, mitä alun perin pidettiin parhaana ratkaisuna, vaan yhteisön ja tutkimuksen vuorovaikutuksessa avautuu uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia. Prosessi ei myöskään pääty yksittäiseen tekoon vaan jatkuu reflektiivisinä sykleinä, joissa suunnittelu, toteutus, havainnointi ja arviointi vuorottelevat (Heikkinen & Jyrkämä 1999).

Tiedonmuodostuksen ja käytänteiden kehittämisen suhde on tutkimuksessamme kaksisuuntainen: tietoa tarvitaan yhtäältä toiminnan muuttamiseksi, mutta

KIELITIE TOISUUS AUTTAA LUOMAAN TILAA, JOSSA YHTEISÖ VOI AKTIIVISESTI TARKASTELLA JA KEHITTÄÄ KÄYTÄNTÖJÄÄN.

toisaalta uutta tietoa saadaan toimintaa muuttamalla ja tuota muutosta tutkimalla. Tavoitteena on siis kehittää käytäntöä ja tuottaa uutta tietoa samanaikaisesti (ks. myös Heikkinen ym. 2023, 23). Viime kädessä pyrkimyksemme on edistää työyhteisöimme hyvinvointia, kukoistamista ja onnellisuutta, *eudaimoniaa* (Aristoteles 2020; Heikkinen ym. 2023).

Muutos ei kuitenkaan ole tutkijoiden aikaansaannos, vaan se rakennetaan yhdessä sen yhteisön kanssa, jossa tutkimusta tehdään. Toimintatutkimukselle tyypillisesti tutkimuksemme muutosinterventio kohde on yhteisö: erään suomalaisen kielikeskuksen työyhteisö. Kansallisen kyselyaineiston myötä tuomme mukaan kuitenkin yksittäistä työyhteisöä laajemman tarkastelukulman, mikä vahvistaa tulkitsemme validiteettia.

Esimerkiksi suomen kielen tutkijat Eveliina Korpela ja Inkeri Lehtimaja (2023) soveltavat monikielisen työyhteisön tutkimuksessaan vastaavanlaista tutkimuksellisen kehittämistyön lähestymistapaa. Heidän menetelmässään tutkijat eivät kuitenkaan ole samalla tapaa osa tutkimuksen kohteena olevaa yhteisöä kuin omassa tutkimuksessamme. Kun osallistumme tutkimamme yhteisön arkeen ja vuorovaikutukseen, asetumme kaksoisrooliin: olemme sekä fokusryhmän kielikeskuksen opettajia että ilmiötä laajemmin tarkastelevia tutkijoita. Tämä vaatii jatkuvaa oman tutkijaposition reflektointia ja herkkyyttä sille, miten roolimme vaikuttaa tutkimusprosessiin (ks. esim. Coghlan & Brannick 2014 ja päätelmäluku).

Olemme refleктоineet prosessia tutkimuspäiväkirjojen ja tutkijoiden keskinäisten keskustelujen avulla. Tutkimuksemme teemoista ja työyhteisöimme kielikäytänteiden muutostarpeesta on myös keskusteltu oman työyhteisöimme eri tilaisuuksissa ja tilanteissa, ja olemme pyrkinneet osallistumaan tuohon keskusteluun aktiivisesti, samalla eri näkemyksiä kuunnellen. Olemme

lisäksi jakaneet raporttikäsikirjoituksia – myös tämän tekstin varhaisversioita – työpajoihin osallistuneille kommentoitaviksi osana tutkimuksen vaikuttavuutta ja osallistavaa otetta. Käsikirjoitusten äärellä on käyty tutkimukseen osallistuneiden kanssa muun muassa joitakin tarkentavia sisällöllisiä keskusteluita.

Muutosinterventioimme keskittyy kielenkäytön refleksiiviseen tarkasteluun, jota voi kontekstualisoida myös kielitietoisuuden (*language awareness*) käsitteen avulla. 'Kielitietoisuus' tarkoittaa yhteisön kykyä tunnistaa kielen merkitys kaikessa toiminnassa ja kommunikaatiossa sekä tarkastella kriittisesti kielenkäyttöön kytkeytyviä ideologioita ja valtasasetelmia (mm. García 2017; Lilja ym. 2017). Kielitietoisuus auttaa luomaan tilaa, jossa yhteisö voi aktiivisesti osallistua käytäntöjensä tarkasteluun ja kehittämiseen. Suomessa kielitietoisuuskeskustelu on saanut alkunsa perusopetuksen kontekstista, ja 2000-luvulta alkaen kielitietoisuuden teemoja on käsitelty erityisesti kielikasvatuksen tutkimuksen piirissä (mm. Suuriniemi 2023). Sitten käsitteen käyttö on kuitenkin laajentunut eri koulutusasteiden ja työelämän konteksteihin (mm. Korpela & Lehtimaja 2023; Lehtimaja ym. 2021).

Kielitietoisuus on kiinteästi sidoksissa kielipolitiikkaan, jota voidaan tarkastella sekä virallisten ja näkyvien että epävirallisten ja näkymättömämpien käytäntöjen kautta (ks. Shohamy 2006). Virallinen kielipolitiikka ilmenee esimerkiksi lakeina ja asetuksina, joiden rinnalla yhteisöissä voi olla muita sopimuksia tai kirjattuja käytänteitä. Epävirallisempi kielipolitiikka sen sijaan muodostuu ennen kaikkea tilanteisesta neuvottelusta ja yhteisöön muodostuneista rutiineista. Ne voivat olla yhteisesti sovittuja toimintatapoja tai vähitellen vakiintuneita käytänteitä, joita ei enää edes huomata. Käytännössä arjen kielivalinnat nojaavat usein epäviralliseen kielipolitiikkaan, joka voi vahvistaa tai haastaa virallisia linjauksia. Näin ollen tilanteinen kielipolitiikka on monesti yhteisön toiminnan kannalta merkityksellisempää kuin viralliset ohjeet.

Samankaltaiseen tulkintaan päättyy sosiolinguisti Bernard Spolsky (2004) mallissaan, jossa hän jäsentää kielipolitiikkaa kolmen tulokulman kautta: kielikäytänteiden, kieli-ideologioiden ja kielen ohjailun. Myöskään Spolsky (2004) ei näe kielikäytänteitä alisteisina

YLIOPISTOJEN KIELIPOLITIIKASSA ON LÄSNÄ ERI SUUNTIIN VETÄVIÄ VOIMIA.

viralliselle kielen ohjailulle tai vallitseville kieli-ideoologioille vaan korostaa niiden omaa muutosvoimaa. Kielikäytännöt eivät siten pelkästään pane toimeen virallista kielipolitiikkaa tai heijasta vallitsevia ideologioita vaan myös tuottavat ja uusintavat niitä. Juuri käytännön kielipolitiikan tarkastelu voi auttaa ymmärtämään, miten kielipolitiikka arjessa muotoutuu ja mitkä tekijät vaikuttavat esimerkiksi korkeakoulujen kielikäytäntöisiin (ks. Solin & Pienimäki 2024).

Kuten kielipolitiikassa usein, yliopistojenkin kielipolitiikassa on läsnä eri suuntiin vetäviä voimia: yhtäältä yliopistojen tehtävä on kouluttaa asiantuntijoita työskentelemään kotimaassa kansalliskielillä, toisaalta niillä on paine menestyä kansainvälisesti ja houkutellessa Suomeen kansainvälisiä opiskelijoita ja tutkijoita (mm. Onikki-Rantajääskö 2024, 93–134).

Kielentutkija Maria Kuteeva (2023) on tarkastellut monikielistä yliopistoympäristöä englannin kielen näkökulmasta. Hän hyödyntää kielifilosofi ja kirjallisuudentutkija Mihail Bahtinin (esim. 1981) moniäänisyysteoriaa, jossa kielen ja diskurssin jännitteitä kuvataan kahden vastakkaisen voiman avulla: keskihakuiset (*centripetal*) voimat pyrkivät kohti yhtenäisyyttä ja normien vahvistamista, kun taas keskispakoiset (*centrifugal*) voimat hajauttavat kieltä ja tuovat esiin moninaisuutta ja vaihtoehtoisia ääniä. Ilmaukset keskihakuiset ja keskispakoiset ovat peräisin fysiikasta, mutta Bahtin (esim. 1981) soveltaa niitä yhteiskunnallisen kielenkäytön analyysiin. Kuteevan (2023) mukaan englanti yhdistää akateemisen yhteisön globaalisti, mutta samalla paikalliset kielet ja kulttuuriset erityispiirteet nousevat esiin ja luovat heteroglossisia eli moniäänisiä tiloja, joissa kielelliset ja ideologiset jännitteet törmäävät.

Vastaavanlaisia törmäyspisteitä tarkastelemme myös tässä tutkimuksessa ja pyrimme samalla kohti käytännön muutoksia. Työelämälähtöisessä kielitietoisuustutkimuksessa onkin luotu konkreettisia välineitä kielikäytänteiden kehittämiseen. Kielentutkijat

Inkeri Lehtimaja, Eveliina Korpela, Johanna Komppa, Lari Kotilainen ja Salla Kurhila (2023) ovat esimerkiksi esitelleet kielitietoisuuden työyhteisön porrasmallin, jossa muutosta rakennetaan vaiheittain: ideoinnista ja idean herättelystä siirrytään yhteisen sopimisen ja pienten tekojen kautta rakenteellisiin muutoksiin ja lopulta yhteisön käytänteitä läpäisevään kielitietoisuuden toimintakulttuuriin. Portaat ovat muutosta kuvaava metafora; todellisuudessa prosessi harvoin etenee suoraviivaisesti askel kerrallaan (Lehtimaja ym. 2023, 104).

Vaihteisuus on keskeistä myös tässä tutkimuksessa, jossa lähestymme kehittämistä toimintatutkimukselle tyypillisinä sykleinä. Kussakin syklissä suunnittelu, toteutus, havainnointi ja aineistokeruu sekä arviointi ja reflektointi vuorottelevat (ks. Lewin 1946; Heikkinen ym. 2023, 24–35).

AINEISTOT JA TUTKIMUSPROSESSI

Tutkimus sijoittuu toimintatutkimuksen viitekehykseen, jossa toteutettiin erillisiä osatutkimuksia (Kosonen 2025; 2026). Moniääninen aineistomme kuvastaa toimintatutkimuksen syklistä, vaiheittain tarkentuvaa ja osallistavaa luonnetta. Kyselyllä kartoitimme suomalaisten kielikeskusten työyhteisöjen jäsenten näkemyksiä kielikäytänteistä, ja työpajoissa osallistimme fokusryhmän työyhteisön jäseniä kehittämistyöhön. Aineistonkeruun menetelmiä täydensi osallistuva havainnointi, joka mahdollisti arjen vuorovaikutuksen tarkastelun ja dialogin yhteisön jäsenten kanssa.

Toimintatutkimuksellisessa kehityksessä hyödynnettiin tarpeen mukaan erilaisia analyysityökaluja: temaattista sisällönanalyysia (Braun & Clarke 2008; ks. Kosonen 2025; 2026) sekä tilastollista kuvailevaa analyysia ja korrelaatioita (ks. Kosonen 2025). Yksityiskohtien sijaan hahmotamme tässä artikkelissa kuitenkin kehittämisprosessia kokonaisuutena eri aineistojen ja aiempien osatutkimusten tuloksia ristiinlukien.

Valtakunnallinen kyselyaineisto

Vuosina 2023–2024 toteutettu kyselytutkimus keräsi vastauksia 95 työntekijältä kaikista Suomen yliopistojen kielikeskuksista. Kysely toteutettiin

suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi, ja siinä kartoitettiin monivalintojen ja avointen kysymysten avulla vastaajien kokemuksia työyhteisönsä kielikäytännestä (ks. Kosonen 2025). Kyselyä pilotoitiin ensin omassa työyhteisössämme, josta keräsimme myöhemmin myös fokusryhmien työpaja-aineiston. Pilottikyselyn vastaukset sisällytettiin valtakunnalliseen kyselyaineistoon. Kysely toimi paitsi kokoavien havaintojen lähteenä myös työpajojen suunnittelun lähtökohtana. Monia siinä esiin nousseita teemoja syvennettiin myöhemmin fokusryhmän keskusteluissa ja kehittämistyössä.

Fokusryhmien työpajatallenteet ja työpajojen ideointituotokset

Työpaja-aineisto kerättiin kolmesta työpajasta, jotka järjestettiin fokusryhmän työyhteisössä vuonna 2024: yksi pidettiin kasvokkain, kaksi Zoom-etäyhteydellä. Osallistujat (n = 21) saivat itse valita työpajan. Osallistumiskutsut lähetettiin monikielisesti työyhteisön eri viestintäkanavissa. Tallenteiden kokonaiskesto on noin 7,5 tuntia. Me artikkelin kirjoittajat sekä kolmas työyhteisön jäsen toimimme keskustelujen fasilitaattoreina. Aineiston analyysivaiheessa osallistujat saivat itse valita pseudonyyminsa (ks. Wang ym. 2024), mikä heijastelee osallistavaa tutkimusstrategiaamme.

Työpajan aluksi osallistujat esittäytyivät, ja keskustelimme tulevan työpajan kielitoiveista. Myös kyselyaineiston alustavat tulokset esiteltiin lyhyesti

osallistujille. Tämän jälkeen osallistujat ja fasilitaattorit jakautuivat kielitoiveiden perusteella pienryhmiin, joissa jaettiin ennakkotehtävän pohjalta mietittyjä työyhteisön kielenkäyttöä koskevia kertomuksia ja keskusteltiin niistä. Lopuksi pienryhmien jäsenet kirjasivat muistiin kehittämisideoita ja toiveita. Yksittäiset ideat koottiin karttaan ja lajiteltiin keskustelun päätteeksi nousevalle aikajanelle, jonka alkupää kuvasti jo toteutuvia ilmiöitä ja loppupää kaukaisia unelmia. Työpajoissa syntyneet ideat ja toiveet tallennettiin kaikkien nähtävälle työyhteisön verkkoalustalle ja esiteltiin koko työyhteisölle henkilöstökokouksessa.

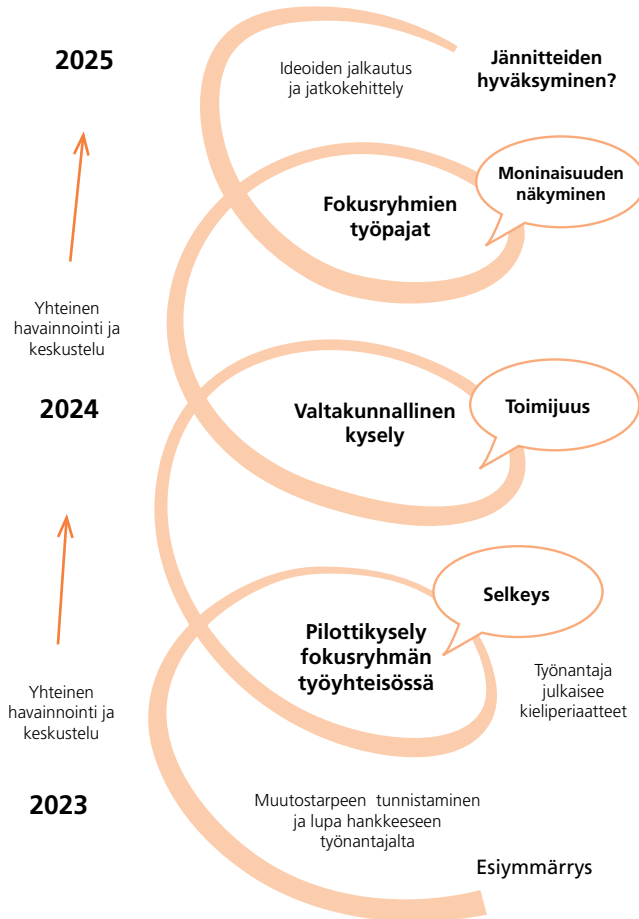
Osallistuvan havainnoinnin aineisto

Tutkimusprosessin aikana teimme osallistuvaa havainnointia fokusryhmän työyhteisössä, jossa myös itse työskentelemme suomenkielisen kirjoitusviestinnän yliopisto-opettajina. Aineisto koostuu muistiinpanoista, tutkimuspäiväkirjamerkinnöistä ja valokuvista. Mukana on lisäksi työyhteisön kielikäytänteitä linjaava dokumentti. Aineiston keruuseen saatiin johdon lupa ja osallistujien suostumus, ja työyhteisön jäsenille kerrottiin aineiston keruusta. Lisäksi kysyimme suostumuksen erikseen niissä tilanteissa, joissa olimme kollegan sijaan tutkijan roolissa. Näin varmistimme, että kukaan ei joutuisi tietämättään tutkimuksen kohteeksi työyhteisön päivittäisessä vuorovaikutuksessa.

Tässä mielessä aineistonkeruu oli pistemäistä ja tapahtui erikseen sovituisissa tilanteissa.

Aineisto, laajuus ja keruuajankohta	tunniste aineisto-otteissa
Valtakunnallinen kyselyaineisto + pilottikysely (n = 95), 2023–2024	V1, V2 jne.
Fokusryhmien työpajatallenteet (n = 21), 2024	Pseudonyymi
Työpajojen ideointituotokset: kirjalliset kommentit (noin 60) ja niistä koostetut ideajanat (6), kevät 2024.	i1, i2 jne.
Osallistuvan havainnoinnin aineisto, 2023–2025	Tapauskohtainen kuvaus
Osallistuvan havainnoinnin aineisto, 2023–2025	Tapauskohtainen kuvaus

Taulukko 1. Aineistot.



Kuva 1. Tutkimusprosessin spiraali.

Aineisto-otteet on esitetty alkuperäisellä kielellä. Anonymiteetin vaalimiseksi olemme muuttaneet joi-takin yksityiskohtia. Vuorovaikutusaineisto on litte-roitu pääosin sanatarkkuudella, mutta mukana on ana-lyysin niin vaatiessa seuraavia prosodisia merkintöjä:

@ äänenlaadun muutos
 ↑ nouseva intonaatio

Hanna Kosonen on aiemmin analysoinut kyselytu-tkimusaineistoa tilastollisesti ja laadullisesti (2025) sekä tarkastellut työpajojen henkilökohtaisia kerto-muksia (2026), joten tämän tutkimuksen keskiössä on koko tutkimusprosessin kaari.

MUUTOSTOIVEITA JA JÄNNITTEITÄ

Tutkimusprosessimme pelkistyy (**kuva 1**) toimin-tatutkimukselle ominaiseksi spiraaliksi, jossa reflek-siiviset syklit seuraavat toisiaan (ks. myös Heikkinen ym. 2023, 24–35). Kuva ja tutkimuksen kulkua va-lottava narratiivi ovat kuitenkin yksinkertaistuksia: tutkimus sisälsi myös päällekkäisiä vaiheita ja paluu-ta aiempiin kysymyksenasetteluihin (ks. Heikkinen & Kaukko 2023, 197–215).

Prosessin vaiheet etenivät kronologisesti aineiston keruuvaiheen mukaan. Puhekuplissa kuvatut muu-tosteemat nousivat eri vaiheissa esiin kehittämistyön ja yhteisöllisen keskustelun painopisteinä. Teemat

HYPOTEESSIMME MUKAAN YHDESSÄ LAADITUT KIRJALLISET KIELIPERIAATTEET VOISIVAT VÄHENTÄÄ JÄNNITTEITÄ JA SELKEYTTÄÄ KÄYTÄNTEITÄ.

eivät kuitenkaan rakentuneet suoraan yksittäisistä aineistoista vaan tarkentuiivat prosessin edetessä kaikkia aineistoja ristiinlukemalla. Teemojen paikannuksessa hyödynnettiin myös aiempien osatutkimusten tuloksia (ks. Kosonen 2025; 2026).

Alkuvaiheen muutostarve koski selkeyttä ja normeja: yhteisön jäsenillä ei vaikuttanut olevan jaettava käsitystä siitä, mitä kieltä eri tilanteissa tulisi käyttää. Prosessin edetessä esiin nousi toimijuuden ja autonomian tarve: osallistujien oli tärkeää kokea, että heillä itsellään oli mahdollisuus vaikuttaa omiin kielivalintoihinsa. Kolmas muutostarve koski kielten moninaisuuden tunnistamista ja tunnustamista eli toivetta antaa tilaa koko yhteisön kielirepertuaarille. Prosessin aikana jouduimme kuitenkin tarkastelemaan kriittisesti oletusta, jonka mukaan moninaisuuden korostaminen itsessään ratkaisisi kielikäytänteitä koskevat haasteet.

Selkeys

Tutkimuksen ensimmäisessä syklissä hahmotimme tarpeen selkeyttää kielikäytänteitä. Hypoteesimme oli, että yhdessä laaditut kirjalliset kieliperiaatteet voisivat vähentää jännitteitä ja selkeyttää käytänteitä. Alkuperäinen ideamme olikin fasilitoida fokusryhmän työyhteisössä keskustelua, jonka tuloksena tällaiset periaatteet luotaisiin. Tarpeen ilmettyä työnantaja kuitenkin ehti laatia ja julkaista viralliset linjaukset (**liite 1**), jotka vastasivat osaltaan fokusryhmän pilottikyselytuloksissa esiin nousseisiin tarpeisiin. Sama teema toistui myöhemmin valtakunnallisen kyselyn tuloksissa. Oman työyhteisömmepilottikyselyssä saimme esimerkiksi seuraavanlaisia vastauksia:

1) Eri kielten käytöstä ei keskustella riittävästi. (V50)

2) Joskus olen epävarma siitä, mitä kieltä minun odotetaan puhuvan. Puhun silloin tällöin suurelle määrälle kuulijoita ja usein tuntuu, että minkä kielen ikinä valitsenkin, joku on aina tyytymätön valintaan. (V23)

Ilmi kirjoitettuja dokumentteja voi pitää kielipoliittikan eksplisiittisenä tasona (mm. Shohamy 2006). Kirjalliset periaatteet voivat vaikuttaa arjen toimintaan, jos yhteisön jäsenet tuntevat ne ja sitoutuvat niihin sekä kokevat voivansa toimia niiden mukaisesti. Työpajat toteutettiin noin vuosi työnantajan laatimien periaatteiden julkaisun jälkeen, joten kysimme työpajassa niiden vastaanotosta. Vaikka osallistujat tiesivät periaatteiden olemassaolosta, vain harva oli lukenut niitä. Koko yliopistoa koskeviin ohjeisiin oli tutustunut vain yksi osallistuja – joka oli itse ollut mukana laatimassa niitä. Kielipoliittisten linjausten laatiminen ei siis näyttäisi takaavan niiden jalkautumista yhteisön arkeen.

Implisiittisten ja eksplisiittisten normien välinen ristiriita tulee esiin muun muassa Essin kertomuksessa:

3) Essi: ”Nythä on kielikeskuksel paljon sillee, että sanotaan, että @saa käyttää vapaasti englantia tai suomea tai muuta kieltä@ Ni silti. Ku joku sanoo jotain suomeksi, ni se alkaa sillä @Hei anteeksi anteeksi. Mä sanon nyt suomeksi.@ Miksi pitää pyytää anteeksi sitä, että sanoo suomeksi? Jos tarkkaillette sitä, niin se kuuluu joka ikisessä tilaisuudessa. Kun joku puhuu suomeksi, niin hän ensin itse pyytää sitä anteeksi.”

Toni [kirjallisesti chatissa]: ”Se on totta.”

Essi: ”Ja sitten mä niinku ajattelen, että mä mullakin tulee semmoinen olo, että mun pitäisi pyytää anteeksi.” (Essi, Toni)

Essin esiintuoma tarve mukautua muiden tapaan pyytää anteeksi osoittaa, kuinka sosiaalinen paine ja implisiittiset normit voivat toimia ristiriidassa virallisten periaatteiden tavoitteiden kanssa: yksilön kielilliset valinnat kytkeytyvät yhteisön odotuksiin ja piilo-oletuksiin. Anteeksipyytely voi lisäksi ilmentää

KIELIPOLIITTISTEN LINJAUSTEN LAATIMINEN EI NÄYTÄ TAKAAVAN NIIDEN JALKAUTUMISTA YHTEISÖN ARKEEN.

tietoisuutta kielivalintaa koskevista valtasuhteista ja haavoittuvuuksista.

Myös sattuma tai yksittäinen henkilö voivat huo- maamatta tai tahattomasti vaikuttaa muutoksen suuntaan, jos asioista ei ole selkeitä linjauksia:

4) ”Kun mä tulin joskus parikymmentä vuotta sitten niin asiat oli suomeksi. [--] Se oli se ensimmäinen kehittämispäivä korona-ajan jälkeen kun oltiin siel lähi. Kaikki vedettiin englanniksi [--] ja sitten mua niinku huolestutti se, että kun silloin Liisa, johtaja Liisa oli, että se oli hänen niinku ensimmäinen tällainen virallinen tilaisuus, niin mua jäi huolestuttaa tosi paljon sen jälkeen, että luuleeko nyt uusi johtaja, että meidän käyttökieli on englanti.” (Essi)

5) ”Olisko se niinku henkilöstä kiinni? Nyt on semmoisia henkilöitä, jotka puhuu mielellään englantia ja ovat erinomaisia siinä englannissa ja tykkäävät puhua julkisesti englanniksi. Niin voiko se olla semmoinen, että jos tällainen henkilö on niinku vastuussa monesta asiasta ni sitten se menee englanniksi.” (Essi)

Essin mainitsema pandemia (esimerkki 4) nousi esiin monessa tarinassa käännekohtana, joka sai ha- vahtumaan muutokseen. Tämä herättää kysymään, miten etä- ja lähityöskentelyn vuorottelu sekä materia- alisen ja sosiaalisen tilan muutokset muokkaavat vuorovaikutusta. Näiden ilmiöiden syvälinen ana- lyysi jää kuitenkin tämän tutkimuksen rajauksen ul- kopuolelle.

Esimerkit 4 ja 5 korostavat yhteisen sopimisen ja linjausten tarpeellisuutta. Aineistosta nousi kuiten- kin esiin myös vastustavia voimia, kuten seuraavassa esimerkissä, joka tuo esiin myös aineistomme erityis-

piirteen: tutkimme kielen ilmiöitä korkeasti koulutet- tujen kielen asiantuntijoiden keskuudessa.

6) Stop telling staff that they have to conform to academic/management fashion concepts like multilingualism, inclusion etc. When you have an educated workforce, then treat them as educated. (V 41)

Esimerkin 6 perusteella laaja tietämys ja itsenäisyy- den arvostus voivat vaikeuttaa yhteisten käytänteiden hyväksymistä, etenkin jos ne koetaan ylhäältä ohjatuiksi tai tarpeettoman säädellyiksi. Kommentin voi tulkita myös hallinnollisen kielenkäytön, kehittä- mispuheen tai laajemmin identiteettipolitiikan me- takritiikiksi, jonka kohde kuitenkin jää avoimeksi: kohdistuuko arvostelu työyhteisön kielipolitiikkaan, tutkijoiden mahdollisesti ”agendalliseen” interventi- oon vai yleisemmin tapaan, jolla monikielisyttä ja osallisuutta pyritään edistämään? Kommentti liittyy myös autonomian ja toimijuuden teemaan.

Toimijuus

Selkeyden ja linjausten rinnalla aineistossamme ko- rostui yksilön toimijuus eli sosiaalisesti ja kulttuuri- sesti rakentunut kyky vaikuttaa kielellisiin valintoihin ja vuorovaikutukseen (toimijuuden määrittelystä ks. esim. Ahearn 2001, 112). Teema kytkeytyi erityisesti kyselylomakkeen monivalintojen väitteeseen ”Saan käyttää työyhteisössä haluamaani kieltä”. Kun pilo- toimme kyselyä, johdon edustaja ehdotti väitteen poistoa, koska se ei olisi realistinen. Lähestymistapa korostaa kuitenkin visionäärisen ajattelun merkitystä kehittämistyössä; on tarpeen tuoda esiin sellaisiakin näkemyksiä, jotka aluksi vaikuttaisivat epärealistisilta. Halu vaikuttaa omiin valintoihin nousi esiin myös työpajan ideointiosiossa: ”Kaikki saavat puhua mitä kieltä haluavat!” (i43).

Osallistujien sijoittelussa toiveita aikajanelle toi- ve itse valitun kielen käytöstä asetettiin ensin kaus- tulevaisuuteen. Keskustelun jälkeen sitä kuitenkin siirrettiin janan alaosaan lähelle toteutumista sillä pe- rusteella, että jos tarpeeksi moni näin tekisi, toteutu- minen olisi jo nyt tai lähitulevaisuudessa mahdollista. Idean i43 rinnalle kirjoitettu toive ”Ei tarvitse pyydellä

VAIKKA KIELITAITO EI VIELÄ RIITTÄISI KAIKKIIN ASiantuntijakeskusteluihin, OLISI TÄRKEÄÄ PÄÄSTÄ KÄYTTÄMÄÄN KIELTÄ OMALLA TASOLLAAN.

anteeksi omaa kielivalintaa tai kielitaitoa” (i44) heijastelee sekini pyrkimystä murtaa sosiaalisia normeja.

Työpajoissa keskusteltiin myös siitä, millainen ilmapiiri ja tilanne synnyttävät halun käyttää tai oppia kieltä. Aineistomme perusteella kielitoiveet eivät ole staattisia, vaan halu ja kyky käyttää eri kieliä vaihtelevat tunnetilan, energiatasojen, vuorovaikutuskanavan ja sosiaalisen kontekstin mukaan. Tähän tarpeeseen työpajoissa ideoitiin merkkejä, joilla yksilö voisi ilmaista tilannespesifisti kielitoiveensa (esimerkit 7 ja 8). Lisäksi tulisi tunnistaa kielitaidon eri vaiheet ja niitä koskeva tuen tarve (esimerkit 9 ja 10):

7) Having “badges” (physical? virtual?) that show your languages (what you speak fluently, what you’re learning, what you’d like to learn). (i12)

8) Omat (sen hetken) kielipreferenssit Zoominimen perään. (i43)

9) Selkosuomi requirement for finnish speakers. (i13)

10) Speaking the languages we want to LEARN. (i20)

Eräs osallistuja pohti, että kielivalintojen taustalla vaikuttaa usein ajatus ”pienimmästä yhteisestä nimittäjästä”. Tämä ohjaa valitsemaan kielen, jota enemmistön oletetaan osaavan, useimmiten englannin. Esimerkit 9 ja 10 tuovat esiin toisenlaisen lähestymistavan, jossa painotetaan työyhteisöä oppimisen paikkana. Osallistujat korostivat, että vaikka kielitaito ei vielä riittäisi kaikkiin asiantuntijatyön keskusteluihin, olisi tärkeää löytää paikkoja, joissa kieltä voisi halutessaan käyttää omalla tasollaan.

Matalan kynnyksen kielenkäyttötilanteet voivat vähitellen avata laajempia osallistumismahdollisuuksia, kun kieltä pääsee harjoittelemaan. Ylipäättään fokusta tulisi siirtää yksilön ponnisteluista enemmän yhteisön tukeen ja vastaantuloon (mm. Korpela & Lehtimaja 2023; esimerkki 9).

Moninaisuus

Kolmas tutkimuksemme teema kytkeytyy moninaisuuden, tässä tapauksessa monikielisyiden, näkymiseen:

11) Monikielisyys voisi näkyä enemmän kuin vain akselilla suomi/ruotsi/englanti. (V6)

Selkeyden ja toimijuuden rinnalle alkoi tutkimuksen edetessä nousta esiin kysymys siitä, miten yhteisön koko kielirepertuaari tunnistettaisiin ja tunnustettaisiin. Pete pysähtyy pohtimaan asiaa:

12) ”Nii. Oi! [peittää kasvot käsillään] Nyt mulle tuli ajatus! Niinku että kielellinen sivistys voi olla muutakin kuin sen jonkun tietyn kielen hallintaa!” (Pete)

Toimintatutkimuksen kehyksen kannalta on merkityksellistä, että Peten (esimerkki 12) oivallus tulee esiin työpajassa. Yksi työskentelyn tavoite oli herättää osallistujissa uusia näkökulmia kielten merkityksiin yhteisössä. Tällaiset keskustelut voivat luoda pohjaa sille, että monikielisyys nähdään osana yhteisön kollektiivista osaamista – ei vain yksilöiden hallitsemien kielten summana, vaan tapana jakaa ja arvostaa kielellistä tietämystä arjessa. Osallistujat ideoivat esimerkiksi, että kokousten aluissa tai teemapäivinä voisi esitellä päivän kieli-ilmiön tai ”makupaloja eri kielistä” (Maija).

Kun keskustelimme monikielisyttä koskevista toiveista, yksi työpajaosallistuja nosti esiin ansan, jonka tunnistimme omassakin tutkijaneetoksessamme:

13) ”Kun puhutaan monikielisydestä [--] niin siinä on se vaara että se kuulostaa vähän semmoiselta polyglottien brassailulta @että kun mulla on plakkarissa nää 7 kieltä niin ↑mikä ↑ ootetaan @ [elehtii käsillään] että sehän ei tavallaan ole semmoinen monikielisyiden niinku se perimmäinen tavoite [--] vaan se on justiin ehkä niinku epäsymmetrisyyden niinku tasaamista ja yhteistä viestintää, mutta siitä

HAVAHDUIMME POHTIMAAN, MITEN JA KENEN EHDOLLA PUHUMME MONIKIELISYYDESTÄ.

tulee helposti se vaara, että se on just se. että @kun me kaikki puhutaan kaikkii kieliä ni voidaan ↑iihan tänään valita, että olkoon tänään sitten saksa se päivän kieli@.” (Pete)

Kielten asiantuntijoiden työyhteisössä on niitä, joilla on laaja kielellinen repertuaari ja uskallusta käyttää sitä. Silloin monikielisyys voi muuttua itsekorotuksen keinoksi, mitä Pete ei pidä monikielisuuden ”perimmäisenä tavoitteena”. Hän luo tyyliä (esimerkki 13; ks. esim. Lehtonen 2015) hahmon, jonka äänen tuo esiin omassa puheessaan. Tyyllity ilmenee äänenlaadun muutoksessa, joka on merkity katkelmaan @-symbolilla. Tyyllityjaksoa edeltää puhujan oma kuvaus tyyllitymästään katkelmasta: se ”kuulostaa vähän semmoselta polyglottien brasailulta”. Lisäksi ilmaukset ”mikä otetaan” ja ”ihan tänään” on lausuttu ympäristöä korkeammalta, minkä voi tulkita ironiseksi suhtautumiseksi.

Puheenvuorossa tunnustetaan riski, johon myös kriittinen moninaisuuskeskustelu on kiinnittänyt huomiota (esim. Ahmed 2007): Jos moninaisuutta – tässä tapauksessa monikielisyyttä – vain juhlietaan, mutta ei tunnusteta siihen kytkeytyviä valtasuhteita, siitä voi tulla pelkkä symboli. Organisaatio saattaa vaikuttaa edistyksestä ilman että se oikeasti edistää rakenteellisia muutoksia tai viestinnällistä yhdenvertaisuutta. Omassa tutkimuksessa mekin havauduimme pohtimaan kieli-ideologisia lähtökohitamme eli sitä, miten ja kenen ehdoilla puhumme monikielisydestä. Havahtumisen hetkiä syntyi erityisesti työpajoissa, kun esittelimme kyselyn tuloksia ja alustavia tulkintojamme, joita osallistajat haastivat tai täydensivät.

Myöhemmin osallistajat saivat kommentoitavakseen käsikirjoitusluonnoksia, mikä mahdollisti tulkintojen tarkentamisen ja syvensi vuoropuhelua tutkimusprosessin aikana. Samalla reflektimme etuoikeusiamme työntekijöinä ja tutkijoina, joilla

on laaja pääsy moniin työyhteisössä tärkeisiin kielellisiin resursseihin.

Valtasuhteiden ja epäsymmetrioiden sivuuttaminen on yksi monikielisyyskeskusteluun liittyvä haaste. Toinen haaste on tässä tutkimusympäristössä se, että kielikeskusten henkilöstön vuorovaikutusta saatetaan pitää automaattisesti monikielisenä, koska työyhteisö koostuu eri kielten opettajista:

14) ”Mutta sehän voi olla hyvinkin vaikka niinku espanjankielinen maailma [--] Että niitä monolingvistisiä kuplia saattaa olla muitakin kuin suomen kielen kupla [--] että jos on niin kun ”vieraan” [tekee sormilla sitaattimerkit] kielen opettaja, että se ei niinku automaticamente ole monikielinen.” (Pete)

Pete ei ole espanjan kielen opettaja. Hän kuitenkin tuo suomenkieliseen puheeseensa espanjankielisen ilmauksen *automaticamente* (esimerkki 14). Hänen voi tulkita omaksuvan hetkesi espanjan opettajien näkökulman tai katsovan yksikielistä kuplaa sivusta.

Myöhemmin Pete vielä pohtii, että sekä työyhteisön tiimit että kielten opetusryhmät rakentuvat usein tietyn kielen tai kieliperheen ympärille, ja vähän opettajien kielten tiimeissä siltakielenä toimii englanti. Tällöin vuorovaikutus voi toisinaan olla yksikielistä, vaikka läsnä olisi useiden kielten taitajia. Jos sekä opetus että organisaatorakenne pitävät kiellet toisistaan irrallisina, on vaikea vastata monikielisen arjen todellisiin tarpeisiin (ks. myös Jalkanen ym. 2016).

Keskustelu kielellisestä moninaisuudesta kytkeytyy opetussuunnitelmiin ja laajempiin koulutuspoliittisiin linjauksiin. Kun opiskelijoiden kieli-valinnat kaventuvat alemmilla koulutusasteilla (Kolehmainen ym. 2025), yliopistojen mahdollisuudet tarjota laajaa kielivalikoimaa heikentyvät. Taloudelliset paineet voivat samoin ajaa tilanteeseen, jossa kielikeskukset joutuvat keskittämään resurssiaan tulkintojen pakollisiin viestintä- ja kieliopintoihin (Hildén & Taalas 2017). Tällöin kotimaisten kielten ja englannin opettajat ovat yleensä parhaiten suojassa säästötoimilta. Näin ollen kielen asiantuntijayhteisön kielivalintakeskustelun taustalla lymyivät myös kysymykset toimeentulosta.

REFLEKTIOSTA TOIMINTAAN JA TAKAISIN

Mikä sitten muuttui? Saavutimmeko *eudaimonian* ja kukoistuksen? Tiedon vaikutusta toimintaan on vaikea arvioida lyhyellä aikavälillä, mutta joitakin muutoksia eli ”pieniä tekoja” ja jopa käytänteitä läpäiseviä kielitietoisia toimintatapoja (vrt. Lehtimajan ym. 2023 porrasmalli edellä) voimme raportoida.

Käytänteitä läpäisevä toimintakulttuurin muutos on se, että koko työyhteisön tapahtumien ja kokousten asialistat ja kutsut sisältävät tiedon käytettävistä kielistä. Kielivalintoja koskevat määrittelyt ovat aiempaa joustavampia, kuten ”pääosin suomeksi” tai ”*mainly in English*”, mikä luo tilaa kielenvaihdolle ja limittäiskielisyydelle. Joustavuus tulee esiin rinnakkaiskielisinä käytänteinä:

”Ensin oli pelkkää suomee. Sit oli semmoinen omituinen väli, että me heilahdettiin englanttiin ja mun mielestä nythän niit menee, nyt niinku henkilöstökokoukset ni ne on vähän, ni niissä on vähän niinku molempia ja mun mielestä ne on aika sillee tasa-arvoisesti et jos siellä on puhuu suomeksi, slaidit on englanniks, puhuu englanniks, slaidit on suomeksi. Ni kyl mä oon nähny siinä niinku semmosta [muutosta].” (Essi)

Pienenä kielitietoisena tekona voidaan mainita työpajassa ideoitu ”Huonon suomen kahvitauko”, joka vietiin onnistuneesti käytäntöön:

Keskustelu monikielisydestä heijastuu pedagogisiin ratkaisuihin. Tutkimassamme kielikeskuksessa käynnistyi pilottikurssi, jossa kotimaisten kielten ja englannin opetusta yhdistettiin monikieliseksi kokonaisuudeksi. Tämä on esimerkki kielikohtaisten siilojen purkamisesta opetuksessa ja kielirajat ylittävästä yhteistyöstä (ks. myös Kuosa & Savijärvi 2025; Jalkanen ym. 2016). Opetuksen järjestämisen tavat ja työyhteisön kielelliset käytänteet näyttäisivätkin kulkevan käsi kädessä: kun opetusta toteutetaan ja suunnitellaan monikielisesti, mahdollistuvat opiskelijoiden sosiaalistuminen monikielisiin käytänteisiin ja henkilöstön yhteistyö yli kielirajojen (ks. myös Jalkanen ym. 2016).

Toimintatutkimuksen onnistuneisuus kytkeytyy myös ideoiden ja käytäntöjen levittämiseen (ks. esim. Heikkinen & Huttunen 2023). Tätä periaatetta

Tervetuloa ”Puhutaan huonoa suomea” -kahvitauolle! / Welcome to the ”Speaking Finnish badly” coffee break!

You are welcome to join the next Bad Finnish discussion group meetings! It doesn't matter what level your Finnish is at, just come and practice without any judgement or expectations. We meet in the big coffee room in the Language Centre.

Wednesday, November 12 at noon: Bring your lunchbox!

Wednesday, December 3: Bring a holiday treat to share.

Idea on harjoitella suomea yhdessä rennossa ilmapiirissä, jossa ei korjata eikä tuomita virheitä! Kaikki suomea puhuvat ja harjoittelevat ovat tervetulleita mukaan! Jutellaan yhdessä vaikka säästä, harrastuksista ja päivän tapahtumista. Kahvitaudet pidetään Kielikeskuksen isossa kahvihuoneessa

keskiviikkona 12.11. klo 12: Lounas yhdessä keskiviikkona 3.12. klo 13: Pikkujoulu!



Kuva 2. Kutsu kahvitauolle työyhteisön verkkoalustalla.

noudattaen esittelimme hankkeen hedelmiä kansallisissa ja kansainvälisissä kielikeskuskonferensseissa ja laajensimme keskustelua fokusryhmän ulkopuolisiin kielikeskusyhteisöihin. Toimme kielitietoisuuden teemaa esiin monitieteisesti ja yleistajuisesti laajemmista työelämäyhteyksissä (esim. Kosonen ym. 2024b). Vaikka osallistujamme olivat kielen asiantuntijoita, heidän työnsä ja yhteisönsä kysymykset liittyvät yleisemmin työelämän vuorovaikutukseen ja asiantuntijuuden rakentumiseen monikielisyssä yhteisöissä.

Oma jäsenyytemme yhteisössä suomenkielisen kirjoitusviestinnän opettajina sai meidät pohtimaan, näyttäytykö hankkeemme eritoten suomen kielen suojeluna, minkä vuoksi varoimme aluksi huolidiskurssia kotimaisten kielten asemasta ja keskityimme kielten moninaisuuteen. Työpajoissa kuitenkin tunnistimme itsessämme myös naiivin monikielisyysideologian, joka sivuuttaa monikielisten yhteisöjen

KUN OPETUSTA TOTEUTETAAN JA SUUNNITELLAAN MONIKIELISESTI, MAHDOLLISTUVAT OPISKELIJOIDEN SOSIAALISTUMINEN MONIKIELISIIN KÄYTÄNTEISIIN JA HENKILÖSTÖN YHTEISTYÖ YLI KIELIRAJOJEN.

sisäiset hierarkiat. Inklusiivinen monikielinen tila vaatii monenlaisten oletusten haastamista erityisesti niiltä, jotka täyttävät normiodotukset.

Työpajoissa keskustelua monikielisyydestä käytiin väistämättä joillakin kielillä. Näin työpaja itsessään muodostui kielellisen neuvottelun näyttämöksi ja asetti peilin meidän fasilitaattoreiden eteen: kohtasimme työpajojen järjestäjinä samoja ongelmia kuin ne, joita pyrimme tutkimuksellamme ratkomaan työyhteisössä. Koska toteutimme kolme samansisältöistä työpajaa, jotka tallensimme, meille tarjoutui mahdollisuus toteuttaa reflektiivinen sykli myös työpajojen välillä. Ensimmäisen työpajan jälkeen Kosonen kirjoitti tutkimuspäiväkirjaansa: ”Teeskentelemme olevamme kielitietoisia, mutta emme osaa tätä itsekään!” (8.4.2024). Työpajojen sisäinen kielineuvottelu kuitenkin sujui vähitellen. Samalla englanti–suomi-akselille jumittuminen väheni: kolmannessa työpajassa syntyi rinnakkaiskielinen suomi–venäjä-pienryhmä.

POHDINTA

Kysyimme tutkimuksessamme, miten kielikeskuksen henkilöstön jäsenet reflektoivat työyhteisönsä kielikäytänteitä. Halusimme lisäksi selvittää, millaisia vaiheita työyhteisön kielikäytänteiden kehittämisessä ilmenee ja pohtia tätä kautta myös toimintatutkimuksen mahdollisuuksia akateemisen yhteisön kielikäytänteiden ja osallisuuden ymmärtämiseen ja tukemiseen.

Tutkimustulokset osoittavat, että suomalaisissa kielikeskuksissa ilmenee yhteisen kokoavien ja erilleen

vievien kielinäkemyksien välisiä jännitteitä (vrt. Bah-tin 1981; Kuteeva 2023). Yhtäältä painotetaan kielivalintojen selkeyttä ja yhteistä ymmärrystä, toisaalta arvostetaan monikielisyyttä ja yksilöllistä toimijuutta. Jännitteiden tunnistaminen ja yhteinen käsittely vaativat koko yhteisöltä kielitietoisuutta: halua keskustella kielikäytänteistä ja tunnistaa niihin kietoutuvat valtasuhteet ja ideologiat (esim. García 2017; Lilja ym. 2017; Suuriniemi 2023). Tietoisuus ei kuitenkaan välttämättä tarkoita toimintaa. Ehdotammekin, että toimintatutkimus voisi olla yksi tapa päästä kohti konkreettisia muutoksia.

Kielen asiantuntijayhteisössä kieli on paitsi työyhteisön vuorovaikutuksen resurssi myös opetuksen ja tutkimuksen kohde. Tämä luo työyhteisöön metatason, jossa jäsenten omat kielikäytänteet tulevat tarkastelluiksi ja arvioiduiksi osana heidän asiantuntijuuttaan, mikä lisää jännitteitä yhteisön sisäisiin kielikäytänteisiin. Toimintatutkimuksen viitekehys on yksi tapa työstää yhteisöllisesti näitä jännitteitä, koska kielikeskusten asiantuntijuus rakentuu kielenoppimisen ja sen tutkimusperustaisen kehittämisen varaan. Toisaalta kielikeskusten on paitsi kehitettävä käytänteitä myös toteutettava niitä arjessaan. Refleksiivinen lähestymistapa haastaakin yhteisön kohtaamaan omat kielivalintansa ja niiden seuraukset, jolloin käytäntö ja teoria kietoutuvat yhteen.

Kasvatustieteilijä Hannu L. T. Heikkinen kollegoineen (2023, 19) tuo toimintatutkimuksen rinnalle ajatuksen deliberatiivisesta demokratiasta, jossa muutoksiin ja päätöksiin pyritään yhteisen dialogin ja tahdonmuodostuksen avulla. Tämä nousi keskiöön omassakin tutkimuksessamme: muutokset työyhteisön kielikäytänteissä ovat mahdollisia vain, jos yhteisö saa itse niistä neuvotella, ja niihin sitoudutaan tahtoperusteisesti. Aineistomme näyttääkin, että ohjeiden rinnalle tarvitaan kontekstisidonnaista ja osallistavaa neuvottelua, jotta periaatteet tulisivat osaksi arkea (vrt. Lehtimaja ym. 2023).

Tutkimuksemme osoittaa, että työyhteisön muutosprosessi on monisyinen, eikä mahdollinen muutos automaattisesti tarkoita edistystä: muutos, joka hyödyttää yhtä ryhmää tai yksilöä, saattaa samalla tuoda mukanaan haasteita, kuormitusta tai rajoituksia toiselle (ks. Kaukko & Kiilakoski 2023, 184–185).

TYÖYHTEISÖN MUUTOSPROSESSI ON MONISYINEN, EIKÄ MAHDOLLINEN MUUTOS AUTOMAATTISESTI TARKOITA EDISTYSTÄ.

Tämä herättää kysymyksiä vallankäytöstä: kuka määrittelee, mikä on ”parempaa”, ja päättää, mihin suuntaan muutosta ohjataan? Esimerkiksi kyselyvastauksissa esiintynyt vastustus ja kritiikki viittaavat siihen, että kaikki eivät välttämättä koe muutosta oikeudenmukaisena tai tarpeellisena. Lisäksi kyselyihin vastasivat ja työpajoihin osallistuivat todennäköisesti sellaiset henkilöt, jotka ovat jo valmiiksi aiheesta kiinnostuneita. Tätä ennakoimme suunnitteluvaiheessa kohdennetuilla kutsuilla varmistaaksemme, että jokaisesta kieliyksiköstä ja työntekijäryhmästä oli edustaja viemässä viestiä eteenpäin.


Tunnistimme prosessin aikana yhtenäisyyden ja moninaisuuden välisen heiluriliikkeen, jossa eri näkökulmat tasapainottelevat keskenään (ks. Kuteeva 2023). Ajatus käytänteiden selkiyttämisestä ja harmoniasta tai toisaalta monikielisyyden maksimaalisesta

lisäämisestä muuttuikin prosessin myötä vähitellen ajatukseksi jännitteiden tunnistamisesta ja hyväksymisestä. Tuloksemme korostavat, että monikielisyssä työyhteisöissä ei tarvitse – eikä pidäkään – pyrkiä poistamaan jännitteitä, vaan niiden kanssa on opittava elämään. Reflektiivinen, kehitysmuonteinen ja joustava asenne kielivalintoihin voi luoda tilaa moniäänisyydelle ja uusille monikielille käytänteille (Kuteeva 2023, 119–122), mikä vahvistaa yhteisön kykyä tukea kielellistä moninaisuutta ja kaikkien osallistujien toimijuutta.



HANNA KOSONEN


FM, yliopisto-opettaja,
väitöskirjatutkija
Kielikeskus
Helsingin yliopisto

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



SALLA-MAARIA SUURINIEMI

FT, yliopisto-opettaja
Kielikeskus
Helsingin yliopisto

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

LÄHTEET

- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109–137. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.109>
- Ahmed, S. (2007). The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235–256. <https://doi.org/10.1080/01419870601143927>
- Aristoteles (2020). Nikomakhoksen etiikka. Suomentanut S. Knuutila. Teokset 7 -sarja. Gaudeamus.
- Bahtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M. M. Bakhtin* (M. Holquist, toim.; C. Emerson & M. Holquist, käänt.) University of Texas Press.
- Braun, V. & Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing Action Research in Your Own Organization*. 4. painos. SAGE Publications.
- Darling, D. (2022). *Un/seen Languages in a Multilingual University*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8567-9>
- Ennsner-Kananen A. & Saarinen T. (2023). Internationalization in English? Problematising the role of language in higher education internationalization. Teoksessa J. Tierney, F. Rizvi & K. Erkican (toim.) *International Encyclopedia of Education*. Elsevier, 167–173. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.02016-9>
- Fals-Borda O. (1979). Investigating reality in order to transform it: the colombian experience. *Dialectical Anthropology*, 4(1) 33–55. <https://doi.org/10.1007/BF00417683>
- García, O. (2017). Critical multilingual language awareness and teacher education. Teoksessa J. Cenoz, D. Gorter & S. Or (toim.) *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education*. Springer, 263–280.
- Haberland, H. & Mortensen J. (2012). Language variety, language hierarchy and language choice in the international university. *International Journal of the Sociology of Language*, 2012 (216). <https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0036>
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen. R. (2023). Validointiperiaatteet. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & M. Kaukko (toim.) *Toimintatutkimus. Käytännön opas*. Vastapaino, 217–266.
- Heikkinen, H. L. & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, P. Moilanen, & R. Huttunen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Atena, 25–62.
- Heikkinen, H. L. T., Kaukko, M. & Salo, P. (2023). Mitä toimintatutkimus on ja miten sitä tehdään? Teoksessa H. L. T. Heikkinen & M. Kaukko (toim.) *Toimintatutkimus. Käytännön opas*. Vastapaino, 17–38.
- Hildén, A. & Taalas, P. (2017). *Yliopistojen kielikeskukset – monikielisyys ja muuttuvat toimintaympäristöt. Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 8(5). <http://www.kieliverkosto.fi/article/yliopistojen-kielikeskukset-monikielisyys-jamuuttuvat-toimintaymparistot/>
- Intke Hernández, M., & Kosonen, H. (2024). ”Mä tiään et mä kuulun kielikurssille!” Osallisuuden kokemukset kielten etäopetuksessa monikielisyuden näkökulmasta. Teoksessa M. Ruohotie-Lyhty, A. Huhta, J. Moate, K. Märd-Miettinen, H. Pirhonen & O.-P. Salo (toim.) *Näkökulmia moninaisuuteen kielen oppimisessa ja opettamisessa*. AFinLA-teema 18, 72–98. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys. <https://doi.org/10.30660/afinla.143950>
- Jalkanen, J., Almonkari, M. & Taalas, P. (2016). Viestintä- ja kieliopintojen kehittäminen kansainvälistyvässä korkeakoulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka*, 23(1), 14–16. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201607113568>
- Kaukko, M. & Kiilakoski, T. (2023). Kenen hyvä, millainen muutos? Moninaisuus toimintatutkimuksessa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & M. Kaukko (toim.) *Toimintatutkimus. Käytännön opas*. Vastapaino, 163–196.
- Kolehmainen, L., Johansson, M., Lähteenmäki, M., Vilkuna, O. & Koistinen, S. (2025). *Vieraiden kielten opiskelun ja osaamisen tulevaisuus Suomessa*. Visio-raportti. Suomen kieltenopettajien liitto.
- Korpela, E. & Lehtimaja, I. (2023). Kielenkäyttäjäprofiilit monikielisen työyhteisön tukena – tutkimuksellinen kehittämistyö kielentutkijan työkaluna. Teoksessa N. Hynninen, I. Herneaho, E. Sippola, J. Isosävi & M. Yang (toim.) *Kieli ja osallisuus – Språk och delaktighet – Language and participation*. AFinLAn vuosikirja 2023. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 80, 166–193. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.126198>
- Kosonen, H. (2026). Language-safer space? Navigating multilingualism in a Finnish university language centre. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 20(1), 65–86. <https://doi.org/10.47862/apples.160206>
- Kosonen, H., Suuriniemi, S.-M. & Lyytinen, M. (2024a). Eikö hyvä tahto riitä? Mihin korkeakouluopetuksessa tarvitaan turvallisemman tilan periaatteita? *Aikuiskasvatus*, 44(1), 62–68. <https://doi.org/10.33336/aik.141646>
- Kosonen, H., Suuriniemi, S.-M. & Lyytinen, M. (2024b). Kielitietoisuus voimavarana työyhteisön vuorovaikutuksessa. *Vuorotellen-podcast*. Prologos ry. <https://prologos.fi/vuorotellen-podcast>
- Kotkavuori, S. (2025). *Teaching and learning foreign languages in internationalized university contexts: A study on collaboration with international students as mediators and experts in classrooms*. Väitöskirja. Hel-

- singin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/589256>
- Kuteeva, M. (2023). *Tension-Filled English at the Multilingual University: A Bakhtinian Perspective*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800416727>
- Kuosa, A.-M. & Savijärvi, M. (2025). Näkökulmia kielelliseen moninaisuuteen yliopistossa. Opettajien kokemuksia monikieliselä opintojaksolla opettamisesta. *Yliopistopedagogiikka*, 2025(1). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2025/06/04/nakokulmia-kielelliseen-moninaisuuteen-yliopistossa-opettajien-kokemuksia-monikieliselä-opintojaksolla-opettamisesta/>
- Lehtimaja, I., Kotilainen, L. & Kurhila, S. (2021). Monikielisyden haasteet työyhteisössä. *Työelämän tutkimus*, 19(3), 452–463. <https://doi.org/10.37455/tt.109950>
- Lehtimaja, I., Korpela, E., Komppa, J., Kotilainen, L. & Kurhila, S. (2023). *Monikielisen työyhteisön opas*. Alma Talent.
- Lehtonen, H. (2015). *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1333-7>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lilja, N., Luukka, E. & Latomaa, S. (2017). Kielitietoisuus eriarvoistumiskehitystä jarruttamassa. Teoksessa S. Latomaa, E. Luukka & N. Linja (toim.) *Kielitietoisuus eriarvoistuvassa yhteiskunnassa*. *AFinLAN vuosikirja 2017*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 75, 11–29.
- Onikki-Rantajääskö, T. (2024). *Suomi osallisuuden kieleinä. Selvitys suomen kielen tilasta Suomessa 2020-luvun puolimaissa*. Oikeusministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-141-0>
- Pollari, P., Mäntylä, K., Veivo, O. & Toomar, J. (2022). Abiturienttien kokemuksia vieraan kielen opiskelun työläydestä ja sen vaikutuksesta lukion kielivalintoihin. Teoksessa T. Seppälä, S. Lesonen, P. Ikkanen & S. D’hondt (toim.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta*. *AFinLAN vuosikirja 2022*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 79, 217–233. <https://journal.fi/afinlavk/issue/view/8844>
- Saarinen, T., & Taalas, P. (2017). Nordic language policies for higher education and their multi-layered motivations. *Higher Education*, 73(4), 597–612. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9981-9>
- Schaffner, S. (2020). The language centre as a laboratory for innovation. *Language Learning in Higher Education*, 10(2), 317–325. <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2022>
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Solin, A. & Pienimäki, H.-M. (2024). Negotiating language choice in a multilingual university: the interplay between formal policies and language policy as practice. Teoksessa F. Bonacina-Pugh (toim.) *Language Policy as Practice: The Empirical Turn in Language Policy Research*. Palgrave Macmillan, 111–138. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55783-5_
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Suuriniemi, S.-M. (2023). *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmiin, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9412-1>
- Veivo, O., Pollari, P., Toomar, J. & Mäntylä, K. (2020). ”Englanti jyrää”: kieltenopettajien keinoja ja ehdotuksia kielivalintojen monipuolistamiseksi. Teoksessa R. Hilden, P. Portaankorva-Koivisto, & T. Mäkipää (toim.) *Aineenopetus ja aiheenopetus*. Ainedaktisia tutkimuksia 20, 49–70. <http://hdl.handle.net/10138/340235>
- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Märd-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. (2022). *Kielellisiä taitoja ja koulunkäytännön opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). <https://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202209144588>
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2024). Oppilaat äidinkielen mukaan. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto.
- Wang, S., Ramdani, J. M., Sun, S. (Alice), Bose, P., & Gao, X. (Andy) (2024). Naming Research Participants in Qualitative Language Learning Research: Numbers, Pseudonyms, or Real Names? *Journal of Language, Identity & Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/15348458.2023.2298737>

LIITE 1

FOKUSRYHMÄN TYÖYHTEISÖN KIELIPERIAATTEET

Tämä dokumentti on julkaistu suomeksi ja englanniksi työyhteisön sisäisessä viestintäkanavassa ja esitelty henkilöstölle keväällä 2023 samoihin aikoihin, kun aloitimme kyselytutkimuksen aineistonkeruun. Aineisto julkaistiin ja esittelyyn tutkimuskontekstissa on saatu lupa.

Kielikeskuksen työyhteisön ja yhteisten tilaisuuksien kieliperiaatteet

Kielikeskuksen kieliperiaatteet nojaavat yliopiston X (linkki) kieliperiaatteisiin. Periaatteiden tarkoitus on luoda ja taata saavutettava, monikielinen ja kielenoppimista tukeva viestintäympäristö. Kielikeskuksen kieliperiaatteet pyrkivät rakentamaan ja ylläpitämään kielitietoista työyhteisöä. Kielitietoisuus vaikuttaa jokapäiväiseen toimintaan: kielellisiä valintoja, perusteluita ja monikielistä vuorovaikutusta tehdään näkyväksi ja niistä keskustellaan yhdessä.

1. Kielivalinnat voivat vaihdella ja joustaa eri tilanteiden ja tarkoituksen mukaan: Kielikeskuksen henkilöstöä kannustetaan moni- ja rinnakkaiskielisiin käytänteisiin sekä kielen oppimiseen.

2. Koko henkilöstön yhteisten tilaisuuksien kielivalinnoilla tulee taata, että kaikki työyhteisön jäsenet saavat tietoa ja voivat osallistua tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Erityisesti niissä tilanteissa, joissa tieto on

olennaista työntekijän tehtävän hoitamisen kannalta, on varmistettava, että jokainen ymmärtää viestin. Yhteisissä tilaisuuksissa tieto tarjotaan tarvittaessa sekä suomeksi että englanniksi. Rinnakkaiskielisyys voi toteutua esimerkiksi siten, että esittelymateriaali on eri kielellä kuin esityksessä puhuttu kieli.

3. Tietyissä tehtävissä – esimerkiksi johtaja, asiantuntija – ja tilaisuuksissa – esimerkiksi henkilöstökokous – kielivalintojen saavutettavuuteen koko henkilöstön näkökulmasta tulee kiinnittää erityistä huomiota.

4. Kielikeskuksen tilaisuuksissa esityksen/esitysten kieli ei rajaa keskustelun kieltä. Kaikissa tilaisuuksissa saa lähtökohtaisesti osallistua ja kysyä suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi.

5. Kielikeskus kannustaa kansainvälistä henkilöstöä opiskelemaan kotimaisia kieliä ja niiden käyttämiseen ja oppimiseen tarjotaan mahdollisuuksia työyhteisössä.

6. Koko Kielikeskuksen henkilöstöä kannustetaan mahdollisuuksien mukaan opiskelemaan ja hyödyntämään monia kieliä, osallistamaan eritasoisia kielenkäyttäjiä ja osallistumaan vuorovaikutukseen muillakin kielillä kuin suomella, ruotsilla ja englannilla. Henkilöstölle järjestetään vapaaehtoisuuteen perustuvia tilaisuuksia, joissa voi oppia, käyttää ja kohdata eri kieliä.

7. Kollegan tukeminen kieleen liittyvissä asioissa, oman kielitaidon kehittäminen sekä avoin, virheitä ja kysymyksiä pelkäämätön viestintäilmapiiri ovat jokaisen kielikeskuksilaisen yhteinen tehtävä ja tavoite.


Opettajasta johtajaksi?

Kertomuksia päiväkodin johtajien ja perusopetuksen rehtorien ammatti-identiteettien rakentumisesta



Perusopetuksen rehtorien ja päiväkodinjohtajien työ ja ammatti-identiteetti muovautuvat toimialan jatkuvissa muutoksissa. Ammatti-identiteetin rakentuminen on vahvasti yhteydessä pedagogisen toiminnan laatuun ja työyhteisön hyvinvointiin. Narratiivisessa tarkastelussa johtajuus jäsentyy neljäksi tyyppikertomukseksi: joustavana kehittäjänä, päämäärätietoisena suunnittelijana, pedagogisena vastuunkantajana ja dialogisena kanssakulkijana.

Abstrakti: <https://doi.org/10.33336/aik.180644>

 PERUSOPETUKSEN REHTORIT ja päiväkodin johtajat kuuluvat kasvatukseen ja opetusalan organisaatioiden keskijohtoon. Näihin organisaatioihin kohdistuvat muutos- ja kehittämistarpeet vaikuttavat siihen, kuinka johtajat tekevät työtään ja samalla muodostavat käsitystä itsestään (Hujala ym. 2023; Fonsén ym. 2022). Johtajan työhön lukeutuu myös taloudellista tehokkuutta ja pedagogisia laatuvaatimuksia koskevia odotuksia, joilla voi olla keskenään risteäviä päämääriä (Hjelt & Karila 2021; Toivonen ym. 2023).

Asemoituminen organisaation laajempaan päätöksentekosysteemiin luo paineita suhteessa johtajan

perustehtävään, työyhteisön osaamisen ja pedagogisen laadun johtamiseen (Fonsén ym. 2022). Tällöin eri vaatimuksista ja monitahoisista odotuksista nousevat sisäiset ristiriidat rakentuvat osaksi johtajan ammatti-identiteettiä (Ahonen 2008; Brown 2015). Tämä vaatii tasapainoilua yksilön ammatti-identiteetin ja organisaation ajoittain eriävien tarpeiden välillä. Tietoinen ammatti-identiteetin rakentaminen voi tukea johtajan roolia, työn vaatimusten hahmottamista mutta myös henkilökohtaisten vahvuuksien ja kehittämistarpeiden tunnistamista (Casa & Creary 2016; Day & Harrison 2007; Day ym. 2009; Heikkinen ym. 2024)

Perusopetuksen rehtorit ja päiväkodin johtajat ovat keskeisiä toimijoita työyhteisöissään. Johtajien ammatti-identiteettiä koskeva tutkimus on lisääntynyt ja monipuolistunut 2020-luvulla. Keskeisenä näyttäytyvät ammatti-identiteettiin liittyvien ulottuvuuksien tunnistaminen sekä näiden keskinäinen joustavuus ja mukautuvuus suhteessa työhön, vallitsevaan ympäristöön ja sen vaatimuksiin (Hujala ym. 2023; Notman 2017; Rodriguez ym. 2020; Tubin 2017). Johtajan ammatti-identiteetin rakentumista voidaankin luonnehtia pysyvyyden ja joustavuuden välisenä vuorotteluna. Joustavuuden ansiosta johtajan on mahdollista soveltaa työtä koskevaa tietoa oman työyhteisönsä mukaisesti esimerkiksi opetussuunnitelmatyöskentelyn johtamisessa (Cruz-González ym. 2019).

Monimutkaistuvassa maailmassa johtajan ammatti-identiteetin joustavuus on myös yhteydessä työn yhteisölliseen kehittämiseen, johtajan strategiseen visiointikykyyn sekä työyhteisön hyvinvointiin ja sitoutumiseen (Caza & Creary 2016; Day ym. 2009; Ropo 2015). Erityisesti taito johtaa arvokeskustelua, kyky toimia arvosidonnaisesti eettisesti haastavissa tilanteissa ja rakentaa yhteisöön luottamuksen ilmapiiri luo pohjaa toimivalle työyhteisölle (Rodriguez ym. 2020; Ahtiainen ym. 2021; Kira & Balkin 2014). Näin johtajan ammatti-identiteetti rakentuu organisatoristen tekijöiden, työn vaatimusten sekä henkilökohtaisen identiteetin rajapinnassa.

Tässä tutkimuksessa määrittelemme identiteetin elämänmittaisena, kulttuurisesti ja kontekstuaalisesti muotoutuvana prosessina (Kinossalo ym. 2022; Miscenko ym. 2017), jossa tulkintamme mukaan on sekä henkilökohtainen että ammatillinen puoli. Henkilökohtainen identiteetti sisältää johtajan yksilölliset arvot ja asenteet. Se toimii ammatti-identiteetin perustana, suuntaa ammatillista ajattelua ja vahvistaa henkilökohtaisia piirteitä ammatti-identiteetin keskeisenä rakennusaineena (Casa & Creary 2016; Day & Harrison 2007; Gibson 2016). Ammatti-identiteetti puolestaan näyttäytyy koko uran ajan kehittyvänä prosessina, jossa henkilökohtaiseen identiteettiin, ympäröivään työyhteisöön ja työskentelyorganisaatioon liitetyt kertomukset ja kokemukset toimivat rakennusaineina (Cardoso ym. 2014;

Colmer 2017; García-Martínez & Tadeu 2018; Van der Want ym. 2019). Tämän kehitysprosessin voi tulkita kerronnalliseksi. Johtajan ammatti-identiteetti on täten osa laajempaa jatkumoa, jossa käsitys johtajuudesta, johtamistyöhön tarvittavasta tiedosta ja taidosta sekä johtajalle soveltuvasta käytöksestä karttuu koko työuran (Day & Harrison 2007; Kilroy 2012; Miscenko ym. 2017).

Vaikka johtajan ammatti-identiteetti ja sen merkitys on tunnistettu, ilmiötä on tutkittu huomattavan vähän suomalaisessa kasvatus- ja opetusalan johtamisen viitekehyksessä. Johtajan ammatti-identiteetin käsitteellistys ja ilmiön teoreettisen tarkastelun kontekstualisointi edellyttävät tutkimustiedon kartuttamista. Alan koulutuksen kehittämisen näkökulmasta tarvittavien johtamisen tietosisältöjen tunnistaminen ei yksin riitä, vaan rinnalle tarvitaan tutkimusperustaista tietoa johtajien ammatti-identiteetin rakentumisesta ja siihen kuuluvista kehittämistarpeista (Clapp-Smith ym. 2019). Tutkimuksemme vastaa tähän tarpeeseen tarkastelemalla perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien ammatti-identiteetin rakentumista. Tutkimuskysymyksemme on seuraava: millaisia ammatti-identiteetin rakentumista ilmentäviä tyyppikertomuksia perusopetuksen rehtoreiden ja päiväkotien johtajien kertomuksista muodostuu?

PÄIVÄKODIN JOHTAJAN JA PERUSOPETUKSEN REHTORIN AMMATTI-IDENTITEETIN ULOTTUVUUDET

Johtaminen on perinteisesti liitetty johtajan henkilökohtaisiin piirteisiin ja roolin tuomaan valta-asemaan (Heikkinen ym. 2024; van Knippenberg & Hogg 2003). Nykytutkimuksen valossa johtaminen on henkilökohtaisia piirteitä tai tekoja monimutkaisempi kokonaisuus, jossa käyttäytymisen, ajattelun ja vuorovaikutuksen taitoja voidaan kehittää oppimalla. Esimerkiksi motivoivilla ja merkityksellisiksi koetuilla koulutuksellisilla interventioilla ja mentoroinnilla on mahdollista muokata sekä johtajana olemista että johtajan rakentuvaa ammatti-identiteettiä (Day & Dragoni 2015; Day & Sin 2011; Kragt & Guenter 2018; Miscenko ym. 2017).

TYÖURAN EDESSÄ HENKILÖKOHTAISEN REFLEKTION JA VERTAISMENTOROINNIN MERKITYS KASVAA.

Perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien työ on luonteeltaan hallinnollista. Mikäli johtajan ammatti-identiteetin tulkinta jää kapeaksi hallinnon työtehtäviä toistavaksi retoriikaksi, tämän voi jopa nähdä muodostavan esteitä ammatti-identiteetin rakentumiselle (Day & Harrison 2007; Day ym. 2009). Kasvatus- ja opetusalan johtamistyö kietoutuu vahvasti toimintaympäristöön, joka ohjaa johtamisen arvopohjaa ja eettisiä vaatimuksia (Fonsén & Soukainen 2020; Heikkinen ym. 2022; Male & Palaiologou 2015). Perusopetuksen rehtorin ja päiväkodin johtajan yhteisenä pohjakoulutuksena toimiikin opettajan tutkinto, joka rakentuu yksilöllisesti pedagogisista tiedoista ja taidoista (Heikonen ym. 2023; Ritacco & Bolivar 2019).

Opettajankoulutuksen tuottama pedagoginen osaaminen edistää organisaation yhteistä perustehtävää, eli lasten ja nuorten suotuisan oppimisen, kasvun ja kehityksen tukemista. Tässä kontekstissa johtaminen on ennen kaikkea asiantuntijatehtävä, jossa keskeistä on kyky johtaa pedagogista osaamista, yhteisöllistä oppimista, pedagogisten tavoitteiden ja käytänteiden toteutumista sekä kehittämistyötä (Ahtiainen ym. 2021; Heikkinen ym. 2024; Fonsén ym. 2022; Heikonen ym. 2023). Johtajan ammatti-identiteetti rakentuu tässä opettajan ja johtajan roolien välisessä rajapinnassa, jolloin se myös määritellään liukumana roolien välillä. Opettajuus kiinnittää johtajuuden kasvatus- ja opetusalan kontekstiin, alan arvoihin ja pedagogisen johtamisen ensisijaisuuteen (Ahonen 2008).

Koulutus toimii tutkimusperustaisen johtamistiedon sekä kasvatus- ja opetusalan kontekstin välisenä linkkinä (Dall’Alba 2009; Day ym. 2009; Heikkinen ym. 2022; Heikonen ym. 2023). Johtamiseen kohdentuva rehtoreille ja päiväkodin johtajille tarjolla

oleva täydennyskoulutus on sisällöltään ja laajuudeltaan vaihtelevaa. Narratiivista identiteettiä tutkinut Maiju Kinossalo (2015) huomauttaa perinteisen luentokoulutuksen vaikutuksen olevan rajallista ammatti-identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Ammatti-identiteetti on edelleen harvoin koulutuksen keskiössä, ja usein sen oletetaan muodostuvan koulutuksellisenä automaationa tai sivutuotteena ilman tietoista ohjausta. Aiempi tutkimus kuitenkin liittyy tehokkaan johtamiskoulutuksen reflektiivisyyteen, joka tarkoittaa kykyä tunnistaa omia ja toisten ajattelua ja tunteita (Kupila 2023).

Reflektiivinen ajattelu ymmärretään arkiajattelua syvemmäksi. Se auttaa ihmistä tiedostamaan ja ymmärtämään omia uskomuksiaan sekä vaikuttamaan niihin. Tällöin ajattelun muutos voi johtaa myös toiminnan muutokseen (Colmer 2017; Ojanen 2006).

Reflektiivisyyteen kytkeytyvillä koulutussisällöillä puolestaan tähdätään tietoiseen ammatti-identiteetin rakentamiseen. Tällöin johtajana kasvu tulee hahmottaa yksittäisten koulutuskokonaisuuksien sijaan systemaattisena, työuran mittaisena prosessina, joka nivoo yhteen sekä laaja-alaisen tiedon että yksilön senhetkisen valmiuden tiedon käsittelyyn (Day & Harrison 2007; Epitropaki ym. 2017; Kinossalo 2015).

Reflektiivisyyden merkitys on huomattu tarkastelemalla johtamisuran eri vaiheissa olevien toimihenkilöiden johtamisnäkemyskysymyksiä. Erityisesti uran alkuvaiheessa johtamistyötä tarkastellaan suhteessa henkilökohtaisiin toiveisiin ja tarpeisiin, joihin liitetään kehittymässä oleva tieto johtajalle sopivasta käyttäytymisestä ja johtamisen teoriasta (Sessa ym. 2016). Johtaminen ja johtamisen perusolettamukset vaativat syventämistä, jolloin tutkimusperustainen tieto ja taito sisältyvät osaksi henkilökohtaista arvopohjaa ja systemaattisia johtamistekojä. Johtajana kehittyminen on syvälinen prosessi, jossa johtaja ankkuroi henkilökohtaisen identiteettinsä, osaamisensa sekä johtamistekonsä arvojen ohjaamaksi merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (Lord & Hall 2005).

Henkilökohtaisen identiteetin ja johtamiskoulutuksen lisäksi johtajan ammatti-identiteetti rakentuu yksilöiden välisissä suhteissa ja ilmentää organisaatiolle tyypillistä vuorovaikutusta ja työkuultuuria

(Collinson & Tourish 2015; Petriglieri & Petriglieri 2015). Johtajien monitasoiset, vastavuoroiset suhteet työyhteisöön, kollegoihin ja esihenkilöihin muokkaavat johtamisen perusoletuksia ja uskomuksia sekä vahvistavat sitoutumista läpi johtamisuran (Ahonen 2008; Peterson & Langellier 2006). Tulemalla osaksi yhteisön kertomusta johtaja voi sisäistää vallitsevat arvot, asenteet ja tarinat (LaPointe 2010; Søreide 2016). Syvempi ymmärrys vuorovaikutussuhteiden merkityksestä auttaa johtajaa hyödyntämään henkilökohtaisia vahvuuksiaan työyhteisön hyväksi mutta myös ymmärtämään ja motivoimaan työntekijöitä (Lord & Hall 2005).

Sosiaalista toimintaympäristöä ovat myös erilaiset ammatilliset roolimallit, jotka mahdollistavat sekä henkilökohtaisen että yhteisen reflektion. Reflektiota vaaditaan erityisesti työn kriittiseen analysoimiseen ja työn kehittämiseen (Braun Jr & Crumpler 2004; Day & Harrison 2007). Vuorovaikutusta ja ammatillisia roolimalleja hyödyntävän mentoroinnin avulla voidaan vahvistaa tietoisuutta ammatti-identiteetistä sekä tukea johtamisen jakamista, osallisuutta ja tiimityötä koskevaa osaamista (Chaudhuri & Ghosh 2012; Marcinkus Murphy 2012; Yeager & Callahan 2016), Mentoroinnin on todettu tukevan kokemusta osaamisesta, työhön sitoutuneisuutta ja itsensä johtamisen taitoja (Kupila 2023; Thornton 2015).

Mentorointi voidaan määritellä suppeasti kahden henkilön, kisällin ja oppipojan välillä tapahtuvaksi prosessiksi, jossa nuorempi johtaja havainnoi kokeneemman johtajan tekoja ja toimimista johtajan roolissa. Laajemmin se voidaan käsittää vertaismentorointina, liittämällä havainnointiin yhteistoiminnallisuus, jolloin vertaismentorointi on mahdollisuus oppia kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa (Jokinen & Tynjälä 2012; Leskelä 2007).

Mentorointi koetaan merkitykselliseksi erityisesti uran alkuvaiheessa, jolloin omaksutaan johtajan työhön kuuluvia arvoja ja asenteita (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Työuran edetessä henkilökohtaisen reflektion ja vertaismentoroinnin merkitys kasvaa, jolloin esimerkiksi työkokemuksista kirjoitetut kertomukset voivat auttaa pohtimaan henkilökohtaista johtajana kasvua (Leeferink ym. 2019).

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen aineistona ovat kasvatus- ja opetusalan keskijohtoon kuuluvien perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien kirjalliset vastaukset sähköisen kyselylomakkeen neljään avoimeen kysymyksen. Kysymykset käsittelivät kasvatus- ja opetusalan johtajien ammatillista kehittymistä ja johtamisosaamista, johtajan työhön kuuluvia merkittäviä kokemuksia ja tekijöitä sekä johtamiskoulutuksen kehittämistä (**liite 1**). Aineisto kerättiin osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa VEPO2035-hankkeen selvitystyötä (Heikonen ym. 2023).

Kysely lähetettiin 12 satunnaisesti valittuun kuntaan eri puolille Suomea, ja vastauksia saatiin 11 kunnasta 82 johtajalta. Vastaajat työskentelivät varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtajina (n = 39), perusopetuksessa rehtoreina (n = 28) sekä paikallishallinnossa esimerkiksi varhaiskasvatus- tai sivistysjohtajina (n = 15). Tutkimuksemme vastauksista poimittiin päiväkodin johtajien ja perusopetuksen rehtorien kirjoitukset (n = 67). Mukaan valituilta osallistujilta saatiin 335 yksittäistä avovastauksia. Kirjoitusten pituus vaihteli 20 sanan lyhyistä virkkeistä aina 150 sanan mittaisiin laajahkoihin kuvauksiin. Aineisto on laajuudeltaan 40 sivua kirjoitettuna *Times New Roman* -kirjaintyyppillä, 12 pisteen kirjainkoolla ja 1,5 rivivälillä.

TUTKIMUKSEN NARRATIIVINEN VIITEKEHYS

Kerronnallisuus on tapa ymmärtää identiteettiä, joka muovautuu dynaamisena prosessina henkilökohtaisen ja sosiaalisen välimaastossa ja sisältää sekä pysyviä että muuttuvia ulottuvuuksia (Beauchamp & Thomas 2009; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010; Hänninen 2002). Kerronnallinen identiteettitutkimus on perinteisesti korostanut tarvetta yhtenäiseen kerrontaan sekä ajatusta eheästä, jatkuvasta ja kokonaisvaltaisesta identiteetistä. Tässä viitekehyksessä kertomukset näyttäytyvät ajattomina ilmauksina henkilön syvistä ajatuksista ja kokemuksista (Bamberg 2010; De Fina 2015; Hyvärinen 2006).

Tässä tutkimuksessa kerronta nähdään tilanteisena, jolloin ajalla, tilalla ja paikalla on yksilön

NARRATIIVISESSA ANALYYSISSA AINEISTO TOIMII POHJANA UUSILLE KERTOMUKSILLE.

kerronnalle oma merkityksensä (Gubrium & Holstein 2009; Langellier & Peterson 2004; Tökkäri & Perttula 2010). Tutkimuksemme kontekstin muodostaa suomalainen kasvatus- ja opetusalan johtajuus, joka on merkityksellinen johtajien kertomusten ja niiden tulkittujen sisältöjen näkökulmasta. Kertomukset syntyvät tietyssä kontekstissa, mutta ne myös muokkaavat ja luovat uusia konteksteja sekä käytänteitä (De Fina 2015).

Tutkimuksessamme perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien ammatti-identiteetin rakentumista tarkastellaan kerronnallisena merkityksenannon prosessina. Kertoessaan johtajat luovat merkityksiä, joiden kautta rakentuu johtajan sisäinen tarina. Näitä sisäisiä tarinoita voi olla monia, ja ne voivat olla keskenään hierarkkisia, rinnakkaisia, jopa ristiriitaisia (Hänninen 1999).

Sisäiset tarinat muokkaavat ja rakentavat ammatti-identiteettiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joka myös voi luoda uutta, tarjota lukemattomia mahdollisuuksia, tavoitteellisia ajatuksia ja suunnitelmallisia tapoja toimia (De Fina 2015; Patterson 2002). Niiden kautta henkilökohtainen reflektio voi muodostaa laajempia kulttuurisia kertomuksia, jotka voivat joko rajoittaa tai vapauttaa uusia ideoita ja yhteisön kerronnan rakentumista uudella tavalla (Hänninen 1999; LaPointe 2011).

Olemme hyödyntäneet tutkimuksessamme narratiivista analyysia, koska tutkimuksen kohteena ovat johtajien kertomusten sisällöt: sattumukset, tapahtumat ja toiminnot (Eriksson & Kovalainen 2008). Analyysimme tavoitteena oli ymmärtää johtajia ja heidän kokemuksiaan (Hänninen 2018). Narratiivisen analyysin keskeinen piirre on, että aineisto toimii pohjana uusien kertomusten tuottamiselle (Eriksson & Kovalainen 2008). Tutkimuksessamme sen avulla tuotettiin johtajien ammatti-identiteetin tyyppikertomuksia, joiden pohjalta muodostettiin mahdollisimman kokonaisvaltainen

käsitys tutkittavien henkilöiden ammatti-identiteetin rakentumisesta.

Narratiivinen analyysiprosessimme oli kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa tutustuimme avovastustaineistoon ja tarkastelimme niiden yleistä sisältöä voidaksemme luoda alustavaa käsitystä ammatti-identiteetin ulottuvuuksista. Sen perusteella aineistossa korostuivat systemaattisen johtamiskoulutuksen merkitys, opettajankoulutuksen tuoma pedagoginen osaaminen sekä monitasoinen vuorovaikutus.

Toisessa vaiheessa tarkastelimme aineistoa kokonaisuutena ja hyödynsimme avoimen koodauksen menetelmää (Creswell 2008), jonka avulla koodasimme aineistosta johtamisen rakenteita, toimintatapoja, arvoja, uskomuksia ja normeja. Muodostimme aineistosta neljä kategoriaa: koulutus, asiantuntijuus, urapolku sekä kanssakäyminen.

Kolmannessa vaiheessa keskityimme tulkitsemaan aineistoa muodostamiemme kategorioiden sisällä. Systemaattinen tulkinta eteni kuuden ohjaavan kysymyksen avulla: 1) Millaisia merkityksiä johtamiselle aineistokokonaisuudessa annetaan? 2) Millaisia arvoja aineistokokonaisuus heijastaa? 3) Millaisia johtajan uraan liittyviä vaiheita aineistokokonaisuudesta on löydettävissä? 4) Millaisia uravalintoja voidaan havaita? 5) Missä määrin esiintyi henkilöitä, jotka ovat jollain tavalla vaikuttaneet johtamisuraan? 6) Missä määrin oli löydettävissä kokemuksia ja tapahtumia, jotka ovat vaikuttaneet johtajuuteen?

Kysymyksiin saatujen vastausten avulla tunnistimme aineistosta neljä tyyppikertomusta, jotka kuvaavat johtajien ammatti-identiteetin rakentumista ja ulottuvuuksia. Nimesimme ne ammatti-identiteettiä kuvaavan ydinrakenteen mukaisesti: joustavan kehittäjän tyyppikertomus, päämäärätietoisuun suunnitellijan tyyppikertomus, pedagogisen vastuunkantajan tyyppikertomus sekä dialogisen kanssakulkijan tyyppikertomus.

PERUSOPETUKSEN REHTORIEN JA PÄIVÄKODIN JOHTAJIEN TYYPPIKERTOMUKSET

Ammatti-identiteetin rakentumista ja ulottuvuuksia kuvaavat tyyppikertomukset auttavat hahmottamaan esimerkiksi johtamisen haasteita ja motivaatiotekijöitä.

Joustava kehittäjä

Joustavan kehittäjän tyypikertomuksessa ammatti-identiteetti rakentuu johtamiskokemuksen ja koulutuksen varaan. Kokemus luo johtajalle itseluottamusta ja varmuutta. Erityisesti ensimmäinen johtamispesti koetaan merkitykselliseksi, koska se on perusta johtamisideologialle ja johtamisen keskeisille periaatteille. Kuten johtaja (J4) toteaa, ”koulutukset ovat olleet tärkeitä mutta eletty elämä ja pitkä työura, ja työyhteisö kokemukset ovat olleet kaikkein tärkeimpiä ja kasvattavampia urallani johtajaksi”.

Joustavan kehittäjän tyypikertomuksessa korostuvat vastuun kantaminen ja erityisesti sen harjoittelun tärkeys työuran alusta lähtien. Johtajan rooliin kasvaa harjoittelun kautta, ja erityisesti päätöksentekokyky kehittyi nimenomaan vastuun myötä. Samoin haasteelliset ja kriittiset johtamislanteet vahvistavat osaamista. Nämä kokemukset tuovat mukanaan rohkeutta nostaa esille arkoja asioita ja puuttua epäasialliseen käytökseen työyhteisön sisällä. Johtaja (J1) toteaa, että ”muutos on ollut valtava ja ajattelen sen tapahtuneen iän ja kokemuksen myötä. Ja sen ymmärtämisen, että se olen minä, jonka täytyy tuoda asiat esille, jos haluan niiden muuttuvan”.

Uran aikana kohdatut erilaiset työyhteisöt tuovat johtamiseen moninäkökulmaisuuksia ja kykyä tarkastella asioita laajemmilla laseilla kokonaisuuksien näkökulmasta. Joustavan kehittäjän tyypikertomuksessa korostuu yhtäältä työlle keskeisten tehtävien, kuten hallinnollisen johtamisen, osaaminen. Toisaalta halu kehittyä johtajan roolissa on keskeinen, koska työ ja työtehtävät ovat alati muuttuvia. Tätä kuvaa hyvin johtajan (J4) toteamus ”johtajana ei koskaan tule valmiiksi mutta kehittyi paremmaksi”.

Koulutus, kehittämistehtävät ja -hankkeet tarjoavat johtajan koko työuran kehittyvälle ammatti-identiteetille uusia näkökulmia mutta myös haasteita. Tutkimusperustaiset ja johtamisen muodollista pätevyyttä laajentavat koulutukset ovat joustavalle kehittäjälle merkityksellisiä. Johtamistutkimuksen peilaaminen arjen työhön, johtamisen teorian ja käytännön yhteyden vahvistaminen omaan johtamisen toimintaympäristöön kannattelee ammatti-identiteetin rakentamista.

Päämäärätietoinen suunnittelija

Päämäärätietoinen suunnittelijan tyypikertomus rakentaa ammatti-identiteettiä systemaattisesti selkeinä vaiheina, joissa keskeistä on tietoinen, henkilökohtainen kehityssuunnitelma. Työ johtajana on ollut tietoinen tavoite jo ennen varsinaista työuraa, ja taustalla on ollut tavoitetta tukevaa harrastustoimintaa sekä johtamiskoulutusta partion ja varusmiespalveluksen kautta.

Kiinnostus johtamiseen on suunnannut alusta lähtien opintoja ja työnkuvan myöhempää painotusta kasvatusta- ja opetusalaalla. Henkilökohtaisen johtamis-potentiaalin tunnistaminen on ollut perusta ammatti-identiteetin rakentamiselle. Päämäärätietoinen suunnittelijan tyypikertomuksessa vastuuta on kannettu paljon työuran alusta lähtien. Mahdollisuus autonomiseen työskentelyyn ja päätöksentekoon on omalta osaltaan vahvistanut ammatti-identiteetin rakentamista. Osallistuminen johtamistyöhön on ollut luonnollista uran alusta lähtien varajohtajan roolissa, minä jälkeen tässä kertomuksessa on siirrytty nopeasti johtamiskoulutuksen kautta hallinnolliseksi johtajaksi.

Johtajan osaaminen kytkeytyy vahvasti tutkimusperustaisuuteen ja keskeisiin johtamisteorioihin. Taustalla vaikuttaa sisäinen motivaatio johtamiseen. Se näyttäytyy jatkuvana opiskeluna, ammattikirjallisuuteen tutustumisena sekä taitona reflektiiviseen työskentelyyn, jota tukevat systemaattinen koulutautuminen ja palaute työyhteisöstä. Johtaja (J5) toteaa ”työn kentän olevan valtavan laaja ja erilaisista osaamista tarvitaan laidasta laitaan [--] tarvitaan omaa intoa ja sisäistä motivaatiota kehittyä eri osaluilla. Oivalluksia oman työn tekemisestä tulee, kun on asettanut omalle työlle tavoitteita ja koulun johtamiselle suuntia ja isoja linjoja”.

Päämäärätietoinen suunnittelijan tyypikertomuksessa keskeistä on halu kehittää omaa yhteisöä, mutta myös ympäröivää organisaatiota ja linjata tätä yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Ammatti-identiteetti on rakentunut erillisenä opettajan perustehtävästä kuten johtaja (J2) toteaa: ”[k]eskeisin tekijä johtamisosaamisen kehittämisessä on kuitenkin ollut se, kun ymmärsin johtamisen olevan oma professionsa, vuorovaikutustehtävä sekä palveluammatti.”

DIALOGISEN KANSSAKULKIJAN KERTOMUKSESSA PAINOTTUU HENKILÖKOHTAISEN MENTOROINNIN MERKITYS ERITYISESTI URAN ALKUVAIHEESSA.

Johtajan työn punainen lanka ja vastuu kietoutuvat ensisijaisesti kasvatus- ja opetusalan yksikön suuriin linjoihin ja selkeän vision hahmottamiseen. Johtaminen on päämäärätietoisien suunnittelijan narratiivissa yhteisesti jaettu perustehtävä, jonka tavoitteena on lapsen hyvinvointi ja oppiminen. Pedagogisen osaamisen jakaminen ja kehittäminen sekä toimivat johtamisrakteet korostuvat johtajan keskeisinä velvollisuuksina. Johtaminen näyttää yhteisenä arvoperustana ja jaettuina tavoitteina, joihin kiinnittyvät organisaation strategia ja taito kytkä strategia yksikön johtamisen kokonaisuuteen.

Pedagoginen vastuunkantaja

Pedagogisen vastuunkantajan tyypikertomus kuvaa johtajan ammatti-identiteetin rakentumista vaiherikkaana polkuna, itsensä löytämisenä johtajan positiosista. Opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja johtamistyön ”harjoittelu” sijaisuuksien kautta on johtanut vakinaiseen virkaan. Kuten johtaja (J6) kuvailee, ”johtajan saappaisiin olen astunut yks kaks yllättäen vakaopen ja varajohtajan roolista, kun silloinen esimies jäi työstä pois. Perehdytystä en tähän saanut vaan työ oli opeteltava itse. Työ on ollut asioiden ja ihmissuhteiden kehittämistä ja hallitsemista”.

Johtaminen ja johtamistyössä eteneminen ovat vaatineet oma-aloitteisuutta, rohkeutta ja myönteistä ajattelua. Pedagogisen vastuunkantajan tyypikertomuksessa ammatti-identiteetti ja tietoisuus asemaan kuuluvasta vastuusta rakentuvat uran edetessä. Käytäntö ja kokemus, erityisesti varajohtajan tai -rehtorin pesti, antavat laajan näkökulman ja mahdollisuuden oppia oman esihenkilön käytännön esimerkistä.

Merkittävässä asemassa on vuosien kehittämistyö omassa yksikössä eri rooleista käsin.

Pedagogisen vastuunkantajan kertomuksessa korostuvat työyhteisön seuraaminen ja yhteisöllisen kehittämisen aikaansaamat tulokset, jotka motivoivat yhä parempaan johtamiseen. Henkilöstöjohtaminen ja erityisesti henkilöstön hyvinvoinnin tukeminen ovat keskeisiä vastuutehtäviä, joissa työhyvinvoinnin erilaiset mittarit toimivat johtamisen ohjenuorana. Ammatilliset johtamiskoulutukset, kuten kokeneille johtajille tarkoitettu käytännönläheinen Johtamisen erikoisammattitutkinto, tukee johtajan identiteetin rakentamista uran edetessä. Koulutukset auttavat erityisesti johtamiseen kuuluviin vastuiden hahmottamista ja tuovat työhön jotain uutta, kuten johtaja (J15) toteaa: ”[I]ähiesimiestutkinnon suorittaminen palautti esimiestöiden kokonaisuutta mieleen, joka välillä tuppaa unohtumaan kiireisen ’tulipalojen sammuttamisarjen’ keskellä”. Suurissa muutostilanteissa ja työn vaatavuuden lisääntyessä ammatti-identiteettiä tukevat eniten oma esihenkilö, kollegat ja ympäröivä organisaatio.

Dialoginen kanssakulkija

Dialoginen kanssakulkijan tyypikertomus kuvaa ammatti-identiteetin rakentuvan monitasoisessa vuorovaikutuksessa suhteessa työyhteisöön, esihenkilöön ja kollegoihin. Tässä kertomuksessa johtaja on saanut tukea ammatti-identiteetilleen omalta esihenkilöltään, kuten johtaja (J31) kuvailee, ”[p]olku on ollut pitkä. Matkan varrella ammatillista kasvua ovat tukeneet muutamat hyvät esimiehet erityisesti polun alussa. Hyvät alaiset, jotka ovat myös osanneet tukea ja vaatia esimieheltä asioita”.

Dialogisen kanssakulkijan tyypikertomuksessa johtajaa on alussa kannustettu ottamaan johtajuutta asiantuntijaroolien ja yhteisön vastuutehtävien kautta. Ammatti-identiteetin rakentuminen on prosessi, jota esihenkilön vahva roolimalli ja kestävien johtamisen toimintatapojen mallintaminen tukevat. Kuten johtaja (J19) kuvaa, ”hyvä johtaja on helpos-ti lähestyttävä, luotettava ja turvallinen”. Hän pyrkii läsnäoloon, hyvinvoinnin tukemiseen ja myönteisen työilmapiirin rakentamiseen.

Johtajan ammatti-identiteetin rakentamisessa korostuvat itsetuntemus ja reflektiiviset taidot, jotka luovat kykyä ymmärtää toisia ihmisiä mutta myös toteuttaa inhimillistä johtamista. Dialogisen kanssakulkijan kertomuksessa korostuu henkilökohtaisen mentoroinnin merkitys erityisesti uran alkuvaiheessa. Kisälli–oppipoika-asetelma suhteessa omaan esihenkilöön auttaa peilaamaan työtä ja toimivia johtamisen käytänteitä. Tunteminen, turvallisuus, tuki ja molemminpuolinen arvostava palaute ovat vuorovaikutuksen keskeisiä elementtejä.

Mentorointi on myös horisontaalinen prosessi, joka toteutuu virallisen ohjauksen lisäksi epävirallisena vertaismentorointina. Vertaismentorointi rakentuu kollegiaalisesta tukiverkostosta ja vahvistaa johtajan osallisuuden kokemusta ympäröivään johtajayhteisöön. Sitä tapahtuu myös työyhteisössä, jolloin reflektiivistä tukea tarjoaa oman yksikön apulais- tai varajohtaja. Organisaation säännölliset johtajakokoukset ja kehittämispäivät rakentavat vertaispalautteen ja -keskustelujen kautta ammatti-identiteettiä. Kollegat luovat uskoa ja luottamusta omaan johtamistyöhön mutta myös laajemmin työn merkitykseen kentällä.

Dialogisen kanssakulkijan tyypikertomuksessa johtamiskoulutuksen ja tutkimusperustaisen tiedon merkitys kasvaa uran edetessä. Työyhteisön myönteiseen vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin tähtäävät pitkäkestoiset koulutukset ja työnohjaus vahvistavat johtajan osaamista.

Koulutuksen tuomaa osaamista täydentävät työyhteisössä käydyt keskustelut ja jatkuva tiedon kerääminen työyhteisöstä. Aktiivinen ja kriittinen toimintakulttuurin tarkastelu tuo tietoa työyhteisön tilasta ja tarvittavista johtamistoimista, joissa johtaja itse mentorina luo keskustelevaa ilmapiiriä ja kehittämismyönteistä toimintakulttuuria. Avoimuus luo psyykkistä, sosiaalista ja fyysistä turvallisuutta ja tukee inklusiivisten toimintatapojen edistämistä yhteisössä.

POHDINTA

Johtajan ammatti-identiteettiä kasvatus- ja opetusalan viitekehyksessä on tutkittu varsin vähän, vaikka sen tietoinen rakentaminen tunnistetaan johtamis-

osaamisen ohella merkittäväksi tekijäksi alan jännitteisellä kentällä (ks. Ahonen 2008; Hjelt & Karila 2021; Toivonen ym. 2023). Tartuimme tutkimusessamme tähän tiedon tarpeeseen ja tarkastelimme perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien kertomuksia. Tunnistimme neljä ammatti-identiteetin rakentumista kuvaavaa tyypikertomusta: joustava kehittäjä, päämäärätietoinen suunnittelija, pedagoginen vastuunkantaja sekä dialoginen kanssakulkija.

Kasvatus- ja opetusalan viitekehys määrittäi johtajan ammatti-identiteetin taustalla olevia ammatillisia arvoja, työn eettisiä vaatimuksia sekä johtajan perustehtävää (ks. Ahtiainen ym. 2021). Jokaisessa tyypikertomuksessa ymmärrys kasvatus- ja opetusalan toimintaympäristöstä ja sen vaatimuksista sekä tietoisuus johdettavan työyhteisön toimintakulttuurista toimivat ammatti-identiteetin pohjarakenteena (ks. Fonsén ym. 2022). Kasvatus- ja opetusalan syvälinen tuntemus mahdollisti muun muassa johtamiskäytänteiden muokkaamisen yhteisön tarpeita palvelevaksi (Day & Dragoni 2015; Day ym. 2009; van der Wandt ym. 2019).

Kasvatus- ja opetusalan viitekehukseen kiinnittymisen tapa kuitenkin vaihteli kertomuksittain. Pedagogisen vastuunkantajan sekä dialogisen kanssakulkijan kertomuksissa ammatti-identiteetin ytimessä oli opettajuus ja perustehtävänä opetussuunnitelman ja pedagogisten prosessien johtaminen (ks. Ahonen 2008). Joustavan kehittäjän ja päämäärätietoisuuden suunnittelijan kohdalla puolestaan korostuivat kasvatus- ja opetusalan arvoperusta ja perustehtävänä henkilöstön osallisuuden ja osaamisen johtaminen (ks. Male & Palaiologou 2015).

Johtajien ammatti-identiteettiä koskeva tutkimus korostaa läpi ammattiuran toteutuvan koulutuksen merkitystä (ks. Day & Dragoni 2015; Day & Sin 2011; Kragt & Guenter 2018; Miscenko ym. 2017). Tutkimusperustainen johtamiskoulutus korostui erityisesti joustavan kehittäjän ja päämäärätietoisuuden suunnittelijan kertomuksissa. Systemaattinen, läpi uran toteutuva johtamiskoulutus onkin merkittävä ammatti-identiteetin rakennusaine, joka työkokemuksen ohella tukee erityisesti uran alkuvaiheessa olevia johtajia (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Ropo 2015).

SYSTEMAATTISTA KOULUTUSTA VOIDAAN PITÄÄ JOHTAJIEN YHTEISÖLLISENÄ VASTUUTEHTÄVÄNÄ.

Pedagogisen vastuunkantajan ja dialogisen kansakulkijan tyypikertomuksissa korostuivat reflektiivisyys ja opettajankoulutusta täydentävä johtamisen täydennyskoulutus. Ammatti-identiteetin merkittävänä rakennusaineena toimivat monipuoliset vuorovaikutussuhteet, ammatilliset roolimallit ja systemaattinen mentorointi. Reflektiivisyyden tavat vaihtelivat: sosiaalinen reflektio korostui uran alkuvaiheessa, mutta muuttui johtamiskokemuksen ja osaamisen myötä henkilökohtaiseksi johtamistyön reflektoinniksi (Braun Jr & Crumpler 2004; Day & Harrison 2007).

Muodostamamme tyypikertomukset kuvaavat monimuotoisesti johtajan ammatti-identiteetin rakentumisen ulottuvuuksia. Niiden avulla on mahdollista tehdä näkyväksi johtajuuden uusia vaatimuksia ja muutostarpeita (Patterson 2002). Aiempaan tutkimukseen pohjaten johtamiskoulutuksen tulisi olla toteutukseltaan moniulotteista ja reflektiivistä (Kinossalo 2015). Reflektion kautta henkilökohtaisen identiteetin on mahdollista rakentaa osaksi ammatti-identiteettiä ja johtajan syvällistä itsetuntemusta (Colmer 2017; Fitzpatric & Queenan 2020). Näin ammatti-identiteetti ja henkilökohtainen identiteetti voivat kietoutua urapolun aikana tarinaksi, joka tukee sekä johtajaa itseään sekä johtajien kanssa alalla työskenteleviä. Ymmärrys johtamisesta rakentuu tiedon ja kokemuksen kautta työuran edetessä.

Koulutuksen tiedetään tarjoavan johtamisen työkaluja, taitoja reflektoida omaa työtä kriittisesti ja peilata ajatuksia ajankohtaiseen tutkittuun tietoon (Heikonen ym. 2023). Dialogisen kansakulkijan tyypitarina on esimerkki siitä, kuinka henkilökohtainen reflektio ja tutkimusperustainen johtamistieto on mahdollista rakentaa vuoropuheluksi, jossa sen merkitys sisäistyy ja rakentuu osaksi työuran mittaista johtamispolkua.

Ammatti-identiteetin rakentuminen on johtajan koko uran läpäisevä prosessi, jota voidaan tukea suunnitelmallisella koulutuksella sekä sen merkityksen avaamisella. Opettajankoulutuksesta alkaen johtamiskoulutuksen systemaattisuus on keino vahvistaa käsitystä johtamisesta taitona, jota on mahdollista kehittää ajassa, tilassa ja paikassa alati uusiutuvan tutkimustiedon viitekehyksessä. Asemoimalla johtamisen perusta koulutukseen voidaan haastaa edelleen vallalla olevaa ajatusta, jossa johtajuus omaksutaan synnynnäisenä, absoluuttisena ominaisuutena ja persoonallisuuden piirteenä (Heikkinen ym. 2024).

Vallalla olevat nopeat yhteiskunnalliset muutokset, kasvatus- ja opetusalan kasvavat vaatimukset sekä yhteisöllisen johtajuuden korostuminen vaativat samoin kykyä tunnistaa ajalle tyypillisiä ilmiöitä ja sen vaikutuksia niin johdettavaan alaan kuin sen johtamiseen. Systemaattisen koulutuksen voidaan siis ajatella olevan johtajien yhteisöllinen vastuutehtävä, joka parhaimmillaan rakentaa dialogia ja näkemystä toimivasta johtamisesta ja sen tarpeista. Asiantuntijuutta omaavien johtajien näkökulmia tulisi myös osata hyödyntää yhä laajemmin esimerkiksi vertaismentoroinnin tavoin yli organisaatorajojen (Jokinen & Tynjälä 2012; Leskelä 2007).

Huomioiden narratiivisen tutkimuksen ominaispiirteet, lähestymme tutkimuksen luotettavuutta laadullisen tutkimuksen kriteerien eli uskottavuuden, johdonmukaisuuden, vahvistettavuuden, reflektiivisyyden ja eettisyyden kautta (Guban & Lincoln, 1994). Lisäksi huomioimme narratiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit käytännön merkityksen sekä mahdollisuudet jatkotutkimukselle (Riessman, 1993).

Tutkimuksemme rajautui tarkastelemaan 67 perusopetuksen rehtorin ja päiväkodinjohtajan näkemyksiä johtajan ammatti-identiteetin rakentumisesta kasvatus- ja opetuslalla. Tutkimusprosessimme noudatti tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuksen eettisiä periaatteita (TENK 2023). Se perustui huolelliseen ammatti-identiteettiä koskevaan tutkimuskirjallisuuteen ja metodologisen lähestymistapaan perehtymiseen, mikä loi pohjan myöhemmälle tulosten tulkinnalle ja päätelmille. Arvioimme toimintaamme aineistonkeruun ja analyysin aikana

systemaattisessa yhteistyössä tutkimusryhmämme jäsenten kesken.

Ennen kyselyn toteuttamista lähetimme osallistujille tiedotteen tutkimuksen tarkoituksesta ja tietosuojaselosteen, joka sisälsi tarkan kuvauksen epäsuorien henkilötietojen keräämisestä, tallettamisesta sekä aineiston tietoturvallisen säilyttämisen periaatteista. Osallistajat tiesivät, että kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastaamisen saattoi halutessaan jättää kesken. Mahdollisuutta osallistumisen perumiseen ei kuitenkaan voitu tarjota, koska vastaaminen toteutettiin nimettömänä. Aineisto säilytettiin salasanasuojatulla verkkoasemalla Helsingin yliopiston palvelimella.

Tutkimusmenetelmämme olemme kuvanneet systemaattisesti ja avoimesti. Analyysin perusteella muodostetuista tyyppikertomuksista ja näiden tulkinnoista on tutkimusryhmän jäsenten kesken käyty useita keskusteluja ylitulkintojen välttämiseksi. Tyyppinarratiivien kuvaamisessa olemme hyödyntäneet myös alkuperäisiä aineistositaatteja, jotta lukijalle rakentuisi kytkös aineistoon ja johtajien tarinoihin. Emme kuitenkaan antaneet haastateltaville mahdollisuutta tarkastaa tyyppinarratiiveista muodostettuja tulkintoja. Tulokset perustuvat tutkimusryhmän analyysiprosessille, jolloin muodostettuihin tyyppikertomuksiin heijastuvat myös heidän tulkintansa kertojen tarinoista (Eriksson & Kovalainen 2008).

Narratiivisen tutkimuksen tapaan tuloksemme eivät tavoittele yleistettävyyttä: narratiivit ovat sidoksissa aikaan, paikkaan ja tilaan. Tavoitteemme onkin tarjota yksi näkökulma johtajien ammatti-identiteetin rakentumiseen. Aiheen rajallinen tutkimus suomalaisessa kasvatus- ja opetusalan kontekstissa tuo tutkimukseen ainutkertaisuutta. Tulokset tarjoavat aiemmin tunnistettujen ulottuvuuksien lisäksi uutta näkökulmaa kasvatus- ja opetusalan johtajien ammatti-identiteetin rakentumisesta, joka puolestaan tarjoaa mahdollisuuden jatkaa aiheen tarkastelua esimerkiksi koulutuksen ja kokemuksen välisen suhteen hahmottamiseksi.

Tulostemme ja mahdollisten jatkotutkimusten kautta voidaan tulevaisuudessa kehittää rehtorien ja päiväkodin johtajien perus- ja täydennyskoulutuksia, joilla tuetaan niin yksiköiden toimintakulttuuria kuin pedagogisen toiminnan laatua.



KIRSI-MARJA HEIKKINEN

KM, KT, tutkijatohtori
kasvatustieteiden osasto
Koulutuksen arviointikeskus HEA
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-3262-4227>



LAURI HEIKONEN

KT, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
Koulutuksen arviointikeskus HEA
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-9163-0440>



ELINA FONSEN

KT, apulaisprofessori
kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-2547-905X>



ARTO KALLIONIEMI

KT, professori
kasvatustieteiden osasto
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-1581-7617>



RAISA CARPELAN

KT, dosentti, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
Koulutuksen arviointikeskus HEA
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-1925-6578>

- Ahonen, H. (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidenteetti*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3453-8>
- Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education and care leaders' perceptions of pedagogical leadership and assessment of the implementation of the National Core Curriculum in times of change. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 126–138.
- Bamberg, M. (2010). Blank check for biography? Openness and ingenuity in the management of the 'Who-Am-I-Question'. Teoksessa D. Schiffrin, A. DeFina & A. Nylund (toim.) *Telling stories: Language, narrative, and social life*. Georgetown University Press, 109–121.
- Braun Jr, J. A. & Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59–75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.006>
- Brown, A. D. (2015). Identities and identity work in organizations. *International journal of management reviews*, 17(1), 20–40. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12035>
- Chaudhuri, S. & Ghosh, R. (2012). Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed. *Human resource development review*, 11(1), 55–76. <https://doi.org/10.1177/1534484311417562>
- Cardoso, I., Batista, P. & Graça, A. (2014). Professional identity in analysis: a systematic review of the literature. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1). <https://doi.org/10.2174/18753399X01407010083>
- Caza, B. B. & Creary, S. (2016). The construction of professional identity. In *Perspectives on contemporary professional work*, 259–285. Edward Elgar Publishing.
- Clapp-Smith, R., Hammond, M. M., Lester, G. V. & Palanski, M. (2019). Promoting identity development in leadership education: A multidomain approach to developing the whole leader. *Journal of Management Education*, 43(1), 10–34. <https://doi.org/10.1177/1052562918813190>
- Cruz-Gonzalez, C., Domingo Segovia, J. & Lucena Rodriguez, C. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literature. *Educational Research*, 61(3), 319–336. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>
- Collinson, D. & Tourish, D. (2015). *Teaching leadership critically: new directions for leadership pedagogy*. Academy of Management Learning & Education, 14(4), 576–594. <https://doi.org/10.5465/amle.2014.0079>
- Colmer, K. (2017). Collaborative professional learning: Contributing to the growth of leadership, professional identity and professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 436–449.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson / Merrill Prentice Hall.
- Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34–45. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x>
- Day, D. V. & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360–373. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.08.007>
- Day, D. V., Harrison, M. M., & Halpin, S. M. (2008). *An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise*. Routledge.
- Day, D. V. & Sin, H. P. (2011). Longitudinal tests of an integrative model of leader development: Charting and understanding developmental trajectories. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 545–560. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.04.011>
- De Fina, A. (2015). *Narrative and identities. The handbook of narrative analysis*, 349–368. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch18>
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto, & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 46. Kansanvalistusseura, 26–49.
- Epitropaki, O., Kark, R., Mainemelis, C. & Lord, R. G. (2017). Leadership and followership identity processes: A multilevel review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 104–129. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.003>
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative methods in business research*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9780857028044>
- Fitzpatrick, M. W., & Queenan, R. (2020). *Professional identity formation, leadership and exploration of self*. UMKC L. Rev., 89, 539. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3719354>
- Fonsén, E. & Soukainen, U. (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>

- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R., & Kallioniemi, A. (2022). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus*, 20(1), 90–117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- García-Martínez, I. & Tadeu, P. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: a systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 145–162. DOI:10.17499/jsser.90982
- Gibson, D. M. (2016). Growing leaders: The parallels of professional identity and leadership identity development in counselors. *Journal of Counselor leadership and Advocacy*, 3(1), 31–40.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(163–194), 105.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing Narrative Reality*. Sage.
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Routledge.
- Heikkinen, K. M., Ahtiainen, R. & Fonsén, E. (2022). Perspectives on leadership in early childhood education and care centers through community practice. *Sage Open*, 12(2), 21582440221091260. <https://doi.org/10.1177/21582440221091260>
- Heikkinen, K. M., Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kallioniemi, A. (2024). Leadership as a profession in early childhood education and care. *Educational Research*, 66(3), 347–363. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2371352>
- Heikkinen, K. M., Ahtiainen, R., Kallioniemi, A. & Fonsén, E. (2024). "I am the pilot, but I need a committed crew": Researching early childhood education and care leadership by using the accantial model of power. *Australasian journal of early childhood*, 49(3), 207–220. <https://doi.org/10.1177/18369391231202838>
- Heikonen, L., Ahtiainen, R., Fonsén, E., Heikkinen, K. M., Lahtero, T. & Kallioniemi, A. (2023). Kohti kehittyvää johtajuutta: Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti.
- Hjelt, H. & Karila, K. 2021. Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 97–119.
- Hujala, E., Vlasov, J., & Alila, K. (2023). Integrative Leadership Framework for Quality in Early Childhood Education and Care. Teoksessa M. Modise, E. Fonsén, J. Heikka, N. Phatudi, M. Bøe & T. Phala (toim.) *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education*. Helsinki University Press, 281–304. <https://doi.org/10.33134/HUP-20>
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Kilroy, S. (2012). An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise. *Irish Journal of Management*, 32(1), 109.
- Kinossalo, M. (2015). *Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tukeminen perusopetuksessa. Identiteetistä informaatiolukutaitoon: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201601261124>
- Kinossalo, M., Jousmäki, H. & Intke-Hernandez, M. (2022). Life-story pedagogy for identity: Through linguistic and cultural recognition to participation and equity. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 99–119. <https://doi.org/10.47862/apples.111953>
- Kira, M. & Balkin, D. (2014). Interactions between work and identities: Thriving, withering, or redefining the self? *Human Resource Management Review*, 24(2), 131–143. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.10.001>
- van Knippenberg, D. & Hogg, M. A. (2003). A Social Identity Model of Leadership Effectiveness in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, 25, 245–297. [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(03\)25006-1](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(03)25006-1)
- Kragt, D. & Guenter, H. (2018). Why and when leadership training predicts effectiveness: The role of leader identity and leadership experience. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(3), 406–418. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2016-0298>
- Kupila, P. (2023). Peer mentoring as a means of leader support in early childhood education and care. Teoksessa M. Modise, E. Fonsén, J. Heikka, N. Phatudi, M. Bøe & T. Phala (toim.) *Global perspectives on leadership in early childhood education*. Helsinki University Press, 195–210. <https://doi.org/10.33134/HUP-20>
- LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative practice. *Journal of vocational behavior*, 77(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.003>
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijgaard, D. & Schellings, G. L. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25 (1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- Leskelä, J. (2007). Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa T. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. PS-kustannus, 155–187.
- Lord, R. G. & Hall, R. J. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The leadership quarterly*, 16(4), 591–615. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.06.003>

- Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Miscenko, D., Guenter, H. & Day, D. V. (2017). Am I a leader? Examining leader identity development over time. *The Leadership Quarterly*, 28(5), 605–620. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.01.004>
- Notman, R. (2017). Professional identity, adaptation and the self: Cases of New Zealand school principals during a time of change. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 759–763. <https://doi.org/10.1177/1741143216670650>
- Ojanen, S. (2006). *Ohjauksesta oivallukseen*. Yliopistopaino.
- Patterson, W. (2002). *Strategic Narrative: New Perspectives on the Power of Personal and Cultural Stories*. Lexington Books.
- Peterson, E. E. & Langellier, K. M. (2006). The performance turn in narrative studies. *Narrative Inquiry*, 16(1), 173–180. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.22pet>
- Petriglieri, G. & Petriglieri, J. L. (2015). Can business schools humanize leadership? *Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 625–647. <https://doi.org/10.5465/amle.2014.0201>
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Sage.
- Ritacco, M. J. & Bolivar, A. (2019). A dual and discontinuous professional identity: school principals in Spain. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 806–827. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2016-0235>
- Rodriguez, C. L., González, C. C. & Segovia, J. D. (2020). The Leadership Identity of Principals: A Systematic Literature Review. *The International Journal of Diversity in Education*, 21(1), 89. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v21i01/89-103>
- Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/32889/pdf?sequence=1#page=27>
- Søreide, G. E. (2016). High-skilled newcomers' identity: learners or experts? *Journal of Workplace Learning*, 28(1), 2–16. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2014-0088>
- Thornton, K. (2015). *The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. Mentoring in early childhood education: A compilation of thinking, pedagogy and practice*, 1–13.
- Toivonen, H., Paananen, M. & Paakkari, A. (2023). "Siellä on ylimääräistä resurssia, jota mä voin tarvittaessa siirtää". Talous ja päiväkodin johtajien työ. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(3), 1–22. <https://doi.org/10.58955/jecer.127459>
- Tubin, D. (2017). Leadership identity construction practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 790–805. <https://doi.org/10.1177/1741143216682503>
- Sessa, V. I., Ploskonka, J., Alvarez, E. L., Bragger, J. D., Dourdis, S. & Dixon, C. (2016). The relationship between student leaders' constructive development, their leadership identity, and their understanding of leadership. *Journal of Leadership Education*, 15(1). <https://doi.org/10.12806/V15/1/R2>
- Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 527–547.
- Sveningsson, S. & Larsson, M. (2006). Fantasies of leadership: Identity work. *Leadership*, 2(2), 203–224.
- TENK (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauspäilyjen käsittelyminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. & Jokinen, H. (2013). Opettajan koulutuksesta opettajan työhön–uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius*, 37–56.
- van der Want, A. C., den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. C. & Pennings, H. J. (2015). Teachers' interpersonal role identity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 424–442. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904428>
- Yeager, K. L. & Callahan, J. L. (2016). Learning to lead: Foundations of emerging leader identity development. *Advances in Developing Human Resources*, 18(3), 286–300. <https://doi.org/10.1177/1523422316645510>

HANNA RINNE, JOHANNA KORKEAMÄKI, JOHANNA NUKARI & JUKKA-PEKKA JÄNKÄLÄ

Aikuisopiskelijat ammattillisessa koulutuksessa

Oppimisen vaikeudet, tuen ja ohjauksen saaminen ja opintojen sujuminen



Toimintamahdollisuuksien viitekehyksessä toteutettu tutkimus tarkastelee ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien aikuisten oppimisvaikeuksia ja opintojen sujumista Amisbarometri 2022 -aineiston pohjalta. Aikuisten yleisimpiä haasteita olivat kehitykselliset oppimisvaikeudet ja tarkkaavaisuushäiriö, ja vaikka he olivat yhtä tyytymättömiä opintojensa sujumiseen kuin nuoret verrokkit, he uskoivat useammin valmistuvansa. Riittämätön tuki, ohjaus ja erityisesti puutteellinen tiedonsaanti ovat vahvasti yhteydessä opintojen sujumiseen. Koulutuksellisen tasa-arvon vahvistaminen edellyttää aikuisten tarpeisiin räätälöidyn tuen lisäämistä.

Abstrakti: <https://doi.org/10.33336/aik.180644>



KOULUTUS ON TÄRKEÄ voimavara sekä yksilölle että yhteiskunnalle. Se tukee yhteiskunnallista osallistumista, työllistymistä ja hyvinvointia. Yhdenvertaisessa ja tasa-arvoisessa yhteiskunnassa kaikilla on mahdollisuus osallistua koulutukseen ja työelämään. Ammatillisen aikuiskoulutuksen tavoitteena on kehittää työelämässä tarvittavaa ammattitaitoa ja tukea jatkuvaa oppimista (Isopahkala-Bouret & Vähäsantanen 2023). Tarkastelemme tässä tutkimuksessa oppimisen vaikeuksia, tuen ja ohjauksen saamista, opintojen sujumista ja niiden välisiä yhteyksiä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevilla aikuisilla.

Tarkastelumme sijoittuu toimintamahdollisuusajat-
telun viitekehykseen.

Jatkuvan oppimisen mahdollistaminen kaikille aikuisille on tärkeä poliittinen tavoite Suomessa (Lemmetty & Collin 2020; Valtioneuvosto 2023a). Koulutusjärjestelmämme pitkäaikainen tavoite on tarjota erilaisia mahdollisuuksia kouluttautua läpi elämän. Aikuiskoulutukseen osallistuminen kuitenkin vaihtelee. Erityisesti matalasti koulutetut aikuiset osallistuvat muodolliseen koulutukseen tai työelämässä tapahtuvaan koulutukseen harvemmin kuin muut (esim. Boyadjieva & Ilieva-Trichkova 2018; OECD 2022.)

VASTAISUUDESSA AMMATILLISESSA KOULUTUKSESSA PANOSTETAAN MATALAN KYNNYKSEN OIKEA-AIKAISEEN OPPIMISEN TUKEEN.

Erilaiset oppimisen vaikeudet vähentävät nekin koulutukseen osallistumista (Lavikainen ym. 2005; Arola & Hyry 2023). Oppimisvaikeudet onkin nimetty yhdeksi ”erityisen tervetulleeksi ryhmäksi” jatkuvan oppimisen edistämiseksi (Valtioneuvosto 2023a).

Tarkastelemme jatkuvaa oppimista osana elinikäistä oppimista koskevia keskusteluita. Käsitteitä yhdistää ihmisen mahdollisuus oppia ja kehittyä koko elämänsä ajan. Jatkuva oppiminen liittyy kuitenkin erityisesti työikäisiin ja työmarkkinoihin. (Kinnari ym. 2022; Lemmetty & Collin 2022.) Koulutusmahdollisuuksien turvaaminen kaikille on sidoksissa inklusion toteutumiseen ammatillisessa koulutuksessa (Ryökynen & Raudasoja 2022). Tarkastelemme inklusiota ensisijaisesti siitä näkökulmasta, miten ammatilliset oppilaitokset vastaavat aikuisopiskelijoiden tuen ja ohjauksen tarpeisiin ja millaisia hyötyjä opiskelijat kokevat saavansa (esim. Keles ym. 2022). Inklusiosta on keskusteltu pitkälti lasten ja peruskoulun yhteydessä (Moriña 2017; Vaahtera & Honkasilta 2022), vaikka esimerkiksi koulutuksellista inklusiota painottava Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vammaisyleissopimus ulottuu myös aikuisiin ja sitoo jäsenvaltioita (Heyer 2021).

Ammatillisen koulutuksen keskeisiä tehtäviä on tukea erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita. Tutkimusta oppimisen tuesta ja opiskelijoiden omista näkökulmista on kuitenkin niukasti (Björk-Åman 2021; Buli-Holmberg ym. 2022). Siitäkin on vain vähän tietoa, miten ammatilliset oppilaitokset vastaavat aikuisopiskelijoiden tarpeisiin (Isopahkala-Bouret & Vähäsantanen 2023), vaikka lähes puolet ammatillisen koulutuksen opiskelijoista on yli 25-vuotiaita (Vipunen 2026).

Tutkimus on ajankohtainen myös koulutuspoliittisesti: pääministeri Petteri Orpon (kok.) hallituksen

ohjelma (Valtioneuvosto 2023b) pyrkii vahvistamaan ja yhtenäistämään oppimisen tukea eri koulutusasteilla. Ammatillisessa koulutuksessa panostetaan erityisen tuen lisäksi matalan kynnyksen oppimisen tukeen, jotta tuki olisi oikea-aikaista. Oppimisen tuen vahvistamisen on arvioitu parantavan opintojen sujumista ja vähentävän keskeyttämistä. (Valtioneuvosto 2024). Samalla suunnitellut leikkaukset ammatilliseen koulutukseen ja aikuiskoulutustuen lakkauttaminen voivat heikentää aikuisten mahdollisuuksia osallistua ammatilliseen koulutukseen.

TUEN JA OHJAUKSEN SAAMINEN TOIMINTAMAHDOLLISUUTENA

Oppimisvaikeudet ja heikko lukutaito ovat merkittäviä syitä oppimisen haasteisiin. Ne ovat erityisen yleisiä ammatillisessa koulutuksessa (Hakkarainen ym. 2016; Mannonen ym. 2024). Kehitykselliset oppimisvaikeudet ovat synnynnäisiä neurobiologisia vaikeuksia, jotka ilmenevät muun muassa lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen odottamattoman suurina vaikeuksina (Komulainen ym. 2012). Oppimisvaikeuksilla voidaan viitata myös näönvaraisen hahmottamisen vaikeuksiin, lukivaikeutta laajempiin kielellisiin vaikeuksiin (Nukari 2021) tai toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeuksiin (Närhi ym. 2019). Jos tarkkaavuuden ja toiminnanohjauksen vaikeudet ovat merkittäviä, ne voidaan diagnosoida tarkkaavuuden ja aktiivisuuden häiriöksi (ADHD; Duodecim 2025). Oppimisvaikeudet saattavat vaikeuttaa kouluttautumista ja työllistymistä sekä lisätä mielenterveyden ongelmia (Aro ym. 2019; Francis ym. 2019; Hakkarainen ym. 2016).

Yksittäisten oppimisvaikeuksien esiintyvyyden on arvioitu olevan viidestä kymmeneen prosenttia, ja samalla henkilöllä voi esiintyä useita oppimisvaikeuksia (ks. esim. Francés ym. 2022). Vuonna 2022 toteutetussa työikäisille suunnatussa kyselyssä 11 prosenttia vastaajista raportoi todetusta oppimisvaikeudesta. Lisäksi 10 prosenttia koki oppimisen esteitä ilman todettua oppimisvaikeutta. (Arola & Hyry 2023.) Oppimiseen voivat vaikuttaa myös mielenterveyden tekijät ja vammat tai sairaudet, kuten näkö- tai kuulovamma (esim. Korkeamäki & Vuorento 2021;

Korkeamäki ym. 2023). Tästä laajemmasta kokonaisuudesta käytämme termiä oppimisen vaikeudet.

Opintojen sujumisen kokonaisuutta on tutkimuksessa lähestytty eri kattokäsitteillä, kuten opintojen aloittaminen, keskeyttäminen, opinnoista valmistuminen, hyvinvointi, alalle kiinnittyminen ja opiskelukyky (esim. Rinne ym. 2021; Salmi 2022; Kirjavainen ym. 2016; Niittylahti ym. 2021; Rüschoff ym. 2025; Kunttu 2011). Opintojen katsotaan sujuvan, kun opiskelija siirtyy koulutusvaiheesta toiseen keskeytyksettä, nauttii opiskelusta, jaksaa opiskella ja kokee alan omakseen. Tässä tutkimuksessa 'opintojen sujuminen' tarkoittaa opiskelijoiden kokemuksia siitä, ovatko he oikealla alalla, etenevätkö opinnot ja uskovatko he valmistuvansa.

Aikuisopiskelijoilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on muita useammin haasteita opintojen etenemisessä. Heillä on samoin muita suurempi tarve saada apua opiskeluun. (Korkeamäki & Vuorento 2021; Rinne ym. 2021.) Lisäksi oppimisvaikeudet ja erilaiset terveydelliset tekijät ovat yhteydessä opintojen keskeyttämiseen (Mikkonen ym. 2018). Aikuisten oppimisvaikeudet eivät ole yhtä usein tunnistettuja kuin nuorempien: moni on voinut jäädä ilman riittävää tukea jo aiemmissa opinnoissaan. (Korkeamäki ym. 2017; Korkeamäki 2021; Lavikainen ym. 2006).

Vaikka erilaiset oppimisen vaikeudet ovat yleisiä ammatillisessa koulutuksessa (Mannonen ym. 2024), erityinen tuki on vakiintunut ammatilliseen aikuiskoulutukseen vasta 2000-luvulla. Aikuisten erityisen tuen tarve on usein sidoksissa oppimisvaikeuksiin, mielenterveysongelmiin ja elämänhallintaan (Räty 2016; Selkivuori 2015). Aikuiset saavat erityistä tukea harvemmin kuin nuoret: yli 25-vuotiaista vain viisi prosenttia saa erityistä tukea, kun alle 25-vuotiaista tuen piirissä on 16 prosenttia (Vipunen 2024).

Ammatillisessa koulutuksessa tarjottavalla tuella pyritään edistämään elinikäistä oppimista ja sosiaalista inklusiota (Räty 2016). Ohjausta pidetään erityisen tuen keskeisenä työvälineenä (Juutilainen & Räty 2017). Aikuisten oppimisen tuessa painottuvat usein opiskelu- ja työjärjestelyt, tietotekniset apuvälineet, opiskelutaitojen ohjaus ja sosiaalinen tuki (Korkeamäki 2019). Ohjausta koskevilla keskusteluissa

onkin painotettu tuen kokonaisvaltaisuutta ja merkitystä opiskelijan henkilökohtaiselle kehitymiselle (Juutilainen & Räty 2017).

Vaikka ammatillista koulutusta koskeva lainsäädäntö mahdollistaa monipuoliset tukimuodot, käytännön toteutuksessa on havaittu puutteita. Opiskelijoiden ohjaus- ja tukitarpeet tunnistetaan, mutta tuen saatavuudessa ja toteutuksessa on kehittämisen varaa. Ohjauksen sisällöt ja saatavuus vaihtelevat koulutusyksiköittäin, ja vähäiset resurssit rajoittavat tuen ja ohjauksen tarjoamista. (Kiesi ym. 2022; Kettunen ym. 2023; Jokio ym. 2023.)

Opintoja suunnitellaan usein niille opiskelijoille, joilla on hyvät oppimisen taidot (Räty 2023). Ammatillisen koulutuksen uudistus lisäsi opiskelun yksilöllisyyttä ja joustavuutta mutta myös opiskelijoiden vastuuta ja itsenäisyyden vaatimuksia. Tämä voi olla erityisen haastavaa niille, joilla on oppimisvaikeuksia. Siksi tuen ja ohjauksen merkitys korostuu. (Niemi & Jahnukainen 2018.)

Ohjauksen saaminen vaatii usein omaa aktiivisuutta. Aikuisopiskelijoiden on kuitenkin usein vaikea tuoda esiin omia vaikeuksiaan ja pyytää apua (esim. Moriña 2022; Nukari ym. 2024). Viittaamme tuen ja ohjauksen saamisella opiskelijoiden omiin kokemuksiin siitä, miten tuki ja ohjaus ovat toteutuneet opintoihin ohjautumisessa, opiskelun aikana ja työelämään valmistautuessa.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä hyödynnämme toimintamahdollisuusajattelua, joka soveltuu niin elinikäisen oppimisen kuin inklusion tutkimiseen (Boydjjeva & Ilieva-Trichkova 2018; Reindal 2016). Toimintamahdollisuusajattelussa koulutusta ja kouluttautumista ei arvioida vain taloudellisten hyötyjen näkökulmasta, vaan huomio kohdistuu laajemmin siihen, millaisia mahdollisuuksia koulutus tuottaa toimijuudelle ja hyvinvoinnille elämän eri osa-alueilla (Walker & Unterhalter 2007; Korkeamäki 2021). Ammatillisen koulutuksen ja työssäoppimisen tutkimuksessa toimintamahdollisuusajattelun lisäarvona on pidetty opiskelijoiden oman äänen ja toimijuuden huomioimista (Suart 2019; Zimmermann 2020). Koulutusta ei tarkastella vain lopputulosten, kuten suoritettujen tutkintojen, näkökulmasta, vaan huomiota kiinnitetään myös

VUODEN 2022

AMISBAROMETRIIN VASTASI 14 460 AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPISKELIJAA.

opintojen aikaisiin kokemuksiin (Walker & Unterhalter 2007).

Koulutukseen hakeutuminen ja koulutuksessa eteneminen ovat toimintamahdollisuuksia, joiden toteutuminen edellyttää resursseja. Toimintamahdollisuusajattelussa painotetaan ihmisten tosiasiallisia mahdollisuuksia hyödyntää näitä resursseja (Robertson & Picard 2021): esimerkiksi maksuton aikuiskoulutus ei muutu itsestään kaikkien hyödynnettäväksi, eivätkä opinnot suju kaikilla yhtä helposti. Toimintamahdollisuusnäkökulma auttaa tarkastelemaan eriarvoisuutta kouluttautumisessa. Riittävä tuki ja ohjaus ovat erityisen tärkeitä niille, joille kouluttautuminen tuottaa muita enemmän hankaluuksia (Terzi 2005; Björk-Åman & Ström 2024). Esimerkiksi lukivaikeudessa tarvitaan erilaisia tukimuotoja, jotta koulutusmahdollisuudet ovat aidosti kaikkien saatavilla (Terzi 2005). Vastaavasti ohjauksen avulla opiskelijat voivat yhä paremmin hyödyntää saatavilla olevia koulutuksellisia resursseja (Robertson & Picard 2021). Opetus ja ohjaus tulee suunnitella saavutettaviksi taustaan katsomatta (Broderick 2018).

Toimintamahdollisuusajattelu huomioi sekä yksilölliset että yhteiskunnalliset näkökulmat (Terzi 2005; Boyadjieva & Ilieva-Trichkova 2018). Sen mukaan elinikäinen oppiminen ei riipu ainoastaan yksilön ominaisuuksista. Elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan niitä koulutus- ja oppimismahdollisuuksia, joita ihmiselle avautuu elämän eri vaiheissa, sekä näiden mahdollisuuksien jatkuvaa muuttumista. Näkökulma tuo samalla esille sen, kuinka elinikäisen oppimisen vaateet voivat sekä vahvistaa vallitsevia eriarvoisuuksia että auttaa purkamaan niitä. (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova 2018.) Jatkuvaa oppimista tulisi tarkastella monitasoisesti – yksilön, organisaatioiden ja yhteiskunnan näkökulmista (Lemmetty & Collin 2022).

TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Selvitämme, miten ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat oppimisen vaikeuksia kokevat aikuiset saavat tukea ja ohjausta. Lisäksi tutkimme, miten tuen ja ohjauksen saaminen on yhteydessä opintojen sujumiseen. Tarkastelemme tukea ja ohjausta elinikäisen ja jatkuvan oppimisen mahdollistajina toimintamahdollisuusajattelun viitekehyksessä (esim. Terzi 2005; Boyadjieva & Ilieva-Trichkova 2018).

Tutkimus tuo uutta tietoa vähän tutkitusta kohderyhmästä ammatillisessa koulutuksessa. Aineistona käytämme vuoden 2022 Amisbarometriä, joka on valtakunnallinen kysely ammatillisten oppilaitosten opiskelijoille. Amisbarometriä on käytetty etenkin koulutuksen kehittämisessä, mutta tieteellisessä tutkimuksessa sen käyttö on ollut vähäisempää (Murto & Jänkälä 2023).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia oppimisen vaikeuksia ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevilla aikuisopiskelijoilla on?
2. Ovatko aikuisopiskelijat, joilla oli todettu oppimisen vaikeus, saaneet tukea ja ohjausta opintoihin hakeutuessaan ja opiskelun aikana?
3. Miten opinnot ovat sujuneet aikuisilla, joilla on todettu oppimisen vaikeus?
4. Miten eri vaiheessa saatu tuki ja ohjaus on yhteydessä opintojen sujumiseen aikuisilla, joilla on todettu oppimisen vaikeus?

Vertasimme tutkimuksessa oppimisen vaikeuksia kokevia aikuisia niihin aikuisopiskelijoihin, jotka eivät kokeneet samoja vaikeuksia. Aikuisten kokemusten vertaaminen nuorten kokemuksiin tuo puolestaan esiin aikuisten erityiset tarpeet ja kokemukset tuen ja ohjauksen saamisesta.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Amisbarometrin aineisto mahdollisti eri muuttujien välisten yhteyksien tarkastelun kohderyhmässä. Se koostui yli 25-vuotiaista aikuisista, joilla oli jokin todettu oppimisvaikeus.

Aineisto

Käytimme tutkimuksen aineistona vuoden 2022 Amisbarometria. Kysely suunnattiin opiskelijoille, jotka suorittivat ammatillista tai valmentavaa tutkintoa tai muita ammatillisia opintoja. Vuoden 2022 kyselyssä tavoiteltiin erityisesti aikuisopiskelijoita (Murto & Jänkälä 2023).

Oppilaitokset järjestivät vastaamistilanteen tai välittivät kyselylinkin opiskelijoille. Vuoden 2022 kyselyyn osallistui 74 koulutuksen järjestäjää (49 %) ja 84 oppilaitosta (53 %), mutta oppilaitoskohtainen vastausaste vaihteli (SAKKI ry & Otus 2022). Amisbarometri mahdollistaa kuitenkin luotettavasti eri muuttujien välisten yhteyksien tarkastelun.

Osallistujat

Tutkimuksen pääkohderyhmänä oli ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevat, 25 vuotta täyttäneet aikuiset (vrt. Murto & Jänkälä 2023), joilla oli lisäksi jokin todettu oppimisvaikeus tai oppimiseen vaikuttava sairaus tai vamma. Ikäraja perustuu *Aikuiskasvatuksessa* (2023) käytettyyn määritelmään ja rajaa pois ikäluokat, joita koskee velvoite kouluttautua (Työtömyysturvalaki 1290/2002 § 13). Aikuisopiskelijuuden määrittely ei ole yksiselitteistä, ja tiukan ikärajan sijaan olisi mahdollista painottaa selkeää katkosta peruskoulutukseen (esim. Moore 2003).

Vuoden 2022 Amisbarometriin vastasi 14 460 ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevaa. Aineistosta poistettiin kaikki, jotka eivät olleet maininneet ikäänsä (N = 288), jotka olivat alle 15- tai yli 64-vuotiaita (N = 21) tai jos yli kahdessa kolmasosassa tarkastelluista muuttujista tieto puuttui (N = 222). Rajausten jälkeen aineiston kooksi jäi 13 929 vastaajaa.

Tutkimuksen varsinainen kohderyhmä oli 25 vuotta täyttäneet opiskelijat, joilla oli oppimisen vaikeus (N = 1 048). Heitä verrattiin aikuisopiskelijoihin, joilla ei ollut oppimisen vaikeutta (N = 3 184). Lisäksi vertailuväestönä olivat alle 25-vuotiaat opiskelijat, joilla joko oli oppimisen vaikeus (N = 3 714) tai ei ollut (N = 5 940). Nuoriin vertaamalla selvisi, mitkä piirteet koskevat erityisesti aikuisia.

Muuttujat

Oppimisen vaikeuksia mitattiin todetulla oppimisvaikeudella tai oppimiseen vaikuttavalla sairaudella tai vammalla. Kysymys oli seuraava: ”Onko sinulla oppimisvaikeus (esimerkiksi lukivaikeus), jonka psykologi, puheterapeutti, erityisopettaja tai lääkäri on todennut? Tai onko sinulla jokin sairaus tai vamma, joka vaikuttaa opiskeluun (esimerkiksi epilepsia, aivovaurio)?”

Vastausvaihtoehdoissa luetellut vaikeudet olivat lukivaikeus, Aspergerin oireyhtymä, käyttäytymisen vaikeudet, matematiikan oppimisvaikeus, hahmottamisen vaikeus, tarkkaavaisuushäiriö, kuten ADHD/ADD, näkövamma, kuulovamma, muu. Muuttujat luokiteltiin kahteen luokkaan: 1) niihin, joilla oli jokin oppimisen vaikeus ja 2) niihin, joilla ei ollut tai joiden vastaus puuttui. Puuttuvat vastaukset luokiteltiin samaan luokkaan kuin ne, joilla ei ollut oppimisen vaikeuksia. Näin tehtiin, jotta analyysit eivät yliarvioisi oppimisen vaikeuksia kokoneiden osuutta, eikä vastauksen puuttuminen johtaisi analyyseista poistamiseen. Vastaavaa luokittelulogiikkaa on käytetty muissakin muuttujissa.

Tuen ja ohjauksen saamista tarkasteltiin neljällä väittämällä opintoihin ohjautumisessa, opiskelun aikana ja työelämään valmistautuessa. Tutkimukseen valittiin ne väittämät, joissa puuttuvien tai en osaa sanoa -vastauksen osuus oli alle 10 prosenttia.

1. Mitä mieltä olet seuraavista väitteistä, jotka liittyvät ohjaukseen ja tukeen: Sain tarpeeksi ohjausta ja tukea, kun mietin, mille alalle ja mihin opintoihin haen.
2. Mitä mieltä olet seuraavista väitteistä, jotka koskevat omaa opiskeluasi: Tarvitsen enemmän tukea opiskeluun.
3. Mitä mieltä olet oppilaitoksessasi saamastasi opastuksesta ja ohjauksesta (arvioi seuraavia väitteitä): Olen saanut opettajilta tarpeeksi tietoa asioista, jotka liittyvät opiskeluun.
4. Mitä mieltä olet oppilaitoksessasi saamastasi opastuksesta ja ohjauksesta (arvioi seuraavia väitteitä): Olen saanut opettajilta tarpeeksi tietoa työelämästä ja työpaikoista.

AIKUISILLA TODETUT OPPIMISEN VAIKEUDET OLIVAT YLEISEMPIÄ MIEHILLÄ KUIN NAISILLA.

Muuttajat muodostettiin siten, että ne mittasivat riittämätöntä tuen ja ohjauksen saamista. Väittämä ”Tarvitsen enemmän tukea opiskeluun” käännettiin samansuuntaiseksi muiden väittämien kanssa. Vastausvaihtoehdot ”täysin” ja ”osittain eri mieltä” luokiteltiin luokkaan 1, ja vastausvaihtoehdot ”täysin eri mieltä”, ”osittain eri mieltä” sekä ”ei samaa eikä eri mieltä”, mukaan lukien puuttuvat, luokkaan 0.

Opintojen sujumista tarkasteltiin kolmella kysymyksellä. Ensinnäkin tyytymättömyyttä opintojen etenemiseen mitattiin kysymyksellä ”Kuinka tyytyväinen olet opintojesi etenemiseen suhteessa omiin tavoitteisiisi?”. Vastausvaihtoehdot olivat asteikolla 0–10, jossa 0 tarkoitti ”en lainkaan tyytyväinen” ja 10 ”erittäin tyytyväinen”. Vastausvaihtoehdot luokiteltiin kahteen luokkaan (1) tyytymätön (vastaukset 0–4) ja 0) muu (vastaukset 5–10) tai puuttuva.

Toiseksi muuttuja ”ei usko valmistuvansa” muodostettiin kysymyksestä ”Uskotko, että valmistut nykyisistä opinnoistasi”. Vastausvaihtoehdot luokiteltiin kahteen luokkaan: 1) ei usko valmistuvansa (vastaukset: en, olen harkinnut opiskelualan vaihtamista; en, olen harkinnut oppilaitoksen vaihtamista; en, olen harkinut, että keskeytän opinnot) ja 0) uskoo valmistuvansa (vastaukset: kyllä, uskon että valmistun tai puuttuva).

Kolmanneksi muuttuja ”ei ole oikealla alalla” muodostettiin kysymyksestä ”Koetko, että opiskelet oikeaa alaa”. Vastausvaihtoehdot luokiteltiin kahteen luokkaan: 1) ei ole oikealla alalla (vastaukset: en lainkaan, jossain määrin en) ja 0) muu (vastaukset: kyllä suuressa määrin, kyllä jossain määrin, en osaa sanoa, puuttuva).

Yksilön taustatekijöistä huomioitiin sukupuoli, ikä, äidinkieli, taloudellinen tilanne, asuinalue, opiskelupaikkakunta, opiskeluala, opiskelualan ensisijaisuus ja opiskeluvuosi (**taulukko 1**). Tilastollisissa malleissa ikä luokiteltiin kahteen ryhmään, aikuisiin ja nuoriin.

Menetelmät

Oppimisen vaikeutta, tuen ja ohjauksen saamista ja opintojen sujumista kuvaavien muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin ensin ristiintaulukoinnilla. Osuuksille laskettiin 95 prosentin luottamusväli. Tämän jälkeen tuen ja ohjauksen yhteyttä opintojen sujumiseen tarkasteltiin logistisella regressiomallilla. Kullekin kolmelle opintojen sujumista mittaavalle vasteelle – tyytymätön opintojen etenemiseen, ei koe olevansa oikealla alalla, ei usko valmistuvansa – laadittiin oma malli.

Jotta oppimisen vaikeuksia raportoineita aikuisia voitiin vertailla sekä nuorempiin opiskelijoihin että niihin aikuisiin, joilla oppimisen vaikeuksia ei ollut, tehtiin koko aineiston kattava logistinen regressiomalli. Malliin lisättiin interaktiotermit neljälle tuen ja ohjauksen saamista mittaavalle muuttujalle. Ne muodostettiin seuraavasti: tukimuuttuja * oppimisen vaikeus * ikäryhmä. Ikäryhmä oli mallissa kaksiluokkaisena: aikuiset vs. nuoret. Lisäksi mallissa vakioitiin yksilön taustatekijät: sukupuoli, äidinkieli, taloudellinen tilanne, opiskelupaikkakunta, opiskeluala, opiskelualan ensisijaisuus ja opiskeluvuosi.

Interaktiomallien tulosten tulkinnan helpottamiseksi raportoitiin vastemuuttujien estimoidut todennäköisyydet ja keskimääräiset marginaalivaikutukset tuen ja ohjauksen saamisen mukaan. Jokaiselle yksilölle estimoitiin vasteen todennäköisyys kullekin tukimuuttujalle kahdessa tilanteessa: ensin arvolla 0 ja sitten arvolla 1. Luvut laskettiin erikseen oppimisen vaikeuksien kokemisen ja ikäryhmän mukaan. Todennäköisyyksille ja marginaalivaikutuksille laskettiin 95 prosentin luottamusväli.

Logistisesta regressiomallista estimoidut todennäköisyydet kertovat, kuinka todennäköisesti opinnot sujuvat huonosti opiskelijalla, jolla on tietyt ominaisuudet, esimerkiksi ei saa tukea ja ohjausta, on oppimisen vaikeus, on aikuinen. Keskimääräinen marginaalivaikutus saadaan laskemalla tämä vaikutus jokaiselle opiskelijalle erikseen ja ottamalla näistä keskiarvo. Käytännössä keskimääräiset marginaalivaikutukset kertovat, kuinka merkittävä yksittäisen selittävän muuttujan, kuten riittämättömän tuen ja ohjauksen, vaikutus on vastemuuttujaan, kuten opintojen sujumiseen, kun muut taustatekijät vakioidaan.

	Aikuiset				Nuoret			
	Jakaumat (%) niillä, joilla oppimisen vaikeus (N = 1 048)	Jakaumat (%) niillä, joilla ei oppimisen vaikeutta (N = 3 184)	Jakaumat (%) kaikilla aikuisilla (N = 4 232)	Oppimisen vaikeuksien osuus (%) taustatekijäryhmässä	Jakaumat (%) niillä, joilla oppimisen vaikeus (N = 3 714)	Jakaumat (%) niillä, joilla ei oppimisen vaikeutta (N = 5 940)	Jakaumat (%) kaikilla nuorilla (N = 9 697)	Oppimisen vaikeuksien osuus (%) taustatekijäryhmässä
Sukupuoli								
Nainen	56	64	62	22	47	38	41	44
Mies	39	33	34	28	42	56	51	31
Muu/ei halua kertoa/puuttuva	5	4	4	32	11	6	8	54
Ikä								
15-17					34	40	38	35
18-19					44	44	44	39
20-24					21	16	18	45
25-34	54	37	42	32				
35-44	26	34	32	20				
45-64	20	29	27	19				
Kieli								
Suomi, ruotsi, saame	81	72	74	27	92	90	91	39
Muu	19	27	25	19	7	8	8	34
Puuttuva	0,4	0,5	0,5		1,3	1,3	1,3	
Taloudellinen tilanne viim. 6 kk aikana								
Rahaa oli riittävästi	23	34	31	18	42	53	49	33
Rahaa juuri ja juuri riittävästi	25	27	27	24	24	24	24	39
Joutui tinkimään menoista	27	26	26	26	19	15	16	44
Jatkuvasti vaikeuksia	23	13	15	38	13	7	10	53
Puuttuva	1,2	0,9	1,0		1,8	1,7	1,7	
Opiskelu- paikkakunta								
Uusimaa	28	30	29	24	20	20	20	38
Muu Etelä-Suomi	17	14	14	28	19	14	17	45
Lounais-Suomi	13	13	13	24	12	12	12	38
Länsi- & Sisä-Suomi	22	21	21	26	31	34	33	36
Itä- & Pohjois-Suomi, Lappi	15	18	17	21	15	16	16	37
Puuttuva	6	5	5		3	3	3	

[Jatkuu seuraavalla sivulla >](#)

Taulukko 1. Taustatekijöiden jakaumat (%) niillä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevilla aikuisilla ja nuorilla, joilla oli tai ei ollut todettuja oppimisen vaikeuksia, sekä oppimisen vaikeuksien osuus (%) kussakin taustatekijäryhmässä.

	Aikuiset				Nuoret			
	Jakaumat (%) niillä, joilla oppimisen vaikeus (N = 1 048)	Jakaumat (%) niillä, joilla ei oppimisen vaikeutta (N = 3 184)	Jakaumat (%) kaikilla aikuisilla (N = 4 232)	Oppimisen vaikeuksien osuus (%) taustatekijäryhmässä	Jakaumat (%) niillä, joilla oppimisen vaikeus (N = 3 714)	Jakaumat (%) niillä, joilla ei oppimisen vaikeutta (N = 5 940)	Jakaumat (%) kaikilla nuorilla (N = 9 697)	Oppimisen vaikeuksien osuus (%) taustatekijäryhmässä
Koulutusala								
Humanistinen, taide, yhteiskunnallinen	14	11	12	29	9	6	7	48
Kauppa, hallinto, oikeustiede	8	11	10	19	11	13	12	35
Tietojenkäsittelytiede	6	5	5	27	7	9	8	33
Tekniikka	29	27	27	27	30	37	34	33
Maa- ja metsä, luonnontiede	5	5	5	28	6	5	5	43
Terveys ja hyvinvointi	19	25	24	20	13	11	12	42
Palvelu	17	15	16	27	20	18	18	41
Puuttuva	3	2	2		5	2	4	
Opiskelualan ensisijaisuus								
Kyllä	91	94	93	24	88	92	90	37
Ei	8	5	6	35	11	8	9	47
Puuttuva	0,8	0,9	0,9		0,8	0,4	0,6	
Opiskeluvuosi								
Ensimmäinen	55	60	59	23	57	56	56	39
Toinen	34	32	32	26	28	29	29	38
Kolmas tai useampi	11	7	8	32	14	15	15	40
Puuttuva	1,2	0,7	0,8		0,5	0,4	0,4	

< Jatkoa edelliseltä sivulta

Taulukko 1. Taustatekijöiden jakaumat (%) niillä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevilla aikuisilla ja nuorilla, joilla oli tai ei ollut todettuja oppimisen vaikeuksia, sekä oppimisen vaikeuksien osuus (%) kussakin taustatekijäryhmässä.

Oppimisen vaikeuden laatu**	Aikuiset (25–64-vuotiaat)			Nuoret (15–24-vuotiaat)		
	Naiset	Miehet	Kaikki aikuiset*	Naiset	Miehet	Kaikki nuoret*
Lukivaikeus	38	37	37	50	48	49
Aspergerin oireyhtymä	2	4	3	4	8	7
Käyttäytymisen vaikeudet	2	4	3	5	5	6
Matematiikan oppimisvaikeus	26	22	24	33	19	26
Hahmottamisen vaikeus	15	13	14	18	11	16
Tarkkaavaisuus-häiriö	22	26	24	31	33	33
Näkövamma	3	6	5	4	5	5
Kuulovamma	3	6	4	2	4	4
Joku muu	30	27	31	20	16	19
Lukumäärä						
1	72	70	71	59	70	63
2	20	18	19	24	20	22
3+	9	12	10	18	10	15
Yhteensä %	100	100	100	100	100	100
N	587	409	1 048	1 746	1 546	3 714

*Sisältää myös ryhmän muu /ei halua kertoa / puuttuva. Pienen tapausmäärän vuoksi tuloksia ei tarkasteltu heillä erikseen.

**Vastaaaja on voinut valita vaihtoehdoista useamman kuin yhden.

Taulukko 2. Oppimisen vaikeuden laadun ja oppimisen vaikeuksien lukumäärän jakauma (%) niillä ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevilla aikuisilla ja nuorilla, joilla on todettu jokin oppimisen vaikeus.

TULOKSET

Amisbarometrin vastauksista johdetut tutkimuksen tulokset osoittavat, millainen yhteys tuella ja ohjauksella on opintojen sujumiseen, kun aikuisopiskelijalla on jokin todettu oppimisen vaikeus.

Oppimisen vaikeudet

Amisbarometriin vastanneita aikuisista 25 prosentilla oli jokin todettu oppimisen vaikeus, nuorista 38 prosentilla. Kehityksellisiä oppimisvaikeuksia, kuten lukivaikeus, matematiikan oppimisvaikeus tai hahmottamisen vaikeus, oli 14 prosentilla aikuisista ja 25 prosentilla nuorista. Lisäksi kuudella prosentilla aikuisista ja 13 prosentilla nuorista oli todettu tarkkaavaisuushäiriö.

Aikuisilla todetut oppimisen vaikeudet olivat yleisempiä miehillä kuin naisilla, kun taas nuorilla sukupuolten välinen ero oli päinvastainen (**taulukko 1**). Oppimisen vaikeuksia raportoineet aikuisopiskelijat olivat muita aikuisopiskelijoita nuorempia, useammin miehiä ja harvemmin vieraskielisiä. Heidän taloustilanteensa oli lisäksi heikompi, ja suurempi osa opiskeli kolmatta tai useampaa vuotta.

Suurin osa raportoi vain yhdestä oppimisen vaikeudesta (**taulukko 2**). Lukivaikeus oli näistä yleisin sekä aikuisilla että nuorilla. Aikuisista, joilla oli jokin oppimisen vaikeus, lähes kolmannes valitsi vastausvaihtoehdon ”joku muu”. Heistä neljänneksellä oli mielenterveyteen, ahdistukseen tai masennukseen liittyviä haittoja. Viidenneksellä oli kipua tai migreeniä, ja joka seitsemännellä kielen-, puheen- tai lukemisen häiriötä koskevia haittoja. Muut mainitut haitat koskivat esimerkiksi keskittymistä ja tarkkaavaisuutta, kielitaitoa ja näkökykyä.

Tuen ja ohjauksen saaminen

Kokemuksia tuen ja ohjauksen saamisesta opiskelun eri vaiheissa tarkasteltiin neljällä väittämällä (**taulukko 3**). Tuen ja ohjauksen saaminen katsottiin riittämättömäksi, jos vastaaja oli täysin tai osittain eri mieltä väittämän kanssa.

Opiskelualan valinnassa oppimisen vaikeuksia kokeneet opiskelijat kokivat useammin tuen ja ohjauksen saamisen riittämättömäksi kuin ne, joilla ei ollut oppimisvaikeuksia. Aikuisten ja nuorten välillä tässä ei ollut merkittäviä eroja. Oppimisen vaikeuksia raportoineet aikuiset ja nuoret olivat muita useammin sitä mieltä, että he tarvitsisivat lisää tukea opiskeluun. Oppimisvaikeuksia kokevat opiskelijat kokivat muihin opiskelijoihin verrattuna useammin, etteivät saaneet opettajilta riittävästi tietoa opiskeluun liittyvistä asioista. Sama havainto koski työelämään ja työpaikoihin liittyvän tiedon saamista. Molemmissa väittämässä aikuiset raportoivat nuoria useammin saavansa riittämättömästi tietoa.

Opintojen sujuminen

Opintojen sujumista tarkasteltiin kolmella tavalla: tyytymätön opintojen etenemiseen, ei koe olevansa oikealla alalla ja ei usko valmistuvansa. Oppimisen vaikeuksia kokeneet raportoivat useammin ongelmia opintojen sujumisessa (**taulukko 4**), ja sekä aikuisten että nuorten tyytymättömyys opintojen etenemiseen oli yhtä yleistä. Sen sijaan aikuiset kokivat harvemmin olevansa väärällä alalla ja epäilivät valmistumisestaan harvemmin kuin nuoret.

Tuen ja ohjauksen saamisen yhteys opintojen sujumiseen

Tuen ja ohjauksen saamisen yhteyttä opintojen sujumiseen analysoitiin logistisilla regressiomalleilla. Kullekin opintojen sujumista kuvaavalle vastemuuttujalle – tyytymätön opintojen etenemiseen, ei koe olevansa oikealla alalla ja ei usko valmistuvansa – laadittiin oma malli. Kukin malli sisälsi interaktiotermin kunkin tukimuuttujan, ikäryhmän ja oppimisen vaikeuksien välillä. Mallissa vakioitiin myös yksilön taustatekijät.

Kullekin mallille estimoitiin vastemuuttujien enustetut todennäköisyydet eri tuen saamista kuvaavien muuttujien mukaan neljässä ryhmässä: ikäryhmä \times oppimisen vaikeudet. Ikäryhmä oli mallissa kaksiluokkaisena: aikuiset ja nuoret. Kunkin tuen ja ohjauksen saamisen osa-alueen keskimääräiset marginaalivaikutukset laskettiin kaikille kolmelle opintojen sujumista kuvaavalle vastemuuttujalle (**taulukko 5**). Marginaalivaikutus ilmaisee, kuinka monta prosenttiyksikköä todennäköisyys tiettyyn vastemuuttujan arvoon muuttuu, kun tuki ja ohjaus koetaan riittämättömäksi verrattuna tilanteeseen, jossa se koetaan riittäväksi.

Lähes kaikissa ryhmissä riittämättömiksi koettu tuki ja ohjaus lisäsivät tyytymättömyyttä opintojen etenemiseen. Eniten vaikutti riittämätön tiedonsaaminen opiskelusta: se kasvatti tyytymättömyyden todennäköisyyttä 11–14 prosenttiyksikköä. Näin oli erityisesti aikuisilla, joilla oli oppimisen vaikeuksia. Lisäksi heillä riittämätön tuki alan valinnassa lisäsi tyytymättömyyttä enemmän (6 %) kuin muilla aikuisilla (3 %). Riittämätön tieto työelämästä lisäsi tyytymättömyyttä sekä aikuisilla (7 %) että nuorilla (9 %), joilla oli oppimisen vaikeuksia.

Kaikissa ryhmissä riittämätön tuki alan valinnassa oli yhteydessä kokemukseen siitä, ettei ole oikealla alalla (3–7 %). Aikuisilla, joilla oli oppimisen vaikeuksia, myös riittämätön opiskeluun saatava tuki (5 %) ja puutteellinen tieto opiskelusta (7 %) vahvistivat tätä kokemusta. Riittämätön tieto työelämästä ei vaikuttanut oppimisen vaikeuksia kokevien aikuisten kokemukseen, toisin kuin muissa ryhmissä (3–5 %).

Aikuisilla usko omaan valmistumiseen heikkeni vain vähän riittämättömän tuen ja ohjauksen vuoksi. Näin oli myös oppimisen vaikeuksia kokevilla aikuisilla. Tiedon puute opiskelusta (4 %) heikensi kuitenkin uskoa omaan valmistumiseen.

POHDINTA

Tarkastelimme tässä tutkimuksessa oppimisen vaikeuksia, tuen ja ohjauksen saamista, opintojen sujumista ja niiden välisiä yhteyksiä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevilla aikuisilla. Tuen ja ohjauksen tarkastelun viitekehyksenä käytetty toimintamahdollisuusajattelu kiinnittää huomiota tosiasiallisiin

	Oppimisen vaikeus		Ei oppimisen vaikeutta		Kaikki	
	%	(95 % LV)	%	(95 % LV)	%	(95 % LV)
Aikuiset (25–64-vuotiaat)						
Sain tarpeeksi ohjausta ja tukea, kun mietin, mille alalle ja mihin opintoihin haen.	18	(16–21)	13	(12–15)	15	(14–16)
En tarvitse enemmän tukea opiskeluun	56	(53–59)	31	(29–32)	37	(36–38)
Olen saanut opettajilta tarpeeksi tietoa asioista, jotka liittyvät opiskeluun	18	(15–20)	14	(13–15)	15	(14–16)
Olen saanut opettajilta tarpeeksi tietoa työelämästä ja työpaikoista	19	(17–22)	13	(12–15)	15	(14–16)
N	1 048		3184		4 232	
Nuoret (15–24-vuotiaat)						
Sain tarpeeksi ohjausta ja tukea, kun mietin, mille alalle ja mihin opintoihin haen.	16	(15–17)	13	(12–14)	14	(13–15)
En tarvitse enemmän tukea opiskeluun	43	(42–45)	20	(19–21)	29	(28–29)
Olen saanut opettajilta tarpeeksi tietoa asioista, jotka liittyvät opiskeluun	13	(12–14)	10	(9–11)	11	(11–12)
Olen saanut opettajilta tarpeeksi tietoa työelämästä ja työpaikoista	14	(13–15)	11	(10–12)	12	(12–13)
N	3 714		5 940		9 697	

Taulukko 3. Täysin tai osittain eri mieltä tuen ja ohjauksen saamista koskevien väittämien kanssa olevien osuudet (%) ja 95 %:n luottamusvälit todettujen oppimisen vaikeuksien mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevilla aikuisilla ja nuorilla.

	Oppimisen vaikeus		Ei oppimisen vaikeutta		Kaikki	
	%	(95 % LV)	%	(95 % LV)	%	(95 % LV)
Aikuiset (25–64-vuotiaat)						
Tyytymätön opintojen etenemiseen	14	(12–16)	9	(8–10)	10	(9–11)
Ei koe olevansa oikealla alalla	8	(6–9)	4	(3–5)	5	(4–6)
Ei usko valmistuvansa	6	(5–7)	3	(3–4)	4	(3–5)
N	1 048		3 184		4 232	
Nuoret (15–24-vuotiaat)						
Tyytymätön opintojen etenemiseen	16	(15–18)	10	(9–11)	12	(12–13)
Ei koe olevansa oikealla alalla	14	(13–15)	10	(9–11)	12	(11–12)
Ei usko valmistuvansa	12	(11–13)	6	(5–6)	8	(7–9)
N	3 714		5 940		9 697	

Taulukko 4. Opintojen sujuminen (% ja 95 %:n luottamusvälit) todettujen oppimisen vaikeuksien mukaan ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevilla aikuisilla ja nuorilla.

	Tyytymätön opintojen etenemiseen		Ei koe olevansa oikealla alalla		Ei usko valmistuvansa	
	Vaikutus %	(95 % LV)	Vaikutus %	(95 % LV)	Vaikutus %	(95 % LV)
Ei tarpeeksi tukea alan valinnassa						
Aikuinen, oppimisen vaikeus	6,0	(0,4–11,6)	5,6	(0,9–10,3)	3,3	(–0,7–7,3)
Aikuinen, ei oppimisen vaikeutta	3,6	(0,6–6,5)	3,0	(0,8–5,3)	2,0	(0,2–3,7)
Nuori, oppimisen vaikeus	3,1	(0,0–6,3)	7,0	(3,7–10,3)	4,4	(1,4–7,3)
Nuori, ei oppimisen vaikeutta	3,1	(0,9–5,3)	6,2	(3,7–8,6)	0,5	(–1,2–2,1)
Tarvitsee enemmän tukea opiskeluun						
Aikuinen, oppimisen vaikeus	7,4	(3,4–11,5)	4,5	(1,4–7,6)	2,5	(–0,3–5,3)
Aikuinen, ei oppimisen vaikeutta	6,0	(3,7–8,2)	2,1	(0,6–3,7)	2,2	(0,9–3,5)
Nuori, oppimisen vaikeus	9,3	(6,9–11,8)	2,0	(–0,3–4,3)	2,4	(0,2–4,5)
Nuori, ei oppimisen vaikeutta	10,9	(8,7–13,2)	6,8	(4,7–8,9)	5,4	(3,6–7,1)
Ei tarpeeksi tietoa opiskelusta						
Aikuinen, oppimisen vaikeus	14,0	(6,5–21,5)	7,4	(1,3–13,4)	3,7	(–1,3–8,8)
Aikuinen, ei oppimisen vaikeutta	11,8	(7,5–16,1)	0,8	(–1,3–2,8)	4,0	(1,4–6,6)
Nuori, oppimisen vaikeus	12,5	(7,9–17,1)	5,3	(1,3–9,2)	3,9	(0,2–7,6)
Nuori, ei oppimisen vaikeutta	10,6	(7,0–14,1)	5,2	(2,1–8,3)	3,6	(1,0–6,3)
Ei tarpeeksi tietoa työelämästä						
Aikuinen, oppimisen vaikeus	7,1	(0,8–13,4)	–1,0	(–5,1–3,1)	2,8	(–1,8–7,4)
Aikuinen, ei oppimisen vaikeutta	2,6	(–0,4–5,6)	3,5	(0,8–6,2)	2,5	(0,3–4,6)
Nuori, oppimisen vaikeus	8,6	(4,4–12,8)	5,4	(1,4–9,3)	4,2	(0,6–7,9)
Nuori, ei oppimisen vaikeutta	4,4	(1,7–7,2)	3,0	(0,2–5,7)	2,2	(–0,1–4,4)

Malleissa vakioidut muuttujat: kaikki neljä tukimuuttujaa, sukupuoli, ikäryhmä, äidinkieli, taloudellinen tilanne, asuinalue, opiskelupaikkakunta, opiskeluala, opiskelualan ensisijaisuus ja opiskeluvuosi.

Taulukko 5. Keskimääräiset marginaalivaikutukset prosenttiyksikköinä (ja 95 %:n luottamusvälit) vasteille tyytymätön opintojen etenemiseen, ei koe olevansa oikealla alalla ja ei usko valmistuvansa tuen saamisen suhteen ikäryhmän ja todettujen oppimisen vaikeuksien mukaan.

mahdollisuuksiin kouluttautua. Vuoden 2022 Amis-barometriin vastanneiden aikuisten yleisimpiä oppimisen vaikeuksia olivat kehitykselliset oppimisvaikeudet ja tarkkaavaisuushäiriö.

Ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat oppimisen vaikeuksia raportoineet aikuiset saivat useammin riittämättömästi tukea ja ohjausta verrattuna muihin aikuisopiskelijoihin. Erityisesti he kokivat tarvitsevansa lisää tukea opiskeluun. Lisäksi heillä oli

enemmän vaikeuksia opinnoissaan: he olivat tyytymättömämpiä opintojensa etenemiseen, kokivat harvemmin olevansa itselleen sopivalla alalla ja uskoivat muita harvemmin valmistuvansa. Riittämättömän tuen ja ohjauksen saamisen yhteys opintojen sujumiseen vaihteli: riittämätön tiedonsaanti opiskelusta oli vahvimmin yhteydessä opintojen sujumisen ongelmiin. Riittämätön tuki ja ohjaus aiheuttivat eniten tyytymättömyyttä opintojen etenemisessä.

Oppimisen vaikeudet ja tuen saanti

Yleisimmät todetut oppimisen vaikeudet aineistomme aikuisilla olivat kehityksellisiä oppimisvaikeuksia, kuten lukivaikeus, matematiikan oppimisvaikeus ja hahmottamisen vaikeus, sekä tarkkaavaisuushäiriö. Yleisin oli lukivaikeus. Kolmannes oppimisen vaikeuksia raportoineista aikuisista mainitsi muitakin kuin erikseen kysytyjä vaikeuksia, mikä viittaa oppimisen vaikeuksien moninaisuuteen. Tämä näkyy myös erityisen tuen tarpeessa (Räty 2016; Selkivuori 2015). Opintojen sujumisen sekä tuen ja ohjauksen näkökulmasta on siksi tärkeää tarkastella oppimisen vaikeuksia laaja-alaisesti.

Oppimisen vaikeuksia raportoineet aikuiset kokivat muita useammin jääneensä ilman riittävää tukea ja ohjausta. Ylipäättään aikuiset kokivat tuen ja ohjauksen riittämättömäksi hieman useammin kuin nuoret. Tämä viittaa siihen, että aikuisten tarpeisiin ei vastata yhtä hyvin. Havainto on linjassa korkeakouluopiskelijoita koskevien tutkimusten kanssa (Korkeamäki & Vuorento 2021). Asiaa saattaa selittää se, että aikuisten erityistä tukea on alettu kehittää myöhemmin kuin nuorten (Räty & Selkivuori 2017).

Vaikka ammatillisessa koulutuksessa opiskelee paljon tukea tarvitsevia opiskelijoita, vain harva aikuisopiskelija saa erityistä tukea (Vipunen 2024). Tukimuodot on mahdollisesti suunniteltu ensisijaisesti nuorten tarpeisiin. Oppivelvollisuuden laajentaminen on saattanut samoin ohjata resursseja erityisesti nuorten tukemiseen. Tuen saaminen edellyttää lisäksi usein opiskelijan omaa aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta (Kettunen ym. 2023; Jokio ym. 2023), mikä voi olla erityisen haastavaa juuri niille, joilla on oppimisvaikeuksia (Niemi & Jahnukainen 2018; Räty 2023).

Aikuiset, joilla oli oppimisen vaikeuksia, kokivat tarvitsevansa tukea erityisesti opiskeluun. Etäopetuksen, itsenäisen opiskelun ja työelämässä oppimisen yleistymisen ovat saattaneet lisätä tuen tarvetta, sillä näissä oppimismuodoissa tukea on usein vaikeampi saada kuin lähiopetuksessa (Goman ym. 2021). Itsenäinen opiskelu on vaikeaa erityisesti niille, joilla on esimerkiksi keskittymisen tai työskentelyn suunnittelun vaikeuksia. Aiemmat kielteiset koulukokemukset voivat samoin heikentää uskoa omiin kykyihin (Deacon ym. 2022; Korkeamäki 2021).

Aiemmin on saatettu myös tunnistaa lähinnä vakavammat oppimisvaikeudet, kun taas lievemmät haasteet ovat jääneet huomaamatta.

Oppimisen vaikeudet ja opintojen sujuminen

Oppimisen vaikeudet olivat yhteydessä opintojen sujumiseen. Sekä aikuiset että nuoret, joilla oli todettuja oppimisen vaikeuksia, olivat muita useammin tyytymättömiä opintojensa etenemiseen, kokivat olevansa väärällä alalla ja epäilivät, valmistuisivatko. Samanlaisia havaintoja on tehty muissa tutkimuksissa (Rinne ym. 2021; Salmi 2022; Kirjavainen ym. 2016;). Oppimisvaikeuksia kokevilla voi olla lisäksi muita opintojen sujumista hankaloittavia tekijöitä, kuten mielenterveyden ongelmia (Aro ym. 2019; Wilson ym. 2009). Aikuisilla on todennäköisesti nuoria enemmän esimerkiksi vastuita kotitaloudesta ja perheestä, mikä saattaa vaikeuttaa opintojen sujumista.

Vaikka opinnoissa eteneminen tuotti hankaluuksia, oppimisvaikeuksia kokevat aikuiset tiesivät nuoria useammin olevansa oikealla alalla ja halusivat valmistua. Aikuisilla on siis nuoria vähemmän epävarmuutta omista koulutusvalinnoistaan, eikä heitä tarvitse välttämättä motivoida opiskeluun yhtä paljon kuin nuoria. Koulutukseen osallistumisen aikuisiällä onkin katsottu kertovan motivaatiosta kouluttautua ja kehittää omaa osaamista (Mannonen ym. 2024). Aikuisilla motivaatio saattaa kompensoida oppimisvaikeuksiin kuuluvaa keskeyttämisriskiä (Salmi 2022). Aikuisuus voi siten toimia kouluttautumista tukevana resurssina oppimisvaikeuksissa ja lisätä mahdollisuuksia kouluttautua.

Tarkastelluista tuen ja ohjauksen muodoista se, että opettajalta saatu tieto opiskelua koskevista asioista koettiin riittämättömäksi, oli vahvimmin yhteydessä tyytymättömyyteen opintojen etenemisessä aikuisilla, joilla oli oppimisvaikeuksia. Tulostemme perusteella riittävä opiskelusta saatava tieto hyödyttää kaikkia opiskelijoita, mutta on erityisen tärkeää niille, joilla on oppimisen vaikeuksia. Aiemmissakin tutkimuksissa on havaittu, että aikuisopiskelijat eivät aina tunne riittävästi saatavilla olevia tukimuotoja (Lindsay ym. 2018; Korkeamäki & Vuorento 2021).

OPPIMISEN VAIKEUKSIA RAPORTOINEET AIKUISET KOKIVAT MUITA USEAMMIN JÄÄNEENSÄ ILMAN RIITTÄVÄÄ TUKEA JA OHJAUSTA.

Opettajat saattavat myös olettaa opiskelijoiden osaavan hakea tietoa ja apua itsenäisesti, vaikka kaikilla ei ole siihen valmiuksia (Niemi & Jahnukainen 2018; Rätty 2023). Oppimisvaikeudet voivat esimerkiksi vaikeuttaa ohjeiden ymmärtämistä, tiedon jäsentämistä ja kokonaisuusien hahmottamista (Nukari 2021). Opetuksen ja ohjauksen onkin siksi oltava saavutettavia ja kaikkien opiskelijoiden hyödynnettävissä (Broderick 2018). Riittävä tieto opiskelusta ja työelämästä lisää opiskelijoiden vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia tehdä itselle soveltuvia valintoja sekä vahvistaa heidän toimintamahdollisuuksiaan.

Tutkimuksen vahvuudet ja heikkoudet

Tutkimuksemme vahvuus oli laaja kysely ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevista ja etenkin aikuisopiskelijoista. Amisbarometria ei ole aiemmin juuri käytetty tieteellisessä tutkimuksessa (Murto & Jänkälä 2023). Kyselyn vahvuuksia olivat suuri määrä aikuisopiskelijoita aineistossa ja se, että siinä kartoitettiin erikseen todettuja oppimisvaikeuksia. Aineisto tuotti uutta tietoa aikuisten omista näkökulmista opintojen sujumiseen sekä tuen ja ohjauksen riittävyteen.

Tutkimuksen heikkoudet koskivat samoin aineistoa. Kyselyssä kartoitettiin vain todettuja oppimisen vaikeuksia. Aineiston otanta-asetelma ei mahdollistanut oppimisvaikeuksien esiintyvyyksien luotettavaa tarkastelua. Onkin ongelmallista, että aikuisopiskelijoille ei ole toteutettu otantapohjaisia kyselytutkimuksia.

Oppimisen vaikeudet olivat aineistossa verrattain yleisiä: aikuisista 25 prosenttia ja nuorista 38 prosenttia raportoi jostakin oppimisen vaikeudesta. Vaikka lukutaito-ongelmat ovat yleisiä ammatillisessa koulutuksessa (Mannonen ym. 2024), todettujen oppi-

misvaikeuksien osuus nuorilla oli aineistossamme suhteellisen suuri. Joidenkin aikuisten oppimisvaikeudet ovat saattaneet jäädä tunnistamatta, kun taas nuorten vaikeuksia saatetaan yli-diagnosoida (esim. Duodecim 2025). Amisbarometriin ovat myös saattaneet vastata erityisesti ne, joilla on oppimisen vaikeuksia, tai toisaalta jättäneet vastaamatta ne, joilla on todella vaikea oppimisvaikeus.

Laaja ja monipuolinen aineisto soveltui silti hyvin eri muuttujien välisten yhteyksien tarkasteluun. Aineiston koko ei kuitenkaan riittänyt siihen, että sukupuolia olisi tarkasteltu erikseen. Joissain kysymyksissä puuttuvien ja ei osaa sanoa -vastausten suuri määrä rajoitti aineiston käyttöä. Käytössä olevissa muuttujissa luokittelimme puuttuvat tiedot vertailuryhmään, jotta emme ainakaan korostaisi oppimisvaikeuksien, tuen puutteen tai opintojen heikon sujumisen osuutta aineistossa. Toisaalta näin jotkut esimerkiksi oppimisen vaikeuksia kokeneista ovat voineet luokitua ryhmään, jossa oppimisen vaikeuksia ei ole koettu.

Tutkimuksen merkitys

Tutkimus tuo uutta tietoa aikuisten oppimisessa koetuista vaikeuksista sekä tuen ja ohjauksen riittävydestä aikuisopiskelijoilla. Se lisää ymmärrystä siitä, miten riittämätön tuki ja ohjaus, erityisesti opiskelua koskevan tiedon puute, on sidoksissa opintojen sujumisen vaikeuksiin. Tuloksemme osoittavat, että pelkkä tuen olemassaolo ei riitä, vaan sen saavutettavuus ja selkeys ovat keskeisiä. Riittävä tuki ja ohjaus korostuvat erityisesti ammatillisen koulutuksen muuttuessa, esimerkiksi etäopiskelun ja työelämässä oppimisen yleistyessä (Björk-Åman & Ström 2024). Nykyiset tukimuodot eivät aina välttämättä vastaa riittävästi aikuisten yksilöllisiin tarpeisiin.

Tutkimus täydentää aiempaa tutkimusta, joka on painottunut nuoriin opiskelijoihin. Nuorten lisäksi tukea tulee kohdistaa aikuisopiskelijoille, ja heidän tarpeensa tulee huomioida. Ammatilliseen koulutukseen onkin peräänkuulutettu ikäsensitiivistä pedagogiikkaa, joka huomioi keskenään eri-ikäisten opiskelijoiden tarpeet (Isopahkala-Bouret & Vähasantanen 2023). Tutkimus tarjoaa tärkeää tietoa koulutusjärjestelmän kehittämiseen ja jatkuvan oppi-

misen tukemiseen aikuiskoulutuksessa, kun pyritään turvaamaan kaikkien aikuisten mahdollisuudet kouluttautua.

Elinikäinen oppiminen on tärkeä toimintamahdollisuus, ja aikuiskoulutus keskeinen keino sen edistämiseksi (Boyadjieva & Ilieva-Trichkova 2018). Tutkimuksemme osoittaa, että monet aikuisopiskelijat jäävät opinnoissaan ilman riittävää tukea ja ohjausta. Ne ovat olennaisia resursseja opintojen etenemisessä, sillä havaitsimme niillä olevan merkitystä opiskelijoiden kokemuksiin opintojen sujumisesta.

Tulosten perusteella on olennaista seurata opiskelijoiden kokemuksia riittävästä tuesta ja ohjauksesta jo opintojen aikana. Samalla on vahvistettava opiskelua ja kouluttautumista tukevia tekijöitä. Vaikka tuki ei aina ole riittävää, aikuisuus voi tukea opiskelua ja kouluttautumista. Aikuiset ovat oppimisen vaikeuksista huolimatta usein varmempia koulutusvalinnoistaan kuin nuoret.

Jatkosuositukset

Tuen ja ohjauksen tulee olla helposti saatavilla ilman että opiskelijan tarvitsee olla erityisen aloitteellinen. Niiden tulee vastata opiskelijoiden moninaiisiin tarpeisiin eri elämänvaiheissa. Aikuisopiskelijoiden oppimisen vaikeuksien tunnistamista on tarpeen tehostaa, jotta yhä useampi pääsee tarvittavan tuen piiriin. Aikuiset hyötysisivät myös vankemmasta opiskelutaitojen ohjauksesta, sillä opintoihin on voitu hakeutua pitkän tauon jälkeen (Korkeamäki ym. 2017).

Oppimisen vaikeuksia kokevilla aikuisilla on tarpeen huomioida mahdolliset kielteiset koulutuskokemukset ja aiempi tuen puute (esim. Deacon ym. 2022; Korkeamäki 2021). Opettajille tulee tarjota nykyistä enemmän täydennyskoulutusta sekä tietoa ja toimintamalleja oppimisen vaikeuksien huomioimiseen. Tämä tukee inklusion vahvistamista ammatillisessa koulutuksessa (Ryökkyne & Raudasoja 2022). Inklusiivisen koulutuksen toteutuminen edellyttää yhteistyötä oppilaitosten ulkopuolisten tahojen kanssa (Moriña 2017; Ryökkyne & Raudasoja 2022).

Ammatillisessa koulutuksessa tapahtuneiden muutosten vuoksi aikuisten tuen tarvetta ja sen saamista on tärkeää tutkia vastaisuudessaakin. Tämän tutkimuksen

perusteella emme pystyneet täsmällisesti vastaamaan, millaista tukea aikuiset toivovat tai tarvitsevat opinnoissa etenemiseksi. Vastaisuudessa on tarvetta tutkia tuen ja ohjauksen yhteyttä työelämään ja jatkuvaa oppimista koskeviin kokemuksiin.

Jotta jatkuva oppiminen toteutuisi kaikilla työikäisillä, elinikäisiä koulutusmahdollisuuksia on kehitettävä erityisesti niille, joille kouluttautuminen on vaikeaa. Pelkkä koulutukseen pääsy ei vielä takaa mahdollisuuksia kouluttautua, vaan riittävien tuki- ja ohjauspalveluiden saatavuus on olennaista. Tämä edellyttää ajantasaista tutkimustietoa aikuisopiskelijoiden kokemuksista.

Tutkimuksen on rahoittanut Ami-säätiö.



HANNA RINNE

VTT, erikoistutkija
Kuntoutussäätiö

<https://orcid.org/0000-0003-0392-7891>



JOHANNA KORKEAMÄKI

VTT, erikoistutkija
Kuntoutussäätiö

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



JOHANNA NUKARI

PsT, yliopistonlehtori
psykologian ja logopedian osasto
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-2591-0492>



JUKKA-PEKKA JÄNKÄLÄ

VTM, tutkija
Opiskelun ja koulutuksen
tutkimussäätiö Otus

<https://orcid.org/0009-0003-5551-9045>

LÄHTEET

- Aikuiskasvatus (2023). Teemanumero: Toisen asteen ammatillinen aikuiskoulutus. *Aikuiskasvatus*, 43(3). https://journal.fi/aikuiskasvatus/issue/view/3_2023/3_2023
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Närhi, V., Korhonen, E. & Ahonen, T. (2019). Associations Between Childhood Learning Disabilities and Adult-Age Mental Health Problems, Lack of Education, and Unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Arola, M. & Hyry, J. (2023). *Kyselytutkimus: Mitä työkäiset ihmiset ajattelevat jatkuvasta oppimisesta 2023*. Jatkuvan oppimisen ja työllisyyden palvelukeskus.
- Björk-Åman, C., Holmgren, R., Pettersson, G. & Ström, K. (2021). Nordic research on special needs education in upper secondary vocational education and training: a review. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(1), 97–123. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111197>
- Björk-Åman, C. & Ström, K. (2024). Between structure and individual needs: a discourse-analytic study of support and guidance for students with special needs in Finnish vocational education and training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(2), 260–272. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2127875>
- Boyadjieva, P. & Ilieva-Trichkova, P. (2018). Lifelong learning as an emancipation process: A capability approach. Teoksessa M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller. & P. Jarvis (toim.) *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning*. Palgrave Macmillan UK, 267–288.
- Broderick, A. (2018). Equality of what? The capability approach and the right to education for persons with disabilities. *Social Inclusion*, 6(1), 29–39. <https://doi.org/10.17645/si.v6i1.1193>
- Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I. & Hjørne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Deacon, L., Macdonald, S. J. & Donaghue, J. (2022). “What’s wrong with you, are you stupid?” Listening to the biographical narratives of adults with dyslexia in an age of ‘inclusive’ and ‘anti-discriminatory’ practice. *Disability & Society*, 37(3), 406–426. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1815522>
- Duodecim. (2025). *ADHD (aktiivisuuden ja tarkkaavuiden häiriö)*. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Lastenneurologisen yhdistys ry:n, Suomen Lastenpsykiatriyhdistyksen ja Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistyksen asettama työryhmä. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. www.kaypahoito.fi (27.5.2025).
- Francés, L., Quintero J., Fernández, A., Ruiz, A., Caules, J., Fillon, G., Hervás, A. & Sole, V. (2022). Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the PRISMA criteria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16, 27. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00462-1>
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L. & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45–60. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002>
- Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Kullas-Norrgård, K., Laitinen, T., Majanen, A. & Ristolainen, J. (2021). *Erityinen tuki voimavaraksi – Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta*. Julkaisut 17:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, K. (2016). The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: A five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 171–186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125688>
- Heyer, K. (2021). What is a human right to inclusive education? The promises and limitations of the CRPD’s inclusion mandate. Teoksessa: A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (toim.) *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*. Verlag Barbara Budrich, 45–58.
- Isopahkala-Bouret, U. & Vähäsantanen, K. (2023). Ammatillisessa aikuiskoulutuksessa riittää tutkijatonta sarkaa. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 133–135. <https://doi.org/10.33336/aik.137834>
- Jokio, K., Myllykoski-Laine, S., Nousiainen, S. & Marjanen, J. (2023). *Opinto-ohjauksen toteutuminen – arviointituloksia oppivelvollisuusikäisten koulutuksista*. Julkaisut 30:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Juutilainen, P.-K. & Rätty, K. (2017). Educational support and guidance counselling in Finnish vocational education. Teoksessa: J. Laukia, J., A. Isacsson, & P.-K. Juutilainen (toim.) *Vocational Education with a Finnish Touch*. Haaga-Helia University of Applied Sciences, 75–87.
- Keles, S., ten Braak, D. & Munthe, E. (2022). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 431–446. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277>

- Kettunen, J., Ruusuvirta-Uuskulainen, O., Rautopuro, J., Vuorinen, R. & Piirilä, E. (2023). *Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjauksen määrällinen saatavuus ja riittävyys*. Raportteja ja työpapereita 1. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Kiesi, J., Goman, J., Huhtanen, M., Helve, H., Laine, A., Piilonen, H., Raudasoja, A., Ståhl, B. & Vartiainen, R. (2022). *Ammatillisilla poluilla. Arviointi yksilöllisistä opintopoluista ammatillisessa koulutuksessa*. Julkaisut 26:2022. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Kinnari, H., Laalo, H. & Silvennoinen, H. (2022). Kohti merkityksellistä elämää". Jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.) *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. SoPhi 150. Jyväskylän yliopisto, 56–87.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen K. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and individual differences*, 45: 33–42. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001>
- Komulainen, J., Lehtonen, J. & Mäkelä, M. (2012). *Psykiatrian luokituskäsikirja: Suomalainen tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit*. 2. painos. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL).
- Korkeamäki, J., Haarni, I. E. & Seppälä, U.-M. (2017). Oppimisvaikeuksien ja tarkkaavuuden vaikeuksien sosiaalinen rakentuminen ja toimijuus. Teoksessa: S. Karvonen, L. Kestilä, T. Mäki-Opas (toim.) *Terveys-sosiologian linjoja*. Gaudeamus Helsinki University Press, 205–226.
- Korkeamäki, J. (2019). Lukivaikeus aikuisuudessa ja tuen muodot. Teoksessa: Takala, M. & L. Kairaluoma (toim.) *Lukivaikeudesta lukitukseen*. Gaudeamus, 239–254.
- Korkeamäki, J. (2021). Oppimisvaikeudet, toimintavalmiudet ja toimijuus elämänkulussa: Tapaustutkimus aikuisten oppimisvaikeuksista. *Aikuiskasvatus*, 41(1), 6–17. <https://doi.org/10.33336/aik.107384>
- Korkeamäki, J. & Vuorento, M. (2021). *Ilmoitettujen terveys- ja toimintarajoitteiden vaikutus korkeakouluopiskeluun: Eurostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 16. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kunttu, K. (2011). Opiskelukyky. Teoksessa Kunttu, K., Komulainen, A., Makkonen, K., Pynnönen, P. (toim.) *Opiskeluterveys. Opiskeluyhteisöjen hyvinvoinnin sekä opiskelijoiden terveyden ja opiskelukykyyn edistäminen*. Duodecim.
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H., Martelin, T., Pensola, T., Rahkonen, O. & Aromaa, A. (2006) Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71(4), 402–410. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117255>
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2022). Johdanto: Jatkuva oppiminen ja työelämä (aikuis)kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.) *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. SoPhi 150. Jyväskylän yliopisto, 7–20.
- Lindsay, S., Cagliostro, E. & Carafa, G. (2018). A systematic review of barriers and facilitators of disability disclosure and accommodations for youth in post-secondary education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 526–556. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1430352>
- Mannonen, J., Nissinen, K., Virolainen, M. & Rautopuro, J. (2024). PIAAC II. *Toisen Kansainvälisen aikuisten taitotutkimuksen esituloksia*. Valtioneuvoston julkaisuja 2024:61. Valtioneuvosto.
- Mikkonen, J., Moustgaard, H., Remes, H. & Martikainen, P. (2018). The population impact of childhood health conditions on dropout from upper-secondary education. *The Journal of Pediatrics*, 196, 283–290. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.01.034>
- Moore, E. (2003). *Pitkä opintie: aikuisiällä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos*. Joensuun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-390-9>
- Moriña A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education* 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña, A. (2022). When what is unseen does not exist: Disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society*, 39(4), 914–932. <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038>
- Murto, V. & Jänkälä, J.-P. (2023). Amisbarometri toisen asteen ammatillisten aikuisopiskelijoiden kuvaajana. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 191–197. <https://doi.org/10.33336/aik.130395>
- Niemi, A.-M. & Jahnukainen, M.T. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25.
- Niittyalahti, S., Annala, J. & Mäkinen, M. (2021). Student engagement profiles in vocational education and training: a longitudinal study. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1879902>
- Nukari, J. (2021). Kapea-alaiset kehitykselliset oppimisvaikeudet. Teoksessa K. Juva, C. Hublin, H. Kalska, J. Korkeala, M. Sainio, P. Tani & R. Vataja (toim.) 2. uudistettu painos. Duodecim, 320–331.
- Nukari, J., Marttinen, R. & Tuuttila, L. (2024). Tiedon puute haittaa oppimisvaikeuksia kompensoivien apuvälineiden käyttöä opiskelijoilla. *NMI-Bulletin oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 34(4), 28–46.

- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2019). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti, 350–373.
- OECD. (2022). *Trends Shaping Education 2022*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>
- Reindal, S. M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Rinne, H., Korkeamäki, J. & Villa, T. (2021). Korkeakouluopiskelijoiden koetut oppimisvaikeudet ja niiden yhteys elämän eri osa-alueisiin. *Kuntoutus* 44(1), 24–36. <https://doi.org/10.37451/kuntoutus.103339>
- Robertson, P. J. & Picard, F. (2021). An introduction to the special section on the Capability Approach to career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 395–404. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09462-7>
- Rüschoff, B., Kowalewski, T., Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2025). Engagement and burnout from late adolescence into young adulthood: a cross-lagged analysis over a 10-year timeframe. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2025.2498435>
- Ryökynen, S. & Raudasoja, A. (2022). Finnish VET representatives' interpretations of inclusion. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 12(3), 1–19.
- Räty, K. (2016). *Erityinen tuki elinikäisen oppimisen mahdollistajana ammatillisessa aikuiskoulutuksessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Räty, K. & Selkivuori, L. (2017). Erityisen tuen tarve ja toteutus ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 19(2), 36–43. <https://journal.fi/akakk/article/view/84787>
- Räty, K. (2023). Aikuisopiskelijoiden kokemuksia yhteisten tutkinnon osien (YTO) opiskelusta. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 136–147. <https://doi.org/10.33336/aik.127658>
- SAKKI ry ja Otus (2022). *Amisbarometri 2022: Poimintoja tuloksista*. Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto – SAKKI ry.
- Salmi, E. (2022). *Motivaatio, oppimisvaikeudet ja ammatillisten opintojen loppuun suorittaminen*. JYU Dissertations 499. Jyväskylän yliopisto.
- Selkivuori, L. (2015). *”Ei näihin vaikeuksiin työelämässä törmää”*. *Oppimisen tuki ja erityiselle tuelle annetut merkitykset ammatillisessa aikuiskoulutuksessa opiskelijan näkökulmasta*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 522. Jyväskylän yliopisto.
- Suart, R. (2019). Gaining more than just vocational skills: evaluating women learners' aspirations through the capability approach. Teoksessa: *Handbook of Vocational Education and Training*. Springer.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference. The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of philosophy of education*, 39(3), 443–459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>
- Työttömyysturvalaki 1290/2002. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20021290>
- Vaahtera, T. & Honkasilta, J. (2022). Kasvatuksen ja koulutuksen kontekstien vammaistutkimuksellisen tarkastelu. *NMI-Bulletin oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 32 (Vammaistutkimus), 3–9.
- Valtioneuvosto (2023a). *Yhdessä jatkuvaa oppimista uudistamassa: Jatkuvan oppimisen uudistus -hankkeen loppuraportti*. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:11. Valtioneuvosto.
- Valtioneuvosto (2023b). *Vahva ja välittävä Suomi*. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. Valtioneuvosto.
- Valtioneuvosto (2024). *Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisen koulutuksen toiminnanohjauksen kokeilusta ja siihen liittyviksi laeiksi (HE 161/2024 vp)*. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/hallituksen-esitykset/2024/161>
- Vipunen (2026). *Ammatillinen koulutus. Opetushallinnon tilastopalvelu*. <https://vipunen.fi/fi-fi/ammattillinen/Sivut/default.aspx>
- Walker, M. & Unterhalter, E. (2007). The capability approach. Its potential for work in education. Teoksessa M. Walker & E. Unterhalter (toim.) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. Palgrave Macmillan, 1–18.
- Wilson, A. M., Deri Armstrong, C., Furrie, A. & Walcott, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 24–40. <https://doi.org/10.1177/0022219408326216>.
- Zimmermann, B. (2020). Employee voice and lifelong education capabilities in France and Germany: two models of responsibility. *International Journal of Training and Development*, 24(3), 265–282. <https://doi.org/10.1111/ijtd.1219>



” Uusi tutkimustieto muokkaa maailmankuvaa huomaamattakin – toisinaan muutos voi olla suuri ja totaalinen.”

**Vilhelmiina Harju, yliopistonlehtori,
Helsingin yliopisto**



” Haluan tutkimuksellani osallistua moniarvoisen yhteiskunnan rakentamiseen. Pidän myös tärkeänä riippumattoman tieteellisen tiedon arvostusta. Yliopistolla ja tieteellä on tärkeä, muista instituutioista eroava rooli yhteiskunnassa, ja tätä yliopiston ainutlaatuisuutta meidän on puolustettava.”

Hanna Laalo, tutkijatohtori, Turun yliopisto



” Toivoisin kaikkien oppivan, että maailma on aika monimutkainen: ei ole vain mustaa ja valkoista, vaan kaikki värit tulee huomioida maailmaa tutkiessaan. Omaa päätä on hyvä vaivata tutkitun tiedon erilaisilla näkökulmilla, vaikka se joskus tuokin kovasti haasteita.”

**Kristiina Helminen, koulutusalaohjaaja,
Kaakkois-Suomen Ammattikorkeakoulu**

Aikuiskasvatuksen toimituskunnassa on tusina tutkimuksen ja tiedejulkaisemisen asiantuntijaa. Tutustu heihin ”Toimituskunta tutuksi” -sarjassa:

<https://tinyurl.com/ToimituskuntaTutuksiAK>

Kuvat: Miili Harju, Hanna Laalon arkisto & Studio Kuvatorni

Kun tekoäly kirjoittaa puolestamme

Mitä tietotyön taidot vaativat nyt?



Tekoäly ja suuret kielimallit muuttavat nopeasti oppimisen ja tietotyön käytäntöjä. Kirjaston tietoasiantuntijan näkökulmasta tarvitaan keskustelua ja käytännön ohjausta, jotta uudet työkalut tukevat oppimista ja vastuullisia käytäntöjä tiedeyhteisössä.

SANOTAAN, ETTÄ ELÄMME tietoyhteiskunnassa. Se tarkoittaa, että elämänmuotomme nivoutuu tietoon: sen hankkimiseen, hallintaan, käyttöön ja jakamiseen. Tietoyhteiskunta myös kehittyy ja muuttuu teknologian mukana – kirjapainosta sanomalehtiin, matkapuhelimista sosiaaliseen mediaan, tietokoneesta tekoälyyn. Jokainen muutos vaatii uutta osaamista ja tuottaa uudenlaisia todellisuuksia.

Teknologia, ja sen myötä yhteiskunta, muuttuvat ennennäkemättömän nopeasti. Kiivas muutos haastaa koko yhteiskunnan opettelemaan uusia taitoja ja työtapoja. Paine kohdistuu aivan erityisellä tavalla meihin, jotka olemme kasvaneet tietotyön ammattilaisiksi ennen suurten kielimallien läpimurtoa (Laupichler ym. 2022). Aikuiskasvatukselle tämä on merkittävä haaste, ja samalla keskeinen argumentti aikuiskasvatuksen lisäämiseksi (Kouvo 2024, 140).

Opettajien arjessa tekoäly näkyy ja puhuttaa etenkin suurten kielimallien, eli ChatGPT:n kaltaisten sovellusten kautta. Ne muuttavat tietokoneet välineiksi, jotka pystyvät vastaanottamaan ihmisen luonnollista kieltä ja tuottamaan vastauksia tai toimintoja ilman että käyttäjän tarvitsee ymmärtää tietokoneen omasta kielestä tai koodaamisesta tuon taivaallista. Ne mahdollistavat aivan uudenlaisia yhteistyön muotoja ihmisen ja tietokoneen välillä.

Kielimallipohjaiset teknologiat ovat jo nyt osa tekstinkäsittelyohjelmaa, Google-pohjaista tiedonhakua ja puhelimen kirjoitustoimintoa, kun se enustaa seuraavat sanani – eikä uusien sovellusten virralla näy loppua. Kielimallit ovatkin yhä elimellisempi osa kaikkea tietotyötä tiedonhausta ideoinnin kautta raportin tai opinnäytteen kielen muotoiluun.

Mitä meidän tulisi tästä ajatella opettajina? Mitä se tarkoittaa meille, kun ”tekoäly kirjoittaa paperin”?

TEKOÄLYN VASTUULLINEN KÄYTTÖ

Työssäni Helsingin yliopiston kirjaston kouluttavana tietoasiantuntijana osallistun tekoälykoulutusten suunnitteluun ja toteutukseen. Kohtaan huolia ja kysymyksiä tutkielmaa kirjoittavilta opiskelijoilta, tutkijoilta ja opettajilta. Tutkijat kertovat, etteivät uskalla avata kielimallin käyttöä artikkelinsa metodosassa. Opiskelijat kertovat, etteivät uskalla kertoa tekoälyn hyödyntämisestä opinnäytteessään. Pelko ei ole perusteeton. Jotkut tutkijat ja opettajat pitävät tekoälyn käyttöä itsessään plagiointina tai älyllisenä laiskuutena. Sekä Suomessa että ulkomailla on nähty tapauksia, joissa tekoälyn käyttö vaikkapa vain kielenhuollossa on johtanut opinnäytteen tai artikkelin hylkäämiseen, mikä voi olla kirjoittajalle dramaattista.

Koulutuksissa tapaamani opiskelijat ja tutkijat arvioivat itse käyttävänsä tekoälyä opinnoissaan ja työssään vastuullisesti. Koulutuksiin he usein tulevat saadakseen vahvistusta tälle käsitykselleen. Selkeät pelisäännöt ovat heidän oikeusturvansa kannalta tärkeitä. Nopeassa muutoksessa selkeyttä ei aina ole tarjolla. Yliopistojen ja korkeakoulujen tekoälyä koskevat ohjeet ovat yleisluontoisia, ja vastuullisen käytön määrittäminen jää usein käyttäjälle itselleen. Se ei ole reilua.

Tekoälyn käytön piilottaminen on toki pelisääntöjen vastaista. Se myös tuottaa vaikenemisen ja salailun kulttuuria. Vain avoin keskustelukulttuuri voi luoda pohjaa yhteiselle käsitykselle siitä, mitä vastuullisuus uusien työkalujen käytössä tarkoittaa. Vastuu on meillä opettajilla, mutta laajemmin koko yliopistoyhteisöllä. Jos me emme vaali ja edistä tervettä tietotyön kulttuuria, niin kuka?

ASIAANTUNTIJAN ÄÄNI

Jaan akateemisen kirjoittamisen, tai laajemmin tietotyön, kolmeen limittyvään työvaiheeseen. Ensimmäinen on tutkimuskentän hahmottaminen, toinen on oman sisällön teroittaminen ja kolmas on tekstin tai muun tietotuotteen viimeistelyvaihe. Opiskelijat ja tutkijat kertovat käyttävänsä kielimalleja avukseen päivittäin kaikissa näissä kolmessa.

Moni opiskelija on 2000-luvun alkuvuosista alkaen tottunut hakemaan yleistason ymmärrystä aiheesta kuin aiheesta Googlesta ja Wikipediasta. Perinteiseen internethakuun verrattuna ChatGPT:n tyyppinen kielimalli on monissa tapauksissa merkittävä parannus. Yksi hyvin laadittu kehote korvaa parhaimmillaan tuntien etsinnän, ja niinpä myös Google on tuonut tekoälytiivistelmät osaksi hakukonettaan.

Tiedonhaun työkaluna kielimalli on kuitenkin petollinen. Kielimalli osaa matkia asiantuntijan laatimaa tekstiä. Asiantuntijan tekstissä on lähdeviitteitä, ja siksi myös kielimalli lisää niitä. Moni opiskelija on kuitenkin huomannut, ettei kaikki kielimallin antama tieto ole todennettavissa. Kirjaston tiskille on tullut pyyntöjä teoksista, joita ei kukaan ole koskaan kirjoittanut.

2020-luvun puolivälissä tilanne muuttui, ja mielestäni vaikeampaan suuntaan. Kielimallit ovat oppineet matkimaan asiantuntijaa siinäkin, että ne viittaavat pääsääntöisesti todellisiin teoksiin. Se ei kuitenkaan ratkaise ongelmaa. Vaikka kielimallin mainitsema teos useimmiten on olemassa, viite ei välttämättä pidä paikkaansa. Usein esitetty asia ei löydy viitatusta kohdasta.

Kun pyydän tietoa esimerkiksi Euroopan unionin lainsäädännöstä, kielimalli viittaa nykyisellään pääosin oikeisiin oikeuslähteisiin, kuten EUR-Lexiin. Valitettavan usein vastausta ei kuitenkaan löydy kielimallin viittaamasta pykälästä. Lopulta osoittautuu, että kielimallin tuottama mahdollisen oloinen väite on yksinkertaisesti epätosi. Tilannetta pahentaa kielimallin itsevarma sävy. Se matkii asiantuntijaa vakuuttavasti, mutta ei tunnista tai ilmaise väitteidensä epävarmuutta: se päinvastoin antaa varman oloisen synteessin, kuin lopullisen totuuden.

Monet kielimalleja koskevat ongelmat ovat väliaikaisia ja ratkeavat teknologian kehittyessä. Kielimalleja koulutetaan asteittain ilmaisemaan epävarmuutta, kun koulutusmateriaalissa on hajontaa. Mahdollisesti ne oppivat myös tarkistamaan, onko koulutusmateriaalista löytyvällä, lakeja tai muita tietolähteitä koskevilla väitteellä vastaavuutta viitatussa lähteessä. Suurin muutos ei olekaan siinä, mitä kielimalli tekee tiedonhaussa. Suurin muutos on siinä, miten me ihmiset toimimme, miten haemme tietoa uusien työkalujen aikakaudella.

KUN KIELIMALLIA HYÖDYNTÄÄ FOKUSOIDUSTI, SIITÄ SAA OIVALLISEN APUOPETTAJAN.

Perinteinen tiedonhaku merkitsi kirjojen ja artikkelien etsimistä, lukemista ja näkökulmien vertailua. Lukemisen prosessissa oppii epäilemään ja ymmärtämään, että eri lähteet painottavat asioita eri tavoin. Kuka on oikeassa, mikä on totta? Sen arvioi käyttäjä, ja tämä on jossain tärkeässä mielessä tietotyön ydin: punnita kantoja vastakkain siten, että osaa muodostaa ristiriitaisen tiedon keskellä järkevän kokonaiskuvan. Kielimallien kehittäjät pyrkivät tänään määrätietoisesti korvaamaan vaivalloisen lähteiden etsimisen ja vertailun. Malleja koulutetaan tuottamaan aiheesta kuin aiheesta uskottavia wikipediamaisia synteesejä. Käyttäjän ei enää itse tarvitse arvioida ristiriitaisen lähteiden uskottavuutta, sillä kielimalli tekee sen hetkessä hänen puolestaan, luoden järjestystä kaoottisen oloiseen todellisuuteen.

Moni korostaa hieman huolestuneeseen sävyyn opiskelijoiden vastuuta tiedon kriittisinä arvioijina. En itse ole huolissani kriittisyyden kuolemasta. Ihminen on toki laiska mutta myös lähes loputtoman utelias. Pidän kuitenkin tietoyhteiskunnan tulevaisuuden kannalta merkillepantavana, että vertailun ja synteessin kovin kernaasti puolestamme tekevät palvelut ovat suurten kaupallisten yritysten omistamia. Kielimallien vastaukset määrittävät yhä vahvemmin kuluttajien ostopäätöksiä (Adobe 2025), eikä käyttäjä useinkaan tiedosta näitä vaikutuksia (Werner ym. 2024).

Tuoreet kokeelliset tutkimukset osoittavat, että lyhyet, noin 7–10 minuutin mittaiset keskustelut suurten kielimallien (*Large Language Model*, LLM) kanssa voivat muuttaa poliittisia kantoja merkittävästi (Salvi ym. 2025; Hackenburg ym. 2025), ja mallien ideologisiin vinoumiin voidaan tutkimusten mukaan vaikuttaa niin kehitystyön kuin koulutusmateriaalien valintojen kautta (Gurgurov ym. 2025). Kun kaupallisten toimijoiden omistamat mallit hallitsevat näitä mekanismeja, osa määrittelyvallasta siirtyy tiedeyhteisöltä teknologian haltijoille. Yksi kriittinen tekoälylukutaidon muoto on kyky tunnistaa ja arvioida

vallan uusjakoa tiedon tuottamisessa ja jakelussa.

Kriittisyys ei saisi tarkoittaa sitä, ettei uskalleta hyödyntää uusia tehokkaita työkaluja. Kielimallit edistävät ja tehostavat tiedonhakua merkittävästi – joskus jopa pelottavalla tavalla. Monissa korkeakouluissa kandidaatin tutkielma tehdään kirjallisuuskatsauksena. Tämä voi pian olla ongelma. Tieteelliset tietokannat, kuten yli 100 miljoonaa akateemista julkaisua sisältävä Scopus, tarjoavat nykyisin myös kielimallin avustaman haun, mikä tuo tekoälyn osaksi tutkimustyön ydintä (Elsevier 2025b). Scopus AI etsii luonnollisella kielellä muotoillun kysymyksen kannalta olennaiset lähteet ja tuottaa niiden pohjalta aihepiiriin tiivistelmän sekä tietoa tutkimustrendeistä ja katvealueista (Elsevier 2025a). Yksi kielimallipohjaisten tekoälyavustajien tarjoamista toiminnoista onkin kirjallisuuskatsauksen luominen eli *literature review*. Toimintoja kehitetään jatkuvasti tutkimustyön tueksi.

Mitä tehokkaammiksi kielimallipohjaiset työkalut tulevat tiedonhaussa, sitä enemmän ne muuttavat tietotyön ja opiskelun käytäntöjä. Ne korvaavat perinteisemmän tiedonhaun yhä tehokkaammalla vastauspalvelulla ja vievät samalla alaa tiedonhakijan omalta kokonaisuuden hahmottamistyöltä. Jotkut opiskelijat tuottavat jo nyt opinnäytteensä kirjallisuuskatsauksen lähes kokonaan kielimallien avulla. Tämä on yksi esimerkki siitä, miten ”tekoäly kirjoittaa paperin”. Oman tutkimuskentän hahmottaminen on kuitenkin paljon muutakin kuin relevantin kirjallisuuden listaamista. Se on, tai ainakin sen pitäisi olla, aktiivista kirjallisuuskentän haltuun ottamista ja asenteista oman näkökulman hahmottamista.

Tietotyön uusien työkalujen tuomat mahdollisuudet edellyttävät, että kandidaatintyötä ja ylipäätään opiskelua koskevia käytäntöjä muokataan. Jos ja kun kielimallit osaavat yhä taidokkaammin laatia kirjallisuuskatsaukseni, lähteiden siistin luetteloinnin taito muuttuu triviaaliksi. Haasteemme ei ole, miten saada opiskelijat oppimaan vanha kunnan taito, vaikka voivat tehdä saman hetkessä kielimallilla. Parempi kysymys on, mitkä ovat hyödyllisen ja informatiivisen kirjallisuuskatsauksen laatimiseen liittyvät sellaiset osaamiset, joilla on merkitystä myös silloin, kun kirjoitan sen kielimallin parina, tai kun kielimalli kirjoittaa sen.

UUSI LUKEMINEN

Kielimallit ovat vahvimmillaan ideoita, rakenteita ja argumentteja tuottavina apureina – ne luovat niin asiaproosaa kuin koodia, runoja ja käsikirjoituksia. Tieteellisen tutkimuksen teossa tekoälysovelluksilla on kasvava merkitys. Alasta riippumatta akateemiseen työhön kuuluu yleensä myös tietosisällön kirjoittamista. Tutkimuksessa tai oppinnäytteen kirjoittamisessa sisältöön kohdistuu kuitenkin varsin täsmällisiä odotuksia. Kielimallien koulutusdatan laadun parantaminen voi ainakin periaatteessa tehdä niistä vahvoja kanssakirjoittajia, jopa sparraajia tai tuutoreita. Kielimallien heikkoudet kanssakirjoittajana koskevat kirjavaa koulutusmateriaalia, joka on usein haalittu pikemminkin luontevan keskustelubotin kuin luotettavan tietolähteen luomiseksi. Kielimalli vastaa kysymyksiin yleensä muutaman sadan sanan tekstillä, mutta usein käyttäjä ei tiedä, mihin vastaus perustuu, eikä kielimalli aina pysty sitä itse kertomaan.

Entä jos voisin käskä kielimallia muodostamaan näkökulmia vain itse valitsemini lähteisiin perustuen? Jos voisin luoda oman kirjaston muistiinpanoistani, metodikirjallisuudesta, tutkittavaksi valitsemastani aineistosta? Tällaisia rajatun kontekstin kielimalleja on olemassa, ja ne ovat erityisen hyödyllisiä asiantuntijatyössä. Niitä myös käytetään aktiivisesti opiskelussa, vaikka rajatun kontekstin malleja ei useimmilla yliopistoille ole tarjolla.

Juuri nyt, kirjoittamisen hetkellä Microsoftin Copilotin kaltaiselle kielimallille voi syöttää esimerkiksi yhdestä kolmeen pdf-tiedostoa ja pyytää omaan aiheeseen koskevan tiivistelmän tai nostoja. Laajemmat rajatun kontekstin kielimallit, kuten Googlen ilmainen Notebook LM, mahdollistavat saman kymmenistä lähteistä koostetun oman kirjaston pohjalta. Jos kielimalli ei löydä kysymykseesi vastausta sille syöttämästäsi tai linkkaamastasi lähteistä, se ei fantisoi tai hallusinoi vaan kertoo, että lähteistä ei löydy vastausta kysymykseen. Ja kun rajatun kontekstin malli vastaa asettamaasi kysymykseen, se pystyy aina luotettavasti osoittamaan, mistä valitsemastasi teoksesta kyseinen sitaatti on otettu (Notebook LM Support 2025a; Notebook LM Support 2025b).

Rajatun kontekstin kielimallit sopivat vastuullisen tietotyön ja tutkimuksen tekoon. Ne tarjoavat mahdollisuuden keskustella lähteiden kanssa monipuolisesti ja luotettavasti. Niiden avulla voit kehittää uusia tapoja lukea ja keskustella hyvien lähteiden kanssa. Ne myös hälventävät kielimalliin liittyvää mystiikkaa: näin käytettynä kielimalli on yksinkertaisesti nopeampi ja usein parempi tapa hakea lähteistä tarvitsemasi kohdat.

KIELIMALLI TIETOTEKSTIN VIIMEISTELYSSÄ

Oppinnäytteissä ja akateemisissa artikkeleissa viimeinen kilometri on usein mittaansa tärkeämpi. Viimeistely teksti avautuu lukijalle ja antaa tutkimuksen sisällölle sen ansaitseman arvon. Etenkin, kun kirjoitamme artikkelimme vieraalla kielellä, tekstinkäsittelyohjelmien ja kielimallien apu voi olla tärkeää.

Word-tekstinkäsittelyohjelman Editor ja muut kielimallipohjaiset työkalut tarjoavat joskus liiankin innokasta apua – huomaan joskus korvanneeni lähes kaikki omat muotoiluni niiden ehdotuksilla. Oman kirjoitustaidon ja tyylin kehittäminen on kuitenkin tärkeää niin opiskelijalle kuin kokeneelle tietotyön ammattilaiselle.

Helsingin yliopiston kielikeskuksen opettaja Jonathon Martin on opettanut akateemisen kirjoittamisen englanninkielistä kurssia ”AI first” -metodilla. Kurssin perustiedot ovat saatavilla yliopiston Opiskelu-palvelun kautta, mutta osa sisällöstä saattaa edellyttää kirjautumista HY-tunnuksilla (Helsingin yliopisto 2025). Martin ohjeistaa antamaan tekoälysovelluksille täsmällisiä ja hyvin rajattuja tehtäviä, kuten ”arvioi kielen formaalisuuden tasoa” tai ”ehdota selkeämpiä lauserakenteita”, sen sijaan, että antaisi kielimallin tarjota itse uutta tekstiä vanhan tilalle.

Kun kielimallia hyödyntää fokusoidusti, siitä saa oivallisen apuopettajan. Se huomauttaa, kun käytän epätavallista rakennetta tekstissäni. Se huomauttaa, jos englanninkieliseen akateemiseen tekstiini hii-pii vahingossa puheenomaisia ilmaisuja. Voin ottaa näistä opiksi, mutta voin myös itse päättää omasta tyylistäni ja siitä, miten epämuodollinen tai erikoinen tekstini mielestäni saa olla. Tätäkin tekstiä olen tuottanut yhdessä useamman kielimallin kanssa, ja usein haluan ilmaista itseäni hieman rennommin, suorasukaisemmin ja kirpeämmin kuin *Aikuiskasvatus-*

Uudet kielimallit tuottavat uusien mahdollisuuksien ohella uusia eriarvoisuuksia.

lehden akateemisen kontekstin kauniisti huomioiva kielimalli ehdottaa.

Kielimalli auttaa myös teknisemmässä viimeistelyssä, kuten viitteidenhallinnassa, tai, tosiaan, tekstin muokkaamisessa sopivaksi tietyn julkaisufoorumin vaatimuksiin. Itselläni esimerkiksi ulkopuolista rahoitusta kaipaavien projektien aineistot ovat usein aineistopohjaisessa Google Notebook LM -kielimallisovelluksessa omissa kirjastoissaan, joista voin pyytää räätälöityjä palasia rahoitushakemuksen lomakkeisiin oman muokkaustyön lähtökohdiksi. Kielimallin käyttö ei näissä tilanteissa muuta millään tapaa sitä, että ideat, sisältö, vastuu ja näkökulmat ovat minun.

POHDINTA

Tekoäly osaa kirjoittaa opinnäytteen tai raportin kanssani ja joskus jopa puolestani, ja jokainen viikko tietotyön tueksi tuodaan uusia, entistä suorituskykyisempiä sovelluksia. Niiden käyttäminen muuttaa tietotyötä, ja jos tiedät, mitä olet tekemässä, muutokset ovat monilta osin myönteisiä. Kuten teknologiset muutokset aina, uudet kielimallit tuottavat uusien mahdollisuuksien ohella uusia eriarvoisuuksia. Tutkimukset osoittavat, että aikuisväestö – opettajat mukaan lukien – käyttää ChatGPT-tyyppisiä kielimalleja vähemmän kuin nuoret (Tilastokeskus 2024). Aikuiskasvatuksen tehtävä on vastata tähän haasteeseen – rakentaa siltaa teknologisen murroksen yli.

Kansainvälisesti tekoälyn osaamista onkin jo alettu rakentaa osana aikuiskasvatusta. Etelä-Koreassa valtio käynnisti vuonna 2024 AID-30-projektin, jossa yli 30-vuotiaalle tarjotaan tekoäly- ja digiosaamisen koulutusta valtakunnallisesti (ks. esim. Korea Herald 2024). Kaikille avoin *Elements of AI* -kurssi on tavoittanut yli miljoona osallistujaa maailmanlaajuisesti, ja kurssin suorittaneista merkittävä osa on yli 45-vuotiaita (Helsingin yliopisto 2023). *Aikuiskasvatus*-lehdessä

kurssia on syystä kehitetty ”kansansivistystyöksi” (Ikävalko & Raiskio 2019, 227), ja tekoälyn käytön opetusta olisi aiheellista laajemminkin tarkastella kaikille kuuluvana valistuksena uusien kulttuuristen käytäntöjen mahdollisuuksista ja haasteista.


Yksi kurssi ei kuitenkaan korvaa sitä vaivannäköä, jonka kautta tietotyön tai opetusalan ammattilainen omat työtapansa muokkaa ja luo. Siksi kannustan kaikkia opettajia ja etenkin kaikkia aikuiskasvatuksen ammattilaisia tarttumaan niin sanotusti härkää sarvista: rohkaistumaan käyttämään kielimallia ja etsimään oman tutkimus- ja opetustyön puitteissa toimivia ratkaisuja, jotta osaa ohjata myös opiskelijaa. Oman aihealueemme tuntijoina ja opettajina me tiedämme, mistä me puhumme. Me yleensä näemme opiskelijaa tarkemmin, milloin kielimallin käyttö tuottaa toivotunlaista tulosta – ja milloin ei. Ellemme sanoita tekoälyn mahdollisuuksia opiskelijaa palvelevalla tavalla, jätämme opiskelijan löytämään ne itse, yleensä vaieten ja ilman että meille tarjoutuu tilaisuutta osallistua hyvien työtapojen erottamiseen huonoista.

Opettajina olemme myös osa laajempaa yhteisöä, ja meillä on siinä keskeinen rooli. Tekoälyn käytön kulttuurista ei päätetä Euroopan unionissa, ministeriöissä tai edes korkeakouluissa. Monet keskeiset kysymykset ovat erilaisia eri aloilla. Antropologin haastatteluaineisto nostaa esille henkilotietoihin liittyviä kysymyksiä, joita fyysikko ei työssään kohtaa. Vastuu hyvien käytäntöjen leviämisestä voi olla vain siellä, missä tietotyön käytäntöjä kaikessa konkreettissa opitaan ja opetetaan. Oppivan yhteiskunnan opettajajäsenenä vastaamme siitä jokainen oman erityisalamme puitteissa.

Tekoäly ei enää ole tietotyön valinnainen lisäosa. Se on elimellinen osa tietotyötä, ja se muuttaa tapojamme hakea, tuottaa ja jäsentää tietoa. Vaikka tekoäly näissä toimissa joskus nopeuttaa ja helpottaa prosesseja, syvätasolla se ei helpota tietotyötä.

Laadukas tietotyö vaatii yhtä paljon ajattelua ja vaivannäköä kuin ennen, ellei enemmänkin, jos haluamme käyttää uusia välineitä hyvin. Siksi on tärkeää, että puhumme niistä avoimesti ja yksityiskohtaisesti. Vain jakamalla käytännön kokemuksia ja ratkaisuja voimme rakentaa kollegiaalista ymmärrystä siitä, mihin ja miten tekoälyä kannattaa käyttää – ja milloin ei.



PETTER KORKMAN
 FT, tietoasiantuntija
 Helsingin yliopiston kirjasto
 <https://orcid.org/0000-0002-7563-8821>

Hyödynsin tässä näkökulmatekstissä Microsoft Copilotia ja OpenAI ChatGPT:tä tiedonhakuun, ideointiin, otiskointiin ja argumentaation hiomiseen. Havainnollisia esimerkkejä kielimallin käytöstä tietotyössä löytyy myös tästä opetusvideostani: <https://youtu.be/tMB4owPo9pE>. Kehotteista ja kuratoinnista vastaan itse. Generatiiviset työkalut eivät tuottaneet lopullisia väitteitä tai päätelmiä itsenäisesti, vaan vastuu kaikista tarkistuksista ja valinnoista on minulla.

LÄHTEET

- Adobe (2025). *2025 AI and Digital Trends*. https://business.adobe.com/content/dam/dx/us/en/resources/digital-trends-report-2025/2025_Digital_Trends_Report.pdf (5.9.2025).
- Elsevier (2025a). *Scopus AI*. <https://www.elsevier.com/products/scopus/scopus-ai> (5.9.2025).
- Elsevier (2025b). *Scopus data crosses the 100 million item threshold!* <https://blog.scopus.com/100-million-reasons-to-trust-scopus> (5.9.2025).
- Google (2024). *Bringing generative AI to Search*. <https://blog.google/products/search/generative-ai-google-search-may-2024/> (5.9.2025).
- Gurgurov, D., Jarrahi, M. H., Kasneci, E., Kasneci, G., Kasneci, S. ... & Wischmeyer, T. (2025). *Multilingual political views of large language models*. arXiv:2507.22623 (5.9.2025).
- Hackenburg, K., Tappin, B. M., Hewitt, L., Saunders, E., Black, S., Lin, H., Fist, C., Margetts, H., Rand, D. G. & Summerfield, C. (2025). *The Levers of Political Persuasion with Conversational AI*. Preprint. <https://arxiv.org/abs/2507.13919> (5.9.2025).
- Helsingin yliopisto (2023). *Elements of AI has introduced one million people to the basics of artificial intelligence*. <https://www.helsinki.fi/en/news/artificial-intelligence/elements-ai-has-introduced-one-million-people-basics-artificial-intelligence> (5.9.2025).
- Helsingin yliopisto (2025). *Kurssi Academic Writing for Doctoral Researchers — an A.I. first approach*. Opiskelu-palvelu. <https://studies.helsinki.fi/courses/course-implementation/otm-bc986948-7264-4113-9090-0c7be8c109e9> (5.9.2025).
- Ikävalko, H. & Raiskio, S. (2019). Uutta kansalaistaitoa oppimassa: Tekoälyosaamisen äärellä. *Aikuiskasvatus*, 39(3), 222–228. <https://doi.org/10.33336/aik.85712>
- Korea Herald (2024). *National-level AI, digital education to be launched for adults over 30 in South Korea*. 16.10.2024. <https://www.koreaherald.com/article/3495341> (5.9.2025).
- Kouvo, T. (2024). Aikuiskoulutuksella riittää työtä globaalin muutoksen ohjaamisessa: Sivistys on yhteinen tehtävä. *Aikuiskasvatus*, 44(2), 140–143. <https://doi.org/10.33336/aik.146368>
- Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J. & Raupach, T. (2022). Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100101. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>
- NotebookLM Support (2025). *Add or discover new sources for your notebook*. Saatavissa: <https://support.google.com/notebooklm/answer/16215270> (5.9.2025).
- NotebookLM Support (2025). *Use chat in NotebookLM*. <https://support.google.com/notebooklm/answer/16179559> (5.9.2025).
- Salvi, F., Horta Ribeiro, M., Gallotti, R. & West, R. (2025). On the conversational persuasiveness of GPT-4. *Nature Human Behaviour*. <https://doi.org/10.1038/s41562-025-02194-6>
- Tilastokeskus. (2024). Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö. Tilastokeskus. <https://stat.fi/julkaisu/cm-42fjq642e9507vyca4lko1r> (5.9.2025).
- Werner, T., Soraperra, I., Calvano, E., Parkes, D. C. & Rahwan, I. (2024). *Experimental evidence that conversational artificial intelligence can steer consumer behavior without detection*. arXiv:2409.12143 (5.9.2025).

Kohtaamisten kautta kehittyen

Kokemuksia ammatillisen opettajankoulutuksen yhteiskehittämisestä Liberiassa



Hämeen ammattikorkeakoulu toteutti vuosina 2022–2024 Liberian ammatillisen opettajankoulutuksen kehittämishankkeen. Suomalaisia pedagogisia periaatteita, kuten opiskelijakeskeisyyttä, inklusiota ja työelämäyhteistyötä, sovellettiin hankkeessa paikalliseen korkean valtaetäisyyden kulttuuriin. Samalla korostuivat yhteiskehittäminen, luottamuksen rakentaminen ja digitaalisten ratkaisujen haasteet.

SUOMALAISEN KOULUTUSVIENNIN juuret ulottuvat 1900-luvun lopun kehitysyhteistyöhankkeisiin, joissa suomalaistoimijat osallistuivat esimerkiksi metsäteollisuuden koulutuksen konsultointiin (Juusola & Nokkala 2019). Laajamittaisemmaksi liiketoiminnaksi koulutusvientii alkoi kuitenkin kehittyä vasta 2000-luvulla, erityisesti Suomen menestyttyä 2000-luvun alussa 15-vuotiaiden osaamista mittavassa kansainvälisessä PISA-tutkimuksessa. Termi vakiintui käyttöön 2010-luvun taitteessa, ja vuonna 2019 koulutusviennin arvioitiin tuottaneen taloudellista arvonlisää jo vajaa miljardi euroa (Suhonen ym. 2022).

Suomalainen koulutusvientii pohjautuu koulutusjärjestelmämme vahvuuksiin, kuten opiskelijakeskeisyyteen, työelämälähtöisyyteen, digitaalisiin oppimiskäytäntöihin ja tasa-arvoiseen oppimiseen. Nämä

pedagogiset periaatteet heijastavat yhteiskuntamme arvoja ja edellyttävät siksi harkittua mukauttamista, kun niitä sovelletaan toisenlaisiin kulttuurisiin, koulutuksellisiin ja yhteiskunnallisiin olosuhteisiin.

Koulutusviennistä on 2020-luvulla keskusteltu ennen kaikkea taloudellisena mahdollisuutena, mutta aikuiskasvatuksen näkökulmasta ja *Aikuiskasvatustiedelehdessä* aihetta on hakutulosteni mukaan käsitelty niukasti, jos lainkaan. Koulutusvientii näyttäytyy usein neutraalina yhteistyön muotona, vaikka siihen voi sisältyä jännitteitä. Keskeistä on pohtia, miten vahvasti suomalaiset oppimiskäytännöt ohjaavat yhteistyön suuntaa ja lopputulosta. Samalla on arvioitava, kuvaako koulutusvientii käsitteenä riittävän kattavasti prosessia, jossa suomalaiset pedagogiset periaatteet yhdistyvät paikallisiin yhteiskunnallisiin

MITEN VAHVASTI SUOMALAISET OPPIMISKÄSITYKSET OHJAAVAT KOULUTUSVIENNISSÄ YHTEISTYÖN SUUNTA JA LOPPUTULOSTA?

rakenteisiin, ja muotoutuvat kohdemaan olosuhteisiin sovitetuiksi ratkaisuiksi.

Tarkastelen koulutusvientinä yhteistyön ja yhteiskehittämisen lähtökohdista käsin, Hämeen ammattikorkeakoulun (HAMK) vuosina 2022–2024 Liberian toteuttaman koulutushankkeen kokemusten pohjalta. Hankkeessa kehitettiin maan ensimmäinen ammatillinen opettajankoulutusohjelma ja opettajien täydennyskoulutus, ja siihen osallistui kahdeksan ammatillista opettajaa paikallisista oppilaitoksista sekä edustajat Liberian nuoriso- ja urheiluministeriöstä ja opetusministeriöstä.

Hanke oli osa Euroopan unionin ja Ruotsin rahoittamaa *Youth Rising* -ohjelmaa, ja sen toteutusta tuki Yhdistyneiden kansakuntien (YK) teollistamisyhteistyön (UNIDO) paikallistoimisto Liberiasa. Yhteistyö avasi mahdollisuuden pohtia, millaisin edellytyksin suomalaiset koulutusratkaisut voivat tuoda lisäarvoa toisenlaisiin toimintaympäristöihin, ja miten aidosti vuorovaikutteinen ja kulttuurisensitiivinen työskentely muovaa myös kouluttajan roolia ja pedagogisia käytäntöjä. Nostan esiin havaintoja, jotka syntyivät suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuuksien ja kohdemaan kulttuurin välisestä vuorovaikutuksesta.

OPISKELIJAKESKEISYYS KORKEAN VALTAETÄISYYDEN KULTTUURISSA

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opiskelija on 1990-luvulta lähtien opetus suunnitelmassa ja pedagogisessa keskustelussa määritelty aktiiviseksi toimijaksi, joka ohjaa omaa oppimisprosessiaan, vaikuttaa sen kulkuun ja kantaa siitä vastuuta. Opettajan rooli on ennen muuta edistää yhteistyön kautta tapahtuvaa oppimista ja luoda oppimista tukeva, kannustava

ilmapiiri. Tämä lähestymistapa vahvistaa tasa-arvoa, itseohjautuvuutta ja elinikäistä oppimista, ja on yksi keskeinen tekijä Suomen menestykselle kansainvälisissä oppimistuloksissa mittaavissa vertailuissa, kuten PISA-tutkimuksissa (Sahlberg 2011).

Opiskelijälähtöisyys ja opettajan valmentava rooli eivät kuitenkaan ole universaaleja lähtökohdita. Esimerkiksi Liberian koulutusjärjestelmässä vallitsevat toisenlaiset kulttuuriset ja institutionaaliset lähtökohdat. Järjestelmä rakentuu nelijakoiselle 6–3–3–4-mallille. Siihen kuuluu kuusi vuotta peruskoulua, joka vastaa Suomen alakoulua, kolme vuotta yläkouluamme vastaavaa alemman toisen asteen koulua ja kolme vuotta ylempään toisen asteen koulua, joka vastaa lukiota tai ammatillista koulutusta. Näiden lisäksi tulevat mahdolliset korkeakouluopinnot. Ylemmällä toisella asteella opiskelijat valitsevat joko akateemisen linjan, joka valmentaa korkeasteen opintoihin, tai ammatillisen linjan, johon sisältyvät käytännönläheiset ammattitutkinnot sekä tekninen koulutus.

Vuonna 2022 Liberia otti merkittävän askeleen ammatillisen koulutuksen kehittämisessä, kun se saattoi voimaan kansallisen ammatillisen koulutuksen tutkintokehiksen (*Liberia National Technical Qualifications Framework*, NTVETQF). Kehys määrittelee kansalliseen strategiaan ja lainsäädäntöön perustuen ammatilliset tasot ja sertifikaatit seitsemälle tasolle. Se mahdollistaa osaamispohjaisten tutkintojen, ammattistandardien ja opetus suunnitelmien kehittämisen sekä vahvistaa koulutuksen laatua, vertailtavuutta ja työelämäsuuntautuneisuutta (UNEVO 2025).

Vaikka ammatillisen koulutuksen rakenteita on kehitetty määrätietoisesti, käytännön toteutuksessa on edelleen merkittäviä haasteita. Ammatillinen opetus painottuu usein teoriaan, opettajien pedagogisessa osaamisessa on vaihtelua ja yhteydet työelämään ovat heikot. Koska ammatillinen koulutus toimii monelle nuorelle suorana väylänä työelämään, sen laatu ja työelämärelevanssi ovat ratkaisevassa asemassa. HAMKin toteuttamassa opettajankoulutuksessa painottuivat opiskelijälähtöisyys, työelämälähtöisyys ja vuorovaikutteinen opettajuus, joiden kautta koulutusta pyrittiin uudistamaan paikallisesti.

KUN OPISKELIJAKESKEISIÄ MENETELMIÄ JUURRUTETAAN AUTORITÄÄRISIIN YMPÄRISTÖIHIN, ON TÄRKEÄ HUOMIOIDA KULTTUURINEN LÄHTÖKOHTA.

Liberiassa opettajien rooli on perinteisesti autoritäärimäinen, eikä heidän näkemyksiään juuri kyseenalaisteta. Koulutuksen alkuvaiheessa liberialaiset opettajat olivat HAMKin asiantuntijoiden edessä varovaisia tuomaan esiin omia näkemyksiään ja suhtautuivat myös painettuun tekstiin auktoriteettina. Luotettavien lähteiden etsiminen ja lähdekritiikin soveltaminen olivat heille vieraita käytäntöjä. Koulutuksen edetessä osallistujat kuitenkin harjaantuivat kriittiseen tiedonhakuun ja opetukseen soveltuvan sisällön löytämiseen.

Kahdeksanviikkoinen opiskelijajako Suomessa keväällä 2023 oli osallistujille merkittävä kokemus, sillä sen aikana he pääsivät kokeilemaan osallistavia ja opiskelijalähtöisiä menetelmiä käytännössä. Liberiaan palattuun jotkut kertoivat saaneensa opettajakollegoiltaan kriittistä palautetta, sillä opiskelijakeskeisten menetelmien soveltaminen oli tehnyt opiskelijoista äänekkäitä. Opiskelijoilta saadut kommentit puolestaan korostivat menetelmien innostavuutta ja merkityksellisyyttä. Oppimiskäsityksen kulttuuriset erot näkyivät myös osallistujien työskentelytavoissa koulutuksen aikana. He tarvitsivat jatkuvasti selkeitä ohjeita ja aikatauluja voidakseen edetä. He eivät yleensä ilmoittaneet, jos eivät olleet ymmärtäneet jotain, vaan tämä täytyi päätellä hiljaisuudesta tai siitä, etteivät asiat edenneet sovitusti.

Suomessa oppimista ohjaa konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan tieto rakentuu aktiivisesti ja on jatkuvasti kehittyvä prosessi. Kysymysten esittäminen nähdään olennaisena osana uuden ymmärryksen muodostumista (ks. esim. Vygotsky 1978; von Glasersfeld 1989; Gautam 2023; Aidoo 2024).

Liberian kaltaisessa yhteiskunnassa valta ja vastuu keskittyvät usein harvoille, ja auktoriteetteihin

suhtaudutaan kunnioittavan etäisesti. Tällaisessa kontekstissa epätäydellisen tietämyksen myöntäminen ja avun pyytäminen voivat näyttäytyä oman aseman heikentämisenä. Tämä kulttuurinen lähtökohta on tärkeä huomioida, kun opiskelijakeskeisiä menetelmiä pyritään juurruttamaan autoritäärisiin ympäristöihin.

LUOTTAMUS JA YHTEISTYÖ HIERARKKISESSA KONTEKSTISSA

Liberian korkea valtaetäisyys (Hofstede 1980) voi osaltaan selittää perinteisen oppimiskäsityksen juurtuneisuutta. Korkean valtaetäisyyden yhteiskunnissa hierarkia on selkeä, ja auktoriteetteja kunnioitetaan kyseenalaistamatta. Myös kasvojenmenetystä (*facework theory*; Ting-Toomey 1985) pyritään välttämään, mikä näkyi monissa arkisissa tilanteissa. Esimerkiksi erällä kenttävierailulla hankkeen suomalainen pääkouluttaja kysyi projektipäälliköltä englanninkielistä vastinetta termille, jonka hän muisti siinä hetkessä vain suomeksi. Lounastauolla yksi osallistujista ihmetteli, miten taitava ja kokenut kouluttaja oli voinut julkisesti myöntää tietämättömyytensä ja pyytää kollegaltaan apua.

Liberiassa opettajien keskinäinen reflektointi ja oppimateriaalien jakaminen on vähäistä. Opettajilla ei ole vakiintuneita käytäntöjä pedagogisten ratkaisujen yhteiseen tarkasteluun, mikä osaltaan hidastaa uusien opetustapojen leviämistä ja kehittämistä. Epävarmuus omista pedagogisista valinnoista tai uuden kokeilun epäonnistuminen saatetaan kokea riskiksi ammatilliselle arvostukselle.

Tämä näkyi myös hankkeessa mukana olleiden opettajien yhteistyössä ja tiedon jakamisessa. Keskinäisessä vuorovaikutuksessa korostui hierarkia, mikä saattoi estää avoimen keskustelun ja kriittisen refleksion. Alempana organisaatiossa olevat eivät välttämättä koe olevansa oikeutettuja kyseenalaistamaan ylempien ratkaisuja tai ehdottamaan muutoksia. Ilmiö tuli esiin myös koulutustilanteissa, joissa yksi osallistujista oli koulutuspäällikkö. Ryhmätyöskentely säilyi muodollisena, ja keskustelua hallitsi selkeä roolijako, jossa koulutuspäällikön näkemyksiä kuunneltiin, mutta ei kyseenalaistettu.

Avoimuus edellyttää muutosta vallitsevassa ajattelutavassa: tietoa ei tulisi nähdä yksilön hallussa olevana pääomana vaan yhteisenä resurssina, joka jalostuu jakamalla. Osaamattomuuden myöntäminen tai epäonnistumisen mahdollisuus ei saisi merkitä kasvojen menetystä vaan olla luonnollinen osa oppimista. Jaetun oppimisen lähtökohtana on ajatus siitä, ettei kenenkään tarvitse hallita kaikkea yksin, ja että yhdessä muodostettu ymmärrys voi ylittää yksilölliset rajat.

Koska yhteistyön ja avoimuuden edellytykset rakentuivat eri tavoin kuin Suomessa, tarvittiin toteutuksessa toisenlaisia lähestymistapoja. Syksyn 2023 aikana hankkeen edistyminen hidastui, sillä osallistuminen verkko-opetukseen oli vähäistä. Suomesta käsin oli mahdotonta saada selkeää kuvaa Liberian käynnissä olleista pilottikoulutuksista, sillä niistä saatu palaute oli niukkaa ja ristiriitaista. Monet verkkotapaamisten aikana jumiutuneet asiat selvisivät vasta ylimääräisen kenttäkäynnin aikana käydyissä kahdenkeskisissä keskusteluissa projektipäällikön ja osallistujien kesken. Kasvokkaiset keskustelut osoittautuivat ainoaksi toimivaksi tavaksi saada rehellistä palautetta koulutuksen etenemisestä ja paikallisen tuen riittävydestä.

Suomalaisissa oppimisympäristöissä toimintaa ohjaavat avoin yhteistyö, yhteisöllinen reflektointi ja vertaisoppiminen (Pollari ym. 2018). Liberian kaltaisessa kulttuurikontekstissa toiminta puolestaan näyttäisi perustuvan henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen, kasvokkain kohtauksiin ja kasvojen säilyttämisen periaatteisiin. Luottamuksellisen ilmiön rakentaminen edellytti ensin kahdenkeskiä, luottamusta vahvistavia keskusteluja ennen kuin arkaluontoiset asiat voitiin ottaa esiin laajemmin.

ERITYISOPETUS JA ERITYISEN TUEN TARVE

Liberia on sitoutunut YK:n vammaisten oikeuksia koskevaan yleissopimukseen (UNCRPD), jonka mukaisesti sen tulisi edistää inklusiivista koulutusta (United Nations 2012). Käytännössä tämä tavoite on kuitenkin osoittautunut haasteelliseksi. Ammatilliset opettajat kertoivat, ettei Liberian ole lainkaan erityisopetusta. Lisäksi kävi ilmi, että liberialaisille opettajille inklusio merkitsee ensisijaisesti fyysisesti tai kehityksellisesti vammaisten oppijoiden

huomioimista hyvin käytännönläheisin keinoin, kuten ymmärtävällä asenteella ja lisäajalla tehtävien suorittamiseen.

Opettajilla ei ole käytössään ammatillisia välineitä oppimisen esteiden tunnistamiseen tai erityisoppilaiden systemaattiseen tukemiseen. Oppilaitosten infrastruktuuri ei myöskään huomioi liikuntavammaisia, kuulovammaisia tai muita erityistä tukea tarvitsevia opiskelijoita.

Erityistä tukea tarvitsevien osallistumista ammatilliseen koulutukseen rajoittavat myös puutteet poliittisissa ja hallinnollisissa rakenteissa. Kehittyvissä maissa koulutusta kehitetään usein kansainvälisellä rahoituksella, joka keskittyy ensisijaisesti perustason rakenteisiin, kuten opettajien pätevyttämiseen ja opetussisältöjen ajantasaistamiseen. Useimmista ohjelmista puuttuu erityisopetuksen kehittäminen (Clarke 2022).

Tässä hankkeessa pyrittiin paikalliset lähtökohdat huomioiden edistämään inklusiivisuutta pienin askelin. Osallistujille tarjottiin erityisopetuksen opintojakso, jonka tavoite oli lisätä tietoisuutta inklusiivisuuden merkityksestä. Suomessa toteutetun opetusjakson aikana liberialaiset pääsivät näkemään inklusiivisuutta myös käytännössä. Esimerkiksi vierailu Hämeenlinnan kuuroja ja kuurosokeita työllistävässä Sampolan toimintakeskuksessa teki heihin suuren vaikutuksen. Osallistujat hämmästelivät, kuinka kaikki otetaan mukaan ja miten jokaiselle löytyy mielekäs koulutus- ja työpolku. Kokemus herätti keskustelua siitä, kuinka Liberian erityistä tukea tarvitsevia ei aina nähdä potentiaalisina tuottavina kansalaisina, joiden koulutukseen kannattaisi panostaa.

Liberian sisällissodat vuosina 1989–1997 ja 1999–2003 jättivät jälkensä useisiin sukupolviin. Vaikka nykyiset ammatilliset opiskelijat ovat pääosin syntyneet konfliktien jälkeen, sotatrauma vaikuttaa yhä heidän elämäänsä ja aiheuttaa esimerkiksi oppimisvaikeuksia ja traumaperäistä stressiä. Hankkeessa pohdittiin keinoja tukea traumatisoituneita opiskelijoita sekä heidän yksilöllisten tarpeidensa että emotionaalisen palautumisensa näkökulmasta.

Erityisopetuksen opintojakso sekä siihen kuuluneet organisaatiovierailut ja asiantuntijapuheenvuorot laajensivat osallistujien ymmärrystä inklusiivisuudesta.

DIGITAALISEN OPETUKSEN KEHITTÄMINEN LIBERIASSA EDELLYTTÄISI MERKITTÄVIÄ INVESTOINTEJA INFRASTRUKTUURIIN.

Fyysisten ja kehityksellisten haasteiden lisäksi tarkasteluun nousivat sukupuolta, vähemmistöasemaa ja traumaattisia kokemuksia koskevat kysymykset sekä ne opiskelijat, joille perusopetussuunnitelma ei tarjoa riittävästi haastetta. Näiden teemojen syvällisempi käsittely vaatisi enemmän aikaa, mutta tietoisuuden lisääminen erityisen tuen tarpeista ja inklusion edistämisestä on jo tärkeä askel kohti saavutettavampia oppimisympäristöjä Liberiassa.

DIGITAALISET RATKAISUT JA SAAVUTETTAVUUS

Digitaaliset oppimiskäsitteet herättävät Liberiassa kiinnostusta, koska niiden uskotaan olevan kustannustehokas tapa tavoittaa suuri määrä osallistujia eri puolilta maata. Myös tässä hankkeessa UNIDOn paikallistoimisto ehdotti yllättäen, että ammatillisen opettajankoulutusohjelman pilotointi siirrettäisiin kokonaan verkkoon. Oletuksena oli, että luokkahuoneissa toimivat menetelmät soveltuisivat sellaisenaan digitaaliseen ympäristöön. Oli tarpeen toistuvasti selittää, että digipedagogiikka on oma pedagogian muotonsa, joka edellyttää teknisten taitojen lisäksi erityisiä menetelmiä, tunne- ja vuorovaikutusvalmiuksia sekä luottamusta (Burns & Kolho 2022). Haastetta lisäsi se, että kymmenestä koulutukseen osallistuneesta vain muutamalla oli aiempaa kokemusta teknologian hyödyntämisestä opetuksessa. Teams-etäyhteydellä toteutettuun istuntoon liittyminen oli monelle uusi kokemus, ja vielä projektin loppuvaiheessakin jotkut osallistujat tarvitsivat tukea esimerkiksi löytääkseen chatin kirjoitetut ohjeet.

Osallistujat olivat aktiivisia läsnäolokoulutuksissa niin Suomessa kuin Liberiassa, mutta verkossa he pysyivät varautuneina ja esimerkiksi epäilivät

jonkun ulkopuolisen seuraavan salaa heidän keskustelujaan. Monilla liberalialaisilla on sisällissotien jäljiltä syvälle juurtunut epäily toisten tarkoituksesta, mikä vaikutti hankkeen verkko-opetuksen dynamiikkaan. Hiljaisuuteen saattoivat toki vaikuttaa myös valtaetäisyys ja kasvojen menettämisen pelko. Valtaetäisyyden kokemus, pelko salakuuntelusta ja puutteelliset digitaidot muodostivat todennäköisesti esteitä avoimelle ja vapaamuotoiselle keskustelulle verkossa.

Vaikka hankkeessa kehitettyjen opetussuunnitelmien paikallisista pilotoinneista saatiin pääosin erinomaiset arvioinnit, etänä toteutetut opetusjaksot muodostivat poikkeuksen. Ongelmien taustalla olivat todennäköisesti sekä rajoittuneet digitaaliset valmiudet että heikot verkkoyhteydet. Lisäksi maan digitaalinen infrastruktuuri on yhä kehittymätön. Tämän hankkeen Liberialan opetus järjestettiin uudenkarheassa koulutuskeskuksessa Kakatassa, mutta sielläkin verkkoyhteys toimi vain satunnaisesti. Puhelimen datan lataaminen on kallista, mikä entisestään heikentää verkko-opetuksen saavutettavuutta. Jotta digitaalisen opetuksen kehittäminen Liberialassa olisi järkevää, tarvittaisiin ensin merkittäviä investointeja infrastruktuuriin.

Digitaalisten oppimiskäsitteiden vieminen kehittyviin maihin edellyttääkin aina huolellista tutustumista toimintaympäristöön. Suomessa opettajuus nähdään usein moniympäristöisenä ja verkostoituneena toimintana, jossa teknologia kytketään tarkoituksenmukaisesti pedagogiseen suunnitteluun ja oppimisprosesseihin (Korhonen ym. 2023). Tarkoituksenmukaisten oppimistulosten aikaansaaminen edellyttää kuitenkin digivalmiuksien ohella saavutettavuutta ja luottamusta uudelleen oppimisympäristöön. Näiden rakentuminen on usein hidas ja moniulotteinen prosessi.

LUOTTAMUKSEN PUUTE TYÖELÄMÄYHTEISTYÖN JARRUNA

Maailmanpankin laskelmien mukaan Liberialan väestöstä noin 90 prosenttia työskentelee epävirallisella sektorilla, eikä virallisia työpaikkoja ole riittävästi työllistämään ammatillisista oppilaitoksista valmistuneita

TYÖELÄMÄYHTEISTYÖ RAKENTUU LUOTTAMUKSESTA JA PITKÄJÄNTEISESTÄ VUOROPUHELUSTA.

(World Bank 2020). Yksi ratkaisu on panostaa yrityskasvatukseen, jotta opettajilla on valmiuksia tukea opiskelijoiden itsensä työllistymistä ja pienimuotoista yritystoimintaa.

Hankkeen kahdeksanviikkoisen Suomen-oppiskelijakson aikana haluttiin korostaa oppilaitosten ja työelämän yhteistyön merkitystä. Suomessa ammatillinen opettajuus ymmärretään laajasti monipaikkaisena toimintana, jossa oppiminen sulautuu luontevasti työpaikoille ja yhteiskunnan eri toimintoihin (Korhonen ym. 2023). Siksi ohjelmaan sisällytettiin runsaasti yritys- ja oppilaitosvierailuja sekä keskusteluja harjoittelijoiden ja heidän ohjaajiensa kanssa.

Jakson lopussa eräs osallistuja kertoi, että nähdessään Suomen lukujärjestyksen hän oli aluksi ajatellut, että aika hyödynnettäisiin tehokkaammin viettämällä päivät ”paikasta toiseen ramppaamisen” sijaan luokahuoneessa opiskellen. Vierailut ja vierailujen aikana käydyt keskustelut olivat kuitenkin muuttaneet hänen näkemyksensä. Pikkuhiljaa hän oli oivaltanut, että työelämäyhteistyö ja kokemuksellinen oppiminen eivät ole vain opetusta täydentäviä elementtejä vaan keskeinen osa tavoitteellista ja kestäväpohjaista ammatillista koulutusta.

Koska mahdollisuus erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen on Liberiassa toistaiseksi rajallista, osallistujille esiteltiin resurssitehokkaita tapoja toteuttaa simulaatio-opetusta jo olemassa olevissa opetustiloissa. Teknologian sijaan korostettiin esimerkiksi roolipelejä ja kierrätysmateriaaleista rakennettavia malleja kokemuksellisen oppimisen välineinä.

Suomessa työelämäintegraatio on rakentunut vuosikymmenten mittaan, mutta Liberiassa ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö on vakiintumatonta. Sisällissodat eivät ainoastaan tuhonneet fyysistä infrastruktuuria vaan rikkoivat yhteiskunnan

sosiaalisia rakenteita (ks. esim. Shilue & Fagen 2014; Barnes Robinson ym. 2015). Etniset jännitteet, heikko kansallinen yhtenäisyys ja laajalle levinnyt epäluottamus vaikeuttavat eri toimijoiden välistä yhteistyötä myös tällä saralla. Oppilaitosten ja yritysten välistä vuoro vaikutusta hankaloittavat lisäksi korruptioriski ja yhteistyömallien puuttuminen. Esimerkiksi ammatillisten opintojen opetusharjoittelujen toteutuminen on yksittäisten opettajien luomien kontaktien varassa.

Hankkeessa pyrittiin kehittämään kestäviä yritysten ja oppilaitosten välisiä yhteistyömalleja, joskaan ei ongelmitta. Eräällä kenttämatkalla vierailimme liberialaisyhteyksessä, jonka kanssa paikallinen ammatitoppilaitos oli aiemmin tehnyt yhteistyötä opiskelijoiden työharjoitteluiden muodossa. Pitkällisen tutustumisen jälkeen neuvottelimme jatkoyhteistyöstä ja sovimme, että yritys osallistuisi hankkeen yrittäjäkursseille tarjoamalla tosielämän tapausesimerkit. Kun kurssi muutamaa kuukautta myöhemmin alkoi, otimme yritykseen uudelleen yhteyttä sähköpostitse, mutta emme useista yrityksistä huolimatta saaneet vastausta. Myös UNIDOn Liberian-toimisto yritti jatkaa keskustelua tuloksetta.

Suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä toiminta perustuu vahvasti luottamukseen, minkä vuoksi oletamme helposti, että myös yhteistyökumppanit sitoutuvat yhdessä laadittuihin sopimuksiin. Meillä luottamus on ikään kuin oletusasetus (OECD 2019). Se ei vaadi pitkällistä lämmittelyä, vaan yhteisymmärrykseen voidaan päästä nopeasti. Tämä ei kuitenkaan ole kaikkialla itsestäänselvyys. Kokemus yhteistyön virittämisestä liberialaisyhteyksessä opetti, että tässä kulttuurikontekstissa työelämäyhteistyön rakentaminen vaatii pitkäjänteistä vuoropuhelua. Luottamus ja sitoutuminen kehittyvät ajan myötä ja edellyttävät toistuvia kohtaamisia kasvokkain.

KOULUTUSVIENIÄ VAI YHTEISKEHITTÄMISTÄ?

Vaikka liberialaiset koulutuskäytännöt voivat suomalaisesta näkökulmasta näyttää jäykiltä, on hyvä muistaa niiden heijastavan maan historiallisia kokemuksia ja toimintaympäristön erityispiirteitä. Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena ei ollut korvata paikallisia ratkaisuja suomalaisella mallilla

KOULUTUSVIENTIIN KYTKEYTY AINA KYSYMYS ARVOISTA: MILLAISEN IHMIS- JA OPPIMISKÄSITYKSEN HALUAMME VÄLITTÄÄ?

vaan tukea järjestelmän kehitystä paikallisia lähtökohtia kunnioittaen.

Kokemuksemme osoittaa, että suomalainen koulutusvienti ei ole vain pedagogisten mallien siirtämistä vaan myös arvojen ja käsitysten välittämistä. Opiskelijakeskeisyys, kriittinen ajattelu ja opettajan valmentava rooli kumpuavat suomalaisesta matalahierarkkisesta kulttuurista ja luottamukseen perustuvasta järjestelmästä. Tällaiset lähtökohdat eivät ole yksiselitteisesti siirrettävissä ympäristöön, jossa opettajuus rakentuu auktoriteetille. Kuten monikulttuurisuuteen ja moninaisuuteen perehtyneet Riikka Jaatinen, Inkeri Rissanen ja Elina Kuusisto (2023) ovat todenneet, kulttuuriset valmiudet ovat keskeinen osa opettajan eettistä professionalismia ja yhdenvertaisen koulutuksen edistämistä. Näissä tilanteissa on olennaista kyetä mukauttamaan omaa toimintaa paikallisiin oloihin, niin kulttuuriin kuin infrastruktuuriin. Jaatinen kollegoineen (2023) nostaa esiin myös sen, että valtaosa suomalaisopettajista näkee kulttuurisen moninaisuuden positiivisena mahdollisuutena ymmärtää erilaisia näkökulmia. Tämä ajatus konkretisoitui hankkeessa, jossa suomalaisetkin asiantuntijat havaitsivat omien ajattelu- ja toimintamalliansa rajat. Liberiassa esimerkiksi digitaalisten ratkaisujen käyttö on rajallista, ja valmius korvata osa verkko-opetuksesta kasvokkaisella vuorovaikutuksella oli esimerkkitapauksessa luottamuksen rakentumisen kannalta ratkaisevaa. Kokeilut, epäonnistumiset ja dialogi olivat oppimisen edellytys myös suomalaisille asiantuntijoille.

Hankkeessa korostui yhteiskehittäminen: suomalaiset asiantuntijat muokkasivat omia toimintatapojaan paikallisten tarpeiden mukaan ja hakivat rat-

kaisuja yhdessä liberalaisten kanssa, liberalaisessa aikataulussa. Jotkin aloitteet, kuten ammatillisen opettajankoulutuksen työelämäyhteistyömallin rakentaminen, jäivät toistaiseksi vielä ratkaisematta.

Suomalaisen koulutuksen keskeinen inklusioperiaate herätti kiinnostusta ja synnytti oivalluksia siitä, miten oppimisen tuki voisi tavoittaa eri taustoista tulevia opiskelijoita myös vähäisin resurssein toimivissa ympäristöissä. Koulutusyhteistyön aikana opettajien välistä yhteistyötä ja vertaisoppimista tuettiin systemaattisesti, jotta muutokselle rakentuisi turvallinen tila. Tässä hankkeessa luotiin maan ensimmäinen ammatillinen opettajankoulutusohjelma, mitä voidaan pitää askeleena kohti ammatillisen koulutuksen laadun pitkäjänteisempää kehittämistä Liberiassa. Kesällä 2024 valmistuneet opettajankouluttajat toimivat nyt uusien ammatillisten opettajien kouluttajina, mikä tukee yhdessä kehitettyjen periaatteiden juurtumista paikallisesti.

Koulutusvientiin kytkeytyy aina kysymys arvoista: millaisen ihmis- ja oppimiskäsityksen haluamme välittää? Aidosti kriittinen ja vastavuoroinen kohtaaminen edellyttää tietoisuutta siitä, miten valtasuhteet, historia ja rakenteet vaikuttavat osapuolten asemoitumiseen ja vuorovaikutukseen (Andreotti 2006).

Onnistunut koulutusyhteistyö ei ole pelkkää mallien siirtämistä, vaan se rakentuu yhdessä luodulle luottamukselle, kunnioitukselle ja yhteiselle oppimiselle. Näin suomalaisia toimintatapoja voidaan mukauttaa eri ympäristöihin tavalla, joka vahvistaa yhteistyön tulosten juurtumista paikalliseen arkeen ja pitkäjänteiseen koulutusjärjestelmien kehittämiseen.



JELENA SANTALAINEN

FM, BBA, projektipäällikkö
Hämeen ammattikorkeakoulu
(HAMK)

 <https://orcid.org/0009-0001-5512-2350>

LÄHTEET

- Aidoo, B. (2024). A reflective study on adopting inquiry based science teaching methods. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 6, Article 29. <https://doi.org/10.1186/s43031-024-00119-3>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Barnes Robinson, K., Valters, C., Strauss, T. & Weah, A. (2015). *Progress in Small Steps: Security against the Odds in Liberia*. Overseas Development Institute.
- Burns, E. & Kolho, P. (2022). Digital and social-emotional competences needed in the teaching profession. *HAMK Unlimited Journal*, 20.12.2022.
- Clarke, M. (2022). *Education reform and the learning crisis in developing countries*. Cambridge University Press.
- Gautam, Krishna K. U. M. (2024). *The Concept of Facilitator in Constructivist Teaching*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/386100882_The_Concept_of_Facilitator_in_Constructivist_Teaching
- von Glasersfeld, E. (1989). Constructivism in education. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.) *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 1, 162–163. Pergamon Press.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International differences in work-related values*. Sage.
- Jaatinen, R., Rissanen, I. & Kuusisto, E. (2023). Kulttuuria koskevat arkitteoriat osana opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia. *Aikuiskasvatus*, 43(4), 243–256. <https://doi.org/10.33336/aik.127921>
- Juusola, H. & Nokkala, T. (2019). *Katsaus suomalaista koulutusvientiä koskevaan tutkimus- ja selvityskirjallisuuteen vuosilta 2010–2019*. Raportit ja selvitykset 2019:11. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/katsaus-suomalaista-koulutusvientia-koskevaan-tutkimus-ja>
- Korhonen, A.-M., Kolho, P. & Ärling, J. (2023). Ammatillista opettajankoulutusta kehittämässä: Ammatillinen opettaja nuorten ja aikuisten koulutuksen asiantuntijana. *Aikuiskasvatus*, 43(3), 182–190. <https://doi.org/10.33336/aik.130403>
- OECD (2019). *The secret to Finnish education: Trust*. OECD Observer. <https://doi.org/10.1787/e83bbb41-en>
- Pollari, P., Salo, O.-P. & Koski, K. (2018). In Teachers We Trust – the Finnish Way to Teach and Learn. *Inquiry in Education*, 10(1), Article 4. <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol10/iss1/4/>
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Shilue, J. & Fagen, P. (2014). *Liberia: Links between Peacebuilding, Conflict Prevention and Durable Solutions to Displacement*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/liberia-links-between-peacebuilding-conflict-prevention-and-durable-solutions-to-displacement>
- Suhonen, T., Villanen, J., Nyyssölä, M. & Karhunen, H. (2022). *Selvitys suomalaisen koulutusviennin taloudellisesta arvosta*. Raportit ja selvitykset 2022:5. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/selvitys-suomalaisen-koulutusviennin-taloudellisesta-arvosta>
- Ting-Toomey, S. (1985). Toward a theory of conflict and culture. *International Journal of Intercultural Relations*, 9(3), 269–287.
- UNEVOC (2025). *TVET Country Profile: Liberia*. UNESCO-UNEVOC. <https://unevoc.unesco.org/home/Dynamic+TVET+Country+Profiles/country=LBR>
- United Nation. (2012). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Initial report submitted by Liberia*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g20/098/84/pdf/g2009884.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim. & käant.). Harvard University Press.
- World Bank (2020). *Appraisal Environmental and Social Review Summary (ESRS): Recovery of Economic Activity for Liberian Informal Sector Employment (P174417)*. World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/198161608648605143/pdf/Appraisal-Environmental-and-Social-Review-Summary-ESRS-Recovery-of-Economic-Activity-for-Liberian-Informal-Sector-Employment-P174417.pdf>

Lausunnonantajat vuonna 2025



Vuonna 2025 Aikuiskasvatuksessa julkaistiin 12 vertaisarvioitua tiedeartikkelia. Lisäksi toimituskunta käsittelee useita artikkelikäsitelmöitä. Kiitämme lämpimästi seuraavia lausunnonantajia, jotka osallistuivat refereeriprosessiin kalenterivuoden 2025 aikana.

Ahtiainen Raisa, KT, dosentti, yliopistonlehtori, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Alanen Paula, KT, tutkimuspäällikkö, Silta-Valmennusyhdistys ry

Coco Kirsi, TtT, koulutuspoliittinen asiantuntija, Tehy ry

Collin Kaija, KT, professori, kasvatustieteen laitos, Jyväskylän yliopisto

Haho Annu, TtT, etiikan tutkija, tuntiopettaja, Laurea ammattikorkeakoulu

Hankala Mari, FT, lehtori, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Merja Harmoinen, TtT, projektipäällikkö, Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu

Hauhia Minna, KT, lehtori, Ikaalisten käsi- ja taideteollisuusoppilaitos, SASKY koulutus kuntayhtymä

Helander Jaakko, KT, dosentti, tutkijayliopettaja, Edu-tutkimusyksikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu (HAMK)

Kaarakoski Heli, FT, tutkija, Laurea-ammattikorkeakoulu

Kalalahti Mira, VTT, apulaisprofessori, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Kangas Jonna, KT, dosentti (kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus), vanhempi yliopistonlehtori, kasvatustieteiden osasto, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Keronen Sara, KT, tutkijatohtori, kasvatustieteiden ja psykologian osasto, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Kettunen Jaana, FT, tutkimusprofessori, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Kleemola Katri, KT, tutkimuskoordinaattori, Yliopistopedagogiikan keskus, Helsingin yliopisto

Koskela Inka, YTT, erikoistutkija, Työterveyslaitos

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

Kurki Anna-Leena, KM, vanhempi asiantuntija, Työterveyslaitos

Lahtero Tapio, KT, johtava rehtori, harjoittelukoulut, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Lehtonen Eija, KM, tutkija, jatko-opiskelija, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

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

Leskinen Kirsi, FT, tutkijatohtori, kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Lipponen Lasse, KT, professori, kasvatustieteiden osasto, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Luoma Tiina, FT, tutkijatohtori, kasvatustieteiden ja psykologian osasto, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Maaranen Katriina, KT, dosentti, professori, soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Manninen Jyri, KT, professori, dosentti, kasvatustieteiden ja psykologian osasto, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Martikainen Suvi-Jonna, FT, erikoistutkija, Industrial Engineering and Management, School of Engineering Sciences, LUT-yliopisto

Maunumäki Minna, KT, yliopistonopettaja, Avoin yliopisto, Jyväskylän yliopisto

Mikkonen Jukka, FT, tutkija, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, Jyväskylän yliopisto

Heli Mutanen, KT, kasvatustieteiden ja psykologian osasto, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Mykkänen Marjaana, VTT, vieraileva tutkija, informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, Tampereen yliopisto

Nikunen Minna, YTT, dosentti, yliopistonlehtori, YFI-laitos, Jyväskylän yliopisto

Palsa Lauri, KT, tutkijatohtori, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Paulasto Heli, FT, yliopistonlehtori, humanistinen osasto, filosofinen tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Peltola Marja, VTT, dosentti, kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto

Penni Pietilä, FT, tutkijatohtori, yhteiskuntatieteiden laitos, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Puhakka Ilmari, PsM, tutkija, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Pulkkinen Jonna, KT, tutkijatohtori, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto

Rindell Meri-Tuulia, VTT, erikoistutkija, INVEST tutkimuskeskus ja lippulaiva, Turun yliopisto

Räty Kaisa, KT, yliopettaja, ammatillinen opettajakorkeakoulu, Jyväskylän ammattikorkeakoulu (Jamk)

Saikkonen Loretta, VTT, tutkijatohtori, kieli- ja käännöstieteiden laitos, humanistinen tiedekunta, Turun yliopisto

Salmento Heidi, KT, yliopistonlehtori, UTUPEDA yliopistopedagogiikan keskus, Turun yliopisto

Salonen Arto, KT, dosentti, professori, yhteiskuntatieteiden laitos, yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Itä-Suomen yliopisto

Sopanen Pauliina Sopanen, FT, tutkijatohtori, kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Syrjämäki Sami, FT, julkaisupäällikkö, Tieteellisten seurain valtuuskunta

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

Toiviainen Hanna, FT, professori, kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto

Uitto Minna KT, professori, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Oulun yliopisto

Vaattovaara Johanna, FT, professori, informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta, Tampereen yliopisto

Virtanen Anne, KT, dosentti (työelämäpedagogiikka), yliopistotutkija, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän 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
- kuvioiden ja taulukoiden toimivuus
- tekoälyn käyttö.

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>

TEKSTI: TERHI KOUVO
KUVAT: PETTERI KIVIMÄKI / JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

UUODEN TIEDEARTIKKELI

Aikuiskasvatuksen vuoden 2025 tiedeartikkeli korostaa tekstitaitojen merkitystä osallisuudelle

Digitaalisuus lisää aikuisten osallisuutta vain, jos heidän tekstitaitojaan tuetaan ja kehitetään riittävästi digitaalisiin ympäristöihin, toteavat kielentutkijat **Mari Honko** ja **Sari Sulkunen**.

KOULUTUKSEN DIGILOIKASSA opiskelijan kynä vaihtuu yhä useammin läppäriin näppäimistöön, mutta käsin kirjoittamisella on paikkansa oppimisessa. Näin osoittavat Mari Honko ja Sari Sulkunen tutkimuksessaan, jonka *Aikuiskasvatus* palkitsi vuoden 2025 tiedeartikkelina.

He tarkastelivat digitalisaation merkitystä nuorten ja aikuisten tekstitaidoille, ajattelulle ja oppimiselle. Verkkokyselyllä kerätyn aineistonsa pohjalta tutkijat selvittivät opettajien käsityksiä käsin ja digitaalisesti kirjoittamisesta ja niitä koskevista taitotarpeista. Nämä käsitykset ohjaavat heidän pedagogisia valintojaan.

Digitaalisuus on vallannut alaa niin nopeasti, että opettajilla ei ole ollut juuri aikaa eikä mahdollisuuksia pohtia digitalisaation merkitystä tai vaihtoehtoisia tekstitoiminnan tapoja.

”Opettajat haluaisivat yhtäältä tukea käsin kirjoittamista, mutta toisaalta digitaalisuuden kaikkiallisuus ja digitaalisen tekstin muokkaamisen tehokkuus ohjaavat opetusta”, tutkijat kuvaavat tutkimuksesta nousevaa ristiriitaa.



Kielentutkijat Mari Honko ja Sari Sulkunen palkittiin helmikuussa vuoden tiedeartikkelin tunnustuksella, joka on myönnetty vuodesta 2003 lähtien.

TEKSTITAIDOT TUKEVAT HYVINVOINTIA

Kirjoittaminen ei Hongon ja Sulkusen mukaan ole vain tekninen taito vaan keskeinen osa yksilön vuorovaikutusta ja osallisuutta. Se tukee oppimista, mahdollistaa osaamisen osoittamisen, viihdyttää ja vaikuttaa.

”Tekstittyneessä, sittemmin pitkälle digitalisoi-
tuneessa yhteiskunnassa vuorovaikutukseen osal-
listuminen tarkoittaa kuuntelemisen ja puhumisen
lisäksi moninaiseen tekstitoimintaan osallistumista. Kirjoittaminen on osa tätä tekstitoimintaa”, he kuvaavat.

Aiempi tutkimus osoittaa, että vahvat tekstitaidot tukevat sekä yksilöiden että koko yhteiskunnan hyvinvointia. Palkitut tutkijat korostavat, että teksteihin nojaavissa yhteiskunnissa, kuten Suomessa, aktiivinen toimijuus edellyttää lukemisen lisäksi kirjoittamista.

Aikuiskasvatuksen toimituskuntalaisista koottu raati kiittää vuoden 2025 tiedeartikkelin tekijöitä tutkimuksen ajankohtaisesta ja yhteiskunnallisesti merkittävästä viestistä.

”Digitaalisuus lisää osallisuutta vain, jos tekstitaidot digitaalisissa ympäristöissä toimimiseen ovat riittävät. Myös aikuiset oppijat tarvitsevat tukea ja kannustusta sekä käsin että digitaalisesti kirjoittamiseen ja tekstitaitojen kehittämiseen”, raati toteaa.

Tutkimuksen tulokset tarjoavat käytännön eväitä opetustyön suunnitteluun ja toteuttamiseen. Niitä voidaan hyödyntää myös opetus suunnitelmiin, oppimateriaalien ja digitalisaatiota koskevien linjausten kehittämisessä.

Honko ja Sulkunen toteavat, että kirjoittamisen näkökulmasta koulutuksessa on onnistuttu, jos siellä opiskelee ja sieltä suuntaa eteenpäin taitava kirjoittaja, joka osaa valita tilanteeseen sopivan kirjoittamisen kanavan ja tavan, sisällöt ja esillepanon, yksin tai yhdessä muiden kanssa.

”Tutkimuksemme perusteella tällainen kirjoittaja kuitenkin tarvitsee vahvan kasvualustan: itselleen merkityksellisiä, monipuolisia kirjoittamistilanteita, aikaa ja ohjausta, usein myös uskon valamista.”

Raadin perustelut

Tutkijat tarkastelevat tiedeartikkelissaan opettajien käsityksiä käsin ja digitaalisesti kirjoittamisesta sekä niitä koskevista taitotavoista. Tiedeartikkeli jäi jo julkaisuprosessin aikana toimituskuntalaisten mieleen kiinnostavana ja tasokkaana tekstinä, jossa käsitellään erittäin ajankohtaista ja olennaista aihetta.

Taidokkaasti kirjoitetussa ja johdonmukaisesti etenevässä tekstissä pureudutaan digitalisaation merkitykseen nuorten ja aikuisten tekstitaidoille, ajattelulle ja oppimiselle. Tiedeartikkeli osoittaa, miten näillä käsityksillä on merkitystä aikuiskoulutuksen pedagogisten valintojen kannalta.

Tutkimus osallistuu tieteelliseen keskusteluun tuoreella näkökulmalla. Lisäksi sen tulokset antavat eväitä käytännön opetustyön suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Tekijät lähettävät tärkeän yhteiskunnallisen viestin: digitaalisuus lisää osallisuutta vain, jos tekstitaidot digitaalisissa ympäristöissä toimimiseen ovat riittävät. Myös aikuiset oppijat tarvitsevat tukea ja kannustusta sekä käsin että digitaalisesti kirjoittamiseen ja tekstitaitojen kehittämiseen.

TEKIJÄT

- **Mari Honko**, filosofian tohtori, yliopistonlehtori, dosentti, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto
- **Sari Sulkunen**, filosofian tohtori, professori, kieli- ja viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

TUTUSTU PALKITTUUN TIEDEARTIKKELIIN

Honko, M. & Sulkunen, S. (2025). Käsin ja digitaalisen kirjoittamisen merkitykset opettajien kokemana. *Aikuiskasvatus*, 45(2), 106–122.

Mikä mieltämme painaa?

Väänänen, Ari. Mielen aikakausi. Kuinka psyykkisestä haavoittuvuudesta tuli osa työelämää? Gaudeamus. 2024. 343 sivua.

TYÖTERVEYSLAITOKSEN tutkimusprofessori Ari Väänänen tarttuu kirjallaan yhteiskuntaamme haastavaan mielen hyvinvoinnin paradoksiin, jonka ratkaiseminen on osoittautunut vaikeaksi. Hän käyttää oivaltavasti psyykkisen haavoittuvuuden ja sosiaalisen hahmon käsitteitä selvittääkseen, miksi mielenterveyden saama yhä suurempi huomio ei olekaan lisännyt hyvinvointia.

Mielen aikakausi koostuu kolmesta osasta: Ensimmäisessä osassa esitellään lähtökohdat, lähestymistapa ja selitysmallit. Toisessa osassa käsitellään psyykkistä haavoittuvuutta pitkällä aikavälillä. Kolmas osa on omistettu nykyhaavoittuvuuden ominaispiirteille ja luonteelle.

VIHელიÄINEN ONGELMA

Kirjasta on luettavissa, että mielenterveyskriisi on pesiytynyt syvälle yhteiskunnan rakenteisiin, käytäntöihin ja kulttuuriin. Siitä on syntynyt viheliäinen ongelma, joka ei parane lisäämällä mielenterveyspalveluja. Mielen hyvinvoinnin haasteista kärsiviä ei voi jättää auttamatta, mutta kun yksilötasolla yritetään auttaa kaikkia avuntarpeen itsessään tunnistavia, pahennetaan yhteiskuntatason ongelmaa entisestään.

Väänänen pohdinnat ovat osuvia ja tärkeitä. Soisin mielenterve-

yden ammattilaisten, päättäjien ja työelämän kehittäjien lukevan niitä huolellisesti. Väänänen on tehnyt arvokkaan työn kootessaan yksiin kansiin sen, mitä maailmalla tiedetään aihepiiristä. Asiaa konkretisoivat nostot hänen tutkimusryhmänsä tuloksista.

Kirja käsittelee osaselityksiä, kiperiä kysymyksiä ja erilaisia näkökulmia mielenterveyskysymyksen ympäriltä. Savolaistaustainen tutkimusprofessori avaa monia polkuja ja pohdintoja, mutta jättää lukijan lopulta hieman neuvotomaan tilaan. Loppuratkaisu jää puuttumaan, kriisi ei ratkea, eivätkä paradoksin solmut aukea.

KRIISIN JUURILLA

Väänänen kuvaa historiallista muutostilaa ja avaa niitä tekijöitä, jotka ovat johtaneet mielenterveysteeman ja mielenterveysongelmien ylikorostumiseen. Hän ei paljasta, mitä hän ennakoii tapahtuvan vastaisuudessa tai miten hän uskoo yhteiskunnan voivan siirtyä seuraavaan aikakauteen saati millainen tuo aikakausi olisi. Tällaista ei toki voi kohtuudella yhdeltä kirjalta odottaa. Kirjan nimi – *Mielen aikakausi* – kuitenkin viestii vahvasti siitä, että ilmiö on ohimenevä, vain yksi historian vaihe.

Jäin miettimään, miten aikuiskasvatus voisi edesauttaa siirtymää kohti uutta aikakautta. Väänänen




esittää keskeiseksi taustatekijäksi mielenterveyden hankaluuksille uudenlaiset työelämän mieltä haavoittavat vaatimukset, kognitiivisen kuorman ja jatkuvan muutoksen, jonka osana on perustava epävarmuus tulevasta. Näihin voidaan vastata aikuiskoulutuksella ja jatkuvalla oppimisella.

Kun työelämän ongelmia tällä hetkellä yksilöllistetään ja medikaloidaan mielenterveyden haasteiksi ja hoidetaan terapioidella ja lääkkeillä, aikuiskasvatus tarjoaa muuta: työpaikan ja työn kehittämistä, yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden yhteistä oppimistoimintaa, työnohjausta, uraohjausta ja yhteiskehittämistä.

Jos opimme kehystämään vastaan tulevat tilanteet toisin, mielen aikakausi voi kenties muuttua yhteisen kehittymisen ja kasvun ajaksi.

ANU JÄRVENSIVU

FT, dosentti, tutkimuspäällikkö, päätoimittaja
Työterveyslaitos

 <https://orcid.org/0000-0002-3593-5485>

Kiinnostavia rajankäyntejä

Jussi Onnismaa & Leena Unkari-Virtanen (toim.). Rajat ja rajantajut. Yhteisöllisten rajojen pohdintaa. Organisaatiodynamiikka Finod ry. 2025. 196 sivua.

RAJAT JA RAJANTAJUT -kirjan 18 artikkelia lähestyvät aihettaan eri suunnista, ja useimmat onnistuvat herättämään mielenkiintoa ja synnyttämään uusia ajatuksia. Organisaatioiden dynamiikkaa kuvataan tavalla, jota voi hyvin ymmärtää omien työelämäkokemusten pohjalta. Lisäksi kirjassa käsitellään kiinnostavasti muun muassa mielikuvituksen, tietoisuuden, olemisen ja muistin rajoja.

RAJAT JA VUOROVAIKUTUS

'Rajantajulla' kirjassa viitataan kykyyn tunnistaa ja ymmärtää omia ja toisten rajoja sekä systeemien sisällä että niiden välillä. Rajantaju on sen hahmottamista, miten rajat tai niiden epäselvyys vaikuttavat vuorovaikutukseen. Rajantaju on ymmärrystä siitä, missä oma alue loppuu ja toisen alue alkaa.

Suurin osa kirjasta koskee organisaatioita: Miten yksilöt voivat pitää kiinni omista rajoistaan ja jakamisestaan työyhteisöjen muutos-paineissa? Millaiseksi toiminta muodostuu organisaatiouudistuksessa ja mistä rajoista on hyvä pitää kiinni?

Rajat tuovat turvaa, mutta liian tiukat rajat lukitsevat tilanteen. Kirjan monet artikkelit nojaavat perustellusti psykodynaamisten ryhmäprosessien hahmottamiseen, sillä erityisesti konfliktitilanteissa saatamme reagoida hyvinkin tunnepitoisesti, ja oman henkilöhistoriamme asiattavat tulla voimalla mukaan

tilanteisiin. Pelkkä ryhmäpsykologinen lähestymiskulma jäisi kuitenkin liian kapeaksi, ja hyvällä tavalla kirjassa lähestytäänkin asioita myös laajemmasta yhteiskunnallisesta ja sosiologisesta näkökulmasta.

SOPIVAT RAJAT

Kirjassa on käytännön neuvoja muun muassa siihen, miten pitää työelämän paineissa kiinni omista rajoistaan. Rajaneuvotteluissa olisi tärkeää päästä dialogiin sanan alkuperäisessä merkityksessä. *Dialogos* tarkoittaa merkityksen tai ymmärryksen virtausta keskustelijoiden lävitse.

Eriilaisten alkulähtökohtien virtauksesta voi syntyä jotain uutta ja toimivaa, kuten esimerkki tanskalaisesta Özlem Cekicistä osoittaa. Kurdi-taustainen poliitikko sai vihapostia, johon hän reagoi kutsumalla itsensä kylään uhkaajilleen jatkamaan keskustelua kahvikupin ääressä. Poliitikon uransa jälkeen Cekic perusti Center for dialogic Coffeen edistämään eri lailla ajattelevien dialogia.

OSAAMISEN RAJAT

Entä mitä on osaamisen rajan toisella puolen? Työelämässä muutos mestari–oppipoika-mallista nykypäivän monimutkaisempaan muotoon on johtanut osaamisen ja koulutuksen sisältöjen pilkkomiseen, jonka pohjalta osaamattomuutta yritetään korjata.



Jos osaamisen rajan takana onkin erilaista osailua – pientä osaamista – josta sopivassa yhteydessä ja yhteistyössä muiden kanssa voi syntyä uudenlaista osaamista, puhutaan erilaisesta oppimisprosessista kuin liukuhihnamaisessa pilkottujen oppimissisältöjen suorittamisessa. Oppimisen prosessin pohtimista tarvitaan, koska työelämässä jatkuva oppiminen tarkoittaa usein uteliaisuuden sijaan ikuista riittämättömyyttä ja uuvuttavaa pakkoa jatkuvissa muutoksissa.

Rajat ja rajantajut nostaa esiin myös aikamme kenties merkittävimmän rajan. Se kulkee ihmisen tai ihmisten luoman kulttuurin ja luonnon välillä. Länsimaisessa kulttuurissa luonto on pitkään ollut ihmisistä erillinen, vain hyötykäyttöön tarkoitettu alue. Ilmaston lämpenemisen ja luontokadon myötä on yhä selvempää, miten suuria ongelmia tämä raja meille aiheuttaa.

Kaiken kaikkiaan *Rajat ja rajantajut* herättää ajatuksia ja inspiraatiota. Vahva suositus.

PEKKA AARNINSALO
lääkäri, kouluttajapsykoterapeutti,
työnohjaaja

TEKSTI: MARI KORHONEN
 KUVA: PANU FORSMANIN ALBUMI

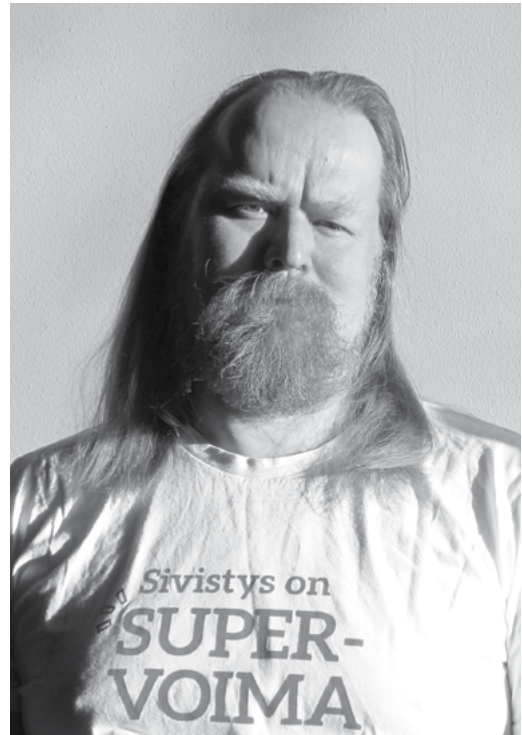
”Aikuiskasvatustieteen tulevaisuus on monitieteinen ja käytäntöihin kytkeytyvä”

Panu Forsman toimii yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen oppiaineessa ja innostuu sukupolvien välisestä oppimisesta.

MINUSTA TULI TUTKIJA osin sattumalta tai pakon sanelemana: ensin tuli opettaminen, sen jälkeen tutkimus. Korkeakoulussa opettaminen on tutkimusperustaista, ja uralla eteneminen vaatii tutkimuksen tekemistä. Kun taas haluaa oikeasti ymmärtää, miksi jotkin ratkaisut toimivat tai eivät toimi, tutkimus alkaa vetää luontaisesti puoleensa. Tutkimustyössä saan ohjautua uteliaisuuteni ja opinhaluni kautta.

JOS EN TUTKISI, saattaisin olla töissä ravintolassa, pienpanimossa tai hiihtokeskuksessa. Todennäköisesti tekisin kuitenkin jotain samankaltaista, mutta käytännönläheisempää koulutus- ja konsultointityötä. Voisin kuvitella työskenteleväni myös tietotekniikan parissa ohjelmoijana tai digipedagogiikan, oppimisympäristöjen ja oppimismuotoilun kehittäjänä. Arjessa vaihtoehtoisia urapolkuja tulee pohdittua vähän.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa koko ajan enemmän, sillä työelämä ja yhteiskunta monimutkaistuvat nopeasti ja yksilöihin kohdistuvat vaatimukset muuttuvat vauhdilla. Harva pärjää tässä kehityksessä yksin. Eriarvoistuvassa maailmassa kaivataan asiantuntijuutta, joka tunnistaa



Kasvatustieteen tohtori Panu Forsmanilla tutkimus kuuluu osana tehtäviin, joista hän pitää. Yksi niistä on aikuiskasvatustieteen tutkintovastaava.

TUTKIJOILLA ON VASTUU OSALLISTUA YHTEISKUNNALLISEEN KESKUSTELUUN JA TUODA TUTKIMUSTA LÄHEMMÄS ARJEN PÄÄTÖKSENTEKOA.

aikuisten oppimisen erityispiirteet ja kykenee kehittämään toimivia ja tehokkaita käytännön ratkaisuja. Samalla tarvitaan inhimillistä ja kestävästi tukea oppimiseen ja kehittämiseen kaikille. Tutkijoilla on vastuu osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja tuoda tutkimusta lähemmäs arjen päätöksentekoa. Tähän tosin jää vain vähän resursseja, mutta ajattelen, että vaikutus tapahtuu juuri opetuksen kautta.

PARAIKAA TUTKIN aikuisten oppimisen ja asiantuntijuuden kysymyksiä kolmen teeman kautta. Yhden ryhmän kanssa tarkastelen digitaalista osaamista ja digitoimijuutta terveydenhuollon kontekstissa. Selvitämme, miten ammattilaiset sopeutuvat, oppivat ja toimivat digitaalisesti muuttuvissa työympäristöissä sekä, miten asiantuntijuutta voidaan tukea digityövälineiden ja osaamisvaatimusten lisääntyessä. Toisen ryhmän kanssa tutkin aikuiskouluttajien pedagogisten opintojen monikielisiä käytäntöjä osana osaamisen kehittämistä. Tavoittemme on tunnistaa ja kehittää asiantuntijuutta sekä toiminnan mahdollisuuksia yhä monimuotoisemmissa koulutusympäristöissä. Kolmannessa, vuoteen 2029 jatkuvassa GENTRY-hankkeessa pyrimme ymmärtämään, millaisia oppimissukupolvia työpaikoilla rakentuu ja miten oppiminen tapahtuu niiden sisällä ja välillä.

ESIKUVANA PIDÄN suuria ajattelijoita ja omien oppiaineidensa rajojen ylittäjiä. Inspiroidun tutkijoista, jotka onnistuvat yhdistämään teoreettisen kunnianhimon ja empiirisen herkkyyden. Tutkimuksen tekemisessä tuotteliaisuutta tärkeämpää on akateemisen lahjomattomuuden, sisäisen motivaation ja itseohjautuvuuden ilmentäminen. Nykypäivän julkaisumääriin perustuva meritoituminen ja tutkimustulva ovat ongelmia, joista pitäisi keskustella avoimesti ja kriittisesti.

SEURAAVAKSI HALUAN TUTKIA sukupuolien välistä oppimista ja laajentaa sitä entistä tiiviimmin työelämän kehittämiseen. Kasvuympäristömme ajallisilla ja paikallisilla tekijöillä näyttäisi olevan suurta merkitystä siihen, millaisia olemme ja miten toimimme. Josain vaiheessa aion palata tarkastelemaan luovan ajattelun ja toimijuuden kysymyksiä työn konteksteissa.

KOLLEGOILTANI SAAN apua ajatteluun, vertaisuutta ja kriittistä keskustelua. Työskentely ja tutkimus on hauskaa hyvien tyyppien kanssa, ja tutkijayhteisössä hyvähenkistä keskustelua vielä käydään. Omat ideat joutuvat tervehenkiseen testiin, ja siksi ne myös kehittyvät.

KUN EN TUTKI, yritän irrottautua tutkijan roolista, vaikka se kulkeekin usein huomaamatta mukana. Työn vastapainoksi etsin tilaa, jossa ajatus saa vaeltaa vapaasti, mutta silloin parhaat ideat ja tutkimuskysymykset monesti syntyvät.

Klassikko, johon palaan

Sosiologi Zygmunt Baumanin *Liquid Modernity* vuodelta 2000 tarjoaa kehyksen nykyajan ymmärtämiseen. Teos auttaa hahmottamaan maailmaa, jonka rakenteet, identiteetit ja instituutiot eivät kanna kuten ennen. Pysyvyys on korvautunut jatkuvalla liikkeellä, epävarmuudella ja sopeutumisen vaatimuksella, jossa tarvitaan luovaa toimijuutta. Aikuiskasvatuksen ja työelämän oppimisen näkökulmasta teos muistuttaa, että oppiminen ei ole enää vain keino saavuttaa pysyvyyttä vaan tapa selviytyä muutoksessa.

Tutustu tutkijan työhön

Forsman, P. (2024). Luova toimijuus osana muuttuvaa toimintaympäristöä. *Työelämän tutkimus*, 22(3), 409–417. <https://doi.org/10.37455/tt.148499>

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

TEKSTI: TERHI KOUVO
KUVAT: AIKUISKASVATUKSEN TUTKIMUSSEURA

Aikuiskasvatuksen vuosikirjojen digitointi etenee – vielä kaivataan muutamaa teosta

Digitointi tuo perinteikkäät teokset vapaasti saataville verkkoon kuluvan vuoden aikana.

”ENSIMMÄINEN VUOSIKIRJA julkaistiin vuonna 1942 Vapaan kansansivistystyön vuosikirjana. Kolme vuosikymmentä myöhemmin nimi muutettiin Vapaan sivistystyön vuosikirjaksi ja vuonna 1995 Aikuiskasvatuksen vuosikirjaksi”, kertoo digitointihanketta koordinoiva tutkimusseuran tiedottaja **Mari Korhonen** Aikuiskasvatuksen vuosikirja -sarjan historiaa.

Hankkeen toteuttavat Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kvs-säätiö, jotka ovat myös sarjan useimpien teosten julkaisijoita.

Digitointi edistää sivistyksellistä yhdenvertaisuutta ja vahvistetaan tutkimusta sivistisyhteiskunnan perustana mutta myös tieteenalan itseymmärrystä.

”Sarjasta avautuu näkymä tieteenalan muutokseen ja kehitykseen läpi vuosikymmenten.”

Teoksia käytetään jatkuvasti korkeakoulujen kurssikirjoina ja aikuiskouluttajien ammatillisen työn tukena.

VINKKEJÄ KAIVATAAN

Digitoivia niteitä on 53 ja sivuja noin 12 000. Teoksia on saatu eri puolilta Suomea lahjoituksina ja kaivettu esiin kirjadivareista.

Vain muutama vuosikirja on yhä paikantamatta. Etenkin 1940- ja 1960-lukujen vuosikirjat ovat olleet haastavia löytää, kun kopioita ei ole enää kovin montaa jäljellä”, Korhonen sanoo.

Hän toivookin vihjeitä puuttuvista teoksista, jotta digitointi saadaan maaliin ja teokset käyttäjien saataville Edition.fi -palveluun. Urakan on määrä valmistua vuoden 2026 loppuun mennessä.

PIILEKSIKÖ KIRJAHYLLYSSÄSI KAIVATTU VUOSIKIRJA?



1989: Elämäntavat

muuttuvat – muuttuuko aikuiskasvatus?

1988: Aikuisten yhteiskunnallinen kasvatus.

1965: Taide ja aikuiskasvatus.

Vapaan kansansivistystyön XIII vuosikirja.

1961: Vapaa kansansivistystyö.

Vapaan kansansivistystyön IX vuosikirja.

1946: Vapaa kansansivistystyö.

Kansansivistysopillisen yhdistyksen V vuosikirja.

1945: Vapaa kansansivistystyö.

Kansansivistysopillisen yhdistyksen IV vuosikirja.

1943: Vapaa kansansivistystyö.

Kansansivistysopillisen yhdistyksen II vuosikirja.

1942: Vapaa kansansivistystyö.

Kansansivistysopillisen yhdistyksen I vuosikirja.

➔ **LÄHETÄ VINKKISI** hankkeessa kaivatusta kirjasta tiedottaja Mari Korhoselle osoitteeseen ats.tiedottaja@gmail.com.

Digitointihanke rahoitetaan Suomen tiedekustantajien liiton myöntämällä avustuksella, joka perustuu teki-
jänoikeusjärjestö Kopioston keräämiin tiedejulkaisujen käyttökorvauksiin

HANNA KOSONEN & SALLA-MAARIA SUURINIEMI

Työyhteisön kielikäytänteet ja monikielisyys – Jännitteitä ja ratkaisuja

Korkeakoulujen kielikäytänteet ovat muuttuneet kansainvälisen liikkuvuuden ja digitalisaation myötä. Samalla on herännyt tarve neuvotella kielivalinnoista ja vuorovaikutusta ohjaavista normeista. Tarkastelemme monikielisyttä ja työyhteisön kielikäytänteitä kielen opettamisen asiantuntijoiden muodostamassa työyhteisössä osallistavan ja osallistuvan toimintatutkimuksen menetelmin. Tutkimus kohdistuu suomalaisten yliopistojen kielikeskusten henkilöstöön. Aineisto koostuu valtakunnallisesta kyselystä, fokusryhmätyöpajojen tallenteista ja osallistuvan havainnoinnin kenttämuistiinpanoista. Kysymme, miten kielikeskuksen henkilöstön jäsenet refleктоivat työyhteisönsä kielikäytänteitä. Lisäksi selvitämme, millaisia vaiheita työyhteisön kielikäytänteiden kehittämistyössä ilmenee ja mitä mahdollisuuksia toimintatutkimus tarjoaa kielikäytänteiden kehittämiseen ja osallisuuden ymmärtämiseen ja tukemiseen. Tutkimustulostemme mukaan suomalaisissa kielikes-

kuksissa ilmenee yhteen kokoavien ja erilleen vievien kielinäkemysten välisiä jännitteitä: yhtäältä korostetaan kielivalintojen selkeyttä ja yhteistä ymmärrystä, toisaalta arvostetaan monikielisyiden näkymistä ja yksilöllistä toimijuutta. Päätelmässä korostamme tarvetta tunnistaa jännitteet ja keskustella niistä. Reflektiivinen ja kehittyvä asenne kielivalintoihin voi luoda tilaa moniäänisyydelle ja uusille monikielisille käytännöille, mikä vahvistaa yhteisön kykyä tukea kielellistä moninaisuutta ja kaikkien jäsenten osallisuutta. Toimintatutkimus tarjoaa puolestaan välineitä siirtyä reflektiosta kohti käytännön toimintaa ja muutosta.

Asiasanat: kielitietoinen opetus ja kasvatus, kielipoliitikka, korkeakoulut, monikielisyys, toimintatutkimus, työyhteisöt

Aikuiskasvatus 45(4), 6

<https://doi.org/10.33336/aik.161418>

Language practices and multilingualism in the workplace – Tensions and solutions

Language practices in higher education have evolved due to international mobility and digitalisation. At the same time, there is a growing need to negotiate language choices and the norms that shape interaction. This study examines multilingualism and language practices in a professional community of language teaching experts, employing participatory action research methods. The focus is on the staff of language centres at Finnish universities, with data drawn from a national survey, focus group workshops, and participatory observation. The study explores how language centre staff reflect on their workplace language practices. It also examines the stages of development in these practices within the work community and the opportunities that action research offers for developing and understanding language practices, as well as for supporting inclusion. The findings reveal both centripetal and centrifugal tensions in the language centres: while there is

an emphasis on clarity in language choices and shared understanding, multilingualism and individual agency are also highly valued. The conclusions highlight the importance of recognising and collectively examining these tensions. A reflexive and evolving attitude towards language choices can create space for polyphony and new multilingual practices, strengthening the community's capacity to support linguistic diversity and promote the inclusion of all members. Action research, in turn, provides tools for moving from reflection to concrete action and change.

Keywords: language-aware education, language policy, institutions of higher education, multilingualism, action research, work communities

Aikuiskasvatus 46(1), 6

<https://doi.org/10.33336/aik.161418>

Translated by the authors.

Opettajasta johtajaksi? – Kertomuksia päiväkodin johtajien ja perusopetuksen rehtorien ammatti-identiteettien rakentumisesta

Kasvatus- ja opetusalan jatkuvat muutokset, erilaiset tavoitteet ja kehittämistarpeet haastavat perusopetuksen rehtorien ja päiväkodinjohtajien työtä sekä osaltaan vaikuttavat johtajan ammatti-identiteetin rakentumiseen. Johtajan ammatti-identiteetin on tunnistettu kytkeytyvän pedagogisen toiminnan laatuun ja työyhteisön hyvinvointiin. Niinpä se on merkityksellistä, millaisten prosessien kautta ammatti-identiteetti rakentuu. Tarkastelemme perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien ammatti-identiteetin rakentumista narratiivisessa viitekehysessä. Käytimme narratiivista analyysia johtajien (N = 67) sähköiseen kyselyyn kirjallisesti antamien vastausten tarkasteluun.

Muodostimme neljä johtajan ammatti-identiteettiä kuvaavaa tyyppikertomusta: joustava kehittäjä, päämäärätietoinen suunnittelija, pedagoginen vastuunkantaja ja dialoginen kanssakulkija. Tyyppikertomukset kuvaavat johtajan ammatti-identiteetin rakentumiseen kuuluvia ulottuvuuksia sekä näitä yhdistäviä ja erottelevia tekijöitä.

Asiasanat: kasvatus- ja opetusalan johtajuus, ammatti-identiteetti, narratiivisuus, narratiivinen tutkimus

Aikuiskasvatus 46(1), 22
<https://doi.org/10.33336/aik.161419>

Teacher and leader – The construction of professional identities of early childhood education and care centre leaders and basic education principals through narratives.

The continuous changes in the education sector, diverse goals, and development needs challenge the leader and become part of the leader's professional identity. The successful construction of a leader's professional identity is, in turn, associated with high-quality pedagogy and the well-being of the working community. In this article, we examine the narrative construction of the professional identity of primary school principals and daycare centre directors, as well as the dimensions related to the leader's professional identity. The data is analysed using narrative analysis, through which four types of professional identity stories are identified: agile developer, strategic planner, pedagogical responsibility bearer, and dialogical companion. The research findings help

understand the process of constructing a leader's professional identity, the dimensions related to professional identity construction, and the factors that connect different dimensions. However, in the future, recognizing the successful construction of a leader's professional identity will not be enough. It requires conscious attention in both educational and career stages in the field of education and teaching.

Key words: educational leadership, professional identity, narrative analysis, leadership (activity)

Aikuiskasvatus 46(1), 22
<https://doi.org/10.33336/aik.161419>

HANNA RINNE, JOHANNA KORKEAMÄKI, JOHANNA NUKARI & JUKKA-PEKKA JÄNKÄLÄ

Aikuisopiskelijat ammatillisessa koulutuksessa – Oppimisen vaikeudet, tuen ja ohjauksen saaminen ja opintojen sujuminen

Jatkuvan oppimisen mahdollistaminen kaikille aikuisille on tärkeä poliittinen tavoite Suomessa. Tutkimme oppimisen vaikeuksia, tuen ja ohjauksen saamista, opintojen sujumista ja niiden välisiä yhteyksiä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevilla aikuisilla. Tarkastelimme lisäksi aikuisten ja nuorten välisiä eroja. Käytimme tarkasteluissa toimintamahdollisuusajattelun viitekehystä. Aineistona oli Amisbarometri 2022 -kysely (N = 13 929) ja menetelmänä logistinen regressiomalli. Aikuisten yleisimpiä oppimisen vaikeuksia olivat kehitykselliset oppimisvaikeudet ja tarkkaavaisuushäiriö. Ne aikuiset ja nuoret, joilla oli oppimisen vaikeuksia, olivat yhtä tyytymättömiä opintojensa etenemiseen. Aikuiset kokivat harvemmin olevansa väärällä alalla ja uskoivat valmistuvansa useammin kuin nuoret. Ne aikuiset, joilla oli oppimisen vaikeuksia, raportoivat muita useammin saaneensa riittämättömästi tukea ja ohjausta. Riittämätön tuki ja

ohjaus olivat yhteydessä tyytymättömyyteen opintojen etenemisessä, mutta eivät valmistumisodotuksiin. Riittämätön tiedonsaanti opiskelua koskevista asioista oli vahvimmin yhteydessä opintojen sujumisen ongelmiin. Jatkuvan oppimisen edistämiseksi on tärkeää kehittää koulutusmahdollisuuksia erityisesti niille, joille kouluttautuminen on hankalaa. Riittävä tuki ja ohjaus sekä eri-ikäisten opiskelijoiden tarpeiden huomioiminen ovat keskeisiä edellytyksiä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseksi.

Asiasanat: ammatillinen koulutus, ammatilliset oppilaitokset, aikuiset, opiskelijat, aikuisopiskelijat, oppimisvaikeudet, tuen tarve

Aikuiskasvatus 46(1), 35

<https://doi.org/10.33336/aik.152185>

Adult students in vocational education and training – Learning difficulties, access to support and guidance, and study progress

Enabling continuous learning for all adults is an important political goal in Finland. In this study, we looked at learning difficulties, access to support and guidance, study progress, and the connections between these factors among adults in vocational education. In addition, the differences between adults and young people were examined. The factors were analysed applying capability approach. The data was taken from the Amisbarometri 2022 survey (N = 13,929) and the logistic regression model was applied. Among adults, the most common learning difficulties were developmental learning difficulties and attention deficit disorder. Both adults and young people with learning difficulties were equally dissatisfied with their study progress. Adults were less likely to feel that they were in the wrong field of study, and adults were more likely than young people to believe that they would graduate. Compared to others, adults with learning difficulties reported more

often that they had received insufficient support and guidance. Inadequate support and guidance were linked to dissatisfaction with study progress, but not to the graduation expectations. Inadequate access to information in study-related matters was most strongly linked to problems in study progress. To promote continuous learning, it is important to develop educational opportunities, especially for those who find it difficult to access education. Adequate support and guidance, as well as consideration for the needs of students of different ages, are key prerequisites for achieving educational equality.

Key words: vocational education and training, vocational institutions, adults, students, adult students, learning difficulties, need for support


Aikuiskasvatus 46(1), 35


<https://doi.org/10.33336/aik.152185>



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

 [linkedin.com/company/aikuiskasvatus-tiedelehdi](https://www.linkedin.com/company/aikuiskasvatus-tiedelehdi)

 [facebook.com/kasvatuksentiedeledet](https://www.facebook.com/kasvatuksentiedeledet)

 [instagram.com/ak_tiedelehdi](https://www.instagram.com/ak_tiedelehdi)

#AIKUISKASVATUS #ARKISIVISTYS