

2/2020

# Aikuiskasvatus

— RAJOJA RIKKOVA TIEDELEHTI



ARTIKKELI: TYÖELÄMÄTAITOJA  
TIETEIDENVÄLISYYDESTÄ  
s. 96

NÄKÖKULMA:  
HIIPUIKO MOOC-INNOSTUS?  
s. 140



# Sivistystä arkeesi

Laajenna näkökulmaasi ja taustoita ajankohtaisia ilmiöitä. Tuoreita näkökulmia saat Kansanvalistusseuran tuottamista blogeista ja podcastista.

## KOTI TOISAALLA

Blogissa on luotettavaa tietoa, erilaisia näkökulmia ja käytännön neuvoja ulkomailla asuville suomalaisille perheille. Se antaa tukea ulkomailla asuvien suomalaisten eri elämäntilanteisiin: ulkomaille lähtö, sopeutuminen uuteen asuinmaahan, lasten koulunkäynti ja paluu kotimaahan. Blogissa julkaistaan asiantuntijatekstien lisäksi vertaiskokeimuksia, tietoa aihepiiriä käsittelevistä tutkimuksista ja henkilöhaastatteluja. Blogi on tuotettu Perhe maailmalla -hankkeessa, joka on Kansanvalistusseuran ja Suomi-Seuran yhteistyöhanke.

**Lue blogia:** <https://www.kansanvalistusseura.fi/perhemaailmalla>

## KANSALAISEN PERUSTAI DOT

Yhteiskunnassa toimimiseen tarvitaan monipuolisia luku-, numero- ja digitaatioita. Lue, miten Kansalaisen perustaidot -hankkeessa kehitettyä Kaikkien-mallia toteutetaan käytännössä. Tavoite on kehittää työikäisten perustaitoja heidän arken sa parantamiseksi. Malli on skaalautuva ja käytettävissä myös harrastusryhmässä. Kansalaisen perustaidot on Kansanvalistusseuran ja Opintokeskus Siviksen yhteishanke.

**Lue blogia:** <https://kansanvalistusseura.fi/kansalaisenperustaidot/blogi>

## KAHDEN KANSAN VÄLISSÄ

Blogi kertoo kulttuurieroista, ihmisten samankaltaisuudesta, ihmisoikeuksista, arjesta konfliktin keskellä ja medialukutaidon tarpeesta. Se tarjoaa erilaisia näkökulmia elämään ja työskentelyyn

Palestiinassa. Neljän vuoden aikana kirjoitetut teksti ovat syntyneet "Mediakasvatuksella kansalaistaitoja Palestiinassa" -hankkeissa työntekijöiden ja vapaaehtoisten voimin.

**Lue blogia:** <https://kansanvalistusseura.fi/mediakasvatusta-palestiinassa/blogi>

## AIKUISKASVATUS

Tutkimuksella on merkitystä vasta, kun sen tulokset on raportoitu. Tutkijat avaavat vertaisarvioitujen tiedeartikkelien taustoja ja tuovat esiin tuoreita näkökulmia yleistajuudessa muodossa. Voit osallistua ajankohtaiseen, tieteiden rajat ylittävään keskusteluun.

**Lue blogia:** <https://aikuiskasvatus.fi/blogi>

## SIVISTYSREMONTTI

Keskustelu sivistyksestä pulpahtelee esille politiikassa ja arjessa. Miksi puhe sivistyksestä on ajankohtaista? Mitä pitää rakentaa, mitä purkaa?

Sivistysremontti-podcast avaa sivistystä arjen kautta. Asiaa pohtivat vieraiden kanssa viestinnän tutkijat Annamari Huovinen ja Maija Töyry. Sivistysremontissa on kuusi osaa, joiden aiheet ulottuvat sivistyksen olemuksesta yhteisöllisyyteen ekokriisiin varjossa. Podcast on tuotettu Mediakollektiivin, Kriittisen korkeakoulun ja keskustakirjasto Oodin voimin. Sen julkaisevat Kansanvalistusseuran Aina-verkkomedia ja Kriittisen Korkeakoulun Katsaus-verkkojulkaisu.

**Kuuntele podcastia:** [https://bit.ly/sivistysremontti\\_aina](https://bit.ly/sivistysremontti_aina)

# SISÄLLYS

2 / 2020

2 / 2020



AIKUISKASVATUS-  
TIETEELLINEN  
AIKAKAUSLEHTI  
2/2020, VOL. 40

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:  
Andrea Leopardi /  
Unsplash.com

## PÄÄKIRJOITUS

*Ulpukka Isopahkala-Bouret: Aikuiskasvatuksella on monia mahdollisia tulevaisuuksia* 94

## ARTIKKELIT

✎ *Terhi Ainiala, Pia Olsson, Hanna Mattila & Marjo Vesalainen: Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa – Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittymisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektikursseilla* 96

✎ *Aino Äikäs, Kaarina Mönkkönen, Mervi Issakainen, Taru Kekoni, Petri Karkkola & Kati Kasanen* 112  
Moniammatillinen opiskelu verkossa yliopisto-opiskelijoiden kokemana

✎ *Maria Peltola, Teemu Suorsa, Jutta Karhu & Hannu Soini* 127  
Huoli kytkeytyy osallisuuden rajapintoihin – Ammatillaisen arki oppilashuollon näyttämöillä

## NÄKÖKULMA KÄYTÄNTÖÖN

*Mari Korpela: Avointa ja ilmaista korkeakoulutusta kaikille? – Moocien mahdollisuudet ja rajoitteet* 140

## KLASSIKON PALUU

Yrjö Hirn  
*Sara Sintonen: Paperileija olemisen mietiskelynä* 147

## KIRJA-ARVIOT

*Johan Strang & Thomas Wallgren (toim.) (2020): Georg Henrik von Wright, modernin ajan ajattelija.* (Jussi Onnismaa) 152

*Kersti Juva (2019): Löytöretki suomeen* (Riitta Koikkalainen) 154

*Rinna Saramäki (2020): 250 ilmastotekoa, joilla pelastat maailman* (Erja Laakkonen) 156

*Jyrki Kallio (suom. & toim.) (2020): Mengzi, veljellisyys tien tie* (Jussi Onnismaa) 158

*Mikko T. Virtanen, Pirjo Hiidenmaa & Jyrki Nummi (toim.) (2020): Kertomuksen keinoin. Tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa.* (Heli Antila) 160

*Hanna Vilkkä (2020): Akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen opas* (Tiina Airaksinen) 162

Tutkija liikkeessä 164

Summaries 166

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura tiedottaa 169



# PÄÄKIRJOITUS

## AIKUISKASVATUKSELLA ON MONIA MAHDOLLISIA TULEVAISUUKSIA

**E**PÄVARMUUS TULEVASTA on ollut esillä kulu-  
neen kevään aikana. Pandemia nosti esiin kysy-  
myksen siitä, miten paljon voimme vaikuttaa omaan  
tulevaisuuteemme, saati koko maailman kehitykseen.

Myös aikuiskasvatuksen tulevaisuuksien pohdinta-  
taan tarvitaan suuntaviivoja. Niitä tarjoavat useat asian-  
tuntijatahot, esimerkiksi valtioneuvosto selonteoillaan  
ilmastopolitiikasta, hyvinvoinnista ja työn murroksesta.  
Samoin toimivat opetus- ja kulttuuriministeriön ja  
Opetushallituksen koordinoima ”Osaamisen ennakointi-  
foorumi” kartoituksillaan tulevista osaamis- ja koulu-  
tustarpeista sekä talousjärjestö OECD kuvauksillaan  
tulevaisuuden megatrendeistä.

AIKUISKASVATUKSEN JA ELINIKÄISEN OPPIMISEN mer-  
kitys korostuu sekä kansallisissa että monikansallisissa  
tulevaisuuskenaarioissa. Aikuiskoulutusta tarvitaan pi-  
tämään yllä demokraattista ja tasa-arvoista yhteiskuntaa  
mutta myös tuottamaan valmiuksia tulevaisuuden työtä  
varten. Sitä tarvitaan silloinkin, kun työtä ei riitä kaikille.  
Ennakoidaan, että työelämä eriytyy, ja työtä tehdään yhä  
monimuotoisemmilla ja monimutkaisemmilla tavoilla.

Työn murrokseen kuuluvat monialaisuus ja -amma-  
tillisuus – selkeiden ammattiroolin ja työtehtävien rajo-  
jen hämärtyminen ja uudenlaiset yhteistyökäytännöt.  
Niitä tarkastellaan tämän numeron tiedeartikkeleissa.

Mahdollisia tulevaisuuksia on tärkeä pohtia juuri

nyt, kun pandemian myötä talous, työ ja yhteiskunta  
ovat muutoksessa. Tulevaisuudentutkimus on mo-  
nitieteinen tiedonala, jonka tehtävä ei ole ennustaa  
vaan luoda tutkimustiedon perusteella kuvauksia  
todennäköisistä ja vaihtoehtoisista tulevaisuuksista.  
Tulevaisuus on tulevaisuudentutkimukselle ilmiö,  
joka ei synny tyhjästä vaan pikemminkin pitkän lin-  
jan jatkumoissa. Niiden etenemisivauhtia ja suuntaa  
pandemian kaltaiset yllättävät kriisit voivat muuttaa.

TUTKIMUKSEN KRIITTINEN TEHTÄVÄ on tunnistaa,  
millaiset tahot pyrkivät ohjailemaan tulevaisuuden  
suuntaa ja millaisia pyrkimyksiä niillä on. Kysymystä  
eri toimijoiden korkeakoulutuksen tulevaisuuksiin  
kohdistuvista pyrkimyksistä ja ideoista pohdittiin  
dosentti Johanna Kallon kanssa toteuttamassamme  
paneelissa *Nordic Educational Research Association*  
(NERA) 2020 -konferenssissa. Keskusteluun osallis-  
tuivat korkeakoulutuksen historiaa ja yhteiskunnallista  
tehtävää tutkinut professori Jussi Välimaa, korkeakou-  
lutuksen muutosta ja reformeja tutkinut valtio-opin  
emeritusprofessori Ivar Bleiklie ja globalisaatiota, kan-  
sainvälistymistä ja koulutuspolitiikkaa tutkinut profes-  
sori Fazal Rizvi<sup>1</sup>.

Aikuiskasvatuksen on tärkeä jatkaa paneelissa  
virinnyttä keskustelua koulutuksen tulevaisuuspoli-  
tiikasta. Millä tavoin ylikansalliset organisaatiot tai

LEHTEMME ON VASTAKIN FOORUMI,  
JOSTA AMMENTAA TIETOA, IDEOITA JA SUUNTA  
AIKUISKASVATUKSEN TULEVAISUUKSILLE.

yritysten ja julkisten toimijoiden muodostamat verkostot yrittävät vaikuttaa aikuiskasvatuksen tulevaisuuteen? Minkälaista koulutusta, kenelle, keiden järjestämänä ja millä hinnalla ne pyrkivät edistämään? Tulevaisuudesta käydään kamppailua. Eri toimijat näkevät erilaisia tulevaisuuksia mahdollisina (Kallo ym. 2018). Siksi ei ole samantekevää, ketkä pääsevät koulutusvisiointiin mukaan ja millä ehdoin.

TULEVAISUUDEN MUUTOKSET tulee suhteuttaa ilmiöiden laajempiin historiallisiin kehyksiin. Kun tunnemme menneisyyttä, ymmärrämme, kuinka aiemmat oivallukset, valinnat ja päätökset vaikuttavat tähän päivään ja tulevaisuuteen. Ensinnäkin omilla valinnoilla vaikutamme omaan tulevaisuuteemme, ja jos miljoonat ihmiset ottavat askelia samaan suuntaan, valinnoillamme on merkitystä maailman mittakaavassa. Toiseksi historiasta seuraa se, että kaikki ei ole mahdollista<sup>2</sup>.

Voimme vahvistaa aikuiskasvatustieteen tulevaisuusorientaatiota perehtymällä tulevaisuudentutkimuksen menetelmiin ja soveltamalla niitä oman alamme tutkimukseen. Yhtä tärkeää on tuntee oma historiamme. Historiantaju auttaa kyseenalaistamaan yksiuolotteiset ja vaihtoehdottomat tulevaisuuskuvat.

Tulevina viikkoina *Aikuiskasvatus* on luettavissa vapaasti verkossa koko julkaisuajaltaan, vuodesta 1981 lähtien. Julkaisuarkistoa selailemalla voimme hahmottaa aikuiskasvatuksen tutkimuksen pitkiä linjoja ja havaita, kuinka käsitykset ilmiöistä ovat muuttuneet ajan saatossa ja uudistaneet tutkimusta. Paljon arvokasta on myös säilynyt samana.

*Aikuiskasvatus* täyttää ensi vuonna 40 vuotta. Juhlavuosi on hyvä aika iloita pitkästä olemassaolosta – ja katsoa tulevaisuuteen tuorein silmin. Lehtemme on vastaisuudessaakin foorumi, josta ammentaa tietoa, ideoita ja suuntaa aikuiskasvatuksen tulevaisuuksille.

Ulpukka Isopahkala-Bouret

Pääkirjoitusta on korjattu 16.6.2020 lisäämällä viittaukset kirjoituksen taustalla olevaan yhteistyöhön, aiempaan tutkimukseen aiheesta ja polkuriippuvuuden käsitteeseen.

<sup>1</sup>Paneelikeskustelun lisäksi työstimme dosentti Johanna Kallon johdolla, yhdessä professori Jussi Välimaan kanssa ehdotuksen erikoisnumerosta *Whose Future? Analyzing the Visions and Scenarios of Nordic Higher Education*. Tarkastelen pääkirjoituksessa yhteistyöhömmme pohjaavia ideoita aikuiskasvatuksen näkökulmasta.

<sup>2</sup>Tämä ajatus perustuu vertailevassa koulutuspolitiikan tutkimuksessa yleisesti käytettyyn 'polkuriippuvuuteen'. Termillä viitataan muun muassa pitkään tiettyä polkua edenneiden tapahtumakulkujen palautumattomuuteen.

**Lisää aiheesta:**

"Actors and ideas shaping the futures of higher education in the Nordic countries". Paneelikeskustelu NERA 2020 -konferenssissa Turussa 6.3.2020. <https://nera2020.fi/panel-discussion>.

Kallo, J., Takala, T., Gorodski Centeno, V., & Suominen, O. (2018). Alternative views of the future of quality assurance and evaluation. Teoksessa J. Kauko, R. Rinne & T. Takala (toim.) *Politics of Quality in Education. A Comparative Study of Brazil, China and Russia*. New York: Routledge, 161–179.


Kouvo, T. (2020). Digitointi avaa tiedelehden laajalle lukijakunnalle. *Tietolinja*, 2020(1). <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020050324722>.

# Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa

## Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittymisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektikurssilla



Korkeakoulut ovat yhä kiinnostuneempia kehittämään opiskelijoiden työelämätaitoja tutkintokoulutuksessa. Millä tavoin taidot kehittyvät tieteidenväliseen työskentelyyn perustuvalla projektikurssilla? Opiskelijat kuvaavat oppimistaan suhteessa monialaisuuteen ja oman alansa asiantuntijuuden kehittymiseen.

 KORKEAKOULUOPETUKSESSA on 2010-luvulta alkaen alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota tutkintojen ja opetuksen osaamisperustaisuuteen ja työelämärelevanssiin eli -vastaavuuteen (Kullaslahti & Yli-Kauppila 2014; Mäkinen & Annala 2012; Virtanen & Tynjälä 2013). Työelämätaidot ovat olleet perinteisesti aikuiskasvatuksen ydinaluetta, josta korkeakouluissa ovat vastanneet tyypillisesti erilliset täydennyskoulutusyksiköt. Samaan aikaan kun korkeakoulut ovat 2010-luvulta alkaen yhtäältä yhä virtaviivaisemmin keskittyneet ydintehtäviinsä – erityisesti

tutkintoihin johtavaan koulutukseen ja tutkimukseen – ja ulkoistaneet tai yhtiöittäneet täydennyskoulutusyksiköitään, tutkintokoulutus on suuntautunut entistä enemmän työelämässä tarvittavien taitojen tuottamiseen ja lähestyy näin monilla aloilla perinteistä aikuiskoulutuksen maailmaa. Näin on ollut erityisesti kaupunkitutkimuksen, -suunnittelun ja -kehittämisen alalla, joka on tämän tutkimuksen konteksti (Mattila 2009; 2013).

Edellä kuvattu kehityskulku on lisännyt korkeakoulujen kiinnostusta projektikursseihin ja ilmiö-

pohjaisiin kursseihin, joissa oppimisen lähtökohtana toimivat todellisen maailman ilmiöt ja joissa ilmiöiden ymmärtämiseen ja toisinaan myös hallintaan liittyviä tietoja ja taitoja opetellaan tieteenalarajat ylittävien (Lonka ym. 2015).

Tämän artikkelin lähtökohtia määrittää myös työelämätaitojen kehittämiseen perehtyneiden Seija Nykäsen ja Päivi Tynjälän (2012, 17) näkemys, jonka mukaan työelämätaitoja koskeva tutkimusteema nähdään osana ”aikuiskasvatusta ja aikuiskasvatustiedettä, koska tämä tieteenala kohdistuu aikuisen oppimisen ja koulutuksen kysymyksiin (Collin & Paloniemi 2007) ja koska korkeakoulujen opiskelijat ovat aikuisiässä”.

Kun työelämän tarpeisiin suoraan vastaamaan pyrkineen aikuiskoulutuksen perinteiset tehtävät ovat siirtyneet korkeakoulujen tutkintokoulutukseen, pedagogisia haasteita ja jännitteitä oppimisen eri tavoitteiden välillä ei ole voitu välttää.

Useimmissa Suomen yliopistoissa otettiin 2010-luvulla käyttöön uudet, aiempaa laaja-alaisemmat kandidaatti- ja maisteriohjelmat, joissa painotuu yhtäältä työelämässä tarvittavan laaja-alaisen ja tieteiden välisen osaamisen tuottaminen, jolloin ’tieteidenvälisyydellä’ tarkoitetaan perinteiset tieteenalarajat ylittävää ja niitä kyseenalaistavaa tutkimista ja oppimista, eikä siis vain monitieteisyyttä eli usean tieteenalan läsnäoloa koulutusohjelmassa (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 65). Toisaalta oman alan asiantuntijuuden syventämisen katsotaan edelleen olevan keskeinen osa yliopisto-opetusta. Tutkimuksessa paneudumme tähän asetelmaan konkreettisen aineiston avulla. Vastaamme kvalitatiiviseen analyysiin pohjautuvassa artikkelissamme kahteen tutkimuskysymykseen:

- 1) Miten opiskelijat kokivat ilmiöpohjaisen, tieteidenväliseen työskentelyyn ja tiedon käytännölliseen soveltamiseen tähtäävän projektikurssin kehittäneen työelämätaitoja erityisesti kaupunkitutkimuksen, -suunnittelun ja -kehittämisen viitekehyksessä?
- 2) Miten opiskelijat kuvasivat oppimistaan suhteessa monialaisuuteen, tieteidenvälisyyteen ja oman alan asiantuntijuuden kehittämiseen?

Artikkelimme vastaa haasteeseen, jonka mukaan tarvitaan lisää kvalitatiivista tutkimusta opiskelijoiden kyyvistä tunnistaa omaa osaamistaan (ks. esim. Tuononen ym. 2017, 240).

Analyysimme aineisto on kerätty kahdella kursilla, jotka ovat osa Helsingin yliopiston ja Aalto-yliopiston yhteistyönä toteuttamaa ”Suunniteltu ja koettu kaupunki” -kurssisarjaa. Kurssien suunnitteluun ovat vaikuttaneet keskeisesti näiden kahden yliopiston uudet, kaupungistumisen haasteita analysoivat ja niihin vastaamaan pyrkivät hankkeet, kuten Helsingin, Espoon ja Vantaan kaupunkien kanssa rakennettu Kaupunkiakatemia sekä uudet maisteriohjelmat *Urban studies and planning* (HY ja Aalto-yliopisto) ja *Spatial planning and transportation engineering* (Aalto-yliopisto).

”Suunniteltu ja koettu kaupunki” -kurssien tutkimuskenttänä on ollut kaupunkiympäristö. Niiden tavoitteena on ollut rakentaa ja kokeilla uusia kaupunkikehittämisen tapoja yhteistyössä käytännön toimijoiden kanssa. Tällöin opiskelijat ovat pystyneet rikastuttamaan käytännön suunnittelu- ja kehittämisorganisaatioiden toimintaa samalla tavoin kuin täydennyskoulutusopiskelijat, joiden oppiminen ei ole pelkästään henkilökohtaista oppimista vaan parhaassa tapauksessa organisaatioiden oppimista (Mattila & Mynttinen 2011; Mattila ym. 2012). Kaupungissa toimijoiden kenttä on moninainen ja kerrostunut. Se sisältää sekä yksilötoimijoita että organisaatioita, mikä tekee kaupungista erityisen haasteellisen yhteistyöympäristön. Kokonaisuuksien hahmottaminen kaupunkien kehittämisessä edellyttää laajaa kirjoa erilaisia asiantuntijuuden muotoja.

#### OSAAMISPERUSTAISUUS JA TYÖELÄMÄTAIDOT YLIOPISTO-OPETUKSESSA

Yliopistossa tutkintojen ja opetuksen suunnittelun keskiössä on perinteisesti ollut sisältöosaamisen näkökulma. Sisältöosaamisessa korostuu tieto, mikä on korkeakoulukontekstissa ymmärrettävää – onhan yliopistoa aina pidetty tiedon kehtona. Nyky-yhteiskunnassa tiedon määrä on kuitenkin valtava, sen lähteet ovat moninaiset, ja tieto uusiutuu nopeasti. (Mäkinen & Annala 2012, 128.)



## TYÖELÄMÄTAIDOT KATTAVAT AJATTELUMME MUKAAN SEKÄ GENEERISET TAIDOT ETTÄ TIETEENALAN ASiantuntijuuteen LIITTYVÄT TYÖELÄMÄTAIDOT.

Korkeakoulutettujen osaamista onkin alettu tarkastella aiempaa laajemmasta näkökulmasta, ja yliopistoissa on siirrytty 2000-luvulla painottamaan osaamisperustaisia tutkintoja (Bergsmann ym. 2015; Biggs & Tang 2011; Koenen ym. 2015; Mäkinen & Annala 2012). 'Osaamisperustaisuudella' tarkoitetaan sitä, että tutkintoja ja opetusta suunniteltaessa ja opetusta toteutettaessa keskiössä eivät ole vain opetussisällöt vaan erilaiset ja eritasoiset osaamistavoitteet, opiskelijoiden oppiminen ja oppimistulokset (osaamisen käsitteistä ks. Bergsmann ym. 2015; Mäkinen & Annala 2012). On myös ymmärretty, että pelkkä tietoon perustuva osaaminen ei riitä, jos pyritään tarjoamaan korkeakoulututkintoja ja -opetusta, jotka tukevat riittävästi muuttuvassa yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä tarvittavien taitojen kehittymistä (Kullaslahti & Yli-Kauppila 2014; Rätty ym. 2018; Tomlinson 2008; Tuononen ym. 2019; Ursin & Hyytinen 2010; Vaatstra & de Vries 2007; Virtanen & Tynjälä 2013).

'Geneerisillä taidoilla' viitataan yleensä tieteenalasta riippumattomiin yleisiin taitoihin (Barrie 2006; de la Harpe ym. 2000; Jääskelä ym. 2018), ja Suomessa käytetään usein myös käsitteitä yleiset työelämätaidot tai siirrettävät taidot (Ursin & Hyytinen 2010). Geneerisiin taitoihin luetaan esimerkiksi seuraavia taitoja: kriittinen ajattelu, analyttinen päättelykyky, ongelmanratkaisutaidot ja kommunikaatiotaito sekä myös tiimityötaidot, medialukutaito, elinikäinen oppiminen ja kyky tulkita kirjallista tai matemaattista aineistoa (Ursin & Hyytinen 2010, 67).

Geneeristen taitojen luokittelun laajuus vaihtelee tutkimuksissa muutamasta osaamisalueesta

jopa noin 80 taidon luetteloihin (Tymon 2013; Ursin & Hyytinen 2010; ks. myös Barrie 2006; Jones 2009; Pitman & Broomhall 2009; Virtanen & Tynjälä 2013). Luokittelujen eroavuuksia selittävät osin merkityserot käytetyissä käsitteissä. Vaikka geneeriset taidot ja yleiset työelämätaidot tai siirrettävät taidot usein rinnastetaan, niitä käytetään tutkimuksissa myös hiukan eri merkityksissä (Ursin & Hyytinen 2010, 67).

Työelämätaitoihin paneutuneet Anne Virtanen ja Päivi Tynjälä (2013) käyttävät geneeristen taitojen sijaan käsitettä työelämätaidot tai yleiset työelämätaidot ja perustelevat termivalintaansa sillä, että he kartoittavat myös tiettyihin aloihin tai ammatteihin liittyviä taitoja eivätkä keskity alasta riippumattomiin geneerisiin taitoihin. Me puhumme yksinomaan työelämätaidoista, ja ne kattavat ajattelumme mukaan sekä geneeriset taidot että tieteenalan asiantuntijuuteen liittyvät työelämätaidot, vaikka tunnistammekin eron niiden välillä.

Virtanen ja Tynjälä (2018) käyttävät toisessa tutkimuksessaan taitojen jaottelussa Marilyn Binkleyn ja tutkijaryhmän (2012) mallia ja keskittyvät erityisesti ajattelun taitoihin. Mallin taustalla on ajatus tulevaisuuden taidoista eli niin sanotuita 2000-luvun taidoista, joita ovat muun muassa kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu, oppimaan oppiminen ja metakognitiiviset taidot sekä kommunikaatio- ja yhteistyötaidot. Nämä ovat laajalaisia, oppiaineesta tai tieteenalasta riippumattomia taitoja, joiden on nähty olevan tärkeitä osana tulevaisuuden kansalaisuutta (Norrena 2013), ja niiden voidaankin nähdä yhdistyvän ajatteluun geneerisistä tai työelämätaidoista.

Myös me tukeudumme Binkleyn ja tutkijaryhmän (2012) jaotteluun, ja tarkastelemme opiskelijoiden kokemuksia neljän eri tavoin painottuvan työelämätaitojen ryhmän näkökulmasta, joita ovat

- 1) ajattelun taidot: luovuus ja innovaatio; kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisu, päätöksenteko, oppimaan oppiminen tai metakognitiiviset taidot (*ways of thinking*)
- 2) työskentelyn taidot: muun muassa vuorovaikutus ja yhteistyö (*ways of working*)



3) työskentelyn työkalut: muun muassa informaatiolukutaito, tiedonhakutaidot ja digitaaliset taidot (*tools for working*)

4) taito toimia kansalaisena maailmassa: muun muassa aktiivinen kansalaisuus, urasuunnittelu sekä henkilökohtainen ja sosiaalinen vastuu (*ways of living in the world*).<sup>1</sup>

Työelämätaidot eivät ole aina tieteenalasta riippumattomia tai irrallaan asiantuntijuuden osa-alueista (ks. myös Nykänen & Tynjälä 2012; Jääskelä ym. 2018), sillä korkeakoulutettujen asiantuntijoiden osaamisessa esimerkiksi kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu kytkeytyvät tiiviisti tieteenalaosaamiseen ja tietyn alan substanssi- eli sisältöosaamiseen (ks. myös Biggs & Tang 2011). Asiantuntijuuden on puolestaan katsottu koostuvan teoreettisesta käsitteellisestä osaamisesta, käytännöllisestä soveltavasta osaamisesta, itsesääteilyyn liittyvästä osaamisesta sekä sosiokulttuurisesta osaamisesta (ks. esim. Virtanen & Tynjälä 2018, 3). Binkleyn ja tutkijaryhmän (2012) jaottelussa tämän eron voi karkeasti tulkita siten, että kategoriat 1) ja 4) nivoutuvat myös omaan tieteenalaan ja edustavat näin tieteenalaan kytköksissä olevia työelämätaitoja, kun kategorioissa 2) ja 3) painotus on geneerisissä taidoissa.

#### OPETUSMENETELMIEN JA PEDAGOGISTEN KÄYTÄNTEIDEN VAIKUTUS TYÖELÄMÄTAITOJEN OPPIMISEEN

Tutkimusten (ks. esim. Tuononen ym. 2019) ja yliopistojen uraselvitysten (Kurlin ym. 2018) perusteella korkeakouluopetuksen on todettu tukevan oman alan teoreettisen osaamisen kasvua, analyyttisen, systemaattisen ajattelun sekä tiedonhankintataitojen kehittymistä ja kykyä oppia uutta. Työelämässä tarvittavista osaamisalueista heikommin näyttäisivät kehittyvän yhteistyötaidot, stressinsietokyky, organisointi- ja koordinoitaitaidot, neuvottelutaidot, verkostoitumistaidot ja projektinhallintataidot. Lisäksi yliopisto-opintojen on todettu kehittävän hyvin kriittistä ajattelua ja vieraan kielen taitoja ja vastaavasti taas huonommin suunnittelutaitoja, vastuunoton, päätöksenteon ja ajanhallinnan

taitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja (García-Aracil & van der Velden 2008; Teichler 2007). Tutkimukset ovat siis osoittaneet, että yliopisto-opinnot eivät anna valmistuneille riittävästi työelämässä tarvittavia taitoja (Jääskelä ym. 2018).

Työelämätaitoja on yliopistoissa alettu kehittää muun muassa projektikurssien avulla. Projektioppimisessa (Grant 2011; Helle ym. 2006; Jääskelä ym. 2018; Krajcik & Namssoo 2014) lähtökohtana ovat opiskelijoiden ja usein ulkopuolisen yhteistyökumppanin kehittämisintresseistä nousevat kysymykset tai ongelmat, joihin opiskelijat kehittävät ratkaisuja. Projektit tähtäävät konkreettiseen lopputuotokseen, jossa selvitettävänä ollut kysymys tai ongelma pyritään ratkaisemaan. Projektioppiminen innostaa opiskelijoita kysymään, etsimään tietoa, ideoimaan, suunnittelemaan ja testaamaan erilaisia vaihtoehtoja. (Koh ym. 2010.) Työskentely pohjaa jaettuun asiantuntijuuteen ja tutkivaan oppimiseen (Lonka 2015).

Projektipohjainen oppiminen luo aktivoivan oppimisympäristön, jossa opiskelijat saavat kokemuksia itsenäisestä oppimisesta, yhteistyöstä ja ryhmässä toimimisesta, ongelmien systemaattisesta työstämisestä, teoreettisen tiedon soveltamisesta käytäntöön ja todellisten ongelmien ja tapausten ratkaisusta sekä projektin hallinnasta (Vaatstra & de Vries 2007; Jääskelä ym. 2018).

Projektikurssien toteutuksessa voidaan hyödyntää ilmiöpohjaista oppimista. Se on määritelty oppimiseksi, jonka lähtökohtana toimivat todellisen maailman ilmiöt ja jossa ilmiöihin liittyviä tietoja ja taitoja opetellaan tieteenalarajat ylittäen (Lonka ym. 2015). Ilmiöpohjaisuuden myötä yliopisto-opetuksessa on alettu kiinnittää huomiota erityisesti monimutkaisten ja niin sanottujen ilkeiden ongelmien – ongelmien, joille ei ole oikeaa ja pysyvää ratkaisua eikä ratkaisumetodia – ymmärtämiseen ja ratkaisemiseen (ks. Cantor ym. 2015). Kurssi-sarjamme aiheen, kaupunkikehittämisen, alalla lähes kaikkien ongelmien on väitetty olevan ilkeitä ongelmia (Rittel & Webber 1973). Tällaisten ongelmien ja ilmiöiden kanssa työskentely vaatii monialaisuuden ja tieteidenvälisyyden hyödyntämistä opetuksessa (Jacob 2015; Klaassen 2018; Mikkeli & Pakkasvirta 2007).

# YHTEISTYÖTÄ JA VUOROVAIKUTUSTA HYÖDYNTÄVÄT KÄYTÄNTEET JA KONSTRUKTIIVISEN OPPIMISYMPÄRISTÖN PIIRTEET TUKIVAT GENEERISTEN TAITOJEN OPPIMISTA.

Viittaamme monialaisuudella monen eri tieteen alan läsnäoloon opetuksessa, kun taas tieteidenvälisyys ulottuu yli perinteisten tieteenalajojen ja rajoja kyseenalaistavaan tutkimiseen ja oppimiseen (esim. Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 65). Siinä missä monialaisuus ei vielä yleensä tuota opiskelijoille ongelmia, tieteidenvälisen ajattelun oppiminen ja hyödyntäminen on usein heille hankalaa (Spelt ym. 2009). Tutkimukset eivät myöskään ole antaneet selkeää vastausta siihen, miten ja miltä osin heterogeenisissa ja monialaisissa ryhmissä työskentely tukee oppimista. Siitä on näyttöä, että heterogeenisuudella, erityisesti demografisilla tekijöillä, on myönteistä vaikutusta ryhmän työskentelyn laatuun (Curşeu ym. 2018; Pluut & Curşeu 2013; Popov ym. 2012).

Yleisesti myös uskotaan heterogeenisten ryhmien olevan homogeenisempiä ryhmiä luovempia päätöksenteossa ja saavuttavan parempia ratkaisuja. Homogeenisten ryhmien on kuitenkin todettu ratkaisevan ongelmia nopeammin kuin heterogeenisten (Curşeu ym. 2007.) Lisäksi monialaisen ja tieteidenväliseen ajatteluun pyrkivän ryhmätyöskentelyn edellyttämien neuvottelutilanteiden on todettu edistävän oppimista sekä opiskelijan omien aiemmin opittujen tietojen aktivoitumisen että vertaisilta saadun uuden tiedon kautta. (Lattuca ym. 2004; Lonka ym. 2015.)

On tuotu esiin, että tarvitaan lisätutkimusta siitä, millaista osaamista yliopisto-opetuksessa käytettävät opetusmenetelmät kehittävät (Virtanen & Tynjälä 2018). Vaikka opiskelijakeskeisen opetuksen tärkeyttä on korostettu, tutkimustulokset ovat osin ristiriitaisia sen suhteen, kuinka hyvin opiskelijakeskeiset oppimis-

ympäristöt tukevat syväsuuntautunutta opiskelua ja laadukkaita oppimistuloksia. Oppimisympäristön osatekijät, opetusmenetelmät mukaan lukien, voivat vaikuttaa opiskelijoiden oppimiseen myönteisesti etenkin silloin, kun opettaja rohkaisee opiskelijoita vuorovaikutukseen. Jotkut opiskelijat näyttävät silti olevan immuuneja oppimisympäristölle. (Uiboleht ym. 2018, 2019.)

Projektioppimisen on todettu kehittävän monenlaisia työelämätaitoja (esim. Jääskelä ym. 2018; Vesterinen 2001). Riina Vaatstra ja Robert de Vries (2007) ovat tutkineet yhtäältä ongelmalähtöisen oppimisen ja projektipohjaisen oppimisen sekä toisaalta opettajajohtaisen opetuksen eroja osaamisen kehittymisen kannalta. Heidän tutkimuksensa osoittaa, että oppimisympäristön muodolla on vaikutusta erityisesti niin sanottujen yleisten tai työelämätaitojen omaksumiseen (ks. myös Patria 2014; Vermeulen & Schmidt 2008; Virtanen & Tynjälä 2018).

Ongelmalähtöisen oppimisen on todettu vaikuttavan merkittävästi seitsemän taidon kehittymiseen: 1) tieteidenvälinen ajattelu, 2) oppialakohtainen tieto ja sen menetelmät, 3) suunnittelu ja organisointi, 4) ongelmanratkaisukyky, 5) refleктоiva ajattelu, 6) itsenäinen työskentely ja 7) ryhmätyöskentely. Sen sijaan opettajajohtoinen opetus ei kehitä näitä taitoja. Ongelma- ja projektilähtöisiä menetelmiä opinnoissaan hyödyntämään päässeillä opiskelijoilla onkin oman kokemuksensa mukaan geneerisiä ja refleктоivia taitoja enemmän kuin niillä opiskelijoilla, jotka ovat olleet opinnoissaan perinteisempien menetelmien parissa. (Vaatstra & de Vries 2007, 344.)

Virtanen ja Tynjälä (2018) ovat tutkineet erilaisten pedagogisten käytänteiden vaikutusta työelämätaitojen oppimiseen ja keskittyneet erityisesti luovuuden, ajattelun taitojen ja elinikäisen oppimisen tarkasteluun. Heidän mukaansa mikään yksittäinen menetelmä ei ollut edellytys näiden taitojen oppimiselle, mutta erilaiset yhteistyötä ja vuorovaikutusta hyödyntävät käytänteet sekä konstruktiivisen oppimisympäristön piirteet tukivat geneeristen taitojen oppimista paremmin kuin perinteisemmät yliopisto-opetuksen muodot, esimerkiksi luennointi ja lukeminen. Yksittäisistä ajattelun taidoista tarvitaan kriittisen ajattelun taitojen osalta Virtasen ja Tynjälän

## TARKASTELTAVAA KOHDETTA ON LUONTEVAA KUVATA MONIALAISEKSI ILMIÖKSI.

(2018) mukaan lisätutkimusta, jotta ymmärretään yhä paremmin pedagogisten käytänteiden vaikutus kriittisen ajattelun oppimiseen. Kriittisen ajattelun taitojen kehittämistä yliopisto-opintojen aikana on kyllä tutkittu (ks. Hyytinen 2015), mutta vielä ei ole riittävästi tietoa pedagogisten käytänteiden vaikutuksesta tähän osaamisalueeseen.

### KAUPUNKI YLIOPISTOPEDAGOGISENA KENTTÄNÄ

”Suunniteltu ja koettu kaupunki” on Helsingin yliopiston ja Aalto-yliopiston yhteistyönä järjestämä kurssisarja, jonka tavoitteena on tuottaa opiskelijoille kykyjä rakentaa vuoropuhelua koetun kaupungin, historiallisten tietolähteiden sekä tulevaisuuden suunnitellun kaupungin välille. Kurssin opettajat ovat edustaneet humanistisia tieteitä ja rakennetun ympäristön asiantuntijuutta maankäytön, kiinteistöalouden ja liikennetekniikan aloilta ja opiskelijat puolestaan laaja-alaisesti kaupunkitutkimuksen, -kehittämisen ja -suunnittelun eri tieteenaloja.

Kolmena lukuvuonna järjestetyllä ”Suunniteltu ja koettu kaupunki” -kurssilla on ollut tavoitteena tarkastella kokeellisesti, miten paikkaan liittyviä ajallisia kerrostumia ja niihin kytkeytyviä kokemuksia voitaisiin sisällyttää kaupunkisuunnitteluun ja -kehittämiseen, jota usein hallitsevat tekniset, taloudelliset ja hallinnolliset näkökulmat. Samalla on pyritty saamaan opiskelijoita pohtimaan kaupunkitutkimuksen osallistavaa roolia kaupunkien kehittämisessä eli selvittämään, miten tutkimuksen kautta voitaisiin saada kaupunkilaisia aiempaa laajemmin vaikuttamaan oman ympäristönsä kehittämiseen. Käytännössä tämä on tarkoittanut esimerkiksi erilaisten tiedon tuottamisen muotojen testaamista osana suunnitteluprosessia. Tarkasteltavaa kohdetta on siis luontevaa kuvata monialaiseksi ilmiöksi, jossa tieteelliset teoriat ja lähestymistavat kohtaavat arjen

kaupunkisuunnittelun ja -kehittämisen konkreettisia kysymyksiä.

Kursseilla on työskennelty monialaisissa pienryhmissä käytännön kaupunkisuunnittelun ja -kehittämisen kysymysten parissa. Työskentelyä ovat tukeneet ja ohjanneet kaupunkikehittämisessä mukana olevat toimijat sekä kunkin kurssin aihepiiriin johdattelevat asiantuntijaluennot.

Ensimmäisen kerran kurssi järjestettiin syksyllä 2016, jolloin kohteena oli Helsingin Merihaka ja yhteistyökumppanina Helsingin kaupunki. Tätä kurssia emme tarkastele tässä tutkimuksessa, koska emme kurssin aikana pyytäneet opiskelijoilta tutkimuslupaa. Syksyllä 2017 kohteeksi valittiin Helsingin Hakaniemi ja yhteistyökumppaniksi kiinteistösiirtäjä Antilooppi. Tälläkin kurssilla oli mukana Helsingin kaupungin asiantuntijoita: kaupunkisuunnittelun lisäksi myös elinkeinotoiminnan puolelta. Kolmannen kurssin teemana oli mobiliteetti ja yhteistyökumppanina Helsingin seudun liikenne -kuntayhtymä (HSL). Tämä kaupunkilaisten liikkumista ja liikkumisvalintoja tarkastellut kurssi järjestettiin keväällä 2019.

Vaikka kurssisarjan pääsisältö on pysynyt samana, kunkin kurssin osaamistavoitteiden asettamisessa huomioitiin kurssin teema ja kohde. Ensisijaisena tavoitteena on ollut oppia hahmottamaan kaupungin muutosprosesseihin vaikuttavia tekijöitä ja vaikuttamaan prosesseihin tieteidenvälisen työskentelyn tuottaman ymmärryksen pohjalta. Lisäksi olemme nostaneet esiin muutosprosesseihin liittyvät mielikuvat ja niiden muodostumisen ymmärtämisen.

Hakaniemen alueeseen keskittyvällä kurssilla syksyllä 2017 painopiste oli alueen rakennuksissa ja niiden suhteessa ympäristöön. Kurssilla korostuivat kaupunkikehittämisen monet toimijat, ja tärkeä tavoite oli oppia tuntemaan toimijaryhmien merkitys kaupunkiympäristön muotoutumisessa sekä hahmottamaan näiden toimijaryhmien välisiä vaikutussuhteita. Kevään 2019 mobiliteetti-kurssilla tavoitteena oli hahmottaa kaupunkilaisten liikkumiseen, sen muutokseen ja tulevaisuuden kehitykseen vaikuttavia tekijöitä sekä vastata ja vaikuttaa kaupunkilaisten liikkumiseen liittyviin tarpeisiin omalla ehdotuksellaan. Opiskelijaryhmät laativat omasta

## TYÖELÄMÄTAIDOT KEHITTYIVÄT OPISKELIJOIDEN MUKAAN KURSSEILLA MONIPUOLISESTI.

kehittämisehdotuksestaan visuaalisen PowerPointesityksen ja suullisen esityksen, joita työstettiin harjoittelun ja palautteiden avulla kurssin aikana. Lisäksi ryhmät tuottivat loppuraportin.

### AINEISTO JA SEN ANALYYSI

Aineistona käytämme Hakaniemi- ja mobiliteetti-kurssin materiaaleja, joista pääosan muodostavat opiskelijoiden vastaukset kurssikyselyihin. Toisen kurssin osalta hyödynnämme myös ryhmätöinä laadittuja loppuraportteja. Kaikkeen käyttämäämme aineistoon on saatu opiskelijoilta tutkimuslupa. Artikkelissa esiin tulevia kommentteja ei ole yksilöity kehenkään yksittäiseen opiskelijaan, vaan niihin viitataan kurssikohtaisesti. Opiskelijoille suunnatut kyselyt koostuivat avokysymyksistä, ja lomakkeet laadimme niin, että ne mahdollistivat myös laajempaa kuvailua. Vastaamiseen varattiin aikaa luentojen yhteydestä.

Kyselyt tuovat esiin opiskelijoiden yksilöllisiä, henkilökohtaisia kokemuksia, joissa vastaukset on muodostettu suhteellisen lyhyen pohdinnan perusteella. Tästä huolimatta vastaukset ovat pääasiassa pohdiskelevia ja reflektioivia mutta samalla varsin kiteytyneitä, toisinaan luettelomaisiakin analyyseja omasta oppimisesta. Laajuudeltaan vastaukset kuhunkin kysymykseen ovat muutamia rivejä. Loppuraportit tarjosivat toisenlaisen mahdollisuuden oman oppimisen pohdintaan, sillä ne edustavat opiskelijaryhmien yhteisesti kurssin kuluessa muodostamia näkemyksiä. Oppimisen prosessointiin oli siis enemmän aikaa. Näin analyysit ovat kyselyvastauksia monisanaisempia ja edustavat ryhmän sisäistä konsensusta.

Toisen kurssin päätteeksi järjestettiin loppukeskustelu, jotta opettajilla olisi mahdollisuus tarkentaviin kysymyksiin ja opiskelijoilla tilaisuus nyansoida kuvauksiaan oppimisesta. Keskustelu kesti noin 90

minuuttia, ja siinä oppimiskokemuksen moniäänisyys korostui, kenties yllättäenkin, suhteessa muihin aineistoihin. Yhteinen keskustelu nosti esiin argumentteja ja vasta-argumentteja ryhmäkohtaisiin kokemuksiin perustuen. Monet kokemukset olivat kurssin opiskelijoiden yhteisesti jakamia, mutta keskustelu toi esiin myös ryhmäkohtaisia eroja.

Syksyn 2017 Hakaniemi-kurssilla kyselyt koottiin kirjallisesti. Kurssin alussa opiskelijat antoivat anonymisti vastaukset kyselyyn, jossa tiedusteltiin muun muassa aiempaa kokemusta monitieteisistä tai tieteidenvälisistä projekteista ja yliopiston ulkopuolisten toimijoiden kanssa yhteistyössä toimimisesta. Alkukyselyn vastauksia emme tuo esiin analyysissa, mutta ne toimivat lähtökohtina kurssin muodon ja sisällön viimeistelylle sekä palautekyselylle. Alkukyselyn tarkoituksena oli myös ohjata opiskelijoita reflektoimaan kurssin aikana omaa oppimistaan etenkin työelämätaidojen saralla.

Kurssin lopulla tehtyyn palautekyselyyn saatiin 10 vastausta. Kysymyksiä oli seitsemän, ja niissä kysyttiin monitieteisyyden ilmenemisestä kurssilla, tieteidenvälisen työskentelyn mahdollisesta haastavuudesta ja uusien näkökulmien soveltamiseen saadusta tuesta, vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä eri taustoista tulevien opiskelijoiden kesken, yhteistyöstä yhteistyökumppanien kanssa, kurssilla kehittyneistä työelämätaidoista, ryhmän projektityöstä oppimisprosessina sekä toiveista kurssin jatkokehittelyä koskien.

Kevään 2019 mobiliteetti-kurssilla koottiin palautekysely, joka niin ikään kerättiin kirjallisesti ja anonymisti. Kurssin loppukeskustelu koottiin puolestaan suullisena ryhmäkeskusteluna kurssin viimeisellä kerralla. Läsnä oli kuusi opiskelijaa, ja loppukeskustelu äänitallennettiin. Keskustelu käytiin vapaamuotoisesti, mutta opiskelijoille annettiin hetki aikaa ennen keskustelua pohtia omia näkökulmiaan oppimisesta kurssilla, vuorovaikutuksesta ja yhteistyöstä eri taustoista tulevien opiskelijoiden kanssa sekä ryhmätyöprosessista. Erikseen nostettiin esille kurssilla mahdollisesti saavutetut työelämätaidot ja yhteistyö HSL:n kanssa sekä sen merkitys oppimiselle.

Lisäksi käytämme aineistona opiskelijaryhmien loppuraportteja Hakaniemi-kurssilta. Raportteja on yhteensä neljä, ja kunkin laajuus on noin seitsemän

Puhetavat	Hakaniemi	Mobiliteetti
Palautekysely	10	8
Loppuraportti	4	
Loppukeskustelu		1

**Taulukko 1.** Analyysissa hyödynnetyn aineiston koostuminen kurssikohtaisesti.

sivua. Ryhmätöinä laadituissa raporteissa on tuotu esiin aiheenvalintaan johtaneita tekijöitä, kuvattu teoreettisia ja metodologisia näkökulmia sekä aineiston kartoittamista, tarkasteltu soveltavia mahdollisuuksia sekä kuvattu ryhmätöskentelyä ja sen onnistumista. Kaikki aineisto (**taulukko 1**) on kirjoittajien hallussa, ja sitä säilytetään kaksi vuotta aineiston kokoamisen jälkeen.

Aineiston analyysissa on hyödynnetty teoriaohjaava sisällönanalyysiä. Aineisto on tulkinnan keskeinen lähtökohta, vaikka operointi teoreettisilla käsitteillä ohjaakin analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Oman aineistomme kohdalla tämä on tarkoittanut teoriaohjaavuutta osin jo aineistoa tuottaessamme, mikä näkyy ennen kaikkea kurssien opiskelijoille suunnatuissa kyselyissä. Aineiston luennassa olemme nojautuneet Binkleyn ja tutkijaryhmän (2012) nelijakoon työelämätaidoista. Ensimmäiset aineiston lukukerrat teimme kuitenkin ilman tietoista kiinnittymistä mihinkään valmiisiin kategorioihin pyrkien hahmottamaan yleisesti yhtäältä opiskelijoiden myönteisiä kokemuksia kurseista ja toisaalta heidän esittämiään epävarmuuksia tai kriittisiä huomioita kursseista ja sen suorittamisesta. Etsimme aineistosta ne kohdat, jotka liittyivät jollakin

tavoin siihen, millaista osaamista opiskelijat tarvitsivat ja mitä he kokivat oppineensa kurssin aikana.

Ensimmäisten lukukertojen jälkeen kiinnitimme huomiomme nelikentän eri osa-alueita heijastaviin kommentteihin. Kyselyissä eri taitoja ei ollut listattu edes esimerkinomaisesti. Näin opiskelijoiden analyysit omista toiveistaan ja oppimisprosessistaan ovat heidän itsensä ”sanoittamia”.

## TULOKSET

Työelämätaidot kehittyivät opiskelijoiden mukaan kurseilla monipuolisesti. Lisäksi he toivat esiin kokemuksiaan monialaisesta ja tieteidenvälisestä työskentelystä suhteessa oman alan asiantuntijuuteen.

### Kurssien aikana kehittyneet työelämätaidot

Opiskelijoiden kokemusten perusteella kurssit valmistivat heitä hyvin työelämään. He toivat pohdinnoissaan esiin monia työelämätaitoja, jotka kehittyivät kurssin aikana. Nämä ovat yhteneväisiä projektikurseilla oppimista tarkastelleen Joyce Hwee Ling Kohin ja tutkijaryhmän (2010) sekä Vaatstran ja de Vriesin (2007) tutkimusten tulosten kanssa. Kun kurssilla kehittyneitä työelämätaitoja tarkastellaan Binkleyn ja tutkijaryhmän (2012) esittämän jaottelun näkökulmasta, voidaan erilaisia taitoja hahmottaa nelikentän jokaiselta osa-alueelta (**taulukko 2**). Toisinaan jotkin taidot yhdistyvät jaottelun useammalle alueelle sisältämiensä erilaisten ulottuvuuksien vuoksi. Selkeimmin opiskelijoiden kommentit painoutuivat työskentelyn taitoihin

Ajattelun taidot	Työskentelyn taidot	Työskentelyn työkalut	Taito toimia kansalaisena maailmassa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kehittämistäidot ja luovan ideoinnin taidot</li> <li>• Kyky soveltaa tietoa käytäntöön</li> <li>• Kriittinen ajattelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ryhmätöytäidot</li> <li>• Yleiset vuorovaikutustaidot</li> <li>• Projektityöskentelyn ja projektinhallinnan taidot</li> <li>• Ajanhallintataidot ja stressinsietokyky<sup>2</sup></li> <li>• Suunnittelutaidot</li> <li>• Esiintymistäidot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiedonhaun taidot</li> <li>• Kyky hyödyntää erilaisia menetelmiä (ml. erilaiset digitaaliset välineet)</li> <li>• Esiintymistäidot (esittämistekniikan käyttö)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vuorovaikutustaidot erilaisten toimijoiden kanssa ja monialaisissa ryhmissä</li> <li>• Oman asiantuntijuuden tunnistaminen</li> </ul>

**Taulukko 2.** Opiskelijoiden esille nostamat kurssin aikana kehittyneet työelämätaidot.



## LUOTTAMUS OMIIN TAITOIHIN ON TÄRKEÄ LÄHTÖKOHTA ONNISTUNEELLE VUORO- VAIKUTUKSELLE TYÖELÄMÄSSÄ.

ja työkaluihin. Projektityöskentely- ja erilaisia vuorovaikutustaitoja tuotiin esiin laajalti.

Opiskelijoiden esille nostamat työelämätaidot ovat pitkälti taitoja, joissa uraseurantatulokset (Kurlin ym. 2018; Tuononen ym. 2019) ja kansainväliset tutkimukset (García-Aracil & van der Velden 2008; Teichler 2007) ovat osoittaneet olevan puutteita yliopistosta valmistuneilla. Kurssilaiset saivat mielestään lisää osaamista erityisesti työskentelyn taitoihin kuuluvien taitojen alueilla (esimerkit 1, 2 ja 3). Alla olevissa esimerkeissä mainitaan lisäksi muun muassa ajattelun taidoista kehittämistäidot sekä kyky luovaan ideointiin.

(1) Kurssi toimi mielestäni hyvin työelämään valmistavasti. Sain erilaisia projektityö- ja suunnittelukokemusta sekä ryhmätyökokemusta. (H<sup>3</sup>)

(2) Projektinhallintataitoja, esiintymistaitoja, esityksen tekemisen taitoja, ihan teknisestikin. Suunnittelutaitoja, kehittämistäitoja, luovaa ideointia. (H)

(3) Kurssin aikana kukin oppi projektinhallintaa käytännössä. Eli sitä miten aikataulutetaan töitä ja miten kokoustetaan ja sovitaan asioita muiden kanssa. Tämän lisäksi hyödyllistä oli nimenomaan suunnittelutyö ja kehittytyö. Se oli myös haastavinta moneltakin kannalta, mutta samalla juuri sitä, mistä on varmasti hyötyä työelämää silmällä pitäen. (H 1r)

Esimerkit suhteuttavat oppimiselle asetettuja tavoitteita ja heijastavat opiskelijoiden ymmärrystä siitä, että työelämätaitojen omaksuminen ei voi pohjautua yksittäisiin kursseihin vaan taidot ovat kumuloituvia ja perustuvat kokemuksiin. Esimerkissä 2 korostuu lisäksi työelämätaitojen käytännönläheisyys, mitä ei

tulisi yliopisto-opetuksessa sivuuttaa itsestäänselvyytenä (ks. myös esimerkki 4). Mobileteetti-kursilla laaditut ryhmätyöt esiteltiin Kaupunkitutkimuksen päivillä, joten esiintymistekniikka korostui. Opiskelijat pitivät esitysten harjoittelua ja kehittämistä saadun palautteen pohjalta tärkeänä. Ryhmäläiset kokivat oppineensa myös toisten ryhmien esityksistä ja niiden saamista kommentteista. (Mlk.)

Opiskelijat mainitsivat pohdinnoissaan usein vuorovaikutukseen ja ryhmätyöskentelyn taidot. Luottamus omiin taitoihin niin esitystekniikassa kuin -taidoissa on tärkeä lähtökohta onnistuneelle vuorovaikutukselle työelämässä. Opiskelijat korostivat, että kurssin ansiosta heidän ryhmätyötaitonsa ja taitonsa työskennellä monialaisissa tiimeissä kehittyivät (esimerkit 4 ja 5). He oppivat myös kommunikoimaan eri toimijoiden kanssa (esimerkit 6 ja 7). Oman osaamisen tunnistaminen tulee esiin (esimerkki 7). Näitä kaikkia taitoja voidaan tulkita myös omaan tieteenalaan sitoutuvina työelämätaitoina.

(4) Ryhmätyötaitoja: kriittisyyttä, ideointia, keskustelemista, organisointia, toisten huomioimista, kärsivällisyyttä. Teknisiä taitoja: Google Driven hallinta, PP-esityksen luominen. (M)

(5) Ymmärrän taas hieman paremmin, miten muista taustoista tulevien ihmisten kanssa tulee työskennellä. (H)

(6) Konkreettista eri alojen välistä kommunikointia. Erilaisia tapoja kommunikoida suunniteltavan alueen asukkaiden/käyttäjien kanssa ja muistaa kuinka valtavan tärkeää se on! (H)

(7) Mitä sitten opimme prosessin aikana? Huomattavan määrän kaupunkisuunnittelusta, kiinteistösijoittamisesta ja alueiden kulttuurisesta hahmottamisesta. Prosessi oli innostava, sillä harvoin opintojen aikana pääsee visioimaan konkreettiselle alueelle ideoita, jotka oikea taho ottaa huomioon oikeaan aikaan. Opimme myös omista lähtökohdistamme ja siitä miten sovitamme yhteen erilaisia näkökantoja ja toiveita niin ryhmämme sisällä kuin kaupunkisuunnittelun näkökulmasta. Miellyttävää oli myös luoda kontakteja työelämään Antiloopin ja kaupungin työntekijöiden suuntaan. Kaupungin päätösten

## OPETUS SIMULOI ITSENÄISTÄ TYÖELÄMÄN RYHMÄTYÖSKENTELYÄ.

tekijät ja päätösten logiikka avautui keskusteluissa syvemmin kuin ikinä päätösten kirjallisia versioita lukiessa. Ymmärrys, josta on varmasti hyötyä myös laajemmin tulevaisuudessa. (H lr)

Tärkeänä työelämätautona opiskelijat pitivät kykyä elää sellaisten valintojen kanssa, joita ei voi tai ehdi perinpohjaisesti tutkia ja perustella. Lisäksi esimerkit kuvastavat hyvin opiskelijoiden ymmärrystä eri taustoista tulevien toimijoiden ”erikielisyydestä”, minkä tulkitsemme kytkeytyvän taitoihin toimia kansalaisena maailmassa. Osasimme odottaa, että kommunikointi eri tieteenaloilta tulevien opiskelijoiden kanssa voi vaatia tottumusta ja että molemminpuolisen ymmärryksen luominen on prosessi, joka kokemuksen myötä syvenee. Lisäksi etenkin Hakaniemi-kurssi oli auttanut tunnistamaan vuorovaikutuksen merkityksen suhteessa kokemusasiantuntijoihin eli kaupunkilaisiin ja toisaalta kehittänyt opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja erilaisten toimijoiden kanssa.

Binkleyn ja tutkijaryhmän (2012) nelikentässä vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat keskeisiä työskentelyn taitojen kategoriassa. Projektikurssiemme kontekstissa vuorovaikutustaidot näyttäytyivät kuitenkin tätä laajempuna kokonaisuutena ja heijastivat samalla ajattelua koskevia työelämätautoja sekä taitoja toimia kansalaisena maailmassa. Onnistuneen vuorovaikutuksen rakentaminen on edellyttänyt uudenlaisten, kriittistenkin ajattelutaitojen omaksumista, mikä on parhaassa tapauksessa johtanut syventyneeseen kykyyn vaikuttaa oman kurssityön aiheita laajemminkin yhteiskuntaan, tässä tapauksessa kaupunkien suunnitteluun ja kehittämiseen.

Opiskelijat työskentelivät kurssien aikana tiiviisti pienryhmissä oman projektin parissa ja kokivat tämän kehittäneen heidän ryhmätyötaitojaan. He kokivat ryhmätyöskentelyn sujuneen hyvin muun

muussa siksi, että ryhmä oli itseohjautuva, kommunikatio toimi, jokainen sai hyödyntää omia vahvuuksiaan, ja ryhmässä oli samanlaisia mielipiteitä.

Luovan ideoinnin ja monialaisen suunnittelutyön näkökulmasta samanmielisyyss ei aina kuitenkaan ole pelkästään positiivinen asia. Tämä kävi ilmi esimerkiksi mobiliteetti-kurssilla yhden ryhmän kohdalla. Ryhmässä sinänsä onnistuneena pidetty työskentely oli perustunut kompromissiin, jossa osa ryhmän jäsenistä koki, etteivät he pystyneet osallistumaan työhön juuri oman alansa asiantuntijoina. Tehtävän määrittelyn aikataulu oli koettu kiireiseksi, eikä ryhmä ollut annetussa ajassa pystynyt yhdistämään eri tieteenalojen asiantuntijuuksia saman teeman alle. (M lk.)

Ryhmätyöskentelyä ei kurssien aikana erityisesti ohjattu aikatauluttamista ja väliraportointeja lukuun ottamatta. Opettajat olivat kyllä ryhmien käytössä tarvittaessa, mutta heidän puoleensa ei juuri käännytty. Näin opetus simuloi itsenäistä työelämän ryhmätyöskentelyä. Palautteen pohjalta voisi kuitenkin arvioida tarpeelliseksi ryhmätyötaitojen kehittämisen nivomisen osaksi projektikurssien opetusta. Ratkaisuksi esitettiin muun muassa ryhmätyöskentelyn perusperiaatteista muistuttamista heti kurssin alussa (M lk.).

Kurssi perustui vahvasti projektityöskentelyyn, ja opiskelijat joutuivat ottamaan vastuuta projektin etenemisestä sovitussa aikataulussa. Opiskelijoiden pohdinnoissa nousikin esiin, että kurssi auttoi heitä parantamaan ajanhallinnan ja stressinsietokyvyn taitoja (ks. esimerkki 3). Eräs opiskelija mainitsi, että ”aikaa olisi toivonut enemmän eli hiukan kiireen tuntu tuli, mutta tämä oli myös oikeastaan hyvä, sillä työelämässä täytyy nopeasti kehittää / ideoida jne.” (H). Projektin aikana opiskelijat joutuivat hakemaan myös itsenäisesti tietoa ja selvittämään erilaisten menetelmien käyttöä sekä hyödyntämään niitä käytännössä. Työskentely kehitti siten tiedonhaun taitoja ja kykyä hyödyntää erilaisia menetelmiä (esimerkit 8, 9 ja 10):

(8) Ns. substanssiosaaminen kaupunkitutkimukseen liittyen on osoittautunut hyödylliseksi, samoin metodologinen osaaminen. Tutkimuskysymysten asettelu ja rajaus ovat asettaneet haasteita koko tiimille, ja ylipäättään tutkimuksen tekemiseen liittyvät tiedot ovat tulleet tarpeen. (M)



## AJATTELUN TAIDOISTA OPISKELIJAT MAINITSIVAT OPPINEENSA LUOVUUTTA JA KEHITTÄMISEN TAITOJA.

- (9) Kun metodit on erilaisia ja lähestymistavat on erilaisia niin vaikka on se sama aihe niin se itsessään jo se työskentely itsessään opettaa itsellekin ihan älyttömän paljon ja lisää sellaista perspektiiviä. (H)
- (10) Ryhmämme sovelsi useita menetelmiä. Historiallisten, kirjallisten lähteiden lisäksi käytimme PehmoGIS-menetelmillä kerättyä aineistoa onnen paikkojen visualisointiin. Jaoin alueen toimijoille sähköistä kyselylomaketta sähköpostitse, Facebook-sivustoilla ja QR-koodilla ilmoitustauluilla. (H)

Ajattelun taidoista opiskelijat mainitsivat oppineensa luovuutta ja kehittämisen taitoja. Kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisua, päätöksentekoa tai oppimaan oppimisen taitoja ei mainittu yhtä usein, mutta joitakin kertoja kuitenkin. Niissä vastaaja esimerkiksi sanoi tuoneensa ryhmätyöskentelyyn ”kriittistä arviointia” (M). Aiemmassa tutkimuksessa on esitetty, että yliopisto-opinnot tukevat oppimaan oppimisen ja analyttisen tai kriittisen ajattelun kasvua mutta eivät niinkään esimerkiksi päätöksenteko- tai ongelmanratkaisutaitoja (García-Aracil & van der Velden 2008; Kurlin ym. 2018; Teichler 2007; Tuononen ym. 2019).

Vaikka vain harva opiskelija toi suoraan esiin ajattelun taitoja, on kuitenkin selvää, että he tarvitsivat näitä taitoja projektien aikana. Tämä on luettavissa esimerkiksi edellisissä kuvauksissa, joissa tuodaan esiin metodisia ratkaisuja ja niiden yhteensovittamisia, tai kun opiskelijat arvioivat hankkimaansa tietoa ja tekivät sen pohjalta erilaisia ratkaisuja ja päätöksiä projektityössään. Erilaisten menetelmien oppiminen (esimerkki 10) voidaan nähdä konkreettisimmallaan työskentelyn työkaluihin liittyvän osaamisen

lisääntymisenä. Kyse ei opiskelijoiden kohdalla ollut kuitenkaan ainoastaan yksittäisten menetelmien haluttuudesta vaan myös sen ymmärtämisestä, minkälaista tietoa eri menetelmillä yksin ja yhdessä voidaan tuottaa. ”Perspektiivin” lisääntyminen (esimerkki 9) voidaankin tässä yhteydessä tulkita myös uudenaisten näkökulmien ja ajattelun muotojen avautumisena.

### Monialaisuus, tieteidenvälisyys ja oman alan asiantuntijuuden kehittyminen

Oman osaamisen tunnistaminen ja tieteidenvälinen ajattelu olivat aineistossamme vahvasti kytköksissä niin toisiinsa kuin työelämätaitoihin. Työskentely monitieteisessä ryhmässä itsessään koettiin pääasiasa antoisaksi. Vastauksissa on kommentoitu, että näin pääsi oppimaan muista tieteenaloista, ja on toivottu lisää tieteidenvälistä työskentelyä tutkintoihin. Monissa vastauksissa on tuotu esiin se, etteivät tieteidenvälisen työskentelyn taidot kehity, ellei ensin tunne oman alan luonnetta ja ominaispiirteitä. Toisaalta kehämäisesti myös oman alan ytimen hahmottaminen näyttää mahdollistuvan tai ainakin helpottuvan, kun opiskelija voi suhteuttaa omaa alansa muihin aloihin ja tätä kautta pääsee näkemään oman alansa vahvuudet. Yksi opiskelija kiteytti asian näin: ”Monitieteisyys on hyvästä, oppii puolustamaan oman alan tärkeyttä ja toisaalta näkemään muiden mahdollisuudet” (H).

Mobiliteetti-kurssin loppukeskustelussa tuotiin kuitenkin esiin myös epävarmuuksia suhteessa tieteidenväliseen työskentelyyn. Jos tieteenalojen koettiin olevan liian kaukana toisistaan, saatettiin oman tieteenalan asiantuntijuuden esiin tuominen kokea vaikeaksi. Samoin yhteisen kiinnostuksen kohteen löytäminen saattoi tällöin olla vaikeaa. Erityisesti ryhmän suuri koko, esimerkiksi viisi henkeä, nähtiin yhteistyötä vaikeuttavana. Monialaisessa ryhmässä toimiminen ja siinä tieteidenvälisen ajattelun toteutuminen vaatiikin yhtäältä taitoa nostaa esille omia näkemyksiä ja perustella niitä sekä toisaalta kykyä nähdä oman alan asiantuntijuuden kytkös ryhmän yhteiseen teemaan. Parhaimmillaan – ja useimmiten – eri tieteenalojen asiantuntijuudet kyettiin valjastamaan yhteisen tavoitteen hyväksi. Kommentteissa tuli kuitenkin esiin näkökulma, jonka mukaan tieteidenvälinen työskentely

## PARHAIMMILLAAN ERI TIETEENALOJEN ASiantuntijuudet kyettiin valjastamaan yhteisen tavoitteen hyväksi.

voisi toimia paremmin, jos se olisi rajattu tiettyihin peruslähtökohdat jakaviin tieteenaloihin. (M lk.)

Oman alan tuntemuksen ja tunnistamisen tarve tulee esiin myös esimerkiksi 11. Tarvitaan siis oman alan asiantuntijuuden tunnistamista ja myös kykyä sen sanoittamiseen, kun toimitaan yhdessä eri alojen asiantuntijoiden kanssa.

(11) Ehkä tärkein lähdemateriaali, jonka kriittinen tarkastelu oli myös kaikista vaikeinta, oli ryhmän jäsenten omat tiedot ja taidot. Työmme pohjautui teoreettisen tiedon lisäksi vahvasti käytännön työskentelyyn, jossa jokainen pääsi hyödyntämään aiemmin oppimaansa. Samalla ryhmä hyötyi merkittävästi monitieteellisestä lähestymistavasta. (H lr)

Opiskelijakommenteissa tuli esiin se, miten tietopohjainen asiantuntijuus ja monialainen tai tieteidenvälinen käytännön työskentely eroavat toisistaan. Palautteissa mainittiin esimerkiksi, että suunnittelussa tarvittava luovuus voi toisinaan toteutua paremmin, kun ei tiedä liikaa. Opiskelijat havaitsivat kuitenkin myös, ettei käytännön monialaisessa tai tieteidenvälisessä työskentelyssä edes ehdi tutkia asioita minkään alan näkökulmasta kovin syvällisesti. Tällaista epävarmuutta on vain opittava sietämään:

(12) Monitieteisyys oli toisaalta kurssin parasta antia, mutta samalla se myös teki työskentelystä haastavaa. Epävarmuus iski toisinaan, sillä välillä tuntui, ettei meillä ollut tarpeeksi syvällistä tietoa vaikkapa kaupunkitutkimuksesta tai konkreettisesti suunnittelutyöstä. Ryhmän monitieteisyys aiheutti myös haasteita teoreettisten lähestymistapojen

valitsemiseen ja rajaamiseen. Lopullisessa työssä hyödynsimme kaikkien taustoja ja lähtökohtia, mutta emme valinneet yksittäistä rajattua metodologiaa, sillä se olisi välttämättä jättänyt aina osan ryhmäläisistä aiheen käsittelystä syrjään. (H lr)

Asiantuntijuuden ja toisaalta ajattelutaitojen yksi elementti on kyky soveltaa teoreettista osaamista käytäntöön. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan työskentely kurssilla antoi mahdollisuuden kehittää tätä osaamisaluetta. Samalla se teki näkyviksi aiemmissa opinnoissa saavutetut tiedot ja taidot:

(13) Oli hienoa päästä tekemään käytännön projektia ja saada joku tietty paikka mitä käsittelee ja soveltaa siihen oppimaansa. (H)

Lisäksi opiskelijat kokivat palkitsevaksi tiedon siitä, että he olivat pystyneet olemaan omalta osaltaan rakentamassa yhteyttä yhtäältä käytännön suunnittelu- ja kehittämistyön ja toisaalta oman alan ulkopuolellekin laajentuvan akateemisen tutkimuksen välille (M lk).

### POHDINTA

Perustutkintokoulutuksen kentällä työelämätaitojen kehittämiseen sisältyy haasteita, jotka eivät ole yhtä ilmeisiä perinteisesti työelämätaitojen kehittämiseen keskittyneessä aikuiskasvatuksessa. Näin on erityisesti täydennyskoulutuksessa, jossa voidaan rakentaa koulutuksen sisältöjä ja muotoja sen oletuksen varaan, että opiskelijoilla on käytännön työelämässä karttuneita työelämätaitoja ja kykyä tunnistaa oman asiantuntijuutensa erityispiirteet suhteessa muunlaisiin asiantuntijuuksiin.

Aineistomme pohjalta työskentely monialaisissa, tieteidenväliseen työskentelyyn pyrkivissä opiskelijaryhmissä tarjosi perustutkinto-opiskelijoille mahdollisuuden kehittää työelämätaitojaan. Opiskelijat paneutuivat projektitoissaan erilaisiin kaupunkien kehittämisen ilmiöihin sekä analysoiden niitä että vaikuttaen niihin omalla toiminnallaan, mikä vahvisti opiskelijoiden ymmärrystä omista taidoistaan. Useat opiskelijat toivat kommentteissaan esiin erityisesti työskentelyn

# OLENNAINEN TYÖELÄMÄTAITO ON OPISKELIJOIDEN MAINITSEMA ROHKEUS PUHUA OMAN TIETEENALANSA ASiantuntijana.

taitojen, kuten projekti- ja ryhmätyöskentelytaitojen kehityksen (Binkley ym. 2012). Opiskelijat arvostivat mahdollisuutta koetella omaa tieteenalakohtaista asiantuntijuuttaan ja saada kokemusta työelämätaidoista turvallisessa mutta tavoitteellisessa kontekstissa (ks. Biggs & Tang 2011).

Vuorovaikutukseen liittyvä oppi liitettiin sekin vahvasti nimenomaan monialaisuuteen ja tieteidenväliseen työskentelyyn mutta myös työskentelyyn erilaisten kontaktiryhmien kanssa. Jälkimmäisellä viitattiin tarpeeseen kyetä ilmaisemaan itseään tilannesidonnaisesti erilaisille yleisöille. Ryhmien sisällä eri alojen erilaiset kommunikaatiotavat tunnustettiin, ja ryhmässä oli opittu ”kääntämään” omaa osaamistaan muille ryhmäläisille samalla vahvistaen käsitystä omasta tieteenalakohtaisesta asiantuntijuudesta (heterogeenisten ja homogeenisten ryhmien eroista ks. Curşeu ym. 2007). Kommunikointiin liittyvien taitojen kehittyminen voidaan nähdä Binkleyn ja tutkijaryhmän (2012) jaottelussa heijastavan useita eri osaamisalueita: niin konkreettisia työskentelyn taitoja kuin sen välineitä, mutta lopulta myös kykyä paikantaa ja ohjata itseään ja osaamistaan eli taitoja toimia kansalaisena maailmassa.

Keskeiseksi työelämätaidoksi voidaan nostaa myös opiskelijoiden mainitsema rohkeus puhua oman tieteenalansa asiantuntijana. Tähän liittyy luottamus siihen, että ympäristöllä on halua ymmärtää erilaisia tiedon muotoja. Tätä luottamusta puolestaan voidaan nähdä rakennetun kurssilla tieteidenvälisen työskentelyn avulla.

Opiskelijat toivat esiin luovan ideoinnin taidot ja kehittämistäidot, jotka ovat jaottelussa osa ajattelun taitoja. Kaikkiaan ajattelutaidot olivat osa-alue, jota ei tuotu kovin selkeästi esiin. Opiskelijat eivät

välttämättä hahmota niitä työelämätaidoiksi vaan ennemminkin sisältöosaamisen piiriin kuuluviksi taidoiksi. On mahdollista, että ajattelutaidot eivät tule heille mieleen, kun heitä pyydetään kuvaamaan oppimaansa ja erittelemään saamiaan työelämätaitoja. Voikin olla, että opiskelijoiden on vaikea sanoittaa osaamistaan, mikä on tullut esille aiemmissa tutkimuksissa (Tuononen ym. 2017, 2019). Tämä näkyy myös siinä, että opiskelijat kuvaavat oppimiaan työelämätaitoja pohdinnoissaan hyvin eri tavoin ja erilaajuisesti. Toisaalta ajattelun taidot tulevat vastauksissa esiin implisiittisesti juuri esimerkiksi uudenlaisten näkökulmien, menetelmien ja erilaisten asiantuntijuuksien tunnistamisessa ja oppimisessa.

Ryhmätyöskentelyyn painottuvilla kursseilla opiskelijoiden kokemukset saattavat erota suurestikin toisistaan, kun ryhmät ovat koostumuksiltaan ja dynamiikoiltaan erilaisia. Tämä variaatio saattaa periaatteessa olla merkityksellinen, kun aineisto rajoittuu kahden kurssin opiskelijoiden kokemuksiin ja näkemyksiin. Toisaalta opiskelijoiden kokemukset työelämätaitojen sisällöistä ja kehittämisestä ovat hyvinkin yhdenmukaisia, mikä osaltaan todentaa monialaisen projektikurssin luonnetta työelämätaitoja kehittävässä oppimisen kontekstina.

Aineistomme on kooltaan pieni, mutta se sisältää monipuolisesti erityyppisiä aineistoja kirjallisine ja suullisine alku- ja loppukyselyineen ja ryhmätöinä laadittuine loppuraportteineen. Aineiston voi siis olettaa antavan luotettavan kuvan opiskelijoiden näkemyksistä työelämätaitojen kehittämisestä. Lisäksi aineiston tulkinnan luotettavuutta lisää oma esiyymmärryksemme, joka pohjautuu toimintaamme kurssin opettajina. Opettajuuden kautta olemme saaneet dokumentoidun tutkimusaineiston lisäksi kokemuspohjaista tietoa sekä opiskelijoiden taitojen kehittämisestä että heidän omista reflektioistaan näissä kysymyksissä.

Jotta pystyisimme tarkemmin analysoimaan oppimisen taustalla vaikuttavia mekanismeja, laadullisia menetelmiä voisi yhä laajentaa esimerkiksi etnografisiin menetelmiin. Jatkossa kiinnostavaa olisikin päästä lähemmin tarkastelemaan yhtäältä ryhmäytymisen dynamiikan ja toisaalta kurssilla toteutettujen pedagogisten ratkaisujen vaikutusta oppimisprosessiin (ks. Curşeu ym. 2018; Pluut & Curşeu 2013; Popov ym. 2012).

## OPISKELIJAT EIVÄT VÄLTTÄMÄTTÄ HAHMOTA AJATTELUTAITOJA TYÖELÄMÄTAIDOIKSI.

Ilmiöpohjaisen, tieteidenväliseen työskentelyyn ja tiedon käytännölliseen soveltamiseen tähtäävän projektikurssin koettiin aineistomme perusteella kehittäneen kaikkia Binkleyn ja tutkijaryhmän mukaisen jaottelun mukaisia työelämätaitoja. Se, miten nämä kyettiin sanallistamaan, vaihteli eri taitojen ja taitoluokitusten välillä. Opiskelijat pystyivät kaikkiaan tunnistamaan ja erittelemään taitoja, joiden kokivat kehittyneen nimenomaisesti kyseisen kaltaisen projektikurssin kontekstissa.



TERHI AINIALA  
FT, dosentti, suomen kielen  
yliopistonlehtori  
suomalais-ugrilainen ja  
pohjoismainen osasto  
Helsingin yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0003-4998-9983>



HANNA MATTILA  
TkT, maankäytön suunnittelun  
yliopistonlehtori  
rakennetun ympäristön laitos  
Aalto-yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-1911-7618>



PIA OLSSON  
FT, dosentti, kansatieteen  
yliopistonlehtori  
kulttuurien osasto  
Helsingin yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-1736-8333>



MARJO VESALAINEN  
FT, opetusneuvos  
korkeakoulu- ja tiedepolitiikan  
osasto  
Opetus- ja kulttuuriministeriö  
 <https://orcid.org/0000-0002-0055-0155>

Kurssejamme määrittäneet attribuutit, kuten ilmiöpohjainen, tieteidenvälinen ja tietoa soveltava, näyttävät kaikki tuoneen oman lisänsä kehittyneiksi koettuihin työelämätaitoihin. Laajemmalla aineistolla voisi olla mahdollista hahmottaa selkeämmin erityyppisten projektikurssien tarjoamia mahdollisuuksia eri työelämätaitojen oppimiseen. Tutkimuksemme pohjalta toteamme, että silloin kun työelämätaidot kumpuavat omasta tieteenalakohtaisesta osaamisesta, hälvenee jännite työelämätaitojen ja tieteenalakohtaisten taitojen välillä. Samalla oman tieteenalan asiantuntijuus paikantuu suhteessa asiantuntijuuden laajempaa kenttää. Onnistuneimmillaan laaja-alainen projektikurssi voi tarjota siltoja erilaisen taitojen merkitysten ja niiden toisiinsa kytkeytymisen ymmärtämiseen ja näin kehittää akateemista asiantuntijuutta.

<sup>1</sup>Binkleyn ym. (2012) neljä taitojen kategorioita on suomennettu myös seuraavasti: 1) tapa ajatella, 2) tapa työskennellä, 3) työvälaineiden hallinta ja 4) kansalaisena maailmassa (Norrena 2013).

<sup>2</sup>Ajanhallintataidot ja stressinsietokyky sijoittuvat Binkleyn ym. (2012) mallissa paikantamisen taitoihin, mutta mielestämme se kuuluu pikemmin työskentelyn taitoihin.

<sup>3</sup>Kirjainlyhenteet esimerkkien perässä suluissa osoittavat, mistä aineistolähteestä vastaukset ovat. H = Hakaniemi-kurssin palautekyselyt (2017), H Ir = Hakaniemi-kurssin loppuraportit (2017), M = mobiliteetti-kurssin palautekyselyt (2019), M Ik = mobiliteetti-kurssin loppukeskustelu.

- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education* 51, 215–241.
- Bergsmann, E., Schultes, M.-T., Winter, P., Schober, B. & Spiel, C. (2015). Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning* 52, 1–9.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: McGraw Hill Education & Open University Press Imprint.
- Binkley M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw. & E. Care (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer, 17–66.
- Cantor, A., DeLauer, V., Martin, D., & Rogan, J. (2015). Training interdisciplinary “wicked problem” solvers: applying lessons from HERO in community-based research experiences for undergraduates. *Journal of Geography in Higher Education* 39(3), 407–419.
- Curşeu, P. L., Chappin, M. M. H. & Jansen, R. J. G. (2018). *Social Psychology of Education* 21(2), 289–302.
- Curşeu, P. L., Schruijer, S., & Boros, S. (2007). The effects of groups’ variety and disparity on groups’ cognitive complexity. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice* 11(3), 187–206.
- García-Aracil, A. & Velden, van der, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education* 55, 219–239.
- Grant, M. M. (2011). Learning, beliefs, and products: Students’ perspectives with project-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 5(2), 37–69.
- Harpe, de la, B., Radloff, A. & Wyber, J. (2000). Quality and generic (professional) skills. *Quality in Higher Education*, 6(3), 231–243.
- Helle, L., Tynjälä, P. & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education* 51, 287–314.
- Hyytinen, H. (2015). *Looking beyond the obvious: Theoretical, empirical and methodological insights into critical thinking*. Helsinki: University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0308-6>.
- Jacob, W. J. (2015). Interdisciplinary trends in higher education. *Palgrave Communications* 1, 15001 (2015).
- Jones, A. (2009). Generic attributes as espoused theory: the importance of context. *Higher Education* 58, 175–191.
- Jääskelä, P., Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education* 42(1), 130–142.
- Klaassen, R. G. (2018). Interdisciplinary education: a case study. *European Journal of Engineering Education* 43(6), 842–859.
- Koenen, A.-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education* 50, 1–12.
- Koh, J. H. L., Herring, S. C. & Hew, K. F. (2010). Project-based learning and student knowledge construction during asynchronous online discussion. *Internet and Higher Education* 13, 284–291.
- Krajcik, J. S. & Namsou, S. (2014). Project-based learning. Teoksessa Sawyer, R. K. (toim.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press, 275–297.
- Kullaslahti, J. & Yli-Kaupilla, A. (toim.). (2014). *Osaamisperustaisuudesta tekoihin*. Osaamisperustaisuus korkeakouluissa (ESR) -hankkeen loppujulkaisu. Turku: Turun yliopiston Brahea-keskus.
- Kurlin, A., Suorsa, O., Carver, E. & Taulu, H. (2018). *Yliopistojen maisteri- ja tohtoriuraseurantakyselyiden 2017 tulokset*. Yliopistojen työelämä- ja urapalveluiden Aarresaari-verkosto. [https://www.aarresaari.net/download/89/uraseurantojen\\_2017\\_raportti/pdf](https://www.aarresaari.net/download/89/uraseurantojen_2017_raportti/pdf).
- Lattuca, L. R., Voigt, L. J., & Fath, K. Q. (2004). Does Interdisciplinarity Promote Learning? Theoretical Support and Researchable Questions. *The Review of Higher Education* 28(1), 23–48.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Lonka, K., Hietajärvi, L, Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling S. K. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–76.
- Mattila, H. (2009). Neljä vuosikymmentä yhdyskuntasuunnittelijoiden akateemista täydennyskoulutusta – Miten tästä eteenpäin? *Yhdyskuntasuunnittelu* 46(4), 25–29.
- Mattila, H. (2013). Akateemista maankäytön suunnittelun tutkintokoulutusta viimein Suomeen. Uuden pääaineen suunnittelu ja käynnistäminen Aalto-yliopistossa. Teoksessa Lampinen, M. (toim.) *Opettajan muuttuvat roolit*. Yhdessä yhteisölliseen opetuksen kehittämiseen. Aalto-yliopiston julkaisusarja CROSSOVER 17/2013. Helsinki: Aalto-yliopisto, 151–168.
- Mattila, H. & Mynttinen, E. (2011). Akateemista alue- ja yhdyskuntasuunnittelun täydennyskoulutusta muuttuvissa työympäristöissä. Teoksessa I. Gröhn (toim.) *Oppisopimustyyppisen täydennyskoulutuksen mallia etsimässä*. Turku: Turun yliopisto/Brahea. 33–38.




- Mattila, H., Mynttinen, E., and Mäntysalo, R. (2012). Managing planning pathologies: An educational challenge of the new apprenticeship programme in Finland. *Planning Theory & Practice* 13(3), 484–488.
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. (2007). *Tieteiden välissä. Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2012). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.M. Norrgrann, P. Kalli, & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 127–151.
- Norrena, J. (2013). *Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2012). Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 32(1), 17–28.
- Patria, B. (2014). The effects of learning environment on graduates' competencies. *International Journal of Research Studies in Education* 3(1), 49–62.
- Pitman, T. & Broomhall, S. (2009). Australian universities, generic skills and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 28(4), 439–458.
- Pluut, H. & Curşeu, P. L. (2013). The role of diversity of life experiences in fostering collaborative creativity in demographically diverse student groups. *Thinking Skills and Creativity* 9, 16–23.
- Popov, V., Brinkman, D., Biemans, H. J. A., Mulder, M., Kuznetsov, A. & Noroozi, O. (2012). Multicultural student group work in higher education: An explorative case study on challenges as perceived by students. *International Journal of Intercultural Relations* 36(2), 302–317.
- Puustinen, S. (2004). *Yhdyskuntasuunnittelu ammattina. Suomalaiset kaavoittajat ja 2000-luvun haasteet*. Helsinki: Ympäristöministeriö.
- Rittel, H. & Webber, M. (1973) Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences* 4(2), 155–169.
- Räty, H., Komulainen, K., Harvorsén, C., Nieminen, A. & Korhonen, M. (2018). University students' perceptions of their 'ability selves' and employability: a pilot study. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 4(2), 107–115.
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A. & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: a systematic review. *Educational Psychological Review* 21, 365–378.
- Teichler, U. (2007). Does higher education matter? Lessons from a comparative graduate survey. *European Journal of Education* 42(1), 11–34.
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education* 29(1), 49–61.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, T., Kangas, T., Carver, E. & Parpala, A. (2019). Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittämistä työuran näkökulmasta? *Yliopistopedagogiikka* 26(1).
- Tuononen, T., Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2017). The transition from university to working life – An exploration of graduates perceptions of their academic competences. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (toim.) *Higher Education Transitions – Theory and Research*. London: Routledge, 238–253.
- Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education* 38(6), 841–856.
- Uiboleht, K., Karm, M. & Postareff, L. (2018). The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research* 21(3), 321–347.
- Uiboleht, K., Karm, M. & Postareff, L. (2019). Relations between students' perceptions of the teaching-learning environment and teachers' approaches to teaching: a qualitative study. *Journal of Further and Higher Education* 43(10), 1456–1475.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. (2010). Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkinä AHELO. Teoksessa Laukkanen, R. (toim.) *PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2010:17, 65–70.
- Vaatstra, R. & Vries, de, R. (2007). The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates. *Higher Education* 53(3), 335–357.
- Vermeulen, L. & Schmidt, H. G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education* 33(4), 431–451.
- Vesterinen, P. (2001). *Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä: University Library of Jyväskylä.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20(2), 2–10.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2018). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2018.1515195.

# Moniammatillinen opiskelu verkossa yliopisto- opiskelijoiden kokemana



Moniammatillinen vuorovaikutus kuuluu erityispedagogiikan, sosiaalityön ja psykologian ammattilaisen työhön, joten sitä on tärkeää harjoitella jo opinnoissa. Opiskelijat kokevat verkon toimivaksi ympäristöksi vuorovaikutuksen opiskelussa, mutta pitävät tärkeänä, että kasvokkaisia kohtaamisia opiskelijoiden ja opettajien kesken vaalitaan sen rinnalla.

 TYÖELÄMÄN MUUTOKSET haastavat yliopistot uudistamaan opetusta nykyistä monitieteisemmän oppimisen suuntaan. Yhä monimutkaisempi ja monitoimijaisempi toimintaympäristö edellyttää jaettua asiantuntijuutta ja tieteenalojen tiivistä yhteistyötä. Moniammatillisuus, monitieteisyys ja ammatillisia rajoja ylittävä asiantuntijatyö ovat työelämän rakenneuudistuksissa tärkeitä tavoitteita (European Commission 2016; Syvänen 2014). Moniammatillisen vuorovaikutusosaamisen merkitys tulevaisuudessa korostuu useilla ammattialoilla (Rydenfält ym. 2018; Syväjärvi & Pietiläinen 2016).

Moniammatillinen yhteistyö mainitaan sosiaali- ja terveystieteiden (STM) muutosohjelmissa, joissa muutosodotukset kohdistuvat osaamisvaatimuksiin, työn tekemisen sijaintiin sekä työprosesseihin. Opetustoimen kehittämissuunnitelmissa ja -raporteissa

moniammatillinen yhteistyö nostetaan samoin keskeiseksi kehittämiskohteeksi (esim. OKM 2017). Sosiaali- ja terveystieteiden ja kasvatusalan tehtävissä työskennellään moniammatillisesti kokouksissa, ja virtuaaliset yhteistyömuodot ovat 2010-luvun jälkipuoliskolla lisääntyneet. Kevään 2020 yhteiskunnallisesti kaikkia koskettavan covid-19-pandemian vuoksi virtuaalisen, etänä tapahtuvan yhteistyön tarve kasvoi räjähdysmäisesti.

Tarkastelemme artikkelissamme, miten olemme yliopisto-opetuksessa vastanneet moniammatillisen yhteistyön lisääntymisestä johtuviin haasteisiin. Olemme järjestäneet kolmena vuonna ”Moniammatillinen vuorovaikutusosaaminen” (MOVU) -opintojakson, jolla eri tieteenalojen opiskelijat harjoittelevat toimimaan yhdessä tuottaen yhteistä ymmärrystä moniammatillisesta vuorovaikutuksesta.



## KEVÄÄLLÄ 2020 PANDEMIA KASVATTI VIRTUAALISEN YHTEISTYÖN TARVETTA RÄJÄHDYSMÄISESTI.

Opintojakson suunnittelu käynnistyi vuonna 2014 pohdinnasta, miten jo opintojen aikana voisimme opettaa moniammatillista osaamista vaativiin ammatteihin valmistuville työtapoja, jotka edistävät asiakkaiden tai oppilaiden tilannetta. MOVU-opintojakson toteutuksessa yhdistyvät kasvokkaiset tapaamiset, verkossa työskentely, videotallenteet ja simulaatiot. Opiskelijat ovat eri aloilta ja valmistuvat ammatteihin, joissa ratkotaan lasten ja nuorten tilanteita yhteistyössä ja usean alan ammattilaisten tietämystä ja osaamista hyödyntämällä.

Opintojakson tavoite on, että eri alojen opiskelijat oppivat ymmärtämään toistensa tieteenaloja koskevaa tietoperustaa ja ammattiroolia ja siten laajentamaan näkemystään asiakkaidensa tai oppilaidensa elämäntilanteisiin vaikuttavista tekijöistä ja tuen mahdollisuuksista. Tutkimus- ja opetustutkimusme edustetut alat – erityispedagogiikka, sosiaalityö, psykologia ja sosiaalipsykologia – näkyvät opintojakson lähestymistavoissa, materiaaleissa ja opetuksessa siten, että eri alojen tietoperustaa hyödynnetään tarkasteltaessa ilmiöitä, joiden ymmärtäminen edellyttää lähestymistä monien tieteenalojen näkökulmasta samanaikaisesti. Liikomme eri tieteenalojen välimaastossa poikkitieteellisesti menemättä yhdenkään sisältöalueen tutkimuskeskusteluun syvemmin. Pitäydymme jaetulla osaamisalueella, moniammatillisen työskentelyn tarkastelussa opiskelijoiden oppimisen kannalta.

Lukukauden mittainen MOVU-opintojakso koostuu kahdesta osiosta. Ensin on kolmen opintopisteen laajuinen verkko-osuus. Sitä seuraa toisella kampuksella kontaktiopetuksena toteutettava ja toiselle kampukselle etäyhteyden avulla tarjottava kahden opintopisteen simulaatio-opetus-osio. Opinnot toteutetaan Microsoft Office 365 -ympäristössä, ja ne rakentuvat neljästä osiosta, jotka sisältävät ryhmä-

tehtäviä. Osion tehtävissä opiskelijat muun muassa ratkovat asiakastapauksia, kuten yläkouluikäisen ”Maijan” kouluikäymättömyys ja siihen liittyvä ammattilaisten palaveri, pohtien moniammatillisuutta eri näkökulmista. Lisäksi he paneutuvat moniammatillisen vuorovaikutuksen ymmärtämiseen. Neljästä osiosta koostuva verkko-opetus rakentuu luentotalenteista, tieteellisistä artikkeleista ja muusta aihepiiriä koskevasta materiaalista.

Opintojakson käytännön toteutuksessa sovelletaan *Flipped classroom* -menetelmää, jossa perinteinen oppimisen kulttuuri ja menetelmät ajatellaan käänteisesti (Toivola & Silfverberg 2014). Oppija on oppimisprosessin keskiössä, ja opettaja toimii ohjaajana ja kannustajana. Tätä oppimisen ja opetuksen tapaa on kuvattu myös laajempaan *Flipped learning* -ajatteluna, jossa oppijat toimivat aktiivisesti, opetussisältöjä tuotetaan yhdessä, ja opettaja on oppimisprosessissa valmentajana (esim. Lage ym. 2000). *Flipped learning* voidaan nähdä opetuksen ja oppimisen ideologiana, jossa opettaminen muuttuu perinteisestä opettajakeskeisyydestä erityisesti opiskelijan itsesäätelytaitoja, itseohjautuvuutta ja yhdessä oppimista tukevan oppimisen suuntaan.

Lukuvuosina 2017–2019 MOVU-opintojakson suoritti 244 sosiaalityön, erityispedagogiikan ja sosiaalipsykologian maisterivaiheen sekä psykologian kandidaattivaiheen opiskelijaa. He olivat yliopiston kahdelta kampukselta ja kahdesta eri tiedekunnasta. Artikkelimme tutkimusaineisto (N = 89) koostuu opiskelijoille syksyinä 2017 ja 2018 suunnattujen palautekyselyiden avoimista vastauksista ja opiskelijoiden ryhmätehtävinä olleista reflektioesseyistä.

Tutkimme moniammatillisen vuorovaikutuksen oppimisen prosessia ja moniammatillista opiskelua verkkoympäristössä kysymällä, miten opiskelijat kokevat moniammatillisen opiskelun verkossa toteutella opintojaksolla.

### MONIAMMATILLISEN VUOROVAIKUTUKSEN OPPIMINEN

Moniammatillista työtä on tutkittu 1990-luvun alusta alkaen, mutta 2000-luvulla sitä koskevien tutkimusten määrä on moninkertaistunut (Kekoni ym.

## MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ TULEE YMMÄRRETYKSI VAIN SUHTEESSA KOKONAISUUTEEN JA KONTEKSTIINSA.

2019). Eri tieteenalojen tutkimuksissa on havaittu paljolti samoja moniammatillisen työn oppimista edistäviä tekijöitä. Moniammatilliseen työskentelyyn vaikuttaa olennaisesti se, miten työn merkitys ja oma rooli suhteessa toisiin ammattikuntiin ymmärretään, miten työtä johdetaan ja miten vahva ammatti-identiteetti kullakin ammattilaisella on (Bayne-Smith ym. 2014; Best & Williams 2018; Bronstein 2003).

Yliopistojen strategioissa kannustetaan ylittämään oppiainerajoja ja rakentamaan yhteisiä opintojaksoja. Vaikka taustalla vaikuttavat niin digitalisaation ja talouden kuin prosessien tehostamisenkin vaatimukset, moniammatillinen opettaminen on pedagogisestikin perusteltua. Aiemmissä tutkimuksissa on tuotu esiin ryhmän ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa (Koskinen ym. 2014). Moniammatillisessa oppimisessa ylitetään esimerkiksi kulttuurisia, asenteellisia, asiakkaan asemaa koskevia ja rakenteellisia rajoja (Kekoni ym. 2019).

Moniammatillisen työskentelyn keskeinen ongelma on kunkin ammattiryhmän toimiminen omassa ”siilossaan” ilman jaettua näkökulmaa. Samoin valta- ja vastuusuhteet voivat olla toimintaa rajoittavia tai epäselviä (Best & Williams 2018; Bronstein 2003; Thomas ym. 2014). Monitieteiset työryhmät tai hankkeet saattavat näyttäytyä erillisten tutkimusprosessien keinotekoisena yhteenliittymisenä (Mikkeli & Pakkasvirta 2007).

*Centre for the Advancement of Interprofessional Education (CAIPE)* määrittää moniammatillisen koulutuksen sosiaali- ja terveydenhuollossa toiminnaksi, jossa kahden tai useamman ammattiryhmän opiskelijat oppivat toisistaan, toisiltaan ja yhdessä edistääkseen yhteistyötä ja hoidon laatua. Moniammatillisen opetuksen vaikuttavuutta arvioitaessa on kehitetty

osallistujien valmiuksia ja osaamista kartoittavia standardikyselyitä moniammatilliseen ja yhteistoimintaan (esim. Reeves ym. 2010). Moniammatillisen opetuksen ja koulutuksen vaikutuksia on pidetty koulutustavoitteiden kannalta myönteisinä (esim. Brashers ym. 2015).

Moniammatillisen koulutuksen tutkimuksissa on tarkasteltu yhtäältä opiskelijoiden oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ja toisaalta havaittuja asiakasvaikutuksia. Moniammatillinen koulutus parantaa ammattien välisiä yhteistyötä ja madaltaa ennakkokäsityksiä (Shrader ym. 2013; Tervakangas-Mäentausta 2018). Tutkimusten pohjalta sen esteenä pidetään esimerkiksi oppiainien ja niiden opetuksen vahvaa eriytymistä (Hall 2005). Tieteenalat ovat myös yhä erikoistuneempia, ja tarve erikoistumiseen lisääntyy samalla kun oppiainien väliset yhteistyön tarpeet korostuvat.

Moniammatillisuutta on perusteltu palvelun parantamisella, hoito- ja tukipolkujen sujuvuudella, hoitovirheiden vähenemisellä ja ongelmien ennaltaehkäisyllä. Erityisesti terveydenhuollossa ammattilaisten keskinäisen työn merkitys korostuu akuuteissa kriisitilanteissa (Collin ym. 2012; Thomas ym. 2014). Moniammatillisia vuorovaikutustilanteita harjoitellaan usein eri alojen opiskelijoiden yhteisissä asiakastilannesimulaatioissa. Yhdessä oppiminen vaikuttaa vuorovaikutustaitojen kehittymiseen (Mönkkönen ym. 2019b; Shrader ym. 2013).

Moniammatillisessa osaamisessa vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat keskeisiä. Osaamista on tarkasteltu esimerkiksi yhteistoiminnan, diversiteetin ja dialogisuuden käsitteillä. Yhteistoiminnallisuus perustuu osallistujien keskinäiseen kunnioitukseen, mutta sen myötä tuotetaan myös jotain uutta. Diversiteetin käsitettä käytetään luonnontieteissä kuvaamaan ilmiön moninaista tai monimuotoista luonnetta vastakohtana lineaarisuudelle ja ennustettavuudelle.

Moniammatillinen yhteistyö tulee ymmärretyksi vain suhteessa kokonaisuuteen ja kontekstiinsa (Syväjärvi & Pietiläinen 2016). Englanniksi moniammatillisuutta kuvaavilla käsitteillä, kuten *multi-*, *inter-*, *cross-* ja *transprofessional*, kuvataan laadullisia eroja. Näistä ensimmäinen viittaa perinteiseen yhteistyöhön, kun taas jälkimmäisillä kuvataan intensiivisempää yhteistoimintaa (Mikkeli & Pakkasvirta 2007).

## AINEISTO ANALYSOITIIN LAADULLISELLA SISÄLLÖNANALYYSILLA.

Monitieteisyyden haasteita esiin nostaneen Uolevi Lehtisen (2014) mukaan monitieteisyydessä hyödynnetään useampaa kuin yhtä tieteenalaa, mutta pysytään niiden rajojen sisällä. Tieteidenvälisyys puolestaan pyrkii laajennukseen ylittämällä alakohtaisia rajoja, joissa syntyvää tietoa syntetisoidaan ja koodinoidaan tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. Poikkitieteellisyys on monitieteisyyttä ja tieteidenvälisyyttä kokonaisvaltaisempaa, ja se yrittää suhteuttaa tieteenalat yhteensopivaksi kokonaisuudeksi. Ilmiö on monitasoinen ja monimutkainen. Moniammatillisuudesta tai -tieteisyydestä puhuttaessa oleellisia ovatkin vuorovaikutuksen ja yhteistyön laatu ja se, miten yhteinen tieto yhteisessä prosessissa rakentuu (Mönkkönen ym. 2019a).

'Dialogisuudella' tarkoitetaan eräänlaista yhdessä ajattelua, keskustelun eri ääniä hyödyntävää kommunikaatiota (Bahtin 1991; Isaacs 2001; Mönkkönen 2002, 2018). Dialogi-sanaan sisältyy moniammatillisen työn kannalta tärkeä ajatus moniammatillisen asiantuntijuuden rakentumisesta alojen keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Markova & Foppa 1990). Eri alojen opiskelijoiden kohtaamisessa synnytetään tietämystä, jota ei syntyisi ilman kohtaamista. Suomessa moniammatillisen työhön liitetään usein moniäänisyys, jolla kirjallisuuden tutkija Mihail Bahtin (1991) tarkoitti, että kaikkien osallistujien äänet ovat kokonaisuudelle merkityksellisiä.

Moniäänisesti muodostuva kokonaisuus vertautuu instrumenttien yhtäaikaaisesti soidessa syntyvään musiikkiin. Dialogista kohtaamista onkin kuvattu orkesteri-, tanssi- ja jalkapallometaforilla. Ne havainnollistavat moniammatillista vuorovaikutusta, jossa ryhmä on enemmän kuin osiensa summa ja muodostaa uudenlaista ymmärrystä asiakkaan tilanteeseen. Urheilun tai taiteen muodoissa kuten myös monitieteisessä työskentelyssä on opittava lukemaan toisten liikkeitä ja sovittamaan oma toiminta niihin

(Alhanen 2016; McNamee & Gergen 1999). Myös vuorovaikutuksellisessa oppimisessa korostetaan dialogisuutta, jolloin keskiöön nousevat suorituksen sijaan opettajan ja opiskelijoiden yhteiset oivallukset (Huttunen 2003).

Vuorovaikutustaitoja kuvataan myös vuorovaikutusosaamisen käsitteellä, jonka merkitys on tunnistettu eri ammattialoilla toimintaympäristön muuttuessa (Laajalahti 2014; Mönkkönen 2018). Moniammatillista vuorovaikutusosaamista voidaan tarkastella myös opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosesseja tutkineen Päivi Tynjälän ja kumppaneiden (2011) kuvaamana käytännön ja teorian vuoropuhelua korostavana integratiivisena oppimisena.

Tynjälä ja tutkijakollegat (2011) peräänkuuluttavat opettajien pedagogista vapautta opettaa ilman tiukkoihin standardeihin sidottuja seurantarjestelmiä. Tätä korostetaan *Flipped classroom* -opetuksessa, sillä sekä opettajille että opiskelijoille annetaan suuri autonomia toteuttaa oppimis- tai opetustehtäviä. Integratiivisessa oppimisessä (Tynjälä ym. 2011) yhdistellään erilaisia oppimisen elementtejä ja menetelmiä integroiden teoriatietoa ryhmässä oivallettuun (mt.). Näitä näkökulmia korostetaan lisäksi sulautuvan oppimisen (*blended learning*) näkökulmassa (Bonk & Graham 2004), jossa tarkoituksenmukaisesti yhdistellään kontaktiopetusta ja verkko-opetusta.

### TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen aineisto (N = 89) eli palautekyselyn vastaukset avoimiin kysymyksiin kerättiin verkkolomakkeella MOVU-opintojakson opiskelijoilta vuosina 2017 ja 2018. Opiskelijoilta pyydettiin tutkimusluvut Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistamalla tavalla, ja tutkimukseen osallistuvia informoitiin tietosuoja- ja henkilötietojen käsittelystä. Syksyllä 2017 verkkolomake lähetettiin opintojakson lopussa 79 MOVU-opintojakson opiskelijalle sähköpostitse. Vastauksia tuli 49 opiskelijalta, 62 prosentilta opiskelijoista.

Syksyllä 2018 kysely lähetettiin 85 opiskelijalle opintojakson lopussa, ja siihen vastasi 40 opiskelijaa, 47 prosenttia opiskelijoista. Avoimet kysymykset käsitelivät opiskelijan kokemusta moniammatillisesta opiskelusta opintojaksolla: "Arvioi omaa kokemus-

## ERITYISEN MERKITYKSELLISTÄ OLI MUIDEN TIETEENALOJEN OPISKELIJOILTA OPPIMINEN.

tasi moniammatillisesta opiskelusta tämän opintojakson perusteella. Miten kuvailisit kokemustasi?” Oivalluksia moniammatillisen työskentelyn merkityksestä kysyttiin seuraavalla tavalla: ”Mainitse kolme asiaa, jotka oivalsit moniammatillisen työskentelyn merkityksestä oman ammattikuntasi näkökulmasta”. Lisäksi kysyttiin kehittämisasiideoita. Kyselyn taustatietojen perusteella oli mahdollista erotella ja tunnistaa eri alojen opiskelijoiden tapoja tarkastella moniammatillista oppimista.

Aineistona ovat lisäksi syksyn 2017 ryhmätyöt siltä osin kuin kaikki niihin osallistuneet opiskelijat antoivat suostumuksensa niiden käyttöön. Analysoitavaksi saatiin neljän ryhmän eli 16 opiskelijan ryhmätyöaineisto. Työt käsittelivät moniammatillista yhteistyötä kuvaavia käsitteitä ja moniammatillisen yhteistyön hahmottamista, vuorovaikutusosaamista ja vuorovaikutusprosesseja osana moniammatillista yhteistyötä sekä asiakkaan toimijuutta ja osallisuutta. Viimeisessä oppimistehtävässä koottiin yhteen keskeiset opitut seikat. Kunkin tehtävän päätteeksi opiskelijat arvioivat keskinäisen työskentelynsä tapoja, onnistuneisuutta, haasteita ja kehittämistarpeita. Analysoitavaa aineistoa ryhmätehtävistä sekä kyselyjen avoimista vastauksista kertyi 43 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1,5).

Aineisto on analysoitu laadullisella sisällönanalyysillä. Se on merkitysten kuvaamista järjestelmällisesti, jossa koodataan merkittävät tekijät omiksi kategoriokseen (Schreier 2013). Kyselyn avovastauksista nostimme ensiksi opiskelijoiden alkuperäisilmaisuja ja ryhmittelimme ne kategorioihin. Ryhmissä tuotettujen tehtävien reflektointiosuuksia yhdistettiin tähän aineistoon. Sisällönanalyysissä on käytetty aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmiä. (Flick 2014; Tuomi & Sarajarvi 2018.)

Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluu aja-

tus hypoteesittomuudesta. Analyysin alkuvaiheessa tutkijoilla ei ollut ennako-oletuksia tutkimuskysymysten vastauksista lukuun ottamatta tutkimuskirjallisuuden avaamia näkökulmia moniammatillisuudesta. Havainnot ovat kuitenkin aina osin värittyneitä aiemmista kokemuksista ja esiymmärryksestäme esimerkiksi siitä, mitä opiskelijoiden kyseisellä opintojaksolla tulisi oppia.

Aineistoa laadullisessa tutkimuksessa ja tulkintojen tekemistä voidaan jäsentää neljän vaiheen avulla (Newby 2014). Ensin tutkimusaineisto muutettiin verkkolomakkeelta helpommin käsiteltäväksi asiakirjamuotoon. Ryhmätehtävien osalta ensimmäinen vaihe sisälsi opiskelijoiden suostumuksen perusteella käytettävän aineiston tunnistamisen. Toiseksi aineistosta nostettiin merkityksellisiä ilmaisuja kommentityökalulla ja värikoodein, eli tunnistettiin perusyksiköitä ja luokiteltiin aineistoa. Kolmanneksi merkitykselliset ilmaisut järjesteltiin ylätasoinen kategorioiksi, kuten moniammatillisuus opinnoissa, kohtaamisen ja kontaktiopetuksen tärkeys, ryhmätyöskentelyn vahvuudet ja heikkoudet, teknologiaan liittyvät mahdollisuudet ja rajoitteet, oppimisen omistajuus sekä monipuoliset ja vaihtelevat työskentelymuodot.

Neljäs, viimeinen vaihe oli tulkintojen tekeminen aineistosta nostettujen tulosten mukaan, jota artikkelissamme pyrimme valottamaan. Tulokset avaavat opiskelijoiden kokemuksia moniammatillisesta opiskelusta ja työskentelystä eri näkökulmista. Niiden yhteydessä on kokemuksia kuvaavia aineistositaatteja, joista osa on yksilöiden ja osa ryhmien tuottamia. Tuloksia kommentoidaan myös opintojakson kehittämisen näkökulmasta.

### OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET MONIAMMATILISESTA OPISKELUSTA

Moniammatillisuus jäsenyi opiskelijoiden näkemyksissä asiakkaan osallisuuden huomioimiseksi, oman asiantuntijuuden arvostamiseksi, dialogisuudeksi sekä toisilta oppimiseksi. Siten se, että omassa ryhmässä oli eri tieteenalosten edustajia, koettiin kiinnostavaksi ja tärkeäksi tulevan ammatin kannalta. Erityisen merkityksellistä oli muiden tieteenalosten opiskelijoilta oppiminen.

## ERI PÄÄAINEIDEN OPISKELIJAT KOROSTIVAT ERI TEEMOJA.

Moniammatillinen opiskelu toi kuitenkin mukanaan myös jännitteitä: opiskelijat kokivat yhteistyön satunnaisesti muodostetuissa ryhmissä hankalaksi, joidenkin tieteenalojen koettiin saaneen tilaa toisia enemmän, tai työmäärän koettiin jakautuneen ryhmän jäsenten kesken epätasaisesti. Opiskelijat puntaroiivat verkko-opintojen etuja ja haasteita: ajasta ja paikasta riippumaton opiskelu koettiin joustavaksi ja opiskelijalähtöiseksi mutta samalla haasteelliseksi toteutustavaksi, koska kaikki eivät olleet samaan aikaan tavoitettavissa. Opiskelijat toivoivat vastaisuudessa panostettavan kasvokkain kohtauksiin ja yhä monipuolisempiin työskentelytapoihin.

**Mahdollisuus oppia asiakkaan osallisuuden huomioimista, dialogisuutta sekä toisilta oppimista**

Mahdollisuus tehdä yhteistyötä eri alojen edustajien kanssa ja oppia tieteenalojen eroista motivoi opiskelijoita osallistumaan opintojaksolle. Moniammatillinen opiskelu näyttäytyi opiskelijoille tärkeänä, hyödyllisenä ja mielenkiintoisena:

”Monialainen ryhmätyöskentely oli todella palkitsevaa ja ajatuksia herättävää.” (Sosiaalipsykologian opiskelija)

”Mahtavaa, että tehtiin yhteistyötä oikeasti eri alan ammattilaisten kanssa eikä aina työssä olevien oman alan osaajien kanssa.” (Erityispedagogiikan opiskelija)

Opiskelijat olivat oppineet kanssaopiskelijoilta uutta ja toisten tieteenalojen lähtökohdista ja näkökulmista oli tullut aiempaa tutumpia. Yhteistyö saattoi kuitenkin samalla osoittaa alojen väliset erot oletettuja pienemmiksi. Opiskelijoiden mukaan jotkin tieteen-

alat saivat enemmän tilaa esimerkiksi silloin, kun osalle opiskelijoista oli kertynyt enemmän käytännön kokemusta. Moniammatillisen vuorovaikutuksen tutkimuksissa usein esiin nostettu näkökulma jonkin ammattiryhmän dominoinnista (vrt. Banks 2012) sisältyi opiskelijoidenkin kokemuksiin:

”Opintojakso tuntui painottuvan enempi sosiaalialan kontekstiin, mutta luulen tämän johtuvan myös niin sanotusta epätasapainosta ryhmässä”. (Erityispedagogiikan opiskelija)

Millaisia merkityksiä opiskelijat sitten antoivat moniammatillisuudelle? Yhtäältä he nostivat esille oman asiantuntijuutensa ja siinä kehittymisen merkityksen. Opiskelijat pitivät tärkeänä oman asiantuntijuutensa arvostamista moniammatillisessa työskentelyssä. Toisaalta moniäänisen vuorovaikutuksen edistäminen, yhdessä rakennettu tieto ja muiden asiantuntijuuksista oppiminen olivat keskeisiä. Opiskelijat kokivat merkitykselliseksi erilaisten työtapojen ja menetelmien osaamisen sekä osaamisen jakamisen.

Monialaista yhteistyötä tukea tarvitsevien kontekstissa tutkinut Seija Nykänen kumppaneineen (2017) korostaa, että monialaisen yhteistyön lähtökohdiana on aina parantaa yksilön elämänlaatua. Tavoite on edistää tukea tarvitsevan lapsen, nuoren tai aikuisen mahdollisuuksia täysipainoiseen elämään ja löytää ratkaisuja yksilön elämän haasteisiin. Tutkimuksemme osallistuneet opiskelijat arvioivatkin työelämässä hyödynnetyn moniammatillisuuden parantavan asiakkaan kokonaistilannetta. Eräs kommentti kiteyttää monen opiskelijan vastaukset:

”Monialaista työskentelyä tarvitaan, sillä asiakkaiden ongelmat ovat niin laajoja. Yhden ammattikunnan ammattitaidolla niitä ei voida ratkaista.” (Sosiaalityön opiskelija)

Eri pääaineiden opiskelijoiden vastauksissa korostuivat hieman eri teemat. Sosiaalityön opiskelijat painottivat asiakkaan näkökulmaa – he oivalsivat erityisesti asioita suhteessa asiakkaan osallisuuteen ja toimijuuteen. He olivat oppineet muiden ammattilaisten asiantuntijuuksista paljon, ja nostivat



## VERKOSSAKIN RYHMÄN ON TÄRKEÄ TUTUSTUA HETI OPINTOJAKSON ALUSSA KASVOTUSTEN.

merkitykselliseksi dialogisuuden oppimisen ja ymmärtämisen moniammatillisessa työskentelyssä. Erityispedagogiikan opiskelijoiden vastauksissa korostuivat muiden asiantuntijuuksista oppiminen ja yhteinen toimiva dialogi, jota kuvattiin muun muassa ”yhteisen kielen löytymisenä” ja uskalluksena pyytää toista avaamaan oman alansa ymmärrystapoja. Psykologian opiskelija kommentoi opintojaksoa kokonaisuudessaan seuraavasti:

”A) Oma tietämykseni ja asiantuntemukseni on varsin rajallista, yksin en pysty asiakasta tukemaan, vaan tarvitsen siihen muita. On myös lohdullista, ettei minun tarvitse tietää ja osata kaikkea. B) Tulevien asiakkaiteni kannalta on hyvä, ettei heidän hoitonsa/palvelunsa olisi niin pirstaleista. Moniammatilliset palaverit yms. saattaisivat hahmottaa paremmin kokonaisuutta niin yksilöstä kuin hoidosta, niin ammattilaisille kuin asiakkaallekin. C) Moniammatillisuudessa on tärkeää ammattilaisten välinen luottamus ja arvostus, vuorovaikutusosaaminen ja yhteisesti hyväksytyt tavoitteet. Voisiko psykologeilla olla tässä paikka hyödyntää osaamistaan ryhmien ja yksilöiden psykologiasta, ja toimia toimivan ryhmädynamiikan rakentajina, tavoitteiden sanoittajina ja kouluttajina?” (Psykologian opiskelija)

Sitaatista hahmottuu se, että eri alojen toimijat katsovat asioita eri perspektiivistä. Tämä moniäänisyys on moniammatillisen työskentelyn vahvuus. Lisäksi sitaatista ilmenee ajatus oman tietämyksen rajallisuudesta, minkä vuoksi tietoa on välttämätöntä rakentaa yhdessä haasteellisten ilmiöiden ymmärtämiseksi. Keskeinen onnistumisen edellytys on keskinäinen luottamus, jota on tärkeä vahvistaa. Tämä on dialogisen kohtaamisen ydinajatus.

Opiskelijat toivoivat moniammatillisten opintojen järjestämiseen panostettavan tulevaisuudessa vieläkin enemmän. He katsoivat opintojen luovan pohjan työpaikoilla toteutuville vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoille. Moniammatilliset opinnot siis vastaavat kaivatulla tavalla työelämän tarpeisiin. Teorian ja käytännön koettiin yhdistyvän opintojakson tehtävissä. Joskus koherenttia käsitystä moniammatillisuudesta ei kuitenkaan muodostunut, vaan hallitseviksi jäivät opettajien opintojakson materiaalien kautta tuottamat merkitykset.

Palautteiden pohjalta pohdimmekin rooliamme opintojaksolla: Miten innostaisimme koko opiskelijaryhmän toimimaan tiedontuottajana ja ongelmaratkaisijana? Miten muokkaisimme opettajuutta entistä enemmän oppimisprosessin tukemiseen tiedon tuottamisen sijaan?

### Moniammatillisessa ryhmässä opiskelun merkityksiä – jännitteitä ja onnistumisia

Opiskelijat kokivat ryhmätyöskentelyn opintojaksolla sekä hyväksi että huonoksi tavaksi työskennellä: osa heistä ei kokenut ryhmänsä yhteistyön toimineen, kun taas toiset kokivat sen palkitsevaksi ja opettavaiseksi. Eräs opiskelija viittaa siihen, että ryhmien muodostamisen periaatteita on hyvä harkita:

”Satunnaisesti arvottujen ryhmien onnistuminen on täydellisen tuuripeliä.” (Erityispedagogiikan opiskelija)

”Tuuripeli” on kuitenkin aina läsnä moniammatillisessa opiskelussa, sillä yleensä opettajat eivät voi etsiä persooniltaan ja työskentelytavoiltaan samantaisia ryhmätyöhön osallistuvia opiskelijoita. Sama koskee työelämää. Palautteista kuitenkin oivalsimme, miten tärkeää on ryhmän keskinäinen tutustuminen heti alussa myös kasvokkain, esimerkiksi videon välityksellä. Tärkeäksi yhdistäväksi tekijäksi nousi palautteiden pohjalta sekin, että ryhmän jäsenet olisivat opinnoissaan samassa vaiheessa, jotta tieteellisen kirjoittamisen periaatteet ovat kaikille tuttuja ja kirjoitustavat siten jaettuina.

## OPISKELIJAT SAATTOIVAT JOUSTAVASTI MUUTTAA RYHMÄN TOIMINTATAPOJA.

Opintojakson alkuvaiheessa muutamia opiskelijoita jäi pois, jolloin heidän ryhmänsä tilanne muuttui. Kokoonpanon muutos haastoi ryhmän toimintaa: ”Asia on luonnollisestikin haitannut ryhmäytymistä ja tehtävien tekoa” (ryhmä 10). Ryhmän oli sopeuduttava tilanteeseen ja orientoitettava uudelleen. Yhteishengen rakentaminen johti kuitenkin lopulta kokemukseen ”voiton” saavuttamisesta ”vaikeuksien kautta”. Ryhmän kutistuminen saattoi näyttäytyä jopa parempana vaihtoehtona kuin aiempi kokonpano. Toisaalta, vaikka pienemmässä ryhmässä kuin aiemmin oli helpompi työskennellä, oppimiskokemuksen epäiltiin jääneen opintojakson tarkoitusta ”vajaammaksi” (ryhmä 8) kuin ryhmässä, joissa jäseniä ja siten eri alojen edustajia oli enemmän.

Työskentelyä tuki opiskelijoiden mukaan mahdollisimman heterogeeninen ryhmä: samassa ryhmässä oli hyvä olla erilaista työkokemustaustaa, eri ikäisiä ja eri alojen opiskelijoita. Tämä mahdollistaa moniäänisyyden dialogisen kohtaamisen keskeisenä lähtökohtana (Bahtin 1991). Opiskelijat kuvasivat oivalluksiaan ryhmätyöskentelystä moniammatillisen yhteistyön elementtinä:

”Ryhmässä työskentely on parasta siksi, että oppii toisilta. Saa omaan ajatteluun erilaisia näkökulmia.” (Sosiaalipsykologian opiskelija)

Opiskelijat katsoivat hyvän moniammatillisen työskentelyn perustuvan vastavuoroisuuteen ja luottamukseen, joka horjuu, jos joku ryhmän jäsen ei sitoudu yhteiseen työskentelyyn tai alkaa hallita vuorovaikutustilanteita. Samoja kysymyksiä nousee esiin sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisten moniammatillisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. Sarja 2011; Seikkula & Arnkil 2005).

Yhteistyön edellytyksenä oli toimiva ja osallistuva ryhmä, jonka jokainen jäsen oli aktiivinen. Esimerkiksi ryhmä 10 kuvasi yhteistyötä, ajatustenvaihtoa ja tehtävien koontia ”vuoropuheluksi”, jossa ryhmän jäsenet kokivat onnistuneensa hyvin. Selkeä ja päällekkäistä työtä, näin opiskelijan sanoin ”kaikkien työtaakkaa” (ryhmä 10), vähentävä työnjako katsottiin tärkeäksi. Jokaisen mahdollisuutta paneutua mieluisaan aihealueeseen pidettiin hyvänä. Samaan aikaan töiden tulisi jakautua oikeudenmukaisesti, ettei kukaan ”ahnehdi tietoa liikaa” (ryhmä 10) eikä kenellekään sysätä liikaa vastuuta.

Jotkin ryhmät halusivat opettajan mukaan ryhmän työnjakokysymyksiin, kun luottamus yhteiseen työnjakoon horjui. Opettaja auttoi vain kriittisissä tilanteissa, sillä korostimme alusta lähtien ryhmän vastuuta huolehtia kaikkien osallisuudesta. Eräs opiskelija kuvaa perinteisen ryhmätyöskentelyn työnjaon ja oikeudenmukaisuuden haasteita:

”Ryhmässä ei välttämättä työ määrä jakautunut tasan mutta eihän se elämässäkään jakaudu mikään tasan. Kaikki kuitenkin osallistuimme ja teimme tehtäviä.” (Sosiaalityön opiskelija)

Tiukan työjaon sijaan opiskelijat korostivat hyvän lopputuloksen syntyvän jokaisen yksilön panoksesta, ”useiden silmäparien havainnoinnista” (ryhmä 9) ja yhteistyöstä. Yhdessä tehden lopputulos koettiin yhtenäisemmäksi, moniulotteisemmaksi, hedelmällisemmäksi ja kaikkien ryhmän jäsenten näköiseksi.

Opintojakson hengessä opiskelijat painottivat tilan antamista moniäänisyydelle ja pyrkimystä huomioida erilaisia näkökulmia. Tärkeiksi periaatteiksi ja toimintatavoiksi he nimesivät ryhmän jäsenten ja erilaisten näkemysten huomioon ottamisen, sujuvan kommunikoinnin, neuvottelun, joustavuuden, mahdollisuuden kysyä neuvoa ja mielipiteitä sekä mahdollisuuden saada rakentavaa palautetta toisilta. Opiskelijat saattoivat joustavasti muuttaa ryhmän toimintatapoja, kuten kommunikoinnin keinoja ja työnjaon tapaa, jos se oli tehtävissä tarpeellista. Usein opiskelijat kuvasivat yhteistyön parantuneen vähitellen. Yhdessä luodut työskentelytavat ja joustavuus sujuvoittivat työskentelyä silloinkin, kun esimerkiksi erilaiset elämäntilanteet ja henkilökohtaiset aikataulut haastoivat yhteistyötä.



# VERKKOYMPÄRISTÖN HAASTEET KOSKIVAT TYYPILLISESTI YHTEISTYÖTÄ JA OSALLISUUSKOKEMUSTA.

## Teknologian tuomat edut ja haasteet moniammatillisessa verkko-opiskelussa

Tekniikka mahdollistaa paljon, mutta soraääniäkin kuului erityisesti opintojakson alustasta, Microsoft Office 365 SharePoint -ympäristöstä. Kokemukset teknologian käytöstä opetusmenetelmänä jakautuivat tasaisesti. Eräs erityispedagogiikan opiskelija kuvasi opintojakson ympäristöä näin: ”Paras o365-ympäristö koko opiskeluaikana!”

Opiskelijat olivat tyytyväisiä verkkoympäristön selkeyteen ja saavutettavuuteen. Kaikki opintojakson materiaalit, eli tallenteet, kirjallisuus ja tapauskuvaukset, olivat verkkoympäristössä saatavilla.

Nykyopiskelijat eivät kuitenkaan välttämättä ole niin päteviä digitaalisissa taidoissaan kuin usein olettamme. Esimerkiksi väitöskirjassaan opettajaopiskelijoiden digitaalisia taitoja tutkineen Sini Kontkasen (2018) mukaan opettajaopiskelijoilla on suhteellisen heikot tietotekniset taidot, joiden päälle he rakentavat teknologispedagogista sisältötietoaan (TPACK). Puutteita on erityisesti innovatiivisten teknologioiden käytössä, ja opettajajohtoista pedagogiikkaa suositaan. Opiskelijoilla on lisäksi vaikeuksia yhdistää teknologiaa ja pedagogiikkaa sekä oppiaineiden sisältötietoa.

Tutkimusaineistossamme verkkoympäristön haasteet koskivat tyypillisesti yhteistyötä, sitä edistäviä ja rikastuttavia kohtaamisia sekä osallisuuskokemusta. Opiskelijat kokivat haasteeksi esimerkiksi yhteisen kirjoittamisen ja dokumentin tuottamisen. Oman panoksen merkitys saattoi jäädä hämäräksi. Seuraavat lainaukset kuvaavat opiskelijoiden yksilöllistä suhtautumista yhteistoiminnallisuuteen ja yhdessä oppimiseen (vrt. Hellström ym. 2015):

”Tekisin oppimistehtävistä sellaisia, joista jokaisen kontribuutio erottuisi selkeästi ja myös arviointaisiin omana kokonaisuutenaan.” (Erytispedagogiikan opiskelija)

”Pitäisi tehdä selväksi, että tehdään yhteistä dokumenttia, jossa ei arvioida yksilöiden suorituksia ja onko kaikki tuottaneet varmasti yhtä paljon tekstiä.” (Erytispedagogiikan opiskelija)

Jälkimmäisessä sitaatissa opiskelija viittaa yhteistoiminnallisen suhteen keskeiseen ajatukseen: yhteistä työskentelyä ei nähdä kilpailuna, jossa jokaisen työpanos mitataan tarkasti, vaan ryhmän jäsenet luottavat toisiinsa ja yhteiseen oppimisprosessiinsa (vrt. Tsoukas 2009; Yankelovich 2002). Opiskelijat kokivat jokaisen ryhmän jäsenen tavoitettavuuden tärkeäksi ryhmätyöskentelyn onnistumiselle. Eriaikaisuus verkossa työskennellessä voi kuitenkin haastaa tätä.

Verkko-opetusta pidettiin kuitenkin tehokkaana ja aikaa säästävänä opetusmuotona, joka mahdollistaa ajasta ja paikasta riippumattoman yhteistyön, työskentelyn sovittamisen henkilökohtaisiin aikatauluihin ja olennaiseen keskittymisen kommenttien ollessa ”napakoita” (ryhmä 9). Opiskelijat pohtivat verkkoympäristön merkitystä myös vallan jakautumisen näkökulmasta. Omien näkemysten esittäminen, ja samalla kokemus osallisuudesta voi muodostua verkossa helpommaksi niille, joille se tuottaa vaikeuksia kasvotusten:

”Verkossa jokainen saa varmasti mielipiteensä tuotua esille, muiden ryhmäläisten vastuulle jää niiden huomioiminen.” (Ryhmä 9)

Kasvokkaisia tapaamisia ryhmät eivät järjestäneet vaan pyrkivät mahdollisimman reaaliaikaiseen, joustavaan ja vaivattomaan vuorovaikutukseen uusilla välineillä: kommunikoinnin, ideoinnin ja työnjaon tueksi opiskelijat perustivat ryhmiä erilaisilla sovelluksilla, kuten WhatsAppilla, tai hyödynsivät yhteisöpalveluita, kuten Yammeria. Tämän koettiin parantavan vuorovaikutusta. Opiskelijat ovatkin omatoimisia ratkaistessaan verkkoympäristön haasteita. Vuoden 2017 opiskelijapalautteen perusteella tehtävänantoihin liitettiin syksyllä 2018 konkreettisia ohjeita etäyhteyksien, esimerkiksi Skypen, hyödyntämisestä.

## KEHITTÄMISESSÄ ON HUOMIOITAVA OPISKELIJOIDEN PALAUTE KOHTAAMISISTA JA KONTAKTIOPETUKSESTA.

### Tulevaisuudessa enemmän kohtaamisia ja monipuolisuutta moniammatilliseen opiskeluun

Moniammatillisen työskentelyn mahdollisuudet ja haasteet liitettiin siis tutkimusaineistomme valossa ensisijaisesti verkkoympäristössä työskentelyyn. Vuorovaikutus toteutui osalla vain verkossa. Yhteistyö toimi opiskelijoiden mukaan ”siitä huolimatta” (ryhmä 8).

Opiskelijat toivoivat ryhmäytymiseen lisää mahdollisuuksia. He ehdottivat myös Skype-palavereita, jotta sekä kohtaaminen opintojaksolla mahdollistuisi että tulevaisuuden taidot moniammatillisen palaverin järjestämisestä etäyhteydellä karttuisivat. Eräs opiskelija ehdotti tehtäväksi mahdollisimman aitoa esimerkkitapausta, jota opiskelijat pohtisivat yhdessä Skypen välityksellä. Ehdotus otettiin käytäntöön opintojaksoa kehitettäessä.

Verkko-opinnoista luonnollisesti puuttuu luokkatilanteiden vuorovaikutuksellisuus. Kasvokkaisten kohtaamisten lisäksi opiskelijat toivoivat palautteensa perinteistä kontaktiopetusta, jonka arvioitiin edistävän kriittistä keskustelua ja mahdollistavan vuorovaikutustaitojen harjoittelun.

Kritiikissä peräänkuulutettiin ennen kaikkea yhä monipuolisempia työskentelytapoja. Opintojakson tehtävät koostuivat yhdessä työstettävistä esseetehtävistä. Opiskelijat kokivat opintojakson työmäärän suureksi, osin tehtävien samankaltaisuuden vuoksi. Kehittämisasiideoita opiskelijat antoivat erityisesti annettujen tehtävien laajuuksiin, tehtävänantoihin tai itse tehtävään.

Opintojakson järjestelyistä saadut kiitokset kokivat esimerkiksi luentosisältöjä, oppimisympäristön selkeyttä, osatehtävistä muodostuvaa kokonaisuutta, etäosallistumisen mahdollistamista, luovuuden mahdollistamista kokoavan tehtävän toteutuksessa sekä

riittävän pitkää aikaa opintojakson toteutukselle. Opiskelijat kokivat, että käytettävissä ollut aika mahdollisesti erityisesti ryhmän toiminnan kehittymisen ja tiivistymisen sekä oman oppimisen vahvistumisen.

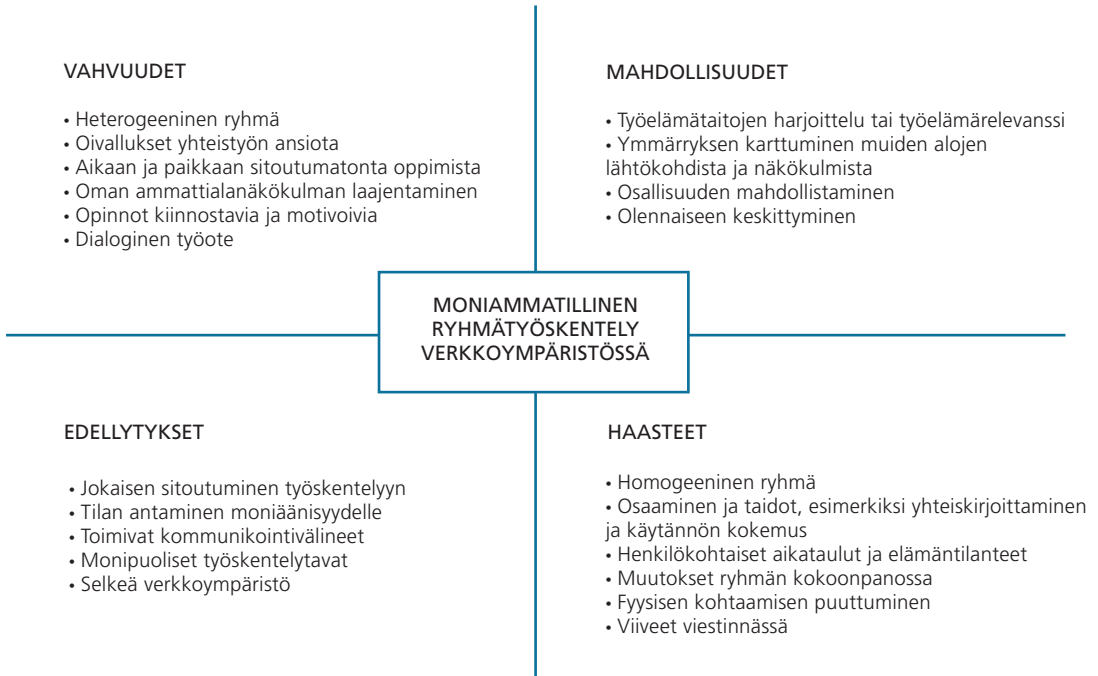
”Mielestäni opintojakso oli onnistunut. Oli hyvä, että alkuun oli info, jossa kerrottiin kurssista. Verkkoympäristöön oli nähty vaivaa ja kaikki tiedot ja materiaalit löytyivät helposti. Oheismateriaalit olivat tarkoituksenmukaisia ja hyvä, että myös aiempien vuosien verkkoluentoja hyödynnettiin.” (Erityispedagogiikan opiskelija)

”Super-reflektiivinen, sai käsitteitä sille ’hetkeille’, jolta aiemmin on moniammatillinen työskentely tuntunut kylmiltään tosielämässä, ilman tällaista kurssia. Lähdän työelämään paljon valmiimpana, jos näin voi sanoa, varsinkin kun on työkokemusta takana, on voinut peilata siihen menneeseen työkokemukseen näitä asioita.” (Sosiaalityön opiskelija)

Kehittämistyössä tärkeää on huomioida opiskelijoiden palaute kohtaamisista ja kontaktiopetuksesta. Verkko-opintojakson rinnalla on ollut toisella kampuksella simulaatio-opetus. Simulaatiopedagogiikka on hoitotieteissä ja lääketieteessä runsaasti käytetty opetusmenetelmä (esim. Saaranen ym. 2015; Tervaskanto-Mäentausta 2018), ja sitä on alettu hyödyntää aiempaa enemmän myös sosiaalityön opetuksessa (esim. Mönkkönen ym. 2019a). Kasvatustieteissäkin simulaatiopedagogiikan on huomattu soveltuvan erityisesti haastavien tilanteiden harjoitteluun (Pehkonen ym. 2018). Simulaatio-opetusta kehitetään MOVU-opintojaksolla edelleen ja näin vastataan paremmin kontaktiopetuksen tarpeeseen.

### POHDINTA

Tarkastelimme yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia moniammatillisesta opiskelusta verkossa toteutettavalla ”Moniammatillinen vuorovaikutusosaaminen”-opintojaksolla. Opiskelijoiden kokemuksia avaavissa tuloksissa (**kuvio 1**) nousevat esiin ne tekijät, jotka ovat leimallisia moniammatilliselle opiskelulle ja ryhmätyöskentelylle verkkoympäristössä.



**Kuvio 1.** Moniammatillisen ryhmätyöskentelyn vahvuudet, mahdollisuudet, edellytykset ja haasteet verkkoympäristössä.

Moniammatillinen opiskelu herättää kiinnostusta ja on motivoivaa, koska opiskelijat pitävät sitä tärkeänä erityisesti työelämävalmiuksien kannalta. He kokevat moniammatillisen ryhmätyöskentelyn erityiseksi vahvuudeksi sen, että oman ammattialan näkökulmaa ja omaa ymmärrystä voi laajentaa toimiessa muiden alojen osaajien kanssa. Kun työote on dialoginen, oivalluksetkin ovat yhteisiä. Verkko-opiskelun etuna on mahdollisuus ajasta ja paikasta riippumattomaan yhteistyöhön, esimerkiksi kampusrajojen ylittämiseen, ja työelämätaitojen harjoitteluun myös verkko-työskentelyn näkökulmasta.

Parhaimmillaan verkko-opiskelu edistää osallisuutta ja olennaiseen keskittymistä. Toimiva työskentely edellyttää kuitenkin selkeää verkkoympäristöä, ryhmän jäsenten sitoutumista, tilan antamista moniäänisyydelle ja vahvaa keskinäistä työnjakoa. Mikäli työnjako ei toimi, yhteistyölle aiheutuu jännitteitä. Muutokset ryhmän kokoonpanossa ja jäsenten yksilöllisiin elämäntilanteisiin tai osaamiseen liittyvät seikat voivat tuoda haasteita yhteistyöhön. Yhteistyön

haasteet verkossa voivat juontua esimerkiksi vaihtelevista tietoteknisistä taidoista, viiveistä viestinnässä tai fyysisen kohtaamisen puuttumisesta.

Verkko-opetuksena toteutettu ryhmätyöskentely sisälsi paitsi mahdollisuuksia ja vahvuuksia myös haasteita ja edellytyksiä, joita on otettava huomioon vastaavanlaisia opintojaksoja suunniteltaessa. Opiskelijoiden esiin nostamat kehittämistarpeet koskivatkin useimmiten kohtaamisten, kontaktiopetuksen ja monipuolisten työskentelytapojen lisäämistä. Ammatillisia vuorovaikutustaitoja tulisi harjoitella moniammatillisissa ryhmissä. Opiskelu eri tieteenaloja edustavien opiskelijatovereiden kanssa edisti myönteistä kuvaa toisista ammattiryhmistä ja auttoi vuorovaikutuksen ymmärtämistä. Verkkoympäristö oli teknisesti taroituksenmukainen ja toimiva, ja simulaatio-opetus koettiin hyväksi. Opintojaksolla teorian ja käytännön integrointi tapahtui luontevasti asiakastilanteiden yhteisessä analyysissä (ks. Tynjälä 2011).

Opiskelijat kokivat ryhmätyöskentelyn pääosin onnistuneeksi, vaikka soraääniäkin esiintyi. He olivat

## ALTISTUMINEN ERI TIETEENALOJEN NÄKÖKULMILLE OPINTOJEN AIKANA HELPOTTAA TOISIIN AMMATTIALOIHIN SUHTAUTUMISTA.

motivoituneita harjoittelemaan moniammatillisuutta opintojaksolla, mikä vahvisti aiempia tutkimuksia moniammatillisen opiskelun hyödyistä (vrt. Shrader ym. 2013; Tervakangas-Mäentausta 2018).

Kehittämisedotuksissa opiskelijat toivoivat lisää yhteisiä keskusteluja ja asioiden pohdintaa, joita tulee mahdollistaa ja edelleen kehittää. Tähän tarvitaan moniammatillista johtamista tutkineen sosiaalipsykologin, Kaarina Isoherrasen (2012) peräänkuuluttamaa keskustelevaa asiantuntijuutta, kunnioittavaa kohtaamista ja taitoa yhteiseen tiedonrakennukseen. Yhteinen opiskelu onkin edellä kuvatuissa asioissa tärkeässä asemassa. Isoherrasen (2012) mukaan oikein ajoitettu opiskelu vaikuttaa myönteisesti yhteistyöosaamiseen ja toisten asiantuntijuuden tunteamiseen.

Moniammatillisen opiskelun tavoite on kehittää yhteistä tiedonmuodostusta ja ammattiryhmien tehokasta yhteistyötä, opettaa ammatillisia taitoja ja vaikuttaa asenteisiin toisia ammattiryhmiä kohtaan. Tähän MOVU-opintopakso näyttää aineiston analyysin pohjalta antaneen valmiuksia. Havainto tukee arkikokemusta siitä, että kun teemme yhteistyötä toisten ammattilaisten kanssa kerran, toisella kerralla yhteistyö on entistä sujuvampaa. Epätietoisuus ja kielteiset asenteet toisia ammattiryhmiä kohtaan voivat olla este moniammatilliselle osaamiselle ja siinä onnistumiselle (Hall 2005; Jones & Phillips 2016).

Vaikuttamalla asenteisiin ja käsityksiin eri ammattialojen työtavoista, -menetelmistä ja työn lähtökohdista moniammatillinen koulutus voi parantaa eri alojen ammattilaisten osaamista. Altistuminen eri

tieteenalojen näkökulmille opintojen aikana helpottaa toisiin ammattialoihin suhtautumista ja niiden edustajien kanssa työskentelyä tulevassa työelämässä.

Opiskelijaryhmän monimuotoisuus ja -äänisyys tarjoavat erilaisia yhteisen ajattelun mahdollisuuksia kuin opiskelu vain oman oppiaineen edustajien kanssa. Tämä moniammatillisen työn keskeinen lähtökohta nousi aineistosta vahvasti esiin. Moniammatillisen ryhmätyön elementit (**kuvio 1**) ovat todellisuutta missä tahansa työelämän moniammatillisessa työskentelyssä. Ne on tärkeä huomioda opintojen aikana erityisesti korkeakoulupedagogisessa kehittämistyössä.

Moniammatillinen, eri tieteenaloja edustava opettajaryhmämme ryhtyi kehittämään MOVU-opintopaksoa vuonna 2014 ”tyhjältä pöydältä”: meillä ei ollut sen paremmin mielikuvaa lopputuloksesta kuin vertailukohteita vastaavista opintopaksoista. Emme tunteneet toistemme oppiaineiden käsitteitä, joten jouduimme käyttämään paljon aikaa omien oppiaineidemme peruskäsitteiden selvittämiseen toisillemme. Dialogia kävimme vuosien aikana kasvokkain, verkossa ja perehtymällä toistemme tieteenaloihin sekä tutkimuksiin. Viiden vuoden aikana ryhmämme on hitsautunut yhtenäiseksi tiimiksi, jossa vallitsee vahva yhdessä ajattelun henki (vrt. Isaacs 2001).

Samaa kehityskulkua havaitsimme monissa opiskelijaryhmissä, joissa ryhmän yhteinen ajattelu alkoi muodostua pikkuhiljaa yhteisen toiminnan äärellä. Alussa haasteelliselta tuntuva erilaisuus alkaa tuottaa kokonaan uutta ymmärrystä asiaan. Tutkimuksellisesti oli tärkeää saada selville opiskelijoiden kokemuksia moniammatillisesta opiskelusta verkossa.


MOVU-opintopakson kaltaiset monitieteisyyttä hyödyntävät opintopakset ovat lisääntymässä muissakin yliopistoissa, esimerkiksi Oulun, Lapin ja Turun yliopistoissa, jolloin tiedon kokoaminen hyödyttää kaikkia korkeakoulupedagogiikan kanssa työskenteleviä. Tutkimuksemme tulosten siirrettävyyttä ja pysyvyyttä voimme tarkastella tulevaisuudessa, kun kehittämistyömme MOVU-opintopakson parissa moniammatillisesti, monitieteisesti ja monikanavaisesti jatkuu.



**AINO ÄIKÄS**

KT, yliopistonlehtori  
erityispedagogiikan oppiaine,  
kasvatustieteiden ja psykologian  
osasto


Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-4674-0533>



**TARU KEKONI**


YTT, yliopistonlehtori  
sosiaalityön oppiaine,  
yhteiskuntatieteiden laitos  
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-3167-0758>



**KAARINA MÖNKKÖNEN**

YTT, dosentti, yliopistonlehtori  
sosiaalityön oppiaine,  
yhteiskuntatieteiden laitos  
Itä-Suomen yliopisto


 <https://orcid.org/0000-0002-2822-7018>



**PETRI KARKKOLA**

PsT, yliopisto-opettaja  
psykologian oppiaine,  
kasvatustieteiden ja psykologian  
osasto


Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-3414-0020>



**MERVI ISSAKAINEN**

YTT, tutkijatohtori  
sosiaalipsykologian oppiaine,  
yhteiskuntatieteiden laitos  
Itä-Suomen yliopisto


 <https://orcid.org/0000-0001-7471-2148>



**KATI KASANEN**

PsT, yliopistonlehtori  
psykologian oppiaine,  
kasvatustieteiden ja psykologian  
osasto

Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-1126-7902>

Saimme Itä-Suomen yliopistolta tunnustuksena kahdella kampuksella toteutetusta moniammatillisesta opintojaksosta Vuoden opetusteko 2018 -palkinnon, suuruudeltaan 10 000 euroa.

## LÄHTEET.....

- Alhanen, K. (2016). *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Bahtin, M. (1963/1991). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Banks, S. (2012). *Ethics and Values in Social Work*. Hampshire: Palgrave Mac Millan.
- Bayne-Smith, M., Mizrahi, T., Korazim-Körösy, Y. & Garcia, M. (2014). Professional identity and participation in interprofessional community collaboration. *Issues in Interdisciplinary Studies* 32, 103–133.
- Best, S. & Williams, S. (2018). Professional identity in interprofessional teams: Findings from scoping review. *Journal of Interprofessional Care* 33(2), 170–181. DOI: 10.1080/13561820.2018.1536040.
- Brashers, V., Owen, J. & Haizlip, J. (2015). Interprofessional education and practice guide no. 2: Developing and implementing a center for interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care* 29(2), 95–99. DOI: 10.3109/13561820.2014.962130.
- Bonk, C. J. & Graham, C.R. (toim.) (2004). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work* 48(3), 297–306. DOI: 10.1093/sw/48.3.297.
- Collin, K., Valleala, U.-M., Herranen S., Paloniemi S. & Pyhälä-Liljeström P. (2012). Moniammatillisen yhteistyön muodot ja haasteet päivystystyön hoitoprosessissa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 49(1), 31–43.
- European Commission (2016). *Open Innovation. Open Science. Open to world – a vision for Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. [http://publications.europa.eu/resource/cellar/3213b335-1cbc-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.02/DOC\\_2](http://publications.europa.eu/resource/cellar/3213b335-1cbc-11e6-ba9a-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_2).
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: SAGE.
- Frank, A.W. (2012). Practicing dialogical narrative analysis. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) *Varieties of Narrative Analysis*. Thousand Oaks: Sage Publication Inc., 33–52.
- Hall, P. (2005) Interprofessional teamwork: Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care* 19 (Supplement 1), 188–196. DOI: <https://doi.org/10.1080/13561820500081745>.
- Hallamaa, J. (2017). *Yhdessä toimimisen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hellström, M., Johnson, P. Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into.
- Huttunen, R. (2003). *Kommunikatiivinen opettaminen: Indoktrinaation kriittinen teoria*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään*. Helsinki: Kauppakaari.
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jones, B. & Phillips, F. (2016). Social work and interprofessional education in health care: A call for continued leadership. *Journal of Social Work Education* 52(1), 18–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1112629>.
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus, 15–34.
- Kontkanen, S. (2018). *Starting Points of Pre-service Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): Introducing a Proto-TPACK Model*. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 126. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-2808-5/](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-2808-5/)
- Koskinen A., Kangas M. & Krokfors L. (2014). Oppimispelien tutkimus pedagogisesta näkökulmasta. Teoksessa L. Krokfors, M. Kangas & K. Kopisto (toim.) *Oppiminen pelissä. Pelit, pelillisyyt ja leikillisyyt opetuksessa*. Tampere: Vastapaino, 23–37.
- Laajalahti, (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education* 31(1), 30–43.
- Lehtinen, U. (2014). Monitieteisyyden haste. *Tieteessä tapahtuu* 32(6). <https://journal.fi/tt/article/view/48242>
- Markova, I. & Foppa, K. (toim.) (1990). *The Dynamics of Dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf.
- McNamee, S. & Gergen, K. J. (toim.) (1999). *Relational Responsibility*. Resources for Sustainable Dialogue. London: Sage.
- Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. (2007). *Tieteiden välissä: Johdatus monitieteisyyteen ja poikkitieteisyyteen*. Helsinki: WSOY.
- Mönkkönen, K. (2002). *Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa*, Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 94. akateeminen väitöskirja. Kuopio: Kuopion yliopisto.



- Mönkkönen, K. (2018). *Vuorovaikutus asiakastyössä. Kohtaaminen sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mönkkönen, K., Leinonen L., Arajärvi, M., Hovatta, A.-E., Tusa, N. & Salokangas, K. (2019a). Moniammatillisen vuorovaikutuksen tarkastelua. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus, 47–66.
- Mönkkönen, K., Kekoni, T., Jaakola, A.-M., Profiam sosiaalipalvelut Oy:n henkilöstö & Pehkonen, A. (2019b). Kohti monitoimijaisista kehittämistä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.) *Moniammatillinen yhteistyö. Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Helsinki: Gaudeamus, 112–138
- Newby, P. (2014). *Research Methods for Education*. London: Routledge.
- Nykänen, S., Risku, M. & Puukari, S. (2017). Monialainen yhteistyö tukea ja ohjausta tarvitsevien voimavarana. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 309–327.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Vaativa erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa*. Kehittämissryhmän loppuraportti 34. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Pehkonen, A., Kinni, R.-L., & Hyvärinen, M.-L. (2018). Oppimisen tulkintakehykset simulaatio-opetuksessa. *Kasvatus* 49(2), 137–148.
- Reeves, S., Zwarenstein, M., Goldman, J., Barr, H., Freeth, D., Koppel, I. & Hammick, M. (2010). The effectiveness of interprofessional education: Key findings from a new systematic review. *Journal of Interprofessional Care* 24(3), 230–241. DOI: 10.3109/13561820903163405.
- Rydenfält, C., Borell, J. & Erlingsdottir, G. (2018). What do doctors mean when they talk about teamwork? Possible implications for interprofessional care. *Journal of Interprofessional Care*. DOI: 10.1080/13561820.2018.1538943.
- Sarja, A. (2011). Jaettu asiantuntijuus vuorovaikutustyössä. Teoksessa K. Koivisto, E. Latvala, L. Vanhanen-Nuutinen & P. Vuokila-Oikkonen (toim.) *Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen. Professori Sirpa Janhosen juhlaKirja*. Oulu: Oulun seudun ammattikorkeakoulu, 91–98.
- Saaranen T., Vaajoki A., Kellomäki M. & Hyvärinen M. (2015). The simulation method in learning interpersonal communication competence - experiences of masters' degree students of health sciences. *Nurse Education Today* 35(2), 8–13. DOI: 10.1016/j.nedt.2014.12.012.
- Shrader S., Kern D., Zoller J. & Blue A. (2013). Interprofessional teamwork skills as predictors of clinical outcomes in a simulated healthcare setting. *Journal of Allied Health* 41(1), e1–e6.
- Schreier, M. (2013). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE, 170–183.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. (2005). *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Syvänen, S. (2014). Dialogic leadership and participatory development: Key factors of quality of working life and performance. Teoksessa O. Broberg, N. Fallentin, P. Hasle, P.L. Jensen, A. Kabel, M.E. Larsen & T. Weller (toim.) *Conference proceedings: 11th International Symposium on Human Factors in Organizational Design and Management (ODAM 2014)*. 46th Annual Nordic Ergonomics Society: Danmarks Tekniske Universitet, 397–402.
- Syväjärvi, A. & Pietiläinen, V. (toim.) (2016). *Inhimillinen ja tehokas sosiaali- ja terveysjohtaminen*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tervaskanto-Mäentausta, T. (2018). *Interprofessional Education During Undergraduate Medical and Health Care Studies*. Acta Universitatis Ouluensis. D, Medica. Oulu: University of Oulu.
- Thomas, J., Pollard, K. C. & Sellman, D. (toim.) (2014). *Interprofessional Working in Health and Social Care: Professional Perspectives (2nd edition)*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Toivola, M. & Silfverberg, H. (2014). Flipped Learning – Approach in Mathematics Teaching – A Theoretical Point of View. Teoksessa P. Hästö & H. Silfverberg (toim.) *Matematiikan ja luonnontieteiden opetuksen tutkimusseuran tutkimuspäivät 2014*. Oulu: Oulun yliopisto, 93–102.
- Tsoukas, H. (2009). A dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organization Science* 20(6), 941–951. DOI: 10.1287/orsc.1090.0435.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L. & Kiviniemi, T. (2011). Integriivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42(4), 302–315.
- Yankelovich, D. (2001). *The Magic of Dialogue. Transforming Conflicts into Cooperation*. London: Touchstone.



MARIA PELTOLA, TEEMU SUORSA, JUTTA KARHU &amp; HANNU SOINI

# Huoli kytkeytyy osallisuuden rajapintoihin

## Ammattilaisen arki oppilashuollon näyttämöillä



Oppilashuollon ammattilaiset puhuvat resursseista, työnjaosta, omasta jaksamisesta ja asiakkaita koskevista huolista ja työyhteisön vuorovaikutuksesta. Huolipuhe kytkeytyy arjen dynamiikkaan sekä osallisuuteen ja sen rajoihin.

**OPPILAS- JA OPISKELIJAHUOLLON** ensisijainen tehtävä on yhteisöllinen ennalta ehkäisevä työ, jonka tavoitteena on hyvän oppimisen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen ja ylläpitäminen (Opetushallitus 2016, 79–80). Lain mukaan yhteisöllinen ja yksilöllinen oppilas- ja opiskelijahuolto on koulun kaikkien aikuisten tehtävä, ja sitä organisoii oppilashuoltoryhmä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013).

Oppilashuoltotyö perustuu monialaiseen ja -ammattilliseen yhteistyöhön. Huomattava osa siitä on yhteistyön käytänteistä neuvottelua sekä eri toimijoiden tavoitteiden ja työskentelytapojen yhteensovittamista. Tarkastelemme oppilashuollon ammattilaisten huolen muotoutumista työnohjauksellisissa vertaisryhmäkeskusteluissa.

Eri alojen ammattilaiset voivat olla sitoutuneita oman alansa sisäisiin toimintamuotoihin ja ammatillisiin käytäntöihin (Højholt 2011, 83; Korhonen &

Nieminen 2010). Yhteistyö edellyttää, että toisten ammattikuntien toimintatavat tunnetaan ja kyetään puhumaan samasta asiasta, vaikka usein eri tulokulmista (Kiilakoski 2014, 114). Oma ammatillinen tausta määrittää työn perinteisiä toimintatapoja, ammatillista identiteettiä (Suhola 2017, 75) sekä käsitteellisiä työkaluja, joilla asiakkaan, eli lapsen, nuoren tai perheen, arkea ja elämisen liikerataa tulkitaan (Edwards 2012). Eri ammattiryhmien näkemykset oppilashuollon keskeisistä periaatteista painottuvat eri tavoin.

Oppilashuoltotyön haasteena on pidetty sitä, että ongelmiin reagoimisesta ei päästä niiden ehkäisemiseen. Proaktiivinen, oppilaan hyvinvointia edistävä työ on kuitenkin oppilashuollon ensisijainen tavoite (Ahtola & Niemi 2014; Suhola 2017, 19). Asiat tulevat oppilashuoltoryhmän käsittelyyn siinä vaiheessa, kun huoli on herännyt (Ahtola 2013), ja valtaosa oppilashuoltoryhmän yhteisestä ajasta menee ongelmien käsittelyyn yksitellen (Suhola 2017).

## ELÄMISEN NÄYTTÄMÖITÄ OVAT ESIMERKIKSI KOTI, TYÖPAIKKA TAI KOULU.

Toimijoilla voi olla toisistaan poikkeavia käsityksiä sekä tavoitteista ja niiden saavuttamisen keinoista että ammattilaisten rooleista. Vaikka tavoitteet olisivatkin ajoittain yhteiset, käsitykset toiminnan kohteesta voivat olla moninaiset (Arnkil, Eriksson & Arnkil 2000; Leiman 2015). Jaetun ymmärryksen rakentelu ja yhteisten tavoitteiden hahmottelu on kuitenkin keskeinen osa työtä (Kiilakoski 2014; Kontio 2013; Onnismaa 2014). Ymmärrystä auttaa eri toimijoiden arjen dynamiikan ja perustehtävien tuntemus.

Tarkastelimme tutkimuksessamme oppilashuollon ammattilaisten ohjattuja vertaisryhmäkeskusteluita, joissa osallistujat puhuivat työnsä ajankohtaisista, ratkaisemattomista kysymyksistä. Keskustelut ja niiden tutkimus olivat osa ammatillisten vuorovaikutustaitojen koulutusta. Koulutukseen integroituneessa tutkimusprosessissa oli mukana 24 oppilashuollon ammattilaista eri ammattiryhmistä. Vuoden mittaiseen koulutukseen kuuluneet ohjaus- ja ryhmäkeskustelut toteutettiin moniammatillisissa ryhmissä osana seitsemän tunnin mittaisia koulutuspäiviä.

Koulutus- ja tutkimusprosessissa syntyneitä aineistoa on tarkasteltu yhtäältä aineistolähtöisesti, selvittämällä ammattilaisten huolenaiheita. Toisaalta ammattilaisten keskustelunaiheita on jäsennetty kulttuurihistorialliseen psykologiaan (Martin 2006; Roth & Jornet 2016) kuuluvan subjektitieteellisen lähestymistavan avulla (Holzkamp 1983; Silvonen 1987; Suorsa 2014). Subjektitieteellisen tutkimuksen keskiössä ovat arkielämän tutkimuksen (*conduct of everyday life*) peruskäsitteet.

Tutkimus vastaa ensinnäkin kysymykseen, 1) millaisia ulottuvuuksia huolista puhuminen saa ammattilaisten ohjatuissa vertaisryhmäkeskusteluissa. Toiseksi analyysin tuloksia suhteutetaan aiemmassa tutkimuksessa hahmottuneisiin keskeisiin arkielämän tutkimuksen

käsitteisiin ja ulottuvuuksiin (mm. Schraube & Højholt 2016) sekä mallinnetaan teoriaa siitä, 2) mitä huolipuhe kertoo ammattilaisten arjesta.

Subjektitieteellinen lähestymistapa (*Subjektwissenschaft, psychology from the standpoint of the subject*) ei ole Suomessa vielä kovin tunnettu, vaikka sen piirissä on kansainvälisesti tehty merkittäviä avauksia psykologisen ja kasvatopsykologisen tutkimuksen luonteesta (ks. esim. Schraube & Højholt 2016). Psykologian suuntauksena lähestymistapa on erityinen siinä mielessä, että subjektin kokemusta tarkastellaan erottamattomana osana sosiaalista, materiaalista ja kulttuurista ympäristöä sekä yhteiskunnallisia rakenteita (Busch-Jensen & Schraube 2019). Subjektin näkökulmaa voidaan kuvata perusteltuna osallisuutena elämisen näyttämöillä (Suorsa 2018).

### OSALLISUUS JA ARKIELÄMÄ ELÄMISEN NÄYTTÄMÖILLÄ

Kun haluamme ymmärtää toista ihmistä, tarvitsemme riittävästi tietoa hänen osallisuuksistaan elämisen näyttämöillä (Dreier 1999; Højholt & Kousholt 2019; Holzkamp 2013; Suorsa 2014). Elämisen näyttämöitä (*scene*) ovat esimerkiksi koti, työpaikka tai koulu. Vuorovaikutusta auttaa olennaisesti se, että kuuntelemme – emmekä vain arvaile ja tulkitse – mistä toinen puhuu ja mitä hän tarkoittaa. Tämä vuorostaan edellyttää sitä, että annamme tilaa kertoa, mistä tulemme ja minne olemme menossa (Onnismaa 2011; Soini & Mäenpää 2012).

Arkielämän kokonaisuus muodostuu osallisuuksista eri elämisen näyttämöillä (Dreier 2011; Suorsa 2014). Osallisuudella (*participation*) tarkoitamme sitä, että toimija on aina osallinen tietyistä sosiaalisista käytänneistä kulloisellakin elämisen näyttämöllä ja väistämättä pitää yllä ja muokkaa käytänneitä sekä neuvottelee niistä (Dreier 1999, 2016; ks. myös Edwards 2012). Arkielämä ja arjessa eläminen on prosessi, jota tuotetaan yhdessä muiden kanssa, suhteessa oman arjen näyttämöihin ja asioihin, joissa ollaan osallisina. Osallisuuteen sisältyvät myös yksilön toimintaperusteet (Suorsa 2014, 65–69), eli toimijan suhtautuminen ja suhteutuminen siihen, miten asiat tapahtuvat kulloisellakin näyttämöllä.

## KUKIN KOULUTETTAVA OLI VUOROLLAAN OHJAAJANA, OHJATTAVANA TAI HAVAINNOITSIJANA.

Subjektitieteellistä tutkimusta kehittäneet psykologian professorit Ernst Schraube ja Charlotte Højholt (2016) kuvaavat arkielämän osallisuuksien ja arjessa elämisen muodostuvan rutiineista, päivittäisistä käytänteistä ja yllättävistä käänteistä (ks. myös Dreier 2011). Rutiinit ja henkilökohtaiset toimintatavat edellyttävät järjestelyjä, priorisointia ja ongelmanratkaisua (Edwards 2005; Højholt & Schraube 2016; Højholt 2016). Rutiinien luominen saattaa vaatia paljonkin työtä, mutta toimiessaan rutiinit vapauttavat voimavaroja muuhun, vähentävät havainnoinnin, neuvottelun tai pientenkin ratkaisujen perustelun tarvetta sekä luovat turvallisuutta ja ennakoitavuutta.

Arkielämään kuuluvat lisäksi yllättävät käänteet, uudet ristiriitaiset vaatimukset tai ennakoimattomat haasteet (Højholt & Schraube 2016). Muutokset voivat olla jatkuvia vaatimuksia toimia toisin ja muuttaa aiempia rutiineja (ks. esim. Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011; Kalliomäki-Levanto 2009). Monialainen yhteistyö tuo jatkuvasti eteen tilanteita, joissa rutiinit ja toimintatavat ovat eri toimijoiden kesken erilaisia ja vaativat neuvottelua (Edwards 2012, 2005).

Rutiinien ja jatkuvien muutosten lisäksi elämään kuuluvat olennaisina sen palasten yhteen sovittaminen ja järjeistäminen, kertominen loogiseksi kokonaisuudeksi (Dreier 2011; Højholt 2016). Tässä kaiken järjeistämässä tulevat ainakin osittain näkyväksi toimijan historia- ja tulevaisuusnäkökulmat. Se, mistä olemme tulossa ja minne olemme menossa värittää havaintoja ja rakentaa käsitystä ja kokemusta omista toimintamahdollisuuksista ja -rajoituksista (Suorsa 2018). Lopulta koko tämä osallisuuksien kokonaisuus elämisen eri näyttämöillä määrittää arjen ratkaisuja perusteluineen (Dreier 2011; Højholt 2016; Holzkamp 1983; Suorsa 2014, 2015). Arkielämän tutkimuksen peruskäsitteiden, kuten osallisuuden, rutiinien,

muutosten, tavoitteiden, perusteluiden ja toimintamahdollisuuksien, avulla tulkitsimme huolipuheesta avautuvaa ammattilaisten arjen kokonaisuutta.

### AINEISTO, MENETELMÄT JA ANALYYSI

Tutkimuksen aineisto tuotettiin ammatillisten vuorovaikutustaitojen koulutuksen yhteydessä (ks. Soini, Rantanen & Suorsa 2012; Suorsa 2014). Koulutus oli osa yliopiston ja kaupungin välistä yhteistyötä. Tavoitteena oli tarjota osallistujille sekä työnhajauksellista tukea että ammatillisten vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutusta. Osallistajat työskentelivät muun muassa koulukuraattoreina, psykologeina, rehtoreina, aineen- ja luokanopettajina sekä erityisopettajina perusopetuksen kentällä esiopetus mukaan lukien. Koulutukseen kuului vertaisryhmissä toteutettavia ohjausharjoituksia, jotka videoitiin koulutus- ja tutkimustarkoituksessa. Koulutettaville kerrottiin etukäteen koulutus- ja tutkimusprosessin rakenteesta, ja heiltä pyydettiin kirjalliset suostumukset. Harjoituksissa käytettiin konsultatiivista työtettä, eli kukin koulutettava oli vuorollaan ohjaajana, ohjattavana tai havainnoitsijana (Soini & Mäenpää 2012; Soini, Rantanen & Suorsa 2012).

Vertaisryhmätilanteiden ohjeistuksena oli, että ”ohjattavan roolissa oleva tuo ohjauskeskusteluun jonkin omaan työhönsä sisältyvän, henkilökohtaisesti merkityksellisen ja ratkaisemattoman kysymyksen”. Ohjauskeskustelun tavoitteena oli tukea ohjattavaa kokemuksensa ja toimintansa jäsentämisessä.

Subjektin näkökulman ja osallisuuden vahvistaminen tutkimuksessamme tarkoittaa ensinnäkin sitä, että ammattilainen tuo käsittelyyn itse valitsemansa ajankohtaisen teeman tai huolen. Toiseksi ohjauksessa, ohjausmenetelmän keinoin, luodaan tilaa kokemuksen jäsentämiselle. Yhtäältä huomio kohdistetaan toimijan arkeen ja kokemukseen: mitä tein, mitä tunsin, mitä ajattelin? Toisaalta huomiota ohjataan subjektin perusteluihin: miksi? Kolmanneksi koulutettavat olivat mukana analyysivaiheissa keskustelemassa tuloksista ja kehittämässä uuden tiedon pohjalta uusia yhteistyön vaiheita. Nämä vaiheet kumpuavat subjektitieteellisen tutkimuksen kehiksestä ja ovat samalla tutkimuksen eettisiä valintoja.

# OMAN TYÖYHTEISÖN JÄSENYYS JA JAKSAMINEN NOUSEVAT ESIIN HUOLIPUHEESSA.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa koulutaja-tutkija (TS) tuotti videotallenteen perusteella tiivistelmät tilanteesta, jota koulutettavat kuvasivat asiakkaan roolissa. Perustelumallin muotoiseen tiivistelmään sisällytettiin kertojan näkökulmasta 1) tilanne, 2) omat tunteet, ajatukset ja toiminta, 3) toimintaperusteet sekä 4) mitä teen seuraavaksi (ks. Suorsa 2014). Seuraavassa vaiheessa tiivistelmät esiteltiin koulutettaville mahdollisia korjauksia ja tarkennuksia varten.

Tutkija (MP) analysoi koulutuksen aikana rakennetut tiivistelmät aineistolähtöisesti, jatkuvan vertailun menetelmällä (ks. Charmaz 2014; Glaser & Strauss 1967; Silvonen & Keso 1999) ja keskittyi erityisesti niihin kiteytettyjen huolen teemojen tunnistamiseen ja jäsentämiseen. Tiivistelmäaineiston käsittelyä ohjasi aluksi ensimmäinen tutkimuskysymys, ”millaisia ulottuvuuksia huolista puhumien saa ammattilaisten ohjatuissa vertaisryhmäkeskusteluissa”.

Tiivistelmistä eroteltiin kohdat, joissa huolenaihe tai puheenaihe vaihtui. Tämän jälkeen huolet saivat alustavat nimet, jotka olivat mahdollisimman yksityiskohtaisia ja kuvaavia (Glaser & Strauss 1967). Näin syntyneitä merkitysyksiköitä vertailtiin, ja samanlaisuuden perusteella muodostettiin ensin alakategorioita. Samanlaiset alakategoriat taas muodostivat pääkategoriat. Kategorioiden muodostamisen periaatteita arvioitiin tutkimusryhmässä (erit. MP, JK), ja alustavia tuloksia esiteltiin koulutettaville.

Kun huolipuheen kategoriat olivat muotoutuneet, etsimme vastausta toiseen tutkimuskysymykseen, ”mitä huolipuhe kertoo ammattilaisten työn arjesta”. Hyödynsimme aineistolähtöiseen ankkuroituun teoriaan kuuluvan teorian rakentamisen askeleita (mm. Silvonen & Keso 1999; Glaser &

Holton 2004). Käytännössä mallinsimme teorian vertailemalla ja lukemalla rinnakkain alkuperäistä 48 tiivistelmän aineistoa ja muodostettuja merkitysyksiköitä, huolipuheen kategoriamallia (**taulukko 1**) ja arkielämän tutkimuksen peruskäsitteitä.

Kiinnitimme huomiota arkielämän tutkimuksen teoreettisen kehityksen pohjalta osallisuuden, rutiinin ja muutosten kuvauksiin, toiminnan tavoitteisiin ja perusteluihin sekä toimintamahdollisuuksiin. Etsimme materiaalista samankaltaisuuksia ja toistuvuutta sekä arvioimme, oliko löydettävissä jokin ydin, joka näkyi huolipuheessa ohjauskeskustelussa käsitellystä temasta riippumatta.

## AMMATTILAISEN HUOLIPUHE

Oppilashuollon ammattilaisten huolipuheessa ovat vahvasti läsnä työkentän ajankohtaisten teemojen lisäksi työyhteisön jäsenenä oleminen ja oma jaksaminen. Jotakin teemaa koskeva huoli voi olla pientä tai myönteistä, toimijaa aktivoivaa huolehtimista. Jokin toinen huoli taas voi olla kuormittava ja voimia vievä. Sen lisäksi, että puhutaan huolista, kokemukset ja kuvaukset kertovat ajankohtaisista senhetkisistä yhteiskunnallisista ilmiöistä ja rakenteista. Esimerkistä käyvät ajankohtaiset muutokset tai kehityssuunnat yleisen, tehostetun ja erityisen tuen rajanvedoissa ja työtehtävissä. Ammattiryhmäkohtaisista eroista huolimatta arjessa on monia professioiden rajat ylittäviä tekijöitä, joihin kunkin on suhteuduttava omista lähtökohdistaan käsin.

Analyysivaiheiden tuloksena syntynyt kategoriamalli (**taulukko 1**) muodostuu viidestä pääkategoriasta alakategorioineen. Kategoriat perustuvat 143 aineistosta poimittuun ja nimettyyn huoleen, merkitysyksikköön. Resurssit, työnjako ja työtehtävien muutokset muodostavat ensimmäisen pääkategorian (1). Toiseen kategoriaan sisältyvät pohdinnat jaksamisesta ja rajoista (2). Kolmannessa pääkategoriasa ovat huolet asiakkaista: lapsesta, nuoresta tai tämän perheestä (3). Neljännen ja viidennen pääkategorian huolet koskevat työyhteisön vuorovaikutusta: kollegan epäammattimaista käytöstä (4) ja työyhteisön toimintaa, vuorovaikutusta ja kulttuuria (5).

1 Resurssit, työnjako ja työtehtävien muutokset [23]	2 Jaksaminen ja rajat [46]	3 Huoli asiakkaasta [15]	4 Kollegan epäammattimainen käytös [17]	5 Työyhteisön toiminta, vuorovaikutus ja kulttuuri [42]
<p>1.1 Työtehtävissä on osia, jotka eivät kuuluisi minulle tai jotka joku toinen osaisi paremmin, tai työtehtäviin sisältyy ristiriitaisia vaatimuksia [9]</p> <p>1.2 Muiden tahojen resurssipula vaikeuttaa omaa työtäni [5]</p> <p>1.3 Vallitsevan tilanteen mahdottomuus tai haastavuus resurssien näkökulmasta [5]</p> <p>1.4 Jotain puuttuu tai tarvitsisin jotain lisää, kuten työtilat, lisää tuntiresurssia johonkin työhön tai työnohjausta [4]</p>	<p>2.1 Toiset vetävät eri suuntaan [11]</p> <p>2.2 "Riittämisen" ja omien rajojen pohdinta [10]</p> <p>2.3 Toivottomuus tai epätietoisuus [9]</p> <p>2.4 Huoli omasta jaksamisesta tai pärjäämisestä [7]</p> <p>2.5 Tilannetta on siedettävä, en voi vaikuttaa tilanteeseen tai muu ratkaisematon ristiriita [5]</p> <p>2.6 Vaikeus ottaa tilaa vuorovaikutuksessa ja vaivata muita tai jakaa työtehtäviä [4]</p>	<p>3.1 Yksittäiset elämäntarinat, jotka mietityttävät [5]</p> <p>3.2 Yleisempi huoli lasten oireilusta, väkivallasta, perhe-tilanteista tai tuen saamisen vaikeudesta [3]</p> <p>3.3 Huoli lapsiryhmästä tai työken-tästä, kun vastuussa oleva aikuinen vaihtuu [3]</p> <p>3.4 Huoli lapsen tai nuoren pärjäämisestä hänen tilanteensa muuttuessa [2]</p> <p>3.5 Tuleeko asiakas kuulluksi? [2]</p>	<p>4.1 Tapa jolla lapsista puhutaan ja vaitiolovelvollisuuden "unohtaminen" [5]</p> <p>4.2 Vuorovaikutuksen ongelmat tietyn kollegan kanssa [5]</p> <p>4.3 Ongelmien korostaminen lisäresurssien toivossa tai erityiskoulu-siirtoihin liittyen [4]</p> <p>4.4 Työtoveri vie tilaa tai tekee asioita, joista ei ole sovittu [3]</p>	<p>5.1 Keskustelu-kulttuuri: joko negatiivisuus tai ongelmista vaikeneminen [11]</p> <p>5.2 Ammattilaisten yhteistyön ongelmat tai yhteisten pelisääntöjen puuttuminen [12]</p> <p>5.3 Palaverikäytänteiden tehottomuus [9]</p> <p>5.4 Miten saisin toiset mukaan tai ymmärtämään, miten saisin omat ideani kuuluviin [10]</p>

Taulukko 1. Huolipuheen kategoriamalli, pääkategoriat 1–5 ja niiden alakategoriat.

Pääkategoriat on järjestetty sen mukaan, miten teemat keskusteluissa tyypillisimmin kietoutuivat yhteen. Alakategoriat ovat suuruusjärjestyksessä. Aineistoesimerkeissä teemojen yhteen kietoutumista havainnollistetaan merkitsemällä alakategorioiden numerot sulkuihin teeman vaihtuessa.

### Resurssit, työnjako ja työtehtävien muutokset

Resurssien ja työtehtävien merkitysyksiköt jakautuivat neljään alakategoriaan. Niistä ensimmäisessä (1.1) työntekijää kuormitti se, että omassa työssä oli osia, jotka eivät siihen kuuluisi tai jotka joku toinen osaisi tehdä paremmin, tai työtehtäviin sisältyi ristiriitaisia vaatimuksia. Esimerkiksi työnkuva oli muuttunut, tai työhön sisältyi ajankohtainen vaatimus muuttaa työtä toisentyyppiseksi, mutta muutoksia ei huomioitu palkassa tai muiden vaatimusten vähen-

tämisessä. Työnkuvaan kuulumattomia asioita tuli mukaan sitäkin kautta, että tarvittavaa ammattiapua ei ollut saatavilla, ja lapsi tai nuori luotti tähän län-nä olevaan tuttuun aikuiseen. Lisäksi oli mainintoja työnkuvan epäselvyydestä.

Toisessa alakategoriassa (1.2) muiden tahojen resurssipula vaikeutti omaa työskentelyä. Tällaisia olivat esimerkiksi perhetyön resurssien vähäisyys, se, että "jonot eivät vedä" (tiivistelmä 1), kaupungin palvelurakenne tai koulukuraattorin ja koulupsyko-login vaikea saatavuus tai vaikeus saada juuri oikea ammatti-ihminen hoitamaan tilannetta.

Kolmas kategoria (1.3) sisälsi ilmauksia tilanteen mahdottomuudesta tai haastavuudesta resurssien näkökulmasta. Esimerkiksi käyvät maininnat suuresta ryhmäkoosta tai pohdinnat siitä, miten yleistä tukea voi tarjota suurelle määrälle oppilaita tai mistä erottaa milloinkin yleisen, tehostetun ja erityisen tuen raja:

”Viranomaisten taholta en useinkaan saa apua, ja on pakko keksiä omia ratkaisuja. Perhetyö ei kuulu perustyöhöni, mutta koen, että kun lapsi kertoo minulle väkivallasta eikä apua saada muualta, minun on pakko olla yhteydessä perheeseen. [--] olisi tärkeää, että kuraattori ja psykologi olisivat läsnä koulun arjessa, koska lapset eivät useinkaan ole valmiita puhumaan kohtaamistaan asioista vieraille ihmisille.” (Tiivistelmä 2)

Neljäs alakategoria (1.4) muodostui huolista, joissa kuvattiin konkreettisesti jonkin resurssin, kuten työn ohjauksen tai kunnollisten työtilojen, puuttumista.

### Jaksaminen ja rajat

Eniten nimettyjä huolia, yhteensä 46, sisältyi jaksamisen ja rajojen pääkategoriaan (2). Ensimmäisessä huolen teemojen alakategoriasta (2.1) kuvattiin omaa jaksamista suhteessa työtovereihin tai työpaikkaan. Kertajat kokivat, että toiset työntekijät vetivät eri suuntaan. Kategoria kytkettykin osin viidenteen, työyhteisön toimintaa, vuorovaikutusta ja kulttuuria koskevaan pääkategoriaan. Tässä alakategoria kuitenkin sisältää kuvauksia, joissa on mukana oman jaksamisen pohdinta.

Toisessa jaksamisen alakategoriassa (2.2) on pohdintoja siitä, miten riittää kaikkialle tai minne vetää rajoja. Työntekijä esimerkiksi koki huolta siitä, että taipui toisten tahtoon, tai pohti, kuinka paljon voi joustaa omassa työnkuvassaan, jos tarvittavaa apua ei ollut saatavilla. Tämä oli suhteessa resurssi-huolten osioon (1.1): ”Työtehtävissä on osia, jotka eivät kuuluisi minulle tai jotka joku toinen osaisi paremmin, tai työtehtäviin sisältyy ristiriitaisia vaatimuksia.”

Kolmas alakategoria (2.3), epätietoisuuden tai toivottomuuden kuvaukset, sisälsi eniten tunteiden kuvauksia, toivottomuutta, epätietoisuutta, voimattomuutta sekä ilmauksia siitä, ettei ammattilainen tiedä, tekeekö oikein, mikä olisi oikea ratkaisu tai miten pitäisi edetä: ”Eteen tulevien asioiden paljouden vuoksi tuntuu välillä kuin tarpoisi suossa ja joutuu tyytymään siihen, että tekee parhaansa ja jää miettimään, onko se, tai mikään, kylliksi.” (Tiivistelmä 3)

Neljännän ryhmän (2.4) muodostivat huolet omasta jaksamisesta tai pärjäämisestä työssä tai työyhteisössä. Viidenteen ryhmään (2.5) sisältyi kuvauksia siitä, että vallitsevaa tilannetta oli siedettävä, siihen ei voinut juuri nyt vaikuttaa, tai kertoja kuvasi jotakin muuta ratkaisematonta ristiriitaa.

Oma jaksaminen yhdistyi resurssikysymyksiin ja seuraavan luvun huoliin asiakkaista ja asiakasperheistä seuraavasti:

”Kollegani, jonka kanssa olen tehnyt pitkään yhteistyötä, sairastui yllättäen. [--] ei ole henkilöitä, jotka pystyisivät korvaamaan hänen asiantuntijuutensa. Pätevän sijaisen saaminen ei luultavasti onnistu (1.2). [--] työpanostani tullaan tarvitsemaan siellä enemmän. [--] missä määrin voin oikeasti olla siellä mukana ilman, että poltan omaa jaksamistani loppuun (2.2). Olen myös huolissani sairauden vuoksi poissa olevan kollegani lapsiryhmän selviämisestä, että ryhmä saadaan toimimaan ja kukin saa tarvitsemansa tuen (3.3). Minun pitäisi myös jakaa töitä kollegani kanssa, mutta minusta on hankalaa mennä pyytämään toiselta, että voisitko tehdä minun töitäni (2.6)”. (Tiivistelmä 4)

Ne tiivistelmäaineiston osat, joissa kuvattiin vaikeutta ottaa tilaa ja vaivata muita tai jakaa omia työtehtäviä muille, muodostivat jaksamisen ja rajojen kuudennen alakategorian (2.6).

### Huoli asiakkaasta

Huolet lapsista, nuorista tai heidän perheistään kioutuivat resurssikysymyksiin ja huoleen omasta jaksamisesta ja omien rajojen pitämisestä työntekijänä. Kolmannessa pääkategoriassa nimettyjä huolia oli vähiten, yhteensä 15. Ensimmäisen alakategorian muodostivat yksittäiset asiakkaiden elämäntarinat (3.1), jotka olivat jääneet erityisesti mietittävään. Toinen alakategoria sisälsi yleistä huolipuhetta, joka liittyi lasten oireiluun, väkivaltaan, perhetilanteisiin tai tuen saamisen vaikeuteen (3.2). Kolmannen alakategorian muodosti huoli lapsiryhmästä tai työkentästä silloin, kun vastuussa oleva aikuinen vaihtui (3.3). Huoli lapsen tai nuoren pärjäämisestä hänen



## TYÖNTEKIJÄN SISÄISEN RISTIRIIDAN KUVAUS TOISTUI AINEISTOSSA USEITA KERTOJA.

tilanteensa muuttuessa tai toimintaympäristön vaihtuessa jäsenyi erilliseksi, neljänneksi alakategoriaksi (3.4). Viidentenä olivat pohdinnat siitä, tuleeko asiakas kuulluksi (3.5).

Useita kertoja koko tutkimusaineistossa toistui työntekijän ”sisäisen” ristiriidan kuvaus, kuten että ”pitäisi riittää kaikkialle, mutta tiedän, etten yksin siihen kykene”. Toisaalta tuntui vaikealta pyytää apua ja jakaa omia töitä muille. Ristiriitaa aiheuttivat samalla epäselvä työnkuva ja ristiriitaiset vaatimukset. Tietyyssä pisteessä asiakkaan auttaminen esimerkiksi kuuluisi jollekin toiselle taholle, mutta tehtävää ei ole yksinkertaista siirtää, koska tarvittavaa ammattilaista ei ole välttämättä saatavilla. Samalla ammattilaiset kuvasivat, että asian siirtäminen oikealle taholle tai ammatti-ihmiselle tuntui vaikealta, jos kyseinen henkilö ei ollut selvillä tilanteesta tai ei tuntenut asiakasta. Avun saaminen tiettyyn tilanteeseen tai asiakkaan saaminen tälle kuuluvan tuen piiriin voikin tuoda mukanaan huolen siitä, miten lapsi tai nuori pärjää uuden aikuisen kanssa tai uudessa ympäristössä. Lapsen tai nuoren voi esimerkiksi olla vaikea puhua vieraalle aikuiselle.

### Ammattilainen osana työyhteisää

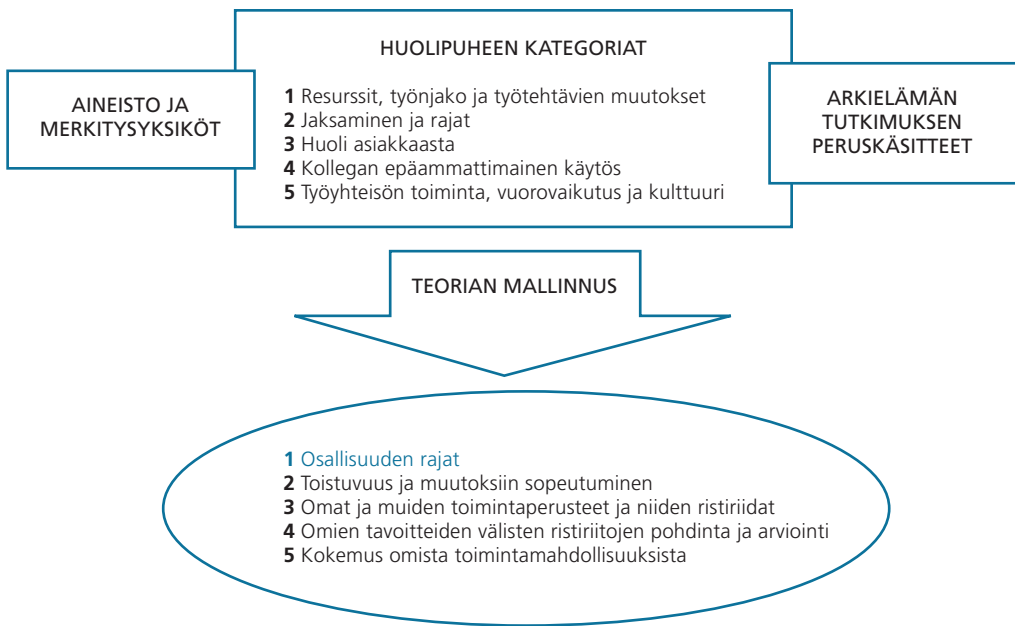
Huolia ja huolehtimista työyhteisöstä ja työpaikan vuorovaikutuksesta sijoittui kahteen pääkategoriaan. Työyhteisön toimintaan, vuorovaikutukseen ja kulttuuriin (5) kytkeytyvät huolet erotettiin niistä kuvauksista, joissa puhuttiin yksittäisen kollegan epäammattimaisesta käytöksestä (4). Aineistoissa teemat kuitenkin risteilivät monin tavoin. Tapa, jolla lapsista puhutaan, ja vaitiolovelvollisuuden ”unohtaminen” (4.1) kytkeytyivät esimerkiksi työyhteisön palaverikäytänteisiin (5.3) ja työpaikan keskustelukulktuuriin (5.1) tai yksittäisen kollegan toimintaan:

”Ongelmallinen on ollut erityisesti yhdellä koululla vallitseva tapa puhua ’ohi kirjanpidon’: joku ottaa asian esille todeten, että tämä on pieni asia, mutta asiaa kuitenkin käsitellään pidempään (4.1). [...] huoltajia ei informoida asian käsittelystä. Näissä tilanteissa en aina tiedä, olisiko minun parempi poistua paikalta vai jäädä. [...] arvelen paikalta poistumisen vaikuttavan kielteisesti yhteistyösuhteeseeni tämän koulun kanssa. Näissä tilanteissa minulle tulee hyvin ristiriitainen olo (5.1, 5.4 ja 2.1).” (Tiivistelmä 5)

Kollegan epäammattimainen käytös (4) tarkoitti vuorovaikutusongelmia tietyn kollegan kanssa (4.2) tai kokemuksia siitä, että työtoveri vei tilaa ja teki asioita, joista ei ollut sovittu (4.4). Oma erillinen ryhmänsä muodostui tapauksista, joissa koettiin työtoverin tai jonkin tahon korostavan tai lioittelevan ongelmia lisäresurssien toivossa, tai sitten asia koski erityiskoulusiiroja (4.3):

”Päiväkodin henkilökunta suhtautuu nähdäkseni kielteisesti ja epäammattimaisesti erääseen erittäin vilkkaaseen poikaan. Poika tarvitsee aikuisten huomiota ja henkilökohtaista ohjausta tavallista enemmän, mutta ei kuitenkaan ole ’sairas’ siinä mielessä kuin henkilökunta näyttää ajattelevan. On mahdollista, että henkilökunta korostaa pojan ongelmalliseen käyttäytymiseen liittyviä havaintojaan, koska diagnoosin myötä ryhmään voitaisiin saada lisäresursseja (4.3). [...] Olen tuntenut itseni tässä tilanteessa yhtäältä vihaiseksi ja toisaalta väsyneeksi ja voimattomaksi (2.3): en tiedä, miten saisin henkilökunnan käsittämään, että se voi omalla toiminnallaan vaikuttaa tilanteiden kehittymiseen (5.4).” (Tiivistelmä 6)

Työyhteisön toimintaa, vuorovaikutusta ja kulttuuria (5) koskevia huolia nimettiin 42. Ne jakautuivat neljään alakategoriaan. Keskustelukulktuuriin negatiivisuus tai ongelmista vaikeneminen (5.1) sekä yhteistyön ongelmat tai yhteisten pelisääntöjen puuttuminen (5.2) olivat merkittävimmät teemat työyhteisön kuvauksissa. Pala-verikäytänteiden tehottomuudesta (5.3) oli lähes yhtä paljon mainintoja. Neljännen alakategorian muodostivat pohdinnat siitä, miten saisi toiset mukaan tai ymmärtämään tai miten saisi omat ideat kuuluviin (5.4).



Kuvio 1. Teorian mallinnus huolipuheen kategorioiden, aineiston ja arkielämän tutkimuksen peruskäsitteiden avulla.

## HUOLI JA HUOLEHTIMINEN KIETOUTUVAT OSALLISUUDEN RAJAPINTOIHIN

Huolipuheen teemoissa painottuvat eri tavoin arkielämän osa-alueet: rutiinit, yllättävät käänteet, historia ja tulevaisuus. Kukin huolipuheen kategoria kertoo kuitenkin jotain osallisuudesta ja sen rajoista. Teorian mallinnuksen prosessissa (kuvio 1) huolipuheen kategoriamallia, arkielämän käsitteistöä, aineistoa ja merkitysyksiköitä vertaillaan ja luetaan rinnakkain. Kategoriamallia tulkittiin erityisesti arkielämän ja osallisuuden konkretisointina: mitä jaettua ja laajemmin eri keskusteluissa toistuvaa osallisten kuvaukset kertovat arjesta, osallisuudesta elämisen näyttämöillä, rutiineista eli toistuvuudesta, muutoksista, tavoitteista, toimintaperusteista ja toimintamahdollisuuksista? Osallisuus ja sen rajojen monitasoinen pohdinta muodostivat huolipuheen ytimen.

Kaikissa huolipuheen kategorioissa oli jollain tavalla kyse osallisuuden rajoista (1), toimijan omien rajojen hahmottelusta, niistä neuvottelusta ja odotuksista jonkun toisen osallisuutta ja muita osallisuuksia

kohtaan. Yksin omien rajojen hahmottelu moninaisissa muutoksissa vaatii käytännössä sitä, että on tiedettävä muidenkin toimijoiden osallisuuksista ja niiden rajapinnoista, jotka nekin ovat jatkuvassa liikkeessä. Rajapintojen haarukointi esiintyy siten kaikissa huolipuheen kategorioissa. Muiden ulottuvuuksien (2–5) voidaan myös ajatella sisältyvän eri tavoin kokemukseen osallisuuksien rajoista ja tarkentavan sitä.

Toistuvuus ja muutokset (2) näyttäytyivät tapojen ja työn rutiinien pohdintana, mutta toistuvuus arjessa on löydettävissä myös kuvauksista, joissa esimerkiksi resurssipulan vuoksi on syntynyt omia tapoja selvittää ja sukkuloida vaatimusten ja olosuhteiden luomien ristiriitojen välillä. Muutoksiin latautui sekä odotuksia että huolta muutosten paljoudesta. Vaikka muutoksilla ylipäätään tavoitellaan usein parempaa arkea, ne ovat samalla yksi jaksamiseen vaikuttava tekijä (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2008). Muutosten toteuttaminen ja vuorovaikutus muutosprosessien ympärillä vaativatkin erityistä huomiota, jotta moninainen kehittämistyö ei jäisi vain arjen kuormittajaksi.

Osallisuuteen sisältyvät toimintaperusteet ja tavoitteet sekä niitä koskevat ristiriidat (3 ja 4) olivat keskeinen osa ammattilaisten välistä yhteistyötä ja työpaikan vuorovaikutusta. Siinä missä joku koki oman työyhteisönsä ”valittavana”, toinen epäili, että aiheellisiakaan epäkohtia tai pulmia ei uskallettu nostaa esiin, koska ”työsuhteet ovat määräaikaista ja kukaan ei halua leimautua hankalaksi tyyppiä”.

Keskenään ristiriitaisia tavoitteita ja toimintaperusteita tuli esiin muun muassa oman jaksamisen ja rajojen tai asiakashuolten pohdintoissa. Ammattilaisella voi olla monia ristiriitaisia ajatuksia suhteessa huolen ilmaisemiseen; jotta muutoksia tapahtuisi, ammattilaisen toimintatapa tulisi olla ”sopivasti erilainen” suhteessa asiakkaaseen (Eriksson & Arnkil 2012). Samoin voidaan ajatella olevan suhteessa kolleegaan tai työyhteisöön. Myötäileminen ei muuta asioita, ja liiaksi vallitsevasta käytännöstä poikkeava käytös aiheuttaa vastareaktioita.

Huolen teemojen tarkastelussa näkyivät lisäksi eri toimijoiden eri tilanteissa kokemat toimintamahdollisuudet (5). Ne ovat suhteessa kunkin tilanteen yleisiin toimintamahdollisuuksiin, mutta muotoutuvat henkilökohtaisiksi sen mukaan, millaisia tavoitteita ja osallisuuksia toimijalla kyseisessä tilanteessa on. Toimintamahdollisuuksien ja toimijuuden ristiriidat näyttäytyvät aineistossa yhtenä keskeisenä tasapainoiluna. Tietyssä tilanteessa ammattilainen voi pyrkiä pitämään kiinni vallitsevista oloista tai edistää omalla toiminnallaan käytänteiden uudelleenmuotoutumista: kurottautua kohti uutta ja uuden oppimista.

## POHDINTA

Jäsensimme tutkimuksemme ammattilaisten ohjauskeskustelujen kautta avautuvaa kuvaa oppilashuolto-työn arjesta. Tulokset auttavat tunnistamaan työhön sisältyviä ristiriitoja ja kehittämistarpeita sekä ymmärtämään oppilashuollon arjen kokonaisuutta. Kysyimme, 1) millaisia ulottuvuuksia huolista puhuminen saa ammattilaisten ohjatuissa vertaisryhmäkeskusteluissa ja 2) mitä huolipuhe kertoo ammattilaisen arjesta.

Ammattilaiset puhuivat vertaisryhmätilanteissa resursseista, työnjaosta, omasta jaksamisesta sekä asiakkaita koskevista huolista ja työyhteisön vuoro-

vaikutuksesta. Työn arjen kokonaisuus oppilashuollossa näyttäytyy tutkimuksemme valossa erityisesti osallisuuskien rajojen monitasoisena hahmotteluna. Arjessa näkyvät lisäksi toistuvuus ja muutoksiin sopeutuminen, toimintaperusteet ja niihin kytkeytyvät ristiriidat, omia tavoitteita koskevat ristiriidat sekä kokemukset omista toimintamahdollisuuksista.

Tutkimusaineistossa ammattilaiset kuvaavat omaa kokemustaan, tulkintojaan ja mieltään askarruttavaa tilannetta tai ilmiötä. Lisäksi kyse on itselle mielekkästä tavasta puhua asiasta ohjatussa vertaisryhmässä. Kertomus muotoutuu tässä asetelmassa eri tavoin kuin esimerkiksi yksilohaastattelussa tai kyselylomakkeen tekstikentässä. Huolipuheen kokonaisuuskin näyttäytyisi toisenlaisena, jos jokaisesta ohjauskeskustelusta nimettäisiin vain pääteema kaikkien kertomuksessa risteilevien puheen teemojen sijaan.

Koulutuksen rakenne mahdollisti kertomusten rikastumisen keskustelussa: kouluttaja huolehti siitä, että kullakin koulutettavalla oli mahdollisuus tuoda oma asiantuntemuksensa mukaan asian käsittelyyn (ks. Soini ym. 2012). Tiivistelmiä työstettäessä koulutettavat saivat tarkistaa, millaisena ohjauskeskustelu ja oma kertomus näyttäytyivät tutkijalle. Samalla heidän oli mahdollista selventää ja korjata tiivistelmiä ja tehdä tarvittavia lisäyksiä oman viestin selventämiseksi ja ymmärryksen lisäämiseksi. Tutkimuksessa hyödyntämämme vertaisryhmäkeskustelut mahdollistivat ammattilaisten arjesta käytävän keskustelun jatkumisen samalla tavalla kuin ne olisivat arjesta – ajan salliessa – jatkuneet.

Erlaiset organisaatiorakenteet ja kulttuurit luovat erilaista arkea rutiineineen ja muutoksineen – ja erilaisia toimintaperusteita, kuten tulkintoja siitä, mitkä ovat sopivia puheenaiheita omassa työyhteisössä. Työssä on tärkeää luoda mahdollisuuksia näkemysten, merkitysten ja toimintaperusteiden jakamiselle ja jaetuista tavoitteista ja toiminnan kohteista neuvottelulle. Esimerkiksi väljäkytkentäisessä organisaatiossa korostuvat ammattilaisten toimintavapaus, matala hierarkia ja heikko ulkoinen kontrolli. Se tuottaa vapautta ja toimintamahdollisuuksia yksilölle, mutta ei välttämättä kannusta tukeutumaan yhteistyöhön kuten tiukkakytkentäisempi (Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2012).

Tutkimuksessamme kaikki ammattilaisten huoli-  
puheen teemat kytkeytyivät osallisuuden rajapinto-  
ihin. Monialainen yhteistyö tuottaa jatkuvaa oman  
osallisuuden, asiantuntemuksen ja työnkuvan rajo-  
jen pohdintaa. Samanaikaisesti toisten toimijoiden  
osallisuuksien ja niiden rajapintojen edes jonkinas-  
teinen tuntemus on edellytys monien työtehtävien  
tarkoituksenmukaiselle hoitamiselle ja omien tehtä-  
vien rajaamiselle.

Osallisuuden rajapinnat on tunnistettu myös  
aiemmassa toimijuutta, asiantuntijuutta ja monialais-  
ta yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa: olennaista  
ei ole asiantuntijuuden ja yhteistyön rajapintojen yhe-  
teen sulauttaminen tai häivyttäminen vaan työsken-  
tely näillä rajapinnoilla (Edwards, Lunt & Stamou  
2010; ks. myös Giddens 1991; Huhtasalo 2019)  
sekä oman asiantuntijuuden ja aiempien osallisuuk-  
sien rajojen ylittäminen (Mälkki 2011, 30–34; 2020;  
Korhonen & Nieminen 2010; Onnismaa 2003).

Rajapintojen kohtaaminen ja ylittäminen on  
haastavaa ja usein epämukavaa, mutta uuden oppi-  
misen näkökulmasta välttämätöntä (Mälkki 2011,  
30–34). Mukavuusalueella pysyminen, omiin pe-  
rinteisiin työtapoihin ja rutiineihin takertuminen  
voi muodostua yhteistyön esteeksi (vrt. Korhonen  
& Nieminen 2010). Sen lisäksi, että organisaatiossa  
ja työyhteisössä tulisi muotoutua tiloja oman koke-  
muksen jakamiselle ja yhteisen ymmärryksen raken-  
tamiselle, rakenteiden tulisi kannustaa sekä toimi-  
juuteen että yhteistyöhön. Kannustava, turvallinen  
ja erilaisuutta hyödyntävä työyhteisö tukee ammat-


tilaista osallisuuden rajapinnoilla ja kurottautuessa  
kohti uusia toimintamahdollisuuksia (Vähäsantanen  
ym. 2012).

Subjektitieteellisestä näkökulmasta olennaista on  
auttaa toimijaa tunnistamaan niitä mahdollisuuksia  
ja toiminnan tuloksia, joita tämä jo kyseisellä hetkellä  
omalla toiminnallaan tuottaa sekä näkemään vaihtoeht-  
oja toteutumassa oleville mahdollisuuksille. Käytän-  
nössä toimijoiden omaa ymmärrystä tilanteiden muo-  
toutumisesta voidaan lisätä avaamalla arjen dynamiik-  
kaa, toimintatapoja, ajankohtaisia muutoksia ja kaikkia  
toimijan arjen osallisuuksia sekä näihin kytkeytyviä toi-  
mintaperusteita, kuten tässä tutkimuksessa on tehty.


Arkityö on aina tasapainoilua – ei pelkästään  
osallisuuden ja osaamisen rajapinnoilla vaan myös  
monien mahdollisuuksien, päätösten, tavoitteiden  
ja toimintaperusteiden välillä. Työn kehittämisen ja  
johtamisen näkökulmista voimme edelleen pyrkiä  
ymmärtämään yhä paremmin arkisten toiminnan  
tulosten muotoutumista. Tällöin meidän on syven-  
nyttävä eri toimijoiden erilaisiin tapoihin perustella  
toimintaansa esimerkiksi ristiriitatilanteissa (ks. esim.  
Eichinger 2019; Suorsa, 2019).

Perustelujen tutkiminen auttaa tunnistamaan ja  
ymmärtämään omaa toimintaa koskevia, usein ris-  
tiriitaisiakin tavoitteita ja näkemään työn kehittämi-  
sen mahdollisuuksia. Tutkimuksen tulokset kertovat,  
millaiset arjen ulottuvuudet määrittelevät ammat-  
tilaisten työtä ja auttavat näin tekemään päätöksiä sii-  
tä, miten näihin voidaan koulutuksissa, työn arjessa  
ja työtä suunniteltaessa tarttua.




MARIA PELTONEN  
KM, tohtorikoulutettava  
kasvatustieteiden tiedekunta  
Oulun yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0001-6952-0379>



JUTTA KARHU  
KM, tohtorikoulutettava  
kasvatustieteiden tiedekunta  
Oulun yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0001-5576-7207>



TEEMU SUORSA  
KT, yliopistonlehtori  
psykologian ja kasvatus-  
psykologian tutkimuskeskus  
Oulun yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-5639-1149>



HANNU SOINI  
FT, professori emeritus

## LÄHTEET .....

- Ahtola, A. (2013). Keskitytäänkö oppilashuollossa väärin asioihin? *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 50 (1), 96–98.
- Ahtola, A. & Niemi, P. (2014). Does it work in Finland? School psychological services within a successful system of basic education. *School Psychology International* 35(2), 136–151. DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034312469161>.
- Arnkil T. E., Eriksson E. & Arnkil R. (2000). *Palveluiden dialoginen kehittäminen kunnissa. Sektorikeskeisyydestä ja projektien kaaoksesta joustavaan verkostointiin*. Raportteja 253. Helsinki, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Busch-Jensen, P. & Schraube, E. (2019). Zooming in zooming out: Analytical strategies of situated generalization in psychological research. Teoksessa C. Højholt & E. Schraube (toim.) *Subjectivity and knowledge: Generalization in the psychological study of everyday life*. Cham: Springer, 221–241.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines, Critical Practice Studies* 1(1), 5–32.
- Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology* 63(2), 4–23. DOI: <https://doi.org/10.1027/1901-2276/a000030>.
- Dreier, O. (2016). Conduct of everyday life: Implications for critical psychology. Teoksessa E. Schraube & C. Højholt (toim.) *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. Lontoo: Routledge, 15–33.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43(3), 168–182.
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction* 1(1), 22–32. DOI: [doi:10.1016/j.lcsi.2012.03.003](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.003).
- Edwards, A., Lunt, I. & Stamou, E. (2010). Inter-professional work and expertise: New roles at the boundaries of schools. *British Educational Research Journal* 36(1), 27–45.
- Eichinger, U. (2019). What's Up? The possibilities of subject-scientific practice research in social work: A methodological "explorative report". *Annual Review of Critical Psychology* 16, 671–684.
- Eriksson, E. & Arnkil, T. E. (2012). *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Opas 60 Stakes. 8. painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes).
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Mahdollisuudet, tilat ja toisin toimimisen paikat työssä ja koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen ja K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 357–367.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B. & Holton, J. (2004). *Remodeling Grounded Theory*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 5(2).
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Højholt, C. (2011). Cooperation between Professionals in Educational Psychology – Children's Specific Problems are Connected to General Dilemmas in Relation to Taking Part. Teoksessa H. Daniels & M. Hedegaard (toim.) *Vygotsky and special needs education: Rethinking support for children and schools*. London: Continuum, 67–85.
- Højholt, C. (2016). Situated Inequality and the Conflictuality of Children's Conduct of Life. Teoksessa E. Schraube & C. Højholt (toim.) *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. London: Routledge, 145–163.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2019). Developing knowledge through participation and collaboration: Research as mutual learning processes. *Annual Review of Critical Psychology* 16, 575–604.
- Højholt, C. & Schraube, E. (2016). Introduction: Toward a Psychology of Everyday Living. Teoksessa E. Schraube & C. Højholt (toim.) *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. Lontoo: Routledge, 1–14.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt M, Campus.
- Holzkamp, K. (2013, alkup. 1991). What Could a Psychology from the Standpoint of the Subject be? Teoksessa E. Schraube & U. Osterkamp (toim.) *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writing of Klaus Holzkamp*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 46–59.
- Huhtasalo, J. (2019). Opettajan asiantuntijuus muutoksessa – asiantuntijuus ja sen jakamisen diskursiit digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus & Aika* 13(4), 45–64. DOI: <https://doi.org/10.33350/ka.79620>.
- Kalliomäki-Levanto, T. (2009). *Keskeytykset ja katkokset työn etenemisessä: Edeltävät tekijät, epäjatkuvuusolosuhteet ja niistä selviytyminen tietotyössä*. Helsinki: Työterveyslaitos.



- Kiilakoski, T. (2014). *Koulu on enemmän. Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat*. Julkaisuja 155. Helsinki: Nuorisotutkimus-seura.
- Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiarum socialium 138.
- Korhonen, V. & Nieminen, J. (2010). Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet. *Nuorisotutkimus* 28(3), 3–17.
- Leiman, M. (2015). Dialogisen hahmotustavan käsitteelliset työvälineet. Teoksessa M. Koivuluhta, & P. A: Kauppila (toim.) *Toimijuuden tuki: dialoginen ohjaus*. Publications of the University of Eastern Finland. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto, 31–40.
- Martin, J. (2006). Social cultural perspectives in educational psychology. Teoksessa P. Alexander & P. Winne (toim.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah NJ: Erlbaum, 595–614.
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing the nature of reflection*. Helsinki: University of Helsinki.
- Mälkki, K. (2020). Spaces of Care and Multiple Voices. *Journal of Transformative Education* 18(1), 3–7. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344619890702>.
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.
- Onnismaa, J. (2003). *Epävarmuuden paluu: Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Onnismaa, J. (2011). *Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Onnismaa, J. (2014). R. Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjaus. *Aikuiskasvatus; aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 34(4), 296–300.
- Pietarinen, J. & Soini, T. & Pyhälä, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.
- Roth, W.-M. & Jornet, A. (2016). Perezhivanie in the light of the later Vygotsky's Spinozist turn. *Mind, culture, and activity* 23(4), 315–324. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186197>
- Schraube, E. & Højholt, C. (2016). *Psychology and the Conduct of Everyday Life*. London: Routledge.
- Silvonen, J. (1987). Psykologia kriittisenä subjektitieteenä. *Tiede & Edistys* 12(1), 56–62.
- Silvonen, J. & Keso, P. (1999). Grounded Theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34(2), 88–96.
- Soini, H. & Mäenpää, M. (2012). *Konsultatiivinen menetelmä ja ohjauksellisen työotteen vakiinnuttaminen opetus- ja kasvatustyössä*. Verkko, Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto.
- Soini, H., Rantanen, A. & Suorsa, T. (2012). *Ohjaus- ja vuorovaikutustaitoja oppimaan. Konsultatiivinen työote ohjaustaitojen koulutusmenetelmänä*. Oulun ja Kiimingin oppilashuollon kehittämisverkosto.
- Suhola, T. (2017). *Asiakaslähtöisyys ja monialainen yhteistyö oppilashuollossa: Oppilashuolto prosessi systemisenä palvelukokonaisuutena*. Lappeenranta: University of Technology.
- Suorsa, T. (2014). *Todellista on mahdollinen. Systeeminen ja subjektitieteellinen näkökulma kasvatustieteelliseen kokemukseen tutkimukseen*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Suorsa, T. (2015). Solution-focused therapy and subject-scientific research into the personal conduct of everyday living. *Outlines, Critical Practice Studies* 16(2), 126–138.
- Suorsa, T. (2018). Kasvatustieteellisen monitieteisessä kokemuksen tutkimuksessa: kehityksen sosiaalinen tilanne ja perusteltu osallisuus elämisen näyttämöillä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI. kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 85–108.
- Suorsa, T. (2019) Identifying and analysing personal participation in Finnish pupil welfare work. *Annual Review of Critical Psychology* 16, 1 282–1 298.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakäytteisessä koulutusorganisaatiossa. *Aikuiskasvatus* 32(2), 96–106.



# Tarjoo käsikirjoitusta teemaan!

Aikuiskasvatus katsoo laajasti yhteiskuntaan.

## AIKUISKOULUTUSPOLITIikka, 4/2020

Vielä ehdit lähettää näkökulman ja puheenvuoron teemanumeroon, jossa pureudutaan kriittisellä otteella aikuiskoulutuspolitiikan eri ulottuvuuksiin, kuten miten aikuiskoulutusta koskevia päätöksiä tehdään, miten syntyvät linjaukset aikuisten kouluttamiseksi ja mitä aikuiskoulutuspolitiikalla tuotetaan.

**Aikataulu:** Lähetä käsikirjoitus viimeistään 7. elokuuta. Ilmestyy joulukuussa 2020.

Toimituskunnassa numerosta vastaa **Nina Haltia**.



## SIVISTYSTYÖ PLANETAARISTEN KRIISIEN AJASSA, 2/2021

Miten sivistystyö voisi edistää sosiaalista, taloudellista ja ekologista kestävyttä? Ekososiaalista sivistystä tarkastellaan planetaarisuuden ja kestäväen kehityksen näkökulmista. Teemanumero juhlistaa Sivistystyön vapaus ja vastuu (SVV) -ohjelman kymmenvuotisuutta. Käsikirjoituksia pyydetään aikuiskasvatusalan toimijoiden ohella köyhyys-, yhteiskunta-, ilmasto-, ympäristö- sekä media-alan asiantuntijoilta.

**Aikataulu:** Lähetä tiedartikkelin käsikirjoitus viimeistään 14. syyskuuta. Ilmestyy kesäkuussa 2021.

Toimituskunnassa numerosta vastaa **Hanna Toivainen**.



## TUTKIJA JA AKTIVISTI, 1/2022

Tutkimusta tehdään, jotta ymmärretään paremmin todellisuutta. Joskus lisääntynyt ymmärrys saattaa johtaa siihen, että vallalla oleva kehityskulku pitää kääntää. Teemanumerossa paneudutaan tutkijan ja aktivistin roolien väliseen jännitteeseen. Tutkimuksen poliittisuus, vahvistuva eettisyyden tarve monimutkaistuneessa maailmassa ja dystooppiset tulevaisuuskuvaavat vaativat tutkijaa asemoitumaan uudella tavalla yhteiskunnassa. Näkökulmana aktivismiin voi olla esimerkiksi elämän edellytysten jatkuminen, tasa-arvon kysymykset tai aktiivinen kansalaisuus. Käsikirjoitukset voivat olla yhtä hyvin aikuiskasvatuksen ytimessä kuin tieteiden rajat ylittäviä, teoreettisia, käsitteellisiä tai empiirisiä.

**Aikataulu:** Lähetä tiedartikkelin käsikirjoitus viimeistään 20. huhtikuuta 2021. Näkökulmat, puheenvuorot ja kirja-arviot ehtivät mukaan elokuussa 2021. Ilmestyy maaliskuussa 2022.

Toimituskunnassa numerosta vastaa **Arto O. Salonen**.



## NÄIN TARJOAT KÄSIKIRJOITUSTA TEEMANUMeroon

- Lue kirjoittajaohjeet
- Kerro, miksi käsikirjoituksesi on ajankohtainen juuri nyt ja minkä asian haluat sillä tuoda keskusteluun.
- Meilaa käsikirjoitus toimitukseen (terhi.kouvo@kvs.fi).

**Lisätiedot:**  
toimituspäällikkö Terhi Kouvo, 0400 396 437, terhi.kouvo@kvs.fi

# Avointa ja ilmaista korkeakoulutusta kaikille?

## Moocien mahdollisuudet ja rajoitteet



Avoimet, verkossa järjestettävät massakurssit eivät ole muuttaneet koulutusta niin radikaalisti kuin innokkaimmat odottivat. Moocit ovat kuitenkin hyödynnettävissä monenlaisiin tarkoituksiin, kun ymmärretään niiden pedagogiset rajoitteet ja asetetaan oppimistavoitteet realistisesti.

2010-LUVULLA ON KOHISTU mooceista (*Massive Open Online Course*) eli ilmaisista ja kaikille avoimista verkkokursseista. Innostus alkoi vuonna 2012, jolloin Yhdysvalloissa perustettiin useita mooc-alustoja, kuten *Coursera*, *Udacity* ja *Peer to Peer University*. Ensimmäiset yliopistotasoiset moocit tuotettiin Standfordissa, ja pian perässä seurasivat *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) ja Harvard, minkä jälkeen ilmiö levisi Australiaan sekä Isoon-Britanniaan ja muualle Eurooppaan (Muhammad 2015, 40). Suomessakin mooceista on innostuttu 2020-luvulle tultaessa. Jälkitekollisen yhteiskunnan eetoksen mukaan ihmisten pitäisi jatkuvasti oppia uutta, ja tähän moocien uskotaan tarjoavan hyviä työkaluja.

Mistä mooceissa on kyse, miksi niistä intoilaan, ja mitä ongelmia niissä on? Jotkut poliitikot ja

kaupalliset toimijat uskovat moocien mullistavan opetuksen, mutta opettajat joutuvat niiden kehityshankkeisiin usein ilman pohjatietoja ja hämmennyneinä niihin kohdistuneista odotuksista ja niiden tarjoamista työkaluista. Yhtäältä mooceja pidetään opetuksen uudistajina, toisaalta tyhjinä lupauksina.

Miten opettajan pitäisi tähän suhtautua? Väitän, että pedagogisten rajoitteiden takia moocit eivät muuta koulutusta niin radikaalisti kuin intoilijat ovat uumoilleet, ja odotukset ovat usein epärealistisiä, mutta joissakin yhteyksissä niistä on iloa.

### MOOCIT MEILLÄ JA MUUALLA

Moocit kehittyivät kahdessa aallossa (Ebbe & Murphy 2014, 333–336). Ensimmäisessä vaiheessa,

## OPISKELIJOITA EI PIDETTY VAIN KULUTTAJINA VAAN MYÖS DIGITAALISEN TIEDON TUOTTAJINA.

vuosina 2009–2011, korostettiin osallistujien toimitusta, osallistumista ja luovuutta. Digitaalisilla alustoilla tarjottiin mahdollisuus verkostoitumiseen ja yhdessä oppimiseen. Osallistujat tuottivat ja etsivät tietoa aktiivisesti ja tasa-arvoisesti. Kantava ajatus oli osallistujien jatkuva vuorovaikutus ja se, että ihmiset löytävät internetistä heitä hyödyttävän tiedon ja tukevat toisiaan. Opiskelijoita ei pidetty vain kuluttajina vaan myös digitaalisen tiedon tuottajina. Ongelmaksi muodostui kuitenkin passiivisten opiskelijoiden suuri määrä sekä laadunvarmistus.

Vuonna 2012 alkaneessa toisessa aallossa mooceista muodostuikin toisenlaisia. Niillä jaettiin sisältöjä, mutta niihin ei kuulunut palautetta eikä vuorovaikutusta. Juuri toisen aallon kaltaisia mooceja on sittemmin kehitetty. Ne sisältävät yleensä videoluentoja, pieniä tehtäviä – useimmiten monivalintatestejä – ja keskustelufoorumeita. Verkkokursseista moocit eroavat siinä, että osallistujamäärät ovat jopa tuhansia, eikä osallistujilta yleensä vaadita aiempaa tietoa aiheesta.

Helsingin yliopistossa tehtiin kattava mooc-selvitys vuonna 2013 (Hiidenmaa 2013), ja yliopiston tietojenkäsittelytiede on tarjonnut moocia väylänä saada opiskelupaikka vuodesta 2012 lähtien (Kurahila & Vihavainen 2015; Leinonen ym. 2019). Laajemmin mooceja on kuitenkin ollut tarjolla Suomessa vasta muutaman vuoden ajan. Esimerkiksi Helsingin yliopistolla ja Aalto-yliopistolla on omat mooc-alustansa (<https://mooc.helsinki.fi/>, <http://mooc.aalto.fi>). Lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) on rahoittanut korkeakoulujen ”Toinen reitti yliopistoon” -kehittämishanketta (TRY, 2018–2020) (<https://www.avoin.jyu.fi/fi/avoin-yliopisto/hankkeet/try>), jossa kehitetään ja pilotoidaan todistusvalinnan rinnalle vaihtoehtoisia reittejä korkeakouluopintoihin.

Yksi reitti on moocit. Keväällä 2020 Tampereen yliopiston yhteiskuntatutkimuksen tutkinto-ohjelmassa ja Helsingin yliopiston sosiaalitieteiden koulutusohjelmassa mooc korvasikin pääsykokeet: verkkokursilla parhaiten menestyneet saivat opiskelupaikan. Samalla osallistujat saivat mahdollisuuden tutustua sosiaalitieteisiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa (2018–2020) DigiCampus-hankkeessa (<https://info.digicampus.fi>) taas on rakennettu korkeakoulujen yhteinen digitaalinen oppimisympäristö, jonne tuotetaan kaikille korkeakouluille avointa koulutustarjontaa.

Suomessa on hankerahoitusten turvin panostettu merkittävästi avoimeen verkko-opetukseen, ja innostuneimmat ovat povanneet moocien uudistavan koko koulutussektorin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa innostus on kuitenkin jo hiipunut, ja mooceista on jopa luovuttu.

### JÄNNITTEINEN KENTTÄ

Mooc-huumassa on julistettu koulutuksen, ja jopa koko maailman muuttuvan perustavasti (Pursel ym. 2016, 203). Moocilla uskotaan tehtävän koulutuksen globaali vallankumous, joka tuo yliopisto-opetuksen ja tuoreimman tiedon alan parhailta osajilta ilmaiseksi kaikkien saataville (Muhammad 2015, 48). Vallalla olevan eetoksen mukaan internetin ääressä odottavat lahjakkuusreservit vapautuvat, kun raha tai fyysinen sijainti eivät estä opiskelua. Moocit sopivatkin erinomaisesti tehokkuuden ja jatkuvan oppimisen diskurssiin: yhdellä kurssilla saadaan koulutettua suuria opiskelijamääriä, eivätkä asuinpaikka tai tausta estä opiskelua.

Kokemus on kuitenkin osoittanut, että unelmat ja todellisuus törmäävät moocilla. Kurssit eivät välttämättä toimi niin loistavasti kuin on ennustettu, eikä muutos ole niin syvälinen ja nopea kuin on toivottu (Hood ym. 2015, 83). Käytännössä moocit näyttävätkin pikemminkin täydentävän kuin korvaavan opetusta. Kriitikot ovat myös esittäneet, että koulutuksen demokratisoinnin sijasta moocit lopulta pönkittävät rikkaiden yliopistojen hegemoniaa. Niiden rakentaminen on kallista, joten vain joillakin yliopistoilla on varaa niiden tekemiseen. Kun tavoite on

## YHDYSVALLOISSA MOOC-INNOSTUS ON HIIPUNUT.

saada maineikkaiden tutkijoiden luentoja verkkoon, vaarana on lisäksi, että tiedon tuottajina toimivat vain Yhdysvaltain ja Ison-Britannian huippuyliopistot. (Ebben & Murphy 2014, 341–343)

Kaikilla ei myöskään ole mahdollisuutta osallistua kursseille, vaikka ne olisivat verkossa avoimesti saatavilla. Ensinnäkin suuri osa moocista on englanninkielisiä, mutta kaikki eivät osaa englantia, ainakaan niin hyvin, että pystyisivät kursseja suorittamaan (Laitala 2014, 29). Toiseksi kaikilla ei ole samanlaisia teknisiä taitoja (Muhammad 2015, 39) tai edes tietokonetta tai tarpeeksi tehokasta internetiä (Ebben & Murphy 2014, 342).

Opetuksen toteuttamisen näkökulmasta yksi moocien suurimpia ongelmia on osanottajakato. Kun kurssit ovat avoimia ja ilmaisia, niille voi rekisteröityä tuhansia osallistujia, mutta tilastojen mukaan kurssin suorittaa yleensä harvempi kuin joka kymmenes osallistuja (Klemke ym. 2017, 1; Spector 2014, 386). On kuitenkin harhaanjohtavaa arvioida kurssien menestystä läpäisyprosenttien mukaan, sillä osallistujien tavoitteet ovat erilaisia, eikä moni rekisteröitynyt alun perinkään aio suorittaa kurssia loppuun (Pursel ym. 2016; 203).

### MOOCIEN RAJOITTEITA

Moocien toteutuksessa on monia haasteita, joista yksi on osaamisen arvioinnin vaikeus. Kun osallistujia on suuri määrä, heidän suoritustensa arviointi täytyy järjestää monivalintatenteilla, oikein-väärin-kysymyksillä tai vertaisarviointina (Baggaley 2014, 126; Hyjazie 2015, 79). Vertaisarviointi voi kohdistua pikemminkin vastausten teknisiin kriteereihin kuin sisältöön, sillä vastausten laadun arviointia ei voi jättää suurelle ja heterogeeniselle opiskelijajoukolle. Monivalintatenteilla tai oikein-väärin-väittämällä taas pystytään mittaamaan vain tietynlaista osaamista,

lähinnä faktojen muistamista ja melko pinnallista ymmärtämistä. Syvällisen ongelmanratkaisun taito jää usein saavuttamatta, eikä sitä voida mitata moocien työkaluilla.

Moocit saivat alkunsa matemaattisista ja teknisistä aineista. Niissä tehtäviä on helpompi rakentaa automaattisen tarkistuksen varaan, mutta tämä sopii vain tiettyihin oppiaineisiin (Hiidenmaa 2013, 4). Moocia onkin arvosteltu heikoista pedagogisista ratkaisuista (Muhammad 2015, 47): niillä on vaikea opettaa ja arvioida tiedon soveltamista tai syvällistä ymmärtämistä, ja ne soveltuvat huonosti luovan ja kriittisen ajattelun opettamiseen.

Lisäksi on tuotu esille, ettei kaikki tieto taivu mooc-konseptiin, jolloin kurssien avulla rakennetaan hegemoniaa, jossa tietynlaista tietoa pidetään toisenlaista parempana. (Ebben & Murphy 2014, 336–343). Tietokäsityksen kapeneminen on kuitenkin ristiriidassa sen ajatuksen kanssa, että moocien kautta tieto leviää aiempaa paremmin. Jos kurseista annetaan virallisia suoritusmerkintöjä ja arvosanoja, ongelmana on opiskelijoiden tunnistautumisen: miten taataan, että kurssitehtävät on itsenäisesti tehnyt juuri se, joka väittää ne tehneensä (ks. Ebben & Murphy 2014, 339)?

Rajallisten opetusmetodien takia jotkut ovat väittäneet, etteivät moocit oikeastaan ole varsinaisia kursseja (Spector 2014, 389) vaan pikemminkin tiedonjakoalustoja (Klemke ym. 2017, 1). Kurssit sisältävät yleensä videoita, lukemistoja, monivalintatestejä, opiskelijoiden keskusteluita – joihin opettajat eivät osallistu – ja vertaisarvioituja tehtäviä. Hyvällä kursilla opetusmuotoon katsomatta on selkeät tavoitteet, mukaan lukien osatavoitteet, joiden saavuttamisesta opiskelija saa palautetta (Klemke ym. 2017, 7). Verkossa toteutettavalla massakurssilla tavoitteet jäävät kuitenkin väistämättä pinnallisiksi, sillä siellä ei ole mahdollista antaa sellaista palautetta, jota syvemmat tavoitteet edellyttäisivät.

Moocien tarkoitus on houkutella monenlaisia oppijoita. Heillä on kuitenkin erilaiset kurssia koskevat tavoitteet, tarpeet ja motivaatiot, erilaiset taidot, lähtötaidot ja -tiedot sekä erilaiset itsensäätelyn ja opiskelutekniikoiden taidot (Hood ym. 2015, 83–85). Mooc-opiskelu edellyttää itsenäisyyttä: opiskelijan on itse päätettävä milloin, miten ja mitä

## MOOCIT SAIVAT ALKUNSA MATEMAATTISISTA JA TEKNISISTÄ AINEISTA.

hän kursilla tekee, sisäistettävä olennainen tieto ja opittava olennaiset taidot. Yliopistoissa on koko 2000-luvun ajan kehitetty ja lisätty opiskelijoiden ohjausta, kun opettajat ovat huomanneet ohjaustarpeiden lisääntyneen. Moocit kuitenkin nojaavat opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn.

Opiskelijoiden vuorovaikutusta voidaan moocilla edistää perustamalla keskustelufoorumeita kurssialustalle tai sosiaaliseen mediaan, mutta on mahdotonta pitää huolta keskustelun laadusta (Muhammad 2015, 49). Keskustelualustat saattavat jopa haitata oppimista vahvistamalla väärää tietoa. Lisäksi suurissa joukoissa mukaan mahtuu trolleja ja muita provosioijia, jotka häiritsevät asiallista keskustelua ja muiden oppimista.

Osallistujilla saattaa olla lisäksi hyvin erilaiset kyvyt yhdistää uutta tietoa vanhaan ja kehittää ymmärrystään sekä vaihtelevat kyvyt arvioida omaa oppimista. Monien mielestä moocit sopivat täydennyskoulutukseen, mutta täysin uuden aiheen opiskeleminen niiden kautta on hankalaa. Kun opiskelijalla on aiempaa tietoa aiheesta, hän kykenee moocin avulla täydentämään tietoaan ja taitojaan ja arvioimaan omaa oppimistaan. (Hood ym. 2015, 87–89) Tutkimusten mukaan monella mooc-opiskelijalla onkin taustallaan aiempia yliopisto-opintoja (Hiidenmaa 2013). Jotta visio tiedon vapaasta saavutettavuudesta olisi merkityksellistä, onkin ymmärrettävä, että kyse ei ole vain tiedon jakamisesta, vaan osallistujien pitäisi lisäksi suoriutua kurssitehtävistä ja ymmärtää opetettavat asiat.

Opiskelijoiden suuret keskeyttämisprosentit johtuvat osittain opetusmetodeista: digitaalisen alustan rajallisilla metodeilla ja ilman henkilökohtaista palautetta on hankala säilyttää opiskelijoiden motivaatio kurssin ajan (Hyjazie 2015, 76). Lisäksi osa opiskelijoista ei yksinkertaisesti opi sitä, mitä kurssin aikana pitäisi oppia päästäkseen etenemään.

Moocilla on usein ripeä etenemistahti ja tiukat määrääjat (Hiidenmaa 2013, 8), jolloin kaikki opiskelijat eivät pysy vauhdissa mukana. Suoritusprosentteja voisi parantaa osallistamalla opiskelijoita, sillä pelkkä tiedon jakaminen ei selvästi riitä (Klemke ym. 2017, 2). Suurten opiskelijamäärien takia tämä on vaikea toteuttaa ilman valtavia resursseja. Yksi mooc-innostuksen piirre oppilaitosten hallinnon näkökulmasta on sitä paitsi usein ollut kustannustehokkuuden tavoittelu: on ajateltu, että kun kurssi on kerran rakennettu, se toimii vuosikausia minimaalisilla resursseilla.

Teknisiä oppimisalustoja kehitettäessä opettajan pedagoginen toiminta sivuutetaan helposti ja unohdetaan, että teknologia sinänsä ei edistä oppimista, vaan lisäksi tarvitaan innovatiivista pedagogiikkaa (Ebben & Murphy 2014, 341). Innokkaimpien visionäärien toive oli tehdä opettajasta tarpeeton, mutta on väärin olettaa, että opettajaa ei enää tarvittaisi, kun luento on kerran kuvattu (Peterson 2012, 317). Opettaminen on nimittäin muutakin kuin tiedonsiirtoa, eikä oppimiseen riitä, että internetiin ladataan kuuluisan puhujan video. Pelkkä tiedon vastaanottaminen ei riitä (Spector 2014, 387–391), vaan opiskelijan pitäisi lisäksi kyetä liittämään tieto aiempaan osaamiseensa ja oppimisen tavoitteisiin sekä osata soveltaa tietoa.

Kasvatustieteilijät ovat jo vuosikausia korostaneet, että opettajan tehtävä on edistää oppimisprosessia vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Opettaja on oppimisen mahdollistaja ja ohjaaja, ja ohjauksen pitäisi kohdistua erityisesti asioihin, jotka kyseiselle opiskelijalle ovat vaikeita (Spector 2014, 390), mikä on mahdotonta satojen tai tuhansien opiskelijoiden moocilla.

Vaikka teknologiat ovat muuttaneet yhteiskuntaa ja käsitystämme koulutuksesta, oppimisen prosessit eivät ole muuttuneet, ja ne täytyy huomioida myös teknologiaa hyödyntävillä kursseilla. Etäopetukseen perehtyneen Jon Baggaleyn (2014, 130) mukaan kasvatustieteilijöillä onkin harvinaislaatuinen yhteisymmärrys moocien ongelmista. Keskeytyminen teknologiaan pedagogiikan sijasta johtaa aina epäonnistumiseen, sillä oppimisprosessit eivät teknologisella kikkailulla muutu.

	MOOC	verkkokurssi	kontaktiopetus
Saatavuus	avoin	rajattu	rajattu
Vuorovaikutus opettajan kanssa	Ei lainkaan tai hyvin vähän	kohtuullisesti	paljon
Vuorovaikutus opiskelijoiden välillä	Ei lainkaan tai huonolaatua	Hyvällä pedagogisella suunnittelulla hyvä voimavara	Hyvällä pedagogisella suunnittelulla hyvä voimavara
Oppimisen syvyys	Pintatietoa tai täydentävää tietoa	Mahdollisuus syvempään ymmärrykseen ja soveltamiseen	Mahdollisuus syvempään ymmärrykseen, soveltamiseen ja luovuuteen
Tiedon luonne	Faktatieto tai johdanto tai täydennys	Faktatieto, rajallinen ongelmanratkaisu ja rajallinen soveltaminen	Faktatieto, luova ongelmanratkaisu ja luova soveltaminen

**Taulukko 1.** Moocin, verkkokurssin ja kontaktiopetuksen erot.

#### MOOC, VERKKOKURSSI VAI KONTAKTIOPETUS?

Usein mooc ja verkkokurssi sekoitetaan toisiinsa. Ne ovat kuitenkin lähtökohtaisesti erilaisia kursseja, vaikka molemmat toteutetaan digitaalisessa oppimisympäristössä.

Mooc voi olla auki jatkuvasti tai toimia tietynä ajanjaksona, mikä luonnollisesti vaikuttaa opettajan asemaan. Ajallisesti selkeästi rajatulla kurssilla on helpompi kohdistaa opettajan työtä tiettyihin vaiheisiin tai tehtäviin kuin jatkuvasti avoimena olevalla kurssilla (Hyjazie 2015, 74). Moocin alkuperäinen idea kuitenkin oli se, että kukin voi suorittaa kurssin omassa tahdissaan. Ajallisesti rajattu kurssi onkin lähempänä tavanomaista verkkokurssia. Moocien, verkkokurssien ja kontaktiopetuksen erot koskevat muun muassa saatavuutta, oppimisen syvyyttä ja tiedon luonnetta (**taulukko 1**).

Usein moocien ja verkkokurssien ajatellaan eroavan toisistaan erityisesti siinä, että moocit ovat kaikille avoimia, kun taas verkkokurssit ovat suljettuja. Pedagogiikan kannalta ratkaisevinta on kuitenkin opiskelijamäärä, sillä se vaikuttaa ratkaisevasti käytettävissä oleviin työkaluihin ja pedagogisiin valintoihin. Erilaisia kurssityyppejä tarvitaan, ja niillä on kullakin omat vahvuutensa ja paikkansa. Se, että moocit korvaisivat kaiken muun opetuksen, on siten kestävä ajatus.

#### INNOSTUKSEN HIIPUMINEN

Asenteet moocia kohtaan ovat erityisesti Yhdysvalloissa muuttuneet nopeasti. Useat edelläkävijäyliopistot ovat palanneet takaisin suljettuihin verkkokursseihin, joilla opettajan rooli on näkyvämpi kuin moocilla. Esimerkiksi Harvardin yliopisto on luopunut moocista (Baggaley 2014, 126–129). Julkisesta innostumisesta huolimatta lopulta vain murto-osa yliopistoista on lähtenyt tuottamaan moocia (Baggaley 2014, 127), eivätkä kaikki tahot suinkaan jaa visiota oppimateriaalien avoimesta saatavuudesta (Spector 2014, 386). Moocien voittokulku ei siksi ole itsestään selvää.

Moocien kanssa näkyy käyneen samalla tavalla kuin monen muunkin etäopetusteknologian, kuten verkkokurssien, radio-opetuksen ja opetusfilmien, kanssa aiemmin. Ensin julkinen innostus on suurta, ja teknologian odotetaan mullistavan koulutuksen, mutta lopulta suuret odotukset eivät täyty eikä muutos ole yhtä nopeaa kuin oletettiin (Spector 2014, 391).

Moocissa on potentiaalia, mutta teknologia ei vielä ole valmista siihen, mitä innostuneimmat ovat povanee 2010-luvun alusta lähtien. Syvälinen oppiminen vaatii ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä sekä rakentavaa ohjausta ja palautetta. Jotta palautteenanto toimisi automaattisesti, tarvittaisiin tietokanta tuhansista samankaltaisista opiskelijoista ja heidän mahdollisista



vastauksistaan. Tekniset järjestelmät eivät kuitenkaan ole valmiita tällaisten tietokantojen automaattiseen hyödyntämiseen (Spector 2014, 390–391)

Tietoa opiskelijoiden käytöksestä mooceilla on toki kerätty (Ebben & Murphy 2014, 337), mutta data ei välttämättä ole sellaisessa muodossa, että siitä olisi konkreettista hyötyä uusien kurssien toteutuksessa. Lisäksi englanninkielisillä kursseilla on helpompi kerätä laajoja aineistoja opiskelijoiden vastauksista ja haasteista kuin pienillä kielialueilla. Mooceilta ei siten kannata odottaa liikaa, sillä tekniikka ei vielä ole valmista sellaisiin opetuksen mullistuksiin kuin jotkut tahot, esimerkiksi jotkut poliitikot tai kaupalliset toimijat, haluavat uskoa.

Arvioinnin ja tunnistautumisen ongelmat ovat samoin merkittäviä, mikä on olennaista erityisesti silloin, kun kurssin arvosanoilla ja suorituksilla on erityistä merkitystä: esimerkiksi, jos mooc on sisäänpääsyväylä yliopistoon. Niinpä keväällä 2020 Tampereen yhteiskuntatutkimuksessa verkkokurssin parhaimmisto kutsuttiin kurssin päätyttyä haastatteluun, ja Helsingin sosiaalitieteessä parhaiten menestyneet kutsuttiin näyttökokeeseen. Näin pyrittiin varmistamaan, että hakijat olivat tehneet kurssitehtävänsä itse.

## MOOCIEN MONET KÄYTTÖTARKOITUKSET

Ensinnäkin moocit ovat hyödyllisiä täydennyskoulutuksessa (Peterson 2012, 319), eli silloin kun opiskelijoilla on jo pohjatietoa asiasta. Toiseksi niiden avulla voi kätevästi tutustua johonkin teemaan, eli niitä voidaan käyttää menestyksekkäästi johdantokursseina (Baggaley 2014, 130). Suomessa tätä toteutetaan tarjoamalla yliopistojen oppiaineiden johdantokursseja avoimesti verkossa korkeakouluopinnoista kiinnostuneille, ja kokemukset Helsingin yliopiston tietojenkäsittelytieteen pääsykoekurssista osoittavat, että moocin avulla on onnistuttu saamaan alalle motivoituneita opiskelijoita (Kuruhila & Vihavainen 2015; Leinonen ym. 2019). Oppiaineeseen tai johonkin tematiikkaan tutustuminen on kuitenkin eri asia kuin syventyminen, ja opintojen myöhemmissä vaiheissa tarvitaan muitakin opetusmuotoja.

Moocissa on käyttöpotentiaalia myös kursseilla, joilla on rajattu, yksinkertainen tavoite. Niitä on

käytetty menestyksekkäästi esimerkiksi silloin, kun uusille opiskelijoille on kustannustehokkaasti opetettu kirjaston käyttöä tai tarjottu matematiikan perusteiden kertausta (Spector 2014, 390). Lisäksi moocilla voidaan koota yhteen harvinaisten alojen opiskelijoita, tai yliopisto voi luoda mainetta tarjoamalla opetusta aiheesta, jota muut eivät opeta (Hiidenmaa 2013, 10).

Pedagogisten tavoitteiden lisäksi moocveja voidaan käyttää muihinkin tarkoituksiin. Vaikka avoimesta tiedosta ja jatkuvasta oppimisesta puhutaan moocien yhteydessä paljon, vähintään yhtä tärkeitä ovat yliopistojen brändäyspyrkimykset: moocilla pyritään erottautumaan muista oppilaitoksista ja houkuttelemaan parhaat opiskelijat. Kaupalliset toimijat puolestaan ovat kiinnostuneita moocista liiketoimintana. Jos tavoitteena on yliopiston maineen rakentaminen tai liiketoiminta, laaja pedagoginen kehitystyö ei välttämättä ole ensisijaista (Hiidenmaa 2013, 13–15), jolloin vaarana on, etteivät moocit tuotakaan laajaa oppimista.

## MITEN TEHDÄÄN HYVÄ MOOC?

Kun opettaja tai oppilaitos harkitsee moocin rakentamista, on ensin mietittävä tarkasti, millaista oppimista sillä halutaan saada aikaan. On tunnistettava moocien rajoitteet, mutta kun ne tiedetään ja odotukset asetetaan realistisesti reunaehdot huomioiden, kurssit voivat toimia hyvin.

Pandemiakeväänä 2020 oppilaitokset ovat tehneet nopeasti digiloikan. Julkisuudessa on esitetty innostuneita puheenvuoroja siitä, miten etäoppimista ryhdytään tulevaisuudessa hyödyntämään laajasti, kun siihen on vihdoin päästy sisälle. Samalla opettajat ovat joutuneet improvisoimaan etäopetusta nopealla aikataululla, mutta *ad hoc*-etäopetus on eri asia kuin johdonmukainen, pedagogisesti tasokas mooc.

Jos Suomeen halutaan laajaa mooc-tarjontaa, on hyvä olla tietoinen niistä ongelmista, joihin muualla maailmassa on törmätty. Sen sijaan että hehkutetaan moocveja opintoja mullistavana innovaationa tai hylätään ne mahdottomina, on tarpeen ymmärtää niiden kehityshistoria, vahvuudet ja reunaehdot.

Ennen kaikkea on tärkeä ymmärtää, millaista tietoa moocilla voidaan opettaa, millaisilla välineillä ja resursseilla. Täydennyskoulutuksessa ja johdantokursseina moocissa on potentiaalia, vaikka syvempi oppiminen tapahtuukin sitten myöhemmillä kursseilla toisenlaisissa oppimisympäristöissä. Erityisen tärkeää on asettaa kurssien tavoitteet siten, että ne on mahdollista saavuttaa moocien avulla. Lisäksi opiskelijoiden täytyy ymmärtää, että moocilla on mahdollonta saada opettajan henkilökohtaista ohjausta, eikä yhdellä kurssilla voi oppia aiheesta kaikkea, vaikka opettajat olisivat kuuluisia huippuasiantuntijoita.

Laadukkaan digitaalisen kurssin suunnittelu vaatii paljon enemmän valmistelua kuin perinteisen kontaktiopetuksen suunnittelu (Spector 2014, 388). Mooc-opettajan on oltava valmis pedagogiseen innovointiin: Moocissa ei vain siirretä kasvokkaista opetusta verkkoon, vaan pedagogiikka täytyy ajatella uudella tavalla. Pelkkä tilapäinen projektirahoitus ei riitä (Hiidenmaa 2013, 4), sillä kurssit vaativat uudistamista ja kehittämistä sekä aktiivista pedagogista panostamista senkin jälkeen, kun ne on rakennettu.


Joihinkin aiheisiin moocit ovat ratkaisu, mutta kaikkiin aiheisiin ne eivät tarjoa realistisia välineitä, vaan jotkin asiat soveltuvat paremmin opetettaviksi suljetuilla verkkokursseilla tai kontaktiopetuksena. Moocista on tullut osa suomalaista korkeakouluopetusta, ja opettajien on tarpeen perehtyä niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin samalla, kun he tiedostavat niiden rajoitteet.

Opintojen vallankumousta ei ole luvassa, eivätkä moocit korvaa kaikkea muuta opetusta. Uusia vaihtoehtoja ja monipuolisuutta on kuitenkin tarjolla, jos moocia saadaan kehittää siten, että otetaan huomioon pedagogiset näkökohdat, ja jos sekä rahaa että aikaa on tarpeeksi.



MARI KORPELA

YTT, sosiaali- ja kulttuuri- antropologian dosentti, akatemiaututkija yhteiskuntatieteiden tiedekunta Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-6184-865X>

## LÄHTEET

- Baggaley, J. (2014). MOOC Postscript. *Distance Education* 35(1), 126–132.
- Ebben, M. & Murphy, J. (2014). Unpacking MOOC Scholarship Discourse: a Review of Nascent MOOC Scholarship. *Learning, Media and Technology* 39(3), 328–345.
- Hiidenmaa, P. (2013) *Jos vastaus on mooc, mikä on kysymys?* Helsinki: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia, Helsingin yliopisto.
- Hood, N. & Littlejohn, A. & Milligan, C. (2015). Context Counts: How Learners' Contexts Influence Learning in a MOOC. *Computers & Education* 91, 83–91.
- Hyjazie, H. (2015). MOOCs: the Student Experience. Teoksessa S. Nabil & A.-L. Haifa Jalal (toim.) *Creative learning and MOOCs: Harnessing the Technology for a 21st Century Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 75–81.
- Klemke, R. & Maka, E. & Antonaci, A. (2018). The Flipped MOOC: Using Gamification and Learning Analytics in MOOC Design – A Conceptual Approach. *Education Sciences* 8(25), 1–13.
- Kurhila, J. & Vihavainen, A. (2015). A purposeful MOOC to Alleviate Insufficient CS Education in Finnish Schools. *ACM Transactions on Computing Education* 15(2), 1–18.
- Laitala, A. (2014). MOOCit ovat täällä! *Maankäyttö* 2, 28–30.
- Leinonen, J. & Ihantola, P. & Leinonen A. & Nygren, H. & Kurhila, J. & Luukkainen, M. & Hellas, A. (2019). Admitting Students through an Open Online Course in Programming: A Multi-year Analysis of Study Success. Teoksessa *Proceedings of the 2019 ACM Conference on International Computing Education Research*. New York: Association for Computing Machinery, 279–287.
- Muhammad, S. (2015). MOOCs: Potential and Prospects. Teoksessa S. Nabil & A.-L. Haifa Jalal (toim.) *Creative learning and MOOCs: Harnessing the Technology for a 21st Century Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 39–52.
- Peterson, R. (2014). MOOC Fizzles. *Acad. Quest* 27, 316–319.
- Pursel, B. K. & Zhang, L. & Jablow, K. W. & Choi G. W. & Velegol D. (2016). Understanding MOOC Students: Motivations and Behaviours Indicative of MOOC Completion. *Journal of Computer Assisted Learning* 32, 202–217.
- Spector, M. (2014). Remarks on MOOCs and Mini-MOOCs. *Education Tech Research Dev.* 62, 385–392.

# Paperileija olemisen mietiskelynä



Yrjö Hirnin suomalaisen leikkitutkimuksen perusteoksessa leikki ja taide suhteutuvat elämään oppimismatkana.

KESÄLLÄ 2019 OLIN RETKELLÄ ulkosaaristossa ja törmäsin siellä tapahtumaan, jollaista en ollut nähnyt pitkään aikaan: rantakalliolla oli lapsia aikuisten kanssa lennättämässä leijaa. Näky muistutti minua omasta lapsuudestani.

Katselin leijan kieppumista ilmassa ja narun toisessa päässä rantakalliolla paljain jaloin tepastelevaa lasta. Tunsin, kuinka hänen paljaitten jalkapohjiensa iho painautui vasten auringon lämmittämää kallionpintaa leijananarun kiristyessä. Leija vaikutti itsepäiseltä ja kääntyi uhkaavasti aina välillä kohti veden pintaa, mutta pysyi kuin pysyikin ilmassa pitkään.

Yrjö Hirnin teos *Leikkiä ja taidetta* (Hirn 1918) on alun perin suunnattu ei-tieteelliselle yleisölle, mutta sitä pidetään ensimmäisenä suomalaisen leikkitutkimuksen perusteoksena. Pohdin Hirnin ajatuksia leikistä ja taiteesta suhteessa elämään oppimismatkana. Minua kiinnostaa se, mitä Hirnin kulttuurihistoriallinen teos on tutkimuksellisesti avannut, mistä se on muistuttanut. Keskityn ”Paperileijoista”-lukuun.

HIRNIN TEOS ILMESTYI ensin ruotsin kielellä vuonna 1916 nimellä *Barnlek*. Sen suomensi kahta vuotta



Yrjö Hirnin teos ilmestyi *Sivistys ja tie* -kirjasarjassa kustantajanaan WSOY.

myöhemmin J. V. Lehtonen, kirjallisuuden tutkija ja professori, joka tunnettiin myös estetiikan tutkijana. Arvomaailmaltaan Hirnin teksti heijastelee aikaansa. Hän puhuu esimerkiksi ”raakalaiskulttuureista”, eivätkä tytöt ja naiset hänen mittapuussaan ulotu

## LUENTANI ON KASVATUSTIETEILIJÄN, PEDAGOGIN JA AIKUISEN POHDINTAA.

poikien ja miesten veroisiksi. Olen lukenut tekstiä välittämättä näistä vanhanaikaisuuksista.

Luen mielelläni tieteenalamme klassikoita, koska niissä puhutaan kasvatuksesta ja kulttuurista kauniisti ja kiinnostavasti: kauniilla kielellä, lämpimällä tunteella ja syvällisin vertauksin. Klassikoista erityisesti ne, joiden kirjoittajilla on vahva estetiikan taju kuten Yrjö Hirnillä, puhuttelevat minua tutkijana. Kiinnostavaa on sekin, kuinka Hirn korostaa taiteen ja leikin välistä läheistä suhdetta, sillä leikki on Hirnin mukaan ”kehkeytymätöntä taidetuotantoa”.

Yrjö Hirn (1870–1952) oli aikansa tunnetuimpia suomalaisia tiedemiehiä maailmalla. Hän toimi estetiikan professorina Helsingin yliopistossa vuosina 1910–1937. Hirnin erityisalaa olivat estetiikan, kirjallisuuden, kulttuurihistorian ja teatteritieteen alan tutkimus, ja hän oli myös merkittävä Runeberg-tutkija.

*Leikkiä ja taidetta* -teoksessa paistaa Hirnin syvällinen ja laaja-alainen kulttuurinen tuntemus ja ymmärrys. Hän tarkastelee leikkien ja leikkikalujen lisäksi marionetteatteria, varjokuvia ja sirkusta. Hannu Riikonen (2003) kirjoittaa *Kansallisbiografiassa*, kuinka Hirn palasi teoksessaan kadotetun lapsuuden maailmaan nostalgisissa tunnelmissa, sillä erityisesti ensimmäisen maailmansodan aikana hän oli tuntenut itsensä eristyneeksi.

HIRN ARVOSTI leikkikulttuuria itsessään ja ymmärsi sen kytköksen osana kulttuurista jatkumoa. ”Paperileijoista”-luvussa hän pohtii kuvittelun ja tunteiden ulottuvuuksia, joita paperileijojen lennättämiseen voidaan liittää. Pohtiessaan leikkiesineitä yhdyssiteinä varhaisten ikävuosien ja aikuisuuden välillä Hirn tuo paperileijan esiin yhtenä esimerkkinä leikkikalujen polveutusmishistoriassa. Olli Sotamaa (2009, 102) toteaa, kuinka sukupolvilta toisille periytyvä

leikki voi toimia alakulttuurina, joka kantaa mukanaan sellaisia kulttuurisia elementtejä, jotka muutoin vaipuisivat unohduksiin. Sotamaan käsityksen mukaan Hirn oli tietoinen siitä, miten leikin kautta voidaan tarkastella laajempaa yhteiskunnallista kehitystä ja ”tutkia sivistyshistorian sivuteemoja ja akanvirtoja”.

Luentani on kasvatustieteilijän, pedagogin ja aikuisen pohdintaa, jossa ajatuksiani tällä kertaa ovat viitoittaneet Johan Fornäsin (1998) kulttuuriteoria, Taneli Tuovisen (2014) Hirnin estetiikan tulkinta sekä Juha Suorannan (2015) huomiot aikuisuudesta ja jatkuvasta oppimisesta.

Fornäs puhuu kulttuurisista prosesseista kommunikatiivisina käytänteinä, joissa on hyvä tarkastella asioiden ja ilmiöiden juuria ja reittejä. Tarkastelemalla juuria eli syitä ja määrittäviä tekijöitä sekä reittejä eli merkityksiä ja vaikutuksia voimme lisätä ymmärrystämme siitä, mistä matkamme koostuu. Symbolien, kuten leijan ja sen lennättämisen, avulla voidaan pohtia mennyttä ja tarkastella tulevaa, sillä symboliset asiat peilaavat ja representoivat sekä erittelevät inhimillisen elämän aspekteja. Symboleissa jokin edustaa jotain muuta. Fornäs (1998) jatkaa, että symbolit yhdistävät sisäisen, subjektiivisen tietoisuuden ulkoiisiin, materiaalsiin objekteihin, sillä symbolit saattavat yhteen materiaalisia merkkejä ja subjektiivisia merkityksiä.

LEIJA SYMBOLOI Hirnille kasvua, ihmistymistä ja vapautta, koska leijan lennättäminen voi kokemuksena näyttää ja osoittaa yhtä sun toista elämästä, olemisesta ja maailmasta. Hirn (1918, 12) ajattelee esineitten itsessään ”houkuttelevan erikoisiin mietiskelyihin!”. Ajatukset erityisistä mietiskelyistä ja paperileijasta luontuvat koskemaan aikuisuutta, ja niitä voi peilata elämään oppimismatkana. Tästä leijan lailla kieppuilevasta matkasta Suoranta (2015, 127) toteaa: ”Aikuiselämä on tasaisen ja yllätyksettömän elämän sijaan usein erilaisten ongelmien ratkomista ja ristiriitojen yhteen sovittamista sekä oppimista elämään epätäydellisessä maailmassa. Ongelmat ja ristiriidat saattavat syöstä umpikujaan, vetää niin sanotusti maton jalkojen alta, mutta parhaimmillaan niistä tulee tietoisien pohdinnan kohteita ja niitä voi pitää mielekkäinä, ratkottaviksi tarkoitettuina kehitystehtävinä.”

## HIRNIN ESTETIIKKAKÄSITYS POHJAUTUU LIIKKEEN JA TUNTEEN YHTEYDEN YMMÄRTÄMISEEN.

Hirn (1918, 24) kirjoittaa oivaltavasti, että ”vain katkonaisesti kykenemme saamaan pien aavistuksen kaikista niistä kuvitteluista ja tunteista, jotka ovat liittyneet pieniin leikkikaluihin. Sillä koteutuneena voi vain se liikkua leikkien maailmassa, joka on säilyttänyt keijukaisten sormuksen sormessaan”. Hän korostaa täten lapsenmielisyyttä niin ikään aikuisen elämänasenteessa. Aikuisuuden ei tarvitse tarkoittaa leikkimättä olemista. ”Paperileija nousee läpi avaruuden, niin korkealle, että lapsen mielikuvitus näkee sen lähestyvän taivaankappaleita<sup>29</sup> (Hirn 1918, 42). Leijaa lennättävä miettii kenties, voiko ihminen lentää. Mihin maailma loppuu, mistä taivas alkaa? Mitä elämä on? Mihin me pyrimme?

Hirnin ajatukset ovat avanneet minulle väylän esineiden ja asioiden yhä moniulotteisempaan pohtimiseen ja tuoneet vahvistusta kiinnostuneisuudelleni todellisuuden ilmenemisen tutkailuun ja tutkailemisen tapoihin ihmisen kokemusmaailmassa, kuten juuri taide usein tekee. Hirnin (1918, 59) mukaan nimenomaan paperileijalla on ”yhtä ja toista kerrottavaa ihmismielen halusta kohota yläpuolelle oman olemuksensa rajoja ja sen värisävystä tuskasta elämän pelottavien mahdollisuuksien edessä<sup>30</sup>. Yhtä lailla tämä voi koskettaa niin lapsen kuin aikuisen olemisen rajojen tunnustelemista ja pohdintaa elämästä. Miten kiehtova vapauden ja elämän symboli leija onkaan!

Hirnin mukaan paperileijan kaltaisista yli sukupuolien ja eri kulttuureissa esiintyvistä leikkikalusta osa liittyy vakaviinkin elämäntoimintoihin. Leija on palvellut kulttuureissa uskonnollisia tarkoituksia ja jopa sotaisia. Kiinnostavaa on, että suomeksi ’leija’ viittaa leijumiseen, kun taas ruotsiksi *drake* viittaa alkuperältään lentokäärmeeseen. Käärmeleijojä tava-taankin joissain kulttuureissa.

NYKYMAAILMASSA LEIJAT ovat innostaneet monia taiteilijoita, pidän erityisesti kuvataiteilija Jacob Hashimoton tavasta hyödyntää teoksissaan upealla tavalla vanhaa japanilaista paperileijakulttuuria. Samoin mieleeni tulee läheisesti leijoihin liittyvä kirjailija Khaleid Hosseinin teos *Leijapoika* (2004) ja siitä tehty elokuvaversio vuodelta 2007. Ne kertovat, kuinka afgaanikulttuurissa leijojen lennättäminen oli kulttuurisesti ja yhteisöllisesti tärkeää, kunnes talibanit kielsivät sen turhana ajanhukkana. Hirn olisi todennäköisesti pitänyt tätä merkinä ihmisen vapauden ja olemisen rajojen tunnustelemisen kahlitsemisestä.

Hirniläisittäin ajateltuna esimerkiksi juuri leija osoittaa, näyttää, kertoo ja vastaa, kuinka mieltä liikuttavat tuntemukset ovat välittömässä vastaavuussuhteessa keholliseen liikkeeseen elintoimintoina, omana liikkuvuutena, yhteyksinä ympäristöön ja toisiin. Se, että leijaa lennättävän jalat tukeutuvat kalliion pintaan, leijan naru kiristyy välillä äärimmilleen ja leija halkoo vapaasti ilmaa piirrellen omia kuvioita, on merkityksellistä. Tämä perustuu osin Hirnin käsitykseen estetiikasta.

Tuovisen (2014, 46–47) mukaan Hirnin inhimilliseen toimintaan perustuva estetiikkakäsitys pohjautuu liikkeen ja tunteen yhteyden ymmärtämiseen. Hirniläisittäin taiteellisen toiminnan alkuperä on seurattavissa arkisesta työstä ja elämästä tuttuihin käytäntöihin ja maailmasuhteen merkityksiin. Tuovinen toteaa edelleen, että ”ihminen on tuntevana oliona alusta asti olemassa avoimena jollekin muulle, jonkin muun kanssa. Siksi ihminen herkkyytensä ja toimintansa muodoissa saa aikaan maailmaansa siinä, missä maailma antaa tämän mahdollisuuden”. Leijan lennättäminen voi olla niin lapselle kuin aikuisellekin kiinnostava maailman aikaan saamisen ja jollekin muulle avoimena olemisen mahdollisuus: kun leija saa tuulta alleen, leijalangan päässä kieppuu ja kääntyilee jotakuinkin ennalta ohjaimaton elämä.

Hirnin estetiikasta ja kehollisuudesta Tuovinen (2014, 54) toteaa: ”Hirn käy hyvin yksityiskohtaisesti läpi, kuinka mieltä liikuttavat tuntemukset ovat välittömässä vastaavuussuhteessa keholliseen liikkeeseen elintoimintoina, omana liikkuvuutena, yhteyksinä ympäristöön ja toisiin. Keholliset ja arkiset



yhteytemme liikkeessä aiheuttavat tajuntaa virittäviä konteksteja, ikään kuin pyrkimyskenttiä. Näiden suuntaamina me koko ajan tähtäämme poistamaan epäsuotuisten tuntemusten aiheuttamaa estyneisyyttä, puutumista, epäselvyyttä tai tukemaan suotuisien, vapautuneisuuden ja selkeyteen johtavien tuntemusten virvoittavuutta.”

LEIJAN LENNÄTTÄMINEN on kehollinen ja leikkilinen elämän tutkailemisen tapahtuma, johon sisältyy mahdollisuus vapauden tunnustelemiseen. Toisinaan leijan naru voi mennä solmuunkin tai leija päästä karuun: ”Päinvastoin oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta aikuiselämä pitää sisällään paitsi näennäisen tyhjiä kausia myös niin hurjia jaksoja, että oppimiskokemusten takkuisia solmuja on mahdollista avata vasta jälkeinpäin, jos silloinkaan. Samalla tavoin kuin kokemus karttuu ja kehittyy myönteisen progressiivisesti, se voi myös kiertyä taaksepäin rullalle ja olla merkki regressiivisestä paluusta ehkä hyvinkin kauas omaan menneisyyteen.” (Suoranta 2015, 137.)

On kiehtova ajatus, että leijan lennättämiseen liittyy elämän olemisen mietiskelyä, pyrkimyksiä johonkin. Eikö meidän kannattaisi laajemminkin tarkastella ympäristöämme, esineistöä ja materiaaleja siinä sekä ylipäätään elämänmittaisia kasvuympäristöjämme kulttuurisina ja esteettisinä käytäntöinä, joissa esineiden ja olioiden juurilla ja reiteillä on merkitystä elämään kasvussa?

Miten esimerkiksi ajatus opetuksesta muuttuisi, jos huomioisimme niin lasten kuin aikuistenkin

kiinnostumiset symbolisina peilaamisina, representoimisina ja erittelemisinä, kehkeytyvinä tapahtumina, joissa jokin sisäinen yhdistyy materiaaliin objekteihin tai löytää reittinsä ulos niiden kautta? Ei vain jatkuvan, eksponentiaalisen kasvun ja kehityksen periaatteella, vaan yhtä lailla poukkoilemisina ja takapakkeina. Siteeraan jälleen Suorantaa (2015, 127): ”Toinen tärkeä oivallus syntyy, kun aikuisuuden ymmärtää jatkuvana oppimisena ja kehittymisenä, jota moninaiset itseen kohdistuvat psyykkiset kehitysprosessit ja itsen ulkopuoliset sosiaaliset suhteet vuoroin hidastavat ja vuoroin jouduttavat.” Arkipäivän huomaamatonkin tai tavanomainen voi sisältää enemmän merkityksiä kuin arvaammekaan.

*Leikkiä ja taidetta* muistuttaa minua siitä, miten erilaiset esineet, materiaalit, ilmiöt, toiminnot ja ympäristöt itsessään voivat houkuttaa erityisiin mietiskelyihin. Osaammeko antaa tälle mahdollisuutta? Onko meillä aikaa mietiskelyille, leikille ja taiteelle? Onko nykyihminen erkaantumassa kehollisista kokemuksista, tunteen ja liikkeen yhteydestä vai edistääkö esimerkiksi teknologia sitä? Kuinka nykykasvatus mahdollistaa elämän tunnustelemisen esimerkiksi kaipuun tai haaveilemisen viettä?



SARA SINTONEN

MuT, dosentti, yliopistonlehtori  
kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

<sup>1</sup>Teoksen käännökseen tarkastelussa minua auttoi tutkijakollegani Alexandra Nordström, jonka kanssa kävimme läpi teoksen kohtia lukien sitä rinnan ruotsin ja suomen kielellä. Vrt. ’erikoisiin’ (ruots. *specifika*, erityisiin), eli tarkempi suomennos kuuluisi ”houkuttelevan erityisiin mietiskelyihin”.

<sup>2</sup>Vrt. ’lapsen mielikuvitus’ (ruots. *barnslig fantasi*, lapsenomaisen kuvittelu), eli tarkempi suomennos kuuluisi ”Paperileija nousee läpi avaruuden, niin korkealle, että lapsenomaisen kuvittelu näkee sen lähestyvän taivaankappaleita”.

<sup>3</sup>Vrt. ’halusta’ (ruots. *begär*, himo) sekä ’elämän’ (ruot. *tillvaro*, olemisen), eli tarkempi suomennos kuuluisi ”yhtä ja toista kerrottavaa ihmismielen himosta kohota yläpuolelle oman olemuksensa rajoja ja sen värisävistä tuskasta olemisen peloittavien mahdollisuuksien edessä”.

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



## LÄHTEET.....

- Fornäs, J. (1998). *Kulttuuriteoria*. Suomentanut M. Lehtonen ym. Tampere: Vastapaino.
- Hirn, Y. (1918). *Leikkiä ja taidetta: Muutamia lukuja lasten leluista, lauluista, tansseista ja pikku teatterista*, Suomentanut J. V. Lehtonen. WSOY.
- Riikonen, H. K. (2003). Hirn, Yrjö. Kansallisbiografia-verkkojulkaisu. *Studia Biographica* 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997–. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:sks-kgb-000704> . (3.5.2020).
- Sotamaa, O. (2009). Suomalaisen pelitutkimuksen monet alut. Teoksessa J. Suominen, R. Koskimaa, F. Mäyrä & O. Sotamaa (toim.) *Pelitutkimuksen vuosikirja 2009*, 100–105. <http://www.pelitutkimus.fi/vuosikirja2009/ptvk2009-kaikki.pdf> (3.10.2019).
- Suoranta, J. (2015). Merkittävät oppimiskokemukset rannalla. Teoksessa M. Hyvärinen, E. Oinonen & T. Saari (toim.). *Hajoava perhe: romaani monitieteisen tutkimuksen välineenä*. Tampere: Vastapaino.
- Tuovinen, T. (2014). Taide ennen taidetta sellaisena kuin sen tunnemme – Yrjö Hirnin matkassa taiteen alkulähteille. Teoksessa E. Heikkilä & T. Tuovinen (toim.). *Uusi taidekasvatustieteellinen aikakauslehti*, 45–64. <https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/15431/isbn9789526059662.pdf?sequence=1&isAllowed=> (3.10.2019).



## Allekirjoita digitointilupa

Aikuiskasvatus-tiedelevy digitoitetaan koko julkaisuhistorialtaan, vuodesta 1981 lähtien. Sen jälkeen vanhatkin numerot ovat ilmaiseksi luettavissa Journal.fi-palvelussa.

Jos olet kirjoittanut *Aikuiskasvatus*-tiedelevy ennen vuotta 2019, allekirjoita verkossa lupa digitoitaa kirjoituksesi. Samalla voit antaa asiasanat tekstiisi: [bit.ly/aikuiskasvatuksen\\_digitointilupa](http://bit.ly/aikuiskasvatuksen_digitointilupa)

## ”Filosofi isolla F:llä, vaikka asuukin Suomessa”

Johan Strang & Thomas Wallgren (toim.) Georg Henrik von Wright, modernin ajan ajattelija. Suom. Timo Soukola. Gaudeamus 2020. 349 sivua.

KOKOELMAN TOIMITTAJAT Johan Strang ja Thomas Wallgren toteavat intellektuellien yhteiskunnallisen merkityksen muuttuneen. Keskustelu politiikan ja tieteen leikkauspinnolla rajoittuu heidän mukaansa yhä enemmän ekonomistien, konsulttien, lobbaajien ja tilaustukijoiden selvityksiin, mutta yhä vähemmän riittää aikaa ja kärsivällisyyttä kriittisen ja riippumattoman tarkastelun tuomille laajoille ja yllättäville näkemyksille.

Georg Henrik von Wright (1916–2003) oli kantaa ottava intellektuelli *par excellence*. Alun perin ruotsiksi ilmestynyt kokoelma sisältää 13 kirjoitusta akateemikosta sekä hänen oman kirjoituksensa tieteenfilosofiasta. Hän oli 1900-luvun yhden tärkeimmän filosofin Ludwig Wittgensteinin ystävä ja hänen postuumien teostensa toimittaja, joka kutsuttiin 31-vuotiaana Wittgensteinin seuraajaksi Cambridgen professuuriin. Ensimmäisenä pohjoismaisena filosofina von Wright sai oman niteensä arvostettuun *The Library of Living Philosophers* -julkaisusarjaan.

Ruotsissakin von Wrightin olemassaolo havaittiin. Lundin yliopiston emeritusprofessori Svante Nordin kertoo artikkelissaan, että arvovaltaisen Ruotsin aatehistoriateoksen mukaan von Wright

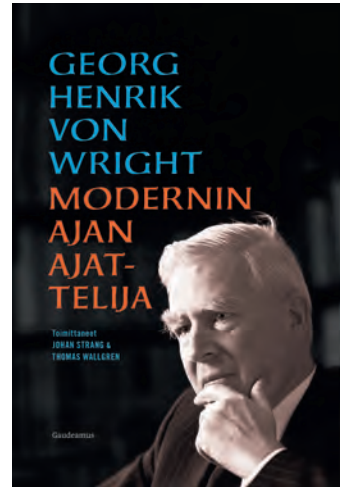
”on sodanjälkeisen kauden filosofi isolla F:llä, vaikka asuukin Suomessa”.

### HISTORIALLINEN VAI OBJEKTIIVINEN FILOSOFIA?

Akateemikko von Wrightin edustamaa analyttistä filosofiaa luonnehtii pyrkimys loogiseen selkeyteen, tieteellisyteen ja käsitteiden yksiselitteisyyteen – saksalaisfilosofi Wolfram Eilenbergerin sanoin tylsyyteen asti. von Wrightin oppi-isää ja hänen ”taiteilijaksi filosofien joukossa” luonnehtimaansa Wittgensteinia ei yleensä kuvata tylsäksi, saati selkeäksi. Eilenbergerin mukaan yksi harvoista filosofeista, joka edes yritti ymmärtää varhaista Wittgensteinia, oli hänen vastaväittäjänsä Bertrand Russell (ks. ”Taikavuorella”, *Aikuiskasvatus* 4/2019).

Analyttinen filosofia niin sanotun mannermaisen filosofian vastakohtana on sodan jälkeen ollut valtavirta englanninkielisissä maissa. Pohjoismaissakin suuntaus onnistui valtaamaan professuurit, ei vähiten von Wrightin taustatyön ansiosta, mitä kokoelmassa kuvataan karun asiallisesti.

Georg Henrik von Wrightin vahvuus oli kuitenkin se, ettei hän monien kollegoidensa tavoin kuulunut suuntauksen dogmaa-



tikkoihin, vaan häntä on kutsuttu analyttiseksi hermeneutikoksi. Hän piti filosofiaa historiallisesti määräytyvänä toimintana, kun objektiivisina itseään pitävillä analyttisillä filosofeilla tällainen ajatus puuttuu.

### KAHTIA JAKAUTUNUT FILOSOFI

Vaikka von Wright tunnettiin rationalistina ja loogikkona, hänet tunnettiin samalla julkisena intellektuellina eli keskustelijana, tieteen kriitikkona ja maapallon rajallisuudesta muistuttajana. Hänen tuotantonsa jakautuu vastaavasti englanniksi kirjoitettuun akateemiseen filosofiaan ja ruotsinkieliseen aikalaiskriittikkiin.

Pohjoismaissa von Wrightin vastaanotto oli ristiriitainen. Vastakkaiset ryhmät eli kansallismieliset konservatiivit ja toisaalta radikaali ympäristöliike, joita yhdisti huoli asioiden nykytilasta, tervehtivät hänen pessimismään. Mukavuudenhaluinen ja edistysuskoinen valtavirta piti

1980–90-luvuilla von Wrightiä ikävänä tuomiopäivän profeettana.

Vanhoilla päivillään von Wright arveli, etteivät tieteen ulkopuoliset yritykset ymmärtää omaa aikaa ole sittenkään filosofisesti tyystin arvottomia. Nykyisin monet filosofit pitävät akateemisen tutkijan ja julkisen keskustelijan roolien yhdistämistä itsestään selvänä.

Kokoelman joidenkin kirjoittajien mielestä von Wright pystyi yhdistämään kaksi rooliaan, toisten mielestä ei. Roolikysymystä toistellaan ja päivitellään kokoelman eri artikkeleissa väsymiseen asti. Askelta pidemmälle pääsee tanskalaisfilosofi Anne-Marie Søndergaard Christensen.

Georg Henrik von Wright luonnehti itseään provokatiiviseksi pessimistiksi tai kyyniseksi realistiksi aktivismin lähtökohdalla. Søndergaard Christensenin mukaan hänen olisi kannattanut suunnata kyyninen realisminsa myös omiin filosofisiin lähtökohhtiinsa, alistaa oma tieteenalansa samaan kriittiseen ja terävään analyysiin kuin aikalaiskriittikkensä. Jos von Wright olisi harrastanut Wittgensteinin tavoin filosofian kroonista epäilyä, hän olisi ehkä onnistunut kuromaan umpeen koko tuotantoaan jakavan kuilun.

Thomas Wallgren tosin kertoo artikkelissaan, miten von Wright näki vaivaa eritellessään kriittisesti anglosaksisen 1900-luvun analyttisen filosofian eri suuntauksia: mihin von Wright itse asiassa samastui samastuessaan analyttisen filosofian koulukuntaan?

## TIETEISUSKO TAIKAUSKONA

Kun von Wright vuonna 1996 promovoitiin Leipzigin yliopiston kunniatohtoriksi, juhlaesitelmän pitänyt Jürgen Habermas painotti hänen kaksijakoisuuttaan hieman eri tavoin kuin pohjoismaiset kollegat. von Wrightin omaperäisyys perustui Habermasin mukaan siihen, että hän oli huolella perehtynyt kahteen suuntaukseen sitoutumatta kumpaankaan: tulevaisuussuuntautuneeseen loogiseen empirismiin ja saksalaiseen konservatiiviseen sivistysperinteeseen. Toisin kuin monet aikalaisfilosofit, von Wright uskoi ongelmien olevan ratkaistavissa valistuksen ja humanismin kehyksessä.

Georg Henrik von Wright sai vaikutteita myös Frankfurtin kriittiseltä koulukunnalta ja mainitsi ajatuksensa kulkevan samaan suuntaan kuin Karl Marxilla. Hän asettui näkyvästi Vietnamin sodan kriitikoksi, samoin hän arvosteli Nobelin taloustieteen palkinnon antamista Chilen sotilasjuntan neuvonantajalle Milton Friedmannelle vuonna 1976. von Wrightiä on kuitenkin hankala sijoittaa oikeisto–vasemmisto-akselille.

Lars Hertzberg selostaa artikkelissaan von Wrightin tieteenuskon kritiikkiä. Tieteen ajattelumallit eivät sovi esikuvaksi filosofialle, koska pyrkimys yleistykseen estää havaitsemasta yksittäistapauksia, joiden huomaaminen on edellytys filosofian tavoittelemalle selkeydelle. von Wright rinnastaa tieteenuskon taikauskoon: ”Taikauskon määrä maailmassa lienee vakio, mutta taikauskon luonteenomaiset

piirteet vaihtelevat ajan myötä. Nykyaika on tieteellinen aikakausi, joten on luonnollista, että vallitsevat taikauskon muodot ovat tieteellisiä” (*Att förstå sin samtid*).

## KESTÄÄKÖ INARINJÄRVEN JÄÄ?

Georg Henrik von Wrightin kaksijakoisuuden toistelun sijaan teokseen olisi kaivannut enemmän näkökulmia siihen, mitä uutta hänen ajattelunsa toi filosofiaan. Enemmän olisi voinut olla myös kirjoittajien henkilökohtaisia kokemuksia filosofista, niinpä lisään tähän oman muistikuvani.

1990-luvulla Helsingin yliopiston Porthanian iso sali oli pakkautunut täyteen, kun keskusteltiin maapallon luonnonvaroista ja elämäntapojemme kestävydestä. Eräs keskustelija uskoi teknisen edistyksen ratkaisevan pulmat. Väestönkasvun ongelmaakin oli liioiteltu, koska koko maapallon väestö mahtuisi Inarinjärven jäälle. von Wrightin silmät tuikkivat kulmakarvojen takaa ja hän tokaisi välittömästi, hieman ruotsinvoittoisesti: ”Mutta mitä ne siellä teke?”

Pohjoismaiden johtava filosofi toi esiin käytännöllisemmän näkökulman kuin hänen teknisesti suuntautunut kanssakeskustelijansa. Inarinjärven jäällä seisova maapallon väestö – kuvitelkaa, millainen näky se olisi – tuskin tulisi kauaa toimeen, vaikka joka talvi oheneva jää kestäisikin heidän painonsa.

JUSSI ONNISMAA

FT, dosentti, työnhajaajakouluttaja, tietokirjailija

# Ajattelun ajattelua

Kersti Juva (2019). Löytöretki suomeen. SKS. 413 sivua.

KIRJA, JOKA OPETTAA paljon mutta ei mestaroi. Työkseen kirjoittavan *self-help*, kiinnostava ja oivalluksiin herättävä teos kaikille kielen käyttäjille. Sellainen on Kersti Juvan kirja *Löytöretki suomeen*.

## KIELI ON AJATTELUA

Juva on tehnyt elämäntyönsä suomentajana ja on ammattikuntansa edustajana poikkeuksellisen tunnettu hahmo. Tunnettuuteen on varmasti useita syitä, mutta suurin ansio on itse työssä. Suomen kielen vivahteet ja kerrokset soivat Juvan suomennoksissa niin ylä-, keski- kuin alarekisterissäkin samassa sävyssä kuin alkuteoksissa ja kuitenkin omalla laillaan.

Juvan käännöksien parissa lukija voi olla rauhallisin mielin – alkuteos ei hänen käsittelyssään häviä. Juva ei vedä mutkia suoriksi eikä kirjoita päälle esimerkiksi jo aikaa sitten edesmenneen Pentti Saarikosken lailla, mutta eipä hänen tapoihinsa kuulu myöskään muka tarkka ja orjallinen sanasta sanaan – rakenteesta rakenteseen -kääntäminen.

Edellä mainitut seikat toden-  
tuvat läpi kirjan ja erityisesti esi-  
merkeissä, jotka Juva on poiminut omista suomennoksistaan.

Niiden oheen Juva on kirjoittanut näkyviin ratkaisujensa perusteluita ja selityksiä, ja niissä hän itse asiassa tulee ajatelleeksi ajattelua.

## TUTKIJAKIRJOITAJALLE

Suomentajana Juva on työskennellyt kaunokirjallisuuden parissa, ja kieli, jonka kääntämiseen hän on erikoistunut, on englanti. Tämän tietäen tutkijalukija saattaa ihmetellä, miksi niin vakaasti suosittelen Juvan teosta myös hänelle.

Suosittelen siksi, että kieli todellakin on ajattelua.

Englannin kieli, tai oikeastaan rikkoutunut englanti (*broken english*), on tätä nykyä koko lailla kaikkien tieteen- ja oppialojen yleiskieli, *lingua franca*. Ajatusten ilmituominen, tutkimustulosten kommunikointi tutkijayhteisössä ja laajemmaltikin on tutkijan työtä. Tätä kiistää tuskin kukaan. Mutta siitä, mitä väliä käytetyllä kielellä on tai onko sillä ylipäätään väliä, keskustellaan välillä kipakastikin.

Teoksessa olevat esimerkit ja käännösratkaisujen perustelut näyttävät selkeästi, että kyllä, väliä on. Otetaan vaikkapa kursiivin käyttö. Juvan (2019, 186) aiheita koskeva esimerkki liittyy englanniksi kirjoitettuun dialogiin:



”[–] kursivoidaan usein sanoja korostamaan niiden painollisuutta. Syy on tuttuun tapaan kielen jäykässä sanajärjestyksessä. Lause jää epäselväksi, jos ei kerrota, millä sanalla paino on. Suomessa kursivointia ei tarvita, meillä on omat konstit.”

Niin. Varsinkin humanistisissa ja yhteiskuntatieteellisissä teksteissä tutkija myös suomeksi kirjoittaessaan usein korostaa sanomaansa kursivoimalla sen sijaan, että tekisi saman vaikkapa sanajärjestyksellä: ”ärsyttää se osaa” painottaa eri asiaa kuin ”se osaa ärsyttää”.

Pohdinnastani suivaantunut tutkijakirjoittaja mahtaa kivahtaa mielessään. Miten vaikkapa kursiiviesimerkki liittyy tutkimuskirjoittamiseen? Kuten sanottu, suurin osa tieteellisistä julkaisuista on tätä nykyä englanninkielisiä. Silloin ei ole väliä, miten asia suomeksi sanotaan. Eikä tutkijakirjoittajan tarvitse hallita englantia

## AJATUSTEN ILMITUOMINEN JA TULOSTEN KOMMUNIKOINTI ON TUTKIJAN TYÖTÄ.

täydellisesti. Riittää, kun saa asi-  
ansa sanottua.

Kursiiviesimerkki Juvan mui-  
den esimerkkien lailla liittyy tutki-  
muskirjoittamiseen kaikin tavoin.  
Sopii näet miettiä, kuinka paljosta  
lukija jää paitsi, jos tutkimustu-  
loksia raportoidaan puolikielises-  
ti. Entä kuinka paljon tutkijalta

jää kertomatta, jos hän ei syytä  
tai toisesta voi kirjoittaa itselleen  
ilmaisuvoimaisimmalla kielellä?

Ja kirjan teeman herättelemä-  
nä: kun kääntämisestä puhutaan,  
on kysyttävä, mistä löytyvät ne  
kääntäjät, jotka osaavat sekä tut-  
kimusalan että lähtökielen ja koh-  
dekielen tavat sanoa asiat niin

kuin tutkijakirjoittaja on ne halun-  
nut sanoa?

RIITTA KOIKKALAINEN  
YTM, tietoasiantuntija  
Kansalliskirjasto

## Aikuiskasvatus avaa arkistonsa

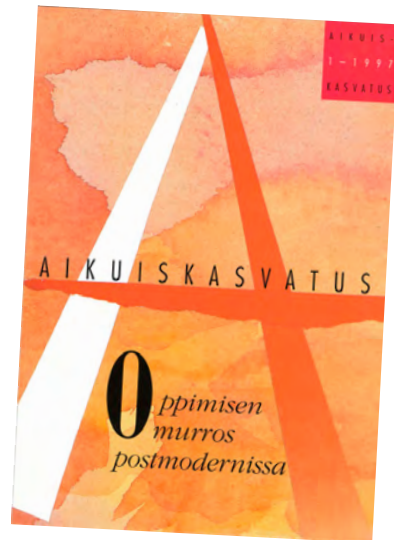
”Onko Suomella varaa päästää se ainutlaatuinen,  
koko maan kattava opistoverkosto, joka tänne on  
vuosikymmenten mittaan kovalla työllä onnistuttu  
luomaan”, kysyi Juha Sihvonen väitöstilaisuutensa  
lektiossa Tampereen yliopistossa vuonna 1996.

Kansalaisopistot olivat tuolloin ahdingossa. Niiden  
oli sopeuduttava markkinatalouteen muun muas-  
sa vastaamalla kysyntään ja nostamalla kurssimak-  
suja. Se uhkasi sivistyksellistä tasa-arvoa.

Sukella *Aikuiskasvatuksen* digiarkistoon ja ota  
selvää, mitä sinua kiinnostavasta aiheesta on kir-  
joitettu aiemmin. Hyödynnä arkistoa, kun tutkit,  
opetat, opiskelet tai haluat taustoittaa ilmiötä.  
Kaikki jutut ovat vapaasti luettavissa.

*Aikuiskasvatus* avaa perspektiivin tieteenalaansa  
vuodesta 1981.

<https://journal.fi/aikuiskasvatus>



Aikuiskasvatus 1/1997

# Kansalainen käy ilmastokriisin kimppuun

Rinna Saramäki (2020). 250 ilmastotekoa, joilla pelastat maailman. Otava. 188 sivua.

OHJEKIRJA ILMASTOKRIISISTÄ huolestuneelle käy systemaattisesti läpi suomalaista arkea ja sen ilmastovaikutuksia. Tarkoituksena on löytää tehokkaita, mutta toteuttamiskelpoisia ratkaisuja, joilla kukin voi pienentää omaa hiilijalanjälkeään. Pääsanoma lukijalle on: etsi ja löydä teot, joita voit tehdä ilmastomuutoksen hillitsemiseksi ja toteuta ne, joilla on suurin vaikutus.

Vinkkikokoelma on laaja, ja 250 tekoa kuulostaakin melkoiselta urakalta. Ilmastoteot on jaettu kuuteen kategoriaan: tiedonhakuun, yhteydenottoihin, käsillä tekemiseen, ajatusmallin muutoksiin, julkiseen toimintaan ja ostoksiin. Tekojen luokittelu ei tosin aina ole aivan loogista, mutta tämä on ymmärrettävää. Toisinaan tiedonhaku ja yhteydenotto ovat sama asia, tai yksi teko voi sisältää monia elementtejä, kuten jonkin asian selvittelyä ja konkreettista tekemistä.

Rakenne on selkeä. Kirja etenee elämänkentältä toiselle, luku kerrallaan. Kunkin luvun lopussa esitellään kyseiseen arjen osa-alueeseen kuuluvia ilmastotekoja.

## ”MITÄ MINÄ TEEN?”

Jo esipuheessa tehdään selväksi, että nyt käydään toimeen eikä jäädä etsimään hihasta Intia-korttia.

Saramäki on oivaltava ja vastaargumentteja ennakoiva kirjoittaja. Intian hiilivoimaloista huolestuneen tai ”huolestuneen” hän ohjaa napakasti ruotuun: Jos on oikeasti huolestunut kehittyvien maiden energiantuotannosta, voi suomalainenkin panostaa vähähilisen ja edullisen energiantuotannon kehittämiseen näillä alueilla. Jos pontimena taas on tekosyiden etsiminen, ”kyse on vetelästä vastuunpakoilusta”.

Kuten minkä tahansa havahtumisen äärellä, myös ekoherätyksessä voi kokea neuvottomuutta. Mikä olisi se asia, joka ainakin tulisi tehdä? Lisäksi päätään voivat nostaa epäilykset, kuten huoli siitä, voiko puhua ilmastoasioista, vaikka yksityisautoilee. Saramäen mukaan kainostelusta tulee luopua, jotta muutkin huomaavat, etteivät ole yksin. Jos joku miettii, tohtiiko lähettää kunnallispoliitikolle sähköpostia, toisen somepäivitys voi antaa rohkaisua.

Saramäen kieli on värikästä ja huumorilla kevennettyä. Esimerkiksi materiaalisen kulutuksen ”tavoitetaso ei vaadi maakuoppa-ankeilua”, hän kirjoittaa. Helppolukuinen, elävä teksti kannustaa pohdintaan.

Hyvänä esimerkkinä toimii ajatusleikki, jonka avulla voi pohdita tapojen ja tottumusten muuttamista: Kuvittele, että olet kut-



sunut ystäviä kahville kotiin. Ovikellon soidessa nouset sohvalta, menet avaamaan oven ja laitat kahvinkeitin päälle. Kannat vielä pullat olohuoneen pöydälle ja katat kupit vieraille. Tuntuuko tämä raskaalta tai siltä, että olisit tehnyt suuria uhrauksia? Tuskinpa. Mutta normaali käytäntö palkata kotiapulaisia päättyi vasta 1940–50-luvuilla. Käytäntöjen muuttuminen ei siis tarkoita väistämättä koetun elintason laskua, Saramäki tiivistää.

## KULUTTAJASTA KANSALAISEKSI

Saramäki kehottaa siirtymään kuluttajaroolista kansalaisen rooliin. Tämä näkökulma kulkee mukana läpi koko teoksen. Monet kysely- ja selvittelytyyppiset tehtävät kasvattavat ja totuttavat lukijaa aktiivisen kansalaisen rooliin, eivät ainoastaan ”julkinen toiminta”-nimikkeeseen alle sijoitetut tehtävät. Yhteydenotot yrityksiin ja poliittisiin päättäjiin voivat olla monille vieraita, mutta kirja antaa



## MATERIAALISEN KULUTUKSEN TAVOITETASO EI VAADI MAAKUOPPA-ANKEILUA.

niin eväitä kuin rohkaisua, jopa mallitekstejä. Kun riittävän moni puhuu ilmastoasioista, luodaan uutta normaalia. Kohtuullisesta voi tulla hyväksyttävää, eikä vähän kuluttava ole enää sosiaalinen kummajainen.

Saramäki on tietoinen siitä, että politiikan jargon voi olla monille liikaa. Esimerkiksi EU-lainsäädännön kontekstissa hän tekee osoittelevan verbivalinnan: ”Jos kestät englanninkielistä politiikkaa käsittelevää tekstiä [--]”.

Onneksi aktiivisuus voi ottaa monia muotoja, ja aktivisti voi myös olla omassa työpaikassaan ja taloyhtiössään. Työnantajalle voi jättää aloitteen joukkoliikenteen matkakuluissa tukemisesta muistuttaen, että muun muassa auto-paikat ovat suoraa tukea autoille kollegoille. Kerrostaloasukas voi pyytää säätämään porrashuoneiden lämpötilan alhaisemmaksi. Yhteisiä toimia taloyhtiössä voivat olla muun muassa pesutuvan kehittäminen houkuttelevaksi, sähköauton latauspisteen hankkiminen ja ilmanvaihdon energiasyöpöjen eliminoiminen.

### ILMASTOIHMISEN NIKSIKIRJA

Teos on napakka kokoelma käytännöllisiä vinkkejä ja tiivistettyä tietoa. Kirjan luettuaan pystyy hahmottamaan ilmastokriisiä ja

ennen kaikkea ilmastotekoja aiempaa paremmin. Sitä voi suositella jokaiselle, joka pohtii, mitä voisi ja pitäisi tehdä oman hiilijalanjälkensä pienentämiseksi. Kirjoittajalla on positiivinen ote, mutta ajatus 250 teon tekemisestä voi uuvuttaa lukijan. Tarkoitus ei kuitenkaan liene, että lukija tekisi jokaisen teon.

Asioiden yksinkertaistaminen on joskus hyvä asia, joskus ei. Ilmastokysymyksissä näkisin sen suorastaan tarpeellisena. Jos liiaksi abstrahoiimme ongelmia ja käytämme energiamme siihen, että pohdimme, ovatko ilmastotekomme hyviä vai eivät, tärkein jää tekemättä: jonkin tekeminen.

Saramäki ei vedä mutkia liian suoriksi, mutta ei liioin takerru lillukanvarsiin. Jos joku vakavissaan miettii, kannattaako pakkauskar-tonkia viedä autolla kierrätyspisteelle kauppareissun yhteydessä, Saramäen teos antaa vastauksen tähänkin. (Kyllä kannattaa. Pahvikiloa voi ajeluttaa bensiinikäyttöisellä autolla ihan asiakseen kaksi ja puoli kilometriä, ja silti kierrätys kuittaa ajomatkan päästöt.)

Aikuiskasvatustieteilijälle teos on mielenkiintoinen siksikin, että sitä voi lukea miettien, kuinka aikuisten asenteiden muokkaus onnistuu. Miten asiat kannattaa ilmaista, jotta aikuinen kiteytyneine ajatusmalleineen on valmis

tarttumaan näppäimistöön ja lähettämään viestin kansanedustajalle tai hoitamaan biojätteensä asiallisesti?

Teoksen rakenteen perusteella Saramäki vaikuttaisi uskovan, että aikuisten koviin kalloihin uppoaa pieniin osiin pilkottu tieto. Selkeiden ratkaisujen tarjoaminen voi saada keski-ikäisenkin taipumaan: tee näin -tyyppiset ohjeet ovat lyhyitä, ja niitä pohjustetaan kohtuullisen mittaisilla, helppolukuisilla taustoittavilla teksteillä.

Kirjoittaessaan juhlien jätehuollosta Rinna Saramäki väittää, että taaperotkin osaavat lajitella roskansa, kun paikka vain näytetään selvästi. ”Keski-ikäisten kanssa voi olla hankalampaa”, hän toteaa. Kuitenkin sosiaalinen paine ja selkeät merkinnät voivat pelastaa tilanteen ja aikuinenkin voi nousta taaperon tasolle.

ERJA LAAKKONEN  
KT, FM, yliopistonlehtori  
Itä-Suomen yliopisto

# Varhaista johdon konsultointia

Mengzi, veljellisyden tie (2020). Suomentanut ja toimittanut Jyrki Kallio. Gaudeamus. 392 sivua.

MESTARI MENG ELI MENGZI (372–289 eaa.) oli Kungfutsen (551–479 eaa.) tärkein seuraaja ja ajattelun kehittäjä. Suomentaja ja toimittaja Jyrki Kallio luonnehtii kungfutselaisuutta perinnäistapojen ja sosiaalisten roolien mukaista käytöstä painottavaksi yhteiskunnallis-eettiseksi opiksi, joka tähtää itsen jalostamiseen ja hyvän hallinnon edistämiseen. Kun edistys nähdään paluuna vanhoihin hyviin tapoihin, oppi ei ole radikaaleimpia, mutta sen pohjalta on voitu paitsi silittää valtaapitäviä myö-  
tärkarvaan myös kritisoida heitä.

Samoihin aikoihin kuin Aristoteles kirjoitti hyveistä Ateenassa, Mengzi pohti tärkeimpiä hyveitä seuraavaan tapaan: ”Myötätuntisuus on veljellisyden itu, häpeän ja halveksunnan tunne on oikeamielisyyden itu, vaatimaton ja mukautuvainen mieli on perinnäistapojen itu ja kyky erottaa oikea väärästä on viisauden itu (s. 72–73).”

Seitsemäs Han-keisari määräsi vuonna 136 eaa. kungfutselaisuuden klassikkikirjoitukset valtakunnan viralliseksi ideologiaksi, paljolti Mengzin kirjoitusten ansiosta. Kungfutse oli eräänlainen Han-dynastian suojeluspyhimys, ja kungfutselaisuuden asema säilyi, vuoteen 1905 asti, jolloin virkatutkintojärjestelmä lakkautettiin. Vuonna 1911 lakkautettiin keisarin valta. Nykyaikaan sovitettu ja Mengzin perintöön nojaava

kungfutselaisuus on Kiinassa jälleen nousussa.

## JOKAISISSA MAHDOLLISUUS HYVÄÄN

Kungfutsen ei tiedetä lausuneen ihmisluonnosta mitään, mutta Mengzi on tunnettu käsitykseltään, että jokaisessa piilee synnynäinen mahdollisuus hyvään. Tämä oppi ei ollut aikansa valtavirtaa, ja Mengziä voi pitää idealistina, mutta samalla hän tuntui tunnistavan kaksinaamaisuutta. Hän ei voinut välttää aikansa hallintapuheel-  
tä, mutta uskoi selviävänsä siitä:

”Valheellisista sanoista tiedän, mitä ne piilottavat; viekoittelevista sanoista tiedän, millainen ansa niissä piilee; petollisista sanoista tiedän, miten harhaan ne vievät; vältelevistä sanoista tiedän, mitä niistä puuttuu. Jos hallitsija synnyttää sellaisia sanoja sydämessään, ne tuovat vahinkoa hänen hallinnolleen; jos hän panee niiden mukaisen hallinnon täytäntöön, ne tuottavat vahinkoa asioiden hoidolle” (s. 68).

Muihin koulukuntiin Mengzi suhtautui umpimielisesti. Hän tuomitsi esimerkiksi kaiken kattavaa ja vastavuroista rakkautta julistavan Mo Din: ”Mon mukaan kaikkien tulisi rakastaa kaikkia, mikä tarkoittaa, että meillä ei tulisi olla isiä. Mutta ilman hallitsijoita ja ilman isiä meistä tulisi pelkkiä luontokappaleita.”



## JOHDON KONSULTTI

Noin vuonna 1000 eaa. Zhou-valtio kukisti aiemman valtakeskittymän ja keskitti vallan itselleen. Kuningas oli itseoikeutettu Taivaan poika, mutta keskusval-  
lan vähitellen heiketessä julistettiin kilpailevia kuningaskuntia, ja Mengzin aikaan elettiin sotivien valtakuntien aikakautta. Kungfutsen tavoin Mengzi ihaili mennyttä, mutta toisin kuin oppi-isänsä, hän ennusti uuden kulta-ajan tuloa.

Mengzi halusi ja ajoittain onnistuikin puhumaan suoraan hallitsijoille. Kukaan aikalaishallitsija ei hänen mielestään voinut olla kunnollinen Taivaan poika olematta moraalinen esikuva muille. Esikuvallisilla on kyky saada muutkin muuttumaan. Liangin kuningas Huille Mengzi sanoi: ”Kun ylhäiset ja alhaiset kahmivat toistensa kustannuksella itselleen hyötyä, valtakunta joutuu vaaraan.” Kuninkaan tulee puhua vain veljellisyydestä ja oikeamielisyydestä, ei hyödystä.

Veljellisyden lisäksi toinen tärkeä Mengzin käsite on 'kuninkaiden tie', hyvä hallinto. Kungfutse ja hänen seuraajansa eli niin sanotut *ru*-oppineet pyrkivät edistämään oikeamielistä hallintoa vetoamalla muinaisten ja myyttisten hallitsijoiden esimerkkeihin. Muinaiset pyhät miehet jakoivat etuisuuksia rahvaan hyväksi, ja ensimmäiset kuninkaat opettivat maanviljelyksen ja muut tarpeelliset taidot. Kuninkaat johdattivat ihmiset "yhdessä elämisen ja yhdessä viljelemisen tielle", järjestäytyneeseen yhteiskuntaan. Kun seuraa ensimmäisten kuninkaiden oppia, rakkaus ja yhteisöllisyys vallitsevat.

Qin kuningas Luanille Mengzi lausui: "Joka iloitsee yhdessä rahvaan kanssa, saa rahvaan iloitsemaan kanssaan; joka kantaa rahvaan huolet, saa rahvaan kantamaan omat huolensa." Herttua Wenille Mengzi sanoi: "Jos rahvaalla on vakaa toimeentulo, heillä on vakaa sydän; ilman vakaata toimeentuloa heidän sydämensä ei ole vakaa."

Herttua Mu sai puolestaan kuulla: "Se, mitä teet, kääntyy itseäsi kohtaan. Se, mitä teette rahvaalle tänään, kääntyy myöhemmin teidän osaksenne." Mengzi tuki johtajia myös priorisoinnin taidossa: "Jos jättää tekemättä merkityksellisiä asioita nyt, voi myöhemmin tehdä merkityksellisiä asioita."

#### TARINA ORAIDEN NYPPIJÄSTÄ

Mengzi varoitti johtohenkilöitä asioiden keinotekoisesta nopeuttamisesta ja "tehostamisesta". Hänen tunnetuimpiin kuuluvassa tarinassaan muuan mies oli huolissaan

oraistaan, jotka eivät kasvaneet riittävän nopeasti. Mies ratkaisi asian nyppimällä oraita ylöspäin ja kotiin palattuaan kertoi ylpeänä talonväelle auttaneensa oraita kasvamaan. Miehen poika ryntäsi pellolle ja näki kauhukseen kaikkien oraiden kuihtuneen. Mengzi toteaa lakonisesti: "Taivaan alla ovat harvassa ne, jotka eivät pakota oraita kasvamaan."

Ihmisten väliset suhteet tuli pitää järjestyksessä, eli hallitsijan tuli noudattaa omaa tietään, alamaisen omaansa: "Isän ja pojan välillä vallitkoon kiintymys, ruhtinaan ja alamaisen välillä vallitkoon oikeamielisyys, miehen ja vaimon välillä vallitkoon eroavaisuus, vanhempien ja kasvavien välillä vallitkoon ikäjärjestys, ja kumpunien ja toverienvälillä vallitkoon luottamus." Torut ja keuhut kuuluvat ystävytyteen, mutta eivät isien ja poikien suhteisiin. Omas- ta väestä piti huolehtia ehdoitta, naapurin asioihin puuttuminen ei ollut viisasta.

Asiat pysyvät järjestyksessä, kun kaikella ja kaikilla on paikansa. Henkisen työn tekijät olivat ruumiillisen työn tekijöiden yläpuolella: "Ne, jotka vaivaavat mieltään, hallitsevat muita, niitä, jotka vaivaavat ruumistaan, muut hallitsevat. Ne, joita hallitaan, ruokkivat muut; niitä jotka hallitsevat, muut ruokkivat. Tämä on säännönmukaisuus kaikkialla Taivaan alla." Toisaalta Mengzi varoitti valtiaita liiasta köyhien riistämistä, koska tällöin "rahvas katsoo ylempiään alta kulmiensa ja solvaa heitä sekä lankeaa lopuksi huonoihin tekoihin".

Sotivien valtakuntien aikaan herrasmiehet ja mahtimiehet kuuluivat yleensä ylimystöön tai ritarisäätöön ja olivat rahvaanmiesten yläpuolella. Vapaat miehet eli ritarit olivat aatelittomien neljän säädyn – ritarit, kauppiat, talonpojat ja käsityöläiset – ylimpiä. Köyhillä ei satoihin vuosiin ollut asiaa korkeisiin virkoihin.

#### IKKUNA TUHANSIEN VUOSIEN PÄÄHÄN

Mengzi-teos on ikkuna Kiinan neljännen ajanlaskua edeltävän vuosisadan tapoihin ja ajatteluun. Suomentajan ja toimittajan työ on saanut ansaittua huomiota: Jyrki Kallio taustoittaa Mengzin kirjoituksia monin tavoin, perustelee suomennoksensa ratkaisut ja tuo erilaiset tulkinnan mahdollisuudet esiin. Kiinaa ymmärtäviä ilahduttaneen alkutekstin liittäminen osaksi editiota.

Jonkin verran kysymyksiä on herättänyt Mengzille keskeisen *ren*-käsitteen suomentaminen 'veljellisydeksi'. Buddhalaiset pitivät Kallion mukaan reniä yhteneväisenä kaiken kattavaa myötätuntoa kuvaavan *karuna*-käsitteen kanssa. *Ren* on Kiinan runoutta tutkivan Tero Tähtisen mukaan perinteisesti käännetty hyvydeksi, humaaniudeksi tai kunniallisuudeksi.

#### JUSSI ONNISMAA

FT, dosentti, työnohjaaja-kouluttaja, tietokirjailija

# Tarinallisuus taipuu tiedetekstiinkin

Mikko T. Virtanen, Pirjo Hiidenmaa & Jyrki Nummi (toim.)  
(2020). Kertomuksen keinoin. Tarinallisuus mediassa ja tietokirjallisuudessa. Gaudeamus. 362 sivua.

KERTOMUKSET OVAT kiehtova monitieteinen ja ajankohtainen, moneen näkökulmaan avautuva tutkimuskohde. Niitä tutkitaan niin sosiologian, journalismin kuin kielen ja kirjallisuudentutkimuksen puolella.

Ennen kuin ihmiset osasivat kirjoittaa, he kertoivat asiansa suusta suuhun. Nyt tarinat elävät uutta tulemistaan: ne ovat kiinnostavia ja ne on helppo muistaa. Näin tarinat siirtävät tietoa ja herättävät kiinnostusta.

Tarinan voimaa hyödynnetään kaunokirjallisuudessa, mediateksteissä, mainonnassa ja jopa tietokirjallisuudessa. Esimerkistä käyvät narratiiviset tietokirjat, joissa kokonaisuuden läpi kulkee selkeä juoni. Tarinaa hyödynnetään kertovan ja ei-kertovan tekstin vuorotteluna, tai sillä voidaan havainnollistaa historiallista tarkastelua.

Pirjo Hiidenmaa kysyy, millaista kuvaa tarinallisuudesta rakennetaan luovaa tietokirjallisuutta käsittelevissä oppaissa. Tieteellisen tekstin luova ja kertomuksellinen ote on innostava ajatus, mielletään tiedeteksti herkästi puisevaksi ja vaikeaselkoiseksi. Kirjan lukuisat esimerkit auttavat hahmottamaan asiayhteyden ja tehostavat viestiä.

Kirja itsekin saa voimaa kertomuksista. Ne elävöittävät tekstiä ja tekevät kattavasti lukupaketista varsin helppolukuisen ja kiinnos-

tavan. Toisella lukukerralla onnistuinkin vielä syventämään omia ajatuksiani ja pohtimaan kertomuksen hyödyntämistä laajemmin omissakin teksteissäni. Parhaimmillaan helppolukuisuus myös laventaa tiedekirjan lukijakuntaa.

## ANALYSOINNISSA HUOMIOITAVA TEKSTIN LAJI

Tarinoiden moninainen käyttö asettaa omat haasteensa niiden analysoinnille. Kertomuksia tulee tarkastella suhteessa tekstilajiin sekä yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin yhteyksiinsä. Henkilökohdattaiseen kertomukseen saattaa liittyä elämäkerrallinen näkökulma. Kaikki tarinat eivät täytä samoja kriteerejä, eikä niitä voi tarkastella samoista lähtökohdista.

Aiemmin tarinoita tutkittiin lähinnä rakennetyyppien ja retoristen keinojen kautta, sittemmin näkökulma on laajentunut kontekstuaaliseen tarkasteluun ja kerrontaratkaisuihin. Kirjassa 'kertomus' toimii löyhänä kato-käsitteenä, mikä mahdollistaa aiheen tarkastelun monipuolisesti useista näkökulmista.

Esimerkiksi lähteiden ja vaikutteiden merkintä poikkeaa tieto- ja kaunokirjallisuudessa. Kirjassa tuodaan kaunokirjallisuudesta esille kiinnostavia tapauksia, joissa pohditaan alkuperäisen tarinan omis-



tajaoikeuksia, sitaatti- ja tekijänoikeuksia sekä sitä, kuinka paljon julkaistua tarinaa voidaan lainata.

Sanna Nyqvist kirjoittaa tietokirjallisuudesta kaunokirjallisuuden lähteenä. Hän kuvaa tilanteita, joissa kertomusten omistusoikeudesta on käyty kiistaa aina oikeudessa asti. Tietokirjailija on saattanut tutkia vuosikausia aihetta, jota kaunokirjailija on sitten aina henkilöahmoja ja jopa sitaatteja myöten hyödyntänyt omassa teoksessaan. Kaunokirjallisuudessa lähteiden merkintää ei edellytetä, joten tiedon alkuperä ja todenperäisyys jäävät arvailujen varaan. Kaunokirjallisuudessaakin tosin lähdeluettelot ovat yleistyneet, vaikka niillä ei yhteistä muotoa olekaan. Mutta kuinka pitkälle lainauksissa saa mennä?

## KOKEMUKSELLISUUS JA YKSITYSKOHDAT KIINNOSTAVAT

Kerronnan peruspiirteinä voidaan pitää tapahtumasarjan esittelyä,

## OSALLISUUDEN KOKEMUS VÄLITTYY KERTOMUKSEN HENKILÖKOHTAISUUDEN KAUTTA.

ajallista jäsentymistä, kokemuksellisuuden korostamista ja kiinnostavien yksityiskohtien viljelyä. Näistä elementeistä syntyy innoittava tarina. Kertomus käsittelee yleensä ainutkertaista tapahtumasarjaa ja on tuotettu jonkin tilanteen vuorovaikutustarpeisiin. Asiyhteys on tärkeä: hyväkään tarina ei toimi aina kaikissa tilanteissa.

Faktakirjallisuudessa oletetaan usein automaattisesti kertomusten olevan todellisia. Kaikissa tapauksissa todenperäisyyttä ei ole mahdollista selvittää. Kirjoittajan eettisiä valintoja on sekin, missä valossa ja kenen näkökulmasta asia kertomuksessa tuodaan esille tai millaisia kertomuksia julkisuuteen ylipäättään päätyy.

Siitä on esimerkiksi monia näkemyksiä, voiko opinnäytetyön kirjoittaa minämuodossa. Osallisuuden kokemus välittyy kertomuksen henkilökohtaisuuden kautta, joten kertojaääni voi olla kokonaisuuden kannalta merkittävä.

Kokemuksellisuus ja henkilökohtaisuus saattavat nostattaa keskustelua siitä, onko tarina todella tapahtunut. Tai puhutaanko vain yhden ihmisen kokemuksesta vai onko ilmiötä yleistettävissä? Pohdintaa voisi jatkaa totuusvaateen merkityksestä:

Voiko kuvitteellinen symbolinen tarina toimia osana faktapitoista tekstiä? Onko lupa havainnollistaa fiktion keinoin?

### TIETOKIRJAN OLEMUKSESTA JOURNALISTISEEN KERRONTAAN

Kirjassa on neljä lukua, joista ensimmäisessä Pirjo Hiidenmaa ja Sanna Nyqvist käsittelevät tietokirjaa kertovan kirjallisuuden kentällä. He pohtivat tieto- ja kaunokirjallisuuden yhteyttä sekä tietokirjojen hyödyntämistä kaunokirjallisuuden lähteenä ja sitä koskevia haasteita.

Toisessa luvussa käsitellään tiedettä yleistajuistavaa tietokirjallisuutta Mikko T. Virtasen, Henri Satokankaan ja Elina Vitikan voimin. Kirjoittajat pohtivat muun muassa tietokirjallisuuden kerrontakäytänteitä ja kertomustyyppisiä sekä tekijän identiteettiä ja kertomusten tekstuaalisen persoonan rakentumista.

Kolmannessa luvussa näkökulma laajenee Ilona Lindhin, Anna Hollstenin, Jyrki Nummen ja Päivi Koiviston voimin muuhun tietokirjallisuuteen, kuten matka- ja surukertomuksiin, historiankirjoituksiin ja omaelämäkertoihin.

Neljäs luku on omistettu journalistiselle tarinankerronnalle. Maria Mäkelä ja Laura Karttunen sekä Ralf Kauranen ja Olli Löytty

kirjoittavat mallitarinoista sekä kokemuksellisista tarinoista ja sarjakuvasta tarinamuotona.

*Kertomuksen keinoin* on laaja ja kattava teos. Toimitettuna, usean kirjoittajan voimin tuotettuna se on moniääninen ja sisällöltään laaja. Kirja sopii kaikille, jotka ovat tekemisessä tekstien kanssa. Se antaa ajattelemisen aihetta omien kirjoitusten kehittämiseen ja muistuttaa, että kokonaisuudessa yksittäisilläänkin sanavalinnoilla on merkitystä.

HELI ANTILA  
YTM, KM, EO,  
kirjoittaja ja valmentaja



# Tutki, lue, kirjoita ja ajattele!

Hanna Vilka (2020). Akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen opas. Jyväskylä: PS-kustannus. 243 sivua.

TIETO- JA OPPIKIRJAILIJA, yliopisto-opettaja Hanna Vilka on tehnyt tervetulleen kirjan akateemisen oppinäytteen kirjoittajille ja opinäytteiden ohjaajille. Teos on lukemaan, kirjoittamaan, ajattelemaan ja keskustelemaan innostava käytännönläheinen käyttö- ja toimintaopas. Se soveltuu oivasti myös tieteellisen kirjoittamisen opetukseen.

Vilka perustelee oppaan merkitystä sillä, että korkeakoulusta valmistuva tarvitsee hyviä viestintä-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja ja kaikkia näitä suullisina, kirjallisina ja digitaalisina taitoina. Opintojen aikana tutuksi tuleva akateeminen luku- ja kirjoitustaito on työkalu, jolla otetaan haltuun analyttiset ja kriittiset ajattelu- ja ongelmanratkaisutaidot ja lähdekriittinen suhtautuminen.

Lukeminen ja kirjoittaminen ovat mitä suurimmassa määrin toimintaa, ja etenkin akateemisina taitoina niillä voi muuttaa maailmaa. Sivistysyliopiston tehtävänä on varmistaa, että sieltä valmistuneet ovat monilukutaitoisia alansa asiantuntijoita, Vilka toteaa.

Kirjoittaminen on Vilkan mukaan kokemuksellista toimintaa, jonka avulla ajatellaan refleksiivisesti ja opitaan reflektoiden. Opas auttaa opettelemaan sellaisia lukemisen ja kirjoittamisen työtapoja, jotka ovat hyödyksi paitsi opinäytettä tehdessä, myös opintojen varhaisemmissa vaiheissa, kuten

oppimistehtäviä laatiessa. Vilka muistuttaa myös lähdekritiikin välttämättömyydestä sekä hyvästä tieteellisestä käytännöstä ja plagiointin sudenkuopista.

Vilka kirjoittaa Sinikka Vis-kariin *Tieteellisen kirjoittamisen oppaaseen* (2009) viitaten: "Akateemisen koulutuksen keskeinen tavoite on se, että valmistuttuasi hallitset ajattelun taidon, kykenet hallitsemaan tietokokonaisuuksia ja tuottamaan niistä merkityksellistä sisältöä selvityksinä, raporteina ja tutkimuksina. Lisäksi tavoite on, että ajattelusta tuottamasi teksti on asiakeskeistä, rakenteellisesti johdonmukaista, täsmällistä, perusteltua ja kriittistä sekä tekstinä yhtenäistä, sidosteista ja kieliopillisesti oikeakielistä."

Niinpä hän jäsentää oppaansa tietosisältöön ja sovellusharjoitukseen. Läpi oppaan on lukuisia, tietosisältöä havainnollistavia esimerkkejä. Harjoitukset ovat pedagogisesti perusteltuja ja käytännössä kandidaatti- ja maisteriopintojen opinnoissa sekä tohtoriopiskelijoiden kirjoituspaajoissa testattuja. Ne kannustavat ajattelemaan itse mutta myös yhdessä vertaisoppijoiden ja opettajan tai ohjaajan kanssa.

## TIEDOSTAVASTA LUKEMISESTA TIEDONMUODOSTUKSEEN

Kirjan aloitusluku käsittelee tiedostavaa lukemista ja kirjoitta-



mista sekä kriittistä ja eettistä tiedonmuodostusta. Akateemisen opiskelun vakiotekstilajit essee, luento- ja oppimispäiväkirja ja tutkimussuunnitelma esitellään lyhyesti olennaisilta osiltaan. Aloitusluku luo oppaan tiedollisteoreettisen perustan. Ote on silti oppaan käyttäjän näkökulmasta pragmaattinen. Vilka kirjoittaa konstailemattomasti ja selkeästi.

Oppaan toinen osa keskittyy itsetuntemukseen, joka on reflektioivassa kirjoittamisessa tärkeää. Kirjoittamista ja lukemista tarkastellaan tunnetodellisuutena ja tunnetyönä, johon kirjoittajan temperamentilla on vaikutuksensa. Sen ansiona on tuore näkökulma niin kirjoittamiseen kuin temperamentin ja oppimisen suhteeseen. Mielenkiintoinen perspektiivi oivalluttaa lukijaa, joka saanee Vilkan tarkastelutavasta herätteitä ja virikkeitä kirjoittajaminänsä kohtaamiseen. Opettajalle ja ohjaajalle osa on näkemyksiä ja praksista tuoreuttavaa luettavaa ja sovellettavaa.



## SIVISTYSYLIOPISTON TEHTÄVÄNÄ ON TUOTTAAMONILUKUTAITOISIA ALANSA ASIANTUNTIJOITA.

### PROSESSIKIRJOITAMISESSA ON SYNERGIAA

Kolmas osa on käytännönläheisin ja laajin. Se sisältää lukuisia käytännön ohjeita ja vinkkejä akateemisen luku- ja kirjoitustaidon edistämiseksi. Vilka esittelee prosessikirjoittamisen työtavan vaiheineen ja osoittaa, miten siinä yhdistyvät neljä tärkeää asiaa: lukeminen, kirjoittaminen, ajatteleva keskusteleminen ja keskusteleminen. Lukemisen edistäjiksi Vilka mainitsee eri vaiheiden joustavasti vaihtelevat lukutavat, kuten alun silmäilyn ja jatkovaiheiden syventyvän lukemisen,

sekä muistiinpanot, ajankäytön suunnittelun ja mielle- ja käsittekartat. Kirjoittamisen edistäjinä hän esittelee muun muassa vapaan kirjoittamisen, silmukoinnin ja lumihuatteen, jotka sisältyvät moniin muihinkin kirjoitusoppaisiin. Ei silti tee pahaa nostaa niitä esiin yhä uudelleen.

Harjoitukset vaihtelevat laajuudeltaan nopeista tuntumaa ottavista ja orientoivista vaiheistettuihin tehtäväkokonaisuuksiin, kuten kohdennetun lukemisen ja kirjoittamisen harjoitukseen, jossa ensin luetaan artikkeli ja sitten kirjoitetaan siitä kohdennetusti vaihteittain.

Kolmannen osan lopuksi Vilka käsittelee kirjoittamisen vertaispalautetyöskentelyä. Esimerkkeinä ovat kirjoitusajat ja vertaispalautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä reflektiivinen vertaispalauttekeskustelu, joiden soisi yleistyvän opintojaksoilla ja seminaareissa. Taitojen hallintaan vaaditaan jatkuvaa harjoittelua.

TIINA AIRAKSINEN

FM, tieteellisen kirjoittamisen yliopisto-opettaja  
kielikeskus, Tampereen yliopisto

TEKSTI: MIRVA HEIKKILÄ  
 KUVA: JARMO VAINIONPÄÄ

## ”Kansalaisopistojen toiminnasta tarvitaan lisää tutkimusta”

Järvilakeuden kansalaisopiston rehtori **Leea Keto**, 59, kaipasi tutkittua tietoa taustoittamaan kansalaisopistokentällä näkyviä ilmiöitä.

MINUSTA TULI TUTKIJA tavallaan sattumalta. Törmäsin väitöskirjani teoreettiseen käsitteeseen, ’sosiaaliseen pääomaan’ 2000-luvun vaihteessa useassa kehittämisseminaarissa. Lisäksi työpaikallani silloisessa Järviseudun opistossa toteutettiin vuosina 2003–2004 innostava yhteisöllinen teatteriprojekti, jossa realisoitui monia sosiaalista pääomaa koskevia käsitteitä. Sitten tapasin eräässä tilaisuudessa maaseutukulttuurin professorin Kari Ilmosen, joka kertoi innostavasti alkamassa olevasta monitieteisestä tutkijakoulusta yliopistokeskus Chydeniuksessa Kokkolassa. Se oli siedettävän ajomatkan päässä silloiselta asuinpaikkakunnaltani, joten menin uteliaisuuttani tutustumaan tutkijakouluun. Innostavat keskustelut ja ryhmän hyvä henki kannustivat hakemaan jatko-opiskelijaksi. Motiivini oli käytännönläheinen: halusin tietoa taustoittamaan käytännön työssäni näkyneitä ilmiöitä.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa kantamaan sosiaalista vastuuta. Se oli suurin syy pitkään kestäneen väitöskirjatyöni päätökseen



Rehtori Leea Keto innoittuu yhä ’sosiaalisesta pääomasta’, vaikka käsitteen monitulkintaisuus joskus tuskastuttaa.

## ”PARHAIMMILLAAN TUTKIMUS ON OLLUT IRROTTAUTUMISTA ARKITYÖSTÄ.”

saattamiseen: koska kansalaisopistojen toimintaa on tutkittu erittäin vähän, koin velvollisuudekseni tehdä työni valmiiksi rehtorin työn ohessa, vaikka se välillä tuntui raskaalta.

Väittelin joulukuussa 2019, ja väitöstutkimukseni osoitti, että Järvilakeuden kansalaisopistossa toteutetut yhteisöteatterihankkeet lisäsivät alueellista yhteistoimintaa ja luottamusta, kun väki liikkui yli kunta- ja murrerajojen.

ESIKUVANANI PIDÄN väitöskirjani toista ohjaajaa, aikuiskasvatustieteen professori Jyri Mannista. Hän on tutkimuksillaan tuonut kansalaisopistojen toimintaa näkyväksi tavalla, jota ei ole aikaisemmin tehty. Innostun edelleen sosiaalisen pääoman käsitteestä, joskin olen työni myötä monesti tuskastunut sen moniselitteisyyteen ja -ulotteisuuteen. Kansalaisopistoissa koen läheiseksi etenkin sosiaaliseen pääomaan liittyvän verkostoteoreettisen lähestymistavan.

SEURAAVAKSI HALUAISIN TUTKIA kansalaisopistokentän muita ulottuvuuksia, kuten millaisia ”piilopetussuunnitelmia” opistoissa toteutetaan. Harrastajateatterikenttä on minulle läheinen, ja kiintoisa pienehkö tutkimusaihe olisi esimerkiksi se, minkä tyyppisiä aiheita kansalaisopiston tuella toteutetuissa näytelmissä käsitellään. Laajempi tutkimusaihe olisi, mikä merkitys harrastajateatterilla on yhteisönsä sosiaalisen pääoman edistämisessä. Oma tutkimukseni oli etnografia, joten olisi kiintoisaa tutkia aihetta laajemmalti ja yleensä opistojen kannalta.

KOLLEGOILTANI SAAN keskustelutukea. Vapaan sivistystyön tutkijoita on vähän, joten käsittääkseni liki kaikki ovat tulleet itselleni tutuiksi joissakin yhteyksissä. Pidän tärkeänä jokavuotisia tapaamisiamme, joissa päivitämme toistemme tekemisiä ja jaamme vertaistukea. Tutkimusta tekevät kollegat ovat tärkeä osa tutkijayhteisöä.

Parhaimmillaan tutkimus on ollut irrottautumista arkityöstä, sillä olen tehnyt tutkimusta etupäässä oman työni ohella. Yhteisöteatteria koskevan tutkimukseni myötä teatteri ja varsinkin draamatekstin kirjoittaminen ovat alkaneet kiehtoa itseäni vähitellen enemmän ja enemmän. Luultavasti tulevaisuudessa suhde vapaa-ajan harrastusteni osalta onkin niin päin, että pääosassa on taiteen ja sivuosassa tieteen tekeminen. Toki en voi varmaksi sanoa, etteikö suhde taas jossain vaiheessa keikahtaisi toisin päin.

### Klassikko, johon palaan

on Peter L. Bergerin ja Thomas Luckmannin teos *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Luin sen jatko-opintojeni alkuvaiheessa. Olin siihen mennessä opiskellut pääaineina kasvatustiedettä ja Suomen kirjallisuutta, ja teos herätti kiinnostukseni sosiologiaan. Se avaa kiintoisalla tavalla sosiaalista vuorovaikutusta ja kieltä koskevia seikkoja, jotka ovat aina kiinnostaneet minua oman kaunokirjallisen kirjoittamisenikin vuoksi.

---

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

TERHI AINIALA, PIA OLSSON, HANNA MATTILA &amp; MARJO VESALAINEN

## Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa – Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittämisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projektikurssilla

Tarkastelemme opiskelijoiden kokemuksia työelämätaitojen kehittämisestä tieteidenvälisellä kaupunkitutkimuksen, -suunnittelun ja -kehittämisen projektikurssilla. Korkeakoulut ovat yhä kiinnostuneempia työelämätaitojen kehittämiseen tutkintokoulutuksessa, samalla kun ne ovat virtaviivaistaneet toimintaansa ulkoistamalla ja yhtiöittämällä perinteisesti työelämätaitoihin keskittyneitä aikuis- ja täydennyskoulutusyksiköitään. Siirtymä sisältää jännitteitä ja pedagogisia haasteita. Minkälaisia työelämätaitoja opiskelijat kokivat kurssin kehittäneen ja miten he kuvaavat oppimistaan suhteessa monialaisuuteen ja oman alansa asiantuntijuuden kehittämiseen? Aineistona ovat ”Suunniteltu ja koettu kaupunki” -kurssien kyselyt ja muu materiaali. Tutkimuksessa hyödynnetään teoriaohjaavaa sisällönanalyysia soveltaen Binkleyn ym. (2012) mallia työelämä-

taitojen kategorioista. Opiskelijoiden nimeämät taidot liittyivät useimmin kategorioihin ”työskentelyn taidot” ja ”työskentelyn työkalut”. Tieteidenvälistä työskentelyä monialaisessa ryhmässä arvostettiin, sillä se vahvisti käsitystä omasta osaamisesta. Tämä liittyi kategoriaan ”taito toimia kansalaisena maailmassa”. ”Ajattelun taidot” kategoria ilmeni muun muassa luovan ideoinnin ja kehittämisen taitoina. Analyysin perusteella tieteidenväliset projektit tukevat monipuolisesti eri taitojen kehittymistä ja tieteidenvälinen työskentely voi tukea oman alan asiantuntijuuden syvenemistä.

Asiasanat: työelämävalmiudet, osaamisen kehittäminen, asiantuntijuus, tieteidenvälisyys, kaupunkitutkimus

*Aikuiskasvatus* 40(2), 96

TERHI AINIALA, PIA OLSSON, HANNA MATTILA &amp; MARJO VESALAINEN

## Working life skills in higher education – Students’ experiences of the development of their skills and expertise within a multidisciplinary project course in urban studies

This article assesses students’ experiences of the development of their working life skills in an urban studies course based on interdisciplinary, practice-oriented group work. The point of departure for this study is the recently increased interest of the universities to facilitate the development of working life skills of the students. Traditionally, Finnish universities have had separate units for adult education with a focus on working life-oriented education. Recently, many universities have focused more tightly on degree education and privatized their adult education units. This, in turn, has coincided with the integration of some forms of working life oriented education into degree education. Methods of teaching and learning that work in adult education, do not always work in degree education, even though the contents would be transferable. The article utilizes surveys and other material collected during the course series called “Planned and experienced city”. It builds on theory-guided con-

tent analysis, using the categorization of working life skills developed by Binkley et al. (2012). Most often, students mentioned development in their “ways of working” and their “tools for working”, the most concrete categories of working life skills. They also appreciated working in multidisciplinary groups, which gave them a context for recognizing their own academic core expertise. This, in turn, was related to a category of “ways of living in the world as a citizen”. “Ways of thinking” category was present in students’ descriptions as creative skills. In conclusion, our analysis shows that interdisciplinary project work supports the development of all categories of working life skills, and facilitates the deepening of discipline-specific core expertise.

Key words: working life readiness, competence development, expertise, interdisciplinary research, urban studies

*Aikuiskasvatus* 40(2), 96

AINO ÄIKÄS, KAARINA MÖNKKÖNEN, MERVI ISSAKAINEN, TARU KEKONI, PETRI KARKKOLA & KATI KASANEN

## Moniammatillinen opiskelu verkossa yliopisto-opiskelijoiden kokemana

Tutkimuksessa kuvataan opiskelijoiden kokemuksia tiedekuntarajat ylittävästä opiskelusta ”Moniammatillinen vuorovaikutusosaaminen” -opintojaksolla, joka toteutetaan verkossa yliopistossa. Moniammatillinen työskentely on merkittävä osa erityispedagogiikan, sosiaalityön sekä psykologian alan opiskelijoiden työelämää tulevaisuudessa, ja virtuaalisen moniammatillisen yhteistyön muodot ovat lisääntyneet. Tarve harjoitella näitä taitoja opintojen aikana on tärkeää. Aineistona ovat opiskelijoiden (N = 89) reflektoinnit omasta oppimisestaan ja kokemuksistaan kerättiin opintojakson jälkeen verkkolomakkeella. Analyysissä hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Moniammatillinen opiskelu motivoi, kiinnostaa ja koetaan tärkeäksi, koska tulevaisuudessa toimitaan yhä enemmän moniammatillisissa ryhmissä. Verkko on toivottava tapa toteuttaa

tiedekunta- ja kampusrajat ylittävää opetusta, mutta tärkeitä ovat myös kasvokkaiset kohtaamiset opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Ryhmässä opiskelu toi työnjakoa tai työtehtävien tasaista jakautumista koskevia haasteita tai myönteisiä huomioita. Moniammatillisuus on opiskelijoiden mukaan toisilta oppimista, dialogisuuden ymmärtämistä ja asiakkaan osallisuuden mahdollistamista. Tuloksia hyödynnetään opintojakson kehittämisessä ja muun verkko-opetuksen suunnittelussa, kehittämisessä ja toteutuksessa.

Asiasanat: opiskelijat, moniammatillisuus, vuorovaikutus, dialogisuus, verkko-opetus

**Aikuiskasvatus 40(2), 112**

AINO ÄIKÄS, KAARINA MÖNKKÖNEN, MERVI ISSAKAINEN, TARU KEKONI, PETRI KARKKOLA & KATI KASANEN

## University students' experiences on multi-professional e-learning

This study describes students' experiences over multi-professional studies which were part of a course: Interactional skills in multi-professional interaction. The course awards 3 credits and is implemented as e-learning as part of university studies. Forms of virtual multi-professional co-operation have increased, and the need to practice these skills during studies is important. The competence of multi-professional work is also a significant part of the future working life of students in the field of special education, social work and psychology. The data was collected via an e-form/questionnaire after the course. Students (N = 89) responded to open-ended questions regarding their own learning and experiences during the course. The data was analyzed by data-based content analysis. According to the results, multi-professional studies are motivating and interesting and they are perceived as an important part of the curricula due to the perceived

significance of multi-professionalism in future work. Online teaching is described as a desirable method of delivery especially with courses held on both campuses. In addition, contact teaching and meetings with other students and teachers should be maintained and further developed on this course. Group work raised thoughts about how tasks should be divided more equally. Multi-professionalism is, according to students, learning from others, understanding dialogicality and enabling the participation of a client. The results will be implemented to further develop this course and they can be used in the design, development and implementation of other online teaching.

Keywords: students, multi-professionalism, interaction, dialogicality, online teaching

**Aikuiskasvatus 40(2), 112**

## Huoli kytkeytyy osallisuuden rajapintoihin – Ammatilaisen arki oppilashuollon näyttämöillä

Tutkimuksessa tarkastellaan, ensinnäkin millaisia ulottuvuuksia huoli ja huolehtiminen saavat oppilashuollon ammattilaisten ohjatuissa vertaisryhmäkeskusteluissa. Toiseksi mallinnetaan teoriaa ammatilaisen arjesta ja hahmotellaan huolipuheen ydintä. Tutkimuksessa analysoitiin 24 oppilashuollon ammatilaisen 48 työnohjauksellista keskustelua, joissa he puhuivat omaa työtään koskevista ajankohtaisista ratkaisemattomista kysymyksistä. Keskusteluista koostettiin yhdessä ammatilaisten kanssa tiivistelmiä. Tutkimus toteutettiin ankkuroidun teorian periaatteita hyödyntäen rakentamalla aluksi kategoriamallin avulla kokonaiskuvaa keskustelun aiheista ja niissä kiteytyvistä moninaisista huolista. Teoriaa ammatilaisten arjesta rakennettiin vertailemalla aineistolähtöisesti muodostettuja kategorioita subjektitieteellisen arkielämän (*conduct of*

*everyday life*) tutkimuksen peruskäsitteisiin. Tulokset avaavat oppilashuoltotyön arjen ulottuvuutta ja ammatilaisen osallisuutta. Ammatilliset puhuvat resursseista, työnjaosta, omasta jaksamisesta sekä asiakkaita koskevista huolista ja työyhteisön vuorovaikutuksesta. Arjessa näkyvät toistuvuus ja muutokset, toimintaperusteista ja tavoitteista neuvottelu sekä kokemukset omista toimintamahdollisuuksista. Huolen ytimessä on osallisuuden rajojen monitasoinen hahmottelu. Tuloksissa hahmottavat ulottuvuudet on syytä huomioida sekä työssä että sen rakenteiden kehittämisessä.

Asiasanat: arkielämä, huoli, ohjaus, oppilashuolto, osallisuus

Aikuiskasvatus 40(2), 127

## Concern is linked to the boundaries of participation – Everyday working life of a professional in pupil welfare

Our study examines, firstly, the dimensions of concern and care in peer counselling discussions of pupil welfare professionals. Secondly, we draft a model of a theory on the everyday working life of these professionals and scope out the core of concern talk. Our study analyzed 48 counselling discussions of 24 pupil welfare professionals. In these discussions the professionals reflected on topical unresolved issues in their work. We produced summaries of these discussions together with the participants. The study utilized principles of grounded theory and the category model in sketching first a general view of the discussion topics and of the myriad feelings of concern therein. We built our theory on the professionals' everyday working life by comparing data-based categories to the central concepts of subject-scientific research into the conduct of everyday life. Our

results shed light on everyday work in pupil welfare and the dimensions of professionals' participation. The professionals discuss resources, work allocation, coping with work pressures and client concerns as well as interaction at the workplace. Everyday life at work is characterized by routine and changes, negotiating principles and goals of action and self-perceived opportunities for action. A multifaceted delineation of the limits of participation was at the heart of concern talk. These dimensions, drawn out by our results, should be taken into account both in daily work as well as in developing its structures.

Keywords: conduct of everyday life, concern, counselling, participation, pupil welfare

Aikuiskasvatus 40(2), 127



# Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura (ATS) tiedottaa



## OSALLISTU

### **Pedaforum**

**Aika ja paikka:** 20.–21. elokuuta, verkossa Oulun yliopistosta käsin

**Teema:** ”Pyörällä päästään – pilveen ja paikalle”

**Ilmoittaudu:** viimeistään 7. elokuuta

Tapahtuma on maksuton.

**Lisätiedot:** [www oulu.fi/pedaforum2020](http://www oulu.fi/pedaforum2020)

### **AMK- ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivät**

**Aika ja paikka:** 10–11. marraskuuta, Arcada ammatti-  
korkeakoulu, Helsinki

**Teema:** ”Kestävä kehitys ja hyvinvointi koulutuksen  
näkökulmasta”

**Ilmoittaudu:** kesäkuun alusta lähtien”

**Lisätiedot:** <https://www.arcada.fi/fi/tutkimuspaivat>

### **Kirjoituskutsu Kasvatus & Aika -lehden teema- numeroon**

**Teema:** ”Demokratia ja kasvatus, 2/2021

**Toimi:** Lähetä noin 300 sanan vapaamuotoinen  
artikkeliehdotus teemanumeron toimittajille viimeis-  
tään 15. kesäkuuta

**Lisätiedot:** <https://journal.fi/kasvatusjaaika/announcement/view/298>

### **Kirjoituskutsu New Horizons in Adult Education and Human Resource Development -julkaisun teemanumeroon**

**Teema:** ”Adult and Continuing Education’s Response  
to the Global Covid-19 Pandemic”

**Lisätiedot ja käsikirjoitusten lähetys:**

<https://mc.manuscriptcentral.com/nhaehrd>

## LIITY JÄSENEKSI

Tiedeseuran jäseneksi voi liittyä jokainen aikuiskasva-  
tuksesta kiinnostunut, alalla toimiva tai tutkimusseu-  
ran toiminnasta kiinnostunut henkilö tai yhteisö.

**Lue lisää:** [https://www aikuiskasvatuksentutkimus-  
seura.fi/jasenyys](https://www aikuiskasvatuksentutkimus-<br/>seura.fi/jasenyys)

## TULE MUKAAN

Osallistu keskusteluun somessa

- [www.facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimus-  
seura](http://www.facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimus-<br/>seura)
- [twitter.com/aikuiskasvatus](https://twitter.com/aikuiskasvatus)

## LUE AIKUISKASVATUSTA VERKOSSA ILMAISEKSI

<https://journal.fi/aikuiskasvatus>

## SEURAA BLOGEJA JA UUTISIA TIETEENALALTA [www.aikuiskasvatus.fi](http://www.aikuiskasvatus.fi)

ATS on vuonna 1940 perustettu tieteellinen yhdistys, joka kehittää alan kansallista ja  
kansainvälistä tieteellistä tutkimusta, osallistuu alan tiede- ja koulutuspolitiikkaan sekä  
vahvistaa vuoropuhelua tutkijoiden, käytännön toimijoiden ja politiikantekijöiden välillä.  
[aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi](http://aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi)



\*.3511\*

# Milloin on aikaa lukea? Aina!

## Aina-verkkomedia

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

**Median tärkein arvo on sivistys.**

# AINA

[www.ainamedia.fi](http://www.ainamedia.fi)

Kustantaja: KVS