

2/2022

Aikuiskasvatus

– RAJOJA YLITTÄVÄ TIEDELEHTI

TIEDEARTIKKELI:
KORKEAKOULUOPISKELIJAN
IDEAALIKUVA

S. 104

NÄKÖKULMA:
INNOVAATIOPEDAGOGIIKKA
VALAA PERUSTAA KOULUTUKSEN
KESTÄVYYSAJATTELULLE

S. 146



Ota sivistyksen
podcastit kuunteluun!

Perhe maailmalla
Sivistysremontti
Sivistystä!



Kvs
Säätiö
Foundation



PERHE
MAAILMALLA

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

SISÄLLYS

2/2022



AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
2/2022, VOL. 42

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:
Sergey Menkulov /
Unsplash.com

PÄÄKIRJOITUS

Ulpukka Isopahkala-Bouret: Pitääkö maahan muuttanut opiskelija luokitella? 102

TIEDEARTIKKELIT

✚ *Lotta Molander & Anne-Mari Souto:* Vain valkoisille, nuorille, hyvinvoiville – Korkeakouluopiskelijan ideaalityyppi korkeakoulujen hakuoppaiden kuvissa 104

✚ *Riitta Jytälä & Niina Kekki:* Kohti ylijarajaista lukemista – Lukupiiri aikuisten maahanmuuttaneiden yhteisöllisen oppimisen menetelmänä 119

✚ *Anuleena Kimanen, Sirkku Varjonen, Tiina Sotkasiira, Elina Nivala & Sanna Ryyänen:* Kulttuuristamista vai kulttuurienvälistä oppimista? – Diskursiivinen analyysi turvapaikanhakijoiden vastaanottotoiminnan ammattilaisten puheesta 133

NÄKÖKULMA KÄYTÄNTÖÖN

Taru Konst: Innovaatiopedagogiikkaa kehittämässä 146

KLASSIKON PALUU

Eeva K. Kallio: Krishnamurti ja sanojen tyhjyys 158

KIRJA-ARVIOT

Timo Miettinen (2021): Eurooppa. Poliittisen yhteisön historia. (Severi Hämäri) 160

Päivi Atjonen (2021): Kehittävä arviointi kasvatusalalla (Minna Niemi & Merja Sinkkonen) 162

Anna Rastas & Leila Koivunen (2021): Marginaaleista museoihin (Nina Hjelt & Iisa Aaltonen) 164

Björn Wallén (2021): Syväsisivistys (Tarja Lang) 166

Anita Kallasvuo, Ulla Kyrönseppä, Perita Sipiläinen & Cecilia Winquist-Innanen (2021): Lempeydellä työnhajauksen ammattietiikasta (Jussi Onnismaa) 168

Panu Raatikainen (toim.) (2021): Tekoäly, ihminen ja yhteiskunta (Jenni Huhtasalo) 170

Tutkija liikkeessä 172
Summaries 174



PÄÄKIRJOITUS

PITÄÄKÖ MAAHAN MUUTTANUT OPISKELIJA LUOKITELLA?

KOULUTUKSELLISTA TASA-ARVOA edistetään työkaluilla, joilla on kannatettavat pyrkimykset, mutta myös sudenkuoppansa. Pääministeri Sanna Marinin (sd.) hallitusohjelma ja sen pohjalta valmisteltu korkeakoulutuksen saavutettavuussuunnitelma tähtäävät maahan muuttaneiden korkeakouluopiskelijoiden määrän lisäämiseen (Kosunen 2021).

Jotta maahan muuttaneet eivät jäisi osaamisessaan jälkeen kantaväestön osaamistasosta, suunnitelmaan on kirjattu monenlaisia tavoitteita heidän koulutusmahdollisuuksiensa parantamiseksi. Jotkin, kuten koulutusvalinnoissa ohjaaminen ja tukeminen sekä opiskeluvaihtojen parantaminen, kohdistuvat korkeakoulua edeltäviin vaiheisiin, toiset koulutuksen aikaiseen tukeen. Kielitaidon vahvistaminen läpäisee kaikki tavoitteet.

YKSI SAAVUTETTAVUUSSUUNNITELMAN tavoite koskee maahan muuttaneiden hakijoiden ja opiskelijoiden systemaattiseen tunnistamiseen kehitettävää toimintamallia (Kosunen 2021, 204). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) linjaa selvityksessään, että opiskelijat, jotka ovat muuttaneet tai joiden vanhemmat ovat muuttaneet ulkomailta Suomeen, tulisi tunnistaa omaksi ryhmäkseen (Airas ym. 2019).

Systemaattiset indikaattorit tuottaisivat tilastoja,

jotka auttaisivat tavoittamaan kohderyhmään kuuluvia henkilöitä ja seuraamaan heidän opintojaan yhä kohdennetummin. Näin edistettäisiin myös maahan muuttaneiden näkyvyyttä korkeakoulu yhteisöissä. Nykyinen ideaaliopiskelija on korostuneesti nuori, valkoihoinen ja useimmiten nainen, ainakin korkeakoulu markkinoinnin kuvastojen perusteella, kuten Lotta Molander ja Anne-Mari Souto tässä numerossa toteavat.

MAAHAN MUUTTANEIDEN opiskelijoiden tilastointiin ja seuraamiseen sisältyy kuitenkin käytännöllisiä ja periaatteellisia haasteita. Esimerkiksi Digi- ja väestötietoviraston tilastoihin kirjataan Suomessa asuvista henkilöistä äidinkieli, syntymämaa ja vanhempien syntymämaa. Näistä voidaan laatia ”syntyperää” ilmaiseva tilastollinen muuttuja.

Saavutettavuussuunnitelmassa maahanmuuttotaustan nähdään olevan sidoksissa myös perheiden sosiaalisiin, kielellisiin ja kulttuurisiin eroihin, jotka yhdessä vaikuttavat koulumenestykseen ja koulutusvalintoihin. Karkea tilastointi ei tuo näkyviin eroja maahan muuttaneiden moninaisissa taustoissa. Indikaattorit korostavat ennen kaikkea ”meidän” ja ”muiden” välistä eroa suhteessa valtaväestöön.

SUOMALAISTA KORKEAKOULUTUSTA on ohjannut yhdenvertaisuuden ajatus: kaikille opiskelijoille tarjotaan

SUOMALAISTA KORKEAKOULUTUSTA ON OHJANNUT YHDENVERTAISUUDEN AJATUS: KAIKILLE OPISKELIJOILLE TARJOTAAN SAMAT OPINTOSOSIAALISET PALVELUT.

samat opintososiaaliset palvelut tarpeen mukaan. Eri taustoista tai eri väyliä pitkin opiskelemaan tulleita kohdellaan yhtenä suurena perusopiskelijoiden joukkona.

Jos maahan muuttaneiden opiskelijoiden sisäänkäyntiä ryhdytään edistämään kohdennetun tuen, kuten erillisten sisääntuloväylien ja opiskelijaryhmien, keinoin, edistetään määrällisesti korkeakoulutuksen saavutettavuutta. Kohdennetun tuen ryhmät sisältävät kuitenkin kielteisen leiman riskin, joka voi vaikuttaa opiskelukokemuksiin ja myöhempään työnhakuun ja työuraan.

On myös kiinnostavaa tarkastella koulutusohjelmien eroja. Jos on muuttanut Suomeen vasta nuorena aikuisena eikä ole käynyt suomalaista koulua, voi olla kannattavaa hakeutua korkeakoulujen kansainvälisiin koulutusohjelmiin, joissa opiskellaan yleensä englanniksi. Opiskelijavalintaprosessi ja sisäänkäyntikriteerit eroavat suomenkielisistä tutkinto-ohjelmista.

EUROSTUDENT-OPISKELIJAKYSELYYN perustuvan tutkimuksen mukaan kuudennes niistä tutkinto-opiskelijoista, joilla on ulkomaan kansalaisuus, on ennen opintojaan työskennellyt tai tehnyt aiempia opintoja Suomessa (Juusola ym. 2021). He ovat siten muuttaneet maahan jo ennen opintojensa aloittamista.

Opiskelijayhteisö ja koulutusta ohjaava poliittinen kehystys eroavat koulutusohjelmittain. Saavutettavuussuunnitelmasta välittyy huoli maahanmuuttajataustaisen opiskelijoiden haavoittavasta asemasta. Kansainvälisiin koulutuksiin rekrytoitavista ulkomaisista opiskelijoista puhutaan toisella tavalla: he ovat kilpailuja osajia,

jotka pystyvät vastaamaan suomalaisen yhteiskunnan ja elinkeinoelämän tuleviin rekrytointitarpeisiin (Kosunen 2021, 203). Maahan muuttaneet opiskelijat kytketään näin hyvin eri tavoin osaksi korkeakoulutuksemme kansainvälistymistä, koulutuksen veto-voimaisuutta sekä laatu järjestelmiä..

Opiskelijoiden tilastoinnissa on kysymys suuremmasta asiasta kuin vain toiminnan ohjausta varten kerättävästä datasta. Erilaiset luokittelut tuottavat sosiaalisia ja yhteiskunnallisia asemia. Millaista tulevaisuuden yhteiskuntaa maahan muuttaneiden opiskelijoiden luokittelulla rakennetaan?

Ulpukka Isopahkala-Bouret

LISÄÄ AIHEESTA

- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Shemsedini, G., Stenberg, H., Saarilampi, M., Sarparanta, T., Vuori, H. & Väättäin, H. (2019). *Taustalla on väliä. Ulkomaalais-taustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. Helsinki: Karvi. https://karvi.fi/app/uploads/2019/11/KARVI_2219.pdf
- Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja korkeakoulua*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:35. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163235/OKM_2021_35.pdf
- Juusola, H., Nori, H., Lyytinen, A., Kohtamäki, V. & Kivistö, J. (2021). *Ulkomaiset tutkinto-opiskelijat suomalaisissa korkeakouluissa. Miksi Suomeen on päädytty ja kiinnostaako työskentely Suomessa opintojen jälkeen?* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163013/OKM_2021_14.pdf

Vain valkoisille, nuorille, hyvinvoiville naisille?

Korkeakouluopiskelijan ideaalityyppi korkeakoulujen hakuoppaiden kuvissa



Hakuoppaat piirtävät kuvan korkeakoulujen ihanneopiskelijasta: valkoihoinen nuori, hyvinvoiva, iloinen nainen, jolla ei ole fyysisiä toimintarajoituksia eikä näkyvää uskonnollista vakaumusta. Vammaiset tai kansalliset vähemmistöt eivät kuvissa näy. Hakuoppaiden kuvien määrälliseen ja laadulliseen sisällönanalyyysiin perustuva tutkimus paikkaa aukkoa moninaisuuden ja rasismien kysymysten tarkastelussa korkeakoulutuksen kentällä.

MONINAISUUDEN JA ETENKIN RASISMIN kysymysten tarkastelu korkeakoulukontekstissa on ollut Suomessa toistaiseksi vähäistä. Sen sijaan huomio on kiinnittynyt alempiin koulutusasteisiin (Rastas 2020). Tilanteeseen vaaditaan kuitenkin muutosta. Esimerkiksi Helsingin yliopiston rodullistettuihin vähemmistöihin asemoituvien suomalaisten Students of Colour -opiskelijajärjestö on tuonut esiin esimerkkejä rasismista yliopistossa (<https://yle.fi/uutiset/3-11155544>). Lisäksi Koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) selvitys ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden korkeakoulupoluista (Airas ym. 2019, 69–70) osoitti, että näitä opiskelijoita ei tunnisteta omana ryhmänään korkeakoulujen strategioissa ja operatiivisissa toiminnoissa toisin kuin esimerkiksi kansainvälisten tutkinto-ohjelmien opiskelijoita ja vaihto-opiskelijoita.

Vähemmistöryhmien aliedustettu asema korkeakoulutuksen kentällä on herättänyt koulutuspoliittiset toimijat. Suomessa on perinteisesti pidetty tärkeänä kunkin yhtäläisiä mahdollisuuksia edetä koulutuspolulla. Korkeakoulutuksessa tilanne on erityinen sen yhteiskunnallisen statuksen takia: korkeakoulutus on usein avain päättäviin asemiin työelämässä, mutta sillä on muitakin myönteisiä kerrannaisvaikutuksia esimerkiksi suhteessa terveyteen ja koettuun hyvinvointiin (OECD 2015). Korkeakoulutuksen saavutettavuus on herättänyt huolta kansallisen osaamistason vahvistamisen näkökulmasta, ja monet koulutus- ja työvoimapolitiittiset asiakirjat toistavat, ettei kenenkään potentiaalia ole varaa hukata.

Pääministeri Sanna Marinin (sd.) hallitus on käynnistänyt korkeakoulutuksen saavutettavuussuunnitelman. Sen tavoite on tarkastella ja lisätä korkeakoulu-

KOULUTUS- JA TYÖVOIMAPOLIITTISET ASIAKIRJAT TOISTAVAT, ETTÄ KENENKÄÄN POTENTIAALIA EI OLE VARAA HUKATA.

tuksen saavutettavuutta sosioekonomisen aseman, sukupuolen, alueiden, etnisten ryhmien, kielen ja toimintarajoitteiden kannalta. (<https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-saavutettavuussuunnitelma>.) Avaus on tervetullut siksin, että Pohjoismaissa tasarvon tarkastelu koulutuksen kentällä kiinnittyy monesti pitkälti sukupuoleen, vaikka yhdenvertaisuuden edistäminen edellyttää erojen yhä moninaisempaa ja monisyisempää tarkastelua (mm. Mulinari ym. 2009).

Tarkastelemme tässä artikkelissa moninaisuuden ja saavutettavuuden tematiikkaa korkeakoulujen markkinointimateriaaleissa, tarkemmin sanottuna yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen hakuoppaiden kuvissa. Korkeakoulutussektorin markkinointiminen mukaan lukien tulohajautusmallin vahvistuminen ja julkisen rahoituksen heikkeneminen ovat tuoneet mukanaan voimistuvaa kilpailua hyvistä opiskelijoista (Rinne ym. 2015, 94). Markkinointimisen myötä opiskelijamarkkinointia on viime vuosina kehitetty runsaasti (Saarinen 2016). Markkinointimateriaali antaa mahdollisuuden tarkastella, keille korkeakoulutusta kaupataan ja ketkä mielletään sen potentiaalisiksi kohderyhmäksi.

Kysymme, millainen on korkeakoulujen hakuoppaiden välittämä kuva ideaaliopiskelijasta.¹ Ensinnäkin olemme kiinnostuneita siitä, ketkä näissä kuvastoissa näkyvät ja ketkä eivät: miten yhteiskuntamme moninaisuus heijastuu korkeakoulujen hakuoppaiden kuvastoihin? Toiseksi olemme kiinnostuneita siitä, millainen kuva ideaaliopiskelijasta on: ketkä voidaan nähdä korkeakouluopiskelijoina ja millä tavoin?

Moninaisuuden osalta tarkennamme katsetta siihen, kuinka rodullistetut ja ei-rodullistetut

opiskelijat esitetään ja kehystetään oppaiden kuvissa: millä tavoin nämä tavat ovat sekä yhteneviä että toisistaan eroavia? 'Rodullistamisella' viittaamme prosessiin sekä niihin erilaisiin käytäntöihin ja representaatioihin, joiden avulla käsitykset rodusta ja siihen sisältyvistä hierarkkisista asetelmista rakentuvat osaksi yhteiskunnallista todellisuutta (Keskinen, Mkwesha & Seikkula 2021). Rasismin tutkimuksen ohella intersektionaalisuutta ja representaatioita koskeva tutkimuskirjallisuus on tutkimuksemme keskeisiä käsitteellisiä lähtökohtia.

KUKA VOI SAMAISTUA KORKEAKOULUJEN HAKUOPPAIDEN KUVASTOON?

Kuvallinen ilmaisu mainonnassa on lisääntynyt voimakkaasti 2010-luvulla. Mainoskuvien tehtävänä on herättää katsojassa tunteita, havainnollistaa mainostettavaa tuotetta ja rakentaa mielikuvallisia sidoksia tuotteen ja muiden asioiden välille. (Malmelin 2003, 68, 97–98.) Kuvilla tuotetaan mielikuvia mainostettavan tuotteen käyttäjistä, ja niillä herätetään kohderyhmän kiinnostus ja vaikutetaan yksilöiden valintoihin. Siinä missä Suomessa ei ole vielä juurikaan tutkittu korkeakoulujen markkinointimateriaalien kuvituksen tarjoamia samaistumispintoja eri ryhmien näkökulmasta (Saarinen 2016, 41), esimerkiksi Yhdysvalloissa aihetta on tutkittu runsaasti.

Korkeakoulujen hakuoppaita tutkineet Matthew Hartley ja Christopher Morphew kritisoivat oppaiden välittämää epärealistista ja kiiltokuvamaista mielikuvaa opiskelijoista ja opiskelijaelämästä: opiskelijat kuvataan iloisina, ulkoisesti viehättävinä, terveennäköisinä, etnisesti moninaisina ja iältään parikymppisinä. Vammaisia, ylipainoisia tai masentuneen näköisiä opiskelijoita ei näytetä (Hartley & Morphew 2008). Korkeakoulujen markkinointia tutkineet Timothy Pippert, Laura Essenburg ja Edward Matchett (2013) kiinnittivät tutkimuksessaan huomiota siihen, kuinka monimuotoisuuden vaikutus markkinointiin on ymmärretty korkeakouluissa ja miten sitä saatetaan käyttää jopa markkinointikikkana purkamaan etnistä segregoitumista. Esimerkiksi opiskelijakunnaltaan valkoisimmissa oppilaitoksissa valkoiset olivat ali-edustettuina korkeakouluessitteissä.

OPPIMATERIAALIT EIVÄT TARJOA YHDENVERTAISIA SAMAISTUMISMAHDOLLISUUKSIA ETNISIIN TAI RODULLISTETTUIHIN VÄHEMMISTÖIHIN ASEMOIDUILLE.

Nana Osei-Kofin, Lisette Torresin ja Joyce Luin (2012) tutkimus taas tarkentaa kuvaa moninaisuuden representaatioista erityisesti rodullistamisen näkökulmasta. Oppaat puhuttelevat ensisijaisesti valkoista yleisöä, ja monimuotoisuus esitetään kuvituksessa hauskana valinnaisena lisäosana ja opintoihin kuulumattomana asiana. Kuvissa luokkatiloissa opiskelevissa opiskelijaryhmissä ei näy juuri muita kuin valkoisia opiskelijoita. Rodullistettujen opiskelijoiden kuvat yhdistyvät monikulttuurisuuteen ja etnisiin tai rodullistettuihin eroihin kytkettyihin aiheisiin, kuten monikulttuurisen opiskelijajärjestön mainostamiseen. Esimerkiksi mustat miehet kuvataan toistuvasti maskuliinisina urheilijoina, mikä kertoo mustien miesten kapeasta sosiaalisesta liikkumatilasta. (Osei-Kofi ym. 2012, 391–393.)

Tutkimuksen (mt, 393–401) mukaan kuvat, joilla monimuotoisuutta pyritään korostamaan, voivat kääntyä itseään vastaan, jolloin ne tuottavat pikemmin kahtiajakoa ja toiseutta. Lisäksi oppaiden kuvat rodullistetuista opiskelijoista uusintavat kolonialistista tapaa kuvata rodullistetut yksilöt ja ryhmät suhteessa valkoiseen normiin ja katseeseen. Esimerkiksi kuvat ulkomailla suoritetuista opintojaksoista ovat romantisoituja ja kertovat valkoisista opiskelijoista, jotka auttavat eksoottisia ja primitiivisiä ”toisia” modernisoiden yliopiston nimissä kolmatta maailmaa.

Suomessa vastaavan kaltaista representaatioiden analyysia kasvatuksen ja koulutuksen kentällä on lähinnä tehty oppikirjoista (Mikander 2016; Kilpilampi 2020). Esimerkiksi Pia Mikander (2016) osoittaa väitöskirjassaan, että oppimateriaalit perustuvat monin

tavoin implisiittiselle ymmärrykselle ”länsimaalaisuuden” paremmuudesta eivätkä siten tarjoa yhdenvertaisia samaistumismahdollisuuksia etnisiin tai rodullistettuihin tai molempiin vähemmistöihin asemoiduille. Vastaavia tuloksia tuo Mona Kilpilampi tutkimuksessaan opinto-ohjauksen oppikirjojen kuvituksesta, josta vaaleat heteroseksuaalisesti suuntautuvat, uskontoon neutraalisti suhtautuvat ja terveyshaasteita kokemattomat löytävät runsaasti samastumisen mahdollisuuksia. Sen sijaan esimerkiksi vammaiset, seksuaalisiin vähemmistöihin kuuluvat ja aasialaistaustaiset eivät juuri löydä opinto-ohjauksen kirjoista kaltaisiaan.

INTERSEKTIONAALINEN NÄKÖKULMA REPRESENTAATION POLITIIKAN TARKASTELUUN

Tarkastelemme representaatioita konstruktionistisesta näkökulmasta. Sen mukaan representaatio eli jonkin toisen tilalla oleminen tai jonkin toisen esittäminen ei vain heijasta edustamaansa kohdetta vaan myös osaltaan rakentaa kohdettaan koskevia mielikuvia ja käsityksiä (ks. Hall 1997; Seppänen 2005; Rossi 2015). Re-etuliite sanassa representaatio tarkoittaa jonkin tekemistä uudelleen läsnä olevaksi (Seppänen & Väliverronen 2012, 70). Tätä toistoa on usein kuvattu myös performatiivisuutena (Rossi 2015, 59).

Representaatiot tuottavat merkityksellistä tietoa esittämästään kohteestaan. Niissä, etenkin markkinoinnin kontekstissa, hyödynnetään tunnistettavia merkkejä, koodeja ja konventioita, jotka samaan aikaan sekä rajoittavat representaatioiden merkityksiä että auttavat ymmärtämään niitä. Kuten kulttuurintutkija Stuart Hall (1997) on todennut, luokittelu ja eron tekeminen ovat olennaisia representaatioille, koska merkitykset muodostuvat aina suhteessa toisiinsa. Erityisesti mainosten on todettu toimivan suurelta osin hierarkkisoivien erojen ja stereotyyppien kautta, koska niiden avulla yleisön huomio saadaan kiinnitettyä nopeasti (Rossi 2010, 273). Samalla representaatioita on tärkeä tulkita poliittisina tekoina ja valtaan kytkeytyvänä ilmiönä: kamppailuna merkkien järjestyksistä eli siitä, mitä voidaan tehdä näkyväksi ja miten. Representaation poliittiseen

REPRESENTAATIOITA ON TÄRKEÄ TULKITA POLIITTISINA TEKONA JA VALTAAN KYTKEYTYVÄNÄ ILMIÖNÄ.

ulottuvuuteen kytkeytyy kysymys edustamisesta: kuka saa edustaa mitäkin kohdetta, omassa analyysissämme korkeakouluopiskelijaa. (Rossi 2015, 72–76.)

Edustamisen ja esittämisen ohella representaatioiden poliittinen merkitys on siinä, että ne tarjoavat yksilöille ja ryhmille samaistumispintoja. Samalla kun ne antavat rakennuspalikoita identiteetin muodostamiseen, ne tuottavat rajoja ja reunaehtoja esittämilleen identiteeteille. (Rossi 2015.)

Tiettyjen identiteetikategorioiden suosiminen representaatioissa kaventaa tarjottujen positioiden määrää, mikä yhtäältä ohjaa ihmisiä samaistumaan identiteetiltään kapeisiin lokeroihin, mutta toisaalta sulkee osan ihmisistä täysin ulkopuolelle. Näkyttämyys on tehokas marginalisoimisen keino. Se, mitä näytetään ja miten, luo siis visuaalista järjestystä ja kuvastoa siitä, mikä on tavoiteltavaa, normaalia, arvokasta ja samaistumisen arvoista. (Rossi 2015.)

Representaatioiden tarjoamia identiteettipositioita ei ole pakko hyväksyä automaattisesti, ja niitä voi myös venyttää ja vastustaa (Hall 1997). Tässä artikkelissa olennaisempaa on kuitenkin se, keille korkeakoulujen kuvallinen markkinointimateriaali tarjoaa samaistumisen mahdollisuuksia ja keille ei.

Lähestymme samaistumismahdollisuuksia intersektionaalista (Crenshaw 1989) näkökulmasta. Intersektionaalisuus toimii työmme teoreettisena ja metodologisena lähtökohtana ja kokoavana kattokäsitteenä moninaisten erojen, kuten sukupuolen, seksuaalisuuden, iän, rodun ja toimintakyvyn, sekä niihin kytkeytyvien valtasuhteiden ja eriarvoisuuksien tunnistamisessa. Ymmärrämme intersektionaalisuuden Suomessa vakiintuneen tavan mukaan erojen risteymäksi ja toisiinsa kietoutumiseksi (mm. Rossi 2015; Keskinen ym. 2021). Se muistuttaa sosiokulttuuristen

kategorioiden, valtaerojen ja identiteettitunnusten monimutkaisesta vuorovaikutuksesta, jossa useat eroavaisuuksien tekijät vaikuttavat toisiinsa ja yksilön asemaan samanaikaisesti. Syvennymme intersektionaalisuuden ulottuvuuksista etenkin sukupuolen ja rodullistamisen prosesseihin.

TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSITAVAT

Tutkimuksemme aineisto koostuu 12 suomenkielisen korkeakoulun hakuoppaan kuvista. Oppaat ovat vuodelta 2020, ja osa on kerätty Studia-jatko-opintomessuilta painettuina esitteinä, osa on haettu sähköisessä muodossa korkeakoulujen verkkosivuilta. Aineiston keruussa huomioimme, että yliopistoja ja ammattikorkeakouluja on edustettuna sama määrä ja että oppilaitokset sijaitsevat maantieteellisesti eri puolilla Suomea. Kuvamäärät vaihtelevat korkeakouluittain. Aineistoon kuuluvat korkeakoulut eritellään tulososiossa (**taulukot 2 ja 4**). Ruotsinkielisten korkeakoulujen ohella otoksesta uupuvat esimerkiksi Aalto-yliopisto ja Helsingin yliopisto, jolla ei enää ole painettua opasta, eikä selkeää hakuoppaaksi taitettua kokonaisuutta ole niiden verkkosivuiltaan.

Tutkimuskysymyksen mukaisesti analyysin kohteiksi valittiin oppaista ne kuvat, jotka esittivät opiskelijoita. Useimmat kuvat esittävät opiskelijoita yleisesti, vain joissakin on selviä viittauksia opiskelemaan alaan, mikä osaltaan perustelee rajaustamme keskittyä opiskelijakuvaan yleisesti alakohtaisen tarkastelun sijasta. Sisällönanalyysillä analysoimme 206 kuvaa, joista 53 päätyi vielä tarkemman semioottisen analyysin kohteeksi. Saimme korkeakouluilta luvat aineistonäytteiksi valittujen kuvien julkaisemiseen.

Kvantitutkimuksen menetelmänä sisällönanalyysin tavoite on tuottaa sekä määrällistä että laadullista tietoa visuaalisista representaatioista (Seppä 2012, 212–227). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa meitä kiinnosti, ketkä hakuoppaiden kuvissa näkyvät ja ketkä eivät. Määrällistä tavoitetta silmällä pitäen muodostimme muuttujat seuraavista ulkoisesti havaittavista ominaisuuksista: sukupuolesta, rodusta, iästä, fyysisestä toimintakyvystä ja uskonnollisuudesta. Muuttujien kehittämistä ohjasivat intersektionaalinen tutkimusagenda ja ne erojen ulottuvuudet, joita kuvista

Taulukko 1. Sisällönanalyysin muuttajat ja niiden arvot.

Muuttaja	Arvo
Sukupuoli	nainen, mies, jokin muu / ei tunnistettava
Rotu	valkoihoinen, aasialainen, tummaihoisen, ei tunnistettava
Ikä	nuori aikuinen (noin 20-vuotias), aikuinen (noin 30-vuotias tai hieman vanhempi), aikuinen (yli 40-vuotias)
Fyysinen toimintakyky	ulkoisesti havaittava vamma, vammattomuus / ei-vammaa
Uskonnollisuus	näkyviä uskonnollisia tunnuksia, ei näkyviä uskonnollisia tunnuksia

pystyi mahdollisimman luotettavasti katseella havainnoimaan. Yksittäisiä opiskelijoita kuvaavia henkilöitä oli kuvissa 545. Jokaiselle muuttujalle määriteltiin kahdesta viiteen arvoa (taulukko 1), joiden mukaan jokainen kuvien henkilö koodattiin. Koodien arvot tarkentuivat analyysissa. Esimerkiksi iästä, uskonnollisuudesta ja toimintakyvystä ei juuri ollut poikkeavia havaintoja, joten niitä ei ollut mahdollista eritellä sen tarkemmin. Täten sukupuoli ja rotu painottuvat tutkimuksessamme intersektionaalisen analyysin ulottuvuuksina.

Määrällisen sisällönanalyysin jälkeen keskityimme tyypillisimpiin sekä ei-rodullistettujen että rodullistettujen henkilöhahmojen kuvien representaatioiden semioottiseen analyysiin. Ei-rodullistettuja eli valkoisia ja samalla koko aineiston tyypillisintä opiskelijaa edustavia kuvia oli 36, jälkimmäisiä taas 17. Semioottisen analyysin välineinä käytettiin kirjallisuudentutkija Roland Barthesin denotaation, konnotaation ja myytin käsitteitä (Seppä 2012, 146–150; Seppänen 2005, 112–117).

Ensimmäisessä denotaation vaiheessa sanallistetaan se, mitä kuvassa näkyy. Toisessa konnotaatioiden vaiheessa tarkastellaan kuvien välittämiä piilomerkityksiä ja kulttuurisia miellelyhtymiä. Viimeisessä, myyttien tarkastelun vaiheessa huomio kiinnittyy kuvien välittämiin laajempiin yhteiskunnallisesti vakiintuneisiin merkityksiin. Ne ovat eräänlaisia kulttuurisia itsestäänselvyksiä, joita juuri mainonnassa usein hyödynnetään (Seppänen 2005, 112–113; Rossi 2010, 272). Jokaista kuvaa tarkasteltiin näiden analyysivaiheiden kautta yksitellen, ja analyysit kirjattiin muistiin. Lopuksi kaikkien kuvien analyysija tarkasteltiin koko-

naisuutena, ja samalla analysoitiin kuvien yhteneviä ja eroavia merkityssisältöjä etenkin sukupuolen ja rodullistamisen näkökulmista.

Tutkimuksemme intersektionaalinen tulokulma liikkuu herkällä maaperällä, jossa moninaisuudesta ja eroista puhuminen vaatii ihmisten luokittelua ja siten tutkijan vallankäyttöä ilman mahdollisuutta kuunnella kohdetta. Kuvien analysoinnissa joudumme tukeutumaan vahvasti paitsi omiin tulkintoihimme myös ihmisten ulkoisiin ominaisuuksiin. Emme esimerkiksi voi tietää, kokeeko naiseksi määrittelemämme ihminen itsensä naiseksi vai ei. Tekstin luettavuuden sujuvoittamiseksi käytämme kuitenkin nais- ja miesoletettujen sijasta lyhyempiä luokituksia mies ja nainen. Sukupuolesta käytössä on vielä kolmas kategoria: jokin muu tai ei tunnistettava. Näin puramme sukupuolen kaksijakoisuutta, vaikka 'jokin muu tai ei tunnistettava' itsessään niputtaa yhteen laajan kirjon erilaisia ulkoisesti oletettuja sukupuoli-identiteettejä, mikä on ongelmallista.

Rodun käsite sosiaalisena kategoriana ja rodullistaminen (Miles 1994, 104–104) siihen kytkeytyvänä representatiivisena prosessina eli ulkoisten ominaisuuksien merkityksellistäminen hierarkkiseksi eroiksi, joilla normalisoidaan valta- ja alistussuhteita, vaativat omat tutkimuseettiset huomionsa. Käytämme rasismin tutkimuksessa vakiintuneita käsitteitä rodullistettu ja ei-rodullistettu henkilö luokitellamme ja analysoidessamme ihmisten fyysisiä ilmiänsuja sekä näiden erojen hierarkkista merkityksellistämistä ja esittämistä. Kun joitain ryhmiä rodullistetaan, tuotetaan samalla normia eli valkoisuutta (Keskinen ym. 2021, 53).

Elokuvatutkija Richard Dyer (2002, 180) on nostanut esiin valkoisuuden värittömyyden ja

Taulukko 2. Rodullistetut ja ei-rodullistetut henkilöt oppaiden kuvissa.

Korkeakoulu	Valkoisia % (f)	Rodullistettuja yht. % (f)	Aasialaistautaisia kaikista % (f)	Tummaihoisia kaikista % (f)	Ei tunnistettavissa kaikista % (f)
Itä-Suomen yliopisto	100 % (27)	0	0	0	0
Jyväskylän yliopisto	94,5 % (52)	3,6 % (2)	1,8 % (1)	1,8 % (1)	1,8 % (1)
Turun yliopisto	93,9 % (46)	6,1 % (3)	0	6,1 % (3)	0
Vaasan yliopisto	90,9 % (80)	5,7 % (5)	3,4 % (3)	2,3 % (2)	3,4 % (3)
Karelia AMK	90,1 % (10)	9,1 % (1)	9,1 % (1)	0	0
LAB-AMK	89,3 % (25)	10,7 % (3)	10,7 % (3)	0	0
LUT-yliopisto	89,1 % (33)	8,1 % (3)	5,3 % (2)	2,7 % (1)	2,7 % (1)
Vaasan AMK	85,3 % (64)	8,0 % (6)	6,7 % (5)	1,3 % (1)	6,7 % (5)
Oulun AMK	85,1 % (40)	14,9 % (7)	14,9 % (7)	0	0
Haaga-Helia AMK	82,1 % (69)	14,3 % (12)	13,1 % (11)	1,2 % (1)	3,6 % (3)
Lapin AMK	81,3 % (13)	0	0	0	18,8 % (3)
Oulun yliopisto	71,4 % (20)	14,3 % (4)	0	14,3 % (4)	14,3 % (4)
Yliopistojen oppaat yht.	90,8 % (258)	6,0 % (17)	2,1 % (6)	3,9 % (11)	3,2 % (9)
AMK-oppaat yht.	84,7 % (221)	11,1 % (29)	10,3 % (27)	0,8 % (2)	4,2 % (11)
Yhteensä	87,9 % (479)	8,4 % (46)	6,1 % (33)	2,4 % (13)	3,7 % (20)

analysoinnin vaikeuden siitä näkökulmasta, että kategorioita ei välttämättä edes tunnisteta, vaikka se on läsnä jatkuvasti. Sitä ei tavallaan edes pidetä rotuna, koska siitä ei tehdä numeroa. Valitsemamme käsite ei-rodullistettu kuvaa juuri tätä valkoisuuden kyseenalaistamatonta asemaa aineistossamme. Nostamalla ei-rodullistetun tai valkoisuuden analyttiseksi kategoriaksi tulkitsemme samalla sitä koskevia representaatiota. Tässäkin luokittelussa on omat eettiset ongelmansa, koska käyttämämme rodullistetut-termi niputtaa yhteen ei-valkoihoiset, tässä aasialaistautaiset ja tummaihoiset, joista monissa, etenkin aktivistien itsensä suosimissa yhteyksissä käytetään myös termiä POC (*people of colour*) (Keskinen ym. 2021, 16). 'Rodullistetut' muistuttaa kuitenkin siitä, kuinka värillä on edelleenkin väliä länsimaisissa yhteiskunnissa eriarvoisten osallistumis- ja elinmahdollisuuksien eli laajemmin rasismien uusintamisessa. Siksi sillä on analyttistä käyttövoimaa ja tarkoitusta.

KETKÄ KUVISSA NÄKYVÄT, KETKÄ TAAS EIVÄT

Korkeakoulujen hakuoppaiden kuvastot ovat lähes kategorisen valkoisia: suurimmassa osassa oppaiden kuvia valkoisia henkilöitä oli 85–95 prosenttia (**taulukko 2**). Muutaman oppaan kuvissa muita kuin valkoisia henkilöitä ei esiintynyt lainkaan. Nämä muut olivat useimmiten aasialaistautaisia tai tummaihoisia henkilöitä, mutta monimuotoisimmissakin oppaissa rodullistettujen henkilöiden osuus kuvista jäi alle 15 prosentin. Rodullistettuja opiskelijoita kuvattiin enemmän ammattikorkeakoulujen kuin yliopistojen oppaissa, mutta heidän kuvauksensa painottui ammattikorkeakoulujen aineistossa aasialaistautisten kuviin siinä missä yliopistojen markkinointimateriaalin kuvasto oli moninaisempaa. Kansallisiin vähemmistöihin, kuten saamelaisiin tai romaneihin, viittaavat ulkoiset symbolit ja vaatteet olivat oppaissa täysin näkymättömiä. Romanit puuttuvat muutoinkin mediakulttuurin tutkija Leena-Maija Rosin (2003, 192) mukaan mainoskuviista.

Taulukko 3. Sukupuolten esiintyminen oppaiden kuvissa.

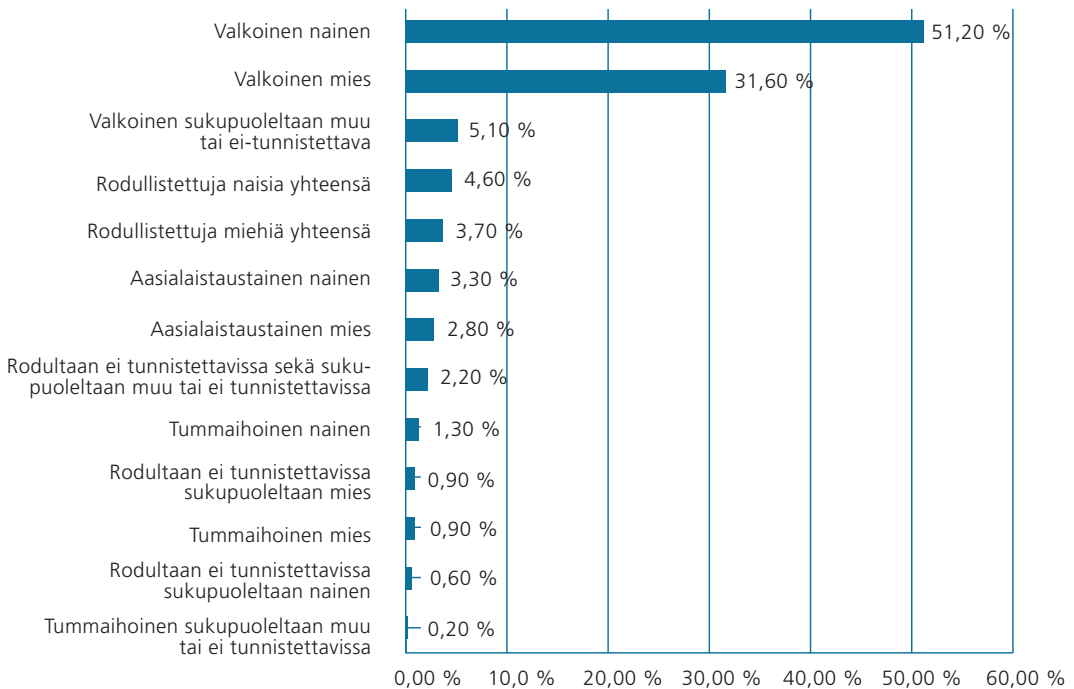
Korkeakoulu	Naisia % (f)	Miehiä % (f)	Jokin muu tai ei tunnistettava % (f)
Karelia AMK	81,8 % (9)	18,1 % (2)	0
Itä-Suomen yliopisto	81,5 % (22)	14,8 % (4)	3,7 % (1)
Turun yliopisto	65,3 % (32)	26,5 % (13)	8,2 % (4)
LAB-AMK	64,3 % (18)	21,4 % (6)	14,3 % (4)
Oulun AMK	61,7 % (29)	38,3 % (18)	0
Jyväskylän yliopisto	58,2 % (32)	40,0 % (22)	1,8 % (1)
Lapin AMK	56,3 % (9)	31,3 % (5)	12,5 % (2)
Haaga-Helia AMK	53,6 % (45)	38,1 % (32)	8,3 % (7)
Vaasan AMK	52,0 % (39)	37,3 % (28)	10,7 % (8)
Oulun yliopisto	50,0 % (14)	28,6 % (8)	21,4 % (6)
Vaasan yliopisto	48,9 % (43)	48,9 % (43)	2,3 % (2)
LUT-yliopisto	40,4 % (15)	43,2 % (16)	16,2 % (6)
Yliopistojen oppaat yht.	55,6 % (158)	37,3 % (106)	7,1 % (20)
AMK-oppaat yht.	57,1 % (149)	34,9 % (91)	8,0 % (21)
Yhteensä	56,3 % (307)	36,1 % (197)	7,5 % (41)

Naisia kuvattiin lähes kaikissa hakuoppaissa eniten (**taulukko 3**). Vain kahdessa oppaassa naisia ja miehiä esiintyi sama tai lähes sama määrä; näistä toinen kuului teknilliselle korkeakoululle. Naisia oli oppaiden opiskelijakuvissa yleensä yli puolet, kun taas miesten määrä jäi yhdeksässä oppaassa alle 40 prosenttiin. Eniten naisia esiintyi Itä-Suomen korkeakoulujen oppaiden kuvissa: jopa yli 80 prosenttia. Naisten, miesten ja jokin muu - tai ei tunnistettava -kategorioissa ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen yhteenlasketut tulokset olivat samansuuntaisia.

Suurin osa korkeakoulujen hakuoppaiden kuvien henkilöistä oli tunnistettavissa naiseksi tai mieheksi. Jokin muu tai ei tunnistettava -kategoriassa suurimmat prosentuaaliset arvot löytyivät Oulun yliopiston, LUT-yliopiston ja LAB-ammattikorkeakoulun oppaista, mikä tarkoittaa sitä, että näissä oppaissa ei tunnistettavissa olevia sukupuolia tai binaarijaon ulkopuolelle asettuvia sukupuolia oli eniten. Oulun yliopiston oppaassa jopa reilu 20 prosenttia oli tällaisia kuvia ja siten sen opas tarjoaa parhaimman samaistumisen

mahdollisuuden niille, jotka eivät koe identifioituvansa naiseksi tai mieheksi. Aineistossa oli lisäksi muutamia oppaita, joissa kaikki kuvien henkilöt voitiin tunnistaa joko naiseksi tai mieheksi.

Sukupuolen ja rodun leikkauspisteitä tarkasteltaessa havaittiin, että hakuoppaiden kuvien hahmoista yli puolet koostui valkoisista naisista (**kuvio 1**). Heitä oli selvästi eniten, sillä toiseksi suurin ryhmä muodostui valkoisista miehistä, joita oli hieman alle kolmannes. Valkoisia naisia oli hieman yli 100 henkilöä enemmän kuin valkoisia miehiä. Sama linja jatkui rodullistetuissa henkilöihahmoissa: naisia oli enemmän kuin miehiä, vaikka ero (naisia 4,6 %, miehiä 3,7 %) oli selvästi pienempi valkoisten henkilöiden suhdeluun verrattuna. Miehiä oli naisia vähemmän sekä aasialaistaustaisissa että tummaihoisissa. Rodullistetuissa henkilöissä kärjekkäin ero muodostui aasialaistaustaisten naisten ja tummaihoisten miesten välille: aasialaistaustaisia naisia oli opiskelijoita esittävässä kuvissa yli kolme kertaa enemmän kuin tummaihoisia miehiä. Täysin tunnistamattomia kategorioissa oli



Kuvio 1. Rodullistetut ja ei-rodullistetut henkilöt sukupuolittain.

yhteensä reilut kaksi prosenttia, eli heidän sukupuoltaan tai rotuaan ei pystytty määrittämään ulkoisesta olemuksesta.

Suurin osa analysoitujen hakuoppaiden kuvista esitti noin 20-vuotiaita nuoria aikuisia. Tyypillisesti oppaissa kuvattiin lisäksi muutamaa vanhempaa henkilöä, jotka näyttivät 30- tai 40-vuotiailta. Haaga-Helia ammattikorkeakoulun oppaassa oli eniten iällistä monimuotoisuutta. Siinä tosin mainostettiin ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja (YAMK), joihin voi hakeutua vasta suoritettuaan alemman korkeakoulututkinnon ja hankittuaan työkokemusta. Hakuoppaiden kuvissa esiintyvien hahmojen perusteella oppaat viestivät varsin normatiivisesta etenemisestä koulutuspolulla – odotuksista melko suorista siirtymistä toiselta asteelta korkeakouluun.

Kaikki kuvat esittivät opiskelijoita, joilla ei ollut fyysisiä toimintarajoituksia. Ulkoisesti kaikki näyttivät terveiltä. Kävelykeppejä, pyörätuoleja tai avustajakoiria ei näytetty missään. Pikemminkin korostettiin opiskelijoiden hyvää fyysistä terveyttä kuvaamalla

heitä liikkumassa paikasta toiseen esimerkiksi polkupyörillä. Vaikka joissakin oppaissa mainostettiin paljonkin liikunnallisia vapaa-ajanviettomahdollisuuksia ja opiskelija-asumista, yhdessäkään oppaassa ei mainostettu esteettömyyttä. Kuvaston perustella korkeakoulut eivät houkuttele opiskelijoita esteettömyydellä, eikä oppaissa huomioida niitä potentiaalisia hakijoita, joilla on jonkinlainen vamma.

Uskonnollisuuden näkymistä kuvissa havainnointiin lähinnä tarkastelemalla kuvausympäristöä sekä henkilöiden vaatteita ja asusteita. Aineiston ainoa uskonnollinen tunnusmerkki sisältyi Oulun yliopiston oppaaseen, jonka yhdessä kuvassa naisella oli hiukset peittävä huivi. Uskonnon näkymättömyys hakuoppaissa ei sinänsä yllätä, ovathan akateemiset ympäristöt pääosin riisuttuja uskonnollisista ja muista tunnuksista. Asialla voi kuitenkin olla merkitystä niille hakijoille, joille uskonnollisuuden näkyminen on elämän luonnollinen osa ja sen häivyttäminen identiteetin piilottamista. Uskonnollisuuden visualisointi ainoastaan hunnutetun naishahmon kautta on

NAISTEN VAATETUKSESSA HUOMIOTA HERÄTTÄÄ NEULEIDEN JA KUKKAKUOSIEN RUNSAUS.

kuitenkin varsin stereotyyppinen tapa esittää uskonnollista moninaisuutta ja etenkin islamia mediassa (Nikunen 2015, 165).

Korkeakoulujen hakuoppaiden kuvien määrällisen analyysin perusteella opiskelijan ideaalityypiksi muodostuu nuori noin 20-vuotias valkoinen nainen, jolla ei ole fyysisiä toimintarajoituksia ja jonka ulkoisesta olemuksesta uskonnollisuus ei ilmene. Moninaisuuden näkökulmasta hakuoppaissa esitetyt korkeakouluopiskelijoiden samaistumispiirit ovat melko kapeita.

PITKÄHIUKSINEN, HYMYILEVÄ, AHKERA JA HYVINVOIVA NUORI NAINEN KORKEAKOULUOPISKELIJAN IDEALIKUVANA

Semioottisessa kuva-analyysissä pureuduimme opiskelijan idealikuvan ohella siihen, miten sekä ei-rodullistettuja että rodullistettuja opiskelijoita tyypillisimmin esitetään kuvissa. Koska molemmissa luokitteluissa tyypillisin hahmo oli nainen, keskityimme naiseuden ja rodullistamisen risteymiin. Aluksi tarkastelemme, kuinka nuorta naista ylipäänsä esitetään ja kehystetään kuvissa. Vaikka idealiksi asettuva naisuus oli useimmissa kuvissa valkoista, tietyt naiseuden representaatiot olivat yhteneviä sekä ei-rodullistettujen että rodullistettujen naishahmojen kuvissa.

Yleisin tapa esittää naisuutta oli hyvin perinteinen, kuvattiinpa ei-rodullistettu tai rodullistettu opiskelija. Perinteisyydellä tarkoitamme sitä, että sukupuoli on helposti tunnistettavissa sekä ulkonäöstä että toiminnasta (Rossi 2003). Useimmilla kuvissa esiintyvillä naisilla on pitkät, olkapäille ulottuvat tai sitä pidemmät hiukset. Erityisesti letit viestittävät korkeakoulujen koulumaisuudesta ja tyttömäisyydestä. Koruja käytetään paljon, mutta ne eivät viesti mistään aatteellisesta tai ideologisista sitoumuksista. Vaatetuksessa huomiota herättää neuleiden ja kukkakuosien

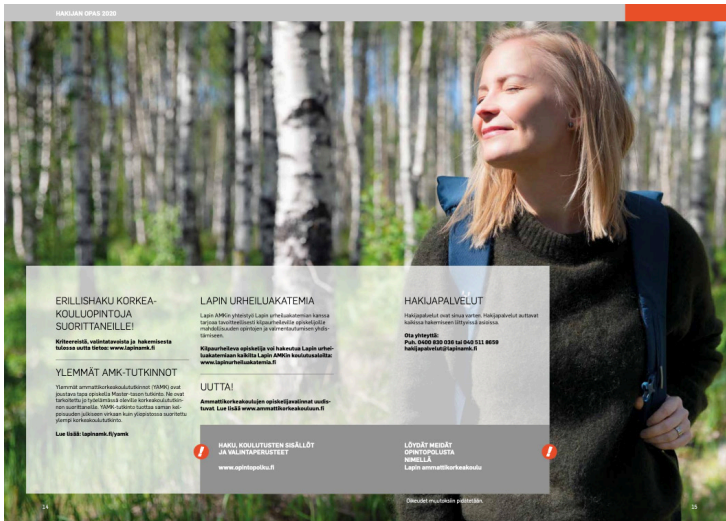


Kuva 1. Jyväskylän opisto, hakuopas.

runsaus: ne ikään kuin alleviivaavat paitsi mukavuutta ja rentoutta myös feminiinistä pehmeyttä, osin kiltteyttäkin (Tolonen 2001). Maskuliinemmiksi tulkittavat lyhyet hiukset ja kauluspaidat jakkuineen ovat vähemmistönä, joskaan eivät niin näkymättömiä kuin länsimaalaisuuden ulkopuolisiin kulttuurisiin tai etnisiin sidoksiin viittaavat vaatteet. Rossin (2003, 119, 187) mukaan tällainen tuttu ja turvallinen sukupuolen esittäminen on tyypillistä mainonnan sukupuolituotantoa, jolla varmistetaan, että katsojan ei tarvitse vaivata päätään epäselvällä sukupuolikäytöksellä, vaan huomio kohdentuu markkinoitavaan tuotteeseen.

Oppaiden kuvissa naiset hymyilevät miehiä enemmän, ja heidän hammasrivinsä loistavat. Kulttuurintutkija Seppo Knuutilan (1991, 121) mukaan naisten ja miesten hymyillä on mainonnassa eri merkitykset: Nainen voi hymyillä ja nauraa mille tahansa, vaikka itselleen. Miesten hymyyn ei liity naurunalaisena olemista tai alistamista, vaan mies hymyilee virmistellen tai tilanteen hallintaa viestittäen. (Mt., 121, 131.)

Korkeakoulujen hakuoppaissa kuvissa naisten hymyt viestittävät hyväntuulisuuden ohella etenkin sovinnollisuudesta ja yhteistyökyyvystä. Merkitysyhteyksiä korostaa se, että iloiset ilmeet yhdistyvät usein sopuisaan vuorovaikutustilanteeseen (esim. kuva 1).



Kuva 2. Lapin ammattikorkeakoulu, hakuopas.

Kuvien kehystäminen opiskeluun viittavilla tilanteilla viestittää kuitenkin katsojalle, että herttaisten hymyjen luoman kepeän tunnelman ohella opinnot vaativat työtä edetäkseen. Tätä vielä korostaa opiskeluun viittaavien esineiden, kuten kirjojen ja laitteiden, runsas määrä. Ahkeruudeksi, itsekuriksi ja laajemmin elämänhallinnasta viestittäviksi asioiksi on tulkittavissa sekin, että useimmat naiset näyttävät terveiltä, hyvinvoivilta ja hoikilta. Kulttuurisesta näkökulmasta nämä ominaisuudet viestivät elämänhallinnasta, tasapainoisuudesta ja itsekontrollista (Kukkonen ym. 2019, 142). Kuvissa toistuva opiskelijanaisuuden representaatio on varsin tuttu aiemmista koulutuksen kontekstissa tehdyistä tutkimuksista (esim. Tolonen 2001). Tyttömäisyys, lempeys, ahkeruus, yhteistyökyky ja elämänhallinta ovat ominaisuuksia, joita tytöiltä ja naisilta koulutuksen kentällä usein odotetaan ja arvostetaan.

OPISKELIJAN IDEAALIKUVAN TARKENTUMINEN ITSENÄISEKSI SUOMALAISEKSI NAISEKSI

Vaikka naiseuden esittämisen tavat olivat ei-rodullistettujen ja rodullistujen opiskelijoiden kuvissa pitkälti yhteneviä, niissä oli toistuvia eroavuuksiakin. Ne koskivat ensinnäkin kuvien ympäristöjä ja toiseksi tapoja kuvata naisia yksin tai yhdessä muiden kanssa. Erojen

myötä ideaaliopiskelijan representaatio tarkentuu ja kapenee.

Luonto on oppilaitosympäristön ohella hakuoppaiden toistuva kuvausympäristö. Järvi- ja metsämaisemia vasten kuvatut naiset ovat kuitenkin yleensä valkoihoisia. Luonnossa kuvatut hakuoppaiden kuvat representoivatkin voimakkaasti suomalaista kulttuuria ja kulttuurista identiteettiä maisemallistamisen kautta. Hall (2003, 93–94) on todennut, että kulttuuristen identiteettien maisemallistaminen eli yhteen liittäminen tiettyihin maisemiin tuottaa ja vahvistaa kulttuurin ja kodin välistä kytköstä. Kotina kulttuuri on paikka, johon kuulutaan luonnostaan ja jossa voi kokea yhteenkuuluvuutta muihin. Yhteenkuuluvuus on kuitenkin sikäli harvaa, että kaikki saman kulttuurin edustajat eivät voi tuntea toisiaan tai olla keskenään samankaltaisia. Siksi kansalliset kulttuurit elävätkin Hallin mukaan ennen kaikkea maisemallistamisen sekä myyttisten tarinoiden ja traditioiden kautta, jotka luovat siteitä ihmisten välille yli ajan. Maisemallistaminen voikin olla keino madaltaa korkeakoulutukseen hakeutumiskynnystä suomalaisten keskuudessa.

Rodullistettujen naisten kuvaaminen sen sijaan sijoittuu ympäristöihin, joissa viitataan eri keinoin Suomen rajojen ulkopuolelle ja kansainvälisiin yhteyksiin.



Kuva 3. Vaasan ammattikorkeakoulu, hakuopas.

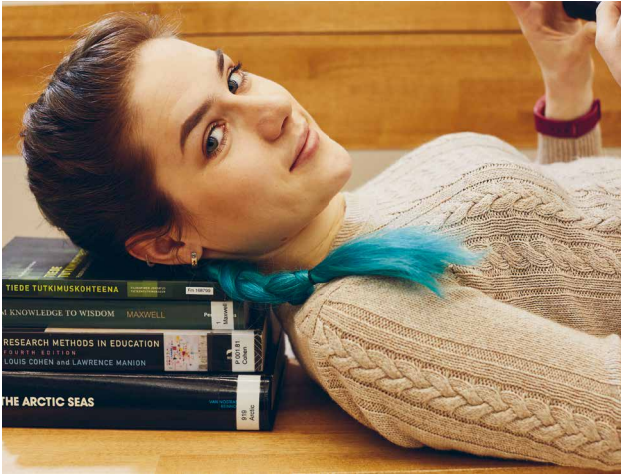
RODULLISTETUT NAISET
TULEVAT NÄKYVIKSI
LÄHINNÄ SUHTEESSA
MUIHIN.



Kuva 4. Oulun yliopisto, hakuopas.



Kuva 5. Itä-Suomen yliopisto, hakuopas.



Kuva 6. Oulun yliopisto, hakuopas.

NAISEN TURKOOSI LETTI KIELII SOVELIAASTA TAVASTA OLLA SOPIVASTI INDIVIDUALISTINEN KOETTELEMATTA LIIKAA SOSIAALISEN ASEMAN RAJOJA.

Kuvissa mainostetaan esimerkiksi vaihtoon lähtemistä sekä oppilaitoksen sijaintia ja kulkuyhteyksiä. Rodullistettujen naisten kuvat liittyvätkin liikkumiseen, mikä viestittää heidän tarpeestaan siirtyä paikasta toiseen; naisten koti ei ole täällä. Kuvatekstit usein vielä vahvistavat yhteyksiä kansainvälisyyteen tai vieraskielisiin koulutusohjelmiin (kuva 4). Vaikka kuva itsessään ei esitä katsojalle oletuksia musliminaisen suomalaisuudesta tai ei-suomalaisuudesta, kuvateksti ”Olitpa kotoinen mistä tahansa, matkustat sujuvasti kotiin ja takaisin” ohjaa vahvasti katsojan tulkintaa. Vain harvassa tapauksessa katsojaa ei ohjata ajattelemaan rodullistettua naista ei-suomalaisena. Ulkomaalaisuuden esittäminen suomalaisuuden vastakohtana onkin hyvin selkeää ja toistuvaa erontekoa (ks. myös Rossi 2009).

Toinen toistuva ero koskee tapoja kuvata valkoihoisia naisia vuorovaikutustilanteiden ohella yksin. Monet näistä kuvista ovat muotokuvamaisia poseerauksia, joissa valkoinen nuori nainen katsoo suoraan kameraan ja hymyilee hammashymyä (Vuori 2009, 387). Rodullistettuja naisia sen sijaan kuvataan aina yhdessä muiden kanssa: he ovat suhteessa muihin ja tulevat näkyviksi lähinnä suhteessa muihin (Mkwesha & Huber 2021). Tämä on jatkumoa totutulle tavalle esittää rodullistettut naiset muista riippuvaisina (Keskinen 2012). Naisten kuvaamisella riippuvaisina, usein myös passiivisina ja alistettuina,

on Rantosen (1999, 41–47) mukaan juurensa aina renessanssissa asti.

Muotokuvamaisten yksilökuvien rajautuminen valkoihoisiin naisiin korostaakin kohteen esikuvallisuutta ja ikonisuutta. Chandra Talpade Mohantyn (1991, 74) sanat representaatioiden toisiaan edellyttävistä tekijöistä ovat olennainen huomio. Jos hakuoppaissa olisi yksilökuvia rodullistetuista naisista samassa suhteessa kuin valkoisista, valkoisten esikuvallisuus ei olisi yhtä silmiinpistävää kuin nyt. Yksin kuvatuksi tuleminen mahdollistaa valkoisten naisten näkemisen itsenäisinä toimijoina. Itsenäisyyttä vahvistavat myös hyvän ja korkeakoulutuksen yhteydessä keskiluokkaisen maun rajoissa tehdyt erottautumiset (Purhonen ym. 2014, 371).

Vaikka suurimmassa osassa kuvia naiset kuvataan varsin huoliteltuina, hillitysti meikattuina, pehmeissä villapaidoissaan, jotkin kuvat luovat sopivan särön. Hakuoppaaseen kuvatun (kuva 6) naisen turkoosi letti kielii juuri tästä soveliaasta tavasta olla sopivasti individualistinen koettelematta kuitenkaan liikaa sosiaalisen aseman rajoja (Tolonen 2001). Rodullistettujen naisten kuvissa muista erottautuminen kiinnittyy pikemminkin yhteisöllisiin ja suomalaisuuden ulkopuolelle sidoksia rakentaviin symboleihin, kuten musliminaisen hunttuun. Yksilöllisyyden ja itsenäisyyden sanomaa saavat edustaa vain valkoiset naiset.

OPPAAT UUSINTAVAT MODERNIN LÄNSIMAALAISEN VALKOISEN NAISEUDEN JA ALISTEISEN RODULLISTETUN NAISEUDEN VÄLISTÄ HIERARKKISTA EROA.

POHDINTA

Tutkimuksemme mukaan korkeakoulujen hakuoppaiden kuvien opiskelijajadeaali on valkoihoinen nuori, hyvinvoiva, iloinen nainen, jolla ei ole fyysisiä toimintarajoituksia tai ulkoisesti näkyvää uskonnollista vakaumusta. Intersektionaalisuuden näkökulmasta kuvien tarjoamat samaistumispiinnat eivät ole kovin moninaisia. Kuvat puhuttelevat lähinnä valkoisia nuoria, joita niiden henkilöistä on lähes 83 prosenttia. Sen sijaan rodullistetuille ja vammaisille henkilöille on oppaissa tilaa vain vähän, jos laisinkaan. Täysin näkymättömiä ovat kansalliset vähemmistömme – heitä ei mielletä kertaakaan korkeakoulutuksen kohderyhmäksi. Lisäksi oppaat perustuvat oletukseen kaksijakoisesta sukupuolesta sukupuolten moninaisuuden sijasta. Tutkimuksemme toistaakin osin yhdysvaltalaisen tutkimusten tuloksia korkeakoulumarkkinoinnin opiskelijakuvien kiiltokuvamaisuudesta ja valkoisuuden normatiivisuudesta (Hartley ja Morphey 2008). Poikkeavaa niihin verrattuna on se, että Suomessa moninaisuus ei käänny kertaakaan strategiseksi segregaaion purkukeinoksi (Pippert ym. 2013), vaan pikemminkin se korostaa eroa valkoiseen suomalaisuuteen.

Lisäksi analysoimme, miten ei-rodullistettuja ja rodullistettuja opiskelijoita tyypillisimmin esitetään kuvissa. Tässä yhteydessä intersektionaalinen analyysimme kohdistui naiseuden representaatioihin. Se, että rodullistettuja naisia esitetään kuvissa osin samoin kuin valkoihoisia, viestii siitä, että korkeakoulutus voidaan mieltää tietyin ehdoin myös heidän mahdollisuudekseen. Tämä ei sinällään yllätä, kun ottaa huomioon, kuinka paljon Suomessa koulutusta korostetaan sekä

naisten tasa-arvoisten osallistumismahdollisuuksien takaajana että maahanmuuttajien integraation väylänä. Vallitseva naiseuden representaatio on kuitenkin paradoksaalinen. Yhtäältä hakuoppaiden kuvastojen edustamaa naiseus on varsin perinteistä ja jotain sellaista, joka ei liiaksi koettele vakiintuneita sukupuolittuneita tai kulttuurisia hierarkioita ja konventioita. Toisaalta suhteessa rodullistettuihin naisiin valkoinen naiseus näyttäytyy itsenäisenä ihannena, jota vasten ”toisia” naisia arvioidaan. Hakuoppaat lankeavatkin uusintamaan hierarkkista eroa moderniksi suomalaisiksi ja länsimaalaisiksi ymmärretyn valkoisen naiseuden ja traditionaalisemman, maahanmuuttaja- ja ei-länsimaalaisen, muista riippuvaisemmaksi ja alistaiseksi ajatellun rodullistetun naiseuden välille (Rossi 2009, myös Osei-Kofi ym. 2012).

Tässä kontekstissa, sukupuolen ja rodullistamisen kytköksiä tutkinutta Suvi Keskistä (2012, 299) siteeraten, rodullistetuilla naisilla on mahdollisuus muuttua ainakin lähestulkoon moderneiksi, jos he seuraavat valituneiden länsimaalaisten siskojensa osoittamaa polkua. Hakuoppaiden kuvien perusteella polku on pitkä, asetetaanhan rodullistettujen naiset kuvissa pääsääntöisesti ympäristöihin, joissa viitataan eri keinoin Suomen rajojen ulkopuolelle ja kansainvälisiin yhteyksiin. Heidän tehtävänsä on ennen kaikkea markeerata korkeakoulujen kansainvälistymistä ja liikkuvuutta.

Pohtiessamme tutkimuksemme tuloksia emme voi olla ohittamatta Kimmo Lehtosen (1991, 86) kysymystä siitä, mitä naisen avulla ei voisi mainostaa. Dyer (2002, 145, 208) alleviivaa nimenomaan valkoisten naisten konstruointia haluttavuuden huipentumina, mikä näkyi tässäkin tutkimuksessa valkoisten naisten edustaessa katsojille jotakin tavoiteltavaa, mutta toistaiseksi osin saavuttamatonta korkeakouluopiskelijan muodossa. Koulutuspoliittisesti tämä herättää monenlaisia ajatuksia. Yhtäältä hakuoppaiden kuvien naisenemmistö heijastaa yksinkertaisesti sitä vallitsevaa todellisuutta, jossa naiset ovat korkeakouluopiskelijoiden ja tutkinnon suorittajien enemmistönä (Tilastokeskus 2020) – heihin korkeakoulujen näyttää olevan järkevää satsata. Tällaista kapeaa ideaalinaisetta korkeakoulut arvostavat? Kuinka hyvää ulkonäköä ja toimintakykyä viestivät naiskuvat asetuvat suhteeseen esimerkiksi 2020-luvulla runsaasti


kasvaneisiin korkeakouluopiskelijoiden masennus- ja ahdistuneisuushäiriödiagnooseihin (Kunttu, Pesonen & Saari 2017, 83)?

Marinin hallituksen lanseeraaman saavutettavuussuunnitelman ja jatkuvan oppimisen ideologian suhteen kuvastot asettavat myös kysymyksiä. Koulutuspolitiikan linssien läpi katsottuna kuvat kantavat huolta vain nuorten saattamisesta korkeasteen opintoihin. Keski-ikäisistä tai ikääntyneistä korkeakoulut eivät ole kiinnostuneita. Etnisten ja rodullistettujen vähemmistöjen näkökulmasta yhdymme Karvin (Airas ym. 2019) ulkomaalaistaustaisten opiskelijoiden korkeakoulupolkuja koskevan selvityksen sisältämään huoleen: paljon on vielä tehtävää, jotta korkeakoulutuskenttä tunnistaa yhteiskuntamme alati lisääntyvän moninaisuuden myös itseään koskettavaksi. Hakuoppaiden kuvastojen perusteella se on normatiivisen valkoinen.



LOTTA MOLANDER


KM, oppilaanohjaaja
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-0830-9048>



ANNE-MARI SOUTO

YTT, KM, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden ja psykologian
osasto
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-3511-9696>

LÄHTEET

- Airas, M., Delahunty, D., Laitinen, M., Shemsedini, G., Stenberg, H., Saarilampi, M., Sarparanta, T., Vuori, H. & Väätäinen, H. (2019). *Taustalla on väliä. Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 22:2019. Helsinki: Karvi.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum (1), 139–167.
- Dyer, R. (2002). *Älä katso! Seksuaalisuus ja rotu viihteen kuvastoissa*. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications.
- Hall, S. (2003). Kulttuuri, paikka ja identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 85–128.
- Hartley, M. & Morphew, C. (2008). What's Being Sold and to What End? A Content Analysis of College Viewbooks. *The Journal of Higher Education*, 79(6), 671–691.
- Keskinen, S. (2012). Kulttuurilla merkityt toiset ja universaalin kohtelun paradoksaalisuus väkivaltatyössä. Teoksessa S. Keskinen, J. Vuori & A. Hirsiaho (toim.) *Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press, 291–320.
- Keskinen, S., Mkwesha F. & Seikkula M. (2021). Teoreettisen keskustelun avaimet – rasismi, valkoisuus ja koloniaalisuuden purkaminen. Teoksessa S. Keskinen, F. Mkwesha & M. Seikkula (toim.) *Rasismi, valta ja vastarinta. Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 45–68.
- Kilpilampi, M. (2020). *Intersektionaalisuus opinto-ohjauksen oppikirjojen kuvituksessa*. Kasvatustieteiden pro gradu. Itä-Suomen yliopisto.
- Knuuttila, S. (1991). Hyytymätön hymy. Hymyn ja naurun sukupuoli -sensiivisen mainonnan ilmeanalyysiä. Teoksessa K. Lehtonen (toim.) *Mainoskuva -mielikuva*. Helsinki: VAPK-Kustannus, 121–142.
- Kukkonen, I., Pajunen, T., Sarpila, O. & Åberg, E. (2019). *Ulkonäköyhteiskunta. Ulkoinen olemus pääomana 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Into.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. (2017). *Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Lehtonen, K. (1991). Kuningatarkampanja. Kahvikansan ikinuori morsian. Teoksessa K. Lehtonen (toim.) *Mainoskuva – mielikuva*. Helsinki: VAPK-Kustannus, 81–120.
- Malmelin, N. (2003). *Mainonnan lukutaito. Mainonnan viestinnällistä luonnetta ymmärtämässä*. Helsinki: Gaudeamus.

- Mikander, P. (2016). *Westerners and others in Finnish school textbooks*. Väitöskirja. Helsinki: University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2500-2>
- Miles, R. (1994). *Rasismi*. Tampere: Vastapaino.
- Mkwesha, F. & Huber, S. (2021). Representaatioien uudelleenarviointia – rasisminvastaisuus ja taideaktivismi dekoloniaalisesta näkökulmasta. Teoksessa S. Keskinen, F. Mkwesha & M. Seikkula (toim.) *Rasismi, valta ja vastarinta. Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, 225–243.
- Mohanty, C. T. (1991). Under western eyes: Feminist scholarship and colonial discourses. Teoksessa C. T. Mohanty, A. Russo & L. Torres (toim.) *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington: Indiana University Press, 51–80.
- Mulinari, D., Keskinen, S., Irni, S. & Tuori, S. (2009). Introduction: Postcolonialism and the Nordic Models of Welfare and Gender. Teoksessa S. Keskinen, D. Mulinari & S. Tuori (toim.) *Complying with Colonialism. Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham: Ashgate, 16–46.
- Nikunen, K. (2012). Sukupuolittuneet mediakuvasot ja yllirajainen kokemus maahanmuuttaja nuorten arjessa. Teoksessa S. Keskinen, J. Vuori & A. & Hirsiaho (toim.) *Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press, 155–173.
- OECD (2015), OECD360: Suomi 2015: Kuinka Suomi sijoittuu vertailuissa? OECD360, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264236653-fi>
- Osei-Kofi, N., Torres, L. & Lui, J. (2012). Practices of whiteness. Racialization in college admissions viewbooks. *Race, Ethnicity and Education*, 16(3), 386–405.
- Pippert, T., Essenburg, L. & Matchett, E. (2013). We've got minorities, yes we do. Visual representations of racial and ethnic diversity in college recruitment materials. *Journal of Marketing for Higher Education*, 23(2), 258–282.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. (2014). *Suomalainen maku. Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rantonen, E. (1999). Länsimaisten kuvien rotunaiset. Teoksessa J. Airaksinen & T. Ripatti (toim.) *Rotunaisia ja feminismejä. Nais- ja kehitystutkimuksen risteyskohtia*. Tampere: Vastapaino. 41–61.
- Rastas, A. (2020). Rasismikeskustelu suomalaisissa yliopistoissa. *Tieteessä tapahtuu* 2, 45–49.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rossi, L.-M. (2003). *Heterotehdas. Televisiomainonta sukupuolituotantona*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rossi, L.-M. (2009). Licorice Boys and Female Coffee Beans: Representations of Colonial Complicity in Finnish Visual Culture. Teoksessa S. Keskinen, D. Mulinari & S. Tuori (toim.) *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham: Ashgate, 346–376.
- Rossi, L.-M. (2010). Esityksiä, edustamista ja eroja. Representaatio on politiikkaa. Teoksessa T. Knuuttila & Lehtinen, A (toim.) *Representaatio. Tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus, 261–275.
- Rossi, L. (2015). *Muuttuva sukupuoli. Seksuaalisuuden, luokan ja värin politiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus
- Saarinen, S. (2016). *Korkeakoulumarkkinointi Suomessa. Case Laurea: yhdessä enemmän*. Laurea-julkaisut 65. Laurea ammattikorkeakoulu.
- Seppä, A. (2012). *Kuvien tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppänen, J. (2005). *Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvasotien tulkitsijalle*. Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. & Väliavonon, E. (2012). *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.
- Tilastokeskus (2020). Yliopistotutkintojen määrä kääntyi kasvuun. https://www.stat.fi/til/yop/2019/yop_2019_2020-05-13_tie_001_fi.html (25.5.2020).
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Tampere: Vastapaino.
- Vuori, J. (2009). Guiding Migrants to the Realm of Gender Equality. Teoksessa S. Keskinen, D. Mulinari & S. Tuori (toim.) *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham: Ashgate, 378–409.

¹Artikkeli pohjautuu KM Lotta Molanderin pro graduun ”Yksi älykäs päätös nuorille valkoisille naisille”. Korkeakouluopiskelijan ideaalityyppi korkeakoulujen hakuoppaiden kuvien representoimana intersektionaalisuuden näkökulmasta. YTT, KM Anne-Mari Souto toimi hänen opinnäytteensä ohjaajana.

RIITTA JYTLÄ & NIINA KEKKI

Kohti ylirajaista lukemista

Lukupiiri aikuisten maahanmuuttaneiden yhteisöllisen oppimisen menetelmänä



Dialogisuutta painottavassa oppimiskäsityksessä oppiminen on sosiaalista toimintaa. Lukupiiri on yhteisöllisen oppimisen menetelmä, joka mahdollistaa ylirajaisen lukemisen. Kaunokirjallisuus problematisoi ja haastaa ajattelua ja tunteita. Aikuisille maahanmuuttaneille järjestetyssä lukupiirissä voidaan neuvotella ja purkaa rajanvetoja ”meidän” ja ”muiden” välillä.

HALU JAKAA OMA LUKUKOKEMUS on osa sosiaalisen median nostamaa jakamisen kulttuuria ja digitaalisen kulttuurin murrosta, ja 2000-luvulla lukupiireistä on tullut yhä suosituimpi harrastus myös Suomessa. Vapaa ajatuksenvaihto on yhteisöllisyyttä korostavan lukemisen ihanne. Lukupiirit perustuvatkin sille, että ihmiset jakavat lukukokemuksensa toistensa kanssa ja saavat puolestaan toisiltaan uusia näkemyksiä ja oivalluksia. Yhteisöllisyys on keskeinen osa lukemisen historiaa ja lukupiirit olennainen osa kansansivistystä. Lukupiiri-innostus ei ole vain 2000-luvun trendi-ilmiö, vaan sillä on pitkät perinteet eurooppalaisissa yhteiskunnissa. (Duncan 2012; ks. myös Tunturi 2010, 62–63; Ahola 2013.)

Pitkästä historiastaan huolimatta lukupiirejä ei ole juuri hyödynnetty saati tutkittu aikuisten kielenupeutuksessa (Duncan 2012). Suomessa on tehty jonkin verran suomi toisena kielenä (S2) -lukupiiritutkimusta, jossa lukupiireihin osallistujat ovat olleet pääasiassa Eurooppalaisen viitekehysten (2018) kieli-

taidon perustasolla A2 (Eurooppalainen viitekehys 2018), kotoutumiskoulutuksen maahanmuuttajia (Lounavaara 2007; Kastari 2019; 2020). Edistyneiden kielenupeijoiden lukupiirejä ei sen sijaan ole tutkittu.

Tässä artikkelissa kuvaamamme lukupiirihanke suunnattiin edistyneille (B2–C2) oppijoille, jotka ovat jo saavuttaneet hyvän suomen kielen taidon, mutta kaipaavat eriytynyttä ja yksilöllistä opetusta ja ohjausta. He eivät välttämättä enää hyödy isolle joukolle suunnatusta opetuksesta, eikä heille juuri ole tarjolla omantasoisia kursseja. (Ks. Kekki & Jokela 2018.) Kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2022) kaunokirjallisuudella on pieni rooli. Kun vapaan sivistystyönkin kurssit keskittyvät kielitaito-opetukseen, kaunokirjallisuus ei useinkaan kuulu kurssisisältöihin. Maahanmuuttajataustaisten koulutukseen kaivataan yhä paremmin tarpeisiin osuvia keinoja myös korkeakouluisa (Silvennoinen 2017). Lukupiiritoiminta sisältää

MINKÄLAISTA YHTEISÖLLISTÄ OPPIMISYMPÄRISTÖÄ LUKUPIIRI VOI EDISTÄÄ?

metodologisen kehittelyn mahdollisuuden, joka vastaa tarpeeseen.

Lukupiiritoiminta voi mahdollistaa aintulaatuisella tavalla kielen, kirjallisuuden ja ympäröivän maailman yhteen tulemisen. Kirjallisuus on kieltä, ja se on kietoutunut erilaisiin konteksteihin ja sosiaaliseen olemiseemme (Parente-Čapková & Fárová 2022). Vaikka lukupiirien merkitystä yhä enemmän korostetaan, niiden mahdollisuuksia aikuisten suomenopetuksessa, erityisesti toisen kielen oppimisessa, ei vielä ole juuri tutkittu (ks. kuitenkin Vaarala 2009). Suomessa aihetta käsittelevissä kirjoissa ei ole otettu lainkaan huomioon kieltä ihmisten välisiä eroja tuottavana kategoriana.

Lukupiiriharrastuksen historiaa ja nykyisiä käytäntöjä kartoittavat kirjat, kuten *Lukupiirikirja* (2010) ja *Lukupiirien lumo* (2008), eivät nosta esiin lukupiirejä toisen kielen oppimisessa. Edellinen keskittyy aikuisten lukupiireihin sekä lukemisen teorioihin ja tematiikkaan, jälkimmäinen on suomennettu yhdysvaltalaisesta lukupiirioppaasta, jossa nostetaan esiin lukupiirien hyödyntämisen keinoja peruskouluopetuksessa. Toimittaja ja kriitikko Suvi Aholan lukupiirejä koskevassa väitöstutkimuksessa (2013) sukupuoli, ikä ja sosioekonominen asema ovat taustamuuttujia, mutta suomen kieli lukijan äidinkielenä ääneen lausumaton oletus.

Nostamme esiin kielellisen eron lukemisessa ja tutkimme sen merkittävyyttä yhteisöllisyyden ja osalliseksi tulemisen näkökulmista. Kehittelemme ajatusta lukupiirien mahdollistamasta yllirajaisesta lukemisesta, jossa kohtaavat lukijoiden erilaiset kulttuuriset oletukset ja tietämykset sekä kaunokirjallisuuden lukeminen suomeksi, muulla kuin osallistujien omalla äidinkielellä. Kun puhutaan uusista lukemiskulttuureista ja tulevista lukijasukupolvista

Suomessa, enenevä määrä lukijoita ei mahdu lukemisen kansallisiin kehyksiin: mielikuviin ja oletuksiin suomalaisista lukijoista. Hypoteesimme mukaan yllirajaisen lukemisen lukupiiri auttaa jäsentämään erilaisia lukutapoja ja purkamaan ”meidän” ja ”muiden” välisiä rajanvetoja.

Tutkimusaineistomme muodostavat syksyllä 2020 korkeakoulutetuille maahanmuuttaneille pidetyn lukupiirin keskustelut, lukupäiväkirjat sekä nauhoitetut loppuhaastattelut. Analysoimme aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajarvi 2018) menetelmiä soveltaen. Poimimme haastatteluista ja oppimispäiväkirjoista kohtia, joissa osallistujat tuovat esiin ajatuksiaan lukupiirimenetelmästä tai yhteisöllisestä lukemisesta. Luemme niitä yllirajaisen dialogisuuden, feministisen pedagogiikan ja kirjallisuusteorian käsitteellistyksiä vasten ja etsimme osallistujien lukukokemuksista yhteisiä ja erottavia piirteitä. Kirjallisen aineiston tarkastelun lisäksi kiinnitämme huomiota omaan osallisuuteemme lukupiirin ohjaajina ja sen vaikutukseen siinä, minkälaisia keskusteluja ja tulkintoja lukupiirissä voi syntyä.

Lähestymme tutkimuksen tavoitetta seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

Minkälaista yhteisöllistä oppimisympäristöä lukupiiri voi edistää? Millainen on kaunokirjallisuuden ”oletettu lukija” kielenoppijoiden lukupiirissä? Miten Johanna Sinisalon romaanin *Ennen päivänlaskua ei voi* teemat, kieli ja rakenne edesauttavat tai estävät kulttuurista kielen oppimista?

TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT

Ymmärrämme lukupiirin sosiaalisena, tiettyyn historiaan ja kulttuuriin paikantuvana toimintamuotona, jossa konkretisoituu ajatus yhteisöllisestä, vuorovaikutuksellisesta oppimisesta. Yhtenä oppimisen muotona se sopii luontevasti oppimisen sosiaalisuutta ja sosiokonstruktivismia korostaviin oppimiskäsityksiin, jotka painottavat yhteisön merkitystä ja yhteisöstä osalliseksi tulemisen prosessia (Suni 2008, 26–27).

Käsitys tiedon sosiaalisesta ja kulttuurisesta rakentumisesta on yhtenevä bahtinilaisen dialogisuuden teorian (Bakhtin 1981; Vaarala 2009; Jytilä 2017)

DIALOGINEN YHTEISÖSTÄ OSALLISEKSI PÄÄSEMINEN ON SAMALLA VALTAKYSYMYKS.

kanssa. Siinä korostuu merkitysten sosiaalinen muodostuminen puhujan ja kuuntelijan yhteisesti jaetuna alueena ja tässä prosessissa kehittyvän tiedon kulttuurinen ainutkertaisuus. Venäläisen kirjallisuudentutkijan ja filosofin Mihail Bahtinin ajatukset ovat perusta lukupiirin hahmottamiselle dialogisena yhteisönä, jossa oppimiskokemukset syntyvät sosiaalisessa, kielellistä oppimisprosessia korostavassa vuorovaikutuksessa.

Kielen oppimisen kontekstissa dialogisuus on yhdistetty monikulttuurisuuteen (Vaarala 2009), mutta oma lähestymistapamme korostaa ylijärjaisuutta, joka haastaa kulttuurien kategorista vastakkainasettelua tai niiden näkemistä toisistaan erillisinä kokonaisuuksina. 'Ylijärjaisuudella' tarkoitetaan ennen kaikkea transnationaalisuutta mutta myös kielellisten, kulttuuristen, etnisten, rodullisten tai uskonnollisten rajojen ylittämistä (Grönstrand ym. 2016; Vertovec 2009). Ymmärrämme 'ylijärjaisuuden' ennen kaikkea kielelliseksi ylijärjaisuudeksi ja lukupiirin osallistujien lähtömaiden huomioon ottamiseksi. 'Ylijärjaisuudesta' voidaan puhua ylijärjaiten kirjailijoiden yhteydessä, kun tarkoitetaan toimijoita, joilla ei ole yhtä ainoaa "kotimaata" tai kielellistä identiteettiä (Parente-Čapková 2017). Lukijatkin voivat rakentaa kielen avulla mahdollisia yhteisöjä, ja lukeminen voi olla ylijärjaita, dialogista yhteisöllisyyttä luovaa toimintaa. Pauliina Alenius ja Vesa Korhonen (2017, 164) viittaavat 'ylijärjaisuudella' ei-valtiollisten toimijoiden kansalliset rajat ylittävään toimintaan ja sosiaalisiin siteisiin sekä yksilöiden kansalliset rajat ylittäviin kokemuksiin, näkökulmiin ja identifioitumiseen. Juuri näihin seikkoihin ylijärjaiten lukemisenkin tiivistyy: se ei ole sidoksissa ennalta määriteltäviin positioihin vaan voi tuottaa uusia oppimisen ja tietämisen tapoja vuorovaikutuksessa.

Kielen osaaminen asettaa ihmisiä erilaisiin asemiin ja luo pääomaa yhteiskunnassa toimimiseen. Dialoginen yhteisöstä osalliseksi pääseminen on samalla valtakysymys. Erityisesti kriittinen pedagogiikka ja siitä versonut feministinen pedagogiikka ovat korostaneet yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta ja pedagogiikan avainroolia yhteiskunnan muutoksessa (Freire 2005; Saarinen ym. 2014). Omassa näkökulmassamme kieli on keskeisin erontekojen paikka, joka rakentaa käsityksiä yhteisöön kuulumisesta ja osallisuudesta yhteiskuntaan.

LUKUPIIRIN OSALLISTUJAT JA LUKUPIIRIN JÄRJESTÄMINEN

Järjestämäämme lukupiiriin osallistui syksyllä 2020 yhdeksän aikuista edistynyttä suomen kielen oppijaa. He mainitsivat äidinkieliikseen albanian, japanin, saksan, tšekin, unkarin, venäjän ja viron. Toiminnan alussa osallistujat olivat asuneet Suomessa puolesta vuodesta 28 vuoteen asti. Jotkut olivat opiskelleet suomea ulkomaisessa yliopistossa ennen Suomeen tuloaan, toiset olivat oppineet kielen Suomessa asuessaan. Emme erikseen testanneet osallistujien kielitaitoa, vaan tieto perustui heidän omaan arvioonsa. Osallistujat arvioivat kielitaitonsa Eurooppalaisen viitekehysten (2018) taitotasolle B2–C2. Taitotasolla B2 kielenkäyttäjät osaa käyttää kieltä itsenäisesti jo monenlaisissa tilanteissa, ja taitotasolla C1 ja C2 kuvataan taitavan kielenkäyttäjän tasoiksi. Esimerkiksi idiomaattinen kielenkäyttö tai kulttuuriset viittaukset saattavat kuitenkin tuottaa vaikeuksia vielä näilläkin taitotasolla. Päätoimisia yliopisto-opiskelijoita oli osallistumishetkellä noin puolet, lopuilla oli aiempia korkeakouluopintoja Suomesta tai muualta. Kaikki osallistujat olivat naisia. Lukupiirin suosio on ollut nousussa, mutta niiden arvostuksen ja kehittelyn vähäisyyden on ajateltu liittyvän sen naisvaltaisuuteen (Poole 2010). Tähän problematiikkaan ei kuitenkaan hyvin rajallista joukkoa koskevan tutkimuksemme ollut mahdollista puuttua.

Ennen lukupiirin aloitusta järjestimme kullekin osallistujalle alkuhaastattelun, jossa keskustelimme heidän taustastaan, tavoitteistaan kielen oppimisessa ja kiinnostuksestaan kirjallisuuteen. Muutamat

KIINNITIMME HUOMIOTA ROMAANIN RAKENTEeseen JA KERTOMISEN TAPAAN.

osallistujat olivat opiskelleet tai opiskelivat kirjallisuutta, useimmat eivät olleet aiemmin osallistuneet lukupiireihin. Taustoiltaan osallistujat erosivat toisistaan, ja monet korostivat haluavansa lukupiiriin mukaan ennen kaikkea kielitaitonsa parantamiseksi. Muutama oli lukenut hankkeen alkaessa enemmänkin kaunokirjallisuutta suomeksi, kaikki vähintään yhden suomalaisen kaunokirjallisen teoksen.

Lukupiiri on yleensä vapaaehtoinen, lukemista harrastavien ihmisten luoma piiri. Oma lähtökohdamme poikkesi tästä, sillä osa sai osallistumisestaan opintopisteitä, ja lukupiiri oli yliopistosta käsin johdettavan hankkeen toimintaa. Osallistujat valikoituivat tutkimukseen kuitenkin vapaaehtoisuuden pohjalta: yhteyttä ottivat ne, jotka olivat valmiiksi motivoituneita oppimaan suomen kieltä kaunokirjallisuuden avulla. Kukin sai osallistua lukupiirihankkeen tarjoamiin aktiviteetteihin sen mukaan, miten ja minkä verran halusi tukea kielenoppimiseensa juuri tässä elämänvaiheessa.

Lukupiiriin romaaniksi valitsimme Johanna Sinisalon Finlandia-palkitun *Ennen päivänlaskua ei voi* (EPEV 2000). Se kertoo nuoresta valokuvaajasta, joka löytää ja ottaa hoitaakseen peikonpoikasen keskellä nykyaikaista Tampereen kaupunkimiljöötä. Romaani herätti ilmestyessään huomiota käsittelemällä erilajisten välisiä suhteita, homoseksuaalisuutta, maahanmuuttaneiden naisten, niin sanottujen ”postimyyntimorsianten” asemaa ja valtasuhteita. Realistiset elementit kohtaavat teoksessa fantasian, ja lukijaa kutsutaan pohtimaan, mikä maailmassa voi olla totta tai mahdollista. Romanin genre, spekulatiivinen fiktio eli spefi ei ollut alkuhaastattelujen perusteella useimmille lukupiirin osallistujille tuttu.

Alkuhaastattelujen jälkeen aloittamamme lukupiiri kokoontui kerran viikossa 10 viikon ajan syksyllä 2020. Pandemiatilanteen vuoksi se järjestettiin

Zoom-yhteydellä. Kaksi osallistujaa asui toisessa kaupungissa, mikä puolsi piirin järjestämistä etäyhteyksin. Luimme kuhunkin tapaamiseen noin 30 sivua tekstiä, josta keskustelimme tapaamisissa kysymysten avulla ensin pareittain tai pienryhmissä ja sitten yhdessä koko ryhmän kesken. Kysymyksen ohjasivat tarkastelemaan lukukokemusta, tekstin herättämiä tunteita ja reaktioita sekä pohtimaan, minkälaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä ja ajatuksia teksti herätti.

Feministisen pedagogiikan perusolottuvuuksiin kuuluvat kokemusten ja tunteiden keskeisyys oppimistilanteissa, tiedontuotannon paikantuneisuuden korostaminen sekä opettajan ja oppilaan välisen valtasuhteen tiedostaminen ja reflektointi (Ojala 2018, 17). Nämä olottuvuudet olivat lukupiirihankkeemme keskeisiä lähtökohtia. Luottamuksellinen ilmapiiri, kannustus, positiivisen ryhmähengen luominen sekä opiskelijan toimijuuden tunteen lisääminen vaativat huomion kiinnittämistä opetuksen kognitiivisten tekijöiden ohella dialogisen oppimisprosessin affektiiviseen, tunteisiin liittyvään tasoon (ks. Valovirta 2015, 32).

Sen sijaan, että olisimme keskittyneet sisällön ymmärtämistä koskeviin kysymyksiin, keskityimme erilaisiin tulkinnallisiin vaihtoehtoihin ja kiinnitimme huomiota romaanin rakenteeseen ja kertomisen tapaan. Ilmeisin tapa hyödyntää kaunokirjallisuutta kielen opiskelussa on kiinnittää huomiota sanastoon ja rakenteisiin sekä kielenkäyttöön (Kastari 2019). Tätä toteutimme lukupiirissä käytyjen keskustelujen lisäksi Moodle-tehtävillä, minkä lisäksi osallistujat pitivät lukupäiväkirjaa. Ohjaajina emme tarjonneet ensisijaisesti omia tulkintojamme, mutta kommentoimme osallistujien näkemyksiä ja avasimme varsinakin sellaisia kielellisiä ja kulttuurisia ilmiöitä, jotka herättivät osallistujissa kysymyksiä tai hämmennystä. Emme myöskään halunneet hallita puhetilaa vaan antaa osallistujille mahdollisuuden kielen tuottamiseen (vrt. Paran 2008, 473–474).

Artikkelimme aineisto muodostui lukupiirikeskusteluista, osallistujien kirjoittamista lukupäiväkirjoista (9) ja lukupiirin päättymisen jälkeen nauhoitetuista loppuhaastatteluista (8). Lukupäiväkirjojen tehtävänantona oli kirjoittaa vapaamuotoisesti ajatuksia romaanin lukemisesta ja lukupiirissä käydyistä keskusteluista. Osallistujat kirjoittivat päiväkirjat

LÄHDIMME LUKUPIIRISSÄ LIIKKEELLE AINA OSALLISTUJIEN OMISTA LUKUKOKEMUKSISTA.

vaihtelevilla tyyleillä: jotkut kommentoivat vain kirjan tapahtumia, toiset taas reflektoivat enemmän omaa lukukokemustaan tai pohtivat kirjassa käsiteltyjä yhteiskunnallisia teemoja. Puolistrukturoiduissa loppuhaastattelussa kysyimme, miten lukupiirissä luettu teos suhteutui osallistujan aiemmin lukemaan suomenkieliseen kirjallisuuteen, millaisia ajatuksia suomalaisesta yhteiskunnasta luettu teos herätti, miten lukupiiri vaikutti osallistujan lukutapoihin ja auttoiko lukupiiri osallistujaa pääsemään kohti sitä kielennoppimisen tavoitetta, jonka tämä oli asettanut itselleen toiminnan alkaessa. Haastattelut kestivät keskimäärin 20 minuuttia, ja ne tehtiin suomeksi eli osallistujien kielennoppimisen kohdekielellä. Haastattelut toteutettiin Zoom-ohjelman välityksellä niin, että teknisistä syistä toinen tutkija haastatteli ja toinen havainnoi. Litteroidessamme haastatteluja säilytimme niiden alkuperäisen kieliasun.

Lukupäiväkirjoista poimitut aineistoesimerkit ovat alkuperäisessä kirjoitusasussaan, eikä niistä ole poistettu mahdollisia kirjoitus- tai muita virheitä. Litteroidut esimerkit siistimme niin, että jätimme esimerkiksi tauot, epäröinnit ja tarpeettomiksi katsotut täytesanat pois. Esimerkin yhteyteen on merkitty informanttin numero ja tieto, onko esimerkki loppukeskustelusta vai lukupäiväkirjasta.

Tiedotimme osallistujia hankkeesta tehtävästä tutkimuksesta kirjallisesti ja suullisesti alkuhaastattelujen yhteydessä. Tutkimustiedote ja hankkeen tietosuojailmoitus olivat hankkeen ajan osallistujien luettavissa verkko-oppimisympäristö Moodlessa. Tutkimukseen osallistuminen ei ollut edellytyksenä lukupiiritoimintaan mukaan pääsyyllä. Hankkeen alussa pyysimme tutkimusluvut kirjallisesti osallistujien kirjoittamiin teksteihin. Loppuhaastattelujen tallentamiseen tutkimusaineistoksi pyysimme tutkimusluvut erikseen ennen haastattelujen

toteuttamista. Loppukeskusteluun olisi voinut osallistua antamatta tallennus- ja tutkimuslupaa.

Analyysia varten anonymisoimme haastatteluvastaukset ja tekstit ja käsitelimme aineistoa tutkimuseettisiä periaatteita (TENK 2019) noudattaen. Osallistujat vastasivat haastatteluun ja tuottivat aineistona käytettäviä tekstejä suomeksi eli muulla kuin omalla ensikielilläään. Havaintomme lukupiirin aikana tukivat ajatusta siitä, että osallistujien kielitaito oli riittävä tutkimuslupan antamiseen sekä haastattelujen ja oppimispäiväkirjojen käyttämiseen tutkimusaineistona eettisesti.

UUSIA LUKUTAPOJA YLIRAJAISESSA YHTEISÖSSÄ

Kysyimme loppuhaastattelussa osallistujilta, miten yhdessä lukeminen vaikutti lukukokemukseen verrattuna tilanteeseen, jossa osallistuja oli lukenut itsenäisesti kirjoja suomeksi. Jotkut kokivat osaavansa lukupiirin ansiosta kiinnittää yhteisen keskustelun avulla huomiota asioihin, joita eivät itse olleet huomanneet:

”No ehkä sanoisin että olen kuullu tai huomannu sellasiaki asioita näin ku ollaan puhuttu niistä tapahtumista ja niistä niinkun, tai siis tarinasta, mitä mä en ois yksin välttämät huomannu.” (lukija002, loppukeskustelu)

”Kun minä luin, minulla on minun ajatukseni ja on mielenkiintoista katsoo tai kuulla muiden osallistujien näkökulmassa että miltä se näyttää.” (lukija009, loppukeskustelu)

Lukukokemuksen monipuolistuminen liittyy lukupiirin mahdollistamiin jaettuihin keskusteluihin, joiden avulla osallistujat luontevasti jakavat ja kierrättävät resurssejaan ja siten tukevat toinen toisensa oppimisprosessia. Esiin tulee myös kirjallisuuteen usein liitetty mahdollisuus kehittää empatiaa tai ainakin nähdä maailma toisen silmin. Lähdimme lukupiirissä liikkeelle aina osallistujien omista lukukokemuksista ja pyrimme luomaan keskustelemaan ilmapiirin, jossa jokaisella oli mahdollisuus tulla kuulluksi. Opetustilanteessa valta on aina läsnä, mutta sen häivyttämisen sijaan opettaja voi tarkastella positiotaan ja tiedontuottamisen tapojaan kriittisesti ja uusia

LUKUPIIRISSÄMME YHTEISTÄ KONTEKSTIA LUOTIIN ENNEN KAIKKEA KESKUSTELEMALLA.

vuorovaikutuksellisia toimintatapoja kehitellen (Saarinen 2001, 332–333).

Sinisalon romaani nosti yhteiseen keskusteluun esimerkiksi maahanmuuttaneiden naisten aseman ja naisiin kohdistuvan väkivallan Suomessa. Erään osallistujan kirja sai havahtumaan maahanmuuttaneiden asemaan Suomessa ja haluamaan keskustella siitä muiden kanssa lukupiirin jälkeenkin:

”Huomasin, kuitenkin, että 2000-luvulla maahanmuuttajien asema Suomessa oli täysin erilainen kuin nyt. [--] Täytyy keskustella tästä muiden maahanmuuttajien kanssa.” (lukija013, lukupäiväkirja)

Keskustelimme lukupiirissä useaan otteeseen siitä, mikälaiset lukemisen tavat tukevat kaunokirjallisuuden lukemista vieraalla kielellä. Kysyimme asiasta myös loppuhaastattelussa. Viikoittaiset kokoontumiset rajattuine sivumäärineen rytmittivät lukemista monelle osallistujalle uudella tavalla: lukemisen jaksottaminen 30 sivuun viikossa auttoi lukemaan teoksen loppuun. Keskustelut lukupiirissä poistivat lisäksi painetta siitä, että luetusta pitäisi ymmärtää jokainen sana. Osalle oli helpottavaa kuulla, että muutkaan eivät ymmärtäneet ihan kaikkea:

”Mulla oli se aikataulu, jolla luin ja se oli niin mukava niin kuin pienissä pätkissä [--] Sitten se yhdessä ratkaisu että, okei vaikka on hyvä kurkistaa sanakirjaan, ei aina täyty ja se oli niin kuin okei, oli helpotus mulle. Eli on niin paljon se, onko se vertaistukea vai? [--] Ainakin se nopeutti se lukemisprosessi.” (lukija013, loppukeskustelu)

Yhteiseen keskusteluun valmistautuminen pakotti pysähtymään tekstistä syntyvien ajatusten äärelle ja oppimaan niiden sanallistamista muille:

”No vaikutti tosi paljon [että kirjaa luettiin yhdessä]. [--] Juuri sen takia että aina analysoitiin niin

paljon ja juuri että sitten täytyi niin kuin jokaisesta pätkästä itselleni niin kuin tehdä semmoinen selvä käsitys. Ja sitten se joskus se muuttui paljonkin kun luin eteenpäin. Ja kun luin yksin, että sitten se ei oo niin selvä aina tämä että nyt tapahtui näin.” (lukija006, loppukeskustelu)

”Omin sanoin kertominen” on hyödyllistä, sillä Bahntinia (1986, 88) mukaillen voi sanoa, että jokainen lausuma syntyy ainutkertaisessa kontekstissa, jossa tämä lausuma artikuloidaan. Siten dialoginen oppiminen ei koskaan voi olla sisällön toistamista vaan sen artikuloimista uudessa oppimistilanteessa. Kullijoiden merkitys on suuri, koska sanat saavat merkityksiä suhteessa toisiin. Toisille selittäminen avaa samalla tilaa mahdolliselle keskustelulle, sillä sanat on aina suunnattu kohti mahdollista vastaanottajaa ja tämän reaktiota.

Yhteisen kontekstin luominen kaunokirjallisessa lukupiirissä voi kasvattaa kielen oppijan kulttuurista ja kommunikatiivista kompetenssia (Lounavaara 2007, 133) eli kykyä ymmärtää erilaisia kulttuureja ja keskustella niistä. Lukupiirissämme yhteistä kontekstia luotiin ennen kaikkea keskustelemalla, sillä lukupiirin keskeinen tehtävä oli keskustelun herättäminen kulttuurisesta kontekstista ja sen yhteydestä kieleen. Etsimme lukukokemuksista yhteisiä ja erottavia piirteitä: kysyimme esimerkiksi, oliko jokin ilmaus tai sanonta mahdollista kääntää osallistujan omalle kielelle tai oliko sitä ylipäättään olemassa hänen omassa kielessään. Keskustelimme siitä, kuinka yleinen tai harvinainen jokin ilmiö oli osallistujien lähtömaissa. Esimerkiksi romaanissa esiintyvä sananlasku ”mies on kodin tukipilari, vaimo sen valo” (EPEV, 120) mahdollisti keskustelun sukupuolesta ja vallasta, kodin merkityksistä sekä sananlaskujen mahdollisesta kulttuurisidonnaisuudesta tai universaaliudesta.

Lukupiirin toteuttaminen verkossa Zoom-yhteydellä muutti ryhmätilannetta. Sosiaalinen vuorovaikutus on zoomitse erilaista, sillä osa osallistujista piti kameran pois päältä koko ryhmän keskusteluissa. Pari- ja pienryhmäkeskusteluissa useimmat kuitenkin pitivät kameransa päällä, ja kaikki käyttivät mikrofonia. Jotkut tekivät samaan aikaan muita suomen kielen opintoja, ja jotkut tunsivat toisensa ennalta.

ERI MAISTA TULEVILLA ON ERILAISET LUKUHISTORIAT ERILAISTEN KANSALLISTEN PAINOTUSTEN VUOKSI.

Zoomissa on mahdollista jakaa osallistujat pienryhmiksi omiin virtuaalisiin huoneisiinsa. Me lukupiiriin ohjaajat olimme saman tietokoneen äärellä, jolloin oli mahdollista vieraila yhdessä pienryhmähuoneessa kerrallaan. Koska emme päässeet havainnoimaan samaan aikaan montaa eri pienryhmäkeskustelua, emme saaneet samantyyppistä yleiskuvaa kuin ryhmätilanne luokkahuoneessa olisi mahdollistanut. Ennen lukupiiriin aloittamista olimme huolissamme siitä, että etäyhteyden vuoksi jotain oleellista jäisi pois sosiaalisesta ja affektiivisesta toisen kohtaamisesta. Kasvokkainen kohtaaminen on fyysinen tapahtuma, jossa ei-verbaaliset tekijät ovat merkitseviä. Eräs osallistuja kuitenkin totesi syksyn lukupiiriin loputtua, että virtuaalikoontumisista huolimatta tapaamisissa oli syntynyt tunne siitä, että osallistujista on tullut tuttuja.

Luottamuksellisen ilmapiiriin ja ryhmähengen luominen onnistuivat myös, mikä vahvistaa havaintoja lukupiirien yhteisöllisestä luonteesta. Kokemukset etäyhteyksien opettamisesta olivat kahtalaiset: Yhtäältä Zoom-opetus mahdollistaa osallistujille yksityisen virtuaalipienryhmätilan, jossa ohjaajat eivät ole koko ajan läsnä. Tällainen tilanne on erityinen luokkahuoneeseen verrattuna ja saattaa mahdollistaa yhteisöllisen oppimisen jopa paremmin. Toisaalta pienryhmätyöskentelyssä vetäjät saavat vähemmän havaintoihin perustuvaa palautetta siitä, mitä tilassa tapahtuu ja mitä ”opitaan”.

Kaunokirjallisuuden lukeminen avaa ovia yhteiskunnallisiin keskusteluihin: kirjallisuudessa käsitellään usein kriittisesti yhteiskunnallisia ongelmia, mutta kirjallisuudelle luonteenomainen moniäänisyys mahdollistaa keskustelun herättelyn ilman yhtä oikeaa vastausta. Aineistossa tulee esiin sosiaalisen oppimisen merkitys, jossa keskustelu ja kuulijan läsnäolo ovat keskeisiä. Lukeva yhteisö syntyy jaetuissa

lukukokemuksissa, ja yhteisöllisyys vaikuttaa tulkitoihin, siihen, mitä kaikkea luetusta kirjasta on mahdollista saada irti.

OLETETUT LUKIJAT

Intertekstuaalisuudella eli tekstienvälisyydellä viitataan kirjallisuudentutkimuksessa siihen, kuinka tekstit viittaavat toisiin teksteihin. Ei ole neutraaleja sanoja, jotka eivät kuulu kenellekään. Jokainen sana on vaikuttanut konteksteista, joissa se on ollut ja on siten täynnä intentioita ja sävyjä, omia ja muiden (Bakhtin 1981, 293–294). Kirjallisuus rakentuu erilaisista teksteistä, joiden tunnistaminen vahvistaa osallisuutta kulttuurista ja yhteiskunnasta. Intertekstuaaliset viittaukset voivat johdattaa kiinnostumaan toisista teksteistä ja lisätä lukemista sen sijaan, että osallistujilta edellytetään laajojen tekstikokonaisuuksien hallintaa jo ennalta. Tässä yhteydessä on viitattu kirjallisuudentutkija Jonathan Cullerin (1975) ’kompetenttiin lukijaan’: mitä laajempi lukuhistoria lukijalla on, sitä monisyisempi on myös lukukokemus (Grünthal 2020, 185; Makkonen 1997, 23). Riittävän kompetenssin määrittely voi kuitenkin olla haastavaa: Minkälaisia oletuksia kompetenssista kaunokirjallisuuden lukemiseen vieraalla kielellä voi sisältyä?

Ylirajainen lukeminen tuo uuden tason kompetentin lukijan käsitteeseen, kun juuri lukutaustojen erilaisuus ja monisyisyys korostuvat: eri maista tulevilla on oletettavasti erilaiset lukuhistoriat erilaisten kansallisten painotusten vuoksi. Samalla yhteinen, jaettava kompetenssi lukemiseen voi kasvaa, kun lukupiirissä luettavaa tekstiä pohditaan suhteessa osallistujien muualla tai muissa yhteyksissä lukemiin teksteihin.

Lukupiirissä pohdittiin esimerkiksi, miten Sinisalonen romaanin keskeinen peikkohahmo merkityksellistyy muiden maiden mytologioissa. Romaanissa käytetään erityisen paljon erilaisia tekstityyppejä: uutisartikkeleita, www-sivuja tai kirjallisuudesta lainattuja otteita. Teoksessa viitataan runsaasti suomalaisen kirjallisuuden kanonisoituihin teksteihin, kuten *Tuntemattomaan sotilaaseen*, *Seitsemään veljekseen* ja *Kalevalaan*, sekä hyödynnetään suomalaista folklorea,

ROMAANI TUOTTI LUKIJOLLE STEREOTYPIOITA MONIULOTTEISEMMAN KUVAN SUOMESTA.

kansanrunoutta. Romaani mahdollistaa siten lukijoille ”toisen käden kautta” tutustumisen teoksiin, joiden tuntemisen usein ajatellaan olevan osa suomalaisuutta ja kuuluvan kulttuuriseen pääomaan.

Kulttuurinen tai sosiokulttuurinen lukutaito korostaa lukemista väylänä kulttuurin ja yhteisön osallisuuteen (Grünthal 2020, 171–172). Kysyimme osallistujilta loppuhaastattelussa, heräsikö heille Sinisalon romaanin lukemisesta uudenlaisia ajatuksia tai kysymyksiä Suomesta tai suomalaisesta yhteiskunnasta. Moni otti aiheen esiin lukupäiväkirjoissaan. Kirjasta käydyt keskustelut saivat jotkut havahtumaan erilaisiin Suomea koskeviin ilmiöihin tai väittämiin ja näkemään uudella tavalla asioiden välisiä yhteyksiä:

”Ennen tätä kirjaa tiesin vain, että Suomi on nuori maa ja suomalaisuuteen kuuluvat vain Marimekko ja Muumit. Lukiessani ymmärsin, että suomalainen kulttuuri on vanha, sillä on vanhat juuret ja suhteet luontoon, sen folkloori on rikas ja värikäs ja sitä ei tavata missään maailmalla. Folkloori ja runot ovat avanneet minulle uuden ikkunan suomalaisuuteen.” (lukija013, lukupäiväkirja)

”Ja varsinkin sitten itte yllätyin suomalaisuudesta, et niin paljon sit siellä oli sellasta mitä mulle antoi. Ja ehkä niinku tässä suomalaisessa yhteiskunnassa pitkään eläneenä olen kyllä törmännyt moneen asioihin, mutta en osannut jotenkin niinkun ehkä ajatella, että se liittyy jotenkin suomalaisuuteen ja siihen mytologiaan.” (lukija008, loppukeskustelu)

Romaani tuotti lukijoille stereotypioita moniulotteisemmän kuvan Suomesta ja siitä, minkälaisia käsityksiä Suomesta erilaiset romaanissa mainitut kanonisoidut tekstit ovat rakentaneet. Kansalliset myytit ja stereotypiat ovat laajalti tunnettuja tapoja

tarkastella erilaisia yhteiskunnallisia todellisuuksia. Samaan aikaan käsitykset herättävät ristiriitaisia ajatuksia esimerkiksi Suomesta tasa-arvon ja rauhanomaisuuden mallimaana:

”Mä yleensä koen suomalaista yhteiskuntaa tosi rauhallisena. Ja se on hyvä, se on iso ero verrattuna kirjassa kuvailteluun yhteiskuntaan. Siis se varmasti riippuu kaikenlaisista ihmisistä, miten he havaitsevat yhteiskuntaa mutta minua yllätti joskus, että suomalaisille itse elämä yhteiskunnassa voi olla julma tai ankaraa. Koska ulkopuolisena se näyttää olevan hyvin miellyttävää [--] Koska [lähimmässani] me usein mietitään Suomea semmoinen vähän niin kuin paradiisi maa eli sellainen maa, jossa on rauha ja tasa-arvo.” (lukija011, loppukeskustelu)

Lainauksessa osallistuja kuvailee omien käsitystensä ristiriitaisuutta ja sitä, miten nimenomaan kaunokirjallisuus rikkoo ja haastaa näitä oletuksia. Sinisalon luomien henkilöhahmojen näkökulmat maailmaan sekä useat erilaiset tekstityypit pakottavat katsomaan suomalaista yhteiskuntaa monelta eri kantilta. Samaan tapaan esimerkiksi lasten- ja nuortenkirjojen kulttuurista moninaisuutta tutkineen Jaana Pesosen mukaan kirjan tarinaan sisäänrakennettu ulkopuolisuuden näkökulma estää kansallisen kulttuurin esittämisen itsestään selvyytensä ja näin ollen haastaa yksiuulotteisen Suomi-kuvan uudelleen tuottamisen (Pesonen 2017, 53).

Muutamat osallistujat nostivat loppukeskusteluissa ja lukupäiväkirjoissa esiin kohtia, joissa he positoivat itsensä eri tavalla suhteessa oletettuun suomalaistaustaiseen lukijaan:

”Se oli tosi, siis tosi mielenkiintosta ja kyl ton tyyppejä kirjoja mun mielestä pitäis niinku porukassa lukee ja mielellään et joku siellä sit on se niinku suomalaistaustane joka tietää vähän enemmän sitten asioita ja pystyy sitten avaamaan myöskin eri näkökulmasta.” (lukija008, loppukeskustelu)

”Kun kirjoitin blogikirjoituksen, ymmärsin, että tämä kirja on hieno opas maahanmuuttajille tai suomea oppiville.” (lukija013, lukupäiväkirja)

TIETO ON AINA OSITTAISTA, SIDOKSISSA PAIKKAAN JA TILANTEESEEN.

Näissä esimerkeissä hahmottuu oletettu suomalainen lukija, jonka kulttuurinen tietämys on laajempi kuin lukupiiriin osallistuvan ei-suomenkielisen lukijan. Yksi kulttuurisesti spesifiksi oletettu lukijan paikka rakentuu Sinisalón romaanin päähenkilön Enkelin pohdinnasta, joka koskee Mörri-möykky-nimistä lastenlaulua: "[o]saan sen ulkoa niin kuin jokainen osaa" (EPEV, 50). 'Jokainen' määritetty Suomessa lapsesta asti kasvaneeksi lukijaksi. Toisaalta kertojan ääni ironisoituu, ja tutusta tulee outoa sillekin, joka tuntee laulun, sillä Sinisalo on muuttanut sanoja alkuperäisestä kappaleesta oman tarinankerrontansa tarkoituksiin. Siten romaani toimii yhtä lailla suomalaisenkin lukijan kaanontestinä eikä ole itsestään selvää, että suomalaiseksi oletettu lukija lukisi jollain tavalla "paremmin" tai tietäisi lähtökohtaisesti enemmän. Siitä "mitä jo tietää", tulee uudelleen arvioinnin kohde, koska tiedon rakenne järjestyy uudella tavalla yhä uusissa dialogisissa kohtaamisissa. Siinä mielessä ajatusta suomalaisen lukijan paremmuudesta tai tulkinnallisesta auktoriteettiasemasta voidaan myös haastaa.

Kaikkien osallistujien loppukeskusteluista tai päiväkirjoista ei löytynyt kommentteja kulttuurisidonnaisesta oletetusta lukijuudesta. Kaikille kirja tai siitä käyty keskustelu ei myöskään tarjonnut uudenlaisia ajatuksia suomalaisesta yhteiskunnasta:

"Ja mitä mä oon oppinu suomalaisest kulttuurista siis? En mä tiä, en oikeen osaa vastata tähän [--] Niin koska tavallaan nää kaikki asiat mitä on ollu tässä kirjassa on tullu niinkun jo jollain tavalla esiin niinku tässä mun Suomi-kokemuksessa *heh*." (lukija002, loppukeskustelu)

"Äh, se on vaikea kysymys. Varmaan sen takia että mä oon kuitenkin asunu jo aika kauan Suomessa ja tosi harvoin tulee nykyään tämmösiä uusia juttuja,

mitä vois oikeesti yllättää mua. Mutta se oli mielenkiintoinen kirja." (lukija003, loppukeskustelu)

Esimerkit osoittavat, kuinka hankalaa kulttuurista kompetenssia on määritellä. Suomessa vietetty aika ei suoraan vaikuta siihen, kuinka uudenlaisina kirjassa esiin tulevat yhteiskunnalliset ilmiöt näyttäytyvät.

TEKSTUAALISIA RAJANYLITYKSIÄ

Ennen päivänlaskua ei voi valittiin yhdessä luettavaksi kirjaksi lukupiiriin vetäjien omien arvostusten ja mielenkiinnon kohteiden perusteella. Huomioon otettiin kirjan pituus ja tunnettuus, joka vaikuttaa sen saatavuuteen kirjastoista. Romaani herättelee tulkintamme mukaan keskustelua erilaisista eroista ja toiseuksista, kuten sukupuoli, seksuaalisuus, etnisyys, luokka ja inhimillinen tai ei-inhimillinen, ja niihin liittyvistä valtakuvioista. Vaikka emme ensisijaistaneet omia tulkintojamme, nekin vaikuttivat keskeisesti lukupiiriin lähtökohtiin. Jo teeman nimeäminen, se mistä kirja mielestämme kertoo, on tulkintaa, jota ohjasivat teoreettiset-metodologiset valinnat.

Romaani on tyyllisesti monimuotoinen ja sisältää runsaasti erilaisia kielirekistereitä. Näin teoksessa alleviivataan sitä, että tieto on aina osittaista, sidoksissa paikkaan ja tilanteeseen. Monet kielimuodot eivät sulje toisiaan pois vaan voivat esittää samanaikaisia nykyhetken ja menneen sekä ryhmien välisiä sosioideologisia ristiriitoja (Bakhtin 1981, 291). Korostamme kirjallisuuden esteettistä arvoa silloinkin, kun tavoitteena on kielen oppiminen.

Dialogiin osallistuminen vaatii riittävästi kielellisiä ja kulttuurisia resursseja. Ennen kuin on mahdollista luoda "dialoginen lukijoiden yhteisö", on luotava mahdollisuus päästä käsiksi lukemisen resursseihin eli tarjota osallistujille riittävästi tukea. Kirjallisuuden kieli voidaan kokea vaikeaksi tai symboliseksi ja siten erilaiseksi kuin kommunikaatioon pyrkivä arkikieli. Tämä rakentaa raja-aitoja kirjallisuuden hyödyntämiselle. Toisaalta kirjallisuuden kieli ei välttämättä millään erityisellä tavalla eroa muusta kielellisestä ilmaisusta, sillä erilaiset diskurssityypit, kuten metafora tai narratiivi, esiintyvät kaikessa muussakin kielenkäytössä. Siinä mielessä kirjallisuus voi auttaa

SYNTYPERÄINENKIN KIELENPUHUJA OPPII JATKUVASTI UUTTA OMASTA KIELESTÄÄN.

ymmärtämään kielellisiä ilmiöitä paljon laajemmin. (Hall 2015, 9–10.) Sinisalón romaani on pedagogisesti kiinnostava: se koostuu monella eri tavalla tuotetuista tekstityypeistä, jotka tulevat arkielämässäkin vastaan. Tekstifragmentit haastavat arki kielen ja tarinankerronnan rajaa ja juuri silloin ”ei-kirjallisenä pidetty kieli”, kuten lehtiartikkeli tai tietokirjateksti, voi onnistua herättämään keskustelua.

Romaanin vaihtelevat kielirekisterit saivat osallistujat pohtimaan oman kielitaitonsa riittävyttä. Eräs osallistuja positiivisesti itsensä suomen kieltä vielä opettelevaksi ja pohti tätä suhteessa Sinisalón kirjassa käytettyyn puhekieleen:

”Kirjassa käytettiin niin paljon puhekieltä, että joskus se häiritsee. Ymmärrän, että suomalaisille on tavallista tavata puhekielen sanoja ja murre-sanoja kirjassa, mutta minulle se ei helpota lukemista.” (lukija013, lukupäiväkirja)

Aikuisten S2-opetuksessa kirjakieli tai selkosuomi otetaan usein ensisijaiseksi oppimisen tavoitteeksi, jolloin murteet ja muut puhekielen piirteet jäävät opiskelijoille vieraammiksi (ks. esim. Luukka 2019). Sinisalón romaanin murteelliset ilmaisut ja vanha kieli, kuten otteet kansanrunoudesta, herättivätkin hämmennystä, ja jotkut kertoivat ”hypänneensä niiden yli”. Sivistyssanat, erikieliset ilmaukset, murteelliset ja eri aikoihin tai eri kielirekistereihin kuuluvat sanat asettivat kielellisiä ja tulkinnallisia haasteita myös äidinkieltään suomenkielisille lukupiirin vetäjille, mistä keskusteltiin lukupiirissä avoimesti. Näin avautui mahdollisuus meidän ja muiden, tuttuuden ja outouden välisen dikotomian haastamiseen. Myös ”suomalainen kirjallisuus” on aina ollut eri tavoin yllärajaista ja monikielistä (Nissilä 2016, 165).

Lukupiirin keskustelu romaanin kielellisestä runsaudesta tukee ajatusta siitä, että syntyperäinenkin

kielenpuhuja oppii jatkuvasti uutta omasta kielestään, eikä mitään absoluuttista kielen osaajaa ole olemassa. Ylipäätään käsitys siitä, kuka on suomenkielinen, on murroksessa, kun aikuisiällä suomen oppineiden määrä on lisääntymässä maahanmuuton myötä (Ruuska 2020; Lehtonen 2015).

Kirjallisuudella on ollut Suomessa keskeinen merkitys kansakunnan rakentamisessa. Etenkin realistinen kirjallisuus on muodostunut kansan yhteiseksi kontekstiksi. Juuri sen on ajateltu sopivan kieleen ja kulttuurin tutustumiseen, sillä se mahdollistaa ”todentunnon”. (Lounavaara 2007.) Lukupiirimme perusteella realismin ohella muunlaiset kirjoitustavat, kuten spekulatiivinen fiktio, voivat toimia mainiosti.

Kansakunnan rakentaminen ei ole enää kirjallisuuden tehtävä samassa mielessä kuin aiemmin, ja monimuotoinen nykykirjallisuus tarjoaa laajalti mahdollisuuksia käsitellä nykyajan monimutkaista ja ristiriitaisakin todellisuutta. Samanaikaisesti kirjallisuudentutkimuksessa puretaan kansallista kehystä: suomalaista yhteiskuntaa ja kirjallisuutta on voitava tarkastella irrallaan kansallisesta kehyksestä nousevasta ”meihin” ja ”muihin” perustuvasta jaosta (Nissilä 2016, 152). Sinisalón romaanissa kansalliset kertomukset ja niiden historiallinen erityisyys elävät yhä edelleen ja sekoittuvat kansallisen identiteetin ohittaviin kysymyksiin sukupuolesta, seksuaalisuudesta ja erilaisista toiseuksista. Ajatusta juuri realistisen kirjallisuuden soveltuvuudesta kieleen ja kulttuuriin tutustumisessa voidaan muotoilla uudelleen.

Jos maahanmuuttaneiden kielenopetuksessa käytetään kirjallisuutta, se on usein selkomukautettua kirjallisuutta. Maahanmuuttaneiden alkeisopetuksessa selkomukautetulla kirjallisuudella on paikkansa. Selkotekstejä suositellaan käyttämään kuitenkin vain kielenopetuksen alkuvaiheessa (Mela 2003, 106–107).

Korostamme kaunokirjallisen teoksen omaa esteettistä ominaislaatua, jota ei sellaisenaan voi toistaa selkokielisenä. Lukupiirissämme ei ollut tarvetta luoda vastakkainasettelua erilaisten ilmaisumuotojen välille vaan auttaa hahmottamaan erilaisia tekstityyppejä ja tutustuttaa osallistujat moniin erilaisiin kielellisiin rekistereihin ja kertomisen tapoihin. Oletimme, että edistynyt suomenoppija ”selviää” ei-selkomukautetusta kaunokirjallisuudesta lukupiirin

OPETTAJA EI OLE VAIN SE JOKA OPETTAA, VAAN HÄN OPPII DIALOGISSA OPPILAIKEN KANSSA.

yhteisöllisen tuen ja ohjaajien tarjoaman kielituen avulla. Kukaan ei jättänyt lukemista kesken, ja keskustelu romaaniin herättämistä ajatuksista ja tunteista oli jokaisella tapaamiskerralla vilkasta, joten tarvetta selkokirjallisuuden käyttämiseen ei ollut.

POHDINTA

Olemme tässä artikkelissa käsitelleet sitä, minkälaista kulttuurista ja yhteisöllistä oppimista lukupiirimuotoinen opetus tuottaa. Tarkastelimme lukupiiriä tilana, joka mahdollistaa yllirajaisen lukemisen. Se tarkoittaa yhteistä neuvottelua merkityksistä ja kulttuurisen moninaisuuden ja erilaisten kielellisten ja maantieteellisten lähtökohtien huomioon ottamista. Suomen kielen oppijoiden lukupiiri muodosti yllirajaisen yhteisön, johon eri maista tulevat osallistujat kokoontuivat keskustelemaan lukemastaan.

Vaikka oletimme etäyhteyksin järjestettävän lukupiiriin vaikeuttavan kommunikaatiota, näin ei käynyt. Zoom opetusmuotona luo uudenlaista yhteisöllistä tilaa, jossa oppijan ja opettajan rooleja on mahdollista muokata ja kyseenalaistaa. Lukupiiri ei välttämättä vaa di opettajan roolissa toimivaa ohjaajaa. Vertaisryhmässä oppimista pidetään usein ihanteellisena oppimisena verrattuna hierarkkiseen ohjaaja–oppilas-asetelmaan, mutta yhteisöllisen oppimisen rajat ja hierarkiat on tiedostettava. Opettaminen ei ole neutraalia toimintaa, vaan opettajat ja opiskelijat eroavat toisistaan muun muassa iän, sukupuolen, yhteiskuntaluokan, etnisen taustan, kielitaidon ja kulttuurisen pääoman suhteen, ja nämä asemat vaikuttavat ymmärtämisen ja osallistumisen mahdollisuuksiin (Saarinen ym. 2014, 19–20).

Emme käsittäneet lukupiirin osallistujia keskenään samanlaisina, yhtenä yhtenäisenä heidän ryhmänään, joka poikkeaa jotenkin oleellisesti lukupiirin ohjaajista eli meistä. Yllirajaisuuden lähtökohdasta enemmän

korostuivat eri kielitaustat sekä se, kuinka dialoginen oppimistilanne itsessään voi aiheuttaa muutoksia eri positioissa. Kuten yhteiskuntafilosofi ja kriittisen pedagogiikan perustaja Paulo Freire (2005, 85) kiteyttää, opettaja ei ole vain se joka opettaa, vaan hän oppii dialogissa oppilaiden kanssa, jotka itsekin opettavat oppiessaan.

Lukupiirimme asetelma luo me–he-jakoja jo lähtökohdissaan opettamalla suomalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan ulottuvuuksia ihmiselle, joka ei ole elänyt koko ikäänsä suomalaisessa yhteiskunnassa. Käsitys maahanmuuttajista yhtenä yhtenäisenä ryhmänä – keskenään vertaisina – voi samalla tuottaa toiseuden kokemuksia (Heimo ym. 2020, 301). Omassa asetelmassamme osallistujat olivat kielellisesti edistyneitä, korkeasti koulutettuja oppijoita ja siinä mielessä lähellä lukupiirin vetäjien positioita. Kielitaito on vain yksi erottava tekijä, jonka ohella dialogissa voi nousta esiin yhdistäviä tekijöitä.

Aineistostamme piirtyy yhtäältä lukupiiriin osallistujien itse rakentama oletus suomalaisesta lukijasta, ”joka tietää enemmän”. Käsittelemämme romaani herättelee samoin oletuksia lukijan kulttuurisesta kapasiteetista. Toisaalta oletettu lukija viittaa lukupiiriin osallistujien erilaisiin lukuhistorioihin ja kirjallisuuden tuottamaan tietouteen ja limittyä siten kirjallisuuspedagogisiin keskusteluihin lukemisen kompetenssista. Oletetun lukijan käsite nousi selkeästi esiin aineistosta, ja pyrkimyksemme oli problematisoida siitä esiin nousevia kysymyksiä.

Yksi lukupiirikokonaisuus havainnollistaa, miten lukupiiri ”yllirajaisena yhteisönä” voi mahdollistaa yllirajaisen lukemisen ja tarjota osallisuutta suomalaisesta yhteiskunnasta. Kulttuurinen tietämys syntyy kirjallisuudessa monimutkaisessa prosessissa eikä ole koskaan valmiiksi pureskeltua: kirjallisuus problematisoi ja haastaa ajattelua ja tunteita. Kirjallisuuden lukemisessa korostuvat moniäänisyys, monet tulkintavaihtoehdot ja estetiikka. Keskeinen lähtökohtamme kirjallisuuteen kielen oppimisen prosessissa onkin, että kirjallisuus ei ole vain sisältöä vaan myös ainutkertaista kieltä.

Loppukeskustelut oli rakennettu puolistrukturoiduksi haastatteluiksi, mikä rajaa aineistosta saatavaa näkökulmaa. Saimme tietoa siitä, miten osallistujat sanallistivat ja tulkitsivat oppimisprosessiaan, emme

suoraan heidän oppimiskokemuksestaan (vrt. Kasta-ri 2019, 346–347).

Haastattelukysymykset heijastelivat lukupiirin aikana tekemiämme havaintoja osallistujien lukutavoista ja esiin nostamista keskustelunaiheista: haastattelun teemat valikoituivat sen mukaan, millaisia ennakkotietoja meillä oli osallistujien lukukokemuksesta ja mihin lukupiirissä nousseisiin teemoihin kaipasimme lisävalotusta. Kehystimme tulkinnat yksilöllisistä oppimisprosesseista käsitksellä oppimisprosessin yhteisöllisyydestä ja paikkasidonnaisuudesta. Moniäänisyys ja sen korostaminen, ettei yhtä oikeaa vastausta ole, kuuluvat olennaisesti sekä kirjallisuudentutkimukseen että kriittiseen ja feministiseen pedagogiikkaan. Lukupiiri onkin mitä sopivin oppimismuoto, kun painotetaan yhteisöllistä tiedonmuodostusta ja eri äänten ristiriitaistakin dialogia. Ylirajaisessa lukupiirissä erilaiset lähtökohdat tuottavat dialogiin uutta, ennalta määrittelemätöntä aineista.

Lukupiirin aikana pohdimme kulttuuriin kuuluvien kysymyksiä: kuinka lukupiiritoiminta yhtäältä rajaa ja tuottaa tai toisaalta purkaa jakoa meihin ja muihin. Selväräinen kulttuurin ja siihen kytkeytyvän kulttuurisen kompetenssin määrittely osoittautui hankalaksi. Kulttuuri ei ole staattinen ja muuttumaton kokonaisuus vaan liikkuvaa sosiaalista dialogia, jossa ei aina ole mahdollista tai tarpeen lopullisesti määrittää ”meidän” ja ”muiden” välisiä rajoja. Siksi lukupiirin vetäjät joutuivat jatkuvasti opettelemaan uutta. Tärkeä osa menetelmää oli se, että ohjaajat keskustelivat keskenään lukemastaan ja jäsenivät yhteistä lukukokemustaan, minkä pohjalta lukupiirikysymykset laadittiin.

Lukupiirikeskusteluissa tulivat väistämättä esiin lukupiiriin vetäjien omat, kirjallisuuden tulkintaa koskevat lähtökohdat, jotka osaltaan määrittävät sitä, minkälaiseksi aineisto muodostui. Lukupiiriin

ohjaaja ei ole ”neutraali” hahmo vaan yksi osallistuja, joka vaikuttaa siihen, minkälaiseksi dialogisuus muo- vautuu. Ylirajaisessa lukemisessa tieto on jaettua ja ainutkertaisessa oppimistilanteessa tuotettua, eikä se palaudu yhtenäisen kulttuurin tai kansallisen lukemisen kehyksiin. Ylirajaisessa lukemisessa ei myöskään aseteta etukäteen rajoja riittävälle kompetenssille saavuttaa ”kieliyhteisön jäsenyys”, sillä suomenkielisyysdenkin raja on liukuva.

Tavoitteemme oli tuottaa aikuiskasvatuksen ope- tustilanteisiin sovellettavia tutkimuspohjaisia lähes- tymistapoja kaunokirjallisuuden käyttöön erityisesti maahanmuuttaneiden yhteisöllisessä oppimisessa. Keskityimme tässä artikkelissa lukupiiriin sosiaali- sen ja yhteisöllisen toiminnan edistämisen kannalta, mutta myös lukupiiritoiminnan vaikutus suomen kielen oppimiseen on hankkeemme jatkokehittely- jen kannalta olennaista. Toivomme, että artikkelissa tekemämme lukupiirimetelmän avaukset kasvat- tavat lukupiirimuotoisen oppimisen tunnettuutta ja innostavat sen eri muotojen kehittämiseen.¹



RIITTA JYTILÄ


FT, projektitutkija
historian, kulttuurin ja taiteiden
tutkimuksen laitos
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-1165-3926>



NIINA KEKKI

FM, väitöskirjatutkija
kieli- ja käännöstieteiden laitos
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-8244-5155>

¹Kuvaamme lukupiirihankkeen perusta on Viola Parente-Čapková'n johtamassa ja Koneen Säätiön rahoittamassa Tuntemattomalla päähän? Kaunokirjallisuus aikuisten maahan muuttaneiden suomen kielen edistäjänä -hankkeessa (2020–2023). Hanke nostaa esiin kaunokirjallisuuden merkityksen kulttuurisen kielenoppimisen olennaisena osana. Hankkeen keskeisin ajatus on, että kaunokirjallisuutta tulisi hyödyntää suomen kielen opetuksessa huomattavasti nykyistä laajemmin ja monipuolisemmin.

LÄHTEET

- Ahola, S. (2013). *Lukupiirien Suomi. Yhteisöllistä lukemista 149 suomalaisessa lukupiirissä 2009*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Alenius, P. & Korhonen V. (2017). Ylirajaisten oppimistilojen välittäjät. Siirtolaisten arkioppiminen kansalliset rajat ylittävissä yhteisöissä. *Aikuiskasvatus*, 37(3), 164–175. <https://doi.org/10.33336/aik.88427>
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays by M.M. Bakhtin*. M. Holquist (toim.) C. Emerson & M. Holquist (käänt.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. C. Emerson & M. Holquist (toim.) V. W. McGee (käänt.) Austin: University of Texas Press.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. Ithaca: Cornell University Press.
- Duncan, S. (2012). *Reading Circles, Novels and Adult Reading Development*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Eurooppalainen viitekehys 2018 (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors 2018*. Council of Europe.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka. (Pedagogia do Oprimido.)* J. Kuortti (suom.). T. Tomperi (toim.). Johdanto ja jälkisanat T. Tomperi & J. Suoranta. Tampere: Vastapaino.
- Grünthal, S. (2020). Lukutaito ja lukeminen. Teoksessa L. Tainio, M. Ahlholm, S. Grünthal, S. Happonen, R. Juvonen, U. Karvonen & S. Routarinne (toim.) *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 18. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 165–206.
- Grönstrand, H., Kauranen R., Löytty, O., Melkas K., Nissilä, H.-L. & Pollari M. (2016). *Kansallisen katveesta. Suomen kirjallisuuden ylirajaisuudesta*. Helsinki: SKS.
- Hall, G. (2015). *Literature in Language Education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Heimo, S., Tapanila, K., Ojapelto, A., & Heikkinen, A. (2020). "Voimaannuttava vapaaehtoinen vertaisohjaus" aikuiskasvatuspolitiikkaa muovaamassa: Esimerkki maahanmuuttajien työllistämishankkeesta. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 290–304. <https://doi.org/10.33336/aik.100532>
- Jyttilä, R. (2017). Toisin sanoen. Dialoginen oppimisprosessi pedagogisena haasteena. *Yliopistopedagogiikka 1/2017*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2017/07/07/toisin-sanoen-dialoginen-oppimisprosessi-pedagogisena-haasteena>
- Kastari, M. (2019). Aikuisten S2-oppijoiden kielennoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. *Puhe ja kieli* 39(4), 345–365. <https://journal.fi/pk/article/view/76057/49888>
- Kastari, M. (2020). S2-lukija tulkitsijana selkomukautetun kaunokirjallisuuden lukupiirissä. Kieli ja taide – soveltavan kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. *Language and the arts – creative inquiry in applied linguistics*. AFInLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 74. 84107. <https://journal.fi/afinla/article/view/84900>
- Kekki, N. & Jokela, H. (2018). Olen tietoisempi, miten suomen kieli toimii – Havaintoja edistyneen suomenoppijan kielitaidosta täsmäopetushankkeen aikana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(7). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2018/olen-tietoisempi-miten-suomen-kieli-toimii-havaintoja-edistyneen-suomenoppijan-kielitaidosta-tasmaopetushankkeen-aikana>
- Lehtonen, H. (2015). *Tylytellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys monietnisisessä Helsingissä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lounavaara, M.-T. (2007). Näytelmän lukupiiri monikulttuurisessa luokassa. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen. Opas opettajille*. Helsinki: SKS, 132–159.
- Luukka, V. (2019). *Suomea suomeksi – mutta minkälaisista? Suomi toisena kielenä opettajien opetuspuheen rekisterit ja puhekielen asema S2-opetuksessa*. Pro gradu. Helsingin yliopisto.
- Makkonen, A. (1997). *Lukija, lähdetkö mukaan? Tutkielmia ja esseitä*. Helsinki: SKS.
- Nevgi, A., Lonka, K. & Linblom-Ylänne, S. (2009). Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 237–253.
- Mela, M. (2003). Kirjallisuuden avulla suomen kielen syvempään oppimiseen. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen. Opas opettajille*. Helsinki: SKS, 106–112.
- Nissilä, H.-L. (2016). Vuotoja kansallisessa säiliössä. Muistiinpanoja tutkimusmatkaltani ylirajaiseen kirjallisuudentutkimukseen. Teoksessa H. Grönstrand, R. Kauranen, O. Löytty, K. Melkas, H.-L. Nissilä & M. Pollari (toim.) *Kansallisen katveesta. Suomen kirjallisuuden ylirajaisuudesta*. Helsinki: SKS, 139–171.
- OPH (2022) Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetus suunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022(1a). Helsinki: Opetushallitus.
- Ojala, H. (2018). Feministisen pedagogiikan teoreettisia

- suuntauksia. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino, 14–22.
- Paran, A. (2008). The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: an Evidence-based Survey. *Language Teaching. Surveys and Studies 2008-10*, 41(4). Cambridge: Cambridge University Press. 465–496. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>
- Parente-Čapková, V. (2017). Naisten kirjoittaman kirjallisuuden yllirajainen vastaanotto. Kohti kirjallisten toimijuuksien historiaa. *Avain – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti*, 14(4), 36–49. <https://doi.org/10.30665/av.69305>
- Parente-Čapková, V. & Fárová, L. (2022). Teaching Language with Literature, Literature with Language: Analysing, Interpreting, Discussing, Translating. Teoksessa D. Horstschäfer, S. M. Schröder & P. Toivio-Kochs (toim.) *Verbinden – verknüpfen – vermitteln. Festschrift für Marja Järventausta*. Berlin: Nordeuropa-Institut, 2022 (= Berliner Beiträge zur Skandinavistik; 33), 105–116.
- Pesonen, J. (2017). Monikulttuurisuudesta Tatun ja Patun Suomessa: Kansallista tarinaa rakentamassa vai uudenlaista suomalaisuutta tuottamassa? *Avain – Kirjallisuudentutkimuksen aikakauslehti*, 14(3), 38–55.
- Poole, M. (2003). The Women's Chapter: Women's Reading Groups in Victoria. *Feminist Media Studies*, 3(3).
- Ruuska, K. (2020). *At the Nexus of Language, Identity and Ideology: Becoming and Being a Highly Proficient Second Language Speaker of Finnish*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:978-951-39-8366-6>
- Saarinen, J. (2001). Riitasointuja: valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. *Aikuiskasvatus*, 21(4), 330–335. <https://doi.org/10.33336/aik.93375>
- Saarinen, J., H. Ojala & T. Palmu (2014). Mikä ihmeen feministinen pedagogiikka? Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (toim.) *Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Suomen kasvatustieteellinen seura, kasvatustieteellisiä tutkimuksia 65, 17–40.
- Silvennoinen, H. (2017). Maahanmuuttajien koulutuksessa parannettavaa joka asteella. *Aikuiskasvatus*, 37(3), 162–163. <https://doi.org/10.33336/aik.88426>
- Sinisalo, J. (2000). *Ennen päivänlaskua ei voi* (= EPEV). Helsinki: Tammi.
- Suni, M. (2008). *Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1>
- Vaarala, H. (2009). *Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskustelevat nykynovellista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22654>
- Valovirta, E. (2015). Mörkö pannassa. Affektiivinen feministinen pedagogiikka graduohjauksessa. *Sukupuolentutkimus – Genusforskning* 28(3), 32–43.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge.

ANULEENA KIMANEN, SIRKKU VARJONEN, TIINA SOTKASIIRA,
ELINA NIVALA & SANNA RYYNÄNEN

Kulttuuristamista vai kulttuurienvälistä oppimista?

Diskursiivinen analyysi turvapaikanhakijoiden vastaanottotoiminnan ammattilaisten puheesta



Turvapaikanhakijoiden parissa työskentelevät ammattilaiset korostavat kulttuurieroja puhuessaan työnsä arjesta ja kuvaavat turvapaikanhakijat usein kulttuurinsa määrittäminä. Diskursiivisessa haastattelututkimuksessa tunnistettiin kolme kulttuuria koskevaa puhetapaa: eroja ja etäisyyttä tuottava kulttuuri, opittava suomalainen kulttuuri ja ylläpidettävä turvapaikanhakijan kulttuuri. Ammattilaisen ja turvapaikanhakijan välinen suhde rakentui haastattelupuheesta monin paikoin opettajan ja sopeutujan väliseksi ja vain rajallisesti vastavuoroisen oppimisen mahdollistavaksi suhteeksi.

TURVAPAIKANHAKIJAT ELÄVÄT ARKEAAN välitilassa, jossa heihin kohdistetaan monenlaisia toimijuuden rajoituksia ja kulttuurisia vaatimuksia (O'Reilly 2019). He odottavat oleskelulupapäätöstä ympäristössä, joka toimii pitkälti vastaanottavan yhteiskunnan säännöillä (Arvanitis, Yelland & Kiprianos 2019), jotka turvapaikanhakijoiden odottaa omaksuvan. Tähän niin kutsuttuun esikotoutumiseen tai alkuvaiheen kotoutumiseen kuuluu muun muassa suomen kielen ja kulttuurin opiskelua (esim. Haverinen 2018; Kelahaara & Mattila 2017).

Tutkimme tässä artikkelissa vastaanottotoiminnan ammattilaisten haastattelupuhetta, joka käsittelee kulttuuria. Analysoimme aineiston diskursiivisella otteella tarkastellaksemme, minkälaista sosiaalista

todellisuutta puheella tuotetaan. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Minkälaisia kulttuuria koskevia puhetapoja ammattilaisten puheessa esiintyy?
- 2) Minkälaisia lähtökohtia kulttuurienväliselle oppimiselle erilaiset puhetavat tarjoavat?

Artikkeli pohjautuu turvapaikanhakijoiden vastaanottotoimintaa käsittelevään haastatteluaineistoon, joka tuotettiin vuonna 2017. Analyysimme kohdistuu kulttuuria koskevaan puheeseen, jonka osaksi miellämme uskontoa koskevan puheen. Uskontoa voidaan lähestyä myös kulttuurina (esim. Woodhead 2011), ja haastateltavat puhuivat uskonnosta nimenomaan kulttuurisena ilmiönä.

KULTTUURINEN KOMPETENSSI EI KOSKAAN OLE TÄYDELLINEN, VAAN SE TULISI YMMÄRTÄÄ PROSESSINA.

Kulttuurienvälisyyden tutkimuksessa kulttuuria koskevat näkökulmat voidaan jakaa karkeasti kahden ryhmään: 1) Perinteisissä lähestymistavoissa kulttuuri nähdään ennalta olemassa olevana ja pysyvänä tekijänä, joka määrittelee vahvasti yksilöiden toimintaa. 2) Postmoderneissa ja konstruktivistisissä lähestymistavoissa kulttuuria pidetään muuttavana ja monimuotoisena käsitteenä, joka uudistuu jatkuvasti yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. ”Uudeksi kulttuurienvälisyydeksi” kutsutussa suuntauksessa arvioidaan kriittisesti kulttuureja koskevia diskursseja ja representaatioita. (Dervin & Keihäs 2013, 119–121.) Tutkimuksemme liittyy tähän suuntaukseen – keskitymme puhetapoihin ja siihen, mitä niillä saadaan aikaan. Työmme voi osaltaan tukea aihepiiriä kehittäneiden Fred Dervinin ja Laura Keihään (2013) ”uudelle kulttuurienvälisyydelle” määrittelemiä tavoitteita, kuten monimuotoisuuden toteutumista estävien tilanteiden analysoimista, syrjinnän ehkäisemistä ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edistämistä.

KULTTUURIENVÄLINEN OPPIMINEN, VASTAANOTTOKESKUKSET JA KULTTUURISTAVAT PUHETAVAT

Vastaanotto toiminnassa vaaditaan kulttuurienvälisiä kompetenssia. Se voidaan määritellä tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi, joita tarvitaan onnistuneeseen vuorovaikutukseen kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä (Byram ym. 2001). Kulttuurinen kompetenssi ei koskaan ole täydellinen, vaan se tulisi ymmärtää prosessina. Sen arvoja ovat tasa-arvo, väkivallattomuus, ihmisoikeudet, moninaisuuden arvostaminen, yhteistyö, dialogi ja vastavuoroinen oppiminen. Kompetenssin kehittyminen edellyttää

omien ajatusten ja toiminnan reflektointia suhteessa arvoihin. (Jokikokko 2010, 24, 59.) Kyse on kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta oppimisesta, kulttuurisen ymmärryksen lisääntymisestä vuorovaikutuksessa (Jin & Cortazzi 2013, 1). Kulttuurienvälinen oppiminen edellyttää kokemusten emotionaalista työstämistä, mikä on hidasta ja usein työlästäkin (Lane 2012, 1618). Kulttuurienvälisiä kasvatusta tutkineen Katri Jokikokon mukaan se on holistinen prosessi, pikemminkin erityisen lähestymistavan omaksumista maailmaa ja muita ihmisiä kohtaan kuin yksittäisten tietojen ja taitojen hankkimista (Jokikokko 2010, 28). Hyödynnämme analyysissämme käsitystä kulttuurienvälisestä oppimisesta vastavuoroisena ja jatkuvaa itsereflektiota vaativana oppimisprosessina.

Vastaanottokeskusten asiakkaiden ja työntekijöiden etniset ja kulttuuriset taustat ovat moninaiset. Lisäksi vastaanottokeskuksella on organisaatiokulttuurinsa, joka ohjaa sen piirissä työskentelevien eri alojen ammattilaisten toimintaa. Keskusten hyviä käytäntöjä ovat muun muassa yhteistyö, henkilökohtaiset kontaktit ja tiedonvaihto (Koistinen 2017), käy ilmi laajasta tutkimuksesta, joka pohjautui suomalaisten vastaanottokeskusten johtajien haastatteluihin. Kulttuurienvälinen oppiminen onkin keskuksissa työskenteleville ja asuville keskeistä. Moninaisten kohtaamisten myötä vastaanottokeskusten voi olettaa tarjoavan erinomaisen mahdollisuuden kulttuurienväliseen oppimiseen. Se on siksi myös aikuiskasvatuksen konteksti turvapaikanhakijoiden non-formaalina ja informaalina oppimisympäristönä ja työntekijöiden itsereflektiivisen ammatillisen kehityksen paikkana.

Kulttuurienvälisen oppimisen on perustuttava dynaamiselle käsitykselle kulttuurista, jotta se ei alleviivaisi kulttuurieroja. Kapea ja staattinen käsitys kulttuurista saattaa vastavuoroisen oppimisen sijaan johtaa korostamaan eroa ”meidän” ja ”heidän” välillä (Mikander ym. 2018). Kulttuurierojen huomioimisesta painottava työote voi ”kulttuuristaa” asiakkaiden elämäntilanteet: kulttuuria käytetään esimerkiksi yleispätevänä selityksenä maahanmuuttajien valinnoille (Hiitola & Peltola 2018; Keskinen 2012). Tyypillisesti valkaisuus ja länsimaisuus esitetään

TYYPILLISESTI VALKOISUUS JA LÄNSIMAIKUUS ESITETÄÄN NORMINA, JOTA VASTEN MUIDEN TOIMINTAA TARKASTEELLAAN.

normina, jota vasten muiden toimintaa tarkastellaan. Jos normia ei tietoisesti pureta, kulttuuristaminen voi johtaa ulossulkeviin käytäntöihin maahanmuuttajatyössä (Eliassi 2017). Se saattaa lisäksi estää kohtaanasta asiakkaita yksilöinä omine, henkilökohtaisine tarpeineen ja jättää taka-alalle heidän kokemuksensa syrjinnästä tai köyhyydestä (Anis 2008; Hammar-Suutari 2009, 162; Hiitola & Peltola 2018; Rugkäsa & Ylvisaker 2019).

Aiemmissa maahanmuuttotyön ammattilaisia koskevissa tutkimuksissa on havaittu esimerkiksi, että sosiaalityöntekijät pyrkivät liennyttämään yhteiskunnallisia ristiriitoja tuomalla esiin yhtäläisyyksiä turvapaikanhakijoiden ja ”meidän” välillä (Masocha 2015a; ks. myös Järvinen 2019, 65–68). Rasismia ja sosiaalityötä tutkinut Shepard Masocha (2015b) nostaa tutkimuksessaan esiin ammattilaisten puhetapoja, jotka määrittelevät turvapaikanhakijat ”kulttuurisiksi toisiksi” sekä korostavat ”heidän” ja ”meidän” välisiä kulttuurieroja. Joskus asiakkaisiin suhtauduttiin ikään kuin he olisivat puhujan omaa kulttuuria alemman kulttuurin edustajia. Vastaavia havaintoja on tehty kotimaisissa tutkimuksissa, jotka koskevat maahanmuuttajien kanssa työskentelevien koulutus-, sosiaali- ja terveystyön ammattilaisten puhetapoja (Anis 2008; Hammar-Suutari 2009; Keskinen 2012; Vuori 2012a).

Kulttuurienvälinen oppiminen on harvoin ollut maahanmuuttajatyön tutkimuksen ytimessä eksplisiittisesti, mutta muutamassa 2020-luvun vaihteen tutkimuksessa on käsitelty sen aihepiirejä. Aikuiskasvatuksen tutkijat Camilla Thunborg, Ali Osman ja Agnieszka Bron (2021) ovat tutkineet turvapaikanhakijoiden osallisuuden rakentumista oppimisprosessina, jossa normien ja arvojen oppiminen on keskeistä. Uskonnonpedagogiikan tutkija Tapani Inananen (2019) on tarkastellut vastaanottokeskuksen

työntekijöiden ja asukkaiden välistä, uskuntoon liittyvää informaalia oppimista ja sen vastavuoroisuutta, esimerkiksi paastoon ja juhliin liittyviä kysymyksiä. Sosiaalipolitiikan tutkija Tiina Sotkasiira (2018) osoittaa vastaanottotoiminnan asiantuntijuuden ulottuvuuksia koskevassa tutkimuksessaan, että turvapaikanhakijoiden kanssa työskentelevät ammattilaiset ja vapaaehtoiset ottavat kolmenlaisia asemia suhteessa asiakkaisiinsa. Toisinaan he asettuvat turvapaikanhakijoiden yläpuolelle neuvojiksi, jolloin asiantuntijuudessa korostuu asiakkaan puolesta tietäminen. Joskus he asettuvat turvapaikanhakijaa tukeviksi rinnalla kulkijoiksi, jolloin asiantuntijuus perustuu yhteiseen tulkintaan. Joskus taas aktiivisiksi puolustajiksi, jolloin asiantuntijuus on kriittistä ja taistelevaa. Asemien muodostuminen on yksi kielenkäytön seuraus, jota tässä artikkelissa tarkastellaan.

TUTKIMUKSEN METODOLOGIA, AINEISTO JA ANALYYSI

Teoreettis-metodologinen lähestymistapamme on diskursiivinen, eli tarkastelemme yksityiskohtaisesti sitä, kuinka kielellisessä vuorovaikutuksessa tuotetaan sosiaalista todellisuutta. Teksti ja puhe ymmärretään tällöin yhtäältä yhteisesti jaetuista elementeistä rakentuvana, toisaalta sosiaalisen todellisuutemme rakentajina (esim. Edwards & Potter 2001; Potter 2012). Diskurssit voidaan käsittää jaettuina merkitysvarantoina, erottuvina puhetapoina, joilla on mahdollista tuottaa tietynlaista versiota tapahtumista ja ilmiöistä. Puheella ja tekstillä katsotaan siten olevan toimintaorientaatio: sanoilla tehdään asioita, tietoisesti tai tiedostamatta. Jaettuina resursseja hyödyntäen kielen käyttäjät esimerkiksi tuottavat kokemuksistaan ja näkemyksistään kuvauksia, joita voidaan kutsua selonteoiksi. Selonteoilla on samalla tiettyjä vuorovaikutuksellisia tehtäviä. Niillä on mahdollista rakentaa erilaisia yhteiskunnallisia asemia, oikeuksia ja velvollisuuksia sekä oikeuttaa tai kritisoida eri ryhmiin kuuluvien ihmisten toimintaa. (Ks. esim. Kirkwood ym. 2015, 3–4; Wodak 2011.) Analyysi voi kohdistua esimerkiksi diskurssien mikroaspekteihin, kuten pronominivalintoihin, joilla tuotetaan ”meitä” ja ”muita” (Fairclough 1992).

KULTTUURI MAINITTIIN LÄHES JOKAISESSA HAASTATTELUSSA JA USKONTO MUUTAMASSA.

Tarkastelemme analyysissämme haastattelu-puheen yksityiskohtia ja toistuvia rakenteita koko aineistossa. Mikrotason diskursiivisten piirteiden lisäksi otamme aineiston tulkinnessa huomioon ja-
etut puhettavat ja sosiaalisten ryhmien väliset hierar-
kijat. ”Kaksoislinssimme” kytkee analyysin kriittisen
diskursiivisen psykologian perinteeseen (Pettersson
2017; Varjonen ym. 2018; Wiggins 2017). Tarkas-
telemme puhetapoja esimerkkeinä laajasti jaettujen
kielellisten resurssien käytöstä, joka palvelee monen-
laisia vuorovaikutuksen tarkoituksia ja vaikuttaa käy-
tännössä ihmisten välisiin suhteisiin. Puhettavat eivät
ole tutkimuksessamme yksittäisten puhujien psyyk-
kisten prosessien ilmentymiä.

Aineistomme tuotettiin laajemman tutkimus-
hankkeen valmistelutyössä. Hankkeen tarkoitukse-
na oli lisätä ymmärrystä vastaanottokeskusten arjen
institutionaalisesta ja organisatorisesta kehiksestä¹.
Haastatelluista (N = 15) kahdeksan oli keskusten
entisiä tai senhetkisiä johtajia, neljä vastaanottokes-
kustoimintaa koordinoivan organisaation johtohen-
kilöitä ja kolme keskusten työntekijöitä.

Johtotehtävissä toimivat vastaavat keskusten toi-
minnasta, taloudesta ja henkilöstöhallinnosta yhteis-
työssä Maahanmuuttoviraston kanssa. Vastaanotto-
keskuksissa työskentelee lisäksi esimerkiksi ohjaajia,
terveydenhoitajia ja sosiaalityöntekijöitä, joiden teh-
tävänä on huolehtia turvapaikanhakijoiden arkeen
kuuluvista asioista, kuten toimeentulosta, terveydes-
tä sekä työ- ja opintotoiminnasta. Haastattelut olivat
luonteeltaan asiantuntija- ja syvähaastattelujen yhdis-
telmiä (ks. esim. Eskelinen ym. 2019, 64). Muutamaa
vuotta ennen haastatteluja vastaanottokeskusten yl-
läpitäjiksi oli valittu paljon uusia yrityksiä, julkisia
toimijoita ja järjestöjä, joista monet ovat sittemmin
luopuneet toiminnasta. Haastatteluissa olimme
ensinnäkin kiinnostuneita vastaanottotoiminnan

rakenteista ja kunkin toimijan tavasta järjestää vas-
taanottokeskuksen arki. Toiseksi keskustelimme vas-
paamuotoisesti siitä, kuinka vastaanottokeskuksen
arki käytännössä muotoutui. Sanatarkasti litteroitua
haastattelumateriaalia on 141 sivua.

Aineiston perusteella emme kuitenkaan tee pää-
telmiä vastaanottokeskusten arjen käytänteistä vaan
tarkastelemme haastateltavien puhetta työstään. Ete-
nimme analyysissä lukemalla aineistoa läpi ja koko-
amalla yhteen kohdat, joissa viitattiin kulttuuriin ja
uskontoon tai näitä koskeviin käytäntöihin sanoilla
kulttuuri, kulttuurinen, uskonto, uskonnollinen tai
islam tai puhumalla esimerkiksi kansallisuuskista,
käyttäytymismalleista tai uskonnollisista tavoista.
Kulttuuri mainittiin lähes jokaisessa haastattelussa
ja uskonto muutamassa. Uskontoon viitattiin usein
kulttuuria koskevan puheen yhteydessä.

Seuraavaksi ryhmittelimme tekstikatkelmat sen
mukaan, miten niissä puhuttiin kulttuurista. Tun-
nistimme aineistosta kolme puhetapaa: 1) eroja ja
etäisyyttä tuottava kulttuuri, 2) opittava suomalai-
nen kulttuuri ja 3) ylläpidettävä turvapaikanhakijan
kulttuuri. Artikkelia varten valitsimme kustakin pu-
hetavasta muutamia sitaatteja siten, että ne yhdessä
kuvaavat puhetapaa mahdollisimman monipuoli-
sesti. Sitaateissa kiinnitimme huomiota kriittistä dis-
kurssianalyysiä kehittäneen Norman Fairclough'n
(1992) lähestymistapaa seuraten kolmeen tasoon:
Diskursiivisen tason muodosti se, miten niissä ku-
vattiin kulttuuria ja uskontoa. Sanavalintoja ja ra-
kenteita voi kuvata diskurssien mikroaspekteiksi eli
lingvistiseksi tasoksi. Sosiaalisten käytänteiden taso
puolestaan tarkoittaa sitä, millaisia sosiaalisia suhteita
kukin sitaatti tuotti. Tämä osa analyysiamme vastaa
ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme.

Vastataksemme toiseen tutkimuskysymykseem-
me tarkastelimme lopuksi esimerkiksi Dervinin ja
Keihään (2013) sekä Jokikokon (2010) ajatuksiin
tukeutuen sitä, minkälaisia lähtökohtia kulttuurien-
väliselle oppimiselle tunnistamamme puhettavat
rakentavat. Kiinnitimme tässä vaiheessa huomiota
muun muassa kulttuuristavaan puheeseen ja tutkim-
me sitä, näyttäytykö oppiminen yksipuolisena vai
vastavuoroisena prosessina.

VASTAANOTTOTYÖN AMMATTILAISTEN KULTTUURIA KOSKEVAT PUHETAVAT KULTTUURIENVÄLISEN OPPIMISEN NÄKÖKULMASTA

Haastattelujen pohjalta tehdyssä analyysissä ammattilaisten erilaiset puhetavat tuottavat erilaisia tulkintoja ja oppimisesta ja opettajan roolista.

Eroja ja etäisyyttä tuottava kulttuuri

Ensimmäinen tunnistamamme puhetapa korostaa kulttuurien välisiä eroja ja etäisyyttä, yleensä suomalaisen kulttuurin ja turvapaikanhakijoiden kulttuurien välillä. Haastateltavat saattoivat esimerkiksi todeta, että kulttuurit ovat ”erilaisia” tai kuvailla turvapaikanhakijan kulttuuria voimakkain sanankäantein. Tällainen puhetapa on toiseuttava: se esittää toisen jonain sellaisena, mitä me emme ole. Näin sillä luodaan ”meidän” ja ”muiden” välinen erottelu. Jotkut puhujat tuntuivat olevan tietoisia puhettavan ongelmallisuudesta ja pyrkivät puhumaan kulttuurieroista neutraalimmin, mutta monien puheessa ”me” ja ”ne”-kategorisoinnit näkyivät vahvasti.

Seuraava haastateltu erottaa ”meidät” vahvasti ”niistä”. ”Ne” viittaa islaminuskoiisiin ihmisiin, jotka sijoitetaan ”sinne”, toisaalle. Etäisyys on fyysistä, eli ”sieltä” tullaan ”tänne”, ja normatiivista: islamin uskon kuvataan vaikuttavan ”niiden”, eli turvapaikanhakijoiden käyttäytymiseen voimakkaasti ja pysyvällä tavalla.

”Jos me otetaan islamin uskonto ja me nähdään sieltä, on se sitten lievempää tai ääripäätä niin kun siellä on hyvin vahvasti se uskonnon merkitys [--] niin jos siellä ei nainen tottele niin ensimmäisellä kerralla sille täytyy sanoa ja toisella kerralla antaa selkään. Jos meillä on ihmisiä, jotka tulee että kaikki perustuu tähän että joko sanotaan, seuraavaks annetaan selkään, seuraavaks leikataan käsi tai korva ja seuraavaks mitä tahansa. Et se on mejän niinku [--] koko se millä asiat valvotaan niin äärettömän raaka ja rankka malli meihin verrattuna. Niin miten me voidaan olettaa, että ihmiset jotka tulee tänne, niin ne omaksuu tän meidän mallin ja sitten ne toimii niinku täällä.” (haastattelu 9, organisaation vastaava, yksityinen sektori)

Puhuja viittaa islamin erilaisiin tulkintoihin, ”lievem-pään” ja ”ääripäähän”, vain retorisesti, vasta-argumentteja etukäteen torjuen ja uskonnon määräävää asemaa painottaen. Hän korostaa ”meidän mallin” ja ”siellä” vallitsevan ”äärettömän ra’an” järjestelmän välistä vastakohtaa kulttuuristavasti. Haastateltava asemoi itsensä islamilaisen kulttuurin asiantuntijaksi ja esittää kulttuurisen etäisyyden hankaloittavan muslimimaista tulevien turvapaikanhakijoiden sopeutumista.

Seuraava puhuja puolestaan esittää kulttuurierot myönteisinä:

”Sen [vastaanottokeskuksen] tuota niin suola on ne ihmiset. [--] se on pienoisysteiskunta tavallaan ihmisyydestä silleen että kaikki elämän asiat on täällä mut sit niin on myöskin se et ku tääl on paljon ihmisiä eri maista ja se on niinku eri kielten puheensorina ja semmonen joku ni siin on semmonen tietynlainen jotenkin, ihanuus, ku se on niin monikulttuurinen se työympäristö. Et ihmiset on jotenkin erilaisia kuin sinä. Jotenkin niinkun, kulttuuriltaan. [--] ja se on ehkä just se mikä siinä kiinnostaa koska se on niinku mä sanoin et ei oo koskaan, koskaan ei tuu valmista. Niinku ihmisten kans ei yleensä tuukaan.” (haastattelu 2, vastaanottokeskuksen johtaja, yksityinen sektori)

Kuvauksessa korostuu kulttuurinen moninaisuus, joka määrittäytyy ”ihanaksi”. Erojen ydin asettuu puhujan ja ”ihmisten”, muiden, välille: ”[i]hmiset on jotenkin erilaisia kuin sinä.” Ihailevaa erojen korostamista kutsutaan eksotisoimiseksi, ja sen taustalla on usein staattinen ja essentialisoiva käsitys kulttuurista (Ahmed 2000). Puhuja kulttuuristaa turvapaikanhakijoita esittämällä kulttuurierot määrääviksi. Avausrepliikin jälkeen hän viittaa heihin toistuvasti ”ihmisinä” etäännyttämättä turvapaikanhakijoita puheella ”niistä”. Kulttuurieroja korostavaan puhetapaan liittyykin yleistä ihmisyyttä korostavaa puhetapaa (vrt. Masocha 2015a), erityisesti lopussa ”Niinku ihmisten kans ei yleensä tuukaan”.

Haastateltava kuvaa monikulttuurisessa ympäristössä toimimisen keskeneräiseksi prosessiksi. Jatkuvan oppimisen haaste ja samalla etuoikeus kohdistuu vastaanottokeskuksen työntekijöihin. Hän kuvaa moninaisuuden ja vastaanottokeskustyön kesken-

TOISINAAN ERILAISUUS KUVATTIIN MYÖNTEISENÄ JA KULTTUURIENVÄLINEN OPPIMINEN TYÖN MIELEKKYYDEN LÄHTEENÄ.

eräisyyden myönteisessä valossa, kiinnostavana. Samaan tapaan, ennakkoluuloja torjuen, monikulttuuristen koulujen opettajat ovat kuvanneet omaa työpaikkaansa (Kimanen 2018).

Seuraava haastateltu tuo esiin ammattitaitoiaan korostamalla, miten hän pääsee asiakkaiden kohteliaan pintakuoren alle:

”Ja kun heiltä kysyy, että mitä kuuluu, niin hyvää kuuluu aina. Mut ku minä en jätä sitä koskaan niin vaan minä vielä tonkasan vähän sieltä syvemmältä, kun tietää ettei se ole oikein herkkua se elämä. Ja minulle he uskaltavat jo vastatakki, että ei kuulu hyvää, kuuluu tosi huonoo. Mut se on heidän kulttuurissaan, heidän kuuluu hymyillä aina. He ei itke muiden nähden ja kuuluu vastata, että kuuluu hyvää.” (haastattelu 15, vastaanottokeskuksen johtaja, kolmas sektori)

Puhumalla ”heidän kulttuuristaan”, haastateltava niputtaa ”heiksi” kaikki vastaanottokeskuksen asiakkaat. Näkökulma on kulttuuristava, eli kulttuuri sanelee sen edustajan toiminnan: ”heidän kuuluu hymyillä aina”, ”heidän kuuluu vastata, että kuuluu hyvää”.

Haastateltava tuo esiin kulttuurisia eroja koskevan osaamisensa, jota hän hyödyntää työssään. Toisessa yhteydessä hän esittelee asiantuntemustaan sitä kautta, että tuntee kulttuurisia variaatioita: ”[-] ei he [perheen isät] kiellä naisiansa mut kyllä siinä se kulttuurillinen ero kuitenkin näkyy. Jotkut saa tosi vapaastikin olla ja eihän meillä kaikki ole huivitettuja täällä, mutta valtaosa on.” Moninaisuus kuitenkin tuodaan esiin vain pienenä lievennyksenä sille, että on tunnistettavissa jokin pääsääntö, jonka mukaisesti useimmat toimivat.

Kulttuuristamista esiintyi jossain muodossa kaikissa edellä käsitellyissä sitaateissa. Sitaatit erosivat sen suhteen, kuinka suureksi, vaikuttavaksi ja pysyväksi ero ”meidän” ja ”heidän” välillä rakennettiin. Paikoin myös kulttuurien sisäinen variaatio tuotiin esiin. Kulttuurienvälinen etäisyys saa puhettavassa monenlaisia merkityksiä. Voimakkaimmin toiseuttavissa kuvauksissa kulttuurierot esitettiin varsin ongelmallisina, eikä vastaanottokeskus tuolloin näyttäytynyt lainkaan kulttuurienväliselle oppimiselle mahdollisena paikkana. Toisinaan erilaisuus taas kuvattiin hyvin myönteiseen sävyyn ja kulttuurienvälinen oppiminen työn mielekkyyden lähteenä. Eropuhe salli haastateltujen esiintyä kyvykkäinä ammattilaisina, joille erojen keskellä luoviminen ja kulttuurinen ymmärrys on osa aiemmin kertynyttä kulttuurienvälisiä kompetenssia.

Opittava suomalainen kulttuuri

Toinen identifioimamme puhetapa koskee oppimista selvemmin kuin eroja ja etäisyyttä korostava puhetapa. Turvapaikanhakijoista oppimassa suomalaista kulttuuria puhuttiin sekä muodollisten oppimistilanteiden että laajemmin erilaisten vuorovaikutustilanteiden yhteydessä. Seuraava haastateltava kuvailee vastaanottokeskuksessa järjestettyjä luentoja:

”Lisäksi meil on tämmöset Suomen kulttuuri-luennot, mitkä kuuluu myös heille pakollisena, [-] siel on Suomen kulttuuri, lainsäädäntö, ruokaosio, terveysosio, seksuaalisuus, mikä on se yks en muista enää, mut kuitenkin kaikkee tämmöstä kulttuuriin liittyvää, he ovat velvollisia osallistumaan ja ymmärtämään tätä meidän kulttuuria ja mukautumaan tähän maahan ja toimimaan näitten rajojen puitteissa.” (haastattelu 1, vastaanottokeskuksen johtaja, yksityinen sektori)

Katkelmassa suomalaisen kulttuurin oppiminen kuvataan turvapaikanhakijoiden velvollisuutena. Puhe ”meidän kulttuurista” rakentaa kuvaa selkeärajaisista ja toisistaan erillisistä kulttuureista. Vastavuoroiselle neuvottelulle tai turvapaikanhakijoiden kulttuurisille oikeuksille jää rajallisesti tilaa. Puhuja rakentaa turvapaikanhakijoiden ja työntekijöiden välille suhteen, jossa turvapaikanhakija on sopeutuja ja työntekijät

puolestaan opettajia ja sopeuttajia. Maahanmuuttajajasaaliyötä tutkinut Merja Anis (2006) viittaa tämänkaltaiseen, assimilaatioideologiaa heijastelemaan ja jasaaliyöntekijän opettavaa roolia korostavaan puheeseen jasaaliyön sopeuttavan kehysten käsitteellä. Kyse ei tällöin ole sellaisesta kulttuurienvälisestä oppimisesta, jossa molemmat osapuolet oppisivat vastavuoroisesti ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Seuraavassa haastateltu puhuu arjessa tapahtuvasta oppimisesta, jossa vastaanottokeskustoimija on nimenomaisesti opettaja.

”Nää ihmiset tulee kulttuureista, jossa A ne on kehitysmaita, sit B siellä on koulutustaso sitä kautta vois sanoo niinku yleisesti tietämys melkein mistä tahansa asiasta niin aivan eri luokkaa kun meillä. Kolmanneks tämmönen kulttuurinen kehitys, mä annan esimerkin. Voin verrata [--] Afrikkaan ihan samalla tavalla, niin monet asiat on siellä just samalla tavalla kun meillä oli 60 vuotta sitten tai 70 vuotta sitten. Ää jos nyt katotaan esimerkiks tasa-arvo, naisten asema niin mennään meidän historiassa se 60–70 vuotta niin se on sama kun siellä nyt. Jos katotaan ylipäätään ympäristön likaaminen ja roskaaminen niin se on ihan samanlainen kun [epäselvä sana]. Roskat heitetään ja plääplääplää. Siitä katotaan ylipäätään yhteiskunnan kehitystaso. Tää on johdatusta sille asialle, et siellä myös niin kun meillä perustuu asiat et kun mä sulle kerron niin sä tiedät et valveutuneena kansalaisena sä et enää tee noin.” (haastattelu 9, organisaation vastaava, yksityinen sektori)

Puhuja rakentaa etäisyyttä ”meidän” eli suomalaisen kulttuurin ja turvapaikanhakijoiden lähtökulttuurien välille määrittelemällä lähtömaat kehitysmiksi, koulutus- ja tietotasoltaan alhaisiksi sekä ympäristönsuojelussa ja sukupuolten tasa-arvossa Suomeen verrattuina kehittymättömiksi. Myös kotouttamistyötä tutkinut Jaana Vuori (2012b) on todennut, että pohjoismainen tasa-arvo esitetään usein ideaalina, johon muualta tulevia on ohjattava. Muualta tulleiden patriarkaaliset arvot esitetään julkisessa keskustelussa usein pohjoismaisen tasa-arvon uhkana (Hiitola & Vuori 2018; Horsti 2013; Keskinen 2009). Lopuksi haastateltava esittää, että ohjauksella ja valistuksella

voidaan muuttaa käyttäytymistä ”siellä myös niin kuin meillä”. Näin vastaanottokeskustoiminnan ammatillisille osoitetaan opettamisen ja turvapaikanhakijoille oppimisen velvollisuus.

Seuraavassa sitaatissa vastaanottokeskustyöntekijän rooli on vähemmän ohjaileva:

”No oikeestaan aika paljonhan me niitä eväitä tarjotaan [turvapaikanhakijoiden tulevan elämän rakentamiseen], kielihän olis ihan ykkösasia jos haluaa kotoutua Suomeen [--] Ja jos motivaatio ois kohdallaan niin kyllä sitä varmaan aika hyvin täällä oppis. Ja oppii tätä suomalaista järjestelmää ja tota kulttuuria ja luonnetta ja byrokratiaa ja näitä asioita tässä. Varmaan aika hyvinkin tuntemaan et miten nämä, yhteiskunta toimii, ja mitkä arvot täällä vaikuttaa ja. Et sinänsä kyllä jos on vastaanottavainen niin, ihan hyvät.” (haastattelu 10, työntekijä, kolmas sektori)

Haastateltu puhuu oppimisesta järjestelmän ja käytännön seikkojen tuntemisena, ei kielteisesti arvotetuista toimintatavoista poisoppimisena, eikä turvapaikanhakijoille rakennu velvollisuutta noudattaa suomalaista kulttuuria. Kotoutuminen kuvataan periaatteessa vapaaehtoisena, ja vastaanottokeskus näyttyy paikkana, jossa turvapaikanhakijalla on mahdollisuus oppia suomen kieltä ja muita yhteiskunnallisen osallisuuden kannalta merkittäviä asioita. Oppimista koskevat valinnat eivät kuitenkaan arvotu neutraaleina, vaan ehtolauseet ”jos ois...” ja ”jos motivaatio...” ilmaisevat, että oppimishalukkuutta pidetään puutteellisena. Kun oppiminen määrittyy asiana, joka on turvapaikanhakijoista itsestään kiinni, vastaanottokeskuksen henkilökunta vapautuu epäsuorasti oppimistulosten laatua tai kotoutumisen onnistumista koskevasta vastuusta (vrt. Masocha 2014) – ja tarpeesta oppia itse.

Turvapaikanhakijan suomalaisen kulttuurin oppimista ja omaksumista korostava puhetapa on tarkastelemistamme puhetavoista sisäisesti yhtenäisin. Sopeutumisen velvollisuus kohdistetaan turvapaikanhakijaan. Moni haastateltava määritteli opettamisen ja ohjaamisen suomalaisen kulttuuriin keskeiseksi osaksi työtään vastaanottokeskuksessa. Sitaatit eroavat toisistaan siinä, kuvataanko niissä

MONI HAASTATELTAVA MÄÄRITTELI OPETTAMISEN JA OHJAAMISEN SUOMALASEEN KULTTUURIIN TYÖSSÄÄN KESKEISEKSI.

suomalainen kulttuuri neutraaliksi olosuhteeksi vai turvapaikanhakijoiden kulttuuria paremmaksi. Sopeutumiselle ei tätä puhetapaa edustavissa sitaateissa kuitenkaan esitetty aitoja vaihtoehtoja. Kulttuurienvälisen oppimisen kannalta tärkeä vastavuoroisuus ei puhettavassa näy.

Ylläpidettävä turvapaikanhakijan kulttuuri

Kolmas tunnistettu puhetapa korosti turvapaikanhakijan kulttuurin harjoittamisen mahdollisuuksia. Tällaisessa puheessa myös vastaanottokeskustoimijoita pidettiin velvollisina kulttuuriseen oppimiseen: heidän tulisi kehittää kulttuurienvälisiä ymmärrystään. Kulttuuri ymmärrettiin melko suppeasti, sillä ylläpidettäviä käytäntöjä mainittiin vain kaksi: juhlapyhät ja ruokailu. Nämäkin nousivat aineistossa esiin vain muutamia kertoja. Juhlapyhät mainittiin koko aineistossa kerran:

"[--] koska integroitumiseenhan kuuluu myös vastavuoroisuus, että kulttuurien molemminpuolinen kunnioittaminen ja oppiminen ja näin pois päin, [--] kaikkee että miten käydään läpi vaikka että mikä on id-juhla ja että mitkä on esimerkiksi muslimelle tärkeitä, tällömsiä että me tuetaan sitte heidänkin sitä että. Yhessä vaiheessa oli esimerkiksi semmonen että nuoret alko käydä joka ilta moskeijassa, ja sit mä että niin että hei että mikäs nyt on menossa, ja sitte kävi ilmi että heillä, en tosin nyt muista sitä, mutta että oli se tietty juhlan aika menossa ja missä surtiin [--]. Ja että sit käytiin sitä yhdessä nuorten kans läpi mutta että, ei sitä oltu mitenkään huomioitu erikseen ja siinä yhteisössä,

[--] no seki tuli, mun alotteesta mut että laitettiin kalenterit seinälle, ihan tällömsen että missä nyt mennään ja mitä on esimerkiksi suomalaisia juhlapyyhiä mut että sinne laitetaan myös että mitkä on esimerkiksi näitten eri nuorten kulttuureista kumpuavia juhlapyyhiä ja miten me voitais huomioida niitä sitte siellä arjessa ja näin pois päin, [--]." (haastattelu 8, entinen työntekijä, julkinen sektori)

Sitaatin alussa puhuja esittää ihanteeksi vastavuoroisen oppimisen. Hän kertoo itse tukeneensa turvapaikanhakijanuorten omien kulttuurien harjoittamista, mutta puhuu siitä selvästi toisena: hän ei ollut kuullut toisesta mainitusta juhlasta [todennäköisesti *ashura*] aikaisemmin eikä muistanut sen nimeä jälkikäteen. Suomalaisista juhlapyyhistä ja "nuorten kulttuureista kumpuavista juhlapyyhistä" haastateltu puhuu toisistaan erillisinä, erillisyyttä alleviivaamatta. Toisin kuin useimmat muut haastateltavat hän kertoo puhuneensa ja havainnoineensa asiaa "nuorten" kanssa korostamatta etäisyyttä puhumalla "niistä" tai "heistä".

Ruoanlaitto vastaanottokeskuksissa nousi puheenaiheeksi usein, ja eri haastatellut kommentoivat ruokailun tärkeyttä eri tavoin. Ruokailun merkitys on noussut esiin myös aikaisemmassa tutkimuksessa (Innanen 2019). Seuraava sitaatti on haastattelusta, jossa ruoanlaittomahdollisuuden merkitystä vastaanottokeskusten arjessa korostettiin erityisesti.

"Ja tähän syy on se, että me nähdään että tää on laadullisesti tärkeä asia siinä että kuinka ne asukkaat viihtyvät siellä ja saavat tuoda sitä omaa arkea ja kulttuuria. Ruoan tekeminen on heille kuitenkin niin iso asia, et nähdään et tää on tärkeä asia ja halutaan se mahdollistaa." (haastattelu 4, organisaation vastaava, yksityinen sektori)

Puhuja rakentaa kulttuurisen etäisyyden suureksi puhumalla "siitä omasta" kulttuurista ja "niistä" asukkaista sekä kuvailemalla ruoanlaittomahdollisuuden tärkeyttä "heille". Hän käyttää hallinnon kehittämiseen liittyvää kieltä, kuten "laatu" ja "viihtyminen", selittäessään, miksi kyseinen vastaanottokeskus on päättänyt mahdollistaa ruoanlaiton. Näin haastateltava asemoi itsensä ja työpaikkansa esimerkillisiksi vastaanottokeskustoimijoiksi.

VASTAANOTTOTYÖN AMMATTILAISET SAATTAVAT PUHUA TURVAPAIKANHAKIJOIDEN KULTTUUREISTA JA USKONNOISTA YLEISTÄVÄSTI JA ONGELMAKESKEISESTI.

Tässä puhettavassa kulttuuri määrittyi suppeasti lähinnä uskonnollisina juhlina ja ruokakulttuurina. Tällöin kulttuurierot eivät näyttäneet ongelmallisina. Toisin kuin monissa kulttuurien eroja ja suomalaisen kulttuurin oppimista korostavan puhettavan sitaateissa, kulttuurien rinnakkainelo hahmottui harmonisena, eivätkä turvapaikanhakijoiden kulttuurit määrittyneet suomalaista huonompana.

Vaikka ylläpidettävän kulttuurin puhettavaan saattoi sisältyä kulttuuristavia ja etäisyyttä korostavia piirteitä, siinä pyrittiin rakentamaan turvapaikanhakijoiden kanssa ainakin jossain määrin rinnalla kulkevaa suhdetta ylhäältä päin opettavan suhteen sijaan (vrt. Sotkasiira 2018). Samalla kulttuurisen monimuotoisuuden arvostaminen ja joustavuus esitettiin vastaanottokeskustöiden ihanteina. Kulttuurienvälisen oppimisen näkökulmasta puhettavassa näkyi avoimuus vastavuoroiselle oppimiselle ainakin rajatusti eli konkreettisesti näkyvän kulttuurin osalta.

POHDINTA

Suomessa on lähes 2000-luvun alusta lähtien tehty tutkimusta ja keskusteltu viranomaisten ja muiden ammattilaisten valmiuksista kohdata kulttuurisesti erilaisiksi kokemiaan asiakkaita (esim. Anis 2008; Hammar-Suutari 2009). Tutkimukset ovat osoittaneet, että ulkokohtainen, stereotyyppioihin perustuva kulttuuritieto on toissijaista sujuvan vuorovaikutuksen kannalta ja saattaa jopa vahvistaa ennakkokäsityksiä ja lisätä väärinkäsitysten mahdollisuuksia (esim. Niemelä 2019). Kulttuuri olisikin syytä käsittää moninaisena, muuttavana ja neuvottelujen kohteena (Dervin & Keihäs 2013). Myös vastaan-

ottokeskusten johtajat ovat painottaneet asiakkaiden yhdenvertaista ja henkilökohtaista kohtelua yhtenä vastaanottokeskusten keskeisimpänä hyvänä käytäntönä (Koistinen 2017).

Analyysimme osoittaa kuitenkin, että vastaanottotyön ammattilaiset saattavat puhua turvapaikanhakijoiden kulttuureista ja uskonnoista yleistävästi ja ongelmakeskeisesti. Haastattelut esittivät kulttuurit erillisinä kokonaisuuksina, turvapaikanhakijoiden toimintaa vahvasti määrittävinä ja heidät usein vahvasti suomalaisista erottavina. Toisinaan he viittasivat turvapaikanhakijoiden taustoihin ikään kuin nämä kollektiivisesti edustaisivat jotakin yhtenäistä ”toista” kulttuuria, jonka vastapari on suomalainen kulttuuri. Vastaanottokeskuksen asukkaat esiintyivät haastatteluissa usein ”heinä” tai ”näinä ihmisinä”. Fairclough’n (1992) termin kuvattuna diskurssien mikroaspekteilla eli tässä pronomiivalinnoilla heidät asetettiin puhujasta erilliseksi ryhmäksi, usein toiminnan kohteiksi.

Puhujan ja puheen kohteena olevien turvapaikanhakijoiden välinen suhde rakentui kulttuurista puhuttaessa usein opettajan ja sopeutujan suhteeksi, vaikka aineistossa rakennettiin myös rinnalla kulkevampaa suhdetta. Näitä voi verrata Sotkasiiran (2018) turvapaikanhakijoiden kotouttamistyötä koskevassa tutkimuksessa esiin tullessiin puolesta tietävään ja yhdessä tulkitsevaan orientaatioon, mutta kummassakaan tutkimuksessa työntekijän valta-aseman tarkastelu ei ollut kovin yleistä. Aineistossamme puhe kulttuurista oli suoraviivaista eikä juurikaan sisältänyt kulttuuria koskevien väitteiden pehmentämistä, yleistysten varomista tai tasapainottamista universaalia ihmisyyttä korostavalla puhettavalla, johon Johanna Hiitola ja Marja Peltola (2018) ovat viittaneet (ks. myös Masocha 2015a; Järvinen 2019). Vastaanottokeskustoiminnan ammattilaiset selittivät toki turvapaikanhakijoiden käyttäytymistä muillakin tekijöillä, kuten koulutustasolla tai traumataustalla, mutta kulttuuristava puhetta oli aineistossa yleinen.

Haastatteluissa esiintynyt kulttuuristava puhetta edustaa kapeaa ja staattista kulttuurikäsitystä, joka on kulttuurienvälisen oppimisen näkökulmasta ongelmallinen. Erojen ja etäisyyden korostaminen painottaa kulttuuritietoa ja oppimista ammattitaidon

JOHTAVASSA ASEMASSA OLEVILLA AMMATILAISILLA ON ERITYISEN PALJON VALTAA SIIHEN, MILLAISET PUHETAVAT SUHTEINEEN MUODOSTUVAT NORMIKSI.

osana, mutta saattaa johtaa korostamaan oppimisen ja sopeutumisen vaikeutta. Suomalaisen kulttuurin oppimista painottava puhetapa puolestaan keskittyy oppimiseen, mutta oppiminen ei ole vuorovaikutuksellista ja vastavuoroista, vaan turvapaikanhakijan roolina on ottaa vastaan ja sopeutua ja työntekijän roolina opettaa suomalaista kulttuuria. Puhetavat, joissa myös työntekijä nähdään kulttuurisena oppijana, painottavat vastavuoroisuutta ja ovat siksi suosiossa kulttuurienvälisen oppimisen kanssa. Tämä lähtökohta sisältyy myös yhtäältä vahvan kulttuuristavaan puhetapaan, jossa muista kulttuureista oppiminen kuvataan työn mielekkyyden lähteenä.

Kulttuurienvälistä oppimista tukee ajatus kulttuurikompetenssista tärkeänä osana vastaanottokeksuksen työntekijöiden ammattitaitoa, varsinkin, kun korostetaan tarvetta jatkuvaan oppimiseen ja dynaamista, moninaista kulttuurikäsitystä. Lisäksi työntekijöiden velvollisuutta kulttuuriseen oppimiseen tuodaan esiin turvapaikanhakijoiden kulttuurin harjoittamisen mahdollisuuksia korostavassa puhetavassa. Siihen sisältyvä vastavuoroisuuden ja kulttuurisen monimuotoisuuden arvostaminen on tärkeä kulttuurienvälisen oppimisen lähtökohta, vaikka se aineistossa rajoittuikin konkreettisesti näkyvään kulttuuriin.

Vastaanottokeskustoimijoiden puhetavat vaikuttavat vastaanottotoimintaan ja siihen, millaiseksi turvapaikanhakijoiden arki keskuksissa muodostuu. Eri kulttuurikäsitteitä heijastelevat puhetavat


vaikuttavat siihen, missä määrin työntekijän rooli hahmottuu opettajana ja sopeuttajana ja missä määrin oppijana ja uusien ratkaisujen etsijänä. Johtavassa asemassa olevilla ammatilaisilla on erityisen paljon valtaa siihen, millaiset puhetavat ja niiden rakentamat suhteet muodostuvat normiksi.

Puhetavoilla osallistutaan keskusteluun siitä, millaista osaamista ja oppimista vastaanottotoiminnan ammatilliset tarvitsevat ja millaista on hyvä vastaanottotoiminta. Ammatilaisilla on kokemuksen suoma auktoriteettiasema kotouttamista koskevassa julkisessa keskustelussa. Siksi heidän puhetapansa muovaavat keskusteluasetelmia laajemmin yhteiskunnassa, eivät vain ammatilaiden keskuudessa.


Kulttuurienvälinen oppiminen on merkittävässä määrin tunteiden työstämistä ja perustuu omien asenteiden, kokemusten ja tietojen kriittiseen reflektointiin (Jokikokko 2010). Vahvat monikulttuurisen työn ammatilliset valmiudet auttavat toimijoita käsittelemään omia asenteitaan ja tunteitaan (Hammar-Suutari 2009). Niiden kehittymiseen tarvitaan kuitenkin jonkin verran aikaa ja koulutusta. Vastaanottokeksusten kiireinen ilmapiiri (ks. Sotkasiira 2018) ja vuonna 2015 nopeasti perustetut keskuksiset eivät tarjoaneet ihanteellista pohjaa työkäytäntöjen reflektointiin tai niiden taustalla vaikuttavien oletusten purkamiseen.

Koska analyysimme kohdistuu haastattelupuheeseen, emme voi tutkimuksemme perusteella päätellä, missä määrin tunnistamiamme puhetapoja esiintyy käytännön asiastyössä. Havaintomme tarjoavat kuitenkin pohdittavaa kaikille aloille, joilla tarvitaan monikulttuurista kompetenssia. Kun ammattilainen työssään kohtaa itselleen vieraita kulttuurisia käsityksiä tai käytänteitä, vastavuoroisen kulttuurienvälisen oppimisen näkökulma voi auttaa tarkastelemaan omia puhetapoja kriittisesti. Näkökulma tukee tasavertaista kohtaamista ja sitä kautta uusia, yhteisesti neuvoteltuja ratkaisuja.




ANULEENA KIMANEN
FT, dosentti, yliopistonlehtori
opettajakoulutuslaitos
Turun yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0003-0049-826X>




SIRKKÜ VARJONEN
VTT, erikoistutkija
Kuntoutussäätiö
 <https://orcid.org/0000-0001-7535-651X>



TIINA SOTKASIIRA
YTT, dosentti, apulaisprofessori
yhteiskuntatieteiden laitos
Itä-Suomen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-2453-8433>



ELINA NIVALA
YTT, sosiaalipedagogiikan
yliopistonlehtori
yhteiskuntatieteiden laitos
Itä-Suomen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-0989-9126>



SANNA RYNNÄNEN
FT, sosiaalipedagogiikan ma.
yliopistonlehtori
yhteiskuntatieteiden laitos
Itä-Suomen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0001-8918-8203>

¹Tutkimusaineisto tuotettiin laajaa tutkimushanketta valmisteleavassa esitutkimuksessa, johon Elina Nivalalle ja Sanna Rynnäselle myönnettiin Koneen Säätiön ponnistusapuraha joulukuussa 2016. Tuo tutkimushanke kariutui rahoituksen puutteeseen.

LÄHTEET

- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge.
- Anis, M. (2006). Lastensuojelun ammattilaisten tulkintoja maahanmuuttajasosiaalisuudesta. *Janus*, 14(2), 109–126. <https://journal.fi/janus/article/view/50368>
- Anis, M. (2008). *Sosiaalisuus ja maahanmuuttajat. Lastensuojelun ammattilaisten ja asiakkaiden vuorovaikutus ja tulkinnat*. Helsinki: Väestöliitto.
- Arvanitis, E., Yelland, N. J. & Kiprianos, P. (2019). Liminal spaces of temporary dwellings: Transitioning to new lives in times of crisis. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(1), 134–144. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1531451>
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, England; Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuuriväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Kasvatusalan tutkimuksia; Nro 63. FERA Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Edwards, D. & Potter, J. (2001). Discursive psychology. Teoksessa A. W. A. McHoul & M. Rapley (toim.) *How to Analyse Talk in Institutional Settings: A Casebook of Methods*. London: Continuum, 12–24.
- Eliassi, B. (2017). Conceptions of immigrant integration and racism among social workers in Sweden. *Journal of Progressive Human Services*, 28(1), 6–35. <https://doi.org/10.1080/10428232.2017.1249242>
- Eskelinen, T., Rynnänen, S. & Tuomaala, M. (2019). Kilpailutus ja osallisuuden rakenteelliset ehdot siivoojien arjen työelämässä. *Sociologia*, 56(1), 60–78.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Hammar-Suutari, S. (2009). *Asiakkaina erilaisuus. Kulttuurien välisen viranomaistoiminnan etnografia*. Karjalan tutkimuslaitoksen julkaisuja, no 147. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Haverinen, V.-S. (2018). Pakotetusta toimeentulo- ja turvapaikanhakijoiden kotoutuminen vastaanotto-toiminnan osana. *Janus*, 26(4), 309–325. <https://doi.org/10.30668/janus.76386>
- Hiitola, J. & Peltola, M. (2018). Tuotettu ja koettu toiseus viranomaisten ja maahanmuuttotilanteen vanhempien kohtaamisissa. Teoksessa J. Hiitola, M. Anis, K. Turtaainen (toim.) *Maahanmuutto, palvelut ja hyvinvointi. Kohtaamisissa kehittyviä käytäntöjä*. Tampere: Vastapaino, 124–145.

- Hiitola, J. & Vuori, J. (2018). Afganistanilaisten pakkomuuttajien arjen kansalaisuus ja toiminnan mahdollisuudet. *Janus*, 26(4), 326–342. <https://doi.org/10.30668/janus.76452>
- Horsti, K. (2013). De-ethnicized victims: Mediatized advocacy for asylum seekers. *Journalism*, 14(1), 78–95. <https://doi.org/10.1177/1464884912473895>
- Innanen, T. (2019). A Finnish reception centre for asylum seekers as an environment for informal learning of religion. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 18(1), 160–171.
- Jin, L. & Cortazzi, M. (2013). Introduction: Research and Levels of Intercultural Learning. Teoksessa L. Jin & M. Cortazzi (toim.). *Researching Intercultural Learning. Investigations in Language and Education*. Hampshire: Palgrave MacMillan, 1–18.
- Jokikokko, K. (2010). *Teachers' Intercultural Learning and Competence*. Oulun yliopisto.
- Järvinen, M. (2019). "Oot siinä ja otat sen ihmisen sel-lasena kun se on" – Maahanmuuttajuutta risteävien erokategorioiden rakentuminen kotouttamistyön ammattilaisten puheessa. Pro gradu. Turun yliopisto.
- Kelahaara, M. & Mattila, M. (2017). *Onneen ei ole oikotietä tässä maassa: Kauhava ja Kauhavan vastaanottokeskus*. Julkaisuja 10. Turku: Siirtolaisuus-instituutti.
- Keskinen, S. (2009). 'Honour related violence' and Nordic nation-building. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham: Ashgate, 257–272.
- Keskinen, S. (2012). Kulttuurilla merkityt toiset ja universaalien kohtelun paradoksi väkivaltatyössä. Teoksessa S. Keskinen, J. Vuori & A. Hirsiaho (toim.) *Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press, 291–320.
- Kimanen, A. (2018). Approaching culture, negotiating practice: Finnish educators' discourses on cultural diversity. *Journal of Multicultural Discourses*, 13(4), 334–347. <https://doi.org/10.1080/17447143.2018.1546309>
- Kirkwood, S., McKinlay, A. & Mccvittie, C. (2015). 'He's a cracking wee geezer from Pakistan': Lay accounts of refugee integration failure and success in Scotland. *Journal of Refugee Studies*, 28, 1–20. <https://doi.org/10.1093/jrs/feu003>
- Koistinen, L. (2017). Vastaanottokeskukset, onnistuneet käytännöt ja turvapaikanhakijoiden kokemukset. Teoksessa Jussi S. Jauhiainen (toim.) *Turvapaikka Suomesta? Vuoden 2015 turvapaikanhakijat ja turvapaikkaprosessit Suomessa*. Turku: Turun yliopisto, 49–64.
- Lane, H. C. (2012). Intercultural learning. Teoksessa N. M. Seel (toim.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston: Springer.
- Masocha, S. (2014). We do the best we can: Accounting practices in social work discourses of asylum seekers. *The British Journal of Social Work*, 44(6), 1621–1636. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bct048>
- Masocha, S. (2015a). *Asylum Seekers, Social Work and Racism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Masocha, S. (2015b). Construction of the 'other' in social workers' discourses of asylum seekers. *Journal of Social Work*, 15(6), 569–585. <https://doi.org/10.1177/1468017314549502>
- Mikander, P. & Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1433432>
- Niemelä, A. (2019). *Työnohjaus monikulttuuriosaamisen edistäjänä*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pettersson, K. (2017). *Save the nation! A Social psychological study of political blogs as a medium for nationalist communication and persuasion*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. Teoksessa Harris Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (toim.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology (Vol. 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological)*. Washington, DC, USA: American Psychological Association, 119–130.
- Rugkåsa, M. & Ylvisaker, S. (2019). From culturalisation to complexity – a critical view on the cultural competence discourse in social work. *Nordic Social Work Research*, (11)3. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2019.1690558>
- Sotkasiira, T. (2018). Tietävä, tulkitseva ja taisteleva asiantuntijuus turvapaikanhakijoiden sekä ammattilaisten ja vapaaehtoisten välisissä kohtaamisissa. *Janus*, 26(4), 292–308. <https://doi.org/10.30668/janus.76443>
- Thunborg, C., Osman, A. & Bron, A. (2021). Being in limbo or learning to belong? – Telling the stories of asylum seekers in a mill town. *Studies in the Education of Adults*, 53(1), 82–100. <https://doi.org/10.1080/02660830.2020.1824666>
- Varjonen, S., Nortio, E., Mähönen, T. A. & Jasinskaja-Lahti, I. (2018). Negotiations of immigrants' cultural citizenship in discussions among majority members and immigrants in Finland. *Qualitative Psychology*, 5(1), 85–98. <https://doi.org/10.1037/qap0000074>

Vuori, J. (2012a). Arjen kansalaisuus, sukupuoli ja kottouttamistyö. Teoksessa S. Keskinen, J. Vuori & Anu Hirsiaho (toim.) *Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press, 235–262.

Vuori, J. (2012b). Guiding migrants to the realm of gender equality. Teoksessa Suvi Keskinen, Salla Tuori, Sara Irni & Diana Mulinari (toim.) *Complying with Colonialism: Gender, Race and Ethnicity in the Nordic Region*. Farnham: Ashgate, 207–223.

Wiggins, S. (2017). *Discursive Psychology: Theory, Method and Applications*. Los Angeles: Sage.

Wodak, R. (2011). 'Us' and 'them': inclusion and exclusion – discrimination via discourse. Teoksessa G. Delanty, P. Jones & R. Wodak (toim.) *Identity, Belonging and Migration*. Liverpool: Liverpool University Press, 54–77.

Woodhead, L. (2011). Five concepts of religion. *International Review of Sociology*, 21(1), 121–143. <https://doi.org/10.1080/03906701.2011.544192>

Soppi kutsuu kävijän osaksi Suomen sivistystarinaa ja -keskustelua!

Sivistyksen ja oppimisen tiedekeskus Soppi

- on Kvs-säätiön perustama sivistyksen tiedekeskus
- pureutuu suomalaisen sivistyksen historiaan, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen
- havainnollistaa sivistyksen merkitystä suomalaisen yhteiskunnan uudistumisessa
- kytkee sivistyksen kasvatukseen ja koulutukseen
- tuo esiin sivistystyön kirjoja
- antaa välineitä sivistyksen ja kasvatuksen erilaisten tavoitteiden ja ihanteiden tunnistamiseen ja arvioimiseen.



Tiedekeskuksen kantavia teemoja ovat

- elinikäisen oppimisen ja sivistystyön kehitys Suomessa
- sivistyksen tasa-arvo
- sivistyksen rooli kestävän tulevaisuuden rakentamisessa.

Sivistyksen ja oppimisen tiedekeskus Soppi avautuu suurelle yleisölle elokuussa 2022. Se on kehitetty Sitran Sivistys+-ohjelman rahoituksella. Kehitys jatkuu opetus- ja kulttuuriministeriön ja Kvs-säätiön rahoituksella.

www.tiedekeskussoppi.fi

Kvs-säätiö, Bulevardi 21, Helsinki

#soppi #tiedekeskussoppi

Innovaatiopedagogiikkaa kehittämässä



Innovaatiopedagogiikka tukee opiskelijan kokonaisvaltaista kasvua työelämän asiantuntijaksi ja aktiiviseksi kansalaiseksi, jolla on tietoa, taitoa ja motivaatiota toimia yhteisten ongelmien ratkaisemiseksi. Sen toteutus vaatii aikaa, koko koulutusyhteisön osallistumista ja johdon sitoutumista. Innovaatiopedagogiikan käytäntöön vieminen ja kehittäminen on jatkuva prosessi, jolla vastataan kestäväen tulevaisuuden haasteisiin.

AMMATTIKORKEAKOULUJEN PEDAGOGISET ratkaisut ovat herättäneet keskustelua niiden perustamisesta, lähtien. Perinteisten tutkimusyliopistojen pedagogisia lähestymistapoja ei pidetty sopivina ammattikorkeakouluille, koska niiden koulutustavoitteet olivat erilaiset. Kiinteän työelämäyhteistyön ja opiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittämistavoitteiden nojalla ammattikorkeakoulujen oli välttämätöntä kehittää omia pedagogisia lähestymistapojaan (Penttilä 2012).

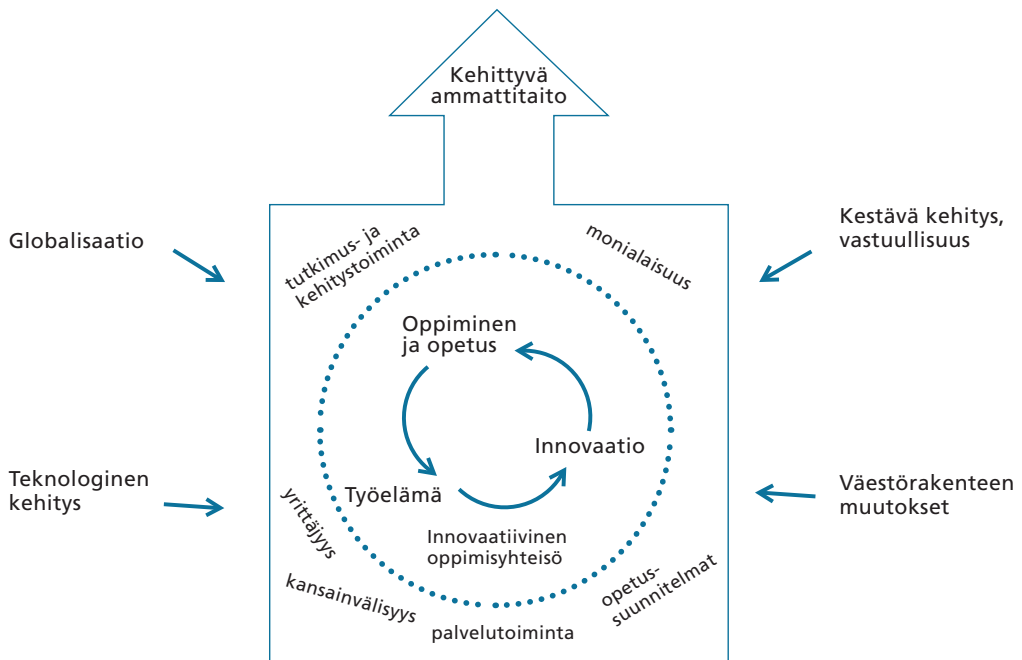
Turun ammattikorkeakoulu alkoi kehittää innovaatiopedagogiikaksi kutsuttua pedagogista lähestymistapaa vuonna 2006 vastatakseen työelämän osaamistarpeisiin sekä edistääkseen innovaatioita ja aluekehitystä (Kettunen 2009; 2010; 2011). Kaksi vuotta myöhemmin julkaistiin Suomen innovaatiostrategia (Valtioneuvosto 2008), ja ammattikorkeakoulujen tehtävä työelämän edellyttämien innovaatiovalmiuksien kehittäjänä ja kouluttajana vahvistui. Niin sanotuista pehmeistä taidoista (*soft skills*) tuli tärkeimpiä ammattikorkeakoulujen tuottamassa osaamisessa.

Työnhakijalle ei enää riittänyt perinteinen koulutus- alakohtainen osaaminen. (Kotila 2012.)

Aiemmin koulutusjärjestelmä oli kehittänyt opiskelijan tietoja ja taitoja, joita sovellettiin vasta työelämässä, mutta innovaatiopedagogiikalla oli määrä tukea opiskelijoiden innovaatiovalmiuksien kehittämistä jo opiskeluaikana. Innovaatiopedagogiikan alkuperäinen pyrkimys oli kouluttaa elämässään menestyviä ammattilaisia ja yksilöitä (Lehto ym. 2011).

Alkuun haasteena oli selvittää, millä edellytyksillä opiskelijasta kehittyisi työmarkkinoiden kaipaama innovatiivinen toimija. Niinpä aloitettiin tutkimus innovaatiokompetensseista (mm. Marin-Garcia ym. 2013). Innovaatiopedagogiikan ydin oli tuolloin luoda pedagoginen lähestymistapa, jolla opiskelijoiden innovaatiokompetenssien kehittämistä voitiin edistää jo opiskeluaikana. (Marin-Garcia ym. 2013, 2016; Avvisati ym. 2013; Keinänen 2018.)

Innovaatiopedagogiikan alkuaikojen tavoitteet ovat yhä päteviä, mutta rinnalle on tullut uusia, ja painotukset ovat muuttuneet. Tavoitteita on kehitetty



Kuvio 1. Innovaatiopedagogiikan kehittämisen ajurit (Lehto ym. 2011, 17).

ja uudistettu systemaattisesti. Päämääränä oli henkilökohtainen kasvu, ja kunkin yksilön ajateltiin olevan oman tulevaisuutensa paras asiantuntija. Muun muassa digitalisaation, globalisaation ja ekologisen kriisin kiihdyttämä työelämän muutos vaatii koulutukselta ennakkointia (mm. Alasoini & Houni 2018; Anttila ym. 2018; Dufva 2018; Koski & Husso 2018; Oksanen 2017; World Economic Forum 2018). Hyvinvointiyhteiskunnassa talouskasvua on perinteisesti pidetty ihmisten hyvinvoinnin edellytyksenä. (Elliott 2017; Fadel ym. 2015; Snaza ym. 2014; Evans 2012; Sterling 2010; Dweck 2006.)

INNOVAATIOPEDAGOGIIKAN ALKUVAIHEET

Innovaatiopedagogiikan varhaisimmat määritelmät ovat peräisin 2010-luvun taitteesta (mm. Kairisto-Mertanen ym. 2009; Lehto ym. 2011). Niissä esiteltiin malli, joka silloitti koulutuksen ja työelämän välistä kuilua (**kuvio 1**). Siinä jäsennetään ammatikorkeakoulupedagogiikan kehittämisen ajureita,

innovaatiopedagogiikan kulmakiviä ja niiden välistä dynamiikkaa, toimintaympäristöä ja tavoitteita. Työelämälähtöistä oppimista ja opetusta kehittämällä oli mahdollista edistää oppijoiden henkilökohtaista ja ammatillista kasvua työelämän tarpeisiin. Tässä ympäristössä oppimis- ja opetusmenetelmien ajateltiin kehittyvän yhä tarkoituksenmukaisemmiksi, työelämän toiminnan ja kilpailukyvyyn paranevan ja syntyvän uusia innovaatioita.

Innovaatiopedagogiikalla viitattiin alkuaan oppimissotteeseen, joka painotti työelämäyhteistyötä ja tutkimus- ja kehittämistaitoja, jotta valmistuvalla opiskelijalla olisi tiedot ja taidot osallistua työelämän innovaatioprosesseihin ja kehittää niitä.

Suomessa kuten muuallakin Euroopassa oli suuri kysyntä innovaatiopedagogiikan kaltaiselle lähestymistavalle. Monialaisilla oppimisympäristöillä tuettiin aluekehitystä, yrittäjyyttä ja uusia innovaatioita. Innovaatiopedagogiikalla pyrittiin tuottamaan soveltavaa ja kumulatiivista osaamista, joka olisi alakohdittaisia rajoja rikkovaa, kestävää ja käytännönläheistä.

AMMATTIKORKEAKOULUJEN PEDAGOGINEN KEHITTÄMISTYÖ ON OLLUT VAHVASTI SAMANSUUNTAISTA.

Siksi se muodosti tarkoituksenmukaisen teoreettisen viitekehyksen ammattikorkeakoulutuksen ja työelämän väliselle uudentalaiselle yhteistyölle (mm. Lehto ym. 2011).

Innovaatiopedagogiikan ansiosta teoreettisen tiedon ja työelämän edellyttämien taitojen välinen kuilu kapeni, mikä edesauttoi opiskelijoiden ammatillista kasvua. (Penttilä ym. 2009.) Pedagogisena lähestymistapana innovaatiopedagogiikka vaikutti kaikkiin korkeakoulun ydintoimintoihin, mukaan lukien oppimis- ja opetusmenetelmät, työelämäyhteistyö ja opetussuunnitelmatyö. Ydintoimintojen laatu ja uudistamistarpeet on ollut keskeinen kysymys ja kehittämiskohde koko innovaatiopedagogiikan ajan.

Ammattikorkeakoulutukselle asetettujen tavoitteiden vuoksi ammattikorkeakoulujen pedagoginen kehittämistyö on ollut vahvasti samansuuntaista (Heikkinen & Kukkonen 2019). Jotkin ovat profiloituneet pedagogisesti ja kehittäneet omia lähestymistapojaan (mm. Learning by Developing, Learning and Competence Creating Ecosystems, innovaatiopedagogiikka; Mäki ym. 2019) Turun ammattikorkeakoulussa pedagogisia painotuksia välittiin kuvaamaan innovaatiopedagogiikka-termi, ja omaan käyttöön rekisteröitiin Innopeda-termi, jotta innovaatiopedagogiikka avoimena tutkimusotteena kehittyisi eri korkeakoulujen tutkijoiden työssä. Innovaatiopedagogiikkaa on sovellettu niin peruskoulutukseen (mm. Joshi ym. 2020) kuin yliopistokoulutukseen (mm. Penttilä 2016).

INNOVAATIOPEDAGOGIIKKA NYT

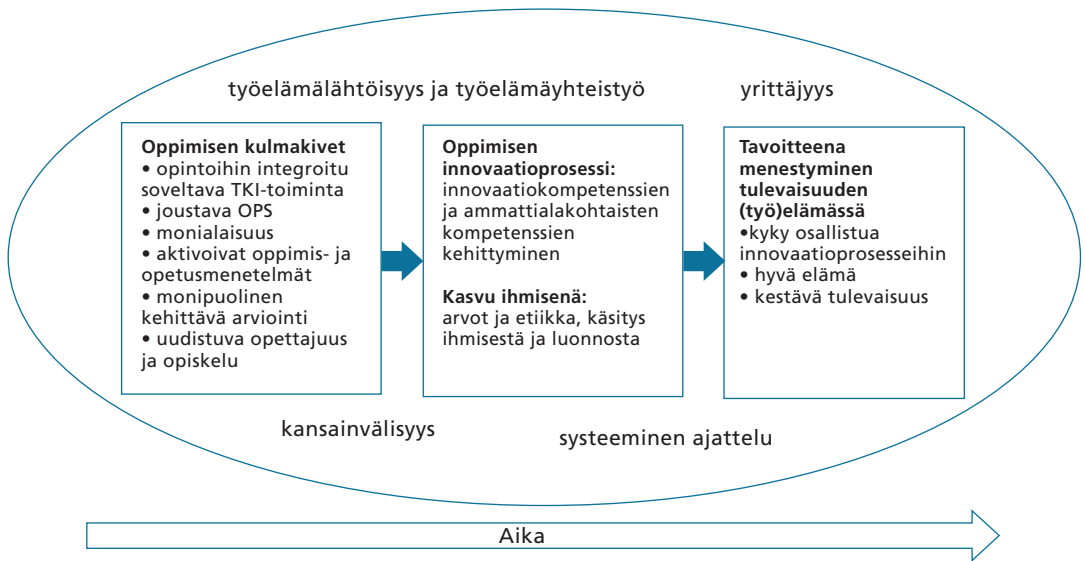
Turun ammattikorkeakoulu on kehittänyt innovaatiopedagogiikkaa systemaattisesti. Merkittävä vaihe oli määrittellä sen kulmakivet (Kairisto-Mertanen ym. 2012a; 2012b) eli keinot tavoitteiden saavutta-

miseksi. Kulmakiviä on uudistettu, kun koulutuksen kehittämisvaatteet ovat muuttuneet (Penttilä ym. 2011; Penttilä & Kairisto-Mertanen 2012; 2013).

Nykyisin kulmakiviksi (**kuvio 2**) määritellään opintoihin integroitu tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta (TKI), joustavat oppimissuunnitelmat, monialaisuus, aktivoivat oppimis- ja opetusmenetelmät, monipuolinen ja kehittävä arviointi sekä uudistuva opettajuus ja opiskelukyky. Opintoihin integroitu TKI-toiminta mahdollistaa opiskelijalle työskentelyn aitojen työelämätoimeksiantojen ja -projektien parissa ja siten innovaatiokompetenssiensa kehittämisen. Joustava oppimissuunnitelma tarjoaa vaihtoehtoisia ja yksilöllisiä oppimispolkuja ja reagoi nopeasti yhteiskunnan muuttuessa. Monialaisuus mahdollistaa yhteisöllisen ja yhteistoinnillisen oppimisen. Se tuo erilaisia osaamisia ja näkökulmia yhteen, jolloin erilaiset asiantuntijuudet kohtaavat, ja voi syntyä jotain uutta ja innovatiivista. Aktivoivilla oppimis- ja opetusmenetelmillä tuetaan innovaatiokompetenssien kehittymistä (Keinänen & Kairisto-Mertanen 2019). Arviointi on kehittämisorientoitunutta, eli opiskelija osaa arvioida omaa osaamistaan ja tunnistaa sen kehittämistarpeita. Uudistuva opettajuus tukee, rohkaisee ja ohjaa oppimista ja oppijoiden opiskelukyvyyn kehittymistä, jotta he voivat ottaa aktiivisen ja vastuullisen roolin omassa oppimisessaan (Konst & Kairisto-Mertanen 2018).

Koulutusorganisaation itse määrittelemien kulmakivien lisäksi innovaatiopedagogiikka perustuu ammattikorkeakoulupedagogiikan yhteisiin peruselementteihin. Työelämälähtöisyys ja -yhteistyö tarkoittaa koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä, jolla parannetaan opiskelijoiden työllistymistä ja varmistetaan, että koulutus vastaa työelämän tarpeisiin ja kehittää sitä. Yrittäjyyden ja yrittäjyysasenteen vahvistumista edistetään, sillä muutoksissa tarvitaan aktiivista asennetta ja toimintakykyä. Globaali näkökulma sisältyy kaikkiin ammatteihin, ja myös kestävä kehitys vaatii sen omaksumista. Innovaatiopedagogiikka perustuu lisäksi systeemiseen ajatteluun, ymmärrykseen keskinäisriippuvuuksien tunnistamisesta ja syy-seuraussuhteista.

Innovaatiopedagogiikan kulmakivien toteutus saattaa lähteä yksittäisen opettajan tavoitteesta



Kuvio 2. Innovaatiopedagogiikka pähkinänkuoressa: kulmakivet, prosessi ja tavoitteet (Konst & Kairisto-Mertanen 2020).

uudistaa opetusta esimerkiksi aktivoivilla opetusmenetelmillä tai monipuolisilla arviointikäytännöillä. TKI-toiminnan integrointi opintoihin, joustavan oppimissuunnitelman luominen, monialaisuuden toteutus tai opettajuuden muutoksen tukeminen vaativat kuitenkin johdon strategista sitoutumista ja päätöksentekoa, jotta innovaatiopedagogiikka voidaan integroida koulutuksen tavoitteisiin ja organisaatorakenteeseen ja aidosti uudistaa oppimiskulttuuria.

Innovaatiopedagogiikan kulmakivillä mahdollistetaan oppimisen innovaatioprosessi, jossa alakohtaiset kompetenssit ja innovaatiokompetenssit kehittyvät: opiskelija kehittää osaamistaan omalla koulutuslallallaan ja omaksuu geneerisiä innovaatiokompetensseja, kaikille koulutusaloille yhteisiä oppimistavoitteita. Ne voidaan jaotella yksilö-, yhteisö- ja verkostotason kompetensseiksi. (Marin-Garcia ym. 2016; Kairisto-Mertanen, Penttilä & Nuotio 2011; Keinänen ym. 2018.) Innovaatiokompetensseilla on viisi ulottuvuutta: luovuus, kriittinen ajattelu, aloitteellisuus, tiimityöskentely ja verkostoituminen (Fincoda 2017; Marin-Garcia ym. 2016).

Innovaatioprosessin kaltaisen oppimisprosessin ajatellaan helpottavan sekä koulutusala-kohtaisten

kompetenssien että innovaatiokompetenssien kehittymistä. Oppijat esimerkiksi työskentelevät autenttisissa oppimisympäristöissä todellisten toimeksiantojen parissa, usein monialaisissa tiimeissä. He saavat aitoja ongelmia ratkaistavakseen, ja heillä on mahdollisuus kehittää, testata, toteuttaa ja arvioida erilaisia ratkaisuja ongelmaan. Innovaatiokompetenssien merkitys kasvaa, kun ongelmien ratkaisuun tarvitaan yksilösuoritusten sijaan monialaisia tiimejä ja osaamisia. (Penttilä ym. 2013.) Kun innovaatiokompetenssit on määritelty oppimistavoitteiksi ja oppimisympäristöt ja -menetelmät tukevat niitä, tarvitaan onnistumisen arviointia. Siksi innovaatiopedagogiikan kehittämiseen on kuulunut innovaatiokompetenssien arviointityökalun kehittäminen (Marin-Garcia ym. 2016; 2013).

Tutkimusten mukaan innovaatiopedagogiikka voi kehittää opiskelijoiden innovaatiokompetensseja (Keinänen 2019; Konst & Scheinin 2018; Konst & Jagiello-Rusilowski 2017). Kansainvälisestä kiinnostuksesta kertoo se, että monet korkeakoulut esimerkiksi Brasiliassa, Puolassa ja Indonesiassa ovat soveltaneet sitä. Innovaatiopedagogiikka edustaa Euroopan unionin ja talousjärjestö

INNOVAATIOPEDAGOGIIKAN SOVELTAMISTA KANSAINVÄLISESTI HAITTAAVAT KULTTUURISET ESTEET.

OECD:n koulutuspolitiikassaan linjaamaa koulutuksen kehittämistä, ja sitä pidetään onnistuneena esimerkinä koulutuksen uudistamisesta (European Commission 2017; Fadel ym. 2015). Innovaatiopedagogiikan soveltamista kansainvälisesti voivat haitata kulttuuriset esteet, jotka on tunnistettava ja ymmärrettävä. Pedagogisessa kehittämisessä on huomioitava erityisesti se, miten kohderyhmä saadaan näkemään uusia näkökulmia tuottamatta kokemusta, että heidän aiemmat tapansa toimia ovat huonoja tai epäonnistuneita (Schein 1987; 1985).

Innovaatiopedagogiikan avaintekijöitä ovat johdon sitoutuminen ja henkilöstön osallistaminen. Turun ammattikorkeakoulussa se kuuluu strategiaan ja integroituna rakenteisiin ja prosesseihin. Sisäisen motivaation luomiseksi henkilöstö on osallistettu kehittämiseen: muutoksia voidaan tehdä vasta, kun henkilöstö itse on tunnistanut muutostarpeen ja halua muutosta.

INNOVAATIOPEDAGOGIIKAN TULEVAISUUS

Oppimisprosessin on tuettava oppijan kasvua ja kehittymistä ihmisenä eikä vain työntekijänä. Sen täytyy sisältää arvokeskustelua ja eettistä pohdintaa, jotta ymmärrystä ihmisen ja luonnon keskinäisestä riippuvaisuudesta voidaan vahvistaa (Värri 2019), muutoin innovaatiokompetenssit voivat esiintyä riittämättöminä tai jopa haitallisina. Esimerkiksi luovuus tai ongelmanratkaisukyky yhdessä eivät saa johtaa eettisesti kestävämpiin ratkaisuihin vaan tuloksiin, joilla kestävä kehitys ja vastuullisuutta aidosti edistetään. Innovaatiopedagogiikan tavoite on taata edellytykset ja valmiudet hyvään elämään ja kestäväan tulevaisuuteen. Sen tarjoamat valmiudet auttavat rakentamaan kestävä yhteiskuntaa, oppimaan ajattelemaan itse-

ämme pidemmälle, huomioimaan luonto kaikissa toimissamme ja ymmärtämään, mikä on oikein uussa ja muuttuvissa oloissa.

Innovaatiopedagogiikan alkuvaiheessa tavoite oli yksilön menestyminen työssä, mistä seuraisi työnantajaorganisaation menestyminen. Keskinäisriippuvaisuuksien maailmassa tavoite oli muotoiltava uudelleen, sillä yksilön tai organisaation menestys kytkeytyy laajemman ympäristön menestykseen: ”Hyvää työelämää ei ole ilman hyvää elämää” (Konst & Kairisto-Mertanen 2018, 20).

Innovaatiopedagogiikka kannustaa opiskelijoita osallistumaan yhteisen kestäväan tulevaisuuden rakentamiseen. Sen tavoite on tarjota opiskelijoille tarvittavat taidot työssä ja tukea heitä samanaikaisesti kasvamaan kypsiksi ja itsenäisiksi yksilöiksi sekä kriittisiksi, rakentaviksi ja eettisiksi kansalaisiksi, jotka osallistuvat aktiivisesti yhteiskunnan kehittämiseen paremmaksi kaikille eläville olennoille ja ympäristölle.

Arvot ja etiikka on pantava käytäntöön, ja on keskeyttävä opetussuunnitelmien uudelleensuunnitteluun sekä opetuksen ja oppimisen uudistamiseen. Kestäväan kehityksen ja eettisen arvopohjan integroiminen aidosti koulutuksen konkreettiseksi arjeksi vie aikaa ja edellyttää muun muassa henkilöstön koulutusta ja tukemista.

Innovaatiopedagogiikan tuorein kuvaus (**kuvio 2**) sisältää aika-akselin. Lisäys on merkittävä, sillä oppimisen lähestymistavat tai pedagogiset strategiat edellyttävät jatkuvaa uudistumista ja ennakoivaa kehitystyötä. Koulutuksen on oltava askel edellä muutoksissa, jotta pystytään reagoimaan ja ohjaamaan muutosta.

Koulutuksen tehtävä on vastata yhteiskunnan tarpeisiin ja kehittää sitä. Muutostahdin kiihtyessä korkeakoulujen on seurattava ja ennakoitava muutoksia sekä mukautettava ja uudistettava tapojaan toteuttaa koulutusta. Innovaatiopedagogiikkaa oppimisotteena kehitetään jatkuvasti. Se tarjoaa suuntaviivoja ja ratkaisuja koulutuksen toteuttamiseksi, jotta valmiuksilla on parhaat mahdollisuudet luoda itselleen, yhteiskunnalle ja planeetalle kaikille elollisille olennoille hyvän elämän ja kestäväan elinympäristön edellytykset. On ymmärrettävä, että hyvään elämään kuuluvat globaalien haasteiden tunnistaminen ja

INNOVAATIOPEDAGOGIIKKA KANNUSTAA OPISKELIJOITA OSALLISTUMAAN YHTEISEN KESTÄVÄN TULEVAISUUDEN RAKENTAMISEEN.

maapallomme kestävyyskriisin ratkaiseminen.


Ekososiaalisen sivistyksen edistäminen on koulutuksen suuri haaste. Ekososiaalisen sivistyksen tavoite on turvata hyvän elämän edellytykset yhden maapallon rajoissa, ja sen lähtökohta on systeemiajattelu, vuorovaikutussuhteiden ja asioiden keskinäisriippuvaisuuksien ymmärrys: luonnon elinvoimaisuus on ihmisyhteisön olemassaolon ekologinen edellytys (Salonen 2012; Heikkinen & Kukkonen 2019). Ekososiaalista ajattelutapaa tarvitaan, kun tarkastellaan esimerkiksi vaihtoehtoja fossiiliselle energialle tai eläinperäiselle ravinnolle, joihin läntinen elämäntapamme pitkälti perustuu. Toimet ekologisen kriisin

ehkäisemiseksi ovat vasta alussa (Heikkinen 2019; Värrä 2018).

Innovaatiopedagogiikan tärkeimmän kehittämistavoitteen on oltava se, että määrittelemme uudelleen käytöksemme siitä, millaisella osaamisella on merkitystä osaamisperustaisessa koulutuksessa. On korostettava niitä taitoja, joilla edistetään innovaatioita, jotka aikaansaavat kestäviä ratkaisuja ja mahdollistavat hyvän elämän ja kestävästä tulevaisuudesta yleisesti. (Heikkinen 2019.) Koulutuksen kehittäminen on vaiheittainen prosessi, jolla voidaan samanaikaisesti reagoida kestävästä tulevaisuudesta vaatimuksiin. Tuoreet lähestymistavat innovaatiopedagogiikkaan edistävät koulutuksen mahdollisuuksia vastata globaaleihin kysymyksiin.



TARU KONST

FT, KTL, yliopettaja
Turun ammattikorkeakoulu
 <https://orcid.org/0000-0002-8186-4876>

LÄHTEET.....

- Alasoini, T. & Houni, P. (2019). *Work Up! Tulevaisuuden työ*. TEM oppaat ja muut julkaisut 3. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Anttila, J., Eranti, V., Jousilahti, J., Koponen, J., Koskinen, M., Leppänen, J., Neuvonen, A., Dufva, M., Halonen, M., Myllyoja, J., Pulkka, V.-V., Annala, M., Hiilamo, H., Honkatukia, J., Järvensivu, A., Kari, M., Kuosmanen, J., Malho, M. & Malkamäki, M. (2018). *Pitkän aikavälin politiikalla läpi murroksen – tahtotiloja työn tulevaisuudesta*. Tulevaisuusselonteon taustaselvitys. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 34/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Avvisati, F., Jacotin, G. & Vincent-Lancrin, S. (2013). Education Higher Education Students for Innovative Economies: What International Data Tell Us. *Tuning Journal for Higher Education*, 1, 223–240.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 247–260.
- Cobo, C. (2013). Skills for Innovation: Envisioning and education that prepares for the changing world. *The Curriculum Journal*, 24(1), 67–85.
- Dufva, M. (2018). *Megatrendit ja työn tulevaisuus*. Helsinki: Sitra.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Elliott, S. W. (2017). *Computers and the Future of Skill Demand*. OECD Educational Research and Innovation.
- European Commission (2017). Communication from the Commission to the European Parliament on a renewed EU agenda for higher education. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/hcom-2017-247_en.pdf (20.11.2017).
- Evans, T. L. (2012). *Occupy Education: Living and Learning Sustainably*. New York, NY: Peter Lang.
- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (toim.) (2015). *Four-Dimensional Education. The Competences Learners need to Succeed*. Boston: The Center for Curriculum Redesign.

- Fincoda (2017). The FINCODA Project. <http://www.fincoda.eu/> (9.2.2017).
- Heikkinen, H. (2018). Osaamisperustaisuuden perusteet: Ammattikorkeakoulu ja tiedon tarkoitus. *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*, 1/2019. <https://uasjournal.fi/1-2019/osaamisperustaisuuden-perusteet> (26.4.2019).
- Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus* 39(4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Joshi, M., Scheinin, M., Miranda, L. & Piispa, J. (2020). Reports from the Field: Primary School in Brazil Using Finnish Innovation Pedagogy to Create Meaningful Online Education During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 473–478.
- Kairisto-Mertanen, L., Kanerva-Lehto, H. & Penttilä, T. (toim.) (2009). *Kohti innovaatiopedagogiikkaa*. Research reports from Turku University of Applied Sciences 92. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Kairisto-Mertanen, L., Penttilä, T. & Nuotio, J. (2011). Defining Innovation Competence – Learning Outcomes of Innovation Pedagogy. *Innovations for Competence Management*. Lahti University of Applied Sciences, Series A Articles, reports and other publications, part 83, 25–33.
- Kairisto-Mertanen, L., Penttilä, T. & Lappalainen, H. (2012a). Fostering Capabilities for Continuous Innovation in University Education. *Proceedings of 13th International CINet Conference*, 16–18 September 2012.
- Kairisto-Mertanen, L., Penttilä, T., Lappalainen, H. & Gfrerer, M. (2012b). Innovation Pedagogy in Technical Education. *2nd UPI International Conference*, Bandung, Indonesia, 2012.
- Kairisto-Mertanen L., Penttilä T. & Putkonen A. (2011). Innovation Pedagogical Approach – Strategic Viewpoints. *International Conference of Technology, Education and Development (INTED2011) Proceedings 2011*.
- Keinänen M. (2019) *Educating Innovative Professionals: A case study on researching students' innovation competences in one Finnish University of Applied Sciences*. Turku: Research Reports from Turku University of Applied Sciences 49.
- Keinänen, M., Ursin, J., & Nissinen, K. (2018). How to Measure Students' Innovation Competences in Higher Education: Evaluation of an Assessment Tool in Authentic Learning Environments. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 30–36.
- Keinänen, M. & Kairisto-Mertanen, L. (2019). Researching Learning Environments and Students' Innovation Competences. *Education + Training*, (61)1, 17–30. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2018-0064> 2.5.2019
- Kettunen, J. (2009). Innovaatiopedagogiikka. *Kevertverkko-lehti*, (8)2. <http://ojs.seamk.fi/index.php/kevert/article/view/1123/1000> (28.6.2012).
- Kettunen, J. (2010). Strategy Process in Higher Education. *Journal of Institutional Research*, (15)1, 16–27.
- Kettunen, J. (2011). Innovation Pedagogy for Universities of Applied Sciences. *Creative Education*, (2)1, 56–62.
- Konst, T., Jagiello-Rusilowski A. (2017). Students' and Higher Education stakeholders' concepts of resilience in the context of innovation camps. *Adult Education Discourses* 18/2017, 19–34. University of Zielona Gora – Faculty of Education, Psychology and Sociology.
- Konst (e. Penttilä) T. & Kairisto-Mertanen L. (2020). Developing Innovation Pedagogy Approach. *On the Horizon*, (28)1, 45–54. <https://www.theseus.fi/handle/10024/333885> 25.3.2021
- Konst, T. & Kairisto-Mertanen, L. (2018). *Innovation pedagogy – Preparing Higher Education Institutions for Future Challenges*. Course Material from Turku University of Applied Sciences 115. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Konst T. & Scheinin M., (2018). The changing world has implications on the higher education and the teaching profession. *On the Horizon*, 26(1), Emerald Publishing Limited.
- Koski, O. & Husso, K. (2018). *Tekoölyajan työ: Neljä näkökulmaa talouteen, työllisyyteen, osaamiseen ja etiikkaan*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 19. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-311-5>
- Kotila, H. (2012). Oppimiskäsitteet ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöissä. Teoksessa H. Kotila, & K. Mäki (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Helsinki: Edita.
- Linturi, R. & Kuusi, O. (2018). *Suomen sata uutta mahdollisuutta 2018–2037: Yhteiskunnan toimintamallit uudistava radikaali teknologia*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 1/2018. Helsinki: Tulevaisuusvaliokunta.
- Lehto, A., Kairisto-Mertanen, L. & Penttilä, T. (toim.) (2011). *Towards Innovation Pedagogy – A New Approach to Teaching and Learning for Universities of Applied Sciences*. Reports from Turku University of Applied Sciences 100. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Marin-Garcia, J. A., Andres, M. A. A., Atares-Huerta, L., Aznar-Mas, L. E., Garcia-Carbonell, A., González-Ladrón-de-Guevara, F. & Watts, F. (2016). Proposal of a Framework for Innovation Competencies Development and Assessment (FINCODA). *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 7(2), 119–126.

- Marin-Garcia, J., Pérez-Peñalver, J. & Watts, F. (2013). How to Assess Innovation Competence in Services: The Case of University Students. *Dirección y Organización*, 50, 48–62.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen L. & Niinistö-Sivuranta S. (2019). Työ ja korkeakoulu, *Yliopistopedagogiikka*, 1, 2020. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2019/02/01/tyo-ja-korkeakoulu/>
- Nonaka, I., Reinmoeller, P. & Senoo, D. (2000). Integrated IT Systems to Capitalize on Market Knowledge. Teoksessa von Krogh, G., Nonaka, I., Nishigushi, T. (toim.) *Knowledge Creation. A Source of Value*. London: MacMillan Press.
- Oksanen, K. (2017). *Jaettu ymmärrys työn murroksesta*. Valtioneuvoston tulevaisuusselonteon 1. osa. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 13a/2017. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Penttilä T. (2012). *Environmental Issues in Business Education at Finnish Universities of Applied Sciences. Towards a Postmodern Curriculum?* Doctoral dissertation. Research reports from Turku University of Applied Sciences.
- Penttilä T. (2016). Developing educational organizations with innovation pedagogy. SOCIOINT 2016 Abstracts & Proceedings. SOCIOINT 2016-3rd International Conference on Education, Social Sciences and Humanities. 23–25 May, 2016, Istanbul, Turkey.
- Penttilä, T. & Kairisto-Mertanen, L. (2013). Developing Innovation Competences through Boundary Crossing in a Social Learning Environment. Teoksessa Lehto A., Penttilä T. (toim.) *Pedagogical Views on Innovation Competences and Entrepreneurship*, 34–43. Reports from Turku University of Applied Sciences 171. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Penttilä, T. & Kairisto-Mertanen, L. (2012). Learning Innovation through Boundary Crossing in a Social Learning Environment. *Proceedings of EDULEARN2012 Conference*.
- Penttilä, T., Kairisto-Mertanen, L. & Putkonen, A. (2011). *Innovation Pedagogical Approach – Strategic Viewpoints. Proceedings of International Conference of Technology, Education and Development (INTED2011)*.
- Penttilä, T., Kairisto-Mertanen, L., Putkonen, A. & Lehto, A. (2013). Innovation Pedagogy. A Strategic Learning Approach for the Future. Teoksessa Lehto A. & Penttilä T. (toim.) *Pedagogical Views on Innovation Competences and Entrepreneurship*, 11–23. Reports from Turku University of Applied Sciences 171. Turku: Turku University of Applied Sciences.
- Salonen, A. O. (2012). *Ekososiaalinen sivistys – mitä se on?* <https://artosalonen.com/ekososiaalinen-sivistys-mita-se-on> (14.10.2021).
- Schein, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1987). *Process consultation*. Volume II. USA: Addison-Wesley.
- Snaza N., Appelbaum P., Bayne S., Carlson D., Morris M., Rotas N., Sandlin J., Wallin J. & Weaver J. (2014). Toward a posthumanist education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 39–55.
- Sterling S. (2010). Transformative Learning and Sustainability. *Learning and Teaching in Higher Education*, Issue 5, 17–33. <http://dl.icdst.org/pdfs/files/0cd7b8bdb08951af53e5927e86938977.pdf> (12.2.2019).
- Thomas, D. & Brown, J.S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington: Createspace.
- Valtioneuvosto (2008). *Valtioneuvoston innovaatiopoliittinen selonteko eduskunnalle*. VNS 5/2008. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/selonteko/Documents/vns_5+2008.pdf (11.10.2021).
- World Economic Forum (2018). *The future of jobs report 2018*. Geneve: World Economic Forum.
- Värrö, V.-M. (2019). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Osallistu teemanumeroon tekstilläsi



Aikuiskasvatus suuntaa tulevissa teemoissaan kriittisen katseen jatkuvaan oppimiseen ja kriittiseen lukutaitoon digiyhteiskunnassa.

KRIITTINEN LUKUTAITO ERIARVOISTUVASSA DIGITAALISESSA YHTEISKUNNASSA Aikuiskasvatus 1/2024

Digitalisaatio läpäisee yhteiskunnan, mutta osa kansalaisista jää digiosattomiksi. Digipalvelujen tulisi huomioida haavoittuvassa asemassa olevat etenkin geopoliittisesti haastavina aikoina. Digitalisaation sanotaan toistavan yhteiskunnallisia vinoumia ja unohdettavan esimerkiksi kulttuurierot. Sukupuoli, ikä ja muut sosioekonomiset tekijät vaikuttavat digiosallisuuteen.

Teemanumero hakee vastauksia aikuiskasvatuksen tehtävään digiosallisuuden lisäämisessä. Näkökulma digitaalistuvaan yhteiskuntaan on kriittinen.

Digitalisaatiota tarkastellaan demokratian, osallisuuden ja geopolitiikan näkökulmista. Teemanumeroon toivotaan tiedartikkeleja ja näkökulmia esimerkiksi:

- Miten aikuiskasvatus vastaa digitalisaation tuomaan eriarvoistumisen haasteeseen?
- Mitä digiosallisuus tarkoittaa aikuiskasvatuksen kentällä ja millaisia ratkaisuja on kehitetty digiosallisuuden tukemiseen?
- Miten kasvatuksella ja koulutuksella tuetaan aikuisten kriittistä medialukutaitoa?
- Millaisia oppijoita digitalisoituvaa koulutuksen kenttä palvelee, ketkä jäävät katveeseen?



Severi Hämäri



Piia Silvennoinen

Käsikirjoitukset voivat olla aikuiskasvatuksen ytimesä tai tieteiden rajat ylittäviä. Ne voivat olla teoreettisia, käsitteellisiä tai empiirisiä. Tervetulleita ovat myös metodologiset kysymyksenasettelut.

Numeron toimittavat **Severi Hämäri** ja **Piia Silvennoinen**. Se ilmestyy maaliskuussa 2024.

Aikataulu

Lähetä tiedeartikkelin käsikirjoitus viimeistään 2. maaliskuuta 2023.

Näkökulman tai puheenvuoron käsikirjoitus ehtii mukaan, kun lähetät sen viimeistään 27. huhtikuuta 2023. Meilaa tekstisi toimituspäällikölle: terhi.kouvo@kvs.fi.

JATKUVA OPPIMINEN Aikuiskasvatus 1/2025

Jatkuva oppiminen on keskeinen tavoite niin kansallisesti kuin oppilaitosten strategioissa. Sen nimissä edistetään tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia ja pyritään nostamaan väestön koulutustasoa. Eriyisesti halutaan taata työikäisten mahdollisuudet kehittää osaamistaan. Näin pyritään vähentämään yksinomaan perusasteen koulutuksen suorittaneiden määrää ja lisäämään korkeakoulutuksen suorittaneiden määrää.

Teemanumero tuo esiin tuoretta tutkimusta ja tuoreita lähestymistapoja aikuisten työelämälähtöiseen koulutukseen, ammatilliseen koulutukseen ja työssä oppimiseen. Jatkovaa oppimista tarkastellaan kriittisessä valossa aikuiskasvatustieteen ja tieteiden

rajoja ylittävien tutkimusasetelmien avulla. Näkökulmat ulottuvat koulutuksen järjestäjistä ja työelämän edustajista koulutukseen osallistuviin.

Teemanumeroon toivotaan tiedeartikkeleja ja näkökulmia esimerkiksi seuraavista aiheista:

- aikuisten työelämälähtöinen oppiminen sen moninaisissa muodoissaan
- ammatillisen koulutuksen ja työelämän yhteistyö
- aiemmin hankitus osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen
- elinikäisen ohjaukset kehittäminen
- matalasti koulutettujen aikuisten koulutusmahdollisuuksien edistäminen.

Numeron toimittavat **Anu Kajamaa**, **Päivi Hökkä** ja **Katja Vähäsantanen**. Se ilmestyy maaliskuussa 2023.



Anu Kajamaa



Päivi Hökkä



Katja Vähäsantanen

TEKSTI: TERHI KOUVO
KUVAT: KVS-SÄÄTIÖ JA MARTAT

Ihminen ei elä vain lihasta tai leivästä

Arkisivistyksen digikirjastosta perspektiiviä ravitsemusoppiin



Marttajärjestön kehittämispäällikkö Emmi Tuovinen luki vuonna 1901 painetun ravitsemusoppaan ja yllättyi.

”KORWATAKSEEN ELIMIEN KULUMISTA ja tyydyttäkseen ruumiinsa lämmöntarvetta täytyy ihmisen nauttia rawintoa eli syödä”, Konrad Relander toteaa ravitsemusoppaassaan.

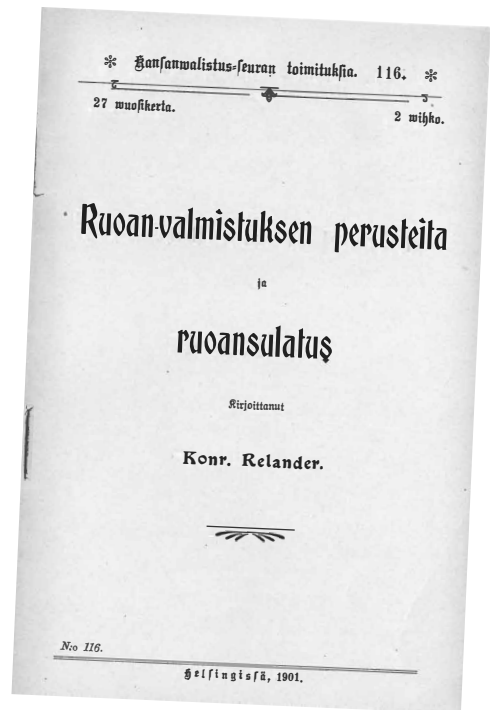
Fraktuuralla ladottu Ruoan-valmistuksen perusteita ja ruoansulatus -kirjanen kuuluu Kansanvalistusseuran varhaisiin kustanteisiin, joita paraikaa digitoidaan vapaaseen käyttöön. Arkisivistyksen digikirjasto on avuksi ja hyödyksi niin harrastajille kuin opettajille.

NEUVONTA PERUSTUU TUTKIMUSTIETOOIN

Marttaliiton kehittämispäällikkö Emmi Tuovisen työskä on ruokaa ja ravitsemusta koskeva neuvonta. Hän selailee uteliaana julkaisua, jolla on yhtä paljon ikää kuin marttatoiminnalla.

”Martoissa neuvonta perustuu tieteelliseen, pitkän ajan kuluessa rakentuneeseen tietoon, josta tämäkin julkaisu kertoo. Perusasiat eivät ole muuttuneet mihinkään, monet asiat ovat kylläkin tarkentuneet, ja joitakin virheitä on korjattu”, hän sanoo.

Se pitää yhä paikkansa, että ruokavalion on oltava monipuolista, jotta ravinnosta saa niin hiilihydraatteja kuin rasvoja ja proteiineja, joita tuolloin kutsuttiin





Emmi Tuovinen

munanvalkuaisaineiksi. Yksin leivällä tai lihalla ei pärjää.

”On hauskaa havaita, että eläinproteiinien lisäksi julkaisussa mainitaan herneet kasviproteiinien lähteenä”, hän sanoo.

MITTAAMISEEN SIJAAN RUOKAILOA

Enää ravitsemuksessa ei tarvita grammantarkkaa punnitsemista eikä kaloritaulukoita, joita Relanderin opas pursuaa.

”Huomio on kokonaisvaltaisessa elämänhallinnassa, toki tiedosta tinkimättä. Ruokavalio saadaan kohdalleen lautasmallin, ruokailon ja monipuolisuuden avulla.”

Maku ja silmänilo ovat toki Relanderillekin tärkeitä.

”Taitavasti valmistettu ja tarjolle asetettu, joskin raaka-aineisiin nähden vähempiarwoinen ruoka sulaakin täydellisemmin ja tulee sen kautta ruumiin hyväksi paremmin kuin kuin parhaimmista aineista mutta taitamattomasti valmistettu ja siten mauttomampi ruoka”, hän opastaa julkaisussa.

Arkisivistyksen digikirjasto rahoitetaan Suomen tiedekustantajien liiton Kopiosto-korvauksilla. kansanvalistusseura.fi/projektit/arkisivistyksen-digikirjasto

”HISTORIAA NOSTAMME ESIIN SIITÄ NÄKÖKULMASTA, ETTÄ AIEMMIN ON SYÖTY OLOJEN PAKOSTA PALJON JÄRKEVÄMMIN JA KESTÄVÄMMIN. VIELÄ 50 VUOTTA SITTEN ESIMERKIKSI LIHA EI KUULUNUT PÄIVITTÄISEEN RUOKAVALIOON.”

KESTÄVÄ TULEVAISUUS RUOKAPÖYDÄSSÄ

Emmi Tuovisen työn painopiste on kestävän tulevaisuuden vaatimassa ruokavalionmuutoksessa.

”Historiaa nostamme esiin siitä näkökulmasta, että aiemmin on syöty olojen pakosta paljon järkevämmiin ja kestävämmiin. Vielä 50 vuotta sitten esimerkiksi liha ei kuulunut päivittäiseen ruokavalioon.”

Kuten terveellisyydessä, kestävydessäkin kokonaisuus ratkaisee.

”Muutoksessa on pidettävä mukana ekologisen kestävyuden lisäksi eettinen ja sosiaalinen näkökulma. Tuottajankaan näkökulmaa ei voi sivuuttaa, kun siirrytään eläinproteiineista kasviproteiineihin”, hän sanoo.

Se vaatii arkisivistystä, taitoa toimia ja tehdä.

”Tieto yksin ei riitä. Lisäksi tarvitaan taitoa, jotta osaa toimia ihmisten kanssa, kestävyttä vaalien ja uutta oppien”, Emmi Tuovinen sanoo.

Krishnamurti ja sanojen tyhjiys



Intialainen ajattelija Jiddu Krishnamurti väittää, että sanat eivät ole tie totuuteen, koska tietä ei ole: ”Totuus on poluton maa.” Hän avaa mahdollisuuden nähdä erilaisten näkökulmien taustalle ja irralleen niistä.

JOTKIN TEOKSET JA AJATTELIJAT jäävät vaivaamaan koko elämän ajaksi. Näin kävi minulle, kun teininä törmäsin intialaisen Jiddu Krishnamurtin (1895–1986) ajatteluun. Syrjäisellä kylällämme ei juurikaan ollut muuta tekemistä kuin lukea – ja koulumme kirjastossa oli, ihme kyllä, lukuisia filosofisia kirjoja.

Ihastuin erityisesti Krishnamurtiin: en muista enää kirjan nimeä, mutta ensikokemus oli seisauttava. Hän sanoi, että ihminen on perustavalla tavalla riippuvainen käsityksistä ja maailmankuvista, ja että emme etene ihmiskuntana mihinkään, jos jäämme kiinni puolustamaan vain tiettyä käsitystä. Krishnamurti väittää, että totuuteen ei ole tietä: ”Totuus on poluton maa.”

Olen jälkeenpäin miettinyt, oliko tällainen oivalus tärkeä, koska syntymäkodissani pohdittiin, keskusteltiin ja väiteltiin niin paljon – ehkäpä etsin tietä nousta pois tästä debatoinnista. En tiedä.

KRISHNAMURTIN TEOKSIA ei tarvitse lukea montaa. Yksikin riittää, jopa puolet teoksesta. Useimmat kirjat on koottu hänen lukuisista puheistaan. Ne ovat dialogeja, ja samat asiat toistuvat toistumistaan.

Krishnamurti pyrkii ylittämään sanat ja ajattelun. Tietysti joudumme käyttämään kumpaakin arkielämässämme, mutta sanat eivät ole varsinainen tie ”totuuteen”, jos sitä edes on olemassa. Mitä sitten seuraa, jos oivallamme, etteivät sanat kerro esitettyä



Intialainen ajattelija Jiddu Krishnamurti vuonna 1900. Kuva: Library of Congress.

”KRISHNAMURTI KÄVI DIALOGEJA MITÄ MONINAISIMPIEN IHMISTEN KANSSA.”

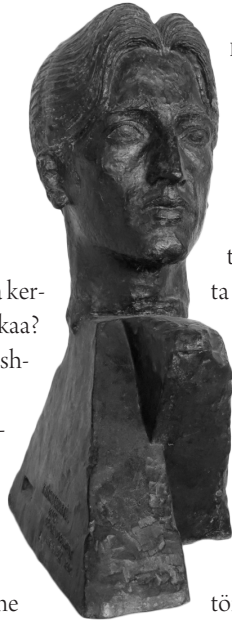
asiaa vaan ne ovat kuin ruokalista, joka ker-
too kohteestaan mutta joka ei ole ruokaa?
”Älä syö ruokalistaa ruoan sijasta”, Krish-
namurti sanoo.

Kun ylittämme sanat, katsomuksem-
me ja uskomme, joudumme tilaan,
jossa sanoja ei tarvita, kuuluu väite,
jota on yritetty avata monella tavalla.
Niin sanotulle länsimaiselle ihmiselle
väite on kova pala niellä: kuinka voimme
ylittää käsitteet ja silti ilmaista itseämme?

Jotkut tulkitsijat ovat puhuneet mystiikasta: sanallist-
tetun ja ajattelun tuolla puolen on ei-kenenkään-maa,
tyhjyys tai vastaava, johon jokaisella voi olla ainoas-
taan kokemuksellinen linkki. Emme täsmälleen otta-
en voi puhua ”siitä mitään”, ainoastaan viitata siihen
kuten antiikin filosofi Platon luolavertauksessaan.
Toiset tulkitsijat ovat viitanneet Krishnamurtin omiin
ehdollistumiin eli intialaisen kulttuurin taustaan ja
mahdolliseen yhteyteen buddhalaisuuden kanssa.

PARADOKSAALISESTI, vaikka Krishnamurti puhuu
totuudesta poluttomana maana, hänen ympärilleen
luotiin kansainvälinen verkosto pitämään yllä ja le-
vittämään hänen tuotantoaan ikään kuin ”oikeana
oppina”. Onneksi he eivät sentään yritä kahlita ke-
nenkään ajattelun vapautta. Olen tosin törmännyt
fanaattiseen kiinnipitämiseen ja riippuvuuteen.

Krishnamurti kävi lukuisia dialogeja mitä moninai-
simpien ihmisten, kuten buddhalaismunkkien ja psy-
koterapeuttien, kanssa. Hän tuli hyvin toimeen yhdys-
valtalaisen kvanttifysiikan David Bohmin kanssa, ja he
kävivät syviä mielen sisältöihin liittyviä keskusteluja.
Vaikka Krishnamurti oli muodollisesti suhteellisen
kouluttamaton, hän kykeni äärimmäisen abstrakteihin
tietoisuuden sisältöjen havainnointiin ja sanallistami-
seen. Muodollista koulutusta ihannoivassa kulttuuris-
samme ilmiö on mielenkiintoinen.




KASVATUKSESSA JA KOULUTUKSESSA Krish-
namurti sai aikaan paljon. Hänen nimeään
kantavia kouluja on muun muassa Britannias-
sa, Yhdysvalloissa ja Intiassa. Mietin, millaiseen
pedagogiikkaan johtaa ajattelu, jossa lähtökoh-
taisesti totuuteen ei ole olemassa määriteltyä
tietä tai menetelmää. Paradoksaalisesti oppilai-
ta opetetaan ylittämään sanallistaminen, diskur-
siivisuus, käyttämällä sitä, vaikka emme voi
opettaa mitään, mitä ei ole alkuaan kuvattu
sanallisesti. Vaikka pyritään menetelmien ja
näkökulmien vapauteen, ovatko oppilaat sil-
ti sidottuja krishnamurtilaisuuteen? Ja onko
tämä ristiriita itse asiassa mikään ongelma?
Jos ajattelee dialektisesti, ristiriita voi näyttäy-
tyä todellisuuden peruspiirteenä ja välttämät-
tömänä kehityskulkuna.

KRISHNAMURTI ON PUTKAHDELLUT esille elämäs-
säni aika ajoin yhä uudestaan. Hän kulkee mukanani
mysteerinä, joka on avannut mahdollisuuden näh-
dä erilaisten näkökulmien taustalle ja irralleen niis-
tä. Hänen tekstinsä ovat muovanneet minua niinkin,
että olen tarttunut moninäkökulmaisuuksien ideaan
ja viisauden vaativaan haasteeseen. Kun jokin vaivaa
koko elämäntulon ajan, siihen sisältyy jotakin mer-
kityksellistä.



EEVA K. KALLIO

Pst, dosentti
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-3950-6554>

LISÄÄ AIHEESTA

- Krishnamurti, J. & Bohm, D. (1986). *Ajan päätyminen*.
Helsinki: WSOY.
- McAuley, C. E. (2018). Krishnamurti and Education.
Application of liberation. *Journal of Conscious
Evolution*, 5(5), 3. [https://digitalcommons.ciis.edu/cgi/
viewcontent.cgi](https://digitalcommons.ciis.edu/cgi/viewcontent.cgi)
- Peterson, J. W. (2000). The Methodless Method.
Krishnamurti Education. *Paths of Learning: Options for
Families & Communities*, 5, 50–55. <https://eric.ed.gov>

Idea Euroopasta läpivalaisussa

Miettinen, Timo (2021). Eurooppa. Poliittisen yhteisön historia. Teos. 400 sivua.

NIMESTÄÄN HUOLIMATTA *Eurooppa – Poliittisen yhteisön historia* ei oikeastaan kerro poliittisen yhteisön eikä edes Euroopan historiaa. Enemminkin se kertoo Euroopan idean historiasta. Kirjassa kysytään, mistä ja miten ajatus Euroopasta poliittisena yhteisönä syntyi. Mitkä ovat ne palaset, joista tämä idea muodostuu? Miten eurooppalaisen poliittisen yhteisön piirissä toimivat perustelivat yhteisöä itselleen ja toisille?

Abstraktista luonteestaan huolimatta kirjaa on vaikea laskea käsistään. Akatemiaturkija Timo Miettinen välttää filosofisen jargonin mallikkaasti, ja näin nykyisten eurooppalaisten ajatusmallien juuret tulevat kaikille näkyville. Kirjaa kuvittavat maalaukset ja niiden huolellinen käsittely tekstissä auttavat lukijaa hahmottamaan keskeisiä ajattelu- ja kuvittelutapojen muutoksia.

Miettinen tietää, mistä kirjoittaa ja kirjoittaa hyvin. Hän tarjoaa laajan historiallisen esseen, kootun näkemyksen. Se on muodostanut Euroopan ideaa ja eurooppalaista politiikkaa tutkivan filosofin ja Helsingin yliopiston Eurooppa-tutkimuksen huippuyksikön johtajan työssä.

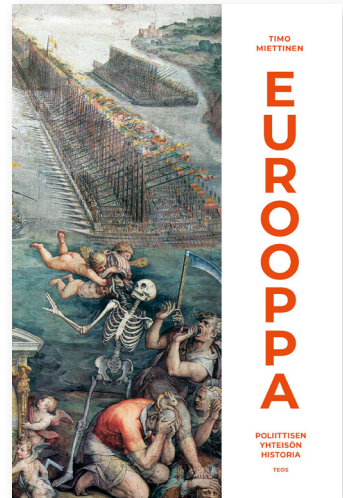
EUROOPAN IDEAN RUNKO

Miettinen tarkastelee ajanjaksoa klassisen ajan Ateenasta Euroo-

pan hiili- ja teräsunionin (EHTY) perustamiseen vuonna 1952. Siitä alkoi Euroopan yhdentyminen. Kirjassa on kymmenen lukua, jotka ulottuvat antiikista maailmansotien väliseen aikaan ja sen vaikutukseen. Minua erityisesti puhutteli jälkimmäinen puolisko, joka käsittelee ajanjaksoa renessanssista kahdennelle kymmenelle vuosisadalle. Se tuntui olevan kirjoittajalla vahvimmin sormenpäissä.

Ajallisen narratiivin rinnalla kulkevat olennaiset teemat ja ideajuonteet, joista Euroopan kokonaisidean runko muotoutuu. Miettinen puhuu niistä perustelujen tavoista ja poliittisen kuvittelun muodoista, jotka mahdollistavat nykyisen eurooppalaisen poliittisen yhteisön.

”Tämän kirjan näkökulmasta Eurooppa on paremmin ymmärrettävissä ongelmaksi, jonka ytimessä on ollut kysymys poliittisen ja sosiaalisen järjestyksen tuottamisesta monikulttuurisen ja monietnisen maanosan sisällä”, Miettinen kirjoittaa (s. 34). Kyse on muistamisesta, historiasta, mutta myös siitä, mitä ei muisteta ja mitä aktiivisesti unohdetaan. Ja siitä, miten näitä paitsi katsotaan niin myös suodattetaan aikamme ongelmien läpi. Siksi teos ei ole historiaa perinteisessä mielessä vaan enemmän filosofinen, suorastaan genealoginen tutkielma fi-



losofi Michel Foucaultin (1926–1984) tarkoittamalla tavalla.

UNIVERSALISMIN IDEA

Miettisen tarkastelemat käsitteelliset keskustelut koskevat muun muassa sodan ja rauhan problematiikkaa, tapoja ymmärtää taloutta ja vapautta sekä suuria 1800-luvulla syntyneitä poliittisia ideologioita, kuten sosialismia ja liberalismia. Hän käsittelee lisäksi oikeudenmukaisuuden kehittymistä kahden ja puolen vuosituhannen aikana.

Ennen muuta Miettinen pohdii Euroopan ideaan syvälle juurtunutta universalismia. Sen mukaan keskeisten periaatteiden tulisi koskea niin kaikkia eurooppalaisia kuin kaikkia valtioita ja ihmisiä.

Kirjoittaja pohtii pitkällisesti historian ideaa: miten ajatus historiasta muodostui eurooppalaista yhteisöä ohjaavaksi periaatteeksi? Euroopan unioni nähdäänkin nykyään 1900-alku-

UKRAINAN SODAN MYÖTÄ EU NÄYTTÄYTYY JÄLLEEN RAUHANPROJEKTINA.

puolen historian jatkeena, vastuksena miljoonille sodissa ja keskitysleireillä kuolleille. Ja lupauksena, ettei ikinä uudelleen.

EUROOPAN KIPUKOHDAT

Euroopan idea oli kriisien ja katastrofien muokkaama pitkälti jo ennen 1900-lukua. Miettinen ei pelkää Euroopan kipukohtia vaan sivuaa kirjassa monin kohdin eurooppalaista epäoikeudenmukaisuutta, harvainvaltaa, siirtomaasortoa ja orjuutta, teollistumisen luomaa kurjuutta ja ennen muuta sotaa. Kirja pysyy silti vahvasti ajattelijoiden ja ideoiden tasolla kipukohtien esiintyessä taustalla.

Kirjan heikkous on se, että kirjoittaja ei juuri käsittele kysymystä Venäjästä osana Eurooppaa. Henkilöhakemistosta puuttuvat Pietari ja Katariina Suuri sekä monet Itä-Euroopan ja varsinkin Venäjän intellektuellit, jotka osallistuivat Euroopan pohdintaan niin Venäjällä kuin maanpaossa läntisessä Euroopassa. Venäjän Eurooppa-suhde on monin tavoin ollut Suomen ja monien muiden eurooppalaisten valtioiden, kuten

Ukrainan, kohtalonkysymys. Teos olisi tosin varmasti tuplannut pituutensa, jos nämä pohdinnat olisivat mukana.

Venäjän näkökulmasta käydyn Eurooppa-keskustelun historia ansaitseekin oman teoksensa. Miettisen kirja lunastaa sen, mikä lupaa: yrityksen avata Euroopan ongelmaa, moniäänisyyden ja moninaisuuden kanssa elämisen kysymystä, ja sen historiaa poliittisen yhteisön, Euroopan unionin, nykyisyyden näkökulmasta.

EUROOPPA SODAN JÄLKEEN

Luin kirjan ennen kuin Venäjä aloitti hyökkäyssotansa Ukrainaan. Käsitteisen Euroopasta ja sen tehtävästä muuttui muutamassa viikossa. Kuvittelin Euroopan unionin roolin olevan enemmän hidasta yhdentymistä: kaksi askelta eteen ja yksi taakse tietä kohden eurooppalaista ihmistä ja federaatiota. Peltö olisi ollut kivinen ja juurakkoinen, mutta ajan myötä kynnettävissä. Nyt EU näyttää jätkeksi jälleen rauhanprojektina ja autoritarismin ja totalitarismin yhtenäisenä vastavoimana.


Uusi perspektiivi tekee teoksesta entistä arvokkaamman. Se voi auttaa meitä löytämään niitä kuvittelun ja keskustelun tapoja, joilla sodan jälkeen käymme rakentamaan Eurooppaa uudelleen.

Uskon kirjan hyödyttävän koulu-, valistus- ja sivistyshistorian parissa työskenteleviä. Se asemoi monia keskeisiä keskustelujayhteen ja avaa uusia näkökulmia. Koulujen, yliopisto- ja vapaan sivistystyön opettajille teos tarjoaa ymmärrystä eurooppalaisista arvoista, jotka ovat sivistystehtävän taustalla. Suosittelem teosta myös historian ystäville – kokonaisvaltaista kuvaa kaipaavan kannattaa tosin lukea rinnalla perinteisempää historiasta.

SEVERI HÄMÄRI

FM, tohtorikoulutettava
(käytännöllinen filosofia)
Helsingin yliopisto

puheenjohtaja ja puhetaidon
opettaja
Kriittinen korkeakoulu

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

Arviointi katsoo tulevaisuuteen

Atjonen, Päivi (2021). Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Kirjokansi. 340 sivua.

KEHITTÄVÄ ARVIOINTI *kasvatusalalla* on tutustumisen arvioinnin teos. Ensinnäkin Suomessa on paljon kehittämishankkeita, mutta yllättävän vähän tietoa siitä, miten monimutkaisia, inhimillisiä kehittämisprosesseja arvioidaan. Kirja paikkaa aukkoa. Toiseksi teos on hyödyllinen kenelle tahansa itseään kehittäväälle yksilölle, sillä se antaa peilauspintoja niin itsen kuin muidenkin edistymistä arvioivalle. Kolmanneksi teos edistää ja monipuolistaa arviointimetodiikkaamme. Atjonen jäsentää lukuisia toimintatapoja, jotka paitsi arvioivat myös kehittävät, kunnioittavat ja osallistavat kohteitaan.

Atjonen lähestyy arviointia kansantajuisesti: jokainen tekee arjessaan arvioita, joiden perusteella tekee päätöksiä tai konkretisoi kehittämiskohteita. Arviointi on aina moraalisesti latautunutta, sillä siinä määritellään poikkeuksetta kohteen tai toiminnan arvoa, hyvyyttä tai oikeellisuutta.

KEHITTÄVÄ ARVIOINTI TUKEE OPPIMISTA JA KATSOO TULEVAAN

Kirjan ydintä on tiivistys (s. 92), jossa Atjonen vertailee kehittävä arviointia perinteiseen arviointitapaan. Perinteinen, toteava arviointi kertoo menneestä, eikä se enää riitä.

Kun perinteinen arviointi painottaa onnistumista tai epäonnistumista osoittavia päätelmiä, kehittävän arvioinnin painotus on oppimista edistävässä palautteessa, reaaliaikaisessa tuessa ja muutoksen suunnan vahvistamisessa. Kehittävä arviointi painottaa tulosten hyödyntämistä, arviointikohteiden osallistumista ja arvioijien roolia ”kriittisenä ystävänä”.

Sille on tyypillistä mittaamisen ja monitoroinnin tapojen ja kohteiden muuttaminen, jos tavoitteissa ja tarpeissa ilmenee muutostarpeita. Kehittävä arvioinnissa pyritään tuottamaan ennen kaikkea arvioinnin kohteena olevassa toimintaympäristössä hyödynnettävää ja innovointia edistävää tietoa, ei niinkään painottamaan ajasta ja paikasta riippumattomien, yleistettävien tulosten merkitystä tai mallien testausta.

Atjonen kuvailee kehittävän arvioijan valmentajaksi, joka tukee ryhmää saavuttamaan päämääräänsä ja edistää sen kriittistä ajattelukulttuuria. Pyrkimyksenä on herätellä oppimisen nälkää, ei pelkoa ja häpeää. Kehittävässä arvioinnissa arviointiasetelma rakennetaan arvioijan ja ryhmän tiiviissä vuoropuhelussa, kun taas perinteisessä arvioinnissa luetaan ulkopuoliseen, riippumattomaan ja objektiiviseen arvioijaan,



joka määrittelee ja perustelee valitsemansa arviointiasetelman. Arvioinnin tavoitteena ovat pikemminkin joustavat arviointiasetelmat kuin lineaariset seuraussuhteet.

Kehittävässä arvioinnissa korostetaan tulosvastuullisten innovaattoreiden ymmärrystä perusarvoista sekä oppimisen ja sitoumuksien merkityksestä ulkoisten tulosvastuiden määrittelyjen rinnalla tai jopa niiden sijasta. Parhaimmillaan arvioinnin kohde oppii itse seuraamaan kehitystään ja tekemään strategisia muutoksia. Kehittävä arviointi mielletäänkin usein eräänlaiseksi johtamisfunktioiksi, jossa ei keskitytä ylhäältä alaspäin suuntautuvaan delegointiin vaan kaikkien toimijoiden päämäärähakuisuuteen, oppimiseen ja todellisuuden testaamiseen. Näemme tässä yhtymäkohtia itsensä johtamiseen ja työntekijöiden itseohjautuvuuden vahvistamiseen.

ERI ARVIOINTITAVAT VOIVAT YHDESSÄ TUOTTA LAAJA-ALAISTA, PÄÄTÖKSENTEKOA TUKEVAA TIETOA.

TOIMITAAN YHTEISEN PÄÄMÄÄRÄN HYVÄKSI

Määrällisiin arviointianalyysihin ja kokeellisiin vertailuasetelmiin verrattuna kehittävä arviointi soveltuu etenkin sosiaali- ja kasvatustyön kohteiden arviointiin, sillä niille on ominaista inhimillinen ja monimutkainen ja monivaihteinen toiminta. Kehittävässä arvioinnissa ei pyritä puolueettomuuteen vaan arvioinnin kohteen osallistamiseen. Usein siinä hyödynnetään sekä ulkoisia että sisäisiä arvioijia, mikä antaa monipuolisen kuvan todellisuudesta ja kehittämisvaihtoehdoista.

Erityisen tärkeää on osata erottaa perinteinen ja kehittävä arviointi toisistaan, samoin tunnistaa se, mitä kukin toimija arviointi-


asetelmassaan painottaa, hakee tai arvostaa. Perinteisten ja uusin arviointitapojen ei välttämättä tarvitse sulkea toisiaan pois, vaan ne voivat yhdessä tuottaa laaja-alaista, päätöksentekoa kokonaisvaltaisesti tukevaa tietoa, kunhan arviointiasetelma on läpinäkyvä ja arviointikriteerit kaikkien tiedossa.

Teos ei anna nopeita ja helppoja vastauksia kehittävä arvioinnin toteuttamiseen. Sen sijaan se vakuuttaa lukijan kehittävä arvioinnin tarpeellisuudesta ja välttämättömyydestä silloin, kun halutaan aidosti kehittää toimintaa eikä vain parantaa mahdollisia puutteita, voimaannuttaa toimijoita ja tukea ”jo valmiiksi hyvää” toimintaa. Lukija saa tuoreita ideoita inhimillisen toiminnan arviointiin.


Kehittävä arviointi kasvatusalal-

la tarjoaa erityisesti aikuisopiskelijoille ja opettajille hedelmällisen oppimisen arvioinnin välineen. Lisäksi teoksesta hyötyvät kaikki kehittämishankkeita tai merkittäviä uudistusprosesseja johtavat tai edistävät toimijat.

MINNA NIEMI

YTT, yliopettaja
sosiaali- ja terveysalan osaamis-
yksikkö
Tampereen ammattikorkeakoulu
 <https://orcid.org/0000-0001-5258-9740>

MERJA SINKKONEN

YTT, yliopettaja
sosiaali- ja terveysalan osaamis-
yksikkö
Tampereen ammattikorkeakoulu
 <https://orcid.org/0000-0002-7514-4901>

Kriittinen ja raikas katsaus museotyöhön

Rastas, Anna & Koivunen, Leila (toim.) (2021). *Marginaaleista museoihin*. Vastapaino. 345 sivua.

MARGINAALEISTA MUSEOIHIN -artikkelikokoelma tarkastelee museoiden pyrkimyksiä laajentaa yleisöjä muun muassa tavoittamisen, esittämisen ja kokoelmatyön näkökulmasta sekä museoiden tekemää antirasistista työtä. Se on ensimmäinen suomenkielinen teos, joka käsittelee kyseisiä teemoja museotalalla monitieteisesti ja ajankohtaisen keskustelun huomioiden.

Museot ymmärretään teoksessa ennen kaikkea yhteiskunnallisiksi toimijoiksi, joilla on sosiaalista ja kulttuurista valtaa niin tiedon tuottajina kuin maailmankuvan muokkaajina ja määrittelijöinä. Keskustelut museoiden sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta vastuusta muuttuvassa maailmassa ovat viime vuosikymmeninä voimistuneet. Ne vaikuttavat vahvasti museotyöhön lakisääteisten tehtävien ja kulttuuripoliittisten painotusten rinnalla.

Museoita on perinteisesti pidetty objektiivisina ja luotettavina toimijoina. Asiantuntijuus ja tutkimus ovat museotyön ydintä. Siitä huolimatta – tai juuri sen takia – on tärkeää tunnistaa ja kyseenalaistaa museoiden tekemiä valintoja ja poisvalintoja sekä ymmärtää asiantuntijuuden muuttuvaa luonnetta. Museot eivät ole vallankäyttäjinä sidoksissa ainoastaan nykyhetkeen vaan tekevät työtään

myös suhteessa menneisyyteen ja tulevaisuuteen.

MUSEO ON VALLANKÄYTTÄJÄ

Vastuullista museotyötä käsittelevässä johdantoartikkelissaan Anna Rastas, Leila Koivunen ja Kalle Kallio taustoittavat museotalan keskustelua ja luovat teokselle kontekstin. Heterogeeninen museokenttä kattaa taidemuseot, kulttuurihistorialliset ja luonnontieteelliset museot. Joidenkin museoiden teemoihin inklusiivisuus ja vallitsevien valtarakenteiden kyseenalaistaminen sopivat sisältöjen puolesta, toisissa marginalisaation purkaminen näkyy vaikkapa esteettömyyttä ja stereotyyppisiä kuvauksia purkavia representaatiota.

Kirjassa kuvataan esimerkki Poliisimuseosta. Sen perusnäytellyssä on esillä vuodelta 1906 oleva valokuva, jossa amerikkalainen mustaksi rodullistettu nyrkkeilyopettaja esiintyy mustassa puvussa ja valkoiset poliisit vähäpukeisina pelkissä shortseissa. Kuva sotii aikansa kuvastoa vastaan. Muut tapausesimerkit käsittelevät muun muassa romanien sekä saamelaisen ja muiden alkuperäiskansojen kulttuurin esittämistä, joko omista museoissaan tai vaihtuvissa näytelyissä.

Aikuiskasvatuksen näkökulmasta teos on kiinnostava, sillä se



avaa museotalan toimijoiden itsemymmärrystä julkisen mielipiteen ja käsitysten muokkaajana ja näin myös vallankäyttäjänä ja kasvattajina. Kasvatusinstituutioiden tapaan museoita perinteisesti pidetään luotettavina ja ”objektiivisina” toimijoina. Osataanko yhteiskunnassa tunnistaa niiden valintoja sen suhteen, mitä asioita opetetaan ja siirretään tuleville polville ja miten? Mistä kaikesta tulee valintojen myötä legitimoitua tietoa, joka on kertomisen ja jakamisen arvoista, ja mikä puolestaan rajataan ulos?

Museot ja kasvatusalan toimijat rakentavat sosiaalista todellisuutta. Siksi on tärkeä puhua siitä, mitä tallennetaan tai esitetään, kenen tarinoita kerrotaan, keitä puhutellaan sekä mitä sanoja, visuaalisia esittämisen tapoja käytetään.

TOISIN TEKEMISEN HANKALUUS

Marginalisoidut näkökulmat ovat usein ulkopuolisten hankkeiden ja asiantuntijoiden tuottamia, eivät osa museoiden niin sanottua pe-

rustyötä. Niissäkin – oppilaitosten tapaan – monet teemat, kuten tasa-arvo, ihmisoikeudet tai kestävyyskasvatus, ovat usein kolmannen sektorin tuottamia tai yksittäisten opettajien harrastuneisuuden varassa.

Inklusiivista museotyötä rajoittavat museoalan pienet resurssit: osallistavaa museotyötä toteutetaan usein hankerahoituksella. Pyrkimys yhdenvertaiseen ja saavutettavaan muistiorganisaatioon pitää saada osaksi museon perustyötä ja niiden itseymmärryksen ytimeen. Itsestään selvästi tämän pyrkimyksen tulee näkyä rekrytoitaessa uutta sukupolvea museoalalle.

Toisin tekeminen on käytännössä vaikeaa. Tiedostaminen on vasta ensimmäinen askel. Kun halutaan osallistaa marginalisoituja ryhmiä, on kysyttävä esimerkiksi, keitä marginaalissa olevasta ryhmästä kuullaan, ketkä edustavat ryhmää. Entä onko mahdollista, että tässäkin suljetaan ulos ”muuta” ja tuotetaan uusia marginaaleja?

Aihe vaatii tahdon lisäksi herkkyyttä ja nöyryyttä. Virheitä voidaan tehdä, tärkeää ovat armollisuus ja dialogi, mahdollisuus oppia yhdessä, toisinaan virheistä. Aina tavoitteet ja todellisuus eivät kohtaa. Esimerkiksi Johanna Turusen ja Mari Viita-ahon artikkelissa ”Kriittisen museon mahdollisuus? Gallen-Kallelan Afrikan kokoelman uudelleentulkinnat 2000-luvulla” käsitellään tilannetta, jossa museon pyrkimykset lukea taiteilijan töitä ja oleskelua Keniassa kriittisesti ja dekolonisaation kehityksissä törmäsivät Nairobien kansallismuseon maltillisempiin toiveisiin.

Teoksessa on rohkaisevia esi-

merkkejä ja pohdintoja toisin tekemisen mahdollisuuksista. Uutta tarkastelukulmaa tarjoaa muun muassa sen pohtiminen, miten eri kulttuurien tärkeät tai pyhät esineet muuttavat merkitystään päätyessään esille museoon. Näin voimme tulla tietoisiksi omasta länsimaisesta ”museomagiastamme”: meillä on tietyt kulttuuriset tavat, joilla odotamme ihmisten käyttäytyvän museoesineiden äärellä. Ajatuskehittelynä esitetyssä post-museossa samalla esineellä voi olla monia merkityksiä, tilassa useita toimintoja ja käyttäytymismalleja: yksi kävijäjoukko katsoo esinettä, toinen vaikkapa asettaa sen eteen uhrilahjoja.

Erityisesti vertaisarvioituissa teksteissä kaipasimme paikoin käsitteiden käytöltä tiukempia määrittelyitä, perusteluita ja asettamista omiin tutkimustraditioihinsa. Esimerkiksi ’identiteettipolitiikkaa’ käytetään läpi teoksen käsitettä sen suuremmin problematisoimatta.

KENELLE MUSEO TEHDÄÄN?

Teoksen laajasta kohderyhmien käsittelystä jäivät uupumaan lähinnä vammaisryhmät, jotka lienevät rajuimminkin marginalisoituja yhteiskunnassamme niin koulutuksessa kuin työmarkkinoilla. Palvelevatko kulttuuripalvelut vammaisia vai onko heille olemassa omat, erilliset palvelunsa?

Teosta voi suositella kaikille museoalasta, kasvatuksesta ja inklusiivisesta sekä antirasistisesta työstä kiinnostuneille. Sen kuvaamat tapaukset ja tuottama ymmärrys ovat askelia yhä inklusiiv-


visempaan museotyöhön sekä yhä sensitiivisempään ja kunnioittavampaan tiedon tuotantoon. Kirjassa pohditaan paljon museoiden vastuuta maailmankuvan rakentajina ja haastetaan kentän toimijoita pohtimaan omaa toimintaansa ja ajattelutapojaan.

Museossa työskentelevälle teos antaa tärkeitä näkökulmia marginalisoitujen ryhmien kanssa työskentelyyn ja moniarvoisen kulttuuriperinnön esiin nostamiseen. Helsingin kaupunginmuseon tavoite on, että kaikilla helsinkiläisillä on mahdollisuus kokea kotikaupunkinsa historia omakseen niin tässä hetkessä kuin tulevaisuudessakin.

Marginaaleista museoihin on tukenut Kvs-säätiön tekeillä olevan sivistyksen ja oppimisen tiedekehityksen Sopen suunnittelua ja ohjannut huomioimaan muun muassa marginalisoitujen ryhmien esittämisen tapoja. Soppi on turvallinen ja esteetön tila, joka ottaa kantaa ihmisoikeuksien, yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolesta. Ne ovat sivistyksen ydinarvoja, joita kunnioittaen käytävää dialogia tulevaisuuden hyvästä elämästä haluamme edistää.


NINA HJELT

KM, elinikäisen oppimisen
asiantuntija
Kvs-säätiö

 <https://orcid.org/0000-0003-4269-1551>

IISA AALTONEN

FM, YTM, kulttuurituottaja
Helsingin kaupunginmuseo
väitöskirjatutkija
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-4893-1501>

Sukellus syväsvivistykseen

Wallén, Björn (2021). *Syväsvivistus*. Vapaa sivistystyö ry. 123 sivua

YHTEISKUNNALLISEN eriarvoisuuden kasvu, pandemiat, sodat, luontokato ja ilmastonmuutos ovat hedelmällistä maaperää dystopioille. Planetaarista tietoa on jaettava ja viisautta lisättävä, jotta tiedämme, miten elämän mahdollisuudet biosfäärissä turvataan (Heikkinen 2022). Vapaa sivistystyö on tähän oiva väline.

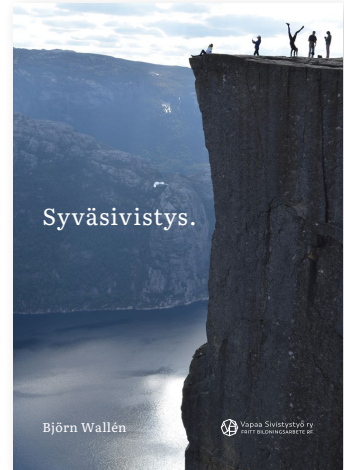
Syväsvivistus tulee tarpeeseen. Mikä olisi tärkeämpää kuin ihmiskunnan ekologisen arvopohjan vahvistaminen ja syvyyden hakeminen nykyiseen, välillä pinnalliseen, sivistyskeskusteluun? Sisällysluetteloa silmäillessään huomaa, että Björn Wallén käsittelee aihepiiriä lavealla ja persoonallisen luovalla otteella. Lopputulos on maailman taloudellista ja teknistä kehitystä kritisoiva pamfletti. Sen syntyyn ovat vaikuttaneet kirjoittajan syvä henkilökohtainen luontoyhteys, pitkä työkokemus kansansivistyksestä ja kiinnostus sivistysfilosofian traditioihin.

Wallén asettuu ihmettelijän rooliinsa ja nimeää itsensä kokemusasiatuntijaksi, jolla on enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Hänellä on aihepiiriin syvän ajattelun lähestymistapa. Siinä tarkastellaan kriittisesti eri tieteenalojen kysymyksiä vastakohtana liiketaloudellista tuottavuutta ja tehokkuutta korostavalle ajattelutavalle. Syvää ajattelua sovelletaan niin ekologiseen, taloudelliseen, tekniseen ja kulttuurien väliseen

kuin psykologiseen ajatteluun. Semiotiikasta, merkkien tieteestä, vaikutteita saanut trendi yhdistää filosofisen ajattelun ja kompleksisuusteorian ontologisen dualismin käsittelemiseksi (Tochon 2010).

Myös koulutusta ja sivistystä on syytä tarkastella uudella, syvällä ajattelutavalla. On haettava ja löydettävä uusia tapoja oppia. Syväsvivistus voi parhaimmillaan mullistaa sen, mitä sivistyksellä ja koulutuksella tavoitellaan. Se ei kuitenkaan ole metodi vaan enemmänkin elämisen dynamiikkaa, jolla asioita lähestytään. Ongelmallista onkin, että syvästä ajattelusta puuttuvat usein käsitteellisten rakenteiden johdonmukaisuus ja selkeä, looginen argumentoinnin linja.

Tekijä esittelee aluksi syväekologisen liikkeen taustoja ja tarpeen filosofiselle ajattelulle. Kirjan teoriasta on filosofian professorin Arne Naessin (1989) kehittämä syväekologia, jota kirjoittaja avaa lukijalle varsin suppeasti luettelemalla agendan 18 kohtaa ja kommentoimalla niitä omalla jatkuvan ihmettelyn metodiikallaan. Lukija jää kaipaamaan syväekologisen filosofian syvällisempää käsittelyä ja liittämistä vapaan sivistystyön traditioon ja nykykäytäntöihin. Näin palveltaisiin vapaan sivistystyön tulevaisuuden haasteita, kuten digitalisaatiota ja globalisaatiota. Nyt lukija kyllä kiinnostuu syvä-



ekologiasta, mutta moni avoin kysymys jää ilman vastausta.

PELOTTAVAN AJANKOHTAISET TEEMAT

Teemoiltaan *Syväsvivistus* on pelottavan ajankohtainen: mitä tahansa voi tapahtua milloin tahansa. Ihmiskunnan turvautuminen ennakoivaan varautumiseen kriisitilanteissa on osa syväekologista ajattelua. Tavoitteeksi asetetaan luonnon ekosysteemien ja sivistyksen kulttuuristen ekosysteemien välisen yhteyden vahvistaminen. Neassilaisen syväajattelun ytimessä ovat ihmisen ja luonnon yhteenkuuluvuus sekä luonnon ja biodiversiteetin itseisarvo.

Wallén viljelee kirjassaan moninaisia käsitteitä. Esimerkiksi 'ekososiaalinen sivistys' on määritelty Vapaan sivistystyön vuoden 2020 toimintasuunnitelmassa "planetaariseksi muutosvoimaksi, jossa ihmiset ja heidän yhteisönsä luovat yhdessä laajenevan demokraattisen tilan, jossa kunnioitetaan kaiken elävän biologista ja

MIKSI TEKIJÄ EI ROHKEASTI ASTU VAPAAN SIVISTÄJÄN SAAPPAISIIN?

kulttuurista monimuotoisuutta”. Onko vapaa sivistystyö sitoutunut tähän käsitteeseen, koska se on osa alan toimintasuunnitelmaa? Entä mikä on sen suhde syväsvivistyksen käsitteeseen? Lukija kaipaa käsitteen tarkempaa avaamista, liittämistä Naessin syväekologiseen ajatteluun ja siten syväsvivistykseen. Tekijä liittää syväsvivistykseen planetaarisen pedagogiikan prosessimallin, mutta lukija jää kaipaamaan sen syvällisempää käsittelyä.

Naess (1989) nostaa filosofiassa esiin opettajan olemuksen kaksi persoonaa: ”[t]oinen henkii väsymystä ja huolestuneisuutta, kun toinen säteilee iloa ja innokkuutta.” Hän arvelee, että näiden olemusten välinen ero saattaa vaikuttaa opiskelijoiden motivaatioon ja oppimiseen vahvemmin kuin oppiaineen kognitiivinen sisältö. Ajattelu nostaa huolen Opetusalan työolobarometrin 2021 tuloksista, jonka mukaan opetuslalla työskentelevät kokevat työstressiä enemmän kuin muilla työelämän aloilla toimivilla (Golnick & Ilves 2021). Viimeaikaiset tutkimukset (Toom ym. 2017) korostavat opettajan kykyä tarjota sosioemotionaalista tukea opiskelijalle. Opettajan pedagogiseen osaamiseen liitetään opiskelijoiden sosioemotionaalinen tuki opetusmenetelmien hallinnassa, teoreettisen- ja käytännön osaamisen yhdistämisessä, mo-

tivoinnissa, arviointiosaamisessa sekä itseohjautuvaan oppimiseen ohjauksessa (Löfgren ym. 2022).

Syväsvivistus on hersyvä lukupaketti ekofilosofisesta ajattelusta kiinnostuneelle lukijalle. Koska vapaasta sivistystyöstä julkaistaan vähän tieteellistä tutkimusta ja asiantuntijatekstejä, uudelle tiedolle on tarve ja tilaus. Käsitteiden ilotulituksen sijaan lukija toivoisi keskittymistä Naessin syväekologiseen ajatteluun ja sen liittämiseen vapaan sivistystyön tulevaisuuteen ja käytäntöihin. Sisällöllisesti teos on luova, mutta vaikeaselkoinen kapulakieli, tekijän ajatuspolkujen rönsyilyt ja aiheen epämääräinen rajausta tekevät siitä verrattain hankalalukuisen. Onnistunut taittoasu ja kauniit luontokuvat helpottavat lukemista ja motivoivat.

Kysymykseksi jää, miksi tekijä ei rohkeasti astu vapaan sivistäjän saappaisiin, astele kohti syväsvivistystä ja syväekologiaa. Mutta kuten syväsvivistystä tutkinut professori Francois Victor Tochon toteaa: syväsvivistus on elämisen dynamiikkaa.

TARJA LANG
FT, tutkimuspäällikkö
Omnia
Espoon seudun
koulutuskuntayhtymä

LÄHTEET:

- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri 2021*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Heikkinen, H. L. T. (2022). ”Kohti planetaarista viisautta ja kestäväää toivoa”. Esitelmä Kohti kestäväää tulevaisuutta: Georg Henrik von Wrightin jäljillä – seminaarissa. 11.3.2022. Haaga-Helia.
- Löfgren, S., Ilomäki, L., & Toom, A. (2022). Teachers’ Perceptions and Practices on Relevant Upper-Secondary Vocational Graduate Competencies and their Development. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* (painossa).
- Naess, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. New York: Cambridge University Press.
- Tochon, F. V. (2010). Deep Education. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 1.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>

Aikaa hengittämiseen

Kallasvuo, Anita, Kyrönseppä, Ulla, Sipiläinen, Perita & Winquist-Innanen, Cecilia (2021). *Lempeydellä työnohjauksen ammattietiikasta*. Partuuna. 155 sivua.

ETIIKKA RAKENTAA YKSILÖN ja ryhmän identiteettiä ja toimijuutta. Ammatillinen etiikka taas rakentaa työntekijän, työyhteisön ja ammattiryhmän ammatti-identiteettiä ja toimijuutta. Filosofit Ludwig Wittgensteinin mukaan sekä etiikkaa että estetiikkaa voi kuvata tutkimukseksi siitä, mikä on arvokasta tai todella merkityksellistä ja mikä tekee elämästä elämisen arvoista. Ammattieettinen pohdinta esittää samanlaisia kysymyksiä työn ja ammatillisuuden maailmassa. Se on viime vuosikymmeninä noussut uudella tavalla ajankohtaiseksi, koska valmiita toimintamalleja ei ole tarjolla siinä määrin kuin ennen. Oikeaa ja väärää joudutaan pohdittamaan usein ennakoimattomissa tilanteissa.

Eettisyyttä voi tarkastella myös organisaation tasolla. Mahtipontiset arvojulistukset eivät kerro vielä paljoakaan organisaation toiminnan eettisestä arvosta. Organisaation etiikka todentuu strategiana ja pieninä tekoina, arvostuksena ja kannatteluna päivittäin virtaavissa ja ennakoimattomissa vuorovaikutustilanteissa.

Ammattialojen järjestöt ovat perinteisesti muovanneet ammatikäytännöille eettisiä periaatteita ja toimintaohjeita. Aiemmin on ajateltu, että ne pelkällä olemassaolollaan oikeuttavat ammattiryhmän asiantuntija-aseman. Työn-

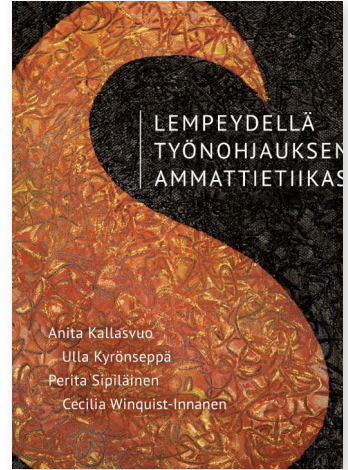
ohjauksen tai ohjattavan ammattialan etiikka voi vaikuttaa selkeältä, mutta käytännön työtilanteet ja keskustelu niistä työnohjauksessa on monesti moniulotteisempaa kuin parhaatkään periaatteet voivat ennakoida. Työnohjaustilanteissa kehkeytyvä asiantuntijuus näkyy siinä, miten onnistutaan tutkimaan kokemuksia ja tukemaan työntekijän ja työyhteisön ammatillista toimijuutta.

VAPAA AIKA AUTTAA HENGITTÄMÄÄN

Lempeydellä työnohjauksen ammattietiikasta -teoksen kirjoittajat ovat kokeneita työnohjaajia. He kokoontuivat usean vuoden ajan hautomoiksi nimeämiinsä tapamiisiin pohtimaan työnohjausta ja sen etiikkaa. Mitä työnohjaaja voi ohjauksessa tehdä? Millaista valtaa hänellä on? Mitkä ovat vastuun rajat? Millainen ohjaus tuottaa ohjattaville hyvää, millainen pahaa? Miten lojaaluis eri osapuolille – ohjattaville ja heidän asiakkailleen, tilaajalle ja organisaatiolle – toteutuu?

Kirjansa he tarkoittivat paitsi toisille työnohjaajille myös työyhteisöjen esihenkilöille ja kehittäjille.

Sokrateen jalanjäljissä kulkeamalla σχολή, *skhole* eli vapaa aika merkitsee suoritusmyllystä hypäävää, kiireetöntä ja huokoista



suhdetta toimintaan. Konkreettisia työnohjaustilanteita yhdessä pohtimalla syntyy tietoa, jota ei löydy oppikirjoista. Kirjoittajat kehittivät perinteisen työnohjaajan oman työnohjauksen (ToTo) rinnalla työnohjauksen tutkimistavan (ToTu). Kun edellisen fokus on useimmiten asiakkaassa, jälkimmäisen fokus on työnohjaajassa itsessään.

Kirjoittajien kokemuksista lu-kiessa herää pakostakin ajatus, että alaan katsomatta ammattilaisten olisi hyvä varata aikaa yhteiselle hengitykselle. Aika pitää ottaa, sitä ei anneta.

KOODIT

Kirjoittajat ottivat tavakseen ki-tyyttää jokaisen keskustelusessi-on koodiksi nimittämänsä lauseeseen. Ne on ryhmitelty kolmeen: 1) työnohjaustapahtuma ja prosessi, 2) työnohjaajan oma eettinen matka ja 3) eettisyyden erityiskoodit. Monet koodit ovat varsin konkreettisia toiminta-ohjeita, mutta viimeisin kuuluu:

AIKA OTETAAN, SITÄ EI ANNETA.

”Asioiden ja tapahtumien tutkiminen yhteisöllisinä ilmiöinä tuottaa vastuullista työskentelyotetta.” Ensi näkemältä eli kausaalisen ja lineaarisen, ei-systeemisen logiikan mukaan asia näyttäisi olevan päinvastoin: mitä yksilöllisemmin ja yksilöidymmin eettiset kysymykset nähdään, sitä vahvemmin korostuisi yksilön vastuu. Kun katsotaan lähemmin, vasta yhteisöllisessä tarkastelussa tekojen merkitys asettuu yhteyksiinsä ja vastuu muille tulee näkyväksi.

SEITSEMÄN KUOLEMANSYNTIÄ

Kirjoittajat pohtivat työnohjaajan hyveitä, toisaalta sudenkuoppia ja paheita. He pohtivat myös seitsemän kuolemansynnin ajankohtaisuutta ja sovellettavuutta nykyaikana. Syntejä ovat ylpeys, kateus, ahneus, viha, kohtuuttomuus, himo ja laiskuus. Ylpeys on minän korostusta, paremmin tietämistä ja yläpuolelta katsomista. Ahneus voi näyttäytyä ohjattavien tai työnohjaajan yliltulkintoina tai yrityksenä ottaa yksittäisistä tapamisista enemmän irti kuin on sillä hetkellä mahdollista. Viha on usein reaktio jonkin rajan rikkomisesta. Laiskuus on ajattelun laiskuutta, turvautumista ensimmäiseen mieleen tulevaa selitykseen.

Hyveistä ja paheista kirjoitettiin paljon myös esikristillisen antiikin aikana. Kateutta antiikin runoilija Ovidius (1997, 100–101) kuvaa kivettymisenä:

”Jo jäykkyys / laskeutuu jäseniin, veren jättämät hiutuvat suonet; / niin kuin ruumiiseen paha lääkkeet torjuva syöpä / luikertaa tuhoten levitessään myös osat terveet, / [--] hivutautuu tappava talvi [--] katkaisut oli äänien tien kivikaula.”

Kaikki peruspaheet eli kuolemansynnit näyttäytyvät kirjoittajien mukaan työnohjaajan tai asiakkaan rajattomuutena. Jos työnohjaajan tai asiakkaan ammatillisuus vääristyy, taustalla voi olla jossain muodossa jokin kunnioittavaa vuorovaikutusta hämärtävä pahe. Huono käytös rikkoo ammatillisia rajoja.

TYÖNOHJAUKSEN TUNNEKEHYS

Asiat, jotka eivät herätä lainkaan tunteita, eivät yleensä nouse työohjauksen käsittelyyn. Ohjauksessa syntyy usein samanlaisia tunnekokemuksia kuin työarjessa, mikä antaa mahdollisuuden työtunteiden tutkimiseen. Kirjoittajien mukaan työohjauksen peruskehys muodostuu ulkoisista puitteista, ja tunnekehys kehkeytyy turvallisuuden, luottamuksen, vastuullisuuden, sallivuuden, myötätunnon ja jämäkkyuden ympärille.

Tunnekehyksestä kirjoittajat esittävät tuoreen ja käyttökelpoisen tunteiden jaottelun: Paljastavat tunteet kertovat jonkin häirinneen meitä ja aiheuttavat ikävän reaktion, esimerkiksi häpeän, ahdistuksen, avuttomuuden

tai loukkaantumisen. Puolustavat tunteet, kuten viha pelko tai kateus, suuntautuvat ulospäin puolustautuen hyökkäyksiä vastaan. Tasapainottaviin tunteisiin, esimerkiksi iloon, onneen tai tyytyväisyyteen, kuuluu hyväksymisen ja tyytyväisyyden olotila. Kulttuuritunteet, kuten rohkeus, kiitollisuus ja kunnioitus, kasvavat ja kehittyvät ympäristön vaikutuksesta. Tämänkaltainenkaan ryhmittely ei kuitenkaan tavoita vuorovaikutuksessa nousevia eksistentiaalisia tunteita. Näiden esi-intentionaalisten ja vaikeasti nimettävien tuntemusten (*sense*; Ratcliffe 2015), kautta ihminen kokee olemassaolonsa ja osallisuutensa maailmassa. Tällaisia ovat esimerkiksi tuntemus elävänä ja vaikuttavana olostasusta vs. epätodellisuudesta ja sivullisena olostasusta.

Työnohjaajan otteeksi kirjoittajat nimeävät ammatillisen lempeyden, jonka he erottavat ylitsevuotavasta lällylempeydestä. Itse suosisin sanaa kannattelu, koska sosiaalisesta maailmasta on yleensäkin parempi puhua verbein kuin adjektiivein ja substantiivein.

JUSSI ONNISMAA

FT, dosentti, työnohjaaja-kouluttaja, tietokirjailija

LÄHTEET

- Ovidius, P. (1997 / n. 8 jaa.). *Muodonmuutoksia. Metamorphoseon libri XV*. Suom. A. Rönty. Porvoo: WSOY.
- Ratcliffe, M. (2015). *Experiences of Depression. A Study in Phenomenology*. Oxford: Oxford University Press.

Koneiden tulevaisuus haastaa filosofisiin pohdintoihin

Raatikainen, Panu (toim.) (2021). Tekoäly, ihminen ja yhteiskunta. Gaudeamus. 300 sivua.

IHMISEN SUHDE KONEISIIN on mielenkiintoinen ja monimuotoinen ja loputtomiin pohdittu. Sitä on lähestytty moninaisista tutkimuksellisista näkökulmista sekä tieteellisten faktojen että fiktionkin kautta. Tieteiselokuvat ovat tuoneet silmiemme eteen mitä hurjimpia versioita tekoälyn kehityksestä, aina ihmisten kloonauksesta robottien maailmanvalloitukseen. Humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä tarkastelukulma ihmisen ja koneen suhteeseen on ollut pitkälti antroposentrinen, ihmiskeskeinen, ja keskittynyt viestintään ja vuorovaikutukseen. Yhteiskuntaretoriikassa teknologiaa ja koneita on puolestaan käsitelty enemmän työvälineinä ja sivuosan esittäjänä kuin aktiivisina toimintaan, vuorovaikutukseen ja kulttuuriin vaikuttavina tekijöinä. Koneet on koettu ihmisten alistajiksi tai pakottajiksi mutta myös mahdollisuuksia sisältäviksi ja viehättäviksi artefakteiksi.

VOIKO LASKUKONE AJATELLA?

Tekoäly, ihminen ja yhteiskunta tarttuu tekoälyn, ihmisen ja yhteiskunnan välisiin kysymyksiin usean suomalaisen eturivin tutkijan voimin. Kirja kattaa laajasti näkemyksiä ihmisen ja teknologian suhteeseen esimerkiksi tieteenfilosofian, yhteiskuntafiloso-

fian, tekniikan filosofian ja kognitiivisen psykologian tulokulmista. Ihmisen, koneen ja yhteiskuntasuhteen tutkimukseen perehtynyt lukija odottaa teokselta uusia avauksia ja näkökulmia. Aihetta tuntematon taas kaipaa kattavaa esitystä aiheesta. Teos täyttää molempien odotukset.

Kirjan toimittaja, filosofian apulaisprofessori ja teoreettisen filosofian dosentti Panu Raatikainen johdattaa lukijan tekoälyn tutkimusalan syntyyn ja alkuaikojen tekoälytutkimukseen ja liittää tähän keskusteluun filosofisia ja moraalisia kysymyksiä. Teoreettisen filosofian dosentti Markku Roinila kirjoittaa tekoälyn varhishistoriasta tarkasti ja kiinnostavasti. Hän kuvaa kansan huviksi ja rahan keräämiseksi kehitettyjen ihmiskoneiden ja muiden mekaanisten koneiden muotoutumisen vähitellen tieteellisesti merkityksellisiksi instrumenteiksi, kuten tuntemiksemme laskukoneiksi. Lukijalle selviää, että ilman 1600-luvulla kehitettyjä laskukoneita ja binäärilaskentaa nykyajan tietokonekielet, digitalisoituminen ja tekoäly eivät olisi mahdollisia.

Historiakatsauksen jälkeen tutkija Renne Pesonen pohtii, miksi koneet voivat ajatella. Hän käy yksityiskohtaisesti läpi matemaatiikan kehitystä ja laskukoneiden



logiikan syntyä ja perustelee, miten esimerkiksi laskukone voi ajatella, kun ajatteluna pidetään loogista tiedonkäsittelyä tai muuten systemaattista kielellä ilmaistavien käsitteiden käyttämistä. Entä voiko ylipäänsä mikään muu kuin kone ajatella?

MILLAISTA ON KONEEN MORAALI?

Ihmiskeskeistä vuorovaikutustutkimusta on arvosteltu siitä, että se suhtautuu teknologiaan pelkkänä työkaluna ja neutraalina välineenä, jota ihmisten uskotaan pystyvän käyttämään altistumatta sen vaikutuksille. Laitteet ja ohjelmat kuitenkin muovaavat ihmisten toimintaa ja ajattelua. Teoksessa tulee esiin poliittisen teoreetikon ja filosofin, Jane Bennettin, määritelmä esinevoimasta (*thing-power*), elottomien esineiden kyvystä elollisuuteen ja toimintaan sekä kyvystä tuottaa dramaattisia ja hienovaisia vaikutuksia. Syntyy merkittäviä inhimillisten ja ei-inhimillisten

MORAALISEN TOIMIJUUDEN AJATELLAAN PERUSTUVAN KYKYIHIN, JOTKA IHMINEN SAA SYNTYESSÄÄN.

toimijoiden yhteenliittymiä.

Toimijuuden kysymystä käsitellään teoksessa laajasti. 'Toimijuus' ymmärretään humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä perinteisesti vain ihmiseen liittyvänä ominaisuutena. Kirjoittajat kysyvät, voiko tietokone olla älykäs ja ymmärtää kieltä, voiko sillä olla intentionaalisia tiloja. Kysymys intentiosta ja toiminnasta on erityisen kiehtova ja tuo mukaan kysymyksen moraalista.

Käytännöllisen filosofian professori Antti Kauppinen lisää toimijuuden keskusteluun uuden ulottuvuuden kysymällä, osaamemeko rakentaa moraalisia toimijoita. Tekoälyoptimistit uskovat, että koneista voi tulla jossakin suhteessa jopa meitä moraalisesti parempia, sillä ne eivät lankea kiusauksiin tai menetä malttiaan. Yleisesti mielletään, että moraalinen toimijuus perustuu kykyihin, jotka ihminen saa syntyessään. Samalla moraalisen toimijuuden kehityksen on ajateltu riippuvan yhteisöstä ja kulttuurista. Tekoälyn kautta teknologia kuitenkin tunkeutuu syvälle moraalisen elämämme alueelle.

ROBOTTI VUOROVAIKUTTAJANA

Filosofian dosentti Jaana Parviainen yhdistää artikkelissaan robotiikan, ihmisen ja tietokoneen välisen vuorovaikutuksen ja tekoälyn tutkimuksen kognitiotieteeseen, psykologiaan ja teknologian filosofiaan. Hän tutkii ihmisen ja robotin välistä vuorovaikutustutkimusta sekä sosiaalisten robottien tuotekehityksen taloudellisia ja poliittisia ulottuvuuksia. Tässä hän tuo tarkemmin esiin Sophiaksi nimetyn robotin kautta rakennettuja mielikuvia tekoälyn ja laajemmin teknologian kehityksen tulevaisuudesta.

Sophia on niin kutsuttu sosiaalinen robotti, eli se hyödyntää ihmisten, eläinten tai fiktiivisten hahmojen eleitä ja vetoaa ihmisten tunteisiin. Sophian avulla houkutellessa investointeja tutkimukseen ja kehitystyöhön ja vaikutetaan tiedepolitiikkaan. Parviainen väittää, että Sophian kaltaisissa roboteissa olennaista ei ole se, millaisiin toimintoihin ne tällä hetkellä kykenevät vaan millaisia lupauksia ne kykenevät

performanssillaan eli esiintymisellään luomaan tekoälyn tulevaisuuksista. Kysymys monenlaisista hybriditoimijoista on samoin yhä ajankohtaisempi: tekoälyt ja ihmiset toimivat yhdessä ja horjuttavat ihmisen ja koneen eroa.

Teos tuo esiin rohkeita ja mielenkiintoisia nostoja ihmisen, yhteiskunnan ja tekoälyn suhteesta. Älykäs teknologia voi uhata tai ainakin haastaa moraalimme taustalla vaikuttavia ihmiskäsityksiä, jotka punoutuvat tiukasti länsimaiseen ajatteluun. Käsitksemme siitä, mitä älykkyys, kulttuuri ja kommunikaatio ovat, perustuvat pitkälti kokemukseemme inhimillisestä älykkydestä, kulttuurista ja kommunikaatiosta. Epävarmuus ilmiöstä on siten ymmärrettävää, mutta silti siitä on keskusteltava.

JENNI HUHTASALO

YTT, projektiasiantuntija

Sote-akatemia

Turun yliopisto

erikoistutkija

Satakunnan ammattikorkeakoulu

TEKSTI: MIRVA HEIKKILÄ
KUVA: MARINA PIX

”Aikuislukiot ja aikuislukiolaiset ovat lähellä sydäntäni”

Kalle Vihtari, 42, on ohjauksen yliopettaja Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Väitöskirjassaan hän osoitti, että aikuisopiskelu tarjoaa mahdollisuuden uramuutoksiin.

MINUSTA TULI TUTKIJA, koska työskentelin aikuislukion opinto-ohjaajana ja halusin perehtyä aikuisten uraohjaukseen. Tutkimuksessa saan paneutua yhteen asiaan kunnolla ja laajentaa näkökulmia. Tutkimuksessa piileekin pohjattomat mahdollisuudet kehittää ja kehittyä. Työni tueksi mietin aluksi käytännön koulutuksia Suomesta ja ulkomailta, koska silloin Suomessa ei vielä ollut uraohjauksen erikoistumisopintoja. Työurallani olen kasvattanut osaamistani ja kehittänyt itseäni kouluttautumalla. Koulutukset ovat auttaneet minua itseäni mutta myös organisaation kehittämistä. Työskentely aikuislukion opinto-ohjaajana antoi kipinää perehtyä uraohjauksen tutkimukseen. Aloin tutkia aikuisopiskelijoiden uratarinoita narratiivisin menetelmin. Väitöstutkimusta aloittaessani maisteripinnoistani oli 15 vuotta, joten alkuun päästäkseni minun oli perehdyttävä tutkimuksen tekoon: lukemiseen, kirjoittamiseen ja tiedonhakuun.

JOS EN OPETTAISI JA TUTKISI, saattaisin työskennellä yritysmaailmassa henkilöstöhallinnossa, eli olisin kyllä tekemisissä ihmisten kohtaamisen kanssa. Lukion jälkeen hain oikeustieteelliseen, joten sekini olisi voinut olla mielenkiintoinen urapolku.

Aloitin yliopiston pääaineenani matematiikka, ja myös tilastotiede on kiinnostanut minua. Uudessa tehtävässäni yliopettajana koulutan tulevia opinto-ohjaajia. Saan seurata aktiivisesti ohjauksen tutkimusta ja mahdollisesti itsekin tutkia.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa, jossa käsitykset työelämän merkityksestä, työurista ja ihmisestä oppijana ovat muuttuneet. Oppimisen ei enää ajatella tapahtuvan pelkästään lapsuudessa ja nuoruudessa, eivätkä pitkät työurat yhden työnantajan palveluksessa ole yhtä tavallisia kuin aiemmin. Aikuiskasvatustieteellä on oma paikkansa tulevaisuudessakin, kun jatkuvan oppimisen ja työllisyyden palvelukeskuksia ja muita yhteiskunnallisia toimintoja kehitetään. Tutkimustietoa tarvitaan päätöksenteon tueksi, ja koen, että tutkijoilla on sekä oikeus että velvollisuus tuoda tutkimustaan esille. Tieteellä on arvo itsessään: kaikkea ei tarvitse eikä pidä mitata kulloinkin saatavilla olevilla euroilla.

Väittelin vuoden 2021 lopulla kasvatustieteen tohtoriksi Lapin yliopistosta. Selvitin aikuislukioista valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoita. Havaittiin, että aikuisopiskelu tarjoaa mahdollisuuden uramuutoksiin, mutta aikuisten ohjaus-, neuvonta- ja



Kalle Vihtari viihtyy vapaa-ajallaan meren äärellä.

tietopalveluissa tarvitaan nykyistä yksilöllisempää uraohjausta. Minua kiinnostaisi kirjoittaa väitöstudiumiksi pohjautuva artikkeli ja jatkaa aikuisten uraohjauksen tutkimista.

ESIKUVANA PIDÄN monia kollegoitani. Tunnen äärettömän lahjakkaita ohjausalan tutkijoita, jotka osaavat selkeästi sanoittaa tutkimuksiaan. Väitöstudiumukseni ohjaajat professori emerita Kaarina Määttä ja professori Satu Uusiautti innostivat minua, vastaväittäjänäni professori Hannu L. T. Heikkinen taas on inspiroiva erityisesti narratiivisen tutkimuksen mutta myös opettajaksi kasvun tutkimuksen kannalta. Samoin ihailen toista esitarkastajaani, dosentti Jaakko Helanderia tutkijana ja ohjauksen kouluttajana. Innoittavia väitöskirjaa tekeviä tutkijakollegoita ovat muun muassa Kirsi Raetsaari, Sanna Isopahkala, Kaisa-Mari Jama ja Jenni Pelkonen.

SEURAAVAKSI HALUAN TUTKIA opinto- ja uraohjausta. Minua kiinnostavat opinto-ohjaajien

työnkuvat, työurat ja ammatillinen kasvu. Aikuislukiot ja aikuislukiolaiset ovat samoin lähellä tutkijansydäntäni.

KOLLEGOILTANI SAAN tukea ja inspiraatiota työhöni. Ohjaustutkijat ovat minun tutkijayhteisöni. Olen kuitenkin avoin monitieteiselle yhteistyölle, esimerkiksi oikeustieteilijöiden kanssa on ollut antoisaa keskustella tutkimuksesta.

KUN EN TUTKI, liikun, laulan ja vietän aikaa lasteni kanssa. Meriluonto ja luonnossa liikkuminen ovat tärkeä voimavarani, samoin läheiset ystäväni.

Klassikko, johon palaan

- Väitöstudiumista tehdessäni palasin monesti Catherine Riessmanin teokseen *Narrative Analysis* eli ”siniiseen kirjaan” kerronnallisesta analyysistä. Kun haluan työssä tai vapaalla saada tilaa ajatuksille, kuuntelen Heino Kasken pianokappaleen *Yö meren rannalla* tai Frédéric Chopinin *Kevätvalssin*.

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

LOTTA MOLANDER & ANNE-MARI SOUTO

Vain valkoisille, nuorille, hyvinvoiville naisille? – Korkeakouluopiskelijan ideaalityyppi korkeakoulujen hakuoppaiden kuvissa

Moninaisuuden ja rasismien kysymyksiä on tarkasteltu Suomessa korkeakoulutuksen kentällä niukasti. Analysoimme artikkelissa korkeakoulutuksen hakuoppaiden kuvia ja kysymme, millainen on korkeakoulujen hakuoppaiden välittämä kuva ideaaliopiskelijasta: ketkä näkyvät ja ketkä eivät näy kuvissa? Moninaisuuden osalta tarkennamme katsettamme siihen, kuinka rodullistetuiksi ja ei-rodullistetuiksi asemoituja opiskelijoita oppaiden kuvissa esitetään. Lähestymme kuvia representaation, intersektionaalisuuden sekä rasismintutkimuksen käsitteellisistä viitekehyksistä. Tutkimuksemme aineisto koostuu 12 suomenkielisen korkeakoulun hakuoppaiden kuvista. Hyödynnämme kuvien analysoinnissa sekä määrällistä että laadullista sisällönanalyysiä. Tutki-

muksemme mukaan korkeakoulujen hakuoppaiden kuvien opiskelijaideaali on valkoihoinen, nuori, hyvinvoiva, iloinen nainen, jolla ei ole fyysisiä toimintarajoituksia tai ulkoisesti näkyvää uskonnollista vakaumusta. Moninaiset erot huomioon ottavalle ja inklusiiviselle opiskelijayhteisölle oppaissa on tilaa vähän, jos laisinkaan. Esimerkiksi vammaiset tai kansalliset vähemmistöt, kuten romanit, ovat näkymättömiä. Korkeakoulutuksen tila on hakuoppaissa normatiivisen valkoinen.

Asiasanat: intersektionaalisuus, korkea-asteen koulutus, representaatio, opiskelijat, rasismi

Aikuiskasvatus 42(2), 104

LOTTA MOLANDER & ANNE-MARI SOUTO

For white, young, and healthy women only? – The representation of an ideal student in higher education admission guides

Issues of diversity and racism have been scarce in the field of higher education in Finland. We analyse the representations of persons in the higher education admissions guides and ask what the representation of the ideal student conveyed by the higher education admissions guides is. Who are visible in the pictures of the guides and who are not? How are racially and non-racially positioned students represented in the pictures? We approach the representations in the admissions guides through the conceptual frameworks of representation, intersectionality, and critical race studies. Our data consists of the pictures from the admissions guides of Finnish higher education institutes. We utilize both quantitative and qualitative content analysis in our research. The ideal student represent-

ed in the pictures of the admissions guides is a white, young, healthy, happy woman with no physical disabilities or visible religious signs or symbols. There is little room for diversity and inclusivity in the guides. People with disabilities or national minorities, such as the Roma people, are invisible. The norm of whiteness is dominant in the admission guides.

Keywords: intersectionality; racism; representation; students; tertiary education

Aikuiskasvatus 42(1), 104

RIITTA JYTILÄ & NIINA KEKKI

Kohti ylirajaista lukemista – Lukupiiri aikuisten maahanmuuttaneiden yhteisöllisen oppimisen menetelmänä

Artikkelissa käsitellään lukupiiriä aikuisten maahanmuuttaneiden yhteisöllisen oppimisen menetelmänä. Lähtökohtana oli suomen kielen oppimisen edistäminen ja näkemys kielestä kulttuurin erottamattomana osana. Aineistona ovat korkeakoulutettujen maahanmuuttaneiden lukupiirin keskustelut, lukupäiväkirjat ja loppuhaastattelut. Korostamme dialogisuutta painottavaa oppimiskäsitystä: oppiminen on sosiaalista toimintaa. Lähestymme dialogisuutta ylirajaisuuden kautta: se haastaa kulttuurien vastakkainasettelua tai niiden näkemistä toisistaan erillisinä kokonaisuuksina. Hyödynämme kirjallisuuspäädagogiikkaa ja kirjallisuuden ylirajaisuuden teoriaa sekä feminististä pedagogiikkaa, joka painottaa paikantumista sekä eroja ja valtasuhteita tiedontuotannossa. Kehittelemämme

ajatus ”ylirajaisesta lukemisesta” ottaa huomioon osallistujien erilaiset kielelliset taustat ja lähtömaat. Pohdimme lukemisen ylirajaisuutta ensin yhteisöllisen oppimisympäristön edistämisen kannalta. Tutkimme ’oletetun lukijan’ avulla kulttuuristen erontekojen hankaluuksia ja lukupiiriin tuottamia tai purkamia rajanvetoja ’meidän’ ja ’muiden’ välillä. Lopuksi keskitymme lukupiirikirjan valintakriteereihin kielen oppimisen kannalta ja avaamme näkökulmaamme kaunokirjallisuuden hyötyyn kielen oppimisessa.

Asiasanat: dialogisuus, kielen oppiminen, kirjallisuus, lukupiiri, suomi toisena kielenä, ylirajaisuus

Aikuiskasvatus 42(2), 119

RIITTA JYTILÄ & NIINA KEKKI

Towards transnational reading – Reading circle as a way of collaborative learning for immigrant adults

This article is about reading circles as a method of collaborative learning for immigrant adults. Initially, we got involved with reading circles organised to encourage learning Finnish, as we consider language as an integral part of culture. The data consists of discussions and reading diaries from a reading circle for immigrants with higher education and of interviews with the participants afterwards. We are emphasizing the concept of dialogic learning: learning as a social activity rather than as individual development. Our approach to its dialogic nature is transnational, challenging the categorical confrontation of cultures or seeing them as separate entities. We utilize literary pedagogy and the transnational theory of literature, as well as feminist pedagogy that emphasizes positionality and various differences and power relations in knowledge production. The concept developed by us, ‘transnational reading’, takes into account the

participants’ different linguistic backgrounds and countries of origin. We will first consider transnational reading from the perspective of what kind of collaborative learning environment the reading circle can give opportunity to. The ‘assumed reader’ is used to examine the inconveniences of cultural differences and what kind of boundaries are constructed or dismantled in the reading circle between ‘us’ and ‘others’. Finally, we will focus on the literature selection criteria in terms of language learning and open up our own perspective on the benefits of fictional in language learning.

Keywords: dialogicality, Finnish as a second language, language learning, literature, reading circles, transnationalism

Aikuiskasvatus 42(2), 119

Kulttuuristamista vai kulttuurienvälistä oppimista? – Diskursiivinen analyysi turvapaikanhakijoiden vastaanotto toiminnan ammattilaisten puheesta

Artikkelissa analysoidaan turvapaikanhakijoiden parissa työskentelevien ammattilaisten kulttuuripuhetta ja tarkastellaan sitä kulttuurienvälisen oppimisen näkökulmasta. Aineisto koostuu turvapaikanhakijoiden vastaanotto toiminnan ammattilaisten haastattelusta (N = 15), joita analysoitiin diskursiivisesti. Aineistosta tunnistettiin seuraavat kulttuuria koskevat puhetavat: 1) eroja ja etäisyyttä tuottava kulttuuri, 2) opittava suomalainen kulttuuri ja 3) ylläpidettävä turvapaikanhakijan kulttuuri. Puhetavoissa turvapaikanhakijat ja ammattilaiset asemoituivat toisinaan kulttuurienvälisiksi oppijoiksi, harvoin kuitenkin yhdessä oppijoina. Kulttuurienvälistä osaamista pidettiin ammattitaidon tärkeänä osana. Kulttuuri-eroista kuitenkin puhuttiin toistuvasti kulttuurien-

välisen oppimisen kannalta ongelmallisen kulttuuristavasti, kulttuurieroja ja kulttuurin pysyvyyttä ja määräävyyttä korostaen. Suomalaisen kulttuurin oppiminen asetettiin usein itsestään selvästi turvapaikanhakijoiden velvollisuudeksi, ja ammattilaisen ja turvapaikanhakijan välille rakennettiin yksisuuntainen opettajan ja sopeutujan suhde. Silloin kun suhde rakentui vastavuoroiseksi ja yhteistä tulkittaa etsiväksi, kulttuuri oli tyypillisesti näkyvää, kuten ruokailua.

Asiasanat: kulttuurienvälisyys; oppiminen; kulttuuristaminen; turvapaikanhakijat; vastaanotto keskus

Aikuiskasvatus 42(2), 133

Culturalization or intercultural learning? – Analysing the discourse of professionals working with asylum seekers

In the article, we analyse the culture-related discourses of professionals working with asylum seekers, especially from the perspective of intercultural learning. The data consists of interviews of professionals (N = 15) whose work is related to reception centres or asylum seekers in general. The discursive analysis applied helped to identify the following discourses related to culture: 1) culture as creating differences and distance, 2) the Finnish culture to be learned, and 3) the asylum seekers culture to be maintained. In these discourses, asylum seekers' and professionals were sometimes positioned as intercultural learners, but rarely as co-learners. Intercultural competence was considered an important part of the professional skills. However, cultural differences were repeatedly discussed in a culturalising manner that was problem-

atic with regards to intercultural learning, emphasizing cultural differences and the permanence and dominance of culture. Learning Finnish culture was often considered an obvious responsibility of the asylum seekers, and the connection built between a professional and an asylum seeker was a one-way teacher–adapter relationship. When the relationship involved reciprocity and aimed at developing a shared interpretation, culture was referred to as something something tangible, such as food.

Keywords: interculturalism; learning; asylum seekers; refugees; refugee reception centres; culturalisation

Aikuiskasvatus 42(2), 133

Translation: Esko Clarke Sario

Toimituskunta tutuksi!



Aikuiskasvatuksen toimituskunnassa on tusina tutkimuksen ja tiedejulkaisemisen asiantuntijaa. Kokoonpanosta syntyy vireää, innostunutta ja rakentavaa keskustelua tutkimusteksteistä.

SEVERI HÄMÄRI on selväsä-naisuutta arvostava akateeminen vaeltaja.



Mitä aikuiskasvatuksen tutkimus on opettanut sinulle ihmisistä oppijoina?

"Ihminen on kokonaisvaltainen ja yksilölliseen sekä yhteisölliseen kasvuun pyrkivä, jos hänellä vain on siihen mahdollisuus. Oppimisen teoriaa ja tutkimusta tarvitaan toki vielä lisää, jotta ymmärrämme, miten ihminen kasvaa vastuullisuuteen ja viisauteen ja millaisissa asioissa inhimillisen kasvun rajat tulevat vastaan."

PÄIVI HÖKKÄ on oppinut siemään sitä, että ihmistieteissä ei ole yhtä ainoaa totuutta.



Minkä asian haluat työlläsi muuttaa maailmassa?

"Uskon, että jokaisessa tutkijassa asuu pieni maailmanparantaja. Omalla työlläni haluan edistää ihmisten uskoa itseensä ja omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa tässä maailmassa."

HANNA TOIVIAINEN saa tutkimuksesta aineksia maailman kuvan rakentamiseen.



Mitä olet saanut työskentelystäsi toimituskunnassa?

"Hyvän tilaisuuden tutustua maassamme tehtävään ajankohtaiseen aikuiskasvatustutkimukseen. Toimitustyössä olen oppinut paljon keskusteluista toimituskunnan kollegojen kanssa. Teemanumeroa "Sivistystyö planetaaristen kriisien ajassa" toimittaessani näin, kuinka ideointi ja avoimuus epätavallisillekin jutun aiheille yhdistyy juurevaan tieteelliseen toimitustyöhön."

Lisää toimituskuntalaisia osoitteessa:

<https://tinyurl.com/ToimituskuntaTutuksi>





Aikuiskasvatus

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



twitter.com/aikuiskasvatus



facebook.com/kasvatuksentiedeledet



instagram.com/ak_tiedeleti

#AIKUISKASVATUS #ARKISIVISTYS #SIVISTYSTÄPODCAST