

3/2020

# Aikuiskasvatus

— RAJOJA RIKKOVA TIEDELEHTI



TIEDEARTIKKELI:  
KASVU VASTUUSEEN  
MONILAJISESSA MAAILMASSA  
s. 176

PUHEENVUORO:  
KESTÄVÄN KÄSITYÖN  
SÄIKEET  
s. 239



# Sivistystä arkeesi

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

## KOTI TOISAALLA

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

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

## KANSALAISEN PERUSTAI DOT

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

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

## KAHDEN KANSAN VÄLISSÄ

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

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

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

## AIKUISKASVATUS

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

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

## SIVISTYSREMONTTI

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

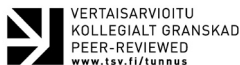
Sivistysremontti-podcast avaa sivistystä arjen kautta. Asiaa pohtivat vieraiden kanssa viestinnän tutkijat Annamari Huovinen ja Maija Töyry. Sivistysremontissa on kuusi osaa, joiden aiheet ulottuvat sivistyksen olemuksesta yhteisöllisyyteen ekokriisiin varjossa. Podcast on tuotettu Mediakollektiivin,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

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

# SISÄLLYS

3/2020

3/2020



AIKUISKASVATUS-  
TIETEELLINEN  
AIKAKAUSLEHTI  
3/2020, VOL. 40

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

Kansikuva:  
Andrea Leopardi /  
Unsplash.com

## PÄÄKIRJOITUS

*Ulpukka Isopahkala-Bouret*: Kirjoittaessasi et ole koskaan yksin 174

## ARTIKKELIT

✎ *Mikko Rosenberg*  
Kasvatus monilajiseen empatiaan 176

## KOMMENTTI

*Touko Vaahtera*: Empatian kulttuurinen politiikka 187

*Tuure Tammi*: Antroposeenin ruokaympyrä ja kriittinen monilajinen kasvatustiede 191

✎ *Teija Koskela, Päivi Rosenius & Sirpa Kärkkäinen*  
Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä 197

✎ *Melisa Stevanovic, Esa Lehtinen, Camilla Lindholm, Riikka Nissi, Taina Valkeapää & Elina Weiste*  
Vuorovaikutus, osallistuminen ja tekstin yhteinen tuottaminen – Tapaustutkimus valmennusryhmäkeskusteluista 212

## NÄKÖKULMA KÄYTÄNTÖÖN

*Heikki Kynäslahti, Katriina Maaranen, Katariina Stenberg, Riitta Jyrhämä, Reijo Byman & Sara Sintonen*: ”Oli lupa hetki pysähtyä” – Akateeminen vertaisryhmä opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen tukena 232

## PUHEENVUORO

*Niina Väänänen*: Kestävä käsityö auki purettuna ja yhteen koottuna 239

## KLASSIKON PALUU

*Teija Koskela*: Thomas Ziehe – Hermeneutikko pureutuu oppimisen kulttuurimuutokseen 247

## KIRJA-ARVIOT

*Mari Heikkilä & Tuukka Tammi (toim.) (2020)*:  
Viheliäs tiede – ja muita vaikeita uutisia (Riitta Koikkalainen) 252

*Maria Joutsenvirta & Arto O. Salonen (2020)*: Sivistys vaurautena.  
Radikaalisti, mutta lempeästi kohti kestävää yhteiskuntaa (Björn Wallén) 256

*Ulla-Maija Peltonen (2020)*: Barbaria ja unohdus – Historian kipujälkiä.  
(Jussi Onnismaa) 258

Tutkija liikkeessä 260

Summaries 262

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura tiedottaa 265



# PÄÄKIRJOITUS

## KIRJOITTAESSASI ET OLE KOSKAAN YKSIIN

**K**IRJOITTAMINEN ON KESKEINEN ja välttämätön osa tutkimus- ja asiantuntijatyötä. Keskittymistä ja luovuutta vaativissa kirjoitustöissä tarvitaan sekä riittävästi aikaa että kirjoitusprosessia ylläpitäviä rutiineja. Haasteena voi olla oikeanlaiseen mielentilaan pääseminen – varsinkin, jos kirjoittamisen kanssa kilpailevat monet muut työn ja vapaa-ajan velvollisuudet.

Korkeakoulutusta ja akateemista kirjoittamista tutkinut apulaisprofessori Barbara Mary Grant (2006) on todennut, että moni turhautuu suunnitlessaan kirjoitusprojektejaan pääsemättä kuitenkaan koskaan kunnolla työn imuun. Niin moni asia tuntuu olevan meidän ja kirjoittamisen välissä. Ratkaisuna ongelmaan Grant toteuttaa erityisesti naisille suunnattuja *Women Writing Away* (WWA) -kirjoittamisretiriittejä Uudessa-Seelannissa. Ideana on rauhoittaa aikaa muilta aktiviteeteilta vain tekstien työstämiseen, osana kirjoittajayhteisöä.

Grantin esimerkin innoittamina toteutimme pienen työporukan kesken kirjoitusmatkan Tarttoon pari vuotta sitten. Matkan aikana syntyi aivan erityinen tunnelma, jota fyysinen etäisyys arjesta vahvisti. Jokainen työskenteli intensiivisesti oman kirjoitusprojektinsa parissa, mutta ajatukset ja tekstit eivät jalostuneet yksin eivätkä tyhjiössä. Tekstin parissa työskenteleeseen yhdistyivät keskeneräisten tuotosten lukeminen

ja kommentointi sekä kirjoittamiseen liittyvät lyhyet alustukset ja harjoitukset. Hiljainen talo oli täynnä työtovereita, jotka tekivät samaa työtä ja jakoivat tekstin luomisen ilon, tuskan ja nautinnon.

KIRJOITTAMINEN EDELLYTTÄÄ LUKEMISTA, keskustelua ja akateemisten tekstilajien ja ilmaisumuotojen opettelemista (Vilka 2020). Omiin teksteihimme kietoutuvat kasvatuksen, koulutuksen ja muiden sosiaalisten yhteisöiden välityksellä meitä ympäröivät kulttuuriset ajattelutavat ja käytännöt. Kirjoittajina kasvamme yhteisön jäseniksi ja omaksumme erilaisia tekstin tuottamisen tapoja, kuten Melisa Stevanovic kumppaneineen tässä numerossa havainnollistaa. Omissa teksteissämme kulkevat mukana opettajiemme, arvostamiemme tutkijoiden ja yhteistyökumppaneidemme kirjoitukset.

Omaperäisetkään aikuiskasvatuksen tutkijat, filosofit ja aikalaiskriitikot eivät päädy uusiin avauksiinsa yksin, ilman muiden ajattelun vaikutusta. Tekstit tuovat maailmaan jotakin yllättävää toistensa varassa muodostuvien rihmastoja avulla, liittämällä asioita aiempaan tieteelliseen keskusteluun (esim. Vilka 2020).

Kirjoittaminen uudella tavalla edellyttää sitä, että astuu tuttujen piirien ulkopuolelle ja uskaltaa heittäytyä vuorovaikutukseen ”marginaalissa” olevien kanssa. Ehkä matkustamista, muuttoa, työpaikan vaihta-

HILJAINEN TALO OLI TÄYNNÄ TYÖTOVEREITA,  
JOTKA JAKOIVAT SAMAN TEKSTIN LUOMISEN ILON,  
TUSKAN JA NAUTINNON.

mista. Altistumista eroille ja erilaisuudelle. Kirjoituksemme liikahtavat eteenpäin nimenomaan siksi, että törmäytämme vanhaa ja uutta kiinnostavien kohtaamisten kautta.

Lukija on aina läsnä kirjoittamisessa. Suuntaamme viestimme ja perustelemme väitteemme oletetulle lukijalle, käymme mielikuvissamme dialogia hänen kanssaan.

Kirjoittaessa voi miettiä ja vaikka konkreettisesti nimetä, kenen haluaisi me lukevan valmiin julkaisun. Mistä olemme oletettavasti samaa mieltä? Mistä lukija luultavasti yllättyy ja mitä hän epäilee? Jotkin väitteet kenties vaativat erityistä perustelua. Ennen kaikkea on mietittävä, mitä toivomme lukijan saavan lukemisesta irti ja millaista keskustelua haluamme herättää. Onnistuessaan kirjoituksemme tarrautuvat kiinni lukijoidemme ajatteluun ja akateemiseen työhön aivan samoin kuin meitä ovat liikuttaneet meitä edeltäneet tekstit.

TÄSSÄ NUMEROSSA halusimme tehdä näkyväksi tekstien intersubjektiivisuutta ja intertekstuaalisuutta julkaisemalla väitöskirjatutkija Mikko Rosenbergin artikkelin rinnalla käsikirjoituksen vertaisarvioineiden tutkijoiden Touko Vaahteran ja Tuure Tammen kommentit. Toimitusprosessin aikana vertaispalautteen ja käsikirjoituksen tekstin välille

syntyi hedelmällinen vuoropuhelu. Prosessi ilmensi esimerkillisesti kirjoittamisen dialogisuutta ja uuden syntymistä jakamisen kautta.

*Aikuiskasvatuksessa* arvioitsijoiden ja toimituskunnan tehtävänä on haastaa ja kannustaa kirjoittajia kirjastamaan ajatuksiaan ja ilmaisuaan. Rakentava palaute on lahja, josta tulee osa tekstiä, kun tekijä muokkaa sitä. Kirjoittamistyötä kannattelee kirjoittajien ja lukijoiden yhteys tekstien äärellä ja teksteissä.

Ulpukka Isopahkala-Bouret

**Lisää aiheesta:**

Grant, B. M. (2006). Writing in the company of other women: Exceeding the boundaries. *Studies in Higher Education* 31(4), 483–495. DOI: 10.1080/03075070600800624.

Vilka, H. (2020). *Akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.

# Kasvatus monilajiseen empatiaan



Monilajisessa maailmassa yhden lajin vastuuton käytös vaarantaa koko maapallon kyvyn ylläpitää elämää. Kasvattajien ja kasvatustieteen on löydettävä uudenlaista yhteistyötä, tietoisuutta ja tunnetta monilajisen elämän turvaamiseksi maapallolla.

**T**UTKIN TÄSSÄ ARTIKKELISSA sitä, miksi lihaproteiineihin suhtaudutaan eri tavalla kuin kasvisproteiineihin, ja minkälainen kasvatustiede voi edesauttaa ekologisesti nykyistä kestävämmän tulevaisuuden muodostumista. Ihmiskunnan haaste on löytää keinoja hillitä ympäristöongelmien kasvua.

Yksinkertaisimpia tapoja vaikuttaa ympäristön tilaan on muuttaa ruokavalioita. Ihminen on metsästännyt, kalastanut ja kasvattanut eläimiä ruoakseen tuhansia vuosia. Halu syödä lihaa ja lihan syöminen eivät sinällään ole ympäristöongelmia, vaan haitallista on vallitseva lihateollisuuden mittakaava. Lihateollisuus tuottaa ympäristöongelmia, minkä vuoksi ruokavaliot vaikuttavat maapallon elinkelpoisuuteen (Potts 2016, 17). Ilmastonmuutoksen rajaaminen kahden celsiusasteen nousuun vuoteen 2070 mennessä edellyttää merkittäviä muutoksia esimerkiksi ruokailutottumuksissa. Erityisesti lihakarjan ja maitotuotteiden kulutuksen vähentäminen ovat keskei-

siä, kun tavoitellaan ilmastotavoitteita. (Hedenus, Wirsenius & Johansson 2014, 91.)

Kirjoittamistani on ohjannut ajatus aikalaiskriittisestä. Aikalaiskriittinen kirjoittaminen tarkoittaa ennen kaikkea näkemyksellistä kirjoittamistapaa. Aikalaiskriittikää voidaan kirjoittaa suoraan ja sellaisenaan, jolloin se on samalla sekä näkökulma todellisuuteen että kirjoittamistapa. (Suoranta & Ryyänen 2014, 185.)

Lihansyömisestä asettaminen kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteeksi kannustaa pohtimaan sitä, millä tavoin minuutta tuotetaan nykyisyydessä. Ruokahalut edustavat arjen toimintaa, jota on kriittisen pedagogin Henry Giroux'n (1989, 126) mukaan analysoitava historiallisena, konkreettisenä, sosiaalisena, yhteiskunnallisena ja kulttuurisena tekemisenä. Kriittinen pedagogiikka ilmenee artikkelissani aikalaisdiagnostisena eli ideologikriittisenä tutkimusmenetelmänä, joka kohdistuu ar-

kisten ruokahalujen purkamiseen ja marginalisoidussa asemassa olevien ihmisten kuuntelemiseen (ks. Suoranta 2005, 21–23). Artikkelit hyödyntää Henry Giroux'n ja Peter McLarenin esimerkkiä lähestymällä yhteiskunnallisia ongelmia monitieteisesti (ks. Suoranta 2005, 89). Vakuuttava aikalaiskritiikki hyötyy laaja-alaisesta teoriapohjasta, koska monimutkaisiin ilmiöihin on harvoin yksiselitteistä vastausta, vaan vastauksen etsiminen edellyttää moniäänistä pohdintaa.

Artikkelissa tuon esille länsimaisen ajattelun tuottamia ekologisesti kestävämpiä käytäntöjä ja ajattelutapoja. Länsimaista ajattelua on ohjannut dualistinen käsitys luonnon ja ihmisyyden välisestä ehdottomasta kahtiajaosta (Rose 2011, 9). Ruokahalujen synnyttämien tunteiden tarkastelu tuo puolestaan esille sen, kuinka liha- ja kasvisproteiinien välillä vallitsee jako haluttaviin liharuokiin ja epäilyttäviin kasvisruokiin. Jakolinjan avaaminen auttaa ymmärtämään länsimaisen ajattelun traditioita. Kreikkalainen ja juutalaiskristillinen mytologia ovat olleet keskeisiä, kun dualistisia käsityksiä kehon ja mielen sekä ihmisen ja luonnon välisistä suhteista on kehitelty (Haraway 1990, 246).

Ekofeminismi on 1970-luvulla kehittynyt feminismin haara, joka ei sisällä yhtä teoriaa sukupuolesta ja ympäristöstä vaan viittaa monenlaisiin näkökulmiin. Siinä korostuu ajatus siitä, että globaali eriarvoisuus, ympäristöongelmat, yhteiskunnalliset kysymykset ja sukupuolien välinen eriarvoisuus ovat yhteydessä toisiinsa. (Connell & Pearse 2014, 102–106.)

Ekofeminismin mukaan tieteellistä ajattelua ovat ohjanneet käsitteparit 'ihminen ja luonto', 'länsimaalaiset ja ei-länsimaalaiset' sekä 'sivistyneet ja sivistymättömät'. Ekofeminismissä tuodaan esille näkemys siitä, että naiset ja luonto ovat yhtä lailla yhteiskunnallisen vallankäytön uhreja. Naisiin ja luontoon kohdistunut alistaminen on nähtävissä länsimaaisessa tieteenhistoriassa, joka ilmenee syrjivinä metodologisina periaatteina modernin tieteen ja tiedon historiassa. Tämän vuoksi on unohdettu symbioottinen ja vastavuoroinen ihmisen ja luonnon välinen suhde. Laskelmoiva, taloudellista hyötyä tavoitteleva puhdas järki on ilmennyt suhtautumistapana luontoon ja tutkimustyöhön, jossa bioteknologian avulla tavoit-

tellaan mahdollisimman suuria taloudellisia voittoja. (Shiva & Mies 2014, 47–48.)

Ajoittain kärkevä ekofeministinen analyysi edustaa aikalaiskriittisyyttä, jossa käytetään voimakasta, kiihottavaa tai liikuttavaa kieltä (ks. Suoranta & Rynänen 2014, 188). Artikkelini paikoin liikuttavan ja kärkevän aikalaiskriittisyyden tavoite on synnyttää itsekriittistä pohdintaa sekä kulutustottumuksista että kasvatustieteestä ekologisesti kestävämmän maailman puolestapuhujana.

Kasvatustiedettä voidaan kehittää ekologisesti yhä kestävämmäksi hahmottelemalla maailmaa toisenlaisista kosmologioista käsin. Tarkastelen alkuperäiskansojen tapoja hahmottaa maailmaa, ja siten tarjoan länsimaisesta tieteellisestä tiedontuotannosta poikkeavia näkemyksiä ihmiselämän verkottuneisuudesta. Alkuperäiskansojen tietämystä koskevia järjestelmiä on lukuisia, ja ne ovat täynnä eroja, mutta valtaosa niistä näkee ihmisen osana luontoa. (Kincheloe 2011b, 338.) Olennaista on tunnistaa länsimaisen ajattelun leimallinen kahtiajako, jossa yhteiskunnan tehtäväksi luetaan luonnon hallinta ja kontrollointi (Patel & Moore 2017, 54).

Ylipäättään kyse on ihmisen suhteesta muihin eläviin olentoihin ja ihmisten tavasta määritellä eläimet itsensä kautta (Chen 2012, 90). Tätä asennetta kuvaa ihmistieteellisen eläintutkimuksen perustajiin lukeutuva Vinciane Despret (2016, 57), jonka mukaan paviaanien käyttäytymisen tutkimusta on ohjannut ihmisenkaltaistaminen. Paviaanien käyttäytymistä on selitetty pitkään hallinnan ja hierarkioiden avulla, jolloin niiden tutkimus on keskittynyt miesten väliseen voimainkoetteluun. (Despret 2016, 57–58.) Kädelisten tutkimus on esimerkki siitä, kuinka kulttuuriset narratiivit ovat ohjanneet tutkimuksen tekemistä (Haraway 1990, 244).

Purkamalla vallitsevia kertomuksia länsimaisesta erityislaatuudesta sekä ajatuksia, tunteita ja toimintaa ohjaavista dualistisista käsittepareista luodaan edellytyksiä kertomuksille, joissa ihmisyyys ja elämä maapallolla ovat täynnä erilaisia vuorovaikutussuhteita. Määrittelemällä itsensä uudella tavalla ihmiset voivat muodostaa uudenlaisia vuorovaikutussuhteita, joiden avulla muovata toimintamallejaan ja näkemyksiään maailmasta (Kincheloe 2011b, 347).



# MASKULIINISUUTEEN YHDISTETTY HALU SYÖDÄ LIHAA PITÄÄ YLLÄ TUNTEITA LIHA- JA KASVISPROTEIINIEN ERiarvoisuudesta.

Samalla on luotava uudenlaisia kertomuksia ihmisyydestä, sillä kuten feministitutkija Sara Ahmed (2014, 1) toteaa, kertomukset synnyttävät tunteita, joiden avulla määritellään meitä ja heitä.

Tunneteorioista on kirjoitettu paljon, mutta vähäisemmälle huomiolle ovat jääneet empiiriset sovellukset, joissa tuodaan esille, kuinka yhteiskunnallisia valtasuhteita uusinnetaan tunteiden avulla (Kolehmainen & Juvonen 2018, 3). Ruokahalujen tutkiminen on osoitus sukupuolentutkimuksen kentällä tehdyn teoreettisen tutkimustyön sovellusmahdollisuuksista yhteiskunnallisiin käytäntöihin. Artikkelissani tuon esille, kuinka sukupuolittuneita ruokailukäytäntöjä uusinnetaan esittämällä lihaproteiinit normaalina ja hyväksyttynä ja kasvisproteiinit vaihtoehtoisina ja kummeksuntaa herättävinä.

Tunteita määritellään Sara Ahmedin (2014) ja filosofi Lauren Berlantin (2011) näkemysten pohjalta. Molemmat ovat osallistuneet feminismiin ja *queer*-teorian nykykeskusteluun tunteita käsittelevien tutkimuksiensa avulla. Ahmed (2014) tarkastelee sitä, kuinka julkiset puhetavat ja tarinat synnyttävät ja ylläpitävät tunteita, joiden avulla luodaan määritelmiä erilaisista ihmiskehoista.

Tämän tutkimuksen kannalta Ahmedin (2014) keskeisiä anteja on ymmärtää tunteet yhteiskunnallisiksi, historiallisiksi ja sellaisiksi, joihin julkinen keskustelu ja puhetavat vaikuttavat. Maskuliinisuuteen yhdistetty halu syödä lihaa on yksi tällainen puhetapa, joka ylläpitää tunteita liha- ja kasvisproteiinien eriarvoisuudesta. Berlant (2011) puolestaan osoittaa, kuinka yhteiskuntamme on täynnä erilaisia lupauksen yhteenliittymiä, joiden pohjalta ihmiset ovat muodostaneet tapoja ylläpitää arkielämäänsä. Lihan syöminen on yksi tällainen lupaus, joihin

talouskasvua korostavan yhteiskuntajärjestyksen näennäinen hyvinvointi on pohjautunut. Tämä on nähtävissä esimerkiksi siinä, että talouskasvun myötä lihankulutus kasvaa merkittävästi länsimaiden ulkopuolella (ks. Potts 2016).

Elämme monilajisessa maailmassa, jossa aistivat ja kokevat subjektit kohtaavat toisensa (Rose 2011, 49). Kertomus ihmislajin erityislaatuisuudesta on synnyttänyt tunteita, joiden perusteella ihmiset kokevat tarvetta hallita ja kontrolloida luontoa. On kuitenkin käynyt ilmeiseksi, että ihminen ei kykene hallitsemaan ihmistoiminnan seurauksia (Rose 2011, 48). Esitän monilajista empatiaa lähestymistavaksi, jonka avulla ammattikasvattajat ja ruokavalioitaan pohtivat kuluttajat voivat määritellä uudelleen suhdettaan elävään luontoon. Ilman elinkelpoista ja vastavuoroista monilajista yhteistyötä elämän edellytykset maapallolla heikenevät tulevaisuudessa radikaalisti.

## TUNTEITA HERÄTTÄVÄT LIHA- JA KASVISPROTEIINIT

Tunteet liikuttavat meitä ja se, kuinka liikutumme, pohjautuu aistielämyksistä tehtyihin tulkintoihin. Tunteemme ja tunne-elämyksemme ovat myös sidoksissa jo elettyihin tulkintoihin, jotka on tehty meidän edessämme (Ahmed 2014, 170). Yhdessä eletty ja koettu muodostavat kollektiivisen intuition, joka on samanaikaisesti sekä yksilöllinen että yhteisöllinen elämäntarina (Berlant 2011, 53).

Toisen maailmansodan jälkeiset muutokset teollistuneessa lihantuotannossa, maanviljelyssä ja eläinten jalostuksessa yhdistettynä valtavaan lihan kysyntään ovat synnyttäneet aikakauden, jota voidaan nimittää 'lihakulttuuriksi' (Potts 2016, 1). Feministi ja eläinoikeuksien puolustaja Carol Adams (2010, 241) esittää, että vallitsevat puhetavat hyväksyvät lihansyömisestä, minkä myötä kuolleiden eläinten syömisestä on muodostunut hyväksyty, huomioimaton, naturalisoitu ja tukahdutettu käytäntö. Kasvisruoka ja kasvisruokailijat puolestaan saatetaan kokea liha-keskeisen elämäntavan uhaksi, jolloin kasvisruokailijat edustavat toiseutta, joka uhkaa totuttua elämintyyliä (vrt. Ahmed 2014, 154).



Suomessa kielteisimminkin ekologisesti kestäviin ruokavalioihin suhtautuvat hyvin toimeentulevien miesten ryhmään kuuluvat, mikä ilmenee esimerkiksi haluttomuutena luopua punaisesta lihasta. Kasvipäristen ruokavalioiden suosio on suurinta alle 30-vuotiaiden ja yli 60-vuotiaiden parissa, kun taas pääkaupunkiseudulla asuvat suosivat kasvipäristä tuotteita enemmän kuin maaseudulla asuvat. (Lehikoinen & Salonen 2019.)

Vaikka vegaaniruokavaliot ovat kasvattaneet suosiotaan, maailmanlaajuisen lihankulutus on lisääntynyt tasaisesti. Joidenkin eläinten, kuten sikojen, syöminen on kuitenkin vähentynyt, kun taas siipikarjan syöminen on lisääntynyt. (Potts 2016; Patel & Moore 2017.)

Liha linkittyy maskuliinisuuteen ja valtaan, minkä vuoksi vaihtoehtoisia ruokavaliota marginalisoidaan ja pilkataan (Calvert 2014). Historiallisesti metsästämällä hankittu liha ja erityisesti suurriista on ollut miesten hallinnoimaa toimintaa lukuisissa kulttuureissa. Metsästetty liha on ilmentänyt voimaa ja valtaa, jotka ovat olleet keskeisiä miehisyyden määrittäjiä. Liha on ollut rajallinen resurssi useissa kulttuureissa, minkä vuoksi tyyppillisesti ainoastaan miehet ovat syöneet lihaa. (Rozin ym. 2012, 631.)

Kuluneiden vuosikymmenten aikana tasa-arvo lisääntynyt, ja vähemmistöjen oikeuksien tunnustaminen on osaltaan muuttanut asenneilmastoa, jossa sukupuolirooleja tuotetaan. Liik ehdintää on ollut pois maskuliinisesta ”perunat ja punainen liha”-ruokailutottumuksista kohti yhä eettisempää ja terveellisempää ruokaa sekä joissain tapauksissa kohti ei-länsimaalaista ruokaa. Muutos on synnyttänyt uudenlaisen diskursiivisen tilan, jossa pystytään määrittelemään uudelleen sitä, mitä miehisyydellä tarkoitetaan. (Wright 2015, 108.) Vaikka on olemassa edellytyksiä määritellä maskuliinisuutta uudella tavalla, moni mies saattaa vierastaa ajatusta liharuokannoksista luopumisesta. Hegemonista maskuliinisuutta pidetään yleisesti ottaen normina, jolloin siitä poikkeaminen saatetaan kokea kummallisena ja vaikeana hyväksyä (Sumpter 2015).

Feministinen ajattelu tarkastelee miesten ja naisten välisiä suhteita mutta on samalla analyttinen väline ihmisten ja muiden eläinten välisten yhteiskunnal-

listen suhteiden ymmärtämiseen (Adams 2010, 9). Eläinten aseman uudelleen kirjoittamista voidaan pitää länsimaisen ajattelun suurimpana haasteena (Aaltola 2018, 230). Ateriavalinnat ilmentävät ruokailijan ja muun eläinkunnan välistä suhdetta. Erot ruokalautasilla ja -haluissa ovat osa sitä identiteettituotantoa, jossa tunnistettujen erojen avulla minuutta tuotetaan ja ylläpidetään sosiaalisissa kohtaamisissa.

Filosofi ja gender-tutkija Judith Butler (1987, 9) toteaa, että halujen tyydyttäminen on erojen muutosta identiteetiksi. Tämä ilmenee käytännössä silloin, kun ihminen vahvistaa identiteettiään tiedostettujen ruokahalujen ohjaamien kulutusvalintojen avulla. Pelkkä yksilöllinen halu ei kuitenkaan selitä sitä, miksi lihaa kulutetaan yhä enemmän. Lihan kulutuksen kasvua selittää monimutkainen ja intensiivinen kapitalistinen maailmanjärjestys, joka on tuottanut edellytykset teolliselle teurastamiselle (Patel & Moore 2017, 156).

Suhtautuminen erilaisiin ruokatapoihin ja -valioihin sisältää yleensä kulttuurisia puhetapoja. Yhdysvalloissa suhtautuminen naisten normeista poikkeaviin ruokavaliioihin on synnyttänyt huolipuhetta naisten kehojen terveydestä, lasten vaarantamisesta ja uhasta koko kansakunnalle. Huolipuhe on ilmentynyt suurten mediatalojen julkaisuissa, joissa suhtautuminen vegaaniruokavaliioon on ollut kielteinen. (Wright 2015, 90.)

Mediaesityksien katsojia puhutellaan yksilöllisesti, minkä myötä katsotusta ja luetusta muodostuu henkilökohtainen katsojakokemus. Samalla mediaesityksiin sidotaan semanttisten, sosiaalisten ja yhteiskunnallisten arvojen ohella fantasia ja tunteet. (de Laurentis 1984, 8.) Huolipuheen myötä kasvisruoka saatetaan kokea epäilyttävänä tai vajavaisena, minkä vuoksi sitä ei välttämättä pidetä todellisena vaihtoehtona lihaproteiineille.

Mielikuvat ja tunnetilat liittyvät usein toisiinsa. Tunteilla on taianomainen taipumus kontrolloida maailmaa, ja kuvat tarjoavat mielikuvitukselle keinon kuvitella toisenlaisia maailmoja. Tämän vuoksi mielikuvitus tarvitsee kuvia ja mielikuvia pyrkimyksessään kuvitella maailma uudestaan. (Butler 1987, 115.) Mielikuvat, puhuvat ja mediaesitykset ylläpitävät ja synnyttävät tunteita, jotka osaltaan muo-

# JULKISESSA KESKUSTELUSSA KASVISRUOKA ESITETÄÄN HIILINEUTRAALIMPANA VAIHTOEHTONA LIHARUOALLE.

vaavat suhtautumista maailmaan. Jos lautasella oleva jalostetuote nähdään ainoastaan ruokana, jää huomaamatta se, että syömme jotakuta emmekä jotakin (Adams 2010, 48).

Julkinen keskustelu näyttäytyy usein niin, että kasvisproteiinit esitetään hiilineutraalimpänä vaihtoehtona liharuoalle. Huomionarvoista on se, millä tavoin elintarvikkeet ja ruokavalioratkaisut esitetään, minkälaisin puhetavoin niitä myydään kuluttajille ja nähdäänkö ruokavaliot ekologisina, eettisinä, kulttuurisina, taloudellisina vai ravitsemuksellisinä valintoina. Ruoka voi myös synnyttää elämyksiä ja mielihyvää. Nautintoa tavoittelevaa asennetta korostavat miehille suunnatut mainokset, joissa liharuoka-annoksia ihannoidaan rinnastamalla seksi, katseen kohteena oleva naiskeho ja liha (esim. Calvert 2014). Liharuokailu edustaa ruokanautintoa, kun taas kasvisruoka on epäilyttävää. Liharuosta luopuminen saattaisi johtaa nautinnosta luopumiseen, koska kasvisruoka ei tarjoa samanlaista nautintoa kuin liharuoka.

Siirtyminen kasvisruokavalioon edellyttää samanaikaisesti luopumista ja uudenlaisen ruokavalion omaksumista – ehkä nämä ruokavalioon kohdistuvat muutosvaatimukset herättävät ristiriitaisia tunteita. Kasvisruoka saatetaan kokea pahanmakuiseksi tai hankalaksi, jos työpaikan lounasravintolassa ei ole kasvisruokavaihtoehtoa. Joissain sosiaalisissa verkostoissa kasvisruoka saattaa herättää kielteisiä tunteita, minkä vuoksi kasvisruokavaliota ei välttämättä koeta sosiaalisesti hyväksytyksi vaihtoehdoksi. Ajatus liharuosta luopumisesta ekologisista tai eettisistä syistä voidaan myös kokea vieraana. Tunteet kehittyvät ja nousevat pintaan vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi ne ovat yhteisöllisiä (Ahmed 2014, 10). Ruokailutilanteet ovat täynnä kohtaamisia, joissa ruokailijat voi-

vat kohdata toisiaan ja kokea uudenlaisia makuelämyksiä. Tunteemme ovat tulkintoja siitä, mitä koemme, mitä olemme kokeneet ja minkälaisia tulkintoja olemme todistaneet (Ahmed 2014, 171). Suhtautuminen ruokaan kehittyi kasvatuksen myötä, jolloin ruokailukokemuksien ansiosta kehittyi yksilöllinen tunneside erilaisiin ruokiin. Ruoka maistuu aina jollain, mutta kasvatusta edistää yksilöllisen ruokasuhteen muodostumista.

Vaikuttaa siltä, että usein ruoasta käytävissä keskusteluissa on olennaisempaa se, minkälaisia tunteita ruoka herättää kuin se, minkälaisia seurauksia nykyisenlaisella ruokatuotannolla on planeetallemme. Eläinten kasvattaminen teuraaksi aiheuttaa ympäristövahinkoja esimerkiksi kasvavien metaanipäästöjen ja metsien hakkuun vuoksi. Lihatuotanto usein myös edellyttää eläinten elämistä ahdingossa. Jos se ahdingo ei kiinnosta tai ei usko ilmastonmuutokseen, liiallisen lihansyönnin negatiiviset terveysvaikutukset saattavat kannustaa vähentämään liharuokaa lautasella. (Despret 2016, 82.) Jotkut pitävät nykyisenlaisista ruokatuotantoa eettisesti kestävämmänä, kun taas toiset kantavat huolta lihatuotannon ympäristövaikutuksista. Toiset eivät ole valmiita vähentämään liharuokailua, vaikka ruokavalio uhkaisi terveyttä.

Arjen ruokavalinnoissa huomionarvoista on se, ketkä valmistavat kodeissa ruokaa ja millä perusteella kotiruokavalinnat tehdään. Suomalaisten ruokailutottumuksia tutkittaessa on huomattu, että Suomessa keski-ikäisten miesten on vaikeinta luopua punaisen lihan syömisestä (Lehikoinen & Salonen 2019). Ekologisesti nykyistä kestävämmän maailman puolesta toimivan kasvatustieteen tehtäväksi jää tällöin löytää keinoja synnyttää ekologisesti nykyistä kestävämpiä ruokahaluja niin koteihin kuin kouluruokaloihin ja lounasravintoloihin.

## KASVATUKSEN MIELENMAISEMAN MUUTOS

Länsimaisen kuluttamisen ongelma ei ole ainoastaan se, mitä syömme vaan myös se, mitä emme syö. Merkittävä osa ruokaan liittyvistä ympäristöhaitoista syntyy ruokahävikistä. (ks. Schmidt & Matthies 2018.) Leimallista nyky-yhteiskunnalle on kokemus, joka voidaan nimetä ”ei ole väliä”-kokemukseksi. Tällöin

oman toiminnan ja maailmanlaajuisten seurausten suhdetta ei nähdä merkityksellisenä. Tämä kokemus normalisoi epäoikeudenmukaisen maailmanjärjestyksen. (Värri 2018, 61.) Näkökulman laajentaminen saattaa auttaa löytämään sellaiset käsitteelliset työkalut, joiden avulla kasvatustiede voi haastaa arkipäiväisen ”ei ole väliä” -kokemuksen. Nykyinen kasvatustieteellinen ajattelu ei tähän riitä, vaan kaivataan monitieteistä keskustelua ja analyysiä maailman tilasta sekä tavoista kohdata tulevaisuuden haasteet.

Eurooppalainen valistuksen projekti on ilmennyt universaalina modernisaationa, jota lukuisat postmodernistit ovat kritisoineet. Ekofeministinen näkökulma korostaa monimuotoisten kulttuurien ja ekosysteemien suojelemista, mikä on ehto elämän säilymiselle tällä planeetalla. (Shiva & Mies 2014, 11.) Humanismi on myötävaikuttanut länsimaisten ajattelutapojen kehitykseen, jossa ei-länsimaalaiset on määritellyt epäinhimillisesti. Radikaaleissa feministisissä ja jälkikolonialistisissa puheenvuoroissa esitetään uudenlaisia ja innovatiivisia näkemyksiä ihmisenä olemisen uudelleen määrittelyyn. (Braidotti 2013, 28.)

Alkuperäiskansojen kohtaama imperialismi juontaa juurensa eurooppalaiseen valistukseen. Valistus muodosti ideologiset edellytykset, jotka loivat pohjaa teolliselle vallankumoukselle, liberaalille filosofialle, tieteenalojen kehittymiselle ja julkisen koulutusjärjestelmän muodostumiselle. Alkuperäiskansoista muodostui kehittyvien tieteenalojen tutkimuskohteita, minkä myötä niitä alettiin mitata, kategorisoida ja luetteloida. Näin kuva alkuperäiskansoista välittyi niin eurooppalaisille kuin itseään etsiville alkuperäiskansojen jäsenille näiden historiallisten perinteiden avulla. (Smith 2012, 61.)

Kun eurooppalaiset ”löysivät” Amerikan ja Afrikan alueet ja ryhtyivät tutkimaan niillä eläneitä kansoja ja ihmisiä, alkuperäiskansoja syytettiin kannibalismista. Alkuperäiskansojen leimaaminen raakalaismaiseksi oikeutti valkoisten kristittyjen heihin kohdistamat hyökkäykset ja orjuuttamisen. (Adams 2013, 213; Chen 2012, 40.) Rasismi tuottaa jakolinjoja ihmiskuntaan, minkä vuoksi ihonvärin perusteella voidaan riistää joidenkin ihmisryhmien ihmisarvoja ja kohdistaa ne järjestelmälliselle väkivallalle (Braidotti 2013, 47). Rasismia pidetään yllä, kun puhutaan lihasta yli-

voimaisena proteiinin lähteenä. Eläinproteiinien ylivertauisuuden korostaminen vääristää niiden kulttuurien ruokahistoriaa, joissa proteiinin tarve on täytetty kasvipärisillä proteiineilla. (Adams 2013, 214.)

Jälkikolonialistisia näkemyksiä tarvitaan, jotta tietentekijät voivat ylittää länsimaisen tieteen itselleen asettamat mielikuvarajat (Tsing 2015, 217). Valtaosa tieteenaloista ja tiedon tuotannosta pohjaa kulttuuriin maailmaan, jossa toisenlaisia tietämisen tapoja pidetään merkityksettöminä. Tieteenalojen kehittyminen valistuksen, kolonialismin ja imperialismien aikakaudella tuottaa yhteisen historian, joka ilmenee nykyisyydessäkin. (Smith 2012, 68–69.) Vaikka suomalaisista oppikirjoista on siivottu pois räikeimmät kolonialismin jäänteet, niistä on yhä löydettävissä ajatus länsimaisesta ylivertauisuuden hegemoniasta (Mikander 2016, 78). Kasvatusalan ammattilaiset voivat tiedostamattaan pitää yllä eurosentrisiä ajattelutapoja, jotka puolestaan vahvistavat oppilaiden tunne- ja ajatusmaailmoja eurooppalaisesta erityislaatuisuudesta.

Ajattelutapojen uudistamiseen tarvitaan halua kuunnella niitä, jotka elävät ja hahmottavat maailmankaikkeuden ja ihmisten aseman maailmassa toisella tavalla kuin länsimaisessa kulttuuripiirissä (Pilisuk & Joy 2014, 142). Lukuisat esimodernit maailmankatsomukset ja tavat olla poikkeavat toisistaan. Niiden yhteisenä piirteenä pidetään luonnon ja elämän välistä yhteyttä, joka eroaa modernistisista ajattelutavoista (Kincheloe 2011a, 203–204).

Australian alkuperäiskansojen maailmankatsomuksessa kuolema ja elämä kuuluvat yhteen, mutta tappamisen tai tappamisen välttämisen sijaan keskeistä on eettinen velvollisuus kantaa vastuu, joka on sidottu aikaan ja paikkaan (Rose 2011, 19). Kaivataan enemmän yhteiskunnallista keskustelua siitä, millä tavoin perustelomme tappamisen ruoaksi, milloin on välttämätöntä tappaa, voidaanko tappamista välttää ja onko teollinen eläinten kasvatus ja teurastus vastuullista ekologisesti tai eettisesti. Vaikka yhtä lailla alkuperäiskansat ja useat muut ihmisjoukot ovat tappaneet eläimiä ruoaksi, nyky-yhteiskunnassa harva metsästää itse ruokansa tai teurastaa kasvattamansa eläimen ravinnokseen. Markkinaehtoisessa maailmassa lihan hankinta on useimmiten ostosta-pahtuma, kun taas alkuperäiskansojen harjoittamissa

## ELÄMÄNMUOTOMME KAIPAA VALISTUKSEN, KAPITALISMIN JA MODERNISAATION PERINTEESTÄ POIKKEAVAA TARINAA.

metsästyskulttuureissa lihan hankinnassa tapettava eläin kohdataan kokonaisuena eikä ainoastaan valmiiksi jauhettuna tai paloiteltuna ruhon osana.

Eläimen syöminen merkitsee sitä, että joku on tapettu sen vuoksi, että toinen saa syödäkseen (Rose 2011, 26). Ruoaksi tapettu eläin on tapettu jossain. Esimerkiksi teurastamot ovat kadonneet kaupungeista, minkä vuoksi eläinten kuoleminen tapahtuu jossain muualla (Despret 2016, 83). Liharuoka ja siten kuolleet eläimet ovat läsnä miltei joka päivä kouluruokailuissa, mutta en ole ikinä kuullut koulussa puhuttavan siitä, missä ja miten eläimet ovat eläneet ja kuolleet. Kuolema ja kuoleamisen käsittely osana ympäristökasvatusta saattaa sisältää lukuisia potentiaalisia tunteellisia, kognitiivisia ja moraalisia mahdollisuuksia (Russell 2017, 87).

Huomionarvoista on tarkastella tarinoita, jotka tuottavat tarinoita, ja sitä, minkälaisin käsittein tuotetaan käsitteitä. Matemaattisesti, visuaalisesti ja narratiivisesti sillä on merkitystä, minkälaiset järjestelmät järjestelivät järjestelmiä. (Haraway 2016, 101.) Kuluttajuuteen sisältyy tarinoita, joita ihmiset jakavat keskenään ja täten vahvistavat ajatusta kultuskeskeisyydestä. Tarinat myös synnyttävät tunteita, jotka puolestaan ohjaavat ihmisten tapoja määrittellä itseään ja toisia ihmisiä (Ahmed 2014, 43). Ne ovat merkityksellisiä maailmasuhteen muovaajia, minkä vuoksi on syytä etsiä ja jakaa ekologisesti yhä kestävämpiä tarinoita. Samalla kaivataan avarakatseisuutta ja herkkyyttä, jotta voidaan etsiä uudenlaisia suhtautumistapoja elämään maapallolla.

Kuuntelemalla alkuperäiskansojen kertomuksia tavoista hahmottaa maailmaa avartuu edellytyksiä oppia inhimillisestä moninaisuudesta (Kincheloe & Steinberg 2008). Australian alkuperäiskansoilta voi-

daan omaksua ajatus siitä, että maasta huolehtiminen on elävä kokonaisuus, jossa mennyt, nykyisyys ja tuleva kohtaavat ja muodostavat näin lajien välisen hoivasuhteen (Rose 2011, 27). Alkuperäiskansat mukautuivat vallitseviin luonnonoloihin eivätkä juuri muuttaneet ympäristöjään. Ne elivät yhdessä puiden, meren elävien ja luonnon antimien parissa. Tuhansia vuosia alkuperäiskansat olivat eläneet harmonisessa suhteessa luonnon kanssa. Eurooppalaisten saapuminen saattoi päätökseen niiden elämäntavat. (Pilisuk & Joy 2014, 141.)

Pyrkimys ei ole romantisoida alkuperäiskansojen elämää vaan tarjota vaihtoehtoja hahmottaa ihmisyyttä osana kestävää luontosuhdetta. Länsimaisen kulttuuripiirin ulkopuolelta tulevia kuuntelemalla voidaan löytää eettisesti yhä kestävämpiä tarinoita, jotka puolestaan myötävaikuttavat uusien ekologisesti ja eettisesti kestävämpien elämäntarinoiden kehittymiseen. Elämänmuotomme kaipaa valistuksen, kapitalismin ja modernisaation perinteestä poikkeavaa tarinaa, jonka avulla voidaan synnyttää uusia, yhä kestävämpiä ekologisia, sosiaalisia, kulttuurisia ja taloudellisia tarinoita olemassaolostamme, sillä muuten kulutamme loppuun kertakäyttöisen planeettamme. Vähentämällä merkittävästi lihaproteiinien käyttöä otetaan ensiaskeleita ekologisesti nykyistä kestävämpään ruokavaliioon.

### MONILAJINEN EMPATIA

Monilajinen empatia ammentaa kertomuksista, joissa elämä maapallolla on täynnä vastavuoroisia riippuvuussuhteita, ennakoimattomuutta, haurautta ja toistuvuutta. Ennen kaikkea se on vaarassa päätyä sukupuuttoon. Monilajinen empatia pohjautuu osaltaan lajikatoa käsitteleviin tutkimuksiin. Esimerkiksi Thom van Dooren (2014) kuvaa kirjoituksissaan, kuinka ihmistoiminta saattaa lintulajeja sukupuuton partaalle. Ajatus ihmisen erityislaatuisuudesta ja ihmiset sekä eläimet erotteleva dualistinen ajattelu estävät meitä liikuttumasta lajien massakuolemista (van Dooren 2014, 18). Monilajinen empatia kannustaa näkemään, kuuntelemaan ja kokemaan maailman, jossa kaikki elämä on merkityksellistä ja tärkeää.

Ajatus ihmislajin erityislaatuisuudesta sokeuttaa meidät siltä tosiasialta, että ihmisluonto on monilajis-

ten verkkojen yhteistyön tulosta (Tsing 2012, 144). Näyttää myös siltä, että osa inhimillisinä pidetyistä tunteista on omittu koskemaan ainoastaan ihmistoimintaa. Tuoreimpien tutkimustulosten mukaan empatia on levinnyt laajalla eläinkuntaan, mikä näkyy eläinten kykynä auttaa toisiaan silloinkin, kun se tuottaa yksilölle itselleen haittaa. (Aaltola & Keto 2017, 247–248.)

Empatian voidaan ajatella sisältävän monenlaisia muotoja yksinkertaisesta toisen tunnetilan tunnistamisesta monimutkaisiin tapoihin ymmärtää ja kohdistaa apua (van Dooren 2014, 135–136). Luonnossa on havaittu, että empatiaa ilmenee simpanssien käyttäytymisessä, jossa on nähtävissä pyyteettömyyttä ja epäitsekkyyttä (de Waal 2012, 128). Monilajinen empatia on suhtautumistapa monimuotoiseen elämään maapallolla. Maapallon elinvoiman ylläpitäminen edellyttää ihmistoiminnan saattamista ekologisesti, taloudellisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti yhä vastuullisemmaksi.

Kristillinen kosmologia, kapitalismi ja kolonialismi ovat käsitteellistäneet poliittisesti dominoivan maailmankatsomuksen, jonka avulla on määritelty hierarkioita olioiden tietoisuuksien, elollisuuksien, kyvykkyyksien, toimijuuksien ja liikkuvuuksien välille. Nämä elämää arvottavat käsitteet ovat synnyttäneet tunteiden hierarkioita, joissa määryytyy se, ketkä voivat liikuttaa toisia. (Chen 2012, 29–30.)

Länsimainen koti on täynnä riippuvuussuhteita ja intiimiyttä, ja samalla se on asettanut rakkaudelle rajat. Kodin sisällä rakkaus muita eläimiä kohtaan on odotettua, mutta rakkaus lemmikkejä kohtaan ei leviä kodin seinien ulkopuolisiin eliöihin. (Tsing 2012, 150.) Rakkautta on luontevaa kokea lemmikkejä kohtaan, kun taas villieläimet saattavat herättää toisenlaisia tunteita. Olennaista on huomioida se, minkälaisia tunteita eläinten kohtaamiset herättävät. Tunteet muovautuvat vuorovaikutuksessa sekä jo eletyn kanssa että subjektin ja objektin välillä, minkä vuoksi ne eivät ole valmiina vaan elävät kohtaamisissa (Ahmed 2014, 5).

Ihminen voi kohdata elämänsä aikana hyvin eri asemassa eläviä eläimiä, kuten tuotantoeläimiä, lemmikkieläimiä tai luonnossa eläviä eläimiä. Kohtaamiset metsässä elävän hirven tai naapurin uuden lemmikin kanssa todennäköisesti herättävät erilaisia tunteita. Samalla kohtaaminen kasvokkain on eettis-

tä, koska tällöin vaaditaan kykyä tunnistaa toinen ja vastata tämän viesteihin (Rose 2011, 12). Kasvokkain kohtaaminen on filosofi Emmanuel Levinasin (1996, 73) esittämä ajatus siitä, että toisen kasvojen kohtaaminen on eettistä, jolloin ei keskitytä kasvojen ulkoiisiin piirteisiin, vaan kohdataan toinen objektin sijaan subjektina. Tarvitaan enemmän pohdintaa ja keskustelua siitä, millä tavoin kohtaamme elämän maapallolla, minkälaisia tunteita eläimet meissä herättävät, keiden elämää arvostetaan ja keiden kuolema koetaan välttämättömänä osana ruokateollisuutta.

Monilajinen empatia kumpuaa siitä ajatuksesta, että ihmisen hyvinvointi ja selviytyminen maapallolla edellyttää kanssaeläjiä, jotka luovat edellytykset ihmiskunnan olemassaololle maapallolla. Yhteistyö käynnistyy jo solutasolla, sillä 90 prosenttia ihmisen soluista on täynnä genomeja bakteereilta, sieniltä, alkueliöiltä ja muilta olioilta (Haraway 2008, 3). Vuorovaikutuksessa elävät lajit muovaavat yhdessä toisiaan monimuotoisessa yhteistoiminnassa. Tässä vuorovaikutussuhteessa herkkyyks ja toisen kunnioitus muodostavat epäsymmetrisen suhteen perustukset elämälle ja kuolemalle sekä hoivalle ja tappamiselle. (Haraway 2008, 42.)

Yhteistyö tai lajien välinen vuorovaikutus sisältää myös ennakoimattomuutta ja riskejä, mikä voi ilmetä syöpäsolujen muodostumisena tai lajista toiseen siirtyvinä viruksina. Olennaista on yhteistyön merkittävyyden ohella tiedostaa riskejä, jotka liittyvät lajien välisiin kontakteihin. Päätösten ja muutoksien aika on nyt, minkä vuoksi meidän on opeteltava olemaan vaarattomampia kuin tähän asti olemme olleet sekä ymmärtämään elämän ja kuoleman merkitys monilajisessa symbioottisessa ja vastavuoroisessa yhteistyön maailmassa (Haraway 2016, 98).

Muutos vaatii halukkuutta vuoropuheluun ja vastuunkantoon sekä valintaa kohtaamiselle ja herkkyydelle, jolloin katsotaan kohti eikä käännetä katsetta pois (Rose 2011, 4). Usein on helpompaa vältellä epämurkavia tosiasioita kuin kohdata vastuukysymyksiä ekologisesti kestävämmän kuluttamisen aiheuttamista moninaisista ekologisista ja taloudellisista seurauksista. Huomionarvoista on se, minkälaisen tarinoiden parissa ihmiset kasvavat kohtamaan maailmaa. Jatkuvan kilpailun eetoksen sijaan elämää voi esimerkiksi kuvailla symbioosina, joka on täynnä em-

## MONILAJINEN EMPATIA EDELLYTTÄÄ KYKYÄ KUUNNELLA JA OPIA NÄKEMÄÄN MAAILMA TOISIN.

patiaa sekä vastavuoroisia riippuvuussuhteita ja joka vahvistaa organismien välisiä suhteita ja toimii samalla itsekkyyden vähentäjänä (Aaltola & Keto 2017, 240). Kasvattamalla uteliaisuutta muihin kanssaeläimiin pystytään oppimaan uutta ja kasvattamaan vastuuta (Haraway 2008, 287). Vuorovaikutuksessa tunne ja tieto kietoutuvat yhteen niin yhteiskunnallisissa retoriikassa kuin kasvatus- ja opetustyössä. Empatia-kasvatuksen taustalla on ajatus, että empatiaa, kuten muitakin tunteita, voidaan kultivoida. Empatian avulla pystytään luomaan kasvatus, jossa kaikki elämä on ontologisesti tasa-arvoista. (Värri 2018, 81.)

Monilajinen empatia edellyttää kykyä kuunnella ja oppia näkemään maailma toisin. Monilajisen maailman pelastamista sukupuutoilta eivät helpota yksinkertaistetut ajattelutavat, joissa luonto ja kulttuuri sekä ihminen ja ei-inhimillinen nähdään erillään (van Dooren 2014, 147). Kädellisten käyttäytymistä koskevat tutkimukset ovat luoneet pohjaa humanismia kritisoivalle ajattelulle, koska empatia korostaa sitä, että järjen sijaan tunteiden merkitys on huomioitava tietoisuutta tarkasteltaessa (Braidotti 2013, 78). Monilajisessa empatiassa kannustetaan epäitsekkyteen, sillä ilman lupumista esimerkiksi normaalina koetusta liharuoasta ei todennäköisesti saavuteta ilmaston muutoksen hillitsemiseksi asetettuja tavoitteita.

Niin ihmislajin kuin kaikkien muidenkin lajien säilyminen vaatii elinkelpoista yhteistyötä. Yhdessä selviytyminen on samalla epämääräistä itsen ja toisen muutosta. Me muutamme tekemällä yhteistyötä sekä oman että muiden lajien kanssa. Se on kykyä ratkaista pulmia eroavaisuuksista huolimatta. (Tsing 2015, 28–29.) Yhteistyö saattaa olla hankalaa sellaisten lajien kanssa, jotka herättävät ihmisissä kielteisiä tunteita. Ihmisten ja eläinten historiallisia suhteita yhdysvaltalaisissa kaupungeissa tutkinut Dawn Biehler (2013) kuvaa, kuinka rottia on yritetty tuhota monin eri tavoin

kaupungeista. Kaupungeista on muodostunut elinymäpäästöjä lajeille, jotka ihminen haluaa saada tuhotuksi. Joka tapauksessa näiden lajien, kuten rottien, olemassaolo on seurausta ihmistoiminnasta, jolloin eläinten ja ihmisten toiminta on sidottu yhteen.

Elämä maapallolla on verkottunut ja täynnä lukemattomia ennakoimattomia vuorovaikutussuhteita ja seurauksia. Eräs seuraus teknologisen kehityksen suomista mahdollisuuksista kontrolloida ei-toivottua luontoa oli toisen maailmansodan jälkeinen hyönteismyrkky diklooridifenyylitrikloorietaanin (DDT) käyttö. Rachel Carsonin vuonna 1962 julkaistava kirja *Silent Spring* osoitti kuitenkin sen, että DDT mahdollisesti myrkytti ihmisiä, villieläimiä ja luontoa (Biehler 2013, 10; Connell & Pearse 2014, 103). Pyrkimykset hallita ja tappaa hyönteismyrkkujen avulla aiheuttivat lopulta uhan ihmiselämälle. Jaetussa maailmassa ihmistoiminta saattaa aiheuttaa ennakoimattomia seurauksia, minkä myötä elämäntavat ja elämän edellytykset voivat vaarantua.

Uhanalaisten lajien olisi syytä synnyttää vastuuntuntoa tästä jaetusta maailmasta, joka on täynnä evolutiivisia, ekologisia ja tunteellisia kytköksiä ja vastuita (van Dooren 2014, 147). Lihaproteiinien käytön vähentäminen on yksi tapa kantaa vastuuta nykyisyydestä ja tulevaisuudesta, jolloin etsitään ekologisesti kestävämpiä ruokavaloita. Pohjimmiltaan monilajisuuden idea pohjautuu ajatukseen luopua ihmiskeskeisyyttä korostavasta ajattelusta (Tsing 2015, 162). Käytännössä tämä tarkoittaa kasvua yhä holistisempaan maailmasuhteeseen, jossa kannetaan huolta ja toimitaan maapallon elinkelpoisuuden puolesta. Kasvatus kaipaa päämääräkseen sellaisia tunteita, tietoja, asenteita ja kertomuksia, jotka kannustavat näkemään ja tuntemaan maailman verkottuneen haurauden. Parhaimmillaan empatia voi auttaa pois itsekeskeisyydestä. (Aaltola & Keto 2017, 22.) Monilajiseen empatiaan sisältyy arvostus kaikkeen elämään maapallolla, koska vastavuoroisessa maailmassa hyvinvointi ja elämän edellytykset muovautuvat vuorovaikutuksessa.

### POHDINTA

Artikkelissani olen tuonut esille lihaproteiinien synnyttämiä tunteita ja syitä liharuoan suosioon. Liharuoaan suosiota on avattu historiallisten, aatteellisten, taloudel-

listen ja lihaan liitettyjen mielikuvien avulla. Samalla esille on noussut se, että elämä maapallolla on täynnä yhteen kietoutuneita monilajisia siteitä, jotka synnyttävät elämää ja kuolemaa maapallolla. Monilajinen empatia kannustaa näkemään ne verkottuneet kokonaisuuudet, johon yksittäiset kulutustottumukset liittyvät. Samalla tavoin koko kapitalistinen ruoantuotantojärjestelmä on täynnä ekologisia epävarmuustekijöitä, joita ihminen ei voi hallita. Esimerkiksi antropologi Anna Tsingin etnografisessa tutkimuksessa kuvataan, kuinka japanilaisten tuoksuvalmuska-sienen keräilijät ovat osa kapitalistista talousjärjestelmää. Raaka-aineiden rajallisuus asettaa myös rajat kapitalismin toimintakyvylle. (Tsing 2015, 63–64.)

Ruoka-aineet tulevat aina jostakin, ja niiden päätyminen lautaselle edellyttää lukuisia ekologisia, sosiaalisia ja taloudellisia kytköksiä ja verkostoja. Yhtä lailla kaikki ruokatuotanto voi synnyttää erilaisia eitoivottuja ekologisia, sosiaalisia tai taloudellisia seurauksia sekä paikallisesti että maailmanlaajuisesti. Siirtyminen kasvisruokavalioon ei välttämättä synnytä nykyistä kestävämpää ruoantuotantojärjestelmää, vaan on syytä tarkastella koko maailmanlaajuisuista ruokatuotantoa ekologisista, eettisistä, taloudellisista ja sosiaalisista näkökulmista.

Ihmiskeskeisyyttä korostavat ajattelutavat ovat syntyneet ajatuksesta ihmisen ja luonnon välisestä kahtiajaosta. Olen purkanut tätä kaksijakoisuutta tässä artikkelissa hyödyntäen feministisiä, jälkikolo-


nalistisia ja eläintutkimuksellisia näkökulmia. Monilajisessa empatiassa yhdistyvät ajatukset monilajisuuden tärkeydestä maapallon elinvoimaisuudelle ja empatiasta epäitsekkääseen käytökseen kannustajana. Se yllyttää kantamaan huolta maapallon elämän edellytyksistä, mikä merkitsee uudenlaista hoivaa, vastuuta ja kestävämpiä elintapoja.

Monilajinen empatia pyrkii vastaamaan kriittistä pedagogiikkaa suomeksi julkaiseen Juha Suorannan (2005, 126) esittämään tavoitteeseen teoriasta, jossa painotetaan sekä yhteiskunnallisia rakenteita että yksilöllistä toimintaa. Sen ohjaamana ihminen tiedostaa kulutusvalintojensa seuraukset kanssaeläjiin, ja tällöin kuluttaja osaa tarkastella kulutusvalintojensa seurauksia eikä keskity henkilökohtaisiin mieltymyksiinsä. Monilajisen empatian avulla ihmiset hahmottavat elämän ja kuoleman perustuvan maapallolla monimuotoisiin ja -mutkaisiin verkostoihin. Artikkelillani pyrin synnyttämään itsekkriittistä pohdintaa siitä, mikä on kasvatustieteen merkitys ja vastuu silloin, kun tavoitellaan ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja eettisesti kestävämpää tulevaisuutta.



MIKKO ROSENBERG

KM, tohtorikoulutettava  
kasvatustieteiden ja  
kulttuurin tiedekunta  
Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-9993-9015>

## LÄHTEET .....

- Aaltola, E. (2018). Eläimet yhteiskunnassa. Teoksessa J. Räikkä & E. Aaltola (toim). *Yhteiskuntafilosofia*. Helsinki: Unipress, 225–242.
- Aaltola, E. & Keto, S. (2017). *Empatia: myötäelämisen tiede*. Helsinki: Into.
- Adams, C. (2010). *The Sexual Politics of Meat: A Feminist-Vegetarian Critical Theory*. New York: Continuum.
- Adams, C. (2013). Lihan sukupuolipolitiikka. Teoksessa E. Aaltola (toim). *Johdatus eläinfilosofiaan*. Helsinki: Gaudeamus, 206–227.
- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion, Second Edition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berlant, L. (2011). *Cruel Optimism*. Durham (N.C.): Duke University Press.
- Biehler, D. (2013). *Pests in the: City Flies, Bedbugs, Cockroaches, and Rats*. Seattle: University of Washington Press.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Butler, J. (1987). *Subjects of Desire: Hegelian Reflections in Twentieth-Century France*. New York: Columbia University Press.
- Calvert, A. (2014). You are what you (M)eat: Explorations of meat-eating, masculinity and masquerade. *Journal of International Women's Studies* 16(1), 18–33.
- Chen, M. Y. (2012). *Animacies: Biopolitics, Racial Mattering, and Queer Affect*. Durham, NC: Duke University Press.



- Connell, R. W. & Pearce, R. (2014). *Gender: In World Perspective*. Cambridge: Polity.
- Despret, V. (2016). *What Would Animals Say If We Asked the Right Questions?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dooren, van, T. (2014). *Flight Ways: Life and Loss at the Edge of Extinction*. New York: Columbia University Press.
- Giroux, H. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference. Teoksessa P. McLaren & H. Giroux (toim.) *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany: State University of New York Press, 125–151.
- Haraway, D. (1990). *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. London: Verso.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Haraway, D. J. (2008). *When Species Meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hedenus, F., Wirsenius, S. & Johansson, D. J. (2014). The importance of reduced meat and dairy consumption for meeting stringent climate change targets. *Climatic Change* 124(1–2), 79–91.
- Kolehmainen, M. & Juvonen, T. (2018). Introduction: Thinking with and through affective inequalities. Teoksessa M. Kolehmainen & T. Juvonen (toim.) *Affective Inequalities in Intimate Relationships*. London: Routledge, 1–15.
- Kincheloe, J. L. (2011a). Critical ontology. Teoksessa K. Hayes, S. Steinberg, & K. Tobin (toim.) *Key works in critical pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers, 201–217.
- Kincheloe, J. L. (2011b). Critical ontology and indigenous ways of being: Forging a postcolonial curriculum. Teoksessa K. Hayes, S. Steinberg & K. Tobin (toim.) *Key works in critical pedagogy*. Rotterdam: Sense Publishers, 333–349.
- Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. (2008). Indigenous knowledges in education: Complexities, dangers, and profound benefits. Teoksessa N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (toim.) *Handbook of critical and indigenous methodologies*. Los Angeles: Sage Publications, 135–156.
- Laurentis, de, T. (1984). *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lehikoinen, E. & Salonen, A. (2019). Food preferences in Finland: Sustainable diets and their differences between groups. *Sustainability* 11(5), 1259. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11051259>
- Levinas, E. (1996). *Etiikka ja äärettömyys: keskusteluja Philippe Nemon kanssa: Toisen jälki*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and Others in Finnish School Textbooks*. Helsinki: University of Helsinki.
- Patel, R. & Moore, J. W. (2017). *A History of the World in Seven Cheap Things: A Guide to Capitalism, Nature, and the Future of the Planet*. California: University of California Press.
- Pilisuk, M., & Joy, M. (2014). Humanistic psychology and ecology. Teoksessa J. F. T. Bugental, J. F. Pierson & K. J. Schneider (toim.) *The Handbook of humanistic psychology: Theory, research, and practice*. California: Sage Publications, 135–148.
- Potts, A. (2016) What is meat culture? Teoksessa A. Potts (toim.) *Meat culture*. Leiden: Brill, 1–30.
- Rose, D. B. (2011). *Wild Dog Dreaming: Love and Extinction*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Rozin, P., Hormes, J. M., Faith, M. S. & Wansink, B. (2012). Is meat male? A quantitative multimethod framework to establish metaphoric relationships. *Journal of Consumer Research* 39(3), 629–643.
- Russell, J. (2017). "Everything has to die one day:" children's explorations of the meanings of death in human-animal-nature relationships. *Environmental Education Research*, 23(1), 75–90. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1144175>.
- Schmidt, K. & Matthies, E. (2018). Where to start fighting the food waste problem? Identifying most promising entry points for intervention programs to reduce household food waste and overconsumption of food. *Resources, Conservation & Recycling* 139, 1–14.
- Shiva, V. & Mies, M. (2014). *Ecofeminism*. New York: Zed Books.
- Sumpter, K. C. (2015). Masculinity and meat consumption: An analysis through the theoretical lens of hegemonic masculinity and alternative masculinity theories. *Sociology Compass* 9(2), 104–114.
- Suoranta, J. & Rynänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into.
- Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatustutkimus: kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.
- Tsing, A. (2012). Unruly Edges: Mushrooms as companion species for Donna Haraway. *Environmental Humanities* 1(1), 141–154.
- Tsing, A. L. (2015). *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton: Princeton University Press.
- Värri, V. (2018). *Kasvatustutkimus aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Waal, de, F. B. (2012). A bottom-up view of empathy. Teoksessa de Waal, F. B. & P. F. E. Ferrari (toim.) *The primate mind: Built to connect with other minds*. Cambridge: Harvard University Press, 121–138.
- Wright, L. (2015). *The Vegan Studies project: Food, Animals, and Gender in the Age of Terror*. Athens: University of Georgia Press.

# Empatian kulttuurinen politiikka



Monilajisen empatian idea avaa mahdollisuuksia kyseenalaistaa oletuksia, jotka hierarkisoivat elämänmuotoja. Onko empatia itsessään kuitenkin ratkaisu kaikissa konteksteissa ja kaikkina aikoina vaarallisiin hierarkioihin, joiden keskellä elämme?

”KASVATUS MONILAJISEEN EMPATIAAN” -artikkeli pureutuu valtasuhteisiin, jotka tulevat ilmeisiksi liha- ja kasvisruokaan liitetyissä tunteissa. Siinä missä tapettua, kuollutta eläintä on mahdollista lähestyä maukkaana ja nautinnollista elämystä tarjoavana lihapalana, kasvisruoka voi herättää jopa huolia lasten ja koko kansakunnan turvallisuudesta, niin kuin Miko Rosenberg huomioi.

Kulttuurissamme on lukuisia keinoja häivyttää lihansyöntiin liittyviä valtasuhteita, ja yksi keskeinen lienee se, kuinka ’liha’ muuttaa eläimen ruoaksi. Jos haluamme syödä eläimiä, emme yleensä assosioi haluamme ’eläimiin’ vaan lihaan.

Rosenberg käyttää termiä ’ruokahalu’ kuvaamaan kulttuurisesti määrittynytä halua, jotka kohdistuvat tietynlaiseen ruoaksi assosioitavaan aineeseen. Ruokahalu lihaan on Rosenbergin mukaan yksilöllisesti koettu, mutta sitä ei voi tiivistää pelkästään yksilön

omiin henkilökohtaisiin mieltymyksiin, vaan se ammentaa laajemmista yhteiskunnallisista valtasuhteista.

Rosenberg purkaa lihansyöntiin liittyviä tunnereaktioita ja tuo esiin, kuinka lihansyönti sen nykyisenkaltaisissa muodoissa kytkeytyy paitsi kapitalismiin ja lajismiin myös – vähemmän ilmeisesti – käsityksiin sukupuolesta ja länsimaalaisuudesta. Lihansyömishalut eivät näyttäytyä artikkelissa yhdentekevinä jokaisen omina valintoina vaan kulttuurisen merkityksenannon seurauksina. Rosenberg laittaa ilmoille kysymyksen, mitä voisi tapahtua näille arkisille haluille ja elämänmuodoillemme laajemmin, jos vallitseva kulttuurinen tunne olisi monilajinen empatia.

## VAIHTOEHTOISET TUNTEET

Empatiaa kokeva on avoin vaikutuksille. Ajattelen, että reaktionä empatia on reflektiivistä itsen ja tois-

## MYÖS TUNNE VOI OLLA OBJEKTI, JONKA HERÄTTÄMÄT MIELLEYHTYMÄT OVAT HISTORIALLISTIA.

ten välisen tilanteen tunteikasta punnitsemista. Siinä voi nähdä sekä kognitiivisia että emotionaalisia piirteitä. Käsitteisen mukaan Rosenbergin monilajinen empatia tarkoittaa kulttuurisissa tarinoissa välittyvää suhdetta ympäristöön, lajeihin ympärillämme ja sisällämme sellaisella tavalla, jossa tuota suhdetta ei määrittele kilpailu vaan arvostava vuorovaikutus.

Monilajisen empatian subjekti ei ole ainoastaan ihminen, vaan kirjoittaja tuo esiin, kuinka jotkut empatiasta kirjoittavat tutkijat ovat liittäneet kyseisen tunteen myös ei-inhimillisten lajien toimintaan. Monilajisen empatian eri muotojen esiin tuominen avaa kulttuurista arkistoa tunteisiin (ks. Cvetkovich 2003) – potentiaalisesti artikuloitujen uudelleen yhteiskunnallisia valtasuhteita.

On tärkeää huomata, että kulttuurintutkimuksen teoriaa on jo vuosikymmenten ajan kehystänyt idea vaihtoehtoisista tunteista, jotka asettuvat vastahankaan vallitsevan ideologian kanssa. Kulttuurintutkimuksen pioneeri Stuart Hall teoretisoi vuonna 1986 ilmestyneessä tekstissään ”*The Problem of Ideology – Marxism without Guarantees*”, kuinka kapitalismi olettaa tietynlaiset tunnerakenteet. Hall (1996 [1986]) mainitsee itsen ja toisen välistä hyväntahtoisuutta korostavat tunteet porvarillisen talousteorian normeihin sopimattomina: markkinoiden kontekstissa ihmisen oletetaan toimivan itsekkäästi eikä hyväntahtoisuuden tai rakkauden ohjaamana.

Myös Raymond Williams, toinen brittiläisen kulttuurintutkimuksen uranuurtaja, oli kiinnostunut nimenomaan tunteiden ja yhteiskunnan välisistä suhteista. Williams (1979, 1983 [1958], 2009 [1977]) tutki tunteita painottaen yhtäältä tiettyjen tunteiden järjestelmällistä piilevyyttä yhteiskunnassa tiettyinä aikoina ja toisaalta heterogeenisiä ja keskenään

konfliktissa olevia eri ihmisryhmien välisiä tunnekokemuksia. Näistä näkökulmista tunteet avautuvat moninaisina reaktioina maailmaan.

Vaikka tietynlaiset tunteet ja affektit voidaan asettaa yhteiskunnassa etusijalle, tunteita yhteiskuntatieteellisestä näkökulmasta katsova tutkimus voisi kysyä, mitä tietyillä tunteilla tehdään yhteiskunnallisesti tiettyinä historiallisina hetkinä. Tähän näkökulmaan voisi kuulua empatian asettaminen tutkimuskohdeksi, jolla on monimuotoinen historia ja nykyisyys.

### EMPATIA KULTTUURISENA TUNTEENA

Rosenbergin idea sellaisten lähestymistapojen vaalimisesta, joissa kaikki elämänmuodot näyttäytyisivät arvokkaina, on äärimmäisen tärkeä. Vaikka monilajisen empatian idea avaa mahdollisuuksia kyseenalaisista oletuksista, jotka hierarkisoivat elämänmuotoja, onko kuitenkaan empatia itsessään ratkaisu kaikissa konteksteissa ja kaikkina aikoina vaarallisiin hierarkioihin, joiden keskellä elämme? Minusta on tarpeellista erottaa toisistaan empatia kulttuurisena tunteena ja subjektin sisäisenä kokemuksena, joka on toki aina ulkoisen maailman muokkaamaa.

Empatiana kulttuurisena tunteena voidaan pitää historiallisesti muodostuneena ideana tiettyistä tunnekokemuksista. Sitä voidaan lähteä jäljittämään metodologialla, joka seuraa empatian idean moninaisia muotoja erilaisissa yhteyksissä. Tunteiden kulttuuripolitiikan tutkija Sara Ahmed (2014, 214) on yhdistänyt osuvasti filosofi Michel Foucault’n (1977, 139) kuvauksen genealogisesta otteesta näkökulmana, joka jäljittää sitä, minkä ”tuntemme olevan ilman historiaa” kulttuurintutkimukselliseen tunteiden analyysiin. Ahmedin mukaan objektien ja niihin assosioitavien voimakkaiden, jopa autonomisilta vaikuttavien, tunnereaktioiden välinen yhteys voidaan asettaa kyseenalaiseksi, sillä tällaiset tunnereaktiot ovat historian muokkaamia. Vaikka me voisimme tuntea tiettyjen tunnereaktioiden ”olevan ilman historiaa”, Ahmed osoittaa esimerkiksi, kuinka tiettyihin kehoihin liimaantunut pelottavuus on seurausta yhteiskunnallisesta toiminnasta. Toisaalta myös tunne voi olla objekti, jonka herättämät mielle yhtymät ovat historiallisia.

Sukupuolentutkija Kyla Schuller (2018) on jäljittänyt, kuinka sentimentaalisuus alettiin 1900-luvun puoliväliin tultaessa mieltää negatiivisesti, vaikka vielä 1800-luvulla tunteikas vaikutuksille alttius nähtiin edistykseisenä ominaisuutena. 1800-luvun Yhdysvalloissa Jean-Baptiste Lamarckin (1744–1829) mukaan nimetty lamarckismi mahdollisti monenlaisia yhteiskunnallisia ideoita. Sen kenties parhaiten tunnettu esimerkki on kirahvien pitkä kaula, joka Lamarckin teorian mukaan johtuisi lehtien kurottelusta puista. Lamarckismi korosti siis organismin elämänaikaisen toiminnan vaikutusten periytyvyyttä, ja 1900-luvulle tultaessa teoria alkoi näyttytyä epätieteellisenä. Schullerin mukaan 1800-luvulla se mahdollisti kiinnostavasti valkoisten naisten emansipaatiota ideoilla naiskehon muokkautumiskykyisyydestä. Samalla lamarckistisia ideoita käytettiin eugeniikkaan sitoutuneissa pyrkimyksissä parantaa rodun ominaisuuksia.

Sentimentaalisuus näyttytyi lamarckismin vaikutuksesta 1800-luvun evoluutiotieteen keskusteluissa kykyä muokata hienovaraisesti itseä. Sivistyneiksi assosioidut ihmisryhmät esitettiin kehittyneinä tunteiden säätelyssä; heidän sentimentaalisuutensa mahdollisti kulttuurin kehittymisen. Idea kulttuurin kehittämisestä on puolestaan ollut oleellinen rasisisissä hierarkioissa 1800-luvulta alkaen. Sentimentaalisuus toimi siis rodullistavana ideana. Se sitoutui ihmisryhmien hierarkisointiin sen mukaan, mitkä ryhmät voivat parhaiten ilmentää sivistystä tunteisiin liittyvien ominaisuuksiensa kautta. Kuitenkin geneettistä determinismia korostavien ideoiden voimistuessa sentimentaalisuudesta tuli miltei haukkumasana turhalle tunteikkudelle, jolla ei olisi kykyä muuttaa biologisia lainalaisuuksia. (Mt.)

Schuller osoittaa, miten tiettyihin tunteisiin liitetty mielleyhtymät ovat historiallisia ja muuttuvia. Hän ei sano, että meidän pitäisi ottaa mallia muokkautumiskyvyn ideaa vaalaineista aatteista. Sen sijaan tulisi tutkia kriittisesti sekä determinismiin että muokkautumiskyvyn ideaan sitoutuneita ajattelutapoja. Meidän ei myöskään tarvitse asettua sentimentaalisuutta vastaan, vaan sen sijaan tutkia sentimentaalisuuden monimuotoista toimintaa yhteiskunnassa. Samankaltainen lähestymistapa em-

patiaan voisi mahdollistaa empatiakyvyn kulttuurisen toiminnan tarkkaavaisen analyysin.

Kulttuurintutkija Carolyn Pedwell (2012) on varoittanut luottamasta tunteiden – erityisesti empatian – kykyyn uudelleen järjestää epätasa-arvoisia yhteiskunnallisia tilanteita. Jos yhteiskunnallista eriarvoisuutta puretaan kehittämällä tunnetaitoja, saatetaan Pedwellin (2012) mukaan yksilöllistää rakenteellisia ongelmia. Suomalaisen kasvatustieteen kontekstissa samantyyppisiin johtopäätöksiin on tullut Kristiina Brunila (2012).

### EMPATIA KYKYNÄ JA VALTASUHTEIDEN VERKOSTOSSA

Empatian kehittäminen keinona edistää oikeudenmukaisempaa maailmaa herättää kysymyksiä, keille empatia avautuu ominaisemmaksi lähestymistavaksi ja toisaalta keihin empatia ulottuu. Kuinka taloudelliset ja yhteiskunnalliset etuoikeudet määrittävät sitä, keistä voi tulla empatian subjekteja ja objekteja (ks. myös Pedwell 2012)? Jos empatiaa lähestytään kykyä, jonka kehittäminen nähdään välttämättömäksi, jotta yhteiskunta voi toimia halutulla tavalla, minkälaisia biopoliittisia kysymyksiä on tarpeen silloin tutkia tarkkaavaisesti?

On myös tärkeää ajatella empaattisuutta affekttiivisena tilana, joka voi paitsi mahdollistaa arvostavia kohtaamisia myös uuvuttaa sen kokijan. Voikin olla aiheellista kysyä, minkälaisia vaikutuksia itsessä ja ympäristössä empaattisuus voi saada aikaan ja kuinka empatian vaikutukset itsen ja muihin kytkeytyvät intersektionaalisiin hierarkioihin. Monilajinen empatia voisi lähestyä myös kysymyksiä, jotka altistavat empatian ideana ja kokemuksena sen ongelmallisten ja jopa vahingollisten muotojen tarkastelulle. Näin olisi mahdollista päästä empatian kulttuurisen politiikan (ks. Ahmed 2014) ulottuvuuksiin.


Jos lähestymme empatiaa kuin sillä ei olisi historiaa, on mahdollista, että sallimme sen nimissä asioita, joita emme muutoin hyväksyisi. Kasvatustiede on kohdistanut kriittisen katseensa kasvatukseen paimenvaltana, jonka vaikutus ulottuu tunteisiin ja sisäiseen maailmaan. Koska empatialla voidaan tehdä politiikkaa, tarvitsemme sen kulttuuristen muoto-

jen tarkkaa analyysia erityisesti kasvatustieteessä. Samanaikaisesti kasvatustieteellinen tutkimus, joka kyseenalaistaa monilajiset hierarkiat ja empatian rajallisuuden, voi kirjoittaa uusiksi kulttuurisia toiveita kehityksestä ja asettaa keskiöön marginalisoituja tunnerakenteita.



TOUKO VAAHTERA

FT

 <https://orcid.org/0000-0002-5710-5538>

## LÄHTEET.....

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion, Second Edition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brunila, K. (2012). Tunnekoukussa: syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulutus terapeuttisessa eetoksessa. *Aikuiskasvatus* 32(4), 268–277.
- Cvetkovich, A. (2003). *An Archive of Feelings. Trauma, Sexuality, and Lesbian Public Cultures*. Durham: Duke University Press.
- Foucault, M. (1977). Nietzsche, Genealogy, History. Teoksessa Bouchard, D. F. (toim.) *Language, Counter-Memory, Practice. Selected Essays and Interviews*. Ithaca: Cornell University Press, 139–164.
- Hall, S. (1996 [1986]). The Problem of Ideology: Marxism without Guarantees. Teoksessa Morley, D & Chen, K.-H. (toim.) *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*. New York: Routledge, 25–46.
- Pedwell, C. (2012). Economies of Empathy: Obama, Neoliberalism, and Social Justice. *Environment and Planning D: Society and Space* 30(2), 280–297.
- Schuller, K. (2018). *The Biopolitics of Feeling. Race, Sex, and Science in the Nineteenth Century*. Durham: Duke University Press.
- Williams, R. (1979). *Politics and Letters. Interviews with New Left Review*. London: NLB / Verso Editions.
- Williams, R. (1983 [1958]). *Culture & Society 1780–1950*. New York: Columbia University Press.
- Williams, R. (2009 [1977]). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

# Antroposeenin ruokaympyrä ja kriittinen monilajinen kasvatustiede



”Liha- vai kasvisruoka” on kysymys, josta on hyvä lähteä liikkeelle. Mutta kriittisen monilajisen kasvatustieteen ja pedagogiikan tulokulmasta pitäisi lisäksi kysyä: mikä liha, mikä kasvis, keiden kustannuksella, keiden hyödyksi, millaisia historioita vaalien?

FILOSOFI ANNEMARIE MOL (2008) muisteli tarinaa lapsuudestaan, joka meni näin. Ulkoavaruuden olio raportoi vierailustaan maassa: ”Kiinnostava planeetta. Sitä asuttavat erikokoiset ja erilaisissa ympäristöissä elävät ruohot, joille kaksijalkaiset otukset tekevät töitä. Kaksijalkaiset oliot ovat levittäneet nämä ruohot pallon joka kolkkaan ja tuhonneet muut kasvit, jotta ne eivät häiritse ruohojen kasvua liiaksi. Kauden tullessa päätökseen kaksijalkaiset keräävät ruohot ja erottelevat jyvät, jotta voivat taas tilaisuuden tullen kylvää ne. Osan jyvistä nämä oliot syövät, mutta vuosi vuodelta ruohojen elinalue laajenee. Se on todella vakuuttavaa.”

Tarina säröittää tarinoita ihmisestä, joka käyttää luonnonvaroja omien päämääriensä toteuttami-

seen ja katsoo toimintansa seuraukset niin hyvässä kuin pahassa omaksi ansiokseen ja ympäristönsä pelkäksi mykäksi taustaksi. Puhutaan aikakaudesta, jonka aikana ihmisen toiminta on alkanut muuttaa maapallojärjestelmiä. Puhutaan ihmisen ajasta, antroposeenista. Voihan olla niin, että vaikkapa monet nykyisistä haitallisiksi määritellyistä vieraslajeista ovat onnistuneet alun perin houkuttamaan matkustamaan etuoikeutettuja eurooppalaisia viehättävyydellään luokseen, saaneet nämä ihmiset keräämään niitä, kuljettamaan uusiin elinympäristöihin ja hoitamaan niitä. Joillekin vieraslajeille on varta vasten raivattu yksilajisia alueita, sillä on huomattu niiden soveltuvan ihmisten ravinnoksi ja rehuksi,

PANDEMIA ON PAKOTTANUT  
TARKASTELEMAAN IHMISTEN  
JA MUIDEN ELÄINTEN  
SUHTEITA JA NIISSÄ  
MATERIALISOITUVIEN  
EPÄOIKEUDENMUKAISUUKSIEN  
SEURAUKSIA.

kykenevän kasvamaan monenlaisissa ympäristöissä ja mahdollisesti kohtuullisen vähäisellä vaivalla. Materiaa on arvotettu – mikä esimerkiksi on ruuaksi tai vaatteeksi paremmin ja huonommin kelpavaa. Materialelle on myös annettu rahallinen arvo, ja maan ja sen olentojen muokkauksen tärkeäksi pyrkimykseksi on muodostunut lisäarvon tuottaminen, ei esimerkiksi monilajisuuden vaaliminen.

On muutakin. Viljellyistä ruohoista suuri osa ei suinkaan päädy ihmisten vaan siivekkäiden ja nelijalkaisten ruuaksi, joita ihmiset ovat enenevässä määrin alkaneet pitää piilossa rakennelmissaan. Ehkäpä ulkoavaruuden olion vierailu tapahtui ennen 1950-luvun ”suurta kiihdytystä” ja siihen kuulunutta eläinten tehotuotannon räjähdysmäistä kasvua osana laajempaa luonnonvarojen törsäystä.

Tai ehkä kyseessä oli 1600-luvun Amerikka. Suinkaan kaikki kaksijalkaisista eivät puurra plantaaseilla: ainoastaan ne, joita oikeutettuina itseään pitävät kohtelevat kuin mitä tahansa muutakin tavaraa. Olio huomaa, mutta jättää raportoimatta, että tällainen epäoikeudenmukaisuuden rakenne alkaa toistua vuosidastasta toiseen ja siitä hyötyvät koettavat piilottaa sen milloin minkäkin oikeutuksen ja teorian taakse.

Myös kamppailuja käydään ja toimenpiteitä toteutetaan orjuuden ja orjuuttamisen eri muotojen kitkemiseksi ja liberaalin subjektin kategorian laajentamiseksi. Orjuuden kieltäminen lailla, lapsityövoiman kriminalisointi, liberaalin demokratian laajeneminen innostavat tarinamme oliota. Ne myös vaivaannuttavat: miksi näiden uudistusten pohjavire on ollut sisällyttäminen dominoivaan järjestelmään perustavanlaatuisen uudelleenorganisoinnin sijaan?

IHMISEN AIKA

Ihmismaantieteilijä Kathryn Yusoff (2018) vetää meidät takaisin multaan ja vaatii vastaamaan, minkä tähden nyt kelpaa puhua antroposeenin universaalista ihmisestä ikään kuin kaikki olisivat samalla tavoin syyäitä maapallojärjestelmien muutoksiin ja ikään kuin nämä muutokset vaikuttaisivat jokaiseen samalla tavoin ja samalla hetkellä! On kait jokseenkin eri asia elää nykylapsuutta 1950-luvun ydinkokeiden runtelemilla ja ilmastonmuutoksen aikaansaaman merenpinnan nousun myötä hukkuvilla Marshallinsaarilla kuin pohjoisessa hyvinvointivaltiossa? Kun me akateemiset etuoikeutetut puhumme antroposeenin ”meistä”, joiden on toimittava, tulemmeko jälleen kerran asetelleeksi harteillemme sankaripioneerin ja kehityksen edelläkävijän viittaa (Yusoff, 2018)?

Mutta totta on, että jotain on tehtävä. Ja paljon tehdäänkin. Tätä kirjoittaessa kysymykset rakenteellisesta rasismista – joka kumpuaa orjuuttamisen oikeuttavista hyvin tahmeista rakennelmista – on tehty jälleen väistämättömiksi muun muassa mustien syrjintää vastustavan *Black Lives Matter* -liikkeen myötä. Globaali covid-19-pandemia on pakottanut tarkastelemaan ihmisten ja muiden eläinten suhteita ja niissä materialisoituvien epäoikeudenmukaisuuksien ja kaltoinkohteluitten viraleja seurauksia – ja myös uusien lajien syntyä ja leviämistä osana antroposeenia.

Lukuisat zoonoosien tutkijat ovat argumentoineet, että nyt jos koskaan olisi teollistuneiden maiden syytä muuttaa pahasti vinksallaan olevaa suhdettaan muihin eläimiin ja ympäristöihin (esim. van Dooren, 2020; UN 2020). Edelleen, lapsuutta ja nuoruutta lukuisissa maissa on alkanut siivittää tuska maapallon tilasta, erityisesti ilmastonmuutoksesta. Huoli materialisoituu kollektiivisena liikehdintänä kestävä kehityksen puolesta, esimerkiksi *Fridays For Future* -liikkeenä, ja ilmastotekoina, kuten kierrätyksestä huolehtimisena ja kasvissyöjäksi ryhtymisenä.

Vaikka syöminen on välttämätöntä, ei ole yhden tekevää, mitä syömmе. Tämän kertoo jo pitkällinen kädenvääntö ruokaympyrän sisällöstä. Syöminen on pakko, jota voidaan tarkastella vain sitä koskevien käytänteiden ja niihin sisältyvien halujen yhteydessä. Kiitänkin Mikko Rosenbergia syömisestä nostamisesta.



ta tarkastelunsa lähtökohdaksi ja pyrkimyksestä synnyttää itsekritiikkiä, samalla usuttaen kasvatustiedettä tarkastelemaan kestävämmän maailman kynnyskysymyksiä. Jos kasvatustiede tarkastelee niitä keinoja, joilla ihmisten ajatteluun, kokemukseen, tunteisiin ja toimintaan vaikutetaan ja pyritään vaikuttamaan, välttämättömyydet ovat oivallisia tarttumapintoja. Erityisen tärkeää tämä on kriittiselle monilajiselle kasvatustieteelle ja pedagogikalle. Syöminen tuo monilajisuutemme väistämättömäksi tosiseikaksi. Ihmisyyden on monilajinen suhde, kuten antropologi Anna Tsing (2012) kiteyttää.

Mutta vieraantuminen monilajisuudestamme on ollut niin tehokasta, että monilajisuuden ajatuksesta on tullut kumma. Yhteiskuntatieteiden eläinkäänne – sen tarkastelu, miten muut eläimet osallistuvat ja ovat olleet osallisina yhteiskuntien rakentumiseen – on tärkeä liike, mutta ei synonyymi monilajisuudelle. Monilajinen tutkimus ja alkuperäiskansojen metafysiikkoihin palaava tutkimus on huomannut tämän pyrkinessään tarkastelemaan ”muotoja ja niiden moneuksia” (*kinds and their multiplicities*; van Dooren, Kirksey & Münster 2016) usein etnografian keinoin.

Monilajinen empatia vaikuttaisi kuitenkin jossain määrin operoivan jakamalla tuntevat, ruuaksi määritellyt eläimet ja muut lajit vastakkaisiin kategorioihin, sillä ekologisemman tulevaisuuden kynnyskysymykseksi Rosenberg esittää laajamittaista siirtymistä lihansyönnistä kasvissyönttiin. Mutta liha ei liene yhtenäinen kategoria, kuten ei kasviskaan. On kait jonkinlainen ero sillä, onko kyseessä teollisesti tuotettu liha, jota on ruokittu brasilialaisella sademetsien tilalla kasvatetulla soijalla vai paikallinen peuranliha, tai onko kyseessä kiinalainen riisi, pohjoismainen kauravalmiste, kaupunkipuutarhan kesäkurpitsa vai pihalta kerätty maitohorsma.

Jos otamme todesta kirjoittajaakin innoittaneen alkuperäiskansojen kosmologian, jossa kaikki on tuntevaa ja tietoista, emme voi vetää lopullista rajaa lihan ja kasviksen välillä. On pikemminkin tarkasteltava yhdistelmiä ja niiden tuotoksia. Vaikka kirjoittajan, minun ja monen muun, toivoma siirtyminen lihansyönnistä kasvissyönttiin vaikuttaisi merkittävästi siihen, miten peltopinta-alaa käytetään, kun rehuntarve vähenee, se ei välttämättä muuta markkinatalouden logiikkaa aiempaa kohtuullisemmaksi ja kestävämmäksi.

## KOHTI KRIITTISTÄ MONILAJISTA KASVATUSTIEDETTÄ JA PEDAGOGIIKKAA

Globaalin kasviksen polut voivat olla hyvinkin kiemuraisia ja perustua niin ihmisryhmien kuin maan orjuuttamiseen. Esimerkiksi suuria vesimääriä tarvitseva ja maaperää köyhdyttävä riisin tuotanto muodostaa lähes kymmeneksen ihmisten aiheuttamista metaanipäästöistä. Viljelijöiden keskuudessa velkavankeus ja sadon alihintainen myynti on tavanomaista, koska toisissa maissa riisiä viljellään tukien avulla, jotka mahdollistavat myynnin alle tuotantokustannusten (Hautamäki, 2015).

Osa nykypäivän orjuudesta ei ole enää suoranaista vangitsemista ja pakottamista vaan piiloutuu vallinnan ja vapaaehtoisuuden verhon taakse. Aasiasta lentää vuosittain marjanpoimijoita keräämään suomalaisyrityksille marjoja niin vientiin kuin kotimaan markkinoille. Määrien on oltava niin suuria, että marjanpoimijan rahat riittävät korvaamaan lento- ja majoituskustannukset ja jotain jää vielä kotiinviemiseksi. Tämä mahdollistuu ennen kaikkea sillä, että taloudellinen epätasa-arvo on niin suurta, että köyhien maiden ihmiset ovat valmiita lähtemään kauas kodistaan paremman toimeentulon toivossa. Tällainen orjuus jatkaa kolonialismin historiaa piiloutuen rehdeksi ja vapaaehtoiseksi vaihdoksi.

”Liha vai kasvis” on kysymys, josta on hyvä lähteä liikkeelle, mutta kriittisen pedagogiikan tulokulmasta sen tulisi myös herättää lisäkysymyksiä: mikä liha, mikä kasvis, keiden kustannuksella, keiden hyödyksi? Näin kriittinen pedagogiikka ja kasvatustiede ei unohtaisi kiinnekohtaansa ihmisten välisissä epäoikeudenmukaisuuksissa, vaikka samalla laajentaisi tarkasteluaan ihmisten ja muiden eläinten, kasvien ja maan suhteisiin.

Valinta liha- ja kasvisruuan välillä pakottaa yksittäisiä ihmisiä miettimään suhdettaan muihin lajeihin, mutta ei välttämättä johda tarkastelemaan, missä määrin ihmisten, muiden eläinten ja maan alistaminen voivat lopulta olla saman dynamiikan eri ilmenemismuotoja. Kun kuluttajina kävelemme ruoka-kaupassa ja ladomme ostoskärrymme täyteen mitä erilaisimpia ruokia, joudumme monilajisessa empatiassamme luottamaan markkinatalouden kykyyn tuottaa eettisiä tuotteita.

## OSA NYKYPÄIVÄN ORJUUDESTA PIILOUTUU VALINNAN JA VAPAAEHTOISUUDEN VERHON TAAKSE.

Joskus otamme käyttöön yksinkertaisen jaon lihaan ja kasvikseen, joskus jakolinja kulkee häkkeläinten, ”vapaiden” eläinten ja ”luomueläinten” välillä. Välillä taas ajattelemme lihaksillamme ja tihrustamme proteiiniipitoisuuksia ruokapakkauksista. Ja pitäähän sitä toisinaan herkutellakin. Toisena hetkenä huomaamme sertifikaattien rivistön ja saatamme ajatella, että tästä tuotteesta varmaan jaetaan reilusti viljelijöille ja tuotantolinjojen työläisillekin. Mutta kaikki tämä tapahtuu ruokamarkkinoiden runsauden kontekstissa, jossa materian muuttuminen ruuaksi tarkoittaa sitä, että sen on voitava tuottaa lisäarvoa, olivat sertifikaatit mitä tahansa. Liha vai kasvis -keskustelu ope-roikin usein dominoivien valtamekanismien sisällä, kauppojen hyllyväleissä, valinnanvapauden nimissä.

Kathryn Yusoff (2018) muistuttaa, että juuri jano lisäarvon uuttamiseen niin ihmisistä ja muista eläimistä kuin maasta on perusta ei niinkään antroposeenille vaan miljardille mustalle antroposeenille. Miljardille orjuudelle. Ne meistä, joilla on varaa, voivat tyydyttyä päihdyttävän globaalien ruokabisneksen tarjoamaan määritelmään eettisyydestä. Kriittisen monilajisen pedagogiikan ja kasvatustieteen voisi olettaa kurkottavan tästä pidemmälle. Se on vaikeaa. Meillä on esimerkiksi hyvin vähän tietoa siitä, min-kälaisia keskusteluja syömisen etiikasta kotien ja oppilaitosten ruokapöydissä käydään ja miten monilajisuutta käsitellään.

Teimme lapsuudentutkija Riikka Hohdin kanssa etnografiaa eräässä alakoulussa, jonka toisella luokka-asteella tarkasteltiin eläintä ilmiöperustaisen pedagogiikan avulla. Luokka perehtyi suomalaisiin eläimiin muun muassa vierailemalla säännöllisesti lähimetsässä, muovilemmillä eläimiä savesta sekä tutustumalla lajikuvauskuviin ja eläimistä kerrottuihin tarinoin ja lauluihin. Meistä tutkijoista oli kiinnostavaa, että eläinprojektin lomassa oppilaat kä-

vivät koulun ruokalassa syömässä lihatuotteita ja juomassa maitoa. Suomalaiset eläimet, joista lapset tekivät esitelmiään eivät sisältäneet yhtään tuotantoeläimiä tai koe-eläimiä vaan ainoastaan niitä ”joita elää Suomen luonnossa”, mikä oli opettajan tuottama raja. Kun lapset kysyivät mahdollisuutta tehdä tutkimusta omasta kotieläimestään, syntyi keskustelua siitä, miten suomalaisuus määritellään. Me tutkijat mietimme erontekoja, joita eläinprojekti tuotti ja miten sen myötä tultiin ehkä vahvistaneeksi ajatusta eläimestä, joka elää ihmisestä etäällä ja ihmisen vaikutuksista vapaana. Mitä ovat nämä eläimet, jotka elävät Suomessa, mutta eivät lukeudu suomalaisiin eläimiin? Ikään kuin ihmisen ja eläimen välillä olisi vielä yksi sumea luokka, johon paradoksaalisesti kuuluvat ne eläimet, jotka tiiviimmin elävät ihmisten kanssa. Luonto siellä, kulttuuri täällä ja niiden välissä ne, jotka eivät oikein mahdu kumpaankaan.

Opettajan perusteltu näkemys oli, että ihmisten ja eläinten suhteisiin sisältyvät hankaukset, kuten oikeuskysymykset, tulee ottaa käsittelyyn sitten, kun lapset niitä esiin nostavat. Tätä tavoitetta kohti hän rakensikin luottamuksellista ja turvallista ilmapii-riä luokassa, mikä näkyi muun muassa siten, että oppilailta oli mahdollisuuksia raottaa tuntikehystä ja tuoda ilmoille tarinoita omista spesifeistä, vinkeistä ja haastavistakin eläin kohtaamisistaan. Laajemman tutkimushankkeemme etenemisen myötä huomasimme, että monet ja monen ikäiset lapset ovat kiinnostuneita yhdessäolon ja leikkimisen lisäksi eläinsuhteisiinsa liittyvistä hankauksista ja vaikeuksista. Se, ettei varmaksi tiedä miten toimia, on myös näitä suhteita ylläpitävä, syventävä ja kasvattava voima (ks. Tammi, Hohti, Rautio, Leinonen & Saari 2020).

### EPÄPUHDASTA OSALLISTUMISTA MAAILMOJEN TEKOON?

Olemme tutkimusryhmässämme tarkastelleet erinäisiä monilajisia ilmiöitä hoitamisenä tai hoivana (*care*), pohjaten erityisesti feministitutkija Maria Puig de la Bellacasan (2017) teoriaan. Hoitaminen on epäpuhdasta osallistumista maailmojen tekoon. Hoitamiseen kuuluu kolme usein jännitteistä ulot-

## IHMISTEN TAVAT TIETÄÄ JA OLLA MAAILMASSA KATTAVAT VAIN OSAN NIISTÄ TAVOISTA, JOILLA MAAILMA TEKEE ITSEÄN HAVAITTAVAKSI JA YMMÄRRETTÄVÄKSI.

tuvuutta: materiaalinen työnteon ulottuvuus, tunteiden ulottuvuus ja eettis-poliittinen ulottuvuus (ks. Hohti & Tammi 2019; Tammi, Hohti & Rautio 2020; Tammi, Hohti, Rautio, Leinonen & Saari 2020). Kuten syöminen, hoiva on sekä välttämätöntä että yhteiskunnallisiin käytänteisiin kietoutunutta, ei-viatonta ja ei-ongelmatonta.

Varhaiskasvatuksen tutkija Angela Molloy Murphyn (2020) käytännönläheinen artikkeli osoittaa, että hoitaminen ei takaa ”onnellista loppua”. Juuri siksi hoiva on tapa tehdä kritiikkiä, joka laajentaa ajatusta perustavasta mutta hämärästä suhteisuudesta, jossa kaikki liittyy kaikkeen, kohti tilanteista ja paikantunutta monisyisyyttä (Tammi, Hohti & Rautio 2020). Ilman hoivaa mikään ei voi kasvaa, ei edes broileri, mutta yksioikoisesti ja lopullisesti reilumpaa maailmaa hoitaminen ei takaa. Sen sijaan se voi auttaa kysymään, miten hoitaa niin hyvin kuin mahdollista. Kerta toisensa jälkeen.

Kriittisen monilajisen kasvatustieteen tulokulmasta ’monilajinen empatia’ on onnistunut käsite siinä, että se voi auttaa kutsumaan esiin kriittisiä jatkokysymyksiä eri kontaktialueilla. Keitä kohtaan empatiaa tuotetaan? Miten empatia on mukana, kun syöminen yhteydessä puhutaan terveydestä, taloudellisuudesta, ekologisuudesta, valinnanvapaudesta, traditiosta, lihaksista, kotimaisuudesta, likaisuudesta ja puhtaudesta, ja niin edelleen? Keitä kohtaan empatia on odotettua ja keitä kohtaan koettua empatiaa pidetään outona? Kun koulussa riehuu täiepidemia, miten monilajinen empatia sopii yhteen täishampoon myrkköjen kanssa? Paljon puhutaan eläimistä, mutta entä kasvit? Mitä on vaatinut se, että tuossa on nyt kaurapelto? Entä miten empatia ja valta toimivat

yhdessä: Milloin maailman köyhien ja alistettujen tulisi tuntea empatiaa rikkaiden ja etuoikeutettujen ihmisten kauppojen hyllyväleissä kokemaan valinnanvaikeutta, ilmastoahdistusta tai onnea kohtaan? Ja tämän sanottuani, miten yhdistää yleistetty ajatus yhtenäisestä ’lajista’ ja tilanteisuus – lukemattomat ”muodot ja niiden moneudet”?

Vaikka ”monilajinen empatia kannustaa näkemään, kuuntelemaan ja kokemaan maailman sellaisena, jossa kaikki elämä on merkityksellistä ja tärkeää”, nälkä pakottaa tekemään valintoja ja syömään. Tieteen ja teknologian tutkija ja feministiteoreetikko Donna Haraway (2016) kehottaakin pysyttelemään ongelmallisuudessa tai vaikeudessa (*staying with the trouble*), sillä näin joudumme kerta kerran jälkeen tunnustamaan, ettemme tiedä ja silti toimimaan päättämättä itseämme suhteisuuden monimutkaisuuden yläpuolelle, jumalasemaan, ulkoavaruuden irralliseksi tarkkailijaksi. Avulias voi olla myös tieteenfilosofi ja eläintutkija Vinciane Despretin (2016) tapa kysyä, mitä tämä vierailu, kohtaaminen, tilanne, ilmiö tai suhde kysyy minulta tai tekee mahdolliseksi kysyä. Mitä pihvi lautasellani kysyy minulta? Naurukin voi olla hyvä opettaja.

Määrittelen ’empatian’ tarkoittamaan affektiivista muutosvoimaa, jossa jokin toiseudesta asettuu osaksi itseä, avaten reittejä spekulatiolle silti varmuutta tarjoamatta. Kun laajennetaan ihmisten välisistä suhteista ihmisen ja hänen ympäristönsä tekijöiden suhteisiin, empatian on mahdollista herättää kysymään, mitä oikeastaan tarkoittaa elää tällaisessa suhteisuudessa. Mitä mahtaa tarkoittaa ja miltä mahtaa tuntua elää näin? Seuraavan kysymyksen tulisi olla toimintaan suuntaava: mitä tämä värähdys kysyy minulta, mihin kutsuu minua, mihin velvoittaa? Metsästäjäystäväni kertoi minulle peuran tappamisen velvoittavan häntä metsää kohtaan. Se, mitä tämä tarkoittaa, riippuu siitä, mitä metsä vaikuttaisi kulloinkin tarvitsevan voidakseen niin hyvin kuin mahdollista.

Empatia on tärkeä osa projektia, jossa tehdään havaittavaksi hyvin- ja pahoinvoinnin kerrostumia niin ihmisten keskinäisissä suhteissa kuin ihmisten ja muiden olentojen välisissä suhteissa. Samalla empatia on epäpuhdasta, epävarmaa ja ei-viatonta. Se saattaa esimerkiksi tuottaa antropomorfinia oletuk-

sia toisista eläimistä, vaikkapa sellaisia, että kaikki monilajisessa maailmassa kokevat maailmaa näkö- tai pääkeskeisesti. Tai että tärkeimpiä ovat ne, joilla on samat perustunteet kuin ihmisillä. Miten asettua sellaisen toisen asemaan, joka kokee maailman eri aistein kuin ihminen? Mitä empatia ihmisen ja koronavirusen suhteessa voisi tarkoittaa? Ihmisten tavat tietää ja olla maailmassa kattavat vain osan niistä tavoista, joilla maailma tekee itseään havaittavaksi ja ymmärrettäväksi.


Antroposeenin ruokaympyrä ulottuu kotipöydästä kauppoihin ja tuotantolinjoille, navetoihin ja teurastamoihin, avohakkuille ja pelloille, lentokoneisiin ja rekkoihin, istuntoihin, raportteihin ja lupiin, troolareihin, voimaloihin ja tukiin, laboratorioihin, louhoksille ja öljykenttien poriin, pohjattomaan janoon ja lisääntyvään haluun, ja kaipuuseen, ja hoivaan. Kriittisen monilajisen tutkimuksen ja pedagogiikan

tärkeä tehtävä voisi olla kulkea näitä tai muita reittejä ja paikantaa oikeudenmukaisuuden ja epäoikeudenmukaisuuden mekanismeja spesifeissä tilanteissa. Toisaalta. Ehkä meidän ei pitäisikään enää keskittyä tuntemamme myöhäisliberalistisen maailman parantamiseen ja muuttamiseen askel askeleelta sisällyttävämmäksi. Sen perusta on luotu alistamalla, tuhoamalla ja varastamalla. Pitäisikö sittenkin alkaa toimia tällaisen maailman päätökseen saattamiseksi, voidaksemme aloittaa toisenlaisista lähtökohdista (ks. esim. Yusoff, 2018)?



TUURE TAMMI

FT, tutkijatohtori  
kasvatustieteiden tiedekunta  
Oulun yliopisto

 <http://orcid.org/0000-0002-7582-8887>

## LÄHTEET .....

- Despret, V. (2016). *What Would Animals Say If We Asked the Right Questions?* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Dooren, van, T. (2020). Pangolins and Pandemics: The Real Source of this Crisis is Human, not Animal. *New Matilda* 22.3.2020. [https://newmatilda.com/2020/03/22/pangolins-and-pandemics-the-real-source-of-this-crisis-is-human-not-animal/?utm\\_campaign=shareaholic&utm\\_medium=facebook&utm\\_source=socialnetwork&fbclid=IwAR35ttch56VZkxkziPrzmsnJScOtwQQDCnQqR0KWEMnQTgHvFQ1xOL\\_F0](https://newmatilda.com/2020/03/22/pangolins-and-pandemics-the-real-source-of-this-crisis-is-human-not-animal/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=facebook&utm_source=socialnetwork&fbclid=IwAR35ttch56VZkxkziPrzmsnJScOtwQQDCnQqR0KWEMnQTgHvFQ1xOL_F0) (10.8.2020).
- Dooren, van, T., Kirksey, E., & Münster, U. (2016) Multispecies Studies: Cultivating Arts of Attentiveness. *Environmental Humanities* 8(1), 1–23.
- Haraway D. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.
- Hautamäki, T. (2015). Velaksi viljelty basmatiriisi. *Kuluttaja* 15.4.2015. <https://kuluttaja.fi/artikkelit/velaksi-viljelty-basmatiriisi/> (10.8.2020).
- Hohti, R., & Tammi, T. (2019). The greenhouse effect: Multispecies childhood and non-innocent relations of care. *Childhood* 26(2), 169–185.
- Mol, A. (2008). I eat an apple. On theorizing subjectivities. *Subjectivity* 22(1), 28–37.
- Murphy, A. M. (2020). No Happy Endings: Practicing Care in Troubled Times. *Journal of Childhood Studies* 45(2), 7–13.
- Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Tammi, T., Hohti, R., & Rautio, P. (2020). Child-Animal Relations and Care as Critique. *Journal of Childhood Studies* 45(2), 1–6.
- Tammi, T., Hohti, R., Rautio, P., Leinonen, R-M. & Saari, M. (2020). *Lasten ja eläinten suhteet. Monilajista yhteiselo*. Helsinki: Into Kustannus.
- Tsing, A. (2012) Unruly Edges: Mushrooms as Companion Species. *Environmental Humanities* 1(1), 141–154.
- Yusoff, K. (2018). *A billion black Anthropocenes or none*. University of Minnesota Press.
- UN (2020). United Nations Environment Programme and International Livestock Research Institute. *Preventing the Next Pandemic: Zoonotic diseases and how to break the chain of transmission*. <https://www.ilri.org/publications/preventing-next-pandemic-zoonotic-diseases-and-how-break-chain-transmission> (10.8.2020)

TEIJA KOSKELA, PÄIVI ROSENIUS &amp; SIRPA KÄRKKÄINEN

# Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä



Koulutuspoliittisessa keskustelussa korostuu oppimisympäristöosaaminen, joka kuuluu opettajan työelämätaitoihin. Opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä niin koulutusjärjestelmän ulkopuolelle ulottuvien oppimisympäristöjen merkitystä oppimisprosessien jatkumoissa kuin koulun ulkopuolisiin toimijoihin ulottuvia verkostoitumistaitoja. Vain osa opettajaksi opiskelevista omaksuu käsityksen oppimisesta elämänmittaisena, kaikkialla mahdollistuvana prosessina.

**VUOROVAIKUTTEISIA OPPIMISYMPÄRISTÖJÄ** ja niiden merkitystä opetusta rikastavina ja syventävinä resursseina on korostettu 2010-luvun oppimiskeskustelussa. Koulutusta ohjataan normeilla yhä vahvempaan yhteistyöhön muiden toimijoiden, kuten järjestöjen, yritysten ja museoiden, kanssa, mikä näkyy esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2014), opetuksen lainsäädännössä (Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Ammattikorkeakoululaki 932/2014) ja opettajankoulutuksen kehittämislinjauksissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016).

Koulutusorganisaation ja sen fyysisen ympäristön suhde on osoittautunut monimuotoiseksi.

Formaalia eli muodollista koulutusta edustava oppilaitos voi tuottaa oppimisympäristönä alueelliseen yhteisöönä informaalia eli muodollisen koulutuksen ulkopuolelle sijoittuvaa oppimista (Rajaniemi, Häkli, Rauhala & Sumkin 2018), ja oppilaitosta ympäröivän informaalin oppimisympäristön käyttö formaalissa koulutuksessa voi syventää oppimista (Chang, Hagman, Chien & Cho 2012).

Oppimisympäristön käsitteellä on myös sosiaalinen ulottuvuus. Opettajaopiskelijoiden näkökulmasta kiinteä osallistuminen kenttäkoulujen alueellisiin yhteistyöverkostoihin tukee heidän valmiuttaan reagoida koulujen lähialueiden muutostarpeisiin. Oppimisen näkökulmasta koulun lähialueet tulisikin

## OPETTAJANKOULUTUKSESSA TULEE KOROSTAA TULEVAISUUDEN VAATIMAA OSAAMISTA, KUTEN ONGELMANRATKAISUN JA KRIITTISEN AJATTELUN TAITOJA.

ymmärtää lasten kasvuun liittyvänä sosiaalisena oppimisympäristönä (Payne & Zeichner 2017).

Viimeistään tulevaisuuden taitoihin suuntautuvan (*21st Century Skills*) ajattelun (esim. Ananiadou & Claro 2009; Saltmarsh, Chapman, Campbell & Drew 2015) myötä esimerkiksi digitalisaation ja moniulotteisen yhteistyön taidot ovat nousseet tulevaisuussuuntautuneeseen oppimisympäristö- ja oppimiskeskusteluun. Digitalisaatio vaikuttaa tiedon ja oppimisen avoimuuteen ja laajemmin ajateltuna digitaalisen yhteiskunnan kansalaisuuteen.

Perinteisen formaalin koulutuksen ja monimuotoistuneen informaalin oppimisen keskinäinen suhde vaatii esimerkiksi koulutusjärjestelmän käyttöön valittavien sähköisten oppimisympäristöjen kriittistä tarkastelua. Teknologioiden valinta edellyttää niiden taustojen tuntemista. Oppimisympäristöjen tuottajien intresseihin voi liittyä poliittis-taloudellisia linjauksia (Mertala 2019), tai ympäristöt voivat kerätä tietoa käyttäjistään (Parviainen 2015). Siksi opettajankoulutuksessa tulee korostaa tulevaisuuden osaamistarpeiden, esimerkiksi ongelmanratkaisun ja kriittisen ajattelun (Holma 2013) sekä medialukutaitojen (List, Brante & Klee 2020), osaamista.

Opettajaksi opiskelevien oppimisympäristöajattelun kehittyminen on tärkeä työelämätaito. Lisäksi se on osa opettajankoulutuksen oppimisprosessia. Opettajien ammatillinen kehittyminen nähdään jatkuvana ja kompleksisena oppimisprosessina, jossa henkilökohtaiset kokemukset ja ammatillinen tieto vaikuttavat toisiinsa (Webster-Wright 2009; Leefterink, Koopman, Beijaard & Schellings

2019). Ammatillisen osaamisen ylläpitäminen edellyttää opettajalta kykyä jatkuvaan omaehtoiseen ja informaaliin työssäoppimiseen sekä reflektointiin (Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy & Kyndt 2015; Legat, Raemdonck, Beusaert & März 2019). Opettajaopiskelijoille tulee jo koulutuksessa tuottaa reflektiivisen ajattelun valmiuksia, jotta he voivat sioutua kehittämään itseään työuransa aikana (Yeung, Craven & Kaur 2014).

Opettajankoulutuksessa tulee tunnistaa yliopistolisten opintojen, työelämässä oppimisen ja nopean yhteiskunnallisen muutoksen merkityksiä opettajan profession rakentumisessa (Wilson & Demetriou 2007; Jones & Dexter 2014). Kun koulutusjärjestelmää kehitetään määrätietoisesti, erityisesti opettajaopiskelijoilta vaaditaan valmiutta oppimisen ja oppimisympäristöjen kriittiseen tarkasteluun ja pedagogiseen kehittämiseen. Siksi tutkimusongelmamme ovat seuraavat:

- 1) Millaisia laadullisia eroja opettajaopiskelijoiden oppimisympäristökäsityksissä on?
- 2) Miten käsitykset oppimisesta kytkeytyvät erilaisiin oppimisympäristökäsityksiin?

Kuvaamme ja perustelemme aluksi tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Sen jälkeen käsittelemme aiemman tutkimuksen pohjalta oppimisympäristökäsitysten, oppimiskäsitysten ja pedagogisten käsitysten keskinäisiä suhteita. Tutkimuksen analyysi ja tulokset johdattavat pohtimaan opettajankoulutuksen vaikuttavuutta.

### OPPIMINEN JA OPPIMISYMPÄRISTÖT

Oppimista ja oppimisympäristöjä on pyritty jäsentämään formaalin ja informaalin oppimisen (esim. Herron & Mendiwelo-Bendek 2018) tai informaalin oppimisen lähikäsitteen, non-formaalin oppimisen (esim. Werquin 2008) kautta. Formaali oppiminen sijoitetaan kontrolloituun, institutionaaliseen ympäristöön, ja informaali oppiminen nähdään prosessina, joka fyysisestikin sijoittuu koulutusjärjestelmän ulkopuolelle (Chang, Hagman, Chien & Cho 2012). Tätä jakoa haastavat esimerkiksi 'ubiikki oppiminen' (esim. Hung ym. 2014) ja lisättyyn todellisu-

## FORMAALIA JA INFORMAALIA OPPIMISTA VOIDAAN PITÄÄ TOISIAAN TÄYDENTÄVINÄ, YHTÄAIKAISINA JATKUMOINA.

teen (*augmented reality*) perustuvat oppimisympäristöt (esim. Salmi, Kaasinen & Kallunki 2012).

Informaali oppiminen näyttyy näin jokapäiväisessä elämässä yksilön kiinnostuksen ja aktiviteettien perusteella. Non-formaali oppiminen muodostuu formaalia oppimista täydentävistä tai sille vaihtoehdoista oppimisen tavoista. Tässä yhteydessä käytämme käsitettä informaali oppiminen, johon myös non-formaalin oppimisen sijoitamme. Formaali oppiminen puolestaan ymmärretään koulutuksen opetussuunnitelman mukaisena ja didaktisesti suunniteltuna kokonaisuutena, johon kuuluvia oppimistilanteita voi olla sekä koulussa että sen ulkopuolella. Oppimistilanne on tällöin suunniteltu ja opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita palveleva.

Vaikka formaali ja informaali oppiminen nähdään useissa tutkimuksissa vastakohtina, niitä voidaan ajatella toisiaan täydentävinä ja yhtäaikaisina jatkumoina (Grosemans ym. 2015). Formaalin ja informaalin tai non-formaalin oppimisen keskinäinen rajanveto koskee yhä enemmän oppimistulosten opetussuunnitelmaperusteista todistusarviointia sekä oppilaitosten valtaa ja mahdollisuutta monopolisoida tutkintojen myöntämistä (Werquin 2008).

Oppijaa kannustavassa oppimisympäristössä huomioidaan sosiaaliset ja psykologiset ulottuvuudet (Vihervaara 2009; Toom, Pietarinen, Soini & Pyhältö 2017). Opiskelijoiden näkökulma korostaa sosiaalisen ympäristön merkitystä. Suhteet opiskelijatovereihin ja henkilöstöön ovat tärkeitä, ja ne koetaan fyysistä oppimisympäristöä merkityksellisempänä ulottuvuutena (Westling Allodi 2002; Fredricks 2011; Winding & Andersen 2015).

Toisenlaisen näkökulman oppimiseen tarjoavat esimerkiksi informaaliset sosiaalisen median kanavat, kuten vloggareiden tuottamat sisällöt Youtube-pal-

velussa. Niiden tuella opitaan mitä erilaisempia sisältöjä, jotka oppija kokee mielenkiintoisiksi ja käytökelpoisiksi (esim. Alston & Ellis-Hervey 2015), vaikka opittujen taitojen arvo jäisi oppilaitosten tai tutkintojen näkökulmasta vähäiseksi. Sosiaalisen median yhteisöt voivat olla esimerkiksi informaalin, omaa ammattitaitoa kehittävän oppimisen alustoja (esim. Rehm & Notten 2016).

Digitaalisuus laajentaa oppimisen mahdollisuutta niin ajan, paikan kuin roolien ymmärtämisen suhteen. Se voi osaltaan muuttaa luokkahuoneoppimisen, koulun toimintatapojen ja läsnäolo-kontrollin uskomuksia. Esimerkistä käyvät henkilökohtaiset digitaaliset oppimisympäristöt, jotka käyttäjä voi muovata mieleisekseen ja joiden sisällä hän voi halumallaan tavalla jakaa digitaalisia aineistoja ja dokumentteja toisten käyttäjien ja ympäristöjen kanssa (Manninen ym. 2007, 35; Kompen, Edirisingha, Canaleta, Alsina & Monguet 2019).

Teknologisten työskentelyalustojen lisäksi avoimien oppimisympäristöjen ja digitaalisten laajennettujen todellisuuksien asetelmat ohjaavat kohti oppilaskeskeistä toimintatapaa, vähentävät opettajan kontrollia ja muuttavat opettajan ja oppijan perinteisiä rooleja (Salmi ym. 2012). Toisaalta digitaalisten oppimisympäristöjen yhä laajempaa koulutuskäyttöä tulee tarkastella kriittisesti. Vaikka teknologia mahdollistaa ajasta ja paikasta riippumatonta oppimista, sen käyttöön sisältyy kosolti esimerkiksi oppijoiden yksityisyydensuojaa koskevia kysymyksiä. Niiden merkitys oppimisympäristöjen valinnassa on keskeinen. Teknologioiden keräämä tieto ja näin mahdollistunut vallankäyttö on osa laajaa yhteiskunnallista ilmiötä. Oppiminen voi muuttua elämyseskeiseksi teknologiariippuvuudeksi, joka palvelee kolmannen tahon taloudellisia intressejä (Parviainen 2015).

Tuoreimmista kotimaisista koulutuksen uudistamispyrkimyksissä perusasteella, toisella asteella ja korkea-asteella oppimisympäristöt ovat saaneet merkittävästi painoarvoa (esim. Opetushallitus 2014; Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017; Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Opettajankoulutuksen ja työelämäyhteistyön näkökulmasta asialla on ainakin kaksi ulottuvuutta. Ensimmäinen on opettajaopiskelijoiden tulevaan profession sisältyvä



itsenäisen vuorovaikutusosaamisen asiantuntijuus, jolla rakennetaan yhteistyötä verkostoitumalla koulun ja oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen kanssa (esim. Payne & Zeichner 2017). Organisaatioiden rajapinnat ylittävä verkostoituminen edellyttää sosiaalisia taitoja, kuten yksilö- ja yhteisövastuullisuutta, itseohjautuvuutta, taitoa käynnistää ja ylläpitää dialogeja uuden ymmärryksen rakentumiseksi sekä joustavuutta. Näiden taitojen harjoittelu on vaarassa jäädä vähäiseksi akateemisten opintojaksojen formaaleissa, usein ulkoa ohjeistetuissa ja määritellyissä opetustilanteissa. (Haapakorpi 2009; Rajaniemi ym. 2018.)

Toinen ulottuvuus on oppimisprosessin paikan laajentaminen. Teorian ja käytännön rajapinnalle soveltuvien yhteistyötaitojen lisäksi opettajilla on oltava taitoja sijoittaa opetustaan fyysisen oppilaitosympäristön ulkopuolelle sijoittuviin oppimisympäristöihin. (Penttinen, Skaniakos, Lairio & Ukkonen 2011; Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012; Vesterinen ym. 2017.) Jos opiskelijalla ei ole omakohtaisia kokemuksia koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen mielekkäästä pedagogisesta hyödyntämisestä, omien käsitysten työstäminen voi olla hämmentävää.

## PEDAGOGIIKKA AVOIMISSA OPPIMISYMPÄRISTÖISSÄ

Nykyistä avoimempien oppimisympäristöjen käyttö edellyttää pedagogisten uskomusten jäsentämistä tiedollisia edellytyksiä huomioivalla eli episteemisellä tasolla. Koulun toimintakulttuuri muuttuu ja muovaa opettajien käsityksiä omasta osaamisesta ja oppimisesta työuran aikana (Grosemans ym. 2015). Opettajuuden osaamisen jäsenystä muuttavat opetuksen rakenteen, sitä koskevan kontrollin ja oppijan toiminnallisuutta ja vastuuta painottavan lähestymistavan omaksuminen (Saltmarsh, Chapman, Campbell & Drew 2015) sekä jaetun oppimisen painottaminen (Rehm & Notten 2016). Käytännössä muutoksen tulisi näkyä esimerkiksi ympäristön sosiaalisen tuen rakenteissa ja ilmapiirissä (Toom ym. 2017).

Muutosta tuottaa myös informaalin oppimisen huomioiminen arvioinnissa (Bourke, O'Neill & Loveridge 2018). Yhtäältä sen tunnistaminen ja todentaminen edellyttävät yhä monimuotoisempaa

ja erityisosaamiseen perustuvaa arviointiprosessia (Werquin 2008). Toisaalta on esitetty, että informaaliin oppimiseen ei voida liittää ulkopuolista arviointia (Callanan, Cervantes & Loomis 2011). Eriävät näkemykset arvioinnin ja informaalin oppimisen suhteesta haastavat opettajia kehittämään ja jäsentämään arviointiosaamistaan.

Informaalin oppimisen määrittelyyn sisältyvät sosiaalinen yhteistoiminta, oppijan omaan mielenkiintoon ja valintaan perustuvat oppimisprosessit ja opittavan asian kokeminen merkityksellisenä (Callanan ym. 2011). Monet mielenkiintoiset asiat sijoittuvat opetussuunnitelmien ulkopuolelle ja erityisesti mediaan (Laru 2014; Alston & Ellis-Hervey 2015). Opettajan tulee omalla pedagogisella toiminnallaan rakentaa koulutuksen kontekstia sosiaalisesti ja akateemisesti yhä osallistavammaksi. Opettajan vuorovaikutustaidoilla ja sopivien oppimisympäristöjen hyödyntämisellä tuetaan oppimisen henkilökohtaisten merkitysten löytämistä ja sen seurauksena koulutukseen sitoutumista. (Fredricks 2011.)

Oppilaitoksen ulkopuolinen toiminta edellyttää opettajalta valmiutta siirtyä perinteisen oppiainedidaktisen osaamisalueensa reuna-alueille tai jopa niiden ulkopuolelle. Yhteistyökumppaneiden kanssa työskennellessään opettajan tulee olla valmis ylittämään rajoja, joita opettajan ja yhteistyötoimijan välille on ajateltu muodostuneen. Opettajien tulee kyetä esimerkiksi uusiin moniäänisiin vuorovaikutuksen tapoihin ja riittävän toimintakyvyn kehittämiseen, jotta hän voi toimia eri käytänteitä omaksuneiden toimijoiden kanssa innovatiivisissa, uusia merkityksiä luovissa neuvotteluissa (Vesterinen ym. 2017; Karila, Turtiainen & Ukkonen-Mikkola 2015; McGivern 2014; Rajaniemi ym. 2018). Yllättävät tilannetekijät ja yhteistyöverkoston tarpeet voivat edellyttää rohkeitakin rajanylityksiä. Yhtenä opettajan toimintaa koskevana tutkimuskohteena on nostettu esiin opettajan toiminta oman osaamiskenttensä ulkopuolella. Tällä *out-of-field*-näkökulmalla tarkoitetaan oman oppiaineen tai itselle tutuiksi koettujen vuosiluokkien ulkopuolelle sijoittuvaa opetusta. (du Plessis 2015.)

Teknologisista ympäristöistä keskusteltaessa opettajan pedagoginen päätöksenteko voi koskea esimerkiksi digitaalisuuden mahdollistamista tai ra-

joittamista. Aktiivinen opetusteknologian lisääminen opettajankoulutuksen opintojaksoihin vaikuttaa opiskelijoiden teknologiatietoisuuteen ja pedagogisten ratkaisujen tekemiseen (Sointu ym. 2016).

Työelämän näkökulmasta olennaista on tarkastella opettajan taitoja ja mahdollisuuksia sisällyttää teknologiaa opetukseen nimenomaan tarve- ja asiälähtöisesti. Onko koulutusjärjestelmän pedagogisena tavoitteena nähdä oppija vastuun ottajana ja opettaja aktiivisena muutostoimijana suhteessa oppijan ymmärryksen ja oppimisprosessin rakentumiseen ja omistajuuteen? Tavoitteiden suuntautumista vain teknologialähtöiseen ajatteluun pidetään ongelmallisena, koska tällöin keskitytään pelkkään teknologisten ratkaisujen käyttötaitoon tarkkaan määrittelyssä oppimisympäristössä, ja pohdinta teknologian pedagogisesta mielekkyydestä voi jäädä vähäiseksi. (Kerosuo 2014; Laru 2014; Parviainen 2015.) Vaikka teknologiset oppimisympäristöt mahdollistavat joustavaa oppimista, niiden käyttöön sisältyy paljon ongelmia suhteessa esimerkiksi lasten ja nuorten osallisuuteen ja tasa-arvoon (Mertala 2019).

Koska oppiminen voidaan ymmärtää uudistuvaan työelämään tai dynaamiseen kansalaisuuteen tähtäävänä välinearvona (esim. Eikeland 2012; Kumpulainen & Mikkola 2015), opettajuuden tulee mahdollistaa oppilaitoksen ja ympäröivän yhteisön keskinäistä ja vastavuoroista vuorovaikutusta (Hakkarainen 2017; Menary & Kirchhoff 2014; Eikeland 2012; OKM 2016). Samalla opettajuus- ja oppimisympäristökeskustelussa on syytä tiedostaa oppimispuheen taustalla vaikuttavia poliittisia ja taloudellisia intressejä, joiden lähtökohdat eivät välttämättä palvele oppijoita tai heidän omia tarkoituksiaan (esim. Biesta 2006), ja oppimistarpeita perustellaan lähinnä yhteiskunnan ja työelämän tarpeilla (Saari 2018).

## TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI

Tutkimuksessamme etsimme oppimista koskevien käsitysten välisiä variaatioita suhteessa oppimisympäristökäsityksiin. Variaatioiden määrittäminen paljastaa opettajan työhön sisältyviä käsitteellisiä jännitteitä, joita opiskelijat opettajankoulutuksen loppuvaiheessa nostavat esiin.

Keräsimme opettajaopiskelijoiden käsityksiä koulun ulkopuolisesta oppimisesta ”Kasvatus kestävään tulevaisuuteen” -opintojaksolla keväällä 2017. Jaksosta sisältyy opettajan pedagogisiin opintoihin, ja opintojen kulkukaaviossa se on sijoitettu opintojen loppuvaiheeseen. Osallistujat valmistuvat aineenopettajiksi, luokanopettajiksi, erityisopettajiksi ja opinto-ohjaajiksi. Opintojakso oli tuolloin mahdollista suorittaa myös englanniksi.

Aineistoa kerättiin opintojakson laajaan loppureflektointiin sisältyvällä avoimella kysymyksellä, joka oli pakollinen osa opintoja. Reflektointi kerättiin sähköisellä lomakkeella, mutta sitä ei käytetty opintosuorituksen numeeriseen arviointiin. Lomakkeessa jokaiselta opiskelijalta kysyttiin lupaa käyttää reflektointia tutkimusaineistona. Avoin kysymys oli seuraava: ”Millaisena näet oppimisen koulun ulkopuolisissa ympäristöissä?” Reflektointitehtävän tuottaman aineiston pohjalta tutkimme, millä tavoin vastauksissa tuotettiin oppimista koskevien käsityksen eroja erityyppisissä oppimisympäristöissä ja millaisena rakenteena variaatio ilmeni.

Kaikkiaan 182 henkilöä palautti ennen analyysivaiheen alkua loppureflektoinnin, ja heistä 150 antoi suostumuksensa vastausten sisällyttämisestä tutkimusaineistoon. Kuusi vastausta oli englanninkielisiä. Luvan antaneista neljä ei ollut vastannut avoimeen kysymykseen ollenkaan. Aineistosta poistettiin kolmen sanan mittaiset ja sitä lyhyemmät vastaukset, joita niitäkin oli neljä. Lopullinen analysoitava aineisto käsitti 142 vastausta.

Opiskelijoiden vastaukset avoimeen kysymykseen vaihtelivat niukasta yhden sanan ”Mitä?”-vastauksesta pidempiin, yli 100 sanan pohdintoihin. Vastaukset kuvasivat rikkaimmillaan monipuolisesti oppimisen suhdetta oppimisympäristöön ja opettajuuden monimuotoisuuteen.

Opiskelijat olivat opintojakson tehtävänä tuottaneet ryhmissä sähköistä oppimateriaalia oppilaitoksen ulkopuoliselle toimijalle, kuten järjestölle, yritykselle tai urheiluseuralle. Ryhmiin tultiin eri pääaineista. Opiskelijoilta edellytettiin osallistumista yhteistyökumppanin toimintaan, ja he kokeilivat materiaaliaan autenttisessa yhteistyökumppanin ympäristössä. Työn toteuttaminen vaati kontaktien

solmimista koulun ulkopuolelle, neuvottelutaitoja ja yhdessä tekemisen valmiuksia (vrt. Virtanen & Tynjälä 2013; Rajaniemi ym. 2018). Samoja taitoja heiltä odotetaan työssään.

Opintotehtävä ohjasi opiskelijoita sekä miettimään kulloisenkin toimijan tarpeita oppimisen näkökulmasta ja omia keskinäisiä uskomuksiaan oppimisesta koulun ulkopuolella että käymään reflektiivisiä keskusteluja. Tutkimuksellisesti kiinnostavaa olikin, miten laajasti reflektoinnin laajuus ja syvällisyys vaihtelivat.

Tulosten tulkinnaissa on syytä painottaa sitä, että opintotehtävä oli opiskelijoille opintosuoritus, joten he ovat voineet kokea vastaamisen ja sitä koskevan kontrollin painetekijänä tai pelkkänä suorittamisena. Reflektoinnin pakollisuus on osaltaan voinut tuottaa niukkoja tai pinnallisia vastauksia,

kuten ”Onnistuessaan erittäin virkistävää ja avaa uusia näkökulmia”.

Analyysi pohjautui fenomenografiseen lähestymistapaan. Siinä etsitään aineistosta käsityksiä, käsitysten eroavuuksia ja ulottuvuuksia, jotka eroja tuottavat (Marton & Booth 1997; Sin 2010). Analyysin tuloksena on variaatioiden rakenne (Åkerlind 2005), jolla kuvataan käsitysten keskinäistä hierarkiaa rajatusta käsityksestä kohti laajaa ja monipuolista käsitystä (Uljens 1989). Analyysiyksikkönä oli käsityksen kuvaus eli teksti, jossa kuvataan oppimista liitettyä oppimisympäristöön ja asiaan liittyviä määritteitä. Yksittäinen vastaus voi tällöin sisältää useita keskenään ristiriitaisiakin käsityksiä (Uljens 1989). Kapeimmillaan koko vastaus muodosti yhden toteavan käsityksen. Monipuolisimmillaan yksittäiseen vastaukseen sisältyi kahdeksan eri näkökulmaa

Oppimisympäristö	Esimerkkejä analyysiyksiköistä
Oppimisen ympäristö on lähtökohtaisesti koulussa, ja käsitys laajempien oppimisympäristöjen käytöstä on varauksellinen.	<p>”Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt voivat olla opettajalle haasteellisia etenkin yksilöiden kehittymisen ja työmäärän arvioinnin kannalta” (57)</p> <p>”Kyllähän koulun pitää muuttua yhteiskunnan mukana, mutta toisaalta jos yhteiskunta muuttuu tietyllä tapaa levottomampaan suuntaan, niin eikö tietty ennalta-arvattavuus ja tuttuus ole koulussa myös hyväksi?” (102)</p> <p>”Haastavana sekä stressaavana. Tänä päivänä vähennetään työntekijöitä, mutta työn määrä pysyy entisellään tai lisääntyy.” (123)</p>
Oppiminen kontekstoidaan suhteessa formaaliin kouluoppimiseen ja laajemmat oppimisympäristöt käsitetään oppimisprosessia tukeviksi ja rikastaviksi resursseiksi.	<p>”Näen sen resurssina, mutta myös välttämättömyytenä, ettei koulussa tapahtuva opetus kärsi epäkontekstuaalisuudesta.” (10)</p> <p>”Oppimista ei tapahdu ainoastaan koulussa, vaan oppia voi missä tahansa. Tämän vuoksi on mahdollista, että uusissa opetus suunnitelmissa oppimisympäristön käsite on laajentunut ja oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia oppimiskokemuksiin myös koulun ulkopuolella.” (11)</p> <p>”Mielestäni koulun ulkopuolisia oppimisympäristöjä tulisi hyödyntää enemmänkin opetuksessa. Minusta koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ovat usein hyvin mielekkäitä ja innostavia oppilaille.” (131)</p> <p>”Näen sen kuitenkin enemmän mahdollisuutena kuin uhkana!” (169)</p>
Oppiminen on jatkuva prosessi, joka on mahdollista kaikkialla.	<p>”Oppiminen kuitenkin alkaa varmaan jo syntymässä (tai ehkä jo kohdussa ollessa?) ja voisin olettaa oppimisen jatkuvan aina kuolemaamme saakka.” (25)</p> <p>”Uskon myös lujasti elinikäisen oppimisen käsitteeseen. Oppiminen ei yhtäkkiä lakkaa siinä vaiheessa, kun esimerkiksi koulu loppuu tai valmistuu yliopistosta maisteriksi. Tohtoriksi väitellytkään ei ole muuttunut täydelliseksi asiantuntijaksi edes oman kapean osaamisalueensa suhteen, vaan siitäkään riittää loputtomasti opittavaa, vaikka jo hirmuisesti olisikin opittu.” (95)</p> <p>”Oppiminen koulun ulkopuolisissa ympäristöissä on osa elinikäistä oppimista. Ihminen kasvaa ja kehittyy tai muuten muuttuu koko elämänsä ajan saamalla erilaisia ärsykeitä ulkopuolisesta maailmasta.” (158)</p>

Taulukko 1. Analyysin kategorioiden määrittäminen.

## OPETTAJAOPISKELIJOIDEN ÄÄNI EI OLLUT YHTENÄINEN.

kuvaavaa käsitystä. Useita käsityksiä sisältävät vastaukset olivat reflektiivisiä ja vertailevia.

Kirjallisessa muodossa olevat vastaukset jaoteltiin analyysiyksiköihin, jotka puolestaan jaettiin oppimisympäristökäsityksen mukaan kolmeen kategoriaan. Työssä käytettiin laadullisen aineiston käsittelyä helpottavaa NVivo-ohjelmaa. Koodauksen ensimmäisen vaiheen (**taulukko 1**) jälkeen analyysi jatkui etsimällä ja vertailemalla kategorioiden sisältämiä oppimiseen ja oppimisympäristöihin liittyviä käsityksiä.

Yksikään vastaus ei kieltänyt koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen käyttömahdollisuutta. Opiskelijat pitivät ”hyvänä mahdollisuutena” useita oppimisympäristöjä, kuten kierrätyskeskusta, maatilaa, peliä tai koulun pihaa tai niiden yläkäsitteitä, esimerkiksi avointa ympäristöä tai sähköisiä ympäristöjä. Omakohtaisia opetuskokemuksia opiskelijat pitivät vähäisinä, ja vastaajat kokivat opintojakson tehtävän sijoittamisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle uutta näkökulmaa tuovana ratkaisuna.

Aineistossa oli sisäisiä laadullisia eroja, jotka fenomenografisella tutkimuksella pyritään havaitsemaan (Sin 2010). Opettajaopiskelijoiden ääni ei ollut yhtenäinen, ja siksi on tärkeää tutkimuksellisesti jäsentää sitä, minkälaisia eroavuuksia käsityksistä on löydettävissä.

”Sähköisistä oppimisympäristöistä en niin paljon välitä niiden muutamien kokemusten pohjalta, joita minulla on.” (Vastaus 54)

”Tulen käyttämään omassa opetuksessa mahdollisimman paljon digitaalisia ympäristöjä.” (Vastaus 147)

Vastaajan oma oppiminen kuvautui oman oppimisprosessin ja opettajuuden kehittämistä edistävän oppimisen näkökulmasta ja käsityksen mukaisen oman tulevan työn kautta. Oma tuleva työ sijoittui pääsääntöisesti perusopetukseen ja lukioon. Käsityksiä kolmannesta sektorista tulevana työnä oli tulkinasta riippuen muutamia.

## TULOKSET

Suppeimmillaan opiskelijat käsittivät oppimisen sulkeutuneen koulujärjestelmän sisäisenä prosessina ja laajimmillaan elämänlaajuisena olemassaolon tapana. Näiden keskelle muodostuu formaalia koulutusta ja informaalia oppimista yhdistävä käsitys, jossa oppiminen käsitettiin suhteessa avautuvaan koulutusjärjestelmään. Fenomenografisen lähestymistavan mukaan tulos esitetään oppimisen ja oppimisympäristön suhteita ja niiden välisiä eroja kuvaavana hierarkkisenä variaatioiden rakenteena (**kuvio 1**).

Tulosten esittely etenee kapeasta käsityksestä kohti laajempaa käsityskuvausta. Olemme sijoittaneet tekstiin aineistokatkelmia analyysiprosessin kuvaamiseksi. Vastausten numeroinneilla kuvaamme aineistokatkelmien sijoittumista vastauksiin ja laajemmin koko aineistoon.

### Oppiminen sulkeutuneessa koulutusjärjestelmässä

Kun oppimisympäristöä määriteltiin järjestelmään rajautuvaksi, fyysistä ympäristöä kuvaavana sanana oli ’koulu’ tai ’luokkahuone’. Usein oppimiskäsityksen pohjalla oli lähtökohtainen oletus opettajajohtaisen luokkatilanteen luontevuudesta ja helpoudesta. Vaikka koulun ulkopuolinen opetus koettiin sinänsä mahdollisena, koulu kuvautui oppimisen oletettuna sijaintipaikkana, ja oppiminen rakentui lähtökohtaisesti koulussa.

”Koulu pistää oppimisprosessin käyntiin ja se jatkaa koulun ulkopuolella.” (Vastaus 180)

Ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen oli siis ”toteuttamisideana hyvin mahdollinen”, mutta niiden hyödyntäminen oli ”haastavaa ja stressaavaa”.

”Yhteistyöjutut ovat aina melko raskaita.” (Vastaus 127)

Mielenkiintoista oli havaita resurssipuhe osana oppimisympäristöjen laajentamisen kuvailua. Koulun ulkopuolelle lähdettiin vain ”resurssien riittävyden mukaan”. Resurssin puuttumista pidettiin rajoittavana haasteena koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen laajentamisessa.

## RESURSSIN PUUTTUMISTA PIDETTIIN RAJOITTAVANA HAASTEENA KOULUN ULKOPUOLISTEN OPPIMISYMPÄRISTÖJEN HYÖDYNTÄMISESSÄ.

päristöjen hyödyntämisessä. Puuttuvan resurssin käsitettä ei vastauksissa avattu. Laajoja oppimisympäristöjä sen sijaan ei tämän kategorian käsityksissä nähty resurssina.

Kategorian kuvauksissa opettajan rooli pysyi kyseenalaistamattomana. Opettajan työn muutokseen viitattiin vain ulkopuolisten oppimisympäristöjen tuottamana kasvavana haastavuutena ja kuormittavuutena. Mikäli vuorovaikutustaidot luetaan opettajan työelämätaitoihin, opettajaopiskelijoiden kokemat vaikeudet verkostojen rakentamisessa voivat vaikuttaa jopa yllättäville. Aineistoon sisältyi suorasanaisia esimerkkejä.

”Mielestäni on vain vaikeaa tehdä aloitteita joihinkin ryhmiin / organisaatioihin, jos suhteita ei ole.” (Vastaus 182)

Opettajankoulutuksen näkökulmasta mielenkiintoista on pohtia opetusharjoittelun osuutta. Aineisto ei sisältänyt käsityksiä, joissa harjoittelu olisi aktiivisesti tukenut avoimien oppimisympäristöjen käyttöä. Varauksellisten käsitysten yksi tulkinta voi olla, että harjoittelu tarjoaa ilmeisen vähän reflektoituja oppimisympäristöön keskittyviä kokemuksia. Näin asia jää käsittelemättömäksi.

”Olen hyvin avoin myös muille ympäristöille, mutta esimerkiksi harjoittelussa niiden kokeilu on jäänyt vähälle.” (Vastaus 66)

Kun opiskelijan käsitys oppimisesta painottuu vahvasti formaaliin kouluoppimiseen ja luokkahuoneeseen oppimisympäristönä, ei monipuolisten oppimisympäristöjen käytössä tarvittavaa osaamista tule aineistossa näkyville.

## Oppiminen avautuvassa koulutusjärjestelmässä

Tämän kategorian käsityksissä siirryttiin kohti edellistä kategoriaa avoimempaa ympäristöä, ja vastauksissa korostui päätöksenteon ja opetussuunnitelma-perustaisen ajattelun merkitys. Koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä haettiin aineksia, joilla voitiin ”rikastuttaa” luokkaopetusta. Kirjoituksissa puhuttiin vaihtelevuuden tuottamisesta sekä käytännön ja konkretian tavoittamisesta. Teoreettinen oppiminen sidottiin kouluun, kun taas soveltaminen ja arkiosaaaminen sijoitettiin koulun ulkopuolelle.

Vierailujen hyödyntäminen liitettiin tiettyihin oppiainesisältöihin. Valintapäätökset teki opettaja, ja päätöksentekoa ohjasi oppiaineen oppisisältö. Sitä oppiminen oli edelleen yhteydessä nimenomaan koulutuksen oppiainesisältöön, mutta samalla koulun ulkopuoliset ympäristöt olivat merkittäviä kokemuksellisuuden rakentajia tai oppimista vahvasti monipuolistavia ja tukevia ympäristöjä. Laajoja oppimisympäristöjä pidettiin oppimisen resurssina. Vierailujen antia hyödynnettiin kouluopetuksessa.

”Olen äidinkielenopettaja, joten luontevasti tulevat mieleen ainakin kirjastot, mediatalot ja teatterit. Ja jos käydään jossain, niin seuraavalla tunnilla mietitään koettua vielä koulussa.” (Vastaus 102)

Aineiston analyysi tuotti kuitenkin myös ristiriitaisia mielikuvia. Samalla kun koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen arvoa korostettiin, tultiin tutaneeksi käsitys opettajan oman oppimiskäsityksen painottumisesta koulutuksen formaaliin oppimiseen. Formaali ja informaali oppiminen erotettiin toisistaan. Lähtökohdaksi koettu oppimisprosessin sitominen oppiaineeseen liitettiin formaaliin luokahuoneetyöskentelyyn, ja avoimen oppimisympäristön hyödyntämisen rooli oli tukea luokahuoneetyöskentelyä.

Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt käsitettiin motivoiviksi. Oppimisen näkökulmasta tärkeää oli ”lapsien mielenkiinnon herääminen, luovuus”, ja oppimisen tueksi saatiin ”enemmän aisteja mukaan”. Opiskelijoiden käsitysten mukaan oppimisen monikanavaisuus tuki erityisesti niitä oppilaita, joille lukeminen oli vaikeaa. Koulun ulkopuolella oppiminen

käsitettiin soveltavaksi ja oppiainerajoja rikkovaksi.

Kun opetusta siirrettiin koulun ulkopuolelle, opettajan ja oppijan roolit alkoivat laajentua ja muovautua uudelleen. Opettajan tehtäväksi nähtiin oppiaineduktisen toiminnan lisäksi oppimisen metataitojen tunnistaminen, havaitun osaamisen eksplikoiminen, oppimiseen innostaminen sekä oppilaiden rohkaiseminen omien kokemustensa hyödyntämiseen oppimisprosesseissa. Oppimisen omistajuus alkoi siirtyä oppijalle. Vastauksissa oletettiin, että oppilaat eivät välttämättä arvosta koulun ulkopuolella heränneitä oivalluksia yhtä paljon kuin esimerkiksi koetuloksia. Siksi opettajan rooliin sisällytettiin pyrkimys ohjata lapsia tunnistamaan oppimista laajemmin, ja oppimisen pitkää jatkumoa korostettiin.

Koulun avautuminen näkyi halukkuutena muokata kouluympäristöä. Aineistossa oli viittauksia digitaalisiin oppimisympäristöihin, joita koulussa voitaisiin hyödyntää.

”[...] myös kouluun voi luoda sellaisia oppimisympäristöjä joissa ulkopuolisten oppimisympäristöjen hyvät ansiot toteutuvat.” (Vastaus 49)

Joissakin käsityksissä koulua pidettiin oppilaan kaiken kattavana elämänpiirinä. Jos koulu vastaa koulun ulkopuolisen ”oikean elämän” kokemusten saamisesta, on syytä tarkastella ajattelun koulukeskeisyyden perusteluja ja paradoksaalisuutta.

”Lisäksi olisi tärkeä saada kokemuksia ns. ’oikeasta elämästä’ ja yhteiskunnasta ennen kuin aloittaa peruskoulun jälkeiset opinnot esimerkiksi ammatillisessa oppilaitoksessa.” (Vastaus 172)

Yhtäältä kyse on kaikille yhteisten oppimiskokemusten ja oppimisympäristöjen laajentamismahdollisuuksista. Toisaalta koulu määritetty muusta maailmasta irralliseksi kontekstiksi, ja oppijan omaan arkeen sijoittuvan ”oikean elämän” arvo kyseenalaistuu.

### Oppiminen olemassaolon tapana

Kun oppimisympäristöjä pidettiin täysin avoimina, kuvaus eri toimijoiden rooleista muuttui ratkaisevasti. Oppija nähtiin valintapäätösten tekijänä sekä oppimisprosessin vastuullisena ja aktiivisena toimijana.

Oppiminen hahmottui koko elämän kattavaksi ilmiöksi, ja oppimista tapahtui kaikkialla.

Oppiminen olemassaolon tapana -kategoriaan liittyi oppiminen, joka tapahtui ”huomaamatta”, ”tiedostamatta” ja jopa ”salakavalasti”. Opettajan rooli muuttui vain yhdeksi oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi. Koulun ulkopuolella ”ei voi olla perinteinen opettaja”. Oppijan henkilökohtainen ja suora suhde oppimisympäristöön tuotti oppimiskokemuksia. Oppijan rooliin sisällytettiin aktiivinen tiedon etsiminen.

Osin vastauksissa jatkui jako oppilaitoksen ulkopuoliseen ja sisäiseen oppimisympäristöön. Luokahuoneisiin sijoittuvaan ”perinteiseen” opetukseen kohdentui kritiikkiä. Vertailu korosti koulunkäyntiä pakkotahtisena ja koulujärjestelmän ulkopuolella tapahtuvaa oppimista vapaana ja itsesäädeltynä. Koko oppimisen käsite koulutusjärjestelmän ulkopuolelle sijoittuneena tulikin täten ymmärtää toisin. Vapaaehtoisuutta pidettiin koulun ulkopuolisessa oppimisessä ensisijaisena. Siksi oppimistilanteet eivät saaneet edes muistuttaa koulukulttuurista.

”Oppiminen ei saa missään nimessä muistuttaa kouluopiskelua ja pänttäämistä, mikäli kyse on kuitenkin vapaaehtoisesta opiskelemisestä.” (Vastaus 162)

Kun oppimisympäristö nähtiin laajana, ja oppija sai itsenäisesti vaikuttaa siihen, miten ja mitä hän kulloinkin oli oppimassa, opittu käsitettiin omakohtaisena. Oppija teki kaikki valinnat, säätyi oppimiseen käytettyä aikaa ja omisti oppimisprosessinsa kokonaan. Opittu jäsenyi suhteessa omiin tarpeisiin ja tavoitteisiin, eikä pohdinta ulottunut koulunpidon asettamiin reunaehtoihin.

”Opit, kun hankit uutta tietoa, ymmärrät sitä ja teet siitä omaasi.” (Vastaus 73)

Laajan oppimisympäristöajattelun kuvaukset sisälsivät pieniä anekdootteja vastaajien omilta oppimispoluilta. Esiin otettiin työelämään ja harrastuksiin sijoitettavaa kokemuspohjaista oppimista. Oppimista koulun ulkopuolella pidettiin laajempänä, syvempänä ja merkityksellisempänä kuin kouluoppimista. Koulun ulkopuolisuus yhdisti oppimisen kokemuksiin stressittömyyttä, ystävyyttä ja pakottomuutta.

## KOULUN ULKOPUOLISUUS YHDISTY OPPIMISEN KOKEMUKSIIN STRESSITTÖMYYTTÄ, YSTÄVYYTTÄ JA PAKOTTOMUUTTA.

Avointen oppimisympäristöjen tiukimmin rajautuneissa kuvauksissa opiskelijat rajasivat koulujärjestelmän suoranasaisesti vastausten ulkopuolelle. Kirjoittaja esimerkiksi nimenomaisesti korosti oppimisympäristöjä, jotka oli rakennettu ”ei-koulussa-oleville”. Jos näihin ympäristöihin, kuten peleihin, oli hakeuduttu itsenäisesti, niissä käsityksen mukaan opittiin aina jotain.

”[...] esim. peleissä täytyy olla paljon parempi kielitaito kuin mitä koulussa ehtii oppia, joten neljäs-luokkalaisen englannin sanavarasto on paljon laajempi kuin enkunkirjan kappaleet.” (Vastaus 68)

Opiskelijoiden esittämät oppijan ja opiskelun suhteeseen liittyvät käsitykset voivat olla opettajan ammattia ajatellen hankalia. Aineiston esimerkit liittyivät yksittäisiin oppijoihin. Vaarana onkin, että opettajan ammatillinen oppimiskäsitys perustuu yksittäisiin oppilasoletuksiin. Kaikki eivät pelaa sähköisiä pelejä, ja on vaikeaa osoittaa, että aivan kaikki pelaajatkaan oppisivat englantia omaa ikäryhmäänsä enemmän.

Toisaalta peliympäristössä opitun kielen vertaaminen opetussuunnitelman sisältöön tai lingvistisesti orientoituneeseen kielenoppimiseen ei ehkä kuulu asiaan lainkaan, koska asiaa lähestyttiin tämän kategorian vastauksissa avoimen oppimisympäristön näkökulmasta. Siksi koulujärjestelmäkeskeisen ajattelun kysymykset siitä, minkälaista englantia pelit opettavat ja missä määrin opittu englanti on hyödynnettävissä kouluoppimisessa, voivat olla pelaajan näkökulmasta absurdeja.

Oppimisen sosiaalinen konteksti nostettiin tässä kategoriassa esiin. Oppimisprosessia vahvistivat varsinaisen opettajan ja hänen valitsemiensa oppimis-

ympäristöjen lisäksi vanhemmat, ohjaajat, valmentajat, ystävät ja muut toimijat. Samalla uudelleen määrittyneeseen opettajuuteen ja aikuisuuteen yhdistyi uusia piirteitä. Opettajat olivat myös oppimassa. Roolien muovautumisen myötä oppiminen muuttui yhtäältä ihmisten keskinäisiksi ja toisaalta ihmisten ja ympäristöjen välisiksi dialogisiksi suhteiksi, joissa muodostui monenlaista uutta tietoa ja osaamista. Edelleen taustalla vaikutti koulukeskeisyys, joka nostettiin esiin vertailukohtana ja toisaalta oman tulevan työssäoppimisen kenttänä.

”Ihmiset oppivat varmaankin esimerkiksi seuraamalla sitä, mitä muut ihmiset tekevät.” (Vastaus 25)

”Eikä pidä unohtaa aikuisten itsekin oppivan koko ajan uusia asioita, vaikkeivat enää koulussa olisi-kaan.” (Vastaus 173)

”Kaikkia oppia ei saa koulusta – ja monesti esimerkiksi sanotaankin, että tärkein oppi tapahtuu työpaikalla.” (Vastaus 85)

Joissakin pohdinnoissa koulutusjärjestelmän kokonaistavoitteeksi nähtiin oppijan omien oppimismahdollisuuksien tiedostaminen, oppimaan oppiminen ja jatkuvan oppimisen rakentaminen osaksi koko elämänsä. Koulun ulkopuolella ”oppiminen tarjoaa mahdollisuuden harjoitella sellaisia toimintamalleja, mitä ns. normiopetuksessa ei pystytä toteuttamaan, mutta mistä voi olla hyötyä myöhemmin elämässä”.

Oppimisen tuli kehittää henkilökohtaista kasvua ja palvelua yhteiskuntaa ja maailmaa. Sen ideana on ”valmentaa ja antaa taidot lapsille kasvaa tasa-arvoiseksi ja hyödylliseksi kansalaiseksi muuttuvassa ja moninaisessa yhteiskunnassamme”. Käsitykset liittyivät oppimisen jatkumoon koulutusta pidempänä prosessina, ja tätä jatkumoa osattiin käsityksissä kuvata yksityiskohtaisemminkin.

”Oppimista ei voi rakentaa vain koulussa tapahtuvaksi, vaan oleellisen tärkeää, on että oppiminen muodostuisi elinikäiseksi elämäntavaksi. Koulun tehtävänä on yhä enemmän vain antaa työkaluja ja aktivoida oppimaan oppimiseen, tukea kunkin yksilöllistä tapaa oppia ja löytää omat väylät ja kanavat siihen.” (Vastaus 48)



Tässä käsitteekategoriassa formaali ja informaali oppiminen muodostivat jatkuvasti kehittyvää kokonaisuutta. Opettajan ja koulutuksen tehtävänä oli tukea oppijan omassa elinpiirissä rakentuneiden osaamisalueiden tietoista hyödyntämistä osana oppimisprosesseja.

### Tulosten yhteenveto

Oppimiskäsitykset rakentuivat sisäkkäisiksi (**kuvio 1**). Laajempaankin oppimiskäsitykseen sisältyvää kuvasta verrattiin kehän sisempiin kerroksiin. Kun oppiminen sisimmällä kehällä kuvautui oppiainekeskeisenä, niin uloimmalla oppiminen olemassaolon tapana-kehällä esillä olivat vahvasti oppijan omaa aktiivisuutta, oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä, oppimisen laajuutta ja metataitoja koskevat käsitykset.

Liikuttaessa sisäkehältä kohti ulkokehää käsitysten painotus muuttui usealla eri ulottuvuudella. Sisimmän kehän opettajakeskeisestä tekstistä siirryttiin oppijakeskeiseen sisältöön, opettajan kontrollivastuun rinnalle kehittyi oppijan oma vastuu, ja oppiainesisällön painotus vaihtui oppimisen metataitojen korostamiseen.

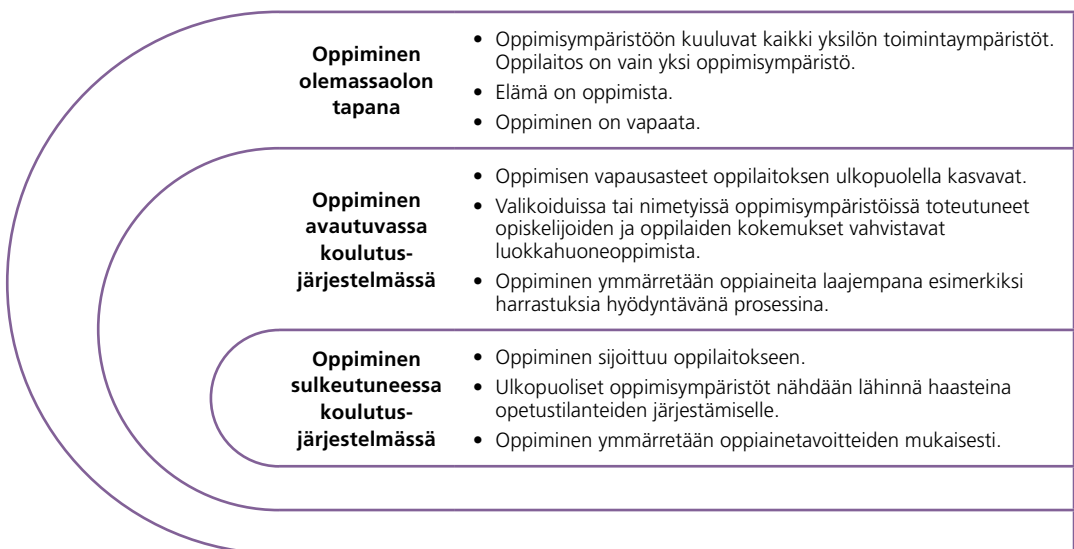
Koska mallin avulla voidaan käsitellä erilaisia opettajien oppimiskäsityksiä ja niiden suhdetta oppimisympäristöön, sen avulla on mahdollista reflektoida

kouluyhteisön tai opettajakunnan käsityksiin sisältyviä ristiriitaisuuksia tai ammatillisen kehittymisen tavoitteita. Käsityksen monipuolinen argumentointi edellyttää reflektiivistä ajattelua.

Samalla kehämalli havainnollistaa käsitysten kehittymistä osana opettajan ammatillista kasvua. Kun opiskelijan näkökulma keskittyi sisimpään, sulkeutuneen koulutusjärjestelmän puheeseen, ulompia kehiiä ei ollut ollenkaan näkyvillä tai ne koettiin keinotekoisiksi ja oppimisen kannalta turhiksi tai hankaliksi. Käsityksen laajentuessa sisemmät käsitykset olivat olemassa, ja vastauksissa tuotettiin kuvauksia oman ajattelun kehittymisestä juuri sisemmältä kehältä ulommalle kehälle etenevässä järjestyksessä.

### POHDINTA

Opettajaopiskelijoiden käsitykset vaihtelevat kouluympäristöön sulkeutuneesta oppimiskäsityksestä koko elämän kattaviksi. Silloinkin kun oppimisen ja oppimisympäristön suhde nähtiin laajana ja koko elämän kattavana, nostettiin koulusidonnainen näkökulma usein vertailukohdaksi. Tällöin tiukasti koulutusinstituution tiloissa tapahtuva oppiminen nimettiin vanhanaikaiseksi tai perinteiseksi.



Kuvio 1. Oppimisen ja oppimisympäristön suhdetta koskevien käsitysten variaation rakenne.

# OPETTAJAOPISKELIJOIDEN MONIPUOLISIMMAT VASTAUKSET KUVASIVAT VALMIUTTA TOIMINTAKULTTUURIN KYSEENALAISTAMISEEN.

Kuten aiemmassakin tutkimuksessa (Werquin 2008; Chang ym. 2012), formaali oppiminen määrittyi opetus suunnitelmien ohjaamana ja kontrolloituna oppimisena, joka sijoittui opettajaohitoiseen luokkahuoneeseen. Laajempi, koko elämän kattava oppiminen taas ymmärrettiin kaikkialla ja koko ajan tapahtuvaksi oppimisprosessiksi. Näissä käsityksissä painotui aiemman tutkimuksen mukainen (Callanan ym. 2011) yksilöiden omien tavoitteiden ja mielenkiinnon mukainen oppiminen. Opettajaopiskelijoiden monipuolisimmat vastaukset kuvasivat valmiutta tietoiseen toimintakulttuurin kyseenalaistamiseen. Informaalin ja koulutusjärjestelmän tuottaman formaalin oppimisen välistä dikotomiaa oltiin valmiita rikkomaan ja miettimään niiden keskinäistä suhdetta uudelleen. Tätä vaihtoehtoa on aiemmin korostettu tutkimuksessa (Grosemans ym. 2015).

Koska aineisto kerättiin opinnoissaan pitkälle edenneiltä opiskelijoilta, oppimisen käsitysten kirjo yllätti. Hämmennystä herättivät kapeat ja koulujärjestelmään rajautuneet käsitykset etenkin silloin, kun vastaus ei sisältänyt muita käsityksiä. Rohkaisevina kuvauksina puolestaan voidaan nostaa esiin moniulotteiset ja pohtivat vastaukset, joissa tuotettiin eksplisiittisiä käsityksiä työelämässä tarvittavasta oppimisesta ja oppimisympäristöjen monimuotoisesta suhteesta. Teksteihin sisältyi yksityiskohtaisiakin kuvauksia aiemmin havaituista yhteistyön edellyttämistä taidoista (Vesterinen ym. 2017). Koko elämän laajuista oppimista koskevat käsitykset kertoivat vahvasta ja oma-aloitteisesta halusta liikkua perinteiseksi nimettyjen organisaatio- ja oppiainerajojen yli.

Opiskelijoiden kokemukset laajojen oppimisympäristöjen haasteellisuudesta voivat olla tulkittavissa

mallioppimisena. Aiempien tutkimusten mukaan (Payne & Zeichner 2017; Fredricks 2011; Callanan ym. 2011) sekä yliopistokoulutuksessa että opetustyössä tulisikin perehtyä oppijoiden omiin oppimisympäristöihin ja rohkaista niiden laajentamiseen, jotta koulutuksessa opittujen asioiden laajemmassa soveltamisessa tarvittavat merkityssuhteet rakentuisivat asianmukaisesti.

Tutkimuksen tulokset johdattivat pohtimaan opettajankoulutuksen vaikuttavuutta. Vaikka opiskelijoiden käsityksissä suhde oppimiseen monipuolisissa oppimisympäristöissä kuvautui myönteiseksi, käsitykset olivat kaukana toisistaan. Tutkimuksesamme havaittu oppimista ja oppimisympäristöjä koskevien käsitysten tason vaihtelu – tehtävän luonne huomioiden – osoittaa, että käsitysten tuottaminen perustuu parhaimmillaan kriittiseen ja monipuoliseen reflektointiin. Toisaalta aineistossa oli tekstejä, jotka kapealla tai olemattomalla lähtökohteisesti uskomusmaailmaan perustuvalla argumentaatiolla herättelivät pohtimaan opettajankoulutuksen vaikuttavuuden reunaehtoja hyvinkin kriittisesti. Tutkimuksen tulisikin suuntautua yhä enemmän siihen, millaisin käsityksin opiskelijat kentälle lähtevät ja miten heidän käyttöteoriaansa koulutuksen aikana ja sen jälkeen rakentuu.

Vaikka opettajankoulutuksen loppuvaiheessa kerätystä aineistosta löytyikin vielä käsityksiä oppimisesta vain sulkeutuneen koulutusjärjestelmän sisällä, niin variaatiokirjon laajimpien kuvausten kategorioissa oppiminen nähdään olemassaolon tapana. Teksteissä tuotetaan vahvaa innovatiivista ja uutta oppimisympäristöajattelua kehittävää käsityskokonaisuutta.

Tutkimuksen aineisto koottiin opintotehtävänä. On ilmeistä, että opiskelijoiden sitoutuminen tehtävään vaihteli. Sitoutumisen vaihtelua emme tässä yhteydessä tulkitse. Analyysi perustui tuotettuihin käsityksiin. Yksittäinen vastaus fenomenografisessa tutkimuksessa voi tuottaa useita ja osin sisällöllisesti ristiriitaisia käsityksiä (Uljens 1989). Tutkimuksen aikana aineistoon on palattu yhä uudelleen, jotta variaatioiden rakenteen tuottaminen saataisiin mahdollisimman hyvin koko aineistoa kattavaksi (Sin 2010).

Reflektointitehtävissä ei viitattu tietotekniikkaan erikseen. Teknologianäkökulman erillinen korostaminen tehtävänannossa olisi voinut painottaa tietotekniikan osuutta oppimisympäristökäsityksissä jopa tarpeettomasti. Kuitenkin tieto- ja viestintäteknikka liittyy keskeisesti opettajankoulutuksen oppimisympäristöihin (Sointu ym. 2016). Lisäksi kohderyhmän oppimistehtävänä oli sähköisen oppimateriaalin tuottaminen. Opiskelijoiden kokemukset tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämisestä ja digitalisaation vaikutuksesta esimerkiksi kansalaisuuteen olivat kuitenkin vielä hyvin kapeita verrattuna esimerkiksi *21st Century Skills*-ajatteluun (Ananiadou & Claro 2009; Saltmarsh, Chapman, Campbell & Drew 2015). Tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämisessä painotettiin kulloisenkin opettajan henkilökohtaista motivaatiota ja valintamahdollisuutta.

Prosessi paljasti myös oman ajattelumme risiiritäisyyksiä. Avoin oppiminen ja avoimet oppimisympäristöt muodostavat kenttää, jonka kaikilla toimijoilla – tutkijat ja opettajankouluttajat mukaan lukien – on riski sotkeutua omien käsitystensä koulutusjärjestelmäkeskeisyyteen. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 41) käytetty termi 'koulun ulkopuolinen oppimisympäristö' ohjaa toimimaan aktiivisesti koulun ulkopuolella ja samalla alleviivaa koulun ja sen ympäröivän yhteisön erillisyyttä. Tätä terminologiaa käytimme myös tehtävänannossa: "Millaisena näet oppimisen koulun ulkopuolisissa ympäristöissä?" Vaikka tehtävänanto kriittisesti katsottuna ohjaa dikotomisen formaalin ja informaalin oppimisympäristöajattelun suuntaan, niin tuotetut käsitykset laajimmillaan kykenivät sen ylittämään.

Pedagogiset opinnot tähtäävät tämän tutkimuksen kontekstissa opettajan pätevyyteen ja ammatissa tarvittavien osaamisalueiden kehittämiseen. Opettajien pätevyys määritellään lainsäädännössä. Voidaan kysyä, rakennammeko opettajankoulutuksen ja opettajuuden toimintakulttuuria edelleen


liiankin luokkahuone- ja koulutusjärjestelmäkeskeiseksi, jolloin koulutusjärjestelmän ulkopuolella tapahtuvan oppimisen ja oppimiseen liittyvien ympäristöjen eksplisiittinen käsittely jää kapeaksi. Työelämätaitojen näkökulmasta katsottuna opiskelijoilla tulee valmistuessaan olla näkymä omakohtaiseen ja jatkuvaan oppimiseen. Toisaalta on syytä kiinnittää huomioita oppimiseen ja sen reunaehtoihin. Opettajankoulutuksessa tulee pohtia miksi, miten ja kenen etuja painottaen oppimisen jatkumoa ohjataan (esim. Biesta 2006).

Opettajaopiskelijoille tulee jo akateemisten opintojen aikana rakentua valmiutta osallistua kaikenikäisiä oppijoita koskevaan yhteiskuntatietoiseen keskusteluun, jossa pohditaan oppimisoikeuden ja -velvollisuuden rajoja ja sisältöjä. Oppimisympäristöt ja niiden nopea muuttuminen vaativat uutta näkökulmaa oppimisen ja opetuksen ja niihin sisältyvän kompleksisuuden tutkimukseen.



TEIJA KOSKELA


KT, yliopistotutkija  
kasvatustieteiden tiedekunta  
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-7331-5212>



PÄIVI ROSENIUS


KM, yliopisto-opettaja  
filosofinen tiedekunta  
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-9920-4657>



SIRPA KÄRKKÄINEN

FT, dosentti, vanhempi  
yliopistonlehtori  
filosofinen tiedekunta  
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-0515-0775>

- Alston, G. D. & Ellis-Hervey, N. (2015). Exploring the nonformal adult educator in twenty-first century contexts using qualitative video data analysis techniques. *Learning, Media and Technology* 40(4), 502–513. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.968168>.
- Ammattikorkeakoululaki 932/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932> (7.1.2019).
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. OECD Education Working Papers 41. Paris: OECD Publishing.
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal* 5(3–4), 169–180. DOI: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.169>.
- Bourke, R., O'Neill, J. & Loveridge, J. (2018). What starts to happen to assessment when teachers learn about their children's informal learning? *Australian Education Research* 45, 33–50. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0259-x>.
- Callanan, M., Cervantes, C. & Loomis, M. (2011). Informal Learning. *Cognitive Science* 2(6), 646–655. DOI: <https://doi.org/10.1002/wcs.143>.
- Chang C.-Y., Hagman J.-G., Chien Y.-T. & Cho, C.-W. (2012). Leveraging educational pathway to bridge in-school and out-of-school science learning: A comparison of different instructional designs. *Journal of Baltic Science Education* 11(3), 275–284.
- Eikeland, O. (2012). Symbiotic Learning Systems: Reorganizing and Integrating Learning Efforts and Responsibilities between Higher Educational Institutions (HEIs) and Work Place. *Journal of the Knowledge Economy* 4(1), 98–118. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>.
- Fredricks, J. (2011). Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. *Theory into Practice* 50, 327–335. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>.
- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F. & Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education* 47, 151–161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.011>.
- Haapakorpi, A. (2009). Sulkeuman ja neuvottelun ehdoilla – asiantuntija-aseman rakentuminen työelämässä. Sosiologian laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/23469/sulkeuma.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (7.1.2020).
- Hakkarainen, K. (2017). Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus* 37(1), 47–56. DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.88397>.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J. & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* 34(4), 247–256. DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.94003>.
- Herron, R. & Mendiweso-Bendek, Z. (2018). Supporting self-organised community research through informal learning. *European Journal of Operational Research* 268, 825–835. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2017.08.009>.
- Holma, K. (2013). Kriittinen ajattelu kasvatuspäämääränä. *niin&näin – filosofinen aikakauslehti* 78(3), 97–103.
- Hung, P.-H., Hwang, G.-J., Lee, Y.-H., Wu, T.-H., Vogel, B., Milrad, M., & Johansson, E. (2014). A Problem-based Ubiquitous Learning Approach to Improving the Questioning Abilities of Elementary School Students. *Educational Technology & Society* 4, 316–334.
- Karila, K., Turtiainen, H. & Ukkonen-Mikkola, T. (2015). Yhteistä toimintaa koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Yliopistopedagogiikka* 22(1), 20–22.
- Kerosuo, H. (2014). Kollektiivinen muutostoisimijus – esimerkkinä solmutyöskentely rakennusalan kehittämishankkeessa. *Aikuiskasvatus* 34(3), 178–191. DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.94098>.
- Kompen, R. T., Edirisingha, P., Canaleta, X., Alsina, M. & Monguet, J. P. (2019). Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics* 38, 194–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.10.003>.
- Kumpulainen, K. & Mikkola, A. (2015). Oppiminen ja koulutus digitaalisella aikakaudella. Teoksessa M. Kuuskorpi (toim.) *Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt*. Julkaisu 2015:1. Tampere: Juvenes Print, 9–45.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>. (7.1.2019).
- Laru, J. (2014). ”Mä haluan näyttää sulle mun skrätsin”. *Kasvatus* 45(5), 467–468.
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijaard, D. & Schellings, G.L.M. (2019). Overarching professional identity themes in student workplace learning. *Teachers and Teaching* 25(1), 69–89. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>.
- List, A. & Brante, E., & Klee, H. (2020). A framework of pre-service teachers' conceptions about digital literacy: Comparing the United States and Sweden. *Computers & Education*, 148, 1–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103788>.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuitinen, E., Luukannel S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Marlon, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- McGivern, P. (2014). Emergent Expertise? *Educational Philosophy and Theory* 46(6), 692–708. DOI:


- <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.779217>.
- Menary, R. & Kirchoff, M. (2014). Cognitive Transformations and Extended Expertise. *Educational Philosophy and Theory* 46(6), 610–623. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.779209>.
- Mertala, P. (2019). (Vasta)kertomuksia koulutuksen digitalisaatiosta. *Kasvatus & Aika* 13(3), 26–45. DOI: <https://doi.org/10.33350/ka.76593>.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.
- Parviainen, J. (2015). Teknologisoituva koulu oppimisen elämyspuistona: valtion opetusteknologiastrategian jalkauttaminen kouluihin 2010-luvulla. *Kulttuurintutkimus* 32(2), 3–14.
- Payne, K. & Zeichner, K. (2017). Multiple voices and participants in teacher education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The Sage Handbook of Research on Teacher Education*. Los Angeles, CA: Sage. 1101–1116.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. (2011). Korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? *Aikuiskasvatus* 31(2), 99–110. DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.93921>.
- Plessis, du, A. E. (2015). Effective education: Conceptualising the meaning of out-of-field teaching practices for teachers, teacher quality and school leaders. *International Journal of Educational Research* 72, 89–102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.05.005>.
- Rajaniemi, J., Häkli, J., Rauhala, K. & Sumkin, H. (2018). Urbanisoituva yliopistokampus informaalin oppimisen mahdollistajana. *Aikuiskasvatus* 38(1), 18–29.
- Rehm, M. & Notten, A. (2016). Twitter as an informal learning space for teachers!? The role of social capital in Twitter conversations among teachers. *Teaching and Teacher Education* 60, 215–223. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015>.
- Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus* 1, 4–13.
- Salmi, H., Kaasinen, A. & Kallunki, V. (2012). Towards an Open Learning Environment via Augmented Reality (AR): visualising the invisible in science centres and schools for teacher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 45, 284 – 295. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.565>.
- Saltmarsh, S., Chapman, A., Campbell, M. & Drew, C. (2015). Putting “structure within the space”: spatially un/responsive pedagogic practices in open-plan learning environments. *Educational Review* 67(3), 315–327. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.924482>.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International Journal of Qualitative Methods* 9(4), 305–319. DOI: <https://doi.org/10.1177/1160940691000900401>.
- Sointu, E., Valtonen, T., Kukkonen, J., Kärkkäinen, S., Koskela, T., Pöntinen, S., Rosenius, P. & Mäkitalo-Siegl, K. (2016). Quasi-Experimental Study for Enhancing Pre-Service Teachers’ TPACK. Teoksessa G. Chamblee & L. Langub (toim.) *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International (SITE) Conference 2016*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 3067-3074.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Valtioneuvosto (2012). Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.
- Vesterinen, O., Kangas, M., Krokfors, L., Kopisto, K. & Salo, L. (2017). Inter-professional pedagogical collaboration between teachers and their out-of-school partners. *Educational Studies* 43(2), 231–242. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055698.2016.1277131>.
- Vihervaara, E. (toim.) (2009). Koe oppimisympäristönä. Länsi-Suomen läänin aikuislukioiden raportti koekäytänteiden kehittämisestä lukiossa II. Länsi-Suomen läänin aikuislukioiden.
- Webster-Wright, A. W. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research* 79(2), 702–739.
- Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? *Lifelong Learning in Europe* 3, 142–149.
- Westling Allodi, M. (2002). Children’s experiences of school: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(2), 181–205. DOI: <https://doi.org/10.1080/00313830220142191>.
- Winding, T. N. & Andersen, J. H. (2015). Socioeconomic differences in school dropout among young adults: the role of social relations. *BMC Public Health* 15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2391-0>.
- Virtanen A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20(2), 2–10.
- Åkerlind, G. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 24(4), 321–334. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>.

# Vuorovaikutus, osallistuminen ja tekstin yhteinen tuottaminen

## Tapaustutkimus valmennusryhmäkeskusteluista



Yksi tapa kasvaa osallistumiseen on tekstin yhteinen tuottaminen kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Keskusteluanalyysina toteutetussa tapaustutkimuksessa pureudutaan tähän osallisuuteen kasvamisen prosessiin uusiin työkäytänteisiin keskittyvässä henkilöstökoulutuksessa ja työelämään valmentavassa mielenterveyskuntoutuksessa. Tulosten mukaan yhteisöllisiä tekstikäytänteitä on tuettava pedagogisin ratkaisuin.

 SOSIAALISESSA TOIMINNASSA mukana oleminen on mielekkään elämän rakennusaines, joka voidaan saavuttaa monin eri tavoin. Joskus se voi edellyttää toimijan omaa aktiivisuutta ja omatoimisuutta, joskus se on etupäässä ulkopuolisten toimijoiden aikaan saamaa. Yhden keskeisen määritelmän mukaan osallistuminen tarkoittaa toimijan tietoisesti ja itsenäisesti harkittua sosiaalisessa toiminnassa mukana olemista siten, että toiminta on hänen omien etujensa ja kiinnostuksensa kohteiden mukaista (Siisiäinen 2010). Tällöin toiminnan alkuun panevana voimana on ennen kaikkea toimija itse, vaikka toimintaa aina jossain määrin ohjaavat myös toimijoiden sisäistämät valtarakenteet (Bourdieu 1977).

Osallistumisesta puhutaan paljon, sillä sen ajatellaan auttavan yhteiskunnan haasteiden kanssa pai-

nimisessä (mm. Brodie ym. 2009; Planes-Satorra & Paunov 2017). Esimerkiksi työntekijöiden aktiivisen osallistumisen työyhteisöä koskeviin muutoksiin tiedetään lisäävän työhyvinvointia ja organisaatioon sitoutumista (mm. Pahkin ym. 2014). Vastaavalla tavalla mielenterveyskuntoutusyhteisöissä toimitaan osallistumisen tiedetään edistävän kuntoutujien hyvinvointia, voimaantumista sekä tyytyväisyyttä ja sitoutumista hoitoon (Corrigan ym. 1999; Hibbard & Greene 2013).

Artikkelimme näkemyksen mukaisesti osallistuminen on paitsi toimijoista itsestään lähtevää käytäytymistä (ks. Siisiäinen 2010) myös asia, johon kasvetaan vuorovaikutussuhteissa muiden ihmisten kanssa. Vastavuoroiset ihmissuhteet tekevät mahdolliseksi omaan merkityksellisyyteen ja toiminta-

mahdollisuuksiin uskomisen, mikä motivoi osallistumiseen (Nivala & Rynnänen 2013).

Osallistumiseen kasvaminen on näin myös osa sosiaalisaatiota, yhteiskunnan jäseneksi kasvamista, jossa yksilön kasvuprosessia tuetaan ja osallistumiseen ohjataan niin, että hän voi asteittain syvenevän osallistumisen kautta edetä kohti yhteisön täysivaltaista jäsenyyttä (Lave & Wenger 1991; Nivala & Rynnänen 2013). Tällaiset ajallisesti pitkätkin kasvuprosessit palautuvat kuitenkin yksittäisiin aika-paikkaisiin tilanteisiin, joissa yksilöt osallistuvat yhteisön toimintaan ja joissa heidän osallistumistaan edistetään eri tavoin luomalla sille mahdollisuuksia ja rajoitteita. Usein osallistumiseen ohjaaminen onkin näkymätöntä, jolloin se on ikään kuin tilanteen muiden, ilmi pantujen tavoitteiden sivutuote.

Näin tapahtuu myös tässä artikkelissa kuvaamisemme konteksteissa, joissa osallistumiseen kasvaminen ei suinkaan ole ääneen lausuttu tavoite. Tutkimme kahden lähiyhteisön valmennusorientoituneita pienryhmäkeskusteluita, joissa tuotetaan erilaisia tekstejä, kuten kirjataan vastauksia ryhmälle annettuihin tehtäviin ja laaditaan ohjetekstejä ja tiedotteita. Katsomme, että näiden varsinaisten tavoitteiden – esimerkiksi uusien toimintasuunnitelmien laatimisen – avulla osallistujia kuitenkin kasvatetaan samalla yhteisöllisiin käytänteisiin. Kiinnostuksen kohteena onkin juuri vuorovaikutuksessa tapahtuva tekstin yhteinen tuottaminen, jonka hallitsemisen voidaan ajatella olevan yksi tapa parantaa osallistujien mahdollisuuksia osallistua yhteisön toimintaan. Yhtäältä tarkastelemme sitä, miten osallistumista pyritään edistämään tekstin yhteisen tuottamisen avulla. Toisaalta selvitämme tämän tavoitteen toteutumista käytännössä ja kysymme, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia ja rajoitteita tekstin avulla osallistaminen faktuaalisesti tuo vuorovaikutukseen.

#### YHTEISKIRJOITTAMINEN PEDAGOGISENA TEKSTIKÄYTÄNTÖNÄ

Tekstitaitoihin kiteytyy keskeisiä yhteiskunnallisen osallisuuden ja toimijuuden kysymyksiä (esim. Lehti ym. 2018; NLG 1996). Niitä on tarkasteltu monialaisen tekstitalitutkimuksen ja erityisesti sen sosiokult-

tuurisen lähestymistavan näkökulmasta. Tekstitaidot on tällöin nähty yhteisöllisinä tekstikäytänteinä eli sosiaalisesti ja kulttuurisesti jaettuina tapoina käyttää tekstejä ja kirjoitettua kieltä (Barton 1994; Barton & Hamilton 2000; Luukka 2009).

Tekstikäytänteet ovat sidoksissa yhteisön muihin toimintakäytänteisiin, ja niihin sosiaalistutaan osallistumalla tekstien ympärillä tapahtuviin yhteisön vuorovaikutustilanteisiin (Barton 1994). Näin uusinnetaan ja pidetään yllä paitsi tekstien käyttötapoja myös niiden ilmentämiä asenteita ja uskomuksia: tekstikäytänteet ovatkin aina sidoksissa laajempiin yhteiskunnallisiin kehityskulkuihin, arvoihin ja normeihin ja siis luonteeltaan ideologia (Gee 2015; Karvonen 2019).

Tekstitaitojen ja osallisuuden suhdetta käsittelevä tutkimus on kohdistunut erityisesti perusopetukseen, jossa on pidetty keskeisenä opiskelijoiden tarvitseman tekstitaitorepertuaarin laajentamista. Esimerkiksi kirjoittamisen pedagogiikkaan perehtynyt Outi Kallionpää (2017) on tarkastellut kirjoittamista luovaa merkitysten muotoilua korostavassa merkitys-yhteiskunnassa, jossa julkinen, yhteisöllinen sisällöntuotanto luo mahdollisuuksia itseilmaisuuksiin, vaikuttamiseen ja osallistumiseen ja on näin keskeinen yhteiskunnallisen osallisuuden ja kansalaisdemokratian osatekijä. Vaikka Kallionpää keskittyykin kirjoittamiseen erityisesti uudessa mediassa, hän pitää tämänkaltaista uutta kirjoittamista osana laajempaa osallisuuden kulttuurin eetosta ja siten tulevaisuuden avaintaitona, jota on syytä kehittää paitsi koulussa myös vaikkapa työpaikoilla, järjestöissä ja kursseilla (Kallionpää 2017, 26–31, 68; ks. myös Jenkins 2016 ym.).

Toistaiseksi on kuitenkin niukasti tietoa tekstitaitojen merkityksestä aikuiskoulutuksen ja työelämän konteksteissa, erityisesti tilanteissa, joita ohjaa osallistumisen ja yhteistoiminnallisuuden ihanne ja joissa yhteisön jäsenyys rakentuu tekstien yhteisen tuottamisen ja muokkaamisen kautta. Tutkimuksemme kohde, tekstin tuottaminen vuorovaikutuksessa, on työelämässä toistuva tekstikäytäntö, jota on tutkittu varsin vähän.

Toisenlaisissa koulutus konteksteissa, erityisesti yliopistoissa, yhdessä kirjoittamisen pedagogisia etuja on tutkittu paljon. Yhdessä kirjoittamisen on katsottu edistävän syväoppimista, rohkaisevan opiskelijoiden luovuutta ja kriittistä ajattelua sekä auttavan

## KIRJOITTAMISEN TUTKIMUKSESSA OLLAAN YHÄ ENEMMÄN KIINNOSTUNEITA KIRJOITTAMISESTA PROSESSINA.

opiskelijoita työskentelemään jaettujen objektien parissa (Limbu & Markauskaite 2015, 393).

Yhdessä kirjoittamista on tarkasteltu myös kielennoppimisen näkökulmasta, jolloin sen on havaittu parantavan tuotettujen tekstien kielellistä laatua. Selitykseksi on ehdotettu opiskelijoiden mahdollisuutta vaihtaa ideoita ja antaa toisilleen palautetta (Storch 2005; Dobao 2012; Wigglesworth & Storch 2012). Yhdessä kirjoittaminen ei kuitenkaan ole suoraviivaisesti yhteydessä ryhmäläisten väliseen lisääntyneeseen yhteistyöhön ja dialogiin. Kasvatustieteilijät Neumann ja McDonough (2015) tarkastelivat yhteiskirjoittamistehtäviä englantia toisena kielenään puhuvien oppilaiden luokassa ja keskittyivät opiskelijoiden yhteisten suunnittelutehtävien ja valmiiden tekstituotosten väliseen suhteeseen. Heidän tuloksensa oli, etteivät kirjoittamista edeltäneet yhteiset keskustelut välttämättä johtaneet parempiin teksteihin kuin mitä syntyi tilanteissa, joissa kirjoittamista ennen ei keskusteltu. Lisäksi osallistujien keskusteluaktiivisuus vaihteli suuresti ryhmittäin.

Yhteiskirjoittamisen tueksi on myös kehitetty pedagogisia malleja. Esimerkiksi Anne Jyrkiäisen ja Kirsi-Liisa Koskinen-Sinialon (2015) yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaan kuuluu kahdeksan toisiinsa limittyvää vaihetta:

- 1) virittäytyminen työtapaan ja aiheeseen
- 2) tekstin lukeminen ja tutkiminen
- 3) kirjoitustehtävän antaminen ja mallintaminen
- 4) (tekstin) tunnuspiirteiden selvittäminen
- 5) kirjoittaminen pienryhmissä
- 6) tekstin muokkaaminen
- 7) esittäminen ja julkaiseminen
- 8) arviointi.

Vain yksi vaihe on siis varsinaista pienryhmissä kirjoittamista. Työtavassa korostetaan kirjoittamisen lisäksi tekstien lukemisen, muiden kirjoittajien seuraamisen ja heidän kanssaan toimimisen harjaannuttamista, ja sen keskeinen tavoite on yhteisön puheta-  
pojen omaksuminen. Näin esimerkiksi mallinnusvaiheessa opettajat havainnollistavat oppijoille, miten tekstiä voidaan tuottaa yhteistoimin sen lopputuloksesta keskustellen ja neuvotellen. (Mts. 82–83.)

Tutkimukset vahvistavat siten, että onnistunut yhteiskirjoittaminen on sidoksissa tapaan, jolla koko kirjoitusprosessi on organisoitu mahdollistamaan osallistujien keskinäistä, tekstiin kiinnittyvää vuorovaikutusta. Aiemmissa tutkimuksissa ei ole kuitenkaan tarkasteltu sen tarkemmin eri kirjoitusprosessien vuorovaikutuskäytänteitä ja niiden vaikutusta prosessin etenemiseen ja osallistujien mahdollisuuksiin päättää tekstin muotoilusta.

### KIRJOITTAMINEN JA YHTEINEN TEKSTIN TUOTTAMINEN VUOROVAIKUTUKSENA

Tekstien tuottamisesta yhdessä on oltu kiinnostuneita myös kirjoittamisen tutkimuksessa. Kuten keskusteluntutkijat Mondada ja Svinhufvud (2016) toteavat, kirjoittamisen tutkimuksessa on havaittavissa käänne, jossa ollaan yhä enemmän kiinnostuneita kirjoittamisesta prosessina. Tässä tutkimuksessa nojautumme erityisesti keskustelunanalyttiseen traditioon, jossa tarkastellaan kirjoittamista osana kasvokkaisia vuorovaikutustilanteita. Kirjoittaminen nähdään tällöin sosiaalisena, kehollisena toimintana (Komter 2006; Mondada & Svinhufvud 2016).

Keskustelunanalyttikot ovat kiinnittäneet huomiota siihen, miten monet institutionaaliset dokumenttityypit tuotetaan säännönmukaisesti osana tietynlaisia vuorovaikutustilanteita (ks. esim. Komter 2006; van Charldorp 2014). Aiempi tutkimus on lisäksi tunnistanut tyyppisiä vuorovaikutusjaksoja, joissa kirjoittaminen säännönmukaisesti esiintyy. Esimerkiksi poliisikuulusteluissa (van Charldorp 2014) kirjoittaminen on yleensä poliisin kysymystä ja kuulusteltavan vastausta seuraava kolmas toiminto. Samoin päätöksentekovuorovaikutuksessa kirjoittaminen tyyppisesti seuraa ehdotusta ja sen



hyväksymistä (esim. Asmuss & Oshima 2012; Pälli & Lehtinen 2014; Nissi 2015; Mondada 2016). Tässä tutkimuksessa sen sijaan tarkastelemme sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa yhteinen tekstin tuottaminen on osa kokoontumisen päätarkoitusta. Analyysimme kohdistuu siihen, millaisten vuorovaikutusrakenteiden välityksellä kirjoittaminen tapahtuu. Kiinnitämme myös huomiota siihen, miten osallistujat varmistavat sen, että teksti on muodoltaan ja sisällöltään sopivaa kyseisessä tilanteessa kirjoitettavaksi. Kutsumme tätä tekstin ominaisuutta 'dokumentointikelpoisuudeksi'.

Tekstien dokumentointikelpoisuuden tutkiminen liittyy aiemman tutkimuksen löydökseen, jonka mukaan kirjoittamisen julkisuus voi suuresti vaihdella eri vuorovaikutustilanteissa. Joskus tuotetaan vain muistiinpanoja omaan käyttöön (esim. Svinhufvud 2016), joskus taas osallistujien on tuotettava yhteinen teksti, josta he ovat kollektiivisesti vastuussa (esim. Samra-Fredericks 2010; Asmuss & Oshima 2012; Nissi 2015; Mondada 2016). Kun ryhmällä on yhteinen vastuu tekstistä, se saatetaan kirjoittaa taululle tai tietokoneen avulla valkokankaalle, jossa se on kaikkien nähtävillä. Osallistujien on tällöin neuvoteltava ja päästävä yksimielisyyteen tekstin muotoilusta. Esimerkiksi Nissi (2015) osoittaa, miten tämä neuvottelu etenee kahdenlaisten ehdotussekvenssien avulla fasilitaattorin vetämässä kokouksessa: ensin kokouksen osallistujat tekevät kirjausehdotuksia, ja sitten fasilitaattori tekee niiden pohjalta ehdotuksia lopullisesta muotoilusta. Hyväksymällä ehdotukset osallistujat sitoutuvat yhteisesti sovituihin muotoiluihin. Olennaista on lisäksi se, että monissa tilanteissa kirjoitetut dokumentit toimivat tulevaisuuteen suuntautuvina ohjenuorina, esimerkiksi strategisina suunnitelmina, jolloin sitoutumalla kirjoitettavaan tekstiin osallistujat sitoutuvat myös toimimaan tietyllä tavalla. Meidän aineistossamme dokumentointikelpoisuuden varmistaminen valikoitui analyysin kohteeksi, koska se näytti aiheuttavan vuorovaikutuksen osallistujille erityisiä, kirjoittamisen julkista luonnetta koskevia haasteita.

Tarkastelemissamme tapauksissa kirjoittaminen on julkista: niissä pyritään tuottamaan yhteinen teksti, jonka kaikki ryhmän jäsenet voivat hyväksyä,

joka julkistetaan kirjoittamisen jälkeen ja joka suuntaa yhteisön tulevaisuuden toimintaa. Osallistujat suuntautuvat tällöin nimenomaan tekstin dokumentointikelpoisuuteen. Aiempi tutkimus on osoittanut (esim. Moore ym. 2010), että dokumentit voivat olla tärkeitä organisaatioiden keskeisten toimintojen järjestymisessä. Kun dokumentit on kerran muotoiltu, niistä tulee organisaatioissa itsenäisiä kokonaisuuksia siinä mielessä, että organisaatioon liittyvillä uusilla jäsenillä ei ole enää pääsyä dokumenttien muotoilu edeltäviin prosesseihin (Nissi 2015, 20; vrt. Pälli ym. 2009 strategiadokumenteista). He kohtaavat näin tekstuaaliset dokumentit nimenomaan dokumentteina. Pohtiessaan tekstiensä dokumentointikelpoisuutta osallistujat ottavat huomioon juuri sen, että tekstistä tulee pysyvä dokumentti, jonka pitää olla sellaisenaan ymmärrettävä ja tarkoituksenmukainen.

Tutkimus on nostanut esiin myös seikkoja, jotka edesauttavat osallistumista tekstien yhteiseen tuottamiseen. Etenkin suuressa ryhmässä oleellista näyttäisi olevan kirjoittamistoiminnan organisoiminen. Esimerkiksi Nissi (2015, 19) osoittaa, miten ryhmän jakaminen pienryhmiin mahdollistaa kaikkien osallistumisen, vaikka yhteisessä koko ryhmän keskustelussa yleensä vain pienryhmien sihteeillä on mahdollisuus päästä ääneen. Mikäli keskustelussa on fasilitaattori, hänen roolinsa on olennainen. Mondada (2016, 175) osoittaa, miten fasilitaattori reagoi hienovaraisesti yhteisymmärryksen rakentumiseen ja siinä ilmeneviin ongelmiin. Samalla on kuitenkin selvää, että fasilitaattorilla on myös valtaa, koska hän viime kädessä konkreettisesti kirjoittaa tekstin (Nissi 2015, 19).

## AINEISTO, MENETELMÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Aineistomme koostuu videonauhoitetuista vuorovaikutustilanteista kahdessa aikuiskoulutus kontekstissa: 1) uusiin työkäytäntöihin keskittyvässä henkilöstökoulutuksessa (45 tuntia) ja 2) työelämään valmistavassa mielenterveyskuntoutuksessa (19 tuntia). Kontekstit ovat artikkelin tavoitteiden näkökulmasta mielenkiintoisella tavalla sekä samanlaisia että erilaisia. Aineistoja yhdistää yhtäältä se, että niissä kummassakin pyritään lisäämään valmennettävien

työkykyä, mikä taas edellyttää heidän omaehtoista osallistumistaan toimintaan. Toisaalta niitä yhdistää se, että molemmissa käytetään tekstejä ja kirjoittamista osallistumisen edesauttajana. Erilaisia ne ovat siinä mielessä, että kun henkilöstökoulutuksessa osallistujat ovat työelämässä, kuntoutuskontekstissa toiminnan tavoite on tukea paluuta työelämään. Tarkennamme konteksteja aineiston analyysin yhteydessä.

Aineiston analyysimenetelmänä on keskusteluanalyysi. Se on laadullinen lähestymistapa, joka pohjautuu sosiologian ja etnometodologian piiristä lähtöisin olevaan teoriaan sosiaalisen vuorovaikutuksen organisoitumisesta (Heritage 1984; Schegloff 2007; Stevanovic & Lindholm 2016). Keskusteluanalyysin tutkimuskohteena ovat vuorovaikutuksen käytänteet, joiden avulla jokapäiväistä sosiaalista elämää rakennetaan.

Keskityimme yhteisöllisten tekstikäytänteiden ja osallistumisen väliseen suhteeseen ja pohdimme tekstin yhteiseen tuottamiseen liittyviä odotuksia, mahdollisuuksia ja rajoitteita. Aineistonäytteiden avulla havainnollistamme aineistossamme usein toistuvia käytäntöjä. Henkilöstökoulutuksesta valitsemamme aineistonäytteet edustavat osallistujien rutiininomaisia tapoja yhtäältä organisoida yhteistä kirjoittamista, toisaalta varmistaa kirjausten dokumentointikelpoisuus. Näin tuotettavan tekstin yhteisen omistajuuden säilyttäminen näyttäytyy merkittävänä,

joskin voitettavissa olevana haasteena. Mielenterveyskuntoutusaineistossa tekstin yhteistä tuottamista koskevat haasteet ovat vaikeampia. Olemme valinneet näytteet siten, että ne havainnollistaisivat tässä kontekstissa esiintyvien yhteisöllisten tekstikäytänteiden haasteiden kirjoa mahdollisimman laajasti. Aineistonäytteissä esiintyvät henkilöiden nimet on korvattu pseudonyymeillä ja käytetyt erikoismerkit on selitetty (**liite 1**).

#### TEKSTIN YHTEINEN TUOTTAMINEN HENKILÖSTÖKOULUTUKSESSA

Analyysimme tekstin yhteisestä tuottamisesta henkilöstökoulutuksessa osoittaa sen monisyiseksi ja haasteelliseksi toiminnaksi, jossa osallistujat joutuvat sekä organisoimaan oman kirjoittamistoimintansa että varmistamaan tuotetun tekstin toimivuuden julkisena kirjallisena tuotoksena.

Tarkastelemamme henkilöstökoulutus tulee suomalaisen koulutusorganisaation johtoryhmille suunnatusta, lähes vuoden kestäneestä ja organisaation ulkopuolelta ostetusta koulutusohjelmasta, joka tähtäsi osallistavan ja yhteistoiminnallisen organisaatiokulttuurin kehittämiseen. Tilaisuuksissa olivat paikalla koulutuksen tarjoavan yrityksen konsultti, organisaation ylintä johtoa sekä 13–45 johtoryhmää, jossa kussakin on neljästä kuuteen jäsentä (**kuva 1**).



Kuva 1. Henkilöstökoulutustilanne

Konsultti antaa johtoryhmille heidän työkäytäntönsä koskevia refleksiivisiä keskustelutehtäviä. Kirjoittaminen ja tekstin tuottaminen liittyvät näihin olennaisesti, sillä tehtävänantoihin kuuluu usein pyyntö vastata kirjallisesti tai dokumentoida keskustelun ydinsisällöt myös kirjallisessa muodossa. Tämä tapahtuu digitaalisella alustalla, johon kaikilla osallistujilla on pääsy ja joka heijastetaan suurelle valkokankaalle. Johtoryhmissä yksi ryhmän jäsen toimii kulloisenkin kerran kirjurina, joka kirjaa ryhmän puolesta asioita alustalle tablettia käyttäen. Kun ryhmä on saanut keskustelutehtävän tehtyä ja julkaisee sen vastauksen tai muistiinpanot digitaalisella alustalla, tekstit ovat kaikkien osallistujien nähtävissä ja niitä luetaan ja kommentoidaan koko koulutusohjelman ajan. Kirjaukset toimivat näin ryhmien kollektiivisina itseilmauksina, joiden voi katsoa rakentavan ryhmien identiteettiä vertaisten ja esimiesten silmissä ja asemoivan ryhmiä organisaation sisällä.

### Kirjoittamistoiminnan organisointi

Henkilöstökoulutuksessa siirtyminen tekstin yhteiseen tuottamiseen vaatii ryhmiltä monenlaista vuorovaikutuksellista työtä. Koulutus on massatilanne, eikä konsultti ole läsnä jokaisen ryhmän luona, vaan tehtävänannon jälkeen ryhmät etenevät itsenäisesti.

Koska tekstien tuottamista ohjataan vain alkuohjeistuksen verran, ryhmien itsensä päätettäväksi jää, milloin kirjoittamiseen ryhdytään, kuka toimii kirjurina ja mitä keskustelusta kirjataan. Toisin sanoen voidakseen tuottaa tekstiä yhteistoimin ryhmän on organisoitava oma kirjoittamistoimintansa.

**Esimerkki 1** havainnollistaa kirjoittamistoiminnan itsenäiseen organisointiin liittyviä haasteita. Konsultti on antanut koulutettaville keskustelutehtävän, joka on sisältänyt pyynnön muodostaa keskustelun keinoin yhteinen näkemys esitettyyn kysymykseen ja kirjata se digitaaliselle alustalle. Ryhmä 1 on ennen katkelmaa puhunut kuitenkin muista asioista annetun tehtävään sijaan. Ryhmässä on neljä jäsentä, joista ketään ei ole vielä valittu kirjuriksi.

Rivillä 4 JÄ1 ehdottaa JÄ2:lle kirjurua ja tukee kielellistä ehdotustaan ojentamalla tälle samanaikaisesti tablettia. JÄ2 tuottaa puolestaan ehdotukseen hyväksyvän jälkijäsenen *joo voim* (rivi 6) ja ottaa hänelle ojennetun esineen vastaan. Ehdotussekvenssi, jonka kuluessa ryhmän kirjuri valitaan, tuotetaan näin multimodaalisesti kielellisin, kehollisin ja materiaalisin keinoin. Ellei kirjuria ole päätetty etukäteen, itse kirjoitusväline onkin luonteeltaan mobiili ja ei-yksilöity, mikä mahdollistaa joustavan kirjurin valinnan. Ennen kuin kirjoitusväline on vakiinnutettu jollekin, kirjuria ei ole päätetty, eikä tekstin tuottaminen voi alkaa.

#### Esimerkki 1

```
01 JÄ3: koska (0.3) hirveen helppo on kritisoida aina sitä missä et oo ite
02 mukana.
03 JÄ4: aa+a.
04 JÄ1: haluuk +sä kirjot[taa. ((ojentaa tablettia JÄ2:lle))
05 JÄ3: [se on kaikkein [helpointa maailmassa.
06 JÄ2: [joo voim. ((ottaa tabletin))
07 (0.4)
08 JÄ4: [°(nii)°
09 JÄ3: [mutta joitain se viihdyttää ihan hirveesti.
10 JÄ4: °(nii)°
11 JÄ2: mitäs mä (.) kirjotan tähän nyt sitte ny, (1.5) mistä näkökulmista
12 ollaan haettu, (.) mitä (.) niinku mitä mä vastaan tähän,
13 JÄ3: no
14 (.)
15 JÄ2: sa[nokaa
16 JÄ3: [kaiikki (.) toimijat (1.0) nii (.) @kaiikilta toimijoilta@?
17 (5.5) ((JÄ2 kirjoittaa, JÄ3 monitoroi kirjoittamista))
```

## VOIDAKSEEN TUOTTA TEKSTIÄ YHDESSÄ RYHMÄN ON ORGANISOITAVA OMA KIRJOITAMISTOIMINTANSA.

Katkelmassa ehdotussekvenssi tekee kuitenkin muutakin, sillä sen avulla osallistujat siirtyvät keskustelussa uuteen toimintaan. Ryhmä ei ole vielä suuntautunut konsultin tehtävänantoon, ja erityisesti JÄ3 ja JÄ4 ovat keskustelleet muista aiheista. Ehdotusvuorollaan (rivi 4) JÄ1 rakentaa vuorovaiikutuksellisen liittouman JÄ2:n kanssa, ja nämä kaksi alkavat viedä toimintaa kohti tehtäväorientoitunutta keskustelua ja sen kirjaamista. Kirjurin ehdottaminen mahdollistaa siis toiminnallisen siirtymän tilanteessa, jossa yksi ryhmän jäsen osoittaa muita suurempaa valmiutta koulutuksen agendan mukaiseen toimintaan – ilman, että hänen tarvitsee ottaa itselleen erityistä toiminnan ohjaajan roolia.

Kirjurin päättäminen ja vakiinnuttaminen tuo keskusteluun kuitenkin uusia haasteita, sillä ryhmän on samanaikaisesti säilytettävä tekstin yhteinen omistajuus. Katkelmassa on nähtävissä, kuinka JÄ2 itse orientoituu tähän tekemällä muille avunpyyntöjä (rivit 11–12) ja suoranaisia kehotuksia (rivi 15) osallistua tekstin tuottamiseen. Näin hän tekee näkyväksi roolinsa kirjurina, ei tekstin varsinaisena tai ainoana omistajana. Samalla hän ohjaa tapaa, jolla toiset voivat vastata esitettyyn pyyntöön upottamalla vuoroonsa tehtävänantoon liittyvän lainauksen *mistä näkökulmista ollaan haettu* (rivit 11–12) digitaaliselta alustalta. Toistamalla kysymyksen juuri siinä muodossa kuin se on annettu kirjuri varmistaa saavansa toisilta oikeanlaista, kirjaukseen tarvittavaa kielenainesta. Toiset ryhmäläiset orientoituvat puolestaan omaan rooliinsa kirjausmateriaalin ja -aineuksen tarjoajina.

Rivillä 16–17 JÄ3 vastaa koko ryhmälle suunnattuun kysymykseen muotoillen vuoronsa ”saneluksi”. Toisin sanoen hän tuottaa sen erityisellä kirjallisella lukuäänellä ja esimerkiksi sijamuodoiltaan JÄ2:n pyyntöön mukautettuna (mistä näkökulmista => kaikilta toimijoilta),

mikä mahdollistaa sen, että kirjuri pystyy kirjaamaan vastauksen alustalle reaaliaikaisesti sellaisenaan.

Esimerkissä 1 teksti siis rakentuu ryhmän jäsenten koordinoitussa yhteistoiminnassa osana sekventiaalisesti etenevää keskustelua ja sen puhetoimintoja. Kirjoittamistoiminnan organisointi asettaa läsnäolijat osallistumisen näkökulmasta epäsymmetrisiin asemiin, jolloin tuotettavan tekstin yhteisen omistajuuden säilyttäminen muodostuu keskeiseksi haasteeksi. Henkilöstökoulutusaineistossamme osallistujat onnistuvat kuitenkin yhteisöllisiä tekstikäytänteitä taitavasti hyödyntäen selvittämään tämän haasteen.

### Dokumentointikelpoisuuden varmistaminen

Sen lisäksi, että henkilöstökoulutukseen osallistuvat ryhmät organisoivat kirjoittamistoiminnan ja varmistuvat siitä, että kaikki sitoutuvat kirjoitettuun tekstiin, ryhmillä on myös toisenlainen haaste: niiden on varmistuttava siitä, että teksti on sisällöltään ja muodoltaan dokumentointikelpoista – sellaista, että se huomioi tekstin seuraamuksellisuuden. Dokumentointikelpoisuuteen näyttäisi aineistossamme liittyvän monenlaisia tekstitaitoihin kiinnittyviä seikkoja, eritoten taitoa tunnistaa henkilöstökoulutuksen sosiaaliselle toimintatypille ja kehittämiskulttuurille ominaisia puhetapoja sekä hyödyntää niiden mukaista kirjoitetun kielen symbolijärjestelmää (vrt. Luukka 2013). Dokumentoitavien sisältöjen tulee olla riittävän yleisellä tasolla, irrallaan organisaatioiden konkreettisista toiminnoista. Kirjausten tulee olla koulutuksessa vallitsevan ideologian mukaisia. Lisäksi niiden tulee olla järkevissä suhteissa muiden ryhmien kirjauksiin, mikä edellyttää ryhmiltä erityisiä, käytettyyn teknologiaan liittyviä julkisuustaitoja (vrt. Kallionpää 2017, 66), kykyä kirjoittaa ryhmän julkisesti asemoivaa ja kategorisoivaa tekstiä. **Esimerkki 2** kuvaa, miten osallistujat neuvottelevat keinoista saada kirjauksistaan dokumentointikelpoisia.

Esimerkki 2 on toisesta ryhmästä, jossa sen tehtävänä on valita ”prosesseja”, joita osallistujat johtoryhmänä kehittävät. Ryhmä on aiemmin valinnut kirjurikseen JÄ1:n. Tässä tilanteessa päädytään kirjaamaan kaksi asiaa, joista keskitymme jälkimmäiseen. Ennen esimerkkiä JÄ2 on nostanut esiin oppiainei-

den rajat ylittävän ”tiimityöskentelyn”. JÄ4:n aloitteesta on päädytty siihen, että yleisemmällä tasolla kyse on ”OPSin jalkauttamisesta”. Esimerkin alussa (rivit 4–5) tämä kirjataan muistiin. Samalla JÄ2 kuitenkin jatkaa keskustelua, ja hän näyttäisi palaavan vielä ”yhteistyön tekemiseen”.

Riveillä 1–3 ja 9–11 JÄ2 kuvailee teemaa, jota hän tarjoaa kirjauksen pohjaksi. Koska JÄ1 hakee vahvistusta ensimmäiselle kirjaukselleen päällekkäin JÄ2:n vuoron kanssa, osaa vuorosta on vaikea kuulla, mutta hänen ajatuksensa näyttäisi kytkeytyvän ”rakenteisiin” (rivi 11). JÄ2:n vuorossa on useita piirteitä, jotka osoittavat, että hän hakee oikeaa muotoilua: se on kysymysmuodossa (ks. *miten* rivillä 1 ja *pystytään*ks

rivillä 9), hän aloittaa kysymyksensä kahteen kertaan hieman eri muodossa, ja se päättyy epämääräistävään adverbialiin *jotenki* (rivi 11).

JÄ4 tarttuu JÄ2:n esille nostamaan teemaan (rivi 12). Hän luonnehtii omaa ehdotustaan yleisen tason muotoiluksi (rivi 13) ja tuottaa termimäisen substantiivilausekkeen *yhteistyön rakenteiden kehittäminen*. JÄ3 hyväksyy JÄ4:n ehdotuksen, korostaen nimenomaan sitä, että tämä on löytänyt hyvän muotoilun (*se on hyvä sana*, rivit 17–18). Kirjuri (JÄ1) osoittaa myös tässä vaiheessa hyväksyvänsä muotoilun jatkamalla kirjoittamista (rivi 14).

Esimerkissä 2 osallistujat siis neuvottelevat sopivasta, dokumentointikelpoisesta muotoilusta. Yksi

### Esimerkki 2

```
01 JÄ2: ja miten me pystytään ((JÄ1 lopettaa
02 kirjoittamisen, nostaa katseensa)) (.)
03 niinku [(-) tekemään,
04 JÄ1: [((nostaa katseensa)) siis opsin
05 jalkautta[minen.
06 JÄ5: [kyllä.
07 JÄ3: ja
08 (2.0) ((JÄ1 jatkaa kirjoittamista))
09 JÄ2: et pystytäänks me (.) v[aiikuttaan siihen
10 JÄ3: [mikä se sana oli.
11 JÄ2: rakenteisii jotenk[i.
12 JÄ4: [joo mun mielestä (.) siis
13 yleisel tasolla ((JÄ1 nostaa katseensa))
14 ne yhteistyön ra[kenteiden ((JÄ1 kirjoittaa))
15 JÄ3: [nii yhteistyön
16 ra[kenteet. joo,] (0.6) se on (.) toinen, (.) se
17 JÄ4: [kehittäminen,]
18 JÄ3: on hyvä sana
```

### Esimerkki 3

```
01 JÄ1: miten henkilökunnan saa sitou- (.) sitoutettua.
02 ((kirjoittaa puhuessaan))
03 (3.0) ((JÄ1 kirjoittaa))
04 JÄ1: saa sitoutumaan. ((nostaa katseensa muihin))
05 (0.3)
06 JÄ4: mm
07 JÄ2: nii-i.
08 (0.5) ((JÄ1 jatkaa kirjoittamista))
09 JÄ2: sitoutumaan, (0.3) prosesseihin.=heitä koskeviin
10 prosesseihin. ((JÄ1 siirtää tablettia kohti JÄ2:n
11 näkökenttää, JÄ2 monitoroi kirjoittamista))
```

osallistuja ehdottaa riittävän abstraktia, termimäistä muotoilua ja hakee muilta sille hyväksynnän. Kirjoittaminen jatkuu vasta, kun dokumentointikelpoinen muotoilu on löydetty.

**Esimerkissä 3** dokumentointikelpoisuus liittyy reflektointitehtävään, jossa osallistujien pitää kirjata kaksi kysymystä, jotka ovat heidän työlleen tällä hetkellä tärkeitä. Ryhmässä on neljä jäsentä. JÄ1 toimii kirjurina.

Esimerkin alussa kirjuri alkaa kirjata ryhmän vastausta tabletille. Samalla hän lukee ääneen kirjaustaan ja tekee sen näin näkyväksi muille. Tällöin muiden on mahdollista puuttua kirjauksen sisältöön, jos he eivät katso voivansa sitoutua siihen. Tosiasiassa kirjattava sisältö kuitenkin nousee varsin suoraan edeltävästä keskustelusta (ei näy esimerkissä).

Kirjaaminen kuitenkin keskeytyy. Rivillä 4 JÄ1 lopettaa kirjoittamisen, nostaa katseensa ja tekee muutosehdotuksen. Hän esittää toisenlaista verbimuotoa. Nostamalla katseensa hän hakee ehdotukselleen vahvistusta muilta, ja myös saa sen. JÄ4 vastaanottaa ehdotuksen melko neutraalilla partikkelilla *mm* (rivi 6), mutta JÄ2 sen sijaan tuottaa *nii*-partikkelin, joka osoittaa selvemmin sitoutumista ehdotukseen. Tällöin JÄ1 jatkaa kirjoittamista, kun taas JÄ2 toistaa ehdotuksen ja jatkaa sitä (rivit 9–10). Lisäksi JÄ1 siirtää tablettia kohti JÄ2:ta, mikä mahdollistaa sen, että JÄ2 monitoroi kirjoittamista. Dokumentointikelpoinen kirjaus syntyy siis osallistujien yhteistyönä.

Dokumentointikelpoisuus näyttäisi tässä tapauksessa liittyvän siihen, miten kirjaus kytkeytyy menilään olevan koulutuksen ideologiaan. Kielellisesti muutos on hyvin pieni: verbin vaihtaminen toiseen, lähes samaa tarkoittavaan verbiin. Verbien välillä on kuitenkin sellainen ero, että ne edellyttävät erilaista toimijuutta. Alkuperäinen ehdotus, *sitouttaa*, konstruoi johdon aktiiviseksi toimijaksi, jonka toiminta kohdistuu sitoutettaviin, henkilökuntaan. Uusi muotoilu, *sitoutua*, sen sijaan korostaa henkilökunnan omaa toimijuutta. Uusi kirjaus sopii paremmin koulutuksen osallistuvaa johtamista korostavaan eetokseen.

Analyysimme osoittaa, että dokumentointikelpoisen kirjauksen löytäminen on koulutuksen osallistujille käytännöllinen ongelma, jonka ratkaisemiseksi he joutuvat tekemään töitä. Kirjurin on monitoroitava keskustelua, poimittava siitä ehdotuksia ja pääteltävä, missä vaiheessa ehdotukset ovat valmiita dokumentoitavaksi. Tuotettavan tekstin yhteisen omistajuuden säilyttämiseksi kirjurit voivat hakea vahvistusta kirjauksilleen. Toisaalta kirjurin on erityisellä tavalla suuntauduttava tekemiensä kirjausten julkiseen luonteeseen ja sen edellyttämiin vaatimuksiin tuotetun tekstin sisällöstä ja kieliasusta, mikä vahvistaa kirjurin epäsymmetristä osallistuja-asemaa muihin läsnäolijoihin nähden. Toiminnan lopputuotoksen, tekstin, yhteisyys vaatii siten niin kirjurilta kuin muilta läsnäolijoilta yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallintaa, jonka avulla epäsymmetriaa voidaan lieventää.



Kuva 2. Työvalmennusryhmän kokoontuminen

## TEKSTIN YHTEINEN TUOTTAMINEN MIELENTERVEYSKUNTOUTUKSESSA

Osallistumisen epäsymmetriat ja haasteet ovat tuttuja henkilöstökoulutuksen esimerkeistä, mutta mielen-terveyskuntoutuksen pienryhmäkeskusteluissa niitä koskevat haasteet ovat vieläkin vaikeampia, johtuen monisyisistä tekstikäytänteiden hallinnan ongelmista tässä kontekstissa. Tarkastelemamme mielen-terveyskuntoutuksen vuorovaikutustilanteet ovat mielen-terveyskuntoutujien Klubitalo-yhteisön jäsenilleen avoimesta työvalmennusryhmästä, jossa keskustellaan ryhmäläisten mahdollisuuksista kehittää työelämätaitojaan ja palata työelämään. Kokoontumisissa on tyypillisesti paikalla yhdestä kahteen työntekijää ja kahdesta kahdeksaan mielen-terveyskuntoutujaa.

Tekstin yhteisen tuottamisen näkökulmasta keskeisessä osassa ovat niissä kirjoitettavat pöytäkirjat ja muistio sekä muille yhteisön jäsenille suunnatut tekstit. Kirjurina toimii yleensä yksi ryhmäläinen, työntekijä tai kuntoutuja, joka valitaan tehtäväänsä kunkin kokoontumisen alussa. Teksti kirjoitetaan usein tietokoneella ja heijastetaan valkokankaalle, jolloin kaikilla ryhmäläisillä on pääsy kommentoimaan rakentuvan tekstin yksityiskohtia. Mielen-terveyskuntoutuksessa yhteistä tekstiä tuotetaan ohjaajavetoisemmin kuin henkilöstökoulutuksessa, jolloin kirjoitustyön organisoiminen on yleensä ohjaajan vastuulla.

### Tekstin yhteisen tuottamisen monimuotoiset haasteet

**Esimerkissä 4** havainnollistamme mielen-terveyskuntoutusta koskevassa aineistossamme ilmenevien tekstin yhteiseen tuottamiseen sisältyvien haasteiden monimuotoisuutta. Katkelmassa ryhmäläiset keskustelevat Klubitalo-järjestön omasta siirtymätyöohjelmasta, jonka avulla mielen-terveyskuntoutujia pyritään saattamaan työelämään. Ohjelmaan pääsy on kuitenkin rajoitettua. Niinpä ryhmäläiset ovat laatimassa yhteisölleen tiedotetta, jossa kuvataan siirtymätyöohjelmaan hakeutumisen prosessin eri vaiheet ja jolla on siksi yhteisössä tärkeä seuraamuksellinen tehtävä.

Ennen esimerkin alkua yksi kuntoutuja on ehdottanut, että siirtymätyöohjelmaan haluavien tulisi

ryhmässä kertoa omasta osaamisestaan ja siitä, miksi haluaisi päästä töihin. Katkelman alussa ohjaaja (rivit 1–3) palaa mainittuun ehdotukseen kutsumalla omasta osaamisesta kertomista ”itsen markkinoinmiseksi”. Samalla hän kuitenkin hakee ehdotukselle parempaa muotoilua viitaten näin ongelmallisuuteen, joka ilmaukseen *markkinoida itseään* sisältyy.

Ohjaajan aloitusvuoron jälkeen ryhmän toinen ohjaaja liittyy keskusteluun, minkä myötä ohjaajat yhdessä päätyvät siihen, ettei pelkän motivaation ja kiinnostuksen mainitseminen tekstissä riitä vaan tekstiä olisi jatkettava lauseella, joka alkaisi sanoilla: ”Kiinnostuneet kertovat ryhmässä [–]” (rivit 18–20). Siksi on ongelmallista, että seuraavat kuntoutujien (KUN2 & KUN3) vuorot vain toistavat sitä, minkä on jo todettu olevan osa tekstiä (rivit 11–12) ja mitä näytöllä jo lukee (rivit 22–23). Ohjaajan huomautettua ehdotuksen tarpeettomuudesta (rivit 25–27) toinen kuntoutuja (KUN2) vetoaa näkemisen ongelmaan (rivi 28).

Esimerkin alkupuoli havainnollistaa, kuinka haasteellista keskustelun ja syntyvän tekstin muodostumisen seuraaminen voi olla, mikä tässä kontekstissa heikentää kuntoutujien osuutta tekstin tuottamiseen. Vuorovaikutuksen jatko nostaa esiin muita yhteisölistien tekstikäytänteiden haasteita.

Esimerkin 4 jatkossa aiemmin vaiti ollut kuntoutuja (KUN3) tuottaa uuden ehdotuksen tekstin muotoilemiseksi. Sisällöllisesti ehdotus on relevantimpi kuin aikaisemmat ehdotukset, sillä se ei toista näytöllä jo näkyvää tekstiä. Ehdotuksessa on kuitenkin kaksi muuta ongelmaa. Ensinnäkin lauseen sisältämien kielioppivirheiden vuoksi (*kiinnostuneet kertoo ryhmästä itsestään*, rivi 30) ehdotus ei ole dokumentointikelpoinen sellaisenaan. Toiseksi kuntoutuja palaa ehdotuksessaan juuri siihen muotoiluun (*markkinoivat itseään*, rivi 32), jonka ohjaaja on edellä esittänyt ongelmallisena (ks. alku, rivit 1–3).

Kun ohjaaja (OHJ2) seuraavaksi ottaa vuoron, hän näyttääkin käytännössä ”poistavan” kuntoutujan ehdotuksen: hän pyytää tekstiin muotoiluja aivan kuin edellä ei olisi minkäänlaista ehdotusta esitettykään (*sanokaas nyt (0.4) mitä tohon laitetaan*, rivit 34–36). Vastauksena tähän kuntoutuja (KUN3) toistaa ehdotuksensa kieliopillisesti asianmukaisemmassa

muodossa, edelleen kuitenkin käyttäen ohjaajan näkökulmasta ongelmallista *markkinoida itseään* -fraasia (rivi 37). Tässä kohdin toinen ohjaajista (OHJ1) ottaa tilanteen hallintaansa. Hän tarjoaa tekstin muotoilulle ratkaisun (*kertovat ryhmässä itsestään ja miksi*

*minut pitäisi valita*, rivi 38), joka rakentuu täydelliseksi jatkoksi hänen työtoverinsa ehdottamalle lauseen aloitukselle ("*Kiinnostuneet kertovat ryhmässä [--]*", rivit 18–20). Tämä muotoilu päätyykin tekstin lopulliseksi muotoiluksi.

#### Esimerkki 4 (alku)

01 OHJ2: sähä Mari ((OHJ1)) sanoit sen kivasti, (0.8) ma-markkinoitava  
02 itseään vai mitä, (0.4) miten sä sanoit sen, (.) mukavammin sä  
03 sanoit et markkinoida itseään on vähä.  
04 (2.0)  
(poistettu 6 riviä)  
11 OHJ1: mä mietin et riittäaks se ku tos lukee toi et käsitellään  
12 kiinnostusta motivaatiota ja kuinka varmasti ois valmis  
13 tekemään työtä.  
14 (0.8)  
15 OHJ2: nii me voidaan lisätä siihenki vaan.  
16 (1.0)  
17 OHJ1: nii  
18 OHJ2: viel jotenki perään että, (0.4) että kiinnostuneet,  
19 (4.0) ((OHJ2 kirjoittaa))  
20 OHJ2: kertovat, (1.0) ryhmässä.  
21 (9.0) ((OHJ2 lopettaa kirjoittamisen, katsoo papereita))  
22 KUN2: motivaatiosta (--)  
23 KUN3: ja motivaatiosta (.) työhön.  
24 (2.0)  
25 OHJ2: joo? (.) se lukiki siinä jo samassa,  
26 (1.0)  
27 OHJ2: tossa. ((OHJ2 katsoo näyttöä))  
28 KUN2: katoku mä en nää tästä. (.) tekstii.  
29 (.)

#### Esimerkki 4 (jatko)

30 KUN3: tai kiinnostuneet kertoo ryhmästä, (.) itsestään.  
31 (10.0) ((OHJ2 kirjoittaa, tietokoneessa ilmenee ongelmaa))  
32 KUN3: ja markkinoivat itseään.  
33 ((pitkä tauko, tietokoneongelman selvittely))  
34 OHJ2: sanokaas nyt.  
35 (0.4)  
36 OHJ2: mitä tohon laitetaan. ((OHJ2 katsoo papereita))  
37 KUN3: itsestä ja markkinoivat itseään.  
38 OHJ1: kertovat ryhmässä itsestään ja miksi minut pitäisi valita tai.  
39 (4.0) ((OHJ2 kirjoittaa))  
40 OHJ2: laitetaanko näin.  
41 (4.0) ((OHJ2 kirjoittaa))  
42 KUN3: mm.  
43 (5.0) ((OHJ2 kirjoittaa ja lopetettuaan katsoo kuntoutujaa (KUN3))  
44 KUN1: joo.  
35 OHJ2: olisko näin.



Esimerkki 4 havainnollistaa sitä, kuinka vahvasti ohjaajat toimivat saadakseen tekstin sellaiseksi kuin itse haluavat: he kerta toisensa jälkeen kohtelevat kuntoutujien ehdotuksia riittämättöminä.

Samalla kun ohjaajat kontrolloivat syntyvän tekstin sisältöä ja kielellistä muotoa ja näin pienentävät kuntoutujien osuutta ryhmän yhteisessä lopputuotoksessa, he kuitenkin tekevät myös runsaasti päinvastaista vuorovaikutuksellista työtä ja pyrkivät siten kehystämään tekstin nimenomaan ryhmän yhteiseksi tuotokseksi.

### Illuusio yhteisestä tuotoksesta

Toisin kuin henkilöstökoulutuksessa, mielenterveyskuntoutuksessa tekstien kehystämisen ryhmän yhteiseksi tuotokseksi vaikuttaa illuusion rakentamiselta. **Esimerkissä 5** keskustellaan siitä, millaisia valintakriteerejä siirtymätyöhön valittavalle Klubitalon jäsenelle on. Kuntoutuja (KUN1) toimii kirjurina, jonka tehtävänä on kirjoittaa koneella ryhmän päätökset muistiin. Päätökset perustuvat pääasiassa toiselta Klubitalolta saatuun valmiiseen materiaaliin, jota kuntoutuja kopioi suoraan edessään olevasta tulosteesta.

Katkelman alussa (rivi 1) KUN1 kysyy, mitä hä-

nen pitäisi kirjoittaa muistiin. Hän itse ei siis suuntaudu valmiiseen materiaaliin kirjoittamisen resursina. Riviltä 3 alkavassa vastausvuorossaan ohjaaja kuitenkin viittaa valmiiseen materiaaliin, ohjeistaen kuntoutujaa ikään kuin kysymyksessä olisi jo aiemmin annetun kirjoitustehtävän tekeminen (ohjeistuksista luokkahuoneessa ks. Hyttiäinen 2017; *pA*-liitepartikkelista direktiiveissä ks. Stevanovic 2017).

Seuraavaksi KUN1 lukee paperista sen ensimmäistä kohtaa, jota on jo aiemmin käsitelty keskustelussa (rivi 9). Ohjaaja korjaa ja huomauttaa (rivi 14), että hän tarkoitti valmiin materiaalin kakkoskohtaa, joka kuitenkin vaihdetaan tämän Klubitalon dokumentin ensimmäiseksi kohdaksi (rivi 18). Ohjeistamalla kuntoutujaa kyseisessä vaihdoksessa ohjaaja ilmaisee, ettei heidän tarvitse noudattaa toisen Klubitalon laatimaa tekstiä sataprosenttisesti. Voidaankin ajatella, että kohtien muuttaminen on ohjaajan tapaläisä meneillään olevan toiminnon tarkoituksenmukaisuutta. Sen sijaan, että tapaamisessa ainoastaan kopioitaisiin toisen Klubitalon samaan käyttötarkoitukseen luomaa tekstiä, tekstiä minimaalisesti muokkaamalla lopputuloksesta tulee omaperäisempi.

Esimerkin jatko valottaa, miten neuvottelu työn alla olevasta tekstistä jatkuu.

#### Esimerkki 5 (alku)

01 KUN1: no ni, (.) mitä mä laitan tosta.  
 02 (0.6)  
 03 OHJ1: käännäppä sivua. (.) Lari ((KUN2)) sano tais just sanoa  
 04 sen mikä, .hh mitä, (0.4) muuallaki klubitaloissa on  
 05 mietitty toi että,  
 06 KUN1: °käännä si[vua°  
 07 OHJ1: [siirtymätyö tavoitteena.  
 08 (0.4)  
 09 KUN1: etusijalla ensimmäistä kertaa siirtymätyöhön lähtevä.  
 10 ((KUN1 lukee suoraan paperista))  
 11 (2.0)  
 12 OHJ1: mm.  
 13 (1.4)  
 14 OHJ1: eiku se se kakkonen. .hhh siirtymätyö tavoitteena.  
 15 KUN1: nii.  
 16 OHJ1: mm,  
 17 (3.0)  
 18 OHJ1: me voidaan laittaa se vaikka ny ensimmäiseks.  
 19 (2.0)  
 20 KUN1: tämä. ((KUN1 osoittaa paperia))

### Esimerkki 5 (jatko)

21 OHJ1: nii se on tärkein valintakriteeri siirtymätyöhön et  
22 se on itsellä,  
23 KUN2: joo.  
24 OHJ1: itsellä omana tavoitteena ja omana haluna.  
25 (3.0) ((KUN1 alkaa kirjoittaa))  
26 OHJ1: kirjatatkoo:, ((tarkistaa mallin)) (.) iha e-  
27 älä kirjota kapseilla.  
28 KUN1: ei kapseilla. ((KUN1 poistaa tekstiä))  
29 (14.0) ((KUN1 kirjoittaa suoraan paperista))  
30 KUN1: tavoitteena.  
31 (0.8)  
32 OHJ1: mm, (3.0) voisko laittaa että omana tavoitteena ehkä.  
33 (4.0) ((KUN1 kirjoittaa))  
34 KUN1: näinkö. (0.4) ei.  
35 OHJ1: laita sinne välii. (.) joo.  
36 (0.6)  
37 KUN1: tää välii.  
38 (3.0)  
39 KUN1: omana tavoitteena joo.  
40 OHJ1: mm (.) ettei se oo kenenkään muun.  
41 (0.8) ((KUN1 kirjoittaa))  
42 OHJ1: tosi hienosti sanottu.

Edellisen katkelman lopussa kuntoutuja esitti tarkistuskysymyksen, joka koski sitä, mitä kohtaa valmiista materiaalista hän laittaisi tekeillä olevan dokumentin ensimmäiseksi kohdaksi. Ohjaaja vastaa (rivit 21–22 ja 24) laajentamalla aihetta ”siirtymätyö tavoitteena”, joka on valmiissa dokumentissa esiintyvä muotoilu. Ohjaaja korostaa (rivi 24), että siirtymätyö on *omana tavoitteena ja omana haluna*. Kuntoutuja ryhtyy kirjoittamaan ja ohjaaja antaa tarkat ohjeet käytännön yksityiskohdissa (*älä kirjota kapseilla*, rivi 27). Ohjeiden jälkeen kuntoutuja kuitenkin kirjoittaa suoraan sen, mitä paperissa lukee (rivi 30) eikä sisällytä muotoiluunsa ohjaajan elaborointia, jossa virkkeeseen lisätään pääsanana eli ”tavoitetta” määrittelevä ”omana”-sana.

Ohjaaja toistaa (rivi 32) ehdotuksensa kyseisen sanan lisäämisestä, ja tämän jälkeen (rivit 34–37) ohjaaja ja kuntoutuja yhdessä säätävät sanan sijoittamista valmiiseen lauseeseen. Kun kuntoutuja on kerran muotoillut virkkeen suullisesti onnistuneesti ja osoittanut ymmärtäneensä, mitä ohjaaja haluaa (*omana tavoitteena joo*, rivi 39), ohjaaja formuloi idean vielä kertaalleen (rivi 40) ja lopuksi kehuu sitä

(rivi 42). Ohjaaja siis käytännössä kehuu omaa ehdotustaan. Koska kuntoutuja on kuitenkin kertaalleen onnistunut muotoilemaan ehdotuksen suullisesti (rivi 40) ja kirjoittamaan sen oikein koneella (rivi 41), syntyy illuusio, että tuotos olisi yhteinen ja että kehu olisi kohdistunut kuntoutujalle.

### Dokumentointikelpoisuudesta neuvottelu

Esimerkeissä 4 ja 5 kirjoittamista kehystää pyrkimys tuottaa kieliopillisesti ja tyyllisesti oikein muotoiltua tekstiä siinä hetkessä, jossa tehdään päätöksiä tekstin sisällöstä. Toisinaan kuitenkin kirjoitetun tekstin muokkaaminen erotetaan omaksi, toisessa ajankohdassa tapahtuvaksi toiminnoksi, mitä seuraava esimerkki havainnollistaa. Esimerkissä 6 ohjaaja (OHJ1) aloittaa keskustelun siitä, miten varsinainen siirtymäyöntekijän valinta tulisi tehdä (rivi 1 ja 4–5). Kuntoutuja (KUN3) toimii kirjurina ja ehdottaa, että valinta tehtäisiin *halukkuuden perusteella* (rivi 12).

KUN3 tekee ehdotuksen (rivit 11–12), mutta ei oma-aloitteisesti ryhdy kirjoittamaan asiaa muistiin,

**Esimerkki 6**

01 OHJ1: siirtymäyöntekijän valinta. (.) mitäs siihen hei nyt tota.  
 02 (0.4)  
 03 KUN1: valinta.  
 04 OHJ1: niin, (.) mitä te aattelette miten me valitaan meidän  
 05 siirtymäyöntekijä sitten ku tulee paikka auki.  
 06 (0.8)  
 07 KUN1: °ei mitään tietoo°.°  
 08 (1.0)  
 09 KUN2: ainaki ryh[mässä (--)  
 10 OHJ1: [niin miten te ajatte[lette ite (--)  
 11 KUN3: [no esimerkiksi  
 12 halukkuuden perusteella [ja sitte joutuu jotenki katsomaan,  
 13 OHJ1: [no ni.  
 14 OHJ1: joo,  
 15 (2.0) ((KUN3 katsoo OHJ1, laittaa sormet näppäimistölle))  
 16 OHJ1: ((katse KUN3)) laitetaan (.) laitetaan ihan kaikki mitä tulee  
 17 mieleen me voidaan sitte poistaa sieltä ja muokkailla jälkikäteen  
 18 aina mitä tule i- ikinäkään mieleen ni pistetään ensin vaan tonne  
 19 ((katse alas)) (.) ei tarvii niinku alkaa tässä sitä perkausta.  
 20 (12.0) ((KUN3 kirjoittaa))  
 21 KUN1: °halukkuuden pohjalta° ((katsoo näyttöä))  
 22 KUN3: °halukkuuden pohjalta°  
 23 KUN1: pohjalta (.) se on väärin kirjoitettu.  
 24 (1.0)  
 25 OHJ1: no emmä tiiä halukkuuteen pohjautuen sanotaan näin.

((poistettu rivejä: KUN3 ja KUN1 vaihtavat ajatuksia sopivasta sanasta. KUN1 hyväksyy sanan "pohjalta". KUN3 kirjoittaa.))

26 KUN3: voiks noin kirjottaa,  
 27 (2.0) ((kaikki katsovat näyttöä))  
 28 KUN3: pohjalta vai perustuen.  
 29 (2.0)  
 30 KUN3: halukkuu:°  
 31 (0.8)  
 32 KUN1: se on (-) pohjalta.  
 33 (4.0) ((KUN3 kirjoittaa, katsoo näyttöä, ilmeessä epäröintiä))  
 34 OHJ1: se on ihan fine. (.) muu- me voidaan ens kerralla vielä sitte  
 35 näitä muokata.

vaan katsoo ohjaajaa (rivi 15). OHJ1 ohjeistaa kirjoittamista (rivit 16–19) toteamalla, ettei tässä hetkessä tehdä valmista tekstiä, vaan että nyt on vain tarkoitus laittaa ideoita yhdessä muistiin. Ohjeituksen jälkeen KUN3 ryhtyy kirjoittamaan ehdotusta muodossa *halukkuuden pohjalta* (rivit 20–21). KUN1 tarttuu sanaan *pohjalta* ja kyseenalaistaa sen käytön (rivi 23). OHJ1:n tuotua esiin (rivi 25), ettei *pohjalta*-sanassa sinällään ole huomauttamista, seuraa kuntoutujien välinen neuvottelu sopivista sanois-

ta. KUN3 ilmaisee edelleen epäröintiä kirjoitusasusta (rivit 26, 28 ja 33). OHJ1 arvioi, että kuntoutujan kirjoittama teksti on riittävä (*se on ihan fine*, rivi 34) ja määrittelee jälleen muokkaamisen tästä hetkestä erilliseksi toiminnoksi (rivit 34–35).

**Esimerkissä 6** kuntoutujat orientoituvat siihen, että tilanteessa tuotettavan tekstin tulisi olla kirjoitusasultaan oikeakielistä jo siinä hetkessä, kun asioita käsitellään. Ohjaaja sen sijaan kannustaa vapaa-seen ideointiin ja määrittelee tekstin muokkaamisen

myöhemmin tehtäväksi toiminnoksi. Toisin kuin esimerkiksi 4 ja 5, esimerkissä 6 ohjaaja toisin sanoen määrittää väljemmät kriteerit dokumentointikelpoisuudelle. Näin hän tukee ryhmän vapaata ideointia hetkessä, jossa takertuminen tekstin muokkaamiseen voi viedä huomion käsiteltävästä aiheesta. Tällä tavoin esimerkki kiinnittää huomion myös sellaisiin yhteisölisten tekstikäytänteiden toiminnan haasteisiin, jotka eivät suoranaisesti liity kirjoittamiseen ja tekstin kielelliseen muotoilemiseen. Esimerkissä 6 vuorovaikutuksen ongelmat vaikuttavat liittyvän vuorovaikutuksen osallistujien erilaisiin käsityksiin tekstin tilanteista käyttötavoista sekä siitä, voidaanko tekstiä työstää prosessimaisesti, jolloin ideointi- ja viimeistelyvaiheet voidaan erottaa toisistaan (vrt. Luukka 2013).

Analysoimme tekstin yhteisestä tuottamisesta mielenterveyskuntoutuksessa viittaa siis vahvaan jännitteeseen yhtäältä ohjaajien osallistamispyrkimysten ja toisaalta heidän kuntoutujille faktuaalisesti tarjoamiensa osallistumismahdollisuuksien välillä. Samat tekstin yhteistä omistajuutta ja dokumentointikelpoisuutta koskevat haasteet värittävät kirjoittamista kummassakin ryhmässä. Henkilöstökoulutuksen osallistujat pääsivät niiden yli yhteisöllisiä tekstikäytänteitä taitavasti hyödyntäen, mutta mielenterveyskuntoutuksessa ne näyttäytyvät ylitsepääsemättöminä. Tässä kontekstissa pienryhmäkeskustelujen osallistujilla näyttäisikin olevan nimenomaan yhteisöllisiin tekstikäytänteisiin liittyviä monimuotoisia haasteita, joiden takia vuorovaikutuksessa tapahtuva tekstien yhteinen tuottaminen ei näyttäisi edistävän osallistumista vastaavalla tavalla kuin henkilöstökoulutuksen pienryhmissä.

## POHDINTA

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet tekstin yhteistä tuottamista kahdessa eri kontekstissa: uusiin työkäytänteisiin keskittyvässä henkilöstökoulutuksessa ja työelämään valmentavassa mielenterveyskuntoutuksessa. Molemmissa konteksteissa tekstin yhteinen tuottaminen piti sisällään pyrkimyksiä luoda osallistumismahdollisuuksia ja edistää toimijoista itsestään lähtevää käyttäytymistä (ks. Nivala & Ryyänen 2013; Siisiäinen 2010).

Kuten analyysimme osoittivat, tekstin yhteinen tuottaminen on kuitenkin vuorovaikutuksellisesti varsin monisyistä ja haasteellista toimintaa, joka vaatii osallistujilta monenlaisia, esimerkiksi tekstin tilanteisiin käyttötapoja, merkitysjärjestelmiä ja viestintäteknologioita koskevia tekstitaitoja. Näin siinä rakentuu jännitteitä osallistamispyrkimysten ja todellisten osallistumismahdollisuuksien välille. Siinä missä osallistumisen tärkeydestä puhutaan paljon ja sitä pyritään edistämään erilaisin yhteiskirjoittamisen keinoin, yhteisöllisiin tekstikäytänteisiin sisältyvien vuorovaikutuksen rakenteiden purkaminen ja näiden tekstikäytänteiden tuottamien osallistumisen mahdollisuuksien ja rajoitusten analysoiminen voikin auttaa ymmärtämään ja arvioimaan yhä paremmin tämänkaltaisten keinojen hedelmällisyyttä.

Henkilöstökoulutuksessa tekstejä tuotetaan koulutettavien pienryhmien kesken osana heille annettua refleksiivistä keskustelutehtävää. Onnistuakseen tämä vaatii osallistujilta monenlaista vuorovaikutuksellista työtä, sillä ryhmän on kyettävä organisoimaan oma kirjoittamistoimintansa ja varmistamaan digitaaliseen alustalle tallennetun kirjauksen yhteisyyden. Ryhmän on luotava vuorovaikutukseen jaettu, tehtävääorientoitunut fokus ja valittava kirjuri, jotta tekstin yhteinen tuottaminen pääsee ylipäänsä alkamaan.

Kun tekstiä sitten tuotetaan yhdessä, on osallistujien eriytettävä toiminnallisia roolejaan, jotta he voivat yhteistoimin ja reaaliaikaisesti muotoilla dokumentointikelpoista tekstiä, joka ottaa huomioon koulutuksen ideologian ja toisten ryhmien kirjaukset. Tämä edellyttää sitä, että osallistujat jatkavat toisten lauseita sisällöllisesti ja syntaktisesti sekä puokevat ajatuksiinsa kirjalliseen muotoon tavalla, joka ottaa huomioon julkisia kirjauksia koskevat odotustilat ja potentiaaliset ongelmat. Vaikka johtoryhmien näkökulmasta tekstin yhteinen tuottaminen onkin näin varsin haasteellista toimintaa, aineistomme osoittaa, että osallistujat onnistuvat viemään sitä yhteistoimin eteenpäin.

Voidaan ajatella, että tällainen tekstin tuottamiseen sisältyvien haasteiden yhteinen ratkaiseminen luo erilaisia tilanteisia osallistumiskohtia, mikä puolestaan parantaa ryhmän jäsenten mahdollisuuksia osallistua yhteisön toimintaan purkaessaan vaikkapa ammatillisiin rooleihin liittyviä valta-asetelmia.

Tässä mielessä tekstin yhteinen tuottaminen rakentaa vastavuoroisia suhteita ja synnyttää toimintamahdollisuuksia erityisesti johtoryhmän ja sen hallinnoiman koulun sisällä.

Ryhmän toiminnassa voi myös muodostua käytänteitä, jotka kapeuttavat osallistujien toimintamahdollisuuksia. Esimerkiksi kirjuri toimiminen asettaa yhden osallistujan erilaiseen vuorovaikutusasemaan, kun hänen on erityisesti monitoroitava julkisten kirjausten dokumentointikelpoisuutta. Jos kirjuri on aina sama, voi tämä rakentaa pidempiaikaista epäsuhtaa ryhmäläisten osallistumiseen. Lisäksi henkilöstökoulutuksissa osallistumiseen liittyy erityistä kerroksellisuutta – voikin pohtia, miten tekstin yhteinen tuottaminen edistää osallistumista laajemmin työyhteisössä, kun johtoryhmien jäsenet ottavat henkilöstökoulutukseen kuitenkin osaa ylemmän johdon ja ulkopuolisen kouluttajan tekemän suunnitelman velvoittamina, eivät ainoastaan omista lähtökohdistaan käsin (vrt. Siisiäinen 2010). Tästä näkökulmasta tekstin yhteinen tuottaminen voi näyttäytyä – sujuvuudestaan huolimatta – luonteeltaan performatiivisena ja ohuena niin, ettei se saa aikaan esimerkiksi yhteisön käytänteitä tarkastelevaa ja mahdollisesti muuttavaa kriittistä refleksiota vaan pikemmin uusintaa vallitsevia ideologioita ja sitouttaa osallistujia niihin.

Analyysimme tekstin yhteisestä tuottamisesta mielenterveyskuntoutuksen ryhmävuorovaikutustilanteissa nosti esiin muitakin yhteisöllisten tekstikäytänteiden toimintaan kuuluvia haasteita. Kulloisenkin tehtävänannon ja hetki hetkeltä muokkautuvien tehtävien yksityiskohtien seuraaminen osoittautui osallistujille vaikeaksi, mikä näkyi siinä, etteivät kuntoutujien ehdottamat tekstisisällöt aina olleet tarkoituksenmukaisia. Ongelmia aiheutti myös yhteisen ymmärryksen puute siitä, millaisia ehdotuksia voidaan ottaa aidosti käsiteltäviksi. Lisäksi kuntoutujien kielelliset valmiudet eivät aina näyttäneet riittävän toisen aloittaman kielellisen rakenteen täydentämiseen. Ohjaajat suuntautuivat monimuotoisiin haasteisiin kohtelemalla kuntoutujien ehdotuksia riittämättöminä. He eivät kuitenkaan selittäneet, mikä niissä oli ongelmallista. Toisin kuin tällaisissa tilanteissa voisi ajatella muissa konteksteissa toimittavan,

he eivät käsitelleet kuntoutujien ehdotusten puutetta vastarintana tai pyytäneet heiltä ehdotuksilleen perusteita. Kuntoutujien kielellisten valmiuksien puutetta tekstitaidoissa ei myöskään nostettu tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisiksi harjoiteltaviksi asioiksi. Sen sijaan ohjaajat ohittivat ryhmäläisten ehdotusten puutteet sen laatuina ongelmina, joita ei ole soveliasta tai tarpeellista nostaa vuorovaikutuksen pintatasolle. Tavanomainen ongelmien selvittäminen ei ikään kuin ollut edes vaihtoehto.

On ymmärrettävää, että mielenterveyskuntoutuksen kontekstissa ohjaajat etsivät keinoja vuorovaikutuksen sujuvoittamiseksi tavoilla, jotka kuitenkin rakentaisivat osallistumisen mahdollisuuksia ryhmäläisille. Valmiiden tekstipohjien käyttäminen vaikuttaa perustellulta ratkaisulta, sillä sen myötä monet edellä mainituista tekstin yhteisen tuottamisen ongelmista ratkeavat helposti. Samalla tekstin tekniseen uudelleen kirjoittamiseen osallistumisen voi ajatella toimivan mahdollisuutena ryhmäläisten ”osittaiseen osallistumiseen” (*peripheral participation*; Lave & Wenger 1991).

Tämä nostaa kuitenkin esiin kysymyksen siitä, onko vuorovaikutuksen näennäinen sujuvuus arvo sinänsä, jos sen hintana on valmiin tekstin kopioimisen sisällään pitämä mahdottomuus tuottaa tekstin sisältöön juuri mitään sisällöllistä, mikä tarkoittaa vääjäämättä vähäisempää osallistumista. Mielenterveyskuntoutujien osallistumisella tekstin yhteiseen tuottamiseen on kuitenkin nähtävissä myös suoremmin kirjoittamiseen ja tekstitaitoihin liittyviä perusteita. Työvalmennusryhmän tavoitteena on parantaa kuntoutujien työelämätaitoja, joista kyky tuottaa tekstiä oikein on yksi perustava työelämän vaatimus. Kun kirjoittamista ohjataan ryhmän päätöksentekotilanteessa, demokraattisen osallistumisen päätösmannon ”sivutuotteena”, se näyttäytyy kasvoja vähemmän uhkaavana toimintana kuin julkilausutusti opettamisorientoitunut toiminta (vrt. Wiklund & Stevanovic 2018) – oivathan osallistujat aikuisia, joiden periaatteessa tulisi osata kirjoittaa oikein.

Kuten kaikkien keskusteluanalyttisten tutkimusten, tämän tutkimuksen tulokset pohjautuvat suhteellisen pieneen määrään vuorovaikutusaineistoa. Niiden pohjalta voidaan silti lisätä kokonais-

## DOKUMENTOINTIKELPOISUUS VÄISTÄMÄTTÄ ASETAA RAJOITUKSIA KIRJOITAMISELLE OSALLISTUMISEN MUOTONA.

valtaista ymmärrystä siitä, millaiset käytänteet ja vuorovaikutusilmiot – tässä tapauksessa tekstin yhteistä tuottamista koskevat, osallistumista koskevat jännitteet – ovat ylipäätään mahdollisia ihmisten välisessä toiminnassa (Peräkylä 2011, 375–376). Tulostemme luotettavuuden lisäämiseksi olemme analysoineet aineistoa keskustelunanalyttisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkijoiden yhteisissä niin sanotuissa datasessioissa (ks. Stevanovic & Weiste 2017) ja esittäneet analyysimme tuloksia tieteellisissä konferensseissa. Keskustelunanalyysin keskeinen metodologinen työkalu on periaate tulkita vuorovaikutusaineistoa osallistujalähtöisesti: jokainen vuoro täytyy tulkita sen perusteella, miten vastaanottaja sen seuraavassa vuorossa tulkitsee (*next-turn proof procedure*, Sacks ym. 1974, 729). Näin vuorovaikutuksen osallistujien omaa orientaatiota tulkitseva analyysimme on jokaisen tämän artikkelin aineistoesimerkkejä lukevan saatavilla ja tarkistettavissa.

Keskustelunanalyttinen tapaustutkimuksemme nosti esiin useita käytännön ohjaus- ja opetustyön kannalta tärkeitä seikkoja. Yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallinta ei kuitenkaan synny pelkästään kirjoitusmahdollisuuden tarjoamisesta, vaan sitä on tuettava erilaisin pedagogisin ratkaisuin. Mielen-terveyskuntoutuksen työvalmennuskonteksteissa yksi hedelmällinen keino voisi olla tekstin yhteisen tuottamisen aiempaa selkeämpi nostaminen harjoiteltavaksi työelämätaidoksi. Tekstualisoituneessa tieto- ja merkitys yhteiskunnassa työelämätaidot ovat olennaisesti juuri erilaisten tekstien välityksellä tapahtuvan informaation käsittelyä, mikä ei pelkistä pelkäksi oikeinkirjoitukseksi. Tekstitaitotutkimuksessa on viime vuosina puhuttu yhtäältä uusista luku- ja kirjoitustaidoista tulevaisuuden avaintai-

toina ja toisaalta osattomuudesta, joka syntyy, ellei pääse itse aktiivisesti osallistumaan erilaisten tietosisältöjen tuotantoon ja sitä myötä yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin prosesseihin, vaan jää ainoastaan toisten tuottaman tiedon vastaanottajaksi (esim. Kallionpää 2017).

Osallistumisen tukemisen näkökulmasta yksi ratkaisu on, että ohjaajat ottaisivat nykyistä useammin julkilausutusti päävastuun tekstin kielellisestä muokkaamisesta tai siirtäisivät muokkaamisen toiseen tilanteeseen. Keskeistä tässä olisi kirjoittamistoiminnan yhä selkeämpi strukturointi ja työskentelyn prosessimaisen luonteen selittäminen jo prosessin alkumetreillä (ks. Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2015). Tällöin vuorovaikutustilanteessa tekstin sisällöistä neuvottelemisen voisi olla keskeisemmässä osassa kuntoutujien toimintaa, jolloin se – toimijuuden ja aidon osallistumisen ideaalin mukaisesti (Siisiäinen 2010) – kohdistuisi vielä todennäköisemmin kuntoutujille itselleen merkityksellisiin asioihin. Ensisijaista olisivat siis aito osallistuminen ja yhteisöllisyys, joita tuettaisiin yhdessä kirjoittamisen toimivuutta edistävin pedagogisin ratkaisuin.

Kun taas pohditaan yhdessä kirjoittamista pedagogisena ratkaisuna, 'dokumentointikelpoisuuden' käsitteen hyödyntäminen ja avaaminen sekä pohtiminen osallistujien kanssa voisi olla hedelmällistä. Käsite viittaa paitsi siihen, että kirjoitetun tekstin odotetaan olevan yleiskielen käytänteiden mukaisia, myös siihen, että tekstit tuotetaan aina johonkin tarkoitukseen, jolloin niiden tuottamista ohjaavat erilaiset normit ja odotukset. Dokumentointikelpoisuuden vaatimus siten väistämättä asettaa rajoituksia kirjoittamiselle osallistumisen muotona: kaikki ehdotetut kontribuutiot eivät mitenkään voi olla relevantteja tekeillä olevan tekstin käyttötarkoituksen näkökulmasta. Yhteinen tekstin tuottaminen ei toisin sanoen aina näyttäytyä toimivana keinona edistää tasavertaista osallistumista ja yhteisöllisen päätöksenteon ihanteita.

Yhteisölliset tekstikäytänteet voidaan kuitenkin ymmärtää myös laajemmin, jolloin tekstitaiteiden edistäminen koskee lisääntyvää ymmärrystä osallistumisen mahdollisuuksista ja rajoitteista kussakin tilanteessa. Tätä kautta tutkimuksemme liittyy


myös aiempaan kasvatustieteelliseen tutkimukseen, jossa huomion kohteena ovat käytännön opetuksessa keskeiset ja toistuvat aktiviteetit ja käytänteet (Forzani 2014; Karvonen 2019). Suomessa tekstitaitoja on tästä näkökulmasta lähestynyt Ulla Karvonen (2019), joka tutkii perusopetuksen toteutuvaa opetussuunnitelmaa eli niitä oppimisen mahdollistavia tilanteita ja kokemuksia, jotka syntyvät opettajan ja oppilaiden toimiessa opetustilanteessa oppimateriaalien – tekstiartefaktien – ympärillä.

Kuten Karvonen (2019) osoittaa, tekstien käyttömahdollisuudet rakentuvat tilanteisesti osallistujien vuorovaikutuksessa tekemien valintojen kautta. Ne ovat kuitenkin ennen muuta sidoksissa opettajan ammatilliseen taitoon tunnistaa tekstien pedagogisia mahdollisuuksia ja hyödyntää niitä refleksiivisesti osana vuorovaikutusta. Toistaiseksi tämänkaltaista


tutkimusta on kuitenkin tehty niukasti aikuiskoulutuksen konteksteissa, eritoten aineistomme kaltaisissa yrityksissä ja järjestöissä, joista viralliset opetussuunnitelmat pedagogisine periaatteineen puuttuvat.

Tutkimuksemme tekeekin näkyväksi niitä vuorovaikutuksellisia tapoja, joilla yhteisöllisiä tekstikäytänteitä rakennetaan ja hyödynnetään tällaisissa pedagogisilta kehyksiltään epämääräisemmissä oppimistilanteissa, joissa oppimista tuetaan ja osallistumiseen ohjataan epäsuorasti asteittain syvenevän osallistumisen kautta (Lave & Wenger 1991). Yhteisöllisten tekstitaitojen edistämisen voidaan tällöin ajatella lisäävän samalla metatason ymmärrystä osallistumisen mahdollisuuksista ja rajoitteista. Osallistuminen ja tekstitaidot ovatkin osa samaa haastetta, johon toimivat aikuiskasvatuksen pedagogiset käytännöt voivat tarjota ratkaisuja.




MELISA STEVANOVIC  
VTT, yliopistonlehtori  
yhteiskuntatutkimuksen yksikkö  
Tampereen yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-0429-1672>



RIIKKA NISSI  
FT, soveltavan kielitieteen  
yliopistonlehtori  
kieli- ja viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-7083-070X>




ESA LEHTINEN  
FT, nykysuomen professori  
kieli- ja viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0003-0218-6075>



TAINA VALKEAPÄÄ  
VTM, projektkoordinaattori  
Helsingin yliopisto



CAMILLA LINDHOLM  
FT, pohjoismaisten kielten  
professori  
Tampereen yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0001-9220-5414>



ELINA WEISTE  
VTT, tutkijatohtori  
Helsingin yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-6879-6004>

## LIITE 1

### Litterointimerkit (Stevanovic & Lindholm 2016)

[ ]	päällekkäispuhunta	?	nouseva sävelkulku
(. )	0.2 sekuntia lyhyempi hiljaisuus	sana	äänteen tai tavun painottaminen
(0.6)	hiljaisuus, mitattuna sekunteina	sa:na	edeltävän äänteen venyttäminen
=	kaksi lausumaa liitetty toisiinsa tauotta	sa-	sana jää kesken
.hh	äänekäs sisäänhengitys	°sana°	ympäröivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
hh	äänekäs uloshengitys	@sana@	äänensävyyn muuntyyppinen muutos
†	nuolen jälkeinen sana tai tavu lausuttu ympäröivää puhetta korkeammalta	(-)	sana, josta ei saatu selvää
,	tasainen sävelkulku	((sana))	litteroijan selityksiä
.	laskeva sävelkulku		

## LÄHTEET

- Asmuss, B. & Oshima, S. (2012). Negotiation of entitlement in proposal sequences. *Discourse Studies* 14(1), 67–86.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. Teoksessa Barton D., Hamilton M. & Ivanic R. (toim.), *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 7–15.
- Bourdieu, P. (1977). Outline of a theory of practice. New York: Cambridge University Press.
- Brodie, E., Cowling, E., Nissen, N., Paine, A. E., Jochum, V., & Warburton, D. (2009). Understanding participation: A literature review. *National Council for Voluntary Organisations*. <http://www.sp.gov.tr/upload/Sayfa/47/files/Pathways-literature-review-final-version.pdf>.
- Corrigan P.W., Faber, D., Rashid, F, and Leary, M. (1999). The construct validity of empowerment among consumers of mental health services. *Schizophrenia Research* 38(1), 77–84.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing* 21(1), 40–58.
- Forzani, F.M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education* 65(4), 357–368.
- Gee, J. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Taylor & Francis.
- Heritage, J. (1996). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hibbard, J. H. & Greene, J. (2013). What the evidence shows about patient activation: Better health outcomes and care experiences; fewer data on costs. *Health Affairs* 32(2), 207–214.
- Hyytiäinen, J. (2017). *Anvisningar och uppmaningar i klassrumsinteraktion: Lärarens direktiv i svenskundervisningen i finska skolor*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Jenkins, H., Ito, M. & Boyd, D. (2016). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce and politics*. Cambridge: Polity Press.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K.-L. (2015). Yhteisöllinen tekstintuottaminen kuuluu monilukutaitoon – yhdessä tekemisen pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa T. Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 77–98.
- Kallionpää, O. (2017). *Uuden kirjoittamisen opetus: Osallistavaa luovuutta verkossa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Karvonen, U. (2019). *Tekstit luokahuonevuoro-vaikutuksessa. Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentamisessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Komter, M. (2006). From talk to text: The interactional construction of a police record. *Research on Language and Social Interaction* 39(3), 201–228.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehti, L., Peltonen, P., Routarinne, S. Vaakanainen, V. & Virsu, V. (2018). Uusia lukutaitoja rakentamassa: Lukutaidon moninaiset merkitykset ja tutkimusmenetelmät. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.)



- Uusia lukutaitoja rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLA, 6–21.
- Limbu, L. & Markauskaite, L. (2015). How do learners experience joint writing: University students' conceptions of online collaborative writing tasks and environments. *Computers & Education* 82, 393–408.
- Luukka, M.-R. (2009). Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. Teoksessa M. Harmanen & T. Takala (toim.) *Tekstien pyörytyksessä – tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 13–25.
- Luukka, M.-R. (2013). Opetussuunnitelmat uudistuvat: Tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 4(5). <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi>.
- Mondada, L. (2016). Going to write: Embodied trajectories of writing of collective proposals in grassroots democracy meetings. *Language and Dialogue* 6(1), 140–178.
- Mondada, L. & Svinhufvud, K. (2016). Writing-in-interaction: Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. *Language and Dialogue* 6(1), 1–53.
- Moore, R.J., Whalen, J. & Gathman, C.H. (2010). The work of the work order: Document practice in face-to-face service encounters. Teoksessa N. Llewellyn & J. Hindmarsh (toim.), *Organisation, interaction and practice: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 172–197.
- Neumann, H. & McDonough, K. (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. *Journal of Second Language Writing* 27, 84–104.
- Nissi, R. (2015). From entry proposals to a joint statement: Practices of shared text production in multiparty meeting interaction. *Journal of Pragmatics* 79, 1–21.
- Nivala, E. & Rynänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 14, 9–41.
- NLG = The New London Group 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1), 60–93.
- Pahkin, K., Mattila-Holappa, P., Nielsen, K., Widerszal-Bazyl, M., & Wiezer, N. (2014). A sound change: Ways to support employees' well-being during organizational restructuring. Teoksessa S. Leka, S. & R. R. Sinclair (toim.) *Contemporary Occupational Health Psychology: Global Perspectives on Research and Practice*. Chichester: Wiley-Blackwell, 165–180.
- Peräkylä, A. (2011). Validity in research on naturally occurring social interaction. Teoksessa Silverman D. (toim.) *Qualitative research*. Third edition. London: Sage.
- Planes-Satorra, S. & Paunov, C. (2017). Inclusive innovation policies: Lessons from international case studies. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers* 2017/02. Paris: OECD Publishing.
- Pälli, P. & Lehtinen, E. (2014). Making objectives common in performance appraisal interviews. *Language and Communication* 39, 92–108.
- Pälli, P., Vaara, E. & Sorsa, V. (2009). Strategy as text and discursive practice: A genre-based approach to strategizing in city administration. *Discourse and Communication* 3(3), 303–318.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking in conversation. *Language* 50, 696–735.
- Samra-Fredericks, D. (2010). The interactional accomplishment of a strategic plan. Teoksessa N. Llewellyn & J. Hindmarsh (toim.), *Organisation, interaction and practice: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 198–217.
- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siisiäinen, Martti (2010). Osallistumisen ongelma. *Kansalaisyhteiskunta* 1(1), 8–40.
- Stevanovic, Melisa (2017). Managing compliance in violin instruction: The case of the Finnish clitic particles –pA and –pAs in imperatives and hortatives. Teoksessa M.-L. Sorjonen, L. Raevaara & E. Couper-Kuhlen (toim.) *Imperative Turns at Talk: The design of directives in action*. Amsterdam: Benjamins, 357–380.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) (2016). *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Stevanovic, M. & Weiste, E. Conversation-analytic datasection as a pedagogical institution. *Learning, Culture and Social Interaction* 15, 1–17.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing* 14(3), 153–173.
- Svinhufvud, K. (2016). Nodding and note-taking: Multimodal analysis of writing and nodding in student counseling interaction. *Language and Dialogue* 6(1), 81–109.
- Van Charldorp, T.C. (2014). "What happened?" From talk to text in police interrogations. *Language and Communication* 36, 7–24.
- Wigglesworth, G. & Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing* 21(4), 364–374.
- Wiklund, M. & Stevanovic, M. (2018). Ymmärrysongelmat ja vuorovaikutustaitojen opettaminen lievästi autististen varhaisnuorten kuntoutuskeskusteluissa. *Psykologia* 53(5–6), 421–439.

HEIKKI KYNÄSLAHTI, KATRIINA MAARANEN, KATARIINA STENBERG,  
RIITTA JYRHÄMÄ, REIJO BYMAN & SARA SINTONEN

# ”Oli lupa hetki pysähtyä”

## Akateeminen vertaisryhmä opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen tukena



Opettajankouluttajat kokevat vertaisryhmän hyödylliseksi ammatilliselle kehittämiselleen. Ryhmässä käsiteltävien aiheiden tulisi nousta opettajankouluttajien omasta arjesta, ja kollegan työn seuraaminen tukee omaa kehittymistä.

OPETTAJIEN AMMATILLISTA KEHITTÄMISTÄ on tutkittu paljon, mutta opettajankouluttajien ammatillinen kehittyminen on jäänyt vähemmälle huomiolle (Maaranen ym. 2018; Maaranen ym. 2019) ja kuten Gentin yliopiston tutkijat Hanne Tack ja Ruben Vanderlinde toteavat, se on aiheena ”alitutkittu” (Tack & Vanderlinde 2019, 459). Ammatillista identiteettiä tutkinut Päivi Hökkä tarkasteli vuonna 2012 opettajankoulutusyksikköä opettajankouluttajan ammatillisen kehittymisen mahdollistajana. Tuloksena oli, että opettajankoulutus tarjosi erinomaiset mahdollisuudet kehittymiseen, mutta käytännön puutteet, kuten sisäinen kilpailu ja aine-ryhmien välisen yhteistyön puute, ehkäisevät tuon potentiaalnin toteutumista. Ammatillinen kehittyminen on ajankohtainen opettajankoulutukseen suun-

natun huomion ja erityisen resursoinninkin vuoksi (esim. Opettajankoulutusfoorumi).

Opetus- ja kulttuuriministeriö avasi vuonna 2017 kärkihankehaun, jonka yksi iso teema-alue oli opettajankoulutus. Kuvaamamme opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen akateeminen vertaisryhmä kuului kärkihankerahoituksen piirissä olleeseen ”Opettajankouluttajien ammatillinen kehittyminen osana tutkimusperustaista opettajankoulutusta” -tutkimushankkeeseen. Tammikuussa 2018 Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajankouluttajille suunnattiin viesti, jossa kutsuttiin hakukkaita mukaan vertaisryhmään. Ryhmän suunniteltu toiminta ja tavoite kuvattiin viestissä.

Ryhmä täytyi hetkessä, kun 12 eri tehtävissä ja eri opintosuunnissa toimivaa opettajankouluttajaa ilmoit-

tautui mukaan. Tästä voi päätellä, että vertaistoiminnalle on tilausta, sillä opettajankouluttajat ovat kiireisiä, eikä turhiksi koettuihin aktiviteetteihin ole aikaa. Ryhmä kokoon-tui kuusi kertaa puolentoista vuoden aikana, puolitoista tuntia kerrallaan. Sen alkuperäinen tavoite oli toimia akateemisenä lukupiirinä, jossa artikkelit valittiin ryhmäläisten kanssa yhdessä. Tarkoituksena oli myös havainnoida ryhmäläisten keskuudessa opetusta ja saada tukea opetus-harjoittelun ohjaukseen. Lisäksi opettajan henkilökohtais-ta käyttöteoriaa oli tarkoitus pohtia alussa ja lopussa.

Suuri osa vertaisryhmäläisistä oli yliopistonlehtorei-ta, mutta muitakin tehtävänimikkeitä oli edustettuna.

### AMMATILLINEN KEHITYMINEN

Ammatillinen kehittyminen voidaan norjalaisen opetta-jankoulutuksen tutkijan Kari Smithin (2010) mukaan määritellä sisäiseksi prosessiksi, jossa työntekijä sitoutuu kriittisesti analysoimaan omaa ammatillista käytäntöään, ja tämä tapahtuu muodollisissa epämuodollisissa puit-teissa (mt. 681). Ammatilliselle kehitymiselle on tär-keää, että työhön liittyvissä uskomuksissa ja oletuksissa tapahtuu muutosta. Hollantilaiset Mieke Lunenberg, Jürrien Dengerink ja Fred Korthagen (2014) tekivät opettajankouluttajien ammatillista kehittymistä koske-van kirjallisuusanalyysin ja päätyivät neljään osatekijään:

- 1) Konteksti: ammatillisten standardien tai raami-en olemassaolo, joka tarjoaa taustan opettajankou-luttajien työn kompleksisuuden ymmärtämiselle sekä tietopohjan ammatilliselle kehitymiselle.
- 2) Henkilökohtaisten ominaisuuksien luoma poh-ja: avoimuus uusille ideoille, oppimismyönteisyys, jakamisen ilo, kiinnostus teknologiseen kehittä-miseen, opiskeluorientoitunut fokus ja ainekohtainen kiinnostus.
- 3) Tuki: kollegoiden tuki ammatilliselle kehitymi-selle, mm. uusille opettajankouluttajille löytämään tasapainon opettamisen ja tutkimuksen välillä.
- 4) Tutkimus: kollegoiden tuki tutkimuksen teke-misessä ja metodologisessa avussa.

Australialaisen John Loughranin (2014, 277) mukaan oppiminen opettamisen oppimisesta vaatii harkittua, fo-kusoitua ja mielekästä ammatillista kehittymistä. Opet-

tajankouluttajien kehittyminen on sidoksissa identi-teettiin sekä haasteiden ja odotusten tunnistamiseen. (Loughran 2014, 272.) Monikansallisen tutkijaryh-män Marcel van der Klink, Quinta Kools, Gilada Avis-sar, Simone White ja Tetsuhito Sakata (2017) katso-vat, että opettajankouluttajien tulisi olla sitoutuneita ammatilliseen kehittymiseensä koko uran ajan. Vain täten työskentelyn ammatillisuus pysyy yllä. Opetta-jankouluttajien oma ammatillinen kehittyminen on erityisen tärkeää, koska se liittyy tulevien opettajien ammatillisen kehittämisen intresseihin. Tätä näkökul-maa ei kovinkaan usein huomioida (McGee & Law-rence 2009). Edelleen van der Klink ryhmineen (2017, 164) sekä Swennen ja van der Klink (2009) korostavat elinikäisen oppimisen merkitystä. Kanadalaiset Tiffany Gallagher, Shelley Griffin, Darlene Giuffetelli Parker, Julian Kitchen ja Candace Figg (2011) huomauttavat, että opettajankoulutus on monitasoista toimintaa sis-ältäen opetussuunnitelmatyötä ja pedagogiikkaa.

Hollantilais-israelilaisen tutkijaryhmän (van Vel-zen, van der Klink, Swennen & Yaffe 2010) tutkimuk-sen mukaan noviisiopettajankouluttajat kohtaavat en-simmäisinä työskentelyvuosinaan suuren työmäärän. Tämä ei johdu pelkästään työtehtävien määrästä vaan myös epävarmuuden tunteesta siitä, mitä heiltä oike-astaan työtehtävän puitteissa odotetaan. Hollantilaiset Marco Snoek, Anja Swennen ja Marcel van der Klink (2011) raportoivat 16 Euroopan maan opettajankou-luttajien ammatilliseen kehittymiseen kohdistetusta päätöksenteosta. Tulosten mukaan missään kyseisistä valtioista ei ollut kiinnitetty huomiota huolelliseen opettajankouluttajien elinikäisen ammatillisen oppimi-sen edistämiseen. Opettajankouluttajien ammatillisesta kehitymisestä on vain vähäisesti tutkimusta. Tarvetta on erityisesti laajamittaisille vertaileville tutkimuksille.

Opettajankouluttajia tulisi rohkaista kouluttau-tamaan akateemisesti, osallistumaan seminaareihin, työpajoihin ja henkilöstökoulutukseen, hankkimaan palautetta työstään sekä seuraamaan kokeneiden kollegoiden toimintaa (Smith 2003). Merkityksel-lisimmät oppimiskokemukset saavutetaan van der Klinkin ja hänen kollegoidensa mukaan (2017, 166) osallistumalla yhteisön ja tiimien toimintaan ja yh-dessä oppimalla. Aiemman tutkimuksen (Barak ym. 2010) pohjalta he ehdottavat, että tiimityöskentely

## RYHMÄN TOIMINTA OLI JOUSTAVAA JA OSALLISTUJEN TOIVEISTA LÄHTEVÄÄ.

on keskeinen keino opettajankouluttajien ammatilliseen kehittämiseen (van der Klink ym. 2017, 166).

Edellä mainitun van der Klinkin ryhmän tutkimuksessa kaikki osallistujat kävivät koulutuksissa, seminaareissa, työpajoissa ja konferensseissa. Osallistujista vain muutama koki, että omassa opettajankoulutusyksikössä oli ammatillista kehittymistä rohkaisevat puitteet. Esteenä nähtiin ajan puute, mihin vaikuttivat päällekkäiset työtehtävät ja työn ja muiden vastuiden välinen tasapainoilu. Ammatillinen itsensä kehittäminen jää näin osallistujien oman motivaation varaan. Corinne van Velzen ja työryhmän (2010) ja Marco Snoekin ja työryhmän (2011) tutkimuksissa nousivat esiin ajanpuute, työmäärä, resurssien puute, hallinnon mielenkiinnottomuus asiaan sekä rohkaisun vähäisyys esteinä ammatilliselle kehittymiselle. Tähän kuului myös tuottamaton työilmapiiri.

### AKATEEMISEN VERTAISRYHMÄN TOIMINTA

Akateemisen vertaisryhmän toimintaa suunniteltiin vertaisryhmämentoroinnin periaatteiden pohjalta. Siinä keskeistä on dialogisuus eli yhteinen sanallistaminen, jossa omat käsitykset, kokemukset ja ajattelutavat jaetaan. Narratiivisuus eli kertomuksellisuus tuo mukaan ihmisten omat kertomukset työstään ja niihin liittyvän autenttisuuden. Autonomisuus on opettajankouluttajan työn keskeinen arvo, ja lähtökohtana vertaisryhmässä oli ammatillisen autonomian ja itseohjautuvuuden kunnioitus. Vertaisuus merkitsee ihmisten välistä yhdenvertaisuutta, jossa erilaiset näkökulmat voidaan jakaa turvallisesti.

Konstruktivistisuus oppimisen lähtökohtana tarkoittaa puolestaan yhteistä tiedonrakentamista, jonka tuloksena on mahdollista kehittää omia käsityksiä ja toimintatapoja.

Vertaisryhmämentoroinnin toimintatavoista integratiivinen pedagogiikka soveltuu erityisen hyvin opettajankouluttajien ammatillisen ryhmän työtavaksi.

Opettajankouluttajan työssä tarvittava asiantuntijuus rakentuu teoreettisesta ja käsitteellisestä tiedosta, käytännöllisestä ja kokemuksellisesta tiedosta, itsesäätelytiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta. Kun nämä tietämisen lajit yhdistyvät vertaisryhmän dialogissa, niiden pohjalta voi rakentua uutta ammatillista tietoa. (Ks. Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012.)

Ryhmän toiminta käynnistettiin johdannolla ja toimintasuunnitelman esittelyllä. Ensimmäisellä kerralla osallistujat laativat oman käyttöteorian, jossa jokainen ryhmäläinen kirjoitti itselleen, ”mikä minulle on tärkeää opettajankoulutustyössäni”. Ryhmää ohjasi yksi artikkelin kirjoittajista toisen ollessa alussa mukana, mutta hän joutui jättämään ryhmätoiminnan muiden kiireiden takia. Yksi kirjoittajista osallistui ryhmän toimintaan vertaisryhmäjäseneenä. Hänen kokemuksensa on otettu mukaan tähän näkökulmakirjoitukseen osallistujanäkökulmasta, kuten muidenkin tutkittavien. Muut tämän näkökulmatekstin kirjoittajat ovat tutkimusryhmän jäseniä, eivätkä osallistuneet vertaisryhmän toimintaan.

Ryhmän alustava toimintasuunnitelma sisältyi kutsuviestiin. Siihen kuuluivat

- 1) artikkelilukupiiri: kuusi tapaamiskertaa vuodessa, noin kuuden – kahdeksan viikon välein (ajat sovitaan ryhmäläisten kanssa yhteisesti), kesto kaikkienensa noin yksi vuosi
- 2) oman käyttöteorian pohdinta
- 3) oman opetuksen ja opettajuuden analysointi
- 4) opetusharjoittelun ohjauksen reflektointi ja kehittäminen.

Toisen lukupiirikerran jälkeen ryhmäläiset itse ehdottivat, että he voisivat esitellä toisilleen omia hyviä opetuksen käytänteitään (*best practices*). Kolme paria päätti lisäksi havainnoida toistensa opetusta ja jakaa kokemuksiaan ryhmässä. Vaikka ryhmäläiset alussa ilmaisivat kiinnostusta myös opetusharjoittelun ohjauksen kehittämiseen, ja ryhmän vetäjä nosti sen muutaman kerran esiin tapaamisissa, kukaan ei tarttunut tähän teemaan. Ryhmän toiminta oli siis joustavaa ja otti huomioon ryhmäläisten omia toiveita, mutta noudatti samalla pitkälle alkuperäistä suunnitelmaa. Viimeinen tapaamiskerta päätettiin pitää kevätlukukauden lopussa vapaamuotoisena keskustelu- ja kahvitteutilaisuutena.

## PALAUTE HAASTATTELUJEN PERUSTEELLA

Akateemisen vertaisryhmän toiminnan onnistumisesta haluttiin palautetta. Samalla pyrittiin selvittämään, onko vastaavalle ryhmälle tarvetta tulevaisuudessa, ja miten sen toiminta pitäisi organisoida. Yksi kirjoittajista haastatteli viisi ryhmän jäsentä, mutta ei osallistunut ryhmän toimintaan.

### Ryhmän muodollisuus – akateemisuus vs. vapaamuotoisuus

Eryteisesti akateemisissa vertaisryhmästä olennaista on se, miten strukturoitua ryhmän toiminnan tulisi olla. Ryhmää suunniteltaessa pohdittiin, kuinka tarkasti sen rakenne pitäisi suunnitella etukäteen. Työskentelyn jäntevöittämisestä otettiin heti alussa luettavaksi tieteellisiä artikkeleita. Yhtäältä haluttiin, että toiminta olisi riittävän vapaamuotoista, ja osallistujien omille tarpeille ja ideoille annettaisiin tilaa. Toisaalta toivottiin lisää teoreettista pohdintaa, johon artikkelien lukeminen ja niistä keskustelu antoi pohjaa. Esitettiin myös, että opettajankouluttajat ovat tieteellisten artikkelien kanssa tekemisissä muutoinkin niin paljon, että tällaisessa ryhmätyöskentelyssä ne eivät ole välttämättömiä.

Tärkeäksi teemaksi nousi ryhmäläisten omien tarpeiden pohjalta käsiteltävät aiheet. Osa osallistujista katsoi, että juuri tämä oli ryhmän keskeistä antia. Rento ilmapiiri ja epämuodollisuus olivat ryhmälle sekä ominaisia että tärkeitä. Tapaamisiin saattoi tulla sen kummempin valmistautumatta, eivätkä tilanteet aiheuttaneet jännittämistä – oli lupa hetki pysähtyä.

Yksi ryhmän aiheista oli oman käyttöteorian pohtiminen ja mahdollinen työstäminen. Ensimmäisellä tapaamiskerralla kirjoitettiin omasta opettajankouluttajan työstä ja keskusteltiin siitä, miten oma käyttöteoria ohjaa toimintaa. Asiasta oli myönteisiä kokemuksia. Vaikka oma käyttöteoria ei ollutkaan välttämättä ryhmän päättyessä muuttunut, tietoisuus siitä oli lisääntynyt.

### Oma kehittyminen

Akateeminen vertaisryhmätoiminta kuuluu tutkimushankkeeseen, jossa tarkastellaan ja kehitetään opettajankouluttajien ammatillista kehittymistä. Oli siis

olennaista tietää, edistiko akateeminen vertaisryhmä tätä kehittymistä ja miten. Keskeinen ryhmän anti oli kollegoilta oppiminen. Sitä tapahtui monella tavalla. Yhtenä niistä oli uusien ideoiden omaksuminen tai oman ajatusprosessin käynnistäminen.

Ryhmäläisten työkokemuksen määrä opettajankoulutuksesta vaihteli. Ryhmää suunniteltaessa oletus oli, että toiminta kiinnostaisi erityisesti työurallaan alussa olevia eikä mahdollisesti jo pidempään työskennelleitä opettajankouluttajia. Näin ei kuitenkaan käynyt sikäli, että ryhmään tuli myös konkareita, mikä oli kaiken puolin rikastuttava seikka. Ryhmäläisiä mietittyvät ja huolettivat samanlaiset seikat työuran pituudesta tai tiedonalasta riippumatta. Muiden ryhmäläisten näkemysten avartamana kukin sai mahdollisuuden pohtia omaa opettajankoulutuksellista lähestymistapaansa. Oma ammatillista identiteettiä vahvisti myös oman osaamisen tai tietämyksen jakaminen toisille vuorovaikutuksessa.

Osallistujat toivat useasti esiin sen, että ryhmän myötä he oppivat toisiltaan jotain. Oppimista tapahtui niin yhteisissä keskusteluissa kuin havainnoimalla toisten ryhmäläisten opetusta. Senkin huomaaminen, että ei ole ainut, joka kohtaa tiettyjä asioita, oli tärkeää.

Opettajankoulutusyksiköt ovat yliopistomaailmasa omaleimaisia, sillä niiden tiedonalat ovat moninaisia. Mukana ovat esimerkiksi kaikkien koulussa opettavien aineiden didaktiikan edustajat, joilla kullakin on oma tiedetaustansa. Lisäksi mukana ovat muun muassa varhaiskasvatukseen, aikuisopetukseen ja yliopistopedagogiikkaan suuntautuneet opettajankouluttajat. Onko monimuotoisuus ammatillista kehittymistä tukevan ryhmän kannalta etu vai haitta: oppivatko osallistujat toisiltaan uudenlaisia näkökulmia vai eriytyvätkö intressit liikaa omille aloilleen, mikä estää yhteisen hyödyn? Tällaista liikaa omille aloille eriytyvää intressiä ei haastateltavien mukaan ollut. Vaikka osallistujat olivat eri aloilta, opettajankouluttajat kuitenkin kohtaavat samanlaisia kysymyksiä työssään. Tämä voidaan nähdä yleisdidaktisena ilmiönä.

Yksi toisilta oppimisen muoto oli yhteisöä koskeva oppiminen. Opettajankoulutusyksikkö, jossa ryhmä järjestettiin, on suuri, eivätkä edes kauan talossa työskennelleet välttämättä tunne toisiaan nimeltä. Siten hiltain työssä aloittaneille mahdollisuus tutustua paremmin yhteisön toisiin jäseniin oli erityisen tervetullutta.

## Vertaisoppiminen – toistensa opetuksen seuraaminen

Yksi ryhmän työskentelytapoja oli kollegoiden opetuksen seuraaminen ja siitä keskusteleminen. Käytännössä parit seurasivat toistensa opetusta. Yhteisopettajuutta on toteutettu joissakin aineryhmissä, mutta vertaisoppiminen ylitti oman alan rajat, mikä toi uusia näkökulmia opetuksesta keskustelemaan. Ylipäättään kollegan oppituntien seuraaminen koettiin hyödylliseksi, ja osa ryhmäläisistä koki sen ryhmän parhaaksi anniksi. Opetuksen seuranta hyödytti niitäkin, jotka eivät itse olleet osallistuneet siihen. Kun toistensa luentoja tai ryhmäopetusta seuranneet osallistujat kertoivat kokemuksistaan koko ryhmälle, muut ryhmän jäsenet saattoivat löytää itselle uusia näkökulmia.

Opetuksen seuraamisessa ei oppinut yksistään opettajan vaan myös opiskelijoiden toiminnasta. Opettajankoulutuksessa on useita opintosuuntia, ja jokaisella on hieman toisistaan poikkeavia ominaisuuksia, minkä voi havaita opiskelijoissa. Haastatte- luissa tuli esiin tilanteita, jossa ryhmäläinen oli havainnut opiskelijoiden keskustelujen poikkeavan hänelle tutuista opiskelijoiden keskustelutilanteista.

## Organisointi – miten akateeminen vertaisryhmä järjestetään opettajankoulutusyksikössä

Ryhmäläiset pohtivat, miten vastaavan kaltaista ryhmätoimintaa kannattaisi järjestää. He pitivät tärkeänä, että tällainen ammatillisen kehittymisen ryhmätoiminta olisi virallista, ja sen saisi kirjata työsuunnitelmaan, jolloin työnantaja arvostaisi sitä. Laajenuksena ehdotettiin, että harjoittelukoulujen opettajat otettaisiin mukaan. Osallistujien mielestä koulujen ja tiedekunnan henkilöstöt jakavat yhteisiä kysymyksiä ammatillisesta kehittämisestä. Käytännön tapaamisista ryhmäläisillä oli erilaisia kantoja: joidenkin mielestä muutaman kerran vuodessa olisi riittävä, toiset kaipasivat useita tapaamisia.

Vastaajien mielestä ryhmän toiminta vaatii koordinaattorin tai vetäjän, ja sen pitää olla jollain tavalla strukturoitua. Ryhmän koko puhututti: 12 hengen ryhmä on maksimikoko. Kaiken kaikkiaan vastaajat kokivat ryhmän tärkeäksi ja tarpeelliseksi. Työnantajan pitäisi arvostaa ja arvottaa ammatillista kehittymis-

tä antamalla työntekijöiden kirjata työsuunnitelmaan tunteja tätä varten, mutta myös ryhmän vetäjän panos pitäisi huomioida.

## POHDINTA

Opettajankouluttajan ammatillisen koulutuksen tematiikka voidaan nähdä ongelmallisena profession monimuotoisuuden vuoksi. Yhdysvaltalainen arvostettu opettajankoulutuksen tutkija Marilyn Cochran-Smith (2005) toteaa osuvasti, että opettajankouluttajien odotetaan omaksuvan ideoiden, teorioiden, tutkimuksen ja käytännön toiminnan kudelman, joka muodostaa opettajankoulutuksen pedagogiikan. Mitä kaikkea silloin tulee ottaa huomioon, ja mistä näkökulmasta opettajankouluttajan ammatillista kehittymistä tulee tarkastella?

Nykyisissä kasvatustieteellisissä tutkimuksissa korostetaan, että taitava opettaja on taitava oppija (ks. Vermunt ym. 2017). Tämä näkemys sopii myös opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen kontekstiin. Oppiminen turvallisessa ryhmässä on nähty arvokkaaksi ammatillisen kehittymisen muodoksi, kun osallistujat tulevat eri taustoista (Boei ym. 2015).

Omassa tutkimuksessamme vertaisoppiminen tuli selkeästi esiin. Epämuodollisessa ja rennossa ilmapiirissä jokainen sai tulla mukaan omana itsenään. Vaikka ryhmän struktuuri oli alussa suunniteltu, se sisälsi joustavuutta, jota ryhmään osallistuvat halusivatkin hyödyntää. Rakenteita suunniteltaessa on tärkeä ottaa osallistujat mukaan ja pohtia yhdessä oppimisen kannalta keskeisiä elementtejä.

Osallistujat kokivat ideoiden ja osaamisen jakamisen lisäksi kollegan opetuksen seuraamisen ja toisten osallistujien kokemusten kuulemisen omaa ammatillista kehittymistä tukeväksi. Tulosten perusteella erilaiset tavat reflektoida omaa ja toisten kokemuksia tuottavat rikkaan oppivan yhteisön opettajankouluttajan työn haasteellisen monimuotoisessa kontekstissa. Sama ilmiö on todettu kansallisessa kvantitatiivisessa aineistossamme (Byman ym. 2019).

Monipuoliset, yhdessä pohditut oppimisen tavat antavat mahdollisuuden tutkia omaa ammatillisuutta yhdessä toisten kanssa. Erityisen tärkeää on omien huoltien jakaminen ja ymmärryksen saaminen siihen, että ei ole tilanteessa yksin. Opettajankouluttajat koh-

## ERI ALOILTA OLEVAT OPETTAJANKOULUTTAJAT KOHTAAVAT SAMANLAISIA KYSYMYKSIÄ TYÖSSÄÄN.

taavat samankaltaisia epävarmuuksia, jotka koskevat työnkuvaa. Esimerkiksi jatkuva kiire, tunne omasta riittämättömyydestä tai töiden runsaus ovat teemoja, joiden yhteinen reflektointi voi auttaa uusien toimintamallien kehittämisessä ja sitä myötä oppimisessa.

Eräs keskeinen huomio tässä tutkimuksessa oli oman käyttöteorian jakaminen vertaisryhmässä. Omien työhön liittyvien uskomusten näkyväksi saattaminen itselle ja niiden jakaminen toisille on keskeinen ammatillisen kehittymisen tekijä: opettajan kouluttajan ammatillinen toiminta perustuu hänen ydinuskomuksiinsa ja käsitteiksiä työn elementeistä (ks. myös Maaranen ym. 2019). Uskomukset voivat kuitenkin jäädä tutkimattomiksi, ja toiminta voi siten perustua intuitiivisiin malleihin tiedostettujen

ja reflektoitujen uskomusten sijaan. Ammatillinen kehittyminen tulee näin lähelle ammatillista identiteettiä: ”Kuka olen opettajankouluttajana, mistä tulen ja minne haluan mennä?” Oman käyttöteorian reflektointi kollegoiden kanssa auttaa jäsentämään itselle tärkeitä asioita ja tarkastelemaan niitä kriittisesti. Käyttöteorian tiedostaminen koettiin tärkeäksi.

Olemme kuvanneet opettajankoulutuksen pyrkimyksiä ja toimia opetus- ja tutkimushenkilöstön ammatillisen kehittymisen edistämiseksi akateemisen vertaisryhmän muodossa. Opettajankoulutus tuo omat piirteensä ammatilliseen kehittymiseen, mutta kuvaamamme toimintaa voi soveltaa missä vain yliopistokontekstissa. Kysymykset ovat samanlaisia kuin muun muassa opettaja versus tutkija -dilemma, yhteistyö ja toisilta oppiminen, ammatillisen kehittämisen organisoiminen ja sen tunnistaminen sekä tunnistaminen.

Kiireestä huolimatta ihmisillä on työpaikasta riippumatta tarve kollegiaaliseen keskusteluun ja yhdessä oppimiseen. Esittelemämme vertaisryhmän mukaisesti on lupa pysähtyä hetkeksi, kuten eräs seminaarilainen asian totesi.



HEIKKI KYNÄSLAHTI

KT, dosentti, yliopistonlehtori  
kasvatustieteiden osasto  
kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-4887-4607>



KATRIINA MAARANEN

KT, dosentti, yliopistonlehtori  
kasvatustieteiden osasto  
kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-3771-9759>



KATARIINA STENBERG

KT, yliopistonlehtori  
kasvatustieteiden osasto  
kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-4538-539X>



RIITTA JYRHÄMÄ

FT, dosentti, yliopistonlehtori  
kasvatustieteiden osasto  
kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-4031-1706>



REIJO BYMAN

FT, dosentti, yliopistonlehtori  
kasvatustieteiden osasto  
kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-2415-7478>



SARA SINTONEN

MuT, dosentti, yliopistonlehtori  
kasvatustieteiden osasto  
kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-1157-0116>

## LÄHTEET

- Boei, J., Dengerink, J., Geursen, J., Kools, Q., Koster, B., Lunenberg, M., & Willemsse, M. (2015). Supporting the professional development of teacher educators in a productive way. *Journal of Education for Teaching* 41(4), 351–368. DOI: doi.org/10.1080/02607476.2015.1080403.
- Byman, R., Jyrhämä, R., Stenberg, K., Sintonen, S., Maaranen, K. & Kynäsähti, H. (Painossa). Finnish Teacher Educators' Preferences for Their Professional Development – Quantitative Explorations. *European Journal of Teacher Education*.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219–225. DOI: doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.003.
- Gallagher, T., Griffin, S., Parker, D.C., Kitchen, J. & Figg, G. (2011). Establishing and sustaining teacher educator professional development in a self-study community of practice: Pre-tenure teacher educators developing professionally. *Teaching and Teacher Education* 27(5), 880–890. DOI: doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.003.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 45–85.
- Hökkä, P. (2012). Opettajankouluttajat ristiriitaisten vaateiden keskellä: yksilön ja organisaation välisiä jännitteitä. *Aikuiskasvatus* 32(3), 225–229. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/32/3/opettaja.pdf>.
- Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2015) Ethos of equality: Finnish educational policy and practice. Teoksessa H. Morgan & C. Barry (toim.). *The World Leaders in Education: Lessons from the Successes and Drawbacks of Their Methods*. New York: Peter Lang, 15–36.
- Klink, van der, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S., & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education* 43(2), 163–178. DOI: doi.org/10.1080/19415257.2015.1114506.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education* 65 (4), 271–283. DOI: doi.org/10.1177/0022487114533386.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). The professional teacher educator. Roles, behaviour, and professional development of teacher educators. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Maaranen, K., Kynäsähti, H., Byman, R., Sintonen, S. & Jyrhämä, R. (2018) 'Do you mean besides researching and studying?' Finnish teacher educators' views on their professional development. *Professional Development in Education* 46(1), 35-48. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1555184>.
- Maaranen, K., Kynäsähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R. & Sintonen, S. (2019) Teacher education matters: Finnish educators' concerns, beliefs, and values. *European Journal of Teacher Education* 42(2), 211-227. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317>.
- McGee, A., & Lawrence, A. (2009). Teacher educators inquiring into their own practice. *Professional Development in Education* 35(1), 139–157. DOI: doi.org/10.1080/13674580802268994.
- Smith, K. (2003). So, what about the professional development of teacher educators? *European Journal of Teacher Education* 26 (2), 201–215. DOI: doi.org/10.1080/0261976032000088738.
- Smith, K. (2010). Professional development of teacher educators. Teoksessa E. Baker, G. McGaw & P. Peterson (toim.) *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, 681–688.
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: Actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education* 37(5), 651–664. DOI: doi.org/10.1080/19415257.2011.616095.
- Swennen, A., & Klin, van der, M. (2009). Epilogue: Enhancing the profession of teacher educators. Teoksessa Swennen, A. & Van der Klink, M. (toim.) *Becoming a teacher educator*. Dordrecht: Springer, 219–225.
- Tack, A., & Vanderlinde, R. (2019) Capturing the relations between teacher educators' opportunities for professional growth, work pressure, work related basic needs satisfaction, and teacher educators' researcherly disposition. *European Journal of Teacher Education* 42(4), 459–477. DOI: 10.1080/02619768.2019.1641486.
- Velzen, van, C., Klink, van der, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). The induction of teacher educators: The needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education* 36(1–2), 61–75. DOI: doi.org/10.1080/19415250903454817.
- Vermunt, J. D., Vrikkki, M., Warwick, P., & Mercer, N. (2017). Connecting teacher identity formation to patterns in teacher learning. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*. London: Sage Publications, 143–160.



# Kestävä käsityö auki purettuna ja yhteen koottuna



Tulevaisuuden kuvat maapallon kantokyvyn riittämättömyydestä ja ilmastonmuutoksesta vaikuttavat niin ihmisiin kuin luontoon. Ihmisen perustarpeisiin kuuluvat suoja, vaatetus, ravinto ja työ mutta myös itsensä toteuttaminen ja sosiaalinen kanssakäyminen. Millaisena käsityö näyttäytyy kestävään kehitykseen pyrkivässä yhteiskunnassa?

KÄSITYÖ ON MONITIETEINEN TIETEENALA. Sitä voidaan tarkastella niin tuotteiden kuin tekemisen kautta mutta myös aineettomana käsityönä esimerkiksi kulttuurin, yhteisöjen, tai yksilöiden näkökulmasta. Käsityö kommunikoi ympäröivän maailman ja tuotteiden kanssa. Kädenjälkiä voidaan seurata historian ja arkeologisten löydösten avulla, mutta globaalia huolta herättää kädenjälkien jatkumo tai pelko siitä, että niitä ei tule tai ole.

Käsityötä ja käsityötaitoa suojellaan Unescon (2003/2013) kansainvälisellä aineettoman kulttuuriperinnön sopimuksella. Suomessa aineettomaan kulttuuriperintöön on haluttu nostaa myös käsityönopetus peruskoulun oppiaineena (Kojonkoski-Rännäli ym. 2018). Käsityön katsotaan kehittävän ihmistä monella

tasolla. Käsiemme ja aistiemme kautta viestit välittyvät ympäröivästä materiaalisesta maailmasta aivoihimme. Siellä ne muovaavat sähköisiä yhteyksiä ja kehittävät kognitiivisia ominaisuuksiamme, kuten luovuutta, ongelmanratkaisua tai avaruudellista hahmottamista.

Opetuksellisesta ja kasvatuksellisesta näkökulmasta käsityö on oppimisalusta muille aineille. Siinä harjoitellaan käytännössä: sovelletaan matemaattisia toimituksia tai tehdään kemiallisia ja fysikaalisia koekteita usein biologisille materiaaleille, kuten villalle tai puulle. Käsityö on siten yhdenlainen luonnontieteiden alkulähde, jossa lainalaisuuksia voidaan turvallisesti testata ja oppia ymmärtämään käytännössä. Samoin kielten oppiminen ja käyttäminen sekä kriittinen medialukutaito ovat mahdollisia käsityössä.

## KÄSITYÖ ON OPPIMISALUSTA MUILLE AINEILLE.

Käsityön avulla, tuotteiden kautta voidaan ymmärtää historiaa, kulttuureja ja yhteiskunnallisia asioita. Esimerkiksi punotut korit ovat olleet ihmisen kuljettamisen ja säilyttämisen perusvarusteita niin kauan kuin ihminen on osannut punoa. Jokaisessa kulttuurissa on hyödynnetty omista paikallisista lähtökohdista materiaaleja, jotka soveltuvat käyttötarkoitukseensa. Vertailemalla käsityötuotteita voimme oppia toisista ja toisilta kulttuureilta sekä itsestämme ja ympäristöstämme. Samalla luomme pohjaa tulevaisuustaidoille ja -teknologioille. Käsityö on siten jo itsessään monipuolisesti kehittävää toimintaa.

Kulttuuriperintö ja taitojen opettaminen puhuvat käsityön jatkuvuuden puolesta (Kokko & Kaipainen 2015; Kokko & Räisänen 2019), mutta kestävän käsityön tutkimuksissa nousee esiin muitakin näkökulmia. Esimerkiksi vastuullinen ja tarpeenmukainen suunnittelu (Papanek 1972) sekä materiaalit, ympäristö ja tuotteen elinkaari (Suojanen 1997, 2001) ovat ensimmäisiä kestävää käsityötä koskevia näkökulmia.

Kestävän käsityön yhteydessä on tarkastelu käsityötuotteen laatua ja kestävyyttä (Koskennurmi-Sivonen & Anttila 2008) sekä estetiikkaa (Zafarmand, Sugiyama & Watanabe 2003), tuotesuhteita (Niinimäki 2011), käytettävyyttä ja suunnittelua (Räisänen, Kouhia & Kärnä-Behm 2014). Kestävä käsityö on paikallista artesaanituotantoa (Luutonen 2007; Soini-Salomaa 2013) ja kulttuuriekologiaa (Dillon 2018). Käsityöaktivismi on käsityökulttuurin uusi näkyvä osa-alue (Greer 2014; Gauntlett 2011) kestävän muodin lisäksi (Fletcher 2009; Aakko 2016). Miten kestävä käsityö hahmottuu käsityöntekijöiden näkökulmasta?

Väitöstutkimuksessani tarkastelin ja analysoin kestävää käsityötä käytännön, teorian ja käsitteen tasolla. Tavoitteena oli selvittää, mitä kestävä käsityö tarkoittaa ja miten se ilmenee, millaisia käsityksiä käsityön tekijöillä on kestävästä käsityöstä, ja millaisia seurauksia sillä on. Tutkimusta varten haastateltiin käsityöläisiä, kerättiin käsityönopettajaopiskelijoi-

den kirjoitelmia ja tarkasteltiin vuosituuhannen alun tutkimuskirjallisuutta analyttisesti. Analyysissa hyödynnettiin *grounded theory* (GT) -menetelmää, tilastollista kuvaamista ja käsiteanalyysiä.

Kestävä käsityö näyttäytyy väitöstutkimukseni valossa kokonaisvaltaisena systeeminä (Väänänen 2020). Systeemiset kokonaisuudet ovat luonteeltaan joustavia ja toisiinsa nojautuvia, monimuotoisia asia-vyhtejä (Folke ym. 2007; Salonen 2019). Lisäksi niitä voidaan tarkastella eri ulottuvuuksilla ja tasoilla, esimerkiksi tarpeiden ja hyvinvoinnin tai tuotteiden sekä yksilön, yhteisön tai ekosysteemin kautta.

### TULKINTA KOKONAISUUDESTA KÄSIN

Kestävä kehitys juontaa juurensa 1800-luvun teollistumiseen ja 1960–70-lukujen ympäristöaktivismiin. Yhdistyneet kansakunnat (YK) ryhtyi selvittämään, miten turvata elämän jatkuminen maapallolla tuleville sukupolville. Norjan silloisen pääministerin Gro Harlem Brundtlandin mukaan nimetty Brundtlandin komissio katsoi 1980-luvun lopulla elämän jatkumisen olevan kestävän kehityksen päämäärä. Kansainvälinen komissio (1987) käytti kestävän kehityksen termiä ensimmäistä kertaa ja painotti yhteistyötä ja ympäristön näkökulmia tulevaisuuteen tähtäävässä toiminnassa.

Nykyään kestävä kehitys käsittää talouden, ympäristön, kulttuurin ja sosiaalisten näkökulmien lisäksi poliittisen ja spirituaalisen, eli henkisen näkökulman (Leal Filho, Manolas & Pace 2015). Ihmiskunta on valtavan haasteen edessä, kun tehtävänä on pysäyttää ilmastonmuutos ja lämpiäminen, löytää ratkaisut köyhyyden torjumiseen ja ihmisarvoiseen elämään. Samanaikaisesti väestönkasvu ja lisääntynyt kuluttaminen haastavat ja uhkaavat romuttaa yhteiset päämäärät.

’Kestävä kehitys’ on laaja sävyllään poliittinen käsite ja tahtotila, johon on globaalisti enemmän tai vähemmän sitouduttu. Käytännön toiminta jakautuu valtiollisille ja paikallisille linjauksille, mutta perustuu yhteistyöhön ja parhaiden sovellusten löytämiseen. Koska käsite on laaja ja sitä voidaan tarkastella niin monesta näkökulmasta, asia voi tuntua vaikealta ymmärtää ja estää toimimasta kestävyuden periaat-

## KÄSITYÖAKTIVISMI ON KANTAAOTTAVAA KÄSITYÖTÄ.

teiden mukaisesti (Ehrenfeld 2014). Nykytutkimusten valossa asioita tulee tarkastella kokonaisuuksina ja niiden osina, jotta asioiden suhteita ja vaikutuksia on helpompi ymmärtää.

Asioita tulee pohtia kriittisesti ja radikaalisti, jotta kulttuurin muutos olisi mahdollinen. Käsiyöntekijä voikin heittäytyä sohvanurkkaan tai vetäytyä versaalalle pohtimaan maailman menoa. Samalla hän voi ottaa kantaa aktiivisesti tai passiivisesti, ja ottaa hyvinvoinnin omiin käsiinsä. Käsiyöaktivismi on kantaaottavaa käsiyötä esimerkiksi neulegraffitien levittämisenä, ja passiivinen aktivismi on tekemättä jättämistä, eli tekee itse valmiin tuotteen ostamisen sijaan. Käsiyön tekeminen on tällöin valinta, joka mahdollistaa muun muassa perinteisen kulttuurin ylläpitämisen tai kulutus-kulttuurin muutoksen.

Kestävää kehitystä ohjaavat monet asiakirjat, kuten opetussuunnitelmat. Toteutuksessa vapaus ja vastuu ovat kuitenkin opettajalla, joten käytännöt vaihtelevat. Tekstiiliopettajaliitto (Ruuskanen 2020) on nostanut kestävän kehityksen käsiyössä vuoden 2020 teemaksi. Matkalla kestävään yhteiskuntaan on ymmärrettävä, mitä kestävä käsiyö ensinnäkin tarkoittaa ja millaista käytännön merkitystä sillä voi olla.

### KESTÄVÄN KÄSITYÖN KÄSITE

Väitöstutkimuksessani tarkastelin vuosituhannen alun kirjallisuutta käsiteanalyysin keinoin sen ymmärtämiseksi, mitä 'kestävä käsiyö' tarkoittaa. Käsite kumpuaa kestävän kehityksen periaatteista ja näkökulmista (Väänänen & Pöllänen 2020). Kestävän käsiyön tavoite on elävöittää kulttuurin lisäksi käsiyö- ja artesaanituotantoa uudelleen sekä kantaa vastuuta tuotteiden, ihmisten ja luonnon suhteista. Käsitteenä se jakautuu toiminta- ja menetelmätapoihin, markkinoiden ja talouden sekä materiaalien ja elinkaaren näkökulmiin. Vaikka kukin näkökulma kuvataan erillisenä osana, ne ovat samalla yhteen kietoutuneita.

Toiminta- ja menetelmätapoja kuvattiin kestävä käsiyötä käsittelevässä kirjallisuudessa yksilön, yhteiskunnan ja kulttuurin tasoilla, mikä mahdollistaa toimisen omassa ympäristössä ja omista lähtökohdista. Tarvitsemme siten tulevaisuudessakin panostusta käsiyönopetukseen kaikilla koulutus-sektoreilla niin perusopetuksessa kuin vapaassa sivistystyössä, jotta osaamme arvioida omia toimiamme seurauksineen. Olisikin kestävä tontta, jos tämä ihmisyiden osa-alue jäisi kehittämättä.

Vaikka olemme ulkoistaneet kädentaidot tehokkaasti siirtämällä tuotantoa kolmansiin maihin, tuotannon siirtäminen mahdollisimman lähelle voisi vähentää epäkohtia. Kestävässä käsiyössä markkinat ja talous luovat käsiyöteollisuuden alan. Ne sisältävät yritystoimintaa koskevia tekijöitä, kuten yhteistyöverkoston tai markkinointistrategiat, joissa paikallisuus ja tarinallisuus ovat valttia. Materiaalit ja tuotteiden elinkaari kiinnittävät huomiota tuotantomenetelmiin yksityiskohtaisesti tai kokonaisuutena.

Elinkaari nähdään nykyään syklisenä. Tuotteiden raaka-aineet kiertävät alusta loppuun ja takaisin kiertoon ja matkivat näin luonnon kiertokulkua. Kaikkien mahdollisten materiaalien tulisi olla käytettävissä uudelleen raaka-aineena.

### YHTEN KIETOUTUNUT KOKONAISUUS

Kestävä käsiyö on systeemi, jossa on kolme elementtiä: käsiyö toimintana, tuotteena ja aineettomana käsiyönä (Väänänen ym. 2017). Elementit muodostavat kokonaisuuden, jonka osat vaikuttavat toisiinsa kuten lanka, jonka kolme säiettä kietoutuvat yhteen. Kullakin säikeellä eli elementillä on omia ominaisuuksia, joilla on kauaskantoisia vaikutuksia.

Ensinnäkin käsiyö toimintana muodostuu taidoista, tiedoista ja ideologiasta, eli arvoista ja asenteista, jotka liittyvät kestävään kehitykseen. Taidot taas sisältävät teknisen taitamisen ja suunnittelutaidon. Ne ovat toiminnan ennakkoehtoja ja tuloksia ja nähtävissä konkreettisesti tuotteessa. Ne kertyvät tehessä.

Materiaalitietous kuuluu olennaisena käsiyötoimintaan. Erityisesti kestävän käsiyön ideologia

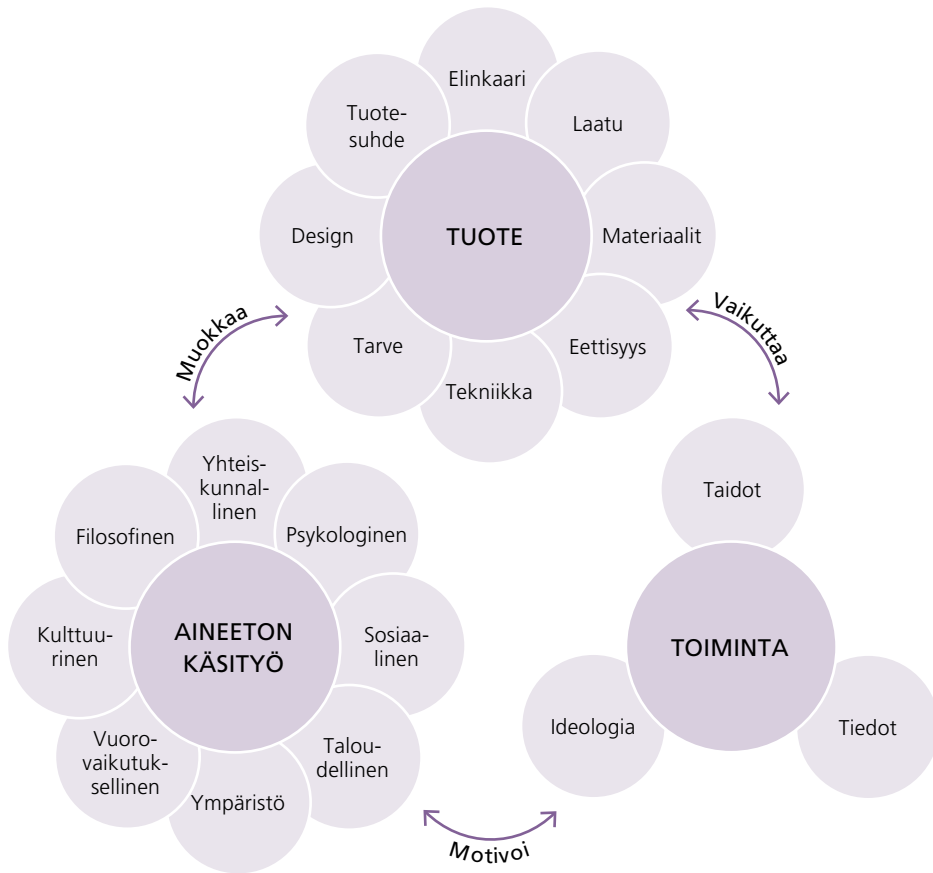
käsittelee sitä koskevia arvovalintoja: miten ja missä materiaalit on valmistettu? Kysymykset ohjaavat otamaan selvää tai tekemään omien arvojen mukaisia kompromisseja.

Materiaalin lisäksi kestävästä käsitteestä ominaisuuksia ovat elinkaari, tekniikka ja design, laatu ja estetiikka, tarve ja tuotesuhde. Tuotteen ominaisuudet heijastuivat monella tasolla ihmisen perustarpeisiin: tarpeeseen suojautua, pukeutua tai toteuttaa itseä.

Tekemällä itse tuotantoketju on lähellä tekijää, jolloin katsanto siirtyy konkreettisesta käsin tekemisestä abstraktien asioiden tarkasteluun: filosofisiin, yhteiskunnallisiin, taloudellisiin, sosiaalisiin ja muihin kysymyksiin. Nämä ovatkin kestävästä käsitteestä ai-

neettomia näkökulmia. Aineettoman käsitteestä kautta voidaan tarkastella kestävästä käsitteestä kulttuurisena ilmiönä, aina taitojen siirtymisestä traditioiden ja kulttuuriesineiden säilyttämiseen tai käsitteekulttuurin uudistamiseen ja elävöittämiseen. Sen avulla voidaan nähdä käsitteellisyys ja käsitteellinen tuottaminen osaksi yhteiskunnallista osallisuutta tuottaen monipuolista hyvinvointia tekijälle.

Kestävä käsite on siten holistinen systeemi, jonka eri osatekijät muodostavat yhteen kietoutuneen kokonaisuuden. Holistisuus huomioi kokonaisvaltaisesti kaiken sisälleen ja muodostaa kokonaisuuden, jonka osat toimivat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja ympäristöön, jossa se ilmenee (kuvio 1).



Kuvio 1. Kestävästä käsitteestä kolme elementtiä ja niiden osatekijöitä yhteen kietoutuneessa systeemissä. (Muokattu Väinänen ym. 2017, 227, kuvio 7).

## LÄHESTYMISTAPOJA KESTÄVÄÄN KÄSITYÖHÖN

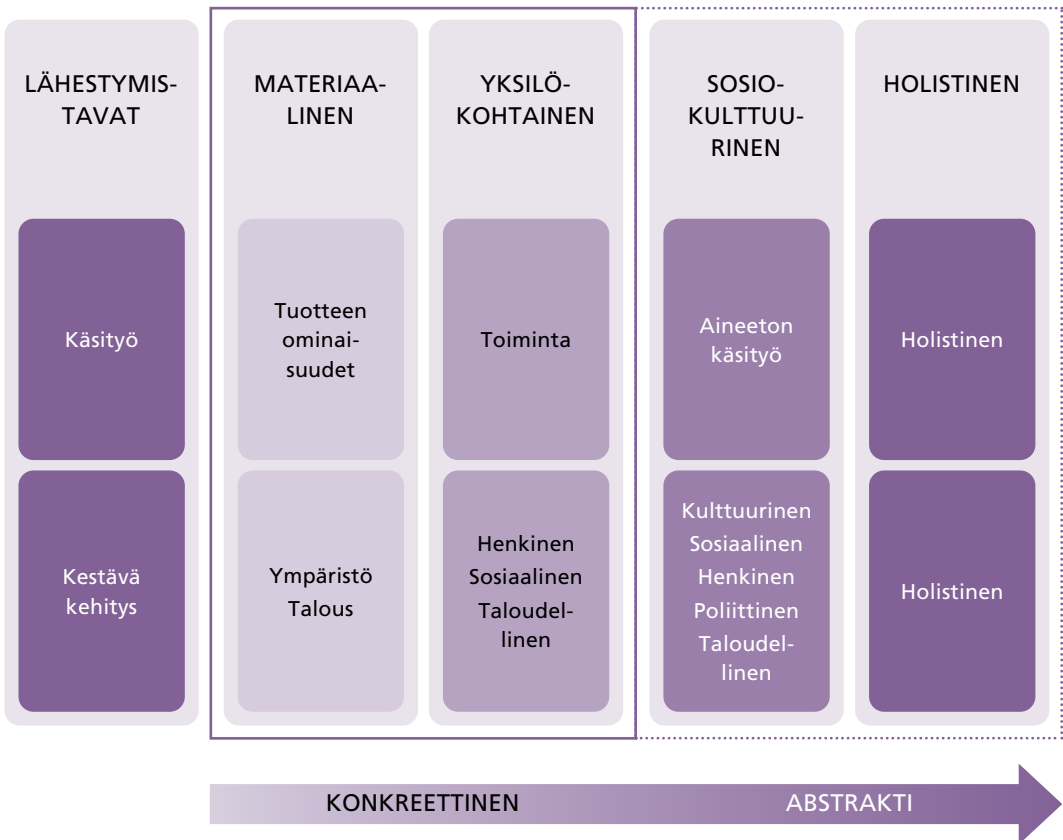
Kestävää käsityötä voi lähestyä eri tavoin (Väänänen ym. 2018). Helpoin ja intuitiivisin lähestymistapa on tuotteet, eli materiaallinen lähestyminen. Huomio kohdistuu tällöin tuotteen ominaisuuksiin: kuvataan sitä, millainen kestävä käsityö tuote on ja tarkastellaan kestävyttä aineellisella tasolla ympäristön näkökulmasta.

Asioiden pohtiminen oman toiminnan kautta muuttaa lähestymiskulman yksilökohtaiseksi (Väänänen ym. 2018). Materiaalinen ja yksilökohtainen lähestymistapa ovat ensimmäisiä askelia kestävyden polulla. Mitä pidemmälle tekijä ja reflektointi polulla etenevät, sitä syvällisemmäksi pohdinta muuttuu. Sosiokulttuurisen lähestymistavan kautta

tekijä havahtuu ymmärtämään omien toimien välitöiden seurausten – tuotteiden ja oman tekemisen – lisäksi muita asioita, kuten taitojen siirtymistä tuleville sukupolville tai materiaalitietoutta kuluttajille. Kun reflektio käsittelee kaikkia osa-alueita kestävä käsityön systeemissä, lähestyminen on holistista, syvää kerrontaa ja elementtien välistä yhteyttä, jota voisi luonnehtia elämäntavaksi (**kuvio 2**).

## KESTÄVÄN KÄSITYÖN VAIKUTUKSIA

Kestävä käsityö näyttäytyy tutkimuksen valossa kokonaisuutena (Väänänen 2020), jota voidaan tarkastella kestävä käsityön sisäkkäisen viitekehyksen avulla (**kuvio 3**). Uloimmalla kehällä on ympäristö, joka kattaa kaiken ympäröivän ympäristön eikä



Kuvio 2. Lähestymistavat kestävään käsityöhön (Väänänen ym. 2018, 159, kuvio 3).

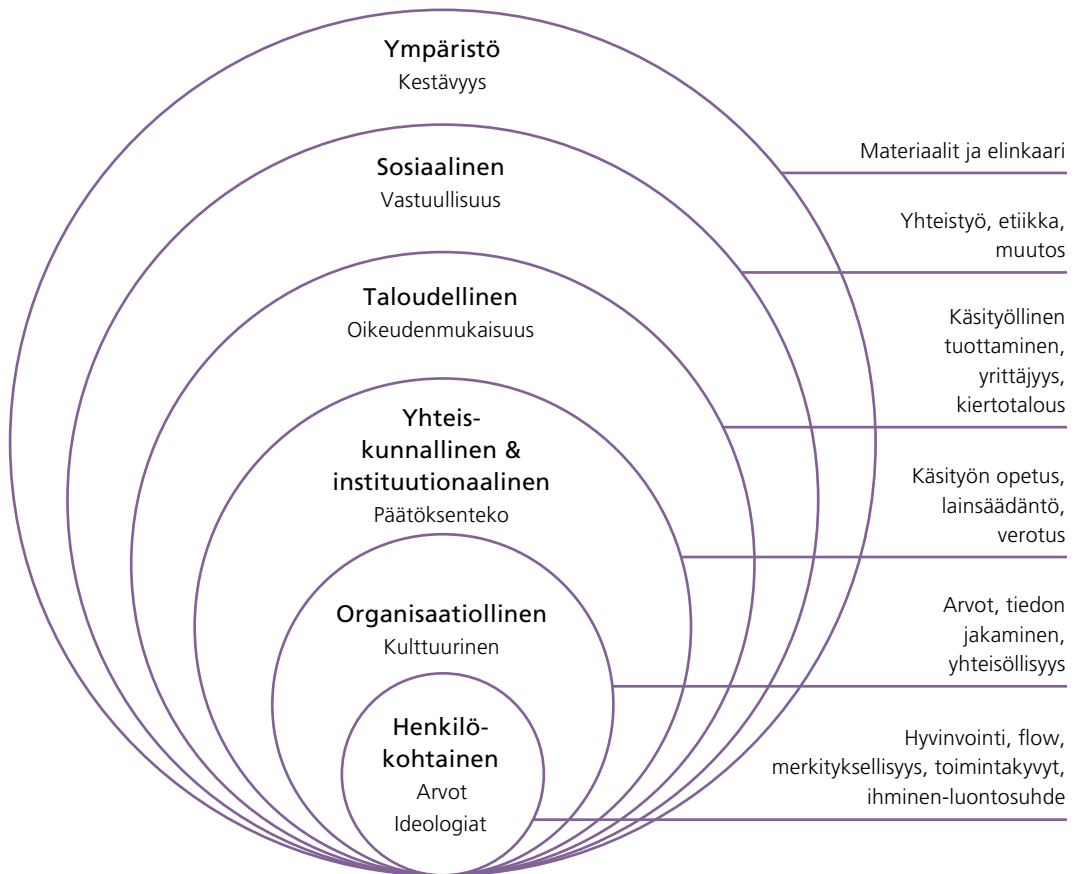
## MILLAINEN ON TULEVAISUUDEN KÄSITYÖKORI?

ainoastaan luonnonympäristöä. Sekä kulttuuri- että luonnonympäristö haastavat kehittämään kestäviä ratkaisuja materiaalien ja tuotteen elinkaaren näkökulmasta. Kestävässä käsityössä on sosiaalinen vastuu toisista ihmisistä, mikä tulee esiin yhteistyössä ja eettisissä kysymyksissä. Taloudellinen oikeudenmukaisuus tarkoittaa tässä yhteydessä artesaanituotantoa, käsityöyrittämistä ja kiertotaloutta. Käsityön voidaankin katsoa edeltäneen kiertotaloutta,

sillä siinä on aina hyödynnetty materiaalit tarkasti ja resurssiviisaasti.

Yhteiskunnallisia ja instituutionaalisia käytänteitä tulisi huomioida käsityön opetuksessa, lainsäädännössä ja muun muassa pienyrittäjien yritysverotuksessa. Organisaatiokulttuurien tulisi tukea yhteisiä arvoja ja päämääriä sekä jakaa hyviä käytänteitä. Käsityö voi toimia sovellusalueena kaikelle muulle opitulle. Yksilötasolla voimme etsiä moniulotteista hyvinvointia ja merkityksellisyyttä omasta tekemisestä ja olemisesta käsityön parissa.

Kestävyyden langat ovat käsissämme. Millaisia asioita haluamme säilyttää tai kantaa mukanaamme tulevaisuudessa? Millainen on tulevaisuuden käsityökori?



Kuvio 3. Kestävän käsityön viitekehys. (Muokattu kuvioista Väänänen 2020, 91, kuvio 16).

## KESTÄVÄ KÄSITYÖ OHJAA KOHTUUTEEN

Kestävä käsityö tarkoittaa toiminnan ja arvojen välistä tarkastelua, pohdiskelua ja yhteensovittamista. Kukin tapaus on ratkaistava erikseen, sillä käsityön menetelmät ja materiaalit ovat monenlaisia. Kestävä käsityö osana ihmisyyttä voisi opettaa huomaamaan hyvän ja riittävän, kun puhutaan tuotteista, tuottamisesta ja kuluttamisesta, ohjelmoimaan ajankäyttömme sosiaaliin yhdessä tekemisen verkostoihin sekä rakentamaan niin aineellista kuin aineetonta hyvinvointia. Käsityön etuna on se, että tärkeimmät työvälineet kulkevat näppärästi mukana, ympäristö tarjoaa virikkeitä ja materiaaleja, kun niitä havahtuu katselemaan ja kokeilemaan.


Kestävän käsityön pohdiskelussa apuvälineeksi soveltuvat tutkimuksen luoma systeminen malli,

lähestymistavat ja kestävä käsityön viitekehys. Yhdessä ne auttavat hahmottamaan kokonaisuuden. Opetuksessa ja kestävytyteen kasvattamisessa malleja voidaan hyödyntää purkamalla ne osiin, ja kokoomalla ne yhteen pala kerrallaan.



NIINA VÄÄNÄNEN

KT, käsityöopettaja,  
nuorempi tutkija  
soveltavan kasvatustieteen ja  
opettajankoulutuksen osasto  
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-0166-9649>

Niina Väänänen käsityötieteen alaan kuuluva kasvatustieteen väitöstutkimus "Sustainable craft: dismantled and reassembled" tarkastettiin Itä-Suomen yliopistossa maaliskuussa 2020". Puheenvuoro perustuu sen lektioon.

## LÄHTEET.....

- Aakko, M. (2016). *Fashion In-between*. Helsinki: Aalto University publication series Doctoral dissertations 88/2016.
- Brundtland, G. H. (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- Dillon, P. (2018) Making and its Cultural Ecological Foundations. Teoksessa S. Walker, M. Evans, T. Cassidy, J. Jung & A. T. Holroyd (toim.) *Design Roots, Culturally Significant Designs, Products and Practices*. London: Bloomsbury Academic, 71–82.
- Ehrenfeld, J. R. (2014) The real challenge of sustainability. Teoksessa K. Fletcher & M. Tham (toim.) *Routledge handbook of sustainability and fashion*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 57–63.
- Fletcher, K. (2009) System change for sustainability in textiles. Teoksessa R. S. Blackburn (toim.) *Sustainable textiles Life cycle and environmental impact*. Oxford: Woodhead Publishing Limited, 369–380.
- Folke, C., Colding, J., Olsson, P. & Hahn, T. (2007). Interdependent Social-Ecological Systems and Adaptive Governance for Ecosystem Services. Teoksessa J. Pretty, A. S. Ball, T. Benton, J. S. Guivant, D. R. Lee, D. Orr & H. Ward (toim.) *The Sage Handbook of Environment and Society*. London: Sage Publication, 536–552.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is Connecting: The social meaning of craftivity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0*. Cambridge: Polity.
- Greer, B. (2014). *Craftivism. The Art of Craft and Activism*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.
- Kokko, S. & Kaipainen, M. (2015). The changing role of cultural heritage in traditional textile crafts from Cyprus. *Craft Research* 6(1), 9–30.
- Kokko, S. & Räisänen, R. (2019). Craft education in sustaining and developing craft traditions - Reflections from Finnish craft teacher education. *Techne Series A* 26(1), 27–43.
- Kojonkoski-Rännäli, S., Kokko, S., Kröger, T., Pöllänen, S., Räisänen, R. & Syrjäläinen, E. (2018). Käsityön opetus suomalaisessa peruskoulussa. Elävä perintö. [https://wiki.aineetonkulttuuriperinto.fi/wiki/K%C3%A4sity%C3%B6n\\_opetus\\_suomalaisessa\\_peruskoulussa](https://wiki.aineetonkulttuuriperinto.fi/wiki/K%C3%A4sity%C3%B6n_opetus_suomalaisessa_peruskoulussa) (20. 9. 2018).
- Koskennurmi-Sivonen, R. & Anttila, M. (2008). Käsityö, laatu ja kestävä kehitys. Teoksessa J. Lavonen (toim.) *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 299–308.
- Leal Filho, W., Manolas, E. & Pace, P. (2015). The future we want. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 16(1), 112–129.
- Luutonen, M. (2007). New Craft Policy in Finland. *The Design Journal* 10(2), 49–61.
- Niinimäki, K. (2011). *From Disposable to Sustainable*. Helsinki: Aalto University publications series Doctoral Dissertations 84/2011.

- Papanek, V. (1973). *Turhaa vai tarpeellista?* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ruuskanen, I. (2020). Käsiyöllä kestävä tulevaisuuden osaajia – Katsaus liiton ajankohtaiseen toimintaan. *Tekstiiliopettaja* 66(1), 6.
- Räisänen, R., Kouhia, A. & Kärnä-Behm, J. (2014). Kestävyyden ja käytettävyyden käsityön suunnittelussa. Teoksessa *Suunnittelusta käsin – Käsiyön tutkimuksen ja opetuksen vuoropuhelu*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 52–66.
- Salonen, A. O. (2019). Transformative Responses to Sustainability. Teoksessa W. Leal Filho (toim.) *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Cham: Springer Nature Switzerland AG, 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2>.
- Soini-Salomaa, K. (2013). *Käsi- ja taideteollisuusalan ammatillisia tulevaisuudenkuvia*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Suojanen, U. (1997). *Vihreät tekstiilit*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suojanen, U. (2001) *Kestävä kehitys*. [http://www.kaspaikka.fi/keke/kestava\\_kehitys.doc](http://www.kaspaikka.fi/keke/kestava_kehitys.doc) (3.4. 2012).
- Unesco 2003 / Valtioneuvoston asetus 47/2013. (2003 / 2013). Yleissopimus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta / Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. Helsinki: Suomen säädöskokoelman sopimussarja.
- Väänänen, N. (2020). *Sustainable Craft: Dismantled and reassembled*. Publications of the University of Eastern Finland, Dissertations in Education, Humanities, and Theology, No 149. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Väänänen, N. & Pöllänen, S. (2020). Conceptualizing Sustainable Craft: Concept Analysis of Literature. *The Design Journal* 23(2), 263–285. DOI: <https://doi.org/10.1080/14606925.2020.1718276>.
- Väänänen, N., Pöllänen, S., Kaipainen, M., & Vartiainen, L. (2017). Sustainable Craft in Practice – from Practice to Theory. *Craft Research* 8(2), 257–284. DOI: [https://doi.org/10.1386/crre.8.2.257\\_1](https://doi.org/10.1386/crre.8.2.257_1).
- Väänänen, N., Vartiainen, L., Kaipainen, M., Pitkäniemi, H. & Pöllänen, S. (2018). Understanding Finnish Student Craft Teachers' Conceptions of Sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 19(5), 963–986. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-11-2017-0200>.
- Zafarmand, S. J., Sugiyama, K. & Watanabe, M. (2003.) Aesthetic and sustainability: The aesthetic attributes promoting product sustainability. *The Journal of Sustainable Product Design* 3(3), 173–186.



TEIJA KOSKELA

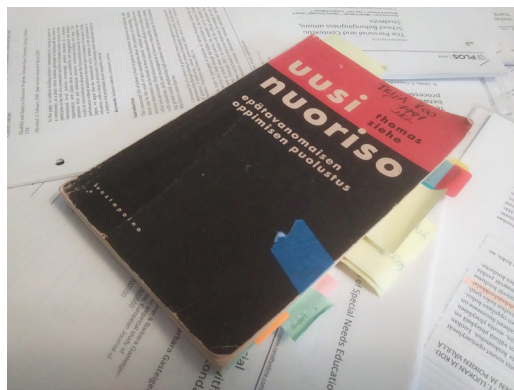
# Hermeneutikko pureutuu oppimisen kulttuurimuutokseen



Saksalainen kasvatustieteilijä Thomas Ziehe ohjaa *Uusi nuoriso* -teoksessaan lukijan uusille poluille, jotka rikkovat tieteen ja traditioiden sovinnaisuuksia.

KOLMANTENA OPISKELUVUOTENANI 1991 Rovaniemellä *Lapin ylioppilaslehden* silloinen päätoimittaja Marika Ruppä ojensi minulle kansilehtensä värimaailmalta melko tunkkaisen, punamustan ja visuaalisesti luotaantyöntävän kirjan ja kysyi, kiinnostaisiko minua arvioida teos lehteen. Hän tiesi, että keskustelin mielelläni koulutuksen yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Takakannen teksti kertoi, että kirja analysoi kasvamisen ja oppimisen muutoksia kulttuurissa murroksessa. Tunnistin esittelystä psykologian, sosiologian ja kulttuurintutkimuksen näkökulmia.

Minulla ei ole mitään muistikuvaa siitä, kirjoitinko arvion ja jos kirjoitin, julkaistiinko se. Mutta kirjan muistan. Sain päätoimittajalta myös ohjeen osallistua Nuoret ja kulttuurinen modernisoituminen -seminaariin, joka pidettiin kirjan suomennoksen julkistamisen yhteydessä Jyväskylän yliopistossa. Paikalle saapuisi myös kirjailija, saksalainen professori Thomas Ziehe (1947–).



Thomas Ziehen klassikkoteos on kulunut lukijansa käsissä hiirenkorville. Kuva: Teija Koskela.

MUKILLINEN TEETÄ silloisella asunnollani johdatti minut kirjan alkusivuille ”Tunteesta tulla muuratuksi sisään”. Siirryin Ziehen mukana Frankfurtin asemaukion B-tasanteelle, ja seinistä kaikui rullalautojen kolahtelu. Äänimaisemaksi kirjan alkusivuille oli kir-

## TEOREETTISET KÄSITTEET RAKENTUIVAT TEKSTIN SOLJUESSA, MUTTA NIITÄ EI MÄÄRITELTY TÄSMÄLLISESTI.

joitettu Pink Floydin *We don't need no education*. Muutamana sivun värikkään kuvauksen jälkeen käsitteistö ja tekstin ote vaihtuivat, mutta tyyli – dialoginen kerrota – jatkui.

Kerronnallinen teksti avautui hetkittäin esimerkkien ja kuvailevien näkymien välityksellä. Puhe oli polveilevaa. Teoreettiset käsitteet rakentuivat tekstin soljuessa, mutta niiden täsmällinen määrittäminen oli vaikeaa. Minulta puuttui kyky käsitellä psykologien ja sosiologisten teorioiden monimutkaisia yhtymäkohtia.

Lähdin kuitenkin Jyväskylään. Yövyin tuttavan sohvalla, ja aamulla kuuntelin professori Tapio Aittolan järjestämässä seminaarissa elämäni ensimmäistä vieraskielistä luentoa. Luennon loputtua pyysin Zieheldä kirjaan omistuskirjoituksen, ja sen sain.

Illalla marssin seminaariohjelman mukaiseen pienimuotoiseen illanviettoon, jossa asiantuntijat kävivät viinilasien ääressä keskustelua toistensa ja Ziehen kanssa. Edelleenkin en ymmärtänyt kokonaisuudesta juuri mitään. Se kuitenkin tuli selväksi, että tilaisuudessa oli ihmisiä, jotka ymmärsivät. Sittemmin hiirenkorville luetut sivut ovat täyttyneet reunamerkinnoista. Sisältö on auennut kerta kerralta uusilla tavoilla.

Ziehen tapa käsitellä tiedettä on moniulotteinen ja oppineisuus laajaa. Hän on opiskellut historiaa, sosiologiaa ja psykologiaa, ja erityisesti psykoanalyysi on hänelle tuttua. Opettajanakin toiminut Ziehe kuvaa saksalaisen koulutusjärjestelmän toimintatapoja sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Kouluyhteisön kokemukset sijoittuvat käytännöllisiin ja teoreettisiin viitekehyksiin luontevasti. Ziehen kokemus opettajankoulutuksesta välittyy kirjasta.

Tapio Aittola, Riitta Koikkalainen ja Esa Sironen julkaisivat vuonna 1995 *niin&näin*-lehdessä Ziehen vierailun aikana käytyä keskustelua. Teksti soljui so-

siaalipsykologian ja psykoanalyysin viitekehyksestä estetiikkaan, kulttuurintutkimukseen, Frankfurtin kriittisen koulukunnan jäsenysten kautta edelleen hermeneuttiseen ja etnologiseen tulkintaan. Kierto-matka päättyi lopulta tieteen sosiologiaan.

Ziehe otti keskustelussa luontevasti puheeksi laajan kirjon yhteiskuntatieteen ajattelijoita, kuten Georg Simmelin, Emmanuel Levinasin, Niklas Luhmannin ja Michel Foucault'n. Frankfurtin koulukunnan johtohahmoista Jürgen Habermas ja Hannoverin koulukuntaa edustanut Oskar Negt nostettiin keskusteluun erikseen, ja heidän Ziehe kertoi vaikuttaneen vahvasti omaan tutkimukseensa ja ajatteluunsa.

Tutkijana Ziehe näyttöytyy kirjassa samankaltaisena kuin keskustelussa. Rohkaisevana hermeneuttikona ja kriittisen koulukunnan perinteen jatkajana hän ohjaa lukijansa uusiin kysymyksenasetteluihin ja näkökulmiin, jotka rikkovat tieteen ja traditioiden totuttuja sovinnaisuuksia.

UUSI NUORISO välittää Ziehen tiedetaustan kokonaisuudessaan. Ilmiöt sijoitetaan historiallisiin asiayhteyksiinsä. Kirjassa toinen maailmansota jalkaa sotaa ennen ja sen jälkeen syntyneet sukupolvet toimintakulttuureiltaan erillisiksi ryhmiksi. Sodan jälkeen aikuisuus alkoi menettää arvoaan ja tilalle rakentui nuoruuden, näennäisen vapauden ja valinnan mahdollisuuksien myyttinen kuvasto. Vaikka konteksti sijoittuu selkeästi kahtia jakautuneeseen 1970-luvun Saksaan, kuvaus avaa yksilöiden ja sosiaalisesti jaettujen kokemusten merkitystä laajemminkin Länsi-Euroopassa.

Käsitemaailma kattaa psykologian, sosiologian, nuoriso- ja kulttuurintutkimuksen. Suurelta osin tapahtumien paikkana tai vähintään vertailukohtana ovat koulutusjärjestelmä sekä koulu ja sen luokahuonekulttuuri. Kirja kuvailee ympäristöä, jossa vanhat oletukset yksilön ja yhteiskunnan suhteista, kuten auktoriteeteista, eivät enää toimi. Nuoren ja maailman välinen suhde on peruuttamattomasti muuttunut, ja muutos konkretisoituu perinteisen ja oletetun merkityksensä menettäneissä kouluissa.

Yleensä tiedekirjat rajautuvat tiukasti valittuun näkökulmaan, joka määritetty tieteellisen ilmiön,

tieteenalan ja sen käsitteistön mukaisesti. Ziehen valinta on toinen. Hermeneuttikkona hän avaa nuorison mielekkyytilanteita kiinnostavasti, joskin välillä vaikeaselkoisesti. Samalla hän teoretisoi yksilön tekoja ja käytäntöjä suhteessa niille annettuihin merkityksiin. Ziehe siis pohtii, miten oppimisen ja koulunkäynnin motivaatio eri aikoina ja eri asiayhteyksissä näyttää eri henkilöille rakentuneen.

Hermeneutiikalle on luontaista tuottaa tutkijan ja tutkimuskohteen välistä dialogia, johon lukija pääsee liittymään. Ziehe ei kuitenkaan päästä lukijaansa helpolla. Hän avaa käsitteet osin, ja samalla tulkinta etenee. Hän suuntaa lukijan tarkkaavuuden käsitteestä ja lähestymistavasta toiseen vauhdilla.

Mikäli lukija on valinnut tottumaansa tapaan perustuen lukevansa teoksen vain tietystä, esimerkiksi psykologisesta näkökulmasta, Ziehellä on rinnakkainen ehdotus: Mitäpä jos tällä aukeamalla asiaa hahmotetaan yhtä aikaa psykoanalyttisesti, kulttuurisosiologisesti ja mukaan ututetaan muutama käsite pedagogiasta ja didaktiikasta? Käsitteiden runsaus voi tuntua ajoittain raskaalta.

Ilmiöt hahmottuvat kirjassa kompleksisesti, aivan kuten luokkahuoneessakin. Yhden ongelmakohdan ratkeaminen tuottaa uusia haasteita toisaalle. Samalla kun Ziehe esittelee kulttuurisen kontrollon katoamisen ja sen myötä uusien mahdollisuuksien mukanaan tuomaa vapautumista, jokaisen yksilön oikeutta tulkita ja määrittää itseään, hän kuvailee uudenlaista psyykkistä kärsimystä, jota jatkuva tietoisuus valintojen pakoista tuottaa.

Kun perinteiden ja totuttujen tapojen kulttuurinen ohjaus loppuu, kasvaa yksilön tarve subjektivointiin. Kaikelle tulee löytyä emotionaalinen kokemisen ulottuvuus. Näin yksilön tehtäväksi jää ristiriitatilanteen ratkaiseminen. Sosiaalisista normeista vapautuminen luo tilanteen, jossa valmiita identiteettimalleja ei enää ole. Siksi yksilön kasvu näyttää edellyttävän tietoista valitsemista omaan identiteettityöhön sisältyvien päätösten tekemiseksi.

KIRJASSA MINUA PUHUTTELEE erityisesti traditioiden murtumisen merkitys kasvavalle ihmiselle. Lisääntyneet valintojen mahdollisuudet voidaan

kokea ahdistavina. Nuoren projektiksi osoittautuu merkittävän elämän rakentaminen. Se edellyttää erehtymätöntä optimaalisten valintojen sarjaa. Tarvitaan myös itsensä esittämisen monitaitoisuutta. Merkityksellisen elämän projektissaan nuori voi päätyä oman elämänsä tarkkailijaksi. Muutos ei kuitenkaan rajoitu vain nuoriin. Nuoruus rakentuu suhteessa aikuisuuteen, joka myös on muutoksessa. Aikuisille nuoruus mahdollistaa oman elämän projisointia sekä taaksepäin että eteenpäin.

Aikuisuuskin ahdistaa, sillä uuden nuorison vanhempana olemiseen ei ole malleja. Nuoruus jatkuvine valintoineen ja mahdollisuuksineen näyttäätytty aikuisille tuntemattomana ja myyttisenä. Ziehe toteaa näin: ”Nuoruuden myytti saa sitä suuremman merkityksen, mitä epävarmemmaksi käy aikuisten suhde omaan aikuisuuteensa.”

Samalla perheen valtarakenteet ovat keikahtaneet uusiin asemiin. Perhe ei enää olekaan nuorelle aikuisten johdolla toimiva sosialisatioympäristö, vaan vaikutteet ja mallit identiteettityöhön haetaan mediasta, ystäväpiiristä ja ajan hengen mukaisista ilmiöistä. Perheen sisäiset valtarakenteet ovat vaihtelevia, ja voidaan aiheellisesti kysyä, onko aikuistenkin näkökulmasta nuoruus muodostunut tavoitellummaksi tilaksi kuin aikuisuus.

Ammatillisesti kiinnostavimmillaan kirja on silloin, kun pohdinnat ja kulttuurin muutos otetaan tarkasteluun koulu yhteisössä. Ziehe kuvaa koulua, joka on tyhjentyneessä merkityksistä. Kaikki oppilaille mielenkiintoinen oppisisältö on siirtynyt tai siirtymässä sen ulkopuolelle. Oppiainerakenne, arviointikäytänteet ja koko koulun toimintakulttuuri on muodostunut ei-kenenkään-maaksi. Koulu ei tavoita subjektivointiin perustuvaa yksilöä, eivätkä perinteet enää tue koulussa menestymisen eetosta.

Koulussa on monta oppilasta ja joitakin opettajia lähinnä tappamassa aikaa, ja jaettuna pyrkimyksenä on sietää pohjatonta merkityksettömyyttä ja tylsistymistä. ”Koulua ei tietenkään rakasteta, mutta olisi myös liioiteltua sanoa, että sitä vihattaisiin. Osumampaa on puhua loputtomasta tympääntyneisyydestä.” Näin koulun aura, sen institutionaalinen sädekehä, on kadonnut.

OPETTAJANKOULUTTAJANA POHDIN erityisesti Ziehen näkemystä opettajuuden muutoksesta. Hän sijoittaa opettajuuden ja aikuisuuden rinnakkain. Opettajan perinteinen asemoituminen sukupolvien järjestyksen mukaisesti aikuisuuteen on muodostanut lapsuudelle ja nuoruudelle vastapainon. Opettaja on voinut ihannoida tai vihata, opettajaa on voinut pitää pelottavana tai ystävällisenä, mutta opettajan auktoriteettiasema on ollut kiistaton. Opettajuus ja koulu instituutioina hyötyivät arvostuksen markkinoilla traditioista, joissa yksilöiden polut ja valinnan mahdollisuudet olivat rajallisia. Niiden mureneminen ja yksilön identiteettityöhön perustuva subjektiivointuminen heijastuvat opettajan työhön opetus-tilanteissa, joissa opettajalta kuluu yhä suurempi määrä energiaa motivoimiseen ja oppimisen merkityksellisyden, oppimiskokemuksen, rakentamiseen.

Ziehe ei haikaile paluuta menneeseen. Ennen ei ollut paremmin. Hän ei myöskään sorru selittelyyn, jossa todettaisiin nuorison ja nuoruuden olleen jo aikojen alusta vaikeuksien leimaamaa heti, kun puheenvuoro on varttuneemmilla. Ziehe näkee kulttuurisen vapautumisen arvokkaana.

Pikemminkin Ziehe ajattelee, että vanhoilla vastauksilla ei voi vastata uusiin kysymyksiin. Samalla on mahdotonta lähestyä kouluarjen kompleksisuutta vain yhdestä näkökulmasta ja toivoa, että juuri tietty didaktinen tai ryhmädynaaminen tekniikka toisi laajoja ratkaisuja. Kulttuurinen vapautuminen ja traditioiden mureneminen muuttavat vallan rakenteita kasvamisessa ja kasvatuksessa.

Vanhoiden ohjaavien rakenteiden murennuttua valinnat eivät ole jääneet tyhjiöön. Tilalle ovat tulleet nopeat muoti-ilmiöt, kulloinenkin ajan henki, ystävät ja lisäksi kirjan julkaisemisen jälkeen yhä tietoisemmin algoritmeja hyödyntävä tietoverkko sosiaalisine medioineen. Aikuisten ja erityisesti nuorten kanssa työtä tekevien ihmisten, kuten opettajien, on tehtävä samaa omaan positioon sidottua identiteettityötä, joka on valintojen mahdollistuessa ilmaantunut nuorille.

OMAT PÄÄTELMÄNI kirjaa lukiessani vahvistuvat joka lukukerralla: subjektiivointumisen perinpohjaisuus ilmenee yhteiskunnassa niin mittavana, että

koulun ja opettajuuden tausta-ajattelua pitää muovata kriittisesti. Keskeisintä Ziehen antia minulle opettajankouluttajana on ajatus siitä, että en voi sivuuttaa lapsen omaa tahtoa ja jollain tasolla toteutuvaa valinnan mahdollisuutta.

Kun itse oppilaana 1970–80-luvuilla kysyin opettajan tehtävänannon jälkeen Ziehenkin tunnistamalla tavalla ”onko pakko”, niin nykyisin oppilas pohtii kysymystä, ”pidätkö minä tästä”. Tämä korostaa opettajan kykyä hakea useita eri näkökulmia opittavien asioiden käsittelyyn. Tarkastelussa ei siten ole vain oppilaan aiempi tietopohja vaan myös arvot ja merkitykset, jotka kukin oppilas omista lähtökohdistaan antaa oppimistilanteelle ja omalle toiminnalleen vertaisryhmän jäsenenä. Tätä Ziehe kutsuu subjektiiviseksi sovellutusarvoksi. Siksi opettajan on viisasta antaa oppilaalle myös perääntymistilaa.

Vaikka usein oletetaan, että kouluun tullaan oppimaan uutta, niin tosiasiaa koulu on muutakin kuin tiedon rakentamista ja vastaanottamista varten. Uuden asian omaksuminen voi uhata aiempaa maailmankuvaa tai identiteettityötä, ja siksi oppiminen joskus edellyttää pitkää aikaa prosessoinnille. Opettajien kaikilla koulutusasteilla olisikin tarpeen keskustella siitä, miten opetustehtävissä toimivat ymmärtävät oppilaitoksen virallisten opintojaksotavoitteiden ja oppilaiden tai opiskelijoiden mielekkyykokemusten välisen eron.

Miten klassikon viitta asettuu Thomas Ziehen *Uuden nuorison* harteille?

Vuoden 2020 Nuorisotutkimuksen päivät nostivat kotisivuillaan esiin *Uuden nuorison* esimerkiksi, joka kuvaa aikansa kulttuurin, nuorison ja perheen keskinäisiä merkitysrakenteita. Jos klassikon arvoa mitataan sillä, miten se puhuttelee tiedeyhteisöä nyt, niin mitta täyttyy.


Jos klassikko taas tarkoittaa kirjaa, joka löytyy useasta kirjahyllystä mutta jota ei selvästikään ole avattu, niin tämäkin määritelmä täyttyy. Olen löytänyt teoksen monen kollegan hyllystä, mutta keskustelu kirjan omistajan kanssa ei ole käynnistynyt. Lukeminen on aikanaan jäänyt odottamaan parempia aikoja. Kun sitten kohtaan kirjaan perehtyneen lukijan, keskustelu käynnistyy nopeasti ja innokkaasti.

Itselleni merkityksellisintä on kuitenkin kirjan sisällön ajattomuus. On alkamassa neljäs vuosikymmen, jolloin kirjaa luen, ja edelleen siitä löytyy uutta ajateltavaa. Ziehen teksti julkaistiin alkuaan jo vuonna 1982 osana saksankielistä alkuteosta *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*. Silti *Uusi nuoriso* tuntuu ajankohtaiselta ja herättää yhä uusia kysymyksiä.



TEIJA KOSKELA

KT, yliopistotutkija  
kasvatustieteiden tiedekunta  
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-7331-5212>

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

## LÄHTEET.....

- Aittola, T., Koikkalainen, R. & Sironen, E. (1995). "Metaforat ovat karanneet käyttäjiltään". Keskustelu Thomas Ziehen kanssa. *niin&näin* 3, 54–57.
- Ziehe, T & Stubenrauch, H. (1982) *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation*. Hamburg: Rohwolt.
- Ziehe, T. (1991). *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suomentaneet Raija Sironen & Jussi Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. (2016). Full speech Togetherness. Dansk Friskoleforening. <https://www.youtube.com/watch?v=rVvBrLzz7s4>.



## Sukella digiarkistoon

Aikuiskasvatus-tiedelehti on digitoitu koko julkaisuhistorialtaan, vuodesta 1981 lähtien. Kaikki numerot ovat ilmaiseksi luettavissa Journal.fi-palvelussa.

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

## Tietolastuja tieteestä ja tiedeviestinnästä

Mari Heikkilä & Tuukka Tammi (toim.) (2020). *Viheliäs tiede – ja muita vaikeita uutisia*. Vastapaino. 243 sivua.

”TOIMITTAJAN KANNALTA on todella viheliäistä, etteivät tutkijat usein anna suoriin kysymyksiin suoria vastauksia”, kirjoittaa Annikka Suoninen omassa *Viheliään tieteen* artikkelissaan (s. 138). Tutkijoiden varovaisuudelle on kuitenkin syynsä, ja niistä pääsee hiukan jyvälle tämän tiedetoimittajajoukon laatiman teoksen välityksellä. Kirjan neljä alalukua sisältävät uskomuksia, kiihkeyttä, vauhtia ja väärinymmärryksiä.

### USKOMUKSIA

Ensimmäiset tekstit käsittelevät dogmeja, monitieteisyyden vaikeuksia, vihapuhetta ja vääristeilyä. Nämä sosiaaliset faktat ovat monin verroin hankalampia käsiteltäviä kuin minkään muun lajin faktat, ja ehkä tämän takia teoksen ensimmäinen osio onkin noin puolen kirjan mittainen.

Avausteksti on toimittajilta dramaturginen täsmävalinta. Kliinisestä lääketieteestä poimimansa esimerkin avulla Erkki Karvonon piirtää tulikirjaimin lukijan tajuntaan, että uskomukset vaikuttavat voimallisesti myös tieteellisen tutkimuksen maailmassa, minkä seuraukset voivat olla hyvinkin ikäviä ja pitkäkestoisia. Tieteen kriitikkona on hänen mukaansa helppo esiintyä osittain sen takia,

että tieteellinen tieto ei anna yhtä ainoaa oikeaa vastausta yhteenkään tutkittuun kysymykseen. Uskomuksen ja tieteellisen tutkimuksen tuottaman tiedon ero olisi siis siinä, että uskomus tarjoaa varman vastauksen, tieteellinen tutkimus puolestaan vastaa korkeintaan varauksin?

Kysymykset uskomuksista, hyödyllisen kriittisyyden ja haitallisen denialismin rajasta ovat läsnä myös tieteellisen tutkimuksen maailmoissa. Ne piirtyvät joskus kipeästi esiin varsinkin monitieteisissä tutkimushankkeissa, kirjoittaa Sanna Kivimäki. Pahimmillaan kilpalaulanta siitä, minkä tieteen- tai oppialan käsitteet ja metodit ovat parhaita, haittaa tutkimustyötä. Monitieteisissä hankkeissa on tärkeää ja välttämätöntä keskustella, jotta yhteinen perusta löytyisi. Keskustelu ei kuitenkaan saa muuttua tutkimusta haittaavaksi reviiritisteluksi.

Toimittajilla – tiedetoimittajat mukaan lukien – on tapana rakentaa jutulleen valmis sapluuna, johon tutkijoilta haetaan sopivia sisältöjä. Myös tutkijat askartelevat vastaavalla tavalla: tutkimusaiheita rajataan, hypoteeseja asetetaan. Moni tutkija kuitenkin varoo antautumasta toimittajan juttusille, koska ei halua tulla kohdelluksi roolihenkilönä. Täl-



laisia pulmallisia tilanteita voisi liennyttää se, että tutkijat ja toimittajat etisivät yhdessä parempia tapoja viestiä tutkimuksesta laajemmalle yleisölle sen sijaan, että he syyttelevät toisiaan? Valaisevan esimerkin tarjoaa Mikko Hautakankaan, Pia Vuolannon ja Matleena Ylikosken keskustelu vaihtoehtoihin liittyvästä viestintävyyhdestä.

Uskomukset ovat vahvimmillaan vihapuheeksi nimetyssä keskustelukulttuurissa, joka Minna Ruckensteinin käsitteilyssä paljastuu enemmän yksinpuheluksi kuin minkään lajin keskusteluksi. Hän toteaa, että ”vihapuhe on toiston taidetta”. Siinä ei käydä dialogia vaan toistetaan toistamistaan jotakin vihamielistä väitettä jotain ihmisryhmää vastaan. Hän myös tarjoaa keinon murtautua mantrojen hokemisesta ulos: kaikenlainen puhe tulisi asettaa laajempiin yhteyksiin mediaympäristössä ja yhteiskunnassa. Neuvo sisältyy myös monen muun kirjoittajan

## USKOMUKSET OVAT VAHVIMMILLAAN VIHAPUHEEKSI NIMETYSSÄ KESKUSTELUKULTTUURISSA.

tekstiin. Se on hyvä, ja sitä soisin sekä tutkijoiden että toimittajien noudattavan.

Tutkija joutuu toisinaan aiheidensa ja tulostensa herättämien myrskyjen riepoteltavaksi. Mikko Salasuo toteaa, että media havahtuu ja julkinen myrsky nousee helposti silloin, kun tieteellisesti koetellut tutkimustulokset ovat vakiintuneiden uskomusten vastaisia. Erityisen herkästi näin käy, jos tutkimustulokset haastavat jonkin yhteiskunnassa tärkeänä pidetyn elämänavalueen uskomuksia. Tällaisia ovat Suomessa esimerkiksi urheilu tai maanpuolustus.

Karua kertomaa ovat myös Mari Heikkilän esimerkit siitä, kuinka vahvasti muut kuin tutkimuksesta nousevat intressit toisinaan vaikuttavat median uutisointiin. Yritykset ja myös aatteelliset järjestöt osaavat taivutella mediaa nostamaan esiin itselleen suotuisia tuloksia. Usein ne myös mainostavat itse tekemiään tai ulkopuolelta ostamiaan selvityksiä tutkimuksina ja paketoivat ne uutismuotoiseksi tiedotteeksi tai vähättelevät itselle epäsuotuisia tutkimustuloksia. Tupakkateollisuus on sinnikkäästi ja menestyksekkäästi käyttänyt kaikkia näitä keinoja omien etujensa ajamiseen. Heikkilä onkin oppinut kysymään tutkimuksen tekemisen motiiveja ja kyseenalaistamaan tutkimuksen luotettavuutta.

### KIIHKOA

Toiseen alalukuun on valikoitu terveysaiheisia tekstejä: rokote-kriittisyydestä, masennuslääkkeistä, sosiaalisen median äitiyskeskusteluista ja lasten mediankäytöstä. Kaikki ovat kieltämättä aiheita, jotka nostavat verenpainetta jo pelkinä mainintoina.

Terveystoimittaja Ulla Järvi käsittelee tietoisien rauhallisesti aiheitaan, rokotekriittisyyttä ja vaihtoehtohoitoja. Vaihtoehtohoidot esitetään usein hyvää tarkoittavien ihmisten toimintana, mutta taustalla on lääketieteelliseen verrattavissa oleva miljardibisnes. Järvi kuitenkin muistuttaa, että lääketieteessä on myös paljon hoitoja, jotka perustuvat tieteellisen näytön sijasta enemmän vakiintuneeseen kokemukseen. Kuinka erottaa medikalisaatiokriittikko puoskarista? Yksi keino on avoimuuden mittari: jos kriitikko ei suostu avoimeen dialogiin ja alkaa nähdä omien käsitystensä kanssa poikkeavien näkemysten edustajat salaliittolaisina ja vihollisina, hälytyskellojen tulee soida.

Teoksen toinen tekstimuotoinen dialogi käydään Jussi Valtonen ja Hannele Peltosen kesken. He keskustelevat psyykenlääkkeistä yhden Valtonen artikkelin aiheuttaman kiivailun pohjalta. Valtonen oli mainitussa tekstissään kysynyt, miksi masennuksen synnä pidetään yhä aivojen

kemiallista epätasapainoa, vaikka kunnollista tieteellistä näyttöä siitä ei ole. Kysymys ja sen aiheuttama polemiikki osoittavat, että myös tieteellisen tutkimuksen kentillä kärjekkyydet nousevat usein ei-tieteellisistä motiiveista.

Raili Leino sohaisee ampieaispesää: somea ja sen äitiyskeskusteluja. Someaika tarjoaa loputtomasti tietoa, ja kaikki äitiyteen liittyvät ratkaisut ovat oikeita paitsi silloin, kun ne ovat vääriä. Leinon hauskanasiallisen tekstin viesti on, että kaikenlaisten muotivirtausten keskellä tärkeämpää kuin mikään muu on pitää järki päässä ja jalat maassa.

Toisinaan tutkija yllättyy huomattessaan, että hänen tuloksiaan ja jopa suoria haastattelusitaattejaan käytetään toimittajan ennalta valitseman draaman kaaren osina. Pahimmillaan tutkijasta tulee tahottomattaan roolihahmo kiihkeään debattiin, huokaisee Annikka Suoninen omissa kirjoituksessaan.

Anja Nysten kertoo yrityksestään oikaista Facebookissa levinyttä erheellistä tietoa fluorin haitoista. Nopeasti hän oli saanut huomata, että virheellistä tietoa esittävien väitteiden kyseenalaistaminen on vähintäänkin vaikeaa. Kurmotuksen kohteeksi joutuu helposti kyseenalaistaja, ei suinkaan harhaanjohtavan materiaalin jakaja. Tarkoitushakuisten trollien kanssa ei kannata lähteä väittelyyn, mutta trollien motiivit kannattaa kaivaa esiin, neuvoo Nysten.



# HELSINKILÄISTÄ ÄSSÄÄ ELI PISSISÄSSÄÄ EI OLE KOSKAAN OLLUTKAAN.

## VAUHTIA

Arvelen, että ympäristöaiheet ovat olleet viheliäisten kysymysten kärkikymmenikön joukossa viimeistään siitä lähtien, kun antroposentrinen maailmankäsitys on alkanut vallita. Näistä teemoista teoksessa käsitellään biotaloutta, susikeskusteluja, rikkakasvien torjunnassa käytettyjä glyfosaatteja, Itämeren suolapulsseja ja muovien kulkeutumista ravintoketjuissa.

Miten toimia metsien kanssa? Kysymys herättää intohimoja: pitäisikö metsistä pitää huolta niiden biotaloudellisen arvon takia, vai olisiko ilmastotavoitteet asetettava ensisijalle? Mikko Pelttari purkaa auki metsäkeskustelun näkökulmia ja koettaa ymmärtää niitä hiukan syvemmin ja sitä kautta löytää ulospääsyä vallitsevasta riitelystä. Hän antaa tilaa aiheetta tutkineille tutkijoille suorien sitaattien muodossa, mikä kiittäen mainitaan.

Yksi takuuvarma vauhdikkaiden keskustelujen aihe on villipedot ja ihmisten suhtautuminen niihin. Marjatta Sihvonen piirtää ankaran kuvan siitä, millaiseen myllytykseen asiantuntija voi joutua, jos esittää julkisesti myönteisiä tai edes neutraaleja arvioita jostain yleensä kauhistuttavana esitetyn asian puolesta. Esimerkitapaus kiinnittyy susiin.

Tieteellisten tulosten epävarmuus heijastuu muuhun yhteis-

kuntaan muun muassa niin, että tieteen tuottamaan tietoon nojautuvien poliittisten päätösten teko saattaa viedä vuosia. Päivi Kaipainen-Heiskanen nostaa tämän pulman esiin esimerkissään glyfosaattien käytön ohjeistamisesta viranomaistasolla.

Kirjan suloisin kätetty helmi on Kai Mybergin kirjoitus siitä, miksi Itämeren suolapulsit ovat sekä hyvä että huono asia. Hänen sanailussaan tiivistyy elegantisti koko teoksen metatasa: vaivatoman tuntuisen tekstin myötä, ohimennen, lukija havahtuu huomaamaan, kuinka tärkeää sekä tiedejuttuja tehdessä ja lukiessa että itse tutkimuksen maailmoissa on pitää kirkkaasti esillä, mistä tarkkaan ottaen milloinkin on kyse.

Samaa teemaa hieman toiselta kannalta valottaa Eeva Pitkänen kertomuksessaan yhden juttunsa taustatyöstä. Tutkimustulos, jossa kerrottiin nanokokoisten muovipartikkelien päätyneen kalojen aivoihin ja muuttaneen niiden käyttäytymistä, uutisoitiin Suomessakin näyttävästi. Pitkäsen esiin kaivamassa tutkimusraportissa oli kyllä kerrottu myös, että tutkittu muovi oli varta vasten valmistettu menemään soluihin. Pitkänen pohtii, oliko pelottavan uutisen takana tutkimusryhmän tietoinen harhaanjohtava raportointi. Vai löytyykö syytä tutkimusraporttiin huolimattomasti perehtyneistä uutisoijista?

## VÄÄRINYYMÄRRYKSIÄ

Viimeisen alaluvun sanailuissa käsitellään ja puretaan stereotyyppioita. Teemoina ovat muslimitautistaisten ihmisten luokittelu, musiikkikeskustelun kapeus ja seksi.

Helena Oikarinen-Jabai kertoo muutaman vuoden kestäneestä tutkimushankkeesta nuorten muslimitautistaisten nuorten kanssa. Viimeistään tuon ajan kuluessa hän sanoo havahtuneensa siihen, että uskontokunnat eivät ole monoliitteja, vaan ne elävät ja muuntuvat.

Teoksen kirjoittajista minun pääsi yllättämään Johanna Vaattovaara paljastamalla, että lingvistisenä entiteettinä helsinkiläistä ässää eli pissisässää ei ole koskaan ollutkaan. Suomalaiset ovat 1800-luvulta lähtien olettaneet, että pääkaupunkilaisilla on erilainen 's' kuin muilla suomalaisilla. Aiheetta on tutkittu kuitenkin vasta 2000-luvulla, ja tutkimukset osoittavat olettaman erheelliseksi. Sosiaalisena entiteettinä helsinkiläinen 's' sen sijaan elää ja voi hyvin, mikä kertoo enemmän kielelulisestä todellisuudesta kuin kielestä itsestään.

Reippaana sanailijana tunnettu Antti-Ville Kärjä posauttaa pirstoiksi yleisen käsityksen, jonka mukaan musiikki kuuluu vain harvoille ja valituille. Hän toteaa, että musiikki kuuluu kaikille ja että musiikista tulee "oikeaa" tai "vää-



rää” vasta, kun se kytkeytyy valta- ja arvoasetelmiin. Voi olla, että ihminen ei ole perehtynyt musiikin teoriaan tai nuotitukseen, mutta se ei tarkoita, etteikö tämä ymmärtäisi musiikista yhtään mitään.

Kirjan päättää Salla Nazarenkon ja Matti Huttusen keskustelu uskottomuudesta, parisuhteesta, rakkauden ja seksuaalisuuden muodostamasta vyyhdistä sekä siitä, puhutaanko seksistä liikaa. Parisuhde ja seksuaalisuus sen osana on erittäin hyvä esimerkki yksityisen ja yleisen elämänpiirin toisissaan olemisesta: parisuhde on myös yhteiskunnallinen ilmiö, ja uskottomuus rikkoo sekä yksikön että yhteisön turvallisuudentunnetta. Tarve vastavuorosiin ihmissuhteisiin ja kuuluvuuteen on elämän kannalta seksuaalista viettä tärkeämpi tarve, ja Huttunen arvelee, että tämä tekee uskottomuudesta ongelman.

#### NIUHOTTAMISTA JA KEHUJA

Pari sanaa typografiasta. Tekstin luettavuuteen vaikuttaa yllättävän paljon se, miten teksti on teoksen sivulle juoksetettu. Palsta on tässä kirjassa lukuystävällinen, rivivälit ja sanavälit toimivat, perusasiat ovat kunnossa. Mutta joskus vähemmän on enemmän – niin nätiltä kuin keskelle tasattu kursivoitu teksti näyttääkin, sitä on hankala lukea edes muutamaa rivin mittaa. Lisäksi paikoin hupsut tavutukset kertovat kiireestä kirjan viimeistelyvaiheessa. Kyllä me lukijat olisimme malttaneet vielä muutaman päivän odottaa, että taittaja olisi saanut viimeistellä oman työnsä kauniisti ja rauhassa.

Kirjan tekstien ryhmittely valittiin alalukuihin toimii, mutta loppuviimein mikä tahansa teksti sopisi minkä tahansa alaotsikon alle. Alaluvut kyllä muodostavat kokonaisuuksia, mutta itse luin kirjan selailen sieltä täältä, mihin lukutapaan teos taipuu hyvin lyhyiden ja intensiivisten tekstiensä ansiosta. Novellikokoelma tämä ei kuitenkaan ole, olisiko esseekokoelmakaan. Ehkä voisi puhua tietolastuista.

Teoksen kirjoittajat ovat kokeneita ja kannuksensa ansainneita tiedetoimittajia ja -viestijöitä. Tuon takia toimitustyö lie ollut tavallisuudesta poikkeavaa, kaikilla kun on varmasti ollut perusteltuja mielipiteitä oman ja vähän muidenkin tekstien sanomisen tavoista. Ammattilaisina tämä joukko on varmasti myös ollut keskimääräistä suostuvaisempaa muokkaamaan tekstejään. Yhtä kaikki, joukkoa paimentaneet teoksen toimittajat Tuukka Tammi ja Mari Heikkilä ovat pitäneet laumansa ruodussa ja tehneet oman osuutensa erittäin hyvin.

Kirjalle erityistä prestiisiä tuovat erityisesti kolme kirjoittajaa: Ulla Järvi, Raili Leino ja Matti Huttunen. Legendaariset tiedetoimittajat Järvi ja Leino ovat aina esimerkillisesti asiassa ja asiallisia, ja Huttunen on osallistunut aktiivisesti ja ansiokkaasti omasta alastaan, psykiatriasta, käytyihin keskusteluihin myös ammattipiiriensä ulkopuolella.

Kirja herättelee lukijansa joksin lastuissa käsiteltyjen aiheiden ansiosta, ja tekstien omakohtaisuus tuo abstraktit episteemiset

kysymykset liki myös lukijaa – usea teokseen kirjoittanut on tiedetoimittajuutensa lisäksi tutkija. Mutta hyvästi kirjoitetuista teksteistä huolimatta oloni oli ensimmäisiä lastuja lukiessa kuin olisin pukenut alushameen juhlahamekon alle väärin päin.

Kiemurteluni loppui, kun tajusin, mikä niin vaivasi. *Viheliäästä tiettestä* puuttuu viiteapparaatti lähes kokonaan, muutama alaviite sentään on. Ensimmäistäkään oikeaa lähdeluetteloa sen sijaan kirjasta ei löydy. Erityisesti humanistisiin ja yhteiskuntatieteellisiin teksteihin tottuneena tällainen tapaus on minulle vieras.

Mutta niin, tätä tiedetoimittajien kokoomateosta ei ole tarkoitettukaan tiedekirjaksi, se on tietokirja tiedeviestinnästä, kelpo sellainen. Ensinnäkin kuka tahansa lukija yleissivistyy. Toiseksi teos toimii ainakin 1) vertaistukena tiedetoimittajakollegoille, 2) muistilistana tutkijoille, mihin kannattaa kiinnittää huomiota silloin, kun on median kanssa tekemisissä ja 3) johdattelevana oppikirjana niille, jotka pohtivat, josko uskaltaisivat kokeilemaan siipiään tiedeviestinnän ja -toimittamisen aloilla.

Ja niinpä vain on upeasti toimitettuun kirjaan jäänyt ainakin kolme työpäivää. Toimittajat ja teoksen kustannustoimittajat ovat ehkä jättäneet ne sinne tahallaan, antamaan lukijoilleen mahdollisuuden armeliaaseen suopeuteen: eivät nämäkään ihan täydellisiä ole.

RIITTA KOIKKALAINEN  
YTM, tietoasiantuntija,  
tiedetoimittaja  
Kansalliskirjasto

# Sivistyksen kunnianpalautus

Maria Joutsenvirta & Arto O. Salonen (2020). *Sivistys vaurautena. Radikaalisti, mutta lempeästi kohti kestävää yhteiskuntaa*. Basam Books. 363 sivua.

VÄITETÄÄN ETTÄ postmodernissa maailmassa ei ole suuria kertomuksia, tai ne ovat ainakin merkittävästi heikentyneet. *Sivistys vaurautena* on väitteestä eri mieltä; sen kunnianhimoisena päämääränä on luoda vahva ja vaikuttava suuri narratiivi, jonka edistyskertomuksena ovat vaurauden aineettomat hyödykkeet. Samalla haastetaan mekanistinen ja materialistinen maailmankuva, joka perustuu jatkuvaan aineelliseen talouskasvuun ja välineelliseen ihmiskuvaan.

Käsillä on ensimmäinen kokonaisvaltainen suomenkielinen teos, jossa sivistyksen suurempi tarina kerrotaan poikkitieteellisesti ja laajemmin ekososiaalisessa yhteydessään, kokka kohti kestävää tulevaisuutta.

Akateemisia julkaisuja ja artikkeleita on toki julkaistu viljalti viime vuosina, ja toinen kirjoittajista, Arto O. Salonen on tuonut ekososiaalisen sivistyksen käsitteen Suomeen. Teos on samalla jatkoa Joutsenvirran ja Salosen *Aikuiskasvatuksen* vuoden tiedeartikkelina palkitulle artikkelille ”Vauraus ja sivistys yltäkylläisyyden ajan jälkeen” (*Aikuiskasvatus* 2/2018).

Dosentti Ari Jaaksin valokuvat antavat tarvittavia hengähdystaukoja, pysähtymisen hetkiä tekstien vuolaassa virrassa.

## AVARTUMISEN JA YLEVYYDEN YLISTYS

Kirjan julkistamistilaisuudessa toukokuussa 2020 Salonen tähdensi, että meidän ei pidä karttaa yleviä sanoja, koska ne nostavat ihmismieltä katsomaan elämää ja tulevaisuutta merkityksellisten sisältöjen kautta. Kun Suomessa oli valmiuslaki, ja brutaali koronapandemia piinasi koko ihmiskuntaa, kontrasti oli melkoinen. Se herkitsi miettimään sivistyksen olemusta ja sivistymisen prosessia.

”Sivistyminen on omasta ainutlaatuisuudesta tietoiseksi tulemista, sen jatkuvaa ylittämistä ja käyttämistä hyvyyden, totuuden ja kauneuden lisäämiseksi yhteisöissä, yhteiskunnassa ja maailmassa, jotta hyvän tulevaisuuden toivo vahvistuisi”, Salonen totesi julkistamistilaisuudessa.

Joutsenvirta puolestaan nosti esille koronakriisin repeämän, jossa hallinnan illuusio särkyi, mutta samalla avautui auttamisen, inhimillisyyden ja planetaarisen vastuun mahdollisuudet.

Hän kutsui koronaa *kairos*-hetkeksi, jossa ”[-] tapahtuu jotain merkityksellistä, joka kyseenalaistaa normaalin, kronologisen ja ulkoisen, etenemisen ja voi muuttaa kaiken”.

Teos on kirjoitettu aforistiseen tyyliin, dialogisesti ja sykli-



sesti teemoittain. Osittain se jäsentyy myös kronologisesti, mitä ei kokonaan voi välttää, onhan teos edistyskertomus. Kronologisuus näkyy esimerkiksi kirjan taulukoissa, joissa eritellään vanha edistysihanne eli valistus ja uusi edistyskertomus, sivistyminen, sekä materiaaliset arvot, kuten elintaso, ja jälkimateriaaliset arvot, kuten elämänlaatu. Syklisyys näkyy taulukossa, jossa kuvataan planetaarista sivistystä avartumisena, alkaen minäkeskeisyydestä ja jatkaen ihmis- ja elämänkeskeisyyden kautta ekosysteemikeskeisyydeksi, jossa ”planetaarisesti sivistynyt ihminen tiedostaa, että ihmisen elämä on täysin riippuvaista elinvoimaisesta luonnosta”.

## SIVISTYKSEN JA VAURAUDEN SUHDE

Teoksen otsikko velvoittaa. Mikä siis on sivistyksen ja vaurauden suhde, ja miten tämä näkyy ihmisten ajattelussa ja arjessa niin

## VALISTUKSEN JATKUVAN TALOUSKASVUN KESKIÖSSÄ ON RAHA.

että postmaterialistinen siirtymä saavutetaan eri planetaaristen aikapommien aikana? Kysymys on velvoittava, koska ylevien sanojen takana pitää olla jotain sisältöä, olkoonkin aineetonta.

Valistuksen jatkuvan talouskasvun keskiössä on raha, jolla mitataan bruttokansantuotteen ohella lähes kaikkea: omaisuutta, kulutusta, jopa ihmisarvoa. Kirjan yhtenä juonteena on haastaa suppea, materialistinen tulkinta vauraudesta tuomalla näkyviin jälkimaterialistinen, aiempaa moninaisempi käsitys, jossa on tilaa sosiaaliselle vaurastumiselle, *kairos*-tyyppiselle ajalliselle vauraudelle, sekä yhteisvauraudelle. Esimerkkeinä yhteisvauraudesta mainitaan kirjastot, ekosysteemi- ja ihmisverkostojen vuorovai- kutukset. Näiden arvoa ei voi eikä pidä mitata euroissa.

Uuden edistyskertomuksen sivistysyhteiskunnassa raha on hyvä renki mutta huono isäntä. Vanhan ja uuden edistyskertomuksen välisiä muutosvoimia kuvattaessa juuri sivistyminen nähdään ydinroolissa, siirtymänä materiaalisesta monimuotoiseen vaurauden käsitykseen. Kirjoittajien mukaan muutokseen tarvitaan kapean osaamiskeskeisen suorittamisen sijaan laajempaa yhteisluomista (*co-creation*) "[...] jossa kuvitellaan uusia näky-

miä ja luodaan uutta" esimerkiksi kehollisuuden ja taiteen kuvitte- luryyvin keinoin.

Kouluissa ja oppilaitoksissa siirtymä toteutuu yhteiskuntaa uudistavalla oppimisella. Sen avulla oppilaitokset siirtyvät toisintavasta kilpailuhenkisyydestä ennakoivaan tuotanto- ja palveluorganisaatioon, josta siirrytään uudistavaan systeemitason muutosaamiseen. Samalla siirtymä mahdollistaa oppijoiden muutokkyä itseohjautuvuudesta yhteisohjautuvuuteen. Kestävän kehityksen OKKA-säätiön kanssa tehtävät koulutushankkeet ovat osa siirtymää, ja koen esimerkiksi vapaan sivistystyön parissa toimivat koulutushankkeet olevan muutoksentekijän roolissa 2020-luvun alun sivistyspedago- giikan paradigman muutoksessa.

### SIVISTYS SULAUTUU

Mikä on koulutuksen ja sivistyk- sen välinen suhde? Vastaukseni on: koulutus kasautuu, sivistys sulautuu. Eriaisuus ei ole tiukasti dikotominen vaan lempeästi ja radikaalisti vuorovaikutteinen. *Sivistys vaurautena* -teoksessa sivistys haastaa koulutusajattelua, joka perustuu ainaiseen suorittamiseen, kilpailemiseen ja erikoistuvaan osaamiseen. Siten teos on avartu- miseen ja arvokkuuteen perustu-

van sivistyksen kunnianpalautus. Sillä on kantokkyä kestävän tule- vaisuuden luomiskertomuksessa, jossa huominen ja luominen su- lautuvat yhteen.

BJÖRN WALLÉN

VM, puheenjohtaja, organisaatio- konsultti, fasilitaattori

Vapaa Sivistystyö ry, Sivistystyön Vapaus ja Vastuu (SVV) -ohjaus- ryhmä

# Vaikea muistaa ja vaikea unohtaa

Ulla-Maija Peltonen (2020). *Barbaria ja unohdus* – Historian kipujälkiä. Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. 259 sivua.

MAASSAMME EI OLE OLLUT mitenkään valtavirtaa sellainen tutkimus, jossa limittyvät yksilöllinen ja kulttuurinen muisti ja unohdus. Aihepiirin pitkän linjan tutkija folkloristi Ulla-Maija Peltonen on valinnut kokoelmaansa viisi aiemmin ilmestynyttä ja kolme uutta artikkelia. Hänen aiempia teoksiaan ovat *Muistin paikat* (SKS 2003) ja *Punakapinan muistot* (SKS 1996). Tuoreen artikkelikokoelman motto on filosofi Hannah Arendtilta: ”Meillä ei ole varaa ottaa menneisyydestä vain hyviä puolia kutsuen sitä ainoaksi perinnöksemme, ja hylätä paha pitämällä sitä vain painolastina, joka aikaa myöten unohtuu itsestään.”

Traumaattisia tapahtumia on vaikea muistaa, mutta niitä on myös vaikea unohtaa. Peltonen lähtee liikkeelle siitä havainnosta, että yksilöt ja yhteiskunnat unohtavat tai muokkaavat kipeitä väkivaltaa koskevia muistoja. Tietoisuudesta hädätetyt muistot nousevat kuitenkin yllättävästi esiin. Ihmisen mieli pyrkii splittaamaan, sijoittamaan hyvän ja pahan eri kohteisiin, jotta maailman voisi kokea edes jotensakin ymmärrettävänä.

Historian kipujäljet rinnastuvat aavesärkyyn: kivun alkuperäinen lähde voi väistyä, mutta kipu jatkuu silti. Tapahtumien käsittely

on vaikeaa siksikin, että tutkimuksen tuloksena ei saada suoraviivaista tapahtui- tai ei tapahtunut-vastausta.

## YHTEINEN TYÖSTÄMINEN LUO MENNEISYYDEN

Psykoanalyttikko Pirkko Siltalan mukaan vasta yhteisesti työstetty menneisyys muuttuu menneisyydeksi, mutta käsittelemätön taakka tulee seuraavien sukupolvien kannettavaksi, taakkasiirtymäksi. Se, mikä ei tule yhdessä jaetuksi, tulee Martti Siiralan sanoin jonkun kannettavaksi. Äänen antaminen sodan ja väkivallan kokeneille auttaa muistojen työstimistä.

Historia välitetään jälkipolville kertomalla ja vaikenemalla. Halu parannella mennyttä nykyhetken edun mukaiseksi kertoo muistin politiikasta. Kertoja unohtaa tai parantelee menneisyytään, ja tutkija pohtii, mitä siitä voidaan päätellä. Tutkimus ei Peltosen mukaan ole vain muistamista ja muistuttamista, vaan sen kohteena ovat paljolti muistamisen käytännöt. Uudet syytökset eivät yleensä paranna asioiden työstimistä. Auschwitzista selviytynyt italialaiskirjailija Primo Levi korosti, ettei hän kirjoittanut keskitysleiriä kuvaavaa, alkuaan vuonna 1947 italiaksi ilmestynyttä teostaan *Tällainenkö on ihminen*



(Gummerus 2019) uusien syyteiden esittämiseksi vaan lähdeaineistoksi ”ihmisen mielen rauhallista tutkimusta varten”.

Aikalaisten muistitieto toimii kommunikatiivisena muistina, jossa mielikuvat menneisyydestä siirtyvät sukupolvelta toiselle. Egyptologi Jan Assmanin mukaan noin sadan vuoden jälkeen sukupolvien väliset kokemukset jät ohenevat ja katkeavat. Kulttuurinen muisti, joka pitää sisällään kollektiivisen muistin, edellyttää Peltosen mukaan kirjallisuutta tai muita alustoja välittyykseen eteenpäin.

Henkilökohtainen muistaminen työsty ajan myötä kulttuuriseksi ja kollektiiviseksi muistiksi. Kertomuksia muodostamalla jokainen sukupolvi määrittelee muistot omalla tavallaan. Sosiologi Karl Mannheim kehitti 1920-luvulla teoriaa kokemussukupolvista ja heidän avainkokemuksistaan, mitä on suomalaisissa oloissa kartoittanut Matti Virtanen väitöskirjassaan *Fennomanian perilliset*.

## IHMISEN MIELI PYRKII SIOITTAMAAN HYVÄN JA PAHAN ERI KOHTEISIIN.

### UHREJA ON LIIKAA, SAMOIN SYYLLISIÄ

Unohdetuilla tai vaietuilla kertomuksilla luodaan menneisyyttä yhteiseksi kokonaisuudeksi, mutta muistuttaminen voi myös hajottaa ehjää menneisyyden mielikuvaa. Muistitiedossa vallitsee Peltosen mukaan kaksi viitekehystä. Referentiaalinen, todellisiin tapahtumiin viittaava kehys ei ole kopiointia, vaan rakentuu kirjoittajan tai puhujan käsityksistä. Toinen kehys on kuulijan ja kertojan tai kirjoittajan ja lukijan välinen merkityksenantokehys, jossa osapuolet ovat alttiita toistensa väärynymmärtämiselle.

Kenellä on oikeus sanoa, mitä menneisyydestä muistetaan ja mitä unohdetaan? Mitä esimerkiksi Suomen vuoden 1918 sisällissodasta on hyvä muistaa, ja kenellä tapahtuneesta on oikeus kertoa? Miten vaikeaa muistoa tulisi ylläpitää sortumatta toistoon? Tapahtumat voidaan virallisesti unohtaa, kuten Suomessakin yhtenäisyyden nimissä pitkään tehtiin. Toisen puolen kokemus leikattiin irti, kun hävinneen puolen julkista suremista tai symboleita ei sallittu, ja ”muistin paikat”, (historioitsija Pierre Noran käsite) olivat kätöksessä teloitus- ja hautapaikkojen lähellä.

Peltosen mukaan kollektiivisen väkivallan käsittely ei ole niinkään juridiikkaa vaan akuuttia kulttuu-

rista kriisiin hallintaa. Joukkotuhon ja kansanmurhan käsittelyssä oikeudenkäynti, syyllisten etsiminen ja rangaistukset käyvät mahdottomiksi, koska niin uhreja kuin tekoihin syyllistyneitä on liikaa.

### HAURAS HYVYYS

Kertoja kertoo tarinoita, joissa on sekä muistamista että unohdusta, pitääkseen yllä omaa ja viiteryhmänsä arvokkuutta. Arvokkuutta luovia ja ylläpitäviä tarinoita voidaan kertoa paitsi meistä myös muista. Poikkeuksellisista oloista selvinneiden kertomuksia Peltonen kuvaa artikkelissa ”Hauras hyvyys ja anteeksi-anto sodan muistoissa”, joka on alun perin ilmestynyt Jan Löfströmin toimittamassa teoksessa *Voiko historiaa hyvittää?* (Gaudeamus 2012). Suomen vuoden 1918 sodasta tai Stalinin ajan puhdistuksista eloonjääneet kertovat toisinaan vastapuolen edustajan poikkeuksellisesta teosta kuten leipäpalan antamisesta tai hengen säästämisestä.

Muistitieto- ja kirjallisuuden tutkija Alessandro Portelli tutki italialaisten kertomuksia toisen maailmansodan väkivaltaisuuksista. Myyttisävyisissä kertomuksissa myös väkivallan toteuttajan puolella aina joku vastustaa pakkovaltaa. Kertajat pitävät yllä uskoa siihen, että totalitarismissakin yksilön on mahdollista valita tekonsa.

### ANTEEKSI ANTAMINEN

Hyvittämisen pohdinta nostaa monenlaisia eettisiä paradokseja. Kun tai jos joku pyytää vääryyden jälkeen anteeksi, kuka sitä pyytää, keneltä ja mistä syystä? Ranskalaisfilosofi Jacques Derridan väitteen mukaan vain anteeksiantamaton voidaan antaa anteeksi. Anteeksiannolla on oltava muu kuin tilanteen normalisoinnin ja ennalleen palauttamisen merkitys, koska holokaustia tai muuta käsitämätöntä ei voi ”normalisoida”.

Peltonen lainaa Derridan käsitystä anteeksiannosta, jolla on moraalinen ja ihmisenä olemisen mielekkyyden lähtökohta ja joka liittyy sovintoon, sovittukseen, pelastumiseen ja vapautukseen. Julmuuksista ei voida oppia mitään, vaan ainoa moraalisesti vakavasti otettava reaktio niihin on ajatus: ei koskaan enää.

Ulla-Maija Peltosen artikkelikokoelma on kiinnostava ja painokas puheenvuoro valitettavan ajankohtaisista teemoista.

### JUSSI ONNISMAA

FT, dosentti, työnohjaaja-kouluttaja, tietokirjailija

### Lisää aiheesta:

Onnismaa, J.: Täytyy muistaa ja täytyy unohtaa. *Aikuiskasvatus* 33(2). <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94041/52719>.

TEKSTI: MIRVA HEIKKILÄ  
 KUVA: ANNIKA TUOMINEN

## ”Valmius debatoida on tutkijalle hyväksi”

Tutkijatohtori **Ville Mankki**, 30, kummastelee, miksi suomalaisia opettajankouluttajia ei ole tutkittu enempää, vaikka suomalainen opettajankoulutus saa paljon kansainvälistä huomiota.

MINUSTA TULI TUTKIJA, kun löysin itselleni merkityksellisen tutkimusaiheen, opettajankoulutuksen opiskelijavalinnat. Koin valintojen tutkimisen ja kehittämisen paitsi henkilökohtaisesti kiinnostavaksi myös yleisesti hyödylliseksi. Väittelin Tampereen yliopistossa joulukuussa 2019 aiheenani opettajankouluttajien rooli opettajankoulutuksen portinvartijoina. Tutkimuksen tekemisessä minua innostaa näkymättömän tekeminen näkyväksi sekä itsestään selvänä pidettyjen, puutteellisten tai suorastaan väärin käsitysten korjaaminen. Aika ajoin huomaan pitäväni myös siitä kurinalaisuudesta, jopa tietynlaisesta askeettisuudesta, jota tutkimustyö pohjimmiltaan vaatii.

JOS EN TUTKISI, työskentelisin luultavasti luokanopettajana tai ainakin perusopetuksen parissa. Luokanopettajan työssä ei koskaan tarvinnut hakea syytä työn tekemiselle, vaan työ itsessään osoitti merkityksellisyytensä päivittäin. Mitä enemmän ikää tulee, sitä enemmän nautin käsillä tekemisestä, erityisesti kaikenlaisesta nikkaroinnista. Sen vuoksi esimerkiksi timpurin ammatti voisi olla hyvä, vaikka taidot riittäisivätkin lähinnä lautapoikana toimimiseen. Eräänlaista käsityötähän empiirinen tutkimuskin lopulta on.



Opettajankoulutuksesta väitellyt Ville Mankki työskentelee tutkijatohtorina Tampereen yliopistossa.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa siksi, että ilmiöt kutsuvat tieteenalaa puoleensa. Ilman kasvatustiedettä monimutkaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä tarkasteltaisiin puutteellisesti ja rajallisemmin. Tutkijoilta voidaan edellyttää yhteiskunnallista vuorovaikutusta. Kaikkien tutkijoiden ei tarvitse olla hyperaktiivisia sosiaalisessa mediassa tai kirjoitella jatkuvasti sanomalehtien



## ”ILMIÖT KUTSUVAT TIETEENALAA PUOLEENSA.”

mielipidepalstoille, mutta yleinen valmius keskustella ja debatoita – suuntautua ulos kammioista ja omista ajatuksista – olisi hyväksi. Julkiset keskustelut käydään joka tapauksessa. Ainoastaan tutkijat itse voivat lopulta vaikuttaa siihen, onko keskusteluissa mukana perusteltuja ja tutkimustietoon perustuvia näkemyksiä.

PARAIKAA SELVITÄN opettajankoulutuksen ja opettajan työn ilmiöitä. Opettajankoulutus on edelleen ensisijainen kiinnostuksen kohteeni, mutta tällä hetkellä myös opettajan työn tutkiminen herättää enenevässä määrin mielenkiintoa. Arvostan itse tutkijoiden avoimuutta uusille tutkimuskohteille sekä kykyä tarvittaessa nopeaankin reagointiin. Niinpä olen viime aikoina pyrkinyt muiden kohteiden ohella tutkimaan opettajien ammatillista kehittymistä koronapandemian aiheuttamalla etäopetusjaksolla.

SEURAAVAKSI HALUAISIN TUTKIA edelleenkin opettajankoulutuksen prosesseja. Mielestäni opettajankoulutuksen tulisi olla sen parissa työskentelevien ensisijainen tutkimuskohde. Vaikka opettajankoulutukseemme on kohdistettu kuluneen kahden vuosikymmenen aikana varsin runsaasti kansainvälistä mielenkiintoa, esimerkiksi opettajien opettajia eli opettajankouluttajia on tutkittu maassamme vielä varsin rajallisesti.

KOLLEGOILTANI SAAN uusia ideoita ja erilaisia näkökantoja. Etätöihin pakottaneiden pandemiarajoitusten aikana olen huomannut, kuinka tärkeitä spontaaneista kohtaamisista ja kahvipöytäkeskusteluista nousseet ajatukset ovat. Ei pidä myöskään väheksyä kohtaamisten tuottamaa tukea jaksamiselle – Teams- tai Zoom-yhteydenpito ei niitä korvaa.

Pyrin avoimeen yhteistyöhön niin omassa tiedekunnassa kuin muidenkin yliopistojen opettajankoulutusyksiköiden toimijoiden kanssa. Kevytkin yhteistyö tieteenalojen välillä on omiaan muuttamaan vakiintuneita näkemyksiä ja tuomaan yhä monipuolisempaa ymmärrystä asioihin.

KUN EN TUTKI, liikun, luen ja puuhastelen. Liikunta on itselleni tärkeää, ja alan hyvin nopeasti voida huonosti ilman sitä. Hyvä kunto ja vointi auttavat myös työssä suoriutumisen. En ole koskaan halunnut määritellä itseäni leimallisesti ja yksioikaisesti tutkijaksi tai opettajaksi, vaan olen pitänyt tärkeänä sitä, että minulla on elämässäni erilaisia rooleja. Arvostan myös työn ja vapaa-ajan erottamista toisistaan, mitä etätöaika vaikeutti. Sen vuoksi arvostan uudella tavalla töihin lähtemistä ja töistä tuloa. Toki vapaa-ajallakin, esimerkiksi Twitteriä selatessa, työ ja tutkimus tulevat monesti mieleen. Hyvinvoinnin turvaamiseksi olen luonut some- ja sähköpostirajoituksia, joskaan ne eivät ole toimineet kovinkaan hyvin.

### Klassikko, johon palaan

on ruotsalaisen Ference Martonin vuonna 1981 ilmestynyt metodologinen artikkeli *“Phenomenography – describing conceptions of the world around us”*. Olen varsin kiinnostunut erilaisista menetelmällisistä ratkaisuista. Koen hyväksi aika ajoin palata metodologiselle alkulähteelle, koska se antaa perspektiiviä menetelmien myöhempään kehitykseen ja variaatioihin. Sittemmin julkaistut menetelmälliset oppaat ja fenomenografiset tutkimukset nojaavat enemmän tai vähemmän juuri kyseiseen artikkeliin. Aloitin oman tutkijanurani perehtymällä juuri fenomenografiaan, ja siksi Martonin artikkeli on minulle tärkeä.

---

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

MIKKO ROSENBERG

## Kasvatus monilajiseen empatiaan

Meneillään oleva aikakausi on muuttamassa maapalloa yhä elinkelvottomammaksi. Ympäristöongelmat odottavat ratkaisua, jotta pahimmilta uhkakuvilta voidaan välttyä. Muutosvaatimus kohdistuu sekä yhteiskunnan rakenteisiin että yksilön kulutustottumuksiin. Avaan artikkelissani kulutuskäytäntöjen ongelmallisuutta aikalaiskriittisellä otteella, joka on sekä tapa kirjoittaa että näkökulma nykyisyyteen. Nykyisyyden ymmärtäminen on tarpeen, jotta tulevaisuutta voidaan muuttaa.

Yksinkertaisimpia tapoja ehkäistä ilmastonmuutoksen vaikutuksia yksilötasolla on siirtyä lihaproteiinien kuluttamisesta kasvisproteiineihin. Erityisesti miehillä on kuitenkin vähemmän valmiutta vähentää lihaproteiinien käyttöä kuin naisilla. Lihaproteiinien erityisyyttä korostavat ajattelutavat ovat yhteydessä länsimaisen ajattelun traditioihin, joissa korostuvat ihmiskeskeisyys ja luonnon ja ihmiskunnan välinen kahtiajako.

Ekologisesti yhä kestävämmän tulevaisuuden taivoittelu edellyttää muutoksia kasvatustieteessä. Monitieteinen perspektiivi auttaa maailman tarkastelemisessa marginalisoitujen ihmisten näkökulmasta käsin. Näkökulman avartaminen tarjoaa uudenlaisia käsitteitä, joiden varassa voidaan synnyttää ekologisesti kestävämpään maailmaan suuntaavaa kasvatustiedettä.

Havaitsemalla maapallon monilajiset ja hauraat vuorovaikutusketjut voidaan ymmärtää, että elämän ylläpitäminen vaatii kanssaeläjien hyvinvoinnin huomioon ottamisen. Monilajisessa empatiassa yhdistyvät tieto monilajisen maailman tärkeydestä ja tunne siitä, että elämän säilyttäminen maapallolla edellyttää epäitsekkästä käytöstä.

Asiasanat: empatia, kestävä kehitys, kulutustottumukset, ruokavaliot

*Aikuiskasvatus* 40(3), 176

MIKKO ROSENBERG

## Evolve multispecies empathy

Our globe is becoming an even less liveable place. To prevent the worst threat scenarios, environmental problems must be tackled. Changes are necessary in both societal structures as well as in individual consumption habits. This article uses a contemporary critical viewpoint to focus on environmental problems related to current consumption habits. This is reflected in my writing style as well as in my perspective on the current times. For changing the future, it is a prerequisite to understand the current. One of the easiest ways for an individual to decrease their environmental impact is replacing meat proteins by vegetable proteins. Cutting down one's consumption of meat continues to be more challenging for males. The special status of meat proteins in Western thinking is based on the anthropocentric world view and human/nature dualism.

Changes in educational science are necessary for an ecologically more sustainable future. A mul-

tidisciplinary perspective helps us to see the world as marginalised persons see it. Widening the view offers novel concepts that make it possible to orient pedagogy towards an ecologically more sustainable world.

Discovering fragility of multispecies interaction and codependency, it becomes apparent that the maintenance of human life is only possible with the healthy co-existence of species.

Empathy across species requires a comprehensive knowledge of the necessity of multiple species and the acknowledging that selfless human behaviour is required to sustain life on earth.

Keywords: empathy, sustainable development, consumer habits, diets

*Aikuiskasvatus* 40(3), 176



## Opettajaopiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä

Oppimisympäristöosaaminen kuuluu opettajuuden työelämätaitoihin, mitä viimeaikainen koulutuspoliittinen keskustelu on korostanut. Tutkimme opettajankoulutuksen loppuvaiheen opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta erilaisissa oppimisympäristöissä. Tutkimusta taustoitetaan oppimisympäristötutkimuksen sekä formaalin ja informaalin oppimisen näkökulmista. Aineisto koostuu 142 opiskelijan tuottamista kirjallisen reflektointitehtävän avovastauksista. Se kerättiin Itä-Suomen yliopiston pedagogisten opintojen loppuvaiheen ”Kasvatus kestävään tulevaisuuteen” -opintojaksolta. Laadullisessa analyysissä sovellettiin fenomenografista lähestymistapaa. Opettajaopiskelijoiden käsitykset oppimisen ja oppimisympäristön suhteesta jaettiin analyysin perusteella kolmeen kategoriaan: 1) oppiminen olemassaolon tapana, 2) avautuvassa koulutusjärjestelmässä ja 3) sulkeutuneessa koulutusjärjestelmässä. Kapeimmillaan oppimiskäsitys rajoittui tiukasti suljettuun koulutusjärjestelmään. Avautuvan koulutusjärjestelmän

oppimiseen liittyvät käsitykset näkivät ulkopuoliset oppimisympäristöt resurssina ja mahdollisuutena oppimiselle. Laajimmillaan oppiminen käsitettiin olemassaolon tavaksi, jolloin oppimisympäristö laajeni perinteisiä ikä-, organisaatio- ja oppiainerajoja ylittäväksi ja oppijan koko kasvu ympäristön huomioiduksi kokonaisuudeksi. Tutkimustulosten nojalla voidaan suositella, että opettajankoulutuksessa käsitellään teoreettisesti ja käytännössä sekä koulutusjärjestelmän ulkopuolelle ulottuvien oppimisympäristöjen merkitystä oppimisprosessien jatkumoissa että koulun ulkopuolisiin toimijoihin ulottuvia verkostoitumistaitoja. On tärkeää, että opettajaopinnoissa opitaan tuottamaan eksplisiittistä käsitystä oppimisesta elämänmittaisena ja kaikkiallisena prosessina.

Asiasanat: oppiminen, oppimisympäristö, opettajan koulutus

*Aikuiskasvatus* 40(3), 197

## Learning in relation to learning environments as perceived by pre-service teachers

One of the professional skills of a teacher is to know how to utilise different learning environments in their work, as emphasized in recent discussions on education. This paper reports on pre-service teachers' perceptions of learning in relation to different learning environments. The data consist of answers to 142 open-ended questions from a reflective task on the course "Education and sustainable future". The data were analysed qualitatively, following a phenomenographic approach. Our findings indicate that perceptions among pre-service teachers can be divided into three categories: 1) learning as a way of existence, 2) learning within an open educational system, and 3) learning within a closed educational system. In its most limited form (3), learning was perceived to only take place within the school, while students with an open view (2) considered the learning environments

outside school as opportunities and resources. Most expansive (1), learning was understood as a way of being, and the learning environment consisted of the entire habitat of the individual, across any arbitrary borders of age, organisation, and discipline. Based on the results, we highlight that teacher education needs to cover out-of-school learning environments, and to develop teachers' skills for creating professional networks, also externally, and to provide the students theoretical and practical tools for both. Furthermore, we emphasize that the notion of lifelong learning should be explicitly elaborated in the curriculum.

Keywords: learning, learning environment, teacher training

*Aikuiskasvatus* 40(3), 197

## **Vuorovaikutus, osallistuminen ja tekstin yhteinen tuottaminen – Tapaustutkimus valmennusryhmäkeskusteluista**

Osallistumiseen kasvattaminen on keskeinen, läpi elämän jatkuva socialisaation haaste. Konkreettinen osallistumiseen kasvattamisen keino on tekstin yhteinen tuottaminen kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa, mitä tässä tapaustutkimuksessa tarkastelemme kahdessa ryhmässä: 1) uusiin työkäytänteisiin keskittyvässä henkilöstökoulutuksessa ja 2) työelämään valmentavassa mielenterveyskuntoutuksessa. Tutkimusmenetelmänä on keskusteluanalyysi, jonka avulla yhtäältä selvitämme, miten osallistumista pyritään edistämään tekstin yhteisen tuottamisen avulla. Toisaalta tarkastelemme tämän tavoitteen toteutumista käytännössä kysyen, millaisia osallistumisen mahdollisuuksia ja rajoitteita tekstin avulla osallistaminen faktuaalisesti tuo vuorovaikutukseen.

Analyysimme viittaa osallistamispyrkimysten ja todellisen osallistumisen väliseen jännitteeseen. Henkilöstökoulutuksessa tekstin yhteinen tuottaminen näyttää edistävän osallistumista, mikä ilmenee osallistujien ta-

vassa jatkaa toistensa aloittamia lauseita sisällöllisesti ja syntaktisesti sekä pyrkii yhteistoiminnassa saattamaan ajatukset dokumentointikelpoiseen muotoon. Kirjoittamistoiminnan kannalta tuotettavan tekstin yhteisen omistajuuden säilyttäminen on silti haasteellista, mikä asettaa osallistumiselle myös rajoitteita. Mielenterveyskuntoutuksessa tavoitteiden ja käytännön välinen jännite on erityisen selkeä, mikä haastaakin kehittämään tässä kontekstissa paremmin toimivia yhteiskirjoittamisen käytäntöjä. Yhteisöllisten tekstikäytänteiden hallinta ei synny vain kirjoitusmahdollisuuden tarjoamisesta, vaan sitä on tuettava pedagogisin ratkaisuin.

Asiasanat: vuorovaikutus, osallistuminen, osallistaminen, yhteiskirjoittaminen, keskusteluanalyysi, henkilöstökoulutus, mielenterveyskuntoutus

**Aikuiskasvatus 40(3), 212**

## **Social interaction, participation, and shared text production – A case study on discussions in group coaching**

Socialization to participation is a lifelong educational challenge. One concrete practice to support such socialization is the shared production of texts in face-to-face interaction. This case study considers the practice in the contexts of 1) personnel training and 2) mental health rehabilitation. Drawing on conversation analysis as a method, we examine how participation is facilitated by shared text production practices. Furthermore, we consider realization of the goal, asking what possibilities and constraints of participation these practices bring to the interaction.

Our analysis points to a dichotomy between the attempts to promote participation and the actual degree of participation thereby generated. In personnel training, shared text production seems to facilitate participation, demonstrated by the participants

continuing each other's utterances and collaborating in formulating the thoughts into documentable text. Still, a shared ownership of the emerging text is challenging to achieve. This challenge is even more prevalent in mental health rehabilitation where our analysis points to a need to develop shared text production practices more appropriate for the context. Mastering the community's practices does not emerge solely from having been given the possibility to participate, but it needs to be supported by pedagogical solutions.

Keywords: social interaction, participation, shared text production, conversation analysis, personnel training, mental health rehabilitation

**Aikuiskasvatus 40(3), 212**

# Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura (ATS) tiedottaa



## OSALLISTU

### **Mihin tänään tarvitsemme aikuiskasvatusta? Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 80 vuotta -juhlaseminaari**

**Aika ja paikka:** 14. joulukuuta, Helsingin yliopisto  
Seminaari järjestetään Kasvatustieteen päivien  
esiseminaarina. Seuraa tiedotusta seminaarin  
toteutustavasta.

**Lue lisää:** [www.helsinki.fi/fi/konferenssit/  
kasvatustieteen-paivat/ohjelma/esiseminaarit](http://www.helsinki.fi/fi/konferenssit/kasvatustieteen-paivat/ohjelma/esiseminaarit)

### **Aikuiskasvatustieteen väitöksiä**

Monia yliopistojen väitöksiä voi seurata etänä. Väitös-  
tiedotteet ja linkit löytyvät yliopistojen verkkosivuilta.

### **Kirjoituskutsu Työelämän tutkimus -lehden teemanumeroon**

**Teema:** Sukupuoli ja tasa-arvo 2020-luvun työ-  
elämässä

**Toimi:** Lähetä artikkelin työotsikko ja lyhyt kuvaus  
artikkelin sisällöstä (n. 400 sanaa) viimeistään  
16. lokakuuta: [suvi.s.heikkinen@jyu.fi](mailto:suvi.s.heikkinen@jyu.fi) ja  
[marke.t.kivijarvi@jyu.fi](mailto:marke.t.kivijarvi@jyu.fi).

**Lue lisää:** [journal.fi/tyoelamantutkimus/announcement](http://journal.fi/tyoelamantutkimus/announcement)

## LIITY JÄSENEKSI

Tiedeseuran jäseneksi voi liittyä jokainen aikuis-  
kasvatuksesta kiinnostunut, alalla toimiva tai tutkimus-  
seuran toiminnasta kiinnostunut henkilö tai yhteisö.

**Lue lisää:** [www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi/  
jasenyy](http://www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi/jasenyy)

## TELE MUKAAN

Osallistu keskusteluun somessa

- [www.facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimusseura](https://www.facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimusseura)
- [twitter.com/aikuiskasvatus](https://twitter.com/aikuiskasvatus)

## LUE AIKUISKASVATUSTA VERKOSSA

### ILMAISEKSI

[journal.fi/aikuiskasvatus](http://journal.fi/aikuiskasvatus)

## SEURAA BLOGEJA JA UUTISIA TIETEENALALTA

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

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

[aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi](http://aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi)



\*.3511\*

# Milloin on aikaa lukea? Aina!

## Aina-verkkomedia

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

**Median tärkein arvo on sivistys.**

# AINA

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

Kustantaja: KVS