

3/2021

Aikuiskasvatus

– RAJOJA YLITTÄVÄ TIEDELEHTI

TIEDEARTIKKELI:
KOIRA OPETTAJAN TYÖKAVERINA -
KOKEMUKSIA TYÖN TUUNAAMISESTA
S. 222

PUHEENVUORO:
MITÄ KORONA OPETTI
ETÄNÄ OLEMISESTA?
S. 263

ETÄOPETUKSEN TUTKIMUKSEN PÄIVÄ 5.11.2021



Tutkitko etä- tai verkko-opetusta? Tule kertomaan työstäsi Etäopetuksen tutkimuksen päivään!

Etäopetuksen tutkimuksen päivässä kohtaavat tutkijat ja käytännön toimijat: etäopettajat, etäopetuksen suunnittelijat ja muut etäopetuksesta kiinnostuneet.

Kvs-säätiön Sivistyskulmassa järjestettävä päivä on Tutkitun tiedon teemavuoden tapahtuma.

Lue lisää ja jätä ehdotuksesi: <https://bit.ly/etäopetuspäivä>



SISÄLLYS 3/2021



AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
3/2021, VOL. 41

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

Kansikuva:
Matthew Fassnacht /
Unsplash.com

PÄÄKIRJOITUS

Ulpukka Isopahkala-Bouret: Aikuiskasvatuksella rakennetaan tulevaisuutta koronakriisin jälkeen 206

ARTIKKELIT

✚ *Sanna Mustonen, Nina Reiman, Heidi Vaarala, Minna Bogdanoff & Mirja Tarnanen*: Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä 208

✚ *Liisa Mäkelä*: Opettajien kokemuksia työn tuunaamisesta koira-avusteisen pedagogiikan avulla – Tarkastelussa työn vaatimukset, työn voimavarat ja hyvinvointi työssä 222

✚ *Mira Huusko & Riitta Pyykkö*: Yleiset valmiudet korkeakoulujen tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteissa neljällä koulutusallalla 236

NÄKÖKULMAT

Päivi Virtanen, Marja Syrjämäki & Anu Laine: Avoimen yliopiston väylän kautta opiskelupaikan saaneiden opintomenestys – Kokemuksia valinnoista ja opinnoista 249

Heidi Lehtovaara & Tanja Namrood: Koronapandemia ja digiloikan opit – Maahan muuttaneiden naisten työllistämishanke edisti digitaitoja Helsingissä 258

PUHEENVUORO

Tuula Kiander & Jussi Onnismaa: Missä olemme ja mitä muistamme, kun olemme etänä? 263

KATSAUS

Reijo Miettinen & Jaakko Virkkunen: Johan Vilhelm Snellmanin sivistyskäsitys, aikuiskasvatus ja työ 268

KOMMENTTI

Anu Kajamaa & Juha Tuunainen: Snellmanin sivistyskäsitys jatkuvan oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen lähtökohtana ja haasteena 278

KLASSIKON PALUU

Erja Laakkonen: Taipuu taipuu vaan entä jos ei taivukaan? 284

KIRJA-ARVIOT

Arto O. Salonen, Mikko Kurenlahti & Ari Jaaksi (2021): Rakkautta ja valoa. Tie hyvään tulevaisuuteen. (Erja Laakkonen) 288

Reijo Wilenius (1982/2021): Ihminen ja sivistys (Riikka Suhonen & Nina Hjelt) 290

Sanna Ryytänen & Anni Rannikko, (toim.) (2021): Tutkiva mielikuviutus. Luovat, osallistuvat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä (Anneliina Wevelsiep) 292

Tutkija liikkeessä 294
Summaries 296



PÄÄKIRJOITUS

AIKUISKASVATUKSELLA RAKENNETAAN TULEVAISUUTTA KORONAKRIISIN JÄLKEEN

TIEDEYHTEISÖ ON TOISTAISEKSI VARSIN pieni-
muotoisesti tutkinut koronakriisin vaikutuksia aikuiskoulutukseen ja oppimiseen. Monen aikuisopiskelijan opinnot ovat olleet katkolla poikkeusjärjestelyiden, poissaolojen ja keskeyttämisten takia. Poikkeusolojen vaikutukset epäviralliseen ja epämuodolliseen oppimiseen ovat myös olleet merkittäviä. Etätöihin siirtyminen, lomautukset ja pahimmassa tapauksessa irtisanomiset ovat vaikeuttaneet uusien tietojen ja taitojen kartuttamista. Talousjärjestö OECD arvioi (2021), että oppimismahdollisuuksia on koronakriisin aikana ollut tarjolla vain noin neljännes verrattuna siihen, kuinka paljon työntekijät normaalioloissa työnsä ohessa oppivat.

KORONAKRIISI TEKI NÄKYVÄKSI monenlaisia sosiaalisen eriarvoisuuden muotoja, eikä se kohdellut aikuisväestöä oppimishaasteiden ja -mahdollisuuksien suhteenkaan tasaveroisesti. Työssä oppimisen puutteet kohdistuivat monikertaisesti ammatteihin, joissa opitaan asioita itse tekemällä sekä työkavereiden kanssa käydyn vuorovaikutuksen ja esimerkkien avulla (OECD 2021). Erityisesti matkailu- ja kulttuurialoilla monelta loppuivat työt kokonaan, ja työttömyyden vaihtoehtona osa päätti vaihtaa alaa ja lähti opiskelemaan uuteen ammattiin.

Tietotyötä tekevien kehittymismahdollisuudet heikkenivät suhteessa vähiten, sillä etätö ja virtuaaliset oppimisympäristöt mahdollistivat työssäoppimisen ja aikuisopintojen jatkumon. Etätöihin siirtyminen oli tosin itsessään valtava oppimishaaste. Verkkovälitteinen oppiminen ja työ ovat muuttaneet suhdettamme sekä toisiimme että itseemme. Vaikka etätö voi olla tehokasta ja säästää paikasta toiseen siirtymisen väkän, se synnyttää irrallisuuden, pinnallisuuden ja ”ei-missään” olemisen kokemuksia, kuten Tuula Kiander ja Jussi Onnismaa oivaltavasti kirjoittavat (s. 263).

Yksi tärkeimpiä syitä osallistua aikuiskoulutukseen on juuri muiden ihmisten tapaaminen ja verkostoituminen. Tapamme oppia yhdessä rapistuvat, jos sosiaalista kanssakäymistä rajoitetaan liian pitkään ja liian kokonaisvaltaisesti.

MINKÄLAISEEN OPPIMISEN maailmaan palaudumme poikkeusolojen jälkeen? Tutkittua tietoa tarvitaan lisää muun muassa siitä, kuinka osallistuminen aikuiskoulutukseen ja -oppimiseen on muuttunut. Millaisia uusia mahdollisuuksia tai osallistumisen esteitä uudet virtuaaliset oppimisympäristöt ovat synnyttäneet? Mitkä aikuisryhmät tarvitsevat erityistä tukea kuroakseen kiinni koronakriisin synnyttämää

TAPAMME OPPIA YHDESSÄ RAPISTUVAT, JOS SOSIAALISTA KANSSAKÄYMISTÄ RAJOITETAAN LIIAN PITKÄÄN JA LIIAN KOKONAISVALTAISESTI.

oppimisvajetta? Entä millaisia uusia etäyhteisöllisyyden, keskinäisen avunannon ja oppimisen tiloja kriisistä selviytyminen on luonut? Esimerkiksi Heidi Lehtovaara ja Tanja Namrood tuovat esiin (s. 258), kuinka älypuhelinien hyödyntäminen maahan muuttaneiden naisten ohjauksessa korona-aikana lisäsi varsinkin pienten lasten äitien osallistumismahdollisuuksia.

Aikuiskasvatuksella on koronan jälkeisessä ajassa kauaskantoisia yhteiskunnallisia tehtäviä. Sosiaalisen elämän rajoittaminen, yksinäisyys ja ulkopuolisuus ovat kärjistäneet sosiaalisia ongelmia. Euroopan aikuiskasvatusjärjestö EAEA (*European Association for the Education of Adults*) nostaa kannanotossaan (EAEA 2020) esiin aikuiskasvatuksen tehtävän eurooppalaisen yhtenäisyyden ja solidaarisuuden vahvistamisessa. Unesco (2020) puolestaan korostaa globaalia kansalaiskasvatusta ja kriittistä medialukutaitoa vastavoimana konfliktien ja ääriilikkeiden voimistumiselle poikkeusoloissa. Kvs-säätiö (Kansanvalitusseura sr.) julkaisi koronavuonna aikuisten mediakasvatusoppaan englannin ja arabian kielillä vahvistaakseen kansalaisyhteiskuntaa, demokratiaa ja tutkittuun tietoon pohjautuvaa viestintää (Knuuti 2020).

Aikuiskasvatuksen tehtävä poikkeusoloista palautuessa on löytää keinoja siihen, että arkisivystymisen, oppimisen ja kouluttautumisen mahdollisuudet säilyvät kaikille avoimina. Joustavuutta tarvitaan jatkossa lähiopetuksen ja etäopetuksen yhdistämiseen. On tärkeää kaventaa eri aikuisryhmien välistä, osallistumista

eriarvoistavaa digitaalista kuilua. Samalla on syytä muistaa terveen kriittinen suhde verkkovälitteiseen työhön ja opiskeluun.

Aikuisten osallistumista ja oppimisen mielekkyyttä kannattelevat toiset ihmiset, niin opiskelu- ja työtoverit kuin opettajat ja ohjaajatkin. Aikuiskasvatuksen tulevaisuus rakentuu poikkeusolojen jälkeen onnistuneiden kohtaamisten varaan sekä lähellä, että ajasta ja paikasta riippumatta.

Ulpukka Isopahkala-Bouret

Lisää aiheesta:

EAEA (2020). *Resilience of Individuals, Communities and Economies: We need more Adult Learning and Education in and after the Coronavirus Pandemic*. EAEA Statement. <https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/04/EAEA-statement-on-COVID-19-and-ALE.pdf>

Knuuti, K. (toim.) (2020). *Media Guide – Media Literacy for Adults*. Kvs-säätiö. www.mediaguide.fi

OECD (2021). *Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?* <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/adult-learning-and-covid-19-how-much-informal-and-non-formal-learning-are-workers-missing-56a96569/#section-d1e234>

Unesco (2020). *Adult Learning and Education and COVID-19*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374636>

Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä



Aikuisten maahanmuuttajien opettajat pitävät perustaitoja usein toisistaan erillisinä, eivätkä aina ota huomioon opiskelijoidensa aiempia taitoja. Kun opettajan ymmärrys osaamisesta ja resursseista sekä taitojen limittäisyydestä syvenee, tehtäviä ja tavoitteita muotoillaan uudestaan. Monipuolisten, oppimista ohjaavien arviointikäytänteiden kehittäminen on aikuisten maahanmuuttajien opetuksen keskeinen haaste.

SUOMALAINEN YHTEISKUNTA on erityisesti 2000-luvulla muuttanut lisääntyvän maahanmuuton myötä (Tilastokeskus 2021). Maahanmuuttaja-käsitettä ei voi pitää täysin neutraalina, mikäli sitä käytetään ihmisten kategorisoinnin välineenä (esim. Kurki 2018). Tässä artikkelissa tarkoitamme 'maahanmuuttajilla' kuitenkin sellaisia vieraskielisiä, ei suomen- tai ruotsinkielisiä henkilöitä, jotka eivät ole syntyneet Suomessa (ks. Rapo 2011) ja jotka siten tulevat suomalaiseen yhteiskuntaan ja koulutusjärjestelmään moninaisin taustoin.

Vaikka maahanmuuttajien määrä Suomessa on vielä kansainvälisesti tarkasteltuna verrattain vähäinen (Eurostat 2019), heidän moninaiset koulustaustansa ja -tarpeensa haastavat kehittämään kou-

lutuspalveluja. Kansainvälisessä vertailussa koulutusta ja valtakielen taitoa pidetään keskeisinä hyvinvoinnin, osallisuuden ja työllistymisen kannalta (esim. Nohl ym. 2006; Pujolar 2010). Maahanmuuttajissa on keskimäärin enemmän enintään perusasteen suorittaneita kuin kantäväestössä (Aho & Mäkiäho 2017). Uusia, erityisesti 2000-luvun alusta kehitettyjä koulutuspalveluita ovatkin muun muassa tutkintokoulutukseen valmentava koulutus, aikuisten perusopetus ja aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutus (OPH 2020).

Aikuiskoulutuksen tavoitteena on tukea yksilön kehittymistä ja siten vahvistaa tämän asemaa ammatillisesti ja sosiaalisesti (Galbraith & Jones 2008). Tyypillinen aikuiskoulutuksen opiskelija on

OPETTAJIEN PERUSTUTKINTOKOULUTUS EI NYKYISELLÄÄN TARJOA RIITTÄVIÄ VALMIUKSIA AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN PERUSTAITOJEN OPETTAMISEEN.

valkoihoinen, keskiluokkainen ja työssäkäyvä sekä nuori ja suhteellisen hyvin koulutettu (Merriam ym. 2020, 112; myös Silvennoinen & Lindberg 2015). Maahanmuuttajille suunnattu, erityisesti perustaitojen – luku- ja kirjoitustaidon, numeeristen taitojen ja ongelmanratkaisutaitojen – sekä opiskelutaitojen – koulutus haastaa tätä mielikuvaa. Se myös edellyttää opettajilta sellaista osaamista, johon nykyinen yliopistotasoinen opettajien perustutkintokoulutus ei tarjoa riittäviä valmiuksia. Esimerkiksi Suomen 11 luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutusta tarjoavasta yksiköstä vain kahdessa, Helsingin ja Jyväskylän yliopiston opettajankoulutusyksiköissä, voi erikoistua suomi toisena kielenä (S2) -opetukseen (Tainio & Kallioniemi 2019).

Tarkastelemme tässä artikkelissa aikuisten maahanmuuttajien opettajien kehittymistä perustaitojen opettamisessa. Kaikilla tutkimuksen osallistujilla ei ole muodollista opettajan kelpoisuutta, ja kotoutumiskoulutuksessa nimike onkin usein kouluttaja. Viittaamme kuitenkin selvyuden vuoksi kaikkiin koulutukseen osallistuneisiin 'opettajina'.

Tutkimuksemme kontekstina on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamassa hankkeessa vuosina 2017–2020 kehitetty Perustaidot haltuun -täydennyskoulutus, jonka tavoite oli vahvistaa aikuisille maahanmuuttajille perustaitoja opettavien ammatillista osaamista. Vain osa kotoutumiskoulutuksen opiskelijoista saavuttaa tavoitellun taitotason (B1.2) etenkin kirjoittamisessa ja lukemisessa. Tutkimusta tarvitaan siitä, mitä koulutuksen aikana tapahtuu, ja kuinka taitoja opetetaan (Huhta ym. 2017).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

- 1) Miten opettajat ymmärtävät aikuisten maahanmuuttajien perustaidot?
- 2) Miten he pedagogisoivat perustaitojen opetusta arvioinnin avulla?

Aikuisten maahanmuuttajien koulutus on osa kotoutumispolitiikkaa (ks. esim. Kazi ym. 2019). Tarkastelemme aluksi aikuiskoulutusta ja aikuisen oppimista kotoutumisen tuen ja integraation näkökulmasta. Sen jälkeen avaamme perustaitojen käsitettä ja kuvaamme tutkimuskontekstimme muodostavan Perustaidot haltuun -koulutuksen. Sitten tarkennamme aineiston ja menetelmän esittelyä. Keskeiset tulokset esitelyämme pohdimme niiden merkitystä aikuiskasvatukselle, erityisesti maahanmuuttajien opetuksen käytänteiden kehittämiseksi.

KOULUTUS TUKEMASSA INTEGRAATIOTA JA AIKUISEN OPPIMISTA

Kotoutumisprosessiin kuuluu oman paikan löytäminen uudessa yhteiskunnassa niin sosiaalisesti, kulttuurisesti, kielellisesti kuin fyysisesti; tätä prosessia voidaan kutsua integroitumiseksi (Martiniello 2006; Ager & Strang 2008). Tutkimuskirjallisuudessa ja kotoutumista koskevassa lainsäädännössä integroitumista pidetään yleisesti kaksisuuntaisena prosessina, jossa on kyse yhteisön jäseneksi tulemisesta sekä itsenäisyyden, tasaveroisuuden ja kiinnittymisen tunteiden syntymisestä, ja jossa vastaanottava yhteisökin muuttuu (Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/2010; Penninx 2017).

Kotoutumiskoulutuksen järjestäjien toimintaa velvoittavat ”Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet” (OPH 2012), mutta aikuisten maahanmuuttajien opettajille ei ole säädetty erillisiä kelpoisuusvaatimuksia. Kotoutumiskoulutuksen opettajien ymmärrystä omasta työnkuvastaan tutkineiden Tiina Montosen ja Sirpa Lappalaisen (2017) mukaan työtä luonnehtii ennen kaikkea työelämälähtöisyys, käytännössä monipaikkaistuminen ja ammatillisten sisältöjen lisääntyminen, sekä kotoutumiskoulutusten

AIKUISTEN MAAHANMUUTTAJIEN PERUSTAITOJEN OPETUS HAASTAA STEREOTYYPPISTÄ KUVAA TYYPILLISESTÄ AIKUISOPPIJASTA.

kilpailutusten tuoma epävarmuus. Perustaitojen opetus aikuisille maahanmuuttajille on uudenlainen koulutusala Suomessa, ja siitä on toistaiseksi vain vähän tutkimusta (ks. kuitenkin esim. Tammelin-Laine 2014; Malessa 2018; Eilola 2020).

Tuoreimmassa uudistuksessa luku- ja kirjoitus- taidon koulutus siirrettiin kotoutumiskoulutuksen piiristä osaksi aikuisten perusopetusta ja siinä aikuisten perusopetuksen lukutaitovaihetta (OPH 2017). Käytössä olevien opetus suunnitelman perusteiden mukaan tavoitteena on, että opiskelija oppii suomen tai ruotsin kielen alkeet sekä luku- ja kirjoitustaidon perusteet. Lisäksi pyritään tukemaan numeeristen taitojen omaksumista ja suomalaista arkea koskevaa osaamista sekä tarjoamaan tietoa yhteiskunnasta, kulttuurista ja työelämästä. Koulutuksen jälkeen opiskelija voi siirtyä esimerkiksi kotoutumiskoulutukseen, aikuisten perusopetukseen tai kolmannen sektorin tarjoamaan toimintaan. (OPH 2012, 21.)

Aikuisten maahanmuuttajien perustaitojen opetus haastaa stereotyyppistä kuvaa tyypillisestä aikuisoppijasta sekä koulutustarpeiden että koulutuskäytänteiden näkökulmasta. Suomessa aikuis- koulutukseen osallistuja on ollut tyypillisesti itseään vapaaehtoisesti kehittämässä, ja elinikäistä koulutautumista voidaankin pitää keskiluokkaisena elämäntapana. Samalla on aiempaa enemmän koulutusmuotoja, joihin työntekijä tai -hakija on velvoitettu osallistumaan (Silvennoinen & Lindberg 2015).

Aikuisten, perustaitoja opiskelevien maahanmuuttajien lähtökohtana on sitä vastoin kokonaisvaltaisempi osaamisen perusteiden rakentaminen, jotta uuteen yhteiskuntaan integroituminen mahdollistuu.

Tarvitaankin neuvottelua siitä, mitä ymmärretään oppimisella ja sitä tukevilla pedagogisilla käytänteillä (Roets ym. 2012).

Perustaitojen koulutukseen osallistuvat aikuiset maahanmuuttajat eivät ole vähäisestä koulutustasustaan ja puutteellisista akateemisista opiskelutaidoistaan huolimatta kokemattomia tai taidottomia. Opettajan onkin ymmärrettävä aikuisoppimista ja sitä, millaisten prosessien kautta maahanmuuttajat ovat siihenastista tietämystään ja osaamistaan rakentaneet ja millainen heidän identiteettinsä oppijana on (Mezirow 1998; Merriam 2004). Lisäksi on huomioitava aikuisten oppijoiden itseohjautuvuus, aiemmat kokemukset ja kyky tehdä omaa elämää koskevia päätöksiä (ks. myös Knowles ym. 2005). Nykyistä paremmat keinot selvittää perustaitojen koulutukseen osallistuvien aikaisempaa osaamista voisivat sujuvoittaa heidän ohjaamistaan koulutuspolulla, kehittää opetuksen eriyttämistä tarpeiden mukaan ja nopeuttaa työllistymistä (esim. Guo & Shan 2013).

Osaamista koskevien käsitysten lisäksi on aiheellista tarkastella kriittisesti oppimisympäristöjä. Kotoutumiskoulutuksen koulumaisuus ja opettaja- johtoisuus on herättänyt keskustelua: tällaisenaan se ei huomioi riittävästi aikuisen oppimiselle keskeisiä tekijöitä, kuten sosiaalisia suhteita ja oman kokemuksen ja asiantuntijuuden hyödyntämistä (Pöyhönen, Suni & Tarnanen 2019). Esimerkiksi uuden kielen oppiminen ei ole vain kognitiivinen vaan myös sosiaalinen ja kulttuurinen prosessi (esim. Hulstijn ym. 2014), joten opetus tulisi sidostaa aikuisen arkeen (Tarnanen ym. 2015).

PERUSTAITOT HALTUUN -KOULUTUSKOKONAISUUS

Jyväskylän yliopiston ”Perustaidot haltuun: malli maahanmuuttajien opetus- ja ohjaushenkilöstön koulutukseen” -hankkeessa kehitettiin ja pilotoitiin vuosina 2017–2020 täydennyskoulutusmalli (peda.net/oppimateriaalit/perustaidothaltuun) aikuisten maahanmuuttajien parissa työskenteleville opettajille ja ohjaajille. Tavoitteena oli vahvistaa heidän osaamistaan perustaitojen tukemisessa ja sen myötä edistää välillisesti maahanmuuttajien etenemistä koulutuspoluilla tai siirtymistä työelämään.

KIELENOPETUKSESSA KIELTÄ ON PIDETTY MUISTA TAIDOISTA IRRALLISENA MUOTOJÄRJESTELMÄNÄ.

Perustaidot haltuun -koulutuksen taustalla on vaikuttanut talousjärjestö OECD:n paljon käytetty ja laajalle levinnyt käsitys perustaidoista (ks. esim. Silvennoinen & Kinnari 2019). OECD (2013) määritteli aikuisten taitoja mittaavissa kansainvälisissä PIAAC-tutkimuksissaan perustaidoiksi lukutaidot, numeeriset taidot ja ongelmanratkaisutaidot teknologisesti kehittyneissä ympäristöissä. Kaikissa perustaidoissa keskeistä on soveltamisen kyky: se, miten aikuinen selviytyy taitojensa avulla arjen tilanteista ja onnistuu ratkaisemaan kohtaamiaan haasteita. (OECD 2013; Malin ym. 2013.)

Kolmen keskeisen perustaidon listan ulkopuolelle jää lukuisia arjessa tarpeellisia taitoja (esim. Mäkinen 2018). Hankkeessamme listaa täydennettiin opiskelutaidoilla, joita voisi myös kutsua oppimisen taidoiksi. Niitä ovat muun muassa erilaisten opiskelutekniikoiden tuntemus ja kyky soveltaa niitä tarkoituksenmukaisesti sekä vastuunotto omasta opiskelusta (Gettinger & Seibert 2002; Black ym. 2006). Hankkeen aikana myös neuvoteltiin siitä, millaisessa murroksessa taitomääritelmät ovat esimerkiksi teknologisten taitojen tai lukutaidon osalta ja kuinka taidot muodostavat toisiaan tukevan kokonaisuuden: esimerkiksi luku- ja kirjoitustaitoa ei voi erottaa toisistaan.

Perustaitojen kehittymiseen kytkeytyy kokonaisvaltaisesti kielitaito; kohdekielen oppimista pidetäänkin kotoutumisen keskeisenä ulottuvuutena (esim. Ronkainen & Suni 2019). Kielenopetusta ja -oppimista koskevassa tutkimuksessa painotetaan kieltä funktionaalisenä työkaluna, vuorovaikutuksen välineenä ja pikemminkin monikielisenä resurssina kuin yhden kielen hallintana. Silti kielenopetusta on pitkään leimannut käsitys kielestä lingvistisenä, muista taidoista irrallisena muotojärjestelmänä.

Funktionaalisempaa otetta painottavassa lähestymistavassa oppimista tai opetusta ei ohjaa kielen

muotorakenne vaan kielenkäyttäjien ilmaisutarve. Lisäksi kieli nähdään vain yhtenä merkityksiä välittävänä resurssina esimerkiksi kuvien, äänen, eleiden, symbolien ja numeroiden rinnalla. (Aalto ym. 2009; Dufva ym. 2011.) Teknologisoituvassa ympäristössä on opittava käyttämään kieltä ja opiskelemaan sitä myös erilaisten medioiden välityksellä (esim. García & Li 2014; Malessa 2018), joten koulutuksemme nojasi monilukutaito-näkökulmaan (Cope & Kalantzis 2009; Lankshear & Knobel 2011). Se integroi perustaidot ja auttaa tarkastelemaan ja kehittämään kielitaitoa osana multimodaalisia vuorovaikutustilanteita.

Koulutuksessa käytettiin pedagogisen kehittämisen ja suunnittelun tukena muun muassa Grant Wigginsin ja Jay McTighen (2005) mallia. Siinä opittavalle teemalle asetetaan ensin konkreettiset ja mielekkäät oppimistavoitteet, sitten suunnitellaan arviointi ja vasta lopuksi oppimistehtävät. Arviointia pidetään kiinteästi oppimisprosessia myötäilevänä toimintana, jolloin monipuoliset arviointitavat ovat keskeisiä oppimisen tukemisessa. Koska arviointi ohjaa merkittävästi oppimista (esim. Cheng & Watanabe 2004) sitä tulisi kehittää ja suunnitella yhdessä opetuksen kanssa. Tarkastelemmekin aikuisten maahanmuuttajaopiskelijoiden oppimisen tukemista arvioinnin näkökulmasta.

Kun pedagogiikan lähtökohtina ovat oppijälhtöisyys ja aikuisen oppijan itseohjautuvuuden tukeminen, diagnostisessa taitojen kartoituksessa korostuu paitsi taitojen tunnistaminen myös omien tavoitteiden asettaminen, jota yleisesti pidetään keskeisenä oppimismotivaation vahvistajana (esim. Ushioda 2008). Opettajan tehtävä on seurata oppimisprosessia arviointia hyödyntämällä, esimerkiksi antamalla formatiivisen ja dynaamisen arvioinnin mukaisesti välitöntä palautetta ja oikea-aikaista tukea jatkuvan havainnoinnin pohjalta sekä mukauttamalla ja suunnitella harjoituksia oppijoiden tarpeiden perusteella (esim. Black ym. 2006; Poehner & Infante 2016).

AINEISTO JA MENETELMÄT

Perustaidot haltuun -koulutukseen osallistui eri vaiheissa yhteensä noin 70 opettajaa, jotka opettivat perustaitoja aikuisille maahanmuuttajille esimerkiksi

kotoutumiskoulutuksessa ja aikuisten perusopetuksessa. Pääasiassa verkkokoulutuksena vuosina 2017–2019 toteutettu koulutuskokonaisuus (kuvio 1) kesti osallistujille puolentoista vuotta.

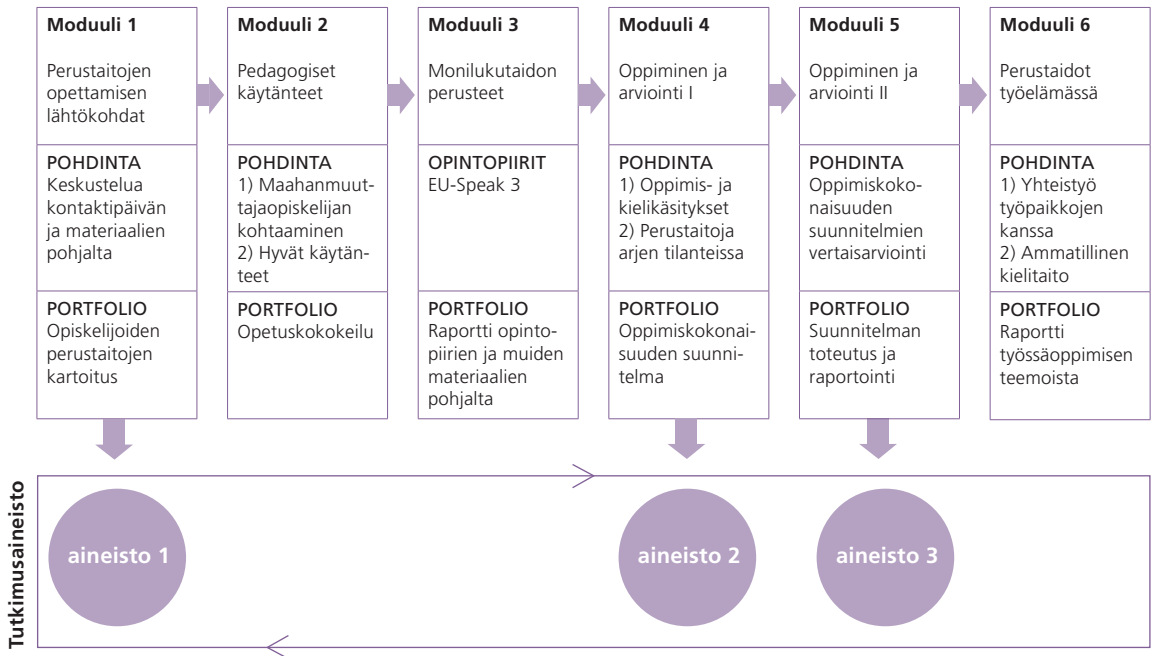
Tutkimusaineistomme koostuu opettajien ja ohjaajien Peda.net-alustalle moduuleissa 1, 4 ja 5 tuottamista pohdintatehtävistä, verkkokeskusteluista ja portfolioitöistä. Ensimmäisessä moduulissa opettajat tekivät opiskelijoidensa taitokartoituksen (aineisto 1). Neljännessä moduulissa opettajat suunnittelivat opetuskokonaisuuden, josta he saivat vertaispalautetta (aineisto 2). Viidennessä moduulissa (aineisto 3) he toteuttivat suunnitelmansa ja raportoivat siitä.

Moduulien oli määrä auttaa opettajia suunnittelemaan, toteuttamaan ja kehittämään perustaitojen opetusta oppijälhtöisesti siten, että he näkisivät kielien roolin irrottamattomana osana toimintaa ja sisältöjä sekä havaitsisivat oppijoidensa moninaiset taidot ja kokemukset oppimisen tukena. Toinen keskeinen

tavoite oli oppia ymmärtämään monipuolinen arviointi osana opetus- ja oppimisprosessia.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä, teoriaohjauksella sisällönanalyysillä (Elo & Kyngäs 2008; Schreier 2014). Aineistoa lähiluettiin, ja analyysin kohteeksi valittiin opettajien ymmärrys 1) perustaidoista ja 2) oppimisen ohjaamisesta, erityisesti oppimista tukevasta arvioinnista. Tutkimuskysymykset ohjasivat analyysia, ja aineistosta tunnistettiin ja koodattiin kohtia, joissa opettajat käsitelivät näitä teemoja pohdinnoissaan tai joissa ne nousivat esiin heidän laatimissaan tehtävissä. Koodattuja aineistoesimerkkejä teemoiteltiin, ja teemoiteltuja luokkia pelkistettiin edelleen. Aineistosta abstrahoiitiin temaattisia luokkia (taulukko 1), joissa perustaidot näyttäytyivät erillisinä tai integroituina tai joissa arviointi joko näyttäytyi erillisenä opetuksesta tai tuki oppimisprosessia kiinteästi. Aineistoesimerkkien muodostamista temaattisista luokista keskusteltiin toistuvasti yhdessä tutkimusryhmän kanssa.

Perustaidot haltuun -koulutus



Kuvio 1. Perustaidot haltuun -koulutuksen rakenne ja sisältö sekä tutkimusaineisto.

PERUSTAITOJEN YMMÄRTÄMINEN JA PEDAGOGISOIMINEN

Opettajat ymmärsivät perustaidot aluksi toisistaan erillisinä, mikä vaikutti niiden pedagogisoimiseen. Koulutuksen myötä he oppivat näkemään taitojen väliset sidokset.

Perustaitojen ymmärtäminen

Miten opettajat ymmärsivät perustaidot ja taitojen suhteen toisiinsa? Millaisia opiskelijoiden taitoja he tunnistivat ja millaisiksi ne arvioivat?

Päähavaintomme on, että koulutuksen alkuvaiheessa opettajat ymmärsivät perustaidot toisistaan erillisinä. Tämä johti siihen, että perustaidot erotettiin myös arjen tilanteista, joissa useat taidot ovat yhtä aikaa läsnä. Esimerkiksi lukutaidossa opettajat keskittyivät usein teknisen lukutaidon kartoittamiseen ja

vahvistamiseen: aakkosten tunnistamiseen, äännekirjainvastaavuuden hahmottamiseen, sanan kokoamisen taitoon sekä lauseen ja lyhyen tekstin lukemiseen.

Lukutaidon alkuvaiheen haasteet toki osaltaan perustelevat pedagogisia ratkaisuja, mutta samalla opettajien kieli- ja lukutaitokäsitys voi ohjata pysyttelemään pitkään lukemisen teknisellä tasolla. Jotkut kuvasivat, että äännetason ilmiöitä, kuten vokaaleja, konsonantteja ja diftongeja, harjoitellaan viikkoja ennen kuin edes harkitaan lyhyiden, merkityksellisten tekstien tai ”lauseiden” tulkitsemista. Tämä kaiuttaa muotorakenteisiin keskittyvää, formalistista ja hierarkkista kielitaitokäsitystä: äänneistä edetään lauseisiin ja sitten teksteihin, ja merkitykselliset sisällöt ja käyttötarpeet voivat jäädä kielikoodin ulkopuolelle.

Kartoitustehtävien perusteella opettajat arvioivat opiskelijoiden kirjoitustaidon lukutaitoa vielä selkeästi heikommaksi – mikä oli myös lähtökohtainen oletus.

Aineistoesimerkki	Teemat	Pelkistetyt teemat
<p>”[e]simerkkejä kielisysteemi- ja funktionaalisen ajattelun mukaisista tilanteista ja esimerkkinä verbeihin liittyvistä materiaaleista: oppikirjan tehtävät ja itse laaditut kirjalliset tehtävät. Esimerkiksi yhdistä verbi ja persoona tai kirjoita verbi ja taivuta se oikeassa persoonassa.”</p>	<p>Ristiriitä käsitysten ja käytänteiden välillä, kieli irrallaan kontekstista (formalistinen kielitaitokäsitys), opettajajohtoinen pedagogiikka</p>	<p>Perustaidot erillisinä</p>
<p>”[o]len kannustanut opiskelijoita esittämään kysymyksiä eri elämän tilanteista, [--] yritetään yhdessä löytää vastaus tilanteeseen. Esimerkiksi: ‘Opettaja, jos minä saan töitä, ja ostan asunnon, mutta sitten kahden vuoden päästä olen työtön, mitä tapahtuu minun asunnolle?’”</p>	<p>Perustaidot integroituneita aidoissa arjen haasteissa, (funktionaalinen kielitaitokäsitys), oppijalähtöinen pedagogiikka</p>	<p>Perustaidot kietoutuvat toisiinsa</p>
<p>”Koen arvioinnin toteutumisen yhä vaikeaksi asiaksi. Mielestäni opiskelijat edistyivät oppimisessaan kevään aikana (kukin eri tavoin), mutta he eivät itse sitä huomaa helposti tietoisella tasolla kuin hetkessä, jossa oppimistyötä tehdään.”</p>	<p>Itsearvioinnin haasteellisuus niin opettajalle kuin oppijallekin</p>	<p>Itsearviointi oppimisen tukena</p>

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysistä.

Koulutuksen alkuvaiheessa opettajat ymmärsivät kirjoitustaidonkin melko teknisenä taitona ja arvioivat sitä äänteiden, kirjainten, sanojen ja lauseiden tasolla. Monilukutaitoajattelu tai tilanteinen kielitaitonäkemykset jäivät vielä osin ulottumattomiin, vaikka jotkut opettajat käyttivät kartoitustehtävissään myös visuaalisia aineistoja, kuten kuvia, karttoja ja diagrammeja, ja multimodaalisia aineistoja, kuten verkkosivuja ja videoita. Näkökulma laajeni koulutuksen aikana yhteisen neuvottelun tuloksena. Eräs opettaja reflektoi seuraavassa, miten hän tunnisti ongelman ja tarpeen kehittää ”kirjoita kuvasta” -tehtävänantoa kohti funktionaalisempaa näkökulmaa:

”Jälkeenpäin arvioituna tehtävän haasteena oli siihen annettu suppea tehtävänanto: ’Kirjoita kuvasta sanoja tai lauseita.’ Tehtävänannossa oli se hyvä puoli, että kaikki ymmärsivät sen eivätkä heikoimmatkaan jääneet ihmettelemään, mitä heidän tulisi tehdä. Huonona puolena oli kuitenkin se, ettei se haastanut vahvempia opiskelijoita käyttämään heidän sanavarastoaan ja tekstitaitojaan muuhun kuin kuvailuun.”

Opiskelijat ovat opettajien näkemyksen ja kartoitustehtävien perusteella taidoiltaan heterogeenisiä myös numeerisissa taidoissaan. Joidenkin opetuksessa on lähdeittävä liikkeelle aivan perusteista, kuten numeroiden graafisesta asusta ja merkityksestä arjen hallinnan näkökulmasta – vaikkapa siitä, mikä tehtävä osoitekentän posti- ja talonnumerolla on. Toiset pystyvät operoimaan vain luvuilla yhdestä kymmeneen; jotkut hallitsevat päässä laskun, mutta laskutoimitukset eivät onnistu paperilla. Opettajien mukaan joillakin opiskelijoilla peruslaskutoimitukset ja matemaattisten taitojen soveltaminen arjen tilanteissa taas sujuvat ongelmitta. Opettajat kytkivät numeerisia taitoja usein arjenhallinnan tilanteisiin, kuten ajan tai hintojen hahmottamiseen. Ne eivät näin ollen näyttäneet jäävän yhtä helposti irralleen käyttökoteksteista kuin lukutaidon alkuvaiheen harjoittelu.

Sen sijaan opettajien oli haastavaa laatia sellaisia tietoteknisiä taitoja mittaavia tehtäviä, jotka pohjautuisivat johonkin autenttiseen ongelmanratkaisutilanteeseen. Koulutustapaamisissa neuvoteltaessa saattoi käydä ilmi, että vaikka käyttökotekstista irrallinen,

tekninen ja mutkikas teknologisten taitojen kartoitustehtävä tuotti haasteita, opiskelijat kyllä pystyivät viestimään vaikkapa isännöitsijän tai opettajan kanssa aidoissa, monimutkaisissakin tilanteissa viestintäteknologiaa hyödyntäen. Opettajilla näyttikin olevan koulutuksen alussa kapea käsitys teknologian hyödyntämismahdollisuuksista muun muassa kirjoittamisen, tiedonhaun ja lukutaidon kehittämiseksi. Tehtävänä oli esimerkiksi kopioida sähköpostiviestiin opettajan valmiiksi kirjoittama kertomus sen sijaan että opiskelijaa olisi ohjattu ottamaan haltuun tilanteessa tarpeellisen tekstilajin, sähköpostiviestin, käytänteitä. Tiedonhakutaitoa taas kartoitettiin tehtävillä, joissa oli haettava yksittäisiä, kopioitavia tietoja eikä ohjattu vertailemaan tai arvioimaan lähteitä kriittisesti. Tehtävistä suoriutuminen paljasti kuitenkin opettajille, että erilaisten tietolähteiden vertailu on opiskelijoille vaikeaa yksinkertaisissakin tehtävissä – esimerkiksi kaupungin asukaslukua etsittäessä ei huomata tietolähteen ikää.

Opiskelijoiden tietotekniset taidot tietokoneen käytössä havaittiin yleisesti ottaen heikoiksi. Opiskelijat eivät useinkaan tunne keskeisiä ohjelmia, kuten Wordia, Power Pointia, Exceliä tai Paintia. Mobiililaitteiden käyttö sitä vastoin on opettajien mukaan useille opiskelijoille tuttua: lähes kaikilla on oma älypuhelin. Suosittuja sovelluksia ovat esimerkiksi sosiaalinen media, kuten Facebook, WhatsApp ja YouTube, ja sanakirjasovellukset, mutta mobiililaitteita hyödynnettiin opetuksessa vähän. Koulutuksen myötä opettajat kuitenkin havaitsivat, että teknologiset taidot kietoutuvat esimerkiksi tilanteisen kielitaidon haasteisiin ja luku- ja kirjoitustaidon eri ulottuvuuksiin. Taitojen nähtiin tukevan toisiaan: teknologian hyödyntäminen motivoi, ja esimerkiksi heikosti suomea puhuva opiskelija voi saada teknologian käyttäjänä asiantuntijan roolin.

Opettajien mukaan aikuiset opiskelijat ovat sosiaalistuneet vahvasti opettajan auktoriteettiasemaan ja mieltävät oikean opiskelun formaaliksi, opettaja-johtoiseksi toiminnaksi. Vastuun ottaminen omasta oppimisesta, tavoitteiden asettaminen ja itsearviointi koetaan haastavaksi ja joskus pelottavaksikin. Oppimistaitojen kehittämisen tarve tunnustettiin toistuvasti, ja sen edellytyksenä pidettiin opiskelijoiden

omaehtoista aktiivisuutta, motivaatiota ja myönteistä asennetta. Sitouttaminen oppimisprosessiin onnistuu heikosti opettajajohtoisin menetelmin – kuitenkin opettajakin saattaa alkaa vältellä sitä, minkä opiskelijat kokevat haastavaksi. Aineistossamme on useita esimerkkejä, joissa opettaja kuvaa siirtyneensä takaisin opettajajohtoiseen toimintaan, kun opiskelijan omaan ajatteluun tai vuorovaikutukseen rohkaiseminen oli aiheuttanut vastarintaa. Tarkemmin ei reflektoitu, miksi tai mikä oppijalähtöisissä pedagogisissa valinnoissa ei toiminut. Joidenkin opettajien reflektiosta heijastuu lisäksi huoli ennemmin opettamisesta kuin oppimaan oppimisesta: läpikäytävää sisältöjä on niin paljon, että on mentävä vauhdilla eteenpäin.

Eryteisesti koulutuksen alkuvaiheessa käytyjen keskustelujen ja laadittujen kartoitustehtävien perusteella voidaan tehdä toinen keskeinen havainto: maahanmuuttajaopiskelijoiden perustaitoja tai tarpeita ei usein tunnistettu. Perustaitoja ei ollut aiemmin – ennen koulutuksessa laadittuja arviointitehtäviä – kaikissa ryhmissä systemaattisesti arvioitu. Esimerkiksi opiskelijoiden monipuolinen kielitaito saattoi yllättää, ja heidän luku- ja kirjoitustaidostaan oli toisinaan heikko käsitys:

”Vasta tämän kyselyn kautta minulle selvisi se, että yhdellä ryhmäläisellä ei ollut kouluhistoriaa ollenkaan eikä hän osannut kirjoittaa tai lukea äidinkielellään. Jostakin syystä hän oli ollut pitkään jo lukevien ryhmässä. Muut olivat opiskelleet omaa äidinkieltään lähtömaassaan 2 vuodesta 12 vuoteen.”

”Tärkeää oli se tieto, että ryhmässä oli kaksi luku- ja kirjoitustaidotonta. Yllätyin siitä, että toinen heistä osasi silti niin hyvin lukea suomeksi.”

Opettajien mukaan heidän opiskelijansa ovat oppineet informaaleissa ympäristöissä paljon, mutta he eivät välttämättä osaa tuoda taitojaan esiin, eikä opettaja aina tule niitä havainneeksi ja hyödyntäneeksi opetuksessaan. Perustaitojen ja niiden aukkojen näkyväksi tekeminen auttoi opettajia pohtimaan, kuinka rakentaa pedagogiikkaa yhä oppijalähtöisemmäksi. Opiskelijoille puolestaan taitojen tunnistaminen oli useassa ryhmässä voimauttavaa.

Perustaitojen pedagogisointi arvioinnin avulla

Miten perustaitojen opetusta pedagogisoidaan arvioinnin avulla? Neljännessä ja viidennessä moduulissa opettajien tehtävänä oli suunnitella ja toteuttaa omaan opetukseensa niveltävä, noin 10 oppitunnin laajuinen oppimiskokonaisuus, jossa perustaitojen ja kielen opetusta integroidaan toimintaan ja opittavaan asiasisältöön. Suunnittelun tukena oli Wigginsin ja McTighen (2005) pedagoginen malli.

Aineistomme osoittaa, että opettajille kehittyi koulutuksen edetessä näkemys perustaitojen limitäisyydestä. Oppimiskokonaisuuksille asetettiin laajoja ja oppijalähtöisiä tavoitteita, ja opiskelijoiden aiempaa osaamista pyrittiin hyödyntämään:

”Olemmekin oppineet Perustaidot haltuun -koulutuksen aikana käyttämään yhä enemmän opiskelijoiden tarjoamia tilanteita ja ongelmia opetuksessamme. Toinen asia, joka on muuttunut opetuksessamme, on se että monikielisyys on sallitumpaa oppitunneillamme kuin aiemmin.”

Opetuksen laajoista tavoitteista ei kuitenkaan muotoutunut ohjatun suunnitelman avulla kovin selkeitä arvioinnin kohteita, vaikka Wigginsin ja McTighen (2005) malli ohjaa miettimään monipuolisesti oppimiskokonaisuuden diagnostista, formatiivista ja summatiivista arviointia.

Perustaitojen opetuksessa ryhmät ovat valmiuksiltaan usein heterogeenisia, joten lähtötasoa selvitetään yleensä jollakin tavalla lähes kaikilla kurseilla (ks. myös Huhta ym. 2017). Taitojen kartoittamisen ajatus ei ollut kuitenkaan kaikille tuttu koulutuksen alussa – tai kartoitusta tehtiin kapeasta taitonäkökulmasta. Tässä vaiheessa koulutusta kaikki opettajat kuitenkin jo huomioivat luonteeltaan diagnostisen lähtötasoarvioinnin erityisesti opetuksen suunnittelussa. Toisinaan siihen yhdistettiin oppijoiden omien tavoitteiden asettaminen.

Arvioinnin tapa, esimerkiksi haastattelu tai ryhmäkeskustelu, mainittiin usein. Sen sijaan opettajat eivät välttämättä eritelleet ja konkretisoineet, mihin perustaitojen alueisiin lähtötasokartoitus kohdentui. Vain osa muotoili lähtötasokartoituksen

KOKENUTKIN OPETTAJA KOKI VAIKEAKSI SITOAA ARVIOINNIN KIINTEÄSTI PERUSTAITOJEN OPETUKSEEN.

sisältöjä tavoitteiden suuntaisesti, esimerkiksi seuraavaan tapaan:

”Diagnostinen arviointi (lähtötason kartoitus oppimisprosessin alussa): Opiskelija arvioi itse, millaisia arkielämän asiointitilanteita hän Suomessa kohtaa ja mitä taitoja hän niissä tarvitsee.”

Opettajat tunnistivat, että esimerkiksi asiointitilanteissa heidän opiskelijansa tarvitsevat laajan kattauksen perustaitoja. Jos opiskelijaa ei kuitenkaan ohjata erittelemään, mitä kaikkea asiointitilanne sisältää, hänen voi olla vaikea jäsentää sitä itse. Laajan taitokäsityksen operationaalistaminen erityisesti itsearviointiin vaatii tilanteen pilkkomista helposti hahmotuviin osataitoihin tai kielenkäytön funktioihin, joita ovat esimerkiksi ruokaostoksilla tuotteen sijainnin kysyminen, tuotenimen ja hinnan lukeminen sekä vaakanumeron tunnistaminen. Samalla oppijalle havainnollistuu se, mitä hänen pitää oppia.

Opettajat selvästi tiedostivat arvioinnin merkityksen oppimisprosessin tukena. Formatiivisen arvioinnin keinoiksi he nostivat suunnitelmissaan ennen kaikkea oppijoiden itse- ja vertaisarvioinnin, jotka mainittiin kaikissa suunnitelmissa. Sen sijaan opetuksen aikainen opettajan ja oppijan välinen tai oppijoiden keskinäinen, välitön palautevuorovaikutus hahmotettiin heikommin osaksi arviointia. Vain pari opettajaa toi tämän esiin perustaitojen oppimista ohjaavana pedagogisena valintana. Yksi opettaja kuvaili jatkuvan havainnoinnin roolia ensiaputaitoja harjoittavassa oppimiskokonaisuudessaan seuraavasti:

”Formatiivisen arvioinnin tehtävänä oli tukea oppimisprosessia ja se kuului osana koulutuspäivien opetukseen ja työskentelyyn, joita olivat jatkuva havainnointi eli opettajat ja ohjaajat havainnoivat luokassa tapahtuvaa autenttista toimintaa ja

vuorovaikutusta, opiskelijoita ryhmänä ja yksilönä ja näitä havaintoja peilattiin ryhmän ja yksilöiden tavoitteisiin. Yksittäisten tehtävien ja harjoitusten kautta opettaja, ohjaaja ja opiskelija saivat tietoa nykyisestä osaamisen tasosta ja pystyivät sitä kautta suuntaamaan oppimista tavoitteellisemmaksi. Näin esimerkiksi oppijan kohdalla, joka arasteli potilaan kääntämistä kylkiasentoon.”

Opettajat toivat esiin, että monipuolisen arvioinnin suunnittelu ja arviointityö vievät paljon aikaa. Ehkä aina ei tunnisteta sitä, että varsinkin prosessia tukeva jatkuva arviointi on oppitunneilla luontevasti läsnä eikä edellytä erillisten kokeiden tapaista ajallista panosta. Työotteena havainnointia voisi kuitenkin jätkevöittää, jos etukäteen kirkastettaisiin, mikä opittavissa taidoissa on fokuksessa.

Myös oppimisen tuloksia mittaavaa summatiivista arviointia kuvailtiin arvioitavien perustaitojen sijaan enimmäkseen arviointitapojen kautta. Arvioitavien sisältöjen valikoituminen kertoo siitä, mitä taidoissa pidetään tärkeänä, mutta näitä yksilöitiin niukasti:

”Summatiivinen arviointi (lopputulosta mittaava arviointi jakson lopussa): Opiskelijat ja opettajat tarkastelevat jakson aikana tuotettuja oppimistehäviä ja arvioivat niiden onnistumista.”

Lisäksi etenkin koe- tai testiarvioinnin kohteiksi taidoista valikoitui helposti kapea ja varsin formalistinen, muotojärjestelmään painottuvaa kielitaitonäkemyttä heijasteleva siivu, vaikka tavoitteet näyttäytyivät funktionaalisina ja monilukutaitoon tähtäävinä. Esimerkiksi eräässä oppimiskokonaisuudessa tavoitteena oli mielipiteen ilmaiseminen ja perustelemine. Taitoja sekä harjoiteltiin että arvioitiin monipuolisesti kokonaisuuden aikana, mutta erillisenä päivänä pidettiin ”kielioppikoe ja luetun ymmärtäminen”. Tällaisiin ratkaisuihin ohjannevat omalta osaltaan olemassa olevat perinteiset, rakenteita ja sanastoa painottavat arviointimateriaalit.

Opettajien tulokinnassa opiskelijat itse pitivät etenkin summatiivista loppuarviointia tärkeänä: se edustaa tuttua arviointitapaa, ja siitä saatava mitattava numero, pistemäärä tai taitotasoarvio on konkreettinen tulos ja osoitus omasta suoriutumisesta. Koska koe- ja

testiarvioinnilla on oppijoille painoarvoa, sitäkin tärkeämpää olisi, että se ohjaisi heidät tunnistamaan ja havaitsemaan perustaitojen monipuolisen ja integraatiivisen luonteen. Vaikka monelle opettajalle oli vielä haastavaa siirtää laaja perustaitoajattelu oppimistulosarvioinnin käytänteiksi, joissakin kokonaisuuksissa se jo läpäisi opetuksen ja arvioinnin systemaattisesti ja näkyi summatiivisen arvioinnin yhteydessä:

”Summatiivista oppimistulosten arviointia tehdään oppimiskokonaisuuden päätteeksi. Arvioidaan, onko oppija ymmärtänyt ja sisäistänyt toiminnan tasolla opetukselle asetetut tavoitteet. Analysoidaan sitä mitä on opittu ja miten tavoitteet on saavutettu. Oppimistulosten arviointi tehdään välittömästi toimintatuokioiden jälkeen, ettei se jää irralliseksi oppimisesta.

Esimerkki: oppilaat esittävät pareittain hätätilanteessa toimimisen ja hätäkeskukseen soittamisen. Parit arvotaan ja kumpikin toimii sekä potilaana että auttajana. Toisille oppilaille annetaan vertaisarviointi-taulukko, johon he rastiivat, mitkä toimintakohdat opiskelija hallitsee.

Koska ops:ssa ei ole määritelty arviointikriteerejä mitä tästä aihealueesta tulee osata, laaditaan arviointikriteerit yhdessä ensiapukoulutuksen saaneiden soteopiskelijoiden ja heidän opettajansa kanssa. Samalla määritellään ne tekijät, joilla seurataan oppijoiden kehitystä läpi koulutuksen.”

Yllä olevassa esimerkissä tavoitteiden saavuttamista ja opittua arvioidaan autenttista simuloivan hätätilanneharjoituksen perusteella välittömästi tilanteen jälkeen. Oppimisen ja arvioinnin kohteena on taito toimia: tilanteessa tarvitaan moninaisia perustaitoja sekä ensiaputietoa ja -taitoja, joita sekä opetetaan että arvioidaan integroidusti ja oppijalähtöisesti.

Vaikka opettajat tiedostivat arvioinnin merkityksen oppimisen tukena, se saattoi silti jäädä vähälle huomiolle ja sitä oli vaikea toteuttaa. Eräs opettaja tiivistä asi-an seuraavasti:

”Kaikista opetuskokonaisuuden osa-alueista (tavoitteet, arviointi, oppimistehtävät) ehkä juuri arviointi jäi omassa opetuskokonaisuudessaamme

vähimmälle huomiolle. Arviointi voisi parhaimmillaan toimia opetuksen suunnittelun, etenemisen ja kokoamisen tukena sekä opettajalle että opiskelijalle, mutta se ei integroidu opittavaan asiasisältöön ilman tarkkaa etukäteissuunnittelua. Jotta perustaitojen oppimista ja opetusta voisi kehittää, täytyisi ne liittää kiinteäksi osaksi opetuksen arviointia. Tunnettu asia on, että sitä mitä arvioidaan, sitä myös opetetaan ja opiskellaan. Arvioinnin avulla sekä opettaja että oppilaat saisivat myös tietoa perustaitojen tasosta sekä niiden kehittymisestä koulutuksen aikana.”

Kokenutkin opettaja tunnisti vaikeutensa sitoa arviointi kiinteäksi osaksi perustaitojen opetusta. Lukutaitoryhmistä hän nosti esiin lisähaasteena sen, miten myös oppijat näkisivät arvioinnin oppimisensa tukena – ei vain arvosteluna – ja tunnistaisivat omaa edistymistään. Arviointi kiinnostaa opettajia, ja he kokevat sen tärkeäksi osaksi omaa työtään. Monipuolisesti ja oppimista parhaiten tukevilla tavoilla toteutettu arviointi vaatii kuitenkin jatkuvaa omasta toiminnasta tiedostumista ja rohkeuttakin sen kehittämiseen.

POHDINTA

Olemme tarkastelleet aikuisten maahanmuuttajien opettajien ymmärrystä perustaidoista sekä näiden taitojen pedagogisointia erityisesti arvioinnin – niin taitojen kartoittamisen, oppimista myötäilevän palautteen kuin tulosten arvioinnin – näkökulmasta.

Aikuisten maahanmuuttajien taidot voivat jäädä osin havaitsematta. Tämä johtuu osin siitä, että perustaitoja oppivilla, formaaleja kouluja käymättömillä aikuisilla taidot ovat erilaisia kuin mihin länsimainen opettaja on tottunut (ks. esim. Merriam ym. 2020, 53). Perustaidot-käsitteen on väistämättä länsimaisittain määritelty ja osin päivittämisen tarpeessa.

Integroitumisen näkökulmasta perustaitoja on opittava, mutta jos ne määritellään liian kapeasti, saatetaan sivuuttaa osallisuuden kannalta keskeisiä taitoja. Talousjärjestö OECD:n taitomäärittely ei esimerkiksi tue monilukutaitoajattelua eikä oppijoilla jo olevien resurssien, kuten monikielisten vuorovaikutustaitojen, havaitsemista.

Perustaitojen opettamisen kehittämistä koskeva problematiikka pohjautuu osin siihen, lähestytäänkö taitoja aikuisen arjen vuorovaikutustilanteiden suunasta ja sosiokulttuurisesta monilukutaitonäkökulmasta niin, että perustaidot nähdään toisiinsa kietoutuneina, vai pidetäänkö ne toisistaan erillisinä. Jos taitoja pidetään erillisinä ja niiden harjoittelussa jäädään tekniselle mikrotasolle, hukataan väistämättä käyttökonteksti, eikä näin ollen tueta taitojen soveltamisen kykyä. Perustaitojen funktionaalinen opettaminen ja integroiminen sitä vastoin mahdollistaa sosiaalistumisen erilaisten tilanteiden kielellisiin käytänteisiin eikä kavenna oppimisprosessia vain kognitiiviseksi (ks. myös Taylor & Lamoreaux 2008; Freiler 2008; Hulstijn ym. 2014).

Voi olla, että puutteet maahanmuuttajien taidoissa nähdään selvemmin kuin kantasuomalaisten, joista kaikki tuskin pärjäisivät PIAAC-testeissä. Opetuksen rakentaminen vain puutteiden varaan tukee kuitenkin heikosti aikuisoppijoiden tasavertaisuutta ja sen myötä integroitumista. Kokemustaustan ja moninaisten taitojen tunnistaminen ja hyödyntäminen oppimisen resurssina sekä oppijoiden näkeminen aikuisina oman elämänsä toimijoina sitä vastoin voimaantavat ja sitouttavat oppimiseen. (Ks. myös Knowles ym. 2005; Guo & Shan 2013.) Esimerkiksi luku- ja kirjoitustaito oppivilla voi olla kykyä oppia kieltä suullisessa vuorovaikutuksessa ja navigoida arjessaan muita resurssiaan hyödyntämällä. Mikäli luokkahuonevuorovaikutusta ja muita oppimisympäristöjä yksinkertaistetaan liikaa, nämä taidot sivuutetaan.

Perustaidot haltuun -koulutus oli ensimmäinen laatuaan, joten kouluttajat olivat uuden kehittämissuunnan edessä. Kurssin alussa nojaututtiin OECD:n määritelmiin perustaidoista, jotka osaltaan ohjasivat opettajia hahmottamaan taitoja toisistaan erillisinä. Koulutuksen aikana vastavuoroisuus ja neuvottelu mahdollistivat kaikkien osapuolien oppimisen ja kehittymisen, ja oppimistehtävissä näkyi syvenevä ja funktionaalisempi (esim. Aalto ym. 2009) perustaitojen ymmärtäminen. Oppimistavoitteita rakennettiin aiempaa holistisemmiksi ja oppijälähtöisemmiksi. Prosessi näytti kuitenkin jäävän erityisesti arvioinnin osalta kesken: opettajat tiedostavat arvioinnin merkityksen osana tavoitteiden asettamista ja opetuksen suunnittelua, mutta arvioinnin kohteet saattoivat


keskittyä kapeasti johonkin osataitoon ja jäädä erilleen tavoitteista. Arviointitavat myös monipuolistuivat – esimerkiksi itse- ja vertaisarviointia lisättiin ja niiden merkitys havaittiin. Aikuisten maahanmuuttajien koulutuksen käytänteitä kehitettäessä näyttäytyikin tarve rakentaa arviointia tukemaan oppimisprosessia yhä kiinteämmin, mikä auttaisi kehittämään pedagogiikka aiempaa oppijälähtöisemmäksi ja aikuisen oppijan lähtökohdat huomioon ottavaksi (Galbraith & Jones 2008; Merriam ym. 2020).

Tutkimuksemme rajoituksia tarkasteltaessa kriittiset huomiomme kohdistuvat aineistoon ja siitä tehtäviin tulkintoihin. Aineisto kerättiin osana koulutusta, mikä osaltaan vaikutti tehtävien ja pohdintojen laadintaan sekä niiden sisältöihin. Koulutukseen oli rakennettu tukea oppimisprosessille: laajoja tehtäviä vaiheistettiin tehtävänannoissa, opettajat saivat väli- ja loppupalautetta kouluttajilta ja toisiltaan, pohdintaa ohjattiin esimerkiksi videotallentein ja apukysymyksin ja tehtäviä kehitettiin yhdessä lähitapaamisissa. Opettajat erosivat toisistaan siinä, miten yksityiskohteisesti he kuvasivat tai reflektoivat toimintaansa.


On suhtauduttava myös varauksellisesti siihen, miten tai miltä osin raportit vastaavat opetustodellisuutta. Toimintaan päästään joka tapauksessa käsiksi vain välikäsitteellisesti. Koulutuksesta erillinen tai esimerkiksi etnografinen tapa kerätä aineistoa olisi voinut tuoda opettajien ymmärryksestä ja pedagogiikasta monipuolisemman kuvan. Analyysiprosessia toisaalta tuki se, että kirjoittajilla oli aineistoon sekä kouluttajan että tutkijan suhde: aineisto sekä opettajien työyhteisöt tunnettiin hyvin. Lisäksi aineistotriangulaatio – monipuolinen koulutuksen aikana kertynyt keskustelu-, tehtävä- ja reflektioaineisto – kuten myös tutkijatriangulaatio vahvistavat analyysistä tehtyjä johtopäätöksiä.

Perustaitojen oppijat ovat heterogeeninen joukko, ja kaikki perustaidot, luku- ja kirjoitustaito mukaan lukien, ovat elinikäinen jatkumo. Osaamisen aukot voivat olla edistyneilläkin oppijoilla ennakoimattomia ja yllättäviä, samoin vahvuudet. Erityisen näkyväksi perustaitojen määrittelyn nopea muutostarve ja opettajien osaamisen tukeminen tulevat nopeasti kehittyvän teknologian myötä. Sekä opettajan että opiskelijan keskeisin perustaito onkin kyky ja valmius oppia uutta.




SANNA MUSTONEN
FT, tutkijatohtori
opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0003-0060-1992>




HEIDI VAARALA
FT, yliopistotutkija
Soveltavan kielentutkimuksen
keskus
Jyväskylän yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0001-7130-9900>




NINA REIMAN
FM, yliopistonopettaja
Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto
Jyväskylän yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0003-1366-4589>



MIRJA TARNANEN
FT, dosentti
professori
opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-4585-4822>



MINNA BOGDANOFF
FM, KM, projektitutkija
Soveltavan kielentutkimuksen
keskus
Jyväskylän yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-8650-5928>

LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. (2009). Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 113(3), 402–423.
- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding integration: a conceptual framework. *Journal of Refugee Studies* 21(2), 166–191. <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>
- Aho, S. & Mäkiäho, A. (2017). *Maahanmuuttajat ja työvoimapolitiittisten toimenpiteiden vaikuttavuus*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2/2017. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, R. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education* 21(2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/02671520600615612>
- Cheng, L. & Watanabe, Y. (2004). Washback in Language Testing. *Research Contexts and Methods*. New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis M. (2009). "Multiliteracies": new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal* 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Dufva, H., Suni, M., Aro, M. & Salo, O-P. (2011). Languages as objects of learning: language learning as a case of multilingualism. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 5(1), 109–124.
- Eilola, L. (2020). Keholliset ja materiaaliset sananselityssekvenssit aikuisten S2-lukutaito-opiskelijoiden luokahuonevuorovaikutuksessa. *Virittäjä*, 124(2), 243–277.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eurostat Database. 2019. *Muuttoliikettä ja muuttajia koskevat tilastot*. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics> (11.5.2020).
- Freiler, T. J. (2008). Learning through the body. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 37–47. <https://doi.org/10.1002/ace.304>
- Galbraith, M. W. & Jones, M. S. (2008). First things first in becoming a teacher of adults. *Journal of Adult Education*, 37(1), 1–13.

- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gettinger, M. & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review*, 31(3), 350–365. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086160>
- Guo, S. & Shan, H. (2013). The politics of recognition: critical discourse analysis of recent PLAR policies for immigrant professionals in Canada. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 464–480. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778073>
- Huhta, A., Tammelin-Laine, T., Hirvelä, T., Neittaanmäki, R. & Stordell, E. (2017). Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen tulosten ennustaminen lähtötason arviointien perusteella. *Aikuiskasvatus*, 37(3), 190–204. <https://doi.org/10.33336/aik.88429>
- Hulstijn, J. H., Young, R. F., Ortega, L., Bigelow, M., DeKeyser, R., Ellis, N. C., Lantolf, J. P., Mackey, A. & Talmy, S. (2014). Bridging the gap. Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(3), 361–421. <https://doi.org/10.1017/S0272263114000035>
- Kazi, V. & Alitolppa-Niitamo, A. & Kaihovaara, A. (toim.) (2019). Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. New York: Elsevier.
- Kurki, T. (2018). *Immigrant-ness as (mis)fortune? Immigrantisation through integration policies and practices in education*. University of Helsinki.
- Laki kotoutumisen edistämisestä 1386/30.12.2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101386> (24.1.2021).
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Malessa, E. (2018). Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: Reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners' literacy acquisition and computer-assisted literacy training. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 25–54. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201804051932>
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2013). PIAAC 2012. *Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Martiniello, M. (2006). *Towards a Coherent Approach to Immigrant Integration Policy(ies) in the European Union*. Paris: OECD.
- Merriam, S. (2004). The changing landscape of adult learning theory. Teoksessa J. Comings, B. Garner & C. Smith (toim.) *Review of Adult Learning and Literacy: Connecting Research, Policy, and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 199–220.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: John Wiley & Sons, inc.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/2F074171369804800305>
- Montonen, T. & Lappalainen, S. (2017). Pieniä kertomuksia kotoutumiskoulutuksessa työskentelevien kouluttajien työn monipaikkaistumisesta. *Aikuiskasvatus*, 37(3), 176–189. <https://doi.org/10.33336/aik.88428>
- Mäkinen, M. (2018). Miten aikuisten perustaidot määritellään? Perustaidot PIAAC-tutkimuksesta paikalliseen diskurssiin. *Aikuiskasvatus*, 38(4), 304–319. <https://doi.org/10.33336/aik.88375>
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O. & Weiss, A. (2006). Cultural capital during migration – a multi-level approach for the empirical analysis of the labor market integration of highly skilled migrants. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.3.142>
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OPH (2012). *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2012:2. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (2017). *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2017:9a. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH (2020). *Maahanmuuttotähtäiset oppijat*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/maahanmuuttotähtäiset-oppijat> (24.1.2021).
- Penninx, R. (2017). Migration and its regulation in an integrating Europe. Teoksessa S. Marino, J. Roosblad & R. Penninx (toim.) *Trade Unions and Migrant Workers: New Contexts and Challenges in Europe*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 43–65.
- Poehner, M. E. & Infante, P. (2016). Dynamic assessment in the language classroom. Teoksessa D. Tsagari & J. Banerjee (toim.) *Handbook of Second Language Assessment*. Berlin: De Gruyter Mouton, 275–290. <https://doi.org/10.1515/9781614513827-019>


- Pujolar, J. (2010). Immigration and language education in Catalonia: between national and social agendas. *Linguistic and Education*, 21(3), 229–243. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.10.004>
- Pöyhönen, S., Suni, M. & Tarnanen, M. (2019). Kieli kotouttamispolitiikan ytimessä: aikuiset maahanmuuttajat matkalla työelämään. Teoksessa T. Saarinen, P. Nuolijärvi, S. Pöyhönen & T. Kangasvieri (toim.) *Kieli, koulutus, politiikka: monipaikkaisia käytänteitä ja tulkintoja*. Tampere: Vastapaino, 257–285.
- Rapo, M. (2011). Kuka on maahanmuuttaja? *Tieto & Trendit* 1/2011. https://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-02-15_003.html?s=0 (26.4.2021)
- Roets, G., Vandenabeele, J. & Bouverne-De Bie, M. (2012). Acknowledging ambivalence in a multicultural neighbourhood: in search of an educational space in narrative practices. *International Journal of Lifelong Education*, 31(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/02601370.2012.636584>
- Ronkainen R. & Suni, M. (2019). Kotoutumiskoulutus kielikoulutuksena: kehityslinjat ja työelämäpainotus. Teoksessa V. Kazi, A. Alitolppa-Niitamo & A. Kaihovaara (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 79–91.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications Ltd, 170–183.
- Silvennoinen, H. & Lindberg, M. (2015). Aikuiskoulutukseen osallistuminen Suomessa. *Aikuiskasvatus*, 35(4), 266–285. <https://doi.org/10.33336/aik.94156>
- Silvennoinen, H. & Kinnari, H. (2019). ”Elinikäisen oppimisen kulttuuri juurrutetaan joka ainoaan kansalaisryhmään” Havainnot OECD:n vaikutuksista suomalaisessa aikuiskoulutuspolitiikassa. Teoksessa H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.) *Kohti oppimisyhteiskuntaa – Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 389–424.
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) (2019). *Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tammelin-Laine, T. (2014). *Aletaan alusta. Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tarnanen, M., Rynkänen, T., & Pöyhönen, S. (2015). Kielten käyttö ja oppiminen aikuisten maahanmuuttajien integroitumisen ja identiteettien rakennusaineina. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.) *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of language learning*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu 73. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 56–72.
- Taylor, K. & Lamoreaux, A. (2008). Teaching with the brain in mind. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 49–59. <https://doi.org/10.1002/ace.305>
- Tilastokeskus (2021). Vieraskieliset ylläpitivät väkiluvun kasvua. https://www.stat.fi/til/vaerak/2020/vaerak_2020_2021-03-31_tie_001_fi.html Helsinki: Tilastokeskus. (26.4.2021).
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. Teoksessa C. Griffiths (toim.) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 19–34. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.004>
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Opettajien kokemuksia työn tuunaamisesta koira-avusteisen pedagogiikan avulla

Tarkastelussa työn vaatimukset, työn voimavarat ja hyvinvointi työssä



Työyhteisöissä tulisi suhtautua ennakkoluulottomasti työn tuunaamiseen, sillä se voi merkittävästi lisätä työntekijän hyvinvointia. Yksi tapa tuunata opettajan työtä on koira-avusteinen pedagogiikka. Haastatteluaineistoon perustuva tutkimus osoittaa, että työn suunnittelu vaati aiempaa enemmän aikaa, mutta koiran läsnäolo luokassa paransi ilmapiiriä, mikä lisäsi hyvinvointia. Tuunaamisen reunaehdot ja sen vaikutukset sidosryhmiin tulee kuitenkin selvittää ennalta.

 OSAAMISEN UUDISTAMINEN ja ammattitaidon kehittäminen ovat välttämättömiä muutuvassa työelämässä. Aikuisiällä osaamista voi kehittää esimerkiksi omaksumalla uusia, itseä kiinnostavia ja mielekkäitä työn tekemisen tapoja (Poell ym. 2004). Työn tuunaaminen on yksi tapa kehittää työtä. Sillä tarkoitetaan työntekijän aktiivista toimintaa, jolla omaa työtä muutetaan itselle mielekkäämmäksi (Tims & Bakker 2010; van Wingerden ym. 2017). Työtehtävien ja työskentelytavan muuttaminen on yksi keskeinen työn tuunaamisen muoto (Lazazzara ym. 2019).

Tuunaamisella voidaan pyrkiä vähentämään työn vaatimuksia ja lisäämään sen voimavaratekijöitä, joilla puolestaan on osoitettu olevan yhteys työntekijän hyvinvointiin ja työssä suoriutumiseen (Peral 2016; van den Heuvel ym. 2015). Opettajat ovat yksi ammattiryhmä, jossa työn on havaittu olevan kuormittavaa (Hakanen ym. 2006; Soini ym. 2008). Työn kehittäminen työntekijän intressi- ja vahvuusalueiden suuntaisesti on tärkeää opettajien työssä jaksamiselle (Peral 2016; van Wingerden ym. 2017).

Eläinavusteiset työmuodot ovat 2010-luvulta lähtien yleistyneet useilla aloilla. Esimerkistä käy koira-

ELÄINAVUSTEISESTA TYÖSTÄ ON TULLUT SUOSITTUA NIMENOMAAN OPETUKSESSA JA KASVATUKSESSA.

avusteinen toiminta. Suomessa koirat ovat mukana työtehtävissä muun muassa koulukoira-erä koululaisten, psyko- ja fysioterapian tukena ja sosiaalisuudessa (Kahilaniemi 2016). Eläinavusteisesta työstä on tullut suosittua nimenomaan opetuksessa ja kasvatuksessa (Correale ym. 2017; Cunha ym. 2019). Eläinavusteinen pedagogiikka on määritelty tavoitteelliseksi, suunnitelmalliseksi ja strukturoituja toimintatapoja sisältäväksi toiminnaksi, jota opetusalan ammattilaiset tai opetusalaan koskevien palveluiden ammattilaiset toteuttavat (Jegatheesan 2013), useimmiten koirien kanssa (Correale ym. 2017; Cunha ym. 2019). Kutsunkin eläinavusteista pedagogiikkaa tässä tutkimuksessa 'koira-avusteiseksi pedagogiikaksi' ja koulussa työskenteleviä koiria 'koulukoiraiksi'.

Aiempi empiirinen tutkimus on keskittynyt siihen, miten koira-avusteinen työ vaikuttaa sen kohteena oleviin ihmisiin, esimerkiksi oppilaisiin (Barker ym. 2016; Colarelli ym. 2017) tai mitä vaikutuksia työskentelyllä on koiralle (Glenk 2017; Hautamäki, Ramadan, Ranta, Haapala, & Suomela-Markkanen 2018). Työntekijän näkökulma on jäänyt vähälle huomiolle, ja siksi rajaamme tutkimuksen opettajien kokemuksiin.

Voidaksemme yhä paremmin ymmärtää työn tuunaamista koskevien muutosprosessien merkitystä työntekijälle, työyhteisölle ja muille sidosryhmille keskitymme yhteen erityiseen työn tuunaamisen tapaan, koira-avusteisen pedagogiikan avulla tehtävään opetustyöhön. Tarkastelen opettajien työn tuunaamista sekä sitä, miten opettajat kuvaavat ja merkityksellistävät työssään tapahtuneita muutoksia työn tuunaamisen näkökulmasta ja miten koira-avusteinen työ linkittyy heidän hyvinvointiinsa. Teoreettinen viitekehys muodostuu työn vaatimukset ja voimavarat (TV-V) -mallin (Bakker ym. 2014; Demerouti ym. 2001) ja työn tuunaamisen (Tims & Bakker 2010; van Wingerden, Derks & Bakker 2017) yhdistelmästä. Tutkimus tarjoaa uutta

tietoa aikuiskasvatuksen kenttään työn tuunaamisesta, toiminnasta, jonka avulla työntekijät voivat kehittyä ja oppia uutta työn kontekstissa. Samalla tuotetaan tietoa eläinavusteisesta työstä valottamalla aihepiiriä työntekijän kokemusten kautta.

TYÖN VAATIMUSTEN JA VOIMAVAROJEN TUUNAAMISTA

'Työn tuunaamisella' tarkoitetaan työntekijän omaehtoista toimintaa, jolla tämä muokkaa työtään omien motiivien, vahvuuksiensa ja kiinnostuksensa kohteiden suuntaisesti. Työtehtävien ja niiden tekemisen tavan muuttaminen on keskeinen työn tuunaamisen muoto (Lazazzara ym. 2019). Työn tuunaaminen on yhdistetty TV-V-malliin, jonka mukaan jokaisessa työssä on sille tyyppisiä piirteitä: työn vaatimukset vaativat työntekijältä fyysisistä tai psyykkistä panostusta ja kuluttavat hänen energiaansa, työn voimavarat taas edesauttavat työtavoitteiden saavuttamista ja henkilökohtaista kehittymistä.

TV-V-mallissa on kaksi hyvinvointiin liittyvää prosessia: 1) energian ehtymisen polku ja 2) motivaatiopolku. Energian ehtymisen polulla liialliset työn vaatimukset kuormittavat työntekijää, voivat johtaa heikentyneeseen hyvinvointiin ja sen myötä muun muassa työssä suoriutumisen heikkenemiseen. Motivaatiopolulla työn voimavarat edistävät työntekijöiden motivaatiota ja hyvinvointia ja siten edesauttavat esimerkiksi työhön tai organisaatioon sitoutumista (kts. esim. Bakker ym. 2014; Demerouti ym. 2001).

Työtään tuunaamalla työntekijä voi vähentää työn kuormittavia vaatimuksia, lisätä työn voimavaroja ja siten vaikuttaa omaan työhyvinvointiinsa (Peral 2016; van den Heuvel ym. 2015). Näin työntekijä pyrkii edistämään työnsä ominaisuuksien sekä omien tarpeidensa, kykyjensä ja toiveidensa yhteensopivuutta (Tims & Bakker 2010). Työn tuunaamisen on muun muassa osoitettu lisäävän työn imua (Bakker ym. 2012; Harju ym. 2016) ja työtehtävistä suoriutumista (Tims ym. 2015). Toistaiseksi tiedetään vain vähän siitä, voisiko menetelmällä olla myös kielteisiä seurauksia. Kysymys kiinnostaa tutkijoita, ja muun muassa työpsykologian tutkijat Arnold B. Bakker ja Wido G. M. Oerlemans (2019) raportoivat,

KOIRA-AVUSTEISET INTERVENTIOT LISÄÄVÄT OPPILAIKEN MYÖNTEISIÄ ASENTEITA KOULUA JA OPPIMISTA KOHTAAN.

että päivittäinen työn tuunaaminen vaikuttaa sekä myönteisesti että kielteisesti työn imuun.

Opetustyölle tyypillisiä työn vaatimuksia ovat esimerkiksi fyysinen työympäristö, oppilaiden ongelmallinen käyttäytyminen ja emotionaalisesti haastavat tilanteet (Hakanen ym. 2006; van Wingerden ym. 2017). Työn voimavaroina on mainittu muun muassa esimiehen ja kollegojen tuki, työroolin selkeys, innovatiivinen työympäristö sekä rakentava palaute oppilailta ja heidän vanhemmiltaan (Hakanen ym. 2006; van Wingerden ym. 2017). Tässä tutkimuksessa tarkastelen työn tuunauksen tapana uuden pedagogisen menetelmän, erityisesti koira-avusteisen pedagogiikan, hyödyntämistä opetustyössä.

Koira-avusteinen pedagogiikka

Eläinavusteiset menetelmät pohjautuvat ajatukseen ihmisen ja eläimen välisestä siteestä ja lajien välisestä vuorovaikutuksesta. Niiden on osoitettu edistävän etenkin ihmisen hyvinvointia, mutta siitäkkin on viitteitä, että vaikutukset voivat olla myönteisiä eläimelle (Glenk 2017; Hautamäki ym. 2018; Wells 2007). Tosin kielteisistäkin vaikutuksista on raportoitu (King ym. 2011), ja eläimen hyvinvoinnista huolehtiminen onkin erittäin tärkeää koira-avusteisessa työssä (Fine & Andersen 2021).

Eläinavusteinen työ on yleistynyt opetuksessa ja kasvatuksessa, ja eläinavusteista pedagogiikkaa toteutetaan useimmiten koirien kanssa (Correale ym. 2017; Cunha ym. 2019). Koira-avusteisuus on osoittautunut hyödylliseksi työn kohteena oleville ihmisille (Barker ym. 2016; Colarelli ym. 2017). Koira-avusteisen pedagogiikan on havaittu vaikuttavan

myönteisesti oppilaiden lukutaitoon (le Roux ym. 2014), empatiaan (Anderson & Olson 2006; Hergovich ym. 2002; Tissen, Hergovich & Spiel 2007) ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen vetäytyvien oppilaiden parissa (Kotschal & Ortbauer 2003).

Aiemmat löydökset koira-avusteisten interventioiden myönteisistä vaikutuksista oppilaiden empatian ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen saattavat vähentää opettajan työhön liitettyjä vaatimuksia, muun muassa oppilaiden haastavaa käytöstä ja emotionaalisesti haastavia työtilanteita tarkasteltaessa (Hakanen ym. 2006; van Wingerden ym. 2017).

Koira-avusteisten interventioiden on osoitettu lisäävän oppilaiden myönteisiä asenteita koulua ja oppimista kohtaan (Beetz 2013), mikä puolestaan voi johtaa lisääntyneeseen myönteiseen palautteeseen oppilailta tai heidän vanhemmiltaan tai molemmilta. Koiran läsnäolon on myös havaittu parantavan työyhteisöjen sosiaalista kommunikaatiota (Hall ym. 2017) ja edistävän ryhmän jäsenten välistä yhteistyötä ja ystävällistä käytöstä (Colarelli ym. 2017). Koiran tuominen työpaikalle voi lisätä opettajan työn voimavaroja edistämällä työyhteisön toimintaa.

Työn vaatimuksia ja voimavaroja koskevien vaikutusten lisäksi suorat opettajan hyvinvointia koskevat myönteiset vaikutukset ovat mahdollisia. Aiemmat tutkimukset osoittavat ihmisen ja koiran välisen vuorovaikutuksen myönteiset terveysvaikutukset: esimerkiksi koiran kanssa vietetty aika lisää mielihyvähormoni oksitosiinin eritystä, ja stressihormoni kortisolien eritystä puolestaan vähenee (katso esim. Brelsford ym. 2017). Lisäksi pelkästään mahdollisuus ottaa oma koira mukaan töihin vähentää työntekijän ahdistusta ja stressiä (Hall ym. 2017).

Muunkinlaiset seuraukset ovat kuitenkin mahdollisia. Koiran tuominen työpaikalle voi aiheuttaa vastustusta, ja koira koetaan kielteisenä esimerkiksi allergioiden, hygienian tai koiria koskevien kokemusten, muun muassa pelkojen, takia (Hall ym. 2017). Näin työn tuunaaminen koira-avusteisella pedagogiikalla voi johtaa työn vaatimusten lisääntymiseen tai voimavarojen heikkenemiseen ja siten vaikuttaa työntekijän hyvinvointiin. Tarvitaankin lisää tutkimusta koirista työpaikoilla täsmentämään kuvaa.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tuottaa uutta tietoa työn tuunaamisesta sekä opettajien siihen liittämistä myönteisistä ja kielteisistä kokemuksista. Tarkastelen koira-avusteista toimintaa osana opettajan työtä ja pyrin ymmärtämään, miten opettajat kokevat työn tuunaamisen muuttavan työn vaatimuksia ja voimavaroja sekä miten he liittyvät muutokset omaan hyvinvointiinsa.

MENETELMÄT

Tutkimuksen empiirisenä aineistona on 14 puolistrukturoitua haastattelua, jotka toteutettiin koira-avusteista pedagogiikkaa työssään hyödyntävien tai hiljattain hyödyntäneiden suomalaisten ala- ja yläkoulun luokan- ja aineenopettajien sekä erityisopettajien parissa. Etsin haastateltavia omien kontaktieni ja aiheeseen liittyvien sosiaalisten mediakanavien kautta sekä lumipallo-otannalla, jolloin pyysin haastateltavalta vinkkejä muista koira-avusteista työtä tekevästä opettajista.

Toteutin haastattelut lokakuusta 2017 syyskuuhun 2018. Kaikki haastatellut olivat naisia, ja useimmat olivat käyneet tai olivat menossa koira-avusteista työtä koskevaan täydennyskoulutukseen. Useimmat työskentelivät työhön soveltuvuustestatun koiran kanssa (ks. esim. Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry 2020).

Nauhoitin haastattelut ja litteroin ne tekstimuotoon. Analysoin aineiston teoriaohjaavan sisällönanalyysin (Tuomi & Sarajärvi 2018; katso myös Leppisaari 2020) periaatteita noudattaen. Analyysin apuna käytin tietoa työn tuunaamisesta. Sen sijaan että olisin testannut teoriaa uudessa kontekstissa, pyrin laadullisen aineiston analyysillä avaamaan uusia näkökulmia ja ajatuspolkua aihepiiristä. Palasin vertaamaan aineistosta nousevia havaintoja olemassa olevaan tietoon ja kehitin löydöksiä teoreettisen ymmärryksen pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Käytin analyysin apuna NVivo 11 -ohjelmistoa. Alustavassa analyysissä kävin koko aineiston läpi etsien ilmauksia siitä, oliko koira-avusteisen pedagogiikan omaksuminen uudeksi työtavaksi ollut omaehtoista ja aktiivista toimintaa, eli voiko sitä kutsua työn tuunaamiseksi. Koska jokainen haastattelu täytti

tämän kynnyskriteerin, varsinaisen sisällönanalyysin ensivaiheessa ryhdyin selvittämään sitä, miten haastateltavat kertoivat muutoksista työssään. Erittelin ne työn vaatimuksia ja voimavaroja käsitteleviksi kategorioiksi. Seuraavaksi etsin haastateltujen kuvauksia siitä, miten opettajat kertoivat koira-avusteisen työmuodon vaikuttaneen heidän hyvinvointiinsa.

Tutkimusaineisto ei kuvaa objektiivisesti todellisuutta, vaan se ymmärretään haastateltavien subjektiivisina kokemuksina, jotka ovat muodostuneet haastattelutilanteessa kertomuksiksi. Kertomusten kautta haastateltavat merkityksellistivät ja tekivät ymmärrettäväksi kokemiaan tapahtumia ja tilanteita omista näkökulmistaan. Tehtävänäni oli analysoida kerrottuja kokemuksia teoreettisen viitekehyksen valossa ja tuottaa lukijalle strukturoitu kokonaiskuva siitä, miten haastateltavien kokemukset lisäävät ja syventävät ymmärrystä tutkittavasta asiasta (Eriksson & Kovalainen 2008; Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tulosten raportoinnissa käytän osallistujista juoksevaa numerointia (H1–H14) ja kutsun heidän koiriaan anonymiteetin säilyttämiseksi keksimilläni nimillä. Kunkin haastattelulainauksen jälkeen identifioin haastateltavan opettajan haastattelun järjestysluvulla, kerron työtehtävien luonteen ja sen, kuinka pitkä kokemus hänellä on koira-avusteisesta työstä.

LÖYDÖKSET: KOIRAN KANSSA TÖISSÄ, MIKÄ MUUTTUI?

Koira-avusteisella pedagogiikalla työtään tuunanneet opettajat kuvasivat muutoksia työssään monipuolisesti. Koiran kanssa toteutettavat oppitunnit olivat antaneet heille mahdollisuuden miettiä irtautumista olemassa olevasta materiaalista, kuten oppikirjoista, tai paikasta, kuten luokkahuoneesta. Opetusta toteutettiin myös uudenaikaisilla välineillä ja aiempaa enemmän ulkona. Useilla opettaja–koira-työpareilla oli käytössään apuvälineitä, kuten kangasnoppia, pyörítettäviä hyrriä tai kangaspusseja, joihin sai sijoitettua tehtäviä.

Koiran avulla voitiin käsitellä uudella tavalla sisällöllisiä asioita, vaikkapa havainnollistaa silmien värin periytymistä tai mittayksiköiden eroja. Esimerkiksi matematiikan tunnilla mittayksiköitä ja mittaamista

KOIRAN KANSSA TYÖSKENTELY VÄHENSI FYYSISEN TYÖYMPÄRISTÖN KUORMITUSTEKIJÖITÄ, KUTEN MELUA.

harjoiteltiin kirjatehtävien sijasta mittaamalla koulukoiran kehon osia tai koulukoira pyöräytti kangasnoppaa, jonka taskusta paljastui seuraava äidinkielen tehtävä.

Haastatellut kuvasivat koiran kanssa työskentelyn yhtäältä vähentäneen joitain työn vaatimuksia mutta kokivat toisaalta työn vaatimusten lisääntyneen. Opettajat kuitenkin puhuivat vaatimusten lisääntymisestäkin tyypillisesti myönteiseen sävyyn, mikä voisi viitata heidän haluunsa tuoda esiin se, että vaikka opettajat kokivat koiran kanssa työskentelyn mielekkääksi, koira-avusteinen pedagogiikka ei ollut ”puuhastelua” vaan vaati ponnisteluja ja vaivannäköä. Haastattelussa olivat vahvasti esillä työn tuunaamisen tuottamat myönteiset muutokset työssä, joita tulkitseen työn voimavarojen lisääntymisenä. Tarkastelin työn vaatimusten ja voimavarojen mallia mukaillen myös sitä, miten opettajat puhuivat hyvinvoinnistaan ja siitä, miten he itse liittivät työn tuunaamisen koira-avusteisen pedagogiikan avulla hyvinvointiinsa.

Koira-avusteinen työ ja työn vaatimukset

Haastattelussa nousi olennaisena esiin oppilaiden haastavan käytöksen, kuten aggressiivisuuden, ja oppilaiden keskinäisten ristiriitojen väheneminen. Koiran läsnäolo oli muutoksessa keskeistä, sillä oppilaat halusivat koiran viihtyvän luokassa, eivätkä halunneet aiheuttaa koiralle pelkoa tai jännitystä riidoilla.

”On vähemmän riitoja ja asiat sujuu paremmin koiran avulla. Tottakai se tuo mulle sellaista hyvää oloa, et mä haluan olla hyvä opettaja.”

H10, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä useita vuosia

Opettajat kokivat lisäksi, että työn tuunaaminen koira-avusteisella pedagogiikalla oli vähentänyt emotionaalisesti kuormittavia työtilanteita ja helpottanut vuorovaikutusta koskevien haasteiden kanssa toimimista. Oppilaisiin oli monesti helpompi ottaa kontaktia koiran kautta, esimerkiksi siten, että oppilas sai silitellä koira samalla kun jutteli opettajan kanssa. Vahvimmin nämä asiat nousivat esiin erityisopetuksessa, jossa oppilailla saattoi olla vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, kuten kehitysvamma tai autismin kirjon piirteitä.

”[m]un oppilaat on lähtökohtaisesti tosi varautuneita vieraita aikuisia kohtaan ja niitten ei oo helppo jutella aikuisen kanssa niin tää koira on ollu mulle erinomainen väline siihen, että mä oon saanut luotua sen keskusteluyhteyden ja synnytettyä sen luottamuksen joka on tullu huumorin ja ilon kautta.”

H4, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä epäsäännöllisesti useita vuosia, säännöllistä noin vuosi

Opettajat kertoivat laajasti koira-avusteisen pedagogiikan myönteisistä vaikutuksista oppilaisiin ja opetusryhmän ilmapiiriin. Esiin nousivat muun muassa rauhallisuuden, rentouden ja muiden huomioimisen lisääntyminen. Koiran kanssa työskentely oli vähentänyt fyysisen työympäristön kuormitustekijöitä, kuten melua, koska oppilaat pyrkivät omassa käyttäytymisessään huomioimaan koiran läsnäolon.

Kaikki haastateltavat kokivat, että koira-avusteisen pedagogiikan tuominen osaksi omaa työtä lisäsi jollakin tavalla työn vaatimuksia. Vaatimuksien lisääntyminen oli väliaikaista, esimerkiksi uuden työmenetelmän käyttöönottoaihe, tai pysyvää. Siihen liittyi sekä kuormittavia että myönteisiä kokemuksia.

Opettajat kertoivat, että työn tuunaaminen lisäsi työn vaatimuksia väliaikaisesti muun muassa siksi, että uuden pedagogisen menetelmän tuominen osaksi omaa työnkuvaa vaati paljon pohjatytötä. Koiran tuominen koulu- ja työympäristöön herätti sidosryhmissä monenlaisia ajatuksia ja tunteita, joita ei ehkä johonkin muunlaiseen uuteen pedagogiseen lähestymistapaan olisi liittynyt. Opettajat neuvottelivat uuden

työmenetelmän käyttöönotosta rehtorin tai muiden päättävien tahojen kanssa. He olivat yhteydessä muihin sidosryhmiin, kuten kollegoihin, terveydenhoitajaan tai oppilaiden vanhempiin, ja keskustelivat sidosryhmäläisten kanssa mahdollisuudesta aloittaa koira-avusteinen työskentely omassa koulussaan. Jotkut opettajat kohtasivat lisääntyneitä vaatimuksia työpaikan sosiaalisissa suhteissa, kun kollega tai muu koulun henkilökunta vastusti koira-avusteisen pedagogiikan käyttöönottoa tai suhtautui siihen epäilevästi, vähätellen tai kateellisesti.

”Ei tää pelkkää onnea ja autuutta ollut, että silloin kun me tätä ruvettiin tänne taloon tuomaan, niin tää herätti ihan selvästi kateutta ja kyllä me jouduttiin tosi paljon perustelemaan tätä. Sitten kun meidän esimiehet ja johto oli tästä niin innoissaan niin sitten sekin just herätti vähän kysymyksiä että miks tälle annetaan näin paljo tilaa ja mahdollisuuksia ja niin kuin varmasti jotkut kokee että se oli jostain muusta pois siinä kohtaa mä luulen että nyt tilanne on rauhoittunut.”

H4, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä epäsäännöllisesti useita vuosia, säännöllistä noin vuosi

Opettajat kuvasivat työn vaatimusten lisääntyneen sitä kautta, että he käyttivät omia resurssejaan, esimerkiksi aikaa ja rahaa, voidakseen toteuttaa koira-avusteista pedagogiikkaa ammattimaisesti. He esimerkiksi vahvistivat omaa tietopohjaansa eläinavusteisesta toiminnasta ja kouluttivat koiransa.

”Koulutuksen maksoin itse, yöpymiset, kuljetukset ja kaikki nää tällaiset ja tietysti viikonloput. Aika paljon oli sitten viikonloppuisin luentoja, niin tottakai ne meni sitten omaan piikkiin. Mutta koulutus oli tosi antoisa.”

H11, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä noin vuosi

Koira-avusteisen pedagogiikan aloittamisessa opettajat olivat yleensä vahvasti suunnittelemassa käytännön järjestelyjä, muun muassa tiloja ja aikatauluja. Tiloja koskevat käytännöt vaihtelivat kouluittain: joissakin

koulukoira oli tervetullut kaikkiin tiloihin, toisissa koulukoira-työskentely järjestettiin kokonaan omassa erillisessä rakennuksessaan. Valmisteluvaiheen lisäntyneet vaatimukset koettiin väliaikaisiksi ja vaivan arvoisiksi.

Koira-avusteisen pedagogiikan hyödyntäminen lisäsi opettajan työn vaatimuksia pysyvämmin, koska se synnytti tarpeen suunnitella ja uudistaa opituntien tai opetuksen toteuttamistapaa ja -rakennetta. Opettajat kuitenkin kuvasivat työtehtävien uudelleenorganisoinnin vaatimuksia myönteisesti ja kertoivat nauttivansa mahdollisuudesta käyttää luovuuttaan ja ongelmanratkaisukykyään uusilla tavoilla, vaikka se vaati aikaa ja vaivaa.

”Että silloin kun koiraa käyttää työvälineenä niin joutuu enempi suunnittelemaan sitä työtään, sitä päivää ensinnäkin, kun koira tulee. Ja sitten niitä vaikutuksia [mitä koira-avusteisella toiminnalla on], esimerkiksi pidän kirjaa [--] nykyisin en enää kirjaa joka päivä, mutta nyt semmoista plussaa vai miinusta esimerkiksi mitä näen koirapäivistä. Niin enempi on tullut tämmöstä että miettii niitä pedagogisia ratkaisuja ja toimintoja silloin kun koira on siellä mukana.”

H6, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä useita vuosia

”Mun mielestä on tosi kiva suunnitella, mä joudun oikeesti vähän miettii miten mä ne jutut teen. Mä en voi toteuttaa mä voi tukeutua siihen oppikirjaan ihan suoraan.”

H2, koira-avusteista työtä useita vuosia

Koulukoiran kanssa työskentely lisäsi työhön käytettyä aikaa, sitä kului esimerkiksi koiran kouluttamiseen tehtäviinsä. Jotkut opettajat kokivat, että heidän tuli erityisen hyvin huolehtia koiran siisteydestä ja puhtaudesta koiran työpäivinä. Kurakeleillä koiralle puettiin kurapuku, vaikka sellaista ei sillä muuten käytetty. Koulukoira-työpäivinä jotkut opettajat käyttivät työmatkaansa eri kulkuneuvoja tai -reittejä kuin muina työpäivinä. Toisille opettajille koirapäivät toivat aikataulumuutoksia, kun täytyi esimerkiksi herätä tavallista aiemmin ehtiäkseen ulkoiluttaa koiraa tavanomaista

TYÖTAPA SAI OPETTAJAT INNOSTUMAAN TYÖSTÄ AIVAN UUDELLA TAVALLA, MIKÄ LISÄSI ENERGISYYTTÄ.

pidempään, jotta sen vireystila olisi sopiva työpäivään. Yleensä lisääntyneet vaatimukset kuitenkin käännettiin myönteisiksi.

”Vaikka onhan siinä tietysti se, että jos me menään yhdeksäksi niin mulla soi kello 6.00 ja mä lähdän ennen 7.00 sen kans lenkille, että sillai tietysti itsellekin erilainen aamu. Mutta toisaalta sitä taas ajattelee että ei mun tulisi muuten lähdettyä aamulenkille.”

H3, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä noin vuosi

Koiran kanssa työskentely vaikutti työpäivän rytmittämiseen ja tauottamiseen. Esimerkiksi luokan aamurutiineihin oli tuotu mukaan koiran kanssa tehtäviä aktiviteetteja, joiden koettiin tarjoavan mahdollisuus rentoon ja positiiviseen päivän aloitukseen, vaikka aika saattoikin olla pois varsinaisen sisällön opetuksesta. Opettajat kantoivat huolta koiriensa hyvinvoinnista ja jaksamisesta työpäivän aikana ja toivat esiin välituntien ja tauotuksesta huolehtimisen tärkeyden. Oppitunneilla koiralle oli järjestettävä mahdollisuus vetäytyä lepäämään sille rauhoitettuun paikkaan. Koirat työskentelivät opettajan kanssa tyyppillisesti muutamana päivänä viikossa, ja ”koirapäivät” loivat työviikkoon uudenlaista rytmitystä.

Koira-avusteinen työ ja työn voimavarat

Koiran kanssa työskentelevät opettajat kokivat, että työn tuunaaminen vahvisti ja lisäsi heidän työnsä voimavaroja monella tavoin: heidän ammatillinen arvostuksensa kohosi ja he saivat aiempaa enemmän myönteistä palautetta työstään niin esimieheltään kuin kollegoiltaan ja sidosryhmiltä.

”[s]it toinen on se että jos mä en ajattele oppilaita [ja heille tulevia hyötyjä], niin se että mä oon kokenu että mä oon saanu mun työnantajalta tosi paljon sitä palautetta.”

H4, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä epäsäännöllisesti useita vuosia, säännöllistä noin vuosi

”Sen huomaa [että koira-avusteinen pedagogiikka on ollut oikea valinta] tietysti myös positiivisesta palautteesta mitä tulee perheistä vanhemmilta ja huoltajilta”

H9, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä noin vuosi

Haastatellut kertoivat uuden pedagogisen menetelmän laajentaneen heidän työrooliaan. Koira-avusteinen pedagogiikka on suhteellisen uusi työmuoto, ja sen hyödyntäminen oli tuottanut opettajille erityistä asiantuntijuutta. Monia kutsuttiin erilaisiin tilaisuuksiin esitelmöimään aiheesta, haastateltiin medioihin tai pyydettiin kouluttajiksi uusille kohderyhmille, lähinnä muille opettajille. Työrooli laajeni uusiin oppilasryhmiin ja opetusaiheisiin: koira-avusteista toimintaa haluttiin useissa kouluissa hyödyntää laajemminkin kuin vain kyseisen opettajan aiemman työnkuvan kattavalle oppilasjoukolle.

”Ja sitte tuli semmosta viestiä paljon että just sitä että voisko tätä antaa muillekin kuin pelkästään [--] Tai voisiko muutkin hyötyä tästä kun vaan meidän ryhmän oppilaat, ja sitten ruvettiin miettimään niitä keinoja että miten se saatais jaettua muillekin.”

H4, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä epäsäännöllisesti useita vuosia, säännöllistä noin vuosi

Koulukoiran kanssa työskentely oli laajentanut yhteistyötä omassa organisaatiossa, ja koiran kanssa tehtiin työtä aiempaa useamman kollegan kanssa. Työn tuunaaminen lisäsi ammatillista verkostoitumista laajemminkin, esimerkiksi muiden koira-avusteista pedagogiikkaa hyödyntävien opettajien tai koira-avusteisesti työtään tekevien muiden ammattiryhmien edustajien kanssa.

”Sit mä otin eri oppilaita ja rupesin tekeen myös kuraattorin kans [-] Ja enhän mä muuten koulu-kuraattorin kanssa oo tekemisissä, mut eri opettajien [-] ku sellasia että juttelee jostain tietystä oppilaista että hyötyisikö ne tästä tai pystyisinks mä koiran kautta jeesata tässä kohtaa. Tai tai sit mä oon käynyt vetämässä niille jonkun oppitunnin jossain muussa luokassa, vaikka mun omien oppilaiden kanssa niin sillä tavallahan se on kyllä joo ja mun kutosethan veti ihan oppitunteja myös ykkösille koiran kanssa.”

H2, koira-avusteista työtä useita vuosia

Vaikka jotkut opettajat olivat kokeneet kielteisiä muutoksia työpaikan sosiaalisissa suhteissa kollegoiden tai koulun muiden työntekijöiden asennoiduttua kielteisesti uuteen toimintamuotoon, työyhteisön sosiaaliset suhteet olivat sen myötä pääosin parantuneet.

”Koiran tuominen sinne työpaikalle, se ei tosiaan niinku ole pelkästään vaan oppilaita varten, että se ei auta pelkästään oppilaita eikä se auta pelkästään mua, vaan se on myös monille mun työkavereille. He itse tulee hakeutumaan, ihan samalla tavalla, kun minä itse välillä, istumaan sinne opettajanhuoneen lattialle koiran kanssa niin, ne saattaa tulla niinku tunnilta sillee niiku ’Aah, jes, Nalle on täällä.’”

H 13, kielenopettaja, koira-avusteista työtä useita vuosia

Usein muut työyhteisön jäsenet halusivat viettää aikaa koulukoiran parissa.

Työn tuunaaminen ja hyvinvointi työssä

Haastatellut kokivat, että työn tuunaaminen koira-avusteisen pedagogiikan avulla ja koiran kanssa työparina toimiminen olivat yhteydessä heidän hyvinvointiinsa. Työtapa sai heidät innostumaan työstä aivan uudella tavalla, mikä lisäsi energisyyttä. Useimmat kertoivat kokeneensa työssään aiempaa vähemmän väsymystä ja stressiä, ja kaksi oli saanut työn tuunaamisesta apua työuupumuksesta toipumiseen.

”Tottakai tää on motivoinut mua työntekijänä että mun ajatuksiin, suunnitelmiin ja ajatuksiin on uskottu ja luotettu ja kannustettu että ’tee vaan näin ja näin’, niin onhan se niinku motivoinut. Se että mä oon saanu keksiiä uutta ja olla luomassa jotain semmoista, mitä tuolla ei oo koskaan ennen tehty.”

H4, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä epäsäännöllisesti useita vuosia, säännöllistä noin vuosi

”Sitten ehkä semmoinen tympääntyminen omaan työhön oli käynnissä, niin mä olen tämän koiran avulla jotenkin löytänyt siitä sellaisia asioita, että mä oon niinku innostunut uudestaan ja mä mä en haluais siitä luopua. Jotenkin se opettajuus on löytynyt uudella tavalla”

H12, luokanopettaja, kielten aineenopettaja, koira-avusteista työtä noin vuosi

Moni opettaja kuitenkin kertoi, että koulukoiraopäivät vaativat paljon energiaa, koska oppilaiden lisäksi piti huomioida koira. Koulukoiraopäivän jälkeen opettajat saattoivat olla väsyneempiä kuin muulloin, mutta koira-avusteisen työn myönteiset puolet saivat heidät voimaan työssään paremmin.

”Oon tykänny aivan valtavasti enkä missään tapauksessa haluaisi luopua siitä hommasta, sillä mä oon saanut sen työn just niin oman näköiseksi kun on halunnut. Mutta se on tosi paljon raskaampaa, vaati tosi paljon enemmän suunnittelua valmistelua ja etukäteen mutta myös sitten sillä tunnilla ja sinä päivänä Se vaati aivan erilaisen työpanos itseltä että jos on Penni on illalla väsyksissä niin kyllä mäkin oon. Niinä päivinä aina huomattavasti väsyneempi kuin tavallisen koulupäivänä kun pitää kuitenkin saada sitten se kaikkien yhteistyö toimivaksi ja pidettävä huoli että koira toimii ja kun sitä ei voi aina tietää miten se toimii. Pitää olla suunnitelma ja varasuunnitelmia monta.”

H5, laaja-alainen erityisopettaja, koira-avusteista työtä noin vuosi

OPETTAJAT KUVASIVAT TYÖN VAATIMUSTEN LISÄÄNTYMISEN LÄHES AINA MYÖNTEISESSÄ VALOSSA TAI PITIVÄT PANOSTUKSIA VAIVAN ARVOISINA.

Opettajat kokivat työn tuunaamisen lisännen myönteisiä kokemuksia työstä. Koira-avusteinen työ oli lisännyt heidän työtyytyväisyyttään sekä työhön ja organisaatioon sitoutumistaan. Haastatellut liittivät myönteiset muutokset työhyvinvoinnissa työn voimavarojen lisääntymiseen tai kiinnostavissa haasteissa onnistumiseen. Samoin kokemus siitä, että oma koira oli iloksi ja hyödyksi muille, tuotti haasteltaville myönteisiä tunteita:

”Kun me tullaan Rekun kanssa töistä kotiin, niin kyllä mulla on niin hieno filis aina kun mä saan kehua sitä kuinka hienosti se oli päivän. Kyllä mieskin väliin nauraa että sä oot taas ihan intoa piukassa kun mä sitten sillekin kerroin että tänään kuule sitten taas tänään se teki sitä ja sitä, ja oli semmosta ja semmosta. Siitä tulee itselle hirvittävän hyvä filis ja kun aina kuitenkin menee hyvin ja onnistuu, ja onhan se tietysti työpäivän aikana kiva katsella sitä kun ne [oppilaat] tulee sitä halailleen pihalla ja toinen nauttii vaan, ja on että ’rapsuta vähän vielä lisää ja silitä vaan’. Se on väkisinkin niin, että sen koko päivän vaan hymyilee.”

H3, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä noin vuosi

”Se [työantajalta saatu positiivinen palaute] on ruokkinut sitten taas mun omaa itsetuntoa ja itsetuottamusta, ja motivoinut tietysti tekemään enemmän töitä että sehän on tietysti työnantajan intresseissä myöskin.”

H4, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä epäsäännöllisesti useita vuosia, säännöllistä noin vuosi

”Tottakai tää koira lisää sitä vielä vahvistaa sitä että on tyytyväinen omaan työhön ja siihen miten toimii. [--] Se [saatu positiivinen palaute] lisää sitä tyytyväisyyttä ja uskoa siihen että vielä muutama vuosi jaksetaan”

H9, erityisluokanopettaja, koira-avusteista työtä noin vuosi

Joissain tapauksissa vastoin opettajan tahtoa keskeytynyt koira-avusteinen opetus tai epävarmuus sen jatkumisesta koettiin erittäin negatiiviseksi. Muutamat opettajat jopa harkitsivat vakavasti toisen työpaikan hakemista tai mahdollista uudelleen kouluttautumista tehtäviin, joissa koira-avusteisella työskentelyllä olisi vakiintuneempi asema kuin opetuslalla. He yleensä liittivät työn tuunaamisen kielteiset vaikutukset työyhteisön sosiaalisiin suhteisiin. Jos kollega tai joku muu työyhteisössä suhtautui kielteisesti koira-avusteiseen opetukseen ja asetti sen toteuttamisen vaakalaudalle, tai menetelmän toteuttaminen keskeytettiin, tilanne koettiin epäoikeudenmukaiseksi eikä perusteluja, esimerkiksi allergiaa, pidetty oikeutettuna. Vaikka tällaiset tilanteet olivat yksittäisiä, opettajat kokivat ne hyvin negatiivisiksi ja kertoivat niiden vaikuttaneen heidän hyvinvointiinsa.

”Ja vähän semmoisella ajatuksella, että mulla on nyt virka [paikan nimi], mutta jos en mä saa koira, jos mä oon vuoden harjoitellut koirani kanssa tätä toimintaa ja siitä tosi innoissani. Niin että jos en mä saa koira [paikan nimi] töihin, niin en mä mee sinne itsekään.”

H12, luokanopettaja, kielten aineenopettaja, koira-avusteista työtä noin vuosi

”Et mä en nyt oikeen tiedä mitä mä teen tän mun duunin kanssa. Ja sit ois peli kyllä menetetty, jos esimies ois jotenkin että sitä vastaan. Että hän on täysin sitä mieltä että hän olisi niin kovasti halunnut suoda minulle tämän mahdollisuuden [hyödyntää koira-avusteista pedagogiikkaa] et kaikki muuttuisi jos tää yksi [allerginen työyhteisön jäsen] vaihtais työpaikkaa.”

H14, luokanopettaja, epäsäännöllistä koira-avusteista työtä noin vuosi

Koiran kanssa työskentely itsessään koettiin mielekkäänä.

”[e]ttä voiko sitä nyt sanoa, että onko ollut parempi opettaja, mutta kyllä se on vaikuttanut silleen, että vois jopa sanoa lapset ovat saaneet viime vuonna laadukkaampaa opetusta tai ainakin ilmapiiriltään parempaa opetusta kuin mitä ehkä muina vuosina.”

H7, ohjaava opettaja, koira-avusteista opetusta noin vuosi, ei työskentele haastatteluhetkellä koira-avusteisesti

Koiran silittäminen ja fyysinen läheisyys tuottivat mielihyvää ja auttoivat laskemaan stressiä työpäivän aikana.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tulosten valossa työtä voi tuunata hyvin monella tavalla. Koira-avusteisen pedagogiikan hyödyntäminen opetustyössä oli tutkimukseen haastateltujen opettajien omaehtoista työmenetelmien kehittämistä omien vahvuusalueiden ja kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti, eli se voidaan määrittellä työn tuunaamiseksi (Lazazzara ym. 2019; Peral 2016). Tulokseni tukevat aiemmassa tutkimuksessa esitettyä näkemystä siitä, että työtä tuunaamalla voidaan vaikuttaa työssä koettuihin vaatimuksiin ja voimavaroihin (Tims & Bakker 2010; van den Heuvel ym. 2015). Aiemmasta tutkimuksesta poiketen tutkimukseni osoitti, että sen lisäksi, että työn tuunaaminen vahvisti työn voimavaroja ja vähensi vaatimuksia, se lisäsi työn vaatimuksia tai heikensi voimavaroja. Siten tutkimus tuotti uutta ymmärrystä siitä, miten työn tuunaaminen nimenomaan eläinavusteisesti voi monipuolisesti vaikuttaa työhön ja työntekijän kokemuksiin siitä.

Työn tuunaaminen koira-avusteisen pedagogiikan avulla näytti liittyvän nimenomaan opettajien kokemuksiin niistä vaatimuksista, joita opetustyössä on aiemmin tunnistettu (Hakanen ym. 2006; van Wingerden ym. 2017). Opettajat kokivat, että tuunaaminen muun muassa lievensi oppilaiden ongelmallista käyttäytymistä, vähensi emotionaalisesti haastavia

tilanteita ja helpotti jopa fyysistä työympäristöä koskevia vaatimuksia, esimerkiksi vähensi melua. Löydökset ovat yhdenmukaisia aiemman kirjallisuuden kanssa, jossa on havaittu koira-avusteisen opetuksen auttavan sosiaalista vuorovaikutusta ja emotionaalisia taitoja luokassa (Anderson & Olson 2006; Hergovich ym. 2002; Kotrschal & Ortbauer 2003; Tissen ym. 2007).

Aiempi tutkimus esittää, että koira-avusteinen pedagogiikka kehittää oppilaiden taitoja, esimerkiksi lukutaitoa (Le Roux ym. 2014). Tutkimukseeni haastatellut opettajat eivät suoranaisesti viitanneet oppilaiden tiedollisten taitojen kehittymiseen mutta korostivat sitä, että oppilaiden motivaatio eri tehtäviä ja oppiaineita kohtaan lisääntyi koira-avusteisuuden avulla (vrt. esim. Beetz 2013), minkä puolestaan voi olettaa olevan yhteydessä taitojen kehittymiseen. Löydös viittaa tarpeesta tarkastella eläinavusteiseen työhön sisältyviä mekanismeja. Tutkimus voisi taidollisten valmiuksien kehittymisen lisäksi ottaa aiempaa vahvemmin huomioon tunnetason muutoksia tai eri toimijoiden välisten suhteiden kehittymisen.

Opettajat kokivat myös, että työn tuunaaminen koira-avusteisen pedagogiikan avulla lisäsi työn vaatimuksia, mutta kuvasivat sen lähes aina myönteisessä valossa tai pitivät panostuksia vaivan arvoisina. Havainto tukee työn tuunaamista käsittelevässä kirjallisuudessa käytyä keskustelua siitä, tulisiko työn vaatimukset jaotella haitallisiin (*hindrance*) ja haastaviin (*challenging*) vaatimuksiin (Bakker & Sanz-Vergel 2013; van den Broeck ym. 2010).

Kun omaa työtä tuunataan omien kiinnostuksen kohteiden ja vahvuusalueiden suuntaisesti, ihmiset ovat valmiita myös panostamaan resurssiaan monipuolisesti ja silti kokemaan lisääntyneet vaatimukset mielekkäinä. Työn tuunaaminen oli useimmille haastatelluille opettajille kohtuullisen tuore kokemus, ja useimmat olivat toteuttaneet koira-avusteista pedagogiikkaa noin vuoden verran. Tulevaisuudessa olisi hyvä tutkia työn tuunaamisen vaikutuksia pidemmällä ajanjaksolla, sillä jo tämän tutkimuksen aineistosta oli havaittavissa se, että jotkin lisääntyneet työn vaatimukset olivat väliaikaisia ja vähenivät tai poistuivat nopeasti. On toisaalta mahdollista, että alkuinnostuksen jälkeen jotkin menetelmään kuuluvista työn

TUTKIMUKSEN TULEE KIINNITTÄÄ HUOMIOTA SIIHEN, MITEN TYÖN TUUNAAMINEN YKSILÖTASOLLA VAIKUTTAA SOSIAALISEEN YMPÄRISTÖÖN JA TYÖYHTEISÖÖN.

vaatimuksista alkavat tuntua kuormittavalta eikä niitä enää nähdä myönteisessä valossa.

Tutkimuksen osallistajat kertoivat työn tuunaamisen koira-avusteisen pedagogikan avulla vahvistaneen heidän työnsä voimavaroja (Hakanen ym. 2006; van Wingerden ym. 2017). Työroolin laajentuminen ja uusien taitojen kehittyminen koettiin itsessään palkitsevina, mutta ne olivat usein myös yhteydessä kokemukseen ammatillisen arvostuksen vahvistumisesta sekä yhteistyön lisääntymisestä omassa organisaatiossa ja uusissa verkostoissa. Tämän tyyppiset löydökset tuovat uusia näkökulmia yhtäältä työn tuunaamisen tutkimukseen ja toisaalta eläinavusteisen työn vaikutuksia koskeviin tutkimuksiin. Tutkimusta tulisi yhä enemmän kohdistaa työssä tapahtuviin muutoksiin ja vaikutuksiin, joita sillä on työntekijälle itselleen.

Työyhteisön sosiaalisten suhteiden näkökulmasta tutkimuksen löydökset osoittivat tämän kaltaisen työn tuunaamisen voivan johtaa sekä myönteisiin että kielteisiin kokemuksiin – voimavarojen vahvistumiseen ja heikentymiseen. Koiran läsnäolon on osoitettu parantaneen sosiaalista vuorovaikutusta työyhteisössä ja edistävän yhteistyötä ja ystävällistä käytöstä ryhmän jäsenten kesken (Colarelli ym. 2017; Hall ym. 2017). Tässäkin tutkimuksessa suurin osa opettajien kuvaamista vaikutuksista työyhteisön jäsenten välillä oli myönteisiä ja samankaltaisia aiempien tutkimuslöydösten kanssa.

Tutkimus kuitenkin osoitti, että koiran tuomista työyhteisöön ei aina nähdä myönteisenä, ja muut

työyhteisön jäsenet saattoivat olla allergisia, pelätä koiria tai epäillä niiden hyötyjä luokassa. Tämä havainto vahvistaa aiemman kirjallisuuden oletuksen siitä, että työyhteisöissä suhtautuminen koiriin voi olla myös negatiivista (Hall ym. 2017). Tulevaisuudessa tutkimuksen tulee kiinnittää aiempaa enemmän huomiota siihen, miten työn tuunaaminen yksilötasolla vaikuttaa sosiaaliseen ympäristöön ja työyhteisöön.

Koiran myönteisistä hyvinvointivaikutuksista ihmisiin on runsaasti tietoa, mutta tutkimusta työhyvinvoinnista koira-avusteisen työn kontekstissa ei ollut löydettävissä. Työn tuunaamista koskeva kirjallisuus on osoittanut (Peral 2016; Tims & Bakker 2010; van den Heuvel ym. 2015), että työn tuunaaminen vaikuttaa työn vaatimuksiin ja voimavaroihin ja niissä tapahtuneiden muutosten kautta hyvinvointiin. Koiran kanssa työskentelevät opettajat liittävät muutokset työssä erityisesti työhyvinvointiin, kuten työmotivaatioon, tyytyväisyyteen, työhön sitoutumiseen ja jopa työuupumuksesta toipumiseen.

Mutama haastateltava kertoi heikentyneistä työn voimavaroista – kielteisistä muutoksista sosiaalisissa suhteissa – ja liitti muutokset voimakkaaseen tyytymättömyyteen, sitoutumisen heikkenemiseen, jopa haluun lähteä organisaatiosta. Koiran-avusteisen työn tuunaamisen erityispiirre on se, että opettajat kokivat jo koiran läsnäolon parantavan heidän hyvinvointiaan, muun muassa rentouttavan ja vähentävän stressiä. Aiempi tutkimus ihmisen ja koiran vuorovaikutuksesta raportoi lukuisista terveysvaikutuksista ihmiselle (ks. esim. Brelsford ym. 2017; Hall ym. 2017), ja havaintoja on myös molemminpuolisista terveysvaikutuksista (Glenk 2017). Koiran kanssa työskentelevät opettajat tasapainoilevat monien sidosryhmien asenteiden ja toiminnan kanssa, joten useamman sidosryhmän tarkastelu samassa tutkimuksessa olisi arvokasta.

Tutkimusteema oli uusi, eikä aiempaa tutkimusta aiheesta ollut löydettävissä. Tutkimusmenetelmäksi valittu laadullinen lähestymistapa ja 14 haastattelua mahdollistivat ilmiön kuvaamisen monipuolisesti. Tutkimusmenetelmän kautta ilmiötä pyrittiin ymmärtämään syvällisesti ja monelta kannalta. Vastaisuudessa tutkimuksen tulisi hyödyntää pitkäjänteistä

KOIRA-AVUSTEISTA PEDAGOGIIKKAÄ KÄYTTÄVÄ OPETTAJA KOKEE TYÖNSÄ MUUTTUVAN AIEMPAA MIELEKKÄÄMMÄKSI JA SITEN MENETELMÄN EDESAUTTAVAN TYÖHYVINVOINTIA.

tulosten yleistettävyyden vuoksi. Samoin tilastollisen aineiston kerääminen olisi tarpeen. Tulevaisuudessa työn tuunaamisen tutkimus voisi aiempaa enemmän pohtia, millaisia erilaisia työn tuunaamisen tapoja ihmiset työssään toteuttavat ja millaisia vaikutuksia niillä on niin yksilön, työyhteisön kuin työn kohteena olevien ihmisten näkökulmasta. Työn tuunaaminen on linkitetty mahdollisuuden kehittyä työssä, ja tutkimuksen tulisivatkin syventää ymmärrystä siitä, miten erilaiset työn tuunaamisen tavat edesauttavat aikuisten oppimista ja kehittymistä.

Tarkastelin tässä tutkimuksessa koira-avusteista toimintaa ainoastaan ihmisen työn näkökulmasta, eikä huomion kohteena ollut se, millaisia vaikutukset ovat koiralle opettajan työparina. Vaikka eläinavusteinen toiminta itsessään ei vaikuta kielteisesti koirien hyvinvointiin (Ng ym. 2014), kielteiset vaikutuksetkin ovat mahdollisia (King ym. 2011). Koulukoira voi työssään kohdata tilanteita, esimerkiksi uusia ympäristöjä tai suuria määriä uusia ihmisiä, jotka voivat altistaa sitä stressille (ks. katsausartikkeli Glenk 2017). Eläinavusteiseen työhön liittyy siten eettisiä

kysymyksiä, jotka tulee huomioida koira-avusteisessa pedagogiikassa. Eläinten käyttäytymistutkimuksen ja työelämän tutkimuksen monitieteinen yhdistelmä voisikin tuottaa lisää ymmärrystä sekä työkoiran että työntekijän hyvinvoinnista.


Koira-avusteinen työskentelytapa on sitä hyödynnettävälle opettajille mielekäs tapa tuunata työtä, ja sitä hyödyntävät opettajat kokevat olevansa sitoutuneita asiaan. Jos työn tuunaaminen epäonnistuu, eli koira-avusteisen pedagogiikan hyödyntäminen ei onnistu, opettajan kokemukset sekä hyvinvoinnista että työhön sitoutumisesta voivat olla hyvinkin negatiivisia. Jos taas työn tuunaaminen onnistuu eli koira-avusteisen pedagogiikan hyödyntäminen on mahdollista, opettaja kokee työnsä muuttuvan aiempaa mielekkäämmäksi ja siten menetelmän edesauttavan hyvinvointia työssä.

Työnsä tuunaamista koira-avusteisen pedagogiikan avulla suunnittelevan työntekijän kannattaakin selvittää etukäteen, miten asiaan omassa työpaikassa suhtaudutaan ja miettiä mahdollisimman neutraalisti tilanteita, joissa koira-avusteinen työ ei onnistukaan. Työnantajan ja esimiesten taas tulee etukäteen huolellisesti pohtia ja keskustella siitä, mikä on organisaation tahtotila sekä selvittää sidosryhmien, kuten oppilaiden, vanhempien, työyhteisön, työterveyden, työsuojelun näkemykset. Ne vaikuttavat siihen, onko tätä pedagogista menetelmää mahdollista menestyksekkäästi toteuttaa.



LIISA MÄKELÄ

KTT, FT, professori
henkilöstöjohtamisen yksikkö
johtamisen yksikkö
Vaasan yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-7761-3767>


- Anderson, K. L. & Olson, M. R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoos*, 19(1), 35–49. <https://doi.org/10.2752/089279306785593919>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(April 2016), 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B. & Oerlemans, W. G. M. (2019). Daily job crafting and momentary work engagement: A self-determination and self-regulation perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 112, 417–430. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.12.005>
- Bakker, A. B. & Sanz-Vergel, A. I. (2013). Weekly work engagement and flourishing : The role of hindrance and challenge job demands. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 397–409. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.008>
- Bakker, A. B., Tims, M. & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359–1378. <https://doi.org/10.1177/0018726712453471>
- Barker, S. B., Barker, R. T., McCain, N. L., Christine, M., Barker, S. B. & Barker, R. T. (2016). A Randomized Cross-over Exploratory Study of the Effect of Visiting Therapy Dogs on College Student Stress Before Final Exams. *Anthrozoös*, 29(1), 35–46. <https://doi.org/10.1080/08927936.2015.1069988>
- Beetz, A. (2013). Socio-emotional correlates of a schooldog-teacher-team in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 4(NOV), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00886>
- Brelsford, V. L., Meints, K., Gee, N. R. & Pfeffer, K. (2017). Animal-assisted interventions in the classroom—a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7), E669. <https://doi.org/10.3390/ijerph14070669>
- Broeck, A., van den, Cuyper, N. De & Witte, H. De. (2010). Not all job demands are equal : Differentiating job hindrances and job challenges in the Job Demands – Resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(6), 735–759. <https://doi.org/10.1080/13594320903223839>
- Colarelli, S. M., Mcdonald, A. M., Christensen, M. S., Colarelli, S. M., Mcdonald, A. M., Christensen, M. S., [–] Honts, C. (2017). A Companion Dog Increases Prosocial Behavior in Work Groups. *Anthrozoös*, 30(1), 77–89. <https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1270595>
- Correale, C., Crescimbeno, L., Borgi, M. & Cirulli, F. (2017). Development of a Dog-Assisted Activity Program in an Elementary Classroom. *Veterinary Sciences*, 4(4), 62. <https://doi.org/10.3390/vetsci4040062>
- Cunha, M. P., Rego, A. & Munro, I. (2018). Dogs in organizations. *Human Relations*, 72(4) 778–800. <https://doi.org/10.1177/0018726718780210>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative Methods in Business Research*. London: Sage.
- Fine, A. & Andersen, S. (2021). A Commentary on the Contemporary Issues Confronting Animal Assisted and Equine Assisted Interactions. *Journal of Equine Veterinary Science*, 100, 1-7.
- Glenk, L. M. (2017). Current Perspectives on Therapy Dog Welfare in Animal-Assisted Interventions. *Animals*, 7(7), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ani7020007>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hall, S., Wright, H., Mccune, S., Zulch, H., Mills, D., Hall, S., & Mills, D. (2017). Perceptions of Dogs in the Workplace : The Pros and the Cons. *Anthrozoös*, 30(2), 291–305. <https://doi.org/10.1080/08927936.2017.1311053>
- Harju, L. K., Hakanen, J. J. & Schaufeli, W. B. (2016). Can job crafting reduce job boredom and increase work engagement? A three-year cross-lagged panel study. *Journal of Vocational Behavior*, 95–96, 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.001>
- Hautamäki, L., Ramadan, F., Ranta, P., Haapala, E., & Suomela-Markkanen, T. (2018). *Eläinavusteinen terapia. Katsaus tutkimuskirjallisuuteen ja toimintaan Suomessa*.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. & Ziegelmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös*, 15(1), 37–50. <https://doi.org/10.2752/089279302786992775>
- Heuvel, M. van den, Demerouti, E. & Peeters, M. C. W. (2015). The job crafting intervention: Effects on job resources, self-efficacy, and affective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 511–532. <https://doi.org/10.1111/joop.12128>

- Jegatheesan, B. (2013). *The IAHAIO Definitions for Animal Assisted Intervention and Guidelines for Wellness of Animals Involved in AAI*. http://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2018/04/iahaio_wp_updated-2018-final.pdf
- Kahilaniemi, E. (2016). *Eläinavusteinen interventio*. Helsinki: Voimatassu.
- King C, Watters J, Mungre S. (2011). Effect of a time-out session with working animal assisted therapy dogs. *Journal of Veterinary Behaviour – Clinical Application and Research*, 6(4), 232–238. <https://doi.org/10.1016/j.jveb.2011.01.007>
- Koirat kasvatus- ja kuntoutustyössä ry. (2020). Soveltuvuuskoee. Noudettu osoitteesta <http://www.kasvatus-kuntoutuskoirat.fi/yhdistyksen-toiminta/soveltuvuuskoee/>
- Kotrschal, K. & Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16(2), 147–159. <https://doi.org/10.2752/089279303786992170>
- Lazazzara, A., Tims, M. & de Gennaro, D. (2019). The process of reinventing a job: A meta-synthesis of qualitative job crafting research. *Journal of Vocational Behavior*. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2019.01.001>
- Leppisaari, I. (2020). Digimentorointi osana työelämäläheistä jatkuvan oppimisen ekosysteemiä. *Aikuiskasvatus*, 40(1), 22–35.
- Peral, S. (2016). Exploring the effects of job crafting on subjective well-being amongst South African high school teachers. *Journal of Industrial Psychology* 42(1), 1–14. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2800.5525>
- Poell, R. F., van Dam, K. & van Den Berg, P. T. (2004). Organising learning in work contexts. *Applied Psychology: An Interntional Review*, 53(4), 529–540. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00186.x>
- Roux, M. C., Ie, Swartz, L. & Swart, E. (2014). The Effect of an Animal-Assisted Reading Program on the Reading Rate, Accuracy and Comprehension of Grade 3 Students: A Randomized Control Study. *Child and Youth Care Forum*, 43(6), 655–673. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9262-1>
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257. <http://www.doria.fi/handle/10024/58333>
- Tims, M. & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(2), 1–9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v36i2.841>
- Tims, M., Bakker, A. B. & Derks, D. (2015). Job crafting and job performance: A longitudinal study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(6), 914–928. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2014.969245>
- Tissen, I., Hergovich, A. & Spiel, C. (2007). School Based Social-Training with and without Dogs: Evaluation of their Effectiveness. *Anthrozoös*, 20(4), 365–373.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Wells, D. L. (2007). The British Psychological Society Domestic dogs and human health: An overview. *British Journal of Health Psychology*, 12, 145–156. <https://doi.org/10.1348/135910706X103284>
- Wingerden, J., van, Derks, D. & Bakker, A. B. (2017). The Impact of Personal Resources and Job Crafting Interventions on Work Engagement and Performance. *Human Resource Management*, 56(1), 51–67. <https://doi.org/10.1002/hrm.21758>

Yleiset valmiudet korkeakoulujen tutkinto- ohjelmien osaamistavoitteissa neljällä koulutusalaalla



Osaamistavoitteiden määrittäminen kuuluu eurooppalaiseen korkeakoulutuksen yhtenäistämiseen tähtäävään Bolognan prosessiin. Sisältöosaamisen lisäksi tärkeitä ovat työelämävalmiudet eli yleiset valmiudet. Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet kertovat, millaisia yleisiä valmiuksia korkeakoulut ovat määritelleet ja miten tavoitteet eroavat aloittain ja korkeakoulusektoreittain. Tavoitteissa korostuvat tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI) ja työelämässä pärjääminen, kun taas kestävä kehitys ja opiskelun prosessitaidot jäävät vähälle huomiolle.

 KORKEAKOULUTUKSESSA ON SIIRRYTTY 2000-luvulla opettaja- ja sisältölähtöisestä tutkintovaatimusajattelusta enemmän opiskelija-keskeisiin osaamisperustaisiin opetussuunnitelmiin. Muutos on sidoksissa Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen (*European Higher Education Area*, EHEA) rakentamiseen, niin sanottuun Bolognan prosessiin. Opetuksen ja oppimisen laatu ja sen varmistaminen sekä työelämävastavuus ovat olleet prosessin avaintemoja alusta lähtien, vuodesta 1998. Osaamisen kuvaaminen on tullut yhä keskeisemmäksi, mitä korostavat eurooppalaiset ja kansalliset tutkintojen viitekehukset. (Bologna 1999; Lontoo 2007; ks. myös Caspersen ym. 2017, 9; Erikson & Erikson 2019;

Prøitz 2010, 122.) Korkeakoulutuksessa on alettu puhua alaan liittyvän osaamisen rinnalla niin sanottuista työelämävalmiuksista tai yleisistä valmiuksista.

Kuvaamme tässä artikkelissa yleisiä valmiuksia korkeakoulujen tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteissa. Aineisto hankittiin neljän koulutusala-arvioinnin yhteydessä vuonna 2019. Arvioinnit toteutti Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Analysoimme, millaisia yleisiä valmiuksia ensimmäisen ja toisen syklin tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmien osaamistavoitekuvauksissa on määritelty ja miten kuvaukset vaihtelevat aloittain. Tarkastellut koulutusalat ovat humanistinen, kauppatieteet ja liiketalous, tekniikka sekä yhteiskuntatieteet.

YLEISIÄ VALMIUKSIA KOSKEVAT OSAAMISTAVOITTEET OVAT OSA KORKEAKOULUJEN TUTKINTO-OHJELMIEN OPETUSSUUNNITELMIA.

Osaamistavoitekuvaus on mukana 628 tutkinto-ohjelmasta.

Osaamistavoitteiden tarkastelu on oleellista, sillä opetussuunnitelmat ohjaavat opetusta ja oppimista. Yleisiä valmiuksia koskevat osaamistavoitteet ovat osa korkeakoulujen tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmia. Osaamistavoitteiden muotoilu on sidoksissa koulutuksen johtamiseen: miten paljon niiden määrittelyä johdetaan alakohtaisesti, korkeakoulukohtaisesti tai kansallisesti ja miten paljon eurooppalaiset linjaukset vaikuttavat niihin? Keskustelu yleisistä valmiuksista on ajankohtaisia Suomessa myös niitä arvioineen Kappas!-hankkeen valmistumisen myötä (Ursin ym. 2021). Hankkeessa selvitettiin yleisten valmiuksien osaamista eri korkeakouluissa ja eri aloilla.

Artikkelimme on sekä korkeakoulututkimusta että aikuiskasvatustieteellistä tutkimusta, sillä tarkastelemme korkeakouluissa tavoiteltavaa osaamista ja siihen kytkeytyviä prosesseja. Taustalla on aikuiskasvatustieteellinen osaamiskäsitys. Tarkastelemme osaamista osana oppimista, ja oppimisen perustana on tiedon rakentuminen ja sen liittyminen aikuisten omiin kokemuksiin. Tiedon rakentaminen ja soveltaminen on yksilöllistä. Osaamiseen vaikuttavat ammatilliset, henkilökohtaiset, sosiaaliset, moraaliset ja tunteisiin liittyvät taustatekijät. (Mäkinen & Annala 2010, 55.) Osaamisen ja oppimisen tavoitteiden määrittelemine on aina sidoksissa määrittelijän arvoihin ja poliittisiin näkemyksiin (Kinnari 2020a).

TAUSTALLA BOLOGNAN PROSESSI: RAKENTEISTA OSAAMISPERUSTAISUUTEEN

Bolognan prosessin alussa huomio kohdistui yhdenmukaisten ja vertailtavissa olevien rakenteiden

luomiseen. Prosessin edetessä on keskitytty tutkintojen tuottamaan osaamiseen ja opiskelijoihin oppijoina. (Sorbonne 1998; Bologna 1999; Praha 2001; ks. myös Havnes & Prøitz 2016, 206.) Ammattikorkeakoulujen osaamista koskevaa ajattelua tutkineiden Hannu L. T. Heikkisen ja Harri Kukkonen (Heikkinen & Kukkonen 2019, 262) mukaan osaamista korostava puhetapa yleistyi koulutus- ja talouspolitiikassa 1990-luvulta lähtien (ks. myös Mäkinen & Annala 2010, 41; Wald & Harland 2019, 364–365). Osaamiseen kiinnitettiin huomiota myös esimerkiksi vuonna 1997 alkaneessa talousjärjestö OECD:n *Definition and Selections of Competencies* (DeSeCo) -hankkeessa, jossa määriteltiin kaikille kansalaisille yhteisiä taitoja (DeSeCo 2016; OECD 2005).

'Osaaminen' on varsin monimuotoinen käsite, jolla voidaan viitata tietoon, taitoon, pätevyYTEEN, asenteisiin, osaamistavoitteisiin tai oppimistuloksiin (ECTS 2015; Heikkinen & Kukkonen 2019, 263; Mäkinen & Annala 2010, 41; Ursin & Hyttinen 2010). Erityisesti pätevyksien (*competences*) määrittelyssä on paljon vaihtelevuutta (Caspersen ym. 2017, 9). Kompetensseja painottavaa ajattelua on arvosteltu esimerkiksi huomion kiinnittymisestä kompetenssien mitattavuuteen (Addison 2014; 317; Erikson & Erikson 2019; Miettinen 2019, 205, 211; Silvennoinen & Kinnari 2019, 398, 415–417).

Keskeinen Bolognan prosessin alkuaikojen hanke oli Euroopan unionin rahoittama *Tuning Educational Structures in Europe* (Tuning) -pilotti, jonka ensivaiheeseen vuosina 2000–2002 osallistui noin sata eurooppalaista korkeakoulua. Tavoitteena oli luoda kunkin alan yhteistä näkemystä alaan liittyvistä ja yleisistä valmiuksista sekä tehdä opetussuunnitelmista aiempaa ymmärrettävämpiä ja siten vertailtavia. Hankkeen esille tuomat akateemisen henkilökunnan, opiskelijoiden ja työnantajien näkemyserot opittavien asioiden tärkeydestä herättivät monet ajattelemaan juuri yleisten valmiuksien merkitystä. (Tuning 2003, 61–98.)

Osaamistavoitteiden muotoileminen ja oppimistulosten arviointi olivat eurooppalaisten ja kansallisten tutkintojen viitekehysten lähtökohtia. Prahan ministerikokouksen julkilausumassa vuonna 2001 käynnistettiin yhteistyö yhteisen tutkintojen

SUOMESSA LAKI TUTKINTOJEN VIITEKEHYKSESTÄ TULI VOIMAAN VUONNA 2017.

viitekehysten suunnittelemiseksi. Sen kehittämistä perusteltiin tuolloin lähinnä koulutuksen laadunvarmistuksen tarpeilla. (Praha 2001.) Berliinissä vuonna 2003 ministerit sitoutuivat viitekehysten laatimiseen, ja Bergenissä vuonna 2005 hyväksyttiin ehdotus tutkintojen yhteiseksi viitekehykseksi (*Qualifications Framework for the European Higher Education Area, QF-EHEA*). (Berliini 2003; Bergen 2005.) Jäsenmaat alkoivat kehittää eurooppalaisen viitekehysten rinnalle kansallisia viitekehkyksiä (*National Qualifications Framework, NQF*) (Bergen 2005; Caspersen ym. 2017, 10; OPM 2009). Suomessa laki tutkintojen viitekehyksestä tuli voimaan vasta vuonna 2017 (VN 93/2017).

Osaamisperustaisuus on sidoksissa opiskelijakeskeisyyteen (*student-centred higher education*), josta on tullut Bolognan prosessin edetessä yhä tärkeämpi tavoite. Leuvenin julkilausumassa vuonna 2009 opiskelijakeskeisyys linkitettiin entistä selvemmin opetussuunnitelmien uudistamiseen (Leuven 2009). Osaamis- ja opiskelijakeskeisyyttä on korostettu myös korkeakoulutuksen laadunvarmistuksessa: eurooppalaisen korkeakoulutuksen laadunvarmistuksen standardi 1.2 edellyttää, että ohjelmille määritellään osaamistavoitteet, ja standardi 1.3 edellyttää opiskelijakeskeisyyttä (ESG 2015, 11–12).

Osaamistavoitteiden tuomista korkeakoulutukseen, erityisesti yliopistoihin, on arvosteltu akateemisen vapauden, oppimisen ja opettamisen sekä sivistysajatuksen vastaisina, ja niiden on sanottu sopivan paremmin ammatilliseen koulutukseen (Addison 2014, 317; Erikson & Erikson 2019; Miettinen 2019; Mäkinen & Annala 2010, 43, 48; Wald & Harland 2019, 361). Valmistuneiden ominaisuuksia tutkineiden Navé Waldin ja Tony Harlandin (Wald & Harland 2019, 362) kritiikki kohdistuu erityisesti Australiassa ja Uudessa-Seelannissa käytettyyn yleisten valmiuksien viitekehukseen (*Graduate Attributes Framework, GAF*).

He kritisoivat viitekehystä ja osaamistavoitteita siitä, että sen paremmin viitekehys kuin osaamistavoitteet eivät perustu mihinkään teoriaan tai tutkimukseen. Lisäksi viitekehystä väitetään poliittisesti ja ideologisesti neutraaliksi, vaikka taustalla ovat uusliberalistinen ajattelu, korkeakoulutettujen työllistettävyyden korostaminen ja korkeakoulutuksen markkinaistuminen (ks. myös Kinnari 2020a; 2020b; Wheelahan & Moodie 2021).

Osaamistavoitteiden on lisäksi arvosteltu painotettavan työelämälähtöisyyttä akateemisen osaamisen kustannuksella. Osaamiskokonaisuudet pilkotaan tavoitekuvauksiksi, jolloin niiden arviointi liittyy kriteerien mukaiseen suoriutumiseen sen sijaan että tarkasteltaisiin kokonaisprosessia, ihmisenä kasvamista ja sivistymistä. Hallintohenkilöstön pelätään vaikuttavan liian paljon osaamistavoitteiden määrittelyyn ja tavoitekuvausten yksinkertaistavan liiaksi monimutkaisten asioiden oppimista, luovuutta, asioiden keskinäisriippuvuuksia sekä kognitiivista oppimisprosessia. Keskustelua on lisäksi herättänyt osaamistavoitekuvausten yhteys ulkoisiin laadunarviointimalleihin. Osaamisperustaisuutta ja osaamista korostavaa puhetapaa on kritisoitu siitäkin, että käsitteitä käytetään puhuttaessa taloudellisen lisäarvon tuottamisesta sekä tekemisen ja suorittamisen korostamisesta tietämisen sijaan. (Caspersen ym. 2017, 10; Erikson & Erikson 2019; Havnes & Proitz 2016; Heikkinen & Kukkonen 2019, 263, 267; Hoidn & Reusser 2021, 20; Mäkinen & Annala 2010, 43; Sweetman 2017, 46.)

YLEISET VALMIUDET KORKEAKOULUTUKSESSA

Yleisillä tai siirrettävillä valmiuksilla (*generic/transferable skills*) viitataan tieteenalasta riippumattomiin yleisiin taitoihin (Addison 2014, 314; Ainiola ym. 2020, 98; Barrie 2004, 262). Suomessa käytetään myös käsitteitä yleiset työelämätaidot, geneeriset taidot ja siirrettävät taidot (Maunumäki 2021, 62–63; Penttinen ym. 2011, 103; Ursin & Hyytinen 2010, 67). Lisäksi puhutaan pehmeistä taidoista (*soft skills*) verrattuna kovaan sisältötietoon (*hard knowledge*) (esim. Andrews & Higson 2008).

Yleisten valmiuksien luokittelut vaihtelevat muutamasta osaamisalueesta useiden kymmenien taitojen

YLEISIÄ VALMIUKSIA ON KUVATTU MYÖS 21. VUOSISADAN TAITOINA.

luetteloihin (esim. Ainiala ym. 2020, 98; Ashwin 2020, 20; Penttinen ym. 2011, 103; Suorsa & Sainio 2020, 5; Tuononen ym. 2019, 10; Virtanen & Tynjälä 2013), eikä kaiken kattavaa geneeristen taitojen luetteloa voida tehdä (Hyytinen ym. 2021, 14). Korkeakouluissa saavutettavaa osaamista tutkineet Jani Ursin ja Heidi Hyytinen (2010, 67) pitävät yleisinä valmiuksina muun muassa kriittistä ajattelua, analyttistä päättelykykyä, ongelmanratkaisutaitoja, kommunikaatiotaitoja, tiimityöskentelytaitoja, medialukutaitoa, elinikäisen oppimisen taitoja sekä kykyä tulkita kirjallista ja matemaattista aineistoa.

Yleisiä valmiuksia on kuvattu myös 21. vuosisadan taitoina (*21st century skills*). Ne on koottu neljäksi kokonaisuudeksi: ajattelun taidot, työskentelyn taidot, työvälineiden hallinta ja maailmassa elämisen taidot (Binkley ym. 2012; OECD 2005). Valmistuneiden ominaisuuksia australialaisissa yliopistoissa tutkinut Simon Barrie (2004, 262) käyttää vastaavassa merkityksessä käsitettä *graduate attributes*, tutkinnon suorittaneiden ominaisuudet, joita tarvitaan työelämän lisäksi globaalissa kansalaisuudessa ja yhteiskunnan jäsenyydessä (ks. myös Wald & Harland 2019, 361). Yleisiä valmiuksia on kritisoitu erityisesti niiden vahvasta yhteydestä työelämään, markkinatalouteen ja kilpailukykyyn (esim. Heikkinen & Kukkonen 2019; Kinnari 2020a, 301, 308; Kinnari 2020b; Wheelahan & Moodie 2021) sekä siitä, että niiden omaksuminen erotetaan alakohtaisesta tietosisällöstä (Ashwin 2020, 22, 26; McKenna & Quinn 2021, 113; Miettinen 2019, 205, 213; Wheelahan & Moodie 2021, 217).

Yleisiä valmiuksia kuvataan myös suomalaisissa korkeakoulutusta säätelevissä tutkintoasetuksissa, vaikka itse käsitettä ei varsinaisesti käytetäkään. Esimerkiksi yliopistojen alemman korkeakoulututkinnon tulee antaa valmiudet alan kehityksen seuraamiseen, tieteelliseen ajatteluun,

edellytykset ylempään korkeakoulututkintoon johdettavaan koulutukseen ja jatkuvaan oppimiseen sekä riittävä viestintä- ja kielitaito (VN 794/2004, 7 §, 12 §; ks. myös ammattikorkeakoulututkinnoista VN 1129/2014, 4–5 §). Kotimaisten kielten ja yhden vieraan kielen taidosta säädetään asetuksissa erikseen (VN 794/2004, 6 §; VN 1129/2004, 7 §).

Tutkintojen tuomaan osaamiseen ja yleisiin valmiuksiin on kiinnitetty huomiota muuallakin kuin Bolognan prosessissa. Talousjärjestö OECD organisoii vuonna 2013 päättyneen toteutettavuustutkimuksen *Assessment of Higher Education Learning Outcomes – feasibility study* (AHELO). Suomi osallistui sen yleisiä valmiuksia mittaavaan osioon, jossa tarkasteltiin opiskelijoiden analyttistä päättelyä ja arviointia, ongelmanratkaisukykyä ja argumentatiivista kirjoittamista (OECD 2013; OECD 2015; Ursin 2014).

Tässä tutkimuksessa tarkoitamme 'yleisillä valmiuksilla' alasta riippumattomia, siirrettäviä valmiuksia eli tietoja, taitoja ja asenteita, joita voidaan hyödyntää eri aloilla niin opinnoissa ja tutkimuksessa kuin muussa työelämässä (vrt. Ashwin 2020; Virtanen & Tynjälä 2013). Näitä on mahdollista oppia ja opettaa eri prosessein, eivätkä ne ole valmistuneiden ominaisuuksia. Yleiset valmiudet kehittyvät varsinaisten opintojen lisäksi esimerkiksi opiskelijakunta- ja harrastustoiminnassa, opintojen aikaisessa työskentelyssä ja vaihto-opiskelussa (Grebert ym. 2007). Niiden määrittäminen on sidoksissa kulloiseenkin aikakauteen, ne ovat vahvasti arvo- ja politiikkasidonnaisia sekä saavat eri aikoina erilaisia politiikkamääritelmiä (vrt. Kinnari 2020a).

TUTKIMUSASETELMA JA -KYSYMYKSET

Analysoimme korkeakoulutuksen yleisiä valmiuksia neljällä koulutuslalla. Aineistona ovat tutkinto-ohjelmien opetussuunnitelmien vahvistetut osaamistavoitteet. 'Osaamistavoitteet' kuvaavat sen, mitä opiskelijan pitäisi tietää, ymmärtää ja osata tehdä tietyn oppimisprosessin päätyttyä (Addison 2014, 314; Caspersen ym. 2017, 10; ECTS 2015; Erikson & Erikson 2019; Havnes & Prøitz 2016, 207). 'Osaamisperustaisuudella' tarkoitetaan osaamis-

ERI ALOJEN

OSAAMISTAVOITTEET

RISTIINTAULUKOITIIN

KORKEAKOULUSEKTOREITTAIN

JA TUTKINNOITTAIN.

tavoitteiden muotoilemista opiskelijan aktiivisen oppimisen pohjalta sekä työelämä-, yhteiskunta- ja kansalaisuusrelevanssin edistämistä koulutuksen aikana (Davies 2017, 6; Heikkinen & Kukkonen 2019, 263; Mulder ym. 2009, 760). Osaamistavoitteita voidaan lähestyä useasta näkökulmasta: oppimisen ja koulutuksen suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen työkaluina, osana kansallista viitekehystä ja standardointeja, laadunhallinnan, mitattavuuden ja tilivelvollisuuden näkökulmasta sekä opettajien toiminnan kautta (Caspersen ym. 2017, 11; Prøitz 2010, 123; Sweetman 2017, 45).

Artikkelissa kysymme,

- 1) mitä yleisiä valmiuksia korkeakoulujen neljän eri koulutusalan osaamistavoiteissa on määritelty ja
- 2) millaisia mahdollisia eroja osaamistavoiteissa on tarkasteltujen alojen välillä, eri korkeakoulusektoreilla ja eri tutkintotasoilla.

Suomessa ei ole aiemmin laajasti analysoitu korkeakoulujen tutkinto-ohjelmien vahvistettuja osaamistavoitteita. Yleisiä valmiuksia on kuvattu ja analysoitu yksittäisillä kursseilla (esim. Ainiala ym. 2020) ja korkeakouluissa (esim. Kallioinen 2010), työelämävalmiuksien näkökulmasta tietyllä alalla (esim. Kerkkonen ym. 2020) ja siitä näkökulmasta, miten niitä pitäisi opettaa (esim. Jääskelä ym. 2018; Virtanen & Tynjälä 2013; 2019). Kuvaamme korkeakoulujen osaamistavoitteisiin sisältyvien yleisten valmiuksien analysoinnin tuloksia, emme osaamistavoiteajattelua sinänsä.

AINEISTO JA SEN ANALYYSI

Käytämme aineistona Karvin toteuttamassa humanistisen, kauppatieteiden ja liiketalouden, tekniikan sekä yhteiskuntatieteiden arvioinnissa kerättyjä tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteita yliopistoista ja ammattikorkeakouluista (Pirttilä ym. 2020; Pyykkö ym. 2020; Seppälä ym. 2020; Wallenius ym. 2020). Alat rajattiin opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) koulutusvastuumäärittelyjen mukaisesti. Koulutusala-arviointien yksi aineistokeruumuoto oli kysely yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen alempaan ja ylempään korkeakoulututkintoon johtavien tutkinto-ohjelmien edustajille. Tieteelliseen jatkotutkintoon johtavat tutkinto-ohjelmat eivät olleet tarkasteluissa mukana.

Osaamistavoitteet pyydettiin tutkinto-ohjelmien edustajilta keväällä 2019 osana sähköistä Webropol-pohjaista itsearviointikyselyä. Sen yhdessä kysymyksessä pyydettiin: ”Kopioikaa (ei linkkejä) tähän vahvistetut tutkintotason osaamistavoitteet.” Vahvistettuja osaamistavoitteiden kuvauksia saatiin 628 tutkinto-ohjelmasta: yliopistoista 386 ja ammattikorkeakouluista 242. Eniten tutkinto-ohjelmia on aineistossa mukana tekniikan alalta (**taulukko 1**). Yhteiskuntatieteelliseltä alalta arvioinnissa olivat mukana vain yliopistojen alemmat ja ylempät korkeakoulututkintoon johtavat tutkinto-ohjelmat. Käytännössä kyselyyn saatiin vastaus lähes kaikista neljän alan tutkinto-ohjelmista, eli 98,7 prosentista kaikista alojen tutkinto-ohjelmista. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan vastanneet osaamistavoitteita koskevaan kysymykseen. Arviointiraporteissa osaamistavoitekuvaus voitiin analysoida vain yleisellä tasolla, mikä perustelee analyysin syventämistä tässä artikkelissa.

Analysointi aloitettiin yleisten valmiuksien erottamisella sisältöosaamisen tavoitteista. Lähes kaikissa, eli 95–98 prosentissa vastauksista, vahvistetuissa osaamistavoiteissa kuvattiin alaan liittyvän osaamisen valmiuksia, ja osassa vain niitä. Sisältöosaaminenkin saatettiin kuitata varsin tiiviisti: ”Hallitsee oman alansa keskeisen tiedollisen ja taidollisen sisällön” (humanistinen, kandidaatti). Eniten pelkästään substanssiosaamiseen liittyviä valmiuksia oli tekniikan alan osaamistavoiteissa.

Tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet	Humanistinen	Kauppätieteet ja liiketalous	Tekniikka	Yhteiskuntatieteet	Yhteensä
Kandidaatin tutkintoon johtavien tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet	44	14	34	24	116
Maisterin tutkintoon johtavien tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet	68	53	91	58	270
Ammattikorkeakoulututkintoon johtavien tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet	8	61	94	–	163
Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavien tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteet	6	41	32	–	79
Yhteensä	126	169	251	82	628

Taulukko 1. Tutkinto-ohjelmien vahvistetut osaamistavoitteet aloittain (N = 628).

Yleisten valmiuksien osaamistavoitteita oli 144 sivua. Toteutimme analyysin monimenetelmällisellä otteella (*mixed methods*), jonka ensimmäinen analysointimenetelmä oli teoriaohjattu laadullinen sisällönanalyysi (Seppänen-Järvelä ym. 2019; Tuomi & Sarajärvi 2018, 104, 119, 133). Aiemmat tietomme ja aiemman tutkimuksen tuntemus vaikuttivat väistämättä analyysiin.

Yleisiä valmiuksia koskevat eri osaamistavoitteet eroteltiin omiksi lausekkeikseen. Jotkin vahvistetut tavoitteet sisälsivät useiden erilaisten yleisten valmiuksien kuvauksia. Tällaiset lausekkeet jaettiin usean yleisiä valmiuksia kuvaavan osaamistavoiteluokan alle (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Pieniä luokkia yhdistettiin suuremmiksi, ja aineistoa luokiteltiin uudelleen. Esimerkiksi asenteet ja eettiset valmiudet olivat aluksi erillisiä luokkia, samoin itsensä kehittäminen ja jatko-opintovalmiudet. Jaottelumme ei noudata suoraan aiempia yleisten valmiuksien jaotteluita, vaikka siinä onkin aineksia monista niistä.

Laadullisen sisällönanalyysin jälkeen tarkastelimme NVivo New -analysointiohjelmalla muodostettujen luokkien määrällistä ja suhteellista vaihtelua eri aloilla sekä osaamistavoiteissa esiintyneitä verbejä. Yleisimpiä verbejä tarkasteltiin vain suomenkielisiä osaamistavoitteista. Yleisiä valmiuksia kuvaavat eri alojen osaamistavoitteet ristiintaulukoitiin korkeakoulusektoreittain ja tutkinnoittain: kandidaatin tutkinto, maisterin tutkinto, ammattikorkeakoulututkinto, ylempi ammattikorkeakoulututkinto. Lisäksi analysoitiin muita yleisten valmiuksien kirjoittamista ja kuvaamista koskevia piirteitä.

TULOKSET: LAAJA KIRJO YLEISIÄ VALMIUKSIA

Korkeakoulututkintojen osaamistavoitekuvauksissa oli määritelty yleisten valmiuksien osaamistavoitteita laajasti (**taulukko 2**). Monet valmiudet, kuten viestintävalmiudet ja sosiaaliset valmiudet tai kansainvälisyysvalmiudet ja kielitaito, ovat sidoksissa toisiinsa, joten yleiset valmiudet ovat osin päällekkäisiä ja limittäisiä.

Yleinen valmius	Humanistinen ala (n = 126) %-osuus kk-sektorin vastauksista		Kauppatieteet ja liiketalous (n = 169) %-osuus kk-sektorin vastauksista		Tekniikka (n = 251) %-osuus kk-sektorin vastauksista		Yhteiskunta- tieteet (n = 82) %-osuus kk-sektorin vastauksista
	Korkeakoulusektori	AMK (n = 14)	Yliopisto (n = 112)	AMK (n = 104)	Yliopisto (n = 66)	AMK (n = 129)	
1. Tutkimus- ja TKI- valmiudet	71,4 %	83,2 %	41,3 %	66,7 %	31,8 %	66,6 %	85,4 %
2. Työelämässä pärjää- misen valmiudet	71,4 %	73,5 %	42,3 %	22,7 %	69,8 %	59,3 %	70,7 %
3. Kieli- ja viestintä- valmiudet	42,9 %	67,3 %	45,2 %	71,2 %	40,3 %	60,2 %	56,1 %
4. Sosiaaliset valmiudet	64,3 %	52,2 %	39,4 %	34,8 %	41,9 %	57,7 %	40,2 %
5. Kansainvälisyys- ja monikulttuurisuus- valmiudet	50,0 %	46,9 %	53,8 %	43,9 %	46,5 %	35,8 %	41,5 %
6. Ajattelun valmiudet	28,6 %	47,8 %	39,4 %	62,1 %	21,7 %	50,4 %	53,7 %
7. Asenteet ja eettiset valmiudet	50,0 %	50,4 %	30,7 %	37,9 %	32,6 %	32,6 %	25,6 %
8. Itsensä kehittämisen valmiudet	21,4 %	64,6 %	18,3 %	21,2 %	26,4 %	62,6 %	37,8 %
9. Tietotekniset ja työvälinevalmiudet	28,6 %	30,1 %	34,6 %	19,7 %	29,4 %	40,7 %	4,9 %
10. Kestävän kehityksen valmiudet	14,3 %	–	18,3 %	34,8 %	20,2 %	31,7 %	3,7 %
11. Opintojen prosessi- valmiudet	14,3 %	16,8 %	20,2 %	7,6 %	29,5 %	14,6 %	4,9 %

Taulukko 2. Osaamistavoitteiden yleiset valmiudet neljällä koulutusallalla korkeakoulusektoreittain. Prosenttiosuudet ovat osuuksia kyseisen korkeakoulusektorin vastauksista aloittain.

Korkeakoulujen osaamistavoitekuvauksissa oli suhteellisesti eniten tutkimus- sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan (TKI) valmiuksia ja työelämässä pärjäämisen valmiuksia. Tutkimusvalmiuksia luettiin erityisesti yhteiskuntatieteiden ja humanistisen alan osaamistavoiteissa, sillä alat painottuivat yliopistosektorille. Vähiten osaamistavoitekuvauksissa oli opintojen prosessivalmiuksia, joita kuvattiin eniten tekniikan alan ammattikorkeakoulu-tutkintoon johtavissa tutkinto-ohjelmissa.

”Opiskelija osaa muotoilla tutkimuskysymyksiä sekä käyttää ja soveltaa erilaisia teorioita, tutkimusmenetelmiä ja -aineistoja sekä tulkita ja raportoida niiden tuloksia.” (yhteiskuntatieteet, maisteri)

”Kykenee ottamaan vastuun omasta oppimisestaan ja osaa arvioida sekä kehittää omia oppimistaitojaan ja -tyylejään, osaa arvioida ja kehittää osaamistaan.” (tekniikka, AMK)

YLEISTEN VALMIUKSIEN OSAAMISTAVOITTEIDEN KIRJOITTAMISTA OLI OHJEISTETTU ERI KORKEAKOULUISSA ERI TAVOIN.

Alat erosivat toisistaan yleisten valmiuksien painotuksissa. Humanistisella ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla nimettiin eniten tutkimus- ja TKI-valmiuksia, kauppatieteissä kieli- ja viestintävalmiuksia ja tekniikan alalla työelämässä pärjäämisen valmiuksia.

”Kauppatieteiden kandidaatilla on riittävät suulliset ja kirjalliset äidinkielen ja vieraan kielen viestintävalmiudet toimia yleisissä ja alakohtaisissa tilanteissa. Opiskelija osaa tuottaa selkeitä ja johdonmukaisia tekstejä. Opiskelija osaa viestiä vieraalla kielellä sujuvasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa tilanteissa.” (kauppatieteet, kandidaatti)

”Sähkö- ja automaatiotekniikan koulutuksessa opiskelijalle kehittyä valmius toimia asiantuntijana ja esimiestehtävissä sähköalan, energia-alan ja tietoliikennealan yrityksissä, teollisuudessa ja suunnittelutoimistoissa. Tutkintoon sisältyvät työelämätaitojen ja yritystoiminnan opinnot sekä kieli- ja viestintäopinnot mahdollistavat siirtymisen myös kansainvälisiin tehtäviin ja yrittäjäksi.” (tekniikka, AMK)

Osassa yleisiä valmiuksia aloittainen esiintymisvaihtelu oli suurta. Esimerkiksi kauppatieteiden kandidaatin tutkinto-ohjelmissa korostuivat ajattelun valmiudet, kun taas tekniikan alan ammattikorkeakoulujen ohjelmissa niitä mainittiin vähän. Kestävän kehityksen valmiuksia mainittiin paljon kauppatieteiden maisteritason tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteissa, mutta humanistisen alan yliopistojen ohjelmien osaamistavoitteissa niitä ei mainittu lainkaan.

”Analyttinen ajattelu ja ongelmanratkaisu: opiskelijat kykenevät analyttiseen ajatteluun soveltamalla sopivia käsitteitä ja menetelmiä liiketoiminnan eri osa-alueiden ongelmien ratkaisemisessa.” (kauppatieteet, kandidaatti)

“Students learn to adapt knowledge, skills, and new approaches to reach collaborative solutions based on ecological, economic, and socio-cultural sustainability.”

[”Opiskelijat oppivat tietoa, taitoja ja uudenlaisia lähestymistapoja, joilla päästään yhteistoiminnallisiin, ekologiseen, taloudelliseen ja sosiokulttuuriseen kestävyteen perustuviin ratkaisuihin.”] (kauppatieteet, maisteri)

Yliopistojen kandidaattitason tutkinto-ohjelmissa määriteltiin suhteellisesti enemmän tavoitteita yleisille valmiuksille kuin maisteritason ohjelmissa. Muita tutkinto-ohjelmia enemmän yleisiä valmiuksia mainittiin tekniikan alan kandidaatin tutkintoon johtavissa ohjelmissa. Erityisen paljon niissä kuvattiin kieli- ja viestintävalmiuksia, itsensä kehittämisen valmiuksia ja valmiuksia jatkaa opintoja maisterivaiheeseen. Ammattikorkeakouluissa yleisiä valmiuksia oli enemmän perustutkintotason ohjelmissa kuin ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtavissa ohjelmissa.

Yleisten valmiuksien osaamistavoitteista näkyi, että niiden kirjoittamista oli ohjeistettu eri korkeakouluissa eri tavoin. Joissakin korkeakouluissa saman koulutusalan yleisten valmiuksien osaamistavoitteet olivat kaikissa tutkinto-ohjelmissa samanlaisia, kun taas toisissa yhteisiä osuuksia ei ollut juuri lainkaan. Osaamistavoitteiden kuvauksissa todettiin yleisimmin, että opiskelija ”tuntee”, ”ymmärtää”, ”soveltaa”, ”toimii”, ”hallitsee”, ”kykenee” ja ”arvioi”. Verbit vaihtelivat hieman aloittain.

Ammattikorkeakouluissa yleisten valmiuksien osaamistavoitteiden kirjoittamista koordinoitiin valtakunnallisesti, ja eri korkeakoulujen saman alan tutkintojen yleisten valmiuksien osaamistavoitteet olivat yhteneviä, jopa identtisiä, vaikka vaihteluakin esiintyi. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n (2010) työ yleisten valmiuksien osaamistavoitteiden määrittelyssä sekä eurooppalaiset ja kansalliset tutkintojen viitekehukset ja muu sääätely

TOISINAAN OSAAMISTAVOITTEET OLIVAT MARKKINOINTITEKSTIÄ TUTKINTO-OHJELMAAN MAHDOLLISESTI HAKEUTUVILLE.

saatettiin mainita tavoitekuvauksissa.

”Tuotantotalouden koulutusohjelman osaamista-voitteiden määrittely perustuu asetukseen ammatikorkeakouluopinnoista sekä korkeakouluopintojen eurooppalaiseen ja kansalliseen viitekehykseen.” (tekniikka, AMK)

Yliopistojen yleisten valmiuksien kuvaaminen vaihteli ammattikorkeakouluja enemmän: osassa yliopistoja yleisiä valmiuksia kuvailtiin niukasti, osassa kirjo oli laaja. Yliopistojen tutkinto-ohjelmissa kuvattiin enemmän kieli- ja viestintävalmiuksia kuin ammattikorkeakoulujen tutkinto-ohjelmissa. Jotkin jaottelut olivat yliopistokohtaisia, kuten jaottelu tieteellisiin valmiuksiin, ammatillisiin taitoihin, yleisiin työskentelytaitoihin, asenteellisiin valmiuksiin ja työllistymisosaamiseen.

Tavoiteltu osaamistaso myös vaihteli: joissakin ohjelmissa tarjottiin osaamista avustaviin tehtäviin aloitteilijan tasolle tai perusosaamista syvällisempää osaamista, toisissa valmistui jo ensimmäisen syklin tutkinnossa erityisasiantuntijaksi, huippuosaajaksi, esimieheksi tai johtajaksi. Eroja oli myös korkeakoulusektoreittain. Koska ammattikorkeakoulututkinnon jälkeen siirtyään yleensä työelämään, tulevat mahdollisuudet työelämässä kuvattiin konkreettisemmin kuin yliopistojen kandidaatin tutkintojen osaamistavoiteissa.

“This degree programme serves to educate highly skilled, innovative, and entrepreneurial managers and leaders, who have strong abilities to utilise emerging opportunities in an international business environment.”

[”Tutkinto-ohjelma kouluttaa osaavia, innovatiivisia ja yrittäjähenkisiä johtajia, joilla on kyky hyödyntää kohtaamiaan mahdollisuuksia kansainvälisessä liiketoimintaympäristössä.”] (liiketalous, AMK)

Jotkin osaamistavoitekuvaukset eivät varsinaisesti kuvanneet opiskelijan tulevaa osaamista vaan kertoivat, mitä koulutuksessa tehdään, miksi siihen kannattaa hakeutua, millainen historia koulutuksella on, millaisia suuntautumisvaihtoehtoja on tai kuvailtiin meneillään olevaa yhteiskunnallista muutosta. Joissakin kuvauksissa korostettiin koulutuksen ainutlaatuisia yhteyttä kansainväliseen tutkimukseen tai työelämän arvostusta kyseistä tutkintoa kohtaan. Toisinaan osaamistavoitteet olivat markkinointitekstiä tutkinto-ohjelmaan mahdollisesti hakeutuville, mikä näkyi tutkinto-ohjelman erinomaisuuden kuvauksena sekä ylistävien adjektiivien käyttämisenä erityisesti englanninkielisissä ohjelmissa molemmilla korkeakoulusektoreilla.

“We offer you an international and interactive study environment where you can develop yourself into a highly capable professional with widely applicable knowledge. In our challenge-based courses, we work closely with diverse organizations and business people offering you the latest insights as well as live cases to solve.”

[”Tarjoamme sinulle kansainvälisen ja vuorovaihteisen opiskelu ympäristön, jossa voit kehittää itseäsi huippuammattilaiseksi, jolla on laajasti sovellettavaa tietoa. Haasteisiin perustuvilla kursseillamme työskentelemme läheisesti erilaisten organisaatioiden ja liike-elämän ammattilaisten kanssa, mikä tarjoaa sinulle uusimmat näkemykset ja aitoja tapauksia ratkaistavaksi.”] (kauppatieteet, maisteri)

Opiskelijan rooli oppijana tai osaamistavoitteiden saavuttajana ei aina ollut olennaista. Samoin osaamistavoitteiden antama kuva aktiivisesta toimijasta vaihteli: Joissakin koulutus tarjosi valmiuksia opiskelijalle, toisissa opiskelija oli aktiivinen oppija ja osaaja nyt tai tulevaisuudessa. Joissakin kuvauksissa yhteiskunnan tarpeisiin vastasi koulutus, ei niinkään opiskelijan saavuttama osaaminen.

POHDINTA

Neljän koulutusalan tutkinto-ohjelmien osaamistavoiteissa kuvattujen yleisten valmiuksien kirjo oli laaja: tutkimus- ja TKI-valmiudet, työelämässä pärjääminen,

kieli- ja viestintävalmiudet, sosiaaliset valmiudet, kansainvälisyysvalmiudet, ajattelun valmiudet, asenteet ja eettiset valmiudet, itsensä kehittämisen valmiudet, tietotekniset valmiudet, kestävä kehityksen valmiudet sekä opiskelun prosessivalmiudet. Esimerkiksi kansainvälisyysvalmiuksia ja kestävä kehityksen valmiuksia ei aiemmissa tutkimuksissa ole useinkaan huomioitu (Ainiala ym. 2020, 98; Ashwin 2020, 20–21; Binkley ym. 2012; Penttinen ym. 2011, 103; Suorsa & Sainio 2020, 5; Tuononen ym. 2019, 10; Virtanen & Tynjälä 2013; Wald & Harland 2019, 367). Yleisten valmiuksien osaamistavoitekuvaukset seurailevat koulutuspoliittisen keskustelun teemoja ja toivetoiljoja (vrt. Kinnari 2020a). Siten esimerkiksi kestävä kehitystä koskevat osaamistavoitteet voivat olla tulevisia opetussuunnitelmissa esillä huomattavasti tutkimusaineistoamme useammin.

Yleisten valmiuksien osaamistavoitteet vastasivat toisinaan hyvinkin suoraan asetuksissa (VN 794/2004, 7 §, 12 §; VN 1129/2014, 4–5 §) määriteltyjä tavoitteita ja täydensivät niitä. Muu kansallinen ohjaus näkyi erityisesti ammattikorkeakoulujen tavoitekuvauksissa (Arene 2010). Korkeakoulukohdainen opetussuunnitelmatyön johtaminen, yhteiset ohjeistukset ja tuki – tai niiden vähäisyys – heijastuivat kaikkiin kuvauksiin. Ammattikorkeakouluissa yleisten valmiuksien osaamistavoitteet olivat enemmän toistensa kaltaisia, kun taas yliopistoissa kuvaukset vaihtelivat enemmän. Tavoitteiden muotoilujen yhdenmukaisuuksista voi päätellä, että myös yliopistokohtaista ohjausta esiintyy.

Opetussuunnitelmien osaamisperustaisuuteen liittyviä merkityksiä tutkineiden Marita Mäkisen ja Johanna Annalan (2010) mukaan osaamisperustaisuutta koskeva kehittämistyö vaikuttaa tulleen yliopistoihin ammattikorkeakouluja hitaammin, mikä näkyy siinä, että ammattikorkeakoulujen edustajat käyttivät osaamistavoitteita koskevia käsitteitä johdonmukaisemmin kuin yliopistojen henkilökunta (Mäkinen & Annala 2010, 42, 54). Osaamistavoitteissa näkyivät myös korkeakoulusektoreiden erilaiset tehtävät: yliopistojen osaamistavoitteissa korostuivat tutkimusvalmiudet, kun taas ammattikorkeakoulujen osaamistavoitteet havainnollistivat työelämässä pärjäämisen valmiuksia.

Alakohtaiset erot olivat pieniä. Kauppatieteiden ja liiketalouden tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteissa korostuivat kieli- ja viestintä- sekä kansainvälisyysvalmiudet. Muuten tarkastelluilla aloilla kuvattiin eniten tutkimus- ja TKI-valmiuksia sekä työelämässä pärjäämisen valmiuksia. Yliopistojen suoraan ammattiin johtavilla aloilla ja ammattikorkeakoulututkinnoissa yleiset valmiudet määriteltiin konkreettisesti, kun taas humanistisella alalla korostuivat asenteet ja eettiset valmiudet (ks. myös Mäkinen & Annala 2010, 48; Wheelahan & Moodie 2021, 212). Esimerkiksi humanistisella ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla on paljon erilaisia lähetymistapoja, jolloin niiden osaamistavoitteet jäävät helposti yleiselle tasolle (Caspersen ym. 2017, 13).

Tutkintotasojen väliset erot näkyivät analyysin tuloksissa: yliopistojen kandidaattitasolla oli enemmän yleisten valmiuksien osaamistavoitteita kuin maisteritasolla. Tämä voi kertoa pikemmin ylemmän korkeakoulututkinnon tutkimus- ja sisältöpainotteisuudesta kuin alemman korkeakoulututkinnon työelämävastavuudesta. Joissakin tekniikan alan maisterin tutkinto-ohjelmissa ei mainittu ainuttakaan yleistä valmiutta, eli niiden ajateltiin kehittyvän alemmassa tutkinnossa tai opittavan työelämässä. Ammattikorkeakoulututkinnoissa yleisten valmiuksien kuvaukset painottuivat perustutkintoon.

Yleisiä valmiuksia on arvosteltu työelämävastavuuden korostamisesta akateemisten taitojen ja sivistymisen sijaan, ihmisen näkemisestä vain markkinatalouden osana tai yrittäjämäisenä toimijana, jolloin sivistymiselle tai uuden tiedon etsimiselle ei jää tilaa (Heikkinen & Kukkonen 2019; Kinnari 2020a, 301; Kinnari 2020b; Mulder ym. 2009, 758; Wheelahan & Moodie 2021). Koska maailma muuttuu jatkuvasti, nykyisen kaltaisiin ammatteihin ja työelämään kouluttaminen voi olla turhaa ja lyhytnäköistä. Korkeakoulutuksen pitäisikin antaa sekä valmiuksia ymmärtää laajemmin yhteiskuntaa ja maailmaa että eettisyyttä ja ekologista tai ekososiaalista vastuuta ja sivistystä. (Heikkinen & Kukkonen 2019, 263–264; ks. myös Mäkinen & Annala 2010, 49–50.)

Myös korkeakoulututkimuksen professori Paul Ashwin (2020) kritisoi manifestissaan työllistävyyden ja taloudellisten arvojen liiallista korostamista

nykykeskustelussa. Hänen mukaansa yliopiston tehtävä ei ole valmistaa opiskelijoita tulevaisuuden työntekijän rooliin, vaan opiskelun tulee kehittää uusia tapoja nähdä maailma, auttaa kokemaan ja ymmärtämään maailma ja itsensä uudella tavalla. Yksittäisten faktojen asemesta tulisi painottaa tiedon keskinäisriippuvaa rakennetta (*interrelated structure of a body of knowledge*). (Ashwin 2020, 3, 41, 66, 78.)

Siitäkin on keskusteltu, kuinka olennaista on erotella yleisiä valmiuksia alakohtaisesta tietosisällöstä (esim. Ashwin 2020, 26; McKenna & Quinn 2021, 113; Miettinen 2019; Wheelahan & Moodie 2021, 217). Paikoin yleisten valmiuksien ja substanssiosaamisen välinen ero on hyvinkin ohut, ja valmiudet kehittyvät koulutusalasidonnaisesti. Barrien (2004, 262) mukaan tutkinnon suorittaneiden valmiudet voivat olla yleisiä mutta eivät välttämättä tieteenalasta riippumattomia. Yleisten valmiuksien kuvaukset eivät eronneet suuresti aloittain, mikä ei kuitenkaan merkitse sitä, että yleiset valmiudet olisivat koulutus-alasta riippumattomia tai kehittyisivät siitä irrallaan.

Olemme analysoineet artikkelissamme osaamistavoitekuvauksia, jotka ovat osa korkeakoulujen opetussuunnitelmia. Mäkisen ja Annalan (2010) mukaan osaamisperustaisessa koulutuksessa pitäisi kiinnittää huomioita siihen, mihin tarkoitukseen korkeakoulutusta ja opetussuunnitelmaa halutaan käyttää sekä millaisen teoreettisen viitekehyksen pohjalta opetussuunnitelma toteutetaan. Opetussuunnitelma voidaan

nähdä tavoitteellisena ja dynaamisena prosessina, johon heijastuvat koulutuksen ideologinen, kulttuurinen, historiallinen, sosiaalinen ja globaali konteksti sekä yksilöiden identiteetin kehittymistä ja arvoja koskevat lähtökohdat. (Mäkinen & Annala 2010, 44.) Tämä näkyy myös Bolognan prosessin myötä vahvistuneena yleisiä valmiuksia koskevien osaamistavoitteiden määrittelyinä.

Kun yleisten valmiuksien osaamistavoitteita tehdään näkyväksi opetussuunnitelmissa, edistetään opiskelijan kasvua alansa asiantuntijaksi ja opiskelun alan substanssiosaamisen hyödyntämistä jatko-opinnoissa ja työelämässä. Laajemman kontekstin huomioiminen vahvistaa samalla opiskelijoiden mukautumiskykyä, jota ennakoimattoman tulevaisuuden haasteisiin vastaaminen edellyttää.



MIRA HUUSKO

KT, arviointiasiantuntija
Kansallinen koulutuksen
arviointikeskus

 <https://orcid.org/0000-0003-2726-7250>



RIITTA PYYKKÖ

FT, professori emerita
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-8487-305X>

LÄHTEET

- Addison, N. (2014). Doubting learning outcomes in higher education contexts: from performativity towards emergence and negotiation. *International Journal of Art and Design Education*, 33(3), 313–325. <https://doi.org/10.1111/jade.12063>
- Ainiala, T., Olsson, P., Mattila, H. & Vesalainen, M. (2020). Työelämätaidot korkeakouluopetuksessa. Opiskelijoiden kokemuksia asiantuntijuuden ja taitojen kehittämisestä monialaisella kaupunkitutkimuksen projekti-kurssilla. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 96–111. <https://doi.org/10.33336/aik.95449>
- Andrew, J. & Higson, H. (2008). Graduate employability. 'Soft skills' versus 'hard' business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Arene (2010). *Suositus tutkintojen kansallisen viitekehyksen (nqf) ja tutkintojen yhteisten kompetenssien soveltamisesta ammattikorkeakouluissa*. http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_nqf.pdf.
- Ashwin, P. (2020). *Transforming university education – a manifesto*. London: Bloomsbury.
- Barrie, S. C. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 261–275. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235391>
- Bergen (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. Bergen, 19.–20.5.2005.

- Berliini (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19.9.2003.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Teoksessa P. Griffin, B. McGaw & E. Care (toim.) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer: Dordrecht, 17–66.
- Bologna (1999). *The Bologna Declaration. Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna, 19.6.1999.
- Caspersen, J., Frølich, N. & Muller, J. (2017). Higher education learning outcomes – ambiguity and change in higher education. *European Journal of Education*, 52(1), 8–19. <https://doi.org/10.1111/ejed.12208>
- Davies, H. (2017). Competence-based curricula in the context of Bologna and EU higher education policy. *Pharmacy*, 5(2), 1–12. <https://doi.org/10.3390/pharmacy5020017>
- DeSeCo (2016). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* <https://www.deseco.ch>
- ECTS (2015). *ECTS users' guide 2015*. European Union. <https://doi.org/10.2766/87192>
- Erikson, M. G. & Erikson, M. (2019). Learning outcomes and critical thinking - good intentions in conflict. *Studies in Higher Education*, 44(12), 293–2303. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1486813>
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium.
- Grebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C.-J. & Cragliani, V. (2007). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147–165. <https://doi.org/10.1080/0729436042000206636>
- Havnes, A. & Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 205–223. <https://doi.org/10.1007/s11092-016-9243-z>
- Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Hoidn, S. & Reusser, K. (2021). Foundations of student-centered learning and teaching. Teoksessa S. Hoidn & M. Klemenčič (toim.) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. London: Routledge, 17–46.
- Hyytinen, H., Kleemola, K & Toom, A. (2021). Geneeriset taidot ja niiden arviointi korkeakoulutuksessa. Teoksessa J. Ursin, H. Hyytinen & K. Silvennoinen (toim.) *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas!-hankkeen tuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6, 14–18.
- Jääskelä, P., Nykänen, S. & Tynjälä, P. (2018). Models for the development of generic skills in Finnish higher education. *Journal of Further and Higher Education* 42(1), 130–142. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2016.1206858>
- Kallioinen, O. (2020). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56–68. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.1.56>
- Kerkkonen, A., Merenmies, J., Kortekangas-Savolainen, O., Jääskeläinen, J., Kulmala, P., & Jääskeläinen, J. (2020). Entistäkin parempia kesäkandeja. Lääketieteen opiskelijoiden työelämälähtöinen näkemys perusopetuksen kehityskohteista. *Duodecim*, 136(13), 1 614–1 621.
- Kinnari, H. (2020a). Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 81.
- Kinnari, H. (2020b). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi. Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, (40)4, 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Leuven (2009). *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education. Leuven/Louvain-la-Neuve, 28.–29.4.2009.
- Lontoo (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world*. London Communiqué. London, 18.5.2007.
- Maunumäki, M. (2021). Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttänä. Diskurssianalyysi yliopistossa opettavien puheesta. Jyväskylän yliopisto. *JYU dissertations* 392.
- McKenna, S. & Quinn, L. (2021). Misconceptions and misapplications of student-centered approaches. Teoksessa S. Hoidn & M. Klemenčič (toim.) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. London: Routledge, 109–120.
- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 50(3), 203–215.
- Mulder, M., Gulikers, J., Biemans, H. & Wesselink R. (2009). The new competence concept in higher education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(8/9), 755–770. <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68239>

- OECD (2005). *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD (2013). *Getting the right data: the assessment instruments for the AHELO feasibility study*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/gettingtherightdatat-heassessmentinstrumentsfortheahelofeasibilitystudy.htm>
- OECD (2015). *AHELO Main Study. OECD supports the assessment of learning outcomes in higher education*. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/ahelo-main-study.htm>.
- OPM (2009). *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 24. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriö.
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M. & Ukkonen, J. (2011). Miten työelämäorientaatiota voidaan tukea koulutuksen aikana? *Aikuiskasvatus*, 32(2), 99–110. <https://doi.org/10.33336/aik.93921>
- Pirttilä, A., Silvén, O., Harrikari, H., Joukkola, E., Juvonen, L., Kontio, J., Rehn, A. & Leppänen O. (2020). *Tekniikan korkeakoulutuksen arviointi*. Julkaisuja 3. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Praha (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague, 19.5.2001.
- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational assessment, evaluation and accountability* 22, 119–137. <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9097-8>
- Pyykkö R., Tolonen M., Levä K., Mahlamäki-Kultanen S., Pantermöller M., Pettersson T., Saarinen S. & Huusko M. (2020). *Humanistisen alan korkeakoulutuksen arviointi*. Julkaisuja 1. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Seppälä, U., Kivistö, J., Joas, M., Kaikkonen, V., Rantanen, T., Rantanen, T., Tiilikainen T. & Nordblad M. (2020). *Yhteiskuntatieteellisen korkeakoulutuksen arviointi*. Julkaisuja 2. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Seppänen-Järvelä R., Åkerblad L. & Haapakoski, K. (2019). Monimenetelmällisen tutkimuksen integroivat strategiat. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 332–339.
- Silvennoinen, H. & Kinnari, H. (2019). "Elinikäisen oppimisen kulttuuri juurrutetaan joka ainoaan kansalaisryhmään" – havaintoja OECD:n vaikutuksista suomalaisessa aikuiskoulutuspolitiikassa. Teoksessa H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.) *Kohti oppimisyhteiskuntaa. Koulutuspolitiikan uusi suunta ja korkeakoulutuksen muuttuva maisema*. Julkaisusarja A:217. Kasvatustieteiden tiedekunta, 389–424.
- Sorbonne (1998). *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Paris, 25.5.1998.
- Suorsa, O. & Sainio, J. (2020). *Osaamisesta yliopistojen maisteriuraseurantakyselyiden 2017–2019 pohjalta*. Yliopistojen työelämä- ja urapalveluiden Aarresaari-verkosto. Aarresaari-verkoston uraseurantaryhmä. (8.6.2020).
- Sweetman, R (2017). HELOs and student centred learning – where's the link? *European Journal of Education*, 52(1), 44–55. <https://doi.org/10.1111/ejed.12202>
- Tuning (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Final report, Phase one. J. González & R. Wagenaar (toim.) Universidad de Deusto.
- Tuomi, J. & Sarjärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuononen, T., Kangas, T., Carver, E., & Parpala, A. (2019). Yliopisto-opintojen anti viisi vuotta valmistumisen jälkeen – Tukivatko yliopisto-opinnot työelämätaitojen kehittymistä työuran näkökulmasta? *Yliopistopedagogiikka*, 26(1), 8–19.
- Ursin, J. & Hyytinen, H. (2010). Mitä korkeakoulutuksessa opitaan? Esimerkkinä AHELO. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) *PISA, PIAAC, AHELO. Miksi ja miten OECD mittaa osaamista?* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 17.
- Ursin, J. (2014). AHELO – Korkeakouluopiskelijoiden oppimistulosten kansainvälinen arviointi. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 5(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2014/ahelo-korkeakouluopiskelijoiden-oppimistulosten-kansainvalinen-arviointi>
- Ursin, J., Hyytinen, H. & Silvennoinen, K. (toim.) (2021). *Korkeakouluopiskelijoiden geneeristen taitojen arviointi – Kappas!-hankkeen tuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 6.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijoiden näkökulma. *Yliopistopedagogiikka*, 20(2), 2–10.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- VN 794/2004. *Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkimuksista*. Annettu Helsingissä 19.8.2004.
- VN 1129/2014. *Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista*. Annettu Helsingissä 18.12.2014.
- VN 93/2017. *Laki tutkintojen ja muiden osaamiskokonaisuuksien viitekehyksestä*. Annettu Helsingissä 10.2.2017.
- Wald, N. & Harland, T. (2019). Graduate attributes frameworks or powerful knowledge? *Journal of higher education policy and management* 41(4), 361–374. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1613310>
- Wallenius, J., Ojasalo, K., Friman, M., Hallikainen, M., Kallio, T. J., Sandström, J., Tuulainen M. & Mustonen K. (2020). Kauppaliitteen ja liiketalouden korkeakoulutuksen arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisuja 4.
- Wheeler, L & Moodie, G. (2021). Analysing micro-credentials in higher education: a Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 53 (2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1887358>

Avoimen yliopiston väylän kautta opiskelupaikan saaneiden opintomenestys

Kokemuksia valinnoista ja opinnoista



Avoimen yliopiston väylä voisi avata yhä useammalle mahdollisuuden kouluttautua läpi elämän, jos sitä laajennettaisiin ja reitistä viestittäisiin nykyistä tehokkaammin. Väylän kautta tulleet valmistuvat nopeammin ja menestyvät opinnoissaan yhtä hyvin kuin päävalinnassa tulleet. Opiskelijat kehittäisivät avoimen väylän hakukriteereitä, pääsykokeita ja väylästä tiedottamista.

AVOIMEN YLIOPISTON hakuväylästä kiisteltiin jo 1990-luvulla. Yliopistot ja ylioppilaskunnat vastustivat sitä vuosikymmenen puolivälissä ”maksullisena automaattiväylänä”, jolloin silloinen opetusministeriö yritti kehittää sitä aidoksi yliopiston valintatavaksi (Haltia 2015). Nykyisin avoin väylä on yksi opiskelijavalinnan elementti, mutta 2020-luvun alkuun saakka se on pysynyt kapeana reittinä tutkinto-opintoihin (Haltia & Lahtomaa 2019). Vaikka suomalainen hyvinvointivaltiomalli sisältää mahdollisuuden kouluttautumiseen missä tahansa elämänvaiheessa ja elinikäistä oppimista korostetaan, opiskelijavalintauudistukseen perehtyneet Nina Haltia, Ulpukka Isopahkala-Bouret ja Annukka Jauhiainen arvioivat (2019), että 2010-luvun uudistus asetti tutkintokoulutukseen pyrkivät aikuiset korkeakoulutuksen marginaaliin.

Avoimen väylän sisäänottomäärää on haluttu rajoittaa väittämällä, että sen kautta tulleet opiskelijat ovat akateemisilta taidoiltaan muita opiskelijoita heikompia (Haltia 2015). Helsingin yliopiston vararehtori Sari Lindblomin mukaan (Parkkinen 2018) tiedekunnissa ei ole luotettu siihen, että samalla osamisella saisi saman arvosanan avoimessa ja tutkinto-ohjelman opinnoissa. Lindblomin mukaan monet kurssit ovat tutkinto- ja avoimen yliopiston opiskelijoille yhteisiä, joten opettajat ja tentit ovat kaikille samat. Esimerkiksi ”Tilastoja opiskelijavalinnoista” taas osoittaa, että Helsingin yliopiston avoimessa väylässä on useana vuonna ollut tarjolla enemmän opiskelupaikkoja kuin niihin on ollut hakijoita.

Kun korkeakoulujen opiskelijavalintajärjestelmä uudistettiin kansallisesti vuonna 2020 siten, että

AVOIMEN VÄYLÄN SISÄÄNOTTOMÄÄRIÄ ON HALUTTU RAJOITTA VÄITTÄMÄLLÄ, ETTÄ SEN KAUTTA TULLEET OVAT AKATEEMISILTA TAIDOILTAAN MUITA OPISKELIJOITA HEIKOMPIA.

todistusvalinnasta tuli ensisijainen väylä ja pääsyko-
keet vähenivät (TRY 2019), Helsingin yliopistossa
haluttiin kehittää avointa väylää tutkinto-opiskelijoi-
den opiskelijavalinnoissa, jotta tulevaisuudessa olisi
mahdollisuus valita yhä enemmän opiskelijoita avoi-
men yliopiston suoritusten perusteella ja kehittää sen
valintaprosessia.

Vuosina 2018–2021 Helsingin yliopisto osallistui
kansalliseen ”Toinen reitti yliopistoon” (TRY) -hank-
keeseen, jossa 11 yliopistoa kehitti avoimen yliopis-
ton väylää sekä yhdessä että omassa yliopistossaan.
Sen myötä Helsingin yliopisto kevensi kasvatustie-
teellisen tiedekunnan edellyttämien aiempien opinto-
suoritusten väylävaatimuksia, jotka olivat sisältäneet
yhdet aineopinnot ja yhdet perusopinnot. Vuodesta
2020 alkaen avoimen väylän hakukelpoisuuteen on
vaadittu kahdet perusopinnot, jotka voi periaattees-
sa suorittaa vuodessa. Näin halutaan varmistaa, että
opintoajat eivät pitkity liikaa ja yhä useamman on
mahdollista hakea avoimen yliopiston väylässä.

Avoimen väylän kehittämisen tueksi selvitimme
vuosina 2008–2018 sen kautta opiskelupaikan saa-
neiden opintojen etenemistä ja opintomenestystä
sekä näkemyksiä väylän toimivuudesta. Keskityim-
me avoimen yliopiston kiintiössä Helsingin yliopis-
ton erityispedagogiikan (EP) ja yleisen- ja aikuiskas-
vatustieteen (YAKT) opintoihin valittuihin opiske-
lijoihin. Tutkimuskysymyksemme olivat seuraavat:

1) Miten avoimen yliopiston väylän ja päävalin-
nan kautta tulleiden opiskelijoiden opintojen ete-
neminen eroaa?

2) Onko avoimen yliopiston väylän ja päävalin-
nan kautta tulleiden opiskelijoiden opintome-
nestyksessä eroja ja onko opintomenestyksellä
yhteyttä taustamuuttujiin?

3) Minkälaisia kokemuksia ja kehittämisehdotuk-
sia avoimen väylää tulleilla opiskelijoilla on valin-
tamenettelystä ja opiskelusta?

Tutkimme opiskelijarekisteritietojen pohjalta avoi-
men väylän ja päähaun kautta opiskelupaikan saanei-
den opiskelijoiden välisiä eroja muun muassa tutkin-
to-opintojen etenemisessä ja menestyksessä. Lisäksi
haastattelimme kuusi kyseisellä hetkellä opiskellutta,
avoimen väylän kautta tullutta opiskelijaa, kun heitä
kaikkiaan oli 15. Selvitimme opiskelijoiden käsityksiä
ja kokemuksia valintamenettelystä, opinnoista avoi-
messa yliopistossa ja tiedekunnassa sekä valintame-
nettelyn ja opintojen kehittämistarpeista.

AVOIMEN VÄYLÄ HELSINGIN YLIOPISTON KASVATUSTIETEELLISESSÄ TIEDEKUNNASSA

Helsingin yliopiston avoimen väylän YAKT- ja EP-
opintoihin vuosina 2008–2018 vaadittiin haettavan
opintosuunnan tieteenalaopintojen oppiaineesta
perus- ja aineopinnot (60 opintopistettä, op) suori-
tettuna vähintään arvosanalla ”hyvä” ja jonkin muun
yliopistollisen oppiaineen perusopinnot (25 op). Li-
säksi hakijat osallistuivat valintakokeeseen.

Vertailimme TRY-hankkeeseen osallistuneiden
yliopistojen hakukelpoisuusvaatimuksia vuodelta
2018 yleisen ja aikuiskasvatustieteen koulutusohjel-
man osalta. Hakukelpoisuus sisälsi perus- ja aineopin-
tojen suoritukset kasvatustieteessä tai aikuiskasvatustie-
tieteessä (60 op) sekä jonkin muun yliopistotasoisien
aineiden perusopinnot (25 op) Helsingin lisäksi Itä-
Suomen, Jyväskylän ja Turun yliopistoissa. Helsingin
yliopisto ja Itä-Suomen yliopisto vaati vähintään
hyvät tiedot kasvatustieteen tai aikuiskasvatustieteen
tai molempien opinnoista. Turun yliopisto edellytti
samoista opinnoista vähintään arvosanaa ”hyvät tie-
dot”, kun taas Jyväskylän yliopistolla ei ollut kyseis-
ten opintojen arvosana vaatimusta. Helsingin yliopis-
ton hakukelpoisuuteen vaadittiin suomen tai ruotsin
kielen hyvä taito, Turun yliopiston hakukelpoisuus

VAKAVA-KOKEESEEN SIIRRYTTIIN, KOSKA HALUTTIIN SAMA KOE KUIN PÄÄVALINNASSA.

sisälsi osoituksen äidinkielen, toisen kotimaisen kielen tai vieraan kielen suullisesta ja kirjallisesta taidosta. (Haltia & Lahtomaa 2020)

Helsingin yliopiston YAKT-opintojen avoimen yliopiston väylän valintakoe sisälsi vuosina 2008–2016 esseetehtäviä ennakoaineistosta. Vuodesta 2017 alkaen kokeena on ollut VAKAVA. Myös EP-opintojen avoimen väylän valintakoevaatimuksena olivat Helsingin yliopistossa vuosina 2008–2010 ennakoaineistoon perustuvat tehtävät. Vuodesta 2011 alkaen EP-opintojen avoimen väylän valintakoe on ollut VAKAVA. Kaikkiin opettajakoulutusten valintoihin on lisäksi sisällynyt soveltavuuskoe. VAKAVA-kokeeseen siirryttiin, koska haluttiin sama koe kuin päävalinnassa sekä luotettava ja helposti toteutettava valintakeino (Laine 2021).

Vuoden 2018 valintamenettelyssä kaikki yliopistot erosivat toisistaan (Haltia & Lahtomaa 2020). Helsinki perusti valinnan VAKAVA-kokeen piste-

määrään, josta oli saatava vähintään puolet raakapistemäärän enimmäismäärästä. Itä-Suomen yliopistossa valinnan ratkaisi suoritetuista opinnoista saadut pisteet. Tasapistetilanteessa ratkaisu perustui ensisijaisesti opintokokonaisuuksien määrään ja toissijaisesti kasvatustieteen tai aikuiskasvatustieteen aineopintojen keskiarvoon. Turun yliopisto valitsi opiskelijat aiempien opintosuoritusten määrän perusteella. Jyväskylän yliopisto perusti valintansa valintakoehaastatteluun, jossa selvitettiin opiskelumotivaatiota, opintojen suunnitelmallisuutta ja opiskeluvalmiuksia. Tasapistetilanteessa valinta ratkaistiin kasvatustieteen tai aikuiskasvatustieteen proseminaarin ja aineopintokokonaisuuden arvosanojen perusteella.

Helsingin yliopiston avoimen väylän aloituspaikkojen määrä yleisessä ja aikuiskasvatustieteessä on vähentynyt. Kun paikkoja vuosina 2010–2011 oli 20, niin vuonna 2020 niitä oli kolme (**taulukko 1**) ja opiskeluoikeuden sen kautta sai nolasta kuuteen YAKT-opiskelijaa. EP-opintojen avoimen väylän aloituspaikkojen määrä vaihteli Helsingin yliopistossa vuosina 2008–2020 kahdesta viiteen, ja vuosittain valittiin yhdestä kuuteen opiskelijaa. (Tilastoja opiskelijavalinnoista; Valintaperusteet vuosilta 2008–2018).

Aloituspaikat/ valitut	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
YAKT aloituspaikat	15	15	20	20	10	10	3	3	3	3	3	3	3
YAKT valitut	6	1	1	1	0	4	2	6	1	2	2	4	1
EP aloituspaikat	2	5	2	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5
EP valitut	2	1	1	2	2	5	5	4	5	1	2	6	1

Taulukko 1. Helsingin yliopiston avoimen väylän aloituspaikkojen ja opiskelijaksi hyväksytyjen määrät yleisessä ja aikuiskasvatustieteessä ja erityispedagogiikassa.

YAKT-OPISKELIJOISSA ERI VÄYLIÄ TULLEIDEN ARVOSANAT EIVÄT ERONNEET TILASTOLLISESTI MERKITSEVÄSTI.

Avoimen väylän aloituspaikkoja oli YAKT-opinnoissa viisi prosenttia kaikista aloituspaikoista ja EP-opinnoissa 20 prosenttia. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa oli vuonna 2020 yli 10 prosentin aloituspaikkakiintiö niissä tutkinto-ohjelmissa, joihin saattoi hakea avoimessa väylässä (Joutsen ym. 2020). Valta-kunnallisesti vuonna 2020 oli kandidaatti- ja maisteriohjelmiin yhteensä yli 200 avoimen väylää. Niissä hakeneita oli 3 460 joista 1 340 valittiin tutkinto-opiskelijaksi (Savela & Joutsen 2020).

TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO

Vuosina 2008–2018 Helsingin yliopistoon valittiin päävalinnassa 959 ja avoimen yliopiston väylän kautta 49 YAKT- ja EP-opiskelijaa. Suhteellisesti enemmän

avoimen yliopiston väylässä otettiin EP-opiskelijoita: 230 opiskelijasta heitä oli 30 eli 13 prosenttia. Sen sijaan 778 YAKT-opiskelijasta vain 19, eli 2,4 prosenttia sai sen kautta paikan. Rekisteriaineistosta ilmenevät eri väylien kautta tulleiden opiskelijoiden taustatiedot, kuten ikä ja sukupuoli (**taulukko 2**).

Keväällä 2020 avoimen väylän kautta tulleiden opiskelijoiden ikä vaihteli opintojen alussa 28 vuodesta 65 vuoteen. Siten he olivat keskimäärin huomattavasti vanhempia kuin päävalinnan kautta tulleet, joiden aloitusikä vaihteli 19 vuodesta 57 vuoteen. Naisia oli kaikissa ryhmissä noin 90 prosenttia.

OPINTOJEN ETENEMINEN JA OPINTOMENESTYS

Avoimen väylän kautta vuosina 2008–2018 tutkinto-oikeuden saaneista EP-opiskelijoista 75 prosenttia oli suorittanut kevääseen 2020 mennessä maisterintutkinnon, kun päähaussa tulleista vastaava osuus oli 35 prosenttia (**taulukko 3**). Maisteriksi oli valmistunut avoimen kautta tulleista YAKT-opiskelijoista reilu puolet ja päähaussa tulleista reilu kolmannes.

Tilastollisesti merkitsevät erot maisterintutkinnon suorittaneissa koskivat maisterivaiheen kestoa: avoimen yliopiston väylää tulleet olivat suorittaneet

Taustatieto	EP avoin N = 30	EP N = 200	YAKT avoin N = 19	YAKT N = 759
Ikä opintojen alkaessa, keskiarvo (keskihajonta)	42 (7,5)	26 (7)	47 (10)	25 (7)
Naisia	90 %	91 %	90 %	90 %

Taulukko 2. Avoimen yliopiston väylän ja päävalinnan kautta vuosina 2008–2018 opiskelupaikan saaneiden taustatietoja.

Opintotilanne	EP avoin N = 30	EP N = 200	YAKT avoin N = 19	YAKT N = 759	kaikki N = 1008
Opiskelee	13 %	49 %	21 %	40 %	41 %
Kandidaatin tutkinto suoritettu	10 %	16 %	26 %	24 %	22 %
Maisterin tutkinto suoritettu	77 %	35 %	53 %	36 %	37 %

Taulukko 3. Avoimen yliopiston väylän ja päävalinnan kautta opiskelupaikan saaneiden (vuodet 2008–2018) opintotilanne keväällä 2020.

opinnot nopeammin ($F = 28.42, p = .000$) kuin päävalinnan kautta tulleet.

Vertailimme avoimen väylän ja päävalinnan kautta tulleiden opintomenestystä opiskelijarekisterin aineiston pohjalta. Tarkastelimme kahden opintosuunnan opiskelijoiden kandidaatin ja *pro gradu*-tutkielmia sekä menetelmäopintojen arvosanoja. Niistä tarkasteltavina olivat ”Kvantitatiiviset menetelmät II” - ja ”Kvalitatiiviset menetelmät II” -opintojaksojen arvosanat. Jotkut EP-opiskelijat olivat suorittaneet vain ”Erityispedagogiikan tutkimusmenetelmiä II” -opintojakson, jota käytettiin tässä vertailussa. Vertailu kohdistui 566 opiskelijaan, jotka olivat suorittaneet tarkasteltaviksi valittuja opintojaksoja.

YAKT-opiskelijoissa eri väyliä tulleiden arvosanat eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi sen paremmin kandidaatin tutkielmassa, *pro gradu*-tutkielmassa kuin tutkimusmenetelmissä. Sen sijaan EP:n tutkinto-oikeuden päävalinnassa saaneet olivat saaneet tilastollisesti merkitsevästi (.05 tasolla) hieman parempia arvosanoja kandidaatin tutkielmasta ($ka = 4.12, S.D = .88$) kuin avoimen väylää tulleet ($ka = 3.74, S.D = .69$).

Erot *pro gradu*jen arvosanoissa olivat myös .05-tasolla tilastollisesti merkitseviä, päävalinnan kautta tulleilla opiskelijoilla arvosanat olivat korkeampia ($ka = 4.48, S.D = 1.14$) kuin avoimen väylää tulleilla ($ka = 4.18, S.D = 1.14$). Muita tilastollisesti merkitseviä eroja ei avoimen ja päävalinnan kautta tulleiden opiskelijoiden arvosanoista löytynyt, mutta avoimen väylän kautta tulleet olivat saaneet keskimäärin hieman parempia arvosanoja ”Laadulliset tutkimusmenetelmät II” - ja ”Erityispedagogiikan tutkimusmenetelmät II” -opintojaksoista kuin päävalinnan kautta tulleet.

Taustamuuttujien ja arvosanojen välisiä yhteyksiä tarkasteltaessa havaitsimme, että avoimen yliopiston väylässä tulleilla EP- ja YAKT-opiskelijoilla aiempi muu yliopistotutkinto korreloi positiivisesti ja vahvasti laadullisten menetelmien arvosanan kanssa (Pearsonin korrelaatiokerroin = 1.000^{**}). Avoimen väylää tulleet miehet olivat saaneet *pro graduistaan* parempia arvosanoja kuin naiset (.485*). Opiskelijan ikä opintojen

alussa korreloi negatiivisesti sekä kandidaatin tutkielman ($-.139^*$) että *pro gradu*n arvosanan kanssa ($-.165^{**}$). Nuorempina opintonsa aloittaneet saivat tutkielmistaan keskimäärin parempia arvosanoja, kun analyysi tehtiin ryhmittelemättä avoimen väylää ja päävalinnan kautta valittuja opiskelijoita alaryhmiin.

Yliopistoissa on epäilty avoimen yliopiston väylää tulevien osaamista. Yksi haastateltavamme oli lukenut Ylen toimittajan Sonja Parkkisen (2018) artikkelin:

”Mä en ollu ikinä ajatellu enkä mä oo kohdannu sitä, mitä siinä ylen artikkelissa sanottiin. Et yliopistolla ajatellaan, että avoimen väylän kautta tulijat on vähän niin kun, mä en nyt muista mikä sana se oli, ei se nyt ollu alempiarvonen, mut niin kun sellasia et ne tulee vähän sieltä sivusta eikä oo ihan niin akateemisesti taitavia. Ja mä ajattelin, et mä en oo kyllä missään vaiheessa niin ku kohdannu semmosta täällä kenenkään.”

Haastatellut olivat itsekin tehneet vertailua:

”Ei ne oo yhtään vaatimustasoltaan huonompia ne avoimen opinnot. Et kyllä siellä samalla tavalla vaaditaan ja täyty tehdä ja suorittaa hyvin.”

Avoimen väylän opiskelijoiden osaamista ei ollut epäilty ainakaan avoimesti, eivätkä opiskelijat olleet havainneet laatueroa avoimen yliopiston ja tiedekunnan opetuksessa.

AVOIMEN VÄYLÄN VALINTAPROSESSIN KEHITTÄMINEN

Avoimen väylän kautta opiskeluoikeuden saaneet toivat esiin sen, että väylä soveltuu hyvin niille, jotka ovat jo töissä ja niille, jotka eivät pysty enää korottamaan ylioppilastodistuksen arvosanoja tai niille, ”jotka ei nuorena ole päässeet opiskelemaan sinne, minne halusivat”. Lisäksi avoin yliopisto oli matalan kynnyksen mahdollisuus aloittaa yliopisto-opinnot, ja opiskelu antoi itseluottamusta: ”Jos todistusvalintoja painotetaan, jää sellaiset henkilöt pois, jotka avoimessa pystyy suorittamaan omaan tahtiin ja harjoittelemaan ja huomaa että pystyisi yliopisto-opintoihin.”

HAASTATELLUT TOIVOIVAT TUTKINTO-OPINTOIHIN LISÄÄ JOUSTAVUUTTA.

Yksi haastateltu kommentoi:

”Avoimen väylää tulevat ovat varmempia alastaan, koska ovat sitä jo lukeneet kolme vuotta. [--] Ja kylmä koen, et mun kohalla se, et mä kerkesin kerätä tässä työkokemusta ja ikää, ni autto mua taas yliopisto-opinnoissa hirveesti. Niinkun suoriutuimaan.”

Avoimen väylää tulleet tekivät kehittämissuhteita, jotka koskivat väylän kautta haettavien opiskelupaikkojen määrää, väylästä tiedotusta, hakukelpoisuutta ja pääsykokeita.

Pääsykokeeseen otettavien määrää pidettiin toisaalta sopivana, ”jos kriteerit on niin korkeat, ettei ole hakijoita”. Useana vuotena kaikkia avoimen väylän paikkoja ei ole täytetty hakijoiden vähäisyyden vuoksi. Haastateltavat kuitenkin toivoivat paikkoja lisättävän ainakin niin paljon, että paikan saaneista muodostuisi oma opiskelijaryhmä, ja opiskelijoista olisi tukea toisilleen.

Haastatellut pitivät avoimen väylää hyvänä ja kaipasivat siitä tietoa paremmin saataville: ”selkeämmät ohjeet, mitä pitää suorittaa ennen kuin voi hakea väylän kautta” ja ”sivuaineista, jotka soveltuvat tutkintoon”. Väylää pitäisi markkinoida nykyistä enemmän, ”että olisi tarpeeksi paljon hyviä hakijoita”.

Haastatellut pitivät väylähakuun oikeuttavien opintojen laajuutta sopivana tai liian suurena: ”Et siin pitää olla niinku valtava, niinku melkeen tutkinto valmis ja sitten vasta voi hakea.” Opiskeluaika arvioitiin pitkäksi:

”No mä olisin ehkä toivonu et ne [avoimen yliopiston opinnot] ois saanu niinku lyhyemmässä ajassa tehtyä. Et se on hirveen pitkä aika jotenkin siitä, kun alottaa ne perusopinnot, ni sit siihen, että saa kaikki kasaan, että pääsee hakemaan avoimen väylän kautta.”

Haastatellut kaipasivat avoimen yliopiston opintotarjontaan nykyistä enemmän kokonaisuuksia, joita voisi käyttää suoraan haussa: ”Opinnot on niin sekaisin, niistä ei saa koottua [--] erityispedagogiikka on hyvin järjestetty ja kasvatustiede.”

Avoimessa yliopistossa opiskeluun toi lisäpainetta se, että opintokokonaisuudet piti olla vähintään hyvin tiedoin suoritettu, jos aikoi hakea avoimen väylää tutkinto-opiskelijaksi. Arvosanavaatimusta kritisoi toisestakin näkökulmasta: [--] miks ne pitää olla vähintään kolmosella suoritettu? Ja sit sä voit tulla tänne ja suorittaa loput ykkösellä [--]”

Haastatellut arvostelivat pääsykokeen pakollisuutta avoimen opintojen suorittaneille ja niille, joilla oli pitkä opettajakokemus:

”Jos vaikka kymmenen vuotta on tehnyt sitä työtä. Minkä takia sitä pääsykokeella mitataan, halutaanks me kouluttaa sut siihen ammattiin, vai onko parempi ratkaisu et sä oot muodollisesti epäpätevä?”

”Jos on nää nykyiset vaadittavat kurssit tehnyt, niin musta on älytöntä et siinä on enää pääsykoe. Ettei sit lähettäis karsimaan semmosia, jotka on jo puolet kandidutkinnosta tehny avoimessa.”

Pääsykoe ei myöskään mitannut oikeita asioita eikä ennustanut opinnoissa menestymistä:

”Mä pitäisin parempana vaihtoehtona tähän nykyiseen verrattuna – mikä on nyt todella huono käytäntö – et ois parempi koe ja sit ois soveltavuushaastattelu, joka täydentäis. Joka vähän akateemisia taitoja vois kompensoida. Koska kuinka paljon nyt riviopettaja semmosia tutkimuskäytänteisiin liittyviä taitoja sit opetustyössä tarvitsee. Kyl mä ymmärrän, et ne on osa koulutusta. Mut että sillä mitataan se soveltavuus alalle. Kun ne ei sit sitä kuitenkaan mittaa. [--] Sit mä rimaa hipoen siitä vakavakokeesta pääsin sisälle. Ja kuitenkin kaikki kurssit [arvosanat] oli hyviä. Ja nyt tuli laudatur gradusta ja näin.”

VAKAVA-koe koettiin turhaksi, koska avoimessa yliopistossa opiskelleet olivat jo osoittaneet kyvykkyytensä yliopisto-opiskeluun, joten arvosana-

vaatimuksen pitäisi riittää pääsyvaatimukseksi: ”Se [arvosanavaatimus] ois perustellumpaa, jos ei olis pakko osallistua sitten pääsykokeisiin.” Kaikille yhteistä VAKAVA-koetta kritisoitiin, koska ”se ei palvele, kun erikoistutaan kasvatuksen eri aloille”.

OPISKELUN JA OPINTOJEN KEHITTÄMINEN

Avoimen kiintiössä opiskelupaikan saaneet kaipasivat ohjausta opintojen alkuvaiheessa:

”Siellä sais olla se oma porukka niille, jotka tulee avoimen väylän kautta. Joille tehdään se oma räätälöity juttu, koska se ei ole sama kun niillä muilla. Kun siinä tulee hyväksilukuja automaattisesti ja siinä tulee asioita jotka menee eri tavalla.”

Koska avoimen väylän opiskelijamäärät ovat olleet pieniä, jotkut kokivat ryhmäytymisen haasteelliseksi:

”[j]os olis vaikka kymmenen tai kaksikymmentä väylän kautta. Siitä tulis jo melkein – totta kai siinäkin voi olla eri vaiheita, mut tulis jonkunlainen semmoinen myös yhteisöllinen. Et ois niinkun samassa vaiheessa ja vois tehdä jotain samoja kurssejakin sitten, että tulis niinku ryhmä. Semmosia aikuisempia.”

Opiskelijat toivoivat mahdollisuutta suorittaa opinnot nopeammin ja lyhyemmässä ajassa ja hyödyntää pitkää työkokemusta alalta hyväksiluvuissa. Elämäntilannekin voi rajoittaa mahdollista opiskeluaikaa: ”Aikuisena ja perheellisenä ei ole välttämättä mahdollisuutta opiskella viittä vuotta. Kun on avoimen opinnot alla, voi pitää kaksi vuotta opintovapaata töistä ja siihen riittää aikuisopintoraha.”

Avoimen kiintiössä hakeville tulisi tarjota tietoa jo ennen hakua muun muassa opetuksen järjestämisestä: ”Mä oletin – se oli varmaan virheoletus, että avoimen kautta sisään tulleet opiskelijat, niille tarjotaan ilta- ja viikonloppuopetusta. Et se ei missään tullut ilmi, mut se oli jotenki. Että se oli jotenkin isku vasten kasvoja, että okei, nää kaikki kurssit on päivällä ja läsnäolopakko.”

Haastatellut toivoivat tutkinto-opintoihin lisää joustavuutta, koska esimerkiksi osa opiskelijoista joutuu työskentelemään opintojen ohella.

POHDINTA

Helsingin yliopistossa opiskelijoiden sisäänotto erityisesti YAKT-koulutukseen on avoimen yliopiston väylässä ollut pienimuotoista, mitä saattaa selittää avoimen väylän kiintiön pienuuden lisäksi muun muassa hakijoiden tietämättömyys hakumahdollisuudesta ja sen vaatimuksista. TRY-hankkeen keskeisiä tavoitteita oli tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalveluiden kehittäminen (Kekäläinen, Huusko & Kärrkäinen 2020).

Hankkeessa luotuja käyttäjälähtöisiä kehittämissuosituksia seuraamalla väylästä tulisi tiedottaa esimerkiksi hakukoneoptimoiduilla verkkosivuilla, joilta opiskelija saa kokonaiskuvan väyläopinnoista, yliopistoon hakemisesta ja opintojen tuomista mahdollisuuksista. Erityisesti väyläopintojen alkuvaiheessa opiskelijaryhmille tulisi kohdistaa neuvontaa, joka sisältäisi opintoinfoja, perehdytystä, vinkkejä ja muistutuksia. Näin voidaan vastata opintojen aikana ennakoivasti herääviin kysymyksiin ja siten tukea ja sitouttaa opiskelijoita väyläopintoihin (Kekäläinen ym. 2020).

Haastatteluaineistomme perusteella avoimen väylän pääsykoetta ja erityisesti VAKAVA-kokeen merkitystä tulisi pohtia. VAKAVA-koetta käytetään avoimen väylän valintakokeissa ainoastaan Helsingin yliopistossa, missä sillä on yhtäältä taattu valittavien opiskelijoiden osaamista ja toisaalta varmistettu oikeudenmukainen valinta tasapistetilanteissa. Lisäksi on pyritty mahdollisimman yksinkertaisiin ja yksiselitteisiin valintamenettelyihin (Laine 2021). Voisiko VAKAVA-kokeen kuitenkin poistaa, kun väylävaatimuksena avoimen yliopiston opinnot kuitenkin tulee olla suoritettuna vähintään hyvin tiedoin ja kun avoimen väylän ja päävalinnan kautta tulneiden opiskelijoiden osaamisessa ei ole eroa? Valtakunnallinen yhteistyö avoimen väylän vaatimusten yhtenäistämiseksi on tärkeää. Hakukriteereiden keventyessä ja hakijamäärien todennäköisesti lisääntyessä on samoin olennaista pohtia opiskelijoiden valintaperusteita.

Avoimen väylän opiskelupaikkojen lisäämistä olisi hyvä harkita edelleen. Jos sisään pääsee vain muutama opiskelija vuosittain, ei synny vertaisten ryhmäytymistä. Ryhmäytymiseen tulisi joka tapauksessa

JOS SISÄÄN PÄÄSEE VAIN MUUTAMA OPISKELIJA VUOSITTAIN, VERTAISET EIVÄT RYHMÄYDY.

kiinnittää lisää huomioita, koska vertaisryhmä tukee opintoja ja valmistumista ja tekee opiskelusta usein mielekkäämpää.

Rekisteriaineiston analyysin perusteella tarkasteluajankohtana, keväällä 2020, avoimen yliopiston väylän kautta tulleista opiskelijoista oli valmistunut yli kaksinkertainen määrä päävalinnan kautta tulleisiin verrattuna. Avoimen väylän kautta tulleet olivat suorittaneet maisteriopintonsa keskimäärin reilun vuoden lyhyemmässä ajassa kuin päävalinnan kautta tulleet. YAKT-opiskelijoista tutkintojen suorittamiseen käytetyn ajan ero oli yli kaksi vuotta. TRY-hankkeessa toteutettu kysely avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijoiksi valituille (N = 661) osoitti samoin väyläopiskelijoiden olevan motivoituneita opiskelijoita: valtaosa valmistuneista vastaajista oli suorittanut tavoitetutkintonsa määräajassa (Kekäläinen, Huusko & Kärkkäinen, 2020). Eikö väylän kautta opiskelupaikan saaneiden sitten tulekin valmistua nopeammin, koska heillä on aiempia opintoja? Aineistossamme oli kuitenkin myös päähaun kautta tulleita, joilla oli paljon aiempia yliopistollisia opintosuorituksia, jotka olisivat voineet lyhentää opiskeluaikaa. Avoimen yliopiston väylän hyödyntäminen opiskelijavalinnoissa näyttää siten tukevan valtiovalan tavoitetta nopeammasta valmistumisesta.

YAKT-opiskelijoiden kesken arvosanoissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Sen sijaan päävalinnan kautta tulleet EP-opiskelijat olivat saaneet opinnäytteistään tilastollisesti merkitsevästi hieman parempia arvosanoja kuin avoimen yliopiston väylää tulleet. Muita eroja opintomenestyksessä ei eri valintatavalla opiskelupaikan saaneiden välillä ollut. Huoli avoimen

wäylän kautta tulleiden opiskelijoiden heikommista opiskeluvaikeuksista ei siis näytä pitävän paikkaansa.


Joustavien opintojen ja opintopolkujen tarjoaminen on tärkeää. Kaikki eivät heti lukion jälkeen tiedä, mitä haluavat opiskella tai tehdä työkseen. Kiinnostus ja voimavarat voivat selkiytyä esimerkiksi työkokemuksen tai perheen perustamisen jälkeen. Siksi tulee tarjota mahdollisuuksia opiskeluun ja pätevoitymiseen eri elämänvaiheissa ja taustoilla juuri tällaisen ”joustavan väylän” (Haltia & Lahtomaa 2020) kautta.

Tutkimusta on tärkeää jatkaa nyt, kun avoimen väylää on kehitetty ja sitä pyritään edelleen laajentamaan. Erityisesti tulee seurata niitä, jotka ovat saaneet opintopaikan avoimen väylän kautta vuodesta 2021 alkaen, sillä hakukelpoisuuden saamiseksi vaadittavien avoimen yliopiston opintojen määriä on kohtuullistettu. Uusia väylävaatimuksia ja väylän toimivuutta tulee arvioida heti, kun uudet väylät ja käytänteet ovat vakiintuneet.



PÄIVI VIRTANEN


KT, tutkijatohtori
kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-8965-1955>



MARJA SYRJÄMÄKI


KT, yliopistonlehtori
kasvatustieteen ja psykologian
osasto
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-8489-8852>



ANU LAINE

KT, dosentti, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-3881-8134>

LÄHTEET

- Haltia, N. (2015). Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä. *Kasvatus & Aika* 9(3), 3–51. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68536>
- Haltia, N. Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. (2019). Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijoiden opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus* 39(4), 276–289. <https://doi.org/10.33336/aik.88081>
- Haltia, N. & Lahtomaa, M. (2019). Toinen reitti yliopistoon. Millaisia polkuja aikuisille? *Aikuiskasvatus* 39(3), 229–237. <https://doi.org/10.33336/aik.85714>
- Haltia, N. & Lahtomaa, M. (2020). Joustava väylä. Teoksessa H. Joutsen, T. Kuivalainen, N. Haltia, M. Lahtomaa, P. Patja, J. Krapu, A.-K. Ellfolk, U. Kekäläinen, P. Savela & S. Vuori (toim.) *Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen*. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston verkkojulkaisuja, 50–78.
- H. Joutsen, H., Kuivalainen, T., Haltia, N., Lahtomaa, M., Patja, P., Krapu, J., Ellfolk, A., Kekäläinen, U., Savela, P. & Vuori, S. (toim.) (2020). *Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen*. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston verkkojulkaisuja. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/73036>
- Kekäläinen, U., Huusko, L. & Kärkkäinen, R. (2020). Avoimen väylän tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut. Teoksessa H. Joutsen, T. Kuivalainen, N. Haltia, M. Lahtomaa, P. Patja, J. Krapu, A.-K. Ellfolk, U. Kekäläinen, P. Savela & S. Vuori (toim.) *Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen*. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston verkkojulkaisuja, 99–109.
- Krapu, J., Ellfolk, A., Vuori S. & Patja, P. (2020). Aikataulutettu väylä. Teoksessa H. Joutsen, T. Kuivalainen, N. Haltia, M. Lahtomaa, P. Patja, J. Krapu, A.-K. Ellfolk, U. Kekäläinen, P. Savela & S. Vuori (toim.) *Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen*. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston verkkojulkaisuja, 22–35.
- Laine, A. (2021). VAKAVA-kokeen käyttäminen avoimen väylän valinnoissa Helsingin yliopistossa. Suullinen tiedonanto 29.1.2021.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus yliopistojen perusrahoituksen laskentakriteereistä. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190119>
- Parkkinen, S. (2018). Avoimen yliopiston hakuväylä voi ohittaa pääsykokeet, osa laajentaa jo ensi vuodeksi – "Yliopistoissa perinteisesti kummallisen nihkeä suhtautuminen". Yle: uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-10274614>
- Savela, P. & Joutsen, H. (2020). TRY-hankkeen tavoitteet osana opiskelijavalintojen uudistusta. Teoksessa H. Joutsen, T. Kuivalainen, N. Haltia, M. Lahtomaa, P. Patja, J. Krapu, A.-K. Ellfolk, U. Kekäläinen, P. Savela & S. Vuori (toim.) *Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen*. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston verkkojulkaisuja, 12–17.
- TRY. (2019). Toinen reitti yliopistoon. Hankkeen kotisivut: <https://www.avoin.jyu.fi/avoin-yliopisto/hankkeet/try>
- Tilastoja opiskelijavalinnoista (2021). Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/fi/hakeminen-ja-opetus/hae-kandi-ja-maisteriohjelmiin/tilastoja-opiskelijavalinnoista> (19.4.2021).
- Valintaperusteet vuosilta 2008–2018. Käyttätymistieteellinen / kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

Koronapandemia ja digiloikan opit

Maahan muuttaneiden naisten työllistämishanke edisti digitaitoja Helsingissä



Maahan muuttaneille naisille suunnattu Women to Work -hanke osoitti, että digitaitoihin on tärkeä saada omakielistä ohjausta. Koronapandemian aikana hanke siirrettiin verkkoon, mikä vaati uudenlaisia työtapoja mutta myös harjaannutti taidoissa.

TYÖLLISTYMISTÄ PIDETÄÄN SUOMESSA yhtenä keskeisimmistä onnistuneen kotoutumisen mitta-reista. Julkisen sektorin työllistymispalveluilla on merkittävä rooli Suomeen muuttavien tukemisessa koulutus- ja työelämään. Tutkimuksissa (esim. Jauhola ym. 2014, 32) on havaittu, että maahan muuttaneet naiset osallistuvat miehiä useammin työvoimapoliittiseen aktivointitoimintaan, etenkin kuntoutus- ja koulutustoimintaan. Hankkeet ovatkin yksi aktiivisen sosiaali- ja työvoimapolitiikan ilmentymä Suomessa.

Yksi sellainen on maahan muuttaneiden naisten työelämäosallisuutta vuosina 2019–2021 edistänyt *Women to Work*, jota koordinoi Helsingin työllisyyspalvelut ja rahoitti Euroopan sosiaalirahasto (ESR). Se tarjosi Helsingin kaupungin työllisyysneuvonhoidolle mahdollisuuden kokeilevaan kehittämiseen.

Hanke ajoittui keskelle yhteiskunnallista murrosvaihetta: keväällä 2020 alkaneen koronapandemian

myötä työttömyys lisääntyi Suomessa (Tilastokeskus 2021). Samaan aikaan valmisteltiin valtakunnallisten työllisyyden kuntakokeilujen (tem.fi/tyollisyyskokeilut) käynnistämistä. Hanke herätti kiinnostuksemme digitaalisten taitojen kartoittamiseen ja digituen merkitykseen työelämään ohjaamisen kontekstissa. Osallistuimme hankkeeseen sen suunnittelusta koordinoitiin ja itse toimintaan.

Maahanmuutto on elämän murrosvaiheita. Työnhaku uudessa kotimaassa voi osoittautua odotettua vaativammaksi ja pidempikestoiseksi prosessiksi (Lehtovaara 2019). Digitaidoista on tullut välttämättömän kansalaistaito (esim. Codagnone & Kluzer 2011) niin kotona kuin työelämässä. Suomessakin peruspalvelut ovat enenevässä määrin verkossa, ja digitaidot ovat välttämättömiä koulutus- ja työpaikan hakijalle. Suomalaisen enemmistö on tottunut hoitamaan viranomaisasioitaan sekä hankkimaan palveluja verkossa (Alasoini 2020, 11).

Samanaikaisesti uusien teknologioiden mahdollisuuksia taitavasti hyödyntävien ja niiden kehityksestä pudonneiden välinen juopa, digikuilu, on laajentunut (Koiranen ym. 2016). Arviolta miljoona ihmistä Suomessa on digitaalisten palvelujen ulkopuolella tai tarvitsee niissä erityistä tukea. Eri väestöryhmät eroavat taidoissaan taustansa, kuten maaseudun ja kaupungin tai koulutuksen perusteella. Arviolta 40 000 helsinkiläistä pitää digipalveluja vaikeakäyttöisinä (Tammi 2021). Digikuiluun on useita syitä, ja niitä voi olla useita samanaikaisesti. Äärimmillään ne saattavat johtaa syrjäytymiseen. Tutkijat ovatkin varoittelleet digiosattomuuden saattavan vaarantaa kansalaisten oikeusturvan (Tuusvuori 2020).

DIGITAITOJEN KARTOITTAMISELLA ON MERKITYSTÄ

Suomi on muita Pohjoismaita jäljessä maahan muuttaneiden naisten työllistämisessä. Maahan muuttaneen naisen on yli kolme kertaa vaikeampi työllistyä kuin Suomessa syntyneen naisen tai maahanmuuttajataustaisen miehen (Larja 2019). Vaikeimmin työllistyvät pakolaisstatuksella muuttaneet (Forsander 2013). Naisten työllistymiseen vaikuttavat useat tekijät, muun muassa maahanmuuton ajankohta ja -syy, lähtömaa, kansallisuus, koulutus tai ikä (Busk ym. 2016, 60–61). Rekrytointivaiheen syrjintä on yleistä (Ahmad 2019). Pitkittyvä ja haasteellinen työnhakuprosessi voi aiheuttaa odottamatonta tunnekuormaa.

Helsingin kaupungin työllisyshoidossa havaittiin vuonna 2018, etteivät peruspalvelut tavoittaneet riittävästi maahan muuttaneiden naisten kohderyhmää, etenkin pitkään kotona lapsia hoitaneita vanhempia, käytännössä äitejä. Näistä lähtökohdista syntyneen *Women to Work* -hankkeen ydintavoitteeksi nousi uudentyypinen palvelumalli pitkään työttömänä olleiden naisten tukemiseksi kohti työelämää. Kohderyhmänä olivat arabian-, somalin- ja venäjänkieliset naiset. Lisäksi pyrittiin kouluttamaan työllisyshoidon ohjaushenkilöstöä ja yhteistyökumppaneita sekä lieventämään työ- ja koulutusurien sukupuolen mukaista eriytymistä. Hankekumppaneiksi ja monialaiseen ohjausryhmään kutsuttiin

asiantuntijoita kolmannelta sektorilta, Helsingin yliopiston sukupuolentutkimuksen laitokselta ja yrityksistä. Mukana olivat esimerkiksi IT-alan yritys Frantic sekä Nobina ja Posti.

Kahden vuoden aikana hanketoimintaan osallistui yli 200 naista. Maahan muuttaneet naiset ovat heterogeeninen ryhmä (Larja 2019), ja myös hankkeeseen osallistujien koulutus- ja ammattitaustat sekä suomen kielen taito vaihtelivat. Ohjausta koulutukseen ja työpaikkojen hakemiseen, digitaitojen päivittämiseen sekä verkostoitumiseen tarjottiin selkosuomen lisäksi arabiaksi, somaliksi ja venäjäksi. Vaikka useat osallistujista olivat asuneet Suomessa jopa 15–20 vuotta, tiedontarve työnhakukäytännöistä, tutkintojen rinnastamisesta ja koulutuksen täydentämisestä oli suuri. Joillakin oli vain auttava suomen kielen taito, mikä tutkitusti hidastaa työllistymistä.

Pitkään työttömänä olleille siirtymä työelämään toteutuu usein osaamista tai koulutusta täydentämällä, mutta tietoa koulutuspaikoista ei saa ilman digitaitoja, ja koulutuksiin hakeudutaan verkkolomakkeilla. Helsingin työllisyyspalveluissa oli havaittu, että työnhakijalla voi iästä ja taustasta riippumatta olla sekä hyvät digitaidot että osaamisvajetta yksittäisen ohjelman käytössä, joten hankkeessa panostettiin osallistujien digitaitojen kartoittamiseen ja perustaitojen vahvistamiseen. Yhteistyötä tehtiin kaupunginkanslian viestintäosaston osallisuus- ja neuvontayksikön digiasiantuntijoiden (digituki.hel.fi) sekä Digirasti-hankkeen (digirasti.fi) kanssa.

Koronapandemian takia hankkeen ryhmätoiminta siirrettiin keväällä 2020 viikon varoitusajalla verkkoon. Siirtyminen lähiohjauksesta verkko-ohjaukseen lisäsi tarvetta laiteopastukseen ja lähtötaidon kartoitukseen. Ohjaajille etäohjaukseen siirtyminen toi aluksi haasteita sopivien alustojen valitsemiseen ja lukujärjestyksen sisältöjen muokkaamiseen (Lauonen 2020). Asiakkaiden vaihtelevat lähtötason digitaidot vaikuttivat ohjauksen sisältöön ja ryhmäkohtaiseen muunteluun. Yhdessä ryhmässä ryhdyttiin nopeasti luomaan sähköpostitilejä, opeteltiin laatamaan sovelluksia ja avaamaan linkkejä, kun taas toisessa ryhmässä lähdettiin tutustumaan paljon haastavampiin ohjelmiin. Yksi hankeohjaaja kuvasi lähtötilannetta seuraavasti:

”Piti huomioida ’näkyttömiä’ asiakkaita, motiivoida hiljaisesti istuvia ja saada heitä osallistumaan mukaan toimintaan. Onnistuin omaksua Teamsin nopeasti ja osaan ohjata asiakkaita ongelmitta (tähän saakka oli vain yksi iäkäs asiakas kenen kanssa Teamsin käyttö ei onnistunut yhtään, koska hänen kone oli niin vanha eikä tukenut Teamsin versiota). Joskus kyllä tapahtui pieniä teknisiä ongelmia, mutta yleensä työ sujui hyvin ja haasteille aina löytyy joku ratkaisu. Kun asiakas haluaa ja on aidosti motivoitunut mennä eteenpäin, yhteistyö onnistuu.”

Microsoft Teams -viestintä- ja yhteistyöalustan ohella ryhmässä kerrattiin tekstinkäsittelyohjelmia ja sähköpostia työnhaun tukena: harjoiteltiin liitteiden avaamista ja lähettämistä sekä siirtymistä linkeistä uusille sivustoille. Joidenkin kanssa oli opetettava alusta saakka verkkopankin, Reittioppaan ja Kela-sivuston käyttö. MSOffice-ohjelmia käytiin läpi, ja yleisesti haasteita tuottivat PowerPoint ja Excel.

Virtuaalista ohjausta toteutettiin omakielisissä pienryhmissä. Tarvittaessa osallistujat saivat yksilöohjausta etenkin laitteiden käyttöönotossa. Selkeä kieli ja selkokieli – sisällöltään, sanastoltaan ja rakenteeltaan yleiskielestä mukautettu kieli – sekä kuvat ja videomateriaalit havaittiin hyödyllisiksi etäohjauksessa.

DIGITAI DOT LISÄÄVÄT OSALLISUUTTA

Women to Work -hankkeessa kiinnitettiin huomiota myös laitteistojen saatavuuteen sekä tietoturvakysymyksiin. Lähes jokaisella osallistujalla oli älypuhelin, mutta ei välttämättä omaa tablettia tai kannettavaa tietokonetta. Perheenäidit tavallisesti jakoivat tietokoneen puolison tai lasten kanssa. Helsingin kattava digiohjauspiste- ja kirjastoverkosto ei tavoittanut riittävän hyvin ryhmiin osallistuvia, eikä kirjastojen ja asukastalojen mahdollisuuksia, kuten tietokoneiden ja verkon maksutonta käyttöä, välttämättä hyödynnetty. Pandemian aikana kirjastopalvelujen käyttö väheni entisestään. Ohjaajien mukaan osallistujat eivät useinkaan tienneet tarpeeksi tietoturvan perusteista, kuten omien tietojen suojaamisesta tai salasanojen vaihtamisen tärkeydestä.

Osallistujat kokivat etäohjauksen ja -neuvonnan pääosin myönteiseksi tavaksi olla mukana toiminnassa.

Haasteiden lisäksi he kertoivat etäohjauksen tuomista hyödyistä: itseopiskeluun jäi enemmän aikaa, ja digitaidot kohenivat: ”Olen oppinut itse etsimään internetistä tietoa, kun aikaisemmin olin muiden avun varassa”, eräs osallistuja kertoi. Mahdollisuus osallistua täysipainoisesti ohjaukseen kotoa käsin helpotti etenkin pienten lasten vanhempia (ks. myös Melin ym. 2020, 33). Kotitehtäviä saattoi tehdä ajasta ja paikasta riippumatta. Jotkut ryhmäläiset tosin hakivat tukea perheenjäseniltään silloinkin, kun hanketyöntekijä pystyi tarjoamaan omakielistä ohjausta (ks. myös Buchert & Kouvonen 2020). Hankkeen ohjaustyötä tekevä kuvasi ilmiötä seuraavasti:

”Tähän törmään melkein joka päivä: ’En osaa, odotan kun mies tulee töistä [tai lapsi tulee koulusta] ja auttaa.’ Heikon suomen kielen taidon vuoksi yleensä asiakkaat eivät hae itse apua koulun palveluista, koska pelkäävät etteivät ymmärrä sisältöä ja asiaa.”

Laitteistojen ja ohjelmien saavutettavuuden ohella selkeä- ja omakielinen, matalalla kynnyksellä saatava opastus oli välttämätöntä. Myönteisellä ja kannustavalla ohjausotteella oli merkitystä, sillä aikuisoppijan ei aina ollut helppoa pyytää apua digitaalisiin. Puolison ja perheen myönteinen suhtautuminen tuki uuden oppimista, ja hankkeessa keskusteltiinkin parisuhteen ja perheen kannatuksen merkityksestä aikuiskoulutukseen tai työelämään siirtymisvaiheessa. Etäosallistuminen mahdollisti keskustelun läsnäpaamisista paremmin, koska usein osallistujat kokivat, että sensitiiviseksi koetusta aiheesta oli helpompaa puhua verkkovälitteisesti, tarvittaessa ilman kameraa.

VERKOSTOITUMINEN VERKOSSA TUKEE TYÖNHAKUA

Työnhaussa suosittelijat ovat tärkeitä, eikä ilman sosiaalisia ja ammatillisia verkostoja välttämättä saa edes tietoa työpaikoista. Useimmat maahan muuttaneet naiset ovat tulleet Suomeen perhesyistä (Larja 2019), jolloin koulutus- tai työpaikkaa, saati ammatillisia verkostoja ei välttämättä ole valmiina. Tutkimukset osoittavat, että silläkin on väliä, millaisia verkostot ovat (esim. Fossland 2013). Koronan myötä

ammattillinen verkostoituminen ja rekrytointitapahtumat ovat siirtyneet verkkoon. Suurin osa verkon ja sosiaalisen median työnhakualustoista, kuten LinkedIn tai Twitter, Facebook, operoi suomeksi tai englanniksi, mikä sulkee ulos ne, jotka eivät näitä kieliä vielä osaa. Ilman digitaitoja ei liioin ole pääsyä verkon tietolähteille. Tästä syystä *Women to Work* -hankkeen omakieliset ohjaajat kannustivat toimintaan osallistuvia käyttämään sosiaalista mediaa verkostoitumisen sekä koulutukseen ja työelämään hakeutumisen tukena. Hankkeen Facebook-ryhmässä oli mahdollisuus keskustella ja verkostoitua suomen lisäksi arabian, somalin ja venäjän kielillä.

Julkiset työvoimapaalvelut ovat merkittäviä toimijoita maahan muuttaneiden koulutukseen ja työelämään ohjaamisessa. Pääministeri Sanna Marinin (sd) hallitusohjelmaan sisältyy digitaalisten palvelujen saavutettavuuden edistäminen. Samaan asiaan pureudutaan Digi arkeen -neuvottelukunnassa (vm.fi/digi-arken-neuvottelukunta). Digi- ja väestötietoviraston (dvv.fi/henkiloasiakkaat) koordinoimat alueellisen digitaalisen tuen hankkeet puolestaan rakentavat paikallista yhteistyöverkostoa ja tarjoavat apua digitukityötä tekeville tahoille. Helsingin kaupunki järjestää normaalioloissa digineuvontaa yli 150 toimipisteessä. Koronan takia kaupunki aloitti keväällä 2020 digituen etäopastuksen, jossa palvelua saa puhelimitse, chatisa ja verkkolomakkeella. Keväällä 2021 käynnistettiin koteihin jalkautuva digitukipalvelu.

Korona-aika on tuonut mahdollisuuksia ajasta ja paikasta riippumattomaan työskentelyyn ja opiskeluun, mutta tämä vaatii asianmukaiset työvälineet ja kaikille saavutettavat ohjelmat ja verkkosivustot (Melin ym. 2020, 33). Etätuen käyttö voi olla haastavaa, jos ei aiemmin ole käyttänyt tietotekniikkaa. *Women to Work* -hankkeessa havaittiin, että omakielisellä, selkokielellä tuetulla ohjauksella tuetaan tehokkaasti pitkään työttömänä olleita maahan muuttaneita naisia työelämään sekä kartoitetaan ja kohennetaan työnhakijoiden digitaitoja. Monikielisiä palveluita on kokeiltu muillakin kaupungin toimialoilla, esimerkiksi kasvatuksessa ja koulutuksessa. Yliopistonlehtori Terhi Ainiola (2021) korostaa, että selkokielen käyttö kaupungin palveluista viestittäessä edistää yhdenvertaisuutta ja saavutettavuutta. Ei ole myöskään yhdentekevää, kuka ohjelmia, sovelluksia ja oppimisympäristöjä

suunnittelee. Jotta digitaalinen osallisuus toteutuisi, palveluiden käyttäjät tulee osallistaa palvelujen kehittämiseen jo suunnitteluvaiheessa.

LOPUKSI

Women to Work -hanke päättyi heinäkuussa 2021, mutta sen toimintamallien jalkauttamista jatketaan. Euroopan sosiaalirahaston (ESR) myöntämä hankerahoitus tarjosi Helsingin kaupungin työllisyshoidolle mahdollisuuden kokeilla ja kehittää uudentyyppistä palveluohjausta. Kehittämishankkeet ovat tehokkaita työvälineitä, joilla pystytään reagoimaan nopeasti toimintaympäristön muutoksiin.

Digitaidot on kansalaistaito, joka helpottaa elämää, antaa lisää sisältöä ja kasvattaa henkilökohtaista vapautta (Rentola & Viitanen 2020). Maahan muuttaneiden naisten tapauksessa tämä on erityisen tärkeää, koska heitä työllistävät alat Suomessa vaativat hyvät digitaidot.

Sukupuolisen eriytymisen vähentämiseksi tehdään hankkeissa jatkuvasti työtä. Maahan muuttaneiden naisten työllistämisen tukemiseen kannattaa panostaa myös tulevaisuudessa. Naisilla heikko työmarkkina-asema periytyy eli vaikuttaa perheen lapsiin, erityisesti tyttäriin (Kurronen 2021). Monikielinen digiohjaus edistää naisten kotoutumista ratkaisevasti.



HEIDI LEHTOVAARA
FM, tohtorikoulutettava
yhteiskuntatieteellinen tiedekunta
Tampereen yliopisto
esihenkilö
maahanmuuttaneiden palvelut
Helsingin työllisyyspalvelut



TANJA NAMROOD
FM, arabian kieli ja
islamilainen kulttuuri
sairaanhoitaja, NTM
projekti suunnittelija
Women to Work -hanke
(2019–2021)
työkykykoordinaattori
Tunnista, ennaltaehkäise,
ohjaa ja tue moniammatillisesti
osatyökykyisiä (TEOT) -hanke
Keravan kaupunki

LÄHTEET.....

- Ahmad, A. (2019). Kokeellinen tutkimus etniseen alkuperään perustuvasta syrjinnästä suomalaisilla työmarkkinoilla. Teoksessa *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Ainiala, T. (2021). Selkokieli on tärkeä väline Suomeen muuttajalle. *Helsingin Sanomat* 23.8.2021.
- Alasoini, T. (2020). Askelmerkkejä työelämän todelliseen digiloikkaan. *Työpoliittinen aikakauskirja* 1/2019.
- Buchert, U. & Kouvonen, A. (2020). Digitalisaatio jättää haavoittuvimpia ihmisiä ilman lakisääteisiä palveluja. *Yliopisto-lehti* 8/2020. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/hyvinvointiyhteiskunta/digitalisaatio-jattaa-haavoittuvimpia-ihmisia-ilman-lakisaa-teisia-palveluja>
- Busk, H., Jauhiainen, S., Kekäläinen, A., Nivalainen, S. & Tähtinen, T. (2016). *Maahanmuuttajat työmarkkinoilla – tutkimus eri vuosina Suomeen muuttaneiden työurista*. Eläketurvakeskuksen tutkimuksia. https://www.etk.fi/wp-content/uploads/Maahanmuuttajat_tyomarkkinoilla.pdf
- Codagnone, C. & S. Kluzer (2011). ICT for the social and economic integration of migrants into Europe. *JRC Scientific and Technical Reports*.
- Fossland, T. (2013). Crossing borders – getting work: Skilled migrants' gendered labour market participation in Norway. *Norwegian Journal of Geography*, 67(5): 276–283. <https://doi.org/10.1080/00291951.2013.847854>.
- Forsander, A. (2013). Maahanmuuttajien sijoittuminen työelämään. Teoksessa T. Martikainen, P. Saukkonen & M. Säävälä (toim.) *Muuttajat. Kansainvälinen muuttoliike ja suomalainen yhteiskunta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jauhola L., Oosi, O. & Horelli, L. (2014). Sukupuolinäkökulma työ- ja elinkeinotoimistojen palveluihin. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. *Työ ja yrittäjyys* 52/2014. <https://docplayer.fi/4374907-Sukupuolinakokulma-tyo-ja-elinkeinotoimistojen-palveluihin.html>
- Kanninen, O. & Virkola, T. (2021). *Rekrytointisyrjintä ja sen vastaiset keinot*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:27. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Koiranen, I., Räsänen, P. & Södergård, C. (2016). Mitä digitalisaatio on tarkoittanut kansalaisen näkökulmasta? *Talous & Yhteiskunta* 45(3): 24–29.
- Launonen, T. (2020). Maahan muuttaneet naiset tekivät digiloikan – työnhakuryhmä siirtyivät verkkoon. <https://kotouttaminen.fi/blogi/-blogs/maahanmuuttaneet-naiset-tekivat-digiloikan-tyonhakuryhmat-siirtyivat-verkkoon>
- Larja, L. (2019). Maahanmuuttajanaiset työmarkkinoilla ja työmarkkinoiden ulkopuolella. Teoksessa Kazi ym. (toim.) *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019: Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. TEM oppaat ja muut julkaisut 2019:10. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Lehtovaara, H. (2019). “Toki mä voin saada töitä”: Korkeasti koulutettujen maahan muuttaneiden naisten odotukset ja kokemukset työnhakuprosessista Suomessa. Pro gradu. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/302974>
- Melin, H., Turja, T. & Krutova, O. (2020). Työelämän uusi normaali? *Työpoliittinen aikakauskirja* 3/2020.
- Rentola, J. & Viitanen, J. (2020). Digituen antaminen on liikaa vapaaehtoisten harteilla. *Helsingin Sanomat* 16.11.2020.
- Tammi, A. (2021). Asiantuntijahaastattelu 31.3.2021. Kaupunginkanslian osallisuus- ja neuvontayksikkö.
- Tuusvuori, A. (2020). Digitalisaatio jättää haavoittuvimpia ihmisiä ilman lakisääteisiä palveluja. *Yliopisto-lehti* 23.10.2020. https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/hyvinvointiyhteiskunta/digitalisaatio-jattaa-haavoittuvimpia-ihmisia-ilman-lakisaa-teisia-palveluja?fbclid=IwAR12sPH4KqF_dVJqfAE0rPbvCz_M8U4Uz_jQX0ZAhGsPWOWThFqm0jKehE
- Valtiovarainministeriö (2020). Kaikkien osallisuus ja hyvinvointi ovat keskeisiä digitaalisessa yhteiskunnassa. VM:n verkkosivut. <https://vm.fi/-/kaikkien-osallisuus-ja-hyvinvointi-ovat-keskeisia-digitaalisessa-yhteiskunnassa>

Missä olemme ja mitä muistamme, kun olemme etänä?



”Kun inhimillisestä tilasta tulee ei-kenenkään maata,
se alkaa vähitellen sijaita ei-missään.”

Paul Virilio: *Katoamisen estetiikka*

KUN KORONAEPIDEMIA ALKOI Suomessa vuoden 2020 maaliskuun puolivälissä, siirryttiin tekemään työtä erilaisille verkkoalustoille. Kuului puheenvuoroja, joiden mukaan emme enää koskaan palaakaan siihen tapaan tehdä työtä, johon ennen poikkeusaikaa olimme tottuneet.

Jokin on muuttunut suhteessamme työhön, ja se jokin myös muuttaa tapaamme olla suhteessa toisiimme, yhteisöihimme ja organisaatioihimme. Huomiomme kiinnittyi ensimmäisenä koronakeväänä hypetyspuheeseen, jossa varsinkin Suomessa olimme nopeita ja tehokkaita ja pystyimme digiloikkaan. Uusi teknologia ja kommunikoinnin tapa näyttäytyivät rajattomien mahdollisuuksien avaajina. Kuten teknologiapuheessa usein, kriittiset sävyt loistivat poissaolollaan.

Missä oikein olemme, kun olemme etätyössä? Mitä etänä oleminen meille tekee ja millaisia suhteita toisiimme luomme? Kun olemme oppineet arvostamaan etäyhteyksien suomaan vapautta ja maantieteellisten rajojen ylittämistä, emme ehkä halua palata täysin entisenlaisiin työtapoihin. Muuttuvatko huomaamattamme tavat olla yhteydessä toisiimme yhteisen oppimisen ja merkityksenannon kannalta?

Joidenkin tutkimusten mukaan pandemia-aikaan etätyötä lisänneet työskentelevät aiempaa itsenäisemmin ja oppivat aiempaa parempia työtapoja useammin kuin ne, jotka ovat pitäneet etätyön määrän ennallaan. Samalla kyynistymisen on uhkaamassa. Etätyötä on tervehditty työntekijän uutena vapautumiskertomuksena, mutta tutkimukset osoittavat, että etätyötä lisänneet kokevat työnsä usein puuduttavana ja työtovereilta ja esimiehiltä saadun tuen riittämättömänä. Vain alle viidennes haluaisi tehdä etätöitä päivittäin, ja viikoittain etänä työskentelisi vastaisuudessa alle puolet. Etätyössä ollaan tuotteliaita, mutta useat työntekijät kokevat olevansa erityksissä ja kaipaavat kollegoitaan. Luottamus kollegoihin ja esimieheen on koetteilla. Ylipitkä etäkokous ei aina ole tehokkain vaihtoehto. (Eurofound 2021; BBC 2020; TTL 2020; Ruohomäki ym. 2020.)

DIALOGI LUO YHTEISEN TILAN

Miten etä- ja lähiöleminen eroavat toisistaan tilallisuuden, muistamisen ja ruumiillisuuden näkökulmista?

MUISTAMINEN SUUNTAUTUU PAITSI MENNEESEEN, MYÖS TULEVAAN.

Etäyhteyksien ajan alussa vuorovaikutusta ohjasi väline ja sitä koskevat eri alustojen logiikat. Ilmeitä oli vaikea lukea, visuaalinen tapahtuminen oli pysähtyneen hidasta tai päällekkäisyyksiä sisältävän nopeaa. Oli vaikea tietää, miten puhumisen ja hiljaisuuden vuorottelua jaettiin.

Nopeasti kävi ilmi, että fyysisessä vuorovaikutuksessa on paljon sanatonta, hiljaista viestintää, jossa vaikutamme toisiimme ja pystymme kehollisen viestinnän kautta antamaan vihjeitä siitä, milloin haluamme puhua ja tulla ääneen ja milloin annamme tilaa toiselle. Kehollisen viestinnän vaikeutuminen etäyhteyksissä pysäytti tajuamaan sen merkityksen eri tavalla kuin aiemmin. Ilmeet, eleet ja niihin liittyvä kehon kieli sekä tavat, joilla koemme yhteyttä toistemme välillä, avautuivat uudella tavalla.

Niin etä- kuin lähidialogi sitoo ihmiset yhteen ja luo väliaikaisesti yhteisen tilan. Tilaan kuuluvat niin fyysinen, henkinen, emotionaalinen kuin ajallinen tila. Etänä siirrytään fyysisestä ja konkreettisesta tilasta toisenlaiseen tilaan, josta ei välttämättä vielä ymmärretä paljoakaan.

Japanilaistutkija Ikujiro Nonaka kumppaneineen (2001) tutki oppimisen, reflektion ja dialogien tiloja innovatiivisina pidetyissä yrityksissä. Isoimpana haasteena ei tutkijoiden mielestä ole niinkään tiedon johtaminen eikä tuottaminen vaan erilaisten tietojen saattaminen dialogiin uuden ymmärryksen synnyttämiseksi ja eriytyneiden näkökulmien ylittämiseksi. Työntekijöiden hiljainen tieto ei useinkaan artikuloitu aloitteiksi asti. Tutkituissa menestyvissä organisaatioissa on luotu tiloja, joissa toiminnan jäsentämisen ja innovaatioiden tuottamisen eri hierarkiatasojen tahot kohtaavat. Kohtaamisen tiloille on japanin kielessä käsite *ba*, joka tarkoittaa paitsi fyysistä tilaa ja läsnäoloa myös kohtaamisessa toteutuvaa mentaalista ja sosiaalista tilaa. *Ba*-tilassa astutaan yhteiseen merkitysten virtaan.

Etävuorovaikutuksessa yhteinen tila ja merkitykset näyttäytyvät eri tavoin. Yhteinen sovittautuminen, virittyminen tai rytmittyminen ei synny ilman tietoista tekemistä. Etäyhteyksissä joudumme ponnistelemaan sellaisten asioiden kanssa, jotka kehkeytyvät kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa kuin itsestään. Muussa tapauksessa kokemus on vaivaannuttava tai väkinäinen, varauksellinen, ja ”normaaleille” urille yritetään päästä takaisin mahdollisimman pian.

Toiminnan affektiivinen sävy rakentuu oman ja toisen tilan jatkuvasta seuraamisesta. Sanoilla, eleillä ja katseilla, joilla vaikutetaan vuorovaikutuskumppaniin, vaikutetaan myös omaan sisäiseen tilaan. Sosiaalista kognitiota on useimmiten tarkasteltu yksilön kannalta, eikä kahden tai useamman henkilön vuorovaikutuksesta ymmärretä vielä paljoakaan.

Itsesäätely ja vuorovaikutuksen säätely ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Seuraamme ja säätelemme omaa tilaamme samalla kun seuraamme kumppanin sanoja ja tekoja. Puhuja seuraa jatkuvasti kuulijan katsetta, ilmeitä ja eleitä ja suuntaa puheitaan niiden mukaan, esimerkiksi loiventaen tai terävöittäen kannanottojaan. (Peräkylä & Gronow 2017.) Etäkontaktissa kuulijan seuraaminen vaikeutuu, ja tunteet jäävät piiloon tai niiden jakaminen tulee joko ohueksi tai korostetun voimakkaaksi.

PAIKKA JA MUISTAMINEN

Tullessamme yhteen fyysiseen paikkaan läsnä ovat kohtaamisten menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Abstraktista tilasta tulee paikka, kun siellä ovat toiset: tilassa on toisten läsnä- tai poissaolo. Inhimillinen todellisuus ja merkitykset syntyvät suhteissa ja toisten kanssa. Toinen suhteellistaa ei-tiedetyn ja ei-havaitun. Työyhteisö suhteellistaa päälle kaatuvia työn vaatimuksia.

Etäalustalla emme juuri saa vihjeitä toistemme fyysisestä ympäristöstä. Näemme toisemme kuvaruudulla, tulemme osaksi kuvaruudun kuvitusta. Etäyhteyksissä tehty työ toistuu samanlaisena. Muistaminen ei kiinnity tilaan, ja tapaamiset lipuvat toistensa virrassa. Ellei mitään poikkeuksellista tapahdu, muistiin ei tunnu jäävän mitään. Kuten

vankilaoissa käy, yksi päivä voi tuntua loputtoman pitkältä, mutta jälkeenpäin kuukaudet tuntuvat kulu-
neen yhdessä hujauksessa. Muisti on suhteissa ole-
vana, aistimellisena ja ruumiillisena sidoksissa vuoro-
vaikutukseen ja fyysisiin paikkoihin.

Muistaminen suuntautuu paitsi menneeseen, myös tulevaan. Vailla muistamista ja unohtamista, aikaperspektiivin puristuessa kokoon, ei ole mah-
dollista orientoitua tulevaisuuteen.

Filosofi Paul Virilion (1994) mukaan asioiden ja merkkien kiihtyvä vilinä tuottaa muistikatkoksia ja erakoitumista, kun subjekti tempautuu aika-ava-
ruudellisen kontekstin ulkopuolelle. Kesto koostuu kesto-
a vailla olevista hetkistä kuten suora koostuu syvyyttä vailla olevista pisteistä. Kun olemme ei-mis-
sään paikassa, muistikuvamme ovat ei-missään, eikä muistijalkia välttämättä jää. Etätyö on varmasti tuot-
tavaa, kun siirrytään hetkessä ja ilman siirtymisen ri-
tuaaleja tapaamisesta toiseen tai tuotetaan läsnäolon vaikutelmia useassa paikassa yhtäaikaan. Aikaa tulee lisää, mutta kiireen tuntu lisääntyy.

Muisti rakentaa minut minuna ja meidät meinä. Organisaation muistilla on samankaltainen tehtävä kuin yksilön muistilla: toiminnan suuntaaminen. Vaikka jokaisella yksilöllä on kyky ainutkertaiseen henkilökohtaiseen muistin varantoon, voimme ym-
märtää mieleen tulevan henkilökohtaisen muiston osana ryhmän muistia. Kun tapahtumilla on paikka, yksilön ja yhteisön menneisyys jää eloon tietoisesti ja ei-tietoisesti. (Onnismaa 2021.)

Paitsi yksilön, myös työyhteisön ja organisaation muisti voi ohentua paikattomuuden tai merkkien yli-
tuotannon myötä. Unohtaminen voi organisaatiossa olla suorastaan toivottavaa. Kun erilaiset hankkeet al-
kavat äkillisesti mutta haudataan vähin äänin, liiallinen muistaminen ja asioihin perehtyminen voidaan nähdä taakkana ja joustavuuden esteenä. (Sennett 2006.)

Jollei muistaminen ole etä- ja lähikontakteissa sam-
manlaista, ei samaa ole ehkä ajattelukaan. Ajattelua pidetään yksilöllisenä ja korvien välissä tapahtuvana, mutta se on sekä ruumiillista että ihmisten välistä: "Ajatukset harhailevat ja etsivät ajattelijaa" (Hyypä 2017). Käsitystä yksilöstä tulisi laajentaa "tuolle puo-
len", ruumiilliseen, ja toisaalta "tälle puolen", suhteisiin ja ihmisten välille. Emme muista tai ajattele paljoakaan,

ellei meitä kutsuta niin tekemään (Guattari 2011; Ger-
gen 2009). Toisia voi kutsua myös etänä, mutta tähän asti olemme tottuneet lähettämään ja vastaanottamaan kutsuja fyysisessä maailmassa.

NÄEN ITSENI SINUN SILMISSÄSI

Ihmisten väliset merkitykset siirtyvät, todentuvat ja ilmenevät paljolti ei-symbolisessa prosessissa: kas-
vojen ilmeinä, äänenpainoina, eleinä ja ruumiin liik-
keinä. Sanallinen ja sanaton yhteisymmärrys kuuluu päivittäisiin rutiineihin. Ainutkertaisessa kohtaami-
sessa syntyy todellisuus, joka ei tyhjene sanalliseen kuvaukseen, vaan se koetaan ruumiillisesti. Filosofit Maurice Merleau-Ponty (1962) kirjoitti 1940-luvul-
la: "Aivan kuin toisen henkilön aikomus tulisi minun ruumiiseeni ja minun hänen ruumiiseensa." Sosiaa-
linen tila ja tilanne tulee sisäiseksi rakenteekseni ja näen itseni sinun silmissäsi. Antiikin filosofi Aristote-
les (384–322 eaa.) ihmetteli, kuin nykyistä neurotie-
dettä tuntien, miksi meitä haukotuttaa nähdessämme toisen haukottelevan, ja miten on mahdollista, että koemme toisen kärsimyksen.

Filosofi Emmanuel Levinasin (1996) mukaan emme voi tietää toisistamme paljoakaan, mutta voimme saada yhteyden ja olemme toisesta vas-
tuussa – halusimme tai emme – kun näemme toisen kasvat. Mutta nähdessämme toisen kasvat ruudulla ja yrittäessämme katsoa toista silmiin, katsommekin ohi. Miten otamme toisesta vastuun, kun näemme toisen kasvat vinosti?

Toisen ihmisen katse aktivoi autonomista her-
mostoa ja itseän liittyvää kognitiivista prosessointia. Toisen katse vähentää valehtelemista. Etäyhteydessä olemme näköyhteydessä mutta emme katsekontak-
tissa. Pyrkimys katsekontaktiin luo uuvuttavan kak-
soissidoksen: ollaan läsnä toisten kanssa, mutta sama-
aikaisesti ei olla. Toiset ovat ikään kuin samassa tilassa, koska heidän kasvosensa näkyvät, vaikka osallis-
tjat eivät ole toisilleen läsnä. Etäyhteyksissä voi tulla viiveitä, ja tutkimuksen mukaan jo 1,2 sekunnin viive vastatessa voi luoda vaikutelman epäystävällisyydes-
tä, varautuneisuudesta tai keskittymisen puutteesta (Hietanen 2020; BBC 2020). Suomalaisen hyväk-
syttävän viiveajan voi tosin kuvitella tätä pidemmäksi.

Katsomme visuaalista tapahtumista, jossa olemme itse katsomassa itseämme. Ruudulla näemme itsemmekin muiden joukossa, tulemme ylitietoiseksi itsestämme seurattessamme samaan aikaan itseämme ja toisiimme, mikä rasittaa aivoja – verkko on täynnä uratietoisille suunnattuja neuvoja, miten esiintyä etäyhteyksissä edukseen. Ollessamme tietoisia oman kuvamme näkymisestä toisille emme kuitenkaan voi seurata kovinkaan monen samanlaisia reaktioita omiin vuorovaikutussiirtoihimme. Toisten kasvonilmeiden tulkintayritykset vievät paljon energiaa. Tai emme näe ihmistä vaan palloja. Puhumme ja vuorovaikutamme ihmisten kanssa, joita emme näe emmekä ehkä juurikaan saa palautetta siitä, millaisia vaikutuksia vuorovaikutussiirroillamme on. (Morris 2020.)

On tärkeää tulla nähdyksi mutta myös olla tulematta nähdyksi. Tietoisuus kamerasta luo tunteen tarkkailtavana olosta. Etäkontaktissa kuvan kytkeminen ajoittain pois voi parantaa kytkeytymistä, kun kuuntelulle ja ajattelulle jää enemmän tilaa.

TURVATON KULJESKELIJA TURVALLISILLA KAUPPAKUJILLA

Kun jokin meissä on jäänyt irralleen inhimillisestä yhteydestä tulematta yhteisesti jaettavaksi, syntyy paikattomuuden kokemus. Kodittomuudesta ja jalansijattomuudesta kirjoitti sata vuotta sitten omalla tavallaan Walter Benjamin (1892–1940). Hän kuvasi suurkaupunkien kimaltavia ostosgallerioita ja uudenlaista ihmistyyppiä, kuljeskelijaa eli flanööriä. Sanan *flâneur* teki aiemmin tunnetuksi runoilija Charles Baudelaire.

Flaneeraus tekee inhimillisestä todellisuudesta sarjan irrallisia episodeja. Kohtaamisista tulee sarja ei-kohtaamisia ei-missä tilassa ja vailla muistia. Ostosgalleriat tekevät maailmasta kuljeskelun kannalta turvallisen, ne ikään kuin luovat tai korvaavat tarvittavan tilan. Sosiologi Zygmunt Baumanin (1996)

sanoin nämä oudot galleriat ja peilialit [lue tässä: nettimaailmat]:

"[o]vat maailmoja, jotka suunnittelijat ovat tehneet mittatilaustyönä kuljeskelijalle. Ne ovat ei-kohtaamisten, taatusti lyhytkestoisten ja ohimenevien tapaamisten näyttämöitä, irrallaan menneestä ja tulevasta, kimaltelevaa pintaa. Niissä jokainen kuljeskeli voi kuvitella olevansa ohjaaja, vaikka tosiasiaa kaikki kuljeskelijat ovat täällä ohjattavia [--] kun houkutellaan, tuntuu kuin haluaisi itse; kun painostetaan, tuntuu kuin aikoiisi itse. Ostosgallerioissa – elämässä kuljeskelevana ostajana ja ostavana kuljeskelijana – riippuvuus hajoaa vapaudeksi ja vapaus etsii riippuvuutta."

Baumanin mukaan nykyiset elämäntavat vapauttavat ihmisen monista kahleista, mutta kytkävät hänet irti myös moraalisisista tunteista. Vaihdeavissa suhteissa ja yhteisöissä sitoudutaan, kunnes toisin ilmoitetaan. "Notkeat" yhteisöt, joita on toki muuallakin kuin verkossa, ovat ikään kuin naulakoita, joissa oma takki pysyy vain hetken ennen kuin siirtyy taas uuteen naulakkoon. Verkko ei ole luonut yksilöllistymistä, naulakkoyhteisöllisyyttä tai notkeaa kevytkohtaamista, mutta verkkovuorovaikutus tuntuu soveltuvan hyvin tällaiseen olemisen tapaan.



TUULA KIANDER
KM, työnohjaaja
STO ry
organisaatiokonsultti
FINOD, Werka kehitys Oy



JUSSI ONNISMÄE
FT, dosentti, tietokirjailija,
työnohjaajakouluttaja

Puheenvuoroa varten käytiin keskusteluja organisaatioanalyttikoiden Harri Hyypän (4.2.2021) ja Risto Puution (2.2.2021) kanssa.

LÄHTEET

- Bauman, Z. (1996). From pilgrim to tourist, or a short history of identity. Teoksessa S. Hall & P. du Gay (toim.) *Questions of Cultural Identity*. Bauman-sitaatin suomentanut M. Perlinen. London: Sage, 18–36.
- BBC Worklife (2020). The reason Zoom calls drain your energy – BBC Worklife
- Eurofound (2021). Living, working and COVID-19 (Update April 2021): Mental health and trust decline across EU as pandemic enters another year. Layout 1 (europa.eu).
- Gergen, K. (2009). *Relational Being: Beyond self and community*. Oxford: Oxford Univ Press.
- Guattari, F. (2010/1992). *Kaaosmoosi*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hyppä, H. (2017). *Kolme kirjoitusta kokemuksesta*. Oulu: Rajantaju/Organisaatiodynamiikan instituutti OD1.
- Hietanen, J. (2020). *All eyes on eye contact: Studies on cognitive, affective, and behavioral effects of eye contact*. Tampere Univ Diss 316. Sartre-lainauksen suomentanut J. Hietanen.
- Levinas, E. (1996/1982). *Etiikka ja äärettömyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Merleau-Ponty, M. (1962/1945). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Morris, B. (2020). Why Does Zoom Exhaust You? Science Has an Answer – WSJ Wall St Journal 27.5.2020.
- Nonaka, I., Konno, N. & Toyama, R. (2001). Emergency of “Ba”: A conceptual framework for the continuous and self-ascending process of knowledge creation. Teoksessa I. Nonaka & T. Nishiguchi (toim.) *Knowledge Emergency: Social, technical, and evolutionary dimensions of knowledge creation*. Oxford: Oxford Univ Press, 13–29.
- Onnismäa, J. (2021). *Organisaation aika, muisti ja etiikka*. Helsinki: Basam Books.
- Peräkylä, A. & Gronow, A. (2017). Ihmismieli ja sosiaalinen vuorovaikutus. Teoksessa A. Gronow & T. Kaidesoja (toim.) *Ihmisielen sosiaalisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 54–75.
- Ruohomäki, V., Tuomivaara, S., Mattila-Holappa, P., Monni T.-M., Perttula, P., Alanko, T. ja Toppinen-Tanner, S. (2020). Etätyö koronaepidemian hallitsemisessa sekä vaikutukset työhyvinvointiin ja töiden sujumiseen. *Psykologia* 55(5), 388–395.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. New Haven: Yale Univ Press.
- TTL (2020). Suomalaisten työhyvinvointi kääntyi laskuun koronan pitkittyessä. Työterveyslaitos.
- Virilio, P. (1994). *Katoamisen estetiikka*. Helsinki: Gaudeamus.

Johan Vilhelm Snellmanin sivistyskäsite, aikuiskasvatus ja työ



Kansallisfilosofimme Johan Vilhelm Snellmanin (1806–1881) historiallinen ja kulttuurinen sivistyskäsite sopii uudelleen tulkittuna aikuiskasvatuspolitiikan ja -tutkimuksen lähtökohdaksi paremmin kuin kognitiiviset näkemykset oppimisesta tai ylikansallisten järjestöjen lanseeraama kompetenssin käsite.

Sivistys vaatii ihmiseltä ymmärrystä aikakautensa suurista kysymyksistä sekä toimintaa niiden ratkaisemiseksi. Työ tulkitaan sivistyksen tilaksi, jonka kautta yksilö liittyy yhteiskuntaan ja osallistuu yhteisen hyvän rakentamiseen.

Elinympäristömme ja työelämän olosuhteet muuttuvat nopeasti. Muutoksen luonnetta on vaikea hahmottaa, joten niin yksilöiden kuin instituutioidenkin on vaikea tietää, mitä tarkkaan ottaen pitäisi oppia. Kansainväliset järjestöt, IT-alan suuryritykset ja kansalliset hallinnotkin ovat 2000-luvulla talousjärjestö OECD:n johdolla pyrkineet ratkaisemaan tätä ongelmaa omaksumalla 21. vuosisadan kompetenssin tai avaintaidon käsitteen.

Suuntaa näytti OECD vuosina 1997–2002 teuttamallaan kompetenssien määrittelyprojektilla: "[r]aportti *Avaintaidot* menestyksestä elämään ja toimivaa yhteiskuntaa varten antaa perustavan panoksensa sen ymmärtämiseksi, mitä on olla kilpailukykyinen yksilö ja kuinka investointi inhimilliseen pääomaan, erityisesti avaintaitoihin, voi hyödyttää sekä yksilöä että yhteiskuntaa", sen loppuraportissa todetaan (OECD 2003, 2). OECD korosti kompetenssin käsitteellä taloutta ja kilpailua, mutta sivuutti yksilön moraaliset velvollisuudet tai ilmastonmuutoksen ja

luontokadon kaltaiset ihmiskunnan suuret ongelmat (Miettinen 2019).

EU omaksui kompetenssin käsitteen määrittelynsä vuonna 2006 kahdeksan elinikäisen oppimisen avaintaitoa (*key competencies for lifelong learning*, European Union 2007). 2010-luvulla 'kompetenssi' ulotettiin kestävään kehitykseen ja maailmankansalaisuuteen (Auld & Morris 2019; UNESCO 2017; OECD 2019). 'Kompetenssille' annettuja erilaisia merkityksiä yhdistää pyrkimys määrittellä kaikille maailman ihmisille yhteiset taidot tai ominaisuudet, jotka turvaavat sopeutumisen muuttuviin oloihin.

Kompetenssin käsitteessä on kaksi olennaista ongelmaa: Ensinnäkin kasvatuksen ja koulutuksen kohteeksi mielletään siinä erillinen, yhteyksistään irrotettu yksilö, jonka osaamista ja arvoja koulutuksen ja kasvatuksen tulisi muuttaa. Toiseksi kompetenssien ja osaamisten muotoilusta osana oppilaitosten ja organisaatioiden toimintaa on kehityksessä toiveajattelun kulttuuri.

KUN YKSILÖT IRROTETAAN YHTEISESTÄ TOIMINNASTA, HEIDÄT IRROTETAAN SAMALLA TOIMINNAN JA OPPIMISEN YHTEISKUNNALLISISTA MOTIIVEISTA JA EDELLYTYKSISTÄ.

Kun yksilöt irrotetaan yhteisestä toiminnasta, heidät irrotetaan samalla toiminnan ja oppimisen yhteiskunnallisista motiiveista ja edellytyksistä. Esimerkiksi Unesco (2017) määrittelee kahdeksan kestävä kehityksen kompetenssia, joista ensimmäinen ja tärkein on systeeminen ajattelu, kyky analysoida monimutkaisia järjestelmiä ja suhteita. Voiko kuitenkaan olettaa, että yksilöllä olisi kyky analysoida ja ymmärtää esimerkiksi talouden ja tuotannon, ilmastonmuutoksen, luontokadon ja ruoantuotannon välisiä riippuvuuksia?

Globaalien ongelmien hahmottamiseksi ja ratkaisemiseksi tarvitaan rajojen ylittämistä, monialaista yhteistyötä ja jaettua asiantuntemusta. Esimerkkeinä ovat sellaiset institutionaaliset toimijat kuin hallitustenvälinen ilmastonmuutospaneeli IPCC (*Intergovernmental Panel on Climate Change*) ja hallitustenvälinen luontopaneeli IPBES sekä niiden kanssa yhteistyötä tekevät kansalliset paneelit. Niiden tehtävänä on arvioida ilmastonmuutosta ja luonnon monimuotoisuuden muutoksia koskevaa tutkimustietoa ja ehdottaa tarvittavia toimia. Paneelit kokoavat alan tutkijoista työryhmät ja verkoston tehtävänsä varten sekä neuvottelevat hallitusten ympäristöpolitiikasta vastaavien virkamiesten kanssa. Kansainvälinen ilmastopaneeli arvioi vuoden 2008 raporttiaan varten 108 277 tieteellisen julkaisun tulokset. Raportin kirjoittamisen ja sen vertaisarviointiin osallistui 3 500 tutkijaa (Paglia & Parker 2020, 308). Paneelin yleiskokouksissa tutkijat ja osanottajavaltioiden virkamiehet kirjoittavat suosituksia ilmastopolitiikkaa varten. IPCC on ilmastotieteen uudenlainen hajautettu auktoriteetti ja rajaorganisaatio tieteen ja politiikan välillä.

IPCC-raporteilla on perusteltu kansanvälisiä sopimuksia, ja kansalaisliikkeet, kuten koululaisten ilmastoliike, ovat vedonneet niihin vaatiessaan poliitikkoja ryhtymään toimiin globaalien ongelmien ratkaisemiseksi. Paikallisesti monitahoisten riippuvuuksien ja vaikkapa luontokadon tutkiminen edellyttää laajaa yhteistyötä.¹ Siksi koulutuksessa on yksilön kyvyn sijaan korostettava paneutumista tiedeyhteisöjen ja asiantuntijapaneelien työhön ja tuloksiin sekä oppilaitosten yhteistyötä tutkijoiden ja ympäristöjärjestöjen kanssa. Aikuiskasvatusta tarvitaan tukemaan jaetun asiantuntemuksen ja vastuun rakentamista yhteiskunnan monimutkaisten ongelmien ratkaisemiseksi (Hakkarainen ym. 2012).

Toinen kompetenssi kielen ongelma syntyy, kun kaikki tärkeänä ja tavoittelemisen arvoisena pidetty muotoillaan tavoiteltaviksi kompetensseiksi tai osaamisiksi. Ammattikorkeakoulujen osaamisiksi on määritelty muun muassa reflektio-osaaminen, verkosto-osaaminen, innovaatio-, tutkimus- ja kehitysosaaminen (Nummela ym. 2008) sekä pysähtymisen, yksilön vahvistumisen ja ympäröivän todellisuuden ymmärtämisen kompetensseja (Siiriä ym. 2018). Epäselväksi jää, mikä on näiden kompetenssien konkreettinen sisältö ja minkälaiseen tietoon, menetelmiin ja välineisiin niiden saavuttaminen voi perustua. Kasvatustieteilijä John Dewey (Dewey 1988 [1922], 22) on todennut, että ”magiikan periaate toteutuu aina kun tuloksia toivotaan saavutettavan ilman välineiden älykäästä hallintaa”. Abstrakteista kompetenssin määritelmistä ei voida johtaa opetuksen sisältöjä ja menettelytapoja.

Syntyvaiheessaan 1800-luvun lopulla suomalainen vapaa kansansivistystyö ja aikuiskasvatustieteet nojautuivat vahvasti Snellmanin käsitykseen sivistyksestä ja kansallisen kulttuurin kehityksen edellytyksistä. Jokaisen sukupolven kehitys ja oppiminen perustuivat ihmiskunnan siihenastisten saavutusten kriittiseen omaksumiseen ja luovaan kehittämiseen yhteiskunnan ongelmien ratkaisemiseksi. Snellmanin käsitys tarjoaa yhä ajanmukaisen tiedon avulla uudelleen tulkittuna aikuiskasvatuksen ja koulutuksen kehittämiseksi paremman lähtökohdan kuin kompetenssi- ja osaamisajattelu.

SNELLMANIN YLEISINHIMILLINEN JA HISTORIAALLINEN IHMIS- JA OPPIMISNÄKEMYS

Snellman määritteli sivistyskäsitettään muun muassa kirjoituksissaan ”Akateemisesta opetuksesta” (1840) ja ”Sivistys ja yleishenki” (1846). Hän luonnehti ”Akateemisesta opiskelusta” -esseessään sivistysprosessia ja ihmistä sen subjektina seuraavasti (KT 2, 459):

”[J]okaisen ajan sivistys on olemassa vain omana aikanaan, niissä yksilöissä, jotka sinä aikana elävät ja vaikuttavat. Jos sivistyksestä tehdään koskaan saavuttamaton päämäärä, jokaisen ajankohdan sivistyksen ulkopuolella oleva, niin kielletään ihmisyyttä. [...] Edellisestä seuraa, että ihminen voidaan käsitellä ajattelevana ja tahtovana subjektina, itse-tietoisuutena ainoastaan yhteydessään annettuun perinteeseen ja olemassa olevaan oikeustilaan, yhteiskuntaan.”

Snellmanin sivistyskäsitteestä tuli Suomen ensimmäisen tasavallan vapaan kansansivistystyön perusta, johon niin Santeri Alkio, Väinö Voionmaa kuin Zachris Castrénkin vetosivat katsomustensa eroista huolimatta. Vasta toisen maailmansodan jälkeen kansansivistysopin ensimmäinen professori Urpo Harva korvasi ’sivistyksen’ englanninkielisestä maailmasta omaksutulla ’aikuiskasvatuksella’ (*adult education*). Hän totesi (1955, 33), ”ettei ammatillinen sivistys kuulu aikuiskasvatusopin puitteisiin siitä syystä, että aikuiskasvatusoppi käsittelee vain yleissivistykseen tähtäävää kasvatusta”. Näin käynnistyi vuosikymmenien mittainen, vapaan kansansivistystyön ja työelämän ja ammattiin suuntautuvan kasvatuksen välinen hedelmätön vastakkainasettelu.

Suomalaisessa kasvatustieteellisessä keskustelussa Snellmanin sivistyskäsitteinen on aina viime vuosi-

kymmeneen asti jäänyt vähäiselle huomiolle (Uljens 2007). Esimerkiksi suomalaisten kasvatustieteilijöiden kirjoituksia kokoava teos *Kasvatus ja sivistys* (Siljander 2000) ei mainitse lainkaan Snellmania. Syitä on monia.

Ensinnäkin Snellman perusti ajattelunsa saksalaisen Georg Wilhelm Friedrich Hegelin (1770–1831) filosofiaan. 1900-luvulla hallinnut loogisen empirismin filosofia piti Hegelin idealistista hengen filosofiaa hämäräperäisenä spekulatiivisena ja epäili sen valtiokäsityksen johtaneen Euroopan 1900-luvun totalitaaristen hallintojen syntyyn. Hegel löydettiin uudelleen 1990- ja 2000-luvuilla, ja uudet tulkinnat katsovat hänen esittäneen elinvoimaisen teorian inhimillisestä tietoisuudesta ja toimijuudesta sekä yksilön vapauden ja kehityksen institutionaalista ja poliittista edellytyksistä (esim. Neuhourser 2000; Pippin 2008; Miettinen 2016 ja 2017). Näissä tulkinnoissa Hegelin maailmankäsitteen kehitys tulkitaan ihmiskunnan toiminnaksi, joka esineellistyy kulttuuriksi ja yhteiskunnallisiksi instituutioiksi, ’objektiiviseksi hengeksi’, joka on puolestaan yksilöiden kehityksen lähtökohta ja edellytys.

Snellmanin valtio- ja kansallisuuskäsitettä on puolestaan tulkittu kansainvälistä yhteistyötä ja -vastuuta vieroksuvaan, kansallista etua ajavan ulkopoliittisen realismin perusteluksi (Sihvola 2006). Kuten historioitsija Juha Sihvola (mt.) on osoittanut, Snellman piti kansallisen kulttuurin panosta yleisinhimilliseen kehitykseen ja aikakauden suurten ongelmien ratkaisemiseen tärkeänä. Sivistys tarkoitti ”kiinnostusta ihmiskunnan korkeimpiin asioihin ja kykyä niiden edistämiseen” (KT 6, 71).

Toiseksi kasvatustiede on enenevässä määrin omaksunut perustakseen sivistyksen sijaan oppimis- ja kehityopsykologian (esim. Siljander 2000), mikä näkyy Harvan analyysissä vapaan kansansivistystyön kehityksestä ja tulevaisuudesta (Harva 1943, 23 ja 77):

”Minusta näyttää myös siltä, että vapaan kansansivistystyön historia osoittaa jatkuvasti kuljetun sivistyksen käsitteestä kasvatuksen käsitteeseen [...]. Meillä on nykyisin jokseenkin vähän tietoa aikuisen sielunelämän kehittymisestä. [...] Niin kauan kuin meillä ei ole tietoa aikuisiän psykologisesta kehitystapahtumasta, kansansivistystyö hapuilee pimeässä.”

**KAIKKI KESKEISET
SIVISTYSTEOREETIKOT
KOROSTIVAT SIVISTYKSEN
KUULUVAN KAIKILLE.**

SNELLMANIN SIVISTYSKÄSITE KATTA KANSALAISYHTEISKUNTAAN OSALLISTUMISEN.

Yritykset rakentaa aikuisen psykologialle perustuvaa erityistä aikuiskasvatustiedettä eivät ole onnistuneet. Sen sijaan ’sivistys’ yksilön, kulttuurin ja yhteiskunnan instituutioiden vuorovaikutuksen ja elinikäisen oppimisen analysoinnin viitekehyksenä on edelleen perusteltu.

Snellmanin sivistyskäsite on kansainvälisesti kiinnostava ja elinvoimainen lähestymistapa aikuiskasvatukseen. Kyse ei ole nostalgista, vaan Snellmanin omia sanoja käyttäen sen ymmärtämisestä, mikä perinteessä on järjestystä eli arvokasta ja kehittämisen arvoista. Samalla on tunnistettava ja ylitettävä ne Snellmanin sivistyskäsitteen rajoitukset, jotka koskevat muun muassa miesten ja naisten tasa-arvoa ja demokratian kehittämistä. Snellmanin koottujen teosten kriittisen editioiden toimitustyö vuosina 1992–2005 ja sitä koskeva tutkimus syvensivät näkemystä Snellmanin ajattelun monipuolisuudesta ja omaperäisyydestä. Tämä tulee hyvin esiin Ilkka Niiniluodon ja Risto Vilkon toimittamassa Snellmanin syntymän 200-vuotisjuhlavuonna ilmestyneessä kokoomateoksessa *J. V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut* (2006) ja Mikko Lahtisen teoksessa *Snellmanin Suomi* (2006). Juhlavuoden jälkeenkin Snellman-tutkimus on jatkunut vireänä (esim. Rantala 2013; Ojanen 2016; Kallio 2021).

Snellmanin sivistyskäsite (Anttonen 1981; Miettinen 2017; Laes & Rautiainen 2018) on sovelias erityisesti työssä tapahtuvassa aikuiskasvatuksessa. Ensinnäkään se ei rajoitu pedagogiikkaan ja aikuiskoulutusinstituutioiden antamaan opetukseen vaan kattaa kansalaisyhteiskuntaan osallistumisen: yhdistyksissä ja urheiluseuroissa toimimisen, teatterissa tai museoissa käymisen ja kirjaston tai YLE Areenan palvelujen käyttämisen.

Toiseksi se pitää työtä ja ammatteja yksilöiden yhteiskuntaan liittymisen keskeisinä mekanismeina

ja työyhteisöjä potentiaalisina sivistysinstituutioina. Kolmanneksi käsitteeseen sisältyy poliittinen ja normatiivinen ulottuvuus: se koskee yksilön oikeuksia ja velvollisuuksia kansalaisena ja on demokratian edellytys. Kuten Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran (ATS) edeltäjän, Kansansivistyksellisen yhdistyksen perustaja T. J. Wuorenrinne totesi (1991 [1945], 164), ”vapaa kansansivistys ja demokratia ovat rinnakkaisilmiöitä.” Kaikki keskeiset sivistysteoreetikot korostivat sivistyksen kuuluvan kaikille ja asettivat näin koulutuksellisen tasa-arvon yhteiskuntapolitiikan päämääräksi. Neljänneksi Snellmanin sivistyskäsite on historiallinen: se liittyy yksilöiden, yhteiskunnan, kulttuurin ja luonnon muuttuviin suhteisiin. Siksi se on jatkuvasti määriteltävä uudelleen. ”Se kunakin eri aikana muodostaa erään kohdan ihmiskunnan jalostamisen loppumattomalla uralla” (Snellman KT 9, 438).

”Akateemisesta opiskelusta” on erinomainen esitys Snellmanin tieto- ja oppimiskäsityksestä. Se nostaa yksilön ja kulttuuriperinnön suhteen sivistyksen ja oppimisen avainkysymykseksi. Kulttuuriperintö viittaa ihmiskunnan, toisin sanoen kansakuntien, tiede-, taide- ja ammattiyhteisöjen siihenastisiin saavutuksiin. Snellman (KT 2, 456) pitää tietoa sekä yksilöstä riippumattomana perinteenä että ajattelevan subjektin tapana ottaa tietoisuuteensa tämä sisältö. Perinteen tulkitsevassa omaksumisessa tieto muuttuu Snellmanin sanoin ”omaksi vapaaksi päätökseksi, vakaumukseksi ja oivallukseksi” (mt. 454).

Snellmanille sivistynyt ihminen on kulttuurinen innovaattori, vastuun kantaja sekä arvojen ja normien kehittäjä. Yksilön moraalista ja älyllistä autonomiaa ja vakaumusta painottava näkemys on kokonaisvaltaisempi ja käyttökelpoisempi käsitys yksilön kehityksestä – ja myös tietämisestä ja oppimisesta – kuin vallalla olevat kognitiivisen psykologian näkemykset informaation prosessoinnista tai yksilöstä maailmaa tulkitsevien selitysten rakentajana (Miettinen 2000). Näkemys on myös käyttökelpoisempi kuin koulutuspoliittisessa keskustelussa 2000-luvulla tärkeiksi nousseet 21. vuosisadan kompetenssit ja geneeriset eli yleispätevät, erityisestä sisällöstä riippumattomat taidot, jotka erottavat oppimisen kulttuuriperinnöstä, oppiaineksen sisällöstä ja aikakauden aatevirtauksien vertailusta.

SNELLMAN PITI TÄRKEÄNÄ KEHITTÄÄ ELINKEINOTOIMINTAA JA TALOUDELLISTA TOIMELIAISUUTTA.

Snellman kehitteli sivistyskäsitettään osana Suomen 1800-luvun kansallista heräämistä ja puhui paljon kansallishengestä. Hän liitti siihen kuitenkin erottamattomasti kosmopoliittisen ulottuvuuden (KT 5, 40) toteamalla, että kansallishenki on ”kansakunnalle ominainen yleisinhimillisen sivistyksen muoto.” *Valtio-oppi*-teoksen alussa hän toteaa (mt. 38):

”Yksikään kansakunta ei voi muodostua pelkästään itseensä pitäytyen, vaan se liittyy kokonaisuudeksi vasta olemalla vuorovaikutuksessa muiden kansakuntien kanssa ja sen sivistys saa tietyn muodon suhteessa niihin [–] Riittääköön sen oivaltaminen, että erityinen kieli sisältää jo erityisen kansallisen sivistyksen ja edellyttää tätä ja että tämän sivistyksen on aina oltava yhteydessä ihmiskunnan sivistykseen.”²

Kansakuntien välisen vuorovaikutuksen ja siihen sisältyvien velvoitteiden pohdinta globalisoituvassa maailmassa kuuluu sivistyskäsitteen päivittämiseen. Ajatus sivistyksen universaalisuudesta sisältää velvoitteen tarttua ihmiskunnan suuriin kysymyksiin. ”Sivistys ja yleishenki”-kirjoituksessaan (KT 9, 441) Snellman määrittelee sivistyneen ihmisen ensimmäiseksi vaatimukseksi, että hän ”perheenjäsenenä, ammatissaan, kunnassaan, kansakunnassaan, ihmiskunnan suurissa kysymyksissä ymmärtää aikansa vaatimukset” ja että hänellä on ”tietoa ja tahtoa edistää näitä yleisiä etuja.”

Nykyhetken vaatimukseen sisältyvät esimerkiksi toiminta ilmastonmuutoksen ja luontokadon pysäyttämiseksi. Globaalien ongelmien ratkaiseminen vaatii edelläkävijyyttä kansallisessa ilmasto- ja ympäristöpolitiikassa ja sinnikästä työtä sitovien kansainvälisen sopimuksien aikaansaamiseksi. Yhtä lailla se merkitsee velvoitetta globaalien ongelmien erityisten ilmenemis-

muotojen ratkaisemiseen alueellisesti ja paikallisesti sekä yhteisöjen ja yksilöiden toiminnassa ja arkielämässä.

TYÖN MUUTOS JA AMMATILLINEN SIVISTYS SNELLMANILLA

Vapaa kansansivistystä ja ”hyötyä” palvelevaa ammatillista koulutusta pidettiin aikuiskasvatustieteellisessä keskustelussa pitkään toistensa vastakohtina. Snellman sen sijaan puhui aineellisesta ja henkisestä sivistyksestä ja piti tärkeänä kehittää elinkeinotoimintaa ja taloudellista toimeliaisuutta. Kuten Snellman-tutkija Mikko Lahtinen toteaa (2014, 70), ”Snellmanille sivistys ei tule esille akateemis-kerkeakulttuurisena humanismina, vaan päinvastoin, kansakunnan sivistyksen kysymykset viittaavat suoraan kysymyksiin elinkeinojen, aineellisten olojen ja yhteiskunnallisten suhteiden järjestämisestä.” Snellman tarkasteli monipuolisesti työn, talouden, hyvinvoinnin ja sivistyksen välisiä riippuvuuksia. ”Lähes kaikissa Snellmanin taloudellisissa kirjoituksissa esiintyvä teema koskee talouden ja sivistyksen välistä suhdetta. Teema etäännyttää hänet Hegelistä ja siten myös klassisesta poliittisesta taloustieteestä” (Patoluoto 1986, 279).

Snellmanin mielestä sivistys kuului yhteiskunnan kaikille jäsenille, ja sivistys ja hyvinvointi edellyttivät toisiaan (KT 8, 342). Vapaa elinkeinotoiminta kuitenkin aiheutti väistämättä taloudellista eriarvoisuutta, jota oli tasoitettava koulutuksella. ”Mitä suuremmaksi elinkeinovapauden aiheuttaman varallisuuden ja ulkoisen hyvinvoinnin ero kasvaa, sitä välttämättömämmäksi käy tasoittaa eroa koulutuksella. Sitä tietä voidaan varakkaan omaisuutta myös jakaa oikeudenmukaisemmin kovempiosaisille” (KTS 5, 157). Sekä Snellman että Hegel näkivät yhteiskunnan integraatiota uhkaavana ongelmana sen, että elinkeinovapauden perustuvan talous väijäämättä jakoi ihmiset rikkaisiin ja köyhiin. Heillä ei ollut esittää ratkaisua tähän ongelmaan. Koulutus voi sitä lievittää, mutta ei poistaa.

Snellmanille ammatillisen koulutuksen sivistyksellinen ulottuvuus ilmeni siinä, miten ammatti liittyi yhteiskunnan kokonaisuuteen ja aikakauden suuriin kysymyksiin (KT 9, 440). Maanviljelijän sivistystä oli uusien viljelymenetelmien kehittäminen, tehtailijan

sivistystä taas uusien valmistusmenetelmien kehittäminen. ”Talonpoika voi omassa piirissään pyrkiä käsittämään, mitä aika häneltä vaatii [--]. Tämä sivistyksen elementti voi olla siis olemassa missä hyvänsä yhteiskuntaluokassa ja missä hyvänsä se voi puuttua” (mt. 439). Tämän päivän sivistystä olisi kehittää sellaisia viljelymenetelmiä, jotka estävät ravinteiden huuhtoutumisen vesistöihin ja Itämereen, luoda saasteettomia energian tuotantomuotoja tai muovia korvaavia materiaaleja.

Snellmanilais-hegeliläisessä sivistyskäsitteessä työhön kuuluu emansipatorisia ja sivistäviä mahdollisuuksia. Työnsä, ammattinsa ja järjestönsä kautta ihminen kiinnittyy yhteiskuntaan, oppii uutta, omak-suun arvoja, tulee tunnustetuksi ja antaa panoksensa yhteiskunnan ja kulttuurin kehitykseen (Miettinen 2017). Suomessa työn merkitys yksilön itsetunnotle ja hyvinvoinnille on laajasti tunnustettu. *Helsingin Sanomat* kommentoi pääkirjoituksessaan hallituksen suunnitelmaa 56 000 osatyökykyisen työllistämistä edistävän valtionyhtiön perustamisesta ja päätti kommenttinsa (11.2.2021) näin: “[--] työpaikka tarjoaa ihmiselle itsetuntoa, merkityksen tunnetta ja keinon kiinnittyy yhteiskuntaan. Se on jokaisen oikeus.”

Työn sivistykselliset merkitykset ovat työn organisoinnin ja kehittämisen tärkeä perusta. Samalla ne tarjoavat kriteereitä työyhteisöjen ja palkkatyön ulkopuolella tehtävän työn kehittämiseksi osaamis- ja arvoyhteisöiksi. Mutta palkkatyön kehitys on ristiriitaista. Työmarkkinat synnyttävät hierarkioita, palkkaeroja, rutiini- ja patkätöitä eivätkä tunnustusta esimerkiksi hoivatyön arvoa. Työn sivistyksellinen potentiaali törmää usein yleisen edun ja voiton tavoittelun väliseen ristiriitaan. Esimerkiksi vanhustenhuollossa ristiriita ilmenee työntekijöiden eettisinä kriiseinä, kun työtä ei työn kustannustehokkuuden vaatimusten vuoksi tehdä mielekkäästi ja ihmisiä kunnioittavalla tavalla.

Yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseksi Suomessa on kehitetty viime vuosikymmeninä uudenlaisia monitoimijaisen yhteistyön malleja, joissa aikuiskasvatus ja -koulutus ovat tärkeässä asemassa. Asunnottomuuden poistamiseksi ja sitä koskevien ongelmien vähentämiseksi on kehitetty ”asunto ensin-periaatteen” -pohjalta monitahoisen yhteistyön

rakenteita. Koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääneiden nuorten tukemiseksi luotiin puolestaan matalan kynnyksen palvelupiste, Ohjaamo, jossa nuorta tukevat osallistuvat nuoriso-, sosiaali- ja terveydenhuollon ja oppilaitosten ammattilaiset. Työtömyssongelman ratkaisemiseksi kehitellään mallia, jossa Kelan virkailijat siirtyvät kunnallisiin palvelupisteisiin tekemään yhteistyötä sosiaalitoimen, oppilaitosten ja alueen yrittäjien kanssa. Työelämän ja yhteiskunnan haasteiden monimutkaistuessa, ammatillisen koulutuksen uudistus edellyttää oppilaitoksilta ja työelämältä aiempaa tiiviimpää yhteistyötä.

Uudet rakenteet vaativat tekijöiden yhteistä muutostoihimuutta. Sen teoriaa ja metodologiaa on kehitetty kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian perustuvan interventiotutkimuksen piirissä (Haapasaari ym. 2014; Kerosuo 2014; Saari ym. 2021). Olennaista on, miten toimintaan osallistujat irrottautuvat vaikiintuneesta toimintatavastaan analysoimalla siinä esiintyvien ristiriitojen syntyhistoriaa sekä etsivät ja kokeilevat uusia ratkaisuja näiden ristiriitojen ylittämiseksi (Virkkunen 2006; Sannino 2020).

POHDINTA

Snellmanin sivistyskäsitteen ensimmäinen vaatimus on ”ymmärtää aikansa vaatimukset ihmiskunnan suurissa kysymyksissä” sekä tieto ja tahto näiden ongelmien ratkaisemiseen. Toiseksi tämä tapahtuu yhdessä ja yksilöllisesti omaksumalla kriittisesti ja kehittämällä edelleen ihmiskunnan kulttuuriperintöä, toisin sanoen eri tieteen ja ammattialojen luomia älyllisiä ja käytännöllisiä välineitä sekä moraalisia periaatteita. Kolmanneksi kansallinen ja yleisinhimillinen kietoutuvat toisiinsa erottamattomasti. Suomalaisen on opittava muiden saavutuksista, ja samalla heidän saavutuksensa ovat panos yleisinhimilliseen kehitykseen. Neljänneksi työ on keskeinen sivistyksen tila, joten ammatillisessa yleissivistyksessä on tärkeä ymmärtää oma tehtävä osana yhteiskuntakokonaisuutta ja ajan vaatimuksia.

Perustaltaan Snellmanin sivistyskäsitteeseen on kehitetty. Se velvoittaa aikuiskasvatustajia ja aikuiskasvatuksen instituutiot pohtimaan, mitkä ovat ajan vaatimukset ja minkälaisen tiedon, välineiden ja periaatteiden

AIKUISKASVATUSTUTKIMUKSEN TULEE TUTKIA, TEHDÄ NÄKYVÄKSI JA KEHITTÄÄ YLIKANSALLISELLE KOMPETENSSIAJATTELULLE VAIHTOEHTOISIA KÄSITTEITÄ JA TOIMINTATAPOJA

avulla niihin parhaiten vastataan. Ehdotuksemme aikuiskasvatuksen kehittämiseksi on yhteiskunnan keskeisten ja eri väestöryhmien ongelmien ja kehittymismahdollisuuksien analyysi yhdessä alan toimijoiden kanssa. Ehdotukseen sisältyy sen pohtiminen, miten aikuiskasvattajat voivat antaa panoksensa ongelmien ratkaisemiseen ja yhteiskunnan eri toimintojen kehittämiseen.

1900-luvulla Snellmanin edustaman historiallisen sivistyskäsitteen ulottuvuuksia ovat kehittäneet edelleen muun muassa kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja Deweyn pragmatismi, joissa oppimisen lähtökohtana on yhteiskunnan ja sen toimintojen ristiriitojen ja ongelmien ratkaiseminen (Engeström 2015 [1987]; Miettinen 1998). Kulttuurihistoriallisen psykologian perustaja Lev Vygotski (1978) osoitti kulttuuristen välineiden ratkaisevan merkityksen yksilöiden ja yhteisöjen oman toiminnan ohjaamisessa. Dewey (1988[1927]) hahmotteli teoriaa demokratiasta, joka perustui yhteiskunnallisten ongelmien yhteistoiminnalliseen ratkaisemiseen. Oman aikamme ongelmien ratkaisemiseksi onkin tärkeää monitieteinen, rajoja ylittävä asiantuntemus ja yhteinen muutostoimijuus.

Snellmanin historiallista ja kulttuurista sivistyskäsitteistä voi luonnehtia vertaamalla sitä kahteen 2000-luvun aikuiskasvatustutkimuksessa vahvasti esillä olleeseen lähestymistapaan: filosofi Michel Foucaultin innoittamaan hallinnan analyysiin ja ehdotuksiin ekologisiksi ja ekososiaalisiksi sivistysnäkökymyksiksi. Foucaultin viitekehyksessä elinikäisen oppimisen politiikkaa ja koulutusinstituutioita

analysoidaan hallinnan teknologioina, jotka ohjaavat hallinnan kohteiden pyrkimyksiä haluttuun, tietyn poliittisen ”rationaaliteetin” mukaiseen suuntaan (Laalo & Jauhiainen 2019; Kinnari 2020).

Elinikäistä oppimista tutkineen Heikki Kinnarin mukaan ylikansallisten organisaatioiden, kuten OECD:n ja Euroopan unionin, elinikäisen oppimisen politiikassa on asteittain rakentunut yrittäjämäisen kansalaisuuden ihanne. Inhimillisen pääoman teoria ulottuu yksilöiden motivaatioon, asenteisiin ja persoonallisuuteen. OECD:n määrittelemien kompetenssien ja unionin avaintaitojen on määrä muokata kasvatettavia uusliberaaleiksi subjekteiksi, yrityskansalaisiksi, itsestään ja osaamisestaan kokonaisvaltaisesti huolehtiviksi ihmisiksi, kykypääomakoneiksi (Kinnari 2020). Niin aiheellinen kuin huoli onkin, analyysi ei tavoita sivistyskäsitteen emansipatorista ja uudistavaa ulottuvuutta.

Kuten pragmatistifilosofi Hilary Putnam (2001, 34) toteaa analysoidessaan vankilan ja klinikan kaltaisten instituutioiden vallan ja alistamaisen mekanismeja, Foucault ei ota lainkaan vastuuta siitä, mikä olisi vaihtoehtoinen tapa kohdella ihmisiä. Aikuiskasvatustutkimuksen tulisi vallan kritiikin lisäksi tutkia, tehdä näkyväksi ja osaltaan kehittää ylikansalliselle kompetenssiajattelulle vaihtoehtoisia käsitteitä ja toimintatapoja. Niiden yhteinen kehitys ja toimeenpano on vallan luomista tasa-arvon toteuttamiseksi.

Elinikäisen oppimisen sisällöstä ja sitä koskevista arvoista on käyty ja yhä käydään poliittista kamppailua. Hyvinvointivaltion koulujärjestelmän keskeisellä arvolla, koulutuksellisella tasa-arvolla, on yhä sekä kansalaisten että kasvatusalan ammattilaisten enemmistön vankka tuki. Pääministeri Sanna Marinin (sd) hallituksen elinikäisen oppimisen politiikkaa voidaan perustellusti tulkita yritykseksi turvata koulutuksellista tasa-arvoa rakenteellisin keinoin. Ylikansallisen politiikan vastavoimina esimerkiksi lääkäreiden, fysioterapeuttien, toimittajien ja opettajien ilman rajoja -järjestöt puolustavat maailmanlaajuisesti kaikkien ihmisten yhtäläisiä oikeuksia. Terveystieteiden ammattilaiset ovat organisoineet vapaaehtoistyönä paperittomien maahanmuuttajien sairaanhoidon. Lukuisat järjestöt ja säätiöt

työskentelevät turvataksaan marginaaliin jääneiden ryhmien ja vähemmistöjen oikeudet ja elinolot. Näiden yhteisöjen toiminnan tutkiminen ja tukeminen olisi luonteva tehtävä aikuiskasvatustutkimukselle.

Ekologiset ja ekososiaalista sivistystä korostavat lähestymistavat ovat nostaneet aiheellisesti ekologisen kestävyuden keskeiseksi uudeksi kasvatukselliseksi ja sivistykselliseksi arvoksi (Salonen & Bardy 2015; Värry 2011). Ekososiaalisen lähestymistavan edustajat määrittelevät muutoksen keinoksi kompetenssien ohella yksilön arvo- ja merkitysperspektiivin muuttavan, transformatiivisen oppimisen (Siirilä ym. 2018; Mezirov 1981). Nämä lähestymistavat turvautuvat lisäksi muun muassa Maslowin tarveteorian ja psykoanalyysin kaltaisiin yksilöpsykologisiin ja naturalistisiin teorioihin, jotka sivuuttavat kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden ihmisyyttä ja moraalista rakentavan vaikutuksen (Miettinen 1999).

Yksilöiden tietoisuuden muuttaminen, jos se ylipäätään on mahdollista käytännöstä irrotettuna, ei kuitenkaan riitä turvaamaan globaaleja muutoksia. Snellmanin sivistyskäsitteessä uusien arvojen on toteutettava ihmisten yhteisessä toiminnassa ja niitä säätelevissä yhteiskunnallisissa instituutioissa, laeissa, verotuksessa, teknologisissa ratkaisuisa, jäteinfrastruktuureissa ja kansainvälisissä sopimuksissa. Näin ymmärrettynä sivistys on yksilön, kulttuurin sekä yhteiskunnan ja sen instituutioiden vastavuoroista yhteiskehitystä. Siksi tarvitaan aktivismia poliittisten päätösten ja sopimusten aikaansaamiseksi ja laajaa yhteistoimintaa työelämän ja arkisten käytäntöjen muuttamiseksi.


Muutosvaatimukset nostavat esiin aikakautemme olennaiset kysymykset, kuten ovatko talouskasvu ja vapaa markkinatalous sovittavissa yhteen ilmastonmuutoksen ja luontokadon torjumisen kanssa. Helsingin yliopiston filosofian professori Thomas Wallgren (2020, 23) esittää seuraavaa: ”Näyttää siltä, että kuvitelma kestävästä kehityksestä ratkaisuna aikamme ilmasto- ja ympäristökriisiin ei voi pelastaa modernia kulttuuria sen alati kasvavasta ahdingosta, vaan se johtaa päinvastoin yhä syvempään ristiriitaan yhtäältä aineellisen kasvun tavoitteluun ja toisaalta eettisen universalismin, vapauden ja demokratian ihanteiden välillä.”

Kun aikuiskasvatustieteilijät ottavat kantaa kysymyksiin, joihin ei ole valmiita vastauksia, heidän on luontevaa tehdä yhteistyötä tiedeyhteisöjen, kuten paneelien ja tutkimuslaitosten, kansalaisjärjestöjen, paikallisten liikkeiden ja kampanjoiden kanssa.



REIJO MIETTINEN

VTT, professori emeritus
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-5308-4717>



JAAKKO VIRKKUNEN

FT, professori emeritus
Helsingin yliopisto

¹ Esimerkkinä on Suomen lintukantojen seurantanhanke Suomen Lintuatlas, joka toteutetaan määräajoin tutkimuslaitosten ja paikallisten lintutieteen yhdistysten yhteistyönä. Suomi on jaettu yli 3 848 10x10 km² ruutuun. Yhdistysten lintuharrastajat keräävät sovitun menettelyn mukaan tiedot pesivien lajien lukumäärästä ruuduilta. Tämän tuloksena linnut ovat eräs maamme parhaiten tunnetuista ja tutkituista eliöryhmistä, ja lintuja koskeva tietomme on kansainvälistä huipputasoa.

² Tämä Snellmanin ajatus heijastaa Hegelin dialektista käsitystä yleisestä (universaalista), joka ei ole jotain erityisestä ja yksittäisestä erotettua, vaan niissä ja niiden kautta toteutuvaa.

LÄHTEET.....

- Anttonen, R. (1981). Snellmanin oppi kasvatuksesta: Lähtökohtia. *Aikuiskasvatus* 1(2), 45–50. <https://doi.org/10.33336/aik.96181>
- Auld, E. & Morris, P. (2019) Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education* 17(6), 677–698.
- Dewey, J. (1988[1922]). *Human nature and conduct*. The Middle Works of John Dewey Volume 14. Edited by Jo Ann Boydston. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1988[1926]). *Public and its problems*. The Later Works of John Dewey. Edited by Jo Ann Boydston. Volume 12. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Engeström, Y. (2015[1987]). *Learning by expanding*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- European Union (2007). *Key competences for lifelong learning. European Reference framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Communities.
- Haapasaari, A. Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2016). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work* 29(2), 232–262.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J., & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus*, 32(4), 246–256. <https://doi.org/10.33336/aik.94003>
- Harva, U. (1943). *Vapaa kansansivistystyö*. Helsinki: Suomen kirja.
- Harva, U. (1955). *Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa*. Helsinki: Otava.
- Kallio, L. (2021). *Maailmanhenki pohjolassa. Snellman, Hegel ja Hegeliläiset*. Tampere: Niin & Näin.
- Kerosuo, H. (2014). Kollektiivinen muutostoisimijuuus – esimerkkinä solmutyöskentely rakennusalan kehittämishankkeessa. *Aikuiskasvatus* 34(3), 179–191. <https://doi.org/10.33336/aik.94098>
- Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi. Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus* 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Laalo, H. & Jauhiainen, A. (2019). Yrittäjyyttä akatemiaan. Suomalaisen yliopistokoulutuksen problematisoituminen yrittäjyysdiskursseissa. *Aikuiskasvatus* 39(2), 92–106. <https://doi.org/10.33336/aik.82983>
- Laes, T. & Rautiainen, P. (2018). Osallistuminen tieteeseen ja kulttuuriin. Elinikäinen oikeus vai velvollisuus? *Aikuiskasvatus* 39(2), 130–139. <https://doi.org/10.33336/aik.88334>
- Lahtinen, M. (2006). *Snellmanin Suomi*. Tampere: Vastapaino.
- Lahtinen, M. (2014). J.V. Snellman ja kansakunnan sivistyksen edellytykset. Teoksessa K. Kantasalmi & M. Nest (toim.) *Valistajia. sivistäjiä, poliitikkoja ja asiantuntijoita*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 40–68.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult education theory, *Adult Education*, 32(1), 3–24.
- Miettinen, R. (1998). Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus*, 18(2), 84–97. <https://doi.org/10.33336/aik.92491>
- Miettinen, R. (1999). Abraham Maslowin ja Carl Jungin uudistavan kokemuksen käsitteet minän kehityksen malleina. *Aikuiskasvatus*, 19(2), 128–139. <https://doi.org/10.33336/aik.93217>
- Miettinen, R. (2000). Konstruktivistinen oppimisenäkemyys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus*, 20(4), 276–292. <https://doi.org/10.33336/aik.93312>
- Miettinen, R. (2016). Sivistys kilpailuyhteiskunnassa. Mitä annettavaa Hegelillä on tänään? *Kasvatus & Aika*. 10(3), 57–75.
- Miettinen, R. (2017). Aikuiskasvatus, sivistys ja työn tulevaisuus. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 84–95. <https://doi.org/10.33336/aik.88409>
- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit. OECD Kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus*, 50(3), 203–215.
- Miettinen, R., Pehkonen, L., Lang, T. & Pihlainen, K. (2021). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, eurooppalainen tutkintovitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 13–31.
- Neuhouser, F. (2000). *Foundations of Hegel's social theory. Actualizing freedom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Niiniluoto, I. & Vilkkio, R. (toim.) (2006). *J. V. Snellman – filosofi ja valtio-oppinut*. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys ry.
- Nummela, P., Friman, M., Lampinen, O. & Volanen, M. V. (2008). *Ammattikorkeakoulut ja sivistys*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34.
- OECD (2003). Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf> (17.11.2017).
- OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030. Conceptual learning framework. Transformative competencies for 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Ojanen, E. (2016). *Henki ja sivistys. Paikallisuuden*

- näkökulma J.V. Snellmanin ajattelussa Saima-lehden 1844–1846 Kuopiota käsittelevän aineiston valossa.* Kuopio: Snellman Instituutti. <http://snellman.kootutteokset.fi>
- Paglia, E. & Parker, C. (2020). The Intergovernmental Panel of Climate Change. *Guardian of climate change.* Teoksessa A. Boin, L. A. Fahy & P. Hart (toim.). *Guardians of public value.* Palgrave Macmillan, 295–320.
- Patoluoto, I. (1986). Sivistys kansakunnan liikuttajana. J. V. Snellmanin taloudellisten katsomusten tausta ja muotoutuminen. Teoksessa J. Manninen & I. Patoluoto (toim.) *Hyöty, sivistys, kansakunta. Suomalaista aatehistoriaa.* Oulu: Pohjoinen, 271–319.
- Pippin, R. B. (2008). *Hegel's practical philosophy. Rational agency as ethical life.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (2001). *Enlightenment and pragmatism.* Amsterdam: Koninklijke van Gorcum.
- Rantala, H. (2013). *Sivistyksestä sivilisaatioon. Kulttuurikäsitys J. V. Snellmanin historiallisessa ajattelussa.* Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 362.
- Saari, E., Kurki, A.-L. & Mattila-Holappa, P. (2021). Yksilön toimijuudesta yhteiseksi käytännöksi. Muutospajat oppilaitosten ja työpaikkojen yhteistä toimijuutta rakentamassa. *Aikuiskasvatus* 41(1), 18–35. <https://doi.org/10.33336/aik.107386>
- Salonen, A. O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Sannino, A. (2020). Transformative agency as warping: how collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society.* <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>
- Sihvola, J. (2006). Snellman ja ulkopoliittika. Teoksessa I. Niiniluoto & R. Viikko (toim.) *J.V.Snellman – filosofi ja valtio-oppinut.* Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 187–224.
- Siirilä, J., Laininen, E., Tikkanen, J., Salonen, A. O. & Panzar, T. (2018). Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(5), 39–55.
- Siljander, P. (2000). Kasvatus kadoksissa? Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys.* Helsinki: Yliopistopaino, 15–25.
- Snellman, J. V. (2000 [1840]). *Akateemisesta opiskelusta.* Kootut teokset, osa 2, 452–476.
- Snellman, J. V. (2001[1842]). *Valtio-oppi.* Kootut teokset, osa 5, 32–293.
- Snellman, J. V. (2002[1844]). *Naiskasvatuksesta.* Kootut teokset, osa 6, 70–72.
- Snellman, J. V. (2002[1846]). *Suomen teollisuus suomalaisen kansallisuuden ehtona.* Kootut teokset, osa 8, 339–344.
- Snellman, J. V. (2002[1846]). *Sivistys ja yhteishenki.* Kootut teokset, osa 9, 437–444.
- Uljens, M. (2007). J. V. Snellman ja pedagogisen paradoksin ratkaisu. *Kasvatus*, 1/2007, 7–16.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Gals – Learning objectives.* Paris: UNESCO.
- Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, 3(1), 43–66.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher mental functions.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Värrö, V.-M. (2011). Vastuu ihmisen mittana. Kasvatusteoreettisia ja filosofisia näköaloja ekologiselle sivistysprojektille. *Tiedepolitiikka*, 4/2011, 27–38.
- Wallgren, T. (2020). Filosofin keppiä heiluttamassa. *Niin & Näin*, 106, 21–25.
- Wuorenrinne, T. I. (1991[1924]). Kansavalituksesta kansansivistykseen. Teoksessa R. Aaltonen & J. Tuomisto (toim.) *Valistus, sivistys, kasvatus.* Vapaa sivistystyön XXXII vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 90–107.

Snellmanin sivistyskäsitteet jatkuvan oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen lähtökohtana ja haasteena



Snellmanilainen sivistyskäsite syventää keskustelua jatkuvasta oppimisesta. Se kuitenkin edellyttää uudenlaisia tutkimusavusteisia menetelmiä ja oppimisympäristöjä, joissa työntekijät, kehittäjät ja johtajat yhdessä kehittävät työtään ja osaamistaan ja tuottavat ratkaisuja ongelmiin.

FILOSOFI JOHAN VILHELM SNELLMANILLE työ ja ammatit sekä kansalaisyhteiskuntaan osallistuminen olivat demokratian edellytyksiä ja yksilöiden yhteiskuntaan liittymisen mekanisme. Katsauksessaan Reijo Miettinen ja Jaakko Virkkunen (Miettinen & Virkkunen 2021) ehdottavat snellmanilaista sivistyskäsitettä niin aikuiskasvatustieteiden ja -tutkimuksen kuin aikuiskasvatuksen ja työssä tapahtuvan oppimisen perustaksi. Se on heidän vaihtoehdonsa talousjärjestö OECD:n kehittämiselle ja Euroopan unionin omaksumalle 21. vuosisadan kompetenssin käsitteelle, jossa sivistys korvataan tiedonaloista riippumattomilla avaintaidoilla.

Politiikassa 21. vuosisadan kompetensseja on pidetty tärkeinä yksilöiden työllistymiselle ja menestymiselle. Niiden on lisäksi katsottu edistävän talouskehitystä ja parantavan kansakunnan kilpailukykyä (esim. Heinonen & Hytti 2016). Miettinen ja Virkkunen ovat

kuin huolissaan: jos koulutuksen laatua ja tehokkuutta mitataan vain kompetenssien pohjalta (OECD 2001, 2020), kasvatuksen ja koulutuksen historiallinen ja kulttuurinen konteksti unohtuu. Yksittäisten maiden, kuten Suomen, menestys koulutuksessa perustuu historiallisesti kehittyneisiin institutionaalisiin syihin, joita ei sellaisenaan voi siirtää kulttuurista toiseen (Miettinen 2013).

SUOMEN PERUSKOULUN tuoreimmat opetus suunnitelmat – vuonna 2016 käyttöön otettu perusopetuksen opetus suunnitelma (OPH 2014) ja syyskuusta 2021 voimaan tullut lukion opetus suunnitelma (OPH 2019) – korostavat 21. vuosisadan avaintaitoja. Vastaavalla tavalla ohjataan keskustelua työikäisten taitojen kehittämisestä, jota on vauhdittanut tieto siitä, että Suomessa uudet työpaikat syntyvät lähivuosina nimenomaan korkeaa osaamista vaativiin

tehtäviin. Esimerkiksi teknologia-alalle rekrytoitavista uusista työntekijöistä 60 prosentilla tulisi olla korkeakoulutus tai vastaava osaaminen, eivätkä Suomen korkeakoulut nykyisellään tuota riittävästi osaajia (Teknologiateollisuus 2019). Lisäksi muutoksissa edellytetään työyhteisöiltä ja aikuiskoulutusorganisaatioilta jatkuvaa osaamisen ylläpitoa, oppimista ja kehittämistä. Jatkuvan oppimisen näkökulmasta myös vapaa sivistystyö on olennaista, sillä monet oppivat tärkeitä tietoja ja taitoja esimerkiksi kansalaisopiston kursseilla tai harrastuksissa (esim. Pätäri ym. 2019; Miettinen 2017).

OLEMME YHTÄ MIELTÄ Miettisen ja Virkkusen kanssa siitä, että Snellmanin sivistyskäsite syventäisi keskustelua jatkuvasta oppimisesta. Sitä edeltänyt 'elinikäinen oppiminen' on muuttunut 1960-luvun humanistisesta eetoksesta ja yleissivistävästä aatteesta yhä vahvemmin talouteen ja yrittäjämäiseen toimintatapaan kytkeytyväksi (Kinnari 2020). Tämä on korostunut suomalaisessa korkeakoulupolitiikassa erityisesti 2000-luvulla (Paasio ym. 2005; OKM 2009), ja 2010-luvulle tultessa se on innoittanut yliopistoja monenlaisiin kokeiluihin uudistushankkeisiin (Tuunainen ym. painossa). Käynnissä olevilla jatkuvan oppimisen uudistuksilla tavoitellaankin yhä parempaa työllisyyttä ja talouskasvua. Pyrkimyksenä on myös parantaa hankitun osaamisen tunnustamista ja tunnustamista, osaavan työvoiman saatavuutta ja edistää ali-edustettujen sosiaalisten ryhmien osallistumista aikuiskoulutukseen (OKM 2021; Valtioneuvosto 2020). Jatkuva oppiminen on tärkeää myös ammatilliselle identiteetille, urasuunnittelulle ja työkyvyn ylläpidolle (esim. Ursin ym. 2020; Lemmetty & Collin 2020).

Suomalainen sivistystyö ja aikuiskasvatus nojasivat aluksi Snellmanin kulttuurin ja sivistyksen käsitteisiin, mikä sopii mielestämme oivallisesti jatkuvan oppimisen muutostoimien perustaksi. Työ- ja opiskelupaikat ja niiden piirissä toimivat yhteisöt ovat snellmanilaisittain jatkuvan oppimisen toimien kohteita tai vastaanottajia ja samalla myös aktiivisia sivistysinstituutioita, joissa ihmiset kiinnittyvät aikakautemme suuriin kysymyksiin ja osallistuvat niiden ratkaisemiseen. Tätä työ- ja koulutusorganisaatioiden tasoa Miettinen ja Virkkunen eivät kuitenkaan varsinaisesti käsittele.

Sen sijaan he kritisoivat yritystä määrittellä kaikille ihmisille yhteiset taidot, jotka turvaavat sopeutumisen muuttuviin oloihin. Samalla he tarkastelevat 21. vuosisadan kompetenssin käsitettä poliittisiin ohjelmiin liittyvänä geneerisenä ajatuksena, josta "ei voida johtaa erityisiä olosuhteita tai yksittäisiä tilanteita vastaavia opetuksen sisältöjä ja menettelytapoja" (Miettinen & Virkkunen 2021, 269). Vaikka olemme päätelmästä samaa mieltä, huomautamme, että nyky-yhteiskunnan tarpeisiin vastaavien koulutusohjelmien ja -sisältöjen rakentaminen ja ylläpitäminen on kuitenkin koulutusorganisaatioiden tehtävä. Se ei ole, eikä sen kuulukaan olla, ohjelmatasoisten politiikkatekstien tarkoitus.

NIINPÄ EHDOTAMME Miettisen ja Virkkusen sinänsä ansiokasta analyysiä täydennettäväksi. Työ- ja koulutusorganisaatiot on ymmärrettävä omaehtoisiksi ja systeemisesti kehittyviksi sosiaalisiksi järjestelmiksi, jotka prosessoivat yhteiskunnallisia herätteitä itsenäisesti, kukin omien erityisten päätöksentekoperusteidensa mukaisesti. Siten 21. vuosisadan kompetenssin kaltaiset poliittiset ohjelmakäsitteet eivät suoraan läpäise organisaation rajoja vaan tarjoavat niille herätteitä toimintojensa kehittämiseksi. Oppilaitoksista ja niiden koulutusohjelmien suunnittelijoista ja toteuttajista riippuu, kuinka nämä kompetenssit koulutustyön arjessa ymmärretään: omaksutaanko ne sellaisenaan paikallisen kehittämisen lähtökohdiksi, muokataanko niitä kriittisen sisäisen keskustelun perusteella vai pyritäänkö ne haitallisina interventioyrittäjinä kokonaan marginalisoimaan?

Kuten Miettinen (2019) toisaalla toteaaakin, Euroopan unionin ja talousjärjestö OECD:n hankkeet tulisi nähdä tosielämän tarpeita abstrahoivina ja vertailevaan mittaamiseen tähtäävinä kehittämisteknologioina, jotka pyrkivät luomaan perustaa kansallisille koulutuspolitiikoille, antamaan politiikkasuosituksia ja ohjaamaan koulutuspolitiikkaa maailmanlaajuisesti (Miettinen 2019; ks. myös Mahon & McBride 2009). Jaamme vertailevaan mittaamiseen kohdistuvan huolen ja toivomme, ettei sellaiseen mentäisi. Koulutusorganisaatioilla on kuitenkin kehittämishankkeissaan mahdollisuus reagoida monin tavoin abstrakteihin poliittisiin ohjelmiin ja niiden sisältämiin käsitteisiin.

Kuten ihminen tulkitsee ja muokkaa jatkuvasti elinympäristönsä asioita ja käsitteitä itselleen merkitykselliseksi, poliittiset ohjelmakäsitteet tulevat sosiaalisesti muokatuiksi työ- ja koulutusorganisaatioiden toiminnassa.

Työelämän tarpeita korostava 'kompetenssi' on esimerkiksi innoittanut yliopistoja uudistamaan tutkintotavoitteisia koulutusohjelmiaan rakenteellisesti ja pedagogisesti sekä lisännyt niiden ulkopuolisen koulutuksen tarjontaa. Tässä prosessissa ulkoinen poliittinen heräte on uudelleentulkittu ja muokattu organisaation sisäisiin rakenteisiin, toimintaedellytyksiin ja tavoitteisiin sopivaksi. Näin samanlainen heräte, yrittäjyyden ja yrittäjämäisen toiminnan edistäminen, on eri organisaatioissa ja erilaisessa toimintaympäristössä tuottanut erilaisia ratkaisuja (esim. Tuunainen ym. painossa; Tuunainen & Kantasalmi, 2021). Siinä missä yhdessä yliopistossa pyrittiin innostamaan opiskelijoita yrittäjyyteen, toisessa järjestettiin haastetyöpajoja, joissa tutkijat, opiskelijat ja poliitikot yhdessä tuottivat toteuttamiskelpoisia ratkaisuja tärkeisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin.

Jotta samaa asiaa ei tarvitsisi turhaan keksiä alati uudestaan, on korostettava ajantasaisen tieteellisen ymmärryksen tarvetta. Niinpä tieteenalan käsite (*discipline*) kytkeekin yliopistojen tutkinto-ohjelmat historiallisesti tieteeseen: 'tieteenala' sitoo tarjottavat koulutussisällöt ihmiskunnan tiede-, taide- ja ammatityhteisöjen saavutuksiin, tasapainottaa 21. vuosisadan kompetenssikäsitteen yksilökeskeisyyttä ja ehkäisee koulutussisältöjen yksinomaista poliittista tai taloudellista ohjautumista.

Organisaationäkökulmaa tulisi korostaa muissakin kuin koulutuksen organisaatioissa. Jotta oppiminen ei työelämän muutostoimissa ja kehittämishankkeissa pirstaloituisi (Kajamaa 2011; Engeström ym. 2007), jatkuva oppiminen olisi ymmärrettävä moniulotteisena ilmiönä, jossa yhdistyvät niin yhteiskunnalliset, organisatoriset kuin yksilöllisetkin oppimis- ja kehittämistarpeet. Siihen sisältyvän monimutkaisuuden hallitsemiseksi tarvitaan yhtäältä tutkintotavoitteisten koulutusohjelmien ja työelämätarpeiden kytkentää ja toisaalta yhä syvempää tietoa paikallisten työyhteisöjen tarpeista ja oppimisesta sekä työorganisaatioiden muutospyrkimysten tukemisesta tutkimuksen avulla.

KESTÄVÄ JA YHTEISKUNNALLISESTI vaikuttava jatkuva oppiminen on mielestämme monien toimijoiden, muutosten, organisatoristen kehittämistoimien ja oppimisen välistä vuoropuhelua. Se on siten prosessi, jossa oppimisen kohde muuttuu yksilöllisestä kollektiiviseksi. Oppiminen on tällöin uuden luomista ja olemassa olevien toimintatapojen historiallisen rajallisuuden ylittämistä. Tämä voidaan saavuttaa Miettisen ja Virkkusen tunnistaman historiallisen analyysin avulla vaiheistamalla työtoiminnan kehitys ja selittämällä siinä tapahtuneita muutoksia (ks. myös Engeström 2015). Oppiminen puolestaan käynnistyy, kun yksilöt, ryhmät ja organisaatiot kyseenalaistavat perinnäisiä toimintakäytäntöjään, mihin uudet yrittäjämäiset ja työelämäkompetenssiin kiinnittyvät pedagogiset toimintatavat oppilaitoksissa opiskelijoita osaltaan kasvattavat. Kollektiivista oppimista tapahtuu, kun toimintaa analysoidaan yhdessä ja ratkaistaan toiminnassa ilmeneviä jännitteitä ja ristiriitoja.

Esimerkiksi Yrjö Engeströmin, Jaakko Virkkusen ja kollegojen kehittämä muutoslaboratorio (ks. esim. Engeström ym. 1996; Virkkunen & Newnham 2013; Kerosuo, Kajamaa & Engeström 2010) on tutkimusavusteinen menetelmä, jonka avulla työorganisaatiossa voidaan synnyttää kollektiivinen oppimisprosessi. Siihen osallistuu moniääninen toimijajoukko, joka pyrkii tunnistamaan, analysoimaan ja vaiheittain ratkaisemaan organisaation kehitysjännitteitä. Kun kyseenalaistetaan olemassa olevaa työtoimintaa, tuotetaan uusia sisältöjä sekä päivitetään toiminta- ja johtamismalleja. Samalla tuetaan 21. vuosisadan tiedonaloista riippumattomien avaintaitojen, kuten luovuuden, kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisun ja yhteistoiminnan kehittymistä (esim. Hyrkkö & Kajamaa 2021). Ne kaikki ovat keskeisiä niin yksilöiden kuin organisaatioidenkin oppimisessa.

Tulkitsemalla uudelleen yhteisen työtoimintansa muuttuvaa kohdetta työorganisaatiot voivat siis toimia Miettisen ja Virkkusen peräänkuuluttamina sivistysintituutioina, joiden jäsenet ovat Snellmanin sivistyskäsitteksen hengessä kiinnostuneita aikakautemme suurista kysymyksistä ja haluavat osallistua niiden ratkaisemiseen. Jatkuvan oppimisen moniulotteisuuden ja sen mukanaan tuomien haasteiden ymmärtämiseksi ehdotammekin, että jatkuva oppiminen käsitteellistetään

yksilön, organisaation ja yhteiskunnan perspektiivit yhteen kytkevänä lähikehityksen vyöhykkeenä (Vygotsky 1978). Sen analyysi auttaa hahmottamaan työpaikoilla toimivien yksilöiden nykyisten kykyjen ja yhteiskunnan eri osajärjestelmien edellyttämän uuden toimintamuodon välistä matkaa. Muutoslaboratorio tarjoaa välineitä johdon, työntekijöiden ja kehittäjien väliselle vuoropuhelulle. Näin se edistää sekä lähikehityksen vyöhykkeen yhteistä määrittelyä että vyöhykkeellä liikkumista, eli organisaation uuden toimintatavan yhteistä suunnittelua ja käyttöönottoa.

Jatkuva oppiminen on erityisen ajankohtaista nyt, kun suomalainen yhteiskunta ja työelämä muuttuvat nopeasti ja globaalit kriisit, kuten koronapandemia, muuttavat elinympäristöämme. Sillä tulisikin tavoitella sivistyksen ja yhteiskunnan uudistumiskyvyn lisäämistä, osaavan työvoiman yhä parempaa saavuutta ja hyvinvointiyhteiskunnan jatkuvuutta. Mahdollisuus sivistyksen ja osaamisen kasvattamiseen tulisi saattaa kaikkien ulottuville. Organisaatioille jatkuva oppiminen on tärkeää, koska siihen panostamalla ne voivat tukea muutos- ja muuntautumiskykyä, jota kestävä, yhteiskuntaa laajalti hyödyttävä jatkuva oppiminen vaatii. Koulutustarjonnan vahvistamiseksi ja tulevaisuuden jatkuvan oppimisen ekosysteemien (Leppisaari 2020; Virolainen ym. 2019) rakentamiseksi tarvitaan ylhäältä alas johdetun ja alhaalta ylös suuntautuvan, eli työntekijälähtöisen kehittämisen ja oppimisen vuoropuhelua sekä organisaatioiden ja muiden toimijoiden välistä jatkuvaa neuvottelua.

Jatkuvan oppimisen edistämiseksi kaivataan siis Miettisen ja Virkkusen peräänkuuluttamaa näkö-


kulmaa. Työorganisaatiot ja -yhteisöt eivät ole vain jatkuvaa oppimista edistävien toimien kohteita vaan aktiivisia ja vaikuttamaan pyrkiviä snellmanilaisia sivistysinstituutioita, joiden jäsenet osallistuvat kohtaamiensa haasteiden ja muutostarpeiden määrittelyyn ja ratkaisemiseen omilla tavoillaan. Tämä edellyttää uudenlaisia tutkimusavusteisia menetelmiä ja oppimisympäristöjä, joissa työntekijät, kehittäjät ja johtajat voivat yhdessä vaikuttaa työn ja osaamisen kehittämiseen sekä prosessoida yhteiskunnallisia haasteita ja ongelmia luovien, nyky-yhteiskunnan tarpeita vastaavien ratkaisujen tuottamiseksi.

Aiemmin Reijo Miettinen ja Jaakko Virkkunen kollegoineen ovat osallistuneet tällaisten oppimisympäristöjen kehittämiseen. Nyt haasteena on nivoa snellmanilainen sivistyskäsite teoreettisesti organisaatioiden oppimista edistäviin toimintamuotoihin.



ANU KAJAMAA


FT, professori, jatkuva oppiminen
kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-6397-545X>



JUHA TUUNAINEN

VTT, professori, organisaatiokäyttätyminen
Oulun yliopiston kauppakorkeakoulu
Oulun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-7574-9783>

LÄHTEET

Engeström, Y. (2015/1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge: University Press.

Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10–17.

Engeström, Y., Kerosuo, H. & Kajamaa, A. (2007). Beyond Discontinuity: Expansive Organizational Learning Remembered. *Management Learning*, 38(3), 319–336.

Heinonen, J. & Hytti, U. (2016). Entrepreneurship mission and content in Finnish policy programmes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 23(1), 149–162.

Hyrkkö, S. & Kajamaa, A. (2021). Distributed Creativity and Expansive Learning in a Teacher Training School's Change Laboratory. Teoksessa S. Lemmetty, K. Collin, V. P. Glăveanu & P. Forsman (toim.). *Creativity and Learning: Context, Processes and Support*. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Macmillan, Cham, 145–174. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77066-2_7

- Kajamaa, A. (2011). *Unraveling the helix of change: an activity-theoretical study of health care change efforts and their consequences*. Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia.
- Kerosuo, H., Kajamaa, A. & Engeström, Y. (2010). Promoting innovation and learning through Change Laboratory: An example from Finnish Health care. *Central European Journal of Public Policy, Special Issue on Knowledge Governance*, 4(1), 110–130, <http://www.cejpp.eu>
- Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2020). Throwaway knowledge, useful skills or a source for wellbeing? Outlining sustainability of workplace learning situations. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 478–494.
- Leppisaari, I. (2020). Digimentorointi osana työelämäläheistä jatkuvan oppimisen ekosysteemiä. *Aikuiskasvatus*, 40(1), 22–35. <https://doi.org/10.33336/aik.91045>
- Mahon, R. & McBride, S. (toim.) (2009). *The OECD and transnational governance*. Vancouver: UBC Press.
- Miettinen, R. (2013). *Innovation, democracy and human capabilities. Towards an enabling welfare state*. Oxford: Oxford University Press.
- Miettinen, R. (2017). Aikuiskasvatus, sivistys ja työn tulevaisuus. *Aikuiskasvatus*, 37(2), 84–94. <https://doi.org/10.33336/aik.88409>
- Miettinen, R. (2019). 21.vuosisadan kompetenssit: OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus*, 50(3) 203–215.
- Miettinen, R. & Virkkunen, J. (2021). Johan Vilhelm Snellmanin sivistyskäsitteet, aikuiskasvatus ja työ. *Aikuiskasvatus*, 41(3), 269–276.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results of Programme of International Student Assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2020). *Continuous Learning in Working Life in Finland, Getting Skills Right*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2ffcf6e6-en>.
- OKM (2009). Korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistäminen: Opetusministeriön ja työ- ja elinkeinoministeriön korkeakoulupohjaisen yrittäjyyden edistämisen yhteistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä: 10. Helsinki: Opetusministeriö.
- OKM (2021). Jatkuva oppiminen. <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>
- OPH (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- OPH (2019). Lukion opetussuunnitelmien perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>
- Paasio, K., Nurmi, P. & Heinonen, J. (2005). *Yrittäjyys yliopistojen tehtävänä?* Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä: 10. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pätäri, J., Teräsahde, S, Harju, A., Manninen, J. & Heikkinen, A. (2019). *Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna: Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä*. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1456-9>
- Teknologiaeollisuus (2019). *Selvitys: Työpaikkoja olisi tarjolla – Tekniikan alan koulutus voisi ratkaista osaajapuljan opiskelijamääriä kasvattamalla*. <https://teknologiaeollisuus.fi/en/node/26737>
- Tuunainen, J. & Kantasalmi, K. (2021). *Processing societal expectations: Decision-making on entrepreneurship education in differentiated management structure of a research university*. Esitelmä 37. EGOS-kollokiossa 9.7.2021. Amsterdam.
- Tuunainen, J., Kantasalmi, K. & Laari-Salmela, S. (painossa). Experimenting in the Organisational Periphery: Introducing Extra-curricular Entrepreneurship Education in Traditional Research Universities. Teoksessa P. Eriksson, U. Hytti, K. Komulainen, T. Montonen & P. Siivonen (toim.) *New Movements in Academic Entrepreneurship*. Edward Elgar, 48–68.
- Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine, L. & Hökkä, P. (2020). Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 311–32.
- Valtioneuvosto (2020). *Osaaminen turvaa tulevaisuuden: Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset*. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:38. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-610-5>
- Virkkunen, J. & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Virolainen, M., Heikkinen, H., Siklander, P., & Laitinen-Väänänen, S. (2019). Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(4), 4–25.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Koleran kurimuksesta koronan koettelemuksiin

Arkisivistyksen digikirjasto avaa säätion julkaisut kaikille

PANDEMIAT OVAT RIEPOTELLEET Suomea ennenkin, eivätkä niiden torjumiseksi laaditut neuvot ole 130 vuodessa vanhenneet. Näin voi päätellä, kun tarttuu *Miten meidän tulee vastustaa koleraa?* -kirjaan vuodelta 1893. Se sisältää neuvoja, joista moni kuulostaa varsin ajankohtaisilta.

”Perushygienia oli tärkeintä niin kuin nykyäänkin. Jos tauti pääsi iskemään, niin hoitoon oli hakeuduttava nopeasti ja pantava hoito tehokkaasti käyntiin”, siteeraa tietokirjailija **Eero Ojanen** tietolähdettä.

Kansansivistyksen historiaan perehtynyt Ojanen on mukana Arkisivistyksen digikirjasto -hankkeessa, jossa digitoidaan Kansanvalistusseuran varhaisia julkaisuja ja viedään ne verkkoon kaikkien saataville. Valikoima kuvaa sitä, millaista elämän eväitä kansa sai tietokirjoista 1800–1900-lukujen vaihteessa.

Samalla luodaan jatkumoa historiasta nykyhetkeen ja osoitetaan, että aikamme ilmiöillä, kuten kierrättämisellä tai ruokahävikillä, on juurensa menneisyydessä.

PUHTAUS SUOJASI TAUDILTA

Kolerantorjuntaopas ilmestyi Terveydenhoito-yhdistyksen lentokirjoja -sarjassa. Sen eetos oli uusimman faktatiedon levittäminen: mitä taudin luonteesta ja leviämisestä tiedettiin? Oppaan kirjoittaja **Jarl Hagelstam** (1860–1935) oli lääkäri, jonka erikoisalaa olivat hermo- ja sisätaudit.

Tarkka puhtaus sekä ulkona että kodeissa oli paras tapa suojautua ankaralta kulkutaudilta. ”Elä kohtuullisesti ja noudata mitä mahdollista suurinta

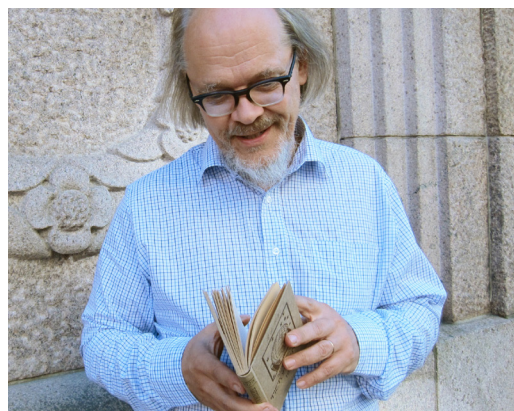
puhtautta”, neuvottiin sekä yhteisöjä että yksilöitä. Säännöllinen ja kohtuullinen elämä oli toimivan ruuansulatuksen ehto, ja kolera oli tauti, joka iski etenkin ruuansulatuselimiin.

”Faktatiedosta esitettiin yhtäältä yleisiä päätelmiä ja toisaalta ihan yksittäisiä ohjeita. Yleinen havainto oli se, että kolera oli päässyt vähiten leviämään sielä, missä yleinen terveydenhoito oli ollut kunnossa”, Ojanen sanoo.

Arkisivistyksen digikirjasto -hanketta rahoittaa Suomen tiedekustantajien liitto Kopiosto-korvauksilla. Se on osa Tutkitun tiedon teemavuoden ohjelmaa.

Seuraa hanketta:

kansanvalistusseura.fi/projektit/arkisivistyksen-digikirjasto



Tietokirjailija Eero Ojanen tuntee kansansivistyksen historian.

TEKSTI: ERJA LAAKKONEN
KUVAT: VASTAPAINO & ERJA LAAKKONEN

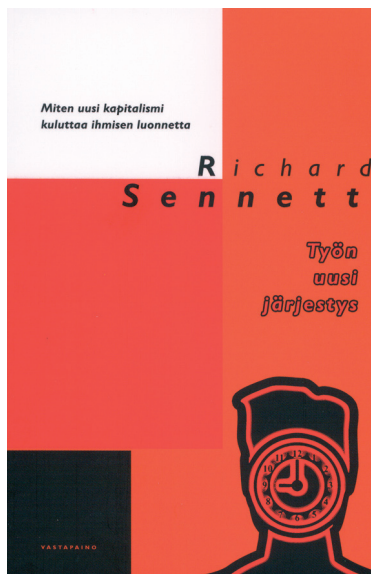
Taipuu taipuu vaan entä jos ei taivukaan



Yhdysvaltalaisen sosiologin Richard Sennettin *Työn uusi järjestys* on hämmästyttävän ajankohtainen teos. Se ilmestyi vuonna 1999, joten klassikoksi teos on nuori. Sillä on kuitenkin vakiintunut sijansa uuden työn kriittisenä tarkastelijana.

TYÖN UUSI JÄRJESTYS päätyi käsiini vuoden 2010 tienoilla sosiologian perusopintoihin kuuluneen kirjatentin vuoksi. Tapanani oli mennä yliopiston kirjastoon ja selailla tenttikirjapaketin vaihtoehtoisia teoksia. Valitsin *Työn uuden järjestyksen* arvatenkin siksi, että se oli ohut ja saatavilla suomeksi. Uskoisin, että valintaani vaikutti myös selkeä sisällysluettelo. Voin nähdä itseni ajattelemassa, kuinka helppoa olisi opetella ulkoa tenttiä varten päälukujen otsikot: ”Ajelehtiminen”, ”Rutiini”, ”Joustavuus” ja niin edelleen. En todellakaan aavistanut, että kirja palaisi käsiini vielä monen monta kertaa tentin jälkeen.

Työn uusi järjestys esitellään niin suomennoksen takakannessa kuin esipuheessa lajityypiltään esseenä. Sellaiseksi sitä ei välttämättä heti kuitenkaan tunnista, vaan lukija ajattelee kenties lukevansa tutkimusraporttia. Jokin kuitenkin on ”pielessä”: teos ei noudata perinteistä tutkimuksen raportoinnin kaavaa vaan se on kokoelma lyhyehköjä kuvauksia erilaisista kohtaamisista ja tapauksista. Sinällään ei ole poikkeuksellista,



Richard Sennett kuvaa, kuinka ihmisten välinen luottamus on rapistunut ja kuinka ennakoimatonta elämästä on tullut.

SENNETT EI EDES VÄITÄ TYÖTAPAANSA TIETEELLISEKSI.

että tutkimusraportissa esitellään tuloksia tapauksien tai analyttisen työskentelyn avulla muodostettujen tyyppien kautta, mutta Sennett ei anna yksityiskoh- taista tietoa aineistoista, niiden keräämisestä eikä var- sinkaan analyysin työkaluista.

Esipuheessa kirjailija kertoo kokeilleensa ”filo- sofisten ajatusten pitävyyttä yksittäisten ihmisten konkreettisia kokemuksia vasten”. Sennett ei edes väitä työtapaansa tieteelliseksi ja kieltäytyy peruste- lemasta valintaansa. Ainoa selitys on, että ”ajatusten on kestettävä tuo konkreettisen kokemuksen paino tai muuten se kuihtuu pelkäksi abstraktioksi”. Luen toteamusta kuivakkana vastauksena aikalaisdiagnoo- sien kohtaamaan kritiikkiin. Sosiologian piirissä on pohdittu ja kiistelty, ovatko ne teoriaa vai eivät, edes tieteellistä tietoa vai jotakin muuta. Sennett antaa lu- kijan tehdä omat arvostelmansa asiasta.

NIMENSÄ MUKAISESTI kirja kertoo uudenlaisesta työstä: projekteista, vaihtuvista tehtävistä ja työpai- koista. Sennett kuvaa, kuinka ihmisten välinen luot- tamus on rapistunut ja kuinka ennakoimatonta elä- määstä on tullut. Rutiinien asemesta arjen täyttävät ristiriitaiset vaatimukset. Ihmisläheisellä ja elämän- makuisella otteella kirjailija kuvaa mediatyöläisiä, leipureita ja työttömiksi jääneitä ohjelmioijia, yrittäjiä ja alanvaihtajia. He jakavat kokemuksen epävarmuu- desta. Elämä on ajelehtimistä, kun kiinnittymisen paikkoja on niukasti. Yksilöt taipuvat ja joustavat moninaisten vaatimusten edessä työ- ja yksityiselä- missään. Kuinka kauan ihmistä voi taivutella ennen väsymistä ja murtumista?

Muistan pohtineeni kirjan äärellä katajaista suo- malaista. Kataja on sitkeää, se taipuu ja taipuu, sitä voi väännellä eri asentoihin – mutta jossakin vaihees- sa jopa katajan syyt väsyvät, ja käsiin jää kaksi risaista kappaletta. Analogiaa jatkaakseni: muutaman säikeen paksuinen side voi juuri ja juuri pitää kappaleita kiin- ni toisissaan. Tuo ohut säikeiden nippu on Sennet- tin teoksessa me-pronominini. Hän pohtii kokonaisen

luvun verran me-pronominin puolia ja piirteitä, ja tämä on teoksen vaikeimmin ymmärrettävä luku.

Sennett argumentoi, että me vastaan muut -puhe- tapa ei ole ollenkaan niin hedelmällinen tapa käyttää me-pronominia kuin palauttaa keskinäinen luotta- mus, myöntää riippuvuutensa muista ja kantaa yh- dessä epäonnistumisen taakkoja. Sennettin mieles- tä vahvimmat luonteet löytyivätkin irtisanottujen IBM-teknologiayrityksen koodaajien joukosta. He huolehtivat toisistaan ja käsitelivät irtisanomisen ai- heuttamia riittämättömyyden tunteita yhdessä.

KIRJASSA ON MINÄKERTOJA – Sennett itse tai jon- kinlainen tutkijahahmo, joka lainaa paljon tämän to- dellisesta minästä. Kirjan ”tapaukset” ovat myötätun- toisella otteella kuvattuja henkilöitä, ja lähes kaikki luvut etenevät niin, että minäkertoja kohtaa jossakin arkisessa tilanteessa kiinnostavan ”tyypin”.

Kirja etenee jouhevasti kohtaamisesta toiseen, kaunokirjallisella taituruudella. Ensimmäinen koh- taaminen kehystetään tarinalla pitkästä lentomat- kasta. Kertoja kohtaa yllättäen Rico-nimisen miehen, jonka isää hän oli haastatellut 1970-luvulla. Hän istuu Ricon vieressä ja käyttää lennon miehen haastat- telemiseen. Myöhemmin palataan tuohon lentoon, kun siirrytään jälleen uuteen kohtaamiseen: ”Vuosi sen jälkeen kun olin puhunut Ricon kanssa palasin bostonilaiseen leipomoon, jossa olin 25 vuotta aikai- semmin käynyt haastattelemassa leipureita kirjaani *The Hidden Injuries of Class* varten.” Kertoja, todel- linen tutkija-Sennett ja kertomusten hahmot koh- taavat siellä ja täällä, kirjallisen kudelman poimuissa. Kudelmaa pidetään koossa henkilöhahmojen välist- ten suhteiden avulla ja ajallisella langalla.

Esipuheessa Sennett selostaa, että jotkut henkilöt ovat todellisia, toiset yhdistelmiä monista henkilöistä. Jää epäselväksi, kuka hahmo on mitäkin. Tyyppittelyyn menetelmänä perehtynyt lukija pohtii, ovatko henki- löt jonkin tietynlaisen analyysin tuottamia tyyppejä, joihin on koottu yhteen usean henkilön tai informan- tin kertomaa, mutta siitä ei liene kyse. Tyyppeihin tai pikemminkin kertomusten hahmoihin on liitetty mu- kaan esimerkiksi mediatekstejä ja tilastoja. Tapauk- set lienevät jonkinlainen moniaineksinen keitos: aito kohtaaminen todellisen henkilön kanssa on fiktioille

KIRJAN OTE ON KRIITTINEN, JOTEN ODOTTAISI, ETTÄ ÄÄNEEN PÄÄSISI MYÖS SYVÄLLE MARGINAALIIN ASETETTU IHMINEN.

ominaiseen tapaan kutoutunut yhteen teoreettisen ajattelun, aiemman tutkimuksen, muiden aineistojen ja filosofis-sosiologisen mielikuvituksenkin kanssa.

Tapaukset ovat puhuttelevia ja jäävät elämäntuntemuksissaan lukijan mieleen. Vielä vuosienkin jälkeen muistan työssään ja yksityiselämässään kipuilleen Ricon ja bostonilaiset leipurit, jotka heittelivät raakoja ja palaneita leipiä roskalavalle, kun tempuilleva teknologia oli sekoittanut leipomon uunien paistoajat.

TEOKSEN YDIN on kiinnostava käsite, luonne (*character*). Termi inspiroi minua käsitteenä niin paljon, että kuljetin sitä mukanaani aikuiskasvatustieteen *pro gradu* -tutkielmaan. En ole opiskellut filosofiaa, joten koin siihen perehtymisen haastavaksi. Selasin niin Wikipediaa kuin jo tutuksi tulleen yliopistokirjaston kirjoja. Hahmotin hiljalleen, että luonteessa on kyse hyvin keskeisestä asiasta, ihmisen olemuksesta. Käsitteeseen tutustumisen johdatti minut edelleen sellaisten sanojen kuin telos ja ethos pariin. Tuolloin kenties minuun asettui kiinnostus hyvää elämää kohtaan, ja aloin ymmärtää, kuinka aikuiskasvatustiede voi auttaa ratkomaan perustavia kysymyksiä: Mihin suunnata itsensä, elämänsä, luonteensa? Kuinka aikuinen kasvattaa itseään ja miten hän kasvaa, miten häntä kasvatetaan?

Muistan painineeni pitkään 'luonteen kuluminen' -suomennoksen äärellä. Huikean kaunis suomenkielinen teksti sai minut pohtimaan, millainen alkuteos on. Jälleen suuntasin yliopiston kirjastoon, hain englanninkielisen painoksen ja ymmärsin heti, miten loistavaa käännöstyötä Eine ja David Kivinen

olivat tehneet. Rakastan suomea, ja ehkäpä savolaisuuteni vuoksi innostun aina, kun joku käyttele kieltä hieman tavallisuudesta poikkeavalla tavalla. Akateeminen suomi on sivistyssanojen ja käsitteiden kiemuraiseksi tekemää. Niinpä tieteellinen teksti on usein valitettavan vaikeaselkoista, vaikkei niin tarvitsisi olla.

Olen ollut onnekas saadessani opetusta ja ohjausta henkilöiltä, jotka kannustavat opiskelijoitaan suorasanaiseen ilmaisuun ja kehottavat heitä välttämään oman tieteenalan jargonia. Olen saanut lukea tekstejä, joissa käytetään suomen rikasta sanastoa luovasti. Aikuiskasvatustiede on tieteenala, jolla rajojen rikkominen on osa tieteenalan olemusta. Sille mahtuvat myös persoonallisemmat tavat kirjoittaa. Sennettin teos on inspiroinut varmasti monia taitavia tieteellisiä kirjoittajia ja valanut uskoa siihen, että myös tieteessä voi kirjoittaa tavalla, joka ei ole aivan tavanomainen.

On toki totta, että teos on monella tapaa – noh, erikoinen. Sitä ei voi antaa kandidaatintutkielmaa tekeväälle opiskelijalle esimerkkinä tieteellisestä raportoinnista, eikä sitä voi ajatellakaan malliksi aineiston muodostamisesta ja analyysistä. Aikuiskasvatustieteen *pro gradu*n tekijänä olinkin vaarallisilla vesillä, kun tutkielman tärkeimmät teokset olivat tässä kirjoituksessa käsitelty *Työn uusi järjestys* ja aikalaisdiagnoosia kirjoittaneen Zygmunt Baumanin *Notkea moderni*. Ehkäpä monikaan ohjaaja ei antaisi opiskelijan lähteä tekemään tutkielmaa tällaisin eväin, mutta onneksi minä sain kokeilla.

KUTEN KULUNUT FRAASI kertoo, fyysisiltä mitoiltaan pieni kirja voi olla suuri. Olen varma, että *Työn uusi järjestys* on tarkoituksella pidetty tiukkana pakettina, joka ei rönsyile. Yhden tapauksen kuitenkin lisäksi teokseen. Olisin ottanut mukaan henkilön, siis ”tyypin”, joka edustaisi järjestelmän rattaissa murskautunutta ihmistä. Teoksen konteksti on yhdysvaltalainen yhteiskunta. Kirjan ote on kriittinen, joten olisi odotettavaa, että ääneen pääsisi myös syvälle marginaaliin asetettu ihminen. Kirjan hahmoista monet ovat hyvin heikkojen turvaverkkojen varassa, mutta entä he, jotka ovat tipuneet senkin läpi?

Risteävät eronteot eivät tule teoksessa painokkaasti esille, ja esimerkiksi rodullistettujen henkilöiden kohtaamat erityiset sorron muodot jäävät käytännössä käsittelemättä. Siirtolaisten ja naisten ääni kuitenkin kuuluu teoksessa ainakin jossakin määrin. Naislukijana pohdin silti, miksi tapausten enemmistö on miehiä. Syy voi olla, että kirjan minä-kertoja, Sennettin tutkijahahmo tai todellinen hän itse, voi lähestyä luontevammin miehiksi oletettuihin henkilöitä ja päätyä keskustelemaan heidän kanssaan syvällisesti lyhyenkin kohtaamisen aikana.

TEOS KÄSITTELEE paljon ihmisten välisiä suhteita ja siten samalla työyhteisöjen sisäisiä suhteita. Puhe tiimeistä kuulostaa 2020-luvulla ehkä hieman vanhanaikaiselta, mutta Sennettin kuvaamat ryhmätöön varjopuolet ovat tuskin kadonneet. Näennäinen yhteisöllisyys estää huomaamasta, kuka on jäänyt piirin ulkopuolelle. Tiimeissä käydään valtapeliä ja kilpailua. Aiemmin työntekijässä arvostettiin sitoutumista ja luotettavuutta; työnantaja ja työkaverit tiesivät, miten hän tulee toimimaan. Nyt ennustettavuus voikin näyttäytyä joustamattomuutena.

Edes luotettavuus ei ole Sennettin mukaan yhtä tärkeää kuin aiemmin, eihän mikään ole oikeastaan kiinteää eikä pysyvää. Alati muokkautuvat ja vaihtuvat tiimit hyötyvät työntekijöistä, jotka siirtävät osaamistaan sujuvasti eivätkä takerru entiseen vaan irrottautuvat menneestä aina uudelleen ja uudelleen. Sennett käyttää termiä toimistourheilu: Työelämän pisteitä kerätään kuin pelissä ikään, mutta kukaan ei pidä pisteistä kirjaa. Jokainen peli alkaa aina alusta, vain tämän hetken tilanteella on merkitystä.


Työn uusi järjestys kestää aikaa. Se kertoo ihmisistä osana suurta kapitalistista koneistoa. Kirja muistuttaa meitä kaikkia: emme ole yksin tässä epävarmuuden ajassa, vaan voimme löytää toisemme. Presidentti Tarja Halosen elämänohjeista yksi on tiivistettynä: ”Älä sano minä, sano me.” Riippuvuus muista ei ole heikkoutta vaan viisautta. Tämä korostuu aivan uudella tavalla 2020-luvulla kuin *Työn uuden järjestyksen* ilmestyessä. Ihmisen riippuvuussuhtaista koko elonkehään puhutaan planetaarisessa kehyksessä, ja suhteet muunlaisiin eläimiin ovat nousseet myös aikuiskasvatustieteelliseen keskusteluun.

Työn uusi järjestys saattaa olla provosoiva ja poleeminen, julistavakin. Siinä kiinnitytään yksilöihin ja yksityiskohtiin mutta maalataan suurta kuvaa suurella pensselillä. Juuri tässä piilee teoksen yksi nerokkuus: ”Erityinen kertoo yleisestä” -periaatteella lukija tempaistaan mukaan taitavaan, ihmisarvoa kunnioittavaan kuvaukseen yksilön työstä ja elämästä. Perinteisen tieteellisen raportoinnin sijaan lukijalle tarjotaan välähdyksiä uudesta työstä ja rutiinien kaotamisesta. Joukossa on absurdeja tuokiokuvia toimistoista ja myötätuntoa herättäviä kuvauksia aivan tavallisista ihmisistä, joiden ahdinkoon on helppo samaistua ja siten huomata, että epävarmuuden merellä ajelehtii muitakin.



ERJA LAAKKONEN

KT, FM, vapaa tutkija, tuntiopettaja
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-0194-4014>

LÄHDE

Sennett, R. (2002). *Työn uusi järjestys. Miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta*. Suomentaneet Eine Kivinen & David Kivinen. Tampere: Vastapaino.

Elämäkeskeisen maailmankäsityksen puolustuspuhe

Salonen, Arto O., Kurenlahti, Mikko & Jaaksi, Ari (2021). *Rakkautta ja valoa*. Tie hyvään tulevaisuuteen. Docendo. 272 sivua.

PROFESSORI ARTO O. SALOSEN ja uskonnontutkija Mikko Kurenlahden *Rakkautta ja valoa* on lukijaan vetoava teos, joka pyrkii avaamaan valoisaa näkymää kestävään tulevaisuuteen. Kirjoittajat haastavat nykyisiä ajattelu- ja toimintatapojamme. Kulutuskeskeinen kulttuurimme haaskaa valtavasti luonnonvaroja, kilpailemme keskenämme ja monet meistä ihmettelevät, mitä oikein etsimme. Menestystä? Hyvää elämää?

Tavoittelemme hyvää elämää kuluttamalla, suorittamalla ja kilpailemalla. Rikkaassa pohjoisessa on materiaalista yltäkylläisyyttä, mutta niin on henkistä pahoinvointiakin. Bruttokansantuote (BKT) kasvaa, mutta samalla elämän edellytykset maapallolla heikenevät. Aika käy vähiin, kirjoittajat muistuttavat. Elämme muutaman kymmenen vuoden mittaisessa aikaikkunassa, jossa voimme vielä tehdä paljonkin ilmastokriisin vaikutusten lieventämiseksi.

Kirja on olemukseltaan puheenvuoro. Se ei ole tieteellisen viileä katsaus, vaikka kirjoittajien tutkijatausta näkyykin läpi teoksen. Kirjaa voi lukea kaunokirjan tapaan: muodoltaan se on enemmän essee kuin tieteellisesti raportoiva julkaisu. Valokuvaaja Ari Jaaksin kuvat pysäyttävät lukijan hetkittäin, yllättäenkin. Sivua kääntäessä luku ei jatkukaan

tekstimuodossa, vaan lukijan eteen avautuu mustavalkoinen kuva tai useampi. Silloin on hetki aika miettiä, mitä juuri lukikaan.

LOHIKÄÄRMEITÄ PÄIN

Pohdiskelevan, eteenpäin soljuvan teoksen rakenteesta on vaikea muodostaa vaihe vaiheelta etenevää kuvausta. Käytännössä kirja on jaettu kolmeen osaan, mutta ne eivät etene esimerkiksi menneestä tulevaan, vaan tavoitteena lienee kuljettaa lukijaa kirjoittajien ajattelun rytmissä aihepiiristä toiseen. Nopea lukeminen ei soviakaan tälle kirjalle, vaan parempi on lukea muutama kappale ja ajatella hetki.

Tietyt käsitteet ja teemat toistuvat aluvusta toiseen. Rakkaus, hyvä elämä, kukoistus, täyteys – näitä kohti meidän tulisi Salosen ja Kurenlahden mukaan kulkea, mutta reitti voi näyttää pelottavalta. Latinankielinen fraasi ”Hic sunt dracones” kirjoitettiin karttoihin niille alueille, joita pidettiin vaarallisina tai joita ei ollut kartoitettu. ”Täällä on lohikäärmeitä” kertoo, että alueella on navigoitava vailla tarkempaa tietoa ympäristöstä. Salonen ja Kurenlahti kuitenkin kehottavat ottamaan kurssin kohti uusia vesisiä. Se, mitä kohti nyt kuljemme, on nimittäin yksinkertaisesti dystopia, joten on pakko



rohkaista mieltä ja kohdata epävarmuus.

Mikä kartoittamattoman tienoon takana sitten odottaa eli mitä nuo rakkaus ja täyteys, hyvä elämä ja kukoistus ovat? Suuria sanoja on vaikea määrittellä lyhyesti, ja näille termeille haetaan sisältöä läpi koko kirjan. Hyvän elämän määrittely on aika- ja kulttuurisidonnaista. Tavoittelemme kuitenkin paljon samoja asioita: elämän tulee tuntua mielekkäältä, haluamme kokea olevamme arvokkaita ja toivomme, että olisi miellyttävää olla olemassa. Jos nämä kriteerit täyttyvät, voimme kokea täyteyttä ja kukoistaa. Rahalla ei ole niinkään merkitystä. Jo monet tutkimukset ovat osoittaneet, että raha ei lisää onnellisuutta sen jälkeen, kun perusasiat ovat kunnossa. Yhteys muihin on paljon tärkeämpää.

KULUTTAJANA SUURESSA KUDELMASSA

Kuluttamista tutkineen Kurenlahden kädenjälki näkyy teoksessa oi-

KOKO MAAILMA VÄRÄHTÄÄ, KUN YKSI SUOMALAINEN LAITTAÄ OSTOSKORIINSA YHDEN AINOAN TUOTTEEN.

valtavana pohdintoina ostamisesta ja tavaroiden omistamisesta. Usein shoppailu tuomitaan tyhjäänpäiväisenä hupina, mutta *Rakkautta ja valoa* antaa kuluttamiselle paljon muitakin merkityksiä. Ostamalla rakentelemme identiteettiämme ja osoitamme välittämistä ja arvostusta. Kuluttamisella voi olla siis jaloja päämääriä, ja teos puhuu jopa pyhydestä kuluttamisen yhteydessä.

Kuluttajakansalaisina huolehdimme hyvinvointiyhteiskunnasta kuluttamalla mahdollisimman paljon – siten talouden pyörät pyörivät ja bruttokansantuote kasvaa. Tämä ei kuitenkaan ole teoksen mukaan koko totuus. BKT-mittaria ei luotu mittamaan hyvinvointia vaan talouden kokoa. Siitä onkin tullut toimiva mittari hyvinvointia uhkaaville tekijöille. Mitä enemmän kulutamme, sitä enemmän tuhoamme planeettaamme ja heikennämme elinmahdollisuuksiimme saastuttamalla ja köyhdyttämällä luonnon monimuotoisuutta. Bruttokansantuote ei sitä paitsi huomioi ilmaisia palveluksia eikä palkatonta työtä. Sitä kerryttävät rahansiirrot, olivatpa ne inhimillisestä näkökulmasta katsottuina myönteisiä tai kielteisiä. Jopa esimerkiksi auto-onnettomuus kasvattaa bruttokansantuotetta lääkärilaskujen ja auton korjauskulujen muodossa.

Teos osoittaa vakuuttavasti,

kuinka koko maailma värähtää, kun yksi suomalainen laittaa ostoskoriinsa yhden ainoan tuotteen. Ruuat ja tavarat on tuotettu jossakin, valmistus on vaatinut energiaa. Jokainen kaupan tuotteista on kulkenut monien käsien kautta autoihin tai laivoihin, joita on liikuteltu jollakin polttoaineella. Ostamalla kiinnitymme valtavaan luonnonvarojen ja elävien olentojen verkostoon. Kaikki nämä toiminnot tapahtuvat suljetussa systeemissä. Maahan saapuu vain auringon energiaa, mitään muuta uutta emme saa, vaan kaikki kiertää samassa systeemissä.

ELÄMÄ KESKIÖÖN

Ari Jaaksin valokuvat ovat pelkistettyjä. Niissä on vain muutama elementti veden lisäksi: puu, kivi tai satunnainen yksinäinen soutaja. Rannattomalta näyttävä aava vesi antaa tilaa katsojan tulkinnoille. Tulevaisuus on tuolla jossakin, horisontissa. Piskuinen puu seisoo rannassa, vuodenaajat vaihtuvat sen ympärillä. Kuvia katsoessa on vaikea sanoa, kertovatko ne toivottomuudesta vai ovatko ne täynnä lupausta paremmasta.


Rakkautta ja valoa on tavallaan helpopolukuinen teos. Keskeisiä asioita selostetaan osuvin kielikuvin. Esimerkiksi: sisärengas, jota pumpataan ulkorengasta suurem-

maksi, selittää planeetan rajojen ja talouskasvun välistä suhdetta osuvammin kuin monikaan do-nitsitaloustieteen teksti. Lukijana toivoin, että kirjan ydinviesti olisi selitetty yhtä selkeästi. Se käy selväksi, että meidän tulee omaksua elämäkeskeinen maailmankäsitys ja tehdä suuria korjausliikkeitä nimenomaan yhdessä, globaalisti. Talouskasvun välttämättömyys pitää kyseenalaistaa, ihmisten tulee vahvistaa rakkauden hengessä yhteyksiä toisiinsa, kilpailu ja vertailu on kitkettävä pois – kyllä, mutta miten tämä kaikki tehdään? *Rakkautta ja valoa* antaa ohjenuoria: ”Sanoista tekoihin.” ”Tuotteista palveluihin.” ”Eläinperäisestä ravinnosta kasvi-peräiseen”.

Teos on suunnattu laajalle yleisölle, ei ainoastaan akateemisille lukijoille. Se puhuttelee nimenomaan yksittäistä kansalaista, vaikka siinä onkin ilahduttavasti myös päättäjille suunnattuja viestejä. Suosittelen teosta kaltaisilleni pessimistisille aikuiskasvatustieteilijöille. Meidän on hyvä tuulettaa ajatuksiamme ja pohtia, voisiko huomenna olla sitenkin paremmin.

ERJA LAAKKONEN

KT, FM, vapaa tutkija, tuntiopettaja Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-0194-4014>

Sivistys ihmisyden ytimessä

Wilenius, Reijo (1982/2021). Ihminen ja sivistys. Basam Books Oy. 84 sivua.

FILOSOFIAN PROFESSORI Reijo Wilenius kirjoitti teoksensa alkuun vapaan sivistystyön aikuiskasvatattajille pitämänsä luentosarjan pohjalta. Koska käsitys sivistyksestä muuttuu ajan mukana, on kiehtovaa lukea ajatuksia sivistyksestä neljän vuosikymmenen takaa ja peilata niitä nykypäivään.

Teos sukeltaa humanistisen sivistyskäsitteiden ytimeen ja haastaa pohtimaan syviä filosofisia kysymyksiä esimerkiksi vastuusta, vapaudesta, työstä ja ihmisydestä.

Kirjan julkaisun aikoihin, vuonna 1982 Wileniuksesta nähtiin, että koulutuksen sisällön muodostus oli ollut jo pitkään omiaan johtamaan ”arvotietoisuuden autioitumiseen”, ja sivistys oli työnnetty koulutuksen agendalla syrjään. Sivistyksen arvostus oli kuitenkin heräämässä uudelleen, jopa ’sivistys’ sanana oli otettu taas käyttöön. Optimismi tuntuu hyvinkin ajankohtaiselta nyt, kun esimerkiksi Sitran Sivistys+-hankkeessa määritellään ’sivistystä’ uudelleen.

Wileniuksen mukaan sivistyksellä on erityinen merkitys suomalaisille. Hän viittaa Fredrik Cygnaeuksen kirjeeseen Johan Vilhelm Snellmanille vuodelta 1840. Cygnaeus totesi, että Suomen historia oli joko sivistyshistoriaa tai se muuttuisi pelkäksi luonnonhistoriaksi. Suomi pystyisi lunastamaan paikkansa muiden kansojen joukossa vain henkisen

laatunsa voimalla, josta se voisi antaa jotain maailmankulttuurille ja oikeuttaa itsenäisen olemassaolonsa. Wilenius kuvaakin, miten tärkeää sivistys on suomalaisille, jotka ovat olleet ahkeria lukijoita ja aikuiskoulutukseen osallistujia.

MYÖTÄTUNTO VAATII MIELIKUVITUSTA

Kirjassa on viisi lukua: ”Mitä on ihminen”, ”Sivistyksen ulottuvuudet”, ”Yksilön elämänsä kasvu-tapahtumana”, ”Sivistys ja vapaus” sekä ”Työ ja sivistys”. Aloituksesta piirtyvät kiinnostavasti esiin sivistyksen eri merkitykset eri aikakausina: siinä missä 1800-luku oli vahvaa kansallisvaltioiden ja niihin sidottujen identiteettien rakentamisen aikaa, vuonna 1982 sivistys merkitsi itsensä kehittämistä ja kulttuurin kuluttamista. Sittemmin Wileniuksen oletama suomalainen yhtenäiskulttuuri on moninaistunut, eikä enää voi esittää, että ”Linnan ja Päätalon tuotanto on Suomessa ehkä tärkeämpi sivistystekijä kuin kaikki valtakunnan yliopistot yhteensä”.

Wilenius perustaa sivistyksen tarkastelunsa antroposofi Rudolf Steinerin ihmistutkimukseen ja klassiseen sivistyskäsitteeseen. Hän esittää sivistykselle kolme ulottuvuutta: totuudellisuus, esteettisyys ja eettisyys. Totuudellisuus ei tarkoita vain tietämistä



vaan myös ”valmiutta jatkuvasti muuttaa käsityksiään”, esimerkiksi uusien aatesuuntien kohtaamisessa tarvitaan joustavaa ja liikkuvaa ajattelua. Todellisuus on monitahoinen, eikä mikään näkökulma voi selittää sitä tyhjentävästi.

Voidakseen toimia myötätuntoisesti ja eettisesti ihmisen on kyettävä kuvittelemaan, miltä toisesta ihmisestä tuntuu. Tähän tarvitaan aistimisen, mielikuvituksen ja tuntemisen herkkyyttä eli esteettisyyttä, jota voidaan kehittää taidekasvatuksella. Eettisyyttä ei ole yksittäinen hyvä teko vaan tahdon suunta, motiivi pyrkiä hyvään. Sitä ei voi kasvattaa saarnaamalla vaan tosielämän tilanteita ja ristiriitoja ratkomalla yhdessä kasvatettavien kanssa.

Ajassamme puhuttelee Wileniuksen huomio siitä, että eettisen virikkeen syntymistä voidaan kasvatuksessa ja yhteiskunnassa käytännössä estää luomalla kilpailuasetelmia, kuten kilpailu arvosanoista, elintasosta tai voitosta.

TYÖ KIINNITTÄÄ YHTEISKUNTAAN

Wilenius määrittelee sivistyksen loputtomaksi prosessiksi. Sivistymätön ihminen voi olla raaka, röyhkeä, ylimielinen. Historia osoittaa lukemattomin esimerkein, miten tuhoava ihminen voi olla. Sivistys tarkoittaa Wileniukselle todellisuuteen juurtumista. Näin pyritään voittamaan vieraantumisen tunne suhteessa itseän, muihin ihmisiin ja luontoon. Kirjoittaja ei syvenny ekologisuu-teen laajemmin, vaan tiivistää, että sivistyminen on ihmiselle välttämättömyys, josta riippuu ihmisarvoisen elämän jatkuminen maapallolla.

Keskustelu työn kautta muodostuvasta sivistyksestä kuuluu teoksen ajatuksia herättävimpiin lukuihin. Wilenius vaatii laajentamaan työn käsitettä palkkatyön ulkopuolelle, esimerkiksi vapaaehtoistoimintaan tai kulttuurin alalle: "[t]yötä on säännöllinen, sosiaalisesti mielekäs toiminta, jossa yksilö käyttää, ylläpitää ja kehittää kykyjään". Toimeentulon lisäksi työllä on sosiaalinen ja henkinen ulottuvuutensa. Itsensä tarpeelliseksi kokeminen ja työn kautta yhteiskuntaan jäsentyminen on tärkein yhteiskunnallisen osallistumisen muoto. Kotityön merkitystä kirjoittaja ei kuitenkaan mainitse.

Työttömyys ja B-luokan kansalaisuus voivat aiheuttaa vieraantumista, kun tarjotaan koulutusta ja julkisen vallan toimenpiteitä, "mutta ei kasvatusta tai työtä". Wilenius arvostelee 1970-luvulla

levinnyttä koulutusputkijattelua ja puolustaa yleissivistävää, ihmisen persoonallisuutta kehittävää otetta kasvatukseen. Laaja-alainen koulutus vastaisi paremmin työtehtävien muutokseen ja turvaisi näin työllisyyttä. Samantyyppistä keskustelua käydään edelleen, kun esimerkiksi pohditaan ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen tutkintojen sisältöä.

HUOLI KOULUTUKSEN KAVENTUMISESTA

Wilenius käsittelee sivistyksen ulottuvuuksia tavalla, joka tekee kirjasta monella tapaa ajattoman: "Jokaisen ajan on luotava oma sivistyskäsityksensä ja -käytäntönsä," hän kirjoittaa. Jäsennyksillään hän tarjoaa sivistyskeskusteluun edelleen käyttökelpoisia työkaluja.

Ajassamme yhä tunnistettavia kehityskulkuja on ainakin huoli koulutuksen kaventumisesta käytännöllisten tietojen ja osaamisen kartuttamiseksi. Samoin työn moninaisten merkitysten pohtiminen tuntuu edistykselliseltä ja edelleen tärkeältä. Wileniuksen ajatuksiin soisi palattavan sekä yhteiskunnallisessa keskustelussa että työllisyys- ja koulutuspolitiikan muotoilussa.

Sivistyksen käsittäminen yksilökeskeisesti tuntuu kapealta, kuten Kriittisen korkeakoulun toiminnanjohtaja Eero Ojanen teoksen uudistetun painoksen jälkisanoissa toteaa. Uusi sivistysajattelu ei perustu ensisijaisesti yksilön henkisiin kehitystarpeisiin vaan kestävään ja yhä oikeudenmukaisempaan maailmaan pyrki-


miseen. Ympäristökysymyksistä puhuttiin 1980-luvulla vähemmän kuin nykyisin. On silti kiinnostavaa, miten vähän sivistyksen ekologista vastuuta teoksessa käsitellään – varsinkin, kun Ojanen kirjoittaa Wileniuksen tuoneen maapallon rajoihin perustuvaa talouskasvun kritiikkiä Suomeen jo 1960-luvulla.

Moni aikuiskasvatuksen toimija voinee yhtyä Wileniuksen kehoitukseen elvyttää sivistyksen aatetta. Sivistysliikehdintä onkin jälleen noussut monella rintamalla: eri tahot ovat tunnistaneet tarpeen löytää yhä moniäänisempiä sivistyksen tavoitteita, ja puhutaan globaalista tai planetaarisesta sivistyksestä. Samaan keskusteluun kuuluu aiempien sivistyskäsitysten tarkasteleminen kriittisesti feministisistä tai jälkikolonialisista näkökulmista.

Wilenius ei tuo keskusteluun valtakysymystä: kenellä on ylipäänsä mahdollisuus sivistyä? Hän toteaa kuitenkin, että sivistys on kykyä lähestyä yhteiskunnallisia ongelmia eri kannoilta, eläytyä vieraisiin katsomustapoihin ja valmiutta muuttaa omia käsityksiä. Muuttuvassa maailmassa tälle ajatukselle on yhä enemmän tarvetta.

RIIKKA SUHONEN

FM, väitöskirjatutkija
Helsingin yliopisto

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

NINA HJELT

KM, projektipäällikkö
Kvs-säätiö (Kansanvalistusseura sr.)

Luovuus tutkimuksen tekemisen ja maailman ymmärtämisen tapana

Ryynänen, Sanna & Rannikko, Anni (toim.) (2021). Tutkiva mielikuvitus. Luovat, osallistuvat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä. Gaudeamus. 328 sivua.

TUTKIVA MIELIKUVITUS kokoaa yhteen tutkimusmenetelmiä, joilla pyritään laajentamaan tiedon ja tietämisen kirjoja yhteiskuntatieteissä. Pontimena luoville, osallistuville ja toiminnallisille tutkimusmenetelmille on tarve tavoittaa ihmisenä olemisesta ja ympäröivästä maailmasta jotain sellaista, mitä perinteisemmät menetelmät eivät tavoita. Pyrkimyksenä on myös löytää yhä tasa-arvoisempia ja yhteistoiminnallisempia tutkimisen tapoja, jotka madaltavat tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien välisiä valtahierarkioita.

Teos on tarkoitettu oppikirjaksi. Se on suunnattu yhteiskunta-, sosiaali- ja kasvatustieteiden sekä taidealojen opiskelijoille, tutkimustyön ammattilaisille ja tutkimusmenetelmiä opettaville. Lisäksi teoksen lukijoiksi nähdään laajasti kaikki, joita kiinnostaa luova tutkimuksellinen ote yhteiskuntaan ja sen ilmiöihin. Itse lukeudun viimeiseen lukijakuntaan.

TIETÄMISEN KIRJO LAAJENEVAT

Teos luo yhtenäisen ja samalla riemastuttavan monipuolisen kokonaisuuden. Se avaa hienoja näkymiä tutkimusmenetelmiin, joiden pyrkimyksenä on laajentaa tiedon ja tietämisen kirjoja. Järjen käytön, rationaalisen ajattelun ja pelkän

kielellisen ilmaisun rinnalle nostetaan tunteita, kokemuksia, mielikuvitusta ja kehoillisuutta hyödyntäviä tutkimusmenetelmiä.

Artikkelit jäsenyivät kolmeksi kokonaisuudeksi. Ensimmäisessä osassa keskitytään asioihin, joita ei perinteisesti ole nähty yhteiskuntatieteellisesti merkityksellisiksi. Juha Suoranta ja Olli Pyyhtinen kääntävät katsemme kaunokirjallisuuteen yhteiskuntatutkimuksessa, Anni Rannikko ja Pertti Rannikko puolestaan autoetnografian hyödyntämiseen vaikenemisen kulttuurien tutkimuksessa. Eemeli Hakoköngäs ja Jari Martikainen kuvaavat visuaalisten menetelmien käyttöä arki-ajattelun tutkimuksessa.

Toinen osa kutsuu kuvittelemaan: Kaarina Mönkkösen eläytymismenetelmää avaava artikkeli sekä Vilma Hännisen ja kollegoiden ”Kirje tulevaisuudesta” -menetelmään pureutuva artikkeli tarjoavat käytännön esimerkkejä keinoista tavoittaa tarinallisuudella asioita, joita ei voi tarkastella vain jo koetun tai nykyhetken näkökulmista. Johanna Hohenthalin artikkeli osallistuvasta kartoituksesta tutkimusmenetelmänä taas valottaa keinoja tavoittaa yhdessä ei-sanallistettavaa, spatioaalista tutkimustietoa paikallisyhteisöjen näkökulmasta.



TUTKIMUS YHTEISKUNNALLISENA TOIMINTANA

Kirjan kolmannessa osassa suunnataan yhdessä kohti toimintaa soveltavan teatterin, muistelutyömenetelmän ja aktivistitutkimuksen yhden tutkimusmenetelmän, kuljeskelun, avulla. Kaikki menetelmät perustuvat siihen, että tutkija on yksi osallistuja muiden rinnalla muisteluryhmässä, kollektiivissa tai aktivistina.

Soveltavan teatterin artikkelin kirjoittajat Sanna Ryynänen, Emma Nortio ja Sirkku Varjonen kuuluvat Puhekupla-työryhmään, joka järjestää soveltavaan teatteriin pohjautuvia maahanmuuttoteemaisia tilaisuuksia baareissa, kirjastoissa ja palvelutaloissa. Osallistavalla teatterilla synnytetään dialogia aiheesta, joka jakaa voimakkaasti mielipiteitä. Samalla se on tapa tuottaa tutkimustietoa.

Muistelutyömenetelmä taas on feministinen tutkimuksen tekemisen tapa, jossa valtavirtatieteen numeerinen, mitattava ja

neutraali ”fakta” haastetaan: muistot, kokemukset ja tunteet nähdään arvokkaana ja vakavasti otettuna tietona. Kuten Mari Käyhkö toteaa: ”Muistelutyössä hyödynnetään kaikkea sitä, mitä patriarkalisessa tieteessä on pidetty tiedettä liikaavana. Muistelutyömenetelmä häiritsee, kyseenalaistaa, venyttää ja purkaa akateemisen maailman tapoja tehdä tutkimusta, vaikka ne ovatkin murentuneet ja monentuneet sitten muistelutyön syntyajkojen.” (s. 239)

Kirjan päättää artikkeli kuljeskelusta aktivismitutkimuksena. Tiina Sotkasiira, Anni Rannikko, Päivikki Rapo ja Sanna Ryyänen kuvaavat kuljeskelua osana taistelevan ja aktivistitutkimuksen perinnettä. Tieto tuotetaan yhdessä: aktivisteiksi identifioituvat tutkijat lähtevät liikkeelle tavoitteenaan tuoda näkyväksi vallankäyttöä valitusta teemasta. Kuljeskelukumppaneiksi – oppaiksi – pyydetään aihetta omakohtaisesti tuntevia. Kuljeskelu on samalla ”politiikan tekemisen alkuainetta” (s. 243) ja yhteisen vastarinnan väline: tutkijat ovat mukana liikkeessä, joka haluaa vaikuttaa epäkohtiin ja hakee muutosta, kuten yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta tai ekologista vastuuta.

MUUTOS JA YHTEYS OPPIMISEEN

Teos toimii erinomaisesti opiskelijan perusteoksena. Vapaan sivistystyön toimija löytää kirjasta monia omaan työhönsä resonoivia asioita. Luovuus, osallistuminen ja toiminta ovat lähtökohtina kirjassa esitellyissä tutkimusmenetelmissä.

Samat teemat voi liittää vahvasti oppimiseen, sivistymisen prosessiin sekä kansalaisuuteen ja toimijuuteen. Kun kirjoittajat yhdistävät yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen ja taideperustaisuuden, omassa työyhteisössäni taidelähtöisyys liitetään oppimiseen ja kansalais-toimintaan.

Tutkimusmenetelmät resonoivat muun muassa uudistavan ja kokemuksellisen oppimisen sekä kriittisen pedagogiikan teemoihin. Esimerkiksi kuljeskelun ja osallistavan teatterin ominaisuuksilla – tietämisen kehollisuudella, havainnollistavuudella ja kokonaisvaltaisuudella, dialogisuudella ja yhteistoiminnallisuudella, tutkijoiden ja taiteilijoiden yhteistyöllä sekä muutoksen tavoittelulla – on valtava potentiaali paitsi yhteiskunnalliselle tutkimusteolle myös transformatiivisen, uudistavan oppimisen tukemiselle (vrt. esim. Laininen 2018). Samoin ”Kirjeitä tulevaisuudesta” -menetelmällä on yhtymäkohta transformatiiviseen oppimiseen: ”Tulevaisuuteen suuntautumisen merkitystä sosiaalitieteissä on korostettu sanomalla, että maailman kuvaamisen sijaan niiden tulisi yhä enemmän osallistua tulevaisuuden maailman rakentamiseen” (s. 135). Vastaavasti osallistuva kartoitus tutkimusmenetelmänä voidaan suhteuttaa paikallistoiminnan yhteiskehittämisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen työkaluihin.

Transformatiivinen oppiminen edellyttää mahdollisten tulevaisuuksien kuvittelua, luovuutta, mielikuvitusta ja toimintaa.

Uudistavaa oppimista voidaan tukea hyödyntämällä kirjassa esitellyjä tietämisen ja tuntemisen tapoja – kehollisuutta, tunteita, tarinoita, visuaalisuutta, muistoa ja mielikuvitusta. Illoitsen siitä, että yhteiskuntatieteellisessäkin tutkimuksessa on käytössä tutkiva mielikuvitus ja siitä ammentavat tutkimusmenetelmät. Niitä *Tutkiva mielikuvitus* esittelee selkeästi ja mukaansatempaavasti. Teoksen toivoisi tulevan osaksi kaikkien yhteiskunta-, sosiaali- ja kasvatustieteiden sekä taidealan opiskelijoiden peruslukemistoa.

ANNELIINA WEVELSIEP

YTM, pääsihteeri
Sivistysliitto ja Opintokeskus
Kansalaisfoorumi

LISÄÄ AIHEESTA:

Laininen, E. (2018). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 2(5), 16–38. <https://akakk.fi/ammattikasvatuksen-aikakauskirja-05-2018-digitaalinen-erikoisnumero>

TEKSTI: MIRVA HEIKKILÄ
 KUVA: PETTERI EEROLAN ARKISTO

”Aikuiskasvatuksen piirissä voi tutkia mitä moninaisempia asioita”

Jyväskylän yliopiston opettajalle ja tutkijalle **Petteri Eerolalle**, 38, opettaminen on vähintään yhtä tärkeää kuin tutkiminen.

MINUSTA TULI TUTKIJA aivan sattumalta. Päädyin Tampereelle opiskelemaan kasvatus- ja yhteiskuntatieteitä, mutta minulla ei ollut juurikaan käsitystä siitä, millaista työtä haluaisin tehdä. Akateemisen maailman työnkuvat eivät olleet minulle kovinkaan tuttuja, koska lähipiirissäni ei juuri ollut korkeakoulutettuja. Kiinnostuin kuitenkin heti opintojen alussa kasvatuksen yhteiskunnallisia kysymyksiä tarkastelevasta kasvatus- ja aikuiskasvatustieteestä, yksilön ja yhteiskunnan suhdetta käsittelevästä sosiologiasta sekä kriittisestä yhteiskuntatieteellisestä perhetutkimuksesta. Kandidatutkimukseni teema, isyys, miesten tekemä hoiva ja sukupuolittunut vanhemmuus, kumpusi omasta elämästäni, kun odotimme esikoistamme. Asiat jotenkin vain menivät niin, että huomasin jatkavani samasta tematiikasta ensin graduun ja sitten väitöskirjaan.

JOS EN TUTKISI, en tiedä mitä tekisin. Olen työskennellyt maisteriksi valmistuttuani päätoimisesti vain yliopistossa, joista nyt vuoden ajan etuoikeutetusti ja onnekaasti vakituisessa työsuhteessa. Opetus ja opiskelijoiden ohjaaminen vievät suurimman osan työajastani, mikä sopii minulle, sillä opettaminen on



Kasvatustieteen tohtori ja yhteiskuntatieteiden maisteri Petteri Eerola kokee itsensä akateemiseksi nomadiksi, mistä on sekä hyötyä että haittaa.

vähintään yhtä tärkeää kuin tutkiminenkin. Opiskelijat ovat nuoria kollegoitani, ja seminaarit kehittävät omaa ajatteluaani siinä missä tieteelliset konferenssit.

OPISKELIJAT OVAT NUORIA KOLLEGOITANI, JA SEMINAARIT KEHITTÄVÄT OMAA AJATTELUANI SIINÄ MISSÄ TIETEELLISET KONFERENSSIT.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa – tieteenalan piirissä vakiintuneiden metaforien mukaisesti – siltatieteenä tai risteysasemana, joka yhdistää erilaisia tieteenala- ja teoriaperinteitä kasvatustieteistä, yhteiskuntatieteistä ja humanistisista tieteistä. Syvälliselle ja laaja-alaiselle ymmärtämiselle on epävarmuuksien ja sirpaleisen tiedon maailmassa entistä enemmän tarvetta. Aikuiskasvatus on siitäkkin hieno tiede, että sen piirissä voi tutkia melkeinpä mitä vain.

PARAIKAA SELVITÄN, vaikuttaako isän pitämä perhevapaa ja perhevapaan kesto siihen, miten ja missä määrin vanhemmat jakavat vanhemmuutta. Olemme jo esitelleet kollegoiden kanssa ensimmäisiä tuloksia konferensseissa, ja parhaillaan työstämme artikkelikäsittelemme vertaisarviointipalautteen pohjalta. Tutkimukseni käsittelee ylipäätään isyyttä, vanhemmuutta ja miesten hoivaa. Lisäksi olen tutkinut muun muassa perhekäsityksiä, lastenhoitopolitiikkaa ja kulttuurisia käsityksiä mieheydestä. Identifioidun ennen kaikkea perhe- ja läheissuhteiden tutkijaksi, mutta teen tutkimusta laaja-alaisesti yhteiskunta- ja kasvatustieteiden sekä sukupuolentutkimuksen raja-alueilla.

Toivon, että pystyn tulevaisuudessakin tekemään oman tutkimuslinjani mukaista tutkimusta, myös kansainvälisesti. Olen ajoittain kokenut itseni eräänlaiseksi akateemiseksi nomadiksi, joka seilaa yhteiskuntatieteiden ja kasvatustieteiden välillä, kuulumatta täysin kumpaakaan. Oppiaineisiin sidottuja työtehtäviä haettaessa monialaisuudesta on joskus ollut haittaa, mutta tutkimukselle se on ehdottomasti rikkaus.

ESIKUVINANI PIDÄN lukuisia entisiä ja nykyisiä – sekä virkaiältään vanhempia että nuorempia – kollegoita,

joiden kanssa olen saanut työskennellä. Olen ollut onnekas, kun minulla on tutkijanurani aikana ja etenkin sen alkupuolella ollut mentoreita ja vanhempia kollegoita, jotka ovat tukeneet oman tien löytämistä akateemisessa maailmassa.

KOLLEGOILTA SAAN voimaa ja intoa omaa tekemiseeni. Ilman heitä olisin luultavasti lopettanut tutkimuksen tekemisen aikapäiviä sitten. Erityisen tärkeitä minulle ovat perheiden ja läheissuhteiden tutkijakollegat Suomessa ja kansainvälisesti. Useista on tullut tärkeitä ystäviä. Oman laitoksen ja oppiaineen lähikollegoiden tuki on opetusarjessa tärkeää.

KUN EN TUTKI, arkeni pyörii pääasiassa kolmen alaja yläkoulukäisen lapseni ympärillä. He tosin ovat jo sen verran isoja, että tärkeille harrastuksille, kuten puutarhahommille, pyöräilylle ja kaveriporukan lukupiirille, löytyy aikaa. Korona-aikana olen alkanut pelata videopelejä uudestaan ensimmäistä kertaa sitten yhdeksänkymmentäluvun. Työn ja vapaa-ajan rajaaminen tukee hyvinvointiani ja jaksamistani. Lenkkipoluilla ja pyöräreissuilla ovat tosin ratkonneet myös monet tutkimuksen ongelmat, jotka tietokoneen ääressä ovat tuntuneet mahdottomilta.

Klassikko, johon palaan

Opintojeni alusta alkaen mukanani ovat kulkeneet **Paolo Freiren** ja **bell hooksin** kriittistä pedagogiikkaa ja oppimista yhteisöllisenä ja dialogisena toimintana korostavat tekstit. Olen pyrkinyt toteuttamaan Freiren ja hooksin ajatuksia omassa opetuksessani. Vuosien varrella teoksista käydyt keskustelut omien opettajieni ja opiskelijakollegoideni kanssa ovat pitkälti tehneet minusta sen opettajan, joka olen.

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

SANNA MUSTONEN, NINA REIMAN, HEIDI VAARALA, MINNA BOGDANOFF & MIRJA TARNANEN

Opettajat aikuisten maahanmuuttajien perustaitoja kehittämässä

Artikkelissa tarkastellaan, miten aikuisten maahanmuuttajaopiskelijoiden opettajat ymmärtävät perustaidot ja opiskelutaidot sekä miten he pedagogisoivat perustaitojen opetusta arvioinnin avulla. Perustaitoja ovat luku- ja kirjoitustaidot, numeeriset taidot ja ongelmanratkaisutaidot teknologisesti kehittyneissä ympäristöissä. Aineisto kerättiin opettajien täydennyskoulutuksessa ja se koostuu opettajien laatimista arviointi- ja oppimistehtävistä sekä reflektoinneista. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä. Tulosten mukaan täydennyskoulutukseen osallistuneet opettajat näkivät perustaidot usein toisistaan erillisinä eivätkä välttämättä huomioineet

aikuisten maahanmuuttajaopiskelijoiden informaaleissa ympäristöissä hankkimia taitoja. Opettajien ymmärrys opiskelijoiden resursseista ja taitojen limitäisyydestä syveni koulutuksessa, ja he rakensivat sen myötä oppimistavoitteita ja -tehtäviä aiempaa funktionaalisemmiksi. Monipuolista oppimista ohjaavaa arviointia oli kuitenkin yhä haastava toteuttaa.

Asiasanat: aikuiskoulutus, maahanmuuttajat, perustaidot

Aikuiskasvatus 41(3), 208

SANNA MUSTONEN, NINA REIMAN, HEIDI VAARALA, MINNA BOGDANOFF & MIRJA TARNANEN

Teachers helping adult immigrants to improve basic skills

The article examines what teachers of adult immigrant students understand by 'basic skills' and 'study skills', and how they form the pedagogy of basic skills based on assessments. Basic skills include literacy, numeracy, and problem-solving skills, in technologically advanced environments. The data was collected during supplementary professional training for teachers. It consists of assessments and learning tasks that the participating teachers had prepared, and of the teachers' reflections. The data was analysed using theory-related content analysis. The results show that the participating teachers often considered

each basic skill in isolation. They did not necessarily take account of the skills that adult immigrant students had acquired informally. During the training, the teachers' understanding of students' resources and overlaps in skills deepened, and they were setting more functional learning goals and tasks than before. However, it was still challenging to implement many-sided assessments that would guide learning.

Keywords: adult education, basic skills, migration

Aikuiskasvatus 41(3), 208

LIISA MÄKELÄ

Opettajien kokemuksia työn tuunaamisesta koira-avusteisen pedagogiikan avulla – Tarkastelussa työn vaatimukset, työn voimavarat ja hyvinvointi työssä

Artikkelissa tutkitaan opetustyön tuunaamista ja sitä, miten opettajat kokevat sen vaikuttaneen työn vaatimuksiin ja voimavaroihin sekä hyvinvointiin. Työn tuunaamisen tapa on koira-avusteisen pedagogiikan hyödyntäminen opetustyössä. Aineisto kerättiin haastattelemalla 14 opettajaa, joilla oli kokemusta koira-avusteisesta työstä. Tulokset osoittivat, että työn tuunaamisella työn vaatimukset ja voimavarat sekä lisääntyivät että vähenivät. Pääosin opettajat kokivat muutokset myönteisinä. Vaikka esimerkiksi työn suunnittelu vaati aiempaa enemmän aikaa, koiran läsnäolo luokassa paransi ilmapiiriä, minkä kuvattiin lisänneen hyvinvointia. Kielteisiksi koettuja muutoksia oli vähän, mutta niiden vaikutukset olivat hyvin kielteisiä. Tilanteet koskivat sosiaalisia suhteita ja kielteisiä asenteita koira-avusteista työtä

LIISA MÄKELÄ

Job crafting with help of dog-assisted pedagogy – Job demands and resources and well-being at work

The article examines teachers' job crafting and how teachers perceive it to have affected their resources and well-being as well as the demands at work. As a method of job crafting, utilizing dog-assisted pedagogy in teaching is examined. The data was collected by interviewing 14 teachers with experience in dog-assisted pedagogy. The results show that the teachers perceived that their job demands and resources had both increased and decreased through job crafting. The changes were perceived mostly as positive. For example, although planning of lectures required more time than before, the presence of a dog in the class improved the atmosphere and thus increased well-being. Also, there were few changes perceived as negative. Teachers had strongly negative experiences in some situations that were related to social relations and to negative attitudes towards dog-assisted work. Moreover, teachers perceived that

kohtaan. Koiran kanssa työskentely vaikutti positiivisesti opettajien hyvinvointiin muillakin tavoin, esimerkiksi koiran silittämisen koettiin laskevan stressiä. Työyhteisöissä tulisi suhtautua ennakkoluulottomasti erilaisiin työn tuunaamisen tapoihin, sillä näin työntekijän hyvinvointi voi merkittävästikin kohentua. Työn tuunaamisen reunaehdot ja vaikutukset sidosryhmiin tulisi selvittää, sillä epäonnistuessaan menetelmä voi aiheuttaa pettymystä ja työpaikan vaihtojatkuksia.

Asiasanat: ammatillinen kehitys, koira, koira-avusteinen työ, opetusala, pedagogiikka, työhyvinvointi, työn tuunaaminen, työn vaatimukset, työn voimavarat

Aikuiskasvatus 41(3), 222

working with a dog had a positive effect on their well-being, e.g., petting the dog relieved stress. Organizations should be open-minded towards different ways of job crafting as they can have a significantly positive effect on employees' perception of job demands, job resources and well-being. On the other hand, the boundary conditions for job crafting and its implications for different stakeholders should be carefully explored, as a failure of or a missed opportunity for job crafting can lead to a disappointment and even to an intention of changing jobs.

Keywords: demands of work, dog, dog-assisted work, education and training, job crafting, job demands, job resources, pedagogy, professional development, teaching sector, well-being at work

Aikuiskasvatus 41(3), 222

Yleiset valmiudet korkeakoulujen tutkinto-ohjelmien osaamistavoitteissa neljällä koulutusalaalla

Osaamistavoitteiden määrittäminen on osa Bolognan prosessia, Eurooppalaisen korkeakoulutusalueen rakentamista ja tutkintojen tuoman osaamisen vertailtavuuden tavoitetta. Sisältöosaamien lisäksi tärkeiksi ovat nousseet työelämävalmiudet eli niin sanotut yleiset valmiudet. Tarkastelemme yleisiä valmiuksia neljän koulutusala-arvioinnin yhteydessä kerätyissä tutkintokohtaisissa vahvistetuissa osaamistavoitteissa (N = 628). Kuvaamme, millaisia yleisiä valmiuksia korkeakoulujen eri koulutusalojen osaamistavoitteissa oli sekä millaisia alakohtaisia ja korkeakoulusektoreiden välisiä eroja niissä oli. Aineistot analysoitiin monimenetelmällisellä otteella, joka alkoi laadullisella sisällönanalyysillä ja jatkui määrällisellä tarkastelulla. Yleisten valmiuksien kuvausten laaja kirjo ulottui työs-

sä pärjäämisen valmiuksista kestäväan kehitykseen. Osaamistavoitteiden kirjoittamistavat vaihtelivat. Yleisten valmiuksien tavoitekuvaukset erosivat jonkin verran koulutusaloittain. Ammattikorkeakoulujen tavoitteet olivat konkreettisempia kuin yliopistojen asettamat tavoitteet. Eniten määriteltiin tutkimusta sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa (TKI) koskevia valmiuksia ja työelämässä pärjäämisen valmiuksia. Vähiten sijaa saivat kestäväan kehityksen valmiudet ja opintojen prosessivalmiudet.

Asiasanat: Bolognan prosessi, korkea-asteen koulutus, korkeakoulututkinnot, osaaminen

Aikuiskasvatus 41(3), 236

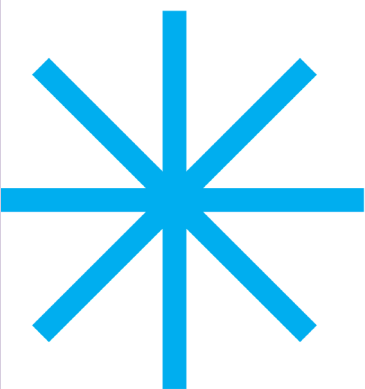
General competencies in higher education degree programmes' intended learning outcomes in four fields of study

Defining the intended learning outcomes is part of the Bologna process that is establishing the European Higher Education Area (EHEA) and aiming at making qualifications comparable. In addition to substance knowledge and competencies, generic competencies have gained increased importance. In the article, we examine general competencies among intended learning outcomes of higher education degrees, gathered in four field-specific education evaluations (N = 628). Our aim was to analyse the generic competencies in the different fields of study and at the two types of higher education institutions (universities and universities of applied sciences). The data was analysed with a mixed methods approach, starting with qualitative content analysis, followed by a quantitative analysis. The range of descriptions of generic competencies was wide, from specific work-related skills to sustainable

development skills. The way of defining the intended learning outcomes varied, and descriptions of the outcomes of the general competencies differed by field of education. The intended learning outcomes set by the universities of applied sciences were more concrete than those set by the research universities. The most commonly defined generic competencies were related to research and RDI (Research, Development and Innovation) or to requirements for work. Skills related to sustainable development and study process were mentioned the least.

Keywords: Bologna process, competence, higher education degrees, qualifications, tertiary education
Käännös ja toimitus: Esko Clarke Sario

Aikuiskasvatus 41(3), 236



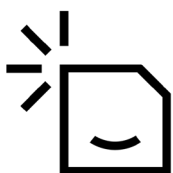
Uusi kohtaamispaikka sivistyksen ystäville

Sivistyskulma – avaa näkökulmasi

**Kvs-säätiön Sivistyskulmassa on jälleen
kiinnostavaa ohjelmaa. Sisältöä
striimataan ja taltioidaan: teemoihin voi
tutustua ajasta ja paikasta riippumatta.**

Tule mukaan!

kvs.fi/sivistyskulma



Kvs
Sivistyskulma





Aikuiskasvatus

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



twitter.com/aikuiskasvatus



facebook.com/kasvatuksentiedeledet



instagram.com/ak_tiedeleti

#AIKUISKASVATUS40, #TTTTV21, #TUTKITUNTIEDONTEEMAVUOSI
#ARKISIVISTYS #SIVISTYSTÄ