

4/2019

# Aikuiskasvatus

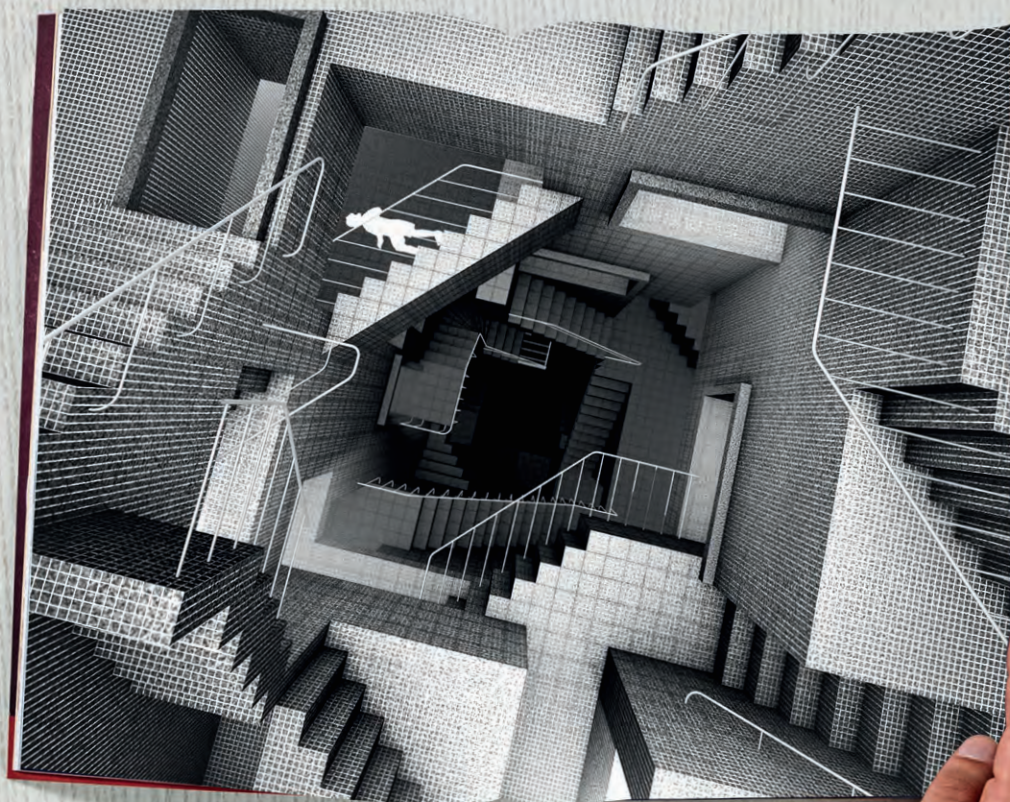
— RAJOJA RIKKOVA TIEDELEHTI



ARTIKKELI:  
KORKEAKOULUJEN  
OPISKELIJAVALINTAUUDISTUS SYSÄÄ  
AIKUISET MARGINAALIIN S. 276

NÄKÖKULMA:  
TYÖYHTEISÖSOVITTELUSTA  
OPPII KOKO ORGANISAATIO  
S. 303

# MENE JA TIEDÄ



200 lehteä maailman avartamiseen.  
Tutustu ja tilaa omasi.

JULKAISIJAT Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura PÄÄTOIMITTAJA Ulpukka Isopahkala-Bouret, KT, apulaisprofessori, Turun yliopisto, 050 501 7306, [ulpukka.isopahkala-bouret@utu.fi](mailto:ulpukka.isopahkala-bouret@utu.fi) TOIMITUS Terhi Kouvo, 0400 396 437, [terhi.kouvo@kvs.fi](mailto:terhi.kouvo@kvs.fi) TOIMITUSKUNTA Ulpukka Isopahkala-Bouret, Nina Haltia, Heikki Kinnari, Terhi Kouvo, Arto O. Salonen, Jani Siirilä, Piia Silvennoinen, Päivi Siivonen, Hanna Toiviainen ja Sanna Vehviläinen. GRAAFINEN SUUNNITTELU Johanna Höökkö, Viisto Design ISSN 0358-6197(painettu), 2490-0427 (verkkojulkaisu <https://journal.fi/aikuiskasvatus>) [www.aikuiskasvatus.fi](http://www.aikuiskasvatus.fi) TIETOSUOJASELOSTE: <https://kansanvalistusseura.fi/yhteystiedot/tietosuojaseloste>.

# SISÄLLYS

4/2019



AIKUISKASVATUS-  
TIETEELLINEN  
AIKAKAUSLEHTI  
4/2019, VOL. 39

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: Daniel Leiviskä / Helsingin keskustakirjasto Oodi

## PÄÄKIRJOITUS

*Ulpukka Isopahkala-Bouret*: Aikuiskoulutukseen kohdistuvat odotukset eivät synny tyhjästä 260

## ARTIKKELIT

**N** *Hannu L. T. Heikkinen & Harri Kukkonen*:  
Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna  
– Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit 262

**N** *Nina Haltia, Ulpukka Isopahkala-Bouret & Annukka Jauhiainen*  
Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan  
opiskelumahdollisuudet 276

**N** *Tiina Nikkola, Jarmo Lyhyt, Matti Rautiainen & Minni Matikainen*  
Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä 290

## NÄKÖKULMIA KÄYTÄNTÖÖN

*Jenni Kantola*:  
Miten kääntää työyhteisön konfliktit oppimiskokemukseksi  
työyhteisösovittelulla? 303

## KIRJA-ARVIOT

*Eveliina Lyytinen (toim.) (2019)*:  
Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa (Tarja Lang & Anita Hietalahti) 312

*Mari Pantsar & Jouni Keronen (2019)*:  
Tienhaarassa. Johtajuus ilmastonmuutoksen aikakaudella (Arto O. Salonen) 314

*Juha Herkman (2019)*:  
Populismin aika (Heli Antila) 316

*Kirsi Tirri & Elina Kuusisto (2019)*: Opettajan ammattietiikkaa oppimassa  
(Anna Taavitsainen, Ahti Uusivuori, Meeri Karvinen, Sini Parkkinen,  
Jaakko Porokuokka & Jani Siirilä) 318

*Anu Kantola & Hanna Kuusela (2019)*:  
Huipputulaiset. Suomen rikkain promille (Erja Laakkonen) 320

*Wolfram Eilenberger (2019)*:  
Taikurien aika. Filosofian suuri vuosikymmen 1919–1929 (Jussi Onnismaa) 323

*Juha Suoranta (2019)*:  
Paulo Freire. Sorrettujen pedagogi (Arto O. Salonen) 326

*Leo Stranius (2019)*:  
Ekoistin muistelmät (Ilta-Kanerva Kankaanrinta) 328

Tutkija liikkeessä 330

Summaries 332

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura tiedottaa 335



# PÄÄKIRJOITUS

## AIKUISKOULUTUKSEEN KOHDISTUVAT ODOTUKSET EIVÄT SYNNY TYHJÄSTÄ

**P**AREMMAN ELÄMÄN TAITO -kirjassaan sveitsiläinen filosofi ja kirjailija Rolf Dobelli kehottaa meitä olemaan tarkkana odotustemme suhteen. Hän suosittelee erittelemään tarpeet, toiveet ja odotukset toisistaan. On asioita, joiden toteutumista pidämme täysin välttämättöminä ja sitten niitä, joista unelmoimme ja joita mielellään haluaisimme saavuttaa elämässämme. Lisäksi meillä on tulevaisuutta ja muita ihmisiä koskevia odotuksia, jotka huomaamatta ohjaavat tekojamme. Odotuksia kannattaa rakentaa tietoisesti ja välttää turhien pakkojen ja toiveiden kasvattamista suhteettoman suuriksi.

MINKÄLAISET ODOTUKSET OHJAAVAT aikuiskoulutukseen osallistumista? Pidetäänkö koulutusta välttämättömänä suorituksena, jota ilman ei voi tavoitella hyvää elämää? Ohjaako kouluttautumista toive, että opinnot avaavat ovia muidenkin unelmien saavuttamiseen? Vai onko aikuisopiskelusta tullut niin itsestään selvää, että osallistumisen syitä ja seurauksia ei tule sen kummemmin pohdittua? Kouluttaudumme, koska niin kuuluu tehdä ja niinhän kaikki muutkin tekevät.

Koulutustoiveisiimme ja -odotuksiimme vaikuttavat opiskelun yleisyys ja väestön yleinen koulutustaso. Korkeakoulutuksen laajenemista tutkinut professori

Martin Trow esitti 1970-luvulla klassikoksi muodostuneen jaottelun eliitti-, massa- ja universaaliin korkeakoulutukseen. Kun väestöstä yli 15 prosenttia osallistuu korkeakoulutukseen, siirrytään pienen eliitin koulutuksesta massakorkeakoulutukseen. Korkeakouluopintojen yleistyessä opiskelijat eivät enää pidä opiskelumahdollisuuksiaan etuoikeutena vaan jokaiselle kansalaiselle kuuluvana oikeutena. Universaalissa vaiheessa yli puolet ikäluokasta osallistuu korkeakoulutukseen, jolloin kouluttautumisesta tulee kansalaisoikeuden sijaan velvollisuus. (Trow 1974.)

Aikuiskoulutuksessa ei ole käytetty vastaavaa luokittelua. Koska Suomessa noin puolet aikuisväestöstä osallistuu vuosittain erilaisiin koulutuksiin, voimme ajatella elävämme massa-aikuiskoulutuksen aikaa.

TILASTOKESKUKSEN TUOREIMMASSA aikuiskoulutustutkimuksessa universaalien kouluttautumisen raja ylittyi nuorilla aikuisilla, pitkän pohjakoulutuksen hankkineilla, toimihenkilöillä, työssä käyvillä ja kaupunkilaisilla. He pitävät jatkuvaa opiskelua miltei pakottavana: ilman sitä ei pärjää eikä menesty elämässä. Kolme yleisintä, keskenään tasaveroista syytä tutkintoon johtavaan aikuiskoulutukseen osallistumiseen olivat 1) tietojen ja taitojen kehittäminen

## KOULUTUS MAHDOLLISTI PÄÄSYN TYÖTEHTÄVIIN, JOISSA OLII ENEMMÄN VAIKUTUSMAHDOLLISUUKSIA.

itselle mielenkiintoisista aiheista, 2) uranäkymien kehittämien ja 3) paremmat mahdollisuudet työpaikan saamiseen tai ammatin vaihto. Erityisesti miehet pitivät myös muodollista tutkintoa tärkeänä. (Tilastokeskus 2018.)

Entä miksi uuden oppiminen ilman muodollisia pätevyksiä ei riitä? Isossa-Britanniassa tutkittiin hiljattain polkuja aikuiskoulutuksesta laaja-alaiseen hyvinvointiin kansallisen pitkittäisaineiston avulla (Jenkins & Wiggins 2017). Tutkintotavoitteinen aikuiskoulutus lisäsi keski-ikäisten tyytyväisyyttä elämään.

Tutkinon päivittäminen tai erityispätevyden hankkiminen ei kuitenkaan ollut automaattisesti ja suoraan yhteydessä kokonaishyvinvointiin, koettuun työstressiin tai työtyytyväisyyteen. Sen sijaan hyvinvointi lisääntyi pitkällä tähtäimellä siksi, että koulutus mahdollisti pääsyn laadullisesti aiempaa parempiin työtehtäviin, joissa oli enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Vahvin yhteys koettuun hyvinvointiin oli korkeakoulututkinon suorittamisella, sillä se mahdollisti siirtymisen sosiaalisesti arvostettuihin asiantuntija-, esimies- ja johtotehtäviin.

AIKUISTEN KOKEMAN KOULUTUSPAKON yksi keskeinen syy on koulutuksen inflaatio. Korkeakoulutuksen laajentumisen myötä yhä useampi suorittaa ylemmän korkeakoulututkinon, johon suhteutettuna alempien tutkintojen ja muiden pätevyysien arvo laskee. Samaa yhteiskunnallista ja ammatillista asemaa tavoitellakseen on siten opiskeltava yhä enemmän ja enemmän.

Koulutuserinflaatio kolahtaa erityisesti ikääntyviin työkäisiin. He kilpailevat työmarkkinoilla nuorempien työnhakijoiden kanssa, joille mittavammat koulutukselliset ansiot tarjoavat etulyöntiaseman. Kilpailua käydään myös koulutukseen pääsystä.

Aikuiskoulutukseen osallistumiseen kohdistuvat paineet eivät synny tyhjästä. Onko brittitutkimuksen mukaisesti pääteltävissä, että ne, jotka sisäistävät odotuksen aikuisopiskelun välttämättömyydestä, lisäävät samalla hyvinvointinsa todennäköisyyttä pitkällä tähtäimellä? Yhteys on olemassa. Siitä huolimatta, Dobellin kirjan ajatuksia soveltaen, harvat koulutusta ja työelämää koskevat toiveet ovat elämällemme elintärkeitä ja ensisijaisia. Ja myös muodollisessa koulutuksessa hyvinvointia vahvistaa välineellisten odotusten rinnalla oppimisesta itsestään saatu ilo.

Ulpukka Isopahkala-Bouret

### Kirjallisuus:

Dobelli, R. (2018). *Paremmat elämän taidot. 52 reittiä onnellisuuteen*. Jyväskylä: Atena.

Jenkins, A. & Wiggins, R. (2017). Pathways from adult education to well-being: The Tuijnman model revisited. *International Review of Education* 61, 79-97.

Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. *Policies for Higher Education*, Paris: OECD, 51-104.

Tilastokeskus (2018). *Osallistuminen aikuiskoulutukseen vuonna 2017*. [http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisu-uettelo/ykou\\_aku\\_201700\\_2018\\_19724\\_net.pdf](http://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisu-uettelo/ykou_aku_201700_2018_19724_net.pdf).

# Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna

## Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit



Ammattikorkeakoulun odotetaan tuottavan työssä tarvittavaa osaamista, mutta joidenkin mielestä sen tulisi tavoitella myös tietoa ja sivistystä. Millaisten tiedonintressien ohjaamana ammattikorkeakoulu toimii? Voiko se syyttää kriittisen ajattelun kipinän, rohkaista muuttamaan asioita entistä paremmiksi?

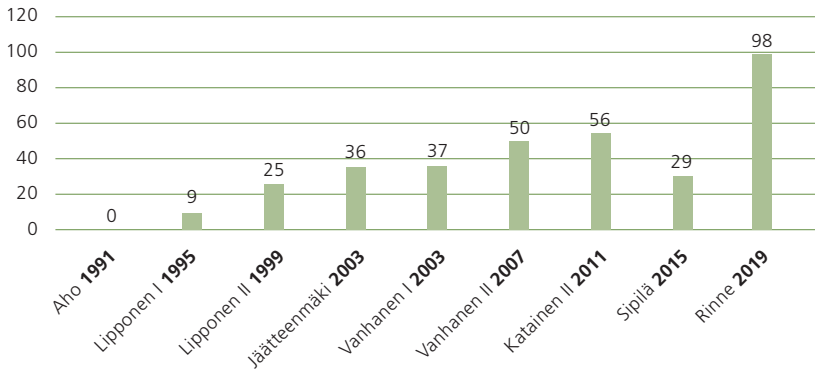
**OSAAMISTA KOROSTAVA PUHETAPA** ON korostunut suomalaisessa koulutuspolitiikassa, mikä näkyy selkeästi Suomen hallitusohjelmissa 1990-luvulta alkaen (**kuvio 1**). Ensimmäisen keran 'osaaminen' esiintyi pääministeri Paavo Lipponen (sd.) hallitusohjelmassa vuonna 1995 ja 'osaamisperusteisuus' pääministeri Jyrki Kataisen (kok.) ohjelmassa vuonna 2011. Pääministeri Juha Sipilän (kesk.) hallituksen ohjelmassa korostui erityisesti digitaalinen osaaminen (Tervasmäki & Tomperi 2018; Hoikkala & Kiilakoski 2018). Osaamisen käsite nousi pääministeri Antti Rinteen (sd.) hallitusohjelman otsikkoon asti vuonna 2019, ja ohjelmatekstissä sitä käytetään enemmän kuin minkään aiemman hallituksen ohjelmassa.

Koulutuksen puhetapoihin on juurtunut uudissanoja, joissa osaamista taivutellaan erilaisiin

muotoihin. 'Oppiminen' muuttuu yhä useammin 'osaamisen kehittämiseksi' ja 'oppilaitokset' 'osaamiskeskukseksi'. Puhutaan 'osaamisen tuotteistamisesta' ja 'osaamisen markkinoinnista', mikä viittaa siihen, että osaamisella nähdään olevan taloudellista arvoa. Osaamisen käsite näyttää saaneen normatiivisen sävyn: sen käyttäjät edustavat modernia ajattelua ja ovat näin "hyvän" ja "uuden" puolella.

Osaamisen käsitteeseen sisältyy itsestäänselvyysdenomainen tutuus. Mutta mistä käsite on kotoisin, mitä sen korostamisesta seuraa ja mitä se kenties peittää? Osaamispuheen taustalla ovat varsinkin maailmanlaajuisen talousjärjestön OECD:n pyrkimykset (OECD 2019). Siihen on tuonut mausteensa eurooppalainen Bolognan prosessi, joka käynnistyi yliopistojen pyrkimyksenä yhtenäistää korkeakoulujen toimintaa. Vähitellen prosessi politisoitui

Kuvio 1. Osaaminen-käsite ja sen johdannaiset hallitusohjelmateksteissä vuosina 1991–2019.



Euroopan unionin hankkeeksi, jonka tavoitteeksi tuli edistää taloudellista kilpailukykyä luomalla yhtenäinen korkeakoulualue Eurooppaan (*European Higher Education Area, EHEA*). Sana osaaminen on omaksuttu suomeen näistä keskusteluista suomenoksena englannin sanasta *competence*, joka esiintyy joskus myös muodossa *competency*. Käännösteksteissä 'osaamisella' on myös viitattu tietoon (*knowledge*), taitoon (*skill*), pätevyteen (*competence*) ja oppimistuloksiin (*learning outcome*) (Mäkinen & Annala 2010, 41).

Suomalaisessa keskustelussa on käytetty rinnakkain 'osaamisperusteisuutta' ja 'osaamisperustaisuutta'. Osaamisperusteisuus näyttää vakiintuneen ammattilaisen toisen asteen avainkäsitteeksi, kun taas osaamisperustaisuutta käytetään korkeakoulutuksessa.

Käytämme käsitettä osaamisperustaisuus. Se ymmärretään usein tapana muotoilla opintasuoritukset osaamistavoitteina. (Karjalainen 2019; Mäkinen & Annala 2010.) Osaamisperustaisuus yhdistyy vaatimukseen koulutuksen työelämälähtöisyyden edistämisestä (mm. Aittola, Siekkinen, Hakanurmi & Karjalainen 2018; Mäkinen & Annala 2010). Sitä on perusteltu sekä opiskelijalle tulevana hyötynä, kuten joustavuutena ja yksilöllisinä opintopolkuina, että elinkeino- ja työelämän näkökulmasta työelämävastaavuutena.

Äärimmillään osaamisperustaisuus kiteytyy koulutuskustannusten optimoinniksi. Työnantajat saavat osaavaa työvoimaa, jonka tuottamiseen käytetään mahdollisimman vähän resurssia. Talouden näkökulmasta voidaan pitää tarpeettomana investoida filosofisten, yhteiskunnallisten ja ekologisten kysymysten käsittelyyn koulutuksessa. Niillä nähdään olevan merkitystä vain, jos niiden voidaan osoittaa edistävän talousalueen tuottavuutta. Työnantajan tai yhteiskunnan ei tarvitse maksaa "turhasta", jos koulutusresurssit kohdennetaan työssä tarvittavaan osaamiseen.

Osaaminen punnitaan sen perusteella, kuinka se tuottaa lisäarvoa pääomalle. Tätä näkökulmaa koulutukseen, jossa tietämistä pidetään tuotannossa syntyvänä taloudellisenä lisäarvona, on teoretisoitu tietokapitalismin ja kognitiivisen kapitalismin käsitteiden avulla (*knowledge capitalism*; Burton-Jones 2003; *capitalisme cognitif*; Boutang 2003; *cognitive capitalism*; Peters & Bulut 2011).

Ne opiskelijat, jotka saavat koulutuksensa 2010-luvun lopulla, voivat olla työelämässä vielä 2060-luvulla. Silloin työelämä mutta myös yhteiskunnat ja elämän ekologiset ehdot maapallolla saattavat olla hyvin erilaiset kuin nyt. Onko työelämää tai ammatteja edes olemassa nykymuodossaan? Onko nykyisenlaisia yhteiskuntia olemassa? Onko

## KESKITTYMINEN KAPEA- ALaiseen Osaamiseen KAVENTAA YMMÄRRYSTÄ YHTEISKUNNASTA.

kapitalismia nyky muodossaan olemassa, kuten *Financial Times* epäili. Ammattikorkeakouluissakin on syytä pohtia, antaako koulutus valmiuksia vastata globaaleihin ekologisiin ja yhteiskunnallisiin haasteisiin.

Jos koulutus rajautuu pelkästään työtehtävien osaamiseen, se ei anna valmiuksia ymmärtää laajempia työelämää, yhteiskuntaa ja maailmaa koskevia kysymyksiä. Koulutuksen kaventuminen saattaa osaltaan lisätä myös asenteiden väkivaltaistumista, mikä on tullut esille yllättäen tutkimuksessa suomalaisesta vihapuheesta. Tutkimus osoittaa, että muodollisesti korkeakaan koulutustaso, kuten korkeakoulututkinto, ei sinänsä takaa, etteikö henkilö voisi sortua vihapuheeseen verkkokeskusteluissa (Knuutila, Kosonen, Saresma, Haara & Pöyhkäri 2019). Sivistys sitä vastoin suojaa tutkijoiden mukaan vihapuheeseen lankeamiselta (Kosonen 2019). Sivistyksellä tarkoitetaan tässä laajaan tietopohjaan perustuvaa avarakatseisuutta vastakohtana kapeakatseiseen näkemykseen tiedosta, mikä johtaa vakaviin, kansakuntaa ja jopa koko ihmiskuntaa rappeuttaviin seurauksiin (Kivistö & Pihlström 2018).

Jos keskitytään kapea-alaiseen osaamiseen, ymmärrys yhteiskunnasta kapenee, mikä heijastuu vaatimuksina kehittää yksinkertaisia pikaratkaisuja monimutkaisiin ongelmiin. Tämä luo maaperää populistisille liikkeille ja lisää politiikan tempoilevuutta. Pikapolitiikan (*fast policy*) lisääntymisestä on havaittu merkkejä Suomessakin (Hardy, Heikkinen & Olin 2019; Heikkinen, Holma, Rinne, Simola & Värri 2019; Tervasmäki, Okkolin & Kauppinen 2018).

Tarkastelemme artikkelissamme kriittisestä näkökulmasta ammattikorkeakoulujen toimintaa. Kysymme, millaista osaamista, tietoa ja tutkimusta niiden pitäisi tuottaa. Puhumme 'ammattikorkeakoulusta' yksikkömuodossa. Viittaamme käsitteellä suomalaisiin ammattikorkeakouluihin kollektiivisena

kokonaisuutena, niiden taustalla olevaan lainsäädäntöön sekä toiminnan perustana oleviin oletuksiin ja käsityksiin. Tarkoitus ei ole kyseenalaistaa ammattikorkeakoulun perustaa työelämäkorkeakouluna. Kriittinen näkökulmamme ei siten tarkoita negatiivisuutta tai sitä, että väittäisimme asioiden olevan väärin. Kriittisyydellä tarkoitamme sitä, että näkemykset ammattikorkeakouluista asetetaan laajan ja reflektiivisen tarkastelun kohteeksi.

Tarkastelumme pohjautuu klassisiin tietoteoreettisiin näkemysiin tietämisen tarkoituksesta. Sovellamme aluksi antiikin filosofin Aristoteleen (2011) näkemystä tiedosta, johon nivellämme saksalaisen filosofin Jürgen Habermasin (1972) teoriaa tiedon yhteiskunnallisista intresseistä. Tämän pohjalta muodostamme kaksi näkemystä ammattikorkeakoulusta, jotka nimeämme rajatuksi ja laajaksi näkökulmaksi.

### AMMATTIKORKEAKOULUN SUHDE TIETÄMISEN TARKOITUKSEEN

Suomalainen korkeakoulutus perustuu duaalimalliin, jossa määritellään yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen työnjako ja profiilit. Tiedeyliopistojen tarkoitus on tuottaa teoreettisesti painottunutta koulutusta, ja ammattikorkeakoulujen tehtävä on antaa käytäntölähtöistä ja osaamisperustaista koulutusta, joka kytkeytyy korkeakoulun sijaintialueen elinkeinorakenteeseen ja sen kehittämiseen. Ammattikorkeakouluista on käytetty myös nimitystä työelämäkorkeakoulu. (Heikkinen 2019b; Kallioinen 2014; Kukkonen 2018; Saari & Viinamäki 2018; OKM 2019).

Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen ero ei ole niin selvä kuin mitä lakiteksti antaa ymmärtää. Yhtäältä yliopistoiltakin odotetaan alueyhteistyötä ja niiden antamalta koulutukselta työelämärelevanssia. Toisaalta ammattikorkeakouluissa odotetaan yhä suurempaa tutkimusaktiivisuutta. Asetelmat sumenevat lisäksi korkeakoulujen fuusioiden myötä.

Ymmärtääksemme syvemmin ammattikorkeakoulun tehtävää taustoitamme tarkasteluamme klassisilla tietoteoreettisilla näkemyksillä tietämisen tarkoituksesta. Kun sovellamme tässä Aristoteleen esittämiä tiedon muotoja integroiden ne Habermasin teoriaan tiedon yhteiskunnallisista intresseistä,



Laaja näkemys ammattikorkeakoulusta				
		Rajattu näkemys ammattikorkeakoulusta: käytännöllinen tieto		
Tieteiden lajit (Aristoteles)	Teoreettiset tieteet ( <i>episteme</i> )	Poieettiset/tekniset tieteet ( <i>tekne</i> )	Praktiset tieteet ( <i>fronesis</i> )	
Ihmisen toiminta (Aristoteles)	<i>theoria</i> : asioiden näkeminen sellaisenaan; teoreettinen ajattelu	<i>poiesis</i> : tuotteiden tekeminen	<i>praxis</i> : harkittu toiminta, jossa pyritään parhaaseen lopputulokseen hyvän elämän kannalta	
Yhteiskunnalliset tiedon intressit (Habermas)		tekninen	praktinen (hermeneuttinen)	kriittis-emansipatorinen
Tarkoitus ( <i>telos</i> )	tiedon saavuttaminen	tuotteiden tuottaminen	hyvä elämä ( <i>eudaimonia</i> )	järjettömistä pakoista vapautuminen
Tiedon suhde ulkoisiin päämääriin	ei-välineellinen: tietäminen päämäärä sinänsä	välineellinen: tekne on väline tuotteiden tuottamiseksi	ei-välineellinen: hyvä elämä päämääränä	ei-välineellinen: vapautuminen päämääränä
Tiedollinen asenne (dispositio)	pyrkimys muodostaa yleistettävää, ajasta ja paikasta riippumatonta, objektiivista tietoa maailmasta sellaisena kuin se on	pyrkimys tuottaa tuotteita ja hallita luonnonvoimia ja ihmisiä; tehokkaiden keinojen keksiminen päämäärien saavuttamiseksi	pyrkimys tehdä viisaita ja hyveellisiä päätöksiä, jotka edistävät sekä omaa että toisten onnellisuutta, ihmisten kukoistusta ja hyvää elämää.	pyrkimys arvioida tietoa ja uskomuksia kriittisesti; reflektiivisesti; vapautuminen sisäisistä pakoista (esim. traumat) ja ulkoisista pakoista (esim. ideologiat)
Tietäjän näkökulma	ulkopuolinen tarkkailija	tekijä, valmistaja, tuotannon suunnittelija tai palvelun tuoteistaja	eettinen toimija sosiaalisessa maailmassa	kriittinen reflektioija, kyseenalaistaja (yhdessä muiden kanssa)

**Taulukko 1.** Rajattu ja laaja näkemys ammattikorkeakoulusta Aristoteleen ja Jürgen Habermasin tiedollisten dispositioiden valossa. Alkuperäisestä taulukosta (Kemmis & Smith 2008) muokattu (Heikkinen & Huttunen 2017; Mahon, Heikkinen & Huttunen 2018; Heikkinen, Kiilakoski, Kauko, Huttunen & Kemmis 2018; Heikkinen 2019ab).

tunnistamme fuusion riskit: kun näkemykset yhdistetään, menetetään samalla paljon tärkeitä yksityiskohtia. Integroitu näkemys toimii kuitenkin heuristisena välineenä, joka auttaa ymmärtämään ammattikorkeakoulun luonnetta ja mahdollisuuksia. Esittelemme sen pohjalta laajan ja rajatun näkemyksen ammattikorkeakoulusta (**taulukko 1**).

Aristoteles (2011) erottaa kolme tiedon muotoa: teoreettinen tieto (*episteme*), tekninen tieto (*tekne*) ja praktinen tieto (*fronesis*). Kullakin niistä on oma tarkoituksensa tai päämääränsä, joka edellyttää juuri

tietynlaista toimintaa toteutuakseen. Teoreettinen tiedon muoto on tyypillinen tiedeyliopistoille. Tätä tiedollista asennetta kutsutaan käsitteellä *episteme*. Se voidaan kiteyttää 'teoreettiseksi tietämiseksi'. Pyyteettömään, neutraaliin ja pätevään tietoon tähtäävää toiminnan muotoa kutsutaan käsitteellä *theoria*. Sana juontuu verbistä 'nähdä'. Teoreettisen asenteen ihanteena on, että asiat pyritään näkemään ikään kuin matkan päästä ja ylävistosta, ulkopuolisen tietäjän näkökulmasta. Teoreettisesta tiedon muodosta tuli länsimaisten tiedeyliopistojen ideaali.

## JOS HALUTAAN MUUTTA ASIOITA, ON YMMÄRRETTÄVÄ NIIDEN TAUSTALLA VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ.

Teoreettisen tiedon lisäksi Aristoteles nimesi kaksi erilaista suhdetta tietoon. Hän kutsui niitä nimillä *tekne* ja *fronesis*. *Tekne* perustuu ihmisen tarpeeseen hallita ympäristöä, luontoa ja luonnonvoimia. *Fronesis* tarkoittaa puolestaan sosiaalisessa elämässä tarvittavaa käytännöllistä viisautta, jonka avulla pyritään ymmärtämään ihmisten ja ihmisyyhteisöjen toimintaa. Sen hyöty punnitaan ihmisen välisessä sosiaalisessa toiminnassa.

*Fronesiksen* päämääränä on ihmisen onnellisuuden edistäminen laajassa merkityksessä (*eudaimonia*). Käsite voidaan myös suomentaa elämisen arvoiseksi elämäksi, sillä ponnisteltaessa arvokkailta tuntuvien päämäärien edestä elämään voi sisältyä kärsimystä. *Eudaimonia* on joskus käännetty ihmisen kukoistukseksi: ihminen tulee onnelliseksi toteuttaessaan parhaat kykynsä, taipumuksensa tai potentiaalinsa. Kullakin on oma tapansa realisoida ne mahdollisuudet, jotka ovat idullaan meissä ainutkertaisella tavalla. *Fronesiksen* ohjaamaa, ihmisen kukoistuksen ja ihmisarvoisen elämän edistämiseen tähtäävää toimintaa kutsutaan *praksikseksi*. (Heikkinen 2019; Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kaukko & Kemmis 2018.)

*Tekneä* vastaava toiminnan muoto on *poiesis*, aineellisten aikaansaannosten tekeminen. Sanasta *tekne* juontuu tekniikan käsite. Tekninen intressi edustaa välineellistä suhdetta tietoon: päämäärät ovat tietämisen kannalta ulkoisia. Tekninen tieto ei ole siten arvokasta sinänsä, vaan sen arvo syntyy tuottamisen kautta. *Tekne* on laajentunut modernin yhteiskunnan kehittyessä ihmisten ja yhteiskuntien hallintaan. Teknisen intressin pohjalta syntyvät tuotteet voivat olla siis palveluita tai asiakasprosesseja, joiden avulla tehdään taloudellista tulosta tai säästetään kustannuksia. Tällöin toisia ihmisiä tai ihmisryhmiä kohdellaan välineen tavoin. (Heikkinen 2019; Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kaukko & Kemmis 2018.)

Habermas esitteli Aristoteleen näkemystä täydentävän tiedollisen disposition 1960-luvulla. Hänen mukaansa yhteiskunnallisen kehittymisen kannalta tiedon hankkiminen ei ole päämäärä sinänsä, vaan kaikella tietämisellä on yhteiskunnallinen tarve. Habermas ei kuitenkaan kiistä sitä, etteikö yksilö voisi hankkia tietoa pelkästä uteliaisuudesta – hän tarkastelee tiedon tarvetta yhteiskunnallisesta eikä yksilön näkökulmasta, mistä juontuu avainkäsite 'tiedon yhteiskunnallinen intressi'.

Habermasin radikaali väite oli, että yhteiskunnat tarvitsevat kehittyäkseen myös tietoa, jonka avulla voidaan vapautua epärationaalisten uskomusten kahlitsevista pakoista, esimerkiksi taikaukosta tai ideologioista. Yhteiskunnat eivät voi kehittyä, ellei ole mahdollista kriittisesti arvioida uskomusjärjestelmiä, joiden avulla käytetään valtaa. Kriittis-emansipatorisen tiedonintressin tarkoitus on muuttaa yhteisöjen ja yhteiskuntien toimintaa yhä oikeudenmukaisemmaksi ja järkipäisemmäksi. Pyrkimys järkipäisyyteen, argumentoivaan ja kriittiseen ajatteluun antaa intressille sen nimen kriittis-alkuosan, ja pyrkimys vääristä vallasta vapautumiseen emansipatorinenjälkiosan. Koska maailma ymmärretään valtataistelun kentäksi, tietäjän näkökulma ei voi olla neutraali, vaan jokainen näkee asiat omasta näkökulmastaan.

Pyrkimys on tarkastella kriittisesti ja reflektiivisesti tiedon, uskomusten ja vallankäytön perusteita ja niiden välisiä suhteita. Asioiden ja maailman muuttaminen edellyttää, että ymmärretään näkyvien asioiden ja ilmiöiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Vapautumiseen ja oikeudenmukaisuuteen johtavan tiedon ehto on, että yhteiskuntia, yhteisöjä ja niiden historiallisia ehtoja ymmärretään. Siksi kriittis-emansipatorinen tieto rakentuu hermeneuttiselle tiedolle yhteiskunnasta ja hyvästä elämästä. (Carr & Kemmis 1986; Heikkinen 2019a; Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kaukko & Kemmis 2018; Kukkonen 2018.)

Tiedon sosiologiaan nojautuvassa opetussuunnitelmatutkimuksessa tällaisesta näkökulmasta tietoon on käytetty myös käsitettä valtauttava tieto (*powerful knowledge*). Mahdollisuus tuottaa valtauttavaa tietoa tukee yhdenvertaisuutta ja antaa käsitteellisen perustan osallistumiselle ja asioihin vaikuttamiselle. (Young 2008; Shay 2015; Lindén, Annala & Mäkinen 2016.)

## DYNAAMINEN KÄSITYS OSAAMISESTA VIE HUOMION OPISKELIJAN POTENTIAALEIHIN JA TOIMINTAAN.

RAJATTU JA LAAJA NÄKÖKULMA  
OSAAMISEEN JA TUTKIMUKSEEN

Ammattikorkeakoululaissa (932/2014) korostuvat työelämän tarpeisiin vastaaminen, alueellinen kehittäminen ja yhteistyö elinkeino- ja muun työelämän kanssa. Filosofi Ilkka Niiniluoto (2015, 21) katsoo, että laissa motivoidaan kaikkia ammattikorkeakoulujen tehtäviä yhteiskunnallisen vaikuttavuuden kautta. Ensin mainitaan työelämään tähtäävä koulutus ja vasta sitten siihen ja aluekehitykseen liittyvä soveltava tutkimus sekä kehittämis- ja innovaatiotoiminta.

Käsitys ammattikorkeakoulusta heijastaa samalla käsitystä osaamisesta, tutkimuksesta ja yhteistyöstä elinkeino- ja muun työelämän kanssa sekä yhteiskuntavastuusta. Valtioneuvoston antaman yhteiskuntavastuun periaatepäätöksen (Valtioneuvosto 2012) tavoite on nostaa suomalaiset yritykset ja hallinto edelläkävijöiksi ottamalla aktiivisesti huomioon talouden näkökulmien lisäksi toiminnan vaikutukset ympäröivään yhteiskuntaan. Euroopan komissio (2011) sisällyttää yhteiskuntavastuuseen ekologiset tekijät sosiaalisten lisäksi.

**Ammattikorkeakoulu  
työelämäosaamisen tuottajana**

Ammattikorkeakoulujen tehtävänä on antaa työelämää palvelevaa ja kehittävää sekä opiskelijan ammatillista kasvua tukevaa korkeakouluopetusta. Kaikesa opetuksessa halutaan toimia yhdessä työelämän kanssa niin, että opiskelija ja ammatillisen osaamisen kehittyminen ovat keskiössä (Ammattikorkeakoululaki 932/2014, 4 §; Koski 2019).

Korkeakoulutuksen tutkijat Marita Mäkinen ja Johanna Annala (2012) ovat esittäneet osaamisen

käsitteestä lineaarisen ja dynaamisen tulkinnan. Lineaarissa tulkinnassa osaaminen yhdistyy toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvien elementtien omaksumiseen ja niiden toistamiseen. Huomio on lopputuloksessa, ja tavoite on, että opiskelija suoriutuu tietystä työtehtävästä ennalta asetettujen kriteerien mukaisesti. Dynaaminen käsitys osaamisesta puolestaan suuntaa huomion opiskelijan potentiaaleihin ja toimintaan. Se sisältää ajattelun, päätöksenteon ja ongelmanratkaisun prosessit ja näihin kuuluvan reflektoinnin. Oppimisen ja osaamisen karttumisen prosessi sidotaan ajallisesti opiskelijan aikaisempiin kokemuksiin, nykyhetkeen ja mielikuviin. (Boahin, Eggink & Hofman 2014; Dubois & Rothwell 2004; Mäkinen & Annala 2012.)

Tulkitsemme osaamisen lineaarisen tulkinnan yhdistyvän rajattuun näkökulmaan ammattikorkeakoulusta. Osaamisen kokonaisuuksia pilkotaan tällöin havainnoitavissa oleviksi tavoitekuvauksiksi, jolloin arvioinnissa huomio kohdistuu kriteerien mukaiseen suoriutumiseen eikä oppimisen ja osaamisen kokonaisprosessiin.

Aikuiskasvatuksen tutkijan Petri Salon (2019) kuvailema työtilanteissa suoriutumista (*performing*) korostava behavioraalis-funktionalistinen lähestymistapa edustaa samoin rajattua näkemystä: vaadittu suoriutuminen määritellään ja kuvataan tarkasti ulkoisesti havaittavana tekemisenä, josta voidaan johtaa myös arviointikriteerit. Mikäli osaaminen ymmärretään pelkästään yksittäisiksi, kapeasti määritellyiksi suorituksiksi, opiskelukin jää pelkästään *tekne*-tyyppiiseksi, ulkoisiin tavoitteisiin perustuvaksi tekemiseksi. Osaamisen yhdistäminen vain näkyvään toimintaan hämärtää toiminnan yhteyden tietoperustaan.

Dynaaminen tulkinta puolestaan yhdistyy laajaan näkökulmaan ammattikorkeakoulusta. Tällöin osaaminen ymmärretään kokonaisuudeksi ja prosessiksi, jossa huomiota ei kohdisteta vain opiskelijan suoritukseen vaan lisäksi tämän potentiaaleihin ja toimintaympäristöön. Tällöin ajatellaan paitsi ammatillista kehittymistä, myös ihmisenä kasvamista ja sivistymistä laajassa mielessä.

Arvioinnissa otetaan huomioon ammatillisen kehittymisen prosessi, johon kuuluvat jatkuva osaamisen karttuminen ja toimintaympäristöjen reflektointi.

## TALOUSKASVU JA TEKNOLOGIA MUUTTUVAT PÄÄMÄÄRIKSI.

Samalla tulevat esiin teoreettisen tiedon karttuminen ja kyky arvioida kriittisesti työelämän tai ammattialan yhteiskuntaan ja ympäristöön liittyviä kehyyksiä. Reflektoinnin kohteena ovat lisäksi käsitykset itsestä tulevana alan työntekijänä ja työn tai ammattialan käytänteiden kriittinen tarkastelu siitä näkökulmasta, millaisia yhteiskunnallisia ja ekologisia seurauksia työkäytännöillä on. Tulkitsemme Salo kuvaaman humanistis-professionaalisen lähestymistavan yhdistyvän laajaan näkökulmaan ammattikorkeakoulusta. Siihen kuuluu olemisen (*being*) näkökulma, joka näkyy inhimillisen kasvun, uskomusten, arvojen ja eettisyyden huomioimisena. Näin se tulee lähelle sivistyksen käsitettä (*Bildung*). (Salo 2019.)

Osaamisen erilaiset tulkintatavat eivät sulje toisistaan pois. Dynaamista tulkintaa voi pitää laaja-alaisena kehyyksenä, joka sisältää myös kaikki lineaarisen käsityksen yksilöön kohdistamat odotukset. (Mäkinen & Annala 2012.) Laaja näkemys ammattikorkeakoulusta ei myöskään sulje pois tarvetta kehittää työelämää tai käytäntöjä teknis-rationaalista näkökulmasta. Ammattikorkeakoulujen pedagogisen kehittämisen kohteina ovat 2010-luvun lopulla olleet esimerkiksi työelämäyhteistyö, digitaaliset oppimisympäristöt, joustavat opintopolut, korkeakoulujen toimintakulttuurit, opettajien pedagoginen osaaminen sekä ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen välinen yhteistyö pedagogiikan kehittämisessä (Annala, Lindén, Nokelainen, Skaniakos & Kukkonen 2019).

Olellainen kysymys on, millaiset tiedonintressit ohjaavat toimintaa. Pelkästään tekniseen tiedonintressiin perustuvan työelämälähtöisen täsmäkoulutuksen vaarana on keskittyminen vain käytännölliseen ja lähitulevaisuudessa tarvittavaan osaamiseen (Wheelerhan 2009). Teknisen tiedonintressin vahvistuminen merkitsee sitä, että välineistä

tulee päämääriä: esimerkiksi talouskasvu tai teknologia muuttuvat itseisarvoiksi (mm. Horkheimer 2008; Väri 2018). Tällöin koulutuksen tavoitteeksi pelkistyy välittömän hyödyn tuottaminen.

### Ammattikorkeakoulu työelämää kehittävän tiedon tuottajana

Ammattikorkeakoululain (932/2014) mukaan ammattikorkeakouluissa tehtävä tutkimus on työelämää ja aluekehitystä edistävää, alueen elinkeinorakennetta uudistavaa, käytäntöläheistä ja soveltavaa. Soveltava tutkimus on tieteellisen tutkimuksen muoto, jonka päämääränä ovat käytännön sovellukset. Perustutkimuksen ja soveltavan tutkimuksen käsite eli uuden tiedon tuottaminen (*research*) on OECD:n jäsenmaissa liitetty kehittämistyöhön (*development*), jossa tutkimustulosten avulla saavutetaan uusia tuotteita ja palveluja (Niiniluoto 2015, 20). Ammattikorkeakouluissa käytetäänkin ilmaisua tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI).

Kun tutkimuksella tavoitellaan selkeästi havaittavaa hyötyä, kuten pyritään kehittämään käytänteitä, toimintaa ja palveluja tai valmistamaan tuotteita tai artefakteja, sovelletaan käytäntölähtöisiä lähestymistapoja. Niitä kutsutaan esimerkiksi käytäntöperustaiseksi tai käytäntöjohtoiseksi tutkimukseksi (*practice-based research*; *practice-led research*; *practitioner research*), toimintatutkimukseksi (*action research*), ja design-tutkimukseksi (*design research*) (Heikkinen, de Jong & Vanderlinde 2016). Näiden tutkimustapojen avulla pyritään tuottamaan juuri tietyn toiminnan, yhteisön tai organisaation kehittämiseen tarvittavaa käytännöllistä tietoa. On kuitenkin tärkeää arvioida, tehdäänkö tutkimusta vain elinkeino- ja muuta työelämää varten (*for practice*) vai myös siksi, että saadaan tietoa elinkeino- ja työelämästä ja sen mekanismeista (*about practice*).

Jos toimintaa kehitetään kyseenalaistamatta käytäntöjen taustalla olevia oletuksia, näkemys ammattikorkeakoulusta saattaa kaventua teknisen tiedonintressiin pohjautuvaksi kehittämistyöksi. Ammattikorkeakoulututkimusta arvioitaessa onkin tärkeää tunnistaa, missä määrin tavoitteet määräytyvät kilpailuvyyn, talouden ja tuotannon kasvun näkökulmasta.

## JOS KESKITYTÄÄN VAIN KEKSIMÄÄN KEINOJA PÄÄSTÄ TAVOITTEISIIN, RAJATAAN POIS LAAJEMMAT YHTEISKUNNALLISEN JA GLOBAALIN VASTUUN KYSYMYKSET.

Nykyinen tulkinta ammattikorkeakoulun tehtävästä painottaa sovelluskelpoisen tiedon tuottamista teknisen tiedonintressin mukaisesti. Jos ammattikorkeakoulun halutaan keskittyvän vain tehokkaiden keinojen keksimiseen asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseksi, sen koulutuksesta rajautuu pois laajempaan yhteiskunnalliseen ja globaaliin vastuuseen kuuluvat ihmisoikeuksia, demokratiaa, ympäristöä, luontoa ja tulevien sukupolvien hyvinvointia koskevat kysymykset. Tällaista näkemystä kutsutaan yleisesti koulutuksen dekontekstualisoitumiseksi (Heikkinen, Holma, Rinne, Simola & Värri 2019). Käytämme tässä ilmaisua lokaalisti kontekstualisoitunut näkemys, koska konteksti toki huomioidaan, mutta paikallisesti.

Laajan näkemuksen mukaan ammattikorkeakoulujen tutkimustoiminnassa tulisi laajentaa intressiä teoreettiseen suuntaan siten, että ei vain kehitetä paikallisia käytäntöjä vaan tutkitaan niiden edellytyksiä ja ehtoja. Kutsumme teoreettisen intressin innoittamaa näkökulmaa käytäntöihin käytäntöteoreettiseksi lähestymistavaksi (*practice theoretical approach*). Sen pääkohteena ovat käytännöt, mutta tarkoituksena on ennen kaikkea uuden tiedon tuottaminen käytännöistä ja niiden ennakkoehdoista. Lisäksi ammattikorkeakouluissa tehtävän tutkimuksen laventamiseksi tulisi tukea käytäntökriittisesti suuntautuvaa tutkimusta (*practice critical approach*), joka perustuu kriittis-emansipatoriseen tiedonintressiin.

Käytäntöteoreettisissa ja käytäntökriittisissä lähestymistavoissa työkäytäntöjä jäsennetään osana suurempaa kokonaisuutta, vaikka tarkastelun lähtökohdaksi olisikin jokapäiväinen käytäntö. Näin voidaan

päästä käsiksi havainnoitavissa olevan toiminnan lisäksi sitä selittäviin ja ohjaaviin periaatteisiin. Huomion kohteina voivat olla esimerkiksi käytäntöjen taustalla olevat uskomukset, oletukset ja arvopäämäärät, jotka asetetaan laajempaan yhteisölliseen, yhteiskunnalliseen ja maailmanlaajuiseen kontekstiin. Jotakin ammattikäytäntöä ei esimerkiksi pidetä vain yksilön tietotaitona tai osaamisena vaan sosiaalisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti muodostuneena kokonaisuutena, jota määrittävät käytäntöjen ennakkoehdot (*arrangements*). Tällaisten ennakkoehtojen tutkimukseen soveltuu käytäntöarkkitehtuurien teoria (*theory of practice architectures*; Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kaukko & Kemmis 2018). Käytänteitä määrittävät paitsi toiminnan fyysiset ja materiaaliset ennakkoehdot, myös semanttisesti ja symbolisesti puhetapoihin kietoutuneet sekä poliittisesti ja sosiaalisesti muotoutuneet ennakkoehdot. (Heikkinen 2019b; Kemmis 2010; Nicolini 2012.)

### LAAJA NÄKEMYS AMMATTIKORKEAKOULUSTA

Jäsenämme rajattua ja laajaa näkemystä ammattikorkeakoulusta (**taulukko 2**) yhdistämällä kuvatut tiedolliset dispositiot ja tiedonintressit, lineaarisen ja dynaamisen näkökulman sekä käytäntölähtöiset, käytäntöteoreettiset ja käytäntökriittiset lähestymistavat. Laaja ja rajattu näkemys heijastuvat erilaisissa käsityksissä osaamisesta, tutkimuksesta ja ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallisesta tehtävästä.

Jos koulutus rajautuu käytännöllisiin tiedonmuotoihin ja teknis-välineellisiin pyrkimyksiin, se nähdään tuotteina tai potentiaalisina tuotantovälineinä, jolloin siitä tulee osa tekemisen prosessia, *poiesista*. Ihmisiäkin voidaan pitää koulutuksen tuotteena: tavoitteena on tuottaa koulutuksen avulla työntekijöitä, yrittäjiä tai ylipäänsä yhteiskunnan ja talouden toimijoita, jotka puolestaan ovat tehokkaita tuotantovälineitä ja kuluttajia.

Ammattikorkeakoulussa on mahdollista tuottaa laajaan näkemykseen perustuvaa, työelämää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa tutkimustietoa, jossa kannetaan yhteiskunnallista ja ekologista vastuuta samaan tapaan kuin *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visiossa 2030* luonnehditaan: korkeakoulujen

RAJATTU NÄKEMYS AMMATTIKORKEAKOULUSTA		LAAJA NÄKEMYS AMMATTIKORKEAKOULUSTA	
<b>Käsitys osaamisesta</b>			
<b>Lineaarinen</b>		<b>Dynaaminen</b>	
Produktikeskeisyys: huomio kohdistuu ennalta asetettujen kriteerien mukaiseen suoriutumiseen		Prosessikeskeisyys: huomio kohdistuu suoriutumisen lisäksi oppimisen prosessiin, toiminnan tietoperustaan ja ajatteluun	
Atomistisuus: osaaminen jaetaan havainnoitavissa oleviin osa-alueisiin		Holistisuus: otetaan huomioon myös opiskelijan potentiaalit, toimintaympäristöt sekä ihmisen(ä) kasvu	
Arviointi: osaamisen osoittaminen ja tunnistaminen erillään oppimisprosessista		Arviointi: osaamisen toteamisen lisäksi jatkuva toiminnan, oppimisen ja toimintaympäristöjen reflektointi	
<b>Käsitys tutkimuksesta</b>			
<b>Käytäntölähtöinen</b>		<b>Käytäntöteoreettinen</b>	<b>Käytäntökriittinen</b>
Tarkoitus: kehittää toimivia ja tehokkaita käytäntöjä nykytilanteen pohjalta		Tarkoitus: ymmärtää ja jäsentää käytäntöjä	Tarkoitus: tehdä näkyviksi käytäntöjen taustalla olevia oletuksia
Tulos: uusi artefakti, tuote, palvelu tai menetelmä		Tulos: uusi tieto	Tulos: uusi käytäntö
Tiedonintressi: tekninen tai praktinen tai molemmat		Tiedonintressi: – teoreettinen	Tiedonintressi: – kriittis-emansipatorinen
<b>Käsitys yhteiskunnallisesta tehtävästä</b>			
<b>Lokaalisti kontekstualisoitunut</b>		<b>Globaalisti kontekstualisoitunut</b>	
Työvoiman tuottaminen: lähtökohdat ja päämäärät juontuvat tämänhetkisistä elinkeino- ja muun työelämän odotuksista ja tarpeista		Elinkeino- ja muun työelämän uudistaminen: lähtökohdissa ja päämäärissä tunnistetaan myös yhteiskunnallinen, poliittinen ja ekologinen konteksti sekä pitkä historiallinen perspektiivi	
Paikalliset intressit: keskiössä lähialueen talouden, tuotannon ja kilpailukyyn etu		Globaali vastuu: huomioidaan myös ympäristö, ihmisoikeudet, demokratia ja tulevien sukupolvien hyvinvointi	
Työelämälähtöinen koulutus ja TKI: reaktiivinen räätälöinti ja täsmäkoulutukset välittömät hyödyt elinkeino- ja muulle työelämälle		Ekososiaalinen sivistys: proaktiivinen vaikuttaminen ja uudistaminen myös pitkäkestoiset vaikutukset ympäristölle, ihmis-kunnalle ja luonnolle	

**Taulukko 2.** Osaaminen, tutkimus ja ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen tehtävä rajatun ja laajan näkemyksen mukaan.

## IHMISKESKEISTÄ SIVISTYSAJATTELUA ON SYYTÄ LAAJENTAA KOHTI LAAJEMPAA EKOLOGISTA NÄKEMYSTÄ.

toiminnassa korostuvat muun muassa eettisyys, yhteiskuntavastuu ja globaali vastuu (OKM 2017). *Kohti osaamisen aikaa* -raportissa (Sitra 2019, 4) todetaan lisäksi, että työmarkkinoiden tarpeisiin vastaamisen rinnalla tulee ottaa huomioon laajempi, sivistyksen ja ihmisenä kasvamisen näkökulma. Tällaiset visiot sivistyksen merkityksestä tukevat esittelemäämme laajaa näkemystä, jossa yhteiskunnalliset, ekologiset ja sivistykselliset päämäärät sisältyvät ammattikorkeakoulujen tavoitteisiin.

Koska ammattikorkeakoulut ovat lähellä työelämää, niissä on hyvät mahdollisuudet toteuttaa laajaa näkemystä koulutuksesta ja siten edistää päämääriä, joita voi kutsua sivistyksellisiksi (Kivistö & Pihlström 2018). Perinteistä antroposentristä sivistysajattelua on syytä laajentaa kohti laajempaa ekologista näkemystä. Tällaista näkemystä ovat hahmotelleet kasvatusfilosofi Veli-Matti Värri käsitteellä ekologinen sivistys (Värri 2014; 2018) ja filosofi Arto O. Salonen käsitteellä ekososiaalinen sivistys (Salonen 2012; Salonen 2014; Salonen & Bardy 2015). Lähekkäisistä käsitteistä omaksumme ekososiaalisen sivistyksen, koska se kiteyttää selkeämmin ajatuksen siitä, että olemme riippuvaisia sekä muista ihmisistä että luonnosta.

Ekososiaalisessa sivistyksessä ovat keskeisiä kriittinen ajattelu, arvotajunta, vastuuntunto ja taito pohtia yhteiskuntaan ja koko maailmaan vaikuttavia kysymyksiä sekä oman ajattelun, toiminnan ja luontosuhteen jatkuva refleктоiminen niin, että täydentyvä tieto johtaa yhä uudelleen ajattelun ja käyttäytymisen tarkistamiseen (Salonen 2012; Värri 2018). Sivistys tulee joissakin tilanteissa esiin kriittisenä näkökulmana: siihen kuuluu tarpeen vaatiessa vastaan asettumisen vaihtoehto. Tällöin

ihmisen toimintaa ohjaava orientaatio ja perusasenne maailmaa kohtaan muuttuvat. (Bauer 2003, 213.) Kiinteä ja läheinen yhteistyö työelämän kanssa antaa mahdollisuuden nostaa ekososiaalinen sivistys myös ammattikorkeakoulun tehtäväksi.

### AMMATTIKORKEAKOULUN TEHTÄVÄ EKOSOSIAALISTEN KRIISIEN AIKAKAUDELLA

Suomen ammattikorkeakoulujärjestelmää luotaessa 1990-luvulla toisen asteen ammatillisen koulutuksen päämääränä oli laaja ammattisivistys, johon kuuluivat opiskelijan monipuolinen kehitys ja kasvu yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi jäseneksi. Sivistystä pidettiin ammattikorkeakoulujen suunnittelua koskevassa keskustelussa edellytyksenä ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen kestävä kehityksen toteutumiseksi. Ammattisivistykseen kuuluivat oman alan ammattietiikka ja arvo-osaaminen, joita tarvitaan eettisesti ja yhteiskunnallisesti vastuullisissa ratkaisuisa niin asiantuntijana kuin kansalaisena. Sivistysajattelu kuitenkin väistyi, ja ammattikorkeakoulujen tavoitteenasettelussa sen korvasivat asiantuntijuus, uuden tiedon tuottaminen, soveltava tutkimus ja työelämälähtöisyys. (Nummela, Friman, Lampinen & Volanen 2008, 8–9.)

Jos ammattikorkeakoulu nähdään kasvatuksen sivistystehtävän ja ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta, ei riitä, että sitoudutaan olemassa oleviin arvo- ja normijärjestelmiin tai mukaudutaan sosiaalisen ympäristön tarjoamiin rooliodotuksiin ja asemiin. Tarvitaan lisäksi tahtoa ja kykyä ylittää ne, olla enemmän. (Siljander 2014, 53.) Laaja näkemys antaa suuntaa sille, miten ammattikorkeakoulu voi tukea elämänmittaista sivistyksen prosessia, johon kuuluu ekososiaalinen vastuu. Läpi elämän jatkuvassa oppimisessa on päämääränä ihminen, joka huolehtii itsensä ja oman kulttuurinsa lisäksi toisista ja yhteisen planeettamme kokonaisuudesta (Salonen 2012).

Ammattikorkeakoulu ei voi kuitenkaan yksipuolisesti omaksua laajaa sivistyksellistä näkökulmaa, vaan sen tehtävä rakentuu vuorovaikutuksessa yhteiskunnan ja työ- ja elinkeinoelämän kanssa. Jos ammattikorkeakoulun tehtävä määritellään vain käytännön ratkaisujen etsimiseksi paikallisiin ja alueellisiin

## JOILLAKIN KOULUTUSALOILLA HUOMIOIDAAN LAAJASTI YMPÄRISTÖNSUOJELUN JA SOSIAALISEN OIKEUDENMUKAISUUDEN HAASTEITA.

tarpeisiin, sille jätetään harkitusti kapea tehtävä yhteiskunnassa. Jos sitä vastoin yhteiskunnallisessa tahdonmuodostuksessa nähdään ammattikorkeakoulun yhteiskunnallisen tehtävä ja yhteiskuntavastuu laajasti, korkeakoulu voi laventaa tiedonintressejään ekososiaalisen vastuun suuntaan. Useissa ammattikorkeakouluissa on jo toimittu tähän tapaan. Joillakin koulutusaloilla esimerkiksi huomioidaan laajasti ympäristönsuojelun ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden haasteita ja osoitetaan halua olla mukana teoreettisessa ja kriittisessä tutkimuksessa. Ei siis ole tyydytty vain teknisen rationaliteetin mukaiseen toimintaan vaan on aidosti haettu tiedonintressejä sekä teoreettisesta että kriittis-emansipatorisesta suunnasta.

Millään koulutuksen alueella ei ole varaa edistää rajautumista teknologisen kehikon (Värri 2018) sisälle. Teknis-rationaaliseksi kaventunut ajattelutapa saattaa olla vahingollista niin työelämälle kuin yhteiskunnillekin. Elämän teknologiset, ekologiset ja yhteiskunnalliset ehdot maapallolla saattavat jo lähitulevaisuudessa olla hyvin erilaiset kuin nyt, mikä vaikuttaa aivan kaikkeen – myös työhön ja työpaikkoihin. Ekologiset kasvun rajat, joista Rooman klubi varoitti jo 1970-luvulla (Meadows, Meadows, Randers & Behrens 1972), ovat tulleet niin lähelle, että yhteiskuntien pelätään alkavan kaatua dominoefektin tapaan (Randers 2012). Monitieteisten

meta-analyyysien pohjalta on arvioitu, että maapallon biosfääri lähestyy ratkaisevaa käännöskohtaa vuosien 2040–2045 paikkeilla, ellei ilmastonmuutosta py-säytetä (Barnosky ym. 2012).

Muutos koskettaa sekä kaikkea elollista elämää planeetallamme että yhteiskuntia. Kun kääntöpiireillä eläminen käy mahdottomaksi, ihmiset alkavat hakeutua kohti parempia elinoloja. Tämän jälkeen arvioidaan peruuttamattoman ketjureaktion käynnistyvän, joka lamauttaa yhteiskuntien toiminnan (Homer-Dixon 2010). Ongelmaa ei ratkaista keskittymällä teknisen osaamisen kehittämiseen, vaan on puututtava ongelmien syihin. Ei riitä, että yksilöillä on vain sellaista osaamista, jolla voi vastata työelämän vaatimuksiin ja toimia työelämän muutoksessa.

Ammattikorkeakoulun tulee tuottaa ymmärrystä työelämästä, yhteiskunnasta ja maailmasta sekä kykyä ja halua asioiden muuttamiseen paremmiksi. Laaja näkemys mahdollistaa ammattikorkeakoulun perusajatuksen ja tehtävän laajentamisen kriittis-emansipatorisen tiedonintressin suuntaan. Se selkeyttää lisäksi ammattikorkeakoulun roolia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäjänä, ekososiaalisen sivistyksen tuottajana ja ekokriisien ennaltaehkäisijänä.



HANNU L. T. HEIKKINEN  
KT, professori  
Koulutuksen tutkimuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
Orcid: [orcid.org/0000-0003-2547-9372](https://orcid.org/0000-0003-2547-9372)



HARRI KUKKONEN  
FT, YTM, yliopettaja  
Tampereen ammatillinen  
opettajakorkeakoulu  
Orcid: [orcid.org/0000-0002-7205-3449](https://orcid.org/0000-0002-7205-3449)



## LÄHTEET

- Aittola, H., Siekkinen, T., Hakanurmi, S., & Karjalainen, M. (2018). Miten työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus vastaisi paremmin työelämän osaamistarpeisiin? AVOT-hanke kehitti toimintamallin. *Yliopistopedagogiikka* 25(2).
- Ammattikorkeakoululaki 923/2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>.
- Annala, J., Lindén, J., Nokelainen, P., Skaniakos, T. & Kukkonen, H. (2019, hyväksytty). *Professional Development in Higher Education (Finland)*. Bloomsbury Education and Childhood Studies. London: Bloomsbury Academic. <https://www.becs-bloomsbury.com>.
- Aristoteles. (2011). *Aristotle's Nicomachean Ethics*. Käänt. R. C. Bartlett & S. D. Collins. Alkuteos 350 eaa. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bauer, W. (2003). On the relevance of Bildung for democracy. *Educational Philosophy and Theory* 35(2), 211–225.
- Barnosky, A. D., Hadly, E. A., Bascompte, J., Berlow, E. L., Brown, J. H., Fortelius, M., Getz, W. M., Harte J, Hastings A., Marquet P. A., Martinez N. D., Mooers A., Roopnarine, P., Vermeij, G., Williams J.W., Gillespie, R., Kitzes, J., Marshall, C., Matzke, N., Mindell, D. P., Revilla E & Smith A. B. (2012). Approaching a state shift in Earth's biosphere. *Nature* 486(7 401), 52.
- Boahin, P., Eggink, J. & Hofman, A. (2014). Competency-based training in international perspective: comparing the implementation processes towards the achievement of employability. *Journal of Curriculum Studies* 4(66), 839–858.
- Boutang, Y. M. (2003). Capitalisme cognitif et nouvelles formes de codification du rapport salarial. Teoksessa C. Vercellone & F. Chesnais (toim.) *Sommes-nous sortis du capitalisme industriel?* Paris: La Dispute, 305–328.
- Burton-Jones, A., (2003). Knowledge capitalism: the new learning economy. *Policy Futures in Education* 1(1), 143–159.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Dubois, D. D. & Rothwell, W. J. (2004). *Competency-based human resource management*. Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Euroopan komissio. (2011). Yritysten yhteiskuntavastuuta koskeva uudistettu EU:n strategia vuosiksi 2011–2014. KOM (2011) 681 lopullinen. 25.10.2011. Bryssel. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0681:FIN:FI:PDF> (15.1.2019).
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hardy, I., Heikkinen, H. & Olin, A. (2019). *Conceptualising and Contesting 'Fast Policy' in Teacher Learning: A comparative analysis of Sweden, Finland and Australia*. Teacher Development. Paikka: Kustantaja. Painossa. Painossa.
- Heikkinen, H. (2018). Education, Work and Life. Teoksessa C. Edwards-Groves, P. Grootenboer, & J. Wilkinson (toim.) *Education in an Era of Schooling: Critical perspectives of Educational Practice and Action Research. A Festschrift for Stephen Kemmis*. Dordrecht: Springer, 79–90.
- Heikkinen, H. (2019a). Developing pedagogical practices under umbrellas of different colors. *Estonian Journal of Educational Research* 7(2), 23–29.
- Heikkinen, H. (2019b). Osaamisperustaisuuden perusteet: Ammattikorkeakoulu ja tiedon tarkoitus. *UAS Journal 1/2019*. <https://uasjournal.fi/1-2019/osaamisperustaisuuden-perusteet/> (18.4.2019).
- Heikkinen, H., Jong, de, F. & Vanderlinde, R. (2016.) What is (good) practitioner research? *Vocations and Learning* 9(1), 1–19. DOI:10.1007/s12186-016-9153-8 .
- Heikkinen, H., & Huttunen, R. (2017). "Mitä järkeä?": kasvatusten tietoperusta ja rationaalisuus. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen, & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus: kasvatustieteellinen seura, rakentamassa*. Suomen kasvatustieteellinen seura, 31–58.
- Heikkinen, H., Holma, K., Rinne, R., Simola, H. & Väri, V.-M. (2019) Onko koulutus irrallaan maailmasta. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/paivanlehti/15032019/art-200006034880.html> (25.4.2019).
- Heikkinen, H., Kiilakoski, T., Huttunen, R., Kaukko, M. & Kemmis, S. (2018). Koulutustutkimuksen arkkitehtuurit. *Kasvatus* 49(5), 368–383.
- Hoikkala, T. & Kiilakoski, T. (2018). Koulutuksen digiloikka – Miten onnistumme suomalaisten osaamisen päivittämisessä. Raportissa *Koulutuksen digiloikka*. Helsinki: Teollisuuden Palkansaajat TP, 12–53. [https://www.tpry.fi/media/fin\\_01\\_tp\\_digiloikka\\_digital\\_light.pdf](https://www.tpry.fi/media/fin_01_tp_digiloikka_digital_light.pdf),download (25.4.2019).
- Homer-Dixon, T. (2010). *The upside of down: catastrophe, creativity, and the renewal of civilization*. Island Press.
- Horkheimer, M. (2008). *Välineellisen järjen kritiikki*. Tampere: Vastapaino.
- Kallioinen, O. (2014). Ammattikorkeakoulujen vaikutus alueidensa kilpailukykyyn ja yritystoimintaan. *UAS Journal 1/2014*. <https://uasjournal.fi/tutkimus-innovaatiot/ammattikorkeakoulujen-vaikutus-alueidensa-kilpailukykyyn-ja-yritystoimintaan/> (1.8.2019).

- Karjalainen, A. (2019). Vahvaa osaamisperusteisuutta korkeakouluihin. *UAS Journal 1/2019*. <https://uasjournal.fi/paakirjoitus/vahvaa-osaamisperusteisuutta> (22.2.2019).
- Kemmis, S. (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. Teoksessa C. Kanes (toim.) *Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory*. New York: Springer, 139–166.
- Kemmis, S. & Smith, T. J. (2008). Praxis and praxis development: About this book. Teoksessa S. Kemmis & T. J. Smith (toim.), *Enabling praxis: Challenges for Education. Pedagogy, Education and Praxis*, Volume 1. Rotterdam: Sense, 3–13.
- Kivistö, S. & Pihlström, S. (2018). *Sivistyksen puolustus. Mihin akateemista elämää tarvitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Knuutila, A., Kosonen, H., Saesma, T., Haara, P. & Pöyhkäri, R. (2019). *Viha vallassa: Vihapuheen vaikutukset yhteiskunnalliseen päätöksentekoon*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:57.
- Kosonen, H. (2019). Haastattelu Poliitikkaradion ohjelmassa ”Heikentääkö vihapuhe demokratiaa?” Toimittajana Linda Pelkonen. YLE Puhe 10.10.2019.
- Koski, J. (2019). *Onko korkeakoulutuksen dualimalli keinotekoinen?* <http://www.arena.fi/ajankohtaista/onko-keinotekoinen/> (28.3.2019).
- Kukkonen, H. (2018). *Aristoteles ammattikorkeakoulussa*. Osa 1. TAMK Journal 8.8.2018. <http://tamkjournal.tamk.fi/aristoteles-ammattikorkeakoulussa-osa-1-kaytantosuuntautuneen-tutkimuksen-lahtokohdat-ja-paamaarat> (22.1.2019).
- Lindén, J., Annala, J. & Mäkinen, M. (2016). Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelmankriisi korkeakoulutuksessa. *Tiedepolitiikka 1/2016*, 19–28.
- Mahon, K., Heikkinen, H. & Huttunen, R. (2018). *Critical educational praxis in university eco-systems: Enablers and constraints. Pedagogy, Culture and Society*. DOI: 10.1080/14681366.2018.1522663.
- Meadows, D. H., Meadows, D. H., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The Limits to Growth: A Report to the Club of Rome*. [https://collections.dartmouth.edu/content/deliver/inline/meadows/pdf/meadows\\_ltg-001.pdf](https://collections.dartmouth.edu/content/deliver/inline/meadows/pdf/meadows_ltg-001.pdf) (21.3.2019).
- Mäkinen, M. & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika 4(4)*, 41–61.
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2012). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A.-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization*. Oxford: Oxford University Press.
- Niiniluoto, I. (2015). Yliopistot ja ammattikorkeakoulut yhteiskunnallisina vaikuttajina: yhteenveto. Teoksessa *Vastuullinen ja vaikuttava. Tulokulmia korkeakoulujen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulu- ja tiedepolitiikan osasto, 11–30.
- Nummela, P., Friman, M., Lampinen, O. & Volanen, M. V. (2008). Johdanto. Teoksessa P. Nummela, M. Friman, O. Lampinen & M. V. Volanen (toim.) *Ammattikorkeakoulut ja sivistys*. Opetusministeriön julkaisuja 2008:34. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 8–11.
- OECD. (2019). OECD Core Competencies. [https://www.oecd.org/careers/competency\\_framework\\_en.pdf](https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf) (21.3.2019).
- OKM. (2017). Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030. <https://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030> (22.3.2019).
- OKM. (2019). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Korkeakoulutus ja tiede. Tiede ja tutkimus. <https://minedu.fi/tiede-ja-tutkimus> (22.1.2019).
- Peters, M. & Bulut, E. (toim.) (2011). *Cognitive Capitalism, Education and Digital Labor*. New York: Peter Lang.
- Randers, J. (2012). *2052: A Global Forecast for the next Forty Years*. Vermont, USA: Chelsea Green Publishing.
- Saari, E. & Viinämäki, L. (2018). Alueellista hyvinvointia edistävän tiedontuotannon haaste. *UAS Journal 4/2018*. <https://uasjournal.fi/4-2018/alueellista-hyvinvointia-edistava-tiedontuotanto/#1458134585005-b3f22396-5506> (22.1.2019).
- Salo, P. (2019). On the complexity of competence. Paper presented in NORDYRK2019 Conference, Helsinki 15.–17.6.2019.
- Salonen, A. O. (2012). Ekososiaalinen sivistys – mitä se on? <https://artosalonen.com/ekososiaalinen-sivistys-mita-se-on> (7.6.2019).
- Salonen, A. O. (2014) Ekososiaalinen sivistys – kestävä hyvinvoinnin perusta. *Natura 51(4)*, 25–30.
- Salonen, A. O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus 35(1)*, 4–15.
- Shay, S. (2015). Curriculum reform in higher education: a contested space. *Teaching in Higher Education 20*, 431–441.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.
- Sitra. (2019). *Kohti osaamisen aikaa. 30 yhteiskunnallisen toimijan yhteinen tahtotila elinikäisestä oppimisesta*. Sitran selvityksiä 146. <https://media.sitra.fi/2019/02/06165242/kohti-osaamisen-aikaa.pdf> (24.3.2019).

- Tervasmäki, T., Okkolin, M. A., & Kauppinen, I. (2018). Changing the heart and soul? Inequalities in Finland's current pursuit of a narrow education policy. *Policy Futures in Education*. DOI: 147821031881103.10.1177/1478210318811031.
- Tervasmäki, T., & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *niin & näin* 2/2018. <http://netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn182-x2.pdf> (1.8.2019).
- Wheelahan, L. (2009). The problem with CBT (and why constructivism makes things worse). *Journal of Education and Work* 22:3, 227–242. DOI: 10.1080/13639080902957913.
- Valtioneuvosto. (2012). Valtioneuvoston periaatepäätös yritys- ja yhteiskuntavastuusta. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1210166/yhteiskuntajayritysvastuu140411.pdf/f963e159-3ef5-4e0f-a7ad-e93de1f954ce/yhteiskuntajayritysvastuu140411.pdf> (22.2.2019).
- Värri, V.-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri (toim.) *Ajan kasvatusta, kasvatustilastoja ja kasvatustieteitä*. Tampere: Tampere University Press, 87–122.
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatusta ekologisen sivistyksen mahdollisuutena*. Tampere: Vastapaino.
- Young, M. (2008). From constructivism to realism in the sociology of the curriculum. *Review of Research in Education* 32(1), 1–28.

# Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet



Panosten reiluuden näkökulmasta korkeakoulutukseen pääsyn avoimuus eri-ikäisille on yhteiskunnallisesti tärkeä asia, sillä sisäänpääsymahdollisuudet pitävät yllä koulutusjärjestelmän oikeudenmukaisuutta. 2010-luvulla toteutettu opiskelijavalintauudistus asettaa kuitenkin tutkintokoulutukseen pyrkivät aikuiset korkeakoulutuksen marginaaliin.



**KORKEAKOULUJEN OPISKELIJAVALINTOJA** on uudistettu koko 2010-luvun ajan. Uudistuksen pää tavoitteeksi on määritetty toisen ja korkeaasteen välisen nivelvaiheen sujuvoittaminen ja nuorten ohjaaminen jatkamaan opintoja ilman välivuosia (esim. OPM 2010:11). Tehokkuutta ihannoivassa ajassa kannustetaan kouluttautumaan mahdollisimman nuorena ja nopeasti (Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016), eivätkä aikuisena aloitetut korkeakouluopinnot sovi tähän koulutusihanteeseen. Koulutuspoliittiseksi ongelmaksi määrittynyt se, että korkeakouluopintojen aloitus pitkittyy mutta myös se, että korkeakoulututkinnon hankkineet palaavat suorittamaan uusia tutkintoja ja vievät näin opiskelupaikkoja nuoremmilta (Haltia 2012).

Miten opiskelijavalintojen uudistus kohtelee niitä hakijoita, jotka eivät ole niin kutsutussa nivelvaiheessa vaan pyrkimässä korkeakoulujen tutkintokoulutukseen vasta aikuisena? Millaisia vaikutuksia uudistuksella on heidän sisäänpääsymahdollisuuksiinsa? Jäljitämme artikkelissamme ensin opiskelijavalintauudistuksen vaiheita ja toimia, joilla uudistusta on viety käytäntöön. Tämän jälkeen kohdennamme analyysimme politiikkadokumenttien diskursiivisen luennan kautta siihen, miten aikuisuutta opiskelijavalintauudistuksessa käsitellään.

Päädymme tunnistamaan opiskelijavalintauudistuksesta kolme keskeistä koulutuspoliittista toimea, jotka kaikki, yhdessä ja erikseen, paikantavat opiskelemaan pyrkivät aikuiset korkeakoulujen tutkinto-

## KOULUTUSJÄRJESTELMÄÄ ON KEHITETTY TASA- ARVOISUUDEN, ELINIKÄISEN OPPIMISEN JA ”UMPIPERÄTTÖMYYDEN” IHANTEIDEN POHJALTA.

koulutuksessa marginaaliin ja määrittävät aikuisen aseman ei-oikeutetuksi suhteessa tutkinto-opiskeluun.

### AIKUISOPISKELIJAT JA KOULUTUKSELLISTEN MAHDOLLISUUKSIEN TASA-ARVO

Suomalaiseen hyvinvointivaltiomalliin on katsottu kuuluvan mahdollisuus kouluttautumiseen missä tahansa elämänvaiheessa. Koulutusjärjestelmän kehittämistä ovat ohjanneet tasa-arvoisuuden, elinikäisen oppimisen ja ”umpiperättömyyden” ihanteet (Antikainen 2006). Koulutuspolun eri vaiheissa on ollut mahdollista jatkaa yhdeltä koulutusasteelta seuraavalle ja siirtyä koulutussektorilta toiselle. Nuorena tehtyjä valintoja on pystynyt myöhemmin elämässä ainakin jossain määrin muuttamaan.

Niinpä aikuinen korkeakouluopiskelija ei Suomessa ole harvinaisuus. Koulutusjärjestelmä on sallinut opiskelun eri elämänvaiheissa, ja aikuisväestö suhtautuu elinikäiseen oppimiseen enimmäkseen myönteisesti (Olkinuora, Rinne, Mäkinen, Järvinen & Jauhiainen 2008). Aikuiset voivat hakeutua tutkinto-opiskelijoiksi niin sanottujen päävalintojen kautta eli samoja hakureittejä pitkin kuin nuoret. Lisäksi aikuiset suosivat erilaisia maisterivalintoja ja avointen korkeakouluopintojen perusteella tehtäviä valintoja hakeutuessaan korkeakoulutukseen. (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008.) Ne, joilla ei ole ylioppilastutkintoa, hakeutuvat yliopistoon tavallisesti ammattillisen toisen asteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulun opinnot suorittettuaan, joten he ovat opintojen alkaessa usein muita opiskelijoita vanhempia (Haltia, Jauhiainen & Isopahkala-Bouret 2017; 2018).

Suomessa yliopistojen tutkintokoulutuksessa ei ole erikseen aikuisopiskelijan statusta, vaan opiskelijat kuuluvat elämäntilanteestaan, iästään ja tavoitteistaan riippumatta samaan päätoimisten opiskelijoiden kategoriaan. Korkeakoulujen aikuiskoulutukseksi luetaan tutkintoon johtamaton maksullinen koulutus, jota ovat avoin korkeakouluopetus ja erilaiset täydennyskoulutuksen muodot (Moore 2011). Ammattikorkeakouluissa osa tutkintokoulutuksesta suunnataan osa-aikaisesti opiskeleville aikuisille, ja ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot on säädetty määritelty aikuiskoulutukseksi, johon pääsy edellyttää oman alan työkokemusta. (Ojala & Haltia 2018; Kettunen, Pulkkinen & Saari 2013.)

Tarkastelemme aikuisten mahdollisuuksia tutkintopainotteiseen korkeakouluopiskeluun ennen kaikkea tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kysymyksenä. Onko uudistuksen tavoitteleva opiskelijavalintajärjestelmä aikuisille reilu?

Korkeakoulutus koulutuksen ylimpänä asteena on Suomessa periaatteessa avoin kaikille. Korkeakoulukelpoisuus määrittellään laajasti: kaikki toisen asteen tutkinnon suorittaneet ovat muodollisesti kelpoisia korkeakoulutukseen. Tutkintokoulutus on maksutonta, minkä ajatellaan tasaavan taustasta johtuvia eroja ja mahdollistavan opiskelun laajasti.

Korkeakoulutus on kuitenkin kilpailtua, eikä paikkoja riitä kaikille. Opiskelupaikkojen rajallinen saatavuus lisää niiden sosiaalista arvoa; koulutus on suhteellinen hyödyke (*positional good*; Brighouse & Swift 2006) (esim. Aro 2014; Jacobs 2013). Korkeakoulutukseen pääsyn oikeudenmukaisuutta tarkasteltaessa onkin huomioitava eri hakijaryhmien välinen nollasummapeleli. Kun yhden ryhmän koulutukselliset mahdollisuudet parantuvat, jonkin toisen ryhmän tilanne vastaavasti huononee, ellei koulutuspaikkojen kokonaisuutta samalla lisätä (ks. Brighouse & Swift 2006).

Koulutusjärjestelmien oikeudenmukaisuutta tarkasteltaessa on ensinnäkin kiinnitettävä huomiota korkeakoulupaikkojen saatavuuteen (*availability*; McCowan 2016): onko niitä ylipäättään riittävästi, jotta järjestelmää voidaan pitää oikeudenmukaisena? Toiseksi järjestelmää pitää tarkastella siitä näkökulmasta, miten saavutettavia (*accessibility*; McCowan 2016) paikat ovat eri ryhmien näkökulmasta. Millä

## SAMAT SÄÄNNÖT EIVÄT AINA TEE PELISTÄ OIKEUDENMUKAISTA, JOS PELAAJILLA ON ERIARVOISET LÄHTÖKOHDAT.

perusteella opiskelijavalinnat tehdään, ja mitä valintaperusteet merkitsevät eri hakijoiden näkökulmasta? Suomessakin korkeakoulutukseen päätyvät muita herkemmin ne, joiden vanhemmat ovat kouluttautuneet pitkälle (Kivinen, Hedman & Kaipainen 2012). Korkeammista sosioekonomisista taustoista tulevat eivät pelkästään hae korkeakoulutukseen muita useammin vaan myös onnistuvat valinnoissa ja saavat opiskelupaikan muita useammin (Nori 2011).

Kolmanneksi voidaan vielä tarkastella eroja esimerkiksi eri korkeakoulujen tai koulutusohjelmien tarjoamien mahdollisuuksien laadussa tai arvostuksessa, ja niiden merkitystä opiskelijoiden kannalta (*horizontalty*; McCowan 2016). Vaikka erot suomalaisessa kontekstissa näyttäytyvätkin maltillisina, eri alat ja korkeakoulutuksen instituutiot ovat meilläkin jossain määrin eriytyneet opiskelijoiden taustan mukaan (Nori 2011; Isopahkala-Bouret ym. 2018).

Valtiotieteiden ja oikeustieteiden professori Lesley A. Jacobs (2013, 42–45) on äsenteänyt mahdollisuuksien tasa-arvoa (*equal opportunities*) kolmen ulottuvuuden – menettelyn, taustaan kytkeytyvän ja panosten reilun – näkökulmista. Menettelyn reiluus (*procedural fairness*) viittaa kilpailun sääntöihin: urheilukilpailun tapaan koulutuskilpailussakin on säännöt. Koulutukseen pääsy perustuu johonkin mitattavaan kriteeriin, kuten tutkintotodistukseen tai valintakoemenestykseen. Valittua menettelyä ja sen oikeudenmukaisuutta voidaan siten perustella sillä, että kriteerit ovat kaikille samat.

Taustaa koskeva reiluus (*background fairness*) viittaa kysymykseen siitä, onko kilpailijoilla reilu pelikenttä eli onko heidän mahdollista reilulla tavalla asettua kilpailuun toistensa kanssa. Samat säännöt eivät välttämättä tarkoita sitä, että tilanne olisi

oikeudenmukainen, jos kilpailijat tulevat pelikentälle eriarvoisista lähtökohdista. Esimerkiksi pääsykoe voi merkitä aivan eri asioita erilaisista sosiaalisista ja koulutuksellisista taustoista tuleville: jotkut hakijat voivat esimerkiksi parantaa mahdollisuuksiaan osallistumalla valmennuskursseille (ks. Kosunen, Haltia & Jokila 2015). Todistusten käyttäminen valintaperusteena saattaa näyttää neutraalilta tavalta valita opiskelijat mutta voi kohdella eri tavoin erilaisen koulutuspolun valinnoita.

Aikuiskoulutusmahdollisuuksilla on merkitystä etenkin tasa-arvon ulottuvuudella, jota Jacobs nimittää panosten reiluudeksi (*stakes fairness*). Mistä lopulta kamppaillaan ja mitkä ovat panokset? Mitä voitto tai häviö kilpailussa tarkoittavat? Panosten tasa-arvossa on kolme tekijää:

1. Kilpailuun sisältyvää riskiä tulisi rajoittaa niin, ettei se nouse liian korkeaksi.
2. On asetettava kohtuullinen raja sille, mitä ja miten paljon on tosiasiallisesti pelissä.
3. Pitää jotenkin rajata, miten yhdessä kilpailussa menestyminen tai häviäminen vaikuttaa toiseen kilpailutilanteeseen. Jos esimerkiksi vain yksi tietty koetilanne määrittäisi nuoren ihmisen elämän suunnan koko loppuiksi, kilpailutilannetta koskeva riski kasvaisi liian suureksi. Epäonnistumisesta kertaluonteisessa kokeessa ei saisi muodostua kohtuutonta estettä myöhemmille valinnoille tai pyrkimyksille elämässä. (Jacobs 2013, 42–45.)

Korkeakoulujen opiskelijavalintapolitiikka ei ole politiikkaa vain siitä, miten korkeakoulut valitsevat parhaat opiskelijat ja miten hakijavirtoja ohjailaan. Sillä on laajemmin seurauksia myös siihen, miten tasavertaisena ja oikeudenmukaisena yhteiskuntamme kansalaisille näyttäytyy. Luottamusyhteiskunnassa on tärkeää, että julkiset instituutiot koetaan oikeudenmukaisiksi (Kouvo 2014). Aikuisten opiskelumahdollisuudet eivät siten koske vain aikuisopiskelijoiden oikeuksia, vaan ne nostavat esiin kysymykset siitä, miten määrääviä ylipäätään ovat elämässä keran tehdyt valinnat. Aikuisten opiskelumahdollisuudet luovat uskoa siihen, että yhteiskunnassa on mahdollisuus vaikuttaa omaan asemaan ja oman elämän suuntaan koko elämän ajan.

## AINEISTO JA ANALYYSITAPA

Näemme analyysimme kohteen eli suomalaisen koulutuspolitiikan käytännöllisenä ja diskursiivisena toimintana (vrt. Ball 1994). Sen analyysi käytännöllisenä toimintana tarkoittaa yhteiskunnallisen tahdonilmaisun syntymisen ja päätöksenteon prosessin näkyväksi tekemistä.

Politiikan tarkasteleminen diskursiivisena toimintana puolestaan painottaa politiikkatekstien ja niissä käytettyjen puhetapojen todellisuutta tuottavaa ja muokkaavaa vaikutusta. Tekstit selittävät, tulkitsevat ja perustelevat opiskelijavalintoja koskevia suuntalinjoja ja toimintasuunnitelmia. Esille pantujen tahdonilmausten lisäksi on tärkeää kysyä, millaisia vaiettuja tai piilossa olevia merkityksiä politiikkatekstien neutraaleina näyttäytyvien puhetapojen takana on. (Bacchi 2000, 50; Allan 2012.) Ei riitä, että analysoidaan sisältöjä, vaan lisäksi on kysyttävä, mitä tekstistä puuttuu ja mistä hiljaisuudet kertovat (Chouliariki & Fairclough 1999). Opiskelijavalinnoista puhumisen tavat ovat kehys, jossa keskustellaan valintamekanismeista ja samalla määritetään sitä, millaisia opiskelijoita korkeakoulutukseen halutaan.

Varsinaiset tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten opiskelijavalintauudistus on edennyt ja millaisten toimenpiteiden avulla sitä on viety eteenpäin?
2. Millainen paikka aikuisopiskelijoille uudistuksen myötä suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä määritetty?

Opiskelijavalintauudistuksen alku voidaan paikantaa 2010-luvun taitteeseen, jota seuranneilla kahdella vaalikaudella uudistuksia on toteutettu ja pantu toimeen. Tarkastelun aikajänne on siten 2010-luku, vaikka julkista keskustelua aiheesta on käyty eniten tämän vuosikymmenen loppupuolella, lähinnä suhteessa siihen, käytetäänkö valinnan kriteerinä ylioppilastutkintoa vai valintakoetta (Ahola & Spoof 2018). Tutkimuksen aineisto koostuu keskeisistä opiskelijavalintauudistuksen yhteydessä tuotetuista politiikkadokumenteista: hallitusohjelmista ja niihin kytkeytyvistä suunnitelmista (Valtioneuvosto 2011, 2015;

2016:2, OKM 2012), kahdesta lakiesityksestä (HE 44/2012/vp; HE 244/2014/vp) ja kolmesta työryhmämietinnöstä (OPM 2010:11, OKM 2016:37; OKM 2017:25).1

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa (**tutkimuskysymys 1**) luimme koulutuspoliittisia dokumentteja paikantamalla valintauudistuksen olennaisia vaiheita ja konkreettisia toimia, joilla uudistusta on kuljetettu eteenpäin. Analyysimme oli kuvailevaa ja kartoittavaa, ja sen tarkoituksena oli tunnistaa uudistuksen täytäntöönpanon kriittiset pisteet, joihin kohdentaa tarkempi diskursiivinen luenta. Vaikka uudistus on ollut esillä julkisessa keskustelussa, siitä ei aiemmin ole tehty ajallisesti etenevää, analyttistä katsausta.

Analyysin toisessa vaiheessa (**tutkimuskysymys 2**) tutkimme tarkemmin opiskelijavalintauudistuksen poliittisia tekstejä. Kohdensimme katseemme ensimmäisessä analyysivaiheessa tunnistamiimme toimiin ja tarkastelimme korkeakoulutukseen pyrkivien aikuisten opiskelumahdollisuuksia niiden kautta. Analysoimme, miten politiikkadokumenteissa diskursiivisesti luodaan kategorioita, joihin eri-ikäisiä hakijoita asemoidaan. Diskursiivinen analyysi ohjasi meitä kiinnittämään kriittistä huomiota kielenkäyttöön, sanavalintoihin, kielikuviin ja asiayhteyksiin, joilla uudistusten pakottavuutta kehystettiin (Chouliariki & Fairclough 1999). Analyysin osana tarkastelimme politiikkateksteille tyypillistä vakuuttelevaa ja suostuttelevaa retoriikkaa (vrt. Jokinen 1999).

## VALINTAUUDISTUKSEN KESKEISET TOIMET

Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistuksen lähtökohtana voidaan pitää koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän muistiot *Ei paikoillanne, vaan valmiit, hep!* (OPM 2010:11). Siinä kehystettiin opiskelijavalinnan ongelmat ennen kaikkea kahteen teemaan: hitaaseen siirtymään toiselta asteelta korkeakouluopintoihin ja moninkertaiseen korkeakoulututkintojen hankkimiseen. Jos paikkoja turvattaisiin mahdollisimman laajasti niille, jotka olivat tulossa korkeakoulutukseen ensimmäistä kertaa, hakijavirtoja ohjattaisiin paitsi tehokkaammin myös oikeudenmukaisemmin. (OPM 2010:11.)

## KAIKKIEN ALOITUSPAIKKOJEN VARAAMISTA ENSIKERTALAISILLE ARVOSTELTIIN LAUSUNTO- KIERROKSELLA RUNSAASTI.

Pääministeri Jyrki Kataisen (kok.) hallituksen ohjelmaan (2011, 34) kirjattiinkin tavoite sujuvoittaa korkeakouluopintoihin pääsyä ja varata päävalinnat ”hakijoille, joilla ei ole aiempaa vastaavan tasoista tutkintoa tai opinto-oikeutta”. Kehittämissuunnitelmassa (OKM 2012) paikkojen varaamiseksi kaavailtiin kaksivaiheista toteutustapaa:

”Ensimmäistä korkeakoulupaikkaa hakevien aseman parantamiseksi mahdollistetaan ensimmäisessä vaiheessa heidän valintansa omassa kiintiössään, jonka käyttöönotosta ja suuruudesta päättää korkeakoulu. Toisessa vaiheessa hakujärjestelmä uudistetaan siten, että yhteishaussa valitaan vain ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa hakevia.” (OKM 2012, 45.)

Uudistusten toteuttamiseksi lakia oli muutettava. Esitys lakimuutoksista annettiin eduskunnalle toukokuussa 2012, ja se sisälsi säädökset korkeakoulujen valtakunnallisesta yhteishausta ja sitä varten rakennettavasta sähköisestä hakujärjestelmästä sekä ensimmäistä paikkaansa hakevien kiintiöinnistä päävalinnassa omaksi ryhmäkseen. (HE 44/2012.)

Viimeistelyvaiheessa lakiesityksen perusteluihin kirjattiin, että kaavailuja toisesta vaiheesta ja kaikkien aloituspaikkojen varaamisesta ensikertalaisille oli lausuntokierroksella kritisoitu runsaasti. Uudistusta liudennettiin tältä osin, ja toisessa vaiheessa jätettiin voimaan linjaus, että yhteisvalinnan paikoista vain osa varattaisiin ensikertalaisille (HE 244/2014). Lakiesitysten perusteluissa rajattiin sitä, mitkä ryhmät kuuluisivat päävalintojen ja mitkä erillisvalintojen piiriin. Korkeakouluille jätettiin lopulta suuri valta päättää siitä, miten minäkkin ryhmän valintatapa järjestettäisiin ja miten

suuriksi kiintiöt asetettaisiin (ks. HE 44/2012; HE 244/2014).

Kiintiöiden asettaminen tuli mahdolliseksi vuonna 2014, samalla kun korkeakoulujen yhteinen hakujärjestelmä, Opintopolku.fi-palvelu, otettiin käyttöön. Käytännössä korkeakoulut alkoivat kiintiöidä hakijoita vasta vuonna 2016, mikä oli tarkaraja kiintiön käyttöönotolle. Uudistustoimia oli siten käytännössä kaksi: 1) ensikertalaisikiintiöllä haluttiin suunnata paikkoja toivotuille hakijaryhmille, minkä 2) valtakunnallinen hakujärjestelmä teki mahdolliseksi.

Pääministeri Juha Sipilän (kesk.) hallitus aloitti työnsä vuonna 2015. Sen ohjelmaan kirjattiin tavoite korkeakoulujen valintamenettelyn uudistamisesta (Valtioneuvosto 2015, 18). Valtioneuvosto luopui perinteisestä hallitusohjelmaa tämentävästä ja kokonaiskuvaa luovasta koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta (Tervasmäki & Tomperi 2018, 176), ja hallitusohjelman toimeenpanoa lähdettiin suuntaamaan niin kutsutuilla kärkihankkeilla. Siirtymisen nopeuttamiseksi toiselta asteelta korkeakouluihin toimintasuunnitelmaan kirjattiin seuraavaa:

”Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnistää yhdessä korkeakoulujen kanssa prosessin, jossa korkeakoulut uudistavat valintamenettelyjään tavoitteena vähentää tarpeettomia väli vuosia ja aikaistaa korkeakouluopintojen aloitusta. OKM ohjaa rahoituksella korkeakouluja luopumaan pitkäkestoisesta pääsykokeisiin valmistautumisesta, jolloin tarve osallistua valmennuskursseille vähenee oleellisesti. Ylioppilastutkintolautakunta ja korkeakoulut laativat toimenpideohjelman ylioppilastutkinnon paremmaksi hyödyntämiseksi valintamenettelyssä.” (Valtioneuvosto 2016:2, 38.)

Ministeriö asetti työryhmän pohtimaan ylioppilastutkinnon parempaa hyödyntämistä valinnoissa. Loppuvuodesta 2016 antamassaan *Valmiina valintoihin* -raportissa työryhmä luonnosteli toimenpideohjelman. Sen päälinjaukset olivat, että korkeakoulujen tulisi tulevaisuudessa valita pääosa uusista opiskelijoista pelkän ylioppilastutkintotodistuksen



## KOULUTUSPOLIITTISISTA DOKUMENTEISTA VOIDAAN LUKEA, MILLAINEN ON OLETETTU OPISKELIJA, UUDISTUKSEN KOHDE.

perusteella. (OKM 2016:37.) Ammatillisten tutkin-  
tojen hyödyntämisestä valinnoissa käynnistettiin jat-  
kotyö. Tehtävään asetettiin oma työryhmä, joka an-  
toi *Valmiina valintoihin II* -mietintönsä keväällä 2017  
(OKM 2017:25). Todistusvalintojen laajentamisen  
määräajaksi asetettiin vuosi 2020.

Analyysimme perusteella valintauudistus pantiin  
täytäntöön kolmella keskeisellä toimella:

1. valtakunnallisen hakujärjestelmän luominen (2014),
2. hakijoiden kiintiöinnit ja ensikertalaisikiintiön luominen (2016) sekä
3. valintakriteereiden muutos, toisin sanoen yli-  
oppilastutkinnon voimakkaampi hyödyntäminen  
valinnoissa (2020).

Toimet asettuvat ajallisesti erilaisiksi vaiheiksi, jotka  
sekä seuraavat toisiaan että rakentuvat päällekkäisik-  
si ja toisiinsa nojaaviksi uudistuksen elementeiksi.  
Koulutuspoliittinen uudistus toteutetaan muutta-  
malla toimintaympäristöä, jossa korkeakoulujen  
opiskelijavalintoja tehdään.

### AIKUISTEN MARGINAALISEN ASEMAN RAKENTUMINEN OPISKELIJAVALINTOJEN UUDISTUKSESSA

Uudistuksen toteutusta ohjanneeksi rationaliteetiksi  
on määritetty opiskelijavalinnan sujuvuuden ja teh-  
ostamisen edistäminen. Pää tavoitteeksi on asetettu  
nuorten siirtymän nopeuttaminen toisen asteen ja  
korkea-asteen välisessä nivelvaiheessa. Koulutuspoliittisista dokumenteista voidaankin lukea, millainen on se ”oletettu opiskelija” (*implied student*; Ulriksen 2009), jonka näkökulmasta uudistuksia tehdään.

### Valtakunnallisen hakujärjestelmän luominen

Valtakunnallisen hakujärjestelmän luominen näyt-  
täytyy teknisenä ja neutraalina tekijänä, ja sitä perus-  
tellaan ennen kaikkea valintojen selkeyttämisellä ja  
yksinkertaistamisella. Kun kaikki tapahtuu yhteisessä  
järjestelmässä, ”[k]orkeakoulujen opiskelijahaun pro-  
sessit yhtenäistyvät ja virtaviivaistuvat” (HE 44/2012  
vp, 28).

Opintopolku.fi-palvelua valintauudistuksessa  
voidaan pitää tärkeänä, sillä sen merkitys muotou-  
tuu valintojen järjeistämisen ja standardisoinnin  
välineeksi. Muuttamalla järjestelmiä, joissa haut  
toteutetaan, tulee mahdolliseksi itse hakuprosessi-  
en muuttaminen. Järjestelmän tehtäväksi määritetty  
tunnistaa erilaiset hakijat ja ohjata heidät prosessissa  
oikeaan paikkaan:

”Korkeakouluopiskelijoissa on iältään, tavoit-  
teiltaan ja toiveiltaan eri tavoin profiloituneita  
opiskelijoita, joille tulisi löytää oikeat kanavat ha-  
keutua koulutukseen ja suorittaa opintoja. Tällä  
hetkellä eräillä aloilla yliopistojen maisteriopin-  
toja käytetään sekä perustutkintona että amma-  
tillisena jatkokoulutuksena. Kun aikuisten kou-  
lutuskysyntä suuntautuu perusopintoihin, osa  
ensi kertaa opiskelemaan pyrkiville osoitetusta  
koulutuskapasiteetista ohjautuu todellisuudessa  
aikuisille.” (OKM 2012, 21.)

Yllä oleva esimerkki on aineistossamme yksi harvoja  
kohtia, joissa erityisesti mainitaan aikuiset, ja samalla  
eksplisiittisesti nimetään heidät ongelmalliseksi ryh-  
mäksi. ”Ensi kertaa opiskelemaan pyrkivät” ja ”aikui-  
set” asetetaan vastakkain ja todetaan heidän kilpaile-  
van samoista opiskelupaikoista.

Esimerkistä näkyy myös se, miten politiikkatek-  
steissä määritetään aikuisen opiskelumotiiveja. Aikui-  
sen opiskelua merkityksellistetään ”ammatillisen jat-  
kokoulutuksen” hankkimiseksi. Näin piirretään kuva  
aikuisesta, joka on jo suorittanut tutkinnon ja käyttää  
tutkintokoulutusta nyt ikään kuin väärin. Tämän ra-  
tionaliteetin mukaista on ohjata aikuisten koulutus-  
kysyntää pois tutkintokoulutuksesta, ja dokumentit  
puhuvatkin vaihtoehtojen tarjoamisesta korkea-  
koulututkinnon jo suorittaneille. Vaikka tutkintoon

## TUTKINNON SUORITTANEET KÄYTÄNNÖSSÄ SIVUUTETAAN POLITIIKKADOKUMENTEISSA.

johtamaton aikuiskoulutus ei sinänsä kuulu opiskelijavalintojen uudistukseen, se sidotaan politiikkadokumenteissa tähän tematiikkaan:

”Parannetaan korkeasti koulutettujen täydennyskoulutusmahdollisuuksia. Kannustetaan yliopistoja ja ammattikorkeakouluja tarjoamaan aikuiskoulutuksessa laajoja osaamiskokonaisuuksia, osia tutkinnoista ja muuta tutkintoja lyhytkestoisempaa koulutusta, myös tutkintoon johtavaa koulutusta hyödyntäen.” (Kataisen hallitusohjelma 2012, 35.)

Hakujärjestelmälle annetaan teksteissä rooli mahdollisten hakijoiden tavoitteiden suuntaajana. Jotta aikuisia saadaan ohjattua heille sopivaksi katsotuille uomille, järjestelmän kautta heille voidaan tarjota muuta kuin tutkintokoulutusta:

”Tutkintoon johtavan koulutuksen yhteishaun ohella tarjotaan korkeakouluille ja muille koulutuksen järjestäjille mahdollisuus esittää myös muu koulutustarjonta samassa keskitetyssä verkopalvelussa. Osaamisen päivittämiseen ja elinikäiseen oppimiseen tarkoitettujen tutkintoon johtavan koulutuksen ulkopuolisten mahdollisuuksien tehokkaampi tarjoaminen vähentää yhteishaussa opiskelupaikoista kilpailevien joukkoa.” (HE 44/2012, 29.)

Opintopolku.fi-palvelussa onkin esillä esimerkiksi avoimen yliopiston opintoja ja muita tutkintokoulutuksen vaihtoehtoja. Se on instrumentti, joka vaikuttaa olennaisesti siihen, millaisia valinnanmahdollisuuksia koulutusvaihtoehtoista kiinnostuneille avautuu. Kontrolloimalla hakijoiden saamaa tietoa heitä voidaan ohjata oikeaan suuntaan ja saada heidät näin pehmein keinoin tekemään toivotun kaltaisia valintoja.

## Hakijoiden kiintiöinnit ja ensikertalaiskiintiön luominen

Standardoitu valtakunnallinen hakujärjestelmä helpottaa tutkintokoulutukseen hakevien järjestämistä jonoihin, kiintiöihin ja kategorioihin. Hakijoiden ryhmittely olikin toinen keskeinen politiikan toimi, jonka opiskelijavalintauudistuksesta tunnistimme. Kiintiöinnin kannalta olennaisena näyttäytyy toisen ja kolmannen asteen välisessä nivelvaiheessa olevien hakijoiden tunnistaminen. Aiemmissa yrityksissä nopeuttaa nivelvaihetta on eksplisiittisesti puhuttu ’uusista ylioppilaista’ (esim. Ahola 2004). Uusi ylioppilas on implisiittisesti iältään nuori, vaikka toki osa ylioppilastutkinnoista tehdään vasta vanhemmalla iällä aikuislukiossa.

Vuoden 2012 lakiesityksen perusteluissa puhutaan samoin aluksi ’uusista, vastavalmistuneista ylioppilaista’. Tekstissä kuitenkin päädytään nopeasti käyttämään ’ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa hakevan’ käsitettä, mitä perustellaan yhdenvertaisuudella.

”Korkeakoulujen aloituspaikkojen varaaminen ensimmäistä korkeakoulututkintoon johtavaa opiskelupaikkaa hakeville nopeuttaa korkeakouluopintoihin sijoittumista. Aikaisemmin korkeakouluopintoihin sijoittumista on pyritty nopeuttamaan muun muassa vastavalmistuneille ylioppilaille annettavilla lisäpisteillä, mikä on kohdistunut vain tiettyyn toisen asteen koulutuksen päättäneiden joukkoon. Uudistuksen myötä korkeakouluopintoihin sijoittumista nopeutetaan tehokkaammin toimenpiteillä, jotka kohdistuvat kaikkiin ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa hakeviin, eivätkä siten ole ongelmallisia yhdenvertaisen kohtelun vaatimuksen näkökulmasta.” (HE 44/2012, 29–30)

Ensikertalaisen määre kattaa nuorten lisäksi ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa hakevat aikuiset. Dokumenttien luenta kuitenkin paljastaa, miten ’ensikertalaisuus’ edelleen kehystetään nuoruuteen liittyvillä tekijöillä. Sen yhteydessä puhutaan nimenomaan nivelvaiheesta ja nopeasta siirtymisestä koulutuksen seuraavalle asteelle, jolloin esimerkiksi aikuiset, jo työelämässä olleet, rajautuvat määrittelyiden ulkopuolelle.

Tavoitteena on, että kun ensikertalaiset tunnustetaan hakijoista, heitä voidaan opiskelijavalinnoissa kohdella eri tavoin kuin muita hakijoita. Ensikertalaiset on kuitenkin vain yksi teksteissä näkyvä opiskelijakategoria, sillä dokumenteissa nimitään muitakin hakijaryhmiä, joihin liitetään erilaisia ominaisuuksia.

Muiden kuin ensikertalaisten jaottelemisen erilaisiin ryhmiin muuttui vuosien 2012 ja 2014 lakiesitysten välillä. Ensimmäisessä vaiheessa ensikertalaisten lisäksi muiksi ryhmiksi määritettiin alanvaihtajat ja siirtyjät. 'Alanvaihtajista' puhuttiin henkilöinä, jotka olivat jo opiskelemissa tai suorittaneet tutkinnon eri alalta kuin jolle he olivat pyrkimässä. 'Siirtyjinä' taas tarkasteltiin niitä opiskelevia tai tutkinnon suorittaneita, jotka siirtyivät omalla alallaan toiseen koulutukseen. (HE 44/2012, 7.) Sekä siirtyjä että alanvaihtaja saattoi määritelmän perusteella olla myös aikuinen.

Lainvalmistelun toisessa vaiheessa aikuisuudelle annettu tila kuitenkin kaventui. Hakijaryhmiksi tunnustettiin ensikertalaisten lisäksi siirtyjät ja tutkinnon jo suorittaneet. 'Siirtyjiksi' luettiin ne opiskelemissa olevat, jotka halusivat vaihtaa koulutustaan, kun taas 'tutkinnon jo suorittaneet' tarkoitti niitä, jotka olivat valmistuneet koulutuksesta ja hakivat suorittamaan uutta tutkintoa. Esitetyt toimet valinnoissa kohdistuvat erityisesti siirtyjiin, joille katsottiin tarvittavan mahdollisuuksia joustaviin menettelyihin. Näitä perusteltiin umpiperien välttämiseksi, mutta ennen kaikkea siirtyjienkin mahdollisuussista puhuttiin ensikertalaisten näkökulmasta.

"Valintatapojen ja valintaperusteiden sekä ohjauksen kehittämisen lisäksi ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa hakevien pääsyä korkeakouluihin voidaan edistää myös kehittämällä joustavia siirtymäjärjestelyjä korkeakoulujen sisällä ja välillä niille opiskelijoille, joilla on jo opiskelupaikka korkeakoulussa ja jotka opintojensa aikana haluavat siirtyä jatkamaan opintojaan aiempien opintosuoritustensa pohjalta toisessa koulutuksessa." (HE 44/2012, 21–22.)

Kuva siirtyjästä on siten kuva nuoresta opiskelijasta, joka on tehnyt alun perin väärän valinnan ja

haluaa korjata virheensä. Siirtymämahdollisuuksien olemassaolon oletetaan näin viestivän ensimmäistä paikkaansa hakeville, että kerran tehtyä valintaa voi vielä kesken opintojen muuttaa. Tutkinnon suorittaneet sen sijaan sivuutetaan politiikkadokumenteissa lähes kokonaan. Heihin viitattaessa puhutaan tutkintokoulutukselle vaihtoehtoisten mahdollisuuksien tarjoamisesta.

Kategorisointi rakentaa näin aikuisuuden position niin, että se voidaan rajata opiskelijavalintapolitiikassa tutkintokoulutuksen ulkopuolelle. Aikuisuus kirjoitetaan teksteissä ulos sekä ensikertalaisten että siirtyjien kategorioista. Se liitetään ainoastaan tutkinnon suorittaneiden position. Koulutuspolitiikan rationaliteettia voidaan oikeudenmukaisuuden näkökulmasta analysoida niin, että koska paikkojen saataavuus (*availability*) on rajallinen, on oikeutettua rajata aikuisten mahdollisuuksia (*accessibility*) ja ohjata heitä vähemmän haluttuun koulutukseen (*horizontality*) (ks. McCowan 2016).

#### Valintakriteereiden muutos ja ylioppilastutkinnon voimakkaampi hyödyntäminen valinnoissa

Valintakriteereiden muuttaminen tarkoitti käytännössä valintakokeiden merkityksen vähentämistä ja todistusvalintojen painoarvon kasvattamista. Poliittikkadokumenttien luennassa paljastuu retorinen kaava, jossa valintakokeet ja todistusvalinta asetetaan toistensa vastakohtiksi (ks. Jokinen 1999, 153). Kokeet liitetään erilaisiin ongelmiin ja haittoihin, kun taas todistusvalintaan liitetään myönteisiä asioita. (OKM 2016:37, 9–10.)

Valintakokeita ongelmallistetaan dokumentissa monin tavoin. Niiden todetaan muun muassa hidastavan siirtymää ja muodostavan pullonkaulan korkeakoulujen porteille. (OKM 2016:37, 17, 47). Pääsykokeiden syyksi luetaan sekin, että monet lähtevät opiskelemaan ulkomaille. Niiden todetaan lisäksi mahdollistavan hakumahdollisuuksia eriarvoistavat valmennuskurssit. (OKM 2016:37, 30–31.)

Ongelmatilanteen ratkaisuksi työryhmä tarjoaa valintojen tekemistä ylioppilastutkinnon arvosanojen perusteella. Tekstissä argumentoidaan sen puolesta, miksi ylioppilastutkinnon arvosanojen

## MOTIVAATION YHTEYDESSÄ PUHUTAAN AVOIMESTI NUORISTA KORKEAKOULUTUKSEEN HAKIJOISTA.

käyttäminen olisi yliverlainen ratkaisu valintakokeisiin verrattuna. Ylioppilastutkinnon käyttämistä perustellaan muun muassa sillä, että joissakin valintakokeissa mitataan aivan samoja asioita kuin ylioppilastutkinnossa. Ylioppilaskoe näyttäytyy tekstissä neutraalina valintakriteerinä, joka menettelyn tasa-arvon (Jacobs 2013, 42–45) mukaisesti kohtelee hakijoita samalla tavalla:

”Ylioppilastutkinto alueellisesti kattavasti järjestettyine kokeineen ja yhdenmukaisine arvostelujärjestelmineen on tasa-arvon ja korkeakoulutuksen saavutettavuuden näkökulmasta selkeästi paras lähtökohta opiskelijavalinnoille” (OKM 2016: 37, 9.)

Kuva ylioppilastutkinnosta neutraalina valintaperusteena syntyy tekstistä tunnistettavien hiljaisuuk- sien kautta. Työryhmä ei missään vaiheessa pohdi eri-ikäisinä ja eri aikoina suoritettujen ylioppilaskokeiden asemaa valinnoissa. Ylioppilastutkinnon arvosanan korottamisesta puhutaan samoin ongelmattomana asiana, vaikka se tarkoittaa hyvin erilaista ponnistusta sen mukaan, miten kauan oman tutkinnon suorittamisesta on. Työryhmä ei ota aikuisten asemaa millään tavalla huomioon. Sen sijaan se ilmaisee huolensa nuorimmista hakijoista, jotka ovat suorittaneet tutkintonsa digitaalisesti ja joille paperilla toteutettava pääsykoe olisi ongelmallinen. ”Se asettaa opiskelijat hyvin erilaiseen asemaan kuin mihin he ovat tottuneet lukiossa ja mihin lukion opetussuunnitelma on heitä valmistanut.” (OKM 2016: 37, 40.)

Työryhmä ei ota kantaa siihen, että ylioppilaskokeen uusiminen asettaa eriarvoiseen asemaan ne, jotka eivät aikanaan ole suorittaneet sitä digitaalisesti.

Paljastavaa on lisäksi tapa, jolla dokumentissa puhutaan motivaatiosta ja soveltuvuudesta. Motivaation yhteydessä puhutaan avoimesti nuorista korkeakoulutukseen hakijoista. ”Yhtenä keskeisenä hyvän järjestelmän piirteenä voidaanankin pitää sitä, että jokainen nuori voi hakea itseään eniten motivoivaan koulutukseen.” (OKM 2016: 37, 47.) Aikuisten mahdollisista motiiveista tai opiskelemaan hakeutumisen syistä ei dokumentissa puhuta ollenkaan.

”Ammattialakohtaisen soveltuvuuden sijaan soveltuvuuden arvioinnin tulisi keskittyä opiskelijavalinnoissa soveltuvuudesta alan opintoihin eli siihen, miten hyvin opiskelija tulee suoriutumaan ao. opinnoissa, joihin hän on hakeutumassa.” (OKM 2016: 37, 46.)

Soveltuvuudesta puhutaan asiana, joka kehittyy opintojen aikana (OKM 2016: 37, 46). Sen mahdollinen kehittyminen työelämässä sivuutetaan täysin, joten aikuisen elämän- ja työkokemusta ei tässä yhteydessä huomioida valintoihin vaikuttavana tekijänä.

### TOISIA MAHDOLLISUUKSIA?

Valintakriteereiden muutosten osana politiikkadokumentteihin on kirjattu niin sanottua toista mahdollisuutta koskevia toteamuksia. Puhe toisten mahdollisuuksien tarjoamisesta näyttäytyy kuitenkin vain eräänlaisena varautumisena mahdolliseen kritiikkiin (Jokinen 1999, 154–155).

”Raskas pääsykoejärjestelmä on ongelmallinen erityisesti lukion tai ammatillisen toisen asteen koulutuksen päättävien kannalta. Valintaperusteita tulisi uudistaa erityisesti tämän suuren hakijajoukon kannalta paremmiksi, unohtamatta hakeutumismahdollisuuksia muissa elämäntilanteissa.” (OKM 2016: 37, 33.)

”Muissa elämäntilanteissa olevat” mainitaan lähinnä sivulauseessa. *Valmiina valintoihin* -mietinnössä (OKM 2016: 37) toisena mahdollisuutena mainitaan ylioppilastutkinnon uusiminen. Avoimen väylä vilahtaa tekstissä, mutta aihetta ei käsitellä sen enempää, vaan todetaan, että mahdollisuuksia on kehitetty, eikä tulevista kehittämistarpeista puhuta.

## KYSYMYKSET TOISISTA MAHDOLLISUUKSISTA KEHYSTETÄÄN NIVELVAIHEEN ONGELMILLA.

"Ns. 'toinen mahdollisuus' osaamisen näyttämiseen tulisi työryhmän näkemyksen mukaan järjestää ensisijaisesti ylioppilastutkinnon kokeiden uusimisen kautta, koska se tarjoaa tasa-arvoisen mahdollisuuden osoittaa akateemista osaamista. [...] Tämän lisäksi tarvitaan myös muita mahdollisuuksia ja toissijaisia valintamenettelyjä hakeutumismahdollisuuksien varmistamiseksi erilaisissa elämäntilanteissa oleville. Viime aikoina korkeakoulut ovat kehittäneet perinteistä avoimen väylää lyhyempiä kurssien suorittamiseen perustuvia reittejä opintoihin." (OKM 2016: 37, 65.)

*Valmiina valintoihin II* (OKM 2017: 25) sen sijaan jo tehtävänantonsa puolesta ottaa kantaa erilaisiin koulutuspolkuihin, olihan sen tehtävänä pohtia nimenomaan ammatillisen tutkinnon suorittaneiden hakeutumista korkeakouluun. Raportin keskeisiä ehdotuksia ovat muun muassa, että todistusvalintaa ammatilliselta toiselta asteelta tulisi kehittää erityisesti soveltuvan alan korkeakoulutukseen ja että todistusvalinnan lisäksi hakijoille tulisi olla väylä, jossa on mahdollista näyttää omaa osaamista ja kyvykkyyttä ja tulla siten valituksi korkeakouluun.

Aikuisuus ei kuitenkaan ollut tämänkään työryhmän ehdotuksissa juurikaan esillä. Kysymykset toisista mahdollisuuksista kehystetään nimenomaan nivelvaiheen ongelmilla. Raportin ehdotukset tähtäävät nuorten korkeakoulutukseen pääsyn nopeuttamiseen: "ettei ammatilliseen tutkintoon valmistuneille tule tarpeettomia taukoja jatko-opintoihin siirtymiseen" (OKM 2017:25, 102).

Ratkaisuja nopeammaksi siirtymiseksi toiselta asteelta korkea-asteelle suositetaan etsittäväksi myös toisen asteen oppilaitosten ja korkeakoulujen välisten

yhteistyön muotojen kautta. Avoimen yliopiston väylää ja ammattikorkeakoulujen polkuopintoja vain sivutaan ja niitä koskevat toimenpide-ehdotukset koskevat ainoastaan yhteistyömallien kehittämistä aiempaa laajemmiksi ja systemaattisemmiksi. (OKM 2017: 25, 100–101.)

Raportissa kylläkin tunnustetaan aikuisten yhä suurempi osuus ei-ylioppilastaustaisissa hakijoissa: "Ammatillisen tutkinnon suorittaneiden osalta koulutuspolku, jossa ammatillisen tutkinnon suorittamisen jälkeen siirrytään työelämään, on merkittävä, mikä näkyy myös ikärakenteessa." (OKM 2017: 25, 30). Tekstissä todetaan lisäksi, että tätä polkua tulisi kehittää:

"Koulutuspolku, jossa ammatillisen tutkinnon jälkeen siirrytään työelämään, ja myöhemmin erityisesti ammattikorkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen, on merkittävä ja sitä tulisi ylläpitää ja kehittää." (OKM 2017: 25, 97.)

Aikuisuus tai aikuiset hakijat näkyvät tekstissä vain mainintoina, kuten ylipäätään toisten mahdollisuuksien tarjoamista koskevat kysymykset. Esimerkiksi erillisväylien kehittäminen ja laajentaminen, yleisiä valmiuksia mittaavien pääsykokeiden kehittäminen ja työkokemusta tai ammatillista osaamista hyödyntävien valintatapojen kehittäminen tuodaan esiin ainoastaan spekulatiivisina vaihtoehtoina. Toisin sanoen teemaan liittyvää konkreettista politiikan toimenpidettä ei uudistuksesta pystytä tunnistamaan.

### POHDINTA

Opiskelijavalintauudistuksen koulutuspoliittiseksi ongelmaksi on määrittynyt nimenomaan hidas ja sujumaton toisen ja kolmannen asteen välinen nivelvaihe. Siitä puhuttaessa ongelma kehystyy nuoria koskevaksi kysymykseksi. Analyysimme osoittaa, että opiskelijavalintapolitiikka on 2010-luvun reformin myötä kaventanut tyypillisen opiskelijan kuvaa. Oletettu opiskelija on nuori ylioppilas, joka hakee opiskelupaikkaa heti lukion jälkeen ja aloittaa opinnot siinä koulutuksessa, johon hänet valitaan. Samalla aikuiset opiskelijat marginalisoidaan aiempaa selvemmin omaan erityiseen asemaansa, josta käsin tutkintokoulutus ei näyttäydä oikeutettuna vaihtoehtona.

## TUTKINTOKOULUTUKSEN EI EDES TOIVOTA OLEVAN AIKUISILLE YHTÄ SAAVUTETTAVAA KUIN NUORILLE.

Opiskelijavalintauudistuksesta tunnistamme kolme keskeistä toimea osallistuvat kukin aikuisen opiskelijan marginaalisen aseman rakentamiseen. Ensinnäkin valtakunnallisen hakujärjestelmän luominen näyttää järjestelmän rationalisoinnin välineenä ja mahdollistaa aikuisten ohjaamisen järjestelmässä omille valintareiteilleen ja muuhun kuin tutkintokoulutukseen.

Toiseksi hakijoiden kiintiöinnit rakentavat käsitystä siitä, millaisia erilaisia hakijoita korkeakoulutukseen voi olla pyrkimässä. Kategorisointi on tehokas retorinen keino (Jokinen 1999, 129–130), sillä esitetty ryhmittely näyttää kattavana kuvauksena siitä, millaisia hakijat ovat. Aikuisuus suljetaan ulos ensikertalaisten ja siirtyneiden kategorioista, jolloin se kuvaa ainoastaan tutkinnon suorittaneiden ryhmään kuuluvia. Kategorisoinnin myötä aikuisena tutkintokoulutukseen hakevat määrittyivät oletetusti tutkinnon jo suorittaneiksi, jolloin heillä ei ole legitiimiä asemaa tutkinto-opiskelijana. Heitä pyritään ohjaamaan korkeakoulutuksen aikuiskoulutusmuotoihin ja maksullisille täydennyskoulutuskursseille.

Hakujärjestelmä ja kiintiöinnit ohjaavat näin yhdessä aikuisia ennen kaikkea tutkintokoulutuksen ulkopuolisiin koulutuksiin. Koulutuspoliittisissa dokumenteissa on 2000-luvun alusta lähtien ollut nähtävissä trendi, jossa aikuisten asema ja legitimitetti tutkinto-opiskelijoina on kyseenalaistettu aiempaa vahvemmin (Haltia 2012). Analyysimme perusteella se on opiskelijavalintauudistuksessa vahvistunut entisestään. Tutkintokoulutuksen ei edes toivota olevan aikuisille yhtä saavutettavaa kuin nuorille (ks. McCowan 2016).

Kolmas toimenpide, opiskelijavalintakriteerien muutos, työntää osaltaan aikuisia marginaaliin.

Ylioppilastutkinto näyttöytyy neutraalina, standardoituna ja luotettavana mittarina, jonka perusteella opiskelijat voidaan valita oikeudenmukaisesti, tehokkaasti ja laadukkaasti. Todistusvalinnan paremmuutta argumentoidaan politiikkateksteissä menettelyn tasa-arvon (Jacobs 2013) näkökulmasta, jolloin hakijoiden samanlainen kohtelu asettuu keskeisimmäksi valinnan oikeudenmukaisuuden kriteeriksi. Pääsykoetta on meillä pidetty monesti mittarina, jossa kaikki samaan koulutukseen hakevat asetetaan kilpailemaan opiskelupaikoista oikeudenmukaisella tavalla ja jonka vastakohtana esimerkiksi avoimen yliopiston väylän olemassaolon oikeutusta on pyritty kyseenalaistamaan (Haltia 2015). Uudistuksen politiikkadokumentit asettavat pääsykokeen ja ylioppilastutkinnon retorisesti toisilleen vastakkaisiksi vaihtoehtoiksi ja argumentoivat nimenomaan ylioppilastutkinnon puolesta.

Politiikkatekstit vaikenevat siitä, että ylioppilastutkinto rajaa osan hakijoista pois. Samalla niissä kuitenkin todetaan kuin ohimennen, että muidenkin hakijaryhmien mahdollisuuksista on huolehdittava. Kun ylioppilastutkinnon luotettavuutta ja erinomaisuutta valintakriteerinä painotetaan voimakkaasti, muut valintatavat näyttävät toissijaisina reiteinä, jotka eivät täytä ensisijaista menettelyn tasa-arvoisuuden kriteeriä (Jacobs 2013). Niitä pidetään sattumanvaraisempina ja epäluotettavampina (ks. Pitman 2016, 1213). Puhe toisista mahdollisuuksista on näin itse asiassa oikeuttamassa uudistusten varsinaista pääsisältöä, nuorten lukiosta valmistuneiden hakijoiden sisään pääsyn parantamista korkeakoulujen todistusvalinnoissa. Vaihtoehtoisissakin reiteissä aikuisuus on häivytetty, ja puhutaan lähinnä nopeasta siirtymästä korkeakoulutukseen ammatillisen tutkinnon suorittamisen jälkeen.

Lesley Jacobsin (2013) mukaan menettelyn, taustan ja panosten reiluus ovat ulottuvuuksia, jotka kaikki otetaan ihannetapauksessa samanaikaisesti huomioon. Menettelyn tasa-arvon kysymystä on suomalaisessa järjestelmässä pidetty vahvana ja meritokraattisia valintakriteereitä keskeisinä oikeudenmukaisuuden edellytyksinä. Taustan mukaiseen reiluuteen taas on pyritty vaikuttamaan muun muassa tutkintokoulutuksen maksuttomuudella ja laajasti määritetyllä yleisellä korkeakoulukelpoisuudella. Panosten reiluus on näkynyt

siinä, että uusia valintoja on voinut tehdä, ja että erilaiset siirtymät elämänuralla, myös tutkintokoulutukseen hakeutumalla, ovat olleet mahdollisia.

2010-luvun lopussa herännyt vilkas keskustelu aikuisten oppimismahdollisuuksien ympärillä on nostanut aikuiset taas koulutuspolitiikan ytimeen. Vuoden 2018 aikana politiikkateksteihin ilmaantuneesta jatkuvan oppimisen käsitteestä on tullut mantra, jota on eri foorumeilla alettu innokkaasti toistaa ja joka on saamassa korkeakoulujen uusissa rahoitusmalleissa aiempaa suuremman painoarvon (OKM 2019).

'Jatkuva oppiminen' on määritelty koulutuspoliittisessa diskurssissa tarkoittamaan ennen kaikkea työelämässä olevien henkilöiden osaamisen jatkuvaa päivittämistä (ks. OKM 2018: 8), ja se liittyy myös kansainvälisesti meneillään olevaan aikuiskoulutuksen markkinoistumis- ja kaupallistumiskehitykseen (ks. esim. Fejes & Olesen 2016). Sillä ei ainakaan ensisijaisesti tavoitella sitä, että tutkintoon johtavien korkeakoulupaikkojen saatavuutta parannettaisiin (vrt. McCowan), ja aikuisille luotaisiin lisää mahdollisuuksia sisäänpääsyyn.

Maksuttoman tutkintokoulutuksen avoimuutta aikuisille voidaan kuitenkin tarkastella koulutus-

järjestelmämme tasa-arvoisuuden yhtenä mittarina. Huoli nuorten opiskelupaikkojen saannista ja sujuvasta siirtymästä on oikeutettu, ja kysymyksestä tulee ongelmallinen juuri siitä syystä, että opiskelupaikkoja on rajallisesti.

Kilpailun nollasummapielin luonteesta johtuu, että jos jokin ryhmä on etulyöntiasemassa, muut ryhmät vastaavasti kärsivät (Brighthouse & Swift 2006). On kuitenkin lyhytnäköistä ajatella, että aikuisten ja nuorten intressit olisivat toisilleen täysin vastakkaiset tai että aikuisten mahdollisuudet olisivat yksiselitteisesti nuorilta pois. Kysymystä kilpailusta voidaan katsoa yksilöiden koko elämänsä mitalta, jolloin asiaa voidaan tarkastella panosten tasa-arvon näkökulmasta (Jacobs 2013).

Juuri se, että yhteiskunnassa on opiskelumahdollisuuksia aikuisille, luo näköaloja myös nuorille. Koulutusjärjestelmän kokonaisuus luo mielikuvia siitä, miten määräävässä tässä hetkessä tehtävä ratkaisu on, ja miten yhteiskunta antaa mahdollisuuden elämän eri vaiheissa tehdä elämää suuntaavia valintoja. Jos nuorilla on näkemys siitä, että heidän valintansa eivät välttämättä ole lopullisia, se voi helpottaa usein vaikeiksi ja stressaaviksi koettuja valintoja toisen asteen opintojen päättyessä.



NINA HALTIA  
KT, tutkijatohtori  
kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto



ANNUKKA JAUHIAINEN  
KT, lehtori  
kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto



ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET  
KT, dosentti, apulaisprofessori  
kasvatustieteiden laitos  
Turun yliopisto

Kiitämme tohtorikoulutettava FM, KM Marja Peuraa, joka tutkimusharjoittelunsa osana syksyllä 2016 avusti osassa aineistojen ensimmäisiä analyysejä.

## LÄHTEET

- Ahola, S. & Spoof, J. (2018). Mikä olisi paras tapa valita korkeakouluopiskelijat? – opiskelijavalintojen uudistamiseen liittyvän keskustelun jakolinjat. *Tiedepolitiikka* 43(3), 7–21.
- Ahola, S. (2004). *Yhteishausta yhteisvalintaan. Yliopistojen opiskelijavalinnan kehittäminen*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2004:9. Helsinki: Opetusministeriö.
- Allan, E. J. (2012). *Policy Discourses, Gender, and Education. Constructing Women's Status*. New York: Routledge.
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3), 229–243.
- Aro, M. (2014). Koulutuseriäisyys. Koulutuseriäisyys ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008. Turun yliopiston julkaisuja 376.
- Bacchi, C. (2000). Policy as Discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 21(1), 45–57.
- Ball, S. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Brighouse, H. & Swift, A. (2006). Equality, Priority, and Positional Goods. *Ethics* 116(3), 471–497.
- Chouliarakis, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fejes, A. & Salling Olesen, H. (2016) Editorial: Marketization and commodification of adult education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 7(2), 146–150. [http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384\\_rela.2000-7426.201672/01/rela\\_v7i2\\_editorial.pdf](http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201672/01/rela_v7i2_editorial.pdf).
- Haltia, N. (2012). Vähäistä hyväksilukua ja ketjutettuja tutkintoja: Aikuinen yliopisto-opiskelija 2000-luvun koulutuspoliittisessa diskurssissa. *Kasvatus* 43(5), 476–487.
- Haltia, N., Jauhiainen, A. & Isopahkala-Bouret, A. (2017). *Ei-ylioppilastaustaiset korkeakouluopiskelijat*. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:28.
- Haltia, N., Jauhiainen, A. & Isopahkala-Bouret, U. (2018). Epätavallista reittiä yliopistoon – ilman ylioppilastutkintoa yliopistoon hakeneiden taustat ja sisäänpääsy koulutukseen. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto. (toim.) *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* Suomen kasvatus-tieteellinen seura: Kasvatusalan julkaisuja 78, 223–244.
- Haltia, N. (2015). Avoimen yliopiston tutkintoväylä koulutuspoliittisessa keskustelussa. *Aikuiskasvatus* 35 (4), 254–265.
- HE 244/2014/vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta.
- HE 44/2012/vp. Hallituksen esitys eduskunnalle yliopistolain 36 ja 38 §:n, ammattikorkeakoululain sekä opiskelijavalintarekisteristä ja ylioppilastutkintorekisteristä annetun lain muuttamisesta.
- Isopahkala-Bouret, U., Börjesson, M., Beach, D., Haltia, N., Jónasson, J. T., Jauhiainen, A., Jauhiainen, A., Kosunen, S., Nori, H. & Vabø, A. (2018). Access and Stratification in Nordic Higher Education. A review of cross-cutting research themes and issues. *Education Inquiry* 9 (1), 142–154.
- Jacobs, L. A. (2013). A vision of equal opportunity in postsecondary education. Teoksessa H.-M. Meyer, E. P. St. John, M. Chankseliani and L. Uribe (toim.) *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice*. Boston: Sense Publishers, 41–56.
- Jokinen, A. (1999). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 126–159.
- Kettunen, H., Pulkkinen, S. & Saari, J. (2013). *Ammattikorkeakoulujen aikuisopiskelijat*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
- Kivinen, O., Hedman, J. and Kaipainen, P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (5), 579–586.
- Koski, L. & Moore, E. (2001). Näkökulmia aikuisuuteen ja aikuiskasvatukseen. *Aikuiskasvatus* 21(1), 4–13.
- Kosunen, S., Haltia, N. & Jokila, S. (2015). Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus* 46(4), 334–348.
- Kouvo, A. (2014). *Luottamuksen lähteet. Vertaileva tutkimus yleistynyt luottamusta synnyttävistä mekanismeista*. Turun yliopiston julkaisuja C 381.
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare* 46(4), 645–665.
- Moore, E. (2011). Aikuiset korkeakoulutuksessa. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 182–197.
- Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston julkaisuja C 309.
- Ojala, K. & Haltia, N. (2018). Ammatillista osaamista ja verkostoitumista – Aikuisopiskelijoiden kokemat hyödyt ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa A.




- Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) *Koulutus hallinnassa. Juhlakirja professori Heikki Silvennoisen täyttäessä 60 vuotta* 23.2.2018. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:216, 251–277.
- OKM 2012. *Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- OKM 2017:25. *Valmiina valintoihin II. Ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluun*.
- OKM 2018:8. *Työn murros ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen kehittämistarpeita selvittävän työryhmän raportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- OKM 2019. *Korkeakouluille uusi rahoitusmalli*. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/korkeakouluille-uusi-rahoitusmalli](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/korkeakouluille-uusi-rahoitusmalli) (18.1.2019).
- Olkinuora, E. Rinne, R. Mäkinen, J. Järvinen, T. & Jauhiainen, A. (2008). Promises and risks of the learning society: the meanings of lifelong learning for three Finnish generations. *Studies in the Education of Adults* 40(1), 40–61.
- OPM 2010:11. *Ei paikoillanne, vaan valmiit hep!* Koulutukseen siirtymistä ja tutkinnon suorittamista pohtineen työryhmän mietintö.
- Pitman, T. (2016). Understanding ‘fairness’ in student selection: are there differences and does it make a difference anyway? *Studies in Higher Education* 41(7), 1 203–1 216.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. (2008). Yliopiston porteilla. *Aikuiset ja nuoret sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa*. Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan julkaisuja 36.
- Siivonen, P. & Isopahkala-Bouret, U. (2016). Adult graduates’ negotiations of age(ing) and employability. *Journal of Education and Work* 29(3), 352–372.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotisessa Suomessa. *niin & näin* 25(2), 164–200.
- Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education* 34(5), 517–532.
- Valtioneuvosto (2011). Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011.
- Valtioneuvosto (2015). *Ratkaisujen Suomi*. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015.
- Valtioneuvosto 2016:2. *Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi 2015–2019*. OKM 2016:37. *Valmiina valintoihin*. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa.

# Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä



Koulun työkulttuuri on merkittävä tekijä oppimisessa. Tuleva opettaja voi omaksua opinnoissa yhteisöllisen työkulttuurin, joka ohjaa havainnoimaan ryhmien ja yhteisön dynamiikkaa, tarkastelemaan koulukulttuuria kriittisesti ja käymään ammatillista keskustelua. Työelämässä ei kuitenkaan ole välttämättä tilaa toteuttaa oppeja.

 KOULUJEN TYÖKULTTUURIT ovat 2010-luvulla olleet esillä niin julkisessa keskustelussa kuin koulutuksen kehittämislinjauksissa. Erityisesti huomiota on kiinnitetty siihen, kuinka koulussa työskennellään – yksin vai yhdessä? Koulujen yksilökeskeinen kulttuuri on ollut 1990-luvulta asti tiedossa (ks. esim. Karjalainen 1992; Hyytiäinen 2003; Blomberg 2008), mutta vasta perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus (2014) näyttää haastaneen sen toden teolla. Vuonna 2016 voimaan astunut perusopetuksen opetussuunnitelma vahvisti yhteistyön ja yhteisöllisyyden merkitystä.

Aiempaa yhteisöllisemmäksi on kehitetty myös opettajankoulutusta, jonka yksilökeskeinen kulttuuri on niin ikään ollut vahva (Hökkä 2012). Vaikka opettajankoulutus Suomessa perustuu yliopistojen autonomiseen kehittämis- ja tutkimustyöhön,

opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) ohjaa sitä muun muassa rahoituksella ja koulutuspolitiikalla (esim. OKM 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman tapaan niissä korostuvat yhdessä tekeminen ja uudenlaisen työkulttuurin luominen. Perusopetuksella ja opettajankoulutuksella on tiivis yhteys, mutta täysin toistensa kopioita ne eivät ole. Molemmat instituutiot vaikuttavat toisiinsa, ja niiden sisällä sekä välillä on jännitteitä.

Tutkimme tässä artikkelissa koulua ja opettajankoulutusta niiden työkulttuureista käsin. 'Työkulttuurilla' tarkoitamme organisaation ja siihen kuuluvien ihmisten tiedostettuja ja tiedostamattomia toimintatapoja, rakenteita ja arvoja (Schein 1999, 16).

Polttopisteessä on kaksi työkulttuuria: opettajankoulutuksen opiskelukulttuuri ja koulun työkulttuuri.

## PERUSKOULUN MYÖTÄ SIIRRYTTIIN KURIN KOULUSTA YKSILÖN KOULUUN.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaista yhteisöllistä osaamista kriittistä ammatillisuutta tukeva koulutusmalli on tuottanut?
2. Millaisia ristiriitoja opettajankoulutuksen ja koulun työökulttuurien välillä on havaittu?
3. Millaisia itsestään selviksi muuttuneita, tiedostamattomia perusolettamuksia koulutuksen työökulttuureissa on?

Haemme vastausta etenkin siihen, millaista vaikutusta yhteisöllisellä ja kriittistä ammatillisuutta tukevalla opettajankoulutuksella on työelämässä.

### YHTEISÖLLISEN TYÖKULTTUURIN JA INDIVIDUALISTISEN OPETUSKULTTUURIN JÄNNITE

Akateeminen koulutus perustuu kriittisyyteen, mikä lisäksi sillä on vahva yhteisöllinen ulottuvuus, joka määritellään jo yliopistolaissa (1. luku, 2 §): yliopistokoulutuksen tehtävä on ”kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa”. Yhteisöllisyys onkin liitetty kiinteästi opettajankoulutukseen aina sen alkuajoista, 1860-luvulta alkaen, sillä kansakoulun yhteiskunnallinen kasvatustehtävä oli vahva.

Siirryttäessä peruskouluun 1970-luvulla tehtävä ei varsinaisesti hävinnyt, mutta yksilöllisten oppimistulosten saavuttamisesta tuli peruskoulun toimintaa ohjaava tekijä (ks. esim. Ikonen 2006, 95; Simola 1995). Suomalaista koulua historiallis-yhteiskunnallisena ilmiönä lähestyneen Juha Suorannan (2003, 137–138) mukaan näin siirryttiin kurin koulusta yksilön kouluun. Kolmatta koulutodellisuutta Suoranta (2003, 137–138) nimittää yhteistyön kouluksi. Siinä yhteisöllisyys, demokratia ja yhteistyöhön perustuva toiminta ovat koulun kantavia perustuksia. Tämän voi ajatella heijastelevan myös yhteisöllisen ja kriittisen opettajankoulutuksen ihannetta, sillä vaikka opettajankoulutus rakentuu autonomisuuden

ympäri, sen kehittyminen on kiinteässä yhteydessä koulun kehittämiseen.

Vaikka korkeakoulupedagogiikan kehittämisestä ja yhteisöllisyyden merkityksestä opettajankoulutuksen yhteydessä puhutaan paljon, on edelleen tavallista, että opetus tapahtuu lyhyehköissä periodeissa, jatkuvasti vaihtuvissa ryhmissä ja yhden opettajan voimin. Näin siitä huolimatta, että ryhmä on koulutuksen maailmassa toiminnan organisoinnin perusmuoto: opetus järjestetään kursseilla, luokissa ja luennoilla, joihin on kokoontunut opettajan lisäksi ryhmä oppijoita.

Nykyiselle yliopistosukupolvelle näyttää edelleen olevan tyypillistä sosiaalista perinteiseen opetuskulttuuriin, joka ei kannusta yhteisölliseen oppimiseen (Clavert 2017, 12–13). Esimerkiksi opettajankoulutusta koskevissa tutkimuksissa on useaan otteeseen todettu, että opiskelijoiden on vaikeaa ottaa aktiivisen toimijan roolia opiskelussaan, ja he mieluummin odottavat ja ottavat vastaan toimintaohjeita auktoriteettiasemassa olevilta kouluttajilta (Martikkala & Matikainen 2015; Mäensivu 2012; Nupponen 2009; Puustinen 2012). Toisaalta yliopiston rakenteet, kuten lyhytkestoiset kurssit ja vaihtuvat ryhmät, voivat estää opiskelijaa ottamasta aktiivista roolia (esim. Kumpula 1994). Myös ryhmien vaikeammin havaittavaan ja hallittavaan puoleen – arvaamattomiin elementteihin ihmisten välisessä dynamiikassa – kiinnitetään yhä varsin vähän huomiota.

Ryhmien työskennellessä muodostuu perusolettamuksia esimerkiksi siitä, mitä varten ja millä periaatteilla ryhmä toimii. Perusolettamusten muodostumisen prosessit eivät ole täysin tiedostettuja tai kenenkään hallinnassa, ja niihin liittyy monenlaisia, odottamattomiakin ja ei-toivottuja tunteita sekä ristiriitoja ja konflikteja. (Bibby 2011, 79–95; Britzman 1999; Nikkola 2011; ks. myös Schein 2017.) Mikäli näihin prosesseihin ei osata kiinnittää huomiota, vaarana on, että heikosti tiedostetut ja mahdollisesti osin perusteettomat tai haitalliset toimintatavat alkavat säädellä toimintaa.

Opetus-, kasvatus- ja oppimisyhteisöjä voidaan tarkastella erityisinä esimerkkeinä työyhteisöistä, joilla on omanlainen sosiaalinen luonteensa: ammatin

## RYHMISSÄ JA YHTEISÖISSÄ SYNTYVÄT TOIMINTATAVAT HEIJASTAVAT TYÖYHTEISÖJEN KULTTUURIA.

harjoittamiseen sisältyy esimerkiksi vaikeita tunteita (ks. esim. Britzman 2009). Ryhmissä ja yhteisöissä syntyvät toimintatavat heijastavat työyhteisöjen kulttuuria. Kun esimerkiksi vältellään työstä nousevia konflikteja ja hankalia tunteita, yhteisössä syntyy defensiivistä toimintaa, joka voidaan omaksua osaksi työkulttuuria. Riskinä on, että näin muodostuva työkulttuuri ohjaa toimintaa pois organisaation perustehtävästä. Laajassa koulututkimuksessa huomattiin, että hyviä oppimistuloksia saavuttavien koulujen piirteitä olivat keskittyminen perustehtävään ja muun muassa yhteisön defensiivisen käytöksen vähäisyys. (James, Connolly, Dunning & Elliot 2006, 151–176; ks. myös Argyris 1994; Kuittinen 2001.)

Toimintakulttuuri on nostettu aiempaa keskeisemmäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa sillä on oma lukunsa (POPS 2014, 26–33). Suunnitelmatekstissä tunnustetaan, että koulun toimintakulttuuria muovaavat niin tiedostetut kuin tiedostamattomat tekijät. Ajatus toteutuksesta kuitenkin painottuu tiedostettuun toimintaan, kun edellytetään, että ”Perusopetuksessa kaikki käytännöt rakennetaan tukemaan opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita. Toimintakulttuurin tulee tukea tavoitteisiin sitoutumista ja edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä.” (POPS 2014, 26.) Vaatimuksen toteuttaminen edellyttää opettajilta vahvoja taitoja ymmärtää työyhteisön toimintakulttuuria, mikä haastaa opettajakoulutuksen ja sen toimintakulttuurit.

Opettajankoulutuksen kannalta on keskeistä tietää, miten sen tulokset siirtyvät uusien opettajien myötä kouluun ja sen kehittämiseen. Tutkimuksissa on havaittu koulun ja opettajakoulutuksen välinen kuilu. Yhtäältä opettajakoulutuksessa saadut opit taipuvat, koulun oman kulttuurin alle, johon uudet opettajat työssään sosiaalistuvat

(ks. esim. Heikkinen, Aho & Korhonen 2015). Toisaalta teoreettisen tiedon merkitys on ylipäättään koettu käytännön opettajan työssä vähäiseksi (Rautopuro, Tuominen & Puhakka 2011).

Kumpaankin haasteeseen on pyritty löytämään koulutuksen kehittämisen ratkaisuja, mutta ne eivät välttämättä auta, koska tarkempi opettajakoulutuksen ja koulutyön välisen suhteen tutkimus puuttuu. Tällainen tutkimus on erityisen tärkeää, kun pyritään kriittis-emansipatorisessa hengessä (ks. esim. Suoranta & Ryyänen 2014) tutkimaan ja kehittämään koulutuksen käytänteitä. Tutkimuksella pystytään arvioimaan sekä koulutusta itseään että sen vaikutuksia koulun käytänteisiin.

### TYÖKULTTUURIEN PERUSOLETTAMUSTEN ANALYSOINTI

Analysoimme työkulttuurien jännitteitä tarkastelemalla vaihtoehtoisessa opettajakoulutusmallissa opiskelien luokanopettajien siirtymää työelämään, opiskelijasta opettajaksi. Siirtymävaihe on potentiaalinen kohta akateemisen opiskelukulttuurin ja koulujen ja opettajien työkulttuurien erojen paljastamiseen. Haastatellut ovat opiskelleet osan opinnoistaan Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen integraatiokoulutuksessa, jossa keskeistä on opiskelu- ja kouluyhteisön rajojen ja rakenteiden tutkiminen ja tarpeen mukaan myös niiden kyseenalaistaminen. Vaihtoehtoinen koulutusmalli on näin mahdollisesti valmistanut tutkittavia kiinnittämään erityistä huomiota koulujen työkaluun.

Integraatiokoulutuksen pyrkimyksenä on kouluttaa opettajia, joilla on kyky ymmärtää ja toimia koulun ja yhteiskunnan muuttuvissa oloissa. Koulutuksen lähtökohdat korostavat uteliaisuuden, kiinnostuksen ja tutkivan yhteisön periaatteita, mikä vaatii totutusta poikkeavaa työkaluun. Tämä koskee niin opiskelijoita kuin opettajakouluttajiaakin, jotka yhdessä muodostavat koulutuksen kehittämis- ja tutkimusryhmän. Integraatiokoulutuksessa on erityistä pitkäkestoisessa ryhmässä opiskelu; ensimmäiset kaksi vuotta pysyvissä ryhmässä opiskellaan yli puolet kasvatustieteen ja peruskoulussa opettavien aineiden opinnoista, minkä jälkeen on mahdollista

## OPETTAJANKOULUTUKSESSA OPITUN JA KOULUN TYÖKULTTUUREJA OLI VAIKEA SOVITTAA YHTEEN.

jatkaa tutkielmaopinnoissa. Ryhmässä toimiminen sekä ryhmien ja yhteisöjen toiminnan ymmärtäminen ovat koulutuksen keskeisiä elementtejä. (Tarkemmin aiheesta esim. Nikkola, Rautiainen & Riihinen 2013; Nikkola 2011.)

Tutkimuksen aineistona käytämme 13 puolistrukturoitua, 45–82 minuutin mittaista yksilohaastattelua. Aineisto kerättiin vuonna 2014 yhdeltä integraatiokoulutuksessa opiskelleelta ryhmältä, 13 luokanopettajaksi valmistuneelta tai valmistuvalta haastateltavalta, joista käytetään tutkimuksessa pseudonimiä. Haastatteluhetkellä heidän työkokemuksensa vaihteli neljästä vuodesta siihen, että osa oli vasta siirtymässä pidempiin työsuhteisiin. Aineisto kerättiin osana tutkimusta, jossa selvitetään integraatiokoulutukseen osallistuneiden kokemuksia koulutuksesta ja sen roolista heidän ammatillisessa ajattelussaan ja osaamisessaan. Koska työyhteisöllä on merkittävä rooli opettajan kehittämisessä (esim. Flores & Day 2006; Jurasite-Harbison & Rex 2010), haastattelussa keskusteltiin integraatiokoulutuksesta, työuran alkuvaiheesta ja työyhteisöstä.

Haastattelut litteroitiin ja analysoitiin ensimmäisessä vaiheessa teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin (Hsieh & Shannon 2005), eli aineistoa tarkasteltiin sen keruuta ohjanneista teorioista johdettujen ja aineistoon perustuvien luokittelujen avulla. Jokaisesta haastattelusta kirjoitettiin tämän kokemuksi tiivistävä koonti. Opettajista koottiin taulukko, jossa tarkasteltiin koettua koulutuksen antia ja sen mahdollista työssä soveltamista.

Analyysissa kävi ilmi, että työkuultuurien – opettajankoulutuksessa opitun ja koulun – yhteensovittaminen oli haastavaa, mikä vaikutti olevan yksi syy opitun vähäiselle soveltamiselle työssä. Sen vuoksi työkuultuurien jännitteisiin keskityttiin tarkemmin tämän artikkelin analyysissa. Aineiston työyhteisöjä koskevia

havaintoja koottiin yhteen, ja lopulta niiden ymmärtämiseksi päädyttiin soveltamaan organisaatiopsykologi Edgar Scheinin (2017) teoriaa organisaatiokulttuureista ja niiden eri tasoista. Scheinin jaottelu toimi peilauspintana, jonka avulla pääsimme kiinni työkuultuurien yhteensovittamisessa nousseisiin ongelmiin aineistossa.

Organisaatioilla ja esimerkiksi ammattiryhmillä on Scheinin teoriassa omat ajan saatossa muodostuneet kulttuurinsa, jotka ohjaavat kulttuurin piiriin kuuluvia henkilöitä ja jotka opetetaan yhteisön uusille jäsenille. Kulttuuri muotoutuu sen jäsenten jakamasta arvojen, normien ja uskomusten kokonaisuudesta, joka on syntynyt yhteisön toimiessa yhdessä ja ratkaistessa eteen tulleita ongelmia. Aiemmin toimineet ratkaisut muodostuvat kulttuuriksi, joka aluksi muuttuu kyseenalaistamattomaksi ja lopulta vaipuu yhteisön tiedostamattoman tasolle. (Schein 2017, 6–14.)

Scheinin jäsenyksessä kulttuureja analysoidaan kolmella tasolla. Ensimmäiselle, artefaktien tasolle kuuluvat näkyvät ja kosketettavat rakenteet ja prosessit, esimerkiksi työskentelytilat, -välineet ja -tavat. Kuka tahansa kulttuuriin kuuluva tai sitä tarkkaileva pystyy kuvailemaan artefaktien tasoa, mutta ulkopuolisen tarkkailijan on vaikeaa tulkita sen merkityksiä kulttuurin piiriin kuuluvalla. Toisella, arvojen ja uskomusten tasolla kyse on kulttuurin ideaaleista, tavoitteista, arvoista ja rationalisoinneista. Se voi olla yhtenevä artefaktien tason kanssa. Kulttuurin jäsenten on yleensä mahdollista artikuloida arvojen ja uskomusten tason uskomuksia, ja ne saattavat olla myös eksplisiittisesti kirjattuina esimerkiksi organisaation ideologiaksi. Kolmannelle, kulttuurin tasolle kuuluvat itsestään selviksi ja tiedostamattomiksi muuttuneet perusolettamukset ja arvot, jotka määrittävät kulttuurin jäsenten toimintaa ja ajattelua. Perusolettamusten tiedostaminen ja muuttaminen on äärimmäisen vaikeaa, ja niiden vastainen käytös vaikuttaakin kulttuurin piirissä käsittämättömältä. (Schein 2017, 17–25.)

Aineiston työyhteisöjä koskevista kohdista etsittiin haastateltavien kuvauksia kulttuurin ilmentymistä eri tasoilla. Erityistä huomiota kiinnitettiin toiseen ja kolmanteen tasoon viittaaviin havaintoihin,

## MONELLA ON VAHVOJA JA RISTIRIITAIISIAKIN KOKEMUKSIA INTEGRAATIOKOULUTUKSESTA.

joissa koulua toimintaympäristönä kuvataan myös vähemmän konkreettisina ja esimerkiksi oppilaille näkymättöminä työyhteisön tapahtumina.

Kulttuurin toisen ja kolmannen tason ymmärtäminen ei ole itsestään selvää vaan vaatii analyysimme perusteella yksilöltä kriittistä asennetta työkuultuuriin. Tästä syystä täydensimme analyysiä Scheinin teorian lisäksi kriittisen pedagogiikan kehittäjien Paolo Freiren (2005a; 2005b) ja Henry Giroux'n (1988) kehittämällä käsitteparilla 'tekninen asian tuntija' ja 'kriittinen intellektuelli'. Koulutuksen tavoite on Freiren ja Giroux'n mukaan kasvattaa kriittisiä ja aktiivisia kansalaisia, jolloin opettajienkin on edustettava tätä kansalaisuuden ideaalia. Tavoitteeseen päästään tutkimalla koulun ja koulutuksen historiallisia, poliittisia, sosiaalisia ja kulttuurisia oloja suhteessa omaan työhön eikä ulkopuolisina ilmiöinä. (Emt.) Kriittinen intellektuelli kykenee siis tarvittaessa kyseenalaistamaan yleisesti hyväksyttävä käytäytymisnormeja ja pyrkii näkemään julkilausuttujen ideaalien taakse. Käsitteparilla jäsennettiin aineistosta löytyviä opettajien tapoja suhtautua työyhteisöönsä.

Haastatteluista löytyi kuvauksia, jotka ilmensivät kulttuurin eri tasoja. Kuvaukset luokiteltiin koulutuksen tuottamaan osaamiseen sekä koulutusmallin vaikutuksiin ja jännitteisiin työelämässä. Luokittelun jälkeen analysoimme, miten yhteisöllinen ja kriittistä ammatillisuutta tukeva koulutusmalli ja sen anti on koettu ja miten sen vaikutukset näkyvät työelämässä.

### KOULUTUKSEN TUOTTAMA KRIITTINEN OSAAMINEN

Opettajien haastatteluista käy ilmi, että integraatiokoulutukseen on liittynyt monilla vahvoja ja ristiriitaisia kokemuksia. Pitkäkestoinen, ryhmämuotoinen, sitoutumista vaativa ja totutuista opiskelutavoista poikkeava koulutus (Nikkola 2011) on vaatinut sulattelua. Yhtä haastateltua lukuun ottamatta opettajat kuitenkin

pitävät jälkeenpäin koulutuksen antia myönteisenä tai hyvin myönteisenä ja kokevat sen hyödyttävän itseään ammatillisesti.

"Ne on varmaan semmosia, ehkä semmosia metataitoja, silleen mitään kauheen konkreettista. Jotenkin silloin kahen vuoden jälkeen, kun se loppu niin tuntui, että tästä ei jäänyt yhtään mitään käteen. Me ollaan vaan juteltu tässä ja juteltu ja juteltu, välillä ollaan istuttu hiljaa. Mutta nyt on nähnyt sen, että se kyllä niinkun ryhmän toiminnan ymmärtäminen, ryhmän ohjaaminen ja se ryhmän dynamiikka, niin voisimpa väittää, että oon aika hyvä siinä nytten." (Markus)

Opitut asiat liittyvät enemmän formaaleihin valmiuksiin kuin pedagogisiin nikseihin ja tekniikoihin. Moni myös kuvaa työstävänsä integraatiokoulutuksen teemoja edelleen useiden vuosien jälkeen. Nämä kokemukset viittaavat kriittisen intellektuellin opettajideaalin (Freire 2005a; 2005b; Giroux 1988) muodostumiseen, joka vie aikaa ja tapahtuu suhteessa yhteisöön.

"[-] mun käsitys ehkä opettajuudesta ja siitä, mitä mä aattelen opettajan työstä [-], niin se kyllä muuttu melko lailla niinku totaalisesti. Mä tulin sinne [opintoihin] aika semmosena niinku, ehkä vähä niinku tyhjät taulussa. Että tää opettaja, että luokanopettaja tää nyt vois olla kiva ammatti mut se pistettiin tavallaan niin, et se haastettiin niin kovasti, se mun käsitys siitä, että kyllä se vaikutti niinku sen loppuopintojen ajan ja vaikuttaa yhä edelleenkin." (Hanna)

Useat haastatellut pohtivat, että opintojen aikana ja niiden jälkeenkin on ollut haastavaa kuvata, mitä kaikkea integraatiokoulutuksen aikana oppi ja oli tarkoitus oppia, vaikka he toisaalta kokivatkin oppineensa koulutuksessa paljon. Koulutuksen annin kuvaaminen tarkasti on siis jossakin määrin vaikeaa, mikä johtuu siitä, että koulutus ei ole vastannut ennako-odotuksiin. Se on ollut luonteeltaan ja rakenteeltaan jotakin muuta, kuin opettajuudesta ennen opintoja olevan ennakkokuvan täydentämistä ja tukemista. Opettajuutta psykoanalyttisestä näkökulmasta tutkineen Deborah Britzmanin

(1986, 44-453; 2003, 26–28) mukaan tämä kokemus on seurausta opettajan ammatin luonteesta: vaikka ammatti on oppilaille tuttu, siinä on piileviä puolia, joita tämä ei välttämättä tule ajatelleeksi.

Koulun ja koulutuksen totutusta poikkeavaa, yhteisöä tutkivaa työkuultuuria integraatiokoulutuksessa voidaan pitää Britzmanin (1986) esittämän havainnon käytännöllisenä ratkaisuyrityksenä, jonka myötä opiskelija kohtaa opettamisen ja opettajuuden piileviä puolia. Käsitys opettajan työstä voi omien koulukokemusten perusteella olla varsin teknistä toimintaa kulttuurin ensimmäisellä tasolla (Schein 2017). Integraatiokoulutus on auttanut haastateltavia näkemään organisaatiokulttuurin kaksi muutakin tasoa ja näyttää onnistuneen laajentamaan teknistä käsitystä opettajuudesta. Kulttuurin piilevien puolien kohtaamista voi pitää keskeisenä kriittisen näkökulman muodostamiselle työhön.

Yhteisö on olennainen opettajaideaalin muodostamiselle. Integraatiokoulutuksen ryhmäluonne ja pitkäkestoisuus ovat aineiston perusteella jättäneet selvästi jälkensä opiskelijoihin, sillä ryhmän toiminnan ja dynamiikan ymmärtäminen korostuu keskeisenä opittuna asiana. Ryhmässä työskentelyn kompleksisuus (Bibby 2011; Britzman 1999; Nikkola 2011) on käynyt ilmi niin omien autenttisten kokemusten kuin niiden käsittelyn kautta.

”[--] ryhmässä työskenteleminen on ihan hirveen vaikeeta. Ylipäätään se ryhmätyö varmaan sinälään sai ihan uudenlaisen merkityksen. Että onhan se niin kun ryhmässä työskenteleminen ollut aika näennäistä ennen tota integraatiokoulutusta. Et sit se ei enää yhtäkkiä ollutkaan sitä, että yksi kirjoittaa otsikon ja yks värittää sen ja joku kirjoittaa sisällöt, yks piirtää kuvan.” (Sara)

”[--] ehkä se intensiivisin ryhmätyöskentelykokemus, missä oon niinku ollut. Ja että se oli oikeesti sitä työskentelyä ja se oli niin pitkällä aikavälillä, että siinä kerkes tapahtua aika paljon kaikenlaisia [--] niinkun tiedostaa, että mitä se käytännössä tarkoittaa, että ryhmä ei oo ehkä työskentelykykyinen tai minkälaiset asiat siihen vaikuttaa.” (Mikko)

Ryhmäosaamista kuvataan etenkin valmiuksina ymmärtää itseä ryhmässä ja osana ryhmää sekä yleisemmin oman vertaisryhmän toimintaa. Jotkut haastateltavat tuovat esiin pystyvänsä soveltamaan ryhmäosaamista oppilasryhmän kanssa työskentellessään. Toiset kuvaavat lisäksi, kuinka he integraatiokoulutuksen teemojen myötä osaavat tarkastella vertaisryhmäänsä työyhteisössä:

”Mut et jotenkin itsestään selvemmin ja helpommin mun mielestä humpsahtaa se semmonen, semmonen niin kun itsen tarkkailu opettajana ja sitten tavallaan herkkyyys havaita myös niistä oppilaista asioita. Herkkyyys havaita siitä koulusta asioita, työyhteisöstä.” (Sara)

Keskeinen yhteisöä koskeva, koulutuksessa opittu taito on valmius tarkastella kriittisesti koulua työyhteisönä ja koulukulttuuria. Tämä nousee esiin lähes jokaisella haastatellulla, vaikka he kuvaavatkin sitä eri konteksteissa ja eri sanoin, esimerkiksi näin:

”[--] tota kaiken kaikkiaan varmaan sit just niin semmosia näkökulmia tavallaan siihen koulun tarkasteluun. Että mikä se on ja miten siellä on mahdollista olla ja miten siellä yleensä on ehkä tehty.” (Sara)

Aineiston opettajilla kyky kritiikkiin on johtanut vaihtelevaan aktiivisuuteen työyhteisössä, mutta he vähintään havaitsevat sekä Scheinin (2017) toisen että kolmannen tason ilmiötä organisaatiokulttuurista. Opettajat kuvaavat lisäksi vahvaa ammatillista keskustelua, jonka eräs haastateltu nimeää ”yhdessä ajatteluksi”. Integraatiokoulutuksessa oli keskusteltu paljon, ajatuksensa, kokemuksensa ja kysymyksensä vaikkapa ryhmätyön tai oppimisen perusolettamuksista (ks. Schein 2017; Britzman 2003; Nikkola 2011) oli voinut tuoda esiin. Tähän koulutuksen keskustelevaan piirteeseen moni on havahtunut, sillä se puuttuu työelämästä; koulun työkuultuurissa ammatillinen keskustelu jää useiden haastateltujen kokemusten mukaan vähäiseksi ja keskittyy enimmäkseen kulttuurin ensimmäisen tason ilmiöihin (ks. Schein 2017). Opinnoissa omaksuttua opettajien yhteistä pohdintaa kaivattiin koulun arjessa, mutta kriittiselle

## KOULUN TYÖKULTTUURISSA AMMATILLINEN KESKUSTELU JÄÄ USEIN VÄHÄISEKSI.

ajattelulle kollegoiden kanssa ei tuntunut olevan aikaa eikä valmiita rakenteita.

Integraatiokoulutuksen puitteissa *pro gradunsa* tehneet opettajat kuvaavat tutkimuksen teon vahvistaneen kokemusta ammatillisesti toimivaan yhteisöön kuulumisesta. Havainto on vastakkainen niiden tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan opettajat kokevat teoriaopintojen merkityksen vähäisenä työelleen (ks. Rautopuro ym. 2011). Muutenkin koulutuksessa on onnistuttu luomaan keskusteleva ja tutkiva tila opiskelijoiden ja kouluttajien kesken.

”[--] se mikä musta oli hienoa, että siellä oli semmosia opettajia, mitkä arvosti meidän varmaan välillä koomisiakin ajatuksia. Että ne ihan pokalla on siellä tarttunut ihan oikeasti.” (Ilona)

Haastatellut liittävät ammatillisen keskustelun ja ymmärryksen ryhmien ja työyhteisön toiminnasta vahvasti koulutuksen muodosta juontuvaksi osaamiseksi. Yhteisöllisen, oppivan työyhteisön luominen opettajankoulutukseen vaikuttaa heillä onnistuneen, vaikka organisaatiokulttuurissa ei sille juuri ole perinteitä. Useat opettajan keskeiset työtavat ovat luonteeltaan niin itsestään selviä, että ne otetaan kyseenalaistamattomina, teknisinä ratkaisuin, toiminnan lähtökohdaksi (ks. Britzman 2003; Nikkola 2011). Scheinin (2017, 13–14) käsittein ammatit toimivat kulttuureina, joiden toimintatavat muuttuvat itsestäänselvyyksiksi ja painuvat lopulta tiedostamattomalle tasolle. Integraatiokoulutuksessa näitä toiminnan organisoimista tapoja, kulttuurisia oletuksia (Argyris 1994; James ym. 2006; Kuittinen 2001) on aineiston perusteella onnistuttu kyseenalaistamaan. Tutkiva asenne kohdistuu erityisesti omaan toimintaan osana yhteisöä, tämän toiminnan ehtoihin ja niiden arviointiin eri näkökulmista (ks. Freire 2005a, 186–188).

## KOKEMUKSIA SIIRTYMISESTÄ KOULUN TYÖKULTTUURIIN

Siirtyminen työelämään on koetinkivi koulutuksen vaikuttavuudelle, kun opiskeluyhteisössä omaksuttuja toimintatapoja on suhteutettava uuteen ympäristöön. Vaikka opettajien kokemukset työelämästä ovat eri kouluilta, niissä on paljon samankaltaisuuksia.

Niillä opettajilla, joilla ei haastatteluhetkellä ollut vielä pitkää työkokemusta, oman hyvän opetuksen ideaalin ja oletetun koulutodellisuuden välinen juopa on vahvempi kuin niillä, joilla työkokemusta on enemmän. Koulutuksessa herännyt kriittisyys koulun käytänteille on herättänyt kysymyksiä, joista on keskusteltu entisten opiskelutovereiden kanssa. Pidempään töissä olleilla huoli oman ideaalin ja koulutodellisuuden välisestä ristiriidasta ei tule esiin ainakaan yhtä vahvana. He vaikuttavat sopeutuneen koulun työyhteisöön, vaikka havaitsevatkin ristiriitoja oman ideaalinsa ja työnsä tapojen välillä. Kyse lienee ammatillisen identiteetin neuvottelusta, jossa omien toiveiden ja koulutodellisuuden välille rakennetaan sovintoa (Schaefer 2013).

Omien ideaalien ja työyhteisön odotusten välinen jännite on kuitenkin olemassa ja tulee esille selkeästi haastatteluissa. Jännitteet ovat sidoksissa tapaan ajatella koulusta, kun esimerkiksi oma pyrkimys oppimisen sisältöjen syvällisempään ymmärrykseen törmää suorittavampaan tapaan:

”Mut sitten jotenkin se mitä ajatellaan oppimisesta ja opetuksesta ja arvioinnista [--] Se on niinku ihan yö ja päivä, et niinku et jos tosiaan työkaverit lähtee suunnittelemaan opetusta silleen, että ne on jakanut ne oppikirjan aukeemat niinku viikko kerrallaan.” (Ellen)

Moni opettaja kuvailee tarkkoja havaintojaan työyhteisönsä dynamiikasta. Tämä liittyy kehittyneeseen kykyyn tarkastella koulua kriittisesti ja syventyneeseen ymmärrykseen ryhmien toiminnasta.

”Ite oon tuonut esille joitakin asioita, et mun mielestä tällä tavalla ei voi, ei voi puhua oppilaille. Ja rehtori on, on tota jättänyt puuttumatta asiaan, koska se on ollut niin vaikeeta puuttua siihen.” (Markus)



Kyky tehdä havainnot työyhteisöstä ei kuitenkaan takaa helppoa selviytymistä koulun arjessa. Päinvastoin, jotkin käytännön asiat koulu yhteisössä näyttävät muuttuvan jopa aiempaa monimutkaisemmiksi ja problemaattisemmiksi, kun niitä ei ollakaan valmiita sivuuttamaan kyseenalaistamattomina käytännöllisinä tapoina ja ohjeina. (Ks. myös Nikkola 2011, 216–221.) Näkyviin artefakteihin, kuten oppilaiden pipon käyttöön, koulussa kyllä puututaan, mutta syvemmän tason kulttuurisiin ilmiöihin puuttumista vältellään (ks. Schein 2017, 17–25).

Yksi asia, jolle haastatellut ovat herkistyneet, on juuri se, mistä koulussa ei puhuta: eräänlaiset koulun työ kulttuurin kirjoittamattomat säännöt, joita haastateltava kutsuu 'tabuiksi'. Markus käyttää tabun käsitettä kuvaillaessaan, miten hänen yrityksensä nostaa yhteiseen keskusteluun opettajien tapaa kohdella oppilaita on jätetty täysin käsittelemättä. Opettajat kertovat herkistyneensä havainnoimaan työ kulttuurin reunaehtoja. He sanovat esimerkiksi arvioivansa, millainen yhteistyö kunkin kollegan kanssa on mahdollista.

Opettajat ovat tottuneet koulutuksen myötä ammatilliseen keskusteluun ja yhteistyöhön, jossa tutkitaan ja kyseenalaistetaan myös Scheinin (2017) toiselle ja kolmannelle tasolle ulottuvia kulttuurisia piirteitä, ja toivovat tämän jatkuvan koulu yhteisössä. Ammatillinen keskustelu ja yhteistyö ovat keskeisiä kriittisen opettajaideaalien aineksia. Suurin osa haastatelluista kuitenkin kokee, että kumpaakin on vaikea toteuttaa omalla koululla. Opiskelussa keskeisenä menetelmänä toteutettua keskustelukulttuuria ei koeta löytyvän helposti työ yhteisöstä.

"[--] siellä ei oo semmosta kauheen jotenkin semmosta ammattiin tai työhön liittyvää semmosta keskustelukulttuuria niin paljoa kuin mä odotin. Ei sitä voi sanoa, ettei sitä oo, mutta kun oli opiskelussa tottunut, että voi niinku, et jos joku asia mietityttää, niin sit siitä voi puhua ja on niitä opiskelijakollegoita, kenen kaa voi mieltää, että mitä sä tästä aattelet ja mistähän tässä on kyse." (Ellen)

Vain pari haastateltua kertoo koulullaan tehtävän runsaasti yhteistyötä. Yksi opettaja kertoo olevansa työnohjauksessa ja kuvaa ryhmää merkittäväksi ammatilliselle keskustelulle. Vaikka koko työ yhteisössä

yhteistyötä tai osaamisen jakamista ei tehtäisi, moni on kuitenkin löytänyt kollegan tai ryhmän, jonka kanssa tekee ainakin jonkin verran yhteistyötä. Monilla yhteistyö on keskustelua oppilaista ja opetuksesta – mutta siihen kaivataan syvyyttä.

Siirtyessään työelämään tutkiva koulutusryhmä hajoaa, ja vaikka moni kuvaa löytäneensä työ yhteisöstään kollegoita, joiden kanssa on mielekästä tehdä yhteistyötä, se ei korvaa opiskeluajan ohjatun ryhmän tukea työlle etenkin opettajan uran alkuvaiheessa. Työelämään siirtyminen merkitsee jonkinasteista ammatillista yksin jäämistä, johon opettajat reagoivat eri tavoin.

Jotkut jäävät rooliin, jossa painottuu koulu yhteisön tarkkailu, toiset pyrkivät muuttamaan koulu yhteisöä osallistumalla aktiivisesti työ yhteisönsä kehittämiseen ja hakeutumalla yhteistyöhön samoja tavoitteita jakavien kanssa. Muutamat haastatellut ovat lähteneet toteuttamaan ajatuksiaan hyvästä opetuksesta, vaikka se olisi vaatinut kollegoiden tavoista poikkeamista. Jotkut taas ovat ottaneet koulun tavat annettuina, eivätkä ole kokeneet tarvetta tai mahdollisuuksia kyseenalaistaa niitä ainakaan ääneen, saati toimia toisin – vaikka jotkut huomaavatkin pulmia työ kulttuurissa.

Moni tunnistaa ristiriitaisuutta työtään koskevien ajatusten ja toimintansa välillä. Haastateltavat antavat ristiriidalle erilaisia selityksiä, joista tyypillisimpiä on se, että energiaa työuran alussa kuluu perusasioihin, kuten oman työn organisoimiseen, koulun käytäntöihin tutustumiseen ja ryhmänhallintaan. Aika ei riitä käytänteiden uudistamiseen, sillä haastateltavat kokevat totutusta poikkeavien työtapojen vaativan paljon suunnittelua. Tulkitsemme, että kriittinen ymmärrys ei välttämättä johda toimintaan. Tähän näyttäisivät vaikuttavan ainakin koulun kulttuuri ja totuttu tapa kohdentaa opettajan työn resursseja.

#### TÖRMÄYKSIÄ TYÖKULTTUURIN TIEDOSTAMATTOMIIN PERUSOLETTAMUKSIIN

Integraatiokoulutuksessa tehty kehittämistyö on osaltaan onnistunut nostamaan tarkasteluun opettajan koulutuksen ja -työn ongelmakohtia. Koulutus on kehittänyt siinä opiskelien valmiuksia tarkastella

## TYÖKULTTUURIT TÖRMÄÄVÄT TAI ASETTUVA LIMITTÄIN.

kriittisesti työtään opettajana. Haastatteluissa nousivat esiin etenkin ryhmää ja työyhteisöä koskevat valmiudet, jotka ovat keskeisiä kriittisen opettajaideaalin mukaisen opettajuuden synnylle. Koulutus näyttää tuottaneen vahvaa akateemisesti orientoitunutta opettajuutta, jossa analyttisen kyvyn lisäksi näkyvät uteliaisuus ja kiinnostus koulukulttuurin ilmiöitä kohtaan, mitä voisi kutsua tutkivaksi otteeksi. Tutkiva ote ei kuitenkaan ole johtanut yhtä aktiiviseen muutostyöhön kuin haastateltujen koulua koskevan ymmärryksen perusteella voisi olettaa. Koulun kehittämistä pidetään tarpeellisena, mutta ajattelu ei läheskään aina muutu toiminnaksi, joka edelleen muuttaisi koulun työkulttuuria, rakenteita ja toimintatapoja.

Onkin havaittu, että emansipatorisesta ja uudistavasta oppimisesta – vaikka se olisi voimakasta henkilökohtaisten premissien ja paradigmojen muuttumista – ei vielä välttämättä seuraa toiminnan muutoksia. Sisäiset muutokset törmäävät koulutyöyhteisössä laajempiin rakenteisiin ja reunaehtoihin, jotka estävät toimimasta ihanteen mukaisesti. (Heaney & Horton 1995, 104; myös Simola 2015, 41–45.) Koulun ja opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta kiinnostavaa onkin, millaisiin esteisiin yritykset muuttaa toimintakulttuuria törmäävät. Syyt tilanteeseen ovat yksilöllisiä ja yhteisöllisiä, mutta osittain kyse on tiedostamattomista tavoista, joiden varassa työkulttuurit toimivat.

Aineiston perusteella erilaiset työkulttuurit törmäävät tai asettuvat limitteihin. Koulutuksessa opittua työkulttuuria ei voikaan välttämättä helposti soveltaa tai edes sovittaa yhteen koulun työkulttuurin kanssa. Koulukulttuuri ja opettajan perusteltuna pitämä tapa toimia joutuvat hankaukseen. Organisaatiokulttuurin näkökulmasta tällaisia työkulttuurien hankauksia voi kutsua perusolettamuksiksi.

Koulu on olemukseltaan säilyttävä, koulun kulttuuri kantaa mukanaan totuttuja toiminnan tapoja

(ks. Tyack & Cuban 1994). Kulttuuria on hankala muuttaa, koska perususkomusten tasolla se on myös identiteetin lähde, ja perususkomusten kyseenalaistuminen voi herättää ahdistusta (Schein 2017, 21–25). Totutuille urille on helppo koulun työkulttuurissa ajautua, vaikka ne eivät omia ajatuksia vastaisikaan, mitä yksi opettaja kohdaltaan reflektoi:

”[–] koulu on niin jollain tavalla valmis paketti, että sinne voi tulla silleen, että täällä on niin paljon semmosia totuttuja tapoja, miten täällä tehdään asioita, niin niihin on tavallaan aika helppo sitten mennä vaan ajattelematta sitä sen enempiä. Et se on varmaan yks, mikä, mikä niinkun sitten aiheuttaa sen, että tekee jotain muuta kuin mitä pitäisi järkevänä.” (Juuso)

Työyhteisö ohjaa opettajia perusolettamustensa mukaiseen toimintaan (Schein 2017, 11–12, 21–25). Opettaja, joka kokee saaneensa sekä hiljaista että ääneen lausuttua kritiikkiä siitä, mitä hän itse pitää lasten kohtaamisena, kuvaa tätä näin: ”[–] ja sit semmonen tavallaan ihmettely siihen sellaseen, että viettää mieluummin esimerkiksi välituntisin aikaa niitten lasten kanssa kuin opettajien kanssa.” (Jenni)

Toiminnan julkilausutut tavoitteet, esimerkiksi oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta, ja toimintaa syvätasolla ohjaavat perusolettamukset ovat usein jännitteiset.

Erään opettajan kertomus siitä, kuinka kasvatus-tieteellisten tekstien lukeminen pidetään salassa kollegoilta, kuvaa sitä, mikä työyhteisössä tuntuu ”normaalilta” toimintatavalta:

”[–] just puhuttiin siitä, että ollaaks me puhuttu muille kollegoille tai siis työkavereille, oman työpaikan työkavereille, että meillä on, että mä oon menossa lukupiiriin. Ja sitten moni ei ollut mitään semmoista puhunut. Et sitten, siinä me jotenkin puhuttiin, että minkälaista se on kertoa siitä, niin se alko muistuttaa semmoista AA-kerhoa [–] Tämmönen vähän niinkun salainen juttu ja tästä ei nyt ihan hirveästi viitti puhua. Ja sit kun alkaa miettimään, että mitä se on. Että me luetaan jotain kasvatus-tieteeseen liittyviä tekstejä ja keskustellaan niistä, niin ei se nyt niinku mitenkään hirveen kielletyltä vaikuta, mutta.” (Juuso)

## TYÖYHTEISÖ OHJAA OPETTAJIA PERUSOLETTAMUSTENSA MUKAISEEN TOIMINTAAN.

Useat opettajat kuvaavat kyllä työyhteisöään miellyttäväksi, mutta ammatillista yhteistyötä koetaan tehtävän vain vähän. Tämä saattaa johtua siitä, että haastateltavat eivät kelpuuta ammatilliseksi yhteistyöksi pelkkää yhdessä viihtymistä, vaan heillä on halu syvempään ammatilliseen yhdessä tekemiseen:

"[--] turhautti aika paljon, [--] sillä mun mielestä tosi kallisarvoisella yt-ajalla, [--] että kun kaipais sitä keskustelua ja niinku mihin suuntaan me näitä lapsia kasvatetaan, niin sitten mietittiin, että tämä vai tämä ravintola." (Ellen)

Yhteistyötä on siis tapahtunut organisaatiokulttuurin ensimmäisellä tasolla, keskusteluna konkreettisista asioista. Mutta ilmeisesti yhteistyö ja työn reflektiivinen tarkastelu kouluissa ei ole yhtä syvällistä kuin se, johon opettajat ovat tottuneet koulutuksessa: asioita on voinut pohtia ja kehittää yhdessä ja on menty organisaatiokulttuurin kolmannellekin tasolle pyrittäessä pääsemään kiinni perusolettamuksiin. Siinä missä integraatiokoulutuksessa on saavutettu oppivan kulttuurin toimintatapoja, tutkittujen opettajien kouluissa Scheinin (2017, 344–347) kuvaamat oppivan kulttuurin piirteet, kuten avoin keskustelu toiminnasta, tutkimuksellisuus ja usko työkulttuurin analysoinnin arvoon, eivät toteudu ainakaan yhtä vahvasti.

### POHDINTA

Analyysimme nosti keskiöön koulutus- ja työyhteisöjen tiedostamattomia perusolettamuksia ja arvoja. Näitä olivat jännitteet siinä, miten opettajan työtä tulisi tehdä ja mitä työhön kuuluu: esimerkiksi mihin ja miten työaika käytetään ja millaisista asioista tehdään päätöksiä. Analyysin perusteella opiskelun aikana omaksuttu yhteisöllinen työkulttuuri on opettanut havainnoimaan ryhmien ja yhteisön dynamiikkaa työyhteisössä, tarkastelemaan koulukulttuuria

kriittisesti ja kaipaamaan ammatillista keskustelua kollegojen kanssa. Tulostemme mukaan integraatiokoulutuksesta valmistuneilla opettajilla on akateemista kykyä analysoida koulukulttuuria Scheinin (2017) kolmella tasolla ja reflektoida omaa toimintaansa osana yhteisöä ja sen kulttuuria.

Yhteisöllinen koulutusmalli on tuottanut vahvaa akateemisesti orientoitunutta opettajuutta, jossa analyttisen kyvyn lisäksi näkyvät uteliaisuus ja kiinnostus koulukulttuurin ilmiöitä kohtaan. Kriittinen opettajankoulutus ei näin pelkisty ainoastaan interventioiksi luokahuoneessa vaan keskittyy myös opettajan oman ymmärryksen ja ajattelun kehittämiseen suhteessa ympäröivään todellisuuteen (vrt. Sitomaniemi-San 2015). Monet haastatellut opettajat kuvasivat tutkivaa otetta työtään kohtaan, mikä kertoo kriittis-emansipatorisen tutkimusperinteen mukaisesta kriittisen intellektuelin ideaalista haastateltujen ajattelussa (Freire 2005b; Giroux 1988). Työkulttuurien erilaiset toimintamekanismit johtivat kuitenkin siihen, että tällaista kriittisen intellektuelin mukaista ajatusta ammatillisuudesta oli vaikea toteuttaa koulukulttuurissa. Tutkiva ote ei johtanut yhtä aktiiviseen toimijuuteen kuin koulua koskevan ymmärryksen perusteella voisi olettaa.

Työelämän kehittämisspyrkimykset törmäävät perusolettamuksiin. Ongelma ei ole vain opettajankoulutuksen ja koulun välinen vaan ilmenee monin tavoin koulutuksen maailmassa. Samoin kuin haastateltavat esimerkiksi kuvailevat törmäyksiä olemassa olevaan koulukulttuuriin, myöskään integraatiokoulutuksen opiskelu- ja työkulttuurin rakenteet eivät lähtökohdiltaan sopineet kovinkaan hyvin yliopiston toimintaan (ks. Räihä, Mäensivu, Rautiainen & Nikkola 2011). Tästä seurasi toimintarakenteiden haastaminen omalla laitoksella, ja lopulta opettajankoulutuslaitokselle syntyi muitakin yhteisöllistä toimintakulttuuria edistäviä ryhmiä.

Kun useissa tutkimuksissa (esim. Blomberg 2008; Laine 2004; Rautopuro ym. 2011) on todettu, että opettajankoulutuksen vaikuttavuus on heikko etenkin asenteiden ja teoreettisen ymmärryksen osalta, haastateltujen kokemuksia voidaan pitää kiinnostavina ja jopa päinvastaisina aiempiin tutkimustuloksiin verrattuna. He kertovat oivaltaneensa oppimansa ja sen merkityksen hitaasti, vasta myöhemmissä

## YLIOPISTOKOULUTUKSEN TUOTTAMA TUTKIMUKSELLINEN ORIENTAATIO JÄÄ TYÖELÄMÄSSÄ HELPOSTI MARGINAALIIN.

opinnoissaan tai työelämässä, mikä taas on kiinnostavaa suhteessa keskusteluun koulutuksen tulosten mittaamisesta.

Tutkimuksemme nostaa esiin pitkäkestoisen ryhmäprosessin, joka on auttanut tiedostamaan koulutusyhteisöjen sosiaalisesti rakentuvia, valtaosin julkilausumattomia merkityksiä. Ryhmän merkitys oppimisprosessissa onkin osuva esimerkki sellaisesta keskeisestä oppimisen elementistä, jota hyödynnetään yleensä varsin kapeasta kulttuurisesta tulokulmasta (Bibby 2011; Britzman 1999; Nikkola; Schein 2017). Työkulttuurin syvempien perusolettamustasojen havaitseminen, saati muuttaminen, on vaikeaa ja hidasta.

Tiedostamattomat perusolettamukset ja arvot ovat läsnä kaikessa vuorovaikutuksessa, ne vaikuttavat ihmisten työn arkeen, kokemuksiin omasta työstä ja yhteisöön kuulumisen mahdollisuuksista. Yhteisöjen perusolettamukset vaikuttavat tavoilla,

joita on vaikea suunnitella tai ennakoita. Yhteisöjen jäsenet aistivat nämä kulttuurin tasot, mutta niitä on haastava sanallistaa. Siksi näitä yhteisöjen toiminnan heikosti tiedostuvia ulottuvuuksia on haastavaa ymmärtää. Koulutus voi auttaa tunnistamaan perusolettamuksia, mutta tietoisuus näyttää samalla aiheuttavan hankausta ja jopa törmäyksiä työn arjessa.

Tutkimuksemme tulokset nostavat tarkasteltavaksi havainnon siitä, miten yliopistokoulutuksen tuottama tutkimuksellinen orientaatio jää työelämässä helposti marginaaliin. Sinänsä tarpeellinen sisällöllinen ammattitaito vaatii kehukseeseen yhteisöllistä ja koulutuspoliittista ymmärrystä. Laajempien rakenteiden vaikutus yksittäisen opettajan työhön on suomalaisessa opettajankoulutuksessa perinteisesti jäänyt didaktisen ja psykologisen osaamisen varjoon (Rantala & Rautiainen 2013; Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006).

Kulttuurin pintatasolla pysyvällä teknis-rationaalisella opettajuudella on ollut monestakin syystä vahva asema, ja opettajan työtä on pidetty didaktis-psykologista osaamista eikä yhteiskunnallista tai edes yhteisöllistä kriittisyyttä vaativana ammattina. Koulun työkulttuuri on, niin kuin monet muutkin opetuksen järjestämistä koskevat itsestäänselvyyksinä pidetyt asiat, vähintään yhtä merkittävä tekijä koulutuksessa ja sen tutkimuksessa kuin sisällöt. Koulutuksen kehittämisessä tulisi keskittyä myös koulutuksen työkulttuuriin ja sen syvärakenteisiin.



TIINA NIKKOLA  
KT, FM, yliopistonopettaja  
opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto



MATTI RAUTIAINEN  
KT, lehtori  
opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto



JARMO LYHTY  
KM, FM, jatko-opiskelija  
opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto



MINNI MATIKAINEN  
KM, jatko-opiskelija  
opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## LÄHTEET.....

- Argyris, C. (1994). Good Communication that Blocks Learning. *Harvard Business Review* 72(4), 77–85.
- Bibby, T. (2011). *Education – An ‘Impossible profession’? Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. New York: Routledge.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.
- Britzman, D. P. (2009). *The Very Thought of Education. Psychoanalysis and the Impossible Professions*. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. Revised edition. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (1999). ‘Thoughts Awaiting Thinkers’: Group Psychology and Educational Life. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* 2(4), 313–335.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural Myths in Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review* 56(4), 442–456.
- Clavert, M. (2017). *Academics’ Transformative Learning at the Interfaces of Pedagogical and Discipline-specific Communities*. University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences. Helsinki Studies in Education, number 20.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which Shape and Reshape New Teachers’ Identities: A Multi-perspective Study. *Teaching and Teacher education* 22(2), 219–232.
- Freire, P. (2005a). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. (2005b). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those Who Dare Teach*. Expanded Edition. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport (Connecticut): Bergin & Carvey.
- Heaney, T. W. & Horton, A. I. (1995). Reflektiivinen osallistuminen yhteiskunnalliseen muutokseen. Teoksessa J. Mezirow ym. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, J. (2015). Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Hsieh, H.-F. & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research* 15(9), 1 277–1 288.
- Hyytiäinen, A. (2003). *Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi – Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Hökkä, P. (2012). Teacher Educators Amid Conflicting Demands: Tensions Between Individual and Organizational Development. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 433.
- Ikonen, R. (2006). *Yrittäjyyskasvatus. Kansalaisen taloudellista autonomiaa etsimässä*. SoPhi 102. Jyväskylä.
- James, C., Connolly, M., Dunning, G., Elliot, T. (2006). *How Very Effective Primary Schools Work*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jurasaite-Harison, E., Rex, L. A. (2010). School Cultures as Contexts for Informal Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education* 26(2), 267–27.
- Karjalainen, A. (1992). *Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä?* Oulun yliopisto, Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Kuittinen, M. (2001). *Defensiivinen käyttäytyminen yhteistyön ja kommunikaation esteenä. Pienyrityksen tapaustutkimus*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja, n:o 52.
- Kumpula, H. (1994). *JOKU vastaa kaikesta? – yliopiston tiedostamattomien rakenteiden jäljillä*. Käyttätymistieteiden laitos. Oulun yliopiston opintotoimen julkaisuja, Sarja A Nro 6.
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana*. Acta Universitatis Tamperensis 1 016. Tampereen yliopisto.
- Martikkala, A. & Matikainen, M. (2015). *”Ja niin hyvää opetusta, että meistä tulee kaikista hyviä opettajia!” Opiskelua koskevat odotukset ja vaatimukset avaimina oppimiskäsityksiin ja opiskelukuluttuuriin luokanopettajakoulutuksessa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Mäensivu, M. (2012). Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus* 32(2), 107–115.
- Nikkola, T. (2011). *Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä: syllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi opiskeluryhmässä ohjaajan tulkitsemana*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 422.
- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) (2013). *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.

- Nupponen, R. (2009). *Koululaisesta opiskelijaksi. Etnografinen tutkimus itseohjautuvuuden kehittymisestä aloittavassa opiskelijaryhmässä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- OKM (2016). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. www: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (14.1.2019).
- Puustinen, L. (2012). "Sä oot hyvä opettaja ja sitä käyt sen koulun" Opiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuurista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Rantala, J. & Rautiainen, M. (toim.) (2013). *Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi*. Kasvatusalan tutkimuksia 64. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Rautopuro, J., Tuominen, V. & Puhakka, A. (2011). Vastavalmistuneiden opettajien työllistyminen ja akateemisten taitojen tarve. *Kasvatus* 42(4), 316–327.
- Räihä, P., Mäensivu, M., Rautiainen, M. & Nikkola, T. (2011). The Sequence of Educational Innovation from University to Working Life. Teoksessa C. Nygaard, N. Courtney & C. Holtham (toim.) *Beyond Transmission: Innovations in University Teaching*. Oxfordshire: Libri Publishing, 63–76.
- Schaefer, L. (2013). Beginning Teacher Attritions: A Question of Identity Making and Identity Shifting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 19(3), 260–274.
- Schein, E. (1999). *The Corporate Culture. Survival Guide. Sense and Nonsense About Culture Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. (2017). *Organizational Culture and Leadership*. 5. painos. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Simola, H. (1995). *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1880-luvulta 1990-luvulle*. Tutkimuksia 137. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Sitoniemi-San, J. (2015). *Fabricating the Teacher as a Researcher. A Genealogy of Academic Teacher Education in Finland*. University of Oulu.
- Tyack, D. & Cuban, L. (1994). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Suoranta, J. (2003). *Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää*. Tampere: Vastapaino.
- Suoranta, J. & Rynnänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into Kustannus.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., Piattoeva, N. & Eronen, A. (2006). "Se on sellaista kasvattavaa, yleissivistävää toimintaa" – opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) *Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus tutkimuksia 5, 39–68.

JENNI KANTOLA

# Miten kääntää työyhteisön konfliktit oppimiskokemukseksi työyhteisösovittelulla?



Vaikka puuttuminen työpaikan konflikteihin on todettu välttämättömäksi työntekijöiden hyvinvoinnille, konfliktien ratkaisumenetelmiä tunnetaan huonosti. Suosiotaan kasvattaneen työyhteisösovittelun uskotaan prosessina kehittävän koko organisaation vuorovaikutustaitoja.

KANSALLISET TYÖOLOMITTARIT ovat kertoneet 2010-luvun lopulla karua tarinaa konflikteista työpaikoilla ja tulehtuneista työilmapiireistä (Työolobarometri 2017). Yhteisöissä kohdataan ristiriitoja, asiatonta käytöstä, jopa kiusaamista. Henkilöstöjohtamisen tutkijana olen saanut kuulla, että iso osa esimiesten työstä lohkeaa työyhteisön konfliktien selvittelyyn.

Konfliktit jäävät harvoin vain osapuolten välisiksi. Sen sijaan ne muuttuvat ajan mittaan koko yhteisöä koskeviksi. Huono ilmapiiri saattaa heikentää työntekijän työtehoa ja lisätä sairauspoissaoloja. Työntekijöiden vaihtuvuus voi lisääntyä, ja asioiden selvittely kuormittaa työoloja (Hyvönen & Koskinen 2010).

Vaikka ratkaisemattomien tai huonosti käsiteltyjen konfliktien tiedetään edistävän ristiriitojen kasvamista, konfliktiratkaisumenetelmiä tunnetaan vähän. Siten esimiehiltä puuttuu välineitä ja osaamista puuttua konflikteihin ja ratkoa niitä kestäväällä tavalla (Pehrman 2011).

Kansainvälisesti tunnetun konfliktinratkaisumenetelmän, työyhteisösovitteluun, on havaittu kehittävän koko työyhteisöä ehkäisemään, käsittelemään ja ratkaisemaan konflikteja. (Poitras & LeTareau 2009; Wall & Dunne 2012; Saundry ym. 2013).

Suomalaisissa organisaatioissa suosiotaan merkittävästi viime vuosina kasvattanut työyhteisösovittelu on ristiriidan ratkaisemiseen pyrkivä, usein

## JOKA VIIDES SUOMALAINEN ON JOUTUNUT KOHTAAMAAN KIUSAAMISTA TYÖURALLAAN.

organisaation ulkopuolisen puolueettoman tahon ohjaama prosessi (Bollen & Euwema 2013; Järvinen & Luhtaniemi 2014). Se tarjoaa sekä vaihtoehdoisen tavan että työvälineen kohdata ja ratkoa työyhteisön ristiriitoja.

Työyhteisösovittelun vaikutukset eivät jää pelkään yksittäiseen konfliktiin, vaan yhteisöllisen prosessin on havaittu parhaimmillaan kehittävän koko työyhteisöä. Itse prosessi, sovittelijan rooli, vuorovaikutteiset menetelmät ja yhteisöllisyys ovat vaikuttaneet siihen, että työyhteisösovittelusta on alettu puhua yhteisöllisen oppimisen prosessina. (Poitras & LeTareau 2009; Wall & Dunne 2012; Saundry ym. 2013.) Minkälaista oppimista työyhteisösovittelussa sitten tapahtuu ja miten yhteisöt voivat oppia hyödyntäessään sovittelua?

### KONFLIKTIN MÄÄRITTELY

’Konflikti’ on laaja, monisyinen ja tulkinnanvarainen käsite. Yleiskielessä se tarkoittaa yhteen törmäystä, ja käsitteellä viitataankin laajassa mielessä tilanteisiin, joissa ihmisten asenteet, ajatukset ja käytös törmäävät keskenään. (Wall & Callister 1995). Organisaatiokontekstissa voidaan puhua yksilöiden tai ryhmien välisestä konfliktoitumisesta, jolloin ”taustalla on keskenään vastakkaisia tai ristiriitaisia käsityksiä tilanteen ratkaisemisen päämääristä tai keinoista” (Ikonen-Varila 1994, 67).

Konfliktintutkimuksessa konfliktit luokitellaan niiden luonteen perusteella yleensä tunne- tai asia-pohjaisiin. Tunnekonflikteilla viitataan ristiriitoihin ihmissuhteissa, kun taas asiakonflikteissa ongelmat koskevat työn sisältöä tai tavoitteita. Lisäksi voidaan puhua prosessikonflikteista, joilla tarkoitetaan erimielisyyksiä tehtävien suorittamisessa tai vastuissa.

(Jehn 1997.) Konfliktit voidaan jaotella taustan mukaan (Pehrman, 2010):

- 1) vuorovaikutuksellisiin konflikteihin, jotka syntyvät sanallisen tai sanattoman viestinnän yhteen törmäyksissä,
- 2) henkilökohtaisista tekijöitä johtuviin konflikteihin, jotka syntyvät sosiaalisissa suhteissa tapahuneista ongelmista,
- 3) tehtäväsuuntautuneista syistä johtuviin konflikteihin, kuten erilaisista työtavoista kumpuaviin ongelmiin,
- 4) kulttuurista johtuviin konflikteihin, jotka taas nousevat erilaisista näkökulmaeroista ja
- 5) muihin tekijöihin, joita ovat esimerkiksi ailah-televaisuus ja väärinymmärrykset.

Useissa määritelmässä painottuvat samanaikaiset mutta erisuuntaiset pyrkimykset ja toiveet. Keskeistä konfliktien synnyssä on nimenomaan osapuolten subjektiivinen havainto vallitsevista eroista. Konflikti ei synny vain olemassa olevista näkemyseroista, vaan se vaatii erojen tunnistamisen ja niin sanotun konfliktikynnyksen ylittämisen. Erimielisyyksien ja mielipide-erojen tulee olla tarpeeksi merkityksellisiä ja vakavia, jotta kynnyks ylittyy. Konflikti tulkitaan jatkuvaksi ja kehittyväksi ilmiöksi, jolla on taipumus muuttaa muotoaan. (Rahim 2015.) Sen todetaan olevan erittäin monimutkainen systeemi, jonka taustalla voivat vaikuttaa lukemattomat, joskus jopa toisiinsa liittymättömät syyt (Gallo 2013).

### TYÖYHTEISÖN KONFLIKTIT

Työyhteisökonfliktit voidaan jakaa karkeasti yhteisöllisten ja työperäisten sekä yksilölähtöisten ongelmien aiheuttamiin konflikteihin (Pehrman 2012). Yhteisöllisiin konflikteihin ajaututaan usein, koska työnjaossa tai vastuualueissa ei ole selviä pelisääntöjä tai tavoitteita ei ole tehty riittävän selviksi. Riittämätön viestintä tai liika kiire voivat aiheuttaa väärinkäsityksiä ja luoda pohjaa konfliktien syttymiselle. Kirjallisuudessa juuri johtamisesta aiheutuvat ristiriidat ovat isoimpia konflikteja aiheuttavia tekijöitä yhteisöissä (Bennet 2013).

Alaiset saattavat kokea johtajan toimintatavat puutteellisiksi, epäoikeudenmukaisiksi tai epäselviksi.



Taustalla ei kuitenkaan välttämättä ole johtajan toiminta tai muutoksen aiheuttamat epävarmuudet, vaan konflikteille voivat altistaa työn rakenteelliset ongelmat, kuten kilpailuasetelmat tai työnkuvien haasteet. Yksilölähtöiset konfliktit puolestaan kytkeytyvät ongelmiin osaamisessa, arvojen ja näkemyseroissa tai jaksamisongelmissa. Taustalla voi olla myös mielen-terveysongelmia. (Vartia ym. 2004.)

Työyhteisöjen epäasiallista käytöstä tarkastelevan tutkimuksen haasteena on termien ja käsitteiden monitulkintaisuus: konflikteihin saatetaan lukea kaikki pienistä erimielisyyksistä pitkäkestoiseen ja rikosoikeudelliset tunnusmerkit täyttävään kiusaamiseen. (Vartia 2006.)

Työpaikkakiusaaminen on tilastojen mukaan yleinen ongelma suomalaisilla työpaikoilla; joka viides suomalainen on Työolobarometrin (2017) mukaan joutunut kohtaamaan työurallaan kiusaamista. 'Kiusaamisella' tarkoitetaan toimintaa, jossa työyhteisön jäsenen tai jäseniin kohdistuu jatkuvaa, toistuvaa, systemaattista ja kielteistä käyttäytymistä. Kiusaajan tavoitteeksi on tulkittu kohteen itsetunnon, maineen tai työkyvyn vahingoittaminen, ja kiusaamisen ajatellaan aiheuttavan huomattavaa psykologista, psykosomaattista ja sosiaalista kärsimystä. (Einarsen ym. 2011.)

Kiusaaminen voi olla suoraa, kuten loukkaavia huomautuksia, nöyryyttämistä ja syyttämistä. Se voi myös olla epäsuoraa ja hienovaraisempaa, vaikeammin tunnistettavaa, esimerkiksi sosiaalista eristämistä, vaikenemista, toisen vähättelyä tai ylipäättään epätasa-arvoista kohtelua. Kiusaamisesta puhutaan prosessina, jossa huono kohtelu muuttuu kiusaamiseksi, kun toiminta muuttuu systemaattiseksi ja jatkuu pitkään. Kirjallisuudessa on kuitenkin tunnistettavissa, että työpaikkakiusaaminenkin saa usein alkunsa selvittämättömästä konfliktista tai käännekohdasta, jonka jälkeen tilanne eskaloituu ja pahenee (Einarsen ym. 2003).

Vaikka kiusaamisen on huomattu olevan usein seurausta ratkaisemattomista ristiriidoista, on havaittu myös tilanteita, joissa kiusatuksi joutunut ei ole tehnyt mitään provosoidakseen tilannetta. Kiusaaminen ja häirintä saattavat siten alkaa tyhjästä. (Vettainen, 2012).

Kiusaamisen, kuten muiden konfliktien, todetaan olevan suuressa määrin ryhmäilmiö, koko työyhteisön ongelma. Monissa tapauksissa osapuolilla on tarve hakea tukea ja hyväksyntää omille näkemyksilleen ja omalle toiminnalleen. Kiusaaminen laajenee työyhteisössä, kun molemmat osapuolet saavat lisää tukijoukkoja ja vastustajia. Kun kiusaaminen on jatkunut liian pitkään, on havaittu, että kiusatun mahdollisuudet kontrolloida tilannetta vähenevät dramaattisesti. Tutkimusten mukaan uhrin oma-aloitteisuus korjata tilannetta tai usein suositeltu avoin keskustelu voivat vain pahentaa konfliktia ja johtaa jopa kostotoimiin. Pitkään jatkuneeseen kiusaamiseen tulisikin puuttua laki- tai valtalähtöisesti eikä psykologisista lähtökohdista. Konkreettisia ratkaisuja työpaikalla ovat muun muassa kiusatun ja kiusattujen siirtäminen eri paikkoihin. (Leyman, 1996.)

Työyhteisöjen konfliktien ajatellaan kehittyvän ajan mittaan ja usein pahenevan, ellei niihin puututa ajoissa. Ensimmäisessä vaiheessa ilmaistaan erimielisyyksiä ja voidaan tunnistaa kitkaa ihmissuhteissa ja kommunikaatiossa. Toisessa vaiheessa työyhteisön tilanne on jo niin tulehtunut, että sen jäsenistä on tehty suullisia tai kirjallisia valituksia. Kolmannessa vaiheessa saatetaan nostaa virallinen syyte (Libsky & Seeber, 2006).

Työyhteisösovittelua käytetään yleensä vasta toisessa vaiheessa, kun konflikti on näkyvä. Konfliktien moninaisuus kuitenkin vaatii harkintaa siitä, miten kulloistakin konfliktia tulkitaan ja sopiiko ratkaisukeino sekä kummallekin osapuolelle että työyhteisölle.

## TYÖYHTEISÖSOVITTELU PROSESSINA

Työyhteisösovittelu prosessina koostuu yksilö- ja ryhmätapaamisista, joissa puolueeton sovittelija ohjaa keskustelua ja vuorovaikutusta. Sovittelija toimii vain niin sanottuna fasilitoijana, jolloin osapuolten aktiivisuus ja vastuunotto omasta konfliktista korostuvat. Sovittelu käynnistyy työnantajan tai osapuolten yhteydenotosta, ja koko työyhteisölle järjestetään informaatiotilaisuus prosessin kulusta sekä sovittelijan ja osapuolten rooleista.

Yhteisen tilaisuuden jälkeen kutakin osapuolta tavataan erikseen. Tapaamisissa osapuolten on

## VALTA JA ROOLIT VAIKUTTAVAT SOVITTELUUN JA SOVINTOON EPÄSUORASTI.

mahdollista käydä läpi konfliktin taustoja ja syitä sekä siihen liittyviä tunteita. Yksilötapaamisten jälkeen osapuolet kohtaavat yhteistapaamisessa, jossa ohjatulla keskustelulla ja vuoropuhelulla hahmotetaan yhteistä ymmärrystä konfliktiin.

Prosessin tavoitteena on sopimus, johon kirjataan toimet, joilla ratkaisu saavutetaan. Perimmäisenä tavoitteena on muutos osapuolten välisessä suhteessa parempaan, ja vielä sovittelun päätyttyä muutosta seurataan keskustellen prosessin onnistumisesta sekä oppimisvaikutuksista. (Pehrman 2010, 2012.)

Vaikka työyhteisösovittelu on maailmalla tunnetumpi kuin Suomessa, meilläkin sitä on sovellettu työyhteisöihin jo 2000-luvulta lähtien ja sovittelijoiden koulutus on kasvanut maassamme räjähdysmäisesti samanaikaisesti. Sovittelutoiminta alkoi Suomessa 1980-luvulla riita- ja rikosasioiden sovittelusta, jonka sovellusalue työyhteisösovittelu on. Suomessa työyhteisösovittelun uranuurtajana pidetään sovittelusta väitöskirjan kirjoittanutta ja työyhteisösovitteluprosessin kehittänyttä Timo Pehrmania (Pehrman 2012.) Työyhteisösovittelun kehityshistoria paljastaa, että työyhteisösovittelulla on vahva perusta oikeudellisessa ajattelussa. Sovittelu pohjaa restoraatiiviseen eli korjaavan oikeuden käsitteeseen, jossa rangaistuksen sijaan painotetaan vastuunottoa sekä vahinkojen korjaamista ja anteeksipyyntöä (Iivari 2010). Työyhteisönkin sovittelutilanteessa keskeisiä ovat sovittelijan puolueettomuus ja osapuolten yhteistoiminnallisuus, eli osapuolet ovat aktiivisia ratkaisun löytämisessä, eikä ”ristiriitaa saa riistää sen osallisilta” (Poikela 2010).

Ristiriitatilanteiden taustalla on usein vuorovaikutusongelmia, ja sovittelun voidaankin ajatella soveltuvan parhaiten keskustelua ja vuorovaikutusta edellyttäviin tilanteisiin (Hyvönen & Koskinen,

2010). Työyhteisösovittelu on työnantajan toimenpide turvata työyhteisön toimintakyky. Toimivan työyhteisön tunnusmerkkeinä voi tunnistaa taidon keskustella ristiriitatilanteista, mielipide-eroista ja epäonnistumisista. Oleellisinta on halu oppia ongelmien nostattamien keskusteluiden myötä. (Hyvönen & Koskinen, 2010.)

Konflikteja on monenlaisia, ja on tärkeä tunnistaa, millaisiin tapauksiin sovittelu soveltuu. Sen käyttö edellyttää, että osapuolet ovat yrittäneet keskustella asiasta keskenään ja esimiehensä kanssa ennen prosessiin lähtöä. Sovittelu ei ole ensimmäinen ratkaisukeino. Se ei sovi myöskään tilanteisiin, joissa esimies pyrkii välttämään vastuutaan tai kun kyseessä on rikos tai rikosoikeudellisen käsittelyn vaativa asia. Sovittelulla ei liioin ole mahdollisuuksia tilanteissa, joissa toinen osapuoli on erityisen suojaton tai haavoittuvainen ja voimaton osallistuakseen prosessiin tai täysin järkähtämätön omasta osuudestaan. Sen sijaan työyhteisösovittelun menetelmänä on todettu soveltuvan erityisen hyvin rikkoutuneiden ihmissuhteiden käsittelyyn ja korjaamiseen. (Acas 2013.)

### SOVITTELUUN OSALLISTUVIEN NÄKÖKULMA

Työyhteisösovittelussa sovintoon pääsy vaatii osapuolilta paljon: heidän odotetaan osallistuvan aktiivisesti sekä keskusteluun että ratkaisun löytämiseen. Vuorovaikutukseen ja tilanteen dynamiikkaan ja sitä myöten sovinnon löytämiseen vaikuttaa kuitenkin moni asia. Yksi tutkituimpia näkökulmia on vallan vaikutus sovittelun kulkuun. Vallan, valta-aseman ja roolien organisaatiossa on todettu vaikuttavan sovitteluun ja sovintoon epäsuorasti (Bollen, Euwema & Muller, 2010). Erityisesti alaisemassa olevat kokevat eniten epävarmuutta, ja siksi sovittelijan tulisikin antaa lisätukea juuri heille. Roolien vaikutuksesta tulisi keskustella heti prosessin alussa, ja olisi pyrittävä nostamaan esille niiden vaikutusta näkemyksiin ja odotuksiin. Oikeudenmukaisuuden tunne sovittelutilanteessa ja toisen osapuolen niin sanottu reilu ja sovitteleva käytös ja toimiva vuorovaikutus edistävät sopimukseen pääsyä. Yksinkertainen anteeksipyyttäminen on todettu keskeiseksi keinoksi, jonka osapuolet kokivat oikeudenmukaiseksi ja helpottavaksi. (Nesbit ym. 2012.)

## TUTKIMUKSISSA ON LUOKITELTU TOISTAKYMMENTÄ SOVITTELIJOIDEN TOIMINTASTRATEGIAA.

Sovittelija ohjaa osapuolia vastuunottoon rajoittamalla negatiivista kommunikointia, muun muassa syytelyä ja vihamielisyyttä. Lisäksi hän ohjaa osapuolia miettimään, minkälaisia haasteita konfliktin mahdollinen piteneminen tuottaisi. Tunteiden ilmaisua sovittelutilanteessa pidetään merkityksellisenä: etenkin, jos osapuolet kokevat, että heidän tunteensa huomioidaan ja tunnustetaan, heidän kokemuksensa oikeudenmukaisuudesta lisääntyy (Bollen & Euwema 2015). Sovittelijan roolia pidetään tässäkin merkittävänä, sillä sovittelija voi ohjata osapuolia tunnistamaan konfliktiin liittyvät tunteet ja kannustaa heitä muutenkin ottamaan asioihin vahvemmin tunneperspektiiviä (Jameson, Bodker & Linker 2010).

Sovittelukirjallisuudessa ei juuri käsitellä suoraan kritiikkiä menetelmää kohtaan, mutta aiemmista tutkimuksista voi tunnistaa menetelmän haasteita. Muun muassa osallistujien kokemuksia tutkittaessa on havaittu, että asenteet sovitteluun onnistumisesta vaihtelivat: Jotkut kokivat, että käytökseen ei sovittelun myötä tullut muutoksia, mutta siitä huolimatta sovittelu pohjusti tietä osapuolten väliselle yhteistyölle. Epäoikeudenmukaista kohtelua työpaikoillaan kokeneet alaiset tunsivat, että sovittelussa heillä oli mahdollisuus tulla kuulluksi. He kokivat voimaantumista, vaikka heidän toivomaansa epäoikeudenmukaisuutta ei suostuttu korvaamaan sovittelun lopussa. Sovittelun hyödyllisyyden kannalta keskeisin havainto oli se, että osallistujat suosittelivat sovittelua menetelmänä. (Saundry ym. 2013.)

### SOVITTELIJAN NÄKÖKULMA

Sovittelun onnistumisessa sovittelijan tyyllillä ja toiminnalla on suuri merkitys. Sovittelijoilla on tunnistettu erilaisia strategioita, jotka ohjaavat heidän

toimintaansa ja valintojaan prosessissa (Wall & Kressel 2015). He joutuvat punnitsemaan toimintaansa muun muassa miettiessään, miten puuttua tulehtuneeseen vuorovaikutustilanteeseen, tulisiko olla hiljaa vai ohjata tilannetta kysymyksillä tai mikä strategia parhaiten edistäisi prosessia. Päätöksenteossa toimivan toimintastrategian selkiyttäminen itselle auttaa sovittelijaa kaventamaan vaihtoehtoja ja ohjaa osaltaan vuorovaikutusta sovittelutilanteessa.

Tutkimuksissa on luokiteltu jopa toistakymmentä erilaista sovittelijoiden toimintastrategiaa, mutta ne voi tiivistää viiteen keskeiseen: neutraaliin, vuorovaikutukselliseen, transformationaaliiseen, analyttiseen ja painostavaan (Wall & Kressel 2015). Strategia perustuu sovittelijan tavoitteeseen ja arvoihin ja määrää siten taktiikat, joilla sovittelija etenee. Neutraalissa strategiassa sovittelijan tavoitteena on vain pitää yllä osapuolten välistä vuorovaikutusta ja vaikuttaa mahdollisimman vähän tilanteeseen. Vuorovaikutuksellisessa strategiassa sovittelijalla on aktiivisempi rooli keskustelun ohjaamisessa, kun tavoitteena on parantaa osapuolten suhdetta ja pyrkiä sovintoon. Sitä voidaan tukea esimerkiksi yrittämällä rauhoittaa tulehtunutta keskustelua.

Transformationalisessa strategiassa tavoite on voimaannuttaa osapuolia ja auttaa heitä tunnistamaan aiempaa selkeämmin tarpeensa ja toiveensa. Päätavoite ei välttämättä ole sovinto vaan tulehtuneen tilanteen lähtökohtien ja erilaisten näkökulmien ymmärtäminen. Analyttinen strategia keskittyy itse ongelmaan, ja tavoitteena on saada tilanteeseen selkeys ja luoda sopimus. Painostavassa strategiassa, jota kutsutaan myös riskialttiiksi, pyritään muita strategioita selkeämmin vaikuttamaan ristiriitatilanteeseen haastamalla osapuolia pohtimaan asemaansa ja näkökulmiensa, ja painotetaan vahvasti sopimukseen pääsyn merkitystä. (Wall & Kressel, 2015.)

### TYÖYHTEISÖSOVITTELU OPPIMISPROSESSINA

Työyhteisösovittelu on koettu onnistuneeksi menetelmäksi, ja sitä pidetään tärkeänä keinona ratkoa työyhteisöjen konflikteja useilla toimialoilla (Bingham 2012). Sovittelusta puhutaan ennen kaikkea

ratkaisumenetelmänä, mutta prosessin luonteen ja havaittujen seurausten myötä sitä on alettu kutsua muutos- ja oppimisprosessiksi.

### Miten sovittelu mahdollistaa oppimisen?

Työyhteisösovittelu menetelmänä pyrkii parantamaan osapuolten välistä vuorovaikutusta ja sen myötä löytämään ratkaisun vallitsevaan konfliktitilanteeseen. Vaikka prosessin ydin on ongelmanratkaisussa, työyhteisösovittelussa ei keskitytä niinkään itse ongelmaan ja sen syntyyn, vaan keskiössä ovat ihminen ja osapuolten suhde. Sovitteluprosessissa restoratiiviseen teoriaan pohjautuva vaiheistus ja sisältö muodostavat yhteistoiminnallisen oppimistilanteen (Pehrman, 2012.)

Sovittelun elementit, kuten kasvokkainen kohtaaminen, demokraattisuus, tunteita painottava keskustelu, ohjaajan puolueeton rooli ja narratiivinen työote, tukevat yksilöiden muutosprosessia, jonka myötä he kehittävät tunnetaitojaan sekä kognitiivisia ja vuorovaikutustaitojaan.

Kasvokkainen kohtaaminen on menetelmän perusajatus, jolla korostetaan vastuun kantamista tilanteesta ja osapuolten aktiivista osallistumista ongelmanratkaisuun. Se haastaa ihmisen vuorovaikutustaitoja, ilmaisua ja omien näkemysten perustelua. Sovittelusta voidaan puhua voimaannuttavana prosessina, jossa osapuolia autetaan tunnistamaan aiempaa selkeämmin omia tarpeitaan ja toiveitaan ja kommunikoimaan niistä yhä avoimemmin (Wall & Kressel 2015).

Työyhteisösovitteluprosessissa osapuolia ohjataan ilmaisemaan, sanoittamaan ja tunnistamaan tunteitaan, jolloin tietoisuus niistä kasvaa ja keinot nimetä ja ilmaista tunteita kehittyvät (Jameson ym. 2010). Sovittelussa tiedostetaan, että tunteet ovat monen konfliktin pohjalla, ja keskustelussa pyritään ohjaamaan osapuolia ymmärtämään toisen näkökulmaa. Näin ymmärrys toisen kokemasta kasvaa ja auttaa osapuolia tunnistamaan konfliktiin liittyvät tunteet. Tunneperspektiivin ottaminen mukaan on siis keino tukea yksilöiden oppimista konfliktien käsittelykeinoja ja tunteiden hallintaaja tunnistamista haastavissa tilanteissa. (Jameson ym. 2010.)

Sovittelun yksi erityispiirre on sovittelijan puolueeton ja fasilitoiva rooli, jonka tavoite on tukea osapuolia

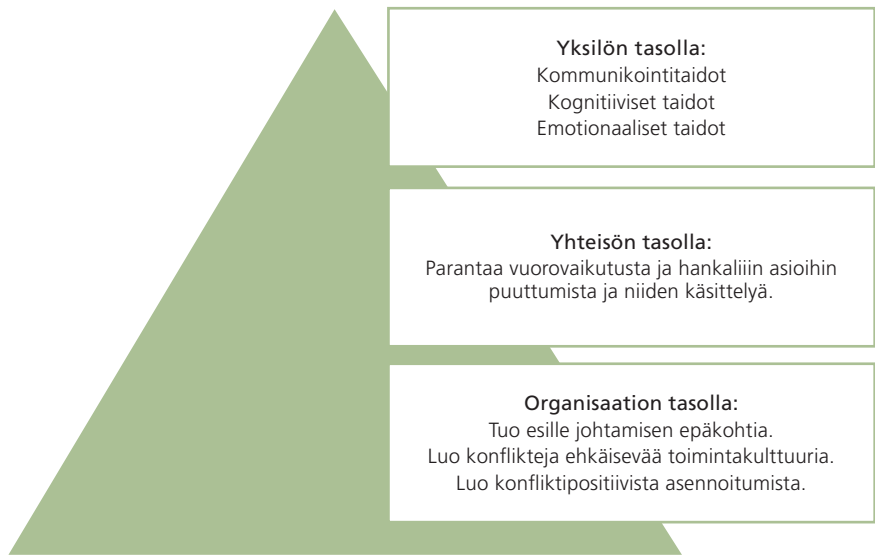
toimimaan aiempaa itsenäisemmin. Sovittelijan roolissa olennaisinta on tukea vuorovaikutuksen demokraattisuutta, jotta kaikki saavat äänensä kuuluville. Lisäksi sovittelu ohjaa keskustelun sisältöä, jotta se pysyisi ihmiskeskeisenä, sillä osapuolten on havaittu herkästi kääntävän keskustelun työtehtäviin. Tällainen niin sanottu järjeistäminen estää pahimmillaan avoimen keskustelun, ja sitä voidaan pitää eräänlaisena defenssinä, jossa halutaankin tosi asiassa vältellä ihmisten välisen vuorovaikutuksen puutteesta johtuvia haasteita (Kaivola 2003).

Oppimisen näkökulmasta fasilitatiivinen tyyli on merkityksellinen. Siinä sovittelu ei ratkaise osallistujien puolesta ongelmaa eikä sen käsittely jää pinnalliseksi, kun osallistujat itse joutuvat tunnistamaan ja tuomaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan esille. Oppiminen eli käyttäytymisen muutos on mahdollista, kun osapuolilla on alusta asti vahva rooli.

Tarinallisuudella on merkittävä rooli oppimisessa. Sovitteluvaiheessa hyödynnetään narratiivista työotetta eli menetelmää, jossa kertoja tuottaa omaa elämäntarinaansa tai tarinaa tapahtuneesta elämänsä jaksosta omin sanoin. Narratiivisuuden taustalla on ajatus, että tarinankerronta on osa yksilön identiteettityötä, jossa samalla sekä luodaan ymmärrystä menneestä että selitetään itselle tapahtumien kulkua ja rakennetaan tulevaa. (White 2007.) Narratiivisuudella pyritään tukemaan osapuolten ongelmankäsittelyä ja syvällistä keskustelua, ja sillä voi siten olla terapeutiakin vaikutuksia. Tarinallisuus kehittää yksilöiden ilmaisua, mutta myös asioiden ymmärrys paranee, kun yksilö kykenee vaihtamaan näkökulmaa ja pohtimaan tapahtumia eri perspektiiveistä.

### Mitä osapuolet voivat oppia sovittelussa?

Työyhteisösovitteluun otetaan mukaan koko työyhteisö, jolloin sen ajatellaan prosessina kehittävän koko työyhteisöä (**kuvio 1**). Kirjallisuudesta tunnistetaan, että sovittelu ei kehitä vain yksilöä vaan koko yhteisöä ja organisaatiota. Sovittelutilanne perustuu vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnallisuuteen, joten ensisijaisesti oppimista voidaan pitää ihmishuhde- ja kommunikointitaitojen kehittymisenä. Esimiesten sovittelutaitoja tarkastellut Poitras kollegoineen (2015) totesi,



Kuvio 1. Työyhteisösovittelussa oppimista tapahtuu organisaation joka tasolla.

että taidot koostuvat emotionaalisista, kognitiivisista ja vuorovaikutustaidoista.

Sovittelun menetelmiin kuuluu osapuolten haastaminen ajattelemaan erilaisista näkökulmista ja punnitsemaan omia piileviä asenteita, minkä myötä emotionaaliset taidot kehittyvät. Tunnetaitoihin voidaan lukea toisten tunteiden huomioiminen ja omien tunteiden ilmaisu. Kognitiivisista taidoista puhutaan taas, kun yksilö oppii laajentamaan ajatteluaan minäperspektiivistä ja osaa ottaa huomioon toisenkin näkökulman. Kommunikoinnin näkökulmasta se voi olla ratkaisukeskeisen tyylin kehittämistä ja erilaisten näkökulmien sovittamista. Sovittelija ohjaa jatkuvasti osapuolia ottamaan vastuuta, mutta rajoittaa ja puuttuu keskusteluun, jos tilanteet täytyvät syyttelystä tai vihamielisyydestä. (Nesbit ym. 2012.) Prosessi opettaa myönteistä ja rakentavaa kommunikointia ja viestintätäytyä läpi tapaamisten.

Vaikka konfliktin ytimessä on usein kaksi ihmistä, sovittelussa ajatellaan, että konflikti on koko työyhteisön tukema. Työyhteisösovittelussa usein osallistetaan ja otetaan huomioon koko työyhteisö, jolloin

menetelmä voi parhaimmillaan kehittää työyhteisöä ehkäisemään, käsittelemään ja ratkaisemaan konflikteja. Työyhteisön tasolla opitaan, että konflikteihin tulee puuttua ajoissa ja rohkeasti, ja parhaimmillaan ne toimivat oppimiskokemuksina. Jättämällä konfliktit selvittämättä luodaan jatkumo uusille konflikteille ja saatetaan aiheuttaa pitkällä tähtäimellä ongelmia työyhteisöissä. Puhumattomuuden myötä ei tulla tietoisiksi vahingollisista toimintatavoista, mikä voi johtaa siihen, että vältellään ristiriitojen ilmaisuja, ja koko organisaation vuorovaikutusilmapiiri vaurioituu.

Pehrmanin (2010; 2012) mukaan kyseessä voi olla niin sanottu puhumattomuuden kehä, joka samanaikaisesti sekä pitää yllä että vahvistaa haitallisia toimintatapoja organisaatiossa. Työyhteisösovittelun avulla tällainen toimintakulttuuri voidaan katkaista ja työyhteisöä herättää uudenlaiseen ajatteluun ja ajatusten ilmaisuun. Sovittelu voi muuttaa asennoitumista uuden oppimiseen ja nimenomaan konflikteista oppimiseen. Voidaan puhua konfliktiposiitivisesta organisaatiosta. Sen kulttuuri perustuu toimintamalliin, jossa haetaan ratkaisua, kohdataan ongelma ja otetaan vastuu.

## TYÖYHTEISÖSOVITTELULLA TAVOITELLAAN KAUASKANTOISEMPAA MUUTOSTA

Työyhteisösovittelemalla on ensisijaisesti konfliktinratkaisumenetelmä, mutta restoratiiviseen teoriaan pohjaava prosessi voi olla kehittävä. Konfliktin ytimessä osapuolet kehittävät sekä tunne-, ajattelu- että kommunikointitaitojaan. Työyhteisösovittelemalla lähteminen viestii lisäksi työyhteisölle siitä, että työntekijöiden hyvinvointia arvostetaan tukemalla heitä käsittelemään ja ratkaisemaan konflikteja. Vaikka konflikti olisi vain kahden ihmisen välinen, se heijastuu koko yhteisöön, ja siten sen kerrannaisvaikutukset ovat usein mittavat. Organisaatio voi konfliktin kohdatessaan vältellä, vähätellä tai pakottaa osapuolia ratkaisuun, mutta sovittelemalla perustuvassa ongelmanratkaisussa keskitytään henkiseen kehittämiseen: asenteiden, tunteiden ja vuorovaikutuksen kehittämiseen ja siten kauaskantoisten muutosten aikaansaamiseen.

Työntekijöiden väliset konfliktit ovat monisyisiä, mutta niiden teemat kietoutuvat usein johtamiseen, esimiestyöhön ja työpaikan toimintakulttuuriin, jolloin sovittelemalla tulisi olla osaamisen kehittämisen välineenä. Organisaatiomuutoksen on todettu tapahtuvan vain muuttamalla jokapäiväisiä keskusteluja ja suosittelaankin, että organisaatiota kehittäessä on hyvä käyttää interventioita, joilla tuodaan tietoisuuteen organisaatiossa vallitsevat monet todellisuudet, sekä luomalla uusia todellisuuksia vuoropuhelun avulla. (Bushe & Marshak 2008.) Työyhteisösovittelemalla haastaa juuri tähän: ohjatun dialogin avulla kohti yhteistä ymmärrystä. Siinä missä työyhteisön osaamisen kehittämistä usein pidetään pelkästään koulutautumisena, työyhteisön haasteisiin puuttuminen voi olla koko yhteisölle oppimiskokemus.

Vaikka sovittelemalla menetelmänä on laajasti hyviä kokemuksia ja sitä on sovellettu riidanratkaisumenetelmänä monilla aloilla ja monenlaisiin konfliktityyppeihin (Bennet 2013), konfliktit ovat monisyisiä. Menetelmää valittaessa tuleekin pohtia tarkasti, onko sovittelemalla sopiva ratkaisumalli. Kaikki konfliktit eivät sovellu työyhteisösovittelemalla, ja johdolla tulee olla vahva näkemys siitä, onko esimerkiksi rikoksen tunnusmerkit ylittyneet, kuten häirinnässä tai ahdistelussa.

Erityisesti kiusaamistapauksissa on pohdittava vakavasti, tarjoaako työyhteisösovittelemalla tilaisuuden asioiden ratkaisemiseen. Onko tapauksessa mahdollisuuksia vielä avoimeen keskusteluun? Ovatko osapuolet henkisesti siinä kunnossa, että sovittelemalla prosessi on mahdollinen? Aiemman tutkimuksen mukaan vakavissa kiusaamistapauksissa osapuolten tasavertainen kohtaaminen harvoin onnistuu ja pitkittyneissä tilanteissa on todettu, että ainoastaan valtaan ja lakiin nojautuen voidaan saada muutosta tilanteeseen (Leyman 1996).

Sovittelun voidaan ajatella toimivan parhaillaan siinä vaiheessa, kun organisaatio on selvittänyt kiusaamisen alkulähteet ja ymmärtää, mitkä asiat ovat ajaneet tilanteen eskaloitumiseen. Tällöin sovittelemalla voidaan keskittyä osapuolten senhetkiseen käyttäytymiseen ja suhteeseen, mikä mahdollistaa osapuolten suhteen rakentamisen uudelleen. Ellei ymmärretä taustatekijöitä, sovittelemalla mahdollisuudet vaikuttaa ehkäisevästi tuleviin konflikteihin ovat vähäisiä, ja pahimmillaan kiusaaminen vain jatkuu. Erityisesti kiusaamistapauksissa sovittelemalla tulisi työskennellä läheisesti organisaation henkilöstöasioista vastaavien, psykologien ja muiden konfliktin asiantuntijoiden kanssa luodakseen mahdollisimman kestävä ratkaisun tilanteeseen. (Jenkins 2011.)

Työyhteisösovittelemalla prosessin erityisyys muihin ratkaisumalleihin verrattuna on siinä, että konfliktia ei irroteta kontekstistaan, vaan mukaan otetaan koko työyhteisö ja ymmärretään, että työpaikan dynamiikka ja toimintatavat rakentuvat yhteisöllisesti. Konfliktien jäljet eivät kuitenkaan ole siivottavissa organisaatiosta yhdellä käsittelykerralla, vaan muutos vaatii aikaa. Hyvinvoivaa työyhteisöä ja ilmapiiriä ylläpidettäessä merkityksellistä on se, miten konflikteja käsitellään, pyritään ehkäisemään ja miten niihin suhtaudutaan organisaation arjessa.



JENNI KANTOLA  
FT, yliopisto-opettaja  
Vaasan yliopiston johtamisen yksikkö  
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

## LÄHTEET

- Acas (2013). *Mediation: an approach to resolving workplace issues*. ACAS report, February 2013. <https://www.acas.org.uk/media/949/Mediation-An-approach-to-resolving-workplace-issues/pdf/Mediation-an-approach-to-resolving-workplace-issues.pdf>.
- Bennett, T. (2013). Workplace mediation and the empowerment of disputants: Rhetoric or reality? *Industrial Relations Journal* 44(2), 189–209.
- Bingham, L. B. (2012). Transformative mediation at the United States postal service. *Negotiation and Conflict Management Research* 5(4), 354–366.
- Bollen, K. & Euwema, M. (2013). Workplace Mediation: An Underdeveloped Research Area. *Negotiation Journal* 29(3), 329–353.
- Bushe, G. & Marshak, R. (2009). Revisioning Organization Development: Diagnostic and Dialogic Premises and Patterns of Practice. *The Journal of Applied Behavioral Science* 45(3), 348–368.
- Coleman, P. (2015). Putting the peaces together: A situated model of mediation. *International Journal of Conflict Management* 26(2), 145–171.
- Einarsen, S. & Hoel, H. & Zapf, D. & Cooper, G. (2011). The Concept of Bullying and Harassment at Work: The European Tradition. Teoksessa Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C. L. (toim.) *Bullying and Harassment in the Workplace*. 2. painos. Boca Raton, FL: CRC Press, cop, 3–39
- Gallo, G. (2013). *Conflict Theory, Complexity and Systems Approach*. *Systems Research and Behavioral Science, System Research* 30, 156–175.
- Hyvönen, A. & Koskinen, S. (2010). Sovittelu työelämän ristiriitatilanteissa. Teoksessa Poikela, E., (toim.) *Sovittelu: Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan*. Jyväskylä: PS-kustannus, 157–172.
- Iivari, J. (2010). Oikeutta oikeuden varjossa – restoratiivisen oikeuden tausta ja kehitys. Teoksessa: Poikela, Esa (toim.) *Sovittelu – Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ikonen-Varila, M. (1994). *Työyhteisön ristiriitatilanteet moraalitutkimuksen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitos.
- Jameson, J. & Bodtger, A. & Linker, T. (2010). Facilitating conflict transformation: Mediator strategies for eliciting emotional communication in a workplace conflict. *Negotiation Journal*, January 2010, 25–48.
- Jehn, K. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative Science Quarterly* 42(3), 530–558.
- Jenkins, M. (2011). Practice note: Is mediation suitable for complaints of workplace bullying? *Conflict Resolution Quarterly* 29(1), 25.
- Järvinen, I. & Luhtaniemi, T. (2014). *Ratkaisukeskeinen työyhteisösovittelu*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 5(2), 165–184.
- Nesbit, R. & Nabatciji, T. & Blomgren Bingham, L. (2012). Employees, Supervisors, and Workplace Mediation. *Review of Public Personnel Administration* 32(3), 260–287.
- Pehrman, T. (2010). Konfliktien synty ja sovittelu työyhteisössä. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pehrman, T. (2012). *Paremmiin puhumalla: restoratiivinen sovittelu työyhteisössä*. Acta Universitatis Lappeenranta 212. Lapin yliopistokustannus.
- Poikela, E. (2010). Miksi ja mitä sovitellaan? Teoksessa: E. Poikela (toim.) *Sovittelu. Ristiriitojen kohtaamisesta konfliktien hallintaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Poitras, J. & Le Tareau, A. (2009). Quantifying the Quality of Mediation Agreements. *Negotiation and Conflict Management Research* 2(4), 363–380.
- Rahim, M. (2015). *Managing Conflict in Organizations*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Rouhiainen-Neunhäuserer, M. (2009). *Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen: johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Saundry, R. & McArdle, L. & Thomas, P. (2013). Reframing workplace relations? Conflict resolution and mediation in a primary care trust. *Work, Employment & Society* 27(2), 213–231.
- Saundry, R. & Bennett, A. & Joseph, W. & Wibberley, G. (2013) *Workplace mediation: the participant experience*. Acas research papers. ORCID: 00000002 78278227.
- Työolobarometri 2017. Ennakkotiedot. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. *Työelämä* 3/2018.
- Vettainen, H. (2010). *Epäasiallinen käyttäytyminen ja häirintä työpaikoilla – Tehyn toimintaohjeita ristiriitatilanteiden ratkaisuuun*. Helsinki: Tehy.
- Wall, J. & Dunne, T. (2012). Mediation Research: A Current Review. *Negotiation Journal* (April), 217–244.
- Wall, J. & Callister, R. (1995). Conflicts and Its Management. *Journal of Management* 21(3), 515–558.
- Wall, J. & Kressel, K. (2012). Research on mediator style: A summary and some research suggestions. *Negotiation and Conflict Management Research* 5(4), 403–421.
- White, M. (2007). *Karttoja Narratiiviseen Työskentelyyn*. Keuruu: Gummerus Kirjapaino Oy.

## Ääniä maahanmuutosta ja pakolaisuudesta

Lyytinen, Eveliina (toim.) (2019). Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa. Siirtolaisuusinstituutti. 349 sivua.

AJANKOHTAISET maailmanlaajuiset ilmiöt, kuten poliittiset selkkaukset ja väestön liikkuvuus maanosasta toiseen, koskettavat Suomeakin. Median välittämä kuva maahanmuutosta on usein asenteellinen ja puutteellinen. Tutkitulle tiedolle on selkeä tarve, joka – perustehtävänsä mukaisesti – lisää yhteiskunnallista sivistystä ja edistää laaja-alaista ymmärtämystä ilmiöistä.

*Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa* on ajankohtainen, monitieteinen analyysi maahanmuutosta ja maahanmuuttajuudesta. Artikkelikokoelmassa 25 alan asiantuntijaa käsittelee tutkimuksen pohjalta muun muassa pakolaiseksi joutumista, Suomeen tuloa ja turvapaikanhakuprosessia. Teos tarjoaa päivitetyn, tutkimuspohjaisen tiedon nykytilanteesta ja kokoaa ilmiötä koskevat kysymykset johdonmukaiseksi ja laaja-alaiseksi kokonaisuudeksi.

Teemoja lähestytään sekä yhteiskunnallisena että yksilöllisenä prosessina: Mitä pakolaisuus on historiallisessa, poliittisessa ja lainsäädännöllisessä kontekstissa? Millaisia yksilön sosiaalisia ja inhimillisiä tarpeita yhteiskunnallisessa kotoutumisprosessissa ilmenee?

Teoksessa saavat äänen sekä turvapaikanhakijat että heidän kanssaan toimivat hallintoviranomaiset ja vastaanottokeskusten naapurit. Teoreettisena taustana

ovat ajalliset ja tilalliset muutokset turvapaikanhakuprosessin ja kotoutumisen eri vaiheissa ja oloissa.

### TEOS ALANSA TUTKIMUSKONTEKSTISSA

Teoksessa rakennetaan perusta ja aikaperspektiivi Suomen humanitäärisen avun kansalliselle historialle. Humanitäärisen avun myötä yhteiskunnallinen yhdenvertaisuus ja moniarvoisuus ovat maassa kehittyneet. Lukijalle konkretisoituu, miten pakolaisuus käsitteenä ja pakolaisuuden luonne ovat muuttuneet vuosikymmenien aikana.

Pakolaistutkimusta tehdään Suomessa eri tieteenaloilla ja lukuisissa tutkimushankkeissa ja -laitoksissa. Sitä tekevät niin humanistit kuin yhteiskuntatieteilijätkin – kulttuurintutkijat, oikeustieteilijät, sosiologit, antropologit ja maantieteilijät. Pakolaisuus onkin ilmiönä hyvin monialainen.

Perustellusti on todettava, että Suomessa 1990-luvulta vuoteen 2004 tehdyn muuttoliike- ja etnisyystutkimuksen analyysin perusteella lähes kaikkea on jo tutkittu. Sen sijaan muuttoliikkeitä ja etnisiä kysymyksiä koskeva teoreettinen tutkimus on ollut vähäistä empiiristen tapaustutkimusten rinnalla. Teos vastaa tarpeeseen koota ja yhtenäistää pakolaisia



koskevaa tutkimusta ja päivittää nykyistä pakolaistilannetta.

### MAAHANMUUTTOPOLIITTINEN ASENEMUUTOS SUOMESSA OSANA KANSAINVÄLISTÄ YHTEISTYÖKEHITYSTÄ

Historiallisesti turvapaikan myöntämisen perusteet ovat Suomessa olleet tiukat ja maahanpääsy vaikeaa. Käsitteet 'maasta käännättäminen' ja 'karkottaminen' kirjattiin ulkomalaisasetukseen vuonna 1958, jolloin asetuksen nojalla tehtyjä viranomaispäätöksiä ei tarvinnut perustella, eikä muutoksenhakuoikeutta ollut.

1980-luvulla Pohjoismaiden neuvoston aloitteesta Suomi lisäsi kansainvälistä yhteistyötä pakolaiskysymyksissä. Eduskunnassa asiaa vastustettiin aluksi, koska sitä pidettiin neuvostossa käsiteltävien aiheiden ulkopuolisena. Todettiin, että pakolaiskysymys koskettaa "maan kansainvälisiä suhteita ja ulkopoliittikkaa siinä määrin, ettei sitä pitäisi ottaa mukaan pohjoismaiseen yhteistyöhön. Kunkin maan tulee itse



ratkaista, missä määrin se on valmis ottamaan vastaan pakolaisia”.

Suomessa pirstaleiset ja poliittisesti lyhytnäköiset kannanotot koettiin kuitenkin ongelmalliseksi, ja hallitusohjelmaan ensimmäiset maahanmuuttopoliittiset periaatteet kirjattiin vuonna 1995. Samana vuonna Suomi liittyi Euroopan unioniin. Valtioneuvosto ohjeisti Suomen ottamaan vastaan kiintiöpakolaisia ja turvapaikanhakijoita kansainvälisten sopimusten edellyttämällä tavalla, ihmisoikeuksia kunnioittaen ja järjestelmän väärinkäytöksiä estäen. Turvapaikkapäätöksiin oli mahdollista hakea muutosta oikeushallinnon eri asteilta.

*Turvapaikanhaku ja pakolaisuus Suomessa* havainnollistaa sen, kuinka poliittiset ratkaisut ovat ohjanneet maahanmuuttoa koskevia päätöksiä. Puolueet käsitelivät poliittisissa ohjelmissaan pakolaiskysymystä 1980-luvulla ulkopolitiikan ja kehitysyhteistyön osana, mutta 1990-luvulla pakolaispolitiikka liitettiin jo osaksi sisäpolitiikkaa, jolloin turvapaikkakysymykset syrjäyttivät puolueiden ja hallitusten kannanotoissa kiintiöpakolaispolitiikan ja kehitysyhteistyön kysymykset.

Vuonna 1999 tuli voimaan ensimmäinen kotouttamislaki, jonka myötä maahanmuuttajia ryhdyttiin pitämään omana ryhmänään. Kansainvälistä suojelua tarvitsevat tulivat osaksi yleisiä kotouttamistoimenpiteitä, jotka koskivat muun muassa työelämään pääsyä, henkilökohtaisen kotoutumissuunnitelman laatimista, mahdollisuuksia kielen oppimiseen ja oikeutta omaan kieleen ja kulttuuriin. Laisa säädettiin lisäksi useista turva-

paikanhakijoiden vastaanottoa koskeneista käytänteistä.

Kotouttamislain uudistuksessa vuonna 2010 otettiin huomioon eri turvapaikanhakijaryhmien, kuten naisten ja yksintulleiden alaikäisten lasten tarpeet ja painotettiin henkilökohtaisten kotoutumissuunnitelmien laatimista kunnissa. Kansainvälistä suojelua saavia koskeneet periaatteet pysyivät kuitenkin ennallaan vuoden 1999 kotouttamislain mukaisesti.

Turvapaikka- ja pakolaispoliittista keskustelua kuumensi vuosien 2015–2016 pakolaiskriisin aiheuttama poikkeuksellinen turvapaikkatilanne. Sen jälkeen lainsäädäntöön tehtiin ulkomaalaisten ja turvapaikanhakijoiden oikeusturvaa heikentäviä muutoksia.

Nykyistä sisä- ja ulkomaalaispolitiikkaa koskevaa keskustelua säätelevät yhteiskunnallisen talouden kestävyys ja kansainväliset yhteistyösopimukset. Taloudelle ja yksilölle keskeistä työllistämistä kotoutumisen osana käsitellään teoksessa kuitenkin yllättävän vähän. Myös koulutuksen näkökulma ja ilmastonmuutoksen vaikutukset väestön liikkuvuuteen sivuutetaan kokonaan.

#### PAKOLAISUUS KARTTANA INHIMILLISEEN ASENNOITUMISEEN

Poliittisten prosessien ja hallinnollisten rakenteiden lisäksi teos kuvaa vastaanottokeskuksia: asiakkaita, henkilöstöä ja ympäristössä asuvia ihmisiä. Suomalaiset vastaanottokeskukset edustavat teoreettisesti Giorgio Agambenin (2001) ja

Shahram Khosravin (2013) mukaan poikkeuksen tiloja, joissa turvapaikanhakijoiden elämä ”asettuu sulkeisiin”. Keskusten asukkaat on ikään kuin asetettu hiljennettyyn ja passiiviseen identiteettiin, joka ei juuri saa omaa ääntään kuuluviin vaan jää pikemminkin erilaisten toimenpiteiden kohteeksi.

Vastaanottokeskukset ovat siten välitiloja, joissa ihminen on matkalla varsinaiseen päämääräänsä: pysyvään oleskeluoikeuteen maan täysivaltaiseksi asukkaaksi. Mitä itsenäisemmin hakijat pystyvät elämään, sitä suurempi hallinnan tunne heillä elämäänsä on.

Lukija saa runsaasti tietoa hallinnollisesta turvapaikanhakuprosessista ja pakolaisten kokemuksista maahanmuuton alkuvaiheissa. Inhimillisen kärsimyksen kokemusten kuvaaminen maahanmuuttoprosessin ajallisissa ja tilallisissa konteksteissa avaa mahdollisuuden ymmärtää ilmiötä syvällisesti.

Teoksen tapa käsitellä pakolaisuutta on samalla sekä objektiivinen että subjektiivinen kokonaisuus. Se voi todella muuttaa lukijan asennoitumista maahanmuuttajuuteen ilmiönä. Jos näin käy, teoksen tavoite edistää maahanmuuttoa koskevia asenteita ihmisoikeuksia kunnioittavampaan suuntaan toteutuu, mikä lienee perustellusti teoksen vahvin anti.

TARJA LANG

FT, MBA, tutkimuspäällikkö  
Omnia, Espoon seudun  
koulutus kuntayhtymä

ANITA HIETALAHTI

FM, lehtori, projektitutkija  
Omnia, Espoon seudun  
koulutus kuntayhtymä

## Päätäväisesti ilmastoneutraaliksi

Pantsar, Mari & Keronen, Jouni (2019). Tienhaarassa. Johtajuus ilmastonmuutoksen aikakaudella. Docendo. 280 sivua.

TIENHAARASSA on vavisuttava teos. Se havainnollistaa monitieteiseen tutkimustietoon perustuen sen tienhaaran, jossa yhteiskunnat ja kansalaiset elämäntapoineen ovat.

Ensi kertaa maailman historiassa ihmisen vaikutusvoima tulevaisuuteen on ylittänyt luonnonvoimat. Tämä ilmenee siten, että ihmisten vaikutuspiirin ulkopuolista luontoa ei enää ole. Luonnon ja kulttuurin välisen jakolinjan poistumisen tiedostaminen haastaa ihmistä kytketymään itsensä ulkopuolella olevaan todellisuuteen aiempaa vastuullisemmin.

Tulevaisuuden laatu on meidän ihmisten käsissä enemmän kuin koskaan aikaisemmin maapallolla. Ihminen on samalla sekä ongelma että ratkaisu.

Kapitalismista on kehittynyt koko planeetan kaikkine kansoineen ja tuotantoresursseineen lävistävä maailmanjärjestelmä. Sen ominaispiirteisiin kuuluu, että elintason parantaminen lepää talouskasvun varassa. Talouskasvu perustuu ihmisen panoksiin ja luonnonvarojen hyödyntämiseen.

Yhteiskuntien edistymisen osoittimeksi otettu bruttokansantuote osoittaa muutoksia taloudellisessa toimeliaisuudessa. Myönteiseksi muutokseksi on totuttu mieltämään kaikki se, mikä kasvattaa taloutta.

### PERUUTTAMATTOMIEN MUUTOSTEN KYNNYKSELLÄ

Vuonna 1972 Rooman klubi osoitti, että rajaton kasvu rajallisten luonnonvarojen maailmassa on mahdotonta. Nyt on ymmärretty, että maapallon rajalliset luonnonvarat, päästöjen sitomiskapasiteetti ja elämää ylläpitävän luonnon monimuotoisuuden säilyttäminen asettavat ehtoja taloudelliselle toimeliaisuudelle.

Vaikkapa tietotalous on aineetomampaa kuin raskaaseen teollisuuteen perustuva talouskasvu. Mutta tietotalouskin hyödyntää yhteiskunnan infrastruktuuria ja tarvitsee energiaa. Ilman sähköä, liikettä ja lämpöä ei talouskasvuun viittaavaa inhimillistä toimeliaisuutta juuri ole olemassa.

Kaikki ei käy, mikäli halutaan, että elinkelpoiset olot säilyvät kotiplaneetallamme. Toimilla on kiire, sillä maapallolla ollaan peruuttamattomien muutosten kynnyksellä, joiden vaikutuksia ei enää ole mahdollista ottaa haltuun. Itse itseään kiihdyttävän ilmastonmuutoksen todennäköisyys kasvaa vuosi vuodelta.

### PAKKO JOHTAISII KIELTOYHTEISKUNTAAN

Sitran johtaja Mari Pantsar ja dosentti Jouni Keronen lähestyvät ilmastonmuutosta systeemi-



ongelmana. Systeemiongelma edellyttää systeemin muuttamista, mikä haastaa ilmastojohtajuutta ja politiikkatoimia, sillä käytännössä ilmastojohtajuuksiin vaikuttamisessa ratkaisut ovat samaan aikaan yksittäisten ihmisten, yritysten ja valtioiden käsissä. Mikään elämän osa-alue ei jää systeemimuutoksessa piiloon, vaan kukin kääntyy uuteen asentoon, kun ilmastonmuutos pysäytetään – vapaaehtoisesti tai pakosta yrittämällä, jotta haitat eivät kasvaisi sietämättömän suuriksi.

Pakon edessä toiminen johtaisi kirjoittajien mukaan kieltoyhteiskuntaan: yritysten toimintaa pitäisi merkittävästi rajoittaa ja kansalaisten kulutustottumuksia radikaalista ohjailta.

Ilmastojohtajuus kytkeytyy muihin luonnon ekosysteemeihin. Kirjoittajat toteavat, että ”90 prosenttia ihmisen aiheuttamasta ilmastojohtajuuden lämpenemisestä päättyy meriin”. Ensimmäinen kokonainen luonnon ekosysteemi, joka nykyisen kehityskulun

jatkussa poistuu maapalloltamme meriveden lämpenemisen ja happamoitumisen seurauksena, on korallit.

Systeemisen ymmärryksen merkitystä korostaa se, että ekologiset ja sosiaaliset haasteet lomittuvat ja kytkeytyvät toisiinsa. Koralleilta saa päivittäisen ruokansa 250–500 miljoonaa ihmistä, jotka joutuvat jättämään asuinseutunsa ruoan lähteen häviämisen myötä. Korallien kuolema on siten myös skandinaavinen haaste elämän edellytysten murtumisen tuottaman maahanmuuton muodossa.

#### KANSALAISTEN OSALLISUUS ON TAATTAVA

Ilahduttavaa *Tienhaarassa* on ratkaisukeskeisyys. Ongelmat tunnistetaan, mutta niiden pariin ei jäädä piehtaroimaan vaan sanoitetaan reittejä kohti ratkaisuja. Ratkaisukeskeisyydestä kertoo vähälle huomiolle jääneiden, mutta oleellisten asioiden, kuten aurinkoenergian potentiaalini, esiin nostaminen: ”Aurinko säteilee maapallon maa-alueille arvion mukaan yli 1400-kertaisesti ihmisen tarvitseman energian.” Eikä ilmastonutraaliin yhteiskuntaan siirtyminen välttämättä ole taaksepäin menemistä – kunhan liikelle lähdetään kirjaimellisesti hyvän sään aikana. Systeemimuutos voi olla siirtymistä kohti parempaa maailmaa.

Ilmastonutraali hyvinvointiyhteiskunta on kansalaisille puhtaampi ja terveellisempi. Hiilineutraaliin talouteen siirtyminen voi vähentää kirjoittajien mukaan

pienhiukkaspäästöistä johtuvia ennen aikaisia kuolemantapauksia yli 40 prosentilla ja terveyshaittoja 200 miljardilla eurolla vuodessa maapallolla. Oleellista on toteuttaa siirtymä ilmastonutraaliin yhteiskuntaan reiluilla tavoilla ja siten, että kansalaiset kokevat olevansa osallisia paremman huomisen tekemisessä.

Miksi sitten planetaariset asiat pitäisi ottaa todesta pienessä Suomessa? Maailman rikkain kymmenys ihmisistä aiheuttaa puolet maailman hiilipäästöistä. Siihen kymmenykseen me suomalaiset kuulumme. Voimme omilla toimillamme merkittävästi muuttaa kehityksen suuntaa sotien jälkeistä yhteiskunnallista murrosta suurommassa systeemimuutoksessa.

Suomen mahdollisuus on siinä, että joka tapauksessa joku rakentaa ratkaisut planeetan kokoiselle siirtymälle kohti hiilineutraaleita yhteiskuntia. Ratkaisuja kysellään tulevaisuudessa edelläkävijöiltä, sillä ilmastonmuutos on huomattavasti nykyistä kuumempi puheenaihe jo kymmenen vuoden päästä.

#### SUOMI VOI OLLA SUUNNÄYTTÄJÄ

Tienhaarassa kannustaa tarttumaan toimeen ja tekemään tulevaisuudesta sellaista, jossa arvokkaan ja ainutkertaisen ihmisen on mahdollista elää täysipainoista hyvää elämää. Ilmastonmuutoksen pahimmilta seurauksilta on mahdollista välttyä, mutta vain kansalaisten, kansalaisyhteiskunnan, yritysten ja julkisen sektorin

yhteistoiminnalla, jota tukee määrätietoinen politiikka.

Median rooli on keskeinen, ja sen mahdollisuuksiin kirjoittavat uskovat. Samalla he tiedostavat, että keinolla millä hyvänsä huomiota keräävä media voi myös olla jopa fossiilisen öljybisneksen kokoinen hidaste ilmastonutraalia planeettaa kohti kuljettavassa.

Suomen, jossa kansalaisten hiilijalanjälki on suuri mutta jossa osaamme kehittää erinomaisia ilmatoratkaisuja, on hyödyksi toimia suunnannäyttäjänä. Kirjoittajat listaavat Suomen mahdollisuuksia: puhdas energia, energiatehokkuus, puhtaat materiaalit, rakentamisen ja asumisen cleantech, puhdas vesi ja veden käytön tehokkuus, materiaali- ja ravinnekiertojen teknologiat ja järjestelmät, älykäs liikenne ja kulkemisen uudet ratkaisut, kestävä ruokajärjestelmä sekä suunniteltu ja asiantuntijapalvelut.

*Tienhaarassa* sopii monenlaiselle lukijalle. Se tarjoaa monipuolisesti tietoa ilmastonutraaliin yhteiskuntaan siirtymisestä, ja sopii siksi myös oppikirjaksi. Suosittelemme lämpimästi tutustumista kiihköttömään mutta jämerään teokseen.

ARTO O. SALONEN  
KT, apulaisprofessori  
Itä-Suomen yliopisto  
kasvatustieteen dosentti  
Helsingin yliopisto  
sosiaalipedagogiikan dosentti  
Itä-Suomen yliopisto  
kestävän kehityksen dosentti  
Maanpuolustuskorkeakoulu

# Populismien syvintä olemusta etsimässä

Herkman, Juha (2019). Populismien aika. Vastapaino. 204 sivua.

POPULISMIN AIKA perehdyttää lukijan kiinnostavaan, poikkeusteelliseen aihealueeseen, josta ei aiemmin ole Suomessa kirjoitettu akateemisia teoksia. Teoksessa tuodaan esille erilaisia populismiin liittyviä näkökulmia ja tutkimusta.

Populismi on ajankohtainen ja kiinnostava ilmiö, jota Herkmaninkin mukaan käsitellään usein poliittisena ilmiönä. Käsitellyssä korostuvat populismien sen suhteet mediaan ja mediasuhteiden hyödyntäminen oman sanoman esilletuomisissa.

Mutta populismia voidaan tarkastella laajemminkin. Poliittikan tutkimuksen ohella populismia voidaan tutkia muun muassa kulttuuritutkimuksen tai viestinnän näkökulmasta, yhdistyäkseen siihen ilmiön rakentuminen tiettyssä ympäristössä tietynä aikana. Poliittikan lisäksi ilmiötä rakentuu vaikakapa talouden tai urheilun piirissä.

On ristiriitaista, että populismien suosio kasvaa ja laajenee, vaikka ihmiset ovat entistä medialukutaitoisempia. Suuren yleisön kuvittelisi näkevän ja ymmärtävän mediaviestien taustat ja syttyvän uudenlaiseen liikehdintään hyvin varovaisesti. Herkman kuitenkin osoittaa, että on käynyt päinvastoin.

Populismien vastakkainasettelun avulla tunnutaankin siis etsittävän huonolle vaihtoehdolle parempaa, tutustumatta kovin

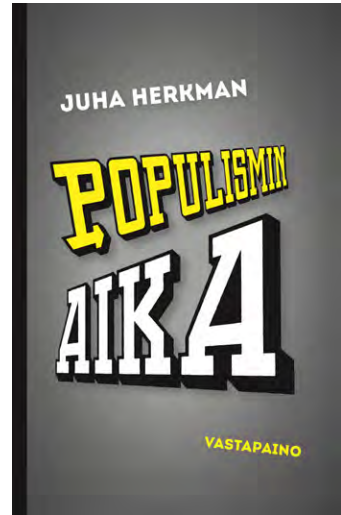
kaan syvällisesti sen paremman vaihtoehdon tarjoamaan sisältöön. Herkman mainitsee, että erityisesti kaksi asiaa – brittien brexit ja Donald Trumpin valinta Yhdysvaltain presidentiksi – ovat innoittaneet useita tutkijoita teeman pariin.

## POPULISMIN JA IDEOLOGIAN SUHTEESTA

Jotkut kansalaiset vieroksuvat vahvasti populistisia liikkeitä. Jopa tutkimuksessa populismi saattaa olla negatiivisesti väritynyt käsite. Siihen sisältyy usein ajatus kansan kahtiajaosta ja jonkin ihmisryhmän poissulkemisesta. Usein populistisiin liikkeisiin yhdistyy jonkinlainen nostalgia, jolloin niissä ei nähdä kehittymisnäkökulmaa. Paikoin niitä pidetään pelkästään pelottavina ääriliikkeinä.

Herkman pohtii muun muassa populismien suhdetta ideologiaan. Jos ideologia määrittää ihmisten käyttäytymistä ohjaavaksi ajatusten ja kokemusten järjestelmäksi, lukeutuuko protestiluonteinen, vastakkain asetteleva ja retoriikkaa hyödyntävä sekä ymmärrystä tietyllä tavalla rajaava populismi ideologiaksi? Kysymykseen on vaikea löytää yksiselitteistä vastausta.

Herkman näkee populismien syntyvän usein poliittisesta kriisitalanteesta tai yhteiskunnan raken-



nemuutoksesta. Sillä saattaakin olla osuutensa esimerkiksi puolueiden syntyprosessissa tai taistelussa rakennemuutosta vastaan.

Populistista liikettä saatetaan pitää vastavoimana ei toivotulle kehityssuunnalle. Liikkeet kiinnostavat usein niitäkin, joita politiikka sinällään ei välttämättä kiinnosta. Mukaan lähdetään joissain tapauksissa enemmän mielikuvien kuin todellisen tiedon perusteella.

Populistisen liikkeen henkilöityminen on kiinnostava yksityiskohta: käytännössä moni kiinnittyy pikemminkin henkilöön kuin liikkeeseen. Henkilökulttiin sisältyy vahvasti esiintymisen ja mediajulkisuuden merkitys. Monet suositut populistisen liikkeen keulakuvat voivat olla taitavia, ja mediajulkisuutta käytetään tarkoituksellisesti hyväksi. Asian voi nähdä niinkin, että populistinen liike edellyttää syntyäkseen vahvan keulakuvan ja mediaosaamisen.

Populismien ja demokratian

## POPULISMI ON AIKAAMME KUULUVAA VALTIOIDEN JA RYHMITTYMIEN VÄLISTÄ INFORMAATIOTAISTELUA.

suhde on kiinnostava. Populismia voidaan pitää osana demokraattista järjestelmää, mutta sitä on myös pidetty demokraattisen kehityksen vastavoimana ja esteenä.

### SÄHKÖINEN MEDIA APUNA ILMIÖIDEN RAKENTAMISESSA

Mikä sitten tekee populismista juuri nyt ajankohtaisen käsitteen? Sen voi sanoa valtavirtaistuneen. Sähköisessä mediassa tieto leviää nopeasti, ja sosiaalinen media on sopiva kasvualusta populismille. Uusia ilmiöitä on mahdollista rakentaa jopa tarkoituksellisesti.

Sosiaalisessa mediassa on helppo rakentaa kuvaa kansan suvereniteetista, ihmisten itsemääräämisoikeudesta, jossa kuka vain voi esiintyä unohdetun kansan puhemiehenä. Näin saattaa syntyä eliitin vastainen kampanja, joka tuottaa yhteenkuuluvuutta ja mahdollistaa valtaapitävien voimakkaankin arvostelun.

Populistinen liike rakentuukin lähinnä vallan vastaliikkeeksi vahvan ja aktiivisen johtajan avulla. Pieni vähemmistö saattaa näin käyttää äänekkään enemmistön

ääntä mediaa hyödyntäen ja luoda mielikuvan siitä, että äänessä on enemmistö. Enemmistöajatus on todellisuudessa usein illuusio, ja näkyvä ryhmä vain pieni osa kansaa. Siitäkin on kuitenkin esimerkkejä, että liike lopulta saavuttaa paljon kannattajia.

Herkman toteaa, että hyvinvointivaltio, globalisaatio ja postmoderni kulttuuri mahdollistavat populismin. Hän kutsuukin postmodernin aikaa samalla populismin ajaksi. Kirjan sisältämät käytännön esimerkit havainnollistavat teorian käytäntöön.

Populismiin liittyy olennaisena kaksoispuhe: omassa ryhmässä kielenkäyttö on usein radikaalimpaa kuin julkisuudessa. Näin siihen saattaakin käytännössä liittyä jopa ääriliikhdintä.

Populismia voidaan pitää aikaamme kuuluvana valtioiden ja ryhmittymien välisenä informaatiotaisteluna, jolla tavoitellaan itselle mahdollisimman suotuisaa mielipideilmastoa ja pyritään samalla vahingoittamaan vastapuolen yhtenäisyyttä.

Populistinen liikehdintä ei kuitenkaan jatku ikuisesti popu-

listisena, vaan aktiivista liikehdintää seuraa yleensä tasapainoinen tila. Sen jälkeen seuraavasta uudesta kriisistä syntyy jälleen uudenlainen populistinen liike.

Herkman avaa kiinnostavalla tavalla ajankohtaista ilmiötä ja sen taustoja. Tausta juontaa juurensa yhteiskuntatieteellisestä tieteenalasta, mutta kirjaa voi suositella varsinkin laajalle lukijakunnalle. Populismia on vaikea asettaa yhden tieteenalan raameihin, eikä se ole edes tarkoituksenmukaista. Ilmiö koskee kansalaisia laajasti ja sitä voidaan tarkastella useista tulo- ja kulmista.

Etenkin julkisen työkentän toimijoiden, kuten opettajien, kannattaa tutustua kirjaan. Sujuvasti kirjoitettuna ja helppotajuisena akateemisena teoksena se sopii kenelle tahansa omasta ajankuvasta ja sen ilmiöistä kiinnostuneelle.

HELI ANTILA

YTM, KM, EO, lehtori

Tampereen ammattikorkeakoulu

# Elämäntarkoituksen äärellä

Tirri, Kirsi & Kuusisto, Elina (2019). Opettajan ammattietiikkaa oppimassa. 175 sivua. Gaudeamus.

KIRJA TIIVISTÄÄ tutkimuksella otteella yksiin kansiin laajalaisesti tutkittua tietoa etiikan merkityksestä opettajan työssä. Se yhdistää arkea ja teoriaa tuoden esille empiirisen tutkimuksen tuloksia. Se esittelee aihetta vaikiintuneiden kasvatustieteellisten käsitteiden, kuten lahjakkuuden ja älykkyyden, kautta.

Kirja tarjoaa työkaluja myös ammatillisessa koulutuksessa tai korkeakouluissa työskentelevälle, vaikka esimerkit ja tutkimustulokset sekä niiden tulkinnat on suunnattu lasten parissa työskenteleville.

Teos on suunnattu erityisesti opettajaksi opiskeleville ja heidän kouluttajilleen, opettajana työskenteleville sekä huoltajille.

## EETTINEN POHDINTA ON PERUSTA

Sisällöltään sivumääräänsä suurempi kokonaisuus vaatii lukijaltaan pohdintaa ja jättää tilaa oivalluksille. Alkuun kirjan otsikko vaikuttaa harhaanjohtavalta, koska merkittävä osuus kirjasta käsittelee opiskelun mielekkyyttä ja elämän merkityksellisyyden löytämistä. Opettajan työn ja oppimisen mielekkäys ovat linssejä, joiden kautta kirjoittajat käsittelevät opettajan ammattietiikan ulottuvuuksia.

Kirjassa yhdistyvät tutkimustieto ja helppolukuisuus. Kasvatustieteiden dosentti Elina Kuusiston ja

professori Kirsi Tirrin tieteellinen ansioituminen näkyy perusteltuna, jäsennehtynä ja lähteistettynä, vertaisarvioituna kokonaisuutena. Lukijalle tarjotaan lukuisia teoreettisia malleja, jotka soveltuvat opetuksen suunnitteluun sekä laajemmassa mittakaavassa että yksittäisen oppimistilanteen tasolla.

Eettisen pohdinnan tarve kaikilla koulutuksen tasoja yhdistävänä teemana tuodaan perustellusti esille. Kirjan esimerkit ja tutkimusasetelmat ovat kuitenkin pääasiassa perusopetuksesta, joten lukijan on ajoittain vaikea hahmottaa, missä määrin asia soveltuu aikuiskoulutukseen. Esiteltyt näkökulmat ja teoreettiset viitekehykset on lukijan jäsennettävä ensisijaisesti oman ajattelunsa kautta.

Teoksen läpi toistuvat elämäntarkoituksen (*purpose in life*) ja kasvun ajattelutavan teemat, joita käsitellään tutkimuksen kautta. Kirjoittajat korostavat kummankin merkitystä opettajan työssä. Elämäntarkoituksen löytämisen tukeminen kytketään kasvatuksen tavoitteisiin ja opettajan profession keskeisiin tehtäviin. Kasvun ajattelutapaa kirjoittajat pitävät opettamisen mielekkyyden edellytyksenä. Eettinen kasvatustyö ja yhteisöllisyyteen kasvun tukeminen ovat tärkeitä tehtäviä maailmassa, jossa korostuvat yksilön ja intressiryhmien oman edun tavoittelu. Oman hyvinvoinnin



ja identiteetin sanotaan löytyvän elämäntarkoituksesta, jossa yksilö huomioi itsensä lisäksi muut.

Kasvatustyöllä voidaan tukea oppilaan elämäntarkoituksen löytämistä. Opiskelijat pitävät tutkitusti merkittävänä sitä, että opettajat auttavat oppilaita löytämään elämäntarkoituksensa. Kirja havainnollistaa senkin, kuinka merkittäviä eettinen herkkyys ja empaattinen asenne ovat opettajan työssä.

## TEORIASTA TUTKIMUKSEEN

Kirjassa on kaksi osaa, joista ensimmäinen esittelee etiikan teoreettista historiaa ja opettajan ammattietiikan kehittymistä viime vuosikymmeninä. Se kattaa valtavan määrän tutkimusta ja toimii siten käsikirjana aiheista. Toinen osa esittelee eettisen herkkyyden, oppimista koskevan ajattelun ja elämäntarkoituksen etsinnän ilmenemistä ja ajattelumallien moninaisuutta suomalaisissa kouluissa.

## TEOKSESTA HUOKUU VANKKA KOKEMUS OPETUSTYÖN ARJESTA JA TUTKIMUKSESTA.

Siinä missä ensimmäinen osa yhdistää etiikan teoriaa ja tutkimusta tiiviiksi paketiksi, toisessa osassa kuvataan tulosten lisäksi vapaasti tekijöiden itsensä toteuttamien tutkimusten asetelmia ja menetelmiä. Kunkin luvun lopussa on pohdintakysymyksiä, joiden avulla lukija voi palata sisältöihin ja syventää omaa ajatteluaan.

### AIKUISKOULUTTAJA KAIPAA KONKRETTIAA

Teos soveltuu esimerkiksi opettajankoulutuksessa johdatukseksi ammatin eettisten haasteiden pohdintaan. Aikuiskouluttaja jää kaipaamaan lisää konkretiaa

hahmottaakseen, missä määrin ja millä tavoin varttuneeseen ikään päässeiden opiskelijoiden elämäntarkoituksen etsintää tulisi tukea.

Siirtymä ensimmäisestä osasta toiseen on alkuun vaikeaa, koska osat ovat tyyliltään ja sisällöiltään niin erilaisia. Teos kuitenkin lopulta sitoo loogisesti yhteen osat palatessaan keskeisiin teemoihinsa, kuten oppimisen ajattelutapoihin, elämänpolkujen etsimiseen ja eettisen herkkyyden tutkimiseen.

Kirjoittajat arvioivat ristiin toistensa näkemyksiä ja aiempia tuotoja. Lähdeluettelosta ja sisällöstä huokuu vankka kokemus opetustyön arjesta ja tutkimuksesta.

ANNA TAAVITSAINEN,  
AHTI UUSIVUORI,  
MEERI KARVINEN,  
SINI PARKKINEN,  
JAAKKO POROKUOKKA  
ammattillisen opettajan  
pedagogisten opintojen  
opiskelijoita  
Haaga-Helia – Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu

JANI SIIRILÄ  
FT, yliopettaja  
Haaga-Helia – Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu



## Allekirjoita digitointilupa

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

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

# Mitä huipulta näkyy?

Kantola, Anu & Kuusela, Hanna (2019). *Huipputuloiset*. Suomen rikkain promille. Vastapaino. 360 sivua.

HUIPPUTULOISET-teos sai alkusyksystä aikaan poikkeuksellisen julkisen keskustelun. Vauraiden ajattelu kiinnostaa toki. Yllättävää oli se, että keskusteluun nousivat myös metodologiset kysymykset laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eroista. Niin maallikot kuin asiantuntijatkin arvioivat tutkimuksen luotettavuutta. Jälkimmäisessä nostettiin esiin vielä sukupuoli: kriittisten äänen mukaan naisten tekemä tutkimus katsottiin kelvolliseksi vasta sitten, kun mies niin sanoi.

Teos on muhkea monella tapaa, sivumäärältäänkin. Lukuisat taulukot ja liitteet kertovat tutkimusryhmän pikkutarkasta työstä ja pitkästä tutkimusprosessista. Kirjan aineisto on laaja: 90 haastattelua ja suuri määrä tausta-aineistoa, kuten tilastoja, lehtijuttuja ja verotietoja.

Kirja avaa näkymiä huipputuloisten arkeen ja piirtää esiin kuvan verkottuneesta eliitistä, jossa kaikki tuntevat toisensa: poliittiselle päättäjälle löytyy kyllä kännykkänumero. Suuria paljastuksia ei silti ole tarjolla. Eikä tarvitsekaan, sillä se ei ole teoksen tehtävä. Tarkoitus on – laadullisen tutkimuksen keinoin – luoda kuvausta vauraiden suomalaisten mielenmaisemista.

## PROMILLEN JOUKKO JA VAURAUDEN KESKITTYMINEN

Teos etenee napakasti. Alusta alkaen lukijaa viedään numeroiden,

tilastojen, eurojen ja monien muiden vaurauden mittaamista koskevien asioiden äärelle. Ensin selvitetään, ketä ja mitä rikkain promille tarkoittaa: heitä on 4 745, useimmat keski-ikäisiä tai sitä vanhempia, suomalaistaustaisia miehiä.

Vuonna 2016 suurituloisimpaan promilleen kuuluvat tienasivat keskimäärin 684 000 euroa, kun suomalaisen keskivertovuositulot ovat 31 000 euroa. Muista tulonsaajista promille poikkeaa sitenkin, että useimmat heistä elävät vailla palkkatuloja. Vuokra-, korko-, osinko- ja muut pääomatulot ovat heille tärkein tulolähde.

Vauraus näyttää keskittyvän yhä tiukemmin pienelle joukolle, ja tulohuippu on kivunnut omille askelmilleen. Rikkaiden joukossa tulot lähtivät nousuun 1990-luvun lopulla. Ero muihin tuloryhmiin kasvoi; vuosina 1990–2007 ylimmän prosentin tulot liki kolminkertaistuivat.

Tulojen määrä, joka nostaa rikkaan rikkaimpien joukkoon, on kohonnut. Vuonna 1995 promillen eliittiin pääsi 180 000 euron vuosituloilla, vuonna 2014 vaadittiin 340 000 euroa. Promillen suurituloisin siivu, viiden prosentin ryhmä, tienasi vuodessa noin 1,8 miljoonaa euroa. Heitä oli vuonna 2016 noin 240 henkilöä.

## PERIJÄT, JOHTAJAT JA YRITTÄJÄT

Kirjassa on kaksi osaa: ensimmäisessä tarkastellaan promillen



identiteettejä ja kulttuureja, toisessa yhteiskuntaa. Jäsennys on selkeä ja lukijaystävällinen. Selkeyttä tuo myös se, että läpi teoksen puhutaan kolmesta eri ryhmästä, joihin noin 4 000 suurituloisinta jakautuvat: perijöitä on 800, johtajia 1 500 ja yrittäjiä 650 henkilöä. Haastatellut edustavat ryhmiä tasaisesti, jokaisesta on mukana noin 30 henkilöä.

Perijöiden ryhmä on kiinnostavin. Ensinnäkin he ovat promillen suurituloisimpia ja toiseksi joukossa vilahtelee tuttuja sukunimiä. Tekijät kuitenkin painottavat, että perijöiden joukko on kirjava: ammatit vaihtelevat hallitusten puheenjohtajista ja toimitusjohtajista taitelijoihin; sukuvauraus voi olla 1800-luvun lopulta tai vasta parin sukupolven takaa.

Yrittäjät tienaa liki yhtä hyvin kuin perijät. Heidän omaisuusensa on voinut syntyä hetkessä etenkin exitin kautta eli myymällä oma yritys. Ammattijohtajat edustavat puolestaan palkansaajia, ja heidän käsissään on paljon



## LAADULLISEN TUTKIMUKSEN KEINAIN KUVATAAN VAURAIEN SUOMALAISTEN MIELENMAISEMIA.

taloudellista ja yhteiskunnallista päätäntävaltaa.

### PATRUUNAN TEHTAASTA HOLDING-YRITYKSEEN

Kaltaiselleni taloushistoriaa huonosti tuntevalle lukijalle perijöitä esittelevä luku oli silmiä avaava. Kirjoittajat käyvät tiiviisti läpi suuret muutokset: feodalismien ja sääty-yhteiskunnan purkautumisen 1700-luvun lopulla, 1800-luvun perhekapitalismin ja taloudellisten dynastioiden synnyn, Suomen teollistumisen ja aateliin kuuluneiden siirtymisen liike-elämään.

Moni tutuksi tullut vauras suku aloitti yritystoiminnan juuri 1800–1900-lukujen taitteessa: Hartwall, Paulig, Herlin, Fazer, Ahlström, Serlachius. Useat yritykset ja niiden perustajat kuitenkin painuivat unholaan yritystoiminnan hiipuessä. Vielä nykyäänkin, haastatteluissa, perijät painottavat vaurauden haurautta.

”Sun pitäisi saada ne kasvaamaan jollain tavalla, ja sen jälkeen antaa niitä eteenpäin” omille jälkeläisille, eräs perijä tiivistää. Omaisuus on heidän käsissään vain väliaikaisesti, lainana. Perijät painottavat, kuinka tärkeää on tehdä töitä niin sukuyrityksen eteen kuin palvella Suomea ja kannatella kansakuntaa, kuten tuottaa työpaikkoja.

Kirjoittajat huomauttavat piikkäästi, että patruuna-asetus kuitenkin katoaa, kun puhe kääntyy kilpailukykyyn ja tuotto-odotuksiin. Ulkomaille siirtymistä ja sijoittamista pidetään tällöin perusteltuna ja vastuullisena yrityksen hoitamisena. Moni yritys on muuttunut patruunoiden ajoista aivan toiseksi: esimerkiksi Hartwallin suvun juomatehtaasta on tullut sijoitusyhtiö.

Hämmästyin, kuinka tuore ajatus omistajien vaurastuttaminen on. Suomalaiset perheyrietykset olivat pitkään kitsaita osingonmaksajia. Nykyisiin rahavirtoihin ja omistamiseen täytyy oppia, ja perijät koulutetaan tehtäviinsä. *Family officet* ja *business academyt* auttavat eritoten heitä, jotka eivät hakeudu Hankeniin. Ällistystä herätti myös se, että eräs isä oli perustanut lastensa kanssa yhtiön, jonka avulla nuoret voivat harjoitella tulevaa varten. Jo kymmenvuotiaille voidaan siirtää omaisuutta, miljooniakin, jotta he oppivat taloustaitoja ja vastuunkantoa.

### ”SUOMI ON TASA-ARVOINEN”

Vasta 1900-luvun alussa syntyi tarve ammattijohtajille, kun teollisuuspatruunat siirtyivät yrityksissä sivummalle. Sotien jälkeen generalistijohtajat vakiinnuttivat asemansa, mitä tukivat johtamiskoulutukset, oppaat ja konsultit.

Odotetusti johtajat puhuvat haastatteluissaan pitkistä päivistä ja kovasta työmoraalista. Ulkoiset merkit ovat vaatimattomia: haastatteluja tehdään tavallisissa neuvotteluhuoneissa, kahvi juodaan pahvimukeista. Johtajat uskovat käsittämättömän vakaasti tasarvoon, ja kysyttäessä he liki säännönmukaisesti kieltävät suomalaisten jakautumisen eriarvoisiin luokkiin. Jakautuminen on vain hienoista hifistelyä elintavoissa.

Sävy muuttuu sosiaaliturvasta puhuttaessa: puolet kansasta laiskottelee tukien turvin. Suomi on holhousvaltio, jossa itsestä ei tarvitse ottaa vastuuta. Sosiaaliturva passivoi, huono-osaisuus selittyy laiskuudella ja aloitekyvyn puutteella. Julkinen sektori on paisunut valtavaksi – toisin kuin tilastot kertovat.

Passiivisuuden vastakohtana seisovat 2000-luvun sankarit, yrittäjät. He jakavat ihmiset tuottaviin ja tuottamattomiin. Suomen ongelma ovat sosiaalipummit ja työntekijät, ja työntekijät taas ovat liian vaativia.

Kaikkia ryhmiä yhdistää ammattiyhdistysliikkeen ankara kritiikki. Liitot tuottavat ”jäykkyyttä”, muun muassa hankaloittavat irtisanomisia. Yhteistä ovat myös synkät arviot demokratian tilasta ja tulevaisuudesta. Vaalit tuottavat moniäänisyyttä, joka on pulma. Tarvittaisiin vahva johtaja, joka selvittäisi erilaisten intressien aiheuttaman sotkun.

## PATRUUNA-ASENNE KATOAA, KUN PUHE KÄÄNTYY KILPAILUKYKYYN.

### HARVINAISLAATUISTA TIETOA TARJOLLA

Teos on kirjoitettu erinomaisesti. Kieli on sujuvaa ja jouhevaa, enkä huomannut yhtään kirjoitusvirhetä. Lukijan mielenkiinto pysyy yllä: teos etenee ripeästi eikä detaljeihin jäädä roikkumaan. Paikoin jäinkin pohtimaan jonkin yksittäisen sanan merkitystä haastateltavan lausumassa. Tällöin olisin kaivannut kirjoittajien kommentteja ajatuksiini.

*Huipputuloiset* on ehdottoman suositeltava teos kaikille aikuis-kasvatustieteilijöille, jotka ovat kiinnostuneita yhteiskunnallisista hierarkioista, taloudellisesta epä-tasa-arvosta tai ylipäätään siitä, millainen yhteiskunta tämän päivän Suomi on. Yllättävänkin avoimiksi heittäytyneet haastateltavat kertovat maailmasta, johon muilla ei ole pääsyä. Samalla he osoittavat oman tietämättömyytensä monien ”tavalisten suomalaisten” elämästä.

Teoksen avaamaan maisemaan kannattaa kurkistaa, avoimin mielin. Miltä näyttää huipulta katsottuna hyvinvointivaltion tulevaisuus, elämässä pärjääminen tai vaikkapa suhde rahaan ja valtaan? Suosittelen lukemaan teosta etnografian silmin: uteliaana, kyselevänä ja kummastelevana, kriittistä mieltä unohtamatta.

ERJA LAAKKONEN

KT, FM, yliopistonlehtori,  
Itä-Suomen yliopisto

## Tilaa EAEAn uutiskirje,

niin saat tietoa eurooppalaisesta aikuis-koulutuksesta kuusi kertaa vuodessa. EAEA on vapaan sivistystyön äänitorvi Euroopassa.

[eepurl.com/dJkvyf](http://eepurl.com/dJkvyf)



EUROPEAN ASSOCIATION FOR  
THE EDUCATION OF ADULTS

## Taikavuorella

Eilenberger, Wolfram: Taikurien aika. Filosofian suuri vuosikymmen 1919–1929 (2019). Suom Tommi Uschanov. Siltala. 399 sivua.

THOMAS MANNIN *Taikavuori*-romaanin (1924) päähenkilö, nuori Hans Castorp seuraa Alppien keuhkoparantolassa kahden filosofin loputonta väittelyä. Väljähtynyt humanisti Settembrini syksyyn viittaavine nimineen yrittää puolustaa eurooppalaista henkistä perintöä, kun taas teräväkielinen kriitikko Naphta pyrkii ajamaan hänet kerta toisensa jälkeen nurkaan. Ajankuvana nähdystä yläilmojen keuhkoparantolassa juuri kukaan ei parannu, vaan päinvastoin terveekin sairastuvat.

Vuonna 1929 Davosin Belvédère-vuoristohotellissa käytiin samantapainen filosofinen väittely laaja-alaisen humanistin Ernst Cassirerin ja hänen kriittikonsa Martin Heideggerin välillä.

Rooliasetelmat muistuttivat Mannin romaania. Väittelyä seuranneet Heideggerin innokkaat opetuslapset, muun muassa nuori Emmanuel Levinas, laskettelukumppanit ja muu yleisö pääsivät todistamaan, miten tosielämä jäljittelee fiktiota.

Davosin väittely kuvataan *Taikurien ajassa* tarkoin. Kirjoittajan, saksalaisfilosofi Wolfram Eilenbergerin (1972–) mukaan Cassirer ja Heidegger eivät yrittäneet suoraan vastata Immanuel Kantin (1724–1804) kysymykseen ”Mikä on ihminen” vaan kysymyksen taustalla oleviin ääneen lausumattomiin oletuksiin.

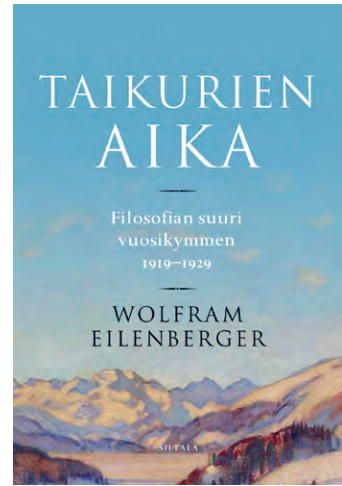
### PERUSTA HUOJUU

Yhtä mieltä Davosin-kaksinkamppailua seuranneet olivat siitä, että valistuksen perushahmon Kantin elämää suuremman filosofisen järjestelmän perusta oli järkkynyt. Ajasta ja tilasta ei voinut enää puhua entiseen tapaan Albert Einsteinin vuoden 1905 suhteellisuusteorian jälkeen, ei liioin pysyvistä ihmisluonnosta Charles Darwinin jälkeen tai tietoisuuden läpinäkyvyydestä Sigmund Freudin jälkeen. Heisenbergin epävarmuusperiaate horjutti perinteistä lineaarista logiikkaa. Uskoa valistuksen ja edistyksen voittokulkuun murensi ensimmäisen maailmansodan käsittämätön joukko-teurastus.

Heideggerin (1889–1976) ja Cassirerin (1874–1945) lisäksi Eilenberger seuraa Ludwig Wittgensteinin (1889–1951) ja Walter Benjaminin (1892–1940) elämäntulkua 1920-luvulla. Näitä hyvin erilaisia filosofeja yhdisti kiinnostus ikään kuin ”puhtaan kielen”, kaikkien inhimillisten kielten perustan löytämiseen. Ihminen ei ilmaisisi itseään kielessä vaan kieli ihmisessä.

### WITTGENSTEIN

”Älkää huolehtiko, ette te sitä koskaan tule ymmärtämään”, Wittgenstein sanoi vuonna 1929



väitöskirjastaan vastaväittäjilleen Bertrand Russelille ja G. E. Moorelle. Russel oli harvoja, joka ainakin yritti ymmärtää kulttifilosofiksi noussutta Wittgensteinia. Taloustutkija J. M. Keynes nimitti Wittgensteinia ei enempää eikä vähempää kuin jumalaksi, ilmeisesti vailla ironiaa.

Italian sotavankeudessa jo vuonna 1918 valmistuneessa *Tractatus logico-philosophicus* eli *Loogis-filosofisessa tutkielmassa* Wittgenstein uskoi ratkaisseensa kaikki ajattelun ongelmat. Hän kirjoitti: ”Ellei vastausta voi ilmaista, kysymystäkään ei voi ilmaista [–] Jos jokin kysymys voidaan ylipäänsä asettaa, siihen voidaan myös vastata”. Entä miltä tämä kuulostaa: ”Meistä tuntuu, että vaikka kaikkiin mahdollisiin tieteen kysymyksiin olisikin vastattu, elämänongelmiamme ei olisi edes sivuttu.”

Wieniläiseen teollisuussukuun syntynyt Wittgenstein lahjoitti miljardiomaisuutensa sisaruksilleen ja vetäytyi alakoulun

## MINUUS KATOAA LIALLISESSA MONINAISUUDESSA.

opettajaksi pikkukylään, mutta ei päässyt eroon ulkopuolisuuden tunteesta. Hän näki maailman ikään kuin sumean ikkunalasin takaa. Ajan positivistisen hengen vastaisesti, mutta tieteeseen nojautuen Wittgenstein väitti, että se, mikä antaa elämälle ja maailmalle mielekkyyden, on sanottavissa olevan tuolla puolen. Toisessa, postuumisti julkaistussa teoksessaan *Filosofisia tutkimuksia* (1953) hän luopui absoluuttisen kielen ajatuksesta, korosti arkikieltä ja kielipelejä ja väitti, että sanan merkitys on sen käyttö, ja ”maailmani rajat ovat kieleni rajat”.

### CASSIRER

Ernst Cassirerin mukaan ihminen on merkkejä luova olento, joka antaa merkityksen maailmalle ja itselleen näitä merkkejä käyttämällä. Äidinkielen lisäksi on muita merkkijärjestelmiä, joita Cassirer kutsuu symbolisiksi muodoiksi, kuten myytti, taide, matematiikka tai musiikki. Kyky merkkien käyttämiseen mahdollistaa ihmisten kysymykset itsestään ja maailmasta.

Cassirer vastusti mystistä puhetta ”kansanluonteesta” tai ”kansan autenttisuudesta”, minkä hän näki johtavan kansalliskiihkoon. Kielitiedettä tutkittuaan hän joutui Wittgensteinin tavoin luopumaan puhtaan kie-

len ajatuksesta. Pääteostaan *Philosophie der symbolischen Formen* hän kirjoitti vuosikautia Berliinissä yliopiston ja kodin välisillä raitiovaunumatkoilla. Cassirer nimitettiin Hampurin yliopiston professoriksi ja vuonna 1929 rehtoriksi, kunnes hän pakeni perheineen natsien ja opetti loppuelämänsä Englannissa ja Yhdysvalloissa.

Cassirer oli filosofinelikosta ainoa, jonka tasapaino ei missään vaiheessa järkkynyt. Hän vietti vakaata perhe-elämää ja oli kotoaan akateemisessa maailmassa ja julkaisukäytännöissä. Vuonna 1927 hän kirjoitti puolisolleen: ”Voin ilman minkäänlaista vaikeutta ilmaista kaiken, mitä minun täytyy ilmaista”. Kolme muuta filosofia olisivat tuskin sanoneet näin.

### HEIDEGGER

Martin Heideggerin pääteos *Sein und Zeit* (*Oleminen ja aika*, 1927) jäi pahasti kesken. Hänen kielenkäyttönsä oli usein läpitunkematonta. Positivistifilosofi Rudolf Carnap piti Heideggerin kirjoitustapaa esimerkkinä mielettömästä kielenkäytöstä. Heidegger korosti Cassirerin tapaan kielen merkitystä, mutta ei nähnyt ihmisen olemisen perustaa merkkijärjestelmissä vaan ahdistuksessa ja rajallisuudessa, maailmaan heitetynä olemisessa (*Geworfenheit*). Tarvitaan rohkeutta, jotta voi nähdä pohjattoman kuilun siellä, mis-

tä on uskonut löytävänsä tukevan perustan.

Eilenbergerin mukaan Cassirerin sitoutuminen kulttuuristen muotojen moninaisuuteen saa vastaansa Schwartzwaldin mullassa ja mökissään kiinni olevan Heideggerin ajatuksen, että minuus katoaa liallisessa moninaisuudessa. Cassirerin kohtuullisuuden ja jatkuvuuden painotus törmää Heideggerin korostamaan radikaaliin katkokseen ja uuteen alkuun. Natsien astuttua valtaan Heidegger kohosi Freiburgin yliopiston rehtoriksi ja radikaalina ”uutena alkuna” liittyi natsipuolueeseen, mitä ei koskaan sodan jälkeen julkisesti katunut. Sodan jälkeen hän toisaalta vaikutti saksalaisen ympäristöajattelun ja -liikkeen syntyyn.

### BENJAMIN

Walter Benjamin kuoli vuonna 1940 natsien ja paetessaan, eikä hänen uransa ennen sitäkään edennyt mallikkaasti. Vuonna 1929 hän oli akateemisessa maailmassa epähenkilö, joka oli jättänyt taakseen suuren määrän turhia professorihakua ja lupaavasti alkaneita, mutta kesken jääneitä hankkeita. Jatkuvaa rahapulaa hän ei jättänyt taakseen.

Benjamin kirjoitti satoja lehtiartikkeleita kaikista mahdollisista aiheista. Eilenbergerin sanoin hänen kirjoituksissaan ”jokainen ihminen, jokainen taideteos, jokainen arkielämän tilanne on hä-

nelle merkki, jonka salat on avattava. Ja kukin näistä merkeistä on dynaamisesti kytköksissä kaikkiin muihin merkkeihin” (s. 35). Benjaminin omalaatuinen tapa nähdä asiat fragmentteina ja tuloillaan olevina mutta samalla raunioitumistaan ennakkoiden, näkyy hänen kesken jääneessä pääteoksessaan *Passagen-Werk*. Pariisiin, ”1800-luvun pääkaupungin” kimaltavissa kauppakujissa, jotka ovat osin luo-

lia, osin huoneita, osin käytäviä ja osin katutilaa, heijastuu koko moderni kapitalismi.

Eilenbergerin mielestä Benjaminin ajattelu on yksi ääripää siinä 1920-luvun jännitteessä, joka ajoi eteenpäin kolmen filosofikollegan ajattelua. Siinä missä Cassirer halusi koota moniäänisyydestä yhden yhtenäisen järjestelmän, Benjamin ajoi kohti suuria kontrasteja ja tiedon muuntuvia kasautumia.

Heideggerin kuolemanpelon sijasta Benjamin hurmioitui.

*Taikurien aika* imaisee lukijan taikapiiriinsä, ja Tommi Uschahovin sujuva suomennos on asiantunteva. Teos ei vaadi laajaa filosofian tuntemusta, mutta jonkinasteinen harrastuneisuus on hyödyksi.

JUSSI ONNISMAA

dosentti, työnohjaajakouluttaja  
Werka kehitys Oy

## VAPAAN SIVISTYSTYÖN VIESTINTÄ -koulutusohjelma

Viestintä on tavalla tai toisella osa jokaisen työtä.

Vapaan sivistystyön viestintä -koulutusohjelma on käytännönläheistä henkilöstökoulutusta. Koulutuksessa esitellään viestinnän, markkinoinnin ja palveluotoilun keinoja tueksi oppilaitosarjen haasteisiin.

Tavoitteena on innostaa ja rohkaista viestinnän tekemiseen – kaikki on viestintää!

Katso opetusvideot ja lue lisää:  
[bit.ly/vapaan\\_sivistystyön\\_viestintä](http://bit.ly/vapaan_sivistystyön_viestintä)

Hanketta rahoittaa  
opetus- ja kulttuuriministeriö.



Kaikki arjen tilanteet ovat viestintätilanteita.  
Kouluttaja Krista Keränen tuntee palveluotoilun.  
Kuva: Sari Hormio

## Pelottomasti arvokkaan ihmisyyden puolesta

Suoranta, Juha (2019). Paulo Freire. Sorrettujen pedagogi. Into. 180 sivua.

**HENKILÖKUVA** Paulo Freirestä rakentuu hänen toimintansa kautta. Professori Juha Suoranta esittelee Freiren yhteiskuntarakenteiden radikaalina uudistajana.

Lähestymisnäkökulmaansa hän perustelee sillä, että Freiren ansiosta ”käytössämme on ajatteluperinne, jossa kehitellään ja herätellään ajatuksia dialogisesta oppimisesta ja opettamisesta, kriittisestä tietoisuudesta sekä yhteiskunnallisen vallan ja vallankumouksen suhteista”.

Muotoseikat Suoranta esittelee tyyllillä, mutta niiden syvällisemmän käsittelyn hän jättää muille. Muotoseikkoihin kuuluu Freiren (1921–1997) elämänkulun kuvaileminen, jossa kiteytyy se, että hän eli elämänsä ympärillään olevaa maailmaa rakastaen. Ehkä juuri sen vuoksi hänet tunnetaan kaikkialla maailmassa.

Freire syntyi Brasiliassa. Hän opiskeli oikeustieteitä, mutta valmistuttuaan juristiksi siirtyi sosiaali-, terveys- ja koulutusjärjestön palvelukseen. Hän väitteli teollistumisen ja kaupungistumisen haasteista brasilialaisessa yhteiskunnassa ja siirtyi täydennyskoulutuskeskuksen johtajaksi. Sieltä käsin Freire suunnitteli kansallisen lukutaitokampanjan Brasilian hallitukselle.

Sotilasvallankaappauksen aikoina vuonna 1964 Freire oli

kaksi ja puoli kuukautta tutkintavankeudessa kansainvälisen kommunistisen aatteen edistämisestä epäiltyinä. Syytöstä ei kuitenkaan pystytty näyttämään toteen. Vaipauduttuaan hän päätti muuttaa Chileen.

Tie vei edelleen Yhdysvaltoihin Cambridgen yliopistoon vierailtavaksi professoriksi ja sieltä Sveitsiin Kirkkojen maailmanneuvoston palvelukseen. Vuonna 1980 Freire palasi Brasiliaan, jossa hän toimi São Paulon kaupungin koulutoimenjohtajana.

### TAVOITTEENA KANSALAISTEN YHTEISKUNNALLINEN TOIMIJUUS

Suorannan mukaan Freiren kumouksellisen puolen esiin tuleminen alkoi oivalluksesta tutkintavankeudessa. Hän havahtui siihen, että ihmisten yhteistoiminta oli oleellista paremman maailman rakentamisessa.

’Parempi maailma’ viittaa Freirella ihmisen inhimillistymiseen. Tähän tarvittiin dialektista materialismia, mikä viittaa ihmisen ja häntä ympäröivien olojen väliseen suhteeseen. Oloja voidaan halutessa muuttaa, koska ne ovat huomattavalta osalta ihmisen luomia.

Jotta kansalaiset voimaantuisivat oman elämänsä ja tulevaisuuden tekijöiksi – sen sijaan että



ajelehtivat kohtalonomaisesti – heidän pitää tulla tietoisiksi yhteiskunnallisista käytännöistä ja niiden rakentumisen periaatteista. Yhteiskunnallinen toimeliaisuus lisää kriittistä tiedostamista, auttaa tunnistamaan oman ja muiden elämän sekä olojen rakentumisen ja historian välisiä yhteyksiä. Tällä tavoin vapaudutaan toimimaan paremman maailman puolesta.

Freire tavoitteli kansalaisten yhteiskunnallista toimijuutta. Siihen kasvamisessa hän uskoi dialogisuuden uutta luovaan voimaan. Parhaimmillaan dialoginen kohtaaminen on Freiren mukaan silloin, kun sitä luonnehtii pyrkimys oppia yhdessä. Siihen taas tarvitaan maailman rakastamista, periksiantamatonta uskoa ihmisen mahdollisuuksiin, huomiseen kannattelevaa toivoa ja nöyryyttä, joka auttaa oppimaan uutta.

Yhteiskunta muodostuu kansalaisista. Uuden oppiminen on Freirelle yhteiskunnallisen uudistumisen lähtökohta. Ilman itsen jatkuvaa ylittämistä ihmisen liike

## FREIRE ELI ELÄMÄNSÄ YMPÄRILLÄÄN OLEVAA MAAILMAA RAKASTAEN.

pysähtyy ja yhteiskunta taantuu. Menneisyydestä voi oppia, kuka on ja mistä tähän hetkeen on tullut, mutta päivä päivältä viisaampi tulevaisuuden tekeminen on menneisyyteen katsomista oleellisempaa, Freire uskoo.

### KUVITTELUKYKY ON NÄKÖALATTOMUUDEN VASTAVOIMA

Koska tulevaisuutta ei vielä ole, sen viisaassa rakentamisessa tarvitaan kuvittelukykyä, joka on näköalattomuuden vastavoima. Kuvittelukyvyyn avulla on mahdollista tunnistaa vaihtoehtoisia elämisen ja olemisen tapoja.

Jokaisessa ihmisessä ovat koetelemattomat mahdollisuudet ja vielä olemassa olematon maailma ovat Freiren elämänfilosofian kulmakivi.

Ihmiskunta elää ennennäkemättömän muutostarpeen keskellä. Elämän edellytysten säilymisen ja jokaisen ihmisen arvokkuuden puolesta toimiminen on aikakautemme imperatiivi. Ymmärrämme, että olemassa olevien laturien parantelu ei auta, vaan tarvitaan kokonaan uuteen suuntaan vievät ladut. Freiren ajatteluun tutustuminen auttaa ottamaan tulevaisuutta haltuun niin, että vielä olematonta hyvää aletaan teemmään olemassa olevaksi hyväksi.

Tässä tarvitaan kumouksellista otetta, joka on kyllästetty tahdolla, näkemyksellisyydellä ja määrätietoisuudella.

Juha Suorannan piirtämä kuva Paulo Freirestä on ajankohtaisuudessaan perin suositeltavaa luetavaa. Teos on helppolukuinen mutta syvälinen. Se sopii monenlaiseen käyttöön.

ARTO O. SALONEN  
KT, apulaisprofessori  
Itä-Suomen yliopisto  
kasvatustieteen dosentti  
Helsingin yliopisto  
sosiaalipedagogiikan dosentti  
Itä-Suomen yliopisto  
kestävän kehityksen dosentti  
Maanpuolustuskorkeakoulu



## Klassikot palaavat

Vuonna 2020 alkava "Klassikon paluu"-essee- ja artikkeleiden sarja esittelee teoksia, jotka ovat olleet lukijalleen merkityksellisiä tutkimuksessa, opinnoissa ja työssä.

"Klassikon paluu" rakentaa vuorovaikutusta tutkijayhteisössä yli sukupolvien ja avaa tutkimustiedeyhteisöä laajemmalle yleisölle.

Tekstejä on mahdollista hyödyntää myös oppimateriaalina.

Kukin essee muodostaa yhden säkeen aikuiskasvatustieteen klassikoiden kaanonissa.

Tutustu kirjoittajaohjeisiin ja tarjoa tekstiä:

[aikuiskasvatus.fi/ohjeita-kirjoittajalle/lehden-osastot](http://aikuiskasvatus.fi/ohjeita-kirjoittajalle/lehden-osastot)

# Johdatus ympäristöaktivistin maailmaan

Stranius, Leo (2019). *Ekoistin muistelmat*. Into. 269 sivua.

KIRJAN KANNESSA SEISOO energinen mies, polkupyörä kuin sädekehänä pään yläpuolella. Hän näyttää voittajalta, jolla on tarina kerrottavanaan.

Helsinkiläinen Leo Stranius tunnetaan ekologisen elämäntavan valinneena kuntapoliitikona ja järjestöjohtajana. Häntä on kutsuttu Suomen diplomaattisimmaksi ekofasistiksi, maltilliseksi idealistiksi ja myönteiseksi vaikuttajaksi. Nuorena Stranius määritteli itse olevansa punavihreä agnostikko, sittemmin kolutuskarkuri ja askeettinen hedonisti, jonka onnelliseen elämään ei kuulu luonnonvarojen yletön kuluttaminen eikä ilmastoanoreksiakaan. Kiinnostuksen kohteita ovat ilmasto, eläinten oikeudet ja kansalaistoiminta.

*Ekoistin muistelmat* on ympäristöhenkisen pioneerin tarina, joka alkaa 1970-luvulta, jolloin suhtautuminen luontoon liittyviin asioihin oli paljon yliolkaisempaa kuin nykyään. Tarina päättyy nykytilanteeseen, jossa kestävä kehitys, ympäristötietoisuus ja ekologinen elämäntapa ovat keskeisiä koko yhteiskunnallisessa päätöksenteossa.

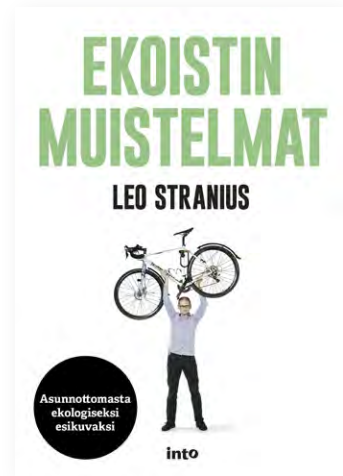
Stranius omistaa kirjansa lapsilleen ja puolisolleen, ”... jotta tietäisitte, mitä tein silloin kun jotain oli vielä tehtävissä, ja muistaisitte, mistä kaikki alkoi.” Luvassa on siis henkilöhistoriaa yhteiskuntatasoon liitettynä.

## YKSILÖN JA YHTEISÖJEN KUVAILUA JA ANALYYSIÄ

Kirjan rakenne on selkeä ja lukijaystävällinen: alkusanat, neljä jaksoa ja jokaisessa kolme lukua, epilogi ja kiitokset. Sisällysluettelo mahtuu yhdelle sivulle, joten kokonaisuus hahmottuu kertavilkaisulla.

Teksti etenee pääosin kronologisesti. Stranius kuvaa laajasti lapsuuttaan sekä persoonan ja identiteetin kehittymistä 1970-luvun maaseudulla. Yksityiskohtaiset leikit tai kohellukset eivät aina tunnu vievän asiaa eteenpäin, ja lukija alkaa jo epäillä kaiken tarpeellisuutta kokonaisuuden kannalta. Vastauksia saadaan aikanaan: nuorensa herää jotakin teeman kannalta oleellista, esimerkiksi yhteiskunnallinen kipinä. Näin tapahtumaketju muodostuu avainkokemukseksi, vaikkei tätä käsitettä käytekään. Suorastaan analyttistä on elämän nivelkohtien ja valintojen seurausten pohdiskelu.

Yhteisötasolla Stranius esittää poliittisen nuorisoliikkeen varhaisista vihertymistä ja luontojärjestöjen ympäristöpoliittista terhakoitumista 1980-luvulta lähtien. Hankkeiden ja mielenosoitusten kirjo on avartavaa luettavaa, esimerkiksi performanssit, joissa nuorisojoukko hiihti tai konttasi Helsingin keskustan kaduilla, joulukuussa. Helsingin kunnallispolitiikan



käymistilasta Straniuksella on kokemuksia 2010-luvulta, ja globaalia tasoa edustavat kansainväliset ilmastokokoukset.

## ELÄMÄNPOLKU MUTKITTELEE

Stranius kertoo peruskoulupohjaisesta, mutkikkaasta tiestä yliopistoon ja ympäristöpolitiikan opintoihin. Kirjoittaja raottaa ekoperheen elämänmuotoa, joka vivahtaa suorittamiselta, vaikka ekoisä sen kiistääkin. Ajankäyttö on suunniteltu, aikataulutettu ja määritelty; ekselöimällä mitattu, analysoitu ja dokumentoitu. Kertomus on kuitenkin antoisa, sillä kukin voi poimia esimerkeistä itselleen sopivia ideoita.

Henkilöhistoriallaan Stranius ilmentää vanhoja totuuksia elämänkulkuun vaikuttavista tekijöistä. Hän kuvaa monimuotoisen henkisen ja fyysisen lähipiirin merkitystä erityisesti lapsuudessa. Myöhemmin painottuvat yhteiskunnan tarjoamat mahdollisuudet varsinkin kriisitilanteissa.



Kaikista näistä mahdollisuuksista sitten tietoisesti valitaan joitain asioita. Monesti sattuma määrää, mihin suuntaa tapahtumat lähtevät kehittymään. Kirjoittajan esittämän tekijäjoukon lisäksi vaikuttaa yksilön kemiallis-fysiologinen ainutkertaisuus, johon taipumukset ja valinnat perustuvat. Herkkyyks havaita ympäristöasioita ja kyvykyys vaikuttaa niihin pohjautuvat siihen geneettiseen koodiin, jonka kukin on elämän ensimmäisissä arpajaisissa saanut.

Koko tarina omasta kehityksestä ja ympäristöliikkeen muotoutumisesta on kolhuineen ja kyynelineen valtaosin kuvailevaa. Toisinaan teksti tuntuu kuin laadulliselta tutkimusmateriaalilta, jota lukijan pitää analysoida saadakseen siitä oleellisen irti. Paikoin kirjoittaja tekee kiinnostavia yhteenvedoja ja hahmottaa kehityslinjoja, jolloin lukija huokaisee kiitollisena.

#### IDEA, JONKA AIKA ON TULLUT

Leo Straniuksen ja kumppaneiden toiminta osoittaa yhteistyön voimaa ja vaikuttamisen merkitystä. Ympäristöasioista on tullut valtavirran asioita, eikä toiminta enää ole yksittäisten toimijoiden varassa kuten alkuaikoina. Esimerkiksi vuonna 2019 ilmastonmuutos oli vaalikampanjoissa ja hallitusohjelmassa kärkipaikalla.

*Ekoistin muistelmat* kertaa tunnettua periaatetta ”mikään ei voi estää ideaa, jonka aika on tullut”. Ympäristöongelmat kasvoivat 1900-luvun loppua kohti yhä suuremmiksi, niihin herättiin, ja niiden ratkaisemiseksi alettiin toimia.

Tekstiä voikin lukea esimerkkinä innovaation diffuusiosta. Innovaattori ja mielipidejohtaja Stranius oli etujoukoissa tässä toiminnassa, häntä seurasivat ympäristöorganisaatioissa työskentelevät aikaiset omaksujat ja kansalaisten varhainen enemmistö. Nyt mukaan tulee myöhäinen enemmistö, ja vitkasteelijat pitävät matalaa profiilia.

#### YMPÄRISTÖAKTIVISMISTA TUOREESTI JA HENKILÖKOHTAISESTI

*Ekoistin muistelmat* liittyy kaltaiseensa kirjallisuuteen. Henkilökohtaisen ympäristösuhteen rakentumista ovat käsitelleet monet tekijät Reino Kalliolasta ja Anto Leikolasta lähtien. Ympäristöliikkeen kehitystä ovat avanneet esimerkiksi vasemmistopoliitikko Paavo Arhinmäki (2006) *Punavihreä sukupolvi* -kirjassaan, tutkija Helena Telkänranta (2008) toimittamassaan historiikissa *Laulujoutsenen perintö* ja vihreä poliitikko Satu Hassi (2018) muistelmissaan *Mannerheim-solki ja punalippu*. Stranius erottuu näistä tuoreudellaan, kuvaus ulottuu vuoteen 2019 saakka.

Miehuusiän välitilinpäätöksellä on oikeutuksensa. Stranius on elänyt ajanjakson, jolloin ympäristöasiat laajenivat henkilökohtaisista valinnoista yhteiskunnallisiksi kysymyksiksi. Kun tekijä tarkastelee menneitä vuosia 2010-luvun lopulla, hän on senhetkinen persoonansa, ja muistikuvat ovat tuon ajankohdan tuottama näkemys asioista. Vuosikymmenen tai parin kuluttua niitä katsoo elämän

virrassa eri mies, eikä virtakaan ole enää sama. On taas uusien muistelmien aika.

#### YMPÄRISTÖTIEOISUUDEN LEVIÄMISEN LÄHIHISTORIA

Henkilökohtaisen luontosuhteen kehityksen kuvaus ja ympäristötietoisuuden lähimenneisyyden minihistoria ovat hyödyllisiä alan organisaatioissa työskenteleville ja opettajille. Kirjan tematiikka sisältyy perusopetuksen ja lukio-koulutuksen yleisiin tavoitteisiin, joten sen otteita voi käyttää esimerkiksi yksilön valinnoista, kansalaisvaikuttamisesta ja ympäristöliikkeen kehityksestä. Se sopii aikuiskoulutuksen lukemiseksi käsiteltäessä kestävästä kehitystä ja ekologista elämäntapaa. Kun teos on nimensä mukaisesti muistelmia eikä tutkimus, on teoreettinen kehikko hankittava muualta.

Jään uteliaana odottamaan Leo Straniuksen tulevia toimia ja uusia katsauksia. Toteutustapa on makuasia, mutta yksityiskohdien rönsyjen karsinta terävöittäisi sanomaa. Henkilö- ja asiahakemistot laajentaisivat kirjan käytökelpoisuutta, vielä tukevampi teoretisointi ja kirjallisuusluettelo viitteineen nostaisivat sen uudelle tasolle.

ILTA-KANERVA KANKAANRINTA  
FT, tietokirjailija

TEKSTI: HANNA LAALO  
 KUVA: JANI PULKIN ARKISTO

# ”Ekologis-eettisen kasvatuksen jäljillä”

Ylöjärveläinen Jani Pulkki, 42, hahmottelee post doc -tutkimuksessaan ekososiaalista kasvatustieteiden käsitteistöä.

MINUSTA TULI TUTKIJA ajautumalla ja sattumalta. Tulin alkujani vuonna 2001 Tampereen yliopistoon lukemaan filosofiaa, jossa analyttiset, loogiset ja tieteofilosofiset painotukset tuntuivat vierailta. Jotain filosofiaa sivuavaa ihmisläheisempää ammattia piti miettiä, ja tulin valituksi opettajan pedagogisiin opintoihin. En uskonut filosofiaa opiskellessani koskaan valmistuvani, mutta kasvatustieteen puolella tulevaisuus alkoi hahmottua.

Graduni kasvatustieteeseen oli filosofinen kilpailun kasvatuksellisten ongelmien tarkastelu. Kun olin saanut laudaturin gradusta, alkoi ajatuksia tutkimuksen tekemisestä heräillä. Jono ihmiskunnan pimeimpien nurkkien valaisemiseen ei tuntunut olevan erityisen pitkä. Se, että vaimoni oli jo tutkijan uralle lähtenyt, teki tutkijan ammatista todellisen mahdollisuuden. Rahoituksen järjestäminen Ehnrootien säätiöltä ja muualtakin oli iso juttu.

Oikeat ihmiset osuivat oikeisiin aikoihin kohdalleni. Mitä jos en olisi tullut valituksi opettajan pedagogisiin opintoihin tai jos graduohjaaja ei olisikaan ollut sopiva? Mitä jos väitösohjaajaksi ei olisi löytynyt Veli-Matti Värriä tai graduni olisi tarkastanut joku kilpailuajattelun kritiikkiin kypsytetty henkilö? Mitä jos olisinkin saanut seiskan lukion filosofian kursseista tai apurahaa ei olisi herunut?



Kasvatustieteen filosofi Jani Pulkki toimii tutkijan työn ohella tuntiopettajana Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa ja Tampereen kesäyliopistossa.

Yksikin väärä tapahtuma, henkilö tai kokemus olisi sysännyt toiselle lentoradalle. Miksi tämä meni kohdallani juuri näin, sitä sopiikin pohtia.

Aikuiskasvatusta tuli kiinnostavaksi, kun opiskelin filosofian ja elämäntutkimuksen aineenopettajaksi. Jos olisin tullut yliopistoon lukemaan varhaiskasvatusta tai luokanopettajaksi, orientaatio olisi varmaan muodostunut toisenlaiseksi. Toisaalta identifioitun ennen kaikkea kasvatustieteen filosofiaksi, eikä valintaa tiettyihin ikäkausiihin ole tarvinnut koskaan tehdä.

## OLEMME KÄYTTÄYTYNEET PIITTAAMATTOMAN EPÄKYPSPÄSTI SUHTEESSA MUIHIN ELÄVIIN OLENTOIHIN.

JOS EN TUTKISI, olisin jossakin inhimillisesti kasvattavassa ammatissa. Työ, jossa voisi auttaa ihmisiä kiinnostaisi. Käden taitoja ihailen, ja musiikki ja soittaminenkin kiehtovat, mutta elanto tätä kautta on turhan suuri haaste.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa varmaan enemmän kuin koskaan, kun olemme käyttäytyneet piittaamattoman epäkypsästi suhteessa muihin eläviin olentoihin. Aitoa ekologis-eettistä kasvua pitäisi edistää ja vaikuttaa erityisesti yhteiskunnan ja talouden rakenteisiin. Maailma moninaistuu kaiken aikaa, joten kasvamisen ja kypsymisen virittämistä kovasti tarvitaan.

PARAIKAA muotoilen ekososiaalisen kasvatustutkimuksen käsitteistöä. Suomalaisen koulun opetussuunnitelmissa puhutaan ekososiaalisesta sivistyksestä, mutta ekososiaalisen kasvatuksen sisältö ei ole vielä kovin pitkälle muotoutunut. Apulaisprofessori Arto O. Salonen on alan uran uurtaja, ja tutkijakollegat Sami Keto ja Raisa Fosterkin näitä miettivät.

Omaksi tehtäväkseni olen ottanut kasvatuksen filosofisten käsitteiden pohdinnan ekososiaalisesta näkökulmasta. Lähestyn ekososiaalisuutta ekofeminismin kannalta: epäsosiaaliset tavat ihmisten kesken heijastuvat siihen, miten kohtelemme muita eläviä olentoja.

Esimerkiksi huolenpito ja empatia ovat avainasemassa tilanteen muuttamiseksi, jotta ymmärtäisimme monimuotoista elämää ja oppisimme kunnioittamaan ja kohtelemaan reilusti muita eläviä olentoja. Koneen Säätiön rahoittama ”Ekososiaalisen kasvatustutkimuksen luonnos” -hankkeen alkoi tänä vuonna ja päättyy vuoden 2022 lopussa. Olen siis ensimmäisellä neljänneksellä.

ESIKUVANA PIDÄN esimerkiksi filosofeja Lauri Rauhala ja Erich Frommia. Molempia yhdistää kyky ymmärtää laajoja asiakokonaisuuksia katsetaan liiaksi rajoittamatta. Ajattelutraditioista esimerkiksi syväekologia ja ekofeminismi kiinnostavat, sillä niiden avulla voi kyseenalaistaa länsimaisia itsestäänselvyksiä ja hahmotella ekologisesti kestävästä maailmankuvaa.

SEURAAVAKSI HALUAN TUTKIA jotakin kasvatuksen ekologisiin kysymyksiin liittyvää tai filosofiaa henkistävää teemaa tai näiden yhdistelmää. Kasvatustutkimuksen alalla jatkan.

KOLLEGOILTANI SAAN kollegiaalisuutta, yhteistyömahdollisuuksia ja toveruutta. Toimin Tampereella yliopistotutkijana Antti Saaren johtamassa POISED-tutkimusryhmässä. Meillä on ryhmässä mainioita tutkijoita ja aktiivinen meininki.

KUN EN TUTKI, katson elokuvia, kuuntelen musiikkia, remontoin vanhaa taloamme, kalastan, soitan bassokitaraa ja kitaraa, lauleskelen ja vietän aikaa perheen kanssa.

### Klassikko, johon palaan

Harold Ramisin ohjaama *Päiväni murmelina* ja Robert Zemeckisin *Forrest Gump* ovat leffoja, jotka toimivat aina vain uudelleen. Molemmat ovat, kuinkas ollakaan, kasvutarinoita. Ensimmäisessä päähenkilö elää aina saman päivän uudelleen, kunnes oman itsekkeisyyden jalostamisen kautta pääsee irti loputtomasta murmelipäivästään. Itsekkeisyys vaihtuu parempaan sosiaaliseen elämään ja maailmankuvan avartumiseen. *Forrest Gump* taas kuvaa hauskaasti elämäntähtä. Elämän sattumukset, tapahtumat, kohtaamiset ja ihmiset kuljettavat ihmiselämiä mielenkiintoisiin suuntiin. Menestys ei ole kiinni vain itsestä, vaan sopivissa oloissa vähemmälläkin lahjoilla pärjää. Epäsopivissa oloissa ne lahjakaimmatkin voivat toisaalta syrjäytyä juuri lahjakkuutensa vuoksi.

---

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

HANNU L. T. HEIKKINEN & HARRI KUKKONEN

## **Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna – Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit**

Ammattikorkeakoulujen lakisääteisessä tehtävässä korostuvat työelämän tarpeisiin vastaaminen, alueellinen kehittäminen ja yhteistyö elinkeino- ja muun työelämän kanssa. Laki kehystää toimintaa mutta jättää tilaa tulkinnoille. Pohdimme tulkintoja tiedosta, osaamisesta, tutkimuksesta ja ammattikorkeakoulun yhteiskunnallisesta tehtävästä. Perustamme tarkastelun antiikin filosofin Aristoteleen klassiseen erotteluun tiedon muodoista ja saksalaisen kriittisen yhteiskuntafilosofin Jürgen Habermasin teoriaan tiedon yhteiskunnallisista intresseistä. Rakennamme kaksi lähestymistapaa ammattikorkeakoulutukseen, tutkimukseen ja ammattikorkeakoulun yhteiskunnalliseen tehtävään: rajattu ja laaja näkemys. Rajatussa näkemyksessä korostuvat käytännöllinen tieto, lineaarinen tulkinta osaamisesta, välittömiä käytännön sovelluksia tuottava tutkimus ja tekninen, osin praktis-hermeneuttinen tiedonintressi.

Siten ammattikorkeakoulun yhteiskunnallinen tehtävä pohjautuu välitöntä hyötyä korostaviin, tämänhetkisiin elinkeino- ja muun työelämän odotuksiin ja tarpeisiin. Laaja näkemys edustaa dynaamista tulkintaa osaamisesta ja teoreettisia ja kriittis-emansipatorisia tiedon intressejä. Sen mukaan ammattikorkeakoulun tehtävän määrittelyssä tulee huomioida yhteiskunnalliset, historialliset, filosofiset ja ekologiset näkökulmat siten, että niiden vaikutuksia arvioidaan pitkällä aikavälillä. Pitkällä tähtäimellä ammattikorkeakouluja haastetaan siirtämään painopistettään globaaliin vastuuseen, tulevien sukupolvien hyvinvointiin ja ekososiaaliseen sivistykseen.

Asiasanat: ammattikorkeakoulu, tiedon intressit, korkeakoulututkimus, ekososiaalinen sivistys, osaaminen

*Aikuiskasvatus* 39(4), 262

HANNU L. T. HEIKKINEN & HARRI KUKKONEN

## **Universities of applied sciences revisited – competences, civilization and knowledge interests**

Universities of applied sciences (UAS) are legally obligated to cater for the needs of working life, regional development and cooperation with economic stakeholders. The law sets the framework for this societal task but leaves room for interpretation. We reflect on interpretations concerning knowledge, competences, research and the societal task of UASs. We base our reflection on Aristotle's classification of types of knowledge and on Habermas' theory on the societal interests of knowledge. We chart out two approaches to research and to education in UASs and to the societal task of these institutions. We call them the limited and broad approach. The limited approach emphasises practical knowledge, a linear interpretation of competences, research immediately yielding practical applications and a technical, partly practical-hermeneutical knowledge interest. This

approach regards the societal task of UASs as based pragmatically on the immediate needs and expectations of the economy. The broad approach, on the other hand, represents a dynamic interpretation of competences and theoretical and critical-emancipatory knowledge interests. According to this approach the UAS's societal task should be informed by long-term societal, historical, philosophical and ecological viewpoints. In the long term UASs are invited to refocus on global responsibility, the well-being of future generations and building ecosocial education.

Keywords: University of applied science, knowledge interests, higher education research, ecosocial education, competence

*Aikuiskasvatus* 39(4), 262

## Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet

Tarkastelemme artikkelissamme 2010-luvulla toteutettua korkeakoulujen opiskelijavalintauudistusta aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuuksien näkökulmasta. Empiirinen aineisto koostuu keskeisistä opiskelijavalintauudistukseen liittyneistä koulutuspolitiikkadokumenteista. Analyysimme etenee kaksivaiheisesti. Analysoimme ensin uudistuksen eri vaiheita ja toiseksi sitä, millaiseksi aikuisten paikka niissä diskursiivisesti rakentuu. Tunnistamme kolme keskeistä toimenpidettä, joiden avulla opiskelijavalintauudistusta on viety eteenpäin: 1) valtakunnallisen hakujärjestelmän luominen, 2) hakijoiden kiintiöinnit ja ensikerतालaiskiintiön luominen sekä 3) valintakriteereiden muutos ja ylioppilastutkinnon painottaminen opiskelijavalinnoissa. Argumenttimme on, että kaikki nämä toimenpiteet asettavat tutkintokoulutukseen pyrkivät aikuiset korkeakoulutuksen marginaaliin. Tulkitsemme

löydöksiämme koulutuksellisen tasa-arvon valossa ja väitämme, että tärkeä ulottuvuus aikuisopiskelun suhteen on niin kutsuttu panosten reiluus. Tästä näkökulmasta katsottuna korkeakoulutukseen pääsyn avoimuus eri-ikäisille on yhteiskunnallisesti tärkeä asia, ei vain aikuisten näkökulmasta vaan myös siksi, että sisäänpääsymahdollisuuksien olemassaolo ylläpitää koulutusjärjestelmän oikeudenmukaisuutta laajemmin. Aikuisten opiskelumahdollisuudet viestivät siitä, että yhteiskunnassa on mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäänsä ja sen suuntaan vielä nuorena tehtyjen valintojen jälkeenkin.

Asiasanat: korkeakoulutukseen pääsy, koulutuksen tasa-arvo, koulutuspolitiikka, diskursisianalyysi

*Aikuiskasvatus* 39(4), 276

## The higher education admission reform and the study opportunities of the adult student

Our article examines the higher education admission reform of the 2010's from the viewpoint of adult students and their study opportunities. Our empirical data are made up of key policy documents relating to the reform. Our two-phase analysis begins with an examination of the different stages of the reform, then moving on to analysing the discursive positioning of adults within them. We recognize three driving measures of the reform: 1) creation of a nation-wide application system, 2) creation of quotas for applicants, including a first-timer quota and 3) altering admission criteria and putting more weight for the matriculation examination results. We argue that all these measures marginalize adults applying into degree education. We interpret our results from the

viewpoint of educational equality and argue that the so called stakes fairness is an important dimension concerning adults. From this viewpoint the availability of higher education regardless of age is an important societal concern. Real possibilities of admission uphold educational equality, and not just for adults. Real study opportunities of adults are a wider signal that an individual can reorient his or her life well after the choices made during youth.

Keywords: higher education admissions, education equality, education policy, discourse analysis

*Aikuiskasvatus* 39(4), 276

TIINA NIKKOLA, JARMO LYHTY, MATTI RAUTIAINEN & MINNI MATIKAINEN

## Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä

Tarkastelemme artikkelissa jännitteitä koulutusyhteisöjen työkulttuureissa ja lähestymme aihetta opettajankoulutuksen kehittämiseen orientoituneesta koulutusmallista valmistuneiden opettajien kokemusten avulla. Tutkimuksen empiirisenä aineistona on 13 puolistrukturoitua yksilöhaastattelua, jotka kerättiin koulutusmalliin osallistuneilta opettajilta. Teoriasidonnaisessa sisällönanalyyssissä keskityttiin yhteisön työkulttuuriin etsien myös sen vaikeammin havaittavia elementtejä, Scheinin (2017) sanoin perusolettamuksia. Tarkastelemme, miten yhteisöllisen ja kriittistä ammatillisuutta tukevan koulutusmallin anti on koettu ja miten koulutusmallin vaikutukset ovat näyttäytyneet työelämässä. Tutkimuksemme nostaa keskiöön koulutuksen tuoman osaamisen ja työelämän käytäntöjen välisiä jännitteitä ja ristiriitoja. Merkitykselliseksi koettiin erityisesti pitkäkestoinen ryhmäprosessi, joka on auttanut tiedostamaan koulutusyhteisöjen sosiaalisesti rakentuvia merkityksiä.

Niiden havaitseminen, saati muuttaminen, on kuitenkin vaikeaa. Opinnoissa omaksuttu yhteisöllinen työkulttuuri opetti havainnoimaan ryhmien ja yhteisön dynamiikkaa myös työelämässä, tarkastelemaan koulukulttuuria kriittisesti sekä kaipaamaan ammatillista keskustelua. Työkulttuurien erilaisten toimintamekanismien vuoksi ajatuksia ammatillisuudesta oli vaikea toteuttaa koulukulttuurissa. Koulutus voi tehdä niistä tietoiseksi, mutta tietoisuus näyttää aiheuttavan törmäyksiä työelämässä. Esitämme, että koulutustutkimus hyötyisi ryhmien ja yhteisöjen sekä niihin kuulumisen, liittymisen ja niissä työskentelyn syvärakenteiden tarkastelusta.

Asiasanat: koulutusyhteisö, opettajankoulutus, perusolettamukset, työkulttuurit

*Aikuiskasvatus* 39(4), 290

TIINA NIKKOLA, JARMO LYHTY, MATTI RAUTIAINEN & MINNI MATIKAINEN

## Tensions in organizational cultures of education

In this article we examine the experiences of teachers, who studied in a CITE group (Critical Integrative Teacher Education). The study focuses on contradictions between teachers' study period and time as qualified teachers. The data consist 13 semi-structured interviews. Our analysis focused on how CITE was experienced by the informants, how it has influenced their work, and the tensions between professional skills and everyday practices in work places. According to our data, the CITE training improved informants' critical and reflective qualities as teachers in e.g. understanding the dynamics of groups and communities. However, it was difficult to implement this understanding to teachers' working culture in

school. Our study uncovers some basic assumptions (Schein 2017), which are preventing professional development of teachers as well as their possibilities to transfer their education to schools. Through our study, we suggest that educational research would benefit from a deeper understanding of groups and communities. It would help to understand better both educational organizations as well as teacher development.

Keywords: basic assumptions, organizational cultures, teacher education, working culture

*Aikuiskasvatus* 39(4), 290

# Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura (ATS) tiedottaa



## OSALLISTU

### Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivät

**Aika ja paikka:** 13.–14. helmikuuta, Lapin yliopisto, Rovaniemi

**Teema:** "Elämän kestävä vastuu"

**Lisätiedot:** [aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi/tutkimuspäivät](https://www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi/tutkimuspäivät)

### NERA 2020

**Aika ja paikka:** 4.-6.3., Turun yliopisto, Turku

**Teema:** Rethinking the futures of education in the Nordic countries

**Pääpuhujat:** professori Fazal Rizvi (Melbournen yliopisto), professori Kirsti Klette (Oslo yliopisto) ja professori Risto Rinne (Turun yliopisto)

Ilmoittaudu viimeistään 19.2., edullisempi hinta 15.1. mennessä ilmoittautuneilla

**Lisätiedot:** <https://nera2020.fi>

### ESREA (European Society for Research on the Education of Adults)

Tutustu ESREAn tuleviin tapahtumiin ja jäsenyyteen: [www.esrea.org](http://www.esrea.org)

**Vuoden 2020 konferenssiteemoja ovat muun muassa**

"Activism in a troubled world – auto/biographical and narrative perspectives on struggles for the good and beautiful" (27.2.–1.3., Canterbury, Iso-Britannia)

"Migration, Transnationalism and Racism" (22.–24.4., Glasgow, Skotlanti)

"Adult Education in Global Times" (4.7.6., Vancouver, Kanada).

## LIITY JÄSENEKSI

Tiedeseuran jäseneksi voi liittyä jokainen aikuiskasvatuksesta kiinnostunut, alalla toimiva tai tutkimusseuran toiminnasta kiinnostunut henkilö tai yhteisö.

**Lue lisää:** <https://www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi/jasenyys>

## TULE MUKAAN

Osallistu keskusteluun somessa

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

## LUE AIKUISKASVATUSTA VERKOSSA ILMAISEKSI

<https://journal.fi/aikuiskasvatus>

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

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

[aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi](https://www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi)



\*.3511\*

# Milloin on aikaa lukea? Aina!

## Aina-verkkomedia

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

**Median tärkein arvo on sivistys.**

# AINA

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

Kustantaja: KVS