

4/2020

Aikuiskasvatus

— RAJOJA RIKKOVA TIEDELEHTI



Aikuiskoulutuspolitiikka

TIEDEARTIKKELI:
ELINIKÄISESTÄ OPPIJASTA
KYKYPÄÄOMAKONEEKSI

s. 305

NÄKÖKULMA:
LIIKUNTAPOLITIikka KAIPAA
INTERSEKTIONAALISTA OHJAUSTA

s. 320

Aikuiskasvatus juhlii tutkitulla tiedolla

Tieteenalansa ainoa kotimainen vertaisarvioitu tiedelehti täyttää ensi vuonna 40 vuotta. Juhlavuotenaan Aikuiskasvatus näyttää, millaista tutkimusta teorian ja käytännön hedelmällinen vuorovaikutus on tuottanut.

Liity seuraan: lue lehteä verkossa, seuraa keskustelua somessa.



"Juhlavuoden numeroissa nostamme esiin tutkimuksellista jatkumoa viime vuosikymmeniltä tähän päivään ja tulevaisuuteen tuoreella tavalla. Vuosi 2021 on samalla valtakunnallinen tutkitun tiedon vuosi, mikä sopii hyvin

meille, onhan lehtemme yksi avoimen kotimaisen tiedejulkaisemisen edelläkävijöitä", päätoimittaja **Ulpukka Isopahkala-Bouret** sanoo. #aikuiskasvatus40 #ttv21 #tutkituntiedonteemavuosi

TEEMA: Sivistystyö planetaaristen kriisien ajassa

Kesäkuussa ilmestyvässä teemanumerossa 2/2021 pohditaan, miten sivistystyö voi edistää sosiaalista, taloudellista ja ekologista kestävyyttä. Ekososiaalista sivistystä tarkastellaan planetaarisuuden ja kestäväen kehityksen näkökulmista. Teema juhlistaa Sivistystyön vapaus ja vastuu (SVV) -ohjelman kymmenvuotisuutta. Toimituskunnassa numerosta vastaa **Hanna Toiviainen**. #akvapaavivistystyö

PODCAST: Sivistyksen sivuääni

Sivistyksen sivuäänessä puhutaan vallasta aikuiskasvatustieteen näkökulmasta. Luvassa on moniäänistä, ärhäkkää mutta ilkeikurista keskustelua. Podcastin tuottaa Aikuiskasvatuksen Kilta yhdessä Kansanvalistusseuran kanssa. #SivistyksenSivuääni

TEEMA: Tutkija ja aktivisti

Katse vuoteen 2022. Teemanumero 3/2022 pureutuu tutkijan ja aktivistin roolien väliseen jännitteeseen. Tutkimuksen poliittisuus, vahvistuva eettisyyden tarve monimutkaistuneessa maailmassa ja dystooppiset tulevaisuuskuvat vaativat tutkijaa asemoitumaan uudella tavalla yhteiskunnassa. Näkökulmana aktivismiin voi olla esimerkiksi elämän edellytysten jatkuminen, tasa-arvon kysymykset tai aktiivinen kansalaisuus. Lähetä tiedeartikkelin käsikirjoitus viimeistään 20. huhtikuuta 2021. Näkökulmat, puheen- vuorot ja kirja-arviot ehtivät mukaan elokuussa 2021. Toimituskunnassa numerosta vastaa **Arto O. Salonen**. #akaktivismi

PYSY JUONESSA MUKANA

- www.facebook.com/kasvatuksentiedelehdet
- twitter.com/aikuiskasvatus
- aikuiskasvatus.fi
- tutkittutieto.fi



Aikuiskasvatus

SISÄLLYS

4/2020

4/2020



AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
4/2020, VOL. 40

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, näkökulmia tutkimukseen, näkökulmia käytäntöön, näkökulmia politiikkaan sekä alan uutuuskirja-arvioita. Lehden tavoitteena on luoda edellytyksiä vuorovaikutukselle tutkimuksen ja käytännön välillä ja käytännön eri toimikenttien kesken.

Lehti edistää humanistisia sivistysihanteita ja ekologisesti kestävästä kehityksestä. Lehti edistää aikuiskasvatuksen uudistumista keskustelemalla aikuiskasvatuksen arvoperusteista, tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Aikuiskasvatus saa tiedelehtitukea Tieteellisten Seurain Valtuuskunnalta. Artikkeleissa on refereekäytäntö.

Kansikuva:
Andrea Leopardi /
Unsplash.com

PÄÄKIRJOITUS

Nina Haltia: Emme pääse politiikkaa pakoon 270

ARTIKKELIT

✚ *Sini Teräsahde: Aikuiskasvatustoimijoiden mielikuvia tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta* 272

✚ *Satu Heimo, Katriina Tapanila, Anna Ojapelto & Anja Heikkinen: ”Voimaannuttava vapaaehtoinen vertaisohjaus” aikuiskasvatuspolitiikkaa muovaamassa – esimerkki maahanmuuttajien työllistämishankkeesta* 290

✚ *Heikki Kinnari: Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi – elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella* 305

NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEEN

Kaisa-Riitta Aho & Hanna Huumonen: Liikuntapolitiikka kaipaa intersektionaalista ohjausta 320

Soila Lemmetty: Itseohjautuvan työssä oppimisen ihanuus ja ongelmallisuus – kohti sosiokulttuurista näkökulmaa 328

Aleksi Kalenius: Tasa-arvo, perustaidot ja koulutuspolitiikka 333

NÄKÖKULMIA KÄYTÄNTÖÖN

Maarit Mäkinen & Mika Sihvonen: Testeistä oppimisen olohuoneeseen ja digituutorointiin – Aikuisten perustaidot paremmiksi uusilla käytännöillä ja koulutusmalleilla 341

Sanna Brauer: Jatkuvaa oppimista osaamismerkkein tutkinto- ja oppilaitosrajat ylittäen 351

PUHEENVUORO

Petri Karoskoski: Ristiriitainen reformi 359

KLASSIKON PALUU

Kauko Komulainen: Erling Lars Dale – Dialektinen pedagogiikka ja nykyaika 366

KIRJA-ARVIOT

Johanna Kantola, Paula Koskinen Sandberg & Hanna Ylöstalo (toim.) (2020): Tasa-arvopolitiikan suunnanmuutoksia. Talouskriisistä tasa-arvon kriiseihin (Anne Laiho) 371

Jani Ursin & Reetta Muhonen (toim.) (2020): Tuntematon korkeakoulutus (Hanna Nori) 374

Esa Välvirronen & Kai Ekholm (toim.) (2020): Tieteen vapaus ja tutkijan sananvapaus (Heikki Silvennoinen) 376

Kristiina Brunila & Lisbeth Lundahl (toim.) (2020): Youth on the Move. Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practicies (Tomi Kiilakoski) 380

Eeva Aromaa, Kati Kasanen, Kati & Kirsi Peura (toim.) (2020): Toivoa, tunteita ja epätietoisuutta. Näkövinkkeleitä yrittäjyyteen yliopistoissa (Henri Koskinen) 382

Tutkija liikkeessä 384

Summaries 386

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura tiedottaa 389



EMME PÄÄSE POLITIIKKA PAKOON

POLITIIKKA ON VAIKUTUSSUHEITA ja val-lankäyttöä, kamppailua ja kompromisseja. Poliitiikka on vuoropuhelua ja neuvotteluja siitä, mitä voidaan tehdä ja millaisiin toimiin päätetään ryhtyä. Keskustelu tiivistyy usein resurssien jakoon ja kysymyksiin siitä, mihin ollaan valmiita käyttämään rahaa.

Politiikka muodostuu ennen kaikkea arvoista, päämääristä ja merkityksistä. Käymme neuvotteluja siitä, mitä asiat tarkoittavat. Sillä on merkitystä, millaista kieltä käytämme ja miten ilmiöitä määrittelemme. Kuka pääsee ääneen ja kenen näkemykset ovat painavimpia?

POLITIIKASSA ON TAPANA tehdä vastakkainasetteluja. Voimme kiistellä asioiden hyvydestä ja huo-noudesta, tai voimme punnita niiden tärkeyttä tai vähempiarvoisuutta. Esimerkit ovat tuttuja niin korkeakoulujen opiskelijavalintauudistusta kuin oppivelvollisuuden pidentämistä koskevista keskusteluista. Aikuiskoulutuskin voidaan asettaa vastakkain muiden koulutusmuotojen kanssa. Koulutuspolitiikassa väitellään esimerkiksi siitä, kannattaako panostaa varhaiskasvatukseen vai yksilön myöhempiin vaiheisiin.

Mitä näissä koulutuspolitiikan keskusteluissa itse asiassa asetetaan vastakkain? On tärkeää, että kaikki saavat parhaan mahdollisen tuen jo lapsuudessa ja nuoruudessa. Olisi kuitenkin kohtuutonta, että vain nuorena saatu koulutus olisi merkityksellistä. Aikuisuudessa näkyvät erot ihmisten hyvinvoinnissa, kyvyissä, asemis-

sa ja tulotasossa olisivat näin selitettävissä luonnollisina asioina. Demokraattiseen yhteiskuntaan kuuluu mahdollisuus kouluttautua myös aikuisena ja päästä osalliseksi niistä asioista, joita koulutuksella voi tavoitella.

Koulutus ei kuitenkaan tuota vain hyvää, vaan se on yksi niistä yhteiskunnan mekanismeista, joiden kautta syntyy myös eriarvoisuutta. Koulutuksen prosessit sulkevat toisia sisään ja toisia ulos, ja merkitsevät ihmisiä erilaisin todistuksin, pätevyyskin ja leimoin. Koulutus luo vapauksia mutta myös pakkoja; sen kautta määritetään sitä, millainen on kunnon ihminen ja kansalainen. Koulutus on ristiriitaista: samalla kun yhtäällä edistetään tasa-arvoa, toisaalla luodaan eriarvoisuuksia. Emme ole yksimielisiä siitä, mitkä olisivat parhaita keinoja edistää oikeudenmukaisuutta.

KASVATUSSOSIOLOGIAN TUTKIJAT Becky Francis, Martin Mills ja Ruth Lupton (2017) esittävät, että tutkijoiden tulee olla valmiimpia yhdistämään utopistiset päämäärät käytännön ajatteluun. Meidän tulee rohkeasti koetella tutkimuksemme periaatteita ja löydöksiä koulutuksen tasa-arvoa koskevien ristiriitaisuuksien kautta. Näin tutkijayhteisö voi vaikuttavasti osallistua keskusteluun koulutuksen oikeudenmukaisuudesta. Muuten on vaarana, että tutkimus sivuutetaan päätöksenteossa politiikan kannalta merkityksettömänä.

Vaikka aikuiskasvatus on joutunut ajoittain kamppailemaan omasta asemastaan, se on tällä hetkellä esillä

TUTKIJOIDEN TULEE ROHKEASTI KOETELLA TUTKIMUKSEMME PERIAATTEITA JA LÖYDÖKSIÄ KOULUTUKSEN TASA-ARVOA KOSKEVIEN RISTIRIITAISUUKSIEN KAUTTA.

päivänpolitiikassa. Sanna Marinin (sd.) hallituksen ohjelmaan kirjattu jatkuvan oppimisen uudistus tähtää työikäisen väestön osaamisen kehittämiseen. Sen suunnitteluun on osallistettu monia toimijatahoja, tutkijoitakin on kuultu seminaareissa ja tapahtumissa. Uudistuksen eteneminen näkyy koulutusorganisaatioissa: korkeakouluissa muodostetaan jatkuvan oppimisen rakenteita ja käytäntöjä, ja oppilaitoksissa mietitään koulutustarjonnan kehittämistä jatkuvan oppimisen tarpeisiin.

Me aikuiskasvatuksen tutkijat voimme ottaa erilaisia positioita suhteessa politiikkaan: Voimme pyrkiä olemaan ulkopuolisia havaintojen tekijöitä. Voimme asettua kritisomaan politiikkaa ja paljastamaan sen ongelmakohtia. Voimme osallistua politiikantekoon asiantuntijoina tai hankkeissa. Tasa-arvotutkijat Sharon Gewirtz ja Alan Cribb (2020) peräänkuuluttavat tutkimuksen ja politiikan väliseen vuoropuheluun kriittis-demokraattista mallia, jossa politiikka itsessään nähdään mahdollisimman laajasti. Poliitiikan toimijoita eivät ole vain päätöksentekijät, vaan politiikka tapahtuu jatkuvasti monilla eri tasoilla.

TÄMÄN TEEMANUMERON tekstit tuovat esiin sen moninaisuuden, jolla voimme lähestyä aikuiskoulutuksen politiikkaa. Poliitiikka läpäisee koulutuksen kaikki ilmiöt ja kerrokset, ja sitä tämä teemanumero ilmentää tiedeartikkeleista puheenvuoroihin. Tekstit keskustelevat keskenään. Ne puhuvat samoista

ilmiöistä, mutta katselevat niitä erilaisten teemojen, toimijatahojen ja -tasojen näkökulmista.

Voimme tutkia politiikan tekemistä ja poliittisia prosesseja. Usein tutkimme politiikan seurauksia. Aina kuitenkin tutkimme ilmiöitä niiden poliittisesti tuotetuissa konteksteissaan. Tutkijan kuuluu ymmärtää, että emme pääse politiikkaa pakoon. Toimimme politiikan luomassa kontekstissa ja vaikutamme omalla työllämme siihen, miten ilmiöistä puhutaan ja miten ne ymmärretään. Poliitiikka tarjoaa meille tutkittavaa, määrittää toimintakenttääme ja mahdollistaa vaikuttamisen asioihin. Tutkijoina olemme toimijoita paitsi tieteen, myös politiikan kentällä.

Nina Haltia

teeman päätoimittaja
KT, tutkijatohtori
kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

LÄHTEET

- Francis, B., Mills, M. & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy* 32(4), 414–431. DOI: 10.1080/02680939.2016.1276218
- Gewirtz, S. & Cribb, A. (2020). What works? Academic integrity and the research-policy relationship. *British Journal of Sociology of Education* 41(6), 794–806. DOI: 10.1080/01425692.2020.1755226

Aikuiskasvatustoimijoiden mielikuvia tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta



Aikuiskasvatuksen tutkijoilla, käytännön toimijoilla ja politiikantekijöillä on mielikuvia tieteenalalla tehtävän tutkimuksen suhteesta politiikantekoon sekä näiden välisestä vuorovaikutuksesta. Kun mielikuvia valaistetaan toimijaverkkoteorian käsitteillä, käy ilmi, että tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutusta edistävät eritoten erilaiset välittäjät ja käsitteellisten kielten kääntäminen, joka lisää jaettua ymmärrystä.

AIKUISKASVATUKSELLE TARKOITETAAN sekä käytännön että tieteenalan toimintaa (Pantzar 2007; Suoranta, Kauppila & Salo 2008, 21) eli aikuisia kansalaisia varten tehtävää ja heihin kohdistuvaa koulutus- ja kasvatustoimintaa sekä siihen liittyvää tutkimusta ja tieteellistä asiantuntijakoulutusta (Jarvis 2010). Kumpaakin ohjaa poliittis-hallinnollisen järjestelmän toiminta, johon ne myös osaltaan vaikuttavat muuttaessaan yhteiskuntaa enemmän tai vähemmän tarkoitushakuisesti (Heikkinen 2014).

Politiikanteko (*policy making*) on prosessi- maista, eri tasoilla tapahtuvaa vaikuttamistyötä ja päätöksentekoa toimintatapojen muuttamisen tar-

peesta (Gorur 2010; Bridges & Watts 2008; McLaughlin 2000). Siihen osallistuu poliitikkojen lisäksi monia toimijoita, kuten virkamiehiä, asiantuntijoita, edustajia ja vaikuttajaviestijöitä (McLaughlin 2000; van Zanten 2006). He ottavat kantaa sivistys-, kasvat- ja koulutuspoliittisiin kysymyksiin joko tehtävänsä puolesta, prosessiin osallistettuina tai epäsuorasti esimerkiksi omilla kirjoituksillaan.

Aikuiskasvatuksen toimintakokonaisuuteen kytkeytyviä toimijoita voi karkeasti jaotella tutkijoiksi (*researchers*), käytännön toimijoiksi (*practitioners*) ja politiikantekijöiksi (*policy makers*). Toiminnoissa ja toimijuuksissa on kuitenkin päällekkäisyyksiä.

Aikuiskasvatuksen toimijat eivät varsinaisesti muodosta verkostoa. Niillä on kuitenkin keskinäisiä, vuorovaikutukseen perustuvia suhteita, joita voi tarkastella joko yksi kerrallaan tai laajempina suhteiden kimpuna ja kietoutumina. Tässä artikkelissa otan tarkasteluun tutkimuksen ja politiikanteon suhteen ja vuorovaikutuksen. Sen lisäksi, että tutkijat ja politiikantekijät mieltävät suhteensa jonkin laatuiseksi ja määrittelevät sitä, myös muilla aikuiskasvatuksen toimijoilla on suhdetta koskevia mielikuvia.

Tutkijoiden mielikuviin tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta oletettavasti vaikuttavat heidän tulkintansa aikuiskasvatuksen tieteenalaluonteesta. Aikuiskasvatusta on pidetty pikemminkin käytäntöön suuntautuvana ja soveltavana tutkimusalana kuin omaan teoriaperustaan nojaavana perustieteenä (Heikkinen 2012; Jarvis 2010, 257–262; Usher & Bryant 1989, 41–43). Sitä on asemoitu yhtäältä suhteessa yhteiskuntatieteisiin ja humanistisiin tieteisiin ja toisaalta suhteessa aikuiskasvatuksen käytäntöön ja politiikantekoon (Heikkinen 2014).

Tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta tekee läheisen mutta jännitteisen se, että aikuiskasvatusta on käytetty instrumentaalisesti poliittisten intressien mukaiseen kansakunnan kulttuuriseen rakentamiseen ja työllisyystoimiin. Tutkijat taas ovat halunneet kehittää tieteenalaa sen omista lähtökodista käsin. (Heikkinen 2012; Nurmi & Kontiainen 2000; Suoranta, Kauppila & Salo 2008, 31; Heikkinen, Pätäri & Teräsahde 2019.)

Politiikantekijöiden mielikuvat tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta ilmenevät ensinnäkin politiikka-asiakirjoista, joissa tutkimusta ohjataan yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. Yliopistolaki (24.7.2009/558) määrittää yliopistojen niin sanotuksi kolmanneksi tehtäväksi vuorovaikutuksen muun yhteiskunnan kanssa ja tutkimuksen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden edistämisen. Tutkimuksen yhteiskunnallisen vaikuttavuuden mielletään ilmenevän useilla alueilla, joista politiikanteko on yksi tieteen kehittymisen, innovaatioiden luomisen, akateemisten ammattilaisten kouluttamisen ja julkisen keskustelun ja osallisuuden edistämisen ohella (Ylijoki, Lyytinen & Marttila 2011; Alastalo, Kunelius & Muhonen 2014).

Tieteenalakohtainen tarkastelu tutkimuksen suhteesta politiikantekoon ja vuorovaikutuksesta sen kanssa on kiintoisaa ja perusteltua, koska tutkijat muodostavat yhteisönsä yli institutionaalisten rajojen (Birnbaum 1988, 35–39). Yhteisöt määrittävät tieteenalalleen ominaiset tietämisen ja tiedontuotannon tavat sekä tutkimuksensa suhteen yhteiskuntaan.

Toiseksi politiikantekijöiden mielikuvat tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta ilmenevät siitä, miten politiikantekijät itse linjaavat hyödyntävänsä tutkimusta. Suomessa tutkimuksen hyödyntämisestä kasvatusta ja koulutusta koskevassa päätöksenteossa on keskusteltu enenevästi 2000-luvulta alkaen, jolloin muiden muassa Euroopan komissio ja taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD linjasivat ohjelmissaan edistävänsä näyttöön perustuvaa (*evidence-based*) päätöksentekoa ja kehittämistä (Niemi 2017, 46).

Ajatus tutkimustietoon perustuvasta päätöksenteosta on 2020-luvulle tultaessa vahvistunut entisestään, ja se mainitaan esimerkiksi hallitusohjelman läpäisevänä periaatteena (VN 2019a, 11). Aikuiskasvatustutkimusta on esimerkiksi linjattu hyödynnettävän jatkuvan oppimisen uudistuksessa (OKM 2019a).

Tutkin tutkimuksen ja politiikanteon suhdetta ja vuorovaikutusta aikuiskasvatustoimijoiden jaettuina mielikuvina (*imageries*). Käytän mielikuvien käsitettä kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen tapaan, eli pikemminkin niiden kollektiivisen luomisen merkityksessä kuin yksilöpsykologisina kognitioina (vrt. *mental image*). Englannin kielen *imagery*-termi voitaisiin suomentaa joko 'mielikuvaksi' tai 'mielikuvastoksi' (vrt. Alastalo ym. 2014).

Mielikuvien on määritely olevan representaatioita ihmisten ajatuksista, käsityksistä, uskomuksista, kokemuksista, asenteista, tunteista ja arvostuksista (Manninen 2004). Niitä voi luoda ja jakaa vuorovaikutuksessa paitsi sanallisesti myös kuvallisesti, kuten metaforina (Väliverronen 2016, 67) sekä teorioiden ja mallinuksina (Alasuutari & Quadir 2016). Mielikuvien ajatellaan suuntaavan vahvasti toimintaa (Eskola 2019; Alasuutari & Quadir 2016; Manninen 2004). Kun pyritään muuttamaan jonkin asian tilaa, kannattaakin ensin tarkastella, mihin suuntaan ja miten toimijoiden jaetut mielikuvat ohjaavat toimintaa.

Näin osataan paremmin valita keinoja, jotka johtavat toivottuun lopputulokseen.

Tutkimuskysymys kuuluu ”millaisia mielikuvia aikuiskasvatuksen toimijoilla on tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta”?

Ensiksi esittelen, minkälaisia mielikuvia tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta sisältyy aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Sen jälkeen esittelen tutkimusmenetelmät ja aineiston, joiden avulla vastaan tutkimuskysymykseen. Lopuksi suhteutan aikuiskasvatustoimijoiden mielikuvia muuhun tutkimuskirjallisuuteen ja pohdin aikuiskasvatukselle ominaisia tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutuksen keinoja ja suuntia.

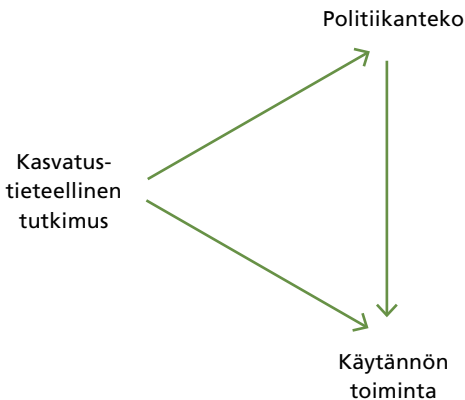
SUHTEIDEN AIEMPAA MALLINTAMISTA JA NÄYTTÖPERUSTEISEN POLITIIKANTEON KRITIIKKIÄ

Kasvatustieteen tutkijat ovat suhtautuneet kriittisesti eritoten politiikka-asiakirjoista muodostuvaan mielikuvaan tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta. Sen mukaan tutkimuksen tehtävä on tuottaa päätösten perustaksi näyttöä ja suosituksia siitä, mikä toimii ja on tehokasta (Biesta 2007, 2010; Locke 2009; Bridges & Watts 2006, 42; Ness & Gándara 2014, 259). Kasvatustieteiden mahdollisuutta tuottaa numeerisia faktoja politiikantekoa varten on pidetty ongelmalli-

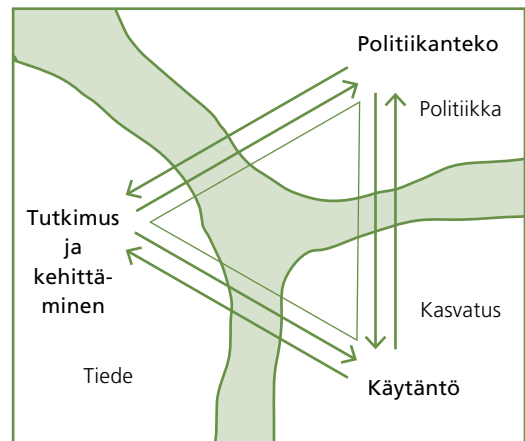
sena ensinnäkin, koska kasvatustiede perustuu ensisijaisesti arvoihin (Biesta 2007; 2010). Toisekseen toimintojen päämäärät, logiikat ja rytmit eroavat toisistaan. Tämä ilmenee muun muassa siten, että tutkimus jatkaa kysymysten asettamista silloinkin, kun vastauksia näyttäisi jo olevan, kun taas politiikanteossa pyritään pikemminkin pääsemään eroon kysymyksistä esittämällä ideologian pohjalta muotoiltua vastausta tukevaa näyttöä. (Lassnigg 2012, 180; 2016, 131.)

Näyttöön perustuvan politiikanteon diskursseja kriittisesti analysoineet David Hargreaves (1999) ja Lorenz Lassnigg (2012) ovat mallintaneet tutkimuksen, politiikanteon ja käytännön suhteita kolmiokuvioina. Mallien voi nähdä ilmentävän tutkijoiden mielikuvia toimintojen suhteista, vaikka samalla niiden esittäminen on poliittisen ohjauksen tuottamien mielikuvien kritiikkiä. Kolmion eri kulmiin sijoitettuna tutkimus, politiikanteko ja käytäntö näyttävät erillisinä toiminnan alueina. Hargreavesin laatima malli (**kuvio 1**), jossa nuolet kulkevat yksisuuntaisesti, ilmentää, että tutkimus voisi vaikuttaa evidenssillä politiikantekoon ja käytäntöön suoraviivaisesti. Tutkimus ei kuitenkaan voi suoraan vaikuttaa politiikantekoon vaan voi lähinnä informoida sitä tehdystä tutkimuksesta (Hargreaves 1999, 246).

Lassniggin malli (**kuvio 2**), jossa nuolet kulkevat molempiin suuntiin kustakin kolmion kulmasta,



Kuvio 1



Kuvio 2

Tutkimuksen, politiikanteon ja käytännön suhteet Hargreavesin (1999) (**kuvio 1**) ja Lassniggin (2012) (**kuvio 2**) mukaan.

KOLMIOMALLINNUKSET EIVÄT KUVAA VUOROVAIKUTUSTA.

ilmentää taas sitä, että toimijat vaikuttavat vuoroin toisiinsa (Lassnigg 2012). Poliitikantekijätäkään eivät kuitenkaan voi suoraan vaikuttaa tutkimuksen aihevalintoihin ja pelkästään tilata tiedontarpeitaan palvelevaa tutkimusta, sillä laki takaa yliopistoissa tehtävälle perustutkimukselle autonomian. Kuvioista näyttävät siten puuttuvan ainakin välittäjät, jotka altistavat toimijat toistensa vaikuttamispyrkimyksille.

Välittäjiksi tutkijat ovat tunnistaneet esimerkiksi tutkimusohjelmat, tietokannat, tutkimusyhteenvedot, asiantuntijafoorumit sekä koulutustilaisuudet ja -ohjelmat (Locke 2009, 135–136). Tutkimuksen ja politiikanteon välimaastossa sijaitsee myös välittäjäorganisaatioita (*intermediate organisation*) (Lubienski, Scott & DeBray 2014), kuten ajatuspajoja ja tutkimuskeskuksia (OECD 2007), jotka tuottavat niin kutsuttua politiikatutkimusta (Scott 1999; OECD 2007, 16).

Toimijoiden vuorovaikutusta edistäviä välittäjä-rakenteita voidaan myös perustaa politiikanteon tai tutkimuksen rakenteisiin. Poliitikanteon toiminta-alueella sijainneesta välittäjä-rakenteesta esimerkkinä käy lainvalmistelua ja toimialan kehittämistä varten asetettu komitealaitos, jonka lakkauttamisen on katsottu johtaneen politiikantekoa tukevan tutkimuksen teettämisen vähenemiseen (Lampinen 2002). Yliopistoissa taas tehdään kumppanuustoimintaa ja perustetaan alustoja, ekosysteemejä ja yhteistyöverkostoja edistämään tutkimuksen, politiikanteon ja käytännön toimijoiden kohtaamista ja yhteistoiminnallista tutkimusta (esim. Nyman 2015).

Kolmiomallinnusten puute on se, että ne eivät kuvaa vuorovaikutusta. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä toimijoiden vuorovaikutteisista suhteista puhutaan käsitteillä, kuten 'käyttäjien sitouttaminen' (*user engagement*) (Edwards 2012), 'yhteiskehittely' (*co-creation*) (Engeström 2004), 'tuottoisat vuorovaikutussuhteet' (*productive interactions*) (Spaapen & van Drooge 2011; Muhonen, Benneworth & Olmos-Peñuela 2019) ja 'yhteisluominen', jossa painottuu kestävyysnäkökulma (Trencher, McCormick, Doll & Kraines 2014).

Toimintatutkimuksen perinteitä jatkavan, näyttöä tiettyyn tapaukseen hyödyntävän yhteistoimintatutkimuksen taustaoletukset ja menetelmät eivät suoraan ole siirrettävissä näyttöön perustuvaan politiikantekoon, jonka keskiössä ovat olleet tutkimustulosten suuntaa-antavuus ja yleistettävyyys (Pawson 2006, 6). Tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutus voi kuitenkin olla muutakin kuin näyttöön perustuvaa politiikantekoa. Siksi on tarpeen jatkaa tutkimusta nimenomaan tutkimuksen ja politiikanteon välisestä vuorovaikutuksesta tieteenalan ominaispiirteet huomioiden.

TOIMIJAVERKKOTEORIA MATKAOPPAANA MIELIKUVIIN

Sovellan tutkimuksessani toimijaverkkoteoriaa (*actor-network theory*, ANT) menetelmällisenä lähestymistapana toimijoiden mielikuvien analysointiin. Yksi ANT:n luojaista, tieteesosiologi Bruno Latour, on määrittänyt, että nimestään huolimatta ANT ei ole verkostojen analyysia (Latour 1999b, 15–19; Latour 2005, 132), ja on luonnehtinut sitä muun muassa ”suhteiden sosiologiaksi” (Latour 2005, 9).

ANT:n mukaan toimijan toimijuus riippuu tämän suhteista toisiin toimijoihin (Callon & Latour 1981, 291–292; Latour 1996a, 86, 162; 1996b, 373; 2005, 46, 71), ja siksi ANT-tutkimus on kiinnostunut erityisesti toimijoiden tekemästä työstä suhteidensa määrittelemiseksi ja ylläpitämiseksi (Latour 1996b, 371). Tieteenteossa suhteita toisiin toimijoihin, luonnon ja teknologian toimijat mukaan lukien, voidaan määrittää joko erontekoina tai pyrkimällä ylittämään niitä, mitä Latour on käsitteellistänyt levittämismallin (*diffusion model*) ja käännösmallin (*translation model*) käsittein. Levittämismallissa painotetaan tieteen autonomiamia, ja tiedon oletetaan leviävän ja vaikuttavan yhteiskunnassa ilman vuorovaikutustakin (Latour 1987, 133–141; 1999a, 19, 97). Käännösmallissa taas ei eroteta tieteen sisä- ja ulkopuolisia toimijoita, vaan ilmiöitä ja uusia toimijoita tehdään tiedetyksi ja todeksi kollektiivisesti lukuisilla käännösten ketjuilla tutkimusprosessien eri vaiheissa (Latour 1987, 108–121, 141–146, 157–159; 1999a, 20, 80, 97).

Käytän ANTIa menetelmällisenä lähestymistapana siten kuin Latour itse ja muutamat muut tutkijat ovat

KÄÄNNÖSMALLISSA TIEDETTÄ TEHDÄÄN KOLLEKTIIVISESTI JA VUOROVAIKUTTEISESTI.

esittäneet: sen metakielen omaiset käsitteet ohjaavat tutkijaa analyttisinä työkaluina matkaoppaan tapaan tekemään huomiota tutkimuskohteesta (Latour 1984; Latour 2005, 17, 30; Michael 2017, 3; Lehtonen 2015, 149; Thompson 2015; Teräsahde, tulossa). ANTin käsitteistö ei kuitenkaan lisää uusia selittäviä tekijöitä tutkimuskohteesta, vaan se ainoastaan sallii yhtenäisen tavan tuoda esille eri toimijoiden erilaiset käsitteellistykset (Ylikoski 2000, 297). ANTin käsitteillä jäsenen analyysiä siitä, minkälaisena aikuiskasvatuksen toimijat aineistossa mieltävät tutkimuksen ja politiikanteon suhteen ja minkälaisien keinojen he mieltävät estävän tai edistävän vuorovaikutusta.

Analyysiä ohjaaviksi ANT-käsitteiksi olen valinnut 'mustat laatikot', 'välittäjät', 'käännökset' ja 'intressit'. Toimijoilla on tapana rakentaa ympärilleen musta laatikko, kuten instituutio, suojatakseen kollektiivinsa olemassaoloa ja vahvistaakseen toimintaansa ja sen riippumattomuutta toisista toimijoista. Samalla vuorovaikutus mustan laatikon ulkopuolisiin toimijoihin vähenee (Callon & Latour 1981, 285; Latour 1987, 128–137).

Välittäjät ovat asioita tai ihmisiä tai ei-inhimillisistä ja inhimillisistä elementeistä koostuvia hybridejä, kuten vuorovaikutusalustoja, jotka linkittävät toimijoita yhteen ja mahdollistavat vuorovaikutuksen toimijoiden lähtökohtaisesta erillisyydestä huolimatta (Latour 1993, 1–3; 1996a, 219; 1999a, 307; 2005, 39).

Käännöksiksi kutsutaan toimijoiden välistä neuvottelua intresseistä, jotka kohdistuvat tutkimukseen ja yhteistoimintaan (Callon & Latour 1981, 279; Latour 1987, 108, 117; 1996a, 85–86). Intressien kääntämistä on esimerkiksi tutkijoiden pyrkimys kääntää erilaisia argumentointistrategioita käyttäen politiikantekijöiden ja muiden tutkimuksen rahoittajien tieteeseen kohdistuvia intressejä, jotta nämä antaisivat tukensa tieteen tekemiselle (Latour 1987, 108–121).

Käännösten tekeminen tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutuksessa on siis aika ajoin suostuttelea ja voimien koetuksia (*trials of strenghts*) (Latour 1988, 214, 218). Käännökset merkitsevät myös työtä sen eteen, että esimerkiksi käytännön toimijat ja politiikantekijät kokisivat tutkimuksen relevantiksi. Kokemus tutkimuksen merkityksellisyydestä on omiaan lisäämään sen hyödyntämistä ja vaikuttavuutta (Latour 1987, 59; 2005, 138).

AINEISTOT JA ANALYYSI

Aineisto kerättiin pääosin vuosina 2010–2011 "Aikuiskasvatuksen tutkimusyhteistyön rakenteelliset innovaatiot (AITURI)" -hankkeessa, jonka toteutti Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ry (Heikkinen & Teräsahde 2011). Tätä tutkimusta varten laajemmasta aikuiskasvatuksen tutkimuksen, käytännön ja politiikanteon tutkimusyhteistyön kehittämistä koskevasta aineistosta olen rajannut analysoitavaksi ne osa-alueet, jotka ilmentävät informanttien mielikuvia tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta. Mielikuvat perustuvat osin toimijoiden omiin kokemuksiin mutta heijastavat myös ajatuksia, uskomuksia ja asenteita siitä, minkälaista vuorovaikutusta he pitävät mahdollisena tutkimuksen ja politiikanteon välillä.

Puolistrukturoituja avainhenkilöhaastatteluja tehtiin 11. Niiden teemat olivat 1) esiyymmärrys aikuiskasvatuksen tieteellisestä koulutuksesta, 2) käsitykset tutkimuksen, käytännön ja politiikanteon toimijoiden suhteista, 3) käsitykset aikuiskasvatustutkimuksen hyödyntämisestä politiikanteossa ja käytännössä, 4) kokemukset tutkimusyhteistyöstä, 5) käsitykset tutkimusyhteistyön kehittämisen tarpeesta ja 6) ehdotukset uusiksi käytänteiksi ja rakenteiksi tutkimusyhteistyön kehittämiseksi.

Haastattelut kestivät tunnista kahteen tuntiin. Niihin valikoitiin henkilöitä, jotka edustaisivat aikuiskasvatuksen erilaisia toimintoja ja toimijoita. Haastateltavia (**liite 1**) pyydettiin kertomaan paitsi omista näkemyksistään alan asiantuntijana myös puhumaan edustamansa toimijajoukon puolesta asiantuntija- tai esimiesasemansa tarjoamalta näköalapaikalta. Heidät jaoteltiin ensisijaisesti edustamansa toiminnan perusteella kolmeen ryhmään: tutkimus (3 henkilöä),

käytäntö (6 henkilöä) ja politiikanteko (2 henkilöä). Jaottelu ei ole yksiselitteinen, eivätkä toimijuudet poissulje toisiaan.

Politiikantekijöiksi luokiteltiin haastatellut valtionhallinnon virkamiehet. Lisäksi esimerkiksi edunvalvontajärjestöissä työskentelevät käytännön toimijat osallistuvat politiikantekoon kuuluessaan edustuksellisiin työryhmiin. Moni politiikantekijä ja käytännön toimija teki samalla tutkimusta. Aineisto sisältää siten haastattelujen määrää suuremman määrän toimijapositioneita. Avainhenkilöasemien ja päälekkäisten roolien vuoksi myös käytännön toimijoiden haastattelut ovat antoisia tutkimuksen ja politiikanteon suhdetta analysoitaessa, vaikka tutkimuksen ja käytännön suhteen tarkastelua on tässä yhteydessä jouduttu voimakkaasti rajamaan.

Ryhmäkeskusteluja oli kahdeksan, ja niihin osallistui 196 henkilöä (**liite 1**). Ne järjestettiin tutkijoiden ja käytännön toimijoiden tutkimus- ja kehittämispäivillä joko esitelmän tai työpajan yhteydessä. Osaan tilaisuuksista osallistui myös politiikantekijöitä. Viimeinen keskustelu järjestettiin hankkeen päätyttyä, vuonna 2014. Keskustelut vaihtelivat muodoltaan ja kestoltaan, mutta sisällöltään niissä käsiteltiin samoja teemoja kuin haastatteluissa. Keskustelutilaisuuksien aineistoa analysoitiin samaan tapaan kuin haastatteluaineistoa. Avainhenkilöhaastattelujen edustuksellisuudesta ja ryhmäkeskusteluihin osallistuneiden henkilöiden lukumäärästä huolimatta aineistojen perusteella ei voi tehdä yleistyksiä.

Analysoin aineiston siten, että ensin luin ja koodasin sitä valitsemieni ANT:n metakäsitteiden mukaisin koodein. Muodostin koodatusta aineistosta uusia temaattisia kokonaisuuksia. Ryhmittelin tematisoitua aineistoa edelleen alateemoihin. Laadin synteisiä alateema kerrallaan. Poimin aineistonäytteiksi sitaatteja, joissa kutakin teemaa määrittänyt ANT-käsite ilmeni kuvaavimmin.

LÖYDÖKSIÄ AIKUISKASVATUSTOIMIJOIDEN MIELIKUVISTA

ANT-käsitteet toimivat analyysissa matkaoppaina, mutta menetelmän käyttö tällä tavoin väistämättä rajaa myös sitä, mitä aineistosta voidaan löytää. Toisilla

käsitevalinnoilla huomio olisi voinut kohdistua toisiin asiakokonaisuuksiin. Käsitteitä pidettiin kuitenkin vain lähtökohtana aineiston ryhmittelylle, ja tärkeää oli ANT:n periaatteiden mukaisesti antaa toimijoiden puhua puolestaan (Latour 2005, 142–143). Löydösten esittäminen on siis tulosta tasapainoilusta niin sanotun teoria- ja aineistolähtöisen analyysin välillä.

Vuorovaikutukseen kohdistuvia intressejä lähtökohtaisesta erillisyyden kokemuksesta huolimatta

Useat haastatellut ja keskustelutilaisuuksiin osallistuneet aikuiskasvatustoimijat käyttivät ilmaisuja, joissa tutkimus ja politiikanteko, kuten myös aikuiskasvatuksen käytäntö, elivät omissa ”maailmoissaan” tai ”todellisuussissaan”, toimivat omanlaisellaan toimintalogiikalla ja käyttivät toisistaan eroavaa kieltä. Toimijoiden välinen vuorovaikutus oli vähäistä ja työteläistä.

Mielikuva, jota puhe ilmensi ja tuotti, vastasi ANT:n mustan laatikon käsitteellistystä. Muuttamien kokeneiden tutkijoiden ja käytännön toimijoiden mukaan tutkimuksen, politiikanteon ja käytännön toimijoilla oli joitakin vuosikymmeniä aiemmin ollut enemmän yhteistyötä ja kiinnostusta toistensa työhön. Mustien laatikoiden rakentamisella on siis ollut historiallinen kehityksensä aikuiskasvatustoimijoiden läheisistä suhteista kohti toimintakulttuurien eriytymistä ja institutionalisoitumista (ks. Heikkinen ym. 2019).

Paitsi tutkimuksessa, eriytymistä oli tapahtunut myös käytännön toiminnassa muun muassa vapaan sivistystyön ja ammatillisen aikuiskoulutuksen välillä sekä sen seurauksena, että aikuiskasvatusta koskeva hallinto oli hajautettu silloiselta opetusministeriön aikuiskoulutuksen tulosalueelta useisiin yksiköihin. Eriytymisen koettiin monimutkaistaneen vuorovaikutusta.

Eroavaisuutta ja erillisyyttä korostavista mielikuvistaan huolimatta aikuiskasvatustoimijoilla oli odotuksina ja toiveina ilmaistuja mielikuvia aikuiskasvatustutkimuksen hyödynnettävyydestä politiikanteossa. Erityisesti vapaan sivistystyön toimijat odottivat aikuiskasvatustutkimuksen tuottavan toimintansa hyödyistä ja vaikuttavuudesta näyttöä,

ERITYISESTI VAPAASSA SIVISTYSTYÖSSÄ TUTKIMUKSELTA ODOTETTIIN NÄYTTÖÄ, JOLLA VAIKUTTAA POLITIIKANTEEKOON.

jolla voisi vaikuttaa politiikantekoon. Näytöllä perusteltaisiin aikuiskoulutustoiminnan resursoinnin tarvetta ja osoitettaisiin, että resurssit on käytetty tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti. Mielikuva tutkimuksesta evidenssin tuottajana politiikantekoa varten kiteytyi yhden vapaan sivistystyön toimijan kuvailuun:

"[--] niitä odotetaan, kuin kuuta nousevaa niitä tutkimuksia, mitkä hyödyttäis sitä omaa työtä ja jolla vois nimenomaan perustella sitä, miksi me ollaan tärkeitä ja miksi vapaata sivistystyötä tarvitaan ja miksi sitä täytyis sen takia resursoida, miksi sille tarvitaan rahoitusta. Tämähän on se väylä, että yritetään perustella sitä rahoitusta kunnassa, että me tarvitaan näin paljon rahaa ensi vuonna opiston toiminnan ylläpitämiseen, koska tämä on osoitettu tässä ja tässä tutkimuksessa näin tärkeäksi ihmisille, mitä vaikutuksia sillä on esimerkiksi johkin hyvinvointiin, jos sitä ei järjestetä." (H5:69).

Mielikuvat politiikantekijöiden intresseistä hyödyntää aikuiskasvatustutkimusta päätöksenteossa vaihtelivat. Vaikka käytännön toimijat olivat itsekin esittäneet evidenssitutkimustavoitteita, he olivat huolissaan, että politiikantekijät hyödyntävät lähinnä tilastotietoa. He toivoivat, että nämä olisivat kiinnostuneita tutkimuksesta laajemmin ymmärtääkseen entistä paremmin kasvatustoimintaa ja kehityskulkuja numeroiden takana ja perustaakseen päätöksensä tutkimustietoon. Niin käytännön toimijoiden mielikuvien kuin politiikantekijöiden kokemusten mukaan politiikantekijöiden intresseihin aikuiskasvatustutkimusta kohtaan vaikuttaa heidän yleinen asenteensa tiedettä kohtaan. Intressien syntymiseen on voinut vaikuttaa myös aiempi työkokemus tutkimuksen ja aikuiskoulutuksen parissa.

Näin asiaa kuvasi yksi politiikantekijä:

"Että se tietenkin lähtee pitkälti siitä, minkälainen asenne esimerkiksi virkamiehellä on tutkimukseen, suhtautuuko hän siihen sillai, et sitä voidaan hyödyntää vai ajatteleeko hän, että se on sellanen välttämätön paha. Mutta kyllä mä uskon, että sillä on merkitystä." (H7:49).

Tutkijoiden ja käytännön toimijoiden mielikuvat politiikantekijöiden intresseistä tutkimukseen näyttivät kapeammilta kuin näiden itsensä ilmaisemat. Yksi politiikantekijä toivoi tutkimustietoa, jota voitaisiin hyödyntää etsittäessä ratkaisuja aikuisten kansalaisten ura- ja koulutuspolkujen rakentamiseen yhteiskunnan ja työelämän muuttuessa sekä tutkimusta, joka valottaisi kasvatuksen ilmiöiden kehitystä historiasta tulevaisuuteen. Lisäksi politiikanteon tutkimusperusteisuutta oli pyritty vahvistamaan institutiotasolla, mistä toinen politiikantekijä nosti esimerkiksi Opetushallituksen tutkimusstrategian (2010), jossa linjattiin tutkimuksen hyödyntämistä lisättävän.

Haastattelussa ja keskustelussa ilmeni, että tutkijoiden ensisijainen intressi oli politiikanteon tarpeisiin sitomaton, kriittinen perustutkimus ja että tutkijoiden omia intressejä voi olla vaikea sovittaa ulkoa tuleviin odotuksiin. Esimerkiksi aikuiskoulutusta koskevan tilastotiedon systemaattisen keruun aloittaminen oli kuitenkin tutkijan mukaan ollut aikanaan tutkijoiden ja politiikantekijöiden jaettu intressi, eli molemmat toimijat pitivät tilastotietoa hyödynnettävänä ja hyödyllisenä.

Käytännön toimijoiden mielikuvat tutkijan positiosta tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutuksessa vaihtelivat. Yhden mukaan "erityisesti edunvalvoja tarvitsee sitä neutraalia tutkijaa" (H9:3), sillä hän mielsi, että neutraali tutkimustieto vakuuttaa politiikantekijät paremmin kuin edunvalvontaorganisaatioiden lobbaus. Käytännön toimijat kuitenkin toivoivat myös, että aikuiskasvatuksen tutkijat osallistuisivat poliittiseen keskusteluun ja puhuisivat sivistystyön puolesta, kuten yksi heistä ilmaisi:

"Joo, et vapaa sivistystyö ja tiede-elämä kaippaa sellasia vanhoja kunnan tiedeihmisiä, jotka on myös mukana käytännön politiikassa ja mun mielestä jos se katkeaa se yhteys, että tieteen ja politiikan

välillä ei tää linkki toimi, ni sit täs on isoja ongelmia, että tarvitaan tällasia poliittisesti orientoituja tiedemiehiä kyllä ja toivottavasti niitä kasvaa edelleen.” (H6:179).

Tutkimuksen ja politiikanteon erillisyyttä ja tutkimuksen neutraalisuutta näyttävät myös positiivisessa valossa silloin, kun tutkimus ymmärrettiin näytön tuottamiseksi, mutta negatiivisessa silloin, kun tarvetta koettiin olevan perusteellisemmalle vuorovaikutukselle kasvatustoiminnan periaatteista ja edellytyksistä.

Välittäjä rakenteita tutkimuksen ja politiikanteon suhteessa

Vuorovaikutukselle alustoja tarjoavina hybrideinä välittäjinä näyttävät myös muiden muassa tutkimus- ja kehitysprojektit, tutkimusohjelmat, tilaustutkimus ja arvioinnit. Projektien nähtiin tuottavan tietoa, jolla on jokin yhteiskunnallinen tarve.

Yksi politiikantekijä kertoi, että projekti, jossa hän oli ollut mukana, oli ohjausryhmineen luonut alustan tutkijoiden, politikantekijöiden ja käytännön toimijoiden vuorovaikutukselle. Muillakin toimijoilla oli kokemuksia, että projektien käynnistys-, väli- ja päätösesiinaarit kutsuivat eri toimijaryhmiä kuulemaan tutkimuksen tuloksista ja keskustelemaan niistä sekä jatkotutkimustarpeista ja politiikkatoimista. Euroopan unionin rahoittamissa projekteissa vuorovaikutuksen oli tullut ilmetä jo tutkimussuunnitelmasta, ja projektin sanottiin noudattaneen ”konseptiä”, joka ”automaattisesti huolehtii siitä, että ollaan yhteydessä” (H9:56). Samaa tapausta projekteina toteutetut arvioinnit ohjaus- ja toteutusryhmineen olivat muodostaneet vuorovaikutusta synnyttäneen välittäjän. Poliitiikantekijöillä miellettiin lisäksi olevan käytännön toimijoita paremmat mahdollisuudet hyödyntää tutkimusta teettämällä tiedon tarpeisiinsa vastaavaa, projekteina toteutettavaa tilaustutkimusta, joskin hallinnonkin resurssit ovat rajalliset. Tutkijat taas pitivät ongelmallisena sitä, että tilaustutkimusta hyödynnetään politiikanteossa enemmän kuin akateemista tutkimusta.

Tutkijoiden järjestämien konferenssien, seminaarien ja avoimien ovien päivien miellettiin samoin toimi-

van vuorovaikutuksen alustoina. Yksi politiikantekijä ajatteli sekä kansallisten että kansainvälisten tutkimuskonferenssien tarjoavan hyvän keinon tutustua tieteelliseen keskusteluun, verkostoitua ja luoda kontakteja kasvokkain keskusteluissa, mikä edistää myöhemminkin yhteistyötä. Hänen mielestään politiikantekijät voisivat useamminkin osallistua tutkimuskonferenssiin ”koska tiedekeskustelu on vähän erilaista kuin ministeriössä tapahtuva keskustelu” (H7:6).

Hybridinä välittäjänä voidaan myös pitää kasvatustieteiden tiedelehtiä. Yksi politiikantekijä ja useat käytännön toimijat mainitsivat muun muassa *Aikuiskasvatus*-lehden linkkinä aikuiskasvatustutkimukseen. Lehden perustajiin kuuluneen tutkijan mukaan lehti oli pyrkinyt toimimaan sektorirajat ylittävänä keskustelufoorumina. Siinä oli myös julkaistu politiikantekijöiden ja käytännön toimijoiden puheenvuoroja. Niin ikään julkaisun toimituskunta muodosti yhden välityksen, kuten yksi toimituskuntaan kuulunut käytännön toimijoiden edustaja kuvaili. Hän kertoi toimituskunnan työhön osallistuessaan painottaneensa tiedeartikkelien yleistä julkaisuutta ja kiinnostavuutta. Poliitiikantekijä piti *Aikuiskasvatuksen* lukemista hyvänä keinona ”päästä selville siitä, mitä [aikuiskasvatustutkimuksessa] tapahtuu” (H7:6). Hän myös koki avoimen julkaisemisen edistävän tiedon saavutettavuutta ja hyödynnettävyyttä.

Välittäviä rakenteita, kuten neuvotteluelimiä, voidaan luoda tutkimuksen ja politiikanteon toimintoihin huolehtimaan sidosryhmäyhteistyöstä, intressiryhmien edustuksellisuudesta päätöksenteossa ja päätöksentekoprosessien demokraattisuudesta. Useat avainhenkilöt mainitsivat silloisessa opetusministeriössä sijainneen, jo lakkautetun aikuiskoulutusneuvoston (2003–2006) esimerkkinä rakenteesta, joka oli tukenut tutkimuksen ja politiikanteon toimijoiden välistä vuorovaikutusta. Neuvoston välittäjäluonnetta ilmensi sen kutsuminen ”foorumiksi” ja ”neuvottelukuntamalliksi”: se oli ollut alusta toimijoiden väliselle keskustelulle ja aikuiskasvatusalan yhteistoiminnalliselle kehittämiselle. Neuvosto oli myös teettänyt tutkijoille tutkimuksia ja selvityksiä. Pari haastateltavaa tosin suhtautui osittain kriittisesti siihen, miten neuvoston teettämä tutkimus vaikutti politiikantekoon; heidän mukaansa sitä ei varsinaisesti ollut hyödynnetty.

MUUTAMAT TOIMIJAT SUHTAUTUIVAT UUSIEN RAKENTEIDEN LUOMISEEN PERIAATTEELLISEN KRIITTISESTI.

Haastateltavat mainitsivat myös aikuiskoulutusneuvoston jälkeen edustuksellisenä välittäjätoimijana jatkaneen elinikäisen oppimisen neuvoston (2009–2011), joka sekin lakkautettiin.

Sekä tutkija että politiikantekijä toivat esiin, että 1970-luvulla välittäjä rakenteena ministeriössä oli toiminut aikuiskoulutuskomitea (1971–1975). Se oli tarjonnut alustan toimijoiden väliselle vuorovaikutukselle ajankohtaisista yhteiskunnallisista ja koulutuspoliittisista kysymyksistä, sillä oli ollut oma tutkimusjaostonsa, ja lisäksi se oli teettänyt tilaustutkimusta. Komiteassa olivat edustettuina poliitikot, virkamiehet, työnantajat, työntekijät, aikuiskoulutusoppilaitokset ja aikuiskasvatustutkimus, ja osa sen jäsenistä edusti useaa toimintaa samanaikaisesti. Komiteatyön tuotoksia olivat muun muassa mietinnöt, joilla ohjattiin aikuiskoulutuspolitiikan tekoa.

Tutkimuksen ja politiikanteon suhteessa välittäjänä voisi toimia myös kokonaan oma organisaationsa. Aineisto sisälsi runsaasti pohdintaa mahdollisesta välittäjäorganisaatiosta, sillä AITURI-hankkeen nimenomainen tarkoitus oli kartoittaa rakenteellisten ratkaisujen tarvetta ja kerätä ratkaisuehdotuksia aikuiskasvatuksen tutkimuksen, käytännön ja politiikanteon suhteiden kehittämiseksi. Useat käytännön toimijat toivat esiin institutionaalisen välittäjän puutteen Suomessa. Kaikki aikuiskasvatuksen toimijat kattavan välittäjäorganisaation perustamista pidettiin kuitenkin jorkeenkin mahdollisena, sillä toiminnot olivat eriytyneitä instituutioihin liittyvien asioiden, kuten rahoituksen, suhteen:

”Semmonen kokonaisvaltainen, missä ois kaikki, [--], siis semmonen foorumi on äärimmäisen vaikea ees kuvitella. [--] kun, sitä järjestetään niin paljon niin erityyppisissä paikoissa. [--] kun ne toiminnan lähtökohdat on niin erilaiset tavallaan ja

rahotusvälineet on niin erilaiset [--] kun Suomesakaan ei oo hallinnollisesti semmosta kokoavaa, kuka sanois vaikka, että noniin, nyt kaikki aikuis-kouluttajat, nyt me ollaan kiinnostuneita teidän asian yhteisestä kehittämisestä. Meillä ei oo ministeriössä semmosta, niin kun yhtä yksikköä, meil ei oo Opetushallituksessa semmosta.” (H8:187–188).

Muutammat toimijat suhtautuivat uusien rakenteiden luomiseen periaatteellisen kriittisesti. Yksi vapaan sivistystyön toimija viittasi kuitenkin kansainvälisiin esimerkkeihin välittäjäorganisaatiosta. Hän pohti, olisiko Suomessa mahdollista perustaa samanlainen aikuiskoulutuksen tutkimus- ja kehittämisorganisaatio kuin Norjan silloinen VOX, jonka nimi on nykyisin Kompetance Norge, tai Englannin NIACE, joka on nykyisin Learning & Work Institute:

”[--] me ollaan aika pieni maa, meillä ei oo ehkä varaa semmosiin uusiin instituutioihin. Mut se pitää huomata, että joku meilt puuttuu. Ja muissa maissa se on ratkastu, että perustetaan tämmönen koulutus-kehittämislaitos.” (H9:64).

Vaikka uudelle kansalliselle aikuiskoulutuksen tutkimus- ja kehittämisorganisaatiolle ei olisi resursseja, haastateltujen mukaan olisi mahdollista käynnistää ”ajassa kestävämpi hanke” tai verkostomaisia toimintatapoja, joilla lisättäisiin tutkimuksen hyödyntämistä politiikanteossa ja käytännön toiminnassa. ”Aikuiskoulutuksen verkostollakin” pitäisi silti olla jokin ”neuvotteluelin”, ”kokoava yksikkö”, ”ydinryhmä”, ”koordinaatio” tai ”solmukohta” huolehtimassa toimijoiden välisistä säännöllisistä kohtaamisista ja vuorovaikutuksesta ja tutkimuksen hyödyntämisestä. Ryhmäkeskusteluun osallistuneet käytännön toimijat pohtivat, että verkostomaisessa ratkaisussa vetovastuun voisi hajauttaa niin, että toimijat nimittäisivät kukin vastuuhenkilön tutkimusyhteyksien kehittämiselle. He ehdottivat vuorovaikutuksen lisäämistä uuden vuorovaikutusteknologian ja -foorumien avulla, mutta politiikantekijät epäilivät niitä foorumeilla esiintyvien haittailmiöiden vuoksi. Yksi politiikantekijä toivoi, että nimenomaan tutkijat esittäisivät uudenlaisia avauksia rakenteista tai projekteista, jotka vahvistaisivat politiikanteon tutkimusperusteisuutta, sillä tutkimus on lähtökohtaisesti autonomista.

Ihmisestäkin voi tulla välittäjä tutkimuksen ja politiikanteon suhteeseen, jos hänellä on jonkinlainen kytkös molempiin toiminnan alueisiin. Haastatelluilla poliitikantekijöillä, kuten myös eräällä käytännön toimijalla, oli kaksoisrooli, sillä he tekivät työnsä ohella väitöskirjatutkimusta. Yhdelle tutkijalle oli taasen muodostunut tilapäinen kaksoisrooli, kun hänet erästä yhteiskunnallisesta aiheesta kirjoitettuaan oli kutsuttu osallistumaan poliitikantekoprosessiin. Toimijat mielsivät, että kaksoisroolissa oppii tuntemaan molempia maailmoja, niiden kieltä ja ajankohtaisia keskusteluja. Kokemus sekä tutkimuksesta että politiikanteosta ei kuitenkaan automaattisesti tarkoittanut välittäjän roolin omaksumista ja käännosten tekemistä yhteisten intressien ja jaetun ymmärryksen löytämiseksi.

Kielellistä ja kulttuurista kääntämistä

Useat haastatellut ja ryhmäkeskustelijat sanoivat aikuiskasvatuksen toimijoiden vuorovaikutuksen, tutkimuksen hyödyntämisen ja tutkimusyhteistyön edellytykseksi ”yhteisen kielen”, ”samankaltaisen kielen” tai ”jaetun kielen” löytämisen. Ryhmäkeskustelijat mielsivät, että tutkimuksia pitäisi ”suomentaa” ja ”tehdä ymmärrettäväksi” poliitikantekijöille ja käytännön toimijoille.

Puhe ilmensi ja tuotti mielikuvaa sellaisesta suhteen ylläpitämiseen tarvittavasta työstä, jota ANTissa käsitteellistetään käännosten tekemisenä. Jaetun kielen koettiin lisäävän yhteisymmärrystä ja edistävän yhteistoimintaa, kuten aineistonäytteet poliitikantekijän haastattelusta ja käytännön toimijoiden ryhmäkeskustelusta ilmentävät:

”Voisko sanoa, et saatais semmonen keskusteluyhteys, et puhutaan edes samaa kieltä, esitetään ne kysymykset samoilla ehdoilla, muotoillaan asiat samassa diskurssissa.” (H3:106)

”[–] että tosiaankin löydettäis sitä yhteistä kieltä, jonka jälkeen vois sitten löytyä niitä uusia toimintamalleja.” (K1:23).

Puheella kielistä ei ensisijaisesti tarkoitettu kansallisia kieliä ja suomen kielen asemaa tieteen kielenä englannin kielen hallitessa (ks. Heikkinen & Tomperi 2018), vaikka niin sanottu kielikysymyksen aiheuttaa

käännosten tarvetta. Sillä tarkoitettiin aikuiskasvatuksen tutkimuksen, politiikanteon ja käytännön toisistaan eroavia kulttuurisia kieliä käsitteeseen.

Käytännön toimijoiden mukaan politiikanteon kieli ilmensi erilaisia arvostuksia aikuiskoulutuksen rahoitusta koskevassa argumentoinnissa. Muutamat käytännön toimijat toivoivat, että tutkijat auttaisivat heitä osoittamaan poliitikantekijöille aikuiskoulutuksen arvon ja vaikuttavuuden käyttämällä talouden kieltä, jota poliitikantekijät puhuvat, vaikka mielsivät tutkijoiden pitävän sivistystä itseisarvona. Tämän mielikuvan mukaan tutkijat voisivat siis vaihdella käyttämäänsä käsitteellistä kieltä kulloisenkin tarkoituksen mukaisesti.

Tiedeviestintää voidaan yhtä lailla pitää jaettua ymmärrystä edistävänä kääntämisenä. Sitä toivottiin lisäävän, jotta poliitikantekijät ja käytännön toimijat tulisivat tietoiseksi ”hyvästä tutkimuksesta”, josta ”ei pidetä kauheesti meteliä” (H11:57). Haastellut ja keskustelijat puhuivat popularisoinnista, mikä oli aineistonkeruuajankohtana yleisesti käytetty termi. Eryityisesti sitä toivoivat käytännön toimijat, jotta tutkimustiedon omaksuminen olisi helpompaa. Moni toimija jakoi lisäksi sen mielikuvan, että poliitikantekijät haluavat tutkimukselta vain nopeasti omaksuttavat ydinkohdat ja toteutettavissa olevia suosituksia poliitikantekoa ohjaamaan. Yksi poliitikantekijä kuitenkin painotti tiedon luotettavuutta tärkeämpänä kuin helppoa saatavuutta tai helppotajuisuutta.

Sen, että akateeminen tutkimus alkaisi sisältää rakenteellisesti enemmän vuorovaikutusta ja käännoksiä, sanottiin vaativan, että ”tutkijayhteisön pitäis varmaan omia toimintakulttuureja käytännöllistää” (H10:162). Tutkijoiden suhtautuminen tutkimuskulttuurin muutosvaateeseen vaihteli. Yksi heistä toi esiin, että tarvelähtöisyys ja osallistaminen voivat kaventaa tutkimuksen autonomiaa. Sekä poliitikantekijä että käytännön toimija mainitsivat, että myös tutkimuksen rahoituksen käytänteitä pitäisi kehittää, sillä pitkäkestoiset ja työläät hankerahoituksen haku-prosessit hankaloittavat tutkijoiden mahdollisuuksia valita ajankohtaisia tutkimusaiheita.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen tutkijat taas jaikoivat ryhmäkeskustelussa hyviä kokemuksiaan osallistavista tutkimusprosesseista. He käyttivät ANTin levittämisen- ja käännosmalliin väljästi rinnastettavissa

TUTKIJOIDEN SUHTAUTUMINEN TUTKIMUSKULTTUURIN MUUTOSVAATEESEEN VAIHTELI.

olevia Moodi 1 - ja Moodi 2 -käsitteitä (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott & Trow 1994) kuvaamaan tiedon tuottamisen paradigmaeroja joko eristäytymällä muista toimijoista tai yhteistoinnillisesti ja painottivat hierarkioiden madaltamisen tarvetta toimijoiden välillä.

Eri taustoista tulevien toimijoiden osallistamisen tutkimusprosessiin ajateltiin mahdollistavan yhteisen kielen ja ymmärryksen rakentamista, jolloin käännöksiä tapahtuu jo tutkimusprosessin aikana eikä vasta sen lopussa. Sekä tutkijoilla, politiikantekijöillä että käytännön toimijoilla oli kokemuksia siitä, että tutkimusprojektit, tilaustutkimukset ja arvioinnit olivat olleet osallistavia. Yksi tutkija kertoi esimerkin, että osallistetuilta toimijoilta voidaan pyytää kommentteja projektissa tuotettaviin teksteihin jo kirjoitusvaiheessa. Toinen tutkija koki, että osallistaminen edisti tutkimuksen siirrettävyyttä ja hyödynnettävyyttä, mutta sen toteuttaminen ei välttämättä ollut tutkijoille helppoa:

”[-] meille tutkijoille on äärettömän vaikeeta tai ainakin ehkä mulle ja monille, ottaa niitä käytännön toimijoita mukaan, koska sillä tavalla se jatkuu, vuoropuhelu. [-] niin kyllä mun on vaikeee vastata, kun joku valmentaja kysyy multa, että * [* = henkilön nimi], että kun sulla on tollasia hienoja kaavioita, niin mitä ne tarkoittaa käytännössä mun valmennustyössä, jos mulla ei ois ollu ne valmentajat mukana. [-] se on ehkä meidän tutkijoitte tässä niin kun tietyn jutun murtamisia ja nöyrymistäkin vaativa.” (K5:18).

Jäi kuitenkin epäselväksi, voiko tutkijoiden mielestä politiikantekijöitä osallistaa tutkimukseen samaan tapaan kuin käytännön toimijoita. Aineistosta ilmeni sekin, että jotkut tutkijat suhtautuvat varauksellisesti yhteistyöhön politiikantekijöiden kanssa. Mielikuvat

siitä, että politiikantekijät odottavat evidenssin kaltaista tietoa tai valikoivat sitä intressiensä mukaan ja pyrkivät ohjaamaan tutkimusta, voivat muodostaa esteen osallistaa politiikantekijöitä tutkimukseen (ks. Väliaverron 2019).

ANTin mukaan vuorovaikutus on kuitenkin toimijuuden elinehto, ja tieteentekijöidenkin toimijuus ja kyky neuvotella intresseistä pikemminkin vahvistuu kuin heikentyy vuorovaikutuksessa ja voimien koetussissa politiikantekijöiden kanssa. Tutkimuksen ja politiikanteon kollektiivien kokoonpanoilla on kuitenkin merkitystä, koska se, miltä asenteelliselta ja käsitteelliskielelliseltä etäisyydeltä vuorovaikutuksessa lähdetään liikkeelle, vaikuttaa käännösten tekemiseen tarvittavan työn määrään ja vuorovaikutuksen onnistumiseen.

MIELIKUVISTA VUOROVAIKUTUKSEN KEINOJEN JA SUUNTIEN UUELLEENTULKINTAAN

Käyttämäni aineistot ilmensivät aikuiskasvatustoimijoiden mielikuvia tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta 2010-luvun alussa, jolloin aikuiskasvatuksen toimijat olivat käyneet keskustelua vuorovaikutuksen lisäämisen tarpeesta ja keinoista. Toimintaa ohjaavien mielikuvien tutkiminen näyttäytyi aiheellisena, sillä tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutuksen lisäämistä pidettiin toivottavana vaan ei ongelmattona.

ANTin valitut käsitteet – mustat laatikot, intressit, välittäjät ja käännökset – ohjasivat matkaoppaina analysoimaan tutkimuksen ja politiikanteon suhdetta sosio-materiaalisesti, eli erityisesti tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutuksen ehtoja määrittävien instituutioiden ja vuorovaikusta edistävien välittyneiden käytäntöjen kannalta. Löydökset yhdessä muun tutkimuskirjallisuuden kanssa ovat omiaan lisäämään ymmärrystä käytettävissä olevan keinovalikoiman moninaisuudesta tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutuksen lisäämiseksi.

Aineistossa ilmeni mielikuvia, joiden mukaan tutkimus ja politiikanteko elivät toisistaan erillään, kuin omilla mustilla laatikoillaan. Niiden suhde ei siten lähtökohtaisesti näyttäytyntyy vuorovaikutussuhteena. Kuten aiemmassakin tutkimuksessa on todettu, suhteiden muodostamista haastavat paitsi tutkimuksen ja

JOISSAKIN MIELIKUVISSA TUTKIMUS JA POLITIIKANTEKO ELIVÄT TOISISTAAN ERILLÄÄN, KUIN OMISSA MUSTISSA LAATIKOISSAAN.

politiikanteon merkittävästi erilaiset toimintakulttuurit (Locke 2009, 132) myös aikuiskasvatuksen tutkimuksen, politiikanteon ja käytännön sisäinen eriytyneisyys (Heikkinen 2007,73–81; 2005, 256; 2014, 215).

ANT-tutkijat ovat esittäneet, että tiedon rakentamisen ontologiat ovat niin erilaisia tutkijoilla, politiikantekijöillä ja alan ammattilaisilla, että voidaan oikeutetusti puhua erillisistä maailmoista, eikä mustista laatikoista sinänsä yritetä päästä eroon (Fenwick & Edwards 2014). Suhteiden yksityiskohtaisempi analyysi kuitenkin osoitti, että toimintojen ja toimijoiden välillä on vuorovaikutusta. Vaikka siis erilaiset toimintakulttuurit tunnustetaan, tutkimus ja politiikanteko voivat silti päästä vuorovaikutukseen, kun tunnustetaan välittäjä-rakenteita, välittäviä toimintoja ja toimijoiden kyky toimia ”sillanrakentajina” eli vuorovaikutuksen välittäjänä ja käännösten tekijöinä (Ginsburg, & Gorostiaga 2001; Osborne 2004; Eriksson & Sundelius 2005; Kontula 2020).

Aineistosta ilmeni, että näyttöön perustuva politiikanteko oli muodostunut diskursiiviseksi standardiksi (ks. Gorur 2010) aikuiskasvatustoimijoiden keskuudessa. Poliitikantekijöiden miellettiin odotavan numeerista ja yleistettävissä olevaa näyttöä päätöksenteon perustaksi. Yhtäältä tutkimuksen hyödyntämisen miellettiin riippuvan politiikantekijöiden kiinnostuksesta ja asenteesta tiedettä ja tutkimusta kohtaan ja toisaalta tutkijoiden vaivannäöstä viestiä työstään. Samalla tutkimuksen hyödyntäminen oli jo kirjattu koulutushallinnon instituution strategiseksi toimintatavaksi (OPH 2010), joten politiikanteon tutkimusperusteisuus ei enää ollut vain yksilöiden vaan kollektiivien laajemmin jakama intressi.

Koska aiempi kasvatustieteellinen tutkimus on osoittanut ongelmalliseksi tavan määrittää tutkimuksen ja politiikanteon suhdetta tutkimuksen

tuottaman näytön vaikuttavuutena politiikantekoon (esim. Hargreaves 1999; Lassnigg 2012, ks. yllä), on aiheellista edelleen pohtia aikuiskasvatustutkimukselle ominaisia keinoja tuottaa aikuiskasvatusta koskevaa tietoa politikanteossa hyödynnettäväksi.

Pohdinta on tarpeen siksikin, että aikuiskasvatustoimijoilla oli ristikkäisiä mielikuvia tutkijasta joko neutraalina tai poliittisesti orientoituneena toimijana tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutuksessa. Edes näytöksi mielletävää tutkimusta ei voi erottaa arvoista, mistä suomalaisena esimerkkinä on vahva koulutuksellisen tasa-arvon ihanne (Niemi 2017, 45; Biesta 2007, 2010). Aikuiskasvatustutkimus on siten väistämättä poliittista ja normatiivista (Heikkinen 2005, 281). Siispä tutkimuksen tulisi tuottaa tietoa ennen kaikkea kasvatusta koskevista arvoista: siitä, mitä kasvatuksessa pidetään toivottavana ja kasvatuksen perimmäisinä päämäärinä (Biesta 2007, 17; Bridges and Watts 2008; Biesta 2016, 202; Krejsler 2017, 23). Se taas edellyttäisi paitsi tutkimusmenetelmien moninaisuutta (Dumas & Anderson 2014), myös filosofisia, sosiologisia ja historiallistavia tutkimusotteita, mikä monipuolistaisi mielikuvia politiikanteossa hyödynnettävissä olevasta tutkimuksesta.

ANTin välittäjä-käsitteen ohjaamana aineistosta tehtiin löydöksiä tutkimuksen ja politiikanteon suhdetta välittävistä elementeistä, jotka toimijoiden mukaan edistivät vuorovaikutusta. Näitä olivat muun muassa tutkimus- ja kehittämisprojektit, projekteina toteutettavat tilaustutkimukset ja arvioinnit sekä tutkimuskonferenssit ja -seminaarit. Tutkimuksen tekeminen projekteina näyttäytyi tässä aineistossa siten myönteisessä valossa. Projekteihin on aiemminkin nähty sisältyvän transformatiivista potentiaalia, mutta samalla projekteilla johtaminen voi olla hallinnan keino politiikanteossa, ja projektit voivat korvata demokraattisempia tiedon tuotannon tapoja (Heikkinen 2004).

Tutkimuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta on edelleen pyritty vahvistamaan 2010-luvulla esimerkiksi Suomen Akatemian strategisen tutkimuksen neuvoston (STN) sekä säätiöiden ja seurojen, kuten Suomen Kulttuurirahaston ja Suomalaisen Tiedeakatemian, rahoituksilla, minkä vuoksi tutkijat muotoilevat tieteen tekoa enenevässä määrin yhteiskuntaa muuttaviksi ohjelmiksi ja projekteiksi. Aineiston mu-

AIKUISKASVATUSTA KOSKEVAAN JATKUVAN OPPIMISEN UUDISTUKSEEN OSALLISTETAAN LAAJASTI YHTEISKUNNAN ERI TOIMIJARYHMIÄ.

kaan projektit olivat olleet merkityksellisiä eritoten siksi, että ne olivat mahdollistaneet toimijoiden tapaamisen ja keskustelemisen toistensa kanssa projektien tilaisuuksissa ja raportteja yhdessä työstäessään, ei niinkään tulostensa vaikuttavuuden vuoksi.

Tiedelehdet näyttäytyivät aineistossa hybrideinä välittäjinä. Niiden on aiemmissakin tutkimuksissa tunnistettu paitsi kuuluvan aikuiskasvatuksen toimijaverkoon myös aktiivisesti muokkaavan sitä vaikuttaessaan tutkijoiden kollektiivien muodostumiseen ja määrittäessään aikuiskasvatustietoa (Zukas 2009; Larsson 2010; ks. myös Välierron 2019, 4). Suomalaisille aikuiskasvatustieteilijöille julkaisu näyttäytyi vuorovaikutusalustana, ja avoin julkaiseminen näkyy entisestään parantavan mahdollisuutta käyttää lehteä tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutuksen lisäämiseen.

Aikuiskasvatustoimijat toivat esiin, että aiempina vuosikymmeninä tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutusta oli rakenteistettu nykyistä vahvemmin ministeriötasolla aikuiskoulutuskomitean, aikuiskoulutus- ja elinikäisen oppimisen neuvoston työhön (ks. Tuomisto 2014). Välittäjärakenteiden purkaminen vei tutkimuksen ja politiikanteon toimijoilta keinoja jatkuvaan vuorovaikutukseen ja tiedon jaettuun tuottamiseen sekä tutkijoiden asiantuntijatiedon monipuoliseen hyödyntämiseen, joita poliittikalähtöisen hallitun evidenssitiedon tuottaminen ei voi kokonaan korvata (Heikkinen 2004). Useimmat aikuiskasvatustoimijat pitivät tarpeellisenä perustaa uusi välittäjä rakenne politiikanteon tutkimusperusteisuuden ja toimijoiden vuorovaikutuksen vahvistamiseksi, mutta näkemykset välittäjän organisatorisesta muodosta ja sijainnista vaihtelivat.

ANTin käännosten käsitteen ohjaamana tehtiin löydöksiä aikuiskasvatuksen toimijoiden mielikuvis-

ta, joiden mukaan tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutuksessa tärkeää on rakentaa yhteistä ymmärrystä yli käsitteellisten ja kulttuuristen kielten erilaisuuden. Aikuiskasvatuksen toimijat esittivät vuorovaikutuksen lisäämisen keinoksi popularisointia. Nykyisin puhutaan pikemminkin tarpeesta lisätä yleistajuista tiedeviestintää tutkimuksesta, ja siihen ovat myös tutkijat kannustaneet toisiaan (Vaattovaara 2013, 24–28; Välierron 2016, 127–128). Päätoksentekoa koskevien tiedontarpeiden ei kuitenkaan ajateltu täyttyvän popularisoiduilla teksteillä. Lisäksi popularisointi voi olla melko passiivista tiedon välittämistä eikä vuorovaikutusta (Knott & Wildavsky 1991, 222). Siksi popularisointi voi ainoastaan tukea muita keinoja lisätä tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutusta.

Toimijoiden ajatukset siitä, että tutkimuksen kulttuurin tulisi muuttua entistä avoimemmaksi ja osallistavammaksi, ilmensivät ANTin käsitteitä käyttäen, että tieteen teossa tulisi siirtyä levittämismallista käännosmalliin. Toimijoilla oli kokemuksia osallistamisesta, ja sitä pidettiin aiemman tutkimuksen tavoin keinona lisätä vuorovaikutusta. Siten se edisti tutkimuksen hyödynnettävyyttä ja vaikuttavuutta (esim. Edwards 2012). Aineisto tarjosi lisäksi sen näkökulman, että osallistamista voi toteuttaa niinkin, että tutkija osallistetaan politiikantekoprosessiin.

2020-luvun taitteessa diskurssi politiikanteon tutkimusperusteisuudesta on edelleen voimistunut, ja esimerkiksi aikuiskasvatusta koskevaan jatkuvaan oppimisen uudistukseen osallistetaan laajasti yhteiskunnan eri toimijaryhmiä. Uudistuksen valmistelussa tutkimusta kuitenkin näytetään hyödynnetyn melko perinteisillä keinoilla. Opetus- ja kulttuuriministeriö sekä ohjelmaa fasilitoinut Sitra ovat teettäneet selvityksiä ja tehneet kyselyn uudistuksen keskeisistä teemoista (VN 2019b; Sitra 2020) sekä järjestäneet tilaisuuksia kuullakseen tutkijoita aikuisten koulutautumisesta, oppimisesta ja osaamisen kehittämisestä tekemästään tutkimuksesta (OKM 2019b; Sitra 2019). Ovatko keinot riittäviä tutkimuksen ja politiikanteon jatkuvaan vuorovaikutuksen ylläpitämiseen ja yhteistä ymmärrystä lisäävien käännosten tekemiseen? Vuorovaikutuksen keinovalikoimaa voisi laajentaa esimerkiksi tiedeneuvonannon käytännöil-

lä (Kuosmanen & Sivonen 2020). Myös uudistuksen permittäisiä arvoja ja päämääriä voitaisiin kirkastaa tutkimukseen perustuvan vuorovaikutuksen keinoin.

Aikuiskasvatustoimijoiden mielikuvien valaiseminen toimijaverkkoteorian käsitteiden avulla tuotti siis löydöksiä ja uudelleentulkintoja, joiden mukaan tutkimusta voidaan tuottaa politiikanteossa hyödyntämistä varten erityisesti arvokeskustelua tukemaan. Vieläkin paremmin vuorovaikutusta edistettäisiin jo olemassa olevia välittäjiä hyödyntämällä, mahdollisesti uusia rakentamalla sekä jaettua ymmärrystä lisääviä käännoiksi tekemällä.

Tutkimusasetelmassa tehtyjen rajausten vuoksi huomio tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta keskittyi nimenomaan tutkimuksen ja politiikanteon toimintojen ja toimijoiden vuorovaikutukseen ja sen rakentamiseen, vaikka aineistokin antoi viitteitä siitä, että tutkimuksen ja politiikanteon vuorovaikutuksen toimivuus on merkityksellistä erityisesti aikuiskasvatuksen moninaisten käytäntöjen kannalta. Poliitikanteon kanssa vuorovaikutukseen pyrkivän tutkimustoiminnan suunta voi siis yhtä hyvin olla aikuiskasvatustutkimukselle ominaisesti aikuiskasvatuksen käytännöt kuten myös julkinen keskustelu, joista käännosketjuja jatkettaisiin edelleen politiikanteon suuntaan. Tutkijat ovatkin rohkaisseet toisiaan osallistumaan julkiseen keskusteluun, tuomaan tieteen ulos instituutiosta ja kyseenalaistamaan tiedon omistajuutta yhteistutkimuksen menetelmin (Jarvis 2010, 268, Dumas & Anderson 2014; Vähämäki 2010; Heikkinen 2012).

Toimijoita laajasti osallistavaa tutkimukseen perustuvaa vuorovaikutusta tarvitaan erityisesti yhteiskun-


tien kestävyttä koettelevien suurten kysymysten, kuten ilmastonmuutoksen, eriarvoisuuden lisääntymisen ja talouskriisin, käsittelyyn, jotta ratkaisuehdotuksia niihin tulee useita rihmastoja (Latour 1999b, 15) pitkin politiikantekoprosesseihin laajasti jaettuina intresseinä ja asioina, joilla on väliä ja joita asettua puolustamaan (Fenwick & Edwards 2014; Heikkinen 2014; Trencher ym. 2014; Latour 2004, 2017).

Aikuiskasvatuksen tutkijat ovat tyypillisesti sekä tieteen että yhteiskuntaelämän moniottelijoita. He voivat olla avainasemassa luomassa uusia välityksiä tutkimuksen, politiikanteon ja käytäntöjen välille ja kääntämässä erilaisten toimijoiden intressejä yhteistutkimukseen ja yhteiskunnallista muutosta tuottavaan yhteistoimintaan. Koska toisten toimijoiden intressien kääntäminen ja yhteiskunnan muuttamiseen tähtäävä toiminta on itse asiassa politiikantekoa (Ylikoski 2000, 302), tutkimuksen ja politiikanteon samankaltaisuuksia ja lopulta jäljelle jääviä eroavaisuuksia tulisi reflektoida ja selvittää olennaisena osana vuorovaikutusta.



SINI TERÄSAHE

KM, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden ja kulttuurin
tiedekunta
Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-9359-8990>

Osoitan kiitokseni artikkelia eteenpäin vieneestä kommentoinnista emeritaprofessori Anja Heikkiselle, vertaisarvioitsijoille ja toimitukseen osallistuneille henkilöille.

LÄHTEET.....

- Alastalo, M., Kunelius, R., & Muhonen, R. (2014). Evidenssiä eliitille ja kansainvälistä huipputiedettä? Tutkimuksen vaikuttavuuden mielikuvastot tiedepolitiikan resurssina. Teoksessa R. Muhonen & H.-M. Puuska (toim.) *Tutkimuksen kansallinen tehtävä*. Tampere: Vastapaino, 119–149.
- Alasuutari, P. & Qadir, A. (2016). Imageries of the Social World in Epistemic Governance. *International Sociology* 31(6), 633–652. <https://doi.org/10.1177/0268580916662386>
- Biesta, G. (2007). Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in

- Educational Research. *Educational Theory* 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Biesta, G. (2010). Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education* 29(5), 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Biesta, G. (2016). Improving Education through Research? From Effectiveness, Causality and Technology, to Purpose, Complexity and Culture. *Policy Futures in Education* 14(2), 194–210. <https://doi.org/10.1177/1478210315613900>

- Birnbaum, R. (1988). *How colleges work. The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Bridges, D. & Watts, M. (2008). Educational Research and Policy: Epistemological Considerations. *Journal of Philosophy of Education* 42(S1), 41–62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00628.x>
- Callon, M. & Latour, B. (1981). Unscrewing the Big Leviathan: How Actors Macro-structure Reality and how Sociologists Help Them to Do so. Teoksessa K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (toim.) *Advances in Social Theory and Methodology. Towards an Integration of Micro- and Macro-sociologies*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 277–304.
- Dumas, M. J. & Anderson G. (2014). Qualitative Research as Policy Knowledge: Framing Policy Problems and Transforming Education from the Ground up. *Education Policy Analysis Archives* 22(1), 1–20. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n1.2014>
- Edwards, A. (2012). User Engagement and the Process of Educational Research. Teoksessa T. Fenwick & L. Farrell (toim.) *Knowledge Mobilization and Educational Research*, 44–58. New York: Routledge.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspantiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, A. (2019). *Vanhanakin voi ajatella: Mielikuvista ja niiden voimasta*. Tampere: Vastapaino.
- Eriksson, J., & Sundelius, B. (2005). Molding Minds That Form Policy: How to Make Research Useful. *International Studies Perspectives* 6(1), 51–71. <https://doi.org/10.1111/j.1528-3577.2005.00193.x>
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2014). Networks of Knowledge, Matters of Learning, and Criticality in Higher Education. *Higher Education* 67(1) 35–50. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9639-3>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S. Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Ginsburg, M. B. & Gorostiaga, J. M. (2001). Relationships between Theorists/Researchers and Policy Makers/Practitioners: Rethinking the Two-Cultures Thesis and the Possibility of Dialogue. *Comparative Education Review*, 45(2), 173–196. <https://doi.org/10.1086/447660>
- Gorur, R. (2010). *Policy Assemblage in Education*. Väitöskirja. Melbourne Graduate School of Education. Melbourne: The University of Melbourne.
- Hargreaves, D. H. (1999). Revitalising Educational Research: Lessons from the Past and Proposals for the Future. *Cambridge Journal of Education* 29(2), 239–249. <https://doi.org/10.1080/0305764990290207>
- Heikkinen, A. (2004). Evaluation in the Transnational ‘Management by Projects’ Policies. *European Educational Research Journal* 3(2), 486–500. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2004.3.2.4>
- Heikkinen, A. (2005). Aikuiskasvatuksen missiot ja työnjako. Teoksessa A. Heikkinen (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*. Helsinki: Kansanvalitusseura, 255–286.
- Heikkinen, A. (2007). Fragmentation of Adult Education Research. Teoksessa R. Rinne, A. Heikkinen & P. Salo (toim.) *Adult Education – liberty, fraternity, equality? Nordic Views on Lifelong Learning*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 68–84.
- Heikkinen, A. (2012). A-luokan aikuiskasvatustiedettä. *Aikuiskasvatus* 32(1), 50–58. <https://doi.org/10.33336/aik.93969>
- Heikkinen, A. (2014). Aktivismista realismiin – ihmis- ja yhteiskuntakeskeisen aikuiskasvatuksen/ aikuiskasvatustieteen kritiikki. *Aikuiskasvatus* 34(3), 215–223. <https://doi.org/10.33336/aik.94101>
- Heikkinen, A. Pätäri, J. & Teräsahde, S. (2019). Disciplinary Struggles in and between Adult, Vocational and General Education in the Academy: Lessons from Finland. Teoksessa A. Heikkinen, J. Pätäri & G. Molzberger (toim.) *Disciplinary Struggles in Education*. Tampere: Tampere University Press, 83–115. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201906262258>
- Heikkinen, A. & Teräsahde S. (2011). *Aikuiskasvatus on tutkimisen ja asiantuntemuksen arvoinen*. Aikuiskasvatuksen tutkimusyhteistyön rakenteelliset innovaatiot (AITURI) -hankkeen loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8528-2>
- Heikkinen, H. L. T. & Tomperi, T. (2018). Mitä pitäisi ajatella (suomen) kielestä (kasvatus)tieteessä? *Kasvatus* 49(2), 167–175. https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/kasvatus_2_2018_heikkinen-tomperi.pdf (9.11.2020).
- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (4. painos). London: Routledge.
- Knott, J. & Wildavsky, A. (1991). If Dissemination is the Solution, What Is the Problem? Teoksessa D. S. Anderson & B. J. Biddle (toim.) *Knowledge for Policy: Improving Education through Research*, 214–224. London: The Falmer Press.
- Kontula, A. (2020). Tutkija ja poliitikko – voiko roolit yhdistää? *Tieteessä tapahtuu* 38(2), 1–2. <https://journal.fi/tt/article/view/91543/50436> (20.10.2020).
- Krejsler, J. B. (2017). Capturing the ‘Evidence’ and ‘What Works’ Agenda in Education: A Truth Regime and the Art of Manoeuvring Floating Signifiers. Teoksessa M.Y. Eryaman & B. Schneider (toim.) *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice*. Educational Governance Research 6. Switzerland: Springer, 21–41. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_2
- Kuosmanen, J. & Sivonen, M. H. (2020). Tiedeneuvonta poliittisen päätöksenteon tukena. *Tieteessä*

- tapahtuu* 1/2020, 14–20. <https://journal.fi/tt/article/view/89791/49055> (11.3.2020).
- Lampinen, O. (2002). Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen asema hallinnossa ja päätöksenteossa. *Tiedepolitiikka* 2/02, 15–22.
- Larsson, S. (2010). Invisible Colleges in the Adult Education Research World. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 1(1–2), 97–112. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0010>
- Lassnigg, L. (2012). ‘Use of Current Best Evidence’: Promises and Illusions, Limitations and Contradictions in the Triangle of Research, Policy and Practice. *International Journal of Training Research* 10(3), 179–203. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2012.10.3.179>
- Lassnigg, L. (2016). Complexity in a Bureaucratic-Federalist Education System. Teoksessa T. Burns & F. Köster (toim.) *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD, 115–138. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Latour, B. (1984). The Powers of Association. Teoksessa J. Law (toim.) *The Sociological Review Monograph* 32, *Power, Action and Belief. A New Sociology of Knowledge?* London: Routledge & Kegan Paul, 264–280. <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/19-POWERS-ASSOCIATIONS-GB.pdf> (21.2.2020).
- Latour, B. (1987). *Science in Action. How to Follow Scientist and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (1988). *The Pasteurization of France*. Käänt. A. Sheridan & J. Law. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (1993). *We Have Never Been Modern*. Käänt. C. Porter. *Nous n’avons jamais été modernes – essai d’anthropologie symétrique* 1991. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (1996a). *Aramis or the Love of Technology*. Käänt. C. Porter. *Aramis, ou l’amour des techniques* 1993. Cambridge (Mass.): Harvard University.
- Latour, B. (1996b). On Actor-Network Theory: A Few Clarifications. *Soziale Welt* 47(4), 369–381. <http://www.jstor.org/stable/40878163> (20.3.2020).
- Latour, B. (1999a). *Pandora’s Hope: Essays on the Reality of Science Studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Latour, B. (1999b). On Recalling ANT. Teoksessa J. Law & J. Hassard (toim.) *Actor-Network Theory and After*. Oxford: Blackwell, 15–25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1999.tb03480.x>
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry* 30(2), 225–248. <https://doi.org/10.1086/421123>
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. (2017). *Facing Gaia. Eight Lectures on the New Climatic Regime*. C. Porter (Kääntäjä). *Face à Gaïa. Huit conférences sur le nouveau régime climatique* 2015. Cambridge; Medford: Polity Press.
- Lehtonen, T. (2015). *Aineellinen yhteisö*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Locke, W. (2009). Reconnecting the Research–Policy–Practice Nexus in Higher Education: ‘Evidence-Based Policy’ in Practice in National and International Contexts. *Higher Education Policy* 22(2), 119–140. <http://dx.doi.org/doi:10.1057/hep.2008.3>
- Lubienski, C., Scott, J., & DeBray, E. (2014). The Politics of Research Production, Promotion, and Utilization in Educational Policy. *Educational Policy* 28(2), 131–144. <https://doi.org/10.1177/0895904813515329>
- Manninen, J. (2004). Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. *Aikuiskasvatus* 24(3), 196–205. <https://doi.org/10.33336/aik.93565>
- McLaughlin, T. (2000). Philosophy and educational policy: possibilities, tensions and tasks. *Journal of Education Policy* 15(4), 441–457. <https://doi.org/10.1080/026809300413446>
- Michael, M. (2017). *Actor-Network Theory. Trials, Trails and Translations*. London: Sage.
- Muhonen, R., Benneworth, P. & Olmos-Peñuela, J. (2019). From Productive Interactions to Impact Pathways: Understanding the Key Dimensions in Developing SSH Research Societal Impact. *Research Evaluation*, rvz003. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvz003>
- Ness, E. C., & Gándara, D. (2014). Ideological Think Tanks in the States: An Inventory of Their Prevalence, Networks, and Higher Education Policy Activity. *Educational Policy* 28(2), 258–280. <https://doi.org/10.1177/0895904813515328>
- Niemi, H. (2017). What Is Evidence Required for and Who Generates That Evidence in the Finnish Educational System? Teoksessa M.Y. Eryaman & B. Schneider (toim.) *Evidence and Public Good in Educational Policy, Research and Practice*. Educational Governance Research 6. Cham: Springer, 43–62. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58850-6_3
- Nurmi, K. & Kontiainen, S. (2000). Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa R. Raivola (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen*. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Helsinki: Edita, 29–50. <http://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/vaikuttavuutta-koulutukseen.pdf> (10.9.2020).
- Nyman, G. (2015). University-Business-Government Collaboration: From institutes to platforms and ecosystems. *Triple helix* 2(2), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40604-014-0014-x>
- OECD (2007). *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264033672-en>

- OKM (2019a). Jatkuva oppiminen. Verkkosivu. <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen> (21.2.2020).
- OKM (2019b). Tutkijataapaaminen jatkuvasta oppimisesta. Verkkosivu. <https://minedu.fi/tutkijataapaaminen> (1.4.2020).
- OPH (2010). *Opetushallituksen tutkimusstrategia 2010–2015*. Muistio 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Osborne, T. (2004). On Mediators: Intellectuals and the Ideas Trade in the Knowledge Society. *Economy and Society* 33(4), 430–447. <https://doi.org/10.1080/0308514042000285224>
- Pantzar, E. (2007). Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–54.
- Pawson, R. (2006). "Evidence-Based Policy: The Promise of Systematic Review." Teoksessa R. Pawson *Evidence-Based Policy: A Realist Perspective*. London: Sage, 2–16. <https://doi.org/10.4135/9781849209120.n1>
- Scott, P. (1999). The Research-Policy Gap. *Journal of Education Policy* (14)3, 317–337. <https://doi.org/10.1080/026809399286378>
- Sitra (2019). Elinikäistä oppimista uudistetaan tutkimustietoa hyödyntäen. Yhteenveto jatkuvan oppimisen uudistukseen liittyvästä tutkijataapaamisesta. Julkaistu 29.11.2019. <https://www.sitra.fi/artikkelit/elinikaista-oppimista-uudistetaan-tutkimustietoa-hyodyntaen/> (21.2.2020).
- Sitra (2020). Osaamisen aika. Julkaisut. Verkkosivu. <https://www.sitra.fi/aiheet/osaamisen-aika/#julkaisut> (1.4.2020).
- Spaapen, J. & van Drooge, L. (2011). Introducing "Productive Interactions" in Social Impact Assessment. *Research Evaluation* 20(3), 211–218. <https://doi.org/10.3152/095820211x12941371876742>
- Suoranta, J., Kauppila, J. & Salo, P. (2008). Aikuiskasvatuksen tieteellistyminen. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila, H. Rekola, P. Salo & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla: Johdatus aikuiskasvatukseen* (2. uudistettu painos). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Teräsahde, S. (tulossa). *Actor-Network Theory Approach to Studying the Imageries of the Relations of Research, Practice and Policymaking in Adult Education*. Väitöskirjan käsikirjoitus. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Tampereen yliopisto.
- Thompson, T. L. (2015). Actor Network Theory and Adult Education. *Elm Magazine* 1/2015. <https://elmmagazine.eu/articles/actor-network-theory-and-adult-education/> (30.5.2019).
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K.B., Doll, N.H. & Kraines, S.B. (2014). Beyond the Third Mission: Exploring the Emerging University Function of Co-Creation for Sustainability. *Science and Public Policy* 41 (2), 151–179. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct044>
- Tuomisto, J. (2014). Suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan arkkitehdit: Aulis Alanen ja Veli Lehtinen. Teoksessa K. Kantasalmi & M. Nest (toim.) *Valistajia, sivistäjiä, poliitikkoja ja asiantuntijoita*. Tampere: Tampere University Press, 305–340. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201706051815>
- Usher, R. & Bryant, I. (1989). *Adult Education as Theory, Practice and Research: Captive Triangle*. Lontoo: Routledge.
- Vaattovaara, J. (2013). Tutkijan identiteetit. Teoksessa U. Strellman & J. Vaattovaara (toim.) *Tieteen yleistajuistaminen*. Helsinki: Gaudeamus, 23–31.
- VN (2019a). Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. OSALLISTAVA JA OSAAVA SUOMI – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. Helsinki: Valtioneuvosto. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y (15.3.2020).
- VN (2019b). *A Study on Structures to Support Continuous Learning – International Benchmarking*. O. Oosi, M. Koramo, N. Korhonen, A-M Järvelin, T. Luukkonen, J. Tirronen, L. Jauhola. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 18/2019. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161392/18-2019%20Jatkuvan%20oppimisen%20rakenteet%20raportti%202.pdf> (1.4.2020).
- Vähämäki, J. (2010). Tieto ulos instituutiosta. *niin & näin* 4/2010, 115–119. <http://netn.fi/node/4473> (20.3.2020).
- Väliveronnen, E. (2016). *Julkinen tiede*. Tampere: Vastapaino.
- Väliveronnen, E. (2019). Tieteen vapauden ja tutkijan sananvapauden ongelmat yhä näkyvämpiä. *Tieteessä tapahtuu* 4/2019, 3–8. <https://journal.fi/tt/article/view/82811/41988> (11.3.2020).
- Ylijoki, O.-H., Lyytinen, A. & Marttila, L. (2011). Different research markets: a disciplinary perspective. *Higher Education* 62(6), 721–740. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9414-2>
- Ylikoski, P. (2000). Bruno Latour ja tieteen tutkimus. *Tiede & edistys* 25(4), 296–309.
- Yliopistolaki 24.7.2009/558. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558> (11.3.2020).
- Zanten, van, A. (2006). Evidence and Policy in Education: a complex relationship. Teoksessa T. Schuller, W. Jochems, L. Moos & A. Van Zanten (toim.) *Evidence and Policy Research*. EERJ Roundtable. *European Educational Research Journal*, 5(1), 57–70. <https://doi.org/10.2304%2Ffeerj.2006.5.1.57>
- Zukas, M. (2009). Editors, Journals and the Education of Adults: Actors and Actor-Networks. *Studies in the Education of Adults* 41(1), 1–5. <https://doi.org/10.1080/02660830.2009.11661569>

LIITTEET

Liite 1. Avainhenkilöhaastattelut ja keskustelutilaisuudet.

Aineisto	Ensisijainen toiminta	Tehtävänimike
Haastattelut	Tutkimus	aikuiskasvatuksen professori
	Tutkimus	erityissuunnittelija, Koulutuksen arviointisihteeristö (tutkija)
	Politiikanteko	opetusneuvos
	Tutkimus	aikuiskasvatuksen professori emeritus
	Käytäntö	työväenopiston rehtori
	Käytäntö	ammattiliiton koulutusosaston osastopäällikkö ja kansanopiston rehtori
	Politiikanteko	opetusneuvos
	Käytäntö	kansainvälisten asioiden koordinaattori aikuis- ja ammattiopistossa
	Käytäntö	vapaan sivistystyön yhteisjärjestön toiminnanjohtaja
	Käytäntö	toimitusjohtaja, aikuiskoulutuksen kehittämissyhtiö ja aikuiskoulutuksen kansainvälinen kehittämissyhtiö
	Käytäntö	kehittämispäällikkö yliopistossa
Keskustelutilaisuudet	Käytäntö	Kasvatustieteilijäpäivä, SPECIA
	Käytäntö	Vapaan sivistystyön ajankohtaispäivät, VSY
	Käytäntö	Ajantasaseminaari, KOL
	Tutkimus (+ politiikanteko & käytäntö)	European research triennial conference, ESREA
	Tutkimus (+ käytäntö)	Ammattikasvatuksen ja ammatillisen koulutuksen tutkimuspäivät, OTTU
	Tutkimus	Kasvatustieteen päivät, FERA
	Tutkimus (+ käytäntö)	3rd TQF Research Seminar, VET&Culture network -tutkimusverkosto, Tampereen yliopisto
	Käytäntö (+ tutkimus)	Vapaan sivistystyön kehittämispäivät, VST

Instituutioiden lyhenteet

ESREA The European Society for Research on the Education of Adults

FERA Suomen kasvatustieteellinen seura

KOL Kansalaisopistojen liitto

OTTU Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura ry

SPECIA Asiantuntijat ja esihenkilöt ry

VST Vapaa sivistystyö ry

VSY Vapaan sivistystyön yhteisjärjestö ry


SATU HEIMO, KATRIINA TAPANILA,
ANNA OJAPELTO & ANJA HEIKKINEN

”Voimaannuttava vapaaehtoinen vertaisohjaus” aikuiskasvatuspolitiikkaa muovaamassa

Esimerkki maahanmuuttajien työllistämishankkeesta



Vapaan sivistystyön hankkeessa koulutettiin vertaisohjaajia pitkään työelämästä poissa olleille maahanmuuttajille. Koulutus voimaannutti vertaisohjaajia, mutta lisäsi heidän ja vertaisryhmien osallistujien välistä etäisyyttä, mikä puolestaan heikensi osallistujien mahdollisuuksia saada tukea ryhmästä. Vertaisuuden, voimaantumisen ja vapaaehtoisuuden hankesanoista voi edistää aikuiskasvatuksen työvoima- ja sosiaalipoliittista tulkintaa.

 Aikuisten työllistymisen edistäminen on yhä tärkeämpi tavoite aikuiskasvatuspolitiikan ylikansallisissa ohjelmissa. Euroopan unionin (EU) maahanmuutto-, pakolais- ja integraatiopolitiikka tavoittelee ensisijaisesti maahanmuuttajataustaisten aikuisten työllistävyyden parantamista (Darvas, Wolff, Chiacchio, Efstathiou & Goncalves Raposo 2018). Aikuiskasvatuspolitiikan kannalta oleellista on, että toimenpiteitä määrittelee koulutuspolitiikan sijaan sosiaali- ja työllisyyspolitiikka.

Unionissa maahanmuuttajien koulutuksen taloudellista tukea hallinnoi työllisyys-, sosiaali- ja osallisuusasioiden pääosasto (Euroopan komissio 2020a). Yksi sen keskeisiä välineitä on Euroopan sosiaalirahasto (ESR), joka on vuodesta 1957 asti tukenut ohjelmillaan työllistymistä ja työmarkkinoiden toimivuutta jäsenvaltioissa. ESR keskittyy tasa-arvoon, syrjäytymisen ehkäisyyn ja osallistamiseen sekä työntekijöiden valmiuksien ja työmarkkinoiden rakenteiden kehittämiseen. Sen ohjelmat on kohdistettu

kulloinkin eniten tukea tarvitseviksi määritetyille ryhmille, kuten työttömille, nuorille, ikääntyneille, naisille ja maahanmuuttajille. (Euroopan komissio 2020b.)

ESR on unionille yksi sen tärkeimpiä inhimilliseen pääomaan investoinnin välineitä. Joissain Euroopan maissa jopa 90 prosenttia työvoimapolitiittisten toimenpiteiden kustannuksista katetaan ESR-rahoituksella pääosin kilpailtujen hankkeiden kautta. (Euroopan komissio 2016.) Suomessa EU:n ja erityisesti ESR:n rahoittamista hankkeista on tullut tärkeimpiä aikuisten maahanmuuttajien kotoutumisen edistäjiä.

‘Kotouttaminen’ on omaksuttu Euroopan unionissa käytetyn *integration*-termin suomenkieliseksi hallinnolliseksi vastineeksi. Työ- ja elinkeinoviranomaiset hallinnoivat Suomen kotouttamispolitiikkaa, vaikka kotoutumiskoulutuksen tavoitteista on vastuussa opetushallinto. Kotouttavaa ESR-rahoitusta kohdennetaan työllistymistä edistäviin ja koulutus-hankkeisiin, vaikka käytännössä niiden tavoitteet ovat lähes samanlaiset.

Maahanmuuttajille suunnatut hankkeet ovat kuitenkin kiistanalaisia jo pelkästään sen vuoksi, että termi ‘maahanmuuttaja’ on moniselitteinen. Sitä voidaan pitää yksinkertaistavana, ja lisäksi sen käyttö voi toiseuttaa ihmisiä kuvaamalla heidät sisäisesti yhdenmukaisena ryhmänä tai asettamalla heidät objektin asemaan (ks. Dervin & Keihäs 2013, 10; ks. myös Davies 1989, 238–241; Nylund & Yeung 2005, 27). Maahanmuuttajat ovat heterogeeninen ryhmä ihmisiä, jotka ovat saapuneet Suomeen eri syistä ja joista osalla on Suomen kansalaisuus ja sujuva kielitaito. Käytämme maahanmuuttaja-termiä kuitenkin tässä artikkelissa, sillä se on vakiintunut maahanmuutosta käytävään keskusteluun.

EU-ohjelmat pyrkivät hankkeillaan ratkaisemaan maahanmuuttajia koskevia haasteita, joista tärkeimpänä pidetään usein työllistymistä. Työllistymisvaikeuksien syynä pidetään usein yksilön puutteellisia valmiuksia ja kykyjä, jolloin ratkaisuna on koulutuksen lisääminen (Silvennoinen 2011). Monet tutkijat kuitenkin peräänkuuluttavat myös yhteiskunnan vastuuta ja työmarkkinoiden joustavuutta (Ahmad 2005; Wrede, Nordberg & Forsander 2010).

Suomessa yhä useammissa työllistymishankkeissa käytetään välineinä vertaisuutta ja voimaannuttamis-

ta (EU 2020; Kotouttamisen osaamiskeskus 2020). Kun hyvinvointipalvelut yhä voimakkaammin siirtyvät julkiselta yksityiselle ja kolmannelle sektorille, hankkeet näyttävät kansalaisjärjestöjen ja vapaan sivistystyön organisaatioiden näkökulmasta houkuttelevina keinoina oikeutta ja rahoittaa omaa toimintaa. Aikuiskasvatukseen ja vertaisoppimiseen pohjautuvan asiantuntemuksensa ansiosta vapaan sivistystyön organisaatiot voivat kilpailla kotouttamisen projektimarkkinoilla. Rahoituksellaan maahanmuuttajia työllistävät EU-ohjelmat samanaikaisesti ohjaavat toimijoita omaksuma niiden taustalla olevat poliittiset tavoitteet. Siitä, miten EU-rahoitteiset – usein vertaisuuden ja voimaantumisen kautta työllistymiseen tähtäävät – hankkeet muovaavat aikuiskasvatuksen sanastoa ja aikuiskasvatustieteitä, on kuitenkin niukalti tutkimusta.

Tarkastelemme tässä artikkelissa ESR-rahoitteista hanketta, jossa koulutettiin maahanmuuttajataustaisia vapaaehtoisia vertaisohjaajiksi eli – kuten heitä hankkeessa kutsuttiin – ‘työelämäohjaajiksi’ vertaisryhmiin, joiden tarkoitus oli edistää pitkään työelämästä poissa olleiden maahanmuuttajien työllistymistä vertaisuuden ja voimaannuttamisen avulla. Hanketta koordinoi vapaan sivistystyön organisaatio, ja se toteutettiin yhdessä ammatillisten aikuisoppilaitosten, maahanmuuttajajärjestöjen, työ- ja elinkeinotoimiston (TE-toimisto) ja ammatilliton kanssa. Koska tarkasteltu hanke on yksi tuhansista ESR-rahoitetuista hankkeista, ja sen toteuttajat tekivät parhaansa tavoitteiden saavuttamiseksi, ei hankkeen ja sen toimijoiden yksilöiminen ole tässä artikkelissa tarkoituksenmukaista.

Keräsimme toimintatutkimuksellista lähestymistapaa soveltaneen seuranta- ja arviointitutkimuksen empiirisen aineiston vuosina 2018–2019. Menetelmänä käytimme osallistuvaa havainnointia, haastatteluja ja itsearviointeja.

Kysymme, mitä esimerkkihankkeessa muodostetut tulkinnat vertaisuudesta, voimaantumisen ja vapaaehtoisuudesta merkitsevät aikuiskasvatustieteiden muovaantumisen kannalta. Hankkeen kokonaisarviointia ja hyödyllisyyttä maahanmuuttajien työllistymiselle on käsitelty muissa hanketta koskevissa julkaisuissa (Heimo 2019; Tapanila, Ojapel-

ESR-HANKKEILTA EI EDELLYTETÄ NIISSÄ KÄYTETTÄVIEN KÄSITTEIDEN PERUSTELEMISTA TAI PROBLEMATISOINTIA.

to & Heimo 2020; Heimo, Tapanila, Ojapelto & Heikkinen 2020). Tarkastelumme kohteena on vain yksi hanke, mutta siinä käytetty sanasto ja maahanmuuttajien työllistymiseen tähtäävät tavoitteet ovat tyyppillisiä ESR:n rahoittamille hankkeille. Siksi sitä voi käyttää esimerkkinä tarkasteltaessa sanastojen merkitystä aikuiskasvatustalouden muutoksessa.

VERTAISUUS AIKUISKASVATUKSEN VAPAAEHTOISPALVELUISSA

ESR-hankkeilta ei edellytetä niissä käytettävien käsitteiden perustelemista tai problematisointia. Aikuiskasvatuksen perinteissä korostetaan laajasti itseohjautuvuutta, omaehtoista järjestäytymistä ja aikuisoppijoiden välisiä demokraattisia suhteita (Nordhaug 1986; Rinne, Heikkinen & Salo 2007). Pohjoismaisen vapaan sivistystyön perinteissä aikuisten itsenäisen ja omaehtoisen, vapaaehtoisen kollektiivisen itsekasvatuksen sivistyksellisenä tavoitteena on kehittää dialogisia ja tasa-arvoisia suhteita eli vertaisuutta osallistujien välille (esim. Pätäri, Teräsahde, Harju, Manninen & Heikkinen 2019). Koska tarkastelemaamme hanketta koordinoi vapaan sivistystyön organisaatio, siltä saattoi odottaa suomalaiselle aikuiskasvatukselle ominaisia sanastoja.

Vastatessaan ESR-ohjelman odotuksiin hanke näytti kuitenkin omaksuvan yhteiskunnassa yleistyneitä sanastoja vapaaehtoisuudesta ja vertaisuudesta. Uusliberalistiseksi kutsutun poliittisen käänteen myötä sosiaali-, terveys- ja työllisyyspalveluita on siirretty yksityisen tai kolmannen sektorin vastuulle, ja niitä tarjotaan tukea tarvitseville vapaaehtois- tai vertaistoimintana (esim. Eräsaari 2006). Muutosta on oikeutettu tarpeella löytää vaihtoehto hierarkkisille ja byrokraattisille julkisille palveluille (Nylund 2000),

mutta sitä on myös pidetty välttämättömänä kestävämmien julkisten menojen vuoksi (Cullen 2017).

Vapaaehtoistoiminnan määrittelyt, päämäärät ja prioriteetit heijastelevat usein talouden käänteitä, kuten työttömyyden kasvua. Esimerkiksi Suomessa työttömyyden raju lisääntyminen 1990-luvulla johti vapaaehtoistyön, vertaisryhmien ja työttömiä tukevien yhdistysten määrän lisääntymiseen (Nylund 2000, 100). Kun kotoperäinen työttömyys on supistunut, vapaaehtois- ja vertaistoiminnan fokus on siirtynyt etenkin humanitaarisen ja Euroopan unionin ulkopuolisen maahanmuuton aiheuttamien taloudellisten, sosiaalisten ja koulutuksellisten haasteiden ratkaisemiseen.

Sosiaali-, terveys- ja työllisyyspalveluissa vapaaehtoisuus ja vertaisuus tarkoittavat auttamista ja tukemista, jotka tyyppillisesti toteutuvat oma-apuryhmissä. Niissä ihmisen katsotaan olevan yhtä aikaa sekä tarvitseva että itsenäinen, tukea antava ja saava. Kokemuksellista oppimista oma-apuryhmissä tutkineen Thomasina Borkmanin (1999, 14, 16) mukaan oma-apuryhmien tulisi muodostua ihmisistä, joilla on samanlaisia kokemuksia ja erityistietoa avuntarpeesta sekä halua oppia yhdessä ja tulkita uudelleen kokemuksiaan. Vapaaehtoispalvelujen suhdetta julkisiin sosiaali- ja terveyspalveluihin tutkineen Marianne Nylundin (2000) mukaan oma-apuryhmit edustavat keskinäiseen tukeen perustuvaa horisontaalista auttamista, kun puolestaan vapaaehtoistoiminta edustaa vertikaalista, ”ylhäältä alas” auttamista. Vertaisten välinen tuki ja vapaaehtoinen auttaminen eroavat siten merkitykseltään toisistaan. (Nylund 2000, 32–35.)

Sosiaali- ja terveysalalla vertaisryhmiä voi muodostua iän, työn, ammatin tai elämäntavan ympärille, mutta ne voivat myös perustua tarpeeseen käsitellä kriisiytyneitä elämäntilanteita, sairastumista tai menetyksiä vastavuoroisesti (Hyväri 2005, 214–215). Samoin maahanmuuttajataustaisuus tai sama äidinkieli voi yhdistää vertaisryhmiä.

Autetuksi tulemista yhteiskunnallisena ilmiönä tutkineen Liisa Hokkasen (2003) mukaan ryhmien toimivuus edellyttää ryhmätoiminnalta monenlaisia ominaisuuksia, koska vertaisuus on eri ryhmissä muodostunut eri syistä. Näitä ovat esimerkiksi avoimuus, tapaamisten välinen intensiteetti, autonomia ja ryhmien sisäinen homogeenisuus.

Toimivuuteen vaikuttavat lisäksi yhdistävän asian hyväksyttävyyden ja yleisyys, elämäntilanteen kesto tai akuuttuus sekä vertaisryhmän organisoitumisen tapa. Jos osallistujien kokemusten, tavoitteiden ja vertaisuuskäsitysten erilaisuutta ei oteta huomioon, vertaisuus voi kaventua me-hengen tuottamiseen ja kokemusten samankaltaistamiseen. (Hokkanen 2003, 267–270.) Jos näkemyserot toiminnan tavoitteista ja merkityksestä ovat ryhmän sisällä liian suuret, ryhmäläiset eivät todennäköisesti halua osallistua toimintaan (Borkman 1999, 16).

KOKEMUSASIAINTUNTIJUUS VOIMAANNUTTAJANA

’Voimaantuminen’ kuuluu suomalaisen – ja pohjoismaisen – aikuiskasvatuksen uudissanastoon. Perinteisesti on puhuttu omaehtoisesta, vapaasta ja vastuullisesta sivistymisestä, joka edistää yksilöllistä, yhteisöllistä ja kansallista itsetoteutusta, kansanvaltaa ja tasa-arvoa (esim. Pätäri ym. 2019).

Voimaantumisen ja valtautumisen sanastot sulautuivat aiempaan sanastoon 1970-luvun kansainvälisen nuoriso-, opiskelija- ja työväenliikkeen sekä 1980-luvun kokemuksellisten ja emansipatoristen aikuiskasvatusteorioiden vaikutuksesta. Oleellista voimaantumisessa olivat edelleen persoonallisen ja kollektiivisen prosessin yhteenkietoutuneisuus ja tasa-arvoisen ja demokraattisen kansalaisuuden tavoittelu. Sanasto on omaksuttu eri painotuksin aina vapaasta sivistystyöstä aikuiskoulutukseen, henkilöstön kehittämiseen ja yliopisto-opetukseen asti. (esim. Siitonen 1999; Kurki 2015.)

Aikuiskasvatuksessa voimaantumiskeskustelut ovat olleet vahvimmillaan sosiaalipedagogisissa suuntauksissa. Sen yksi merkittävä auktoriteetti on kasvatustutkija Paolo Freire (1985) ja hänen sortettujen pedagogiikkansa, jossa ihmiset kasvavat tietoisuuteen refleктоimalla omaa elämäntilannettaan. Freiren ajatuksista ponnistavassa voimaantumisen tulkinnassa vapautta rajoittavien olojen ymmärtäminen mahdollistaa niiden ylittämisen, mistä seuraa parempi elämänlaatu ja oikeudenmukaisempi yhteiskunta (Hämäläinen & Kurki 1997, 207–214).

Euroopan unionin maahanmuuttajien kotouttamisen ja työllistymisen edistämisen politiikoissa ja sitä tavoittelevien hankkeiden ESR-rahoituksessa korostuu työllistyminen. Työllistymistavoitteisiin pääsemisessä painotetaan voimaantumisen psykologista ja yksilöllistä tulkintaa. Omaehtoisesta ja yhteisöllisestä voimaantumisen sijasta siinä korostuu voimaannuttaminen, jota pidetään keinona kannustaa projektien osallistujia ottamaan aktiivisesti vastuuta omasta tilanteestaan ja motivoida heitä hankkimaan tiettyjä työllistymisen kannalta tärkeitä taitoja (Vesterberg 2015, 11). Koska ’voimaantuminen’ on positiivinen ja aikuiskasvatuksellisesti hyväksytty käsite, hankkeiden aikuiskasvatustoimijoista voi olla houkuttelevaa käyttää sitä työllistymisanaston sijasta.

Psykologinen voimaantuminen ymmärretään amerikkalaisen psykologian professorin Marc Zimmermannin (1995) määritelmän mukaan yksilöllisenä prosessina, jossa ihmisistä tulee oman elämänsä aktiivisia subjekteja. Voimaantuessaan he tulevat tietoisiksi omasta osaamisestaan, osallistuvat aktiivisesti yhteisöön ja ymmärtävät ympäröivää yhteiskuntaa. Vertaisryhmät voivat edistää yksilöiden voimaantumista tarjoamalla heille mahdollisuuksia kehittää itseään ja oppia uusia taitoja. Ne luovat mahdollisuuksia yhteisölliseen toimintaan laajentamalla sosiaalisia verkostoja ja opettamalla johtamistaitoja. (Zimmermann 1995, 582–584.) Myös voimaantumista identiteettityönä tutkinut Salme Hänninen (2006, 192) kuvaa, miten kokemus ryhmäjäsenyydestä voi voimaannuttaa, koska jaetut kokemukset ja kokemusten refleктоiminen toimivat peilinä ihmisen rakentaessa identiteettiään.

Kotouttamisohjelmissa vertaisryhmätoiminnan oletetaan tukevan maahanmuuttajien voimaantumista vahvistamalla heidän pystyvyyden tunnettaan ja myönteistä minäkuvaansa. Vertaisryhmätoiminta voi kuitenkin vaikuttaa vieläkin syvällisemmin maahanmuuttajien osallisuuden tunteisiin ja normatiivisiin oletuksiin hyväksytystä yhteiskunnan jäsenyydestä. Esimerkiksi ”Digipolku töihin” -hankkeessa vertaisohjaajina toisille maahanmuuttajille toimineet maahanmuuttajat saivat kokemuksen ”suomalaisena olemisesta”, minkä katsottiin vaikuttavan myönteisesti heidän kotoutumiskokemuksiinsa (Päällysaho, Saunela & Pesonen 2019, 53–59).

Maahanmuuttajanaisten kotoutumista tutkinut Saraleena Aarnitaival (2012, 181–184) korostaa maahanmuuttajien voimaantumisessa osallisuutta, jossa tiedon saaminen ja jakaminen sekä kokemus omasta tarpeellisuudesta yhteisölle kietoutuvat yhteen. Maahanmuuttajien odotetaan voivan muuttua palvelujen käyttäjistä niiden tarjoajiksi, kunhan he saavat tietoa, jonka avulla he voivat tukea muita tai kykenevät kääntämään heikkoutensa vahvuudeksi (Handy & Greenspan 2009, 969; Sloomies & Kampen 2017, 1910). Vapaaehtoistoiminta voi tarjota maahanmuuttajille lisäksi uusia rooleja, pääsyn työmarkkinoille tai yhteiskunnalliseen osallisuuteen (Khorostianov & Remennick 2017, 345; Kosic 2007, 21; Schedler & Glastra 2000, 61).

Niin sosiaali- ja terveysalalla kuin kotouttamisohjelmissakin 'kokemusasiantuntijuudesta' on tullut uusi nimike marginalisoitujen ryhmien vapaaehtoiselle voimaantumista edistävälle yhteiskunnalliselle aktiivisuudelle. Kokemusasiantuntijoina maahanmuuttajat siirtyvät apua tarvitsevien kategoriasta yhteiskunnallisiksi toimijoiksi. (ks. Jones & Pietilä 2018, 308–309.) Kokemusasiantuntijuuden oletetaan rakentavan siltaa ammatillisten auttajien ja avunsaajien välille. Sen tulisi tasa-arvoistaa palveluiden käyttäjien ja ammattilaisten välistä suhdetta, sillä kummallakin ajatellaan olevan asiantuntijuutta, vaikka palveluiden käyttäjillä se perustuukin kokemukseen ja asiantuntijoilla koulutukseen (McLaughlin 2009, 1101–1114).

Kokemusasiantuntijoita koulutetaan vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin. Kokemukseen pohjautuva suoritus ammattimaistuu, vaikka samanaikaisesti kokemusasiantuntijoiden tulisi pysytellä palveluiden käyttäjän tai vertaisen asemassa. Koulutuksen avulla he kuitenkin rakentavat osaamistaan, mikä yleensä erottaa heidät edustamistaan ihmisistä. (Alm Andreassen, Breit & Legard 2014, 333–336.) Vapaaehtoistoiminnan piirissä tapahtuu myös vallankäyttöä ja hyödyntämistä (Nylund & Yeung 2005, 26, 30). Esimerkiksi kotouttamishankkeissa vertaisryhmille siirretään vastuuta kotouttamispolitiikan tavoitteiden mukaisesta maahanmuuttajien osallistamisesta.

ESIMERKKIHANKKEEN TUTKIMUSASETELMA JA MENETELMÄT

Tutkimamme hankkeen tavoite oli kouluttaa vapaaehtoisia työelämäohjaajia ohjaamaan maahanmuuttajien – etenkin pitkään poissa työelämästä olleiden maahanmuuttajanaisten – työllistymistä edistäviä vertaisryhmiä. Työelämäohjaajien koulutus suunnattiin erityisesti maahanmuuttajataustaisille henkilöille, joilla oli kokemusta suomalaisesta työelämästä ja halua tukea muita maahanmuuttajia. Kouluttajina toimivat suomea äidinkielenään puhuvat hanketoimijat ja hankkeen kumppaniorganisaatioiden, kuten ammattiliiton ja maahanmuuttajien asiantuntijajärjestön, kouluttajat, joista osa oli aikuiskasvatuksen ammattilaisia. Koulutus kesti 25 tuntia ja sisälsi lisäksi itseopiskelua. Koulutuksen teemoja olivat suomalainen työelämä, työnhaku, vertaisuus, kulttuurienvälinen vuorovaikutus ja vertaisryhmän ohjaus. Hankkeen aikana 45 osallistujasta 36 suoritti koulutuksen loppuun ja sai todistuksen ja sähköisen osaamiskertomuksen vertaisryhmäohjauksen osaamisesta.

Koulutuksen jälkeen 17 työelämäohjaajaa ohjasi vapaaehtoisina vertaisryhmiä, jotka pyrkivät parantamaan osallistujien työelämävalmiuksia ja suomen kielen taitoa. Kukin vertaisryhmä tapasi kerran viikossa tai kahdessa viikossa, yhteensä viidestä kahdeksaan kertaa. Tapaamiset kestivät kahdesta neljään tuntiin. Hankkeen aikana toteutettiin 18 vertaisryhmää, jotka muodostettiin TE-toimiston ja maahanmuuttajajärjestöjen avustuksella. Niihin osallistui yhteensä 126 maahanmuuttajaa, jotka edustivat eri sukupuolia ja monenlaisia etnisiä taustoja ja joiden työelämävalmiudet ja työllistymismotivaatiot olivat vaihtelevia. Vertaisryhmät kokoontuivat hankkeessa mukana olleiden oppilaitosten, järjestöjen ja monikulttuuristen kohtaamispaikkojen tiloissa, joihin joillakin osallistujilla oli ennestään kontakti.

Hankkeen tarkoitus oli, että vertaisryhmiä ohjaisivat kaksi hankkeessa koulutettua työelämäohjaajaa. Lisäksi ryhmässä vieraili suomea äidinkielenään puhuvia asiantuntijoita alustamassa käsiteltävistä teemoista. Hankkeen puolivälissä kuitenkin huomattiin, että joidenkin työelämäohjaajien taidot eivät riittäneet ohjaamaan haastavassa elämän-

tilanteissa olevia osallistujia. Niinpä ammatillista ohjausosaamista ja pitkäaikaista maahanmuuttajatyön kokemusta omaavat hanketoimijat ryhtyivät ohjaamaan ryhmiä työelämäohjaajien pareina alkuvuodesta 2019.

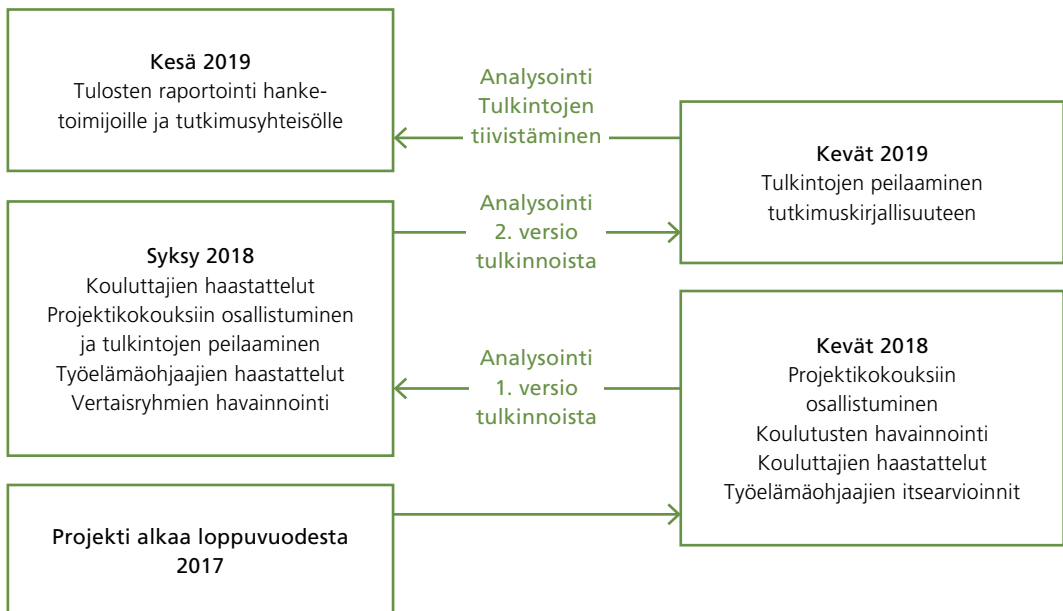
Noin puolessa hankkeen vertaisryhmistä oli lopulta mukana ammattilaisohjaaja. Ohjaajien välisessä roolituksessa ammattilaisohjaajan tietämys kohdistui Suomen koulutusjärjestelmään ja työelämään, kun taas työelämäohjaajan asiantuntemus nojasi kokemukseen maahanmuuttajuudesta ja työnhausta Suomessa.

Hankeessa toteuttamamme seuranta- ja arviointitutkimuksen tarkoitus oli tukea hanketta kehittämään toimiva maahanmuuttajien työllistymistä edistävä malli (Tapanila ym. 2020). Sen metodologinen lähestymistapa oli toimintatutkimus. Ymmärsimme sen interaktiivisena prosessina, jossa yhdessä hanketoimijoiden kanssa etsittiin hyviä käytäntöjä yhdistämällä yhteinen ongelmanratkaisu aineistolähtöiseen analyysiin (Reason & Bradbury 2001; Denscombe 2010). Tutkijoina osallistuimme hankekokouksiin, koulutuksiin ja vertaisryhmiin sekä olimme aktiivisesti mukana kaikissa hankkeen vaiheissa. Roolimme

oli sanallistaa toiminnassa näkyväksi tullutta hiljaista tietoa, jotta sitä oli mahdollista analysoida, käsitellä ja kehittää (ks. Heikkinen 2010, 215).

Artikkelissamme käsiteltävät tulkinnot (Heimo 2019) pohjautuvat kokonaistutkimusta pienempään aineistoon, joka oli kerätty osallistuvan havainnoinnin, puolistrukturoitujen haastattelujen sekä työelämäohjaajien itsearviointien avulla. Havainnointiaineisto työelämäohjaajien koulutuksista (28 tuntia) ja vertaisryhmistä dokumentoitiin kenttämuistiinpanoihin kahden tutkijan voimin. Lisäksi toteutettiin 15 haastattelua, joista kertyi yli 110 sivua litteroitua tekstiä. Haastateltavana oli kuusi kouluttajaa viidestä organisaatiosta, neljä vapaaehtoista työelämäohjaajaa ja muut projektitoimijat ja yhteistyökumppanit, joihin kuului viisi henkilöä kolmesta organisaatiosta. Haastattelut kestivät arviolta tunnin ja käsitelivät työelämäohjaajien koulutusta ja vertaisryhmiä. Kouluttajilta kysyttiin lisäksi heidän aiemmista hankekokemuksistaan ja oppimisen tukemisesta. Työelämäohjaajat täyttivät itsearviointeja koulutuksen alussa ja lopussa.

Toimintatutkimukselle tyypillisesti tutkimusprosessi koostui useista toistuvista suunnittelun, aineiston hankinnan, analysoinnin ja toiminnan reflektoin-



Kuvio 1. Aineiston hankinnan, analyysin ja tulkintojen muodostamisen prosessi.

TYÖELÄMÄOHJAAJAT PITIVÄT VAPAAEHTOISUUTEEN POHJAUTUVAA AKTIIVISUUTTAAN ITSESTÄÄN SELVÄNÄ, MUTTA OLETTIVAT OSALLISTUJIEN JÄÄVÄN RYHMISTÄ POIS NIIDEN VAPAAEHTOISUUDEN TAKIA.

nin spiraaleista (ks. Heikkinen 2010). Tutkimustamme voi kuvata dekonstruktiivis-hermeneuttiseksi toimintatutkimukseksi. Havaintomme työelämäohjaajien koulutuksessa ohjasivat meitä keskittämään huomiomme aineistossa esiintyviin kouluttajien ja työelämäohjaajien esittämiin vertaisuutta, voimaantumista ja vapaaehtoisuutta koskeviin tulkintoihin ja sanavalintoihin. Samanaikaisesti me tutkijat sanallistimme esiyymmärrystämme vertaisuudesta, voimaantumisen ja vapaaehtoisuudesta (ks. Nikander 2002, 1–2). Aloimme systemaattisesti hakea aineistosta kyseisiä teemoja koskevia kuvauksia, joiden ristiriitaisuuksia ja jännitteitä purimme ja avasimme analyysin eri vaiheissa dekonstruktiivisella luennalla (ks. Niikko 2018; Royle 2003). Yksi aineistossa ilmenneitä ristiriitaisuuksia oli esimerkiksi se, että työelämäohjaajat pitivät omaa vapaaehtoisuuteen pohjautuvaa aktiivisuuttaan itsestään selvänä, mutta olettivat osallistujien jäävän ryhmistä pois niiden vapaaehtoisuuden takia.

Työelämäohjaajakoulutuksen päätyttyä teimme ensimmäisen version tulkinnoista, joiden pohjalta muodostimme haastattelukysymykset työelämäohjaajille. Keskustelimme tulkinnoista hanketoimijoiden kanssa työelämäohjaajakoulutuksia ja vertaisryhmätoimintaa käsittelevissä projektikokouksissa. Avasimme niissä tulkinnan taustalla olevaa aikuiskasvatuksellista teoreettista keskustelua esimerkiksi tuomalla esille vertaisryhmien osallistujien toimijuuden ja oppimisen vastavuoroisuuden merkityksen. Testasimme muodostamiamme tulkintoja

havainnoimalla työelämäohjaajien ja osallistujien välistä vuorovaikutusta vertaisryhmissä. Uuden haastattelu- ja havainnointiaineiston sekä projektikokouksissa käymiemme keskustelujen pohjalta rakensimme tulkinnoista toisen version, jonka asetimme vuoropuheluun aiemman tutkimustiedon kanssa (ks. Jardine 2006, 279).

Vertaisuudesta, vapaaehtoisuudesta ja voimaantumisenesta tehdyissä tulkinnoissa hyödynsimme koko aineistoa, joskin tärkeintä niiden muodostamisessa oli koulutuksia ja vertaisryhmiä koskeva havainnointiaineisto. Tulkintamme perustuvat vuonna 2018 kerättyyn aineistoon, joten ne jättävät huomiotta sen, että vertaisryhmiä kehitettiin vuonna 2019 muodostamalla ammattilaisohjaajista työelämäohjaajien pareja.

VERTAISUUDEN, VOIMAANTUMISEN JA VAPAAEHTOISUUDEN MONINAISUUS

Aineistojen analyysin ja tulkintoja koskevan keskustelun pohjalta muodostimme kolme työelämäohjaajien koulutuksen aikana ja vertaisryhmissä rakentunutta vertaisuuden, vapaaehtoisuuden ja voimaantumisen tulkintaa (vrt. Heimo 2019).

Työelämäohjaajien koulutusten havainnointiaineistoihin perustuvat tulkinnat kuvaavat työelämäohjaajille annettuja ja heidän itse ottamiaan roolitoiveita ja odotuksia. Vertaisryhmien havainnointiaineistosta ja myöhemmistä kouluttajien ja työelämäohjaajien haastatteluista puolestaan tulee esille todellisuuden moniulotteisuus ja ennakoitua suurempi haastavuus, minkä seurauksena tulkintoja täydennettiin.

Nimesimme työelämäohjaajakoulutuksessa rakentuneet tulkinnat 1) vastuuntuntoiseksi vertaisuudeksi, 2) voimaantuneeksi kokemusasiantuntijuudeksi ja 3) itseohjautuvaksi uraorientoituneisuudeksi. Vertaisryhmissä tulkinnat muovautuivat seuraavasti: vastuuntuntoinen vertaisuus näyttäytyi uupuneena ohjaajuutena, voimaantunut kokemusasiantuntijuus etäänntyneenä opettajuutena ja itseohjautuva uraorientoituneisuus yli-innokkaana aktiivointina. Eri konteksteissa vertaisuutta, vapaaehtoisuutta ja voimaantumista koskevat tulkinnat saivat erilaisia ulottuvuuksia. Tulkinnat eivät viittaa yksit-

täisiin henkilöihin vaan ovat synteesejä havainnointi- ja haastatteluaineistosta. Yksittäinen työelämäohjaaja saattoi siis samanaikaisesti puhua itsestään sekä vertaisena että esikuvana osallistujille.

Vastuuntuntoisesta vertaisuudesta uupuneeseen ohjaajuuteen

Työelämäohjaajien ilmaisema tärkein syy hakeutua koulutukseen oli halu auttaa muita maahanmuuttajia työllistymään ja kotoutumaan. Vertaisuutta kuvattiin jaetuksi ymmärrykseksi haasteista, joita maahanmuuttajataustaiset osallistujat ja ohjaajat olivat joutuneet Suomessa kohtaamaan. Ohjaajat halusivat antaa takaisin apua, jota he olivat itse saaneet tullessaan maahanmuuttajina Suomeen. Työelämäohjaajat pitivät vertaisuutta samanaikaisesti sekä horisontaalisena tukemisena että vertikaalisena ”ylhäältä alas” auttamisena (vrt. Nylund 2000).

Jo koulutuksen alussa työelämäohjaajia huolestutti vertaisryhmien osallistujien selviytyminen, koska heillä itselläänkin oli ollut työllistymisessä haasteita. Ohjaajat ottivat tulevan ohjaustehtävänsä vakavasti ja olivat hyvin sitoutuneita tehtäväänsä: he pohtivat, millainen on heidän vastuunsa hankkeen tavoitteeksi asetetusta osallistujien työllistymisestä tai opiskelemaan pääsystä. Ohjaajat myös pohtivat vertaisryhmien mahdollisia haastavia tilanteita ja mahdollisuuksia saada itse tukea, vapaa-aikaa ja sijaisia.

Koulutuksen aikana työelämäohjaajat puhuivat ”meistä” kuvatessaan vertaisryhmien osallistujien oletettuja, heidän itsensä kokemia toiveita ja tarpeita. ’Meisyyden’ eli vertaisuuden vahvistamisen sijaan jotkut kouluttajat kuitenkin ohjasivat työelämäohjaajia näkemään kouluttajat ja työelämäohjaajat ”meinä” ja osallistujat ”heinä”, kuten havainnointiesimerkissä kotoutumisen edellyttämästä sopeutumisesta suomalaisen yhteiskuntaan:

Kouluttaja 1: ”Joskus ryhmäläisten mielipiteet eivät sovi suomalaisen yhteiskuntaan.”

Työelämäohjaaja: ”Mutta me maahanmuuttajat ajattelemme eri tavalla kuin suomalaiset. Ehkä siinä ei meidän mielestämme ole mitään ihmeellistä.”

Kouluttaja 2: ”Eikä kaikki suomalaisetkaan ole samanlaisia keskenään.”

Kouluttaja 1: ”Tällä tarkoitin sitä, että joskus heillä [maahanmuuttajilla] on mielipiteitä tai uskomuksia, jotka eivät edistä kotoutumista. [--] Väärän tiedon levittämistä ei voi hyväksyä. Oikaise ryhmäläisiä faktatiedolla.”

Koulutuksessa vertaisryhmien ohjausta käsiteltiin ristiriitaisesti, kun ”meidän” ja ”heidän” ohella käytiin kategorisoivaa keskustelua maahanmuuttajista, joita olivat osallistujat ja suurin osa työelämäohjaajista, sekä suomalaisista, joita olivat kouluttajat. Lisäksi jotkut työelämäohjaajat samaistivat itsensä suomalaisiin. He kertoivat sopeutuneensa elämään Suomessa ja omaksuneensa suomalaisia tapoja, joita he aluksi pitivät omituisina. Kouluttajatkin luonnehtivat työelämäohjaajia kotoutuneiksi, ”polkua eteenpäin menneiksi” ja ”sopeutuneiksi” maahanmuuttajiksi. Kouluttajat odottivat työelämäohjaajilta vertaisuutta, joka perustuu maahanmuuttajuuteen ja esimerkiksi edistymiseen kotoutumispolulla.

”[--] ylipäättään vertaisohjauksen idea, että vertaisohjaajat itse ovat ulkomaalaistaustaisia ja ne on sellaisia, jotka ovat menneet polkua eteenpäin. Toki monet ovat varmaan erilaisista lähtökohdista, etteivät varmaan pakolaistaustaisia, mutta kuitenkin, että he jakavat ohjattavan kanssa sen todellisuuden, että he tietävät millaista on tulla tämmöiseen maahan ulkopuolisena.” (kouluttaja, haastattelu)

Työelämäohjaajien ja vertaisryhmiin osallistujien maahantulosy, taidot, elämäntilanne, asema ja motivaatio olivat erilaiset, joten heitä ei välttämättä yhdistänyt mikään muu kuin epämääräinen ’maahanmuuttajuus’. Työelämäohjaajien enemmistö oli hyvin kouluttautuneita, ja he olivat muuttaneet Suomeen pääosin työ- tai perhesyistä. Heillä oli kokemusta työelämästä lähtömaassaan ja Suomessa. Monilla vertaisryhmien osallistujilla sen sijaan oli matala koulutustaso ja pakolaistausta, joten ohjaajien oli haastavaa rakentaa vertaisuutta ja voimaannuttaa osallistujia pelkkään ’maahanmuuttajuuteen’ perustuen.

Vertaisryhmätapaamisten välillä työelämäohjaajat auttoivat osallistujia henkilökohtaisissa asioissa

MONET TYÖELÄMÄOHJAAJAT UUPUIVAT OTTAESSAAN ENEMMÄN VASTUUTA KUIN KOULUTUKSESSA OLI EDELLYTETTY.

puhelimitse tai sähköpostitse ja kehittivät heille opiskelumateriaalia. Jotkut ohjaajat hoitivat velvollisuksiinsa sairaanakin. Jos ainoastaan yksi osallistuja saapui ryhmätapaamiseen, ohjaajat katsoivat antamansa työpanoksen menneen hukkaan. He olivat pettyneitä siihen, etteivät osallistujat sitoutuneet ryhmään ja arvostaneet heidän tarjoamaansa vapaaehtoista apua.

”Mä sanoin hänelle [osallistujalle]: Minä olen kipeä, ja mä sanoin, mä yritän jaksaa. Mä kysyin häneltä, tulevatko he. Joku ilmoittaa, ei tule enää. Sitten minä en halua tulla, koska mulla on vapaa-aika nyt. Jos mun on kipee, mä haluan levätä. [--] Mutta nyt mun pitää tehdä [opetusdiat] vaikka yöllä kello kolme tai kaksi [--] Miksi hän ei yrittää tulla. Yritämme tehdä työtä.” (työelämäohjaaja, haastattelu)

Kun todellisuus oli ristiriidassa työelämäohjaajien odotusten kanssa, monet heistä uupuivat ottaessaan enemmän vastuuta kuin koulutuksessa oli edellytetty. Työelämäohjaajien solidaarisuus muita maahanmuuttajia kohtaan oli ristiriidassa heidän omaksumansa ”suomalaisuuden” kanssa. Ohjaajat myös pyrkivät saavuttamaan hankkeen tavoitteet työllistymisen edistämisessä, vaikka työllistyminen ei ollut kaikille osallistujille realistinen tai välttämättä edes tavoiteltava asia.

Tulkinta vastuuntuntoisen vertaisen uupuneesta ohjaajuudesta kuvastaa sitä, miten ohjaajia ja osallistujia yhdistävä liian yleisellä tasolla määritelty maahanmuuttajataustaisuus ei riittänyt rakentamaan vertaisuutta heidän välilleen. Vaikka työelämäohjaajat halusivat omien kokemustensa pohjalta auttaa ’vertaisiaan’ työllistymään, he uupuivat odotettua haastavammassa ohjaustyössä, jossa ’vertaisilla’ olikin hyvin erilainen lähtötilanne ja tavoitteet kuin heillä itsellään.

Osallistujien tavoitteelliseen oppimiseen rakennetut ryhmät vastasivat pikemminkin sosiaali- ja terveysalalle ominaista vapaaehtoistyötä, jossa apua annetaan vertikaalisesti ylhäältä alaspäin ”meiltä heille”. Tällainen vertaisuuden ja voimaantumisen tulkinta vaikuttaa vieraalta vapaalle sivistystyölle ja aikuiskasvatukselle, jonka keskiössä on ollut tasa-arvoinen ja vastavuoroinen itsekasvatusprosessi ja tavoitteena osallistuminen ja vaikuttaminen yhteiskuntaan.

Voimaantuneesta kokemusasiantuntijuudesta etäännyneeseen opettajuuteen

Työelämäohjaajille tarjottiin koulutuksessa mahdollisuus kertoa osaamisestaan ja kokemuksistaan, täydentää kouluttajien kotoutumista koskevia tietoja sekä opettaa toisiaan. Kouluttajat luottivat työelämäohjaajien asiantuntemukseen arvioida suomen kielen oppimista tukevien testien soveltuvuutta monenlaisille oppijoille, eri tietokoneohjelmien vaatimaa käyttötaitoa sekä testien ja pelien kulttuurinäkökulmaa. Kouluttajat osoittivat, että ideaaliin vapaaehtoiseen ohjaustyöhön vaaditaan ammatti- maista toimintaa, kuten vertaisohjaajan kriteereiden, eettisten ohjeiden ja menettelytapasäännösten noudattamista, ratkaisukeskeisyyttä ja käytännönläheisyyttä. Kouluttajien mielestä työelämäohjaajilla oli maahanmuuttajuuteen ja kotoutumiseen perustuvaa kokemusasiantuntijuutta. He luonnehtivat työelämäohjaajia myös kotoutuneen maahanmuuttajan esikuviksi tai malleiksi.

”Et siinä [koulutus-]ryhmässä toteutui mun mielestä ehkä se just että ne, jotka ovat itse maahanmuuttajataustaisia, just vertaisia todella siinä mielessä, et ovat tulleet tähän maahan ja joutuneet käydä läpi kaiken tän uuden etsimisen ja kielen oppimisen, ni he olivat yhtäkkiä niitä asiantuntijoita. [--] En mä tiedä, jotenkin must tuntui et mä [kouluttajana] olin jossain semmoisessa pienessä ohjaajaroolissa.” (kouluttaja, haastattelu)

”Kurssi muodostui siten, että mekin olemme asiantuntijoita. Oma kokemus on tärkeä myös teille, me voimme myös antaa teille jotain.” (työelämäohjaaja, havainnointi)

KOULUTTAJAT OSOITTIVAT, ETTÄ IDEAALIIN VAPAAEHTOISEEN OHJAUSTYÖHÖN VAADITAAN AMMATTIMAISTA TOIMINTAA.

Vetäytymällä taka-alalle opetustilanteissa ja pyrkimällä pois auktoriteettiasemasta huumorin tai henkilökohtaisten kokemusten jakamisen kautta kouluttajat vahvistivat työelämäohjaajien tunnetta siitä, että he olivat kouluttajien kanssa yhdenvertaisia asiantuntijoita. Koulutuksessa tavoiteltiin ohjaajien ja kouluttajien väliseen vastavuoroisuuteen ja dialogisuuteen perustuvaa opetusta, joka tukisi ohjaajien voimaantumista ja maahanmuuttajuuteen perustuvan kokemusasiantuntijuuden kehittymistä. Koulutuksen jälkeen ohjaajien odotettiin omaksuvan ohjausammattilaisten kaltaisen auttajan roolin, jossa heidän aiemmat heikkoutensa, kuten vaikeudet oppia suomen kieltä tai työllistyä, kääntyivät vahvuuksiksi: vertaisryhmissä he voisivat käyttää näitä vahvuuksiaan lähtökohtana auttaessaan muita maahanmuuttajia (vrt. Handy & Greenspan 2009; Sloomer & Kampen 2017). Samaistumista kouluttajiin ilmentää se, että vapaaehtoisuudesta huolimatta työelämäohjaajat kuvasivat ohjaavansa vertaisryhmiä ”työkseen”.

”Voi sanoa, että se [vertaisryhmän ohjaaminen] vaatii aikaa, vaikka sä ajattelet, että sä tulet keskustelemaan, et se on keskusteluryhmä. Mut se ei ole ollenkaan keskusteluryhmä. Se on sama kuin työ.” (työelämäohjaaja, haastattelu)

Vaikka kokemusasiantuntijuuteen luottaminen voimaannutti työelämäohjaajia, samalla se siirsi ammattilaisten vastuita ja tehtäviä heidän hoidettavakseen. Työelämäohjaajat rakensivat ammattimaisesti vertaisryhmien osallistujille oppimista tukevan ja tavoitteellisen toimintasuunnitelman, antoivat heille kotitehtäviä ja arvioivat heidän oppimistaan ja kehittymistään. Yksi työelämäohjaaja kertoi pyrkivänsä seuraamaan kouluttajan toimintaa koulutuksen aikana, jotta pystyisi myöhemmin ohjaamaan ryhmää

samalla tavalla. Toinen kertoi, ettei hän välitä, vaikka joku osallistujista ei pitäisi hänestä, koska hänen pääasiallinen tehtävänsä oli ohjata ja opettaa osallistujia. Jos työelämäohjaajilla oli opetusalan tausta, he sovelsivat opetusosaamistaan vertaisryhmissä.

Voimaantuneen kokemusasiantuntijan etäännyttä opettajuutta koskevassa tulkinnassa työelämäohjaajat kokivat itsensä vertaisiksi kouluttajien kanssa ja nousivat koulutuksen voimaannuttamina asiantuntijoiksi, joiden tietoperustana oli maahanmuuttajuuden kokemus. Tämä teki kuitenkin vertaisuuden osallistujien kanssa vaikeaksi, ja vastavuoroisuutta tavoittelevista vertaisryhmistä tuli opetusryhmiä. Vaikka vertaisuuden rakentumisesta käytiin koulutuksen aikana keskustelua, tulkinnot vertaisuudesta kapeutuivat homogeenisesti ymmärrettyyn ja yksinkertaistavaan maahanmuuttajuuteen. Kokemusasiantuntijuuden käsitettä puolestaan käytettiin pääosin hanketoimijoiden välisissä keskusteluissa. Työelämäohjaajilla ei ollut samanlaista koulutustaustaa, ammatillista kokemusta ja hiljaista tietoa dialogisesta ohjaustyöstä kuin kouluttajilla. Osin siksi heidän oli vaikea edistää vertaisryhmän osallistujien voimaantumista siten kuin he itse olivat sen koulutuksessa kokeneet.

Itseohjautuvasta uraorientoituneisuudesta yli-innokkaaseen aktivointiin

Jotkut työelämäohjaajat hyödynsivät koulutusta ja vertaisryhmien vapaaehtoisohjausta omien työurien edistämiseksi. Toiminnasta itselle saatavaa hyötyä tuodaan vertais- ja vapaaehtois keskustelussa harvoin kuitenkaan esiin, koska sitä ei pidetä sosiaalisesti hyväksyttävänä (vrt. Kosic 2007, 21–22). Työelämäohjaajat toivoivat koulutuksen antavan heille itselleen suuntaa ammatinvaihtoon tai virallisen tunnustuksen ohjausosaamisestaan. Yksi työtön työelämäohjaaja odotti koulutuksen ja vertaisryhmän ohjauksen auttavan häntä työllistymään. Työelämäohjaajat olivat kiinnostuneita siitä, miten he voisivat työnhaussa tehdä ansioluettelollaan hyvän vaikutuksen ja odottivat vinkkejä parantaakseen sitä.

Hankkeen ja yleisesti ESR-ohjelmien tavoitteiden mukaisesti työelämäohjaajakoulutus painotti aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Monet työelämäohjaajat

saiivat kouluttajilta kannustavaa palautetta innostuksesta, motivoituneisuudesta ja aktiivisuudesta. Samalla he sisäistivät kouluttajien aktiivisen kansalaisuuden tulkinnan, jonka keskiössä on aktiivinen työllisyyspyrkimys, kuten havainnointiesimerkissä:

Kouluttaja: ”Kurssi ei ole oikotie onneen. Oma aktiivisuus ja motivaatio on tärkeintä. Voi tehdä monenlaista, voi osallistua esimerkiksi vapaaehtoisryhmiin. [–] Mutta miten saada tieto ihmisille ja kuka hakee nämä ihmiset [vertaisryhmien osallistujat] kotoa?”

Työelämäohjaaja 1: ”Minä voin mennä hakemaan, jos saan palkan.” [nauraa]

Työelämäohjaaja 2: ”Mun mielestä on ihan fair. Pitää olla aktiivinen.” [–]

Kouluttaja: ”Aktiivinen kansalaisuus koskee kaikkia kansalaisia.”

Työelämäohjaajat toistivat kouluttajien luonnehdintoja hyvästä työntekijästä, joka on ahkera, joustava, oma-aloitteinen, lojaali ja täsmällinen, yhteistyökykyinen sekä kiinnostunut kehittämään itseään ja opiskelemaan lisää. Useimmat työelämäohjaajat toimivat työelämässä, heillä oli hyvä itsetunto ja kielitaito sekä he olivat kiinnostuneita yhteiskunnasta. Sen sijaan vertaisryhmien osallistujia kouluttajat ja työelämäohjaajat kuvasivat henkilöinä, jotka tarvitsivat oikeaa tietoa voidakseen aktivoitua.

”Suomessa [maahanmuuttajilla] ei ole tarpeeksi perustietoa koulusta – miksi pitää kouluttautua. Jos maahanmuuttajalla on unelma, virkailijalla ei ole aikaa, ei ajatella henkilökohtaisesti – mitä henkilö voisi tehdä. Olin vuosi äitiyslomalla, en tiennyt, mitä koulutuksia. [Minulla] oli [kuitenkin] itsevarmuus. Jos ei ole aktiivinen... tietoa on, mutta pitää osata etsiä. Jos on ollut viisi vuotta kotona, ei tunne järjestöjä, ei ole verkostoa.” (työelämäohjaaja, havainnointi)

Monien työelämäohjaajien palaute koulutuksesta osoitti, että koulutuksesta saadut tiedot voimaansivat heitä selkiyttämällä uratoiveita tai vahvistamalla päätöstä vaihtaa uraa ja ammattia sekä tarjoamalla varasuunnitelman työttömyyden varalta. Voimaan-

tuminen ilmeni heidän osoittamallaan aktiivisuudella työllistyjinä ja kansalaisina. Osallistujien odotettiin toimivan yhtä aktiivisesti, ja itseohjautuva uraorientoituneisuus näyttäytyikin vertaisryhmissä yli-innokkaana osallistujien aktivointina. Työelämäohjaajien oli haastavaa rakentaa vertaisuutta ”passiivisten” osallistujien kanssa. Heille oli tärkeää olla asiantuntija, ammattilainen tai työntekijä, kun taas äitinä, vaimona tai opiskelijana oleminen saattoi olla osallistujille tärkeämpää. Ero tuli selväksi erityisesti silloin, kun ohjaaja oli korkeasti koulutettu ja vertaisryhmän osallistujat pakolaistaustaisia kotiäitejä.

Itseohjautuvan uraorientoituneisuuden ja yli-innokkaan aktivoinnin tulkinnassa tulee näkyviin sosiaali- ja työllisyyspoliittisten tavoitteiden tunkeutuminen aikuiskasvatukseen ja se, miten yhteiskunnallinen osallisuus voidaan oikeuttaa vain performoimalla aktiivista työllistystä ja kansalaista. Koulutuksessa ja vertaisryhmissä tuotetut vertaisuuden ja voimaantumisen tulkinnat näyttävät etäisiltä aikuiskasvatuksen perinteisille ideaaleille, joiden mukaan osallistujien olisi pitänyt itse määritellä tavoitteet, joihin he pyrkivät.

AIKUISKASVATUS TYÖVOIMA- JA SOSIAALIPOLITIIKAN PALVELUKSESSA?

Tutkimuksestamme käy ilmi, että hankkeessa rakentuneet vertaisuuden, voimaantumisen ja vapaaehtoisuuden tulkinnat olivat alkuvaiheessa omaksuttuja stereotyyppioita monimutkaisempia, jännitteisempiä ja ristiriitaisempia. Vastuuntuntoinen vertaisuus perustui maahanmuuttajataustan jakamiseen, ja solidaarisuus muita maahanmuuttajia kohtaan motivoi auttamista. Voimaantuminen rajoittui ammattiauttajien vastuun sisäistämiseen, mikä johti uupumiseen ohjaustyössä.

Koulutuksessa koettu vertaisuus kouluttajien kanssa voimaannutti kokemusasiantuntijan roolin omaksuneita työelämäohjaajia, mutta siitä seurasi etäännyttä opettajuutta ja vaikeutta rakentaa vastavuoroisuutta osallistujien kanssa vertaisryhmissä. Itseohjautuvan uraorientoituneisuuden tulkinnassa vertaisuus ja voimaantuminen perustuivat aktiivisen ja yritteliään työllistäjän ihanteen jakamiseen kouluttajien kanssa ja hankkeen tavoitteisiin samaistu-

VERTAISRYHMILLE OLII ASETETTU OSALLISTUJIIEN VALMIUKSIIN NÄHDEN KORKEAT JA OSITTAIN EPÄREALISTISETKIN TAVOITTEET.

miseen. Toimintaan osallistumista motivoi hyöty omalle työuralle. Vertaisryhmissä työelämäohjaajien oli kuitenkin vaikeaa ymmärtää osallistujien kokemusmaailmaa, eikä osallistujien yli-innokas aktiivointi edesauttanut vertaisuuden rakentumista tai työllisyystavoitteiden saavuttamista.

Hanketoimijat ja työelämäohjaajat tekivät parhaansa saavuttaakseen hankkeen tavoitteet, mutta he eivät voineet vaikuttaa työelämän ja yhteiskunnan kompleksiseen ja ristiriitaiseen todellisuuteen. Hanketoimijoilla oli tietoa hankkeen taustoista, suomalaisista olosuhteista sekä ohjausalan asiantuntemusta, joten heidän olisi ollut tarpeen käydä koulutuksessa avoimempaa ja vastavuoroisempaa keskustelua työelämäohjaajien kanssa vertaisuuden, voimaantumisen ja vapaaehtoisuuden sisällöistä ja ehdoista. Se ei kuitenkaan ollut hankkeen puitteissa mahdollista.

Vielä epärealistisempaa keskustelun käyminen olisi ollut vertaisryhmissä työelämäohjaajien ja vertaisryhmien osallistujien kesken, sillä ne maahanmuuttajat, jotka olivat olleet pitkään poissa työelämästä ja joilla oli heikko suomen kielen taito, eivät ryhmään tullessaan välttämättä edes täysin ymmärtäneet ryhmän tarkoitusta. Vertaisryhmille oli asetettu osallistujien valmiuksiin nähden korkeat ja osittain epärealistisetkin tavoitteet osallistujien työllistymisen suhteen, mikä ei edistänyt voimaantumiseen otollisten olosuhteiden rakentumista. Hankkeille tyypillisesti lyhyessä ajassa odotettiin syntyvän selkeästi osoitettavia tuloksia, eikä aikaa ollut riittävästi hankkeen osapuolten väliseen keskusteluun ja reflektioon.

Vaikka työttömät maahanmuuttajat kokisivat mahdollisuuden osallistua hankkeisiin myönteisenä, pelkästään maahanmuuttajuuteen perustuva vertai-

suus ja voimaantuminen voivat vahvistaa toiseuden kokemusta. Saamamme tulos erosi selvästi esimerkiksi maahanmuuttajien digivertaisohjaajuuksista tutkineiden Tanja Päällysahon ja työryhmän (2019, 55) havainnosta, jonka mukaan määrittelemätön 'maahanmuuttajuus' riittää rakentamaan yhdenvertaisuuden ja vertaisuuden kokemuksia vertaisryhmien ohjaajien ja osallistujien välille. Tulostemme perusteella työllistymiseen suuntaavien vertaisryhmien tulisi perustua osallistujien yhteisiin ammatillisiin intresseihin liian yleisellä tasolla määritellyn maahanmuuttajuuden ja hankkeistamisen sijasta. Valtavirtajärjestelmässä tapahtuva yhteistyö ohjausalan ammattilaisten ja kokemusasiantuntijoiden kesken parantaisi edellytyksiä hankkeiden työllistymistä edistävien tavoitteiden toteutumiseksi.

Tutkimuksemme tulokset (Heimo 2019; Tapanila ym. 2020; Heimo ym. 2020), kyseenalaistavat vapaaehtoiseen voimaannuttavaan vertaisohjaukseen perustuvien EU-rahoitteisten hankkeiden toimivuutta maahanmuuttotilastaisten ihmisten työllistämiseksi ja osallistamiseksi. Rakentamamme tulokset eivät ole lopullisia tai pysyviä (ks. Siljander 1988, 117–118), mutta ne tekevät näkyväksi usein piiloon jääviä aikuiskasvatustalitiikan rakenteellisia jännitteitä (ks. Royle 2003), joita voi olla vaikeaa käytännön toiminnassa reflektiivisesti purkaa.

Vaikka tutkimuksemme päätarkoitus oli hankkeen seuranta ja arviointi, sen aineisto tarjosi mahdollisuuden analysoida myös aikuiskasvatustalitiikan muovautumista ylikansallisissa työvoima- ja sosiaalipolitiikasta ohjautuvissa hankkeissa. Aikuiskasvatukseen kohdistuvat työllistämisen- ja sosiaalisen eheyttämisen odotukset ovat vahvistuneet 1990-luvun lamavuosista ja Euroopan unioniin liittymisestä lähtien. Tutkijat ovat analysoineet aikuiskoulustalitiikan muutosta – myös sanaston kääntämistä ja olosuhteista toiseen siirtämistä – ensi sijassa kansallisten ja ylikansallisten politiikkadokumenttien avulla (esim. Silvennoinen 2011; Bergmo-Prvulovic 2012; Tuparevska, Santibáñez & Solabarrieta 2020). Vähemmälle huomiolle ovat sen sijaan jääneet politiikkasanastojen muovaamisen konkreettiset tekniikat ja eri toimijoiden osallisuus toimeenpanossa.

Maahanmuuttajien kotouttamis- ja työllistämishankkeiden yleistyessä ja niiden rahoituksen tullessa aikuiskasvatustoimijoille entistä tärkeämmäksi ei ole yhdentekevää, millaista sanastoa niissä omaksutaan. Tutkimuksemme osoittaa, että aikuiskasvatuksen perinteisiin sanastoihin on työntynyt sosiaali- ja työllisyyspalveluille ominaista sanastoa ja tulkintoja. Aikuiskasvatustalouden ohjelmallisesta perinteestä huolimatta sen sanastoa on kannatellut tasa-arvon, demokratian ja osallistamisen retoriikka, johon suuri osa aikuiskasvatustoimijoista sitoutuu. Työllistävyyttä painottavissa hankkeissa aikuiskasvatustoimijat näyttävät kuitenkin suostuvan muovaamaan vertaisuuden, vapaaehtoisuuden ja voimaantumisen sanastoa niin, että kohteet – muualta Suomeen muuttaneet ihmiset – sopeutuisivat aktiivisen kansalaisuuden asettamiin odotuksiin.

Maahanmuuttajiin ja muihin vaikeasti työllistyyriin ryhmiin kohdistuvat ESR-hankkeet ilmentävät suoraviivaisesti aikuiskasvatuksen sanastojen kapeutumista työllistämistä ja työllistävyyttä edistävän politiikan välineiksi. Kun aikuiskasvatuksen tavoitteet ja rahoitus määräytyvät entistä enemmän Euroopan unionin kaltaisista ylikansallisista työllisyys-, sosiaali- ja inklusiopolitiittisista ohjelmista, aikuiskasvattajien mahdollisuudet määrittellä omaehtoisesti toimintansa tarkoitusta ja sisältöä kaventuvat. Aikuiskasva-

tuksen uudelleensanoituksessa hankkeiden taustalla olevat poliittiset ja taloudelliset valtarakenteet jäävät helposti näkymättömiin.

Tutkimamme hanke oli vain yksi esimerkki yhä massiivisemmasta kansallisesta ja kansainvälisestä hanketoiminnasta, josta aikuiskasvatustoimijoiden ja -tutkijoiden olemassaolon oikeutus ja resurssit riippuvat. Ristiriitaisuudessaan se oli osoitus aikuiskasvatuksen moninaisten toimijoiden pyrkimyksestä tukea marginalisoituja ihmisiä vastaamaan heille osoitettuihin työllisyys- ja sosiaalipoliittisiin vaatimuksiin.

ESR-hankkeeksi esimerkkinä oli silti poikkeava, sillä se sisälsi itsereflektiivisen ja keskusteleavan tutkimuselementin, jossa tutkijat ja hanketoimijat kyseenalaistivat toistensa tulkintoja toiminnan luonteesta. Osallistuva toimintatutkimus on kuitenkin alisteinen hankkeen rahoittajien asettamille tavoitteille, joiden saavuttamiseen tutkijoidenkin on osaltaan pyrittävä. Hankeohjautuvuus tuskin katoaa aikuiskasvatuksesta ja sen tutkimuksesta, joten olisi yhä tärkeämpää, että hankkeisiin sisältyisi toimintatutkimuksen tapaista kriittistä ja itsereflektiivistä toimintaa. Toimintatutkimus voisi problematisoida hankesanojen politisoituneita ja itsestään selviä oletuksia sekä tehdä näkyväksi hankkeiden aikuiskasvatustaloudellista muovaavia vaikutuksia tutkijayhteisölle ja aikuiskasvatustoimijoille.



SATU HEIMO
KM, sosionomi (YAMK),
projektitutkija
kasvatustieteiden ja kulttuurin
tiedekunta
Tampereen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0003-4174-1318>



ANNA OJAPELTO
KK, tutkimusavustaja
kasvatustieteiden ja kulttuurin
tiedekunta
Tampereen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-8467-5149>



KATRIINA TAPANILA
KM, KTM, projektitutkija
kasvatustieteiden ja kulttuurin
tiedekunta
Tampereen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-1361-5413>



ANJA HEIKKINEN
KT, FM, professori emerita
kasvatustieteiden ja kulttuurin
tiedekunta
Tampereen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-7208-0797>

LÄHTEET.....

- Aarnitaival, S. (2012). *Maahanmuuttajanaiset työelämätietao etsimässä. Tutkimus kotoutumisen tietokäytännöistä*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8800-9>.
- Ahmad, A. (2005). *Getting a job in Finland. The social networks of immigrants from the Indian sub-continent in the Helsinki metropolitan labor market*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Alm Andreassen, T., Breit, E., & Legard, S. (2014). The making of 'professional amateurs': Professionalizing the voluntary work of service user representatives. *Acta Sociologica* 57(4), 325–340.
- Bergmo-Prvulovic, I. (2012). Subordinating careers to market forces? A critical analysis of European career guidance policy. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3(2), 155–170.
- Borkman, T. (1999). *Understanding Self-help/mutual Aid: Experiential Learning in Commons*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Cullen, J. (2017). Migrants and the language of instruction: Is the EU policy deficit driving new innovations in social inclusion? *International Review of Education* 63(2), 453–474.
- Darvas, Z., Wolff, G., Chiacchio, F., Efstathiou, K. & Goncalves Raposo, I. (2018). *EU funds for migration, asylum and integration policies*. <https://bruegel.org/wp-content/uploads/2018/05/EU-funds-for-migration.pdf> (21.9.2020).
- Davies, B. (1989). The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education* 15(3), 229–241.
- Denscombe M. (2010). *Good Research Guide: For Small-scale Social Research Projects* (4. painos). Berkshire, GBR: Open University Press.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Eräsaari, L. (2006). New Public Management on julkisen sektorin vääryksien isä. Teoksessa T. Helne & M. Laatu (toim.) *Vääryyskirja*. Helsinki: KELA, 87–102.
- Euroopan komissio. (2016). *The European Social Fund. Investing in people*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2767/382906 (PDF)
- Euroopan komissio. (2020a). *Employment, Social Affairs & Inclusion*. <https://ec.europa.eu/social/home.jsp> (21.9.2020).
- Euroopan komissio. (2020b). *European Social Fund*. <https://ec.europa.eu/esf/home.jsp> (21.9.2020).
- Euroopan Unioni. (2020). *Rakennerahastotietopalvelu. EAKR- ja ESR-hankkeet Suomessa Ohjelmakaudella 2014–2020*. <https://www.eura2014.fi/rrtiepa/index.php?lang=en> (5.5.2020).
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- Handy, F. & Greenspan, I. (2009). Immigrant volunteering: A stepping stone to integration? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 38(6), 956–982.
- Heikkinen, H. L. T. (2010). Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 214–229.
- Heimo, S. (2019). *“Mitä me saatiin koulutuksesta, me annetaan niille”: maahanmuuttajien vertaisasiantuntijuus Ote työhön -hankkeen työelämäohjaajakoulutuksessa*. Pro gradu. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201907082511>.
- Heimo, S., Tapanila, K., Ojapelto, A. & Heikkinen, A. (2020). The potential of peer guidance in empowering migrants for employment. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 11(3), 335–348. doi: 10.3384/rela.2000-7426.ojs1685
- Hokkanen, L. (2003). Vapaaehtoinen ja vertainen auttaminen. Teoksessa M. Laitinen & A. Pohjola (toim.) *Sosiaalisen vaihtuvat vastuut*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 254–274.
- Hyväri, S. (2005). Vertaistuen ja ammattiauttamisen muuttuvat suhteet. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) *Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus*. Tampere: Vastapaino, 214–235.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. Helsinki: WSOY.
- Hänninen, S. (2006). Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 191–217.
- Jardine, D. W. (2006). On hermeneutics: “Over and above our wanting and doing”. Teoksessa K. Tobin & J. Kincheloe (toim.) *Doing Educational Research – A Handbook*. Alankomaat: Sense Publishers, 269–288.
- Jones, M. & Pietilä, I. (2018). “The citizen is stepping into a new role” – Policy interpretations of patient and public involvement in Finland. *Health Social Care Community* 26, 304–311.
- Khvorostianov, N. & Remennick, L. (2017). ‘By helping others, we helped ourselves’. Volunteering and social integration of Ex-Soviet immigrants in Israel. *Voluntas* 28, 335–357.

- Kosic, A. (2007). Motivation for civic participation of immigrants: the role of personal resources, social identities, and personal traits. POLITIS-Working paper No.11. Germany: University of Oldenburg.
- Kotouttamisen osaamiskeskus (2020). Rahastot. <https://kotouttaminen.fi/rahastot> (25.5.2020).
- Kurki, L. (2015). Sosiaalipedagogisen osallistumisen näkökulma aikuiskasvatukseen. Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio. (toim.) *Aikuisten kasvu ja aktiivointi*. Tampere University Press, 117–137.
- McLaughlin, H. (2009). What's in a name: 'Client', 'patient', 'customer', 'consumer', 'expert by experience', 'service user'. What's next? *British Journal of Social Work* 39(6), 1101–1117.
- Niikko, A. (2018). Dekonstruktio kvalitatiivisessa tutkimuksessa: Piilomerkitusten ja ristiriitojen etsintää ja tulkintaa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 88–104.
- Nikander, I. (2002). "Oikea tapa tulla kehään". Esipuhe Gadamer-suomennokseen. *niin & näin* 34, 64–65.
- Nordhaug, O. (1986). The Concept of Adult Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 30, 153–165.
- Nylund, M. (2000). *Varieties of Mutual Support and Voluntary Action. A Study of Finnish Self-help Groups and Volunteers*. Helsinki: The Finnish Federation for Social Welfare and Health.
- Nylund, M. & Yeung, A. B. (2005). Vapaaehtoisuuden anti, arvot ja osallisuus murroksessa. Teoksessa M. Nylund & A. B. Yeung (toim.) *Vapaaehtoistoiminta – Anti, arvot ja osallisuus*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Pätäri, J., Teräsahde, S., Harju, A., Manninen, J. & Heikkinen, A. (toim.) (2019). *Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna: Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä*. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.
- Päällysaho T., Saunela, M.-L. & Pesonen, M. (2019). Maahanmuuttajat digivertaisohjaajina. *Aikuiskasvatus* 39(1), 53–59.
- Reason, P. & Bradbury, H. (toim.) (2001). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (1. painos). London: Sage.
- Rinne, R., Heikkinen, A. & Salo, P. (toim.) (2007). *Adult education – Liberty, Fraternity, Equality*. Turku: FERA.
- Royle, N. (2003). *Jacques Derrida. Routledge Critical Thinkers, Essential Guides for Literary Studies*. Lontoo & New York: Routledge.
- Schedler, P. & Glastra, F. (2000). Adult education between cultural assimilation and structural integration. Settlement programmes for 'newcomers' in the Netherlands. *Compare* 30(1), 53–66.
- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. <http://urn.fi/urn:isbn:951425340X>
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauukset*. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 55/1988.
- Silvennoinen, H. (2011). Aikuiskoulutuksen vaikuttavuus työmarkkinoilla. Teoksessa R. Rinne & A. Jauhiainen (toim.) *Aikuiskasvatus ja demokratian haaste*. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 84–100.
- Slootjes, J. & Kampen, T. (2017). 'Is my volunteer job not real work?' The experiences of migrant women with finding employment through volunteer work. *International Society for Third-Sector Research. Voluntas* 28, 1900–1921.
- Tapanila, K., Ojapelto, A. & Heimo, S. (2020). *Ote työhön -hankkeen seuranta- ja arviointitutkimuksen raportti*. Tampereen yliopisto. ote-tyocc88hocc88n-loppuraportti.pdf (wordpress.com) (14.12.2020).
- Tuparevskaja, E., Santibañez, R. & Solabarrieta, J. (2020). Social exclusion in EU lifelong learning policies: prevalence and definitions. *International Journal of Lifelong Education* 39(2), 179–190.
- Vesterberg, V. (2015). Learning to be Swedish: governing migrants in labour-market projects. *Studies in Continuing Education* 37(3), 302–316.
- Wrede, S., Nordberg, C. & Forsander, A. (2010). Etnistivä eriarvoisuus ja keinot kohti tasa-arvoa. Teoksessa S. Wrede & C. Nordberg (toim.) *Vieraita työssä. Työelämän etnistivä eriarvoisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 274–283.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psychology* 23(5), 581–599.

HEIKKI KINNARI

Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi

Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella



Elinikäisen oppimisen politiikka tavataan jakaa humanistiseen, talouden ja pehmeän talouden sukupolveen. Millaista ihmistä Unesco, EU ja OECD rakentavat 2000-luvulla elinikäisen oppimisen politiikallaan? Miten ne toteuttavat sitä yrittäjämäisen talouden sukupolvessa?

E'ELINIKÄINEN OPPIMINEN' ON 2020-luvulla noussut keskusteluun tärkeänä koulutuspoliittisena käsitteenä jatkuvan oppimisen nimellä. Näyttää siltä, että elinikäinen oppiminen ilmionä on keksitty jälleen uudelleen. Sen tarvetta on sen moninaisen historian saatossa yleensä perusteltu samaan tapaan: yhteiskunnan nopealla muutoksella (Nicoll & Fejes 2008).

Elinikäisen oppimisen avulla on pyritty estämään yksilön vieraantumisen yhteiskunnasta, edistämään työmarkkinoiden toimivuutta, vauhdittamaan talouskasvua ja vahvistamaan yksilön identiteettiä (Fejes 2008a; Centeno 2011). 2020-luvulla jatkuvan oppimisen politiikan nousu yhteiskuntapolitiikan keskiöön palautuu erityisesti yhteiskunnan kantokykyyn ja työllisyysasteen nostoon – ja viime kädessä talouskasvuun.

Vaikka elinikäistä oppimista on tarjottu vastaukseksi yhteiskunnallisiin ongelmiin 1960-luvulta lähtien, niin määritellyt ongelmat eivät ole muuttuneet merkittävästi (Kinnari 2020). Poliittikan ominaispiirre on uudelleensyntyminen, ja sen kiertokulkuun kuuluu vanhojen ongelmien esittelyminen uusina. Sen sijaan ratkaisut ja elinikäisen oppimisen sisältö ovat muuttuneet vuosien varrella merkittävästi. (Centeno 2011; Kinnari & Silvennoinen 2015.)

Elinikäisen oppimisen politiikka on valtasuhteessa aikansa yhteiskuntapolitiikkaan. Historiallisesti rakentuneet yhteiskuntapolitiittiset moraalijärjestelmät määrittävät osaltaan sitä, mitä milloinkin tulisi oppia ja minkä vuoksi. (Nicoll & Fejes 2008; Kinnari 2020.)

ELINIKÄISEN OPPIMISEN POLITIIKKA TARKASTEELLAAN TIEDON, VALLAN JA SUBJEKTIUDEN VERKOSTOSSA.

Tässä artikkelissa paneudun kolmen ylikansallisen organisaation, YK:n kasvatustiede- ja kulttuurijärjestön Unescon, Euroopan unionin (EU) ja taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n, elinikäisen oppimisen politiikkaan¹.

Tutkimusaineisto koostuu 14² Unescon, EU:n ja OECD:n elinikäisen oppimisen politiikkaa käsittelevästä julkaisusta vuosilta 2005–2018. Tutkin tässä artikkelissa hallinnan analytiikan keinoin, millaista elinikäistä oppijaa ylikansalliset organisaatiot ovat rakentaneet politiikkateksteissään ja miten ne ovat sen tehneet. Tutkimusaineisto on kerätty systemaattisesti organisaatioiden dokumenttipankeista. Järjestöt tuovat itse selkeästi julki omat tärkeimmät dokumenttinsa elinikäisestä oppimisesta. Maakohtaiset suositukset tai tutkimukselliset dokumentit on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Elinikäisen oppimisen politiikkaa tarkastellaan tiedon, vallan ja subjektiuden verkostossa. Ranskalaisen filosofin Michel Foucault'n kehittämän ajatteluperinteen mukaan valta ja tieto kytkeytyvät toisiinsa, edellyttävät toisiaan ja tuottavat subjekteja (Foucault 2005). Ihmiset tarvitsevat vapautta voidakseen rakentaa itsestään subjekteja. Vapautta ei kuitenkaan käytetä sattumanvaraisesti, vaan yksilöt muokkaavat ajatteluaan itseensä kohdistuneiden käytäntöjen eli kulttuuristen mallien mukaan. Subjekti ei siis itse keksi vapauttaan vaan omaksuu ne mallit, joita kulttuuri, yhteiskunta ja sosiaalinen ryhmä hänelle tarjoavat. Näin ollen yksilöt rakentavat itseään moraalisubjekteiksi yhteisössä määriteltyjen käytäntöjen mukaan. Valta tunkeutuu joka paikkaan ja on jatkuvasti läsnä. Se ei kuitenkaan ole koskaan tukahduttavaa, ja yksilöllä on aina mahdollisuus toimia toisin, kun hän tunnistaa valtarakenteet. (Foucault 2014a; Foucault 2010b; Walters 2012; Rose 1999.)

Elinikäisen oppimisen politiikka ymmärretään historiallisesti rakentuneena hallinnan teknologiana, jonka sisältöön vaikuttaa myös aikakauden poliittinen rationaliteetti eli hallinnan järjkeilyn tapa. Poliittiset rationaliteetit perustuvat liberalismiin eri muotoihin yhteiskunnan järjestämisen periaatteina (Foucault 2010b; Dean 1999/2010; Rose 1999). Hallinnan tekniikat tai teknologiat ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa rationaliteettien kanssa ja tarvitsevat toisiaan. Teknologiat käytännöllistävät rationaliteettien sanomaa ja luovat subjektiiviteetteja. Hallinnan teknologiat ovat esimerkiksi kokoelma käytäntöjä, tietoa, sanastoja, tilallisia muotoja ja ohjeita, joiden avulla muutetaan hallinnan kohteiden pyrkimyksiä haluttuun suuntaan. (Bacchi 2000, Rose 1999.) Rationaliteetti luo kehityksen elinikäisen oppimisen merkitykselle ja tarkoituspäälle. Siinä toimivat elinikäisen oppimisen politiikat rakentavat oman käsityksensä elinikäisen oppijan moraalisubjektista.

Näen tässä tutkimuksessa politiikkasuositukset diskursseina, jotka sisältävät materiaalisia käytäntöjä elinikäisen oppimisen järjestämistä varten. Tutkin sitä, miten elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana tuottaa käsitystä 'normaalista' poliittisen diskurssin tasolla: millainen teknologia elinikäinen oppiminen poliittisessa diskurssissa on, millaista ihannetta tai normaaliutta se rakentaa ja miten se poliittisen diskurssin tasolla yksilöä subjektoivat? Esimerkiksi Suomessa elinikäisen oppimisen ylikansallisten ohjelmajulistusten on todettu "valuvan" kansalliselle tasolle (ks. Silvennoinen, Kinnari & Laalo 2021). Poliittisten ohjelmajulistusten materiaalista merkitystä arjessa on hankala todentaa, mutta niiden merkitystä ei tule myöskään vähätellä.

Empiirinen analyysini osoittaa elinikäisen oppimisen politiikan yrittäjämäistyneen. Vaikka yrittäjyyskasvatusta ja yrittäjämäisen minän hivuttautumista koulutukseen on tutkittu laajasti eri asteilla (ks. esim. Komulainen, Keskitalo-Foley, Korhonen & Lappalainen 2010; Harni 2015a; Laalo 2020), niin yrittäjämäisyyden murtautuminen osaksi elinikäisen oppimisen politiikkaa on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Sovellan artikkelissa lisäksi vaihtoehtoisia tapaa analysoida koulutuspoliittisia tekstejä käyttämällä

foucault'laisia subjektivaatiotapoja työkaluna. Subjektivaatiotapojen avulla tarkastelen politiikkateksteissä rakentuvaa elinikäisen oppijan ihannetta seikkaperäisemmin. Pohdin myös yrittäjämäisen minän ihanteen nousua osaksi elinikäisen oppimisen politiikkaa käyttäytymistaloustieteen murroksen ja neuroliberalismiksi kutsutun rationaliteetin kehyksissä neuroottisen kansalaisuuden mahdollistajina (Isin 2004).

ELINIKÄISEN OPPIMISEN SUKUPOLVET

Vakiintuneen jaottelun (ks. esim. Rubenson 2006; Centeno 2011; Tuomisto 2012) mukaan elinikäisen oppimisen politiikassa erotetaan kolme aikakautta: 1) humanistinen sukupolvi 1970-luvulta 1980-luvulle, 2) talouden sukupolvi 1980-luvulta 1990-luvulle ja 3) ”pehmeän” talouden sukupolvi 2000-luvun ensimmäisenä vuosikymmenenä. Olen aiemmin analysoinut genealogisesti elinikäisen oppimisen historiallista käännettä, neljännen sukupolven ilmaantumista ylikansalliseen politiikkaan 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälissä ja nimennyt sen ’yrittäjämäisen talouden sukupolveksi’ (ks. Kinnari 2020). Sukupolvet eivät ole sisäisesti homogeenisia eivätkä tarkkarajaisia, mutta selkeimmissä vaiheissaan tunnistettavissa (Rubenson 2006; Tuomisto 2012).

Humanistinen sukupolvi kuului ajallisesti hyvinvointivaltioiden kulta-aikaan, joka määritti myös aikakauden elinikäisen oppimisen politiikkaa (Rubenson 2006; Centeno 2011). Käsitteet ihmisestä ja yhteiskunnasta ainakin länsimaisissa liberaalidemokratioissa perustuivat sosiaaliliberalistisiin ajatuksiin, ja hyvinvointivaltion tehtävä oli kompensoida yksilöiden kohtaamia riskejä. Hyvinvointivaltion yksilöä hallittiin kollektiivisen solidaarisuuden ja riippuvaisuhteiden kautta. Valtion tarkoitus oli kontrolloida toimintoja yksilöiden hyväksi ja kasvattaa kansalaisia, jotka huolehtivat itse itsestään. (Dean 1999/2010; Rose 1999.)

1970-luvulla humanistisessa sukupolvessa Unescon elinikäisen kasvatuksen politiikka oli vallitseva. Ihmiskäsitys oli humanistinen, mikä politiikan mukaan tarkoitti kasvamista emansipoituneeksi, kriittiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi. Aikakausi ei ollut kuitenkaan homogeeninen, sillä myös Euroopan neuvosto (Council of Europe) määritteli aktiivi-

sesti jatkuvan kasvatuksen politiikkaa, ja OECD loi oman politiikkansa, jaksottaiskoulutuksen. Se erityisesti oli varsin kaukana humanistisesta lähtökohdasta jo 1970-luvulla. (Centeno 2011; Kinnari 2020.)

Talouden sukupolvessa 1990-luvulla elinikäisen oppimisen politiikka muuttui 1980-luvun hiljaiselon jälkeen radikaalisti. Humanistinen sukupolvi kiihtyi yhteiskuntapolitiikan muuttuessa. Elinikäinen oppiminen kiinnittyi kilpailukyvyyn politiikkaan, ja elinikäisestä oppijasta tuli kilpailutekijä. Samalla käsite vakiintui Unescoa lukuun ottamatta ’elinikäiseksi oppimiseksi’. ’Kasvatuksen ja koulutuksen’ muuttuminen ’oppimiseksi’ korosti politiikan yksilöllistymistä ja rakenteellisen vastuun siirtymistä yksilölle. (Kinnari 2020.)

Uusliberalismissa vapaus nousi yhteiskuntapolitiikan ytimeen. Yksilöitä ei hallittu pelkästään kurilla eikä moraalilla käskyillä, vaan hallinta muuttui yksilön omaksi velvollisuudeksi, itsen hallinnaksi. Riskit ja palkinnot yksilöllistyivät, ja inhimillinen pääoma nousi arvottamaan koulutuksen merkitystä ja ihmistä. (Foucault 2008; ks. myös Rose 1999; Dean 1999/2010.)

Talouden sukupolvessa OECD:n ja EU:n elinikäisen oppimisen diskurssit muodostivat systemaattisimmat muodot inhimillisen pääoman valtaamasta elinikäisen oppimisen politiikasta. Unesco sen sijaan rakensi omalla elinikäisen oppimisen politiikallaan demokraattisen yhteiskunnan utopiaa, jossa kansalaisten tuli olla sekä kriittisiä ja suvaitsevaisia että tehokkaita ja tuottavia. (Kinnari 2020.)

2000-luvulla alkanut elinikäisen oppimisen ”pehmeän” talouden sukupolvi sijoittui muuntuneen uusliberalismin aikaan (Rubenson 2006). Aikakauden poliittista ilmastoa on kutsuttu inklusiiviseksi liberalismiksi, jonka mukaista politiikkaa esimerkiksi Maailmanpankki ja OECD harjoittivat (Porter & Craig 2004; Walker 2009).

Inklusiivinen liberalismi sai vaikutteita kolmannesta tiestä, jonka politiikka korosti yksilönvapauden suurempaa roolia tasa-arvon politiikassa. Myös oikeudet ja velvollisuudet liittyivät toisiinsa aiempaa tiiviimmin. (Rose 2000.) Inklusio ja oikeudenmukaisuus nousivat uudella tavalla elinikäisen oppimisen politiikkaan, sillä polarisaatiosta oli tullut uhka kilpailukyvyille.

TALouden SUKUPOLVESSA ELINIKÄISESTÄ OPIJASTA TULI KILPAILUTEKIJÄ.

Markkinoiden rinnalla korostettiin sosiaalista koheesiota, turvallisuutta ja osallistumista. Poliitikassa ei silti palattu vanhaan, sillä lähtökohtana säilyi yhä kilpailukyyn parantaminen (Mahon 2010; 2011).

Myös ihmisten hallinta muuttui: ihmiset ymmärrettiin eettisinä ja autonomisina mutta yhteisöllisinä toimijoina. Brittiläinen sosiologi Nikolas Rose (2000; ks. myös Selin 2010) kutsuu tätä hallinnan muotoa eetos- tai etiikkapolitiikaksi (*ethopolitics*). Eetospolitiikassa hallitaan arvoja, uskomuksia ja asenteita. Tarkoituksena on vahvistaa yksilön vastuuta, itsehallintaa ja velvollisuutta sekä sitoutumista toisiin vetoamalla kurin ja kontrollin sijaan moraalisiin kysymyksiin.

2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen alussa EU ja OECD kritisoivat talouden merkitystä elinikäisen oppimisen määrittäjänä ”pehmeän talouden” sukupolven hengen mukaisesti. Elinikäisen oppimisen politiikan lähtökohtana säilyi kuitenkin yhä kilpailukyky. Unescon politiikassa käyttämä käsite yhtenäistyi EU:n ja OECD:n tavoin ’elinikäiseksi oppimiseksi’, mutta politiikka säilyi niiden politiikkaa moniarvoisempana. (Kinnari 2020.)

ELINIKÄISEN OPPIMISEN POLITIIKKA HALLINNAN ANALYYTTISIN SILMIN

Nojaan tässä tutkimuksessa foucault’laiseen hallinnan analytiikkaan (Rose 1999; Dean 1999/2010). Aineiston analysoimisessa olen soveltanut foucault’laista diskurssianalyysia (FDA) ja kriittistä politiikka-analyysia (CPA). Hallinnan analyttinen lähestymistapa ja keskittyminen miten-kysymyksiin liittävät tutkimuksen foucault’laisen diskurssianalyysin perinteeseen. Keskittyminen politiikkasuosituksissa rakentuviin ongelmiin ja politiikan näkeminen diskurssina kiinnittävät menetelmän myös kriittisen politiikka-analyysin perinteeseen.

Foucault’laiselle diskurssianalyysille ei ole ohjesääntöjä, mutta sen toimintamalliin kuuluu kolme ominaispiirrettä. Analysointi 1) käsittää historiallisen näkökulman sekä keskittyä 2) vallan mekanismeihin ja 3) subjektifikaation prosesseihin eli niihin käytäntöihin, jotka rakentavat subjektia (Hook 2001; 2008; Arribas-Ayollon & Walkerdine 2008). Jälkistrukturalismista vaikutteita saanut kriittinen politiikka-analyysi taas on kiinnostunut tiedon ja vallan yhteenliittymisestä. Näin politiikkasuositus (*policy*) ymmärretään diskurssina (*policy as discourse*) (Ball 1997; Bacchi 2000), jolloin politiikat taistelevat myös diskursseina toisiaan vastaan. Poliitikkasuositusten nähdään määrittelevän itse ”ongelmia”, joihin ne pyrkivät keksimään ratkaisuja.

Politiikan tutkija Carol Bacchin (2000) *What’s the problem represented to be?* – eli WPR-menetelmää soveltaen tutkin, millaisia ongelmia dokumenteissa esitetään ja kuinka niihin vastaamalla luodaan käsitys moraalishubjektista. Analyysissä sovelsin WPR-menetelmää neliportaisesti: Ensimmäiseksi etsin politiikkatekstien määrittämiä ratkaisuja. Niiden myötä oli mahdollista etsiä niitä perusteluja ja ongelmia, joihin elinikäisellä oppimisella vastattiin. Toiseksi tutkin, millainen tieto ja auktoriteetti määrittivät ratkaisuiden luonteen. Kolmanneksi etsin hiljaisuuksia ja ongelmattomaksi jääneitä käsityksiä tavoitteista. Vaihtoehtoisten mallien ulossulkemisen ja valittujen ratkaisujen faktuaalistamisen avulla jokin näkemys määritellään vaihtoehdottomaksi. Neljänneksi etsin ongelman ratkaisuun liittyviä vaikutuksia, kuten elinikäisen oppijan normia ja yhteiskunnan moraalista arvopohjaa – ihanteellisen elinikäisen oppijan ”naamiota”. (Taylor, Rizvi, Lingard & Henry 1997; Gale 2001; Bacchi & Goodwin 2016.)

Naamion alla elinikäinen oppiminen on ihmisen ominaisuus tai kyky, josta on vaikea saada otetta. Se on poliittinen käsite, jonka määritelmä riippuu määrittelijästä, ja sen sisään voidaan asettaa erilaisia näkökulmia. Elinikäistä oppimista voi metaforisesti verrata pulloon. Sen sisälle voidaan kaataa tilanteesta ja tarkoituksesta riippuen lähes mitä tahansa eri tavalla vaikuttavaa ainetta. (Fejes 2005; Kinnari 2020.)

Foucault’n mukaan (1991; 1995) valta kiinnittyy tietoon ja sen määrittämään totuuteen. Todellisuuttamme värittää poliittinen kamppailu, ja sen raken-

SE, MIKSI, MITEN JA MITÄ VARTEN OPIMME, HALLITSEE KÄSITYSTÄ SIITÄ, MILLAISIA MEIDÄN TULISI OLLA.

tumiseen vaikuttavat useat, erilaisiin tietokäsityksiin pohjautuvat määritelmät mutta myös se, mitä ja keitä tietty tieto kunakin aikana palvelee. Tieto ohjaa valtasuhteen sisältöä ja tavoitetta sekä ihmisten valintoja luomalla erilaisia tietoon pohjautuvia ”totuuksia”. (Foucault 1998.)

Elinikäisen oppimisen politiikassa käydyt kamppailut ovat mahdollistaneet sen, mitä elinikäisen oppimisen politiikka nykyisyydessä on. Totuuden vallitsevasta elinikäisen oppimisen tarkoituksesta on oikeuttanut kulloisenakin aikana vallitsevan auktoriteetin määrittelemä tieto. Poliittikkaa linjattaessa on kuitenkin pyritty vastaamaan aina samaan kysymykseen: mitä meidän tulisi elämämme aikana oppia ja miksi? (Fejes 2008a; Kinnari & Silvennoinen 2015; Kinnari 2020.)

Elinikäisen oppimisen politiikan määrittelystä taistelevat useat tahot ja intressiryhmät (Lee, Tryggvi, & Madyun 2008; Lee & Friedrich 2011). Ylikansalliset organisaatiot, kuten OECD, EU ja Unesco, ovat politiikassaan perustelleet elinikäisen oppimisen tarpeet, jotka ovat pysyneet vuosikymmeniä hyvin samanlaisina. (Nicoll & Fejes 2008; Kinnari & Silvennoinen 2015; Kinnari 2020.)

Sisältöjen ja tavoitteiden asetelulla politiikassa hallitaan ja määritellään samalla käsitystä ihmisestä. Se, miksi, miten ja mitä varten opimme, hallitsee käsitystä, millaisia meidän tulisi ihmisinä olla. Hallinnan tarkoitus ei ole tuhota toimintakapasiteettia vaan päinvastoin tunnustaa yksilöiden taidot ja tavoitteet, jotta niitä voidaan käyttää politiikassa määriteltyihin tavoitteisiin (Foucault 1980). Elinikäisen oppimisen politiikassa harjoitetaankin pehmeää hallintaa eli paimenvaltaa. Hallinta kohdistuu ”vapaisiin kansalaisiin”, koska liberalismiin pohjautuva hallinta on harvoin autoritääristä. Ihmisellä on aina vastarinnan mahdollisuus. Parhaassa tapauksessa ihminen alkaa kuitenkin hallita itseään, eikä välttämättä edes ymmärrä olevan-

sa hallinnan kohde. (Foucault 2010; ks. myös Dean 1999/2010; Rose 1999; Saari 2006; 2016.)

Foucault’laisittain ’hallinnallisuudella’ (*Gouvernementalité*) tarkoitetaan ”käyttäytymisen ohjaamista” (Foucault 2010; Dean 1999/2010; Rose 1999). Foucault (2010) erotti sille kolme merkitystä: Ensinnäkin ’hallinnallisuus’ tarkoittaa sitä monimutkaista ilmiötä, kun yksilöt ja ryhmät muokkaavat omaa tai muiden käyttäytymistä esimerkiksi perheessä, työpaikalla tai koulussa vaadittavien käytäntöjen mukaan. Toiseksi ’hallinnallisuudella’ viitataan historialliseen kehityskulkuun, jossa valtiot ovat kehittyneet monimutkaisiksi väestön hallinnan kokonaisuuksiksi esimerkiksi terveyden, koulutuksen ja turvallisuuden kontrolloimiseksi. Kolmanneksi ’hallinnallisuus’ perustuu liberalismiin, joka ideologiana muutti ihmisten hallinnan totaalista vapauden kautta tapahtuvaksi. (Foucault 2010; ks. myös Walters 2012.)

Liberalismi kattaa lisäksi ne yhteiskunnan hallinnan tavat, jotka ovat muokanneet käsitystä yhteiskunnan vastuusta ja tehtävästä sekä ihmisen asemasta yhteisössään. Näitä ovat esimerkiksi sosiaaliliberalismiin perustuva hyvinvointivaltio ja uusliberalismiin pohjautuva kilpailuvaltio. (Foucault 2008; 2010; ks. myös Rose 1999; Miller & Rose 2010.) Yhteiskuntapoliittiset ideologiat tarvitsevat kuitenkin toimia, joilla käytännöllistetään politiikkaa; Foucault (1988; 2014a) kutsuu niitä ’teknologioiksi’.

Elinikäinen oppiminen on yksi esimerkki hallinnan teknologiasta. Se on valtateknikka, jolla ohjataan yksilöiden käytöstä ja alistetaan se tietyille päämäärille. Elinikäinen oppiminen sisältää myös itsetekniikoita, joiden avulla yksilö itsenäisesti tai muiden avustuksella muokkaa käyttäytymistään. (Kinnari & Silvennoinen 2015.)

Valta- ja itsetekniikat rakentavat elinikäisen oppimisen politiikassa normatiivista moraalisubjektia, sillä hallinta on sidoksissa etiikkaan ja moraalisiin. Kun moraalilla tarkoitetaan sääntöjärjestelmää, jonka mukaan yksilön on vastattava käytöksestään, hallinta käsittää myös etiikan, koska yksilö moraalien mukaisen hallinnan seurauksena alkaa hallita itse itseään. Ihmiset eivät käytä vapauttaan sattumanvaraisesti vaan muokkaavat ajatteluaan ja toimintaansa kulttuuristen mallien mukaan. (Foucault 2010b; 2014b.)

KILPAILUKYKYINEN TALOUS VAATII YKSILÖILTÄ JOUSTAVUUTTA, LUOVUUTTA JA YRITTÄJÄMÄISYYTTÄ.

Tarkastelen elinikäisen oppijan moraalialia soveltamalla Foucault'n (2010b) subjektivaatiotapoja subjektivoititapoina (ks. myös Kinnari 2020). Foucault'n kehikon avulla voidaan yrittää ymmärtää sitä, kuinka yksilöt tekevät itsestään moraalijubjektin eli panevat itsensä käyttäytymään vaadittavalla tavalla (Foucault 2010b). Subjektivaatiotapoja ovat eettinen substanssi, alistumisen tapa, itsen käytännöt ja moraalijubjektin teleologia.

Subjektivaatiotapoja soveltamalla voidaan tutkia yksilön kokemusmaailmaa esimerkiksi päiväkirjojen tai elämäkertojen avulla. Poliittikkatekstejä tutkimalla päästään subjektin (ks. esim. Deacon & Parker 1995; Leask 2012; Pyykkönen 2015) tasolle. Subjektilla tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä elinikäisen oppijan moraalista mallia, jollaista teksteissä subjekti voidaan. Todellisuudessa on mahdoton tietää, kuinka yksilöt sisäistävät politiikat, vai sisäistävätkö laisinkaan. Subjektivaatiotapoja soveltamalla voidaan kuitenkin aiempaa yksityiskohtaisemmin ja syvemmin tarkastella sitä, millaisia keinoja yksilölle tarjotaan vaadittavan elinikäisen oppijan moraalijubjektin saavuttamiseksi.

Elinikäisellä oppimisella on moraalinen ja eettinen sisältönsä eli substanssinsa. Vaihtelevat arvokäsitykset määrittelevät, mitä on opittava ja miksi elinikäinen oppiminen on merkityksellistä. 'Eettinen substanssi' voi tarkoittaa, että yksilön on ymmärrettävä yhteiskunnan olevan yksilöä tärkeämpi. Elinikäisen oppimisen merkitys voi perustua myös filosofiseen tai uskonnolliseen henkisen kehittymisen ohjenuoraan. Sen eettinen sisältö saattaa pohjautua lisäksi kilpailukyyn vaatimukseen ja materiaaliseen vaurauteen.

Elinikäisen oppimisen politiikassa on myös vuoitteita, alistumisen tapoja, joiden avulla yksilön on mukautettava itseään vaadittavan eettisen substanssin mukaan. Yhteiskunnan ensisijaisuuden ymmär-

täminen vaatii kuuliaisuutta ja tottelevaisuutta. Henkiseen kehittymiseen uskova elinikäinen oppija tarvitsee nöyryyttä ja pidättyväisyyttä. Kilpailukykyinen talous taas vaatii yksilöiltä joustavuutta, luovuutta ja yrittäjämäisyyttä.

Elinikäisen oppimisen politiikassa on myös muuttuvia itsen työstämisen käytäntöjä, joilla yksilö muokkaa itseään. Kuuliainen kansalaisuus vaatii lakien ja järjestyksen mieleenpainamista, henkinen kehitys taas edellyttää toistuvia katumusharjoituksia. Kilpailukyyn edellyttämä joustavuus, luovuus ja yrittäjämäisyys puolestaan vaativat itsen motivoitumisharjoituksia ja oikeanlaisen asenteen opettelemista.

Elinikäisen oppimisen politiikassa on aina tavoite, *telos*, jonka mukaan yksilö muokkaa itseään. Moraalijubjektin teleologia sisältää ajatuksen mallikansalaisesta ja tulevaisuuden yhteiskunnasta. Elinikäisen oppimisen avulla voidaan tavoitella koneistomaisen yhteiskunnan kansalaista, "henkiseen" kehittymiseen perustuvaa kansalaista tai kilpailukykyyn ja vaurautteen uskovaa yhteiskunnan kansalaista.

ELINIKÄINEN OPPIMINEN YRITTÄJÄMÄISEN TALouden SUKUPOLVEN AIKAKAUDELLA

Yrittäjämäisen talouden aikakaudella 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälistä alkaen elinikäisen oppimisen politiikka on kiinnittynyt yhä enemmän yrittäjämäisen kansalaisuuden ihanteeseen. Samalla politiikassa on kuitenkin säilynyt inklusion tavoite.

Nykyvaiheessa elinikäisen oppimisen politiikan moraalinen sisältö perustuu yksilön ominaisuuksien standardisoimiseen (ks. myös Silvennoinen 2012) ja yksilön vastuun korostumiseen oman elämänsä ja oppimisensa yrittäjänä. Standardisaatio ja yrittäjämäinen minä saavat oikeutuksensa elinikäisen oppimisen lähtökohdan, inhimillisen pääoman teorian, laajentumisesta: tietojen ja taitojen ohella asenteen, motivaation ja persoonallisuuden piirteet korostuvat inhimillisinä kilpailukykytekijöinä. Etiikkapolitiikan mukaisesti elinikäisen oppimisen politiikassa luodaan itsestään kokonaisvaltaisesti huolehtivaa mutta samalla itseään yrittäjämäiseksi kehittävää kansalaista. (Rose 2000; Fejes 2014.)

Euroopan unionin avaintaitojen määrittämä elinikäinen oppiminen

Yrittäjämäisen talouden sukupolvessa Euroopan unionin elinikäisen oppimisen politiikka on keskittynyt avainkompetensseihin (*key competences*). Elinikäiselle oppijalle on laadittu kahdeksan osattavaa avaintaitoa³, jotka korostavat viestintää, teknistä osaamista, aktiivista kansalaisuutta, yhteistä eurooppalaista identiteettiä ja yrittäjämäistä elämää. Kulttuuriosaaminen perustuu innovaatioiden tuottamiseen ja ymmärrykseen yhteisestä kulttuuriperinnöstä. Avaintaitoja on pidetty välttämättöminä, koska ”eurooppalaisen työvoiman tieto- taito- ja valmiustaso ovat EU:n innovointikyvyyn, tuottavuuden ja kilpailukyvyyn kannalta merkittäviä tekijöitä”. (Euroopan unioni 2007, 1.)

Avaintaitoja on perusteltu henkilökohtaisen kehittymisen, sosiaalisen osallistuvuuden ja työllistettävyyden argumenteilla. Samalla EU:n uusi eurooppalainen kilpailukykystrategia on korostanut avaintaitojen määrittelyssä taitoihin ja tietoihin liittyviä asenteita. ”Osaamistalouden” on kerrottu tarvitsevan muun muassa ongelmanratkaisua, luovuutta, yhteistyökykyä ja tunteiden säätelyä. (European Union 2007; European Union 2007; Euroopan unioni 2018, 2.)

Koska globalisaatio asettaa jatkuvasti Euroopan unionille uusia haasteita, kukin kansalainen tarvitsee useita avaintaitoja mukautuakseen joustavasti maailmaan, joka muuttuu nopeasti ja on voimakkaasti verkottunut. (Euroopan unioni 2007, 3.)

2010-luvulla EU keskittyi integroimaan avaintaidot osaksi jäsenvaltioidensa koulutusjärjestelmää ja kiihdytti kompetenssipohjaista opettamista ja oppimisen lopputuloksiin keskittyvää lähestymistapaa. Samanaikaisesti se korosti elinikäistä ohjausta avaintaitojen opettamisessa erityisesti niille, jotka määriteltiin syrjäytymisvaarassa oleviksi. Elinikäistä oppimista korostettiin yhä avaintekijänä, joka loi työpaikkoja, kasvua ja inklusiivisuutta sekä mahdollisti oppimisen ”kehdestä hautaan”. Vuonna 2007 alkaneen finanssikriisin jälkimainingeissa usko inhimilliseen pääomaan investoimiseen talouskuripolitiikan vastaisesti korostui. Laajentuneen inhimillisen pääoman käsitteen uskottiin helpottavan työllistettävyyttä ja nuorisotyöttömyyttä. Avaintaitojen haluttiin läpäise-

vän kaikki koulutusasteet. Vuonna 2018 EU päivitti avaintaitomääreitänsä, mutta muutos edellisiin avaintaitomääreisiin oli maltillinen. (European Commission 2009; Council of the European Union 2010; 2013; Euroopan unioni 2018.)

Työmarkkinoihin ja eurooppalaiseen integraatioon perustuvat käsitykset elinikäisestä oppimisesta ovat luoneet samalla poliittisen käsityksen eurooppalaisesta normaalikansalaisuudesta. Yrittäjämäisyyteen perustuvan elinikäisen oppijan on uskottu kasvattavan omaa ja yhteisönsä kilpailukykyä ja ottavan omasta elämästään vastuun kokonaisvaltaisesti. Avaintaidot ovat rakentaneet keskiluokkaisen tietotyöläisen normatiivista mallia, joka kuitenkin pikemminkin on sulkenut ihmisiä ulkopuolelleen kuin ottanut osakseen (ks. esim. Brine 2006), sillä avaintaitojen määrittelyssä on sivuutettu yhteiskuntaluokka, sukupuoli, etnisyys, vammaisuus tai muu ”normaalin” ulkopuolelle jäävä ihmisyyden (Kauppila, Kinnari & Niemi 2018).

Avaintaidot ovat rakentaneet kielitaitoista, länsimaisen rationaalisen ja tieteellisen maailmankuvan omaksunutta, teknologiaan ja digitalisaatioon luottavaa, itsereflektiivistä ja motivoitunutta, yhteistyöhön, tasa-arvoon ja länsimaiseen demokratiaan uskovaa yrittäjämäistä ja aloitteellista, eurooppalaisesta kulttuuriperimästään tietoista kilpailukykykansalaista.

OECD:n avainkompetensseihin perustuva elinikäinen oppiminen

Yrittäjämäisen talouden sukupolvessa myös OECD on määritellyt kompetensseja ”menestyksekkäälle elämälle ja hyvin toimivalle yhteiskunnalle”. ”Psykososiaaliset ominaisuudet⁴” keskittyvät yhteistoi- mintaan ja persoonan piirteisiin. Kompetensseillaan OECD on selventänyt sitä, millainen on kyvykäs yksilö. Kompetenssit ovat enemmän tieto- ja taitomääreitä. Ne on määritelty yksilön kyvyksi vastata monimutkaisiin vaatimuksiin psykososiaalisia resursseja käyttämällä. Samalla niiden on väitetty perustuvan olemassa oleviin tai tulevaisuuden tarpeisiin. (OECD 2005, 3.)

Kompetenssien hallitsemisen keskiössä on ollut ajatus yksilön kyvykkyydestä moraaliseen ja älylliseen kypsyyteen. Olennaisin on ollut kyvykkyys

AVAINKOMPETENSSEILLA ON RAKENNETTU YRITTÄJÄMÄISTÄ, KOKONAIVALTAISESTI ITSESTÄÄN HUOLEHTIVAA IHMISTÄ.

refleksiivisyyteen, jonka myötä yksilö ottaa vastuun omasta oppimisestaan ja toiminnastaan. Metakognitiivisten taitojen avulla yksilön on uskottu kykenevän sopeutumaan muuttuvien vaatimusten maailmaan käyttämällä apunaan luovia tekniikoita ja elämänsä historiaansa. Kompetenssien hallitsemisen on uskottu muuttavan maailmaa ja tuovan yksilölle niin työllisyyttä, tuloja kuin terveyttä. Yhteiskunnallisesti kompetenssien on katsottu edesauttavan talouskasvua, demokratiaa ja ihmisoikeuksia. (OECD 2005, 2–6.)

Lähes kaikissa OECD-maissa painotetaan joustavuutta, yrittäjyyttä ja henkilökohtaista vastuuta. Yksilöiden ei ainoastaan oleteta olevan sopeutuvia, mutta myös innovatiivisia, luovia, itseohjautuvia ja itseään motivoivia [–] Avainkompetenssit kietoutuvat kognitiivisten ja käytännön taitojen, luovien ominaisuuksien ja muiden psykososiaalisten voimavarojen, kuten asenteiden, motivaation ja arvojen ympärille. (OECD 2005, 8.)

Kilpailukykyyn pohjautuvien avainkompetenssien eettistä todellisuutta on ohjannut unionin avaintaitojen tavoin laajentunut käsitys inhimillisestä pääomasta. OECD on keskittynyt unionia korostetummin avaintaidoissa vaadittavien persoonallisuuden piirteiden ja asenteiden määrittelyyn. Kompetensseilla on hallittu ja standardisoitu yksilön psykososiaalisia määreitä, joissa ovat korostuneet reflektiivisyyden ja itsestä huolehtimisen vaatimukset. Avainkompetensseilla onkin rakennettu yrittäjämäistä, kokonaisvaltaisesti itsestään huolehtivaa ihmistä. Menestyksekkääseen elämään eivät kuulu vapaa-aika, harrastukset, perhe tai kulttuurin harjoittaminen, sillä kompetenssien moraalinen sisältö perustuu tuottavan ja työllistettävän työmarkkinakansalaisen ihanteeseen. OECD on määritellyt kompetensseillaan erityisesti sosiaalisuuteen ja

yhteisinnallisuuden keskittyviä moraalisia hyveitä. Poliitikassa on ymmärretty suuremman sosiaalisen ja inhimillisen pääoman yhteismäärän tuottavan parempaa kilpailukykyä. (ks. esim. Coleman 1988).

OECD (2007) on luonut elinikäisen oppijan määreitä myös aivotieteiden legitimitietin pohjalta. Terveyden – ruokavalion, liikunnan ja unen – merkitystä ja erityisesti tunteiden säätelyä on korostettu oppimistulosten ja kompetenssien saavuttamisessa. Tunteiden hallitsemisen, kuten stressinsietokyvyn ja pelkojen analysoinnin, on ajateltu parantavan oppimistuloksia. 2010-luvulla OECD:n elinikäisen oppimisen politiikka säilyi sisällöltään samankaltaisena. Suurin muutos liittyi politiikan alueellistumiseen maakohtaisiksi suosituksiksi (OECD 2012).

Neurologisen tiedon myötä OECD:n elinikäisen oppimisen politiikka on laajentunut käsittämään ihmisen elämän kaikki osa-alueet. Terveydestä ja tunteiden hallinnasta on tullut kilpailukykytekijöitä elinikäisen oppimisen politiikkaan. Prosessi on kiihdyttänyt elinikäisen oppijan yrittäjämäisyyttä, sillä vastuu itsestä, kykypääomakoneesta, on yksilöllä itsellään. Yksilön reflektioprosessin korostuessa hänen tulee ymmärtää kilpailukykypotentialinsa myös biologisesti. Biologiseen kokonaisuuteen vaikuttavat ruokavalio, uni ja elämäntavat.

Samalla järjestön harjoittama koulutuspoliittinen hallinta on laajentunut koulutuksesta ja kasvamisesta koko elämään. Koko elämä yrittäjämäistyy, ja sen tarkoitus on yrittää itseä työmarkkinoiden tarpeisiin koko elämän ajan. Nikolas Rose ja Joelle M. Abirached (2014) (ks. myös Rose 2013) kutsuvat tätä uutta hallinnan muotoa neurologiseksi refleksiivisyydeksi ja ihmisen somatisoimiseksi. Hallinta perustuu asiantuntijoiden ohjaamaan käsitykseen siitä, miten ihmisten tulisi hallita aivojaan, pitää ne terveinä ja maksimoida niiden käyttö. Terveellisempi elämä tarkoittaa suurempaa tuottavuutta.

Unescon oppimisen pilareihin perustuva elinikäinen oppiminen

Unescon elinikäisen oppimisen politiikka on yrittäjämäisen talouden sukupolvessa ollut monitahoista. Kuten OECD ja EU, sekin on painottanut yrittäjämäisyy-

tä, mutta eroaa niistä korostamalla myös humanistista perusvirettä – demokratiaa ja emansipaatiota. (Yang & Valdés-Cotera 2010; Unesco 2016.) Unesco aloitti omien kompetenssiensa tai avaintaitojensa määrittelyn jo 1990-luvulla ja ”standardoi” ensimmäisenä elinikäisen oppimisen politiikkaa. Sen määrittelemät ’oppimisen pilarit’⁵ (*learning pillars*) olivat kuitenkin laajempia kuin EU:n tai OECD:n kompetenssit (Unesco 1996).

2010-luvun vaihteessa Unesco toi politiikkaansa lisää pilareita⁶ (Unesco 2009; Ouane 2010). Niiden sisällöt ja tarkoitukset muuntuivat ja elivät koko vuosikymmenen; esimerkiksi yrittäminen, riskinotto- ja muuntautumiskyky nousivat Unesconkin moraaliseksi hyveiksi ja oppimisen pilareiksi. Samanaikaisesti eriarvoisuuden poistamista on korostettu yhtenä elinikäisen oppimisen politiikan päätavoitteena. (Unesco 2009; Ouane 2010; Unesco 2014.)

Elinikäisen oppimisen politiikassaan Unesco on keskittynyt yksilöiden ominaisuuksien määrittelyyn kuten EU ja OECD, mutta inhimillisen pääoman teoria ei ole yhtä vahvasti värittänyt unescolaista elinikäisen oppimisen politiikkaa. 2010-luvulla järjestö kehitti nimeämänsä ”uuden humanismin” mukaisen vision elinikäisen oppimisen politiikkansa moraaliseksi lähtökohdaksi. (Ouane 2010; Unesco 2014.) Samalla se tunnusti kahden kilpailevan diskurssin – talouden ja humanistisen – taistelevan elinikäisen oppimisen politiikan sisällöstä. Poliittikaan on vaikuttanut myös järjestön toiminnan alueellinen jakautuminen: elinikäinen oppiminen on keskittynyt pohjoisen pallonpuoliskon haasteisiin ja *Education For All* - eli EFA-ohjelma eteläisen pallonpuoliskon ongelmiin. (Unesco 2016.)

Elinikäistä oppimista halutaan edistää lähestymistapana, joka mahdollistaa yksilöiden ja yhteisöjen selviytymisen kaikenlaisissa uusissa haastavissa tilanteissa. Siksi tieteelliset ja teknologiset innovaatiot on hyödynnettävä ihmisten käyttöön vastuullisesti. Ihmisten on opittava elämään yhdessä maailmassa, jota määrittää jatkuva muutos ja monimuotoisuus. Yksilöiden on toimittava muutoksetkijöinä käsittelemällä informaatiota kriittisesti ja kommunikoimalla muiden kanssa. Samalla ihmisten on hankittava kompetensseja selviytyäkseen uusista tilanteista. (Unesco 2009, 11.)

Yrittäjämäisen talouden sukupolvessa Unescon elinikäisen oppimisen politiikan ihmiskäsityksessä on ollut paloja humanistisen sukupolven tärkeimmästä, Fauren raportissa (1972) lanseeratusta, tieteelliseen humanismiin perustuvasta elinikäisestä kasvatuksesta mutta myös yrittäjäkansalaisen ihanteesta: ihmisellä on oltava yrittäjämäisiä ominaisuuksia kilpailukyvyyn vuoksi. Samalla yrittäjämäistä elämänsenetta on perusteltu tasa-arvolla: yrittäjämäisten ominaisuuksien myötä ihmisen ajatellaan voimaantuvan rakenteista niin itsensä kuin yhteisönsä kannalta vapaaksi tuottoisaksi toimijaksi. Unesco on myös tunnustanut ristiriitaisen elinikäisen oppimisen politiikkansa ja myöntänyt sen häilyvän talouden ja humanistisen painotuksen välillä.

Elinikäinen oppija yrittäjämäisen talouden sukupolvessa

Vaikka elinikäisen oppimisen yrittäjämäisen talouden sukupolvi ei ole homogeeninen, on foucault’laisten subjektivaatiotapojen avulla mahdollista tarkastella, millaista elinikäistä oppijaa järjestöjen politiikoissa subjektivoidaan.

’Eettisellä substanssilla’ tarkoitetaan sitä moraalista todellisuutta, jossa elinikäinen oppija toimii. Silloin kysytään, millaiseen käsitykseen ihmisestä ja yhteiskunnasta elinikäinen oppiminen perustuu ja miksi politiikkaa pidetään merkityksellisenä. Yrittäjämäisen talouden sukupolvessa elinikäinen oppija rakentuu laajentuneen inhimillisen pääoman ja verkostoituneen tietotalouden vaatiman yrittäjämäisen kansalaisuuden moraaliosassa todellisuudessa. Laajentuneen inhimillisen pääoman merkitys kilpailukyvyllä on elinikäisen oppijan eettisen toimijuuden perusta.

Alistumisen tavat perustuvat eettisen substanssin määrittämisen elinikäisen oppijan vaatimuksiin. Silloin kysytään, millainen osaaminen on tärkeää ja millaisia velvoitteita elinikäiseltä oppijalta vaaditaan. Laajentuneeseen inhimilliseen pääomaan perustuva elinikäisen oppimisen politiikka saa sisältönsä avaintaitojen, -kompetenssien ja oppimisen pilarien kaltaisista osaamismääreistä. Ne toimivat elinikäisen oppijan elämänmittaisena opetussuunnitelmana ja tarjoavat määreet aktiiviseen kansalaisuuteen ja työllistettävään työmarkkinakansalaisuuteen. Samalla ne ovat

UNESCO PERUSTEELEE YRITTÄJÄMÄISTÄ ELÄMÄNASENNETTA TASA-ARVOLLA.

kontrolliyhteiskunnan harjoittamaa normalisointia inhimillisen ja sosiaalisen pääoman sekä globaalien kilpailukykykansalaisen viitekehyydessä.

Itsensä työstämisellä eli eettisellä työllä tarkoitetaan niitä konkreettisia toimia, joilla elinikäinen oppija muokkaa itseään. Yrittäjämäisen talouden sukupolvessa itsen työstämisen keinot pohjautuvat samoihin kompetenssien ohjenuoriin. Ne tarjoavat ohjeita oikean asenteen, motivaation ja pehmeiden taitojen omaksumiseen. Aktiivisen kansalaisuuden ja työllistettävyyden saavuttamiseksi on opeteltava yhteistyötaitoja ja omaksuttava riskinottokyvyn ja autonomisen itsen johtamisen kaltaisia ominaisuuksia.

Moraalisubjektin teleologialla tarkoitetaan elinikäisen oppimisen politiikan tavoitetta ja elinikäisen oppijan merkitystä. Yrittäjämäisen talouden sukupolvessa elinikäisen oppimisen politiikassa rakennetaan kilpailukykykansalaisuuteen perustuvaa kilpailukyky-yhteiskuntaa. Tarkoitus on mahdollistaa itseään autonomisesti hallitseva tietotalouden kaipaama yrittäjämäinen kansalainen, joka tuottaa yksilöllistä, kansallista ja alueellista hyvinvointia itseään itsenäisesti ja reflektiivisesti päivittäen.

ELINIKÄINEN OPPIMINEN – VAPAUTTAVA JA EMANSIPOIVA POLITIIKKA?

Elinikäisen oppimisen politiikan osaamismääreet keskittyvät erityisesti tietotyötä tekevään keskiluokkaan. Ristiriitaisesti elinikäisen oppimisen politiikka saattaa sulkea enemmän ulos kuin yhdistää. Ylikansalliset organisaatiot rakentavat elinikäisen oppimisen politiikkaan yrittäjämäiseen minään perustuvaa elinikäisen oppimisen projektia. Kilpailukykyyn diskurssi on pitkälti vaimentanut muut äänenpainot, ja politiikka on muuttunut humanistisesta essentialismista inhimillisen pääoman teorian mukaiseksi

taloustieteelliseksi teoriaksi. Poliitikassa rakennettu ihmisen ihanne on muuntunut inhimillistä kehitystä ja emansipaatiota korostavasta itseohjautuvaksi ja autonomiseksi, ammatillista kehitystä janoavaksi yrittäjämäisesti emansipoituneeksi oppijaksi.

Elinikäisen oppimisen yrittäjämäisen talouden sukupolven synty kiinnittyy yrittäjämäisen ihmiskäsityksen läpilyöntiin 2000-luvun globaalissa yhteiskuntapolitiikassa (Harni & Pyykkönen 2018). Esimerkiksi EU ja OECD ovat korostaneet yrittäjyyskasvatusta innovaatioiden, kilpailukykyyn, kasvun ja työllisyyden vauhdittajana. Sen päämääränä on valmistaa omasta elämästään vastuun ottavia ja toimeliaita yrittäjämäisiä ihmisiä, jotka soveltuvat markkinatalouden tarpeisiin ”passiivista” palkansaajaa paremmin. ”Itsen yrittäjien” toivotaan toimivan yrittäjämäisesti missä tahansa ammatissa ja millä tahansa elämän osa-alueella. Lisäksi heiltä odotetaan autonomisuutta joustavuutta, luovuutta, kilpailullisuutta ja suorituspohjaista motivaatiota. (Korhonen 2012; Dahlstedt & Hertzberg 2013; Harni 2015b; Laalo, Kinnari & Silvennoinen 2018; 2019.)

Aineistoni analyysin perusteella ylikansallisesta elinikäisen oppimisen politiikasta on tullut yrittäjyyskasvatustalouden kolikon kääntöpuoli. Yrittäjyyskasvatuksesta tutun moraalisen totuuspuolen voidaankin nähdä kaapanneen pitkälti elinikäisen oppimisen politiikan ihmiskäsityksen.

Vaikka inklusiivisen liberalismien poliittisena rationaalisena ja ajattelutapana voidaan nähdä säilyneen organisaatioiden politiikassa, niin käyttäytymistaloustieteen murros on laajentanut inhimillisen pääoman käsitettä ja siihen kiinnittyvää elinikäisen oppimisen politiikkaa. Käsite ihmisestä on muuntumassa rationaalisesta valitsijasta toimijaksi, jolla tunnustetaan olevan myös toiveita, pelkoja ja ahdistuksia. Yksilöiden ”menestymättömyydestä” johtuvien ongelmien ymmärretään koskevan kilpailukykyä, minkä vuoksi ihmisen tiedollisen, taidollisen ja ohjaamisen lisäksi emotionaalista hallintaa pidetään merkittävänä talouskasvun kannalta. Elinikäisen oppimisen politiikassa se tarkoittaa ”pehmeiden” taitojen (*soft skills*) yhä suurempaa merkitystä kilpailukykyyn. (Koch, Nafziger & Skyt Nielsen 2015; Whitehead, Jones, Lilley & Howell 2017.)

ITSEN OHJAAMISEN JA TERAPOIMISEN YHTEYTEEN ON SYNTYNYT TEOLLISUUDEN ALA, JOKA MAHDOLLISTAA PÄRJÄÄMISEN TYÖELÄMÄSSÄ TUOTTAVANA.

Psykologiseen ja neurologiseen tietoon perustuvan väestön hallinnan laajentuminen emootioiden hallintaan määrittelee samalla ”normaalin” käytäytymisen uudelleen (Rose & Abi-Rached 2014). Työmarkkina-, koulutus ja talouspolitiikassa uudeksi normiksi on hahmottunut itseään huonosti ymmärtävä ja itsensä huonosti tunteva *Homer Simpson*, jonka moraalista todellisuutta on jatkuvasti ohjattava kohtaamaan muuttuvan työelämän haasteet (ks. esim. McMahon 2015; Whitehead ym. 2017).

Ihmisen tunnistetaan olevan irrationaalinen ja ahdistukseen taipuvainen. Kun maailma pyörii rationaalisuuden ehdoilla, jokaisen on jatkuvasti ohjattava itseään niin tiedollisesti, taidollisesti ja emotionaalisesti kuin lääketieteellisesti. Itsen ohjaamisen ja terapoinnin yhteyteen on syntynyt teollisuudenala, jonka tarkoitus on mahdollistaa ihmisen pärjääminen työelämässä tuottavana. Neuroliberalismissa hallinta on siirtynyt molekyylien ja neuronien tasolle. Uusi riskien hallinta perustuu terveellisten elämäntapojen kontrollointiin ja mielen mittaukseen. Aikamme perustuu vanhoihin kontrollimuotoihin, mutta uusi neurologinen taso muuttaa myös merkittävästi käsitystä ihmisestä ja hänen hallinnastaan. (Whitehead, Jones, Lilley, Pykett & Howell 2017.)

Kilpailukykyyn liitetty elinikäisen oppimisen puhe tiedollisista, taidollisista ja emotionaalista kompetensseista ei ole vaaratonta politiikkaa. Poliitikassa suljetaan ulos ja vaietaan niistä kielteisistä vaikutuksista, joita työelämän tarpeista kumpuavilla elinikäisen oppimisen ihanteilla on yksilön hyvinvoinnille. Oppimisen ilon ja uusien taitojen oppimisen ohella työmarkkinoihin kiinnittyvä elinikäinen oppiminen saattaa aiheuttaa riittämättömyyden tun-

teesta kumpuavaa itsetarkkailua, neuroottisuutta ja loppuun palamista. Kun osaamismäärät laajentuvat, kilpailukykyyn edellyttämien tietojen ja taitojen lisäksi tarvitaan reflektiivisyyttä sekä asennetta ja itsesäätely- ja tunnetaitoja.

Tunteisiin pohjautuva hallinta perinteisen tiedollisen ja taidollisen hallinnan ohessa on aiheuttanut uudenlaisen kokemuksen kansalaisuudesta. Poliitiikan tutkija Engin Isin (2004) kutsuu tätä negatiivisten tunteiden hallintaan liittyvää emotionaalista refleksiivisyyttä ’neuroottiseksi kansalaisuudeksi’. Neuroottinen kansalainen ohjautuu toivottuun suuntaan refleктоimalla toiveitaan, pelkojaan ja ahdistuksiaan. Vapaus ja vastuu elämän tärkeistä valinnoista aiheuttaa aktiivisen kansalaisuuden päinvastaisen seurauksen. Vapaus ja normi vaaditusta työmarkkinakansalaisuudesta synnyttää pelon ja epävarmuuden tunteen elämässä selviämisestä. Työllistettävyyden täyttäminen epävarmassa työelämässä pakottaa jatkuvaan, neuroottiseen itsen kehittämiseen. Samalla neuroottisesta itsen hallinnasta syntyy väestön hallinnan tekniikka ja elämästä pelon, epävarmuuden ja ahdistuksen kontrolloimisen kohde. (Saastamoinen 2010.)

Yrittäjämäisen elämänsenteen ja minän murtautuminen elinikäisen oppimisen politiikkaan saattaa lisätä neuroottisen kansalaisuuden kokemista. Standardoidut kompetenssit ja yrittäjämäinen elämänsen rakenne rakentavat ihmisestä elinikäisen oppimisen politiikassa kykypääomakoneen kaltaisen toimijan. Kykypääomakoneen elämänmittaisena tehtävänä on kerätä erilaisia työmarkkinoilla muuttuvia pääomia ja ylläpitää kyvykkyyttä eli motivaatiota, minäpystyvyyttä ja vaadittavaa asennetta. Selviytyäkseen, menestyäkseen ja säilyttääkseen työllistettävyytensä yksilön on reflektoitava niin omia voimavarojaan kuin työmarkkinoidenkin tarpeita tiedollisesti, taidollisesti ja emotionaalisesti.



HEIKKI KINNARI
KT, tutkijatohtori
kasvatustieteen laitos
Turun yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-2323-4702>

VIITTEET

- 1 Aiemmissa tutkimuksissa olen käsitellyt elinikäisen oppimisen historiaa genealogisesti (ks. Kinnari 2020) sekä elinikäistä oppimista hallinnan teknologiana (Kinnari & Silvennoinen 2015). Tässä artikkelissa keskityn analysoimaan elinikäisen oppimisen politiikkaa yrittäjämäisen talouden sukupolvessa.
- 2 **Taulukko 1.** Tutkimusaineisto

EU	OECD	Unesco
<p>European Union. (2006). Decision of the European Parliament and of the Council of establishing an action programme in the field of lifelong learning. 1720/2006/EC. Official journal of the European Union.</p> <p>European Union. (2007). Key competences for lifelong learning – European reference framework. Luxembourg: European Communities.</p> <p>Euroopan unioni. (2008). Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys. Luxembourg. Euroopan yhteisöt.</p> <p>European Commission. (2009). Key competences for a changing world. Brussels: Commission of the European Communities.</p> <p>Council of the European Union. (2010). 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the ‘Education and Training 2010 work programme’. Official journal of the European Union.</p> <p>Council of the European Union. (2013). Council conclusions on investing in education and training – a response to ‘Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes’ and the ‘2013 Annual growth survey’. Official journal of the European Union.</p> <p>Euroopan unioni. (2018). Euroopan unionin neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista, 22.5. 2018/C 198/01.</p>	<p>OECD. (2005). The definition and selection of key competencies. Executive summary. Paris: OECD/DeSeCo.</p> <p>OECD. (2007). Understanding the brain: The birth of a learning science. Paris: OECD.</p> <p>OECD. (2012). “Lifelong Learning”, in Education Today (2013). The OECD perspective. Paris: OECD Publishing.</p>	<p>Unesco. (2009). Building on our gains. Medium-term strategy 2008–2013. Hamburg: Unesco Intitute for Lifelong Learning.</p> <p>(2010). Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.</p> <p>Unesco. (2014). Medium-term strategy 2014–2021. Laying foundations for equitable lifelong learning for all. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.</p> <p>Unesco. (2016). Conceptions and realities of lifelong learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.</p>

- 3 EU määritteli vuonna 2007 seuraavat avaintaidot: 1. Viestintä omalla äidinkielellä 2. Viestintä vierailta kielillä 3. Matemaattinen osaaminen ja perusosaaminen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla 4. Digitaaliset taidot 5. Oppimistaidot 6. Sosiaaliset ja kansalaisuuteen liittyvät taidot 7. Aloitekyky ja yrittäjyys 8. Kulttuurin tuntemus ja ilmaisumuodot. EU päivitti vuonna 2018 avaintaitojaan: 1. Lukutaito 2. Monikielitaito 3. Matematiikan taidot sekä luonnontieteiden, teknologian ja insinööritieteiden alan taidot 4. Digitaalitaidot 5. Henkilökohtaiset, sosiaaliset ja oppimistaidot 6. Kansalaistaidot 7. Yrittäjyystaidot 8. Kulttuuritietoisuuteen ja kulttuurin ilmaisumuotoihin liittyvät taidot
- 4 Kompetenssit käsittivät kolme kategoriaa ja kolme alakategoriaa: 1) työkalujen käyttäminen vuorovaikutteisesti (*using tools interactively*) sisältää alakategoriat 1a) kyky käyttää kieltä, symboleja ja tekstiä vuorovaikutteisesti (*the ability to use language, symbols and text interactively*), 1b) kyky käyttää tietoa ja informaatiota vuorovaikutteisesti (*the ability to use knowledge and information interactively*), 1c) kyky käyttää teknologiaa interaktiivisesti (*the ability to use technology interactively*); 2) vuorovaikutus heterogeenisissä ryhmissä (*interacting in heterogeneous groups*) jakautuu alakategorioihin 2a) kyky tulla toimeen toisten kanssa (*the ability to relate well to others*), 2b) kyky yhteistyöhön (*the ability to cooperate*), 2c) kyky hallita ja ratkaista konflikteja (*the ability to manage and resolve conflicts*); 3) autonominen käyttäytyminen (*acting autonomously*) sisältää alakategoriat 3a) kyky ymmärtää asioiden laajempi konteksti (*the ability to act within the big picture*), 3b) kyky laatia ja panna toimeen suunnitelmia elämänvaralle sekä toteuttaa henkilökohtaisia projekteja (*the ability to form and conduct life plans and personal projects*), 3c) kyky vaatia oikeuksia, etuja, rajoituksia ja tarpeita (*the ability to assert rights, interests, limits and needs*).
- 5 1) Oppia elämään yhdessä toisten kanssa (*learning to live together*), 2) oppia tietämään (*learning to know*), 3) oppia tekemään (*learning to do*), 4) oppia elämään (*learning to be*).
- 6 Oppia muuttumaan ja muuntumaan (*learning to change and transform*), oppia yrittämään ja ottamaan riskejä (*learning to endeavour and to take risks*), oppia tulemaan joksikin (*learning to become*), oppimaan oppiminen (*learning to learn*).

LÄHTEET.....

- 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.
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis: a guide to practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ball, S. (1997). Policy sociology and critical social research: A personal review of recent education policy and policy research. *British Educational Research Journal* 23(3), 257–274.
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: Those that know and those that do not – the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal* 32(5), 649–665.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: a policy concept with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Learning* 30(2), 133–150.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120.
- Dave, R. H. (1976). Illustrative content analysis and synthesis. Teoksessa R. H. Dave (toim.) *Foundations of Lifelong Education*. Hamburg: Unesco Institute for Education, 338–382.
- Deacon, R. & Parker, B. (1995). Education as subjection and refusal: An elaboration on Foucault. *Curriculum Studies* 3(2), 109–122.
- Dean, M. (1999/2010). *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Publications.
- Edwards, R., & Nicoll, K. (2001). Researching the rhetoric of lifelong learning. *Journal of Education Policy* 16(2), 103–112.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H. Petrovskij, A. V., Rahnama, M. & Champion Ward, F. (1972). Unesco asettaman kansainvälisen kasvatuksen-kehittämiskomission raportti. *Opiskelu on elämää. Kasvatuksen maailma tällä hetkellä ja tulevaisuudessa*. Suom. Pekka Haapakoski. Porvoo: WSOY.
- Fejes, A. (2005). New wine in old skins: changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education* 24(1), 71–86.
- Fejes, A. (2008a). Historicizing the lifelong learner: governmentality and neoliberal rule. Teoksessa K. Nicoll & A. Fejes (toim.) *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. London: Routledge, 87–101.
- Fejes, A. (2008b). To be one's own confessor: educational guidance and governmentality. *British Journal of Sociology of Education* 29(6), 653–664.
- Fejes, A. (2014). Lifelong learning and employability. Teoksessa G. Zarifis & M. Gravani (toim.) *Challenging the 'European area of lifelong learning'. A Critical Response*. Dordrecht: Springer, 99–107.

- Foucault, M. (1980). Truth and power. Teoksessa C. Gordon (toim.) *Power/Knowledge. Selected Interviews and other Writings 1972–1977 by Michel Foucault*. New York: Harvested Press.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. Teoksessa H. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Sussex: The Harvester Press, 208–226.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. Teoksessa L. H. Martin, H. Gutman & P.H. Hutton (toim.) *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Foucault, Michel. (1991). Governmentality. Teoksessa G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (toim.) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. With two lectures and an interview with Michel Foucault. London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1995). Power. *Essential works of Foucault 1954–1984*. Toim. J. D. Faubion. Käänt. R. Hurley. New York: The New Press.
- Foucault, M. (2005). *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics. Lectures at the Collège de France 1978*. Käänt. Graham Burchell. New York: Palgrave.
- Foucault, M. (2010a). Tiedontahto. Teoksessa M. Foucault. *Seksuuallisuuden historia*. Suom. Kaisa Sivenius. Gaudeamus: Helsinki.
- Foucault, M. (2010b). *Turvallisuus, alue, väestö. Hallinnallisuuden historia*. Collège de France luennot 1977–1978. Suom. Antti Paakkari. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Foucault, M. (2014a). Itsestä huolehtimisen etiikka vapauden harjoittamisena (1984). Teoksessa M. Foucault. *Parhaat*. Suom. Tapani Kilpeläinen, Simo Määttä & Johan L. Pii. Tampere: niin & näin.
- Foucault, M. (2014b). Diskurssin ei pidä katsoa olevan... Teoksessa M. Foucault. *Parhaat*. Suom. Simo Määttä. Tampere: niin & näin.
- Gale, T. (2001). Critical policy sociology: historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. *Journal of Education Policy* 16(5), 379–393.
- Harni, E. (2015a). ”Opetä, mittaa, kehittä”: Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo hallinnallisena artefaktina. *Aikuiskasvatus* 35(2), 99–110. <https://doi.org/10.33336/aik.94129>
- Harni, E. (2015b). Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen. *Koko elämä töihin*. Koulutus tietokykykapitalismissa. Tampere: Vastapaino, 102–119.
- Harni, E. & Pyykkönen, M. (2018). Yrittäjyyskasvatus ja kansalaisuuden eetos. *Sosiologia*, 3. 281–297.
- Isin, E. (2004). Neurotic Citizen. *Citizenship Studies* 8(3), 217–235.
- Kauppi, A., Kinnari, H. & Niemi, A-M. (2018). Governmentality of disability in the context of lifelong learning in European Union policy. *Critical Studies in Education*, 1–16. DOI: 10.1080/17508487.2018.1533876
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kinnari, H. & Silvennoinen, H. (2015). Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana. Teoksessa E. Harni (toim.) *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Koch, A., Nafziger, J. & Skyt Nielsen, H. (2015). Behavioral economics of education. *Journal of Economic Behavior & Organization* 115, 3–17.
- Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (2010). *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino.
- Korhonen M. (2012). *Yrittäjyyttä ja yrittäjämäisyyttä kaikille? Uusliberalistinen hallinta, koulutettavuus ja sosiaaliset erot peruskoulun yrittäjyyskasvatuksessa*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Laalo, H. (2020). *Yrittäjyys akateemisena mentaliteettina. Yrittäjämäärän normalisointi ja neuvottelu koulutuspoliittisessa kielenkäytössä ja yliopistokoulutuksen käytännöissä*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Laalo, H., Kinnari, H. & Silvennoinen, H. (2018). Yliopistojen yrittäjyyskasvatus eurooppalaisen tietotalouden palvelijana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & Varjo, J. (toim.) *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkko. Kasvatussosiologian vuosikirja 2*. Jyväskylä: FERA, 43–69.
- Laalo, H. Kinnari, H. & Silvennoinen, H. (2019). Setting new standards for homo academicus: Entrepreneurial university graduates on the EU agenda. *European Education* 51 (2), 93–110.
- Leask, I. (2012). Beyond subjection: Notes on the later Foucault and education. *Educational Philosophy and Theory* 44(1), 57–73.
- Lee, M., Tryggvi T. & Madyun, N. (2008). The evolution of the European Union's lifelong learning policies: an institutional learning perspective. *Comparative education* 44 (4), 445–463.
- Lee, M., & Friedrich, T. (2011). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education* 30(2), 151–169.

- Mahon, R. (2010). After neo-liberalism? The OECD, the World Bank and the child. *Global Social Policy* 10(2), 172–192.
- Mahon, R. (2011). The jobs strategy: from neo- to inclusive liberalism? *Review of International Political Economy* 18(5), 570–591.
- McMahon, J. (2015). Behavioral economics as neoliberalism: Producing and governing homo economicus. *Contemporary Political Theory* 14(2), 137–158.
- Medel-Anoñuevo, C. & Mitchell, G. (2003). *Citizenship, democracy, and lifelong learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Miller, P & Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan*. Suom. Risto Suikkanen. Tampere: Vastapaino.
- Nicoll, K. & Fejes, A. (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. Teoksessa K. Nicoll & A. Fejes (toim.) *Foucault and Lifelong Learning. Governing the Subject*. London: Routledge, 1–19.
- Ouane, A. & Hinzen, H. Preface. (2003). Teoksessa C. Medel-Añoñuevo (toim.) *Lifelong Learning. Discourses in Europe*. Hamburg: Unesco Institute for Education, vii–ix.
- Ouane, A. (2010). Evolution of and perspectives on lifelong learning. Teoksessa J. Yang & R. Valdés-Cotera (toim.) *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hamburg: Unesco Institute for Lifelong Learning, 24–39.
- Porter, D. & Craig, D. (2004). The third way and the third world: poverty reduction and social inclusion in the rise of 'inclusive' liberalism. *Review of International Political Economy* 11(2), 387–423.
- Pyykkönen, M. (2015). Michel Foucault – Vallan, tiedon ja subjektuuden tutkija. Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (toim.) *1900-luvun ranskalainen yhteiskuntateoria*. Helsinki: Gaudeamus, 193–215.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge.
- Rose, N. (2000). Community, citizenship, and the third way. *American Behavioral Scientist* 43(9), 1395–1411.
- Rose, N. (2013). The human sciences in a biological age. *Theory, Culture & Society* 30(1), 3–34.
- Rose, N & Abi-Rached, J. (2014). Governing through the brain. *Neuropolitics, neuroscience and subjectivity. Cambridge Anthropology* 32(1), 3–23.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare* 36 (3), 327–341.
- Saari, A. (2006). Elinikäisen oppimisen panopticon. *Aikuiskasvatus* 4, 296–303. <https://doi.org/10.33336/aik.93720>
- Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus* 36(1), 4–13. <https://doi.org/10.33336/aik.88470>
- Saastamoinen, M. (2010). Aktiivisen kansalaisuuden vastatulkintoja: Neuroottinen ja hylätty kansalaisuus. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, poliittikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Selin, J. (2010). Kansalaisuuden tuottaminen yhteisöllisissä huumehoidoissa. Teoksessa J. Kaisto, J. & M. Pyykkönen (toim.). *Hallintavalta. Sosiaalisen, taloudellisen ja poliittikan kysymyksiä*. Gaudeamus: Helsinki, 213–229.
- Silvennoinen, H. (2012). Elinikäisen oppimisen eurooppalainen standardimalli ja poikkeavuus. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Turku: Turun yliopiston julkaisu A:214.
- Silvennoinen, H., Kinnari, H. & Laalo, H. (2021). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot kansalaisen standardina ja kansallisen koulutuspolitiikan ohjenuorana. Teoksessa H. Silvennoinen, J. Varjo & J. Kauko (toim.) *Koulutuksen politiikat ja hallinnan muodot. Kasvatustieteiden vuosikirja III*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. (Tulossa)
- Taylor, S, Rizvi, F, Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. London: Routledge.
- Tuomisto, J. (2012). Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 411–435.
- Unesco. (1996). *Learning: The Treasure within*. Report to UNESCO of international commission on education for the twenty-first century. Paris: UNESCO.
- Walker, J. (2009). The inclusion and construction of the worthy citizen through lifelong learning: a focus on the OECD. *Journal of Education Policy* 24(3), 335–351.
- Walters, W. (2012). *Governmentality. Critical Encounters*. London: Routledge.
- Whitehead, M., Jones, R., Lilley, R. Pykett, J. & Howell, R. (2017). *Neoliberalism: Behavioural Government in the Twenty-First Century*. London: Routledge.
- Yang, J & Valdés-Cotera, R. (2010). *Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Liikuntapolitiikka kaipaa intersektionaalista ohjausta



Intersektionaalisen ryhmäliikuntapedagogiikan avulla liikuntapalveluita voidaan kehittää vastaamaan paremmin aikuiskoulutuspolitiikan sivistyksellisiä ja työelämälähtöisiä päämääriä.

AIKUISKOULUTUSJÄRJESTELMÄN KEHITYKSEN painopisteet ovat 2000-luvulla paikantuneet työelämälähtöisesti tutkintojen ja ammatillisen koulutuksen alueelle (Leveälähti ym. 2015). Omaehtoinen harrastetoiminta sivistyspäämäärineen on jäänyt aikuiskoulutuspolitiikan keskusteluissa vähemmälle huomiolle. Yksi tällainen nonformaalin ja informaalin oppimisen konteksti on ohjattu aikuisten kuntoliikunta. Sen puitteissa edistetään yksilöiden persoonallisuuden kehittymistä, aktiivista kansalaisuutta, yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja moniarvoisuutta (Itkonen & Kauravaara 2015). Lisäksi liikunnanohjaajat välittävät asiakkailleen liikuntaharrastuksen organisoimisen ohella liikunta- ja terveystietoa (Markula & Chikinda 2016).

Vielä 2010-luvullakin liikunta on usein liitetty kollektiivisiin, elinkeinoelämän tarpeista nouseviin työkykyisyyden, jatkuvan oppimisen ja työssäjaksamisen teemoihin. Liikuntaharrastuksista on tullut yksilöille tapa ilmentää kunnan kansalaisuutta ja keino

pitää yllä markkina-arvoa työntekijänä (Ayo 2012). Liikunta onkin kenttä, jolla on sekä merkittävä sivistystehtävä että rooli tuottavuuden ja taloudellisten päämäärien edistäjänä. Liikunnan merkitys fyysiselle ja psyykkiselle hyvinvoinnille on yleisesti tunnustettu.

Aikuiskoulutuspolitiikan keskeinen oletus on, että jokaisella yksilöllä tulee olla oikeus osallistua koulutukseen ja itsensä kehittämiseen omien kykyjensä mukaisesti. Sivistykselliset oikeudet itsensä kehittämiseen ulottuvat mahdollisuuteen harjoittaa liikuntaa (Pyykkönen 2016, 17).

Lukuisat liikuntatutkimukset ovat osoittaneet, että aikuisten liikuntakulttuuri sisältää eriarvoistavia ja yksilöitä ulossulkevia mekanismeja (Harjunen 2019; Kauravaara & Rönkkö 2020; Kokkonen 2018). Tulokset asettavat kyseenalaiseksi, pystyvätkö liikunnan järjestäjät tarjoamaan kaikille aikuisväestöön kuuluville yhtäläiset mahdollisuudet osallistua liikunnan oppimiskonteksteihin.

Kysymme ensiksi, miten liikunnan yhdenvertaisuutta on pyritty edistämään valtiollisen politiikan keinoin ja toiseksi, millaisia ongelmia edistämistavoitteissa on havaittu. Tapausesimerkkimme, ryhmäliikunta, on merkittävä aikuisten vapaa-ajan liikuntakonteksti. Tilastokeskuksen vuonna 2017 toteuttaman vapaa-aikatutkimuksen mukaan joka kahdeksas suomalainen käy säännöllisesti ohjatuilla ryhmäliikuntatunneilla (Ruuskanen 2019).

Näkemyksemme mukaan liikuntakulttuurin yhdenvertaisuus vaatii sekä valtion ohjauksen että ruohonjuuritason ryhmäliikuntaohjaamisen osalta yhä täsmällisempää intersektionaalisiin eroihin fokusoivaa otetta. Tutkimuksellisen otteen lisäksi tarkastelemme liikunnan kenttää oman ryhmäliikuntalan työkokemuksemme pohjalta.

LIIKUNTASEKTORIN JULKINEN OHJAUS

Valtionohjauksen tapoja ovat informaatio-, resurssi- ja säädösohjaus, joita käytetään rinnakkain ja toisiaan tukien. Liikuntapolitiikassa tämä tarkoittaa, että aikuisten liikuntaa edistetään tutkimustiedon, valtionavustusten sekä lainsäädännön avulla.

Lait ohjaavat toteutettua liikuntapolitiikkaa erityisesti julkisella sektorilla. Liikuntalaki (2015) pyrkii tukemaan eri väestöryhmien liikuntamahdollisuuksia, liikuntaan ja urheiluun liittyvää kansalaistoimintaa sekä väestön hyvinvointia ja terveyttä. Liikuntalain muutokset 1970-luvun lopulta 2010-luvulle kertovat yhdenvertaisuusajattelun kehityksestä liikuntakentällä (Pyykkönen 2016, 14).

Vuonna 2015 voimaan tulleen liikuntalain lähtökohtina ovat tasa-arvo, yhdenvertaisuus, yhteisöllisyys, monikulttuurisuus, terveet elämäntavat ja kestävä kehitys. Liikuntakeskusteluissa viitataan säädösten osalta yleensä juuri liikuntalakiin, vaikka valtion liikuntapolitiikassa yhdenvertaisuutta edistetään monin muinkin, liikuntalakia velvoittavammin asetuksin ja laein (Pyykkönen 2016, 14).

Yhdenvertaisuuslain (2014) tavoite on ehkäistä syrjintää ja tehostaa sen kohteeksi joutuneen oikeusturvaa. Euroopan unionin jäsenyyden myötä säädetty yhdenvertaisuuslaki kieltää syrjinnän henkilöä koskevien ominaisuuksien, kuten iän, alku-

perän tai terveydentilan, perusteella (Nousiainen 2012, 151). Laissa linjataan, että viranomaisilla, koulutuksen järjestäjillä ja työnantajilla on velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta. Lakia on kehitetty ennakoivaan suuntaan, ja se edellyttää, että eri tahoilla tulee olla suunnitelma yhdenvertaisuuden edistämisen toimista sekä arviointia edistämistoi-
mien vaikuttavuudesta.

Resurssiohjaus eli taloudellinen ohjaus valtionavustuksilla on ollut keskeinen tapa edistää liikunnan yhdenvertaisuutta. Valtion talousarvioon on otettu vuosittain määräraha liikuntajärjestöjen ja lajiliittojen toiminnan avustamiseen. Vuoden 2020 valtion talousarviossa liikuntaan ja huippu-urheiluun on varattu noin 166 miljoonaa euroa. Valtionavustuksilla liikuntajärjestöt ovat voineet esimerkiksi palkata yhdenvertaisuustyöstä vastaavaa henkilöstöä.

Ennen vuotta 2020 opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) valtionavustusten myöntöperusteena järjestöiltä vaadittiin yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmaa (Pyykkönen 2016, 35). Vuonna 2020 voimaan tulleissa valtionavustuskriteereissä ohjaus on velvoittavampaa, ja vastuullisuus on merkittävässä asemassa: yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteuttamisen puutteista järjestön tai lajiliiton avustusosuus pienenee. Toimijoilta edellytetään aktiivista tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämistä. Koska yhdenvertaisuus on käytännön liikuntatyössä usein mielletty pikemminkin arvotavoitteeksi kuin ehdottomaksi lähtökohdaksi, asiaan on haluttu puuttua.

Valtion liikuntaneuvoston selvityksen perusteella liikunnan yhdenvertaisuuteen kohdistunut arviointi on aiemmin 2000-luvulla ollut vähäistä. Liikuntaviranomaisia, liikuntakoulutuksen järjestäjiä tai liikunta-alan työnantajia ei ole arvioitu sen perusteella, miten heidän toimintansa toteuttaa yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa. (Pyykkönen 2016, 35.)

Haastavaa on ollut se, ettei liikuntalaissa tai liikunta-asetuksissa avata tarkemmin sitä, miten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus tulisi käytännössä huomioida liikunta-arjessa. Kun kattava valvonta puuttuu eivätkä liikunnan hyvät käytännöt ole vakiintuneita, monet välillisen ja piiloisen syrjinnän muodot saattavat elää toimintakulttuureissa vahvasti lakiin perustuvista syrjintäkielloista huolimatta. Yhdenvertaisuutta

LAINSÄÄDÄNNÖSSÄ EI MÄÄRITELLÄ, MITEN TASA-ARVO JA YHDENVERTAISUUS TULISI KÄYTÄNNÖSSÄ HUOMIOIDA LIIKUNTA-ARJESSA.

oikeudellisesta näkökulmasta tarkastelleet selvitykset viittaavat siihen, että syrjinnän on oltava tietoista ja tahallista ennen kuin siihen osataan, voidaan tai halutaan puuttua (Nousiainen 2012, 145).

Toisena keskeisenä haasteena on pidetty sitä, että suomalainen liikuntakenttä on jakautunut monella tasolla esimerkiksi lainsäädännön, rahoituspohjan ja työnjaon vuoksi. Valtion, kuntien ja järjestöjen tavoitteet ovat periaatetasolla samanlaiset, mutta vastuu liikunnan yhdenvertaisuuden toteuttamisesta on käytännössä pirstoutunut niin, ettei se itsestään selvästi kuulu kenellekään. (Pyykkönen 2016, 36.)

Huippu-urheilu, lajiliitot, naisliikunta ja erityisliikuntajärjestöt tarkastelevat yhdenvertaisuuden tilaa omista näkökulmistaan ja toimivat toisistaan erillään. Vaikka organisaatiot ovat yhteisellä liikunnan asialla, ne joutuvat kilpailemaan keskenään resursseista. (Pyykkönen 2016, 32.) Yhdenvertaisuustyön projektiluonteisuus ja hankemuotoisuus tekee usein systemaattisen, pitkäaikaisen sitoutumisen yhdenvertaisuuspyrkimykseen vaikeaksi (Hokka 2014, 26).

INTERSEKTIONAALISUUS VASTUULLISEN LIIKUNTAPOLITIIKAN TYÖKALUNA

Intersektionaalisuuden käsitteellä viitataan siihen, että ihmisen asemaan yhteiskunnassa vaikuttavat samanaikaisesti useat tekijät, kuten sukupuoli, ikä, luokka, uskonto, etnisyys, asuinpaikka, koulutus, tulotaso, kyvykyys, terveydentila ja seksuaalinen suuntautuminen. Erojen ja niihin liitettyjen ennakkoluulojen sekä arvostusten takia ihmisiä kohdellaan eri tavoin. Käsitteen avulla tarkastellaan, kuinka ihmisten etuoikeudet ja eriarvoisuudet muodostuvat. (Saresma 2018.)

Termin lanseerasi juristi ja kansalaisoikeusaktivisti Kimberlé Crenshaw (1989). Hän havaitsi, että kahden syrjivän rakenteen, rasismin ja seksismin, kohdatessa yksilön syrjintä on monitahoista ja vaikeasti eriteltävissä perinteisin käsittein. Aikuiskoulutuksen alalla intersektionaalisten erojen urauurtavat tutkimukset ovat keskittyneet luokan ja sukupuolen risteymien tarkasteluun (Skeggs 1997; Thompson 2000). Liikuntakulttuurintutkijat ovat muun muassa pohtineet sitä, miten rodun ja sukupuolen yhteisvaikutukset muokkaavat urheilijoiden harjoittelukokemuksia ja asemia (Simien ym. 2019).

Suomalaisessakin lainsäädännössä ja raporteissa epäsuorasti intersektionaalisuuteen viittaavia mainintoja on esiintynyt. Esimerkiksi vuoden 2010 valtioneuvoston selonteossa naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta todetaan, että ”on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota sukupuoleen ja muihin syrjintäperusteisiin liittyvään risteävään ja moniperusteiseen syrjintään” (VNS 7/2010 vp).

Toisaalta vastuullista liikuntakulttuuria pyrittiin rakentamaan vielä vuoden 2011 Suomen liikunta ja urheilu ry:n oppaassa *Näköaloja laaja-alaisiin tasa-arvo-kysymyksiin. Kaikkien tasavertainen oikeus liikuntaan ja urheiluun* (ks. Koivisto 2011) puhumalla nimenomaan laaja-alaisesta tasa-arvotyöstä. Se osoittaa, että liikuntahallinnossa yhdenvertaisuus oli melko uusi käsite 2010-luvulla eikä siksi vielä ollut juurtunut käyttöön.

Sittemmin yhdenvertaisuuden käsitteen yhteydessä on tullut tavaksi listata erilaisia henkilöön liittyviä eroja (Hokka 2014, 9). Vaikuttaa siltä, että yhdenvertaisuuden käsitteellä saatetaan joskus kuitata poliittisen korrektiuden hengessä erokategorioita, joiden yhteisvaikutusten analyysin ei ole aikomustakaan paneutua.

Liikuntapolitiikkaa on tehty ensisijaisesti väestöryhmiin perustuvien luokittelujen avulla. Ryhmitteilyperusteista politiikkaa on kuitenkin kritisoitu, koska jokaisen ryhmän sisällä voi olla vähemmistöjä. (Pyykkönen 2016, 31–32.) Intersektionaalinen ote vie näkökulman homogeenisten ryhmien oletusta pidemmälle, sillä sorrettujen ryhmien listaamisen sijasta se fokusoi erontekojen kontekstisidonnaisuuteen ja erojen yhteisvaikutuksiin.

Ryhmäliikunnassa huomio kiinnittyy esimerkiksi siihen, että tunnilla valkoihoisen, urheilijataustaisen

LIIKUNTAPOLITIikkaA ON TEHTY ENSISIJaisesti VÄESTÖRYHMIIN PERUSTUVIEN LUOKITTELUJEN AVULLA.

miehen liikuntakokemus muodostuu todennäköisesti hyvin erilaiseksi kuin tummaihoisen, huivia käyttävän, itsensä kömpelöksi ja lihavaksi tuntevan naisen, joka vasta tutustuu länsimaiseen ryhmäliikuntaharrastukseen. Yksi liikkuja voi nauttia moninkertaisesta etuoikeudesta samalla kun toinen kohtaa moninkertaisesti ulossulkevat käytännöt ja normit. Risteävien erojen yhteisvaikutukseen fokusoiminen tekee ymmärrettävämmäksi, miksi liikunta ei anna kaikille samoja mahdollisuuksia, vaikka liikuntapalveluita tarjottaisiinkin eri kohderyhmille.

Vuoden 2020 lopulla on otettu askeleita suomalaisen liikuntakulttuurin eriarvoisuuksien intersektionaalisen ymmärtämisen lisäämiseksi (ks. Kau-ravaara & Rönkkö 2020). Huomiomme mukaan erokategorioita kaavamaisesti selittävien esitysten houkuttavuus ei poista sitä tosiasiaa, että liikunnan arjessa syrjintäkemukset ilmenevät usein yli ja ohi vakiintuneiden kohderyhmäjoitteluiden. Intersektionaalisuusajatteluun on olennaista sisällyttää kontekstisidonnaisten prosessien analyysia sekä pyrkimys irrottautua liikkujaryhmittelyistä. Erilaisten intressiryhmien määrän ja yhteiskunnallisen keskustelun moniäänisyyden lisääntyessä paine kohdistuu liikuntakenttään, jonka odotetaan palvelevan yhtäaikaaisesti yhä useampia väestöryhmiä.

Moniperusteista syrjintää on hankalaa torjua ilman täsmällistä, vakiintunutta terminologiaa. Liikuntakäsitteissä on esiintynyt määritelmiin perustuvia sekaannuksia, mikä on tehnyt näkyväksi sen, että käytetyillä käsitteillä ja niiden ymmärtämisellä on suuri merkitys liikuntakulttuurille ja -politiikalle (Tiihonen 2014). Täten on tervetullutta, että 'intersektionaalisuus' otettiin suorasanaisesti käyttöön pääministeri Sanna Marinin (sd.) hallituksen tasa-arvo-

ohjelmassa vuosille 2020–2023. Siinä todetaan, että tasa-arvon edistäminen edellyttää intersektionaalista näkökulmaa (VN 2020). Valtamedioissa debatoitu intersektionaalisuuden käsite lisäsi tietoisuutta moniperusteisen syrjinnän ilmiöstä, joten sen soisi rantautuvan liikuntapolitiittiseenkin keskusteluun.

Liikunnan yhdenvertaisuutta on edistetty kansallisen liikuntapolitiikan ulkopuolellakin. Kesäkuussa 2020 *Black Lives Matter* -mielenosoitusten myötä uusiseelantilainen *Les Mills* -ryhmäliikuntayritys julkisti lisäävänsä eri etnisistä taustoista tulevien ohjaajien osuutta ohjausmateriaaleissa, uudistavansa rekrytointikäytäntöjä ja ottavansa käyttöön oman syrjimättömyyssääntönsä. *Les Mills* kattaa maailmanlaajuisesti 140 000 ryhmäliikuntaohjaajaa, jotka liikuttavat 20 000 liikuntakeskuksessa asiakkaita päivittäin (www.lesmills.com). Merkittävää tapauksessa oli liikuntajätin tarttuminen ajankohtaiseen poliittiseen keskusteluun. Yleisen keskustelun viriämistä voitaneen pitää hyvänteisenä merkinä eroille sensitiivisten ajattelu- ja toimintatapojen rantautumisesta liikuntakentälle.

Liikunta-alalla intersektionaalisuusajattelu yleistynee markkinaehtoisesti. Selvitysten mukaan kuluttajat ovat valmiita maksamaan enemmän vastuullisista palveluista. Toimimalla vastuullisesti palveluntarjoaja voi lisätä tuotteen arvoa ja positiivista brändiä mutta myös parantaa työnantajaimagoaan. (Trudel & Cotte 2009.) Markkinointiviestintätoimisto Milttonin (2017) tutkimuksen mukaan suomalaiset haluavat yritysten osallistuvan julkiseen keskusteluun ja yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseen. Kun kestävätkä kulutusratkaisut kasvattavat suosiotaan, ryhmäliikunnassakaan ei enää riitä pelkkä fyysisiin suoritteisiin keskittyvä palvelulogiikka, vaan on satsattava liikkujien yhdenvertaisuuteen.

LIIKUNNAN OHJAAMINEN RUOHONJUURITASOLLA

Ydinkysymyksenä yhdenvertaisuuden valtavirtaistamiseksi suomalaiseen liikuntakulttuuriin on pidetty sitä, miten opitaan tunnistamaan liikunnan ulossulkevat rakenteet ja suvaitsemaan erilaisuutta (Pyykkönen 2016, 5). Siirtymä liikuntapolitiikasta ruohonjuuritasoon arkitodellisuuteen on ollut kuitenkin takkuinen.

Keskustelu eettisistä kysymyksistä on vielä monelle liikuntaorganisaatiolle vierasta ja vastahakoiseksi koettu työlisä. Toiminta voi jäädä sitoutumattomaksi, jos eettisiin ulottuvuuksiin puututaan vain ulkoisen paineen tai pakon takia. (Kokkonen 2020, 11.)

Politiikka-asiakirjojen linjausten ja ruohonjuuritason väliset erot onkin pantu merkille. Asiakirjojen ongelmaksi on nimetty niiden liiallinen yleisluonteisuus ja vastuunjaon epämääräisyys. (Itkonen & Kauravaara 2015, 173.) Liikunnanedistäjien toimetkaan eivät välttämättä kohtaa liikkujien arkea, koska liikuntapalvelut on usein suunniteltu liikunnanedistäjien arvo maailmasta ja oletuksista käsin. Sinänsä hyvää asiaa ajavat politiikat törmäävät liikkujien ja liikunnan järjestäjien välisiin kulttuuriin kuiluihin. (Itkonen & Kauravaara 2015, 168.)

Julkinen ohjaus ei ole toteuttanut liikunnan yhdenvertaisuuspyrkimyksiä toivotulla tavalla. Tutkimukset osoittavat, että esimerkiksi maahanmuuttajatausta (Zacheus ym. 2011), kehon koko (Harjunen 2019) tai seksuaalivähemmistöön kuuluminen (Kokkonen 2018) tuottavat aikuisten liikuntakulttuurissa ulossulkeumia, vähättelyä ja syrjintää. Keväällä 2020 alkaneen koronaepidemian poikkeustoimet toivat yhä näkyvämmäksi sen, että liikuntamahdollisuudet jakautuvat epätasaisesti eri ihmisryhmien välillä (VN 2020:19).

Liikuntaharrastuksissa koettu eriarvoisuus voi tuottaa esimerkiksi uskon puutetta omiin kykyihin, itselle mieluisista liikuntamuodoista luopumista, liikuntapelkoa tai henkistä turvattomuutta liikuntatiloiissa. Olenaista on ymmärtää, etteivät liikkujia eriarvoistavat käytännöt ole liikunnan marginaali-ilmio. Sen sijaan ne ovat laajoja, instituutioiden rakenteisiin kytkeytyviä ongelmia, joita liikkujat kohtaavat liikuntaharrastuksissaan. (Kauravaara & Rönkkö 2020, 230–231.)

ETIIKKA KUULUU LIKUNNANOHJAUKSEEN

Valmentamisen etiikasta ja valmentajan vastuusta on käyty viime aikoina vilkasta keskustelua. Alkuvuonna 2020 kohu nuorten muodostelmaluistelvalmentajan toimintatavoista sai useiden lajien tunnettuja urheilijoita ottamaan kantaa valmennuskulttuurin epäkohtiin ja kertomaan omista kokemuksistaan. Samaan aikaan Nuorisotutkimusseura julkaisi artik-

kelikokoelman, joka käsitteli syrjintää, epäasiallista kohtelua sekä seksuaalista häirintää lasten ja nuorten liikunnassa (Berg ym. 2019). Myös *Liikunta ja tiede* -lehti keskittyi teemanumerossaan liikuntakulttuurin etiikkaan ja tarjosi filosofian keinoja hyvän valmentajuuden määrittelyyn (Kuusela 2020).

Liikunnan tasa-arvo on saavutettu puheissa, mutta käytännön toiminnassa se ei aina näy (Pyykkönen 2016, 26). Vaikuttaa siltä, että liikkujien erilaisia lähtökohtia ei pystytä huomioimaan liikunnan arjessa, vaikka tutkimustietoa, eettisiä linjauksia ja yhteiskunnallisia normeja hyvistä käytännöistä on saatavilla.

Syitä voidaan etsiä liikunnanohjaajien koulutuksesta. Kanadan kontekstissa liikuntakasvatukseen ja kehokulttuuriin perehtyneet Pirkko Markula ja Jocelyn Chikinda (2016) ovat osoittaneet, että ryhmäliikuntaohjaajien sertifiointi- ja koulutusjärjestelmä perustuu kapea-alaiseen tietoon, joka normalisoi tiettyjä tapoja ymmärtää terveyttä ja ihmiskehoa. He toteavat, että liikunnanohjauksikäytännöissä biolääketieteellinen tieto on yliedustettuna. Liikunta mieltyy mekaaniseksi kehoon kohdistuvaksi toimenpiteeksi, jonka tavoite on ennaltaehkäistä sairauksia. Vastaava biolääketieteellisen määrittelyn keskeisyys on ollut havaittavissa Suomessakin muun muassa siinä, miten liikuntapolitiikka on rakentunut terveysuhkien torjunnan varaan (Pyykkönen 2016, 32).

Biolääketieteelliseen tietoon keskittyminen on puutteellista, koska liikuntapalvelut tuotetaan aina yhteydessä kokemuksellisiin liikkuviin kehoihin. Ohjaajat ovat tekemisissä kokevan subjektin kanssa, eikä ohjaustoimien kohdetta voi siten typistää vain fysiologiaan. Empiiristen tutkimusten mukaan valtaosa ohjaajien oppimisesta tapahtuu muodollisen ohjaajakoulutuksen ulkopuolella, jolloin on todennäköistä, että biolääketieteelliseen tietoon perustuvat ohjauslähtökohdat uusinnetaan kokeneilta ohjaajilta mallia otettaessa. (Parviainen 2018, 359, 362.)

Ongelmallisella tavalla myös uusliberalistinen eetos kuljetetaan liikunta- ja hyvinvointikentälle. Markkinaorientoituneessa ajassa yksilön odotetaan kantavan vastuuta omasta terveydestään. (Ayo 2012.) Liikunta-ammattilaiset eivät ota kantaa sosiaaliseen eriarvoisuuteen, eikä yksilöiden terveyteen vaikutta-

MARKKINAORIENTOITUNEESSA AJASSA YKSILÖN ODOTETAAN KANTAVAN VASTUUTA OMASTA TERVEYDESTÄÄN.

via yhteiskunnallisia tekijöitä huomioida riittävästi liikunta- ja terveyspalveluiden piirissä. Yksilöpsykologia korostavien motivointikeinojen ohella vedotaan terveyden estetiikkaan: tervettä kehoa kannattaa tavoitella, koska se näyttää kauniilta ja täyttää vallitsevat ulkonäköihanteet. (Markula & Chikinda 2016.)

Koulutusjärjestelmät vahvistavat biolääketieteellistä ja terveyden estetiikkaan liittyvää uusliberalistisesti väritynyttä tietoa. Ohjaajat eivät opi koulutuksensa puitteissa tunnistamaan näiden ajattelutapojen eettisiä ongelmia tai keinoja ajatella terveyttä ja ihmiskehoa toisin. Markulan ja Chikindan (2016) johtopäätös on, että ohjaajien koulutusjärjestelmän tietopohjaa on laajennettava niin, että ohjaajien sama koulutus auttaa heitä kyseenalaistamaan vallitsevan hyvinvointitiedon valtamekanismeja ja vastustamaan ohjauskäytännöissä tapahtuvaa syrjintää.

SYRJIMÄTÖNTÄ LIIKUNTAKULTTUURIA RAKENNETAAN INTERSEKTIONAALISESTI

Ehdotamme, että aikuisten ryhmäliikuntakäytäntöjä ryhdytään kehittämään vastuullisesti intersektionaalisen näkökulman avulla. Puhumme intersektionaalisen ryhmäliikuntapedagogiikan puolesta, koska risteävien erojen myöntäminen on ensimmäinen askel eriarvoisuutta tuottavien ryhmäliikuntakäytäntöjen purkamisessa. Väitämme, että ryhmäliikuntapalveluiden moniperusteista syrjintää ei osata havaita, ja konkreettisten uusien ohjausmenetelmien puuttessa käytäntöjä ei pystytä muuttamaan, vaikka ongelmia havaittaisiin (ks. Markula & Chikinda 2016).

Intersektionaalisen ryhmäliikuntapedagogiikan mallissamme siirrytään erottelevasta ja luokittelevasta inklusiiviseen eli kaikille yhteisesti tarjottua toimintaa painottavaan ajattelutapaan. Nykyään liikuntakäytännöissä ongelmien ajatellaan alkavan

silloin, kun ryhmään osallistuu valtavirrasta jonkin eron vuoksi poikkeava liikkuja, jota varten on pyrittävä keksimään erityismenettelyjä yhdenvertaisuuden toteuttamiseksi. Intersektionaalisen ajattelumallin puitteissa on kuitenkin pidettävä yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta ongelmallisina sellaisia tilanteita, joissa inklusiivisesta lähtökohdasta poiketaan, eikä risteäviä eroja ja alati vaikuttavia valtasuhteita tunnusteta lähtökohtaisena liikuntaa luonnehtivana seikkana. Malli kääntää asetelman niin, että ongelmia ei paikanneta enää yksilökehoihin, vaan ne nähdään kollektiivisina ryhmäliikuntakulttuurin kehityshaasteina.

Ohjaajien toiminta vaikuttaa siihen, mitä tunteilla opitaan, miten siellä viihdytään ja missä määrin liikunta osallistaa. Parasta politiikkaa onkin suunnata toimia liikunta-alan ammattilaisten työotteen kehittämiseen. Alalle tarvitaan konkreettisia arviointityökaluja, joiden avulla ammattilaiset voivat tunnistaa erilaisten ohjaustoimien vaikutukset. Intersektionaalinen ryhmäliikuntapedagogiikka perustuu monitieteiseen teoriapohjaan ja vastaa tähän tarpeeseen.

Valtasuhteet vaikuttavat kaikissa ohjaus- ja opetustilanteissa (Saresma 2018). Siksi perustamme intersektionaalisen ryhmäliikuntapedagogiikan valtasuhteiden tietoiseen analyysiin. Huomio pitää siirtää uusien sorrettujen liikkujaryhmien etsimisestä ja nimeämisestä vaiettuihin vallan käyttäjiin ja liikuntakulttuurin hierarkkisiin järjestyksiin. Ryhmäliikuntaohjaajan valta-asemasta käsin toimivan olisi tärkeä tiedostaa, millaisia etuoikeutettuja asemia hänellä itsellään on, millaisiin normeihin hänen edustamansa liikuntaorganisaatio työntekijöitä kannustaa sekä miten ne vaikuttavat ohjaustapoihin ja asiakaskohtauksiin.

HUOMIO RAKENTEELLISIIN UUDISTUKSIIN JA PEDAGOGISEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEEN

Jos vähän liikkuvat suomalaiset halutaan saada mukaan liikuntaharrastuksiin, ryhmäliikunta keskeisenä aikuisväestön liikuttajana joutuu miettimään uusia ratkaisuja siihen, miten palvelut rakennettaisiin nykyistä saavutettavammiksi kaikille eroista riippumatta.

Pelkästään yksilöohjaajiin kohdistuvilla muutospaineilla liikunnan yhdenvertaisuus ei lisäänty vaikuttavasti. Ryhmäliikuntakulttuuriin tarvitaan kattavampia rakenteellisia uudistuksia, kuten intersektionaalisten erojen tunnistamiseen fokuoivaa koulutusta ja monitieteisiä toimijaverkostoja, joissa liikunnan vastuullisesta kehittämisestä voidaan keskustella avarakatseisesti ja tuoreista näkökulmista.

Intersektionaalisuus toimii käsitteenä, jonka avulla eri tieteenalojen, hallintoalojen ja liikuntasektorien ymmärrystä yhdenvertaisuuden kysymyksistä voidaan yhdenmukaistaa. Liikuntakäytäntöjä raamittavien käsitteiden määrittelykeskustelu on tärkeää avata, koska ilman yhteistä kieltä eri tahot eivät pysty tekemään yhteistyötä vastuullisen liikuntakulttuurin saavuttamiseksi.


Intersektionaalisuus laajentaa sanavarastoamme, mutta käytäntöön tuotuna myös ajatteluumme. Intersektionaalisuus on jo mullistanut esimerkiksi sitä, miten oikeudellisia asioita lähestytään, ja nyt se voisi laajentaa aikuiskoulutuspolitiikan ymmärrystämme. Perinnäisten käsitteiden rinnalle tarvitaan intersektionaalisuuden käsitteen käyttöönottoa laajemmin kuin vain tutkimuskeskusteluissa.

Ryhmäliikuntaohjaajien ammattiosaamisen ja syrjimättömien ohjauskäytäntöjen kehittämisessä tulisi hyödyntää nykyistä enemmän pedagogista ajattelua. Ryhmäliikuntaa on totuttu vähättelemään tyhjänpäiväisenä jumppailuna, mutta liikunnan si-


vistystehtävään kytkeytyviä päämääriä korostamalla ryhmäliikuntaohjaajuus työnä voi saada uudenlaista arvostusta ja kunnioitusta. Vastuullisen ryhmäliikuntapedagogiikan omaksumisesta on siten etua sekä liikkujille että ohjaajakunnalle itselleen.

Liikunnanohjaamisen tapakulttuuriin päädytään paljolti tiedostamattomien prosessien kautta. Siksi hyväntahtoisuuteen ja huomioivaan kohtaamiseen pyrkivä ohjaaminenkin voi tuottaa eriarvoistamista. Kehittämämme intersektionaalinen ryhmäliikuntapedagogiikka auttaa käsitteellistämään liikunnan eriarvoisuuksia ja tiedostamaan valta-asetelmia perustavina liikunnan vastuullisuuden kysymyksinä.



KAISA-RIITTA AHO
FM, väitöskirjatutkija,
sukupuolentutkimus
Turun yliopisto
ryhmäliikuntaohjaaja
 <https://orcid.org/0000-0001-5072-4689>



HANNA HUUMONEN
YTM, valtion liikuntaneuvoston
jäsen ja neuvoston yhden-
vertaisuuden, tasa-arvon ja
kestävän kehityksen jaoston
puheenjohtaja
ryhmäliikuntaohjaaja
 <https://orcid.org/0000-0002-2073-3880>

LÄHTEET

Ayo, N. (2012). Understanding Health Promotion in a Neoliberal Climate and the Making of Health Conscious Citizens. *Critical Public Health* 22(1), 99–105.

Berg, P.; Lehtonen, K. & Salasuo, M. (toim.) (2019). "Siitä on pikemminkin vaiettu." *Kirjoituksia kiusaamisesta, syrjinnästä ja epäasiallisesta kohtelusta lasten ja nuorten liikunnassa ja urheilussa*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 151. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/kuvat/verkkojulkaisut/kirjoituksia_kiusaamisesta_syrjinnasta_ja_epaasiallisesta_kohtelusta_web.pdf.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of

Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989, 139–167.

Harjunen, H. (2019). Exercising Exclusions: Space, Visibility, and Monitoring of the Exercising Fat Female Body. *Fat Studies* 8(2), 173–186.

Hokka, L. (2014). *Miesten ja naisten tasa-arvon edistäminen liikuntapolitiikassa. Hyviä käytäntöjä Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:9.

Itkonen, H. & Kauravaara, K. (2015). Tulkintojen jäljillä. Teoksessa H. Itkonen & K. Kauravaara (toim.) *Liikunta kansalaisten elämänculussa. Tulkintoja liikkumisesta ja liikunnan edistämisestä*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 296. Jyväskylä: LIKES, 136–182.

- Kauravaara, K. & Rönkkö, E. (2020). Näkymättömyys, marginalisaatio ja eronteot suomalaisessa liikuntakulttuurissa. Teoksessa J. Kokkonen & K. Kauravaara (toim.) *Eriarvoisuuden kasvot liikunnassa*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisuja 175, 229–251.
- Koivisto, N. (2011). *Näköaloja laaja-alaisiin tasa-arvokysymyksiin. Kaikkien tasavertainen oikeus liikuntaan ja urheiluun*. SLU-julkaisusarja 2011:5. Helsinki: Suomen liikunta ja urheilu ry.
- Kokkonen, J. (2020). SUEK:in Nina Laakso: Eettisiä pohdintoja ei voi enää sivuuttaa urheilussa. *Liikunta & Tiede* 57(2), 9–11.
- Kokkonen, M. (2018). Seksuaalivähemmistöjen häirintä joukkueessa tai liikuntaryhmässä: henkisen pahoinvoinnin näkökulma. *Liikunta & Tiede* 55(6), 96–102.
- Kuusela, A. (2020). Filosofian keinoin eettisen valmentajan jäljillä. *Liikunta & Tiede* 57(2), 54–55.
- Leveälahti, S.; Savioja, H.; Hanhijoki, I. & Nieminen, J. (2015). *Esiselvitys aikuiskoulutuksen ennakointimallista*. Raportit ja selvitykset 2015:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Liikuntalaki (2015). <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150390> (21.8.2020).
- Markula, P. & Chikinda, J. (2016). Group Fitness Instructors as Local Level Health Promoters: A Foucauldian Analysis of the Politics of Health/Fitness Dynamic. *International Journal of Sport Policy and Politics* 8(4), 625–646.
- Miltton (2017). Tutkimus: Vaikenemisen aika on ohi – suomalaiset odottavat yrityksiltä yhteiskunnallisia kannanottoja sekä asiakkaina että työntekijöinä. <https://news.cision.com/fi/miltton/r/tutkimus--vaikenemisen-aika-on-ohi---suomalaiset-odottavat-yrityksilta-yhteiskunnallisia-kannanottoj,c2399858> (23.7.2020).
- Nousiainen, K. (2012). Suomen syrjinnänvastainen lainsäädäntö. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslaki. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Tallinna: Gaudeamus, 143–174.
- Parviainen, J. (2018). Embodying Industrial Knowledge: An Epistemological Approach to the Formation of Body Knowledge in the Fitness Industry. *Sociology of Sport Journal* 35(4), 358–366.
- Pyykkönen, T. (2016). *Yhdenvertaisuus ja tasa-arvotyö valtion liikuntapolitiikassa – taustaselvitys valtion liikuntaneuvostolle ja sen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvojoestolle*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:1.
- Ruuskanen, T. (2019). Perinteinen kävelylenkkeily edelleen suosituin koko kansan liikuntaharrastus. <http://tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2019/perinteinen-kävelylenkkeily-edelleen-suosituin-koko-kansan-liikuntaharrastus-1/> (6.7.2020).
- Saresma, T. (2018). Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC. Opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino, 26–34.
- Simien, E.; Arinze, N. & McGarry, J. (2019). A Portrait of Marginality in Sport and Education: Toward a Theory of Intersectionality and Raced-Gendered Experiences for Black Female College Athletes. *Journal of Women, Politics & Policy* 40(3), 409–427.
- Skeggs, B. (1997). *The Formation of Class and Gender: Becoming Respectable*. London: Sage.
- Thompson, J. (2000). *Women, Class and Education*. London: Routledge.
- Tiihonen, A. (2014). *Liikuntakulttuurin käsitteet muuttuvat ja muuttavat*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2014:6.
- Trudel, R. & Cotte, J. (2009). Does it Pay to Be Good? *MIT Sloan Management Review* 50(2), 61–68.
- VNS 7/2010 vp. *Valtioneuvoston selonteko naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:8.
- VN 2020:19. *Hyvinvoinnin ja tasa-arvon vahvistaminen koronakriisin aikana ja sen jälkeen*. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:19.
- VN 2020. *Suomi tasa-arvon kärkimaaksi. Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2020–2023*. Valtioneuvoston periaatepäätös.
- Yhdenvertaisuuslaki (2014). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> (21.8.2020).
- Zacheus T., Koski P. & Mäkinen S. (2011). Naiset paitsiossa? Maahanmuuttajanaisten liikunnan tunnuspiirteitä Suomessa. *Liikunta & Tiede* 48(1), 63–70.

Itseohjautuvan työssä oppimisen ihanuus ja ongelmallisuus

Kohti sosiokulttuurista näkökulmaa



Itseohjautuvaa oppimista korostetaan etenkin aikuisten elämässä ja työssä. Usein se kuvataan myönteisenä, yksilölähtöisenä toimintana, jonka kautta itseohjautuvat aikuiset innostuvat, tuottavat luovia lopputuloksia ja voivat hyvin. Yksilölähtöisyys jättää kuitenkin huomiotta yhteisöllisyyden ja ympäristön merkityksen. Itseohjautuvaa oppimista tulisi lähestyä enemmänkin sosiokulttuurisesta kuin yksilöllisestä näkökulmasta.

AMERIKKALAINEN KASVATUSTIETEILIJÄ Malcom Knowles kirjoitti vuonna 1950, että aikuiset oppivat parhaiten informaalissa, vapaassa ympäristössä, kuten työpaikoilla. Emme opi työelämässä enää vain siksi, että tarvitsemme yksittäistä taitoa tai siksi, että kehitämme itseämme uralla etenemisen vuoksi vaan myös siksi, että selviytyisimme arkisista ongelmanratkaisutilanteista ja työstämme. Työelämän muutos, globaali kilpailu ja teknologioiden jatkuva kehittyminen myös tuottavat jatkuvasti uusia oppimistarpeita.

Opetusministeri Li Anderssonin (vas.) valtiosihteeri Minna Kelhä (2019) kommentoi Valtioneuvoston jatkuvan oppimisen tutkijatapaamisessa, että ”osaamisen kehittämistä työelämässä ajatellaan

edelleen erillisenä kokonaisuutena, vaikka oppimisen pitäisi sisältyä työhön”. Tutkimuksissa onkin todettu, että jopa 80 prosenttia oppimisesta työssä tai työn vuoksi tapahtuu työtä tehdessä (esim. Yeo 2008). Siksi tarvitsemme formaalin, muodollisen koulutuksen rinnalle ymmärrystä aikuisten oppimisesta työn arjessa.

Samaan aikaan kun oppimisen vaateet kasvavat, yhteiskunnassamme vallitsee yksilökeskeisyyden eetos (Beck 2016). Se korostaa yksilöiden omaehtoisuutta ja oman elämän hallitsevuutta (Noe & Ellingson 2017). Tähän näkökulmaan nivoutuu itseohjautuvuus, yksilöiden vastuunotto. Työ edustaa yksilöllisten tarpeiden ja autonomian toteuttamista, ja vastuu työstä ja päätöksenteosta siirtyy

organisaatioilta työntekijöille (Ellinger 2008; Noe & Ellingson 2017; Rigby & Ryan 2018).

Ilmiön taustalla on tehokkuuden ja kilpailukyvyn tavoittelu: kun yksilöt ottavat vastuuta omasta toiminnastaan, prosessit ovat nopeampia, ja kysyntään vastataan joustavammin (Lee & Edmondson 2017). Samalla tavalla oppimisen tutkimuksessa on havaittu, että vastuu oppimisesta työssä on kallistunut yhä vahvemmin työntekijöille itselleen (Ellinger 2004). Kun tämä yhdistetään kasvaviin oppimistarpeisiin, on selvää, että juuri itseohjautuvasta työssä oppimisesta on tullut merkittävä työelämän ilmiö.

Työntekijöiltä odotetaan itseohjautuvaa toimintaa ja oppimista, joka on usein nähty aikuiselle ominaisena taitona ja kykynä (katso esim. Guglielmino 2008; Merriam 2001). Eri ihmisillä onkin erilaiset henkilökohtaiset, esimerkiksi kokemukseen, koulutukseen ja persoonallisuuteen liittyvät valmiudet toimia itseohjautuvasti (esim. Guglielmino 2008). Itseohjautuva oppiminen on kuvattu myös prosessiksi, jossa yksilö asettaa tavoitteet oppimiselleen sekä kontrolloi ja arvioi itse omaa oppimistaan (Knowles 1975; Brockett & Hiemstra 1991).

Yksilölähtöistä näkökulmaa on kuitenkin arvosteltu siitä, että se näkee aikuisen oppijan teknisesti pätevänä robottina, joka toimii irrallisena ympäristöstään (Merriam 2001). Vähemmän huomiota on kiinnitetty siihen, millaisia mahdollisuuksia ja rajoitteita työelämän tilanteet, yhteisöt ja ympäristöt aikuisten itseohjautuvalle oppimiselle todellisuudessa tarjoavat ja asettavat (esim. Baskett 1993; Bell 2017).

Itseohjautuvan työssä oppimisen luonteeseen pureutuva väitöskirjassani (Lemmetty 2020a) yhdistin itseohjautuvan oppimisen yksilölähtöiset näkökulmat laajempaan sosiokulttuuriseen viitekehykseen, jonka mukaan oppiminen toteutuu yksilön, yhteisön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Vygotsky 1978; Billett 2004). Tutkimuksessa tarkastelin siten työntekijöiden oman toiminnan lisäksi organisaation kulttuuriin ja käytäntöihin, rakenteisiin, toimijoiden rooleihin ja aseisiin sekä vuorovaikutussuhteisiin ja työympäristöihin liittyviä tekijöitä hyödyntämällä etnografista tutkimusstrategiaa (Hammersley & Atkinson 2007).

Tutkimuksen taustalla vaikuttivat andragogiikan (esim. Knowles 1975; Knowles ym. 2012; Brockett & Hiemstra, 1991), käytäntöperustaisen työssä oppimisen (esim. Billett 2004; Collin 2005) sekä luovan toiminnan (esim. Glaveanu 2015) teoreettiset viitekehykset. Tutkimuksen kohdeorganisaatiot toimivat teknologia-alalla, jossa niin oppimisen kuin itseohjautuvuuden ilmiöt ovat keskeisiä. ”Itseoppimista tapahtuu joka päivä – se on oikeastaan mun työtä”, kuvasikin eräs tutkimukseen haastateltu ohjelmistosuunnittelija. Väitöskirjani tuotti mielenkiintoisia näkökulmia itseohjautuvan oppimisen ilmenemisestä ja tukemisen keinoista työn arjessa, minkä vuoksi jatkan keskustelua havaintojeni ja löydösteni pohjalta.

YKSILÖKESKEINEN ITSEOHJAUTUVUUS ON TYÖSSÄ OPPIMISEN ILLUSIO

Tutkimukseni vahvistaa oletuksen, että itseohjautuva oppiminen on sosiokulttuurinen ilmiö, jossa yksilön tai ryhmän vastuunotto kiinnittyy ympäristön ja yhteisön raameihin (Lemmetty 2020a). Tästä syystä autonominen, yksilökeskeinen itseohjautuvuus on työelämässä mahdotonta: yksilö on työssä aina osa suurempaa sosiokulttuurista kokonaisuutta. Siksi myöskään itseohjautuvaa oppimista ei pitäisi tulkita yksiselitteisesti yksilön hallitsemaksi toiminnaksi, vaan samalla on otettava huomioon itseohjautuvuutta mahdollistavat ja rajoittavat tilanne- ja organisaatiokohtaiset tekijät (Lemmetty 2020b). Teknologia-alan työssä oppiminen saattaa näyttäytyä yksinäisenä puurtamisena. Todellisuudessa tietokoneen ruudulla tai projektitiimin loosisa on käynnissä monia keskusteluita kollegoiden tai lähijohtajien kanssa. Ilman näitä keskusteluita oppimisprosessit hidastuisivat ja tyrehtyisivät. Itseohjautuva oppiminenkaan ei siten ole yksinäistä työskentelyä.

Työssä oppiminen voi toteutua luovuutta ja hyvinvointia lisäävänä ilmiönä (Lemmetty 2020a). Tämä havainto osuu yleisen oppimisdiskurssin ytimeen: oppiminen on myönteinen asia. Oppiessamme koemme hienoja tunteita itsemme ylittämisestä. Itseä kiinnostavan aiheen parissa pääsemme *flow*-tilaan, jossa aika kuluu kuin siivillä.

Oppiminen kulkeekin käsi kädessä luovan toiminnan kanssa (Lemmetty & Collin 2020). On opittava

PUITTEITA KEHITTÄMÄLLÄ ORGANISAATIOT VOIVAT VAIKUTTA SIIHEN, MILLAISEKSI ITSEOHJAUTUVA OPPINEN TYÖSSÄ MUODOSTUU.

jotain, että ongelman saa ratkaistua. Jokainen meistä on törmännyt esimerkiksi rekrytointi-ilmoituksiin, joissa hakijalta odotetaan ”halua oppia ja kehittyä”. Työpaikoille halutaan työntekijöitä, jotka nauttivat oppimisesta ja motivoituvat uusista asioista ja taidoista. Nämä odotukset eivät silti automaattisesti takaa positiivisia oppimiskokemuksia.

Oppiminen voi nimittäin yhtä lailla olla kuormittavaa ja ongelmallista: kiireen ja muutoksen tuottama oppimisähky voi verottaa hyvinvointia ja motivaatiota. Teknologia-alan työntekijöiden puheesta rakentui kuva jatkuvan, jokapäiväisen oppimisen välttämättömyydestä. Erään haastateltavan mukaan kaksi kuukautta ilman uuden opettelua takaa sen, ettei osaa enää mitään hyödyllistä. (Lemmetty & Collin 2019.) Alalla muutos on siis erityisen rajua. Mutta aivan ennenkuulumatonta tämä ei ole muillakaan toimialoilla: uusia tietojärjestelmiä, toimintatapoja tai vaatimuksia pongahtaa eteen tuon tuosta.

Työntekijät tuskaillevat työn lisääntyvien häiriötekijöiden ristitulessa, yrittäen löytää päivästä, viikosta tai kuukaudesta rakoa suurten kokonaisuuksien oppimiselle. Siksi tutkimushavainnot siitä, että monilla organisaatioilla voi olla vähäiset resurssit ja kapea ymmärrys työntekijöiden oppimisen tukemiseen (esim. Lizier & Reich 2019), näyttää huonolta yhtälöltä. Ongelmia on tiedossa erityisesti siinä vaiheessa, kun oppimista ei nähdä osana työntekijän työtä vaan se verhotaan ainoastaan itsensä kehittämisen, oman markkina-arvon säilyttämisen ja itsen sijoittamisen alle. Toki oppiminen on panostusta omaan jaksamiseen ja urakehitykseen, mutta se on myös panostamista organisaation kilpailukykyyn. Siksi ei voi olla niin, että oppimisesta tulee sellainen työn osa, jota odotetaan automaattisesti teh-

tävän omalla ajalla, pahimmassa tapauksessa perheen ja omien harrastusten kustannuksella.

Työssä oppimisen ongelmallisuutta koskee tutkimushavainto, jonka mukaan oppiminen voi olla työntekijälle kuormittavaa ja jopa hyvinvointia uhkaavaa (Lemmetty 2020a). Se ei ole ainutlaatuinen. Euroopan työterveys- ja työturvallisuusviraston (2019) julkaisemassa raportissa nimittäin mainitaan kehittyväksi työterveys- ja turvallisuusriskiksi digitalisaation aiheuttama jatkuvan oppimisen tarve. Elämme käänteentekevää aikakautta: oppimisesta on tulossa työterveysriski.

Tutkimusten mukaan itseohjautuva työssä oppiminen on sekä paradoksaalinen että sosiokulttuurinen ilmiö (Lemmetty & Collin 2019; Lemmetty 2020a). Se voi edistää luovaa toimintaa ja olla siten tuottavaa mutta yhtä lailla toteutua kuormittavana ja toimijoiden hyvinvointia haastavana. Arjen nopeissa tilanteissa työntekijä ottaa vastuuta ja tekee päätöksiä aktiivisesti, mutta ei kuitenkaan toimi tyhjiössä. Ympäristö asettaa toiminnalle mahdollisuudet ja puitteet (Lemmetty & Collin 2020; Lemmetty 2020b). Puitteita kehittämällä organisaatiot voivat vaikuttaa siihen, millaiseksi itseohjautuva oppiminen työssä muodostuu: synnyttääkö se luovaa toimintaa ja on siten tuottoisaa vai ajaako se työntekijät ongelmia tuottavaan ahdinkoon?

Koska oppiminen ei voi olla täysin yksilöllistä, työpaikoillakaan ei riitä, että vain palkataan luovia, oppivia, itsensä johtamisen taidoilla varustettuja yksilöitä, vaan heidän tulee lisäksi ymmärtää, mihin he omaa oppimistaan suuntaavat ja mitä mahdollisuuksia heillä on käytettävissään. Kun organisaatiot jatkuvasti muuttuvat, myös mahdollisuudet itseohjautuvalle oppimiselle muuttuvat. Muutosta ei aina voi jarruttaa, mutta työpaikoilla on syytä pitää huolta esimerkiksi siitä, että organisaation rakenteet ja vastualueet ovat selviä. Tällöin työntekijä tietää, keneltä saa apua.

Kontrolloivan esimiestyön sijaan valmentava, työntekijälähtöinen lähijohtaminen on tärkeää itseohjautuvan oppimisen tukemisessa. Lähijohtajia tarvitaan asiantuntijatyössäkin hahmottamaan kokonaiskuvaa sekä jakamaan vastuuta ja työtaakkaa. Vuorovaikutustilanteiden mahdollistaminen edistää asiantuntijoiden välistä kokemusten jakamista.

Jos itseohjautuva oppiminen alkaa esiintyä yhä vahvemmin yksinäisenä työskentelynä tai yksilöiden hartioille kasaantuvana kuormana, tehokkuuden ja suorittamisen haasteiksi muodostuvat sekä vaikeudet auttaa toisia että yksinkertaisesti aika. Oppiminen vaatii aikaa, ja se tulisi huomioida työtehtävien aika-aulutuksessa ja resurssien suunnittelussa. Toisaalta oppimisaikaa voi joskus lisätä sillä, että kaikkea ei tehdä luovasti: valmis ohje, kaavio tai ratkaisu saattaa tuoda työntekijälle juuri sen kriittisen hengähdysketten, joka mahdollistaa tärkeän oppimiskokemuksen.

ITSEOHJAUTUVUUDEN KOROSTUMINEN TYÖELÄMÄSSÄ JA YHTEISKUNNASSA

Vuoden 2020 uutisotsikoissa on vilissyt havainnoja siitä, miten koronavuosi etätöineen on vaikuttanut työntekijöihin. Toiset ovat nauttineet uudenlaisen vapauden tuomasta työmotivaatiosta, kun taas toiset ovat kokenet yksinäisyyttä tai tuen puutetta. Etäelämä ei siis olekaan ollut pelkkää auvoista autonomiaa, kuten ei elämä yleensääkään.

Yksilökeskeisen yhteiskunnan ongelma onkin sellainen itseohjautuvuuden odotus, joka pedataan innostaviin mielikuviin vapaudesta ja yksilön kaikkivoipaisuudesta. Monista työssä saavutetuista lopputuloksista sataa kunniaa yksittäisille tekijöille työpaikoilla ja sosiaalisessa mediassa. Koska harvoin uhraamme aikaamme kysymykselle, miten tulokset todellisuudessa syntyivät, ne jäävät yksilösuorituksina ja sankaritarinoina vahvistamaan todeksi illuu-


siota yksilön riippumattomuudesta. Näin tulemme luoneeksi kulttuuria, jossa myös kuvittelemme, että meidän tulee pärjätä yksin. Todellisuudessa elämme yhteisöissä, ja muuttuvan maailman ympäröimänä olemme yhä riippuvaisempia toisistamme. Yksin selviytymisen sijaan itseohjautuvuus tulisi nähdä yksilön aktiivisuutena, joka pilkahtelee yhteisöllisen oppimisen kokonaisuudessa tuettuna.

Siksi organisaatioissa on perusteltua kehottaa tarkastelemaan sitä, missä tilanteissa on tarkoituksenmukaista luoda odotuksia yksilöiden mittavalle vastuun ottamiselle, ja milloin olisi otollisempaa vaalia pikemminkin yhteisen tekemisen lomassa rakentuvaa aktiivisuutta. Turbulentti työelämän voittajia ovat ne organisaatiot, joissa kyetään löytämään niin yksilöä, yhteisöä kuin organisaatiotakin laajasti palvelevia yhteisiä päämääriä, käytäntöjä ja toimintatapoja. Joissa työpaikat itsessään nähdään oppimisympäristöinä, työntekijät oppijoina ja johtajat oppimisen ohjaajina.



SOILA LEMMETTY

KT, tutkija
kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-3367-8718>

Näkökulmateksti perustuu Soila Lemmetyn aikuis-kasvatustieteen väitöskirjan ”Self-learning is present every day – in fact, it’s my job”. Self-directed workplace learning in technology-based work lektioon. Se tarkastettiin syyskuussa 2020 Jyväskylän yliopistossa.

LÄHTEET

- Artis, A. B. & Harris, E. G. (2007). Self-directed learning and sales force performance: An integrated framework. *Journal of Personal Selling and Sales Management* 27(1), 9–24. DOI: doi.org/10.2753/PSS0885-3134270101.
- Baskett, H. K. M. (1993). Workplace factors which enhance self-directed learning, 7th International Symposium on Self-Directed Learning, West Palm Beach, FL, USA. 21.–23.1.1993. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359354.pdf>.
- Beck, U. (2016). Varieties of second modernity and the cosmopolitan vision. *Theory, Culture*

and Society 33(7–8), 257–240. DOI: doi.org/10.1177/0263276416671585.

- Bell, B. S. (2017). Strategies for supporting self-regulation during self-directed learning in the workplace. Teoksessa R. A. Noe & J. E. Ellingson (toim.). *Autonomous learning in the workplace*. New York, NY, USA: Routledge, 117–134. DOI: doi.org/10.4324/9781315674131.
- Billett, S. (2004). Learning through work: Workplace participatory practices. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.). *Workplace learning in context*. London: Routledge, 109–125.

- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.
- Collin, K. (2005). *Experience and shared practice – design engineers' learning at work* (Doctoral dissertation, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 261, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13310/9513921883.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources* 6(2), 158–177. DOI: doi.org/10.1177/1523422304263327.
- Euroopan työterveys ja työturvallisuusvirasto (2019). Kyselytutkimus Euroopan yrityksille uusista ja kehittyvistä riskeistä –raportti. <https://osha.europa.eu/fi/facts-and-figures/esener> (4.9.2020).
- Glăveanu, V. P. (2015). Creativity as a sociocultural act. *The Journal of Creative Behavior* 49(3), 165–180. DOI: doi.org/10.1002/jocb.94.
- Guglielmino, L. (2008). Why self-directed learning? *International Journal of Self-Directed Learning* 5(1), 1–12.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Kelhä, M. (2019). Kommentti jatkuvan oppimisen uudistuksen tutkijatapaamisessa 26.11.2019. <https://www.sitra.fi/artikkelit/elinikaista-oppimista-uudistetaan-tutkimustietoa-hyodyntaen/> (4.9.2020, tallenne katsottavissa).
- Knowles, M. (1950). *Informal Adult Education A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers*. New York, NY, USA: Association.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Chicago, IL, USA: Follet.
- Knowles, M., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (2012). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- Lee, M. Y. & Edmondson, A. C. (2017). Self-managing organizations: Exploring the limits of less-hierarchical organizing. *Research in Organizational Behavior* 37, 35–58. DOI: doi.org/10.1016/j.riob.2017.10.002.
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2019). Self-directed learning as a practice of workplace learning. Interpretative repertoires of self-directed learning in ICT work. *Vocations and Learning* 13, 47–70. DOI: doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x.
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2020). Self-directed learning in creative activity: An Ethnographic study in technology-based work. *Journal of creative behaviour*, early online. DOI: doi.org/10.1002/jocb.438.
- Lemmetty, S. (2020a). "Self-learning is present every day – in fact, it's my job". *Self-directed workplace learning in technology-based work*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lemmetty, S. (2020b). Employee opportunities for self-directed learning at technology organizations: Features and frames of self-directed learning projects. *Studies in Continuing Education*, early online. DOI: doi.org/10.1080/0158037X.2020.1765758.
- Lizier, A. & Reich, A. (2019). "If you're not in the classroom, you're not learning": Workplace learning and structured learning and development systems and practices in complex adaptive organisations. Proceedings, Reasearching Work and Learning, 5th International Conference on Researching Work and Learning (RWL11). Giessen, Germany: Justus-von Liebig Universität, 47–48.
- Merriam, S. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89, 3–13. DOI: doi.org/10.1002/ace.3.
- Noe, R. A. & Ellingson, J. E. (2017). Autonomous learning in the workplace: An introduction. Teoksessa J. E. Ellingson & R. A. Noe (Toim.), *Autonomous learning in the workplace*. New York, NY, USA: Routledge, 1–12. DOI: doi.org/10.4324/9781315674131.
- Paloniemi, S. & Collin, K. (2010). Discursive power and creativity in inter-professional work. *Vocations and Learning* 5(1), 23–40. DOI: doi.org/10.1007/s12186-011-9064-7.
- Rigby, C. S. & Ryan, R. M. (2018). Self-determination theory in human resource development: New directions and practical consideration. *Advances of Developing Human Resources* 20(2), 133–147.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Teoksessa M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Toim.), *Mind in society*. Cambridge, MA, USA: Harvard University, 19–58.
- Yeo, R. K. (2008). How does learning (not) take place in problem-based learning activities in workplace contexts. *Human Resource Development International* 11(3), 317–330. DOI: doi.org/10.1080/13678860802102609.

Tasa-arvo, perustaidot ja koulutuspolitiikka



Mitä pienempiä ovat aikuisväestön taustaan liittyvät osaamisen erot, sitä osaavampaa on väestö. Suomessa aikuisten osaamisen ja eriarvoisuuden kehitys herättää kysymyksiä PISA-menestyksen ja sen heikkenemisen syistä ja niiden tunnetuista selityksistä.

YHDYSVALTOJEN, RANSKAN JA KANADAN kaltaisissa kehittyneissä maissa yli 90 prosentilla aikuisväestöstä oli lukutaito teknisenä taitona jo ensimmäisen maailmansodan jälkeen (Unesco 1953). Osaamistutkimukset, kuten aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus (*International Adult Literacy Study*, IALS) 1990-luvulla ja kansainvälinen aikuis-tutkimus (*Programme of International Assessment of Adult Competencies*, PIAAC) 2010-luvulla muuttivat käsityksiä lukutaidosta. Ne toivat näkyväksi ja laajemmin globaaliin koulutuspoliittiseen tietoisuuteen sen, että suurella osalla kehittyneidenkin maiden aikuisväestöä on merkittäviä puutteita luetun ymmärtämiseen, tulkitsemiseen ja käyttämiseen tarvittavassa funktionaalisessa lukutaidossa sekä numerotaidossa.

Aikuisten osaamistutkimukset muuttivat myös nuorten osaamisen mittaamista. *Programme for International Student Assessment* – tutummin PISA – toi

IALS-tutkimuksesta opetussuunnitelmista irrotetun, käytännön elämässä tarvittuun osaamisen mittaamisen nuorten osaamistutkimuksiin. Sitä ennen nuorten osaamistutkimukset perustuivat pitkälti opetussuunnitelmapohjaiseen osaamisen arviointiin.

Samalla kun aikuiskoulutustutkimukset tarjoavat ensimmäistä kertaa tietoja aikuisten funktionaalisista perustaidoista, ne tarjoavat uuden tirkistysaukon sekä koulutuspolitiikan mahdollisuuksien että politiikan vaikuttavuuden arviointiin. Ennen aikuisten osaamisen suoraan arviointiin perustuvia *survey*-aineistoja voitiin aikuisten lopputulemista tarkastella lähinnä muodollista koulutusta sekä työmarkkinatulemia, kuten työllisyyttä, mutta ei esimerkiksi koulutuspoliittisten uudistusten yhteyttä tai vaikutusta osaamiseen.

Kasvatustieteen väitöskirjani teoreettisessa osassa tarkastelen sitä, miten on syytä ymmärtää oppimismahdollisuuksien tasa-arvo, jossa ihminen on

vastuussa valinnoistaan ja teoistaan muttei olosuhteistaan. Keskeinen kiinnostuksen kohde on mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen suhde lopputulosten, kuten osaamisen, tasoon. Teoreettinen käsittely pohjustaa empiiristä analyysiä mahdollisuuksien tasa-arvon ja oppimistulosten tason välisestä järjestelmätason yhteydestä IALS- ja PIAAC-tutkimusten valossa.

Mahdollisuuksia arvioida koulutuspolitiikan vaikutusta mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumiseen eri syntymäkohorteissa rajoittaa se, että aikuisten osaamisaineistot ovat yhä erottelukyvylään rajallisia. Kun koko työikäisen väestön osaamista mitataan muutaman tuhannen aikuisen otoksella, yksittäistä syntymäkohorttia koskeva otos jää pieneksi. Silti aikuisaineiston analyysi näyttää tuottavan myös tietoa koulutuspolitiikan yhteydestä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen.

Väitöskirjaani nojautuen tarkastelen esimerkinomaisesti aikuisten osaamistutkimusten antia sille, miten suomalaisen koulutuspolitiikan onnistumista on arvioitu. Tulosten pohjalta kommentoin suomalaisen jatkuvan oppimisen politiikasta käytyä keskustelua.

MAHDOLLISUUKSIEN TASA-ARVO

Kun ihminen on vastuussa valinnoistaan ja teoistaan, mutta ei niistä olosuhteista, joissa valintoja tekee, vastuu liittyy tiiviisti vapauteen, mahdollisuuteen toimia toisin.¹ Vapaus valita tyhjenee merkityksestä, jos valinnat eivät millään tavalla vaikuta yksilön lopputulemiin, kuten osaamiseen, varallisuuteen tai hyvinvointiin. Mahdollisuuksien tasa-arvo taas ei toteudu, jos lopputulemat seuraavat valintojen sijaan olosuhteista, joihin yksilö ei ole voinut vaikuttaa.

Mahdollisuuksia ei voida suoraan havaita, koska ne ovat olemassa vain potentiaalina. Käytännössä mahdollisuuksien tasa-arvon empiirinen mittaaminen perustuu yksilöiden lopputulemien ja olosuhteiden väliseen yhteyteen. Kulloinkin tarkasteltava ryhmä voidaan jakaa tyyppeihin olosuhteita kuvaavilla indikaattoreilla. Empiirisen tarkastelun taustalla on oletettu kausaalinen malli, jossa lopputulemien yhteyks yksilön kontrollin ulkopuolella oleviin olosuhdetekijöihin tulkitaan näistä olosuhdetekijöistä johtuvaksi. Tyyppien väliset erot lopputulemissa tulkitaan

olosuhteiden vaikutukseksi ja siten mahdollisuuksien eriarvoisuudeksi.

Epäsuora lähestymistapa huomioi sen, että ympäristö vaikuttaa lopputulemiin myös vaikuttamalla yksilöiden kannustimiin. Yksilön voi olla järkevää olla käyttämättä merkittäviä resursseja koulutukseen, jos pitkä opintie näyttää saavuttamattomalta. Siltä osin kuin panostusten erot johtuvat ympäristön kannustimista, niistä syntyviä lopputulemaerojakin on pidettävä ympäristötekijöistä johtuvina.

LAHJAKKUUS, RAKENTEELLINEN ERIARVOISUUS JA PARHAIDEN VALTA

Asetelma mutkistuu, jos yksilö on itse vastuussa omasta lahjakkuudestaan. Vaikka lahjakkuuttaan ei voi valita, synnynnäiseen lahjakkuuteen perustuvia eroja oppimistuloksissa ei useinkaan pidetä lähtökohtaisesti epäoikeudenmukaisina.

Synnynnäisen lahjakkuuden huomioiminen ei ole ongelma mahdollisuuksien tasa-arvon mittaamisen yleiselle strategialle niin kauan kuin kyse on vain yksilöiden välisistä eroista. Ongelmaksi se muodostuu, jos sosioekonomisesti määrittynyt yhteiskuntaryhmät, perustuivatpa ne jäsentensä sukupuoleen, etniseen taustaan tai vanhempien koulutustasoon, eroavat systemaattisesti toisistaan.

Koulutuspolitiikka kohtaa tällöin yhteiskuntafilosofisen keskustelun peruskysymyksen: päätyvätkö eri ympäristöistä tulevat ihmiset eri lopputulemiin ympäristöerojen takia vai koska ihmiset eri ympäristöissä ovat sisäsyntyisesti erilaisia (ks. Kalenius 2020, luvut 5–7)? Jos eroja selitetään ympäristöllä, suotuisammassa oloissa kasvaneet, esimerkiksi ylempien sosioekonomisten ryhmien lapset, saavat oloistaan etua, joka vaikuttaa heidän lopputulemiinsa. Vaihtoehtoisen käsityksen mukaan olojen ja lopputulosten suhde johtuu siitä, että joidenkin lasten vanhemmat ovat sisäsyntyisesti lahjakkaampia tai ahkerampia. Tällöin lapset perivät lahjakkuuden ja saavat hyvät olot, mutta heidän lopputulemansa seuraavat peritystä lahjakkuudesta, eivät suotuisammista kasvuoloista.

Se, johtuvatko lopputuloserot synnynnäisistä eroista vai ympäristöstä, on yhteiskuntapoliittisen keskustelun ytimessä, koska se vaikuttaa ratkaisevas-

JOHTUVATKO LOPPUTULOSEROT SYNNYNNÄISISTÄ EROISTA VAI YMPÄRISTÖSTÄ, ON YHTEISKUNTAPOLIITTISEN KESKUSTELUN YDINKYSYMYKS.

ti siihen, millaisia koulutus- ja yhteiskuntapoliittisia vaihtoehtoja on tarjolla. Jos erot selittyvät ympäristöeroilla, ryhmien välisiä eroja voidaan kaventaa parantamalla heikossa asemassa olevien tuloksia ja samalla saavuttaa parempi osaamisen taso. Synnynnäisistä syistä johtuvien erojen kaventaminen taas johtaa tulosten huononemiseen, kun kaventaminen saavutetaan lahjakkaampien tasapäästämällä.

Empiirisen tutkimuskirjallisuuden perusteella ei toistaiseksi voida arvioida, missä määrin taustaan liittyvät erot eri ryhmien kognitiivisissa tulemissa, kuten älykkyydessä tai oppimistuloksissa, selittyvät ryhmien sisäsyntyisillä eroilla. Käytettävissä oleva käyttäytymisgeneettinen tutkimus ei sovellu sen arvioimiseen, missä määrin ryhmien välisiä eroja voitaisiin kaventaa esimerkiksi koulutuspoliittisilla toimilla.

Empiirisessä analyysissäni lähestyin kysymystä lopputulosten taustasta epäsuorasti tarkastellessani mahdollisuuksien tasa-arvon ja oppimistulosten tason välistä suhdetta järjestelmätason vertailussa. Aikuisten osaamistutkimuksen tulokset osoittavat, että mahdollisuuksien tasa-arvon ja oppimistulosten taso ovat järjestelmätasolla positiivisessa yhteydessä myös korkeimmasta sosioekonomisesta taustasta tulevilla: mitä paremmin mahdollisuuksien tasa-arvo maassa toteutuu, sitä korkeamman osaamisen tason eri väestöryhmät saavuttavat. Yhteys on sitä voimakkaampi, mitä pidempi on tarkastelun aikaväli.

Koulutusmahdollisuuksien tasa-arvo ja tulojen eriarvoisuus myös ennustavat oppimistulosten tason vaihtelua yli ajan ja syntymäkohorttien. Tämä viittaa siihen, että ryhmien väliset erot johtuvat IALS- ja PIAAC-tutkimusten kattamissa kehittyneissäkin maissa yhä merkittävässä määrin ympä-

ristötekijöistä. Tällöin koulutuspolitiikassa voidaan yhä tavoitella yhtäaikaisesti oppimistulosten ja tasa-arvon parantamista sen sijaan, että tarvitsisi pelätä tasa-arvon johtavan tasapäästämiseen ja tulosten huononemiseen.

Tutkimustulokseni tukevat PISA-tutkimuksen vahvistamaa käsitystä: tasa-arvo ja oppimistulosten taso eivät ole vaihtosuhteessa keskenään vaan muodostavat pikemminkin toisiaan vahvistavan hyvän kehän.

KOULUTUSREFORMIT JA AIKUISTEN OSAAMINEN

Tarkastelin väitöksessäni myös, onko aikuisten osaamistutkimusten aineistossa löydettävissä merkkejä koulutuspoliittisista uudistuksista. Jotta kohorttien väliset erot olisi mahdollista kytkeä koulutuspoliittisiin muutoksiin, niiden tulisi pysyä varsin vakaina aikuisuudessa. Jos erot muuttuvat jatkuvasti koko aikuisuuden ajan, niitä ei voida liittää kohorttien erilaisiin nuoruuden koulutuskokemuksiin.

Mitatun mahdollisuuksien tasa-arvon vakautta aikuisuudessa voidaan arvioida sekä IALS- että PIAAC-tutkimuksiin osallistuneissa maissa, koska niissä sama kohortti voidaan havaita sekä 1990-luvulla (IALS) että 2010-luvulla (PIAAC). Mittausten välisestä pitkästä ajasta huolimatta molemmat tutkimukset antavat yhdenmukaisen kuvan mahdollisuuksien tasa-arvosta kussakin kohortissa, sekä kohorttien välisistä eroista, vaikka kohorttikohdattaiset otokset ovat kooltaan vaatimattomia. Tämä pätee pääosin niissäkin ikäryhmissä, jotka olivat 16–19-vuotiaita IALS-tutkimuksessa, mikä viittaa siihen, että järjestelmätasolla taustaan liittyvät osaamisen erot vakiintuvat viimeistään aikuistumisvaiheessa.

Aikuisaineistossa muutaman tuhannen aikuisen otos kattaa 16–65-vuotiaan väestön. Yksittäisen syntymäkohortin otos jää siten pieneksi, ja mahdollisuudet verrata yksittäistä uudistusta edeltäviä kohortteja sitä seuranneisiin kohortteihin ovat rajallisia. Mahdollisuuksien tasa-arvo kuitenkin toteutuu pääosin paremmin niissä kohorteissa, jotka ovat käyneet koulunsa oppivelvollisuuden pidennysten ja koulutusjärjestelmän yhtenäisyyttä kehittävien uudistusten jälkeen kuin uudistuksia edeltävissä kohorteissa.

TASA-ARVON JA OSAAMISEN KEHITYS SUOMESSA

Suomen aikuisaineistoa koskevat tuloksetni sopivat aiempaan tutkimustietoon oppimistulosten ja koulutuksellisen tasa-arvon kehittymisestä aina 1930-luvulla syntyneistä kohorteista alkaen.

Kansainvälisten nuorten oppimistulostutkimusten perusteella on havaittavissa, että Suomessa korkeasti ja matalasti koulutetusta taustasta tulevien väliset erot kaventuvat tultaessa 1950-luvulta syntyneistä kohorteista myöhemmin syntyneisiin. Ero kääntyy kasvuun 1990-luvun alussa syntyneistä kohorteista alkaen. (Salmela-Aro & Chmielewski 2019.) Tuloksetni aikuisten oppimistulosaineistosta kertovat pitkälti saman tarinan: ensin taustaa koskevat oppimistuloserot pienenevät, mutta kääntyvät sitten kasvuun. Käännöksen ajoitus kuitenkin eroaa. Aikuisaineistossa kehityssuunnan muutos sijoittuu 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa syntyneisiin kohortteihin.

Sama aikuis- ja nuorisoinaistojen perusteella tehtävä ajoitusero on aiemmin ollut havaittavissa oppimistulosten tasoa koskevissa tutkimuksissa. Nuorten oppimistulosten perusteella laadituissa kokooma-aikasarjoissa oppimistulosten paraneminen Suomessa kääntyi huononemiseksi vuodesta 2000 tai 2006 alkaen (Hanushek & Woessmann 2015, Altinok, Diebolt & Demeulemeester 2014), eli vuosina 1985 tai 1991 syntyneiden kohorttien jälkeen. Koulutuksen arviointineuvoston (Karvi) kansallisten matematiikan arviointien perusteella laadittu aikasarja sijoittaa kääntein vuoteen 2000, eli vuonna 1984 syntyneisiin.

Aikuisaineistojen perusteella osaamistason huippu saavutettiin aiemmin kuin nuorisoinaistoissa. Vuoden 1998 IALS-tutkimuksessa parhaat tulokset sai 20–24-vuotiaiden, eli 1970-luvun puolivälissä syntyneiden, ikäryhmä. Vuoden 2012 PIAAC-tutkimuksessa osaamisen taso oli paras 30–34-vuotiailla, eli 1970- ja 1980-lukujen vaihteessa syntyneillä. Puolustusvoimien kognitiivisia kykyjä mittaavaan P1- kokeeseen perustuva pitkäikäisikasarja antaa pitkälti saman ajoituksen kuin IALS- ja PIAAC-tutkimusten poikkileikkaustiedot. Sen mukaan matemaattisen ja kielellisen päättelyn osaaminen ovat heikkenneet 1970-luvun jälkipuolella syntyneistä kohorteista lähtien (*Economic Policy Council* 2018).

Ajoituseroa huolimatta sekä nuorten että aikuisten oppimistulosaineistot osoittavat, että oppimistulosten taso ja mahdollisuuksien tasa-arvo ovat Suomessa kehittyneet toistensa peilikuvina. Mahdollisuuksien tasa-arvo näyttää Suomessa olleen yhteydessä suomalaisten saavuttamaan kansainvälisesti korkeaan oppimistulosten tasoon.

PISA-MENESTYKSEN SYYT

Kehityskulun käännteiden ajoitus on kiinnostava Suomen PISA-menestyksen syistä käydyin keskustelun kannalta. Menestystä on selitetty tasa-arvon lisäksi maisteritasoisella opettajankoulutuksella sekä koulujen ja opettajien laajalla autonomialla. Menestystä 2000-luvun ensimmäisissä PISA-tutkimuksissa on verrattu menestykseen aiemmissä kansainvälisissä oppimistulosvertailuissa, ja erojen on tulkittu kertovan 1990-luvulla tehdyistä valinnoista (Sahlberg 2011). Tulkintaa ei voi ongelmattomasti sovittaa nuorten oppimistuloksia koskevaan tutkimusnäyttöön, mutta vielä huonommin se sopii aikuisaineistojen antamiin tuloksiin olennaisten muutosten ajoittumisesta.

Koulujen paikallista autonomiaa kasvattivat voimakkaasti 1990-luvulla erityisesti kaksi koulutuspoliittista uudistusta: opetussuunnitelman perusteiden uudistuminen vuonna 1994 ja koulutuslainsäädännön uudistuminen vuoden 1999 alusta. Ne lisäsivät paikallisen opetussuunnitelman itsenäisyyttä, toivat mahdollisuuksia opetuksen eriyttämiseen niin sanotun painotetun opetuksen ryhmissä ja tekivät koulutusta säätelevästä lainsäädännöstä korostetusti puitelainsäädäntöä, jonka sisällä koulu voidaan käytännössä järjestää vapaasti.

On esitetty, että ennen 1990-luvun uudistuksia opettaja näyttäytyi koulutuspoliittisessa kontekstissa haasteena ja uudistusten esteenä. Opettajan pitkäaikainen *de facto* -autonomia luokkahuoneessa ei näyttäytynyt vahvuutena ja voimavarana vaan järjestelmää koskevana ongelmana, joka rajoitti koulutuspoliittisen päätöksenteon mahdollisuuksia vaikuttaa koulun käytäntöihin. (Simola 2014).

Tulosten paranemisen ja heikkenemisen aikajana sopii osin huonosti yleisiin käsityksiin PISA-menes-

MAHDOLLISUUKSIEN TASA-ARVO ON SUOMESSA OLLUT YHTEYDESSÄ SUOMALAISTEN SAAVUTTAMAAN KANSAINVÄLISESTI HYVIIN OPPIMISTULOSSIIN.

tyksen syistä. Sekä nuorten että aikuisten oppimistulosvertailujen perusteella tunnetuimmat selitykset ovat ajoituksellisesti ongelmallisia.

Kasvatustieteellisten tutkimuslaitosten yhteistyöjärjestönä perustettu *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) toteutti vuonna 1991 kansainvälisen lukutaitotutkimuksen (*Reading Literacy Study*), jossa suomalaiset sekä neljäs- että yhdeksäsluokkalaiset olivat vertailumaiden parhaita. Vaikka suomalaisnuorten lukutaito oli vuoden 2000 PISA-vertailussa paras, tulos ei siten kerrotilanteen muuttuneen 1990-luvulla. PISA vain herätti paljon enemmän huomiota kuin 1990-luvun alun menestys.

Suuri ero aiempaan menestykseen sen sijaan oli matematiikassa, jossa Suomen menestys oli vuoden 1981 SIMS-tutkimuksessa varsin vaatimaton ja vuoden 2000 PISA-tutkimuksessa erinomainen. Ongelma on, että PISA mittaa matematiikkaa IALS-tutkimuksesta tuodulla lähestymistavalla, matemaattista lukutaitoa painottaen. 1980-luvun opetussuunnitelmapohjaisesti matematiikan osaamista arvioineiden vertailujen kanssa vertailukelpoinen tutkimus on *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), joka on jatkoa vuoden 1981 SIMS-tutkimukselle. Vuoden 1999 TIMSS-R-tutkimuksessa suomalaisnuorten matematiikan osaaminen taas ei ollut kansainvälisessä kärjessä vaan lähellä keskitasoa (Mullis ym. 2000). Oppimistulosten voimakas paraneminen 1990-luvulla näyttääkin virhetulkinnalta. Illuusio noususta syntyy, kun hyvää menestystä yhdellä mittaustavalla verrataan aiempaan vertailuun eri mittaustavalla – mutta ero on enemmän mittarissa kuin suorittajassa.

Tulkintaa, että oppimistulokset eivät 1990-luvulla parantuneet merkittävästi, vahvistavat kokooma-aikasarjat oppimistulosten kehittymisestä nuorten osaamistutkimuksissa. Hanushekin ja Woessmannin (2015) aikasarjassa tulokset kääntyvät laskuun vuoden 2006 huippuvuoden jälkeen, Altinokin, Dieboltin ja Demeulemeesterin (2014) aikasarjassa taas jo vuoden 2000 jälkeen. Molemmissa oppimistulokset nousevat vain vähän vuoden 1995 jälkeen. Aikuisaineistoissa oppimistulosten ja tasa-arvon koheneminen hidastuu ja kääntyy laskuun vieläkin aiemmin, korkeimman osaamisen ja mahdollisuuksien tasa-arvon toteutuessa jo 1990-luvun puolivälissä peruskoulunsa päättäenissä kohorteissa.

1990-LUKU JA SUOMALAISEN KOULUN KEHITYS

Aikuisaineistossa näkyvä mahdollisuuksien tasa-arvon voimakas heikkeneminen 1990-luvulla viittaa siihen, että Suomessa on yhä vakavammin syytä arvioida uudelleen 1990-luvun koulutuspoliittisten uudistusten merkitystä koulun nykytilalle.

Opettajien koulutuksella tuloksia on ongelmallista selittää siksi, että maisterikoulutetut opettajat yleistyivät opettajakunnassa liian myöhään suhteessa oppimistulosten paranemiseen ja koulun tasa-arvoistumiseen. Ensimmäiset maisteritasoisen opettajankoulutuksen opiskelijat aloittivat vuonna 1979, ja tavoiteaikataulussa opiskelleet valmistuivat vuonna 1984. Siten 1990-luvun puoliväliin mennessä maisterikoulutettujen opettajien osuus peruskoulun opettajista nousi arviolta noin neljännekseen ja ylitti puolet vasta 2000-luvun alkuvuosina. Maisteritason koulutus ei aikajanalla helposti asetukaan huipputulosten selittäjäksi, jos valtaosa parannuksista saavutettiin ennen vuotta 1995, kuten nuorisoinaisto kertoo, tai jos tulokset kääntyivät laskuun 1990-luvun puolivälissä, mihin aikuisaineisto viittaa.

Vastaavasti autonomian kyky selittää oppimistuloksia tai tasa-arvoa on aikajanana valossa ongelmallinen. Autonomia lisääntyi ennen kaikkea 1990-luvun puolivälissä ja sen jälkeen, samanaikaisesti tai vain vähän ennen kuin osaaminen ja mahdollisuuksien tasa-arvo kääntyivät laskuun.

OSAAMISPERUSTEISUUS ON JUURTUNUT AMMATILLISESTA OSAAMISESTA JA JATKUVASTA OPPIMISESTA KÄYTYYN KESKUSTELUUN VARSIN KAPEASSA MUODOSSA.

1990-luvun koulutuspoliittisten ratkaisujen arviointia vaikeuttavat samanaikaiset laajat yhteiskunnalliset muutokset, kun yhteiskunnallinen eriarvoisuus, kuten tuloerot, lisääntyivät. Väitöstutkimukseni perusteella tuloerot ovat negatiivisessa tilastollisessa yhteydessä mahdollisuuksien tasa-arvon toteutumisen kanssa. Lisäksi mahdollisuuksien tasa-arvo ja tuloerot 1990-luvun IALS-tutkimuksen toteuttamisen aikaan näyttävät ennustavan varsin hyvin osaamisen tasoa 2010-luvun PIAAC-tutkimuksessa.

Suomessa ja muissa Pohjoismaissa näkyvä mahdollisuuksien tasa-arvon heikkeneminen 1990-luvulla ei välttämättä johdukaan koulutuspolitiikan muutoksista vaan esimerkiksi tuloerojen voimakkaasta kasvusta. Tulkintaa tukee se havainto, että mahdollisuuksien tasa-arvo heikkenee useissa Itä-Euroopan maissa, joissa tuloerot kasvoivat 1990-luvulla huomattavasti.

Toisaalta aiempi tutkimus tukee sitä mahdollisuutta, että koulutuspoliittiset ratkaisut ovat voineet vaikuttaa 2000-luvulla havaittuun koulutuksellisen eriarvoisuuden lisääntymiseen ja oppimistulosten heikkenemiseen. 1990-luvun uudistuksissa vapautettiin vanhempien mahdollisuutta valita lapsensa koulu. Kouluvalinnan yhtenä moottorina ovat toimineet niin sanotut painotetun opetuksen ryhmät, joiden kautta tasoryhmien, jopa rinnakkaiskoulujärjestelmän elementtien, on nähty palanneen peruskouluun (Seppänen, Rinne & Sairanen 2012). Lisääntyneen kouluvalinnan on myös todettu heikentäneen tasa-arvon toteutumista (Kuosmanen 2020). Havainto on kiinnostava, koska eräiden aiempien tutkimusten (Woessmann 2009) perusteella koulutusjärjestelmän sisäinen eriytyminen heikentää sekä tasa-arvoa

että oppimistuloksia. Ei olisikaan täysin yllättävää, jos koulun sisäistä eriytymistä vahvistavat uudistukset johtaisivat eriarvoisuuden lisääntymiseen ja tulosten heikkenemiseen. Samaan yhteyteen viittaa Suomessa se, että oppimistulokset ovat heikenneet eniten matalan osaamisen tai matalan sosiaalisen taustan ryhmissä ja vähiten korkeimmasta sosioekonomisesta taustasta tulevien tai parhaat oppimistulokset saavuttavien ryhmissä.

Keskustelua koulujärjestelmän eriytymisestä on Suomessa vaikeuttanut se, että koulutus on eriytynyt koulujen sisällä, kun muissa Pohjoismaissa on lisääntynyt koulujen välinen eriytyminen. PISA-tutkimuksessa koulujen väliset erot Suomessa näyttävät erityisen pieniltä siksi, että monessa PISA-maassa 15-vuotiaat ovat jo useaan opintosuuntaukseen eriytyneessä järjestelmässä, mutta Suomessa vielä yhtenäiskoulun piirissä. Kun aineisto mahdollistaa luokkatason tarkastelun, luokkien väliset erot ovat kasvaneet voimakkaasti, ja Suomi erottuu muista Pohjoismaista, joissa oppilasryhmien eriytyminen on toteutunut suurelta osin koulujen eriytyminenä (Yang Hansen, Gustafsson & Rosén 2014). Havainto tekee ymmärrettäväksi sen, miksi sosioekonomiset oppimistuloserot ovat Suomessa kasvaneet, mutta koulujen väliset erot ovat pysyneet esimerkiksi PISA-tutkimuksessa pieninä.

AIKUISKOULUTUS JA OSAAMINEN

Taustaan liittyvien erojen vakaus aikuisuudessa herättää kysymyksiä aikuiskoulutuksen ja jatkuvan oppimisen tulevaisuudesta. Oppiminen aikuisiässä ei ole riittänyt muuttamaan osaamisjakaumaa ratkaisevasti, vaan nuoruusiässä näkyvät erot säilyvät aikuisuudessa.

PIAAC-tutkimuksen perusteella on todettu, että noin 600 000 suomalaisella aikuisella on vaikeuksia suorittaa yksinkertaisia laskutoimituksia tai ymmärtää suoraviivaistakaan tekstiä (OECD 2013). Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD (2020) kiinnitti jatkuvan oppimisen selvityksessään huomiota tarpeeseen ryhtyä erityisiin toimiin, jotta koulutusjärjestelmä voisi muun muassa hakevalla toiminnalla tavoittaa ne aikuiset, joilla on heikot perustaidot.

Tässä suhteessa on kiinnostavaa, että osaamisperusteisuus näyttää juurtuneen ammatillisesta osaamisesta ja jatkuvasta oppimisesta käytyyn keskusteluun varsin kapeassa muodossa. Osaamisperusteisuudessa osaaminen ymmärretään pitkälti käytännön työelämän tilanteissa, yksittäisessä työsuorituksessa osoitettaviksi oleviksi tiedoiksi ja taidoiksi. Vähemmälle huomiolle jää vaikeammin yksittäisessä työsuoritteessa osoitettava laaja-alainen osaaminen, kuten luku- ja laskutaito sekä oppimaan oppiminen, joiden varassa on työuran aikainen jatkuva oppiminen.

Kun osaaminen ymmärretään kapeasti työsuorituskohtaisesti, koulutuksessa painottuvat kulloinkin tarvittavat erityistaidot ja tarve reagoida koulutuksella nopeasti työelämän muuttuviin tarpeisiin. Yksittäisiin työtehtäviin kiinnittyvä osaamispuhe rakentuu paradoksaalisesti ajatukselle, että koulutus tuottaa erityisosaamista, jota työelämä kuluttaa, kunnes työntekijällä on tarve palata koulutukseen saadakseen itselleen lisää osaamista.

Toinen tapa ymmärtää koulutusjärjestelmän rooli nopeasti muuttuvaa työelämää palvelevan osaamisen tuottamisessa on ollut ajatella, että olennaista on kouluttaa työvoimaa, joka kykenee itse kehittämään omaa osaamistaan. Tällöin työ ei kuluta osaamista, vaan on keskeinen osaamisen tuottamisen tapa.

Ammatillisesta koulutuksesta puhuttaessa me yhä tunnistamme työelämässä tapahtuvan oppimisen merkityksen. Jatkuvan oppimisen osalta keskustellaan kuitenkin vain vähän siitä, millä tavoin työtehtävät, työpaikat ja työyhteisöt tulisi järjestää, jotta tuettaisiin osaamisen jatkuvaa kehittymistä, syventymistä, laajentumista ja uudelleensuuntautumista työelämän muuttuvien tarpeiden mukaan.

Mikä tehtävä yrityksillä on yhä vahvemmin osaamisen kehittymistä tukevaan työelämään pääsemisessä? Miten valtiovalta voi tukea ja kannustaa yrityksiä vahvistamaan työntekijöiden osaamista työssä eikä vain työhön liittyvässä kouluttautumisessa? Miten työuran alkuvaiheen koulutusta pitää kehittää, jotta se sallii työntekijälle oman ammatillisen osaamisen jatkuvan syventämisen ja laajentamisen työssä, ilman että on tarvetta palata formaaliin koulutukseen?

KOULUTUSPOLIITIKKA EILEN JA HUOMENNA

Suomen parhaan PISA-menestyksen päivinä 2000-luvun alussa kunniaa riitti kaikille – niin peruskoululle kuin sitä merkittävästi muuttaneille 1990-luvun koulutuspoliittisille uudistuksille. Tarinat menestyksen syistä ovat muodostuneet osaksi suomalaista koulutuspoliittista itseyymmärrystä, vaikka niiden tueksi oleva tutkimusnäyttö on usein ohut tai olematon.

On helppo todeta, että kaiken taustalla on kasvaton kulttuurimuutos, jonka tarkka luonne ja syyt ovat tuntemattomia. Ansio menestyksestä kuuluu tällöin erinomaisille opettajille, kouluille ja poliitikalke, mutta ongelmat vain ilmaantuvat. Sekä koululle että yhteiskunnalle olisi tervetullutta yhä paremmin tiedostaa, että ymmärryksemme niin menestyksen kuin sen hiipumisen syistä on vakavasti puutteellista. Selityksiä on paljon – me vain emme tiedä, mitkä niistä ovat oikeita.


Jatkuvan oppimisen käsitteen alla uudelleen käytävä keskustelu oppimisesta aikuisuudessa pakottaa ajattelemaan yhä tarkemmin perustaitojen ja erityisen ammattiosaamisen suhdetta koulutuksessa. Koulutammeko työuraa vai työsuoritusta varten? Onko ammattiosaaminen ensisijaisesti joukko erityistaitoja, joita voi osoittaa yksittäisissä työsuorituksissa vai yleistä ammattisivistystä, joka mahdollistaa ammatillisen osaamisen jatkuvan kehittymisen ja syventymisen? Molemmat vaihtoehdot vaativat uudistuvaa jatkuvaa oppimista ja aikuiskoulutusta, mutta muutosten suunta on erilainen.

Kapeasti rajatun osaamiskäsityksen korostuminen koulutuspoliittisessa keskustelussa viittaa siihen, että keskustelu siitä, missä määrin vahvat perustaidot ja laaja-alainen sivistys ovat keskeisiä tavoitteita koko aikuisväestölle – ja kuuluvat kaikille – jatkunee vielä pitkälle 2000-luvulle.



ALEKSI KALENIUS

FT, VT, erityisasiantuntija
SOSTE Suomen sosiaali ja
terveys ry

 <https://orcid.org/0000-0001-8866-0086>

- 1 Tarkemmin oppimismahdollisuuksien tasa-arvon teoreettisemmista ulottuvuuksista kts. Kalenius 2020, luvut 1–5.

LÄHTEET.....

- Altinok, N., Diebolt, C. & Demeulemeester, J. L. (2014). A new international database on education quality: 1965–2010. *Applied Economics* 46(11), 1212–1247.
- Binkley, M., & Williams, T. (1996). Reading Literacy in the United States. Findings from the IEA Reading Literacy Study. US Government Printing Office, Superintendent of Documents, Washington, DC.
- Economic Policy Council (2018). *Economic Policy Council Report 2017*. VATT Institute for Economic Research.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. MIT press.
- Kalenius, A. (2020) Are We There Yet? – Equality of learning opportunity in theory and practice. *Helsinki Studies in Education*, number 78.
- Kuosmanen, I. (2020). *Essays on Economics of Immigration and Education*. Publication series of the Helsinki Center of Economic Research.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2000). *TIMSS 1999: international mathematics report: findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade*. International Study Center.
- Musset, P. (2015). *Building Skills for All: a review of Finland. Policy Insights from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies. OECD Publishing.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Salmela-Aro, K., & Chmielewski, A. K. (2019). Socioeconomic Inequality and Student Outcomes in Finnish Schools. In *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes*. Singapore: Springer, 153–168.
- Seppänen, P., Rinne, R., & Sairanen, V. (2012). Suomalaisen yhtenäiskoulun eriytyvät koulutiet: oppilasvalikointi perusopetuksessa, esimerkkinä Turun koulumarkkinat. *Yhteiskuntapolitiikka* 77(1), 16–33.
- Simola, H. (2014). *The Finnish Education Mystery: Historical and sociological essays on schooling in Finland*. London: Routledge.
- OECD (2013). *Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA. OECD Publishing.
- OECD (2020). *Continuous Learning in Working Life in Finland, Getting Skills Right*. OECD Publishing.
- Unesco (1953). *Progress of literacy in various countries: A preliminary statistical study of available census data since 1900*. Paris: Unesco.
- Woessmann, L. (2009). International evidence on school tracking: A review. *CESifo DICE Report* (1), 26–34.
- Yang Hansen, K., Gustafsson, J. E. & Rosén, M. (2014). School performance differences and policy variations in Finland, Norway and Sweden. Northern lights on TIMSS and PIRLS. Nordic Council of Ministers, 25–48.

MAARIT MÄKINEN & MIKA SIHVONEN

Testeistä oppimisen olohuoneeseen ja digituutorointiin

Aikuisten perustaidot paremmiksi uusilla käytännöillä ja koulutusmalleilla



Heikot perustaidot rajoittavat Suomessa monien aikuisten etenemismahdollisuuksia tutkintoon johtavassa koulutuksessa ja työelämässä. TAITO-ohjelman hankkeissa kehitetyt keinot aikuisten arkea haittaavien perustaitopuutteiden korjaamiseksi on tärkeää nostaa esiin aikuiskoulutuksen kehittäjien hyödynnettäviksi.

SUOMALAISTEN ERINOMAISET osaamistulokset ovat usein median otsikoissa. Olemme digitalisatiokehityksen kärkijoukoissa, teknologinen kehitys on erinomaista ja soveltaminen mallikasta. Kansainvälisen PIAAC-aikuistutkimuksen (*The Program for the International Assessment of Adult Competencies*) mukaan kuitenkin merkittävällä osalla suomalaisista on vaikeuksia selvittää arkielämän haasteista riittämättömien perustaitojen, kuten luku- ja numerotaitojen sekä digitaalisten taitojen, vuoksi.

Suomen hallituksen käynnistämä ja opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) hallinnoima TAITO-

ohjelma (2014–2020) on pyrkinyt vastaamaan tutkimuksen esittämään heikkojen perustaitojen ongelmaan tarjoamalla Euroopan unionin myöntämää rahoitusta aikuisten perustaitojen kehittämiseen pyrkiville hankkeille. Rahoitusta ovat saaneet valtakunnalliset hankkeet, jotka ovat kehittäneet toimintamalleja tukemaan heikoista perustaidoista haittaa kokevien aikuisten työssä tai koulutuksessa pysymistä tai niihin pääsemistä (OKM 2014).

Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n teettämän tutkimuksen osoittamat haasteet kanavoidaan näin unionin tukemana kansallisen

HANKETOIMINNASSA KEHITETYT MALLIT ÄÄVÄT USEIN NOSTAMATTA LAAJEMPAAN TIETOISUUTEEN.

tason toimijoille, joilla on kokemusta aikuiskoulutuksesta ja jotka ovat lähempänä tutkimuksen osoittamia kohderyhmiä. PIAAC-tutkimuksen maaportissa riskiryhminä esitetään maahanmuuttajat, ikääntyvät ja ilman koulutusta olevat nuoret aikuiset (OECD 2015). TAITO-ohjelmassa kohderyhmiä ei nimetä, mutta ongelmaksi esitetään perustaitojen heikkous osalla väestöstä (OKM 2014).

Hankkeiden kehittämät mallit sisältävät esimerkiksi ohjausosaamista lisääviä toimintamalleja, taitotestejä ja valmennuksia. Hanketoiminnassa kehitetyt mallit ja tulokset jäävät kuitenkin usein nostamatta laajempaan tietoisuuteen esimerkiksi koulutusorganisaatioissa, mikä saattaa jarruttaa niiden hyödyntämistä ja kehittämistä. Jotta hanketuloksia voidaan hyödyntää ja soveltaa aikuiskoulutuksessa, niistä on tärkeää viestiä alan ammattiryhmille sekä koulutuksen kehittäjille.

TAITO-OHJELMAN HANKKEET VASTAAVAT HEIKKOJEN PERUSTAITOJEN HAASTEeseen

OECD tekee säännöllisesti jäsenmaitaan vertailevia tutkimuksia ja selvityksiä. Järjestön teettämä PISA-tutkimus kertoo peruskoululaisten osaamisesta ja PIAAC aikuisten perustaidoista. Ne määritellään PIAAC-tutkimuksessa luku- ja numerotaidoiksi sekä ongelmanratkaisutaidoiksi teknologisesti kehitetyneissä ympäristöissä.

Lukutaidoilla tarkoitetaan kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä ja käyttämistä tavoitteiden saavuttamiseksi. Numerotaidoilla viitataan kykyihin hankkia, käyttää ja tulkita matemaattista tietoa. Ongelmanratkaisutaidot määritellään kyvyiksi ratkaista tilanteita digitaalisia viestintävälineitä ja tietoverkkoja hyödyntämällä. (OECD 2012.) Tutkimuksen valmisteilla olevassa selvityksessä ongelmanratkaisutaidot on nimet-

ty 'adaptiiviseksi ongelmanratkaisukyvyksi'. Käsitteellä viitataan taitoihin ratkaista useita ongelmia samanaikaisesti, mikä vaatii lähestymisjärjestyksen hallintaa ja ongelmajoukkojen havainnointia (OECD 2019).

PIAAC-tutkimuksen mukaan aikuisten perustaidot ovat Suomessa muihin OECD-maihin verrattuna erinomaiset. Monilla aikuisilla on kuitenkin vaikeuksia selvittää arkielämän haasteista, esimerkiksi digitaalisten palveluiden käyttämisestä, heikkojen perustaitojensa vuoksi. PIAAC-tutkimuksen Suomea koskevan arvion mukaan jopa 200 000 ihmisen perustaidot ovat riittämättömät (OECD 2015), vaikka osa tutkijoista onkin arvostellut tulosta (Kivinen ym. 2016). Heikot taidot voivat vaikeuttaa työelämässä menestymistä, opiskelua tai elämän taitekohdista, kuten työttömyydestä, selviytymistä. Samalla kun rutiininomaisten taitojen kysyntä työelämässä vähenee, tarpeet informaation prosessoinnin taidoille, verkostoitumiselle, itseohjautuvuudelle ja oppimistaidoille lisääntyvät. Heikot perustaidot voivat myös rapauttaa elämänhallintaa. (Malin 2013.)

Puhe perustaidoista jatkaa eurooppalaisen koulutusmallin ja sitä seuraavan kansallisen koulutuspolitiikan mukaista elinikäisen oppimisen retoriikkaa. Nopeasti muuttuvassa työelämässä ja yhteiskunnassa elinikäisestä oppimisesta on muodostunut yleisesti hyväksytty välttämättömyys, jota ei juuri kyseenalaisteta koulutuksen kehittämisessä. 'Elinikäisestä oppimisesta' on tullut suosittu ja usein globalisaation rinnalla toistettu, vaikkakin epämääräinen käsite. Käytännössä tämä on tarkoittanut elinikäisen koulutautumisen vaatimusta (Aro 2006).

Elinikäisen oppimisen retoriikka näkyy koulutuspoliittisessa diskurssissa ja koulutusta uusivissa reformiohjelmissa (Rinne 2004). Aikuiskasvatustieteilijä Heikki Kinnarin väitöstutkimuksen mukaan elinikäisen oppimisen nykyisessä retoriikassa ihmisestä rakentuu kuva itseohjautuvasta ja yrittäjämäisestä kansalaisesta, mikä osaltaan lisää yhteiskunnan jakautumista menestyjiin ja kilpailussa syrjäytyjiin (Kinnari 2020).

Valtiollisia interventioita matalasti koulutettujen tai syrjäytymisvaarassa olevien osallistamiseen voidaan pitää osana pohjoismaista hyvinvointivaltion mallia, joka pyrkii sopeutumaan globaalitalouden haastei-

siin. Suomessa esimerkiksi valtiorahoitteinen, vuosina 2003–2009 toteutettu aikuiskoulutusta kehittävä Noste-ohjelma suunnattiin 30–59-vuotiaille, jotka eivät olleet suorittaneet toisen asteen tutkintoa. Monet taitojen ja osaamisen tasa-arvoistamista koskevat hankemallit, kuten pedagoginen *Citizens' Curriculum* -ohjausmalli ovat lähtöisin Ison-Britanniasta. Sen avulla kansalaisille pyritään takaamaan riittävä kielitaito, matemaattiset taidot, digitaaliset taidot, kansalaistaidot sekä hyvinvointiin ja taloudenhoitoon tarvittavat taidot (*Learning and Work Institute* 2020). Euroopan-laajuisesti taitojen demokratisoimista on kehitetty esimerkiksi *Life Skills for Europe* -hankkeessa (2016–2018), johon ovat osallistuneet Ison-Britannian, Tanskan, Belgian, Kreikan ja Slovenian toimijat Euroopan aikuiskoulutusjärjestön (EAEA, *European Association for the Education of Adults*) koordinoimana.

TAITO-ohjelmassa on marraskuun 2020 loppuun mennessä ollut toiminnassa 25 kehittämishanketta, joissa on luotu perustaitoja kehittäviä malleja ja uusia toimintatapoja. Hankkeet kestävät pääosin kahdesta kolmeen vuoteen, ja niiden taustalla on tavallisesti usean toimijan, kuten oppilaitoksen tai järjestön, muodostama konsortio. Yhteenliittymän katsotaan paitsi antavan mahdollisuudet hankkeen tavoitteiden tarkastelemiseen riittävän monesta näkökulmasta myös tehostavan hankekäytännön levittämisyrittämyksiä jo valmiiksi laajassa yhteistyöverkostossa. Ohjelman hankkeet ovat useimmiten keskittyneet kehittämään ja

pilotoimaan mallejaan jollekin tietylle kohderyhmälle, kuten maahanmuuttajataustaisille, työttömille tai ammatillisen oppilaitoksen opettajille ja opiskelijoille.

TAITO-hankkeissa on kehitetty esimerkiksi ohjausosaamista lisääviä toimintamalleja, taitotestejä, valmennuksia, tukitoimintaa ja oppimisvaikeuksia koskevan ymmärryksen lisäämistä. Hanketoiminta mahdollistaa uudenlaisten käytäntöjen ja mallien kehittämisen, testaamisen ja pilotoinnin. Monestikaan toteutettu malli ei ole tarkalleen hankesuunnitelman mukainen vaan toiminnan kuluessa muotoutunut. Parhaat mallit pyritään saamaan osaksi pysyviä käytäntöjä ja koulutusrakenteita.

Ohjelmassa kehitettyjen mallien ja uusien käytäntöjen esiin nostamiseksi haastattelimme syyslokakuussa 2019 kahdeksan TAITO-ohjelmaan kuuluvan kehittämishankkeen edustajaa seitsemästä eri hankkeesta. Haastateltavat olivat hankkeiden projektipäälliköitä ja yhteyshenkilöitä ja taustaltaan aikuiskoulutuksen ammattilaisia. Haastattelujen teemana oli hankkeen kehittämä malli tai uusi käytäntö, jolla ratkotaan heikkojen perustaitojen ongelmaa. Keskustelimme mallin kehittämisen vaiheista, sen erilaisuudesta verrattuna aiempiin ja sen vakiinnuttamisesta pysyväksi osaksi koulutuksia tai käytäntöjä.

Jaoin esitetyt mallit ja ratkaisut kuuteen kategoriaan, jotka kuvaavat niiden käyttötarkoitusta ja kontekstia aikuiskoulutuksen kentällä (**taulukko 1**). Luokittelun tarkoitus on auttaa kategorioiden sovelta-

Ratkaisumallit	Kehittämishanke	Mallin toiminnallinen kuvaus
Välineet ja ympäristöt	Oppimisen olohuone, OPPI-VA	Uudet oppimista edistävät välineet ja ympäristöt, verkkomuotoiset työkalupakit
Testit	Työelämän ICT-aidot kaupan alalla, NOHEVA, TAIKOJA	Perustaitoja mittaavat testit ja arviointityökalut koulutuksen räätälöintiin
Vertaisoppiminen ja tuutorointi	Digitutor, Digipolku töihin	Saman viiteriymän sisällä toteutettu oppiminen
Valmennukset	Digitaito, TAHTI, PONNU	Erytisvalmennukset ja koulutukset niitä tarvitseville
Pedagogiset ohjausmallit	Vahvistu verkossa	Uudenlaiset koulutukselliset ohjausratkaisut
Tukeminen ja silloittaminen	TAHTI, PUHTI, PONNU	Silloittavan tukitoiminnan muotoja kohderyhmien osallistamiseksi

Taulukko 1. TAITO-ohjelman hankkeissa kehitetyt aikuisten perustaitoja tukevat ja parantavat mallit ja ratkaisut.

RIITTÄMÄTTÖMIEN PERUSTAITOJEN TUNNISTAMISEN LISÄKSI HAASTATELTAVAT KOROSTIVAT OSAAMISEN TUNNUSTAMISTA.

mista erilaisiin aikuiskoulutuksen tarpeisiin. Kategorisointi perustuu TAITO-hankeverkostossa havaittujen samankaltaisten hanketoimintojen toistuvuuteen. Joissakin hankkeissa on esimerkiksi rakennettu kaikille avoimia verkkopohjaisia oppimis- ja opetustyökaluja perustaitojen parantamiseksi, ja näitä käytäntöjä voidaan tarkastella omana kokonaisuutenaan. Jotkin hankkeet ovat lähestyneet perustaitohaasteita esimerkiksi kohderyhmien tavoittamisen näkökulmasta. Niiden ratkaisumalleissa vertaisten merkitys taitopuutosten tunnistamisessa ja koulutuksiin innostamisessa on merkittävä.

Kategoriat kuvaavat mallien käyttötarkoitusta ja kontekstia aikuiskoulutuksen kentällä. Luokittelu on suuntaa antava, koska monet hankkeet sisältävät useita uusia malleja ja käytäntöjä. Toinen mahdollinen luokittelu olisi kohderyhmittäinen, mutta määrittely perustaitopuutosten erilaisiin riskiryhmiin on epätarkkaa, ja hankkeilla on monesti useita kohderyhmiä.

Luokittelemme hankkeet niiden tarjoamien ratkaisutyypin mukaisesti kuuteen luokkaan: uudet oppimisen ympäristöt ja välineet, taitoja mittaavat testit, uudet vertaisoppimisen menetelmät, erityisryhmien valmennukset, uudet pedagogiset ohjausmallit ja silloittavan tukitoiminnan mallit. Hankkeet ovat esimerkkejä kategorian edustajista. Mallin toiminnallinen kuvaus kertoo, miten mallia on toteutettu hankkeissa.

TAITO-hankkeissa kehitetyt mallit ovat yleisesti avoimesti käytettävissä ja sovellettavissa. Malleihin voi tutustua tarkemmin niitä toteuttaneiden organisaatioiden verkkosivuilla sekä ottamalla yhteyttä hankekoordinaattoreihin. Ohjelmaan kuuluvat hankkeet on myös koottu Taikoja-koordinaatiohankkeen yhteisille verkkosivuille (<https://taikoja.fi/>).

TESTI TUNNISTAA HEIKKOUSIA PERUSTAITOISSA

PIAAC-aikuistutkimuksen mukaan 370 000 suomalaisella on vaikeuksia lukutaidossa, 450 000 aikuisella on matemaattisia haasteita ja noin miljoonalla haasteita tietotekniikan käytössä (Malin 2013). Useimmissa TAITO-ohjelman hankkeissa korostuu perustaitojen heikkouksien tunnistaminen. Se on kuitenkin haasteellista tilanteissa, joissa aikuisten oletetaan hallitsevan taidot: kiireisessä työssä voi olla vaikea tunnistaa digitaalisten taitojen puutteita, ja opiskelussa saatetaan luovia luku- tai laskuvaikeuksista huolimatta. Monet haastatellut aikuiskouluttajat ilmaisivat, että heillä oli käytössään vain niukasti välineitä perustaitojen mittaamiseen tai asian käsittelemiseen omassa työssään.

Aikuisten perustaitojen heikkouksien tunnistamiseen on joitakin testejä, kuten Niilo Mäki -instituutin lukivaikeuksia kartoittavat testit ja Tietoyhteiskunnan kehittämisskeskuksen digitaalista osaamista mittaava Tiviittori. Nämä eivät kuitenkaan riitä, jos haasteita on useissa perustaidoissa tai jos heikot taidot vaikeuttavat erityisalan työtehtävissä selviytymistä.

TAITO-ohjelman hankkeissa on kehitetty joitakin testejä perustaitojen mittaamiseksi ja heikkouksien tunnistamiseksi. Ohjelman TAIKOJA-koordinaatiohankke on toteuttanut verkossa avoimesti käytettävän Perustaitotesti.fi -testin, jonka tarkoituksena on osoittaa käytännössä, mitä perustaidoilla tarkoitetaan ja herättää aiheesta keskustelua. Testi koostuu 12 vaihtuvasta kysymyksestä, joihin vastaamalla saa välittömän palautteen omista taidoistaan. Syyskuusta 2017 helmikuuhun 2020 sen teki yli 14 000 henkilöä, minkä lisäksi kouluttajat ovat hyödyntäneet testiä keskustelunavauksena perustaitojen tarpeellisuudesta.

Kiipulasäätiön koordinoimassa Noheva-hankkeessa on kartoitettu ja kehitetty aikuisille soveltuvia luki- ja matematiikkatestejä, joilla oppimista hidastavat perustaidot voidaan tunnistaa. Materiaaleihin kuuluvat esimerkiksi matematiikan ja tietotekniikan lähtötasotestit, jotka ovat avoimesti verkossa. Lisäksi Turun yliopiston koordinoimassa Työelämän ICT-taidot kaupan alalla -hankkeessa on kehitetty verkossa toimiva digitaalisten perustaitojen testi. Sen avulla

on voitu selvittää yritysten työntekijöiden digitaalisia taitoja ja niiden kehittämistarpeita.

Riittämättömien perustaitojen tunnistamisen lisäksi haastateltavat korostivat osaamisen tunnistamisen tärkeyttä. Osaamisen tunnistaminen tarkoittaa, että jo opitut taidot voidaan hyödyntää työelämässä ja opinnoissa, eikä samoja asioita tarvitse opiskella uudelleen. Testejä voidaan soveltaa sekä taitojen tunnistamisessa että tunnistamisessa.

UUDET OPPIMISEN YMPÄRISTÖT JA VÄLINEET VAHVISTAVAT OPPIJAA

Haastatellut aikuiskoulutuksessa työskentelevät hanketoimijat tiedostavat hyvin heikkoja perustaitoja koskevat haasteet. He kertoivat perustaitojen puutteista monien elämää ja opiskelua rajoittavana ongelmana, johon kaivataan uusia ratkaisuja ja toimintamalleja. Keskusteluissa keskeisiä olivat kohde-ryhmillä havaitut tarpeet sekä koulutusorganisaation ja kouluttajien mahdollisuudet vastata niihin. Haastatellut hanketoimijat pitivät perustaitoja laajasti arjen hallintaa ja oppimista koskevinä taitoina. Esimerkiksi puutteet lukemisen ymmärtämisessä, tietoteknisissä taidoissa tai oppimaan oppimisen taidoissa voivat johtaa asioiden kasaantumiseen ja turhautumiseen. Aikuiskouluttajat pyrkivät tukemaan opiskelijoita, mutta perinteiset opetusmenetelmät eivät aina riitä vastaamaan yksilöllisiin haasteisiin samalla kun opinnot ja muuttuva työelämä asettavat uusia vaatimuksia.

Aikuisten perustaitojen kehittämisessä on koulutautumisen lisäksi usein kyse myös ajatusmallien muokkaamisesta: vahvuuksien esiin nostamisesta ja myönteisen asenteen luomisesta taitojen vahvistamiseksi. Arkea haittavat heikkoudet on hyödyllistä tunnistaa, mutta on myös tärkeää vahvistaa uskoa osaamiseen. Pedagogista tukea tarvitaan sekä taitojen että minäkäsityksen vahvistamisessa. Oppimisvaikeudet ovat moninaisia: esimerkiksi lukivaikeus voi olla synnynnäinen neurobiologinen erityisvaikeus, tai se voi ilmaantua myöhemmin (Stein 2002). Oppimista voivat hankaloittaa myös erilaiset hahmotushäiriöt, matemaattiset vaikeudet tai puheen ymmärtämisen vaikeudet. (Kuntoutussäätiö 2020.)

Lisäksi aiemmat itsetuntoa koetelleet kokemukset opiskelutilanteissa voivat jarruttaa uuden oppimista (Dove & Dove 2017).

Oppimisen olohuone on Erilaisten oppijoiden liiton koordinoimassa Taitotuunaajat-hankkeessa kehitetty uudenlainen ympäristö, jossa aikuisten osaamista ja myönteistä minäkäsitystä vahvistetaan kokonaisvaltaisesti. Hankkeen koordinaattori kertoi, miten ”aiemmin on ehkä jääty vellomaan hankaluuksissa, ja tukiovetus on ollut lyhytjänteistä, senhetkiseen kurssiagendaan liittyvää kuten matikkaa. Ei opittu miten myöhemmin elämässä toimitaan samankaltaisessa tilanteessa”. Oppimisen olohuone -mallissa ihmisiä ei kohdata oppimisvaikeuksista kärsivinä vaan henkilöinä, joiden tietoisuutta osaamisesta vahvistetaan ja heikkouksissa autetaan sopivia välineitä käyttämällä. Mallia on versioitu eri alueille sopiviksi, ja sitä on sovellettu esimerkiksi kirjastoissa ja ammattioppilaitoksissa.

Oppimisen ympäristöt käsitetään nykyisin laajasti luokkahuoneista irtautuneina, jolloin myös työpaikat, digitaaliset ympäristöt ja arkielämä ovat oppimisen paikkoja. Usein aikuisten oppiminen toteutuukin informaaleissa ympäristöissä, joissa on oppimista tukeva ilmapiiri. Oppimisympäristökäsitteen lisäksi käytetään oppimaiseman käsitettä, joka sisältää sekä fyysiset tilat, välineet ja teknologian sekä oppimiselle suotuisan ilmapiirin ja pedagogiikan (Sjöblom, Mälkki, Sandström & Lonka 2016). Avautuvia oppimistiloja tutkineen Raija Kattilakosken mukaan avoin oppimisympäristö tai tila ei ole sinällään hyvä tai huono, vaan tilojen käyttöön sovitulla pelisäännöllä, pedagogiikalla ja monipuolisten tilojen joustavalla käytöllä voidaan löytää jokaiselle oppijalle ja opetettavalle aiheelle sopivat tilat (Kattilakoski 2018).

Työväen Sivistysliiton (TSL) koordinoiman OPPI-VA-hankkeen lopputuotteena toteutettiin työelämää sujuvoittava malli työpaikan oppimisympäristöön. Se sisältää tietoa aikuisten oppimisvaikeuksista ja välineistä oppimisen pulmien kanssa selviämiseksi. Välineet ovat esimerkiksi sovelluksia ja teknologiaa, videoesityksiä tai kuvia työtehtävien suorittamisesta. Mallin tarkoitus on helpottaa suorittavan työn tekijöiden työssä tarvitsemää oppimista

KOULUTUSTEN KATVEESEEN JÄÄVÄT TYÖNTEKIJÄASEMASSA OLEVAT JA IKÄÄNTYVÄT NAISET.

muuttuvassa työelämässä: ”Malli on toteutettu työn tekemisen näkökulmasta, työhyvinvoinnin ja tuottavuuden kannalta. Tärkeää on, että tunnistetaan haasteita ja haetaan välineitä ja tukea et kaikkien työsujuu [--] nämä on hyvin käytännönläheisiä juttuja.” Materiaali on koottu Työ sujuvaksi! -työkalupakiksi (<https://oppiva.tyoelamanverkko-opisto.fi/>) työntekijöiden avoimesti käytettäväksi.

VERTAISOPPIMINEN JA TUUTOROINTI MATALAN KYNNYKSEN APUNA

Useissa TAITO-ohjelman hankkeissa on toteutettu vertaisoppimisen menetelmää, jossa opiskelijat oppivat toisiltaan ilman opettajan välitöntä ohjausta. Vertaisoppiminen toteutuu usein ryhmissä ja yhteisöissä, jolloin oppimisprosessia kutsutaan myös yhteisölliseksi oppimiseksi ja pedagogiikaksi. Yhteisöllisessä oppimisessä oppijat toimivat itseohjautuvasti ja pyrkivät yhdessä ymmärtämään sekä ratkaisemaan asioita, joita oppija yksin ei kykenisi ratkaisemaan. Vertaisoppimista järjestötoiminnassa tutkinut Marion Fields (2012) tuo esiin vertaisohjauksen tai yhteistoiminnallisuuden perustuvan opiskelun vertaisoppimisen muotoina. Vertaisohjaukseen kuuluvat esimerkiksi kollegalta saatava muodollinen tai epämuodollinen perehdytys sekä mallioppiminen edistyneemmän harrastajan tuella. Yhteistoiminnallisuudessa taas kaikki osallistujat ovat samalla tavoin vastuussa oppimisen tuloksista.

Perustaitoja koskevat ongelmat voivat olla arkaluonteisia, jolloin niiden tunnustamiseen ja avun hakemiseen saattaa sisältyä häpeää ja leimatuksi tulemisen pelkoa. TAITO-ohjelman hanketoimijat ovat havainneet, että vertaisen rohkaisu ja esimerkki omien taitojen kehittämisessä on muodostunut tärkeäksi. Esimerkiksi maahanmuuttajilla saattaa olla

ennakkoluuloja suomalaista järjestelmää kohtaan tilanteissa, joissa pitäisi tuoda esiin omien taitojen kehittämistarpeita (Turtiainen 2009). Useissa maahanmuuttajille suunnatuissa hankkeissa on toteutettu tietotekniikan perusteiden vertaisoppimista. Opintokeskus Siviksen hallinnoimassa Digipolku töihin -hankkeessa on kehitetty maahanmuuttajien digitaalisten oppimisen vertaismalli, ja Länsi-Uudenmaan koulutuskuntayhtymä Luksian Osallisena verkossa -hanke perustui suurelta osin maahanmuuttajien vertaisoppimisen toimintamalliin.

Vertaisohjaajasta voidaan myös käyttää vertais-tuutorin nimitystä, jolloin ohjausta toteuttaa samassa viiteryhmässä toimiva opiskelija tai työyhteisön jäsen. Perinteisesti yliopistomaailmassa käytetty ’tuutori’ tarkoittaa opiskelijaa tai opettajaa, joka opastaa alkavia opiskelijoita. Oppilaitosten lisäksi tuutorointia on jossain määrin sovellettu työelämässä siten, että vanhempi tai kokenempi tuutoriksi nimetty henkilö jakaa hallitsemaansa tietoa tai osaamista muille työntekijöille.

Turun yliopiston Työelämän digitaalisia taitoja tuutorimallilla -hankkeessa on kehitetty digituutorimalli, jonka elementit ovat koulutus, tuutoritoiminnan käynnistäminen ja it-taitojen testaus. Hankkeen tutkijan mukaan ”mallissa vaikutetaan niiden taitoihin, joilla on heikoimmat taidot yrityksessä. Koulutamme tuotannon työntekijöistä tuutoreita, jotka avustavat työkavereitaan IT-haasteissa.” Tuutori on matalan kynnyksen neuvoja, joka on usein esimerkiksi esimerkiksi helpommin lähestyttävissä. Mallia on hankkeen aikana pilotoitu metallialan yrityksissä, mutta se on sovellettavissa muillekin aloille. Hankkeen tuottamat oppimateriaalit ovat verkossa vapaasti muidenkin yritysten käytettävissä.

VALMENNUKSET KOULUTUSTEN KATVEESEEN JÄÄNEILLE

Digitalisoitua työelämä ja yhteiskunta ovat haaste erityisesti vanhempien ikäluokkien, kuten yli 55-vuotiaiden toimimiselle ja vähän koulutetuille työntekijöille (esim. Lyly-Yrjänäinen, Haltia & Packalen 2015). Nopeasti muuttuva työelämä vaatii kaikilta työntekijöiltä jatkuvaa uuden oppimista. Työn sisältö ja suorittami-

SILLOITTAVALLA TUKITOIMINNALLA PYRITÄÄN KOHDERYHMIEN YHTEISKUNNALLISEN OSALLISUUDEN JA HYVINVOINNIN LISÄÄMISEEN.

sen tavat muuttuvat, ja osaamisvaatimukset koskettavat myös suorittavissa tehtävissä työskenteleviä.

Henkilöstökoulutus jakautuu usein työntekijöille eriarvoisesti. Koulutetut ja hyvissä asemissa toimivat osallistuvat aktiivisimmin koulutuksiin ja voivat näin edelleen kehittää taitojaan. Monesti koulutusten katveeseen jäävät työntekijäasemassa olevat ja ikääntyvät naiset (Lyly-Yrjänäinen ym. 2015; Ruoholinna 2011; Mäkinen ym. 2017). Koska koulutustaso ja sosioekonominen asema lisäävät sekä mahdollisuuksia että halukkuutta edelleen kouluttautumiseen ja taitojen päivittämiseen, osaminen kasautuu jo ennestään taitaville. Vähäinen koulutus ja heikko asema työelämässä puolestaan korreloivat usein taitovajeiden kanssa. Siksi koulutusten katveeseen jääneiden aikuisten osallistumista ja taitoja kehittävät valmennusmallit ovat tärkeitä työssä jatkamisen ja yhteiskunnallisen osallistumisen mahdollistamiseksi.

Aktiivi-instituutin koordinoimassa Digitaalihakkeessa on kehitteillä uudenlainen valmennusmalli sosiaali- ja terveystieteiden työntekijöiden digitaalisten taitojen vahvistamiseen. Se sisältää itsearvioinnin ja kunkin omiin tarpeisiin vastaavan koulutuskokonaisuuden. Malli tarjoaa lähihoitajille suunnattua hyvinvointitekniikan koulutusta, jota ei ole järjestetty aiemmin. Hankkeen koordinaattoriin mukaan "[...] kun kotihoidon painotus lisääntyy, myös digitaaliset ratkaisut lisääntyvät. Työntekijöiltä vaaditaan sekä sote-alan osaamista että digitaalista perusosaamista. [...] Miten ohjataan etäyhteyden kautta, lääkehoidon automaattit, etämittaamiset. [...] Jos hoitaja ei itse osaa vaikkapa Kanta-palveluita, on hankala ohjata asiakasta."

Kouvolan aikuiskoulutuskeskuksen koordinoimassa TAHTI-hankkeessa kehitetyt TAHTI-pajat tarjoavat tukea ja perustaitojen ohjausta aikuisille tutkinnon suorittajille. Niitä ovat esimerkiksi lukipajat, digipajat ja matikkapajat. Pajoja järjestetään oppilaitoksissa opintojen yhteydessä tai jaksoina ennen ammatillisia opintoja. "Aikuisille ei tukea ole järjestetty aiemmin [...] tilanne on riippunut ihan opettajan motivaatiosta." TAHTI-hankkeen Kouvolassa ja Kotkassa kehitetyt pajat tulivat erityisen tarpeelliseksi ammatillisen uudistuksen myötä, jolloin yhteisistä aineista selviäminen muodostui monille turhan vaikeaksi. Pajat ovat olleet suosittuja, ja vuoden aikana käyntejä on ollut jo 500.

SILLOITTAVIA JA PEDAGOGISIA OHJAUSMALLEJA

Useat TAITO-ohjelman hankkeet ovat kehittäneet ratkaisuja erityistä tukea tarvitseville, kuten oppimisvaikeuksista kärsiville, syrjäytymisvaarassa oleville nuorille tai vankiloissa tuomiotaan suorittaville. Näitä malleja voidaan kutsua silloittavaksi tukitoiminnaksi, jolla pyritään kohderyhmien yhteiskunnallisen osallisuuden ja hyvinvoinnin lisäämiseen.

Esimerkiksi Kiipula-säätiön Noheva-hankkeessa on luotu ohjausmalli erityisesti rikostaustaisten opiskelun tukemiseksi. Valo-Valmennusyhdistyksen PONNU-hanke on puolestaan toiminut kuntouttavassa työtoiminnassa. Sen malliin kuuluvat alkukartoitus asiakkaan kanssa ja pajalla toteutettavat tehtävät. Kuntouttavassa työtoiminnassa tavatut asiakkaat ovat monien haasteiden, kuten mielenterveydellisten, päihde- ja rahavaikeuksien, rasittamia, jolloin perustaidot eivät ole heidän huolissaan päällimmäisenä. PONNU-hankkeen koordinaattori kertoo kohderyhmän erityistarpeista: "Tarve ohjaamiselle on iso eikä sopivaa materiaalia tahdo löytyä. Ei voi käyttää samaa materiaalia kuin ammattiopintoihin suuntaaville eikä samaa kuin ala-asteella."

Turun ammattikorkeakoulun koordinoiman Lukemattomat mahdollisuudet -hankkeen Lukemattomat kannustaa kirjastoja luomaan siltoja nuoriin aikuisiin. Osallistaminen voi lähteä nuorten mielenkiinnon kohteista, kuten kiinnostuksesta itseilmaisuuden kehittämiseen, mikä puolestaan

KEHITTÄMISHANKKEILLA ON OLLUT VAIKEUSIA SAADA YRITYKSIÄ MUKAAN JA SITOUTUMAAN KEHITTÄMISTYÖHÖN.

houkuttelee kielen ja kirjallisuuden ääreen. Toimintamalli on kokonaisvaltainen: ”Mukaan tulee ohjaustilanteen suunnittelu, toteutus ja arviointi, miten lukuohjaustilanne kohderyhmälle järjestetään käytännössä sekä erilaisia hankkeissa testattuja osallistavia menetelmiä sovellettavaksi. Lisäksi siellä tarkastellaan lukemattomuuden syitä ja solmuja.” Toimintamallin käsikirja tulee auttamaan konkreettisesti Lukujamien järjestämisessä.

PIAAC-tutkimuksessa osallistava tukitoiminta kytketään aineettoman pääoman kerryttämiseen. Aineettoman kompetenssin ja osallisuuden mahdollisuuksien lisääminen kannattelee usein myös hanketoimintaa, joka käsitetään inhimillistä ja sosiaalista hyvää tuottavaksi. ’Inhimillisellä pääomalla’ viitataan esimerkiksi ihmisten osaamiseen ja koulutukseen, ja ’sosiaalisella pääomalla’ erityisesti aineettoman kompetenssin yhteisöllisiin muotoihin. Sosiaalisen pääoman nykytutkimusta viitoittanut Robert D. Putnam (2000) jakaa sosiaalisen pääoman kahteen tyyppiin, silloittavaan ja sitovaan. Silloittava merkitsee heikoille siteille rakentuvia yhteistoiminnan mahdollisuuksia. Sitovalla hän kuvaa vahvoille siteille rakentuvaa läheisten ihmisten, kuten sukulaisten ja ystävien, välistä yhteistoimintaa. Putnamin mukaan näiden rappeutuminen on osaltaan johtanut moniin yhteiskunnan ongelmiin.

Useissa ohjelman hankkeissa on haluttu uudistaa pedagogista ohjaamista. Perustaitoja koskeva ohjausosaamisen kehittäminen on korostunut hankkeissa erityisesti ammatillisen koulutuksen reformin myötä. Esimerkiksi Kouvolan aikuiskoulutuskeskuksen koordinoimassa PUHTI-ohjauksen tahto ja taito -hankkeessa on kehitetty kouluttajien ohjausosaamista ja pedagogisia käytäntöjä. Jyväskylä-

län yliopiston koordinoiman Perustaidot haltuun -hankkeessa syntyi koulutusmalli, jolla vahvistetaan maahanmuuttajia ohjaavien opettajien osaamista. Hankkeen neljästä moduulista koostuva koulutusmalli on tehty Peda.net-alustalle, ja se on maksutta käytettävissä. Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradian hallinnoimassa Vahvistu verkossa -hankkeessa kehitettiin digipedagoginen ohjausmalli. Kohderyhmänä ovat ilman tutkintoa olevat nuoret aikuiset, joilla on heikot perustaidot ja jotka usein ovat keskeyttäneet opintonsa.

POHDINTA

TAITO-ohjelmassa mukana olevat hankkeet ovat kehittäneet aikuisten perustaitoja tukevia ja parantavia malleja erilaisille kohderyhmille. Hankkeiden kohderyhminä ovat korostuneet erityisesti ne nuoret aikuiset ja maahanmuuttajat, joilla on heikouksia perustaidoissa. Myös erityistä tukea tarvitsevat, kuten oppimisvaikeuksista kärsivät, ovat olleet pilotointien kohteena. Yli 55-vuotiaat kansuomalaiset ovat olleet selvästi aliedustettuna.

Mallien toteutukset ovat vaihdelleet digitaalisista materiaalipankeista koulutusprosessien ja toteutusten malleihin sekä oppimistiloihin. Merkittävimpiä kehitystyön haasteita ovat olleet taitoheikouksien tunnistaminen, taidoiltaan riskiryhmissä olevien tavoittaminen, tiedottaminen ja toimintaa tukevien järjestöjen resurssien väheneminen. Kehittämishankkeilla on ollut usein myös vaikeuksia saada yrityksiä mukaan ja sitoutumaan kehittämistyöhön. Haastateltavien mukaan hankkeisiin osallistuneet yritykset ovat kokeneet yhteistyön selvästi hyödylliseksi.

Haastatellut hanketoimijat painottivat tukimuotojen jatkuvaa tarvetta. Monelle pitkään aikuiskoulutuksen parissa työskennelleelle ammatilliselle on ollut yllätys, kuinka vakavia taitopuutoksia on hankepilotointien yhteydessä tullut vastaan ja miten suunniteltua lähtötasoa on paikoitellen jouduttu arvioimaan uudelleen. Esimerkiksi oppimisvaikeudet, puutteet kielen ja kulttuurin ymmärtämisessä sekä ammatillisten opintojen yhteiset tutkinnon osat ovat tuoneet esiin tuen tarpeita.

Ohjelman hankkeiden toteuttama kehitystyö on vaihdellut kohderyhmistä ja tavoitteista riippuen. Esimerkiksi koulutusmallia kehittävän ja pilotoivan hankkeen toiminta on ollut riippuvainen osallistujien tavoittamisesta toisin kuin esimerkiksi verkkomateriaalia, kuten taitotestejä, tuottavan hankkeen toiminta. Kun hankkeen lopputuote on esimerkiksi pedagoginen ohjausmalli tai tukemiseen ja silloittamiseen lukeutuva käytäntö, sen levittäminen ja juurruttaminen on aloitettava jo hankkeen aikana. Levittämisen kannalta tuotteistamiseen liittyvät näkemykset korostuvat, sillä moniulotteinen koulutusmalli on helpompi juurruttaa osaksi muiden koulutusorganisaatioiden toimintaa, kun sen hyödyt ajallisine ja taloudellisine säästöineen sekä lupaavine oppimistuloksineen on selvästi dokumentoitu.

TAITO-hankeet ovat verkostoituneet valtakunnallisesti, ja niiden edustajat ovat jakaneet luomiaan hyviä käytäntöjä verkoston toimijoille sekä erilaisille sidosryhmille hanketapaamisissa ja koulutusalan tapahtumissa. Vaikka hankkeiden kehittämät toimintamallit ovat erilaisia, hankeverkostossa on syntynyt laajaa vuoropuhelua, ja toimijat ovat ymmärtäneet monipuolisen verkostoitumisen mahdollisuudet. Omistajuus on koettu käytäntöjen juurruttamisessa tärkeäksi. Omistajuus tässä merkitsee sitä, että sidosryhmät ovat mukana kehittämistyössä ja näkevät esimerkiksi pilotoinnin hyvät vaikutukset heti toiminnan aikana. Jos organisaatiot, kuten oppilaitokset kokevat, että pilotista on hyötyä oman toiminnan kehittämiseksi, ne ovat valmiimpia jatkamaan sen elinkaarta. Esimerkiksi TAHTI-pajojen suosio osoitti, että malli olisi hyödyllistä saada vakiinnutetuksi ja monistetuksi muihinkin ammatillisiin oppilaitoksiin.

PIAAC-aikuistutkimuksen esiin tuomien haasteiden kannalta TAITO-hankeverkoston kehittämät hankemallit näyttävät osuvan monipuolisesti aikuisten luku- ja numerotaitojen sekä tietoteknisten taitojen parannustarpeisiin. Kehitettyjen mallien vaikuttavuus koulutuksellisiin käytäntöihin ja perustaitojen kohenemiseen hankkeiden päätyttyä on kiinnostava, joskin haastava tulevaisuuden tutkimusaihe.



MAARIT MÄKINEN
YTT, tutkija
TRIM-tutkimusyksikkö
informaatioteknologian ja
viestinnän tiedekunta
Tampereen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-8267-6981>



MIKA SIHVONEN
FL, yliopisto-opettaja
TRIM-tutkimusyksikkö
informaatioteknologian ja
viestinnän tiedekunta
Tampereen yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0001-6960-5890>

NÄKÖKULMATEKSTISSÄ MAINITUT HANKKEET MALLEINEEN

- Digipolku töihin
<https://www.ok-sivis.fi/digipolku-toihin>
- DigiTaito: Sote-ammattilainen – pysy digivauhdissa
<http://www.digitaito.fi>
- Lukemattomat mahdollisuudet
<https://lukemattomat.turkuamk.fi>
- NOHEVA
<https://sites.google.com/gafe.kiiipula.fi/noheva>
- Oppimisen olohuone
<http://www.facebook.com/oppimisenolohuone>
- Oppimisvaikeuksista työpaikan osaamisvalmiuksiin (OPPI-VA)
<https://www.oppi-va.fi>
- Perustaitotesti (TAIKOJA)
<http://www.perustaitotesti.fi>
- PONNU
<http://ponnu.valo-valmennus.fi>
- PUHTI – ohjauksen tahto ja taito
<https://puhti.wordpress.com>
- TAHTI – Taitoa ja tahtoa aikuisten oppimiseen
<https://tahtihanke.wordpress.com>
- TAIKOJA
<https://taikoja.fi>
- Työelämän ICT-taidot kaupan alalla
<http://rosa.utu.fi/tradeict>
- Työelämän digitaitoja tutor-mallilla
<https://digitutor.utu.fi>
- Vahvistu verkossa
<http://blogit.jao.fi/vahvistuverkossa>

LÄHTEET.....

- Aro, M. (2006). Työsuhteiden epävakautuminen ja työssäoppimisen edellytykset. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R., Suikkanen, A. (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: PS-kustannus, 203–221.
- Dove, A., & Dove, E. (2017). How flipping much? Consecutive flipped mathematics courses and their influence on students' anxieties and perceptions of learning. Teoksessa *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 1931–1937.
- Fields, M. (2012). Mitä on vertaisoppiminen? Teoksessa Fields, M. & Plathan, S. (toim.) *Tietoa, taitoja ja hyvää fiilistä—vertaisoppimisen taustaa ja kokemuksia järjestötoiminnassa*. Helsinki: OK-opintokeskus, 9–15.
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa: etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 616. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Nurmi, J. (2016). *Suomalaisaikuisen osaaminen väitettävä parempaa*. *Janus* 24(2), 173–184.
- Kuntoutussäätiö (2020). Oppimisvaikeus-verkkosivusto. <https://oppimisvaikeus.fi/> (28.2.2020).
- Lyly-Yrjänäinen, M., Haltia, P. & Packalen, P. (2015). *Osaamisen ja elinikäisen oppimisen Suomi – Riittävätkö kaikkien perustaidot? Työpoliittinen Aikakauskirja* 3, 5–17.
- Learning and Work Institute (2020). *Citizens' Curriculum*: <https://www.learningandwork.org.uk/our-work/life-and-society/citizens-curriculum/> (20.3.2020).
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2013). *Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia. PIAAC 2012*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19.
- Mäkinen, M., Saikkonen, L., Muhonen, M. & Sihvonen, M. (2017). Päivittämättömät digitaidot jarruttavat ikääntyvien työtä. *Työelämän tutkimus* 15 (2), 172–179.
- OECD (2012). *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments - Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264128859-en>.
- OECD (2015). *OECD Skills Studies. Data Policy Reviews of Adult Skills: Finland*. Preliminary version. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *PIAAC 2nd Cycle*: <https://www.oecd.org/skills/piaac/about/piaac2ndcycle/> (1.6.2020).
- OKM (2014). *Kestävää kasvua ja työtä 2014–2020. Suomen rakennerahasto-ohjelma. Euroopan sosiaalirahaston valtakunnallisten teemojen toteutussuunnitelma*. Toimintalinja 4: koulutus, ammattitaito ja elinikäinen oppiminen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Rinne, R. (2004). Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Sallila, P. (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 219–247.
- Ruoholinna, T. (2011). Kaupanalan muutos ikääntyvien silmin. *Aikuiskasvatus* 31, 84–98. DOI: <https://doi.org/10.33336/aik.93920>.
- Sjöblom, K., Mälkki, K., Sandström, N., & Lonka, K. (2016). Does Physical Environment Contribute to Basic Psychological Needs? A Self-Determination Theory Perspective on Learning in the Chemistry Laboratory. *Frontline Learning Research*, 4(1), 17–39. DOI: <https://doi.org/10.14786/flr.v4i1.217>.
- Stein J. (2002). The Neurobiology of Reading Difficulties. Teoksessa Witruk E., Friederici A.D., Lachmann T. (toim.) *Basic Functions of Language, Reading and Reading Disability. Neuropsychology and Cognition*, vol 20. Springer, Boston, MA. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1011-6_12.
- Turtiainen, K. (2009). Kertomuksia uuden kynnyksellä – Luottamuksen rakentuminen kiintiöpakolaisten ja viranomaisten välillä. *Janus – Sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön tutkimuksen aikakauslehti* 17(4), 329–345.

Jatkuvaa oppimista osaamismerkkein tutkinto- ja oppilaitosrajat ylittäen



Digitaaliset osaamismerkit ovat yhä suosituimpi tapa tunnistaa ja tunnustaa osaamista. Merkeille on luotava ja vakiinnutettava pelisäännöt, jotka selventävät niiden arvon niin oppijalle kuin oppilaitokselle ja työelämän edustajalle.

TYÖELÄMÄSSÄ VAADITTU OSAAMINEN vaihtelee työuran eri vaiheissa työtehtävien ja niissä tarvittavien tietojen ja taitojen suhteen (Billett 2001; Ellström 1997). Digitalisaatio muuttaa työelämän lisäksi tapoja tarjota ja toteuttaa koulutusta. Parlamentaarinen jatkuvan oppimisen uudistus (Opetus- ja kulttuuriministeriö, OKM 2020) painottaa työikäisten kohdennettua osaamisen kehittämistä. Se edellyttää uutta, työelämälähtöistä ja monimuotoista koulutustarjontaa. Osaamista tulee voida hankkia ja kerryttää yhä useammasta lähteestä. Jatkuvan oppimisen digitaalinen ekosysteemi voi olla tulevaisuuden ratkaisu, joka kokoaa osaamisinformaation helppokäyttöiseen muotoon ja palvelee sekä kansalaisia että työelämää (OKM 2020). Palvelukehityksen keskiössä ovat sovellukset, joiden avulla kartoitetaan, tunnustetaan ja tunnustetaan osaamista (OKM 2019).

Digitaaliset osaamismerkit (*digital open badge*) kasvattavat suosiotaan tapana tunnistaa ja tunnustaa

eri tavoin hankittua osaamista. Kuvaan, mitä osaamismerkit ovat ja miten jatkuvaa oppimista voidaan hahmottaa niiden avulla. Nojaan tarkastelussa aiempaan tutkimukseen osaamismerkkein ohjautuvasta oppimisesta (Brauer 2019; Brauer, Kettunen, & Hallikainen 2018), osaamisperusteisuudesta ja koulutuksen työelämäläheisyydestä (Brauer & Pajarre ym. 2020). Lisäksi hyödynnän kokemuksia kehittämishankkeista. Kuvaan kehitystyön tuloksia jatkumona ja hahmottelen osaamismerkkijärjestelmien tulevaisuuden näkymiä suhteessa koulutuspoliittisiin tavoitteisiin (OKM 2019; 2020) ja kehittyviin yhteiseurooppalaisiin käytänteisiin (OECD 2020).

DIGITAALISET OSAAMISMERKIT

Osaamismerkit ovat monelle tuttuja esimerkiksi partiosta tai varusmiespalveluksesta. Digitaaliset merkit saivat alkunsa massiivisista verkkokursseista,

MERKIN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA VOIDAAN EDISTÄÄ MUOTOILEMALLA HUOLELLISESTI OSAAMISTAVOITTEET JA ARVIOINTIKRITEERIT.

mooceista, ja nykyään ne voidaan avointen rajapintojen (API) kautta integroida niin erilaisiin oppimisympäristöihin kuin opintohallinnon kokonaisarkkitehtuuriratkaisuihin (Brauer 2019). Merkkien hallinnointiin käytettävät tekniset sovellukset perustuvat samaan sertifioituun *Open Badges*-standardiin (*Open Badges Community* 2020), joka mahdollistaa merkin sisältämän datan liittämisen erilaisiin järjestelmiin ja muun muassa oppimisanalytiikan monimuotoisen hyödyntämisen.

Digitaalinen osaamismerkki on konkreettinen sähköinen todiste osaamisesta. Yksittäisen merkin rakenteeseen kuuluvat tieto osaamistavoitteista, joiden mukaista osaamista hakija on halunnut tunnustettavan, ja arviointikriteeri, jonka perusteella osaaminen on tunnustettu (Brauer 2019).

Merkkien laajuutta voidaan kuvata puhumalla yksittäisiä osaamisia kuvaavista mikromerkeistä (*microcredentials*) sekä niitä laajempien kokonaisuuk-sien, kuten kokonaisten kurssien, makromerkeistä (*macrocredentials*). Metamerkit puolestaan ovat osaamismerkkijärjestelmän erilaisista saavutuksista (*milestones*) automaattisesti myöntämiä merkkejä, joilla tuetaan esimerkiksi oppimisen pelillistämistä (Brauer 2019). Osaamismerkeillä voidaan kuvata toivottua osaamista tarkemmin kuin opetus suunnitelmilla (Brauer, Pajarre ym. 2020). Osaaminen voi käsittää esimerkiksi alakohtaisen ammattiosaamisen ja työelämässä tarvittavan generisen osaamisen (Chan 2016).

Digitaaliset osaamismerkit ovat yksi mahdollisuus fasilitoida ja kehittää oppimisprosessia, ohjausta ja arviointia (Brauer 2019). Niiden osaamistavoitteet ja arviointikriteerit auttavat merkin hakijaa ymmärtä-

mään, millaista osaamista työelämässä tarvitaan sekä arvioimaan omaa suoritustaan ja hahmottamaan omaa osaamistaan kokonaisuutena. Merkin hakijan tehtävä on osoittaa osaamista käytännönläheisesti, merkin edellyttämällä tavalla. Palaute ohjaa kehittämään osaamista edelleen.

Osaamismerkkien visuaalinen kokonaisuus auttaa henkilökohtaisen opintopolun suunnittelussa, ja ansaitut merkit havainnollistavat etenemistä. Osaamismerkein ohjautuvassa oppimisessa yksilöllinen kehityssuunnitelma on päivittyvä ja ajantasainen sekä opintojen aikana että työelämässä. Merkin myöntäjä ja samalla osaamisen tunnistaja ja tunnustaja voi olla oppilaitos, yritys tai järjestö.

Digitaalisilla osaamismerkeillä on tarkoitus tehdä oma osaaminen näkyväksi myös muille, joten on tärkeää, että merkki on visuaalisesti kiinnostava, informatiivinen ja sisältää yksityiskohtaisen tiedon merkin myöntäjistä (Brauer 2019). Osaamismerkkien todistuksia monipuolisemmat osaamiskuvaukset edistävät merkin saajan, työelämän, oppilaitoksen ja koulutuksen kehittäjien välistä vuoropuhelua (Brauer, Siklander, Impiö & Vuopala 2020). Kuten osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen rakenteita tutkineet Olli Oosi ja kumppanit (2020) toteavat, on ”osaamisen tunnustamisen ja tunnustamisen kaikissa käsitteissä ja niihin liittyvissä työkaluissa kysymys yhteiskunnan eri toimijoiden välisestä vuoro-vaikutuksesta” (mt, 59).

Osaamismerkkien kehitystyössä keskustelua herättää muun muassa merkkien luotettavuus, kun kuka tahansa voi luoda ja myöntää merkkejä (Brauer 2019). Hämmennystä ovat herättäneet esimerkiksi hankkeissa tehdyt kokeilut, joissa merkkejä on myönnetty monenlaisin perustein, ilman perusteita ja eri organisaatioiden toimesta. Digitaaliset merkit ovat uusia monessa oppilaitoksessa, ja onkin tarpeen kokeilla niiden hallinnointia ja niitä koskevia sovelluksia. Kaikki digitaaliset merkit eivät kuitenkaan ole osaamismerkkejä.

Digitaalisilla merkeillä voidaan dokumentoida osallistumista koulutustapahtumiin, jolloin kaikki paikalla olleet saavat merkin automaattisesti. Osallistumismerkki kertoo kuitenkin vain, mihin tilaisuuteen sen saaja on osallistunut eikä kuvaa, mil-

laista osaamista tällä on (Brauer 2019). Digitaalinen merkki voi olla muodoltaan myös määräaikaiseen voimassaoloon perustuva sertifikaatti tai diplomi, joka korvaa todistukset. Osaamismerkkin metatietojen tulee kuvata selvästi, millaista osaamista merkin saaminen edellyttää. Merkin luotettavuuden arviointia edistää se, kun osaamistavoitteet ja arviointikriteerit muotoillaan huolellisesti ja sallitaan merkin saajalle mahdollisuus liittää osaamisen osoittamisen todisteet merkkiin (Brauer, Siklander ym. 2020). Erilaiset merkit vaikuttavatkin oppimiseen eri tavoin. Osaamismerkkin saaminen voidaan kokea esimerkiksi kannustuksena, tunnustuksena tai saavutuksena mutta myös ulkoisena palkintona, joka ei tue oppimista (Brauer ym. 2018).

KANSALLISET OSAAMISMERKKIJÄRJESTELMÄT

Suomessa digitaalisia osaamismerkkejä on kehitetty ja tutkittu 2010-luvulta lähtien. Merkit ovat kuitenkin yhä nouseva ilmiö, jota kuvaa tarve yhteisille kansallisille ja kansainvälisille käytänteille. Vaikka osaamismerkkejä koskevan tutkimuksen keskiössä ovat merkien vaikutukset oppimiseen, käytännössä nousevat usein esille koulutuspoliittisesti kiinnostavat kysymykset, kuten 1) kuinka varmistetaan merkien luotettavuus ja laatu, 2) miten ja millaiset merkit tukevat sujuvia siirtymiä tutkinto- ja oppilaitosrajojen yli, 3) miten merkit mahdollistavat osaamiskuvausten käsittelyn erilaisissa teknisissä järjestelmissä ja 4) millaisia kansallisia tai eurooppalaisia linjauksia on tulossa ja milloin.

Haasteiden ratkaisemiseksi ja tiedon jakamiseksi on käynnistetty kansallisia kehittämishankkeita, joissa on kehitetty jonkin tietyn osaamisen tai osaamiskokonaisuuden osaamismerkkejä. Vaikka tuotokset näyttäytyvät ensisijaisesti tehtyinä merkkeinä ja merkkijärjestelminä, yhteistyössä on ratkottu niitä laajempia kysymyksiä ja selvitetty esimerkiksi merkien laadunvarmistusta, osaamiskuvausten ja teknisen metadatan kansallista tai kansainvälistä liikkuvuutta sekä tuotettu organisaatioiden yhteisiä hallintamalleja.

Jatkuvan oppimisen digitaalisen ekosysteemin kehitysnäkökulmasta yhteiset järjestelmät ja hallintamallit ovatkin tärkeitä teknisiä askelia. Koulutuspo-

liittisesti osaamismerkit ovat ensinnäkin osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tekninen järjestelmä ja toiseksi jatkuvan oppimisen tukirakenne.

Tarkastelen jatkuvaa oppimista kansallisten merkkijärjestelmien kehityshankkeiden kautta. Valitsemani hankkeet kuvaavat, miten osaamismerkityö on Suomessa edennyt pilotista kansalliseksi hallintamalliksi, konkreettisista osaamisista abstraktien ajattelun taitojen tunnistamiseen ja tunnustamiseen sekä oppilaitos- ja tutkintolähtöisestä koulutuksen kehittämisestä työelämälähtöiseen jatkuvaan oppimiseen.

Ammatillisten opettajien osaamismerkit

Oppiminen Online (<http://www.oppiminenonline.com>) on ammatillisille opettajille suunnattu pelillistetty osaamisen kehittämisohjelma digipedagogisen osaamisen päivittämiseen. Sen ovat kehittäneet Oulun ja Hämeen ammattikorkeakoulujen opettajakorkeakoulut ja Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnia. Konseptia on kehitetty Osa Oppi -hankkeissa (Opetushallitus, OPH) vuodesta 2012 alkaen. Kokonaisuudessa on mahdollista saavuttaa yli 50 erilaista osaamismerkkiä, joiden peruste on osaamistavoitteesta muodostettu arviointikriteeri, ja hakijan sen mukaisesti osoittama osaaminen. Osaaminen kehittyy kolmella taitotasolla: Digi-Osaaja (10 merkkiä), Digi-Ekspertti (25 merkkiä) ja Digi-Kehittäjä (45 merkkiä).

Oppiminen Online hyödyntää yksinkertaisia pelillistämisen elementtejä (Deterding 2012). Kun täydennyskoulutus on käynnissä, verkkosivuilla on tulostaulu (*leaderboard*), josta selviävät ryhmien suoritukset ja viimeisimmät osaamismerkit reaaliajassa. Joukkuehenkeä kasvatetaan suljetussa Facebook-ryhmässä kannustamalla osaamismerkkien hakemiseen ja joukkueen ryhmäytymiseen. Kuukausittain eniten merkkejä ansainnut joukkue palkitaan. Osaamisen kehittämistä tukevat avoimet verkkomateriaalit ovat saatavilla ympäri vuorokauden. Oppiminen Online tavoite on parantaa osallistujien digipedagogista osaamista, mutta ohjelmaan osallistuneista opettajista on tullut monesti myös osaamismerkkien kehittäjiä omissa organisaatioissaan sekä kansalli-

OPEN MERKEISSÄ LUOTIIN AMMATILLISEN OPETTAJAN OPETTAJAOPINNOT JA TYÖURAN KATTAVA OSAAMISMERKISTÖ.

sisä ja kansainvälisissä hankkeissa (esim. Paronen 2020; CORE 2020).

Osaamismerkkien kehittämisen haasteita ovat alusta asti olleet merkkien laatu ja luotettavuus. Oppiminen Online kehitysvaiheessa haasteeseen vastattiin osaamisperusteisella tasomallilla, joka perustui silloisiin Ope.fi-taitotasoihin ja Unescon (2011) kokoamaan opettajien tieto- ja viestintäteknisen osaamisen viitekehukseen.

Nykyiset Oppiminen Online -osaamismerkit perustuvat DigCompEdu-viitekehukseen (Redecker 2017). Oppiminen Online luotujen merkkien ja kokemusten perusteella on käynnistetty useita mitattavia hankkeita kansallisten osaamismerkkijärjestelmien ja yhteisten käytänteiden kehittämiseksi. Yksi niistä on Open Merkit (OKM 2018–2020), jonka tavoite oli tukea ammatillisen koulutuksen reformiin sisältyvää opettajuuden muutosta ja osaamisen kehittämistä (Ruhalahti, Korhonen & Niinimäki 2020). Mukana olivat kaikki ammatilliset opettajakorkeakoulut sekä Åbo Akademi ja Yrkesakademin ruotsinkielisestä opettajankoulutuksesta.

Open Merkeissä luotiin ammatillisen opettajan opettajaopinnot ja työuran kattava osaamismerkistö, jonka avulla voidaan valtakunnallisesti tunnistaa ja tunnustaa ammatillisten opettajien osaamista. Merkistössä on kuusi osaamisaluetta: arviointi, oppiminen ja ohjaus, työelämä ja verkostot, työyhteisö, kehittäminen ja moninaiset oppijat. Sen kehitys on ollut opetussuunnitelmiin, erilaisiin viitekehyyksiin ja aiempaan kokemukseen pohjautuva prosessi (ks. esim. digipedagogiset merkit Kullaslahti, Ruhalahti & Brauer 2019).

Open Merkit -hankeverkoston portaalissa (<http://www.hamk.fi/openmerkit>) ovat ohjeet kansalliseen koulutuksen järjestäjien yhteistoimin-

taan ja ideoita ja ratkaisuja yhteisten materiaalien ja toimintatapojen tueksi. Verkostolla on yhteinen hallintamalli osaamismerkkien suunnittelun, jakamisen, arvioinnin ja edelleen kehittämisen tueksi sekä jaettu osaamismerkkitekstas (*Open Badge Factory*) arvioinnin ja merkkien myöntämisen laadun varmistamiseksi. Open Merkit ohjeistaa ensimmäisenä hankkeena kansallisten, eri koulutuksen järjestäjien yhteistoimintaan ja antaa käytännön ideoita ja ratkaisuja yhteisten materiaalien ja toimintatapojen tueksi.

Perustaitojen varmistaminen eri kouluasteilla

Osuvat taidot -hankkeessa (ESR 2019–2021) suunnitellaan ja pilotoidaan osaamismerkkejä tietotekniikkaa soveltavien ongelmaratkaisutaitojen (Kansainvälinen aikuistutkimus, PIAAC) kehittämiseen. Kansallinen osaamismerkkijärjestelmä mahdollistaa aikuisten tiedon käsittelyn ja hallinnan perustaitojen varmistamisen tunnistamalla ja tunnustamalla osaamista formaalin koulujärjestelmän ulkopuolella, eri kouluasteilla ja siirryttäessä koulutusmuodosta toiseen.

Hankkeen päätulos on osaamismerkistö, jonka eri tasot edustavat vaiheittain kehittyviä tietotekniikkaa soveltavia ongelmanratkaisutaitoja. Osaamista-voitteiden määrittely perustuu PIAAC-tutkimuksen linjauksiin sekä kansallisiin ja eurooppalaisiin suosituksiin perusosaamisesta (mm. Carretero, Vuorikari & Punie 2017).

Kokonaisuus kuvaa konkreettisen rakenteen ammatillisten perustutkintojen opetussuunnitelmien perusteissa määrättyjen osaamista-voitteiden ja asetettujen kriteerien soveltamisesta digitaalisissa ympäristöissä. Merkkien suunnittelussa on otettu huomioon kansalaistaidot sekä yhä kasvava opiskelijajoukko, jonka äidinkieli on jokin muu kuin suomi. Osaamismerkkeihin sisältyvät arvioijan ohjeet auttavat opettajia huomioimaan erityisen tuen tarpeessa olevat oppijat. Ainutlaatuisiksi kokonaisuuden tekee osaamismerkkien tasomallin joustava rakenne, joka visualisoi työ- ja arkielämässä tarvittavan perusosaamisen, auttaa tunnistamaan ja tunnustamaan eli validoimaan eri tavoin hankittua osaamista myös

vapaan sivistystyön organisaatioissa ja mahdollistaa näiden osaamisten edelleen hyväksymisen arvosaanoilla arvioiduiksi suorituksiksi tutkintotavoitteisessa koulutuksessa. Merkkijärjestelmää pilotoidaan valtakunnallisesti, ja kokonaisuutta tarkennetaan pilottikokemusten perusteella. Osaamismerkkit julkaistaan vuoden 2021 aikana Tietoyhteiskunnan kehittämiskeskuksen (Tieke) verkkosivulla (<https://tieke.fi/hankkeet/osuvat-aidot/>).

Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa -hankkeessa (OKM 2018–2020), Oulun yliopiston Oppimisen ja koulutusteknologian tutkimusyksikkö (LET) pilotoi osaamismerkkejä arvioinnin menetelmänä osana kansainvälisten maisteriopiskelijoiden yhteisölliseen ongelmanratkaisuun keskittyviä opintokokonaisuuksia.

Problem Solving Case -opintojaksoja on toteutettu useita kertoja tiiviissä yhteistyössä vaihtuvien työelämäkumppaneiden kanssa, ja niissä hyödynnetään yhteisöllisen ongelmanratkaisun prosessimallia. Piloteissa opintojakson rakenne purettiin edelleen prosessimallin mukaiseksi kriteeripohjaiseksi osaamismerkistökseksi. Kriteerityö keskittyi ajattelun ja tiedonrakentamisen taitojen sekä tavoitteellisen ryhmätyön kuvaamiseen ja jäsentämiseen sekä sitä kautta oppimisprosessin tukemiseen.

Osaamismerkkiä auttoi tarkentamaan opintokokonaisuuden sisältöä ja kuvaamaan etenkin selkeästä osaamisesta, jota on muuten vaikea sanoittaa. Pilotissa sovellettiin osaamismerkkein ohjautuvan oppimisen prosessimallia (Brauer 2019) ja erityisesti erilaisia tapoja arvioida osaamista merkein. Opintojaksojen työelämäkumppanit olivat mukana arvioimassa osaamismerkkejä, mikä vahvisti edelleen opintojen työelämäläheisyyttä. Työelämäedustajan myöntämä merkki on opiskelijalle arvokas osoitus saavutetusta osaamisesta työmarkkinoilla (Brauer, Siklander ym. 2020).

Kummankin ongelmaratkaisutaitoihin liittyvän pilotin tavoite oli auttaa sekä opiskelijoita että opettajia hahmottamaan osaamistavoitteet, arviointikriteerit ja osaamisen osoittaminen yhdenmukaisesti. Korkeakoulutuksesta saadut tulokset korostavat, että osaamismerkkit sopivat myös muunlaisen osaamisen kuin teknisen taidon tai sen soveltamisen

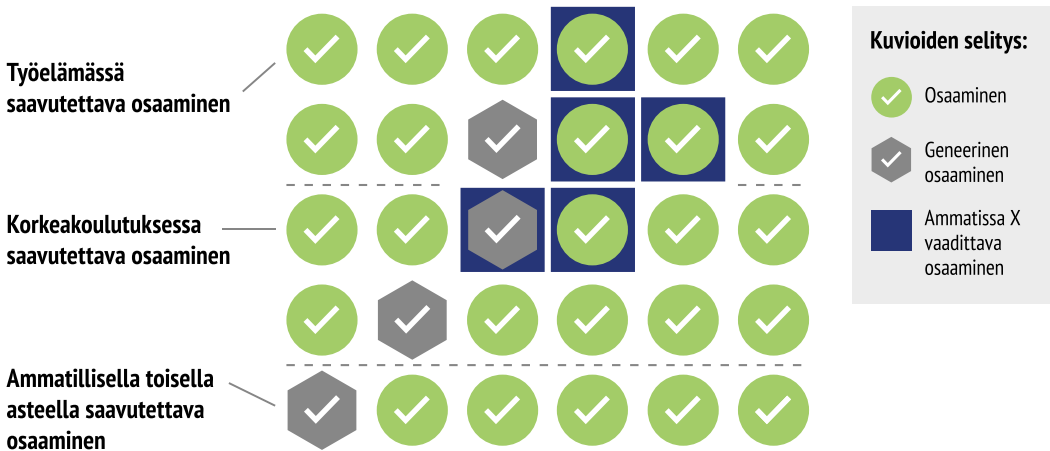
tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Taitojen ja osaamisen vertailukelpoisuutta edistävät yhteiset koulutusten laajuutta kuvaavat käsitteet, kuten opintopisteet (ECTS tai ECVET), eurooppalainen tutkintojen viitekehys (EQF) ja ESCO-taitojen/osaamisen, pätevyysien ja ammattien eurooppalainen luokitus (Pakanen 2020). ESCO on teknisesti suoraan liitettävissä *Open Badge Factory* -järjestelmässä suunniteltuihin osaamismerkkeihin.

Osaamismerkistöjen kokonaisuutta sekä merkien ja merkistöjen keskinäisiä suhteita tarkastelemalla on mahdollista suunnitella, kehittää ja toteuttaa jatkuvaa oppimista yli tutkinto- ja oppilaitosrajojen. Perustaitojen varmistamiseen liittyvien pilottien kokonaisuutta tarkastelemalla voidaan tulevaisuudessa kuvata ja tutkia yhä laajemmin koulutuksen rakenteita ja työelämävastaavuutta eri kouluasteilla. Pilotit auttavat kehittämään sujuvia siirtymiä kouluasteelta toiselle ja luovat uusia näköaloja ja käytänteitä oppilaitosrajat ylittävään yhteistyöhön.

Osaamismerkkien työelämälähtöinen kehittäminen

Kun työn sisällöt ja työn tekemisen tavat muuttuvat, on osaamisen kehittämistä kohdennettava, jos työllisyysastetta halutaan nostaa (OKM 2020). Yksi kasvualoja on peliala, jolle tyypillisesti työllistytään jopa itseoppineena, mutta alalle myös koulutetaan runsaasti osaajia ammatillisella toisella asteella, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Metropolia Ammattikorkeakoulun koordinoiman Osaamisen pelimerkit -hankkeen (ESR 2017–2020) tavoite oli tehdä pelialan osaamista näkyväksi sekä helpottaa siirtymiä koulutusasteilta toisille ja edelleen työelämään. Hankkeella haluttiin nostaa esiin tasokasta pelialan koulutusta ja tukea opiskelijoiden verkostoitumista jo opiskeluaikana sekä keskenään että alan yritysten kanssa.

Osaamisen Pelimerkeissä pelialan eri ammattien tarvittava osaaminen kuvataan valtakunnallisena osaamismerkistönä, joka kattaa eri kouluasteilla ja työelämässä saavutettavissa olevan osaamisen (Heinonen 2020). Osaamiset kuvataan osaamismerkki-



Kuvio 1. Työelämässä tarvittavan osaamisen saavuttaminen eri tavoin.

järjestelmässä työtehtävittäin osaamistavoitteiden, arviointikriteerien ja erilaisten osaamisen todentamisen tapojen avulla (kuvio 1).

Osaamismerkistö kuvaa työelämän rakennemuutoksesta nousevia osaamistarpeita ja kokonaan uusia osaamisia. Pelitalojen kanssa luotu osaamismerkistö sopii eri tavoin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen työkaluksi pelialalla ja auttaa oppilaitoksia kehittämään työelämälaheistä koulutusta yhdessä alan toimijoiden kanssa. Osaamismerkistössä alan työtehtävät kuvataan yhtenäisten, työelämän todellisista tarpeista kumpuavien osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien avulla. Osaamiskuvaukset käsittävät sekä ammatillisen että geneerisen osaamisen. Osaamismerkit auttavat näin suunnittelemaan henkilökohtaisia polkuja kohti toivottua osaamista ja kertovat alan opiskelu- tai työpaikkaa hakevan taidoista selkeämmin kuin koulutodistus.

Työelämälähtöinen näkökulma oppimisprosessiin on tuore ja herättää miettimään, miten oppilaitos- tai tutkintolähtöinen koulutuksen kehittäminen vastaa työelämän osaamistarpeisiin jatkuvan oppimisen näkökulmasta. Koulutuksen järjestäjienkin rooli muuttuu, kun eri tavoin hankitulle osaamiselle voi saada tunnustusta yhä yksinkertaisemmin.

Esimerkiksi vapaa sivistystyö voi tulevaisuudessa olla merkittävä kouluttaja, joka mahdollistaa vaikkapa ainutlaatuisten käsityötekniikoiden opiskelun osana korkeakoulututkintoa tai kielitaidon vahvistamisen

uutta työpaikkaa varten. Uutta tässä ei ole vapaan sivistystyön koulutuksista saatava monipuolinen osaaminen, vaan osaamisperusteiset osaamiskuvaukset ja osaamisen validointia tukevat ratkaisut, kuten osaamismerkit. Käytänteiden ansiosta saavutettu osaaminen on mahdollista liittää osaksi laajempia osaamiskokonaisuuksia. Lisäksi ne mahdollistavat tiedon hallinnoinnin ja teknisesti siirtämisen esimerkiksi kansalliseen Koski-tietovarantoon, joka sisältää valtakunnallisia perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opintosuoritus- ja tutkintotietoja. Merkit ovat kuitenkin uusi asia ja herättävät paljon kysymyksiä: Pitääkö kaikkea osaamista arvioida? Kuka on kelpoinen arvioimaan? Paljonko arviointi lisää työtä? Entä kuka työn maksaa?

OSAAMISMERKKIJÄRJESTELMIEN TULEVAISUUDEN KEHITYSLINJOJA

'Osaamisperusteisuus' liitetään käsitteenä usein vain ammatilliseen koulutukseen ja sen tuottamiin käytännön taitoihin. Osaamismerkkityö on kuitenkin tuonut yhteen toimijat eri koulutussektoreilta ja avannut uusia näkymiä suunnitella ja toteuttaa tutkinto- ja oppilaitosrajat ylittävää koulutusta taloudellisesti ja tehokkaasti. Merkit ovat vaikuttava kriteeriperusteinen oppimiskäytäntö, joka sitoo yhteen erilaiset oppimisyhteisöt ja vaihtoehtoiset tavat hankkia osaamista (Knight & Casilli 2012).

Globaalisti osaamismerkkien kehittämisen keskeinen ajatus on tasa-arvoiset mahdollisuudet jatkuvaan oppimiseen (*Open Recognition Alliance* 2020). Merkit lisäävät opiskelijan motivaatiota uudistua yksilöllisissä ja yhteiskunnallisissa muutostilanteissa (Brauer 2019). Kun kokonaisuuden suunnittelussa huomioidaan kansalaistaidot ja tuotetaan kielellisesti selkeää aineistoa, merkit vastaavat myös koulutuspoliittiseen tavoitteeseen tukea maahanmuuttajia ja niitä, joilla on heikot perustaidot (OKM 2020).

Osaamismerkit ovat yksi mahdollisuus tukea jatkuvan oppimisen rakenteita, osaamisen systemaattista kehittämistä ja edistää digitalisaatiota – pedagogiikka edellä (Tammilehto 2020). Koulutus- ja työvoimapolitiikan näkökulmasta ne avaavat käytännössä vaihtoehtoja jatkuvan oppimisen digitaalisen ekosysteemin palvelukehitykseen (OKM 2020). Teknologisesti osaamismerkit antavat mallin testata ja kehittää avointa ohjelmointirajapintaa hyödyntäviä sovelluksia. Lisäksi suomalaiset hankkeet pilotteineen ovat merkittäviä avauksia digitalisaation mahdollistamista pedagogisista sovelluksista, jotka perustuvat vahvaan osaamisperusteisuuden osaamiseen ja tuoreeseen tutkimukseen.

Osaamismerkkien avulla kehitetään joustavaa koulutustarjontaa vastauksena sekä tunnistettuihin osaamisvajaisiin että elinikäiseen oppimiseen (OECD 2020). Vuonna 2020 tutkintojen pienet osakokonaisuudet (*microcredentialing*) ovat yksi koulutuksen painopisteistä Euroopan komission vuotuisessa työsuunnitelmassa. Osaamismerkit ovat siihen yksi väline, mutta niiden kehittäminen ja käyttöönotto kytkeytyy lisäksi uudistuviin arvioinnin menetelmiin ja yhteiseurooppalaisiin osaamisjärjestelmiin, kuten ESCO (Euroopan komissio 2020) ja *Europass*


(Cedefop 2020). Yhteiseurooppalaiset linjaukset auttavat ratkomaan merkkien kehittämisessä koettuja haasteita, kuten merkin hakijan tai myöntäjän identiteetin todentaminen tai arviointikriteerien ja -prosessin laadunvarmistus (MICROBOL 2020).

On tärkeää luoda ja vakiinnuttaa yleiset ja yhteiset pelisäännöt, joilla osaamismerkkejä käytetään ja kehitetään. Näin niiden arvo on todellinen merkin saajalle, merkin avulla osaamista tunnistavalle oppilaitokselle tai työelämän edustajalle. Koulutuksen tehtävä on kohottaa osaamista, ja vaikka yhteiset linjaukset ja tekniset ratkaisut ovat käytännön tuotoiksi, teknisen kehittämisen lisäksi on tuettava osaamismerkkeihin ja oppimiseen liittyvää tutkimus- kehitys- ja innovaatiotyötä. Jos haluamme luoda uudenlaista jatkuvan oppimisen huippuosaamista, tarvitaan rakenteiden uudistamista tukevaa poliittista päätöksentekoa, yhteistä kansallista tahtotilaa sekä lisää tutkimusta osaamisperusteisuudesta, osaamismerkeistä ja oppimisesta eri kouluasteilla ja työelämässä.



SANNA BRAUER

KT, AmO, lehtori
ammattillinen opettajakorkeakoulu
Oulun ammattikorkeakoulu
oppimisen ja koulutusteknologian
tutkimusyksikkö LET
Oulun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-5303-6600>

Näkökulmateksti perustuu Sanna Brauerin kasvatustieteen väitöskirjaan *Digital Open Badge-driven Learning – Competence-based Professional Development for Vocational Teachers* (2019) sekä tutkimus- ja kehittämistyöhön osaamismerkkein ohjautuvasta oppimisesta.

LÄHTEET.....

- Billert, S. (2001). Knowing in Practice: Re-conceptualising Vocational Expertise. *Learning and Instruction*. 11, 431–452. DOI: 10.1016/S0959-4752(00)00040-2.
- Brauer, S. (2019). *Digital Open Badge-driven Learning – Competence-based Professional Development for Vocational Teachers*. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 380. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Brauer, S., Kettunen, J., & Hallikainen, V. (2018).

“Learning Online” for Vocational Teachers – Visualisation of Competence-based-approach in Digital Open Badge-driven Learning. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(2), 13–29.

- Brauer, S., Pajarre, E., Nikander, L., Häkkinen, R., & Kettunen, J. (2020). Kehittämishankkeet korkeakoulutuksen työelämärelevanssin edistäjänä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 22(1), 8–25.

- Brauer, S., Siklander, P., Impiö, N., & Vuopala, E. (2020). Osaamismerkkit arvioinnin menetelmänä – uutta ajattelua opetussuunnitelmiin. Teoksessa A. Virtanen, P. Tynjälä, & J. Helin. Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Carretero, S. Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1 *The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use*. EU Publications. DOI: 10.2760/38842.
- Cedefop (2020). New Europass. <https://europass.cedefop.europa.eu/new-europass>.
- CORE (2020). Key Action 3 (KA3) CORE – Cooking for the future project. Badge Finland Webinar 14.5.2020. <https://cookingforthefuture.net/2053-2/>.
- Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions* 19(4), 14–17.
- Ellström, P. E. (1997). The Many Meanings of Occupational Competence and Qualification. *Journal of European Industrial Training* 21(6/7), 266–273. DOI: 10.1108/03090599710171567.
- Euroopan komissio (2020). ESCO – Taitojen/osaamisen, pätevyysien ja ammattien eurooppalainen luokitus. <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>.
- Heinonen, S. (2020). Osaamisen tunnistaminen osaamismerkeillä – pelialan osaamistavoitekartta. <https://pelimerkit.metropolia.fi/2020/06/04/osaamisen-tunnistaminen-osaamismerkeilla-pelialan-osaamistavoitekartta/>.
- Knight, E., & Casilli, C. (2012). Mozilla Open Badges. In *Game Changers. Education and information technologies. EDUCAUSE*, 279–284. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7203cs6.pdf>.
- Kullaslahti, J., Ruhalhti, S., & Brauer, S. (2019). Professional Development of Digital Competences: Standardised Frameworks Supporting Evolving Digital Badging Practices. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences* 12(2), 175–186. DOI: 10.17516/1997-1370-0387.
- MICROBOL (2020). Micro-credentials linked to the Bologna Key Commitment. Desk Research Report September 2020. <https://www.eua.eu/downloads/publications/microbol%20desk%20research%20report.pdf>.
- OECD (2020). The Emergence of Alternative Credentials. Education Working Paper No. 216 Organisation for Economic Co-operation and Development Directorate for Education and Skills. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)4&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)4&docLanguage=En).
- Oosi, O., Jauhola, L., Rausmaa, S., & Haila, K. (2020). Miten osaaminen näkyväksi? Kartoitus osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen rakenteista ja käytännöistä Suomessa ja valituissa kansainvälisissä verrokkimaissa. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2020:28. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-561-4>.
- Open Badges Community (2020). What are Open Badges? <https://openbadges.org/>.
- Open Recognition Alliance (2020). <https://www.openrecognition.org/>.
- OKM, opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). Jatkuvan oppimisen kehittäminen, työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-641-6>.
- OKM, opetus- ja kulttuuriministeriö (2020). *Parlamentaarinen jatkuvan oppimisen uudistus: Jatkuvan oppimisen palvelujärjestelmän uudistus-osaamisella työllisyyttä*. Kehittämisen suuntaviivat. <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>.
- Pakanen, L. (2020). Filled with Skills. Teoksessa R. Duvekot, A. Karttunen, M. Noack ja L. Van den Brande (toim.) *Making Policy Work - Validation of Prior Learning for Education and the Labour Market*. Series VPL-Biennale nr. 7. ss. 67–73. European Centre Valuation of Prior Learning & Bertelsmann Stiftung. Houten/ Berlin. <https://ec-vpl.nl/download/entry/162/>.
- Paronen, L. (2020). Badgeverse, vapaan sivistystyön villikortti. Badge Finland. <https://badgefinland.fi/badgeverse-vapaan-sivistystyon-villikortti>.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (Ed.). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI: 10.2760/159770.
- Korhonen, A.-M., Ruhalhti, S. & Niinimäki, J. (2020). Finnish Vocational Teachers' Competences Made Visible by Open Badges. *Journal of Higher Education Theory and Practice* 20(6). DOI: 10.33423/jhetp.v20i6.3138.
- Tammilehto, M. (2020). Opetus- ja kulttuuriministeriön puheenvuoro Merkillistä, merkityksellistä vai merkittävää? -osaamismerkkit osaamista kehittämässä -seminaarissa 11.2.2020 [video]. https://video.haaga-helia.fi/media/Mika+Tammilehto+-+Openmerkit/0_82w2nnfy.
- Unesco (2011). UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>.

Ristiriitainen reformi



Ammatillista koulutusta uudistettiin ja yhtenäistettiin voimakkaasti. Opettajille uudistus toi paljon hallinnollista lisätyötä. Pedagogiikka jäi byrokratian jalkoihin.

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN REFORMIKSI kutsuttu laaja uudistuspaketti astui voimaan syksyllä 2018. Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) verkkosivuilla (<https://minedu.fi/amisreformi>) uudistusta kuvataan näin: ”Ammatillinen koulutus uudistetaan osaamisperusteiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi. Lisäksi lisätään työpaikoilla tapahtuvaa oppimista ja yksilöllisiä opintopolkua sekä puretaan sääntelyä ja päällekkäisyyksiä.”

Muotoilu on vastaansanomattoman myönteinen. Sanamuodosta voi päätellä, että on ollut tarpeen toteuttaa mittava rakenteellinen uudistus ja päivittää ammatillinen koulutus 2000-luvulle. Millaista se sitten oli ennen reformia?

AMIKSET JA KURSSIKESKUKSET

Ammatillisen koulutuksen imago ei ole perinteisesti ollut erityisen dynaaminen eivätkä mielikuvat ammattikouluista ja ammattikoululaisista hohdokkaita. Menestyjät jatkoivat lukioihin ja korkeakouluihin, ja vähemmän motivoituneet nuoret jäivät ammatillisiin opintoihin.

Toisen asteen aikuiskoulutus on ollut maineeltaan saman suuntaista. Työttömiä lähetettiin vielä

1990-luvulla TE-toimistoista ammatillisiin kurssikeskuksiin opiskelemaan usein hyödyttömiksi koetuille työelämään ja koulutukseen valmentaville kurseille. Toimin tällaisten kurssien vetäjänä 90-luvun alussa. Huonoimmillaan toiminta koettiin aikuisten päivähoidoksi. Ilmapiiri saattoi olla moralisoiva ja kurinpidollinen. Näistä ajoista sekä ammatilliset oppilaitokset että aikuiskoulutuskeskukset olivat kehittyneet varsin moderneiksi opinahjoiksi jo ennen uudistusta.

HOPSATAAN JA HOKSATAAN

Reformissa korostetun osaamisperusteisuuden eli henkilökohtaistetun pedagogiikan vastakohta lienee opettaja-, oppilaitos- tai opetussuunnitelmaperusteisuus. Eli opetetaan jäykästi tietyn ennakkosuunnitelman mukaan katsomatta opiskelijan lähtötasoa tai aiemmin hankittua osaamista. Näin ei kuitenkaan ole toimittu enää pitkään aikaan. Jo ainakin 2000-luvun alusta on ammatillisessa aikuiskoulutuksessa käyty ohjaavan opettajan ja opiskelijan välisiä henkilökohtaisia keskusteluita. Niiden päätelmät on kirjattu oppilaitoksen opiskelijatietojärjestelmiin, aiemmin paperilomakkeille ja kansioihin, sittemmin sähköisiin järjestelmiin. Ennen ”hoksausta” eli henkilökohtaisen

KUN AIEMPAA PIENEMMÄLLÄ OPETTAJARESURSSILLA TUOTETAAN KOULUTUKSIA, LISÄTÄÄN ETÄOPETUSTA JA SUURENNETAAN RYHMIÄ.

oppimista koskevan suunnitelman laadintaa ”hopsattiin”, eli opiskelijan kanssa tehtiin henkilökohtainen oppimissuunnitelma, HOPS. Taustat ja nykyiset pyrkimykset selvitettiin keskustellen, ja tulokset kirjattiin ja huomioitiin.

Vuosien varrella satoja HOPS-keskusteluja käyneenä opettajana muistan, että pääsääntöisesti opiskelijat olivat tiedonjanoisia ja ryhmäsidonnaisia. Haluttiin ”koko paketti” omaan opiskeluohjelmaan, vaikka olisi ollut mahdollisuus niin sanottuihin hyväksilukuihin. Oma ”kurssi” tai opiskeluryhmä koettiin turvalliseksi ja monella tapaa hyödylliseksi tukiverkostoksi, vallankin kun aiemmista opinnoista oli saattanut vierähtää vuosia.

Reformin markkinointipuheessa mainitaan asiakaslähtöisyys. Oppilaitoksissa asiakkuuden käsite on aina ollut hieman hämmentävä. Onko asiakas ensisijaisesti koulutuksen ostaja tai maksaja, esimerkiksi työvoimahallinto? Oppilaitoksille on asetettu ”elinkeinoelämän palvelutehtävä”. Onko asiakas työvoimaa tarvitsevat työmarkkinat? Vai onko asiakas yksinkertaisesti opiskelija itse?

Oppilaitokselle asiakaslähtöisyys on kaikissa tulkinnoissa ongelmallinen. Asiakkaita palvellaan, mutta kuka asettaa palvelussuhteelle ehdot?

TALOUS VASTAAN PEDAGOGIIKKA

Kokemukseni mukaan ammatilliset opettajat ovat oppineet ajattelemaan, että talous määrittää toiminnan ehdot. Erilaisia koulutusjärjestelmään kohdistettuja säästötoimia on eri aikoina puettu kehittämisen vaatteisiin. ’Kehittäminen’ voi tarkoittaa toimintojen tehostamista ja laadun parantamista. Oppilaitokset kokonaisuutena, niiden erilliset koulutusalat aina

yksittäisiin opettajiin asti pyrkivät omaehtoisestikin kehittämään toimintojaan ja parantamaan laatuaan. Monessa oppilaitoksessa on ollut jo vuosikymmeniä standardoidut laatu järjestelmät.

Ammatilliset opettajat esimerkiksi haluaisivat päästä määräajoin työelämäjaksoille päivittämään perusteellisesti alansa muuttuvien työkäytäntöjen tuntemustaan, mutta oppilaitosten niukennetut resurssit ja tehokkuustavoitteet eivät sitä mahdollista. Opettajien ammattikunta on se koulutuksellinen menoerä, jonka määrää talous sääntelee. Kun oppilaitoksen resurssit leikataan, oppilaitos lomauttaa ja irtisanoo opettajiaan. Kun aiempaa pienemmällä opettajaresurssilla tuotetaan koulutuksia, lisätään etäopetusta ja suurennetaan ryhmiä.

Pedagogiset ratkaisut jäävät talouden sanelemien reunaehtojen varjoon. Hämmästyttävän vähän on kehitetty aikuispedagogiikkaa yhteistyössä aikuiskasvatuksen tutkijoiden kanssa nimenomaan aikuispedagogiikan ehdoilla; omalta 30 vuoden mittaiselta aikuiskouluttajan uraltani en muista yhtään tapausta. Aikuisten koulutustason kohottamiseen tähänneessä Noste-ohjelmassa (2003–2009) ja aiemmassa OpinNet-hankkeessa tällaista yhteistyötä on ollut.

Useimmiten kehittäminen on merkinnyt rahoitusleikkausten jälkeisiä sopeuttamistoimia. Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) johtava työmarkkina-asiantuntija Markku Perttunen totesi uudistuksesta, että ensin laiva upotettiin ja sitten pyydettiin virittämään purjeet entistä nopeampaan menoon ja ketterämpiin käännöksiin. Reformin myötä ammatillisen koulutuksen rahoituksesta leikattiin 180 miljoonaa euroa. Kaikkiaan puhutaan noin 400 miljoonan euron leikkauksista (OAJ 2019).

TYÖHARJOITTELUSTA KOULUTUSSOPIMUKSIIN

Reformissa painotettiin ”työpaikoilla tapahtuvan oppimisen lisäämistä”. Omalla koulutusallalla, sosiaali- ja terveysalalla, tutkintokoulutuksessa työelämässä oppimisen osuus on jo useita vuosia ennen reformia ollut noin puolet koulutusajasta. Näytöt toteutetaan aina alan todellisissa työympäristöissä, työpaikoilla. Perustutkinto on alalähtöinen, ja aikuisopiskelijoissa on paljon alanvaihtajia. Ammattialan vastuulli-

VALTAOSA AIKUISOPISKELIJOISTA HYÖTYISI OMAN RYHMÄN TUESTA.

suuden huomioiden on arveluttavaa tinkiä teoriaperustan opiskelusta enää yhtään enempää. Työtehtävät voi oppia yhdessä kokeneiden ammattilaisten kanssa työskennellen, mutta tekemisen perustojen syvälinen omaksuminen vaatii teoriatason ymmärrystä.

Reformin jälkeen on solmittu koulutusoppimuk-
sua oppilaitoksen ja työpaikan välille: opiskeli-
ja ei ole sopimusosapuoli, häntä vain tiedotetaan.
Ennen reformia opiskelija meni työharjoitteluun ja
sittemmin työssä oppimaan. Koulutusoppimus kuu-
lostaa siltä, että työpaikat ovat entistä sitoutuneem-
pia opiskelijoiden opettamiseen ja ohjaamiseen.
Käytännössä muutosta tähän suuntaan ei ole juu-
rikaan tapahtunut. Työpaikoilla toteutetaan omaa
perustehtävää, usein niukoin resurssein, eikä prio-
risoinnissa opiskelijan ammattiin opettaminen ole
läheskään se tärkein asia.

Erytinen huoli on herännyt erityistä tukea ja oh-
jausta tarvitsevien opiskelijoiden asemasta koulutus-
oppimusjärjestelmässä. Kyvykkäät ja itseohjautuvat
opiskelijat löytävät väylänsä ja pärjäävät varmaankin
kaikenlaisissa opintojen toteuttamistavoissa. Miten
käy erityistä tukea tarvitsevien?

YKSILO VAI RYHMÄ

Reformissa esiin tuotu pyrkimys yksilöllisiin opin-
topolkuihin vaikuttaa hyödylliseltä uudistukselta.
Koulun penkkiä ei tarvitse turhan takia kuluttaa, ja
aiemmin hankittu osaaminen nivotaan täysimääräi-
sesti uuden ammattitaidon osaksi. Ryhmärajat ovat
oppilaitoksissa tehokkaasti rikkoutuneet. Opiskelija
ei tiedä, keitä luokkahuoneeseen tulee, kun aamulla
aloitetaan. Kulloinkin ryhmä voi olla hyvinkin he-
terogeeninen porukka. Alanvaihtajan voi olla vaikea
saada ääntään kuulumaan, kun samassa ryhmässä on
oppisopimuslaisia, joilla on pitkä työkokemus. Mu-

kana on usein puutteellisesti suomea osaavia maa-
hanmuuttajataustaisia opiskelijoita.

Tilanne on haasteellinen sekä opettajille että
opiskelijoille, eikä siitä ensimmäisenä tule mieleen
asiakaslähtöinen toteutustapa. Pitkään opinnoista
sivussa ollut opiskelija kaipaa kanssaoppijoita ja ver-
taistukea, ja oman opiskeluryhmän tuki ja kannustus
ovat saattaneet olla opintojen loppuunsaattamiselle
ratkaisevia. Aikuisopiskelijoissa on itseohjautuvia ja
nopeinta reittiä päämääräänsä pyrkiviä opiskelijoita,
mutta valtaosan väittäisin hyötyvän opinnoissaan
oman ryhmän tuesta. Heiluri on heilahtanut ryh-
mäkohtaisesta painotuksesta liian pitkälle yksilö-
keskeisyyden suuntaan.

Voimakkaassa henkilökohtaistamisessa mieti-
tyttä lisäksi alan työtehtävien luonne. Kaikkialla,
koulutuksessakin, painotetaan tiimityön merkitystä.
Opiskelijan on opittava tulemaan toimeen erilaisten
ihmisten kanssa ja pystyttävä tekemään yhteistyötä
kaikkien kanssa.

Yksi itselleni tärkeä pedagoginen periaate on
muodon ja sisällön yhteneväisyys. Jos opiskellaan
yhteistyötä ja tiimivalmiuksia, sitä tehdään yhdessä
muiden kanssa ja tiimeissä. Ollaan sosiaalisessa tilan-
teessa, kun opiskellaan sosiaalisia taitoja. Yhteiskun-
nassa laajasti painotetaan osallisuutta ja kuulumista.
Aikuisopiskelijoiden maailmassa jostakin syystä yksi-
lökeskeisyydestä on tehty kyseenalaistamaton hyve.

SÄÄNTELYÄ

Reformissa purettiin sääntelyä. Siitä aikuiskoulu-
tusväki on hyvillään. Uudistuksen myötä lopetet-
tujen tutkintotoimikuntien oppilaitosten työhön
kohdistama ohjaus ja laadunvalvonta oli tarkkaa ja
aktiivista. Tässä oli varmaankin paljon tutkintotoi-
mikuntakohtaisia eroja, mutta omassa työssämme
kohtasimme jäykkää byrokraattista määräilyä ja
epäluuloisen ylimielistä suhtautumista oppilaitos-
ten tutkintotoimintaan. Tutkintotoimikunnat eivät
saaneet sinänsä puuttua koulutukseen, vain tutkin-
non suorittamiseen.

Reformi toi tilalle taka-alalla pysyttelevät työ-
elämätoimikunnat. Ne eivät oppilaitosten arjessa
näy eivätkä kuulu. Tutkintovastaavat eivät oppi-

OPETTAJAT OVAT VAIKEUKSISSA REFORMISSA PAISUNEEN OPISKELIJAHALLINNON KANSSA.

laitoksissa saa toisinaan tarvitsemaansa tukea, eikä niin sanottuja valtakunnallisia linjauksia juurikaan ole. Tuen ja linjojen puute voi ajan mittaan tuottaa laatupoikkeamia ja jättää oppilaitosten tutkintovastaavat oman päättelynsä varaan. Oppilaitoksessa tosin pitäisi löytyä tukea muilta tutkintovastaavilta, esimieheltä ja koulutusjohtajalta, mutta toimintatapojen valtakunnallinen koordinointi puuttuu.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta kumottiin lailla ammatillisesta koulutuksesta (531/2017), joka astui voimaan elokuussa 2018. Aikuiskouluttajat pelkäävät, että koko aikuiskoulutus omalla pedagogisena erityisalueena katoaa, kun oma laki ei enää turvaa sen virallista asemaa. Aikuiskouluttajilla ja -opettajilla itsellään on vankka käsitys aikuispedagogiikan erityisluonteesta ja omasta ammatti-identiteetistään, mikä nousi vahvasti esiin jäsenkyselyssä, jonka Aikuisopettajien liitto (AKOL ry) toteutti syksyllä 2018. Reformista ja aikuisopettajuudesta todettiin muun muassa:

”Koulutusreformi ei kaikilta osin ottanut huomioon aikuisopiskelijoita ja -koulutusta. Arki on hyvin nuorten koulutusten mukaista. Aikuiskouluttajien/opettajien osaamista ei oteta tarpeeksi arjessa huomioon.”

”Tuntuu, että nuorten puolen toimintatavat jyräävät.”

”Aikuiskoulutuksen hyvät käytänteet unohdettu.”
(AKOL 2018)

Koulutuksen rahoitus uudistui perusteellisesti. Ennen reformia oppilaitokset saivat julkista rahaa etupäässä koulutuksissa kirjoilla olevien opiskelijoiden määrän mukaan. Uudistus toi perusrahoituksen

ohelle suoritetuista tutkinnoista ja tutkinnonosista tulevaa rahaa sekä työhön tai jatko-opintoihin pääsyn tuomaa lisärahaa – lisäksi palautteestakin tulee rahaa. Tuleeko oppilaitoksille kiusaus ”valmistaa” opiskelijoita varmistamatta heidän todellista alalle soveltuvuuttaan tai ammatillista osaamistaan lisärahan takia?

Hienoa on, jos reformi lähentää työelämää ja oppilaitoksia toisiinsa. Omassa oppilaitoksessani tätä kehitystä edustavat lisääntyneet rekrytoivat koulutukset, joissa työpaikat ovat aiempaa tiiviimmin mukana koko tutkintoprosessin toteuttamisessa. Jäsenkyselyssä todetaan näin:

”Työn jatkuvuus on kiinni ja ELY-keskuksen päätöksistä, jotka saattavat tulla hyvin lyhyellä varoitusaikalla [--]. Tämä aiheuttaa suurta epävarmuutta työn jatkuvuudesta.”

(AKOL 2018)

Toinen haastateltu sanoo jatkuvien yhteistoimintaneuvotteluiden vieneen voimia. Epävarmuus tulevaisuudesta kuluttaa kouluttajan voimavaroja.

LISÄÄ HALLINNOINTIA

Yksi uudistuksen tuoma muutos on muita suurempi: henkilökohtaistaminen ja yksilölliset opintopolut ovat aiheuttaneet melkoisen määrän lisätyötä opettajille. Aiemmin lukujärjestys koski koko opiskelijaryhmää, nykyisin esimerkiksi kullakin oppisopimusopiskelijalla saattaa olla oma opinto-ohjelmansa. Joku ne polut oppilaitoksessa suunnittelee, vie järjestelmään, kiinnittää opiskelijat luotuihin opetustapahtumiin, seuraa toteutusta, tekee tarvittavat päivitykset ja lähettää suoritukset valtakunnallisiin järjestelmiin.

Matkan varrella opiskelijan suunnitelmat ja toteutustavat muuttuvat, ja työn voi joutua tekemään monta kertaa uudestaan. Aikuiskouluttajien kertoman mukaan rekisterien ja järjestelmien opiskelijakohtaisessa ylläpidossa on järjetön määrä työtä. Päätyönään järjestelmää hallinnoivat koulutussuunnittelijat kykenevät systeemin syövereissä vielä navigoimaan, mutta harvemmin tätä tekevät opet-

tajat ovat vaikeuksissa reformin myötä valtavaksi paisuneen opiskelijahallinnon kanssa. Järjestelmän hallinta on vaativaa, ja sen parissa vietetty aika on pois opettajan ja opiskelijan välisestä yhteistyösuhteesta. Järjestelmästä ei saa todistuksia tai opintosuoritusotteita, eikä oppilaitos suoritusrahaa, ellei kaikki ole tehty pilkulleen oikein.

Jos reformin tarkoitus oli purkaa sääntelyä, niin kirjaamiskäytänteissä se epäonnistui pahasti. Asia tuli esiin jäsenkyselyssä:

”Työn kuva on muuttunut, yhä vähemmän käytän pedagogista osaamista ja yhä enemmän tarvitsen opintosihteerin taitoja.”

”Nykyisellään työssä ei enää voi tehdä keskeisiä ja oleellisia asioita. Fokus opetustyöstä siirtyy raportointiin ja päältä katsomiseen.”

”Työaika ei tunnu riittävän kaikkeen tehtävään työhön ja usein teen töitä myös viikonloppuisin ja iltaisin kotoa käsin.”

”Aikuiskoulutuksen säästöt ja reformi aiheuttaneet työmäärän, jota ei voi enää hallita, osa jää hoitamatta ja osassa mennään siitä mistä aita matalin.”

(AKOL 2018)

Reformin myötä uutena asiana tulivat jatko-opintokelpoisuuden varmistavat yhteiset tutkinnon osat, YTO-opinnot. Ne myös toivat lisää hallinnoitavaa aikuisopettajille. YTO-opintojen aiheina ovat viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattisluonnontieteellinen osaaminen sekä yhteiskunta- ja työelämäosaaminen. Niitä sisältyy kaikkien alojen perustutkintoihin 35 opintopisteen verran.

Ammatillisen koulutuksen reformi sisälsi paljon sellaista ”uutta”, mitä jo toteutettiin vanhassa järjestelmässä eri nimellä. Lisäksi opettajille tuli paljon perustehtävän ulkopuolelle sijoitettavaa työtä. Uudistus jätti jälkeensä ristiriitaisen olon käytännön työtä tekeville aikuiskouluttajille.

Odotamme jo seuraavaa reformia, joka voitaisiin toteuttaa edellistä tiiviimmin yhdessä aikuis-koulutuksen tutkijoiden ja aikuisopettajien kanssa. Aikuinen on oppijana erilainen kuin nuori. Opettajan tulisi kaikilla koulutusasteilla olla oppilaissaan ja opiskelijoissaan tiedollista mielenkiintoa ja utelias-ta oppimisen halua herättävä tiennäyttävä eikä ras-kaan hallinnollisen järjestelmän vetäjäksi valjastettu byrokraatti.



PETRI KAROSKOSKI
YTM, kouluttaja
Tampereen Aikuiskoulutuskeskus
(TAKK)
Aikuisopettajien liitto, AKOL ry
hallituksen jäsen

Lisää aiheesta

Ammatillisen koulutuksen reformi. <https://minedu.fi/amisreformi>. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

AKOL (2019). Jäsenkysely. <https://www.akol.fi/uploads/2018/11/af1c902c-a-jasenkyselyn-kokonaiskooste-jasenille.pdf>. Aikuisopettajien liitto AKOL ry.

Laki ammatillisesta koulutuksesta. (531/2017). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.

OAJ (2019). Koulutuksen rahoitus kuntoon. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/koulutuksen-rahoytys-kuntoon>. Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

Katse vuoteen 2100

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuralla (ATS)
on takanaan 80 vuotta tieteenalan kehittämistä.
Miltä seura näyttää 80 vuoden kuluttua?

PÄIVI SIIVONEN

puheenjohtaja
ja esihenkilö, FT,
yliopistotutkija Itä-
Suomen yliopistossa ja
aikuiskasvatuksen dosentti
Helsingin yliopistossa



”ATS on sulautunut osaksi kansainvälistä globaalia virtuaalista tiedeseuraverkoston. Se järjestää verkossa massakonferensseja, tuottaa mooceja ja pyörittää massiivisia tutkimushankkeita, joissa tuotetaan julkaisuja massiivisten huippukirjoittajatiimien toimesta huipputahtiin. Suomeksi ei enää julkaista tiedettä – se olisi silkkaa ajanhukkaa. Tehokkuus, huippuus ja nopeus ovat valttia.”

OUTI YLITAPIO- MÄNTYLÄ

johtokunnan jäsen, KT,
dosentti ja yliopiston-
lehtori Oulun yliopistossa



”Elinvoimainen tutkijamuseura tuo sivistyksellistä koulutuksen ja työelämän tutkimusta esiin. Seurassa käydään edelleen innoittavaa tieteellistä keskustelua.”

PÄIVI HÖKKÄ

johtokunnan jäsen,
KT, dosentti ja tutkija
Jyväskylän yliopistossa



”Tässä maailmanajassa mennään niin sumussa tulevaisuuden suhteen, että ensi vuodenkin veikkaaminen on hankalaa. Mahataakohan 80 vuoden päästä tekoäly hoitaa jo nämäkin hommat?”

JOHANNA KALLIO
johtokunnan varajäsen,
KM, apurahatutkija
Tampereen yliopistossa



”Optimistinen puoli minusta toivoo, että aikuiskasvatuksen potentiaali merkityksellisen elämän muotoutumisessa ja löytämisessä on muistettu uudelleen. Materiaalin kulutuksen sijaan ihmiset voivat keskittyä toisiinsa ja itseensä ja tavoitella hyvää elämää uudenaikaisessa, ekokriisin muuttamassa maailmassa. ATS jatkaa näin sitä työtä, jota varten se perustettiin: luomaan toivoa kriisin keskelle.”

ANU KAJAMAA
johtokunnan jäsen,
FT, dosentti ja
yliopistonlehtori
Helsingin yliopistossa



”ATS vastaa ajankoh-
tasiin tutkimusteemoihin, keskusteluihin ja
yhteiskunnallisiin tieteellisesti korkeatasoi-
sella aikuiskasvatustieteellisellä tutkimuk-
sella. Seuralla on kansallista ja kansainvälistä
näkyvyyttä ja tiivistä yhteistyötä kotimaisten
yliopistojen ja opiskelijoiden kesken.”

MIRVA HEIKKILÄ
tiedottaja, KM, OTM,
yliopisto-opettaja ja
väitöskirjatutkija Turun
yliopistossa



”ATS tarjoaa edelleen
sekä kriittisiä että toivoa herättäviä näkökul-
mia ajankohtaisiin haasteisiin.”

TIINA TUIJULA
sihteeri, KT,
yliopistonlehtori Turun
yliopistossa



”ATS tekee aktiivisesti
yhteistyötä muiden tie-
deseurojen kanssa kulttuurissa, jossa aikuis-
ten hyvinvointiin ja hyvän elämän kokemuk-
seen kiinnitetään yhä enemmän huomiota ja
arvostusta.”

NINA HALTIA
varaesihenkilö, KT,
tutkijatohtori Turun
yliopistossa



”ATS on ennakkoluu-
loton, vilkkaasti keskus-
televa ja yhteiskuntaan
vaikuttava yhteisö.”

ANNIKA PASTUHOV
johtokunnan varajäsen,
KT, tutkijatohtori
Linköpingin yliopistossa



”Elinvoimainen yhdis-
tys kokoaa tutkijoita
monelta tieteenalalta. Kiinnostus kasvun ja
sivistyksen kysymyksiin vain lisääntyy yhä
enemmän yhteen kietoutuneessa globaalissa
maailmassa. Kiitos kehittyneen käännostek-
niikan, ATS toimii sujuvasti sekä suomeksi
että muilla kielillä. Voimme pitää yhteyksiä
globaalisti.”

KATRIINA TAPANILA
rahastonhoitaja, KM,
KTM, projektitutkija
Tampereen yliopistossa



”Väestön ikääntyminen
ja moninaistuminen
sekä työelämän teknologisoituminen tuovat
uusia oppimishaasteita ja tarvetta inhimilli-
sen näkökulman esiintuomiseen. ATS ja sen
edistämä aikuiskasvatuksellinen tutkimus
ovat tärkeitä, kun vastataan tulevaisuuden
haasteisiin.”

HELI MUTANEN
johtokunnan jäsen, KM,
yliopisto-opettaja Itä-
Suomen yliopistossa



”ATS on virtuaalisesti
kuuluva ja näkyvä tie-
teellinen seura, joka tarttuu ahkerasti ajan
aikuiskasvatuksellisiin teemoihin ja ennakoii
tulevia teemoja. Seuralla on laaja aktiivinen
tutkijajäsenistö ja opiskelijajäsenistö.”

Seuraa toimintaa:

www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi

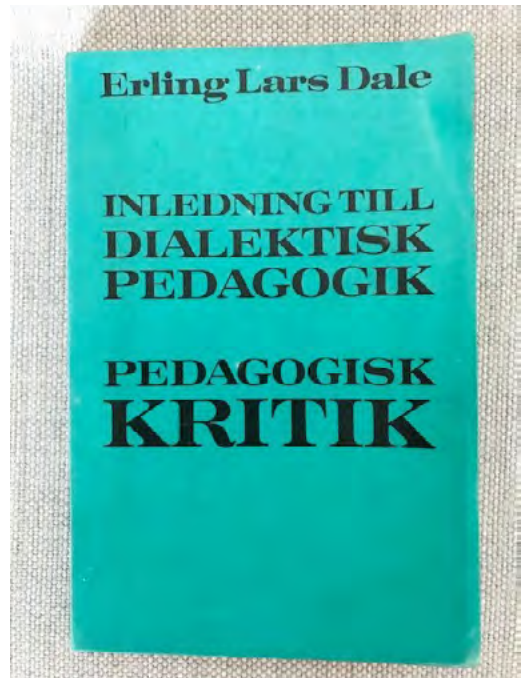
Dialektinen pedagogiikka ja nykyaika



Norjalainen Erling Lars Dale tuo perspektiiviä uusliberalismin värittämään aikamme kasvatustilanteeseen.

KLASSIKON LUKEMINEN LAITTAU use in ajatukset liikkeelle ja liittää niitä omaksuttuihin näkökantoihin. Näin kävi, kun käteeni tarttui opiskelua ajoilta tuttu norjalaisen Erling Lars Dalen *Inledning till dialektisk pedagogik* (1975). Aikanaan se antoi brasilialaisen kasvatustilanteeseen Paolo Freiren (1970) *Sorrettujen pedagogiikan* lailla vinkkejä, joiden avulla saato in laatia dialektista pedagogiikkaa käsittelevää *pro graduani*.

Yksi oivallus oli, että dialektinen ajattelutapa ei ole valmiina tarjolla, vaan "[--] ollakseen dialektisesti ajattelevia opiskelijoiden täytyy tehdä polku itse" (Dale 1975, 13). Polku koostuu historiallisista, filosofisista ja sosiologisista osatekijöistä, joiden puitteissa pitää lisäksi kehittää psykologista ihmisen ymmärrystä. Päämääränä on edistää laaja-alaista ajattelua, joka koostuu humanistisista, eksistentiaalifilosofisista ja fenomenologisista sekä marxilaisista aineksista. Dialektisiin pedagogiikkaopintoihin pitää sisältyä eettis-historiallinen ymmärrys vallitsevasta kulttuurista ja pedagogisesta traditiosta (mt., 14). Aiemmin olin löytänyt kansallisuusfilosofi Johan Vilhelm Snellmanin (1822/1840) dialektiikasta analogisia ajatuksia:



Norjalaisen kasvatustilanteeseen kritiikki osuu aikamme eetoskentseen.

SIVISTYNYT SINUSTA TULEE, KUN FILOSOFIA KOULUTTAA SINUA YMMÄRTÄMÄÄN LAAJOJA ARVOKYSYMYKSIÄ.

yliopisto-opiskelijan tulisi tarkastella kriittisesti kulttuuritraditiota ja muodostaa siitä oma näkemys.

Dale (1975, 10) korostaa dialektista ajattelua muutosvoimana, jonka avulla vallitsevaa tietohorisonttia, teesiä, valaistaan ideologiakriittisesti antiteesin avulla ja muodostetaan synteesi, viisaampi kulttuuritila (*visare position*). Samaan problematiikkaan olin tutustunut filosofi Georg-Henrik von Wrightin julkaisussa *Tieteen aatehistorian kaksi pääperinnettä* (1970), joka tarkastelee aristotelisen ja galileisen perinteen eroja. Dalen mainitsema viisaus on liitetty aristotelisen perinteen tähdentämään itsetietoisuuden kasvuun, jonka keskeinen ominaisuus on kriittisenä ajatteluna ilmenevä järki (*reason*). Galileinen luonnontieteen traditio on leimallisesti kehittänyt älyä (*intelligence*), joka kuitenkin yksipuolisena, ilman järjen tasapainottavaa vaikutusta, on ollut laskennallis-teknistä dogmatismia.

DALEN DIALEKTINEN PEDAGOGIIKKA tähdentää kasvatuksen päämääränä aristotelista filosofis-historiallista ymmärrystä, sivistyksellistä viisautta: ”Kun opiskelet (vain) fysiikkaa, sinusta tulee fysikaalisesti koulutettu; mutta sivistynyt sinusta tulee, kun filosofia kouluttaa sinua ymmärtämään laajoja arvokysymyksiä” (Dale 1975, 152).

Inledning till dialektisk pedagogik kohdistaa kriittikinsä 1970-luvun puolivälissä vallinneeseen tekniseen pedagogiikkaan (*pedagogisk teknik*), jossa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus jää subjekti-objekti-suhteiden varaan. Sen sijaan kriittisellä dialogilla voidaan ylittää tietämisen rajoja eli muuttaa ensin tiedonetsinnän teoreettiset perusteet ja sen jälkeen tiedonetsinnän käytänteet, praktiikka (*praktik*). Dialektisessa pedagogiikassa teesi, vallitseva tietohorisontti (*kunskaphorisont*), muuttuu dialogisen interaktion myötä antiteesiksi ja edelleen synteesisik-

si, minkä vuoksi tieto on eettis-poliittisessa mielessä kriittistä (Dale 1975, 11, 16 ja 46).

Suomessa dialektista pedagogiikkaa aikoinaan lanseerannut Snellman (ks. Toiskallio 1980; 1983) tukeutui kriittiseen järkeen: ”Tietäminen on [-] subjektin oivallusta siitä, mikä traditiossa on järjestystä.” (Snellman 1982/1840, 169). Dalen teoksen ilmestymisen aikoihin 1970-luvun puolivälissä syntyi Yhdysvalloissa sittemmin maailmanlaajuisesti levinnyt kasvatustieteellinen opetus suunnitelmallisuuden suuntaus (*Curriculum studies*), jossa yhteiskunnallinen suuntautuminen on voimistunut viimeisen 40 vuoden aikana. Suuntausta edustava teoreetikko William Pinar (2011) sanoo, että kasvatustieteellinen poliittisuus, ja opetus suunnitelma ilmentää sitä monimutkaisena kulttuurisena keskusteluna (*complicated conversation*).

Dalen mielestä 1970-luvun puolivälin länsimaalaisessa pedagogiikassa historiallis-yhteiskunnalliset ja eettis-filosofiset katsantokannat olivat marginaalisia. Kehityskulun historiaa selvittänyt Tero Autio (2017; 2019) toteaa muutoksen alkaneen vuonna 1957, kun Neuvostoliitto laukaisi Sputnik-tekokuun. Se aiheutti kulttuurisokin Yhdysvalloissa.

Syyttävä sormi osoitti koulutukseen, laaja-alaisiin opetus suunnitelmiin, opettajien ammattijärjestöihin ja Deweyn kasvatustieteeseen, joka johtavana koulutuksen teoreettisena lähtökohtana korvattiin lopullisesti testausta painottuneella kasvatustieteellä. Vuonna 1960 otettiin käyttöön niin sanottu perusopetus suunnitelma (*core curriculum*), johon taito- ja taideaineiden karsimisen jälkeen jäivät matematiikka, kielet sekä tiedeaineet eli mitattavat oppiaineet. Tämä karsittu näkemys opetus suunnitelmasta on nykyisin myös OECD:n koulutuspolitiikan ja sen hallinnoiman PISA-testauksen perusidea. Dalen mukaan luonnontieteellis-behavioristisiin ajatustapoihin pohjannut kapea teknis-rationaalinen opetus suunnitelma oli 1970-luvun puoliväliin mennessä vallitseva eri puolilla maailmaa.

Dale sanoo, että teknisen pedagogiikan valtakausi sai alkunsa uusrenessanssin aikana. Hän ei tarkemmin avaa näkemystään, mutta viitanee 1540-luvulla matemaatikko Nikolaus Kopernikuksen julkaisuun tähtitieteellisiin tuloksiin. Löydösten ansiosta

YKSINOMAAN TEKNISEN PEDAGOGIIKAN VARASSA VALTIO ON VAARASSA LIUKUA DIKTATUURIIN.

syntyi vuosisata myöhemmin uusi galileinen luonnontiede, johon pohjaten kehitettiin 1600-luvun Ranskassa ensimmäinen systemaattinen ihmisen käyttäytymisen selvittämiseen tähdännyt tieteellinen ohjelma, *l'homme machine*.

1700-LUVUN ALKUPUOLELLA uuden luonnontieteen kapea-alaista ihmiskuvaa kritisoivi laaja-alainen *Bildung*-sivistysideaali, joka oli syntynyt Saksan uushumanistisen *Deutsche Bewegung*-liikkeen klassisten liberaalien, erityisesti Humboldt-veljesten, aikaansaamana. 1800-luvun puolivälissä tuli vastaisku, kun opetussuunnitelmia karsivat taloudellista hyötyä yksioikoisesti korostaneet utilitaristiset liberaalit, joiden mukaan ihmiselle riittivät pelkkä ammattikoulutus ja vähäiset sirkushuvit.

Vaikka *Bildung*-ideaaliin pohjanneet sovellukset – esimerkkinä Dalen dialektinen pedagogiikka – ovat vuosisatojen saatossa olleet sitkeitä haastajia, ovat puolestaan teknisen pedagogiikan valta-asemaa 1900-luvulla pönkittäneet luonnontieteen malleihin pohjannut sosiaaliteknologia ja *human engineering* -ajattelu, jonka pää toteuttajia 1970-luvulla olivat Dalen (1975, 37) mukaan Yhdysvallat ja Ruotsi.

Dalen kritisoimat teknis-taloudellisen pedagogiikan kapea-alaisuudet ovat olennaisia myös tarkasteltaessa 2000-luvun uusliberalistisen koulutuspolitiikan nykykuotoja. Erityistä huolta herättävät taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n ohjelmat, jotka on tarkoitettu 21. vuosisadan taitoja ja kasvatusta koskeviksi malleiksi. Järjestön uusliberalistiset ajatusmallit tukeutuvat yksipuolisesti teknis-taloudellisiin ja psykologisiin aineksiin, eikä kasvatustieteellisiä julkaisuja ole otettu mukaan. (Miettinen 2019.)

Kun järjestön esittämällä uusilla tavoitteilla ja jo käytössä olevilla läntisen maailman kapeutetuilla

opetussuunnitelmilla estetään nousevien sukupolvien laaja-alainen itsensä toteuttaminen, on OECD:n toteuttama kasvatuksellisten lähteiden poisjättäminen yksi merkki siitä, että elämme – kasvatustieteen Peter McLarenin (2007) sanoin – uusliberaalin terrorin aikoja (Suoranta 2020). Lisään määreisiin vielä mielivaltaisuuden.

PELKÄN TEKNISEN PEDAGOGIIKAN varaan rakennettu valtio on vaarassa liukua diktatuuriin (Dale 1975, 18–19). Uhka on toteutunut fasisistisissa yhteiskunnissa, joissa ei voi olla dialektisen pedagogiikan mukaisia eettisiä käytänteitä, koska totalitarisen yhteiskunnan perusrakenne on historiallisten kokemusten valossa teknokraattinen. 1970-luvun ideologiset valtarakenteet, kapitalismi ja marxismi, eivät myöskään edustaneet todellista demokratiaa. Erityisesti Dale kritisoi Josef Stalinin Neuvostoliiton ja Mao Zedongin Kiinan ideologioita, jotka hän tulkitsi ei-dialektisiksi. Maon *Käytännöstä* (*Om praktiken*) johti Dalen mukaan instrumentalistisen pedagogiikan hyväksymiseen. Näin joka tapauksessa tapahtuikin, kun Mao vuonna 1949 valtaan noustuaan otti käyttöön Neuvostoliitossa jo pitkään vallinneen I. A. Kairovin teknis-rationaalisen kasvatustavan. Huomionarvoista on, että Dalen esiin nostamaa teknisten ajattelutapojen epädemokraattista, jopa totalitaristista luonnetta oli ennakoitunut John Dewey vuosisadan alkupuoliskolla: teknologian aikakausi (*machine-age*) voi tuhota yhteisöllisyyden ja sitä kautta uhata demokratiaa (Dewey 1927, 214).

Pinar (2011, 185) on todennut teknologiaorientoituneen uusliberalistisen pedagogiikan olevan neofasismien muoto. Myöskään Nick Couldryn (2013) mielestä uusliberalismi ja demokratia eivät mahdu samaan kuvaan, vaan käsitteet ovat toisilleen vastakkaisia ja siten ilmaus uusliberaali demokratia on mahdottomuus (*oxymoron*).

KASVATUKSESSA EI OLE opetussuunnitelmien osalta Dalen teoksen ilmestymisen jälkeen muuttanut juuri mikään, ei ainakaan laaja-alaisempaan tai monipuolisempaan suuntaan. Teknis-rationaalinen kasvatustieteen jatkaa voittokulkuaan kapea-alaisena uusliberalistisena versiona, jonka kulmakivet ovat – jäl-

leen kerran – taloudellis-tekniset tehokkuusarvot. Siten Dale esitti suorastaan profeettallisen näkemyksen kotimaastaan Norjasta: “[–] [H]allitus, jonka pitäisi demokraattisessa yhteiskunnassa olla yhteisymmärryksessä kansan intressien kanssa, seisookin yhteisymmärryksessä elinkeinoelämän intressien kanssa jatkaessaan kasvatuksen teknologisen katsantokannan laajentamispyrkimyksiä” (Dale 1975, 31).

Dalen teoksen teknisen kasvatuskulttuurin kritiikki on monessa mielessä ajankohtaista. Yksi kritiikin kärki osuu Suomessakin nykyisin meneillään olevaan digihypetykseen. Dale kritisoi liian yksipuolista teknologian käyttöä, jonka taustalla hän näkee pyrkimyksen minimoida opettajan roolia oppimisessa. Yllättävää kyllä, tämä ajatus oli esillä jo 1970-luvulla, jolloin psykologisen metriikan edustaja Robert Glaser esitti kovateknologisen vaatimuksen: ”Opettaja, joka voidaan korvata koneella, pitäisi korvata” (Dale mt., 39). Vaade toki esitettiin konditionaalissa.

Vaikka *Inledning till dialektisk pedagogik* on pamphettimainen ja osittain vaikeaselkoinen, se herättää lukijassa kysymyksiä. Missä määrin kirjoittajan kritisoiman teknis-rationaalisen pedagogiikan nykyisten uusliberalististen opetussuunnitelmien kapea-alaisuuksia voi syyttää siitä, että eri puolilla maailmaa lisääntyvät tieteellisen tiedon ja tietämisen vastaisuus ja näitä näkemyksiä kannattavat populistiset liikkeet ja presidentit? Onko teknisen pedagogiikan tuorein, 60 vuotta kestänyt voitokas mutta yleissivistystä voimakkaasti kaventanut sykli syynä siihen, että yksilöllinen ja kulttuurinen tietoisuus on laskenut niin alhaiseksi, että suoranaiset valheet pääsevät hallitsemaan joidenkin ihmisten tajuntoja?

Erityisen huolestuttava tilanne on Yhdysvalloissa. Kun vuonna 1960 alkaneen kavennetun opetussuunnitelman käytön satoa niitettiin vuonna 1982 tutkimuksessa, kävi ilmi, että amerikkalaisen miehen maailmankuva oli eurooppalaisiin verrattuna 12-vuotiaan pojan tasolla. Nykyisin republikaanien kannattajista jo 59 prosenttia pitää yliopistoja haitallisina Yhdysvalloille, kun sama luku oli ennen Trum-

pin valtakautta 37 prosenttia (Koskenniemi 2020). Pinarin mukaan kriittisesti ajattelevia professoreja kohdellaan Yhdysvalloissa terroristeina.

KASVUN EDELLYTYSTEN KAVENTAMISET näyttävät inhimillisyyden typistämisinä, jotka eri aikoina on toteutettu poliittisin perustein. Jo antiikin filosofi Aristoteles kehotti ihmisiä kasvuun: ”Tule siksi mikä olet.” Sittenkin – ja erityisesti kolmen viime vuosisadan aikana – aristotelinen traditio on tuottanut ihmisen kasvua koskevaa tietoa siinä määrin laaja-alaisesti, että eri puolilla maailmaa vallitsevaa uusliberalistista opetussuunnitelmien karsimista ei voi tieteellis-pedagogisesti perustella, vaan se on rakenteellista poliittista väkivaltaa.

Koirien itseilmaisussa tärkeää häntää ei Suomessa ole saanut typistää enää vuoden 1996 jälkeen, mutta merkittävä kyllä, eri ikäisten ihmisten kasvun mahdollisuuksia rajoitetaan eri puolilla maailmaa sumeilematta poliittisilla päätöksillä. Autio (2019) kuvaa *Bildung*-tradition uusiutuvaa elinvoimaa ja toteaa, että ”uusissa postmoderneissa, kielellisissä ja kulttuurisissa yhteyksissä sen monipuolisen sivistyksen vaatimus kykenee uskottavasti – teoreettisesti ja koulutuspoliittisesti – haastamaan nykyiset käytännöt.”

Bildungia ei toistaiseksi ole missään toteutettu ideaalissa muodossaan, mutta Suomi kuuluu Singaporen ja Kanadan joidenkin provinssien mukana niihin harvoihin valtioihin, joiden laaja-alaisissa opetussuunnitelmissa on näihin päiviin asti ollut vahvoja *Bildung*-juonteita (ks. esim. Autio 2017). Niinpä meillä on käytettävissä luontaista auktoriteettia, kun ihmisen kasvun ehtoja selvitetään nyt ja tulevaisuudessa.



KAUKO KOMULAINEN
FT, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
kasvatustieteiden tiedekunta
Helsingin yliopisto

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

LÄHTEET.....

- Autio, T. (2017). Johdanto: kansainvälistyvä opetus-suunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetusuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala ja T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 17–58.
- Autio, T. (2019). Johdanto: sivistyksestä ja tiedosta kompetensseihin, osaamiseen ja taitoihin. Opetussuunnitelmateoreettinen ja –historiallinen katsaus. Teoksessa Autio, T., Hakala, L., Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajanmerkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 27–64.
- Couldry, N. (2013). *Why Voice Matters: Culture and Politics after Neoliberalism*. London: Sage.
- Dale, E. L. (1975). *Inledning till dialektisk pedagogic: Pedagogisk kritik*. Kristiansand: Civiltryckeriet.
- Dewey, J. (1927). *The Public and its Problems*. New York: Holt Publishers.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Koskenniemi, M. (2020.) Henkilökohtainen tiedonanto (24.11.2020).
- Miettinen, R. (2019). 21. vuosisadan kompetenssit. OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 3, 203–215.
- Pinar, W. F. (2011v). *The Character of Curriculum Studies: Bildung, Currere, and the Recurrent Question of the Subject*. New York: Palgrave Macmillan.
- Snellman, J. V. (1982/1840). Akateemisista opinnoista. Teoksessa J. V. Snellman. *Kootut teokset 1*. Jyväskylä: Gummerus, 161–189.
- Toiskallio, J. (1980). *Tajunta ja tradition, osa 1. J. V. Snellman ja dialektinen pedagogiikka: tutkimusohjelman perusteet*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 68.
- Toiskallio, J. (1983). *Tajunta ja traditio II. Praksiksen käsite J.V. Snellmanin pedagogiikassa: osatutkimus dialektisen pedagogiikan kehittämiseksi*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 96.



Sukella digiarkistoon

Aikuiskasvatus-tiedelevhti on digitoitu koko julkaisuhistorialtaan, vuodesta 1981 lähtien. Kaikki 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

Välineitä kriittiseen tasa-arvolukutaitoon

Johanna Kantola, Paula Koskinen Sandberg & Hanna Ylöstalo (toim.) (2020). Tasa-arvopolitiikan suunnanmuutoksia. Talouskriisistä tasa-arvon kriiseihin. Gaudeamus. 328 sivua.

TASA-ARVO ON jatkuvassa muutoksessa oleva käsite (Holli 2012, 95), jota voidaan venyttää, taivuttaa tai kutistaa erilaisiin strategisiin ja poliittisiin tarkoituseriin (Lombardo ym. 2009). Siksi tasa-arvon ja tasa-arvopolitiikan suhteen tulee olla jatkuvasti valppaana, ja siihen *Tasa-arvopolitiikan suunnanmuutoksia* tarjoaa tiedollisia välineitä. Se valottaa monipuolisesti tasa-arvopolitiikan ulottuvuuksia.

Teoksessa tarkastellaan, min-käläisiä suunnanmuutoksia tasa-arvopolitiikka on kohdannut Suomessa ja Euroopassa sekä miten muutokset ovat vaikuttaneet tasa-arvon toteutumiseen. Feministisellä tiedolla pyritään ymmärtämään niitä valtarakenteita, jotka muokkaavat meidän kaikkien sukupuolien toimintaa. Vaikka teos keskittyy naisten ja miesten väliin eroja koskevaan politiikkaan, kirjoittajilla on laaja ymmärrys aiheestaan. Tasa-arvopolitiikka sisältää kaiken keskustelun ja toiminnan, joiden kohteena on tasa-arvo sukupuolten tasa-arvoa laajempina toimintana.

Teos on eräänlainen jatkumo aiemmalle *Tasa-arvo toisin nähtynä* -teokselle (Gaudeamus 2012), joka kyseenalaisti suomalaisen tasa-arvopolitiikan kansallisen erityislaadun asettamalla sen kansainväliseen kehukseen.

PYSYVYYTTÄ JA SUUNNANMUUTOKSIA TASA-ARVOPOLITIIKASSA

Ensimmäinen osa pureutuu tasa-arvopolitiikan pysyvyyteen, jatkuvuuteen ja muutoksiin niin Euroopan unionissa kuin Suomessa. Anna Elomäki ja Johanna Kantola analysoivat työkaluja, joilla unionin tasa-arvopolitiikkaa ja jäsenmaiden tasa-arvoa koskevaa toimintaa ohjataan. Syrjinnän vastainen lainsäädäntö on unionin tasa-arvopolitiikan perusta, mutta lainvalmistelu tasa-arvodirektiivien osalta ei juurikaan ole edennyt 2010-luvulla. Sukupuolinäkökulman valtavirtaistaminen on epäonnistunut etenkin unionin talouskuripolitiikassa. Myös sukupuolten tasa-arvon edistämisen rahoitusohjelmat ovat kadonneet 2000-luvulla. Silti kirjoittajat näkevät toivoa, esimerkiksi Euroopan komission uuden puheenjohtajan Ursula von der Leyen politiikassa.

Anna Elomäen ja Hanna Ylöstalon tarkastelun keskiössä ovat politiikan taloudellistuminen ja sen vaikutukset tasa-arvopolitiikan tavoitteisiin, toimijoihin ja työkaluihin. Taloudellistumisen käsite on läheistä sukua uusliberalismille ja viittaa taloutta koskevien arvojen ja käytäntöjen leviämi-



seen kaikkeen poliittiseen päätöksentekoon ja valtion toimintaan. Suomessa talouspolitiikan sukupuolivaikutusten tutkiminen on aluillaan, ja kirjoittajat peräävät taloudellistumisen vaikutusten tunnistamista tasa-arvon edistämisen puhetapoihin, päämääriin ja toimintatapoihin. Heidän mielestään tapa, jolla feministit ja muut tasa-arvopolitiikan toimijat asemoituvat suhteessa taloudellistumiseen, voi jopa olla feminismiä kohtalonkysymyksiä.

Johanna Niemi tarkastelee tasa-arvoa oikeudellisenä periaatteena erilaisista kehityssuunnista. Näihin kuuluvat sukupuolen käsitteen monimuotoistuminen, sukupuoliroolien ja yhteiskunnallisen työnjaon kyseenalaistaminen, huomion kohdistuminen myös päätöksentekijöiden sukupuoleen, ikään ja etnisyyteen sekä sukupuoli-identiteetin, väkivallan ja seksuaalisuuden esiin ottaminen. Hän kirjoittaa myös uusista tavoista puuttua tasa-arvo-ongelmiin. Esi merkistä käyvät kansalaisaloitteet,

PALKKAEROJA PITÄÄ YLLÄ KORPORATISTISEN JÄRJESTELMÄN SUKUPUOLITTUNUT VALTA.

julkisuuden ja sosiaalisen median hyödyntäminen sekä yritysten ja yhdistysten omaehtoinen toiminta, joka koskee sukupuolisäännöksiä tai sukupuolten edustusta.

TASA-ARVO JA FEMINISMI KAMPPAILUJEN KOHTEENA

Toinen osa valottaa tasa-arvon ja feminismin merkityksistä, sisällöistä ja toiminnasta käytyjä kamppailuja. Veronika Honkasalo ja Titus Hjelm käsittelevät tasa-arvoa erojen tuottajana ja eriarvoisuuden oikeuttajana. Tutki- jat osallistuvat analyysillään sukupuolen, sukupuolten tasa-arvon ja kansallisuuden risteyksiä käsittelevään keskusteluun. Käsit- telyä Suomesta tasa-arvon mallimaana elää sitkeästi, ja sillä vedetään rajaa ”meidän” ja ”heidän” välille.

Nina Järviö tarkastelee transpolitiikkaa ja sen suhdetta tasa-arvopolitiikkaan. Hän suuntaa katseensa kansalaistoimintaan ja esittelee transtutkimuksen käsitteitä. Vuonna 2015 uudistunut tasa-arvolaki kehysti sukupuolen moninaisuuden tasa-arvopoliittiseksi kysymykseksi, kun sukupuoli-identiteetin ja sukupuolen ilmaisun vapaus saivat tilaa lainsäädännössä.

Anna Elomäki, Johanna Kantola, Anu Koivunen ja Hanna Ylöstalo kirjoittavat feministisestä toimijuudesta. Feministisen

toiminnan kenttä – valtiolliset toimijat, naisjärjestöt ja tutkijat – sekä tahojen yhteinen toiminta läheisessä suhteessa valtioon on 2010-luvulla murtunut. Samaan aikaan kentälle on tullut uusia toimijoita, jotka ovat politisoineet feminismiä ja heikentäneet valtiolista tasa-arvopolitiikkaa

Marjaana Jauhola ja Minna Lyytikäinen sukeltavat vähän tutkittuun aiheeseen, Suomen ulkosuhteiden tasa-arvopolitiikkaan kylmästä sodasta 2010-luvulle ja ankkuroivat analyysiä tiettyihin tapahtumiin, prosesseihin ja henkilöihin. He arvoitelevat aiempien tarkastelujen suuntautuneen suppean eliitin tasa-arvopoliittiseen toimintaan. Ulkosuhteiden tasa-arvonäkökulmaa analysoidessa huomiota tulisikin viedä arjen etnografiaan ja globaaleihin solidarisuuksiin.

TASA-ARVOPOLIITTIKAN KUDELMAT

Kolmas osa ilmentää tasa-arvopoliittikan kietoutumista politiikan eri osa-alueisiin ja yhteiskunnallisiin kehityskuluihin, kuten työmarkkinoiden ja hoivan tasa-arvopolitiikkaan. Paula Koskinen Sandberg analysoi sukupuolen, vallan ja korporatistisen järjestelmän roolia palkkatasa-arvossa ja tasa-arvopoliittisissa pyrkimyksissä. Palkkatasa-arvo on ollut yksi vai-

keimmin ratkaistavia työelämän tasa-arvokysymyksiä, ja kirjoittajan mukaan palkkaeroja pitää yllä korporatistisen järjestelmän sukupuolittunut valta.

Miikaeli Kylä-Laakso tutkii, miten sukupuolesta ja julkisesta sektorista on puhuttu eduskunnassa Juha Sipilän (kesk.) hallituksen kilpailukykysovimuksen yhteydessä. Kilpailukykysovimuksen tarkoitti kirjoittajan mukaan sitä, että sukupuolten tasa-arvo oli hallituksen puheenvuoroissa pääosin epälegitiimissä asemassa, puhe rajattiin pois tai se jäi korporatististen valtataisteluiden jalkoihin.

Ville Kainulainen taustoittaa työelämää ’prekarisaatiolla’, joka viittaa työntekijöiden kohtaamaan epävarmuuteen niin toimeentulosta, oikeuksista kuin tulevaisuudesta. Hän fokusoi tutkimuksessaan Palvelualojen ammattiliiton (PAM) luottamusmiehiin ja heidän toimijuutensa mahdollisuuksiin. Sopimustoiminnan siirtyminen työpaikoille on korostanut luottamusmiesten roolia tasa-arvopolitiikassa.

Olli Karsio, Lena Näre, Antero Olakivi, Liina Sointu ja Minna Zechner käsittelevät puolestaan vanhuuden vaivoja koskevaa hoiva- ja vaivapolitiikkaa intersektionaalisen tasa-arvon näkökulmasta. He osoittavat, miten näennäisesti neutraalit poliittiset päätökset ovat johtaneet moniin eriarvoi-

suuksiin esimerkiksi naisten, vähävaraisten sekä kieli- ja muiden vähemmistöjen kohdalla.

Helena Hirvonen, Iris Lehto, Laura Mankki ja Eeva Jokinen analysoivat työnjohto-oppaiden *lean*-ajattelua ja sen tapaa muokata ammatillista toimijuutta. Johtamisen filosofiaan kuuluva *lean* korostaa aineettomien tuotteiden merkitystä työssä ja työntekijöiden itseohjautuvuutta, aktiivisuutta ja vastuuta. Kriittinen tutkimus on tervetullut näkökulma konsulttikirjallisuuteen vahvasti nojaavassa työelämän kehittämispuheessa. Ammatillinen toimijuus irtoaa oppaissa niin sukupuolesta, ammatillisesta asemasta kuin muista työntekijöihin kietoutuvista eroistakin.

Päätösluvussa Johanna Kantola, Paula Koskinen Sandberg ja Hanna Ylöstalo kiteyttävät kirjan tarjoaman tiedon osaksi kriittisen tasa-arvolukutaidon rakentamis-

ta. Sen läpi voidaan tarkastella niin arkista kuin virallista puhetta sukupuolten tasa-arvosta.

MONIULOTTEINEN TEOS


Yhden moitteen annan, ja se kohdistuu viitekäytäntöön: loppuviitteet tekevät tutkimuskirjallisuuden seuraamisesta työlästä. Teksti toki juoksee jouhevasti, kun viitteet eivät katkaise lukemista, mutta lukijan on vaikea hahmottaa, minkä lähteen varassa kirjoittajat argumentoivat. Parempi vaihtoehto olisivat vaikkapa alaviitteet.

Tasa-arvopolitiikalla on lukuisia ulottuvuuksia, ja teoksessa niitä lähestytään monipuolisesti. Kirjoittajat toteavat, että aiheesta on mahdotonta luoda tyhjentävää kuvaa, mutta kasvatustieteilijänä odottaisin, että suomalaista yhteiskuntaa keskeisesti lävistävä koulutus olisi saanut teoksessa sijaa.

Vaikka luvut ovat hieman epätasaisia, teos ansaitsee kiitoksen aiheiltaan laaja-alaisesta esityksestä, jossa tasa-arvopolitiikkaa ja sen muutoksia lähestytään kuluneiden viime vuosikymmenten perspektiivissä. *Tasa-arvopolitiikan suunnanmuutoksia* antaa välineitä ja näkökulmia tasa-arvokysymyksistä käytävän keskustelun jäsentämiseen ja luo perustaa tulevalle tutkimukselle eriarvoisuuksien tunnistamiseen ja tasa-arvopolitiikan analysointiin. Se sopii kenelle tahansa tasa-arvokysymyksistä kiinnostuneelle, sillä käsitteet avataan pääosin hyvin. Toivottavasti kirja löytää tiensä yhteiskunta- ja kasvatustieteen alan opetussuunnitelmiin.

ANNE LAIHO

KT, dosentti, yliopistonlehtori
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-3147-9486>

LÄHTEET.....

- Holli, A. M. (2012). Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimiseen. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen, & M. Saari (toim.) *Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Helsinki: Gaudeamus, 73–96.
- Lombardo, E., Meier, P. & Verloo, M. (2009). Stretching and Bending Gender Equality: A Discursive Politics Approach. Teoksessa E. Lombardo, P. Meier & M. Verloo (toim.) *The Discursive Politics of Gender Equality. Stretching, Bending and Policymaking*. London & New York: Routledge, 1–18.

Korkeakoulutuksen haasteet näkyviksi

Jani Ursin & Reetta Muhonen (toim.) (2020). Tuntematon korkeakoulutus. Suomen kasvatustieteellinen seura. 250 sivua.

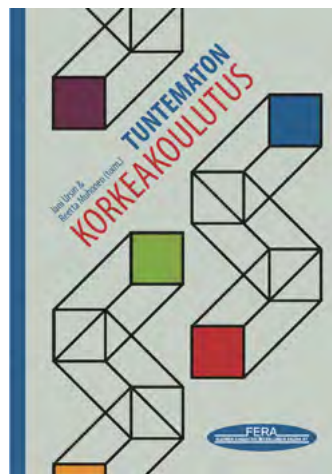
KORKEAKOULUTUSTA TUTKITAAN paljon, mutta laajalla tutkimusalueella on yhä tutkimatonta maastoa. *Tuntematon korkeakoulutus* kokoaa yhteen yhdeksän artikkelia, joissa tarkennetaan erityisesti kahteen teemaan: korkeakoulutuksen kansainvälistymiseen ja opiskelijavalintojen haasteisiin. Temaattiset valinnat ovat varsin ajankohtaisia ja tuovat tuoreita näkökulmia käynnissä olevaan korkeakoulu- ja tiedepoliittiseen keskusteluun. Samalla teemat nostavat lukijan pohdittavaksi koulutukselliseen tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen kiinnittyviä laajempia näkökulmia.

Ensimmäisessä johdantoluvussa kirjan toimittajat, korkeakoulututkijat Reetta Muhonen ja Jani Ursin johdattelevat lukijat teemoihin ja lähtökohtiin. Toisessa johdantoluvussa akateemikko, emeritusprofessori Ilkka Niiniluoto pohtii yliopistolaitoksen merkitystä kansakunnan rakentamisessa. Turun Akatemian perustamisesta aina nykyhetken ulottuva tarkastelu on ylistyspuhe sivistykselle. Akateemikko luottaa myös koulutuksen tuottaman sivistyksen ja osaamisen voimaan maailmanlaajuisten uhkien, kuten ahdasmielisen nationalismin ja ilmastonmuutoksen, torjumisessa.

KANSAINVÄLISTYMISEN SUDENKUOPAT

Kansainvälistymisen pääteema kattaa kolme lukua, joissa aihetta pohditaan korkeakoulujen, henkilökunnan ja opiskelijoiden näkökulmista. Jenny J. Leen mukaan Suomi on luisumassa Yhdysvaltain tielle, mistä kertovat lisääntynyt yksityistäminen ja nouseva nationalismi. Hän arvostelee erityisesti Suomen linjaa peräiä lukuvuosimaksuja unionimaiden ulkopuolisilta opiskelijoilta, sillä käytäntö lisää jakoa ”meihin ja ulkopuolisiin”, ja vaarana on maksullisuuden laajeneminen muihinkin ryhmiin. Yhdysvallat varoittavana esimerkkinä havahduttaa, onhan tilanne huolestuttava laajemmin koko kansakunnan ja demokratian suhteen.

Antero Puhakka ja Juhani Raupuro tuovat esiin sen, miten kansainvälinen liikkuvuus nähdään itsestään selvästi tieteen ja tutkimuksen laadun lisääjänä. Tieteen tekijöiltä odotetaan kansainvälistä yhteistyötä, ja osallistumattomuutta pidetään poikkeavana ja epänormaalina. Kansainvälinen kokemus on usein uralla etenemistä helpottavaa pääomaa, ainakin mielikuvis- sa. Samalla liikkuvuuteen sisältyvät riskit jäävät yksittäisen, usein määraaikaisen työntekijän ja tämän perheen kannettaviksi. Kirjoittajat



toivovatkin yliopistoilta nykyistä enemmän vastuuta liikkuvuuteen sisältyvistä riskeistä. Yksi keino on työsuhteiden pidentäminen ja va- kiinnuttaminen.

Kansainvälisten opiskelijoiden määrän lisääntyessä on tarpeen pohtia kielikysymystä. Taina Saarinen, Heidi Vaarala, Erja Kyckling ja Eeva-Leena Haapakangas käsittelevät kielten – erityisesti suomen, ruotsin ja englannin – merkitystä korkeakoulutuksessa ja näiden merkitysten kautta rakentuvaa ymmärrystä kansainvälisistä opiskelijoista. Korkeakoulutuksen kansainvälistymistavoitteissa on alettu painottaa kansainvälisten opiskelijoiden mahdollisuuksia työllistyä Suomessa, mutta kansainvälistymisen ihanteet ja arjen todellisuus ovat kaukana toisistaan. Opinnoissa pärjää englannilla, mutta työmarkkinoilla vaaditaan suomen taitoa. On syytä pohtia, voisimmeko me yliopistolaiset tarjota nykyistä enemmän mahdollisuuksia kansainvälisille opiskelijoille ja kollegoille suomenkieliseen keskusteluun.

ALAN VAIHTAMINEN TAI TYÖSSÄKÄYNTI OPINTOJEN AIKANA VOI PARANTAA URAKEHITYSTÄ.

OPISKELIJAVAIHTAMINEN UUDISTUKSESTA KRIITTISESTI

Teoksen toinen puolikas keskittyy opiskelijavaihtojen haasteisiin. Sakari Aholan mukaan valintauudistusten tavoitteet jäävät usein toteutumatta, koska tutkimustieto välittyy koulutuspoliittiseen päätöksentekoon puutteellisesti. Monien opiskelijavaihtoa koskevien uudistusten vaikutukset ilmenevät vasta aikojen myötä. Ahola osoittaa ensikertalaiskiintiön vähäisen vaikutuksen koulutukseen siirtymisen nopeuttajana ja pohdii todistusvalinnan merkitystä tasa-arvon kannalta: sen on esimerkiksi uumoiltu suosivan erityisesti koulutettujen perheiden jälkeläisiä.

Tuoreessa tutkimuksessa (Heiskala, Erola & Kilpi-Jakonen 2020) taas väitetään todistusvalinnan päinvastoin lisäävän tasa-arvoa ja valintakokeiden tuottavan koulutuksen ylisukupolvista periytymistä. Hakijat ovat moninainen joukko perhetaustaltaan, iältään ja elämäntilanteeltaan, ja valintakoe voi tarjota esimerkiksi aikuiselle hakijalle tai ei-ylioppilaille aidosti ”toisen mahdollisuuden”. Siksi erilaisten reittien mahdollistaminen tulevaisuudessakin on tärkeää.

Heli I. Koskinen tarkastelee sosiaalisen median tuottamaa kuvaa eläinlääkärikoulutuk-

seen hakeutumisesta. Hän havaitsi, että keskustelupalstoille kirjoittaneet pitivät yllä myyttiä yliopistokoulutuksesta vain ylioppilaiden opinahjona; monet eläinlääkärikoulutukseen päässeet korostivat lukion ja yliopilastodistuksen merkitystä koulutukseen pyrittäessä. Ammattikoulutusta vähäteltiin, suorastaan halveksittiin. Ammatillista väylää korkeakoulutukseen edenneiden määrä on kuitenkin lisääntynyt, vaikka ei-ylioppilaiden sisäänpääsymahdollisuudet erityisesti yliopistoihin ovat edelleen vähäiset.

Sosiaalisen median tuottama diskurssi siitä, miten hankalaa ammatillisella tutkinnolla on päästä opiskelemaan yhdelle yliopistokentän valikoivimmista koulutusaloista vastaa yllättävän hyvin todellisuutta. Opetushallinnon tilastojen mukaan vuonna 2020 eläinlääketieteelliseen hake-neista ammatillisen toisen asteen tutkinnon suorittaneista yksikään ei tullut valituksi.

Pitkät opiskeluaikat ovat hitaan opintoihin siirtymisen ohella suomalaisen koulutuspolitiikan kesto-ongelmia. Päivi Vuorinen-Lampila kuvaa, miten monimuotoinen ilmiö opintojen pitkittyminen on. Suomalaiseen hyvinvointivaltiomalliin kuuluvassa universaaliregimissä opiskeluvuodet itsessään ovat tärkeä vaihe nuoren kehitykses-

sä, ja lukuvuosimaksuton koulutus sekä opintososiaaliset etuudet mahdollistavat pitkät opiskeluaikat. Korkeakouluopiskelijat myös usein käyvät töissä opintojensa aikana, minkä on todettu edistävän siirtymistä työelämään opintojen jälkeen. Koulutuspoliittisessa keskustelussa haitallisena näyttäytyvät asiat eivät siten suinkaan aina ole haitallisia yksilölle. Alan vaihtaminen tai työssäkäynti opintojen aikana voi päinvastoin parantaa opintoihin sitoutumista ja valmistumisen jälkeistä urakehitystä.

Arto Jauhiainen vetää lopuksi oivallisesti yhteen artikkeleiden teemat. Yhteenveto on erityisen tärkeä, koska artikkelit jäävät toisistaan hieman irrallisiksi ja ovat tasoltaan vaihtelevia. Tekstit ovat myös rakenteiltaan ja jäsentelyiltään varsin erilaisia: joissakin on tiivistelmä, toiset alkavat suoraan johdantoluvusta. Vaikka useimmat artikkelit ovat viimeisteltyjä ja helppolukuisia, joukossa on muutama teksti, jonka keskeisen sanoman selville saaminen vaatii lukijalta huomattavaa pinnistelyä. Kirjan toimittajat ja loppulu-vun kirjoittaja tekevät ansiokasta työtä tiivistäessään artikkelien näkökulmat ja nivoessaan ne pääteemaan, tuntemattomaan korkeakoulutukseen.


Korkeakoulututkimuksella on yhteiskunnallista merkitystä. Sen avulla voidaan tehdä näkyväksi

sellaisia tekijöitä ja rakenteita, jotka asettavat yksilöt eriarvoiseen asemaan koulutusmahdollisuuksien suhteen. Poliittisten päättäjien vastuulle jää viime kädessä

se, miten tutkimustietoa aiheesta hyödynnetään. Suosittelen kirjaa kaikille korkeakoulutuksesta kiinnostuneille, mutta aivan erityisesti koulutuspoliittisille päättäjille.

HANNA NORI

KT, yliopistotutkija
kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-6612-9830>

LÄHTEET

Heiskala, L., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. (2020). Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland. *European Sociological Review*, 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>.

Tutkimus vaatii vapautta

Esa Väliaverronen & Kai Ekholm (toim.) (2020). *Tieteen vapaus ja tutkijan sananvapaus*. Vastapaino. 360 sivua.

VAIKKA TIETEEN vapaus ja tutkijan sananvapaus kytkeytyvätkin käytännössä usein toisiinsa, ne ansaitsevat kumpikin omat tarkastelunsa. Vapaus on tieteen elinehto. Se kuuluu tieteen olemuksen. Tiede syntyi ja pääsi kehittymään Euroopassa vasta, kun kirkko dogmeineen vapauden tukahduttajana menetti valtaansa.

Toki nykyäänkin esimerkiksi kansallisella tasolla tieteen vapautta rajoittavat ja uhkaavat niin poliittiset kuin taloudelliset tekijät. Tiedeyhteisö saa olla jatkuvasti varuillaan puolustaakseen tieteen vapautta, mikä näyttäytyy myös poliittisena kysymyksenä. Päätöksentekijöiden intohimot leimahtavat näkyville keskusteltaessa, mitä tutkimusta kannattaa rahoittaa ja

mihin tarpeeseen tutkimusta tulisi tehdä.

Niin ajankohtaisia teemoja kuin hiukan historiaakin luotaava *Tieteen vapaus ja tutkijan sananvapaus* on kirjoitettu 17 tutkijan voimin, joista monet tunnetaan tieteen puolustajina ja huuhaan vastustajina julkisista puheenvuoroistaankin. Kirja koostuu 12 artikkelista, joista osa on empiirisiä tutkimuksia ja osa teoreettisia jäsentelyjä. Mukana on kaksi historiallista tarkastelua.

KUKA PUOLUSTAISII VAPAUTTA?

Tutkijan sananvapaus on ollut 2000-luvulla uhattuna erityisesti autoritaarisesti johdetuissa maissa. Kirjan toimittajat ovat koonneet johdantolukuun muutaman kuvauksen tutkijoiden vaienta-



misesta ja tieteen sensuurista Yhdysvalloissa, Kiinassa, Tšekin tasavallassa ja Unkarissa. Kun tiede ja tieteenharjoittaminen ovat muuttuneet yhä enemmän projektiluonteiseksi, tutkijoiden on vaikeampi puolustaa tieteen vapautta.

On todennäköistä, että mitä epävarmempi tutkijan asema on, sitä helpompi häneen on vaikuttaa poliittisella tai taloudellisella ohjauksella. Tieteen vapauden

NIIN YLEVÄLTÄ KUIN TIETEEN VAPAAUS KUULOSTAAKIN, SE VOI VAATIA UHRAUTUMISTA.

puolustaminen edellyttää vapauden takaavia käytäntöjä ja mekanismeja mutta myös toimijoita. Niin ylevältä kuin tieteen vapaus kuulostaakin, se voi elävässä elämässä vaatia uhrautumista. Tutkijakin on lopulta vain elantonsa kanssa kamppaileva ja itseään hankaluuksilta suojeleva palkan-saaja.

Vapaalla tieteellä on toki kannattajia, mutta tietynlaisissa oloissa vapauden uhkaajia vastaan nouseminen on vaikeaa.

MONENSUUNTAINEN KONTROLLI

Yksi kirjan artikkeleista onkin tutkimus siitä, miten ”tutkijat vaikenavat itsesuojeluvaikeiden perusteella”. Sen aineistona on tiedonjulkistamisen neuvottelukunnan vuonna 2017 keräämä kyselyaineisto, jossa tutkijat kertovat kokemuksistaan tieteen vapauden ja sananvapauden rajoittamisesta. Osa rajoittavasta kontrollista suuntautuu ”ylhäältä alas”, osa puolestaan ”alhaalta ylös”. Osa kontrollista on horisontaalista.

Vaientamiskokemukset jakautuvat neljään pääluokkaan: 1) poliittiseen ja talouden ohjaukseen, 2) organisaation ohjaukseen, 3) tutkijoiden keskinäiseen kontrolliin ja 4) yksityishenkilöiden tai yhteisöjen tutkijoihin kohdentamiin vaientamispyrkimyksiin.

Kaikista näistä ohjauksen ja kontrollin muodoista kyselyyn vastanneilla tutkijoilla on erittäin huolestuttavia kokemuksia. Sosiaalisen median aikakaudella ”alhaalta ylöspäin” tuleva kontrolli eli yksityishenkilöiden aggressiiviset yritykset tutkijoiden vaientamiseksi ovat lisääntyneet.

Tutkimus antaa viitteitä myös siitä, että kyse ei ole vain yksittäisten kansalaisten äkkipikaisista reaktioista, vaan tietoisesti organisoitua toiminnasta tutkijoiden vaientamiseksi. Erityisesti naistutkimus, rasismitutkimus, ympäristötutkimus ja energiapolitiikka sivuavat tutkimukset saavat aikaan vaientamisyrityksiä.

Kyselyyn osallistuneet tutkijat pitävät taloudellista ja poliittista ohjausta kuitenkin vakavimpana tieteen vapauten puuttumisen muotona. Vapauten puututaan useiden vaikutusmekanismien kautta: 1) tutkimusrahoituksen painopisteitä määritellään niin, että niiden avulla tutkimusta voidaan ohjata paremmin palvelemaan yritysten tuotekehityksen intressejä tai hallituksen ja ministeriöiden poliittisia tavoitteita, 2) tutkimuksen rahoittajat pyrkivät poistamaan tutkimustulosten raportoinnista epäsovivia pitämiään tuloksia, näkökulmia tai näkemyksiä, 3) tutkija sensuroi julkisessa keskustelussa itse omia kriittisiä kommenttejaan, jotta ei vaarantaisi asemaansa tai tulevia mahdollisuuksia.

SUOMALAINEN ESIMERKKI VAIENTAMISESTA

Tutkimustulosten kiistäminen, tuulesta temmattujen ”vaihtoehtoisten faktojen” esittäminen tasavertaisina näkemyksinä tieteelliseen näyttöön perustuvien käsitysten kanssa, tutkijoiden uhkailu ja vainoaminen sekä suoranainen tiedevastaisuus ovat 2010-luvulla saaneet näkyvyyttä ja voimaa autoritaarisen populismin vahvistumisen myötä. Mutta ei ”ylhäältä alas” suuntautuva rajoittaminen ole tuntematonta Suomessakaan.

Yksi esimerkki tutkijoiden vaientamiseen tähtäävästä poliittisesta ohjauksesta on Valtion teknillisen tutkimuskeskuksen (VTT) skandaali vuonna 2010. Laitoksen johto käytännössä määräsi, mitä tutkijat saivat julkisuudessa esittää ja argumentoida esimerkiksi turpeenkäytöstä, ydinvoimasta ja biopolttonesteistä. Tutkijoita kieltettiin niin kirjoittamasta *Helsingin Sanomien* mielipideosastolle kuin esiintymästä asiantuntijoina eduskunnan valiokuntien kuulemisissa.

Entinen VTT:n tutkija Janne I. Hukkinen selvittää tapausta artikkelissaan, joka paljastaa karmaisevalla tavalla tutkijan poliittisen painostuksen ja suun tukkumisen nyky-Suomessa. Eduskunnan oikeusasiamies antoi laitoksen johdolle huomautuksen tutkijoiden sananvapauden loukkaamisesta ja linjasi, että laitoksen tutkijoilla

USEIN RAHOITTAJA TIETÄÄ ETUKÄTEEN, MITÄ TULOKSIA TUTKIMUKSELTA HALUTAAN.

on perustuslaissa turvattu tieteen ja tutkimuksen vapaus. Hukkinen tähdentää, että tutkijan sananvapaus on otettava tiedepolitiikassa vakavasti esiin.

YKSILÖT JA KÄYTÄNNÖT VAPAUDEN PUOLUSTAJINA

Esa Väliiverrosen luku tieteen vapauden ja tutkijoiden sananvapauden yhteiskunnallisesta merkityksestä avaa monipuolisesti tieteen vapauden problematiikkaa. Tieteen vapauden ytimessä on tiedeyhteisön autonomia suhteessa tutkimusaiheiden valintaan ja tutkimusten arviointiin. Artikkelissa käsitellään tieteen vapautta ja sen uhkia monelta kantilta. Väliverrosen kannustaa akateemisia yhteisöjä omaksumaan aktiivisemman yhteiskunnallisen roolin vaiennettujen tutkijoiden ja tieteen julkisuuden puolustajina.

Samuli Reijula ja Petri Ylikoski tarkastelevat tieteellisen tiedon tuottamista ja tutkijan vapautta institutionaalisen tietoteorian kehityksessä. Tarkastelukulmana ovat institutionaaliset järjestelyt ja tutkimuksen sosiaaliset käytännöt, joiden varassa tieteellistä tietoa tuotetaan. Miten institutionaaliset olot olisi järjevintä järjestää, jotta tiedon tuotanto olisi sekä tehokasta että luotettavaa?

Reijulan ja Ylikosken varsin analyttinen tarkastelu institutionaalisisesta näkökulmasta nostaa

esiin useita kiinnostavia ilmiöitä, muun muassa lääketieteen piirissä harjoitettavaa julkaisusuunnittelua sekä tutkijoiden välisen kilpailun vaikutusta niin kutsuttuun julkaisuvinoumaan.

ENNALTA ARVAAMATON PERUSTUTKIMUS

Kari Enqvist puolustaa artikkelissaan perustutkimusta, joka on itseohjautuvana usein päämäärätöntä. Juuri perustutkimuksen tuottamien tulosten periaatteellinen ennakoimattomuus on vapauden vahvin peruste. Asiastaan parhaiten perillä oleva tiedeyhteisö tiedostaa, mikä on tieteellisesti kiinnostavaa ja mitä kannattaa tutkia, muttei suinkaan voi etukäteen tietää, mitä tutkimus tulee löytäneeksi ja mihin tulokset johtavat.

Enqvist käsittelee tieteen vapautta ja ennakoimattomuutta esimerkkien – sähkön, paperin, internetin keksimisen – kautta. Vuoden 2010 yliopistolaki uusine johtamisjärjestelmineen ei lupaa hyvää itseohjautuvalle tieteelle. Enqvist varoittaa, että 2000-luvulla on merkkejä siitä, että ”elinkeinoelämä haluaisi ulkoistaa omat tutkimustarpeensa yhteiskunnan maksettaviksi ja muuttaa yliopistot tuotekehitysosastoikseen” (s. 60). Välittömien taloudellisten hyötyjen tavoitteluun yhdistyy ymmärtämättömyys humanistisesta sivistysprojektista.

Samaan tapaan Juha Tuunanen, Reijo Miettinen ja Terhi Esko päätyvät snellmanilaista yliopistokäsitystä puolustaessaan näkemykseen, että tutkimuksen vaikuttavuuden seuraaminen indikaattoreiden avulla muodostuu osaksi poliittista kontrollia, joka on omiaan johtamaan yliopistojen ja valtionvallan välillä epäluottamuksen kulttuuriin.

Vapaa tutkimus ei ennalta tiedä, mitä löytää. Usein rahoittaja tietää etukäteen, mitä tuloksia haluaa tutkimuksen tuottavan.

YLIOPISTOLAITOKSEN MUUTOS 2010-LUVULLA

Uuden yliopistolain vaikutuksista tieteen vapautteen kirjoittavat yksityiskohtaisemmin Veera Kaleva ja Hanna Kuusela. Muutos on osa pidemmällä aikavälillä omaksuttua ajattelumallia, jossa yliopistot nähdään osana valtiollista innovaatiojärjestelmää. Innovaatiojärjestelmässä yliopistot palvelevat yhä vahvemmin kansallista kilpailukykyä, elinkeinoelämän tarpeita ja teknologian kehittämistä.

Tutkimuksen ja julkaisemisen vapaus, eli mitä tutkii ja missä julkaisee, on suhteellista oloissa, joissa niin yliopistot kuin yksittäiset tutkijatkin kilpailevat entistä kovemmin keskenään. Mitä kannattaa tutkia ja missä julkaista, kun haluaa kerätä meriittejä ja pelimerkkejä, ovat entistä tärkeämpiä

valintoja. Kysymys näiden valintojen vapaudesta on myös kysymys tieteen vapaudesta.

Oili-Helena Ylijoki tarkastelee tutkijan asemaa ja tutkimuksen vapautta suhteessa siihen, millä markkinoilla tutkimusta tehdään. Akateemisten markkinoiden lisäksi hän erottelee yritysmarkkinat, politiikkamarkkinat, professionmarkkinat ja julkiset markkinat. Markkinat eroavat toisistaan muun muassa rahoituspuolelta suhteen, ja kullakin markkinalla on erityinen toimintalogiikka. Tutkimuksen vapaus on kontekstisidonnaista ja suhteellista. Tutkijan identiteetin kannalta on olennaista, millä markkinoilla hän enimmäkseen toimii. Myös sitoutuminen tutkimuksen vapauden puolustamiseen kehkeytyy eri markkinoilla varsin erilaiseksi.

ONKO TIEEEN VAPAAUS LISÄÄNTYNYT?

Kirjan historiallisesta osuudesta vastaa Hannu Riikonen kahdella artikkelillaan, joiden yhteinen pituus on noin 80 sivua. Ensimmäinen käsittelee tieteen vapautta ja riippumattomuutta aina antiikin ajoista 1800-luvulle. Pimeä keskiaikanaan ei ollut pelkkää pysähtyneisyyden aikaa, vaikka kirkolliset auktoriteetit pitkälti määrittelivätkin, mitä esimerkiksi yliopistoissa sai tutkia, opettaa ja lukea.

Esimerkiksi Turun akatemiasa tutkimuksen ei tullut 1600-luvulla esittää mitään uutta, koska totuudet löytyivät Raamatusta ja Aristoteles oli jo sanonut kaiken tähdellisen. Niihin ei voinut lisä-

tä mitään uutta olematta väärässä. Riikosen mukaan on vaikea osoittaa, miten paljon tieteen vapaus on lisääntynyt tai vähentynyt, joskaan kirkon kaltaista auktoriteettia ankarine sanktio-oikeuksineen ei enää ole olemassa. Läpi tieteen historian näkyy kaiken uuden vastustaminen. Syyt uuden vastustamiseen ovat olleet osittain ideologisia, osittain tieteen sisäiseen keskusteluun liittyviä. Ideologisesti on puolustettu vakiintuneita valta-asetelmia ja arvostuksia. Toisaalta uudet teoriat ja tulokset on testattu tiedeyhteisöjen piirissä.

Riikosen toinen artikkeli tarkastelee väitöskirjojen hylkäämisiä. Maailmalta tunnetuista hylkäämistapauksista Riikonen kuvaa Johann Wolfgang von Goethen, Walter Benjaminin ja Mihail Bahtinin väittely-yritykset. Oikeusmurhiksikin tulkittavat hylkäämiset ovat joskus johtaneet myös Suomessa traagisiin seurauksiin, mutta kaiken kaikkiaan Riikosen kirjaamista tapauksista on myös hauska lukea. Hylättyjen väittelijöiden joukossa on varsinaisia persoonallisuksia.

Tapaukset ovat osaltaan osoitus tieteen vapauden rajoista, kun harhaoppisina tai liian arkaluontoisina pidetyistä aiheista tehtyjä tutkimuksia on hylätty. Taustalla ovat olleet myös paradigmat ja ideologiat sekä myös moraaliset, uskonnolliset ja poliittiset syyt. Ja tietenkin syynä on voinut olla myös se, että väitöskirja on ollut yksinkertaisesti niin huono, ettei sitä ole voinut hyväksyä. Tuorein hylkäämistapaus on vuodelta 2012.

VAPAAUS JA VIISAUS

Kirja on moniaineellinen ja sisältää monia mielenkiintoisia tarkasteluja ja erittelyjä. Yliopistoihmiset ja tukijat löytävät siitä paljon kiinnostavaa analyysiä. Artikkelit ovat sinänsä hyviä ja laadukkaita, mutta kokonaisuutta vaivaa monista artikkelikokoelmista tuttu ongelma. Kirjan luettuaan jää kaipaamaan tieteen vapaudesta ja tutkijan sananvapaudesta systemaattista esitystä, jossa nyt esitellyt näkökulmat ja tarkastelut olisi saatettu järjestelmällisempään muotoon. Kirjan artikkeleita voi toki lukea yksitellen ja saada niistä runsaasti tietoa ja näkemystä ajatteluunsa.

Veera Kaleva ja Hanna Kuusela muotoilevat yhden ydinajatuksen kirjoittamalla, että hyvä tutkimus vaatii vapautta, ja tieteen vapaus edellyttää demokraattista johtamisjärjestelmää elinkeinoelämän tai poliitikkojen edunvalvonnan sijaan. Tämä ei täysin toteudu Suomen yliopistoissa. Yliopistoja ollaan kirjoittajien mukaan alistamassa ”lyhytnäköisten intressien toimeenpanolaitoksiksi”. ”Kun tieteen tekeminen kääntyy innovaatiopöhinäksi [--], tiede menettää myös osan kyvystään kysyä monipuolisesti kiinnostavia kysymyksiä ja muuttaa maailmaa. Viisaiden ja kulloinkin tarpeellisten kysymysten kysyminen on taito, jonka osaavat parhaiten kunkin alan asiantuntijat.” (s. 258.)

HEIKKI SILVENNOINEN
VTI, professori
kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Siirtymäkoneiston kriittinen luenta

Kristiina Brunila & Lisbeth Lundahl (toim.) (2020). Youth on the Move. Tendencies and Tensions in Youth Policies and Practices. Helsinki University Press. 200 sivua.

NUORTEN SIIRTYMÄT koulutusjärjestelmän sisällä ja koulutuksesta työelämään ovat nuorisopolitiikan keskeisiä huomion kohteita, ovat olleet jo pitkään. Kouluttamattomat ja työelämään kiinnittymättömät nuoret nähdään yhteiskunnallisena ongelmana, johon on vastattava esimerkiksi ohjauksin, sanktioin, houkuttimin, ohjelmin, horisontaalisin strategioin, yksilövalmennuksin ja moniammatillisin työottein.

Koulutuksen ja työelämän ulkopuolisuus nähdään enenevässä määrin syrjäytymisenä. Tämä ilmiö rakentaa periaatteellisen yhteyden niin nuorisopolitiikan ja koulutuspolitiikan kuin nuorisotutkimuksen ja kriittisen koulutustutkimuksen välille.

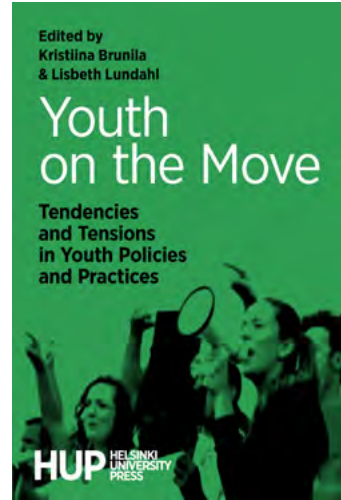
POLITIIKKATOIMIEN LÄPIVALAISU

Kahden professorin, Kristiina Brunilan ja Lisbeth Lundahlin, kokoama teos yhdistää samoihin kansiin koulutuspolitiikan ja sen käytäntöjen tutkimuksen, nuorisotutkimuksen ja koulutus sosiologian näkökulmia. Tutkimusten aineistoa on kerätty Suomesta, Ruotsista, Islannista ja Englannista. Artikkelikokoelma tarkastelee kriittisesti siirtymiin liittyvien politiikkatoimien ja käytäntöjen kokonaisuutta, siirtymäkoneis-

toa. Siirtymiä koskevaa nuorisopolitiikkaa voi tarkastella nuoriin kohdistuvana hallinnointina, jossa yksilön oletetaan omaksuvan erilaisia minän tekniikoita.

Tekstit läpivalaisevat politiikkatoimia, niitä perustelevia diskursseja ja niitä käytäntöjä, joita nuoriin kohdistetaan. Artikkelit purkavat eri tavoin siirtymien yksilöä vastuuttavaa lähtökohtaa ja siihen liittyvää huomion kiinnittämistä psykologisiin prosesseihin ja valmiuksiin, instrumentalismin ja koulutuksen käytäntöjen unohtamista. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tätä on kutsuttu dekontekstualismiksi. Erityisesti teoksen toimittajat tuovat esille sitä nuorisotutkimuksellista lähtökohtaa, että olennaista siirtymäkoneen toiminnan ymmärtämiseksi on tarkastella nuorten itsensä käsityksiä ja asenteita sen lisäksi, että tarkastellaan politiikkatoimia.

Teoksen ansiona voi pitää sen silloittavaa luonnetta ja tapaa yhdistää nuorisotutkimuksen näkökulmaa koulutuksen kriittiseen tarkasteluun. Teos on ankkuroitu teoreettisesti perusteltuun käsitykseen niistä tieto- ja valtarakenteista, jotka vastuuttavat yksilöä, lisäävät paineita kehittää itsetuntoa ja tuottavat dekontekstualismia. Monille, mutta ei kaikille, teoksen artikkeleille keskeisenä viitekohtana on filosofi Michel Foucault. Kuten



monille kriittisille tutkimuksille on tyyppistä, teos on kiinnostuneempi kritisoimaan vallitsevaa kuin tarjoamaan sille vaihtoehtoisia käytännön toteutusmalleja.

SIIRTYMÄKONEISTON PURKAMINEN

Teos koostuu kahdeksasta artikkelista, päätössanoista ja johdannosta. Ilahduttavasti teokseen on haluttu artikkeleita, joiden teoreettiset, metodologiset ja käsitteelliset lähtökohdat poikkeavat toisistaan. Kaksi artikkelia hyödyntää kvantitatiivista dataa ja edustaa perinteistä koulutussosiologian lähestymistapaa. Niissä osoitetaan vanhempien taustojen, kuten koulutustason, vaikuttavan heidän lastensa koulutukseen ja työllistymiseen. Muut tekstit ovat laadullisia ja hyödyntävät joko nuorten haastatteluja, etnografiaa tai koulutuspoliittisten dokumenttien diskursiivista luenta. Vaikka teos itsessään on jo laaja, jäin kaipaamaan taideperusteisia

TEOKSEN ANSIO ON HALUSSA RAKENTAA SILTOJA ERI TUTKIMUSPERINTEIDEN VÄLILLE.

menetelmiä tai otetta, jossa nuorilla itsellään on osallisuutta tutkimuksen toteutukseen.

Artikkelikokoelman ala on la-vea, samoin näkökulma tarkasteltuun ilmiöön. Kokoomateoksille tyypilliseen tapaan artikkeleiden välillä on vaihtelua, ja ajoittain lukija joutuu erinomaisesti ajatellusta ja kirjoitetusta johdannosta huolimatta kampailemaan nähdäkseen eri tekstejä yhdistävät tematiikat.

Itse hahmotan kirjan tehtäväksi osoittaa eritasoisten ilmiöiden välisiä suhteita. Yhtäältä tarkastellaan koulutusjärjestelmää kokonaisuutena ja osoitetaan, että se uusintaa yhteiskunnassa olevia eriarvoisia rakenteita. Käytännössä koulutusjärjestelmän ja yhteiskunnallisen mallitarinan näkökulmasta poikkeavaa koulutuspolkua kulkevat määrittyvät sinne muiden kuin henkilökohtaisten ominaisuuksiensa mukaan, sillä koulutus ei pura taustan vaikutusta. Tämä tietysti on tuttua koulutussosiologiansa lukeneille.

Kirjan arvo on kuitenkin sen pyrkimyksessä holistiseen otteeseen. Kun on osoitettu koulutusjärjestelmän tuottavan epäoikeudenmukaisuutta, voidaan tarkastella erilaisia pyrkimyksiä hallinnoida nuorten kouluttautumattomuutta tai sijoittumattomuutta työelämään. Hallinnointi tapahtuu erilaisen eetosten kautta ja kohdentuu yksilöön samalla tuottaen poliittisia rakenteita. Näiden ohella kirjassa tarkastellaan, miten nuoret itse

neuvottelevat suhdettaan niin koulutusjärjestelmään ja vallitseviin eetoksiin kuin sitä, miten he suhtautuvat heihin kohdennettuihin toimiin.

Arvokkainta onkin se, miten teos pyrkii yhdistämään eri näkökulmat ja näin tehdessään riisuu neutraaliuden, välineellisyuden ja hyvien tarkoitusten peitteen siirtymäkoneen yltä. Se erittelee laajoja makrotason prosesseja, koulutusjärjestelmää, erilaisia hallinnan tekniikoita ja sitä, miten nämä kaikki näyttäytyvät nuorille, joiden on asettava osaksi heihin kohdistuvaa hallintoa. Kirja työstää kysymystä nuorten toimijuuden ja heihin kohdistuvan makrotason hallinnon välisestä suhteesta tavalla, joka ei typistä monimutkaisia kysymyksiä yksinkertaisiksi vastauksiksi.

NYKYISYYDEN KYSYMINEN

Onnistuneimpana tekstinä pidän Kristiina Brunilan, Katariina Mertasen ja Sari Mononen Batista-Costan artikkelia *"Economic Worries – Therapeutic Solutions?"*. Kirjoittajat yhdistävät kiinnostavalla tavalla toisiinsa kolmen eri tutkimuksen reflektion. He osoittavat, että siirtymiä hallinnoidaan yrittäjämäisellä ja terapeutisella hallintatavalla. Koulutuspolitiikka siis tukee yrittäjämäisten minuuksien kehittämistä, jotka vuorostaan kytkeytyvät yksilöiden erilaisiin tapoihin rakentaa itse omaa emotionaalista ja psykologista hyvinvointiaan.

Empiirisessä osiossaan kirjoittajat tarkastelevat diskursiivisesti, miten hallinnan terapeutisuus ja yrittäjämäisyys heijastuu nuorten itsensä käsityksiin ihannemuksista. Artikkelit osoittaa lyhyessä tilassa tehokkaasti, miten diskursseilla rakennetaan minuuksia ja miten ne vaikuttavat nuoriin. Päättelää ei kuitenkaan tulkita mekaanisesti, vaan teksti säilyttää ajattelun dynaamisuuden.

Teos tarkastelee enemmän siirtymäkoneiston koulutusjärjestelmää koskevia ulottuvuuksia kuin työllisyyspalveluita tai koulutuksen ulkopuolisia ohjauspalveluita, kuten alle 30-vuotiaille tarkoitettuja Ohjaamo-pisteitä tai työelämävalmennuksia. Siksi se ei yksinään pura siirtymäkoneistoa, ja moni koneiston osa jää vielä kriittisen tarkastelun ulkopuolelle.

Teoksen eittämätön ansio on kuitenkin sen halussa rakentaa siltoja eri tutkimusperinteiden välille. Näkökulmien yhdistämisen tavoite on problematisoida itseltään selvänä pidettyä ja osoittaa, miten yhteiskunnassa kyseenalais-tamaton asioiden tila tuotetaan. Näin tehdessään kirja on Michel Foucault'n termin nykyisyyden ontologiaa, eli erittelee, millainen on oma ajankohtamme ja siellä mahdollisten kokemusten alue.

TOMI KIILAKOSKI

FT, dosentti, vastaava tutkija
Nuorisotutkimusseura

Yrittäjyyden ja yliopiston kompleksinen suhde

Eeva Aromaa, Kati Kasanen & Kirsi Peura (toim.) (2020). *Toivoa, tunteita ja epätietoisuutta. Näkövinkkeleit*ä yrittäjyyteen yliopistoissa. Itä-Suomen yliopisto. 56 sivua. URL: <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20201303>.

YRITTÄJYYS ON ollut näkyvä koulutuspoliittinen teema vuosien ajan, ja aihetta on tutkittu kasvavassa määrin eri lähtökohdista, muun muassa kasvatus-tieteen, politiikan tutkimuksen ja kauppatieteen näkökulmista. Alojen ja lähestymistapojen kirjo kertoo yrittäjyyden kaik-kialle kiinnittyvästä luonteesta, sillä yrittäjyyttä on koulutuspoliittisin päätöksin lisätty koulu-tussektorin toimintaan alkaen opiskelijoiden koulutuksesta ja opetussisällöistä ja päättyen henkilökunnan työn organi-sointiin ja instituutioiden joh-tamiskäytäntöihin. Siksi aiheen monialainen tutkimus on tärkeää, ja aiheesta on käyty perusteellista tieteellistä keskustelua myös *Aikuiskasvatuksessa*.

Toivoa, tunteita ja epätietoi-suutta kertoo Suomen Akate-mian rahoittaman *Academic Entrepreneurship as a Social Process* -tutkimusprojektin (ACE) tul-loksista. Julkaisun syntyhistoria kuvastaa korona-ajan haasteita: koska tutkimushankkeen lop-puseminaari peruuntui pan-demian vuoksi, tutkijajoukko koosti nopealla aikataululla hankkeen tulokset yleistajui-seen muotoon.

VIISI NÄKÖKULMAA YRITTÄJYYTEEN

Julkaisu kokoa yhteen yli 20 tieteellisen julkaisun tuloksia, ja osa tutkimuksista on yhä käyn-nissä. Se koostuu 18 muutaman sivun mittaisesta esittelytekstistä; tyyliltään kokonaisuus onkin jotakin tutkimusraportin ja leh-distötiedotteen välimaastosta. Tekstit jäävät lyhyen mittansa vuoksi avausmaisiksi, ja kokonai-suus vaikuttaa väistämättä melko hajanaiselta. Ne kertovat hank-keessa tehdystä monitieteisestä tutkimustyöstä, jonka punaisen langan toimittajat osoittavat: miten yrittäjyys rakentuu yliopis-toissa sosiaalisena prosessina. Julkaisu käsitteleeikin yrittäjyyttä ensisijaisesti ilmiönä, jota yliopis-toyhteisön jäsenet neuvottelevat kirjavista ja keskenään erilaisista lähtökohdista.

Julkaisussa on viisi temaat-tista osiota, joissa tarkastellaan yrittäjyyttä yliopistoyhteisön eri nurkista. Ääneen pääsevät niin opiskelijat, opettajat, tutkijat kuin yliopiston johto. Lisäksi esitellään analyyseja, joiden tarkastelukoh-teena ovat olleet koulutuspoliitti-set dokumentit. Esiteltujen tutki-musten aineistot, lähestymistavat



ja tutkimukselliset kehykset ovat moninaisia: ne vaihtelevat kysely-tutkimuksista dokumenttianalyy-siin, havainnointiin ja autoetno-grafiaan.

YRITTÄJYYDEN MONINAISET MERKITYKSET JA NEUVOTTELUT

Yrittäjyyden ja yliopiston suhde piirtyy julkaisussa monisyisenä ja tempoilevana, ja suhde yrittä-jyyteen riippuu paljon yksilön taustasta ja asemasta. Tekstit johdattelevatkin pohtimaan yrit-täjyyden vaikeasti määriteltävää luonnetta. Yrittäjyyden moninai-suus näkyy teksteissä yliopisto-yhteisön jäsenten mutkikkaana yrittäjäasemana: yrittäjyys saattaa yhtäältä merkitä tutkijoille tutki-muksen kaupallistamis-paineita (s. 36–37) ja tasapainoilua yrittä-jä- ja tutkijaposition välillä (esim. s. 42–43) ja toisaalta yliopisto-opettajien paineita sisällyttää yrittäjyyskasvatuksen teemoja opetukseensa (s. 34–35).

Yrittäjyys hahmottuu mones-sa tutkimuksessa ennen muuta

TEKSTIT PIIRTÄVÄT ESIIN JÄNNITETTÄ YRITTÄJYYDEN JA YLIOPISTOMAAILMAN VÄLILLÄ.

identiteettinä, ja identiteettityö on mukana usean tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä. Kiinnostavaa on se, että tekstit piirtävät esiin jännitettä yrittäjyyden ja yliopistomaailman välillä. Katri Komulainen ja Päivi Siivonen huomauttavat (s. 20–21), että yrittäjyys haastaa käsityksiä perinteisestä akateemisesta sivistyksestä ja sen arvosta.

Yrittäjyyskasvatus on merkittävässä asemassa, kun yrittäjyyttä juurrutetaan yliopistomaailmaan. Varsin moni tutkimus keskittyykin yrittäjyyskasvatuksen tematiikkaan. Yrittäjyyskasvatukseen osallistuvat opiskelijat lähestyvät yrittäjyyskasvatusta pääasiassa oman työllistymisensä näkökulmasta, ja suhtautuminen yrittäjyyteen – tai yrittäjämäisyyteen – vaihtelee opiskelijoiden taustan ja opiskelualan mukaan. Yrittäjyyden opiskelu saattaa herättää paitsi onnistumisen iloa, myös epävarmuutta ja häkeltymistä (s. 14–15).

Kuvaavaa on, että yrittäjyys ei välttämättä tarkoita opiskelijoillekaan oman yrityksen perustamista, kuten Hannu Rätty ja Kati Kasanen (s. 23) huomauttavat.

Yrittäjyys määrittyy siten vaikeasti sanoitettavaksi asenteeksi tai ominaisuuskokoelmaksi, joka mentaliteetiksi ja elämäntavaksi (s. 24). Koulutuspoliittisena diskurssina yrittäjyyttä onkin lähestytty eetosena, joka korostaa yksilön ominaisuuksien ja asennoitumisen tärkeyttä. Sellaisena se on varsin hankalasti palautettavissa työmarkkinoihin tai työmarkkina-asemaan (Harni & Pyykkönen 2018).

Kenties juuri taipuisuutensa takia yrittäjyys on aihe, joka herättää yliopistomaailmassa niin paljon tunteita puolesta ja vastaan. Koska yrittäjyys on varsin epämääräinen ja sen merkitykset moninaisia, sen neuvottelu vaatii monimutkaista identiteettityötä, kuten teoksen esittelemät tutkimukset vahvasti todistavat.

AINOA SUOTAVA KEHITYSSUUNTA?

Monissa yrittäjyyden kriittisissä tutkimuksissa (esim. Pyykkönen 2014) on todettu, että yrittäjyys pyritään helposti esittämään universaalina ja yleispätevänä suhtautumisena paitsi työhön, myös

elämään ylipäänsä. Siksi sen tenhoa tuntuu olevan niin vaikea vastustaa. Myös Komulainen ja Siivonen huomauttavat (s. 21), että yrittäjyys tuntuu näyttävyyden yliopistoisinkin ”ainoana suotavana kehityssuuntana”, ja siten ”muunlaiset lähestymistavat näyttävät ongelmallisina.” Juuri tästä syystä kriittistä yrittäjyystutkimusta tarvitaan, sillä kuten Hanna Laalo (s. 11) toteaa, ”monimutkaisessa maailmassa on tarvetta monille näkökulmille ja ratkaisuille, joista yrittäjyys on lopulta vain yksi”.

Lievästä hajanaisuudestaan huolimatta julkaisu puhuttelee aihepiiristä kiinnostunutta yleisöä ja rohkaisee ottamaan lisäselkoa itse, sillä tekstien lopussa on luetelo tieteellisistä julkaisuista, joita teksti esittelee. Julkaisua voi siten pitää keskustelun herättelijänä ja ponnahduslautana tunteita herättävään aiheeseen, joka pakenee yksinkertaisia määritelmiä.

HENRI KOSKINEN

VTM, tohtorikoulutettava
sosiaalitieteiden laitos, sosiologia
yhteiskuntatieteellinen tiedekunta
Turun yliopisto

LÄHTEET

Harni, E. & Pyykkönen, M. (2018). Yrittäjyyskasvatus ja kansalaisuuden eetos. *Sosiologia* 55(3), 281–297.

Pyykkönen, M. (2014). *Ylistetty yrittäjyys*. SoPhi-sarja 127. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

TEKSTI: MIRVA HEIKKILÄ
 KUVA: RAISA HARJU-AUTIN ARKISTO

”Kielillä ja kielitaidolla on suuri merkitys osallisuuden rakentumisessa”

Väitöskirjatutkija Raisa Harju-Autin, 43, mielestä tutkimusta kielipedagogisesta tuesta tarvitaan, koska puutteellinen kielitaito haittaa opinnoissa etenemistä, työllistymistä ja osallisuuden kokemista.

MINUSTA TULI TUTKIJA, koska minua kiinnosti kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen yhteiskunnassa ja koulutuksessa. Kun työskentelin perusopetuksessa opettajana, huomasin, että silloinen työtehtäväni tarvitsi tutkimusperustaista tarkastelua. Tutkijan ura ei ollut minulle ensisijainen vaihtoehto, vaan ajauduin opettajan-kouluttajaksi ja väitöskirjatutkijaksi kuin sattumalta. Aihettani koskevaa tutkimusta on tehty paljon muun muassa englanninkielisissä maissa, mutta tarvitsemme lisää tietoa myös suomalaisista oppimisympäristöistä.

JOS EN TUTKISI, työskentelisin mieluiten perusopetuksessa yläkouluikäisten maahanmuuttajaoppilaiden kielellisesti tuetun opetuksen parissa.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa siksi, että elinikäisen oppimisen eetosta tullaisiin tutkimusperustaisesti nyt ja tulevaisuudessa. Koen, että tutkimuksen avulla voi osallistua yhteiskunnalliseen vastuunkantoon.



Raisa Harju-Autin mielestä sosiaalisesta mediasta, erityisesti Twitteristä, on parhaimmillaan paljon hyötyä tutkijalle.

KIELIPEDAGOGINEN TUKI AUTTAA OPPILAITA OMAKSUMAAN SEKÄ OPPIAINESIDONNAISTA KIELTÄ ETTÄ OPINNOISSA TARVITTAVAA, AKATEEMISTA KIELITAITOA.

PARAIKAA SELVITÄN miten koulun opetuskielen oppimisen tuen tarpeisiin voitaisiin vastata vielä kattavammin, jotta jatkokouluttautuminen ja aito osallisuus yhteiskunnassa toteutuisivat nykyistä paremmin. Väitöstutkimukseni tavoite on tuottaa tietoa kielellisesti tuetun opetuksen tarpeesta erityisesti perusopetuksen vuosiluokilla 7–9. Kielellisesti tuettu opetus on tukimuoto, joka kohdennetaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän (S2) lisäksi perusopetukseen valmistavasta opetuksesta hiljattain yleisopetuksen ryhmiin siirtyneille oppilaille. Kielipedagogisen tuen tavoite on auttaa oppilaita omaksumaan sekä oppiainesidonnaista kieltä että opinnoissa tarvittavaa, akateemisempaa kielitaitoa. Tutkimusta aiheesta tarvitaan, sillä puutteellinen kielitaito on tutkitusti este opinnoissa etenemisessä, työllistymisessä sekä osallisuuden kokemisessä.

ESIKUVANA PIDÄN useita kansainvälisiä ja kotimaisia tutkijoita, jotka ovat osoittaneet kielten ja kielitaidon merkityksen osallisuuden rakentumisessa. Suurin inspiraationlähteeni ovat oppilaat, joiden kanssa työskentelin perusopetuksessa. Opettajankouluttajana minua kiinnostavat etenkin muiden kuin kieliaineiden opettajien kieli- ja kulttuuritietoista pedagogiikkaa koskevat käsitykset. Opetussuunnitelmien perustetekstit velvoittavat kaikkia opettajia kieli- ja kulttuuritietoisuuteen, mutta kielen merkitystä kaikissa oppiaineissa ei vielä riittävästi ymmärretä.

SEURAAVAKSI HALUAISIN TUTKIA, kuinka kielellisesti tuetun opetuksen pedagogiset ratkaisut käytännössä toimivat laajemmin sovellettuina. Kielellinen ja

kulttuurinen moninaisuus ei ole missään nimessä katoava ilmiö, minkä vuoksi koulun opetuskielen oppimisen tukimuotojen tutkimusperustainen kehittäminen on äärimmäisen tärkeää koko yhteiskunnan kannalta.

KOLLEGOILTANI SAAN tukea, kannustusta ja apua. Olipa kyse lähikollegoista tai alan tutkijoista muissa yliopistoissa, tai ohjaajistani ja esihenkilöistäni, olen saanut apua aina sitä pyytäessäni. Toivon olevani kollega, joka ei myöskään jätä kaveria pulaan.

KUN EN TUTKI, teen kaikkea muuta! Olen äiti ja puoliso, harrastan liikuntaa sekä sesonkisidonnaista, satunnaista marshallua.

Klassikko, johon palaan

Palaan aina kehityspsykologi Lev Vygotskyn lähikohityksen vyöhykkeen käsitteeseen ja Leo van Lierin sosiokulttuurisen kielenoppimisen ajatuksiin, koska mielestäni ne luovat mielekkään pohjan ja tarkastelupinnan kielten oppimisen ja opettamisen pedagogiikkaan.

Lisää aiheesta

Lahti, L. Harju-Autti, R. & Yli-Jokipii, M. (2020). Kielitietoisempaa aineenopettajuutta etsimässä – kielididaktiikkaa kaikkiin oppiaineisiin. Teoksessa R. Hilden & K. Hahl (toim.) *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen. Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen*. Ainedidaktisia tutkimuksia 17. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. URL: <http://hdl.handle.net/10138/312321>.

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

SINI TERÄSAHDE

Aikuiskasvatustoimijoiden mielikuvia tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta

Tutkimuksessa analysoidaan aikuiskasvatustoimijoiden mielikuvia tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta. Aiempi tutkimus on osoittanut ongelmalliseksi suhteen määrittelyn tutkimuksen tuottaman näytön vaikuttavuutena politiikantekoon. Suomalaisten aikuiskasvatustoimijoiden mielikuvia tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovaikutuksesta avaa aineisto, joka sisältää 11 avainhenkilöhaastattelua ja kahdeksan ryhmäkeskustelua. Analyysissä sovelletaan toimijaverkkoteorian keskeisiä käsitteitä analyttisinä työkaluina. Löydökset valaisevat aikuiskasvatustoimijoiden mielikuvia tutkimuksen ja politiikanteon suhteesta ja vuorovai-

kutukseen kohdistuvista intresseistä. Toimijat mielsivät, että vuorovaikutusta edistää institutionaaliset ja hybridit välittäjät sekä jaettua ymmärrystä lisäävien käännosten teko. Mielikuvien avaaminen yhdessä muun tutkimuskirjallisuuden kanssa johtaa pohtimaan aikuiskasvatukselle ominaisia vuorovaikutuksen keinoja ja suuntia.

Asiasanat: aikuiskasvatus, mielikuvat, suhteet, vuorovaikutus, tutkimus, politiikka

Aikuiskasvatus 40(4), 272

SINI TERÄSAHDE

Adult education actors' imageries on interaction and relations between research and policymaking

The article analyses the imageries that actors within adult education have on the relations between research and policymaking. Based on previous research, the relations cannot be defined solely as the impact of the research evidence on policymaking. The data, which include 11 key person interviews and eight group discussions, shed light on the Finnish adult education actors' imageries on the relations and interaction between research and policymaking.

In the analysis, the central concepts of the actor-network theory (ANT) are applied as analytical tools. The findings give insights into the adult education actors' imageries on the relations between research

and policymaking as well as their interests in that interaction. The actors regarded that the interaction is enhanced by institutional and hybrid mediators and by translations that are contributing to shared understanding. The imageries are discussed together with research literature by pondering the ways and directions of interaction that are characteristic of adult education.

Keywords: adult education, imageries, relations, interaction, research, politics

Aikuiskasvatus 40(4), 272

“Voimaannuttava vapaaehtoinen vertaisohjaus” aikuiskasvatustalitiikkaa muovaamassa – esimerkki maahanmuuttajien työllistämishankkeesta

‘Vertaisuus’ on aikuiskasvatukselle tyypillinen käsite, joka on otettu myös osaksi maahanmuuttajien työllistymistä tukevia hankkeita. Voimaannuttava vapaaehtoinen vertaisohjaus oli artikkelissa tarkasteltavan Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman hankkeen keino päästä työllisyyspoliittisiin tavoitteisiin. Sitä koordinoi vapaan sivistystyön organisaatio yhdessä ammatillisten aikuisoppilaitosten, maahanmuuttajajärjestöjen ja ammattiliiton kanssa. Maahanmuuttajia koulutettiin hankkeessa toimimaan vertaisohjaajina työttömille maahanmuuttajille. Koulutus voimaannutti kokemusasiantuntijan roolin omaksuneita ohjaajia, mutta kasvatti etäisyyttä heidän ja vertaisryhmien osallistujien välillä, mikä puolestaan vaikeutti työllistymistavoitteiden saavuttamista. Hankkeessa toteutetussa seuranta- ja arviointitutkimuksessa sovellettiin toimintatutkimuk-

sen lähestymistapaa. Artikkelissa kuvataan, miten vertaisuuden, voimaantumisen ja vapaaehtoisuuden hankesanasto voi edistää aikuiskasvatuksen työvoima- ja sosiaalipoliittista tulkintaa. Riippuvuus ESR-ohjelman tavoitteista ja rahoituksesta välittyi hanketoimijoiden taapaan käyttää aikuiskasvatustasanastoa ja -toimintatapoja. Hankkeissa ei välttämättä ole riittävästi mahdollisuuksia toiminnan yhteiseen reflektointiin. Hankkeisiin osallistumalla tutkijat voivat edistää hanketoiminnan itse-reflektiota ja keskustelua aikuiskasvatuksen luonteesta.

Asiasanat: koulutuspolitiikka, maahanmuuttajat, työllistäminen, vertaistuki, vapaaehtoistyö, voimaantuminen, toimintatutkimus

Aikuiskasvatus 40(4), 290

“Empowering peer guidance by voluntaries” is shaping adult education policy – an example from a project improving migrants’ employability

“Peerness” is a common concept in adult education and also adopted by projects aiming to improve migrants’ employability. A project financed by the European Social Fund (ESF) used empowering peer guidance by volunteers to achieve their employment objectives. The project was coordinated by an organisation within non-formal education, cooperating with vocational adult education institutions, immigrant organizations and a trade union.

In the project, migrants were trained to guide their unemployed peers. The training empowered the mentors as experiential experts, but it also distanced them from the participating mentees, which in turn reduced the impact on employment. In the project’s follow-up and evaluation, the approach of action research was applied.

The article describes how the project vocabulary from peer-to-peer thinking, empowering, and volun-

teering can contribute to labour market and social policy interpretation of adult education. The adult education vocabulary and practices used by the project participants reflected their dependency on the objectives of and funding by the ESF programme. Projects may not give sufficient opportunities to reflect on the activities together. By participating in projects, researchers can encourage self-reflection and initiate discussion about the nature of adult education.

Keywords: education policy, migrants, providing employment, peer support, volunteer work, empowerment, action research

Aikuiskasvatus 40(4), 290

Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi – elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden sukupolven aikakaudella

Elinikäistä oppimista on pidetty ratkaisuna väestön ikääntymiseen, teknologian kehittymiseen, globalisaatioon ja yhteiskunnan muutokseen liittyviin haasteisiin 1960-luvulta lähtien. Vaikka ongelmat ovat pysyneet samankaltaisina, niiden ratkaisut ja samalla elinikäisen oppimisen sisältö ovat muuttuneet vuosikymmenien saatossa merkittävästi. 'Elinikäinen oppiminen' on poliittinen käsite, jonka sisältö kytkeytyy yhteiskuntapolitiikkaan ja määrittelijätahoon. Elinikäisen oppimisen politiikka tavataan jakaa kolmeen vaiheeseen: humanistiseen, talouden ja "pehmeän" talouden sukupolven. Tarkastelen kolmen ylikansallisen organisaation, Unescon, Euroopan unionin ja talouden ja kehityksen yhteistyöjärjestön OECD:n 2000-luvun elinikäisen oppimisen politiikkaa. Tutkimusaineisto kattaa 14 dokumenttia vuosilta 2005–2018. Näkökulma on hallinnananalyttinen. Foucault'laisen diskurssianalyy-

sin ja kriittisen politiikka-analyysin keinoin selvitän, millaista ihmisten ja miten järjestöjen politiikassa rakennetaan. Tutkimuksessa sovelletaan uudella tavalla foucault'laisia subjektivaatiotapoja koulutuspoliittisen tekstin analysoinnissa. Analyysissä keskitytään yrittäjämäisen talouden sukupolven. Elinikäisen oppimisen yrittäjämäistyminen saa sisältönsä muuntuneen uusliberalismin laajentuneesta inhimillisen pääoman käsitteestä ja kompetenssipohjaisesta standardoinnista. Vallitsevassa poliittisessa rationaliteetissa korostunut yrittäjyyden eetos ja yrittäjyyskasvatuksen läpilyönti heijastuvat myös elinikäisen oppimisen politiikkaan.

Asiasanat: elinikäinen oppiminen, hallinta, subjektivaatiotavat, kompetenssi, avaintaidot

Aikuiskasvatus 40(4), 305

Lifelong learner as an ability-capital machine – Lifelong learning for the generation of entrepreneurial economy

For more than half a century, lifelong learning has been seen as a solution to the challenges of aging population, technological development, globalization, and other societal changes. Although the problems have remained similar over the decades, both the solutions and the content of lifelong learning have changed significantly. 'Lifelong learning' is a political concept whose content depends on social policy and on who defines the concept. Lifelong learning policy is commonly divided into three phases: the humanistic generation, the strong economic generation, and the soft economic generation. I examine the 21st century lifelong learning policies of three transnational organizations, UNESCO, the European Union, and the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). The research data covers 14 documents from the period 2005 to 2018. The perspective is that of analysis of government.

Through Foucauldian discourse analysis and critical policy analysis of the organizations' policies, I explore what kind of conception of subject they are constructing and how. The research applies Foucault's subjectivation methods in a novel way while analysing the educational policy texts. The analysis focuses on the phase of an entrepreneurial economic generation. The entrepreneurialization of lifelong learning derives its content from the expanded concept of human capital and competence-based standardization in modified neoliberalism. The ethos of entrepreneurship and breakthrough of entrepreneurship education are also reflected in lifelong learning policies.

Keywords: lifelong learning, governmentality (control), subjectivation, competence, key skills

Aikuiskasvatus 40(4), 305

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura (ATS) tiedottaa



OSALLISTU

ATS ja Aikuiskasvatus juhlivat

ATS täyttää tänä vuonna 80 vuotta ja Aikuiskasvatus tulevana vuonna 40 vuotta. Juhlavuosien kunniaksi on luvassa monenlaista ohjelmaa ja näkyvyyttä sosiaalisessa mediassa. Tule mukaan juhlahumuun!

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran vuosikokous

Aika ja paikka: 19. helmikuuta, kello 12–13, verkossa

Vuosikokous on tarkoitettu seuran jäsenille.

Kokouksen asialistaan voi tutustua seuran verkkosivuilla. Ilmoittautudu: ats.sihiteeri@gmail.com

Kokouksen jälkeen KT Annika Pastuhov pitää kaikille avoimen esitelmän poliittisten puolueiden koulutus-toimintaa käsittelevästä tutkimuksestaan.

Lue lisää: www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi

ESREAn konferenssitoiminta jälleen vilkastumassa

Seuraa tiedotusta toteutustavoista:

esrea.org/activities/conferences-seminars
sekä konferenssien omilta verkkosivuilta.

Conference of the ESREA Research Network on Gender and Adult Education

Teema: Gender and adult education in the era of social and cultural changes: (new) risks and challenges

Aika ja paikka: 15.–17. heinäkuuta 2021, Algarve, Portugali

Toimi: Lähetä abstrakti viimeistään 15. maaliskuuta

Lue lisää: esrea.org/activities/conferences-seminars

Conference of the ESREA Research Network on Education and Learning of Older Adults (ELOA)

Teema: Contemporary challenges of intergenerational education in lifelong learning societies

Aika ja paikka: lokakuu 2021, Bologna, Italia

Toimi: Lähetä abstrakti viimeistään 31. maaliskuuta

Lue lisää: esrea.org/activities/conferences-seminars

LIITY JÄSENEKSI

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

Lue lisää: www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi/jasenyy

TULE MUKAAN

Osallistu keskusteluun somessa

- www.facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimusseura
- twitter.com/aikuiskasvatus

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



.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

Kustantaja: KVS