

4/2021

# Aikuiskasvatus

– RAJOJA YLITTÄVÄ TIEDELEHTI

TIEDEARTIKKELI:  
ERITAPAINEN TOIMIJUUS  
KOULUTUSVALINNOISSA JA  
TYÖELÄMÄSSÄ  
s. 306

KATSAUS:  
NELJÄNNESVUOSISATA  
OHJAUKSEN TUTKIMUSTA  
s. 355



Ota sivistyksen  
podcastit kuunteluun!

Perhe maailmalla  
Sivistysremontti  
Sivistystä!



**Kvs**  
Säätiö  
Foundation



**PERHE**  
MAAILMALLA

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

# SISÄLLYS 4/2021

4/2021



AIKUISKASVATUS-  
TIETEELLINEN  
AIKAKAUSLEHTI  
4/2021, VOL. 41

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

Kansikuva:  
Matthew Fassnacht /  
Unsplash.com

## PÄÄKIRJOITUS

*Ulpukka Isopahkala-Bouret: Paineet kypsyttävät huippusuorittajan* 304

## TIEDEARTIKKELIT

✚ *Virpi Vaattovaara & Outi Ylitapio-Mäntylä:* 306  
Eritapainen toimijuus koulutusvalinnoissa ja työelämässä

✚ *Eija Hanhimäki, Katja Vähäsantanen & Johanna Rantanen:* 319  
Toimijuuden ja identiteetin yksilölliset ja sosiaaliset painotukset korkeakoulutettujen urapoluilla

✚ *Sakari Hyrkkö & Anu Kajamaa: Yhteisöllinen luovuus ja ekspansiivinen oppiminen harjoittelukoulun Muutoslaboratoriossa* 333

## NÄKÖKULMA KÄYTÄNTÖÖN

*Anne Mari Rautiainen, Sirpa Tapola-Tuohikumpu, Päivi Eskola & Kirsi Saurén:* 347  
Opettaja verkko-opetuksen pedagogisena käsikirjoittajana – Ohjausta ja vuorovaikutusta avoimen yliopiston virtuaalisella kampuksella

## KATSAUS

*Sanna Vehviläinen: Itseohjautuvuudesta osallisuuteen* 355  
– Ohjaus Aikuiskasvatuksessa vuosina 1996–2021

## KOMMENTTI

*Jussi Onnismaa & Heikki Pasanen: Työtavasta ja filosofiasta professioksi* 366

## DIALOGI

*Sharon Laine & Susanna Tuominen: Aikuiskasvatustieteen tulevaisuuden teesit* 370

## KLASSIKON PALUU

*Severi Hämäri: Kokemus, kasvatus ja demokratia* 373

## KIRJA-ARVIOT

*Matthew Lipman (2019):* 378  
Ajattelu kasvatuksessa. Kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen opettamiseen (Severi Hämäri)

*Onnismaa, Jussi (2021):* 380  
Organisaation aika, muisti ja etiikka (Heli Antila)

*Arto Mustajoki (2020):* 382  
Väärinymmärryksiä. Miten voisimme puhua ja kuunnella paremmin? (Severi Hämäri)

*Miia Halme-Tuomisaari (2020):* 384  
Kaikki kotona. Kun korona mullisti maailmamme (Liisa Vanhanen-Nuutinen)

*Ritva Kylli (2021):* 386  
Suomen ruokahistoria (Mari Pakkala-Weckström)

Tutkija liikkeessä 388  
Summaries 390





# PÄÄKIRJOITUS

## PAINHEET KYPSETTÄVÄT HUIPPUSUORITTAJAN

JULKISUUDESSA ON VIIME AIKONA puhuttanut erityisesti nuorten lukiolaisten ja yliopisto-opiskelijoiden jaksaminen tulevaisuutta koskevien valintojen ja vaatimusten ristipaineissa. Löytyykö oma paikka opintojen jälkeen työelämästä, onko se mieluinen ja mitä se vaatii? Nuoret aikuiset siirtyvät koulutuksesta työelämään vain huomatakseen, että heiltä odotetaan sielläkin yhä uusia näyttöjä ja jatkuvaa uuden opettelua.

Opiskelijoille ja työssäkäyville aikuisille paineita kasaa ajassamme vallitseva uusliberalistinen huippusuorittamisen eetos. Yhteiskunnassamme arvostetaan kilpailua ja menestystä. Sekä työssä että vapaalla ihannoidaan ulkoisista rajoitteista vapaata toimijaa, joka tavoittelee omia unelmiaan ja pyrkii jatkuvasti kehittämään itseään ja parantamaan suoritustaan. Aikuiskoulutus ja työssä oppiminen palvelevat itsensä muokkaamisen hyveitä.

HUIPPUSUORITTAMISEN IDEEAALI houkuttelee, tarjoaahan se mahdollisuuksia vaikuttaa omaan tulevaisuuteen ja saavuttaa arvostettuja päämääriä. Se puhuttelee yksilöitä kompetentteina toimijoina, joissa uinuu toteutumaton lupausta ja potentiaalia. Mitä korkeammalle koulutus- ja urapolulla kiipeää, sitä vahvemmin huippusuorittamisen diskurssi kietoutuu omaan tekemiseen ja toimintaan. Läpäisevänä ohje-  
nuorana on ”enemmän, paremmin ja nopeammin”.

Samalla kun suorituspainet kasvavat, myös epävarmuus, levottomuus, stressi ja ahdistuneisuus lisääntyvät. Aiemmat kokemukset koulutus- ja urapolulla ja vertailu muihin samanikäisiin tai samassa uravaiheessa oleviin voivat vahvistaa epäilyjä omasta kyvykkyydestä. Paineita kasvattaa entisestään tietoisuus siitä, että epäonnistumisella ja huippujen ulkopuolelle jäämisellä, voi olla konkreettisia seurauksia elintason, elämäntapaan ja elämässä pärjäämiseen.

Selitystä ja ratkaisua ahdistaviin tilanteisiin työpäällä ja uralla haetaan omista toimintatavoista, ominaisuuksista ja mielentilasta; ongelmia ei tunnisteta rakenteista tai sosiaalisista käytännöistä johtuviksi, kuten brittiläinen sosiologian professori ja feministitutkija Rosalind Gill kollegoineen on todennut (esim. Gill & Orgad 2018). Suorituskeskeisessä kulttuurissa on tärkeintä säilyttää myönteinen asenne ja kääntää ongelmat henkilökohtaisiksi kehittymishaasteiksi.

Olemme yhdessä dosentti Päivi Siivosen ja yliopistonlehtori Maija Korhosen kanssa tarkastelleet kriittisesti työelämässä menestymistä ja uupumista normalisoivia ja haastavia tulkintoja. On ollut kiinnostava havaita, kuinka huippusuorittamisen ideaaliin kuuluu myös huolehtia menestyksekkäästi omasta terveydestä ja hyvinvoinnista. Suoritusta tulee venyttää jaksamisen rajoille asti, mutta samalla ennaltaehkäistä totaalista loppuun palamista. Uudenlaisena ”kansalaistaitona”

## KOVAT TAVOITTEET JA ARVIOINNIN KOHTEENA OLEMINEN RUOKKIVAT RIITTÄMÄTTÖMYTTÄ, MIHIN PYRITÄÄN VASTAAMAAN YHÄ PAREMMILLA SUORITUKSILLA.

peräänkuulutetaan resilienssiä eli peräänantamattomuutta, sitkeyttä ja kykyä toipua vastoinkäymisistä.

HUIPPUSUORITTAMISEN PAINEEET ja tasapainoteltut ovat tuttuja tutkijallekin: Yliopistomaailmassa joutuu kohtaamaan kilpailua työpaikoista ja rahoituksesta. Itseä vertaillaan toisiin tutkijoihin. Sekä omaa että tutkimusryhmän tuloksellisuutta mitataan toistuvasti muun muassa julkaisujen määrillä ja Jufo-luokituksilla. Kovat tavoitteet ja arvioinnin kohteena oleminen ovat omiaan ruokkimaan riittämättömyyttä, mihin puolestaan pyritään vastaamaan entistä paremmilla suorituksilla. Tutkija Mona Mannevuon (2019) sanoin yliopistojen huipukkuutta ihannoivassa työkulttuurissa piilee uupumisriski juuri siksi, että kaikki käyvät ylikierroksilla.

Kaikki eivät kuitenkaan tunnista opiskeluun, työhön ja tutkijuuteen kuuluvia paineita. Jotkut kenties ajattelevat, että ne eivät kosketa heitä. Etäisyyden ottamista suoritusihanteisiin edesauttaa kenties jo saavutettu menestys jollain elämäalueella, turvattu toimeentulo ja sosiaaliset tukiverkot, joihin voi varauksetta luottaa. Monet niistäkin, jotka eivät vallitsevaa huippusuorittamisen ideaalia halua tai pysty täyttämään, haluaisivat kuitenkin tulla osallisiksi siitä hyvästä, jota nyt vain huipulla oleville, menestyjille jaetaan.

Se, miten erilaisista taustoista ja elämäntilanteista tulevat asemoituvat suhteessa kulttuurisiin ja sosiaalisiin normeihin, ei kuitenkaan ole vain itsestä kiinni. On siis turha syyllistää yksilöä paineiden ottamisesta.

Kehotus laskea rimaa ja asettaa itselleen päämääriä vain suhteessa käytettävissä oleviin resursseihin ei sekään kannu kovin pitkälle.

Sen sijaan olisi hyvä kysyä, millaiset rakenteelliset muutokset rakentavat systeemiä, joka ei palkitse liiallisesta suorittamisesta ja itsensä venyttämistä ääri-ajoille. Perustavaa muutosta tarvitaan sekä arvostuksissamme että arvioinnin ja palkitsemisen käytännöissä. Uusi ideaali voisi olla yhteiskunta, jossa omaa arvoaan ei tarvitsisi todistella jatkuvalla itsensä ylittämällä.

Ulpukka Isopahkala-Bouret

### Lisää aiheesta:

Gill, R. & Orgad, S. (2018). The Amazing Bounce-Backable Woman: Resilience and the Psychological Turn in Neoliberalism. *Sociological Research Online*, 23(2), 477–495.

Korhonen, M., Siivonen, P. & Isopahkala-Bouret, U. (arvioitava). Sinnikkään työntekijän ihanne ja haavoittuvuus naisten asiantuntijatyössä. Teoksessa: E. Laakkonen, T. Sotkasiira, M. Heikkilä & I. Lehto (toim.). *Haavoilla. Käsite ja kokemus*. Jyväskylän yliopisto: SoPhi.

Mannevuon, M. (2019): Kun työuupumus on normaali olotila – maaninen työkulttuuri kasvattaa tahattomasti työnarkomaaneja. Kolumni 8.4.2019. Yle. <https://yle.fi/uutiset/3-10678362>

# Eritapainen toimijuus koulutusvalinnoissa ja työelämässä



Miten toimijuus rakentuu sukupuolitapaisten toistojen tuloksena koulutuksessa ja työelämässä? Kun toimijat ajatellaan samankaltaisiksi sukupuolen määrittämänä, uusinnetaan samalla yhteiskunnassa vallitsevia odotuksia. Erilaisilla ja eritapaisilla valinnoilla voidaan purkaa tai muuttaa vallitsevia toimijuuksia määrittäviä diskursseja.

**K**OULUTUSPOLIITTINEN DISKURSSI toistaa mielellään sitä ajatusta, että jokainen tietää, millaista koulutusta haluaa. Yhteiskunnallisena institutiona koulutus kiinnittää yksilöt normaaliuden kategoriaan tarjoamalla mahdollisuuksia valita koulutusala vapaasti, ja koulutuksen jälkeen kaikilta odotetaan siirtymistä työelämään (ks. Silvennoinen 2011). Vapaa valinta näyttäytyy kuitenkin illuusiona, sillä ihmisillä on erilaisia valmiuksia tai mahdollisuuksia osallistua koulutukseen ja oman vaihtoarvon kasvattamiseen työmarkkinoilla käytävää kilpailua varten. Kaikkia koskevassa institutionaalisessa puheessa ei välttämättä nähdä sitä, että erojen rakentuminen voi liittyä tarjolla oleviin mahdollisuuksiin ja vaihtuviin elämäntilanteisiin. Sukupuoleen, seksuaalisuuteen, etnisyyteen, ikään ja yhteiskuntaluokkaan kiinnittyy eriarvoisuuksia ja niitä ylläpitäviä rakenteita, joita koulutuksella ei ole pystytty muuttamaan. (Koski & Filander 2009, 140–141.)

Vapaus valita ei siten toteudu suoraviivaisesti, vaan aiemmilla koulutusvalinnoilla ja sosiaalisella taustalla on merkitystä. Oman päätöksenteon vapautta rajoittavat kasvatusta ja koulutusta koskevat poliittiset ja taloudelliset päätökset. Olennaista onkin kysyä, missä ja miten vapaat valinnat, käsitykset omista toiveista ja sopivuudesta eri ammatteihin muodostuvat. (Mietola ym. 2005, 15–16; Naskali 2010, 283.) Kulttuurinen kertomus siitä, millaiset koulutuspaikat ovat sukupuolelle sopivia, huonoja tai hyviä, voi syntyä myös virallisen koulutuspolitiikan ulkopuolella nuorten yhteisöissä ja lähiympäristöissä (ks. Ollila 2008, 182).

Kohdistamme katseen sukupuolen merkitsemiin toimijuuksiin, jotka ohjaavat valitsemaan sille kahtiajakautuneesti osoitettuja koulutusaloja ja työtehtäviä. 'Toimijuutta' käytetään usein teoreettisena käsitteenä, kun tutkitaan yksilön ja yhteiskunnan välisiä suhteita sekä niihin liittyviä rajaavia tai mahdollistavia

## MISSÄ JA MITEN VAPAAAT VALINNAT, KÄSITYKSET OMISTA TOIVEISTA JA SOPIVUUDESTA ERI AMMATTEIHIN MUODOSTUVAT?

luokitteluja. Toimijuuden tarkastelussa on kysymys siitä, onko tarjolla vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, joita voi punnita koulutusta ja työelämävalintoja koskevan päätöksenteon tukena. Kun ihmiset ajatellaan samantapaisiksi toimijoiksi, asetelma uusintaa yhteiskunnassa vallitsevia odotuksia, joissa toimijuus rajoittuu ahtaisiin raameihin ilman vapautta ja valtaa tehdä omia valintoja.

Koulutus, sitä koskevat valinnat ja työelämän käytännöt asettavat toimijoita oletettuihin kategorioihin esimerkiksi sukupuolen mukaan. Toimijuudessa katse voidaan kiinnittää subjektin toiminnan lisäksi rakenteisiin ja niiden suhteisuuteen koulutusinstituutioissa tai työelämässä (McNay 2004; Ojala, Palmu & Saarinen 2009; ks. Ronkainen 1999). Toimijuus muuttuu ajassa (ks. Emirbayer & Miche 1998), jolloin se kietoutuu yhteiskunnallisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin muutoksiin. Sukupuoli määrittää sitä, millaisiksi toiminnallisiksi velvoitteiksi, rajoituksiksi tai mahdollisuuksiksi kulttuuriset odotukset muotoutuvat. Samalla koulutusalat ja työtehtävät avautuvat toistettavien ja odotettujen kykyjen mukaan, joita yhteiskunnassa arvostetaan eri tavoin. Valinnat ovat kytköksissä koulutusta tarjoavan ympäristön resursseihin, jotka kutsuvat mukaan tai rajaavat ihmisiä koulutusalojen ulkopuolelle. (Brunila ym. 2013, 14.)

Sukupuolta toistavat performatiivit rakentavat kuvaa sukupuolesta sosiaalisena, kulttuurisena ja rakenteellisena muodostelmana (Butler 1990, 140). Toimijuutta voidaan tarkastella sukupuolitapaisuuksien näkökulmasta, jolloin sukupuoli määrittää tapoja toimia. Jos toimijuus rakentuu sukupuolitapaisesti ja neuvottelematta, valinnat ohjaavat hyväksymään ja uusintamaan yhteiskunnassa vallitsevia

käsityksiä koulutuksesta ja työnjaosta (ks. Ylitapio-Mäntylä ym. 2017). 'Sukupuolitapaisella tekemisellä' tarkoitetaan yleensä heteronormatiivisia, nais- ja mies-tapaisia tekoja ja valintoja. Odotuksena on yleisesti hyväksytty tieto siitä, millä tavoin toimitaan tai millaisia elämäntapavaihtoehtoja tehdään, jotta toteutetaan sukupuolta menestyksekkäästi ja "oikein". Valintoja tehdään usein kahtia jakaantuneelle sukupuolijaolle tyypilliseen, toistettavaan tapaan asiaa sen erityisemmin reflektoimatta. (Lempiäinen 2007, 118; Veijola & Jokinen 2001, 85, 95.)

Jos valintoja tai päätöksiä tehdään odotetusta, sukupuolitapaisesta toiminnasta poikkeavalla tavalla (ks. Jokinen 2004, 285–286), niitä joudutaan usein perustelemaan. Kun tapaisuudet ovat kuitenkin kulttuurisia sopimuksia, totutusta poikkeavilla valinnoilla voidaan purkaa tai muuttaa vallitsevia diskursiivisia käytäntöjä, jolloin avautuu mahdollisuus luoda uudenlaisia toimijuuden tiloja sukupuolesta riippumatta (ks. Vaattovaara 2015).

Tarkastelemme eritapaisuuksiin liittyvää toimijuutta, eli laajennamme sukupuolitapaisuus-käsitteen ymmärrystä. 'Tapaisuus' ilmenee kielessä yleisesti 'samantapaisuuden' synonyymina. Kieli tai puhe eivät kuitenkaan ole viattomia, sillä ne tuovat esiin merkityksiä ja rakentavat identiteettejä (Alasuutari 2011, 188). Tutkimuskysymyksemme ovat, 1) millä tavoin sukupuolitapaisuus ohjaa koulutusvalintoja ja työelämän käytäntöjä sekä 2) millaisilla modaalilla ehdoilla valinnat mahdollistavat eritapaisen toimijuuden.

### AINEISTOT JA METODOLOGISET RATKAISUT

Perehdymme kahteen aineistoon<sup>1</sup>, joista ensimmäinen kerättiin pitkittäistutkimusta varten vuosina 1990–2011. Se koostuu neljästä osasta (ks. Vaattovaara 2015, 22–24). Artikkelissämme painottuvat kirjoitelmat vuosilta 2001–2002 (N = 29) ja haastattelut vuodelta 2011 (N = 10). Aineistoissa kerrotaan elämäntapavaihtoehtoja ja kokemuksista, jotka koskevat koulutusta, työelämää ja sosiaalisia suhteita. Katkelmissa aineisto merkitään lyhenteellä PT. Toinen tutkimusaineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajaportfoliokirjoituksista, jotka

## LÄHTÖKOHTAMME ON TARKASTELLA, MILLÄ TAVOIN KOKEMUKSET KOULUTUKSESTA JA TYÖELÄMÄSTÄ KIETOUTUVAT YHTEEN.

kirjoitettiin vuosina 2013–2018 varhaiskasvatuksen kandidaatin opintojen kahden eri ryhmän opintojen aikana. Kirjoituksia kerättiin kuudella kurssilla, ja niiden pituus vaihtelee kahdesta kymmeneen sivuun. Kirjoituksille annettiin kurssin sisältöjen mukaiset teemat ja ohjeellisia kysymyksiä sisältävät kirjoitusohjeet. Opiskelijat pohtivat harjoittelun aikana koulutuksen tuomaa osaamista ja merkitystä sekä varhaiskasvatuksen opettajan työtä (Ks. Ylitapio-Mäntylä 2016). Katkelmissa aineisto merkitään lyhenteellä VO.

Portfolioaineiston opiskelijat ovat 22–50-vuotiaita naisia ja aikuisopiskelijoita, joilla on aikaisempi koulutustausta ja työkokemusta. Pitkittäistutkimuksen aineistossa on naisia sekä miehiä, jotka ovat 32–45-vuotiaita. Heillä on työkokemuksen lisäksi ammatillinen tai muu koulutustausta.

Tutkija-opettaja yhteistyössämme tuli toistuvasti esiin kiinnostava huomio: kahta erilaista aineistoamme yhdistää samalla tavalla toistuva puhe koulutuksesta, työelämästä ja sukupuolitapaisista odotuksista. Lähtökohtamme on tarkastella, millä tavoin kokemukset koulutuksesta ja työelämästä kietoutuvat yhteen, vaikka ajallisesti alkuperäisten tutkimusten välillä on vuosia, ja mukana olevien taustat ovat hyvin erilaiset. Lukemalla ristiin eri aineistoja voimme laajentaa ymmärrystä koulutuksen ja työelämän toistuvista käytännöistä sekä löytää toimijuutta vahvistavia tai heikentäviä diskursseja.

Tutkimuksemme teoreettis-metodologinen lähtökohta pohjautuu toimijuuden modaaliteettiteoriaan (Greimas 1966/1979) ja kiinnittyy ajatukseen muutoksen mahdollisuudesta, kun tarkastellaan itsestään selvinä pidettyjä käytäntöjä ja valinnan mahdollisuuksia. Tavoitteemme on erityisesti lisätä tietoa valintojen taustalla olevasta vastarinnan modaalisuudesta<sup>2</sup>. Modalisuus ymmärretään semanttiseksi

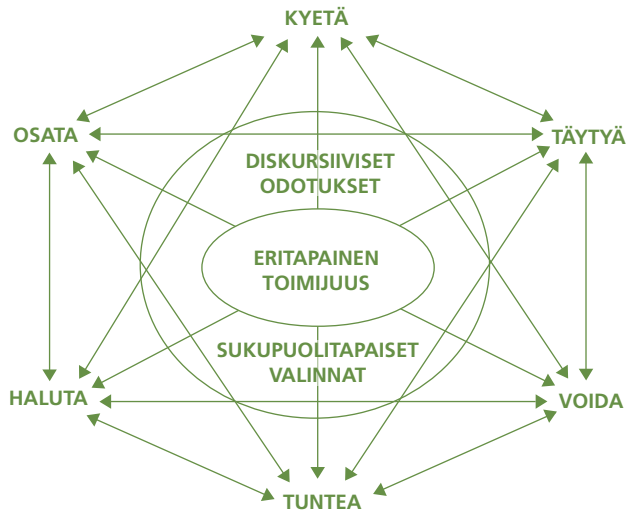
alueeksi, jonka avulla voidaan tutkia asioiden todennukaisuutta ja toteutumismahdollisuuksia koskevia arvioita (VISK 2004, § 1551).

Artikkelin idean hahmottuessa luimme uudelleen omia aineistojamme, joista rajasimme aineistokatkelmia yhteiseen tarkasteluun ja ristiinlukemiseen tutkimuskysymysten ohjaamana. Valitsemamme episodit kuvaavat sitä, miten tutkimuksissa mukana olevat puhuvat koulutuksesta ja kokemuksistaan työelämässä. Valintojen, päätösten ja kokemusten modalisuutta tutkimme toimijuusanalyysiin (Jyrkämä 2008) sisältyvien modaaliteettien eli täytymisen, voimisen, tuntemisen, haluamisen, osaamisen ja kykenemisen vuorovaikutussuhteiden avulla (**kuvio 1**). Analyysi auttaa käsitteellistämään, millä tavoin valintojen ja päätösten taustalla voi esiintyä täytymistä eli pakkoja, välttämättömyyksiä, esteitä ja rajoitteita, jotka ohjaavat toimintaa diskurssiivisina odotuksina. Voiminen avaa mahdollisuuksia: mitä voidaan tehdä, mitkä ovat tarjolla olevat vaihtoehdot, onko mahdollista valita toisin? Haluaminen tarkoittaa motivoitunutta, tavoitteellista ja päämäärähakuista toimintaa: haluaako esimerkiksi hakeutua koulutukseen tai työhön? Entä millaisia odotuksia syntyy tämän jälkeen? Tunteminen liittyy tunteisiin, arvioihin ja arvostuksiin, joiden taustalla on ajatus siitä, että yksilöllä tulisi olla valtaa rakentaa tulevaisuuttaan omien kiinnostuksenkohteidensa mukaisesti. Osaamiseen sisältyvät taidot, tiedot ja kompetenssi, jotka on saatu koulutuksessa ja työssä sekä kokemusten tuottamina. Kykeneminen tarkoittaa psyykkistä tai fyysistä toimintakykyä, joka voi vaihdella tilanteisesti ja osoittaa tien muutokseen. (Ks. myös Jyrkämä 2008.)

Tutkimme sukupuolitapaisia koulutus- ja työelämävalintoja modaaliteettien vuorovaikutusprosessina sitä varten laaditussa luenta-, analyysi, ja tulkintakehikossa (**kuvio 1**). Perehdymme henkilöiden kerronnassa esiintyviin eritapaisten valintojen ilmaisujen sisältöihin niin, että ne tutkimusasetelman mukaisesti voidaan yhdistää ja kiinnittää toimijuusanalyysin modaalisiin ulottuvuuksiin aineistojen samanaikaisessa tarkastelussa.

Modaaliteettien vuorovaikutuksen tutkiminen ohjaa kysymään aineistoilta, millaisilla ehdoilla tai rajoitteilla tapaisuutta voidaan tulkita eritapaisuutena. Analyysissa tutkimme henkilöiden kerronnan vahvuutta,





Kuvio 1. Luenta-, analyysi- ja tulkintakehikko (ks. myös Jyrkämä 2008, 195; Vaattovaara 2015, 86)

asioihin suhtautumista ja tekemisen tapoja (ks. Sulkunen & Törrönen 1997; Veijola 1997; 2004). Onko esimerkiksi kyseessä toimijuutta rakentava haluaminen, osaaminen vai tunteisiin liittyvä asioiden arvostaminen? Entä millä tavoin täytyminen edustaa diskursiivisia odotuksia tai tapaisuutta? Millaista vuorovaikutusta voidaan tavoittaa kykenemisen ja voimisen suhteissa? Johtopäätöksissä kiinnittämme tulkinnat eritapaisen toimijuuden rakentumisen mahdollisuuksiin (**taulukko 1**).

#### SUKUPOULITAPAISSIA ODOTUKSIA JA VALINTOJEN VAIHTOEHTOJA

Sukupuoli määrittää arjessa koulutusta ja työelämää koskevia valintoja. Aineistoissa ilmenevät diskurssit osoittavat, millä tavoin sukupuolitapaisuus esiintyy vahvana. Samalla se ohjaa toistamaan valintoja ja toimintatapoja yhteisöjen ja kulttuuristen odotusten mukaisesti (Ylitapio-Mäntylä ym. 2017, 155).

Pitkittäistutkimuksen aineistossa Terhin (2002, PT) toimijuus on liikkeessä koulutuksen, työn ja kauas kuntakeskuksesta rakennetun kodin välillä.

Hän kuvaa suomalaiskansallista maisemaa ja kotia, jossa toimijuus muotoutuu ”kaukana kaikesta” naisena ja äitinä ilman houkutusia:.

”Tässä sitä sitten ollaan oltu hoitovapaalla ja kodinhoidon tuella tänne asti. Sen jälkeen, kun on lapsia tullut niin tulot ovat pienentyneet ja menot suurentuneet. Tässä sitä sitten yritetään päivä kerrallaan elellä. Sitä kun asuu aika lailla metsässä, niin ei ole nuita houkutusia. Sitten kun sitä käy kaupassa niin sitä ostaa tavaraa enemmän, että pärjäälee seuraavan viikon.” (Terhi 2002, PT)

Terhi pohtii työtä koskevia odotuksiaan: “[t]oivon, että tässä joskus pääsis mieluisaan työhömmään, kunhan lapset vähän varttuvat isommiksi”. Toimijuuden tila näyttätyy arkisena, pienenä toimijuu- tena (ks. Honkasalo 2008), jossa avautuu varovainen perspektiivi tulevaisuuteen. Toiminta kuvastuu minimaalisena, kun arjen rutiinit ja toimintatavat pitävät elämää koossa (Honkasalo 2013, 54). Elämäntilanne on sidottu täytymiseen naimisiinmenon, talon ja lasten hankkimisen jälkeen. Valintojen

## KÄSITYKSET ITSESTÄ AVAAVAT TAI SULKEVAT MAHDOLLISUUKSIA TOIMIJUUDEN RAKENTUMISESSA.

modaalisuutta kuvaavat haluaminen ja voiminen: kun lapset pärjäävät omillaan, avautuu mahdollisuus toimijuuden laajenemiseen kodin ulkopuolelle. Tulevaisuuteen orientoiva diskurssi tulee esiin ”sitten kun” -puheena, sillä Terhin kotiäitiys on muotoutunut vaihtoehdoksi muualla tapahtuvalle pätkätyölle.

Terhin valinta toistaa naiselle odotusten mukaisen tehtävien, kuten huolenpidon, hoivan ja uhrautumisen, diskurssia (ks. Komulainen 1994, 31–32; Kinnunen & Korvajärvi 1996, 12–13; Kinnunen 2001) ja toteuttaa normatiivisen hyvän äidin mallia (Åkerblad 2014, 90). Naiseus ja äitiys eivät kuitenkaan ole itsestään selvä kytkös, koska äidiksi ja kotiäidiksi ryhtyminen ovat valintoja (Vuori 2003, 40), joista pitäisi olla mahdollisuus neuvotella.

Toisessakin aineistossa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelija pohtii sukupuoleen kiinnittyvää ja työelämässä tarvittavan osaamisen suhdetta.

”On ollut hienoa huomata itsessään tietynlaista koulutuksenkin mukanaan tuomaa ammattiylpeyttä. Sen näkyväksi tekeminen on tuntunut myös mielekkäältä. Jokaisessa harjoittelussa olen kokenut tyytyväisyyttä siitä, että pystyn kehittämään toimintaa ja olen nähnyt piirteitä toimintaympäristössä, joita voitaisiin viedä eteenpäin. Pelkkänä ’hyvänä tyyppinä’ tai ’perheen äitinä’ – itsensä näkeminen ei riitä. Tilalle on astunut ammatillinen arvostus ja se on muokkaantunut näiden opintojen aikana. Minulla on tietoa, joka näkyy ajatuksissani ja joka näkyy myös toiminnassani.” (Malin 2015, VO)

Toiminnan reflektointi voi vahvistaa toimijuutta ja luoda mahdollisuuksia tehdä asioita eritapaisesti. Malinin puheessa modaalisen olottuvuutena painottuvat tunteminen ja haluaminen. Tekemisen mielekkyys sekä arvostus koulutusta ja omaa työtä kohtaan ovat yhteydessä kykyyn kehittää osaamista

työtehtävissä. Eritapaisuus ilmenee rohkaisevassa diskurssissa, jossa erityisesti omanarvontunne vahvistaa kykyä viedä asioita eteenpäin.

Nykyajan näennäisen itsenäisen ihannetyöntekijä touhuaa, toimii aktiivisesti ja kyseenalaistaa käskyjä laittamalla itsensä peliin (Jokinen 2019, 90). Opettajaopiskelija Märta pohtii alaansa.

”Naisvaltaisella alalla herkästi unohtuu puolet, jotka yleisesti ymmärretään fyysisiksi ja teknisiksi ’miesten alaksi’ esim. vauhdikkaampi liikkuminen, teknologia ja teknisten töiden tekeminen. Eivätkö naistyöntekijät sitten osaa vai uskalla tarttua tekemiseen monipuolisesti esim. vasaaraan, sahaan, erilaisiin teknisiin laitteisiin, seikkailuun? [...] Monet naistyöntekijät varmasti osaisivat tehdä myös edellä mainittuja asioita, mutta ovatko naistyöntekijät oman roolinsa vankeja ja asiat tehdään niin kuin aina ennenkin on tehty.” (Märta 2016, VO)

Sukupuolen työnjako ja sukupuolitapainen toiminta ovat sidoksissa arkiin tekoihin ja laajemmin yhteiskunnallisiin rakenteisiin (Jokinen 2019, 80). Märta pohtii roolivankeutta. Kun sukupuoli ymmärretään roolina, se rakentuu osaksi olemisen tapaa ja ohjaa toimimaan odotusten mukaisesti (Ojala ym. 2009, 17) vahvistamalla täytymisen modaalisuutta. Osaaminen kiinnittyy sukupuolittuneisiin toimintatapoihin ja toteuttaa vaadittua performanssia myös työelämässä (Ylitapio-Mäntylä 2016).

### VAATIMUKSIA JA RIITTÄMISEN EPÄILYJÄ

Tunne puutteellisesta osaamisesta tai kyvystä heijastui aineistojen diskursseissa riittämättömänä toimijuutena. Varautuminen jatkuviin muutoksiin tuottaa varuillaan olevaa toimijuutta: entä jos minusta puuttuu se potentiaali, jota työelämä vaatii? Työelämässä oma osaaminen on jatkuvan reflektion alla: Olenko kehittänyt itseäni tarpeeksi? Milloin raja tulee vastaan? Mitkä ovat mahdollisuutteni jatkossa? Kuinka paljon minun täytyy laittaa likoon tunteitani tai koko persoonaani? (Julkunen 2008, 122–123.)

## MUUTOKSEN MODAALISUUS RAKENTUU VASTARINNASTA.

”Kun pääsee töihin niin voi kuitenkin tavallaan kuin ansaita oman paikkansa. [--] mutta se joka päivä täytyy ansaita niinko uudelleen, että työelämä ei anna armoa yhtään, se on niin vaativa sitten.” (Kaisa 2011, PT)

Käsitykset itsestä avaavat tai sulkevat mahdollisuuksia toimijuuden rakentumisessa. Epämääräinen toimijuus (Jokinen 2019, 84) tarkoittaa jatkuvaa liikkeessä ja varuillaan olemista. Oma osaaminen täytyy pakonomaisesti osoittaa työyhteisössä yhä uudelleen, kuten Kaisa toteaa. Yksilön kehittymisen vaade luo ihmisten välille kilpailusetelman, koska työelämän vaatimukset ohjaavat työntekijöitä kamppailemaan omista asemistaan. Ristiriitoja voi tulla siitä, että työntekijältä vaaditaan ammatillisen pätevyyden sijaan enemmän potentiaalia ryhtyä mihin työhön tahansa. (Sennett 2007, 92–93.)

Uusiin projekteihin valmistautuminen sekä järjestelmiin, strategioihin, ohjelmistoihin ja laitteisiin perehtyminen voivat luoda pelkoa ja epävarmuutta siitä, ettei enää selviäkään omista työtehtävistään (Julkunen 2008, 116). Maria kuvailee työtään mielenkiintoiseksi ja on tyytyväinen työpaikkaansa. Aika-ajoin tulee tunne, että enemmän pitäisi osata.

”Olen itse aina ollut kunnianhimoinen ja ajattelen tulevaisuutta positiivisesti, muutoksiin on ’helpo’ sopeutua. Joskus kuitenkin tuntuu että esim. työnantaja vaatii todella paljon, täytyisi osata sellaistaikin mitä ei välttämättä hallitse/tiedosta.” (Maria, 2002, PT)

Marian toteamus 2000-luvun alussa liittyy uudenslaisia taitoja vaativaan muutospuheeseen, jonka mukaan työelämässä pitäisi kyetä yhä enemmän. Aikaisempaan kokemukseen nojaava ammattitaito ei välttämättä tyydytä tehokkuutta ja nopeutta vaativien työmarkkinoiden kehitystä. Katkelmassa modaalisenä ulottuvuutena kamppailee tunne oman osaamisen arvostamisesta riittämättömyyden tunteen kanssa.

Omat toiveet ja haaveet toimia ammatillisesti vaativat uskallusta, jatkuvaa neuvottelua ja omien valintojen pohtimista. Yksilö joutuu silti usein taipumaan työyhteisön vaatimusten mukaisesti ja noudattamaan samantapaisuutta. (Jokinen 2019; Ylitapio-Mäntylä 2009.)

”Tulevassa työssäni joudun suhteuttamaan oppimiani asioita sen päiväkodin toimintakulttuuriin ja oppimisympäristöön, jossa työskentelen. Joudun muokkaamaan näkemyksiäni toimiessani yhteistyössä toisten tiimiläisten kanssa.” (Kia 2015, VO)

”Syksyn tullessa aloin muuttamaan oman päiväkotimme käytänteitä ja sain kovasti vastustusta ja jouduin kamppailemaan niin, että meinasin uupua matkalle. Muutoksia tapahtui sitten monien neuvottelujen ja palaverien jälkeen.” (Jessica 2015, VO)

Kun toimijat liikkuvat tapaisuuksien ja olosuhteiden virtauksessa, toimintaa täytyy muovata suhteessa toisiin. Vaikka omaa toimijuutta joutuu passivoimaan, pienentämään, se on keskeinen osa toimintakulttuuria (Honkasalo 2013, 46, 58) ja mahdollistaa erilaisen tavan toimia. Muutoksen modaalisuus rakentuu vastarinnasta eli erityisesti haluamisesta, jossa tavoitteet, päämäärät ja motivaatio voivat neuvottelua ja yhteisöllisyyttä edellyttävän diskurssin avulla luoda eritapaista toimijuutta.

Inga pohtii ammatillisuuttaan koulutuksessa ja työelämässä:

”Vaikka kuinka ulkopuolelta annettaisiin arvoitus ja kunnioitus, se myös kyseenalaistetaan aika ajoin. [--] Ja jos ja kun he kyseenalaistavat ja arvioivat, he eivät tarkoita olla ilkeitä, he eivät ole kateellisia minun koulutuksestani, heidän tarkoitus ei ole tiputtaa minua maan tasalle, eivätkä he pidä minua hankalana opettajana. Vaan olen lastentarhanopettaja, joka kehittyä, oppii, osaa paljon, on motivoitunut, tarvitsee palautetta ja kyseenalaistamista, jonka koulutuksesta on taa-tusti hyötyä, joka ei ole hankala ihminen, vaan asioiden esille nostaja. Jos itse ajattelen näin, niin se saa riittää.” (Inga 2015, VO)

## TOIMIJUUS RAKENTUU YHTEISÖISSÄ JA YMPÄRISTÖISSÄ SUHTEESSA HUMAANIIN JA EI-HUMAANIIN.

Inga luottaa koulutukseen, joten haluaminen painottuu tavoitteellisenä ja motivoituneena tekemisenä. Palautteen antaminen ja arviointi ovat kiinteästi sidoksissa oman osaamisen kriittiseen tarkasteluun.

Yllä olevien sitaattien esiin tuoma toimijuuden suhteisuus kytkeytyy kaikkiin kohtaamisiin eri verkostoissa ja arjen käytännöissä (ks. Åkerblad 2014, 44–45). Opiskelijat ovat tietoisia työelämän odotuksista ja kyseenalaistavat niitä mutta myös valmistautuvat niihin pohtimalla osaamistaan ja asemaansa työyhteisöissä. Koulutuksen aikana opiskelijat tietävät, mitä työelämässä täytyy tehdä, mutta vaatimukset eivät aina vastaa koulutuksen antamia valmiuksia. Työntekijältä vaaditaan neuvottelutaitoja, joustavuutta ja muuntautumiskykyä, joita on pidetty erityisesti palvelualalla olevien naisten osaamisena (Korvajärvi 2016, 153).

Toimijuus ei ole vain subjektiin kiinnittyvää, vaan se rakentuu erilaisissa yhteisöissä ja ympäristöissä suhteessa humaaniin ja ei-humaaniin (Jokinen 2019, 81–82). Työelämän muutosta tukemaan kehitetyt ei-humaanit työt helpottavat välineet ja ohjelmistot rakentavat uusia toiminnan tapoja. Samalla työntekijöiden odotetaan sopeutuvan muutokseen.

### ULKOPUOLISUUTTA JA VAHVOJA VALINTOJA

Ristiriitaiset tunteet ja uusi elämäntilanne voivat avata mahdollisuuksia oman potentiaalın näkemiseen ja auttaa orientoitumaan tulevaisuuteen tavoitteellisten valintojen johdattamana. Koulutus saattaa johtaa siihen, että käsitykset omista mahdollisuuksista avartuvat, vaikka koulutukseen hakeutuminen voi myös sulkea elämäkulun suuntia. Marian elämä muuttui ammatillisen tutkinnon jälkeen kokonaan.

”Sitten jostain kumman syystä aloin tosissani miettiä omaa elämää ja tulevaisuuttani, olenko tyytyväinen siihen hetkiseen elämään ja elämäntapaani sekä työhön. Joten kävelin lähimpään työvoimatoimistoon ja aloin etsiä uutta koulutuspaikkaa. Aloin opiskella [--], aloitin 3-vuotisen [koulutuksen] vuonna 1992 syksyllä.” (Maria 2002, PT)

Marian opiskeluun hakeutumisella oli kuitenkin reuna-ehdoja, joista vaikein oli kodin ja lasten jääminen toiselle paikkakunnalle. Sukulaiset ja muut läheiset eivät ymmärtäneet Marian päätöstä, mikä aiheutti lähisuhdeverkostoon säröjä.

”Samaan aikaan tuli avioero. Mies ja lapset jäi [kotipaikkakunnalle], itse muutin yksin asumaan [--]. Minusta tuli viikonloppuaiti ja elatusvelvollinen. Se oli tosi katkera paikka, monet itkut on itketty ja mieli on ollut maassa. Kuitenkin opiskelu kiinnosti ja sen avulla jaksoin niin fyysisesti kuin psyykkisestikin.” (Maria 2002, PT)

Sukupuolittuneet odotukset ja se ajattelutapa, että äiti on kotona pikkulapsivaiheen ajan, ohjaavat työelämää, koulutusta ja perhettä koskeviin valintoihin (Lammi-Taskula & Salmi 2016, 163). Kun sukupuolitapainen, konventionaalinen lähiäitiys muuttuu, ”sopivan äidin” rooli rikkoutuu samalla (Virokannas & Väyrynen 2013, 7–9). Marian ratkaisusta tuli vuosiksi tabu, josta täytyi vaieta. Tapaisuuksia ei ajatella yksinomaan hyväksi tai huonoiksi sukupuolen järjestyksiä toistaviksi teoiksi. Kuten Marialla, eritapaiset valinnat voivat rajata toimijuutta tai murentaa omien päätösten arvoa sekä tunnetta siitä, että on tehnyt oikein. Kun julkisessa keskustelussa piirretään kapea, kulttuurisesti pakotettu kuva naiseudesta ja äitiydestä, saadaan oletettu naissukupuoli luontevasti uusintamaan hoivasta vastuussa olevaa toimijuuttaan (ks. Nousiainen 2013, 107). Diskursiivisen, lähiäitiyteen pakottavan normin rikkominen vaatii rohkeutta ja vahvaa ymmärrystä eritapaisen tekemisen mahdollisuudesta ja siitä, ettei valinta pitkällä aikavälillä johda yksilölliseen tai yhteisölliseen kaaokseen. (Vaattovaara 2015.)



Harriet pohtii sukupuolelle sopivaa työn tekemisen tapaa:

”Mietin, olenko toiminnaltani mallinainen. Huomaan että todellakin minulla on ne mukavuusalueeni, jotka ovat aika mallinaisia. Siinä missä opintojen aikana tajusin, kuinka tärkeää on sukeltaa epämukavuusalueisiin orientaatioiden suhteen, tulisi asiaa pohtia myös sukupuolen kautta. Uskallanhan tarttua ns. miestenkin töihin ennakkoluulotta?” (Harriet, 2015, VO)

Toimijuuden rakentumisen näkökulmasta sukupuolittunut työnjako on osaksi pakotettua valintaa, sillä koulutukseen ja työelämään kohdistuvat mielenkiinnon kohteet tai kyvyt eivät välttämättä sovi kulttuurisesti määriteltyjen tapaisuuksien tai odotusten muottiin. Honkasalo (2013, 55) puhuu eettisestä toimijuudesta, jolloin toimija tiedostaa vastuun ja omat sitoumuksensa. Eettinen vastuu kietoutuu tapaan olla sosiaalisissa suhteissa yhteisön muiden jäsenten kanssa ja luoda hyvää elämää. Eettinen toimijuus muodostuu siis vuorovaikutuksessa ja jäsentyy syvälisenä tapana elää ja toimia, ei pelkkänä vastuullisena asenteena.

Opettajaopiskelija pohtii sitä, miten hän kokee usein jäävänsä syrjään päiväkotiharjoitteluissa, vaikka henkilökunta ottaakin häneen kontaktia. Hän kertoo ulkopuolisuuden tunteista ja sukupuolen merkitsemästä toimijuudesta.

”Nähtävästi katseeni tai se miten toimin lasten kanssa, aiheuttaa sen, että olen jotenkin etäinen ja outo. En mene virran mukana, tai en sen mukaan mitä virtaus työelämässä on. En toimi kuten muut, en mene mukaan kulttuuriin missä aikuiset ovat. Niinpä lopulta lakkaan toimimasta ja vetäydyn [--] En tiedä miksi naiset eivät uskalla ottaa johtavaa roolia ryhmässä enkä ymmärrä ajatusta siitä että kaikilla on sama valta.” (Harriet 2015, VO)

Harriet kokee ulkopuolisuutta suhteessa työelämän vaatimuksiin ja työyhteisön odotuksiin. Vaikka hän tiedostaa toimivansa eritapaisesti, hän valitsee vetäytymisen eli passiivisen toimijuuden. Samalla Harriet pohtii naisten varovaisuutta ottaa johtavaa otetta työyhteisössä ja tuntee kaipuuta odotuksia rikkovaan

diskurssiin. Naisten johtajuuteen liittyy tiedostamattomia uskomuksia, jotka esiintyvät osana työyhteisön sukupuolistavia käytäntöjä (Ylitapio-Mäntylä 2009, 197). Johtajuuskin kiinnittyy siten sukupuoleen, ja työn tekemisen tapa luokittuu biologisena ominaisuutena (Kelan 2010; Tennhoff ym. 2015).

Suomessa segregatio on vahvasti horisontaalista, sillä miehet ja naiset toimivat eri aloilla. Naisten ja miesten eriytynyttä työmarkkina-asemaa on aikaisemmin perusteltu tyypillisesti sukupuolen mukaisiin ammatteihin ja tehtäviin suuntautumisella. Saman tutkinnon suorittaneet naiset ovat kuitenkin lähtökohdaisesti sijoittuneet työelämässä epäedullisimpiin asemiin kuin miehet. Lisäksi naisilla on miehiä yleisemmin määräaikainen työsuhte, naiset ovat työttömänä miehiä useammin, ja miehet sijoittuvat korkeampiin asemiin kuin naiset. (Vuorinen-Lampela 2014.)

Aineistoistamme vain pitkittäistutkimuksessa oli mukana naisia ja miehiä. Yhtenä esimerkkinä eritapaisista valinnoista oli Matti, joka valmistui rakennusalalle ja siirtyi heti valmistumisen jälkeen koulutustaan vastaavaan työhön. Vaikka rakennuksilla riitti töitä, Mattia kiehtoivat mahdollisuus suuntautua hoitoalalle. Hän hakeutuikin muutaman vuoden jälkeen lähihoitajakoulutukseen ja sai määräaikaisia töitä aluksi terveyskeskuksesta.

”Olin varsin tyytyväinen ratkaisuuni, sillä olihan rakennustyö fyysisesti ajoittain rankkaa, pölyistä ja kelioloiltaan ankaraa, varsinkin talvisin. Nyt minun tarvitsi vetää vitivalkeat hoitajan vermeet ylle sen sijaan, että kiipeäisiin telineille paukuttamaan vasaraa tai karräämään betonia noin esimerkkinä sanoen.” (Matti 2002, PT)

Matti kouluttautui edelleen sairaanhoitajaksi. Tutkinto avasi mahdollisuuden siirtyä ulkomaille määräaikaisiin tehtäviin. Lisäksi hän aloitti ammattikorkeakoulussa alan erikoistumisopinnot. (Vaattovaara 2015, 134–137.) Matin päätöksen taustalla painotuvat haluaminen, päämäärähakuisuus ja motivaatio hakeutua koulutukseen. Uusien mahdollisuuksien näkeminen ja valintoja avaava osaamisen sekä kykyjen tunnistaminen vahvistivat hoitoalalle suuntautumista. Vaikka nykyaika tarjoaa mahdollisuuksia murtaa perinteistä kuvaa miehisistä ominaisuuksista

ja toimijuudesta, eritapaisuus vaatii neuvottelua vaihtoehtoista ja uskallusta tehdä omia valintoja. Matti saattoi katsoa elämää eritapaisesti ja sai koulutuksen avulla mahdollisuuden uuteen työuraan.

#### JOHTOPÄÄTÖKSET: TAPAIUUDESTA ERITAPAIUUUTEEN

Millä tavoin sitten ymmärrystä sukupuolitapaisuudesta voidaan laajentaa ja nähdä eritapaisuus toimijuuden ulottuvuutena? Kysymme, millä tavoin sukupuolitapaisuus ohjaa koulutusvalintoja ja työelämän käytäntöjä. Tarkastelumme osoittaa, että yhteiskunnalliset ja yhteisölliset valtarakennelmat sekä niiden ylläpitämät diskursiiviset odotukset rakentavat sukupuolitapaista toimijuutta.

Koulutuspolkujen ja työelämän poikkeavat tavat katkoksineen sopivat huonosti odotettuun kulttuuriin, joka koskee sujuvaa koulutuksen läpäisyä ja työelämään siirtymistä (Mutanen & Sivenius 2017). Työelämän keskeinen piirre on, että kaikki

työntekijöiden kyvyt, lahjakkuudet ja taidot halutaan käyttöön, jolloin henkilökohtaisten sosiaalisten, kognitiivisten ja emotionaalisten taitojen avulla saadaan työlle lisäarvoa (Julkunen 2008; Jokinen 2019, 86). Työtä koskevat vaatimukset ja muutokset voivat aiheuttaa koulutuksesta ja oman osaamisen tunnistamisesta huolimatta epävarmuutta. Työyhteisössä toimijuus rakentuu myös tunteesta, että ammattitaitoisena kykenee suoriutumaan työtehtävistään. (Vaattovaara 2015.)

Tapaisuus-käsitteen tarkastelussa kysymme, millaisilla modaalisisilla ehdoilla valinnat mahdollistavat eritapaisen toimijuuden. Aineistokatkelmien diskursiivien luennasta voidaan tiivistää eritapaisen toimijuuden ulottuvuudet ja toimijuusanalyysiin liittyvien modaliteettien kiinnittyminen niihin. Diskurssimuodostelmien avulla esitämme kokoavia näkökulmia siitä, millaisena eritapaisuus aineistoissamme näyttäytyy (**taulukko 1**). Modaliteettien painotusten mukaiset diskurssit eivät ole tarkkarajaisia vaan osin limittäisiä ja suhteessa toisiinsa kuten modaliteetitkin.

**Taulukko 1.** Modaliteetit ja eritapaisen toimijuuden ulottuvuudet.

Modaliteetti	Millaista toimijuutta eritapaisuus tuottaa?	Diskurssimuodostelma
TÄYTYÄ pakot, välttämättömyydet, esteet, rajoitteet	Kieltäytyvä Käytäntöjä epäilevä	Odotuksia rikkova
VOIDA mahdollisuudet, vaihtoehdot	Aktiivinen Uusia avauksia näkevä	Tulevaisuuteen orientoiva
TUNTEA tunteet, arviot, arvostukset	Uskallusta vaativa Omanarvontunnetta tukeva  Passiivinen, vetäytyvä Riittämätön	Rohkaiseva  Epävarmuutta luova
HALUTA tavoitteet, päämäärät, motivaatiot	Kokeileva Kehittyvä	Neuvottelua ja yhteisöllisyyttä edellyttävä
OSATA taidot, tiedot, kompetenssi	Muuntuva Itsetietoinen	Vastarintaa tukeva
KYETÄ fyysiset ja psyykkiset kykenemiset	Valintoja avaava Itselle riittävä	Voimaannuttava

## TULEVAISUUTEEN ORIENTOIVASSA DISKURSSISSA ERITAPAISSUUS NÄYTTÄYTYY HALUNA JA MAHDOLLISUUTENA TEHDÄ TOISIN.

Täytymisen vastavoimana eritapaisuus tuottaa analyysimme mukaan kieltäytyvää ja sukupuolittuneita käytäntöjä epäilevää toimijuutta. Eritapaisuus on usein sidoksissa jännitteisiin ja elämänmuutoksiin sekä näyttäytyy odotuksia rikkovana diskurssina, joka toimii tukena koulutusvalinnoissa ja työelämän käytännöissä.

Tulevaisuuteen orientoivassa diskurssissa eritapaisuus näyttää aktiivisena toimintana koulutukseen hakeutumisessa ja uusien avauksien näkemisessä: asioita halutaan ja voidaan tehdä toisin. Mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen näkemiseen, voimiseen, linkittyvät modaliteettien vuorovaikutuksessa tunteet ja omien valintojen arvostaminen. Lisäksi osaaminen, kuten omien taitojen ja tietojen tunnistaminen, auttaa tulevaisuutta koskevien valintojen tekemisessä.

Rohkaiseva diskurssi rakentuu eritapaisia valintoja tukevasta uskalluksesta ja omanarvontunteesta. Vaikka aineistoissamme esiintyy tottelemattomuutta ja epäilyä työelämän käytäntöjä kohtaan, samanaikaisesti niistä on luettavissa sukupuolittuneita tiloja, joissa mukaudutaan sukupuolitapaisiin valintoihin ja kahlittuihin toimijuuksiin. Tunteet, arviot ja arvostukset voivat kiinnittyä epävarmuutta luovaan diskurssiin, jolloin aktiivisuuden sijaan tapahtuikin vetäytymistä työyhteisöissä tai sosiaalisissa suhteissa. Passiivinen ja sopeutuva toimijuus voi olla vastaan panemisen sijaan pakottava valinta, jolloin se edesauttaa palaamista yhteisöjen entisiin käytäntöihin ilman neuvottelua yhteisistä päämääristä ja toisen tekemisen tavoista. Analyysimme osoittaa, että tunte-modaliteettiin liittyy ristiriitaisia tunteita, arvoja ja arvostuksia, jotka voivat vahvistaa ja heikentää toimijuutta.

Toimijuuden sukupuolittuneisuus purkautuu neuvottelua ja yhteisöllisyyttä edellyttävässä diskurs-

sisä, jonka modaalisenä ulottuvuutena vahvistuu haluaminen. Täytymisen sijaan haluaminen viestii vahvasta eritapaisesta toimijuudesta, joka auttaa kokeilemaan omia rajoja tai kehittämään omaa osaamista työelämässä yhdessä toisten kanssa. Vastarintaa tukeva diskurssi kertoo joustavasta koulutuksen ja kokemuksen tuottamasta osaamisen tunnistamisesta eri elämäntilanteissa. Osaaminen tarkoittaa potentiaalin näkemistä omilla taidoilla, sosiaalisissa suhteissa ja työelämässä. Voimaannuttava diskurssi rakentuu kokemuksista tehdä eritapaisia valintoja. Kykenemisen arviointi edellyttää esimerkiksi reflektiota omasta riittämisestä, olivatpa sitten kyseessä koulutusvalinnat tai työtehtävät.

### POHDINTA

Toimijuuden modaliteetit antoivat mahdollisuuden tutkia sitä, millaisena kuva koulutusvalinnoista ja työelämästä välittyi tutkimuksissa mukana olevien kerronnassa. Aineistoja ristiinlukemalla tutkimuksiin osallistuneiden kokemukset oli mahdollista kiinnittää yhteiseen todellisuuteen alkuperäisten tutkimusten erilaisesta aikaperspektiivistä huolimatta. Luennassa olennaista oli kiinnittää huomio siihen, millaista toimijuutta eritapaisuus voi tuottaa. Toimijuus-ulottuvuus esiintyy kerronnassa vahvana, ja tutkijoina olemmekin pyrkineet kiinnittämään huomion subjektin ääneen puhujana, ei ainoastaan analyysin kohteena.

Vastavirtaan kulkeminen voi ohjata yksilön parempaan elämään ja muutokseen, vaikka odotusten rikkominen voi tuottaa pettymyksiä ja ristiriitaisia tunteita sosiaalisissa suhteissa. Kun odotettu toimijuus muuttuu koulutusvalinnoissa ja työelämässä, se voi marginalisoida yksilön yhteisöjen ulkopuolelle ja aiheuttaa passiivista vetäytymistä. Analyysimme tuo esiin valintoja, jotka mahdollistavat muuntuvia, niin tilanteisia kuin pitkän ajan kuluessa rakentuvia toimijuuden ulottuvuuksia. Yksilöllisillä valinnoilla eritapaisuutta voi myös kokeilla, mutta toimintatavat ja toimijuudet voivat muuttua niin yhteisöissä kuin instituutioissakin vasta, kun eritapaista tekemistä toistetaan ja siitä tulee tarpeeksi yleistä (ks. Jokinen 2019, 81). Kun käytännöt eivät enää vahvistakaan

## VASTAVIRTAAN KULKEMINEN VOI OHJATA YKSILÖN PAREMPAAN ELÄMÄÄN JA MUUTOKSEEN.

entisiä rakenteita, syntyy uusia konstruktioita, tai aikaisemmat muuntuvat uudennlaisiksi (Heiskala 2000, 197; Jokinen 2019).

Kuten aineistojemme ajallinen perspektiivi osoittaa, sukupuoleen liittyvät merkitykset muuttuvat hitaasti (ks. Jokinen 2004; Vaattovaara 2015). Laajemmassa tutkimuksessa koulutus- ja työelämävalintojen modaalisuuden tarkastelu voisi vielä tiiviimmän analyysin avulla tuottaa yhä tarkempaa kuvaa ajallisesta muutoksesta. Kahden erilaisen tutkimusaineistomme analyysit ja tulkinnat paljastavat kuitenkin tapaisuuksien voiman: sen, millä tavalla sukupuolitapaiset valinnat rajoittavat toimijuutta, ja miten eritapaisuus voi mahdollistaa uudennlaisia diskursiivisia toimijuuden tiloja.

Kun kieli heijastaa todellisuutta, sen avulla voidaan luoda uusia käsitteellisiä ulottuvuuksia. Osoitamme, millaista puhetta ja todellisuutta diskursiiviset käytännöt voivat tuottaa, kun tapaisuuden käsitettä kuvataan moniulotteisena toimintana. Tarkastelumme taustalla on kriittinen tutkimusote, sillä analyysin ja tulkintojen avulla olemme pyrkineet lisäämään tietoa rutiininomaisista sukupuolitapaisuuteen liittyvistä toimijuuksista. Eritapaisuudessa näemme potentiaalia, joka auttaa purkamaan segregaatiota kohti sekoittuneita tapaisuuksia ilman osoittavaa sukupuolta.

Muutokseen tarvitaan eritapaisesti toimivia ihmisiä, jotka epäilevät pakottavia ja sukupuolittuneita

koulutus- ja työelämävalintoja. Artikkelissa kuvailemme eritapaisen toimijuuden ulottuvuuksia on mahdollista hyödyntää koulutuksessa ja työelämässä, kun pohditaan, millä tavoin puretaan sukupuolen ja muiden erojen tuottamia rajoituksia, määrittelyjä sekä järjestyksiä. Toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa voidaan soveltaa esimerkiksi kansallista ja kansainvälistä tutkimustietoa feministisestä pedagogiikasta.

Kuten tutkimuksemme osoittaa, toimijuusanalyysiin liittyvässä tarkastelussa voidaan kiinnittää huomiota ihmisten kokemuksiin, asioihin suhtautumiseen ja niiden arvostamiseen. Kun tuetaan esimerkiksi yksilön haluamisen tai kykenemisen modaalisuutta täytymisen sijaan, eritapainen toimijuus voi tarjota vaihtoehtoja diskursiivisten toistojen jatkumolle. Eritapaisuus siis avaa toimijoille mielenkiinnon kohteita ja vahvistaa omia valintoja, jotka antavat suunnan koulutukseen, työelämään ja uudennlaisiin toimintakulttuureihin.



VIRPI VAATTOVAARA  
KT, yliopistonlehtori, eläkkeellä  
Lapin yliopisto



OUTI YLITAPIO-MÄNTYLÄ  
KT, dosentti, yliopistonlehtori  
Oulun yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-0516-2223>

<sup>1</sup> Pitkittäistutkimuksen (aineistokatkelmissa PT) katkelmien kohdalla kerrotaan pseudonyymi. Ikä tarkoittaa syntymävuoden mukaista ikää kirjoittamisen aikaan vuonna 2001 tai 2002 ja haastattelujen aikaan vuonna 2011. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden (aineistokatkelmissa VO) aineisto koodattiin käyttäen suomenruotsalaisesta kalenterista poimittuja nimiä.

<sup>2</sup> Modaalisilla kielenaineiksilla puhuja ilmaisee, onko tilanne hänen mielestään tai yleisesti ottaen varma tai epävarma, välttämätön, todennäköinen, mahdollinen tai mahdoton, pakollinen tai luvallinen, toivottava tai epätoivottava, ulkoisista tai sisäisistä edellytyksistä riippuvainen. Modaalisia kielenaineiksia ovat modukset, modaaliverbit esimerkiksi voida, täytyä, konstruktioit, kuten on tehtävä, on tehtävissä, sekä monet adjektiivit, kuten mahdollinen tai välttämätön, adverbijä partikkelit, esimerkiksi luultavasti, ehkä, varmasti. (VISK 2004, §1551.)



## LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. Teittinen, A. (2013). Avauksia ammatilliseen koulutukseen ja yhteiskunnallisiin erontekoihin. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma & A. Teittinen (toim.) *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus, 9–16.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Greimas, A. J. (1966/1979). *Strukturaalista semantiikkaa*. Suomentanut Eero Tarasti. Tampere: Gaudeamus.
- Heiskala, R. (2000). *Toiminta, tapa, rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkasalo, M.-L. (2013). Katveessa – Pieni toimijuus kriittisenä avauksena toiminnan teoriaan. *Tiede & Edistys*, 1, 42–61.
- Honkasalo, M.-L. (2008). *Reikä sydämessä*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, E. (2019). Nykyajan prekaari toimijuus. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys*. Tampere: Vastapaino, 75–97.
- Jokinen, E. (2004). Kodin työt, tavat, tasa-arvo ja rento reflektiivisyys. Teoksessa E. Jokinen & M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) *Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 285–304.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työpross(e)ista*. Tampere: Vastapaino.
- Jyrkämä, J. (2008). Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä. Hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. *Gerontologia*, 22(4), 190–203.
- Kelan, E. K. (2010). Gender logic and (un)doing gender at work. *Gender, Work & Organization*, 17(2), 174–194.
- Kinnunen, M. (2001). *Luokiteltu sukupuoli*. Tampere: Vastapaino.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. (1996). Johdanto: Naiset ja miehet työelämässä. Teoksessa M. Kinnunen & P. Korvajärvi (toim.) *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*. Tampere: Vastapaino, 9–19.
- Komulainen, K. (1994). Retki vastuurationalisuuden käsitteeseen. *Naistutkimus – Kvinnoforskning*, (1), 30–39.
- Korvajärvi, P. (2016). Sukupuoliero työssä: numerot ja käytännöt. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus, 142–160.
- Koski, L. & Filander, K. (2009). Aikuiskasvatuksen jaettu kertomus: yhteisen hyvän tulkintoja. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 121–156.
- Lempiäinen, K. (2007). Sukupuolinen toimija. Kysymys olemuksesta, roolista ja tavasta. *Sosiologia*, 4(2), 109–120.
- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. (2016). Perhe, työ ja sukupuoli. Teoksessa M. Husso & R. Heiskala (toim.) *Sukupuolikysymys*. Helsinki: Gaudeamus, 161–184.
- McNay, L. (2004). Agency and Experience. Gender as a Lived Relation. Teoksessa L. Adkins, & B. Skeggs (toim.) *Feminism after Bourdieu*. Lontoo: Blackwell Publishing, 175–190.
- Mietola, R. & Lahelma, E. & Lappalainen, S. & Palmu, T. (2005). Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tutkimuksen kentillä. Teoksessa R. Mietola, E. Lahelma, S. Lappalainen & T. Palmu (toim.) *Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: erontekoja ja yhdessä tekemistä*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in educational sciences 22. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–20.
- Mutanen, H. & Sivenius, A. (2017). Aktivoituvaa ja toisin suuntautuvaa toimijuus työpajanoorten kertomuksissa. *Kasvatus*, 48(4), 274–287.
- Naskali, P. (2010). Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Saresma, L.-M. Rossi & T. Juvonen (toim.) *Käsikirja sukupuoleen*. Tampere: Vastapaino, 277–288.
- Nousiainen, K. (2013). Lyöty äiti – väkivaltainen koti sisäisenä tilana. Teoksessa E. Virokannas & S. Väyrynen (toim.) *Varjoja naiseudessa*. UNIPress, 83–112.
- Ojala, H. & Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 13–38.
- Ollila, A. K. (2008). *Kerrottu tulevaisuus – alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 85. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Ronkainen, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät: Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Sennett, R. (2007). *Uuden kapitalismin kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Silvennoinen, H. (2011). Aikuiskoulutus ja hallintavalta. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin, Katja (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 55–76.

- Sulkunen, P. & Törrönen, J. (1997). Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tampere: Gaudeamus, 72–95.
- Tennhoff, W., Nentwich, J. C., & Vogt, F. (2015). Doing gender and professionalism: exploring the intersectionalities of gender and professionalization in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 340–350.
- Vaattovaara, V. (2015). *Elämänkulku ja toimijuus. Lapin maaseudun nuorista aikuisiksi 1990–2011*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Veijola, S. (2004). Pelaajan ruumis. Sekapeli modaalisenä sopimuksena. Teoksessa E. Jokinen & M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) *Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 99–124.
- Veijola, S. (1997). Modaalisia suhteita pelissä ja keskustelussa. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Helsinki: Gaudeamus, 129–152.
- Veijola, S. & Jokinen, E. (2001). *Voiko naista rakastaa? Avion ja eron karuselli*. Helsinki: WSOY.
- Virokannas, E. & Väyrynen, S. (2013). Lähestymistapoja naiseuden varjoihin. Teoksessa E. Virokannas & S. Väyrynen (toim.) *Varjoja naisuudessa*. Helsinki: UNIPress, 7–17.
- VISK = Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk> (15.1.2020).
- Vuori, J. (2003). Äitiyden ainekset. Teoksessa H. Forsberg & R. Nätkin (toim.) *Perhe murroksessa. Kriittisen perhetutkimuksen jäljillä*. Helsinki: Gaudeamus, 39–63.
- Vuorinen-Lampela, P. (2014). Gender segregation in the employment of higher education graduates. *Journal of Education and Work*. London: Routledge, 1–25.
- Ylitapio-Mäntylä, O. & Vaattovaara, V. & Jauhiainen, A. & Lahelma, E. (2017). Feministinen kasvatusalan tutkimus: marginaalista osallisuuden vahvistajaksi. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus – Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Kasvatusalan tutkimuksia 75. Suomen kasvatustieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 143–165.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2016). *Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa*. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 258–269. <https://doi.org/10.33336/aik.88511>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). Hoivaa, opettajuutta ja johtajuutta. Lastentarhanopettajan liikettä päiväkodissa. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 189–209.
- Åkerblad, L. (2014). *Epävarmuuden tuolla puolen – Muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus*. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.

EIJÄ HANHIMÄKI, KATJA VÄHÄSANTANEN &amp; JOHANNA RANTANEN

# Toimijuuden ja identiteetin yksilölliset ja sosiaaliset painotukset korkeakoulutettujen urapoluilla



Korkeakoulutettujen uratarinat osoittavat, miten urat rakentuvat ja millaisia yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia toimijuus ja identiteetti niissä saavat.

Uratarinoista piirtyvät uratyypitarinat kuvaavat, miten yksilöllisesti tai sosiaaliseen yhteisöön nojautuen kukin uratyypin tekee omaa uraa koskevia valintoja ja määrittää, mitä haluaa olla työssään. Moninaiset urapolut luovat pohjaa sille, miten sekä koulutus- ja työllisyyspolitiikassa että koulutuksen ja ohjauksen kentillä voidaan tunnistaa ja tukea niiden rakentumisen tapoja.

**K**KORKEAKOULUTUSTA ARVOSTETAAN Suomessa, koska sen nähdään parantavan yksilön mahdollisuuksia menestyä urallaan ja sopeutua työelämän muutoksiin. Yhteiskunnan näkökulmasta korkea koulutustaso edistää muun muassa yleistä hyvinvointia ja parantaa kansallista kilpailukykyä. (Rouhelo 2009.)

Vaikka korkeakoulutetut työllistyvät edelleen hyvin verrattuna matalammin koulutettuihin, heidänkin työllistymistään haastavat työelämän voimakas rakennemuutos ja korkeakoulututkinnon suorittaneiden suuri määrä verrattuna aiempiin vuosikymmeniin. Korkeakoulutettujen määrä on 2000-luvulta

lähtien lisääntynyt Suomessa: vuoden 2019 loppuun mennessä korkea-asteen tutkinnon oli suorittanut kolmannes väestöstä (Findikaattori 2021). Samaan aikaan työttömyys on kuitenkin kasvanut kaikilla korkeakoulutasoilla ja -aloilla (Työ- ja elinkeinoministeriö 2016).

Korkeakoulutettujen työllistymisongelmat koskevat useammin naisia ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita kuin miehiä ja yliopistotutkinnon suorittaneita (Vuorinen-Lampila 2014; Ojala, Isopahkala-Bouret & Haltia 2018). Erityisesti vastavalmistuneilla ja generalistialan tutkinnon suorittaneilla, kuten humanisteilla, on havaittu työllistymis-

## KOKO URAA KOSKEVASTA IDENTITEETISTÄ ELI URAI DENTITEETISTÄ ON TULLUT YKSILÖLLE YHÄ TÄRKEÄMPI.

ongelmia (Rouhelo 2009). Vastaavaa kehitystä on todettu kansainvälisessä tutkimuksessa muun muassa Isossa-Britanniassa, missä korkeakoulutettujen määrän lisääntyminen on vaikeuttanut tämän ryhmän työllistymistä (Tomlinson 2008).

Pitkäaikaistyöttömyys lisääntyi koronaviruspandemian myötä vuosina 2020 ja 2021 kaikissa koulutusryhmissä, ja korkeakoulutetuista suhteessa eniten ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneilla. Korkeakoulutettuja oli huhtikuussa 2021 työttömänä 40 306, joista pitkäaikaistyöttömiä oli 14 803. (Akava Works 2021.) Vaatimukset oman työllistettävyyden ylläpitämisestä ja jatkuvasta osaamisen kehittämisestä koskevat myös työllistyneitä (Mauno, Minkkinen & Auvinen 2019; Rantanen ym. 2021). Muun muassa sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja ikä määrittävät nekin työnhakijan asemoitumista työmarkkinoilla (Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016).

Kun korkeakoulutettujen työurat ovat aiempaa epävarmempia, koko uraa koskevasta identiteetistä eli uraidentiteetistä on tullut yksilölle yhä tärkeämpi: miten oma koulutus- ja työura hahmottuu ja millaisina uraa koskevat tavoitteet, odotukset ja mielenkiinnonkohteet nähdään (Carruthers & Uzzi 2000; Terrén 2002; Anttila 2011)? Työmarkkinoiden epävarmuus edellyttää yksilöiltä vahvaa toimijuutta (Eteläpelto ym. 2013), koska omat päätökset ja valinnat ovat urapolkujen rakentumisen keskiössä (LaPointe 2014). Toimijuuden ymmärretään rakentuvan ja mahdollistuvan vuorovaikutteisissa suhteissa niin työelämässä kuin muilla elämäntilanteilla (Åkerblad 2014; LaPointe 2014; de Vos ym. 2020).

Aikuiskasvatuksen näkökulmasta toimijuuteen perehtyneiden tutkijoiden Katja Vähäsantasen, Susanna Paloniemen, Eija Räikkösen, Päivi Hökän ja

Anneli Eteläpellon (2017) kehittämässä teoriassa ammatillisen toimijuuden rakenteessa on kolme ulottuvuutta: 1) vaikuttaminen työssä, 2) työkäytäntöjen kehittäminen ja 3) ammatillisen identiteetin neuvottelu. Etenkin työn tai työympäristön muuttuessa identiteettiä tarkastellaan lisäksi suhteessa toimijuuteen – millaisia identiteetin suuntaiset tavoitteet ja teot olisivat sekä miten ammatillista identiteettiä rakennetaan ja muokataan suhteessa muutoksiin (Vähäsantanen ym. 2017, 18). Identiteetin ja toimijuuden erillisyyttä mutta yhteenkietouneisuutta voidaan arjen vertauskuvin määritellä siten, että identiteetti uraa koskevine tavoitteineen ja unelmineen on yksilön kompassi, kun tämä suunnistaa eli toteuttaa toimijuuttaan päätöksineen ja valintoineen koulutuksessa ja työelämässä.

Muutokset yhteiskunnassa ja alati lisääntyvät työelämän vaatimukset haastavat tutkimaan korkeakoulutettujen urapolkuja toimijuuden ja identiteetin näkökulmasta. Näin tunnistetaan sekä korkeakoulutettujen urien rakentumisen tapoja että yksilön ja yhteiskunnan asettamien odotusten ja tavoitteiden merkitystä poluilla.

Tutkimme korkeakoulutettujen toimijuutta ja identiteettiä heidän uratarinoissaan seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- 1) Millaisia urapolkuja korkeakoulutettujen uratarinoista on tunnistettavissa?
- 2) Millaisia toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia korkeakoulutettujen uratarinat sisältävät?

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoille suunnatun valtakunnallisen Töissä.fi-verkkopalvelun kautta saadussa aineistossa oli 462 korkeakoulutetun uratarinaa. Laaja aineisto mahdollisti moniäänisen kerronnallisen tarkastelun siitä, miten monin eri tavoin korkeakoulutetut rakentavat omia urapolkujaan, kun työurien epävarmuus lisääntyy. Tarkastelemme toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia uratyypeittäin. Tuloksissa luomme näin uudenlaisen teoretisoinnin korkeakoulutettujen urapoluista.



## URATEORIOIDEN UUDET MUOTOILUT JA HAASTEET

Ura-käsitteen taustaa voidaan hahmottaa latinankielisen *carraria*-termin avulla. Vaunutietä tarkoittavan termin pohjalta ura voidaan nähdä selvärajaisena elämänkulkuna ja työhistorian kuvauksena. (Onnismaa 2011.) Perinteiset urateoriat selittävätkin yksilöiden ammatillista suuntautumista, ammatinvalinnan prosesseja ja urakehitystä muun muassa ikäkausittaisten kehitysvaiheiden ja persoonallisuuden ominaisuuksien määrittymisen mukaan (esim. Super 1954; Holland 1985).

Talouden, teknologian ja kulttuuristen muutosten myötä 1980–90-luvuilla käsitykset urasta alkoivat muuttua (Onnismaa 2003), ja ura-käsitettä ryhdyttiin muotoilemaan uudelleen (Arnold & Jackson 1997). Ura alettiin nähdä fragmentoituneena, ja urasuunnittelun tuen tarve tunnistettiin etenkin koulutus- ja työelämän siirtymävaiheissa. Samalla subjektiivisen uran merkitys alkoi korostua, koska objektiivisia uramittareita oli vaikea löytää, kun yksilöt loivat oman uratarinansa.

Uudemmat urateoriat (esim. Lent ym. 1996; Savickas 2005; Niles 2011; de Vos ym. 2020) alkoivat kehittyä 1980–90-lukujen muutosten myötä. Niissä korostuvat vahva itsetuntemus, yksilölliset elämäntarinat, yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus sekä näiden vaikutus yksilön toimijuuteen ja uravaltioihin. Ne myös heijastavat eri tavoin epävarmaa ja alati muuttuvaa koulutus- ja työelämää ja korostavat muun muassa sattumien merkitystä (Mitchell, Levin & Krumboltz 1999) sekä toivokeskeisen uraohjauksen näkökulmaa (Niles 2011). Yksilön toimijuuden kokemus muotoutuu yhtäältä hänen vaikuttaessaan proaktiivisesti sekä toisaalta sopeutuessaan tilanteen tai tarpeen mukaan oman elämänsä eri konteksteihin, joihin työelämäkin eri vaiheineen kuuluu (mm. de Vos ym. 2020). Uria on myös tyypitelty eri tavoin. Esimerkiksi proteaaninen urakäsitys korostaa yksilön roolia itsensä kehittäjänä organisaation sijasta (Hall 1976). Rajattomassa urakäsityksessä puolestaan keskeistä on yksilöiden joustava liikkuminen työtehtävistä toiseen ja verkostot yksilön urakehityksen takajina (Arthur & Rousseau 2000).

Eri-ikäisten ihmisten uria, urasiirtymiä ja uratarinoita on tutkittu 2000-luvulta lähtien verrattain paljon sekä Suomessa (esim. Rouhelo 2008, 2009; LaPointe 2011; Marttila 2015) että kansainvälisesti (esim. Sampson ym. 2014). Koulutus- ja työelämän sekä globaalin, nopeasti muuttuvan maailman murrosten myötä uudet urateoriat ovat tulleet haastetuiksi. Ensinnäkin ura- ja elämänsuunnittelun kysymykset ovat monimutkaistuneet. Toiseksi uraan liittyvät merkitykset syntyvät suhteissa ja dialogissa, jolloin ura- ja elämänsuunnittelun tarkastelun tulee pohjautua yhä tiiviimmin sekä teoriaan että yksilön ja työn välisten suhteiden dynamiikkaan. Kolmanneksi urasuunnittelu jatkuu läpi elämän. (Onnismaa 2003; de Vos ym. 2020)

Työurien pidentäminen on ollut yksi Sanna Marinin (sd) hallituksen keskeisiä tavoitteita työllisyysasteen nostamiseksi väestön ikääntyessä. Niin tutkimuksessa kuin poliittisessa päätöksenteossa on ollut vallalla käsitys yksilön kyvystä hallita ympäristönsä tapahtumia sekä suoraviivaisten ja yhden ammatin työurien korostaminen. Koulutus- ja työelämän yhä monimutkaisempien, kontekstiin sitoutuneiden urapolkujen myötä tarvitaan myös henkilökohtaista ohjausta oman työuran hahmottamiseksi. (Järvensivu & Pulkki 2019; OECD 2021.)

## TOIMIJUUS JA IDENTITEETTI URATARINOISSA

Työelämän ja aikuiskasvatuksen tutkimuksessa toimijuutta on tarkasteltu 2010-luvulla eri näkökulmista (esim. Eteläpelto ym. 2014; Goller & Paloniemi 2017). Toimijuus-käsitteen juuret ovat yhteiskuntatieteissä, mutta sittemmin termiä on hyödynnetty muillakin tieteenaloilla, kuten antropologiassa ja psykologiassa (Eteläpelto ym. 2013, 2014).

'Toimijuus' voidaan ymmärtää niin kyvykkyytenä ja ominaisuutena kuin tekoina. Tässä tutkimuksessa hyödynnämme toimijuuden määritelmää subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan (Eteläpelto ym. 2014) ja elämänkulmututkimuksen (Vanhalakka-Ruoho 2014) näkökulmista. Subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa lähestymistavassa ammatillinen toimijuus nähdään prosessina, joka ilmenee työntekijöiden tai työyhteisöjen vaikuttaessa,

## URIDENTITEETTI KUVAA SITÄ, MITÄ YKSILÖ ON TAI HALUAA OLLA TYÖSSÄÄN.

tehdessä valintoja ja päätöksiä sekä ottaessa kantaa työhönsä ja ammatillisiin identiteetteihinsä. Lähestymistapa ammentaa elämänkulkutoimijuudesta siinä, että toimijuus nähdään ajallisesti muuttavana, yksilökehityksellisenä jatkumona, jonka perusta on menneisyydessä ja orientaatio tulevaisuudessa. Toimijuus ilmenee tekemisenä ja sitoutumisena, jota määrittävät kuhunkin elämänkulun kontekstiin ja aikaan liittyvät tekijät (Biesta & Tedder 2007; de Vos ym. 2020).

Tarkastelemme korkeakoulutetun identiteettiä erityisesti urapolkukerronnan avulla. 'Identiteetti' on ajassa prosessimaisesti muuttuva käsitys itsestä, ja toimijuuden tavoin se muotoutuu sosiaalisessa todellisuudessa ja vuorovaikutuksessa (Butler 1990; Burr 2003; LaPointe 2011). Käytämme 'identiteettiä' rinnakkain 'uraidentiteetin' kanssa, ja molemmat käsitteet asemoituvat urakerronnan kontekstiin.

Uraidentiteetti kuvaa sitä, mitä yksilö on tai haluaa olla työssään (Meijers 1998). Se pohjautuu yksilön arvoihin, arvostuksiin ja merkityksen etsintään omalle elämälleen. Toisin sanoen uraidentiteetti kertoo, miten yksilöllä on tarve arvostaa itseään ja toimia omien arvojensa pohjalta työssään (Hall 1976; Martela & Pessi 2018).

Elämänsuunta toteuttaa laajemminkin sitä, mitä ja miten yksilö haluaa olla suhteessa toisiin ihmisiin työnsä kautta (Meijers 1998; Martela & Rieki 2018). Sosiaaliset toimintakehykset luovat raamit yksilön toimijuudelle ja identiteetille, jolloin yksilö asemoi itseään sekä suhteessa itseensä että näihin raameihin (Eteläpelto ym. 2014; Vanhalakka-Ruoho 2014).

### TUTKIMUSAINEISTO JA NARRATIIVINEN LÄHESTYMISTAPA ANALYYSISSA

Tutkimus toteutettiin Euroopan sosiaalirahaston (ESR) vuosiksi 2015–2018 rahoittaman ”Töissä.fi-

verkkopalvelu opiskelijan ja ohjaajan tukena” -hankkeen aikana. Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteishankkeessa kehitettiin verkkopohjaisia uraohjauspalveluja. Töissä.fi-palvelun käyttäjät kirjoittivat kuvauksia työstään ja urastaan verkkolomakkeelle. Siinä kysyttiin esimerkiksi vastaajan taustatietoja sekä sitä, mitä reittiä vastaaja oli päätenyt nykyiseen työhön ja mistä opinnoista oli ollut eniten hyötyä työssä. Vastaajat olivat korkeakoulutettuja, ja osallistuminen oli vapaaehtoista. Kirjoitelman tekemiseen kannustivat muun muassa hankkeen aikaiset kirjoittamiskampanjat ja uutiskirjeet korkeakouluista valmistuneille.

Keväällä 2017 Töissä.fi-palvelusta koottiin koulutusaloittain kaikki valmistuneiden kirjoitelmat, joita kertyi 462. Aineisto oli kooltaan 380 sivua, ja yksittäiset uratarinat olivat pituudeltaan puolikkaasta kahteen A4-sivuun. Valmistuneiden kirjoitelmia kutsutaan 'uratarinoiksi', koska kertojat kuvaavat niissä kerronnallisesti urapolkujaan koulutuksesta työelämään. Uratarinoiden kirjoittajat olivat valmistuneet vuosina 1974–2017, ja heitä oli kaikista 14 suomalaisesta yliopistosta ja kaikista 23 suomalaisesta ammattikorkeakoulusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Osa näistä yliopistoista ja ammattikorkeakouluista on vaihtanut nimeään tai yhdistynyt viime vuosikymmeninä. Lisäksi korkeakouluissa on tapahtunut muutoksia muun muassa sen myötä, kun ammattikorkeakouluja ryhdyttiin perustamaan 1990-luvulla.

Kirjoittajat edustivat 140 koulutusala tai -ohjelmaa. Aineistossa oli 377 yliopistosta valmistuneen ja 85 ammattikorkeakoulusta valmistuneen kirjoitelmaa. Naiset kirjoittivat 250 kirjoitelmaa (54 %) ja miehet 103 kirjoitelmaa (22 %). Nimimerkillä kirjoitettiin 109 kirjoitelmaa (24 %), eikä näistä voinut päätellä sukupuolta.

Aineiston analyysissa käytetyllä narratiivisella lähestymistavalla on monia yhteisiä piirteitä toimijuuden ja identiteetin tarkastelun kanssa. Ensinnäkin narratiivisessa analyysissä kiinnitetään huomiota erityisesti kerronnan siirtymiin ja käännekohtiin, joissa myös yksilön toimijuutta haastetaan aktiivisesti esimerkiksi sisäisin tai ulkoisin estein (Elder ym. 2003; Hitlin & Elder 2007). Toiseksi siinä korostuu ajatus

## KERRONTAA VOIDAAN PITÄÄ MERKITYKSENANNON PROSESSINA.

yksilön identiteetin rakentumisesta kerronnallisten kokemusten kautta (Hyvärinen 2006), joita niin ikään etenkin subjektikeskeisessä ja elämänkulttuuritutkimuksen lähestymistavoissa toimijuuteen korostetaan. Kolmanneksi konteksti on sekä toimijuuden että narratiivisen lähestymistavan kannalta keskeistä: kerronta sijoittuu aina tiettyyn aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen strukturiin (Tökkäri & Perttula 2010; Eteläpelto ym. 2014).

Tämän tutkimuksen kontekstin muodostavat suomalainen korkeakoulutus ja sen jälkeinen työelämän urapolku yhteiskunnassa mahdollisuuksineen ja haasteineen. Korkeakoulutettujen uria on aiemmin tarkasteltu suomalaisessa tutkimuksessa narratiivisella lähestymistavalla tutkittaessa muun muassa yhteisöpedagogien pedagogista osaamista ja ammatillisen identiteetin rakentumista (Virkkala 2020), ammatikorkeakoulun opettajien urakertomuksia (Marttila 2015) sekä naisjohtajien urakehitystä (Ekonen 2007). Tutkimuksen aineisto kattaa laaja-alaisesti kaikki suomalaiset korkeakoulut ja lukuisat koulutusalat, mikä mahdollistaa korkeakoulutettujen urien monipuolisen narratiivisen tarkastelun.

Uraidentiteettiä muodostaessaan yksilö reflektoi työhön liittyviä kokemuksia merkityksineen jatkumoksi (Meijers 1998; Adamson ym. 1998; Meijers & Wesselingh 1999; Anttila 2011). Oman identiteetin hahmottuminen vahvistaa yksilön itseluottamusta ja rohkaisee katselemaan erilaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia (Murray 2004), jotka rakentavat hänen uraidentiteettiään (Meijers & Wesselingh 1999; Anttila 2011). Narratiivinen lähestymistapa on aiemmin korostanut yksilön tarvetta yhtenäiseen kerrontaan, joka jäsentää hänen identiteettiään ja paikkaansa maailmassa (Hyvärinen 2006). Sittemmin yhtenäisen ja samalla lineaarisesti ja kronologisesti etenevän kerronnan ihannetta on alettu tarkastella kriittisesti, koska se muun muassa jättää

varjoonsa monia kerronnallisia ilmiöitä ja traumakokemuksia, jotka eivät asetu koherenssin kehukseen (Hyvärinen ym. 2010, 1–15).

Kertomukset syntyvät tiettyssä kontekstissa mutta ne myös muokkaavat ja luovat uusia konteksteja ja käytäntöjä (de Fina & Georgakopoulou 2015, 3). Narratiivisen tutkimuksen metodologinen keskustelu onkin jakautunut kahtia muun muassa siinä, painotetaanko sosiaalista vai yksilöllistä näkökulmaa. Tähän keskusteluun liittyy toimijuuden ja identiteetin käsitteiden tarkastelu narratiivisessa tutkimuksessa. Tällöin etenkin yksilön kokemuksia tarkastelevassa tutkimuksessa toimijuutta ja identiteettiä pidetään keskeisinä, kun taas tapahtumiin keskittyvässä tutkimuksessa toimijuuden tarkastelu jää vähemmälle huomiolle. (Squire ym. 2013, 7.)

Kerronta voidaan nähdä merkityksenannon prosessina. Tällöin kokemuksille annetaan merkityksiä ja siten rakennetaan omaa identiteettiä, joka muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalipsykologi Vilma Hännisen (1999) mukaan identiteetit rakentuvat kulttuurisista aineksista. Hänen kehittämässään tarinallisen kiertokulun teoriassa ihmiset liittävät aineksia sisäiseen tarinaansa sosiaalisesta tarinavarannosta. Siihen kuuluvat kulttuuriset mallitarinat välittyvät esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja median kautta. Sisäinen tarina on prosessimainen, ja ihmisellä voi olla lukuisia keskenään hierarkkisia, rinnakkaisia tai jopa ristiriitaisia sisäisiä tarinoita. (Hänninen 1999.) Kirjallisuudentutkija Shlomith Rimmon-Kenanin (2002) mukaan henkilökohtaiset kertomukset muodostuvat yleensä kulttuurisia, suuria kertomuksia noudattaviksi tai vastakkaisiksi näille. Mallitarinat voivat olla rajoittavia määritellessään, miten on oikein toimia kulttuurin sääntöjen ja odotusten mukaisesti. Samalla niiden avulla voi saada vapauttavia ideoita valita toisin ja rakentaa kerrontaansa uudella tavalla. (Hänninen 1999; LaPointe 2011.)

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa hyödynsimme Amia Lieblichin, Rivka Tuval-Mashiachin ja Tamar Zilberin (1998, 62–63) narratiivisen holistisen sisällön analyysin mallia. Siinä valitaan kunkin kertomuksen tähtäyspiste ja keskeiset teemat, joita seurataan kertomuksen alusta loppuun. Uratarinoita tarkasteltiin myös narratiivisen holistisen muodon

## RIKAS JA LAAJA KERRONNALLINEN AINEISTO MAHDOLLISTI TYYPPI- TARINOIDEN MUODOSTAMISEN.

analyysin avulla, joka auttoi tunnistamaan uratarinan juonen dynamiikkaa esimerkiksi etenevän tai polveilevan tyylin suhteen (Lieblich ym. 1998, 89–91).

Analyysin toisessa vaiheessa hyödynsimme Donald Polkinghornen (1995) mallia siitä, miten kerronnallisesta aineistosta luodaan narratiivisen analyysin tuloksena uusi kertomus. Kertomuksen rakentamisessa on keskeistä määritellä loppuratkaisu, joka tutkimuksessamme oli tutkittavan urapolun rakentumisen ja omien uraratkaisujen tekemisen tapa. Ensimmäisen ja toisen analyysivaiheen pohjalta hahmottui seitsemän uratyyppeä, jotka nimettiin urapolun rakentumista kuvaavalla tavalla: 1) suunnitelmalliset, 2) osaamisen tunnistajat, 3) aktiiviset, 4) sattuman kuljettamat, 5) intohimon ohjaamat, 6) polveilijat ja 7) yrittäjähenkiset. Kunkin kirjoittajan uratarina sijoitettiin yhden uratyyppiin alle sen mukaan, mitä uratyyppeä se parhaiten vastasi.

Analyysin ensimmäisen ja toisen vaiheen tulokset esitetään uratyypitarinoina vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia urapolkuja korkeakoulutettujen uratarinoista on tunnistettavissa. Lukija saa näin mahdollisimman monipuolisen kuvauksen eri uratyypeistä, sillä uratyypitarinat koottiin usean samaan ryhmään kuuluneen uratarinan pohjalta. Rikas ja laaja kerronnallinen aineisto mahdollisti tyyppitarinoiden muodostamisen (ks. myös Virkkala 2020; Ekonen 2007). Tyyppitarinoiden avulla aineistoa voidaan juonentaa synteetiksi (Polkinghorne 1995) ja pelkistää tiettyjen teemojen näkökulmasta (Hänninen 1999).

Eettisestä näkökulmasta tyyppitarinat suojaavat tutkimukseen osallistuneiden tunnistamattomuutta (Hänninen 2010). Ne tosin irrottavat uratarinat tarkemmasta kontekstistaan, mutta analyysivaiheessa määrittelimme kertomuksen loppuratkaisuksi urapolun rakentumisen tavan, joka ei näyttänyt olevan

vahvasti sidoksissa esimerkiksi sukupuoleen, koulutusalaa tai korkeakouluasteeseen.

Analyysin kolmannessa vaiheessa tarkastelimme aiemmin muodostettuja uratyypitarinoita vielä teoriaohjaavan analyysin avulla. Rakensimme tutkimuksen keskeisistä käsitteistä, toimijuudesta ja identiteetistä, aiemman tutkimuksen avulla teoreettiset määritelmät, analyysi-ikkunat. Niiden avulla tarkastelimme toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti, millaisia toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia korkeakoulutettujen uratyypitarinat sisälsivät. Teoriaohjaavan analyysin pohjaksi 'toimijuus' määriteltiin ajallisesti muuttuvaksi prosessiksi, joka ilmenee yksilön vaikuttaessa, tehdessä valintoja ja päätöksiä sekä ottaessa kantaa työhönsä ja ammatillisiin identiteetteihinsä sosiaalisessa todellisuudessa (Eteläpelto ym. 2014). 'Identiteetti' puolestaan määriteltiin siksi, mitä yksilö on tai haluaa olla työssään suhteessa itseensä ja toisiin ihmisiin (Hall 1976; Meijers 1998).

Koska korkeakoulutettujen toimijuus ja identiteetti painoutuivat uratyypitarinoissa eri tavoin yksilöllisesti tai sosiaalisesti ja määrittivät tarinoita vahvasti, esitämme ennen uratyypitarinoiden kuvausta kootusti eri uratyyppeiden yleisyyden aineistossa sekä asemoitumisen yksilöllisesti ja sosiaalisesti painottuneen toimijuuden ja identiteetin näkökulmasta (**taulukko 1**). Toimijuuden ja identiteetin painottuminen yksilöllisesti tai sosiaalisesti kuvasti sitä, miten yksilöllisesti ja itsenäisesti tai sosiaalisesti ja ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksia heijastellen eri uratyypit tekivät yhtäältä toimijoina omaa uraansa koskevia valintoja ja toisaalta määrittivät omaa identiteettiään.

Uratyypit (**taulukko 1**) asemoituivat eri tavoin yksilöllisesti tai sosiaalisesti painottunutta identiteettiä tai toimijuutta kuvastaen. Suunnitelmalliset ja polveilijat edustivat sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti painottuneen identiteetin piirteitä. Osaamisen tunnistajat kuvasivat puolestaan sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti painottuneen toimijuuden piirteitä. Aktiiviset, sattuman kuljettamat, intohimon ohjaamat ja yrittäjähenkiset asemoituivat selkeämmin joko yksilöllisen tai sosiaalisen toimijuuden ja identiteetin painotuksen mukaan. Uratyypit kuvataan järjestyksessä yleisimmästä harvinaisempaan.

**Taulukko 1.** Korkeakoulutettujen uratyypin yleisyys aineistossa sekä uratyypin asemoituminen yksilöllisesti ja sosiaalisesti painottuneen toimijuuden ja identiteetin näkökulmasta.

Uratyypit	Yleisyys aineistossa (uratarinoiden määrä ja %-osuus)	Yksilöllisesti painottunut toimijuus	Sosiaalisesti painottunut toimijuus	Yksilöllisesti painottunut identiteetti	Sosiaalisesti painottunut identiteetti
Suunnitelmalliset	148 (32 %)	x		x	x
Osaamisen tunnistajat	82 (18 %)	x	x		x
Aktiiviset	81 (18 %)	x			x
Sattuman kuljettamat	53 (11 %)		x		x
Intohimon ohjaamat	47 (10 %)	x		x	
Polveilijat	28 (6 %)		x	x	x
Yrittäjähenkiset	23 (5 %)		x	x	

#### SUUNNITELMALLISET: ”OLISI HYVÄ, JOS PYSTYISI HETI VALMISTUTTUAAN VALITSEMAAN OMAN URAN”

Suunnitelmalliset olivat kulkeneet koulutus- ja työelämässä suoraviivaista ja tavoitteellista urapolkua pitkin, mikä kuvasti heidän yksilöllisesti painottunutta toimijuuttaan ja identiteettiään. He kokivat, että uraa koskevat ratkaisut olivat heidän omissa käsissään, ja heillä oli selkeä halu tehdä juuri kyseistä työtä. Samalla suunnitelmalliset aistivat pohdinnoissaan vahvasti ympäröivää yhteiskuntaa ja sen realismia esimerkiksi työllistymismahdollisuuksissa, mikä määritteli heidän identiteettinsä sosiaalisesti painottunutta puolta:

”Opiskelin yliopistossa pääaineenani kirjallisuutta. Kun poikaystäväni eli nykyinen mieheni rupesi vapaaksi taiteilijaksi, tarvitsin ammatin, jossa voi ansaita elannon. Ensin soitin kaikki kustantajat läpi ja kysyin, pääseekö niihin töihin. Kun ilmeni, että vaihtuvuus koko maassa on yksi ylöntekijä per vuosi, aloin opiskella sivuaineena suomen kieltä. Taisin jo silloin tähdätä äidinkielen opettajaksi. Kun aineopintoja oli tarpeeksi, menin opetusharjoitteluun. Valmistuin 1980-luvun lopulla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi, työllistyin yliopiston harjoittelukouluun, ja tämän kuukauden lopussa jään eläkkeelle.”

Suunnitelmallisille olivat tärkeitä niin sitoutuminen opiskeluun ja työhön kuin koulutus- ja työelämän jatkumot:

”Opiskeluun kannattaa sitoutua. Vain siten valmistuu ja pääsee taas eteenpäin. Olsi hyvä, jos pystyisi heti valmistuttuaan valitsemaan oman uran ja syventämään osaamistaan siinä.”

Suunnitelmalliset korostivat jatkuvaa reflektointia niin koulutus- kuin työuran eri vaiheissa. Kaiken kaikkiaan he edustivat eniten perinteistä yhden työuran tyyppiä.

#### OSAAMISEN TUNNISTAJAT: ”TÄRKEÄMPÄÄ KUIN SE, MITÄ ON OPISKELLUT, ON TIETÄÄ, MITÄ OSAA”

Osaamisen tunnistajat painottivat kerronnassaan kykyä sanoittaa ja markkinoida omaa osaamista sekä edetä siten työuralla, mikä kuvasti heidän osin yksilöllisesti painottunutta toimijuuttaan:

”Opintoni eivät ole tuoneet minulle tiettyä ammattia, mutta yleissivistävä kokonaisuus on antanut paljon tarvittavia työelämätaitoja. Itsestään kannattaa brändätä osaaja jo opiskeluvaiheessa ja ajatella työn hakeminen markkinointiprojektina, jossa omaa osaamista kaupataan.”



## SATTUMAN KULJETTAMAT KUVASIVAT PALJON VERKOSTOJEN MERKITYSTÄ.

Osaamisen tunnistajille oli lisäksi tärkeää aistia yhteiskunnallista tilannetta ja sen osaamistrendejä, mitä osin heidän toimijuutensa painottui sosiaalisesti. He korostivat omien vahvuksiensa reflektointia toisten tuella ja määrittivät näin sosiaalisesti painotuneessa identiteetissään oman osaamisensa riippuvuutta toisista ja työelämän vaatimuksista:

”Kuulin nykyisestä työpaikastani työhönvalmentajani kautta, joka myös tunsu työnantajani. Työhönvalmentajan asiakkaaksi meneminen oli selkeästi käännekohta työnhaussa. Sain valmentajan kautta tsemppiä osaamiseni markkinointiin ja reflektiota omaan työtilanteeseen. Lopulta tärkeämpää kuin se, mitä on opiskellut, on tietää, mitä osaa.”

Oman osaamisen tunnistaminen oli siis heille tärkeintä omien uraratkaisujen tekemisessä. Osaamisen tunnistajille ominaista oli ennen kaikkea sitkeys ja omien kykyjen myyminen eteenpäin.

### AKTIIVISET: ”SINNIKKYYS JA AKTIIVINEN OTE PALKITAA AINA, ENNEMMIN TAI MYÖHEMMIN”

Aktiiviset etenivät aktiivisesti omalla urallaan, mikä kuvasi heidän yksilöllisesti painottunutta toimijuuttaan: he etsivät ja hyödynsivät oma-aloitteisesti koulutus- ja työelämän tarjoamia mahdollisuuksia. Aktiiviset olivat työskennelleet jo opiskeluaikana, ja monet olivat olleet opiskelijavaihdossa:

”Alun perin tulin nykyiseen työpaikkaani suorittamaan toisen vuoden harjoittelujakson ja kesätöihin. Kolmantena vuonna tulin taas kesätöihin mutta avautui tilaisuus jäädä töihin talven yli. Siihen aikaan opinnot joustivat, ja sain työn ja koulun yhdistettyä. Tein myös opinnäytetyön tähän työpaikkaan töiden ohessa. Kansainvälinen aktiivisuus opintojen aikana auttaa, ja yleensäkin aktiivisuus opiskeluaikana erilaisissa järjestöissä ja

ryhmissä auttaa etenkin työuran alussa. Tärkeintä on olla itse aktiivinen ja tehdä ihan jokainen työtehtävä niin hyvin kuin osaa.”

Aktiivisten tarinoissa esiintyivät usein termit aktiivisuus, sinnikkyys ja rohkeus. Heidän sosiaalisesti painotuneessa identiteetissään korostuivat verkostot ja suhteet, joilla oli ollut heille suuri merkitys niin koulutus- ja työelämän kuin uramahdollisuuksien löytämisessä:

”Sinnikkyys ja aktiivinen ote palkitaan aina, ennemmin tai myöhemmin. Rohkeutta on se, että tekee vaikka pelkää. Lisäksi verkostoista on apua hyvinkin nopeasti.”

Aktiiviset korostivat sitä, että kaikkiin mahdollisuuksiin kannattaa tarttua ja katsoa, minkälaisia uusia polkuja avautuu. He olivat myös todenneet, että nykyään moniin työtehtäviin löytyy toinenkin polku, jollei heti aluksi ole hoksannut hakeutua oikealle reitille.

### SATTUMAN KULJETTAMAT: ”EHKÄ LOPULTA KYSE ON VAIN OLLUT SUUNNITELLUSTA SATTUMASTA”

Sattuman kuljettamien kerronnassa esiintyi usein sattuma-termi, esimerkiksi ”sattuma puuttuu peliin”. Sattuma ilmeni heidän urapolullaan usein siten, että joku toinen henkilö, kuten tuttava tai esimies, tunnisti heidän osaamisensa, ja he päätyivät johonkin koulutukseen tai työpaikkaan. Tämä kuvasti heidän sosiaalisesti painottunutta toimijuuttaan, jossa heidän uravalintojaan ohjasivat vahvimmin ulkopuoliset tekijät:

”Olen päätenyt nykyiseen työhöni aika pitkän mutkan kautta. Työskentelin monta vuotta Venäjällä ja Suomessa. Lopulta pienen haeskelun ja muutaman työtehtävän kokeilun jälkeen hain nykyiseen tehtävääni. Tähän työhön olen päätenyt, vaikka reitti tähän pisteeseen on kulkenut ennen muuta sattumien ja hetken mielijohteiden kautta. Ehkä lopulta kyse on vain ollut suunnitellusta sattumasta, eli siitä, että ihminen tiedostamattaan hakeutuu kiinnostustaan vastaavalle uralle.”

Sattuman kuljettamat kuvasivat paljon verkostojen merkitystä, mikä kertoi heidän sosiaalisesti painotuneesta identiteetistään, jossa suhteet toisiin olivat etusijalla oman uraidentiteetin määrittelyssä:

”Monesti paras tie unelmien työpaikkaan vie monen mutkan kautta. Verkostoja kannattaa luoda heti alusta alkaen sekä työpaikalla että mahdollisten yhteistyökumppaneiden kanssa ja huolehtia, että ihmiset muistavat jatkossakin ’hyvänä tyyppinä’.”

Sattuman kuljettamien kerronnassa nimensä mukaisesti usein sattuma oli vaikuttanut heidän elämänsä juuri verkostojen ja suhteiden välityksellä.

#### **INTOHIMON OHJAAMAT: ”INTOHIMOSTANI ON TULLUT OMA TYÖ”**

Intohimon ohjaamat etenivät urallaan jonkin joh-toajatukseen ohjaamina. Intohimosta käsin toimiminen kuvasi heidän yksilöllisesti painottunutta toimijuuttaan:

”Tutkimusryhmässä tehdyn gradun myötä innostuin tutkimuksesta, ja jatkoin tohtorin tutkintoon samassa tiimissä. Väitöskirja ja filosofian tohtorin tutkinto valmistuivat pienen perheenlisäysviivytyksen jälkeen, ja seuraavana vuonna sain määräaikaisen paikan yliassistenttina. Muutaman vuoden kuluttua lehtorimme eläköityi, ja koska tehtävä painottui opetukseen ja koulutuksen kehittämiseen, se kiinnosti minua kovasti. Kokemukseni opetussuunnitelmatyöstä oli antanut minulle tehtävää ajatellen tarvittavia valmiuksia, ja sinä syksynä aloitinkin nykyisessä työssäni yliopistonlehtorina.”

Arvojen ja oman intohimon tiedostaminen kertoi intohimon ohjaamien yksilöllisesti painottuneesta identiteetistä, joka oli rakentunut omien arvojen ja kiinnostuksen kohteiden syvällisen reflektoinnin avulla:

”Olen päässyt pitkälle, koska olen ollut omille kyvyilleni, toiveilleni ja persoonalleni rehellinen ja luottanut vaistooni. Intohimostani on tullut oma työ.”

Intohimon ohjaamat korostivat, että on tärkeää hahmotella itselleen, millainen unelmien työpaikka on. He kokivat, että silloin usein ajautuu samalla unelmaansa kohti.

#### **POLVEILIJAT: ”VAIN HARVAT TEKEVÄT KOKO TYÖURANSA YHDEN ALAN JA YHDEN TYÖNANTAJAN ALAISUUDESSA”**

Polveilijat olivat kulkeneet koulutus- ja työuransa polveilevaa polkua pitkin. Heidän urapolkunsa varrella oli muun muassa työpaikan vaihtoja, irtisanomisia ja työttömyyttä. Polveilijoiden sosiaalisesti painottuneessa toimijuudessa etenkin koulutus- ja työelämän todellisuudella, kuten työmarkkinatilanteella, oli vahva eikä aina toivottu vaikutus heidän uravalintoihinsa:

”Käytännössä aloitin työnhaun kunnolla vasta, kun työt tutkijana olivat loppuneet ja oli aikaa keskittyä hakemiseen. Kirjoitin ja hioin hakemuksia ajan kanssa, ja pääsin kevään aikana kuuteen yritykseen työhaastatteluun, kun lähetettyjä hakemuksia oli reilu 20. En lannistunut ensimmäisestä tai edes kymmenennestä ei:stä, vaan jatkoin työnhakua. Vajaan neljän kuukauden työnhaun jälkeen aloitin nykyisessä työpaikassani tutkimus- ja tuotekehitystyöt nimikkeenäni software engineer. Asiat siis järjestäytyivät hyvin, vaikka jättäydyin niin sanotusti tyhjän päälle, kun lopetin tutkijan hommat.”

Polveilijoiden kulkua urapolulla kuvasivat selviytymisen ja sitkeyden termit. Suhteet toisiinsa sekä koulutus- ja työelämän todellisuuteen olivat määrittäneet heidän omaa paikkaansa, mikä oli vaikuttanut heidän osin sosiaalisesti painottuneeseen identiteettiinsä. Samalla polveilijat olivat pohtineet paljon omia arvojaan ja hyvinvointiaan polveilevan urapolkunsa vuoksi, mikä määrittä heidän osin yksilöllisesti painottunutta identiteettiään:

”Kannattaa siis olla utelias, ottaa riskejä ja hypätä tuntemattomaan. On hyvä muistaa, että heti ei tarvitse tietää, mikä sinusta tulee koulutuksen jälkeen – askelmerkit kyllä selkiytyvät koulutuksen aikana. Vain harvat tekevät koko työuransa yhden alan ja yhden työnantajan alaisuudessa. Lyhyet työsuhteet kuten sijaisuudet ja projektit eivät ole ongelma, jos itse huolehtii itsestään.”

## KOLMANNES AINEISTOSTA OLI SUUNNITELMALLISTEN URATARINOITA.

Polveilijat korostivat omaa hyvinvointiaan siksi, että monet heistä olivat olleet pätkätöissä, jolloin kenelläkään muulla ei ollut kokonaiskuvaa heidän edellisistä lomistaan.

### YRITTÄJÄHENKISET: ”YRITTÄJYYS ON SEIKKAILU, JOSSA ON HYVIÄ JA HUONOJA PÄIVIÄ”

Yrittäjähenkisiin kuuluivat eri korkeakoulualoilta yrittäjiksi ryhtyneet. Heidän valintaansa selittivät muun muassa oman alan rakennemuutokset. He elivät yritystoiminnassa vahvasti tiimin ja työtilauksien armoilla. Nämä asiat kuvastivat yrittäjähenkisten sosiaalisesti painottunutta toimijuutta, jossa yhteiskunnan suhdanteet ja verkostot ohjasivat merkittävästi toimijuuden raameja ja intensiteettiä:

”Olin pitkään yksityisessä yrityksessä töissä, kunnes päätin perustaa oman yrityksen aiemman työnantajan fuusioituttua ja tehtävänkuvani muututtua. Töitä tehdään silloin, kun niitä on – usein myös öisin ja viikonloppuisin. Työni on hyvin itsenäistä, mutta lopullinen tulos on aina kiinni koko tiimin onnistumisesta. Taloudellisesti on välillä haastavia aikoja.”

Yrittäjähenkisillä oli monipuolista osaamista, ja heidän kerronnassaan kuvastui mahdollisuus elää omaa osaamista todeksi yrittäjänä. Vahva reflektointi omasta suunnasta, kehittämisestä ja kyvystä toteuttaa itseä määrittivät yrittäjähenkisten yksilöllisesti painottunutta identiteettiä:

”Yrittäjyys vaatii kykyä uudistua ja rohkeutta luottaa, että huomenna on paremmin, kun tänään teemme yrityksessä oikeita asioita. Yrittäjänä pääsee toteuttamaan itseään aivan eri lailla kuin ’oikeissa töissä’. Yrittäjyys on seikkailu, jossa on hyviä ja huonoja päiviä.”

Vaikka yrittäjähenkiset kertoivatkin, että heidän palkkansa on pienempi kuin työntekijänä, vapausta toteuttaa itseään oli heille tärkeämpi arvo kuin raha.

### POHDINTA

Tarkastellessamme toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia korkeakoulutettujen uratarinoissa loimme aineiston analyysin pohjalta seitsemän uratyypitarinaa. Ne nimettiin urapolun rakentumista kuvaavalla tavalla. Uratyypitarinat vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia urapolkuja korkeakoulutettujen uratarinoista oli tunnistettavissa. Uratyypit olivat 1) suunnitelmalliset, 2) osaamisen tunnistajat, 3) aktiiviset, 4) sattuman kuljettamat, 5) intohimon ohjaamat, 6) polveilijat ja 7) yrittäjähenkiset. Uratyypitarinoiden teoriaohjaavan analyysin avulla tarkastelimme toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti, millaisia toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia korkeakoulutettujen uratarinat sisälsivät.

Korkeakoulutettujen toimijuus ja identiteetti painottuivat uratarinoissa eri tavoin yksilöllisesti tai sosiaalisesti, mitä kuvattiin uratyypitarinoissa. Yksilöllinen painotus korostaa selkeitä ja tietoisia itsestä lähteviä uratavoitteita, jotka suuntaavat yksilöiden valintoja ja päätöksiä itsenäisesti rakennetuilla urapoluilla. Vastaavasti sosiaalinen painotus korostaa muiden ihmisten ja sosiaalisen kontekstin merkitystä niin oman urapolun hahmottamisessa kuin sen rakentumisessa. Esimerkiksi suunnitelmallisilla suoraviivainen ja tavoitteellinen urapolku kuvasti yksilöllisesti painottunutta toimijuutta ja identiteettiä. Sattuman kuljettamien uravalintoja ohjasivat puolestaan merkittävästi ulkopuoliset tekijät kuten tuttavien ja esimiesten suositukset sekä verkostot, mikä kuvasti niin heidän sosiaalisesti painottunutta toimijuuttaan kuin identiteettiään.

Tuloksemme vahvistavat aiempaa näkemystä toimijuuden ja identiteetin yhteenkietoutumisesta. Ensinnäkin identiteetti voidaan ymmärtää toimijuutta suuntaavana (esim. Eteläpelto ym. 2013; Eteläpelto ym. 2014). Toiseksi tulokset luovat uutta ymmärrystä toimijuuden ja identiteetin vuorovaikutuksellisuudesta uratutkimuksen viitekehityksessä

## ERI URATYYPIT OLIVAT TUNNISTETTAVISSA URATARINOISTA ERI KOULUTUSALOILLA JA SEKÄ NAISTEN ETTÄ MIESTEN URAKERRONNASSA.

(esim. LaPointe 2014; de Vos ym. 2020; Rantanen ym. 2021). Samalla ne valottavat toimijuuden ja identiteetin painotusten yksilöllisyyttä ja vaihtelevuutta sekä yhteyttä sosiaaliseen todellisuuteen, sillä eri ihmisillä toimijuus ja identiteetti muodostavat erilaisia yksilöllisesti ja sosiaalisesti painottuneita kombinaatioita uraan ja urasuunnitteluun liittyen.

Tuloksissa havaitsemiemme uratyyppeiden toimijuuden ja identiteetin yksilölliset ja sosiaaliset painotukset seuraavat uudempien urateorioiden (esim. Lent ym. 1996; Savickas 2005; Niles 2011) ja urakäsitysten (esim. Hall 1976; Arthur & Rousseau 2000) korostamia piirteitä, kuten yksilöllisten elämäntarinoiden rakentumista sekä yksilön ja sosiaalisen ympäristön välistä vuorovaikutusta (esim. de Vos ym. 2020).

Tarkastelemalla uratyypitarinoiden toimijuutta ja identiteettiä voidaan pohtia, miten vastata käytännössä uusien urateorioiden soveltamisen haasteisiin (Onnismaa 2003; de Vos ym. 2020). Ensinnäkin uratyypitarinat tekevät näkyviksi ura- ja elämänsuunnittelun kysymysten monimutkaisuuden, jolloin eri tavoin yksilöllisesti ja sosiaalisesti painottuneen toimijuuden ja identiteetin asemoituminen tuottaa tarkentavaa tietoa uraa koskevan päätöksenteon ja uraohjauksen tarpeisiin. Toiseksi toimijuuden ja identiteetin yksilöllinen ja sosiaalinen painotus ovat niissä yhtäaikaaisesti läsnä, mikä luo pohjaa ura- ja elämänsuunnittelun moniolotteiselle tarkastelulle. Kolmanneksi narratiivinen lähestymistapa uratarinoinhin tarjoaa mahdollisuuden tarkastella kokonaisvaltaisesti yksilön elämäkenttää ja -kulkua. Uratarinoiden pohjalta rakennetut uratyypitarinat kuvaavat korkeakoulutettujen tyypillisiä urapolkurakenteita mutta tuovat samalla esiin polku-

jen rikkauden, jossa toimijuutta ja identiteettiä nähdään eri muodoissaan niin aktiivisuutena kuin vetäytymisenä (vrt. Vanhalakka-Ruoho 2014) ja niin suunnitelmallisena, polveilevana kuin sattuman kuljettamana (vrt. Mitchell ym. 1999).

Aineistossa oli eniten (32 %) suunnitelmallisten ryhmään kuuluneiden uratarinoita. Heidän tarinansa voidaan nähdä kulttuurista, perinteistä mallikertomusta noudattavana kerrontana (Hänninen 1999; Rimmon-Kenan 2002), miten henkilöt opiskelevat tiettyyn ammattiin ja tekevät työtä yhdellä työuralla eläkeikään asti (esim. Super 1954; Holland 1985). Suunnitelmallisten ryhmän suuruutta voi selittää myös rajoittavana tekijänä aineiston aikajänne, sillä uratarinansa kirjoittaneet olivat valmistuneet vuosina 1974–2017, ja monet edustivat osin jo ammattikorkeakoulujen perustamista edeltävää ajanjaksoa. Ikäjakaua vaikuttaa osaltaan kerronnan tapaan, jossa jo aiemmin korkeakouluista valmistuneet opastavat nuorempia korkeakoulutettuja.

Tutkimuksemme erittäin merkittävä tulos on kuitenkin se, että kuusi muuta uratyyppeä, jotka voidaan nähdä osin vastakkaisina suunnitelmallisten tarinalle, muodostivat yhdessä enemmistön, noin kaksi kolmannesta (68 %) aineiston uratarinoista. Kun otetaan huomioon aineiston laajuus (N = 462) ja kattavuus, tulos tuo esiin muuttuvan yhteiskunnan osin mahdollistaman ja osin säätelemän urapolkujen suuren kirjon. Tämä haastaa niin koulutus- ja työllisyyspolitiikan kuin koulutuksen ja ohjauksen toimijat pohtimaan, miten tunnistaa ja tukea korkeakoulutettujen urapolkujen rakentumisen moninaisia tapoja (ks. myös Rantanen 2018) ja erilaisia kulttuurisia mallitarinoita, kuten korkeakoulutettujen osaamisen tunnistamista ja yrittäjähenkisyyttä (esim. Laalo & Jauhainen 2019), korostavaa kerrontaa.

Tutkimustuloksissa oli merkittävää sekin, että aineistosta tunnistetut korkeakoulutettujen uratyypit eivät olleet vahvasti sidoksissa koulutusalaan tai sukupuoleen, vaan eri uratyypit olivat tunnistettavissa uratarinoista eri koulutusaloilla ja sekä naisten että miesten urakerronnsa. Tulosten valossa on tärkeää huomioida toimijuuden ja identiteetin yksilöllinen ja sosiaalinen tarkastelu sekä korkeakoulutettujen urapolkuja ja työllistyvyyttä tutkittaessa että käytännön koulutus- ja työllisyyspoliittisia linjauksia pohdittaessa. (vrt. Vuorinen-Lampila 2014.)

Yksilöt tarvitsevat tukea urasuunnitteluunsa sekä eri elämänvaiheissa että nopeasti muuttuvien urien ristipaineissa (Lampi ym. 2019; OECD 2021), jotta eri tyyppiset toimijuuden ja identiteetin rakentumisen polut voivat rakentua onnistuneesti. Esimerkiksi alaa vaihtava aikuinen tarvitsee tukea henkilökohtaiselle identiteettityölleen, mikä edellyttää ohjaustyötä tekevilta asiantuntijoilta herkkyyttä tunnistaa näitä prosesseja sekä ihmisten yksilöllisiä tarpeita ja arvoja (Heikkilä 2019; Lampi ym. 2019).

Ohjattavan toimijuutta tavoitteleva ja osallisuuden kokemuksen kautta identiteetin huomioiva ohjaus voi tukea niin yksilöä kuin yhteisöä (LaPointe 2014; Vehviläinen 2014). Vahva ja selkeä toimijuus ja identiteetti tukevat merkittävästi paitsi yksilön hyvinvointia (ks. myös Rantanen 2018; Järvensivu & Pulkki 2019) myös organisaatioiden menestystä ja uusiutumiskykyä työelämän murroksissa (de Vos & van der Heijden 2017). Urapolkujen moninaisuuden tunnistavalla ja hyväksyvällä uraohjauksella vahvistetaan koko yhteiskuntaa ja sen tulevaisuutta.



EIJA HANHIMÄKI

TT, KM, yliopistonopettaja  
kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-0982-7288>



KATJA VÄHÄSANTANEN

KT, työelämän tutkimuksen ja kehittämisen dosentti, yliopistotutkija  
kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-3521-4802>



JOHANNA RANTANEN

PsT, työ- ja persoonallisuuspsykologian dosentti, yliopistonlehtori  
psykologian laitos  
Jyväskylän yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-4945-8533>

## LÄHTEET

- Adamson, S. J., Doherty, N. & Viney, C. (1998). The Meanings of Career Revisited: Implications for Theory and Practice. *British Journal of Management*, 9(4), 251–259. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00096>
- Akava Works (2021). *Työttömyyskatsaus 5/2021: Pitkäaikaistyöttömiä on jo yli sata tuhatta*. <https://akavaworks.fi/julkaisut/tyottomyyskatsaukset/05-21-pitkaaikaistyottomia-jo-yli-sata-tuhatta> (29.6.2021).
- Anttila, K. (2011). Opiskelijan uraidentiteetistä ja sen kehittämisestä. Teoksessa J. Kaisto & J. O. Liimatainen (toim.) *Asiantuntijaksi kasvun tukeminen korkeakoulussa. Ajatuksia urasta, asiantuntijuudesta ja opiskelun etenemisestä*. Ohjaus- ja työelämäpalvelut. Oulun yliopisto. Oulu: Kalevaprint, 5–12.
- Arnold, J. & Jackson, C. (1997). The New Career: Issues and Challenges. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25(4), 427–433. <https://doi.org/10.1080/03069889708253821>
- Arthur M. B. & Rousseau, D. M. (2000). The boundaryless career as a new employment principle. Teoksessa M. B. Arthur & D. M. Rousseau (toim.) *The Boundaryless Career*. New York: Oxford University Press, 295–306.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. 2. painos. London, New York: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism, and the subversion of identity*. New York, NY: Routledge.
- Carruthers, B. & Uzzi, B. (2000). Economic sociology in the new millennium. *Contemporary Sociology*, 29(3), 486–494. <https://doi.org/10.2307/2653936>
- Ekonen, M. (2007). *Moninaiset urat – Narratiivinen tutkimus naisjohtajien urakehityksestä*. Lisensiaatintutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Elder, G. H. Jr., Johnson, M.K. & Crosnoe R. (2003). The emergence and development of life course theory. Teoksessa J. Mortimer & M. Shanahan (toim.) *Handbook of the Life Course*. New York: Plenum, 3–22.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>



- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistä ämmatillista toimijuutta työssä?. *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Fina, de, A. & Georgakopoulou (2015). Introduction. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *Handbook of Narrative Analysis*. Malden, MA: John Wiley & Sons Inc., 1–15.
- Findikaattori (2021). *Väestön koulutus rakenne*. <https://findikaattori.fi/fi/9> (29.6.2021).
- Goller, M. & Paloniemi, S. (toim.) (2017). *Agency at Work: an agentic perspective on professional learning and development*. Cham: Springer.
- Hall, D. (1976). *Careers in Organizations*. California: Goodyear Publishing Company.
- Heikkilä, M. (2019). Alanvaihto ja ammatillisen identiteetin muutos ruumiillisina tiloina ja tuntemuksina. *Aikuiskasvatus*, 39(1), 19–33. <https://doi.org/10.33336/aik.80228>
- Hitlin, S. & Elder, G. H. (2007). Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>
- Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities & Work Environments*. 2. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hyvärinen, M. (2006). *Kerronnallinen tutkimus*. <http://www.hyvarinen.info/page02-kerrot.html>
- Hyvärinen, M., Hydén, L. C., Saarenheimo, M., & Tamboukou, M. (2010). Beyond narrative coherence: An introduction. Teoksessa M. Hyvärinen, L.-C. Hydén, M. Saarenheimo & M. Tamboukou (toim.) *Beyond Narrative Coherence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–15.
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Diss. Tampere: TAJU.
- Hänninen, V. (2010). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa I. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 3. täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 160–178.
- Isopahkala-Bouret, U. & Siivonen, P. (2016). Viisikymppisten naisten neuvottelua korkeakoulutuksesta, ikääntymisestä ja työllistettävyydestä. *Aikuiskasvatus*, 36 (4), 246–257. <https://doi.org/10.33336/aik.88510>
- Järvensivu, A. & Pulkki, J. (2019). Työura: yksilön valintoja vai monimutkaista kehkeytymistä? *Janus*, 27(1), 38–54. <https://doi.org/10.30668/janus.64170>
- Laalo, H., & Jauhiainen, A. (2019). Yrittäjyyttä akatemiaan! Suomalaisen yliopistokoulutuksen problematisoituminen yrittäjyysdiskursseissa. *Aikuiskasvatus*, 39(2), 92–107. <https://doi.org/10.33336/aik.82983>
- Lampi, E., Vähäsantanen, K., & Rantanen, J. (2019). Uraohjaajien osaaminen ja haasteet työelämän murroksessa. *Aikuiskasvatus*, 39(3), 208–220. <https://doi.org/10.33336/aik.85710>
- LaPointe, K. (2011). *Moral struggles, subtle shifts: narrative practices of identity works in career transitions*. Diss. Helsinki: Aalto University
- LaPointe, K. (2014). Tilaa mielekkäälle työlle. *Aikuiskasvatus*, 34(1), 17–28. <https://doi.org/10.33336/aik.94071>
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates (toim.) *Career choice and development*. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass, 373–421.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation*. Applied Social Research Methods Series Volume 47. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martela, F. & Pessi, A. B. (2018). Significant Work Is About Self-Realization and Broader Purpose: Defining the Key Dimensions of Meaningful Work. *Frontiers in psychology* 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
- Martela, F., & Riekkilä, T. J. J. (2018). Autonomy, competence, relatedness, and beneficence: A multicultural comparison of the four pathways to meaningful work. *Frontiers in Psychology* 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01157>
- Marttila, L. (2015). *Ura kerronnallisena työnä – ammattikorkeakoulun opettajat kertojina*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/97123>
- Mauno, S., Minkinen, J. & Auvinen, E. (2019). Nakertaako työn intensiivisyyden lisääntyminen työssä suoriutumista ja työn merkityksellisyyttä?: Vertaileva tutkimus eri ammattialoilla. *Hallinnon Tutkimus*, 38(4), 271–288. <https://doi.org/10.37450/ht.98052>
- Meijers, F. (1998). The development of career identity. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20(3), 191–207. <https://doi.org/10.1023/A:1005399417256>
- Meijers, F. & Wesselingh, A. (1999). Career identity, education, and new ways of learning. *International Journal of Contemporary Sociology*, 36(2), 299–251.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of counseling and development*, 77(2), 115–124. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02431.x>
- Murray, M. (2004). Narrative psychology. Teoksessa J. Smith (toim.) *Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. London: Sage, 111–131.
- Niles, S. (2011). Career Flow: A hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 173–175. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb011107.x>

- OECD (2021). *Career Guidance for Adults in a Changing World of Work*. Getting Skills Right. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en>
- Ojala, K., Isopahkala-Bouret, U., & Haltia, N. (2018). Osaaminen ja kilpailukyky YAMK-tutkinnon suorittaneiden suhteellisen työmarkkina-aseman määrittäjinä. *Aikuiskasvatus*, 38(4), 291–303. <https://doi.org/10.33336/aik.88374>
- Onnismaa, J. (2003). *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 91. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-304-6>
- Onnismaa, J. (2011). *Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). *Korkeakoulut, tiedelaitokset ja muut julkiset tutkimusorganisaatiot*. <http://minedu.fi/korkeakoulut-ja-tiedelaitokset> (30.11.2017).
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Amos Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life History and Narrative*. London: Falmer Press, 5–24.
- Rantanen, J. (2018). *Onko hoppu? –kehittämistutkimus: Yliopisto-opiskelijoiden urasuunnittelutaitojen ja työelämävalmiuksien vahvistaminen*. Student Life -hankkeen loppuraportti, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7581-4>
- Rantanen, J., Lyyra, P., Feldt, T., Villi, M. & Parviainen, T. (2021). Intensified Job Demands and Cognitive Stress Symptoms: The Moderator Role of Individual Characteristics. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.607172>
- Rimmon-Kenan, S. (2002). The Story of "I": illness and narrative identity. *Narrative*, 10(1), 9–27.
- Rouhelo, A. (2008). *Akateemiset urapolut. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja kasvatustieteellisen alan generalistien urapolkujen alkuvaiheet 1980- ja 1990-luvuilla*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.
- Rouhelo, A. (2009). Akateemisten generalistien urapolut. *Työelämän tutkimus*, 7(3), 221–225.
- Sampson, J. P., Hou, P. C., Kronholz, J., Dozier, C., McClain, M. C., Buzzetta, M., Pawley, E., Finklea, T., Peterson, G. P., Lenz, J. G., Reardon, R. C., Osborn, D. S., Hayden, S. C. W., Colvin, G. P., & Kennelly, E. L. (2014). Annual review: A content analysis of career development theory, research, and practice – 2013. *The Career Development Quarterly* 62 (4), 290–326. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2014.00085.x>
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. Teoksessa S.D. Brown & R.W. Lent (toim.) *Career development and counseling*. Hoboken, NJ: Wiley, 42–70.
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2013). Introduction: What is Narrative Research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing Narrative Research*. SAGE Publications, 1–27.
- Super, D. E. (1954). Career patterns as a basis for vocational counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 1, 12–20. <https://doi.org/10.1037/h0061989>
- Terrén, E. (2002). Post-Modern Attitudes: a challenge to democratic education. *European Journal of Education*, 37(2), 161–177. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00100>
- Tomlinson, M. (2008). "The degree is not enough": Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/01425690701737457>
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2016). *Korkeasti koulutettujen työmarkkinapolut. Työllisyys, työttömyys ja syrjäytymisriski*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisu. Työ ja yrittäjyys. 22/2016. [http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75049/TEMjul\\_22\\_2016\\_nettili.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75049/TEMjul_22_2016_nettili.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (20.4.2020).
- Tökkäri, V., & Perttula, J. (2010). Itsensä kehittäminen johtajien kertomuksissa. *Aikuiskasvatus*, 30(2), 120–129. <https://doi.org/10.33336/aik.93869>
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Toimijuus elämäkultussa – ohjaustyön perusta?. *Aikuiskasvatus*, 34(3), 192–201. <https://doi.org/10.33336/aik.94099>
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Virkkala, S. (2020). *Yhteisöpedagogiksi tulemisen tarinat. Narratiivinen tutkimus pedagogisen osaamisen ja ammatillisen identiteetin rakentumisesta yhteisöpedagogiopintojen aikana*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8286-7>
- Vos, de, A. & van der Heijden (2017). Current thinking on contemporary careers: The key roles of sustainable HRM and sustainability of careers. *Current Opinion in Environmental Sustainability* 28, 41–50. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.07.003>
- Vos, de, A., van der Heijden, B. I. & Akkermans, J. (2020). Sustainable careers: Towards a conceptual model. *Journal of Vocational Behavior*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.011>
- Vuorinen-Lampila, P. (2014). Korkeakoulutettujen työelämänäkymät. *Talous ja Yhteiskunta*, 3, 42–47.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittäminen. K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 14–33. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>
- Åkerblad, L. (2014). *Epävarmuuden tuolla puolen. Muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus*. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1364-7>

SAKARI HYRKKÖ &amp; ANU KAJAMAA

# Yhteisöllinen luovuus ja ekspansiivinen oppiminen harjoittelukoulun Muutoslaboratoriossa



Ekspansiivisen oppimisen taustalla vaikuttaa yhteisöllinen luovan käsitteenmuodostuksen prosessi. Se auttaa selittämään, miten yksilöiden luovista teoista voi vuorovaikutuksessa kehittyä koko toimintajärjestelmää uudistavia jaettuun käsitteitä ja työkäytäntöjä. Miten tämä toteutui hankkeessa, jossa opettajayhteisö ideoi ja kehitti pedagogisen toiminnan tiimityö- ja johtamismallin? Yhteisöllistä luovuutta ja sen suhdetta yhteisölliseen oppimiseen on tutkittu vain vähän asiantuntijaorganisaatioissa.

**N**'LUOVUUS' MÄÄRITELLÄN psykologisissa tutkimuksissa perinteisesti yksilön kyvyksi tuottaa uusia ja käyttökelpoisia ideoita, näkemyksiä ja ratkaisuja (ks. esim. Amabile 1996; Woodman ym. 1993; Sternberg & Lubart 1999). Yksilölähtöistä luovuuskäsitystä on sittemmin pyritty laajentamaan tutkimalla luovuutta moniulotteisena, yhteisöllisenä ja yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ilmenevänä ilmiönä (Csikszentmihalyi 1996; John-Steiner 2000; Greeno 2006; Sawyer & deZutter 2009; Glaveanu 2011; Littleton ym. 2012; Sannino & Ellis 2013; Runco & Beghetto 2019).

Luovien prosessien tarkastelussa on lisäksi huomioitava niihin keskeisesti vaikuttavat sosiaalinen

konteksti, kulttuuri ja yhteisöt (Drazin ym. 1999; Sawyer 2004; Glaveanu 2011). Esimerkiksi työelämässä luovuus hahmotetaan usein yhteisöllisenä, uutuusarvoisia tuloksia tuottavina prosesseina ja käytäntöinä, kuten luovana ongelmanratkaisuna (Segers ym. 2018; Hakkarainen ym. 2013; Oddane 2014). Työn kehittämisen ja organisaatioiden oppimisen kannalta onkin keskeistä kannustaa työyhteisöjä luovuuteen ja paikallisesti tukea yhteistoiminnallisten, luovien työkäytäntöjen kehittelyä (Córdova ym. 2012).

Yhteisöllinen tai jaettu luovuus on monimutkainen ja monitahoinen tutkimuskohde, ja sen vuoksi sitä on vaikea määritellä yksiselitteisesti (Glaveanu

## OPETUSUUNNITELMATYÖSSÄ OPETTAJAYHTEISÖILTÄ ODOTETAAN PAIKALLISIA, LUOVUUTTA VAATIVIA RATKAISUJA.

2015; Amabile 1996; Littleton ym. 2012). Yhteisöllistä luovuutta ja sen suhdetta yhteisölliseen oppimiseen on tutkittu vain vähän asiantuntijaorganisaatioissa, joiden kuitenkin odotetaan lähtökohtaisesti olevan uutta luovia. Yhteisöllinen luovuus on keskeinen esimerkiksi innovatiivisuuden ja kilpailukyvyn parantamisessa (Gruys ym. 2011; Kaufman & Sternberg 2009) sekä uusien luovien prosessien ja keksintöjen tuottamisessa (Anderson ym. 2014; Schulz ym. 2017).

Suomalaisessa koulumaailmassa yhteisöllinen luovuus on tärkeä ja ajankohtainen tutkimusaihe. Opettajayhteisöt ovat monien muutosvaatimusten kohteena, kun esimerkiksi opetusuunnitelmatyössä tulisi tehdä paikallisia, luovuutta vaativia ratkaisuja valtakunnallisten opetusuunnitelman perusteiden pohjalta.

Luovuus on potentiaalinen muutoksen, innovaatioiden ja oppimisen ajuri ja mahdollistaja (ks. myös McCharen ym. 2011). Tutkimme tässä artikkelissa yhteisöllisen luovuuden (Sannino & Ellis 2013; Sawyer & deZutter 2009) mekanismeja ja niiden yhteyttä oppimiseen. Lähtökohtamme on ekspansiivisen oppimisen teoria (esim. Engeström 2014; Engeström ym. 2015), joka tarkastelee työyhteisöjen yhteisöllistä oppimista toiminnan taustalla piilevien ristiriitojen ja jännitteiden tunnistamisen sekä niiden ratkaisemiseksi yhdessä kehitettävien uusien käytäntöjen kautta.

Määrittelemme yhteisöllisen luovuuden sosiaalisesti jaetuksi prosessiksi, joka rakentuu yksilöiden vuorovaikutuksessa tekemistä luovista teoista (ks. Sawyer & deZutter 2009). Tarkastelemme luovuutta sosiomateriaalisesti välittyneenä toimintana, jota välittävät toimintaan osallistuvien keskustelu ja heidän käytettävissään olevat välineet (Vygotsky

1978; Engeström 2014; Miettinen 2013). Huomiomme kiinnittyy siten yksilöiden luovien tekojen ohella erityisesti vuorovaikutuksessa tapahtuviin luoviin prosesseihin, joissa luodaan yhteisöllisesti uusia yhteisiä käytäntöjä (Hakkarainen ym. 2012). Pidämmekin yhteisöllistä luovuutta ja oppimista sekä uusia jaettuja käytäntöjä yhteenkietoutuneina (ks. myös Sannino & Ellis 2013), jonkin sellaisen oppimisena, jota ei vielä ole olemassa (Engeström 2014).

Tutkimuksemme aineisto kerättiin keväällä 2015 suomalaisen harjoittelukoulun alakoulussa toteutetussa kehittämishankkeessa, johon osallistui koulun opettajia ja rehtori. Hankkeen ohjanneet tutkijat, mukaan luettuna toinen tämän artikkelin kirjoittajista, hyödynsivät hankkeessa ekspansiivista oppimista soveltavaa Muutoslaboratorio-menetelmää. Tutkimuskysymyksemme ovat, 1) minkälaisia luovia tekoja Muutoslaboratoriossa ilmeni sekä 2) edistykö yhteisöllinen luova prosessi Muutoslaboratorion osallistujien ekspansiivista oppimista ja jos, niin miten.

Yhteisöllisen luovuuden ja ekspansiivisen oppimisen yhteyttä ei ole aiemmin empiirisesti tutkittu, joten kehitimme uudenlaisen analyysimenetelmän yhteisöllisten luovien prosessien tutkimiseksi. Paikansimme ensin aineistosta yksittäisten osallistujien luovia tekoja, uudenlaisen idean esitteleviä keskustelualoitteita tai rakentavia vastauksia aiempiin aloitteisiin. Sen jälkeen tunnistimme vuorovaikutusprosesseja, joiden myötä luovat teot ketjuuntuivat yhteisiksi pyrkimyksiksi käsitteellistää työtoimintaa uudella tavalla. Näitä uudenlaisia, työtoiminnan analysoinnissa esiin nousseisiin ristiriitoihin vastanneita käsitteellistyksiä kutsumme luoviksi harppauksiksi. Kehittämällämme välineellä voidaan analysoida ja käsitteellistää työyhteisöissä ilmeneviä jaettuja luovia prosesseja. Samalla se lisää ymmärrystämme ekspansiivisen oppimisen uutta luovasta luonteesta.

### LUOVUUS OPPIMISEEN KYTKEYTYVÄNÄ PROSESSINA

Metodologinen ja teoreettinen lähtökohtamme on kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja sen soveltuksena työelämän ja organisaatioiden kontekstiin

## VAATIMUKSET AINERAJAT YLITTÄVÄSTÄ OPETUKSESTA JA JAETUISTA TYÖKÄYTÄNNÖISTÄ ASETTIVAT HAASTEEN KOULUN OMALLE OPETUSSUUNNITELMATYÖLLE.

kehitetty ekspansiivisen oppimisen teoria (esim. Engeström 2014; Engeström ym. 2015). Se tarkastelee työyhteisöjä paikallisina kollektiiveina, jotka pyrkivät uudistamaan käytäntöjään kehittämällä uusia käsitteitä ja toimintamalleja. Tästä näkökulmasta luovuus kytkeytyy tiiviisti yhteisölliseen oppimiseen, ja sitä pidetään keskeisenä tekijänä uusien ja merkityksellisten käsitteiden ja tulosten tuottamisessa (Engeström 2011; Sannino & Ellis 2013). Yhteisöllistä luovuutta, kuten ekspansiivista oppimista, voidaankin pitää kontekstisidonnaisena prosessina (Glaveanu 2011; Sawyer 2004; Drazin ym. 1999), jonka osallistujat hyödyntävät toistensa tietoja ja tuottavat uutta tietoa (Segers ym. 2018; Oddane 2014) ja käytäntöjä kyseiseen kontekstiin.

Kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan nojaten näemme luovuuden yhteiseen toiminnan kohteeseen suuntautuneena prosessina, johon vaikuttavat ja jota edistävät yhteisöjen ja niiden verkostojen jaetut tietokäytännöt (Hakkarainen ym. 2012). Voidakseen tuottaa uusia käsitteitä, tietokäytäntöjä ja toimintamalleja luova oppimisprosessi edellyttää toimijoiden välistä dialogia sekä yhteistoimintaa tukevia paikkoja ja välineitä (Engeström ym. 2014; Kajamaa ym. 2019; Kajamaa & Kumpulainen 2020; Riikonen ym. 2020).

Yhteisölliselle luovuudelle tyypillisiä uusia ja odottamattomia ratkaisuja on havaittu etenkin suhteellisen rajoittamattomissa konteksteissa (Sawyer & deZutter 2009), jotka mahdollistavat totunnaisten rajojen ylittämisen ja kokeilevat yhteistoiminnalliset prosessit (Engeström ym. 1995). Yksi

tällainen on Helsingin yliopiston toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen yksikössä kehitetty Muutoslaboratorio. Se on kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan ja ekspansiivisen oppimisen teoriaan perustuva osallistava työn ja organisaatioiden kehittämismenetelmä (ks. esim. Engeström ym. 1996; Kerosuo ym. 2010; Virkkunen & Newnham 2013).

Ekspansiivinen oppiminen Muutoslaboratoriossa perustuu työyhteisön toiminnan hahmottamiseen historiallisesti kehittyneenä, systeemisenä toimintajärjestelmänä (Engeström 2014), jonka jännitteitä ja ristiriitoja tunnustetaan, analysoidaan ja ratkaistaan keskustelemalla. Paikallisia työkäytäntöjä kehittämällä pyritään kestäviin järjestelmätason muutoksiin organisaation toiminnassa (ks. esim. Engeström & Sannino 2010; Engeström ym. 2007) sekä yhteisön rakentamisen tukemiseen (Engeström ym. 2010).

Yhteisöllinen oppimisprosessi kuvataan tyypillisesti ekspansiivisten oppimistekojen syklimäisenä etenemisenä, joka sisältää useimmiten edestakaista syklin vaiheiden välistä liikettä. Oppimistekoja ovat vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistaminen, käytäntöjen analyysi, uuden ratkaisun mallintaminen, mallin tutkiminen ja koettelu, mallin käyttöönotto, prosessin reflektointi ja arviointi sekä uuden mallin vakiinnuttaminen. (Ks. Virkkunen & Newnham 2013; myös Engeström 2014).

Kaikki Muutoslaboratorio-hankkeet eivät tuota luovia malleja tai ekspansiivista oppimista (Engeström ym. 2013), minkä vuoksi on tärkeää ymmärtää paremmin ekspansiivisen oppimisen taustalla vaikuttavia vuorovaikutuksellisia ja luovia prosesseja. Tutkimuskysymyksiimme vastataksemme analysoimme Muutoslaboratorioon osallistuneiden luovia tekoja sekä sitä, miten yhteisöllinen luova prosessi edisti ekspansiivista oppimista.

### TUTKIMUSASETELMA

Tutkimuskohteemme on yliopiston alaisuudessa toimiva harjoittelukoulu, jonka päätehtäviä ovat perusopetus, opetusharjoittelijoiden ohjaus, tutkimus, kokeilu- ja kehittämistoiminta sekä opetuksen kehittäminen. Tutkimuksemme käynnistyessä keväällä



	Kesto	Puheenvuoroja	Uusia opettajia	Vanhoja opettajia	Rehtori
<b>Kokous 1</b>	93 min.	575	2	6	–
<b>Kokous 2</b>	103 min.	564	1	7	1
<b>Kokous 3</b>	98 min.	590	1	6	1
<b>Kokous 4</b>	95 min.	592	2	4	–
<b>Kokous 5</b>	98 min.	782	1	7	1
<b>Kokous 6</b>	93 min.	1 491	1	5	–

Taulukko 1. Muutoslaboratoriokokousten kesto, puheenvuorot ja osallistajat.

2015 harjoittelukoulun alakoulussa valmisteltiin uusien opetus suunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaista paikallista perusopetuksen opetus suunnitelmaa. Uudet vaatimukset ainerajat ylittävästä opetuksesta ja jaetuista työkäytännöistä asettivat erityisen haasteen koulun omalle opetus suunnitelmatyölle ja tulevan opetuksen suunnittelulle. Vahvaa opettajien päätösvaltaa ja itsenäistä pedagogista asiantuntija-asemaa arvostavassa kouluyhteisössä alkoi ilmetä jännitteitä ja ristiriitoja, kun uusien vaatimusten myötä opettajien työn perinteisiä rajoja ja sääntöjä koeteltiin.

Tutkijaryhmämme ehdotti alakoulun rehtorille Muutoslaboratorio-kehittämishanketta opettajayhteisöön kohdistuviin opetus suunnitelmauudistuksen haasteisiin ja muihin muutosvaatimuksiin vastaamiseksi. Muutoslaboratorion osallistajat, kaikkiaan 14 henkilöä, olivat alakoulun opettajia ja erityisopettajia sekä rehtori. Kuhunkin kokoukseen osallistui tutkijoiden lisäksi kuudesta yhdeksään henkilöä. Osallistuminen oli vapaaehtoista, ja kaikki kuusi kokousta järjestettiin noin viikon välein koulun tiloissa.

Aineistomme käsittää kuusi videokuvattua Muutoslaboratorio-kokousta (**taulukko 1**). Aineisto on enimmäkseen laadukasta lukuun ottamatta ajoittaisia epäselvää puhetta tai kohtia, joissa puhujaa ei voida tunnistaa. Kirjallisessa muodossa kokousaineisto käsittää 276 sivua tekstiä, 4 594 puheenvuoroa.

Ryhmittelimme hankkeeseen osallistuneet opettajat analyysissä ”uusiin” ja ”vanhoihin” opettajiin (**taulukko 1**): alle vuoden kyseisessä koulussa

työskennelleet merkittiin uusiksi. Jakoa perusteli näiden ryhmien erilainen panos luovaan prosessiin: ”vanhat” opettajat hyödynsivät koulun vakiintuneiden rakenteiden, käytäntöjen ja haasteiden tuntemustaan, ”uudet” taas korostivat kokemuksiaan aiemmista kouluistaan ja etenkin niiden hyvistä käytännöistä.

Tekstimuotoisissa aineisto-otteissa osallistujien nimet korvataan seuraavilla lyhenteillä:

- vanha opettaja (VO)
- uusi opettaja (UO)
- rehtori (RE)
- tutkija (TU)
- tunnistamaton henkilö (U).

Aineistoon on merkitty lisäksi

- epäselvä puhe (---)
- keskeytys (#)
- päällekkäinen puhe (##)
- kesken jäänyt puheenvuoro (...)
- aineisto-otteen lyhennys ([---])
- fyysisen toiminnan kuvaus, esimerkiksi [piirtäminen].

Muut tunnistettavat yksityiskohdat, kuten ulkopuolisten nimet ja paikannimet, muutettiin tutkimuskohteiden anonymiteetin varmistamiseksi.

Muutoslaboratorion tuloksena, kuudennessa kokouksessa, opettajaryhmä kiteytti hankkeen aikana kehitetyt ratkaisut ja käytännöt uudelleenlaiseksi pedagogisen toiminnan tiimityö- ja johtamismalliksi. Se tarjosi ratkaisun moniin prosessin aikana esiin nousseisiin

## LUOVA TEKO NÄYTTÄYTYI AINEISTOSSA ESIMERKIKSI YHTÄKKISENÄ AIHEEN VAIHTONA TAI PUHEENVUORON KESKEYTYKSENÄ.

jännitteisiin ja ristiriitoihin ja edisti samalla yhteisen toiminnan muutosta. Hankkeessa siis tapahtui ekspansiivista oppimista. Tulosluvussa kuvaamme havaitsemamme keskeiset yhteisöllistä luovuutta ilmentävät prosessit, jotka liittyivät uuden toimintamallin sekä sen rakenteiden ja käytäntöjen kehittelyyn.

### Aineiston analyysi

Harjoittelukoulun Muutoslaboratorio-hanke sisälsi monia poikkeamia tutkimusryhmän suunnittelemissa ”käsikirjoituksesta” ja tarjosi siten mahdollisuuksia ennalta suunnittelemtomiin kokeiluihin ja luoviin ratkaisuihin hankkeen kulussa. Tutkimme, minkälaisia luovia tekoja Muutoslaboratoriossa ilmeni ja millä tavalla yhteisöllinen, vuorovaikutteinen luova prosessi edisti ekspansiivista oppimista. Aloitimme analyysin katsomalla ensin läpi koko videoaineiston. Sen jälkeen keskityimme yksittäisiin vuorovaikutusjaksoihin, joissa havaitsimme sekä yhteisöllisen luovuuden piirteitä (Sawyer & deZutter 2009; Sannino & Ellis 2013) että merkkejä ekspansiivisesta oppimisesta (Engeström 2014).

Puheen analyysin ohella keskityimme videokuvaan havaittavaan osallistujien kehonkieleen, kuten asentoihin, liikkeisiin, eleisiin, nyökyttelyyn ja katsekontaktin hakemiseen (ks. myös Csikszentmihalyi 1996; John-Steiner 2000; Sawyer & deZutter 2009). Kiinnitimme huomiota myös vuorovaikutuksen sociomateriaaliseen välittyneisyyteen ja erilaisten välineiden hyödyntämiseen osana luovaa prosessia (ks. myös Kajamaa & Kumpulainen 2020; Riikonen ym. 2020). Analyysiyksikkömme on vuorovaikutusjakso, jonka tulkitsimme alkavan jonkun osallistujan luovasta keskustelualoitteesta ja päättyvän, kun

keskustelu kyseisestä aiheesta päättyi. Erottelimme analyysissa osallistujien ja tutkijoiden osallisuuden luovaan prosessiin.

Analyysistämme muodostui kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa analysoimme katkelmia, joissa joku osallistujista aloitti keskustelun tekemällä luovan teon eli omaperäisen aloitteen, johon muut osallistajat vastasivat omilla luovilla teoillaan, jolloin ehdotetun keskustelunaiheen ympärille syntyi luovaa vuorovaikutusta. Tyypillisesti luova teko näyttäytyi aineistossa yhtäkkisenä aiheen vaihtona, toisen puheenvuoron keskeytyksenä, aivan uudenlaisen idean ”heittona” tai toiminnan, kuten piirtämisen, aloittamisena. Kaikki aineistossa ilmenneet luovat aloitteet eivät johtaneet luovaan vuorovaikutukseen, kun niihin ei vastattu. Keskityimme tutkimustulostemme raportoinnissa sellaisiin jaksoihin, joissa luovaa vuorovaikutusta kehittyi ja jotka myös päättyivät ennalta-arvaamattomaan lopputulokseen (ks. Sawyer & deZutter 2009).

Analyysin aikana havaitsimme pian, että luovat teot usein seurasivat toisiaan ja että niillä oli kokousten ja vuorovaikutuksen edetessä taipumus ketjuuntua ja synnyttää uudenlaisia työtoimintaa koskevia käsitteellistyksiä, joita aloimme kutsua luoviksi harppauksiksi. Ne muodostivat analyysimme toisen vaiheen. Tutkiessamme luovien harppausten vaihteista muodostumista ja sisältöä tunnistimme vuorovaikutuksessa erilaisia yhteisen tiedonmuodotuksen ilmentymiä, kuten katsekontaktin hakemista, nyökyttelyä, oman puheenvuoron ”avoimeksi jättämistä” muiden täydennettäväksi sekä toisten kutsuista erilaisin elein jatkamaan ajatusta ja keskustelua. Tällainen yhteisen tiedonmuodotukseen tähtäävä vuorovaikutus mahdollisti alustavien, hetkessä mieleen juolahtavien ideoiden esittämisen, mikä oli yhteisölliselle luovalle prosessille keskeistä.

Kolmannessa vaiheessa analysoimme aineistosta ekspansiivisia oppimistekoja, joista seuraavat esiintyivät Muutoslaboratorio-hankkeen kulussa: 1) vallitsevien käytäntöjen kyseenalaistaminen, 2) vallitsevien käytäntöjen analyysi, 3) uuden ratkaisun mallintaminen sekä hankkeen loppuvaiheessa 4) uuden mallin tutkiminen ja koettelu (ks. Engeström 2014). Tutkiessamme ekspansiivisia oppimistekoja ja

## VISION PUUTE HAASTOI KÄYNNISSÄ OLLUTTA KOULUN OMAA OPETUSSUUNNITELMATYÖTÄ.

luovia harppauksia rinnakkain havaitsimme, että luovan harppauksen sysäsi alkuun aina jokin työtoiminnasta tunnistettu ristiriita tai jännite. Harppausten havaittiin lisäksi olevan yhteydessä sellaisiin Muutoslaboratorio-prosessin vaiheisiin, joissa ryhmän vuorovaikutuksen painopiste oli siirtymässä ekspansiivisen oppimisyklin yhdestä vaiheesta seuraavaan.

### TULOKSET: YHTEISÖLLINEN LUOVUUS JA EKSPANSIIVINEN OPPIMINEN MUUTOSLABORATORIOSSA

Valitsimme tarkasteltavaksi vuorovaikutusjaksot kolmannelta ja kuudennelta kokouksesta, sillä kolmas kokous osoittautui hankkeen käännekohtaksi. Siinä ilmeni luovia tekoja ja oppimistekoja, joiden kautta ryhmä otti ensi askeleen kohti uuden pedagogisen tiimityö- ja johtamismallin edellyttämää käsitteenmuodostusta. Kuudennessa kokouksessa hankkeessa kehitellyt ajatukset puolestaan kiteytettiin konkreettiseksi malliksi. Ennen kolmatta kokousta ryhmässä ei ilmennyt jaetun luovuuden piirteitä: vasta tuolloin aloimme havaita luovien tekojen ketjuuntumista ja luovia harppauksia. Puheenvuorojen määrä kasvoi merkittävästi kuudennessa kokouksessa (**taulukko 1**) luovan vuorovaikutuksen ja mallintamisen aikana.

**Ensimmäinen vuorovaikutusjakso: työtoiminnan jaetun kohteen yhteistä etsintää**

Muutoslaboratorion kahdessa ensimmäisessä kokouksessa oli keskitytty kyseenalaistamaan ja kritisoimaan koulun joitakin historiallisesti kehittyneitä vallitsevia toimintakäytäntöjä ja ”annettuja totuuksia”. Tämä voidaan tulkita ensimmäiseksi ekspansiiviseksi

oppimisteoksi, kyseenalaistamiseksi. Kolmanteen kokoukseen tultaessa osallistujat olivat päässeet yhteisymmärrykseen siitä, että koululta puuttui yhteinen jaettu visio, joka tukisi opettajia heidän ydintehtäviensä, perusopetuksen, opetusharjoittelijoiden ohjauksen ja tutkimuksen, toteuttamisessa. Koulun toimintajärjestelmän ristiriidaksi koettu vision puute heijastui käynnissä olleeseen koulun omaan opetussuunnitelmatyöhön ja haastoi sen etenemistä.

Seuraavaksi esitettävään vuorovaikutusjaksoon asti osallistujat olivat käsitelleet lähes yksinomaan omaa työtään sekä koulun rakenteita ja johtamista koskevia jännitteitä ja vaikeuksia, eivätkä ’oppilaat’ olleet nousseet kertaakaan keskusteluun. Noin 40 minuutin kohdalla kolmatta kokousta tutkijat toivat keskusteluun oppilaan käsitteen johdatellakseen keskustelua kohti tilanteen analysointia, toista ekspansiivista oppimistekoa, sekä ratkaisumallien etsimistä jännitteiden ja haasteiden ylittämiseksi. Seuraavassa katkelmassa tutkijan (TU1) maininta oppilaasta antaa sykäyksen tämän vuorovaikutusjakson ensimmäiseen luovaan tekoon, kun opettaja (VO6) tulee lausuneeksi alustavan ehdotuksen koulun mahdollisesta yhteisestä visiosta.

1215 TU1: --- Ett se on tässä ollu se ajatus, ett kun mainitsitte itse, että olis hyvä olla jokin yhteinen tavoite tai yhteinen kohde, että se ois jotenkin enemmän kun se tota metsä [puilta], tai ois tämmöset raamit, [---] että voisko olla sitten joku yhteinen asia, mikä niinku helpottaa, tekis joustavammaks, helpommaks sen oppilaiden kanssa toimimisen.

1218 VO6: Jos mä heitän hatusta, niin esimerkiksi sosiaalinen oikeudenmukaisuus tai yhteiskunnan huomioiminen koulunpidossa. Ne on niinku mun mielestä...

1219 VO3: Ne on niinku laajempia käsitteitä kyllä.

1220 VO6: Voi olla, että oon väärässä --- mutt ne on mun mielestä sen tyyppisiä...

1221 TU1: Joo.

1222 VO6: yhteisiin tavoitteita.

1223 VO3: Kyllä, kyllä, joo!

Vaikka lausahdus ei ollut tarkoitettu varsinaiseksi ehdotukseksi yhteisestä visiosta, tutkijat ja muut osallistajat alkoivat käsitellä sitä sellaisena. Näin ilmaisu sai uusia merkityksiä vuorovaikutuksen edetessä.

1264 VO6: Huomaatte, että mä en ehdottanu sitä yhteiseksi kohteeksi, vaan mä annoin esimerkin vaasen tyypisistä abstraktiotasosta, mikä voisi olla.

Jakson toinen luova teko ilmeni, kun toinen opettaja (VO9) ehdotti uuden opetussuunnitelman tavoitteita mahdolliseksi yhteiseksi visioksi. Osallistajat kuitenkin havaitsivat pian, etteivät opetussuunnitelman sisällöt sellaisenaan sopineet vastauksiksi koulun senhetkisiin muutostarpeisiin.

1292 VO9: Nouseeks meill sieltä uudesta opetussuunnitelmasta jotain semmosia ---

1293 VO6: No siellä on ne, laaja-alaiset osaamisen alueet siellä on, ne on seitemän.

1294 VO9: Nii. Että onks joku siinä niistä semmonen?

1295 VO6: Ei niistä yhtä voi nostaa. Eli näit täytyy joka tapauksessa tavoitella, kun ne on kerran siellä opetussuunnitelmassa.

1296 VO2: Ne on norveja.

Lyhyen, uutta opetussuunnitelmaa koskeneen keskustelun jälkeen opettaja (VO3) teki vuorovaikutusjakson kolmannen luovan teon tuomalla keskusteluun ajatuksen lasten tulevaisuudesta. Hän kertasi aiemmin esitetyt käsitteet – oppilaan, yhteiskunnan ja opetussuunnitelman – ja kokosi ne yhteen ehdotukseksi jaetusta toiminnan kohteesta.

1313 VO3: Mietin tota, ku [VO6] sano ton ympäröivän ihmisen yhteiskunnan huomioiminen, ni eiks ne kuitenkin ne kaikki laaja-alaisen osaamisen tavoitteet liity siihen, että miten se lapsi sitten pärjää, tulee selviämään, minkälaisia valmiuksia se saa toimiakseen siellä tulevaisuuden yhteiskunnassa?

1314 VO6: Joo, koska ne on niitä laaja-alaisen osaamisen osa-alueita

1315 VO3: ## Nii, nii.

1316 VO6: Ne oppiaineet tukeutuu niitten kehittymiseen.

1317 VO3: ## Nii, nii, nii. - Eli voisiko siitä saada jonku sellasen yhteisen?

1318 TU2: Miten se lapsi pärjää.

1319 VO3: Nii.

1320 TU1: Minkälaisia valmiuksia lapsi saa yhteiskunnassa toimimiseen.

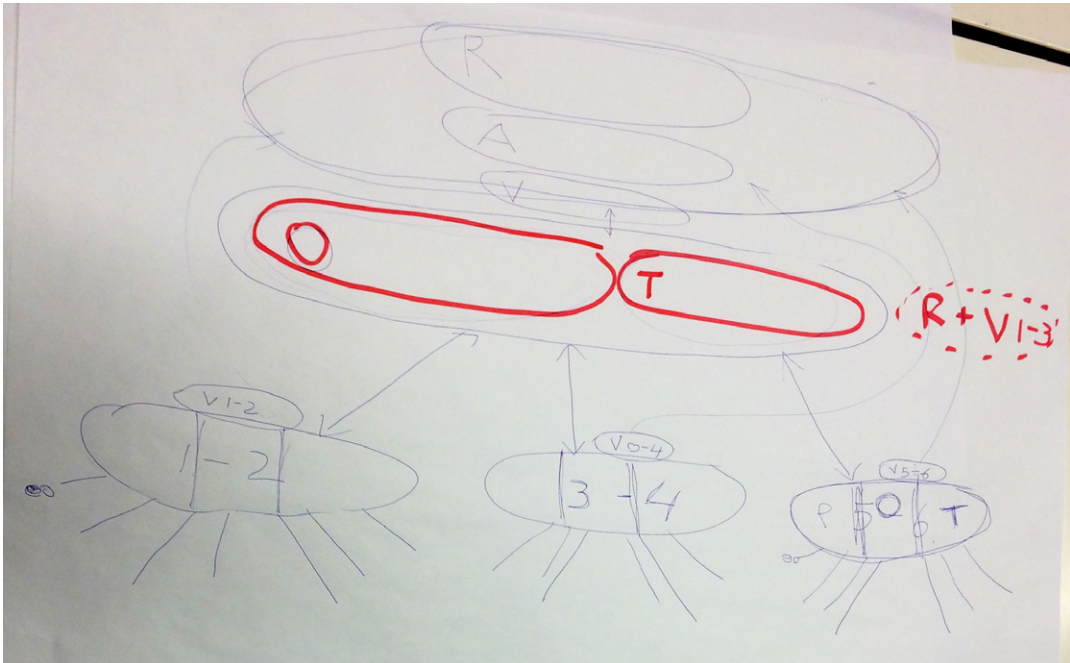
1321 VO3: Nii, juuri näin.

Ekspansiivisen oppimisen näkökulmasta ensimmäinen vuorovaikutusjakso muodostaa laadullisen, ekspansiivisen siirtymän muutostarpeen tiedostamisesta jaetun toiminnan kohteen käsitteellistämiseen (Engeström 2008). Jakso on samalla tärkeä taitekohta siirryttäessä vallitsevien työkäytäntöjen kyseenalaistamisesta kohti toista ekspansiivista oppimistekoa, vallitsevien työkäytäntöjen analysointia (ks. Engeström 2014).

Edellä olevissa katkelmissa kuvataan kolmen peräkkäisen luovan teon ketjuuntuminen, jossa voidaan havaita useita jaetun luovuuden piirteitä: yksittäisen teon vuorovaikutuksellisen merkityksen muuttumista seuraavien tekojen myötä, sattumanvaraisuutta, tekojen keskinäistä riippuvuutta, merkitysten kasautumista sekä yhteistoimintaa, jossa eri toimijoiden tuotoksilla on tasavertainen rooli (ks. Sawyer & deZutter 2009). Vuorovaikutuksen seurauksena muodostui luova harppaus, kun luovan prosessin odottamaton tulos, alustava ehdotus koulu yhteisön toimintaa ohjaavaksi visioksi, tuotti alustavan ratkaisumallin aiemmin tunnustettuun toimintajärjestelmän ristiriitaan.

### Toinen vuorovaikutusjakso: pedagogisen yhteistyön dynaamisen tiimimallin visiointia

Neljäs Muutoslaboratorio-kokous painottui harjoittelukoulun historiallisen kehityksen yhteiseen analysointiin ja nykyisen toiminnan keskeisten, koulun historiaan periytyvien jännitteiden tunnistamiseen. Viidennessä kokouksessa keskityttiin ideoimaan mahdollisia uudellaisia tiimirakenteita ja pohtimaan tiimien roolia koulun pedagogisen toiminnan johtamisessa, enteillen alla



Kuva 1. Tiimityö- ja johtamismallin ensimmäinen versio.

kuvattua kuudennessa kokouksessa tapahtuvaa uuden ratkaisun mallintamista, kolmatta oppimistekoa.

Kuudennen kokouksen jälkipuoliskolla osallistujat olivat päässeet yhteisymmärrykseen siitä, että koulun opetussuunnitelmatyön ja pedagogisen yhteistyön parantaminen edellyttäisi luokka-asteiden mukaan jaettujen opettajatiimien perustamista. Koulun muiden päätehtävien eli ”funktioiden” – ohjauksen ja tutkimuksen ja opetuksen kehittämisen – kannalta tällainen tiimijako koettiin kuitenkin ongelmalliseksi. Ristiriidasta huolimatta osallistujat ottivat mallinnuksensa lähtökohdaksi jaon luokka-asteiden mukaan. Tämän vuorovaikutusjakson ensimmäisenä luovana tekona opettaja (VO5), muiden avustamana, piirsi yhdessä kehityksen pohjalta ensimmäisen luonnoksen tiimipohjaisesta pedagogisen johtamisen mallista (**kuva 1**).

Mallin ensimmäinen luonnos herätti kriittistä keskustelua, sillä joidenkin osallistujien mielestä se muistutti liiaksi perinteistä hierarkkista organisaatiomallia, eikä tuki- si kaivattua toiminnan muutosta. Tämä keskustelu johti jakson toiseen luovaan tekoon, kun uusi opettaja (UO1) esitti mallin piirtämistä uudelleen ”rinkulan” muotoon.

3537 UO1: Mä mietin myös, että onks se... että tää on nyt tällanen niinku hierarkkinen malli, joka siis on...

3538 VO6: # Se on armeijamalli.

3539 UO1: Ei oo looginen, mikä menee niinku päähän.

3540 VO5: Mutt eiks me... onks me tällasta puhuttu? Onko me puhuttu tästä?

3541 UO1: ## Mutta tota voisko se olla niinku joku rinkula?

3542 VO3: Must me ollaan puhuttu tollasesta ---

3543 VO5: ## Nii, koska mä niinku ajattelen, ett meidän on hyvä pu...

3544 VO3: # Mun jäi päähän niinku tommonen viimeiks.

3545 VO5: Nii.

3546 VO3: Mutt että nythän me voidaan ottaa joku ihan...



3547 VO5: Nii.

3548 VO6: Piirräpä rinkula, tehdää näin! [ojentaa paperia UO1:lle]

Kuudennen kokouksen edetessä alustavaa rinkulametaforaa laajennettiin uusilla määreillä, kuten aurinko, tikkataulu, maalitaulu ja donitsi. Keskustelua uuden tiimityö- ja johtamismallin mahdollisista eri versioista sävytti runsas päällekkäin puhuminen ja nauru, mikä oli merkki luovan yhteistyön kannalta suotuisan ilmapiirin muodostumisesta ja yhteisen merkityksen rakentamisesta (ks. myös Engeström ym. 2015).

Jakson kolmantena luovana tekona opettaja (VO6) ehdotti, että luokkatasotiimit ja tietyn funktion, toisin sanoen ohjauksen, tutkimuksen tai opetuksen kehittämisen, mukaan jaetut tiimit esitettäisiin mallissa rinnakkain. Idean taustalla vaikutti rinkulametaforan myötä vuorovaikutuksen välittäjäksi muodostunut ajatus mallin kehämäisestä muodosta.

3564 VO6: Nii, jos täällä kehällä onkin noita [tiimejä], ett osa on noita ikätason, mutt sitten ois myös funktionaalisia. Toi donitsi onki niinku tallanen. [alkaa piirtää uutta kuvaa]

Opettaja (VO6) piirsi uuden kehämäisen mallin (kuva 2) luokkatasotiimeineen (1–2, 3–4 ja 5–6) ja funktiokohtaisine tiimeineen (opetus, ohjaus ja tutkoke). Myöhemmin funktiokohtaisten tiimien vaihtoehdoksi esitettiin luokkakirjaimen (A, B ja C) tai koulurakennuksen kerrosten mukaista tiimijakoa.

Donitsimallin piirtämistä seurasi nopeampoinen tiimijaon ideointi, jonka perusajatus päätyikin myöhemmin mallin lopulliseen versioon. Seuraavassa katkelmassa opettaja (UO1) teki opettajan (VO6) ajatukseen perustuen jakson neljännen luovan teon ehdottaessaan, että opettajat voisivat työskennellä joustavasti joko luokkatasotiimeissä tai funktiokohtaisissa tiimeissä.

3575 UO1: [---] että sitten onkin niinku tutkoke-ryhmä, ohjausryhmä ja opetusryhmä.

3576 VO6: Nii, nämä kolme.

3577 UO1: Eli että meill oliski itse asiassa kuus tiimiä. Me toimitaan joko näin tai noin [osoittaa eri suuntiin "donitsin" yli].

3578 VO6: ## No niin!

Ekspansiivisen oppimisen kannalta toinen vuorovaikutusjakso kuvaa ryhmän edestakaista liikettä kahden ekspansiivisen oppimisteon, vallitsevan käytännön analysoinnin ja uuden ratkaisun mallintamisen, välillä (ks. Engeström 2014). Ensimmäisen vuorovaikutusjakson tavoin toisen jakson vuorovaikutuksessa ilmeni useita jaetun luovuuden piirteitä. Jakson neljä peräkkäistä, toisiinsa kytkeytyvää luovaa tekoa muodostivat luovan harppauksen, joka edisti ekspansiivista oppimista muodostamalla aihion uudenlaiseksi dynaamisen pedagogisen tiimityön käytännöksi, joka konkretisoitui kehämäisessä "donitsimallissa" (kuva 2). Malli tarjosi ratkaisun opetussuunnitelmatyön ja kehitystyön, eli ohjauksen, tutkimuksen ja opetuksen kehittämisen, edellyttämien eriävien yhteistyökäytäntöjen ristiriitaan ja toimi lähtökohtana seuraavassa jaksossa kuvatulle luovalle vuorovaikutukselle.

### Kolmas vuorovaikutusjakso: dynaamisen pedagogisen johtamismallin keksiminen

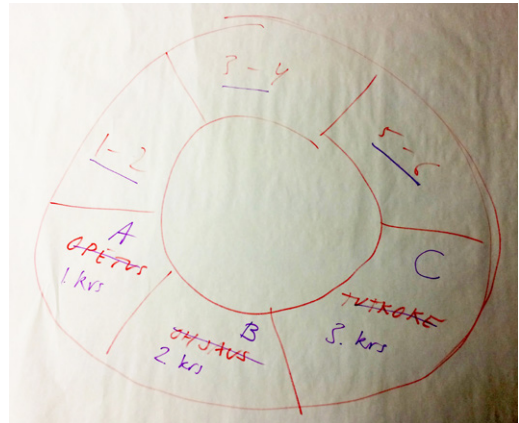
Muutoslaboratorio-prosessin alkuvaiheen keskustelussa oli yhtenä keskeisenä ristiriitana noussut esiin toimivien pedagogisen johtamisen ja päätöksenteon rakenteiden puuttuminen koulusta. Ensimmäisen tunnin kohdalla kuudennessa kokouksessa ryhmä keskustelikin dynaamisten tiimien roolista koulun pedagogisessa päätöksenteossa, kun uusi opettaja (UO1) ryhtyi piirtämään keskustelun pohjalta uutta mallia. Pidimme piirtämisen aloittamista kolmannen esittelemämme vuorovaikutusjakson ensimmäisenä luovana tekona.

3820 UO1: Siis se, että jos täällä nyt on sitt kaikki nää rehtorit täällä keskellä, jos haluttii niitten ympärillä olla, ni sitt täss olis nää tiiminvetäjät nää kolme, nämä.

3821 VO5: Nii, oisko se johtoryhmän nimellä, vai millä nimellä me kutsuttais?

3822 VO3: ## Joo, johtoryhmä.

**LUOVA HARPPAUS  
TUNNISTETTIIN TYYPILLISESTI  
LUOVIEN TEKOJEN  
MERKITYSTEN MUUTTUMISESTA  
JA KESKINÄISESTÄ  
RIIPPUVUUDESTA SEKÄ  
PROSESSIN  
SATTUMANVARAISUUDESTA.**



Kuva 2. Opettajan ST6 aloitteesta syntynyt "donitsimalli".

Piirtämässään mallin uudessa versiossa opettaja (UO1) sijoitti opettajat johtoryhmän ulkopuoliselle kehälle ja jakoi heidät aiemman ehdotuksen mukaisesti A-, B- ja C-tiimeihin. Tiimit liikkuisivat kehällä sen mukaan, mitä aihetta ne olisivat kokoontuneet käsittelemään. Funktiot ja luokka-asteet piirrettiin erillisiksi yksiköiksi rengasmallin ulkopuolelle (**kuva 3**). Tässä vaiheessa mallia ehdottaneella opettajalla (UO1) ei kuitenkaan ollut vielä selkeää kuvaa siitä, miten luokkakirjaimen mukainen jako sopisi yhteen funktioiden tai luokkatasoon liittyvien tehtävien kanssa. Puheenvuoron lopussa puheen sävy oli epäroivä, ja samalla puhuja kutsui erilaisin elein muita kehittämään ajatustaan.

3841 UO1: kun nää liikkuu niinku nää B:t tässä niinku.

3842 VO3: ## Okei, ne liikkuu kokonaan, joo.

3843 UO1: Ni sitt täällä olis ne luokkatasot, ja sitt täällä olis noi opetus ja ohjaus ja tutkimus. [kirjoittaa kehän ulkopuolelle] Ja silloin sitte voitais koontua joko näiss tiimeissä tai näiss tiimeissä. Ja sitten tota sitt olis tietysti ne opettajankokoukset, ja sitten nää niinku nää B:t pyörii täällä niinku sen mukaan, että onks ne sitte täällä ykkös-kakkosen tiimeissä, vai jos se on se ohjauksesta vastaava, ni sitt se vetää tän tiimin. Ett näillä on niinku kaks, niinku se jakomielitauti, ku niillä pitää olla sitt ne kaks näkökulmaa siinä mielessä.

Tässä kohdin ideointi oli luonteeltaan vapautunutta ja johti jakson toiseen luovaan tekoon. Siinä opettaja (VO5) alkoi piirtää vaihtoehtoisia malleja, jossa oli lukuisia sisäkkäisiä kehiä, mutta tiimien luokkakirjanjako oli hylätty. Opettaja (UO1) liittyi pian tähän luovaan prosessiin (**kuva 3**).

3844 VO5: Mä luulin, ett sä rupeet piirtää niinku tämmöstä, ett täällä on niinku se niinku tää johtoryhmä ja rehtori, tai rehtori ja johtoryhmä, ja sitte tässä on niinku ne tiiminvetäjät. [piirtää pienen ympyrän ja sen ympärille toisen ympyrän]

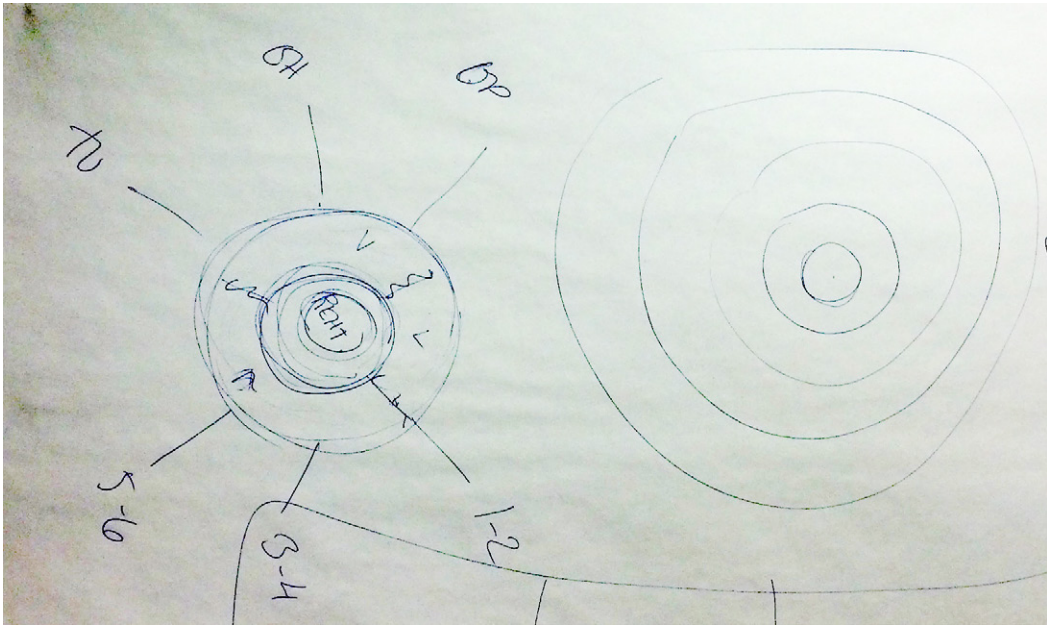
3845 UO1: Joo.

3846 VO3: Mäki luulin. Sitt seuraava askel ---

3847 VO5: ## Mä luulin, ett täst tulee tämmönen malli, ett tää rupee kasvamaan. [piirtää lisää ympyröitä]

3848 UO1: ## Voihan tähän laittaa! Voihan tähän laittaa ne opettajat näin.

Tutkijat eivät osallistuneet mallien piirtämisen missään vaiheessa Muutoslaboratoriota. Kolmannessa vuorovaikutusjaksossa tutkija (TU1) teki kuitenkin jakson kolmannen luovan teon ehdottamalla rinnakkaisiin malleihin (**kuva 3**) muotoiltujen ideoiden yhdistämistä: kerroksittain ulos avautuvan kehämallin ajatuksen voisi yhdistää opettaja UO1:n aiempaan ajatukseen tiimin "pyörimisestä" kehällä



Kuva 3. Mallin seuraavat versiot, piirtäjinä UO1 (vasemmalla) ja VO5 (oikealla).

joustavasti kulloisenkin tehtävän mukaan, kuvastan toiminnan suuntaa osoittavaa kompassin neulaa.

3850 TU1: Onks toi vähän niinku semmonen pedagoginen kompassi nyt sitte, että se on niinku dynaaminen. Ett se ei ookkaan malli näin [viittoo ylhäältä alas], vaan se liikkuu näin [viittoo pyörivää liikettä].

3851 VO5: Nii, sitte me...

3852 TU1: Eiks se oo vähän mitä [VO6] haittossa.

3853 VO5: Nii, joo.

3854 VO6: Kompassimalli, se on kompassimalli.

Ekspansiivisen oppimisen kannalta kolmas vuorovaikutusjakso edustaa kolmatta oppimistekoa, uuden ratkaisun mallintamista, sekä ensi askeleita kohti neljättä oppimistekoa, uuden ratkaisun tutkimista ja koettelua (ks. Engeström 2014). Ensimmäisen ja toisen vuorovaikutusjakson tavoin kolmannessa vuorovaikutusjaksossa nähdään luovien tekojen

jatkumo, jossa on havaittavissa monia jaetun luovuuden piirteitä. Jaksossa kuvattu yhteistoiminnallinen malliversioiden piirtäminen muodosti Muutoslaboratorion viimeisen luovan harppauksen, jossa kehitettiin uuden tiimityö- ja johtamismallin keskeiset toimintaperiaatteet. Kuudennen kokouksen päätteeksi viimeistellyn ”kompassimallin” nähtiin muodostavan toimivan pohjan kouluyhteisön pedagogisen yhteistoiminnan ja johtamisen käytäntöjen uudistamiseksi.

#### POHDINTA

Tutkimuksemme tuottaa uutta tietoa yhteisöllisen luovuuden ja ekspansiivisen oppimisen yhteydestä harjoittelukoulun opettajayhteisön kehittämishankkeen kontekstissa. Lähestyimme luovuutta yhteisöllisenä prosessina ja tarkastelimme moniäänistä asiantuntijoiden ryhmää, joka muodostui eri taustoista tulevista opettajista sekä rehtorista. Yksilökeskeisestä luovuustutkimuksesta (ks. esim. Amabile 1996; Woodman ym. 1993; Sternberg & Lubart 1999)

poiketen huomiomme kohdistui ryhmän yhteisöllisen luovuuden ja ekspansiivisen oppimisen tutkimiseen.

Tutkimustuloksemme osoittavat uusien käsitteiden ja toimintamallin syntyneen yhteisöllisen luovan vuorovaikutusprosessin kautta. Analyysissämme nousi esiin useita luovien tekojen jatkumoit. Vuorovaikutuksessa ne ketjuuntuivat uudenaikaisiksi jaetuiksi käsitteellistyksiksi, joita kutsuimme luoviksi harppauksiksi. Ne puolestaan olivat merkityksellisiä ryhmän ekspansiiviselle oppimiselle muodostamalla uudenaikaisia, luovia ratkaisumalleja ekspansiivisen oppimisen prosessissa esiin nousseisiin työtoiminnan ristiriitoihin. Muutoslaboratorion lopuksi monet kehitellyistä ratkaisuista koottiin uudeksi pedagogisen tiimityön ja johtamisen malliksi, joka sisälsi mullistaviakin uudistuksia työyhteisön toimintatapoihin.

Luovan prosessin käännekohta koettiin kolmannessa kokouksessa, kun ryhmä saavutti yhteisymmärryksen koulun laajemmasta visiosta. Keskeistä ei ollut niinkään, oliko juuri tuo ensimmäisessä kuvaamassamme vuorovaikutusjaksossa kehitelty visio paras mahdollinen koulun tarpeisiin vaan se, että näin muodostui jaettu toiminnan kohde, joka aiemmin ilmaistuihin muutostarpeisiin peilattuna antoi toiminnalle yhteisen merkityksen ja suunnan (ks. myös Engeström 2008). Jaetun kohteen myötä ryhmän oli mahdollista siirtyä jännitteiden ja haasteiden tarkastelusta kohti uusien pedagogisen yhteistyön mallien hahmottamista. Ensimmäistä vuorovaikutusjaksoa voikin pitää ponnahduslautana ekspansiiviselle mallinnusprosessille, jonka myötä uusia käytäntöjä ryhdyttiin yhteistoiminnallisesti muodostamaan. Tuloslukumme toinen ja kolmas vuorovaikutusjakso kuvaavat yhteisöllisen luovuuden ja ekspansiivisen oppimisprosessin etenemistä ryhmän muodostaessa yhteistoiminnallisesti aivan uudenaikaisia tiimityön ja johtamisen käsitteitä ja toimintatapoja.

Tutkimustuloksemme osoittavat, että yhteisöllinen luovuus voidaan mieltää yhteisen toiminnan kohteeseen suuntautuneeksi vuorovaikutusprosessiksi, joka sisältää jännitteitä, tiedon jakamista sekä uusien käsitteiden ja yhteisten toimintamallien muodostumista. Muutoslaboratoriossa uusien käsitteiden muodostus tukee toiminnan ristiriitosten yhteis-

toiminnallista ratkaisemista. Tuloksemme viittaavat siihen, että osallistavissa kehittämismenetelmissä on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota osallistujien luovuuteen. Tutkimuksemme menetelmällinen uutuusarvo on kehittämässämme luovien tekojen ja niiden ketjuuntumisena syntyvien luovien harppausten analyysimenetelmässä.


Tulokset herättävät teoreettisia ja menetelmällisiä kysymyksiä, joihin on syytä paneutua tulevaisuudessa. Esittelemämme uusi käsitteistö onkin ensimmäinen askel kohti toiminnan teoriaan nojaavaa yhteisöllisen luovuuden ”kielioppia”, joka voi jatkokehittelyn myötä auttaa yhä paremmin ymmärtämään yksittäisten luovien tekojen nivoutumista yhteisöllisessä, luovassa vuorovaikutuksessa laajemmaksi toiminnaksi ja ekspansiiviseksi oppimiseksi.

Tutkimustuloksemme voivat hyödyttää esimerkiksi koulutusorganisaatioiden muutosprosessien suunnittelua, joissa on tarve sisäisesti kehittää pedagogisen yhteistyön ja johtamisen malleja. Tutkimuksemme ei kuitenkaan anna tietoa toiminnan teoreettisen kehittämishankkeen pitkän aikavälin seurauksista, mitä on edelleen tutkittu melko vähän (ks. Kajamaa 2011). Kiinnostava jatkotutkimuskohde onkin Muutoslaboratorioissa ja muissa osallistavissa oppimisympäristöissä tapahtuvien yhteisöllisten luovien prosessien pitkän aikavälin vaikutus yhteisön muutostoimijuuden tai työpaikkakulttuurin kehittymiseen.



SAKARI HYRKKÖ


FM, tohtorikoulutettava  
kasvatustieteellinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-5951-2671>



ANU KAJAMAA

FT, professori  
kasvatustieteiden tiedekunta  
Oulun yliopisto

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



## LÄHTEET

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. 2. painos. Boulder, Co: Westview Press.
- Anderson, N., Potočnik, K. & Zhou, J. (2014). Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework. *Journal of Management*, 40(5), 1–37.
- Córdova, R., Kumpulainen, K. & Hudson, J. (2012). Nurturing creativity and professional learning for 21st century education: Responsive Design and the Cultural Landscapes Collaboratory. *Learning Landscapes*, 6(1), 157–180.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Drazin, R., Glynn, M. & Kazanjian, R. (1999). Multilevel Theorizing about Creativity in Organizations: A Sensemaking Perspective. *The Academy of Management Review*, 24(2), 286–307.
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598–628.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Oppiminen ja ongelmaratkaisu monimutkaisissa työprosesseissa: monikontekstisuus ja rajanylitykset asiantuntijakognitiossa. *Aikuiskasvatus*, 15(1), 14–27. <https://doi.org/10.33336/aik.92303>
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). The Change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe* 1(2), 10–17.
- Engeström, Y., Kerosuo, H. & Kajamaa, A. (2007). Beyond discontinuity: expansive organizational learning remembered. *Management Learning*, 38(3), 319–336.
- Engeström, Y., Kajamaa, A., Kerosuo, H. & Laurila, P. (2010). Process enhancement versus community building: Transcending the dichotomy through expansive learning. Teoksessa K. Yamazumi (toim.), *Activity theory and fostering learning: Developmental interventions in education and work*, 1–28. Osaka: Kansai University Press.
- Engeström Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24.
- Engeström Y., Rantavuori, J & Kerosuo, H. (2013). Expansive Learning in a Library: Actions, Cycles and Deviations from Instructional Intentions. *Vocations and Learning*, 6(1), 81–106.
- Engeström, Y., Sannino, A. & Virkkunen, J. (2014). On the Methodological Demands of Formative Interventions: [Commentary]. *Mind, Culture, and Activity*, 21(2), 118–128.
- Engeström, Y., Kajamaa, A., Lahtinen, P. & Sannino, A. (2015). Toward a grammar of collaboration. *Mind, Culture and Activity* 22(2), 92–111.
- Glaveanu, V. P. (2011). How are we creative together? Comparing sociocognitive and sociocultural answers. *Theory & Psychology*, 21(4). 473–492.
- Glaveanu, V. P. (2015). Creativity as a sociocultural act. *The Journal of Creative Behavior*, 49(3), 165–180.
- Greeno, J. (2006). Learning in Activity. Teoksessa R. Sawyer (toim.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 79–96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruys, M. L., Munshi, N. & Dewett, T. C. (2011). When antecedents diverge: Exploring novelty and value as dimensions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 123–137.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J., & Toikka, S. (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus*, 32(4), 246–256. <https://doi.org/10.33336/aik.94003>
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Mäkkönen, J., Seitamaa-Hakkarainen, P. & White, H. (2013). Interagency, collective creativity, and academic knowledge practices. Teoksessa A. Sannino & V. Ellis (toim.), *Learning and Collective Creativity: Activity-theoretical and sociocultural studies*, 77–99. New York: Routledge.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford: Oxford University Press.
- Kajamaa, A. (2011). *Unraveling the helix of change: an activity-theoretical study of health care change efforts and their consequences*. Helsinki: Unigrafia.
- Kajamaa, A., Kumpulainen, K. & Olkinuora, H-R. (2019). Teacher interventions in students' collaborative work in a technology-rich educational makerspace. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), 371–386.
- Kajamaa, A. & Kumpulainen, K. (2020). Students' Multimodal Knowledge Practices in a Makerspace Learning Environment. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15(4), 411–444.
- Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. (toim.) (2009). *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Kerosuo, H., Kajamaa, A. & Engeström, Y. (2010). Promoting innovation and learning through Change Laboratory: An example from Finnish Health Care. *Central European Journal of Public Policy*, 4(1), 110–131.
- Littleton, K., Taylor, S., Eteläpelto, A. (2012). Special issue introduction: Creativity and creative work in contemporary working contexts. *Vocations and Learning*, 5(1), 1–4.
- McCharen, B, Song, J. & Martens, J. (2011). School Innovation: The Mutual Impacts of Organizational Learning and Creativity. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 676–694.
- Miettinen, R. (2013). Creative Encounters, Collaborative Agency, and the Extraordinary Act of the Meeting of a Need and an Object. Teoksessa A. Sannino & V. Ellis (toim.), *Learning and Collective Creativity: Activity-theoretical and sociocultural studies*, 158–176. New York: Routledge.
- Oddane, T. (2014). The collective creativity of academics and practitioners in innovation projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, 8(1), 33–57.
- Riikonen, S., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. (2020). Bringing maker practices to school: tracing discursive and materially mediated aspects of student teams' collaborative making processes. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15(3), 319–349.
- Runco, M. & Beghetto, R. (2019). Primary and secondary creativity. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 27, 7–10.
- Sannino, A. & Ellis, V. (toim.) (2013). *Learning and Collective Creativity: Activity-Theoretical and Sociocultural Studies*. New York: Routledge.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20.
- Sawyer, R. K. & deZutter, S. (2009). Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge from Collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 81–92.
- Schulz, K. P., Kawamura, T. & Geithner, S. (2017). Enabling sustainable development in healthcare through art-based mediation. *Journal of Cleaner Production*, 140(3), 1914–1925.
- Segers, M., Messmann, G. & Dochy, F. (2018). Emergence, theoretical foundation, and conceptualization of informal learning at work. Teoksessa G. Messmann, M. Segers & F. Dochy (toim.), *Informal learning at work. Triggers, Antecedents, and consequences*, 1–11. New York: Routledge.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. Teoksessa R. Sternberg (toim.), *Handbook of creativity*, 5–15. Cambridge: Cambridge University Press.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work activities*. Rotterdam: Sense publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E. & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, 18(2), 293–321.

# Opettaja verkko-opetuksen pedagogisena käsikirjoittajana

## Ohjausta ja vuorovaikutusta avoimen yliopiston virtuaalisella kampuksella



Verkko-opiskelun ei tarvitse olla yksinäistä puurtamista. Miten opettaja rakentaa vuorovaikutusta ja ohjausta suunnitellessaan ja toteuttaessaan opetusta verkossa? Pedagogisilla ratkaisuilla voidaan tukea integratiivista ajattelua. Opiskelijoiden aikaisempi kokemus ja osaaminen ovat voimavara avoimen yliopiston verkko-opetuksessa.

AVOIMEN YLIOPISTON OPISKELIJAT tulevat monenlaisista taustoista ja opiskelevat erilaisin tavoittein. Opintoihin hakeudutaan täydentämään aiempaa osaamista, parantamaan työllistymismahdollisuuksia, opiskelemaan tutkintotavoitteisesti, kenties löytämään jotain uutta ja kiinnostavaa tutkimustietoa. (Haltia ym. 2014.)

Oppimisen sosiaalinen ulottuvuus on läsnä myös virtuaalisella kampuksella. Etäopiskelu on yksinäistä, mutta verkkokurssilla on mahdollista päästä osaksi ryhmää, vuorovaikutukseen opiskelijoiden ja opettajan kanssa. Näin opiskelija voi tuntea olevansa mukana suuremmissa tarinassa kuin yksin oman kirjoituspöytänsä äärellä.

Reflektoimalla omaa työtämme pyrimme syventämään ymmärrystämme verkko-opettajuudesta. Etsimme vastausta kysymykseen, miten opettaja rakentaa ohjausta ja vuorovaikutusta verkko-opetukseensa.

Teoreettisena tausta-ajatteluna käytämme Jyväskylän yliopistossa kehitettyä integratiivisen pedagogiikan mallia (Tynjälä 2016; Tynjälä ym. 2020). Mallissa asiantuntijuus koostuu viidestä elementistä:

- 1) teoreettinen tieto
- 2) kokemuksellinen tieto ja osaaminen
- 3) itsesäätelytieto
- 4) sosiokulttuurinen tieto ja osaaminen
- 5) emotionaalinen ulottuvuus (Tynjälä ym. 2020).

Integratiivisen pedagogiikan malli pohjautuu asiantuntijuuden kehittymistä tarkastelemaan tutkimukseen (ks. Tynjälä & Gijbels 2012), ja sitä on vuosien mittaan kehitetty edelleen. Malli kannustaa luomaan oppimisympäristöjä, joissa nämä asiantuntijatiedon elementit voivat kohdata ja siten tuottaa integratiivista ajattelua, uutta tietoa ja osaamista (Kallio 2011;

## OPISKELIJA VOI VERKOSSAKIN TUNTEA OLEVANSA MUKANA SUUREMMASSA TARINASSA KUIN YKSIN OMAN KIRJOITUSPÖYTÄNSÄ ÄÄRELLÄ.

Virtanen & Tynjälä 2019). Keskiössä on käytännöllisen ja teoreettisen tiedon vuoropuhelu sekä opiskelijan reflektio, jossa itsesäätelytieto voi vahvistua. Näiden kognitiivisten elementtien ohella tarvitaan sosiokulttuurista tietoa, yhteisössä toimimista ja sen toimintakulttuurin haltuun ottamista. Lisäksi emotionoiden reflektointi ja emotionaalinen tuki ovat oppimisessa tarpeen sekä haasteiden kohtaamisessa että onnistumisten ja myönteisten kokemusten jakamisessa (Aarto-Pesonen 2013; Tynjälä ym. 2020).

Reflektoimme keväällä 2020 kursseja, joita olemme opettaneet useita vuosia. Tekstien kirjoittamista ohjeistettiin väljästi: kuvaa käyttämiäsi pedagogisia ratkaisuja ja ohjauksellisia toimia sekä niiden perusteita. Edustamme eri oppiaineita ja tieteenaloja; mukana ovat aikuiskasvatustiede, gerontologia, kirjoittaminen ja sosiaalityö.

Oman työn tutkiminen reflektiotekstien kautta muistuttaa autoetnografista menetelmää, jossa kirjoittaja on sekä tutkija että tutkimuksen kohde. Tarkastelun kohteena on yhdessä tuotettu moniääninen aineisto, ja sitä luetaan yhteisesti työstetyn viitekehksen kautta. (Tienari & Kiriakos 2020.)

Lähdimme tarkastelemaan tekstejä yhdessä keskustellen. Halusimme pitää asetelman joustavana ja antaa prosessin muovautua analysoivan keskustelun edetessä. Tarkastelimme tekstejä kuin käännettyä kaleidoskooppia, jonka värikkäät palaset muodostavat monenlaisia kuvioita. Tekstien sisällöistä havainnoimme aluksi pohdintaa oman opetuksen perusteista, suhteesta omaan oppiaineeseen, tieteenalaan ja teoriaan sekä valituista pedagogisista ratkaisuista. Seuraavaksi jäsensimme opettajuuteen liittyviä teemoja ja niitä kuvaavia sisältöjä.

Erilaisista oppiainetaustoistamme huolimatta opettajan työstä verkko-opetuksessa löytyi yhteisiä piirteitä. Ytimeksi kiteytyi opettaja pedagogisena käsikirjoittajana: miten opettaja käsikirjoittaa vuorovaikutusta ja ohjausta verkko-opetukseensa? Havainnon johdattelemana päätimme kokeilla, toimisiko draaman käsikirjoittamisen malli opettajan työkaluna. Sovelsimme kuusivaiheista mallia, joka etenee alkusysäyksen ja esittelyjakson jälkeen syventämisen ja ristiriitojen kärjistymisen kautta ratkaisuun ja häivytykseen (Aaltonen 2019, 81–84). Täydensimme vaihekuvauksia elokuvakäsikirjoittamisen rakennemallin avulla (Nikkinen & Vacklin 2015 143–149).

Analyysimme eteni dialogisella otteella, myös reflektiotekstien aineistoesimerkit valikoituivat keskustelujemme kautta. Analyysin tulosten raportoinnissa käytimme etnodraamaa, joka tarkoittaa narratiivisesta aineistosta muokattua draamaa (Saldaña 2011). Muokkasimme aineistositaateista kevyesti editoiden lyhyitä dialogeja, joiden avulla kuvaamme opettajien kokemuksia pedagogisen käsikirjoittamisen vaiheista.

### ALKUSYSÄYS: OPINTOJAKSO, OPISKELIJAT JA OPETTAJA TUTUIKSI

Opettajan pedagoginen käsikirjoittaminen alkaa siitä, mihin opetussuunnitelma sisältöineen ja tavoitteineen päättyy. Suunnittelutyö luo perustan verkko-opetuksen luottamukselliselle ilmapiirille. Opiskelijoiden näkökulmasta luottamukseen tarvitaan tasapainoinen kokonaisuus, jossa työmäärä, aika-aulutus ja etenemisjärjestys ovat huolella mietittyjä ja mahdollistavat kunnollisen perehtymisen kurssin teemoihin. (Valkonen ym. 2020.)

Käsikirjoittamisen ensimmäinen vaihe on nimetty alkusysäykseksi. Sen tavoitteena on mielenkiinnon herättäminen aiheeseen ja henkilöihin tutustuminen (Aaltonen 2019, 82). Pedagogisessa käsikirjoittamisessa kiinnostus kurssia kohtaan herätellään dialogisella alkusysäyksellä, jossa opiskelijat saavat kokemuksen opettajan ohjauksesta ja kurssin vuorovaikutuksesta. Alkusysäyksellä voi olla huomattava merkitys, sillä ohjauksen kautta välittyvä opettajan ammattitaito ja yhteisöllisyyteen panostaminen

## ALKUSYSÄYS ORIENTOI OPPIMISEEN JA OPINTOJAKSON ERITYISPIIRTEISIIN.

vahvistavat verkko-opetuksen luottamusta (Valkonen ym. 2020).

”Kerron ohjausvideolla verkkokurssin toimintatavoista.”

”Sanoitan puheenvuorossani opintojakson pedagogista juontaa ja opetuksen rakentumista.”

”Kannustan opiskelijoita orientoitumaan teemaan jo ennen verkkokurssin alkua.”

Alkusysäyksen ensimmäinen osa on opettajan kutsu kurssille, jota usein täydentää kurssialueella oleva esittelyvideo. Esittäytymisen ohella opettajat valottavat kurssin luonnetta, aikataulua, toimintatapoja ja tehtäviä. Alkusysäys orientoi oppimiseen ja opintojakson erityispiirteisiin.

Toinen osa on tutustuminen. Opettaja ja opiskelijat kohtaavat joko kirjallisesti keskustelualueella tai reaaliaikaisesti webinarissa. Ensimmäinen keskustelu paljastaa yleensä opiskelijajoukon moninaisuuden. Heterogeenisessä ryhmässä on tärkeää, että jokainen tuntee olonsa tervetulleeksi.

### ESITTELYJAKSO: DIALOGISEN TILAN RAKENTAMINEN

Alkusysäystä seuraa esittelyjakso, jolla esitellään pääongelma (Aaltonen 2019, 82–83). Draamassa esittelyjakso voi sysätä henkilönsä seikkailuun tai johdattaa isoon tarinaan (Nikkinen & Vacklin 2015, 145). Miten siis saattelemme opiskelijat oppimisen matkalle?

Reflektiotekstimme osoittavat samaan suuntaan kahdessa asiassa: toteutuksissa panostetaan myönteisen ilmapiirin luomiseen, ja opiskelijoille tarjotaan mahdollisuuksia kokemuksellisen ja teoreettisen tiedon vuoropuheluun. Näin integratiivisen pedagogiikan kognitiivinen taso kohtaa sosiokulttuurisen ja emotionaalisen tason (Tynjälä ym. 2020).

”Käytämme paljon aikaa turvallisen oppimisympäristön rakentamiseen, jotta tukisimme opiskelijoiden valmiutta kohdata uutta, astua epämuokaviksi koetuille alueille.”

”On tärkeää, että opiskelijamme kokee tulleen kuulluksi ja puheen kautta ohjatuksi.”

Opiskelu herättää monenlaisia tunteita. Otamme huomioon oppimisen emotionaaliset ulottuvuudet panostamalla ohjaukseen ja tukeen. Opiskelijan kokemus kuulluksi tulemisesta voi syntyä esimerkiksi opettajan läsnäolosta kurssilla, harjoitteluohjaajan kanssa käydystä ohjauskeskustelusta tai opiskelijoiden vertaistuesta.

Avoin, mutta vastuullinen ja ystävällinen vuorovaikutus synnyttää luottamusta verkkotyöskentelyssä. Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi toisten kunnioittamista ja yhteisten pelisääntöjen noudattamista. (Valkonen ym. 2020.) Reflektioteksteissämme korostuvat turvallisuus, ohjaaminen vastuuseen ja myönteiseen viestintään. Toisten kunnioittaminen ja rakentava ote ulottuvat palautetyöskentelyn ohella verkkokeskusteluihin.

Avoimen yliopiston opiskelijoilla on usein luonteva suhde kokemukselliseen tietoon, sen sijaan suhde teoreettiseen tietoon voi olla etäisempi. Opintojen tehtävänä on tällöin integratiivisen pedagogiikan mallin keskiössä olevan käytännöllisen ja käsitteellisen tiedon vuoropuhelun käynnistäminen. (Saurén ym. 2020.)

”Ytimessä on tutkiva ote omaan työskentelyyn.”

”Kun alkaa pohtia omaa elämäänsä erilaisten teorioiden ja rakenteiden kautta, on mahdollista avata uusia polkuja ymmärrykselle.”

Kokemuksen ja teorian kohtaamiseen houkutellessaan jo esittelyjakson aikana. Kursseilla tarjotut aineistot herättelevät havainnoimaan ilmiöiden monimuotoisuutta. Eri-ikäiset ihmiset eri puolelta Suomea ja maailmaa rikastuttavat kokemuskenttää ja tarjoavat mahdollisuuksia tutustua erilaisiin ammatillisiin käytäntöihin ja monenlaisiin käsityksiin. Omia kokemuksia voidaan käsitteellistää jakson kirjallisuuden avulla kirjoitustehtävissä tai toisten opiskelijoiden kanssa keskustellen.

## SYVENTÄMINEN: MAHDOLLISUUS YMMÄRTÄÄ JA MUODOSTAA NÄKEMYKSIÄ

Käsitteellistämisen syventämisvaiheessa juonta viedään eteenpäin, ja samalla syvennetään mielenkiintoa henkilöihin ja tapahtumiin (Aaltonen 2019, 83; Nikkinen & Vacklin 2015, 145). Miten juoni etenee verkko-opetuksessa?

Verkko-opetuksen suunnittelussa painotamme vuorovaikutuksen ohella oppimisen vaiheistamista. Opiskelijoiden itsenäinen ja yhteistoiminnallinen työskentely vuorottelevat: väliin työskennellään yhdessä, väliin yksin.

”Opiskelijat kirjoittavat tekstejä sekä yksin että yhdessä, itselle ja toisille luettavaksi. Opintojakson eri vaiheissa on erilaisia kirjoittamistehtäviä.”

”Kurszin keskiössä on pienryhmissä toteutettava kunkin ryhmän oma tutkiva prosessi. Yhteisen työskentelyn jälkeen alkaa itsenäisen kirjoittamisen vaihe, jossa opiskelija pääsee soveltamaan oppimaansa.”

Verkkokurssilla vaiheittainen työskentely voi jatkua siten, että opiskelijat tekevät erityyppisiä tehtäviä, tuottavat vaikkapa samasta aiheesta faktaa ja fiktiota, ja prosessin kussakin vaiheessa kirjoituskokemuksia käsitteellistetään yhdessä keskustellen. Tehtävänanto voi esimerkiksi havahduttaa opiskelijoita ajattelemaan, kuinka moninaista vanheneminen on tai ohjata havaitsemaan, miten mediassa puhutaan ikääntyvistä ihmisistä. Mahdollisuudet vuorovaikutukseen avaavat samoin reittejä oman aiemman ymmärryksen laajentamiselle.

Verkko-opiskelussa aikuisopiskelijoiden työelämäkokemusta ja -osaamista pyritään syventämään.

”Tehtävänanto antaa jokaiselle opiskelijalle mahdollisuuden hyödyntää omaa taustaa ja arkea oppimisessa. Tämä laajentaa virtuaalikampuksen jokaisen arkeen.”

”Verkkokeskustelu tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden tutustua erilaisiin käytännön konteksteihin ja saada organisaatioihin kiinnittynyttä tietoa.”

Syventämisvaiheessa näyttäytyy vahva pyrkimys luoda kytkentöjä kokemuksellisen ja teoreettisen tiedon välille. Virtuaalisella kampuksella opettaja voi ohjata eri tavoin yhteyksien havaitsemiseen.

## RISTIRIITOJEN KÄRJISTYMINEN: RAKENTAVALLA VUOROVAIKUTUKSELLE TUKEA OPPIMISEEN

Oppimisen haasteet ja niihin vastaaminen liittyvät käsitteellistämisen vaiheeseen, jossa ristiriidat kärjistyvät: Draaman päähenkilö kohtaa esteitä ja yrittää ratkaista ne. Hän on kuitenkin sitoutunut tavoitteeseensa ja jatkaa tehtävänsä kohti maalia. (Aaltonen 2019, 84; Nikkinen & Vacklin 2015, 146–147.) Verkko-opetuksen pedagogisilla ratkaisuilla pyritään tukemaan oppimisen matkaa. Reflektioteksteissämme korostuu rakentava vuorovaikutus, joka ilmenee yhteisöllisyytenä, myönteisyytenä panostamisena sekä kannustavana ja ohjaavana palautteena.

Verkko-oppimisympäristössä oppimisen yhteisöllisyys vaatii opettajan työtä. Oppimista edistävä turvallinen ja luottamusta herättävä toimintaympäristö ei rakennu eikä pysy yllä itsestään. Opettaja voi ohjata opiskelijoita rakentavaan vuorovaikutukseen esimerkiksi tehtävänannolla ja omalla esimerkillään.

”Painotan innostavaa ja kannustavaa otetta, jotta varovaisimmatkin pääsisivät kiinni työhön.”

”Korostan, että kaikki vastaukset ovat yksilöllisiä, erityisesti siksi, että jokainen peilaa teoriaa omaan arkeensa ja rooleihinsa kotona, työssä ja yhteiskunnassa.”

”Jos keskustelu ei meinaa käynnistyä, virittelen sitä jonkun kysymyksen avulla. Jos keskustelu urautuu vain yhteen näkökulmaan, saatan tarjota toisen. Kun joku ryhmä tarjoaa poikkeuksellisen näkökulman, käyn kehumassa. Joka kierroksen jälkeen on tärkeää kiittää ja muistuttaa seuraavasta osasta.”

Reflektioteksteissä pohdimme erityisesti myönteisten tunteiden merkitystä verkko-opiskelussa. Opettajan yhdeksi tehtäväksi koimme innostuksen, ilon, jopa intohimon välittämisen ja ylläpitämisen uuden oppimisen äärellä. Verkkokurssit voivat opettajastakin olla innostavia ja motivoivia, koska opiskelijatkin



## LUOTTAMUKSELLINEN ILMAPIIRI TUKEE VERTAISPALAUTE- TYÖSKENTELYÄ.

ovat innostuneita ja motivoituneita. Tunteet voivat tarrtua virtuaalisesti.

Integratiivisen pedagogiikan mallissa tunnustetaan tunteiden merkitys oppimisessa. Mahdollisuus jakaa myönteisiä kokemuksia yhdessä toisten kanssa ja saada emotionaalista tukea on tärkeää, erityisesti haasteellisten ja ongelmallisten tilanteiden äärellä. (Tynjälä ym. 2020, 17–18.)

Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa on pyritty ylittämään yksin opiskelun haasteet kehittämällä ohjauksellisesta pedagogiikkaa (esim. Lintunen 2020), verkkovuorovaikutusta ja opettajan roolia vuorovaikutuksen edistäjänä. Verkko-opiskelussa opettajan on tärkeää antaa palautetta ja ohjausta sekä tarjota opiskelijoille monipuolisia vuorovaikutusmahdollisuuksia (Uotinen ym. 2016).

Palaute on tärkeää opiskelun ja oppimisen eri vaiheissa, ei pelkästään lopputuotoksen arvioinnissa (Gottelier 2014; Lappalainen 2017). Vertaispalautte eli opiskelijoiden toisilleen antama palaute tukee oppimista. Erityisen hyödyllistä on, jos opiskelijat sekä antavat että saavat palautetta (Cho & Cho 2011; McCarthy 2017). Vertaispalautetyöskentely vaatii opiskelijoilta harjaantumista ja opettajalta monipuolista ohjausta. Opiskelijoille on tärkeä sanoittaa, miksi palautetta annetaan, mihin se kohdentuu ja miten sitä annetaan. (Uotinen ym. 2018.)

Opiskelijoiden ohjaus rakentavaan vertaispalautteeseen näkyy reflektioteksteissämme.

”Pohjustamme palautetyöskentelyä heti ensimmäisestä opintojaksosta alkaen. Aloitamme miettimällä yhdessä laadukkaana palautteen ulottuvuuksia. Tärkeäksi nousee palautteen antamisen tapa, esimerkiksi se, että tavoitteena on kehittäminen, ei teilaaminen; tai että kehittämisehdotukset voi antaa ehdottamalla ja kysymällä, jolloin viimeinen sana jää luontevasti kirjoittajalle.”

”Arviointikriteereissä nostetaan esiin toisten opiskelijoiden pohdintojen huomioiminen ja vertaispalautteessa oppimistehtävän rakentava kommentointi. Tavoitteena on dialogi.”

Opiskeluryhmän luottamuksellinen ilmapiiri tukee vertaispalautetyöskentelyä. Opettaja vaikuttaa olennaisesti ilmapiiriin. (Coppola ym. 2004; Hamsher & Dietrich 2017.) Omalla toiminnallaan hän voi olla tukemassa sitä, että opiskelijat pystyvät ylittämään palautteenannon mahdolliset hankaluudet ja vaikeudet.

### RATKAISU: UUTTA TIETOA JA OSAAMISTA

Ratkaisuvaihe tarkoittaa draaman käsikirjoituksessa konfliktin ratkeamista; päähenkilö voittaa haasteet, ja tehtävä saadaan valmiiksi (Aaltonen 2019, 84). Ratkaisuun vaikuttaa henkilön kasvu: hän on oppinut jotain uutta (Nikkinen & Vacklin 2015, 148).

”Pyrin kannustamaan opiskelijaa myös omaan reflektioon, pohtimaan sitä, mitä esille nostetut asiat hänessä herättävät.”

”Asiantuntijuus ja ammatillinen osaaminen kehittyvät yksin ja yhdessä, toisten kanssa, suhteessa toisiin ihmisiin. Tämä tarkoittaa itsenäisesti, omaan tahtiin asioiden työstämistä, oman toiminnan reflektointia ja toisten kanssa vuorovaikutuksessa olemista, ainakin jollain tapaa myös aikaan ja paikkaan sidottuna. Vertaisfoorumi on tärkeä opiskelijoiden ajatusten ja kokemusten jakamisessa.”

Koska aikuisopiskelijoilla on useimmiten tavoitteenaan kehittää omaa asiantuntijuutta ja yleensä oma halu aloittaa opiskelu, he ovat halukkaita ottamaan vastaan ohjausta, joka tukee tavoitteiden saavuttamista (Saurén ym. 2020). Verkkokurssilla opettaja ohjaa opiskelijaa refleктоimaan omaa oppimisprosessiaan opintojakson aikana sekä yksin että yhdessä toisten opiskelijoiden kanssa. Tämä tukee integratiivisen pedagogiikan mallin mukaisesti itsesäätelytiedon kehittymistä (Tynjälä ym. 2020).

Opiskelijat tarvitsevat myös emotionaalista tukea, etenkin jos aiemmista opiskelukokemuksista on aikaa (Tynjälä ym. 2020). Oppimistehtävissä opiskelijaa

## ON TÄRKEÄÄ POHTIA, MILLAISESTA PALAUTTEESTA OPISKELIJA HYÖTYY.

ohjataan kohti integratiivista ajattelua. Pyrkimyksenä ei ole kopioida kirjallisuudesta vastauksia tehtävään vaan pohtia esimerkiksi tutkimustiedon soveltamisen mahdollisuuksia eri tilanteissa. Kirjallisten tehtävien loppuun opiskelijat kirjoittavat usein itsearvioinnin, jonka tarkoituksena on arvioida omaa osaamista ja reflektoida oppimisprosessia koko opintojaksolla. Reflektiossa käsitellään opiskelua koskevien onnistumisen ja haasteiden ylittämisen kokemuksia. Itsearviointi on osa työelämävalmiuksien ja elinikäisen oppimisen valmiuksien kehittämistä (Virtanen ym. 2015). Tehtävä voi olla myös oppimispäiväkirja tai harjoitusraportti, jossa opiskelijaa ohjataan käyttämään reflektoinnin apuna oman alan tutkimuskirjallisuutta.

### HÄIVYTYS: PALAUTETYÖSKENTELY VIIMEISTELE OPINTOJAKSON

Käsitteellöitymisen viimeinen vaihe on häivytyk-  
sen, joka kertoo lopputilanteen ja tasaa katsojan tunne-  
kuuhun. Elokuva päättyy, ja katsoja palaa arkeensa.  
(Aaltonen 2019, 84.) Verkko-opetuksessa on omat  
loppurituksensa. Aktiivinen vaihe päättyy siihen, että  
opiskelijat saavat palautteen kurssista ja kirjoittavat  
oman palautteensa. Palaute on osa oppimisprosessia  
ja Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston toimin-  
tatapa.

”Palautetyöskentely on tärkeä osa oppimista:  
lähtökohta on, ettei ilman palautetta voi kehittyä.  
Opettajalta saatu palaute on yksi palaute muiden  
joukossa. Monipuoliset palautekäytännöt ohjaa-  
vat ymmärtämään tekstin tuottamia monenlaisia  
merkityksiä ja tulkintoja. Tähän liittyy myös  
palautteen vastaanottamisen oppiminen. Se tar-  
koittaa itselle hyödyllisen palautteen erottamista  
muunlaisesta ja kasvamista ottamaan itse lopul-  
linen vastuu tekstistään ja sen muokkaamisesta.”

”Kirjallinen palaute on aina kevyesti yksilöity sen  
mukaan, millaisesta ohjauksesta opiskelija tehtä-  
vän perusteella hyötyy.”

Opiskelijan saama palaute voi olla sekä kirjallista että  
suullista. Siihen voi lisäksi kuulua esimerkiksi välioh-  
jauksia ja keskusteluita opintojakson edetessä, jolloin  
palautetta saa koko opintojakson ajan. Palaute perus-  
tuu oman oppiaineen yleisiin arviointikriteereihin,  
minkä lisäksi opiskelija saa numeerisen arvioinnin.  
On tärkeää pohtia, millaisesta palautteesta opiskelija  
hyötyy: avoimessa yliopistossa opintojaan aloittava  
saattaa tarvita tarkempaa palautetta kuin opiskelija,  
jolle vaikkapa tieteellinen kirjoittaminen on jo tuttua.

”Opiskelijoilta saadun palautteen mukaan he ovat  
kokeneet verkkokeskustelut tärkeinä, näin heil-  
lä on mahdollisuus tutustua oppiaineen erilaisiin  
konteksteihin ympäri Suomea. Opiskelijan ym-  
märrys oppiaineen moninaisuudesta laajenee.”

”Oppimistehtävän rakennetta suunnitellessani  
olen hyödyntänyt sitä osaamista ja palautetta, mitä  
olen saanut vuosien aikana. Sen valistamana olen  
päätenyt tekemään selkeän jäsenyyksen sekä jopa  
malliotsikoinnin, jonka sisällä jokainen voi turval-  
lisesti keskittyä sisältöosaamisen kehittämiseen.”

Tehtävien ja kurssiin liittyvien teknisten toimintojen  
ohjeistus sekä opiskelumateriaalien laatu ja saatavuus  
lisäävät verkko-opiskelussa rakentuvaa luottamusta  
(Valkonen ym. 2020). Opiskelijoiden palautteen pe-  
rusteella opintojakson toteutusta voidaan kehittää tai  
jatkaa samanlaisena, kun jokin työskentelytapa näyt-  
tää toimivan. Opiskelijapalaute on erityisen merkityk-  
sellistä silloin, kun opintojakso toteutetaan ensimmäi-  
sen kerran.

### REFLEKTIO KIRKASTI VERKKO-OPETUKSEN VUOROVAIKUTUSTA JA OHJAUSTA

Reflektoidessamme opettajan työtä avoimen yliopis-  
ton virtuaalisella kampuksella tutkimme, miten ohjaus  
ja vuorovaikutus näkyvät verkko-opetuksessamme.  
Havaitsimme, että reflektioimme verkko-opetusta  
samansuuntaisesti riippumatta oman tieteenalan

## AIKUISOPISKELIJOIDEN KOKEMUS JA OSAAMINEN ON SYYTÄ OTTAA HUOMIOON OPETUKSEN SUUNNITTELUSSA.

lähtökohdista ja sisällöistä. Yhdessä työskennellen olemme tehneet näkyväksi verkko-opetuksen pedagogista juonta. Käsikirjoittamisen malli on tarjonnut uudenlaisen tavan tarkastella omaa verkko-opetusta. Opettaja voi rakentaa ohjausta ja vuorovaikutusta verkkokurssille samaan tapaan kuin käsikirjoittaja draaman kaarta. Uuden äärellä olemme kokeneet myös voimaantumista, iloa ja intoa. Olemme kehittäneet omaa työtämme kollegiaalisesti tutkivan opettajuuden hengessä. Monitieteisessä työyhteisössä on paljon mahdollisuuksia kokeiluun, yhteistyöhön ja jakamiseen.

Integratiivisen pedagogiikan malli asiantuntijuuden kehittymisestä näyttää sopivan myös avoimen yliopisto-opetuksen verkko-opetukseen. Virtuaalisen kampuksen oppimisympäristössä ja opetuskäytännöissä mallin elementit – teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto, itesäätelytieto, sosiokulttuurinen tieto ja emotionaalinen ulottuvuus – ovat läsnä. Tutkimustehtävän johdattamana olemme kiinnittäneet erityisesti huomiota oppimisen sosiaaliseen ulottuvuuteen ja tunteisiin. Teoreettisuuden, kokemuksellisuuden, reflektoinnin ja tunteiden merkitys uuden tiedon ja osaamisen kehittämisessä on konkretisoitunut. Edelleen voimme kirkastaa itsellemme sitä, miten pedagogiset ratkaisut tukevat asiantuntijuuden elementtien integroimista toisiinsa, millaisin keinoin tuemme aikuisopiskelijoiden oppimista.

Yhdessä oppiminen ja vuorovaikutus verkko-opetuksessa on mahdollista ja tärkeää. Aikuisopiskelijoiden kokemus ja osaaminen ovat voimavara, joka opettajan kannattaa ottaa huomioon verkko-opetusta suunnitellessaan ja toteuttaessaan. Yhteisen reflektio-

prosessin myötä ohjauksen ja vuorovaikutuksen keinot näyttävät aiempaa monipuolisemmilta. Opettajan pedagoginen tuki ja opiskelijoiden ohjaus vuorovaikutukseen ovat konkreettisia tekoja, pedagogisten välineiden valintoja. Ohjaus ja vuorovaikutus ovat sisäänrakennettuna verkko-opetuksessa opiskelijoiden koko oppimisprosessin ajan. Havahduimme erityisesti myönteisten tunteiden merkitykseen oppimisessa. Tukeva ja kannustava ilmapiiri on ensiarvoisen tärkeää verkko-opetuksessa, niin opiskelijoille kuin opettajille.



ANNE MARI RAUTIAINEN

FM, yliopistonopettaja  
(kirjoittaminen)  
Jyväskylän yliopiston avoin  
yliopisto

<https://orcid.org/0000-0001-5954-0181>



SIRPA TAPOLA-TUOHIKUMPU

VTL, yliopistonopettaja  
(sosiaalityö)  
Jyväskylän yliopiston avoin  
yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-1289-9733>



PÄIVI ESKOLA

TtM, yliopistonopettaja  
(gerontologia, terveystieteet)  
Jyväskylän yliopiston avoin  
yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-7395-2673>



KIRSI SAURÉN

KT, KTM, yliopistonopettaja  
(aikuiskasvatus, kasvatus-tieteet,  
johtaminen, yrittäjyys)  
Jyväskylän yliopiston avoin  
yliopisto

- Aaltonen, J. (2019). *Käsikirjoittajan työkalut. Audiovisuaalisen käsikirjoituksen tekijän opas*. Helsinki: SKS.
- Aarto-Pesonen, L. (2013). "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa." *Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa*. Väitöskirja. Studies in sport, physical education and health 192. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Cho, Y. H. & Cho, K. (2011). Peer Reviewers Learn from Giving Comments. *Instructional Science*, 39, 692–643. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9146-1>
- Coppola, N. W., Hiltz, S. R. & Rotter, N. G. (2004). Building trust in virtual teams. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 47(2), 95–104. 10.1109/TPC.2004.828203
- Gottelier, L. (2014). Matkalla kohti lukijaa. Palautteen merkitys kirjoitusprosessille. Teoksessa E. Karjula (toim.) *Kirjoittamisen taide ja taito*. Jyväskylä: Atena, 125–141.
- Haltia, N., Leskinen, L., & Rahiala, E. (2014). Avoimen korkeakoulun opiskelijamuotokuva 2010-luvulla: opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus*, 34(4), 244–258. <https://doi.org/10.33336/aik.94105>
- Hamsher, S. & Dietrich, C.A. (2017). Creating a Positive Atmosphere in Online Courses: Student Ratings of Affective Variables in Teacher Education Courses. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 14(7), 79–88. [http://itdl.org/Journal/Jul\\_17/Jul17.pdf](http://itdl.org/Journal/Jul_17/Jul17.pdf)
- Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology*, 21(6), 785–801.
- Lappalainen, M. (2017). Linjakaasti laatuun – arviointi ja palaute oppimisen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 196–224.
- Lintunen, J. (2020). Asiantuntevaa ja monipuolista ohjausta opintojesi tueksi. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto. Blogiteksti 16.7.2020. <https://www.avoin.jyu.fi/fi/blogit/asiantuntevaa-ja-monipuolista-ohjausta-opintojesi-tueksi>
- McCarthy, J. (2017). Enhancing Feedback in Higher Education: Students' Attitudes Towards Online and In-class Formative Assessment Feedback Models. *Active Learning in Higher Education*, 18(2) 127–141. <https://doi.org/10.1177/1469787417707615>
- Nikkinen, A. & Vacklin, A. (2015). Elokuvan rakenne ja juoni. Teoksessa A. Vacklin & J. Rosenvall. (toim.) *Käsikirjoittamisen taito*. Helsinki: Like, 139–184.
- Saldaña, J. (2011). *Ethnotheatre*. CA: Left Coast Press.
- Saurén, K., Karjalainen, M., Rautiainen, A. M., Eskola, P. & Tapola-Tuohikumpu, S. (2020). Käytäntö kohtaa teorian – Avoimen yliopiston virtuaalikampus. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä. (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 57–62.
- Tienari, J. & Kiriakos, C. (2020). Autoetnografia. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 282–295.
- Tynjälä, P. (2016). Asiantuntijan tieto ja ajattelu. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – kohti moninäkökulmaisuuutta*. Kasvatusalan tutkimuksia 71. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 227–244.
- Tynjälä, P. & Gijbels, D. (2012). Changing World: Changing Pedagogy. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L., Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and Transformations in Learning in Education*. New York: Springer, 205–222.
- Tynjälä, P., Virtanen, A. & Helin, J. (2020) Työelämäpedagogisia malleja. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.) *Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 15–21.
- Uotinen, S., Tapola-Tuohikumpu, S., Talamo, A, Nummi, S & Kautto-Knape, E. (2018). Vertaisarviointitaitoja oppimassa verkossa. *Yliopistopedagogiikka* 25(1), 52–55. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2018/11/26/vertaisarviointitaitoja-oppimassa-verkossa/>
- Uotinen, S., Tyrväinen, H., & Valkonen, L. (2016). Opiskelijan ja opettajan vuorovaikutus korkeakoulujen verkko-opetuksessa. *Kasvatus*, 47 (5), 434–446.
- Valkonen, L., Tyrväinen, H. & Uotinen, S. (2020). Luottamuksen rakentuminen verkko-opiskelussa. *Kasvatus*, 51 (1), 21–37. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/68539>
- Virtanen, V., Postareff, L. & Hailikari, T. (2015). Millainen arviointi tukee elinikäistä oppimista? *Yliopistopedagogiikka* 22(1), 1–11. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2015/03/27/millainen-arviointi-tukee-elinikaista-oppimista/>
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2019). Factors Explaining the Learning of Generic Skills: A Study of University Students' Experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894.

# Itseohjautuvuudesta osallisuuteen

## Ohjaus Aikuiskasvatuksessa vuosina 1996–2021



Ohjaus on ammattikäytäntö ja profesio mutta myös työote ja -menetelmä. Tiedejulkaisun kestoteemana se heijastaa niin aikuiskasvatustieteen kuin yhteiskunnan muutoksia.

TARKASTELEN OHJAUKSEN TULKINTOJA *Aikuiskasvatus*-lehden artikkeleissa 1990-luvun puolivälistä 2020-luvulle. Etsin teksteistä jatkuvuuksia, muutoksia ja jatkosuuntia ja tulkitsen niitä alan tutkijana.

Hakusanalla ohjaus tai soveltuvilla lähikäsitteillä, kuten työnohjaus, valmennus, uraohjaus, opinto-ohjaus tai mentorointi, julkaisun digiarkistosta löytyi 26 tiedeartikkelia. Joissain tapauksissa tuota hakusanaa ei ollut, mutta käytiin aineiston valikoinnissa muuta tietämystäni. Sisällytin listalle lisäksi ohjauksen toimijuutta tarkastelevia artikkeleita, koska toimijuus nähdään usein ohjauksen päämääränä. Joitakin hakusanojen perusteella valikoituneita tekstejä jätin taas pois, koska ohjaus ei ollut niiden fokuksessa.

Ohjaus on ollut *Aikuiskasvatuksen* kestoteema 1990-luvun puolivälistä asti, vaikka varsinaista teemanumeroa aiheesta ei ole julkaistu. Neljän, viiden numeron välein on ilmestynyt ohjausta käsittelevä tiedeartikkeli, tosin erityisesti 2010-luvulla aiempaa tiheämmin. Suunnilleen samalla tahdilla ohjausta on

lisäksi käsitelty näkökulmateksteissä ja kirja-arvioissa. Ohjauksen moninaisuus näkyy tiedeartikkelien konteksteissa: ohjaava koulutus, opinto- ja uraohjaus korkea-asteella, työnohjaus ja työyhteisön kehittäminen, opinnäytteen ohjaus, väitöskirjaohjaus, mentorointi, nuorten työpajatoiminta, maahanmuuttajien kotoutumisen ohjaus.

### OHJAUS YHTEISKUNNASSA

Tiedeartikkeleiden lukeminen aikajärjestyksessä oli hyvin kiinnostavaa. Se sai myös pohtimaan ohjaustutkimuksen tulevaisuutta. Mutta mikä on aikuiskasvatuksen ja ohjauksen suhde, millä tavalla ohjaus kuuluu *Aikuiskasvatukseen* ja alan tutkimukseen? Ohjaus on ammattikäytäntö ja profesio mutta myös työote ja -menetelmä, kuten edesmennyt professori emerita ja laaja-alaisen ohjauskäsityksen uranuurtaja Anna Raija Nummenmaa jo 1990-luvulla eritteli.



## OHJAUksen MONINAISUUS NÄKY Y TIEDEARTIKKELIEN KONTEKSTEISSA.

Suomessa opinto- ja uraohjaaja on ainoa ohjaus-professio, johon voi opiskella maisterintutkinnon. Sen keskeinen toimiala on peruskoulun ja toisen asteen opinto- ja uraohjaus eli nuorten ohjaaminen. Muilta osin ohjauksen käytännöt ovat kuitenkin keskeisellä tavalla juuri aikuisten elämäkysymysten ja muutosprosessien palveluksessa, heitä koskettavien instituutioiden osana. Ohjauksen teoreettiset juuret ovat moniaalla: psykologisessa, kasvatus- ja aikuiskasvatustieteellisessä, sosiologisessa ja filosofisessa tiedetaustassa. Ohjauksella ei vielä ole omaa tieteellistä lehteä, niinpä sen ja sitä sivuavien ilmiöiden tutkijat kirjoittavat taustatieteenalojensa lehdissä. Pikaisen tiedonhaun pohjalta *Aikuiskasvatus* on ohjaustutkijoiden keskeisiä kotimaisia kanavia.

Aikuiskasvatuksen ja ohjauksen kysymyksillä on kohtalonyhteys – monien tulkintojen mukaan ohjaus ammattikäytäntönä on nimenomana aikuiskasvatuksellinen. Lisäksi aikuiskasvatuksen ja ohjauksen jännitteinen tila erilaisten päämäärien ja intressien välillä on hyvin samankaltainen. Yritän hahmotella tuon jännitteen näkyviin – mielestäni se on yhtä hyvin ohjauksen kuin aikuiskasvatuksenkin kysymys.

Koko 25 vuoden matkalla tiedeartikkeleissa on kolmenlaisia perusoletuksia ohjauksen asemasta yhteiskunnassa. Ensimmäisen tulkinnan mukaan ohjaus on keino varustaa ihmisiä selviytymään muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksissa. Ohjaus kvalifioi yksilöitä seuraten yhteiskunnan muutosta. Yhteiskunnan yksilölle kohdistamat vaatimukset noudattavat modernisaation ja tietoyhteiskuntaan siirtymisen tahtia sekä 1990-luvun lamaa seurannutta siirtymistä uusliberalistisen hallinnan aikaan. Ne ovat nousseet myös työelämän organisaatioiden ja koulutusinstituutioiden kohtaamista muutoksista.

Tulkinta ohjauksesta selviytymiskeinona on usein pedagoginen tai psykologinen. Se sisältää tietyn optimismin, luottamuksen ohjauksen mahdollisuuksiin

tuoda mielekkäitä ratkaisuja ihmisten oppimisen, elämänsä ja työtoiminnan kysymyksiin. Ohjauksen kvalifioivaa ja selviytymistä tukevaa luonnetta korostava näkökulma sisältyy useaan kokoelman artikkeliin (Penttinen ym. 2011, Piirainen & Skaniakos 2014; Leppisaari ym. 2008, Hakkarainen ym. 2013; Lampi ym. 2019; Saari ym. 2021). Tällaisia tekstejä on lisäksi näkökulmateksteissä, kuvataanhan niissä usein hankkeita ja kehittämissuunnitelmia. Ohjaus ikään kuin vastaa yhteiskunnan muutokseen varustaan ja kvalifioitua yksilöitä ja yhteisöjä.

Toinen tulkinta on selkeästi kriittinen ja tarkastelee ohjausta sosiologisin jäsenyyksien yhteiskunnallisena mekanismina. Kriittikissä ohjausta tarkastellaan tyypillisesti filosofi Michel Foucault'n valtakäsitykseen nojaten hallinnan logiikan näkökulmasta. Ohjaus muodostaa yksilön vastuuta korostavan mekanismin, joka asemoi ja kontrolloi ihmisiä sekä osallistuu eriarvoisuuden ylläpitoon. Kriittikakeskustelun huomio on etenkin yksilöiden harjoittamassa itsekontrollissa, jota pidetään ajallemme ominaisena, piilevänä kontrollin muotona. Se toteutuu sisäistyneenä itsen kehittämisen ja muovaamisen vaatimuksena, joka kohtaa meidät kaikkialla itsestään selvänä ”tehdasasetuksena”. Tällainen kriittinen näkökulma on mukana muun muassa Piia Silvennoisen (2002) analyysissä ohjaavasta koulutuksesta – siinä otetaan näkökulmaksi ohjattavien luokkatausta. Erityisen vahvana kriittinen ja sitä myöten skeptinen ote näkyy Kristiina Brunilan (2012) niin kutsuttua terapiasoitumista käsittelevässä artikkelissa.

Kolmannen tulkintatavan hahmotan yritykseksi asettua selviytymistä korostavan ja kriittisen otteen väliin. Kolmanneksi tieksi kutsumassani tulkinnassa pohditaan, millä ehdoilla ohjaus voisi olla emansipoiva voima. Toivoo etsivä ja parempaa yhteiselämää rakentava ote ohjaukseen on tunnistettavissa monista artikkeleista. Välittävä näkökulma tunnistaa ohjauksen monimutkaisen osallisuuden uusliberalistisen hallinnan läpitunkemassa yhteiskunnassa. Se näkee myös ohjauksen toimijoiden mahdollisuuden toimia aktiivisesti kriittisenä voimana. Usein se jää hieman ambivalentiksi tarkastelemaisensa kohteen suhteen ja keskustelee kysymyksiin ja pohdiskelevin väittein.

## OHJAUS NÄYTTÄYTYI LIKKUVANA NEUVOTTELUNA ERILAISISTA VAIHTOEHDOISTA.

Esimerkiksi välittävästä näkemyksestä tulkitsen Jussi Onnismaan avauksen (Onnismaa 1996), jossa hän tarkastelee ohjauksen instituutioitumista eli vakiintumista hoitamaan yhteiskunnan erilaisia tehtäviä. Siten *Aikuiskasvatuksen* ohjauskeskustelu käynnistyy 1990-luvulla ohjaavan koulutuksen kautta. Laman myötä, talouden kiristyessä ohjauksen tarkastelussa kohtaavat tehokkuusajattelu ja yksilöllistyminen, yksilöiden koulutus- ja työmarkkinasiirtymät sekä ohjauspalvelujen monimuotoistuminen ja lisääntyminen. Onnismaa kytkee ohjauksen modernisaatiokehitykseen, markkinavetoiseen yksilöllistymiseen ja itseohjautuvuuden vaatimukseen, jonka taustalla on aktiivinen hyvinvointivaltion purku. Samalla hän näkee ohjauksellisen toiminnan merkinä koulutus- ja auttamisinstituutioiden muutoksesta ja uutena tapana tehdä aikuisten auttamistyötä. Siinä vältetään asiakkaan tai ohjattavan tarkastelu ylhäältä päin, tullaan arjen kontekstiin ja päästään pureutumaan asiakkaan elämäntilanteeseen mielekkäällä ja luovalla tavalla. Luen tekstistä kritiikin markkinavoi- mien säätämälle koulutusajattelulle, mutta samalla ohjauksella nähdään olevan emansipatorisia mahdollisuuksia.

Itseäni askarrutti vuosituhaten taitteessa ohjauksen jännitteisyys hallinnan agendan ja emansipatorisen agendan välissä sekä ohjausta koskevien kuvausten ”välttämisen kieli” (Vehviläinen 2001). Ohjausta kuvattiin termein, joissa sen esitettiin välttävän asiantuntijuuden sudenkuopat ja toimijoiden välisen vahvan epäsymmetrian. Ohjaus ei tiennyt paremmin, ei diagnosoinut, opettanut, ohjeistanut tai neuvonut. Oma, kasvatussociologi Basil Bernsteinin teksteihin perustuva analyysini (Vehviläinen 1997) oli yritys ymmärtää tätä ohjausdiskurssia. Mitä seurauksia pedagogiikalle on sillä, että ohjaavassa koulutuksessa irrotaan sisältö-

vetoisesta koulutuksesta ja psykologiatieteellisestä katseesta? Mitä tapahtuu opetussuunnitelmalle, arviointille ja kontrollille, kun opetus saa ohjauksellisen ja ohjattavalähtöisen muodon?

Ymmärrän tuota kaikkea paremmin nyt, kun peilaan ohjauksen tuolloista kehitystä urateorioiden kehitykseen. Uraohjauksessa keskeisten urateorioiden piirreteoreettiset, kehitysteoreettiset ja kognitiiviset kuvaukset alkoivat kriisiytyä. Postmodernit, uran elämänmittaista muovaamista, muuntumista ja rakentelua kuvaavat urateoriat (esim. Savickas 2002; Savickas ym. 2009) toivat toisenlaisen kielen. Sitä leimasi epäily yhteiskunnan ja työelämän ennustettavuutta kohtaan. Epäiltiin, voiko tiede tuntea, kuvata ja ennustaa yksilön polun millään mielekkäällä tavalla. Tähän vaikutti sosiaali- ja käyttäytymistieteiden kielellinen käänne, eli mielenkiinto siihen, että kielikäyttö muovaa sosiaalista todellisuutta.

Yksilötarkastelut muuttuivat narratiiviksi: yksilön ajateltiin ”kertovan elämänsä” muovaten ja rakentaen sitä jatkuvasti. Hänen ei tarvinnut nauttia yhteen valintaan loppuelämäkseen. Ohjaus näyttäytyi liikkuvana neuvotteluna erilaisista vaihtoehdoista. Se oli tavallaan vapauttava sanoma, joka teki tilaa ajatukselle, että yksilön muokattavuus ja potentiaali on loputonta. Viime kädessä yksilö vastaa itse siitä, että sorvaa itselleen aina uuden käänteen ja ”oman jutun”. Tavallaan yhteiskunta hälveni urateoriasta taka-alalle yksilön ”tarinoituessa”. Yhteiskunta eriarvoisuuden mekanismeineen palasi kuitenkin myöhemmin selvemmin kuvaan sekä urateorioissa että *Aikuiskasvatuksen* ohjauskeskusteluissa toimijuuden ja osallisuuden keskusteluissa.

Onnismaan avauksella vuodelta 1996 sekä hänen väitöskirjansa (Onnismaa 2003), kuten omanikin, syntyivät laman aikana ja sen jälkeen tilanteeseen, jossa ohjausta oli hyödynnetty laajenevasti, mutta samalla sen painoarvoa vielä kyseenalaistettiin. Laman aikaan työttömille ja syrjäytymisuhan alaisille haluttiin järjestää ohjauksellista toimintaa edullisesti, ja välillä kyseltiin, ”tarvitaanko tähän todella joku ohjauksen ammattilainen, eikö kuka tahansa voi tehdä tätä”.

Enää ei tarvitse selittää, että ohjaus on oma ammatitaitonsa. Tietty jännite on kuitenkin edelleen löydettävissä tutkimusten taustalta. Miten tehdä

## OHJAUSTA ALETTIIN TUTKIA 2010-LUVULLA LAAJOISSA MONITIETEISISSÄ KESKUSTELUNANALYYTTISISSÄ TUTKIMUSHANKKEISSA.

ohjausta holistisesti eli kokonaisvaltaisesti, asiakasta kuunnellen, dialogissa tämän kanssa ja samalla saavuttaa institutionaalisesti odotuksenmukaisia ja vakuuttavia tuloksia? Oma väitöstutkimukseni (Vehviläinen 1999; 2001) käynnistyi sekä tästä ristiriidasta. Tein innostavaa ohjaustyötä ohjaavassa koulutuksessa, mutta aloin murehtia, millä asialla olin ja ketä työni lopulta palveli. Saadakseni otteen ohjaustoiminnasta valitsin lähestymistavan, joka mahdollisti tietyn ulkopuolisuuden sillekin tutkijalle, joka tuli ohjauskentän piiristä. Samalla kriittinen positioni muovautui keskusteluntutkijalle tyypilliseksi normatiivisia kannanottoja kaihtavaksi otteeksi. Kouluttajaroolin myötä se muovautui myöhemmin yhä aktiivisemmin kantaa ottavaksi ”kolmannen tien taiteiluksi”.

Aktiivisesti ohjaustyössä toimivana on mahdollonta tehdä työtä pelkän jyrkän kriittisen sosiologisen analyysin avulla. Tulin sanallistaneeksi tämän ajatuskulun vastatessani Brunilan (2012; 2014) aloittamaan ja Heikki Pasasen (2014) jatkamaan näkökulmateksteissä käytyyn keskusteluun terapisoitumisesta (Vehviläinen 2015). Debatin käynnistää Brunilan vahvan kriittinen puheenvuoro, johon sekä Pasanen että minä vastaamme ”kolmannen tien” välittävien näkemysten kautta.

### AIKUISKASVATUKSEN OHJAUSKUVA

Pohdittaessa ohjauskuvan syntyä aikuiskasvatuksen kentässä on välttämättä mainittava *Aikuiskasvatuksen* aktiivisten tekijöiden, Jussi Onnismaan ja Heikki Pasasen sekä psykologikollega Timo Spangarin toimittama kolmen kokoomateosten sarja (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2000; 2000b; 2004). Teokset piirsivät kotimaisen ohjauksen kenttää näkyviin ja

toivat yhteen suuren joukon ohjausalan pitkäaikaisia toimijoita. Mukana oli muun muassa edesmennyt professori emerita Anna Raija Nummenmaa, jonka tutkimustyö opinnäytteen ohjauksen kontekstissa oli jo 1990-luvulla kiteyttänyt laaja-alaisen tulkinnan ohjauksesta työprosessien tukemisena.

Teossarja osoitti, miten moninaisissa konteksteissa ohjausta jo tuolloin tehtiin. Sen artikkeleissa määriteltiin ohjausta, ohjauksen teoreettisia juuria ja osoitettiin erilaisia erityiskysymyksiä, kuten sukupuolisensitiivinen ohjaus (Nummenmaa & Korhonen 2000). Kirjoittajajoukko oli monitieteistä ja moninäkökulmaista. Sarjan avasi R. Vance Peavyn suomennettu artikkeli (Peavy 2000). Myöhemmin *Aikuiskasvatus* julkaisi klassikkosarjassa Onnismaan esittelyn Peavyn tuotannosta (Onnismaa 2014). Peavyn konstruktivistiset ajatukset – asiakkaan elämänsuunnittelun dialoginen ja holistinen tarkastelu tämän elämäkokonaisuutta ymmärtäen sekä pohtiva yhteinen neuvottelu mahdollisista tulevaisuuksista – ovat suomalaisen ohjauksen valtavirtaa. Tuolloin esitelty ja myöhemmin Onnismaan ohjauksen oppikirjan (2007) otsikkoon päättynyt British Association of Counsellingin ”aikaa, huomiota ja kunnioitusta” on yleisesti tunnettu ohjauksen tiivistys. Se kuvaa läsnäolon ja saatavilla olon etiikkaa, yleisesti hyväksyttyä ohjauksen sisältöä.

Kolmannen tien edustajina näen lisäksi jotkin ohjauksen luonnetta tarkastelevat tutkimukset, kuten Merja Karjalaisen, Hannu T. Heikkisen ja Raulo Huttusen artikkelin (2006), jossa teoretisoidaan mentorointia dialogina ja etsitään realistista tasavertaisuuden määritelmää. Dialogina tutkimus sovel-lusalueineen on kiinnostava suunta yhteiskunnallisesti tietoisien ja toivoa tuovan ohjauksen muotona (esimerkiksi Alhanen 2016). Kolmannen tien teksteihin luen omatkin keskustelunanalyttiset ohjausaiheiset tutkimusartikkelini (Vehviläinen 2003; Vehviläinen & Svinhufvud 2009).

Ohjausta alettiin 2010-luvulla tutkia laajoissa monitieteisissä keskustelunanalyttisissä tutkimushankkeissa, mikä heijastui *Aikuiskasvatukseenkin* (Tiitinen ym. 2018; Stevanovic ym. 2020.). Keskustelunanalyttinen kiinnostus ohjauksen kysymyksiin näkyi esimerkiksi vuoden 2018 *Psykologia*-lehden ohjaus-

## OHJAUS ITSESSÄÄN ON ARVOKAS JA PAINAVA YHTEISEN DIALOGIN JA TIEDONRAKENTELUN TILA.

aiheista keskusteluanalyysejä esittelevässä teemanumerossa 5/6. Ohjauksen perustavaa lukemistoa on Aija Logrenin laadukas väitöskirja (Logren 2019). Siinä kuvataan ryhmäohjauksen vuorovaikutuksellista arkkitehtuuria eli kokemusten käsittelyä monenkeskisessä ohjaajan vetämässä keskustelussa.

Keskusteluanalyysi asettaa toiminnan tutkimisen kysymyksen eri tavoin kuin kasvatustieteissä yleensä tehdään. Se ottaa etäisyyttä normatiivisiin tulkintoihin ohjauksen päämääristä ja teoretisoi vuorovaikutusta omana ilmiöalueenaan. Keskusteluanalyysi purkaa auki keskustelun vuorottaisen kulun ja kuvaa, mihin institutionaaliin ja sosiaaliin päämääriin toiminnassa konkreettisin teoin orientoidutaan. Toisin sanoen se paljastaa, mitä kohtaamisissa päädytään yhdessä tekemään, millaisella työnjaolla ja millaisin välittömin seurauksin. Vaikka keskusteluanalyyseissä ei yleensä oteta etukäteen suoraa kantaa siihen, mitä ohjauksessa pitäisi tehdä, se artikkeloi käytännössä seurattavia päämääriä ja tulee näyttäneeksi ohjauskäytäntöjen jännitteisyyden. Agnostisesta positiostaan käsin se päättyy olemaan hyvinkin yhteiskunnallisesti tietoista.

Välittävää näkökulmaa ohjaukseen ovat peräänkuuluttaneet myös uraohjauksen niin kutsutun sosiaalisen oikeudenmukaisuuden suuntauksen edustajat (esim. Hooley & Sultana 2016; Hooley, Sultana & Thomsen 2018; 2019). Opinto- ja uraohjauksen kentällä kymmenen viime vuotta vahvistunut *social justice* -näkökulma on onnistunut systematisoimaan välittävää näkemystä sekä teoreettisesti että käytännön ratkaisuina ja työtapoina. *Social justice* tunnistaa uraohjauksen ja muiden ohjauksellisten käytäntöjen mahdollisen roolin yhteiskunnallisen eriarvoisuuden tuottamisessa sekä uusliberalistisen hallinnan kietomisessä ihmisten arkitodellisuuksiin ja itseymmärrykseen. Liikkeen piirissä halutaan määritellä teoreettisesti sekä käytännön toimina uraohjaus

uudella tavalla niin, että se voi toimia tietoisena ja systemaattisena kritiikkinä alistaville ja esineellistävälle käytännöille. Suomessa *social justice* kiinnostaa etenkin uraohjauksen, koulutus- ja työmarkkinasiirtymien, suunnanottojen ja toimijuuden tutkijoita. Toivon että näkökulma näkyy tulevaisuudessa myös *Aikuiskasvatuksessa*.

### KÄSITTEELLISET EVÄÄT

1990-luvulla 'itseohjautuvuus' oli keskeinen käsite, jolla artikuloitiin ohjauksen ideaa aikuiskasvatuksen kentällä ja puolustettiin sellaista urasuunnittelua tukevaa koulutusta, jossa pedagogiikka rakentui ohjauksellisen toiminnan, ei oppisisältöjen varaan. Tuolloin puhuttiin 'ohjaavasta koulutuksesta', nykyisin vastaava toimintaa asetuu 'valmennuksen' alle. 'Itseohjautuvuus' näkyy sekä Onnismaan että omissa teksteissäni 1990-luvulla ja 2000-luvun alussa. Pasanen (2001) kuljettaa perusteellisessa näkökulmatekstissään 'itseohjautuvuuden' eri tulkintoja: Hän osoittaa, miten termiä on käytetty oikeuttavana diskursseina yksilökeskeisen markkinoituvan koulutusajattelun läpiviemisessä. Hän argumentoi oppimisen sosiokulttuurisia yhteyksiä korostaen, että on virhe olettaa aikuinen täysin itseohjautuvaksi sekä automaattisesti kykeneväksi ja halukkaaksi järjestelemään omaa oppimistaan. Hän toteaa lisäksi, että ohjauksen idea ei ole "tehdä itseään tarpeettomaksi" vaan se on itsessään arvokas ja painava yhteisen dialogin ja tiedonrakentelun tila. Pasanen oivallinen kommentti on ollut minulle tärkeä ja mieleenpainuva.

2000-luvulla lehdelle esittäytyivät työhohjaus (Tiuranniemi 2005) ja mentorointi (Karjalainen ym. 2006). Työhohjaus oli tuolloin alkanut laajentua psykoterapian, sosiaalityön ja kirkon työhohjauksen parista. Juhani Tiuranniemi nosti keskustelun suoraan psykoterapeuttisesta psykodynaamisesta perinteestä, joka on työhohjauksen yksi juuri. Merja Karjalainen kollegoineen puolestaan ammensi aikuiskasvatuksen perinteestä. Ohjauksen eri lajit alkoivat rakentaa omaa keskusteluaan omien perinteittensä sisällä. 2000- ja 2010-luvuilla ohjaus oli jatkuvasti vakiintuneempaa ja tutumpaa; artikkeleissa keskusteltiin edelleen tyypillisesti yhden ohjauksen lajin

# OHJAUKSEN TUTKIMUS NÄYTTÄYTY AIKUISKASVATUKSESSA ENIMMÄKSEEN LAADULLISENA TUTKIMUKSENA.

ehtoilla. Tällöin teoretisoitiin suhteessa ohjauksen kohdeilmioon. Esimerkiksi korkeakoulupedagogisissa konteksteissa viitepiste oli asiantuntijuuden rakentuminen (Vehviläinen & Svinhufvud 2009; Penttinen ym. 2011; Hakkarainen ym. 2013) tai arviointitaidon oppiminen vertaismentoroinnin avulla verkossa (Leppisaari ym. 2008).

2010-luvulla siirryttiin puhumaan 'toimijuudesta' ohjauksellisen toiminnan päämääräkäsittienä (mm. Vanhalakka-Ruoho 2014; Mutanen & Siivonen 2016). Käsite avasi mahdollisuuden käsitellä ohjausta laaja-alaisesti ja pohtia sen luonnetta yhteiskunnallisena toimintana. 'Toimijuus' kutsuu väistämättä mukaan kysymyksen yksilön ja yhteiskunnan, toiminnan ja rakenteen suhteesta.

*Aikuiskasvatuksen* toimijuus-teemanumero (3/2014) on ollut aarreaitta ohjauksen tutkijoille ja opiskelijoille. Siinä ilmestyi monta tärkeätä artikkelia, muun muassa opinto- ja uraohjauksen professori Marjatta Vanhalakka-Ruohon teoreettinen artikkeli toimijuudesta elämänkulussa ja suhteissa uraohjauksen ydinkäsittienä (Vanhalakka-Ruoho 2014) sekä Anneli Eteläpellon ja kollegojen (2014) artikkeli ammatillisesta toimijuudesta, joka pohjautui heidän perusteelliseen kansainvälisellä foorumilla julkaistuun toimijuus-katsausartikkeliin (Eteläpelto ym. 2013).

Sama professori Eteläpellon johtama tutkimusryhmä on tehnyt useissa hankkeissaan pitkäjänteistä työtä muovatakseen ammatillisen toimijuuden käsitettä. He eivät suoraan tematisoi ohjausta työssään, mutta heidän käsitteistönsä, tuloksensa ja tarkastellut työmuodot ovat usein nimenomaan työnohjauksellisia. Itselleni tärkeä on myös Hannele Kerosuon (2014) kollektiivista

toimijuutta erittelevä, kehittävän työntutkimuksen perinteestä ponnistava artikkeli. Se on ollut apuna pohtiessani, miten ryhmän tai yhteisön toimijuuden muutos olisi todennettavissa.

Kehittävä työntutkimus on yksi aikuiskasvatuksen vahvimpia perinteitä Suomessa, mutta se ei sinänsä ole juuri näkynyt ohjauksen keskusteluissa (tosin ks. Saari ym. 2021). Kehittävän työntutkimuksen ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian edustajien kiinnostus toimijuuden käsitteeseen (Edwards 2007) voisi luoda silttaa. Ohjauksessa tavaataan teoretisoida subjektiviteettia vahvemmin kuin toimintaa (Peltola ym. 2020), kehittävässä työntutkimuksessa toisin päin. Ohjausta on vaikea jäsentää ilman ajatusta kokevasta ihmisestä, ja toisaalta kohteellisesta toiminnasta (Leiman 2015) ja siksi toivon, että vuoropuhelua syntyisi nykyistä enemmän.

Suomessa oli 2000-luvulla vielä kaksi pitkää, kandidaatin- ja maisterintasoista opinto-ohjaajakoulutusta sekä kaksi ohjausalan professuuria: Itä-Suomen yliopistossa professuuria hoiti Marjatta Vanhalakka-Ruoho, Jyväskylän yliopistossa Marjatta Lairio. Jyväskylä näyttäytyi 2000-luvulla *Aikuiskasvatuksessa* teoreettisella artikkelilla: Leena Penttinen ja kollegat (2011) kuvasivat hanketyössä syntyneen korkeakouluopiskelijan työelämähorisontin. Tämä artikkeli oli ensimmäinen selkeä urateoreettinen kontribuutio artikkelien jatkumossa ja siinäkin mielessä ainutlaatuinen, että se yhdisti urateoreettisen ja korkeakoulupedagogisen jäsenyyksen konkreettiseksi työkaluksi. Se enteili jo osaamisperustaisuuteen siirtymistä ja tuki käytännön yliopistopedagogisia kehittäjiä, joilta alettiin vaatia työelämäulottuvuuden huomioimista.

'Toimijuuden' jälkeen ohjauksen päämääräkäsittienä ovat näyttäytyneet 'osallisuus' ja 'osallistuminen' (Hakkarainen ym. 2013; Maunu & Kiilakoski 2018; Stevanovic ym. 2021). Niiden myötä toimijuuden yhteiskunnalliset, yhteisölliset ja suhteiset kytkennät ovat palanneet selvemmin kuvaan mukaan. Sosiologinen nuorisotutkimus sekä koulutus- ja työmarkkinasiirtymien tutkimus ovat olleet tämän keskustelun edelläkävijöitä. Ohjauksen kentässä nuorisotutkimus ja aikuiskasvatus kohtaavatkin luontevasti. Osallisuuden kysymykset kytkeytyvät globaalin maailmaan ja ekososiaalisuuden kysymyksiin



(ks. *Aikuiskasvatus* 1/2021). Tämän vuoksi laajalaisessa ohjauksen jäsenyydessäni (Vehviläinen 2014) näen toimijuuden rinnalla osallisuustajun (osallisuustajusta Alhanen 2016; jäsenyyksestä Vehviläinen & Souto 2021).

Tietoisuustaidot ja meditaatio sekä aivotutkimuksen painotukset ovat tulleet vahvasti keskusteluun kasvatustieteissä ja ohjauksessakin kentän monenlaisissa sovelluksissa. *Aikuiskasvatuksen* artikkeleissa ne eivät vielä näy, kirja-arvioissa kylläkin. Tietoisuustaidot tunnetaan esimerkiksi työnohjauksessa ja opinto- ja uraohjauksessa. Sellaiset ohjauksen muodot, joissa tulos hahmottuu käyttäytymisen muutoksena, ovat jo pitkään keskustelleet myös neurotieteellisin termein.

Kun artikkeleilta kysyy, mitä niiden pohjalta tiedämme ohjauksesta, jännitteisyys näyttää pysyvältä teemalta. Tiettyä kaksijakoisuutta sisältyy useaan empiiriseen artikkeliin, kuten omaan itseohjautuvuuden normiin orientoitumista kuvaavaan artikkeliini (Vehviläinen 2001) tai Vesa Korhosen (2010) analyysiin. Siinä mentorointikokemuksia käsittelevästä narratiivisesta analyysistä tunnustetaan kaksi erilaista tarinalinjaa: toisessa painotetaan mentorin asiantuntijaroolia ja senioriutta, toisessa korostuu tasaveroinen kumppanuus. Työn sisäiset ristiriidat näkyvät suoraan myös subjektitieteelliseen otteeseen perustuvassa oppilashuollon analyysissä (Peltola ym. 2020) sekä ”voimaantumisen” ja ”vertaisuuden” jännitteitä tutkivassa artikkelissa maahanmuuttajien työllistymishankkeesta, jossa maahanmuuttajia koulutettiin toistensa vertaisohjaajiksi (Heimo ym. 2020).

Keskusteluanalyttiset artikkelit (Tiitinen ym. 2018, Stevanovic ym. 2020) osoittavat yhä selvemmin, että ohjauksen erilaiset päämäärät – osallistaminen ja vertaistuki vs. ohjausagendan mukainen toiminta – voivat olla keskenään ristiriidassa. Valtanäkökulmaa käsittelevät kriittiset artikkelit (esim. Silvennoinen 2002; Saarinen 2005; Brunila 2012; Heimo ym. 2021) kertovat, että ohjaus käyttää käytäntöjensä lävitse institutionaalista valtaa tarjotessaan ohjattavalle yksilöllistä huomiota. Ohjauskokemuksia kuvaavat artikkelit kertovat puolestaan, että ohjauksesta voi oppia, saada tukea ja ratkaisuja sekä syventää ymmärrystä ja kokea yhteenkuuluvuutta

(esim. Leppisaari ym. 2008, Piirainen & Skaniakos 2014; Korhonen 2010; Saari ym. 2021). Teoreettiset artikkelit yrittävät tunnistaa toivon ja mahdollisuuksien näkökulman tästä välitilasta ja antaa sille jonkun täsmällisen sanallisen muodon (esim. Vanhalakka-Ruoho 2014).

Jos ohjauksen variaatiolla on aidosti merkitystä – eli sen emansipoivat mahdollisuudet ovat kiinni siitä, miten ohjausta lopulta toteutetaan – mihin tulee seuraavaksi kiinnittää huomiota? Olisiko seuraava askel hankkia todistusaineistoa ohjauksen seurauksista, eli siitä, mitkä tavat todennäköisimmin huolehtivat ohjauksen emansipatorisesta potentiaalista?

Variaatio – eli se, miten ohjaus käytännössä toimii ja kohtaa ohjattavan ja rakentaa tämän kanssa jotain merkityksellistä – voi tarkoittaa mikrotason kysymyksiä: Miten ammattilaisen ja ohjattavan vuorovaikutuksessa tavoitetaan ohjattavan näkökulma (Kontunen ym. 2020)? Miten ohjauksessa rakentuu tai ei rakennu yhteistoimijuutta (Toivainen 2000)? Se voi tarkoittaa myös, miten ohjaus kantaa tai ei kannan rasismia ylläpitäviä käytäntöjä (Souto 2020; Vehviläinen & Souto 2021) tai sosiaalisten erojen mukaista koulutusvalintoja koskevaa segregatiota ylläpitäviä tai purkavia diskursseja (Herranen & Souto 2016; Holopainen, Kalahti & Varjo 2017). Variaatio voi tarkoittaa sosiaalista taustaa koskevia eroja ohjaustoiminnan hahmottamisessa (Maunu & Kiilakoski 2018) tai makrotason ilmiöitä, kuten ohjauspalvelujen alueellista saatavuutta (Lehtonen & Moisala 2020). Vaikka toistotutkimus ei varsinaisesti kuulu laadulliseen tutkimukseen, jollaista ohjauksen tutkimus usein on, laadullisin keinoin saatava näyttö ohjauksen vaikutuksesta tarvitsee nimenomaan toistoa ja rinnakkaisuutta systematisoituaakseen ja kumuloituaakseen.

#### METODOLOGISET RATKAISUT JA OHJAUSTUTKIMUKSEN LIKKUMATILA

Hieman yli puolet *Aikuiskasvatukselta* lukemistani artikkeleista on perinteisiä empiirisiä tutkimusraportteja, loput teoreettisia tai aineistolla täydennettyjä käsitteellisiä jäsentelyjä. Ohjauksen tutkimus lehdessä näyttää enimmäkseen laadullisena tutkimuksena. Mistä tässä on kyse?

## OHJAUS EI OLE ”VAHVA” PROFESSIO KUTEN PSYKOTERAPIA, OPETUS TAI MEDISIINA.

Ohjausta toki tutkivat myös kvantitatiivisia menetelmiä käyttävät tutkijat, mutta heidän julkaisunsa ovat näkyneet enemmän *Psykologia*-lehdessä (esim. Timonen, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho 2016; Rantanen ym. 2020). Elintapaohjauksen ja työkyvyn ohjauksen tutkijat julkaisevat lisäksi sekä psykologisissa että terveystieteellisissä julkaisuissa (esim. Laitinen ym. 2010). Ovatko konventiot siten tieteenalataustan mukaisia?

Toinen näkökulma lienee se, että ohjaus professionaalistuvana alana edelleen jatkuvasti artikuloi ja perustelee tehtäväänsä. Kysymys ohjauksen luonteesta ja vaikutusalasta pysyy listalla varmaanakin tulevaisuudessakin, koska ohjauksen empiiriset tarkastelut niin usein paljastavat ihanteiden ja käytännön välisiä kuiluja. Siksi ohjausta tutkitaan edelleen paljolti eksploratiivisesti, aina uudelleen artikuloiden, mitä se pohjimmiltaan on tai voisi olla. Rahoittajat ja poliittiset päättäjät kaipaavat lupauksia ja selkeitä, mitattavia tuloksia. Toimijat ja tutkijat puolestaan usein näyttävät uskovan, että toimiva ohjaus ei paketoitu määrämittäisiksi tuloksiksi.

Ohjaus ei ole ”vahva” professio kuten psykoterapia, opetus tai medisiina, vaikka se on professionaalistunut huomattavasti. Professionaalistuminen (esim. Gorman & Sandefur 2011) näkyy muun muassa siitä, että ohjauksen nimikkeitä on tullut runsaasti lisää, ohjauksen koulutuksia ja pätevytymismahdollisuuksia on avautunut, ohjauksen ammatillisia yhdistyksiä on perustettu, eri alojen eettisiä ohjeistuksia on luotu, ja ohjauksesta keskustellaan mediassa. Samoin ohjausta koskeva poliittinen ohjaus sekä kotimaassa että Euroopan unionissa on lisääntynyt tarkasteluajanjaksolla. Ohjausta pidetään keinona turvata uudistukset (ks. esim. Varjo, Kalalahti & Silvonen 2020).

Yksi professionaalisuuden kriteeri on pätevyyksen suojattu monopoliasema jonkin tehtävän hoidossa, ohjausalalla etupäässä opinto-ohjaajan pätevyys. Ohjaus ei palaudu yhteen tiettyyn kotitieteenalanaan, vaan sen perusta rakentuu monista tieteenalajuonteista. Ohjaustyön piiriin voi tulla monenlaisia ammatillisia polkuja pitkin. Toimintakenttä laajenee paitsi ohjauksen erilaisten ammattinimikkeiden ja ohjausammattilaisuuden lisääntyessä, myös siksi, että ohjaustaitoja käytetään ja opiskellaan muidenkin tehtävien hoitamiseksi. Ohjaus on tavallaan ”kaikkialla”. Se yrittää aina olla siellä, missä ihmiset elävät ja toimivat ja venyvä kulloinkin tarvittaviin muotoihin. Siksi sen parhainta ja voimallisinta luonnetta on vaikea tiivistää manuaaliin tai muihin tiukan vaikuttavuustutkimuksen vaatimiin muotoihin.

Yhtä kaikki ohjauksen merkityksen vakiintumista ja vahvistumista osoittaa sekin, että ohjausta tutkivat muutkin kuin ”ohjausihmiset” itse, mikä näkyy erityisesti kahdella alueella. Ensinnäkin sosiologit ja nuorisotutkijat ovat kiinnostuneita ohjauksesta, koska se osallistuu nuorten urasiirtymiin, koulutusvalintoihin, suunnanottoihin ja toimijuuden ja osallisuuden rakentamiseen. Toiseksi työkyvyn, työhyvinvoinnin ja elintapaohjauksen ympärillä toimii runsaasti kiinnostavaa terveys- ja yhteiskuntatieteellistä tutkimusta, jossa ohjaus hahmotetaan keinona käyttäytymisen ja hyvinvoinnin muutokseen. Kumpikin näkökulma on näkynyt *Aikuiskasvatuksessa* (Salmi ym. 2014; Maunu & Kiilakoski 2018).

Ohjausta saaneet raportoivat usein hyötynensä ohjauksesta. He kokevat saaneensa myötätuntoa ja vertaistukea, reflektointimahdollisuuksia, käytännön ratkaisuja ja identiteetin muovautumisen aineksia (Piirainen & Skaniakos 2014; Korhonen 2010; Vehviläinen 2014b). Useissa yhteyksissä on väitetty, että ohjauksesta puuttuu vaikuttavuustutkimuksiin perustuvaa näyttöä, vaikka tuloksellisuus- ja vaikuttavuustutkimusta ura- ja työnohjauksesta onkin olemassa (Hooley 2014). Tutkijoiden, kentän ja päättäjien välisissä keskusteluissa vallitsee aina yksimielisyys tästä huutavasta tarpeesta. Jos haluamme koetella ohjaustoimintaa sen vaikuttavuuden näkökulmasta, muutoksen mittaamiseen alkaa olla tarjolla lukuisia tapoja, esimerkiksi uramuuntuvuus, työhyvinvointi,

## KENTÄLLÄ ON TUTKIMUSTA OHJAUSTOIMINNASTA JA TUTKIMUSTA OHJAUKSEN KOHDEILMIÖISTÄ.

työkyky, opiskelukyky, ammatillinen toimijuus ja toimintakykyisyys. Mittareissa on aina puutteensa, mutta alkaisi olla aika yhdistää parhaat laadulliset analyysit ohjaustoiminnan jännitteistä ja sujuvuuksista muutosta kuvaaviin tutkimusmetodologioihin.


Ohjauksen kentällä on pohjimmiltaan kahdenlaista tutkimusta: tutkimusta ohjaustoiminnasta ja tutkimusta ohjauksen kohdeilmiöistä. Joskus nämä sekoittuvat tutkimuksessa, ja opiskelijoidenkin on vaikea välistä erottaa niitä toisistaan. Olen itse ollut aina ohjaustoiminnan tutkija, ja sitä koskien asiat tuntuvat kumuloituvan, eikä helposti enää ylläty. Ohjaustoiminnan ydinasiat tunnetaan jo hyvin, mutta sen kohteista tieto muuttuu jatkuvasti. Tärkein askel seuraavaksi olisi osata artikuloida kohteen ja toiminnan suhteesta jotain uutta.

Omassa unelmassani tulevaisuuden ohjaustutkimus perustuu tarpeeksi laajan tutkijajoukon yhteiseen ponnistukseen. Mukana on sekä yhteiskunnallisia ja kulttuurisia rakenteita erittelevää, yhteiskuntatieteellistä näkökulmaa että yksilön subjektiviteettia teoretisoivaa pedagogista tai psykologista näkökulmaa. Tutkimusasetelmien tulee olla sillä tavoin monipuolisia, että ohjauskäytäntöjen empiirinen kuvaus päästään yhdistämään todennetun muutoksen tutkimukseen. Tutkimus tavoittaa useita aikatasoja: kohtaamisen tason, organisaation työprosessien tason ja yksilön elämäntason. Tutkimusasetelmien kokeilemiselle ja metodologiselle kehittelylle on aikaa ja tutkimukseen sitoutuu pitkäksi aikaa sama instituutio ja rahoittava taho. Siinäpä työsarkaa kerrakseen.



SANNA VEHVILÄINEN

KT, professori, dosentti,  
kouluttaja, työnohjaaja  
kasvatustieteiden ja  
psykologian osasto  
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-3698-2061>

### LÄHTEET.....

- Alhanen, K. (2016). *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Brunila, K. (2012). Tunnekoukussa: syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulutus terapeuttisessa eetosessa. *Aikuiskasvatus*, 32(4), 268–277. <https://doi.org/10.33336/aik.94005>
- Brunila, K. (2014). Tarkastelussa kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. *Aikuiskasvatus*, 34(1), 50–55. <https://doi.org/10.33336/aik.94074>
- Edwards, A. (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 2007, 1–17.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistä ammattilista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Gorman, E. H., & Sandefur, R. L. (2011). "Golden age," Quiescence, and Revival: How the sociology of professions became the study of knowledge-based work. *Work and Occupations*, 38(3), 275–302.
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J., & Lehtinen, E. (2013). Kollektiivista mallia voidaan soveltaa kasvatustieteiden tohtorikoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 33(4), 277–289. <https://doi.org/10.33336/aik.94059>
- Heimo, S., Tapanila, K., Ojapelto, A., & Heikkinen, A. (2020). "Voimaannuttava vapaaehtoinen vertaisohjaus" aikuiskasvatuspolitiikkaa muovaamassa: Esimerkki maahanmuuttajien työllistämishankkeesta. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 290–304. <https://doi.org/10.33336/aik.100532>
- Herranen, J. & Souto, A.-M. (2016). Vapaus valita toisin? Ammatillinen koulutus koulutusmyönteisten nuorten kunnianhimoisena valintana. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Karalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset. Kasvatustieteiden vuosikirja 1*. Helsinki: FERA, 195–227.

- Hooley, T. (2014). *The Evidence Base on Lifelong Guidance. A Guide to Key Findings for Effective Policy and Practice. EXTENDED SUMMARY*. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN).
- Hooley, T. & Sultana, R. G. & Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice. Contesting neoliberalism*. New York: Routledge.
- Hooley, T. Sultana, R. G. & Thomsen, R. (2019). *Career Guidance for Emancipation. Reclaiming justice for multitude*. New York: Routledge
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. (2006). Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus*, 26(2), 96–103. <https://doi.org/10.33336/aik.93677>
- Kerosuo, H. (2014). Kollektiivinen muutostoimijuus: esimerkkinä solmutyöskentely rakennusalan kehittämishankkeessa. *Aikuiskasvatus*, 34(3), 178–191. <https://doi.org/10.33336/aik.94098>
- Kontunen, J., Weiste, E., Liukkonen, T., Timonen, M., & Aaltonen, J. (2020). Predicting response to interpersonal counselling (IPC) from case formulation: a systematic comparison between recovered and unchanged depressive cases. *Counselling Psychology Quarterly*, 33(4), 465–489.
- Korhonen, V. (2010). Akateemista toimijuutta ja oppimiskumppanuutta rakentamassa: tarinoita mentoroinnista. *Aikuiskasvatus*, 30(2), 94–105. <https://doi.org/10.33336/aik.93867>
- Laitinen, J., Korkiakangas, E., Alahuhta, M., Keinänen-Kiukaanniemi, S., Rajala, U., Timonen, O., Jokelainen, T., Keränen, A.-M., Remes, J., Ruokonen, A., Hedberg, P., Taanila, A., Husman P. & Olkkonen, S. (2010). Feasibility of videoconferencing in lifestyle group counselling. *International Journal of Circumpolar Health*, 69(5), 500–511.
- Lampi, E., Vähäsantanen, K. & Rantanen, J. (2019). Uraohjaajien osaaminen ja haasteet työelämän murroksessa. *Aikuiskasvatus*, 39(3), 208–220. <https://doi.org/10.33336/aik.85710>
- Lehtonen, O. & Moisala, M. (2020) Ohjaamopalvelujen saavutettavuus maaseudulla. Teoksessa Mirja Määttä & Anne-Mari Souto (toim.) *Tutkittu ja tulkittu Ohjaamo. Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyörteessä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 99–119.
- Leiman, M. (2015). Dialoginen ohjaus. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus, elämänkalkku*. Publications of the University of Eastern Finland: Reports and Studies in Education, Humanities and Theology 11.
- Leppisaari, I., Mahlamäki-Kultanen, S. & Vainio, L. (2008). Virtuaalinen ryhmämentorointi ammattikorkeakouluopettajan kehittymisen tukena. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 278–287. <https://doi.org/10.33336/aik.93844>
- Mutanen, H. & Siivonen, P. (2016). Narratiivinen positiointianalyysi ja nuorten aikuisten toimijuus työpajaympäristössä. *Aikuiskasvatus*, 36(2), 84–98. <https://doi.org/10.33336/aik.88482>
- Maunu, A. & Kiilakoski, T. (2018). Ohjausta osallisuuteen? Sosiaalinen ja poliittinen osallisuus ammattiin opiskelevien nuorten arjessa. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 112–129. <https://doi.org/10.33336/aik.88333>
- Nummenmaa, A.-R. & Korhonen, P.-K. (2000). Sukupuolisensitiivinen ohjaus. Teoksessa Onnismaa ym. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana I*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Onnismaa, J. (1996). Ohjauksen tarve lisääntymässä? *Aikuiskasvatus*, 16(4), 286–293, 343. <https://doi.org/10.33336/aik.92410>
- Onnismaa, Jussi. (2003). *Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiatuntijuuden muutos*. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteellisiä julkaisuja Nro 91.
- Onnismaa, J. (2007). *Ohjaus ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim) (2000). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1*. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) (2000b). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2*. Ohjauksen toimintakentät. PS-Kustannus.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) (2004). *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3: Ohjaustyön välineet*. PS-Kustannus.
- Onnismaa, J. (2014). R. Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjaus. *Aikuiskasvatus*, 34(4), 296–300. <https://doi.org/10.33336/aik.94111>
- Pasanen, H. (2001). Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 21(1), 46–55. <https://doi.org/10.33336/aik.9333>
- Pasanen, H. (2014). Mikä on koulutuksen terapisoitumisen käänne? *Aikuiskasvatus*, 34(4), 287–291. <https://doi.org/10.33336/aik.94109>
- Peavy, R. V. (2000). Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana I: Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*, Jyväskylä, PS-Kustannus, 14–40.
- Peltola, M., Suorsa, T., Karhu, J. & Soini, H. (2020). Huoli kytkeytyy osallisuuden rajapintoihin: Ammattilaisen arki oppilashuollon näyttämöillä. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 127–138. <https://doi.org/10.33336/aik.95453>
- Penttinen, L., Skaniakos, T., Lairio, M., & Ukkonen, J. (2011). Miten työelämäorientoitua voidaan tukea koulutuksen aikana? korkeakouluopiskelun pedagoginen työelämähorisontti. *Aikuiskasvatus*, 31(2), 99–110. <https://doi.org/10.33336/aik.93921>

- Piirainen, A. & Skaniakos, T. (2014). Pienryhmäohjaajien vertaisryhmä andragogisessa koulutuksessa. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 107–120. <https://doi.org/10.33336/aik.94086>
- Saari, E., Kurki, A.-L. & Mattila-Holappa, P. (2021). Yksilön toimijuudesta yhteiseksi käytännöksi. Muutospajat oppilaitoksen ja työpaikkojen välistä yhteistyötä rakentamassa. *Aikuiskasvatus*, 41(1), 18–35. <https://doi.org/10.33336/aik.107386>
- Saarinen, J. (2005). Naistutkijaksiko tiedemaailmassa? – ohjauksen jännitteitä. *Aikuiskasvatus*, 25(1), 17–23. <https://doi.org/10.33336/aik.93601>
- Salmi, A., Henriksson, L. & Laitinen, J. (2014). Maskuliininen ammatti-identiteetti on huomioitava koulutuksessa ja ohjauksessa. *Aikuiskasvatus*, 34(3), 224–232. <https://doi.org/10.33336/aik.94102>
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: a developmental theory of vocational behaviour. Teoksessa D. Brown & Associates (toim.) *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass, 149–205
- Savickas, M. L., Nota L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P. Duarte, M. E., Guichard, J. Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianeng, A. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250.
- Souto, A.-M. (2020). Väistelevää ohjausta – opinto-ohjauksen yksin jättävät käytänteet maahanmuuttotustaisten nuorten parissa. *Kasvatus*, 51(3), 317–329.
- Stevanovic, M., Nissi, R., Lehtinen, E., Valkeapää, T., Lindholm, C. & Weiste, E. (2020). Vuorovaikutus, osallistuminen ja tekstin yhteinen tuottaminen: Tapaustutkimus valmennusryhmäkeskusteluista. *Aikuiskasvatus*, 40(3), 212–231. <https://doi.org/10.33336/aik.98368>
- Tiitinen, S., Weiste, E., Vehviläinen, S., Ruusuvuori, J., Lusa, S. & Laitinen, J. (2018). Reflektoinnin välttämistä ja vertaistukea: Tarinoiden tehtävät palo- ja pelastusalan lähijohtajien ryhmäohjauksessa. *Aikuiskasvatus*, 38(3), 208–222. <https://doi.org/10.33336/aik.88350>
- Timonen, E., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2016). Nuorten uramuuntuvuus toisen asteen opintojen alussa. *Psykologia*, 51(3), 191–208.
- Tiuraniemi, J. (2005). Vuorovaikutusilmiöt työnohjauksessa. *Aikuiskasvatus*, 25(2), 110–120. <https://doi.org/10.33336/aik.93617>
- Toiviainen, S. (2020). Ohjaus ja yhteistoimijuuden ulottuvuudet Ohjaamossa. Teoksessa M. Määttä & A.-M. Souto (toim.) *Tutkittu ja tulkittu Ohjaamo Nuorten ohjaus ja palvelut integraatiopyörteessä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 27–45.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014). Toimijuus elämäkultussa – ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 192–201. <https://doi.org/10.33336/aik.94099>
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvonen, J. (2020). Mihin oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaliteetit peruskouluun opetussuunnitelmien perusteissa. *Kasvatus ja Aika*, 14(4), 4–20.
- Vehviläinen, S. (1997). Aikuiskasvatus ja integroidut koodit. Ohjaava koulutus avoimena aikuispedagogiikkana. *Aikuiskasvatus* 17(3), 198–208. <https://doi.org/10.33336/aik.92451>
- Vehviläinen S. (1999). *Structures of Counselling interaction. A conversation analytic study of counselling encounters in career guidance training*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Vehviläinen. S. (2001). *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. (2001). Neuvonpitäminen neuvonpyynnön jälkeen: merkkejä ohjauksellisuudesta ja itseohjautuvuus-ihanteesta keskustelussa. *Aikuiskasvatus*, 21(3), 204–214. <https://doi.org/10.33336/aik.112178>
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. (2014b). Työnohjaukselliset ryhmäinterventiot kohtaamispaikkana ja keskustelutilana: mahdollisuuksia ja riskejä. Teoksessa T. Heroja ym. (toim.) *Parempaa työelämää tekemässä: tutkiva ote työnohjaukseen*. United Press Global, 19–37.
- Vehviläinen, S. (2015). ”Siul on oikeus siun omiin tunteisiin”: terapisoitumisen kriitistä. *Aikuiskasvatus*, 35(2), 124–128. <https://doi.org/10.33336/aik.94131>
- Vehviläinen, S. & Svinhufvud, K. (2009). Teksti akateemisen ohjauskeskustelun osapuolena: paperi, dokumentti, opinnäyte. *Aikuiskasvatus*, 29(3), 190–201. <https://doi.org/10.33336/aik.94195>
- Vehviläinen, S., Souto, A.-M. (2021). How does career guidance at schools encounter migrant young people? Interactional practices that hinder socially just guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09467-2>



# Työtavasta ja filosofiasta professioksi



Ohjauksesta on haettu ratkaisua mitä moninaisimpiin ongelmiin.  
Joskus on ollut tarpeen pohtia, mikä on ollut kysymys.

PROFESSORI SANNA VEHVILÄISEN tarkastelussa ohjausta käsittelevien tekstien perusoletukset yhteiskunnasta asettuvat kolmijakoon: 1) yhteiskunta-affirmatiiviset, 2) kriittiset sekä 3) yhdistelevät ja välittävät. Sosiologisesti ja biopoliittisesti orientoituneet tutkimukset ja useat toimintakäytäntöjen kuvaukset ovatkin asettuneet usein toisiaan vastaan: tiedeartikkeleiden kriittinen ote yhtäällä ja ohjauksen konsulttikäytännöt toisaalla kuvaavat hyvin kahta eri todellisuutta.

Yhdistelevät ja välittävät näkökulmat paikannamme ohjauksen ammattiorientoituneisiin toimijoihin, joiden intentiot löytyvät ensisijaisesti ohjaustyön kehittämisestä. Käytännön kehittämiselle vastakkainen näkökulma oikeuttaa ohjauksen taloudellisella hyödyllä. Vastakkainen kehittämisintentiolle on myös ohjauksen palauttaminen joko psykologis-sosiaalisiin tai biopoliittisiin alistamiskäytäntöihin. Biopoliittisissa näkemyksissä kritisoidaan sitä, kuinka ihmiskehon ja -mielen, ruumiin ja psyyken hallinta kulkeutuu yksilöihin kohdistuvassa auttamistyössä menetelmiensä kautta koko ihmisen elämään; ne kääntävät auttamisen hallinnaksi ja yhteiskunnalliset epäkohdat yksilöllisiksi (Brunil ym. 2015).

Vehviläisen mukaan ohjauksen tutkimuksen metodologisessa muutoksessa yhteiskuntakriittinen näkökulma "[h]älveni urateoriasta taka-alalle yksi-

löiden 'tarinoituessa'. Yksilöt ja todellisuus ikään kuin häipyivät reaalista konteksteistaan teksteiksi tarinoin. Sama tapahtui köyhyystutkimuksessa, jossa nälästä tuli eräs laadullinen narratiivi, kunnes kvantitatiivinen tutkimus palautti tietoomme todella nälkäisten määrän Suomessa. Kertomuksellisuuden haitoista ja ylilyönneistä on viime vuosina keskusteltu aiempaa enemmän (Mäkelä ym. 2020), mutta tämä ei vielä ole kovinkaan hyvin näkynyt *Aikuiskasvatuksessa*.

## AIKUISKASVATUSTIETEEN ITSEYMMÄRRYSTÄ ON HAETTU MONISTA LÄHTEISTÄ

Työtapana ja filosofiana ohjauksen synty 1900-luvun alussa ja muutokset sen jälkeen ovat paikannettavissa aina jonkin ongelman ratkaisuun jossakin, esimerkiksi uran, opintojen, työn, perheen tai johtamisen, kontekstissa. Jos ohjaus on ollut vastaus moninaisiin ongelmiin, jälkikäteen on pitänyt pohtia myös, mikä on kulloinkin ollut kysymys. Praktista vaihetta ovat aina seuranneet teoretisointi ja filosofinen pohdinta. Rogerslainen "suuri keksintö" 1950-luvulla johti asiakkaan (*client*) asettamiseen toiminnan keskiöön ja subjektiksi: asiakkaan omat pyrkimykset ovat auttamisen lähtökohtina ja tavoitteina, ja ammattilainen asettuu hänen "asianajajakseen".

Ohjaus on myös joutunut puolustamaan eettisiä lähtökohtiaan ja olemustaan soveltamiskontekstien muutoksissa, joissa yleensä muut kuin ensisijaiset asiakkaat ovat ottaneet ohjauksen menetelmiä omia tarkoituksiaan hyödyntävään käyttöön (Pasanen & Vanhalakka-Ruoho 2012). Tuorein ohjauksen hyötykäyttäjäksi on uusliberalistinen talous- ja koulutuspolitiikka, joka muutti jo 1990-luvun alussa esimerkiksi ammatillisen aikuiskoulutuksen kauppatavaraksi (Onnismaa & Pasanen 2015). Samoihin aikoihin useita ohjausammatteja alettiin muotoilla konsultti-toiminnaksi niiden alkuperäisen eettisen intention kustannuksella.

Aikuiskasvatustieteen suuria kertomuksia ovat olleet muun muassa tasa-arvo, itseohjautuvuus ja aikuisen oppija, andragogia, vapaa sivistystyö, työelämän aikuiskoulutus, jatkuva kasvatustieteellinen oppiminen. Tasa-arvon idea on vanhin ja säilynyt edelleen feminismin kantamana ja uusliberalismin negatiivisten seurausten tuella potentiaalisesti elinvoimaisena. Itseohjautuvuuden aikakausi alkoi 1980-luvun puolivälissä ja teoreettisesti aikuiskasvatuksessa kiinnostavana loppui 2000-luvun alussa. Konstruktivismiin vaikutus on kulkenut 1990-luvun lopulta toimijuuden ja tutkivan oppimisen tutkimuksessa. Tutkimuksen käytäntökonteksteina vapaa sivistystyö ja työelämän aikuiskoulutus ovat säilyneet vahvoina kuten myös sosiologinen tutkimusorientaatio. Missään aikuiskasvatustieteen akateemisessa yksikössä ei kuitenkaan ole varsinaista aikuisten ohjaukselle orientoitunutta perustutkimusta tai opintojen osiota.

Aikuiskasvatustieteen itseymmärrys on vuosikymmenten kuluessa haettu monista lähteistä (ks. Filander ym. 2010; Salo 2006). Kuten kasvatustieteet yleisesti, aikuiskasvatukseen ei ole muodostanut pysyvää tai yhtenäistä tieteenalaa tai kypsää tutkimusparadigmaa (Rinne ym. 2015). Vaikka moni- ja poikkitieteisyys rikastuttavat teoretisointia, on ongelmallista, jos näkökulmat eivät edes pyri keskustelemaan toistensa kanssa tai muodostavat suljettuja piirejä ja hyljeksivät toisiaan. Pienten yksiköiden yhteistyötä ei käytetä myönteisesti lisäarvoa tuottavalla tavalla. Voisiko aikuishajauksesta muodostua yhdistävä tekijä tai olennainen kehittämiskohde aikuiskasvatustieteessä?

## AIKUISKASVATUS JA -OHJAUS OVAT TOISIINSA SIDOKSISSA

Aikuiskasvatustieteessä ja ohjauksessa kytkeytyvät periaatteissa toisiinsa toimintojensa käytännöissä ja konteksteissa. Filosofisesti ja eettisesti ne ovat toisiinsa sidoksissa, koska molemmissa ihminen ja asiakas käsitetään täysi-ikäiseksi ja suvereeniksi toimijaksi, niiden julki-intentio on kehitysoptimistinen ja ne hakevat teoriansa ja metodologiaansa samoista perustieteistä (ks. mt.; Spangar ym. 2000).

Teoreettisesti aikuiskasvatuksen ja ohjauksen kytkeä ei ole kuitenkaan onnistunut, ja kumpikin on jäänyt toimintakontekstiensä yhteisen tutkimuksen suhteen torsoksi. Suomalaisessa aikuiskasvatustieteessä on hyljeksitty pedagogista tai andragogista toiminnan tasoa. Ohjauksessa taas on korostunut pulmatilanteissa olevien ihmisten auttamisen yksilönäkökulma ja psykologispainotteinen teoretisointi. Aikuiskasvatustieteen itseymmärrykselle olisikin kiintoisaa tutkia, millaista andragogiikkaa akateemisen aikuiskasvatuksen opinnoissa toteutetaan (vrt. Heikkinen & Kallio 2014).

Aikuiskasvatuksen ja ohjauksen kehittämisen yhteistä projektia ja tulevaisuutta voitaisiin hakea juuri andragogisen toiminnan tasolta, sieltä missä opetus, kasvatustieteet ja ohjaus tapahtuvat pedagogisissa suhteissa. On mielenkiintoista, että biopolitiittisen vallankäytön tutkija ja kriitikko Maurizio Lazzarato (2006) näkee pedagogisen – ja oletettavasti andragogisen – suhteen strategisena ihmisten välisenä suhteena, jota ei määritä ennalta institutionaalinen hallintavalta. Pedagoginen suhde ei ole periaatteellinen alistussuhde, vaan se toteutuu ja on analysoitava suhteen toimintojen perusteella. Tällä tavoin voidaan odottaa – Vehviläisen lailla – tästä näkökulmasta avautuvaa aikuiskasvatustiedettä ja ohjaustutkimusta toisiinsa sitovaa kriittistä ja käytännöllistä tutkimusta niin, että ne yhdistyvät myös muussa todellisuudessa kuin *Aikuiskasvatuksessa*.

## OHJAUSPOLITIikka JA OHJAUksen ARVIOINTI

2020-luvulla vähälle huomiolle jääneet, toisiinsa liittyvät näkökulmat ohjauspolitiikka ja ohjauksen

arviointi poikivat joitain puheenvuoroja 2000-luvun alun *Aikuiskasvatuksessa*. Eri maissa on painotettu elinikäistä ohjausta (*life long guidance*). Talousjärjestö OECD ja Euroopan komissio ovat ajoittain tuoneet esiin, että riittävä neuvonta ja ohjaus ovat välttämättömiä elinikäiselle oppimiselle ja elämän siirtymävaiheiden läpikäymiselle (OECD 2020; OECD 2003; EU 2004). Sanna Marinin (sd) hallitusohjelmassa painotetaan elinikäistä ohjausta, jotta voidaan tukea osaamista ja aliedustettujen ryhmien osallistumista jatkuvaan oppimiseen.

Ohjaus on myös poliittinen prosessi, jonka ulottuvuuksia ja jännitteitä ovat yksilölliset ja yhteiskunnalliset tarpeet sekä yksityiset ja julkiset identiteetit. Jos OECD ja sen myötä kansalliset politiikat ovat pitkään pitäneet koulutusta talouskasvun moottorina, ohjausta on alettu pitää moottorin voitelijana. Yksilön työ- ja elämänuraa voi tarkastella yksilöllisen toiminnan, talouden ja sosiaalisten rakenteiden leikkauskohtana (Young & Collin 2001; Plant 1995). Ohjausalan yhteistyön käännekohtana voidaan pitää *Career development and public policy* -prosessia, johon mukaan tulivat OECD, Euroopan komissio, kansainvälinen työjärjestö ILO ja Maailmanpankki sekä ohjausammattilaisia ja -tutkijoita ja päättäjiä 20 maasta.

Ohjaus voi olla poliittista, mutta päätöksenteko ei ole loogista, lineaarista tai rationaalista. Koulutuspolitiikan tutkija Steven Ballin mukaan (2001) kansallinen politiikanteko on eräänlaista nikkarointia ja yhteen liimailua. Irrotetaan käyttökelpoisilta näyttäviä osia teorioista ja muoti-ilmioista. Noudatetaan apostoli Paavalin ohjetta ”Koetelkaa kaikkea ja pitäkää se, mikä on hyvää”. Voi käydä niinkin, että hallinnossa askarrellut käsitteet otetaan sellaisinaan koulutus- ja ohjaustutkimukseen.

1900-luvun lopun vähittäinen siirtymä hyvinvointivaltiosta kilpailukykyvaltioon merkitsi myös siirtymää kansalaisuutta ja demokratiaa korostavasta hallinnosta (*government*) kohti verkostoja, vertaisarviointia ja sopimuksia painottavaa hallintaa (*governance*). Puheavaruudessa on 1990-luvun alusta sinkoillut muutosta, joustavuutta, kannustavuutta, kilpailukykyä, huippuosaamista, osaamisvajetta ja innovointia. Näennäisestä epänormatiivisuudestaan huolimatta hallinnan normatiivisuus on vahvaa.

Hallinnosta hallintaan siirtyminen toi muassaan arviointikulttuurin. OECD on todennut (2003), että ohjaus voi vaikuttaa välittömästi hakeuduttaessa koulutukseen, työhön tai kuntoutukseen. Pitkän aikavälin tulokset koskevat valitulla ammattialalla viihtymistä tai oman osaamisen kehittämistä. Oppilaitostasolla ohjaus on laaja-alainen toimintajärjestelmä ja organisaation strategiatason arvovalinta, jonka toteutuksessa on monia osallisia ja vastuullisia.


*Aikuiskasvatuksessa* tuotiin esiin, että ohjausammattilaisten tulisi asiantuntijoina osallistua ohjauksen toivottavien tulosten ja arviointikriteerien määrittelyyn sen sijaan, että he odottelisivat muiden tahojen määrittelyjä. Kehittymättömät arvioinnin mittarit herättävät huolta, mutta ohjauksen arviointihankkeet voivat parantaa eri ohjaustahojen yhteistyötä ja auttaa tuomaan ura- ja elämänsuunnittelun kysymyksiä päättäjien asialistalle (Onnismaa 2003; 2005).

Sanna Vehviläinen toteaa, että nykyään alkaa jo olla tarjolla myös tapoja mitata muutosta, kuten uramuuntuvuutta, työhyvinvointia, työ- ja opiskelukykyä sekä ammatillista toimijuutta. Tästä houkuttaisi lukea lisää *Aikuiskasvatuksessa*.



JUSSI ONNISMAA

FT, dosentti, työnohjaaja

 <https://orcid.org/0000-0001-8822-5746>



HEIKKI PASANEN

FT, yliopettaja emeritus

## LÄHTEET .....

- Ball, S. (2001). Performativities and fabrication in the education economy: Towards the performative society. Teoksessa D. Gleeson & C. Husbands (toim.) *The Performing school: Managing, teaching, and learning in a performance culture*. London: Routledge.
- EU (2004). Euroopan unionin neuvosto. Ehdotus: Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma politiikkokojen, järjestelmien ja käytäntöjen tehostamisesta elinaikaisen ohjauksen alalla Euroopassa. 9286/04. EDUC.
- Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen H. (2015). Johdanto. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa, & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin: Koulutus tietokykykapitalismissa*. Aikuiskasvatuksen 52. vuosikirja. Tampere: Vastapaino, 9–24.
- Filander, K., Jauhiainen, A., Onnismaa, J., Saloheimo, L., Silvennoinen, H. & Valkama, H. (2010). Aikuiskasvatustieteen tila ja tulevaisuus. *Aikuiskasvatus*, 30(3), 213–223. <https://doi.org/10.33336/aik.93884>
- Heikkinen, A. & Kallio, E. (toim.) (2014). *Aikuisten kasvu ja aktivointi*. Tampere: Tampere University Press.
- Lazzarato M. (2006). *Kapitalismin vallankumoukset*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Mäkelä, M., Björninen, S., Hämäläinen, V. Karttunen, L., Nurminen, M., Raipola, J. & Rantanen, T. (2020). *Kertomuksen vaarat. Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino.
- OECD (2003). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the gap. Guidance policies in the knowledge society trends, challenges, and responses across Europe*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34050171.pdf>
- OECD (2020). *Continuous Learning in Working Life in Finland: Getting skills right*. Paris: OECD Publishing.
- Onnismaa, J. (2003). Ohjauksen arviointi tuo päättäjät ja ohjauksen ammattilaiset samaan keskusteluun. *Aikuiskasvatus*, 23(3), 248–253. <https://doi.org/10.33336/aik.93506>
- Onnismaa, J. (2005). Ohjaus aikuisoppilaitoksissa arvioitu. *Aikuiskasvatus*, 25(2), 147–149. <https://doi.org/10.33336/aik.93621>
- Onnismaa, J. & Pasanen, H. (2015). Identiteetit markkinoilla. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa, & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin: Koulutus tietokykykapitalismissa*. Aikuiskasvatuksen 52. vuosikirja. Tampere: Vastapaino, 245–281
- Pasanen, H. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2009). Ohjaustyö ja osallisuus: Sisäistettyjä siteitä vai kasvavaa kontrollia. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho, (toim.) *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 299–324.
- Plant, P. (1995). Economy and ecology. Teoksessa Y. Bartholomeus, E. Brongers & S. Kristensen (toim.) *The Quest for Quality: Towards joint European quality norms*. The Netherlands: National Careers Guidance Information Centre, 39–42.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2015). *Johdatus kasvatustieteisiin*. 8. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, P. (2006). Mitä on suomalainen aikuiskasvatustutkimus? *Aikuiskasvatus*, 26(4), 289–295. <https://doi.org/10.33336/aik.93719>
- Spangar, T., Pasanen H. & Onnismaa J. (2000). Alkusanat. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–21.
- Vehviläinen, S. (2021). Itseohjautuvuudesta osallisuuteen. Ohjaus Aikuiskasvatuksessa vuosina 1996–2021 *Aikuiskasvatus*, 41(4), XXX–XXX.
- Young, R. & Collin, A. (2000). Introduction: Framing the future of career. Teoksessa A. Collin & R. Young (toim.) *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–17.

# Aikuiskasvatustieteen tulevaisuuden teesit



Työelämän keskiössä ovat tulevaisuudessa ihmiset, ja juuri ihmistuntemuksessa aikuiskasvattajat ovat edelläkävijöitä. Aikuiskasvatuksen opiskelijat Susanna Tuominen ja Sharon Laine laativat tieteenalansa tulevaisuuden teesit.

## **I** AIKUISKASVATUSTIETEILIJÄ ON DIALOGIN ASIAANTUNTIJA.

Yhä verkostoituneemmassa maailmassa tarvitaan kykyä yhteistyöhön ja dialogiin. Me kasvatustieteilijät näemme kasvun koko elämän laajuisena ja mitattaisena prosessina. Osamme kohdata ihmisiä tavalla, josta välittyy ymmärrys ihmisen asemaan muutoksen, oppimisen ja yhteistyön keskellä. Me aikuiskasvatustieteilijät olemme ratkaisukeskeisiä ja muutoksen kanssa yhteistyötä tekeviä asiantuntijoita. Työelämän vaatima ketteryys ja joustavuus näkyvät monimuotoisena ja hajautettuna asiantuntijuutena.

Työllistymisen tutkijat Emily Beaumont, Sharon Gedye ja Samantha Richardson (2016) siteeraavat milleniaalien ajatuksia tulevaisuuden työllistymisestä. Epävarmuus lisääntyy, ja huoli omasta osaamisesta sekä kyvystä pysyä mukana kehityksessä on suuri. Digitalisaation muokkaamat koulutus- ja työskentelymahdollisuudet vaativat omanlaistaan asiantuntijuutta (Beaumont ym. 2016, 3).

Robotisaatioaktivisti Cristina Anderssonin (2018) mukaan työntekijältä vaaditaan yhä joustavampaa rea-

gointia ja monikanavaisuuden hallintaa. Uuden oppimisen ja uusien toimintamallien hyväksyminen vie aikaa ja vaatii niin ulkoista kuin sisäistä motivaatiota. Digitalisaation herättämiä huolenaiheita ovat yhteisöjen kyky sopeutua ja toimia muutoksessa, työn vaatimusten muuttuminen, epävarmuus ja tutkintojen monimuotoistumisen tarve (Andersson 2018, 22–24).

## **2** AIKUISKASVATUSTIETEILIJÄ ON MUUTOKSEN ASIAANTUNTIJA.

Kyky sopeutua työelämän muutokseen ja olla askeleen edellä välineiden ja toimintamallien käytössä ovat aikuiskasvattajalle tarpeen.

Yhteiskunnallisten muutosten tutkija Christophe Degryse (2016) sanoo, että ihminen pyrkii aktiivisella toimijuudella sopeutumaan digitalisaation tuomiin paineisiin ja muutoksiin. Työelämän ja oppimisen näkökulmasta tarvitaan uusia välineitä, kuten jatkuvaa tukea organisaatioihin, tukemaan muutosta (Degryse 2016, 5–9).

Tietokirjailija Jonathan Weiner (1970, 33) viittaa Charles Darwinin evoluutioteorian (1859) huomi-





### Sharon Laine

opiskelija  
yleinen ja aikuiskasvatustiede  
Helsingin yliopisto

“Opiskelen aikuiskasvatustiedettä, sillä tahdon olla vapaa ja luova. Haluan pystyä tyydyttämään tiedonjanoani yliopistolla monitieteisesti. Haluan olla mukana luomassa tulevaisuutta enkä vain seistä vieressä katsomassa sen rakentumista.”



### Susanna Tuominen

opiskelija  
aikuiskasvatustiede  
Turun yliopisto

“Haluan työskennellä nimenomaan ihmisten parissa, mutta haluan edelleen etsiä sitä omaa juttuani, tunnustella ja mutustella rauhassa.”

oon sopeutumisesta lajien säilymisen edellytyksenä. Digitalisaatioon sopeutuminen on sitä, että mobiililaite on kasvanut kiinni käteemme, ja kasvokkaiset kontaktit ovat vähentyneet. Viestinnän ja johtamisen tutkijat Gerardine DeSanctis ja Peter Monge (1998) toteavat, että etätö on tullut jäädäkseen, ja näin säästyvät tilavuokrat päätyvät yhtiöiden kasvun vahvistamiseen ja tuottavuuden tehostamiseen. Teknologiset toimintamallit syövät yhä suuremman osan organisaatiosta kokonaisuutena (DeSanctis & Monge 1998).

Professori Sami Paavola (2020) puhuu augmentationismista, jolla hän viittaa ihmisen ja koneen väliseen vuorovaikutukseen. Aikuiskasvatustieteilijä pystyy kokonaisvaltaisella ihmisen oppimisen ja vuorovaikutuksen ymmärryksellä löytämään ympäristölle ja ihmiselle optimaaliset vaihtoehdot.

## 3 AIKUISKASVATUSTIETEILIJÄLLÄ ON LAAJA NÄKÖKULMA.

Opinnoissamme kehitämme osaamistamme kohti laajaa ja monipuolista asiantuntijuutta, johon kuuluvat niin teknologisessa kehityksessä mukana muovautuminen kuin työelämän murroksen ymmärtäminen. Opintojen vahvuus on poikkitieteellisyys, sillä eri tieteenalojen tutkimus, ajatusmaailmat ja näkökulmat laventavat ymmärrystä maailmasta.

Kasvatustieteilijät ymmärtävät ja jakavat kiinnostuksen jatkuvaan oppimiseen. Samalla kun pyrimme ulkoistamaan osaamistamme muille, meidän tulee kehittää omaa osaamistamme integroimalla elinikäinen oppiminen omaan tekemiseemme. Meillä on kehittäjinä vastuu ja velvollisuus ylläpitää omaa osaamistamme tulevaisuuden tarpeisiin.

## RATKAISUKESKEISYYS MOTIVOI JA EDISTÄÄ AINA VAIN PAREMPIIN TOIMINTATAPOIHIN NIIN KOULUTUKSESSA KUIN TYÖELÄMÄSSÄ.

### 4 AIKUISKASVATUSTIETEILIJÄ PYRKII RATKAISUIHIN.

Kasvatustieteen emeritusprofessori James Bosco (2007) sanoo, että tietomme ihmisen kyvystä elinikäiseen oppimiseen ja halumme kehittää yhteisöjen toimivuutta ovat tarpeen tulevaisuudessa. Viestintävälineet muuttuvat, mutta ihmisen ohjaaminen, opettaminen ja kehittäminen eivät käy tarpeettomiksi. Tulevaisuuden aikuiskasvatustieteilijä luo ja kehittää toimivia yhteisöjä (Bosco 2007, 45).

Ratkaisukeskeisyys motivoi ja edistää aina vain parempiin toimintatapoihin niin koulutuksessa kuin työelämässä. Tulevaisuuden tutkijat Leena Jokinen ja Riikka Saarimaa (2020) toteavat, että IT-palveluiden merkitys ja työn murrosten radikalisoituminen ovat

postmodernita seuraavan ajanjakson ja tulevien sukupolvien trendejä (Jokinen & Saarimaa 2020, 82).

### 5 AIKUISKASVATUSTIETEILIJÄLLÄ ON LUOVA OTE.

Luovat ja poikkeavat toimintamallit vahvistavat aikuiskasvatustieteilijän asiantuntija-asemaa.

Johtamisen tutkija Sari Salojärvi (2018) kirjoittaa digitalisaation haasteista henkilöstöjohtamisen näkökulmasta. Samalla kun organisaatiot kehittävät digitaalista toimintaansa, työntekijät kantavat huolta työpaikoistaan etenkin automatisaation vahvistuessa. Digitalisaatio ja tekoäly luovat kuitenkin uusiakin työpaikkoja, joissa uutta tietoa voidaan soveltaa vanhaan ja toisin päin (Salojärvi 2018, 16; Andersson 2018, 22–24).

Digitalisaatio muuttaa työelämää kokonaisvaltaisesti. Sen avulla kehitetään työtapoja ja tehokkuutta, mutta syntyy myös uusia ja markkinoita ja palveluita. Tekoäly vaikuttaa niin osaamisvaatimuksiin kuin oppimiseen (Koski & Husso 2018). Aikuiskasvatustieteilijän asiantuntijuudelle on kysyntää, sillä tulevaisuudessa tarvitaan erityisesti oppimisen ja osaamisen kehityksen asiantuntijoita, jotta ihmiset sopeutuvat työelämän muutoksiin (Salojärvi 2018, 14–16).

### LÄHTEET .....

- Andersson, C. (2018). Työllä on tulevaisuus – kuka on tekijä? *Työn tuuli*, 1/2019, 20–24.
- Beaumont, E., Gedye, S. & Richardson, S. (2016). 'Am I employable?' Understanding students' employability confidence and their perceived barriers to gaining employment. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 19, 1–9.
- Bosco, J. (2007). *Lifelong learning. What? Why? How?* Western Michigan University, 8. Leningrad State University.
- Degryse, C. (2016). *Digitalisation of the economy and its impact on labour markets*. ETUI. <https://www.etui.org/publications/working-papers/digitalisation-of-the-economy-and-its-impact-on-labour-markets>
- DeSanctis, G., & Monge, P. (1998). Communication processes for virtual organizations. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(4). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1998.tb00083.x>
- Jokinen, L., & Saarimaa, R. (2020). Osaamisen ennakointia ja tulevaisuuden osaamistarpeita. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyyssölä (toim.) *Maailman osaavin kansa 2020. Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumi, Opetushallitus, 68–81.
- Salojärvi, S. (2018). Digitalisaatio haastaa henkilöstöjohtamisen–HR: n näytönpaikka. *Työn tuuli* 1/2018, 8–19.
- Koski, O. & Husso, K. (2018). *Tekoällyajan työ: neljä näkökulmaa talousteen, työllisyyteen, osaamiseen ja etiikkaan*. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö, 35–42.

# Kokemus, kasvatus ja demokratia



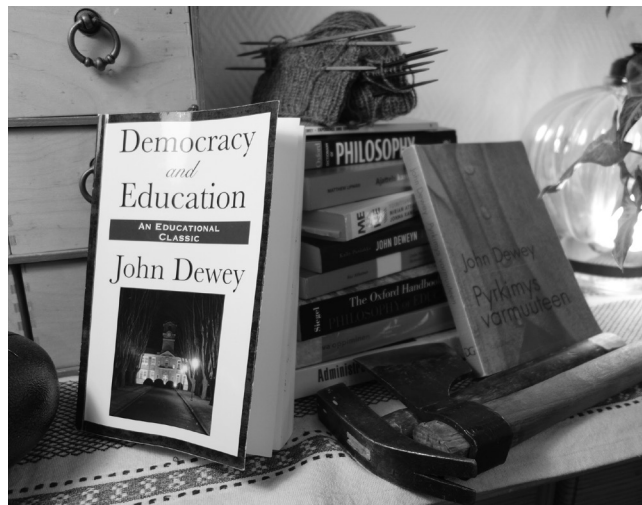
John Deweylle kasvatus näyttäytyy inhimillisen olemassaolon välttämättömänä ehtona. Hänen kasvatusfilosofiassaan koulu ja yhteiskunta muodostavat jatkumon, joka uudistaa ja pitää yllä demokratiaa.

KUIN TOHVELIN SISÄLLÄ Kansalliskirjaston lukusalin tempelissä. Edessäni on rotundan hyllystä selailukappale ja muistikirja, johon merkitsen: *Middle Works of John Dewey, 1899–1924. (vol 9) 1916, Democracy and Education*. Naapuripöydässä istuva kolisee ja rapisee eväsreissaria ja nokallista vesipulloa.

Kirjoitin pedagogisten opintojen seminaarityötä Bertrand Russellin (1872–1970) kasvatusfilosofiaa. Hän oli muun ohella kiinnostunut kasvatuksesta ja jopa johtanut Beacon Hillin kokeellista koulua Englannissa 1920-luvulla. Silti Russell, kasvatusfilosofina, kuvailtiin harrastelijaksi, jos yleensä edes mainittiin.

Lähdekirjallisuudessa toistuivat neljä teosta: Platonin (427–347 eaa.) *Valtio*, Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) *Émile*, John Deweyn (1859–1952) *Democracy and Education* sekä Paulo Freiren (1921–1997) *Sorrettujen pedagogikka*. Jotta osaisin pelastaa Russellin maineen, minun oli syytä lukea nämä klassikot. Nykyään en antaisi opiskelijan olla perehtymättä muun muassa Nel Noddingsin ja Martha Nussbaumin kirjoituksiin.

Erityisesti minut pysäytti John Dewey, Russellin kovin kilpailija 1900-luvun tunnetuimman anglosaksifilosofin tittelistä.



Klassikkoteoksessaan *Democracy and Education* John Dewey lähestyy oppimista aktiivisena toimintana.

TÄYTYY SUKELTAA SYVEMMÄLLE. Deweyn tunsin jo lukion filosofian jatkokurssilta, sillä opettaja oli perehtynyt Deweyn estetiikkaan. Helsingin yliopistossa uutta suuntaa etsivänä matematiikan opettajalinjalaisena päädyin Pentti Määttäsen filosofian johdanto-

## FILOSOFIA HYLKÄSI KASVATUKSEN JA KASVATUS FILOSOFIAN.

kursseille. Hän oli juuri suomentanut Deweyn keskeisen filosofiakritiikin, *Pyrkimys varmuuteen*.

Määttäsen kertomana Dewey näyttäytyi kiehtovana, esikuvallisena hahmona. Hän oli demokratian puolustaja, joka viimeiseen asti ajoi tasa-arvoa ja osallistui suffragettien mielenosoituksiin. Määttäsen siteerasi Deweyn teesiä: ”Kasvatusfilosofia on ensimmäinen filosofia, kaikki filosofia koskee lopulta kasvatuksen kysymyksiä.”

Ostin tuolloin Gaudeamuksen kampusmyyjäisistä alennuksella *Pyrkimyksen varmuuteen* – enkä päässyt siinä ensimmäistä lukua pidemmälle.

Kestäisi vielä tusinan vuotta ennen kuin Deweyn kirjoituksiin tarttuaisin. Matkan varrella opinnot keskeytyivät, ja toimin Postin työntekijänä. Palasin yliopistolle filosofian pääaineopiskelijana. Aloitin uraa väitöskirjatutkijana. Kunnes ympyrä sulkeutui, ja suoritin aineenopettajan kelpoisuuden seminaarityön aiheenani ”Russellin kasvatusfilosofia”. Suuntasin matematiikan opettajaksi yläkouluun ja vapaan sivistystyön ammattilaiseksi Kriittiselle korkeakoululle.

DEMOKRATIA JA KASVATUS. Kirjoitin Kansalliskirjastossa vihkoon: ”Rakenne on omituinen. Hypätään kysymykseen kasvatuksen välttämättömyydestä ilman johdantoa.” Johdattelevat luvut XXIV–XXVI löytyvät vasta lopusta. Näissä Dewey vihdoin paljastaa, mistä hänen kasvatusfilosofiassa ja sen taustalta vaikuttavissa tieto- ja moraaliteorioissa on kyse. Silmäilevä lukija voisi helposti luulla teosta yleisesitykseksi kasvatustieteestä. Filosofinen lukija sen sijaan löytää useita pohdintoja matkan varrella.

Kirja johdattaa loogisesti kasvatuksen yleisistä kysymyksistä (luvut I–V) kasvatukseen demokraattisessa yhteiskunnassa (VI–VII) ja siitä demokraattisen kasvatuksen metodiikkaan (VIII–XVII). Keskeinen filosofinen kritiikki sisältyy lukuihin XVIII–XXIII. Niissä Dewey tarkastelee, mikä estää kasvatusta olemasta aidosti demokraattista ja

demokratiaan kasvattavaa. Ja miksi hänen aikanaan kasvatusta oli jopa peräti haitallista lapsille.

Deweyn mukaan syyt löytyvät yhteiskunnallisista asenteista, luokkayhteiskunnasta ja erilaisista filosofisista dualismeista, vastakkainasetteluista mieleen ja kehoon, ihmiseen ja luontoon, havaintoon ja järkeen, yksilöön ja yhteiskuntaan, työhön ja ajatteluun, toimijaan ja toimintaan. Jälkimmäiset yllättäen paitsi oikeuttavat yhteiskunnallisia perusteettomia jaotteleja miesten ja naisten, köyhien ja rikkaiden, työläisten ja omistajien, valkoisten ja värillisten välillä, myös suorastaan ohjaavat kasvatuksellisia valintoja vinoon. Ja uudessa yhteiskunnallisessa kasvatusfilosofiassa ne pitäisi korvata vastakkaisuuksien sijaan jatkumoilla. Siirtyä joko–tai-näkökulmasta sekä–että-ajatteluun.

Tarkastellessaan demokraattisen kasvatuksen peruseriaatteita (luvut VI–VII) Dewey tekee juuri tällaisen tärkeän synteysin kahdesta kasvatusfilosofisesta traditiosta: platonilaisesta konservativismista ja rousseualaisesta naturalismista. Lopputuloksena muodostuu traditionalismin ja progressivismin kyllä yllättävä näkökulma kasvatukseen.

KUKA DEWEY OLI? John Dewey kasvoi filosofiseksi jättiläiseksi 1980-luvulta alkaen. Tämä ei ollut itsensä selvyys.

Dewey käytännössä dominoi filosofista keskustelua Yhdysvalloissa maailmansotien välillä, ja hänen virallisessa julkaisuluettelossa on kuulemma yli 150 sivua. Siitä huolimatta 1900-luvun alkupuolella kasvatustieteet kääntyivät yksilöpsykologiaan ja behavioristiseen tutkimukseen. Samalla angloamerikkalainen filosofia suuntasi kielen ongelmiin ja hylkäsi käytännön eettiset pohdinnat. Filosofia hylkäsi kasvatuksen ja kasvatus filosofian. 1900-luvun loppupuolella talouskasvu, kulutuskulttuuri ja kapitalismin yltiöindividualistinen ihmiskuva yleistyivät kiihtyen kohti 1980-luvun reaganismia. Talousvetoisessa koulutuspolitiikassa Dewey näkyi irvikuvana, ylitseampuvan ja kalliin progressivismin edustajana. Eikä hänen ajatuksillaan ole ollut sen syvempää vaikutusta Yhdysvaltojen kouluihin.

Kulutuskrapula ja yhteiskunnan, demokratian sekä koulun kriisi 1980-luvulla tekivät Deweystä monien

silmissä meedion, joka ennakoiki demokraattisten yhteiskuntien kipukohdat. Analyytisessä filosofassa heräsi kiinnostus kasvatukseen 1960-luvun lopulla, ja seuraavina vuosikymmeninä Dewey paljastui analyttisen kasvatustilfilosofian näkökulmasta ylittämättömäksi. Esimerkiksi *Oxford Handbook on Philosophy of Educationia* (Siegel 2009) voisi kutsua käsikirjaksi Deweyn ajattelusta. Hänet mainitaan keskimäärin joka kahdeksannella sivulla, ja peräti neljä artikkelia on erityisesti keskittynyt hänen filosofiaan.

Dewey tunnetaan kasvatustilfilosofian ja demokraattitutkimuksen lisäksi kokemuksen analyysistä ja estetiikasta. Niin & Näin -kustantamossa vireillä oleva *Democracy and Education* -teoksen suomennoshanke, työnimeltään ”Demokratia ja kasvatustil”, paikkaa aukkoa suomalaisessa keskustelussa. Toivoisin vielä suomenkielistä ja nyky-yhteiskuntaan sovitettua tutkielmaa Deweyn kasvatustilfilosofiasta.

TAKAISIN KIRJAAN. Chicagon yliopiston professorina ollessaan Dewey perusti yhä toimivan Chicagon laboratorioskoulun vuonna 1896. *Democracy and Educationin* julkaisun aikoihin hän oli jo kaksi vuosikymmentä työstänyt tarkkaa tutkimusta oppimisen, opettajankoulutuksen sekä kodin, koulun ja yhteiskunnan suhteesta.

Dewey piti filosofiaansa pragmatistisena: teorian merkitys toteutui sen käytännön seurauksissa. Hän hylkäsi sellaiset filosofiset käsitteet kuin totuus ja varmuus filosofisina fiktioina, sillä käytännön näkökulmista ne olivat tyhjiä, jopa haitallisia.

Deweyn kasvatustilfilosofian ytimenä on pragmatisteilta, Charles S. Peirceltä (1839–1914) ja William Jamesiltä (1942–1910), vaikutteita saanut näkemys tiedon muodostumisesta. Deweylle oppimiskokemus on aktiivinen tapahtuma. Oppilas osallistuu siihen toimijana, jolla on oma henkilöhistoriansa, elämäkokemuksensa ja ympäristönsä. Tieto itsessään on aktiivisuutta: valmiutta toimia, ennakoita ja onnistua. Se muodostaa organisen jatkumon tekemisen ja ajattelun välille, joita ei voi erottaa toisistaan. Tiedon kerääntyminen oppimisprosessissa ei eroa laadullisesti muusta biologisesta sopeutumisesta ympäristöön. Se on yhtäältä ihmisen kasvua siihen moraaliseen ja yhteiskunnalliseen

ympäristöön, johon hän kuuluu, ja toisaalta kasvua yhteisönä muuttamaan maailmaa.

Kasvu on Deweylle aitoa kehittymistä, jossa yksilö ja yhteisö ja ympäristö kaikki sopeutuvat muokaten toinen toisiaan. Se on, eroten Aristoteleen ajattelusta, avoimuutta kehittyä tavalla, jolle ei ole ennalta annettua päätepistettä.

Opettaminen on aiemmista kokemuksista syntyvän kiinnostuksen ja motivaation tukemista, ja opittavan asian liittämistä sen osaksi. Opettajan tehtäväksi muodostuu oppivan yhteisön tukeminen ja mahdollistaminen. Hän tuo ympäristöön oppimisen lähtökohtia, mutta ei yksin sanele oppimisen sisältöä. Opettajan oma osaaminen ja kokemus muodostuvat välineiksi järjestää ja tulkita sekä uudelleen järjestää oppilaan kokemusta.

Oppivalle yhteisölle tarjotaan siis sitä itseään kiinnostavia ja käsinkosketeltavia ongelmia. Lapsi kohtaa tällöin jotain aitoa maailmasta tai yhteiskunnasta, jonka ratkominen saa hänet paremmin sopeutumaan sekä ennakoimaan ja ratkaisemaan onnistuneesti hänen tulevaisuudessa kohtaamiaan tilanteita. Vain tällainen kasvatustil antaa oppijalle ja yhteiskunnalle mahdollisuudet ja kyvyt muuttaa maailmaa ja yhteiskuntaa tarvittaessa.

Deweyn mukaan yksilö, koulu ja yhteiskunta pitää nähdä jatkumona. Koulun tehtävänä on paitsi yksilön sopeutuminen demokraattiseen yhteiskuntaan niin myös tämän kasvaminen aktiiviseksi yhteisön ja ympäristön mukauttajaksi, ongelmien ratkaisijaksi. Näin Deweylle koulujen demokraattisuus muodostuu välttämättömäksi.

KOULU JA DEMOKRATIA. Demokratia on Deweylle erityinen tapa ratkoa itsehallinnollisesti ongelmia luovassa, kuvittelukykyisessä yhteisössä, joka on ihmiselle luonnollinen tapa muodostaa yhteisöjä. Demokraattisuuden ydin on inhimillisen kokemuksen luonne, jonka Dewey määrittää erityisenä yhteisöllisenä suhteena todellisuuteen ja joka muodostaa jatkumon yksilön, yhteisön ja maailman välille. Kokemukset määrittävät jaetun kielen ja merkitysten kautta. Demokratia ei tule valmiiksi, vaan sen luonteena on muutos, kehittyminen ja sopeutuminen. Suomalaisittain sanottaisiin ehkä jopa: sivistyminen.



Deweyn kasvatustilfilosofia on kriittinen synteesi aiemmasta filosofista, aikalaiskritiikki sekä analyysi kasvun, kokemuksen sekä demokratian k sisteist . Vaikka Dewey pitää itsek n pragmatistina, häntä ohjaavat selvästi ennemminkin humanistiset, sosiaaliset ja liberaalit, demokraattiset arvot. Dogmaattisesti tulkittuna pragmatismi itsess n tarjoaa jyrk k  tiedeuskoa, eli skientismi  sekä psykologista behaviorismia. Kumpikaan ei kuvaa Deweya.

Onko hänen ajattelunsa heikkous idealismi? Lapset, ihmiset ja yhteiskunta n hd n luonnostaan kasvuun ja transformatioon pystyvina. Deweyn käsitys toimivasta luokkahuoneesta perustuukin ajatukseen tutkijoiden yhteisost , ja lapsen uteliaisuus näyttäytyy tieteellisen  uteliaisuutena. Onko näin todella? Tällaisessa ajattelussa voisi kuvitella olevan vaikea löytää tilaa toisenlaisille oppijoille ja oppimisvaikeuksille, saati kielellisille ja sosiaalisille eroille. Hyvin tiedet n, että edistykseellinenkin koulu voi p tty  jakamaan ihmiset menestyjiin ja häviäjiin, jolloin demokraattinen ideaali ei toteudu

Deweyn itsekriittinen teos *Experience and Education* (1938) onkin tästä syystä tärkeä ja käytännönläheinen opas hänen keskeisiin ajatuksiinsa. Samalla se on Deweyn kasvatustilfilosofinen testamentti. Hän painottaa, että kasvatus edellyttä opettajalta laajaa osaamista, näkemystä, suunnitelmallisuutta, eik  opetus voi olla silkkaa lapsen vapautta. Demokratia edellyttä mielikuvituksen lisäksi osaamista ja kurinalaisuutta. Toivoisin tulevassa *Democracy and Education* -suomenoksesta löytyisi tilaa lyhennelm lle tästä pamfletista.

Dewey ei p ast  helpolla sen paremmin opettajia, kouluja tai opintosuunnitelmia kuin yhteiskuntaa. Vaatimukset ovat seuraavat: Yht lainen opetus kaikille. Lapsen erityispiirteet huomioiva opetus. Laaja-alainen ja käytännönläheinen, sekä yleissivistävä että taidetta, kädentaitoja ja tyontekoa sisältävä opetus. Ilmiöitä tutkiva, uteliaisuutta herättävä ja elinikäiseen oppimiseen kannustava opetus. Jotain sellaista, mistä voi tunnistaa suomalaisen peruskoulun.

Näin Deweyn läsnäolo – vaikka hyvin monen käden kautta suodattuneena – on tuntunut jollakin

tasolla elämässäni aina. Aloittaessani peruskoulun Siipoossa vuonna 1984 tämä radikaali, demokraattinen koulukokeilu oli jatkunut kunnassa alle vuosikymmenen. Kuluisi vielä melkein kaksi vuosikymmentä ennen kuin Pisa-testit hiljent isiv t järjestelmän kritiikot. Oliko Dewey oikeassa?

DEWEY NYT. Kymmenen vuotta sitten pedagogisessa seminaarityoss  kirjoitin suoraviivaisesti: Russellin kasvatustilfilosofia oli l hin n  sekavia vaikutteita sieltä ja täältä. Keitossa mukana puolittain mietittyjä, jopa varsin elitistisi  ajatuksia kuorutettuina kauniilla sanoilla. Sihteeri oli koostanut kirjat ja niillä rahoitettiin koulun toimintaa. Russell oli jo tuolloin kova nimi julkisena ajattelijana.

Suhteeni Deweyyn sen sijaan on muodostunut monijakoiseksi. Kukaan kasvatustilfilosofi ei ole ylittänyt häntä, mutta suhtaudun nihkeästi varauksettomaan ihailuun. Deweyn filosofia ei ole ongelmaton. Se on aikansa kuva.

Deweyn keskeisinä arvoina minulle näyttäytyvät dialogisuus, lapsuuden kunnioitus, demokraattisuus, uudistuksellisuus, tasa-arvo ja voimakkaiden vastakkainasettelujen kavahtaminen. Koulu ja elämä kuuluvat yhteen. Voin allekirjoittaa nämä kaikki. Näen Deweyn voiman pikemminkin hänen arvoissaan kuin teoriapohjassa.

Aikamme huutaa uutta kasvatustilfilosofiaa ratkomaan ongelmia: kulutus ja käsistä karannut ylt kyl isyys, ilmastokriisi, informaatioympäristön rajumuutos, tekoälyn, algoritmien ja megayritysten valta, uudet välittömästi maasta toiseen loikkaavat globaalit pandemiat, kilpailevat demokraatiatulkinnat, populismisi ja demokratian vastaisuus.

Kasvatuksen ja demokratian keskeisin haaste varsinkin Deweyn tarkoittamassa mielessä on globaali ja uusliberaali kapitalismi. Demokraattisuus ei edes ole kapitalistisen talouden edellytys. Esimerkiksi aikamme nouseva talousmahti Kiina panostaa kasvatukseen ja koulutukseen sekä ”uudelleen koulutukseen” tavalla, joka uusintaa kommunismia, vahvistaa kapitalismia ja loukkaa ihmisoikeuksia. Talousliberaalissa Yhdysvalloissa puolestaan kansalaisten luottamus demokratiaan ja instituutioihin on vain jatkunut rapistumista.

DEWEY JA MINÄ. John Dewey muuttaa ajattelunamme salakavalasti ja epäsuorasti. Hänen kädenjälkensä näkyy tutkivassa oppimisessa ja ilmiölähtöisyydessä, jotka ovat pitkälti suomalaisen nykykasvatustieteiden ytimessä ja opetussuunnitelmien perusteissa. Se tuntuu filosofiaa lapsille -liikkeessä ja muissa dialogimenetelmissä, kuten Sitran kehittämässä Erätouussa.

Oma kasvatustieteideni muodostuu käytännön työssä lasten ja aikuisten viestintä-, demokratia-, digimedialukutaito-, dialogi- ja tunnetaitokasvatuksen parissa. Sivustuskysymysten äärellä pyörin samojen haasteiden parissa kuin Dewey sata vuotta sitten: Kuinka kasvatetaan kriittiseen, muutosvoimaiseen ajatteluun, mutta samalla ymmärrykseen perinteen merkityksestä? Minkälaista osaamista ja kasvatusta tulevaisuuden demokratia edellyttää? Mistä yhteisöllisyys ja halu ratkaista ongelmat rakentavasti keskustelemalla syntyvät? Miten pääsemme yhä kiihdyvästä vastakkainasetteluista huolimatta yhteisen


kokemuksen äärelle muodostamaan jaettavaa ymmärrystä? Kuinka huomioidaan erilaiset kokemustasot tasavertaisesti?

Olenko kulkenut kohti häntä vai onko hän ohjannut alitajuisesti valintojani? Tähän minulla ei ole vastausta.



SEVERI HÄMÄRI

FM, tohtorikoulutettava  
(käytännöllinen filosofia)  
Helsingin yliopisto;  
puheenjohtaja ja puhetaidon  
opettaja  
Kriittinen korkeakoulu

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

#### LISÄÄ AIHEESTA:

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan. 434 sivua.

#### LÄHDE

- Alhanen, K. (2013). *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Blackburn, S. (1996). *Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Carr, D. (2009). Curriculum and the Value of Knowledge. Teoksessa H. Siegel (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 281–299.
- Curren, R. (2009). Pragmatist Philosophy of Education. Teoksessa H. Siegel (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 489–507.
- Dewey, J. & Dewey, E. (1915). *Schools of to-morrow*. New York: E. P. Dutton & co.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago press.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & co.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Gorham, D. (2005). Dora and Bertrand Russell and Beacon Hill School. *The Journal of Bertrand Russell Studies* 25, 35–76.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen L. (2008). *Tutkiva oppiminen, Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä* (6.–8. painos). Helsinki: WSOY.
- Kitcher, P. (2009). Education, Democracy, and Capitalism. Teoksessa H. Siegel (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 300–318.
- Leiviskä, A. (2018). Kasvatustieteiden filosofia. *Logos Encyclopedia*, 26.4.2018. [https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/kasvatustieteiden\\_filosofia](https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/kasvatustieteiden_filosofia) (26.11. 2021).
- Nussbaum, M. (2009). Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education. Teoksessa H. Siegel (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 52–64.
- Puolakka, K. (2021). *John Deweyn Estetiikka, Kokemus, luonto ja kulttuuri*. Helsinki: Gaudeamus.
- Siegel, H. (toim.) (2009). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Tampere: Vastapaino.

## Aikuiskasvattajan opas dialogitaitoihin

Lipman, Matthew (2019). Ajattelu kasvatuksessa. Kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen opettamiseen. Niin & näin. 365 sivua.

DIALOGISTA ON muodostumassa Suomessa muoti-ilmiö. Dialogisuuteen saati dialogitaitoihin ei silti päästä tuosta vain. Kyseessä ei ole niinkään rutiininomainen tapakasvatuksen tuottama osaaminen vaan jotain, mikä vaatii aidosti kasvatusta ja kasvua. Dialogisuus on nimitäin ajatuksen kypsyttää ja vastuuta, kykyä kuunnella ja luoda turvallisia tiloja keskustelulle. Dialogissa on syytä kohdata erimielisyys, hankaluudet ja tarjota välineitä niiden käsittelyyn rakentavalla tavalla.

Eettisyyttä ja ihmisyyttä ei pidä unohtaa, sillä kasvu voi olla kasvua vinoon. Tuottavuus edellä voimme esimerkiksi pahimmillaan ajautua näennäisen itseohjautuvasti itseoppiviin työryhmiin, jotka itseinnostavat itsensä hymy vain entistä tiukemmin huulilla tekemään töitä uupumukseen saakka – koska se on kivaa, sosiaalista ja haltioivaa. On liiankin helppo oppia pintapuolisesti käyttämään keskustelulle annettuja sääntöjä ja tekemään niistä itselleen uusi vallankäytön väline, höplästävämisen tekniikka.

### LIPMANIN TYÖ JATKUU SUOMESSAKIN

Matthew Lipmanin (1923–2010) teos on poikkeuksellisen ajankohtainen. *Ajattelu kasvatuksessa* on yhteenveto yhdysvaltalaisen filo-

sofian professorin elämäntyöstä pyrkimyksenä saattaa filosofia ja ajattelun taidot kaikkien koulu-  
laisten saataville.

Lipmanin työ on synnyttänyt kokonaisen koulukunnan, *Philosophy for Children* (P4C), ja reflektiivisen kasvatuksen toimintamallin. Sen keskiössä ovat filosofiset, erityisesti eettiset ongelmat, jotka kiinnostavien tarinoiden muotoon puettuina johdattavat lapset ajattelemaan omia kokemuksia ja niihin liittyviä kysymyksiä. Opettajan tuella lapset käsittelevät filosofisia, hyvinkin ristiriitaisia kysymyksiä tutkivana yhteisönä. Ytimessä ovat tasavertainen dialogi ja keskinäisen kunnioituksen ilmapiiri sekä vertaisoppiminen.

Lapset pyrkivät itse kehittämään omia ajattelun taitojaan yhdessä, toisiltaan oppien. Tavoitteena on, että he oppivat paitsi kriittiseksi myös luoviksi ja huolehtiviksi ajattelijoiksi. Samalla lapset kehittävät tiedollista, taiteellista ja moraalista ajatteluaan yhdessä. Suomessa Lipmanin työtä jatkaa Filo – Filosofiaa lapsille, nuorille ja yhteisöille.

### KRITIIKITTÖMYYS UHKAA DEMOKRATIAA

Lipmanin sivu-uran koulukasvatuksen kehittäjänä käynnisti



1960-luvulla havainto yliopisto-opiskelijoiden kyvyttömyydestä riittävän itsenäiseen kriittiseen ajatteluun. Hän kritiikittömyyden uhkaksi demokraattiselle yhteiskunnalle: vakiintuneita järjestelmiä ei osattu kyseenalaistaa, eikä käydä demokraattista, tutkivaa keskustelua. Vertauskoh-  
taa nykysuomalaiseen huoleen yhteiskunnallisen keskustelun tilasta on vaikea olla näkemättä. Lipman arvioi, että juurisyy oli koulukasvatuksessa.

Lipmanin esikuvista suurin oli John Dewey (1859–1952), joka on Suomessakin vihdoin löydetty uudestaan. Dewey sovelsi pragmatistifilosofien ajatuksia Chicagon-laboratoriokoulussa ja päätyi moniin kasvatuksellisiin ideoihin, joita suomalaisissakin kouluissa käytetään. Häneltä on peräisin idea koululuokasta tutkivana yhteisönä sekä osaltaan lapsen omiin kokemuksiin perustuva opetus-tapa.

## LIPMANILTA ON PERÄISIN IDEA KOULULUOKASTA TUTKIVANA YHTEISÖNÄ.

### NELJÄ PAINAVAA OSAA

Kirjassa on neljä osaa, joista ensimmäinen saattaa olla tottumattomalle hieman hämmäntävä. Aluksi nimittäin määritellään huolellisesti se, mistä puhutaan: mikä on reflektiivisen kasvatuksen malli ja miten se suhteutuu muihin kriittisen ajattelun traditioihin. Ensimmäinen osa on silti täynnä helmiä, joita lukija voi tutkailla rauhassa perehdyttyään muuhun sisältöön. Itselleni valaisevaksi osoittautui muun muassa kriittisen ajattelun ja ajatteluun opettamisen historian käsittely.

Toisessa osassa puhutaan tutkivasta yhteisöstä. Varsinkin kasvatuksen näkökulmasta tämä on ensimmäistä osaa monin tavoin vahvempi kokonaisuus. Esimerkin tutkivan yhteisön käytöstä väkivallan ehkäisyyn koulussa sekä rauhankasvatukseen voisi jakaa erillispainoksena kaikkiin kouluihin!

Kolmannessa osassa tarkastellaan reflektiivisen kasvatuksen mallia tarkemmin emotioiden, mentaalisten aktien ja ajattelun taitojen näkökulmista. Neljäs osa vie syvemmin käytäntöön, ja tarkastelee ajatteluun kasvattamista, niin kriittistä, luovaa kuin huolehtivaa yhdistävän moniulotteisen ajattelun muodossa.

Laajuudestaan huolimatta teos on suhteellisen helpolukuinen, ja Tapani Kilpeläisen suomenosta on syytä kehua. Kirjassa on kotimaisille tietokirjoille poikkeuksellisesti asiasanahakemisto ja jopa kotimaisen kirjallisuuden listaus. Filosofi Tuukka Tomperin loppusanat asettavat Lipmanin ajattelun niin amerikkalaisen kasvatusfilosofian traditioon kuin kotimaiseen kontekstiin. Miniessee on tyylikkydessään melkein teos itsessään.

### SUURI TARVE SYVÄLLELLE KESKUSTELULLE

Vaikka *Ajattelu kasvatuksessa* on suunnattu varsinkin amerikkalaiseen kouluopetukseen ja opettajaopiskelijoille, niin myös aikuiskasvattajan ja vapaan sivistystyön tekijän kannattaa tarttua teokseen. Opin itse täydentämään P4C-tekniikoilla matematiikan opetusta, mutta yllättäen monet näistä menetelmistä ovat keskeisiä aikuiskasvattajan työssäni, puhetaidon opettamisessa. Dialogiohjaajana puolestaan olen huomannut, minkälainen ajattelun oppimisen himo monilla aikuisilla on: kuinka moni on jäänyt vaille mahdollisuutta keskustella syvällisesti?


Toivoisin, että aikuisten ajattelun kehittymistä tutkittaisiin

enemmän. Aikuisten kasvattamiseksi dialogitaitoihin tarvitaan lisäksi monia uusia menetelmiä täydentämään olemassa olevia. *Ajattelu kasvatuksessa* on siihen hyvä lähtökohta. Ajattelun kasvatusta on kasvatusta demokratiaan.

### SEVERI HÄMÄRI

FM, tohtorikoulutettava  
(käytännöllinen filosofia),  
Helsingin yliopisto

puheenjohtaja ja puhetaidon  
opettaja,  
Kriittinen korkeakoulu

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

### Lisää aiheesta:

Juuso, H. & Tomperi, T. (toim.)  
(2008): *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*.  
Tampere: Niin & Näin.

Pritchard, M. (2020). Philosophy for Children. Teoksessa E. N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/children/>

Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Verkko-sivusto. <https://www.montclair.edu/iapc>

Filosofiaa lapsille, nuorille ja yhteisöille. Verkkosivusto. Filo ry. <https://filory.fi>

# Organisaation kolmiyhteys

Onnismaa, Jussi (2021). Organisaation aika, muisti ja etiikka. Basam Books. 220 sivua.

JATKUVASSA MUUTOKSESSA elävissä organisaatioissa voidaan tunnistaa varsin monenlaista käsitteistöä. Tietokirjailija, dosentti Jussi Onnismaa luo kirjassaan varsin mielenkiintoisen ja monikerroksisen kudelman siitä, miten erilaisiin merkityksiin tututkin peruskäsitteet saattavat lopulta asettua, kun ne viedään käytäntöön organisaatioissa.

'Organisaatiolla' kirjoittaja tarkoittaa ihmisten yhteenliittymää jonkin tietyn toiminnan tai tavoitteen saavuttamiseksi. Tavoitteisiin pyritään viestinnän avulla säätelämällä käytössä olevia resursseja sekä jakamalla työtä ja valtaa. Kun kyseessä ovat eri toimijat, on helppo arvata, että jakoperusteet ja merkityksetkin eroavat lopulta paljon.

Esimerkistä käy kollektiivinen muisti. Sosiaalisella jakamisella ja dialogia ylläpitävillä kertomuksilla on menneisyydestä luotu organisaatioissa yhteisesti hyväksytty tulkinta, josta muotoutuu muisti. Sillä ei siten voi olla yhtä ainoaa totuutta, vaan tulkintaa uusintaan kertomalla yhä uudelleen samaa kertomusta tulokkaille: saman menneisyyden kokeneet voivat muistaa asian hyvinkin eri tavoin. Kulttuurinen tausta vaikuttaa lisäksi siihen, kenestä tulee tarinan hyviksiä, pahiksiä tai uhreja. Se mitä ei syystä tai toisesta muisteta, voi olla tietoisesti unohdettua. Muistamattomuus ei tarkoita, ett-

eikö asiaa olisi tapahtunut.

Ja muun muassa näistä aineksista ja tulkinnoista rakentuvat organisaatiokulttuurit, joiden perusteorioita *Organisaation aika, muisti ja etiikka* käy läpi monitieteisesti, elävän elämän esimerkeillä höystettynä. Monipuolinen käsittely saa lukijassa aikaan näkökulmien laajentumisen: organisaatiokulttuurin kudelma on huomattavasti monipuolisempi kuin ensipohtimalla voisi kuvitella.

Mielenkiintoinen käsite on myös 'aika'. Menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaa voidaan tarkastella hyvinkin erilaisista näkökulmista. Ajan kestolla voi eri organisaatioissa olla erilaisia merkityksiä. Onnismaa jakaa ajan seuraavasti: 1) organisaatioiden hidas aika ja pitkä kesto, 2) soljuva aika eli prosessiaika, 3) teknorytmiaika eli projekti aika ja 4) takaperoinen "olisi pitänyt" -aika.

Vaikka elämme samalla aikavyöhykkeellä, ajan kestossa ja rytmissä on eroja. Aika on lisäksi vallankäytön väline, jolla kontrolloidaan tekemistä – Onnismaa puhuu ajan kolonisoinnista ja aikakurista. Aikaan ja tilanteisiin voi vaikuttaa monin tavoin. Aika voi olla erilaista isossa ja pienessä organisaatioissa, ja luonnollisesti organisaatiokulttuuri vaikuttaa aikakäsitykseen.

Projektityöläisen aika voi olla peräkkäistä ta jaksottaista. Se voi



olla uutta odottelevaa aikaa, jossa menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus asettuvat limittäin. Ajan suhde tilaan on kiehtova: tilanne voi viedä aikaa, kun taas toisaalla aika määrittää tilannetta.

'Aika' on ristiriitainen käsite, ovathan monet tehtävät samanaikaisia. Erityisen elävästi tämä näkyy tietotyössä, jossa ihannoidaan nopeaa reagoitua. Se edellyttää multitaskausta, jota on pidetty ihanteena mutta joka lopulta saattaa olla varsin tehontonta toimintaa. Katkokset ovat moniaikaisessa työssä usein itseaiheutettuja. Erilaiden aikojen synkronointi ja itselle sovittaminen voi osoittautua vaikeaksi.

## DIALOGISUUS SYVENTÄÄ VUOROVAIKUTUSTA

Usein pohditaan vuorovaikutuksen ja dialogisuuden eroja. Dialogisuus on vuorovaikutuksen se osa, jonka avulla päästään syvemmälle. Yhteistoiminnallisuus voi olla luomassa yhtä lailla



## MUISTILLA EI VOI OLLA YHTÄ AINOAA TOTUUTTA.

järjestystä tai kaaosta. Onnistunut dialogisuus edellyttää luottamusta ja yhä lisääntyvä verkostomainen työskentely vastavuoroisuutta. Silti voidaan pohtia, kumpi verkostoissa lopulta oppii: organisaatio vai yksilö, ja onko oppiminen perustyön kannalta välttämättä edes olennaista.

Dialogiset käytännöt vaativat usein pitkäjänteistä työtä ja vuorovaikutusta. Muutostenkin tulisi lähteä liikkeelle ihmisestä itsestään: oman toiminnan kehittämisen on aina mahdollista, muiden muuttaminen välttämättä ei. Dialogin avulla voidaan nähdä toisin ja kohdata erilaisuutta uusin ta-

voin, jos mukana ovat olennaiset asiat eli kuuntelu, arvostus ja palaute: ”Kuinka puhun niin, että toisessa syntyy halua kuunnella ja kuinka kuuntelen niin, että toisessa syntyy halu puhua.”

Onnismaa tuo myös esille ristiriitaisuuksia, kuten työelämän, jossa toimitaan tiimeissä, mutta palkitaan yksilöitä. Nopeat muutokset voidaan kokea historiatto- muutena, muistamattomuutena ja alusta aloittamisena, ja silti jatkuva muutos on välttämättömyys.

*Organisaation aika, muisti ja etiikka* vaatii lukijaa pysähtymään ja pohtimaan. Esimerkiksi eettisissä ja moraalisisissa kysymyksissä ei

voida puhua mustavalkoisesti vain hyvästä ja huonosta. Totuuksia voi olla useita, ja konteksti voi vaikuttaa valintoihin. Se myös haastaa monipuolisuudellaan: Onnismaa puhuu rinnakkain niin vuorovaikutuksesta ja johtajuudesta kuin eettisistä merkityksistä. Ensilukemalta jäin kaipaamaan tarkempaa rajausta, mutta toisen lukukerran jälkeen ymmärsin rajauksen kokonaisuuden kannalta: viime kädessä kaikki vaikuttaa kaikkeen.

HELI ANTILA

KM, YTM, projektipäällikkö  
Joustavat koulutusmallit yhdessä  
yrityselämän kanssa -hanke  
Keuruun kaupunki

## KUTSU Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran sääntömääräiseen vuosikokoukseen

**Aika:** 10.2.2022 klo 17.30–18.30

**Paikka:** Tampereen yliopisto, Päätalo A2a,  
Kalevantie 4, 33100 Tampere

Tervetuloa Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran sääntömääräiseen vuosikokoukseen, joka järjestetään Tampereen yliopiston Päätalossa tilassa A2a torstaina 10. helmikuuta 2022 kello 17.30–18.30.

Aikuiskasvatus-tiedelehden vuoden tiedartikkeli ja opiskelijan tunnustuspalkinto jaetaan Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivien iltajuhlassa 10. helmikuuta. Tutkimuspäivät järjestetään 10.–11. helmikuuta Tampereen yliopistolla.

**Tutustu:** <https://events.tuni.fi/aitu2022>



# Riittävästi ymmärretty on aidosti ymmärretty

Mustajoki, Arto (2020): Väärinymmärryksiä. Miten voisimme puhua ja kuunnella paremmin? Gaudeamus. 343 sivua.

MUISTAN LAPSUUDESTANI äitini tekemän kalvon, jolla hän esitteli ymmärtämisen vaikeutta siilin avulla. Vanhustyön ammattilaisille suunnatussa koulutuksessa äiti kertoi, miten siilin sisällä oleva aiotu merkitys korvaantuu piikeillä, joilla oli erilaisia nimiä, kuten 'oletukset', 'ennakkoluulot' ja 'kuulovaikeudet'. Väärinymmärtäminen on paitsi haaste aikuiskasvattajalle myös opetuksen lähtökohta: niin puutteellisesta ymmärryksestä kuin väärinymmärryksestä pyritään pääsemään riittävään ymmärrykseen ja osaamiseen sekä kasvamiseen.

Kielitieteilijä, venäjän kielen emeritusprofessorin Arto Mustajoen kirjoittama kirja vaikuttaa keveältä. Sujuva kieli ja hauskat omakohtaiset esimerkit piilottavat kuitenkin alleen vuosikymmenten aikana kerrytetyn osaamisen. Luki ja tempautuu mukaan ja oppii laajasti teoksen lähtökohtina olevista tieteistä. Nimensä mukaisesti kirja käsittelee väärinymmärtämistä.

## POIKKITIETEELLINEN LÄHESTYMISTAPA

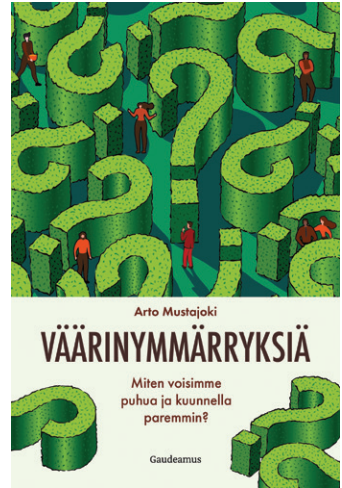
Väärinymmärtämisen väärinymmärtäminen vaivaa aikaamme. Mustajoki avaa nykyistä ymmärrystä väärinymmärtämisen syistä ja sivuaa kielitieteiden lisäksi muun muassa kokeellista psyko-

logiaa, sosiologiaa, kasvatuspsykologiaa sekä filosofiaa. Samalla hän tarjoaa humanistisen näkökulman ymmärtämiseen.

Odotus täydellisestä ymmärryksestä, jonkinlaisesta ajatusten suorasta siirrosta telepaattisesti aivoista toisiin, tunteiden siirtymisestä mielestä mieleen, on harhainen. Todellinen ymmärrys on nimittäin riittävää ymmärrystä. Riittävän ymmärtämisen, anteeksiannon ja armeliaisuuden lippua kantaen Mustajoki johdattaa lukijaansa läpi teoksen. Kirjan inhimillisyyttä lisää se, että siinä itsensä esiintyy väärinkäsitys.

Mustajoki, kuten monet kielitieteilijät, ymmärtää dialogin kahden keskenä 'kaksinpuheluna' vaikka 'dialogi' merkitsee esimerkiksi klassisessa kreikassa kahden tai useamman välistä vuoropuhelua, kuten Platonin dialogit ja klassiset näytelmät osoittavat.

Mustajoen todellinen vahvuus näkyy hänen käsitellessään kieleen liittyviä ilmiöitä. Vaikka työ kielifilosofian parissa on minut perehdyttänyt kielitieteen ja viestinnän perusasioihin, jotkin abstrakteina mieleen jääneet asiat avautuivat nyt selkeiden esimerkkien tukemana. Esimerkistä käy kielen erilaisten käyttötarkeitusten erittely (s. 170): "Höpinäpuhe on tuttavallisempaa ja rennompaa kuin *small talk*. Sitä



harrastavat kaveriporukat illanistujaisissa, perheet aterioilla ja ystävät korttipeli-illoissa.”

## VIESTINNÄN PERUSTEISTA DIALOGIN HAASTEISIIN

Kirjan laaja johdanto on erityisen tarpeellinen, sillä siinä Mustajoki tarjoilee pikakurssin viestinnällisen ja kielitieteellisen ajattelun perusteisiin. Sisältöä johdannossa on juuri sopivasti, jotta pääsee kärryille. Viestinnän perusmalli auttaa ymmärtämään sen, mitä kirjassa sanotaan myöhemmin. Ensimmäinen kirjan kolmesta osasta viekin nimittäin pois viestinnän ja kommunikaation maailmasta tarkastelemaan ymmärtämisen perusehtoja: mielen ja aivojen toimintaa psykologian, sosiaalipsykologian ja aivotutkimuksen näkökulmista.

Teoksen ensimmäisessä osassa Mustajoki käsittelee asioita, jotka ovat olleet runsaasti esillä populaaritieteellisessä keskustelussa. Lukijalle syntyy vaikutelma

## KIRJAN INHIMILLISYYTTÄ LISÄÄ SE, ETTÄ SIINÄ ITSESSÄÄN ESIINTYY VÄÄRINKÄSITYS.

vanhan kertaamisesta, vaikka Mustajoki tuo monet erilliset rihmastot ja tutkimukset yhteen mallikkaasti, ja teos on lähdeviitotettu erinomaisesti. Esimerkit vuoroaikutustilanteista liittyvät saumattomasti muun muassa ajattelun vinoumiin, aivojen energiatehokkuuteen, itsekeskeisyyteen, aistien ja muistin valikoituvuuteen, temperamenttitutkimukseen, toiminta- ja käyttäytymismalleihin sekä ajattelun taipumukseen stereotypiaan.

Toinen osa pureutuu kielen epäselvyyteen ja monitulkintaisuuteen ja edustaa näin Mustajoen vahvuuksia tutkijana. Osuus toimii kuin sujuva kielitieteen johdantokurssi. Kolmannessa osassa tekijä puolestaan käsittelee vuoropuhelun onnistumisen mahdollisuuksia ja esteitä. Hän erittelee puhujan ja kuulijan toiminnan vuoroaikutustilanteessa omiksi luvuikseen. Lisäksi osassa tarkastellaan muun muassa kulttuurien kohtaamista, vieraan kielen puhumista ja työpaikkojen keskustelukulttuuria.

Lopuksi Mustajoki esittää erinomaisen yhteenvedon kirjan keskeisimmistä opeista. ”Ole armelias itsellesi ja muille. Väärinymmärtämistä ja vääriä tulkin-toja tapahtuu väistämättä silloin tällöin – sekä sinulle että muille”, hän toistaa humanin sanomansa.

### KATTAVA KUVA VÄÄRINYMMÄRTÄMISEN KENTÄSTÄ


*Väärinymmärryksiä* on hyödyllinen johdanto viestintään ja vuoroaikutustilanteiden haasteisiin. Vaikka teos ei sinällään käsittele luokkahuoneiden väärinymmärryksiä, sen opit soveltuvat opetustilanteisiin. Monikulttuurisessa koulussa työskennellessä olen havainnut, miten helposti kulttuurien välistä jännitettä rupeaa perusteetta epäilemään väärinymmärtämisen taustaksi ja oppinut kyseenalaistamaan viestinnän yksinkertaistavia selitysmalleja.

Kirja kuvaa monipuolisesti väärinymmärtämisen tutkimuksen poikkitieteellistä kenttää. Viitteet ja lähteet ohjaavat löytämään lisää tietoa aiheesta. Näin kirja soveltuu tutkimusaiheen etsinnän lähtökohdaksi, jos mie-tinnässä ovat väärinymmärryksen tutkimus kouluissa tai aikuiskasvatuksessa.

### SEVERI HÄMÄRI

FM, tohtorikoulutettava  
(käytännöllinen filosofia),  
Helsingin yliopisto

puheenjohtaja ja puhetaidon  
opettaja,  
Kriittinen korkeakoulu

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

# ”Tuntui, että kaikki on poikkeuksellista”

Halme-Tuomisaari, Miia (2020). *Kaikki kotona*. Kun korona mullisti maailmamme. Kirjapaja. 138 sivua.

*KAIKKI KOTONA* on analyysi korona-ajan vaikutuksista yhteiskunnassa. Kirja perustuu kevään 2020 pandemiakokemuksiin ja avaa kiinnostavasti tulkintoja yhteisiin, jaettuihin kokemuksiin edelleen jatkuvan pandemian alkuvaiheesta.

Miia Halme-Tuomisaari on antropologi, ihmisoikeustutkija ja kansainvälisen oikeuden dosentti, joka tarttuu koronapandemiaan ilmiönä rohkeasti ja tekee siitä ensivaiheen analyysia ja tulkintoja. Hän lähestyy pandemiaa kokemuksellisesta näkökulmasta ja limittää luontevasti niin yksityisen ja yleisen kuin paikallisen ja globaalin. Kirjoittajan asiantuntemus ja näkemys välittyvät monipuolisina havaintoina ja lukijajästävällisenä ilmaisuna. Kirjaan kannattaakin tarttua jokaisen, joka haluaa jäsentää ymmärrystään elämästä poikkeusoloissa.

## PANDEMIA TOI EPÄVARMUUDEN

Teoksesta piirtyy kuva pandemian alkuvaiheen esiin nostamista ilmiöistä suomalaisessa yhteiskunnassa. Näkökulmia on neljä: 1) mistä joudumme luopumaan, 2) mitä eristäytymisestä johtuva yksinäisyys koetaan, 3) miten pandemia muuttaa yhteiskuntaa ja 4) minkälaista aikaa kohti olemme menossa. Pandemia toi epävarmuuden,

mullisti jaetun kokemuksemme varmuudesta ja turvallisuudesta, kun missä tahansa tutussa ja turvallaisessa paikassa saattoi altistua virukselle. Rajoitukset eristivät meidät toisistamme, ja yksinäisyydestä tuli keskeinen kokemus kaikissa ikäluokissa.

Pandemian alussa viruksen leviämistä pyrittiin estämään rajoittamalla ihmisten liikkumista ja kokoontumisia. Uudenmaansulku ja muut rajoitukset kärjistyivät ryhmien ja alueiden välisiä vastakkainasetteluja ja jaotteluja. Suomessa pandemian alkuvaiheessa pyrittiin vahvistamaan yhteenkuuluvuutta ja kokemusta selviytymisestä puhumalla ”uudesta talvisodasta” tai vetoamalla suomalaisiin maailman onnellisimpana kansana. Toki tällainen kansa selviytyy koronastakin!

Keväällä 2020 ilmeni, kuinka vakavasti epätasa-arvoinen ja ennakoimaton pandemia oli. Rajoituksista kärsivät eniten ne, jotka olivat haavoittuvimmassa asemassa: vanhukset jäivät heitteille, ja nuoret ahdistuivat ja masentuivat yksinäisyydessä. Eri alojen ja ammattiryhmien välinen epäoikeudenmukaisuus tuli yhtä selvemmin esille: Kulttuurialan ja matkailu- ja ravitsemusalan työt loppuivat rajoitusten vuoksi. Suuri osa työssäkäyvistä joutui edelleen altistuman virukselle. Vaikein ti-



lanne ja työtaakka oli hoitotyössä.

Pandemian jatkuessa kritiikki rajoitustoimia kohtaan vahvistui ja kävi ilmi, miten epäselviä ohjeet ja määräykset olivat.

## MITÄ OPIMME HYVÄSTÄ ELÄMÄSTÄ?

*Kaikki kotona* on ajankuva, joka välittää ihmisten tunteja elämästä ja maailmasta korona-ajassa. Siinä ei anneta vastauksia vaan pikeminkin dokumentoidaan aikaa ja kokemuksia ja luodaan toivoa ajasta, jossa yhdistyisi aiempi elämä ja se, minkälaiseksi pandemia on muokannut maailmaa ja elämäämme. Kirja toimii virikkeenä keskustelulle ja tutkimukselle. Sen keskeiset kysymykset ovat seuraavat: Mitä korona-aika kertoo meille itsestämme, maailmasta tai käsityksistämme hyvästä, mielekkästä elämästä? Voiko arki joskus jatkua kuin mitään ei olisi tapahtunut? Onko sen syytäkään jatkua kuin mitään ei olisi tapahtunut?

## RAJOITUKSISTA KÄRSIVÄT ENITEN NE, JOTKA OLIVAT HAAVOITTUVIMPIA.

Miia Halme-Tuomisaari hahmottelee myös aikaa pandemian jälkeen. Hän päätyy muun muassa arvioimaan suomalaisen yhteiskunnan tilaa ja kriisin avaamia mahdollisuuksia. Olemme riippuvaisia toisistamme paikallisesti mutta pandemiasta irtautuminenkin on yhteinen ponnistus. Yhteiskuntamme perusta on edelleen terve, ja kriisi tuo mahdollisuuden uusiin avauksiin.


Koronan vaikutuksia tutkitaan laajasti eri tieteenaloilla, ja lukemattomia tutkimuksia, selvityksiä ja raportteja on jo julkaistu. *Kaikki kotona* avaa näkökulmaa siihen,

miten moniulotteisesti pandemia on vaikuttanut sosiaalisesti ja taloudellisesti. Alkuvaiheen sokki ja ”yhdessä tästä selviämme” -vaihe kestivät hetken. Sen jälkeen rajoitustoimien täyttämä arki on vaatinut ja yhä vaatii kaikilta kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä. Uudet virusmuunnokset yllättävät, eikä pandemian loppua näy.

*Kaikki kotona* tarkentaa kuvaa kokemastamme. Sain kirjasta eväitä jäsentää omaa kokemustani poikkeusajasta ja kriittistä näkemystä pandemiauutisointiin. Kriisi on viimeistään nyt osoittanut meille kaikille, kuinka riippuvaisia

olemme toisistamme maailmanlaajuisesti.

LIISA VANHANEN-NUUTINEN  
TtT, yliopettaja  
Haaga-Helia Ammatillinen  
opettajakorkeakoulu

 <https://orcid.org/0000-0002-2826-6586>

### Lisää aiheesta:

Timo Hämäläinen, T. & Vataja, K. (2020) Korona paljasti yhteiskunnan haavoittuvuuden. Sitra. <https://www.sitra.fi/artikkelit/korona-paljasti-yhteiskunnan-haavoittuvuuden>.

## Aikuiskasvatuksen vuoden 2022 aineisto-, palaute- ja julkaisuaikataulut

### tammikuun toimituskunta

Toimita käsikirjoitus 5.1. mennessä. Saat palautteen viikolla 4.

### maaliskuun toimituskunta

Käsikirjoitus 2.3. mennessä. Palaute viikolla 12.

### AK 1/2022, maaliskuun huhtikuun akateemisen aktivismin teemanumero

### toukokuun toimituskunta

Käsikirjoitus 27.4. mennessä. Palaute viikolla 20.

### AK 2/2022, kesäkuu

### elokuun toimituskunta

Käsikirjoitus 3.8. mennessä. Palaute viikolla 34.

### AK 3/2022, syys-lokakuu

### lokakuun toimituskunta

Käsikirjoitus 5.10. mennessä. Palaute viikolla 43.

### joulukuun toimituskunta

Käsikirjoitus 28.11. mennessä. Palaute viikolla 51.

### AK 4/2022, joulukuu

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



# Ruokakulttuuri kasvattaa kansaa

Kylli, Ritva (2021). Suomen ruokahistoria. Gaudeamus. 525 sivua.

SUOMEN RUOKAHISTORIA on tuhti paketti tietoa ja viihdettäkin. Tyypillisenä akateemisena sekatyöläisenä aloitin teokseen tutustumisen lähdeluettelon selailusta, mikä vakuuttikin välittömästi ainakin taustatyön perusteellisuudesta. Lähteitä ja kuvälähteitä on listattu 20 sivua, ja niiden monipuolisuus huikaisee: mukana on tutkimuskirjallisuuden lisäksi runsaasti arkistolähteitä, lehtiä, keittokirjoja, mainoksia, kaunokirjallisia teoksia ja muistitietoa. Lähdemateriaalia myös avataan lukijalle. Se lukija, jota erityisesti kiinnostaa jonkin tietyn ruokalajin historia, hyötyy kirjan lopussa olevasta kattavasta aakkosellisesta ruokahakemistosta.

Kirja kuljettaa lukijansa aina keskiajalta vuosituhannen vaihteeseen tarjoillen perinpohjaisen, kronologisen faktatiedon ohella lusikallisia tai peräti kauhallisia mielenkiintoisia yksityiskohtia aikalaiskuvausten, sananparsien ja anekdoottien muodossa. Leipätekstiä elävöittävät ilmiöitä kuvaavat tietolaatikot, muun muassa leivästä ravinnon lähteenä, marjoista, keittoastioiden ja ruuanlaitovälineiden kehityksestä ja sushin Suomen-valloituksesta. Kuvitus on runsas ja monipuolinen.

## LÄHTEET MÄÄRITTÄVÄT PAINOPISTEEN

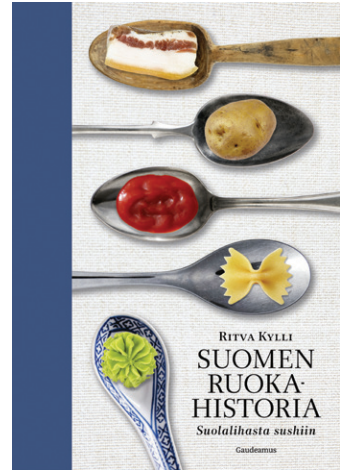
Vaikka teos kattaa pitkän ajanjakson Suomen historiasta, sen

pääpaino on parin viime vuosisadan ruokakulttuurissa, mikä saatavilla olevien lähteiden valossa on ymmärrettävää. Kuvaukset keskiajan ja varhaismodernin eli 1500–1800-lukujen suomalaisesta ruokakulttuurista nojaavat pitkälti esimerkiksi ajalta säilyneisiin tilikirjoihin tai muihin arkistolähteisiin.

Hieman harmillisesti aikajanan toisessa päässä 2000-luvun ruokakulttuuria on mahtunut teokseen vain nimeksi. Koronapandemian keskellä esimerkiksi kirjassa siteerattu ruokatoimittaja Eeva Salosen toteamus itsepalvelumyymälöistä vuodelta 1983 saa suorastaan messiaanisen sävyn: ”Ajatusrakennelmaa seuraten voisi kuvitella tulevaisuutta, jossa itse kukin meistä tekee työtä kotona ja sisällöltään ohjelmoitu ostoskori saapuu suoraan kotiin. Sellaista tuskin kukaan haluaa.” (s. 377).

1900-luvulle tultaessa voidaan todeta, että *Suomen ruokahistoria* on monipuolinen kattaus ajan kulttuurihistoriaa – tosin ravitsemuksen näkökulmasta. Kirjassa perehdytään niin sairaaloiden, koulujen kuin vankiloiden ruokatarjontaan ja aatteisiin niiden taustalla. Sodanaikaisista sotilaiden muona-annoksista, samoin kuin siitä, mitä riitti ruuaksi kotirintamalla, saadaan seikkaperäinen kuvaus.

Erityisen kiinnostava osio kertoo evakkojen ja paikallisten



toisistaan poikkeavista ruokattomuksista ja siitä, miten ruokakulttuurien yhteentörmäys lopulta on rikastuttanut molempia osapuolia. Evakkojen kohtaamista ennakkoluuloista onkin helppo vetää yhtäläisyyksiä nykypäivän monikulttuuristuvaan Suomeen.

## TIE VALISTUKSEEN KÄY KEITTIÖN KAUTTA

Valistus on näytellyt merkittävää osaa suomalaisessa ruoka- ja juomakulttuurissa, mistä kärjekkäin esimerkki on vuosien 1919–1932 kieltolaki. Raittiusliikkeen onnistui muun muassa leimata ravintolat vaarallisiksi paikoiksi, mikä aiheutti hankaluuksia koko alalle. Mutta jo ennen kieltolakia valistus rantautui Suomeen Yhdysvalloissa kehitetyn kotitaloustieteen muodossa.

Valistuksen merkitystä ei kirjassa käsitellä omana ilmiönään, mutta se nivoutuu luontevasti kerrontaan aihepiireittäin, esimerkiksi luvussa ”Vitamiinit kotirau-

## VALISTUS NIVOUTUU LUONTEVASTI KERRONTAAN AIHEPIIREITTÄIN.

han häiritsijöinä” (s. 216–226). Samoin vuonna 1972 käynnistynyt suolaa, rasvaa ja tupakanpolttoa karsimaan pyrkinyt Pohjois-Karjala-projekti esitellään suomalaisen terveysvalistuksen tärkeänä etappina.

Kaikista valistuksen ponnisteluista huolimatta teoksessa on monin paikoin havaittavissa, että Suomen ruokahistoriassa toistuu liharuuan ihannointi ja epäluulo kalaa ja kasvisruokaa kohtaan – tämän päivän somekohut eivät siis tuo esiin mitään uutta aurinгон alla. Muun muassa sota-ajan armeijamuonituksesta todetaan: ”Lihan syöminen on yhdistetty voimaan ja viriliteettiin, eikä sota-aikanakaan haluttu altistaa joukkoja liian epämiehekkäälle syötävälle” (s. 301).

### LAAJOISTA KAARISTA KNOPPITIETOON

Seikkaperäisen kulttuurihistorian kaaren ohella *Suomen ruokahistoria* tarjoaa lukijalle runsaasti kiinnostavaa ja yllättävääkin knoppitietoa. Tiesitkö esimerkiksi sitä,

että keskiajalla Suomessa syötiin kalan, leivän ja puuron ohella yhtä tämän päivän trendiruokaa, eli härkäpapuja? Tai että 1800-luvun lopulla annettiin asetus, jonka mukaan kestkievareissa ei tarjottu paikkakuntalaisille alkoholia? Ja että Ruotsi järjesti kieltolaista kansanäänestyksen vuonna 1919, ja ”ei” voitti? Uutta tietoa on senkin, että edelleen käytössä oleva sana jääkaappi juontaa juurensa ajalle, jolloin ruokaa viilennettiin kaapissa jäälohkareiden avulla. Entäs se, että 1950-luvulla ylivoimaisesti suosituin ravintola-annos oli sipulipihvi, ja sen jälkeen nakit muusilla?

Keittokirjojen suurena ystävänä ja niiden kääntämisen tutkijana jäin kaipaamaan enemmän mainintoja siitä, miten muiden kulttuurien ruokavaikutteita on aikojen saatossa kulkeutunut maahamme suomeksi ja ruotsiksi käännettyjen keittokirjojen, ja viime vuosikymmeninä enenevissä määrin televisio-ohjelmien tai verkon kautta. Tekijä tosin toteaa, että keittokirjojen tarjoama lähdeaineisto vaatii paljon

lähdekritiittisyyttä: ”Suomessa ilmestyneet keittokirjat kertovat periaatteessa hyvin havainnollisesti kyseisen aikakauden ruokailutottumuksista ja jokapäiväisestä ruoanlaitosta, mutta toisinaan ne ovat olleet edellä aikaansa ja ker-toneet ehkä enemmän siitä, min-kälaisia ruokia suomalaisten olisi haluttu valmistavan”. (s. 17).

*Suomen ruokahistoria* on kaiken kaikkiaan ihastuttava teos, jossa tinkimätön ja perusteellinen akateeminen tutkimusote yhdistyy viihdyttävään kerrontaan. Teosta voi lämpimästi suositella kaikille ruuasta ja historiasta kiinnostuneille ajankulukuksi, mutta yhtä lailla myös kurssikirjaksi eri asteiden oppilaitoksiin.

MARI PAKKALA-WECKSTRÖM  
FT, dosentti, englannin kääntämisen  
yliopistonlehtori  
kielten osasto  
humanistinen tiedekunta  
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-8707-9561>

TEKSTI: MIRVA HEIKKILÄ  
 KUVA: SANNA RYYNÄSEN ARKISTO

# ”Tiedon tuottaminen on minulle luonteva tapa vaikuttaa”

Luovia menetelmiä käyttävälle tutkija Sanna Ryyvälle tutkimus on yhteiskunnallista toimintaa, johon sisältyy monenlaista yhteiskunnallista vastuuta. Hän työskentelee Itä-Suomen yliopiston sosiaalipedagogiikan määräaikaisena yliopistonlehtorina.

MINUSTA TULI TUTKIJA, koska sattumat johdatelivat! Olen taustaltani sosiologi. Tein 2000-luvun alkupuolella vapaaehtoistyötä brasilialaisessa, katulasten parissa toimivassa kansalaisjärjestössä. Sosiaalipedagogiikka auttoi minua jäsentämään teoreettisesti järjestön käytännön työtä, ja väitöskirjani nojautui kansalaisjärjestökokemuksiini. Sosiaalipedagogiikka on johdattanut minut myös aikuiskasvatustieteen kriittisen perinteen ääreen. Polut risteävät esimerkiksi vapaassa sivistystyössä. Moninaisia tutkimusaiheitani yhdistää kiinnostus yhteiskunnan marginaaleihin ja marginaalistaviin rakenteisiin.

JOS EN TUTKISI, keskittyisin enemmän opetustyöhön. Siinä minua vetävät puoleensa yhdessä ajattelamisen prosessit. Juuri nyt olen innoissani siitä, että yliopistoissakin voi taas olla opiskelijoiden kanssa kasvokkain. Samassa fyysisessä tilassa olemisessa on itsessään erityistä pedagogista voimaa.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa toimimaan sivistyksen puolestapuhujana ja kamppailemaan sen puolesta, että kasvatusta ei tyystin tempaudu välineellisten arvojen ja taloudellisten pää-



Soutaessaan Sanna Ryyvälä nauttii ympäröivästä luonnosta ja taivaan sävyistä.

määrien vietäväksi. Tutkimus on yhteiskunnallista toimintaa, johon kutoutuu monitahoista yhteiskunnallista vastuuta. Itse koen luontevaksi tutkimuksen ja aktivismin yhdistämisen.

PARAIKAA SELVITÄN Koneen Säätiön rahoittamassa tutkimushankkeessa teatterin ja esitystaiteen roolia ja merkityksiä yhteiskunnallisena toimintana ja dialogina. Perehdyn ruohonjuuritason genererajoja

## SAMASSA FYYSISESSÄ TILASSA OLEMISESSA ON JO ITSESSÄÄN ERITYISTÄ PEDAGOGISTA VOIMAA.

rikkoviiniin ja monenlaista yhteiskunnallisuutta ja poliittista toimintaa toteuttaviin toimijoihin ja teoksiin, jotka edustavat esittävien taiteiden niin kutsuttua yhteiskunnallisuutta. ”Rikkovat rajat” -tutkimuskollektiivissamme perehdymme puolestaan siihen, minkälaisia rajoja turvapaikanhakijataustaiset ihmiset suomalaisessa yhteiskunnassa kohtaavat. Olemme toteuttaneet tutkimuksemme kuljeskelumenetelmällä, eli lähteneet liikkeelle kaupunkitilaan, oppainamme ihmisiä, joita tutkimusaiheemme koskettaa henkilökohtaisesti.

ESIKUVANA PIDÄN työhönsä intohimoisesti ja eettisesti suhtautuvia ihmisiä. Jatko-opintojeni ajalta haluan mainita kasvatustieteilijä ja sosiologi Flávia Schillingin Universidade de São Paulosta Brasiliasta. Hänestä tihkui sellaista säkenöivää älyllistä innostusta, jollaista en tiennyt edes olevan olemassa. Kollegoistani olen innoittunut erityisesti Itä-Suomen sosiaalipsykologian emeritaprofessori Vilma Hännisestä, joka on esimerkillään osoittanut, miten merkittäviä ominaisuuksia akateemisessakin työssä ovat lämpö, lempeys ja inhimillisuus. Ihailen myös filosofi Elisa Aaltolan kykyä yhdistää korkealaatuinen teoreettinen työ ja tinkimätön aktivismi eläinten puolesta.

SEURAAVAKSI HALUAN TUTKIA vaikka mitä! Maailma on täynnä asioita ja aiheita, joita haluaisi ryhtyä tutkimaan. Huomaan esimerkiksi iäkkäiden vanhempien asioita hoitaessani suhtautuvani sote-sektoriin paitsi omaisena myös yhteiskuntatutkijana, mahdollisia tutkimusaiheita tunnistaen. Kriittisenä yhteiskuntatutkijana rakenteellisiin epäkohtiin on vaikeaa suhtautua siten, että asiat nyt vain ovat näin. Itselleni on luontevaa pyrkiä vaikuttamaan tiedon tuottamisen kautta ja välinein.

KOLLEGOILTANI SAAN inspiraatiota ja motivaatiota työhöni. Tutkijoista ja aktivisteista koostuvan ”Rikkovat rajat” -kollektiivin lisäksi kuulun tutkijoiden ja esittävän taiteen ammattilaisten ”Puhakupla”-ryhmään. Ajatteluani sekä ruokkii että haastaa se, että teen läheistä yhteistyötä esimerkiksi näyttelijöiden, teatteriohjaajien ja kansalaisaktivistien kanssa. Maailmaa voi ja tulee lähestyä monista muistakin näkökulmista kuin niistä, joihin yhteiskunta- ja kasvatustieteet ohjaavat.

KUN EN TUTKI, liikun luonnossa. Käyn soutamassa Helsingin keskustavesillä aikaisin aamulla ennen kuin asetun tietokoneen ääreen tai öisin pimeässä, kun liikkeellä ei ole juuri ketään muita. Toinen tärkeä vastapaino työlleni on hiihto. Työni onneksi mahdollistaa talviset kirjoitusperiodit pohjoisessa ja hiihtelyn tuntuilla työpäivien lomassa. Rakkaita lajejani yhdistää toistaiseksi meditatiivisuus.

### Klassikko, johon palaan

Daniil Harmsin (1905–1942) *Sattumia*-novellikokoelma saa mielikuvituksen lentoon. Harms oli absurdin neuvostokirjallisuuden mestari, taiteellinen ja kielellinen kokeilija, joka haastoi tavanomaisen logiikan.

### Tutustu tutkijaan

- Eskelinen, T. & Rynnänen, S. (2021, tulossa): Tilaa toiminnalle ja tilan toimijuus. Omaksi tehty tila kansalaistoiminnan mahdollistajana ja muovaajana. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*. <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka>
- Rynnänen, S. & Rannikko, A. (toim.) (2021). *Tutkiva mielikuvitus. Luovat, osallistuvat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus.

---

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

VIRPI VAATTOVAARA &amp; OUTI YLITAPIO-MÄNTYLÄ

## Eritapainen toimijuus koulutusvalinnoissa ja työelämässä

Tarkastelemme eri-ikäisten aikuisten koulutusvalintoja ja kokemuksia työelämästä. Pohdimme toimijuuden rakentumista sukupuolitapaisten toistojen tuloksena koulutuksessa ja työelämässä. Sukupuoli ohjaa usein valitsemaan sille merkittyjä koulutusaloja ja työtehtäviä. Kun toimijat ajatellaan samankaltaisiksi sukupuolen määrittämänä, uusinnetaan samalla yhteiskunnassa vallitsevia odotuksia. Erilaisten ja eritapaisten valintojen kautta on kuitenkin mahdollista purkaa tai muuttaa vallitsevia toimijuuksia määritteleviä diskursseja. Ensimmäinen aineistomme sisältää aikuisten kirjoitelmia ja haastatteluja, toinen koostuu varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden portfoliokirjoituksista. Luimme aineistoja ristiin toimijuusanalyysiin liittyvien modaliteettien täytyä, voida, tuntea, haluta, kyetä ja osata avulla. Kysymme, 1) millä tavoin sukupuolitapaisuus ohjaa koulutusvalintoja

ja työelämän käytäntöjä ja 2) millaisilla modaalilla ehdoilla valinnat mahdollistavat eritapaisten toimijuuden. Tulosten mukaan ymmärrystä sukupuolitapaisuudesta voidaan laajentaa, ja eritapaisuus voidaan nähdä toimijuuden mahdollisuutena sekä vastarintana odotetuille ja normitetuille valinnoille. Tutkimuksemme osoittaa, että koulutuksen ja työelämän vakiintuneita käytäntöjä kohtaan esiintyy tottelemattomuutta ja epäilyä. Samanaikaisesti tulokset paljastavat kahlittuja sukupuolitapaisuus tiloja, joissa mukaudutaan perinteisiin, diskurssiivisiin toimijuuksiin.

Asiasanat: eritapaisuus, koulutus, modalisuus, sukupuoli, sukupuolitapaisuus, toimijuus, työelämä

*Aikuiskasvatus* 41(4), 306

VIRPI VAATTOVAARA &amp; OUTI YLITAPIO-MÄNTYLÄ

## Agency in education and career choices when doing gender differently

The article (in Finnish) examines the educational and career choices of adults in different ages, focusing on how the iterative process of gender practices impacts the construction of agency in training and employment. Choices of field of study and work are often guided by the gender. When persons are considered similar based on the same gender, the existing expectations are being reproduced in the society. However, doing gender differently makes it possible to dismantle or change the discourses defining agency. One of our data sets consists of texts by and interviews of adults, the second of portfolio texts written by teacher students of early childhood education and care. We cross-read the material applying the six modalities of agency: ability, obligation, opportunity, feeling, desire and competence. Our questions are 1) how gender performance guides choices of

fields of study and practices at work, and 2) which modalities enable choices based on alternative ways of doing gender. The results showed that understanding of gender performance can be widened and doing gender differently can be seen as an opportunity of agency and as resistance to expected normative choices. Disobedience to and doubt over established practices in education and work does occur, but the results also revealed existence of constrained gendered spaces where one adapts to traditional, discursive agencies.

Keywords: education and training, modality, gender, agency, working life, doing gender differently, gender performance

*Aikuiskasvatus* 41(4), 306



EIJJA HANHIMÄKI, KATJA VÄHÄSANTANEN &amp; JOHANNA RANTANEN

## Toimijuuden ja identiteetin yksilölliset ja sosiaaliset painotukset korkeakoulutettujen urapoluilla

Tarkastelemme tutkimuksessa toimijuutta ja identiteettiä korkeakoulutettujen uratarinoissa. Korkeakoulutettujen urapolkuja tutkimalla tunnistamme sekä korkeakoulutettujen urien rakentumisen tapoja että yksilön ja yhteiskunnan asettamien odotusten ja tavoitteiden merkitystä urapoluilla. Aineisto koostui Töissä.fi-verkkopalvelun kautta kerätyistä korkeakoulutettujen uratarinoista (N = 462). Tutkimusaineiston narratiivisessa analyysissä tarkastelimme, millaisia urapolkuja uratarinoista oli tunnistettavissa sekä millaisia toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia uratarinat sisälsivät. Analyysin pohjalta loimme seitsemän uratyypitarinaa, jotka nimesimme urapolun rakentumista kuvaavalla tavalla. Uratyypit olivat 1) suunnitelmalliset, 2) osaamisen tunnistajat, 3) aktiiviset, 4) sattuman kulkettamat, 5) intohimon ohjaamat, 6) polveilijat ja 7) yrittäjähenkiset. Uratyypitarinat kuvaavat, kuinka

korkeakoulutettujen toimijuus ja identiteetti olivat uratarinoissa eri tavoin yksilöllisesti tai sosiaalisesti painottuneita. Toimijuuden ja identiteetin painottuminen kuvasti sitä, miten yksilöllisesti tai sosiaaliseen yhteisöön nojautuen eri uratyypit tekivät omaa uraa koskevia valintoja sekä määrittivät, mitä he halusivat olla työssään. Tulokset osoittavat korkeakoulutettujen urapolkujen moninaisuuden. Samalla ne luovat pohjaa sille, miten sekä koulutus- ja työllisyyspolitiikassa että koulutuksen ja ohjauksen kentillä voidaan tunnistaa ja tukea erilaisia korkeakoulutettujen urapolkujen rakentumisen tapoja.

Asiasanat: toimijuus, identiteetti, korkeakoulutetut, urat, työura, narratiivinen analyysi

**Aikuiskasvatus 41(4), 319**

EIJJA HANHIMÄKI, KATJA VÄHÄSANTANEN &amp; JOHANNA RANTANEN

## Individual and social emphases of agency and identity as reflected in the career paths of higher education graduates

In this narrative study, we investigated agency and identity in the career stories of higher education graduates. The career stories were analyzed to identify the various kinds of career paths, and the stories' emphasis of agency and identity. The data consisted of 462 career stories, gathered through the online service Töissä.fi. Based on the narrative analysis, we created seven career types with names describing the style of their construction: 1) Systematic, 2) Competence-driven, 3) Active, 4) Happenstance, 5) Passion-driven, 6) Meandering, and 7) Entrepreneurial.

The individual vs. social emphasis in agency and identity differed from one career type to another. The wide range of the career types presented in the article increases awareness of the diversity of career paths, thus supporting future development of career guidance, education policy, and employment policy.

Keywords: agency, identity, higher education graduates, career, narrative analysis

**Aikuiskasvatus 41(4), 319**

## Yhteisöllinen luovuus ja ekspansiivinen oppiminen harjoittelukoulun Muutoslaboratoriossa

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta luovuus ei näyttäyty vain yksilön kognitiivisena ilmiönä vaan yhteisöllisenä toimintana, joka tähtää jaettujen käytäntöjen uudistamiseen. Yhteisöllisen luovuuden on havaittu kytkeytyvän tiiviisti yhteisöllisen oppimisen muotoihin. Toiminnan teoreettisia empiirisiä tutkimuksia luovuuden ja oppimisen yhtymäkohdista on silti niukasti. Esittelemme tapaustutkimuksen suomalaisesta harjoittelukoulusta, jossa oli ilmennyt jännitteitä ja konflikteja tulevan opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Ekspansiivisen oppimisen teoriaan pohjautuvassa Muutoslaboratio-kehittämishankkeessa opettajaryhmä kehitti koululle uuden pedagogisen tiimityöskentelyn ja johtamisen toimintamallin. Tutkimme, millaisia luovia tekoja Muutoslaboratoriossa ilmeni, ja millä tavoin yhteisöllinen luova prosessi edisti osallistujien ekspansiivista oppimista.

Havaitsimme ”luovia harppauksia”: uudenlaisia työtoiminnan käsitteellistyksiä, jotka muodostuivat vuorovaikutuksessa yksittäisten luovien tekojen ketjuista. Ne saivat alkunsa työtoiminnan analysoinnissa esiin nousseista ristiriidoista ja tukivat ryhmän ekspansiivista oppimista tarjoamalla ristiriitoihin luovia ratkaisuaihioita. Kehittämällämme analyysimenetelmällä yhteisöllistä luovuutta voidaan tarkastella ekspansiivisen oppimisen taustalla vaikuttavana mikrotason vuorovaikutusprosessina. Tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi koulutusorganisaatioiden muutosprosesseissa.

Asiasanat: ekspansiivinen oppiminen, kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, Muutoslaboratio, opettajankoulutus, yhteisöllinen luovuus

*Aikuiskasvatus* 41(4), 333

## Collective creativity and expansive learning in the Change Laboratory at a teacher training school

From the perspective of the Cultural-historical activity theory (CHAT), creativity appears not only as a cognitive phenomenon of an individual, but also as a collective activity aimed at renewing shared practices. Collective creativity and various forms of community learning have been found to be closely linked. However, activity-theoretical empirical research on the intersections of creativity and learning is still rare. We are presenting a case study from a Finnish teacher training school where tensions and conflicts had emerged because of the forthcoming curriculum reform. The school implemented a development project utilizing Change Laboratory, based on the theory of expansive learning, where a group of teachers created a new model for the school's pedagogical teamwork and leadership. We explored the creative interaction taking place during the Change Laboratory, and how the collective creative process

benefited the participants' expansive learning. 'Creative leaps' were observed: new conceptualizations of work activity emerged as individual creative actions accumulated in interaction. They were initiated by the conflicts identified in the work activity, and they supported the group's expansive learning by offering tentative solutions to the conflicts. We developed a method of analysis that allows looking at collective creativity as a micro level process of interaction that is impacting in the background of the expansive learning. The results can be utilized in planning and implementing processes of change in educational organisations.

Keywords: Change Laboratory, collective creativity, cultural-historical activity theory, expansive learning, teacher training

*Aikuiskasvatus* 41(4), 333

TEKSTI: TERHI KOUVO  
KUVAT: KVS-SÄÄTIÖ & LAURA KARLIN

# Digitointihanke tuo käsityömallit kaikkien saataville

Käsityö on vahva trendi, jota koronapandemia ja pyrkimys kestäväan elämään vahvistavat entisestään. Mitä annettavaa sadan vuoden takaisella ompelukirjalla on nykyajan kädentaitajalle?

”KIRJONNAT SOPIVAT yhtä lailla tähän aikaan. Aiemmin ne ovat olleet näyttäviä yksityiskohtia tai irrotettavia pukineen osia, kuten kauluksia”, sanoo kädentaitojen opettaja **Marja Karlin**.

Hän lehtelee Kansanvalistusseuran kustantamaa *Lasten ja naisten pukuja* vuodelta 1926. Sen ohjeilla voi ommella esimerkiksi tytön kesäpäähineen, naisen kesämekon tai leikekirjaillun kauluksen.



Yksi kirjan mallien laatijoista on jättänyt vahvan jäljen kultakauden taiteeseen: Venny Soldan-Brofeldt.

Kirja kuuluu kokoelmaan, joka digitoidaan Arkisivistyksen digikirjastoon kaikkien kiinnostuneiden saataville. Hanketta rahoitetaan Suomen tiedekustantajien liiton Kopiosto-korvauksilla. Käsityöohjeista voi esimerkiksi tutkia tekniikoita tai ilmiöoppimisen hengessä nivoa kädentaitoja aikakauden oloihin.

Kyllä: liki vuosisadan takaisella ompelukirjalla on annettavaa tämänkin päivän kädentaitajalle.

”Käsityön jatkumo syntyy tekniikoista ja materiaaleista: luonnonmateriaalit, villa ja puuvilla ovat yhä suosittuja ja arvostettuja, jopa ylellisiä materiaaleja”, Karlin sanoo.

P. S. Lähes puolet suomalaisista kertoo tekevänsä käsitöitä, nikkarointia tai rakentelua vähintään muuttaman kerran kuukaudessa, osoittaa Taitoliiton ja Taloustutkimuksen tuore kuluttajakysely. Suosituinta on neulominen.

Lisää aiheesta:

[kansanvalistusseura.fi/projektit/arkisivistyksen-digikirjasto](https://kansanvalistusseura.fi/projektit/arkisivistyksen-digikirjasto)



Kädentaitojen opettaja  
Marja Karlin



# Aikuiskasvatus

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



[twitter.com/aikuiskasvatus](https://twitter.com/aikuiskasvatus)



[facebook.com/kasvatuksentiedeledet](https://facebook.com/kasvatuksentiedeledet)



[instagram.com/ak\\_tiedeleti](https://instagram.com/ak_tiedeleti)

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