

4/2022

Aikuiskasvatus

– RAJOJA YLITTÄVÄ TIEDELEHTI

TIEDEARTIKKELI:
MILLAISIA OPISKELIJOITA
KORKEAKOULUT TAVOITTELEVAT
MARKKINOINNILLAAN?
s. 301

NÄKÖKULMA:
CHATTIBOTTI
VERKKOKURSSIN
APUOPETTAJANA
s. 327



Ota sivistyksen
podcastit kuunteluun!

Perhe maailmalla
Sivistysremontti
Sivistystä!



Kvs
Säätiö
Foundation

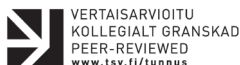


PERHE
MAAILMALLA

JULKAISIJAT Kvs-säätiö (Kansanvalistusseura sr.) ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura **PÄÄTOIMITTAJA** Ulpukka Isopahkala-Bouret, KT, professori, Turun yliopisto, 050 501 7306, ulpukka.isopahkala-bouret@utu.fi **TOIMITUS** Terhi Kouvo, 0400 396 437, terhi.kouvo@kvs.fi **TOIMITUSKUNTA** Ulpukka Isopahkala-Bouret, Nina Haltia, Severi Hämäri, Päivi Hökkä, Anu Kajamaa, Heikki Kinnari, Toni Kosonen, Terhi Kouvo, Annika Pastuhov, Piia Silvennoinen, Hanna Toiviainen ja Katja Vähäsantanen. **GRAAFINEN SUUNNITTELU** Johanna Hörkkö, Viisto Design ISSN 0358-6197 (painettu), 2490-0427 (verkkojulkaisu <https://journal.fi/aikuis-kasvatus>) www.aikuiskasvatus.fi **TIETOSUOJASELOSTE**: <https://kansanvalistusseura.fi/yhteystiedot/tietosuojaseloste>.

SISÄLLYS

4/2022



AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
4/2022, VOL. 42

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

Kansikuva:
Sergey Menkulov /
Unsplash.com

PÄÄKIRJOITUS

- Ulpukka Isopahkala-Bouret:* 268
Jatkuva oppiminen on lupaus paremmasta tulevaisuudesta

TIEDEARTIKKELIT

- *Mari Käyhkö & Päivi Armila:* 270
"Taasen paskaa kuuluu" – Elämänongelmien kirjoa kehkeytyvässä aikuisuudessa
- Solja Upola, Marjaana Kangas & Heli Ruokamo:* 286
■ Työelämän toimeksiantajan osallisuus ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä
- Anna Jetsu & Jyri Manninen:* 301
■ Korkeakoulujen hakijamarkkinoinnin pääviestit ja oletetut hakijatyyppit

PUHEENVUORO

- Lauri Tuomi & Tapio Varmola:* Keskustelu taidoista ja osaamisesta 316
kaipaa sivistyksen näkökulmaa

KOMMENTTIT

- Heikki Kinnari:* Elinikäisen oppimisen sisällöstä 322
kamppailevat monet merkitykset
- Kirsi Heinivirta:* 325
Aikuiskasvattajat ja ekonomistit on saatava vuoropuheluun

NÄKÖKULMA KÄYTÄNTÖÖN

- Anu Järvensivu, Gyan Dookie & Josefiina Järvensivu:* 327
Lehtori Moti – Chattibotti apuopettajana verkko-opetuksessa
- Minna Maunumäki & Leena Valkonen:* 336
Oppiminen ja opettajuus yliopistojen jatkuvan oppimisen uuspedagogiikassa

KLASSIKON PALUU

- Katja Hiltunen:* Kutsu vallankumoukseen 343

KIRJA-ARVIOT

- Jenni Spännäri & Eeva K. Kallio (2020):* Viisaus. Käyttäjän opas (Severi Hämäri) 347
- James Suzman (2022):* Työn historia – mihin käytämme aikamme (Jussi Onnismaa) 349
- Hannele Cantell (2022):* Sekunnit ennen kaatumista (Milla Holmberg) 352
- Tutkija liikkeessä 354
Summaries 356



PÄÄKIRJOITUS

JATKUVA OPPIMINEN ON LUPAUS PAREMMASTA TULEVAISUUDESTA

VALTIONEUVOSTON AJAMAAN jatkuvan oppimisen uudistukseen sisältyy lupaus siitä, että päivittämällä tarvittavaa osaamista ja reagoimalla ketterästi muuttuvan työelämän ja yhteiskunnan vaatimuksiin, voi pärjätä taloudellisessa kilpailussa. Lupaus esitetään heti uudistusta linjaavan asiakirjan nimessä: ”Osaaminen turvaa tulevaisuuden” (Valtioneuvosto 2020; ks. myös Kinnari ym. 2022).

Jatkuva oppiminen on malliesimerkki politiikasta, jota oikeutetaan tulevaisuutta koskevilla lupauksilla (*promissory legitimacy*; Beckert 2020). Saksalainen sosiologi Jens Beckert esittää, että uskottavan kuuloisilla esityksillä tulevaisuuden kehityskuluista halutaan ohjata kansalaisia tekemään tarvittavia panostuksia tässä ja nyt. Tulevaisuutta ei kuitenkaan voi kukaan päättää ennustaa, joten uudistukset perustuvat mielikuviin mahdollisista tulevaisuuksista. Mielikuvia läpäisevät poliittiset intressit, toiveet, fantasiat ja sosiaaliset normit. Tulevaisuuteen heijastuvat pelot ja intohimot ohjaavat politiikkaa.

TUTKIMUKSEN KANNALTA KIINNOSTAVIA ovat lupaukset, jotka hyvistä aikeistaan huolimatta eivät toteudukaan, ainakaan kaikkien osalta. Jos parannuksia ei tapahdu – jatkuvasta oppimisesta ei esimerkiksi seuraakaan vakaampaa työmarkkina-asemaa ja vaurautta – politiikka epäonnistuu. Seuraa hämmennystä, pettymystä, näköalattomuutta ja epäjärjestystä,

jota voidaan kuvata anomian käsitteellä (Beckert 2020).

Anomia tarkoittaa normittomuutta, joka syntyy yksilön toiveiden, kulttuuristen odotusten ja käytössä olevien keinojen kohtaamattomuudesta. Kehkeytyy moraalinen tyhjyyden tila, jossa elämä koetaan tarkoituksettomaksi. Käsitteen luonut ranskalainen sosiologi Émile Durkheim (1858–1917) painotti nimenomaan kärsimystä, joka syntyy, kun yhteiskunnalliset normit eivät enää ohjaa ja rajoita sitä, mitä yksilö voi tavoitella. Kun kaikki tulevaisuuden polut ovat näennäisesti avoinna – kun kaikkia kehoitetaan jatkuvasti oppimaan, kehittämään itseään ja pyrkimään parempaan – yksilö ei voi koskaan saavuttaa tyydytystä. Aina voi kenties saada tai olla jotain enemmän. Oman elämänsä jatkuva oppija jää vangiksi loppumattomien pyrkimysten noidankehään.

ANOMIAN TEORIAA EDELLEEN kehittänyt amerikkalainen Robert K. Merton (1910–2003) esitti, että ihmiset yrittävät sopeutua anomian synnyttämään paineeseen eri tavoin. He voivat mukautua yhteiskunnallisiin päämääriin ja velvollisuuksiin, kuten jatkuvan oppimisen ihanteisiin, tai hylätä ne toimimalla moraalisten sääntöjen vastaisesti. Beckert (2020) pitää populistista liikehdintää esimerkkinä vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen vastustamisesta. Päättäjien visiot eivät auta lupauksiin pettyneitä kansalaisia,

TARVITAAN POLITIIKKA, JOSSA UUTTA OPPIMALLA EDISTETÄÄN LAAJA-ALAISTA SIVISTYSTÄ, RAUHANOMAISTA KONFLIKTIEN RATKAISUA, SOSIAALISTA OIKEUDENMUKAISUUTTA JA EKOLOGISTA KESTÄVYYTTÄ.

vaan katseet kääntyvät idealisoituun menneisyyteen. Koulutuskielteisyys ja itse valittu tietämättömyys saattavat ilmentää kapinaa yhteiskunnan normeja vastaan. Toisaalta yksilö voi olla menettänyt uskonsa vallitsevin arvoihin ja niitä koskeviin lupauksiin, mutta tekee silti sen, mitä häneltä odotetaan: suorittaa esimerkiksi pakolliset työllistettävyyttä aktivoivat toimet työnhakijana ollessaan.

Anomian kehityksessä tarkasteltuna omasta jaksamisesta voi tulla moraalinen raja niille, joilla on tahtoa ja resursseja mukautua jatkuvan oppimisen politiikkaan ja kehittää itseään työmarkkinoiden tarpeiden suuntaisesti. Uupumus pakottaa arvioimaan uudelleen vallitsevaa arvomaailmaa. Aikuiskasvatuksen ja työelämän tutkijat Soila Lemmetty ja Kaija Collin (2020) ovat analysoineet työpaikoilla ja työtä varten tapahtuvaa oppimista inhimillisen ja sosiaalisen kestävyuden (*sustainability*) näkökulmasta. Heidän mukaansa kestäväällä perustalla olevissa oppimisympäristöissä yksilöiden hyvinvointiin kiinnitetään huomiota, vanhaa tietämystä kierrätetään uusiokäyttöön ja uutta tietoa päästään nopeasti soveltamaan käytäntöön.

TÄMÄN NUMERON NÄKÖKULMAT ja puheenvuorot osoittavat, että taidoista ja osaamisesta tarvitaan laaja-alaista keskustelua. Jatkuvaan oppimiseen sisältyvä tulevaisuudenlupaus vahvistuvasta kilpailu-

kyvystä ei riitä. Työn, teknologian ja organisaatioiden muutosten aiheuttamat haasteet eivät saa ylittää yksilöiden kapasiteettia, oppimiselle on oltava riittävästi aikaa, eikä ketään tule jättää yksin oppimisvaikeuksiensa kanssa. Turhautumista ja merkityksettömyyden kokemusta oppimisen äärellä emme halua. Tarvitaan politiikka, jossa uutta oppimalla – sekä työssä että työn ulkopuolella – edistetään laaja-alaista sivistystä, rauhanomaista konfliktien ratkaisua ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä turvataan maapallon ekologinen kestävyys.

Ulpukka Isopahkala-Bouret

LISÄÄ AIHEESTA

- Beckert, J. (2020). The exhausted futures of neoliberalism: from promissory legitimacy to social anomie. *Journal of Cultural Economy*, 13(3), 318–330.
- Kinnari, H., Laalo, H. & Silvennoinen, H. (2022). Kohti merkityksellistä elämää – jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.) *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylä: SoPhi, 56–87.
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2020). Throwaway knowledge, useful skills or a source for wellbeing? Outlining sustainability of workplace learning situations. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5-6), 478–494.
- Valtioneuvosto (2020). *Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Jatkuvaan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset*. Helsinki: Valtioneuvosto.

”Tasasen paskaa kuuluu”

Elämänongelmien kirjoa kehkeytyvässä aikuisuudessa



Tutkimuksessa on seurattu syrjäisen maaseutualueen nuoria lähes seitsemän vuoden ajan. Rikas ja luottamuksen sävyttämä kerronta avaa elämänongelmien kentän, jonka ilmiöt kiinnittyvät nuorille läheisiin asioihin, kuten perheeseen, rakkaussuhteisiin ja kamppailuun aikuistumiseen kuuluvia normatiivisia odotuksia vastaan.

AIKUISTUMISEEN ELÄMÄNKULULLISENA vaiheena liitetään lineaarisuutta, siirtymä, normatiivisia kehitystehtäväoletuksia ja elämää eteenpäin kuljettavaa edestakaisliikettä (esim. Arnett 2000). Aikuistuvien nuorten elämänkulku ei kuitenkaan noudattele teoreettisia oletuksia ja abstrakteja yleistyksiä. Yksilöiden elämää läheltä tarkasteltaessa myös tutkimuksessa voidaan tavoittaa odottamattomia, ei-toivottuja ja oikukkaita asioita. (myös McLeod 2003, 206.)

Tuomme artikkelissamme esiin aikuiseksi kasvamisen elämänvaiheeseen kiinnittyvää nurjaa puolta ja tapahtumia, jotka tuovat elämään säröjä, ongelmia, suruja ja katkoksia. Tutkimuskysymyksiämme ovat, 1) minkälaisia nuorten aikuistumiselämänvaiheeseen liittyvät elämänongelmat voivat olla ja 2) mihin kiinnittyä, kun elämänongelmia tarkastellaan nuorten itsensä kokemasta ja kertomasta käsin.

Rakensimme elämänongelma-käsitteen aineistolähtöisesti. Viittaamme sillä mielen ja minän pa-

hoinvointiin liittyviin konflikteihin ja ahdistuksiin, uupumisen ja henkisen romahtamisen hetkiin sekä kontrolloimattomiin riskinottamisiin keskittyvään elämäntapaan. Lähestymistapamme on enemmän metodologinen kuin teoreettinen: tarkastelua ei rakenneta eikä rajata konventionaalisten elämänkulku- ja kehityspsykologisten teorioiden ohjaamana.

Perustamme analyysin seitsemän, nyt 21–22-vuotiaan nuoren aikuisen kanssa tuotettuun laadulliseen seurantatutkimusaineistoon. Aineisto on tuotettu valtakunnallisessa Nuoret ajassa -tutkimushankkeessa (2015–2025), jossa on mukana nuoria viideltä paikkakunnalta eri puolilta Suomea (Vehkalahti, Aapola-Kari & Armila 2021).¹

Yhdessä osahankkeessa on seurattu 16:ta Itä-Suomen syrjäseudulla kasvanutta nuorta siitä lähtien, kun he olivat 15-vuotiaita. Nuoria on haastateltu yleensä kaksi kertaa vuodessa, ja keskusteluissa on käyty läpi kulloinkin elämässä ”pinnalla” olleita asioita. Valitsimme analyysiimme kyseisestä osahankkeesta kolmen

AIKUISTUVIEN NUORTEN ELÄMÄNKULKU EI NOUDATTELE TEOREETTISIA OLETUKSIA JA ABSTRAKTEJA YLEISTYKSIÄ.

nuoren naisen ja neljän nuoren miehen haastattelut pääosin ajalta, jolloin he olivat 18–21-vuotiaita. Kaikkien elämässä on seurantavuosina tapahtunut tai tullut esiin vaikeusasteiltaan erilaisia elämää ja aikuistumista kitkauttavia ongelmia: yhtäältä yhtäkkisiä takaiskuja ja hankaluuksia, toisaalta nuoruusvuosina hitaammin kumuloituneita hankauksia ja niiden vyyhtiytymistä.

Aikuistumisen elämänvaiheeseen kuuluvien kipujen ja katkosten tutkimuksia ovat usein hallinneet järjestelmälähtöiset analyysit ja tilastolaskelmat esimerkiksi koulupudokkuudesta, päihdeasiakkuuksista ja lastensuojelutapauksista (esim. Kestilä ym. 2016; Ristikari ym. 2016). Usein tilastolliset analyysit nuorten hyvinvointieroista ponnistavat elämänkulkuja hallinnoivasta yhteiskunnallisesta palvelujärjestelmästä ja sen tarpeista. Niiden normatiivisella otteella on paljon diskursiivista voimaa nuorten ongelmia koskevassa keskustelussa. Periaatteessa hyvään pyrkivän otteen sivutuotteina syntyvät ongelmanuori-identiteetit samoin kuin esimerkiksi koulupudokkuuksien ja lastensuojelu- tai päihdepalveluasiakkuuden perusteella tehty luokitus ja ennusteet.

Tarkastelemme artikkelissamme kuitenkin ”tavallisten perheiden tavallisia nuoria”, joiden elämät ovat yhteiskunnallisten odotusten mukaisesti edenneet varhaisaikuisuuteen omilta tuntuvien valintojen jälkeen. Nuoriin tutustuminen ja heidän elämänsä systemaattinen seuraaminen ovat avanneet meille tutkijoille näkymiä yllättäviinkin tuskiin ja takaiskuihin. Aineistossamme on mukana nuoria aikuisia, joiden elämänkulkujen seuranta haastatteluissa on tullut ilmi masennus- ja uupumusdiagnooseja, paniikkikohtauksia, perheensisäistä väkivaltaa, eripuraa ja alkoholinkäyttöä, omaa päihde-elämää ja ”antaa mennä” -riskikäyttäytymistä, itsetuhoisuutta sekä tuomioihin johtaneita rikoksia (ks. myös Käyhkö & Armila 2021a). Elämänongelmien kirjo

on huomionarvoinen 16 nuoren tutkimusjoukossa. Ongelmat ja niiden rajuus tulivat meille tutkijoille usein yllättäen, sillä nuorten taustat ja yleiset elämäntilanteet eivät olleet antaneet viitteitä tällaisesta.

Tutkimusaineistomme ja sen analyysi eivät riitautta yleisiä havaintoja siitä todellisuudesta, joka tulee esiin nuorten aikalaisongelmia, kuten masennuksia, uupumista ja itsetuhoa, listaavissa tilastoissa ja julkispuheissa (ks. esim. Ristikari ym. 2016; Rikala 2019, 273). Tuomme esiin pitkäaikaisessa tutkimussuhteessa avoimesti kerrottuja kamppailuja itsen ja muiden kanssa, elämään paikantuneiden kipupisteiden herättämiä tunteita ja toimintaa samoin kuin yrityksiä jaksaa eteenpäin, vaikka on paha olla, uuvuttaa ja turhauttaa. Laadullinen seuranta tutkimusmetodi mahdollistaa näiden asioiden tarkastelun elämän kokonaisuudessa, arjen konteksteissa ja ihmissuhteissa. Vaikka tutkimuksemme nuorten aikuisten elämänongelmat ovat henkilökohtaisesti koettuja ja elettyjä, ne ovat luonteeltaan sosiaalisia: syntyneet arjessa ja ihmissuhteissa, joiden puitteissa niistä tehdään selkoa ja selvittää – jos selvittää.

KÄRSIMYSTEN JA KAMPPAILUJEN SOSIAALINEN LUONNE

Analyysimme nuoret elävät ’kehkeytyväksi aikuisuudeksi’ kutsuttua elämänvaihetta, joka on täynnä normatiivisia paineita. Kehkeytyvältä aikuiselta odotetaan omista asioista huolehtimisen harjoittelua, samoin sekä konkreettista että symbolista irtiottoa lapsuuden elämänpireistä (Wood ym. 2017). Kehkeytyvässä aikuisuudessa tapahtuu paljon elämänkulun näkökulmasta tärkeitä asioita ja tehdään monia, usein kauaskantoisia ratkaisuja (esim. Arnett 2000; 2012). ”Hallittujen siirtymien” ideaan nojaavissa analyyseissa sivuutetaan yksityiset, intiimit ja haavoittaviksi koetut episodit, ihmissuhteet ja minäkipuilut. Siksi tarkastelu jää usein reaktiiviselle instituutiotasolle, palvelujärjestelmien ja kuntouttavien toimintojen ja niiden tarpeen analyyseiksi.

Kehkeytyvän aikuisuuden idea on artikkelissamme elämänkulullinen konteksti, jossa nuorten elämänongelmat kehkeytyvät ja tulevat ilmi. Tavoittelemme ymmärrystä ongelmien joskus pitkistäkin

AINEISTOSSAMME RISKIKÄYTTÄYTYMINEN LIITTYY ERITYISESTI PÄIHTEIDEN KÄYTÖSTÄ SYNTYVIIN ELÄMÄNSOTKUIHIN.

juurista samoin kuin niiden kytköksistä arjessa elettiin suhteisiin, tapahtumiin ja jännitteisiin (ks. Neale & Flowerdew 2003, 192).

Aikuistuvien nuorten ongelmiin on kohdistettu paljon yleistä ja tutkimuksellista huolta 2020-luvun taitteessa. Esimerkiksi Sanna Rikala (2019; 2021) on tuonut esiin havaintoja nuorten aikuisten psyykkisen pahoinvoinnin ja mielenterveysongelmien lisääntymisestä. Ongelmien selityksiä on haettu esimerkiksi suomalaisen koulutusyhteiskunnan nuoruutta ”hiostavasta” luonteesta, työelämää leimaavasta kilpailun ja menestymisen uusliberalistisesta ajanhengestä (Petersen 2011; Rikala 2019, 296–297) ja koronapandemian elämää kutistaneista, ahdistusta tuottaneista rajoitteista (esim. Haikkola & Kauppinen 2020). Ongelmien juurisyitä hakevissa tarkasteluissa on havaittavissa siirtymä, jossa nuorten mielen-terveyttä pyritään ymmärtämään yhteiskunnallisena kysymyksenä. Hyvän elämän uusliberalististen representaatioiden nähdään paineistavan aikuistumisen elämänvaihetta, johon kohdistuu paljon elämänkukullisia ”kehitystehtäviä”.

Kriittisissä aikalaisanalyyseissa elämänongelmien kulttuurisen luonteen paikantaminen on vahvistunut entisestään (esim. Brunila ym. 2021). Hyvän elämän representaatiot ponnistavat menestyksestä, tehokkuudesta, tekemisestä, vauhdista ja kauneudesta, ja niiden keskellä eläminen johtaa helposti itsen muokkaamis-paineisiin tai oman huonouden kokemuksiin. Yksi tutkimuksemme metodologinen havainto kuitenkin on, että laadullisen seurantalututkimuksen kehkeytyes-sä haastattelutilanteisiin syntyy usein ilmapiiri, jossa keskustelu virittyy yksityisen elämän kysymyksiin. Aineistossamme esiin tulevat ongelmat kytkeytyvätkin lähemmäksi nuorten arkea ja ihmissuhteita eivätkä tule perustelluiksi vain abstrakteilla aikalaispaineilla.

Nuorten avoimesti kertomat mielenterveyden ja -tilojen ongelmat ovat moninaisia mutta eivät ainoita kehkeytyvän aikuisuuden kipupisteitä (ks. myös Käyhkö & Armila 2021a). Jotkin nuorten elämää ravistelevat asiat ovat sidoksissa enemmän ulkoisesti esiin tuleviin, riskikäyttäytymiseksikin luokiteltaviin tekemisiin ja valintoihin. Usein ne koskevat toiminnan seurauksiin kuuluvaa huolettomuutta tai välinpitämättömyyttä – kenties haluttomuutta tai kyvyttömyyttä noudatella toivotunlaisen ja järkevänä pidetyn aikuistumisen kurssia. Aineistossamme riskikäyttäytyminen liittyy erityisesti päihteisiin ja niiden käytöstä syntyviin elämänsotkuihin. Vaikka näemme näiden ongelmien kiinnittyvän vahvasti nuorten omiin aktiivisiin toimiin, toteamme elämänhistoriallista metodologiaa tarkastelleiden James A. Holsteinin ja Jaber F. Gubriummin (2000, 184) ajatuksin, että nekin ponnistavat niistä suhteista ja konteksteista, joissa arkista elämää ja elämänkulkuja navigoidaan.

KEHKEYTYVÄÄ LUOTTAMUSTA JA AVOIMUUTTA

H: ”Muistaako sitä aina sit näissä hetkissä että teistä tehdään tutkimusta? Tai miten te otatte nää juttuluhetket?”

T1: ”[Ei] silleen aattele et tää menee johonkin tutkimusmateriaaliksi.”

T2: ”Emmiekää ehkä silleen enää nykysin niin paljon, jos miettii vaikka siihen ku tää koko tutkimus alko, et ku tuntee teitäki vähän paremmin niin tää nyt vaikuttaa vaan semmoselle jutusteluhetkelle enemmän ku haastattelulle.”

Nuorten kanssa toteutetut haastattelut ovat olleet keskustelunomaisia kohtaamisia, joissa yleisten kuulumisten ohessa on käyty läpi sekä ajankohtaisia teemoja, kuten koronapandemia tai vaalit, että aikuistumiseen liittyviä teemoja, kuten täysi-ikäistyminen, opiskeluvainat, parisuhdekysymykset ja asevelvollisuus. Analyyysiimme valitsimme seitsemän nuoren haastatteluaineiston. Rajasimme aineiston nuoriin, joiden kanssa keskustellessamme – usein yllätykseksemme – olimme kuulleet monenlaisista huolista, murheista ja konflikteista.

Aina asioista ei kerrottu meille silloin, kun ne olivat akuutteja vaan vasta vaikeimpien tilanteiden jo ratkettua tai muista asioista jutteleminen ohessa, tärkeinä ”oheistuotteina” (ks. myös Gordon & Lahelma 2003, 249). Näissä tilanteissa pääsimme tutkijoina todistamaan laadullisen seurantatutkimuksen metodologisen voiman: usein keskusteluissa yllättäville tuntuneet asiat muuttuivat ymmärrettäviksi, kun ne voi asemoida osiksi niitä elämänkulullisia jatkumoi- ta ja prosesseja, joiden kanssa olimme tulleet tutuiksi yhteisellä tutkimustaipaleella (myös Thomson 2007, 571–572).

Kokosimme aineistoon valitsemiemme nuorten haastatteluista aineistokorpuksen, jota analysoimalla jäljitimme sekä pidemmällä aikavälillä esiin tullutta ongelmien kehkeytymistä että äkillisempiä takaiskuja. Joiltakin nuorilta haastatteluja on pidemmältä ajanjaksolta ja joiltakin lyhemmältä sen mukaan, miten pitkäaikaisia tai yhtäkkisiä elämänkonfliktit ovat olleet. Lähestyimme aineistoamme keskusteluissa kehkeytyvinä selontekoina eletystä aikuistumisesta. Säännöllisten tapaamisten myötä olemme saaneet analysoitavaksemme luottamuksen ja tuttuuden kautta jatkuvasti rikastuvan elämänkuluaineiston.

Laadullisen seurantatutkimuksen kuluessa olemme havainneet nuorten omaa elämää refleктоivan otteen kehkeytymisen ja taaksepäin katsomisen merkityksen nykyhetkeä pohdittaessa. Meille tutkijoillekin aiemmat nuorten puheissa vihjeinä esiin tulleet ongelmalliset asiat ja tapahtumat ovat kontekstualisoituneet, asettuneet jatkumoiksi ja avautuneet myöhemmin esimerkiksi kumuloituneen pahan olon pontimina (ks. myös McLeod 2003, 205). Yhtäältä tutkimuksen pitkäikäisyys ja toisaalta arkisiin elämämaailmoihin ja kokemuksiin kurkottaminen ovat avanneet mahdollisuuksia asioiden elämänkulullisten kytkösten hahmottamiseen (myös Thomson & Holland 2003; McLeod 2003, 204–205; Nikander 2014, 244).

Säännöllisten tapaamisten edetessä eteemme on tuotu vähitellen ongelmia ja salaisuuksia, joita ei yleensä kerrota kertatapauksissa, kouluterveyskyselyissä tai barometripuheluissa. Kun toisilleen vieraat tutkimuksen osapuolet tapaavat kerran ja tuottavat haastatteluaineistoa esimerkiksi perheestä tai seksistä,

aineisto yleensä täyttyy kulttuurisesti korrektista ja diskursiivisesti soveliaasta repertuaarista. Kun perheestä tai seksistä puhutaan tutuiksi tulneiden kesken ja kuin epähuomiossa tai ohimennen, saadaan toisenlaista materiaalia. Kun asiat luiskahtavat pois totunnaisista puhumisen tavoista, ne avautuvat konkreettisempina ja rohkeammin. Esimerkistä käy keskustelumme siitä, vieläkö erään tutkimuksemme nuoren naisen äidillä oli ”se sama vanha miesystävä”. Myönteisen vastauksen ohessa kuulimme kyseisen miehen noutaneen vaikean paniikki- tai ahdistuskoh- tauksen saaneen nuoren toiseen kaupunkiin äidin kotiin. Miesystävästä tiesimme jo paljonkin, mutta nuoren potema ahdistus tuli meille uutena asiana, johon oli luontevaa siirtyä keskustelun edetessä. Ilman nuorten tarjoamaa spontaania ”koukkausta” emme olisi osanneet kysyä asiaa.

Tutkimuksellinen tunkeutuminen nuoren elämään on interventio, ja puhumalla asioista vaikutetaan asioihin. Keskustelu surua ja ahdistusta aiheuttavista asioista edellyttää emotionaalista tilanneherkkyyttä niihin ja sen muistuttelua, että tutkimushaastattelut ovat keskusteluja, joiden sisältöjä yleensä julkaistaan jossain. Olemme jatkuvasti muis- tuttaneet nuorille, että he voivat olla vastaamatta kysymyksiin tai kertoa asioista sen verran kuin itse haluavat. Tutkimussuhteemme syventyessä olemme oppineet luovimaan tapaamisissamme ”hermeneuttisen intuition” varassa: kun olemme havainneet jonkun asian olevan liian vaikea juuri kyseisellä hetkellä keskusteltavaksi, emme ole jääneet kaivelemaan tietoa siitä, ja nuoret itse ovat päättäneet, mitä kertoivat: ”Se oli hankala se alku ku piti ite hakea apua [--] itsetuhoisuus, itsemurhayritykset. Semmonen yleinen tunteettomuus [--] tuntuu oudolta puhuu täällä tämmösiä mitä ehkä enemmänki just jossain terapeutilla.” Tällaisissa arkaluontoisissa tilanteissa olemme siirtyneet puhelemaan muista aiheista ja palanneet asiaan vasta seuraavalla haastattelukerralla.

Artikkelimme analyysissa nojasimme ontologiseen ja epistemologiseen hermeneuttisen kehän periaatteen: väärinymmärtämisen, välimatkan ja oikaistujen tulkintojen välttämisyhtymykseen. Luottamukseen perustuvassa kommunikaatiosuhteessa aineistoa on tuotettu nuorten kertomaan spontaanisti reagoiden

ANALYYSISSA PYRIMME SÄILYTTÄMÄÄN NUORTEN ELÄMÄSTÄ KUMPUAVAA SISÄLTÖÄ JA OLEMAAN OTTAMATTA LIIKAA ANALYYTTISTA ETÄISYYTTÄ MEILLE KERROTTUUN ELÄMÄN KONKRETIAAN.

ja ilman etukäteen rajattuja haastatteluteemoja. Se on luonut keskustelutilanteisiin erityisen avoimuuden ilmapiiriin: "[t]ää on ihan mukavaa. Kyl aina ootan innolla sitä että pääsee taas keskustelea teidän asioista [--] kysykää ihan mitä tahansa, oon ihan avoin tälleen että kysykää vaan rohkeesti." Nuorten meille osoittaman luottamuksen myötä meidän on ollut mutkatonta eläytyä heidän kertomaansa ja jossain määrin asettua heidän asemaansa. Emme ole lähteneet moralisoidaan, ohjaamaan tai kauhistelemaan kuulemaamme (myös Gordon & Lahelma 2003, 248).

"On se jollain tavalla hauskaa, ku teillä on kuitenkin ne [perus]kysymykset [kuulumisesta, koulut/työ, ihmissuhteet, toimeentulo, asumiset] niin siinä on joku järjestelmällisyys, sit aina tällai puolen vuoden välein on pakko käyvä läpi ne asiat mitä on tapahtunu elämässä sinä aikana, se on melkein hauskaa tavallaan [nauraa] vaan kertoo omia juttuja."

Koska artikkelimme aineisto ei perustu yhteen haastattelukertaan ja etukäteen suunniteltuun haastatteluteemarakenteeseen, kokosimme aineistosta ensin tutkimuskysymystemme kannalta merkityksellisiksi tulkitsemamme ilmaisut. Hermeneuttisen aineistotyömme ensimmäisen tason tulkintavaiheessa rakensimme keskustelu- ja puhe-episodeista tiivistetyn ja pelkistetyt aineistokorpuksen. Merkityksellisten ilmausten tulkintakehyksenä toimi analyysissä monen tutkimusvuoden aikana kumuloitunut tietomme kerrotun taustalla olevista elämäntapahtumista, ihmissuhdemäärityksistä ja asiointilojen aiemmista kehkeytymisistä

elämänkuluissa. Toisen kerroksensa tulkintatyömme sai, kun jäsensimme aineistossa esiin tulleet ongelmat kolmeksi ongelmatyyppiksi. Artikkelin tulososio noudattaa rakenteeltaan tätä tyypittelyä ja vastaa kysymykseen, mitä nuorten elämänongelmat ovat. Aineiston tarkemman temaattisen jäsentelyn esittämme ongelmatyyppien sisällä ja vastaamme sillä kysymykseen, mihin elämänongelmat kiinnittyvät.

Tulkinnan kolmannella tasolla asetimme jäsenykset dialogiin muun tutkimuskeskustelun kanssa. Esimerkiksi fenomenologista psykologiaa soveltanut Juha Perttula (1994) kutsuu työvaihetta tutkijan kielelle kääntämiseksi ja sosiologi Leena Koski (2011) dialogiseksi tematisoinniksi. Analyysissä pyrimme säilyttämään nuorten elämästä kumpuavaa sisältöä ja olemaan tekemättä liikaa analyyttistä etäisyyttä meille kerrottuun elämän konkretiaan. Laadullisen seuranta tutkimuksen empiirinen runsaus onkin omiaan vaikeuttamaan ja "vastustamaan" (McLeod 2003, 202) rajattuun viitekehykseen pakottamista, sillä aineistolle on annettava tilaa innoittaa myös käsitteellisiä näkökulmia.

ANALYYSI: KIPEITÄ KOKEMUKSIA JA ELÄMÄNKOHELLUSTA

Analyysia kirjoittaessamme tutkimuksemme nuoret ovat muuttaneet pois lapsuudenkodeistaan, eivätkä perhesiteet enää kahlitse heitä samalla tavalla kuin aiemmin. Kehkeytyvän aikuisuuden elämänvaiheeseen paikantuvan analyysimme pääpaino on toisen asteen viimeisissä kouluvuosissa ja niiden jälkeisessä ajassa.

Kaiken kertyminen ja mieleen pesiytyvä paino

"En ollu nukkunu kolmeen vuorokautee ja viilte- lin varmaan 18 tuntia putkee [--] putkiaivotilas- sa. [--] Soitin [ambu]lanssin. Se oli kummallinen, sano et laita se teräase pois tai ei pysty tulemaan sinne asuntoon [--] ei mulla ollu aietta satuttaa muita [naurahtaa]."

Joidenkin tutkimuksemme nuorten elämää oli vuosien ajan varjostanut negatiivisten asioiden vytyhti. Pitkään vaikeuksiensa kanssa painineiden nuorten

keskeisenä olotilalsaldona olivat uupumisten, masentumisten, ahdistumisten ja unettomuuksien toisiinsa kietoutumiset ja niistä seuranneet diagnoosit, hoitojaksot ja sairauslomamat. Kuvaamaamme, sisäiseksi koettua ja moneen suuntaan vellovaa minäkipuilua diagnoseineen luonnehtiikin elämänlaajuisuus. Nuorten mielentiloihin liittyvissä ”kaiken kertymisen” kertomuksissa ahdistus ja levottomuus levittäytyvät ja heijastuvat monille elämän osa-alueille: ”Vuos 2020 oli maailman paskin vuosi eikä ees koronan takia. Se oli ihan minimaalinen tekijä tässä sopassa.” Paine ja puristus mielessä ovat konkretisoituneet kehollisesti ja purkautuneet lopulta itsetuhoisena käyttäytymisenä (ks. myös Oksanen 2006, 110–111):

”Suhde [tyttöystävän kanssa] päätyi siihen että meillä molemmilla oli todettu masennus, vakava semmonen. Molemmat oltii itsetuhoisii, se meni aina siihen että jos me riideltiin jompikumpi on itsetuhonen. Se meni kesän jälkeen niin pahaks että me koitettiin yhdessä itsemurhaa [--] sen sen viikon aikana koitin sekä torstaina että lauantaina itsemurhaa. Molemmilla kerroilla herään sairaalasta letkuista kiinni.”

Mielensisäisen painon eskaloituminen näkyväksi ja tuntuvaksi toiminnaksi on kääntänyt aikuis- ja viranomaiskatseen kohti nuorta, jonka elämää jäsentämään ovat asettuneet erilaiset diagnoosit, hoitojaksot psykiatrisella osastolla, hoitosuhteet ja lääkitykset: ”Mulla vihdoinkin diagnosoitiin se masennus ja ahdistuneisuushäiriö siis silleen virallisesti. Käyn viikoittain aina siellä. Sairaalalla tehostetussa psykiatrian avohoidossa. Sit mulla on tammikuussa miljoona aikaa eri terapeuteille.”

Vaikka ongelmien vyyhtiytymisellä ja intensivoitumisella on tutkimillamme nuorilla monivuotinen elämäntulkukuhistoria, sen purkautuminen viranomaisinterventioiksi paikantui aikaan, jolloin he opiskelivat lukiossa tai ammattikoulussa tai molemmissa. Toisen asteen kouluvuodet ovatkin nuoruuden ruuhkavuosia, ja niillä on vahvaa elämäntulkullista ennustevoimaa. Ongelmien moninaisuudesta huolimatta nuoret eivät paikantaneet niitä kouluihinsa, eikä heillä ollut esimerkiksi kiusaamis-, yksinäjämistä tai menestymispainekokemuksia, joilla usein selite-

tään opiskeluikäisen nuoren mielen murtumisia.

Vähitellen, keskustelujen edetessä saimme tutkivan perhesuhteiden osuuteen ja merkitykseen nuoren mielenpuristuksissa ja niiden synnystä:

”Lääkäri ei suostunut tekemään tarkastusta [armeijaa varten], koska mulla on diagnosoitu joku, mikäköhän se on se virallinen [--] sekamuotoinen masennus- ja ahdistuneisuushäiriö niin en pääse inttiin. En melkein saanut papereita koulusta. Ja niin, mä oon taistellut tässä niin paljon kaikesta nyt, kun porukat on mennyt huonompaan suuntaan. Meillähän siis pyhät meni sillä tavalla, että äiti heitteli kannissa ruokia. Rikkoi kaapin ovia ja saunan lauteet. Seuraavassa kuussa iskä sekos. Ja mä huutoinkin puhelimessa, kun jouduin selvittämään niitten asioita ja kaikkee tällöistä pientä kivaa.”

Tutkimussuhteemme ja sitä rakentaneen luottamuksen edetessä nuorten perheet alkoivat putkahdella keskusteluihimme yhä useammin, ajattelemaan pysäyttävällä tavalla. Perhettä tai vanhempia ei nuorten selonteissa tässä vaiheessa kytketty kausaalisesti henkilökohtaisiksi määrittyviin ongelmiin. Silti ne nuoret, joiden ongelmat olivat monimutkaisimmat ja vahvimmin toisiinsa kietoutuneet, kertoivat muita useammin perheissään pitkään jätäneistä räjähdysherkkyksistä. Nuorten aikuisuudessa erityisesti vanhemmat alkoivat hahmottua aineistossa tutkijakatsetta suuntaavana yhteisenä nimittäjänä ja aluksi enemmän erilaisten episodien ja tapahtumakuvausten kautta kuin nuorten suorien arviointien tai luonnehdintojen kohteena.

Nuoret toivat perhe-elämän kuvauksiin yhä enemmän mukaan elämää varjostanutta epävarmuutta, epäluottamusta ja varuillaan oloa, kokemuksia perheen ilmapuntarina olemisesta (ks. myös Notko & Sevón 2018, 80–82). Kuvaukset muistuttavat perhesuhteita tutkineiden Henna Pirskasen ja Kati Kallisen (2018) tarkastelemia jännitteisiä vanhempi–lapsi-suhteita ja ”toksisia” tunnesidoksia (ks. myös Saastamoinen & Pirskanen 2021).

Haastatteluaineistossamme on tilanteita, joissa nuoret näkevät itsensä vanhempiensa välissä toimivina erotuomareina ja ohjaajina: ”Oon sanonu äitille

JÄTETYKSI TULEMINEN VOI LOUKATA SYVÄLTÄ JA SAADA AIKAAN PITKÄAIKAISEN MIELEN PAINON JA ELÄMÄÄ KALVANEEN MUISTON.

ku se on miettiny sitä eroasiaa ja käyny nyt koulutuksia ja silleen vähitellen koittanu saaha elämää siihen kuntoon et se pystys olemaan yksin.” Vanhempien alkoholinkäyttö, konfliktit, kontrolli, ennakoimaton käytös ja nuorta vähättelevät kommentit ovat kuormittaneet nuorta ja problematisoineet nuoren ja vanhempien tai vanhemman väliset suhteet.

”Oon koko ajan varpaillaan et mitä tapahtuu, on ollu liian hiljasta hetken että kohta saattaa räjähtää. [--] Jos äiti esimerkiksi ryppää enemmän siit tulee aggressiivisempi ja tulee enemmän riitoja. Sit jos iskä tekee jotain paskaa, se saattaa yhtäkkiä vaikka ostaa itelleen jonkun purjeveneen [naurataa]. Näitä on käyny. Sitten kun äiti suuttuu siitä ja koitan olla siinä välissä silleen et ”älkää nyt vittu tappako toisianne” ja tuntuu että tää on tyyntä myrskyn edellä.”

”Tämä juttu menee monen vuoden taakse [--] aikoinaan meillä perheessä oli kovempi kuri. Silloin kun mä ja sisko oltiin pienempiä, se meni oikeestaan väkivallan puolelle. Mä luokittelen sen fyysiseksi väkivallaksi. Kun mun äitin luonne on semmoinen että se provosoi tilanteita. Se haastaa usein riitaa. [--] Se puuttuu liikaa toisten asioihin.”

Nuorten kuvauksissa perhesuhteisiin kiinnittynyt vinous kulmineitui joskus toiminnaksi, jonka seuraukset muovasivat konkreettisesti elämää: ”Otan pöytälaatikosta linkkuveitsen ja huudan [äidille] että menee pois mun huoneesta ja jättää rauhaan. Seuraavaksi huomaa, että isä pitää ovea kiinni ja sit tuleekin poliisit. Poliisien kanssa ihan nätti keskustelu siinä ja [--] päätti soittaa [ambu]lanssin ja menin lansirilla sitten sairaalaan.” Jännitteisen episodin latausta lisää preesensissä kerrottu tapahtumakulku, jonka

jälkeen tapahtui suuria muutoksia: nuori jäi hoitoon psykiatriselle osastolle, muuttui virallisen hoito- ja tukisuhteen osapuoleksi, pääsi tuetun asumisen piiriin eikä palannut asumaan lapsuudenkotiinsa: ”Puhuin sairaalassa että ei ole hyvä olla kotona, ei ole hyvät välit äitin kanssa. Kolme yötä aikuispuolen kriisiavohoidossa, mut siirrettiin sieltä nuortenpsykiatriselle osastolle. [--] Että on omillaan, se tuo paljon vapautta ja on korjannu meidän välejä ihan sikana. Ei tarvii saman katon alla olla.”

Perhe ei tullut näiden varsin isoihin ongelmiin joutuneiden nuorten kerronnassa esiin kategorisesti pahana ja hylättävänä lähiyhteisönä. Vaikka nuori oli jossain vaiheessa päätynyt vanhempansa kanssa väkivaltaiseen tilanteeseen, vanhempi saattoi myöhemmin osoittautua tärkeäksi pelastajaksi. Erään nuoren ongelmat vyyhtiytyivät niin pahoin, että ne johtivat vankeusrangaistukseen, jonka realisoituminen tuntui pesevän pois paljon nuoren ja äidin suhdetta kitkauttanutta karstaa: ”Puhelimessa [äiti] vaikutti suht rauhalliselle, mutta sit huomasin ku se tuli [vankilavierailulle] niin se yritti pidättää itkuu siinä. Ja se otti mulle koville ku jos nään äidin itkevän niin alan iteki itkee siinä. Mä en voinu olla keneenkään yhteydessä. Se oli melkeen kaks kuukautta ilman yhteyttä keneenkään muuhun ku asianajajaan ja äitiin.”

Kehkeytyvän aikuisuuden elämänvaihetta on tutkimuskirjallisuudessa luonnehdittu usein jojoilun metaforalla (esim. Walther 2006). Se on konkreettista perhesuhteiden etäisyyden ja läheisyyden, erillään ja yhdessä olemisen sekä tuen ja irtiottojen vaihtelua, jonka puitteissa aikuistuvat nuoret vähitellen siirtyvät itsenäiseksi määriteltyyn elämään (myös Sihvonen & Valkendorff 2020, 5). Tutkimuksemme perhesuhdejojoilu tulee esiin suhteisiin kuuluvan emotionaalisen yhteyden kokemisen tai kokemattomuuden aaltoiluna: ”Olin katkera äidille, se oli osittain syyppää [--] oon vuoden sisään aika monta kertaa vetäny kokonaan välit ja estäny somessa. Mut ei sekään pitkään kestäny et kuhan antaa ajan kanssa mennä kyllä se siitä pikkuhiljaa palautuu parempaan suuntaan.”

Kehkeytyvän aikuisuuden jojoilua kuvataan aineistossamme myös varsin konkreettisina välimatkojen kiskomisina ja niihin kuuluvina edestakaisliikkeinä:

"[Uusi kotikaupunki muualla] nyt vaan oli sopivasti kaukana [naurahtaa] [eikä kaikki ole] sidottu [vanhempiin]". Kireistä perhesuhteista ja -tilanteista huolimatta muutto kotoa ei aina ollut emotionaalisesti helppoa, vaan muualle kodistaan joksikin aikaa töihin muuttanut nuori ajoi usein viikonloppuisin lähes 1 000 kilometriä käydäkseen riitaisten vanhempiensa luona: "[On raskasta koska] oon käynny täällä niin paljon". Sosiaalisia sidoksia analysoineen Kaisa Ketokiven (2014, 140) läheissuhteita kuvaava käsitepari 'kiinnipitävät sidokset' kuvaa sitä, miten vanhemmat ovat palanneet nuorten elämäntilanteisiin tärkeiksi määritettyinä läheisinä, vaikka yhteydenotot ovat olleet rajujakin. Perheet ovat vahvojen riippuvuuksien yhteisöjä, ja täydelliset välirikot ovat usein vaikeita. Lapsi–vanhempi-suhdetta ei pääse helposti karkuun, ja nuorten meille kertomissa perhe-episodeissa tulee esiin erityinen ristikkäisten riippuvuuksien ja lojaliteettien suhdekosmologia (vrt. Castrén 2018). Vanhempia ei voi valita eikä vaihtaa.

Nuorten avaamissa elämänongelmista selviämisen strategioissa korostuvat takkuisuudesta irti pääsemisen pyrkimykset. Joskus hoitojärjestelmään pääsy avasi ovet omaan tilaan, joskus oma tila etsittiin itse. Kukaan tutkimuksemme nuori ei katunut kotoa lähtemistään: "Hyvä et muutin omilleen, emmie ois kestänyt enää porukoita". Irtiotto nuoruusvuosia värittäneistä ongelmasuhteista on määritellyt tärkeäksi itsellisyyskriteeriksi: "Sinä aikana oli ihan hyvä olo siellä [nuorisopsykiatrisella osastolla] ja sain apua ja eniten on vaikuttanu se et oon nyt saanu muuttaa omaan asuntoon [tuettuun asumisyksikköön]. Se on antanu meille molemmille, mulle ja äidille omaa aikaa, ei oo enää välitkään niin kireenä."

Autonomian konkreettinen, mentaalinen ja symbolinen saavuttaminen on ollut tutkimillemme nuorille merkittävää. Heidän puheisiinsa alkoi itsenäistymisen myötä ilmestyä myös aikuistuvan ihmisen analyttistä itsereflektiä ja omiksi määrittäviä ihmishuhtevalintoja.

"Yläasteella tai ku muutin omilleen [toisen asteen opintojen alussa] aloin tajuta miten toksisessa ympäristössä oon kasvanu. Miten paljon paskaa

lapsuudessa on ollu mitä en oo älynny koska oon aatellu että tää on normaali. Oon oppinu arvostaa itse luomiani ihmissuhteita. Mulla ei oo perhetä kohtaan semmosta mikä suurimmalla osalla ehkä on, semmonen tunneside, mulle enemmän merkkää tää valittu perhe. [--] Must on tullu julma tommosissa asioissa. Aattelen et oon kestänyt niin paljon paskaa elämässäni että nyt en siedä sitä ollenkaan. Oon tommosissa silleen että heippa ei tunnu missään. [--] Esimerkiks mummot, toiseen oon katkassu välit kokonaan. En tietenkään toivo kenellekään kuolemaa mutta ehkä vähä joilleki [naurua]. Oon mahdollisimman vähä yhteyksissä sen takia koska haluan vaalia mielenterveyttäni ja oon päättänyt että katkasan välit iskään kuha muutan. Ja mulla ei vaan tunnu missään ja se on aika pelottavaa."

Kavereidensa kanssa haastatteluun osallistunut nuori puhuu seurastaan "valittuna perheenä". Joskus välit ei-valittuun perheeseen voitiin katkaista ilman erityisiä jojoiluseurauksia, oman mielen ja sen kuormittumisen varjelemiseksi (vrt. Pirskanen & Kallinen 2018, 244–250).

Jätetyt, petetyt ja uupuneet

Romanttisissa intiimisuhteissa syntyneet ja kyteneet ongelmat ovat synnyttäneet joillakin tutkimuksemme nuorilla omanlaisensa, kipeäksi koetun ja elämää sotkevan ongelmakentän (vrt. Käyhkö & Armila 2021b). Romanttinen kaipuu ja vastakäyttö jääminen tai esimerkiksi kihlauksen purkautuminen vastoin omaa tahtoa saattavat pudottaa nuoren tilanteeseen, jossa arki säröilee. Rakkaussuhteisiin ilmaantuvat säröt eivät ole samalla tavalla kokonaisvaltaista ja vyyhtyivää kipua kuin mielenhäiriöt pahat olot, mutta nekin voivat pohjustaa elämään levittäytävää laajempaa uupumuksen tunnetta. Erityisesti jätetyksi tuleminen voi loukata syvältä ja saada aikaan pitkäaikaisen mielen painon ja elämää kalvaneen muiston. Haastattelutilanne alla siteeratun nuoren naisen kanssa oli itkuinen, ja sitä hallitsi vahvasti puhe häntä haavoittaneesta miehestä:

KOKEMUS KONTROLLOIVAN KATSEEN JA TOIMINNAN ALLE JOUTUMISESTA AJOI NUORTA NAISTA MUOVAAMAAN ITSEÄ MIEHELLE MIELUISAKSI.

"Noh mä seurustelin sen puol vuotta. Se oli hirveen parisuhde, kun me erottii marraskuun lopulla nii se on vieny aika paljo energiaa. Ei mee iha lujaa nytte [--] tällee jälkikäteen ku on käyny, kävinki juttelee tästä asiasta [psykiatrin kanssa], se ihmine on täys narsisti. Kaikki meni hänen mukaa. Hän teki mitä halus. Ei ikinä pyytäny anteeks ja siinä oli henkistä väkivaltaa, siinä oli manipulointia, kontrollointia ja heitteillejättö et siin oli kaikkee mahdollista. [--] Se jätti mut siinä vaiheessa ku ekan kerran itkin sille siitä kun mul oli paha olla. Se oli olevinaan hänen päänsä sekoittamista ja kiusaamista."

Jos aikuistuvan nuoren ensimmäinen vakavaksi määritelty parisuhde osoittautuu huijaukseksi, alistamiseksi ja seksuaaliseksiin hyväksikäyttämiseksi (vrt. Honkatukia ym. 2022; Kuorti & Jähi 2009; Näre 2005, 109–111), asiaa on vaikea kuitata loppuun käsitellyksi: "Se kävi täällä kaks viikkoo sitte, periaatteessa hyväksikäytti, halus vaan, no seksiä. Sit puhu kaikkee miten ikävä sil on ja miten se rakastaa ja sit mä sain viime viikolla tietää et sillä onki uus tyt-töystävä, kuhan vaan tuli ottaa mitä halus." Petetyksi tulleen paha olo ja moite palautuivat miehen julmuuteen, manipuloivuuteen sekä huumeidenkäyttöön: "Veti kaikkee mikä meni nenästä sisään." Puheesta hahmottui seurustelukumppani, jota sosiologisessa tutkimuskirjallisuudessa on luonnehdittu narsismin termin (esim. Peräkylä 2015).

"Kerran me juotiin sen isän kanssa [matkalla] ja sit mentii hotellihuoneeseen ja harrastettiin seksiä ja seksin jälkeen se sano yhtäkkiä et mul on kyl naisii jonoks asti et mä voin valita kenet haluan. Mä vastasin hälle että voin ettii uuen miehen jos

sul on tollanen tilanne. Se suuttu, alko viskoo ruokia että syö noi et kohta lähetään jonneki kaverin bileisiin mut mä olin et en vittu lähe jos sä oot tommone. Se huus et sul on viis minuuttii aikaa et jos hän lähtee ovesta yksin nii se on sinkku samal [--] Se tuli aamul takas ja eka mitä se sano on että pyydäppä anteeks nii kaikki on ok [--] se meni sille et mää itken hotellin sängyllä ja se kattoo toiselta puolelta sohvalta eikä ees pyytäny anteeks."

Tässä tapauksessa seurustelusuhdetta sävyttäneet ristiriidat veivät halun solmia uusia suhteita. Sosiologi Sari Näre (2005, 124–125) käsittelee 'emotionaalinen riskianalyysi' – 'suhteen merkitys omalle hyvinvoinnille' – kuvaa meille avattua suhteen jälkeistä tunne-elämää. Nuorta naista raastaneesta rakkaussuhteesta seurasi myös itseen ja omaan toimintaan liittyviä rajoituksia, kun kokemus kontrolloivan katseen ja toiminnan alle joutumisesta ajoi muovamaan itseä miehelle mieluisaksi.

"Kun seurusteltiin, mulla meni syömishäiriön puolelleki, katoin kaikki kalorit ja tämmöset. En [ruokakaupassa] hintaa kahtonu vaa et mis on vähiten kaloreita [--] se aina, suoraan sanoen vittuili jos söi jotain, joi jotain sokerista tai söi karkkia mut ei se ikinä suoraan sanonu että mun kroppa ois hirveen tai mun paino ois hirveen mutta semmoset pienet asiat mitä se teki nii tuli itelle semmone olo et ehkä se tykkää enemmän jos laihtuu enemmän."

Toinen nuori ennätti kihloihin jo ennen täysi-ikäistymistään, ja suunnitelmissa oli muutto yhteen tyttöystävän kanssa. Toisin kuitenkin kävi: "Olihan meillä pitkään asiat ristissä ja jouluaattona menin sinne ja sitten jouluaaton yönä vaan sano että haluu erota. Olihan se aika pommi itelle ja eipä oo sitä pystynyt selvittämäänkään ku se ei haluu jutella tai mitään." Olimme tutkijoina saaneet tietoa tästä kihloissa olemisen elämänjaksosta säännöllisissä haastattelutapaamisissa. Kihlakumppani oli nuoren miehen ensimmäinen pitkäaikainen seurustelukokemus, ja käsistään kätevä mies oli jo useita vuosia aiemmin kertonut haaveilevansa omakotitalon rakentamisesta tulevalle perheelleen. Koronasulku söi kihlaparin kesätyöt ja -tulot,

yhteenmuuttosuunnitelmat vesittyivät ja kihlaus purkautui. Sulhanen jojoili asumaan takaisin lapsuudenkotiinsa, ja yritykset solmia uusia suhteita johtivat pettymyksiin:

"Kaikki tämmöset [kihlauksen päättymisen jälkeiset] säätämishommat neki aika paljon siihen [romahtamiseen] vaikutti. No just se [nettideitti] homma, ku ei oikee saanu selvää siitä henkilöstä et mikä tässä on homman nimi ja, sitte ku taas luvataan että voijaa nähä ja sitte taas yhtäkkiä sanotaa että ei voija nähä. Olin kerran jo itse asiassa menossa ja olin jo melkee [kaukana sijaitsevalla treffi paikalla] se laittaa viesti että ei halluukkaa nähä. Et seki sitte tyssäs siihe."

Joskus ensimmäisiin rakkaussuhteisiin kuuluvat kipuilut osuvat yksiin ensimmäisiin työelämäkokemuksiin kuuluvien vaikeuksien kanssa. Eräässä haastattelussa yllätyimme, kun mielestämme tasaisa elämää elänyt nuori mies kertoi olleensa kaverinsa luona sunnuntai-iltana ja lähteneensä kotiin, kun "tuli semmone että rupes kaikki romahtaa päälle, ihan järkyttävän paha olo ja siitä sen tajus että nyt ei oo kaikki hyvin." Kysymykseemme, mahtoiko romahtaminen johtua työ- vai yksityiselämästä, saimme vastauksen: "Oikeestaa molemmista. Tässä nyt johti semmone homma että lokakuun lopussa poltin itteni käytännössä ihan kokonaa, miulla oli kuukauden sairasloma, sit rupesin miettimää että jos alottas niin sanotusti alusta."

Uupuminen nuorella iällä keskusteluttaa paljon uusliberalistista työelämää kriittisesti analysoivia (esim. Petersen 2011). Meille kerrotussa itsen loppuun polttamisessa selonteot rakennettiin työkuultuurista ja sen vaatimuksissa selviytymisestä. Työelämän noviisit saattavat tunnistaa monenlaisia osaamisen ja pätemisen paineita, ja erityisesti maskuliininen työkuulttuuri voi olla vaativa epävirallisine työpaikka-kohtaisine normituksineen. Kokemus tulokkaan testaamisesta ja arvioivan katseen alla tekemisestä aiheutti epävarmuutta ja rapautti itseluottamusta varsinkin raskaine seurauksineen:

"Tuli semmone paine koko ajan, tuntu et multa vaadittii mitä en vielä käytännössä osannu. Mul o

hankala tehdä töitä jos porukkaa on tuijottamassa tai vaikka pomoki tuijottaa, on hankala suhtautuu siihen tilanteeseen [--] se oli semmonen porukka, aika paljo vitsii heitettiin. Jossai vaiheessa se lähti lapasesta, jos mie tein jonkun pienen virheen siitä sytty semmone suht iso sota tai sillee, no vitsihän se tietysti oli mutta ku sitä kertaantuu koko ajan se kostaantuu."

Edellä siteerattu nuori mies ei ole ainoa tutkimuksemme työssään uupunut tai uupuneena työskennellyt. Covid-19-pandemia-ajan työelämää leimannut epävarmuus, katkonaisuus ja huoli toimeentulosta väsyttivät rakkaushuoliensa keskellä töitä tehneen: "Oon lomautettuna ollu enemmän ja vähemmän. Mua on heitelty pisteeltä pisteelle mis on ollu töitä [lomautusten päätyttyä] tuli tehtyy aika lailla koko aika töitä [lopulta kahta työtä]. Oli lähellä burnout ja huomas ku oli vapaapäivä niin en jaksanu mitään, mä vaan nukuin ja väsytti ja oli äkäne ja ei ollu hauskaa enää, että ei jaksanu ja semmone vittuuntunu." Huoli toimeentulosta altistaa uupumukselle, jos epävarmoissa työoloissa joutuu tarttumaan väliaikaisiin ja satunnaisiin tehtäviin tai tulojen loppumisen pelossa suostumaan "heiteltävän" työntekijän prekaariin asemaan (myös Åkerblad 2014).

Eräälle nuorelle omanlaisensa varjon elämään toi toistaiseksi selityksiä vaille jäänyt fyysisenä ilmenevä ahdistuneisuus, jonka ilmaantuessa hän itsekin ihmetteli, mitä oikeastaan tapahtui: "Oon keksiny että osaan ahdistua ja ehkä saada paniikkikohtauksia, sitte olin laittanu äitille viestii että voisinks mennä niille, ni [äidin mies] ajo tänne, haki. [--] Sillon meni hysteeriseks, itkin sen koko matkan sinne ja useemman kerran sielläkin aloin itkee ku tuntu että ei saa happee, koko ajan semmonen ahistus rinnassa." Ahdistus vei nuoren aikuisen ajoittain takaisin perheen pariin.

Romanttisissa suhteissaan uupuneet nuoret olivat käyneet työterveyslääkärillä, psykologilla, psykiatrilä tai psykiatrisella sairaanhoitajalla. Jotakuta auttoi konkreettinen tilanteen katkaiseminen, esimerkiksi työpaikan vaihto, jotakuta toista tietoinen pysähtyneisyyden ajanjakso ja tulevaisuuden uudelleenarviointi uusien alkujen ja "puhtaiden pöytien" refleksiivisessä retoriikassa. Uupumus oikeutti ja teki

UUPUMUS OIKEUTTI JA TEKIMÄÄRRETTÄVÄKSI HETKELLISEN PAIKALLEEN JÄÄMISEN, JOTA NUORET KUITENKIN LUONNEHTIVAT VÄLIAIKAISEKSI.

ymmärrettäväksi hetkellisen paikalleen jäämisen, jota kuitenkin luonnehdittiin väliaikaiseksi. Täysikäisyydestään huolimatta jotkut nuoret etsivät ja saivat apua myös vanhemmiltaan. Joskus nuoren ongelmat tulivat vanhemmille yllätyksinä: ”Eihä ne ite huomannu, minä sitte kerroin että on tämmönen tilanne että tähä on saatava jotaki tolkkuu.”

Perheistä on löytynyt paitsi emotionaalista, myös uusia alkuja mahdollistavaa taloudellista tukea. Erityisesti ihmissuhdesolmuihin joutuneiden nuorten puheissa on tunnistettavissa konkreettisia itsen vapauttamisen käytäntöjä: ”Hetä eron jälkeen mä söin mitä mä halusin, kui paljon mä halusin ja en oo käynny salillakaa enää sen jälkee, on semmone olo et nyt voi vittu syyv mitä haluaa.” Myös raskaiden hyväksikäyttökokemusten jälkeen nuorista voi löytyä puhtia elämässä eteenpäin selviämiseksi.

Aikuisuuden sietämätön tylsyys

Kolmatta tarkastelemaamme ongelmatyyppiä kutsumme poikatapaishaavoittuvuudeksi. Tutkimuksessamme se on vain poikien asia, ja siihen kytkeytyy muiltakin tutkimuksista (esim. Hoikkala 1993; Vaaranen 2004) tuttua nuorten miesten elämishakuisuutta, jossa koetellaan ja ylitellään sopivan, järkevän ja laillisen toiminnan rajoja. Poikatapaishaavoittuvuuteen kuuluu autokaahailuja, päihde-elämää, porukoissa tapahtuvaa ”koheltamista”, tappeluja ja laittomuuksia. Nuoret itse saattavat kuitata osan ongelmatyyppin sisällöistä uhittelevan irtioton ja hauskanpidon merkityksin (myös Armila ym. 2021), mutta niitä voi luonnehtia elämäntilanteesta riskialttiiksi tekemisiksi ja valinnoiksi.

Alkoholi ja huumeet ovat merkittävässä osassa poikatapaishaavoittuvuudessa, mutta aineistossamme

esiintyvät päihdekerronnat ovat kaikki erilaisia ja erilaisin selonteoin perusteltuja. Päihteet ovat kietoutuneet eri tavoin muihin elämänongelmiin sen mukaan, kenen elämästä on kyse. Joissakin meillä puretuissa selonteissa päihteiden käyttö toi helpotusta elämän tylsyyteen, rutiininomaisiin toistoihin ja eksistentiaaliseen elämäntilanteeseen odotuksiin turhautumiseen (Sivenius & Armila 2021):

”Eniten pelottaa kun olen henkilö, joka kyllästyy helposti ja tylsistyy. Jos vaan kyllästyn siihen perushommaan. Siihen, että käyn töissä, menen kotia, nukun. Aika ahdistavaa kuvitella itteni silteen että peruskoulu, teet sen, suoritat. Yheksän vuotta kulunu elämästä, sitten alkaa amis, kolme vuotta, ehkä enemmän, suoritat sen, mitäs sitten, etit töitä, pääset töihin, teet töitä siihen asti et oot eläkkeellä, pari vuotta aikaa olla hengissä, meikäläisenki elämäntyyliä. Mitäpä siinä enää jaksaa tehdä, selkävaivaa, ja on lapsenlapsia, käy kylässä. Sittenpä elelet pari vuotta ja kuolla kupsahat, paljonkas on saatu aikaseks. [...] Yritän siks mahdollisimman paljon tehdä elämäni aikana, pitää hauskaa. Se on iso juttu, että ei rupee masentamaan ja ahistamaan. Et jos oon hetkenki paikallaan jossain kotona tulee suunnattoman tylsää. [...] Tämä on tämänhetkinen mindsetti. Sehän voi muuttua jossain vaiheessa, tavallaan kasvaa aikuiseksi. Se on asia mitä toivon että ei tapahdu, koska just se aikuistuminen on niin perkeleen tylsää.”

Huumeillat ja -viikonvaihteet kaverineen merkityksellistyivät valittuna ajankäyttötyylinä ja mieleiseksi koetun ”oman porukan” nuorisokulttuurisena vaihtoehtona: eskapistisena ilonpirona, elämynälkänä ja rationaalisuuden tietoisena välttelynä. Tekemisissä on tunnistettavissa miestapaista kontrolloimattomuutta ja aikuistumisen normeihin kohdistettua vastustusta: tuntuu vaikealta opiskella, mennä töihin ja ”asettua”.

Riskien uhmaaminen näkyi kaverikeskeisyytenä, elämänsuunnitelmien välttelynä, uhmakkuutena, kontrolloimattomuutena ja jonkinlaisena jatkuvana seikkailutoiveolotilana. Päihdecoktailien kannattelema elämänmeno on kuitenkin tuntunut erilaiselta eri aikoina, ja jälkeensä tarkasteltuna ilonpirona ja sen jälkeiset ahdistuskokemukset ovat arveluttaneet:

"Käytin tosi paljon huumeita silloin, tyyliin 2016, niitä aikoja, se oli kannabiksesta spiidiin ja LSD:hen ja kaikkea mitä periaattees sai käsiin, mut cannabis oli semmonen mitä tuli käytettyä päivittäin. Siihen aikaan se oli ihan kivaa."

Monenlaisten aineiden kokeilu sai aikaan niiden aiheuttamien olotilojen epäloogista puntarointia: välillä esimerkiksi kannabiksen vakuuteltiin tuottavan hyvän tripin, välillä vainoharhaisuutta herättävän. Tripeistä syntyneen ahdistuksen lisäksi ilonpidon ohessa syntyi monenlaista hankaluutta henkilökohlaiseen elämänkulkun kuuluvissa asioissa ja suhteissa muihin ihmisiin: "Onhan niitä [kutsumattomia vieraita asuntolabileisiin] tullu ja on aina tullu vähän konflikteja, ne on aina vähän muuttunu tappeluiksi. Onhan se aika lailla koko tuo kouluvuosi, tuli kovaa mentyä. Saatiin erotus [asuntolasta]. Jaksoin käyä koulussa mutta motivaatio oli hukassa [lukuvuoden] loppupuolella."

Alkoholin ja huumeiden läsnäoloa elämässä selitetään aineistossamme muutenkin kuin eksistentiaalisen eskapismien argumentein; jatkuvaa päihtyneisyyden tilaa voi tarkastella osana yleistä elämän synkkyytä. Eräässä päihdekerronnassa avautui perustelematon ja lakoninen "koko ajan humalassa" -ajanjakso: "Varmaan lokakuussa ryypäsin joka päivä. [--] Se on aika rankkaa. Aamulla jatkaa että darrat lähtis pois. Se on oikeesti koko päivän ku ryypää, aamukaheksalta jos herää, ottaa kaljan ja lähtee baariin siinä kymmeneltä nii se on aika rankka päivä loppu lopuks."

Nuoren kuvailema, puolisen vuotta kestänyt varjoisa elämänepiikki täyttyi juopottelusta, opiskelukatkoksista ja pääasiassa nuorten päihteidenkäyttäjien seurassa vietetystä ajasta. Kokonaisvaltaisten "viinahuurujen" tarinoista puuttuivat iloisen irtioton juonteet ja jälkeinpäinnaureskelun kevennykset. Aiemmin arjessa tärkeät muutkin ihmissuhteet saivat jäädä taustalle: "Ärsyttää ku mummo [jonka luona asui] on aina himassa, nytteki tuli tohon, ei täällä voi ryypätäkään. Tyttökaveri on saamas häätöä, siel on ryypätty liikaa siel kämpäs."

Tämänkin nuoren miehen puheista on tunnistettavissa riskinoton ja maskuliinisen ihailun sävyttämää "äärityötä", elämän ja kuoleman raja-aitojen kyseenalaistamista (ks. Jouhki & Oksanen 2021; Vaaranen

2004): "Kaveri ajoi auton ojaan ja puhalsi neljä promillee. [Kotikylästä nykyiseen asuinpaikkaan] voi painallaa [suoraa tietä]. Mie kahtasataa ajoin sen." Tällainen riskinotto ei ole ollut vain itseä kohtaan aiheutettua tuhopotentiaalia, vaan toisetkin ovat olleet vaarassa.

Vaikeimpiin tilanteisiin poikatapaishaavoittuvuudessa on kuitenkin joutunut nuori, jonka elämässä alkoholi ja huumeet kietoutuivat pitkään elämää hankaloittaneisiin mielenterveysongelmiin ja kiinnittymisiin johtaneisiin rikoksiin. Osan nimikkeenä olivat laittomat päihteet, osan raskas väkivalta ja osan näiden yhdistelmät. Elämän ongelmien vyyhtiytyksessä syntynyt dominoefekti kaatoi ja katkaisi monta aikuistumiseen kuuluvaa asiaa. Opiskelu keskeytyi kerran jos toisenkin, ja oma asunto vapaine sosiaaliseen tapahtumiseen vaihtui tiukkaan kuriin ja eristysolosuhteisiin.

"Mul oli jollain tapaa henkisesti semmonen huono olla että tuli semmonen dominoefekti että kun kerran tai pariin päivään en ollu koulussa ni sitten en vaan loppujen lopuks jaksanu käydä siellä, ja en jaksanu enää itelle sellasta tunnetta että jaksan käydä koulussa. [--] Sitten yhtäkkiä elämä lähtee hirveeseen alamäkeen. Mul oli kotipippalot täällä porukan kaa, ja siel oli, tietenki juotiin alkoholia, mutta yhtäkkiä aamulla tulee poliisit, ottaa kiinni ja sanoo 'sua epäillään rankasta väkivallasta'."

Ongelmien pohdinnoissa on tunnistettavissa erilaisia selviytymisen pyrkimyksiä: yhtä lailla tehdyn puntarointia ja katumista kuin tämän hetken ja tulevan mietintää. Yksi tapa käsitellä asiaa on ollut ongelmien hierarkisointi ja nykytilanteen määrittäminen asiaintilajärjestyksen valoisammalle puolelle:

"Oonhan paljon muutenki joutunu kokee asioita ja se on vaatinu oman ajan. Pari viikkoo sitten pääsin [tutkintavankeudesta]. Täs vaan on koittanu mennä päivä kerrallaan eteenpäin. Elämässä on ollu niin paljon pahempiä asioita. Ei tästä voi muuta ku nousta ylöspäin. [--] Koitan nyt kuntouttaa itteeni että saisin jaksamista asioihin. Koko ajan koitan pikkuhiljaa mennä eteenpäin."

Päihteiden ja "kohellusten" sotkemaa elämänjaksoaan katuva nuori puolestaan on hallinnut tilannetta

VOIDAKSEEN YMMÄRTÄÄ NUORTEN ELÄMÄNKULKUA SÄVYTTÄVIEN ELÄMÄNONGELMIEN LUONNETTA JA KIINNITTYMISTÄ ON MENTÄVÄ LÄHELLE JA TULTAVA TUTUIKSI.

vapaaehtoisen eristäytymisen ja itsen kanssa seurustelun metodein. Päihdeongelmaisten elämäntapamuutosten ohjeistuksissa mainitaan usein tietoinen sosiaalisten ympäristöjen vaihtamisen vaade, mutta meille vetäytyminen esitettiin itse järkeiltynä ratkaisuna:

”Oon erakoitunu että ei oikein kiinnosta tehdä mitään erikoista. [--] Oon keskittynyt töihin, autoon käyn laittamassa ja välillä pelaa futista tai tällasta [--] lopetin ryypäämisen ni kaikki toiminta katos. Kaikki kaverit on aina ryypäämässä, kukkaan ei oo selvinpäin tekemässä mitään ni sitte ei oikein oo mitään tekemistä. [--] Ku on ryypännyt niin paljon, ei jaksa enää kiinnostaa. Kyllä se vähän silleen.. kieltämättä.. vituttaa maksella opintolainaa jonka on ryypännyt. En kaipaa tällä hetkellä yhtään kettään tähän elämään. En mie oo mitenkään yksinäinen, oon muuten vaan erakoitunu. Vituttaa kaikki typerät ihmiset vaa.”

Uudenlaisen elämän toiveisiin kuuluva pesäerojen ja välimatkojen ottamisen retoriikka näkyy aineistossamme symbolisesti, sosiaalisesti ja fyysisesti. Päihde-teemassa pesäeropuheita saatettiin höystää aineiden hallitun käytön kuvailuilla. Oma uudenaikaisiksi selitetty käyttö sai rationaalisia perusteluja muihin kohdistuvasta moraaliseen paheksunnasta, joka yhdistyi joskus riskien konkretisoitumiseen tuttujen tai ”tiedettyjen” kohdalla: ”Sepä on hauska miettiä että niistäki piireistä osa kuollu, pari tiian mitkä oli läheisiäki mitkä on ollu tai on tällä hetkellä vankilassa [--] yhen tapauksen mikä on esim pyörätuolissa näitten huumausaineiden takia, kognitiiviset kyvyt on luokkaa vauva.”

Yksi tapa tehdä selkoa omista kohelluksista on ollut peilata niitä aikuistumisen odotuksiin aiempaa myöntyvämmän tavoin: ”Armeijassa törttöilyä vois saada kuriin.” Aikuistumisesta huolimatta läheisten perhesiteiden merkitys näkyi tässäkin: ”Se oli yksi syy kanssa [huumeiden käytön ”järkeistämiseksi”], että ei halua äitiä enempää pettää siinä asiassa. Että saisi tietää, että olen pilveä poltellut tai omistaisin sitä, niin [--] Ihan vaikka siitä syystä.” Vanhempia voidaan myös haluta suojella ja pitää tietämättöminä asioista, jotka tunnustetaan itsekin riskeiksi.

POHDINTA: ”KAIKKI OLI VAAN SEMMOSTA VITUN SÄÄTÄMISTÄ”

Olemme tässä artikkelissa tarkastelleet kehkeytyvän aikuisuuden elämänvaiheessa eskaloitunutta pahaa oloa ja sen purkautumista toiminnaksi nuorten itsensä kokemasta ja kertomasta käsin. Olemme tuoneet esiin elämänongelmien kumuloitumista ”tavallisten nuorten” elämäntapahtumien kautta, arkisissa sosiaalisissa suhteissa kehkeytyvinä vyyhteinä, mihin tutkimuksemme erityinen metodologia on avannut pääsyn. Muutamatkin tapaukset osoittavat, että aikuistumista kitkauttavat elämänongelmat voivat syntyä eri asioista ja saada erilaisia seurauksia. Niistä myös pyritään selviytymään eri tavoin.

Tutkimusvuosiemme myötä olemme päässeet kiinni sellaisiin minäkipuilun kysymyksiin, joita ei aina kerrota tutkijoille (ks. myös Käyhkö & Armila 2021a). Kenties tästä syystä aikuistuvien nuorten ahdistusten juuret paikannetaan monesti yleisiin yhteiskunnallisiin paineisiin. Jotkut tutkimuksemme nuoret ovat hyvinkin tietoisia yhteiskunnallisista olosuhteista ja paineista, mutta tässä aineistossa korostuvat nuorten elämässä lähelle tulevat asiat ja suhteet: perhesuhdemurheet, rakkauselämän konfliktit ja aikuistumisen kulttuuriin malleihin (Hoikkala 1993) kohdistettu vastarinta. Kaikki aineistomme nuoret aikuiset ovat silti oppineet terapeuttisen kulttuurin ruokkimat itseanalyyysit, joissa omasta hyvin- tai pahoinvoinnista puhutaan diagnoosin ja omaa oloa jäsennetään terapiapuheesta tutuin termein (esim. Rose 2006; Rikala 2021).

Sen sijaan yhteiskunnallinen puhe nuorten ongelmien taustoista koulupaineineen, kilpailuyhteiskunta-

vaatimuksineen, eriarvoistavine rakenteineen tai ilmastoahdistuksineen puuttuu analysoimistamme nuorten selonteista. Samoin alueellinen eriarvoisuus jää taustalle: yhtäältä pienen paikan epäreilut mahdollisuusrakenteet ja toisaalta sen oletettu ”idyllimäisyys” eivät merkityksellisty ongelmien taustalla olevina asioina. Vaikka asuinpaikka tuottaa monissa asioissa nuorten välisiä eroja ja epäreiluuksia, läheisus-, mielenterveys- ja päihdekysymyksissä sen erottelva merkitys näyttää hiipuvan.

Läheissuhteista puhutaan usein nuorille tärkeinä resursseina, mutta artikkelimme nuorten elämässä ne olivat monessa suhteessa tuhoisia. Ensimmäisiin pysyvämpiin rakkaussuhteisiin saattaa samoin syntyä vaikeasti ohimeneviä ahdistuksen aiheita. Ongelmien juuret ja juurten pituudet ovat sidoksissa niiden elämään asettumisen ja elämänleveyden kanssa: kun esimerkiksi perheessä kauan jätäneet suhdekitkat ovat jollakulla saaneet aikaan kasautuvaa ja jatkuvammin jätävää mielenhätää, jollakulla toisella romahtamisten hetket ovat olleet äkillisempiä ja pistemäisiä.

Vaikeista ongelmista huolimatta kaikki artikkelimme nuoret ovat halunneet jatkaa tutkimusyhteistyötä kanssamme. Keskustelujamme leimasikin usein puhe pyrkimyksistä selviytyä kohti omaksi ja mielekkääksi koettua aikuisuutta. Selviytymisaikeet tulivat ilmi tulevaisuuspohdinnoissa ja vahingollisista ihmissuhteista vapautumisen selonteissa. Olemme haastatelleet näitä nuoria jo kerran tämän analyysin kirjoittamisenkin jälkeen. Koronapandemia tai sodanuhka ei näy erityisemmin horjuttaneen heidän arkeaan ja elämäänsä; keskeisempiä ovat edelleen oman elämän murheet, joilla ei ole tunnistettua kiintopistettä yleisiin maailmantapahtumiin.

Tuttuus ja luottamus tapaamisissamme ovat muovanneet keskustelunaiheemme intiimeiksi ja henkilökohtaisiksi, mistä nuoret ovat myös olleet hyvin tietoisia. Joillakin heistä on tapana miettiä etukäteen, mitä he haluavat kertoa tapaamisissa ja mikä on kulloisellakin hetkellä tärkeää: ”Me ainaki mietitään sille et, sit ku se tulee se viesti että ne on ne haastattelut, nii me mietitään yhdessä et mitä tässä on ees tapahtunu, tulee sit yhdessä tavallaan pohdittua sitä.” Halutessaan nuoret ovat saaneet lukea heistä kirjoitettuja analyysseja.

Tietoisuus tutkimuksellisuudesta on myös kirjoittanut joissakin nuorissa halun olla hyödyksi – joko symptiasta tutkijoita kohtaan, halusta analysoida ja selittää elämäänsä tai laajemmasta pyrkimyksestä saattaa tärkeiksi koettuja asioita yleiseen tietoon.

Analyysimme keskeinen tulema onkin metodologinen. Jotta voi ymmärtää nuorten elämäntilannetta sävyttävien elämänongelmien luonnetta ja kiinnittymistä, on mentävä lähelle ja tultava tutuiksi. Esille tuomamme ongelmatyypit ovat vain yksittäisiä esimerkkejä siitä, että ”tavallisten nuorten” elämään voi sisältyä monenlaista raiteilta suistumista. Laadullisessa seuranta-tutkimuksessa tulkinnot ja päätelmät jäävät kuitenkin aina avoimiksi (Thomson 2007, 572). Tällaiselle tutkimukselle onkin hankala osoittaa selkeää pääteipistettä; seuraavalla tapaamiskerralla nuorten asiat ja niille annetut merkitykset voivat olla jo aivan toisia kuin edellisellä kerralla.

Nuoruuden ja aikuistumisen elämänvaiheen dynaamisuutta ei voi paketoita lopullisiksi tutkimuksen sulkeviksi tulkinnoiksi, ja hyvä niin. Elämäntilanteet aaltoilevat, emmekä voi tietää, mitä saamme kuulla, kun tapaamme nuoret seuraavan kerran. Ovatko viimeksi kerrotut ongelmat ratkenneet, onko tullut uusia murheita vai onko joku jo taakse jäänyt vanha asia aktivoitunut jälleen elämän ankeana juonteena?

”Mie koitan mennä aika vähän kerrallaan, että kukaan nyt selviää jotenkin elämästä”.



MARI KÄYHKÖ

YTT, dosentti, sosiologian yliopistonlehtori yhteiskuntatieteiden laitos Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-6879-8907>



PÄIVI ARMILA

YTT, dosentti, nuorisotutkija, sosiologian yliopistonlehtori yhteiskuntatieteiden laitos Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-7717-8550>

- Armila, P., Käyhkö, M. & Pöysä, V. (2021) Irti arjesta. Hauskanpitoa harvaanasutulla maaseudulla. Teoksessa K. Vehkalahti, S. Aapola-Kari & P. Armila (toim.) *Sata nuorta, sata polkua aikuisuuteen*. Laadullinen seurantatutkimus Nuoret ajassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 175–194.
- Arnett, J. J. (2000) Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist* 55(5), 469–480.
- Arnett, J. J. (2012) New horizons in research on emerging and young adulthood. Teoksessa A. Booth, S. Brown, N. Landale, W. Manning, & S. McHale (toim.) *Early Adulthood in a Family Context*. National Symposium on Family Issues, vol 2. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1436-0_15
- Brunila, K., Harni, E., Saari, A. & Ylöstalo, H. (toim.) (2021) *Terapeuttinen valta*. Tampere: Vastapaino.
- Castrén, A.-M. (2018) Lojaaliuden vaativat sidokset. Teoksessa P. Eerola & H. Pirskanen (toim.) *Perhe ja tunteet*. Helsinki: Gaudeamus, 165–184.
- Gordon, T. & Lahelma, E. (2003) From Ethnography to Life History: Tracing Transitions of School Students. *International Journal of Social Research Methodology* 6(3), 245–254.
- Haikkola, L. & Kauppinen, E. (2020) Nuorten koronajan yksinäisyys ja näkemykset koronan vaikutuksista tulevaisuuteen. *Poikkeusolot – Nuorten arki koronan keskellä -kirjoitussarja*. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma66>
- Hoikkala, T. (1993) *Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holstein, J. & Gubrium, J. (2000) *Constructing the Life Course*. 2. painos. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Honkatukia, P., Peltola, M., Aho, T. & Saukkonen, R. (2022) Between Agency and Uncertainty – Young Women and Men Constructing Citizenship Through Stories of Sexual Harassment. *Journal of Social Issues*. 1–2. <https://doi.org/10.1111/josi.12512>
- Jouhki, H. & Oksanen, A. (2021) To Get High or to Get Out? Examining the Link between Addictive Behaviors and Escapism. *Substance Use & Misuse*, 57(2), 202–211.
- Kestilä, L., Karvonen, S., Parikka, S., Seppänen, J., Haapakorpi, P. & Sutela, E. (2016) Nuorten hyvinvoinnin erot. Teoksessa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.) *Suomalaisen hyvinvointi*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 120–142.
- Ketokivi, K. (2014) Sidoksen kysymys sosiologisessa ajattelussa ja läheissuhteiden tutkimuksessa. *Sosiologia*, 51(2), 139–154.
- Koski, L. (2011) Teksteistä teemoiksi – dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat*. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 126–149.
- Kuortti, M. & Jähi, R. (2009) Riskillä vai ilman? Tutkimus tyttöjen seksikäyttäytymisen valinnoista ja niihin liittyvistä arvoista. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 46(4), 244–257.
- Käyhkö, M. & Armila, P. (2021a) Avatut salatut elämät. Nuoruutta varjostavia suruja, huolia ja ongelmia. Teoksessa K. Vehkalahti, S. Aapola-Kari & P. Armila (toim.) *Sata nuorta, sata polkua aikuisuuteen*. Laadullinen seurantatutkimus Nuoret ajassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 223–244.
- Käyhkö, M. & Armila, P. (2021b) ”...et sit yhenkään miehen takia jää tänne”. Romanttiset suhteet syrjäseudulla kasvaneiden tyttöjen elämässä. *Nuorisotutkimus*, 39(1), 3–20.
- McLeod, J. (2003) Why We Interview Now – Reflexivity and Perspective in a Longitudinal Study. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 201–211.
- Neale, B. & Flowerdew, J. (2003) Time, Texture and Childhood: The Contours of Longitudinal Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology* 6(3), 189–199. <https://doi.org/10.1080/1364557032000091798>
- Nikander, P. (2014) Laadullinen pitkittäistutkimus ja terveys. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 51(4), 243–252.
- Notko, M. & Sevón, E. (2018) Konfliktit lasten perhe-suhteissa. Teoksessa P. Eerola & H. Pirskanen (toim.) *Perhe ja tunteet*. Helsinki: Gaudeamus, 67–87.
- Näre, S. (2005) *Styylaten ja pettäen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Oksanen, A. (2006) *Haavautuva minuus. Väkivallan barokki kontrolliyhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press.
- Perttula, J. (1994) Fenomenologinen psykologia - kokeumuksen systemaattista tutkimusta. *Psykologia*, 28(4): 4, 267–274.
- Peräkylä, A. (2015) From Narcissism to Face Work: Two Views on the Self in Social Interaction. *American Journal of Sociology*, 121(2), 445–474.
- Petersen, A. (2011) Authentic Self-realization and Depression. *International Sociology*, 26(1), 5–24.
- Pirskanen, H. & Kallinen, K. (2018) Jännitteisten vanhempi-lapsisuhteiden tunnesidokset. Teoksessa P. Eerola & H. Pirskanen (toim.) *Perhe ja tunteet*. Helsinki: Gaudeamus, 241–257.

- Rikala, S. (2019) Nuorten aikuisten masennus ja sosiaalinen kipu. Teoksessa K. Filander, M. Korhonen & P. Siivonen (toim.) *Huiputuksen moraalijärjestys*. Tampere: Vastapaino, 273–300.
- Rikala, S. (2021) Masentuneiden nuorten kamppailuja työkyvyttömyyden hallinnasta. Teoksessa K. Brunila, E. Harni, A. Saari & H. Ylöstalo (toim.) *Terapeuttinen valta*. Tampere: Vastapaino, 123–150.
- Ristikari, T., Törmäkangas, L., Lappi A., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Merikukka, M., Hautakoski, A., Pekkarinen, E. & Gissler, M. (2016) *Suomi nuorten kasvu ympäristönä. 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto & Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Rose, N. (2006) Disorders Without Borders? The Expanding Scope of Psychiatric Practice. *BioSocieties*, 1(4), 465–484.
- Saastamoinen, M. & Pirskanen, H. (2021) Lapsuus ja aikuisuus nyky-yhteiskunnan jännitteissä. Teoksessa M. Itäpuisto & H. Pirskanen (toim.) *Myrkylliset aikuiset*. Jyväskylä: SoPhi, 12–31.
- Sihvonen, E. & Valkendorff, T. (2020) Johdanto. Nuorten perhesuhteet nuorisotutkimuksen ja perhetutkimuksen risteyksessä. Teoksessa T. Valkendorff & E. Sihvonen (toim.) *Nuorten perheet ja läheissuhteet. Nuorten elinolut -vuosikirja 2020*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos & Valtion nuorisoneuvosto, 5–18.
- Sivenius, A. & Armila, P. (2021) Vuosi lähempänä hautaa? Törmäyksiä demokraattisessa koulutusyhteiskunnassa. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 227–244. <https://doi.org/10.33350/ka.107863>
- Thomson, R. (2007) The Qualitative Longitudinal Case History: Practical, Methodological and Ethical Reflections. *Social Policy & Society*, 6(4), 571–582.
- Thomson, R. & Holland, J. (2003) Hindsight, Foresight and Insight: the Challenges of Longitudinal Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(3), 233–244.
- Vaaranen, H. (2004) *Kaaharipoikia ja rappioromantiikkaa. Tutkimus erään kaahailukulttuurin elämänilosta ja tuhoisuudesta*. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Vehkalahti, K., Aapola-Kari, S. & Armila, P. (toim.) (2021) *Sata nuorta, sata polkua aikuisuuteen. Laadullinen seuranta tutkimus Nuoret ajassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura.
- Walther, A. (2006) Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young – Nordic Journal of Youth Research*, 14(2), 119–139.
- Wood, D., Crapnell, T., Lau, L., Bennett, A., Lotstein, D., Ferris, M. & Kuo, A. (2018). Emerging adulthood as a critical stage in the life course. Teoksessa N. Halfon, C. Forrest, R. Lerner & E. Faustman E. (toim.) *Handbook of Life Course Health Development*. Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_7
- Ziehe, T. (1991) *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.
- Åkerblad, L. (2014) *Epävarmuuden tuolla puolen. Muuttuvat työmarkkinat ja prekaari toimijuus*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

¹Aineistoa on kanssamme osittain tuottanut YTT Ville Pöysä.

Työelämän toimeksiantajan osallisuus ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä



Työelämään suuntautuneesta projektioppimisesta ammatillisessa koulutuksessa on niukasti tutkimustietoa, joka ottaisi huomioon toimeksiantajan näkökulman. Aidoissa työelämän oppimisympäristöissä toimeksiantajalla on työelämälähtöistä ja oppilaitosorientoitunutta osallisuutta. Se ulottuu toimintavalmiuksien rakentajasta ohjaukseen.

AMMATILLISEN KOULUTUKSEN opiskelijoiden on tärkeä hankkia osaamista työpaikoilla, autenttisissa toimintaympäristöissä (Karusaari 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] 2022; Rintala & Nokelainen 2019). Työelämän edustajat ovat keskeisessä asemassa työpaikalla tapahtuvan oppimisen tukemisessa ja ohjaamisessa (Billett 2002; Mikkonen ym. 2017; Tynjälä ym. 2022). Ammatillisen koulutuksen puitteissa opiskelijan työelämässä tarvittavan osaamisen hankkimista ja oppimisen tukemista on tutkittu niukasti työelämän toimeksiantajan näkökulmasta. Samoin tutkimusta työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaamisesta on vähän (Mikkonen ym. 2017). Tässä tutkimuksessa työelämän toimeksiantajat ovat kaupan alan esihenkilöitä, jotka ovat mahdollistaneet erilaisia projekteja ammatillisen koulutuksen opiskelijoille.

Työpaikoilla tapahtuvassa oppimisessa opiskelijalla on mahdollisuus harjoitella tärkeitä työelämä-

taitoja, kuten päätöksentekoa ja luovaa ongelmanratkaisua ennakoimattomissa tilanteissa (Lackéus 2016; Virtanen & Tynjälä 2019). Työssä oppimisen tutkimuksen (Löfgren, Ilomäki & Toom 2019; Pylväs ym. 2018; Upola, Kangas & Ruokamo 2020) mukaan ammatilliselta opiskelijalta edellytetään samoja ominaisuuksia kuin työntekijöiltä: itsesääntelytaitoja, kurinalaisuutta, joustavuutta ja sitoutuneisuutta.

Ammatillinen koulutus on osaamisperusteista, ja sen on vastattava työelämän osaamistarpeisiin. Työelämän tarpeet ja tavoitteet tulee huomioida suunnittelella ja toteuttamalla koulutus yhdessä työelämän kanssa (Karusaari 2020). Opiskelijoiden opintopolut suunnitellaan yksilöllisesti ja työelämälähtöisesti (Koivumaa 2020). Osaamisen arviointi perustuu autenttisissa työympäristöissä osoitettavaan osaamiseen, jolloin ammatillinen osaaminen ja pätevyys muodostuvat koulutuksen ja työkokemuksen perusteella

OPISKELIJAN ON TÄRKEÄ KOEKAA YHTEISÖLLISYYTTÄ, TUNTEA TULEVANSAA KUULLUKSI JA SAADA TUKEA OSALLISTUMISELLEEN TYÖPAIKALLA.

(Opetushallitus [OPH] 2022). Ohjaukseen työssä tulee kiinnittää riittävästi huomiota, sillä opiskelijan työelämäosaaminen ja ammatillinen osaaminen vahvistuvat toimintaympäristöissä, joissa häntä tuetaan (Niemi & Jahnukainen 2018; Rintala & Nokelainen 2019; Tynjälä ym. 2022).

Ammattiin opiskelevat opiskelijat ovat usein aikuisuuden kynnyksellä ja aloittelevat suuntautumista työelämään. He tarvitsevat työpaikalla oppimisessaan sekä opettajan että työelämän edustajien ohjausta (Upola 2019). Työpaikalla oppimisessa opiskelijan on tärkeä kokea yhteisöllisyyden tunnetta, tuntea tulevansa kuulluksi ja saada tukea osallistumiselleen (Lackéus 2016; Rintala ym. 2015; Upola ym. 2020). Onnistuneelle työssäoppimiselle ovat ominaisia selkeät tavoitteet ja säännöt sekä jaetut vastuut (Barab & Roth 2006; Eteläpelto 2008; Löfgren ym. 2019). Niistä sovitaan kaikkien työssäoppimisen toimijoiden – opiskelijan, opettajan ja toimeksiantajan – kesken (Upola 2019). Työelämäläheisempään ammatilliseen koulutukseen tarvitaan toimivia pedagogisia käytänteitä, jotka palvelevat niin yhteistyön rakentamista kuin oppijan oppimista ja työelämää (Billett 2002; 2008; 2015; Eteläpelto 2008; Guile & Griffiths 2001; Rintala & Nokelainen 2019).

Aiemmissa työssäoppimisen tutkimuksissa on keskitytty pääasiassa perinteiseen työssäoppimisen malliin: opiskelija opiskelee työssä oppimalla työpaikan vastuuttaman henkilön ja oppilaitoksen opettajan ohjauksessa (Airila ym. 2019; Niemi & Jahnukainen 2018; Pylväs ym. 2018; Rintala ym. 2015). Ammatillisen koulutuksen muutoksen myötä, 2020-luvun vaihteessa, on syntynyt tarve tutkimukselle, jossa selvitetään kaikkien työssä oppimisen

toimijoiden – opiskelijan, opettajan ja toimeksiantajan – osallisuutta ja merkitystä työssä oppimisessa ja työelämätaitojen hankkimisessa (Karusaari 2020; OPH 2022; Pylväs ym. 2018; Rintala ym. 2015). Tutkimuksemme kohdistuu työelämäorientoituneeseen projektioppimiseen, jossa opettaja ja työelämän toimeksiantaja tukevat ja ohjaavat aktiivisesti oppimista työpaikalla ja muodostavat näin käytäntöyhteisön, jossa kukin osapuoli on samalla oppija (ks. Upola 2019; Upola ym. 2020). Työelämässä osaamisen hankkimista määritellään sillä, millaisen käytäntöyhteisön työelämä mahdollistaa opiskelijalle. Tarkastelemme projektioppimisen käytäntöyhteisöjä toimeksiantajan osallisuuden näkökulmista.

Toimeksiantajat ovat tottuneet oppilaitoksen kanssa toteutettavaan työelämäyhteistyöhön ohjattuaan lukuisia opiskelijoita projektioppimisen prosesseissa. Pidämme tärkeänä kuulla työelämän edustajilta, miten he ovat kokeneet oman osallisuutensa työelämäorientoituneessa projektioppimisessa osana käytäntöyhteisöjä. Tutkimme, millaista osallisuutta ammatillisen oppilaitoksen ja työelämän yhdessä toteuttama projektioppiminen edellyttää toimeksiantajilta. Tutkimuskysymyksemme on, miten työelämän toimeksiantajan osallisuus ilmenee ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä.

MITÄ ON TYÖELÄMÄORIENTOITUNUT PROJEKTIOPPIMINEN?

Työelämäorientoituneella projektioppimisella pyritään lisäämään opiskelijoiden ymmärrystä oikeasta työelämästä (Upola 2019). Projekteissa keskitytään työelämän tarpeisiin ja aitoihin ongelmiin (Billett 2002; Guile & Griffiths 2001), jolloin projektin sisällön ja luonteen määrittää elinkeinon elämän toimeksiantaja. Oppimisympäristöinä ovat oikeat työpaikat, joissa opitaan tekemällä aitoja työtehtäviä (Lackéus 2016). Opettajan tehtävä on luoda oppimiselle pedagoginen viitekehys ja ohjata aktiivisesti opiskelijoita heidän oppimisprosessissaan (Eteläpelto 2008; Upola 2019). Työelämäorientoituneessa projektioppimisessa opettaja ottaa aiempaa enemmän ohjausvastuuta (Pylväs ym. 2018).

KÄYTÄNTÖYHTEISÖJÄ LUONNEHTII OSALLISUUS, JOSSA TUOTETAAN TIETOA JA YHTEISIÄ KÄYTÄNTEITÄ, TOIMINTATAPOJA JA TOIMINTAKULTTUURIA TAVOITTEIDEN SAAVUTTAMISEKSI.

Oppiminen on sosiaalista, kulttuuri- ja kontekstisidonnaista: yksilö kasvaa osaksi toimintakulttuuria ja sen toimintatapoja osallistumalla ja olemalla vuorovaikutuksessa oppijayhteisön kanssa (Billett 2002; 2008; Guile & Griffiths 2001). Viittaamme 'toimintakulttuurilla' oppilaitoksen ja työelämän yhteistyössä rakentuneisiin, rajoja ylittäviin toimintamalleihin (Akkerman & Bakker 2011; Guile & Griffiths 2001), joilla opiskelijoiden osaamista ja oppimista tuetaan.

Oppimisen tutkijat Sasha Barab ja Wolff-Michael Roth (2006, 3–13) määrittelevät oppimisympäristön 1) tarjoumaverkostoiksi (*affordance network*), 2) toimintavalmiuksiksi (*effectivity sets*) ja 3) elämismaailmaksi (*life-world*). Tutkimuksessamme työelämäorientoituneen projektioppimisen oppimisympäristöt ovat elinkeinoelämän toimeksiantajien tiloja ja toimintaympäristöjä (ks. tarjoumaverkostot; Barab & Roth 2006), joissa oppimista luonnehtivat toimintaorientoituneisuus ja tekemällä oppiminen. Esimerkiksi kaupallisen alan projektit saattavat koskea tapahtumien ja tilojen visualisointeja, tuotteiden

esillepanoa, myynnin edistämistoimia ja visuaalista viestintää. Oppimisympäristöt ovat avoimia (Billett 2015; Lackéus 2016) ja luonteeltaan ei-koulumaisia ja informaaleja (Virtanen ym. 2014).

Työelämäorientoituneen projektioppimisen prosessissa (**kuvio 1**) on yhdeksän vaihetta, jotka ryhmittyvät neljäksi: 1) toimeksiannon vastaanotto — työelämäorientoituneen projektin esittely, tavoitteet ja resurssit, 2) toimeksiannon työstäminen kohti toteutusta eli orientaatiovaihe, 3) toteutus työelämän oppimisympäristöissä, ja 4) projektin päättäminen. Projektioppimiseen kuuluvien prosessivaiheiden kehittäminen yhdessä toimeksiantajan kanssa kuuluu projektioppimisen pedagogiseen prosessiin. (Upola 2019.)

Työelämäorientoitunut projektioppiminen perustuu opiskelijoiden aktiiviseen osallistumiseen. He suunnittelevat ja toteuttavat elinkeinoelämän toimeksiantajalle yrityksen tarpeita vastaavan palvelun tai tuotteen (Saffer 2007), jolloin yritys ja toimeksiantajat voivat saada liiketaloudellista hyötyä. Yrityksen tarpeiden pohjalta toimeksiantaja, opettaja ja opiskelijat asettavat projektille tavoitteet ja tekevät toimintasuunnitelman (Barab & Roth 2006; Guile & Griffiths 2001; Lackéus 2016). Projekteissa opiskelijat saavat mahdollisuuden nähdä ja oppia työelämän toimintatapoja. Toimeksiantajat taas voivat vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön ja testata opiskelijoiden toteuttaman tuotteen tai palvelun toimivuutta käytännössä. Yhteissuunnittelu sitouttaa kaikkia osapuolia ja lisää opiskelun työelämäläheisyyttä (Upola 2019). Näin tuetaan ajatusta käytäntöyhteisöön osallistumisesta, jota kuvaavat keskinäinen sitoutuminen ja yhteisistä tavoitteista neuvottelemisen (Wenger 1998). Yhteisön tuki avaa opiskelijoille mahdollisuuksia osallistua kollektiivisiin käytäntöihin, kasvattaa vähitellen vastuutaan työtehtävistä ja kehittää



Kuvio 1. Työelämäorientoituneen projektioppimisen prosessi (Upola 2019, 119).

näin omaa osaamistaan (Mikkonen ym. 2017).

Projektioppimisen tavoite on saavuttaa yhdessä asetetut osaamistavoitteet. Työskentelyä edesauttaa iteratiivinen eli toistoon perustuva toimintatapa, jossa yhteissuunnittelulla ja testaamalla on mahdollista löytää kriittiset kohdat ja kehittää toimivimmat ratkaisut projektin toteuttamiseen (Barab & Roth 2006). Sen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää toimeksiantajalta aktiivista osallistumista iteratiiviseen prosessiin (Upola 2019). Opettaja organisoii iteratiivisten syklien toteutukset ja pitää huolen siitä, että toiminta toteuttaa opetussuunnitelmaa. Jatkuva arviointi on olennainen osa työelämäorientoitunutta projektia. Toimeksiantaja ja opettaja arvioivat säännöllisesti projektin toteutumista, minkä pohjalta projektioppimisen toimintakulttuuri kehittyy. Arvioinnissa otetaan huomioon opiskelijoiden kokemukset (Upola 2019).

TOIMEKSIANTAJAN OSALLISUUS PROJEKTIOPPIMISEN KÄYTÄNTÖYHTEISÖISSÄ

Tutkimuksemme teoriatausta perustuu käytäntöyhteisön ja osallisuuden tarkasteluun (Collin & Billett 2010; Wenger 1998). Oppiminen on osallistumista ja kasvamista tiettyyn toimintakulttuuriin ja käytäntöyhteisöön. Tarkastelemme työelämän toimeksiantajan osallisuutta oppilaitoksen ja työelämän väliseen yhteistyöhön sekä hänen osallisuuttaan projektioppimisen käytäntöyhteisön rakentamiseen. Toimeksiantaja on työelämäorientoituneissa projekteissa aktiivinen osallistuja, osa sitä pedagogista ja sosiokulttuurista oppimisympäristöstä ja käytäntöyhteisöstä, jossa oppiminen tapahtuu (Upola 2019; Wenger 1998; 2008).

Käytäntöyhteisölle on ominaista osallisuus, jossa tuotetaan tietoa ja yhteisiä käytänteitä, toimintatapoja ja toimintakulttuuria käytäntöyhteisön tavoitteiden saavuttamiseksi (Hakkarainen 2000; Wenger 1998; 2008). Työelämäorientoituneessa projektioppimisessa toimeksiantaja osallistuu käytäntöyhteisöihin sen mukaan, kuinka paljon tai usein hän tekee yhteistyötä ammatillisen koulutuksen toimijoiden kanssa (Dysthe & Engelsens 2008). Käytäntöyhteisön osallisuus on yhteen liittymistä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi: yhteisön vahvuus on

jaetussa tiedossa ja kokemuksessa (Fisher 2014; Hakkarainen 2000; Wenger 2008). Osallisuuden tarkastelu perustuu ymmärrykseen kussakin käytäntöyhteisössä kontekstisidonnaisesti rakentuvasta vuorovaikutuksesta ja vastavuoroisuudesta (Wenger 1998). Käytäntöyhteisöjä tutkineen Etienne Wengerin (2008) mukaan osallisuus on sitoutumista: osallistumista, toimintaa ja kuulumista käytäntöyhteisöön. Osallisuus viittaa prosessiin ja toisten kanssa luotuihin suhteisiin. Se on sekä toimintaa (*action*) että yhteyttä (*connection*; Wenger 2008). Toimeksiantajat toteuttavat osallisuuttaan käytäntöyhteisöön itselleen merkityksellisistä lähtökohdista käsin (Fisher 2014). Toimijuutta tutkineet Anne Edwards ja Carmen D'Arcy (2004) korostavat, että osallisuus ilmenee kykynä tunnistaa ja aktiivisesti etsiä olemassa olevia resursseja oman ja muiden oppimisen tukemiseksi. Sen monimutkainen prosessi koostuu tekemisestä, vuorovaikutuksesta, ajattelusta, tunteista ja yhteisöön kuulumisesta (Wenger 1998; 2008).

Tutkimukssessamme käytäntöyhteisön tavoite on toteuttaa yhteisöllinen projektioppiminen. Toimeksiantajan on työelämäorientoituneessa projektioppimisessa mahdollisuus osallistua yhdessä muiden projektitoimijoiden kanssa projektin suunnitteluun ja tavoitteiden määrittelemiseen (Upola 2019). Optimaalisen opiskelijaresurssin suunnittelussa esimerkiksi otetaan huomioon kunkin opiskelijan vahvuudet ja osaamistavoitteet suhteessa tarjolla olevaan aikaan. Yhteiset käytännöt sitovat toimeksiantajan osallistujiin, vaikka vuorovaikutus ei koskisiakaan joikaista projektitoimijaa (Hakkarainen 2000; Wenger 1998; Wenger-Trayner ym. 2014).

Aiempi tutkimus osoittaa, että työpaikalla oppimisessa olennaista on ohjaussuhteen vastavuoroisuus oppimisessa ja tiedon jakamisessa (Lackeus 2016; Rintala ym. 2015). Tämä pätee myös työelämän toimeksiantajaan, jota ei nähdä vain reagoimassa asioihin, jakamassa ohjeita tai toistamassa aiemmin opittuja rutiineja. Sen sijaan toimeksiantaja osallistuu opiskelijoiden työssäoppimisen tukemiseen ja ohjausprosessiin käytäntöyhteisön aktiivisena jäsenenä (ks. Wenger 1998).

Työelämäpedagogiikkaa tutkineiden Susanna Mikkosen ja kumppaneiden (2017) toteuttamassa

TOIMEKSIANTAJAT KERTOIVAT, MITÄ OPPILAITOKSEN ODOTETTIIN TEKEVÄN KÄYTETTÄVISSÄ OLEVASSA AJASSA JA ANTOIVAT RAHAT TOIMEKSIANNON TOTEUTUKSEEN.

kirjallisuuskatsauksessa ilmeni, että työpaikalla tapahtuva ohjaus on usein kollektiivista, jolloin koko työyhteisö opastaa ja auttaa työpaikalla oppijoita. Työelämäntutkija Auli Airila tutkijakumppaneineen (2019) on tarkastellut työpaikkojen kehittämistarpeita ohjausosaamisen ja oppilaitosyhteistyökäytäntöjen näkökulmista: mitkä ovat työpaikan valmiudet ohjata ammatillisten opiskelijoiden työelämässä tapahtuvaa osaamisen hankkimista (ks. OPH 2022)? Tulosten mukaan työelämän edustajat tarvitsevat tukea opiskelijoiden ohjaamiseen, osaamisen arviointiin ja työskentelyä koskevaan palautteeseen (Korento & Kotimäki 2020). Käytäntöyhteisöissä toimijat yleensä jakavat asiantuntijuuden ja osaamisen (Wenger 1998).

Työelämäorientoituneessa projektioppimisessa toimeksiantaja mahdollistaa resurssit ja puitteet ammattiin opiskeleville ja odottaa edustamansa yrityksen näkökulmasta onnistunutta lopputulosta. Ohjauksella voidaan merkittävästi edistää oppimista työpaikalla. Sitä edistävät tai estävät tekijät ovat usein sidoksissa työyhteisöön, työympäristöön ja ohjaussuhteisiin (Rintala ym. 2015). Esimerkiksi toimeksiantajan tavoitteellisuus ja sitoutuminen sekä pedagogiset taidot ja reflektiotaidot vaikuttavat siihen, miten opiskelijat oppivat työelämässä (Airila ym. 2019; Löfgren ym. 2019; Rintala ym. 2015). Parhaimmillaan hyvässä toimeksiantajan ja oppilaitoksen välisessä yhteistyössä toimeksiantaja on avoin uusille ideoille ja toimintatavoille sekä uuden oppimiselle. Lisäksi hän kykenee kyseenalaistamaan organisaatiossaan itsestään selvänä pidettyjä toimintatapoja ja luomaan työelämäorientoituneiden projektien myötä uutta (Upola 2019).

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin suomalaisessa ammatillisen koulutuksen kontekstissa osana laajempaa vuosina 2008–17 toteutettua tutkimusta (Upola 2019). Tarkastelemme 17 työelämän toimeksiantajalta kerättyä aineistoa toisenlaisessa viitekehyksessä ja analysoimme aineiston uudelleen.

Tutkimuksen osallistujat ja kohde

Toimeksiantajat ovat kaupan ja palvelualan yritysten edustajia, jotka ovat tehneet oppilaitoksen kanssa yhteistyötä vuosien ajan ja tilanneet siltä suunnittelua, rakentamis- ja palvelutöitä. Tutkimukseen osallistuneet toimeksiantajat ovat kokeneita yhteistyöprojektien toteuttajia: he ovat osallistuneet lähes 20 vuoden ajan käytäntöyhteisön ja toimintakulttuurin rakentamiseen yhdessä oppilaitoksen ja työelämäprojekteja toteuttavan opettajan kanssa. Yhteistyö ja työelämäorientoituneet projektiopinnot ovat kehittyneet rinnakkain. Tutkimukseen osallistuneilla toimeksiantajilla on syvällistä tietoa työelämäorientoituneesta projektioppimisesta. He ovat esihenkilötehtävissä olevia, yrityksen toimitusjohtajia ja kauppiaita sekä kauppakeskus- ja tavaratalopäälliköitä.

Tutkimus kohdistui ammatillisen koulutuksen visuaalisen myyntityön työelämäorientoituneeseen projektioppimiseen. Prosessit kestivät kahdesta viikosta useaan kuukauteen ja olivat sidoksissa tapahtumien järjestämiseen. Toimeksiantajat määrittelivät, mitä he odottivat oppilaitoksen tekevän käytettävissä olevassa ajassa ja antoivat toimeksiannolle rahallisen resurssin. Projektin suunnittelun ja toteutuksen aikana he seurasivat prosessin etenemistä, ohjasivat opiskelijoita ja antoivat palautetta yrityksen omissa toimintaympäristöissä. Projektitoimeksiantot liittyivät liiketoiminnan koulutusalan visuaalisen myyntityön opintoihin, joissa rakennettiin konkreettisesti tilasomistuksia, kampanjoita ja tapahtumia toimeksiantajan omiin kaupallisiin tiloihin. Projektitoteutuksissa painottuivat luovat ja visuaaliset ratkaisut, joiden avulla pyrittiin lisäämään myyntiä tai muodostamaan haluttu mielikuva yrityksestä tai tapahtumasta (Saffer 2007).

TOIMEKSIANTAJAT SEURASIVAT PROJEKTIN ETENEMISTÄ, OHJASIVAT OPISKELIJOITA JA ANTOIVAT PALAUTETTA YRITYKSEN OMISSA TOIMINTAYMPÄRISTÖISSÄ.

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu toimeksiantajille (N = 17) suunnatuista kyselyistä (N = 8) ja haastatteluista (N = 9). Kukin toimeksiantaja on ollut mukana useissa työelämäorientoituneissa projekteissa. Kyselyt ja haastattelut toteutettiin projektien jälkeen. Kyselyt sisälsivät avoimia kysymyksiä projektin toteuttamisesta ja onnistumisesta sekä opiskelijoiden panostuksesta ja yhteistyöstä. Toimeksiantajia pyydettiin arvioimaan 1) yhteistyötä oppilaitoksen kanssa, 2) opiskelijaryhmän ja 3) yksittäisten opiskelijoiden toimintaa, sekä 4) lopputulosta. Lisäksi selvitettiin, millaisia ominaisuuksia työelämän edustajat kokevat työelämän toimeksiantajalta edellyttävän työelämälähtöisten projektiohjaavien prosessissa. Heitä pyydettiin edelleen määrittelemään, mitkä piirteet tai asiat tekevät projektista onnistuneen. Kunkin kyselyn lopussa vastaajalla oli mahdollisuus vapaaseen palautteeseen ja ajatustensa kertomiseen. Kyselystä kertyi 16 sivun laajuinen aineisto.

Haastatteluista (N = 9) selvitettiin työelämän toimeksiantajan osallisuutta projektioppimisen prosessissa. Haastattelu on perusteltu aineistonkeruumenetelmä, koska tutkimushenkilöillä on paljon kokemusta tutkimuksen aiheesta, joten he pystyvät epämuodollisesti ja suullisesti tuottamaan runsaasti sisältöä aineistoon (Brinkmann & Kvale 2015; Ruusuvuori ym. 2010). Haastatteluilla syvennettiin kyselyillä hankittua tietoa toimeksiantajan tehtävänkuvasta työelämäorientoituneen projektioppimisen prosesseissa. Toimeksiantajilta kysyttiin, miten he kokivat oman tehtävänsä prosessin eri vaiheissa, oppilaitoksen ja opettajan roolin, opiskelijoiden

työskentelyn ja oppimisen sekä yhteistyön vastavuoroisuuden.

Haastattelutilanteessa käydyin keskustelun avoimuutta ja luotettavuutta edesauttoi se, että haastattelijana toimi tutkiva opettaja, joka oli pitkään tehnyt haastatteluvierien kanssa yhteistyötä työelämäorientoituneessa projektioppimisessa (ks. Brinkmann & Kvale 2015; Ruusuvuori 2010; Ruusuvuori ym. 2010; Upola 2019). Yksittäinen haastattelu kesti noin 30 minuuttia, ja yhteensä haastatteluaineistoa kertyi 5 tuntia 48 minuuttia. Haastattelut tuottivat 41 sivua litteroitua tekstiä A4-pohjalle, kun kirjainlaji oli *Times New Roman*, pistekoko 12 ja riviväli yksi.

TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisesti ja teoriaohjaavasti. Sisällönanalyysi toteutettiin prosessina, jossa koko aineisto ensin pelkistettiin eli redusoiitiin, minkä jälkeen se ryhmiteltiin ja abstrahoiitiin (Schreier 2014). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä muodostettiin toimeksiantajan osallisuutta kuvaavia sisältöalueita, jotka näyttäytyivät toimeksiantajan osallisuudessa monimuotoisena projektiosaamisena.

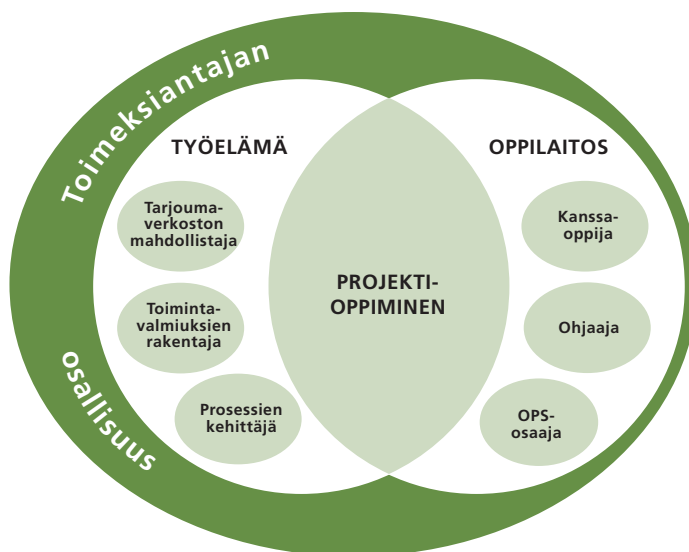
Tarkastelimme aineistoa kahden toimintakulttuurin näkökulmasta: 1) työelämän ja 2) oppilaitoksen tarpeista ja odotuksista. Toimintakulttuurit nimesimme työelämän ja oppilaitoksen elämämaailmoiksi (Barab & Roth 2006). Teoriaohjaavassa analyysissä luokittelimme ja nimesimme sisältöalueet elämämaailmoihin liittyvillä kuvauksilla. Analyysin perusteella toimeksiantajan työelämälähtöinen osallisuus projekteissa ilmenee 1) tarjoumaverkoston mahdollistajana, 2) toimintavalmiuksien rakentajana ja 3) prosessien kehittäjänä. Toimeksiantajan oppilaitosorientoitunut osallisuus ilmenee 4) kansaoppijana, 5) ohjaajana ja 6) opetussuunnitelmaosaajana (**taulukko 1**).

Sisältöalueet ja aineistoesimerkit pohjautuvat sekä haastatteluihin että kyselyihin. Aineistolainauksissa KT viittaa kyselyaineistoon ja HT haastatteluaineistoon. Jokaiselle aineistoyksikölle luotiin identifiointikoodi, joka kertoi aineistonkeruumenetelmän ja -vuoden. Koodin numero viittaa aineistonkeruuvuoteen ja yksilötunnistukseen.

Taulukko 1. Työelämän toimeksiantajan osallisuus työelämän ja oppilaitoksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä sisältöalueineen ja aineistoesimerkkeineen.

Toiminta-kulttuurit	Toimeksiantajan osallisuus projektissa	Sisältöalueet	Aineistoesimerkki
TYÖELÄMÄN elämiss maailma, tarpeet ja odotukset	Tarjouma-verkoston mahdollistaja	toimeksianto ja puitteet, taloudellinen, työntekijä-, henkilöresurssi tai muu vastaava panostus, eri osapuolten odotukset yhteistyöstä, etukäteissuunnittelu ja organisointi, palvelumuotoilutuotteen suunnittelu- ja toteutusprosessi, autenttinen opiskelu- ja toimintaympäristö	"[t]oimeksiantaja rakentaa omaa asiantuntijaverkostoa. Tulevat työntekijät koostuu projektien jälkeen ite opiskelijoista. Jos mieltii, niin mikä työntekijäpankki sieltä löytyy automaattisesti [--] Asioita voi tehdä niin monella tavalla. Jos nuoriin luottaa, niin niistä saa irti ihan hirveästi. Kyllä minusta aikataulut ovat hyvin tärkeitä. Siis: vanhat arvot työelämässä. (HT1701) "Alussa olen antanut liikaa vapauksia. Löysin kerran opiskelijan poikakaverin takahuoneesta mun työkoneelta. Pitää olla silmää, keneen voi luottaa, voiko jättää yksin, käytetäänkö luottamusta väärin." (HT1705)
	Toiminta-valmiuksien rakentaja	suunnitelmallisuus, pitkäjänteisyys, oppimisympäristöjen kehittäminen, avoin asenne, yhteistyömallien kehittäminen, yhteiskehittäminen, hyödyt osapuolille, työvoimaresurssi ja rekrytointimahdollisuus, verkostojen merkitys	"Se kehittää yhteistyökumppanuuksia, todellakin, jos otat opiskelijoita. Ideaalihan olisi, että löytyisi oikeita työntekijöitä. Kannattaa tehdä yhteistyötä, esim. aikuisopiskelijoilla voi olla kytköksiä, tietoja ja taitoja, jotka tuo uusia mahdollisuuksia ja toimintakuvioita. Ei kannata olettaa, että yksin tietää kaiken, vaan päästää sinne omaan yritykseen muitakin katsomaan." (HT1706)
	Prosessien kehittäjä	oppiminen nuorten käyttäytymisestä ja elämäntyylistä, nuoret asiakassegmenttinä, yritystoiminnan kehittäminen nuorten ideoimana, yrityksen tunnettuuden vahvistuminen, positiivinen imago, etu liiketoiminnalle, positiivinen vaikutus omaan henkilöstöön	"Jos 20 opiskelijaa alkuun tunnin ihimettellee, mitä tekis, niin se on puolen viikon työtunnit jo kuluneet [20 h]." (HT1707) "Opiskelijat tekevät töitä, vaikka ohjaaja ei ole koko aikaa paikalla. Tekevät töitä, kun saavat ensin selvät ohjeet, tekevät annettua työtä sitoutuneesti ja hyvin, heitä ei tarvitse valvoa, kun vain antaa tehtäviä." (KT1202)

Toiminta-kulttuurit	Toimeksiantajan osallisuus projektissa	Sisältöalueet	Aineistoesimerkki
OPPILAITOKSEN elämismaailma, tarpeet ja odotukset	Kanssaoppija	projektiosaaminen, yhteydenpito ja viestintä, ennakoimattomuus, ajanhallintaosaaminen, vastuut, velvollisuudet, sitoutuminen, asenne, toimijaverkoston koordinointi	”Mitenköhän kaikki sujuu, kätteleeö yhteistyökuviot, missä tulee yhteentörmäyksiä? Henkilökemioiden kautta yhteensovittamista, kombinaatioita, jotka vaatii luovaa sovittelevaa. Sopimuksia, diilejä, kaikki kulkee ihmisten kautta. Paljon ristikkäisten sopimusten sisällä olevia henkilöitä, asiakkaita, vuokralaisia, palveluntuottajia. Aikamoinen pujottelurata, kun viedään asioita eteenpäin.” (HT1706)
	Ohjaaja	ohjaus käytännön työtilanteissa, työtehtävien autenttisuus, niissä onnistuminen, ohjattavien heterogeenisyys, erilaiset ohjaustarpeet, työelämän pelisäännöt ja käyttäytymisodotukset, jaettu vastuu, delegointi, luottamus, yhteisöllisyys, paineensietokyky, opiskelijan kohtaaminen, palautteen antamisen taito	”Täytyy huomioida, ettei riko nuorta. [--] Jos on oikein kova jollekin nuorelle, voi mennä työhalut. Pitää varoa, ettei riko nuorta, kaikki ei kestä samanlaista palautetta. [--] Nuoret on monesti tosi herkkiä. Pitää oikein osata muodostaa palaute, ei saa lintata. Nuoret ammattikoulun opiskelijat, kritiikki jää muistiin ja positiivinen peittyi kritiikin alle. Työnantajien pitää tätä palautteen antoa harjoitella.” (HT1705) ”Kun joku oppii jotain, niin tulee toimeksiantajana itellekki hyvä tunne ja arvokas asia, että se oppi nyt meillä tuon asian.” (HT1702)
	Opetussuunnitelmaosaaja	opiskelijoiden monenlaiset osaamisen hankkimisen tarpeet, opiskelijoiden taitotasot ja kyvyt suhteessa oppimistehtäviin, ohjaavien opettajien erilaiset tavat toimia, opetussuunnitelman toteutuminen työelämän projektissa, teoria & käytäntö, autenttinen oppimisympäristö, elinikäisen oppimisen avaintaidot, yksilöllisiä mahdollisuuksia käytännön toteuttamiselle / henkilökohtaistaminen osaamisen hankkimisen prosessissa	”Ihmisiä on erilaisia, ei ole hyviä eikä huonoja, vaan pitäisi löytää jokaiselle oikia homma. Jos huonomuus alkaa tuntua, niin ei pärjää ikinä missään elämässään, mutta pitäisi löytyä just se missä on hyvä, että pääsee kehuun. Asenne tietysti kans ratkaisee. Kehumisella on nuorelle iso merkitys uravalinnalle ja menestymiselle. Jokaisen tekijän pitäisi saada onnistumisen kokemuksia. Ettei nuorta mollata, se on tärkeää.” (HT1707) ”Pitää olla selvää minkälaisilla palikoilla pelataan. Jos on erityisopiskelijoita tai ‘tähtiopiskelija’, niin projektioppimispaikkoja löytyy, mutta ehottomasti pitää kertoa työnantajalle, muuten tulee ongelmia. (HT1705)



Kuvio 2. Työelämän toimeksiantajan osallisuus työelämän ja oppilaitoksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä.

TUTKIMUSTULOKSET: TOIMEKSIANTAJAN OSALLISUUS PROJEKTIOPPIMISEN KÄYTÄNTÖYHTEISÖISSÄ

Tutkimustuloksemme osoittavat, että toimeksiantajan osallisuus projektioppimisen kontekstissa ilmenee aktiivisena, tavoitteellisena, vastavuoroisena ja osallistuvana toimintana osana käytäntöyhteisöä. Työelämäorientoituneessa projektioppimisen prosessissa kohtaa kaksi toisiaan läpäisevää toimintakulttuuria (Akkerman & Bakker 2011): oppilaitos ja työelämä. Toimeksiantaja on ensisijaisesti työelämäkulttuurin edustaja, joka mahdollistaa opiskelijoille projektioppimisen autenttissa työelämäympäristössä. Toimeksiantajan projektiosaamisen taidot ja työelämälähtöinen osallisuus ilmenevät tällöin 1) tarjoumaverkoston mahdollistajana, 2) toiminta-valmiuksien rakentajana ja 3) prosessien kehittäjänä. Toimeksiantajan osallisuus vastaa niin ikään oppilaitoskulttuurin tarpeisiin ja odotuksiin, ja oppilaitosorientotunut osallisuus projektiosaamisessa ilmenee 4) kanssaoppijana, 5) ohjaajana sekä 6) opetussuunnitelmaosaajana (**kuvio 2**).

Työelämän elämismailman tarpeista ja odotuksista toimeksiantajan osallisuutta kuvaa työssä oppimisen mahdollistaminen. Hän on työelämä-

orientoituneen projektioppimisen tarjoumaverkoston mahdollistaja, joka tarjoaa tilansa opiskelijoiden oppimisympäristöksi ja määrittelee projektin ajalliset, taloudelliset ja työpanokselliset resurssit sekä tavoitteet (Barab & Roth 2006; Saffer 2007). Projektit voivat edellyttää tiivistä työskentelyä, silloin kuin tavoitteet on asetettu nopeasti saavutettaviksi. Toimeksiannon sisällöt ovat sidoksissa opiskelijan osaamisen hankkimisen suunnitelmaan. Aidossa työelämän ympäristössä työskentely harjaannuttaa työelämävalmiuksia ja jatkuvan oppimisen taitoja (Upola 2019; Upola ym. 2020). Toimeksiantajat odottavat opiskelijoilta myönteistä asennetta, joustavuutta ja periksiantamattomuutta, vaivannäköä itse toteutuksessa sekä sitoutumista koko projektin ajaksi. Usein opiskelijat kokevat toimeksiantajan aidossa toimintaympäristössä antaman palautteen merkittävämmäksi kuin opettajan palautteen, joten se voi voimaannuttaa.

Tutkimuksemme mukaan projektioppiminen mahdollistaa moninaiset oppilaitoksen ja työelämän väliset kumppanuudet (Fisher 2014; Wenger-Trayner ym. 2014), joten toimeksiantaja on toiminta-valmiuksien rakentaja. Hänen tavoitteensa on verkostoitua oppilaitosten kanssa sekä osoittaa omaa aktiivisuuttaan kumppanuuksien rakentamisessa ja

TOIMEKSIANTAJALLA ON MAHDOLLISUUS KUUNNELLA JA YMMÄRTÄÄ NUOREN ELÄMISMAAILMAA, JA SAMALLA HÄN SAA ITSEKIN UUSIA IDEOITA.

ylläpitämisessä (Guile & Griffiths 2001). Toimivat kumppanuudet edellyttävät toimeksiantajien mukaan opettajalta motivaatiota ja avoimuutta työelämäyhteistyölle (Billett 2002).

Toimeksiantaja voi ottaa yhteyttä oppilaitokseen ja opettajaan sopivien projekti-ideoiden ja tarpeiden ilmaantuessa. Projektin aikana tehdään yhteistyötä mahdollisesti useiden toimijoiden kanssa. Sekä oppilaitoksen että työelämän toimintakulttuureja hyödyttävien yhteistyömuotojen kehittäminen edellyttää osapuolten henkilökohtaista tuntemista. Eräs toimeksiantaja (HT1706) kuvaa: ”Se oli oikein hyvä yhteisöllinen idea. Pitää vaan tiedostaa ja tuntea omat tiimikumppanit, mitä niiden kanssa voi tehdä ja mitä ei.”

Toimeksiantajat tapaavat opettajia useita kertoja ennen projektia ja sen jälkeen, jolloin muun muassa kartoitetaan toimeksiantajan toiveita ja odotuksia. Aktiivisella ja avoimella tiedonkululla voidaan vähentää väärinymmärryksiä, jotka usein hidastavat projekteja ja aiheuttavat ajallisia ja taloudellisia lisäkustannuksia. Kokenutkaan projektin toimintavalmiuksien rakentaja ei voi ennakoida kaikkia yllättäviä tilanteita.

Työelämäorientoituneessa projektioppimisessa toimeksiantajan osallisuus ilmenee prosessien kehittäjänä, jonka osallistumista käytäntöyhteisöön kuvaavat hänelle itselleen merkitykselliset lähtökohdat (ks. Fisher 2014). Toimeksiantaja saa yritykselleen työvoimaa ja uusia näkökulmia; hän oppii yhteistyöstä ja nuorilta. Toimeksiantaja on avoin uusille ideoille ja halukas työskentelemään nuorten kanssa. Hänellä on mahdollisuus kuunnella ja ymmärtää nuoren elämismaailmaa, ja samalla hän saa itskin uusia ideoita. Eräs toimeksiantaja (HT1703) kuvaa seuraavasti:

”Isoin hyöty on se, että tulee se kaikista tuorein, uusin tieto työpaikalle, ite näkee aika suppeasti ja miten on tottunut ajattelemaan. [...] On mahdollista, että voi alan opiskelijoita hyödyntää ja saa parhaimmat ideat, mitä ne keksii.”

Toimivat prosessit syntyvät vastavuoroisuudesta (Edwards & D’Arcy 2004; Fisher 2014; Wenger-Trayner ym. 2014). Oman osallisuuden vahvistaminen voimaannuttaa toimeksiantajaa ja hänen edustamaansa yritystä, mikä voi näkyä esimerkiksi toiminnallisina uudistuksina, joiden toteuttamiseen oppilaitos osallistuu. Siten yrityksen toiminta näytätty myönteisenä, niin ikään yhteiskunnallisena vaikuttamisena oppilaitosyhteistyön kautta.

Lisäksi toimeksiantajan osallisuus vastaa oppilaitoksen ja sen elämismaailman tarpeisiin ja odotuksiin työelämäorientoituneessa projektioppimisessa. Se näytättyy tuolloin kanssaoppimisena. Projektien käytäntöyhteisöihin osallistumalla toimeksiantaja osallistuu oppilaitosyhteistyöhön. Tukiessaan opiskelijoiden oppimista hän kehittää samalla oman yrityksensä käytäntöjä ja kartuttaa omaa projektiosaamistaan. Toimeksiantajat kokivatkin projektiosaamisensa kehittyneen: mitä useammissa projekteissa oli ollut mukana, sitä paremmin oli oppinut määrittelemään osallisuutensa projektin vaiheissa (Wenger-Trayner ym. 2014). Projektioppimisen kontekstissa, osana käytäntöyhteisöjä toimeksiantajalle on tarjoutunut mahdollisuus tutustua oppilaitoksen toimintaan, oppia kokemuksesta, millaisia työntekijöitä opiskelijat ovat ja miten opiskelijaryhmä toimii yhdessä. Oppimisprosessiin kuuluvat projektin jälkeinen reflektointi ja toimeksiantajan oman toiminnan arviointi. Projektin onnistumiseen vaikuttavat useat tekijät, kuten selkeät tavoitteet, jatkuva yhteydenpito ja prosessien avoimuus.

Tutkimuksemme kontekstissa toimeksiantajien edustamien yritysten vakiintuneena käytäntönä on mahdollistaa opiskelijoille työelämässä osaamisen hankkiminen projekteissa. Tuolloin toimeksiantajan osallisuus ilmenee projektioppimisen ohjaajana. Näin toimeksiantajalle on syntynyt pedagogista ymmärrystä, mikä näkyy muun muassa kykynä tunnistaa opiskelijoiden erilaisia tuen tarpeita ja nähdä heidän itseohjautuvuustaitojen kirjon ja osaamisen hetero-

geenisuuden. ”Ihmiset, jotka on käyneet satoja töntekijöitä läpi, kyllä se peilautuu hyvin äkkiä, oletko sie se oikeanlainen, onko opiskelija aidosti kiinnostunut ja pystyykö sitoutumaan.” (HT1701).

Toisinaan ohjauksen määrä voi olla huomattava, ja projektin eri vaiheet sitovat toimeksiantajaa, jolloin ohjaamiseen käytetty aika voi vaikuttaa yritystoimintaan ja tuloksellisuuteen. Toimeksiantaja ymmärtää, että opiskelijat ovat oppimassa, hankkimassa ammatillista osaamista ja harjaannuttamassa työelämätaitojaan työelämäorientoituneessa projektioppimisessa. Toimeksiantaja on mukana tukemassa opiskelijan työelämätaitojen kehittymistä (Korento & Kotimäki 2020; Tynjälä ym. 2022). Projektioppimisen kontekstissa opiskelijan työpaikalla tapahtuvaa oppimista voidaan tukea mahdollisimman monipuolisesti. ”Ammattitaito ei tule ilman ohjausta”, kuten eräs toimeksiantaja (HT1705) painottaa. Monet jatkuvan oppimisen taidoista ovat ohjauksen keskiössä.

”Yhteistyö opiskelijan kanssa ja tarvittaessa kaverina tekemässäkin. Pitää hyväksyä, että siellä voi olla se arka opiskelija, joka tekee hyvää työtä, mutta kenties hitaammin kuin muut, tulee vaaratekijöitä, ei osaa pitää siistinä tilaa. Otetaan se huomioon, mutta tieto tästä tulee ohjaajan toimesta, ettei hän voi tehdä.” (HT1703)

Toimeksiantajat ohjaavat opiskelijoita projektioppimisprosessin eri vaiheissa. Työpaikalla oppiminen on vähittäistä, ja epäonnistumisistakin opitaan. Toimeksiantajat edellyttävät opettajan kantavan päävastuun projektin koordinoinnista, jolloin heidän ohjaustyönsä osuus vähenee. He pitävät hyvän projektinohjauksen edellytyksenä yhdessä määriteltäviä selkeitä sääntöjä ja tavoitteita.

Tutkimus tuo esiin, että toimeksiantajan osallisuus ilmenee opetussuunnitelmaosaajana. Hän tuntee projektioppimisen käytännöt ja ymmärtää toimeksiantojen kytkeytymisen opetussuunnitelmaan ja opiskelijan osaamisen hankkimiseen. Yrityksensä näkökulmasta toimeksiantajan tavoite on ennakoida, miten ja missä kohdassa projektiopinnot ovat parhaiten yhdistettävissä yrityksen muihin suunniteltuihin toimintoihin. Opetussuunnitelmaosaaminen lisää sitoutumista käytäntöyhteisöön (Wenger 2008).

Toimeksiantajat tarjoavat toimeksiantoja projektityöskentelyyn, jolloin opiskelijoiden osaaminen vahvistuu ja yritys hyötyy. He korostavat asenteen merkitystä työnteossa ja projektioppimisessa:

”Päittää, että on kiva tehdä sitä mitä tekee, vastentahtoinen tekeminen näkyy päälle päin sekä näkyy myös työn tuloksissa. [...] Ylpeänä olen täällä tekemässä tällaista upeaa projektia. Selkäranka suorana ja arvostetaan omaa tekemistä. Positiivisesti ja ilolla: en joutunut tänne vaan pääsin tänne. Olen tosi hyvä tässä omassa työssäni, opiskelen itselle ammattitaitoa, minä osaan tämän tehdä ja minä tiedän, mitä minä täällä teen.” (HT1703)

Tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia kuin opiskelijoiden työssäoppimisen ohjausta tutkineilla Sami Löfgrenillä ja kumppaneilla (2019), joiden mukaan työnantajat korostavat erityisesti opiskelijan motivoitunutta ja myönteistä asennetta, sitoutumista ja vastuuntuntoa sekä sosiaalisia taitoja ja uuden oppimisen kykyä. Toimeksiantajat kokevat pedagogista vastuuta projektioppimiskokemuksen onnistumisesta. He ymmärtävät, että nuori on opiskelemissa ensimmäiseen ammattiinsa eikä hänellä välttämättä ole juurikaan aiempaa työkokemusta. Toimeksiantajat oppivat, millaisia tehtäviä opiskelijoiden odotetaan tekevän ja kuinka paljon aikaa he tarvitsevat. Heidän mukaansa osaamisen hankkiminen aidossa työympäristössä vahvistaa opiskelijan jatkuvan oppimisen taitoja.

POHDINTA

Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden työelämän oppimisympäristöissä on mukana monenlaisia toimijoita. Tutkimukssamme työelämän edustajat olivat toimeksiantajia, jotka tarjosivat yrityksessään opiskelijoille työelämäorientoituneita projekteja. Kiinnostuksemme kohdistui siihen, miten työelämän toimeksiantajan osallisuus ilmenee ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä. Tuloksemme osoittavat, että toimeksiantajan osallisuudella on merkitystä opiskelijan työssäoppimisessa. Se ilmenee mahdollistajana, toiminta-voimien rakentajana sekä prosessin ja toimintakulttuurin kehittäjänä. Lisäksi toimeksiantaja on

PROJEKTIOPPIMISEN TRADITIO ON VAHVISTANUT TOIMEKSIANTAJIEN OSALLISUUTTA JA HEIDÄN PEDAGOGISTA OSAAMISTAAN.

kanssaoppija, ohjaaja ja opetussuunnitelmaosaaja.

'Kanssaoppija' viittaa monien yhdessä toteutettujen työelämäorientoituneiden projektien kautta syntyneeseen yhdessä oppimisen kulttuuriin, jossa oppiminen mielletään käytäntöyhteisöön osallistumiseksi ja tekemiseksi (Wenger 1998; 2007). Osallisuus erilaisiin käytäntöyhteisöihin johtaa erilaisten näkökulmien ja käytäntöjen kohtaamisiin, mikä tekee oppimisen prosesseista usein moniulotteisia (Akkerman & Bakker 2011; Wenger 1998). Työelämän edustaja on osallisena oppilaitoksen sosiokulttuurisiin käytäntöihin ja opettaja työpaikan käytäntöihin (Sauli 2021). Opetussuunnitelmaosaaja viittaa sosiokulttuuristen käytäntöjen välisten rajojen ylittämiseen ja uudelleenrakentumiseen. Se, että työelämän edustaja tuntee koulutukseen liittyviä oppimisen sisältöjä ja tavoitteita, tukee opiskelijan osaamisen vahvistumista työpaikalla toimittaessa, ja se vaatii tiivistä yhteistyötä ja yhteistyön kehittämistä (Upola 2019).

Tutkimustuloksemme tuovat uutta tietoa työelämän toimeksiantajan osallisuudesta työpaikalla tapahtuvan oppimisen tukemisessa ja ohjaamisessa. Opiskelijan oppimista tukevan ohjauksen käytänteet vaihtelevat työpaikoittain ja ne voidaan kokea myös liian haasteelliseksi (Mikkonen ym. 2017; Sauli 2021). Tuloksemme rohkaisevat kehittämään oppilaitosten ja työelämän välisiä yhteistyökäytäntöjä. Työelämäpedagogiikkaa tutkineet Kati Korento ja Erja Kotimäki (2020) toteavat, että työelämä kaipaa tukeaa pedagogisen osaamisen kehittämiseen. Myös työelämä–oppilaitos–opiskelija -yhteistyön toimivuus ja haasteet ovat jatkuvasti ajankohtaisia keskustelunaiheita. Tutkimuksemme lisää tietoa työelämässä oppimisesta, työelämän toimeksiantajan osallisuudesta ja opiskelijan työssäoppimisen ohjauksesta. Projektioppimisen traditio on vahvistanut toimeksiantajien osallisuutta

ja heidän pedagogista osaamistaan, mikä on tärkeää, kun työelämän ja oppilaitosten välille kehitetään pysyviä työelämäyhteistyöverkostoja (ks. Korento & Kotimäki 2020).

Tarkastelimme oppilaitoksen ja työelämän välistä yhteistyötä, jossa on hyödynnetty työelämäorientoituneen projektioppimisen pedagogista lähestymistapaa. Yhteistyössä työelämän toimeksiantajien osallisuus ilmenee käytännön tekemisessä, ohjaamisessa ja vuorovaikutuksessa (Billett 2008; Tynjälä ym. 2022; Wenger 2008). Lisäksi toimeksiantajien kontribuutio ja näkökulmat ovat merkittäväällä tavalla auttaneet määrittämään työelämäorientoituneen projektioppimisen pedagogiikkaa. Aktiivisina osallistujina ja käytäntöyhteisön jäseninä tutkimukseen osallistuneet toimeksiantajat ovat antaneet oman panoksensa projektioppimiseen ja olleet mukana oppijoina opiskelijoiden joukossa. He näkevät osallistujat vastavuoroisina ja resursseina omalle oppimisprosessilleen (Edwards & D'Arcy 2004; Fisher 2014; Wenger 1998).

Edwardsin ja D'Arcyn (2004) mukaan oppiminen on yhteisöllistä toimintaa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Projektioppimisessa se voi olla olemassa olevien resurssien yhdessä etsimistä, tunnistamista ja käyttämistä. Tutkimuksemme osallistuneiden työelämän toimeksiantajien osallisuus näyttäytyi relationaalisena: he osallistuivat projektioppimiseen edustamansa työelämän tulokulmasta ja olivat osallisuudessaan oppilaitosorientoituneita.

Siten kukin projektitoteutus erilaisine yksilöineen muodostaa ainutlaatuisen käytäntöyhteisön, jossa jokaisen toimijan osaaminen kehittyy. Toimeksiantajilla on mahdollista aidossa ympäristössä tukea opiskelijan osaamisen hankintaa ja työelämätaitojen harjaannuttamista (Niemi & Jahnukainen 2018; Rintala & Nokelainen 2019; Upola ym. 2020; Virtanen & Tynjälä 2019). Toimeksiantajat näkevät projektioppimisen erilaisina oppimisprosesseina. Heillä on pedagogista osaamista ja kykyä reflektoida omaa toimintaansa ja kehittyä projektioppijoina (ks. myös Rintala ym. 2015).

Käytäntöyhteisöt (Wenger 1998; 2008) rakentuvat vähitellen osallistumisen ja aktiivisen toiminnan kautta toistuvissa yhteistyöprojekteissa. Pitkän ajan kuluessa kerätty aineisto lisää osaltaan tutkimuksen

TOIMIVA YHTEISTYÖ EDELLYTTÄÄ MOLEMMINPUOLISTA SITOUTUMISTA JA LUOTTAMUSTA, JOKA VAHVISTUU TOISTUVISSA PROJEKTIOPPIMISEN TOTEUTUKSISSA.

luotettavuutta ja vastaa siihen, miten toimeksiantajan osallisuus osana käytäntöyhteisöä ilmenee.

Osallistujien vastaukset aineistossa alkoivat toistaa itseään, joten saturaatio saavutettiin. Heillä oli paljon kokemusta projektioppimisesta, minkä voi ajatella vaikuttaneen heidän osallisuutensa määrittymiseen osana käytäntöyhteisöjä. Toimeksiantajille on annettu mahdollisuus perehtyä tutkimustuloksiin, jolloin he ovat vahvistaneet tulleen oikein kuulluiksi ja ymmärretyiksi. Tuloksilla on vaikuttavuutta, kun kehitetään soveltavia pedagogisia menetelmiä työelämäyhteistyöhön. Tutkimuksen rajoitteena voidaan pitää pientä osallistujamäärää ($N = 17$), mutta tutkimusinformanttien syvälinen tietämys riitti tuottamaan tulokset työelämäorientoituneesta projektioppimisesta visuaalisen myyntityön kontekstissa liiketoiminnan opinnoissa. Tutkimukseen osallistuneet työelämän toimeksiantajat olivat juuri niitä, joilla oli eniten kokemusta yhteistyöstä oppilaitoksen kanssa. Jonkin toisen ammatillisen koulutuksen alan toimintaympäristössä tulokset voisivat näyttäytyä erilaisina. Tutkijan ja tutkittavien tuttuus saattoi vaikuttaa tutkittavien vastauksiin.

Työelämän toiminta- ja oppimisympäristöt tarjoavat oppilaitokselle ja opiskelijoille arvokkaita oppimisen ja yhteistyön mahdollisuuksia. Tutkimusten mukaan käytännön projekteissa oppiminen vahvistaa opiskelijoiden motivaatiota ja työelämysuhteita. (ks. Billett 2002; 2008; Upola ym. 2020; Virtanen & Tynjälä 2019). Elinkeinoelämän toimeksiantajat ovat projektioppimiseen osallistuessaan kehittämässä opetusta, jolloin koulutusalan opetussuunnitelma

ja -sisällöt sekä ammattiin opiskelevat tulevat tutuiksi. Toimiva yhteistyö edellyttää molemminpuolista sitoutumista ja luottamusta, joka vahvistuu toistuvissa projektioppimisen toteutuksissa. Työelämän moniulotteisessa toimintaympäristössä toimeksiantajat pitävät yhteistyötä oppilaitoksen kanssa mahdollisuutena ja lisäarvoa tuottavana, esimerkiksi imagolisenä tekijänä, heidän liiketoiminnalleen.

Erilaiset projektioppimisen toteutukset ovat aineutkertaisia ja tuovat uudenlaisia näkökulmia työelämäpedagogiikkaan. Työelämän toimeksiantajien tuntemusta opiskelijoista ja heidän tietämystään yksilöllisistä osaamisen hankkimisen tavoista tulee edelleen kehittää ja tutkia projektioppimisen kontekstissa. Susanna Airilan ja kumppaneiden (2019) mukaan panostus työelämässä oppimiseen merkitsee sitä, että oppilaitosten tulee tarkastella omia työnjaon ja työn organisoinnin käytäntöjään sekä opettajien työnkuviin uudelleen suuntaamista. Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma (OKM 2022) korostaa yhä enemmän työelämässä oppimista, jolloin työelämäverkoston rakentaminen on osa opettajan työtä.

Toimivasta työelämäverkostosta opettaja saa vastavuoroisesti tietoa työelämän tulevaisuuden osaamistarpeista. Tutkimus toi esiin työelämän toimeksiantajien huolen ammatillisen koulutuksen uudistuksesta (OKM 2022): miten järjestää työpaikalla sen edellyttämä työelämän ohjausvastuu kullekin opiskelijalle (OPH 2022; Upola 2019)? Ammatilliset opiskelijat hankkivat yhä enemmän osaamista työelämässä, mikä on lisännyt toimeksiantajien ja heidän edustamiensa organisaatioiden ohjaustyötä.

Artikkelimme tuo uutta tietoa tutkimuksen kenttään; ammatillisen koulutuksen kontekstissa ei ole aiemmin juurikaan tutkittu toimeksiantajan osallisuutta osana käytäntöyhteisöjä. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimusta ensinnäkin siitä, miten toimeksiantajat kokevat yksittäisen opiskelijan ohjausvastuun, kun opiskelija on työpaikalla hankkimassa osaamista. Toiseksi on tutkittava tilanteita, joissa toimeksiantajat osallistuvat yhteisölliseen projektioppimiseen. Kun he ovat osa käytäntöyhteisöjä ja itsekin oppijoita, ohjausvastuu jakautuu. Tutkimuksemme tuloksia voi hyödyntää oppilaitosten ja työelämän yhteistyössä.



SOLJA UPOLA

FT, markkinointiviestinnän lehtori
Lapin koulutuskeskus REDU

<https://orcid.org/0000-0001-6862-7>



HELI RUOKAMO

KT, varadekaani, professori
kasvatustieteiden tiedekunta
Media Education Hub
Lapin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-8679-781X>



MARJAANA KANGAS

KT, dosentti
kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0001-8492-2368>

LÄHTEET

- Airila, A., Mattila-Holappa, P., Kurki, A.-L. & Nykänen, M. (2019). Työelämässä oppiminen, ohjaus ja oppilaitosyhteistyö työpaikkojen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 24–41. <https://journal.fi/akakk/article/view/86932>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Barab, S., & Roth, W.-M. (2006). Curriculum-Based Ecosystems: Supporting Knowing from an Ecological Perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X035005003>
- Billett, S. (2002). Workplace Pedagogic Practices. Co-operation and Learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457–483. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>
- Billett, S. (2008). Learning Throughout Working Life. A Relational Interdependence between Personal and Social Agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00394.x>
- Billett, S. (2015). *Integrating Practice-based Experiences into Higher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-7230-3>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 3. painos. Los Angeles: Sage Publications.
- Collin, K. & Billett, S. (2010). Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen, & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston julkaisuja, 211–224.
- Dysthe, O. & Engelsen, K. S. (2008). Portfolios and Assessment in Teacher Education in Norway. A Theory-based Discussion of Different Models in Two Sites. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 239–258. <https://doi.org/10.1080/0260293042>
- Edwards, A. & D'Arcy, C. (2004). Relational Agency and Disposition in Sociocultural Accounts of Learning to Teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155. <https://doi.org/10.1080/0031910410001693236>
- Eteläpelto, A. (2008). Perspectives, Prospects and Progress in Work-related Learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Rotterdam: Sense, 233–247.
- Fisher, G. (2014). Learning, Social Creativity and Cultures of Participation. Teoksessa A. Sannino & E. Ellis (toim.), *Learning and Collective Creativity. Activity-Theoretical and Sociocultural Studies*. New York: Routledge, 198–215.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through Work Experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113–131.
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus*, 20(2), 84–98. <https://doi.org/10.33336/aik.93274>
- Korento, K. & Kotimäki, E. (2020). Työelämäpedagogista osaamista ammattikorkeakoulujen opettajille ja työelämän edustajille. Teoksessa A. Virtanen, J. Helin & P. Tynjälä (toim.) *TYÖPEDA. Työelämäpedagogiikkaa korkeakoulutuksessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 104–106.

- Karusaari, R. (2020). *Asiakaslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64059/Karusaari.Riitta.pdf>
- Koivumaa, J. (2020). *Kohti eurooppalaista osaamisperusteisuutta? Tutkimus suomalaisen ja saksalaisen ammattikoulutusjärjestelmän oppilaitostoinijoiden koulutus uudistuspuheista*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64423/Koivumaa_Jari.pdf
- Lackéus, M. (2016). *Value Creation as Educational Practice. Towards a New Educational Philosophy Grounded in Entrepreneurship?* Väitöskirja. Gothenburg: Chalmers University of technology. <http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/236812/236812.pdf>
- Löfgren, S., Ilomäki, L. & Toom, A. (2019). Employer Views on Upper-secondary Vocational Graduate Competences. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(3), 435–460. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1635633>
- Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2017). Guiding workplace learning in vocational education and training. A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9(1), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4>
- Niemi, A.-M. & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] (2022). *Amisreformi*. <https://okm.fi/amisreformi>
- Opetushallitus [OPH] (2022). Ammatillinen koulutus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/amatillinen-koulutus>
- Pylväs, L., Nokelainen, P. & Rintala, H. (2018). Finnish Apprenticeship Training Stakeholders' Perceptions of Vocational Expertise and Experiences of Workplace Learning and Guidance. *Vocations and Learning*, 11, 223–243. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9189-4>
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 10–21. <https://journal.fi/akakk/article/view/89448>
- Rintala, H. & Nokelainen, P. (2019). Vocational Education and Learners' Experienced Workplace Curriculum. *Vocations and Learning*, 13, 113–130. <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09229-w>
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) (2010). *Haastattelu*. Tampere: Vastapaino.
- Saffer, D. (2007). *Designing for Interaction. Creating Smart Applications and Clever Devices*. New Riders.
- Sauli, F. (2021). The collaboration between Swiss initial vocational education and training partners. Perceptions of apprentices, teachers, and in-company trainers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(10). <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00114-2>
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. Teoksessa U. Flick (toim.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publications, 170–183.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Virolainen, M. H. & Heikkinen, H. L. (2022). Learning at the interface of higher education and work. Experiences of students, teachers and workplace partners. Teoksessa E. Kyndt, S. Beusaert & I. Zitter (toim.), *Developing Connectivity between Education and Work. Principles and Practices*. New York: Routledge, 76–96. <https://doi.org/10.4324/9781003091219-7> Open Access
- Upola, S. (2019). *Työelämäorientoitunut projektioppiminen ammatillisen koulutuksen kontekstissa*. Väitöskirja. Lapin yliopisto. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63628>
- Upola, S., Kangas, M. & Ruokamo, H. (2020). Kohti työelämätaitoja. Ammatillinen opiskelija oppijana työelämän projekteissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 22(3), 13–30. <https://journal.fi/akakk/article/view/99272>
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2019). Factors Explaining the Learning of Generic Skills. A Study of University Students' Experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Virtanen, A., Tynjälä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Opiskelijoiden työssäoppimista selittävät tekijät kaupan ja hallinnon alalla sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousalalla. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(4), 44–59. <https://journal.fi/akakk/article/view/113849>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Learning in Doing. Social, Cognitive, and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2008). Meaning. Teoksessa P. Murphy & K. Hall (toim.) *Learning and Practice: Agency and Identities*. Trowbridge, Wiltshire: Sage Publications, 31–46.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C. & Wenger-Trayner, B. (2014). *Learning in Landscapes of Practice*. London: Routledge.

ANNA JETSU & JYRI MANNINEN

Korkeakoulujen hakijamarkkinoinnin pääviestit ja oletetut hakijatyypit



Korkeakoulujen kevään 2020 yhteishaun hakijamarkkinointiviestien analyysi paljastaa, miten korkeakoulutuksen tarkastelu irrallaan toimintaympäristöstään ja markkinointumisen näkyvät niissä liike-elämästä tuttuna kielenä, koulutuksen välineellistämisenä ja yksilön työllistymistä ja uratavoitteita painottavina viesteinä. Hakijamarkkinointiviesteissään korkeakoulut viestivät itsestään esimerkiksi polkuna työelämään tavoitteellisille itsensä kehittäjille.



KORKEAKOULUIHIN HAKEE Suomessa ke-
vään toisessa yhteishaussa noin 140 000
nuorta ja aikuista (Opetushallitus 2022), mutta
koulutuspaikkoja on tarjolla harvemmalle kuin joka
kolmannelle hakijalle. Haastavalla sisäänpääsillä on
monenlaisia seurannais- ja kerrannaisvaikutuksia.
Puhutaan muun muassa hakupainealoista, tarpeet-
tomista välivuosista, suomalaisten korkeakoulu-
opiskelijoiden myöhäisestä opintojen aloituksesta ja
sukupuolittuneista koulutuslavalainnoista. (Ahola
2018, 11.) Samaan aikaan korkeakoulujen välinen
kilpailu hyvistä hakijoista on lisääntynyt (Saarinen
2016, 41), ja kilpailutilanteessa markkinointia pide-
tään välttämättömänä sekä Suomessa että kansain-
välisesti (Hemsley-Brown & Oplatka 2006, 316;
Askehave 2004, 723–724). Tarkastelemme artikkel-
issa korkeakoulujen hakijamarkkinoinnin sisältöjä
ja sitä, millaisille oletetuille hakijatyypeille markki-
nointiviestit kohdentuvat.

Tutkimuskohteena korkeakoulujen hakijamark-
kinointi on haastava. Siinä yhdistyvät akateemiset,
sosiaaliset, kaupalliset, kulttuuriset, poliittiset ja
yksilöpsykologiset kysymykset. Korkeakoulutut-
kimuksessa aihe nousi ensimmäisen kerran esiin
1970-luvulla Yhdysvalloissa (Krachenberg 1972).
Pohjoismaissa ja Baltian alueella korkeakoulutuksen
markkinointi ja kaupallistuminen on ollut hitaampaa
(Elken ym. 2018, 1110).

Korkeakoulumarkkinoinnilla (*Higher Education
Marketing*; Hemsley-Brown, Melewar, Nguyen &
Wilson 2016) tarkoitetaan korkeakoulujen koko-
naisvaltaista brändi- ja markkinointityötä. Aihetta
voidaan tarkastella ainakin kahdesta suunnasta:
1) korkeakoulutuksen laajempaan muutokseen liit-
tyvänä ilmiönä tai 2) korkeakoulujen varsinaisiin
markkinointiprosesseihin liittyvänä markkinoinnin
tutkimusalana (Elken 2020, 2033). Lähestymista-
pamme painottuu kontekstisidonnaiseen ja ilmiö-

MIELIKUVAT VAIKUTTAVAT KOULUTUSMAHDOLLISUUKSIA KOSKEVAN INFORMAATION VASTAANOTTAMISEEN JA TULKINTAAN JA SITEN KOULUTUKSEEN HAKEUTUMISEEN.

pohjaiseen korkeakoulututkimukseen. Hakijamarkkinointi, jota joissakin yhteyksissä kutsutaan myös opiskelijamarkkinoinniksi, on korkeakoulumarkkinoinnin yksi osa-alue (Saarinen 2016, 50–53). Erityisesti kansainvälisissä yhteyksissä esiintyvä opiskelijarekrytointi taas viittaa systemaattisempaan ja laajemman rekrytointi- ja palveluprosessin tarkastelemiseen (Jokila 2020, 32–33). Käytämme 'hakijamarkkinointia', sillä se kuvaa selkeimmin käyttämääme aineistoa ja tutkimusaihetta.

Korkeakoulujen lisääntyvän kilpailun myötä hakijamarkkinoinnin luonne on muuttunut, minä vuoksi sitä koskevaa tutkimusta on yleensä kehystetty korkeakoulutuksen markkinoitumisella. Termillä viitataan kaupallisten toimintamallien leviämiseen korkeakoulujen strategiaan, johtamiseen ja käytäntöihin (Askehave 2007). Kasvatustieteissä keskustelua on käyty myös dekontekstualisaatiosta (Simola 1997; Mertanen ym. 2021, 9–10) eli koulutuksen tarkastelemisesta irrallaan toimintaympäristöstä (Simola 2021). Tämä näkyy esimerkiksi yksilökeskeisyytenä ja koulutuksen muuttumisena irrallisiksi taitojen, kykyjen ja osaamisen esityksiksi ilman yhteiskunnallista tai historiallista kehystä (Brunila 2021).

Opiskelupaikoista ja hyvistä hakijoista kilpailmiseen sisältyvää ahdistusta (*anxieties*; Impellizzeri 2022, 2) on selitetty puolestaan sosiologi Ulrich Beckin riskiyhteiskunnan käsitteillä sekä hakijoiden että korkeakoulujen lisääntyvän epävarmuuden näkökulmasta. Artikkelimme tukee empiirisen aineiston avulla kriittistä keskustelua korkeakoulu-

markkinoinnin strategisista valinnoista ja markkinointiviestien sisällöistä, arvioimalla myös, miten markkinoitumisen, dekontekstualisaation ja riskiyhteiskunnan kehukset heijastuvat niihin.

Tutkimusaineisto kattaa kevään 2020 toisessa yhteishaussa mukana olleiden 20 ammattikorkeakoulun ja 10 yliopiston markkinointiviestit, yhteensä 603 sosiaalisen median julkaisua. Haku suunnattiin kotimaisille hakijoille. Markkinointiviestit kerättiin korkeakoulujen virallisten Facebook- ja Instagram-tilien seinäjulkaisuista. Vastaamme niiden diskursiivisen teemoittelun avulla seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Mitä ovat hakijamarkkinoinnin korkeakouluja kuvaavat sisällölliset viestit?
- 2) Millaisia ovat markkinoinnin sisältöjen kautta rakentuvat oletetut hakijatyypit, joita hakijamarkkinointi pyrkii puhuttelemaan?

Tutkimuksen kontekstina on Suomen korkeakoulujärjestelmä, ja sitä taustoittavat korkeakoulujen hakijamarkkinoinnin erityispiirteet.

SUOMALAISET KORKEAKOULUT JA HAKIJAMARKKINOINTI

Suomen korkeakoulutus perustuu duaalimalliin, jossa yliopistoille ja ammattikorkeakouluille on määriteltä laissa erilaiset tehtävät. Suomessa on 13 yliopistoa ja 22 ammattikorkeakoulua. Lisäksi sotilasalan korkeakoulututkintoja suoritetaan Maanpuolustuskorkeakoulussa. (OKM 2022.)

Hakijaprofiili

Muodollisen hakukelpoisuuden korkeakouluihin antavat periaatteessa kaikki toisen asteen tutkinnot (Haltia & Isopahkala-Bouret 2019, 277). Ammattikorkeakoulujen päätehtävä on ammatillinen korkeakouluopetus, jonka keskiössä on työelämä kehittämistarpeineen (Ammattikorkeakoululaki 932/2014). Yliopistojen tehtäväksi laki määrittelee vapaan tutkimuksen, tieteen ja taiteen edistämisen ja tutkimukseen perustuvan ylimmän opetuksen (Yliopistolaki 2009/558).

Taulukko 1. Korkeakouluun hakemiseen vaikuttavat tekijät (mukailtu Jiminéz & Salas-Velasco 2000, 297; Nori 2011, 43; myös Tuominen 2011 ja Petruzzellis & Romanazzi 2010).

KORKEAKOULUUN HAKEMISEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ	
Hakija	Korkeakoulu
• Tieto eri vaihtoehdoista • Aiempi koulumenestys • Demografiset tekijät (erityisesti ikä, sukupuoli) • Perheen sosioekonominen asema • Henkilökohtaiset mielitykset (kiinnostus, mielikuvat) • Kykykäsitys	• Haastavuus (esimerkiksi sisäänpääsy, opinnot) • Sijainti (etäisyys) • Oppilaitoksen brändi, maine ja imago • Työllistymismahdollisuudet • Tuleva tulotaso
Eri sidosryhmät: muun muassa perhe, ystävät, opettajat, opinto-ohjaajat, muut opiskelijat, alumnit	

Ammattikorkeakouluissa opiskeli vuonna 2020 noin 152 000 opiskelijaa (Vipunen 2022a), ja yliopistoissa 155 500 (Vipunen 2022b). Luvuissa ovat mukana kaikki läsnä- ja poissaolevat korkeakoulu-opiskelijat, mukaan lukien erikoistumis- ja tohtori-koulutuksen opiskelijat. Opiskelijoiden määrä on lisääntynyt, sillä vuonna 2022 ammattikorkeakouluissa oli 166 500 opiskelijaa eli 9,5 prosenttia enemmän (Vipunen 2022a) ja yliopistoissa 162 500 opiskelijaa, mikä kertoo 4,5 prosentin kasvusta (Vipunen 2022b). Kasvua selittävät aloituspaikkojen selkeät lisäykset (OKM 2020).

Taloustutkimuksen toteuttaman korkeakoulujen bränditutkimuksen mukaan yliopistot ovat kiinnostavampia ja tunnetumpia kuin ammattikorkeakoulut, ja niiden imago on ammattikorkeakouluja myönteisempi (Taloustutkimus 2021). Korkeakouluhakijoista noin 15 prosenttia hakee sekä yliopistoihin että ammattikorkeakouluihin (Opetushallitus 2020). Yliopistot ja ammattikorkeakoulut kilpailevat siis pääosin eri hakijoista.

Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus suosii ensikertalaisia (OKM 2021). Tämä näkyy myös korkeakoulujen hakuoppaissa: tasa-arvotekijät Lotta Molander ja Anne-Mari Souto (2022) esittävät hakuoppaiden kuvien viestivän voimakkaasti, että markkinoinnin kohderyhmänä ovat erityisesti nuoret hakijat. Siten ne rajaavat vanhempia ikäryhmiä ja erityisryhmiä korkeakoulumarkkinoinnin ulkopuolelle. Suomalaisen korkeakoulukentän ja hakijamarkkinoinnin kuitenkin haastavat tulevaisuudessa enenevässä määrin nuorten ikäluokkien pieneneminen

(Aro, Aro & Mäkelä 2020) ja yhteiskunnan moninaistuminen (Molander & Souto 2022). Ne pakottavat korkeakoulut pohtimaan hakijamarkkinoinnin sisältöjä ja kohderyhmiä uudelleen.

Hakijamarkkinoinnin ja opiskelupaikan valinnan rajapinta

Korkeakoulujen markkinointityön erityispiirteisyys tunnistetaan ja tunnetaan yleisesti kansainvälisissä tutkimuksissa (Hemsley-Brown & Oplatka 2006), ja on todettu, että perinteiset markkinointiteoriat ja lähestymistavat eivät pysty selittämään opiskelijoiden päätöksiä ja valintoja koskevia monimutkaisia prosesseja (Chapleo & O'Sullivan 2017). Korkeakoulututkimnon suorittaminen kestää tyypillisesti kolmesta viiteen vuotta, joten opiskelupaikan valintaa ei voi suoraan verrata esimerkiksi lyhytkestoisen palvelun ostoprosessiin (Pyykkönen 2015, 16).

Korkeakouluun hakeutumisessa on kyse opiskelijoiden valinnanteon edellytyksistä, vaihtoehdoista ja mahdollisuuksista (Kosunen 2021, 163). Opiskelupaikan valinnan keskiössä on korkeakoulu ja opiskelijan välisen suhteen dynamiikka. Päätöstä koskevat tekijät ovat yhteydessä toisiinsa vastavuoroisesti, ja niiden painoarvo päätökseen liittyvässä arvonmuodostuksessa riippuu korkeakoulun ja hakijan välisestä suhteesta. (Petruzzellis & Romanazzi 2010). Korkeakouluun hakemista koskevat tekijät esitellään **taulukossa 1**.

Hakijamarkkinoinnilla ja laajemmin korkeakoulumarkkinoinnilla ja korkeakoulujen yleisellä brändi-

PÄÄVIESTI

KORKEAKOULUSTA POLKUNA TYÖELÄMÄÄN KOROSTUU AMMATTIKORKEAKOULUISSA.

työllä pyritäänkin vaikuttamaan erityisesti hakijan mielikuviin (*perceived image*; Alves & Raposo 2010, 74). Mielikuva on eräänlainen potentiaalisen hakijan sisäinen mielen rakenne, jonka avulla tietoja oppilaitoksesta jäsennetään. Mielikuvat syntyvät sekä pysyvimmistä tekijöistä, kuten arvoista, asenteista ja kokemuksista, ja muuttuvammista tekijöistä, kuten tiedosta, havainnoista, representaatioista sekä tunteista ja mielialasta. Niiden on todettu vaikuttavan myös koulutusmahdollisuuksia koskevan informaation vastaanottamiseen ja tulkintaan ja sitä kautta koulutukseen hakeutumiseen. (Manninen 2004, 199; myös Pampaloni 2010.)

Hakijaa koskevista tekijöistä hakijamarkkinoinnilla voidaan vaikuttaa erityisesti henkilökohtaisiin mieltymyksiin, kuten kiinnostukseen ja mielikuviin (Pampaloni 2010), ja hyödyntää kykykäsitystä. Yksilön kykykäsityksellä on selitetty myös korkeakoulutuksen periytyvyyttä, ja on esimerkiksi havaittu, että korkeakoulututkinnon itse aikoinaan hankkineiden vanhempien lapset hakevat korkeakouluun myös heikommalla koulumenestyksellä (Heiskala ym. 2021, 182). Vastaavasti sosiaaliselta statukseltaan kaukana kärkiyliopistoista olevaksi itsensä kokeva hakija jättäytyy usein hakukilpailun ulkopuolelle (Nori 2011, 224). Hakijamarkkinoinnissa kykykäsitykseen vedotaan esimerkiksi vertaismarkkinoinnilla, kuten opiskelijalähettiläillä. Roolimallit ovat yksi tapa motivoida hakijoita asettamaan käyttäytymistavoitteita ja lisätä uskoa siihen, että tavoitteet ovat saavutettavissa (Morgenroth, Ryan & Peters 2015, 465).

Hakijamarkkinoinnilla ohjataan samalla hakukohdetta koskevan tiedon, esimerkiksi opiskelumahdollisuuksien ja työelämään sijoittumisen, äärelle ja vahvistetaan näin korkeakoulun brändiä, mainetta ja imagoa. Jopa korkeakoulun objektiivisesti

ajatellen syrjäinen sijainti voidaan tuoda hakijoille esille myönteisessä valossa, esimerkiksi eksoottisena opiskelupaikkana. Korkeakoulujen markkinointitoiminta kohdistuuakin eri sidosryhmien asenteisiin, tietoon ja käyttäytymiseen eli tässä tapauksessa hakemuksen jättämiseen vaikuttamiseen (Pampaloni 2010, 38; Saarinen 2016, 40).

AINEISTO JA SEN ANALYYSI

Artikkelimme aineisto koottiin korkeakoulujen kevään 2020 toisen yhteishaun aikana (18.3.–1.4.2020, +/- 1 päivä). Siinä ovat mukana 20 suomenkielisen ammattikorkeakoulun ja 10 yliopiston omien Facebook- ja Instagram-tilien suomenkieliset seinäjulkaisut. Englanninkielisten tutkinto-ohjelmien hakijamarkkinointi ei ole mukana aineistossa, sillä ohjelmiin haetaan tammikuun ensimmäisessä yhteishaussa. Kaikki kevään 2020 yhteishaun hakuajana julkaistut sanalliset markkinointiviestit ($f = 603$) tallennettiin. Yhteisöpalvelut Facebook ja Instagram valittiin, koska ne ovat tärkeimmät ja seuratuimmat sosiaalisen median julkaisualustat Suomessa (Kohvakka & Saarenmaa 2021), ja kaikki 30 suomalaista korkeakoulua käyttivät kumpaakin palvelua omassa hakijamarkkinoinnissaan.

Ennen analyysia aineistosta poistettiin tuplajulkaisut (104), joissa sama viesti oli jaettu täysin samansisältöisenä molempiin sosiaalisen median kanaviin. Saman viestin analysoiminen kahteen kertaan ei olisi tuonut lisäarvoa sisällölliseen tarkasteluun. Analysoituja julkaisuja kertyi 499, joista 82 (16 %) oli yliopistojen ja 417 (84 %) ammattikorkeakoulujen. Julkaisujen määrällinen ero selittyy ammattikorkeakoulujen suuremmalla lukumäärällä ja tiiviimmällä julkaisutahdilla: ammattikorkeakoulu julkaisivat hakuajana keskimäärin 25 kertaa (mediaani 23,5) ja yliopistot 10 kertaa (mediaani 9). Julkaisumäärien välinen ero on otettu huomioon analyysissa. Ammattikorkeakoulujen aktiivisempaa hakijamarkkinointia voi selittää se, että niillä on yhteishaussa hakukohteita paljon, ja kohteiden määrä sekä nuorten koulutuspreferenssit vaikuttavat siihen, että pienissä yksiköissä ja joillakin aloilla kärsitään hakijapulasta (Ahola 2019, 11).

Taulukko 2. Esimerkki Instagram-markkinointiviestistä ja sen analyysistä.

	Markkinointi- viestissä käytetyt ilmaisut	Diskursiivinen teema	Oletettu hakijatyyppi
Vielä ehdit hakea. Korkea- koulujen yhteishaku päättyy 1.4., hae nyt! Linkki biossa. "Yhteiskunnallista vaikutta- vuutta voi ymmärtää pörssin lainalaisuuksien kautta. Pieni- kin hyvä teko kumuloituu ajan kanssa maailmaa muovaavaksi voimaksi. Se motivoi mua sekä kaupallisen alan opiskelijana että yrittäjänä." – Pia-Maria Nickström, Kauppakorkeakou- lun opiskelija ja @mimmitsijoi- taa vaikuttaja. #aaltouniversity #aaltoyliopisto #yhteishaku #yhteishaku2020 #opintopolku #opinnot #korkeakoulu #otaniemi #opiskelijaksi #opis- kelijaelämä #kauppiis #kaup- patieteet #taiteet #tekniikka #talous #insinööritieteet	"Yhteiskunnallista vaikuttavuutta voi ymmärtää pörssin lainalaisuuksien kautta"	Urataavoitteet, elämässä menes- tyminen, asiantuntijuus, johtami- nen; suunnitelma tai ajatus omas- ta alasta on olemassa.	Tavoitteelliset
	"Pienikin hyvä teko kumuloituu ajan kanssa maail- maa muovaavaksi voimaksi"	Maailman parantaminen ja ihmis- ten auttaminen.	Idealistit

Korkeakoulujen seinäjulkaisilla tarkoitetaan ku-
vasta ja tekstistä muodostuvia markkinointiviestejä
(**taulukko 2**), mutta analyysissämme keskityimme
vain teksteihin, koska olimme kiinnostuneita niissä
esiintyvistä diskursiivisista teemoista.

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti koodaa-
malla (Saldana 2013) markkinointiviesteistä ilmai-
sua, joissa kuvattiin markkinointiviestin lähettänyttä
korkeakoulua opiskelupaikkana, esimerkiksi "Kiitos-
ta saavat niin kampanjan yhteishenki kuin aktiivinen
yritysyhteistyökin", tai joissa puhuteltiin tietyn tyyppi-
ä oletettuja hakijoita, esimerkiksi "Pienikin hyvä
teko kumuloituu ajan kanssa maailmaa muovaavaksi
voimaksi".

Ilmaisut sijoitettiin analyysin edetessä määritel-
tyjen diskursiivisten teemojen alle, joita lisättiin ana-
lyysitaulukkoon, kun niitä aineistosta löytyi. Diskur-
siivisten teemojen pohjalta määriteltiin lopuksi ole-
tetut hakijatyyppit, joita markkinointiviestit pyrkivät
puhuttelemaan sekä pääviestit, joilla korkeakoulua
markkinoitiin. Teemoittelun valmistuttua laadul-

liset tulokset myös kvantifioitiin (Silverman 1993,
300) laskemalla löydettyjen diskursiivisten tee-
mojen ja niiden pohjalta määriteltyjen oletettujen
hakijatyyppien ja markkinoinnin pääviestien frek-
venssit. Näin saatiin näkyviin hakijamarkkinoinnin
painotukset.

Ylempiä ammattikorkeakoulututkintoja koske-
van markkinointiaineiston analyysin tulokset jä-
timme artikkelimme ulkopuolelle, koska ylemmät
ammattikorkeakoulututkinnot muodostavat oman
kokonaisuutensa, jossa markkinoinnin kohderyhmä
ja sen myötä sisällöt poikkeavat muusta aineistosta.
Emme myöskään käsittele hakijamarkkinoinnin
koulutusalaakohtaisia painotuksia tai hakijamarkki-
noinnin ajallisia vaiheita, vaan keskityimme aineiston
kahteen pääteemaan: korkeakouluja koskeviin pää-
viesteihin ja hakijamarkkinoinnin sisältöjen kautta
rakentuviin oletettuihin hakijatyyppeihin, eli analyys-
in tuottamalle tulkinnalle siitä, minkälaisille olete-
tuille hakijoille korkeakoulut kohdentavat markki-
nointiviestinsä.

Taulukko 3. Hakijamarkkinoinnin korkeakouluja kuvaavat viestit.

Ammatti- korkeakoulut		PÄÄVIESTIT, VIESTIT JA ESIMERKKI-ILMAISUT	Yliopistot	
f	%		%	f
217	49,5	POLKU TYÖELÄMÄÄN	35,1	33
128	29,2	Opintojen työelämälähtöisyys ja työllistyminen " [o]n mielenkiintoista oppia projekteista, joita tehdään monesti suoraan yrityksille "	17,0	16
59	13,5	Koulutuksen tuottama tutkinto tai osaaminen "saa kelpoisuuden, panostus kielii ja tiimityöskentelytaitoihin [--]"	11,7	11
30	6,8	Laatu ja arvostus "Tämä on Suomen paras koulutus"	6,4	6
207	47,2	HYVÄ OPISKELUYMPÄRISTÖ	48,9	46
90	20,5	Opintojen joustavuus "Verkko-opiskelu mietinnässä?"	12,8	12
56	12,8	Monipuoliset ja mielekkäät opintosisällöt "monipuoliset koulutusvaihtoehdot"	17,0	16
29	6,6	Opetuksen ja oppimisen laadukkuus "Vertaisoppiminen tuottaa hyviä oppimistuloksia [--]"	5,3	5
18	4,1	Yhteisöllisyys "hyötyisivät yliopistoyhteisöstä mahdollisimman paljon"	11,7	11
14	3,2	Oppimisympäristöt "viihtyisän oppimisympäristön [--]"	2,1	2
14	3,2	MAAILMANPARANNUKSEN MAHDOLLISTAJA	16,0	15
14	3,2	Globaalit haasteet ja niihin vastaaminen "mahdollisuus ratkaista nykypäivän ja tulevaisuuden ongelmia"	16,0	15
438	100	Yhteensä	100	94

TULOKSET

Aineistosta erotimme kolme hakijamarkkinoinnin korkeakoulua kuvaavaa pääviestiä. Niiden alle sijoitui yhdeksän eri diskursiivisia teemoja kuvaavaa viestiä (**taulukko 3**).

Hakijamarkkinoinnin sisällölliset pääviestit

Ensimmäinen pääviesti kertoo, että korkeakoulu on polku työelämään. Se korostuu ammattikorkeakouluissa (49 % ilmaisuista) mutta yliopistoissa selvästi vähemmän (35 %). Vastaavia opintojen työelämälähtöisyyteen ja työllistymiseen painottuvia viestejä oli aineistossa määrällisesti eniten. Niissä viestittiin tyypillisesti ura- ja työllistymismahdollisuuksista ja

työelämäyhteistyöstä, kuten "kandiohjelma antaa hyvät valmiudet työelämään" (Oulun yliopisto 2020a). Muita työelämäpolun pääviestiin liittyviä käsitteitä olivat esimerkiksi korkeakoulun yrittäjähenkisyys, ovien avaaminen työelämään, näyttöjen antaminen työnantajille ja työelämästä kumpuavat osaamistarpeet. Markkinointiviesteissä rakennetaan samalla koulutuksen imagoa ja mainetta. Koulutuksen tuottama osaaminen ja pätevyys käsitti sisältöosaamista, kielitaitoa, sosiaalisia taitoja ja kulttuurista osaamista sekä koulutuksen antamia pätevyyskoskevia markkinointiviestejä.

Lähes yhtä yleinen pääviesti oli hyvä opiskelu ympäristö, jota sekä ammattikorkeakoulut (47 %) että yliopistot (49 %) korostivat miltei yhtä paljon. Yliopistoilla opiskelu ympäristöstä viestittiin enemmän

ITSENSÄ KEHITTÄJÄN TARINA EI KERRO ENSISIJAISESTI AMMATILLISESTA MENESTYMISESTÄ VAAN IHMISENÄ KASVAMISESTA.

kuin korkeakoulusta polkuna työelämään. Etenkin ammattikorkeakoulut nostivat esiin hyvistä opiskeluympäristöstä viestiessään opintojen joustavuutta, kun taas yliopistot painottivat hieman enemmän opintosisältöjen monipuolisuutta ja mielekkyyttä. Koulutuksen laatua käsittelevät viestit jakautuivat yleiseen laatupuheeseen sekä opetuksen ja oppimisen laadukkuuteen. Näiden suhteellinen osuus viesteistä oli kuitenkin pieni, viidestä kuuteen prosenttiin, sekä yliopistoilla että ammattikorkeakouluilla. Yhteisöllisyys korostui hieman enemmän yliopistoissa. Oppimisympäristön viihtyisyys mainittiin myös joissakin viesteissä. Kolmas pääviesti, maailmanparannuksen mahdollistaja, sisältyi lähinnä yliopistojen markkinointiviesteihin, joissa se painottui lähes yhtä paljon kuin työllistyminen ja opintojen työelämälahjoisuus.

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen väliset isoimmat erot näkyivät työelämälahjoisyydessä, joka painottui ammattikorkeakouluissa, ja globaalien haasteiden ratkaisemisessa tutkimuksen avulla, mitä yliopistot korostivat enemmän. Tuloksia selittänevät osin korkeakoulujen erilaiset perustehtävät (Ammattikorkeakoululaki 932/2014; Yliopistolaki 2009/558). Aineistossa oli tosin vain yksittäisiä tutkimusta koskevia mainintoja, ennemminkin puhuttiin teorian ja käytännön yhdistämisestä.

Markkinoinnin sisältöjen kautta rakentuvat oletetut hakijatyyppit

Toinen analyysin tavoite koski markkinoinnin sisältöjen kautta rakentuvia oletettuja hakijatyyppisiä, joita löytyi kahdeksan. Ne sijoitettiin vielä neljään

hakijaryhmään (taulukko 4). Aineiston analyysin pohjalta tulkitimme millaisten oletettujen hakijoiden tarpeisiin ja odotuksiin markkinointiviesteillä pyritään vastaamaan. Oletetut hakijatyyppit määriteltiin vain niistä julkaisuista, joiden viesti kohdistettiin selkeästi jollekin tietylle kohderyhmälle. Esimerkiksi ”Haku aika on alkanut syksyllä 2020 alkaviin koulutuksiin” on luonteeltaan informatiivinen ja tiedottava yleislause, jolla viestitään hakuajan alkamisesta kaikille hakemisesta kiinnostuneille. Sen sijaan kysymys ”Haaveiletko [ammatti]urasta?” kohdistuu selkeästi tiettyyn oletettuun kohderyhmään: tietystä ammatista tai tavoitteesta haaveileviin hakijoihin. Seuraavat viestit ovat kohdennettuja:

”Ossi Ollikainen tavoitteli uraa vaikuttajana ja halusi toimia kansainvälisyyden parissa” (Humak 2020a).

”Maailma on täynnä erilaisia muotteja. Ex-jääkiekkoilija Janne Puhakka tietää, miten vaikea on olla muottiin sopimaton [...] Luota itseesi ja tiedä, että olet arvokas juuri sellaisena kuin olet [...]” (OAMK 2020a).

Humanistisen Ammattikorkeakoulun (Humak) esimerkki on luokiteltu tavoitteellisiin, sillä siinä käytetyt sanat, kuten tavoitella, ura, vaikuttaminen ja kansainvälisyys, sijoittuvat diskursiiviseen teemaan ”Uratavoitteet, elämässä menestyminen, asiantuntijuus, johtaminen; suunnitelma tai ajatus omasta alasta on olemassa” (ks. **taulukko 2**). Kyseessä on valmistuneen opiskelijan menestyssekäs ja tavoitteellinen uratarina yhteisöpedagogikoulutuksessa. Oulun Ammattikorkeakoulun esimerkissä rakennetaan kasvutarinaa: Alussa on epävarmuutta, jopa marginaaliin kuulumista ja arvottomuuden kokemusta. Näistä rakentuu itsensä kehittäjän tarina, jossa kyse ei ole ensisijaisesti ammatillisesta menestymisestä vaan ihmisenä kasvamisesta.

Samassa sosiaalisen median julkaisussa oli yleensä useita ilmaisia, joilla puhuteltiin erilaisia oletettuja hakijoita. Esimerkiksi tekstissä ”Tule opiskelamaan välittävään korkeakoulu yhteisöömme ja valmistu oman alasi ratkaisijaksi” (OAMK 2020b)

Taulukko 4. Hakijamarkkinoinnin sisältöjen kautta rakentuvat oletetut hakijatyyppi.

Oletettu hakijatyyppi	f	%	Esimerkki-Ilmaisu	Diskursiivinen teema	Markkinoinnin tehtävä
Tavoitteelliset itsensä kehittäjät (39,5 %)					
Tavoitteelliset	88	29,7	”Liity parhaiden joukkoon!”	Urataavoitteet, elämässä menestyminen, asiantuntijuus, johtaminen. Suunnitelma tai ajatus omasta alasta on olemassa.	Menestystarinat, vakuuttaa hakemaan tähän korkeakouluun.
Itsensä kehittäjät	29	9,8	”Opiskelu on itseä varten.”	Opiskelu mahdollistaa muutoksen ja avaa uusia ovia. Muutoksen hakeminen.	Henkilökohtaisten mahdollisuuksien avaaminen, kasvutarinat.
Oman suunnan etsijät (32,1 %)					
Etsijät	66	22,3	”Tiedätkö kuka olet vuonna 2024?”	Oman alan löytäminen, alustava kiinnostus, ei ole tehnyt valintaa vielä, etsii omaa paikkaansa.	Tarjota lisätietoa ja argumentteja. Vakuuttaa hakemisesta juuri tähän korkeakouluun ja alalle.
Haaveilijat	17	5,7	”[e]tene kohti unelmiesi työtä”	Haave, tai unelma, joka voi olla joko konkreettinen tai abstrakti.	Tarinat ja viesti siitä, että unelmat on mahdollista saavuttaa.
Suunnittelijat	12	4,1	”Voit valita sinulle sopivan alan.”	Opiskelun hyödyllisyys ja alan sopivuus opiskelijalle (muun muassa omat kyvyt, sisään pääsyn todennäköisyys).	Tietopohjainen lähestyminen.
Maailmanparantajat (14,2 %)					
Idealistit	42	14,2	”Mikäli sinua kiinnostaa hyvän tekeminen ja auttaminen [--]”	Maailman parantaminen ja ihmisten auttaminen.	Merkityksellisyydestä viestiminen, ongelmien ratkaiseminen.
Opiskelijaelämään orientoituvat (14,2 %)					
Fiilistelijät	26	8,8	”Opiskelu on elämän parasta aikaa.”	Ulkoiset tekijät (opiskelijaelämä, opiskelun rentous jne.) tärkeitä. Valinta tehdään ”fiilispohjalta”, sattumalla merkitystä.	Hyvän tunnelman ja opiskelijaelämän korostaminen.
Huolestuneet	16	5,4	”Apu on lähellä.”	Uusi elämänvaihe jännittää, huoli selviytymisestä.	Rauhoittelu, pärjäämistä ja yhteisöllisyyttä korostavat viestit. Hakemaan rohkaiseminen.
Yhteensä	296	100			

välittävä yhteisö puhuttelee huolestuneita ja oman alan ratkaisija tavoitteellisia tai idealisteja. Kun oletetut hakijatyyppi oli muodostettu, kirjoitettiin oletetun hakijatyyppin kuvaus eli avainsanat ja -sisällöt sekä markkinoinnin tehtävä, eli mihin käyttäytymiseen hakijamarkkinoinnilla pyrittiin ohjaamaan tai vaikuttamaan. Oletetut hakijatyyppi koottiin sen jälkeen neljäksi ryhmäksi.

Viesteistä 40 prosenttia kohdistettiin **tavoitteellisille itsensä kehittäjille**. Ryhmään sisältyi kaksi oletettua hakijatyyppiä. **Tavoitteellisille** viestittiin erityisesti siitä, kuinka koulutuspaikkoja on tarjolla vain parhaille tai valituille tai kuinka opiskelemalla valmistui ratkaisijaksi, vaikuttajaksi ja edelläkävijäksi. **Itsensä kehittäjille** tarjottiin mahdollisuutta asettaa tavoitteet itse ja saavuttaa ne henkilökohtaisen

SISÄLLÖILLÄÄN

HAKIJAMARKKINOINTI

PUHUTTELI ERITYISESTI

HAKIJAN HENKILÖKOHTAISIA

TAVOITTEITA JA

KYKYKÄSITYSTÄ.

kasvutarinan kautta. Olennaista oli menestymisen ja hyvän tulevaisuuden diskurssi. Toiseksi yleisin ryhmä oli **oman suunnan etsijät** (32 %), jossa **etsijöille** kohdennettiin viidennes (22 %) markkinointiviesteistä. Niissä puhuttiin oman alan ja oman polun löytämisestä sekä painotettiin esimerkiksi oman kiinnostuksen merkitystä opiskelupaikan valinnassa. Tulevasta opiskelupaikasta kirjoitettiin myös haaveena tai unelmana **haaveilijoille** (6 %). Viestissä saatettiin esimerkiksi kysyä, ”onko haaveenasi” tai ”unelmoitko”. Oletetuista hakijatyypeistä pienin teema olivat **suunnittelijat** (4 %), joita esimerkiksi Hämeen Ammattikorkeakoulu (2020) houkutteli seuraavasti: ”kerää niihin [opiskelupaikkoihin liittyvät] plussat, miinukset ja kysymysmerkit”.

Maailmanparantajien ryhmään sijoittui yksi oletettu hakijatyyppi, **idealitit** (14 %). Heille viestittiin paremman huomisen tekemisestä, asioiden kehittämisestä ja parantamisesta, osin ihmisten auttamisestakin: ”Täällä voit suorittaa hyvän tutkinnon ja parantaa maailmaa” (DIAK 2020). **Opiskelijaelämään orientoituvat** (14 %) oli yhtä suuri ryhmä kuin maailmanparantajat. Siihen kuuluville **fiilistelijöille** (9 %) kohdennetuissa viesteissä painottuivat viihtymistä, ”opiskelijaelämää ja elämyksiä” koskevat viestit. ”Suomen todellinen opiskelijakaupunki”, kertoi esimerkiksi Turun yliopisto (2020) omassa julkaisussaan. **Huolestuneille** (5 %) suunnatut viestit osoittivat, että oletetuissa hakijoissa saattoi olla sellaisiakin, joilla valintaan ja opiskeluun voi liittyä paljon epävarmuutta. Markkinointiviesteissä nostettiin esiin esimerkiksi tukipalveluja, ystävien saamista ja sitä, että opinnoissa oli ylipäänsä mahdollista pärjätä.

Oletetut hakijatyytit (**taulukko 4**) todentavat sitä, kuinka markkinointiviestinnällä vedotaan erityisesti henkilön kykykäsitykseen, henkilökohtaisiin mieltymyksiin ja koulutusalaan koskevaan mielikuvaan, ja pyritään samalla rakentamaan korkeakoulun mainetta ja imagoa (vrt. **taulukko 1**).

TULOSTEN YHTEENVETO JA

LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Korkeakoulua kuvaavat päämarkkinointiviestit painottavat ensinnäkin mukavaa ja laadukasta opiskeluaikaa ja toiseksi sen jälkeistä tutkintoa ja työllistymistä. Erityisesti ammattikorkeakoulujen tutkintoa ja työllistymistä koskevissa viesteissä näkyvät korkeakoulutuksen markkinointuminen ja dekontekstualisaatio – tieteen ja sivistyksen sijasta painotetaan konkreettisia urahyötyjä sekä työllistymistä edistäviä taitoja. Korkeakoulujen markkinointuminen kuvastuu erityisesti markkinointiviesteistä, joissa käytetään urasuuntautuneita kärkihakijoita houkuttelevia diskursiivisia teemoja. Vastaavia tuloksia on löydetty tutkittaessa korkeakoulujen koulutusesitteitä Yhdysvalloissa (Hartley & Morphew 2008, 688–689). Tulosten mukaan markkinoinnin sisällölliset pääviestit olivat esimerkiksi seuraavanlaisia: Tämä tuote [koulutus] tekee sinusta onnellisen, täyttää kaikki tarpeesi, auttaa sinua menestymään – jopa tekee sinut rikkaaksi. Lisäksi todettiin, että esitteissä oli hyvin vähän sisällöllisiä viestejä, jotka erottuisivat myyntipuheesta, ja joiden kautta pyritäisiin avaamaan koulutuksen sisällöllisiä, psykologisia tai kasvatuksellisia merkityksiä.

Sisällöllisesti tarkasteltuna hakijamarkkinointi puhutteli erityisesti hakijan henkilökohtaisia tavoitteita ja kykykäsitystä (vrt. **taulukko 1**). Viesteillä pyrittiin lisäksi luomaan myönteistä mielikuvaa korkeakoulusta. Koulutuksen kautta avautuvia työllistymismahdollisuuksia korostettiin, mutta itse koulutukseen kuuluvaa opintojen haastavuutta tai sisäänpääsyn todennäköisyyttä ei tuotu esiin. Hakijamarkkinoinnin painotuksia voi myös tulkita riskiyhteiskunnassa elävien hakijoiden ahdistuksen (Impellizzeri 2022) lieventämisen keinoina.

Markkinointiviesteissä koulutusohjelmien ja korkeakoulujen omat tarinat jäivät vähäisiksi, sillä

Taulukko 5. Hakijamarkkinoinnin pääviestien kohdentuminen oletetuille päähakijatyypeille.

Korkeakoulujen hakijamarkkinoinnin pääviestit		Oletetut päähakijatyyppit, joita pääviesti pyrkii puhuttelemaan
Polku työelämään	→	Tavoitteelliset itsensä kehittäjät (39,5 %) Oman suunnan etsijät (32,1 %)
Hyvä opiskeluympäristö	→	Tavoitteelliset itsensä kehittäjät (39,5 %) Oman suunnan etsijät (32,1 %) Opiskelijaelämään orientoituvat (14,2 %)
Maailmanparannuksen mahdollistaja	→	Maailmanparantajat (14,2 %)

markkinointia rakennettiin vertaisten eli aiemmin valittujen opiskelijoiden avulla. He olivat korkeakoulujen viestinviejiä, välittäjiä. Koulutus- ja hakijamarkkinoinnissa paljon käytettävä vertaismarkkinointi (*peer-to-peer*) ja siihen sisältyvät roolimallit (Allen & Collison 2020) tulivat aineistossamme esiin esimerkiksi opiskelija- ja menestystarinoina. ”Karelia-ammattikorkeakoulua voi kyllä ilomielin suositella opiskelupaikaksi. Se on murtanut jyrkät mielipiteeni siitä, että en varmasti tule opiskelemaan enää [–]” (Karelia 2020). Ylipäätään vertaismarkkinoinnin merkitys hakijamarkkinoinnissa painottui, sillä yli kolmannekseen koko aineistosta eli 157 julkaisuun sisältyi opiskelijatarinoita ja opiskelijoiden kokemuksia opinnoista, tai mainittiin mahdollisuus keskustella opiskelukokemuksista opiskelijoiden kanssa. Tyypillisesti opintojen sisällöllisiäkin teemoja kuvailivat opiskelijat, eivät esimerkiksi opettajat tai korkeakoulujen henkilökunta. Koska kaikki korkeakoulut tuottavat opiskelijatarinoita, erottautumaan pyrittiin esimerkiksi yhteishengen ja asenteen avulla: ”Oulu ei ehkä ole New York, mutta täältä voi tulla kovempaa porukkaa” (Oulun yliopisto 2020b).

Pääviestit näyttävät puhuttelevan tiettyjä oletettuja hakijatyyppejä (**taulukko 5**). Esimerkiksi korkeakoulun kuvaaminen polkuna työelämään vetoaa tavoitteellisiin itsensä kehittäjiin tai oman suunnan etsijöihin. Vastaavasti ”maailmanparannuksen mahdollistajaksi” ilmoittautuvat harvat korkeakoulut houkuttelevat harvoja oletettuja maailmanparantajahakijoita.

Tulosten arvioinnissa on hyvä muistaa aineiston rajausta, eli tulokset ovat sisällöllinen tarkastelu kaikkien suomenkielisten korkeakoulujen hakijamarkkinoinnista kahdessa sosiaalisen median kanavassa yhteishaun aikana keväällä 2020. Analyysi ei siis anna kokonaiskuvaa kaikkien korkeakoulujen kaikesta ja ympärivuotisesta markkinointityöstä eri sidosryhmille vaan se keskittyy ainoastaan hakijoille kohdistettuihin viesteihin rajattuna aikana. Korkeakoulut tekevät markkinointia myös esimerkiksi verkkosivuillaan, painetuissa julkaisuissa, muissa sosiaalisen median kanavissa ja opiskelijalähettiläiden avulla. Hakijamarkkinointiaineisto, 499 julkaisua, antaa kuitenkin luotettavan kuvan markkinoinnin pääviesteistä, jotka yleensä toistuvat tyypillisesti hakuajana eri kanavissa.

Sosiaalisen median julkaisut olivat tiiviitä ja lyhyitä, joten esimerkiksi yksityiskohtia koulutuksen sisällöistä ei niissä juuri esitetty. Julkaisujen tehtävänä oli tyypillisesti herättää mielenkiinto ja ohjata haluttuun toimintaan, esimerkiksi korkeakoulun omille hakijasivuille. Aineisto myös painottui korkeakoulujen määrän (ammattikorkeakoulut 20, yliopistot 10) ja erilaisen julkaisutahdin vuoksi selkeästi ammattikorkeakouluihin.

Arvioimme analyysin luotettavuutta vertaamalla hakijamarkkinoinnin pääviestejä (**taulukko 2**) jälkikäteen Talous ja nuoret TAT -organisaation lukiolaisten ja ammatillisten opiskelijoiden keskuudessa tehdyn korkeakoulujen vetovoimatutkimuksen (n = 3 073) tuloksiin. Niiden mukaan korkeakoulujen

KORKEAKOULUTUKSEN HISTORIALLISTESTA JA YHTEISKUNNALLISESTA KEHYKSESTÄ JA MERKITYKSESTÄ Viestittäään yleensä vain abstrakteissa maailmaa parantavissa yhteyksissä.

kansallisia vetovoiman mittareita olivat muun muassa hakijoiden mielikuvat työllistymisestä, laadusta, arvostuksesta, ilmapiiiristä, dynaamisuudesta, koulutusaloista ja opiskeluympäristöistä. Tutkimustuloksissa todettiin selkeitä yhtymäpintoja. Esittämämme pääviestit ovat lisäksi lähellä sitä, miten korkeakoulujen vetovoimaisuutta kansallisesti arvioidaan ja mitataan.

Artikkelissa esitettyjen oletettujen hakijatyyppien tarkempi tutkiminen esimerkiksi haastattelujen avulla olisi tarpeen. Vertasimme niitä Business Finlandin (2022) määrittelemiini opiskelijatyyppeihin, joita suomalaiset korkeakoulut saattaisivat houkutella ulkomailta hakijoiksi. Näissä mainitut seikkailijat rinnastuvat tämän tutkimuksen etsijöihin ja filistelijöihin, uran perässä Suomeen hakeutuvat ulkomaalaiset taas tavoitteellisiin, ja eskapismia sekä hyvinvointia hakevat idealisteihin, ehkä myös itsensä kehittäjiin.

POHDINTA

Analyysimme päätulos on, että korkeakoulujen hakijamarkkinointi vahvistaa korkeakoulutuksen dekontekstualisaatiota. Sen keskiössä ovat yksilöt. Dekontekstualisaatio (Simola 1997; Mertanen ym. 2021), markkinointuminen (Askehave 2007) ja riskiyhteiskunta (Impellizzeri 2022) näkyivät aineistossa erityisesti yksilöä puhuttelevina viesteinä. Ne näyttäytyivät työllistymis- ja uramahdollisuuksina, opintojen joustavuutena ja yksilön osaamispuheena, myös koulutuksen välineellistämisenä yksilön päämäärien, kuten uratavoitteiden, saavuttamisessa.

Markkinointiviesteissä korkeakoulutuksen historiallista sekä yhteiskunnallista kehystä tai merkitystä tuodaan tyypillisesti esiin ainoastaan abstrakteissa maailmaa parantavissa yhteyksissä. Yhteiskunnan tulevaisuudesta huolehtiminen näkyy vain yliopistojen markkinoinnissa yksittäisinä mainintoina. Turun ja Helsingin yliopistojen rehtoreiden sadan vuoden aikana pitämistä juhlapuheista paikannetuista viidestä yliopistokoulutuksen ihanteesta eli sivistyksestä, kansakunnan palvelemisesta, asiantuntijuudesta, kansainvälisyydestä ja lahjakkuudesta (Plamper & Laalo 2017, 9) ei aineistossamme näy juurikaan viitteitä. Ehkä juuri siksi yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen välisiä selkeitä erottuvuustekijöitä oli haastavaa löytää aineistosta. Löydös hämärtää väistämättä korkeakoulutuksen, erityisesti yliopistokoulutuksen, perustehtävää.

Kiinnostavaa on se, mitä markkinointiviestit eivät tuo esiin: millaista kuvaa korkeakouluista ei anneta ja millaisia oletettuja hakijatyypppejä ei pyritä puhuttelemaan. Aineistosta puuttuvat sivistys kokonaisuudessaan ja akateemiset, eli tutkimukseen ja tietteeseen viittaavat, viestit. Esimerkiksi tutkimuksen tekemisellä tai tutkijan uralla ei aineistomme perusteella ole erityistä markkinoinnillista tai mielikuvalista painoarvoa.

Hakijamarkkinoinnin aineistostamme puuttuivat myös maininnat siitä, millaisia opiskelijoita korkeakoulutukseen etsitään tai mitä korkeakouluopiskelijoilta vaaditaan ja odotetaan. Sen sijaan hakijamarkkinoinnissa yritetään vastata niihin odotuksiin, joita korkeakouluille ja hakijoille on asetettu tässä ajassa: dynaamisuutta, reagoitokykyä ja businesshenkisyttä. Unohdamme helposti sen, miksi korkeakoulutus on olemassa ja mikä sen sosiokulttuurinen tehtävä on (Impellizzeri 2022). Hakijoihin kohdistuvassa markkinoinnissa huomion tulisi siirtyä yksilökeskeisyydestä yhteisön jäsenyyttä ja etua korostavaan viestintään.

Vaikka tunnistimme useita oletettuja hakijatyypppejä, laajempi keskustelu korkeakoulu- ja hakijamarkkinoinnin eettisistä näkökulmista saavutettavuuden, eriarvoisuuden, tasa-arvon ja ennen kaikkea sisällöllisen merkittävyyden osalta on tarpeen. Esimerkiksi Laurean yhteiskuntasuhteiden ja markkinoinnin

TULEVAISUUDESSA KORKEAKOULUT SAATTAVAT KOHDENTAA HAKIJAMARKKINOINTIAAN YHÄ ENEMMÄN TYÖELÄMÄSSÄ OLEVIIN AIKUISIIN.

johtaja Teemu Ylikoski (2021) nostaa esiin eettisiä ongelmia, jos hakijamarkkinointi kohdennetaan pääosin hakijoihin, joiden ennustettu valmistumistodennäköisyys on korkea: näin olisi helpompi päästä opetus- ja kulttuuriministeriön asettamiin tavoitteisiin, mutta samalla eriarvoistuminen lisääntyisi ja koulutuksen tuoma tasavertaisuus Suomessa heikkenisi. Samankaltaisia huomioita ovat tehneet Molander ja Souto (2022): näkymättömät ryhmät, kuten kansalliset vähemmistöt, lähes puuttuvat hakijaoppaiden kuvallisesta viestinnästä. Jatkotutkimuksissa korkeakoulujen hakijamarkkinointiviestien tekstin lisäksi niissä käytettyjen kuvien semioottinen analyysi olisi kiinnostava ja täydentäisi korkeakoulumarkkinoinnin kokonaiskuvaa.

Kirjallisuudesta löysimme vain muutamia korkeakoulujen julkisia linjauksia tai edes keskusteluja korkeakoulumarkkinoinnin eettisistä tai strategisista periaatteista. Yksilöä korostavien markkinointiviestien rinnalle olisikin tarpeen nostaa koulutuksen laadullisia, sisällöllisiä, kasvatuksellisia ja sivistyksellisiä näkökulmia, jotta hakijamarkkinointi ja sen myötä korkeakoulutus ei typistyi pelkäksi ammattien esittelyiksi ja urapuheeksi.

Nuorten korkeakouluhakijoiden määrä Suomessa alkaa supistua viimeistään 2030-luvulla, ja pidemmän aikavälin ennusteissa nuoret hakijat vähenevät sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa (Aro ym. 2020, 160). Samalla aikuisväestön osuus ja siten potentiaalisten aikuishakijoiden ja aikuisikäisten korkeakouluopiskelijoiden osuus kas-

vaa (mt. 157–158). Tulevaisuudessa korkeakoulut saattavatkin kohdentaa hakijamarkkinointiaan yhä enemmän työelämässä oleviin aikuisiin. Tässä vuoden 2020 hakijamarkkinointiaineistossa potentiaalisten aikuishakijoiden huomioiminen näkyi painotetummin kuitenkin vain opintojen joustavuus-pääviestissä, jota ammattikorkeakoulut nostivat esiin hieman enemmän kuin yliopistot. Aikuisikäisen korkeakouluopiskelijan ikärajana on Euroopan unionissa yleensä pidetty 25 vuotta (Dollhausen ym. 2013), minkä kriteerin suomalaisten yliopistopiskelijoiden enemmistö täyttää. Epätyypillisiä (*non-traditional*; Siivonen & Filander 2020) opiskelijoita oli vuonna 2010 yli puolet korkeakouluopiskelijoista (Manninen 2013, 69). Vuonna 2019 aloittaneiden opiskelijoiden keski-ikä yliopistoissa oli 21 ja ammattikorkeakouluissa 24 vuotta (Saari ym. 2020, 19), joten tilanne ei ole juuri muuttunut.

Vaikka Suomen julkisessa keskustelussa usein painotetaan jatkuvaa oppimista, myöhemmällä iällä kouluttautuminen voidaan nähdä myös ”ei-niin-suotavana” koulutuspolkuna (Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016, 246). Tulevaisuudessa aikuiset itsensä kehittäjät, tavoitteelliset uralla etenijät ja alanvaihtoa miettivät etsijät ovat mitä todennäköisemmin korkeakouluille yhä merkittävämpiä hakijamarkkinoinnin kohderyhmiä kansainvälisten hakijoiden ohella.



ANNA JETSU

KM, väitöskirjatutkija
opintopalvelut
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-8075-9898>



JYRI MANNINEN

KT, professori
kasvatustieteiden ja psykologian
osasto
Itä-Suomen yliopisto
aikuiskasvatustieteen dosentti
Helsingin yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0003-0289-3175>

LÄHTEET

- Ahola, S. (2018). Osa 1. Tilastaselvitys. Teoksessa S. Ahola, R. Asplund ja P. Vanhala (toim.) *Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160711/25-2018-Opiskelijavalinnat_.pdf.pdf
- Allen, E. C. A & Collisson, B. (2020). Do aspirational role models inspire or backfire? Perceived similarity mediates the effect of role models on minority students' college choice. *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1723780>
- Alves, H., & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73–85. <https://doi.org/10.1108/09513541011013060>
- Ammattikorkeakoululaki. 932/2015. *Ajantasainen lainsäädäntö*. Valtion säädöstietopankki. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Aro, T., Aro, R. & Mäkelä, I. (2020). *Väestöselvitys 2040*. Sitran taustaraportti, kesäkuu 2020. <https://media.sitra.fi/2020/06/09115815/vaestonselvitys-2040.pdf>
- Askehave, I. (2007). The impact of marketization on higher education genres — the international student prospectus as a case in point. *Discourse Studies*, 9(6), 723–742. <https://doi.org/10.1177/1461445607082576>
- Brunila, K. (2021). *Kasvatus ja koulutus historiallisesti merkittävässä yhteiskunnallisessa muutoksessa*. Kirjoitus Globaalikasvatuksen verkkosivuilla. <https://globaalikasvatus.fi/blogit-ja-artikkelit/blogit/kasvatus-ja-koulutus-historiallisesti-merkittavassa-yhteiskunnallisessa-muutoksessa>
- Business Finland (2022). *Expatriation Segmentation Study for Talent Boost*, Spring 2021. Presentation in Study in Finland webinar. Opetushallitus, Helsinki 16.2.2022.
- Chapleo, C. & O'Sullivan, H. (2017). Contemporary thought in higher education marketing. *Journal of Marketing for Higher Education*, 27(2), 159–161. <https://doi.org/10.1080/08841241.2017.1406255>
- Dollhausen, K., Lattke, S., Scheliga, F., Wolters, A., Spexard, A., Geffers, J. & Banscherus, U. (2013). *Developing the Adult Learning Sector: Lot 3: Opening Higher Education to Adults*. Final Report EAC 2012–0074 (HEAD). Brussels: European Commission.
- Elken, M. (2020). Marketing in Higher Education. Teoksessa *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*, 2032–2037. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_569
- Elken, M., Stensaker, B. & Dedze, I. (2018). The painters behind the profile: the rise and functioning of communication departments in universities. *The Journal of Higher Education*, 76, 1109–1122. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0258-x>
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. (2019). Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 276–289. <https://doi.org/10.33336/aik.88081>
- Hartley, M., & Morphew, C. C. (2008). What's being sold and to what end? A content analysis of college viewbooks. *The Journal of Higher Education*, 79 (6), 671–691.
- Heiskala, L. Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. (2021). Compensatory and Multiplicative Advantages: Social Origin, School Performance, and Stratified. Higher Education Enrolment in Finland. *European Sociological Review*, 37(2), 171–185. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>
- Hemsley-Brown, J., Melewar, T.C., Nguyen, B. & Wilson, E. J. (2016). Exploring brand identity, meaning, image and reputation (BIMIR) in higher education: A special section. *Journal of Business Research* 69 (8), 3019–3022. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.01.016>
- Hemsley-Brown, J. & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: A systematic review of the literature on higher education marketins. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316–338.
- Impellizzeri, D. (2022). Anxieties and ironies of marketing a higher education: toward a rooted reflexivity with Ulrich Beck. *Atlantic Journal of Communication*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15456870.2022.2138887>
- 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>
- Jiménez, J.D. & Salas-Velasco, M. (2000). Modeling educational choices. A binominal logit model applied to demand for Higher Education. *Journal of Higher Education*, 40(3), 293–311.
- Jokila, S. (2020). *Re/configuring national interests in the global field of higher education: International student recruitment policies and practices in Finland and China*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8294-3>
- Kohvakka, R. & Saarenmaa, K. (2021). *Median merkitys on kasvanut pandemian aikana – monet ikäihmiset ovat ottaneet melkoisen digiloikan*. Tilastokeskus. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/median-merkitys-on-kasvanut-pandemian-aikana-monet-ikaihmiset-ovat-ottaneet-melkoisen-digiloikan>

- Kosunen, T. (2021). *Kohti saavutettavampaa korkeakoulutusta ja koulua*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163235>
- Krachenberg, A. R. (1972). Bringing the concept of marketing to higher education. *Journal of Higher Education*, 43(5), 369–380.
- Manninen, J. (2004). Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. *Aikuiskasvatus*, 24(3), 196–205. <https://doi.org/10.33336/aik.93565>
- Manninen, J. (2013). *Country report Finland*. In: *Developing the adult education sector*, LOT 3: Opening higher education for adults, Appendix G – Country reports. Final Report EAC 2012-0074 (HEAD). Brussels: European Commission.
- Mertanen, K., Vainio, M. & Brunila, K. (2021). Educating for the future? Mapping the emerging lines of precision education governance. *Policy Futures in Education*, 20(6) 1–14. <https://doi.org/10.1177/14782103211049914>
- Molander, L. & Souto, A.-M. (2022). Vain valkoisille, nuorille, hyvinvoiville naisille? Korkeakouluopiskelijan ideaalityyppi korkeakoulujen hakuoppaiden kuvissa. *Aikuiskasvatus*, 42(2), 104–118. <https://doi.org/10.33336/aik.120033>
- Morgenroth, T., Ryan, M. K., & Peters, K. (2015). The Motivational Theory of Role Modeling: How Role Models Influence Role Aspirants' Goals. *Review of General Psychology*, 19 (4), 1–19. <https://doi.org/10.1037/gpr0000059>
- Nori, H. (2011). *Kenelle yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/67040/AnnalesC309Nori.pdf>
- OKM (2020). Runsaat 10 000 aloituspaikkaa lisää korkeakouluihin vuosina 2020–2022. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/runsaat-10-000-aloituspaikkaa-lisaa-korkeakouluihin-vuosina-2020-2022> Opetushallitus. (2020). *Korkeakouluihin ennätysmäärä hakijoita*. Tiedote 2.4.2020. <https://www.opi.fi/uitiset/2020/korkeakouluihin-ennatysmaara-hakijoita>
- OKM (2021). *Mikä opiskelijavalinnoissa muuttuu?* <https://minedu.fi/opiskelijavalinnat-ja-yhteistyö>
- OKM (2022). *Korkeakoulut, muut julkiset tutkimusorganisaatiot ja tiedelaitokset*. <https://minedu.fi/korkeakoulut-ja-tiedelaitokset>
- Opetushallitus (2022). *Korkeakouluihin 137 980 hakijaa kevään toisessa yhteishaussa*. Tiedote 31.03.2022. <https://www.opi.fi/uitiset/2022/korkeakouluihin-137-980-hakijaa-kevaan-toisessa-yhteishaussa>
- Pampaloni, A. M. (2010) The influence of organizational image on college selection: what students seek in institutions of higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 19–48, <https://doi.org/10.1080/08841241003788037>
- Petrzellis, L. & Romanazzi, S. (2010). Educational value: how students choose university. Evidence from an Italian university. *International Journal of Educational Management*, 24(2), 139–158. <https://doi.org/10.1108/09513541011020954>
- Plamper, R., & Laalo, H. (2017). Akateemisen koulutuksen ihanteet rehtoreiden puheissa 1920-luvulta tähän päivään. *Koulu ja menneisyys*, 55, 1–35.
- Pyykkönen, R. (2015). *Opiskelijan brändisuhteen kehittyminen Jyväskylän ammattikorkeakouluun*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saari, J., Koskinen, H., Attila, H., & Sarén, N. (2020). *Eurostudent VII-opiskelijatutkimus 2019*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:25.
- Saari, S. (2016). *Korkeakoulumarkkinointi Suomessa. Case: Laurea: Yhdessä enemmän*. Laurea Julkaisut, 65. Helsinki: Laurea-ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/115098/Laurea%20julkaisut%2065.pdf>
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE.
- Siivonen, P., & Filander, K. (2020). 'Non-traditional' and 'traditional' students at a regional Finnish University: demanding customers and school pupils in need of support. *International Journal of Lifelong Education*, 39(3), 247–262.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Simola, H. (1997). Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus*, 28(1), 24–37.
- Simola, H. (2021). Dekontekstualisaation lyhyt historia. *Kasvatus*, 52(4), 380–387.
- Suomi, K. (2015). *Managing brand identity and reputation – a case study from Finnish higher education*. Väitöskirja. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Taloustutkimus (2021). *Vahvimmat korkeakoulubrändit selvitetty*. <https://www.taloustutkimus.fi/ajankohtais-ta/uutisia/vahvimmat-korkeakoulubrändit-selvitetty.html>
- TAT (2020). *Korkeakoulujen vetovoimatutkimus*. Oulun yliopisto. https://www.oulu.fi/sites/default/files/news/Oulun%20yliopiston%20vetovoima%202020_tiiivistelm%C3%94.pdf
- Tuominen, S. (2011). *Imagon ja maineen vaikutus potentiaalisten opiskelijoiden yliopistoon hakeutumisaiomukseen*. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. (2022a). *Ammattikorkeakoulujen opiskelijat*. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto. <https://vipunen.fi/fi-fi>

Vipunen – opetushallinnon tilastopalvelu. (2022b) *Yliopistokoulutuksen opiskelijat*. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto. <https://vipunen.fi/fi-fi>

Ylikoski, M. (2021). Markkinoinnin eettiset valinnat ja tasa-arvo. Keskustelunavaus. *Laurea Journal*. <https://journal.laurea.fi/markkinoinnin-eettiset-valinnat-ja-koulutuksen-tasa-arvo/#01a8e277>

Yliopistolaki. 558/2009. Ajantasainen lainsäädäntö. Valtion säädöstietopankki. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>

AINEISTO

DIAK (2020). Julkaisu Diakonia-ammattikorkeakoulun Facebookissa 30.3.2020.

HUMAK (2020a). Julkaisu Humanistisen Ammattikorkeakoulun Facebookissa 23.3.2020.

HUMAK (2020b). Julkaisu Humanistisen Ammattikorkeakoulun Facebookissa 26.3.2020.

HAMK (2020). Julkaisu Hämeen Ammattikorkeakoulun Facebookissa 20.3.2020.

Karelia (2020). Julkaisu Karelia Ammattikorkeakoulun Facebookissa 14.3.2020.

Lapin yliopisto (2020). Julkaisu Lapin yliopiston Facebookissa 24.3.2020.

OAMK (2020a). Julkaisu Oulun Ammattikorkeakoulun Facebookissa 18.3.2020.

OAMK (2020b). Julkaisu Oulun Ammattikorkeakoulun Facebookissa 31.3.2020.

Oulun yliopisto (2020a). Julkaisu Instagramissa 25.3.2020.

Oulun yliopisto (2020b). Julkaisu Oulun yliopiston Facebookissa 18.3.2020.

Savonia (2020). Julkaisu Savonia Ammattikorkeakoulun Instagramissa 20.3.2020.

Turun yliopisto (2020). Julkaisu Turun yliopiston Facebookissa 2.4.2020.

Keskustelu taidoista ja osaamisesta kaipaa sivistyksen näkökulmaa



Eurooppalaisessa jatkuvan oppimisen politiikassa taitoja koskevat käsitteet, kuten osaamistason nosto ja uudelleen kouluttautuminen, ovat keskeisiä.

Miten kytkeä työelämää palveleva jatkuva oppiminen laaja-alaiseen keskusteluun elämäntaidoista ja jatkuvan oppimisen politiikasta?

COVID-19-PANDEMIA, Ukrainan sota ja sitä seurannut energia- ja talouskriisi ovat esimerkkejä tuoreista maailmaa kohdanneista samanaikaisista kriiseistä. Ilmastomuutos edellyttää nopeita toimia kohti vihreää ja digitaalista siirtymää. Eurooppalaisiin arvoihin perustuvia demokratioita ravistelevat itsevaltiuden nousu ja äärioikeiston vahvistuminen.

Globaaleissa haasteissa tarvitaan sekä sivistystä että osaamista. Lisäksi on arvioitava, ovatko osaamisen kehittämisen painopisteet kunnossa Suomen koulutuspolitiikassa.

Keskustelu osaamisesta on painottunut entisestään työelämässä vaadittavien avaintaitojen (*skills*) merkitykseen. Tällaisia ovat esimerkiksi digitaaliset taidot. Euroopan komissio on julistanut vuoden 2023 taitojen vuodeksi.

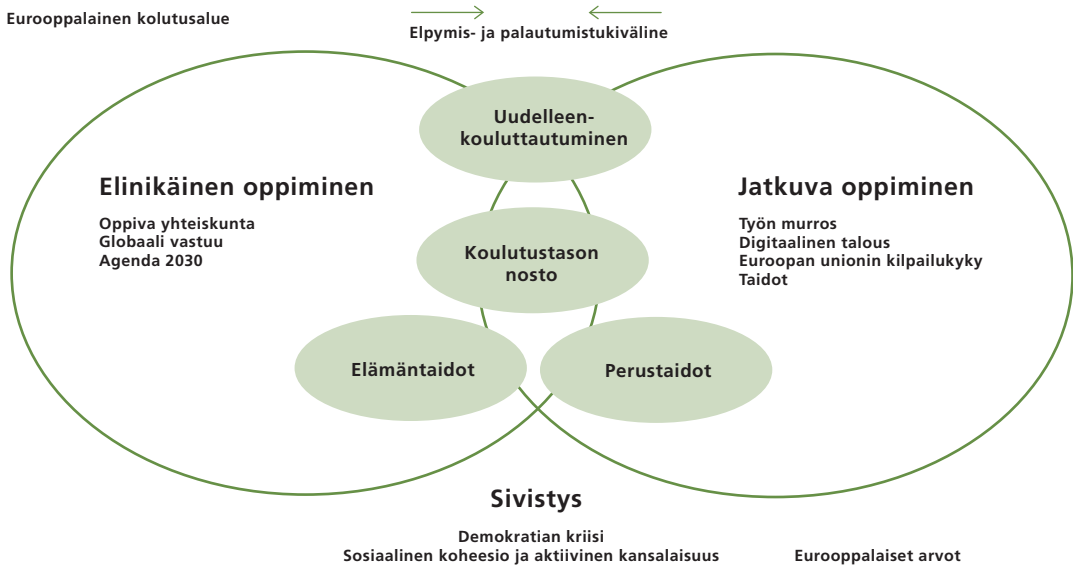
Kansainvälinen keskustelu taidoista ei ole kuitenkaan tavoittanut suomalaista aikuiskoulutuskenttää riittävän hyvin, jotta se muuttuisi käytännön koulutuspolitiikaksi ja toimiksi. Keskustelu sivistyksestä on noussut taitoja koskevan keskustelun rinnalla esiin kansainvälisen tilanteen myötä. Toivomme puheen-

vuoromme myötä taitoja koskevan keskustelun laajentuvan ja syventyvän. Teemme samalla havaintoja suomalaisista jatkuvan oppimisen politiikkatoimista.

TAIDOT EUROOPPALAISESSA KESKUSTELUSSA

Euroopan unionin keskeisiä tehtäviä on pitää yllä ja vahvistaa kilpailukykyä alueellaan ja globaalisti. Alueiden välisessä kilpailussa osaava työvoima on yksi avaintekijä. Taitoja koskevan ohjauksen riskinä kuitenkin on se, että osaamisen kehittäminen valjastetaan ainoastaan työvoimapolitiikan keinoksi, kun samalla on tarve vahvistaa eurooppalaisia arvoja, tukea kansalaisyhteiskuntaa ja toimia eriarvoisuuden voittamiseksi. Sen vuoksi taitoja on syytä tarkastella nykyistä laajemmassa viitekehyksessä.

Euroopan unionilla ei ole päätösvaltaa kansallisessa koulutus- eikä työvoimapolitiikassa, vaan se ohjaa niitä epäsuorasti rahoituksella ja informaatio-ohjauksella. Ohjaukseen sillä on käytössään tusinan verran instrumentteja, kuten Euroopan sosiaali- ja aluekehitysrahastojen rahoitukset. Eniten rahoitusta



Kuvio 1. Taitoja koskevat keskustelut Euroopan unionin viitekehyksessä (Tuomi 2020).

kansallisiin toimiin ohjautuu unionin elpymis- ja palautumisvälineen muodossa. Rahoitusta ohjautuu sosiaali-, rakenne-, alue- ja koulutusohjelmien kautta. Pilottiohjelmia tuetaan Euroopan investointirahastosta.

Keskustelua aikuiskoulutuksesta on mahdollista jäsentää sitä koskevien käsitteiden pohjalta (kuvio 1). Jäsentyminen perustuu Euroopan unionin eurooppalaisen koulutusalueen keskeiseen kehittämistavoitteeseen tehdä jäsenmaiden koulutusjärjestelmistä yhä kestävämpiä ja osallistavampia (EU 2022). Jäsennyksen näkökulmat ovat 1) elinikäinen oppiminen, 2) jatkuva oppiminen ja 3) sivistys.

Keskustelu elinikäisestä oppimisesta

Elinikäistä oppimista koskevan eurooppalaisen keskustelun pääpaino on non-formaalisissa ja läpi elämän jatkuvassa kehityksessä. Keskustelu on sidoksissa globaaliin kestävä kehityksen Agenda2030-toimintaohjelman tiimoilla (United Nations 2022) käytävään keskusteluun: elinikäisellä oppimisella luodaan

kestävyyttä yhteiskuntaan (ks. Unesco 2022).

Kansainvälistä keskustelua elinikäisestä oppimisesta on 2000-luvulla ilmentänyt keskustelu perus- ja elämäntaidoista (*basic and life skills*). Unesco Thesaurus-sanakirja (2022) tiivistää elämäntaidot seuraavasti: ”Kyky ja valmius kohdata ja ratkaista jokapäiväisiä haasteita ja vaatimuksia.” Unicef lukee elämäntaitoihin perustaidot, kuten lukemisen ja laskemisen sekä nykyisin myös digitaaliset taidot. Niihin kuuluvat lisäksi eri tilanteisiin siirrettävät taidot, kuten viestintätaidot, ongelmanratkaisutaidot ja kriittinen ajattelu (Unicef 2022).

Euroopan unionin rahoittamassa Erasmus+-projektissa *Life skills for Europe* kehitettiin elämäntaitojen eurooppalaista näkökulmaa (Javrh & Mozina 2018). Avainkäsitteeksi muodostui kyvykkyys (*capability*), johon linkittyvät erityiset kompetenssit, arvot, hyvinvointi ja resilienssi. Kompetenssit perustuvat tietoihin, taitoihin ja asenteisiin. Projektin kehittämässä mallissa perustaidot ja ammatissa kehittymistä tukevat taidot linkittyvät keskeisesti ammatissa kehittymisen taitoihin (Javrh & Mozina 2018).

TAIDOT OVAT EUROOPANN UNIONIN JATKUVAN OPPIMISEN AGENDALLA.

Keskustelu jatkuvasta oppimisesta

Tuoreimmassa aikuiskoulutusstrategiassaan (European Commission 2021) Euroopan neuvosto pyrkii lisäämään merkittävästi aikuisväestön osallistumista jatkuvaan oppimiseen. Erityinen huomio kohdistuu vihreän siirtymän – unionin pyrkimyksen ilmastoneutraaliuuteen vuoteen 2050 mennessä – ja digitaalisen siirtymän vaatimiin taitoihin. Euroopan neuvosto korostaa työelämätaitojen rinnalla perus- ja elämäntaitoja ja aliedustettujen ryhmien pääsyä elinikäisen oppimisen piiriin.

Euroopan unionin koulutuspolitiikan työelämätaitoja koskevassa keskustelussa painottuvat erityisesti formaalissa koulutuksessa saavutettu osaamisen nosto (*upskilling*) ja uudelleen kouluttautuminen (*reskilling*). Niitä koskevia keskeisiä politiikka-asia-kirjoja ovat *Skills agenda* (European Commission 2022c) ja *Digital Education Action Plan* (European Commission 2022a). Vihreän siirtymän ohjelman toteutukseen EU on varannut eri kanavissaan merkittävän rahoituksen, jolla parannetaan unionin kansalaisten osaamista ja mahdollistetaan uudelleen kouluttautuminen.

Euroopan unionin *Skills agenda* -ohjelmalla (European Commission 2022c) edistetään esimerkiksi ammatillisen koulutuksen arvostusta ja uudelleen koulutusohjelmia. Se on lisäksi edistänyt oppimistilejä (*individual learning accounts*) ja digitaalisen Europassi-portfolion kehittälyä. Yhtenä osa-alueena siinä on valmisteltu pieniä osaamiskokonaisuuksia tai mikrotutkintoja (*microcredentials*), jotka tulivat Suomessa keskusteluun vuonna 2021.

EU ei luonnollisestikaan ole yksin pohtimassa, miten jatkuvaa oppimista edistetään. Maailman talousfoorumi (WEF 2021b) suosittelee koulutukseen *just in time* -ajattelua vallalla olevan *just in case* -ajattelun sijaan. Toisin sanoen on vastattava vain akuutteihin

osaamishaasteisiin. Maailman talousfoorumi on ajattelussaan kaukana laaja-alaisesta elämäntaitoajattelusta, joka on perinteisesti ollut maailmanlaajuisten järjestöjen asialistalla.

Suurteollisuus tukee Euroopan unionin koulutuspoliittista agenda. Euroopan talousjohtajien neuvotteluelin European Round Table for Industry (ERT) on viestittänyt vahvasti erityisesti uudelleen koulutautumisohjelmien puolesta (ERT 2020). Suomesta tähän yhteisöön kuuluvat Koneen ja Nokian pääjohtajat. Jatkuvan oppimisen keskustelua käydään siten suurilla areenoilla ja sellaisillakin areenoilla, joilla ei taloustieteilijöiden rinnalla nähdä osaamisen kehittämisen ja sivistyksen toimijoita.

Keskustelu sivistyksestä

Sivistystä koskeva keskustelu Euroopassa on vahvistunut Venäjän hyökättyä Ukraina talvella 2022 ja äärioikeistolaisen ajattelun noustua ja saatua valtaa. Valta-virtaa on silti keskustelu jatkuvasta oppimisesta, jonka rinnalla käydään keskustelua aktiivisen kansalaisuuden, sosiaalisen koheesion ja demokraattisen yhteiskunnan vahvistamisesta. Sivistyskeskustelua on kuitenkin tärkeää käydä taitoja koskevan keskustelun yhteydessä, sillä se tuo keskusteluun laajuutta ja syvyyttä. Koulutustutkijat Hannu L. T. Heikkinen ja Harri Kukkonen ovat käsitelleet taitojen ja sivistyksen tematiikkaa ansiokkaasti korkeakoulutuksen näkökulmasta. Sen lisäksi, että ammattikorkeakoulu tuottaa taitoja ja osaamista, sen tulee edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tuottaa ekososiaalista sivistystä ja ehkäistä ekokriisejä (Heikkinen & Kukkonen 2019).

Kansalaisyhteiskuntatoimijoilla, erityisesti kolmannella sektorilla, ajatellaan olevan tärkeä tehtävä demokratian vahvistajana. Tämän keskustelun juuret ovat eurooppalaisissa arvoissa (European Commission 2022d) ja sosiaalista koheesiota korostavissa niin sanotuissa sosiaalisten oikeuksien pilareissa (European Commission 2022b). Sivistys on elinikäisen ja jatkuvan oppimisen perusta (**kuvio 1**). Vastavuoroisesti elinikäisen ja jatkuvan oppimisen taidot tukevat sivistisyhteiskunnan rakentumisesta.

Sivistyksen käsitteeseen on Suomessa tuotu joitakin etuliitteitä. Esimerkistä käyvät arkisivistys, työelämän

sivistys ja digitaalinen sivistys. Sivistyksen uudelleen sanoittamisen tarve on ilmeinen, mutta Euroopassa laajemmin keskustelu ei vielä ole herännyt. Viitteitä tähän suuntaan voidaan kuitenkin nähdä muun muassa Unescon kansainvälisissä linjauksissa.

Unescon aikuiskoulutuksen CONFINTEA VII -konferenssi linjasi aikuiskoulutusta 12 vuodeksi niin kutsutussa *Marrakesh Framework for Action* -asiakirjaan. Suomi hyväksyi sen muiden jäsenmaiden tavoin kesäkuussa 2022 (Unesco Institute of Lifelong Learning 2022). Asiakirja laajentaa taitojen merkityksen työelämästä yhteiskunnan vahvistamiseen. Elinikäisen oppimisen tuloksena syntyneet ja jatkuvasti uudistettavat taidot ovat kriittisen tärkeitä, kun haetaan ratkaisuja yhteiskunnan haasteisiin, kuten ilmastomuutoksen torjuntaan, sosiaalisen koheesion ja kansalaisyhteiskunnan vahvistamiseen sekä tasa-arvoon ja inklusioon.

Unescon jäsenmaat viestivät, että valtioiden tulee olla aktiivisia aikuiskoulutuksen niin sanotun muutosvoiman vahvistamiseksi (Unesco 2022). Ne korostavat, että aikuiskoulutuksella on merkittävä rooli yhteiskunnan muutosten edistäjänä. Se ei luo vain osaamista vaan voi edistää aktiivista kansalaisuutta ja demokraattisen sekä tasa-arvoisen yhteiskunnan kehittymistä. Unesco määrittelee aikuiskoulutuksen kansalaisoikeudeksi. Valtio ei kuitenkaan ole ainoa toimija, vaan tulevaisuudessa elinikäisen oppimisen ekosysteemin toimijoilla on vahva rooli. Ekosysteemiin kuuluvat muun muassa yritykset, järjestöt ja yhteisöt.

KESKUSTELU JA KEHITTÄMISTOIMET SUOMESSA

Talousjärjestö OECD nosti kansainvälisessä arviossaan (OECD 2020) Suomen aikuiskoulutuspolitiikasta esille kolme haastetta:

- 1) vähäisen peruskoulutuksen omaavien aikuisten heikko osallistuminen aikuiskoulutukseen
- 2) ei-tutkintomuotoisen, lyhytkestoisen koulutuksen haasteet, ”koulutusmarkkinoiden puute”
- 3) aikuiskoulutuksen rakenteen hajanaisuus.

Toistaiseksi monet toimet ovat painottuneet tutkintomuotoiseen koulutukseen. Keskustelu on myös laajentunut non-formaaliin oppimiseen sen myötä, kun vapaan sivistystyön mahdollisuus opitun tunnistamiseen

ja tunnustamiseen avattiin vuonna 2021. Vapaan sivistystyön tuottama osaaminen voidaan nyt tunnistaa ja viedä osaksi kansallista Koski-varantoa. Niin sanottu osaamisperustaisuus tukee yksilöitä tekemällä jatkuvan oppimisen näkyväksi.

Jatkuvan oppimisen uudistus nousi esille pääministeri Juha Sipilän (kesk.) hallituksen loppukaudella. Sanna Marinin (sd.) pääministerikaudella jatkuva oppiminen on ollut koulutuspolitiikan pääteemoja, jota parlamentaarinen seurantaryhmä on pyrkinyt vauhdittamaan.

Tutkimuksessa Suomen koulutusmarkkinoiden tilasta kiinnostavaa oli suurten yritysten näkökulma jatkuvaan oppimiseen (Siltanen ym. 2022). Jokaisessa tutkitussa kolmessa yrityksessä noudatettiin 70–20–10-mallia: 70 prosenttia jatkuvasta oppimisesta tapahtuu yritysten arjessa, 20 prosenttia yrityksen omina koulutus- ja kehittämistoimina ja 10 prosenttia ulkopuolisena koulutuksena. Etenkin monikansallisten yritysten yhteydet suomalaisiin julkisesti rahoitettuihin koulutusorganisaatioihin olivat ulkopuolisessa koulutuksessa varsin vähäiset (Siltanen ym. 2022). Tutkimus kertoi, että jatkuvan oppimisen tilasta ei ole kokonaiskuva (Siltanen ym. 2022), koska opetus- ja työvoimahallinnon toimintatapa on lokeroitunut ja yhteiset käsitteet puuttuvat.

Suomen kestävä kasvun ohjelman pohjalta panostetaan jatkuvan oppimisen palvelualustan luomiseen (Valtioneuvosto 2021, 193–209). Sille rinnakkainen ja pidemmällä edennyt hanke on korkeakoulujen Digivisio 2030, jolla tuodaan samalle alustalle kaikkien kotimaisten korkeakoulujen tutkintojen tarjonta. Jatkuvan oppimisen palvelualustan valmistelu on käynnistetty ja sillä tähdätään toimiin, jotka näkyisivät aikuisten arjessa lähivuosina. (Lempinen & Felt 2022)

Onko panostus palvelualustojen luomiseen kuitenkaan riittävä vastaus jatkuvan oppimisen haasteisiin? Suomella ei ole selkeitä tavoitteita uudelleen kouluttautumiseen (*reskilling*) ja aikuisten koulutustason nostoon (*upskilling*).

Palvelualustojen kehittämisen rinnalla Suomessa tarvitaan nykyistä laajempaa keskustelua ei-tutkintomuotoisen koulutuksen kehittämisestä. Sitä edesauttaa, jos tutkintomuotoisen koulutuksen ulkopuolella

KUN PERUSTA ON VAHVA, TAITOJEN OMAKSUMISESTA HYÖTYVÄT NIIN YKSILÖ JA TYÖPAIKAT KUIN KOKO YHTEISKUNTA.

olevaa kenttää pystytään selkeyttämään ja kokoomaan käsitteellisesti: Mitä esimerkiksi ovat korkea-kouludiplomit, mitä pienet osaamiskokonaisuudet tai digitaaliset oppimismerkkit? Mitä tarkoitetaan eri alojen sertifikaateilla? Aikuisoppijan näkökulmasta on tärkeä tukea sitä, miten osaamista voi uskottavalla tavalla kerryttää koulutusmarkkinoilla tai itsenäisesti. Selkeyttäminen tukisi samalla Koski-tietovarannon ja yksilön opintorekisterin kehittämistyötä.

Siirtyminen osaamismerkkeihin olisi yksi tapa jäsentää tutkintoja pienempiä osakokonaisuuksia niin ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, eli ammatillisissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa, kuin vapaassa sivistystyössä. Osaamismerkkijärjestelmää on kehitetty Suomessa monilla foorumeilla, muun muassa ammatikorkeakouluissa (Brauer 2020; Brauer ym. 2022).

Suomen aikuiskoulutusjärjestelmän heikkous on se, että sen piirissä tavoitetaan huonosti ne aikuiset, joiden peruskoulutus on puutteellinen. Viimeaikaisissa puheenvuoroissa on tuotu esille nuorten poikien koulutustason voimakas eriytyminen: osa heistä jää vaille ammatillisista koulutusta (Murto 2022, 177–179). Parantaisiko heidän osallistumistaan jatkuvaan oppimiseen se, että tietojen ohella vahvistetaisiin taitojen omaksumista tärkeänä ja arvostettavana osana osaamisen maailmaa?

POHDINTA

Taitoja koskevat käsitteet, kuten uudelleen kouluttaminen (*reskilling*) ja osaamistason nosto (*upskilling*), ovat koulutusasteista riippumaton tapa tarkastella osaamisen kehittämistä. Käsitteet soveltuvat myös jatkuvan oppimisen kehittämiseen, yhdistäväthän ne koulutuksen ja työelämän kehittämisen näkökulmat. Keskusteluja käydään kuitenkin myös sellaisilla

areenoilla, joilla aikuiskoulutuksen kehittäjiä tai toimijoita ei nähdä. Tällaisia ovat esimerkiksi talous- tai työvoimapolitiikan foorumit, kuten työmarkkinacenttä.

Suomessa on välttämätöntä arvioida tutkintokeskeisen koulutusjärjestelmän tulevaisuutta, jos elinikäistä ja jatkuvaa oppimista halutaan toteuttaa laajasti koko aikuisväestö huomioon ottaen. Aikuiskoulutajilta taas vaaditaan nykyistä avarampaa, perinteiset koulutusrajat ylittävää ajattelua. Esimerkiksi jatkuvan oppimisen edistämiseksi tarvitaan niin vapaan sivistystyön kuin ammatillisemmin suuntautuneiden oppilaitosten ja kouluttajien osaamista. Yhteistyötä edistää laaja-alainen elämäntaitoja koskeva ajattelu. Lisäksi tarvitaan nykyistä monitieteisempää jatkuvan ja elinikäisen oppimisen tutkimusta. Erityisesti taloustieteen näkökulma on tärkeää liittää aikuiskasvatustutkimuksen tutkimukseen, jonka perinteessä on harvemmin pidetty esillä makrotalouden kysymyksiä.

Elämäntaitojen ja työikäisten osaamisen parantamista sekä sivistystä koskevan tarkastelun ei ole syytä johtaa vastakkainasetteluun. Päinvastoin toimivassa, sivistystä vaalivassa yhteiskunnassa kansalliset tarvitsevat vahvan peruskoulutuksen, jolle perustaa elämäntaidot. Työelämän muutoksissa vaaditaan jatkuvaa osaamisen täydentämistä ja uusien asioiden oppimista. Kun perusta on vahva, taitojen omaksumisesta hyötyvät niin yksilö ja työpaikat kuin koko yhteiskunta. Sivistys, elinikäinen ja jatkuva oppiminen muodostavat kokonaisuuden, jonka varassa yhteiskunta pystyy selviytymään kriiseistä ja osallistumaan globaalien haasteiden ratkaisemiseen.



LAURI TUOMI

KTT, toimitusjohtaja
Kansanvalistusseura sr.

 <https://orcid.org/0000-0002-1156-9820>



TAPIO VARMOLA

KT, dosentti, neuvonantaja
MDI Public

 <https://orcid.org/0000-0002-2850-7191>

LÄHTEET

- Brauer, S. (2020). Jatkuvaa oppimista osaamismerkein tutkinto- ja oppilaitosrajat ylittäen. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 351–358. <https://doi.org/10.33336/aik.100546>
- Brauer, S. & Korhonen, A.-M. & Palsa, L. (2022). Osaamismerkit korkeakoulupedagogisena työkaluna. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka. Ajat, paikat ja tulkinnat*, 200–211. Haaga-Helian julkaisut 7/2022.
- Council of the European Union (2021). *New European Agenda for Adult Learning*. <https://www.consilium.europa.eu/media/53179/st14485-en21.pdf> (30.10.2022).
- Euroopan unioni (2022). *European Education Area. Quality education and training for all*. <https://education.ec.europa.eu/fi/about-eea> (30.10.2022).
- European Commission (2022a). *Digital Education Action Plan*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (30.10.2022).
- European Commission (2022b). *European Pillar of Social Rights*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights_en (30.10.2022).
- European Commission (2022c). *European Skills Agenda*. <https://ec.europa.eu/social/main.jspn> (30.10.2022).
- European Commission (2022d). *European Values*. <https://ec.europa.eu/component-library/eu/about/eu-values/> (30.10.2022).
- European Round Table for Industry [ERT] (2020). *Reskilling European Industry. Preparing the workforce for tomorrow*. 1.7.2020. https://ert.eu/wp-content/uploads/2020/07/ERT-Reskilling-in-European-Industry-Paper_July2020-1.pdf
- Heikkinen, H. L. T. & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna. Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>
- Javrh, P. & Mozina, E. (2018). *The Life Skills Approach in Europe*. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/03/Life-Skills-Approach-in-Europe-summaryEN_FINAL_13042018-1.pdf (30.10.2022).
- Lempinen, P. & Felt, T. (2022). *Kohti jatkuvan oppimisen digitaalista palvelukokonaisuutta*. Muistio 21.1.2022. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Murto, R. (2022). *Puuttuvat puoli miljoonaa. Väestökato ja Suomen talouden tulevaisuus*. Helsinki: Otava.
- OECD (2020). *Continuous Learning in Working Life in Finland*. Getting Skills Right, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2ffcf6e6-en>
- Siltanen, K. & Koramo, M. & Majalahti, E. & Sillanpää, K. & Nyman, J. & Varmola, T. & Erkkilä, K. & Ranta T. (2022). *Jatkuvan oppimisen koulutusmarkkinat Suomessa: Markkinan kokonaiskuvan hahmottelua*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja. <https://urn.fi/URN>.
- Tuomi, L. (2020). *Eurooppalainen aikuiskoulutuksen keskustelu*. Julkaisematon esitys KOL-päivillä 30.11.2022.
- United Nations (2022). *Sustainable Development Goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals> (30.10.2022).
- Unesco Institute of Lifelong Learning (2022). *CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action. Harnessing the transformational power of adult learning and education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306> (30.10.2022).
- Unesco Thesaurus (2022). <http://vocabularies.unesco.org> (30.10.2022).
- Unicef (2022). *Adolescent Education and Skills. Adolescents need lifelong learning to build better futures for themselves, their families and their communities*. <https://www.unicef.org/education/skills-development> (30.10.2022).
- Valtioneuvosto (2021). *Suomen kestävän kasvun ohjelma. Elpymis- ja palautumissuunnitelma*. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:52. Helsinki: Valtioneuvosto. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/163176/VN_2021_52.pdf (30.10.2022).
- World Economic Forum (2021). *Upskilling for Shared Prosperity*. Insight report. January 2021.

Elinikäisen oppimisen sisällöstä kamppailevat monet merkitykset



Elinikäisen politiikan kehittämisen kaaressa tarve läpi elämän jatkuvaan oppimiseen tunnustetaan ja tunnustetaan. Yhteiskunnan kovenevassa eetoksessa ei kuitenkaan pidä alistua siihen, että ihminen redusoidaan kykypääomakoneeksi palvelemaan kilpailukykyä.

LAURI TUOMI JA TAPIO VARMOLA tarkastelevat puheenvuorossaan (Tuomi & Varmola 2022) elinikäisen oppimisen ja jatkuvan oppimisen politiikkaa taitojen näkökulmasta. Perusteluiksi he nostavat Venäjän hyökkäyssodan, koronapandemian, vihreän ja digitaalisen siirtymän, demokratian vahvistamisen ja osaamisen kehittämisen. Kirjoittajien mukaan taitoja koskeva kansainvälinen keskustelu on jäänyt suomalaisessa aikuiskoulutuskentässä pimentoon.

ELINIKÄISEN OPPIMISEN POLITIIKAN historiassa elinikäinen oppiminen on aika ajoin ”keksitty uudeleen” – mutta perustelut sen tarpeelle eivät ole ajan saatossa juurikaan muuttuneet. Väestönrakenteen muutos, globalisaatio ja teknologian kehitys ovat olleet merkittävimmät perustelut elinikäisen oppimisen tarpeelle jopa 1960-luvulta lähtien (Kinnari 2020a). Nyt suomalaiseen koulutuspolitiikkaan on tuotu jatkuvan oppimisen käsite, ja valtioneuvosto on määrittänyt sitä koskevan uudistuksen kärkihankkeekseen (ks. Valtioneuvosto 2020). Jatkuvan oppimisen politiikan perustelut ovat historiasta tutut, mutta reformina se on puhtaasti työmarkkinakeskeinen eikä kiinnostunut

esimerkiksi inhimillisestä kehittämisestä, ympäristöstä tai sivistyksestä (Kinnari, Laalo & Silvennoinen 2022).

1990-luvulla elinikäisen oppimisen politiikassa erityisesti Euroopan unioni (European Commission 1994) ja talousjärjestö OECD (ks. 1996) olivat kiinnostuneita vaadittavista taidoista ja tiedoista. Kilpailukyky ja sen kasvattaminen nousivat elinikäisen oppimisen päätarkoitukseksi. Muutos pohjautui inhimillisen pääoman teorian läpimurtoon elinikäisen oppimisen sisällön määrittäjänä. Elinikäinen oppiminen kytkettiin vuonna 2020 Lissabonin strategiaan, unionin kehittämissuunnitelmaan (European Commission 2000). Sen pääajatus oli rakentaa Euroopasta maailman kilpailukykyisin alue. Tietoyhteiskunnassa ihminen määrittyi kilpailukykytekijäksi.

2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälissä taitoihin ja tietoihin pohjautuva keskustelu laajentui avaintaitoihin ja -kompetensseihin (Euroopan unioni 2007; OECD 2005). Taitojen ja tietojen rinnalle nousivat asenteiden ja motivaation kaltaiset merkitykset. Yksilön sosiaalisten taitojen ja persoonallisuuden piirteiden merkitykset kasvoivat samoin elinikäisen oppimisen politiikassa. Huomio kiinnittyi

JATKUVAN OPPIMISEN POLITIIKAN PERUSTELUT OVAT HISTORIASTA TUTUT, MUTTA REFORMINA SE ON TYÖMARKKINAKESKEINEN.

yksilön sosiaaliin ominaisuuksiin, kuten ryhmässä toimimiseen, mutta myös yksilöllisiin hyveisiin, kuten riskinottamiseen ja luovuuteen (Euroopan unioni 2007; 2018; OECD 2005; OECD 2021). Sosiaalisten ja yksilöllisten ominaisuuksien ajateltiin tuottavan materiaalista, sosiaalista ja inhimillistä hyvinvointia innovaatiotalouteen pohjautuvassa tietoyhteiskunnassa (ks. esim. Kinnari 2020b). Avaintaidot integroitiin suomalaiseenkin koulujärjestelmään (ks. Silvennoinen, Kinnari & Laalo 2021).

KOKO ELÄMÄN PEDAGOGISOITUMISEN prosessi on elinikäisen oppimisen politiikassa kiihtynyt 2010- ja 20-luvuilla. Alijäämästä kärsivät valtiontaloudet tarvitsevat jäsenikseen itseensä yrittäjämäisesti suhtautuvia ihmisiä, koska heidän ajatellaan kuluttavan valtion hyvinvointipalveluita vähemmän. Elinikäisen oppimisen osaksi ovat tulleet nyt asiat, jotka aiemmin olivat koulutus- ja oppimissisältöjen ulkopuolella. Riittävä uni, liikunta, ravinto ja mielenterveys kuuluvat elinikäisen oppimisen politiikkaan ja määritelyihin elämäntaitoihin. Niiden merkitystä korostetaan terveellisen ja pitkän elämän lisäksi tehokkaan oppimisen näkökulmasta (ks. OECD 2007; Javrh & Mozina 2018). Kaiken perusta on kuitenkin ajatus kilpailukyvyistä ja elinikäisestä tai jatkuvasta oppimisesta sen tehostajana (ks. esim. European Union 2018; OECD 2021).

Elämäntaidot saattavatkin olla jatkumo elinikäisen oppijan yrittäjämäistymisessä ja kokonaisvaltaistumisessa. Niiden moraalinen merkitys kilpailukyvyin diskurssissa materialisoituu usein työllistettävissä ihmisessä. Työllistettävyyss (employability) kuvastaa sitä individualisoitunutta prosessia, jossa yksilö ”kykenee” tekemään itsestään työmarkkinakelpoisen. Tietoky-

kykapitalismissa kyvyn käsite on saanutkin uuden aseman (ks. esim. Vahämäki & Viren 2016). Elinikäisestä oppijasta on asemoitunut kykypääomakone, jonka on kyettävä keräämään itselleen työmarkkinoilla määritettyjä pääomia niin vapaa-ajalla kuin työpaikalla (ks. Kinnari 2020b).

ELINIKÄISEN OPPIMISEN HISTORIASSA 1970-luvulla Unescon elinikäinen kasvatus oli kiinnostunut esittämään ihmisen vieraantumista teknologisoituvassa kapitalismissa (Faure ym. 1972). Nyt elinikäisen oppimisen tehtävänä vaikuttaa olevan kykyjen, avaintaitojen, kompetenssien ja elämäntaitojen opettaminen kilpailukykyisen työmarkkinakansalaisen mahdollistamiseksi ja säilyttämiseksi läpi elämän. On helppo yhtyä kirjoittajien toiveeseen, että sivistyksen ja ympäristötietoisuuden merkitykset kasvaisivat nykyistä merkittävämmäksi osaksi elinikäisen oppimisen politiikkaa.

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja koheesion tavoitteet eivät kuitenkaan ole elinikäisen oppimisen politiikassa ensimmäistä kertaa. Tavoitteiden merkitys on ollut myös jatkuvassa muutoksessa. Vieraantumisen ja kansalaisuuden tematiikasta (ks. Faure ym. 1972) käsitteiden merkitykset muuttuivat 1990-luvulla korostamaan sosiaalisen pääoman merkitystä inhimilliselle pääomalle (ks. OECD 1996). Koheesion ja oikeudenmukaisuuden merkitykset kääntyivät osaksi kilpailukyvyin totuuspeiliä. Jatkuvan oppimisen politiikan laajentuminen vapaan sivistystyön kentälle ei näin ollen tarkoita välttämättä sivistyksellisten ajatusten leviämistä. Vaarana onkin, että kilpailukyvyin diskurssiin perustuva elinikäisen ja jatkuvan oppimisen politiikka kääntää sivistyksen ja elämäntaitojen merkitykset samalla tavalla osaksi jatkuvan kasvun politiikkaa.



HEIKKI KINNARI

KT, erikoistutkija
Suomen Akatemian hanke
”Elämää reunalla: elinikäinen oppiminen, hallintavalta ja neuroottinen kansalainen”
kasvatustieteiden laitos, CELE
Turun yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-2323-4702>

- Euroopan komissio (1994). *Kasvu, kilpailukyky, työllisyys. Euroopan komission Valkoinen Kirja*. Helsinki: Euroopan unioni, Euroopan komission Suomen edustusto.
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper*. Commission of the European Communities. Brussels 31.10.2000.
- Euroopan unioni (2007). *Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys*. Luxembourg: Euroopan yhteisöt.
- Euroopan unioni (2018). *Euroopan unionin neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista*. 22.5. 2018/C 198/01.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovskij, A.V., Rahnema, M. & Champion Ward, F. (1972). *Unescon asettaman kansainvälisen kasvatukseenkehittämiskomission raportti. Opiskelu on elämää. Kasvatuksen maailma tällä hetkellä ja tulevaisuudessa*. Suom. Pekka Haapakoski. Porvoo: WSOY.
- Javrh, P. & Mozina, E. (2018). *The Life Skills Approach in Europe*. Summary of the LSE analysis.
- Kinnari, H. (2020a). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi Unescon, EU:n ja OECD:n politiikasta*. Jyväskylä: FERA.
- Kinnari, H. (2020b). Elinikäisestä kasvajaasta kykypää-omakoneeksi : Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Kinnari, H., Laalo, H. & Silvennoinen, H. (2022). ”Kohti merkityksellistä elämää” – jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.) *Jatkuva oppiminen ja pedagogiikka työssä*. Jyväskylä: SoPhi Kustannus.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Paris: OECD/DeSeCo.
- OECD (2007). *Understanding the Brain. The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD.
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021. Learning for Life*. Paris: OECD.
- Silvennoinen, H., Kinnari, H. & Laalo, H. (2021). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot ja niiden näkyvyys perusasteen ja toisen asteen koulutuspolitiikassa Suomessa. Teoksessa J. Varjo, J. Kauko. & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat. Kasvatussosiologian vuosikirja 3*. Jyväskylä: FERA.
- Tuomi, L. & Varmola, T. (2022). Keskustelu taidoista ja osaamisesta kaipaa sivistyksen näkökulmaa. *Aikuiskasvatus*, 42(4), 316–321. <https://doi.org/10.33336/aik.125302>
- Valtioneuvosto (2020). *Jatkuvan oppimisen parlamentarisen uudistuksen linjaukset. Osaaminen turvaa tulevaisuuden*. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:38. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-610-5>

Liity keskusteluun kirjoittamalla teemaan!

Toisen asteen ammatillinen aikuiskoulutus, Aikuiskasvatus 3/2023

Aikuiset opiskelevat nykyisellään ammatillisissa oppilaitoksissa samoissa koulutusohjelmissa nuorten kanssa. Noin puolet ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista on yli 24-vuotiaita. Toisen asteen ammatillisista opinnoista on niukasti aikuiskasvatuksen tutkimusta. Myös ammatillisen opettajakoulutuksen näkökulma teemaan on tervetullut.

Numero ilmestyy syys-lokakuussa 2023.



Lähetä tiedeartikkelin käsikirjoitus viimeistään **1. maaliskuuta 2023**. Näkökulman tai puheenvuoron käsikirjoitusten takaraja on 15. huhtikuuta 2023.

KIRSI HEINIVIRTA

Aikuiskasvattajat ja ekonomistit on saatava vuoropuheluun



Aikuisten osaamisen kehittämiseen tarvitaan nykyistä joustavampia tapoja. Elinikäisen oppimisen hyötyjä on syytä arvioida nykyistä laueammasta näkökulmasta.

SUOMESSA ON ERITTÄIN VAHVA aikuisväestön oppimista tukeva kulttuuri. Meillä uskotaan elinikäiseen oppimiseen, ja aikuiskoulutukseen osallistuminen on OECD-maiden huippua. Se on vahvuus, jolle pitää rakentaa.

AIKUISTEN OPPIMISTA voi painottaa ja sen merkitystä perustella eri näkökulmista, kuten työllisyyden, sivistyksen tai osallisuuden kannalta. On ilahduttavaa, että Lauri Tuomi ja Tapio Varmola eivät puheenvuorossaan (Tuomi & Varmola 2022) aseta näitä näkökulmia vastakkain vaan pyrkivät lähinnä avaamaan käsitteiden painotuksia ja käyttöä.

Kirjoittajat näkevät, että tutkintokeskeisen koulutusjärjestelmän tulevaisuutta tulisi arvioida. Tämä on tärkeä kysymys. Tutkintojen merkitys on erittäin suuri eikä missään tapauksessa vähenemässä. Väestön koulutustaso on saatava takaisin kansainväliselle huipulle, mikä edellyttää jopa nykyistä suurempia panostuksia tutkintokoulutukseen.

Aikuisten osaamista ei sen sijaan aina tarvitse kehittää tutkintojen kautta. On kehitettävä yhä nopeampia, joustavia, työn ohessa suoritettavissa olevia opintoja. Vapaa sivistystyö on yksi parhaita esimerkkejä.

Toivoisin – samoin kuin Tuomi ja Varmola – että tutkintokoulutuksesta ja muusta kuin tutkintokoulutuksesta pystyttäisiin keskustelemaan ilman vastakainasettelua.

TUOMEN JA VARMOLAN mukaan tarvitaan nykyistä monitieteisempää jatkuvan ja elinikäisen oppimisen tutkimusta ja etenkin taloustieteen nivomista aikuiskasvatuksen näkökulmaan. Olen täysin samaa mieltä.

”Aikuiskoulutus yleistyy korkeasti koulutetuilla, vaikka hyödyt ovat pienet ja kustannukset suuret” otsikoi Elinkeinoelämän tutkimuslaitos (ETLA) syksyllä 2021 (Kauhanen & Virtanen 2021a; Kauhanen & Virtanen 2021b). Aika raflaavaa. Päättelivätkö tutkijat Antti Kauhanen ja Hanna Virtanen siis, että korkeakoulutettujen aikuiskoulutus ei ole taloudellisesti kannattavaa? Eivät päättelleet.

Tutkijat toki ottivat kantaa aikuiskoulutusinvestointien kannattavuuteen, mutta erityisesti resurssien kohdentamisen näkökulmasta. Resurssien kohdentaminen taas on tuttuakin tutumpi aihe aikuiskoulutuskustelussa. Esimerkiksi talousjärjestö OECD arvioi Suomen jatkuvan oppimisen järjestelmää koskevassa selvityksessään, että aikuiskoulutuksen

resurssien kohdentuminen on yksi järjestelmän pähäasteita (OECD 2020).

Kauhanen ja Virtanen päättelivät, että tutkintoon johtavan aikuiskoulutuksen taloudellisen vaikuttavuuden näkökulmasta olisi olennaista kohdentaa resurssit siten, että hyödyt ylittävät kustannukset. He toteavat, että tutkintoon johtavat koulutuspaikat tulisi kohdentaa työikäisistä niille, jotka nostavat koulutus-tasoaan. Lisäksi paikat tulisi kohdentaa koulutuksiin, jotka edesauttavat työllistymistä. Koulutusten tulisi olla sellaisia, että niiden aikaiset tulonmenetykset jäävät mahdollisimman pieniksi, mikä olisi mahdollista esimerkiksi yhdistämällä sujuvammin opintoja ja työskentelyä myös korkea-asteella. Eikö tämä ole hyvä keskustelunavaus, johon pitää tarttua?

Uskon vahvasti jatkuvan oppimisen sivistystehtävään ja näen, että aikuiskoulutuksen hyödyt ulottuvat

paljon taloudellisia hyötyjä laajemmalle. Siitäkin tarvitsemme lisää tutkittua tietoa. Meidän pitää kuitenkin osallistua rohkeasti myös taloudellisia vaikutuksia koskevaan keskusteluun. Aikuiskoulutukseen investoimisen vaikuttavuudesta keskustellaan joka tapauksessa aika ajoin, ainakin silloin kun keskustellaan säästöistä tai lisäresursseista. On tavattoman tärkeää, että olemme mukana siinä keskustelussa sekä kansallisesti että kansainvälisesti.



KIRSI HEINIVIRTA

johtaja

Jatkuvan oppimisen ja työllisyyden palvelukeskus (JOTPA)

LÄHTEET

Kauhanen, A. & Virtanen, H. (2021a). "Kannattavatko investoinnit aikuiskoulutukseen?" <https://www.etla.fi/julkaisut/kannattavatko-investoinnit-aikuiskoulutukseen>. Muistio 102. Helsinki: Etla. (7.12.2022).

Kauhanen, A. & Virtanen, H. (2021b). *Heterogeneity in Labor Market Returns to Adult Education* Working Papers 91. Helsinki: Etla. <https://www.etla.fi/julkaisut/heterogeneity-in-labor-market-returns-to-adult-education> (7.12.2022).

OECD (2020). *Continuous Learning in Working Life in Finland. Getting Skills Right*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2ffcf6e6-en>

Tuomi, L. & Varmola, T. (2022). Keskustelu taidoista ja osaamisesta kaipaa sivistyksen näkökulmaa. *Aikuiskasvatus*, 42(4), 316–321. <https://doi.org/10.33336/aik.125302>

TEEMA: JATKUVA OPPIMINEN, AIKUISKASVATUS 1/2025

Jatkuvan oppimisen nimissä edistetään tasavaroisia osallistumismahdollisuuksia ja pyritään nostamaan väestön koulutustasoa. Erityisesti halutaan taata työikäisten mahdollisuudet kehittää osaamistaan. Näin vähennetään yksin perusasteen koulutuksen suorittaneiden määrää ja lisätään korkeakoulutuksen suorittaneiden määrää.

Teemanumerossa jatkuvaa oppimista tarkastellaan kriittisessä valossa aikuiskasvatustieteen ja tieteiden rajoja ylittävien tutkimusasetelmien avulla.

Näkökulmat ulottuvat koulutuksen järjestäjistä ja työelämän edustajista koulutukseen osallistuviin.

Número ilmestyy maaliskuussa 2025. Sen toimittavat Anu Kajamaa, Päivi Hökkä ja Katja Vähäsantanen.

Meilaa käsitkirjoituksesi toimituspäällikölle: terhi.kouvo@kvs.fi.

Lisätiedot: <https://aikuiskasvatus.fi/ohjeita-kirjoittajalle/kirjoittajakutsut>

Lehtori Moti

Chattibotti apuopettajana verkko-opetuksessa



Ammattikorkeakoulussa toteutetun opetuskokeilun perusteella opetusbotit saattavat tarjota yhden mahdollisuuden parantaa opetuksen laatua ja vähentää opettajan kokemaa työkuormitusta. Opetusboti on kuitenkin suunniteltava huolellisesti ja asiantuntevasti kontekstiinsa ja tarkoitukseensa.

YHÄ KOVENEVAT TYÖN tuottavuusvaatimukset ja digitalisaatio muuttavat laajasti työelämää (esim. Kokkinen 2020). Esimerkiksi ammattikorkeakoulujen tutkintomäärätavoitteet ovat 2020-luvulla kasva-neet, mikä on lisännyt opetushenkilöstön kuormittu-neisuutta. Samaan aikaan rahoituskanavien muutok-set ja säästöt ovat kurittaneet korkeakoulukenttää, ja muun kuin opetuksen tai ohjauksen osuus opetus-henkilöstön työnkuvassa on lisääntynyt. Kiireen, toi-den ruuhkautumisen, työpaineen ja riittämättömyy-den kokemukset ovatkin ammattikorkeakouluissa yleisiä. Myös opetushenkilöstön työmotivaatio on heikentynyt. (Mäki ym. 2019).

Johdon välittämien tulosvaatimusten ohella am-mattikorkeakoulujen henkilöstölle luovat paineita opiskelijoiden odotukset, joille antavat lisäpöntta osaamisperustaiseen pedagogiikkaan ja opetus-suunnitelmiin perustuvat henkilökohtaisen huomi-oinnin ja räätälöinnin lupaukset (ks. Laajala 2016). Esimerkiksi ylempää ammattikorkeakoulututkintoa opiskelevien aikuisopiskelijoiden odotukset ope-tussisällöistä ja toteutustavoista saattavat opetus-tehtävissä saamiemme kokemusten mukaan olla

kovia ja keskenään ristiriitaisia. Opiskelijat toivovat ryhmätöitä ja omatahtista yksilösuorittamista, tutki-mustietoa ja vinkkejä omaan työhön. Oman lisänsä tilanteeseen tuo covid-19-pandemian myötä tavan-omaistunut verkko-opetus, joka konkretisoi digitali-saation uhat ja mahdollisuudet opetushenkilöstölle perusopetuksesta yliopistoihin.

Kymmenien tai satojen opiskelijoiden ryhmissä opettajan on vaikea osoittaa opiskelijoilleen henkilö-kohtaista huomiota, eikä verkkoympäristö auta asiaa. Ammattikorkeakoulussa toteuttamamme opetusbot-tikokeilun pohjalta pohdimme, tarjoaisiko chattibotti eli virtuaalinen keskustelija mahdollisuuden helpot-taa opettajien arkea ja parantaa opiskelijakokemuksia koulutusteknologiaa hyödyntäen. Samalla liitymme laajempaan työelämän muutoskuvaan, jossa digi-talisaatiosta ja automaatiosta etsitään ratkaisuja työn tuottavuuden lisäämiseen mutta myös ihmistyön yhä mielekkäämpään kohdentamiseen työn osia automa-tisoimalla (esim. Kokkinen 2020). Pohdimme chatti-bottikokeilua sekä opiskelijapalautteiden että omien kokemustemme perusteella ja suhteutamme niitä tutkimustietoon.

KÄSIKIRJOITIMME JA SUUNNITTELIMME TEKNOLOGISEN SOVELLUKSEN, JOKA TUKISI OPPIMISTA JA LOISI VAIKUTELMAN HENKILÖKOHTAISESTA KOHTAAMISESTA.

Käytämme chattibotin ohella käsitettä opetusbotti. Määrittelemme opetusbotin opetuskäyttöön suunnitelluksi, opiskelijoiden oppimista tukevaksi ”kehottomaksi” virtuaaliseksi keskustelijaksi, joka pitää yllä oppimiseen tähtäävää tekstiperustaista vuorovaikutusta. Rakentamallamme opetusbotilla tavoittelimme yhtäaikaaisesti kahta asiaa: 1) opettajien työkuorman kevenemistä ja työn yhä mielekkäämpää kohdentumista sekä 2) laadukasta opetusta ja opiskelijoiden yhä parempia kokemuksia teknologisesti oppimisympäristöstä ja verkko-opetuksesta. Käsikirjoitimme ja suunnittelimme teknologisen sovelluksen, joka tukisi oppimista ja loisi vaikutelman henkilökohtaisesta kohtaamisesta. Se antaisi palautetta, ohjaisi oppimisprosessia ja loisi psykologisesti turvallisen, rennon oppimisympäristön.

Kun pandemiasta syntynyt yhteiskunnallinen tilanne kyseenalaisti poikkeuksellisessa määrin turvallisuudentunteita, kohdistimme erityistä huomiota opiskelijoiden kokemaan psykologiseen turvallisuuteen. Sillä tarkoitetaan uskoa siihen, että käsillä olevassa kontekstissa on turvallista osallistua, ideoida, kokeilla, ottaa ihmisten välisiä riskejä ja tehdä virheitä kielteisiä seurauksia pelkäämättä (esim. Edmondson & Lei 2014).

Psykologista turvallisuutta ja sen merkitystä oppimiselle ja suoriutumiselle on tutkittu paljon työelämässä, ja sen on todettu edesauttavan oppimista (Newman ym. 2017). Laajensimme ajatusta psykologisesta turvallisuudesta koulutusteknologisen sovelluksen eli chattibotin ja opiskelijan väliseen kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen Moodle-pohjaisessa teknis-sosiaalisessa oppimisympäristössä. Teknologinen sovellus mahdollisti myös digitaalisen pelillistämisen

ideoiden hyödyntämisen psykologisesti turvallisen, rennon ja jopa leikkilisen oppimisympäristön rakentamisessa (Koskimaa & Välsälö 2022; Järvensivu 2017).

Toteutimme opetusbottikokeilun keväällä 2022 Humanistisen ammattikorkeakoulun (Humak) yhteisöpedagogin ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opintojaksolla ”Oppimista tukevat työyhteisöt”. Chattibotti oli mahdollista esitellä samalla yhtenä oppimisen tukemisen välineenä. Osallistujat, yhteensä noin 70, olivat tutkinto-opiskelijoita tai avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoita ja taustoiltaan heterogeenisia. Opintojakso toteutettiin kokonaan verkossa, ja sen aikana järjestettiin kaksi kolmen tunnin mittaista verkkoseminaaria.

Kirjoitettuun tekstiin perustuva selainpohjainen chattibottialustalle rakennettu opetusbotti muodosti yhden opintojakson tehtävistä. Se ei edellyttänyt erillisen sovelluksen lataamista tai kirjautumista vaan aukesi Moodle-alustan linkistä selaimeen. Opiskelija kommunikoi opetusbotin kanssa anonyyminä, eli häntä ei tunnistettu palvelussa. Opetusbotin kysymykset ja muu puhe sekä opiskelijan vastausvaihtoehdot lyhyitä avovastauksia lukuun ottamatta oli käsikirjoitettu etukäteen.

Tehtävä koostui opiskelijan ja chattibotin välisestä keskustelusta chattibottialustalla ja opiskelijoiden vertaisoppimisesta Moodlen keskustelualueella. Ensin opiskelija keskusteli chattibotin kanssa ja vastasi sen esittämiin kysymyksiin anonyymisti haluamaan ajankohtana ja omassa tahdissaan. Sen jälkeen opiskelija vastasi kaikille opintojakson opiskelijoille avoimella keskustelualueella reflektoiiviin kysymyksiin, joista yhdessä pyydettiin arvioimaan chattibottia opettajana. Lopuksi opiskelijan tuli kommentoida toisen opiskelijan pohdintaa.

Opintojakson saattoi läpäistä, vaikka ei antanut arvioivaa palautetta. Emme käyttäneet numeroarviointia, vaan opintojaksosta sai hyväksytty-merkinnän. Kerroimme opiskelijoille, että heidän antamaansa palautetta käytetään opetuksen ja opetusmenetelmien kehittämiseen, mutta palautteen perusteella kirjoitettavista koosteista tai raporteista ei voi tunnistaa yksittäistä opiskelijaa. Opiskelijapalautteita käsittelevät vain opintojakson opettajat.

VR-SIMULAATION TARJOAMASSA KIELENOPPIMIS- YMPÄRISTÖSSÄ KIELEN HARJOITTELEMINEN ON AITOJA VUOROVAIKUTUSTILANTEITA STRESSITTÖMÄMPÄÄ.

RENTO JA LEIKILLINEN APUOPETTAJA

Tutkimusten perusteella keskustelun chattibotin kanssa tulisi muistuttaa ihmisten välistä vuorovaikutusta, jolloin botin persoonallisuuteen, keskustelutaitoihin ja sosiaaliseen älykkyyteen tulee kiinnittää suunnittelussa huomiota (Chaves & Gerosa 2020). Opetuskäytössä ja erityisesti opetukseen integroituna chattibotit ovat harvinaisia, joten aihepiiriin tutkimustakaan ei juuri ole (ks. Vanichvasin 2021). Kieltenopetuksessa chattibotteja on hyödynnetty jonkin verran (Lee, Yang, Shin & Kim 2020, 340), ja tutkimuksenteon opetuksessa niiden on todettu vaikuttavan myönteisesti oppimistuloksiin. Chattibottia käyttämällä on voitu tarjota yhä yksilöllisempi oppimiskokemus ja tukea opiskelijoille (Vanichvasin 2021).

Chattibotin avulla voidaan nähdäksemme tarjota opetettavaan aiheeseen liittyvää, dialogisen vuorovaikutuksen simulointiin perustuvaa ohjausta. Opintoja uraohjauksen professori Sanna Vehviläisen mukaan ”Ohjaus on yhteistoimintaa, jossa tuetaan ja edistetään ohjattavan oppimis-, kasvu-, työ- tai ongelmanratkaisuprosesseja sellaisilla tavoilla, että ohjattavan toimijuus vahvistuu. Hyvä ohjaus toteutuu kunnioittavassa, rakentavassa kohtaamisessa ja dialogisessa vuorovaikutuksessa.” (Vehviläinen 2020, 10).

Vaikka chattibotti ei korvaa ihmistä keskustelukumppanina tai ihmisopettajaa oppimisen tukijana, se voi toimia apuopettajana. Sillä on myös etunsa muihin vaihtoehtoihin verrattuna, kun etsitään ratkaisuja, joilla voidaan helpottaa kuormittuneen opettajan työtä ja lisätä opetuksen automatisointiastetta. Itseopiskelumateriaalilistaukset, luentotalenteet ja mahdollisesti aikarajatut kyselytyyppiset verkkoten-

tit ovat luonteeltaan ja oppimiskäsitykseltään erilaisia kuin vuorovaikutteisuutta ja ohjauksellista tukea tarjoamaan rakennetut chattibotit. Chattibotilla pyritään luomaan vuorovaikutuksellinen, rento ja jopa leikillinen teknologinen oppimisympäristö.

Leikillisuus ja pelillisuus ovat lisänneet merkitystään länsimaaisessa kulttuurissa, mitä kutsutaan kulttuurin leikillistymiseksi ja pelillistymiseksi. Samalla on yhä sallitumpaa tuoda leikillisyyttä ja pelillisyyttä sellaisiin ympäristöihin, joissa niitä ei tavanomaisesti esiinny. (Friman ym. 2022.) Pelillisten elementtien ja leikillisyyden lisäämistä kutsutaan leikillistämiseksi ja pelillistämiseksi (Koskimaa & Välisalo 2022). Leikilliseksi käänteeksikin kutsutulla aikakaudella aikuisten leikki ja niin sanottu elinikäinen leikillisuus on alettu tunnistaa yhä paremmin. Leikin mahdollisuuksista on kiinnostuttu paitsi niiden hyvinvointivaikutusten vuoksi myös siksi, että pelillisyyttä ja leikillisyyttä pidetään arvokkaina oppimisen, työn ja luovuuden näkökulmista. (Heljakka 2022.) Esimerkiksi suomalaisen työelämään tähtäävien sairaanhoitajien kielennoppimisen tukemiseen käytetään VR-simulaatiopeliä (Partanen ym. 2022).

Chattibottien hyödyntäminen opetuksessa onkin digitalisaatiokehityksen ohella osa leikillisyyden ja pelillisyyden lisääntymistä. Niillä voidaan tarkoituksellisesti pelillistää ja leikillistää opetusta, vaikka niillä yleensä pyritään tukemaan ja ohjaamaan opiskelijoita (Vanichvasin 2021), mikä oli omankin kokeilumme päätavoite. Tunnistimme kuitenkin mahdollisuuden rakentaa samalla rento ja turvalliseksi koettu oppimisympäristö, vaikka uusi teknologia voi herättää pelkoa ja jännitystä.

Asemoimme chattibotin ammattikorkeakouluympäristöön, nimesimme sen Lehtori Motiksi ja suunnittelimme sille opettajakarikatyyrisen, leikillisen hahmon (**kuva 1**). Leikillistä vaikutelmaa ja ei-ihmisyyttä lisäsi tarkoituksellinen mahdollisuus tulkitta chattibotin pää myös höyryäväksi kahvikupiksi.

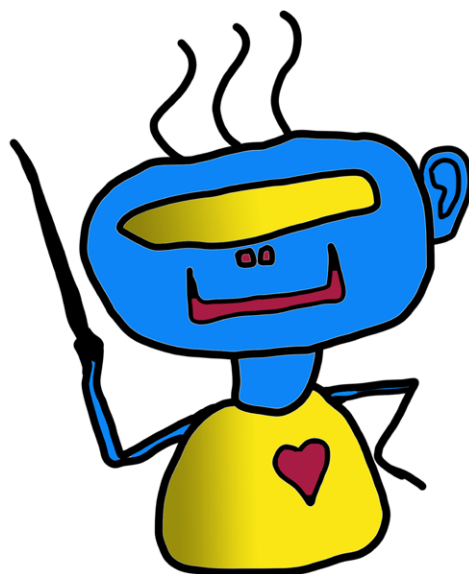
Lehtori Moti perustui vaatimattomaan teknologiaan ja oli Humakin ensimmäinen opetusbotti. Chattibotti on mahdollista luoda vaatimattomilla tekoälyratkaisuilla (Zhou ym. 2019), mutta sen ulkoasun ja persoonallisuuden suunnittelu kontekstiinsa sopiviksi on sen sijaan todettu keskeiseksi onnistumi-

selle. Chattibotin tulee olla houkutteleva, vakuuttava, kontekstiinsa sopiva ja taustaorganisaatiotaan ilmentävä. (Følstad ym. 2018.) Siinä tulee käyttää tarkoin suunniteltuja kommunikaatiostrategioita, ja tilanteesta tulee luoda keskustelunomainen (Kim ym. 2019). On tärkeää ennakoida keskustelujen luontevia kulkuja ja huomioida ennakoitua keskustelulinjat chattibotissa ja sen vastauksissa (Zhou ym. 2019). Panostimme teknologian sijasta suunnittelussa chattibotin ”persoonallisuuteen”, käsikirjoituksen kieleen, keskustelutapaan ja vuorovaikutusketjuihin.

Erityistä huomiota kiinnitimme Lehtori Motin käsikirjoituksessa keskustelun luontevaan etenemiseen, vuorovaikutuksen kannatteluun ja vastauksista annettuun palautteeseen sekä mahdollisuuteen käyttää chattibottia monenlaisilla laitteilla, kuten kännykällä. Toimivuutta hiottiin monilla testikierroksilla. Lehtori Moti keskusteli arkikielisesti, ohjasi eteenpäin ja esitti tarkentavia kysymyksiä. Alussa se esimerkiksi varmisti, että opiskelija oli muistanut lukea käsiteltävän artikkelin (Järvensivu 2020).

Kohdensimme kokeilumme kansainvälisten tiedeartikkeleiden lukemisen ja soveltamisen tukemiseen opetusbotilla, sillä olemme havainneet, että ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavat eivät mielellään lue englanninkielisiä tiedeartikkeleita, vaikka tätä heiltä edellytetään. Tieteellisen tutkimuksen formaatti on pitkäänkin työelämässä olleille aikuisopiskelijoille vieras, ja virheellisten käännösten ja tulkintojen riski on alan käsitteistöä tuntemattomalle ilmeinen. Tiedeartikkelien soveltamismahdollisuuksia omaan työhön ei välttämättä oivalleta. Nämä seikat ovat omiaan lisäämään tuen tarvetta ja vähentämään turvallisuudentunnetta.

Lehtori Moti toimi opintojaksolla keskustelukumppanina, jonka kanssa opiskelija pääsi anonyyminä reflektomaan tutkimusartikkelia omassa tahdissaan. Puolentoista tunnin mittaisen keskustelu tuokion aikana Moti esitti kysymyksiä artikkelista. Opiskelija vastasi klikkaamalla nappeja, joissa oli valmiit vastausvaihtoehdot tai tuottamalla avovastauksia. Keskustelua oli höyrytetty Lehtori Motin palautteilla ja rennolla jutustelulla. Tehtävän osana pyysimme opiskelijoilta palautetta chattibotista, sen sovellettavuudesta ja edelleen kehittämisen mahdol-



Kuva 1. Lehtori Moti -opetusbotin robottimainen hahmo karttakeppeineen.

lisuuksista. Tehtävään tuli 55 vastausta, joiden palautteet ja arviot chattibotista analysoitiin ja teemoiteltiin.

OPISKELIJAPALAUTE LEHTORI MOTIN OPETUKSESTA

Opiskelijoiden palautteiden sisältö oli jaoteltavissa seuraaviin teemoihin. Opiskelijat kokivat Lehtori Motin

- antaneen tukea ja apua itseopiskeluun
- palvelleen olennaisen tiivistämisessä ja kertamisessa
- avanneen uusia näkökulmia ja soveltamisen mahdollisuuksia
- tukeneen opiskelijan omaa reflektointia
- mahdollistaneen omassa rauhassa ja tahdissa opiskelun
- tarjonneen sosiaalista tukea ja ohjauksellista oppimisen tukea
- kirjoittaneen leikilliseen ideointiin ja testailuihin
- toimineen miellyttävänä oppimaan innostajana.

Lehtori Motia luonnehdittiin innostavaksi opettajaksi, ohjaavaksi vuorovaikuttajaksi ja turvalliseksi

KERTAAMINEN, OLENNAISEN TIIVISTÄMINEN SEKÄ OPPIMISEN JA REFLEKTOINNIN TUEN TARJOAMINEN TOISTUIVAT PALAUTTEISSA MOTIN VAHVUUKSINA.

oppimisympäristöksi. Seuraavien alalukujen sitaattit ovat koosteita useiden opiskelijoiden palautteista, ja olemme muokanneet niitä merkitykset säilyttäen. Näin teimme, jotta yksittäisen opiskelijan palaute ei ole erotettavissa.

Innostava sisältöjen opettaja

Moni opiskelija luonnehti Lehtori Motia leikkiliseen sävyyn kuin ihmiseksi. Chattibotti oli miellyttävä, innostava tai hauska opettaja.

”Moti oli hauska uusi tuttavuus. Se soveltui hyvin tähän tehtävään, koska uusien käsitteiden opiskelminen englanniksi on vaikeaa, ellei tiedä suomenkielisiä vastineita. Motin avulla saimme ne tietoomme. Moti auttoi kiteyttämään artikkelin pääasian ja varmisti, että termit ymmärretään oikein. Motin kanssa tuli kerrattua artikkelin tärkeimmät asiat. Kuvatekstin keksiminen kuvioon oli mielekästä, koska pystyi vertaamaan omaa vastausta Motin esittämiin vaihtoehtoihin. Siitä sai onnistumisen tunteen. Moti oli hyvä läksykyselijä. Pidin siitä, että se johdatteli aiheen oppimista omien kokemusten reflektoinnin kautta. Moti tuki oppimista, koska sen kanssa käytiin vielä keskeiset käsitteet läpi kokemuksiani hyödyntäen. Oppiminen syveni, koska jouduin miettimään tilanteita, joita olen itse kokenut, joten teoria yhdistyi mielessäni käytäntöön ja sain paremman ymmärryksen asiasta.”

Kertaaminen, olennaisen tiivistäminen sekä oppimisen ja reflektoinnin tuen tarjoaminen toistuivat palautteissa Motin vahvuuksina. Chattibotti antoi varmuutta oikeista tulkinnoista. Opiskelijat olivat

huomanneet saavansa Motilta käsitteiden suomenkieliset vastineet. Varsin moni koki myönteisiksi soveltavat tehtävät, jotka konkretisoivat artikkelin oppeja ja linkittivät niitä omiin työelämäkokemuksiin. Aiemmissakin tutkimuksissa chattibotin on todettu tarjoavan henkilökohtaista oppimisen tukea, auttavan sisältöjen menestyksekkäässä oppimisessa ja saaneen myönteisiä arvioita opiskelijoilta (Vanichvasin 2021).

Ohjaava vuorovaikuttaja

Moni opiskelija totesi kokeneensa chattibottitehtävän sosiaaliseen vuorovaikutustilanteeseen osallistumiseksi ja opetusbotin kanssa jutustelun sosiaalseksi kohtaamiseksi. Havainto oli yllättänytkin. Aiemmassa tutkimuksessa stressinhallintaan kehitetyn motivoivan chattibottihaastattelijasovelluksen todettiin toimivan erityisen hyvin itsereflektion tukena ja herättelevien kysymysten tekijänä. Chattibotille vastatessaan ihminen pohdiskelee ohjatusti itseksensä. (Park ym. 2019.)

Vastaavasti opiskelijat kokivat Lehtori Motin kannattelevan ja ohjaavan turvallisesti omaa oppimista ja reflektointia. Chattibotti toimi välittäjänä opiskelijan ja opettajien vuorovaikutuksessa, opettajan ”teknologisena jatkeena” (McLuhan 2011, 19).

”Omatoimisessa etäopiskelussa pienikin automatisoitu viesti opettajilta antaa kannattelun tunnetta, tietoisuutta siitä, etten ole ihan yksin tässä hommassa. Pienillä asioilla voi olla suuri merkitys. Tämän kaltainen botti tuki hyvin artikkelin hahmottamista ja vahvisti sitä, että ymmärsin oikein. Jokaisessa vaiheessa positiivinen palaute kannusti jatkamaan. Tämä oli tärkeää!”

Opiskelijat kokivat tärkeiksi Lehtori Motiin rakennetun edistymisen seurannan, etenemisestä kertovat ja eteenpäin kannustavat repliikit sekä muun palautteen.

Turvallinen oppimisympäristö

Opettajan ja ohjaajan ohella Lehtori Motia arvioitiin teknologiapohjaisena ohjauksellisenä oppimisympäristönä. Motin koettiin tuottavan psykologista

OPISKELIJOIDEN MIELESTÄ CHATTIBOTTI LOI SOSIAALISELTA VUOROVAIKUTUSTILANTEelta TUNTUVAN OPPIMISEN TILAN, MUTTA EI VOISI KORVATA IHMISOPETTAJAA.

turvallisuutta, mitä edesauttoi palautteen mukaan osaltaan anonyyminä vastaaminen. Opiskelijat luonnehtivat Motia ystävälliseksi ja sanoivat sen mahdollistavan oppimisen omassa rauhassa vailla kritiikkiä ja kontrollia. Samankaltaisia tuloksia nousi esiin aiemmassa chattibotin ja ihmisen välisen suhteen kehittymistä tarkastelleessa tutkimuksessa: vuorovaikutus chattibotin kanssa koettiin palkitsevaksi ja chattibotti hyväksyväksi, ymmärtäväiseksi eikä tuomitseväksi. (Skjuve ym. 2021.)

Jotkut opiskelijat kertoivat silti ensin jännittäneensä chattibottia tai suhtautuneensa siihen epäillen. Tehtävää tehdessä epäilykset olivat hävinneet. Asiakaspalvelubotteihin kohdistuneen tutkimuksen mukaan luottamuksen syntyyn vaikuttavat sekä chattibotti että sen konteksti, kuten organisaation brändin luoma turvallisuuden ja yksityisyyden tunne, sekä käyttäjien havaitsemat riskit. Chattibotin kyky tulkita pyyntöjä, ihmismäisyys sekä persoonaa ja ammattimaisuutta välittävä kuva todettiin tärkeiksi. (Følstad ym. 2018.)

”Oli aluksi jännittävää kohdata Lehtori Moti, kun en tuntenut tyyppiä. Keskustelu sujui kuitenkin nopeasti ja ytimekkäästi. Moti eteni koko tehtävän rakenteessa ja keskustelussa turvallisuutta lisäävästi. Minulle kerrottiin, mitä pitää tehdä ja mitä on tulossa, kuinka pitkälle olen edennyt ja että olen onnistunut. Tämä oli todella palkitsevaa! Nimettömyys lisäsi turvallisuuden tunnetta.”

Opiskelijat kiittivät palautteissaan Lehtori Motin luomaa henkilökohtaista vaikutelmaa ja rentoa tunnelmaa. Väärin vastaamista ei tarvinnut jännittää.

Hyvän chattibottihaastattelijan tärkeäksi ominaisuudeksi on aiemmassa tutkimuksessa (Zhou ym. 2019) todettu aktiivisen kuuntelijan mielikuvan ja henkilökohtaisen vaikutelman välittäminen vastaajalle. Keskustelun tulisi edetä vastaajan tahdissa, ja botin tulisi keskustella reilulla ja nöyrällä tavalla. (Mt.) Moti kysyikin nöyrästi lopussa, voisiko hän opiskelijan mielestä jatkaa alalla.

”Pidin Lehtori Motista. Hänen (okei, tietokoneen) kanssa oli mukava jutella omaan tahtiin. Moti oli nimensä mukaisesti motivoiva. Kynnys vastaamiseen madaltui, koska koin Motin ystävälliseksi, eikä tarvinnut erityisesti jännittää hänen seurassaan, jos vastaankin väärin. Chatbotin käyttämällä kielellä on suuri merkitys siihen, että vastaaja tuntee olonsa rennoksi eikä turhaan jännitä vastaamista. Moti kehui ja kannusti kivasti keskustelun aikana. Moti oli hauska keskustelukumppani. Minunhan oli pakko tahallaan vastata yhteen kysymykseen väärin ja testata kuinka vastaukseen reagoitiin. Botti huomasi virheeni.”

Tutkimuksissa on tuotu esiin chattibotin käyttämän kielen merkitys vuorovaikutuksen onnistumiselle. Käytimme Lehtori Motissa arkikieltä, koska arkikielisesti jutteleva chattibotti on todettu vastausten laadun kannalta yleiskielistä paremmaksi (Kim ym. 2019). Palautteen perusteella arkikieli edisti samalla myönteisen tunneilmapiirin ja oppimisympäristön rakentumista. Arkikielisyydellä on mahdollista lisätä oppimisympäristöön leikillisyyttä ja rentoutta ja kirvoittaa näin luovuutta. Rentous ja leikillisyyys ilmenivät opiskelijoiden palautteessa lisäksi chattibotille tehtyinä kokeiluina ja vuorovaikutukseen heittäytymisenä. ”Väärin pelaamista” pidetään pelitutkimuksissa osoituksena pelaajien ja pelaajayhteisöjen toimivuudesta. Tahallinen väärin pelaaminen ilmentää luovuutta ja leikillisyyttä. (Siitonen 2022.) Oppimisympäristökontekstissa tahallinen väärinvastaaminen voidaan tulkita myös riskinotoksi ja näin merkiksi psykologisen turvallisuuden kokemuksesta, sillä siinä määrin vahva normi pyrkimys oikeisiin vastauksiin on opetustilanteissa.

Lehtori Motiin ei ollut käytettävissä ollein resurssein mahdollista rakentaa tekoälyä eikä käsikirjoittaa

PSYKOLOGISEN TURVALLISUUDEN TAKAAMISEKSI TIETOTURVAKYSYMYKSIIN ON KIINNITETTÄVÄ ERITYISTÄ HUOMIOSTA OPETUSBOTIN SUUNNITTELUSSA.

monimutkaisia, vastauksiin perustuvia etenemispolkuja, joita jotkut palautteissaan toivoivat. Kritiikkiä esitettiin kuitenkin varsin vähän. Muutama opiskelija totesi, että vaikka chattibotti loi sosiaaliselta vuorovaikutustilanteelta tuntuvan oppimisen tilan, se ei voisi korvata ihmisopettajaa.

OPETUSBOTTIKOKEILUN OPPEJA

Lehtori Moti osoittautui erinomaiseksi ja suositeltavaksi kokeiluksi. Se vahvisti tutkimushavaintoja chattibottien hyödyistä opetuksessa ja yksilöllisen tuen tarjoamisessa (Vanichvasin 2021). Opiskelijat kokivat Lehtori Motin myönteisesti ja luonnehtivat sitä innostavaksi opettajaksi, ohjaavaksi vuorovaikuttajaksi ja turvallisesti oppimisympäristöksi. Roolitukset ilmentävät chattibotin kahtalaisuutta: yhtäältä se on itsessään teknologinen oppimisympäristö tai sen osa, toisaalta persoonallinen opettaja. Opiskelija voi ajatella chattibotin opintojaksosta vastaavan opettajan ”jatkeeksi” tai ”avattareksi” joten opettajan persoonan, tyylin ja oppimiskäsitysten on hyvä sopia yhteen opetusbotin kanssa.

Opetuskokeilumme perusteella opetusbotin suunnittelussa on tärkeää ottaa huomioon chattibotin konteksti ja rakentaa sille siihen sopiva, luontevalta tuntuva persoonallisuus (myös Følstad ym. 2018). Chattibotti tulee roolittaa konteksiinsa huolellisesti. Esimerkiksi Lehtori Moti asetoitiin apuopettajaksi ja kokeiluksi. Samoin on keskeistä panostaa kielen tyyliin, käsikirjoitukseen ja vuorovaikutusketjuihin (myös Kim ym. 2019). Erityisen tärkeää on luoda opiskelijalle kokemus aidosta vuorovaikutuksellisuudesta, antaa chattibotin välityksellä palautetta ja

ohjausta sekä kertoa etenemisestä. Opetusbotin keskustelutapaan kannattaa kiinnittää huomiota (myös Kim ym. 2019).

Lehtori Moti on itseopiskelun ja opettajan ohjaaman opiskelun välimuoto. Chattibotti-tehtävän saattoi tehdä itselle sopivana aikana omassa tahdissa, mikä tuotti itseopiskelun edut. Samalla chattibotti tarjosi tilanteista tukea ja ohjausta sekä kannusti ja antoi palautetta, minkä ansiosta opiskelijat saivat jokseenkin samanlaisen kokemuksen kuin opiskellessaan opettajan ohjauksessa. Lopuksi he toivat omat pohdintansa opiskelijoiden yhteiseen keskusteluun, mikä yhdisti chattibotin vertaisoppimiseen.

Opetusbotin suunnittelussa on tärkeää kiinnittää huomiota opiskelijalle muodostuvaan oppimisympäristökokemukseen ja psykologiseen turvallisuuteen. Chattibotin käyttö on tehtävä opiskelijalle helpoksi, sillä teknologia voi epäilyttää aikuisopiskelijaa, jolla on kokemusta takkuavista järjestelmistä ja jatkuvista ohjelmistomuutoksista. Chattibotin avulla on kuitenkin mahdollista erottaa ja irrottaa työelämässä tavanomaisista digitaalisista järjestelmistä ja liittyä ennemmin digitaaliseen peligenreen. Opetusbottiin voi rakentaa leikkisyyttä ja oppimiskokemukseen rentoutta visuaalisella hahmolla, vuorovaikutuksen keinoilla ja rakenteellisilla ratkaisuilla.

Tietoturvakysymykset vaativat erityistä huomiota opetusbotin suunnittelussa, jotta psykologinen turvallisuus voidaan taata. Hauska opetusboti saattaa kerätä tietoa, minkä vuoksi ammattikorkeakoulun tietosuojapäällikkö tutki Lehtori Motin taustat. Ihmiset saattavat vastata chattibotille jopa rohkeammin kuin toiselle ihmiselle (Kim ym. 2019), mikä lisää eettisten pohdintojen tarvetta. Opiskelijat esittivät kriittisiä huomioita yllättävän niukasti. Monet kehitysehdotukset olisivat edellyttäneet tekoälyä sisältävää chattibottiteknologiaa, mikä toki tarjoaisikin kiinnostavia jatkokehitysmahdollisuuksia. Opiskelijat toivoivat Motille jatkoa, ja sen toivottiin opettavan muillakin opintojaksoilla.

Opetusbotissa käytettävän teknologian ei välttämättä tarvitse olla kallista. Sen tulee kuitenkin olla

käyttäjystävällistä myös opettajalle, jotta ratkaisu vähentää eikä lisää opettajan kuormittuneisuutta. Chattibottien käsikirjoittaminen ja pelillistäminen ovat opettajan työstä erillisiä asiantuntemusalueita. Vaikka esimerkiksi meillä on useiden vuosien kokemus digitaalisista sovelluksista, käyttöliittymistä, pelillistamisestä, chattibotteista, hyötypeleistä ja niiden käsikirjoittamisesta (esim. Järvensivu 2017 ja 2022), chattibottialustan ohjelmointi hankittiin ulkopuoliselta asiantuntijalta.

Taustamme vuoksi Lehtori Motin rakentaminen oli meille pikemmin työniloa tuottava kokeilu kuin iso vaiva, mutta ensikertalaisen tai ”keskimääräisen ammattikorkeakouluopettajan” kokemus saattaa olla erilainen. Oppilaitoksissa ja korkeakouluissa tuleekin harkita koulutusteknologian asiantuntijoiden hyödyntämistä opettajien työpareina. Opetusbotin käytön yhdistämisessä muunlaiseen opetukseen ja opiskelijoiden vertaisoppimiseen on tulevaisuuspotentiaalia.

Kirjoittajat kiittävät opetusbotin teknologiasta vastaanutta Marja Vilukselaa.



ANU JÄRVENSIVU

FT, dosentti, tutkimuspäällikkö
Työterveyslaitos
työyhteisöjen kehittämisen
yliopettaja
Humanistinen ammattikorkeakoulu
 <https://orcid.org/0000-0002-3593-5485>



GYAN DOOKIE

FM, YTM, väitöskirjatutkija
viestinnän, median ja teatterin
tohtoriohjelmasta
Tampereen yliopisto
työyhteisöjen kehittämisen lehtori
Humanistinen ammattikorkeakoulu
 <https://orcid.org/0000-0002-2268-105X>



JOSEFIINA JÄRVENSIVU

koulutusteknologian opiskelija
informaatioteknologian
tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET.....

- Chaves, A. P. & Gerosa, M. A. (2020). How Should My Chatbot Interact? A Survey on Social Characteristics in Human–Chatbot Interaction Design. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 37(8). <https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1841438>
- Edmondson, A. & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1, 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Følstad, A.B., Nordheim, C. & Bjørkli, C.A. (2018). What Makes Users Trust a Chatbot for Customer Service? An Exploratory Interview Study. Teoksessa S. S. Bodrunova (toim.) *Internet Science*. 5th International Conference, INSCI 2018, St. Petersburg, Russia, October 24–26, 2018, Proceedings. INSCI 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol. 11193. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01437-7_16
- Friman, U., Arjoranta, J., Kinnunen, J., Heljakka, K. & Stenros, J. (2022). *Pelit kulttuurina*. Tampere: Vastapaino.
- Heljakka, K. (2022). Aikuisten leikki leikillisen käänteen aikakaudella. Teoksessa U. Friman, J. Arjoranta, J. Kinnunen, K. Heljakka & J. Stenros (2022) *Pelit kulttuurina*. Tampere: Vastapaino, 265–288.
- Järvensivu, A. (2017). Pelillistäminen ja digitaaliset pelit työelämän kehittämisen menetelminä. *Aikuiskasvatus*, 37(4), 256–285. <https://doi.org/10.33336/aik.88440>
- Järvensivu, A. (2020). Varieties of agencies during working life changes. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults (RELA)*, 11(2), 151–165. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.ojs1049>
- Järvensivu, A. (2020). Chattibotti tutkimushaastattelijana. Teoksessa A. Järvensivu & A. Haapakorpi, (toim.) *Monimuotoinen ansiotyö – näkökulmia monista lähteistä ansaintaan*. Tampere: Tampere University Press.

- Kim, S., Lee, J. & Gweon, G. (2019). Comparing Data from Chatbot and Web Surveys: Effects of Platform and Conversational Style on Survey Response Quality. CHI '19: Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. May 2019 Paper No.: 86, 1–12. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300316>
- Kokkinen, L. (2020, toim.) *Hyvinvointia työstä 2030-luvulla: skenaarioita suomalaisen työelämän kehityksestä*. Helsinki: Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-943-3> (18.10.2022).
- Koskimaa, R. & Välisalo, T. (2022). Kulttuurin leikillistyminen ja pelillistyminen. Teoksessa U. Friman, J. Arjoranta, J. Kinnunen, K. Heljakka & J. Stenros (2022) *Pelit kulttuurina*. Tampere: Vastapaino, 243–264.
- Laajala, T. (2016). Ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetus suunnitelman tulkintarepertuaarit. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 294–302. <https://doi.org/10.33336/aik.88515>
- McLuhan, M. (2011, alkup. 1964). *Understanding Media*. Berkeley: Ginko Press.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Mielityinen, S. & Hakamäki, S.-P. (2019). *Kiviä ja keitaita II. Ammattikorkeakoulutyö muutoksessa*. Haaga-Helion julkaisut 3/2019. <https://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2020-10/kivia-ja-keitaita.pdf> (6.7.2022).
- Newman, A., Donohue, R. & Nathan, E. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521–535. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001>
- Park, S, Choi, J., Lee, Sungwoo, O, Changhoon, K. Changdai, L., Soohyun, L.J. & Suh, B. (2019). Designing a Chatbot for a Brief Motivational Interview on Stress Management: Qualitative Case Study. *Journal of Medical Internet Research*, 21(4). <https://doi.org/10.2196/12231>
- Partanen, R., Koutonen, J. & Taikina-Aho, J.-M. (2022). VR-simulaatiopeli suomalaisen työelämään tähtäävien aikuisten kielennoppijoiden tukena. *Aikuiskasvatus*, 42(3). <https://doi.org/10.33336/aik.122028>
- Skjuve, M., Følstad, A., Fostervold, K.I. & Brandtzaegg, P.B. (2021). My Chatbot Companion – a Study of Human-Chatbot Relationships. *International Journal of Human-Computer Studies*, 149. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2021.102601>
- Siitonen, M. (2022). Vuorovaikutus pelaajayhteisöissä. Teoksessa U. Friman, J. Arjoranta, J. Kinnunen, K. Heljakka & J. Stenros (2022) *Pelit kulttuurina*. Tampere: Vastapaino, 111–128.
- Vanichvasin, P. (2021). Chatbot Development as a Digital Learning Tool to Increase Students' Research Knowledge. *International Education Studies*, 14(2), 44–53. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n2p44>
- Vehviläinen, S. (2020). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Zhou, M. X., Wang, C, Mark, G., Yang, H. & Xu, K. (2019). *Building Real-World Chatbot Interviewers: Lessons from a Wizard-of-Oz Field Study*. ACM IUI' 19 Workshops, March 20, 2019. Los Angeles, USA.

Oppiminen ja opettajuus yliopistojen jatkuvan oppimisen uuspedagogiikassa



Yliopisto-opettajan on puolustettava sellaista jatkuvaa oppimista, jonka varassa on mahdollista rakentaa pedagogisiin suhteisiin perustuvaa, pitkäjänteistä, uudistavaa, tutkimusperustaista ja hitaasti sivistävää yliopistokoulutusta. Ketterä, työelämälähtöinen oppiminen ei siihen yksin riitä.

KORKEAKOULUTUSTA KEHITETÄÄN eurooppalaisen koulutuspolitiikan mukaisesti jatkuvan oppimisen hengessä. Suomessa on meneillään jatkuvan oppimisen parlamentaarinen uudistus, jolla vastataan läpi elämän jatkuvaan tarpeeseen kehittää ja uudistaa omaa osaamista. Yliopistojen rahoitusta kohdennetaan yhä enemmän jatkuvaa oppimista tukevaksi (OKM 2019). 'Jatkuva oppiminen' kantaa sisällään paljon puhetta taloudesta, digitalisaatiosta, nopeudesta, suorittamisesta ja yksin tekemisestä. Yliopistonopettajan ja pedagogin näkökulmasta puhe on vierasta sille, mitä pidämme tärkeänä opettajuudessa ja aikuisen oppimisessa. Yhteisen kielen puuttuminen haittaa pyrkimystä löytää yhteys opettajuuden ja jatkuvan oppimisen välille.

Jatkuvasta oppimisesta on tullut koulutuspoliittinen totuus ja korkeakoulutuksen kehittämisperiaate. Eurooppalaisessa ja suomalaisessa koulutuspuheessa sen tavoite on vahvistaa elinikäistä oppimista ja osaamisperustaisuutta sekä tuottaa opiskelijoille 21. vuosisadan avaintaitoja ja kompetensseja (Euroopan komissio 2019; OECD 2020).

Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen (Valtioneuvosto 2020) mukaan osaava työvoima vahvistaa yhteiskunnan kilpailukykyä vapailla markkinoilla. Linjauksen retoriikkaan sisältyy koulutuslupaus: jokaiselle tarjotaan mahdollisuus osaamisensa joustavaan ja jatkuvaan kehittämiseen. Jatkuvan oppimisen retoriikoissa yksilöt janoavat oma-aloitteisesti oppimista ja tietoa (Saari 2016; Kinnari 2020; Silvennoinen 2014).

Uudistuksen mukanaan tuoma puhetapa oppimisesta ja opettajuudesta kiinnittyy yliopistoissa yhä enemmän määrällisiin mittareihin ja yritysmaailman käsitteisiin. Sanavalinnat ovat tärkeitä, sillä kieli on politiikan ja päätöksenteon väline, jolla yhteiskunnallisia asioita ja toimijoita tuodaan esille, merkityksellistetään tai jätetään sivuun (Pietikäinen 2000).

Jatkuvaa oppimista korostavassa ajassa on tärkeä kiinnittää huomio siihen, miten opetuksesta ja oppimisesta puhutaan, sillä kieli tuottaa toimintaa, ja toiminta voi muuttaa tai olla muuttamatta asioita. Yhteydestään irrotetuilla käsitteillä ja ajattelutavoilla

YHTEISEN KIELEN PUUTTUMINEN HAITTAA PYRKIMYSTÄ LÖYTÄÄ YHTEYS OPETTAJUUDEN JA JATKUVAN OPPIMISEN VÄLILLE.

on taipumus sisäistyä yksilöiden ja yhteisöjen itseymmärrykseksi. Pahimmillaan käsitteet voivat siirtyä kyseenalaistamattoman kasvatusajattelun hyväksytyiksi periaatteiksi. (Heikkinen ym. 2021.)

Kasvatustieteilijät ovat alkaneet kyseenalaistaa jatkuvan oppimisen ideologiaa koulutuksen kehittämisen yksipuolisesta työelämälähtöisyydestä, yrittäjämäisyydestä sekä pinnalliseen ja hajanaiseen oppimiseen perustuvasta oppimiskäsityksestä (Kinari 2020; Matikainen & Tervasmäki; Miettinen ym. 2021; Pantzar 2006).

Kuulemme yliopistonopettajan työssämme päivittäin puhetta jatkuvasta oppimisesta. Meidän pitäisi kantaa sen lippua, mutta emme saa edes sen kulmaa kiinni. Olemme aina olleet elinikäisen oppimisen asialla: mitä nyt pitäisi tehdä toisin ja millaista oppimista jatkuva oppiminen on? Sen kasvatusajattelua on vaikea hahmottaa, mutta yritämme päätellä sitä asioista, joita jatkuvasta oppimisesta puhuttaessa korostetaan. Niitä ovat esimerkiksi talous ja digitaatio.

UUSPEDAGOGIIKKA JATKUVAN OPPIMISEN EPÄPEDAGOGIIKKANA

Yksinomaan numeroihin perustuva päätöksenteko voi ohjata koulutuksen kehittämistä harhaan, sillä luvut ja tilastot yksinkertaistavat monimuotoisia koulutuksen ilmiöitä sekä sisältävät epävarmuutta ja tulkintaa (Alanen 2022). Opintopisteiden määrä ja suoritustehokkuutta mittaavat indikaattorit kertovat oppimisesta ja opettajuudesta vain talouden diskursin näkökulmasta. Opettajan työn merkityksellisyyttä ei voi mitata ensisijaisesti määrällisillä tuloksilla, sillä oppimisen merkitys muodostuu ennen kaikkea aiheettomista ja laadullisista muutoksista opiskelijan

ajattelussa. Ovatko opintopisteet arvokkaita silloinkin, kun opiskelijan ajattelu ei liikahtaa? Opettajina kannamme eettistä vastuuta opintopisteiden sisällöstä. Työmme mittaaminen määrinä tai taloudellisina tuloksina on vastoin työmme etiikkaa ja uhkaa siksi työhyvinvointiamme. Samalla se voi uhata merkityksellistä oppimista, jota pedagogeina puolustamme.

Oppimista, opettamista ja opiskelijoita yksinkertaistava taloudellinen diskurssi ilmenee uusimpien koulutuspoliittisten dokumenttien retoriikoissa. Kaikki Suomen korkeakoulut ovat sitoutuneet opetus- ja kulttuuriministeriön *Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio 2030* -tiekarttaan (OKM 2017) ja siihen perustuvaan Digivisio 2030 -hankkeeseen (Digivisiohanke 2020).

Koulutuspoliittisten visiotekstien digitalisaatiopuheen kautta Suomeen pystytetään jatkuvan ja joustavan oppimisen ekosysteemiä, jossa "osaaminen ja tieto virtaavat oppijan ja korkeakoulujen välisinä arvovirtoina." Visiotekstien digitalisaatiopuhe kaventaa akateemisia ytimiä, erityisesti oppimista ja asiantuntijuutta. Alustatalouden, tulosohehauksen ja teknologisten diskurssien logiikat ja käsitteet valtaavat tilaa pedagogian alan ilmiöiden ja keskustelujen määrittäjinä "oppimisen ekosysteemeissä" ja "tietoaltaissa" (Isosomppi ym. 2022). Visiotekstien rakentama kuva opetuksen kehittämisestä on kaukana oppimisen ja pedagogiikan kasvatustieteellisestä perustasta.

Esimerkki oppimista ja opettajuutta kaventavasta visiopuheesta sisältyy myös Visio 2030 -työryhmien raportteihin (OKM 2019). Oppimisen arvioinnista puhutaan "arvostelurutiinina", joka voidaan siirtää digitalisaation ja algoritmien hoidettaviksi. Näin opettajat voi "vapauttaa arvostelurutiineista yksilölliseen opetukseen ja tutkimustyöhön" (OKM 2019). Ihmettelemme puhetta "arvostelurutiinista", koska oppimisen tutkijoina tiedämme, että opintojen aikaista arviointia on pidetty tärkeimpänä opiskelijan oppimista määrittävänä tekijänä (Boud 2014). Raportin oppimista ja arviointia yksinkertaistava ja määrällistävä puhe luo uudenlaisia jatkuvan oppimisen päämääriä tukevia opetuksen käytänteitä, uuspedagogiikkaa.

Jatkuvan oppimisen pedagogiikka kiteytyy Minna Maunumäen väitöskirjassaan (Maunumäki 2021) muotoilemaan uuspedagogiikan käsitteen avulla:

UUSPEDAGOGIIKKA ON KÄYTÄNTEITÄ, JOTKA RUOKKIVAT SUORITTAMISTA JA TUOTTAVAT NOPEASTI TÄSMÄOSAAMISTA TYÖELÄMÄN TARPEISIIN.

aikuispedagogiikka typistyy ja köyhtyy tehostamis-
paineissa. Kutsumme uuspedagogiikaksi sellaista
uusliberalistiseen ideologiaan perustuvaa epäpeda-
gogiikkaa, joka konkretisoituu esimerkiksi ajallises-
ti tehokkaina, monistettavina opetus- ja arviointi-
käytänteinä sekä yksipuolisesti työelämän tarpeita
palvelevana opetustarjontana. Uuspedagogiikka on
käytänteitä, jotka ruokkivat suorittamista ja tuotta-
vat nopeasti täsmäosaamista työelämän tarpeisiin
(Maunumäki 2021).

Uuspedagogiikka välineellistää ja esineellistää
opettajan työtä. Se vie pohjaa kasvatusta ja oppimis-
teorioilta sekä niihin nojaavilta arvoilta, joille olem-
me työmme perustaneet. Oppimisteoreettisesta
näkökulmasta uuspedagogiikka on tyhjä kuori ja
hatara pohja tulevaisuuden oppimiselle. Pedagogilla
on vastuu kuoren täyttämisestä teoreettisesti perus-
teltulla tiedolla oppimisesta. Uuspedagogiikan sijaan
ehdotamme jatkuvan oppimisen teoriaksi uudistavaa
oppimista.

UUSPEDAGOGIIKAN SIJAAN UUDISTAVAA PEDAGOGIIKKA

Maailmanlaajuiset kriisit, kuten ilmastonmuutos,
pandemiat, jännitteinen turvallisuustilanne ja kaven-
tuva tiedon muodostus, luovat koko ajan tarvetta
oppimiselle, jossa nopean ja välineellisen suoritta-
misen sijaan korostuvat kestävä ja globaalia hyvin-
vointia tuottava sivistyksellinen arvopohja ja uudis-
tava ajattelu (Mäki & Vanhanen-Nuutinen 2022).
Jos jatkuva oppiminen täyttää ensisijaisesti työelä-
män tarpeita, se ei pysty vastaamaan näin laaja-alai-
seen oppimisen haasteeseen. Kestävyystutkijoiden

Arto O. Salosen ja Maria Joutsenvirran (2018) mu-
kaan nyky-yhteiskunnissa vallitseisiin materiaalsiin
arvoihin voidaan vastata jälkimateriaalsiin arvoihin
perustuvalla sivistyskäsitteellä, jossa ihmiset tavoit-
televat hyvinvointia kasvattamalla luottamusta ja so-
siaalista pääomaa. Tällaista sivistysihannetta on ku-
vattu myös ekososiaaliseksi (Laininen 2018). Ekoso-
siaalisesti sivistyneellä ihmisellä on sosioekologinen
maailmansuhde, hän on vastuullinen ja myötäelävä
ihminen, jolla on kyky viedä eteenpäin kohtuullisuu-
teen, ihmisten ja luonnon vuorovaikutusta koskevia
päämääriä. Opettajan tehtävä on vahvistaa vastuulli-
suutta, huolenpitoa, myötätuntoa, kohtuullisuutta ja
ihmistenvälisyyden tunteita opiskelijoissa (Salonen
& Bardy 2015).

Jälkimaterialistisen ja ekososiaalisen sivistyksen
pedagogiikaksi on ehdotettu transformatiivista eli
uudistavaa oppimista. Siinä ekososiaalisen sivistyksen
arvopohja, systeeminen maailmasuhde ja tulevaisuus-
ajattelu kehittyvät oppimisprosessissa sisäistetyik-
si hyveiksi (esim. Laininen 2018). Kasvatustilasto-
Gert Biesta (2022) pitää tietämistä ja tiedon raken-
tamista prosessina, jossa kuunnellaan maailmaa sekä
kannetaan huolta ja huolehditaan maailmasta. Ai-
kuisen ei siis tule oppia vain itsekkäitä tai työelämän
tarpeita varten vaan parantaakseen maailmaa. Unes-
con (2019) kestävä kehityksen periaatteet vuosille
2020–30 painottavat uudistavan toiminnan ja op-
pimisen edistämistä sekä taloudelle vaihtoehtoisen
arvopohjan hahmottamista. Tämä vaatii oppilaitok-
silta ja kouluttajilta uusia pedagogisia toimintatapoja,
joissa korostetaan perinteisten ajattelu- ja toiminta-
tapojen murtamista, todellisuuden kriittistä pohdin-
taa, kokemuksellisuutta, luovuutta ja innovointia,
yhteistyötä ja oppimista yhteisöissä. Kun maamme
yliopistot ovat sitoutuneet Digivisio 2030 -hankkeen
jatkuvan oppimisen tavoitteisiin, millainen arvovalin-
ta on digivisiossa esille tuotu lupaus oppijan hyödyn
nostamisesta opetuksen kehittämisen keskiöön?

Jos aikuisten oppiminen on pääasiassa osa-
amisen täsmällistä päivittämistä, aikaa tuskin jää
ajattelua uudistavalle muutokselle. Tarvitsemme
sivistysihanteen elvyttämistä kenties enemmän kuin
koskaan aiemmin. Maailmanlaajuiset viheliäiset on-
gelmat osoittavat, että opetussuunnitelmaa ei voida

VAIKKA OPISKELU SIIRTYY VERKKOON, PEDAGOGISTEN SUHTEIDEN MERKITYS OPETTAMISESSA JA OPPIMISESSA EI VÄHENE.

johtaa yksinomaan työelämän (Miettinen ym. 2021) ja jatkuvan oppimisen tarpeista käsin. Tarvitaan asioiden laaja-alaista, systeemistä tarkastelua (Isopahkala-Bouret 2020) sekä opetuksen konnektiivista eli tutkimusperustaista kehittämistä (Toom & Pyhälto 2020). Konnektiivisuus merkitsee muun muassa sitä, että opetus perustuu tieteenalasta riippumatta opetuksen ja oppimisen tutkimukseen (Fung 2017; Tynjälä ym. 2021).

Tieteellisen ja taiteellisen sivistyksen vaaliminen sekä tutkimukseen perustuva opetus ovat myös yliopistolain mukaan yliopiston perustehtäviä (Yliopistolaki 558/2009). Onko jatkuvan oppimisen oppimisfilosofia siten ristiriidassa yliopiston perustehtävien kanssa ja uhkaako se laaja-alaista ajattelua ja moninäkökulmaisuutta, jota sivistyksenkin voidaan nimittää. Professori Osmo Pekonen (1960–2022) on korostanut, ettei yliopiston pidä olla kuin voikukkapelto, jossa kaikki näyttävät samalta. Myös pienten lajien eli oppiaineiden tulee saada kukkia, ei vain taloudellisesti kannattavien ja työelämää palvelevien (Pekonen 2022). Sivistyminen vaatii aikaa, jota jatkuvassa oppimisessa ollaan mielellään säästämässä.

OPPIMISEN OHITUSKAISTALLA VAI PYSÄHDYSPAIKALLA?

Jatkuvan oppimisen tulee reagoida nopeasti työelämän tarpeisiin (Valtioneuvosto 2020). Yliopisto-opetus kuitenkin perustuu opetussuunnitelmiin, joiden uudistaminen on hidasta, joten syntyy nopeiden ja hitaiden tavoitteiden välinen ristiriita. Hitaasti muuttuva yliopisto pärjää huonosti jatkuvan oppimisen kilpailussa ketterästi ja notkeasti oppimusmuotoilua tuottaville konsulttiyrityksille. Syvälinen

ja merkityksellinen oppiminen vie aikaa ja vaatii ponnistelua, eikä monimutkaisia ongelmia ratkota kaatamalla kannusta päähän oppia. Jatkuvuuden sijaan tulee pyrkiä syvällisyyteen. Elinikäistä oppimista tutkinut Eero Pantzar (2022) on todennut, että jatkuvassa oppimisessa nähdään kyllä elämänlaajuuksuus, mutta puhe elämänsyvyisyydestä unohtuu. Sitä koskevasta keskustelusta saa vaikutelman, että yksilö ”haluaa” kouluttautua koko elämänsä ajan paikatakseen hänelle ulkopuolelta asetettuja osaamisaukkoja (Kinnari 2020; Saari 2016).

Millaista asiantuntijuutta tällaisessa jatkuvassa oppimisessa rakennetaan? Esimerkiksi Mari Murtonen tutkijakollegoineen (2017) on kyseenalaistanut yksityiskohtaiset osaamistavoitteet yliopisto-opetuksessa, koska ne eivät edistä laajaa ja moniulotteista osaamista. Tutkija Juha Hämäläinen kollegoineen (2022) kantaa huolta kasvatusalan asiantuntijuudesta, jonka perusta rakentuu ajattelutaidoille sekä omien arvojen, ihmiskäsityksen ja eettisten periaatteiden pohdinnalle. Ajattelutaitoja tulisi kehittää koulutuspulun kaikissa vaiheissa, ja usein niiden rakentumisessa tarvitaan ”hitaita” aineksia eli ymmärrystä asioiden taustalla heijastuvista teorioista ja niiden historiallisesta rakentumisesta (Hämäläinen ym. 2022).

Konnektiivisuuteen perustuva opetussuunnitelma ja uudistava oppiminen edellyttävät kiireettömyyttä ja niin opiskelijan ja opettajan kuin opiskelijoiden välistä keskustelua. Opitun limittyminen opiskelijan aiempiin kokemuksiin vie samoin aikaa. Yhä pienempiin kokonaisuuksiin pilkkoutunut opetus voi etäännyttää opiskelijat oppimisen ja tiedon kokonaisvaltaisuudesta ja – opettajista. Kapea-alainen tiedon siivu täyttää välittömän ja muodollisen osaamisen tarpeen, mutta jättää tiedon irralleen opiskelijan aiemmasta kokemusmaailmasta ja oppimista sisällöistä.

Jos jatkuvassa oppimisessa tavoitellaan oppimisen pikakaistaa, räätälöityä pakettia kulloiseenkin tarpeeseen, se voi sulkea ulkopuolelleen sekä syvällisen että laaja-alaisen oppimisen mahdollisuuden. Tiedosta ja osaamisesta ei tule työelämässä ja yhteiskunnissa pulaa, enemmän olemme huolissamme oppimisesta. Jos jatkuva oppiminen on yksinäistä koulutusshoppailua, eikä opettajilla ja opiskelijoilla ole aikaa pysähtyä yhdessä ajattelemaan, se tuottaa ohipuhumista ja ohi-

oppimista. Oppiminen vaatii aikaa, ja opettajia tarvitaan oppimisen kanssakulkijoiksi.

YKSIN VAI YHDESSÄ OPPIMISEN RAJOILLA?

Oleellista ei ole vain tieto vaan se, miten sitä tuotetaan ja mitä tiedolla tehdään. Oppimisprosessissa tarvitaan pedagogisia suhteita: muita opiskelijoita ja opettajaa, joka luo mahdollisuuksia ja ristiriitojenkin aineksia opiskelijan pohdintoihin. Opetustyössä on tärkeää rakentaa opettajan ja opiskelijan sekä opiskelijoiden välistä pedagogista suhdetta. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Jatkuvan oppimisen yhteydessä kuvatut joustavat oppimispolut elämänsäkaaren eri vaiheissa voivat johdatella paitsi yksilölliseen myös yksinäiseen opiskeluun – ilman opettajaa tai muita oppijoita.

Digitalisoituvaan opiskeluun liitetään usein itenäisyys ja riippumattomuus aikatauluista, opettajasta ja muista opiskelijoista. Verkossakin opiskeltaessa vuorovaikutuksen, läsnäolon ja kuulluksi tulemisen kokemukset ovat tärkeitä (Uotinen ym. 2016; Tyrväinen ym. 2021). Opettajan tavoitettavuus, kiinnostus ja inhimillisuus luovat verkossa opiskelevien aikuisopiskelijoiden mukaan kokemuksen opettajan läsnäolosta, joka taas lisää luottamusta oppimiseen ja omaan ajatteluun (Valkonen ym. 2021). Opiskelun siirtyminen verkkoon ei siis tarkoita pedagogisten suhteiden merkityksen vähenemistä opettamisessa ja oppimisessa.

Jatkuvan oppimisen eetos ei tunnu kohtaavan sitä, minkä omassa opettajuudessamme koemme tärkeäksi. Se puhuu eri kieltä kuin millä me oppimista ymmärrämme. Biesta (2004) puhuu pedagogisten suhteiden yhteydessä kuilusta (*gap*) tai raja-alueesta, joka on jossakin opettajan ja oppijan välissä. Se on paikka, jossa oppiminen tapahtuu. Oppiminen syntyy suhteessa ja vuorovaikutuksessa. Perinteisissä oppimisen teorioissa pyritään kuroma tuota kuilua umpeen tai poistamaan se, että tietoa voitaisiin tehokkaasti siirtää. Kuilu kuitenkin kuuluu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. (Mt..)

Kun eräällä verkkokurssilla pohdimme opiskelijoiden kanssa, mitä Biesta (2004) 'kuilullaan' tarkoittaa, eräs opiskelija määritteli sen "vuorovaikutuksen välimaastoksi, kahden ihmisen väliseksi tilaksi".

Lähestymistapa tuo tasavertaisuutta opettajan ja opiskelijan välille: opettaja astuu opiskelijan kanssa yhteiselle rajavyöhykkeelle, ei-kenenkään-maalle. Raja-alue sijaitsee myös oppijan ja uuden tiedon välissä. Hapuillemme kohti jotakin uutta sieltä, mitä jo tiedämme tai ymmärrämme, mitä olemme kokeneet. Otamme riskin ja astumme uudelle maaperälle, jossa voi tulla vastaan muutos ajattelussamme ja ehkä elämässämme.

Raja voi ensinnäkin olla ylittämätön ja vartioitu ja estää näkemästä ja kulkemasta toiselle puolelle. Sellainen raja luo turvallisuutta tai pelkoa sen mukaan, mihin tarkoitukseen raja on rakennettu ja mistä päin katsoo. Toiseksi raja voi olla alue, jolla saa kulkea ja tähyillä molemmille puolille. Sellainen rajamaasto on usein paikka uuden oppimiselle. Asioiden törmätesä voi sulkeutua omalle puolelle rajaa tai yrittää katella rajalta molempiin suuntiin ja ymmärtää. Millaista rajakäyttäytymistä haluamme opettajina tässä maailmassa edistää? Tärkeimpiä opettajan tehtäviämme on tarjota opiskelijoille mahdollisuuksia ajatella itse ja ymmärtää erilaisia ajattelutapoja. Siksi yhdessä opiskeleminen ja keskustelut eri lailla ajattelevien vertaisopiskelijoiden kanssa ovat tärkeitä.

MILLAISTA JATKUVAA OPPIMISTA HALUAMME OPETTAJINA EDISTÄÄ?

Jos rajoilla syntyy uutta tietoa, haluamme yliopistonopettajina lisätä opiskelijoiden ja tutkimustiedon kohtaamisen mahdollisuuksia. Uskomme konnektiiviseen, vaivalla hankittuun ja ajateltuun tietoon siksi, että se voi paitsi tarjota Google-hakukonetta tai "osaamista" syvemmän näkökulman asioihin, myös mallin siitä, miten mielipiteen pinnan alle voidaan päästä. Tutkittaessa pyritään aina arkimielipiteitä syvemmälle, uudenlaiseen jäsenyykseen tai todellisuuden kuvaukseen. Kunnioitamme jo tuota aikaa vievää yritystäkin. Siksi ohjaamme opiskelijan tutkimustiedon ja tutkimuksellisen ajattelun äärelle. Juuri se on kriittistä pedagogiikkaa nopean tiedon ja klikkausten maailmassa.

Uskomme uudistavaan oppimiseen, joka muuttaa yhteiskuntaa ja maailmaa samalla kun se muuttaa opiskelijan suhdetta niihin ja itseensä. Kun astumme

opiskelijan kanssa yhdessä uuden tiedon rajoille, olemme kanssaetsijöitä. Opettajina voimme kehittää herkkyyttämme tunnistaa erilaisia rajoja sekä opiskelijoiden ajattelussa että omassamme, etenkin yhteisessä ajattelussamme, jos joinakin huippuhetkinä sellaiseen pääsemme. Vaikka meitä opettajia vedetään monenlaisiin puuhasteluihin, pidämme kiinni tärkeimmästä: halusta rohkaista opiskelijoita ajattelun ja oivalluksen rajoille.

Kysymykset oppimisesta ja opettamisesta ovat entistä tärkeämpiä maailmassa, jossa vallitsee jatkuva poikkeustila. Emme palaa entiseen tai normaaliin. Siksi puhumme sellaisen jatkuvan oppimisen puolesta, jonka varassa voimme rakentaa ketterän työelämälähtöisen oppimisen lisäksi pedagogisiin suhteisiin perustuvaa, pitkäjänteistä, uudistavaa, tutkimusperustaista ja hitaasti sivistävää yliopistokoulutusta.



MINNA MAUNUMÄKI

KT, yliopistonopettaja
Jyväskylän yliopiston avoin
yliopisto

<https://orcid.org/0000-0001-5102-0966>



LEENA VALKONEN

KT, yliopistonopettaja
Jyväskylän yliopiston avoin
yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-0141-2280>

LÄHTEET.....

- Alanen, P. (2022). *Koulutusjärjestelmän ohjauskeinot ja numeerinen data yhteiskunnallisen kommunikaation muokkaajina: Tietämisen ja tietämättömyyden seuraukset aikuiskoulutuksen päätöksenteossa*. Tampereen yliopiston väitöskirjat 605.
- Biesta, G. (2004). "Mind the gap!": Communication and the educational relation. Teoksessa C. Bingham & A. Sidorkin (toim.) *No education without relation*. New York: Peter Lang.
- Biesta, G. (2022). Have we been paying attention? Educational anaesthetics in a time of crises. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 221–223. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1792612>
- Boud, D. (2014). Shifting views of assessment: From secret teachers' business to sustaining learning. Teoksessa C. Kreber, N. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (toim.) *Advances and innovations in university assessment and feedback*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 13–31.
- Digivisio-hanke (2020). *Digivisio 2030 –Hankkeen yleiskuvaus ja rahoitushakemus 15.9.2020*. Arene ja Unifi. Helsinki. <https://digivisio2030.fi/wp-content/uploads/2022/05/Digivisio-2030-yleiskuvaus-ja-rahoitushakemus-1.pdf>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Fung, D. (2017). *A Connected Curriculum for Higher Education*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1558776/1/A-Connected-Curriculum-for-Higher-Education.pdf>
- Heikkinen, H., Kaukko, M., Nikkola, T. & Saari, A. (2021). Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus*, 4(52).
- Hämäläinen, J., Parkkinen, J., & Puukari, S. (2022). Onko kasvatusala kadottamassa asiantuntijuutensa perustan? *Kasvatus*, 53(3), 308–311. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/120231>
- Isopahkala-Bouret, U. (2020). Meidän aikamme sivistys. *Aikuiskasvatus*, 40(1), 4–5. <https://doi.org/10.33336/aik.91043>
- Isomoppi, L., Maunula, M. & Maunumäki, M. (2022). Digitalisoituvan yliopistokoulutuksen diskurssit-Visiotekstien kriittinen luenta yliopistopedagogiikan näkökulmasta. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCON politiikasta*. Väitöskirja. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Laininen, E. (2018). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5). <https://journal.fi/akakk/article/view/84515/43559>
- Matikainen, M. & Tervasmäki, T. (2021). Työelämävetoisen korkeakoulupolitiikan ja syvällisen oppimisen välinen ristiriita. *Tiedepolitiikka*, 46(2), 52–54. <https://journal.fi/tiedepolitiikka/article/view/107460>
- Maunumäki, M. (2021). *Arviointi ja yliopisto-opetus kilpailevien diskurssien ja jännitteiden kenttänä. Diskurssianalyysi yliopistossa opettavien puheesta*. Jyväskylän yliopisto. JYU dissertations 392.
- Miettinen, R., Pehkonen, L., Lang, T. & Pihlainen, K. (2021). Euroopan unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 2. <https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/157568217/AKAKK301120202.pdf>
- Murtonen, M., Halttunen, Timo., Lappalainen, M., Pyykkö, R. (2017). Osaamistavoitteet ja opetuksen suunnittelu. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistossa. Korkeakoulupedagogiikan perusteet*, 178–195. Tampere: Vastapaino.
- Mäki, K. & Vanhanen & Nuutinen, L. (2022). Maisemointia. Teoksessa K, Mäki & L Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat*, 8–14. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/756306/HH_korkeakoulupedagogiikka_screen_sis.pdf
- OECD. (2020). *Continuous Learning in Working Life in Finland. Getting Skills Right*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/25206125>
- Korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision tiekartta (2017). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Korkeakoulutus+ja+tutkimus+2030-luvulle+VISION+TIEKARTTA_V2.pdf
- OKM. (2019). Visio 2030 työryhmien raportit. https://okm.fi/documents/1410845/12021888/Visiotyo%CC%88ryhmien+yhteinen+taustaraportti_v2.pdf
- OKM. (2021). Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset. <https://okm.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset>
- Pantzar, E. (2006). Aikuiskasvatuksen ulottuvuudet elinikäisen oppimisen tulkinnoissa. Teoksessa J. Tuomisto & P. Salo, (toim.). *Edistävä ja viihdyttävä aikuiskasvatus: Aulis Alanen aikuisopetuksen laatua etsimässä*. Tampere: University Press, 45–58.
- Pantzar, E. (2022). Jatkuva oppiminen – elinikäisen oppimisen uhka. Esitys Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä 10.–11.2.2022, Rovaniemi.
- Pekonen, O. (2022) *Suomalaisen sivistyksen juurilla*. Luento. Edistyksellisen Tiedeliiton 50-vuotisjuhlaseminaari 17.3.2022. Jyväskylä.
- Pietikäinen, S. (2000). Kriittinen diskurssintutkimus. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kieli, diskurssi ja yhteisö. Soveltavan 211 kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino, 191–218.
- Saari, A. (2016). Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus*, 36(1), 4–13. <https://doi.org/10.33336/aik.88470>
- Salonen, A. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, A. O. & Joutsenvirta, M. (2018). Vauraus ja sivistys yltäkyläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus*, 38(2), 84–101. <https://doi.org/10.33336/aik.88331>
- Silvennoinen, H. (2014). Elinikäinen oppiminen hallintavallan muotona. *Aikuiskasvatus*, 34(2), 134–138. <https://doi.org/10.33336/aik.94089>
- Toom, A. & Pyhältö, K. (2020). *Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa: Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-696-6>
- Tynjälä, P., Kyndt, E., Zitter, I. & Beauseart, S. (2021) Connectivity between education and work: Theoretical models and insights. Teoksessa E. Kyndt, S. Beauseart, & I. Zitter (toim.) *Developing connectivity between education and work: Principles and practices*. Routledge, 3–14.
- Tyrväinen, H., Uotinen, S. & Valkonen, L. (2021). Instructor presence in a virtual classroom. *Open Education Studies*, 3(1), 132–146. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0146>
- Unesco (2019). UNESCO: SDG 4 – EDUCATION 2030. Education for Sustainable Development beyond 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797.locale=en>
- 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.
- Valtioneuvosto (2020). Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset. Osaaminen turvaa tulevaisuuden. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162614/VN_2020_38.pdf
- Yliopistolaki 558/2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>

TEKSTI: KATJA HILTUNEN

Kutsu vallankumoukseen



Itävaltalainen Ivan Illich tekee *Kouluttomaan yhteiskuntaan* -teoksellaan vallankumouksen vaatimalla kouluun pakkojen tilalle vapautta ja kontrollin tilalle itseohjautuvuutta.

TÖRMÄSIN ENSIMMÄISTÄ KERTAA itävaltalaisen papin ja filosofin Ivan Illichin *Kouluttomaan yhteiskuntaan* -teokseen vuonna 2016, kun opetin Englannissa yläkoulussa sosiologiaa. Alkuteos, *Deschooling Society*, oli mainittu yläkoulun sosiologian kurssikirjoissa ohimennen. Ajatukselle kouluttomasta yhteiskunnasta naureskeltiin sekä oppilaiden että opettajien kesken, eikä Illichin ajatuksia pohdittu sen syvemmin. Minua ajatus jäi kuitenkin kiehtomaan: voisivatko opetus ja oppiminen tosiaankin toteutua ilman instituutioiden valvontaa?

Vuotta myöhemmin olin ehtinyt turhautua Englannin usein lyhytnäköisiltä tuntuviin koulutuspoliittisiin päätöksiin ja aloittanut työn ohessa osa-aikaiset koulutuspolitiikan maisteriopinnot Lontoossa. Lainasin teoksen yliopiston kirjastosta ja luin sitä ihmettyksen vallassa.

Ensireaktioni oli sama kuin opettajilla ja oppilailla aiemmin: ”Tämähän on ihan älytöntä! Eihän yhteiskunta ja koulutus voisi toimia itseohjautuvasti ilman koululaitosta!” Sisältöä sulateltuani aloin kuitenkin pyöritellä Illichin ajatuksia mielessäni yhä enemmän ja enemmän. Aina tilaisuuden tullen ri-pottelin palasia kirjasta keskusteluihin opettajakollegoiden kanssa: Entä jos oppilaat voisivatkin itse valita, mitä ja milloin he opiskelevat? Onko koululaitos tarpeellinen instituutio yhteiskunnalle? Sain

yleensä vastauksesi naurahduksia tai hämmennyneitä katseita.

Sosiologian opettajana minulla oli mahdollisuus testata ajatuksia erilaisesta, yhä demokraattisemmasta koulusta oppilaillani. Puhuimme muun muassa urauurtaneesta englantilaisesta Summerhill-koulusta (Neill 1968), jossa demokratian hengessä kaikki oppilaista opettajiin ovat yhdenvertaisia, eikä oppilaiden ole pakko käydä tunneilla. Omat oppilaani olivat käyneet koulua neljännessä ikävuodesta alkaen. He olivat niin perusteellisesti perinteisen koululaitoksen koulumia, että pelkkä ajatus sellaisesta vapaudesta pelotti. Ja pelotti se minuakin opettajana. Mutta samalla kiehto.

KIRJAN SYTYTTÄMÄ UTELIAISUUS vaihtoehtoisia koulutusvalintoja kohtaan sai minut syventymään lisää demokraattisen koulun periaatteisiin. Opin samalla uusia termejä, kuten *unschooling* ja *consent-based education*. Suomalaisen peruskoulun kasvatille ja englantilaisen koulutuspolitiikan muovaamalle opettajalle käsitteet olivat suorastaan vallankumouksellisia! *Unschooling*: että antaisi lasten vain valita kiinnostuksen kohteensa? *Consent-based education*: että asioita tehtäisiin yhteisymmärryksessä ja yhdessä sopimalla? Häpeäkseni en ollut opettajana tullut edes ajatelleeksi lasten oikeuksia koulumaailmassa,

vaan pidin itsestään selvänä, että koulu ja minä opettajana saamme määrätä, millaiset hiukset, vaatteet ja kengät oppilaalla voi olla ja milloin hän voi käydä vessassa. Puhumattakaan siitä, mitä oppilaan tulee oppia.

Illich puhuu paljon amerikkalaisen koululaitoksen ongelmista, mutta kirja on suurelta osin uusliberalistisen kilpailuyhteiskunnan kritiikkiä, vaikka 'uusliberalismi' ei vielä kirjan ilmestyessä vuonna 1971 ollut käytössä. Kirjan kieli ja viittaukset teknologiaan ovat vanhentuneet, mutta muuten se on jopa ajankohtaisempi kuin ilmestyessään. Koulu on entistään enemmän laitos, jossa oppimista mitataan. Kokeiden arvosanat ohjaavat oppilaiden opintopolkua enenevässä määrin, varsinkin erinomaisiksi miellettyjen lukioiden pääsyvaatimuksien kiristyessä ja yliopistojen todistusvalinnan myötä.

ILLICHIN SANOIN "[k]oulu totuttaa nuoret maailmaan, missä kaikki, myös heidän mielikuvituksensa ja ihminen itsekin voidaan mitata" (Illich 1972, 65). Se tarjoaa oppilailleen vuosittaisen opetuspaketin, jonka hyväksyttävä suoritus antaa luvan jatkaa seuraavalle tasolle. Illichin ystävä, brasilialainen filosofi ja kolonialistisen koulujärjestelmän kritikko Paulo Freire kuvailee kolonialistista koulutusta termillä *banking model* (ks. esim. Freire ym. 2014). Siinä oppilaille syötetään tietoa, jota he sitten säilövät ja toistavat ulkomuistista, esimerkiksi juuri kokeissa. Oppimista pidetään mitattavissa olevan opetuksen tuloksena.

Mitattavuus on Illichin mukaan on yksi koulun rituaaleja, joka tekee koulutuksesta kulutuksen rituaalin. Menestyäkseen on hankittava yhä enemmän koulutusta. Oppivelvollisuusikä on nostettu Suomesakin 18 ikävuoteen, mikä vaatii koulutustarjonnan lisäämistä. Lisäksi oppimateriaalin kysyntä kasvaa. Koulun ja koulutuksen ympärille kasvanut valtava koneisto tuottaa sekä sisältöä että teknologiaa, jolla sisältöä voidaan käyttää ja jakaa. Tämä on "[i]tsestään jatkuvan kehityksen myytti" (Illich 1972, 68).

Illich vertaa koulutusta alati kasvavaan kauppaan, jonka tavoite on jatkuva rikastuminen: koulu ja koulutus lisäävät jatkuvaa koulutuksen tarvetta, joka puolestaan kasvattaa koulutetun väestön määrää. Suomesakin puhutaan elinikäisestä oppimisesta proses-



Kouluttomaan yhteiskuntaan -teoksellaan Ivan Illich kyseenalaistaa koulupakon.

sina, joka ei tule koskaan valmiiksi, vaan sitä voi jatkaa loputtomasti.

Illich kyseenalaistaa pakollisen koulun ja koulutuksen sitomisen erityisesti lapsuuteen ja nuoruuteen, sillä näin riistetään oppilailta itsemääräämisoikeus ja mahdollisuus esimerkiksi ansaitsemiseen. On järjenvastaista pakottaa lapset, jotka "ovat jo sivuuttaneet neljän ensimmäisen elinvuotensa erikoislaatuisen oppimiskyvyn mutta eivät ole vielä saavuttaneet itse motivoimansa opinhalun huippua" istumaan täysipäiväisesti koulun penkillä. Moni opettaja ja erityisopettaja tietääkin, miten vaikeaa voi olla motivoida lapsi tai nuori opiskelemaan ainetta, jota oppilas ei koe mielekkääksi tai tärkeäksi.

KRITIIKKI EI TOKI kohdistu vain peruskouluun, vaan Illichille yliopisto on kulutusrituaalin luonnollinen jatkumo. Koulutus on peliä, jossa kykyjä arvioidaan ja palkitaan saavutusten mukaisesti:

[k]enellekään ei myönnetä tukea verovaroista, jotta hän vapaa-aikanaan opiskelisi tai saisi oikeuden opettaa muita, ellei samalla voida varmistua hänen saavutuksistaan. Koulut valikoivat kaikille toisiaan seuraaville asteille niitä, jotka pelin aikaisemmassa vaiheessa ovat osoittautuneet vakiintuneelle järjestykselle kannattaviksi”.

Tutkinto liimaa ”kulumattoman hintalapun” opiskelijan otsaan ja ohjaa hänen valintojaan työssä ja vapaa-ajalla. Yliopisto-opinnot ovat investointi tulevaan, sillä tutkintotodistus on, ainakin teoriassa, lupaus paremmasta palkasta ja elintasosta. Yliopiston tehtävä on kouluttaa meidät kulutusyhteiskunnan jäseniksi.

Kaikilla ei kuitenkaan ole yhtäläisiä mahdollisuuksia opiskella. Jos koulutus rinnastetaan kulutukseen, köyhiä ovat ne, joilta puuttuu kulloistenkin normien mukainen koulutus. Normia määrittelevät muun muassa kansainväliset mittaukset, kuten talousjärjestö OECD Pisallaan. Kärkisijoja hallitsevat maat, joihin Suomikin on kuulunut, voivat paketoida ja markkinoida osaamistaan kansainvälisesti. Eroja on kuitenkin myös maiden sisällä: sekä yksityisen että julkisen sektorin koulujen maissa rahalla voi ostaa itselleen tai lapselleen ”paremman” koulutuksen.

Paremmat ainakin siinä mielessä, että luokkakoot ovat pienemmät ja käytettävissä olevat resurssit paremmat. Illich puhuu keskiluokkaisten kotien tarjoamista kokemuksista, kuten lomamatkoista, tai täysien kirjahyllyjen tarjoamista mahdollisuuksista. Ranskalaisen sosiologin Pierre Bourdieun käsite kulttuurinen pääoma on paljon käytetty koulutustutkimuksessa ja -keskustelussa – siihen Illichinkin esimerkit liittyvät. Silti usko kouluun ja koulutukseen meritoikraattisena instituutiona pitää pintansa.

Lisäksi Illich vertaa koululaitosta kirkkoon ja uskontoon:

”Koulu on vihkimysrituaali, joka johtaa novisiin enenevän kulutuksen pyhään kilpajuoksuun, sovitusrituaali, jossa akateemiset papit toimivat välittäjinä uskovien sekä etuoikeuksien ja vallan jumalien välillä, sovintouhri, joka uhraa koulunkäyntinsä keskeyttävät ja leimaa heidät alikehityksen syntipukeiksi.

KOULU JA KOULUTUS lupaavat parempaa tulevaisuutta niin yksilölle kuin yhteiskunnalle. Velvollisuutemme on kantaa kortemme kekoon tai tuntea syyllisyyttä epäonnistumisestamme. Uusliberalistisen ajattelumallin mukaan vastuu on yksilöllä. Koulu tarjoaa puitteet pelastukseen, jonka yksilö voi saavuttaa kovalla työllä ja etenemällä suunnitellusti pitkin koulu-uraa, jota Illich kuvaa pyramidiksi. Näinä jatkuvan oppimisen aikoina mielikuva ei enää päde, sillä toisin kuin pyramidissa, elinikäisessä oppimisessa ei ole saavutettavaa huippua, vaan aina on mahdollista hankkia lisää koulutusta siinä toivossa, että se tuo vielä parempia työllistymismahdollisuuksia. Koulutuksen tutkija Heikki Kinnari (2020) kuvaakin väitöskirjassaan tämän päivän elinikäisiä oppijoita ”yrittäjämäisen talouden sukupolveksi”.

Kouluttomaan yhteiskuntaan on ajankohtainen siksikin, että Illich varoittaa meitä tuhoamasta maapalloa kulutustottumustemme myötä. On valittava elämänmyönteisiä instituutioita manipuloivien sijaan (Illich 1972, 83). Manipuloiviin instituutioihin Illich lukee jatkuvaan ja lisääntyvään kulutukseen kannustavat instituutiot, myös koulut. Ne saavat meidät uskomaan, ettemme tule toimeen ilman niiden tuotteita osana elämänmuotoa, joka on ”matkalla kohti ympäristömme autioitumista ja saastumista” (mt.).

Elämänmyönteiset instituutiot puolestaan auttavat rakentamaan yhteisöjä, jotka helpottavat kanssakäymistä aiheuttamatta haittaa ihmisille tai maapallolle. Niihin Illich lukee puhelinyhteydet, torit ja vaihtokaupan. Hän peräänkuuluttaa kulutushyödykkeitä, jotka ovat niin kestäviä ja yksinkertaisia, että ne on mahdollista korjata. Pikamuodin ja teknologian suunnittelun vanhenemisen aikoina olemme valittavasti yhä kauempana Illichin haaveilemasta todellisuudesta.

Koska meidät on manipuloitu ja orjuutettu uskomaan koululaitoksen pyhyyteen, ajatus kouluttomasta yhteiskunnasta on lähestulkoon mahdoton. ”Kokonaan kouluuntunut mielikuvituksemme” on ”taikauskaisen vakuuttunut” siitä, että koulu on välttämätön instituutio.

ILLICHIN TERÄVÄ ja aikaa kestänyt koulutuksen ja kulutusyhteiskunnan kritiikki saa minut palaamaan

KOULULAITOKSEN RAKENTEELLINEN MUUTOS VAATISI RADIKAALEJA TEKOJA, JOIHIN HARVA POLIITTINEN TAHO ON VALMIS.

teokseen yhä uudestaan. Hän puhuu vakavista asioista selkeästi ja ymmärrettävästi, vaikka ajoittain hurmoshenkisesti ja usein provosoivasti. Koululaitoksen rakenteellinen muutos vaatisi radikaaleja tekoja, joihin harva poliittinen taho on valmis. Siksi Illich puhuukin vallankumouksesta, joka ravistelisi koulun lisäksi muutakin yhteiskuntaa. Ehkäpä vuoden 1968 opiskelijamellakoiden innoittamana Illich todellakin uskoi vallankumouksen mahdollisuuteen, jopa verettömään.

Illichin ehdottamat itseohjautuvat oppimisyhteisöt tuskin koskaan korvaavat koululaitosta, mutta internetin ansiosta tietojen ja taitojen epävirallinen jakaminen ihmisten kesken on helppoa. Olen osa useita kansainvälisiä rihmastoja, joissa vaihdetaan ajatuksia koulutuspolitiikasta ja muun muassa Illichin kirjasta. Löydän verkosta harrastajien jakamia maksuttomia käsityövinkkejä, ja jaan kokemuksia koirien hoidosta vertaisryhmissä. Lisäisinkin internetin Illichin elämänmyönteisiin instituutioihin. Toki se kuten monet muutkin hänen mainitsemansa instituutiot on altis kasvavan kulutuksen vaikutukselle mainonnan ja teknologian myötä. Samalla internet aiheuttaa ympäristöongelmia varsinkin kehittyvissä maissa, joiden riesaksi suunnitellusti vanhentuneet puhelimemme ja tablettimme usein päätyvät. Silti internet on elämänmyönteinen tori, jossa ajatusten ja tavaroiden vaihtaminen on mahdollista. Olisikin mielenkiintoista kuulla, näkisikö Illich vuonna 2022 tietokoneet samanlaisena uhkana, kohtaloitamme ohjaavana koneena, kuin hän näki ne vuonna 1971.

VAIKKA ILLICH KUVAA 1970-luvun länsimaista yhteiskuntaa helvetiksi, hän muistuttaa meitä Pandoran lippaaseen jääneestä toivosta. Helvetistä pois pääseminen edellyttää instituutioiden kahleista irtautumista. Jotta oppiminen on mielekästä ja merkityksellistä, sen tulee ”arvostaa merkitysten rikkautta enemmän kuin rakenteen rikkautta tuottavaa valtaa”. Illich kaipaa ”itse valitun henkilökohtaisen tapaamisen arvaamatonta tulosta” ja yllätyksiä ennalta määriteltyn ja mitattavien opetuspakettien sijaan. Hän asettaa meille koulun ja koulutuksen tutkijoille tehtäväksi muuttaa suuntaa ja kyseenalaistaa koulun ja opetuksen ”runkorakennelma”. Hän opastaa meitä pyrkimään pois ohjelmoinnin ja kontrollin maailmasta.

Jotta on toivoa, meidän täytyy ”[rakastaa] ihmisiä enemmän kuin tuotteita”. Tässäpä ohjenuora meille kaikille koulun ja opetuksen parissa työskenteleville.



KATJA HILTUNEN

FM, väitöskirjatutkija
yhteiskuntatieteiden laitos
Itä-Suomen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0001-9310-2687>

LÄHTEET

- Freire, P., Ramos, M. B. & Macedo, D. (2014). *Pedagogy of the Oppressed* (Thirtieth anniversary edition.). New York: Bloomsbury.
- Illich, I. (1972). *Kouluttomaan yhteiskuntaan*. Suom. A. Valpola. Helsinki: Otava.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. London: Bloomsbury.
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä: Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Neill, A. S. (1968). *Summerhill*. Harmondsworth: Penguin.

Kuinka kasvaa viisaaksi viisaiden joukkoon?

Spännäri, Jenni & Kallio, Eeva K. (2020). Viisaus. Käyttäjän opas. Tuuma. 245 sivua.

IHMISILLÄ LIENEE monia erilaisia tavoitteita elämässään: Menestyminen työmarkkinoilla. Päivittäisestä aherruksesta selviäminen. Rahan riittäminen laskuihin kuun lopussa. Leppoiset eläkepäivät ja sopuisuus puolison, suvun ja ystävien kesken.

VAAN KUKA TAVOITTELLISI VIISAUTTA?

Myötätuntoa ja viisautta tutki-neiden Jenni Spännäri ja Eeva K. Kallion mukaan itse asiassa viisauden tavoittelu on niin yksilölle kuin yhteisölle kannattavaa. Eikä vain kannattavaa vaan myös jotain, mistä voi saada otteen. Me kaikki voimme kehittyä asteen viisaammiksi.

Kirjallaan *Viisaus* he pyrkivät tiivistämään yleistajuisesti kaiken olennaisen siitä, mitä ihmiskunta tietää viisaudesta ja viisaaksi oppimisesta alle kahteen ja puoleensataan sivuun. Se on sankarillinen urakka. Kirjassa esitellään niin tuoreinta tutkimusta, historiaa ja viisauden pedagogiikkaa kuin käytännön oppeja viisaudesta työelämässä.

VIISAUSTAITOJEN KEHITTÄMISEEN

Viisaus tasapainoilee tietokirjan ja tieteellisen teoksen rajapinnalla:

välillä osiot ovat selvästi tutkimuksellista esittelyä, toisin paikoin taas käytännönläheisiä ja itsehoito-oppaiden tapaan jouhevia. Yhtenäistämisen näkökulmasta teos olisi tarvinnut kustannustoimittajan työtä. Harjoituksia esittelevät tietolaatikat ja selkeä rakenne ja yhteenvedot onneksi auttavat lukijaa etenemään. Lukijana jäi kaipaamaan asiasanahakemistoa.

Kirja kannattaa lukea, jos aihepiiri vähänkään kiinnostaa – tai jos haluaa kehittää omia viisaustaitojaan. Kirjasta paistaa nimitäin syvälinen ymmärrys sekä viisauden olemuksesta että viisaaksi kasvamisesta. Kirjoittajilla on paitsi tietämystä aiheesta myös ensikäden kosketusta omaan viisastumiseen: Spännäri on tutkinut myötätuntoa ja viisautta työelämässä Itä-Suomen ja Helsingin yliopistoissa. Kallio tutkii ja johtaa viisauden tutkimusta Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuksen laitoksen hankkeissa.

VIISAUSMALLIT VERTAILUSSA

Viisaudesta ei ole yksikäsitteistä määritelmää. Kirjoittajat puhuvatkin enemmän viisautta määrittävistä ulottuvuuksista. Koska viisaustutkimus on yllättävän nuorta, tekijät esittelevät useita käytössä olevia kilpailevia tapoja määritellä näitä ulottuvuuksia.



Kolmiulotteinen viisausmalli erottelee reflektiivisen, kognitiivisen ja myötätuntoisen viisauden omiksi alalajeikseen. San Diego -viisausmalli taas tarjoaa kuusi ulottovuutta: prososiaalisuus, elämäntaito, tunteiden säätely, syvälinen itsetuntemus, arvojen suhteellisuus ja päätöksentekokyky. Kirjoittajat käyttävät malleja ja vertaillen ja toisiaan tukevana lähtökohtina. He myös esittelevät laajasti sekä historiallisia että kansan viisauskäsityksiä.

HEKTISYYDEN SIJAAN REFLEKTIOTA

Viisauden syvällisin, ainakin itselleni, anti on sen soveltavassa osassa, joka käsittelee viisautta työelämässä. Tekijöiden antamat ohjeet sisältävät syvää, ääneen lausumattonta kritiikkiä työelämän hektisestä eetoksesta. Tilalle he tarjoavat reflektiota ja myötätuntoa, joiden avulla vähemmällä kynttilän kahdesta päästä polttamisella saadaan tehtyä tuottavampaa ja

KIRJOITTAJAT PUHUVAT VIISAUTTA MÄÄRITTÄVISTÄ ULOTTUVUUKSISTA, SILLÄ VIISAUDESTA EI OLE YHTÄ MÄÄRITELMÄÄ.

tähdellisempää työtä. Kirjoittajat osoittavat tutkimusperustaisesti, että näin todella on.

Kokonaisuudessaan teos on antoisa. Uskon sen hyödyttävän niin aikuiskasvatuksen ja työelämän tutkijoita kuin opettajia. *Viisaus* välittää perustavan kuvan viisaustutkimuksen nykytilasta ja aikuisen viisaaksi kasvamisen pedagogisista perusteista. Tutkijoille kirja saattaa jopa avata uusia tutkimuskohteita.

SEVERI HÄMÄRI

FM, tohtorikoulutettava
(käytännöllinen filosofia)

Helsingin yliopisto

puheenjohtaja ja puhetaidon
opettaja

Kriittinen korkeakoulu

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



Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran vuosikokous

Aika ja paikka: 24. helmikuuta 2023, kello 13–14,
Tieteiden talo, sali 505 (Kirkkokatu 6, 00170 Helsinki)
Vuosikokous on tarkoitettu seuran jäsenille.
Osallistujille on kahvitarjoilu.

Kokouksen asialistaan voi tutustua seuran verkkosivuilla:

www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi

Asutammeko niukkuuden vai runsauden maailmaa?

Suzman, James (2022). Työn historia – mihin käytämme aikamme. Suom. Ilkka Rekiaro. SKS. 339 sivua.

TALOUSTIETEEN PERUSTAJA Adam Smith odotti vuonna 1776 innokkaasti ”hyvin hienoja koneita”, jotka vapauttaisivat ihmiset raadannasta. Taloustieteilijä John Maynard Keynes ennusti vuonna 1930, että koneet vapauttavat meidät ainaisesta niukkuudesta, eikä tulevaisuudessa kenenkään tarvitse enää työskennellä enempää kuin 10–15 viikkotuntia.

Keynesin mainitsema niukkuus on klassisten taloustieteilijöiden karu ajatusrakennelma, jonka mukaan ihmisen tarpeet ja mielihalut ovat loputtomia. Niinpä kaikesta vallitsee ikuinen niukkuus elintason noususta huolimatta. Brittiläisen, Etelä-Afrikassa syntyneen antropologi James Suzmanin mukaan samanlaista loputonta oravanpyörää ei havaita metsästäjäkeräilykulttuureissa, joissa eletään monesti suhteellisen hyvin, ja työtuntien määrä on ”kehittyneisiin” talouksiin verrattuna vähäinen.

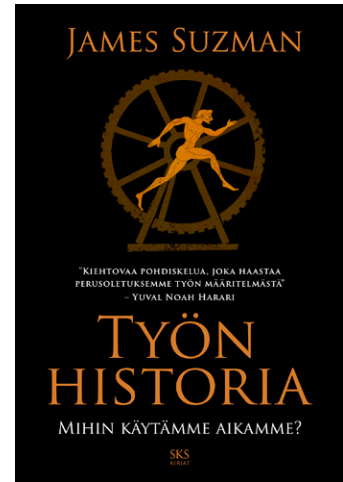
Työn historiassa Suzman tarkastelee suhdettamme työhön eri aikoina. Hän kertoo, miten Yhdysvaltain perustajiin kuuluva Benjamin Franklin (1706–90) havainnoi irokeesinaapureitaan. Nämä pitivät siirtolaisten elämäntapaa ”orjallisena ja alhaisena”. Kun Franklinilla ja muilla siirtolaisilla oli loputtomasti keinotekoisia tarpeita, alkuperäisväestöllä tarpeita oli vähän, ja ne kaikki oli helppo

tydyttää hyvin vähällä työllä. Siirtolaisiin verrattuna irokeeseilla oli runsaasti vapaata aikaa, jota he Franklinin sanoin käyttivät väitelyihin, pohdiskeluun ja puhetaistonsa hiomiseen.

Jo ennen toista maailmansotaa autotehtailija Henry Ford siirtyi viisipäiväiseen työviikkoon ja murtehtailija Will Kellogg 30 viikkotyötuntiin. Kannattavuus parani, ja työtapaturmat vähenivät. Työajan lyhennysten tielle ei kuitenkaan laajemmin lähdetty, vaan nykyisin ne, joilla työtä on, nääntyvät taakkansa alle. Paitsi työaika, myös työn tulokset jakautuvat epätasaisesti. Rikkain prosentti omistaa 45 prosenttia ja rikkain kymmenesosa 85 prosenttia globaalia varallisuudesta. Tuloerot ovat revenneet 1980-luvun alusta uusliberalistisen politiikan ja ”huippuosaamisen” myytin myötä.

SUKIMISTA JA JUORUILUA

”Työn” Suzman määrittelee tarkoitukselliseksi energian käytöksi tiettyyn tehtävään, jonkin tavoitteen saavuttamiseksi. Fyysikon näkökulmasta kaikki eliöt tekevät työtä. Planeettamme biosfääri rakennettiin evoluution kuluessa. Jotta organismit voivat kuluttaa energiaa, niillä täytyy olla kyky hankkia ja tulkita hyödyllistä informaatiota ympäristöstä ja reagoida tähän



informaatioon. Suuri osa talteen otetusta energiasta kuluu aistien avulla informaation etsimiseen ja prosessointiin, jotta organisaatio voi löytää ja käyttää lisää energiaa. Kaikki eliöt ovat informaationsyöjiä, ihmiset plastisine aivoineen suorastaan ahmatteja.

Puhekielen kehittymisen tapana Suzman lainaa Robin Dunbarin Gossip and grooming - eli juoruilu ja sukuminen -hypoteesia. Kädellisillä toisten sukuminen on tavallista, ja hypoteesin mukaan puhekieli kehittyi eräänlaisen puhutun sukimisen muotona. Toisista kertominen, juoruilu, on siten ihmisille sosiaalisina olentoina tärkeää.

Tutkijat ovat kiinnittäneet suhteellisen vähän huomiota ihmislaajin informaation käsittelykykyyn ennen kirjoitustaidon syntyä. On tarvittu tarkkaa havainnointia, kuuntelua ja vuorovaikutusta. Suzman kuvaa vaikuttavasti tutkimansa eteläafrikkalaisen Ju/'hoansi-kansan jälkienlukutaitoa. Jalanjälkien lukeminen on maailman vanhimman kirjoituksen lukemista.

KAIKKI ELIÖT OVAT INFORMAATIONSYÖJIÄ, IHMISET SUORASTAAN AHMATTEJA.

TALOUDEN, OPPIMISEN JA KOKEMUKSEN SOLMUKOHTIA

Työn historiassa kuvataan laajasti aineelliseen kehityksen, oppimisen ja kokemusten solmukohtia. Yksi solmukohta oli tulen keksiminen noin miljoona vuotta sitten, vaikka vanhempiakin merkkejä tulen käytöstä on havaittu. Kun edeltäjämme ulkoistivat tullelle osan energiavaatimuksistaan, otettiin ensiaskeleita siihen, että fyysisesti vahvimmat voivat hetkittäin jäädä alakynteen ilmaisykykyisimmille yksilöille. Toinen solmukohta oli siirtyminen maanviljelyyn eri puolilla noin 12 000 vuotta sitten sekä kolmantena kaupunkien vähittäinen muodostuminen noin 8 000 vuotta sitten. Kaupunkilaiset alkoivat sitoa sosiaalisen identiteettinsä aiempaa tiukemmin työhönsä. Vanhimmassa tunnetussa kaupungissa Mesopotamian Urukissa, jossa oli 5 000 vuotta sitten jo 80 000 asukasta, eri ammattiryhmät asettuivat omille asuinalueilleen samaan tapaan kuin myöhemmin Lontoossa.

Neljäntenä talouden ja oppimisen solmukohtana Suzman mainitsee fossiilisten polttoaineiden hyödyntämisen ja siihen liittyvän nopean kaupungistumisen, joka alkoi Englannissa 1700-luvun alussa. Resurssien lisääntyessä ja niukkuusajattelun yleistyessä elämästä tuli aiempaa kiireisempää.

Tuotetun niukkuuden oloissa armoton kilpailu ja nollasummapeli on selitetty luonnolliseksi, vaikka todelliset ekosysteemit toimivat toisin, ja myös suurien organisaatioiden tavoite on usein samantyyppinen yhteistyö kuin termiittien pesässä. Toksisen ja aggressiivisen vaikutelman tuottamisesta huolimatta useimmat johtajat pyrkivät eri osapuolia tyydyttäviin yhteistyösuhteisiin. Kokemuksesta on opittu, että itsekkyyden ja välistävedot voivat tuottaa hyötyä lyhyellä aikavälillä, mutta hyödyt jäävät usein vähäisemmiksi kuin pitkän aikavälin sosiaaliset haitat.

MAANVILJELY SYNTIPUKKINA

Niukkuusajattelu pohjaa Suzmanin mukaan maanviljelyksen vakiintumiseen. Työn määrää lisännyt siirtymä metsästäjä-keräilijäkulttuureista maanviljelykseen tapahtui varsin samalla tavoin eri puolilla maailmaa runsaat 10 000 vuotta sitten alkaneella 5 000 vuoden jaksolla. Ilmiön taustalla vaikuttanevat ilmastolliset, ympäristölliset, kulttuuriset demografiset ja evolutiiviset tekijät. Menneisyydestä ei saa selkoa ilman eri alojen, kuten humanististen ja luonnon-tieteiden, yhteistyötä. Kun tietyn alan tuntija yrittää lähestyä aihettaan monitieteisesti, vaarana on kuitenkin diletantismi, joka vie uskottavuutta merkittävästikin havainnoilta.

Suzman kulkee israelilaishistorioitsija Yuval Noah Hararin jalanjäljissä korostaessaan yksinomaan maanviljelyyn siirtymisen kielteisiä seurauksia. Ankarakin kritiikkiä (esim. Graeber & Wendgrow 2022) saanut Harari on ylistänyt Suzmanin kirjaa, mutta Suzman ei mainitse Hararia lainkaan, vaikka vaikutteet ovat ilmiselvät.

Nykyisen tehoviljelyn haitat tunnetaan, esimerkeistä käyvät lajikirjon köyhtyminen ja elinympäristöjen kaventuminen. Ihmiset ja tuotantoeläimet muodostavat kaikkien maan päällä elävien nisäkkäiden biomassasta 96 prosenttia. Arkeologien tukea ei kuitenkaan saa Hararin ja Suzmanin teesi siitä, että maanviljely olisi aina ja väijäämättä tuonut ravinnon yksipuolistumista, tautien lisääntymistä, hierarkiaa, työnjaon ja ylijäämän tuomaa varallisuuden eriarvoistumista, liikaväestöä ja työn määrän lisääntymistä.

Hararin tavoin Suzman esittää metsästäjä-keräilijäkulttuurien olot auvoisina ja kaikkialla samantapaisina, mutta paikoin hän sanoutuu irti moisista yleistyksistä. Kriitikoiden mukaan empiirinen aineisto ei tue mitään ”kulttuurievoluution lakia” ihmisyyhteisöjen kehityksestä, joten metsästäjä-keräilijäyhteisötkin ovat voineet olla kooltaan, työnjaoltaan ja tasavaroisuudeltaan hyvinkin moninaisia.

Takaisin niukkuuden teemaan. John Maynard Keynes oli myös hyvinvointivaltioajattelun taustalla. Hän ehdotti niukkuuden taloustieteen sijaan runsauden tiedettä. Tällaiselle tieteelle ja tiedolle olisikin tilausta. Puhumalla joko niukkuudesta tai runsaudesta tuotamme eri elämänalueilla aivan erilaisia maailmoja (ks. Riikonen

& Makkonen 2005). Laaja-alaisuutensa ja yleissivistävyytensä vuoksi Suzmanin teos liittyy runsauden traditioon.

JUSSI ONNISMAA
FT, dosentti, tietokirjailija,
työnohjaaja

LÄHTEET

Graeber, D. & Wengrow, D. (2022). *Alussa oli... Ihmiskunnan uusi historia*. Helsinki: Teos.
Riikonen, E. & Makkonen, M. (2005) Hyvinvointi ja runsauden kieli. Teoksessa R. P. Hämäläinen & E. Saarinen (toim.) *Systeemiäly 2005*. Helsinki University of Technology, 245–261. <https://sal.aalto.fi/publications/pdf-files/systeemiäly2005.pdf>

”Koulutuksen kilvoittelussa kaikki ei ole vain itsestä kiinni”



Aikuiskasvatuksen toimituskunnassa on tusina tutkimuksen ja tiedejulkaisemisen asiantuntijaa. Päätoimittaja, professori **Ulpukka Isopahkala-Bouret** haluaa edistää omalla työllään koulutuksen tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta.

Minkä asian haluat työlläsi muuttaa maailmassa?

”Tutkimuksellani haluan osoittaa, että koulutus- ja työmarkkinakilvoitteluun on sisäänrakennettuna myös epäreiluja rakenteellisia ja kulttuurisia käytäntöjä, jotka eivät ole vain itsestä kiinni. Erityisesti kriittiset teoriat korkeakoulututkimuksen painoarvosta työmarkkinoilla kiinnostavat minua.”

Mitä aikuiskasvatuksen tutkimus on opettanut sinulle ihmisistä oppijoina?

”Oppimista tapahtuu kaiken aikaa. Kuten kaikkea muutakin inhimillistä toimintaa, oppimistakin on syytä tarkastella kriittisesti aikaan ja paikkaan sidoksissa olevana sosi-

aalisena ja kulttuurisena käytäntönä.”

Mikä on ollut hienoin hetki tutkijanurallasi?

”Valintani kasvatustieteen professuuriin Turun yliopistoon vuonna 2021. Yliopistossani minulla on hyvät resurssit tehdä tutkimustani ja edistää sen kautta koulutuksen tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta, joka on erityisalani.”



Kuva: Turun yliopisto

Tutustu toimituskuntaan:

<https://tinyurl.com/ToimituskuntaTutuksi>

Rohkeasti ja omaäänisesti vammutumisen tuomasta elämänmuutoksesta

Cantell, Hannele (2022): Sekunnit ennen kaatumista.
Tuuma-kustannus. 237 sivua.

SEKUNNIT ENNEN KAATUMISTA on ravisteleva lukukokemus äkillisestä sairastumisesta, joka kääntää elämän pääläelleen. Miltä tuntuu menettää hallinta omaan itseensä ja koko elämänsä?

Omiin kokemuksiinsa perustavassa kirjassa Hannele Cantell kirjoittaa ihmisyydestä, tunteista, rakkaudesta ja ihmissuhteista. Samalla teos on puheenvuoro vammaisena elämisestä yhteiskunnassa.

OMAN ELÄMÄN SIVUSTAKATSOJAKSI

Cantell toimii opettajankouluttajana Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja kirjoittaa oppikirjoja. Hän suhtautuu työhönsä intohimoisesti: se on viimeinen asia, josta hän on valmis luopumaan sairastuttuaan. Päiväkirjamaaisessa teoksessa hänen kertojaminsä on Hoo, joka viissisäkympenissä sairastuu kahteen harvinaiseen neuroimmunologiseen sairauteen. Ne muuttavat elämän hetkessä.

Sairaudet aiheuttavat liikku-misvaikeuksia, äkillisiä kramppeja sekä isoja pelkotiloja ja ahdistusta. Sairaus on kuin olkapäällä istuisi jatkuvasti ilkeä tyyppi, tikarimies, kuten Hoo hahmoa kutsuu. Hän kirjoittaa tikarimiehen pienellä kirjaimella, jotta se ei saisi liikaa

valtaa. Välillä tikarimies vain istuu, välillä iskee tikarillaan kunnolla. Silloin tulevat kipu ja epätoivo. Tikarimiehen kanssa olisi vain opittava elämään, koska sitä ei saa häädettyä poiskaan.

Eläminen tikarimiehen kanssa tarkoittaa sitä, että Hoon on hyväksyttävä vammaisen ihmisen identiteetti. Prosessi on pitkä ja sisältää voimakasta ulkopuolisuuden tunteita, häpeää ja surua - syyllisyyttäkin siitä, miten sairaus vaikuttaa ympärillä oleviin ihmisiin.

Valtava elämänmuutos vaikuttaa ennen kaikkea omaan identiteettiin ja ihmissuhteisiin. Kuka minä olen uudessa kehossani, joka ei tottele minua? Hoosta tulee oman elämänsä sivustakatsoja. Sairaus nostaa esiin rumia tunteita ja myrkyllisiä ajatuksia: Haluaako kukaan olla kanssani? Olenko ihminen ollenkaan? Olen ruma, arvoton, riesa muille. Itkettää, kun näkee vanhoja kuvia itsestään.

SAIRASTUMINEN MUUTTAA LÄHEISTENKIN ELÄMÄÄ

Fyysisten rajoitteiden lisäksi muutos myllertää mieltä. Sairastuminen tuo esiin raivokkaita kauteiden ja yksinäisyyden tunteita. Miten elää yhteiskunnassa, joka on rakennettu aktiivisille ja toi-



melialle? Miten löytää paikkansa ihmisten keskellä, jotka jatkavat sitä elämää, jota Hookin olisi itse halunnut jatkaa?

Välillä Hoo ruoskii itseään ja vertaa raadollisesti itseään ympärillä oleviin "kauniisiin" ihmisiin. Tuska, katkeruus ja yksinäisyys ovat voimakkaasti läsnä ja herättävät lukijassa empatiaa. Kerronta on rohkeaa ja totuudenmukaista.

Hoolle tekisi mieli sanoa jotain kädenlämpöistä, kuten: "Kyllä kaikki kääntyy vielä hyväksi. Älä ajattele itsestäsi noin." Sairastumisessa tai muussa isossa elämänmuutoksessa olennaista on kuitenkin se, että on läsnä, kuuntelee eikä esitä neuvoja. Vaikeiden tunteiden keskellä Cantell tasapainottaa tekstiä taitavasti huumorilla ja luo samastumispintoja. Muun muassa puolison ehdotus kaatumiskouluun menemisestä saa minut hymähtämään hyväntahtoisesti. Juuri tuollaisen ehdotuksen saattaisin kuulla omankin puolisoni suusta vastaavassa tilanteessa.

VAMMAISPALVELUT OVAT KUIN MUSTEKALA, JONKA JOKAISELLA LONKEROLLA ON OMA TEHTÄVÄNSÄ.

Kirja johdatteleekin itsereflektion äärelle. Minkälainen olisin itse sairastuneena? Miten minä ja puolisoni selviäisimme ja osaisimme tukea toinen toisiamme? Sairastuminen ei ole vain henkilohtainen tragedia, vaan se vaikuttaa vahvasti ympärillä oleviin ihmissuhteisiin, kuten parisuhteeseen. Yksinäisyyden tunne syntyy osittain siitä, että kukaan muu ei voi täysin ymmärtää, mitä sairastunut käy läpi.

Hoon 32 vuoden ikäinen avioliitto joutuu ajoittain koetukselle, erityisesti Hoon omassa mielessä, mutta seisoo vankasti perustuksillaan. Aviomies suree Hoon itsemourkointia ja ehdotuksia siitä, että tämä jättäisi Hoon. Kirja luo uskoa rakkauteen, joka pysyy, vaikka kaikki muu muuttuu. Se on kaunis kuvaus kahden ihmisen monen kymmenen vuoden parisuhteesta ja rakkaudesta toisiinsa.

VAMMAINEN MUSTEKALAN LONKEROISSA

Cantell on aina ollut yhteiskunnallinen vaikuttaja, mutta vammauduttuaan hän on ottanut entistä

aktiivisemmin osaa yhdenvertaisuuskeskusteluun. Hoo peräänkuuluttaa vammaisuuteen liittyvää yhteiskunnallista keskustelua ja termistöä. Onko oikein puhua vammaisista invalideina, termillä, joka tarkoittaa epäkelpoa ja mitätöntä?

Sairausten edetessä Hoo hahtuu yhä voimakkaammin rakenteellisiin ongelmiin, joita vammaisen yhteiskunnassa kohtaa. Palvelut ovat hajallaan ympäri yhteiskuntaa, ja yhden luukun periaate loistaa poissaolollaan. Vammaispalvelut ovat kuin mustekala, jonka jokaisella lonkerolla on oma tehtävänsä. Parhaimmillaan lonkerot muodostavat toimivan kokonaisuuden, pahimmillaan ne toimivat täysin erillisinä ja ovat jopa vihamielisiä toisiaan kohtaan. Vaatii paljon jaksamista ja osaamista toimia lonkeroiden keskellä. Miten käy niiden jotka eivät jaksa tai pysty?

Hoota hoitaa kaksi neurologia, Viisas ja Empaattinen, jotka ymmärtävät paitsi sairautta myös ihmistä sen takana. He kuuntelevat, kohtaavat ja pysähtyvät muista kireistään huolimatta, vetävät tuolin

sängyn viereen. He näkevät kokonaisen ihmisen. Kohtaamisen merkitystä ei voi tarpeeksi korostaa terveydenhuollossa ja muissa yhteiskunnan palveluissa.

Sekunnit ennen kaatumista on tietokirja, rakkaustarina ja yhteiskunnallinen kannanotto samassa paketissa. Siihen kannattaa tarttua niiden, jotka haluavat laajentaa ajatushorisonttiaan ja ymmärrystään siitä, minkälaista on elää vammaisena suomalaisessa yhteiskunnassa. Toisin sanoen: meidän kaikkien.

Kirja tuo epäilemättä lohtua ihmisille, jotka ovat kohdanneet vastaavanlaisia vastoinkäymisiä omassa elämässään ja terveyden tilassaan. Kenelle tahansa se on terveellinen herätys siitä, että kuka tahansa meistä voi joskus kaatua, kenen tahansa elämä voi muuttua silmänräpäyksessä. Yhteiskunta tarvitsee Hannele Cantellin kaltaisia äänitorvia ajamaan vähemmistöissä olevien asioita ja herättelemään meitä omasta kuplastamme.

MILLA HOLMBERG
KM, asiantuntija
Opintokeskus Siviis

TEKSTI: MIRVA HEIKKILÄ
KUVA: REETTA VILJAKAINEN

”Työkulttuurin muutokset haastavat käsityksemme johtajuudesta ja yhteisöllisestä asiantuntijuudesta”

Helsingin yliopiston väitöskirjatutkija Sakari Hyrkkö, 43, tutkii johtajuutta opettajayhteisössä ja keikkailee muusikkona.

MINUSTA TULI TUTKIJA, koska satuin löytämään vähän tutkitun aiheen, joka liittyi kiinnostavaan reaalimaailman ongelmaan: johtajuuteen kollektiivisen toiminnan muutoksessa. Heittäydyn tutkijaksi, kun avautui tilaisuus päästä lisäämään ymmärrystämme maailmasta ja samalla toivottavasti vähän parantamaan sitä.

Työskentelin aiemmin viestintäkonsulttina, jolloin ymmärsin, miten vaikeaa organisaatioita on saada todella muuttumaan. Asiakasyrityksissämme törmäsin muutosvastarintaan ja jännitteisiin, jotka tuntuivat kumpuavan jostain syvältä historiasta. Törmäsin myös jaetun tiedon eri muotoihin, yhteisölliseen luovuuteen ja johonkin sellaiseen muutosenergiaan, jolle löysin vasta myöhemmin käsitteitä: muutostoisimijuus, ekspansiivisuus ja jaettu johtajuus.

Opiskelin tuolloin työn ohessa kasvatustieteitä ja löysin kehittävän työntutkimuksen, jossa näitä toiminnan monipolvisia muutosprosesseja oli teoretisoitu. Innostuin päästä pahkaa kulttuurihistoriallisesta toiminnan teoriasta (*Cultural-Historical Activity Theory*, CHAT) ja sen menetelmistä, kuten Muutoslaboratoriosta, jossa toiminnan systeemistä muutosta voidaan fasilitoida ja tutkia. Väitöskirjan aihe löytyi, kun halusin yhdistää johtajuuden problematiikan ruohonjuuritasolta lähtevään muutokseen.

JOS EN TUTKISI, saattaisin puuhailla jotain kirjallisuuden suomentamisen tai toimittamisen parissa. En ole koskaan suunnitellut uraani kovin tarkasti, pyrkinyt vain kohti kiinnostavalta tuntuvia tehtäviä ja aiheita. Aloitin työurani lasten- ja nuortenkirjojen suomentajana, minkä koin merkitykselliseksi työksi, mutta päädyin kuitenkin kokeilemaan muitakin polkuja – ja matka jatkuu. Aion vastaisuudessakin seurata kiinnostavia tilaisuuksia, joita eteen avautuu. Olen myös parinkymmenen vuoden ajan keikkaillut erilaisissa yhtyeissä, joten tutkimus ei onneksi täytä ihan koko elämää.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa yhä enemmän, ja sen merkitys vain korostuu yhteiskunnan ja työn muutostahdin kiihtyessä. Esimerkiksi jatkuva oppiminen on ollut jo pitkään monillakin poliittisilla agendailla. On yhä tärkeämpää luoda sellaisia konkreettisia malleja ja rakenteita, joiden kautta julkilausumat materialisoituvat. Yhteiskunnallinen haaste on esimerkiksi saada ihmiset pysymään mukana työelämässä huomattavasti nykyistä pidempään. Tämä edellyttää paitsi yksilöllisten kompetenssien jatkuvaa päivittämistä, myös ymmärrystä yhteisöllisen asiantuntijuuden merkityksestä ja muutoksesta. Aikuiskasvatustiede, erityisesti kulttuuri-



Väitöskirjatutkija Sakari Hyrkkö virkistyy ulkoilemalla Piko-kääpiövillakoiransa kanssa Lauttasaaren rannoilla ja Myllykalliolla.

historiallinen lähestymistapa, voi auttaa ymmärtämään työkuulttuurin laajempaa, monitasoista muutosta, jonka myötä tapamme hahmottaa työsuhteet tai jako työ- ja vapaa-aikaan saa uusia muotoja.

PARAIKAA SELVITÄN opettajayhteisön yhteisöllistä oppimista Muutoslaboratorio-työpaikkainterventiossa ja sitä, minkälaisia johtajuuden ilmiöitä tuohon oppimis- ja kehitysprosessiin kuuluu. Aihe on tärkeä, koska johtajuus ja johtaminen mielletään edelleen usein yksilöiden, niin sanottujen sankarijohtajien, toimintakentäksi. Johtajuus on kuitenkin laajempi toiminnan ja toimijuuden ilmiö, joka on asiantuntijuuden tavoin aina jollain tavalla hajautunut yhteisöihin.

ESIKUVIA minulla on monia, niin tutkimuksen saralla kuin myös entisissä työkavereissa, jotka ”kädet savessa” koettavat sujuvoittaa organisaatioiden toimintaa ja kehittävät sitä varten käytännön menetelmiä. Tutkijaesikuvana emeritusprofessori Yrjö Engeströmin ajattelun ja argumentoinnin kirkkaus jaksaa aina ihastuttaa.

KOLLEGOILTANI SAAN arvokasta apua, vinkkejä ja vertaistukea. Opin jatkuvasti uutta muilta väitöskirjatutkijoilta, ohjaajiltani ja tiedekunnan kollegoiltani. Olin esimerkiksi järjestämässä kansainvälistä Nordic-Baltic ISCAR - konferenssia kesäkuussa Helsingissä, ja sain paljon uusia kokemuksia ja tuttavuuksia.

KUN EN TUTKI, ulkoilutan Piko-kääpiövillakoiraa, puuhaan kahdeksanvuotiaan poikani kanssa tai soitan haitaria Vallilan Tango -orkesterissa. Yhteysoitossa *flow* vie mukanaan ja ajatukset irtoavat kuin itsestään tutkimuksesta ja muista arkisista asioista.

Klassikko, johon palaan

Eeva-Liisa Mannerin *Kuolleet vedet* -runokokoelma ja muu tuotanto avaavat aina uusia ulottuvuuksia sitä mukaa kuin oma ymmärrys maailmasta lisääntyy.

TUTUSTU TUTKIMUKSEEN

Hyrkkö, S. & Kajamaa, A. (2021). Yhteisöllinen luovuus ja ekspansiivinen oppiminen harjoittelukoulun Muutoslaboratoriossa. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 333–346. <https://doi.org/10.33336/aik.112755>

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

MARI KÄYHKÖ & PÄIVI ARMILA

"Tasasen paskaa kuuluu" – Elämänongelmien kirjoa kehkeytyvässä aikuisuudessa

Artikkeli perustuu tutkimukseen, jossa tarkastellaan seitsemän syrjäisellä maaseutualueella kasvaneen nuoren aikuistumista varjostaneita elämänongelmia: mielen ja minän pahoinvointiin liittyviä, ajan kulussa vaikeutuvia konflikteja ja ahdistuksia, äkillisempiä uupumisen ja henkisen romahtamisen hetkiä sekä erilaisiin kontrolloimattomiin riskinottamiin keskittyvää elämäntapaa. Tutkimuksen haastatteluaineisto on koottu laadullisessa pitkittäistutkimuksessa. Nyt 22-vuotiaiden nuorten aikuisten elämää seurattiin lähes seitsemän vuoden ajan. Aineisto on rikasta, luottamuksen sävyttämää kerrontaa, josta nuorten elämänongelmiin avautuu heidän omista kokemuksestaan käsin ongelmakenttä. Aineistoa analysoitiin temaattisina selontekoina eletystä elämästä. Analyysi

osoittaa, että nuorten elämää hankaloittaneet ilmiöt kiinnittyvät ensisijaisesti heille läheisiin asioihin. Näihin kuuluu kamppailu perhe- ja rakkaussuhteita ja aikuistumista koskevia normatiivisia odotuksia vastaan. Joillakin nuorilla ongelmakenttä on monikerroksinen ja levittäytyy hallitsemaan elämää laajemmin kuin joillakin toisilla. Nuorten pyrkimykset selvittää ongelmista huolimatta eriävät.

Asiasanat: nuoret, mielenterveys, henkinen pahoinvointi, riskikäyttäytyminen, seurantatutkimus, kvalitatiivinen tutkimus, aikuistuminen, ihmissuhteet, pitkittäistutkimus

Aikuiskasvatus 42(4), 270

MARI KÄYHKÖ & PÄIVI ARMILA

"Just the same shit" – A spectrum of life problems in emerging adulthood

The article is based on a study of the problems overshadowing seven young adults' coming of age in the remote countryside. The problems include malaise, mental ill-health, worsening conflicts and anxieties, sudden moments of exhaustion and mental collapse, as well as a lifestyle of uncontrolled risk-taking. The interview data were gathered through a qualitative longitudinal study. The lives of the study participants – now 22 years old – have been followed for almost seven years already. The data consist of rich narratives, told with a trusting attitude, where the persons' accounts of their life problems depict the problematic areas. The data were analysed as thematic accounts of life lived. The analysis shows

that the young adults' problems were mostly related to things close to them, e.g., fighting against the normative expectations of familial and romantic relationships, and the transition to adulthood. For some of the young adults the problem areas are multi-layered and dominate their life more broadly than for others. There are differences in the young adults' efforts to cope despite their problems.

Keywords: follow-up study, growing up, human relations, longitudinal research, mental health, mental ill-health, young people

Aikuiskasvatus 42(4), 270

SOLJA UPOLA, MARJAANA KANGAS & HELI RUOKAMO

Työelämän toimeksiantajan osallisuus ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä

Tarkastelemme työelämäorientoitunutta projektioppimista ammatillisen koulutuksen kontekstissa työelämän toimeksiantajan näkökulmasta. Siinä osaamista hankitaan aidoissa työelämän oppimisympäristöissä. Aihetta on tutkittu Suomessa niukasti. Selvitämme, millaista osallisuutta yhdessä toteutetut projektit vaativat toimeksiantajilta. Kysymme, miten toimeksiantajan osallisuus ilmenee ammatillisen koulutuksen projektioppimisen käytäntöyhteisöissä. Kohteena on 17 työelämän toimeksiantajaa ja aineistona heille suunnatut kyselyt ja haastattelut, jotka kerättiin vuosina 2008–17 osana laajempaa aineistoa. Toimeksiantajan työelämälähtöinen osallisuus ilmenee 1) tarjoumaverkoston mahdol-

listajana, 2) toimintavalmiuksien rakentajana ja 3) prosessien kehittäjänä. Oppilaitosorientoitunut osallisuus ilmenee 4) kanssaoppijana, 5) ohjaajana ja 6) opetussuunnitelmaosaajana. Tulokset ovat hyödynnettävissä työelämäyhteistyössä ammatillisessa koulutuksessa ja muilla koulutusasteilla.

Asiasanat: projektioppiminen, työelämän toimeksiantaja, ammatillinen koulutus, työelämäorientoitunut projektioppiminen, työelämäläheisyys, käytäntöyhteisöt, osallisuus

Aikuiskasvatus 42(4), 286

SOLJA UPOLA, MARJAANA KANGAS & HELI RUOKAMO

Commissioning workplace partners' participation in project learning communities of practice within vocational education and training

There is minimal research – in the Finnish vocational education and training context – exploring collaboration between vocational institutions and workplaces from the perspective of commissioning workplace partners. In this study, we examined work-oriented project learning in vocational education and training context from the commissioning workplace partner's perspective. Work-oriented project learning is a collaborative and active learning method in which knowledge is constructed in authentic workplace learning environments. We aimed to clarify what kind of participation the collaboration projects, implemented between vocational institutions and companies, require from the workplace partners. The research question was: How does a workplace partner's participation manifest itself in project-learning communities of practice within vocational education and training? The study focused on 17 partner companies offering projects in which vocational students participated. Research data was collected from the partners

using questionnaires and interviews, as part of a larger study with data collection during 2008–17. The workplace partners were manifested as active, goal-oriented, reciprocal, and participating in the community of practice. Positions describing a commissioning partner's workplace-oriented contribution were 1) enabler of the affordance network, 2) constructor of effectivity sets and 3) process developer. Roles related to their vocational institution oriented participation were 4) co-learner, 5) supervisor and 6) curriculum expert. The results can be utilized in various forms of industry collaboration, both in vocational education and training and at other levels of education.

Keywords: project learning, workplace partner, vocational education and training, working-life-oriented project learning, work-related studies, communities of practice, participation, connections to working life

Aikuiskasvatus 42(4), 286

Korkeakoulujen hakijamarkkinoinnin pääviestit ja oletetut hakijatyytit

Korkeakoulujen hakijamarkkinointia arvioivan artikkelin aineisto kerättiin korkeakoulujen kevään 2020 yhteishaun sosiaalisen median julkaisuista, joita analysoidaan aineistolähtöisen diskursiivisen teemoittelun avulla. Tutkimus linkittyy suomalaisten korkeakoulujen toimintaympäristössä tapahtuneisiin muutoksiin. Tulosten mukaan korkeakoulujen hakijamarkkinointi vahvistaa korkeakoulutuksen markkinointumista ja dekontekstualisaatiota, sillä se puhuttelee erityisesti oletetun hakijan henkilökohtaisia unelmia, tavoitteita ja kykykäsitystä. Lisäksi pyritään vahvistamaan myönteistä mielikuvaa korkeakoulusta ja koulutusalaista. Markkinoinnin pääviesteissä korkeakoulut kuvataan kokonaan työelämään, hyvänä

opiskeluympäristönä ja maailmanparannuksen mahdollistajana. Oletetut päähakijatyytit ovat tavoitteelliset itsensä kehittäjät, oman suunnan etsijät, maailmanparantajat ja opiskelijaelämään orientoituvat. Markkinointuminen ja dekontekstualisaatio näkyivät aineistossa erityisesti businesshenkisenä kielenä, koulutuksen välineellistämisenä sekä yksilön työllistymistä ja uratavoitteita painottavina viesteinä.

Asiasanat: korkeakoulututkimus, opiskelijavalinnat, hakijamarkkinointi, koulutusvalinnat, hakijat, opiskelijat

Aikuiskasvatus 42(4), 301

Key messages and assumed applicant segments in higher education student recruitment marketing

The data on student recruitment marketing was gathered from the social media publications by institutions of higher education in connection with the spring 2020 joint application process. The analysis was data-driven and utilizing discursive themes. The study is related to changes in the operating environment of the Finnish higher education institutions. According to the results, the student recruitment marketing of the institutions strengthens the marketization and decontextualization of higher education, as it appeals in particular to the applicants' personal dreams, goals and self-perception of abilities. In addition, the aim is to strengthen a positive image of the institution and the field of education. In the main marketing messages, an institution is described as a

path to employment, a good study environment and an enabler of creating a better world. The main segments of assumed applicants are goal-oriented self-developers, direction-seekers, world-improvers, and those oriented towards student life. Marketization and decontextualization were visible in the material especially through 'business-minded' language, instrumentalization of education, and messages emphasizing employment and career goals.

Keywords: applicants, educational choices, educational research, students, student admissions, student recruitment

Aikuiskasvatus 42(4), 301

Väitöskirjatutkijat yritysyliopiston murroksessa

KESKUSTELUTILAISUUS

Aika ja paikka: 24. helmikuuta 2023, kello 14.15–15.30,
Tieteiden talo, sali 505 (Kirkkokatu 6, 00170 Helsinki)
ja verkossa Zoom-yhteydellä

Millaista on kasvaa väitöskirjatutkijana asiantuntijaksi? Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura virittää keskustelun akateemisen maailman reunaehdoista ajankohtaisen tutkimuksen pohjalta.

Tilaisuudessa alustavat muun maussa Aikuiskasvatus-tiedelehden vuoden 2022 suosituimman tiedeartikkelin kirjoittajat, väitöskirjatutkijoiden polkuja tutkineet Anni Piironen, Minni Matikainen ja Minni Maunula.

OHJELMA

Tervetuliaissanat:
esihenkilö Päivi Siivonen

Alustukset:
tutkijat Tuomas Tervasmäki
sekä Anni Piironen,
Minni Matikainen ja
Minna Maunula



Anni Piironen



Minni Matikainen



Minna Maunula

Keskustelu: juontajana Johanna Kallio
ja teknisenä moderaattorina Sakari Hyrkkö

Tilaisuuden jälkeen julkistetaan Aikuiskasvatuksen vuoden 2022 tiedeartikkeli.

Ilmoittaudu verkkotapahtumaan sähköpostitse viimeistään 17.2.2023:
ats.sihteri@gmail.com

Tervetuloa!

P. S. Valmistaudu keskusteluun lukemalla tiedeartikkeli Piironen, A., Matikainen, M. & Maunula, M. (2022). Väitöskirjatutkijat akateemisessa maailmassa: Kultapoikia, "huijareita", haamututkijoita ja lannistuneita. *Aikuiskasvatus*, 42(3), 198–212. <https://doi.org/10.33336/aik.122022>



Aikuiskasvatus

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



twitter.com/aikuiskasvatus



facebook.com/kasvatuksentiedelehdet



instagram.com/ak_tiedelehti

#AIKUISKASVATUS #ARKISIVISTYS #SIVISTYSTÄPODCAST