

4/2023

Aikuiskasvatus

– RAJOJA YLITTÄVÄ TIEDELEHTI

TIEDEARTIKKELI:
ERITYISHERKKYYS
– SUPERVOIMA VAI TAAKKA?
s. 276

.....
DIALOGI:
SIVISTYS PUOLUSTAA
IHMISYYTTÄ
s. 294



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, Sami Paavola, Annika Pastuhov, Piia Silvennoinen 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/tietosuoja/ajankohtainen>

SISÄLLYS 4/2023



AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
4/2023, VOL. 43

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 kestävää kehitystä. Lehti edistää aikuiskasvatuksen uudistumista keskustelemalla aikuiskasvatuksen arvoperusteista, tavoitteista ja toimintapeiraatteista. Aikuiskasvatus saa tiedelehtitukea Tieteellisten Seurain Valtuuskunnalta. Artikkeleissa on refereekäytäntö.

Kansikuva:
Tod S / Unsplash.com

PÄÄKIRJOITUS

- Ulpukka Isopahkala-Bouret:* 228
Tieteen yleistajuistaminen vahvistaa osallisuutta sivistisyhteiskunnassa

TIEDEARTIKKELIT

- *Mari Korhonen & Antti Saari:* 230
Ekososiaalinen sivistys kääntämisen prosesseina työväenopistossa
- *Riikka Jaatinen, Inkeri Rissanen & Elina Kuusisto:* 243
Kulttuuria koskevat arkiteoriat osana opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia
- *Eija Raatikainen & Katri Otonkorpi-Lehtoranta:* 257
Psykologista turvallisuutta tukeva työkalukulttuuri – Esteet ja edellytykset opetus- ja sosiaalialalla
- *Anne Airaksinen, Janna Satri, Seija Ollila & Arto O. Salonen:* 276
”Suurin osa elämästä on mennä siihen, että mun täytyis olla toisenlainen” – Herkkyyden kokemuksia nyky-yhteiskunnassa

DIALOGI

- Sivistys puolustaa ihmisyyttä kriiseissä ja murroksissa (Sakari Hyrkkö) 294

KIRJA-ARVIOT

- Johanna Linner Matikka & Tiia Hipp (toim.) (2023):* 298
Traumainformoitu työote (Sanni Salonen)
- Kaarina Mönkkönen & Satu Roos (2023):* 300
Työyhteisötaidot digiajassa (Merja Sinkkonen & Annukka Tapani)
- Sixten Korkman (2022):* Talous ja humanismi (Severi Hämäri) 302

KIRJAESSEE

- Opinnäytetyön opit (Sanna Kivimäki) 306
- Tutkija liikkeessä 314
Summaries 316



PÄÄKIRJOITUS

TIETEEN YLEISTAJUISTAMINEN VAHVISTAA OSALLISUUTTA SIVISTYSYHTEISKUNNASSA

Jos pidetään tärkeänä, että yhteiskunnallinen keskustelu ja päätöksenteko perustuvat tutkittuun tietoon, tiedon on oltava mahdollisimman avoimesti kaikkien saatavilla. Sen on myös avauduttava riittävästi niillekin, jotka eivät itse kuulu tiedeyhteisöön. Yhteistä sivistyspääomaa kasvattamaan tarvitaan tieteen yleistajuistamista. Yleistajuisen tieteen julkaiseminen auttaa samalla uutismediaa välittämään monipuolisesti tietoa asioista ja ilmiöistä.

YLEISTAJUINEN TIEDE tarkoittaa selkeää ja ymmärrettävää kirjoittamisen tapaa, jonka avulla tutkimusten sisältö avautuu muillekin kuin aiheeseen perehtyneille tutkijoille. Muotoja ja medioita on monia, kuten oppikirjat, lehtijutut, blogit, dokumenttielokuvat ja museonäyttelyt. Harhaanjohtavien ”faktojen” maailmassa tutkimustiedon välittäminen kansalaisille ymmärrettävässä muodossa on tiedeyhteisön velvollisuus.

Tutkijat kuitenkin tuntevat monesti tutkimuksen yleistajuistamisen olevan omalla epämukavuusalueella. Asia on sinänsä tärkeä, mutta tiedeyhteisön ulkopuolelle suunnattujen tekstien kirjoittaminen jätettäisiin mieluummin jonkun muun tehtäväksi, sillä aika ei tunnu riittävän kaikkeen. Tutkimuksen teon rakenteet eivät myöskään tue yleistajuistamista, sillä

se ei meritoi akateemisella uralla kuten tieteellisten artikkelien kirjoittaminen. Moni tutkija kokee osavansa kirjoittaa sujuvasti vain oman tiedeyhteisönsä vertaisille.

Tutkija voi myös pitää itselleen vieraana sitä, miten yleistajuistamiseen kytkeytyvä julkisuus henkilöityy. Kuten aiheesta kirjoittanut Tiina Raevaara (2018, 185) toteaa, ”kirjoittaja muuttuu aiheekseen”. Jotkut ”huippututkijat” ovat luoneet aktiivisella sosiaalisen median näkyvyydellään ympärilleen henkilöbrändin, jota perinteisen median kommentti- ja haastattelupyynnöt entisestään vahvistavat. Kiinnostava ja valovoimainen tutkijapersoonaa lisää yleisön kiinnostusta tutkimusta kohtaan. Toisia tutkijoita laajempi julkisuus kuitenkin pelottaa esimerkiksi mahdollisten epäasiallisten viestien ja uhkailujen takia.

YKSITTÄISEN TUTKIJAN PUURTAMISEN tai tutkijan persoonaan perustuvalla tieteen yleistajuistamiselle tarvitaan yhteisöllisiä vaihtoehtoja. Tiedelehti on hyvä kanava yleistajuisen tutkimustiedon muokkaamiseen ja välittämiseen. *Aikuiskasvatus* julkaisee jokaisessa numerossaan tiedeartikkelien lisäksi lyhyitä, yleistajuisia tekstejä. Lehden kehittämät uudenlaiset juttutyypit, kuten ”tutkija liikkeessä” ja ”klassikon paluu”, puolestaan herättelevät lukijoiden mielenkiintoa tutkimukseen.

HARHAANJOHTAVIEN ”FAKTOJEN” MAAILMASSA TUTKIMUSTIEDON VÄLITTÄMINEN KANSALAISILLE YMMÄRRETTÄVÄSSÄ MUODOSSA ON TIEDEYHTEISÖN VELVOLLISUUS.

Aikuiskasvatus toteuttaa omaa tiedejulkaisua rikastuttavaa viestintästrategiaansa. Lehdellä on omat verkkosivut ja prosessi, jolla tiedeartikkelien tekijät kutsutaan kirjoittamaan yleistajuiset ”sisäänheittotekstit” lehden blogialustalle. Tuoreista julkaisuista laaditaan mediatiedotteet ja tehdään nostoja sosiaalisen median kanaviin. *Aikuiskasvatus* on ollut tuottamassa verkko-seminaareja, podcasteja ja lukupiirimintaa. Huomiokynnyksen ylittäminen informaatiotulvassa vaatii yhä monipuolisempia tiedeviestinnän keinoja.

TIEDEJULKAISEMISEN KENTÄLLE on viime vuosi-
na syntynyt joukko uusia julkaisuja, jotka keskittyvät
vartaisarvioitujen tutkimusten sijaan julkaisemaan
nimenomaan yleistajuisia kirjoituksia. Valtiotieteel-
lisen tiedeseuran kustantama *Politiikasta*-verkkolehti
on esimerkki sisällöntuotannoltaan ja toimituspro-
sesseiltaan tutkijalähtöisestä yleistajuisesta julkai-
susta. Lehden aiempi vastaava päätoimittaja Mikko
Poutanen (2023) korostaa, että kun tutkijat itse kir-
joittavat tutkimuksestaan, he saavat omaa asiantun-
temustaan esiin ilman, että heidän tarvitsee neuvo-
tella ja oikoa toimittajien väärinymmärryksiä. Näin
julkaisu kasvattaa tutkijoista myös tiedeviestijöitä.

Marraskuisilla Kasvatustieteen päivillä Vaasassa
kattava joukko kasvatusalan tiedejulkaisujen tekijöitä
ja kustantajia kokoontui ideoimaan keinoja, joilla li-
sätään kotimaisten tiedelehtien näkyvyyttä ja elinvoi-
maisuuutta. Esiseminaarina järjestetyssä keskustelussa

heräsi ajatus kasvatustieteellisen tutkimuksen yleistajuisia kirjoituksia kokoavasta verkkoalustasta *Tutkitusti*-sivuston tapaan. Se kokoaisi yhteen kotimaisia yleistajuisia tiedeviestintäjulkaisuja. Yhteisellä alustalla lisättäisiin tutkimuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta nostamalla julkaisujen sisältöjä esiin ajankoh-
taisissa yhteyksissä.

Yksi tieteen yleistajuistamisen tehtävä onkin tuoda esiin päiväkohtaisten ilmiöiden ajalliset kaaret ja yhteydet. *Aikuiskasvatuksen* digiarkisto on tietolähde, jonka avulla voidaan yleistajuistaa tutkijayhteisöä laajemmalle yleisölle esimerkiksi sitä, miten taas nousevasta rauhantutkimuksesta on vuosien saatossa kirjoitettu.

Ensi vuosi on Sivistyksen teemavuosi, jonka tapahtumiin *Aikuiskasvatus* jalkautuu näkyvästi mukaan, samalla alansa tutkimusta popularisoiden. Parhaimmillaan tutkitun tiedon yleistajuistaminen ja yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistaminen sen avulla sivistää meitä kaikkia.

ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET

LISÄÄ AIHEESTA

Politiikasta.fi

Tutkitusti.fi

Poutanen, M. (18.1.2023). Miten tieteen ja tutkimuksen yleistajuistaminen toimii? 18.1.2023.
<https://tutkitusti.fi/miten-tieteen-ja-tutkimuksen-yleistajuistaminen-toimii>

Raevaara, T. (2018). *Tajuako kukaan? Opas tieteen yleistajuistajalle*. Tampere: Vastapaino.

Ekososiaalinen sivistys kääntämisen prosesseina työväenopistossa



Syväsisivistystä ja ekososiaalista sivistystä jalkauttava hallinta perustuu yhteisöllisyyteen ja yksilöiden vapauteen, ja valta jakautuu tällöin toimijoiden kesken. Näin ilmenee tapaustutkimuksesta, jossa Tampereen työväenopiston hankkeessa kerättyä aineistoa tarkastellaan kääntämisen sosiologian ja hallinnan näkökulmista. Tulokset kertovat, miten arvoja käännetään toiminnaksi ja sisäistetään organisaation toimintatavoiksi yksilön autonomiaa kunnioittavan hallinnan avulla.

VVAPAAN SIVISTYSTYÖN PÄÄMÄÄRÄT ovat yhdessä monisatavuotisen historiansa taitekohdassa, kun sen piirissä on 2020-luvulla alettu enenevissä määrin vaatia ekologisten arvojen nostamista sivistystyön ytimeen (Heikkinen 2019, 125–136). Vapaassa sivistystyössä, samoin kuin suomalaisessa aikuiskasvatuksessa laajemminkin, on puhuttu erityisesti ekososiaalisen sivistyksen (Salonen & Bardy 2015) ja syväsisivistyksen (Wallén 2019) periaatteiden saattamisesta osaksi kentän toimintaa.

Näiden sivistyskäsitteiden mukaan hyvää elämää tulee rakentaa planetaarisen kestävyuden rajoissa. Ekologiset kysymykset, ihmisoikeuksien turvaaminen ja hyvinvoinnin vaaliminen on asetettava jatkuvan talouskasvun ja materiaallisen yltäkylläisyyden tavoittelun sijaan sivistystyön keskiöön (Salonen & Bardy 2015). Lisäksi sivistystoiminnassa tulee puuttua ekologisesti haitallisiin normeihin ja vaikuttaa muun muassa ajattelussa ilmeneviin dualistisiin ja kolinjoihin, joissa ihminen ja luonto erotetaan toisistaan (Wallén 2019). Pyrkimys syventää minän ja

maailman suhdetta toimii lähtökohtana kokonaisvaltaiselle ekososiaaliselle sivistykselle.

Ympäristön yhä paremmin huomioivia sivistyskäsitteitä on tuotu osaksi vapaan sivistystyön toimintaa muun muassa siten, että niiden mukaisia tavoitteita on kirjattu osaksi kansalais- ja työväenopistojen toimintaperiaatteita. Vapaan sivistystyön oppilaitokset ovat keskeisiä aikuisväestön sivistyksestä vastaavia organisaatiota (Manninen & Nokelainen 2021). Niiden toiminta on kaikille avointa ja sisältää sekä koulutusta että monimuotoisia aktiviteetteja, joiden tavoitteena on muun muassa edistää yksilöiden henkistä kasvua ja lisätä väestön kouluttautumismahdollisuuksia. Oppilaitoksilla ei ole yhteistä opetussuunnitelmaa, vaan pedagogiset tavoitteet muodostuvat paikallisesti, alueen ja oppilaitosten edellytysten ja tarpeiden mukaan. Toimintaa ylläpitää usein pieni vakituudesta henkilöstöstä koostuva joukko sekä suurempi tuntiopettajien joukko. (Pätäri ym. 2019.)

Vaikka vapaan sivistystyön oppilaitosten toimintaperiaatteisiin on kirjattu ekososiaalisesti kestäviä

PYRKIMYS SYVENTÄÄ MINÄN JA MAAILMAN SUHDETTA ON KOKONAISVALTAISEN EKOSOSIAALISEN SIVISTYKSEN LÄHTÖKOHTA.

tavoitteita ja arvoja, ne eivät useinkaan siirry koulutusorganisaatioiden arkeen omalla painollaan – ja vain harvoin ilman yllättäviä haasteita (ks. esim. Mykrä 2021). Arvojen jalkauttamisprosessien kartoittamiseen tarvitaan siksi ”sotkuiset” (*messy*; Law & Urry 2014; ks. myös Virtanen ym. 2022) organisaatioiden käytännöt ja vuorovaikutussuhteet huomioivaa tutkimusta.

Arvojen käytäntöön siirtämiseen kietoutuu myös poliittista valtaa ja asiantuntijavaltaa, jossa tietyt puhutavat määrittävät sen, miten sosiaalista maailmaa havainnoidaan. Näin pyritään vaikuttamaan toiminnan kohteena oleviin subjekteihin ja ohjaamaan heitä toimimaan hallinnan päämäärien ja strategioiden edellyttämällä tavalla. Yritykset hallita näyttäytyvät tällöin sosiaalisina prosesseina, joilla on vaikutusta yhteisöjen ja yksilöiden käyttäytymiseen ja itseyemmäryyteen organisaatioissa (Kaisto & Pyykkönen 2010).

Useissa ekososiaalista sivistystä käsittelevissä tutkimuksissa on kuitenkin pääasiassa keskitytty tarkastelemaan ekososiaalisia arvoja osana kasvatuksen tavoitteita (esim. Manninen & Nokelainen 2021) tai selvittämään, miten eri koulutusasteiden opiskelijat omaksuvat näitä arvoja itselleen (esim. Koirikivi ym. 2023). Vähemmän huomiota on kiinnitetty kasvatustalan ammattilaisiin, jotka vastaavat opetuksen sisällön suunnittelusta ja toteutuksesta. He ovat usein avainasemassa arvojen konkretisoimisessa käytäntöön. Onkin merkityksellistä tarkastella, miten nämä ammattilaiset omaksuvat kyseisiä arvoja itselleen ja sisällyttävät ne osaksi työtään.

Artikkelimme valottaa tapaustutkimuksen kautta syväsisivistyksen ja ekososiaalisen sivistyksen arvojen ja toimintaperiaatteiden jalkauttamisprosessia vapaan sivistystyön kentällä. Tarkastelemme

hallinnan tutkimuksen ja kääntämisen sosiologian näkökulmista, miten Tampereen työväenopistossa vuosina 2021–23 toteutettu Syväsisivistys ja kestävä kehitys elämäntapana -hanke (Syke) pyrki vahvistamaan ekososiaalisesti kestäviä arvoja opiston sisällä ja saattamaan ne osaksi käytäntöä. Hanke oli vapaansivistystyön kehittämisprojekti, jota rahoitti Opetushallitus.

Tutkimuskysymyksemme ovat,

- miten käänösprosessi ja siihen kuuluvat itsen käytännöt ilmenevät Syke-hankkeen toteutuksessa
- kuinka näiden avulla hankkeessa jalkautetaan ekososiaalisen sivistyksen ja syväsisivistyksen arvoja.

Selvitämme, kuinka Syke-hakkeen aikana ekososiaalisen sivistyksen periaatteet ja käsitteet käännettiin toimintaa ohjaaviksi päämääriksi ja strategioiksi sekä itsen käytännöiksi, joilla hankkeen työntekijät ja opiston henkilökunta pyrkivät yhdessä muokkaamaan itseään ekososiaalisten arvojen ja periaatteiden mukaisesti.

KÄÄNTÄMISEN SOSIOLOGIA JA ITSEN KÄYTÄNNÖT

Artikkelimme metodologiset lähtökohdat sijoittuvat hallinnan tutkimuksen ja kääntämisen sosiologian risteyskohtaan. Suomessa molempia perinteitä on yhdistetty niin sosiologiassa (Kaisto 2010; Pyyhtinen & Tamminen 2007) kuin kasvatustieteissä (Harni 2016; Saari & Harni 2016).

Hallinnan tutkimuksella tarkoitetaan yhteiskunnalliseen vallankäyttöön kohdistuvaa tutkimusta, joka ammentaa vaikutteita erityisesti ranskalaisen filosofin ja historioitsijan Michel Foucault’n sekä brittiläisten sosiologien Nikolas Rosen ja Peter Millerin tuotannosta. Hallinnan tutkimus kohdistuu erityisesti liberaaleissa demokratioissa tapahtuvaan hallintaan, jossa vallankäyttö perustuu yksilön ja yhteisöjen vapauden, itsemääräämisen ja hyvinvoinnin kunnioittamiseen. Samalla hallinnan nähdään pohjaavan suurelta osin yhteiskunta-, käyttäytymis- ja taloustieteelliseen asiantuntijatietoon. (Rose 1999; Miller & Rose 2010).

Hallinnan tutkimus yhdistää yhteiskuntatieteissä yhtäältä perinteisesti makro- ja mikrotasolle

HALLINNAN TUTKIMUKSELLA JA KÄÄNTÄMISEN SOSIOLOGIALLA ON USEITA YHTYMÄKOHTIA.

erotettuja ilmiöitä, kuten laajoja hallinnan strategioita, sekä toisaalta yksityiskohtaisia yksilöiden itsehallinnan tekniikoita, niin sanottuja itsen käytäntöjä (Kaisto & Pyykkönen 2010; Helén 2010). 'Itsen käytännöllä' tarkoitetaan hallinnan tutkimuksen piirissä niitä keinoja, joilla yksilö muodostaa eettisen suhteen itseensä: hahmottaa itsensä tietynlaisena subjektina, omaksuu itsehallinnalle tietynlaisen päämäärän sekä sen tavoitteluun sopivat keinot (Foucault 2010).

Hallinnan tutkimusta on käytetty laajasti niin koulutuspolitiikan tutkimuksen kuin organisaatiotutkimuksenkin piirissä. Lisäksi se on 2000-luvun alusta lähtien saanut näkyvän aseman poliittisen ekologian tutkimuksessa (Valdivia 2015). Koulutuspolitiikassa hallinnan tutkimuksen fokus on usein ollut niin poliittisten diskurssien kuin itsen käytäntöjen keinoissa tuottaa uusliberaaliin kuvastoon kuuluvia yritteliäitä yksilöitä (Ks. esim. Fejes & Dahlstedt 2013; Kinnari 2020). Näin pyritään osoittamaan niitä keinoja, joilla yksilöt houkutellaan tunnistamaan omikseen uusliberaalin hallinnan nimeämät tavoitteet.

Niin sanotun neljännen aallon foucault'laisessa organisaatiotutkimuksessa yksilön toimijuus ja autonomia on nostettu aiempaa vahvemmin esille (Raffnsøe ym. 2019). Yksilöitä ei nähdä ainoastaan vallitsevien hallinnan strategioiden ja taktiikoiden toteuttajina vaan toimijoina, jotka kykenevät muotoilemaan uudelleen hallinnan tavoitteita ja keinoja, jopa vastarinnan muotoja. Samoin foucault'laisessa poliittisen ekologian tutkimuksessa on korostettu tiedon ja vallan kietoutumista subjektien itsehallintaan ja toisin toimimisen mahdollisuuksiin (Valdivia 2015, 473–476).

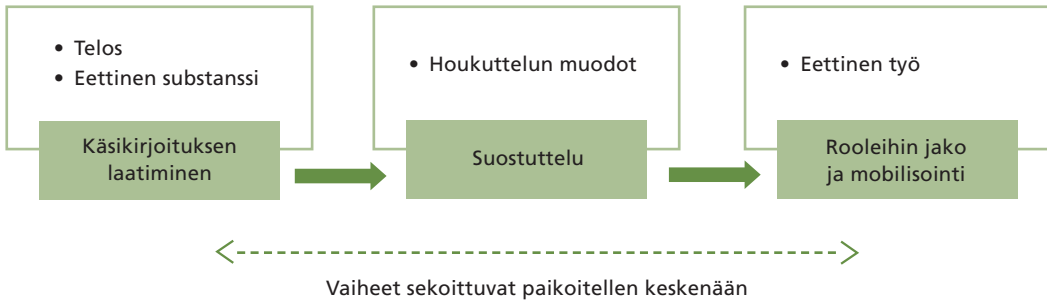
Yksilön toimijuutta ja autonomiaa korostavat näkökulmat ovat olleet koulutuksen hallinnan tutkimuksessa toistaiseksi harvinaisia. Hyödynämme erityisesti neljännen aallon näkökulmaa

tarkastellessamme itsen käytäntöjä. Emme näin ollen hahmota niitä yksiselitteisesti vain uusliberaalin kuvaston toteuttamisena, yksilöä alistavana hallintana tai emansipatorisena vastarintana vaan käytäntöinä, joiden avulla yksilöt kykenevät itse osallistumaan hallinnan prosessien kulkuun (ks. Raffnsøe ym. 2019).

Foucault (2010, 136–139) on luokitellut itsen käytännöille neljä aspektia: 1) Eettinen aines käsittää tavan hahmottaa itsessä olevan työstämisen kohteen, esimerkiksi psyyken, tunteet ja kognitiot. 2) Alistumisen tavalla tarkoitetaan sitä subjektiuden muotoa, jonka yksilö omaksuu suhteessaan toimintaansa ohjaavaan tietoon ja moraaliin, esimerkiksi autonomiinen, yritteliäs yksilö. 3) Telos puolestaan viittaa itsehallinnalle määritelyihin päämääriin, kuten onnellisuuteen. 4) Eettisen työn muodostavat tekniikat, kuten päiväkirjan kirjoittaminen tai meditaatio, joilla yksilö pyrkii muokkaamaan itseään.

Kääntämisen sosiologian juuret ovat niin ikään ranskalaisessa yhteiskuntateoriassa, erityisesti Michel Serresin, Michel Callonin ja Bruno Latourin ajattelussa. 'Kääntämisellä', latinan kielen *translatio*-termillä, viitataan yleisesti jonkin asian siirtämiseen asemasta tai paikasta toiseen. Se ei tarkoita pelkästään kahden kielen tai diskurssin välistä suhdetta vaan toimintaa, jossa käsitteitä, ihmisiä, objekteja, tiloja ja käytäntöjä kytetään yhteen määrättyihin asemiin ja keskinäissuhteisiin sekä ylläpidetään näitä suhteita (Latour 2005).

Callon (1986) hahmottelee artikkelissaan *Some elements of a sociology of translation* kääntämisprosessin neljä vaihetta: 1) Käsikirjoituksen laatimisen vaiheessa toimija tai toimijaryhmä, kuten tutkijat tai poliitikot, pyrkii tekemään ymmärrettäväksi jonkin sosiaalisen elämän osan, esimerkiksi poliittisin tai tieteellisin käsittein ja diskurssein. 2) Suostutteluun sisältyy toimia, joilla pyritään vaikuttamaan toisiin toimijoihin siten, että nämä ajattelisivat ja toimisivat ennalta määrättyllä tavalla. Tässä retorisessa vaikuttamisessa toimijat houkutellaan tunnistamaan ennalta määrätty tavoitteet omikseen. 3) Rooleihin jakaminen viittaa prosessiin, jossa toimijat yrittävät saada toisensa mukaan ennakoitaviin toimijarooleihin. 4) Mobilisointi on kääntämisprosessien tulos, jossa tietyt tahot hallitsevat toisia. Kääntäminen on kuitenkin aina prosessi eikä koskaan lopullinen saavutus (Callon 1986).



Kuvio 1. Kääntämisen vaiheet ja itsen käytännöt Syke-hankkeessa.

Hallinnan tutkimuksella ja kääntämisen sosiologiassa on useita yhtymäkohtia. Molemmat tarkastelevat erityisesti vallankäyttöä sekä purkavat yhdestä keskuksesta säteilevän vallan ajatuksen ja korvaavat sen vallan monikeskisyydellä. Molemmissa pyritään ylittämään makro- ja mikrotasojen jyrkkiä erotteluita ja tarkastelemaan, miten vallankäytön muodot skaalautuvat ja kietoutuvat toisiinsa. Niin ikään molemmissa on haluttu huomioida vallankäyttöön kuuluvia tilallisia, teknologisia ja materiaalisia ulottuvuuksia. (Pyyhtinen & Tamminen 2007.)

Hallinnan tutkimus on lisäksi ottanut tunnetusti vaikutteita kääntämisen sosiologialta. Roselle (1999, 22) kääntäminen on keskeinen osa hallintavaltaa. Käännös on välittävä prosessi, joka yhdistää poliittiset ja eettiset arvot asiantuntijatietoon ja itsen käytäntöihin. Samalla kun hallinnan tutkimus on tuonut esiin vastarinnan muotoja, kääntämisen sosiologia korostaa, että käännösprosessi voi aina epäonnistua erilaisten toimijoiden ennakoimattoman toiminnan tai vastustuksen vuoksi (Callon 1986). Näin ollen valta nähdään molemmissa perinteissä jatkuvassa muutoksessa olevana tilana pikemminkin kuin asiana, joka voidaan omistaa (Callon & Latour 1981, 278; Foucault 2003).

Yhdistämme hallinnan tutkimuksen ja kääntämisen sosiologian perinteitä aineiston jäsentämisen ja analyysin kehikoksi (ks. **kuvio 1**). Hahmotamme Syke-hankkeen toiminnan kääntämisen prosessiksi, joka sisältää itsen käytäntöjä. Puhumme ja esittelemme nämä prosessin vaiheet erillisinä, vaikka todellisuudessa ne ja niiden rinnalla kulkevat itsen käytäntöjen aspektit sekoittuvat paikoitellen toisiinsa.

Käsikirjoituksen laatimisen vaiheessa määrittelemme hankkeen päämäärät asiantuntijadiskurssein ja -käsittein sekä Syke-hankkeen keinot niiden edistämiseen. Koska keskeistä on vaikuttaa opiston työntekijöiden itseymmärrykseen, tässä kohtaa määritellään myös itsen käytäntöjen tavoitteet ja ominaispiirteet. Suostuttelun vaiheessa organisaation toimijat pyritään vakuuttamaan tavoitteista, mikä tässä tarkoittaa etenkin toimijoiden kutsumista yhdessä sivistymisen ja arvotyöskentelyn äärelle. Samalla määritellään tavat, joilla yhteisesti asetetut tavoitteet halutaan omaksua. Rooleihin jakamisen vaiheessa organisaation toimijat ohjataan toimimaan tiettyjen roolien mukaisesti. Tämä vaihe sisältää käytännön harjoituksia, joiden aikana yksilöt muovaavat itseään ja toimintaansa.

SYKE-HANKE, AINEISTO JA ANALYYSI

Tampereen seudun työväenopiston Syke-hankkeen tavoitteena oli vahvistaa ekososiaalisesti kestäviä arvoja opiston toiminnassa ja luoda niiden mukaisia toimintamalleja organisaation arkeen. Pyrkimys ei ollut lisätä yksittäisiä kestäviä tekoja vaan pohtia, kuinka kaikki opiston toiminta kyetään asettamaan maapallon kantokyvyn rajoihin. Tämä edellytti esimerkiksi toiminnan merkityksellisyyden ja seuraamusten laajaa pohdintaa, jota hankkeessa tuettiin kokemuksellisen ja luovan työskentelyn keinoin. Ekososiaalisen sivistyksen ja syväsvivistyksen inpiroimina tekemisessä painottui ekosysteemin ja yksilön hyvinvoinnin välisen tasapainon tavoittelu.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston sisältö, määrä ja mitta.

Aineisto	Sisältö	Sisällön tarkempi kuvaus	Määrä	Mitta
Havainnointi	Arvotyöpajan, suunnittelupäivän, opiston kokouksen ja hankkeen päätöspäivän havainnointi	Hankkeessa organisoitujen tapahtumien havainnointi ja havainnointi-muistiinpanot	4	Noin 11 h
Haastattelu	Projektisuunnittelijan haastattelu (N = 1) ja suunnittelutiimin ryhmähaastattelu (N = 3)	Hankkeen suunnittelussa ja toteutuksessa mukana olleiden henkilöiden haastattelut	2	2 h 7 min. Litteroituna 32 liuskaa (Calibri 12, riviväli 1,5)
Dokumentti	Projektisuunnittelijan puhe, arvoja käsittelevä teksti, kyselylomakepohja, seuraamustietoisuus-harjoituksen tehtävänanto, PowerPoint-esityksiä (2 kpl), hankekuvas ja raportti	Hankkeessa kirjoitettuja tekstejä, joista käy ilmi hankkeen toiminnan tavoitteet, toteutustapa ja arvot	13	Litteroituna yhteensä 16 liuskaa (Calibri 12, riviväli 1,5)
Muut	Kantaaottava Youtube-video, virtuaalinen käsityönäyttely, kuvitetut kierrätyskortit, hankkeen nettisivut	Hankkeen aikana syntyneitä tuotoksia, joita käytettiin analyysin tukena. Tätä kategoriaa ei sisällytetty sisällönanalyyysiin	–	–

Hankkeen suunnittelusta vastasi projektisuunnittelijan johdolla hanketiimi, johon kuului eri työtehtävissä työskenteleviä organisaation jäseniä. Toiminta suuntautui ensisijaisesti työväenopiston noin 30 päätoimiselle työntekijälle. Sen piiriin kuuluivat myös opiston noin 400 tuntiopettajaa. Lisäksi mukana oli henkilöstöön kuulumattomia henkilöitä, kuten opiston opiskelijoita ja lähialueen asukkaita, jotka osallistuivat toimintaan satunnaisemmin. Keskeytymme tässä tutkimuksessa tarkastelemaan vain päätoimisille työntekijöille kohdistettuja toimia, sillä aineistomme sisältää materiaalia lähinnä heille suunnatusta toiminnasta.

Tutkimusyhteistyömme sai alkunsa syksyllä 2022, kun artikkelin kirjoittajat lähestyivät Syke-hanketta. Ajatuksenamme oli tarkastella, kuinka kestäviä arvoja siirretään käytäntöön organisaation sisäisessä toiminnassa. Pian yhteydenoton jälkeen aloitimme aineiston keräämisen, mitä kesti syksystä 2022 kevääseen 2023. Havainnoimme tuolloin hankkeen toimintaa, haastattelimme suunnittelusta vastanneita henkilöitä ja keräsimme hanketta käsitteleviä dokumentteja.

Koska pyrkimyksemme on ymmärtää organisaation sisäisiä jalkauttamisen prosesseja, tutkimusmenetelmäksi valikoitui tapaustutkimus. Sen avulla voidaan hahmottaa rajattujen tapausten, kuten organisaatioiden, toimintaa monipuolisesti siten, että esimerkiksi sosiaalisesti rakentuneet kytkökset ja niihin vaikuttavat ilmiöt tulevat huomioduiksi (Brown 2008; Piekkari & Welch 2020). Tapaustutkimukselle tyypillistä on monipuolinen aineisto, jossa hyödynnetään erilaisia aineistomuotoja. Sovellammekin tutkimuksessa usean aineiston periaatetta eli aineistotriangulaatiota (ks. Flick 2004; Leech & Onwuegbuize 2007) laajan käänösprosessin kuvauksen mahdollistamiseksi.

Hanketapaamisten havainnoijana toimi Mari Korhonen. Hän havainnoi tapaamisia ulkopuolisen roolissa. Ainoa poikkeus oli arvotyöpajan havainnointi, jolloin hän otti osaa harjoitteisiin. Havainnoituja tapaamisia ei taltioitu. Sen sijaan kirjoittaja piti tapaamisten aikana havainnointipäiväkirjaa ja tallensi havaintonsa kunkin tapaamisen jälkeen ääninauhalle.

PYRKIMYS OLI POHTIA, KUINKA KAIKKI OPISTON TOIMINTA KYETTÄISIIN ASETTAMAAN MAAPALLON KANTOKYVYN RAJOIHIN.

Havainnointimme ei kohdistunut osallistujiin, vaan tarkastelimme ensisijaisesti hankkeen menetelmiä ja käytäntöjä. Tämän vuoksi emme keränneet osallistujilta tietoa, ja vahvistimme näin anonymiteettiä.

Havainnointiaineiston tueksi haastattelimme hankkeen projektisuunnittelijaa ja kahta hanketiimin työntekijää. He kaikki olivat osallistuneet hankkeen ideointiin, muotoiluun ja toteutukseen ja pystyivät tämän vuoksi syventämään yksityiskohtaisesti niin hankkeen sisältöjä kuin menetelmiä koskevia tietoja. Teemahaastatteluina toteutetut haastattelut etenivät ennakkoon väljästi laadittua aihelistaa mukaillen. Aiheet käsittelivät hankkeen suunnittelua ja toteutusta, mutta pidimme tärkeänä, että haastateltavat saivat kertoa omin sanoin hankkeen kulusta. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin anonymisoituina. Käytämme haastateltavista vastaisuudessa työtehtävien mukaisia nimityksiä: projektisuunnittelija, tuntiopettaja ja suunnittelijaopettaja.

Aineistomme kolmannen osan muodostavat dokumentit, jotka saimme käyttöömmme projektisuunnittelijalta. Niissä kuvataan muun muassa hankkeen toimintatapoja, tavoitteita ja tuloksia. Kaikki dokumenttiaineisto siirrettiin analyysiä varten yhteen tiedostoon ja muutettiin yhtenäiseen tekstimuotoon.

Suoritimme koko aineistolle teoriaohjaavan sisällönanalyysin, jolloin ennakkoon määritelty teoria ohjasi analyysin kulkua. Menetelmä soveltuu oivallisesti usean aineistotyyppin yhtäaikaiseen tarkasteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Analyysin aluksi luimme keräämämme aineiston muutamia kertoja huolellisesti läpi ja muotoilimme alustavaa jaottelua. Tämän jälkeen keskustelimme aineiston sisällöstä ja sen linkittymisestä teoriaan. Keskustelujemme pohjalta päätimme edetä aineiston analyysissa kääntämisen prosessin eri vaiheita

seuraten. Tarkastelimme näin aineistoa kolmen eri ryhmittelyn kautta: ensin kiinnitimme huomiota käsikirjoituksen laatimiseen, sitten toimijoiden suostutteluun ja lopulta roolien jakamiseen. Suoritimme analyysin jaottelemalla aineiston pienempiin merkityssisältöihin eli analyysiyksiköihin, jotka teemoittelimme niitä parhaiten kuvaaviin kääntämisen prosessin vaiheisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Lopuksi vertasimme analyysimme tuloksia artikkelimme teorian mukaisesti kääntämisen prosessiin ja itsen hallinnan tekniikoihin.

Kaikkia tutkimukseen osallistuneita tiedotettiin tutkimuksesta asianmukaisesti ja pyydettiin suostumus sekä havainnointiin että haastatteluun. Lisäksi hankkeen vastuuhenkilöiltä kysyttiin lupa puhua Syke-hankkeesta nimellä. Tutkimuksessa noudatetaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuseettisiä periaatteita.

ARVOISTA KESTÄVIIN TEKOIHIN – KÄSIKIRJOITUKSEN LAATIMINEN

Hallinnan tutkimuksen näkökulmasta käsikirjoituksen laatimista voidaan pitää ongelmallistamisena (Foucault 2010; Bacchi 2009) – tapahtumana, jossa määritellään hallinnan keskeiset ongelmat sekä keinot niiden ratkaisemiseksi. Toisin sanoen poliittiset diskurssit luovat sen ongelman, johon ne pyrkivät itse tuottamaan ratkaisun (Bacchi 2009; McLaughlin 2006; Webb 2014).

Sosiologi ja kasvatustieteen professori Terri Seddon (1994) kirjoittaa niin ikään siitä, miten politiikkatekstit usein luovat oman kontekstinsa. Tämä tapahtuu asiantuntijadiskurssein, kuten tässä tapauksessa syväsisivistyksen ja ekososiaalisen sivistyksen teoriaa hyödyntäen.

Aineistosta voidaan havaita kyseisen kaltaista toimintaa, jossa hankkeen suunnitteluvaiheessa luotiin ongelmia ja ratkaisuja yhtäaikaisesti. Tämä kävi ilmi muun muassa hankekuvauksesta ja projektisuunnittelijan puheesta, joissa todettiin suunnittelun alkaneeen sen pohtimisella, miten opiston toimintaa saataisiin muutettua ekologisesti kestäväksi. Ratkaisuna nähtiin kestävät arvot ja toimintamallit, jotka olisivat todella läsnä arjen toimissa ja opistotyön

RATKAISUNA PIDETTIIN KESTÄVIÄ ARVOJA JA TOIMINTAMALLEJA, JOTKA OLISIVAT LÄSNÄ OPISTOTYÖN ARJESSA.

käytännöissä. Näin tavoitteeksi muodostui edetä yksittäisiä ekologisia tekoja pidemmälle.

”Emme halunneet uuvuttaa itseämme emmekä toisiamme tarkkailemalla pieniä tekoja siellä täällä, vaan tahdoimme keskittyä johonkin suurempaan ja syvempään kokonaisuuteen. Siksi lähdimme pohtimaan, minkälaisen arvojen pohjalta elämme vai elämmekö ollenkaan arvojen mukaan.” (Projektisuunnittelijan puhe)

Jo hankkeen alkuvaiheessa keskeisiksi arvoiksi nimettiin syväsisivistyksen ja ekososiaalisen sivistyksen arvot, joihin asiantuntijadiskurssit kytkettiin. Käsitteet esiintyivät aineistossa etenkin arvoja käsittelevässä tekstissä ja projektisuunnittelijan puheessa, mutta ne kävivät ilmi myös havainnoiduissa tapaamisissa ja haastatteluissa. Ekososiaalisen sivistyksen sisällöt jätettiin kuitenkin tässä vaiheessa melko avoimiksi, jolloin jokainen sai itse pohtia, mitä ne itselle merkitsivät.

”Ekososiaalinen sivistys perustuu hierarkioiden hahmottamiseen. Ihmistä ei voi olla olemassa ilman luontoa, ilman ekologista perustaa. Taloutta ei olemassa ilman ihmistä. Sivistynyt ihminen ymmärtää hierarkian, eikä toimi vain talouden ehdoilla.” (Arvoja käsittelevä teksti)

Ekososiaaliset arvot voidaan tulkita rajakäsitteinä (Löwy 1992; Allen 2009), eli ne ovat merkitykseltään tarpeeksi väliä kategorioita, jotta ne kykenevät yhdistämään erilaisia ajattelu- ja puhetapoja. Tässä tapauksessa rajakäsitteet yhdistävät aikuiskasvatustieteellisiä diskursseja ja organisaation käytännön kehittämisen puhetapoja.

Niitä ei kuitenkaan hankkeessa haluttu lähestyä liian akateemisesti tai korkealentoisesti (Projekti-

suunnittelijan haastattelu). Siksi syväsisivistyksen ja ekososiaalisen sivistyksen arvot määriteltiin henkilökunnan yhteisissä keskusteluissa opistolle sopiviksi. Hankkeen suunnittelijoille oli tärkeää, että kaikki organisaation jäsenet saivat osallistua tähän määrittelyyn avoimen keskustelun kautta (Arvotyöpajan havainnointi). Tällä tavoin hankkeessa muotoiltiin syväsisivistyksen ja ekososiaalisen sivistyksen sisältämiä abstrakteja arvoja yhteisesti jaetuiksi konkreettiseksi periaatteiksi, jotka linkittyivät opiston työhön.

Projektisuunnittelijan haastattelun mukaan näiden ekososiaalisesti kestävien periaatteiden toteuttaminen edellyttää etenkin keskustelua siitä, mitä hyvä elämä – sekä työelämä – käytännössä tarkoittavat. Arvokeskustelu kytkeytyy siten vahvasti opistotyön käytäntöihin ja työntekijöiden omakohtaisiin kokemuksiin. Samalla se luo perustan itsen käytännöille määrittämällä eettisen substanssin, tässä tapauksessa itsereflektion, joka kohdistuu erityisesti työssä ilme-neviin arvoihin.

Itsen käytäntöjen telokseksi määrittyy tällöin työntekijä, joka kykenee reflektoimaan merkityksellisyyttä sekä planetaarisesti kestävää, hyvää elämää ”systeemin ajattelun” ja ”seuraamustietoisuuden” muodossa. Päämäärissä näkyvät odotus kokonaisuuksia ja eri osaluokkien väliset kytkökset havaitsevasta ja pohtivasta toimijasta. Itsen muutoksen toivottiin syntyvän mahdollisimman spontaanisti, vailla tiukkaa toiminnan normittamista ja ohjausta. Sisältöjä ei siksi haluttu tässä vaiheessa määritellä liian tarkasti, vaan toimintaan jätettiin väljyyttä, joka mahdollisti omaehtoisen pohdinnan (Projektisuunnittelija/ryhmähaastattelu).

Ajattelun kehittäminen nähtiin yhteisölliseksi ja kokemukselliseksi prosessiksi, jolle annettiin aikaa ja tilaa. Tällä tavoin Syke-hankkeen toimintaperiaate suhteutui laajempaan liberaalin hallinnan strategiaan, jossa hallinnan kohteiden omat toiveet ja motivaatio ovat keskeisiä edellytyksiä tavoitteiden saavuttamisessa. Tämä ei näy pelkästään politiikan kentällä vaan myös esimerkiksi työnjohdon laajoina trendeinä. (Miller & Rose 2010.) Samalla se asettaa hallinnalle jännitteen: miten hallita mahdollisimman vähän, niin että yksilöt säilyttävät vapautensa, mutta hallinnan tavoitteet toteutuvat (Miller & Rose 2010; Rose 1999).

Jännitteen mukana kääntämisprosessiin tulee riskejä. Projektin päämäärät eivät toteudu, mikäli organisaation työntekijät eivät tunnista niitä omikseen. Siksi hallinnassa on panostettava suostutteluun, jossa kunnioitetaan hallinnan kohteiden autonomiaa.

ITSELLEEN ARVOJA MÄÄRITTELEVIÄ SUBJEKTEJA – SUOSTUTTELU

Aineistomme perusteella yksilön autonomia ja sen kunnioittaminen nähtiin keskeisenä toiminnan lähtökohtana, mutta ne eivät tässä tapauksessa palautuneet uusliberaaliin subjektiin, joka omaksuu ”yrittäjämäisen” asenteen itseensä ja ympäristöönsä. Sen sijaan autonomia ilmeni sen edellytyksenä, että yksilö kykenee ennen pitkää saavuttamaan syväsisivistyksen ja ekososiaalisen sivistyksen tavoitteet. Tämän takia suostuttelussa panostettiin siihen, että subjektit pystyvät jakamaan käsikirjoituksen mukaisen ongelman ja omaksumaan itselleen sen määrittelemiä tavoitteita.

Hankkeen teemoja välitettiin opiston henkilökunnan keskuuteen muun muassa osallistamalla henkilöstöä erilaisiin toimintoihin, kuten arvotyökentelyyn ja yhteiseen suunnitteluun. Toiminnassa erityistä huomiota kiinnitettiin osallistujien itsemääräämisoikeuden säilymiseen sekä avoimeen ja turvalliseen ilmapiiriin (Suunnittelupäivän havainnointi). Etenkin turvallisen tilan luominen, keskusteluun rohkaiseminen ja osallistujien tasa-arvoisuus nostettiin tärkeiksi ominaispiirteiksi (Tuntiopettaja-/ryhmähaastattelu). Liberaalin hallinnan mukaisesti yhteisön tavoittelema muutos edellyttääkin vuorovaikutusta sekä hallittavien oman autonomian ja intressien kunnioittamista (Raffnsøe ym. 2019). Ne nousivat Syke-hankkeen toiminnassa korostetusti esille.

Jotta käsikirjoituksessa muotoiltuja tavoitteita kyettiin työstämään, opiston työntekijät tuli ensin saada yhteisen asian äärelle. Haasteeksi koettiin kuitenkin se, että työyhteisön ja yksittäisen työntekijän toiminta etenee usein kiireen ja reflektoitamattomien periaatteiden pohjalta, ikään kuin ”autopilotilla” (Projektisuunnittelija/ryhmähaastattelu). Toiminta edellytti siksi pysähtymistä oman toiminnan perusteiden ja arvojen äärelle, jolloin avautui tilaa käsikir-

joituksen tavoitteiden yhteiselle työstämiselle (Arvotyöpajan havainnointi).

Pysähtyminen näyttäytyi tällöin sekä autonomian että tavoitteita kohti kulkevan toiminnan ehtona. Samalla yksilö määräytyi korostetusti suhteessa yhteisöönsä – tilaan, jossa dialogi ja tunteiden ilmaisu tapahtuvat. Jotta yksilöihin voidaan vaikuttaa, on ensin luotava tila pysähtymiselle (Ks. Saari ym. 2022). Pysähtymisen tilassa vaikuttaminen ei kuitenkaan tapahdu yksisuuntaisesti vaan vuorovaikutuksessa muiden ja ympäristön kanssa, jolloin lopputulokset ovat osittain ennakoimattomia.

Keskeiseksi toimeksi yhteisen tilan muodostamisessa tuli työroolien riisuminen.

”Tavoite oli ehkä semmoinen niinkun roolien riisuminen, et työroolien riisuminen jollain lailla. Oltaisiin ikään kuin ihminen ihmisen kanssa ja kohdattaisi. Että sehän on niinku se semmoinen jotenkin hirveän hyvä, jos pääsisi irti siitä työroolista. Että vaikka siinä puhutaan siitä työstä, mutta kuitenkin, että voi kertoa niinku, että miten minä sen koen.” (Projektisuunnittelijan haastattelu)

Työroolien riisumisen pyrkimyksenä oli mahdollistaa osallistujien välinen kohtaaminen ilman niiden asettamia odotuksia ja vaatimuksia. Hankkeen toimintaan osallistui yhtäaikaaisesti monessa eri työtehtävässä työskenteleviä henkilöitä. Roolit riisumalla pyrittiin estämään valtasuhteiden vaikutus toimintaan, keskusteluihin ja osallistumismahdollisuuksiin (Suunnittelupäivän havainnointi).

Roolinsa riisumalla projektin suunnittelijat asettivat itsensä samoihin subjektipositioihin, vuorovaikutuksen muotoihin ja harjoituksiin kuin muutkin työntekijät. Heidän tuli ennen kaikkea olla valmiita luovuttamaan tilaa osallistujille ja ottamaan vastaan toiminnan ennakoimattomia suuntia. Toiminnan vetäjien itsensäkin tuli näin olla perillä ekososiaalisista arvoista.

”Me lähdettiin liikkeelle siis sillä ajatuksella, että me suunnataan ensin itseemme. Koska tämmöisissä asioissa, niin niitä ei oikein voi silleen ehkä lähteä opettamaan ulospäin, jos se ei ensin oo jotenkin sisäistänyt niitä itse.” (Projektisuunnittelijan haastattelu)

HANKKEESEEN JÄTETTIIN VÄLJYYTTÄ, JOKA MAHDOLLISTI ULKOPUOLELTA TULLEIDEN IDEOIDEN KUUNTELEMISEN JA TOTEUTTAMISEN.

Itseen suuntaamista voidaan pitää pedagogisen kerrannaisvaikutuksen (Saari 2021; vrt. Miller & Rose 2010), jonka mukaan valtaa käyttävän on alistuttava valtasuhteisiin ja annettava niiden muokata itseään voidakseen itse ohjata menestyksekkäästi muita. Valta hajaantuu tässä tilanteessa toimijoiden kesken, mikä voi johtaa myös yllättäviin ja spontaaneihin suuntiin, sillä kaikki paikalla olijat saavat samassa suhteessa määritellä tilanteen kulkua.

Hankkeen suunnittelijat varautuivat näihin ennalta määrittelemättömiin suuntiin jo käsikirjoituksen laatimisen vaiheessa jättämällä hankkeeseen väljyyttä, joka mahdollisti ulkopuolelta tulleiden ideoiden kuuntelemisen ja toteuttamisen (Suunnittelijaopettaja/ryhmähaastattelu). Väljyyttä toivat esimerkiksi niin sanotut ”keskiviikkokahvit”, jotka saivat alkunsa, kun lähialueen asukkaat pyysivät Syke-hankkeesta apua opiston tiloissa toimivan kahvilan aukioloaikojen pidentämiseksi. Hankkeessa laadittiin aloite, jonka myötä aukioloaikoja onnistuttiin pidentämään. Samalla hankkeen ja kahvilan välille muodostui säännöllistä yhteistyötä (Projekti-suunnittelijan haastattelu).

Suostuttelun vaihe kohdistaa vaikuttamisyhteyden yksilöihin autonomisina subjekteina, mutta edellyttää samalla niin sanottua disidentifikaatiota (Muñoz 1999), jossa luovutaan toiminnan mahdollisuuksia rajoittavista vanhoista identiteeteistä (ks. myös Cherry 2019). Näin luodaan niin sanottu määrittämätön tila (Bevir 1999; Iedema & Rhodes 2010, 200–201), jossa ei ole helppoa osoittaa hallitsijan ja hallittavan, vallan ja vastarinnan hierarkkisia asemia. Samalla luodaan edellytyksiä sille, että yksilöt ja yhteisöt avautuvat luovaan ja ennakoimattomaan toimintaan, jonka kautta käsikirjoituksen tavoitteet on mahdollista siirtää käytäntöön.

KOKEMUKSELLISUUDEN KAUTTA UUTEEN – EETTINEN TYÖ

Hankkeessa asetettuja päämääriä jalkautettiin henkilökunnan keskuuteen eettisen työn keinoin: organisaation henkilökunta muun muassa työsti itseymmärrystään itsen käytäntöjen, kuten meditaation ja hengitysharjoitusten, avulla. Näillä mahdollistettiin muun muassa tarpeelliseksi koettu pysähtyminen (ks. myös Saari ym. 2022). Toiminnassa sovellettiin lisäksi arvotyöskentelyä, jossa osallistujat pohtivat yhdessä tärkeinä pitämiään arvoja (ks. esim. Lappalainen & Lappalainen 2017).

Arvotyöskentelyä hyödynnettiin esimerkiksi arvolause-harjoituksessa, joka oli osa havainnoimaamme arvotyöpajaa. Siinä pohdittiin, kuinka arvot näkyvät opiston työntekijöiden työssä. Osallistujien tuli ottaa kantaa kyllä- tai ei-muotoisiin arvoväittämiin: seismalla he ilmaisivat olevansa samaa mieltä ja istumalla he kertoivat olevansa eri mieltä. Harjoituksen aikana jokainen osallistuja asetettiin pohtimaan arvoaan ja ilmaisemaan mielipiteensä kehollisesti. Osallistujille tarjottiin myös mahdollisuus mielipiteensä sanoittamiseen ja yhteiseen keskusteluun. Keskustelujen kulkuun ei pyritty vaikuttamaan, vaan niiden annettiin edetä osallistujien ehdoilla. Harjoitusta ohjannut tuntiopettaja saattoi kuitenkin esittää jatkopohdintoihin kannustavia kysymyksiä, jotka helpottivat tärkeiden arvojen tunnistamista ja sanoittamista.

Arvotyöskentely loi tilaa syvemmälle pohdiskelulle (ks. Lappalainen & Lappalainen 2017). Se myös johdatteli osallistujat pohtimaan organisaation ulkopuolisia, syvälliseksi tulkittavia kysymyksiä, ja sai heidät kyseenalaistamaan totuttuja toimintatapoja (Päätöspäivän havainnointi).

Hankkeen toiminnan aikana syntyneitä oivalluksia ja pohdintoja työstiin edelleen seuraavissa hanketapaamisissa niiden vaikuttavuuden lisäämiseksi. Tämä tapahtui esimerkiksi seuraamustietoisuus-harjoituksella, jonka projektikoordinaattori ohjasi havainnoimassamme suunnittelupäivässä. Osallistujien tuli harjoituksessa yhdessä määritellä jokin opiston arjessa ilmenevä haaste tai epäkohta. Pohdinnan helpottamiseksi heille esiteltiin tapausesimerkin avulla harjoituksen kulku. Esimerkissä opiston paperi-

KÄYTÄNNÖN ESIMERKKIEN AVULLA POHDINNAT OLI HELPOMPI MUUTTA VAIHTOEHTOISIKSI ARJEN TOIMINTAMALLEIKSI.

esitteen jakaminen nähtiin ekologisesti ongelmallisena ja pohdittiin, miten toimintatavasta luopuminen vaikuttaisi esimerkiksi opiston hiilijalanjälkeen ja saavutettavuuteen. Osallistujien tuli pohtia valitsemaansa haastetta esimerkin mukaisesti useilta kanteilta ja ottaa huomioon hyvät ja huonot puolet. Tämän jälkeen heidän tuli siirtyä miettimään ratkaisuehdotuksia valitsemaansa haasteeseen. Lopuksi pohdinnan tulokset esiteltiin kaikille osallistujille.

Arvojen pohdinta kytkeytyi siten konkreettisesti organisaation arkisiin toimintatapoihin. Tärkeää olikin, että osallistujat yhdistivät pohdinnan opiston arkeen ja pyrkivät keksimään ratkaisuja, jotka olisivat siirrettävissä käytäntöön (Suunnittelupäivän havainnointi). Konkreettisten esimerkkien avulla pohdinnat oli helpompi muuttaa vaihtoehtoisiksi arjen toimintamalleiksi.

Havaintojemme perusteella etenkin keskustelut olivat tärkeitä eettisen työn toteuttamisessa. Ryhmähaastattelussa kävi ilmi, että hankkeen aikaisempia keskusteluja hyödynnettiin tarkoituksellisesti tulevien harjoitusten ja tapaamisten suunnittelussa.

”Kun ne periaatteet oli kerätty ihmisiltä, niin sitten ne muotoiltiin siihen arvotyöpajaan niihin väitelauseisiin, jolloin sitten saatiin avattua sitä tilaa sille keskustelulle sen ryhmän kanssa. Että se tavallaan niinku se dialogisuus ikään kuin pyöräytettiin vielä uudestaan, että viedään toimintaan ja siihen keskusteluun taas, [--], että no tämä on nytten tämä asia, mitä sitten olettekaan siitä mieltä uudestaan nyt.” (Tuntiopettaja/ryhmähaastattelu)

Keskusteluissa esillä olleet teemat tuotiin uudeelleen yhteiseen pohdintaan, jolloin voitiin päästä yhä syvemmälle ja laajentaa näkökulmia. Hankkeen

suunnittelutiimi luovutti näin tietoisesti osan aihevalintaa koskevaa määrittelyvaltaa osallistujille, jolloin osallistujilla itsellään oli mahdollisuus vaikuttaa tulevien keskustelujen sisältöön. Harjoituksissa valta näyttäytyikin jatkuvassa muutoksessa olevana suhteiden tilana, joka ei palautunut yksittäisiin toimijoihin. Sen sijaan valta oli monikeskeistä, eli eri hallinnan muodot kietoutuvat siinä toisiinsa (Pyyhtinen & Tamminen 2007).

Hankkeen harjoituksia voidaan tarkastella myös suhteessa kasvatustieteellisessä hallinnan tutkimuksessa usein esiintyneeseen tunnustuksen logiikkaan (Ks. esim. Fejes & Dahlstedt 2013). Siinä subjekti houkutellaan kertomaan omista ajatuksistaan ja tunteistaan ulkopuoliselle auktoriteetille, joka punnitsee ja analysoi niiden sisällön ja tarjoaa subjektille asian tuntijatietoon pohjaavan totuuden tämän sisäisyydestä. Tunnustuksen käytäntöjä voi pitää esimerkkinä siitä, miten valta tunkeutuu nyky-yhteiskunnassa yhä syvemmälle yksilön itseymmärrykseen. Tämän pohjalta ei kuitenkaan voi päätellä, että valta olisi yksisuuntaista ja alistavaa. Hankkeen harjoitukset tuovatkin esiin sen, kuinka tunnustuksen logiikka toimii hienovaraisesti ja luo toisinaan monia toiminnan vaihtoehtoja sisältävän vuorovaikutuksen. Lisäksi se luo edellytyksiä vastarinnalle.

”Se viimeisin [arvo]työpaja esimerkiksi oli jotenkin semmoinen, että siellä tuli semmoinen lause, että: no ihan kivahan tätä on leikkiä, mutta eihän nää mihinkään niinku mene. Niin sitten se oli myös semmoinen mulle tavallaan improvisoinnin hetki, että OK nyt tässä niinku romutetaan ikään kuin se kaikki äskeinen työ, ja nyt jos mä en toimi tässä niin meneekö tää hukkaan?” (Tuntiopettaja/ryhmähaastattelu)

Osallistujan esittämä toiminnan kyseenalaistus synnytti yllättävän tilanteen, johon tuntiopettaja koki velvollisuudekseen reagoida. Näin voi käydä kääntämisen prosessissa, sillä prosessi rajaa aina ulkopuolleen sosiaalisen maailman eri ulottuvuuksia sekä tapoja tarkastella sitä (Harni 2022, 38). Autonomisena toimijana esitetty hallinnan subjekti voi tällöin kyseenalaistaa itsensä kohdistettuja hallinnan muotoja ja päämääriä, mikä voi johtaa vastarintaan.

YHTEISÖLLISYYS JA LAAJA AUTONOMIA ROHKAISIVAT TYÖNTEKIJÖITÄ VAIKUTTAMAAN ORGANISAATION TOIMINTAAN, MIKÄ TAAS VAIKUTTI ORGANISAATION TOTUTTUIHIN KÄYTÄNTÖIHIN.

POHDINTA

Olemme tuloslukuissa käsitelleet kääntämisen sekä itsen käytäntöjen vaiheita toisistaan erillisinä ja lineaarisesti eteenpäin kulkevin prosessina. Todelisuudessa vaiheet kuitenkin sekoittuvat ajoittain toisiinsa eivätkä välttämättä ole selvärajaisesti erotettavissa. Käännösprosessi saattaa myös jossain tapauksissa esimerkiksi ennakoimattoman toiminnan tai vastustuksen vuoksi epäonnistua. Prosessin onnistumiselle on siksi tärkeää, että halutut toimijat omaksuvat itselleen asetetun teloksen, kuten tässä tapauksessa syväsisivistyksen ja ekososiaalisen sivistyksen arvot. Näin tavoitteet kyetään helpommin saavuttamaan yhteisesti organisaatiossa.

Ekososiaalinen sivistys on artikkelimme perusteella osa nykypäivän ekologisen hallinnan rationaalisuutta (Malette 2009), joka kytkee subjekteja, hallinnan strategioita, taktiikoita ja tiloja yhteen luonnon, ekosysteemien hyvinvoinnin sekä perinteisten inhimillisen hyvinvoinnin, tasa-arvon ja yksilön autonomian päämäärien kanssa. Ekososiaalisen sivistyksen periaatteisiin ei kuitenkaan kuulu sivistäminen pakolla. Sen sijaan arvojen jalkauttamiseen tarvitaan aktiivista suostuttelua, jota voidaan tarkastella kääntämisen prosessina (vrt. Virtanen ym. 2022). Tämän kompleksisen prosessin pyrkimys on korvata vaihtoehtoisia tapoja ymmärtää ja toimia, jolloin sen onnistuessa asiat ja niiden väliset suhteet muuttuvat.

Muutokset eivät kuitenkaan ole lopullisia aikaansaannoksia, sillä kääntäminen on jatkuva prosessi, eikä se tule koskaan valmiiksi (Callon 1986). Onkin

pohdittava, miten kertaalleen saavutettua asioiden tilaa ylläpidetään. Lisäksi toiminnassa tulee huomioida hallinnan jännite, joka pakottaa toimijat pohtimaan, kuinka hallita siten, että yksilöt säilyttävät autonomiansa samalla kun hallinnan tavoitteet toteutuvat (Miller & Rose 2010).

Syke-hankkeessa syväsisivistyksen ja ekososiaalisen sivistyksen arvojen kääntäminen toiminnan kielelle perustui yhteisöllisyydelle ja yksilön laajan autonomian periaatteelle. Yhdessä sivistymisen tärkeä periaate näkyi etenkin pysähtymisenä ja tilan antamisena. Projektikoordinaattorin mukaan hankkeen osallistajat kertoivat rohkaistuneensa ottamaan kantaa ja toimimaan aktiivisesti organisaatiossaan. Näin Syke-hankkeen toiminta vaikutti opiston strategiaan ja toimintasuunnitelmaan, johon kaikki opiston työntekijät eivät aiemmin olleet suoraan voineet vaikuttaa. Toiminta ei siten näyttäytynyt yksisuuntaisena vaikuttamisena, vaan osallistajat otettiin mukaan muotoilemaan hallinnan tavoitteita ja keinoja toiminnan kaikissa vaiheissa.

Tutkimuksemme ei tarjoa kokonaisvaltaista kuvaa kaikista kääntämisen prosessin vaiheista, eikä tuloksiamme voi yleistää kaikkiin vapaan sivistystyön organisaatioihin. Työntekijöiden haastattelut ja organisaation toiminnan pitkäaikainen havainnointi olisivat voineet tuoda lisää näkökulmia etenkin käännösprosessin ennakoimattomiin ilmiöihin. Tällöin olisi ollut mahdollista tarkastella, kuinka saavutettua tilaa pidetään yllä ja siirretään osaksi työväenopiston opetusta. Aineisto kuitenkin osoittaa, että Syke-hankkeessa yhteisöllisyys ja laaja autonomia rohkaisivat työntekijöitä vaikuttamaan organisaation toimintaan, millä oli vaikutuksia myös organisaation totuttuihin käytäntöihin.

Mikäli ekososiaalisia periaatteita halutaan vahvistaa vapaan sivistystyön toimijoiden keskuudessa, on merkityksellistä kääntää katseet Syke-hankkeen tavoin kasvatusalan ammattilaisten suuntaan. Ekososiaalisesti sivistyneet kasvatusalan ammattilaiset todennäköisesti toimivat omassa työssään kestävien periaatteiden mukaisesti, mikä luo edellytyksiä periaatteiden siirtymiselle opetukseen ja opiskelijoiden keskuuteen.

Toki ekososiaalisesti kestävien arvojen ja tavoitteiden siirtäminen opiskelijoille luo toiminnalle myös haasteita, sillä tämä ei välttämättä toteudu samojen periaatteiden pohjalta tai kohtaa samoja haasteita kuin työntekijöihin kohdistuvat toimet. Ekososiaaliset arvot on silti tärkeää ottaa huomioon vapaan sivistystyön oppilaitosten toiminnassa. Ne ovat keskeisiä koulutusorganisaatiota, jotka edistävät kestäviä arvoja ja kestäväää elämäntapaa aikuisväestön keskuudessa.

Tutkimus on toteutettu osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa KESTO – Eettinen kestävyysosaaminen työelämä- ja korkeakoulukontekstissa -hanketta.



MARI KORHONEN

KM, tutkimusavustaja
KESTO-hanke
kasvatustieteiden ja kulttuurin
tiedekunta
Tampereen yliopisto

<https://orcid.org/0009-0004-4374-4322>



ANTTI SAARI

KT, tenure track -professori
kasvatustieteiden ja kulttuurin
tiedekunta
Tampereen yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-3777-6948>

LÄHTEET

- Allen, D. (2009). From boundary concept to boundary object: the practice and politics of care pathway development. *Social Science & Medicine*, 69(3), 354–361.
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.
- Bevir, M. (1999). Foucault, power, and institutions. *Political Studies*, 47(2), 345–359.
- Brown, P. A. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 1(1).
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc bay. Teoksessa J. Law (toim.) *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 196–233.
- Callon, M. & Latour, B. (1981). Unscrewing the big Leviathan: How actors macro-structure reality and how sociologists help them to do so. Teoksessa K. Knorr-Cetina & A. V. Cicourel (toim.) *Advances in social theory and methodology: Toward an integration of micro- and macro-sociologies*, New York: Routledge, 277–303.
- Cherry, E. (2019). "Not an Environmentalist": Strategic centrism, cultural stereotypes, and disidentification. *Sociological Perspectives*, 62(5), 755–772.
- Fejes, A., & Dahlstedt, M. (2013). *The Confessing Society: Foucault, confession and practices of lifelong learning*. London: Routledge.
- Flick, U. (2004). Teoksessa U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (toim.) *A Companion to Qualitative Research*. London: SAGE, 146–152.
- Foucault, M. (2010). *Seksuaalisuuden historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, M. (2003). *Society Must Be Defended*. London: Penguin.
- Harni, E. (2015). "Opeta, mittaa, kehitä": yrittäjyyskasvatuksen mittaristo hallinnallisena artefaktina. *Aikuis-kasvatus*, 35(2), 99–110. <https://doi.org/10.33336/aik.94129>
- Harni, E. (2022). *Yrittäjyyskasvatuksen eetos ja politiikka myöhäiskapitalismissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Heikkinen, A. (2019). Vapaan sivistystyön aatteet ja ideologiat. Teoksessa J. Pätäri, S. Teräsahde, A. Harju, J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) *Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna*. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry., 84–137.
- Helen, I. A. (2010). Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka: Foucault-lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa J. Kaisto & M. Pykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 27–48.
- Iedema, R. & C. Rhodes (2010). The undecided space of ethics in organizational surveillance. *Organization Studies*, 31(2), 199–217.
- Kaisto, J. (2010). Kääntämisen sosiologia hallinnan analytiikan työkaluna. Teoksessa J. Kaisto & M. Pykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 49–70.
- Kaisto, J. & Pykkönen, M. (2010). Johdanto: Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa J. Kaisto & M. Pykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 7–25.

- Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi: Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Koirikivi, P., Benjamin, S. & Kuusisto, A. (2023). Ekosiaalisesti kestävä kasvatuksen ihanteet ja haasteet. Tarkastelussa toisen asteen opiskelijoitten näkemykset koulukasvatuksen kehittämistarpeista. *Kasvatus*, 54(2), 145–159.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social. Introduction to actor-network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lappalainen, P. & Lappalainen, R. (2017). Arvotyöskentely ja motivaatio muutokseen. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 234–245.
- Law, J. & Urry, J. (2004). Enacting the social. *Economy and society*, 33(3), 390–410.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557–584.
- Löwy, I. (1992). The strength of loose concepts: Boundary concepts, federative experimental strategies and disciplinary growth: The case of immunology. *History of Science*, 30(4), 371–396.
- Malette, S. (2009). Foucault for the next century: Eco-governmentality. Teoksessa S. Binkley & J. Capetillo-Ponce (toim.) *Foucault for the 21st century: Governmentality, Biopolitics and Discipline in the New Millennium*. London: Routledge, 221–237.
- Manninen, J. & Nokelainen, R. (2021). Ekososiaalinen sivistys haastaa vapaan sivistystyön. *Aikuiskasvatus*, 41(2), 140–147. <https://doi.org/10.33336/aik.109323>
- McLaughlin, M. (2006). Implementation research in education: Lesson learned, lingering questions, and new opportunities. Teoksessa M. Honig (toim.) *New directions in education policy implementation*. New York: SUNY Press, 209–228.
- Miller, P. & Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Munro, I. (2014). Organizational Ethics and Foucault's 'Art of Living': Lessons from Social Movement Organizations. *Organization Studies*, 35(8), 1127–1148.
- Mykrä, N. (2021). *Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä: Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshasteesta*. Tampere: Tampere University Press.
- Piekkari, R. & Welch, K. (2020). Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun monenlaiset mahdollisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 207–215.
- Pyyhtinen, O. & Tamminen, S. (2007). Inhimillistä, aivan liian inhimillistä? Foucault, Latour ja ihmistieteiden antropologinen uni. *Tiede ja Edistys*, 32(3), 229–251.
- Pätäri, J., Teräsahde, S., Harju, A., Manninen, J. & Heikkinen, A. (2019). *Vapaa sivistystyö eilen, tänään ja huomenna*. Helsinki: Vapaa sivistystyö ry.
- Raffnsøe, S., A. Mennicken & P. Miller (2019). The Foucault effect in organization studies. *Organization Studies*, 40(2), 155–182.
- Rose, N. (1996). *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saari, A. & Harni, E. (2016). Positive psychology as translocation and conquest of schooling. Teoksessa E. Petersen & Z. Millei (toim.) *Interrupting the Psy-Disciplines in Education*. Palgrave Macmillan, 93–110.
- Saari, A., Varpanen, J. & Kallio, J. (2022). Aktivismi ja itsekasvatus: Itsestä huolehtiminen prefiguraatiivisena politiikkana. *Aikuiskasvatus*, 42(1), 37–49. <https://doi.org/10.33336/aik.115552>
- Salonen, A. O. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Seddon, T. (1994). *Contexts and beyond*. London: Falmer Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valdivia, G. (2015). Eco-Governmentality. Teoksessa T. Perreault, G. Bridge & J. McCarthy (toim.) *The Routledge Handbook of Political Ecology*. London: Routledge, 467–477.
- Wallén, B. (2021). *Syväsisivistys*. Helsinki: Vapaa Sivistystyö ry.
- Webb, P. T. (2014). Policy problematization. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 364–376.
- Virtanen, M. J., Reinekoski, T., Lahikainen, L. & Lehtonen, T. K. (2022). Travels and trials of climate knowledge in Finnish municipalities. *Science and Technology Studies*, 35(1), 1–20.

RIIKKA JAATINEN, INKERI RISSANEN & ELINA KUUSISTO

Kulttuuria koskevat arkiteoriat osana opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia



Peruskoulun opettajat tunnustavat kulttuurisen moninaisuuden yhteiskuntaa kuvastavana ilmiönä, mutta suhtautuminen kulttuureihin ja kulttuurisen yhdenvertaisuuden tavoitteluun vaihtelee. Opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia lähestyttiin kyselyaineiston pohjalta kulttuuria koskevien arkiteorioiden näkökulmasta. Opettajien enemmistö arvostaa kulttuurista moninaisuutta, mutta joka kymmenes näkee siinä myös ongelmia. Opettajankoulutuksessa tulee vahvistaa polykulturalistista kulttuurikäsitystä, joka nojaa käsitykseen kulttuurien risteävyydestä ja muovautuvuudesta.



KULTTUURIENVÄLISEN KASVATUKSEN ja opettajien kulttuurienvälisien valmiuksien kehittämisen merkitys on vahvistunut 2000-luvulla yhteiskunnan moninaistuesssa. Peruskoululaisten osaamista mittaavan vuoden 2018 PISA-tutkimuksen mukaan maahanmuuttajataustaisten ja muun väestön väliset oppimistulosten erot ovat Suomessa talousjärjestö OECD:n jäsenmaiden suurimmat (OECD 2019). Lisäksi rasismi näyttää koulutusta leimaavan yhdenvertaisuuden ideaalista huolimatta olevan osa suomalaisten koulujen ja yhteiskunnan arkea (Souto 2011; European Union Agency for Fundamental Rights 2018). Kulttuurienvälisellä kasvatuksella pyritään edistämään yhdenvertaisuutta kulttuurisesti moninaisissa konteksteissa, mutta opettajien on sekä Suomessa että kansainvälisesti havaittu kokevan omat kykynsä toteuttaa sitä osin riittämättömiksi (Barnatt ym. 2020; Roiha & Sommier 2021).

Kulttuuriseen moninaisuuteen kytkeytyviin haasteisiin on Suomessa pyritty vastaamaan esimerkiksi useilla Opetushallituksen (OPH) rahoittamilla kielijä ja kulttuuritietoisuuden opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittämishankkeilla sekä opetussuunnitelmien kulttuurista moninaisuutta koskevilla sisällöillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) liittää kulttuurisen moninaisuuden osaksi koulun arvopohjaa, huoltajien ja koulun välistä yhteistyötä sekä oppimista koskevia tavoitteita (Räsänen ym. 2018, 55–56; POPS 2014, 15, 86, 282). Aiempien opetussuunnitelmien näkemys kansallisen kulttuuri-identiteetin korostamisesta on lisäksi tuoreimmassa, vuoden 2014 dokumentissa kehittynyt kuvaukseksi suomalaisen kulttuurin moninaisuudesta ja muovautuvuudesta sekä eri kulttuurien ymmärtämisen ja arvostamisen tärkeydestä (Zilliacus ym. 2017). Opetussuunnitelmien kulttuurista moninaisuutta koskevat tavoitteet ja yhdenvertaisuuden haasteet koulutuksessa

KULTTUURIENVÄLISTÄ OSAAMISTA KOSKEVIEN VALMIUKSIEN KENTTÄ ON MONINAINEN, KONTEKSTISIDONNAINEN JA ALATI MUOVAUTUVA.

lisäävät tarvetta opettajien kulttuurienvälisien valmiuksien kehittämiseen.

'Kulttuurienvälisillä valmiuksilla' tarkoitetaan yleisesti kykyä käyttäytyä ja kommunikoida tarkoituksenmukaisesti ja tehokkaasti kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä (Perry & Southwell 2011), vaikka käsitteelle on lukuisia vielä tarkempia määritelmiä (Dardoff 2006). Kriittisen kulttuurienvälisen kasvatuksen kehityksessä korostuvat valmiudet sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämiseen (Gorski 2016). Tässä artikkelissa ymmärrämme kulttuurienväliset valmiudet keskeisenä osana opettajien eettistä professionalismia ja tärkeänä tekijänä inklusiivisen ja yhdenvertaisen koulutuksen edistämisessä. Niiden olennaisena osa-alueena pidetään kulttuuria ja kulttuurista moninaisuutta koskevia asenteita ja uskomuksia, jotka ovat tarkastelumme kohteena.

Tarkastelemme tässä artikkelissa opettajien kulttuuria ja kulttuurista moninaisuutta koskevia käsityksiä. Hyödynnämme sosiaalipsykologian kentällä tutkittuja kulttuuria koskevia arkiteorioita, jotka kuvaavat ihmisen käsityksiä kulttuurisesta moninaisuudesta ja siitä, miten siihen tulisi suhtautua (Rattan & Ambady 2013; Rosenthal & Levy 2013). Kulttuuria koskevat arkiteoriat toimivat tutkimuksessa analyysiä ohjaavana teoreettisena viitekehystenä. Kysymme ensinnäkin, millaisia värisokeuden, multikulturalismin ja polykulturalismin arkiteorioiden ohjaamia käsityksiä opettajilla on kulttuurisesta moninaisuudesta. Toiseksi olemme kiinnostuneita siitä, onko opettajien vastauksissa näkemyksiä, jotka eivät vastaa kolmea analyysin runkona toiminutta arkiteoriaa.

Sosiaalipsykologinen kulttuuria koskevien arkiteorioiden tutkimustraditio on uusi lähestymistapa opettajien kulttuurienvälisien valmiuksien tutkimukseen.

Se lisää ymmärrystä niistä tiedostamattomista kognitiivisista prosesseista, jotka vaikuttavat opettajan tapaan tulkita sosiaalista todellisuutta ja sen myötä hänen pedagogiseen ajatteluunsa ja toimintaansa.

OPETTAJIEN KULTTUURIENVÄLISET VALMIUDET

Opettajan kykyä toimia ja opettaa kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä on aiemmissa tutkimuksissa lähestytty monenlaisten käsitteiden ja määritelmien näkökulmista. Kulttuurienvälisien valmiuksien määritelmästä ei lukuisista tutkimuksista huolimatta ole yksimielisyyttä. Yleisesti siihen kuitenkin luetaan kulttuureita ja kulttuurista moninaisuutta koskevien asenteiden ja uskomusten, tiedon, taidon ja toiminnan ulottuvuudet (Perry & Southwell 2011; Jokikokko 2005a). 'Kulttuurienvälisiä valmiuksia' on tutkimuskirjallisuudessa kritisoitu muun muassa käsitteen väljyydestä ja kytköksistä käsityksiin, joiden mukaan kulttuurit ovat luonnollisia, toisistaan irrallisia ja muuttumattomia (Dervin 2020; Holliday 2011; Haslam ym. 2000). Kulttuurienvälisille valmiuksille onkin esitetty tällaista essentialismia välttäviä malleja, jotka korostavat kulttuurien risteävyyttä ja kulttuurienvälistä vuorovaikutusta (Dervin 2020).

Tässä artikkelissa käytämme monikkomuotoa 'kulttuurienväliset valmiudet' (*intercultural competencies*) korostaaksemme, että kulttuurienvälistä osaamista koskevien valmiuksien kenttä on moninainen, kontekstisidonnainen ja alati muovautuva (Dervin ym. 2012). Kulttuurienväliset valmiudet ovat opettajan eettisen ammatillisen osaamisen keskeinen osa-alue: opettaja tarvitsee niitä pystyäkseen edistämään työssään yhdenvertaisuutta ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä tukeakseen oppilaiden ymmärrystä kulttuureista ja kasvua kulttuurisesti moninaisen yhteisön jäseniksi (Gay 2015). Kulttuurienväliset valmiudet voidaankin nähdä konkreettisen osaamisen ohella holistisena prosessina, joka ohjaa opettajan ajattelua ja toimintaa kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä (Jokikokko 2005b).

Asenteita ja uskomuksia on tärkeä tutkia osana kulttuurienvälisiä valmiuksia, koska niiden on havaittu vaikuttavan muun muassa opetuksen suunnitteluun (Aragón ym. 2017). Usein niiden ulottuvuutta

ARKITEORIAM Ovat INTUITIIVISIA AJATUSMALLEJA, JOTKA OHJAAVAT IHMISTÄ JÄSENTELEMÄÄN YMPÄRISTÖÖN JA TEKEMÄÄN SIITÄ TULKINTOJA.

kuitenkin määritellään ja niihin viitataan epätasällisillä käsitteillä, kuten 'avoimuudella erilaisuutta kohtaan' ja 'positiivisilla asenteilla', tai huomio kohdistuu erityisesti vain siihen, miten opettajat suhtautuvat vähemmistöoppilaisiin (Gay 2010). Tarvitaan yhä tarkempaa tutkimustietoa siitä, mihin uskomuksiin kulttuurienväliset valmiudet perustuvat.

KULTTUURIA KOSKEVAT ARKITEORIAM

Ihmisten ajatteluun, käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen vaikuttaa jatkuvasti lukematon määrä yksilöllisiä ja ympäristöön liittyviä tekijöitä. Sosiaalisen todellisuuden kompleksisuudesta huolimatta siitä tehdään päätelmiä vaivattoman tuntuisesti ja automaattisesti. Havaintojen tulkitseminen ja normaali vuorovaikutus edellyttävät, että informaatiotulvan käsittely on osin automaattista ja valikoivaa. Automaattista informaation prosessointia ohjaavat arkielämässä muodostetut uskomusten ja oletusten joukot. Psykologisessa tutkimuksessa näitä kognitiivisia todellisuudenjäsentelymekanismeja on lähestytty arkiteorian käsitteen avulla (*lay theory*; myös *naïve theory*, *implicit theory* tai *folk theory*). Arkiteoriam ovat intuitiivisia ajatusmalleja, jotka ohjaavat ihmistä jäsentelemään ympäristöään ja tekemään siitä tulkintoja. (Hong ym. 2001; Plaks ym. 2009.)

Tarkastelumme kohteena ovat opettajien kulttuuria koskevat arkiteoriam, jotka kuvaavat ihmisen sisäisiä käsityksiä ja uskomuksia kulttuureista ja kulttuurisesta moninaisuudesta. Erityisesti koulutusta koskevassa tutkimuksessa arkiteorioita on testattu ja sovellettu kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen kehittämiseksi (Rosenthal & Levy 2010). Arkiteoriam toimivat käsitteellisinä työkaluinamme opettajien

kulttuureja ja kulttuurista moninaisuutta koskevia uskomuksia ja asenteita tarkasteltaessa.

Tutkimuksemme keskiössä on kolme kulttuuria koskevaa arkiteoriaa: värisokeus (*color-blindness*), multikulturalismi (*multiculturalism*) ja polykulturalismi (*polyculturalism*). Värisokeus ja multikulturalismi ovat näistä tutkituimpia (Rosenthal & Levy 2010).

Värisokeus perustuu uskomukseen kulttuurien välisten erojen vähäisestä merkityksestä sekä pyrkimykseen tavoitella yhdenvertaisuutta kohtelemalla kaikkia ihmisiä samalla tavalla. Ihmisten kategorisointia eri ryhmiin vältetään korostamalla usein joko kaikkien ihmisten samanlaisuutta tai jokaisen ihmisen yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta (Rosenthal & Levy 2010). Värisokeuden arkiteorian voidaan katsoa pohjaavan toiveeseen kulttuurista tai rodusta riippumattomasta tasa-arvosta (Plaut ym. 2018), ja sen on joissain tutkimuksissa havaittu vähentävän stereotyyppiä (Wolsko ym. 2000; Correll, Park & Smith 2008).

Värisokeutta on kuitenkin kritisoitu marginalisoidujen kulttuuri-identiteettien sivuuttamisesta, ja sen on usein todettu olevan tyypillisesti valtakulttuuriin kuuluvien ihmisten arkiteoria (Rosenthal & Levy 2010; Plaut ym. 2018). Opettaja voi värisokealla suhtautumisellaan sivuuttaa kulttuurisesti eri taustoista tulevien oppilaiden tarpeet, jos moninaisuutta ei osata tai haluta huomioida opetuksen suunnittelussa (Hachfeld ym. 2015). Koska värisokeus pyrkii välttämään ihmisten kategorisointia esimerkiksi kulttuurin tai ihonvärin perusteella, se tulee samalla sivuuttaneeksi rasismien ja siihen puuttumisen mahdollisuuden (Plaut ym. 2018).

Multikulturalismi taas korostaa kulttuurisia identiteettejä ja kulttuurien välisiä eroja. Sen mukaan tietoisuus ja ymmärrys eri kulttuureista on avain kulttuurien väliseen yhdenvertaisuuteen (Ryan ym. 2008; Rosenthal & Levy 2010). Multikulturalismiin voi kuulua uskomus kulttuurien säilyttämisen tärkeydestä, mitä voidaan pitää kulttuurien yhteen sulauttamisen eli assimilaation vastakohtana (Rosenthal & Levy 2010). Sen on havaittu vaikuttavan myönteisesti kulttuurienvälisiin suhteisiin muun muassa myönteisen suhtautumisen ja erilaisten näkökulmien huomioimisen kautta (Plaut ym. 2018). Multikulturalismin on lisäksi huomattu motivoivan

POLYKULTURALISMI KOROSTAA JATKUVAA KULTTUURIENVÄLISTÄ VUOROVAIKUTUSTA JA NÄKEE KULTTUURIT SOSIAALISESTI RAKENTUVINA, RISTEÄVINÄ JA MUOVAUTUVINA.

opettajia ja vahvistavan heidän itseluottamustaan toimia kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä (Hachfeld ym. 2015). Se voi kuitenkin myös vahvistaa stereotypioita, jos kulttuurien eroja ja muuttumattomuutta painotetaan liikaa (Wolsko ym. 2000; Rosenthal & Levy 2010).

Multikulturalismi on toisinaan yhdistetty käsityksiin rodusta muuttumattomana biologisena tekijänä. Selityksenä on esitetty juuri sen tapaa painottaa kulttuurien välisiä eroja sen sijaan, että kulttuurien ajattelutaiisiin tai odotettaisiin muuttuvan tai sulautuvan toisiinsa (Wilton ym. 2019; Bernardo ym. 2016). Näin multikulturalismi saattaa pitää yllä rasistista maailmankatsomusta (Rosenthal & Levy 2010). Suomessa useissa tutkimuksissa on havaittu, että kouluissa tuotetaan kategorista eroa suomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välille (Riitaoja 2013; Juva & Holm 2017; Hornborg ym. 2022).

Viimeisimpänä multikulturalismin ja värisokeuden rinnalle on noussut polykulturalismin arkiteoria. Se korostaa jatkuvaa kulttuurienvälistä vuorovaikutusta ja perustuu ymmärrykseen kulttuureista sosiaalisesti rakentuvina, risteävinä ja muovautuvina (Rosenthal & Levy 2013). Polykulturalismi näkee multikulturalismin tavoin arvokkaana kulttuuristen erojen ja identiteettien ymmärtämisen ja arvostamisen, mutta tunnistaa ja korostaa niiden välisiä yhtäläisyyksiä ja yhteyksiä sekä kulttuurien jatkuvaa muovautuvuutta (Rosenthal & Levy 2010). Polykulturalismissa kulttuurit eivät näyttyädy toisistaan irrallisina, vaan niiden ymmärretään kehittyneen aikojen saatossa, muovautuvan alati toisiaan, ja olevan siten yhteyksissä toisiinsa.

Polykulturalismin on havaittu olevan yhteydessä myönteisempään suhtautumiseen erilaisista kulttuuritaustoista tulevia ihmisiä kohtaan (Bernardo ym. 2013; Rosenthal & Levy 2012). Tutkimuksissa se on yhdistetty myös vähemmän seksistisiin asenteisiin (Rosenthal ym. 2014) ja positiivisempiin asenteisiin seksuaalivähemmistöjä kohtaan (Rosenthal, Levy & Moss 2011). Polykulturalismi voi kuitenkin aiheuttaa ryhmien välisiä jännitteitä, mikäli siinä korostuu kielteisten vuorovaikutussuhteiden, kuten orjuuden tai kolonisaation, vaikutus kulttuureihin (Rosenthal & Levy 2010).

Koulutuksen kontekstissa polykulturalismia on tutkittu vielä vähemmän kuin multikulturalismin ja värisokeuden arkiteorioita. Saksalaisessa tutkimuksessa kuitenkin havaittiin polykulturalistisen luokkahuoneilmapiirin vähentävän syrjinnän kokemuksia ja lisäävän erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kiinnittymistä kouluun (Schachner ym. 2021). Opettajien ja opettajaopiskelijoiden polykulturalistisen ajattelun on myös havaittu olevan yhteydessä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden orientaatioon sekä innokkuuteen opettaa kulttuurisesti moninaisia ryhmiä (Rissanen & Kuusisto 2022; Rissanen, Kuusisto & McMullen 2023; Rissanen ym. 2023).

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme on osa monimenetelmäistä hanketta CORE (*Implicit beliefs of malleability as the core of teachers' intercultural competencies*), joka tarkastelee opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia keskittyen kulttuuria koskeviin uskomuksiin sekä uskomuksiin yksilöiden, ryhmien ja kulttuurien muovautuvuudesta. Hanke tarkastelee näiden yhteyttä opettajien pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan. Sen osana suomalaisilta peruskoulun opettajilta (N = 273) kerättiin vuosina 2019 ja 2020 kyselyaineisto, joka sisälsi sekä monivalintavastauksia että vastauksia avoimiin kysymyksiin. Aineistonkeruussa tehtiin yhteistyötä koulujen kanssa. Opettajia seitsemästä koulusta kuuden eri opetuksenjärjestäjän alueelta osallistui tutkimukseen vastaamalla sähköiseen kyselylomakkeeseen. Vastausprosentti opettajien osalta oli 60.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujat.

Taustamuuttujat, N = 273

Ikä	KA = 45 (KH = 9,91) min 25, max 64
-----	---------------------------------------

Sukupuoli	
Nainen	203 (74 %)
Mies	70 (26 %)
Muu	–

Opetuskokemus vuosissa	KA = 16 (KH = 10,19) min 0, max 37
------------------------	---------------------------------------

Suuntautuminen	
Luokanopettajat (luokat 1–6)	74 (27 %)
Aineenopettajat (luokat 7–9)	147 (54 %)
Erityisopettajat	40 (15 %)
Muu	10 (4 %)
Tieto puuttuu	2 (1 %)

Kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta (asteikko 1–5)	KA = 3,6 (KH = 1,05)
---	----------------------

S2-oppilaiden määrä koulussa (työssä toimivat opettajat)	
ei lainkaan	11 (4 %)
alle 5 %	55 (20 %)
5–10 %	53 (19 %)
10–20 %	29 (11 %)
20–40 %	53 (19 %)
Yli 40 %	70 (26 %)
Tieto puuttuu	2 (1 %)

Taulukko 2. Analyysin tulokset.

Kategoria, n=214 (%)	
Multikulturalismi	153 (71)
Kulttuuri erojen tuottajana	83 (39)
Kulttuurinen moninaisuus rikkautena	61 (29)
Kulttuurienvälinen yhdenvertaisuus	44 (21)
Polykulturalismi	83 (39)
Yksilön kulttuurinen identiteetti ja tausta	48 (22)
Kulttuurienvälinen vuorovaikutus	25 (12)
Kulttuurienvälinen oppiminen	19 (9)
Värisokeus	43 (20)
Yksilöllisyyden merkitys	16 (7)
Yksilöiden välinen yhdenvertaisuus	13 (6)
Kulttuurisen moninaisuuden vähäinen merkitys	11 (5)
Yleinen ihmisyyys	10 (5)
Kulttuurinen moninaisuus haasteena	24 (11)

Tarkastelemme tässä artikkelissa opettajien vastauksia seuraavaan kysymykseen: ”Jokaisella on oma käsitys ja kokemus kulttuurisesta moninaisuudesta. Mitä se merkitsee Sinulle?” Kun analyysin ulkopuolelle jätetiin tyhjät ja kielellisesti tai sisällöllisesti vaikeaselkoiset vastaukset, analysoitavia vastauksia oli 214.

Analysoimme aineiston laadullisen abduktiivisen eli teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin (Graneheim ym. 2017). Kulttuuria koskevat arkiteoriat multikulturalismi, värisokeus ja polykulturalismi muodostivat analyysissä hyödynnetyn teoreettisen mallin kolme pääkategoriaa. Alakategoriat muodostimme aineistolähtöisesti. Emme olettaneet, että kaikki vastaukset ilmentäisivät jotakin arkiteoriaa, vaan olimme avoimia myös kategorioihin sopimattomille näkemyksille. Värikoodasimme ne erikseen myöhempää analyysyä varten.

Sisällönanalyysissä hyödynnetään valmista teoreettista mallia. Sen ulkopuolelle jäävät vastaukset voivat aiheuttaa tutkijalle haasteen (Graneheim ym. 2017). Suhtauduimme pääkategorioiden ulkopuolelle jääneisiin vastauksiin mahdollisuutena hahmottaa

värisokeuden, multikulturalismin ja polykulturalismin rinnalle vaihtoehtoisia kulttuuria koskevia arkiteorioita. Analyysin myötä havaitsimme vastauksissa näkökulmia, jotka eivät vastanneet analyysin runkona toimineita arkiteorioita ja joista muodostimme neljännen pääkategorian.

Analyysin jokaisessa vaiheessa luimme vastaukset läpi useaan kertaan huolellisen ja johdonmukaisen luokittelun takaamiseksi. Emme luokitelleet vastauksia eri arkiteorioihin kokonaisuuksina. Yksi vastaus saattoi sisältää useampaa kuin yhtä arkiteoriaa edustavia näkemyksiä, jotka toimivat tutkimuksen analyysiyksikköinä. Yhteensä analyysiyksiköitä aineistossa oli 354. Yläkategorioissa (**taulukko 2**) esitetään niiden opettajien määrä, jotka kuvasivat vastauksissaan kyseistä arkiteoriaa. Samoin alakategorioihin laskimme opettajat, joiden vastauksissa voitiin tunnistaa tämä alakategoria.

Rakensimme analyysikategoriat ja koodauksen tulkintasäännöt yhdessä tutkijoiden välisissä neuvotteluissa. Analyysin valmistuttua teimme 10 prosentin tarkistuskoodauksen ja laskimme kappa-arvot.

Värisokeuden koodaus oli täysin yhdenmukainen (1,0), ja kulttuurinen moninaisuus haasteena -kategoriassa kappa-arvo oli kohtalainen (0,699), mutta multikulturalismin ja polykulturalismin kohdalla hie-
man alle tyydyttävän rajan (multikulturalismi 0,505, polykulturalismi 0,522) (McHugh 2012). Tämä ohjaa tulkitsemaan varovasti analyysin tuloksia multikulturalismin ja polykulturalismin kvantifioinnin suhteen.

Jotkin vastaukset olivat pidempiä, kahdesta kuu-
teen lauseeseen, ja niiden avulla oli mahdollista luoda hienovireinen kategorisointi. Lyhyempien, vain muutaman sanan tai yhden lauseen mittaisen, vastausten luotettava luokittelu joko multikulturalistiseksi tai polykulturalistiseksi oli vaikeampaa. Värisokeuden erottaminen muista arkiteorioista näyt-
täytyy analyysissä luotettavana ja ilmeisenä. Samoin multikulturalismin tyypillisuus aineistossa polykulturalismiin verrattuna on selvää: näin pienessä aineis-
tossa 10 prosentin tarkistuskoodaukseen perustuva kappa-arvo on herkkä, ja siihen vaikuttavat jo yksit-
täisetkin erot vastausten luokittelussa.

Kysymyksenasettelun mahdollista monitulkintai-
suutta on syytä pohtia: on mahdollista, että vastaaja on tulkinnut kysymyksen käsitteen määrittelyksi, jol-
loin vastauksessa painottuu ideaalien ja toimintatapo-
jen sijaan yleinen kulttuurisen moninaisuuden käsit-
teen määritelmä. Määritelmät ovat kuitenkin kulttuu-
ria koskevien arkiteorioiden ydintä, ja niiden yhteys
opettajien pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan on
tunnistettu aiemmissa tutkimuksissa (esim. Aragón
ym. 2017). Tämän tutkimuksen tulokset kertovat ai-
noastaan opettajien kulttuurista moninaisuutta koske-
vista uskomuksista ja käsityksistä, eikä vastauksista voi
suoraan päätellä tai yleistää sitä, miten arkiteoriat nä-
kyvät opettajien toiminnassa. Tutkimuksen tuloksia
täytyy siis tarkastella opettajien omina näkemysinä
heidän suhteestaan kulttuuriseen moninaisuuteen.

TULOKSET

Opettajien kulttuuria koskevista arkiteorioista tun-
nistimme analyysissämme useita variaatioita, joista
tyypillisin oli multikulturalismi variaatioineen. Vähi-
ten ilmeni värisokeutta.

Multikulturalismi

Vastaajien selkeä enemmistö (n = 153, 71 %) kuvasi
osittain tai kokonaan multikulturalistista suhtautu-
mista kulttuuriseen moninaisuuteen (**taulukko 2**).
Multikulturalistisia piirteitä kuvaavat opettajat huomi-
oivat kulttuurisen moninaisuuden osana yhteiskuntaa
ja ihmisten elettyä todellisuutta. Sen merkitystä kuvati-
ttiin kulttuurienvälisen eroavaisuuksien, kulttuurisen
moninaisuuden arvon ja kulttuurienvälisen yhdenver-
taisuuden näkökulmasta.

Vastaajista 39 prosenttia (n = 83) katsoi yhteis-
kunnan koostuvan erilaisista kulttuureista, jotka ja-
kavat ihmiset eri ryhmiin. Näkemykset muodostivat
alakategorian ”kulttuuri erojen tuottajana”. Ne ku-
vasivat yksiselitteisesti kulttuurisen moninaisuuden
määrittävän ja tulevan näkyväksi rinnakkain elävien
kulttuurien ja välisten eroavaisuuksien kautta.

”Erilaisia tapoja, uskomuksia, kieliä, uskontoja,
poliittisia näkemyksiä.” (Vastaaja 2102, aineen-
opettaja)

”Eri kulttuureilla on omat tapansa ja periaatteensa.”
(Vastaaja 2057, luokanopettaja)

Kulttuurit näyttäytyivät vastaajien kuvauksissa rin-
nakkaisina kokonaisuuksina, joilla on omanlaisensa
arvot, tavat ja ominaisuudet. Ihmisten nähtiin jakau-
tuvan eri ryhmiin sen perusteella, mihin kulttuuriin
he kuuluvat. Vastaajat eivät kuitenkaan puhuneet yk-
silöiden välisistä eroista tai kulttuurien sisäisestä mo-
ninaisuudesta, vaan eroavaisuuksien kuvattiin ilme-
nevän kokonaisten kulttuurien välillä. Näkemysten
voidaan katsoa essentialisoivan kulttuureja, koska ne
korostavat kulttuurien olemuksellista ja kategorista
erilaisuutta (Haslam ym. 2000).

Useat multikulturalismia ilmentävät vastaajat
(n = 61, 29 %) pitivät kulttuurista moninaisuutta
laajalti myönteisenä asiana, jota tulisi vaalia ja ar-
vostaa. Kulttuurien ja kulttuurisen moninaisuuden
myönteisiä puolia korostavat vastaukset luokiteltiin
alakategoriaan ”kulttuurinen moninaisuus rikkaute-
na”. Kulttuurista moninaisuutta kuvattiin usein ni-
menomaan rikkautena, mutta useissa vastauksissa
näkemystä ei selitetty tai perusteltu sen tarkemmin,

KULTTUURISTA MONINAISUUTTA KUVATTIIN USEIN RIKKAUTENA PERUSTELEMATTA NÄKEMYSTÄ SEN KUMMEMMIN.

vaan rikkauden käsite koettiin riittäväksi tuomaan ilmi vastaajan näkemystä.

”Kulttuurinen moninaisuus on parhaimmillaan äärettömän rikasta.” (Vastaaja 2161, aineenopettaja)

Rikkaus kulttuurisen moninaisuuden kuvaajana ei itsessään kerro tarkemmin, mikä kulttuurisessa moninaisuudessa nähdään rikastuttavana tai onko se rikkaus esimerkiksi yksilölle vai yhteiskunnalle. Konkreettisemmin kulttuurisen moninaisuuden positiivisia puolia kuvattiin erityisesti erilaisten näkökulmien ja toimintatapojen mahdollistamisen kautta.

”Kulttuurinen moninaisuus mahdollistaa uuden näkökulmien pohdinnan.” (Vastaaja 2054, aineenopettaja)

”Hyvä asia, että ihmisillä on erilaisia tapoja ja totumuksia. Moninaisuus tekee elämästä mielenkiintoisempaa ja tukee yhteiskunnallista kestävyyttä.” (Vastaaja 2059, aineenopettaja)

Opettajat kuvasivat kulttuurien erilaisten näkökulmien ja toimintatapojen arvoa niin yksilön kuin yhteiskunnan kannalta. Olennaista opettajille oli, että kulttuurinen moninaisuus antaa sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla mahdollisuuden toimia ja tarkastella asioita eri tavoin. Lisäksi moninaisuuden kuvattiin tuovan yhteiskuntaan väriä ja vaihtelevuutta, mitä pidettiin myönteisenä asiana.

Kulttuurienvälisen yhdenvertaisuuden kategorია (n = 44, 21 %), korosti jokaisen kulttuurin yhtäläistä merkitystä ja arvoa yhteiskunnassa. Vastaajien mukaan jokainen kulttuuri on yhtä arvokas, ja ihmisillä on oikeus omaan kulttuuriinsa.

”Lähtökohtana on aina kaikkien kulttuurien tasa-vertaisuus. Ei ole olemassa vähemmän arvokkaita tai muita arvokkaampia kulttuureita. Tavoitteena on oppia arvostamaan samalla tavalla kaikkia.” (Vastaaja 2063, aineenopettaja)

Kulttuurista moninaisuutta kuvattiin sen kautta, miten vastaajien mukaan tulisi suhtautua siihen. Vastaajat pitivät tärkeänä tuoda esiin tasa-arvon ajatusta: jokainen kulttuuri on yhtä merkityksellinen ja ansaitsee paikkansa yhteiskunnassa.

Polykulturalismi

Polykulturalismia (n = 83, 39 %) kuvaavat opettajat painottivat multikulturalismin tavoin kulttuurisen moninaisuuden huomioimista. Kulttuurisessa moninaisuudessa kuitenkin korostui muuttumattomuuden ja irrallisuuden sijaan aktiivinen toiminta siten, että kulttuurit eivät ole vain staattisia, erillisiä kokonaisuuksia, vaan niihin kuuluu aktiivisia oppimis- ja vuorovaikutusprosesseja. Polykulturalismia ilmensi aineistossa lisäksi useiden vastaajien kuvaus yksilöllisistä kulttuuri-identiteeteistä ja moninaisista kulttuurisista taustoista.

Yksilöiden kulttuurisia identiteettejä ja taustoja kuvaavat opettajat (n = 48, 22 %) huomioivat kulttuurisen identiteetin merkityksen yksilölle suhteessa toisiin kulttuureihin identifioituviin yksilöihin.

”Kulttuurista moninaisuutta löytyy meistä kaikista, olemmehan me äitimme ja isämme kulttuurin, lapsuudenkotimme, koulukulttuurin, ystäväpiirin kulttuurin ja usein monen muunkin kulttuurin ilmentymiä.” (Vastaaja 2011, aineenopettaja)

”Yhteisössä olevilla ihmisillä on erilaisia kulttuurisia taustoja. Kulttuuriset taustat käsittävät isompia ja pienempiä asioita uskonnosta ja ihmiskäsityksestä tapakulttuuriin, pukeutumiseen jne.” (Vastaaja 2114, aineenopettaja)

Kulttuurisen moninaisuuden nähtiin siis ilmentyvän yksilöiden välisten kulttuurierojen kautta. Vastaajien tapa korostaa ihmisten yksilöllisyyttä muistuttaa värisokeutta, mutta polykulturalismiin luokitelluissa

vastauksissa yksilöllisyyden näkökulmaa käytettiin kulttuurierojen häivyttämisen sijaan niiden huomioimiseen ja selittämiseen. Lisäksi useat vastaajat korostivat, että ihminen kuuluu moniin eri kulttuureihin, ja yksilölliset kulttuuritaustat tulee tiedostaa. Kulttuuri-identiteetin tai kulttuurisen taustan osaksi mainittiin muun muassa uskonto, alakulttuurit, pukeutuminen, tapakulttuuri, kieli ja rotu. Ajatus yksilön moninaisesta kulttuurisesta identiteetistä eroaa multikulturalismista, jossa korostuvat selvärajaisemmat kulttuuriset ryhmäidentiteetit (Rosenthal & Levy 2010).

Polykulturalismiin luokitelluissa vastauksissa painottui näkemys siitä, että kulttuurit ovat jatkuvasti yhteyksissä toisiinsa (Rosenthal & Levy 2013). Kulttuurista moninaisuutta kuvattiin ”kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen” (n = 25, 12 %) kautta.

”Kulttuurinen moninaisuus on sitä, että eri kulttuureja edustavien ihmisten välillä on aitoa kanssakäymistä – ei siis sitä, että samassa yhteisössä on eri kulttuurin edustajia, mutta he eivät ole kuitenkaan missään tekemisissä toistensa kanssa.” (Vastaaja 2088, aineenopettaja)

Polykulturalismin mukaan kulttuurit muovautuvat ajan saatossa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Sitä kuvattiin myös kulttuurienvälisen oppimisen (n = 19, 9 %) näkökulmasta. Nämä vastaajat kuvasivat oppimista vastaanottavaisena toimintana, jossa muilta kulttuureilta voi omaksua jotain uutta, ja jokaisella kulttuurilla on muille jotain annettavaa.

”Jokaiselta kulttuurilta voi oppia uutta.” (Vastaaja 2242, erityisopettaja)

Oppimista ei kuvattu multikulturalismin tapaan tutustumisena muihin kulttuureihin, jolloin tarkoitus on tulla tietoiseksi moninaisuudesta ja ymmärtää sitä yhä paremmin (Rosenthal & Levy 2010), vaan kulttuurit voivat kehittyä oppimalla toisiltaan. Oppimisen näkökulma kuvastaa avointa suhtautumista kulttuuriseen moninaisuuteen: kun kulttuurien ajatellaan voivan opettaa asioita toinen toisilleen, kulttuureilla nähdään olevan erilaisia positiiviseksi koettuja piirteitä, joista toiset kulttuurit voivat ammentaa. Oppimisen näkökulma tukee aiempia tutkimustuloksia polykulturalismin yhteydestä kulttuuriseen luovuuteen ja

eri kulttuurien näkemysten hyödyntämiseen ongelmanratkaisussa (Cho ym. 2018).

Värisokeus

Värisokeus on aiemmissa tutkimuksissa todettu suomalaisten koulujen tyypilliseksi tavaksi suhtautua kulttuuriseen moninaisuuteen, mutta tässä tutkimuksessa sitä ilmaisi vain viidennes (n = 43) opettajista. Värisokeutta kuvaavat vastaajat eivät pitäneet kulttuurisen moninaisuuden huomioimista tarpeellisena.

Värisokeiksi uskomuksiksi tulkittiin aiempien tutkimusten tavoin ilmaiset, jotka korostivat näkemystä yksilön ainutlaatuisuudesta (Rosenthal & Levy 2010). Yksilöllisyyden merkitystä kuvaavissa näkemyksissä (n = 16, 7 %) painotettiin jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta.

”Jokainen ihminen on yksilö.” (Vastaaja 2208, aineenopettaja)

”Sitä että jokainen voi kasvaa ja kehittyä omana yksilönään.” (Vastaaja 2105, erityisopettaja)

Yksilöön liitetyt määreet, kuten kulttuuri, eivät saaneet painoarvoa, koska jokaisen ihmisen koettiin olevan omanlaisensa yksilö. Ihmisten ainutlaatuisuus tuotiin useissa näkemyksissä esille myönteisenä asiana, joka olisi tärkeää huomioida ihmisten välisessä kanssakäymisessä.

Yksilöiden välistä yhdenvertaisuutta kuvaavat vastaajat (n = 13,6 %) toivat esille, että mitkään eroavaisuudet tai ominaisuudet eivät vaikuta siihen, miten arvokkaita ihmiset ovat tai miten heitä tulisi kohdella (Plaut ym. 2018). Vastauksissa toistuivat yhdenvertaisen kohtelun tavoittelemisen ja kaikkien ihmisten yhtäläinen arvo.

”Ihmisarvo on kaikilla sama ja jakamaton.” (Vastaaja 2230, luokanopettaja)

Opettajat eivät kuvanneet yksilöiden mahdollisia yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia, vaan huomio kiinnitettiin ainoastaan jokaisen ihmisen yhtäläiseen arvoon. Näkemysten voidaankin katsoa kuvastavan Suomesa perinteistä tasa-arvoisen koulun ideaalia (Juva & Holm 2017).

VÄRISOKEAT NÄKIVÄT IHMISET YHTENÄ SUURENA PERHEENÄ, JOSSA KAIKKI HALUAVAT POHJIMMILTAAN SAMOJA ASIOITA.

Jotkut värisokeat vastaajat (n = 11, 5 %) kuvasivat ”kulttuurisen moninaisuuden” merkitystä vähäisenä tai toissijaisena.

”Kulttuurinen moninaisuus merkitsee minulle vähän. En ole kiinnostunut lokeroimaan kulttuureja, ellei se ole opetussisältönä itsessään.” (Vastaaja 2177, aineenopettaja)

Kulttuurisen moninaisuuden merkityksettömyys ei kuitenkaan ilmennyt kielteisenä suhtautumisena itse asiaan. Pikemminkin se oli kiinnostuksen puutetta kulttuurista moninaisuutta kohtaan tai sen merkityksen kalpenemista yleisen ihmisyyden tai yhdenvertaisuuden edessä.

Värisokeaa lähestymistapaa edusti myös joidenkin opettajien ajatus ”yleisestä ihmisyydestä” (n = 10, 5 %). Vastaajat korostivat ihmisten perustavanlaatuisista samanlaisuutta, jota ei liitetty suoranaisesti arvoon tai oikeuksiin vaan joka nähtiin tosiasiana.

”En lähtökohtaisesti ajattele, että elämä olisi perustavanlaatuisesti erilaista erilaisessa kulttuurissa. Normaalaa arkea eletään ympäri maailmaa.” (Vastaaja 2193, aineenopettaja)

”Yleisinhimillisesti samanlaisuutta keskeisimmissä tarpeissa.” (Vastaaja 2176, erityisopettaja)

Vastaajat näkivät ihmiset ikään kuin yhtenä suurena perheenä, jossa kaikki haluavat pohjimmiltaan samoja asioita. Mahdolliset ihmisten väliset eroavaisuudet ovat toissijaisia, koska syvimmältä olemukseltaan ihmiset ovat samanlaisia. Tämä voidaan nähdä vastakohtana multikulturalismin näkemykselle siitä, että ihmisten väliset kulttuuriset erot ovat merkittäviä.

Kulttuurinen moninaisuus haasteena

Jotkut opettajat (n = 24, 11 %) pitivät kulttuurista moninaisuutta jollain tavalla ongelmallisena. Siihen epäilevästi tai ongelmalähtöisesti suhtautuvat näkemykset eivät kuvastaneet yhdenvertaisuuden edistämiseen keskittyviä multikulturalismin, värisokeuden tai polykulturalismin arkiteorioita. Luokittelimme poikkeavat näkemykset omaksi kategoriakseen. Vastaajia yhdisti ajatus siitä, että kulttuurisesta moninaisuudesta aiheutuu haasteita.

Haasteita kuvaavat vastaajat huomioivat ja jopa korostivat kulttuurista moninaisuutta multikulturalismin tapaan, mutta multikulturalismista poiketen eroja ei nähty myönteisenä tai rikastavana vaan ongelmia aiheuttavana tekijänä. Moni vastaaja koki haasteeksi taustojen ja maailmankatsomusten erilaisuuden, joka saattoi johtaa ristiriitaisuuksiin tai jopa yhteentörmäyksiin.

”Kulttuurinen moninaisuus tuo valitettavasti joskus myös ristiriitatilanteita, kun erilaiset tavat ajatella kohtaavat ja kompromissien tekeminen on vaikeaa.” (Vastaaja 2037, luokanopettaja)

”Joidenkin asioiden ymmärtäminen ja asioiden hoito voi aiheuttaa yhteentörmäyksiä.” (Vastaaja 2015, luokanopettaja)

Jotkut vastaajat toivat esille vain havainnon siitä, että kulttuurinen moninaisuus ei ole täysin ongelmaton ilmiö, selittämättä havaintoa mitenkään. Näkemykset tuotiin usein esille yleistyksinä ja yksittäisinä mainintoina sen sijaan, että vastaajat olisivat suoraan kertooneet kokeneensa kulttuurisen moninaisuuden haasteita omassa elämässään tai ympäristössään.

”Se merkitsee haasteellista työtä.” (Vastaaja 2110, aineenopettaja)

Suurin osa tämän kategorian vastauksista oli kuitenkin osa pidempää vastausta, joka sisälsi myös kolmen arkiteorian näkökulmia. Haasteista puhuneilla opettajilla oli usein myönteisiäkin ajatuksia kulttuurisesta moninaisuudesta ja sen tuomista mahdollisuuksista.

”Rikkautta. Joskus haasteita.” (Vastaaja 2010, luokanopettaja)

JOIDENKIN OPETTAJIEN VASTAUKSET HEIJASTIVAT USEITA ERI ARKITEORIOITA.

”Kaikissa kulttuureissa on niille ominaisia arvoja ja toimintatapoja. Kulttuurinen moninaisuus voi olla rikastavaa mutta se voi myös aiheuttaa hankauksia.” (Vastaaja 2125, aineenopettaja)

Haasteet ilmaisivatkin sitä, että vastaaja ei kokenut kulttuurista moninaisuutta pelkästään positiivisena tai itsestään selvästi ongelmattomana asiana.

POHDINTA

Tarkastelimme opettajien kulttuuria koskevia arkiteorioita, joita aiempien tutkimusten perusteella voidaan pitää keskeisenä osana heidän kulttuurienvälisiä valmiuksiaan. Tutkimus toteutettiin analysoimalla opettajien näkemyksiä kulttuurisen moninaisuuden merkityksestä multikulturalismin, värisokeuden ja polykulturalismin arkiteorioiden näkökulmasta (Rosenthal & Levy 2010; Rosenthal & Levy 2013).

Havaitsimme, että opettajat tunnustavat kulttuurisen moninaisuuden yhteiskuntaa kuvastavana ilmiönä, mutta suhtautuminen kulttuureihin ja kulttuurisen yhdenvertaisuuden tavoitteluun vaihtelee opettajittain. Joidenkin opettajien vastaukset heijastivat useita eri arkiteorioita. Ne eivät siis ole toisiaan poissulkevia, ja eri teorioiden positiivisten puolien yhdistäminen voikin olla vain yhtä arkiteoriaa toimivampi tapa parantaa kulttuurienvälistä vuorovaikutusta ja yhdenvertaisuutta (Rosenthal & Levy 2010).

Selkeästi yleisin aineistossa esiintynyt arkiteoria oli multikulturalismi, joka näkyi vastauksissa erityisesti kulttuurien välisten erojen korostamisena ja kulttuurisen moninaisuuden kuvaamisena yhteiskuntaa rikastavana tekijänä. Värisokeuden arkiteoriaa kuvaavia vastauksia oli tutkimusaineistossamme vähiten. Tulosta voidaan pitää yllättävänä, sillä värisokeus on ollut suomalaisissa kouluissa yleistä, ja opettajankoulutuksessa värisokeudesta irtautuvat

kulttuurienväliseen kasvatukseen liittyvät sisällöt ovat vakiintuneet vasta 2020-luvulta lähtien.

Tutkimuksemme tulosten mukaan valtaosa opettajista kuvaa kulttuurista moninaisuutta kulttuurien huomioimisen ja arvostamisen kautta ja näkee kulttuurisessa moninaisuudessa mahdollisuuden ymmärtää yhä paremmin erilaisia näkökulmia. Kulttuurien kategorista erilaisuutta kuvaavat vastaukset heijastelevat kulttuurista essentialismia, josta nykyisin pyritään irtautumaan korostamalla kulttuurienvälistä vuorovaikutusta ja yksilöllisiä kulttuuri-identiteettejä (Dervin 2020; Holliday 2011; Gorski 2016). Opettajien tunnistamat kulttuurisen moninaisuuden haasteet koskivat käsityksiä siitä, että selvärajaisiksi ymmärrettyjen kulttuurien välillä voi esiintyä yhteentörmäyksiä, ja eri kulttuureihin kuuluvien voi olla vaikeaa ymmärtää toisiaan. Tämäkin voi viitata kulttuurisen essentialismin tyypillisyyteen.

Kulttuurinen essentialismi sivuuttaa kulttuurien sisäisen moninaisuuden, koska se korostaa usein stereotyyppisiä näkemyksiä kokonaista kulttuuria ja siihen kuuluvia ihmisiä yhdistävistä tekijöistä. Kulttuurienvälisessä kasvatuksessa tulisikin keskittyä yksilöllisiin kulttuuri-identiteetteihin, jolloin vältetään opiskelijoiden kategorisointi kulttuureja koskevien ennakko-oletusten perusteella (Gorski 2016).

Tutkimuksemme aineistossa yksilöllisten kulttuuri-identiteettien tunnustaminen oli yleisin polykulturalismia kuvastanut näkemys. Sitä kuvattiin myös kulttuurienvälisen vuorovaikutuksen ja kulttuureilta oppimisen näkökulmista. Kulttuurien ajateltiin olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja vaikuttavan toisiinsa, minkä myötä ne nähtiin muovautuvina. Näkemys irtautuu kulttuurisesta essentialismista ja kulttuurien selvärajaisesta erottelusta.

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostetaan kulttuurien muovautuvuutta ja vuorovaikutusta, mitä voidaan pitää polykulturalismiin nojaavana lähestymistapana. Tutkimuksessamme kuitenkin alle puolet vastauksista heijastivat polykulturalismia.

Tulostemme ja polykulturalismin tunnettujen hyötyjen (esim. Bernardo ym. 2013; Rosenthal & Levy 2012; Schachner ym. 2021) perusteella opettajien tutkinto- ja täydennyskoulutuksessa tulee

OPETTAJIA ON TÄRKEÄÄ OHJATA REFLEKTOIMAAN OMIA KULTTUURIA KOSKEVIA ARKITEORIOITAAN.

vahvistaa polykulturalistista kulttuurikäsitystä. Näin voidaan tehdä esimerkiksi käsittelemällä opettajankoulutuksessa kulttuurien vuorovaikutusta historiassa ja nykypäivänä sekä esittämällä käytännön esimerkkejä kulttuurien monitasoisista yhteyksistä, muuttumisesta ja jokaisen yksilön monikulttuurisuudesta. Todellisuuden polykulturalista luonnetta voidaan tarkastella tietoperustaisesti. On kuitenkin tärkeää tukea opettajia huomaamaan kulttuurien risteävyyttä ja muovautuvuutta omassa elämässään ja ympäristössään sekä ohjata heitä refleктоimaan omia kulttuuria koskevia arkiteorioitaan ja pohtimaan niiden vaikutuksia omaan pedagogiseen ajatteluun ja toimintaan (ks. Rissanen 2024).

Tutkimuksellamme on joitakin rajoitteita, jotka on hyvä huomioida tuloksia tulkitessa. Tuloksia ei voida yleistää kaikkiin Suomen opettajiin, sillä otos on harkinnanvarainen. Tutkimuksessa ei sitouduttu yhteen tiettyyn määritelmään kulttuurista, vaan vastaajille annettiin mahdollisuus kuvailla kulttuurisen moninaisuuden merkitystä omasta näkökulmastaan käsin. Vastauksissa tuotiin esille monia kulttuurin määritelmään sisältyviä osatekijöitä, kuten alakulttuurit, tapakulttuuri, uskonto ja rotu, mutta yksikään vastaaja ei kuvannut omaa näkemystään kulttuurin ulottuvuuksista kokonaisuudessaan. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olikin opettajien suhtautuminen moninaisuuteen sen eri muodoissa tarkentamatta erityisesti mihinkään moninaisuuden ulottuuteen.

Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu joitakin viitteitä siitä, että kulttuuria koskevat arkiteoriat eroavat toisistaan suhteessaan moninaisuuden eri muotoihin. Esimerkiksi suomalaiset ja ruotsalaiset rehtorit tyypillisesti nojaavat värisokeuden arkiteoriaan uskontojen ja katsomuksien moninaisuudessa, vaikka he muuten ilmaisisivat multikulturalistisia uskomuksia ja ideaaleja. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää

tutkimusta myös kulttuuria koskevien arkiteorioiden ilmenemisestä ja vaihtelusta moninaisuuden eri muotojen yhteydessä. Tämän tutkimuksen lyhyisiin kyselylomakevastauksiin perustuvassa aineistossa multikulturalismin ja polykulturalismin arkiteorioita oli paikoin vaikea erottaa toisistaan: arkiteorioiden ilmenemistä suomalaisten opettajien ajattelussa olisi vastaisuudessa hyvä tutkia myös pidempien ja syvällisempien aineistojen avulla.

Käsittelimme kulttuureja koskevia arkiteorioita osana opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia aiempiin tutkimuksiin nojaten, mutta aineistostamme ei käy ilmi, miten arkiteoriat heijastuvat opettajien toimintaan. Niiden yhteydestä opettajien pedagogisiin valintoihin ja toimintaan kulttuurisesti moninaisessa kouluympäristössä tarvitaankin Suomessa lisää tutkimusta.

Artikkeli on osa Riikka Jaatisen pro gradu -tutkielmaa. TT, KM, dosentti Inkeri Rissanen toimii hänen opinnäytteensä ohjaajana.



RIIKKA JAATINEN

KK, kasvatustieteen maisteriopiskelija
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto

<https://orcid.org/0009-0004-6155-6245>



INKERI RISSANEN

TT, KM, dosentti, yliopistonlehtori (monikulttuurisuuskasvatus)
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-2676-0169>



ELINA KUUSISTO

TT, KM, dosentti, yliopistonlehtori (moninaisuus ja inklusiivinen kasvatus)
kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Tampereen yliopisto

<https://orcid.org/0000-0001-5003-547X>

LÄHTEET

- Aragón, O. R., Dovidio, J. F. & Graham, M. J. (2017). Colorblind and Multicultural Ideologies Are Associated with Faculty Adoption of Inclusive Teaching Practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201–215. <https://doi.org/10.1037/dhe0000026>
- Barnatt, J., Andries D'Souza, L., Gleeson, A. M., Mitchell Viesca, K. & Wery, J. (2020). Intercultural Competence in Pre-Service Teacher Candidates. *International Journal of Educational Reform*, 29(3), 211–235. <https://doi.org/10.1177/1056787919896866>
- Bernardo, A. B. I., Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2013). Polyculturalism and Attitudes Towards People from Other Countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(3), 335–344. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.12.005>
- Bernardo, A. B. I., Salanga, M. G. C., Tjipto, S., Hutapea, B., Yeung, S. S. & Khan, A. (2016). Contrasting Lay Theories of Polyculturalism and Multiculturalism: Associations with Essentialist Beliefs of Race in Six Asian Cultural Groups. *Cross-Cultural Research*, 50(3), 231–250. <https://doi.org/10.1177/1069397116641895>
- Cho, J., Tadmor, C. T. & Morris, M. W. (2018). Are All Diversity Ideologies Creatively Equal? The Diverging Consequences of Colorblindness, Multiculturalism, and Polyculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(9), 1376–1401. <https://doi.org/10.1177/0022022118793528>
- Correll, J., Park, B. & Smith, J. A. (2008). Colorblind and Multicultural Prejudice Reduction Strategies in High-Conflict Situations. *Group Processes and Intergroup Relations*, 11(4), 471–491. <https://doi.org/10.1177/1368430208095401>
- Deardoff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dervin, F. (2020). Creating and Combining Models of Intercultural Competence for Teacher Education/ Training: On the Need to Rethink IC Frequently. Teoksessa F. Dervin, R. Moloney & A. Simpson (toim.) *Intercultural Competence in the Work of Teachers*. New York: Routledge, 57–72.
- Dervin, F., Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. & Riitaoja, A.-L. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competencies to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1–13.
- European Union Agency for Fundamental Rights (2018). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey. Being Black in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gay, G. (2010). Acting on Beliefs in Teacher Education for Cultural Diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 143–152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>
- Gay, G. (2015). The What, why, and How of Culturally Responsive Teaching: International Mandates, Challenges, and Opportunities. *Multicultural Education Review*, 7(3), 123–139. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2015.1072079>
- Gorski, P. C. (2016). Rethinking the Role of “Culture” in Educational Equity: From Cultural Competence to Equity Literacy. *Multicultural Perspectives*, 18(4), 221–226. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M. & Lundman, B. (2017). Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. & Kunter, M. (2015). Should Teachers Be Colorblind? How Multicultural and Egalitarian Beliefs Differentially Relate to Aspects of Teachers' Professional Competence for Teaching in Diverse Classrooms. *Teacher and Teacher Education*, 48, 44–55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>
- Haslam, N., Rothchild, L. & Ernst, D. (2000). Essentialist Beliefs about Social Categories. *British Journal of Social Psychology*, 39, 113–127. <https://doi.org/10.1348/014466600164363>
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage.
- Hornborg, A., Kyttälä, M., Laiho, A. & Sinkkonen, H.-M. (2022). Opettajien puheessa rakentuvat kielellisen ja kulttuurisen eron teon diskurssit. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 5–25. <https://doi.org/10.33350/ka.102595>
- Hong, Y., Levy, S. R. & Chiu, C. (2001). The Contribution of the Lay Theories Approach to the Study of Groups. *Personality and Social Psychology Review*, 5(2), 98–106. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0502_1
- Jokikokko, K. (2005a). Perspectives to Intercultural Competence. Teoksessa R. Räsänen & J. San (toim.) *Conditions for Intercultural Learning and Co-operation*. Research in Educational Sciences 23. Turku: Finnish Educational Research Association, 89–106.
- Jokikokko, K. (2005b). Interculturally Trained Finnish Teachers' Conceptions of Diversity and Intercultural Competence. *Intercultural Education*, 16(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/14636310500061898>
- Juva, I. & Holm, G. (2017). Not All Students Are Equally Equal: Normality as Finnishness. Teoksessa K. Kantasalmi & G. Holm (toim.) *The State, Schooling and Identity: Diversifying Education in Europe*. Singapore: Palgrave Macmillan, 213–232.

- McHugh, M. L. (2012) Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Publishings. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453–466. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.644948>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014). POPS. Helsinki: Opetushallitus.
- Plaks, J. E., Levy, S. R. & Dweck, C. S. (2009). Lay Theories of Personality: Cornerstones of Meaning in Social Cognition. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00222.x>
- Plaut, V. C., Thomas, K. M., Hurd, K. & Romano, C. A. (2018). Do Color Blindness and Multiculturalism Remedy or Foster Discrimination and Racism? *Association for Psychological Science*, 27(3), 200–206. <https://doi.org/10.1177/0963721418766068>
- Rattan, A. & Ambady, N. (2013). Diversity Ideologies and Intergroup Relations: An Examination of Colorblindness and Multiculturalism. *European Journal of Social Psychology*, 43(1), 12–21. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1892>
- Riitaoja, A.-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rissanen, I. (tulossa 2024). *Kohti yhdenvertaista koulua. Johdatus kulttuurienväliseen kasvatukseen ja muovautuvuuden pedagogiikkaan*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rissanen, I., Kuusisto, E. & McMullen, J. (2023). Identifying core beliefs of an intercultural educator: how polyculturalism and group malleability beliefs shape teachers' pedagogical thinking and practice. *Social Psychology of Education* 26, 1201–1225. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09785-z>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Timm, S. & Kaukko, M. (2023). Diversity beliefs are associated with orientations to teaching for diversity and social justice: A study among German and Finnish student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103996. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103996>
- Rissanen, I. & Kuusisto, E. (2022). Kulttuurienvälisen valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkiteoriat ja orientaatiot. *Psykologia* 57(2), 140–156.
- Roiha, A. & Sommer, M. (2021). Exploring Teachers' Perceptions and Practices of Intercultural Education in an International School. *Intercultural Education*, 32(4), 446–463. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1893986>
- Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2010). The Colorblind, Multicultural, and Polycultural Ideological Approaches to Improving Intergroup Attitudes and Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 215–246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x>
- Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2013). Thinking about Mutual Influences and Connections across Cultures Relates to More Positive Intergroup Attitudes: An Examination of Polyculturalism. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(8), 546–558. <https://doi.org/10.1111/spc3.12043>
- Rosenthal, L. & Levy, S. R. (2012). The Relation Between Polyculturalism and Intergroup Attitudes Among Racially and Ethnically Diverse Adults. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.1037/A0026490>
- Rosenthal, L., Levy, S. R. & Militano, M. (2014). Polyculturalism and Sexist Attitudes: Believing Cultures are Dynamic Relates to Lower Sexism. *Psychology of Women Quarterly*, 38(4), 519–534. <https://doi.org/10.1177/0361684313510152>
- Rosenthal, L., Levy, S. R. & Moss, I. (2011). Polyculturalism and Openness about Criticizing One's Culture: Implications for Sexual Prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15(2) 149–165. <https://doi.org/10.1177/1368430211412801>
- Ryan, C. S., Casas, J. F. & Thompson, B. K. (2008). Interethnic Ideology, Intergroup Perceptions, and Cultural Orientation. *Journal of Social Issues*, 66(1), 29–44. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01631.x>
- Räsänen, R., Jokikokko, K. & Lampinen, J. (2018). *Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa. Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., Moffitt, U., Civitillo, S. & Juang, L. (2021). Capturing a Nuanced Picture of Classroom Cultural Diversity Climate: Multigroup and Multilevel Analyses among Secondary School Students in Germany. *Contemporary Educational Psychology*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101971>
- Souto, A.-M. (2011). Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Wilton, L. S., Apfelbaum, E. P. & Good, J. J. (2019). Valuing Differences and Reinforcing Them: Multiculturalism Increases Race Essentialism. *Social Psychological and Personality Science*, 10(5), 681–689. <https://doi.org/10.1177/1948550618780728>
- Wolsko, C., Park, B., Judd, C. M. & Wittenbrink, B. (2000). Framing Interethnic Ideology: Effects of Multicultural and Color-Blind Perspectives on Judgments of Groups and Individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(4), 635–654. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.635>
- Ziliacus, H., Holm, G. & Sahlström, F. (2017). Taking Steps Towards Institutionalizing Multicultural Education – The National Curriculum of Finland. *Multicultural Education Review*, 9(4), 231–248. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2017.1383810>

Psykologista turvallisuutta tukeva työkuulttuuri

Esteet ja edellytykset opetus- ja sosiaalialalla



Millaisia psykologisen turvallisuuden toteutumisen esteitä ja edellytyksiä opetus- ja sosiaalialan työkuulttuureissa ilmenee? Eläytymismenetelmää hyödyntävässä tutkimuksessa näitä paikannettiin 1) vuorovaikutus- ja tunnekuulttuuriin keskittyvään, 2) yhteisölliseen, 3) oppimisen mahdollistavaan sekä 4) rakenteisiin ja toimintamalleihin paneutuvaan työkuulttuuriin. Psykologisen turvallisuuden edistäminen edellyttää samanaikaisesti rakenteiden selkeyttä ja toimivuutta sekä vuorovaikutuksen sujuvuutta.



PSYKOLOGISESTI TURVALLINEN työympäristö ja -kuulttuuri edistävät oppimista ja luovuutta (esim. Edmondson 1999; 2019). Työelämästä on vaikeaa löytää työtä, tehtävää tai toimintaa, joka pysyisi melko lyhyelläkin aikajänteellä tarkasteltuna muuttumattomana. Oppiminen ja osaamisen kehittäminen ovat kiinteä osa työn tekemisen arkea. Työssä tapahtuvaa oppimista tutkineet aikuiskasvatustieteilijät Soila Lemmetty ja Kaija Collin (2022) ovatkin osuvasti todenneet, että työn tekeminen ja työyhteisössä toimiminen ovat itsessään jatkuvaa oppimista. Siihen perustuva uudistumiskyky on todettu organisaatioille tärkeäksi keinoksi ymmärtää monimutkaisia ja alati muuttuvia toimintaympäristöjä sekä ennakoita ja hallita muutosta ja sopeutua siihen (Janhonen 2018; myös Lee ym. 2013).

Työympäristöt ovat yhä monimutkaisempia, minkä vuoksi niissä tapahtuvat muutokset ovat usein ennakoimattomia. Ennakoimattomuus lisää epävar-

muuden kokemuksia. Tämä on lisännyt tarvetta ymmärtää, miten toimiva vuorovaikutus, yhteistyö ja jatkuva oppiminen vaikuttavat työn tavoitteiden saavuttamiseen ja tuloksellisuuteen.

Tiedon tarvetta on lähestytty tutkimuksessa muun muassa psykologisen turvallisuuden käsitteen avulla. Aiheesta tehty tutkimus on lisääntynyt runsaasti 2000-luvun alusta lähtien, ja käsite on levinnyt laajasti työelämää yleistajuisesti käsittelevissä julkaisuissa ja oppaissa. Psykologisen turvallisuuden käsite juontaa juurensa 1960-luvulle, jolloin se yhdistettiin organisaation oppimiseen, vaikka sitä tarkasteltiinkin yksilötason ilmiönä (Schein & Bennis 1965). Vasta 1990-luvun lopulta alkaen amerikkalaisen johtajuuden, tiimityön ja organisaatio-oppimisen tutkijan Amy Edmondsonin (1999; 2018; Edmondson & Lei 2014) tutkimusten myötä käsitettä on tarkasteltu ryhmä-, tiimi- ja työyhteisötason ilmiönä.

PSYKOLOGISESTI TURVALLISESSA TYÖKULTTUURISSA KOKEILUT JA HARHAPOLUT NÄHDÄÄN ONNISTUESSAAN UUSINA MAHDOLLISUUKSINA.

Edmondson (1999; 2018) määrittelee psykologisen turvallisuuden työyhteisön tai tiimin jäsenten kokemuksiksi työyhteisöstä tai tiimistä ja sen normeista. Sille on merkityksellistä, miten yhteisössä suhtaudutaan epävarmuuteen sekä riskinottoon, virheisiin ja epäonnistumisiin. Psykologisesti turvallisessa työyhteisössä sallitaan kokeilut ja harhapolut, koska ne nähdään onnistuessaan uusina mahdollisuuksina, joita ei yleensä löydetä ilman sattumaa ja erehdyksiä. Työyhteisössä vallitsee avoin vuorovaikutus, ja yhteistyötä leimaavat sujuvuus ja sallivuus. Näin jokainen yhteisön jäsen uskaltaa olla oma itsensä. Erilaisuutta pidetään voimavarana ja sitä kunnioitetaan. (Mt.)

Psykologinen turvallisuus on todettu erityisen merkittäväksi luovuutta ja innovointia edellyttävissä monimutkaisissa toimintaympäristöissä, joissa ennakkoimattomuus kuuluu työn arkeen ja on organisaation ja sen tiimien menestymisen edellytys (Newman ym. 2017). Käsitteen on siten katsottu viittaavan laajemminkin työympäristön toiminta- ja vuorovaikutuskulttuuriin.

Kiinnostuksemme kohteena ovat sosiaali- ja opetusalan työkulttuurit. Kumpaan alaa koeteltiin monin tavoin koronapandemian aikana. Esimerkiksi opettajat siirtyivät nopeasti etäopetukseen ja järjestivät opetuksen verkkovälitteiseksi. Tilanne edellytti joustavuutta ja sopeutumista ennakoimattomaan muutokseen sekä uudenlaisten työskentelymuotojen oppimista. Pitkään valmisteltu sosiaali- ja terveysalan uudistus, sote, taas toi sosiaalialalle epävarmuutta.

Resurssien ja henkilöstön riittämättömyys ovat olleet esillä kummallakin alalla pitkään: kuormittavuus koskee työtehtäviä, johtamista, työyhteisöä ja vuorovaikutusta. Sosiaalialalla psykososiaalista kuormitusta aiheuttavat erityisesti haastavat asiakas-tilanteet, väkivallan uhka, aikapaine ja epätyypilliset

työajat (Työturvallisuus 2021). Vaihtuvat tiimit, stressin ja kiireen kokemukset ovat nekin yleisiä (Työolobarometri 2021).

Kysymme, millaisia psykologisen turvallisuuden toteutumisen esteitä ja edellytyksiä opetus- ja sosiaalialan työkulttuureissa nousee esille. Tavoitteemme on lisätä ymmärrystä erilaisista mahdollisuuksista vahvistaa työyhteisöjen psykologista turvallisuutta tutkimukseen osallistuneiden kertomana opetus- ja sosiaalialan työntekijöiden arkityön näkökulmasta.

Huomiomme kiinnittyy erityisesti työkulttuurin eri ulottuvuuksien merkitykseen psykologisen turvallisuuden kokemuksessa. 'Työkulttuurilla' viittaamme organisaatiossa vallitsevaan toimintakulttuuriin, jolla voi olla erilaisia ulottuvuuksia. Se on siten suppeampi ja eri tason käsite kuin 'organisaatiokulttuuri', jolla yleensä viitataan joillakin kriteereillä tunnistettavan organisaation yhteiseen tai yhteen kulttuuriseen muodostelmaan. Työkulttuuri viittaa toimintatapoihin, jotka säätelevät käyttäytymistä ja työskentelyä yksin ja yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa. Se määrittelee sopivan käyttäytymisen ehtoja ja rajoja. (Mäki 2012, 18–50.)

Artikkelimme on osa Tiimit ja turvallisuuden identifioituminen, rakentuminen ja kehittyminen yksilöllisesti ja kollektiivisesti sote- ja opetusaloilla (TIITU) -tutkimushanketta, joka toteutettiin monimenetelmällisesti erilaisia aineistoja hyödyntäen (Gjerstad ym. 2023). Mukana oli neljä organisaatiota, joista kolme oli opetusalaalta ja yksi sosiaalialalta. Opetusalan organisaatiot olivat sekä julkisia että yksityisiä toisen asteen oppilaitoksia, ja sosiaalialan organisaatio oli yksityinen. Tutkimukseen osallistuneet olivat asiantuntija- ja esihenkilöasemassa toimivia opettajia ja sosionomeja. Artikkelissamme esittelemme tutkimuksen tuloksia eläytymismenetelmällä (*method of empathy-based stories* eli MEBS, esim. Wallin, Koro & Eskola 2018) tuotetun aineiston osalta.

PSYKOLOGINEN TURVALLISUUS TYÖKULTTUURIN OMINAISPIIRTEENÄ

Ensimmäiset psykologisen turvallisuuden tarkastelut perustuivat yksilöön ja hänen toimintaansa erityisesti muutostilanteissa. Johtamisen, liiketalouden ja orga-

nisaatiokulttuurin laajasti tunnetut tutkijat Edgar Schein ja Warren Bennis (1965) tarkastelivat ensimmäisten joukossa psykologista turvallisuutta yksilön näkökulmasta. He esittivät, että hyvä työympäristö on psykologisesti sellainen, jossa ihminen voi tuntea turvaa ja on siten kykenevä oppimaan uutta ja toimimaan uudella tavalla. Tarkastelu on vuosikymmenten saatossa laajentunut systeemiin ja yhteisöllisiin näkökulmiin. 2000-luvulta lähtien tarkastelu on painotunut tiimeihin ja työyhteisöihin. Nämä tutkimukset ovat osoittaneet, että psykologisesti turvallinen työyhteisö sekä oppii että voi hyvin. Se on tehokkaampi ja tuloksellisempi sekä suhtautuu myönteisemmin työyhteisön kehittämiseen. (Bergmann & Schaeppi 2016; Edmonson 1999; 2019; Isacson & Raatikainen 2020; Kim ym. 2020; Mogård ym. 2023.)

Psykologinen turvallisuus toteutuu turvallisessa tilassa, jossa sallitaan moninaisuus ja moniäänisyys eli erilaisten ihmisten ja identiteettien dialoginen kohtaaminen. Edmondsonin (1999; 2019) mukaan 'psykologisella turvallisuudella' viitataan tiimin jäsenten jakamaan uskomukseen siitä, että tiimissä on turvallista ottaa riskejä. Riskien ottaminen tarkoittaa rohkeutta osallistua, haastaa ja tehdä virheitä pelkäämättä niiden negatiivisia seurauksia itselle (Kim ym. 2020; Turner & Harder 2018; Edmondson & Lei 2014; Clark 2020). Psykologinen turvallisuus vaikuttaa siihen, miten työntekijä sitoutuu työhönsä ja työyhteisöönsä, ja sitoutuminen puolestaan heijastuu työntekijän kykyyn sopeutua, uudistua ja oppia. Tästä syntyy positiivinen, itseään ruokkiva kehä, joka mahdollistaa jatkuvan oppimisen ja kehittymisen. (Edmondson ym. 2016, 65–66.) Oleellisia ovat kuitenkin yksilöiden väliset suhteet ja sosiokulttuurinen ympäristö, jotka mahdollistavat yksilöllisen kehittymisen.

Psykologinen turvallisuus on tärkeää työntekijöiden kyvylle sopeutua muuttuvaan toimintaympäristöön ja oppia uutta (Edmondson ym. 2016). Sairaala- ja kouluorganisaatioita vertailevassa tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin, että sairaalassa se paikantui ryhmätason eli tiimien toiminnassa ilmeneväksi asiaksi, kun taas koulutuksen puolella merkitykselliseksi tasoksi osoittautui koko organisaatio, koulu. Lisäksi työntekijöiden käsitykset esihenkilöidensä kyvystä

toimia positiivisten työympäristöjen luomiseksi vaikuttivat psykologisen turvallisuuden kokemuksiin. (Mt.) Edmondsonin ja kumppaneiden toteuttamasta tutkimuksesta voidaan päätellä, että psykologinen turvallisuus edellyttää dynamiikkaa, joka erilaisissa konteksteissa vaatii riittävän määrän sosiaalisia suhteita. 2010-luvulta lähtien tutkimuksissa onkin nostettu esiin tarvetta erilaisten tiimien ja kontekstien vertailuun ilmiön dynaamisuuden ymmärtämiseksi (Edmondson & Bransby 2023).

TIITU-hankkeessa 'psykologinen turvallisuus' viittaa työympäristöön ja työkulttuuriin, jossa jokainen kokee olevansa tasa-arvoinen, yhdenvertainen ja arvostettu tiimin jäsen. 'Työkulttuurilla' viitataan työorganisaatioissa ja -yhteisöissä vallitseviin yhteisesti jaettuihin ajattelu- ja toimintamalleihin, jotka sekä julki lausuttuina että hiljaisena tietona säätelevät työn tekemisen ja työssä olemisen tapoja. Työkulttuurissa yhdistyvät työn tekemisen rakenteelliset ehdot, säännöt ja säädökset, välineet, työnjako ja organisointi, jaetut käsitykset, arvot ja uskomukset. Se siis säätelee sitä, miten työtä tehdään ja miten sen tekemiseksi toimitaan yhdessä. Siten työkulttuuri määrittelee käyttäytymistä ja sitä, mikä on sallittua toimintaa ja mikä ei. Koska organisaatioissa voi esiintyä erilaisia tai useita työkulttuurin ulottuvuuksia, työkulttuuri on organisaatiokulttuuria suppeampi, lähempänä työn arkea ja sen sosiaalisia suhteita oleva käsite. (Mäki 2012, 18–50.)

Psykologisesti turvallisen työkulttuurin voi ajatella tärkeäksi osaksi oppimista tukevan organisaation rakenteita, prosesseja ja käytäntöjä. Sen oleellinen osa ovat sosiaaliset suhteet ja avoin vuorovaikutus. Psykologisesti turvallinen työkulttuuri on todettu keskeiseksi työssä viihtymiselle ja tasapainoiselle työvireelle mutta sen on myös havaittu mahdollistavan tiedon jakamista, sitoutumista ja luovuutta (Newman ym. 2017; Edmondson & Lei 2014).

Koska virheiden tekeminen on luonnollinen osa työn tekemisen arkea, varsinkin niin sanottuihin 'älykkäisiin virheisiin' pitäisi Edmondsonin mukaan (2022) suhtautua sallivasti. Hän viittaa käsitteellä sellaisiin virheisiin, joita tapahtuu, kun työyhteisössä uskotaan johonkin uuteen ja ennen kokeilemattomaan mahdollisuuteen. Kokeilemalla uutta otetaan

SOSIAALIALAA KOSKEVA TUTKIMUS ON USEIN SIOITETTU TERVEYSALAA KOSKEVAN TUTKIMUKSEN YHTEYTEEN.

riski, että tuotetaan epämieluisia tuloksia, mutta samalla kokeilut voivat tuottaa jotain, mikä johtaa innovaatioihin. Työelämäutkija Mari Toivanen (2020) kirjoittaa näistä löydöksistä onnekkaina satumina. Toivasen mukaan asiantuntijatyyssä onnekkaita sattumat ovat yhteydessä yksilöllisten tekijöiden lisäksi psykologiseen turvallisuuteen ja uudistavaan työkuultuuriin. Oppiakseen organisaation pitäisikin luoda tilaa älykkäille virheille onnekkaiden löydösten lisäämiseksi.

PSYKOLOGINEN TURVALLISUUS OPETUS- JA SOSIAALIALOILLA

Tutkimuksemme kohteena on psykologinen turvallisuus opetus- ja sosiaaialoilla. Aiempi tutkimus on jakaantunut tarkastelemaan koulua yhtäältä opettajien työyhteisönä ja siinä ilmenevää psykologista turvallisuutta (esim. Edmondson ym. 2016) sekä toisaalta opettajien ja oppilaiden välistä kanssakäymistä ja opetustilanteissa toteutuvaa psykologista turvallisuutta (esim. McClintock ym. 2022; Williams ym. 2016). Myös rehtorin roolia on tutkittu (esim. Weiner ym. 2021). Oma kiinnostuksemme kohdistuu työyhteisössä koettuun turvallisuuteen.

Opetajiin työyhteisönä ja tiimeinä keskittyvissä tutkimuksissa kiinnostus on 2020-luvulla usein kohdistunut psykologisen turvallisuuden sekä työuupumuksen ja työhön sitoutumisen yhteyteen (esim. Fleming ym. 2023; Kassandrinou ym. 2023), työtyytyväisyyteen (esim. Kurt & Duyar 2023) tai opettajien haluun osallistua työyhteisössä käytävään keskusteluun ja sen myötä työyhteisönsä kehittämiseen (esim. Bas & Erkan 2020). Osallistuminen on keskeinen edellytys innovaatiokulttuurin syntymiselle ja edistämiseksi sekä jatkuvaa oppimista mahdollistavan kehittämistyön konkretisoitumiselle (Detert

& Edmondson 2006). Aiempi tutkimus osoittaa, että psykologisen turvallisuuden ja oman toimijuuden ja näkemysten esille tuomisen välinen yhteys on positiivinen (esim. Bas & Erkan 2020). Joissakin tutkimuksissa psykologista turvallisuutta on sen sijaan lähestytty pikemminkin tuloksena. Esimerkiksi liiketalouden ja organisaatiopsykologian tutkijat Rebekka Gerlach ja Christine Gockel (2018) selvittivät, kuinka kriittiset tapahtumat, kuten työtehtäviä koskevat konfliktit, muovaavat opettajien käsityksiä psykologisesta turvallisuudesta. He huomasivat, että ristiriidat ennustivat kielteisiä käsityksiä ilmiöstä.

Sosiaaialaa koskevaa tutkimusta sen sijaan on huomattavasti vähemmän kuin opetusala koskevaa, ja se on usein sijoitettu terveysalaa koskevan tutkimuksen yhteyteen. Lisäksi osa tutkimuksesta käyttää 'psykologisen turvallisuuden' sijasta 'psykososiaalisen turvallisuusilmapiirin' käsitettä. Vaikka käsitteitä käytetään melko samassa merkityksessä, psykososiaalisessa turvallisuusilmapiirissä korostuvat toimintatavat, käytännöt ja menettelyt, joilla edistetään työntekijöiden psykologista hyvinvointia ja turvallisuutta (Dollard ym. 2019; Sjöblom ym. 2022). 'Psykososiaalinen turvallisuusilmapiiri' on perusvireeltään työsuojellinen, kun taas 'psykologinen turvallisuus' korostaa työpaikan, tiimin tai isomman työyhteisön sosiaaliin suhteisiin kiinnittyvää turvallisuuden kokemusta.

Kansainvälisissä sosiaaialaa koskevissa tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa psykososiaalisen turvallisuusilmapiirin ja koetun työn laadun yhteyttä sosiaalityöntekijöiden työhön sitoutumiseen, työpaikkatytytyväisyyteen ja organisaatioon sitoutumiseen (esim. Geisler ym. 2019). Ruotsissa toteutetussa tutkimuksessa selvisi, että psykososiaalinen turvallisuusilmapiiri on tärkeä sosiaalityöntekijöiden työtytytyväisyydelle, mutta samanlaista yhteyttä ei löytynyt työhön ja organisaatioon sitoutumisessa (Mt.).

Suomalainen terveys- ja sosiaaialasektorin työntekijöille suunnattu 22 500 vastaajan kyselytutkimus osoitti, että psykologinen turvallisuus hillitsi työn rasituksen ja työstä toipumisen välistä yhteyttä (Selder ym. 2023). Aikuiskasvatuksen suomalaisia sosiaalityöntekijöitä koskevassa pro gradu -työssään Riitta Hiltunen ja Riitta Saarentausta (2021) puolestaan

havaittivat, että nykyisessä työtehtävässään pidempään olleet ja vanhemmat työntekijät kokivat psykologisen turvallisuuden heikommaksi kuin vähemmän aikaa nykyisessä työtehtävässään olleet ja nuoremmat työntekijät. Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä. Sen sijaan psykologisen turvallisuuden yhteys ammatilliseen toimijuuteen oli tilastollisesti merkitsevä: psykologisen turvallisuuden suuremmaksi arvioineet kokivat vaikutusmahdollisuutensa, mahdollisuutensa kehittää työikäntäntöjä sekä mahdollisuutensa neuvotella ammatillisesta identiteetistään paremmiksi kuin psykologisen turvallisuuden heikommaksi arvioineet.

Sekä opetus- että sosiaalialaa koskeva tutkimus on menetelmällisesti painottunut määrälliseen tutkimukseen. Yleisestikin psykologista turvallisuutta on tutkittu pääosin kyselylomakkein (Edmondson & Bransby 2023, 69).

TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET ORGANISAATIOT JA AINEISTONKERUU ELÄYTYMISEN MENETELMÄLLÄ

Tutkimukseen osallistuneet organisaatiot sijaitsivat kaikki pääkaupunkiseudulla. Opetusalan organisaatiot olivat toisen asteen oppilaitoksia, joista yksi oli yksityinen ja kaksi julkista. Oppilaitoksista osallistuneet työntekijät olivat toisen asteen ammatillisia opettajia. Sosiaalialalta mukana oli yksityinen, nuorten aikuisten kanssa ohjaustyötä tekevä organisaatio, josta osallistuneet työntekijät olivat koulutukseltaan sosionomeja.

Aineiston keräyksemme lähetimme eläytymismenetelmään ja kehystarinoihin perustuvan kirjoituspyynnön sähköisenä lomakkeena esihenkilöille, joita pyysimme jakamaan sen tutkimushankkeessa mukana olevien organisaatioiden koko henkilöstölle. Koska vastauksia saatiin ensimmäisessä vaiheessa vain vähän, aineiston keräämistä jatkettiin. Kasvatustieteilijä Anna Rytivaaran ja kumppaneiden (2019, 315) havaintojen mukaisesti huomasimme, että aineistoa saadaan kerättyä kasvokkain paremmin kuin sähköisesti. Näin ollen osa tarinoista kerättiin sähköisellä lomakkeella ja osa tutkimushankkeen kolmannessa vaiheessa kasvokkain järjestettyjen kehittämistilaisuuksien yhteydessä paperille kirjoitettuna. Aineistot kerättiin

pääosin syksyllä 2022, mutta yhden organisaation osalta alkutalvesta 2023.

Kirjoituspyynnössä kuvasimme kaksi kuvitteellista, mutta todellisuudessa mahdollista työelämäntilannetta, joissa ilmeni psykologista turvallisuutta ja turvattomuutta koskevia muuttujia. Nimitämme näitä kehyskertomuksiksi. Loimme negatiivisen ja positiivisen kehyskertomuksen ja pyysimme jokaista vastaamaan molempiin. Molempien kertomusten yhteyteen lisäsimme kirjoittamista helpottavia kysymyksiä. Kehyskertomukset olivat seuraavanlaiset:

1) Negatiivinen kehyskertomus: Työpaikaksi tiimi on kokoontunut viikoittaiseen aamupalaveriin. Aamupalaverin aiheena ovat palautteet ja haastavat tilanteet työssänne. Edellisellä viikolla on tapahtunut haastava tilanne, mikä edelleen puhuttaa koko työyhteisöä. Sen takia koko tiimin keskinäinen vuorovaikutus ja työ- ja tunneilmapiiri ovat arkaa, takkuista ja negatiivista. Tiimin jäsenillä ovat tunteet pinnalla. Jatka kertomusta ...

- Mitä on tapahtunut ja miten tilanne on vaikuttanut tiimin jäsenten keskinäisiin suhteisiin?
- Millaisia tunteita siihen on liittynyt?
- Millaisessa tilanteessa ollaan nyt ja millaisia ratkaisukeinoja sinä ehdotat tilanteen ratkaisemiseksi?

2) Positiivinen kehyskertomus: Työpaikaksi tiimi on kokoontunut viikoittaiseen aamupalaveriin. Aamupalaverin aiheena ovat palautteet ja positiiviset asiat työssänne. Edellisellä viikolla on tapahtunut myönteinen ja palkitseva tilanne, mikä edelleen puhuttaa koko työyhteisöä. Sen takia koko tiimin keskinäinen vuorovaikutus ja työ- ja tunneilmapiiri ovat avointa ja mutkatonta. Tiimin jäsenillä ovat tunteet pinnalla. Jatka kertomusta ...

- Mitä on tapahtunut ja miten tilanne on vaikuttanut tiimin jäsenten keskinäisiin suhteisiin?
- Millaisia tunteita siihen on liittynyt?
- Millaisessa tilanteessa ollaan nyt ja millaisia tilannetta ylläpitävää ja sitä edelleen vahvistavia asioita ja toimintoja sinä ehdotat?

KERTOMUSTEN AVULLA VALOTETAAN TUTKIJALLE MAHDOLLISIA TILANTEESEEN JOHTANEITA SYITÄ JA VAIHTOEHTOISIA RATKAISUJA.

Huomioimme tarinoiden varioinnissa sen, että osallistujien olisi mahdollista kuvitella itsensä kuvattuun tilanteeseen (myös Wallin ym. 2019). Vastaajien tehtävänä oli kertoa, mitä olisi voinut tapahtua ennen kuvattua tilannetta, mitä oli tapahtumassa tai mitä tilanteessa voisi tapahtua. Pyrimme luomaan tarinoista samaistuttavia (myös Rytivaara ym. 2019, 319), jotta kirjoittamiseen olisi helppo ryhtyä. Lisäksi kiinnitimme kehyskertomuksia luodessamme huomiota kielen selkeyteen, sanavalintoihin, rakenteeseen ja tarinoiden keskinäiseen johdonmukaisuuteen, jotta kehyskertomukset näyttäytyivät toistensa vastakohtina. Kertomusten avulla valotetaan tutkijalle mahdollisia tilanteeseen johtaneita syitä ja vaihtoehtoisia ratkaisuja.

Kehyskertomuksen vahvuus on se, että se synnyttää ja käsitteellistää tuoreita – ehkä tiedostamattomiakin – näkökulmia tutkittavaa asiaan. Se voi tuoda esille tietoa siitä, mitä mahdollisesti voisi tapahtua ja miten vastaajat voivat käsittää ilmiön. Nämä käsitykset ovat usein sellaisia, joita ei välttämättä jaeta ääneen kollegoiden kanssa. Eläytymismenetelmän onkin todettu sopivan hyvin mielikuvien ja näkemysten tutkimiseen (Härkönen ym. 2019).

Kehyskertomuksiin tarinoita kirjoitti 33 henkilöä opetuslta ja kolme sosiaalialalta, eli tarinoita saatiin 36 henkilöltä. Useimmat vastanneet toimivat työntekijätehtävissä, mutta mukana oli kolme esihenkilötehtävissä toimivaa opetuslta ja yksi sosiaalialalta. Muita taustatietoja, kuten ikää, sukupuolta tai työssäolovuosia, ei kysytty aineiston hankinnan yhteydessä, eikä esihenkilörooliakaan otettu millään lailla analyysissä huomioon. Kaikki vastaajat työskentelivät nuorten aikuisten parissa.

Litteroimme osin käsin ja osittain tietokoneella kirjoitetun aineiston yhteismitalliseksi tekstiksi yhtenäiseen tekstitiedostoon. Jokainen litteroitu kehyskertomus koodattiin organisaation ja vastaajan mukaan: esimerkiksi koodi A1 tarkoittaa organisaation A ensimmäistä vastaajaa, A2 saman organisaation toista vastaajaa, kun taas B-, C- ja D-kirjaimilla viitataan muihin tutkimuksessa mukana olleisiin organisaatioihin. Litteroitua aineistoa kertyi 25 sivua, kun arkin koko oli A4 ja riviväli 1,5. Jotkin tarinat olivat lyhyitä, esimerkiksi neljän lauseen mittaisia, toiset pitkiä, lähes sivun mittaisia. Keskimäärin tarinat olivat noin kolmasosan A4-arkista.

Tutkimme siis psykologisen turvallisuuden rakentumisen edellytyksiä ja esteitä keräämällä tutkittavilta lyhyitä tarinoita eläytymismenetelmällä, joka on vakiintunut laadullisen tutkimuksen menetelmäksi ja yleinen kasvatus- ja sosiaalitieteissä (Wallin ym. 2015). 2000-luvun alusta lähtien on tehty satoja eläytymismenetelmätutkimuksia, joiden aineistojen koko on vaihdellut kolmesta tarinasta kolmeensataan tarinaan. Kehyskertomuksia näissä tutkimuksissa on ollut enimmillään kymmenen ja tyypillisimmillään kaksi. (Eskola 1997; Eskola ym. 2017; Wallin ym. 2019.)

Eläytymismenetelmä sopii hyvin sensitiivisen tutkimusaiheen tutkimiseksi (Kallinen & Kinnunen 2020). Sen mahdollistama mielikuvituksellisuus (Wallin 2023) voi virittää vastaajaa uusiin oivalluksiin. Mielikuvitusta on luonnehdittu tutkimukselliseksi asenteeksi, johon yhdistyy ihmettelyä ja leikkisyyttä (Ryynänen & Rannikko 2021). Huomio ei kiinnity vastausten totuudellisuuteen vaan moninaisiin mahdollisuuksiin ja uusiin näkökulmiin, joita eläytymismenetelmä parhaimmillaan tuottaa. Tilaisuus ajatella toisin voi tuoda näkyviin piilossa olevia ajatuksia, olettamuksia, toiveita tai tunteita, joita olisi haasteellista ilmaista tai sanoittaa.

Eläytymismenetelmä mahdollistaa itsen etäännyttämisen ja vahvistaa yksityisyydensuojaa toisin kuin jos asiasta kysyttäisiin suoraan haastattelun avulla. Menetelmän haasteet koskevat aineiston niukkuutta ja sitä, kuinka kehyskertomus onnistutaan muotoilemaan siten, että se tuottaa tutkittuun ilmiöön kiinnittyviä tarinoita. Aineiston koko ja

NEGATIIVISISSA TARINOISSA MUUTOSTEKIJÄT OLIVAT MUUTOKSEN ESTEITÄ JA POSITIIVISISSA TARINOISSA MUUTOKSEN EDELLYTYKSIÄ.

vastausten sanamäärien hajonta onkin yksi eläytymismenetelmän luotettavuuskriteeri (Rytivaara ym. 2019, 332). Eläytymismenetelmän rinnalla tutkimuksemme saa viitteitä narratiivisesta tutkimuksesta (esim. Riesmann 2008; Lieblich ym. 1998), jolloin kertominen ymmärretään yksilöllisinä tapoina konstruoida ja luoda ymmärrystä todellisuuteen.

AINEISTON ANALYYSI

Tutkimuskysymys ja tutkijan esiymmärrys psykologisesta turvallisuudesta ohjasi analyysia, mutta käytännössä aineisto luettiin, ryhmiteltiin ja kategorisoitiin aineistolähtöisesti (Cohen ym. 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysiyksikköinä toimivat muutostekijät eli tarinan kulkuun merkittävästi vaikuttavat asiat, asiantilat tai henkilöt sekä muutosten edellytykset ja esteet. Näitä kuvaavat tekstipätkät olivat ryhmittelyn ja kategorisoinnin kohteena.

Ensin luimme litteroitua aineistoa vastaajakohteisesti, eli saman vastaajan molemmat tarinat peräkkäin. Nämä tiivistettiin poimimalla niistä keskeiset lausahdukset. Samalla luotiin esiymmärrystä kuhunkin tarinaan sisältyvistä muutostekijöistä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa negatiivisten ja positiivisten tarinoiden keskeiset tekijät luokiteltiin. Sekä negatiivisia että positiivisia tarinoita analysoitiin kiinnittämällä huomiota muutokseen liittyviin tekijöihin kysymällä aineistolta muun muassa, 1) kuka saa tai ketkä saavat muutokset aikaan, 2) aiheutuuko muutos ”itsestään” tai jostakin ulkoisesta tekijästä tai tekijöistä, 3) millaisia rakenteellisia tai toiminnallisia muutoksia kertomuksissa kuvataan, 4) millaisia tekijöitä muutos edellyttää ja

5) millainen lopputulos muutoksella on. Negatiivisissa tarinoissa muutostekijät olivat niin sanottuja muutoksen esteitä ja positiivisissa tarinoissa muutoksen edellytyksiä.

Aineiston analyysiä jatkettiin tarkastelemalla kehyskertomuksen vaikutusta tarinoihin, eli negatiivisten ja positiivisten tarinoiden eroja: mikä tarinoissa muuttuu, kun yhtä kehyskertomuksen tekijää muutetaan (Kallinen & Kinnunen 2020)? Tarinoiden rinnakkaisen tarkastelun jälkeen luotiin niin sanottu muutostarina, eli miten negatiivinen muuttuu positiiviseksi tai jos ei suoranaisesti muutu, millaisia samanlaisia tai toisistaan eroavia tekijöitä niissä on tunnistettavissa. Analyysissä huomioitiin näin ollen kehyskertomuksen variointi ja sen vaikutukset (Eskola ym. 2018; Wallin ym. 2019; Härkönen ym. 2019, 332).

Ensin aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla tutkimuksen tematiikasta kertovana laadullisena aineistona. Sitten analyysiä jatkettiin kokeellista tutkimusasetelmaa imitoiden eli tarkastelemalla, mikä muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä keskeistä tekijää. Muutostarinoista etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroja. Tämän vaiheen avulla tuotettiin ydinmuutokset eli ydintarinat. Ne luokiteltiin lopuksi työkalttuurin ulottuvuuksiksi, jotka ovat tutkimuksen varsinaiset tulokset.

Analyysi eteni (**taulukko 1**) seuraavasti: 1) muutostekijöiden luokittelu negatiivisista ja positiivisista tarinoista sisällönanalyysillä vastaajakohteisesti, 2) negatiivisten ja positiivisten tarinoiden muutostekijöiden vertailu vastaajakohteisesti ja niistä yksittäisten muutostarinoiden luominen 3) yksittäisten muutostarinoiden tiivistäminen ydintarinoiksi sekä 4) ydintarinoiden luokittelu työkalttuurin ulottuvuuksiksi.

Aineisto luokiteltiin neljään ulottuvuuteen aineistolähtöisesti siten, että ydintarinoista etsittiin yhteisiä nimittäjiä, jotka heijastivat jotain keskeistä työkalttuurin ominaisuutta. Aineistolähtöisyydestä huolimatta tutkijoilla oli yhtäältä aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta esiymmärrys psykologisesta turvallisuudesta ja toisaalta käytössään koko tutkimushankkeen aikana muista aineistoista kertyneet havainnot, jotka tukivat analyysin tekemistä.

Taulukko 1. Neljä esimerkkiä aineiston analyysin etenemisestä.

Tarina koodi: kirjain = organisaatio, numero = henkilö	Negatiivinen tarina (esteet)	Positiivinen tarina (edellytykset)
	Analyysivaihe 1	Analyysivaihe 1
B7	• Negatiivissävytteistä palautetta annettu muille tiimin jäsenille. • Tiimi on jakaantunut selkeästi kahteen eri leiriin, ja kommunikaatio on väkinäistä ja piikittelevää. • Osa tiimistä kokee, että heidän ammatillista osaamistaan väheksytään ja he ovat todella loukkaantuneita ja ärsyntyneitä. Näkemykset on tyrmätty. • On jännittynyt ja kireä ilmapiiri.	• On saatu laatupalkinto ja sitä juhlistetaan. • Järjestetään yhteinen iltapäivätilaisuus, jolloin organisaatio tarjoaa henkilöstölle aterian, kakkukahvit ja juhlamaljat. • Tällä tavalla johto tarjoaa koko henkilöstölle huomionosoituksen hyvin tehdystä työstä ja kiittää ihmisiä heidän panoksestaan.
A1	• Opiskelijan puutteelliset tunnesäätelytaidot ja huono/uhkaava käytös johtavat epätoivottavaan käytökseen. • Opettajan rooli on tukea (rauhoitella). • Opettaja jää/jätetään tunnetasolla yksin, asia käsitellään kuitenkin virallisesti yhdessä. • Epävarma ja varovainen ilmapiiri.	• Ei jätetä opiskelijaa eikä kollegaa yksin vaan hoidetaan yhdessä. • Sitkeys hoitaa asia kuntoon.
A3	• Eriäviä mielipiteitä vaihdetaan epäonnistuneen projektin tiimoilta, mutta kukaan sano suoraan, mitä ajattelee. • Leväperäistä suhtautumista ja toisten syytelyä.	• Onnistumista jaetaan yleisesti opettajakunnassa. • Kyselemme toisiltamme, miten homma on saatu niin hyvin maaliin • Jaetaan parhaita käytäntöjä. • Sovitaan onnistumisista joku yhteinen palkinto.
A2	• Yhteiset pelisäännöt ovat unohtuneet toimijoilta. • Joidenkin sooloilu (!) aiheuttaa esihenkilölle ylimääräistä työtä ja kollegoille ajatuksia epäreilyydestä. • Tiimissä on epävarmuutta siitä, miten toimitaan oikein. • Tunteet: turhautumista (esihenkilö), epäilyä (kollegat), ärsyntyminen (kaikki) ja nolostuminen (soololijat).	• Opiskelijoilta on tullut uusista muutoksista äärimmäisen hyvää palautetta. • Opiskelijoiden motivaatio koulun käymiseen on lisääntynyt. • Esihenkilö ohjaa toimintaa kestävämmäksi ja positiiviseen suuntaan. • Opettajien omaa jaksamista tuetaan.

TULOKSET

Tulosten mukaan psykologisen turvallisuuden esteet ja edellytykset olivat paikannettavissa neljään työ-
kulttuuria kuvaavaan ulottuvuuteen. Nimesimme ne seuraavasti:

1. vuorovaikutus- ja tunnekulttuuriin keskittyvä työ-
kulttuuri
2. yhteisöllinen työ-
kulttuuri
3. oppimisen mahdollistava työ-
kulttuuri
4. rakenteisiin ja toimintamalleihin paneutuva
työ-
kulttuuri

Tuloksissa (**taulukko 2**) ei eritellä opetus- ja so-
siaalialan vastauksia, mutta muutamissa kohdin
tuodaan esille mahdolliset painotuserot alojen vä-
lisissä tuloksissa. Tarkoitus ei ole kiinnittää kuva-
uksia tiettyyn organisaatioon vaan esittää yleisem-
min sitä, millaisena psykologisesti turvallinen työ-
yhteisö tai tiimi sekä sen esteet ja edistävät tekijät
hahmottuvat työ-
kulttuurin eri ominaispiirteiden
näkökulmasta.

Tarina koodi: kirjain = organisaatio, numero = henkilö	Muutostarina negatiivisesta positiiviseksi	Ydintarina	Työkulttuurin ulottuvuus
	Analyysivaihe 2	Analyysivaihe 3	Analyysivaihe 4
B7	Piikittely, väkinäisyys ja osaamisen väheksyminen. Huomionosoitukset kiittäminen ja palkistamiseen.	Muutos: Riitelystä ja leiriytymisestä (piikittely, väkinäisyys ja kokemus oman ammatillisen osaamisen väheksymisestä) siirrytään huomionosoituksiin, kiittämiseen ja palkistamiseen.	VUOROVAIKUTUS- JA TUNNEKULTTUURIIN KESKITTYVÄ TYÖKULTTUURI
A1	Haasteellisessa tilanteessa ollaan opettajana yksin ja tilanteeseen liittyy paljon voimakkaita tunteita. Positiivisessa tarinassa tehdään yhdessä ja haasteet tunnistetaan ja ratkaistaan yhdessä.	Muutos: yksintekemisestä ja yksin jäämisen tunteesta siirrytään yhdessä tekemiseen.	YHTEISÖLLINEN TYÖKULTTUURI
A3	Syytelyä ja puhumattomuutta epäonnistuneen projektin osalta. Tiedon ja osaamisen jakamista siitä miten onnistuttiin.	Muutos: syytelystä ja puhumattomuudesta siirrytään yhdessä oppimisen ja jakamiseen.	OPPIMISEN MAHDOLLISTAVA TYÖKULTTUURI
A2	Esimiehen tuki ja yhteiset pelisäännöt tuovat opettajissa esille positiivisia tunteita ja selkeyttä työhön. Se vaikuttaa opiskelijoihin ja koko ilmapiiriin. Positiiviset tunteet saavat tilaa ja niille annetaan huomiota. Tämä edistää kaikkien osapuolien motivaatiota.	Muutos: Motivaatio vahvistuu esimieheltä saadun tuen ja yhdessä laadittujen sääntöjen ansiosta.	RAKENTEISIIN JA TOIMINTAMALLEIHIN PANEUTUVA TYÖKULTTUURI

Vuorovaikutus- ja tunnekulttuuriin keskittyvä työkulttuuri

Vuorovaikutus- ja tunnekulttuuriin (VT) keskittyvissä työkulttuurikuvauksissa tuotiin psykologisen turvallisuuden esteenä esille vuorovaikutuksen epäsuhta tiimissä, voimakkaat tunteet sekä opiskelijoiden, asiakkaiden tai kollegoiden aiheuttamat huolet. Tälle työkulttuurille oli tyypillistä puheenvuorojen epätasainen jakautuminen tiimin jäsenten kesken tai vuorovaikutuksesta ulossulkeminen tiimissä.

Asiasta kerrottiin seuraavilla tavoilla: ”Leväperäistä suhtautumista ja toisten syytelyä” tai ”Eriäviä

mielipiteitä vaihdetaan, mutta kukaan sano suoraan, mitä ajattelee”. Kollegoiden välinen klikkiytyminen koettiin samoin esteenä, erityisesti sen kielteisyyttä lisäävän vuorovaikutuksen vuoksi: ”Tiimin jäsenet ovat klikkiytyneet ja juuttuneet ja puolustavat näkemyksiään.” Voimakkaiden tunteiden ratkaisemista koskevat haasteet olivat suuri este psykologisen turvallisuuden mahdollistumiselle. Tätä kuvattiin esimerkiksi näin: ”Opiskelija on alkanut itkemään, kun ei saa työtä suoritettua ja lähtenyt koulusta.”

Vuorovaikutus- ja tunnekulttuuriin (VT) keskittyvissä työkulttuurikuvauksissa vastaajat kertoivat

PUHEENVUOROJEN EPÄTASAINEN JAKAUTUMINEN HAASTAA PSYKOLOGISESTI TURVALLISTA VUOROVAIKUTUSTA JA TUNTEIDEN ILMAISUA.

tärkeiksi psykologista turvallisuutta mahdollistaviksi tekijöiksi onnistumisten ja hyvien käytäntöjen jakamisen sekä työyhteisön ulkopuolelta tulevan positiivisen palautteenannon. Esiin nostettiin myös ilon, kiitollisuuden ja huumorin tärkeä merkitys. Hyvän huomioimisen ajateltiin olevan mahdollista myös tietoisesti: ”Positiivisten aiheiden esille tuominen voi olla koko työyhteisössä suunnitelmallista.”

Hyvän mielen, ilon ja kiitollisuuden sekä kokemuksen siitä, että tunteita on turvallista näyttää, koettiin lisäävän psykologista turvallisuutta. Kuvauksia ilosta, iloitsemisesta ja kiitollisuudesta pidettiin tärkeänä. Aihe tuotiin esille jokaisessa tutkimusorganisaatiossa. Samoin kykyä iloita toisten puolesta ja onnistumisista kerrottiin: ”Olemme iloisia toistemme puolesta.”

Vaikka psykologisen turvallisuuden koettiin edistävän ilon ja huumorin myötä, joukossa oli yksi huolestunut kuvaus huumorin liiallisesta ilmenemisestä. Se koski erityisesti ajankäyttöä ja varsinaisten työasioiden käsittelyn jäämistä huumorin varjoon: ”Hyvin positiivinen ja liian kevyt ilmapiiri saattavat hidastaa ja haitata palaverin varsinaisen aiheen käsittelyä, jolloin aikaa menee vitsailuun.”

Yhteisöllinen työkuulttuuri

Yhteisöllinen työkuulttuuri (YT) mahdollistaa osallisuuden kokemisen, kun taas sen vastavoimina voivat ilmetä yksin tekeminen, kilpailu tai epäoikeudenmukaisuuden tunne. Psykologisen turvallisuuden esteenä yhteisöllisissä työkuulttuurikuvauksissa tuotiin esille tiimin huono ilmapiiri ja epäoikeudenmukainen kohtelu. Näitä kuvattiin esimerkiksi toteamalla,

että ”ihmiset ovat ylivarovaisia. Tilanteeseen liittyy pelkoa ja ahdistavaa tunnelmaa. Joku on jäänyt sairaslomalle”.

Yhteisöllisyyden työkuulttuurista kumpuavan psykologisen turvallisuuden esteinä kerrottiin myös opettajien keskinäisistä ristiriidoista. Tapahtumapaikkana esitettiin opettajanhuone: ”Opettajanhuoneessa on konflikti, mikä on kärjistynyt huutamiseksi ja uhkaavaksi tilanteeksi. Se on johtunut työntekijöiden erimielisyyksistä ja huonoista kemioista.”

Epäoikeudenmukaisuuden tunteen puolestaan kuvataan liittyneen palkitsemiseen väärin perustein ja kokemukseen oman työn arvottomuudesta. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että erästä työyhteisön jäsentä on huomioitu palkankorotuksella, jolloin jotkut tiimin jäsenet ovat olleet sitä mieltä, että kiitos on mennyt väärälle henkilölle ja toisen työntekijän tekemän työn varjolla. Tämä aiheuttaa kateutta, turhautumista ja hämmennystä: ”Oma työpanos tuntuu olevan aliarvostettua. Organisaatiossa on hyvä veli-järjestelmä, joka suosii mielitelijöitä. – Kiitosta jaetaan arvalla.”

Psykologisen turvallisuuden edellytyksinä yhteisöllisen työkuulttuurin kuvauksissa vastaajat mainitsivat muun muassa luottamuksen: ”Vahva keskinäinen luottamus auttaa ymmärtämään toisia ja tuo turvaa keskusteluun.” Muina edellytyksinä esille nousi esimerkiksi yhdessä vietetty aika, jota kuvattiin useassa kertomuksessa, mutta kuvaukset keskittyivät yhteen opetusalan tutkimusorganisaatioon. Ajankäyttötapoina mainittiin työhyvinvointipäivä, pikkujoulut tai muu virkistystoiminta. Kuvauksista välittyi tarve vapaaseen yhdessäoloon ja ihmisten tuntemiseen myös epävirallisissa yhteyksissä: ”Pieniä leikkimielisiä ulkoilujuttuja ja saunomista. Yövyttiin konteissa ja brunssi ennen kotiinlähtöä. Oli yhteisöllisyyttä, toisen arvostamista ja iloa.”

Oppimisen mahdollistava työkuulttuuri

Oppimisen mahdollistava työkuulttuuri (OT) tukee uuden oppimista. Sen sijaan psykologisen turvallisuuden vallitessa ihmisten väliset jännitteet estivät oppimasta asiasta tai tapahtuneesta yhdessä. Psykologisen turvallisuuden edellytyksinä vastaajat

YHTEISÖLLISESSÄ TYÖKULTTUURISSA LUOTTAMUS MAINITTIIN PSYKOLOGISEN TURVALLISUUDEN EDELLYTYKSENÄ.

kertoivat erilaisista oppimisen tilanteista, niin onnistumisista kuin vastoin käymisistä. Kuvausten mukaan oli tärkeää pysähtyä miettimään ja analysoimaan avaintekijöitä, jotka johtivat kulloiseenkin lopputulokseen.

Kuvauksista välittyi halu ja tarve oppia mutta myös löytää onnistumisen tekijöitä tai välttää vastaavilta virheiltä tulevaisuudessa. Tätä kuvattiin muun muassa näin: ”Positiivinen tapahtuma voidaan käydä yhdessä läpi: mikä johti siihen, että onnistuttiin ja miten voidaan jatkaa myönteistä kehitystä” tai ”Positiiviset tunteet ja onnistumisen tunteet ovat pinnassa ja voidaan pohtia mikä tai mitkä asiat vaikuttavat nykyhetkeen”.

Onnistumisista oppiminen koettiin tärkeänä. Yhdessä kuvauksessa käsiteltiin lisäksi fyysistä turvallisuutta, vaikka se ei ollut tutkimuksen fokuksena. Se kuitenkin lisää ymmärrystä psykologisen turvallisuuden ulottuvuuksista, kuten fyysisistä tekijöistä: ”On tapahtunut opiskelijan vaikea loukkaantuminen opettaja laiminlyönnin takia opettajan välinpitämättömyyden työturvallisuuden noudattamisen vuoksi. Käydään koko tilanne läpi työsuojeluryhmässä.”

Rakenteisiin ja toimintamalleihin paneutuva työökulttuuri

Rakenteisiin ja toimintamalleihin (RT) paneutuvis- sa kuvauksissa psykologisen turvallisuuden esteiksi osoittautuivat yhteisten pelisääntöjen ja ohjeiden puuttuminen ja niiden aiheuttama epäselvyys: ”Yhteiset pelisäännöt on unohtuneet toimijoilla, ja toisten sooloilu (!) aiheuttaa esihenkilölle ylimääräistä työtä ja kollegoille epäreilun toiminnan ajatuksia.” Lisäksi esteinä koettiin perehdyttämisen puute,

mikä ilmeni siten, että sijaisten koettiin tarvitsevan yhteisiä toimintaohjeita ja -malleja.

Yhteisiä ohjeita peräänkuulutettiin myös arviointiin. Työyhteisössä oli herännyt keskustelua siitä, kuinka eri perustein eri opettajat arvioivat opiskelijoiden suorituksia: ”Näytön arvioissa on arvioivilla opettajalla syntynyt ristiriita arvosanasta ja arvioin- tiperusteista.” Opettajittain poikkeava arviointi koettiin turhauttavana erityisesti silloin, kun kollegan ajateltiin antavan arvosanoja liian kevein perustein: ”Toiset antavat helposti hyviä arvosanoja. Se herättää turhautumista ja suuttumusta.”

Rakenteisiin ja toimintamalleihin liitetyt psykolo- gisen turvallisuuden edellytykset koskivat palautetta ja palautekäytäntöjä: ”Opettajien omaa jaksamista tuetaan ja motivoidaan innostumaan työstään” tai ”Positiivisiin asioihin keskittymisellä voidaan mah- dollisesti lisätä työympäristön viihtyisyyttä”. Lisäk- si opiskelijoilta saadun palautteen koettiin lisäävän psykologista turvallisuutta: ”Opettajat ovat saaneet positiivista palautetta opiskelijoilta. Pieni kiitos on aina tärkeää.”

Työtilojen siisteyteen otettiin kantaa useassa ta- rinassa, mutta ne sijoittuivat kaikki yhteen ja samaan organisaatioon. Kuvausten perusteella työtilojen siis- teys oli aiheuttanut riitaa, jolloin erityisesti vastuun- kannon osalta tilanne oli kärjistynyt niin, että ihmiset syyttivät toisiaan. Siten se esti psykologisen turvalli- suuden toteutumisen: ”Kannan vastuuta siisteydestä tai sen ohjeistamisesta. Tunteet ovat olleet pinnassa ja pieniä klikkejä on syntynyt”.

Tulokset olivat samansuuntaisia yli organisaatiota- rojen, ja kaikkia työökulttuurin ulottuvuuksia oli havait- tavissa kaikissa tutkimusorganisaatioissa, vaikkakin eri painotuksin. Ammatillisessa oppilaitoksessa koulutet- tiin opiskelijoita kädentaitoja vaativaan ammattiin, ja siellä nousivat esille rakenteita ja toimintamalleja kos- kevat psykologisen turvallisuuden piirteet. Sen sijaan vuorovaikutus- ja tunneökulttuuriin keskittynyt työökult- tuuri sekä oppimisen mahdollistava työökulttuuri olivat tunnistettavissa kaikissa osallistujajorganisaatioissa.

Luottamus ja sen merkitys tulivat esille vain sosi- aalialan organisaatioissa, kun taas palvelualan ammat- teihin kouluttavan toisen asteen oppilaitoksenkuvauk- sissa tuli esille oppimisen – myös virheistä oppimisen

Taulukko 2. Psykologista turvallisuutta edistävät ja estävät tekijät opetusalan ja sosiaalialan organisaatioissa (n = 36).

Työkulttuurin ulottuvuus	Psykologista turvallisuutta edistävät tekijät	Psykologista turvallisuutta estävät tekijät
Vuorovaikutus- ja tunnekulttuuriin keskittyvä työkulttuuri VT	• onnistumisten ja hyvien käytäntöjen jakaminen • työyhteisön ulkopuolelta tuleva positiivinen huomio ja palaute • ilo, kiitollisuus ja huumori	• vuorovaikutuksen epäsuhta tiimissä • voimakkaat tunteet • opiskelijoiden, asiakkaiden tai kollegoiden aiheuttamat huolet
Yhteisöllinen työkulttuuri YT	• yhdessä vietetty aika -erityisesti työn ulkopuolella tai osana työtä • luottamus	• tiimin huono ilmapiiri • epäoikeudenmukainen kohtelu tai tunne siitä (esim. väärin perustein palkitseminen)
Oppimisen mahdollistava työkulttuuri OT	• halu oppia onnistumisista ja epäonnistumisista tapahtuneen/tilanteen analysoinnin avulla	• ihmisten välisten suhteiden luomat jännitteet
Rakenteisiin ja toimintamalleihin paneutuva työkulttuuri RT	• rakenteisiin suunnitelmallisesti liitetyt esimiesten, johdon tai opiskelijoilta tasolta tuleva positiivinen palaute ja kiitos sekä niihin liittyvät käytännöt	• yhteisten pelisääntöjen ja ohjeiden puuttuminen, aiheuttaen epäselvyyttä. • perehdyttämisen puute ja arvioinnin epäjohdonmukaisuus

– mahdollisuus. Tuloksia ei voiyleistää opetus- ja sosiaalialoja laajemmin koskeviksi eikä osoittaa näiden alojen välisiä eroja, vaikka aineiston perusteella eri työkulttuurien ulottuvuuksien ilmenemisessä oli havaittavissa organisaatioiden välisiä sävyeroja.

POHDINTA

Tutkimme, millaisia psykologisen turvallisuuden ja toteutumisen esteitä ja edellytyksiä opetus- ja sosiaalialan työkulttuureissa voi nousta esille. Työelämässä oppiminen aktualisoituu, kun työyhteisön jäsenet osallistuvat työyhteisön toimintaan ja sosiaalisiin käytäntöihin (Lemmetty & Collin 2022). Osallistumisen ja vuorovaikutuksen mahdollistumisessa keskeisiä ovat työympäristöä ja -kulttuuria koskevat tekijät. Siten organisaatiossa ja työyhteisössä vallitsevalla työkulttuurilla on merkitystä.

Tulostemme mukaan psykologisen turvallisuuden esteet ja edellytykset paikantuivat neljään työkulttuurin ulottuvuuteen: 1) vuorovaikutus- ja tunnekulttuuriin keskittyvään, 2) yhteisölliseen, 3) oppimisen mahdollistavaan ja 4) rakenteisiin ja toimintamalleihin paneutuvaan työkulttuuriin. Jokaisessa ulottuvuudessa tuli esille monia tekijöitä psykologisen turvallisuuden esteinä ja edellytyksinä.

Vuorovaikutus- ja tunnekulttuurista nimettiin kiittämisen, kannustamisen, positiivisen palautteen ja sekä avoimen vuorovaikutuksen merkitys psykologisen turvallisuuden edistäjinä. Yhteisöllisen työkulttuurin psykologista turvallisuutta edistävästä elementistä huomionarvoisia olivat yhdessä vietetty aika ja luottamus. Rakenteisiin ja toimintamalleihin paneutuvan työkulttuurin kuvauksissa heijastui tarve selkeisiin pelisääntöihin ja jaettuihin toimintamalleihin, toimivaan vastuiden ja työnjakoon.

Tulostemme perusteella työyhteisöjen ja tiimien psykologisen turvallisuuden edistäminen edellyttää yhtäaikaaisesti rakenteiden selkeyttä ja toimivuutta sekä vuorovaikutuksen sujuvuutta. Vahvat rakenteet tarkoittavat sääntöjen, käytäntöjen, toimintamallien sekä työn ja vastuunjaon yhteisesti sovittua ja hyväksyttyä olemassaoloa. Sujuva vuorovaikutus perustuu avoimuuden, keskinäisen kunnioituksen ja kaikkien huomioinnin periaatteisiin ja näkymiseen työn arjessa. Lisäksi yhteisöllisyyden luominen ja ylläpito vaativat aikaa ja tilaa sekä ponnisteluja luottamukseen perustuvien prosessien ja käytäntöjen syntymiseksi.

Tuloksemme heijastelevat aiemman tutkimuksen muotoiluja psykologisesti turvallisen työyhteisön ja tiimin työkulttuurista esimerkiksi omista ja työkaverien virheistä oppimisessa sekä virheiden

VAIKKA KUVAUKSET HEIJASTELEVAT KULTTUURISIA JÄSENNYKSIÄ, NIISTÄ EI VOI TEHDÄ PÄÄTELMIÄ ASIOIDEN TODELLISESTA TILASTA.

ja onnistumisten käsittelyssä. Psykologisen turvallisuuden on todettu edistävän tiedon jakamista (Edmondson & Bransby 2023), johon virheistä oppiminen perustuu.

Psykologisen turvallisuuden käsitteen ja tutkimuksen keskeinen potentiaali on työelämän muutoksen kontekstissa juuri sen linkittymisessä tiedon jakamiseen ja oppimiseen. Aiemmassa tutkimuksessa psykologisen turvallisuuden on tunnistettu toimivan oppimista välittävänä mekanismina erityisesti ryhmissä ja tiimeissä. Toisin sanoen psykologisesti turvallisiksi koetussa työyhteisössä vallitseva ilmapiiiri mahdollistaa elementtejä, jotka ovat tehokkaan oppimisen edellytyksiä. (Mt.; Newman ym. 2017.) Psykologinen turvallisuus avaa työelämän oppimiskeskusteluun sosiokulttuurisen näkökulman. Se on tärkeä, kun oppimisen vaatteet tehokkuuden ja kilpailukyyn tavoittelun hengessä ovat työelämässä kasvaneet ja individualistinen eetos vastuuttaa yksilöitä yhä enemmän oppimisesta (esim. Lemmetty 2020).

Aiempi opetus- ja sosiaalialaa koskeva psykologisen turvallisuuden tutkimus on keskittynyt työssä jakamisen ja työtyytyväisyyden teemoihin. Jaksamisen ja uupumisen teemat eivät juurikaan nousseet tämän tutkimuksen aineistossa esiin. Vuorovaikutus- ja tunnekulttuurin piirteitä voi sen sijaan peilata aiemmassa tutkimuksessa esitettyä äänen käyttämistä vasten, sillä kuvauksissa nousi esille esimerkiksi kaikkien mielipiteiden kuuntelemista koskevia huomioita.

Tuloksemme tarjoavat yhden tavan jäsentää psykologisen turvallisuuden esteitä ja edellytyksiä opetus- ja sosiaalialoilla. Saman organisaation sisällä kuvaukset olivat melko samansuuntaisia, vaikka jokainen tutkimukseen osallistunut vastasi kehyskertomuksiin itsenäisesti. Se kertoo menetelmän kiinnittymisestä kulttuuriin jäsennyksiin, joita vastaajat

hyödynsivät omia työyhteisöjä ajatellessaan ja kuvauksiaan kirjoittaessaan. Tämä tukee käsitystämme, että menetelmän avulla on mahdollista käynnistää osallistujien oman työn reflektointi psykologisen turvallisuuden edistämiseksi työssä. Eläytymismenetelmä voikin tarjota uudenlaisen työvälineen aiheeseen orientoituttaessa, esimerkiksi työyhteisön kehittämispäivässä, tai se voi olla osa tiimin jatkuvaa oman työn arviointia ja reflektointia.

Tarinoilla saatuja kuvauksia voidaan käyttää myös sensitiivisistä aiheista keskusteltaessa, kun kokemuksia ei haluta henkilöidä. Menetelmä ei vaadi välitöntä oman mielipiteen tai ajatusten ilmaisua vaan voi toimia ikään kuin kuvitteellisen työyhteisön tai tiimin psykologisen turvallisuuden esteiden ja edistävien tekijöiden kuvaajana. Siten se etäännyttää toimijat henkilösuhteista ja keskittyy enemmänkin asioihin, asiantiloihin, käytäntöihin ja arjen toimintaan sallien monenlaisia näkökulmia, ajatuksia ja tunteita. Oleellista ei tällöin ole ”totuuden”, vaan ”mahdollisten totuuksien” reflektointi. Siten niitä koskevien tunteiden käsittely on psykologisesti turvallisempaa.

Menetelmän rajoituksena voi pitää sitä, että kirjoitetut tarinat voivat jäädä lyhyiksi. Tällöin on mielekkäämpää puhua pikemminkin vastauksista tai kuvauksista kuin varsinaisista tarinoista. Tämä koski omaa aineistoammekin. Huomasimme myös haasteelliseksi vastaajien motivoinnin vastaamiseen, mikä osaltaan lyhensi vastauksia. Mikäli kirjoittajia on vähän, aineisto voi jäädä hyvinkin pieneksi. Suurestakin vastaajamäärästä huolimatta vastaukset saattavat jäädä pintapuolisiksi tai kliseisiksi. Narratiiviseen analyysiin aineisto ei yleensä taivukaan (Eskola ym. 2017, 287).

Aineiston pienuus ei omassa tutkimuksessamme ollut ongelma, mutta lyhyehköjä vastauksia ei ollut mahdollista analysoida kontekstisidonnaisesti. Emme siten edes tavoittaneet aineistolla selkeästi toimialaa koskevia tekijöitä. Vastaisuudessa olisikin kiinnostavaa tarkastella alakohtaisia eroja psykologisessa turvallisuudessa ja muun muassa virheistä oppimisesta työssä.

Aineistonkeruuta varten kehiteltujen kehyskertomusten toimivuus on menetelmän kannalta kriittistä. Vastakkaisilla kehyskertomuksilla haettu variointi voi

esimerkiksi epäonnistua. Aineistoa tulkittaessa on tärkeää muistaa, että vaikka kuvaukset heijastelevat kulttuurisia jäsennyksiä, niistä ei voi tehdä päätelmiä asioiden todellisesta tilasta. Menetelmä tarjosi meille sekä välineen vastaajien kutsumiseen psykologisen turvallisuuden reflektointiin että keinon ymmärtää sen elementtejä. Vastaajien kuvaukset ja niistä johdetut tulokset avaavat työkuulttuurin näkökulmasta psykologisen turvallisuuden edistämistä estäviä ja tukevia tekijöitä, joita voidaan hyödyntää käytännön kehittämistyössä.



EIJA RAATIKAINEN

KT, yliopettaja, projektipäällikkö
sosiaalialan tutkinto-ohjelma
Metropolia ammattikorkeakoulu

<https://orcid.org/0000-0002-9422-3664>



KATRI OTONKORPI-LEHTORANTA

YTT, yliopisto-opettaja
yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Tampereen yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-9401-1645>

LÄHTEET

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bas, S. & Tabancali, E. (2020). Correlations between Teachers' Personality, Psychological Safety Perception and Teacher Voice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(85), 185–204. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/52308/685827>
- Cagle-Holtcamp, K., Nicodemus, M., Parker, J. & Dunlap, M. (2019). Does Equine Assisted Learning Create Emotionally Safe Learning Environments for At-Risk Youth? *Journal of Youth Development*, 14(4), 232–252. <https://doi.org/10.5195/jyd.2019.727>
- Clark, T. (2020). *The 4 Stages of Psychological Safety: Defining the Path to Inclusion and Innovation*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Dollard, M. F., Dormann, C. & Idris, M. A. (2019). Psychosocial Safety Climate: A New Work Stress Theory and Implications for Method. Teoksessa M. Dollard, C. Dormann & M. A. Idris (toim.) *Psychosocial Safety Climate*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20319-1_1
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edmondson, A. C. (2011). Strategies for learning from failure. *Harvard Business Review*, 89(4), 48–55.
- Edmondson, A. C. (2019). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Edmondson, A. C., Higgins, M., Singer, S. & Weiner, J. (2016). Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: A Comparative Perspective. *Research in Human Development*, 13(1), 65–83. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141280>
- Edmondson, A. C. & Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>
- Edmondson, A. C. & Bransby, D. P. (2023). Psychological Safety Comes of Age: Observed Themes in an Established Literature. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(1), 55–78. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055217>
- Eskola, J. (1997). *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Taju.
- Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. (2018). Eläytymismenetelmäaineistojen muuttuva luonne? Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 9–20.

- Eskola, J., Nikanto, I. & Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä 2000–2017. Systemaattinen kirjallisuushaku. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatustieteen muutos on pysyvää? 14 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 398–403.
- Eskola, J., Mäenpää, T. & Wallin, A. (toim.) (2017.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmää*. Tampere: Tampere University Press.
- Fleming, C. M., Calvert, H. G. & Turner, L. (2023.) Burnout Among School Staff: A Longitudinal Analysis of Leadership, Connectedness, and Psychological Safety. *School Mental Health*, 15, 900–912. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09594-x>
- Gjerstad, E., Nyberg, C., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Raatikainen, E. (2023). *Ammatillinen tiimityö - Uusia näköaloja oppivan ja turvallisemman tiimin kehittämiseen*. Haaga-Helia julkaisut 17/2023. Helsinki: Haaga-Helia.
- Geisler, M., Berthelsen, H. & Muhonen, T. (2019). Retaining Social Workers: The Role of Quality of Work and Psychosocial Safety Climate for Work Engagement, Job Satisfaction, and Organizational Commitment. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 43(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/23303131.2019.1569574>
- Gerlach, R. & Gockel, C. (2018). We belong together: belonging to the principal's in-group protects teachers from the negative effects of task conflict on psychological safety. *School Leadership & Management*, 38(3), 302–322. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1407307>
- Greenberg T. M. (2020). Nurturing the Therapeutic Alliance: Mentalizing and Maintaining Emotional Safety. Teoksessa T.M. Greenberg (toim.) *Treating Complex Trauma: Combined Theories and Methods*. Cham, Springer, 51–65. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45285-8_3
- Hiltunen, R. & Saarentausta, R. (2021). *Ammatillinen toimijuus ja psykologinen turvallisuus sosiaalialan organisaatioissa*. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Hyggard, J. & Nichols, J. (2011). Emotional safety in the workplace: One hospice's response for effective support. *International Journal of Palliative Nursing* 17(12), 611–7. <https://doi.org/10.12968/ijpn.2011.17.12.611>
- Härkönen S, Lähti J., Rytivaara A. & Wallin, A. (toim.) (2017) *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 313–338. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>
- Isacsson, A. & Raatikainen, E. (2020). Kohti emotionaalisesti kestävä työlämää. Teoksessa K. Mäki (toim.) *Oppiva asiantuntija vai asiantuntijaksi opiskeleva? Korkeakouluopiskelijoiden työelämävalmiuksien kehittäminen*. Haaga-Helia julkaisut 10/2020, 80–91. Helsinki: Haaga-Helia.
- Jaanisalo, E. (2020). *Emotionaalinen turvallisuus sijoitettujen nuorten elämäntarinoissa*. Pro gradu -tutkielma. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto.
- Janhonen, M. (2018). Resilienssi auttaa organisaatiota selviämään kompleksisessa toimintaympäristössä. Teoksessa M. Tammelin & K. Otonkorpi-Lehtoranta (toim.) *Kestävä tuottavuus ja inhimillinen työelämä*. Tampere: Tampereen yliopisto, 24–30. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1025-7>
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. (2020). Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus>.
- Kassandrinou, M., Lainidi, O., Mouratidis C. & Montgomery, A. (2023). Employee silence, job burnout and job engagement among teachers: the mediational role of psychological safety. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/21642850.2023.2213302>
- Katzenbach, J.R. and Smith, D.K. (2006). *The Wisdom of Teams: Creating the High-Performance Organization*. New York: Harper Business Essentials.
- Kim, S., Lee, H. & Connerton, T. (2020). How Psychological Safety Affects Team Performance: Mediating Role of Efficacy and Learning Behavior. *Frontiers in Psychology* 11(1581). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01581>
- Kurt, T. & Duyar, I. (2023). The Influence of Perceived Organizational Support on Teachers' Job Satisfaction: The Mediating Roles of Climate for Initiative and Climate for Psychological Safety. *Participatory Educational Research*, 10(2), 156–173. <https://doi.org/10.17275/per.23.34.10.2>
- Lee, A.V., Vargo, J. & Seville, E. (2013). Developing a Tool to Measure and Compare Organizations' Resilience. *Natural Hazards Review*, 14(1), 29–41. [https://doi.org/10.1061/\(asce\)nh.1527-6996.0000075](https://doi.org/10.1061/(asce)nh.1527-6996.0000075)
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2022). Johdanto: Jatkuva oppiminen ja työelämä (aikuis)kasvatustieteellisessä viitekehyksessä. Teoksessa S. Lemmetty & K. Collin (toim.) *Jatkuva oppiminen ja aikuiskasvatustieteellinen työelämä*. Jyväskylä: SoPhi, 7–20.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). Narrative research: Reading, analysis, and interpretation. *Applied social research methods*, vol. 47. Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412985253>

- McClintock A. H., Fainstad T. L. & Jauregui, J. (2022). Clinician Teacher as Leader: Creating Psychological Safety in the Clinical Learning Environment for Medical Students. *Academic Medicine*, 1;97(11S), S46–S53. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004913>
- Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakouluopettajan toiminnan kontekstina*. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylä Studies in Business and Economics 109. Jyväskylän yliopisto.
- Newman, A., Donohue R., Eva, N. (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>
- Niemelä, P. (2000). Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa P. Niemelä & A.-R. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 21–37.
- Rytivaara, A., Lätti, J., Härkönen, S. & Wallin, A. (2017). Suuntaviivoja eläytymismenetelmätutkimusten luotettavuuden arviointiin. Teoksessa Härkönen S., Lätti J., Rytivaara A. & Wallin, A. (toim.) *Kasvatuksen muuttuvat työ- ja toimintaympäristöt: 10 eläytymismenetelmätutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 313–338. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-034-2>
- Selander, K., Korkiakangas, E., Toivanen, M., Yli-Kaitala, K., Kangas, H., Nevanperä, N. & Laitinen, J. (2023). Engaging Leadership and Psychological Safety as Moderators of the Relationship between Strain and Work Recovery: A Cross-Sectional Study of HSS Employees. *Healthcare*, 11(7), 1045. <https://doi.org/10.3390/healthcare11071045>
- Shahid, S. & Din, M. (2021). Fostering Psychological Safety in Teachers: The Role of School Leadership, Team Effectiveness & Organizational Culture. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 122–149. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2021.6317>
- Shean, M., & Mander, D. (2020). Building emotional safety for students in school environments: Challenges and opportunities. Teoksessa R. Midford, G. Nutton, B. Hyndman & S. Silburn (toim.) *Health and Education Interdependence: Thriving from Birth to Adulthood*. Singapore, Springer, 225–248. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_12
- Sjöblom, K., Mäkinen, J.-P., Juutinen, S., Oksanen, A. & Mälikangas, A. (2022). *Turvallisesti etänä – työhyvinvointi ja sen johtaminen etätyössä: Hankkeen loppuraportti*. Työraportteja 115/2022. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Sutela, H., Pärnänen, A. & Keyriläinen, M. (2019). *Digiajan työelämä –Työolotutkimuksen tuloksia 1977–2018*. Helsinki: Tilastokeskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-244-634-3>
- Tannenbaum, S. (1997). Enhancing continuous learning: Diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management*, 36, 437–452. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-050X\(199724\)36:4%3C437::AID-HRM7%3E3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199724)36:4%3C437::AID-HRM7%3E3.0.CO;2-W)
- Toivanen, M. (2020). Mistä syntyvät onnekaat löydöt asiantuntijatyössä? *Työelämän tutkimus*, 18(4), 305–322.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turner, S. & Harder, N. (2018). Psychological safe environment: A concept analysis. *Clinical Simulation in Nursing*, 18, 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2018.02.004>
- Työolobarometri (2021). Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2020:53. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-541-6>
- Työterveyslaitos (2019). *Asiakasväkivalta sairaala- ja terveydenhuoltohenkilöstöä kohtaan lisääntynyt*. Tiedote 20.12.2019. Helsinki: Työterveyslaitos. <https://www.ttl.fi/ajankohtaista/tiedote/asiakasvakivalta-sairaala-ja-terveydenhuoltohenkilostoa-kohtaan-lisaantynyt>
- Työturvallisuuskeskus (2020). *Väkivalta pois työpaikalta*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, Kuntaryhmä ja Palvelukeskus. <https://ttk.fi/files/7173/Vakivalta-pois-tyopaikalta.pdf>
- Wallin, A., Helenius, J., Saarinen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus*, 46(3), 247–259.
- Wallin, A., Koro, M. & Eskola, J. (2018). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*, 42, 1–11. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>
- Weiner, J., Francois, C., Stone-Johnson C. & Childs, J. (2021). Keep Safe, Keep Learning: Principals' Role in Creating Psychological Safety and Organizational Learning During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 1–17. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.618483>
- Williams, J. D., Woodson, A. N. & Wallace, T. LB. (2016). "Can We Say the N-word?": Exploring Psychological Safety During Race Talk. *Research in Human Development*, 13(1), 15–31. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141279>

KANSANVALISTUSSEURAN KALENTERI 2024



“AIKANSA INTERNET”

2024 Kansanvalistusseura täyttää 150 vuotta. Juhlavuoden kunniaksi ja menneiden polvien sivistystyön kiitokseksi vuosina 1811–1957 ilmestynyt kalenteri on nyt toteutettu vanhaan painoasuun.

Kalenteri sisältää vuoden 2024 almanakkasivut, vanhan ajan muotoon tehtyjä mainoksia ja ilmoituksia sekä sarjan 150 sanaa sivistyksestä, jonka kirjoittajakaartissa ovat mukana muun muassa äskettäin Finlandia-palkittu **Sirpa Kähkönen**, presidentti **Tarja Halonen** ja filosofian tohtori **Pekka Sauri**.

Osta omasi Kansanvalistusseuran verkkokaupasta, Otavan kirjakaupasta tai Suomalaisesta kirjakaupasta.

VANHAAN PAINOASUUN
TOTEUTETTU KALENTERI ON
AINUTKERTAINEN JULKAISU JA
KERÄILYHARVINAISUUS JO
ILMESTYESSÄÄN!



”Kestävä kehitys ja jatkuva oppiminen muuttuvassa maailmassa”

Tutkimuksen tekijät ja ystävät kokoontuvat 7.–9. helmikuuta 2024 Helsingin yliopistolle. Tule mukaan pohtimaan Aikuiskasvatuksen toimituskuntalaisten* kanssa, mitä annettavaa tieteenalalla on lokaaleihin ja globaaleihin haasteisiin.

→ tinyurl.com/Aitu2024

ESISEMINAARI: SIVISTYKSEN KENTÄT LIIKKEESSÄ

Jatkuvan oppimisen nimissä edistetään yhdenvertaisia osallistumismahdollisuuksia ja vahvistetaan väestön koulutustasoa. Kestävyysmurros leikkaa läpi yhteiskunnan kaikki toiminnot asumisesta työnteekoon, ruokatuotannosta liikkumiseen. Miten sivistyksen kentillä voidaan tukea oppimista muutoksessa, jolla turvataan yhteisen planeettamme kantokyky? Tutkijan äänen keskusteluihin tuovat Aikuiskasvatuksen päätoimittaja, professori Ulpukka Isopahkala-Bouret* sekä professorit Anu Kajamaa* ja Sami Paavola* ja tutkijatohtori Annika Pastuhov*. Vieraat vahvistetaan myöhemmin.

→ tinyurl.com/SivistyksenKentat

Tapahtuma kuuluu Sivistyksen teemavuoden ohjelmaan: sivistys.fi

KEY NOTE: JATKUVA OPPIMINEN JA KESTÄMÄTÖN ELÄMÄ

Millaisia paineita ja vaatimuksia elinikäisen ja jatkuvan oppimisen politiikka tuovat jatkuvaan itsen kehittämiseen? Turun yliopiston erikoistutkija Heikki Kinnari* hakee vastauksia kysymykseen Suomen Akatemian rahoittamassa hankkeessa ”Elämää reunalla: elinikäinen oppiminen, hallintavalta ja neuroottinen kansalainen”.

TEEMARYHMÄ: AIKUISET KORKEAKOULUTUKSESSA JA KORKEAKOULUTETUT TYÖELÄMÄSSÄ

Mervi Lahtomaa, Päivi Siivonen ja Nina Haltia* virittävät keskustelun aikuisopiskelijoista korkeakoulutuksessa sekä korkeakoulusta valmistuneita muuttuvilla ja kilpailullisilla työmarkkinoilla.

Liity keskusteluun
aikuiskasvatuksen
tutkimuspäivillä!

Sivistyksen kentät liikkeessä

ESISEMINAARI 7.2.2024

#AITU2024
#SIVISTYS2024



TEEMARYHMÄ: ITSEKASVATUS, VIISAUSPERINTEET JA MERKITYKSELLISYYS KESTÄVYYSMURROKSESSA

Antti Saari, Eeva K. Kallio, Severi Hämäri*, Johanna Kallio, Terhi Kouvo*, Jani Pulkki ja Aikuiskasvatus-lehti kutsuvat keskustelemaan itsekasvatuksesta ekologisten kriisien aikakaudella.

SYMPOSIUMI: JATKUVAN OPPIMISEN TEORIA KOHTAA KÄYTÄNNÖN KEHITTÄMISTYÖN

Jatkuva oppiminen voi yhä paremmin vastata yhteiskunnan haasteisiin ja kasvattaa merkitystään sivistyksen, demokratian ja tasa-arvon puolustajana. Miten sen toimilla tuetaan kykyä oppia, muuttua ja kehittyä haastavissa yhteiskunnallisissa tilanteissa? Miten aikuisten oppiminen ja osallisuus yhteiskuntaan voisivat toteutua entistä paremmin? Anu Kajamaa* on symposiumin puheenjohtaja ja Päivi Hökka* diskussantti.

→ tinyurl.com/Aitu2024TeematSymposiumit



”Suurin osa elämästä on mennyt siihen, että minun täytyis olla toisenlainen”

Herkkyiden kokemuksia nyky-yhteiskunnassa



Herkkyys voi olla kokijalleen merkittävä voimavara tai kuormituksen, jopa häpeän lähde. Jos omat kokemukset ovat ristiriidassa ympäristön vaatimusten kanssa, oma toimijuus ja hyvinvointi kärsivät. Filosofin Martha Nussbaumin toimintamahdollisuuksien lähestymistapaa hyödyntävä, muisteluaineistoon perustuva tutkimus avaa näkymiä siihen, miten herkkyys asemoituu yhteiskunnan normeissa ja miten siihen kytkettyjä toimintamahdollisuuksia voidaan tukea.

 TÄSSÄ TUTKIMUKSESSA olemme kiinnostuneita siitä, millaista on olla herkkä ihminen nyky-yhteiskunnassa. Uusliberalististen ihanteiden mukaiset suorituskeskeisyyden, joustavuuden, sopeutuvaisuuden ja yritteliäisyyden odotukset kohdistuvat suoraan yksilöön, jonka on muokattava itseään ja osaamistaan markkinatalouden tarpeisiin (Brunila & Siivonen 2016, 56, 67). Olemassaolon ihanne kietoutuu myös yhteisön kulttuurisidonnaisiin käsityksiin siitä, minkälaiset asiat ja ilmiöt ovat kulloinkin tavoiteltavia ja normaaleiksi miellettyjä (Salonen 2013, 41). Jaksaminen, ehtiminen, itsenäinen selviytyminen ja riippumattomuus toisten avusta ovat muotoutuneet ihanteiksi jälkimodernissa yhteiskunnassamme (Viitasalo 2013, 360).

Yhteiskunnalliset pyrkimykset ja ihanteet konkretisoituvat toiminnaksi muun muassa kasvatuksen konteksteissa. Esimerkiksi suomalaisen koulumaailman käytäntöjen taustalla vaikuttavaa ihannetta on kuvailtu sankarimyytiksi: lahjakkaaksi, menestyväksi yksinpuurtajaksi ja huippusuorittajaksi (Leino 2006, 222). Samaan aikaan markkinaehtoista sivistyskäsitystä ja lyhyen aikavälin talouskasvun tavoittelemista on nimitetty uhaksi sosiaaliselle vastuullisuudelle sekä ihmisoikeuksille (Salonen & Bardy 2015, 4), ja kasvattamista empaattiseksi kansalaisiksi on poljettu maahan talouskasvun edistämiseksi (Nussbaum 2011a). Herkkyttä ja oman haavoittuvuuden näyttämistä ei välttämättä pidetä ihanteellisenä kovassa kilpailuyhteiskunnassa (ks. Manninen 1999, 67).

TOIMINNAN MAHDOLLISUUKSIEN OLEMASSAOLO MÄÄRITTÄÄ KOETTUA HYVINVOINTIA JO SELLAISENAAN.

Vallitseva käsitys olemassaolon ihanteesta, ihmisen ihannekuvasta ja toivotun kaltaisesta toiminnasta ovat abstraktioita, jotka kuitenkin saattavat olla ristiriidassa yksilön kehityksen sekä hänen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa ja piirteidensä kanssa. Olemassaolon ihanteet voivat luoda haavoittumattomuuden harhaa tai myyttejä itsen ja ympäröivän maailman täydellisestä hallinnasta, jolloin yksilö voi kokea epävarmuutta, jopa häpeää, kun ihanteet ja todellisuus ovat ristiriidassa. (Nussbaum 2011a, 54–56.)

Ulkopuoliset odotukset vastuuttavat yksilöä silloin, kun tämän ominaisuudet tai kyvyt eivät ole ihanteiden mukaisia: ongelma nähdään yksilössä itsessään ja jätetään se hänen ratkaistavakseen sen sijaan, että sitä tarkasteltaisiin sosiaalisena tai yhteisöllisenä kysymyksenä (Brunila & Siivonen 2016, 67). Esimerkiksi synnynnäisen temperamentin merkitys määritellään suhteessa ympäristössä vallitseviin kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin odotuksiin (ks. Keltikangas-Järvinen 2009, 56).

Vuonna 2013 psykologian tutkija Elaine Aronin tietokirjan suomennoksesta tuli käyttöön erityisherkkyyden käsite. Sillä tarkoitetaan synnynnäistä ja monimuotoista aistien sekä tunteiden herkkyyttä (Aron 2013; ks. myös Airaksinen & Satri 2021). Erityisherkkyyttä on määritelty temperamentin ja persoonallisuuden ominaisuudeksi, jolle on tunnusomaista herkkyys niin sisäisille kuin ulkoisille ärsykeille (Aron ym. 2010, 220). Ulkoista ärsykettä kuvaa esimerkiksi ympäristöstä peräisin oleva melu tai hälinä (ks. Ollila & Kujala 2020; Ollila 2022, 30), sisäistä taas emotionaaliset ärsykkeet tai reaktiot (ks. Aron ym. 2010, 220).

Tässä tutkimusartikkelissa käytämme erityisherkkyyden sijasta käsitteitä herkkyyys ja herkkä ihminen. Erityisherkkyyys on Aronin tutkimuksiin yhdistetty popularisoidun tietokirjallisuuden käsite, ja

erityisherkkyyyskuvaukset voivat antaa herkkyyden ilmiöstä liian stereotyyppisen ja yhtenäisen kuvan (ks. Satri 2019, 35–36). Tieteellisissä tutkimuksissa samaa ilmiötä kuvataan useilla käsitteillä, joita yhdistää herkkyyys ympäristölle (Airaksinen & Satri 2021). Tutkimuskutsussa kuitenkin käytettiin arkikieleen vakiintunutta erityisherkkyyden käsitettä sen tunnistettavuuden vuoksi (ks. Airaksinen & Satri 2021, 79).

Herkkyyttä kokemuksellisenä ilmiönä on toistaiseksi tarkasteltu etenkin kotimaisessa tutkimuksessa niukasti (ks. Airaksinen & Satri 2021, 68, 78; Ollila & Kujala 2020). Kysymme, 1) millä tavoin herkkyyttä kuvaillaan kokemuksellisenä ilmiönä ja 2) miten herkkyyden koetaan vaikuttaneen omiin toimintamahdollisuuksiin. Kontekstiksi ja toimintaympäristöksi asetuvat sosiaaliset suhteet, yhteisöt sekä nyky-yhteiskunta odotuksineen, ihanteineen ja vaatimuksineen. Toimintamahdollisuuksien tarkastelussa tukeudumme filosofi Martha Nussbaumin ja taloustieteilijä Amartya Senin toimintamahdollisuuksien teoreettiseen viitekehykseen.

TOIMINTAMAHDOLLISUUDET TEOREETTISENA VIITEKEHYKSENÄ

Nussbaumin ja Senin toimintamahdollisuuksien lähestymistavan (*capabilities approach*) ytimessä on sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen perustuva kysymys siitä, mitä yksilön on elämässään mahdollista tehdä ja olla (ks. esim. Nussbaum 2000, 5–6; Nussbaum 2011b, 18, 20; Sen 1993, 31). Lähestymistapa sai alkunsa 1980-luvulla, kun Sen etsi vaihtoehtoa filosofi John Rawlsin oikeudenmukaisuusteoriaan sisältyvälle elämänlaatua koskevalle taloudellis-utilitaristiselle ajattelutavalle (Sen 1985a; Sen 1987; Sen 2009, 231; ks. myös Nussbaum 2006, 71). Senin mukaan toimintamahdollisuuksien toteutuminen hyvinvoinnin kontekstissa kiinnittyy näkemykseen yksilön autonomias- ta eli oikeudesta määritellä itse oman hyvinvointinsa keskeiset päämäärät. Keskiössä ovat yksilökohtaiset arvot ja arvostukset, jotka ohjaavat toimintaa yhdes- sä käytettävissä olevien resurssien ja toiminnan mah- dollisuuksien kanssa. Hyvinvoinnin kokemukseen ei tällöin sisälly ulkoapäin asetettuja päämääriä tai ide- alia ihmisen ihannetta. Yksilöllinen toimintakyky ja

KUKOISTAVA ELÄMÄ VAATII VALINNAN MAHDOLLISUUKSIA.

käytettävissä olevat resurssit voivat vaihdella, mutta toiminnan mahdollisuuksien olemassaolo määrittää koettua hyvinvointia jo sellaisenaan riippumatta siitä, päättääkö yksilö lopulta hyödyntää mahdollisuuksiaan. (Lagerspetz 2015, 100–102; Sen 1985b.)

Sittemmin Nussbaum on filosofin näkemyskälään ollut Senin rinnalla kehittämässä toimintamahdollisuuksien lähestymistapaa (Nussbaum 2000, 70; Sen 2009, 231), joskin heidän lähestymiskulmansa eroavat osin toisistaan. Sen tunnistaa kehityksen päämääräksi yksilön kyvyn tavoitella henkilökohtaisesti arvostamia asioita, kun Nussbaum puolestaan on määritellyt listauksen perustavanlaatuisina pitämistään inhimillisistä toimintamahdollisuuksista (ks. esim. Nussbaum 2000, 11–15; 2011b, 19–20; Robeyns 2005, 103–105). Nussbaumin lähestymistapa pohjautuu käsitykseen ihmisarvoisesta elämästä yksilölle tarjoutuvien toiminnan mahdollisuuksien kautta: vapauteen tehdä valintoja ja kykyyn toimia omien arvojen mukaisesti siten, että elämästä muodostuu merkityksellinen ja elämisen arvoinen. Jokainen yksilö nähdään arvokkaana päämääränä, ei välineenä jonkun toisen asettamien päämäärien saavuttamiselle. (Nussbaum 2000, 5; Nussbaum 2011b, 18.)

Nussbaumin (2011b, 125; ks. myös Sen 2009, 231) mukaan antiikin filosofi Aristoteleen ajatuksilla kukoistamisesta (*flourishing*) on yhteys toimintamahdollisuuksien lähestymistapaan. Kukoistava elämä vaatii valinnan mahdollisuuksia, ja toiminta tapahtuu yksilön oman ajattelun tuloksena hänen omasta valinnastaan. Toimintamahdollisuuksien lähestymistapa korostaa vapautta toimijuuden osana: toimijuuteen kytkeytyvä yksilön valinnanvapaus toteutuu suhteessa ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin. (Nivala & Rynänen 2020, 104; Nussbaum 2011b, 18; Robeyns 2005, 95; Sen 2009, 228–231.)

Nussbaum tunnistaa yksilöllisten ominaisuuksien merkityksen suhteessa siihen, millä tavoin yksilö kykenee hyödyntämään ympäristönsä tarjoamia toimintamahdollisuuksia. Hän kutsuu ’sisäisiksi toiminta-

mahdollisuuksiksi’ esimerkiksi persoonallisuuden piirteitä, emotionaalisia kykyjä tai kehon senhetkistä terveydentilaa. Sisäiset toimintamahdollisuudet eivät kuitenkaan ole synnynnäisiä ja muuttumattomia yksilöllisiä ominaisuuksia, vaan ne kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Nussbaum 2011b, 21–22.) Toimintamahdollisuudet realisoituvat yksilön tuottamina toimintoina (*functionings*): aktiivisina tekoina tai olemisen tiloina, kuten kykynä nauttia hyvästä terveydestä (Nussbaum 2011b, 24–25). Tautatekijät ja yksilölliset ominaisuudet yhdessä vaikuttavat siihen, minkälaiseksi yksilöllinen toimijuus ja ylipäätään olemassaolo muotoutuvat. Sisäisenä toimintamahdollisuutena herkkyyden on yksi kokonaisuuteen vaikuttava tekijä. (Ks. Airaksinen & Satri 2021, 75–76.)

Tutkimuksemme teoreettinen kehystys kiteytyy Nussbaumin (2000, 78–80; 2006, 76–78; 2011b, 33–34) listaukseen kymmenestä keskeisestä toimintamahdollisuudesta (**taulukko 1**), jotka kaikki jo itsessään ovat universaaleja, arvokkaita päämääriä. Arvokas, mielekäs ja kukoistava elämä vaatii toteutuakseen lähtökohtaisesti niitä kaikkia. (Nussbaum 2000, 6; 2011b, 33.) Toimintamahdollisuuksien lista käsittää inhimillisten perustarpeiden lisäksi demokratian jatkuvuuden kannalta olennaisia asioita (Korhonen ym. 2017). Listatut toimintamahdollisuudet ovat yhteydessä toisiinsa. Yhteenkuuluvuus ja itsenäinen päättely sisältyvät kuitenkin jokaiseen muuhun toimintamahdollisuuteen. (Nussbaum 2000, 81–83; 2011b, 39.)

Yhteisönsä ihanteita, arvoja ja asenteita omaksumalla yksilön odotetaan kehittyvän kulloisenkin aikakauden normien ja tavoitteiden mukaiseksi (Värri 2018, 16). Esimerkiksi kansalaisuuteen kasvatetaan ja kasvatetaan, kun tavoitteena on kehittää yksilöllisiä ominaisuuksia suuntaan, joka on yksilöä ympäröivien yhteisöjen intressien mukaista (Nivala 2006, 27, 100). Kasvatuksella pyritään siten kuljettamaan yksilö ja tämän kehitys tiettyjen tavoitteiden mukaiseen suuntaan (ks. Värri 2018, 24).

Kulloisetkin tavoitteet riippuvat muun muassa aikakaudella vallitsevasta ihmisen ideaalista (Harva 1982, 4). Sillä, ettei herkkyyttä pidetä ihanteellisena, on suora vaikutuksensa herkkään ihmiseen. Mikäli ympäristö ei ymmärrä herkän ihmisen kokemus-

Taulukko 1. Nussbaumin (2000, 78–80; 2006, 76–78; 2011b, 33–34) jäsenitys keskeisistä inhimillisistä toimintamahdollisuuksista Pirhosen (2013) laatimaa suomennosta mukaillen.

1. Elämä	Mahdollisuus elää inhimillisesti normaalimittainen elämä; ilman ennen aikaista kuolemaa, niin kauan kuin elämä tuntuu elämisen arvoiselta.
2. Terveys	Mahdollisuus hyvään terveyteen, riittävään ravintoon ja asiaankuuluvaan suojaan.
3. Ruumiillinen koskemattomuus	Aito mahdollisuus liikkumiseen paikasta toiseen, turvassa väkivallalta. Mahdollisuus toteuttaa seksuaalisuutta ja päättää lisääntymiseen kuuluvista asioista.
4. Aistit, mielikuvitus ja ajattelu	Mahdollisuus • käyttää aistejaan, kuvitella, ajatella ja järkeillä • harjoittaa mielikuvitustaan ja ajatteluaan haluamallaan tavalla, työssä ja muissa yhteyksissä • koulutukseen, jonka avulla kehittää näitä taitoja • ilmaista poliittisia, taiteellisia ja uskonnollisia näkemyksiään • miellyttäviin kokemuksiin ja hyödyttömän kivun välttämiseen.
5. Tunteet	Mahdollisuus kiintyä itsensä ulkopuolisiin asioihin ja ihmisiin. Oikeus tunteisiin; mahdollisuus rakastaa toisia ihmisiä, surra, ikävöidä, olla kiitollinen ja oikeutetusti vihainen. Lapsen tunnemaailman kehitystä ei saa vääristää peloilla ja huolilla.
6. Itsenäinen päättely	Mahdollisuus muodostaa käsitys hyvästä ja suunnitella sen pohjalta omaa elämäänsä (sisältäen uskonnon- ja omantunnonvapauden turvaamisen).
7. Yhteenkuuluvuus	Mahdollisuus • elää yhdessä toisten kanssa ja olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa • tuntea empatiaa • elää yhteisössään itseään kunnioittavasti ja ilman nöyryytyksiä • samanarvoisuuteen toisten kanssa rodusta, sukupuolesta, seksuaalisesta suuntautumisesta, etnisistä seikoista, uskonnosta tai alueellisesta alkuperästä riippumatta.
8. Muut lajit	Mahdollisuus elää kosketuksissa eläinten, kasvien ja koko muun luonnon kanssa.
9. Leikki	Mahdollisuus nauraa, leikkiä ja virkistäytyä.
10. Oman ympäristön kontrolli	Mahdollisuus osallistua omaan elämäänsä liittyvään poliittiseen päätöksentekoon (sisältäen sanan- ja yhdistymisvapauden). Yhtäläinen omistusoikeus. Yhtäläinen mahdollisuus henkisesti palkitsevaan työhön ja kunnioitukselle perustuvaan työyhteisöön.

MUISTELUTYÖLLÄ TUODAAN TIETOISUUTEEN OMIEN MUISTOJEN VAIKUTUSTA NYKYHETKEEN JA TULEVAISUUDEN MAHDOLLISUUKSIIN.

maailmaa ja näkemyksiä, on mahdollista, että toimintaympäristö suosii ainoastaan tietyn tyyppisiä ihmisiä. (Ks. Aron 2013, 23–24, 134). Lisäksi on yhteiskunnallisesti ongelmallista, mikäli jokin ihmisryhmä saa määritellä ”oikean” ja ”normaalin” kokeamisen tavan sekä ihanteellisen ihmisen normit (ks. Manninen 1999, 13).

Normeihin sopimattomuus voi aiheuttaa tunteita vääränlaisuudesta, joka uusliberalistiseen eetokseen peilaten voidaan nähdä yksilön henkilökohtaisena ongelmana (ks. Brunila & Siivonen 2016, 67). Ihmisen kyky toimia ympäristössään ei kuitenkaan perustu ainoastaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja kykyihin, vaan toimintamahdollisuudet rakentuvat henkilökohtaisten ominaisuuksien sekä poliittisen, sosiaalisen ja taloudellisen ympäristön yhteisvaikutuksesta (Nussbaum 2011b, 21). Yhteiskunta, instituutiot ja yhteisöt vaikuttavat yksilön toimijuuteen muun muassa luomalla toiminnan mahdollisuuksia (Korhonen ym. 2017.)

Toimintamahdollisuuksien lähestymistapa perustuu osallisuus- ja toimintaperusteiseen hyvinvointikäsitukseen (Niemelä 2010, 19). Sen avulla voidaan käsitellä ja arvioida elämänlaatua, yksilöllistä hyvinvointia ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta koskevia teemoja (Nussbaum 2011b, 18; Robeyns 2005, 94). Jäsenyyksen avulla ei voi suoraan selittää esimerkiksi hyvinvointieroja koskevia tekijöitä, mutta se voi toimia työvälineenä näiden ilmiöiden määrittelyssä ja arvioinnissa (Robeyns 2005, 94). Nussbaum (2011b, 18) tarkentaa, että toimintamahdollisuuksien teoria ylittää inhimillisen ja ei-inhimillisen todellisuuden välisen rajan. Se tarjoaa pohjan paitsi ihmisten myös eläinten oikeuksien ja oikeudenmukaisuuden tarkastelulle.

AINEISTOT JA AINEISTOJEN ANALYYSI

Tutkimusaineisto hankittiin muistelutyön menetelmällä. Sen lähtökohtana ovat ihmisten yksilölliset kokemukset ja niihin perustuvat muistot. Näiden katsotaan heijastelevan yhteiskunnallista ajankuvaa (Käyhkö 2014, 7), sillä muistot rakentuvat ajan, paikan ja vallitsevan kulttuurin kontekstissa (Fraser & Michell 2015, 322). Muistelutyömenetelmä voi siten toimia normien ja erojen kriittisen tarkastelun ja tulkinnan välineenä (Haug 1987; Koivunen 2018, 225). Sen avulla voidaan kyseenalaistaa perinteisiksi muodostuneita käsityksiä muun muassa siitä, kenen hallussa oleva tieto on ”oikeaa” (Käyhkö 2014, 7). Muistelutyömenetelmän tutkimusryhmänsä kanssa kehittänyt Frigga Haug (2000, 28) kuvaileekin muistelutyötä emansipovaksi oppimisprosessiksi. Laajasti ymmärrettynä muistelutyöllä voidaan tarkoittaa mitä tahansa toimintaa, jonka avulla tuodaan tietoisuuteen omien muistojen vaikutusta nykyhetkeen ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin (Fraser & Michell 2015, 322).

Muistelutyö soveltui tutkimuksemme aineiston hankintaan erityisesti, koska sen avulla on mahdollista konstruoida omaa suhdetta ympäröivään todellisuuteen ja tunnistaa omia toimintamahdollisuuksia (Viitasalo 2013, 358–361). Lisäksi muistot tarjoavat mahdollisuuden syventää ja laajentaa tietoisuutta omasta herkkyydestä ja sitä koskevista kokemuksista. Inhimillinen kasvu ja tietoisuuden lisääntyminen tekee muistelutyöstä tavoitteellista toimintaa (Viitasalo 2012, 32), mikä avaa mahdollisuuden oppia omasta kokemuksesta ja ohjata sitä haluttuun suuntaan.

Muistelutyö mahdollistaa kollektiivisen reflektoinnin. Käsiteltävät teemat on oleellista valita siten, että osallistujat voivat samaistua niihin. (Haug 1987, 56.) Tutkija toimii yhtenä muistelijana, vertaisena, yhtenä ”meistä” (Käyhkö 2014, 7; vrt. Viitasalo 2012, 29). Kun yksilöllisiä kokemuksia ja niihin perustuvia muistoja tarkastellaan kollektiivisinä, niiden syntyminen vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa nähdään laajemmin (Haug 1987, 34–35, 43–44; Stephenson 2005, 38; myös Viitasalo 2013, 358). Muistelutyöllä tehdään näkyväksi sitä, että ihmiset tekevät

KIRJOITETUN MUISTON TULI SISÄLTÄÄ KIRJOITTAJALLE ITSELLEEN MERKITYKSELLINEN HENKILÖKOHTAINEN KOKEMUS.

itse historiansa – aikakaudet eivät siis muotoudu itsestään, jossain ”ulkopuolella” (Eskola & Suoranta 1998).

Tavoitimme tutkimukseen osallistujat, aineistomme informantit, erityisherkkien yhdistys HSP Suomen tiedotuskanavien kautta. Lisäksi hyödynsimme sosiaalista mediaa lumipallo-otannalla. Osallistujille ja heidän herkkyytensä asteelle ei asetettu kriteereitä, vaan olennaista oli osallistujan oma kokemus herkkyydestä. Osallistujilla oli entuudestaan käsitys siitä, mitä erityisherkkyydellä tarkoitetaan, ja he identifioivat itsensä erityisherkkiksi.

Muistelutyö eteni vaiheittain: Ensin muistoja tuotettiin kirjoittamalla, minkä jälkeen niitä käsiteltiin vertaisten kesken ryhmässä. Tutkimuskutsussa haettiin erityisheräksi itsensä kokevia kirjoittamaan omaan kokemukseensa perustuva herkkyyttä koskeva muisto. Kirjoitetun muiston tuli sisältää kirjoittajalle itselleen merkityksellinen henkilökohtainen kokemus. Aineisto kerättiin tammi-huhtikuussa 2021 anonyymisti Webropol-sovelluksen avulla, joskin joitakin tekstejä otettiin vastaan myös sähköpostitse. Tekstejä kertyi 71, joista muodostui 50 sivua, kun kirjainlajina oli Times New Roman, kirjainkoko 12 pistettä ja riviväli 1,5. Tekstien pituus vaihteli muutamasta lauseesta noin sivun mittaiseen.

Tutkimustarkoitusta varten perustettu pienryhmä, niin kutsuttu muisteluryhmä, kokoontui viisi kertaa Zoom-etäyhteydellä touko-kesäkuussa 2021. Ryhmällä oli yhteinen kiinnostus herkkyyttä kohtaan, tarve oppia ymmärtämään sitä ja saada tietää siitä jotakin uutta. Muisteluryhmäläiset prosessoivat edelleen kirjoitettujen muistojen teemoja ja sanoittivat muistoja yhteisen keskustelun sekä kollektiivisen reflektion kautta siten, että heillä oli

mahdollisuus osallistua täysivaltaisesti tutkimustiedon tuottamiseen (Eskola & Suoranta 1998, 135; Viitasalo 2012, 30). Osallistujat olivat aikuisia, työikäisistä eläkeikäisiin. Heitä yhdistivät omakohtaiset kokemukset herkkyydestä ja kiinnostus käsiteltävää aihetta kohtaan. Muisteluryhmän ohjaajana toimi väitöskirjatutkija Anne Airaksinen.

Etätoteutus oli covid-19-pandemiatilanteeseen soviteltu toimintatapa. Ratkaisu kuitenkin osoittautui toimivaksi, sillä se mahdollisti joustavasti ryhmään osallistumisen paikkakunnasta riippumatta. Ryhmätapaamiset kestivät kaksi tuntia kerrallaan. Ryhmään osallistui kaikkiaan 13 henkilöä. Sen kokoonpano vaihteli siten, että osallistujia oli kullakin tapaamiskerralla seitsemästä yhdeksään. Tavoitteena oli, että osallistujat sitoutuisivat osallistumaan mahdollisimman usealle ryhmätapaamiskerralle.

Osallistujilta ei edellytetty osallistumista edeltävään vaiheeseen, kirjoitettujen muistojen tuottamiseen. Tapaamisten aluksi ryhmän ohjaaja piti niin kutsutun alkumuistelun, eli tiiviin koonnin kirjoitettujen muistojen teemoista. Pääteemoja olivat 1) muistot, joihin liittyi jonkin ulkoisen tekijän vaikutus, kuten luonto-ympäristön tai rakennetun ympäristön olosuhteet, sekä 2) muistot, joihin liittyi jonkin sisäisen tekijän vaikutus, kuten tunne- ja kokemusmaailma, sekä keuhollisuus. Ulkoiset tekijät jaettiin fyysisiin ja psykososiaalisiin ympäristötekijöihin.

Kirjoitettuja muistoja tai niiden sitaatteja ei käytetty sellaisenaan, vaan kullekin tapaamiskerralle koostettiin oma, teemoihin pohjautuva alustus. Alkumuistelu toimi muistelun virittäjänä ja keskusteluiden sytykkeenä. Muisteluryhmän keskusteluista tehtyjen tallenteiden kesto oli 8,5 tuntia. Litteroitua tutkimusaineistoa kertyi 129 sivua, kun kirjainlaji oli Times New Roman, kirjainkoko 12 pistettä ja riviväli 1,5. Aineistositeeraukset on merkitty lyhenteillä siten, että 'Mr' tarkoittaa muisteluryhmäkeskusteluista koostuvaa aineistoa ja 'Km' kirjoitettuja muistoja.

Sekä kirjoitetuissa muistoissa että muisteluryhmän keskusteluissa osallistujat saivat itse päättää, minkälaisiin tilanteisiin he omat muistonsa paikansivat ja minkälaisia kokemuksia he halusivat jakaa muille. Aineistossa konkretisoituivat näin herkkyyden kokemukset muistelijalleen merkityksellisissä tilanteissa

SISÄLLÖSTÄ KOODATTIIN TEOREETTISEN VIITEKEHYKSEN MUKAISIIN TOIMINTAMAHDOLLISUUKSIIN VIITTAAVAT MERKITYSYKSIKÖT.

ja konteksteissa ilman, että tätä oli etukäteen ohjattu tai rajattu. (Käyhkö 2014, 7.) Tutkimuksemme viitekehyksen kannalta oleellista on se, että muistelutyö ja siihen liittyvät ryhmäkeskustelut olivat sidonnaisia kulttuuriseen kontekstiin, joka osaltaan määrittää sitä, miten käsiteltävästä aiheesta ylipäätään puhutaan (Valtonen 2011, 90).

Eettinen sensitiivisyys on oleellista aineistonhankinnassa. Kirjoitetuissa muistoissa ja muisteluryhmäkeskusteluissa korostettiin luottamuksellisuutta sekä anonymiteetin säilymistä aineiston hankinnassa ja käsittelyssä sekä tulosten tarkastelussa ja julkaisemisessa. Muisteluryhmätapaamisesta luotiin turvallinen tila kohtaamisille ja dialogille, jotka mahdollistivat oman herkkyyden tarkastelun myötätuntoisella ja hyväksyvällä tavalla. Ryhmän ohjaaja pyrki luomaan aineistonkeruusta tapahtuman, jossa omien kokemusten kollektiivinen jakaminen vertaisten kanssa voimaannutti osallistujia. Tästä syystä ohjaajan tuli olla tietoinen omien toimien, ryhmädynamiikan sekä ryhmän tapahtumien vaikutuksista osallistujiin (Tracy 2010, 847).

Aineistonkeruusta saadun palautteen perusteella voimaantuminen konkretisoitui esimerkiksi myönteisenä, hyväksyvänä ilmapiirinä ja vertaisuuden kokemuksena. Ohjaajan tuli asettua dialogiin osallistujien kanssa, yhteisen kiinnostuksen kohteen äärelle. Kun tutkija osallistui vertaiskeskusteluihin, huomiota oli tärkeää kiinnittää siihen, että hänen ajatuksensa eivät liiaksi ohjailisi keskusteluita. Vertaisnäkökulma taas vahvasti luottamusta ryhmän jäsenten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Osallistujapalautteen perusteella oli helppoa avautua ryhmässä, jossa saattoi luottaa siihen, että osallistujien kokemusmaailma sisältää yhteneväisiä piirteitä.

Sisällönanalyysi kohdistui muistelutyömenetelmällä kerättyyn aineistoon, joka koostuu 1) anonyymeista kirjoitetuista muistoista ja 2) vertaisryhmäkeskusteluista. Sisällönanalyysin alkuvalmisteluihin kuului literoitujen ryhmäkeskusteluaineistojen ja kirjoitettujen muistojen järjestäminen analysoitavaksi tekstikokonaisuuksiksi. Tämän jälkeen oli mahdollista muodostaa kokonaiskäsitely aineiston sisällöstä ja aloittaa jäsentely.

Aineiston ja käyttämämme teoriataustan pohjalta laadittiin koodausrunko, jonka avulla eriteltiin ja tiivistettiin sisällössä esiintyviä asioita ja näkökulmia. Koodien määrittelyn ja aineiston koodauksen jälkeen edettiin teemoitteluun, jonka avulla aineistokokonaisuudesta jäsenneltiin tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset sisällöt. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 150–161, 175–176.) Aineistokokonaisuudesta koodatuista merkitysyksiköistä muodostettiin toimintamahdollisuuksia koskevia alateemoja, joita yhdistämällä syntyi kuuden toimintamahdollisuuden kohdalle kaksi yläteemaa: kyseistä toimintamahdollisuutta vahvistavat ja kaventavat tekijät. Ala- ja yläteemat sijoitettiin analyysitaulukkoon (ks. **taulukko 2**) kunkin toimintamahdollisuuden kohdalle. Käytännössä analyysin rakentuminen vaati aineistokokonaisuuden läpikäynnin useaan kertaan. Ryhmän ohjaajana toimineen tutkijan ajatukset olivat osa aineistoa. Nämä aineisto-osiot tuotiin mukaan analyysiin vasta viimeisenä, jotta tutkijan ajatukset eivät liiaksi ohjaisi tuloksia.

Teoriaohjaavuus näkyy tutkimuksessa siten, että teoria ohjaa analyysin tekemistä ja analyysi sisältää teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei täysin pohjaudu teoriaan (Eskola 2015, 188; Tuomi & Sarajärvi 2018, 133). Kun aineisto käytiin läpi teoriaohjaavan näkökulman kautta, tarkasteltiin yksilöllisen herkkyyden kokemuksia toimintamahdollisuuksien (esim. Nussbaum 2011b) viitekehyksessä. Sisällöstä koodattiin teoreettisen viitekehyksen mukaisiin toimintamahdollisuuksiin viitattaavat merkitysyksiköt. Niillä tarkoitamme tässä tapauksessa ajatuskokonaisuutta, joka saattoi olla yksittäisen lauseen tai usean virkkeen mittainen (ks. Eskola 2015, 205). Kun teoriaohjaavan analyysin lähtökohtana käytettiin valmista toimintamahdollisuuksien jäsennystä,

Taulukko 2. Herkkyys ympäristölle toimintamahdollisuuksien viitekehityksessä.

Toimintamahdollisuus	Toimintamahdollisuutta vahvistavat	Toimintamahdollisuutta kaventavat
Ruumiillinen koskemattomuus	–	• Sukupuolittunut väkivalta
Aistit, mielikuvitus ja ajattelu	• Arjen estetiikka • Luova ajattelu ja ilmaisu • Syvällisyys, pohdiskelevuus • Kohtaamisten kokonaisvaltaisuus • Harmoninen ympäristö • Taide ja kulttuuri	• Liialliset ja häiritsevät aistiärsykkeet (esim. äänet, tuoksut, valaistus, lämpötila)
Tunteet	• Tunteiden salliminen ja ilmaiseminen • Tunnetiedot ja -taidot • Tunnekokemukset ja -elämykset	• Tunteiden piilottaminen/tukahduttaminen • Tunnekuormitus • Rajoittavat kulttuuriset normit
Itsenäinen päättely	• Tietous herkkyydestä ominaisuutena • Itsensä hyväksyminen, itsemyötätunto • Itsetuntemus • Arvotietoisuus • Osaamispotentiaalin hyödyntäminen • Oikeudenmukaisuus	• Hajanainen minäkäsitys • Oman herkkyyden piilottaminen/tukahduttaminen
Yhteenkuuluvuus	• Arvostava kohtaaminen • Kuulluksi ja nähdyksi tuleminen • Yhteenkuuluvuus, yhteisyys • Vertaisuus • Moninaisuus • Empatia • Luottamus	• Tavoittamattomat sosiaaliset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset odotukset • Sosiaalinen turvattomuus ja tuen puute • Ulkopuolisuuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tunne • Sosiaalinen kuormitus
Luonto, muut lajit	• Luonnon elementit ja -ympäristö • Luontoyhteys, -elämykset • Monilajinen empatia	–
Oman ympäristön hallinta	• Omaehtoisuus: oma tila ja aika • Palautuminen • Rajojen asettaminen	• Eettiset ristiriidat / eettinen kuormitus • Tehokkuusvaatimukset, kilpailu

KOKEMUKSET YHTEENSOPIMATTOMUUDESTA SUHTEESSA YMPÄRISTÖÖN SAATTOIVAT KUMMUTA JOPA VUOSIKYMMENTEN TAKAA.

oli huomioitava riski mahdollisesta ajattelun jumiutumuksesta valmiin jäsenyyksen mukaiseen viitekehykseen. Tällöin analyysin jalostamat uudenlaiset jäsenyykset saattaisivat jäädä huomaamatta. (Ks. Salo 2015, 173–174.) Koska teoreettista viitekehystä koskevien ennakkokäsitysten ei haluttu antaa liiaksi ohjata analyysia, sen alkuvaiheessa aineistoa käsiteltiin myös teoriaohjaavuudesta irtautuen.

TULOKSET

Tutkimustulostemme mukaan herkkyyden kokemukset koskettavat lähes jokaista Nussbaumin (2011b, 33–34) jäsentämää inhimillistä toimintamahdollisuutta: kymmenestä toimintamahdollisuudesta (**taulukko 1**), herkkyyden kokemuksiin pohjautuva aineisto kosketti seitsemää (**taulukko 2**). Tutkimuskysymyksiin vastaavat tulokset esitetään omissa alaluvuissaan.

Elämänvaiheesta toiseen seuraava erillisyyden tunne

Aineistossamme herkkyyden kokemus kumpusi voimakkaista ja vivahteikkaista aisti- ja tunnekokemuksista sekä niiden tuottamasta kehollisesta reagoinnista, taipumuksesta kokea voimakkaasti asioita ja tilanteita sekä prosessoida niitä syvällisesti omassa ajattelussa (ks. Aron 2013).

Yksilön kokemusmaailmaa kuvaava aistien, tunteiden, ajattelun ja kehollisuuden kokonaisvaltaisuus oli kokijalleen parhaimmillaan rikkaus: merkittävä voimavara, ”supervoima” tai lahja, jonka avulla on mahdollista nauttia elämästä syvemmin.

Liiallisena tai hallitsemattomana herkkyyys kuitenkin kääntyi rasitteeksi: ”Kyky kokea ja tuntea niin

syvästi on suuri lahja, mutta sillä on myös kääntöpuolensa jos ominaisuuden kanssa ei opi elämään omia voimavarojaan kuunnellen.” (Km). Herkkyyttä kuvailtiin ominaisuutena, joka ei välttämättä rikastanut kokijansa elämää ehdoitta: se täytyi oppia tuntemaan, sen kanssa täytyi opetella tulemaan toimeen ja sitä piti oppia arvostamaan.

Kirjoitetuissa muistoissa ja muisteluryhmän keskusteluissa painottuivat erityisesti kielteiset ja kuormittavat herkkyyttä koskevat kokemukset. Kielteiset kokemukset liittyivät pääosin fyysistä ja psykososiaalista kuormitusta sisältäviin ympäristötekijöihin sekä niihin sidoksissa oleviin, moniulotteisesti kehossa koettuihin tunnereaktioihin: ”Mä oon näiden tunteiden kanssa joutunu painimaan että mä en tuntisi niin paljon, et se tuottaa niin paljon tuskaa ja vaikeuksia elämässä.” (Mr).

Herkkyyden kokemuksille oli tyypillistä, että yksilön henkilökohtainen kokemusmaailma oli jollakin tavalla ristiriidassa ympäristön ja siinä vallitsevien odotusten kanssa (ks. Nussbaum 2011a, 54–56). Ristiriita sai aikaan tunteen omasta yhteensopimattomuudesta, erilaisuudesta, ulkopuolisuudesta, jopa viallisuudesta suhteessa ympäristöön – ikään kuin yksilö omana itsenään, ominaisuuksineen ja kokemuksineen olisi ympäristöönsä sopimaton ja siitä erillinen (ks. Manninen 1999, 170): ”Että en varmaan sitte ansaitsis elää tässä maapallolla ku en jotenki niinku nyt ole semmonen kuin pitäis [--]” (Mr).

Erillisyyden tunnetta tuottaviksi tunnistettiin sosiaaliset ja yhteiskunnalliset ihanteet, odotukset sekä kulttuuriset normit, jotka eivät olleet linjassa yksilön ominaisuuksien tai arvomaailman kanssa. Näitä olivat esimerkiksi työelämää koskevat odotukset, sukupuolisidonnaiset roolikäsitykset, ekstroversion ihanne tai kulttuuriset normit esimerkiksi sen suhteen, millä tavalla tunteita on sopivaa ilmaista. Kokemukset yhteensopimattomuudesta suhteessa ympäristöön saattoivat kummuta vuosien tai jopa vuosikymmenten takaa ilman, että epämääräistä ristiriitaisuuden tunnetta oli alun perin edes osattu tunnistaa omaan herkkyyteen liittyväksi. Tunne saattoi olla vaikeasti määriteltävä tai paikannettava: ”Koin sisimmässäni, että minussa on jotakin erilaista, jotakin ’vikaa’ kuin muissa ikäisissäni. En osannut selittää sitä muille enkä itsellenikään.” (Km).

YMPÄRISTÖ VAIKUTTI MERKITTÄVÄSTI SIIHEN, MITEN YKSILÖ OPPI SUHTAUTUMAAN OMAAN HERKKYYTEENSÄ.

Aineiston perusteella oli tavallista, että erillisyyden kokemus oli peräisin jo lapsuudesta, ja se seurasi elämänvaiheesta toiseen: ”Jotenkin erilainen kuin muut lapset tiedostin olevani jo noin 4-vuotiaana. Sitten olen ollut myös erilainen koululainen, murrosikäinen, ylioppilas, opiskelija, työntekijä ja nyt eläkeläinen.” (Km). Kokemus oman itsen ja ympäristön yhteensopimattomuudesta sai aikaan henkilökohtaisia riittämättömyyden tunteita ja vahvisti entisestään erillisyyden kokemusta. Tunne värittyi vääränlaisuuden ja jopa viallisuuden tunteella omasta itsestä suhteessa ympäristöön. Koettua erillisyyden tunnetta kuvailtiin usein stereotyyppisenä vertailuasetelmana suhteessa muihin ihmisiin, esimerkiksi ikätovereihin: ”Olen aina kokenut, että minussa on jotakin vikana: olen liian alavirittynyt, liian pohdiskeleva ja analyyttinen – en ole spontaani toisin kuin nuorten ’pitäisi olla.’” (Km).

Ylisukupolvinen pärjäämisen eetos

Yksilön kokemus omasta herkkyydestään määrittäytyi osaltaan suhteessa toisiin ihmisiin, etenkin silloin, kun herkkyyden kokemus konkretisoitui ja tuli sanoitetuksi erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Aineiston perusteella ympäristöstä saatu malli ja palaute olivat merkittävässä asemassa siinä, miten yksilö oppi suhtautumaan omaan herkkyyteensä: suhtautuiko yksilö siihen myönteisenä piirteenä ja voimavarana, vai piiloteltavana tai tukahdutettavana ominaisuutena.

Aineistossa herkkyyteen ja tunteiden näyttämiseen on esimerkiksi perhe- ja lähisuhteissa suhtauduttu asiana, joka heikentää arjesta suoriutumista ja josta tulisi pyrkiä eroon: ”Korvissani vieläkin usein kuuluu äidin turhautuneet sanat ’Kun olet niin hirveän herkkä!’”

(Km). Kokemus vääränlaisuudesta ja herkkyyden tukahduttamisen vaatimuksesta esiintyy aineistossa myös työelämän toimintaympäristöissä:

”Pahoitin töissä mieleni jostain asiasta, en enää muista, mistä. Muistan vaan kamalan tunteen. Entinen kollegani totesi: ’Kyllä pitää vähän kovettaa itteensä, ettei tuollaisesta oo moksiskaan.’ [--] Tämä kokemus on esimerkkinä siitä, että olen pitkään kokenut olevani jotenkin vääränlainen.” (Km).

Joissakin tilanteissa herkkyyks miellettiin heikkoudeksi, mikäli sen koettiin heikentävän toimintakykyä ja suoriutumista. Pärjäämisen eetos näkyi aineistossa vahvana: ”[k]yllä se niinku mun perhepiirissä ja sillee isovanhemmissa ja kaikissa kyl se välitty se semmonen että et just täytyy pärjätä ja ei saa olla liian herkkä.” (Mr). Pärjääminen esimerkiksi opinnoissa tai työelämässä näyttäytyi tavoiteltavana ihanteena, jonka saavuttaminen saattoi olla ristiriidassa oman herkkyyden kokemuksen kanssa:

”[e]i ne ole kiinnostunut minun hyvinvoinnista, se ei ole heidän ykkösasiansa, vaan he on kiinnostuneet et minut pitäis saada työelämään. [m]ä koen siinä niinku painetta justiin, et mennään se edellä, et sun pitää olla työkykyinen [j]otenki just et se edellä, et työ työ työ [--] että ei siinä se ihminen oo siellä, vaan se että se on työkykyinen.” (Mr).

Esimerkiksi työ- tai opiskeluympäristö saattoi olla ominaisuuksiltaan sellainen, jossa herkkä yksilö väsyi. Tämä ei välttämättä johtunut siitä, että ympäristö olisi ollut yleisesti ottaen erityisen kuormittava tai että yksilö olisi ollut poikkeuksellisen heikko tai kykenemätön, vaan ympäristön olosuhteet ja yksilön ominaisuudet eivät kohdanneet riittävän hyvin. Aineiston perusteella oli tyypillistä, että yksilö yritti viimeiseen asti sopeutua myös itselleen epäedullisiin olosuhteisiin: ”[s]en ensimmäisen viiskytä vuotta oon yrittänyt sopeutua ja olla niinkun että mitä minulta odotetaan, sen mukaan, ja ettiny sitä vikaa niinku itestäni.” (Mr).

Ympäristön odotusten tai saamansa palautteen perusteella yksilö on tiettyyn pisteeseen saakka pyrkinyt ohjaamaan käytöstään tiettyyn suuntaan esimerkiksi piilottamalla tai tukahduttamalla omia

YKSILÖN JA YMPÄRISTÖN YHTEENSOPIMATTOMUUS VAIKUTTI LAMAAVASTI YKSILÖN KYKYYN TOIMIA YMPÄRISTÖSSÄÄN.

tunteitaan. Päätepiteenä oli tavallisesti jokin elämänmuutos ja siihen kuuluva siirtymä, kuten työpaikan vaihdos, sairausloma tai eläkkeelle jääminen. Siirtymät saattoivat toimia elämän käännekohtina tai muutoksen mahdollistajina.

Aineiston perusteella yksilön ja ympäristön yhteensopimattomuus vaikutti lamaavasti yksilön kykyyn toimia ympäristössään. Oman herkkyyden näyttäminen miellettiin oman heikkouden ja haavoittuvuuden näyttämiseksi, eikä itseä haluttu altistaa muiden arvostelulle: "[s]e jotenki niinku tietyllä tavalla on jossain vaiheessa tuntunu vialta tai semmoselta negatiiviselta asialta koska siihen on suhtaudutu sinilleen huonosti" (Mr).

Oman herkkyyden näyttämistä ei pidetty sosiaalisesti kannattavana, joten esimerkiksi sen paljastavat tunnereaktiot pyrittiin piilottamaan itsensä suojaamiseksi. Pärjäämisen eetoksen juurisytä etsittiin myöskin menneiden vuosikymmenten vaikeista sukupolvikokemuksista: "[u]kki oli sodassa ja sieltä on se tietynlainen kulttuuri niinku tullu yli sukupolvien ja se pärjääminen." (Mr), ja "[9]0-luvulla turha herkistely on tainnut jäädä lamasta selviämisen jalkoihin." (Km).

TÄYTTYMÄTTÖMÄT NORMIODOTUKSET

Aineistossa esiintyneet kokemukset vahvistivat mielikuvaa herkkyydestä ominaisuutena, joka ei välttämättä ole yleisten normiodotusten mukainen. Herkkyys miellettiin vahvasti sukupuolisidonnaiseksi, eikä sitä koettu sukupuolistereotyyppisten oletusten valossa ihanteelliseksi etenkin miehillä (ks. Keltikangas-Järvinen 2009, 56):

"Tuntemukset siitä, että olen jotenkin vääränlainen ovat olleet voimakkaita, mutta olen kuitenkin

pohtinut sitä, miten paljon vaikeampaa tämä kaikki olisi todennäköisesti ollut, jos olisin poika. Herkkyys mielletään feminiiniseksi, joten tietyllä tavalla herkkyyteni ja rauhallisuuteni on kuitenkin yleisesti ymmärretty positiiviseksi etenkin koulu-ympäristössä." (Km).

Etenkin miehenä herkkyyden kokemuksista oli vaikeaa puhua: "[a]ika paljo oon pohtinu sitä asiaa, ku käytetään sitä erityisherkkä-sanaa, että karttaakohan moni mies sen takia tätä asiaa. Se helposti leimataan semmoseks naistenlehtien vähä semmoseks hömppäjutuks tai semmoseks [--]" (Mr).

Herkkyys mielletynä ei-toivotuksi, normeja pakenevaksi ominaisuudeksi ei kuitenkaan rajoittunut ainoastaan sukupuolisidonnaiseen näkökulmaan. Täyttymättömät normiodotukset koskivat yleisimmin pärjäämistä ja tavoiteltavia ominaisuuksia erityisesti työelämässä: "Aisti- ja tunneherkkyys tuntuivat virheellisiltä ominaisuuksilta, minulla oli olo, että nykypäivän työelämää ei ole tarkoitettu minunkaltaisia ni varten." (Km).

Ympäristön odotusten tai saamansa palautteen perusteella yksilö pyrki ohjaamaan käytöstään ja jopa muuttamaan itseään tiettyyn suuntaan, esimerkiksi piilottamalla tai tukahduttamalla omia tunteitaan:

"Olen monesti kokenut työelämässä tilanteita, joissa erimielisyys kollegan kanssa tai kollegan epäystävällinen käytös itseäni kohtaan tai työyhteisön huono ilmapiiri tai muiden työntekijöiden keskinäinen riita on aiheuttanut minulle voimakkaan tunnereaktion, jonka seurauksena olen esim. joutunut menemään vessaan itkemään." (Km).

Myös yleiset stereotyyppiset käsitykset saivat muokkaamaan omaa käyttäytymistä suuntaan, jonka arveltiin olevan normiodotusten suuntainen. Jatkuva saavuttamattomien normi-ihanteiden olemassaolon tiedostaminen ja niiden tavoittelu kävi kuormittavaksi, toi epäonnistumisen tunteita ja pitkään jatkuessaan jopa sairastutti, mikäli yksilö ei onnistunut löytämään itselleen otollista toimintaympäristöä, jossa hyödynnä omia vahvuuksiaan.

Yksilön ja ympäristön yhteensopimattomuuden aiheuttama ristiriita ilmeni esimerkiksi näin: "[m]ä en ole

YHTEENKUULUVUUDEN KOKEMUKSEN KAUTTA PÄÄSTIIN KOSKETUKSIIN HERKKYYTEEN MYÖNTEISENÄ ASIANA.

niinkun onnistunut en opiskeluissa, en työelämässä [m]ä en oo siis pystynyt lopettaa sillä tavalla et mä nyt tässä etsin uuden työpaikan ja vaihdan, vaan mä oon joutunu aina sit sairasloman kautta, et se on aina ollu jotenki sellasta dramaattista ja traagista et miks mä en pysty ja taas tää toistuu [--]" (Mr).

Valinnan mahdollisuudet näyttäytyivät kapeina siten, että muutamasta hankalasta vaihtoehdosta oli valittava se vähiten hankala. Tilanne muistutti toiminnallista loukkaa; umpikujaa, joka vaaransi elämän mielekkyyden (Salonen & Oksanen 2011, 7–8). Tyypillisesti yksilö vastuutti itseään kokemistaan hankaluuksista ottaen syyt omille harteilleen, mutta myös umpikujan johtaneita ympäristön olosuhteita tarkasteltiin kriittisesti: "Yhteiskunnan jatkuvat tehokkuusvaatimukset, kiire ja stressi ovat myrkyä muillekin kuin vain erityisherkillä." (Km).

Erillisyyden tunne, pärjäämisen eetos ja täytty-mättömät normiodotukset loivat perustavanlaatuisia olemassaoloa koskevia paineita, joihin yksilön voi olla vaikeaa vastata. Paineita aiheuttaville tekijöille oli aineiston perusteella ominaista, että niitä määrittä käsit- tynä jonkinlaisesta tavoiteltavasta normaalin ihantees- ta, johon ihminen omaan kokemukseensa perustuen joko kuului tai ei kuulunut. Siinä missä erillisyyden kokemukseen, pärjäämisen sekä normi-ihanteiden tavoitteluun kiteytyi herkkyyden kuormittava puo- li, yhteenkuuluvuuden kokemuksen kautta päästiin kosketuksiin herkkyyteen myönteisenä asiana.

Erillisyydestä yhteisyyteen

Yhteenkuuluvuus toimintamahdollisuutena erot- tui muita toimintamahdollisuuksia läpäisevänä, eri- tyisen merkittävänä toimijuuden ja hyvinvoinnin viitoittajana. Nussbaumin (2011b) määrittämänä yhteenkuuluvuus tarkoittaa mahdollisuutta elää

yhteisössään yhdessä toisten kanssa kunnioittavasti ja samanarvoisesti. Viittaamme kyseiseen toiminta- mahdollisuuteen myös kuulumisen (*belonging*) käsit- teellä, joka määrittää yhteisöön kuulumista sekä osal- lisuuden kokemusta yhteisössä. Lisäksi kuulumisen ohjaa ihmisen toimintaa ja tämän käsitystä omasta itsestään. (Nivala & Ryyänen 2020, 142.)

Yksilöllinen kokemus omasta sopivuudesta ympä- ristön normiodotuksiin muodostui yksilön ja ympä- ristön vuorovaikutuksessa ja oli sidoksissa sosiaalisiin, kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin odotuksiin. Näillä oli suora vaikutuksensa kuulumisen tunteeseen. Kuu- lumisen tunteella oli perustava vaikutus siihen, min- kälaiseksi yksilön toimintamahdollisuudet kokonai- suutena muodostuivat ja miten toimijuus suuntautui. Pohjimmiltaan se perustui kokemukseen siitä, tuns- ko ihminen olevansa hyväksytty ja arvostettu omana itsenään: "[m]un tämänönen elämänteema on vähä niinku [--] tulla sillai näkyväksi ja hyväksytyksi omana itsenään." (Mr). Tulos vahvistaa Nussbaumin (2000, 81–83; 2011b, 39) ajatuksen yhteenkuuluvuudesta keskeisenä toimintamahdollisuutena.

Aineistossa erillisyyden tunteen ensimmäinen vasta- lääke oli tietoisuus omasta herkkyydestä suhteessa ym- päristön vaatimuksiin. Siinä missä sanoittamattomat ja tiedostamattomatkin herkkyyden kokemukset velloivat ristiriitaisena ja vaikeasti määriteltävänä pahana olona, herkkyyden sanoittaminen ja "löytäminen" oli monelle käänteentekevä hetki. Tiedonlähteeksi mainittiin erityi- sesti Aronin (esim. 2013) tietokirjallisuus, jonka suo- mennosten myötä erityisherkkyydestä alettiin puhua ja se alkoi saada Suomessa myös medianäkyvyyttä.

Tiedon lisääntymisen myötä omaan herkkyyteen avautui itsemyötätuntoinen ja voimavaralähtöinen näkökulma:

"[s]ehän oli tietenkin ihan tajunnanräjäyttävä asia sillon ja siinä niinkun päällimmäisenä nousi niin- kun se itsemyötätuntoisuus, se suuri itsemyötä- tuntoisuus sitä pientä tyttöä kohtaan mikä mä oon ollu erityisherkkänä, ja nuorta ja aikuista ja kaikkien elämänvaiheiden ihmistä kohtaan, kun tavallaan tuli se niinkun hyväksyntä sille kaikelle. Eli kaikki se ais- tiherkkyys ja tunneherkkyys ja kaikki se ulkopuoli- suus ja kummallisuus [--]" (Mr).

ELÄMÄNVAIHEESTA TOISEEN SEURAAVA ERILLISYYDEN TUNNE, PÄRJÄÄMISEN EETOS JA TÄYTTYMÄTTÖMÄT NORMIODOTUKSET OLIVAT HAAVOITTAVIMMAT KOMPASTUSKIVET HERKKYYDEN KOKEMUKSISSA.

Tietoisuuden lisääntyminen omasta herkkyydestä vaikutti voimakkaasti yksilön käsitykseen itsestä: ”En olekaan outo, sairas, viallinen, vääränlainen, erilainen, ulkopuolinen. Synkimpinä hetkinä olin luullut, että olen mielisairas, ainakin tuleva mielisairas.” (Km). Tietoisuus omasta herkkyydestä on aineiston perusteella myötävaikuttanut minäkäsityksen ja itse-tuntemuksen kehittymiseen, joka puolestaan on edesauttanut omien tarpeiden ja arvojen hahmottamista. Oma paikka ympäriöivässä maailmassa on ollut mahdollista tarkastella entistä kriittisemmin ja asettaa tarvittavia rajoja oman hyvinvoinnin tueksi.

Toinen erillisyyden tunteen vastalääke oli vertaisuus: on olemassa muita, joiden kokemusmaailma on saman tyyppinen ja joiden pariin voi hakeutua. Kirjoitettujen muistojen lisäksi vertaisuuden merkitys yhteenkuuluvuudelle konkretisoitui muisteluryhmän toiminnassa. Vaiheittaisessa tutkimuksessa merkillepantavaa oli herkkyyttä koskevien kokemusten kollektiivinen luonne – siitäkin huolimatta, että muistelutyön vaiheet eivät olleet tiukasti sidoksissa toisiinsa, eikä kumpaankaan vaiheeseen osallistujilta edellytetty osallistumista toiseen vaiheeseen. Toisten kertomista muistoista ja kokemuksista löydettiin samaistumispintaa suhteessa omiin kokemuksiin: ”[m]ä oon ollu just se outo tyyppi jonka pitää niinku selittää hirveesti itseään että miks mä toimin niin, mutta te jotenki niinku tajuatte sen [–]” (Mr) ja ”[s]itä tuntee itensä kuitenkin niinku ihmiseks tämmösen jälkeen. Ku sitä aika paljon on tullu sellasta kommenttia että ku se ei ole normaalia käyttäytyä tuolleen, tai et ole normaali, niin tässä porukassa niinku kukaan ei

sano et sä et oo normaali. Niin tosi hyvä filis jäi tämmösestä.” (Mr)

POHDINTA

Empiirisen tutkimuksemme keskiössä oli herkkyyks yksilöllisenä, kokemuksellisenä ilmiönä sekä sen vaikutus toimintamahdollisuuksiin. Teoreettisena viitekehyksenä käytetty filosofi Martha Nussbaumin (ks. esim. 2011b, 33–34) jäsenitys inhimillisistä toimintamahdollisuuksista sisältää kymmenen toimintamahdollisuutta, joista aineistomme kosketi seitsemää (**taulukko 2**).

Alkuperäisistä toimintamahdollisuuksista (**taulukko 1**) analyysi ei koskettanut kolmea. Kaksi ensimmäistä olivat mahdollisuudet elämään ja terveyteen. Analyysissa tunnistettujen toimintamahdollisuuksia kaventavien tekijöiden kasaantumisella nähdään kuitenkin olevan väillinen vaikutus terveyteen ja jopa mielekkään elämän jatkumiseen. Kolmas toimintamahdollisuus, jota aineiston analyysi ei tavoittanut, oli mahdollisuus nauruun ja leikkiin. Sen sijaan elämänvaiheesta toiseen seuraava erillisyyden tunne, pärjäämisen eetos ja täyttymättömät normiodotukset olivat haavoittavimmat kompastuskivet herkkyyden kokemuksissa. Olivatko tuskalliset kokemukset elämisestä oman itsensä vastaisesti sekä olemassaolon oikeutuksen hakeminen vieneet naurun ja leikin mahdollisuuden unohduksiin? Toisaalta nauruun ja leikkiin rinnastuva virkistäytyminen näkyi aineistossa mahdollisuutena aistien, tunteiden ja mielikuvituksen vapauteen. Parantavaksi kokemukseksi tunnistettiin yhteenkuuluvuuden tunne, joka konkretisoitui aineiston lisäksi muisteluryhmässä, koettuna vertaisuutena. Vertaiskeskusteluissa jaetut ilot ja surut vahvistivat käsitystä siitä, että kukaan ei ollut kokemuksineen yksin.

Ymmärrämme herkkyyden tässä yhteydessä yksilölliseksi ja luontaiseksi ihmisen ominaisuudeksi. Se, onko ominaisuus yksilön näkökulmasta hyödyllinen ja toivottu vai ei-toivottu, määrittyy tutkimuksemme perusteella sosiaalisten suhteiden ja ympäristötekijöiden vaikutuksesta. Herkkyyden

KASVATUS VAIKUTTA OLENNAISESTI SIIHEN, OTTAAKO YKSILÖ OMAN HERKKYYTENSÄ VASTAAN HAASTEENA VAI VOIMAVARANA.

kokemus vaikuttaa kokijaansa kahtiajakoisella tavalla: yhtäältä se voi olla kokijalleen suuri elämän rikkaus ja voimavara, toisaalta tukahdutettava kuormituksen tai jopa häpeän lähde (ks. Nussbaum 2011a, 54–56). Se, kummasta lopulta on kyse, määrittyy osaltaan aikakauden arvojen ja ihanteiden viitoittamana (ks. Harva 1982, 4; Salonen 2013, 41; Värrä 2018, 24, 140–141), ja tulee näkyväksi sosiaalisissa konteksteissa sekä vuorovaikutussuhteissa. Toimintamahdollisuudet rakentuvat yksilöllisten ominaisuuksien ja ympäristön rajapinnalla. Niiden kannalta suhtautumistapa omaan herkkyyteen asemoituu sisäiseksi toimintamahdollisuudeksi, koska se kehittyä vuorovaikutuksessa ympäristöön. Tämä voidaan myös ymmärtää kirjoitettujen muistojen teemoissa nimetyksi ”sisäiseksi tekijäksi”, joka yhdessä ympäristön tarjoamien toimintamahdollisuuksien kanssa vaikuttaa siihen, millaista toimintaa yksilön on mahdollista tuottaa. (Ks. Nussbaum 2011b, 21–22.)

Tulostemme perusteella kasvatus on olennaisessa osassa siinä, ottaako yksilö oman herkkyytensä vastaan haasteena vai voimavarana. Sen tueksi tarvitaan kuitenkin tietoa herkkyydestä. Esimerkiksi aiempina vuosina ja vuosikymmeninä tietoutta aiheesta ei ollut olemassa samaan tapaan kuin nykyään. Aineistomme perusteella herkkyyys saatettiin rinnastaa esimerkiksi lapsen ujouteen. Tutkimuksemme tukee ajatusta siitä, että toimintamahdollisuuksien lähestymistapa avaa näkökulmia muun muassa kasvatus toiminnan käytännön menetelmien rakentamiselle siten, että toimintamahdollisuudet tulevat tuetuiksi (Nivala & Ryyänen 2020, 104).

Kasvatuksella voidaan purkaa ja uudelleen muotoilla vallitsevia käsityksiä (ks. Nussbaum, 2011a). Aikuiskasvatuksen yksi tehtävä on yhteiskunnallisten

ihmiskäsitysten ja -katsomusten kriittinen tarkastelu sekä tarvittaessa niiden uudistaminen (Harva 1982, 7). Kasvatusfilosofi Eduard C. Lindemanin (1926, 7) mukaan kasvatus on merkityksen antamista koko ihmisen elämälle. Myös kasvatusfilosofi Veli-Matti Värrä (2018, 141) nimeää kasvatuksen tehtäviksi merkityksellisuuden, toivon ja luottamuksen synnyttämisen.

Kasvatuspäämäärän kannalta olennaista on, mitä arvostamme ja minkälaisia ihanteita kohti kuljemme (Värrä 2018, 141). On tärkeää tunnistaa ja kyseenalaistaa ulkopuolisuutta ruokkiva normaaliuden idea ja herättää keskustelua herkkyyden asemoitumisesta yhteiskunnallisissa normikäsitteissä ja arvostuksissa. Entä ruokkiiko nykyinen individualistinen elämäntapa normista poikkeavaa ”erityisyyttä”, kun keskinäinen arkisten ja inhimillisten kokemusten jakaminen jäävät rajallisiksi ihmisten välisissä kohtaamisissa? Tällöin herkkyydestä inhimillisenä ominaisuutena ja olemisen tapana saatetaan vieraantua, ja sitä koskevat kokemukset mielletään jonkinlaiseksi erityisyydeksi.

Tulostemme osoittamaa herkkien kokemusmaailman ja nyky-yhteiskunnan vaatimusten välistä ristiriitaa on vaikea sivuuttaa. Mikäli ympäristön vaikutustekijöitä ei huomioida riittävästi, olosuhteet saattavat suosia ominaisuuksiltaan tietyntyyppisten yksilöiden menestymistä. Tällöin herkkyyteen sisältyvä potentiaali uhkaa jäädä hyödyntämättä. (Esim. Aron 2013, 134; ks. myös Greven ym. 2019, 301.) Huomioimalla yksittäisenkin toimintamahdollisuuden osalta vahvistavia tekijöitä voidaan avata yhä uusien toimintamahdollisuuksien toteutumiselle (ks. Nussbaum 2011b, 36). Herkkyyteen on liitettävissä runsaasti myönteisiä ominaisuuksia ja vahvuuksia, kuten myötätuntoisuus, empatiakyky, tunnollisuus, luovuus, kyky tutkia asioita sekä vahva tunneherkkyyks (Ollila 2022, 30–31). Tutkimusaineistossamme erottuivat kuitenkin herkkyyteen yhdistyneet tuskalliset kokemukset ja ulkoapäin tuleva herkkyyden tukahduttamisen ja piilottamisen paine. Mitä herkkyyden ja siihen kuuluvien myönteisten ominaisuuksien tukahduttaminen lopulta tarkoittaakaan ihmisyydelle?

Kasvatuksen konteksteissa on tärkeää tunnistaa herkkyyteen kuuluvia piirteitä ja herkille ihmisille

HERKKYYTEEN ON LIITETTÄVISSÄ RUNSAASTI MYÖNTEISIÄ OMINAISUUKSIA JA VAHVUUKSIA, KUTEN MYÖTÄTUNTOISUUS, TUNNOLLISUUS JA LUOVUUS.

ominaisia reagointitapoja (ks. Manninen 1999, 17–22, 31–36) sekä niiden kompleksisiakin suhteita vallitseviin ihanteisiin ja kulttuuriseen kontekstiin. Jatkotutkimus voisi kohdentua herkkyyden myönteisen potentiaalin vapautumiseen ja edistämiseen. Esimerkiksi moninaisuuteen kytkeytyvien vahvuuksien tunnistaminen erilaisissa konteksteissa, kuten työelämän toimintaympäristöissä, on tärkeää (ks. Ollila & Kujala 2020).

Tutkimuksemme osallistuneet toivovat, että tietous erityisherkkyydestä laajenisi erityisesti kasvatus-, terveydenhuolto- ja sosiaalialoille sekä johtamiseen ja esihenkilötyöhön. Tutkimuksemme avulla saavutettua tietoa voidaan soveltaa käytännön toiminnassa kiinnittämällä huomiota toimintamahdollisuuksien tukemiseen, jolloin luodaan otollinen maaperä inhimilliselle kasvu, kehitykselle ja kukoistamiselle yksilöllinen herkkyys huomioiden.



ANNE AIRAKSINEN

KM, YTM, väitöskirjatutkija
yhteiskuntatieteiden ja
kauppatieteiden tiedekunta
yhteiskuntatieteiden laitos
Itä-Suomen yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-0299-5374>



JANNA SATRI

MMM, KK, kasvatustieteiden
maisteriopiskelija
kasvatustieteiden ja kulttuurin
tiedekunta
Tampereen yliopisto

<https://orcid.org/0009-0009-0644-4036>



SEIJA OLLILA

HTT, dosentti
johtamisen yksikkö
sosiaali- ja terveyshallintotiede
Vaasan yliopisto

<https://orcid.org/0009-0007-8912-7823>



ARTO O. SALONEN

KT, dosentti, sosiaalipedagogiikan
professori
yhteiskuntatieteiden ja
kauppatieteiden tiedekunta
yhteiskuntatieteiden laitos
Itä-Suomen yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-2614-3734>

LÄHTEET.....

Airaksinen, A. & Satri, J. (2021). Herkkyys ja yksilölliset olemisen kehikset. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 22(1). <https://journal.fi/sosiaalipedagogiikka/article/view/103222>

Aron, E. N. (2013). Erityisherkkä ihminen. Alkuperäisteos *The Highly Sensitive Person: How to Thrive When the World Overwhelms You* (1999), suomentanut S. Linteri. Helsinki: Nemo.

Aron, A., Ketay, S., Hedden, T., Aron, E. N., Markus, H. R., & Gabrieli, J. D. E. (2010). Temperament trait of sensory processing sensitivity moderates cultural differences in neural response. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(2–3), 219–226. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq028>

Brunila, K. & Siivonen, P. (2016). Preoccupied with the self: towards self-responsible, enterprising, flexible and self-centred subjectivity in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 56–69. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.927721>

Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Fraser, H. & Michell, D. (2015). Feminist Memory Work in Action: Method and Practicalities. *Qualitative Social Work*, 14(3), 321–337.
- Greven, C., Lionetti, F., Booth, C., Aron, E., Fox, E., Schendan, H., Pluess, M., Bruining, H., Acevedo, B., Bijtdebier, P. & Homberg, J. (2019). Sensory Processing Sensitivity in the context of Environmental Sensitivity: A critical review and development of research agenda. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 98, 287–305. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.01.009>
- Harva, U. (1982). Ihmiskäsitys, ihmiskatsomus ja kasvatus. *Aikuiskasvatus*, 2(1). <https://doi.org/10.33336/aik.96203>
- Haug, F. & Carter, E. (1987). *Female Sexualization: A Collective Work of Memory*. London: Verso.
- Haug, F. (2000). *Memory-work as a method of social science research, a detailed rendering of memory work method*. <http://www.friggahaug.inkrit.de/documents/memorywork-researchguidei7.pdf> (10.05.2023).
- Keltikangas-Järvinen, L. (2009). Temperamentti – persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa R.-L. Metsäpelto ja T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi – persoonallisuuden psykologiset piirteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–69.
- Koivunen, T. (2018). Muistelutyö. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A.-M. Elonheimo, H. Ojala ja T. Saesma (toim.) *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. Tampere: Vastapaino, 225–227.
- Korhonen, S., Neuvonen, A. & Hokkanen, L. (2017). *Pohjoismaisessa mallissa on kyse kyvykkyyksistä, ei hyvinvointipolitiikasta*. <https://www.sitra.fi/artikkelit/pohjoismaisessa-mallissa-kyse-kyvykkyyksista-ei-hyvinvointipolitiikasta> (08.01.2023).
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistäustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia*, 51(1), 4–20.
- Lagerspetz, E. (2015) Hyvinvoinnin filosofia. Teoksessa J. Saari (toim.) *Hyvinvointi: suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 79–105.
- Leino, M. (2006). Koulun kautta kansalaiseksi – kollektivismin ja individualismin ristiriita. Teoksessa L. Kurki ja E. Nivala (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen: johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampere University Press, 193–249.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, Inc.
- Manninen, S.-S. (1999). *Outolintu, erilainen: tutkimusraportti yliherkästä väri-ihmisestä muotojen yhteiskunnassa*. Jyväskylä: Atena.
- Niemelä, P. (2010). Hyvinvointipolitiikan teoria. Teoksessa P. Niemelä (toim.) *Hyvinvointipolitiikka*. Helsinki: WSOYpro, 16–37.
- Nivala, E. (2006). Kunnan kansalainen yhteiskunnan kasvatuksellisenä ihanteena. Teoksessa L. Kurki & E. Nivala (toim.) *Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen: johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan*. Tampere: Tampere University Press, 25–113.
- Nivala, E. & Ryyänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka: kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: the Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge: Belknap Press.
- Nussbaum, M. (2011a). Talouskasvua tärkeämpää: miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä. *Alkuperäisteos Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, suomentanut T. Soukola. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Nussbaum, M. (2011b). *Creating Capabilities: the Human Development Approach*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Ollila, S. (2022). Moninaisten persoonallisuuksien johtaminen. Teoksessa H. Laaksonen & S. Ollila (toim.) *Henkilöstöjohtamisen moninaisuus: ajateltua, koettua, tutkittua*. Helsinki: Oppian, 24–35.
- Ollila, S. & Kujala, A. (2020). Moninaisuus työelämässä ja johtamisessa – erityisherät persoonat työssä. *Hallinnon tutkimus*, 39(2), 90–102. <https://doi.org/10.37450/ht.98083>
- Pirhonen, J. (2013). Toimintamahdollisuudet vanhojen ihmisten pitkäaikaishoidossa. *Gerontologia*, 27(2). <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta201505071394>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- Salonen, A. (2013). Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa P. Toivanen & M. Laine (toim.) *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä*. Helsinki: Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seura, 40–69.
- Salonen, A. & Bardy, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 15(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, M. & Oksanen, A. (2011). Yksilölliset ja yhteiskunnalliset ansat. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) *Toiminnallisia loukkuja: hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press, 7–13.

- Satri, J. (2019). Herkkyyks voimavaraksi. *Tietoa erityisheille ja heitä kohtaaville*. Helsinki: Viisas Elämä.
- Sen, A. (1985a). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers B. V.
- Sen, A. (1985b). Well-being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal Of Philosophy*, 82(4), 169–221.
- Sen, A. (1987). *On Ethics and Economics*. Oxford: Blackwell.
- Sen, A. (1993). Capability and Wellbeing. Teoksessa M. Nussbaum & A. Sen. (toim.) *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press, 30–54.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Penguin Books.
- Stephenson, N. (2005). Living history, undoing linearity: memory-work as a research method in the social sciences. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 33–45. <https://doi.org/10.1080/1364557032000081645>
- Tracy, S. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valtonen, A. (2011). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 88–101.
- Viitasalo, K. (2013). Äitien taloudellinen toimijuus ja selviytyminen muisteluaineiston valossa. Teoksessa M. Laitinen & A. Niskala (toim.) *Asiakkaat toimijoina sosiaalityössä*. Tampere: Vastapaino, 357–374.
- Viitasalo, K. (2012). Muistelu-työn lupaukset sosiaalityön tutkimukselle. Teoksessa S. Raitakari & H. Arokivi (toim.) *Tutkiva sosiaalityö – Sosiaalityön tutkimuksen luonne ja odotukset tässä ajassa*. Talentia-lehden ja Sosiaalityön tutkimuksen seuran julkaisu, 29–32.
- Värri, V.-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Sivistys kantaa

Sivistyksen pelottomat on Kvs-säätiön blogi. Se lataa rohkeita ajatuksia arjesta ja sivistyksestä, analyttisesti ja asenteella. Esimerkiksi näin.

” Yhteiskuntaan on syytä luoda sivistysturva, jolla voidaan nähdä väljästi yhteyksiä sosiaaliturvan ideaan. En kuitenkaan tarkoita vain sitä, että yhteiskunnan tulee turvata kansalaisille sivistyspalvelut ja oikeudet sivistykseen, vaan sitä, että yhteiskunnan suuren vision tulee olla sivistyksen turvaaminen ja ylläpito kaiken kaikkiaan.”

tietokirjailija, filosofi Eero Ojanen

” Snellman piti kansainvälistä keskustelua välttämättömänä. Vaikka hän kehitti sivistyskäsittään osana Suomen 1800-luvun kansallista heräämistä ja puhui paljon kansallishengestä, liittyi tähän pyrkimykseen vahva kosmopoliittinen ulottuvuus.”

professori emeritus Reijo Miettinen

Liity sivistyksen pelottomiin puolustajiin → kansanvalistusseura.fi/blogi.

SIVITYKSEN
PELOTTOMAT
BLOGI

Tervetuloa mukaan Sivistyksen teemavuoteen 2024

Opetus- ja kulttuuriministeriön nimeämä
valtakunnallinen Sivistyksen teemavuosi 2024
on kaikille avoin tapahtumien vuosi.

Tutustu teemavuoden kalenteriin: **sivistys.fi**.

Teemavuoden kaikille avoimia infowebinaareja
järjestetään keväällä. Ensimmäinen
on vuorossa heti tammikuussa,
to 11.1.2024 klo 15–16.

Seuraa tapahtumakalenteria
ja ilmoittaudu mukaan!

Lue lisää osoitteesta
sivistys.fi



SI/
VIS/
TYS

2024 Sivistyksen teemavuosi
Temaåret för Bildning
The Year of Sivistys

TEKSTI: SAKARI HYRKKÖ
KUVAT: MAARIT KYTÖHARJU & VEIKKO SOMERPURU

Sivistys puolustaa ihmisyyttä kriiseissä ja murroksissa



Aikaamme sävyttävät monimutkaiset kriisit sekä syvenevä teknologinen, taloudellinen ja sosiaalinen murros. Millaista ymmärrystä ja millaisia ratkaisuja aikuiskasvatus voi tarjota polttaviin haasteisiin?

Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivien järjestelyryhmään kuuluvat

Sami Paavola ja **Liubov Vetoshkina** vastaavat.

Monikriisiajassa sosiaaliset ja ekologiset kriisit, kuten ilmastonmuutos, sodat ja demokratian ongelmat, lomittuvat keskenään ja ruokkivat toisiaan. Miten kriisit haastavat ihmisten ja yhteisöjen oppimista ja asiantuntemusta?

Sami Paavola (SP): Ainakin ihmisten ja yhteisöjen tulee oppia ymmärtämään ja tekemään asioita monitasoisesti. Yhtäältä globaalit kriisit vaikuttavat suoraan elämäämme, toisaalta meidän tulee pyrkiä vaikuttamaan ja reagoimaan niihin kansallisesti ja omissa lähiyhteisöissämme. Joudumme olemaan tietoisempia muutoksista erilaisissa verkostoissa ja päivittämään toimintaamme sen mukaan.

Liubov Vetoshkina (LV): Kriisit sekä rajoittavat että antavat mahdollisuuksia, kuten koronan aiheuttama digiloikka osoittaa. Pakotettu etä- ja hybridityöskentely loi monille uusia edellytyksiä edistää omaa hyvinvointia sekä työ- ja yksityiselämän tasapainoa. Toisilla se taas rajoitti hyvinvointia ja tuotavuutta.

Vielä julkaisemattomassa, yliopistoa koskevassa tutkimuksessamme koronadigiloikasta tuli esiin, että kaikki akateemiset työntekijät, opetus-, tutkimus- ja hallinto henkilökunta mukaan lukien, joutuivat kehittämään ja oppimaan uusia työkäytänteitä. Näin oli riippumatta siitä, oliko etätyö heille uusi ilmiö tai kuinka mielekästä se oli. Kriisi pakotti käytäntöjen muutoksiin niin henkilökohtaisella kuin organisaatiotasolla, ja prosessi jatkuu. Kun kriisejä on jatkuvasti päällä, reflektointiin ei jää aikaa.

SP: Kriisejä on esillä niin paljon ja niin uhkaavina, että ne luovat paitsi pelkoa myös tunteen, että pitää vain yrittää selviytyä. Kriisit haastavat yhteisöllistä oppimista siinäkin, että ainakaan julkisessa keskustelussa ei enää uskota toisten ja varsinkaan erilaisten näkökulmien kuulemisen tarpeellisuuteen ja yhdessä tekemiseen, vaikka juuri niitä tarvitaan.

Kriisit, kuten sodat tai ekologisten kriisien uhka, luovat vaatimuksia yksinkertaisista ratkaisuista, vaikka tilanne vaatisi erilaisten näkökulmien kuuntelemista ja huomioon ottamista.

Minkälaista asiantuntijuutta ja osaamista tulevaisuudessa tarvitaan, jotta voimme edistää kestävien ja oikeudenmukaisten yhteiskuntien rakentamista?

LV: Tätä on hyvin vaikea ennakoita. Voi kuulostaa kliseeltä, mutta elämme nopeasti muuttuvassa maailmassa: teknologiat kehittyvät, geopolittinen ja ekologinen tilanne muuttuu, emmekä tiedä, millaisessa maailmassa elämme tulevaisuudessa.

Kehittävän työntutkimuksen uranuurtajan Yrjö Engeströmin ehdottama transformatiivisen asiantuntijuuden idea on tässä hyvin tärkeä. Se perustuu työyhteisöjen kykyyn ylittää rajoja, neuvotella ja improvisoida uudenlaisia yhteistyön muotoja kohdassaan jatkuvasti muuttuvia haasteita ja kehittäessään toimintaansa. Keskeistä on kollektiivinen ulottuvuus mutta myös ajatus siitä, että työn ja oppimisen kohdetta luodaan, eikä se ole valmiiksi annettu.

SP: Toimijuutta tutkinut kasvatustieteilijä Anne Edwards on lanseerannut relationaalisen asiantuntijuuden käsitteen. Karkeasti tulkiten sen mukaan omaa asiantuntijuuttaan pitää oppia suhteuttamaan muiden asiantuntijuuteen ja toimijuuteen. Se ainakin korostuu nykyaikana.

Eettiset kysymykset korostuvat lisäksi lähes kaikilla elämänalueilla osana toimintaa ja sen muutoksia. Esimerkistä käy alustatalous: Alustat tuovat tehokkuutta ja ovat niitä hyödyntäville asiakkaille usein käteviä. Samalla ne aiheuttavat monia eettisiä ongelmia ja kysymyksiä esimerkiksi työntekijöiden työehdoista ja -oloista.

LV: Tietoa on saatavilla paljon ja nopeasti, joten syntyy odotus, että ihmiset ovat perehtyneitä kaikenlaisiin, myös eettisiin, kysymyksiin.

Teknologia on läpi historian vähentänyt sellaista perustyötä, joka ei edellytä erityistä osaamista. Tekoälyn ennustetaan tulevaisuudessa korvaavan myös monet vaativat asiantuntijatyöt. Mitä ennuste ja muut työelämän murrokset tarkoittavat oppimisen ja osaamisen kannalta?



**”VAIKKA SAATTAAN
NÄYTTÄÄ SILTÄ, ETTÄ
MAAILMAMME MURENEE,
OPISKELIJAT SAAVAT
MINUT USKOMAAN,
ETTÄ MEILLÄ ON
MAHDOLLISUUS VALOISAAN
TULEVAISUUTEEN.”**

LIUBOV VETOSHKINA

FT, yliopistonlehtori, yleinen ja aikuiskasvatustiede, Helsingin yliopisto

SP: Algoritmit ohjailevat meitä jo nyt monessa asiassa. Samalla ihmisten pitäisi huomioida niitä asioita, joissa olemme hyviä. Amerikkalainen pragmatistifilosofi David Hildebrand korosti taannoisella Helsingin-vierailullaan, että meidän tulee kiinnittää huomiota tutkimuksellisuuteen ja reflektiivisyyteen, koska tekoäly uhkaa ihmisen toiminnan autonomiamia ja empaattisuutta antaessaan välineitä ohjailulle sekä asioiden kärjistymiselle ja kärjistämiselle.



”KRIITTISIÄ
NÄKÖKULMIA
KANNATTAA ARVOSTAA,
VAIKKA EI PITÄISI
NIIDEN SISÄLLÖSTÄ.
VALLALLA KUULUU AINA
OLLA VASTAVOIMA.”

SAMI PAAVOLA

FT, professori, yleinen ja aikuiskasvatustiede,
Helsingin yliopisto

Tarvitsemme siis ”tekoälyn ja algoritmien lukutaitoa”, jotta muistamme korostaa niitä asioita, jotka ovat – edelleen – ihmisille vahvoja. Esimerkeistä käyvät asioiden harkinta monelta kannalta sekä eettisten kysymysten pohdinta oma ja muiden hyvinvointi huomioiden.

LV: Teknologiat voivat olla joko työvoimaa korvaavia tai sitä mahdollistavia, tekoälyn ja työn tutkijan Carl Freyn termin *labour-replacing* tai *labour-enabling*, ja niiden vaikutus näkyy vasta pitkällä aikavälillä.

Teknologiat voivat siten syrjäyttää työntekijät, kuten kutomakone ensimmäisen teollisen vallankumouksen aikana, tai lisätä tuottavuutta ja avata uusia työpaikkoja, kuten tehtaiden sähköistäminen toisen teollisen vallankumouksen aikana.

Tekoäly kehittyy varsin nopeasti ja näyttää korvaavan tulevaisuudessa monet työt. Nykyiset ChatGPT-ohjelman kaltaiset ratkaisut ovat kielimalleja, jotka tuottavat vain älykkään oloista tekstiä, mutta silti me ihmiset ulkoistamme niille omaa ajatteluamme. Kriittisyyttä vaaditaan siis yhä enemmän. Täytyy ymmärtää, millaisesta teknologiasta on kyse, mihin se pystyy ja mihin ei. Muuten nykYTEknologiat uhkaavat ihmisyyttä.

SP: Mitä tarkoitat, että ne uhkaavat nimenomaan ihmisyyttä? Mitä se sinusta tarkoittaa?

LV: Mikä tekee meistä ihmisiä, on äärimmäisen vaikea kysymys. Tässä tapauksessa tarkoitan älykkyyttä, järkeä, luovuutta ja empaattisuutta.

Miten teknologia voitaisiin valjastaa kestävästä yhteiskunnan kehittäjäksi? Mitä mahdollisuuksia näette tässä?

SP: On oireellista puhua valjastamisesta. Olemme jo pitkään ajatelleet, että luonto valjastetaan ihmisten käyttöön, ja tämä ajattelutapa heijastelee samankaltaista odotusta suoraviivaisesta ratkaisusta. Ehkä tätä ajattelutapaa pitää radikaalisti muuttaa ja lähteä muusta kuin vain ihmisten perspektiivistä.

Monesta tutkijasta ajatus kestävästä kehityksestä on harhaa, ellei luonnonvarojen kulutusta radikaalisti vähennetä. Uskon, että tämä on oikeampi näkökulma kuin odotus siitä, että ratkaisemme ongelmat teknologian avulla. Vaikka uskon kyllä itsekin, että teknologian avulla tehdään myös monia hyviä asioita kestävästä kehityksen kannalta.

LV: Ajatus on aika utopistinen. Keskustelu esimerkiksi teknofeodalismista (*technofeudalism*) kertoo pikemminkin siitä, että teknologia ilman säätelyä luo eriarvoisuutta ja kerryttää vaurautta yhä harvemmille. Toisaalta on myös paikallisia, ruohonjuuritaso ratkaisuja. Esimerkiksi Työterveyslaitoksen ja Laurea-

ammattikorkeakoulun kanssa toteuttamassamme ”Työtä, tekijöitä ja osaamista ikääntyneiden palveluihin” (TEOS) -hankkeessa kehitämme digitaalisiin alustoihin pohjautuvia käytäntöjä ja toimintamalleja työvoimapulasta kärsiviin ikääntyneiden palveluihin. Tavoite on kehittää oikeudenmukaisuutta edistävää alustojen käyttöä.

Vuosi 2024 on Sivistyskesä. Suomalaisen sivistys- ja kansanvalistustyön tausta on 1800-luvun lopun nopeassa yhteiskunnallisessa muutoksessa, jolloin sivistys oli paitsi itseisarvo myös väline sosiaaliseen ja taloudelliseen kehitykseen. Mihin sivistystä ja sen tutkimusta tarvitaan tulevaisuuden yhteiskunnassa?

LV: Sivistystä ja sen tutkimusta tarvitaan nimenomaan aikamme viheliäisten ongelmien ratkaisemiseksi ja monikriisiajan haasteiden ylittämiseksi. Sivistystä ja elinikäistä oppimista tarvitaan, jotta voimme varmistaa ja turvata kestävää tulevaisuutta ja yhteiskuntaa. Odotan, että Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä avautuu uusia ja toivottavasti yllättäviäkin näkökulmia tieteenaloja ja tutkijasukupolvia ylittävässä keskustelussa.

SP: Sivistys on monitulkintainen ja usein retorisesti käytetty käsite. Sivistyksen tärkeys korostuu, kun se nähdään vastavoimana liialliselle tai utopistiselle edistysuskolle ja välttämättömälle muutokselle, jonka perässä juoksemme ilman, että oikein tiedämme, mihin edes olemme kiirehtimässä. Vanhassa sivistys- ja kansanvalistushanteessa korostuivat yhteisöjen ja näkökulmien omaehtoinen kehittäminen ja ruohojuuritason toiminta, esimerkiksi nuorisoseuroissa, työväenyhdistyksissä tai maamiesseuroissa.

Sivistyksen voi ymmärtää koskevan kaikkia, jotka yrittävät hahmottaa ja tulkita kriittisesti oman aikansa keskeisiä ongelmia ja lähtevät hakemaan niihin ratkaisuja omista lähtökohdistaan käsin ja yhdessä muiden kanssa. Tähän tapaan sivistystä on tulkinut esimerkiksi sivistyksen asemaa kilpailuyhteiskunnassa tutkinut Reijo Miettinen.

LV: Omaehtoista kehittämistä korostava sivistyskäsitte on erittäin ajankohtainen nykyöelämässä, jossa työntekijöiltä vaaditaan jatkuvaa tietojen ja taitojen päivittämistä ja oman työnsä kehittämistä. Tällaisen oppimisen voi nähdä välineellisenä osaamisen kartuttamisena, mutta myös itseisarvoisena oman itsensä ja yhteisönsä kehittämisenä.

Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä Helsingin yliopistolla 7.–9. helmikuuta pureudutaan monitieteisesti sivistyksen ja aikuiskasvatuksen kriittisiin kysymyksiin. Konferenssin teema on ”kestävä kehitys ja jatkuva oppiminen muuttuvassa maailmassa”. Konferenssin pääpuhujat ovat erikoistutkija Heikki Kinnari

Turun yliopistosta ja professori Eeva Luhtakallio Helsingin yliopistosta.

Seuraa tapahtumaa somessa tunnisteella #Aitu2024.

Lisätiedot: <https://tinyurl.com/Aitu2024>

LÄHTEET.....

Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise*. Dordrecht: Springer.

Engeström, Y. (2018). *Expertise in Transition: Expansive Learning in Medical Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frey, C. B. (2019). *The Technology Trap: Capital, Labor, and Power in the Age of Automation*. Princeton: Princeton University Press.

Hildebrand, D. (2023) *Autonomy and Ethics in an Age of Algorithmic A. I.* Esitelmä Suomen Filosofisessa Yhdistyksessä (SFY), Helsinki, 19.9.2023. <https://www.filosofinenyhdistys.fi/toiminta/mediakirjasto/>

Miettinen, R. (2016). Sivistys kilpailuyhteiskunnassa: Mitä annettavaa Hegelillä on tänään? *Kasvatus & Aika*, 10(3), 57–75.

Osaammeko kohdata opiskelijat kaikkine kokemuksineen?

Linner Matikka, Johanna & Hipp, Tiia (toim.) (2023). Traumainformoitu työote. PS-Kustannus. 296 sivua.

TRAUMAINFORMOITU TYÖOTE kokoaa yhteen sosiaalialan toimintakenttiä ja niillä kohdattavia elämänkriisejä. Artikkelikokoelman esittelemän traumainformoidun työotteen perusajatus on toisen ihmisen vuorovaikutuksellinen kohtaaminen niin, että keskiössä on turvallisuudentunteen vahvistaminen ja vaaliminen.

TRAUMAKOKEMUS HEIKENTÄÄ OPPIMISTA

Yliopisto-opettajana luin kirjaa vahvasti opettajan lasit silmillä. Huomasin pohtivani traumojen vaikutusta toimintakykyyn opiskelijoiden näkökulmasta. Mietin samalla omaa kykyäni tunnistaa opiskelijoiden toiminnassa traumaattisten tekijöiden vaikutusta ja mahdollisten traumaattisten kokemusten suhdetta heidän oppimiskykyynsä.

Kirjan kolme osaa ovat 1) sosiaalityö haavoittuvuuden kohtauspaikkana, 2) traumainformoitu ammattilainen ja palvelujärjestelmä sekä 3) trauma ja toivo. Sosiaalityöntekijänä tunnistan tematiikan hyödyt asiakastyön taitojen näkökulmasta. Kirja käsittelee kuitenkin sellaisia traumoja tuottavia ilmiöitä, joita valitettavan moni aikuisopiskelijakin on kohdannut: vähemmistöstressiä, rasismia, vammaisten ihmisten

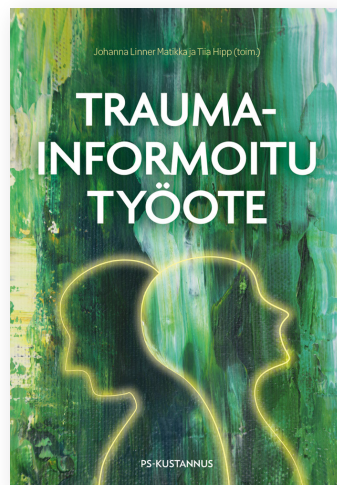
kokemuksia epäyhtenäisyydestä ja lähisuhdeväkivaltaa.

Traumaattisten kokemusten tiedetään vaikuttavan kielteisesti oppimismahdollisuuksiin (mm. Frieze 2015; Kuban & Steele 2011). Lisäksi korkeakouluopiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimuksen perusteella yli puolet ammattikorkeakoulu- ja yliopisto-opiskelijoista kokee psyykkistä stressiä (THL 2021), joka on omiaan aktivoimaan lapsuuden traumoja.

PEDAGOGINEN LÄHESTYMINEN TRAUMOIHIIN

Jokaisella korkeakouluopettajalla tulisi olla valmiudet traumainformoituun työotteeseen, mutta opettajien kyky tunnistaa opiskelijoiden traumoja on tutkitusti puutteellista (Frieze 2015). Vaikka traumojen hoitaminen ei ole korkeakouluopetuksen tehtävä, voimme ottaa käyttöömmme pedagogisia ratkaisuja tukeaksemme niitä opiskelijoita, joilla on traumaattinen tausta (Sitler 2009).

Minna Kuvajainen tarkastelee kin artikkelissaan teemaa pedagogisesta näkökulmasta. Hän nostaa esiin epäsuoran traumatietoisuuden opetuksen korkeakoulumaa-ilmassa sellaisten käytänteiden kautta, joilla tuemme opiskelijoiden toipumista tai vahvistamme heidän ympärillään vallitsevaa



turvallisuuden kulttuuria. Merkityksellistä on luoda oppimisympäristö, jossa opiskelija kokee tulevan- sa nähdyksi omana itsenään, oman elämäntarinansa kera.

Jotkin kirjan luvut ovat lyhyehköjä ja jäävät pintaraapaisuiksi. Tutkimustiedon olisi voinut nivoa vielä vahvemmin kirjoittajien omiin pohdintoihin, tämä tosin vaihtelee lukukohtaisesti. Sanna Isosävi käsittelee artikkelissaan ihmissuhdetöntekijän omien turvattomien ja traumaattisten kiintymyskokemusten huomioimisesta ammattitaidon osana. Tekstin tutkimuksellinen ote on vahva, ja Isosävi ottaa kantaa traumojen tunnistamisen merkityksellisyyteen myötätuntouppumuksen ja sijaistraumatisoitumisen ennaltaehkäisyn näkökulmasta.

TRAUMAINFORMOITUA OTETTA AIKUISKASVATUKSEN KENTÄLLE

Kirjassa käsitellyt ilmiöt ovat yleisiä sosiaali-, terveys- ja kasvatusalalla, mutta lähes jokaiseen ammat- tiin kuuluu vuorovaikutustilanteita,

TEOS ON KIRJOITETTU KORKEA-ASTEEN OPPIKIRJAKSI, MIKÄ NÄKY Y HELPPOLUKUISUUTENA JA KÄYTÄNNÖNLÄHEISYYTENÄ.

jotka voivat aktivoida aiempia kokemuksiamme. Tiedetään lisäksi, että yksilöiden kokemat traumat ovat osin yhteiskuntamme rakenteiden tuottamia (esim. Shaia ym. 2019), ja traumakokemusten vähentäminen edellyttää sekä kykyä yksilöiden sensitiiviseen kohtaamiseen että yhteiskunnallista suunnanmuutosta. Niinpä monen alan ammattilaiset voivat yhdessä vaikuttaa siihen, että tulevaisuudessa traumakokemusten määrä yhteiskunnassamme vähenee.

Sisällöllisesti kirja ei tarjoa minulle juuri uutta asiaa, mutta ajankohtaiselle traumojen kohtaamisen ja käsitteellistämisen perusteokselle on tarvetta. Teos on kirjoitettu lähtökohtaisesti korkea-asteen oppikirjaksi, mikä näkyy helppolukuisuutena ja käytännönläheisyytenä.

Artikkelikokoelman suurimmaksi anniksi koin sen tarjoaman tilaisuuden pysähtyä traumateeman äärelle. Kirjaa voi suositella

jokaiselle, joka haluaa vahvistaa ja päivittää osaamistaan traumatietoisuudesta, siihen kietoutuvista ilmiöistä ja niiden kohtaamisesta sekä pohtia omia taitojaan ja asenteitaan. Soisin traumainformoidun osaamisen jalkautuvan sosiaali- ja terveystieteiden alueilta aikuiskasvatuksen kentälle.

Me opetustyön ammattilaiset voimme tehdä parhaamme kohdataksemme opiskelijoiden traumataustat sensitiivisesti. Työmme tueksi tarvitsemme opiskelijoiden omaa vastuunottoa ja halua käsitellä omia traumaattisia kokemuksiaan opiskelu- ja työkyvyn vahvistamiseksi. *Trauma-informoitu työote* kannattaa pitää mielessä opetussuunnitelmia päivitettäessä.

SANNI SALONEN
VTM, yliopisto-opettaja
ja väitöskirjatutkija
sosiaalitieteiden laitos
Turun yliopisto

LÄHTEET

- Frieze, S. (2015). How Trauma Affects Student Learning and Behaviour. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7 (2), 27–34.
- Kuban, C. & Steele, W. (2011). Restoring safety and hope: From victim to survivor. *Reclaiming Children and Youth*, 20(1), 41–44.
- Shaia, W. E., Avruch, D. O., Green, K. & Godsey, G. M. (2019). Socially-Engineered Trauma and a New Social Work Pedagogy: Socioeducation as a Critical Foundation of Social Work Practice. *Smith College Studies in Social Work*, 89(3–4), 238–263.
- Sitler, H. (2009). Teaching with awareness: The hidden effects of trauma on learning. *Clearing House: A Journal of Education Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 119–124.
- THL (2021). Korkeakoulu-opiskelijoiden terveys- ja hyvinvointitutkimus KOTT. Tulosraportti. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus. <https://www.terveytemme.fi/kott/tulokset/index.html> (12.9.2023).

Tulosta tehdään yhdessä – digiajan vuorovaikutus työyhteisössä

Mönkkönen, Kaarina & Roos, Satu (2023). Työyhteisötaidot digiajassa. Gaudeamus. 304 sivua.

TYÖYHTEISÖTAIDOT digiajassa käsittelee nimensä mukaisesti digiajan työyhteisötaitoja. Teos keskittyy vuorovaikutukseen, jota tarkastellaan sosiaalipsykologian tieteenalan perspektiivistä ja työelämän käytänteistä käsin. Kirjoittajat käyvät läpi työyhteisötaitoja, vuorovaikutusta ja työelämän muutosta.

Teoksen ajankohtaisuutta lisää koronapandemian jälkeen yleistynyt etätyö: lukija saa välineitä vahvistaa vuorovaikutusta uudenaikaisessa tilanteessa ja uudenaikaisissa tiloissa.

KÄSITTEET OVAT MUOTOUTUMASSA

Kirjassa nostetaan esille uusi käsite, yhteisvaikuttavuus. Sen määritellään koostuvan hyvästä vuorovaikutuksesta, sujuvasta yhteistyöstä ja työn yhteisestä vaikuttavuudesta. Työyhteisötaidot sijaitsevat ihmisten välisellä alueella, eli kyse on yhteisön osaamisesta: jokainen työyhteisön jäsen tuo oman ammatillisen pääomansa yhteiseen käyttöön. Toinen keskeinen käsite on dialogisuus eli ”kommunikointi, jossa asetamme itsemme alttiiksi toisen näkemyksen vastaanottamiselle ja yhteisten ajatusten kehittelylle”.

Kirjoittajat toteavat, että sekä työyhteisötaitoja että etätyön vuorovaikutusta koskeva käsitteistö

on vielä hajanaista, koska elämme ”vanhan ja uuden välimaastossa”, jossa teot ja sanat hakevat muotoaan. He olettavat, että etä-etuliite käy tulevaisuudessa tarpeelltomaksi, ja tilan käsite liitetään läsnäoloon fyysisten rakenteiden sijaan. Sosiaalimaterialistisesta näkökulmasta tilaa ei katsota ulkopäin olevaksi asiaksi, vaan se tehdään olemassa olevaksi yhteisesti muotoutuvien prosessien kautta.

Kirjassa on kuusi päälukua: johdanto, työkohtaamisen perusta, vaikuttava vuorovaikutus työyhteisössä, hyvän työyhteisön rakennuspalikat, työyhteisöjen kehittäminen ja työyhteisötaidot sekä yhteisvaikuttavuus työssä. Kantava käsite on vuorovaikutus, ja läpileikkaavia teemoja ovat työelämän muutos ja digitalisaation mukanaan tuomat muutokset työhön ja kohtaamiseen. Eri sukupuoliprofiilit työelämässä tuodaan hyvin esille.

MINÄ JA MUUT

Teos ansaitsee erityiskiitoksen esimerkeistä ja käytännön havainnoista, joilla monipuolista teorianäkökulmaa kirkastetaan. Lukujen lopussa oleva pohdittavaksi-osio sopii työyhteisöpäiviin keskustelun ja käytäntöjen viritäjäksi: Mitä minä voin tehdä toisin? Miten voin ottaa muut vielä



paremmin huomioon? Kirja toimii samalla itsereflektion tukena: Miten itse olen tuossa tilanteessa? Miten käyttäydyn tai olen käyttäytynyt? Miltä se toisen silmään näyttää? Kirjoittajat rohkaisevat avartamaan omaa ajattelutapaa toisten ajattelutavan suuntaan.

Sosiaalipsykologeina meitä puhuttelee juuri tuo ”minä ja muut”-teema, eli se, miten itse voi vaikuttaa, tulkita tilanteita ja toimia eri lailla. Kirjassa on käytännön ideoita vuorovaikutukseen niin verkossa kuin lähitilanteissa. Se sisältää erinomaisia tarkistuslistoja ja teräviä havaintoja niin teorianostoina kuin aineistolainauksinkin, myös kaunokirjallisuutta hyödyntäen. Teksti on sujuvaa, ja teoksen rakenne, jossa teoriaa seuraa arkihavainto tai kokemus, toimiva ja mielenkiintoa ylläpitävä.

Kirjoittajien esittämä vuorovaikutussuunnitelma on mainio ajatus. Vuorovaikutusta pitää suunnitella, harjoitella, arvioida ja vielä sopeuttaa aidon läsnäolon vuoksi. On lohdullista myös lukea dialogisuutta

DIGIAJAN TYÖYHTEISÖTAIDOT EDELLYTTÄVÄT SAMOJA ASIOITA KUIN HYVÄ KOHTAAMINEN JA VUOROVAIKUTUS MUUTENKIN.

koskevista vääristä tulkinnoista, kuten ”eikö täällä keitetä erilaisia mielipiteitä”.

TERVEHDITÄÄNKÖ TEILLÄ TULIJAA?

Lukukokemus herätti miettimään, miksi nykytyöyhteisöissä pitää palata peruskäyttäytymissääntöihin, esimerkiksi siihen, että tulijaa tervehditään. Kirjoittavat toteavat, että ”digiajan työyhteisötaidot edellyttävä samoja asioita kuin kohtaamisen taidot yleensä”. Ovatko kohtaamisen taitomme ylipäättään hallinnassa?

Kuunteleminenkin on taitolaji, ja on syytä kysyä, kuuntelenko vain siksi, että odotan tilaisuutta sanoa oman asiani. Samoin kiusaamisteema on pysähdyttävä ja

mieltä askarruttava, etenkin huumorin käytön vaarallisuus: nauru rentouttaa, mutta rentouttaako se kaikkia? Asiaa ja tilanteita kannattaa tarkkailla.

VUOROVAIKUTUS ON KAIKEN PERUSTA

Kirjoittajat toteavat, että työn muutos edellyttää uudenlaista vuorovaikutusta ja muokkaa työidentiteettiämme. Aiemmin se rakentui yksin tekemiselle, nyt ja tulevaisuudessa työyhteisön toimivuus on yhä tärkeämpi edellytys työn tekemiselle ja vuorovaikutus välttämättömyydenä tulosten aikaansaamiseksi.

Onkin helppo yhtyä lopputulemaan: digiajan työyhteisötaidot edellyttävät samoja asioita kuin hyvä kohtaaminen ja vuorovaikutus

aiemminkin. Taidot vain on sovellettava monimuotoisiin, monikanavaisiin ja monipaikkaisiin toimintaympäristöihin.

Työyhteisötaidot digiajassa sopii kaikille työyhteisötoimijoille, niin itsensä työntekijöiksi tai asiantuntijoiksi kokeville kuin esihenkilöille.

MERJA SINKKONEN

YTT, HM, yliopettaja
soveltavan tutkimuksen keskus
Tampereen ammattikorkeakoulu
(TAMK)

 <https://orcid.org/0000-0002-7514-4901>

ANNUKKA TAPANI

VTT, yliopettaja
ammatillinen opettajakorkeakoulu
Tampereen ammattikorkeakoulu
(TAMK)

 <https://orcid.org/0000-0001-6274-7028>

Huuto humanismin puolesta talousideologisessa kurimuksessa

Korkman, Sixten. (2022). *Talous ja humanismi*. Otava. 383 sivua.

TALOUS JA HUMANISMI tarjoaa kattavan historian globaalin markkinatalouden syntyyn vaikuttaneista ideologioista. Kirja on samalla polemiikki humanistisen sivistyskäsityksen puolesta rajoittamatonta kapitalismia, uusliberalismia vastaan. Se on välttämätöntä luettavaa kaikille, jotka pitävät vapaan sivistystyön, kulttuurityön, yleensä sivistyksen ja laaja-alaisen kasvatuksen puolia yhteiskunnassa.

Talous ja humanismi puolustaa muun muassa kulttuurin ja sivistyksen tukemista verovaroin, voimakkaita ympäristö- ja ilmastotoimia ja nämä mahdollistavaa pohjoismaista hyvinvointivaltiota ja liberaalia demokratiaa. Talousguruksi tituleerattu Sixten Korkman ei kuitenkaan niele pohjoismaisen sosialidemokraattisen ja maalaisliittolaisen ideologian yhteenliittymää pureskelematta vaan pohjaa näkemyksensä tutkimukseen ja vuosikymmenten kokemukseen.

Korkman on laajasti kuultu talousasiantuntija, jonka kolumneja lehdet julkaisevat ja jonka yleisötalaisuudet täyttyvät kuulijoista. Hän on myös maassamme harjoitetun talouspolitiikan terävimpiä arvostelijoita. Korkman on arvostellut viime vuosina niin vasemmiston haluttomuutta uudistaa työmarkkinapolitiikkaa kuin oikeiston

halukkuutta tuntuviin veronkevennyksiin (Elo 2023). Korkman on työskennellyt muun muassa Elinkeinoelämän tutkimuslaitoksessa, Suomen pankissa, OECD-talousjärjestön sihteeristössä, valtionvarainministeriön kansantalousosaston päällikkönä ja Euroopan unionin neuvoston talouspolitiikan osaston johtajana.

KIRKON VALLASTA MARKKINATALOUDEN VEIJAREIHIN

Talous ja humanismi on sävyltään toteavaa mutta sujuvaa asiaproosaa, joka etenee asiantuntemus edellä, akateemista viittauskäytäntöä noudattaen. Teos tarjoaa olennaisen tiedon markkinatalouden ideologisen pohjan ymmärtämiseen.

Korkman käsittelee talouskehitystä keskiajalta omaan aikaamme. Keskiajalla ja uudella ajalla uskonto vaikutti markkinatalouden syntyyn ennen muuta, koska luterilaisuus ja varsinkin kalvinismi suhtautuivat kaupankäyntiin, pankkitoimintaan ja lainoittamiseen myönteisemmin kuin katonilinen – ja ortodoksinen – kirkko. Calvinismissa tulkitaan taloudellisen menestys suorastaan moraaliseksi ylemmyydeksi ja mahdollisuudeksi kuulua taivaaseen valittujen harvaan joukkoon. Köyhyys



samaistui syntisyyteen. Kalvinismia edustavalla suuntauksella on ollut erityisen vahva jalansija angloamerikkalaisissa maissa.

Siirtymä keskiajalta uudelle ajalle ja valistukseen mahdollisti tieteellisen, kulttuurisen ja filosofisen murroksen myötä uuden tavan nähdä maailma ja ihmisen paikka siinä. Filosofi Adam Smith (1723–90) esitti terävän analyysinä markkina- ja kansantaloudesta ja loi samalla taloustieteen perustan. Korkmanin asenne 1800-luvulla alkaneeseen kapitalismiin on sävyltään paljon kriittisempi ja poleemisempi. Hän pohtii vapauden käsitteen moninaisuutta ja siihen sisältyviä hankaluuksia: yhteiskunnan vaikuttaa olevan mahdotonta toteuttaa samanaikaisesti sekä täydellistä markkinoiden vapautta että yksilön mahdollisuuksien vapautta.

Erityisesti angloamerikkalaisissa maissa 1980–2000-luvuilla suosittu markkinoiden täydellistä vapauttamista, verohelpotuksia ja sosiaaliturvan leikkauksia sekä

KORKMAN ARVOSTEELEE TALOUTTA YHTEISKUNNAN TOIMIVUUDEN MITTANA, MUTTA EI TARJOA TILALLE UUTTA MITTAA.

valtiovallan jyrkkiä rajoituksia ajanut uusliberalismi näkyy ajautuneen moraaliseen vararikoon. Sen vapaus paljastuu yhteiskunnalliseksi vapaudeksi laajamittaiseen köyhyyteen, perinnölliseen aristokratiaan ja plutokratiaan, rahan valtaan. Eriarvoisuus johtaa katkeruuteen, epätoivoon ja autoritäärisen populismin. Korkman piirtää tarinan, jonka veijareina – jos ei suoranaisina pahiksina – esiintyvät uusliberaalit taloustieteilijät sekä yhteiskuntafilosofit Friedrich Hayek (1899–1992) ja Milton Friedman (1912–2006). Erityisesti Friedmanin halu veroleikkauksiin vaikuttaa melkein patologiselta pakkomielleeltä.

Korkmanin mukaan hyvinvointivaltioakin kaipaava päivittäminen, sillä sitä uhkaavat muun muassa väestön ikääntyminen ja työmarkkinoiden jäykkyys. Pohjoismaisella mallilla on kuitenkin monia etuja anglo-amerikkalaiseen uusliberaaliin malliin verrattuna: se tarjoaa kansalaisilleen paremmat elinolot, enemmän onnellisuutta, korkeamman luottamusasteen ja vapauden sekä keskimäärin suuremman tuottavuuden. Suomen oikeistopoliitikkojen parhaama tuottavuus on kuin ollutkin suurempi kuin Kanadassa ja Isossa-Britanniassa.

Uusliberalismi törmäsi lopulta kylmään todellisuuteen vuoden 2008 finanssikriisissä, sitä seuranneessa eurokriisissä sekä koronapandemian ja Venäjän hyökkäysodan aiheuttamissa talousvaikeuksissa. Monet talouden tutkijat sekä ylikansalliset toimijat, kuten OECD ja Euroopan unioni, ovat aiemmasta poiketen päätyneet suosittamaan markkinatalouden yhä vahvempaa poliittista ohjaamista syvien talouskriisien välttämiseksi.

HUMANISTIN USKONTUNNUSTUS

Korkman päättää teoksensa unelmaan humanismin arvojen palauttamisesta. Hän näkee klassisessa sivistyksessä, kasvatuksessa, taiteessa ja kulttuurissa ulospääsyn moraalista tyhjiöstä. Tämän mahdollistajaksi tarvitaan pohjoismaisen hyvinvointivaltion ja sitä tukevan liberaalin demokratian liittoa. Kansanedustajien, hallituksen ja valtion päätösvaltaa on rajoitettava, jotta voidaan suojella kansalaisten vapauksia ja oikeuksia sekä itsenäistä oikeusvaltiota, ihmis- ja vähemmistöoikeuksia ja perustuslaillisuutta.

Kokonaisvaikutelma kirjasta on kiinnostava ja innostava – joskin paikoin pessimistinen. Korkman viittaa usein kulttuuripessimisteihin, kuten filosofi Georg Henrik

von Wrightiin (1916–2003), joiden näkemyksissä nykymaailma on auttamatta ajautumassa aina vain syvempään kriisiin niin moraalisesti ja taloudellisesti kuin ympäristöllisesti. *Talous ja humanismi* päättyy kuitenkin uskontunnustukseen, jossa kirjoittaja valaa luottamusta itseensä ja lukijaan: meillä on keinot, joilla pelastus löytyy.

Markkinataloudessa on hyvät puolensa, ja oikein käytettynä sen avulla voidaan tukea humaaneja arvoja ja arvokasta elämää sekä estää luontokatoa. Korkman kertoo avoimesti omista näkemyksistään ja – ennen kaikkea – siitä, miksi kulttuuri, sivistys ja humanismi ovat juuri hänelle niin tärkeitä. Kirjallisuus, musiikki ja taide ovat moraalien ja myötätunnon oppimisen välineitä, joita ilman olisimme syvästi köyhempiä kaiken varallisuudenkin keskellä. Yhteiskunnallisessa keskustelussa tarvitaankin juuri nyt vähemmän taloustieteilijöitä ja enemmän humanisteja.

TERÄVÄMPIEN ARGUMENTTIEN KAIPUU

Kirjassa on monia erinomaisia puolia, mutta silti jäin kaipaamaan jotain. Tekstiä tukevat tehokkaasti kaaviot ja taulukot, mutta Korkmanin humanistista, taiteelle myönteistä viestiä olisi voinut painottaa vielä taiteen ja kuvituksen avulla.

Talous ja humanismi on ideologista historiaa: se on arvojen, toiveiden ja utopioiden sekä mahalaskujen, ilmakiitojen ja onnistumisten tarina. Tässä mielessä se vertautuu Timo Miettisen erinomaiseen *Eurooppaan* (2021). Haasteena kuitenkin on, että ideologinen ja aktuaalinen historia eivät aina kulje ongelmattomasti käsi kädessä, mikä voi paikoin hämmentää lukijaa.

Korkmanin käsittelemä feodalismi on ideologiselta kannalta huomattavan merkittävämpi ilmiö kuin se oli omana aikakautenaan. Feodalismi koski aikanaan lopulta pientä aluetta ja väestöä varsinkin nykyisen Ranskan, Ison-Britannian ja Saksan alueella sydänkeskijajalla. Se oikeutti vallanpitäjien – aatelisten, linnanherrojen ja ruhtinaiden – sosiaalisen ja taloudellisen erityisaseman (esim. Davies 2014, 311–316). Ideologisesti feodalismien merkitys muodostui kuitenkin valtavaksi: uuden ajan ja valistuksen ajan ranskalaiset ja brittiläiset ajattelijat peilasivat siihen aikaansa. Läntinen Eurooppa oli keskiajalla syrjäseutua, jolla alkoi olla laajempaa merkitystä vasta 1600- ja 1700-luvuilla meri- ja siirtomavallan myötä.

Mietin, olisiko kirjassa ollut paikallaan tarkastella lähemmin esimerkiksi läntisen Euroopan suhdetta Kiinan taloudelliseen ylivoimaan uudella ajalla. Sitä ei juuri ideologioiden tasolla käsitellä taloushistoriassa, vaikka ilmiö oli omana aikanaan paljon merkittävämpi kuin feodalismi. Kaikkea ei tietenkään voi sanoa.

Jäin silti kaipaamaan edes laajempaa lukua sosialismista ja marxismista sekä Kiinan kommunismin ja kapitalismin yhdistelmästä. On nimittäin vaikea ymmärtää uusliberalismia ilman, että se nähdään vastareaktiona marxismleninismiin. Samoin kolmannen tien ymmärtäminen on haastavaa ilman sosialidemokraattisen kritiikin esittelyä. Toki lukija voi paneutua asiaan vaikka köyhyystutkija John Kenneth Galbraithin (1908–2006) teoksissa, kuten *Epävarmuuden ajassa* (1977).

Lukijana olisin toivonut vieläkin suurempia suosituksia poliitikoille ja kansalaisille humanismin arvojen pelastamiseksi. Toki Korkman tekee kantansa selväksi, mutta mitä siitä pitäisi päätellä? Mitä työkaluja voisimme ottaa käyttöön? Mieleeni tuli filosofi Eero Ojasen (2023) ehdottama poliittisten päätösten sekä talouden sivistysvaikutusten arviointi.

Uusia menetelmiä ja argumentteja tarvitaan, jotta voimme arvioida poliittisten talouspäätösten vaikutusta sivistykseen ja sivistystyöhön. Korkman arvostelee talouden käyttöä yhteiskunnan toimivuuden mittana, mutta ei tarjoa tilalle uutta mittaa. Liikumme hänen asiantuntemuksensa rajoilla, mikä näkyy kirjan hieman kevyessä humanismin ja sivistyksen käsittelyssä. Tarvitsemme talous- ja sivistysajattelijoiden välistä vuoropuhelua.

AJANKOHTAINEN TEOS

Talous ja humanismi on erinomainen yleisesitys nykyistä kansan- ja

maailmantaloutta ohjaavien ideologioiden juurista. Siinä mielessä se soveltuu jokaiselle yhteiskunnallisista kysymyksistä kiinnostuneelle. Samalla se tarjoaa pohjan laajan ideologisen taustoitukseen niille tutkijoille, jotka haluavat pohtia kasvatuksen ja sivistyksen suhdetta teknis-taloudelliseen maailmankuvaan.

Humanismin puolustus alleviivaa teoksen ajankohtaisuutta: liberaali demokratia ja humanismi suorastaan vaativat puolustusta juuri nyt.

SEVERI HÄMÄRI

FM, tohtorikoulutettava
(käytännöllinen filosofia)
Helsingin yliopisto

puhetaidon opettaja
Kriittinen korkeakoulu

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

LÄHTEET

Davies, N. (2014). *Europe. A History*. London: The Bodley Head.

Elo, E. (2023). Minun arvoni. *Helsingin Sanomat* 4.11.2023. <https://www.hs.fi/visio/art-2000009933415.html>

Galbraith, J.K. (1977). *Epävarmuuden aika*. Porvoo: WSOY.

Miettinen, T. (2021). *Eurooppa. Poliittisen yhteisön historia*. Helsinki: Teos.

Ojanen, E. (2023). *Sivistysvaltio Suomi jatkuvien kriisien ja vastuun aikakaudella*. Helsinki: Kriittinen korkeakoulu.

Kutsu Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran (ATS) sääntömääräiseen vuosikokoukseen



Aika: torstai 8. helmikuuta 2024 kello 16.30–17.30

Paikka: Pieni juhlasali (F4050), Helsingin yliopiston päärakennus, 4. krs
(Fabianinkatu 33, Helsinki)

Vuosikokoukseen ovat tervetulleita osallistumaan kaikki seuran jäsenet.

Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivät Helsingin yliopistolla 8.–9. helmikuuta 2024

AIKUISKASVATUKSEN TUTKIMUSPÄIVÄT 2024

Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivien teema on kestävä kehitys ja jatkuva oppiminen muuttuvassa maailmassa. Tutkimuspäivät kokoavat yhteen toimijoita yliopistoista, ammattikorkeakouluista, tutkimuslaitoksista ja muista kansalaisyhteisöistä keskustelemaan aikuiskasvatuksen roolista muuttuvassa maailmassa sekä esittelemään ajankohtaista tutkimusta.

Konferenssin pääpuhujat ovat erikoistutkija **Heikki Kinnari**, Turun yliopisto sekä professori **Eeva Luhtakallio**, Helsingin yliopisto. Aikuiskasvatuksen tutkimuspäivillä julkistetaan *Aikuiskasvatus*-tiedelehden vuoden tiedeartikkeli ja jaetaan opiskelijan tunnustuspalkinnot.

Tutustu tutkimuspäivien ohjelmaan: <https://tinyurl.com/Aitu2024>

Seuraa sosiaalisessa mediassa: #Aitu2024

Opinnäytetyön opit

OPINNÄYTETÖISTÄ ja niiden ohjauksesta puhutaan enemmän kuin koskaan. Tutkintojen aiempaa tiukemmat tavoiteajat ja oppimisympäristöjen digitaalisuminen ovat suunnanneet toiveikkaita katseita paitsi itseohjautuvuuteen, myös opinnäytetöiden ohjaukseen.

Yhtäältä ohjauksen pitäisi ratkaista suurin piirtein kaikki Suomen ongelmat. Osaajia tarvitaan paljon, mieluummin nopeasti ja monitaitoisempina kuin aiemmin. Toisaalta tiedetään, että aikapula vaivaa monia ohjaajia, ja opiskelijoiden tarpeet ovat aiempaa yksilöllisempiä.

Hyvä, että ohjauksesta puhutaan ja kirjoitetaan paljon. Pitkään korkeakoulujen ohjauskäytänteistä ei akateemisen vapauden nimissä juuri puhuttu sen paremmin kollegoiden kesken kuin muutenkaan. Yleinen ajattelutapa oli, että jotkut, yleensä naispuoliset kollegat, vain osaavat luonnostaan ohjata paremmin kuin toiset, yleensä miespuoliset kollegat, jotka sitten ovat pätevämpiä tutkimuksessa.

Ohjaus on opiskeltava taito ja tutkimuksellisesti kiinnostava vuorovaikutustilanne, johon oppaat tarjoavat tukea. Ne voi jakaa karkeasti kolmeen tyyppiin: 1) perustutkinto-opiskelijoille tarkoitetut oppaat, 2) väitöskirjatutkijoille tarkoitetut teokset ja 3) ohjausta käsittelevät tutkimukset ja ohjauksen oppaat.

Ohjauksen ala on laaja ja näkökulmat moninaisia. Oppaiden

kirjoittajien taustat vaihtelevat kielen ja kirjoittamisen asiantuntemuksesta kasvatustieteiden kautta opintopsykologiaan. Useissa teoksissa pyritään tiettyyn yleisyysasteeseen eli huomaamaan, että prosesseja koskevat ongelmat ovat usein samankaltaisia alasta riippumatta.

Tuoreissa ohjauksen oppaissa valaistaan paljon itse prosessia ja siihen sisältyviä tunteita. Akaatemisen kirjoittamisen vaatimat pilkkusäännöt löytyvät nykyisin helposti oppilaitosten omista ohjeistuksista, ja lähdeluetteloiden laadinnassa avuksi tulevat erilaiset digipalvelut. Siksi kirjallisuuden onkin syytä keskittyä kaikkeen siihen, mikä jää muodollisen ohjeistuksen ulkopuolelle.

OPISKELIJOIDEN OPPAAT OVAT MYÖS OHJAAJILLE

Opinnäytteiden tekemistä valottavat oppaat ovat yleensä opiskelijoille suunnattuja, mutta kuluvat myös ohjaajien käytössä. Opinnäytetöitään tekevien aika kuluu yleensä varsinaiseen tutkimuskirjallisuuteen tutustumiseen, eikä tekemistä koskeville oppaille juuri jää aikaa. Milloin oppaiden painotus on opiskelutekniikoissa ja pedagogisissa käytänteissä, milloin siirrytään psykologisten ongelmien pariin.

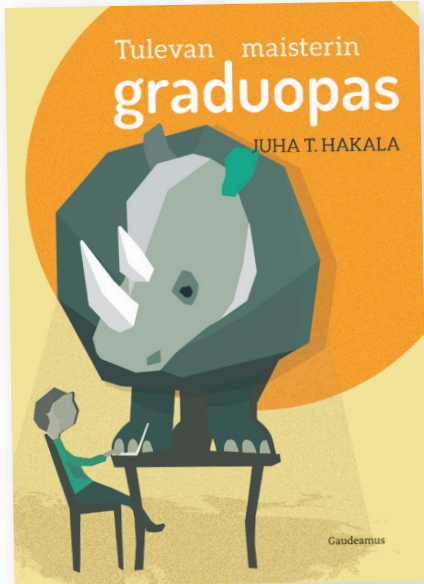
Suomen käytetyin opinnäyteopas lienee Juha T. Hakalan *Tulevan maisterin graduopas*, joka on yltänyt jo kolmanteen versioonsa

(Hakala 2023). Hakalan tarinoiva tyyli ilmeisesti toimii graduahdistusten lievittämisessä. Opas tähtää rentoon tekemiseen ja tarjoilee esimerkiksi niksejä sijaistoimintojen välttelyyn hausalla tavalla. Samalla huumori on näissä prosesseissa aina hieman riskialtis laji ja omiaan karkottamaan joitakuita. Käytännön esimerkkejä saadaan etenkin kasvatustieteiden alalta. Opas painottaa gradun tekemistä luovan rentona prosessina, vaikka helppoja graduja ei olekaan – kuten ei mitään muutakaan luovan työn tuotosta.

Tieteellisen luovuuden olemusta Hakala on valottanut enemmänkin teoksessaan *Luova prosessi tieteessä* (Hakala 2002), jossa tarkastellaan muun muassa nobelistien, eli kovien tieteiden tutkijoiden luovia prosesseja. Hiljattain Hakala on julkaissut myös ammattikorkeakouluilla suunnatun opinnäyteoppaan *Hyvä, parempi, valmis* (Hakala 2022).

Helsingin yliopiston suomen kielen lehtorin Kimmo Svinhufvudin suosittu *Gradutakuu* (Svinhufvud 2019) ja sen verkkosivusto (gradutakuu.fi) lähestyvät opinnäytteen tekemistä toisesta suunnasta, ennen kaikkea kirjoittamisen ja sitä koskevien ongelmien ratkaisemisen kautta. Kirja ja sen tehtävät edistävät tekemistä väistämättömästi. Opas ei turhia teoretisoi vaan keskittyy kirjoittamisen esteiden purkamiseen – taustalla on toki vankka tutkimukseen perustava tieto. Luovan

OHJAUS ON OPISKELTAVA TAITO JA TUTKIMUKSELLISESTI KIIINNOSTAVA VUOROVAIKUTUSTILANNE, JOHON OPPAAT TARJOAVAT TUKEA.



kirjoittamisen oppaiden tavoin jumitilanteita puretaan käytännön harjoitteiden avulla. Hiljainen tieto kertoo, että toimii.

Omia suosikkejani ovat Tampereen yliopiston kasvatustieteen yliopistolehtorin Hanna Vilkan teokset. Hän lähestyy opinnäyteprosessia analyyttisesti ja monipuolisesti, eritellen esimerkiksi erilaisia opinnäytetöiden tyyppejä ja etsien ratkaisuja umpikuijiin. Ohjaajalle ne tarjoavat hyvää tukea usein varsin heterogeenisten ryhmien ja erilaisten tutkimusasetelmien ohjaamiseen.

Useiden, hieman eri tavoin painottuneiden oppaiden joukosta kannattaa nostaa esiin esi-

merkiksi *Akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen opas* (Vilkka 2020), joka muistuttaa tutkimuksellisen lukemisen merkityksestä. Koska nykyisin huomio on paljolti kirjoittamisessa, opinnäytteen aikaansaamisessa, siihen tarvittavan lukemisen merkitys jää usein katveeseen. Edellinen, juuri akateemiseen lukutaitoon keskittynyt teos taitaa olla Heikki Luostarisen ja Esa Väliverroksen *Tekstinsyöjät* (Luostarinen & Väliverronen 1991), omanlaisensa klassikko, jonka edelleen voi ladata verkosta Ellibsin sivuilta ilmaiseksi.

Lukeminen on taito, jota korkeakouluissa pitää edelleen harjoitella, ja sen myötä monia muitakin

asioita. Kuten Vilkka kirjoittaa, lukeminen tarkoittaa tietynlaista hitautta, tunnetyötä, uuden suhteuttamista aiemmin tiedettyyn, sosiaalistumista omalle alalle, eli kaikkea sellaista, mikä tehokkaan tiedonhaun ja tulosten korostamisessa jää usein huomiotta. Voisi kuvitella, että hitauden, keskittyneen lukemisen ja kirjoittamisen taidot korostuvat entisestään kielimallien ja kiireen keskellä. Valistuneiden ihmisten tehtäväksi jää todennäköisesti kuratoida ja arvioida tekstien merkityksellisyttä, harjoittaa eräänlaista merkityksenhuoltoa.

Vilkan tulokulma akateemiseen kirjoittamiseen on metodo-



loginen: kirjoittaminen on ennen kaikkea tiedonmuodostuksen väline, ajatusten prosessoija ja itse-tuntemuksen kehittäjä. Kirjoittaminen on metodi, jolla tuotetaan uutta tietoa ja tehdään näkyväksi luettua ja ajateltua. Kirjoittamalla ajattelemisen edellyttää lukemista, sillä kukaan ei ajattele mitään yksin. Vilkkä muistuttaa, että vain etuoikeutetut voivat lukea ja kirjoittaa ja olla siten osallisia maailman merkitysten tuotannossa.

Näin onnistut opinnäytetyössä (Vilkkä 2021) esittelee erilaisia opinnäytetyötyyppejä, kuten tutkimusopinnäytetyöt ja tutkimusperustaiset kehittämistyöt. Hienoa, että teoksessa on mukana myös taiteellinen tutkimus, joka on nou-seva, mutta usein vähän huomion kohteena oleva tutkimusala. Op-paassa käydään läpi lisäksi opin-näytetöissä suosittuja aineiston

kokoamisen metodeja, kuten haas-tattelua ja kyselyä, ja analyysimenetelmien perusteita, kuten sisällön erittelyä ja sisällön analyysiä.

Teos on mainio yleisesitys siitä, mikä opinnäytetyö on, riippumatta siitä, missä ja millä tasolla sitä tehdään. Mukana kuljetetaan koko ajan myös ammattikorkeakoulujen opinnäytetöitä ja työelämän kehittämisprojekteja. Keskeinen käsite on opinnäytekuultuuri, jonka yhteisiin piirteisiin kuuluvat kontekstin hahmottaminen, tutkimusteorian ymmärtäminen, kriittinen asenne, ymmärtäminen, kumppanuus ja empatia, toimit-tiin sitten missä tahansa.

OPINTOPSYKOLOGIEN OPPAITA

Ohjaajilta vaaditaan aiempaa enemmän myös opintopsykolo-gin taitoja. Keskittymiskyvyttö-

myys ja erilaiset neuropsykolo-giset ongelmat vaivaavat yhtä jos toista. Yleisin ongelma lienee kuitenkin riittämättömyyden tunne. Kun soppaan lisätään vielä vähän häpeää, on usein edessä lukiutu-minen tai vähintäänkin tekemisen lykkääminen. Opinnäyteahdistus voi liittyä myös liiallisiin odotuk-siin, keskeneräisyyden huonoon sietoon tai turvallisuuden tunteen menettämisen pelkoon – on-han valmistumisen myötä edessä maailma, joka ei välttämättä lupaa vielä mitään. Isot tunnejumit eivät ratkea mekaanisilla nikseillä, vaan ohjaajan on olennaista erottaa, mikä on opinnäytteisiin liittyvää ahdistusta, mikä sellaista, joka liit-tyy kaikkeen muuhunkin.

Opintopsykologi Kati Tiirikai-sen *Opiskelun taito* (Tiirikainen 2022) sopii ensiavuksi opiskelun ongelmiin. Ohjaaja voi hyötyä



näistä kymmenen askeleen ohjeista, niin yleisiltä kuin ne lueltuina kuulostavatkin: 1) optimoi uskomuksesi, 2) aseta asiat tärkeysjärjestykseen, 3) tiedä tavoitteesi, 4) ota tutkinto omiin käsiisi, 5) aloita ja suorita jakso tietoisesti, 6) hyödynnä luennot – tai ole hyödyntämättä, 7) lue suunnitellusti ja vaihteellisesti, 8) tee muistiinpanot haastaen aivojasi, 9) muista yksityiskohdat ja luettelot ja 10) tentti valmistuneena ja sopivassa vireystilassa.

Uusin tulokas psykologisten oppaiden joukossa on Simo Ahosen *Opinnäyte jumissa* (Ahonen 2023). Se tarjoaa askelia tekemisen meininkiin niille, jotka eivät pääse opintopsykologin vastaanotolle. Kirjan vinkeistä on hyötyä ohjaajillekin, onhan opinnäytetöiden yksi oppimisen kohde juuri aikaansaavan tekemisen opettaminen ja

ohjaus usein jumien selvittelyä.

Ahonen kirjoittaa paljon akateemisista tunteista: innostuksesta, pitkästymisestä, ylpeydestä, häpeästä ja ahdistuksesta, sekä ylioptimistisuudesta ajankäytössä. Käytännön ohjeitakin tulee: Opinnäytettä ei saisi jättää näkyvistä yli viikoksi. Työskentelemään kannattaa mennä kirjastoon tai johonkin muuhun julkiseen tilaan, ja puhelin on syytä jättää kotiin. Teos on lohduttava, mutta erikoinen fontti voi karkottaa joitain lukijoita.

VÄITÖSOHJAUS ON OMA LAJINSA

Etenkin väitösohjauksesta puhutaan aiempaa enemmän – ja hyvä niin. Toisinaan taustalla on ajatus tohtorituotannosta, kuten nyt syksyllä 2023, kun opetus- ja kulttuuriministeriö päätti pilotoida

kolmivuotista tohtorikoulutusta. Oppaat ja ohjaajakoulutus ovat siis tarpeen.

Etenkin väitöskirjaohjauksessa raahataan usein mukana meneitä ohjauskäytäntöjä ja ajatusta akateemisesta vapaudesta, vaikka nykyinen tohtorikoulutus on paljon aiempaa tavoitteellisempaa. Oman näkemykseni mukaan kehityssuunta ei ole pelkästään huono: väitöskirjan mieltäminen ennen kaikkea opinnäytetyöksi, tutkimuksen ajokortiksi, on linjassa muun Euroopan käytäntöjen kanssa ja lieventänee väitöskirjaan ja väittelyyn kohdistuvaa painetta.

Kiinnostus tohtorikoulutukseen, sekä sen suorittamiseen että järjestämiseen ja tutkimiseen, on lisääntynyt parinkymmenen viime vuoden aikana. Muutosvaiheita on reflektoitu muun muassa teoksissa *Hyvä tohtori!*

OPINNÄYTETTÄ EI SAISI UNOHTAA YLI VIIKOKSI, TYÖSKENTELEMÄÄN KANNATTAA MENNÄ KIRJASTOON, JA PUHELIN ON SYYTÄ JÄTTÄÄ KOTIIN.

(Nummenmaa ym. 2008) ja *Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa* (Soini & Pyhäntö 2012). Etenkin jälkimmäinen kiinnittää huomion myös siihen, miten ohjaus kiinnittyy institutionaalisesti ympäristöönsä, opetuksen käytänteisiin ja erilaisiin tieteenalakulttuureihin; kyse ei siis ole pelkästään yksilöiden toiminnasta.

Alan kotimainen tutkimusklassikko, Sanna Vehviläisen *Ohjaus vuorovaikutuksena* (Vehviläinen 2010) tarkastelee ohjauksen perusasioita: miten ohjaustilanteissa puhutaan, miten tilannetta ja siten myös tietoa rakennetaan yhdessä. Kirjoittajan ymmärrys ohjauksesta on laaja ja kattaa monenlaiset kasvatus- ja auttamistyöt. Ainakin Vehviläisen toinen teos, *Ohjaustyön opas* (Vehviläinen 2014), kuuluu väitöskirjojen ja muiden opinnäytetöiden ohjaajien käsikirjastoon ja luettavaksi muulloinkin kuin yliopistopedagogiikan opintojen yhteydessä. Kumpaakin teosta on edelleen hyvin saatavana, mikä kertonee niiden käyttökelpoisuudesta ja siitä, että perusasiat pysyvät samankaltaisina, vaikka toimintaympäristöt muuttuvat.

Konkreettista apua väitöskirjan kirjoittamiseen löytyy *Gradutakuun jatkeesta*, erinomaisesta *Tohtoritakuusta* (Kiriakos & Svinhufvud 2016)). Alaotsikkonsa mukaan se

on tarkoitettu sekä jatko-opiskelijoille että tutkijoille, mikä on hyvä huomio; kaipaavathan jo väitelletkin inspiraatiota tekemiseensä. Teoksessa esitellyt tekniikat, kuten suunnitelmien ja aikataulujen laadinta, yhdessä kirjoittaminen, vapaa kirjoittaminen ja kirjoita ensin -idea, ovat sittemmin saavuttaneet suuren suosion, ja ideat toistuvat monessa muussakin teoksessa. Teoksen suosion salaisuus lieeneen vertaisuuden ajatuksessa: kirjoittajat kertovat omista kokemuksistaan ja kirjoittavat kirjaa omien ohjeidensa opastamina. He ovat olleet tavallaan aikaansa edellä soveltaessaan akateemiseen kirjoittamiseen luovan kirjoittamisen menetelmiä, jotka nykyisin ovat jo melko näkyvästi esillä akateemisen kirjoittamisen kursseilla.

Myös Anna-Maria Karjalaisen, Tuulikki Ukkonen-Mikkolan ja Tiina Mäkelän teos *Miten tulla tohtoriksi* (Art House 2023) tarjoaa vertaistukea väitöskirjan kirjoittamiseen näin me sen teimme -hengessä. Omasta vinkkelistäni katsoen teos on hieman hajanainen yhdistelmä omia kokemuksia ja yliopistojen ohjeistuksia, mutta tarpeellista hiljaista tietoa jollekulle. Nyt voimassa olevien ohjeistusten kertaaminen ehkä heikentää kirjan käyttökelpoisuutta, sillä ne saattavat muuttua nopeastikin.

ELÄMÄÄ VÄITÖKSEN JÄLKEEN

Johanna Isosävin ja Camilla Lindholmin *Väitöksen jälkeen* (Isosävi & Lindholm 2021) on varsin inspiroiva teos akateemisessa arjessa tai sen reunoilla ahertaville tohtoreille. Se avaa kaikenlaista eritasoista ja hyödyllistä hiljaista tietoa, jonka avulla nykyisen kilpailullisen yliopiston arjesta voi ehkä selvittää. Teos kannustaa jonglooraamaan eli harjoittamaan opetusta, tutkimusta ja tiedeviestintää, vaikka näköpiirissä ei vakituisia pestejä heti olisiakaan. Näkökulma on erityisesti humanistitieteilijöiden, joiden yliopistourat ovat usein vielä heikoimmilla kantimilla kuin monen rahakkaamman alan. Kirjoittamisputken ylläpito auttaa kaikkeen, myös oman tutkijuuden ylläpitoon. Kuten yllättävän monen muuhunkin, kirjoittajiin on vaikuttanut jo 1990-luvulla suomennettu Julia Cameronin *Tie luovuteen* -teos. Aamusivut pitävät tutkijankin liikkeellä!

Samojen tekijöiden *Yhteisöllisen kirjoittamisen opas* (Isosävi & Lindholm 2023) on tarkoitettu kaikille kirjoittamisesta kiinnostuneille, mutta erityisen suositeltavia sen ideat ovat usein yksinäisessä ja aina kilpailullisessa yliopistotyössä käytettäväksi. On oikeastaan ihme, että kirjoittamista tuetaan



yliopistoissa niin vähän. Julkaisut, joita kovasti odotetaan ja jotka tuottavat sitä kuuluisaa tulosta, eivät synny itsestään.

Kirjoittamiseen sisältyy useita tunnettuja myyjiä, kuten ajatus herooisesta neroudesta tai monia vaivaavasta huijarisyndroomasta. *Yhteisöllisen kirjoittamisen oppaas*-sa puretaan näitä myyjiä, mutta vain sivuten kilpailullisen ja muuttuvien rahoitusmallien vaikutusta näihin. Hienoa silti, että tekijät jaksavat muistuttaa siitä, että tieteen subjekti on yhteisö, vaikka tulokset menevätkin yksittäisten tutkijoiden piikkiin. Myös yhdysvaltalais sosiologi C. Wright Millin ajatus tutkijuudesta käsityöläisyytenä kulkee tekstissä mukana – miellyttävää.

Yhteisöllinen kirjoittaminen ei liene valtavirtaa vielä, etenkin

juuri humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla, joissa elää vahva yksintekemisen perinne. Yhteisöllinen kirjoittaminen raijaa automaattisesti aikaa, paikkaa ja energiaa kirjoittamiselle – saadaanhan tapaamista kalenteriin merkintä. Kirjoittajat ihmettelevät itsekkin, miten uskomattoman yksinkertaisia ja toimivia esimerkiksi kirjoittamissessiot verkossa ovat. Teoksen asennetta kuvaa hyvin se, että kirjoittajat ovat perustaneet Facebook-ryhmän nimeltä "Kirjoitan vaikka ei ole aikaa".

ERI TEOKSET PUHUTTELEVAT ERI LUKIJOITA

Oppaita ja neuvoja opinnäytetöiden tekemiseen ja ohjaamiseen on siis saatavilla suomeksi kohtalaisen hyvin. Teosten eri paino-

tukset palvelevat erilaisia lukijoita. Kirjoittamisesta ei koskaan puhuta liikaa, ja kokeneetkin kirjoittajat kaipaavat oppaita ja neuvoja. Uutta puitavaa ohjaustilanteisiin on tullut muun muassa digitaalisuutta koskevien eettisten kysymysten ja monitieteisyyden ihanteen myötä. Näiden pohdinta ei vielä arvioimiini kirjoihin erityisesti ehtinyt.

Ei liene yllätys, että suurin osa kirjoittajista tulee kasvatustieteistä, joten siksi useimmat havainnollistavat esimerkitkin tulevat kasvatustieteiden piiristä. Kielitieteilijätkin näyttävät kiinnostuneen ohjauksen ja opinnäytetöiden kulttuureista. Kiinnostavaa olisi tietää, miten yleistettäviä ajatukset ovat niin sanottujen kovien tieteiden piiriin. Samalla katveeseen jäävät eri alojen



erityispiirteet ja erilaiset tiedonmuodostuksen tavat, ajatellaanpa nyt vaikkapa historiaa tai matematiikkaa. Samoin esimerkiksi sosiologian tai sukupuolen tutkimuksen opiskelu voi aiheuttaa opiskelijoille sellaisia maailmankuvan muuttumisen tuottamia jumeja, jotka eivät teknisillä nikseillä aukene.

Ymmärrys ohjauksen merkityksestä ja ohjaajan roolista saatetaan eri tieteenaloilla olla varsin erilainen. Luonnontieteiden, tekniikan ja lääketieteen aloilla työskennellään yleensä ohjaajan johtamassa ryhmässä, humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla

toisinaan jopa yhden ohjaajan varassa.

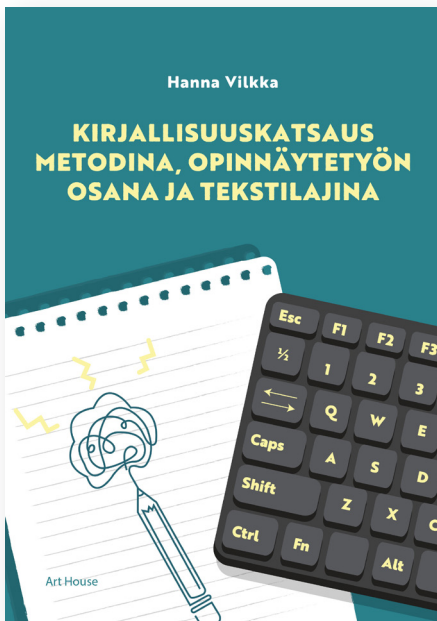
Hieman yllättävästi Johanna Isosävi ja Camilla Lindholm toteavat motivoituneensa omien teostensa tekemiseen siksi, että humanistilta ja yhteiskuntatieteellisiltä aloilta on vähemmän saatavilla väitöksen jälkeistä yliopistolaikaa koskevaa tietoa. Ehkäpä näin onkin, kun ajattelee nykyisiä yleisiä tutkimus- ja tiedediskursseja, joissa tiede mielletään lähinnä STEM-aloiksi, eli luonnontieteiksi, teknologiaksi, insinööritieteiksi ja matematiikaksi, ja nähdään usein innovaatioiden tuottajana ja elinkeinoelämän edistäjänä.

Tähän hegemoniseen tiedekäsitykseen nähden humanististen ja yhteiskuntatieteellisten alojen toimintalogiikka on varsin erilainen, ja niiden käytänteiden avaaminen arvokasta.

SANNA KIVIMÄKI

YTT, yliopistonlehtori
Tampereen yliopisto

 <https://orcid.org/0000-0002-5025-4581>



TARKASTELLUT TEOKSET

- Ahonen, Simo (2023). Opinnäyte jumissa. Mitä tehdä, kun homma ei etene. Vastapaino. 156 sivua.
- Hakala, Juha, T. (2022). Hyvä, parempi, valmis. Opinnäyteopas ammattikorkeakouluille. Gaudeamus. 144 sivua.
- Hakala, Juha, T. (2023). Tulevan maisterin graduopas. Gaudeamus. 244 sivua.
- Hakala, Juha, T. (2002). Luova prosessi tieteessä. Gaudeamus. 333 sivua.
- Isosävi, Johanna & Lindholm, Camilla (2023). Yhteisöllisen kirjoittamisen opas. Art House. 216 sivua.
- Isosävi, Johanna & Lindholm, Camilla (2021). Väitöksen jälkeen — Opas akateemiselle uralle. Art House. 232 sivua.
- Karjalainen, Anne-Maria, Ukkonen-Mikkola, Tuulikki & Mäkelä, Tiina (2023). Miten tulla tohtoriksi — Akateemista aherrusta ja arjen valintoja. Art House. 159 sivua.

- Kiriakos, Carol & Svinhufvud, Kimmo (2016) Tohtoritakuu — Kirjoittamisen opas jatko-opiskelijalle ja tutkijalle. Art House. 219 sivua.
- Kniivilä, Sonja, Lindblom-Ylänne, Sari & Mäntynen, Anne (2017). Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen. Gaudeamus. 250 sivua.
- Luostarinen, Heikki & Väliaverronen, Esa (1991). Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta. Vastapaino. 251 sivua.
- Nummenmaa, Anna Raija, Pyhältö, Kirsi & Soini, Tiina (toim.) (2008). Hyvä tohtori! Tohtorikoulutuksen rakenteita ja prosesseja. Tampere University Press. 178 sivua. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0494-2>
- Soini, Tiina & Pyhältö, Kirsi (toim.) (2012). Akateeminen ohjaus tohtorikoulutuksessa. Tampere University Press. 246 sivua. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8971-6>

- Svinhufvud, Kimmo (2019). Gradutakuu — Kirjoittamisen opas opiskelijalle. 3. painos. Art House. 182 sivua.
- Tiirikainen, Kati (2022). Opiskelun taito. Kymmenen askelta kohti tutkintoa. Elpo. 200 sivua.
- Vehviläinen, Sanna (2014). Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Gaudeamus. 239 sivua.
- Vehviläinen, Sanna (2010). Ohjaus vuorovaikutuksena. Gaudeamus. 263 sivua.
- Vilkkä, Hanna (2023). Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina. Art House. 160 sivua.
- Vilkkä, Hanna (2021). Näin onnistut opinnäytetyössä. PS-kustannus. 224 sivua.
- Vilkkä, Hanna (2021). Tutki ja kehitä. 5., päivitetty painos. PS-kustannus. 240 sivua.
- Vilkkä, Hanna (2020). Akateemisen lukemisen ja kirjoittamisen opas. PS-kustannus. 243 sivua.

TEKSTI: MIRVA HEIKKILÄ
KUVA: SUSANNA NORDVALL

”Aikuinenkin tarvitsee kasvatuskumppanuutta”

Opintokeskus Siviksen asiantuntijalle, valtiotieteen tohtori **Marion Fieldsille** tutkimus on pieni mutta tärkeä osa työtä. Hän muistuttaa, että aikuisuus on koko ajan pitenevä aika ihmisen elämässä.

MINUSTA TULI TUTKIJA käytännön kautta, kun tein koulutuspolitiikan maisteriopintoja Britanniassa vuosituhaten vaihteessa. Suomessa olin ollut mukana muun muassa ylioppilaskunnassa, joten ajattelin erikoistuvani korkeakoulutuksen tutkimiseen. Olin kuitenkin ollut myös suunnittelutyössä silloisessa Espoon työväenopistossa, nykyisessä Omniasa, ja toiminut järjestöissä kouluttajana. Käytännössä aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen tutkimus löysivät minut.

Työssäni vedän pääasiassa hankkeita ja teen muuta kehittämistyötä. Niiden ohessa tulee välillä tilaisuus tutkia: tutkimus on pieni, vaikkakin mieluinen osa asiantuntijatyötäni. Väitöskirjani koski elinikäistä oppimista järjestötoiminnassa, ja nyt edistän sitä käytännössä.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa muistuttamaan aikuisena kasvamisen mahdollisuuksista. Törmään koulutuskeskustelussa aika usein ajatukseen siitä, että elinikäisestä oppimisestakin puhuttaessa puhe loppuu toisen asteen koulutukseen. Aikuisuus on koko ajan pitenevä aika ihmisen elämässä: voimme olla toisillemme hyödyksi ja oppia uutta, ja löytää siten merkitystä elämään.



Marion Fields arvostaa pitkän linjan aikuiskasvatustieteen tutkijoita: ”Viime aikoina olen hyödyntänyt arjen dialogitaitoja edistävässä Erasmus+-hankkeessamme Dialogue in Adult Learning brasilialaisen kasvatustieteen filosofin Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikkaa.”

HAVAITSIMME ERÄÄSSÄ HANKKEESSAMME, ETTÄ TUNTEET OVAT KESTÄVÄN ELÄMÄNTAVAN OPPIMISESSA TÄRKEÄMPIÄ KUIN ARVAAMMEKAAN.

SEURAAVAKSI HALUAN TUTKIA vertaisoppimista, jota kohtaan minulla on ainainen kiinnostus. Tah-toisin syventyä ilmiöön yhteisen tiedon rakentelun näkökulmasta. Lisäksi minua kiinnostaa, miten tunteet näkyvät vertaisryhmissä ja millainen voimavara ne ovat vertaisoppimisessa. Saimme taannoisessa hankkeessamme viitteitä siitä, että tunteet ovat kestävästä elämäntavan oppimisesta tärkeämpiä kuin arvaamme. Huomasimme samalla, että aikuisenkin tarvitsee kasvatuskumppanuutta perheestään, vertaisistaan ja muilta tahoilta. Emme ole niin itseohjautuvia kuin ajatellaan.

Juuri nyt minulla ei ole työn alla tutkimuksellisia tehtäviä, mutta ensi vuonna luvassa on tekemistä ennakkointiin ja vapaaehtoistyöhön liittyvien kyselyiden parissa.

KOLLEGOILTANI SAAN vertaistukea ja innoitusta. Olen aika löyhästi kiinnittynyt tutkijayhteisöön, mutta se syventää ymmärrystäni siitä, mitä vapaassa sivistystyössä teemme.

Dialogia tutkijoiden ja vapaan sivistystyön toimijoiden välillä tarvitaan, jotta ymmärrämme yhdessä, millaisten kysymysten parissa toimimme.

Viime aikoina olen pohtinut esimerkiksi eriäviä käsityksiä sivistyksestä.

KUN EN TUTKI tai tee töitä, opiskelen kieliä ja musiikkia. Olen siis innokas elinikäinen oppija. Käyn lisäksi kulttuuririennöissä, patikoin ja luen.

Usein varsinkin järjestöhommissa huomaan jonkin tutkittavan asian käytännössä, ja taas voin ammentaa siitä osasta elämästäni tutkiessani ja kehittäessäni. Vaikka tutkimus ei aina ole mielessä, järjestöissä oppimisen tutkimus liittyy elämäni monin tavoin.

Klassikko, johon palaan

Olen hyödyntänyt viime aikoina työssäni amerikkalaisen aikuiskasvatustieteilijän **Jack Mesirow'n** teosta *Uudistava oppiminen – kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (Gaudeamus 1995) ja filosofi **Eero Ojasen** *Sivistyksen filosofiaa* (Kirjapaja 2008). Kehittämistyö on liittynyt muun muassa järjestöissä sivistymiseen kestävästä elämäntavan omaksumisen tukena. Näiden teosten ajatuksia yhdistelemällä olen pystynyt kokoamaan omia ajatuksiani siitä, millaisia sivistäjiä järjestöt voisivat olla.

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

MARI KORHONEN & ANTTI SAARI

Ekososiaalinen sivistys kääntämisen prosesseina työväenopistossa

Artikkelissa tarkastellaan vapaan sivistystyön organisaation kehittämistä syvä- ja ekososiaalisen sivistyksen periaatteiden mukaisesti. Tapaustutkimuksena on Tampereen työväenopistossa toteutettava Syväsisivistys ja kestävä kehitys elämäntapana -hanke. Hyödynnämme tutkimuksessa aineistotriangulaation mukaisesti useaa aineistotyyppiä, joita jäsenämme teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Tarkastelemme aineistoa kääntämisen sosiologian ja hallinnan tutkimuksen näkökulmista, jolloin huomio kiinnitetään hankkeessa ilmenevään kääntämisen prosessiin sekä siihen sisältyviin itsen käytäntöihin. Osoitamme, että syväsisivistystä ja ekososiaalista

sivistystä jalkauttava hallinta perustuu yhteisöllisyyden ja yksilöiden vapauden periaatteisiin. Tällöin vallalla ei ole yhtä ainoaa keskusta, vaan se jakautuu toimijoiden kesken. Analyysimme tuo lisäksi esille näiden ekososiaalisten periaatteiden kehittämisessä harvoin esiin nostettuja menettelytapoja, joiden avulla arvot käännetään toiminnan kielelle ja sisäistetään osaksi organisaation toimintatapoja.

Asiasanat: vapaa sivistystyö, kehitys, ekososiaalinen sivistys, kääntäminen, hallinta, hallinnan tutkimus, valta

Aikuiskasvatus 43(4), 230

MARI KORHONEN & ANTTI SAARI

Ecosocial Bildung as processes of translation at adult education centres

The article examines the development of a non-formal adult education organisation according to the principles of deep and ecosocial Bildung. The case study is on the project 'Syväsisivistys ja kestävä kehitys elämäntapana' (Deep Bildung and sustainable development as a way of life) at the Adult Education Centre of the Tampere Region. In line with the data analysis triangulation, several types of material were used, and they were structured by means of theory-based content analysis. We examine the material from the perspectives of governmentality and the sociology of translation, focusing on the process of translation related practices of the self. We show that governance promoting deep and ecosocial Bildung is

based on the principles of community and individual freedom. In this case, power does not have a single centre but is distributed among agents. Our analysis also highlights procedures – rarely mentioned in the development of ecosocial principles – in translating values into the language of action and internalising them in an organisation's practices.

Keywords: non-formal adult education, development (active), translating, management (control), power (societal objects); governmentality, sociology of translation

Aikuiskasvatus 43(4), 230

RIIKKA JAATINEN, INKERI RISSANEN & ELINA KUUSISTO

Kulttuuria koskevat arkiteoriat osana opettajien kulttuurienvälisiä valmiuksia

Kulttuureja koskevat asenteet ja uskomukset ovat kulttuurienvälisien valmiuksien keskeinen osa-alue. Artikkelissa peruskoulun opettajien (N = 273) kulttuurienvälisiä valmiuksia lähestytään sosiaalipsykologian kentällä laajemmin tutkittujen kulttuuria koskevien arkiteorioiden eli multikulturalismin, polykulturalismin ja värisokeuden näkökulmasta. Tutkimusaineistona ovat opettajien vastaukset vuosina 2019 ja 2020 kerätyn kyselyaineiston avoimeen kysymykseen. Aineisto analysoitiin abduktiivisen sisälönanalyysin keinoin. Tulosten perusteella opettajien näkemyksistä oli löydettävissä viitteitä kaikista arkiteorioista, mutta multikulturalismi oli niistä yleisin: 71 prosenttia vastaajista kuvasi vastauksessaan kulttuurisen moninaisuuden ja kulttuuristen identiteettien huomioimista ja arvostamista. Vastaajista 39 prosenttia ilmensi polykulturalismia eli käsityksiä

kulttuurien risteävyydestä ja muovautuvuudesta, joka on kulttuurienvälisen valmiuksien keskeinen tekijä. Värisokeuden arkiteoriaa – käsityksiä kulttuurisen moninaisuuden vähäisyydestä sekä pyrkimykset keskittyä yhteisyyteen tai samanlaisuuteen – ilmensi viidennes vastaajista. Kulttuurista moninaisuutta ongelmallisena pitävistä näkemyksistä muodostettiin analyysissa oma kategoriansa, jota ilmensi 11 prosenttia vastaajista. Tulosten merkityksiä pohditaan opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta.

Asiasanat: kulttuurinen moninaisuus, kulttuurien välisen vuorovaikutuksen taidot, kulttuuriteoriat, kulttuuria koskevat arkiteoriat, kulttuurienvälinen vuorovaikutus, yhdenvertaisuus, opettajat

Aikuiskasvatus 43(4), 243

RIIKKA JAATINEN, INKERI RISSANEN & ELINA KUUSISTO

Lay theories of culture as part of teachers' intercultural competencies

Attitudes and beliefs about cultures are a key area of intercultural competencies. In this article, the intercultural competencies of basic education teachers (N = 273) is approached from the perspective of lay theories of culture, studied more widely in the field of social psychology: multiculturalism, polyculturalism and colour-blindness. The data consists of teachers' responses to an open-ended question in a survey collected in 2019 and 2020. The data was analysed using abductive content analysis. The results show that teachers' views were indicative of all the lay theories of culture, but multiculturalism was the most common one: In their answers, 71 % of the respondents described the consideration and appreciation of cultural diversity and cultural. 39 % of respondents expressed polyculturalism, i.e., perceptions of the

intersectionality and malleability of cultures. The colour-blindness – perceptions of irrelevance of cultural diversity and tendencies to focus on commonality or sameness – was expressed by one fifth. During the analysis, an additional category was created for the views where cultural diversity was seen as problematic, expressed by 11 % of respondents. The implications of the results are considered from the perspective of teacher education development.

Keywords: diversity, intercultural interaction, intercultural competencies, cultural theories, equality (fundamental rights), cultural diversity, lay theories of culture, teachers

Aikuiskasvatus 43(4), 243

Psykologista turvallisuutta tukeva työkuultuuri – Esteet ja edellytykset opetus- ja sosiaalialalla

Artikkelissa tarkastellaan psykologista turvallisuutta opetus- ja sosiaalialoilla. Tarkastelu kiinnittyy keskusteluihin psykologisesti turvallisen työkuultuurin eduisista ja merkityksestä työhyvinvoinnille ja menestymiselle. Kysymme, millaisia psykologisen turvallisuuden toteutumisen esteitä ja edellytyksiä työkuultuureissa ilmenee. Tutkimusaineisto kerättiin kirjoituspyynnöllä eläytymismenetelmää (method of empathy-based stories, MEBS) hyödyntäen. Kuvitteellisesta työelämätilanteesta annettiin positiivinen ja negatiivinen kehyskertomus, jotka ilmensivät psykologista turvallisuutta ja turvattomuutta koskevia tekijöitä. Vastajia pyydettiin jatkamaan kertomusta ja tuottamaan kuvaus tilanteen jatkumisesta mahdollisine ratkaisuihin. Tutkimukseen osallistui 36 vastaajaa neljästä organisaatiosta: kolme oli opetusala, yksi sosiaalialaa. Tulosten mukaan psykologisen turvallisuuden

esteet ja edellytykset paikantuvat: 1) vuorovaikutus- ja tunnekuultuuriin keskittyvään, 2) yhteisölliseen, 2) oppimisen mahdollistavaan sekä 4) rakenteisiin ja toimintamalleihin paneutuvaan työkuultuuriin. Työyhteisöjen ja tiimien psykologisen turvallisuuden edistäminen edellyttää yhtä aikaa selkeitä ja toimivia rakenteita sekä sujuvaa vuorovaikutusta. Eläytymismenetelmällä voi käynnistää työyhteisöjen jäsenten oman työn reflektoinnin työn psykologisen turvallisuuden edistämiseksi. Menetelmä sopii myös työyhteisöjen kehittämiseen laajemminkin.

Asiasanat: psykologinen turvallisuus, työkuultuuri, opetusala, sosiaaliala

Aikuiskasvatus 43(4), 257

A work culture that supports psychological safety – Barriers and conditions in the teaching and social sectors

The article examines psychological safety in the teaching and social sectors. It focuses on the debate about the benefits and importance of a psychologically safe work culture for the well-being and success of employees and communities. We ask what barriers and enablers to psychological safety emerge at work cultures. The research data was collected through a writing prompt using the method of empathy-based stories (MEBS). In the prompt, a positive and a negative frame story of a fictitious work situation were described, reflecting variables related to psychological safety and insecurity. Respondents were asked to continue with both narratives and thus produce a description of the situation and possible solutions. Thirty-six respondents from four organisations took part in the writing prompt: three organisations from the education sector and one from the social sector.

According to the results, the obstacles and preconditions for psychological safety lie in four dimensions of work culture: 1) focusing on interaction and emotional culture, 2) focusing on community, 2) focusing on learning and 4) focusing on structures and practices. Promoting psychological safety in work communities and teams requires clear and effective structures and smooth interaction at the same time. The MEBS method can be used to start up the workers' reflection on their work culture in order to promote psychological safety. The method is also suitable for the development of work communities and working in general.

Keywords: psychological safety, social sector, teaching sector, work culture

Aikuiskasvatus 43(4), 257

ANNE AIRAKSINEN, JANNA SATRI, SEIJA OLLILA & ARTO O. SALONEN

”Suurin osa elämästä on mennyt siihen, että mun täytyis olla toisenlainen” – Herkkyyden kokemuksia nyky-yhteiskunnassa

Artikkelissa tarkastellaan inhimillisten toimintamahdollisuuksien ilmenemistä yksilöllisissä herkkyyden kokemuksissa. Kulttuurinen konteksti on yhteydessä siihen, kuinka ihminen kokee itsensä yhteiskunnassa ja maailmassa. Tutkimuksen teoreettisena viitekehys on Martha Nussbaumin toimintamahdollisuuksien lähestymistapa (capabilities approach), jossa toiminnan mahdollisuudet nähdään toimijuutta edistävinä etappeina kohti inhimillistä hyvinvointia. Kysymme, 1) millä tavoin herkkyyttä kuvaillaan kokemuksellisenä ilmiönä ja 2) miten herkkyyden koetaan vaikuttaneen omiin toimintamahdollisuuksiin. Analysoitava aineistokokonaisuus koostui kirjoitetuista muistoista sekä muisteluryhmän tallennetuista ja litteroiduista ryhmäkeskusteluista. Aineistot analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tulosten perusteella herkkyyden voi-

olla kokijalleen yhtäältä suuri elämän rikkaus ja voimavara, toisaalta tukahduttava kuormituksen ja jopa häpeän lähde. Yksilöllinen kokemusmaailma saattaa ajautua ristiriitaan ympäröivien sosiaalisten, kulttuuristen ja yhteiskunnallisten odotusten sekä vaatimusten kanssa ja johtaa toimijuutta ja hyvinvointia lamaavaan toimintamahdollisuuksien kaventumiseen. Tulokset avaavat näkymiä herkkyyden asemoitumiseen vallitsevissa yhteiskunnallisissa normikäsitelyissä ja arvotuksissa sekä siihen, kuinka yksilölliseen herkkyyteen kytkeytyviä toimintavalmiuksia voidaan tukea.

Asiasanat: herkkyyden, herkkyyden kokemukset, toimintamahdollisuudet, muistelutyö

Aikuiskasvatus 43(4), 276

ANNE AIRAKSINEN, JANNA SATRI, SEIJA OLLILA & ARTO O. SALONEN

”Most of my life has been spent thinking I should be different” – Experiences of sensitivity in contemporary society

The study examines the manifestation of human capabilities in individual experiences of sensitivity as linked to the cultural context in society and the world. The theoretical framework for the study is laid by Martha Nussbaum's capabilities approach, which views capabilities as agency-enhancing milestones towards human well-being. We ask (1) how sensitivity is described as an experiential phenomenon and (2) how sensitivity is perceived to have affected one's capabilities. The research data consisted of written memories and transcribed discussions of members in a memory-work group. The data were analysed using content analysis. The results suggest that while sensitivity can be a wellspring of richness and resource to an individual, it can also become a

source of smothering burden and even shame. Individual experiences can clash with surrounding social, cultural and societal expectations and demands, potentially reducing one's capabilities and negatively affecting well-being. The results open perspectives on positioning citizens' sensitivity experiences to prevailing societal norms and values and how citizens' capabilities, linked to their individual sensitivity experiences, can be supported.

Key words: sensitivity, sensitivity experiences, capability, memorising

Aikuiskasvatus 43(4), 276

Translation by Esko Clarke Sario



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