

4/2018

Aikuiskasvatus

– RAJOJA RIKKOVA TIEDELEHTI

ARTIKKELI:
MIKÄ MOTIVOI AIKUISENA
YLIOPISTOON HAKEUTUVIA? S. 276

NÄKÖKULMA:
YLIOPISTON EETOS
JA KASVATUSVASTUU S. 320

MENE JA TIEDÄ



200 lehteä maailman avartamiseen.
Tutustu ja tilaa omasi.

JULKAISIJAT Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura PÄÄTOIMITTAJA Heikki Silvennoinen, VTT, professori, Turun yliopisto, 044 360 2320, heikki.silvennoinen@utu.fi TOIMITUS Terhi Kouvo, 0400 396 437, terhi.kouvo@kvs.fi TOIMITUSKUNTA Heikki Silvennoinen, Karin Filander, Anu Järvensivu, Heikki Kinnari, Terhi Kouvo, Tarita Riikonen, Arto O. Salonen, Jani Siirilä, Päivi Siivonen, Piia Silvennoinen ja Sanna Vehviläinen. TILAUSHINNAT 40 € / vuosikerta 2018 (4 nroa). Irtonumero 10 € + postikulut. TILAUKSET www.kvskauppa.fi; 040 678 3933, Kansanvalistusseura, Cygnaeuksenkatu 4, 00100 Helsinki ILMOITUSHINNAT 100–480 euroa. Hintoihin lisätään alv. Lisätietoja: www.aikuiskasvatus.fi/mediatiedot GRAAFINEN SUUNNITTELU Johanna Hörkkö / Viisto Design PAINO Forssa Print Oy PAINOS 900 kpl ISSN 0358-6197 (painettu), ISSN 2490-0427 (verkkojulkaisu) www.aikuiskasvatus.fi TIETOSUOJASELOSTE: <https://kansanvalistusseura.fi/yhteystiedot/tietosuojaseloste>.

SISÄLLYS

4/2018



AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
4/2018, VOL. 38

Aikuiskasvatus ilmestyy neljä kertaa vuodessa. Se julkaisee tieteellisiä artikkeleita, näkökulmia tutkimukseen, näkökulmia käytäntöön, näkökulmia politiikkaan sekä alan uutuuskirja-arvioita. Lehden tavoitteena on luoda edellytyksiä vuorovaikutukselle tutkimuksen ja käytännön välillä ja käytännön eri toimikenttien kesken. Lehti edistää humanistisia sivistysihanteita ja ekologisesti kestävästä kehityksestä. Lehti edistää aikuiskasvatuksen uudistumista keskustelemalla aikuiskasvatuksen arvoperusteista, tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Aikuiskasvatus saa tiedelehtitukea Tieteellisten Seurain Valtuuskunnalta. Artikkeleissa on refereerikäytäntö. Lehden avointa julkaisemista on valmisteltu Suomen tiedekustantajien liiton apurahalla, joka perustuu Kopiostolta kerättyihin tekijänoikeuskorvauksiin.



Painettu PEFC-
sertifioidulle paperille.

PÄÄKIRJOITUS

Heikki Silvennoinen: Avoimesti suomeksi – mahdollon yhtälö? 274

ARTIKKELIT

Hanna Nori & Markku Vanntaja: Pitkä tie yliopistoon – Toisen mahdollisuuden käyttäjät 276

Kristiina Ojala, Ulpukka Isopahkala-Bouret & Nina Haltia: Osaaminen ja kilpailukyky YAMK-tutkinnon suorittaneiden suhteellisen työmarkkina-aseman määrittäjinä 291

Maarit Mäkinen: Miten aikuisten perustaidot määritellään? – Perustaidot PIAAC-tutkimuksesta paikalliseen diskurssiin 304

NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEEN

Anja Heikkinen, Niina Lilja & Anna Metteri: Yliopiston eetosta etsimässä – Kokeiluja ja kokemuksia monitieteisestä altistumisesta aikakauden polttaville kysymyksille 320

Jyrki Jokinen: Tampereen aikuiskasvatuksen koulukunnan loistava menneisyys 326

DIALOGI

Terhi Kouvo, Heikki Silvennoinen & Ulpukka Isopahkala-Bouret: Päätöimittajat paneelissa 333

KIRJA-ARVIOT

Raisa Foster, Jussi Mäkelä & Rebecca A. Martusewicz (toim.) (2018): Art, Ecojustice, and Education. Intersecting Theories and Practices (Arto O. Salonen) 336

Jarno Hietalahti (2018): Huumorin ja naurun filosofia (Jussi Onnismaa) 338

Antti Kivijärvi, Tuija Huuki & Harry Lunabba (2018): Poikatutkimus (Jenni Huhtasalo) 340

Anu Suoranta & Sikke Leinikki (toim.) (2018): Rapautuvan palkkatyön yhteiskunta. Mikä on työn ja toimeentulon tulevaisuus? (Anu Järvensivu) 342

Risto Puutio & Jukka-Pekka Heikkilä (2018): Organisaatio prosessina. Muodonmuutoksen konsultointi (Soili Keskinen) 344

Iina Koskinen, Maria Ruuska & Tanja Sumi (2018): Tutkimuksesta toimintaan. Tieteentekijän opas viestintään ja vaikuttamiseen (Riitta Koikkalainen) 346

Tutkija liikkeessä 348

Summaries 350

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura tiedottaa 353



PÄÄKIRJOITUS

OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ ON VIRITTÄNYT
TUTKIJOILLE ORAVANPYÖRÄN, JONKA VAUHTIA
TUTKIMUKSEN TEKIJÄT ITSE EIVÄT VOI KOHTUULLISTAA.

AVOIMESTI SUOMEKSI – MAHDOTON YHTÄLÖ?

TUTKIJAA OHJAA TYÖSSÄÄN – sisäisen totuudenpalon lisäksi – tarve turvata oma työllisyys tutkijana ja ura yliopistojen ja tutkimuslaitosten hierarkioissa. Näissä instituutioissa kansainvälistä, englanninkielistä, julkaisemista arvostetaan enemmän kuin suomenkielistä.

Suomessa työskentelevän tutkijan on oman uran kannalta välttämätöntä julkaista kansainvälisillä foorumeilla. Pelkästään suomeksi kirjoittavat tutkijat jäävät työpaikkakilpailussa englanniksi kirjoittavien kollegoiden jalkoihin. Toki tutkijaa motivoi myös yleisö: englanninkielisen artikkelin potentiaalinen lukijakunta voi olla monisatakertainen suomea lukeviin verrattuna.

Helsingin yliopiston professori Kari Enqvist kirjoitti *Helsingin Sanomissa* 11. helmikuuta, että tutkijoilla ei ole mitään velvollisuuksia suomen kieltä kohtaan. Kun tutkimuksen lukijoina on vain kosmologien rajallinen joukko, kielikysymys on epäolennainen. Mutta kun kosmologit kirjoittavat yleistajuisia tietokirjoja suomeksi, heitä luetaan ahkerasti. Kaikilla tieteenaloilla tulosten välimatka tutkimusartikkelista tekstiksi lukevan yleisön käsiin ei ole yhtä pitkä. Esimerkiksi humanistisissa ja yhteiskuntatieteissä on mahdollista kirjoittaa kielellä, josta keskivertoalistunut kansalainenkin saa aineksia ajatteluunsa.

KYSYMYKSEEN SUOMENKIELISEN TIETEEN tarpeellisuudesta ei ole mielekäästä vastata joko kyllä tai ei. Tiede ei ole monoliitti. Tutkimusta tehdään tieteenaloittain, ja eri alojen suhde kieleen ja tutkittavaan todellisuuteen on kovin erilainen. Tutkijat Hannu L.T. Heikkinen ja Tuukka Tomperi analysoivat *Kasvatuslehdessä* (2/2018) tieteen kielikysymystä aikuiskasvatuksen kaltaisilla aloilla seuraavasti:

”Mitä vahvemmin tutkimus kohdistuu erityisiin sosiokulttuurisiin ilmiöihin, sitä enemmän tulkitaan merkityksiä ja sitä merkityksellisemmäksi tulee tutkimuksen kieli. Kielellä on merkitystä tutkimuksen kaikissa vaiheissa aineiston keruusta ja analyysistä päätelmiin, raportointiin ja viestintään. Tutkimusaineistoissa tai koko tutkimuskohteen teoreettisessa ymmärtämisessä saatetaan käyttää termistöä, joka ei käännettynä hahmotu oikein. Kielen vaikutus havaitsemiseen ja todellisuuden jäsentämiseen on erityisen tärkeätä tunnistaa – ja tunnustaa – tutkimusaloilla, jotka keskittyvät ihmisten ajattelu- ja puhetapoihin sekä maailmankuviin.”

Yksittäisellä tutkijalla ei varmaan olekaan velvollisuuksia sen enempää suomea kuin muitakaan kieliä kohtaan. Mutta ihmistieteiden piirissä harva ajattelee, että suomen kielellä julkaiseminen joutaisi lopettamaan. Pikemminkin päätellään, että yhteiskunnalle ja kulttuurille on hyväksi käyttää kotimaisia kieliä myös tie-teessä ja tehdä tutkimusta suomeksi.

Ihmistieteilijät itse ovat suomen puolestapuhujina valtiovaltaa aktiivisempia. Kun opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) otti vuosikymmenen alussa yliopistojen rahoituksen yhdeksi kriteeriksi Tieteellisten seuran valtuuskunnan julkaisuforumihankkeen (JUFO) luokitukset, lähtökohtana oli, että suomenkieliset lehdet eivät ansaitse tulla arvioituksi alinta tasoa korkeammalle lukuun ottamatta historian tutkimuksen *Historiallista aikakauskirjaa* ja suomen kielen *Virittäjää*. Vasta tieteellisten seurojen kannanoton vaikutuksesta linjaus peruttiin (ks. *Aikuiskasvatus* 1/2012). Tällä hetkellä tasolla 2 on 16 suomenkielistä lehteä.

JUFO-luokituksissa näkyvä edistys on pikemminkin kielipoliittista kuin tieteellistä. Luokitusjärjestelmä ei nimittäin ensisijaisesti luotu julkaisukanavien tieteellisen tason määrittämiseksi vaan yliopistojen rahoituksen jakamista varten. Tätä nykyä 13 prosenttia yliopistojen rahoituksesta jaetaan sen perusteella, kuinka paljon kukin yliopisto on tuottanut julkaisuja. Yliopistojen keskinäinen kilpailu tuosta rahoitusosuudesta on nollasummapeliä: jaettava summa ei suurene senttiäkään, vaikka julkaisumäärä miten kasvaa. Kilpailu vain kovenee.

OKM on virittänyt tutkijoille oravanpyörän, jonka vauhtia tutkimuksen tekijät itse eivät voi kohtuullistaa, elleivät yliopistot keskenään sovi kartellia julkaisuutuotoon. Vain julkaisumääristä sovittu kartelli toisi tutkijoille aikaa luovaan ajatteluun ja julkaisujen tieteellisen tason parantamiseen. JUFO-järjestelmää käytetään sumeilematta myös tutkijoiden arvioimiseen, ja se on omiaan paineistamaan tutkimustyötä.

TIETEELLISEEN JULKAISEMISEEN olisi syytä hieroa kielirauha. Englannin asemaa tieteen kieleenä ei uhkaa mikään: marginaalisen kielialueen tutkijat eivät halua jäädä kansainvälisen tieteen marginaaliin, ja valtiovalta kannustaa rahan avulla yliopistoja kansainvälistämään julkaisutoimintaa. Lisäksi se kannustaa tutkijoita suosimaan avoimia julkaisukanavia. Mikäli ministeriölle lokakuussa 2018 jätetty ehdotus yliopistojen uudeksi rahoitusmalliksi toteutetaan, *open access* -lehdissä julkaistut artikkelit saavat maksullisia julkaisuja suuremman painoarvon: ne arvioidaan kertoimella 1,2. Paine avoimeen tieteelliseen julkaisemiseen kasvaa entisestään.

Aikuiskasvatus muuttuu avoimesti verkosta saavaksi vuoden 2019 alusta. Samaa päätöstä puntaroivat muutkin tiedelehdet. Miten pidetään yllä lehteä, joka ei saa tuloja tilausmaksuista, on kysymys avoimuuden tiellä. Kaikki julkaiseminen vaatii resursseja. Talkootyö kuuluu menneeseen maailmaan. Yliopistoissa työskentelevien suoritteiden arvottava mittaaminen on rapauttanut vapaaehtoistyön edellytyksiä. Kuuliainen yliopistotutkija tekee sitä, mitä mitataan.

Valtiovalta suhtautuu oudon välinpitämättömästi suomenkieliseen tiedejulkaisemiseen. Päätöksentekijät eivät tunnu ymmärtävän kotimaisilla kielillä tehdyn tieteen ja väestön sivistystason keskinäistä yhteyttä. Tieteellisten julkaisujen saattaminen avoimiksi edellyttää ennustettavasti järjestettyä rahoitusta. Ministeriön olisi korkea aika aktivoitua asiassa.

Heikki Silvennoinen

Pitkä tie yliopistoon

Toisen mahdollisuuden käyttäjät



Aikuisena yliopistoon hakeutumisen syitä ovat muun muassa halu edetä uralla, ammatin ja alan vaihto, opiskelumotivaation löytyminen ja uusien haasteiden etsiminen. Miten toisen mahdollisuuden käyttäjät eroavat muista korkeakouluopiskelijoista taustoiltaan, motiiveiltaan ja koulutuspoluiltaan?

SUOMALAISSA KOULUTUSPOLIITTISESSA keskustelussa on kannettu huolta siitä, että siirtymä toisen asteen opinnoista korkeakoulutukseen on hidaskäyttöinen. Vuonna 2015 alle 30 prosenttia uusista ylioppilaista jatkoi suoraan yliopistoon tai ammattikorkeakouluun. Yliopisto-opinnot aloitetaan Suomessa vanhempana kuin useimmissa muissa Euroopan unionin maissa. Vuonna 2014 uusien yliopisto-opiskelijoiden iän mediaani oli Suomessa noin 21 vuotta (OKM 2017).

Opetus- ja kulttuuriministeriö onkin linjannut yhdessä korkeakoulujen kanssa, että todistusvalin-

toihin perustuvaa opiskelijavalintaa lisätään, ja pitkää valmentautumista edellyttävistä pääsykokeista luovutaan. Tavoite on, että samalla kun hakeminen helpottuu, väliuodet vähenevät ja tarve osallistua valmennuskursseille poistuu. (OKM 2016.) Opiskelijavalintauudistus tähtää siten siihen, että yliopistoon haetaan suoraan toisen asteen koulutuksen jälkeen. Samalla aikuisena hakevien määrä vähenee.

Se, minkä ikäiset yliopisto-opiskelijat määritellään aikuisopiskelijoiksi, vaihtelee eri tutkimuksissa. Suomalaisissa tutkimuksissa aikuisuuden ikärajana on tyyppillisesti 25 (Rinne, Haltia, Nori & Jauhiainen 2008)

ENITEN AIKUISOPISKELIJOITA ON MONIALAISISSA MAAKUNTAYLIOPISTOISSA.

tai 30 vuotta (Moore 2000 & 2003). Vuonna 2017 yliopistojen uusista opiskelijoista 25 vuotta täyttäneitä oli noin 27 prosenttia, ja 30-vuotiaita ja sitä vanhempia noin 14 prosenttia (Vipunen 2017). Aikuisopiskelijoiden osuus yliopistoissa on siis suhteellisen suuri. Vaikka naiset osallistuvat miehiä ahkerammin aikuiskoulutukseen, aikuiset yliopisto-opiskelijat eivät ole sen naisvaltaisempi ryhmä kuin nuoretkaan: naisten osuus sekä nuorissa että aikuisissa opiskelijoissa on noin 60 prosenttia (Rinne ym. 2008; ks. myös O'Shea 2014).

Ikää merkittävämpi aikuisuuden määritelmä on sidoksissa elämäntilanteeseen. Aikuiset opiskelijat ovat usein perheellisiä, ja heillä on pitkä kokemus työelämästä. Useimmilla on jokin ammatillinen koulutus takanaan, joillakin jopa useita tutkintoja. Heissä on myös niitä, jotka ovat suorittaneet aiemmin korkeakoulututkimuksen, huomanneet valinnoista väärän alan ja haluavat suorittaa toisen tutkinnon toiselta alalta tai toisesta korkeakoulusta. (Moore 2003.)

Aikuisiällä yliopistoon hakeutuneissa on keskimääräistä enemmän ei-ylioppilaita, jotka ovat hankineet hakukelpoisuuden suorittamalla ammatillisen tutkinnon ylioppilastutkinnon sijaan. Ammatillisen tutkinnon jälkeen pyritään kuitenkin harvoin suoraan yliopistoon: useimmat koukkaavat ammattikorkeakoulun kautta ja hakeutuvat vasta sieltä valmistuttuaan yliopistoon. (Haltia, Jauhiainen & Isopahkala-Bouret 2017.)

Aikuiset hakeutuvat yliopistoon opiskelemaan usein muun muassa terveys- ja hoitotieteitä, kasvatustieteitä, yhteiskuntatieteitä ja teologiaa. (Moore 2000; Halttunen 2007; Rinne ym. 2008.) Vähiten aikuisia on oikeustieteessä, lääke- ja hammaslääketieteessä, eläinlääketieteessä sekä humanistisilla, teknillisillä ja luonnontieteellisillä aloilla. Yliopistot eroavat sen suhteen, kuinka paljon niissä opiskelee aikuisopiskelijoita: eniten heitä on monialaisissa

maakuntayliopistoissa, kuten Itä-Suomen ja Lapin yliopistoissa. (Rinne ym. 2008.)

Aikuisen identiteetti on muodostunut aiempien opiskelu- ja työkokemusten kautta, minkä vuoksi yliopisto-opiskelijan identiteetin omaksuminen voi olla vaikeaa (Askham 2008). Epävarmuuden kokemukset yliopisto-opinnoissa pärjäämisestä ovat tavallisia, koska aiemmista opinnoista on usein kulunut aikaa. Aikuiset yliopisto-opiskelijat saattavat tuntea myös "toiseutta" (Read, Archer & Leathwood 2003; O'Boyle 2014), eli he kokevat olevansa erilaisia kuin tyyppilliset yliopisto-opiskelijat, jotka ovat jatkaneet opintojaan pian lukiosta pääsyn jälkeen. Koska keskimääräistä vanhempana yliopistoon hakeutuneet ovat varsin usein sukunsa ensimmäisiä yliopisto-opiskelijoita, akateemisen maailman olemisen tavat ja kieli voivat tuntua heistä vierailta (Käyhkö 2014).

Sosiaalipsykologi Jenny Mercerin (2007) mukaan erityisesti epätyypilliset yliopisto-opiskelijat, joihin aikuiset opiskelijatkin lukeutuvat, suhtautuvat tunnepitoisemmin ja henkilökohtaisemmin opiskelemaan kuin niin sanotut tyyppilliset yliopisto-opiskelijat. Opiskelu yliopistossa on paljon muutakin kuin akateemisten tietojen ja taitojen hankkimista ja uramahdollisuuksien parantamista. Opiskelun avulla aikuiset rakentavat identiteettiään ja kirjoittavat elämäkertansa uudelleen. Mercer kuvaa tätä prosessia termillä *re-negotiation of the self*, 'minuuden uudelleen-neuvottelu' (2007, 21). Opiskelulla on suora vaikutus identiteettiin, siihen, millaisena aikuinen näkee itsensä ja suhteensa ympäröivään maailmaan.

YLIOPISTOON HAKEUTUMINEN, KOTITAUSTA JA ELÄMÄN KÄÄNNEKOHDAT

Tutkimusten mukaan (esim. Moisio 2017) kotitausta on yhteydessä opintojen aloitusikäen. Ne yliopisto-opiskelijat, joiden vanhemmilla ei ole korkeakoulututkintoa, aloittavat opintonsa jopa neljä vuotta vanhempina kuin korkeakoulutetuista perheistä tulevat. Tätä on selitetty muun muassa sillä, että nuorella ei ole kotonaan kouluttautumisen mallia, eivätkä vähän kouluja käyneet vanhemmat pysty opastamaan lapsiaan koulutusvalinnoissa samaan tapaan kuin korkeakoulutetut vanhemmat.

MYÖHÄISMODERNEISSA YHTEISKUNNISSA YKSILÖIDEN AJATELLAAN RAKENTAVAN ITSE OMAT ELÄMÄKERTANSA.

Koulutuksen periytyvyyttä ja kulttuurista uusintamista painottavien teorioiden mukaan työläisperheessä kasvaneet ovat jo lähtökohtaisesti heikommissa asemassa kuin korkeasti koulutettujen vanhempien lapset, jotka ovat kodin perintönä saaneet koulumaailman odotuksiin ja arvoihin nähden oikeanlaisia kulttuurista pääomaa (Bourdieu 1986). Matalasti koulutetun perheen jälkeläiset arvioivat lisäksi helposti pitkäkestoisen koulutuksen liian suureksi taloudelliseksi riskiksi (Reay 2003), varsinkin, jos työllistyminen valmistumisen jälkeen on epävarmaa (Archer & Hutchings 2000).

Brittiläisten kasvatustieteilijöiden Andrew Marksin, Eileen Turnerin ja Mike Osbornen (2003) mukaan yliopistoon hakeutumista viivästyttävät muun muassa aiemmat huonot koulukokemukset, tuen ja rohkaisun puute sekä haluttomuus rikkoo omassa yhteisössä vallitsevia normeja. Työläisperheissä saatetaan esimerkiksi kokea, että pitkä koulutus on ajanhukkaa, ja että taloudellisesti kannattavampaa on hakeutua suoraan työelämään lyhyen ammatillisen koulutuksen kautta.

Kyvystään ja tulevaisuudestaan epävarmat työläis- taustaiset valikoivat itsensä usein ulos jo potentiaalisten hakijoiden joukosta; yliopistokoulutus ei kuulu heidän maailmaansa vaan rajautuu kokonaan toiminnan horisontin ulkopuolelle (Hodkinson & Sparkes 1997). Sen sijaan erityisesti suoraan ylioppilaskirjoitusten jälkeen yliopistoon pyrkivät nuoret tulevat usein perheistä, jotka pystyvät tukemaan jälkeläisiään taloudellisesti ja henkisesti ja joissa korkea koulutus nähdään miltei itsestäänselvyysnä. (Nori 2011.)

Länsimaisissa myöhäismoderneissa yhteiskunnissa yksilöiden ajatellaan kykenevän rakentamaan itse

omat elämäkertansa. Valintojen odotetaan yhtäältä olevan henkilökohtaisia, yksilöllisiä ja erityisiä, toisaalta perheen ja lähipiirin hyväksyntää pidetään tärkeänä. Tämä on omiaan aiheuttamaan ahdistusta ja epävarmuutta. Koulutusvalintoja ei voi tarkastella yksittäisenä tilanteena vaan monimutkaisena prosessina, ja valinnat tehdään aina tietyssä kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. (Holmegaard, Ulriksen & Madsen 2014.)

Oman identiteetin ja elämäkerran rakentaminen ei kuitenkaan pääty nuoruusiässä, vaan yksilöt työstävät omia valintojaan koko eliniän. Monet arvioivat esimerkiksi nuoruusiässä tehtyjä valintoja uudelleen aikuisena. Aikuisiässä kouluttautumisesta onkin perinteisesti puhuttu 'toisena mahdollisuutena' silloin, jos sen avulla kompensoidaan lapsuus- ja nuoruusiässä epäonnistunutta koulutusta. 'Toisella mahdollisuudella' voidaan myös viitata laajemmin myöhäismoderniin elämäntilanteeseen, joka ei etene enää lineaarisesti ennalta määrättyjen vaiheiden läpi, koska aikuisiässäkin on mahdollisuus "uusiin alkuihin" esimerkiksi työn, koulutuksen tai perhe-elämän alueilla. (Ks. Moore 2003, 96.)

Tutkimuksissa on myös todettu, että erityisesti elämän käännekohtat (*turning points*) (ks. O'Shea 2014), kuten perheen perustaminen, avioero ja työttömyys, voivat vaikuttaa siihen, että omia valintoja kouluttautumisen ja uran suhteen pohditaan uudestaan.

TUTKIMUSAINEISTOT JA MENETELMÄT

Tarkastelemme yliopistossa aikuisina opiskelevien profiilia ja koulutuspolkuja (ks. esim. Jenkins 2017). Kysymme, miten yliopiston aikuisopiskelijat poikkeavat muista opiskelijoista ja mikä on saanut heidät hakeutumaan yliopisto-opintoihin vasta aikuisiässä.

Tutkimuskysymyksiin vastaamme kahden erilaisen ja toisiaan täydentävän aineiston avulla. Tilastokeskuksen kokoama henkilörekisteripohjainen tilastoaineisto käsittää 50 prosentin satunnaisotoksen (N = 23 826) Suomessa vuonna 2014 maisterintutkimusta suorittaneista opiskelijoista. Vuonna 2014 yliopistoissa perustutkinto-opiskelijoita oli vajaat 140 000, joista kaksi kolmannesta suoritti kandidaatin ja kolmannes maisterin tutkintoa (Vipunen 2018). Toisena aineistona käytämme Turun yliopistossa

LÄHITARKASTELUUN VALITSIMME NELJÄ EDUSTAVAA KOULUTUSELÄMÄKERTAA.

vuosina 2011–2015 aikuiskasvatustiedettä pää- tai sivuaineenaan opiskelleiden aikuisten (N = 42) kirjoittamia koulutuselämäkertoja. Tilastoaineiston muuttajat kuvaavat opiskeluun, perhe- ja elämäntilanteeseen sekä kotitaustaan liittyviä asioita. Opiskeluun liittyviä muuttajia ovat tieteenala, tutkinto, opintojen aloitusvuosi ja läsnäolo. Perhe- ja elämäntilannetta kuvaavia muuttajia ovat ikä, sukupuoli, siviilisäätö, lasten lukumäärä, asuinpaikka, aiempi koulutus, ammatillinen asema ja tulot. Kotitaustaa koskevia muuttajia ovat puolestaan vanhempien koulutus, sosioekonominen asema, ammatti ja tulotaso.

Rekisteriaineiston analysoinnissa olemme hyödyntäneet ryhmittely- eli klusterianalyysiä ja ristiintaulukointia. Klusterianalyysi on monimuuttujamenetelmä, jossa havainnot ryhmitellään niin, että ryhmät ovat sisäisesti mahdollisimman homogeenisiä, mutta samaan aikaan ryhmien väliset erot ovat mahdollisimman suuret (Bahr, Bielby & House 2011, 68; Nummenmaa 2004, 363, 367). Klusterianalyysissä tutkijan omilla valinnoilla ja tulkinnoilla on suuri merkitys (Nummenmaa 2004, 367). Sen avulla tutkija pääsee tutustumaan aineistoon ja tutkimusaiheeseen, mutta pidemmälle meneviä päätelmiä tulee tehdä varoen. Siksi klusterianalyysiin kannattaa yhdistää muita analyysimenetelmiä.

Klusterianalyysityyppiä on kahdenlaisia: hierarkkinen klusterianalyysi (*Hierarchical Cluster Analysis*) ja k-keskiarvoklusterianalyysi (*K-Means Cluster Analysis*), jota käytämme siksi, että se sopii suurten aineistojen analysointiin. Analyysi edellyttää, että muuttajat ovat välimatka-asteikollisia.

Valitsimme analyysiin mukaan seuraavat muuttajat: ikä, lasten lukumäärä, opintojen kesto, korkeimman tutkinnon suorittamisesta kulunut aika, vuositulot, äidin koulutusaste, äidin vuositulot, isän koulutusaste ja isän vuositulot.

Koulutusaste on tosiasiaa järjestysasteikollinen muuttaja, mutta käsittelemme sitä välimatka-asteikollisen muuttujan tavoin: ajattelemme, että arvojen järjestys ja etäisyydet ovat samansuuruiset. Vuositulot oli karkeistettu jo ennen aineiston luovutusta niin, että ne, jotka ansaitsevat vuodessa 200 000 euroa tai enemmän, oli niputettu yhteen. Aiempien tutkimusten perusteella voimme päätellä, että analyysiin valitut muuttajat ovat opiskelijoita selvästi erottavia tekijöitä (ks. esim. Huberty, Jordan & Brandt 2005; Bahr 2010).

Ennen analyysiä muuttajat standardoitiin. K-keskiarvoklusterianalyysissä ryhmien määrä on kiinnitettävä etukäteen. Useiden kokeilujen jälkeen parhaimmaksi osoittautui neljän ryhmän malli: ryhmät olivat sisäisesti homogeenisiä, poikkesivat toisistaan selvästi, ja kuhunkin ryhmään lukeutui "riittävä" määrä havaintoja. Koska aineistossa oli puuttuvia tietoja, läheskään kaikki havainnot eivät tulleet lopulliseen malliin mukaan. Lopullisessa mallissa oli kaikkiaan 13 723 tapausta, mikä on 58 prosenttia koko aineistosta. Nimesimme ryhmät seuraavaan tapaan: 1) 'koulustikkailta kohonneet', 2) 'koulutuspuuomaa uusintajat', 3) 'ikuiset opiskelijat' ja 4) 'toisen mahdollisuuden käyttäjät' (**taulukko 1**).

Koulutuselämäkertakirjoitelmia hyödynsimme tulkinnan apuvälineinä, eli tarkastelimme erityisesti sitä, miten kirjoittajat kuvasivat koulutuspolkuaan ja selittivät valintojaan. Yleisen tason tarkastelussa ovat aluksi mukana kaikki 42 koulutuselämäkerta. Lähempään tarkasteluun valitsimme neljä edustavaa koulutuselämäkerta, joiden kirjoittajat sopivat taustoiltaan tilastollisen aineiston perusteella syntyneeseen kuvaan toisen mahdollisuuden käyttäjästä.

Kirjoitelmia analysoitaessa kiinnitimme huomiota erityisesti kolmeen keskeiseen teemaan, joita olivat 1) suhde koulunkäyntiin, 2) uravalintatilanne lukion jälkeen ja 3) yliopistoon hakeutumisen vaihe. Teemojen kautta pyrimme löytämään vastauksen toiseen tutkimuskysymykseemme: miksi yliopistoon oli hakeuduttu vasta aikuisiällä?

	(1) Koulutus- tutkimalla kohonneet	(2) Koulutus- pääoman uusintajat	(3) Ikuiset opiskelijat	(4) Toisen mahdollisuuden käyttäjät
Keski-ikä	27	26	34	37
Lasten lukumäärä	0	0	0–1	2–3
Opintojen aloituksesta kulunut aika	4	4	9	5
Korkeimman tutkinnon suoritt. kulunut aika	2	2	6	7
Vuositulot	15 832	15 531	48 578	31 114
Äidin koulutustaso	keskiaste	ylempi kk-aste	alin kk-aste	keskiaste
Isän koulutustaso	keskiaste	ylempi kk-aste	ylempi kk-aste	keskiaste
Äidin vuositulot	32 205	61 144	33 120	29 193
Isän vuositulot	40 942	88 012	49 850	41 961
N (%)	6 197 (45 %)	4 721 (34 %)	1 478 (11 %)	1 327 (10 %)

Taulukko 1. Yliopisto-opiskelijoiden neljä pääryhmää.

TILASTOAINEISTOSTA PIIRTYVÄ KUVA TOISEN MAHDOLLISUUDEN KÄYTTÄJISTÄ

Klusterianalyysin avulla muodostetut ryhmät nimesimme siten, että nimessä korostuu erityisesti se tekijä, jonka suhteen kyseinen ryhmä eroaa muista. Aineistosta erottui kaksi nuorempien ja kaksi vanhempien opiskelijoiden ryhmää. Kaksi nuorempaa ryhmää nimesimme 'koulutustutkimalla kohonneiksi' ja 'koulutus pääoman uusintajiksi'. Kohonneiden vanhemmilla oli selvästi muita matalampi koulutus, uusintajien vanhemmilla oli puolestaan korkein koulutus (**taulukko 1**).

Kaksi vanhempaa ryhmää nimesimme 'ikuisiksi opiskelijoiksi' ja 'toisen mahdollisuuden käyttäjiksi'. Ikuiset opiskelijat olivat opiskelleet pisimpään. Vaikka heidätkin voidaan määritellä aikuisiksi opiskelijoiksi, he olivat aloittaneet opintonsa yleensä nuoruusiässä. Toisen mahdollisuuden käyttäjät taas olivat jo aiemmin tutkinnon suorittaneita ja työelämässä olleita, jotka olivat aloittaneet yliopisto-opintonsa selvästi aikuisiällä.

Toisen mahdollisuuden käyttäjät olivat kaikkein vanhimpia, keski-ikänsä 37-vuotiaita. Naisten osuus ryhmäläisistä oli suurempi kuin muissa ryhmissä:

66 prosenttia oli naisia, kun kaikista yliopisto-opiskelijoista naisten osuus oli 57 prosenttia. Suurin osa, 77 prosenttia, ryhmään kuuluvista oli naimisissa, ja lapsia oli yleisimmin kaksi tai kolme. Muista ryhmistä toisen mahdollisuuden käyttäjät erosivat siinä, että kaupunkien ulkopuolella asuvien osuus oli selvästi suurempi: miltei 18 prosenttia asui maaseudulla tai taajamassa, kun koko aineistossa ei-kaupunkilaisten osuus oli vajaat yhdeksän prosenttia. Ei-ylioppilaiden osuus oli niin ikään ryhmässä hieman keskimääräistä suurempi, kahdeksan prosenttia.

Toisen mahdollisuuden käyttäjät olivat aloittaneet yliopisto-opintonsa keskimäärin viisi vuotta aiemmin, eli useimmat olivat aloittaneet opintonsa vasta yli 30-vuotiaana. Ennen maisteriopintoja suoritettut tutkinnot olivat tyypillisimmin (60 %) alemmalla korkeakouluasteella, ja aloina olivat erityisesti kaupallinen ja yhteiskuntatieteellinen, tekniikka, humanistinen ja taideala sekä terveys- ja sosiaali-ala. Koska kyseessä ovat maisteriopiskelijat, alemmat korkeakoulututkinnot ovat usein nimenomaan kandiditutkinnot, joiden jälkeen useimmat jatkavat saman alan maisteriopintoihin.

Yksittäisistä ammattiteistä yleisimpiä olivat opettaja, mukaan lukien lastentarhanopettaja, eri alojen

TOISEN MAHDOLLISUUDEN KÄYTTÄJÄT OLIVAT KAIKKEIN VANHIMPIA.

erityisasiantuntijat, sairaanhoitaja, kirjanpitäjä ja sihteeri. Yliopistoon toisen mahdollisuuden käyttäjät olivat tulleet opiskelemaan eritoten yhteiskuntatieteitä, kasvatustieteitä, terveys- ja hoitotieteitä, taidealaa, sotatieteitä ja liikuntatieteitä eli aloja, joita tutkimuksissa pidetään aikuisille suhteellisen helpopääsyisinä aloina (Nori 2011; Rinne ym. 2008). Terveystieteiden ja sotatieteiden maisteriopintoihin päästäkseen hakijalla tulee olla saman alan ammatillinen tutkinto, minkä vuoksi näillä aloilla opiskelevat ovat käytännössä lähes aina aikuisia.

Toisen mahdollisuuden käyttäjissä oli muiltakin kuin alemmalla korkeakouluasteella valmistuneita. Ylemmän korkeakoulututkinnon oli suorittanut peräti 33 prosenttia ryhmään kuuluvista. Tutkijakoulutuksen saaneita oli noin kaksi prosenttia. Keskiasteen tutkinto oli vajaalla viidellä prosentilla, alimman korkea-asteen tutkinto vajaalla prosentilla. Karkeasti ottaen toisen mahdollisuuden käyttäjät jakautuivat kahteen ryhmään: 1) ensimmäistä kertaa yliopistoon hakeviin ja 2) aiemmin yliopistotutkinnon suorittaneisiin alanvaihtajiin.

Vaikka tilastoaineisto antaa yleiskuvan toisen mahdollisuuden käyttäjistä, sen avulla ei pysty selvittämään, miksi yliopistoon on hakeuduttu vasta aikuisiällä. Sen vuoksi täydennämme toisen mahdollisuuden käyttäjien kuvausta analysoimalla heidän kirjoittamiaan koulutuselämäkertoja.

AIKUISOPISKELIJOIDEN KOULUTUS ELÄMÄKERRAT

Lähes kaikki koulutuselämäkertansa kirjoittaneet aikuisopiskelijat olivat suorittaneet jonkin ammatillisen tutkinnon, ja heillä saattoi olla takanaan mittava työura. Tie yliopistoon oli ollut pitkä ja polveileva. Kuvailimme aluksi yleisellä tasolla kirjoittajien

lähtökohtia, koulukokemuksia, suhdetta koulunkäyntiin ja koulutuksen siirtymävaiheita. Sen jälkeen tarkastelemme neljän naisen – Johannan, Merjan, Liisan ja Sarin – koulutuselämäkertojen perusteella, millaiset seikat olivat viivästyttäneet yliopisto-opintojen aloittamista ja missä vaiheessa päätös opiskelemaan lähtemisestä oli kypsytynyt. Naisten nimet on muutettu. Kiinnitämme erityistä huomiota siihen, oliko opiskelijoiden elämänsä jokin käännekohta (ks. O'Shea 2014), joka oli muuttanut koulutuspolun suunnan ja saanut hakeutumaan yliopistoon keskimääräistä vanhempana.

Koulutuselämäkertansa kirjoittaneista suurin osa, 40, oli naisia. Joukossa oli vain kaksi miestä, joiden tarinat eivät kuitenkaan oleellisesti osin poikenneet naisten tarinoista. Rungas puolet vastaajista oli yli 30-vuotiaita ja lähtöisin työntekijä- tai maanviljelijäperheistä. Yhdeksän luokan jälkeen useimmat (85 %) jatkoivat opintojaan lukiossa, mutta jotkut olivat lähteneet ammattikouluun, päättäneet pitää väli vuoden tai jääneet kymppiluokalle korottamaan numeroitaan ja miettimään tulevaisuuttaan (**taulukko 2**). Lukioon suuntautuneet perustelivat usein valintaansa sillä, etteivät he keksineet muuta vaihtoehtoa. Näin totesivat etenkin koulussa enintään keskitasoisesti menestyneet. Jos lisäksi useimmat kaveritkin siirtyivät lukioon, valinta oli ollut helpompi, vaikka koulunkäynti ei olisi erityisemmin kiinnostanutkaan.

Noin puolet aikuisopiskelijoista kertoi koulutuselämäkerrassaan olleensa peruskoulussa ja toisella asteella keskitason oppilaita. Tarinoiden perusteella suurimmalla osalla keskitasoisesti menestyneistäkin olisi ollut edellytyksiä saada parempia arvosanoja, mutta eri syiden vuoksi koulumenestys jäi keskinertaiseksi.

Joillakin alisuoriutuminen koulussa johtui siitä, että kaverit ja harrastukset olivat teinivuosina menneet koulunkäynnin edelle. Toisilla taas esimerkiksi koulukiusatuksi joutuminen, teiniraskaus tai sairaudet olivat vaikeuttaneet keskittymistä koulunkäyntiin. Monissa tarinoissa muisteltiin myös, kuinka lapsuudenperheen ongelmat, kuten vanhempien köyhyys, päihdeongelmat tai avioero, olivat heijastuneet eri tavoin koulumaailmaan.

Tarinan kirjoittaneiden ikäjakauma	%	N
26–30-vuotiaat	45	19
31–40-vuotiaat	40	17
41–50-vuotiaat	15	6
Lapsuuden perhe		
Työntekijä-/maanviljelijäperhe	59	25
Toimihenkilöperhe	41	17
Koulumenestys (peruskoulussa ja toisella asteella)		
Hyvä	48	20
Keskitasoinen	45	19
Heikko	5	2
Ei tietoa	2	1
Koulutusvalinta peruskoulun jälkeen		
Lukio	85	36
Ammattikoulu	10	4
Muu (välivuosi tai kymppiluokka)	5	2
Nykyinen tieteenala yliopistossa		
Hoitotiede	55	23
Kasvatustieteet (kasvatustiede/aikuiskasvatustiede/erityispedagogiikka)	21	9
Yhteiskuntatieteet (sosiologia, sosiaalipolitiikka, sosiaalityö)	12	5
Muut tieteenalat	12	5

Taulukko 2. Koulutuselämäkerran kirjoittaneiden aikuisopiskelijoiden taustatiedot.

Lähes kaikilla koulutuselämäkertansa kirjoittaneilla oli ammattikoulu- tai ammattikorkeakoulututkinto. Noin puolet kirjoittajista oli suorittanut tutkintonsa terveydenhoitoalan oppilaitoksessa; tutkintonimikkeinä oli sairaanhoitaja, lähihoitaja, ensihoitaja tai suuhygienisti. Vain kaksi oli hakeutunut muutamien työssäolovuosien jälkeen yliopisto-opintoihin pelkästään lukion käyneenä. Joukossa oli lisäksi viisi henkilöä, jotka olivat suorittaneet jo aiemmin yliopistotasoisia opintoja: kahdella oli ylempi korkeakoulututkinto, kahdella alempi korkeakoulututkinto, ja yksi oli keskeyttänyt korkeakouluopintonsa.

Koulutuselämäkerran kirjoittaneista valtaosa opiskeli pääaineenaan hoitotiedettä, kasvatustieteitä tai yhteiskuntatieteitä, eli aikuisopiskelijoille tyypillisimpiä aloja.

NELJÄ TARINAA TOISESTA MAHDOLLISUUDESTA

Aikuisopiskelijoiden tarinoista selviää, miksi yliopistoon lähtö oli heillä viivästynyt. Kaksi opiskeli pääaineenaan hoitotiedettä, toiset kaksi kasvatustieteitä tai humanistista alaa.

Opiskelumotivaation ja oman alan löytyminen

Koulutuselämäkertansa kirjoittaneet toisen mahdollisuuden käyttäjät voidaan jakaa kahteen eri tavoin ammatillisesti suuntautuneeseen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat hoitotieteilijät, joita oli noin puolet koulutuselämäkerran kirjoittaneista. Heillä opintojen aloittaminen aikuisena on ymmärrettävää, koska koulutukseen pääsy edellyttää

MYÖNTEISET

OPPIMISKOKEMUKSET

JA OPINTOMENESTYS

ROHKAISIVAT HANKKIMAAN

LISÄÄ KOULUTUSTA.

aiempaa terveydenhoitoalan ammattitutkintoa. Hoitotieteen opiskelijoista moni oli aiemmin kohdannut vaikeuksia koulutuspolullaan, mutta lopulta löytänyt oman alansa ja oppimisen ilon. Opinnoissa menestyminen oli merkittävä käännekohta, joka muutti käsityksen itsestä oppijana.

Johannan tarina tuo esiin sen, kuinka myönteiset oppimiskokemukset ja hyvä opintomenestys olivat lisänneet uskoa omiin kykyihin ja samalla rohkaistuneet asettamaan tavoitteet korkeammalle ja hankkimaan lisää koulutusta.

”Löysin opiskelun ilon ja kunnianhimon itsestäni! Minusta tuli ’hikari’. Opiskelu oli helppoa ja olin oikeasti kiinnostunut opetettavista asioista. Sain kiitettäviä arvosanoja ja panostin opiskeluun täysin uudella innolla. Valmistuin vuosikurssin parhailla arvosanoilla ja sain elämäni ensimmäisen stipendin. Itsetuntoni alkoi nousta. Samoin opiskelunälkäni kasvoi.”

Hoitotieteilijöille tyypillistä oli työn ohella koulutautuminen ja pyrkimys ammatillisen osaamisen jatkuvaan kehittämiseen sekä uusien haasteiden kaipuu ja halu edetä uralla. Toisaalta he olivat usein kyllästyneitä työtehtäviin tai työyhteisössä vallitseviin käytäntöihin ja sairaalamaailman hierarkkisuuteen. Lisäksi perhe- ja työelämän yhdistämisen vaikeus saattoi olla yksi motiivi hakeutua aikuiskoulutukseen. Monien erilaisten tekijöiden summana oli voinut lopulta kypsä päätös lähteä jatkamaan opintoja yliopistoon. Johannalle opiskeleminen merkitsi ennen kaikkea väylää, jonka kautta edetä uralla ja päästä yhä mielenkiintoisempiin työtehtäviin.

”Pidin työstäni ja koin tekeväni vastuullista ja haastavaa työtä. Olin siitä ylpeä. Vuosien kuluessa kuitenkin työn haasteellisuus ei enää tuntunut riittäväältä ja ajatus opiskelusta alkoi taas vilahdella mielessä [–] Nyt alkaa olla vuosi opintoja takana ja alan oikeasti uskoa siihen, että parin vuoden päästä valmistun maisteriksi. Olen valtavan onnellinen, että löysin itsestäni sen kunnianhimon ja ilon opiskeluun. Nyt haaveetkin ovat kasvaneet, enkä pidä ollenkaan mahdollisena jatko-opintojakaan.”

Hoitotieteilijöillä yliopisto-opinnot olivat osa samaa ammatillista jatkumoa, joka oli saanut alkunsa jo nuorella iällä. Toisen mahdollisuuden käyttäjien toinen pääjoukko koostuu sen sijaan aikuisopiskelijoista, joilla oli usein takanaan monialainen koulutus- ja työhistoria. Koulutuselämäkertojen perusteella omaa paikkaa oli etsitty kauan, eivätkä kaikki olleet vielä tarinaa kirjoittaessaankaan varmoja, oliko tie oikea. Jotkut tuntuivat kuitenkin löytäneen paikkansa ja olivat tyytyväisiä nykyiseen elämäntilanteeseensa.

Tarinat muistuttavat monin tavoin kuuden laudaturin ylioppilaiden elämäntulkua kuvaavassa tutkimuksessa mukana olleiden ’etsijöiden’ kertomuksia, joissa he kuvailivat mutkikasta koulutus- ja työuraansa. Oman paikan löytämisen vaikeus näytti koulumenestyksellä usein olevan yhteydessä siihen, ettei heillä ollut lähipiirissä uravalinnan suunnannäyttäjiä tai läheisten vahvaa tukea koulutusvalintojen teossa. (Vanttaja 2002.) Vastaavanlaisessa tilanteessa olivat olleet myös monet tähän tutkimukseen osallistuneet aikuisopiskelijat.

Työläisperheestä yliopistoon

Etenkin työläisperheessä varttuneiden kirjoittajien tarinoissa koulutusvalintojen vaikeudet olivat usein sidoksissa vanhempien koulutuspääoman niukkuuteen. Hyväkään koulumenestys ei välttämättä kompensoinut koulutusvalinnoissa tarvittavan tuen ja kulttuuristen resurssien puutetta.

Laudaturpaperein ylioppilastutkinnosta suoriutunut työläistaustainen Merja oli harkinnut lukion jälkeen Taideteolliseen korkeakouluun pyrkimistä, mutta koska hän ei uskonut selviävänsä tiukoista pääsykokeista, hakeminen oli jo etukäteen tuntunut turhalta.

KODIN TALOUDELLISET, KULTTUURISET JA SOSIAALISET PÄÄOMAT VAIKUTTAVAT KOULUTUSVALINTOIHIN.

Toisena vaihtoehtona ollut yliopistollinen koulutus-ala jäi haaveeksi, koska se olisi vaatinut muuttamista yksin suureen kaupunkiin ja kauaksi kotoa.

Yliopistokoulutuksen hylkääminen näytti liittyvän kodin taloudellisten, kulttuuristen ja sosiaalisten pääomien niukkuuteen (esim. Bourdieu 1986; Bourdieu & Wacquant 1995). Merja oli omassa kasvuympäristössään oppinut asettamaan koulutustavoitteensa matalammalle tasolle kuin koulumenestys olisi mahdollistanut. Merjan omin sanoin ilmaistuna, yliopisto-opintojen hylkäämisen syynä oli ”liian pitkä henkinen ja fyysinen välimatka”:

”Helpointa oli hakea ammatillisiin oppilaitoksiin, joihin valittiin todistusten perusteella. [--] Järkeilin niin, että kannattaa ensin hankkia ammatillinen koulutus, ja jatkaa opintoja, vaikka sitten myöhemmin, ja vaikka vielä sellaisella alalla, joista olin tuolloin lievästi kiinnostunut. Kaupallisen koulutuksen ajattelin antavan aika laajat ja varmimmat valmiudet sijoittua erilaisiin työtehtäviin – vaikka kulttuurin tai taiteen alalla.”

Yliopistokoulutukseen hakeutuminen edellytti monilla muillakin työläistäustaisilla kirjoittajilla jonkinlaista kypsymisvaihetta, jonka aikana he oppivat tuntemaan itseään sekä omia kiinnostuksen kohteita ja vahvuusalueita. Lukion jälkeen monet olivat pitäneet ensin väli-vuoden tai useita ja menneet töihin, koska epävarmuus itselle sopivasta alasta vaikeutti valintojen tekemistä.

Jotkut löysivätkin oman kiinnostuksen kohteen juuri väli-vuosien aikana töissä ollessaan, jolloin he päättivät hakeutua opiskelemaan työtään vastaavalle koulutus-alalle. Toiset taas esimerkiksi tutustuivat yliopisto-maailmaan ensin työn kautta, kuten Merja, joka päätyi

yliopistoon toimistotöihin. Akateeminen maailma oli hänelle vielä työuran alkuvaiheessa täysin vieras.

”Tuttaviini ei ollut kuulunut ketään, joka olisi opiskellut tai työskennellyt korkeakoulussa. Alussa oli monia uusia asioita, termejä, sääntöjä ja tapoja, joihin piti perehtyä, ja opetella puhumaan samaa kieltä yliopistolaisten kanssa. Onneksi henkilökunta oli ymmärtäväistä, ja kaikki kohtelivat työyhteisön tulokasta tasa-arvoisesti. [--] Ja ehkä tuo kokemus ja filosofisten keskustelujen seassa työskenteleminen loivat ja voimistivat käsitystä siitä, että kysyminen, erilaiset näkökulmat, pohdinta ja keskustelu sekä tiedon muodostaminen on sinänsä merkittävää ja kiinnostavaa ja kaikkien ulottuvilla, koska siihen tarvittavat resurssit ja työkalut ovat itse kullakin korvien välissä, kirjojen lisäksi tietenkin.”

Merja ryhtyi suorittamaan työn ohessa ensin avoimen yliopiston kursseja ja hakeutui yliopisto-opiskelijaksi vasta oltuaan neljä vuotta työssä. Selviää urasuunnitelmia tai toiveammattia hänellä ei ollut, mutta opinnot etenivät silti erinomaisin arvosanoin. Opiskelusta tuntui kuitenkin puuttuvan punainen lanka. Tulevaisuuden epävarmuus ja toimeentulo-ongelmat varjostivat aikuisopiskelijan arkea.

Merja nosti ensimmäisinä opiskeluvuosina opintolainaa, ”mutta sitten alkoi hirvittää, että millä sen ikinä maksan korkoineen pois, koska humanistien työllistyminen näytti epävarmalta. Sen jälkeen rahoitin opiskeluni ja elämiseni tekemällä töitä myös lukuvuoden aikana”. Vuosien mittaan työssäkäynti alkoi mennä yhä enemmän opintojen edelle, ja lopulta opinnot keskeytyivät perheen perustamisen ja lasten syntymän jälkeen. Tämän jälkeen yliopisto-opintoihin tuli lähes parin vuosikymmenen mittainen tauko, koska päätoiminen työ ja vanhemmuus täyttivät elämän.

Vaikka tutkintotavoitteinen opiskelu oli ollut pitkään jäissä, Merjan elämän varrelle mahtui runsaasti työnantajan tarjoamaa koulutusta, työssä oppimista ja omaehtoista opiskelua. Hän hakeutui myöhemmin uudelleen yliopistoon, koska halusi täydentää tietojaan työhönsä liittyvistä asioista. Opintojen loppuunsaattamisen kannalta tulevaisuus näytti kuitenkin hankalalta, koska päätoimisen työn ohella opis-

kelu tuntui mahdottomalta. Aikuisopintotukeen tehdyt heikennykset vaikeuttivat tilannetta vielä entisestään, sillä ”aikuisopiskelu- ja vuorotteluvapaatuet eivät pienituloista yksinhuoltajaa elätä. Sinnittelen, ja odottelen sopivaa tilaisuutta”.

Merjan tarina on kuvaus työläistäustaisesta opiskelijasta, joka on aina joutunut huolehtimaan itse toimeentulostaan, ilman, että taustalla olisi tukijoukkoja, jotka voisivat tiukan paikan tullen auttaa taloudellisesti. (Ks. Reay 2003; Archer & Hutchings 2000.) Varakkaammista perheistä tulleet opiskelijatkaan eivät välttämättä joudu koskaan tukeutumaan vanhempiensa taloudelliseen apuun, mutta pelkkä tietoisuus avun mahdollisuudesta luo henkistä varmuutta ja tulevaisuuden uskoa. Hyvätuloisista perheistä tulleille opiskelijoille saattaa esimerkiksi olla muita helpompaa tehdä erilaisia koulutuksellisia kokeiluja ja ottaa riskejä, koska niiden seuraukset eivät ole taloudellisesti yhtä kohtalokkaita kuin vähävaraisen perheen jälkikasvulle.

Yliopisto yksinhuoltajan pakoreittinä

Merjan kertomuksen tapaan usean tarinan yksi keskeinen juonenkäännös oli yksinhuoltajaksi jääminen ja siitä aiheutuneet ongelmat. Lukion jälkeen ammatillisen tutkinnon suorittanut Liisa oli heti valmistuttuaan onnistunut saamaan hyvän työpaikan suuren yrityksen palveluksesta, perustanut perheen ja hankkinut asuntolainan. Elämä tuntui sujuvan mallikkaasti, kunnes avioero muutti tilanteen.

Pienten lasten yksinhuoltajana Liisa ei voinut jatkaa vuoroissa vaan joutui hakeutumaan päivätöihin, joita omalla alalla oli niukasti tarjolla. Muutampia vuosia määräaikaisissa työsuhteissa sinniteltään Liisa kyllästyi, ja kouluttautui uuteen ammattiin, mutta huomasi pian tulleen siinä samanlaiseen umpikujaan kuin edellisessäänkin. ”En kelvannut töihin edes perunoita pakkaamaan tai sikalaan. Perhe piti kuitenkin elättää ja päätin hankkia ammatin, jossa varmasti olisi töitä.” Niinpä Liisa hakeutui työvoimapolitiiseen koulutukseen hoitoalalle, vaikka varsinaista kutsusta alalle ei ollutkaan. Opinnot sujuivat silti hyvin ja tutkinnon suorittamisen jälkeen töitä löytyi heti.

Yksinhuoltajan oli kuitenkin vaikea sovittaa lastenhoitoa vuorotyön rytmiin. Kun sosiaalinen verkosto

oli olematon, eikä lasten isä kantanut vastuutaan, hoitopaikkojen järjestäminen lapsille oli vaikeaa. Kaiken lisäksi lastenhoito-ongelmien vuoksi työpaikalla saatu erityiskohtelu ja työaikajoustot herättivät kollegoissa närkästystä ja kateutta.

Liisa kertoo lopulta väsyneensä hankalaan työtilanteeseen sekä jatkuvaan stressiin ja päättäneensä sen vuoksi hakeutua opiskelijaksi yliopistoon. Pääsykoekirjat hän totesi lukeneensa todella huolellisesti, koska heikon ylioppilastutkintotodistuksen kompensoimiseksi pääsykokeesta oli pakko saada huippupisteet. Onnistuneen pääsykokeen jälkeen yliopiston ovet avautuivat. Opintojen alussa koetun tentissä epäonnistumisen jälkeen mieltä kuitenkin kalvoi epävarmuus omista kyvyistä ja voimavaroista.

”Jouduin kohtaamaan pelkoni siitä, että olen liian tyhmä yliopisto-opiskelijaksi, enkä pääse mistään kursseista läpi. Lisäksi ajattelin, että olin haukannut liian suuren palan yksinhuoltajaksi, jolla on jo muutenkin elämässä paljon vastoinkäymisiä. Nämä ajatukset ja tunteet tulvahtivat hyökyaallon lailla pintaan ja näin monta yötä painajaisia.”

Liisan tarinan keskiössä on vaikeus löytää työpaikkaa, joka turvaisi riittävän toimeentulon ja jossa huomioitaisiin yksinhuoltajan hankala elämäntilanne. Yliopisto-opinnot tarjosivat pakoreitin pois tilanteesta, jossa työn ja lastenhoidon yhdistäminen näytti mahdottomalta.

Liisan tarina osoittaa, että opiskelu voi synnyttää hyvin ristiriitaisia tunteita, koska sitä ei välttämättä pidetä ”oikeana työnä” vaan eräänlaisena välivaiheena matkalla kohti täysivaltaista kansalaisuutta.

”Haluaisin jo takaisin työelämään, olen opiskellut niin suuren osan elämästäni. Olen myös kohdannut sellaisia asenteita ympärilläni olevilta ihmisiltä, että opiskelen vain sen vuoksi, että en halua tehdä työtä. Se satuttaa, koska olen mielestäni tehnyt parhaani täyttäessäni yhteiskunnallisia velvollisuuksiani ja koen olevani rakenteellisten ongelmien vuoksi tilanteessa, jossa en ole pystynyt yhdistämään työtä ja perhettä. Välillä koen pettäneeni lapset, koska heillä on ollut nuoruus melkoista köyhäilyä yliopisto-opintojeni vuoksi. Toisaalta olen ylpeä itsestäni, koska uskalsin lähteä toteuttamaan unelmiani.”

HUIPPUOPPILAALTA ODOTETTIIN ERINOMAISIA TULOKSIA.

Tarinassa tulee esille se, että aikuisten yliopisto-opiskelijoiden koulutuselämäkerrat eivät aina ole vain myönteisiä kertomuksia ”sosiaalisesta noususta”, oppimisen ilosta tai toisen mahdollisuuden saamisesta ja uuden uran luomisesta. Usein kertomuksiin sisältyy myös kuvauksia opiskelun mukanaan tuomasta köyhyydestä, monenlaisista epävarmuuden tunteista, stressistä, uupumuksesta sekä perheen laiminlyönnin aiheuttamasta syyllisyydentunnosta.

Suorituspainee huippuoppilaan koulutusvalintojen taustalla

Peruskoulussa keskitasoisesti tai sitä heikommin menestyneille oppilaille oli ollut tyyppillistä huoleton suhtautuminen koulunkäyntiin. Alisuoriutumiseen huolimatta monet olivat jatkaneet peruskoulun jälkeen lukiossa, koska eivät omien sanojensa mukaan keksineet muuta vaihtoehtoa.

Keskitason oppilaiden lisäksi joukossa oli kuitenkin monia hyvin tai jopa huippuarvosanoineen suoriutuneita oppilaita, joille lukioon siirtyminen peruskoulun jälkeen oli ollut itsestään selvä vaihtoehto. Heille ongelmia saattoivat aiheuttaa juuri koulumenestyksen mukanaan tuomat suorituspainee ja täydellisyden tavoittelu. Huippuoppilaan ei sopinut epäonnistua, sillä kaikki odottivat erinomaisia tuloksia.

Sarin tarinasta käy hyvin ilmi, miten identiteetti voi alkaa pikkuhiljaa rakentua pelkästään koulumenestyksen varaan ja johtaa lopulta uupumukseen.

”Kokeesta oli saatava kymppi, mielellään täysin pistein [–] Mutta koulumenestys luo myös valtavat painee. Ja noiden paineiden alle lukioaikani muserruin. [–] Minulla oli itse rakentamani

ja ympäröivän yhteisön varmasti tietämättäänkin ruokkima painee suoritua kaikesta täydellisesti. [–] Kun itsetunto oli vasta kehittymässä ja perustui liiaksi koulumenestykseen, ei ylisuorittamisesta pitäytyminen onnistunut. Niin minä jatkoin tutulla tiellä muuttuen samalla innokkaasta koululaisesta väsyneeksi ja ahdistuneeksi opiskelijaksi, joka ei halunnut elää niin, muttei muuta osannut.”

Väsymyksestä huolimatta Sari sai ylioppilaskirjoituksesta huippuodistuksen, jonka turvin hän olisi voinut heti lukion jälkeen hakeutua yliopisto-opintoihin, mutta koulussa koetut liialliset suorituspainee viitoittivat tien alemmalle koulutustasolle. Kymppien oppilaalta tällaista koulutusvalintaa saatetaan usein pitää lahjakkuuden haaskauksena (ks. Vanttaja 2002).

Sari olikin saanut kuulla opinto-ohjaajaltaan moitteita päätöksestään hakeutua lukion jälkeen sairaanhoito-oppilaitokseen. Sarin kotona ratkaisuun oltiin kuitenkin tyytyväisiä. Vanhemmat olivat nähneet, miten voimakkaasti suorituspainee olivat heidän tyttärtään rasittaneet ja ymmärsivät hyvin koulutusvalinnan syyt.

”Kaikki sukulaiseni eivät olleet yhtä ymmärtäväisiä, vaikka vanhempani heille vuolaasti kertoivat nopeaa päätöksentekoa vaativan, vastuullisen ammatin sopivan minulle hienosti ja tukivat päätöstäni ehdottomasti. Jälkikäteen olen miettinyt, että kunpa he olisivat ohjanneet minua pitämään väli vuoden. Itse en sellaista uskaltanut ehdottaa, koska jotenkin se olisi tuntunut luovuttamiselta, kyllähän minun nyt piti opiskelemaan hakea. Olin haaveillut myös journalismin opiskelusta. Varmasti juuri lama-ajan kokemukset kuitenkin olivat iskostaneet päähäni, etten voisi hakeutua ammattiin, jossa työn saaminen ei olisi varmaa. Riskien ottaminen ei sopinut ajatusmaailmaani”.

Huippuoppilaille erilaisia koulutusvaihtoehtoja on periaatteessa tarjolla runsaasti. Laajasta valikoimasta huolimatta kukaan ei tosiasiaassa pidä kaikkia tarjolla olevia koulutuksellisia ja ammatillisia vaihtoehtoja itselle sopivina. Yksilön käsitys itsestään, mahdollisuuksistaan ja sopivista uravaihtoehtoista muotoutuu

vuorovaikutuksessa ympärillä olevien ihmisten kanssa ja siinä kulttuurissa, jossa hän elää. Uravalinnassa voi näkyä muun muassa se, millaisia asioita yksilö on oman elämänsä historian kuluessa oppinut arvostamaan ja pitämään tavoiteltavana. Arvostukset ja tavoitteet puolestaan ovat yhteydessä esimerkiksi sukupuoleen, sukupolveen, kotitaustaan ja kulloiseenkin historialliseen aikaan. (Vanttaja 2002, 251.)

Sarin koulutuselämäkertaa tekee ymmärrettäväksi, miksi hän päätti erinomaisesta koulumenestyksestä huolimatta hylätä teoreettiset yliopisto-opinnot ja valita käytännöllisemmän vaihtoehdon hakeutua hoitoalalle. Koulutusvalintaan vaikuttivat niin yksilölliset kuin yhteiskunnan rakenteelliset tekijät. Kuten Sari toteaa, läksyjen parissa puurtamiseen kyllästyminen ja lama-ajan luoma epävarmuus vaikuttivat omalta osaltaan uravalintaan. Ratkaisua voi pitää luontevana myös sen vuoksi, että hänen äitinsä oli hoitoalalla ja tuki tyttärensä valintaa. Omassa kotiympäristössään Sari oli lisäksi oppinut arvostamaan käytännön taitoja, koska ”äiti hallitsi myös kaikki kädentaidot.” Sarin hakeutuminen hoitoalalle oli siten kontekstissaan ymmärrettävä ja rationaalinen valinta (ks. Järvinen 1999, 193).

Sairaanhoito-oppilaitoksessa opintomenestys jatkui entiseen tapaan, mutta eniten tyydytystä Sari koki saaneensa työharjoittelujaksoista, jotka olivat hänelle ”todiste siitä, että en ollut vain ’kirjaviisas’.” Sarille oli tärkeää osoittaa itselle ja muille, että hän kykeni äitinsä tapaan suoriutumaan kaikenlaisista työtehtävistä. Hän totesi kuitenkin päättäneensä jo lukion jälkeen, että hakeutuisi myöhemmin yliopistoon, hankittuaan ensin ammatin ja työkokemusta.

Sarin tarinassakin tuli esiin muille hoitotieteilijöille tyyppillinen voimakas halu kehittyä omassa ammatissa ja etsiä uusia haasteita, mikä puolestaan sai heidät hakeutumaan yliopisto-opintoihin. Muista hoitotieteilijöistä poiketen Sarin tarinassa yliopisto-opintojen myöhäinen aloittamisikä liittyi kuitenkin pääasiassa koulussa koettuihin suorituspaineeisiin, joiden vuoksi yliopistoon hakeutuminen heti lukion jälkeen oli tuntunut vastenmieliseltä vaihtoehdolta.

Sarin tarinassa esitetty ylisuorittamisen vaara saattaa vaania etenkin korkeasti koulutettujen vanhempien jälkikasvua. Vanhempien ja opettajien

kunnianhimoisiin vaatimuksiin vastaaminen voi helposti johtaa välineelliseen suoritukseen ja oppimisen ilon hiipumiseen (Vanttaja 2002). Koulussa keskitasoisesti tai heikosti pärjänneiden tarinoissa usein toistuva teema oli sen sijaan opiskelumotivaation löytyminen ja koulumenestyksen saavuttaminen myöhemmällä iällä. Monet olivat huomanneet vasta lukion jälkeisissä opinnoissaan, että opiskelu voi olla kiinnostavaa, hauskaa ja palkitsevaa. Oppimisen ilon löytämisen lisäksi tärkeinä elämän käännekohtina mainittiin myös itsenäisen elämän aloittaminen ja perheen perustaminen.

Perheelliset opiskelijat pitivät tärkeänä puolison antamaa tukea ja opiskeluun kannustamista. Opiskelemaan lähteminen olisi monessa tapauksessa ollut mahdotonta, ellei puoliso olisi ottanut päävastuuta lastenhoidosta. Lisäksi puolison tuella oli päästy irti esimerkiksi lapsena koulussa koetuista epäonnistumisen kokemuksista. Toisinaan puolison ja poikaystävänsä merkitys tuli kuitenkin tarinoissa esiin negatiivisella tavalla. Jotkut olivat hakeutuneet yliopistoon sen vuoksi, että parisuhteen solmittuaan he olivat päätyneet korkeasti koulutettuun sukuun ja alkaneet kokea alemmuudentunnetta omasta koulutuksestaan. Myöhemmin he olivat saattaneet katua yliopisto-opintoihin lähtemistä, koska valinta ei ollut perustunut aitoon kiinnostukseen vaan enemmänkin statushakisuuteen ja pyrkimykseen täyttää muiden odotuksia.

YLIOPISTOON HAKEUTUMISEN MONET SYYT

Tarkastelimme ’toisen mahdollisuuden’ käyttäjien profilia ja koulutuspolkuja. Tilastoaineiston perusteella keskimääräinen toisen mahdollisuuden käyttäjä on 37-vuotias perheellinen nainen, jolla on kahdesta kolmeen lasta. Hän on yleensä suorittanut aiemmin jonkin alemman korkeasteen tutkinnon ja ollut sen jälkeen työelämässä. Muihin yliopisto-opiskelijoihin verrattuna toisen mahdollisuuden käyttäjissä on suhteellisesti enemmän ei-ylioppilaita ja kaupunkien ulkopuolella asuvia. Heidän vanhempansa ovat lisäksi pienituloisempia ja vähemmän koulutettuja kuin muilla yliopisto-opiskelijoilla keskimäärin.

Toisen mahdollisuuden käyttäjät ovat monin tavoin koulussa hyvin pärjänneiden ’koulutus pääoman

TOISEN MAHDOLLISUUDEN KÄYTTÄJISSÄ ON SUHTEELLISESTI ENEMMÄN EI-YLIOPPILAITA.

uusintajien' vastakohta (ks. **taulukko 1**). Uusintajille yliopistoon hakeutuminen heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen on miltei itsestäänselvyys. He tulevat akateemisesti koulutetuista perheistä, joiden kulttuurisesta, sosiaalisesta ja taloudellisesta pääomasta on etua erityisesti koulutusvalintojen nivelvaiheissa.

Uusintajat näyttäisivät lisäksi olevan sitä joukkoa, joka eniten hyötyy esimerkiksi korkeakoulujen opiskelijavalintaa koskevista uudistuksista. Vuonna 2016 opiskelijavalinnoissa otettiin käyttöön ensikertalaiskiintiöt, joilla haluttiin parantaa niiden asemaa, jotka eivät vielä olleet ottaneet vastaan opiskelupaikkaa korkeakoulusta. Opiskelijavalintoihin tehtävien uudistusten yksi tavoite on ollut myös lisätä ylioppilastutkimuksen painoarvoa valinnoissa. Uudistusten myötä koulutus pääoman uusintajien osuus opiskelijoista mitä ilmeisimmin kasvaa.

Sen sijaan toisen mahdollisuuden käyttäjien osuus todennäköisesti vähenee uudistusten myötä. Toisen mahdollisuuden käyttäjät löytävät usein opiskelumuotivaation ja oppimisen ilon vasta aikuisiällä. Heidän aiempi koulumenestyksensä on voinut olla vaatimatonta, mutta yliopistojen pääsykokeet ovat olleet hyvä paikka osoittaa motivoituneisuutta ja kyvykkyyttä. Yliopistoon hakeminen voi siis monille olla todellisuudessa aito ”toinen mahdollisuus”, johon ei ennen ole ehkä rohjennut tarttua. Näin opiskelijavalintauudistus toimii elinikäisen oppimisen periaatteen vastaisesti, koska se heikentää erityisesti aikuisopiskelijoiden yliopisto-opiskelumahdollisuuksia.

Tutkimistamme koulutuselämäkerroista käy ilmi, että aikuisena yliopisto-opiskelijaksi hakeutumiseen saattoi samallakin henkilöllä olla useita syitä. Yleisin syy oli halu kehittyä ammatissa ja edetä uralla koulutautumisen avulla.

Useissa tapauksissa itseä kiinnostava koulutusala oli löytynyt vasta useiden työvuosien jälkeen ja elämäkokemuksen kartuttua. Monet kertoivat löytäneensä opiskelun vasta lukion jälkeen ammatillisissa opinnoissa. Tyypillinen syy oli sekin, että pitkään samassa työssä oltuaan ihmiset kokivat turhautuvansa ja haaskaavansa resurssejaan. Muutamissa tapauksissa kouluttautumispäätös oli syntynyt äitiysloman loppuvaiheessa, kun olisi pitänyt siirtyä takaisin työelämään. Opiskelu oli siinä vaiheessa tuntunut mielekkäämmältä vaihtoehdolta kuin esimerkiksi siirtyminen lasten hoitamisen kannalta hankalaan epäsäännölliseen vuorotyöhön ja heikosti palkattuihin pätkätöihin.

Aikuisopiskelijoiden koulutuselämäkerrat tuovat esiin myös sen, että kaikille yhteisestä peruskoulusta ja koulutusmahdollisuuksien näennäisestä tasa-arvosta huolimatta erilaiset yksilöstä riippumattomat tekijät ovat yhteydessä koulunkäynnin sujumiseen ja koulutuksen siirtymävaiheiden valintoihin. Vaikka ihmisten voi ajatella valitsevan vapaasti oman koulutus- ja ammattiuransa, he joutuvat kuitenkin tekemään valintansa kulttuurisessa kontekstissa, jota eivät ole itse valinneet. (Ks. Muhonen 2013; Vanttaja 2002.)

Kukaan ei esimerkiksi voi valita vanhempiaan, geneettistä perimäänsä, kulttuuriaan tai kasvuympäristöään. Ne kuitenkin muokkaavat identiteettiämme ja vaikuttavat siihen, millaisia ihmisiä olemme ja millaisia meistä voi tulla. Elämänhistorian aikana kokemusten myötä muotoutunut käsitys itsestä ja omista mahdollisuuksista suuntaa valintoja ja rajaa vaihtoehdot, joita ihmiset pitävät itselle sopivina (Hodkinson & Sparkes 1997).

Aikuisopiskelijoiden tarinat osoittavat, että kouluttautumisen merkitykset eivät rajoitu pelkästään uusien tietojen ja taitojen hankkimiseen vaan ne voivat olla moniulotteisia. Joillekin koulutus oli ollut keino irtautua lapsuudenkodin vaikeista olosuhteista ja lannistavasta ilmapiiristä. Kouluttautumista oli käytetty pakoreittinä pois hankalasta elämäntilanteesta. Vastaavanlaisia kokemuksia koulutuksen merkityksestä on tullut jo aiemmin esille esimerkiksi koulumestajien elämäntarinoihin pohjautuvassa tutkimuksessa (Vanttaja 2002). Koulutus toimii tällöin uuden identiteetin ja paremman elämän rakennusmateriaa-

lina. Mercerin (2007) tapaan voidaan puhua minuuden uudelleenneuvottelusta tai rakentamisesta, jossa elämän suuntaa ja omaa paikkaa on mahdollista tarkistaa vielä aikuisiässä.

Opiskelun avulla uutta uraa ja elämää luodessaan moni oli joutunut tinkimään paitsi elintasostaan myös läheisten kanssa viettämisestä ajasta. Vaatimattomissa kotioiloissa varttuneille työläistäustaisille opiskelijoille korkeakoulututkimuksen suorittaminen oli lisäksi merkinnyt lapsuudenkodin kulttuurisista juurista irtautumista.

Opiskelijan lähipiirissä akateemista koulutusta ja aikuisikäisenä kouluttautumista ei ole aina välttämättä edes pidetty kovin suurena arvossa. Aikuisena opiskelua on saatettu pitää pikemminkin ”oikean työn” vieroksumisena ja vastuun välttelyä. Sen vuoksi aikuisiässä yliopistossa opiskeleminen voi herättää opiskelijoissa itsessäänkin ristiriitaisia tunteita: yhtäältä koetaan ylpeyttä akatemisoitumisesta, toisaalta syyllisyyttä monista muista syistä.

Toisen mahdollisuuden käyttäjien kertomukset tuovat esiin sen, että koulutusmahdollisuuksien eriarvoistuminen alkaa varhain, koulutustien alkupäässä tai ennen kouluikää. Sen vuoksi koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista ei voi edistää pelkästään koulutuspoliittisin keinoin, vaan myös perhe- ja sosiaalipoliittiset päätökset ovat keskeisiä. Yhteiskunnan

tukea tarvitaan erityisesti silloin, kun vanhemmilla ei ole voimavaroja tukea lastaan riittävästi. Koulutusvalintojen sattumanvaraisuus ja tiedon puute ovat usein sidoksissa kodin vähäisiin resursseihin, joten jo yläkoulussa olisi panostettava erityisesti henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen ja urasuunnitteluun.

Nopeutta ja tehokkuutta korostavassa yhteiskunnassa tulisi lisäksi muistaa, että kaikkien koulutuspolku ei ole suoraviivainen ja katkeamaton. Uudet valinnat ja koulutukselliset suunnan muutokset eivät välttämättä merkitse virheiden tai epäonnistumisten korjaamista vaan voivat olla osa onnistunutta koulutuspolkua.



HANNA NORI
KT, VTM, yliopistotutkija
Kasvatustieteiden laitos, CELE
Turun yliopisto



MARKKU VANTTAJA
KT, dosentti, yliopistotutkija
Kasvatustieteiden laitos, CELE
Turun yliopisto

LÄHTEET.....

- Archer, L. & Hutchings, M. (2000). 'Bettering yourself'? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 21 (4), 555–574.
- Askham, P. (2008). Context and identity: exploring adult learners' experiences of higher education. *Journal of Further and Higher Education* 32 (1), 85–97.
- Bahr, P. R. (2010). The bird's eye view of community colleges: A behavioral typology of first-time students based on cluster analytic classification. *Research in Higher Education* 51, 724–749.
- Bahr, P. R. (2011). *The use of cluster analysis in typological research on community college students. New Directions for Institutional Research*. Bielby, R. & House, E. (2011). Special Issue: Using Typological Approaches to Understand College Student Experiences and Outcomes, 67–81.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Teoksessa J. Richardson (toim.) *The Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press.

- Haltia, N., Jauhiainen, A. & Isopahkala-Bouret, U. (2017). *Ei-ylioppilastaustaiset korkeakouluopiskelijat. Eurostudent VI -tutkimuksen artikkelisarja*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 28.
- Halttunen, N. (2007). Aikuisten hakeutuminen yliopistojen tutkinto-opiskelijoiksi. *Aikuiskasvatus* 27 (1), 4–14.
- Hodkinson, P. & Sparkes, A. C. (1997). Careerism: A sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education* 18 (1), 29–44.
- Holmegaard, H. T., Ulriksen, L. M. & Madsen, L. M. (2014). The process of choosing what to study: A longitudinal study of upper secondary students' identity work when choosing higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (1), 21–40.
- Huberty, C. J., Jordan, E. M. & Brandt, W. C. (2005). Cluster analysis in higher education research. Teoksessa J. C. Smart (toim.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research* Vol. 20, 437–457.
- Jenkins, A. (2017). Who upgrades to higher level qualifications in midlife? *British Journal of Educational Studies* 66 (2), 1–24.
- Järvinen, T. (1999). *Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen. Siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina*. Turku: Turun yliopisto.
- Käyhkö, M. (2014). Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistäustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 51 (1), 4–20.
- Marks, A., Turner, E. & Osborne, M. (2003). 'Not for the likes of me': The overlapping effect of social class and gender factors in the decision made by adults not to participate in higher education. *Journal of Further and Higher Education* 27 (4), 347–364.
- Mercer, J. (2007). Re-negotiating the self through educational development: Mature students' experiences. *Research in Post-Compulsory Education* 12 (1), 19–32.
- Moisio, J. (2017). *Eurostudent V (2012–2015) -tutkimus. Mitä Eurostudent kertoo opiskelijoista, opinnoista ja opiskelusta 2010-luvun Euroopassa?* <http://blogs.helsinki.fi/hegompag/files/2015/02/Eurostudent-V-2012-2015-tuloksia-opiskelusta-ja-opiskelijoista.pdf> (17.10.2017).
- Moore, E. (2000). *Aikuisena yliopistossa. Yliopisto-opiskelijoiden ikärakenne ja 30 vuotta täyttäneiden opiskelijoiden elämäntutkimus*. Sosiologian tutkimuksia, Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Moore, E. (2003). *Pitkä opintie. Aikuisillä suoritettu yliopistotutkinto ja koulutuksellisen elämäntutkimus*. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja nro 61.
- Muhonen, R. (2013). "Työläisten lapsista ei herroja kouluteta" Kokemuksia opinteilla etenemisestä itsenäisyyden alun Suomessa. *Sosiologia* (50) 1, 29–45.
- Nori, H. (2011). *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston julkaisuja, C: 309.
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- O'Boyle, N. (2014). Front row friendships: Relational dialectics and identity negotiations by mature students at University. *Communication Education* 63 (3), 169–191.
- OKM (2016). *Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 37.
- OKM (2017). *Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020*. https://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehitt%C3%A4misen+toimenpiteet_20170817.pdf (9.10.2018).
- O'Shea, S. (2014). Transitions and turning points: Exploring how first-in-family female students story their transitions to university and student identity formation. *International Journal of Qualitative Studies in Education* (27) 2, 135–158.
- Read, B., Archer, L. & Leathwood, C. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 University. *Studies in Higher Education* 28 (3), 261–277.
- Reay, D. (2003). A risky business? Mature working class women students and access to higher education. *Gender and Education* 15 (3), 301–318.
- Rinne, R., Haltia, N., Nori, H. & Jauhiainen, A. (2008). *Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässeet 2000-luvun alun Suomessa*. Kasvatustieteen tutkimuksia 36. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vanttaja, M. (2002). *Koulumenestyjät. Tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista*. Kasvatustieteen tutkimuksia 8. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vipunen (2017). *Yliopistojen hakeneet ja paikan vastaanottaneet*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Haku-%20ja-%20valintatiedot%20-%20korkeakoulu%20-%20yo%20-%20ik%C3%A4ryhm%C3%A4.xlsb (2.11.2017).
- Vipunen (2018). *Yliopistokoulutuksen opiskelijat*. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Yliopistokoulutuksen%20opiskelijat-n%C3%A4k%C3%B6kulma-vuosi.xlsb (28.8.2018).

KRISTIINA OJALA, ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET & NINA HALTIA

Osaaminen ja kilpailukyky YAMK-tutkinnon suorittaneiden suhteellisen työmarkkina-aseman määrittäjinä



Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) suorittaneet kokevat tutkintonsa kilpailukykyyn heikommaksi kuin maisterin tutkinnon. Sen sijaan osaamistaan he pitävät vahvana sukupuoleen tai koulutusalaan katsomatta. Miehet ja erityisesti tekniikan alalta valmistuneet arvioivat tutkintonsa kilpailukykyyn muita vahvemmaksi.



TYÖLLISTYMINEN JA HYVIIN työtehtäviin sijoittuminen edellyttävät yhä useammin korkeakoulutusta. Ilman tutkintoa on vaikea päästä mukaan työmarkkinoille käytävään kilpailuun ja menestyä siinä (Brown, Hesketh & Williams 2003).

Koulutusvaatimukset ovat kasvaneet yleisen koulutustason noustessa. Korkeakoulutettujen määrä työmarkkinoille tulevissa nuorissa ikäpolvissa on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana. Korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus 25–34-vuotiaista on Suomessa jo yli 40 prosenttia

(OECD 2017), ja kansallisen korkeakoulutuksen ja tutkimuksen vision tavoite on, että korkeakoulutettujen osuus on tulevaisuudessa yli 50 prosenttia ikäluokasta (OKM 2017).

Korkeakoulututkinnon hankkiminen on tullut mahdolliseksi yhä useammalle suomalaiselle sen jälkeen, kun yliopistolaitoksen rinnalle luotiin ammattikorkeakoulujärjestelmä vuonna 1995. Lisäksi vuonna 2005 vakinaistetut ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, YAMK-tutkinnot, mahdollistivat ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneille

väylän jatkaa opintoja maisteritasoihin ylempiin korkeakoulututkintoihin saakka. Ammattikorkeakoulujärjestelmän syntyminen loi samalla aivan uudenlaisen kilpailuasetelman suomalaisille työmarkkinoille, sillä työnhakutilanteessa voi samaa työpaikkaa tavoitella sekä ammattikorkeakoulusta että yliopistosta valmistuneita.

Yliopisto- ja ammattikorkeakoulusektoreiden välinen kilpailuasetelma on lähtökohtana artikkelimme kysymyksenasettelussa. Olemme kiinnostuneita siitä, minkälaiset tekijät määrittelevät korkeakoulututkintojen ja niitä vastaavien ammatillisten asemien välistä suhdetta ja sitä kautta eri tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaa.

Korkeakoulutettujen työllistymistä koskevissa tutkimuksissa on yleisesti tarkasteltu sitä, millaisiin ja minkä tasoihin ammatillisiin tehtäviin tietyn koulutuksen ja tutkinnon suorittaneet sijoittuvat. Kysymyksenasettelu on usein kuvastanut kiinnostusta siihen, työllistyvätkö korkeakouluista valmistuneet omaa koulutustaan vastaaviin työtehtäviin. Koulutusalojen vertailussa on kiinnostanut, millaisiksi korkeakoulutettujen keskinäiset suhteet koulutus- ja ammatillisten alojen hierarkioiden kautta tarkasteltuna määrittyvät. (esim. Kirjalainen 2010; Sainio, Carver & Kangas 2017; Stenström, Laine & Valkonen 2005; Varamäki, Heikkilä & Lautamaja 2011; ks. uraseurannat.wordpress.tamk.fi.)

Monet työmarkkinoita ja kansallista korkeakoulujärjestelmää koskevat tekijät vaikuttavat siihen, millaisiksi yksittäisen tutkinnon suorittamisen merkitys ja sen myötä saavutettava työmarkkina-asema muodostuvat (Ojala & Isopahkala-Bouret 2015). Meitä kiinnostavat erityisesti korkeakoulusektoreiden suhde ja vertailuasetelma tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemien muotoutumisessa: mitkä tekijät määrittävät suhteellista työmarkkina-asemaa?

Analysoimme YAMK-tutkintoja suorittaneiden näkemyksiä asemastaan suomalaisilla työmarkkinoilla suhteessa samaa koulutustasoa vastaavan maisterin tutkinnon suorittaneisiin. Tarkastelemme myös sukupuolen ja koulutusalan ja analysoimme niiden merkitystä tutkinnon suorittaneiden arvioihin työmarkkina-asemansa muodostumisesta.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten YAMK-tutkinnon suorittaneet määrittävät omaa suhteellista asemaansa työmarkkinoilla?
2. Miten sukupuoli ja koulutusala ovat yhteydessä YAMK-tutkinnon suorittaneiden arvioihin suhteellisesta työmarkkina-asemastaan?

Empiirisenä aineistona käytämme YAMK-tutkinnon suorittaneille suunnattua kyselyä (N = 1 274). Vastaajilla on omaa kokemusta siitä, millä tavalla tutkintoon on työmarkkinoilla suhtauduttu: minkälaisia työtehtäviä se on avannut, miten hyvin sen avulla on menestynyt työnhakutilanteissa ja minkälaista ura- ja palkkakehitystä se on mahdollistanut?

Tutkimuksemme käsitteellistää uudella tavalla aiempaa YAMK-tutkinnon ja maisterin tutkinnon välisestä vertailuasetelmasta tehtyä tutkimusta (esim. Ojala 2017; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015; Isopahkala-Bouret 2014; Isopahkala, Rantanen, Raij & Järveläinen 2011; Rantanen, Isopahkala-Bouret, Raij & Järveläinen 2010; Galli & Ahola 2010). Aiempi tutkimus on keskittynyt pääasiassa laadulliseen tarkasteluun. Analyysimme tuloksena mallinamme tutkinnon suorittaneiden suhteellisen työmarkkina-aseman perustavia osatekijöitä tilastollisen aineiston avulla. Tällä tavalla aihetta ei ole aikaisemmin tutkittu.

KORKEAKOULUTUS PÄÄOMANA JA PÄÄSYLIPPUNA HYVÄÄN ASEMAAN

Lähestymme korkeakoulututkintojen ja niitä vastaavien työmarkkina-asemien välistä suhdetta kahden vaihtoehdoisen teoreettisen näkökulman avulla. Korkeakoulututkinnon hankkiminen voidaan ensinnäkin nähdä investointina inhimilliseen pääomaan (Schultz 1961; *human capital theory*). Inhimillistä pääomaa tutkinut Theodore W. Schultz (1961) määrittelee inhimillisen pääoman koulutuksen yhteydessä saaduksi yksilön hyödyllisiksi tiedoiksi ja taidoiksi. Kouluttautumalla saavuttaa sellaista osaamista, joka merkittävästi lisää työntekijän tuottavuutta ja josta työnantajat ovat kiinnostuneita ja valmiita maksamaan. Tutkinnon suorittaminen määrittyy näin välineeksi lisätä työllistyvyyttä ja kilpailukykyä työmarkkinoilla (ks. myös Tuominen 2013).

KOULUTUKSEN PÄTEVÖITTÄMÄLLÄ ASIANTUNTIJALLA ON AMMATILLISTA ARVOVALTAA, JOTA MAALLIKOLLA EI OLE.

Yksilö investoi inhimilliseen pääomaan edistääkseen uraansa ja saadakseen palkan kautta koulutusinvestointilleen hyvän tuoton. Koulutukseen hakeutuessaan yksilö tekee sijoituksen, jonka toivoo realisoituvan parempina palkkatuloina tai korkeampana ammatillisena statuksena tai molempina. YAMK-koulutukseen hakeutumisen syitä ovatkin oman osaamisen kehittämisen ohella olleet muun muassa oman kilpailukykyyn ja työmarkkina-aseman vahvistaminen, mahdollisuus edetä uralla, yhä vaativammat työtehtävät, yhä parempi palkka ja tutkinnon tuoma status (esim. Ojala 2017; Ojala & Ahola 2008, 88–93).

Inhimilliseen pääomaan perustuva selitys korkeakoulutettujen suhteellisen aseman muotoutumisesta nojaa oletukseen yhteiskunnan ja työmarkkinoiden muutoksesta ja teknologian kehityksestä. Suorittavan työn osuus suomalaisilla työmarkkinoilla on pienentynyt, ja uuden työn vaatimukset edellyttävät yhä monimutkaisempaa tietotaitoa. Korkeakoulutuksesta on tullut enenevässä määrin edellytys työmarkkinoilla tarvittavien tietojen ja taitojen hankkimiseen. Mitä paremman osaamisen kouluttautumisen avulla pystyy hankkimaan, sitä paremman ammatillisen aseman voi työelämässä saavuttaa. Yksinkertaistaen esitettynä korkeakouluista valmistuneiden välinen kilpailu on silloin ennen kaikkea kilpailua parhaasta inhimillisestä pääomasta. (Becker 1962; Tomlinson 2008.)

Korkeakoulututkintojen ja niitä vastaavien ammatillisten asemien välistä suhdetta voidaan vaihtoehtoisesti tarkastella weberiläisen koulutuskredencialismin (*credentialist theory*) (esim. Collins 1979) näkökulmasta. Tällöin huomio kiinnittyy tutkintojen kulttuuriseen ja poliittiseen merkitykseen.

Korkeakouluintituution historiallisten ja kulttuuristen käytäntöjen kautta tutkinnoista on muodostunut legitimejä sisäänpääsyn ja poissulkemisen välineitä, joilla säädelään sitä, ketkä pääsevät työmarkkinoilla mihinkin töihin ja tehtäviin (Bills 2004). Korkeakoulututkinnot ovat avainasemassa kilvoiteltaessa parhaista ammatillisista ja yhteiskunnallisista asemista, sillä korkeakoulututkinnon suorittaneet ovat aina etulyöntiasemassa työmarkkinoilla suhteessa niihin, joilla oikeanlaista tutkintoa ei ole.

Koulutuskredencialistisessa lähestymistavassa tutkinnoilla on tietynlainen arvo itsessään. Ne ovat abstraktioita opiskelujen aikana hankitusta sisällöllisestä tietämyksestä ja osaamisesta, jota kukaan ulkopuolinen tai ammatillisissa hierarkioissa alempana oleva ei voi kyseenalaistaa (Brown 2001). Koulutuksen päteväyttämällä lääkärillä, juristilla ja opettajalla on ammatillista arvovaltaa, jota maallikoilla ei ole. Työnantajat käyttävät tutkintoja ainakin kahdessa abstraktissa merkityksessä: Ensinnäkin tutkintovaatimukset karsivat ja rajaavat potentiaalisten työnhakijoiden määrää. Toiseksi ne ilmentävät työnhakijoiden luotettavuutta (*trustworthiness*); voidaan ikään kuin turvallisesti olettaa, että korkeakoulutetut hakijat ovat sosiaalistuneet oikeanlaiseen professionaaliseen kulttuuriin (Brown 2001).

Oleellista on siis tutkintokoulutuksen tuottaman osaamisen rinnalla kysyä, millaisia kulttuurisia arvostuksia tiettyihin tutkintoihin kiinnittyy. Mitä ne symboloivat? Kuinka hyvin ne toimivat pääsylippuina työelämän ja yhteiskunnan arvostetuille paikoille? Korkeakoulutettujen asemaan vaikuttavat tutkintojen hyvä maine ja arvostus mutta myös ammatillisten pätevyysvaatimusten ja lainsäädännön avulla niille tuotetut monopoliasemat (Bills 2004; Brown 2001). Rakenteellisilla seikoilla, kuten korkeakoulusektoreiden ja koulutusalojen välisillä eroilla, on myös vaikutusta tutkinnon suorittaneiden asemaan ja suoritettujen tutkinnon arvostukseen (Isopahkala-Bouret 2018).

YAMK-TUTKINTO SUOMALAISESSA KORKEAKOULUJÄRJESTELMÄSSÄ

YAMK-tutkintojen ja maisterin tutkintojen keskinäistä asetelmaa määrittävät lähtökohtaisesti niiden

YAMK-TUTKINTO ON KÄYTÄNNÖNLÄHEINEN JA TYÖELÄMÄLÄHTÖINEN.

erilaiset asemat koulutusjärjestelmässä. Suomalaisen korkeakoulujärjestelmän olennainen piirre on duaalimallin mukainen jako kahteen rinnakkaiseen sektoriin: perinteiseen, akateemiseen yliopistoon ja ammatillisesti suuntautuneeseen ammattikorkeakouluun. Kummallakin nähdään olevan omat tehtävänsä ja profiilinsa, mikä vaikuttaa olennaisesti eri sektoreilla suoritettavien tutkintojen asemaan ja luonteeseen. Ammattikorkeakoulut ovat käytännön työelämään, professionaaliseen toimintaan ja aluekehitystehtävään sitoutuneita, pääosin monialaisia ja alueellisia korkeakouluja, kun yliopistoissa tehdään tieteellistä tutkimusta ja annetaan tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta (OPM 2009).

Duaalimallin dynamiikka on ohjannut voimakkaasti tutkintojärjestelmän kehitystä. Kun ammattikorkeakoulut 1990-luvulla perustettiin, ammattikorkeakoulun perustutkinnosta tuli alempi korkeakoulututkinto. Korkeakoulutettujen määrä työmarkkinoilla alkoi lisääntyä, ja kilpailu työmarkkinoilla kiristyi. Ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneet eivät pystyneet kilpailemaan yliopistotutkinnon suorittaneiden kanssa, mikä osaltaan johti keskusteluun ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnoista. Niiden suunnittelussa keskeiseksi periaatteeksi tuli, että jatkotutkintojen tuottaman kelpoisuuden julkisiin virkoihin ja tehtäviin tuli olla sama kuin yliopistojen maisterin tutkintojen (Pratt ym. 2004).

Valmisteluprosessia luonnehti ristiriitojen sävyttämä keskustelu, jossa erityisesti yliopistoissa oltiin jatkotutkintoja kohtaan kriittisiä (Herranen 2003, 9; Ojala & Ahola 2008, 18). Ne katsoivat, että ylemmät korkeakoulututkinnot kuuluivat vain yliopistoihin. Myös monet työelämän edustajat suhtautuivat jatkotutkintoon ja sen tarpeeseen epäilevästi. Tutkinnon vastustajat vetosivat muun muassa status- ja rahoituskysymyksiin ja katsoivat, että koulutustarpeisiin voitiin vastata jo olemassa olevilla koulutusratkaisilla.

Ammattikorkeakoulun edustajat puolestaan esittivät jatkotutkintojen tarpeen perusteena muun muassa korkeakoulumarkkinoiden kansainvälistä kilpailukykyä ja vertailtavuutta (Ojala 2017). Jatkotutkintokoulutuksen puolustajat eivät suoranaisesti perustelleet tutkintoja ammattikorkeakoulujen statuksella, mutta on selvää, että tutkintojen merkitys voidaan vahvasti nähdä juuri ammattikorkeakoulujen uskottavuuden lisääjänä ja korkeakoulustatuksen vahvistajana (Isopahkala-Bouret 2018; Herranen 2003, 9).

Valmistelua seuranneen kokeiluvaiheen jälkeen ammattikorkeakoulujen jatkotutkinnot vakinaistettiin kesällä 2005 (Neuvonen-Rauhala 2009; Ojala & Ahola 2008). Samalla luovuttiin 'jatkotutkinnon' käsitteestä, jotta se ei sekoittuisi yliopistoissa suoritettaviin jatkotutkintoihin, ja siirryttiin käyttämään ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) nimeä.

Lain tultua voimaan ensimmäiset vakinaiset YAMK-tutkintoon johtavat koulutusohjelmat käynnistettiin silloisen opetusministeriön päätöksillä niillä koulutusaloilla ja niissä ammattikorkeakouluissa, jotka olivat olleet mukana jatkotutkintokokeilussa. (OKM 2011.) Sitten YAMK-tutkinnot ovat kehittyneet merkittäväksi ammattikorkeakoulututkinnon jälkeiseksi ylempään korkeakoulututkintoon johtavaksi jatkokoulutusväyläksi (Arene 2016), ja tutkintoja suoritetaan yhä enemmän. Kun esimerkiksi vuonna 2014 suoritettiin 2 115 tutkintoa, vuonna 2017 tutkintojen määrä oli 2 756. (Vipunen 2018; ks. myös SVT 2018.)

YAMK-tutkinnot ovat käytännönläheisiä ja työelämälähtöisiä aikuiskoulutustutkintoja. Tutkintokoulutukseen hakijalta edellytetään kolmen vuoden työkokemusta ammattikorkeakoulu- tai korkeakoulututkinnon jälkeen, mikä on myös rakentanut tutkinnoille omaleimaista luonnetta (Panhelainen & Varmola 2017). Tosin kolmen vuoden työkokemusvaatimusta ollaan laskemassa kahteen vuoteen (Arene 2018). Lisäksi tutkinto suoritetaan tyyppillisesti työn ohessa, eli tutkinnon suorittajat ovat valmistuessaan jo valmiiksi työelämässä (esim. Ojala & Ahola 2008; Ojala 2017).

Tutkinnolla on vahva yhteys oman työn kehittämiseen, ja tarkoitus on, että tutkinto vastaa työelämän uudistuvia osaamistarpeita ja -vaatimuksia sekä

vahvistaa työelämän osaamisperustaa (Rantanen & Järveläinen 2010).

YAMK-tutkinnon suorittaneiden työllisyysaste on hyvä (esim. Vipunen 2018). Vaikka YAMK-tutkinnot ja maisterin tutkinnot tuottavat julkiseen virkaan tai tehtävään saman kelpoisuuden (OPM 2009), YAMK-tutkinnon suorittaneiden pääsy ylempää korkeakoulutusta edellyttäviin asiantuntija- ja johtotehtäviin on kummallakin ollut haasteellista. (Isopahkala-Bouret 2014). Työnantajien on todettu arvottavan yliopistotutkinnon ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita eri tavoin. YAMK-tutkinnon suorittaneiden osaamisen tasoa pidetään yleisesti maisterin tutkinnon suorittaneita alhaisempana (Isopahkala-Bouret ym. 2011; Rantanen ym. 2010; Ojala 2017). Maisterin tutkinnon perinteisen arvostuksen lisäksi YAMK-tutkinnon suorittaneiden altavastaaaja-asemaa työmarkkinoiden rekrytointiasetuksissa on pitänyt yllä tutkinnon heikko tunnettuus (Ojala 2017; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015).

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Empiirisenä aineistonamme on vuonna 2012 Webropol-sovelluksella kerätty YAMK-tutkinnon suorittaneille suunnattu kysely (N = 1 274, vastausprosentti 36¹). Kysely käsitteli muun muassa tutkinnon suorittaneiden kokemuksia YAMK-tutkinnosta sekä heidän käsityksiään tutkinnosta ja sen merkityksestä työmarkkinoilla. Tutkimuksen perusjoukon muodostavat vuosina 2006–2012 YAMK-tutkinnon suorittaneet kaikilta ammattikorkeakoulun² kahdeksalta koulutusosalta. Kyselyyn vastanneiden valmistumisesta oli siis kulunut alle vuodesta kuuteen vuoteen.

Yli 85 prosenttia vastauksista tuli niiltä, jotka olivat valmistuneet ammattikorkeakoulun kolmelta suurimmalta koulutusosalta: sosiaali- ja terveystieteiden alalta ja liiketalouden alalta³. Vastaajista naisia oli 63 prosenttia ja miehiä 37 prosenttia. Heidän ikänsä vaihteli 28 ikävuodesta 66 ikävuoteen, kun keski-ikä oli 43 vuotta. Valtaosalla YAMK-tutkinnon suorittaneista oli aiempi ammattikorkeakoulututkinto. Lisäksi lähes 75 prosenttia oli suorittanut muitakin tutkintoja, kuten toisen asteen, opisto- tai korkea-asteen ammatillisen tutkinnon. Erilainen täydennys- ja

lisäkoulutautuminen oli myös yleistä.

Rajaamme empiirisen aineistomme analyysin kyselylomakkeen osioon, joka käsittelee YAMK-tutkintoa työmarkkinoilla suhteessa maisterin tutkintoon. Tutkinnon suorittaneet arvioivat YAMK-tutkintoa ja sen asemaa työmarkkinoilla verrattuna maisterin tutkintoon yhdeksästä väittämästä koostuneella viisiportaisella asteikolla: 1 = täysin eri mieltä [--] 5 = täysin samaa mieltä.

Likert-asteikolliseen kysymykseen pohjautuva aineisto analysoitiin käyttäen prosenttijaakamia, keskiarvoja, pääkomponenttianalyysia (*Principal Component Analysis*, PCA), konfirmatorista faktorianalyysia (*Confirmatory Factor Analysis*, CFA) ja yksisuuntaista varianssianalyysia.

Faktorianalyysia käytettiin keinona löytää summamuuttujat. Tarkoitus ei siten ollut tyytyä pelkästään väittämien sisällölliseen ryhmittelyyn vaan tehdä ryhmittely tilastollisen tarkastelun avulla. Pääkomponenttianalyysin avulla etsitään suuren muuttujajoukon keskeltä muuttujien yhteistä vaihtelua ja muodostetaan muuttujista tulkittavissa olevia ryhmiä eli näin vähennetään muuttujien määrää (Metsämurtonen 2009, 649). Pääkomponentin faktorirakenne varmistettiin konfirmatorisella faktorianalyysilla. Se on teorialähtöinen analyysimenetelmä, jossa tutkijalla on jo ennen analyysin suorittamista teoriaan perustuva oletus aineiston faktorirakenteesta. Näin saatiin testattua mallin yhteensopivuus aineiston kanssa. (ks. Ojala 2017, 70–71.)

YAMK-TUTKINNON SUORITTANEIDEN ASEMAA TYÖMARKKINOILLA MÄÄRITTÄVÄT TEKIJÄT

Uusien tutkintojen asemoituminen työmarkkinoille on usein haasteellista. Koulutuksen työmarkkinarelevanssi korostuu siinä, miten YAMK-tutkinnon suorittaneet onnistuvat raivaamaan osaamiselleen paikkaa työelämän tehtävärakenteissa, Leena Viinamäki ja Anneli Pohjola (2016, 92) toteavat. He ovat tutkineet sosiologin YAMK-tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkina-asemaa. Tutkinnon suorittaneiden asema määrittäytyi pitkälti sen mukaan, kuinka työnantajat otaksuvat tutkinnon edustavan esimerkiksi tietynlaisia osaamista ja tietynlaisiin tehtäviin pätevoitymistä.

Väittäjä	Jokseenkin tai täysin samaa mieltä %	Ei samaa eikä eri mieltä %	Jokseenkin tai täysin eri mieltä %
Työnantajat tuntevat YAMK-tutkinnon maisterin tutkintoa huonommin	90,1	6,4	3,5
YAMK-tutkintoa arvostetaan työmarkkinoilla maisterin tutkintoa vähemmän	78,3	16,6	5,1
YAMK-tutkinnon suorittaneilla on mahdollisuus toimia maisterien kanssa samantasoisissa työtehtävissä	76,0	11,9	1,0
YAMK-tutkinnon suorittaneiden työelämäosaaminen on maistereita vahvempi	71,9	19,3	8,7
Työnhakutilanteessa YAMK-tutkinnon suorittaneet häviävät maistereille	61,7	28,3	10,0
YAMK-tutkinto tuottaa spesifisempää osaamista kuin maisterin tutkinto	60,4	26,7	12,9
YAMK-tutkinto tuottaa samantasoisista osaamista kuin maisterin tutkinto	58,9	23,4	17,8
YAMK-tutkinnon suorittaneilla on maistereita paremmat uralla etenemisen mahdollisuudet	10,6	41,0	48,4
YAMK-tutkinnon suorittaneet sijoittuvat paremmin palkattuihin työtehtäviin kuin maisterit	9,6	39,5	50,9

Taulukko 1. YAMK-tutkinnon suorittaneiden näkemykset suhteellisesta asemastaan työmarkkinoilla (%).

YAMK-tutkinnon suorittaneiden epävarma suhtautuminen työmarkkina-asemaansa näkyi aineistosamme, kun tarkastelimme, miten tutkinnon suorittaneet arvottivat tutkintojaan suhteessa maisterin tutkintoihin (taulukko 1). Tutkinnon suorittaneet olivat lähes yksimielisiä siitä, että työnantajat tuntevat YAMK-tutkinnon maisterin tutkintoa huonommin. Useimmat yhtyivät myös väitteeseen, että YAMK-tutkintoa arvostetaan työmarkkinoilla maisterin tutkintoa vähemmän. YAMK-tutkinnon suorittaneiden uralla etenemistä ja palkkausta suhteessa maistereihin tutkinnon suorittaneet pitivät erityisen heikkona; puolet tutkinnon suorittaneista ei uskonut samantasoisin mahdollisuuksiin.

Vastanneista vain lähes 60 prosenttia arvioi YAMK-tutkinnon tuottavan samantasoisista osaamista kuin maisterin tutkinto. Tästä huolimatta valmistuneet olivat sitä mieltä, että YAMK-tutkinnon suorittaneilla on mahdollisuus toimia maisterien kanssa samantasoisissa työtehtävissä, ja että tutkinnon suorittaneiden työelä-

mäosaaminen on vahvempi kuin maistereiden.

YAMK-tutkintoihin perehtyneen Kristiina Ojalan (2017, 139) tutkimuksessa työnantajien arvioinnit olivat hyvin samankaltaisia. Työnantajat olivat erityisen epäileviä sen suhteen, että tutkinto tuottaisi maisterin tasoista osaamista (ks. myös Isopahkala-Bouret ym. 2011). Heistä vain kaksi prosenttia oli asiaa kuvaavan väittämän kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä. Tämän voidaan nähdä ilmentävän työnantajien matalaa YAMK-tutkinnon nauttimaan arvostusta suhteessa maisterin tutkintoon.

Jatkoimme analyysiamme pääkomponentti-analyysillä (liite 1), joka tuotti oletuksen kahdesta faktorista. Analysoimme faktoreita edelleen Mplus-ohjelmalla. Tuloksena muodostimme YAMK-tutkinnon suorittaneiden suhteellista työmarkkina-asemaa kuvaavan CFA-mallin (kuvio 1). Se koostuu kahdesta elementistä – tutkinnon tuottamasta kilpailukykyä ja osaamisesta – sekä näihin sisältyvistä väittämistä. Standardoidut faktorikertoimet kuvaavat

elementtien vaikutusta eri tekijöihin. Esimerkiksi tutkinnon kilpailukyky selittää erityisen hyvin sitä, että YAMK-tutkinnon suorittaneilla on maistereita paremmat mahdollisuudet edetä uralla.

YAMK-tutkinnon tuottama kilpailukyky muodostuu neljästä osatekijästä: 1) arvostus, 2) menestymisen työhaussa, 3) uralla eteneminen ja 4) sijoittuminen palkattuihin työtehtäviin verrattuna maistereihin.

Ratkaiseva merkitys on nimenomaan työnhakutilanteissa menestymisellä. Se, ketkä valitaan haluttuihin työtehtäviin ja miten tutkinnon suorittaneet asemoituvat keskenään työnhakujonossa, määrittää suoraan tutkintojen kilpailukykyä. Samalla pärjääminen työhaussa yksittäisenä tekijänä on eniten tutkinnon yleistä arvostusta heijasteleva tekijä. Hieman toisenlainen kilpailutilanne on kilvoittelu ylennyksistä ja parhaiten palkatuista johtotehtävistä. Millaisina koetaan YAMK-tutkinnon suorittaneiden urakehitysmahdollisuudet suhteessa maistereihin?

Tutkinnon tuottama osaaminen on toinen tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaa määrittävä elementti. Se koostuu kolmesta osatekijästä. Ensimmäinen on YAMK-tutkinnon suorittaneiden työelämäosaaminen suhteessa maistereihin: koetaanko työelämälähtöisessä koulutuksessa osaamisensa hankkineiden YAMK-tutkinnon suorittaneiden työelämäosaaminen akateemisesta maisterin tutkinnoista valmistuneita vahvempana. Toiseksi osaaminen kuvaa YAMK-tutkinnon tuottaman osaamisen spesifisyyttä eli sitä, onko se jotain, jota muut tutkinnot eivät sellaisenaan tuota. Kolmantena osatekijänä on, onko YAMK-tutkinnon tuottama alan osaaminen samantasoisista maisterin tutkintoon verrattuna eli koetaanko oma osaaminen yhtä vahvaksi kuin maistereiden osaaminen. (Kuvio 1.)

Kaksi elementtiä, tutkinnon tuottama kilpailukyky ja tutkinnon tuottama osaaminen, korreloivat keskenään positiivisesti ja kohtalaisesti (kuvio 1). Toisin sanoen tutkinnolle voi muodostua kilpailukykyä vain, jos se tuottaa haluttua osaamista. Tutkinnon täytyy olla työmarkkinoilla riittävän kilpailukykyinen, jotta sen tuottama osaaminen tunnustetaan.

Tarkastelimme YAMK-tutkinnon suorittaneiden asemaa työmarkkinoilla suhteessa maistereihin myös vertailemalla tutkinnon asemaa kuvaavaa

kahta elementtiä, faktoreista muodostettujen summa- ja keskiarvojen keskenään. Tutkinnon suorittaneet arvioivat YAMK-tutkinnon tuottaman osaamisen (ka 3.77, kh .819) vahvaksi. Tutkinnon kilpailukyky (ka 2.22, kh .764) sen sijaan arvioitiin heikoksi.

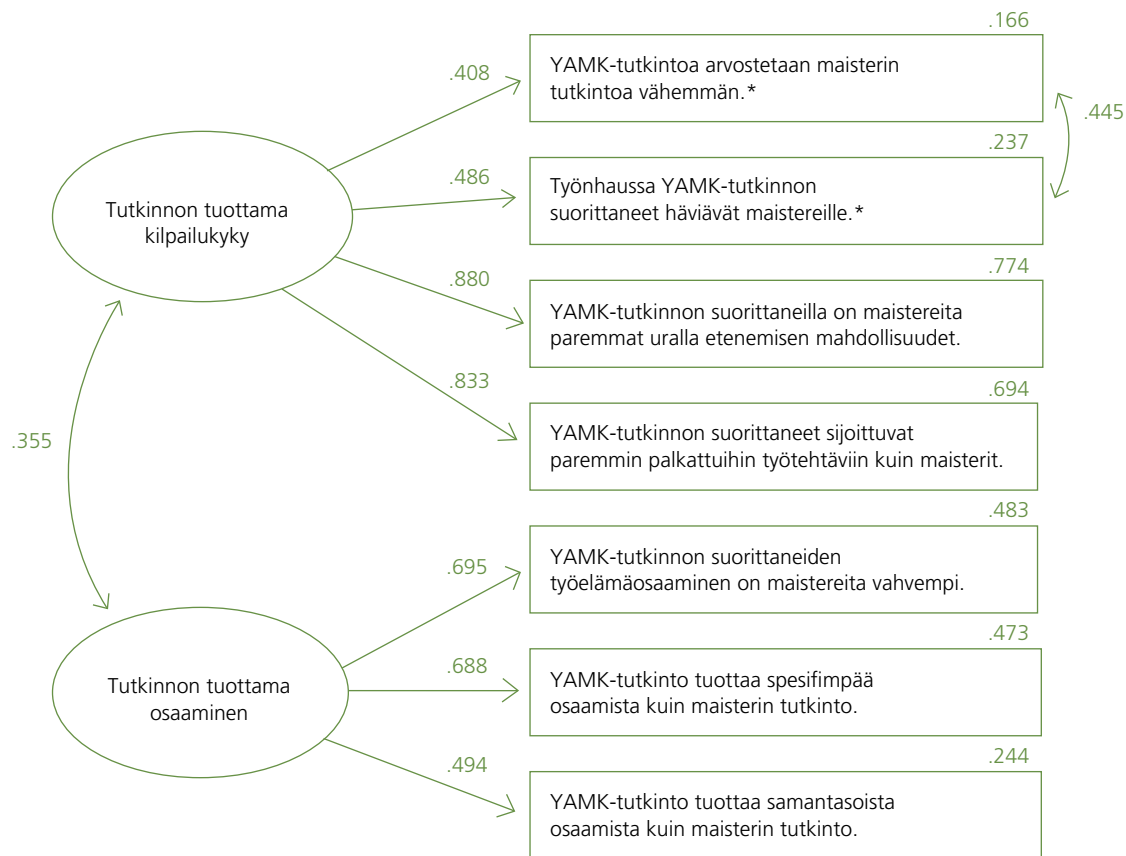
Kuten aiempi tutkimus on osoittanut, YAMK-tutkinnot ovat alusta alkaen olleet suomalaisilla työmarkkinoilla altavastajan asemassa. Tämä on näkynyt eritoten tutkinnon arvostuksen ja tunnettuuden puutteena sekä yleensä työnantajien varautuneena suhtautumisena tutkintoon (Ojala 2017; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015). Myös YAMK-tutkinnon suorittaneiden sijoittumista työelämään tarkastelleiden Elina Varamäen, Tarja Heikkilän ja Marja Lautamajan (2011, 112–113) tutkimuksessa YAMK-tutkinnon arvioitiin menestyvän työmarkkinoilla heikosti suhteessa maisterin tutkintoon.

Todennäköisesti vahvasti perinteinen maisterin tutkinto toimii työnantajille signaalina koulutuksen laadukkuudesta, statuksesta ja arvosta ja sen myötä maisterin tutkinnon suorittaneen kyvyistä ja osaamisesta (ks. Spence 1973). Maisterin tutkinnon suorittaneella oletetaan olevan tietynlaisia haluttuja ja arvostettavia ominaisuuksia, joita YAMK-tutkinnon suorittaneella ei ole (esim. Rantanen ym. 2010). Tutkinnon viestimä signaali vaikuttaa työnantajien rekrytointipäätöksiin ja käsityksiin tutkintojen välisestä suhteesta (Ojala 2017).

SUKUPUOLITTAISET JA KOULUTUSALOITTAISET EROT YAMK-TUTKINNON ASEMAN MÄÄRITTÄJINÄ

Erityisesti kilpailukykyä tarkasteltaessa on tärkeä huomioida ammattikorkeakoulun koulutusaloilta valmistuvien erilaiset volyymit ja alojen sukupuolittuneisuus. Muun muassa tekniikan ala on miesvoittainen, ja sosiaali- ja terveysalalla enemmistö puolestaan on naisia (ks. myös SVT 2018). Etenkin alojen sukupuolittuneisuus vaikuttaa tutkinnon suorittaneiden ura- ja palkkakehitykseen.

Sukupuoli ja koulutusala ovat työmarkkinoilla toimimista suuntaavia tekijöitä silloin, kun tarkastellaan tutkinnon suorittaneiden asemaa työmarkkinoilla. ($p < 0.001$) Miehet kokivat YAMK-tutkinnon kilpailukykyyn suhteessa maisterin tutkintoon selvästi naisia



Kuvio 1. Valmistuneiden työmarkkina-asemaa määrittävät tekijät. CFA-malli YAMK-tutkinnon suorittaneiden asemasta työmarkkinoilla suhteessa maisterin tutkintoon. Mallin sopivuus: $N = 1274$; $X^2 = 32.459$, $df = 12$, $p = .012$, $CFI = .989$, $TLI = .980$, $RMSEA = .037$, $SRMR = .033$.⁴

* Väittämä käsitelty käännteisenä.

paremmaksi (-0.231). Korkeakoulutuksen on todettu vahvistavan erityisesti miesten asemaa (esim. Naumana 2002, 24–25; Vuorinen-Lampila 2016), ja miehet pääsevät naisia todennäköisemmin korkeampiin asemiin työelämässä (ks. Vuorinen & Valkonen 2007, 141). Tutkinnon tuottama osaamisen suhde maisterin tutkintoon sen sijaan koettiin samalla tavalla riippumatta sukupuolesta⁵. (ks. Ojala 2017, 136.)

Koulutusalojen väliset erot tutkinnon tuottamassa kilpailukyvyssä olivat suuria ($F(5) = 20.50$, $p < 0.001$), ($\eta^2 = .08$). Erityisen suuria olivat ($p < 0.001$) tekniikan ja liiketalouden sekä tekniikan ja sosiaali- ja terveysalan väliset erot, mutta myös matkailu- ja ravitsemisalan ja sosiaali- ja terveysalan sekä kulttuurialan ja sosiaali- ja

terveysalan väliset erot olivat suuria ($p < 0.01$). Vähemmän eroja ($p < 0.05$) oli liiketalouden ja sosiaali- ja terveysalan sekä luonnonvara-alan ja sosiaali- ja terveysalan välillä. Tutkinnon tuottamaa osaamista sen sijaan pidettiin vahvana kaikilla koulutusaloilla. (**Taulukko 2.**)

Tekniikan alalla tutkinnon kilpailukyky suhteessa maisterin tutkintoon näyttöytyy siis muita vahvempana, erityisesti suhteessa liiketalouden alaan ja sosiaali- ja terveysalaan. Myös matkailu- ja ravitsemisalalta, kulttuurialalta, liiketalouden alalta ja luonnonvara-alalta valmistuneet kokivat tutkintonsa kilpailukyvyyn sosiaali- ja terveysalalta valmistuneita paremmaksi.

YAMK-tutkinnon asema suhteessa maisterin tutkintoon	Kulttuuri (N = 68)		Liiketalous (N = 261)		Tekniikka (N = 357)		Luonnonvara (N = 54)		Sosiaali- ja terveys (N = 483)		Matkailu (N = 42)	F-arvo	p	η^2	
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh					
F1 Tutkinnon tuottama kilpailukyky	2.33	.608	2.17	.724	2.49	.770	2.30	.761	1.99	.735	2.45	.687	20.50	0.000	.08
F2 Tutkinnon tuottama osaaminen	3.66	.854	3.78	.846	3.76	.758	3.81	.825	3.78	.850	3.90	.756	.528	0.755	.00

Taulukko 2. YAMK-tutkinnon asema työmarkkinoilla suhteessa maisterin tutkintoon koulutusaloittain (1 = täysin eri mieltä [-] 5 = täysin samaa mieltä).

Mitkä tekijät sitten vaikuttavat kilpailukyvyyn määrittämiseen eri aloilla? Sosiaali- ja terveysalalla koettu muita aloja heikompi kilpailukyky johtuu todennäköisesti siitä, että se koetaan vahvasti maistereita suosivaksi. Sosiaali- ja terveysalan ammatit ovat lailla säädeltyjä, alan työntekijät ovat tiettyyn tehtävään koulutettuja, eikä tutkinto anna oikeutta harjoittaa sosiaalityöntekijän ammattia (Laki 2015/817; ks. Rantanen & Järveläinen 2010, 132–133; Viinamäki & Pohjola 2016, 95). Myös palkkakehitys on työntekijän mukainen. Lisäksi johtotehtäviä, esimiestehtäviä ja opetustehtäviä haettaessa maistereiden koetaan jättävän YAMK-tutkinnon suorittaneet toiseksi (Ojala 2017). Muodolliset pätevyysvaatimukset voivat siis lukkiuttaa tutkinnon suorittaneiden etenemisen työmarkkinoilla.

Tekniikan alan työtehtäviä ei määritellä säädöksillä, eivätkä työasemat muodosta samalla tavalla hierarkiaa kuin sosiaali- ja terveysalalla. Omalla osaamisella voi enemmän vaikuttaa omiin työtehtäviin ja urakehitykseen. Muodolliset pätevyysvaatimukset ja säädetty ammatit kehystävät näin selkeästi tutkintojen suorittaneiden suhteellista työmarkkina-asemaa (ks. Brown 2001). Tekniikan alan tutkinnon suorittaneiden kokemus tutkintonsa muita vahvemmassa kilpailukyvyssä saattaa liittyä osaltaan myös alan miesvoittoisuuteen.

POHDINTA

Olemme artikkelissamme mallintaneet sitä, mitkä tekijät rakentavat YAMK-tutkinnon suorittaneiden käsitteitä suhteellisesta asemastaan suomalaisilla työmarkkinoilla verrattuna maisterin tutkinnon suorittaneisiin. Saimme tulokseksi kaksi tutkinnon suorittaneiden asemaa määrittävää tekijää, jotka ovat 1) tutkinnon tuottama osaaminen ja 2) tutkinnon tuottama kilpailukyky. Osaaminen on työmarkkina-asemaa vahvistavaa ja kilpailukyky työmarkkinoiden parhaista työtehtävistä jollakin tavalla poissulkevaa.

Tutkinnon tuottama osaaminen on vahvasti sidoksissa inhimilliseen pääomaan (Schultz 1961), jota tutkinnon suorittaneet voivat hyödyntää työhaussa, työnsä kehittämisessä ja työmarkkina-asemansa vahvistamisessa. YAMK-tutkinnon suorittaneet uskoivat vahvasti tutkintonsa tuottaneen sisällöllisesti arvokasta osaamista. Itseisarvoisesti arvioituna YAMK-tutkinnon suorittaminen oli ollut hyödyllinen ja kannattava investointi inhimilliseen pääomaan. Kouluttautumalla saavutetaan siten osaamista, joka lisää tutkinnon suorittaneiden tuottavuutta ja josta työnantajat ovat kiinnostuneita (ks. Schultz 1961). Osaamisen koettiin lisääntyneen riippumatta sukupuolesta ja koulutusalaan. YAMK-tutkinnon suorittaneiden osaamista vahvisti myös heille kertynyt työkokemus, joka toimii erityisenä kilpailuvalttina etenkin vastavalmistuneisiin maistereihin verrattuna (Ojala 2017).

Tutkinnon suorittaneiden suhteellista työmarkkina-asemaa määrittävistä elementeistä tutkinnon kilpailukyky avautuu koulutuskredencialistisen näkökulman avulla (Collins 1979; Bills 2004; Brown 2001). Työmarkkina-asema on aina suhteellinen, eli sillä ei ole itseisarvoa. Hyväkään osaaminen ei pelkästään riitä, jos jollakulla toisella oletetaan olevan vielä parempaa osaamista.

YAMK-tutkinto ei toimi arvostettuna pääsylippuna parhaisiin ammatillisiin ja yhteiskunnallisiin asemiin, koska etulyöntiasema koetaan olevan maisterin tutkinnon suorittaneilla. Vaikka YAMK-tutkinto tuottaa inhimillistä pääomaa, se ei kasvata riittävän kilpailukykyistä pääomaa, joka realisoituisi työmarkkinoilla sen suorittaneiden työmarkkina-aseman kohomaisena (ks. Ojala 2017). Niinpä tarkastelumme keskeinen tulos on, että YAMK-tutkinnon suorittaneet arvioivat tutkintonsa kilpailukykyyn maistereihin verrattuna heikoksi. Syynä on se, että tutkintoa ei edelleenkään tunneta työmarkkinoilla kovin hyvin, eikä se ole sängen arvostettu (esim. Ojala 2017; Ojala & Isopahkala-Bouret 2015; Ojala & Ahola 2008, 144–145).

Tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaan vaikuttavat tutkinnon, koulutusalan ja sukupuolen lisäksi monet muut tekijät. Esimerkiksi työmarkkinarakenteet ja työllisyystilanne määrittävät korkeakoulutettujen työmarkkinoilla pärjäämistä. Aineistossamme sen suorittaneet kokivat kilpailukykyä yleensä ottaen heikoksi. Siihen johtava koulutus voi kuitenkin YAMK-tutkintoa tarkasteluiden Kimmo Mäen, Liisa Vanhanen-Nuutisen ja Hannu Kotilan (2017, 174) mukaan usein tarjota valmistuneelle jopa nopeampaa työhön pääsyä ja parempaa alkupalkkaa kuin yliopistojen maisterikoulutus. Palkkaukseen vaikuttavat aiempi koulutus- ja työkokemus, joita molempia YAMK-tutkinnon suorittaneilla on usein enemmän kuin maisteritutkinnon suorittaneilla. Lisäksi työmarkkinat muuttuvat koko ajan.

Kun YAMK-tutkinnot yleistyvät, voidaan olettaa, että niiden tunnettuus lisääntyy ja kilpailukykyisyys työmarkkinoilla paranee (Ojala & Isopahkala-Bouret 2015). Varsinkin kun työmarkkinoille tulee enemmän sellaisia työnantajia, joilla itsellään on

AMK-tutkintotausta, se parantaa tutkinnon suorittaneiden asemaa työmarkkinoilla (ks. Ojala 2017).

YAMK-tutkinnon suorittaneiden työmarkkina-asemaa tulisikin tulevaisuudessa tarkastella pitkäkestoisesti tutkinnon suorittaneiden työurien kehittymisen ja työtehtävien vaatavuustasojen muutosten kautta. Olisi myös tärkeää tutkia ammatikorkeakoulujen koulutusaloja vielä syvällisemmin nimenomaan ylempien tutkintojen suorittaneiden työmarkkina-aseman näkökulmasta, koska aloilla on omat historiansa, kulttuurinsa ja työmarkkinansa. Lisäksi tulisi tutkia eri korkeakoulusektoreiden tutkinnon suorittaneiden tosiasiallisia työmarkkina-asemia ja kilpailukykyä tarkkoja sijoittumistietoja vertailemalla. Avainkysymykseksi jää, vastaako YAMK-tutkinto valmistuneiden toiveisiin ja avaako se heille pääsyn haluttuihin työtehtäviin ja asemiin työmarkkinoilla.



KRISTIINA OJALA
KT, tutkija
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto



ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET
KT, apulaisprofessori
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto



NINA HALTIA
KT, tutkijatohtori
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Kristiina Ojalan osuuden tutkimuksesta on rahoittanut Työsuojelurahasto.

¹2000-luvulla useille tutkimuksille on tyypillistä alle 50 prosentin suuret vastausprosentit (Räsänen & Sarpila 2013). Siitä huolimatta artikkelissa kyselyihin vastanneiden joukko edustaa relevanttia asiantuntemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksessa katoanalyysia ei ole kuitenkaan voitu tehdä perinteisesti vertaamalla vastanneiden taustamuuttujia ei-vastanneisiin, eli tutkijoilla ei ole ollut tietoa siitä, miten vastaajaksi kutsuttujen joukko oli jakautunut. Tästä syystä tutkimuksessa on tehty mahdollisimman tarkkaa sisällöllisen edustavuuden ja kattavuuden analyysia, eli on tutkittu, keitä vastaajat ovat ja minkälaista kokemusmaailmaa he edustavat suhteessa tutkittuun ilmiöön: onko se tutkittavan aiheen näkökulmasta kattava vai jollain tavalla tietynlaisen ryhmän kokemuksia painottava? Jälkikäteisellä aineiston laadun analyysilla on pyritty selvittämään, millaisella tavalla aineisto on mahdollisesti systemaattisesti valikoitunut. Tällöin kyse on ennemminkin aineiston sisällöllisen kattavuuden analyysistä, mikä on ollut siitäkään syystä mahdollista, että tutkittavasta aiheesta tutkijalla on ollut jo suhteellisen paljon etukäteistietoa. (Ronkainen 2008, 72–76.) Aineiston laadun määrittelevät erityisesti vastaajien osallistumisaktiivisuus, valikoituneisuus sekä vastausten rehellisyys ja täydellisyys. Vastausten määrä ei siten välttämättä vaikuta aineiston luotettavuuteen, vaan pikemminkin otoksen tasavertainen peittävyys kaikista YAMK-tutkinnon suorittaneista (Miettinen & Vehkalah-ti 2013). Verkkokyselytutkimuksella saadaan yleensä kattava peitto hyvin määritellyistä kohderyhmistä, johon on tässäkin tutkimuksessa pyritty rajaamalla kohderyhmä selkeästi tietyn ajanjakson aikana kaikkiin vakinaisen YAMK-tutkinnon suorittaneisiin ja joita vasta olikin tutkinnon uutuudesta johtuen suhteellisen vähän (Dillman, Smyth & Christian 2009, 44).

²Arcada – AMK, Humanistinen AMK, Hämeen AMK, Kajaanin AMK, Kemi-Tornion AMK, Centria AMK, Kymenlaakson AMK, Lahden AMK, Laurea-AMK, Metropolia AMK, Mikkelin AMK, Oulun seudun AMK, Pohjois-Karjalan AMK, Rovaniemen AMK, Saimaan AMK, Satakunnan AMK, Savonia-AMK, Seinäjoen AMK, Tampereen AMK ja Vaasan AMK.

³Luonnontieteiden ala on yhdistetty yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon alaan sekä humanistinen ja kasvatustieteiden ala on yhdistetty kulttuurialaan aineistojen pienuuden vuoksi. Koulutusaloista puhutaan tekstissä lyhyillä nimillä: kulttuuriala, liiketalouden ala, luonnonvara-ala, matkailu- ja ravitsemisala, sosiaali- ja terveysala sekä tekniikan ala.

⁴Khiin neliö -testi on herkkä otoskoolle. Suurella otoskoolla (yli 500) se antaa helposti signaalin mallin huonosta sopivuudesta aineistoon, eli suurten aineistojen yhteydessä testi saa lähes aina suuria arvoja, jolloin malli tulisi hylätä. (Bentler & Bonett 1980.) Khiin neliö -testin p-arvon tulisi olla ei-tilastollisesti merkitsevä, mutta isoissa aineistoissa näin on harvoin, jolloin on suositeltava käyttää myös muita mallin yhteensopivuusmittoja (Byrne 2012). Artikkelissa CFA-mallin sopivuuden testaamiseen käytettiin Khiin neliö -testin lisäksi seuraavia yhteensopivuusmittoja: Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) ja Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). CFI ja TLI osoittavat, miten paljon paremmin malli sopii aineistoon riippumattomaan malliin verrattuna (Tucker & Lewis 1973). Sopivan mallin ja hyvän mallin sopivuuden raja-arvona pidetään arvoa lähellä tai yli .95 (Hu & Bentler 1999). RMSEA testaa mallin yleistä riittävyttä vertaamalla estimoitua mallia täydelliseen malliin (Metsämuuronen 2009, 696). Kun malli on sopivuudeltaan hyvä, RMSEAn arvo tulee olla lähellä .06. SRMR on standardoitujen jäännösten keskiarvo havaitun ja ennustetun kovarianssimatriisin välillä. SRMR kertoo mallin sopivan hyvin aineistoon, mikäli sen arvo on alle .08 (Hu & Bentler 1999.)

⁵ Mallin sopivuus: N = 1274; X² = 63.949, df = 17, p. = .000, CFI = .976, TLI = .961, RMSEA = .047, SRMR = .038.

LÄHTEET

Arene (2016). Ammattikorkeakoulujen maisterikoulutusosaamisen uudistajana ja kansallisena koulutusinnovaationa. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvoston Arenen ry:n selvitys YAMK-tutkintojen rakenteellisesta kehittämisestä. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. <http://arene.fi> (25.4.2018).

Arene (2018). Arenen lausunto ammattikorkeakoululain muuttamisesta 31.8.2018. OKM/35/010/2018. http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Lausunnot/2018/OKM_Lausunto%20amklain%20muuttamisesta_2018_08_31.pdf (14.11.2018).

Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy* 70 (5), 9–49.

Bentler, P. M. & Bonett D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin* 88 (3), 588–606.

Bills, D. (2004). *Sociology of Education and Work*. Malden: Blackwell Publishing.

Brown, D. (2001). The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. *Sociology of Education* 74, 19–34.

Brown, P., Hesketh, A. & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-Driven Economy. *Journal of Education and Work* 16 (2), 107–126.

Byrne, B. M. (2012). *Structural Equation Modeling with Mplus. Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Routledge.

- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D. & Christian, L. M. (2009). *Internet, Mail and Mixed-Mode Surveys. The Tailored Design Method*. Third edition. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Galli, L. & Ahola, S. (2010). *Elinikäiset oppijat lähikuvassa. Kokemuksia ja näkemyksiä ylemmistä ammattikorkeakoulututkinnoista*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 76. Turun yliopisto.
- Herranen, J. (2003). *Ammattikorkeakoulut diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 85. Joensuun yliopisto.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling* 6, 1–55.
- Isopahkala-Bouret, U. (2014). 'It's considered a second class thing.' The differences in status between traditional and newly established higher education credentials. *Studies in Higher Education*. 40 (7), 1 291–1 306.
- Isopahkala-Bouret, U., Rantanen, T., Raji, K. & Järveläinen, E. (2011). European Qualifications Framework and the comparison of academically-oriented and professionally-oriented master's degrees. *European Journal of Higher Education* 1 (1), 22–38.
- Isopahkala-Bouret, U. (2018). Stratification through a Binary Degree Structure in Finnish Higher Education. In Bloch, R., Mitterle, A., Paradeise, C. & Peter, T. (eds.) *Universities and the Production of Elites: Discourses, Policies, and Strategies of Excellence and Stratification in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan, 83–101.
- Kirjalainen, E. (2010). *Viisi vuotta valmistumisesta – ammattikorkeakoulusta valmistuneiden urakehitys. Uraseuranta vuonna 2003 valmistuneille. Selvitys seitsemän ammattikorkeakoulun yhteisistä tuloksista*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- L 2015/817. *Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä*. Finlex. <http://finlex.fi> (10.10.2018).
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Tutkijalaitos. International Methelp Oy. Helsinki.
- Miettinen, J. & Vehkalahti, K. (2013). Verkkokyselytutkimusten otosten valinta. Teoksessa Laaksonen, S.-M., Matikainen, J. & Tikka, M. (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 84–104.
- Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Kotila, H. (toim.) (2017). *AMK-maisteri – Työelämän moniosaaja*. Haaga-Helium julkaisut.
- Naumanen, P. (2002). *Koulutuksella kilpailukykyä. Koulutuksen yhteys miesten ja naisten työllisyyteen ja työn sisältöön*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 57. Turun yliopisto.
- Neuvonen-Rauhala, M.-L. (2009). *Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 367. Jyväskylän yliopisto.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm> (7.5.2018).
- Ojala, K. (2017). *Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot työmarkkinoilla ja korkeakoulujärjestelmässä*. Väitöskirja. Kasvatustieteiden laitos. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 437.
- Ojala, K. & Ahola, S. (2008). *Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot: Kokeilusta kokemuksiin*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 71. Turun yliopisto.
- Ojala, K. & Isopahkala-Bouret, U. (2015). Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon ja maisterin tutkinnon suorittaneet työmarkkinoilla – tutkintojen statuserot, työkokemus ja työtehtävien eriytyminen kilpailuasetelman määrittäjinä. Teoksessa Aittola, H. & Ursin, J. (toim.) *Eriarvoistuva korkeakoulutus? Artikkelikokoelma Korkeakoulututkimuksen XII kansallisesta symposiumista 19. –20.8.2014*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- OKM (2011). *Selvitys ylempien ammattikorkeakoulututkintojen asemasta työelämässä ja uudistuksen vaikutuksesta koulutusjärjestelmään ja työelämään*. https://docplayer.fi/679248-Selvitys-ylempien-ammattikorkeakoulu-tutkintojen-ase-asta-tyoelamassa-ja-uudistuksen-vaikutuksesta-koulutusjarjestelmaan-ja-tyoelamaan.html#show_full_text (8.11.2018).
- OKM (2017). *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle*. <http://minedu.fi/korkeakoulutuksen-ja-tutkimuksen-visio-2030> (11.4.2018).
- OPM (2009). *Korkeakoulut 2009. Yliopistot ja ammattikorkeakoulut korkeakoulupolitiikan toteuttajina*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:49.
- Panhelainen, M. & Varmola, T. (2017). Ylemmät AMK-tutkinnot – Työelämän ja korkeakoulupolitiikan innovaatio. Teoksessa Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L. & Kotila, H. (toim.) *AMK-maisteri – Työelämän moniosaaja*. Haaga-Helium julkaisut, 15–27.
- Pratt, J., Kekäle, T., Maassen, P., Papp, I., Perellon, J. & Uitti, M. (2004). *Equal, but Different. An Evaluation of the Postgraduate Polytechnic Experiment in Finland. Final Report*. Finish Higher Education Evaluation Council. https://docplayer.fi/679248-Selvitys-ylempien-ammattikorkeakoulu-tutkintojen-ase-asta-tyoelamassa-ja-uudistuksen-vaikutuksesta-koulutusjarjestelmaan-ja-tyoelamaan.html#show_full_text (8.11.2018).
- Rantanen, T., Isopahkala-Bouret, U., Raji, K. & Järveläinen, E. (2010). Ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot, yliopistolliset maisterin tutkinnot ja eurooppalainen tutkintojen viitekehys, *Aikuiskasvatus* 30 (4), 267–279.
- Rantanen, T. & Järveläinen, E. (2010). Ylempi AMK-tutkinto työelämän kehittämistutkintona. Teoksessa Rantanen, T. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) *Näkökulmia ylempien ammattikorkeakoulututkinnon tuottamaan osaamiseen sosiaali- ja terveysalalla*. Vantaa: Laurea ammattikorkeakoulu, 129–150.
- Ronkainen, S. (2008). Otanta, edustavuus ja kadon analyysi. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa*. Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1. Lapin yliopisto, 70–76.
- Räsänen, P. & Sarpila, O. (2013). Internet-lomake vai ei? Verkkokyselylomake postikyselyitä täydentävänä tiedonkeruun menetelmänä. Laaksonen, S.-M., Matikainen, J. & Tikka, M. (toim.) *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino, 68–83.
- Sainio, J., Carver, E. & Kangas, T. (2017). *Eväitä hyvän työuran rakentamiseen. Aarresaari-Yliopiston maisteriseuranta 2016*. Aarresaari – Yliopistojen työelämä- ja urapalveluiden verkosto.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review* 51 (1), 1–17.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics* 87 (3), 355–374.
- Stenström, M. L., Laine, K. & Valkonen, S. (2005). *Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot*. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuslaseista 45. Jyväskylän yliopisto.
- Suomen virallinen tilasto SVT (2018). *Ylempään ammattikorkeakoulututkintoon johtava koulutus lisääntyi edelleen*. Ammattikorkeakoulukoulutus. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/akop/2017/akop_2017_2018-04-18_tie_001_fi.html (7.5.2018).
- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': Students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education* 29 (1), 49–61.
- Tucker, L. R. & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika* 38, 1–10.
- Tuominen, V. (2013). *Maistereiden työllistyvyys*. Itä-Suomen yliopiston julkaisuja 57. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta.
- Varamäki, E., Heikkilä, T. & Lautamaja, M. (2011). *Nuorten, aikuisten sekä ylempien tutkinnon suorittaneiden sijoittuminen työelämään – seurantatutkimus Seinäjoen ammattikorkeakoulusta v. 2006–2008 valmistuneille*. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja B. Seinäjoen ammattikorkeakoulu.
- Viinämäki, L. & Pohjola, A. (2016). *Tutkimus sosionomi (ylempi AMK) tutkinnon suorittaneiden koulutus- ja työmarkkina-aseasta*. Lapin AMK:n julkaisuja. Sarja A. Tutkimukset 1/2016.
- Vipunen – Opetushallituksen tilastopalvelu (2018). (9.1.2018).
- Vuorinen-Lampila, P. (2016). Gender segregation in the employment of higher education graduates. *Journal of Education and Work* 29 (3), 284–308.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2007). *Korkeakoulutuksesta työelämään. Työhönsijoittuminen ja työelämävalmiudet kaupan ja tekniikan alalla*. Koulutuksen tutkimuslaitos, tutkimuslaseista 37. Jyväskylän yliopisto.

LIITE 1

Valmistuneiden työmarkkina-asemaa määrittäviä tekijöitä käsittelevät faktorit ja niistä muodostetut summamuuttujat.

Summamuuttujat	Summamuuttujaan sisältyvät / faktoreilla latautuneet väittämät
F1 Tutkinnon tuottama kilpailukyky ($\alpha = .77$)	A1) YAMK-tutkintoa arvostetaan työmarkkinoilla maisterin tutkintoa vähemmän* (.78) A2) Työnhakutilanteessa YAMK-tutkinnon suorittaneet häviävät maistereille* (.76) A3) YAMK-tutkinnon suorittaneilla on maistereita paremmat uralla etenemisen mahdollisuudet (.69) A4) YAMK-tutkinnon suorittaneet sijoittuvat paremmin palkattuihin työtehtäviin kuin maisterit (.69) A5) Työnantajat tuntevat YAMK-tutkinnon maisterin tutkintoa huonommin* (.61)
F2 Tutkinnon tuottama osaaminen ($\alpha = .66$)	B1) YAMK-tutkinnon suorittaneiden työelämäosaaminen on maisterin tutkinnon suorittaneita vahvempi (.74) B2) YAMK-tutkinto tuottaa spesifisempää osaamista kuin maisterin tutkinto (.71) B3) YAMK-tutkinto tuottaa samantasoista osaamista kuin maisterin tutkinto (.70) B4) YAMK-tutkinnon suorittaneilla on mahdollisuus toimia maisterien kanssa samantasoisissa työtehtävissä (.56)

*väittämä käsitelty käänteisenä

MAARIT MÄKINEN

Miten aikuisten perustaidot määritellään?

Perustaidot PIAAC-tutkimuksesta paikalliseen diskurssiin



Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD tulkitsee, mitkä ovat kansalaisten perustaidot ja mittaa niitä kansainvälisellä aikuistutkimuksella. Tulkinnoillaan ja tutkimustuloksillaan se ohjaa kansallisen koulutuspolitiikan retoriikkaa, mikä edelleen suuntaa koulutuksen toteuttajia. Tulkinta on yksipuolinen, jos ei oteta huomioon paikallista tasoa eivätkä eri tasot ole dialogissa.

JYRKI KATAISEN (KOK.) HALLITUS asetti tavoitteekseen vuonna 2011 nostaa suomalaiset maailman osaavimmaksi kansaksi vuoteen 2020 mennessä (OKM 2014). Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoiman valtakunnallisen Taito-ohjelman (2014–2020) tavoite on vahvistaa osaamista erityisesti niillä aikuisilla, joilla on heikot perustaidot. Ohjelman vahva taustavaikutin on taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) teettämä kansainvälinen aikuistutkimus (PIAAC, *The Program for the International Assessment of Adult Competencies*),

joka usein rinnastetaan peruskoululaisten taitoja mittaavaan PISA-tutkimukseen. Tutkimusta johdettiin yhdysvaltalainen *Educational Testing Service*, ja se toteutettiin kansainvälisten tutkimusorganisaatioiden yhteistyöllä. PIAAC-aikuistutkimus toteutettiin ensi vaiheessaan (2011–2012) 24 maassa, ja toiseen vaiheeseen (2014–2015) osallistui yhdeksän uutta maata¹. PIAAC-tutkimuksen maaraportin mukaan Suomessakin on merkittävä joukko aikuisia, joilla on niin heikot perustaidot, että se haittaa heidän arkeaan.

Perustaidot eivät ole suora suomennos tutkimuksen käyttämistä termeistä. PIAAC-tutkimuksessa

MIKÄÄN KANSAINVÄLINEN ORGANISAATIO EI OLE VAIKUTTANUT LÄNTISTEN TEOLLISUUSMAIDEN KOULUTUSPOLITIikkaAN YHTÄ PALJON KUIN OECD.

käytetään samassa merkityksessä termejä aikuisten taidot, *adult skills* ja avaintaidot, *key competencies* (OECD 2013). Suomen osuudessa käytössä on kuitenkin termi *foundation skills*, joka näyttäisi viittaavan käytettävään perustaidot-suomennokseen. PIAAC-tutkimuksessa perustaidot määritellään luku-, numero- ja ongelmanratkaisutaidoiksi teknologisesti kehittyneissä ympäristöissä (*literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments*). Lukutaidoilla tarkoitetaan kirjoitettujen tekstien ymmärtämistä ja käyttämistä tavoitteiden saavuttamiseksi sekä tiedon ja valmiuksien kehittämiseksi. Numero- taidoilla viitataan kykyihin hankkia, käyttää, tulkita ja viestiä matemaattista tietoa ja ajattelua. Ongelmanratkaisutaidot teknologisesti kehittyneissä ympäristöissä määritellään kyvyiksi ratkaista työtä ja elämää koskevia tilanteita hyödyntämällä digitaalisia viestintävälineitä ja tietoverkkoja. (OECD 2012.) Tutkimus sisältää maakohtaisia suosituksia, jotka Suomen tapauksessa kohdistuvat erityisesti niihin, joilla on heikot perustaidot (OECD 2015; Musset 2015).

OECD:n rooli koulutuspoliittisen keskustelun sekä tutkimus- ja kehitystyön suuntaajana on merkittävä. Mikään muu kansainvälinen organisaatio ei ole vaikuttanut läntisten teollisuusmaiden koulutuspolitiikkaan samassa määrin kuin OECD, vaikka se ei ole tehnyt mitään oikeudellisesti jäsenmaitaan velvoittavia päätöksiä (Rinne ym. 2004, 456; Kopecký 2011). Sen ohjausvalta perustuu tiedonhallintaan, jota se toteuttaa esimerkiksi perustaitoja mittaavilla ja maita vertailevilla arviointitutkimuksilla.

OECD:n kasvanut rooli kansainvälisessä tutkimus- ja kehitystyössä on herättänyt kritiikkiä, joka

ei kuitenkaan juuri näy julkisessa keskustelussa. Globalisoituvaa koulutuspolitiikkaa ja ylikansallisen asiantuntijapuheen vaikutukset kansallisella tasolla herättävät kysymyksiä. Tutkijat ovat esimerkiksi pohdineet OECD:n roolia koulutuksen suuntaamisessa ja sen valtaa nimetä ja määritellä ihmisten tarvitsemat perustaidot. Kriittinen keskustelu kohdistuu yhtä lailla järjestön asemaan kansallisten päättäjien, kuten ministeriöiden virkamiesten, ylikansallisena neuvonantajana kuin muutosten tai poliittisten ratkaisujen oikeutukseen sen tutkimusten pohjalta.

PIAAC-tutkimuksen asiantuntijapuheen vaikutus perustaitojen määrittelyyn on ilmeinen, ja sen tulkin-ta kansalaisten tarvitsemista perustaidoista ohjaa selvästi monien maiden koulutuspolitiikan retoriikkaa. Kansalaisten tarvitsemien perustaitojen määrittely ja koulutuspoliittinen ohjaaminen kansallisella tasolla vaikuttaa ulkoistetulta ylikansallisille toimijoille. (esim. Grek 2009, 34; Rinne ym. 2004.)

Esimerkiksi Taito-ohjelman tavoitteleva osaa-va kansalaisuus on määritelty yksinomaan tämän kansainvälisen aikuistutkimuksen esittämän kasvatuspuheen ja mittariston perusteella. Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoitusta kanavoidaan Taito-ohjelman kautta organisatorisille ja pedagogisille toimijoille, eli järjestöille ja koulutusorganisaatioille, jotka etsivät ratkaisuja viiteryhmiensä taitojen kehittämiseen. Kasvatustehtävä maailman osaavimmaksi kansaksi osoitetaan näin toimijoille, joilla on ruohonjuuritason pedagogista asiantuntemusta.

Tutkimukseni käynnisti Taito-ohjelman lähilukeminen, joka herätti kysymyksiä ohjelman sanoman perusteista ja vaikutuksista suomalaisen aikuiskoulutukseen. Sanoma perustuu PIAAC-selvitykseen, ja siitä puuttuvat paikalliset asiantuntijoiden ja toimijoiden näkemykset. Ohjelman välittämä asiantuntijapuhe on kuitenkin toistaiseksi välittynyt valtajulkisuuteen perustaidoista lähes sellaisenaan ilman muita argumentaatioita.

Pohdin tutkimuksessani tapoja, joilla perustaidoista puhutaan ja merkityksiä tai sosiaalisen todellisuuden versioita edistetään ja pyrin lisäämään taitopuheen moniäänisyyttä. Puheella viitataan sekä suullisiin että kirjallisiin esityksiin, joita nimitän 'taidoista käytäväksi diskurssiksi'. Teen diskurssissa paljastuvia

TUTKIMUKSEN KÄYNNISTI TAITO-OHJELMAN LÄHILUKEMINEN.

valtasuhteita näkyviksi ja kyseenalaistan yksipuolista via tulkintoja. Globalisoituvan koulutuspolitiikan rinnalla tuon esiin kontekstuaalisia ja erilaisissa tulkintakehyksissä syntyviä puheenvuoroja. Haen vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miten perustaidot puheen eri tasoilla ja konteksteissa määritellään? Miten eri tasojen diskurssit heijastuvat toisiinsa? Miten yhteistä ymmärrystä perustaidoista rakennetaan?

Pohdin PIAAC-tutkimuksen diskurssin siirtymistä kansallisen tason ohjelmapuheeseen ja ohjelmallisen retoriikan heijastumista toiminnalliselle tasolle.

Empiirisinä aineistoinani ovat Taito-ohjelman dokumentit ja PIAAC-tutkimus, jota tarkastelen erityisesti Suomen osalta. Toiminnallisen tason diskurssin aineistona ovat Taito-ohjelman hankkeiden ja niiden kohderyhmän teemahaastattelut. Diskurssissa huomioni kiinnittyy erityisesti aikuisten perustaitojen määrittelyyn, puutteellisten taitojen kuvaamiseen ja taitojen kehittämisedotuksiin.

En pyri tulkitsemaan PIAAC-tutkimuksen tuloksia tai perustaitojen hallintaa sellaisenaan, vaan perustaidoista käytävää argumentointia ja retoriikkaa, jotka ovat esillä käsittelemässäni aineistossa. Mielenkiintoni kohdistuu diskurssiin ja siihen, mitä sillä tehdään. Nostan esiin näkemyksiä koulutuksen ammattilaisilta ja niistä aikuisten kohderyhmistä, joita asia koskettaa.

Vaihtoehtoisena yhteiskunnallisen kehittämisen mallina esitän yhteistoiminnallisen viestintämallin, jossa ongelmia pikemminkin esitetään ja pohditaan kuin yksisuuntaisesti ratkaistaan.

Tutkimukseni rakentuu perustaitodiskurssin eri tasojen analysoinnille. Koska PIAAC-tutkimuksen perustaitosanoma maakohtaisine suosituksineen on osoitettu kansallisen koulutuksen kehittäjille, etenen analyysissa sanoman lähettäjistä seuraavan tason vastaanottajaan eli kansainvälisestä asiantuntijapuheesta

kansalliselle ja paikalliselle tasolle. Nimitän kansainvälistä asiantuntijapuhetta makrotason diskurssiksi, Taito-ohjelman sisältöä mesotason diskurssiksi ja paikallisten toimijoiden keskusteluja mikrotason diskurssiksi (Lester ym. 2016; van Dijk 1993).

Ensimmäiseksi käsittelen PIAAC-tutkimuksen tarjoamaa asiantuntijapuhetta ja sen kriittisiä kohtia. Toiseksi tarkastelen tämän diskurssin vaikutusta kansalliseen ohjelmapuheeseen: miten kansainvälinen puhe näkyy kansallisella tasolla? Kolmanneksi analysoin retoriikan mahdollista leviämistä hanketoimijoiden ja niiden kohderyhmien eli mikrotason keskusteluun perustaidoista. Pohjustan tutkimusta taustoittamalla aiheen tutkimuskenttää.

PERUSTAITOJEN TUTKIMUS TIETOYHTEISKUNNASSA

Keskustelua kansalaisten perustaidoista on käyty eri aikoina eri nimillä ja eri merkityksissä. 1960–1980-luvun retoriikan pääpaino oli yhteiskuntakehityksen edistämässä mutta myös yksilöille suotuisan, tasa-arvoa tukevan kehityksen tukemisessa esimerkiksi kohentamalla luku- ja laskutaitoja ja käytännön taitoja (Rinne 2004). 1990-luvun lopun ja 2000-luvun alkupuolen yhteiskuntapoliittisissa keskusteluissa keskeiseksi nousi teknologiavetoisen tietoyhteiskunnan haasteisiin vastaaminen. Puhe tietoyhteiskunta-valmiuksista levisi 2000-luvulla tutkimus- ja kehitystyöhön. Euroopan unioni johti eurooppalaista kehityskulkua tietoyhteiskuntaan siirtymistä valmistavilla ohjelmilla, joissa sosiaaliset ja taloudelliset ulottuvuudet yhdistettiin hallinnon, terveyden ja koulutuksen alueilla (Rantala & Suoranta 2008, 99).

Euroopan unionin kilpailukyvyyn kehittämiseksi laaditussa Lissabonin strategiassa (2000) kansalaisten perustaidoiksi määriteltiin informaatioteknologian käyttötaidot, vieraat kielet, teknologinen kulttuuri, yritteliäisyys ja sosiaaliset taidot (European Parliament 2000). Tällöin muotoutui näkemys eurooppalaisesta koulutusmallista, jonka ytimessä olivat tieto ja elinikäinen oppiminen. Elinikäisen oppimisen konseptista tuli selkeä osa aikuisia koskevaa koulutuspolitiikkaa (Kopecký 2011). Samaan aikaan alkoivat sähköiseen kansalaisuuteen eli e-kansalaisuuteen

valmentavat kansalliset ja paikalliset ohjelmat ja niitä seuraavat toiminnalliset ja pedagogiset kehittämishankkeet.

Aikuisten tarvitsemia kognitiivisia perustaitoja on tarkasteltu viestinnän tutkimuksessa esimerkiksi kansalaisen roolia koskevien puhetaipojen kautta. Markkinatalouden ja julkishallinnon puhetaivoissa kansalaisten tarvitsemat taidot painottuvat kuluttamisen ja asiakas–käyttäjä-roolin mahdollistumiseen, kun taas kansalaisyhteiskunnan retoriikassa keskeisiä ovat erityisesti vaikuttavan osallistumisen taidot (Delanty 2000).

Mediakasvatuksen näkökulmasta vuorovaikutus ja aktiivinen toiminta korostuvat, jolloin riittävään taidolliseen kompetenssiin kuuluvat sekä vastaanottoon että erityisesti viestin tuottamiseen kuuluvat taidot (Kupiainen 2006). Aikuiskasvatustieteessä puhe perustaidoista on usein kytkeytynyt keskusteluun elinikäisestä oppimisesta, joka on esiintynyt toistuvana teemana myös OECD:n tutkimuksissa (esim. Tuomisto 2004). Pedagoginen näkökulma on puolestaan merkinnyt huomion kiinnittämistä aikuiskoulutuksen keinoihin edistää tarvittavien taitojen oppimista.

Aikuisten perustaitoja koskevat tutkimukset ja hankkeet viittaavat yhä useammin Euroopan unionin ja OECD:n rahoittamiin, hallinnoimiin tai tukemiin ohjelmiin. OECD:n teettämät kansainväliset tutkimukset, kuten PISA, TALIS, PIAAC ja AHELO, ovat nousseet viime vuosikymmeninä keskeisiksi koulutuspolitiikkaan vaikuttajiksi. PISA-tutkimuksessa on selvitetty koululaisten taitoja, TALIS on opetuksen ja oppimisen tutkimus ja AHELO on korkeakouluopiskelijoiden oppimistulosten arviointitutkimus.

OECD:n merkittävään rooliin tiedonhallinnassa vaikuttavat sen mittavat resurssit ja jäsenmaiden tuki. Tutkimustuloksia käytetään jatkotutkimusten aineistoina, ja järjestön käyttämät osaamista mittaavat indikaattorit, kategorisointi ja inhimillisen pääoman käsite ovat monien tutkimusten osana. Esimerkiksi saksalaisissa kasvatustieteen artikkeleissa viittaukset OECD:n tutkimuksiin ovat lähes kahdeksankertaistuneet vähemmässä kuin kymmenessä vuodessa (Cort & Larson 2015, 532). PIAAC-tutkimusta on hyödynnetty maakohtaisissa tutkimuksissa ja selvityksissä esimerkiksi perustaitojen

merkityksestä yhteiskuntaan ja työelämään osallistumisessa.

Samalla tutkijoiden kriittiset näkemykset globalisoituvaa koulutuspolitiikkaa kohtaan ovat lisääntyneet (esim. Griffin 1998; Rinne 2004; Antikainen 2006). 1990-luvun lopulla OECD:n suosima elinikäisen oppimisen retoriikka ja siihen kytkeytyvä uusliberalistinen ajattelu ovat olleet kriittisen keskustelun kohteina (Griffin 1998; Kopecký 2011). Kasvatustieteilijä Risto Rinteen mukaan leimallista uusliberalistisen koulutuspolitiikan etenemisessä Suomessa on ollut äänettömyys, hiljaisuus, ristiriidattomuus ja pienet askeleet (Rinne 2004, 222).

Rinne analysoi vuonna 2004 hallitusohjelmaa, jonka retoriikassa välittyi Euroopan unionin ja OECD:n diskurssi sekä kansalaisten lisääntynyt oma vastuu tietoyhteiskunnassa menestymisessä. Suomi on hänen mukaansa ollut liiankin innokas mukautumaan OECD:n koulutuspolitiikkaan (Rinne ym. 2004). Puhe perustaidoista jatkaa elinikäisen oppimisen retoriikkaa, jossa oppimisesta on tullut koulutusta keskeisempää ja valtiosta enemmän strategi kuin politiikantekijä (Griffin 1998). Jotkut tutkijat suhtautuvat kriittisesti OECD:n edelleen kasvaneeseen kognitiivisen ja normatiivisen johtoasemaan kansainvälisessä tutkimus- ja kehitystyössä (esim. Morgan & Volante 2016; Yasukawa & Black 2016; Windemeersch & Olesen 2012). Jotkut kasvatustieteilijät ovat pyrkineet laajentamaan keskustelua ja kehottaneet nostamaan esiin paikallista asiantuntemusta sekä muita tutkimuksia koulutuksen kehittämisessä (Slee & Stambach 2010; Tsatsaroni & Evans 2013).

Suomea koskevan PIAAC-tutkimuksen toteuttivat OECD:n ohjeistamana Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos ja Tilastokeskus, ja sen rahoittivat opetus- ja kulttuuriministeriö sekä työ- ja elinkeinoministeriö. Useat elinikäistä oppimista käsittelevät tutkijat ovat käyttäneet maaraporttia osana lähdeaineistoaan.

Suomessa PIAAC-tutkimuksesta julkisuuteen ovat erityisesti nousseet tulokset, jotka osoittavat, että 600 000 suomalaisella on heikot perustaidot (esim. HS 2015; Lyly-Yrjänäinen 2015). Tämä PIAAC-tutkimuksen maaraportissa nähty huolenaihe on johdannut muutamiin ristiriitaisiin tilannetulkintoihin.

KRIITTINEN KESKUSTELU KANSAINVÄLISEN ASiantuntijapuheen VAIKUTUKSISTA ON OLLUT SUOMESSA VÄHÄISTÄ.

Turun yliopiston koulutussosiologian tutkijoiden mukaan maaraportista julkisuuteen ja ohjelmapolitiikkaan nostetut arviot siitä, että isolla joukolla suomalaisia on heikot taidot, ovat metodologisen väärinymmärryksen tulosta (Kivinen ym. 2016). Vastakkaisena näkökulmana he tuovat esiin taloustieteilijöiden Eric Hanushekin ja Ludger Woessmannin tutkimuksen (2015), joka PIAAC-tutkimukseen nojaten arvioi Suomen nousevan tietoyhteiskuntakehityksen kärki-maaksi. Laajempi keskustelu on kuitenkin toistaiseksi vähäistä, eivätkä vaihtoehtoiset perustaidoista tehdyt selvitykset ole juuri päässeet PIAAC-tutkimuksen täydentäjiksi tai kilpailijoiksi kansallisen koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisessä. Kriittinen keskustelu kansainvälisen asiantuntijapuheen vaikutuksista on jäänyt Suomessa marginaaliseksi.

Tähänastinen, joskin vähäinen PIAAC-selvityksen kriittinen tarkastelu on keskittynyt tutkimuksen menetelmiin ja tulosten relevanssiin. Tarkastelen perustaitoja eri diskurssien kautta ottamatta kantaa keskusteluun PIAAC-tutkimuksen tuloksista, kuten heikkotaitoisten suomalaisten lukumäärästä. Diskurssija analysoimalla avaan kriittistä keskustelua perustaidoista eri tulkintakehityksen valossa, jolloin mikä tahansa ymmärrys perustaidoista voi olla yhtä hyvä kuin jokin toinen.

Tutkimuksessani yhdistyvät aikuiskasvatustieteen elinikäisen oppimisen ja viestintätieteiden vaikuttavan osallistumisen tutkimusalueet, joissa vastaava perustaitojen diskurssianalyysia ei ole aiemmin toteutettu. Se jatkaa kriittistä keskustelua globalisoituvasta koulutuspolitiikasta kuitenkin välttämättä vastakkainasettelua ja rakentaen monitulkintaisempaa ymmärrystä aikuisten perustaidoista analysoimalla niistä

käytävää diskurssia eri tulkintakehityksissä. Esitän uutta tietoa tuomalla diskurssin tasoja ja niihin kytkeytyviä valtasuhteita näkyviksi.

AINEISTO JA MENETELMÄT

Tarkastelen puhetta perustaidoista yhteiskuntapolitiisella ja toiminnallisella tasolla sekä näiden välisessä vuorovaikutuksessa. Yhteiskuntapolitiittisen puheen aineistona ovat Taito-ohjelman dokumentit sekä sitä tukevat PIAAC-tutkimuksen tutkimusraportit ja suositukset Suomelle. Toiminnallisen tason aineisto koostuu Taito-ohjelman hanketoimijoiden sekä niiden kohderyhmään kuuluvien aikuisten puolistrukturoiduista teemahaastatteluista.

Tutkimusaineisto valittiin selvittämään perustaito-diskurssin heijastumista OECD-tasolta ohjelmalliselle ja toiminnalliselle tasolle sekä tuomaan esiin toimijataso puhetta ja ymmärrystä. Aineisto koottiin loka-marraskuussa 2017 ja tammikuussa 2018 kolmessa ryhmähaastattelussa, joissa oli 16 osallistujaa. Ensimmäiseen osallistui Taito-ohjelman hankkeiden vastuhenkilöitä (7), toiseen nuoria 18–23-vuotiaita aikuisia (5) ja kolmanteen noin 50-vuotiaita aikuisopiskelijoita (4).

Hanketoimijat tunsivat PIAAC-tutkimuksen pääpiirteittäin, mutta kohderyhmät eivät yleensä olleet kuulleet tutkimuksesta. Haastateltavia pyydettiin kuvailemaan arkielämän tärkeimpiä perustaitoja. Hanketoimijat osallistuivat haastatteluun pedagogisina ammattilaisina, eli perustaitoja tarkasteltiin aikuis-kouluttajan viitekehityksessä. Nuoret ja aikuisopiskelijat saivat kertoa ja keskustella perustaidoista oman kokemuksensa perusteella.

Tutkimuksen keskeisiä menetelmiä ovat lähiluku ja diskurssianalyysi, joita olen toteuttanut analysoimalla PIAAC-tutkimuksen ja Taito-ohjelmapiuheen tekstiä sekä perustaitotematikan etenemistä koskevaa responsiivista puhetta eli sitä, miten eri osapuolet tulkitsevat toistensa puheenvuoroja ja sitä kautta rakentavat tulkintaansa sosiaalisesta todellisuudesta (Jokinen ym. 2002, 127). Teemahaastattelujen puheet äänitettiin ja litteroitiin analysointia varten. Diskurssianalyysillä pyrin hahmottamaan erilaisia ymmärtämisen tapoja ja merkitysten heijastumista tutkimusaineiston eri tasoilla makrotasolta mikrotasolle.

Viestinnän vuorovaikutteisuuden tulkitsemisessa käytän viestinnän tutkija Jan Servaesin poliittista päättöksentekoa ja kansalaisten osallistumista koskevaa viestinnän teoriaa. Viestintä voi hänen mukaansa toimia mekanistisen tai yhteistoiminnallisen eli orgaanisen mallin mukaisesti. Mekanistinen malli merkitsee auktoriteettien, kuten poliitikkojen ja asiantuntijoiden, määräämää työskentelyä. Yhteistoiminnallinen malli on luonteeltaan osallistuvaa ja yhteistä ymmärrystä tavoittelevaa. (Servaes 1999, 194.)

PIAAC-tutkimuksen ja Taito-ohjelman tarkasteluissa olen käyttänyt apuna politiikan tutkija Carol Bacchin poliittisen retoriikan analysointiin kehittämää *What's the problem represented to be* - eli WPR-menetelmää. Diskurssianalyysin kohteena on erityisesti poliittisen ohjelman sisältämän ongelman representaatio eli tapa, jolla ongelma esitetään ja se, millaisia mielikuvia ongelmasta luodaan.

WPR-menetelmässä ohjelmaa luetaan keskittymällä siihen, miten ongelma esitetään, mistä se on peräisin ja millaisia mielikuvia siitä luodaan. Tutkimuskohdetta voidaan tarkastella vain eri näkökulmista merkityksellistettyinä tulkintoina, ei objektiivisena faktana. (Bacchi 2009.) Olennaista on vuorovaikutuksen vaikutus sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen ja valtasuhteiden vaikutus asioiden merkityksellistämiseen.

WPR-menetelmässä tutkittavaa diskurssia tarkastellaan kuuden kysymyksen avulla: 1) mikä on se ongelma, joka esitetään ja johon haetaan ratkaisua, 2) mitä ennako-oletuksia ongelman esittämisen taustalla on, 3) miten tietty ongelman representaatio on muodostunut, 4) mitä jätetään sanomatta ja problematisoimatta, 5) mitä vaikutuksia ongelman representaatiolla tuotetaan ja 6) miten tietty ongelman representaatio saavuttaa hallitsevan aseman ja miten se voidaan kyseenalaistaa tai esittää sille vaihtoehtoja. (Bacchi 2009; 2012.) Taito-ohjelman tapauksessa kysymyskehikko auttaa kiinnittämään huomiota poliittisen retoriikan tuottamaan ongelman representaatioon, sen alkuperään, oletuksiin ja puuttuviin näkökulmiin.

Diskurssianalyysin tukena sovellan kehysteoriaa. Sen mukaan vuorovaikutus tapahtuu aina jossain merkitysjärjestelmässä, kehityksessä, jota ilman tilannetta ei

voida ymmärtää. Kehyistäminen on joidenkin puolien valitsemista havaitusta todellisuudesta ja niiden esittämistä vuorovaikutustilanteissa. (Karvonen 2000, 79; Entman 1993, 52.) Tässä tutkimuksessa on olennaista tehdä huomioita toimijoiden tulkintakehityksistä arvottomatta niitä. Tutkimuksessa ovat näkyvisä asiantuntijoiden, poliitikkojen, aikuiskouluttajien sekä haastateltujen nuorten aikuisten ja keski-ikäisten kehystämät diskurssit.

Vaikka tavoitteeni ei ollut lähestyä tutkimuskohdetta kriittisesti vaan enemmänkin analyttisesti, aineisto tuotti kriittistä potentiaalia sisältäviä tuloksia. Tuloksena ei tällöin ole vallitsevan sosiaalisen todellisuuden rakentaminen vaan myös sen kyseenalaistaminen ja purkaminen. Keskeisinä ovat vallan määrittämät diskurssit ja niiden tuottamien totuuksien purkaminen (van Dijk 1993, 253; Jokinen ym. 2002, 85–89.)

Olen kuitenkin pyrkinyt olemaan avoin aineistolle ja välttämään oletuksia asioiden luonteesta. Analyysia voi siten nimittää sekä analyttiseksi että kriittiseksi: analyttinen diskurssianalyysi sisältää perustaidoista käytävän puheen tarkastelun sosiaalisen todellisuuden rakentumisena, kriittinen näkökulma taas mahdollistaa asioiden representaatioiden purkamisen ja uusintamisen. Lopuksi pohdin hallitsevan representaation vaikutuksia ja esitän vaihtoehtoisia kuvauksia perustaidoista.

Tutkijan positioni on lähtökohtaisesti Taito-ohjelmaan sitoutunut ja sikäli tulkittavissa ohjelman asianajajaksi. Tavoitteeni on kuitenkin asettua positioniin, jossa tarkastelen puhetta muuhun keskusteluun reflektoiden ja etsien siihen uusia tulokulmia.

Pyrin välttämään havaintojani molempiin suuntiin: Ohjelmallisen retoriikan sisältämiä oletuksia kyseenalaistamalla voin tehdä tilaa vaihtoehtoisille ja kuulematta jääneille puheenvuoroille. Samalla voin tukea koulutuspolitiikan kehittämistä selvittämällä ohjelmasanoman vastaanottoa sekä taitoja koskevaa keskustelua ohjelman kohderyhmissä. Koska diskurssit syntyvät erilaisissa tulkintakehityksissä, en arvioi esimerkiksi asiantuntijakehystä sellaisenaan, vaan tavoitteeni on lisätä tulkintakehityksissä syntyvien näkökulmien välistä ymmärrystä ja vuorovaikutusta.

PIAAC-DISKURSSISSA HYVINVOINTI JA TAIDOT KYTKETÄÄN TOISIINSA.

PERUSTAIKOT PIAAC-TUTKIMUKSEN ASiantuntijapuheessa

Perustaidot on kehystetty PIAAC-tutkimuksen asiantuntijadiskurssissa vahvasti menestymiseen globaalissa taloudessa. Perustaidot ovat ”globaaleja taitoja” (OECD 2013, 105), eikä yleismaailmallista kontekstia problematisoida, mikä saattaa johtaa perusteettomiin yleistyksiin. Tutkimuksen tarjoama retoriikka on tyyliltään konsensukseen suostuttelevaa ja yksinkertaistavaa (OECD 2012; OECD 2013). PIAAC-tutkimuksen mukaan valtioiden tulisi mitata aikuisväestönsä taidot selvittääkseen, miten hyvin ne ovat valmistautuneet modernin tietoyhteiskunnan haasteisiin (OECD 2015).

PIAAC-tutkimuksen Suomen-tilannearviossa todetaan, että osaamisen taso vaihtelee eri väestöryhmissä, ja Suomessakin on merkittävä joukko aikuisia, joiden perustaidot ovat riittämättömät nopeasti muuttuvassa kilpailutaloudessa menestymiseksi (Malin ym. 2012, 84; OECD 2015). WPR-analysimallia soveltaen diskurssin esittämänä ongelmana näyttävät ne aikuiset, joilla on heikot perustaidot (Bacchi 2009). Maaraportin diskurssissa perustaidoiltaan heikot kategorisoidaan esimerkiksi määreillä ’syrjäytymisen riskiryhmät’ tai ’ongelmia hyvinvoinnissa’ (Malin ym. 2012, 78–81).

Osaamisen jakaminen väestöryhmiin vaikuttaa PIAAC-tutkimuksen perusteella hankalalta, mutta jossain määrin maaraportissa riskiryhminä näyttävät maahanmuuttajat, ikääntyvät ja ilman koulutusta olevat nuoret (OECD 2015), joille valtiolliset ohjelmat voidaan suunnata (Hamilton 2016,10).

PIAAC-diskurssi sisältää ennako-oletuksen hyvinvoinnin ja taitojen kytkeytymisestä toisiinsa. Tätä

perustellaan inhimillisen pääoman (*human capital*) diskurssilla, jota on käytetty yleisesti OECD:n kognitiivisia taitoja koskevien tutkimusten teoreettisena johtolankana. Inhimillinen pääoma on määritelty ”tiedoiksi, taidoiksi, kompetenssiksi ja ominaisuuksiksi, jotka ovat oleellisia yksilöiden taloudellisessa toiminnassa” (OECD 1998, 9; OECD 2013,100).

OECD:n kansallisiin ohjelmiin tarjoama koulutuspolitiikka ehdottaa perustaitojen kohentamista keinoksi menestyä globaalitalouden kilpailussa (OECD 2015, 84). Representaatio perustuu aiempiin OECD:n tutkimuksiin ja osallistujamaissa toteutettuihin mittauksiin. PIAAC-tutkimuksen mukaan se on kyennyt mittaamaan kolmea inhimillistä pääomaa tuottavaa kognitiivista taitoa: lukutaitoa, numerotaitoa ja ongelmanratkaisutaitoa teknologisesti kehittyneissä ympäristöissä. Lisäksi pääomaa voivat tuottaa esimerkiksi henkilökohtaiset ominaisuudet (OECD 2013, 19–33).

Bacchin WPR-analysimallia seuraten inhimillisen pääoman diskurssissa jäävät sanomatta ja problematisoimatta muut taloudelliseen hyvinvointiin sisältyvät tekijät, kuten valtion talouspolitiikka, teollisuus- ja työllisyyspolitiikka, sijoittaminen ja luonnonvarat. Oletus on tällöin, että työmarkkinat toimivat ilman häiriötekijöitä (Morgan & Volante 2016).

PIAAC-tutkimuksessa tuodaan esiin muuttuvan ja epävarman maailmantalouden vaikutukset perustaitovaatimuksiin, mutta ei mainita globalisaation vaikutuksia esimerkiksi lukemisen ja viestinnän käytäntöihin. PIAAC-tutkimuksen asiantuntijadiskurssi ei myöskään esitä kansallisten erityispiirteiden tai sosiokulttuuristen tilanteiden näkökulmia.

OECD:n perustaitoja koskevaa diskurssia voisi kuvata diffuusio-mekanismien viestinnän tyyppiseksi. Viestinnällisessä diffuusiossa sanoma levitetään asiantuntijoiden makrotasolta toiminnalliselle mikrotaasolle. Samalla tapahtuu kulttuurista diffuusiota, eli teknologiset ja kulttuuriset ilmiöt leviävät ja yhdenmukaistuvat. Mekanismien viestintä merkitsee ylhäältä alas suuntautuvaa puhetta ja retoriikkaa, jolla pyritään ongelmien ratkaisemiseen sekä valmiiksi tarjottuihin päämääriin.

Servaesin määrittelemä mekanistinen politiikan teon malli kuvaa auktoriteettien määräämää

työskentelyä, oppimista ja tiedonkulkua, mikä on suoraviivaisuudessaan helpoiten toteutettava ja tuloksia painottava (Servaes 1999, 195). PIAAC-tutkimuksen perustaitodiskurssissa on mekanistisen mallin piirteitä, mutta puhe on retorisesti konsensukseen suostuttelevaa. Se sisältää oletuksia yleismaailmallisista haasteista, kuten digitalisoitumisesta ja työelämän muutoksista, sekä niihin parhaiten sopivista ratkaisuista, esimerkiksi aikuis-koulutuksesta. Ratkaisu pyritään ohjaamaan retorisesti yhteiseen päämäärään esimerkiksi käyttämällä kontrastipareja, kuten huiput – heikot, toistoa sekä menestymiseen ja osallistamiseen viittaavaa puhetta, mikä luo vaikutelmaa demokraattisesta yhteisen hyvän rakentamisesta. (OECD 2015.)

PIAAC-tutkimuksen sisältämä oletetun ongelman representaatio vaikuttaa selvästi aikuiskoulutuksen linjauksiin niin Suomessa kuin kansainvälisesti, mikä näkyy esimerkiksi Taito-ohjelman diskurssissa. PIAAC-tutkimuksessa inhimillisen pääoman yhdistäminen koulutuksen tavoitteeksi voidaan nähdä pehmeäksi säätelyksi globalisoituvassa koulutuspolitiikassa.

Diskurssilla luodaan tehokkaasti käsitystä todellisuudesta, jonka kyseenalaistaminen vaikuttaa haastavalta tai jopa turhalta. PIAAC-tutkimuksen representaatio vaikuttaa saavuttaneen hallitsevan aseman perustaitojen määrittelijänä ilman vaihtoehtoja. Samalla kun diskurssi ja sen sisältämä tulkintakehikko (Entman 1993, 52) mahdollistavat asioiden näkemisen tietyllä tavalla, ne rajoittavat muita näkemisen tapoja.

PERUSTAIKOT KANSALLISEN OHJELMAN OHJAAVASSA DISKURSSISSA

Taito-ohjelma kuuluu kansalaisten osaamista kehittävään hallitusohjelmaan. Sen retoriikassa ovat mukana näin sekä hallituksen määrittämä intressi että kansainvälinen taloudellis-poliittisten liittojen välittämä diskurssi. Ohjelman sanoma suunnataan erityisesti toimijataholle, koulutusorganisaatioille ja aikuiskouluttajille, joilta odotetaan keinoja ongelman ratkaisemiseksi. Hallitus näyttää siten enemmän strategian luojana luopuessaan politiikan tekijän roolistaan (Griffin 1998, 446).

Kansallisen ohjelman määrittämiä koulutusellisia tavoitteita toteutetaan mobilisoimalla aktiivisia toimijoita (Edwards 2002, 353). Samalla voidaan puhua aikuisopiskelun markkinoista, jolloin hallitus säilyttää valvovan roolinsa, mutta vastuu siirtyy yksilöille, joille organisaatiot markkinoivat tukeaan (Rinne 2004).

Poliittiset ohjelmat sisältävät yleensä suoran tai epäsuoran representaation oletetusta ongelmasta. WPR-lähestymistavassa poliittista ohjelmaa luetaan kohdistamalla huomio erityisesti ongelman representaatioon. Bacchin mukaan poliittiset ohjelmat yleensä perustuvat oletuksiin ongelmista, jotka ohjelmilla pyritään ratkaisemaan. Monesti ongelmia ei kuitenkaan täsmällisesti määritellä. Ongelman esityksestä riippuu, mitä pitäisi korjata, eli huomiota ei pitäisi keskittää ainoastaan ongelman ratkaisemiseen vaan sen asetteluun ja löytämiseen. (Bacchi 2009.) WPR-lähestymistavan mukaisesti Taito-ohjelman diskurssin tarkastelussa kiinnitetään huomio esitetyn ongelman representaatioon, sen alkuperään, sen luomiin mielikuviiin sekä mahdollisesti puuttuviin näkökulmiin.

Taito-ohjelmassa kuvataan, kuinka ”lukutaito, numerotaidot sekä tieto- ja viestintätekniikkataidot ovat nyky-yhteiskunnan perustaitoja, jotka ovat edellytys täysipainoiselle työelämään osallistumiselle” (OKM 2014, 7). Ongelmana esitetään perustaitojen heikkous osalla väestöstä: ”PIAAC toi esiin sen, että Suomessakin on merkittävä joukko myös työssäkäyviä aikuisia, joilla perustaidot ovat heikot” (OKM 2014, 7). Taito-ohjelman diskurssissa välillisenä ongelmana näyttää myös koulutuksen puute. Oletus ongelmasta perustuu yksin PIAAC-tutkimukseen.

Representaatio kehystetään PIAAC-tutkimuksesta tuttujen nyky-yhteiskunnan, elinikäisen oppimisen ja muutoksiin sopeutumisen käsitteillä. Näin luodaan mielikuvaa globaalitalouden haasteisesta kontekstista, jossa selviämiseksi on kilpailtava uuden teknologian välinein: ”Suomi voi kilpailla globaaleilla markkinoilla ainoastaan vahvalla osaamisella, luovuudella ja hyödyntämällä uusia sosiaalisia ja teknologisia innovaatioita” (OKM 2014, 5).

KANSALLISEN OHJELMAN DISKURSSISSA OLETUS ONGELMASTA PERUSTUU PIAAC-TUTKIMUKSEEN.

Ongelman representaatio sisältää ajatuksen talouden arvaamattomuudesta, johon on sopeuduttava, eli retorisesti tilanne konstruoidaan faktaksi ja sitä tarkastellaan työmarkkinanäkökulmasta. Ohjelman tavoite on ”vähentää heikon taitotason omaavien aikuisten osuutta väestöstä merkittävästi vuoteen 2020 mennessä” (OKM 2014, 7), mikä viittaa myös Eurooppa 2020 -strategian mukaiseen kansalliseen toimeenpano-ohjelmaan. Tavoitteet ovat näin yhtenevät sekä OECD:n että Euroopan unionin diskurssin kanssa.

Tavoitteen saavuttamiseksi ”tarvitaan toimia, joilla luodaan kohderyhmälähtöisesti spesifejä toimintamalleja aikuisten perustaitojen kehittämiseen ja vakiinnutetaan ne” (OKM 2014, 7). Tavoite on muotoiltu passiiviksi, eli varsinainen tekijä puuttuu. Sanoman aktualisointi on kuitenkin selvästi ulkoistettu aikuisopiskelun kehittäjille ja toteuttajille, jotka voivat hakea taitojen kehittämiseen ESR-rahoitusta.

Bacchin mukaan hallitukset yleensä aktivoivat korjaamaan identifioituja ongelmia, jotka ovat poliittisten prosessien ulkopuolella (Bacchi 2009). Tämä on tyypillistä nykyisessä uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa, jossa valtio suljetaan koulutuksen kentällä pääpelaajan paikalta ja kentälle päästetään markkinavoimat ja muut toimijat (Rinne 2004; Edwards 2010). Ohjelmassa ongelman ratkaiseminen ohjataan toimijatasolle, joka on lähempänä kohderyhmiä. Diskurssin kohteena ja PIAAC-tutkimuksen osoittamana ongelmana ovat aikuiset, joilla on heikot taidot ja joita pyritään kannustamaan kompetenssinsa lisäämiseen.

Taito-ohjelman argumentaatio ”osallisuuden edistämisen tavoite eriarvoisuuden ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi” on konsensusta rakentavaa. Samalla jäävät kertomatta osallisuuden ja syrjäytymisen erilaiset merkitykset yhteiskunnassa ja ihmisten kokemusmaailmassa. Kohderyhmien näkökulmat eivät ole mukana diskurssissa, tai niihin viitataan abstraktisti: ”[--] vaikeudet ovat epäilemättä tulleet vastaan” (OKM 2014, 7). Ohjelman diskurssi luo mielikuvaa tasa-arvoisuuden lisäämisestä, mutta viestinnällä kohderyhmät asemoidaan sopeutuvaan positioon. Paikalliset kohderyhmät eivät tässä diskurssissa osallistu ongelman määrittelyyn, koska määrittely on tehty kansainvälisellä tasolla. Kohderyhmien oletetaan kuitenkin pyrkivän perustaitojensa kohentamiseen, vaikka opiskelu saa diskurssin valossa enemmän velvollisuuden kuin oikeuden merkityksiä. Eriarvoisuuden ehkäisemisen tavoite antaa ensisijaisesti vaikutelman emansipaatiosta, mutta näyttää samalla sisältävän tavoitteen kansalaisten talouselämän vaatimuksiin integroimisesta.

Retorisesti diskurssi toimii vaihtoehdottomuuspuheena, jossa faktat ikään kuin puhuvat puolestaan (Jokinen 2002, 140). Diskurssissa ei ole muita näkökantoja tai vasta-argumentteja. Perustaitojen määrittely ja taitojen puutteet Suomessa todistetaan oikeiksi PIAAC-tutkimuksella, joka edustaa luotettavaa argumentin esittäjää. Ohjelmapuheeseen ei tuoda muita tutkimuksia eikä näkökantoja kansalaisten tarvitsemista perustaidoista.

PIAAC-tutkimukseen perustuen poliittisella ohjelmalla luodaan tietty ymmärrys ongelmasta, mikä vaikuttaa siihen, miten toimitaan. Bacchin mukaan näin mikä tahansa totuus on yhtä hyvä kuin jokin toinen (Bacchi 2012), ja kannanotot valittuun totuuteen nähden vaikuttavat herkästi turhilta. WPR-menetelmän mukaisesti voidaan kysyä, mitä vaikutuksia kyseisellä ongelman representaatiolla tuotetaan. Voidaan myös ajatella, että ilman ongelman representaatiota ongelma lakkaa olemasta. Sellaisina niitä aletaan käsitellä vasta, kun ne jostakin näkökulmasta katsottuna määritellään niin haitalliseksi, että tulkinta asian ratkaisemisen tarpeellisuudesta vahvistuu (Juhila 2002, 167).

PERUSTAIKOIDEN AIKUISKOULUTTAJAIN JA AIKUISOPISKELIJOIDEN TULKINTAKEHYKSISSÄ

Taito-ohjelman viesti suunnataan erityisesti organisaatioiden ja järjestöjen edustajille, jotka voivat edistää aikuisten perustaitoja kehityshankkeilla. Hankkeen toteuttaminen tarjoaa organisaatioille rahoitusta uusien toimintamallien kehittämiseksi ja käytännöiksi juurruttamiseksi.

Analysin seuraavaksi haastateltujen hankkeiden edustajien (7) sekä aikuisopiskelijoiden (9) puhetta perustaitojen määrittelyyn, taitojen heikkouksien ja esitettyjen ratkaisujen näkökulmista, ja vertaan sitä ohjelmalliseen diskurssiin.

Taito-ohjelman hanketoimijat työskentelevät oppilaitoksissa ja järjestöissä hankevastaavina ja ovat aikuisopiskelun ammattilaisia. Hankkeiden kohderyhmiin kuuluvat esimerkiksi maahanmuuttajat, erityistukea tarvitsevat opiskelijat ja yleisesti aikuiset, joiden kognitiiviset taidot ovat riittämättömiä arkielämän haasteisiin. PIAAC-tutkimuksen suosituksiin verrattuna hankkeet määrittelevät kohderyhmänsä kuitenkin laajemmin ja kohdistavat toimintansa yleensä organisaation asiakaskuntaan, kuten aikuisopiskelijoihin.

Taito-hankkeiden julkisessa diskurssissa, esimerkiksi hankkeiden esittelyteksteissä, välittyy ohjelman ja PIAAC-tutkimuksen tarjoama perustaitoretoriikka. WPR-analyysin mukaan tarkasteltuna poliittisen retoriikan esittämä ongelman representaatio vaikuttaa hankesuunnitelmiin, jotka on laadittu vastaamaan ohjelmahakuun.

Perustaitojen ja niiden heikkouksien määrittely on siirtynyt PIAAC-diskurssista Taito-ohjelman kautta ohjelman toteuttajille, joille on osoitettu ohjelmarahoituksen kautta ongelman ratkaisijan rooli. Hanketoimijat puhuvat kuitenkin perustaidoista useimmiten työssä tehtyjen havaintojen näkökulmasta, eikä ohjelmallinen taitoretoriikka juuri välity heidän diskurssissaan. Taito-ohjelman ja hanketoimijoiden esittämä ongelman representaatio on samansuuntainen, mutta toimijatasolla sen käsittely syvenee. Perustaidoista ja niiden heikkouksista puhutaan osin eri termeillä, ja ne liitetään vaihteleviin elämäntilanteisiin. Hanketoimijoiden diskurssi kytkeytyy ammatilliseen

ja institutionaaliseen positioon. Se avaa tulkintakehyksenä erilaisia näkökulmia perustaitoihin, joita voidaan pitää vaihtoehtoisina tai laajempina ongelman representaatioina (Bacchi 2009).

Hanketason diskurssi on sävyllään empaattista ja kohderyhmien tilanteisiin asettuvaa. Hanketoimijat kertovat taitojen puutteista monien elämää ja opiskelua rajoittavana ongelmana, johon uusia toimintamalleja kaivataan. Keskeisinä ovat kohderyhmillä havaitut tarpeet ja organisaation mahdollisuudet vastata niihin.

Työelämän ja opiskelun haasteita kuvaillaan passiivimuodoin väistämättömiltä vaikuttavina tilanteina: ”tarpeita nousee lisää”, ”pitää vaan osata joka alalla”, ”tilanteet vaikeutuu ja vaativuus kasvaa”. Tilanteessa välittyy huoli osaamisen ja arjen hallinnan riittämättömyydestä: ”olla hakoteillä [--]” Haastateltavien puheessa esiintyy runsaasti välttämättömyyttä ilmaisevia modaaliverbejä: ’täytyy’, ’pitää’ ja ’tarvitaan’.

Käytännön esimerkeillä osoitetaan tilanteen vakavuus: ”[--] usein asiat kasautuu, ei saa tehtyä tehtäviä, ei ymmärretä suunnitelmia, turhaudutaan, tulee pois-aoloja ja asiat mutkistuu”. Hanketoimijan tehtäväksi valitaan opettajan tai valmentajan rooli. Roolia kuvataan aktiivimuodossa ja paikoitellen imperatiivissa, jolloin toimijasta tulee myös vastuunkantaja: ”Meidän pitää tunnistaa ja auttaa.”

Aikuisten perustaidoiksi tai olennaisiksi taidoiksi haastatellut hanketoimijat nimeävät lukemisen ymmärtämisen taidot, tietotekniset taidot, maahanmuuttajien kielitaidot, ajanhallinnan ja arjenhallinnan taidot, kirjoittamisen ja kirjallisen esittämisen taidot, laskutaidot ja matemaattiset taidot, olennaisen hahmottamisen taidot ja oppimaan oppimisen taidot. PIAAC-tutkimuksen ja Taito-ohjelman kolmijakoon verrattuna taidot nähdään monimuotoisemmin. Taitojen heikkoudet kuvataan usein vyyhtinä erilaisia vaikeuksia, jotka saatetaan nimetä kattokäsitteillä oppimisvaikeus tai arjen hallinta.

Ratkaisut perustaitojen heikkouksiin syntyvät pedagogisen toimijan tulkintakehikossa. Näitä ovat kouluttajien ohjausosaamisen lisääminen, yhteisten aineiden integroiminen ammatillisiin opintoihin, taitotestit maahanmuuttajille ja oppimisvaikeuksien

KOULUTUKSEN AMMATTILAISTEN TULKINTAKEHYS SISÄLTÄÄ RUNSAASTI HALLITSEVASTA RETORIIKASTA PUUTTUVIA NÄKÖKULMIA.

ymmärtämisen lisääminen. Ratkaisut ovat yleensä Taito-ohjelman odotusten mukaisia: yhtäältä osallisuutta edistäviä, toisaalta spesifejä toimintamalleja perustaitojen kehittämiseksi.

Toimijoiden diskurssissa ei kuitenkaan välity ohjelmapuheen sisältämä globaalitalouden konteksti, vaan näkökulma on usein hyvinkin paikallinen ja yksilöllisiin tilanteisiin sitoutunut. OECD:n painottama inhimillisen pääoman diskurssi ei myöskään korostu hanketasolla, koska tavoitteet kuvataan enemmän yksilöllisistä tarpeista kumpuaviksi ja pikemminkin sosiaalista pääomaa tuottaviksi.

Toimijan vaikutusalueen ulkopuolella puhe muuttuu konditionaaliksi, joka ilmaisee epävarmuutta ja ehdollisuutta: ”Opiskelijoille pitäis olla matalampi kynys”, ”ytot [yhteiset aineet] pitäis integroida”, ”pitäis kehittää siten, et myös erilaiset oppijat pysyy mukana.”

Hanketoimijat pyrkivät vaikuttavuuteen kertomalla kohderyhmiensä perustaidoista, mutta viestinnän dialogisuus toteutuu etupäässä muiden hanketoimijoiden verkostoissa, eikä keskustelua juuri käydä koulutuspolitiikasta vastaavien päättäjien kanssa. WPR-analyysin valossa hanketoimijoiden diskurssissa näkyvät makrotasolla tuotetun ongelman representaation vaikutukset. Koulutuksen ammattilaisen tulkintakehys kuitenkin laajentaa perustaitojen määrittelyä merkittävästi, jolloin diskurssi sisältää runsaasti hallitsevasta retoriikasta puuttuvia näkökulmia.

Tutkimuksen ryhmähaastatteluihin osallistuneet nuoret ja keski-ikäiset aikuisopiskelijat määrittelevät perustaidot omassa tulkintakehyksessään, jota he kuitenkin aktiivisesti peilaavat koko yhteiskunnan kontekstiin. PIAAC-tutkimuksen oletetun ongelman representaatio on mahdollisesti vaikuttanut haastateltujen

näkemyksiin yhteiskunnan taitovaatimuksista koulutuksen ja median esittämien representaatioiden kautta, mutta WPR-analyysissa mikrotason diskurssi tarjoaa erityisesti puuttuvia näkökulmia.

Nuorten aikuisten määritelmässä korostuvat PIAAC-tutkimuksesta puuttuvat sosiaaliset ja itseilmaisuuden taidot: ”[--] et uskaltaa sanoa mielipiteensä [--] ja tulee toimeen kaikenlaisten ihmisten kanssa”. Keskusteluun nousevat lisäksi kyseenalaistamisen ja tiedon jäsentelyn taidot: ”on niin paljon tietoo, et pitää osata suodattaa sitä”.

Uutta ammattia opiskeleville keski-ikäisille käytännön taidot ja ongelmatilanteiden ratkaisutaidot nousevat keskeisiksi, eivätkä he pidä kolmijakomallia riittävänä: ”On tuo tosi suppee.” Keskustelussa välittyy kokemuksen tuoma ymmärrys taitojen moniulotteisuudesta ja tilannesidonaisuudesta. Luku- ja numerotaitoja sekä tietoteknisiä taitoja pidetään tarpeellisina mutta samalla osana yhteiskuntaa, jossa ”monet asiat tulevat valmiina”, ja ihmiset elävät toistensa avusta riippuvaisina. Keski-ikäisten keskustelijoiden mukaan monet ovat avuttomia kohdatessaan yksinkertaisia käytännön ongelmatilanteita, ja puheessa korostuu oman aktiivisuuden ja itsenäisen asioiden ratkaisukyvyyn merkitys: ”Ennen [töissä] perehdyttiin [--] ei enää oo aikaa [--] on vaan itse opittava.”

Nuoret aikuiset mainitsevat perustaitoina tiedon jäsentelyn, mediakriittisyyden, kyseenalaistamisen, sosiaaliset taidot, monipuolisen itseilmaisuuden, oma-aloitteisuuden, kokonaisuuksien hallinnan ja aikataulutuksen taidot. Tietotekniset taidot eivät nouse keskeisiksi, koska ne ymmärretään itsestään selvinä: ”[--] ei selviä ilman [--] oletetaan et yhä nuoremmat osaa.”

Keski-ikäisten aikuisopiskelijoiden diskurssissa esiintyvät kädentaidot ja käytännön taidot, vuorovaikutustaidot ja sosiaaliset taidot, ratkaisutaidot, tiedon hankkimisen ja soveltamisen taidot, luetun ymmärtämisen taidot, tietotekniset taidot, tilanetaju ja teknisten vikojen hahmottamisen taidot, priorisoinnin taidot, elämänhallinnan taidot ja oppimisen sekä pois oppimisen taidot.

Keski-ikäisten puheessa yhdistyvät käytännön osaamisen ja tietotekniikan soveltamisen taidot:

”tietokoneitten kanssa täytyy osata alalla kuin alalla [--] mutta tuntuu et menee vähän ylikin, ei haluta edes pyöränkumia vaihtaa [--] käytetään vaan puhelinta ja sovelluksia.”

”On tietysti myös osattava hakea niitä sovelluksia [--] ja vaikka hakea se tieto vaikka YouTubesta se video miten pyöränkumi vaihdetaan”.

Keski-ikäiset kuvaavat tietotekniikan soveltamisen osin haasteelliseksi, kun taas nuorille sosiaaliset tilanteet voivat olla vaativampia: ”[--] kun pystyy hoitaa kaikki netissä, niin on hankalaa kun joutuu soittaa ja siellä vastaa joku oikea ihminen.”

Hanketoimijoiden diskurssiin verrattuna ymmärrys perustaidoista on samankaltainen, mutta sävyllään enemmän henkilöiden omaa vastuuta korostava. Ratkaisuja ei odoteta ulkopuolelta, mutta apua pitää osata myös pyytää. Taidot kuvataan ohjelmallista ja PIAAC-retoriikkaa laajemmin, ja ne kytkeytyvät koko arkielämän kontekstiin.

Arki näyttäytyy aikuisille henkilökohtaisen elämän kehyksissä, eikä yhteiskuntaa yleensä mielletä eikä tahdota mieltää kilpakenttänä, jossa on jatkuvasti pyrittävä maksimaaliseen suoritukseen (Rinne 2004, 240). Ohjelmalliseen ongelmanmäärittelyyn verrattuna kohderyhmät ja aikuiset omine tulkintakehyksineen konstruivat ongelmia eri tavoin, jolloin heikon taitotason sijaan ongelmallisena koetaan esimerkiksi avuttomuus käytännön tilanteissa. Diskurssianalyysin valossa nämä eivät näyttäydä ristiriitaisina eivätkä toisiinsa törmäyvinä tulkintoina, mutta ilman toimijatasoa ja kohderyhmien diskurssin huomioimista ymmärrys perustaidoista jää puutteelliseksi. WPR-analyysissa paikallistason diskurssi sisältää vaihtoehtoja ja osin PIAAC-tutkimuksen esitystä kyseenalaistavaa tietoa aikuisten perustaidoista.

POHDINTA

Aikuisten kognitiivisista perustaidoista käydään keskustelua eri tulkintakehyksissä, mikä vaikuttaa siihen, mitä sanotaan, korostetaan ja jätetään pois tai miten uskomusjärjestelmää organisoidaan. Jos asioita tulkitaan vain omassa kehyksessä kuten usein tapahtuu, ymmärrys kaventuu.

Tutkimuksessani analysoidun kansallisen tason ohjelmallisessa diskurssissa, Taito-ohjelmassa, välittyä selvästi OECD:n ja Euroopan unionin määrittämä ymmärrys perustaidoista ja kehitystarpeista kilpailu- ja globaalitalouden kontekstissa. OECD:n teematutkimukset ovat luonnollisesti sen päätehtävän, kestäväen talouskasvun turvaamisen, kehystämiä ja sitä edistäviä. Taloudellinen viitekehys huomioiden voidaan pohtia, miksi järjestön tuottama tulkinta on johtanut sen tiedolliseen auktoriteettiin esimerkiksi perustaitojen määrittelijänä. Tiedollista vahvuutta voidaan selittää sen käytössä olevalla rahoituksella, tieteellisillä voimavaroilla sekä hallinnollisten virkamiesten, poliitikkojen ja asiantuntijoiden tiiviillä yhteistyöllä. Kansallisella tasolla sen intressit sekä ohjauksellinen tiedonhallinta on syytä tiedostaa ja siksi tarkastella puhetta eri tulkintakehyksissä.

Kun perustaitoja koskevan diskurssin tasoja analysoidaan Bacchin WPR-menetelmällä, nähdään, että kansallisen Taito-ohjelman esittämä ongelman representaatio, merkittävä joukko aikuisia, joiden perustaidot ovat heikot, on muodostunut OECD:n tutkimuksissa ilman kansallisen tai paikallisen toimijatasoa vuorovaikutusta.

OECD:n tulkinta kansalaisten perustaidoista ohjaa kansallisen koulutuspolitiikan retoriikkaa, mikä edelleen näyttää suuntaa koulutuksen toteuttajille. Diskurssianalyysin valossa PIAAC-tutkimuksessa luotu kolmijakomallinen esittää perustaidot yksinkertaistetusti, eikä sen tarjoama inhimillisen pääoman käsite avaa tavoitteita riittävästi kaikkien osapuolten kannalta. Tulokset suosituksineen ikään kuin tarjoavat valtioille objektiivisen arvion kansalaisten perustaidoista globaalissa ympäristössä. Valittu valtdiskurssi vie huomion muilta aspekteilta, eikä muita näkökantoja esitetä.

Tutkimuksessani Taito-ohjelman rinnalla tarkasteltu aikuiskouluttajien tulkinta näkyy oppilaitoskontekstissa, mutta se ei ole vuoropuhelussa poliittisen tulkinnan kanssa. Aikuisopiskelijoiden sosiaalinen ja arjen tulkintakehys näkyy mikrotason diskurssissa, joka välittyy hanketoimijoille, mutta ei ohjelmalliselle meso- tai makrotasolle. Ymmärryksen laajentamiseksi tarvitaan tulkintakehyksien risteämistä.

Aikuiskouluttajien ja kohderyhmien diskurssissa perustaitojen määrittelyä syvenee ja monimuotoistuu. Heidän puheessaan perustaidot määritellään laajasti



Kuvio 1. PIAAC-tutkimuksen määritelmä aikuisten perustaidoista monimuotoistuu paikallisten toimijoiden tulkintakehyksissä.

arjenhallinnan ja oppimisen taidoiksi sekä muun muassa lukemisen ymmärtämisen, kirjoittamisen, kielen, tietotekniikan, laskemisen ja olennaisen hahmottamisen taidoiksi.

Taitojen hallinta kytketään taloudellisen hyvinvoinnin lisäksi sosiaaliseen osallistumiseen, vastaavuoroisuuteen ja oman elämän hallintaan, joita voi nimittää sosiaalisiksi ja kulttuurisiksi pääomaksi. Näitä ei mainita makrotason diskurssissa. Tulkintakehyksiä yhdistämällä myös hyvinvoinnin diskurssiin saadaan eri ulottuvuuksia, ja perustaitojen määrittelyn voi kategorisoida esimerkiksi kolmeen laajaan osa-alueeseen, johon konkreettiset taidot sisältyvät: 1) arjen hallinnan taidot, 2) ongelmanratkaisutaidot ja 3) tiedon hankkimisen ja tuottamisen taidot.

Analyysini antaa viitteitä siitä, että PIAAC-tutkimuksen perustaitoja koskeva diskurssi etenee diffuusio-mekanistisen viestinnän tyypillisesti: sanoma vastaanotetaan osaksi kansallista koulutuspolitiikkaa ja välitetään edelleen toimijatasolle, jolloin diskurssin tasot eivät kohtaa. Viestintä kulkee hierarkkisesti, sanomaa ylhäältä alas levittämällä, mikä on tyypillistä poliittisessa hallintokulttuurissa (Bacchi 2009; Servaes 2005).

Servaesin mukaan kansalaiset nähdään tällöin avun tarvitsijoina, ja kehitysprojektien toteuttamiseksi tarvitaan poliitikkojen ja asiantuntijoiden ohjausta.

Asetelma vaikuttaa toteutuneen myös perustaitojen kehittämisessä, vaikka esimerkiksi haastatellut toimijat osoittavat selvästi, että oma vastuu ja aktiivisuus ovat siinä tärkeitä. Jos tavoite on osallistuva ja toimiva kansalaisuus, viestintää pitäisi muuttaa yhteistoiminnallisen mallin suuntaan, jolloin kansalaiset nähdään kyvykkäinä, yhteistyökykyisinä ja itsenäisesti kehittyvinä. Mekanistinen malli on suoraviivaisuudessaan helpommin toteutettava ja tuloksia painottava kuin yhteistoiminnallinen malli, joka vaatii aikaa, resursseja ja kompromisseja.

Tutkimuksen keskeiset tulokset, PIAAC-tutkimuksen tarjoaman perustaitodiskurssin yksipuolisuus ja kansallisen ohjelmaretoriikan vastaanottava vaihtoehdottomuus, antavat aiheen ehdottaa nykyistä yhteistoiminnallisempaa perustaitojen määrittelyä ja kehittämistä erityisesti kansallisella tasolla. Yhteistoiminnallisessa viestintämallissa ongelmaa ei esitetä ulkopuolelta, ja poliitikkojen sekä asiantuntijoiden tarkoitus on tavoitella yhteistä näkemystä eri toimijoiden kanssa (Servaes 2005).

YHTEISTOIMINNALLISUUDESSA YMMÄRRYS PERUSTAIDOISTA MUODOSTUU TULKINTAKEHIKOITA RISTEYTTÄMÄLLÄ.

Yhteistoiminnallisuudessa viestinnän ja puheen tasot kohtaavat horisontaalisesti, eivät ylhäältä alas osallistamalla. Perustaitojen kehittämisessä yhteistoiminnallisuus tarkoittaisi käytännössä osallistumista kaikilla diskurssin tasoilla – kansainvälisesti, kansallisesti ja paikallisesti – mutta mekanistiseen viestintämalliin verrattuna käänteisessä järjestyksessä. Perustaidot ja mahdollinen ongelma määritellään tällöin myös toiminnallisella ja kohderyhmien tasolla, jota poliittinen ohjelma ja tutkimus tukevat. Yhteistoiminnallisessa mallissa arvokkaaksi nousee ymmärrys perustaidoista ongelmiseen myös niiden pedagogisten asiantuntijoiden ja aikuisopiskelijoiden tulkintakehikossa, joita asia koskettaa.

Perustaitoja koskevan diskurssin tarkastelu pakottaa pohtimaan, millaista todellisuutta diskurssi tuottaa, mitä se mahdollistaa ja mitä rajoittaa. OECD:n diskurssin vaikutus koulutuspolitiikkaan ja sen myötä sosiaaliseen todellisuuteemme on ilmeinen mutta yksipuolista. Yksipuoliseen todellisuuden tulkintaan suostuminen edistää kapea-alaista viestintäkulttuuria ja vaikuttaa siihen, mitä yhteiskunnassa arvostetaan. Joidenkin tutkijoiden mukaan esimerkiksi kansainväliset vertailututkimukset voivat lisätä yhteiskunnallista jakautumista asettamalla erilaiset taidot, kuten käytäntöön ja akateemiseen osaamiseen liittyvät taidot, eriarvoiseen asemaan (Tsatsaroni & Evans 2013). Tämä voi puolestaan johtaa koulutuspoliittiseen tempoiluun ja suunnanmuutoksiin menestyksestä riippuen. Yksipuolistuneita tavoitteita pohtineiden tutkijoiden mukaan OECD on onnistuneesti yhdistänyt koulutusdiskurssin taloudellisiin tekijöihin ja siten luonut yleisen kysynnän koulutusudistuksille (esim. Tröhler 2014; Hamilton & Pitt 2011).

Inhimillisen pääoman tuottamista on markkinoitu kuten elinikäistä oppimista, ikään kuin se olisi

neutraali, kaikkien hyväksyttävissä oleva ja kaikkien etuja sellaisenaan ajava kehittämisperiaate (Tuomisto 2004). Samalla retoriikka legitimoii vallanpitäjien pyrkimyksiä sopeuttaa väestöä yritysten kilpailukyvyyn ja tehokkuuden tarpeisiin (Griffin 1998,15). Siksi on hyödyllistä keskustella siitä, kenen ehdoilla koulutuksen tavoitteita luodaan ja mihin diskursilla pyritään.

Perustaitojen suora kytkeminen taloudelliseen menestymiseen ja hyvinvointiin on saanut osakseen arvostelua, joka ei kuitenkaan juuri näy esimerkiksi mediassa käytävässä keskustelussa. Muutamat tutkijat ovat esittäneet kriittisiä arvioita perustaitojen liiallista korostamista ja koulutuksen mahdollistamien muiden tekijöiden huomioimatta jättämistä kohtaan. Perustaitojen kolmijako ja niiden mittaaminen kaikissa osallistujamaissa samoilla standardoiduilla välineillä voi johtaa osaamistavoitteiden yksipuolistumiseen.

PIAAC-tutkimuksen tarjoaman perustaitojen kolmijakomallin rinnalle ja mahdollisesti haastajaksi olisi hyödyllistä tuoda julki muita tutkimuksia ja määritelmiä aikuisten tarvitsemista perustaidoista erityisesti kansallisella ja paikallisella tasolla. Diskurssin eri tasojen tulkintakehikoiden havainnoiminen ja niiden aktiivisempi dialogisuus mahdollistaisi nykyistä moniulotteisemman ymmärryksen perustaidoista ja niiden kehittämisen tarpeista.

Tutkimuksessani diskurssin tasojen tarkastelu toi esiin vaihtoehtoisia ymmärtämisen tapoja, jotka eivät monesti kohtaa mekanistisessa viestinnässä. Yhteistoiminnallisessa aikuiskoulutuksen kehittämisen mallissa ne toimisivat toisiaan täydentäen. Poliittisella ohjelmalla on luotu tietty ymmärrys ongelmasta, mutta tulkintakehikoita risteyttämällä ymmärrys perustaidoista ja niiden kehittämisen tarpeista on merkittävästi laajempi.



MAARIT MÄKINEN
YTT
Viestintätieteiden tiedekunta
Tampereen yliopisto

¹Käynnissä on tutkimuksen kolmas aalto, ja kokonaan uusi tutkimus on suunniteltu toteutettavaksi vuonna 2022. Aiemmat OECD:n kansainväliset aikuisten lukutaidon ja perustaitojen tutkimukset toteutettiin vuosina 1997–2000 ja 2002–2006.

LÄHTEET.....

- Antikainen, A. (2006). Koulutuksen globaali ja paikallinen merkitys. *Aikuiskasvatus* 26 (2).
- Bacchi, C. (2009). *Analysing Policy: What's the problem represented to be?* Australia: Pearson Australia.
- Bacchi, C. (2012). Introducing the 'What's the Problem Represented to be?' approach. Teoksessa Bletsas, A. & Bearsley, C. (toim.). *Engaging with Carol Bacchi: Strategic Interventions & Enchanges*. Adelaide: University of Adelaide Press.
- Cort, P. & Larson, A. (2015). The non-shock of PIAAC – Tracing the discursive effects of PIAAC in Denmark. *European Educational Research Journal* 14 (6), 531–548.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age. Society, Culture, Politics*. Buckingham: Open University Press.
- van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society* 4 (2), 249–283.
- Edwards, R. (2010). Mobilizing lifelong learning: governmentality in educational practices. *Journal of Education Policy* 17 (3), 353–365.
- Entman, R. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication* 43 (4), 51–58.
- European Parliament (2000). *Conclusions on the Lisbon Strategy 2000*. www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (17.11.2017).
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy* 24 (1), 23–37.
- Griffin, C. (1998) Public rhetoric and public policy: analysis of the difference for lifelong learning. Teoksessa Holford, C. & Griffin & Jarvis, P. (toim.). *International Perspectives on Lifelong Learning*. London: Kogan Page Limited.
- Hamilton, M. (2016). Imaging Literacy. A Sociomaterial Approach. Teoksessa Yasukawa, K. & Black, S. (toim.) *Beyond Economic Interests. Critical Perspectives in Adult Literacy and Numeracy in a Globalised World*. Rotterdam. The Netherlands: Sense Publishers.
- Hamilton, M. & Pitt, K. (2011). Changing policy discourses: Constructing literacy inequalities. *International Journal of Educational Development* 31, 596–605.
- Jokinen, A. (2002). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 126–160.
- Juhila, K. (2002). Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Karvonen, E. (2000). Tulkintakehys (frame) ja kehystämisen. *Tiedotustutkimus* 23, 78–84.
- Kivinen, O. & Hedman, J. & Nurmi, J. (2016). *Suomalais-aikuisten osaaminen väitettyä parempaa*. Janus 24 (2), 172–184.
- Kopecký, M. (2011). Foucault, Governmentality, Neoliberalism and Adult Education – Perspective on the Normalization of Social Risks. *Journal of Pedagogy* 2 (2), 246–262.
- Kupiainen, R. (2006). Yhteistoiminnallinen medialukutaito. *Aikuiskasvatus* 26 (3), 182–188.
- Lester, J. & Lochmiller, C. & Gabriel, R. (2016). Locating and Applying Critical Discourse Analysis within Education Policy: An Introduction. *Education Policy Analysis Archives* 24 (102), 1–11.
- Lyly-Yrjänäinen, M. & Haltia, P. & Packalen, P. (2015) Osaamisen ja elinikäisen oppimisen Suomi – Riittävätkö kaikkien perustaidot? *Työpoliittinen aikakauskirja* 3, 5–17.
- Mahon, R. & McBride, S. (2009). *The OECD and Transnational Governance*. Vancouver: UBC Press.
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2013). *Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. PIAAC 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19.
- Morgan, C. & Volante, L. (2016). A review of the Organisation for Economic Cooperation and Development's International education surveys: Governance, human capital discourses, and policy debates. *Policy Futures in Education* 14 (6), 775–792.
- Musset, P. (2015). Building Skills For All: A Review of Finland. Policy insights on literacy, numeracy and digital skills from the survey of adult skills. OECD Skills Studies. OECD 2015: <http://www.oecd.org/finland/Building-Skills-For-All-A-Review-of-Finland.pdf> (15.11.2017).
- OECD (1998). *Human Capital Investment: An International Comparison*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2012) *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments - Framework for the OECD Survey of Adult Skills*. OECD Publishing: http://www.oecd.org/skills/piaac/PIAAC%20Framework%202012--%20Revised%2028oct2013_ebook.pdf (luettu 5.11. 2017).
- OECD (2013). *The Survey of Adult Skills. Reader's Companion*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2015). *OECD Skills Studies. Data Policy Reviews of Adult Skills: Finland*. Preliminary version. Paris: OECD Publishing.
- OKM (2014). *Kestävää kasvua ja työtä 2014–2020. Suomen rakennerahasto-ohjelma. Euroopan sosiaalirahaston valtakunnallisten teemojen toteutus-suunnitelma*. Toimintalinja 4: Koulutus, ammattitaito ja elinikäinen oppiminen: <http://minedu.fi/documents/1410845/4046235/Rakennerahastot+ohjelman+toimintalinja+4/cb941011-27a8-4487-be86-0c7e717c-3c2d> (3.10.2017). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Rantala, L. & Suoranta, J. (2008). Digital Literacy Policies in the EU - Inclusive Partnership as the Final Stage of Governmentality? Teoksessa Lankshear, C. & Knobel, M. (toim.) *Digital Literacies: Concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 91–117.
- Rinne, R. (2004). Elinikäisen oppimisen retoriikka ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Sallila, P. (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 219–247.
- Rinne, R. & Kallio, J. & Hokka, S. (2004). Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research Journal* 3 (2). <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eeerj.2004.3.2.3> (15.10. 2018).
- Servaes, J. (1999). *Communication for Development: One World, Multiple Cultures*. New Jersey: Hampton Press.
- Servaes, J. & Malikhao, P. (2005). Participatory communication: the new paradigm? Teoksessa Hemer & Tufte (toim.) *Media & Glocal Change: Rethinking Communication for Development*. Buenos Aires: CLASCO, 91–103.
- Slee, R. & Stambach, A. (2010). Globalizing education policy. *British Journal of Sociology of Education* 31 (3), 353–358.
- Tsatsaroni, A. & Evans, J. (2013). Adult numeracy and the totally pedagogised society: PIAAC and other international surveys in the context of global educational policy on lifelong learning. *Educational Studies in Mathematics* 87 (2), 167–186.
- Tuomisto, P. (2004). Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain? Teoksessa Sallila, P. (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49–84.
- Tröhler, D. (2014). Change management in the governance of schooling: The rise of expert planners and statistics in the early OECD. *Teachers College Record* 116, 1–26.
- Windemeersch, D. & Olesen, H. (2012). Editorial: The Effects of policies for the education and learning of adults - from 'adult education' to 'lifelong learning', from 'emancipation' to 'empowerment'. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2), 97–101.
- Yasukawa, K. & Black, S. (toim.) (2016). *Introduction. Beyond Economic Interests. Critical Perspectives in Adult Literacy and Numeracy in a Globalised World*. Rotterdam: Sense Publisher.

ANJA HEIKKINEN, NIINA LILJA & ANNA METTERI

Yliopiston eetosta etsimässä

Kokeiluja ja kokemuksia monitieteisestä altistumisesta aikakauden polttaville kysymyksille



Tampereen yliopistossa järjestettiin turvapaikanhakijoille avoin kurssi, jonka taustalla oli huoli nyky-yliopiston eetoksesta ja kysymys siitä, miten yliopisto toteuttaa kasvatusvastuutaan maapalloisten kriisien ja niiden paikallisten vaikutusten edessä. Tavoite oli pohtia kriittisesti maahanmuuton kysymyksiä monitieteisissä ryhmissä ja kyseenalaistaa monikulttuuristumista ja työelämän muutosta koskevia valtavirtadiskursseja.

TURVAPAIKANHAKIJAMÄÄRÄN NOPEA lisääntymisen Euroopassa vuonna 2015 sai aikaan keskustelun, jossa maahanmuuttajien osallistumista koulutukseen alettiin arvioida uudelleen. Jotkin suomalaisetkin korkeakoulut reagoivat tilanteeseen ja tarjosivat erilaisia ratkaisuja, esimerkiksi suomalaiseen yhteiskuntaan tutustuttavia kursseja (ks. Vaarala ym. 2017). Useat ratkaisut olivat kuitenkin lyhytaikaisia, ja nyttemmin monet lupaavatkin aloitteet ovat unohtuneet.

Erityisesti korkeakoulukelpoisten ja korkeakoulutettujen maahanmuuttajien pääsy koulutusta vastaavaan työhön tai jatko-opintoihin on edelleen hankalaa. (Kyhä 2012; Käyhkö 2017, Lepola 2017.)

Toteutimme keväällä 2017 Tampereen yliopistossa kasvatustieteen, sosiaalityön ja kielentutkimuksen näkökulmia yhdistävän kurssin, jonka idea syntyi osana yliopistossa käynnissä ollutta *Let's work together*-toimintaa (letsworktogetheredu.wordpress.com).

OLENNAISTA ON TULLA YMMÄRRETYKSI JA OLLA VUOROVAIKUTUKSESSA.

Sen tavoite on kehittää keinoja tukea turvapaikanhakijoiden osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Yksi konkreettinen toiminnan muoto on ollut turvapaikanhakijoiden ottaminen mukaan sellaisille yliopiston kursseille, jotka sopivat heidän kiinnostuksensa kohteisiin ja tarpeisiinsa.

Useimpien yliopistojen strategioissa puhutaan muuttuvasta työelämästä ja korostetaan kansainvälisyyttä, ja nämä teemat olivat myös kurssimme ytimessä. Halusimme lähestyä niitä kokempohjaisesti ja kriittisesti. Kehittämisen kohteena ollut kurssi on nimeltään *Education, Work and Culture*, ja se on osa kasvatustieteiden tutkinto-ohjelman aikuis- ja ammattikasvatuksen opintosuunnan syventäviä opintoja.

Keväällä 2017 kurssia tarjottiin lisäksi sosiaalityön ja suomen kielen opiskelijoille, jotka saattoivat käyttää kurssisuoritusta tutkinto-ohjelmansa valinnaisten opintojen osana. Mukaan rekrytoitiin kurssin teemoista kiinnostuneita turvapaikanhakijoita.

Tavoite oli rakentaa pakolaisuuden ja maahanmuuton teoreettisia ja ammattikäytännöllisiä kysymyksiä eri tieteenalojen näkökulmasta tarkasteleva kurssi: kysymyksiä lähestyttiin sosiaalista, koulutuksellista, ammatillista ja kielellistä osallisuutta yhdistävistä näkökulmista. Kurssin opetus- ja oppimisfilosofia pohjasi dialogiseen näkökulmaan vuorovaikutuksesta ja oppimisesta (Bahtin 1991; Salo 2009; Arnkil & Seikkula 2014), ja siinä lähdettiin ajatuksesta, että monitieteellisen ja -ammattillisen asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää jaettua kokeilevaa ja kokemuksellista oppimisprosessia (Gallagher 2005; Fuchs 2017).

Tiedollinen tavoite oli kyseenalaistaa valtavirtadiskursseja työelämän muutoksesta ja monikult-

tuuristumisesta ja altistaa opiskelijat tiedollisesti, emotionaalisesti ja eettisesti mainittujen ilmiöiden ja käsitteiden pulmallisuudelle. Kurssilla käsiteltiin osallisuuden ja osallistumisen rajoja ja kriteerejä: Ketkä kelpaavat monikulttuurisuusdiskurssien ja -käytänteiden piiriin, ketkä jäävät ulkopuolelle? Miksi näin tapahtuu?

Taidollinen tavoite oli oppia työskentelemään monitieteisessä ja kulttuurisesti moninaisessa ryhmässä sekä kohdata osallistavaa työtä tekeviä ihmisiä, perehtyä heidän työhönsä ja ymmärtää heidän ammatillisia haasteitaan. Kurssilaiset tekivät kokeiluja yhteistyössä näiden ihmisten kanssa ja saivat näin mahdollisuuden kokea osallistavan työn ja oman tulevan ammattilaisuuden haasteita. Asenteellisesti-emotionaalinen tavoite oli lisätä ymmärrystä dialogisesta näkökulmasta yhteistyöhön. Eettinen tavoite oli tukea opiskelijoiden pohdintaa omista asenteistaan suomalaisen yhteiskunnan moninaistumista ja eriarvoistumista kohtaan.

Kurssi koostui viidestä neljän tunnin kontaktiopetuskerrasta ja kenttätöistä, joka tehtiin pienryhmissä. Kenttätöiden tavoite oli tutustua turvapaikanhakija- ja pakolaistyössä mukana olevaan koulutusorganisaatioon, vapaan sivistystyön organisaatioon, järjestöön tai yritykseen sekä kohdata osallistavaa työtä tekeviä ihmisiä ja heidän ammatillisia haasteitaan.

Kenttätöitä tuettiin kurssin kontaktiopetuskerroilla keskusteluissa. Ne pohjasivat kurssin teemoja kasvatustieteen, sosiaalityön ja kielitieteen näkökulmasta tarkastelevien tutkimusartikkeleiden lukemiseen. Lisäksi kukin osallistuja piti kurssin ajan omaa oppimispäiväkirjaa ja kirjoitti lopuksi raportin kurssista ja omasta oppimisprosessistaan. Tärkeä osa kurssia olivat Moodle-alustalla käydyt keskustelut.

Kontaktiopetuksen kieli oli englanti, mutta jotkut opiskelijat kirjoittivat henkilökohtaisen päiväkirjansa suomeksi. Alusta lähtien korostimme, että olennaista on tulla ymmärretyksi ja olla vuorovaikutuksessa. Kehotimme osallistujia käyttämään niitä kielellisiä resursseja, jotka olivat heille yhteisiä ja kussakin tilanteessa tarkoituksenmukaisia. Pyy-simme kurssilaisilta luvan käyttää heidän päiväkirjojaan ja muita tuotoksiaan tutkimusaineistona

KOKEMUS KULTTUURISESTI MONINAISESTA RYHMÄSTÄ OLI TÄRKEÄ.

tutkimuksessa, jossa tarkastelemme yliopiston roolia ja vastuuta pakolaisongelmien kohtaamisessa ja ratkaisemisessa.

Kurssille osallistui 25 opiskelijaa, ja ryhmä oli hyvin heterogeeninen. Suomenkielisten tutkinto-ohjelmaopiskelijoiden lisäksi mukana oli useita vaihto-opiskelijoita, kansainvälisiä maisteriopintoja suorittavia opiskelijoita ja turvapaikanhakijoita. Opettajia oli kolme: pääopettajana toimi kasvatustieteiden professori Anja Heikkinen, joka oli toteuttanut samantyyppisiä kursseja aiemminkin. Yhteistyö sosiaalityön yliopistonlehtori Anna Metterin ja suomen kielen yliopistonlehtori Niina Liljan kanssa toi kursseille monitieteistä näkökulmaa.

KURSSIN ETENEMINEN: OMISTA ASETEISTA KRIITTISEEN REFLEKTIOON

Ensimmäisen kurssitapaamisen tavoite oli luoda opiskelijoista kenttäryhmät, saada ryhmien työskentely käyntiin ja johdatella opiskelijat kurssin keskeisten teemojen pohdintaan. Kenttäryhmät jaettiin niin, että jokaiseen ryhmään tuli osallistujia eri tieteenaloilta sekä turvapaikanhakijataustainen osallistuja.

Keskustelu kurssin teemoista aloitettiin kulttuuripöydällä. Sitä ohjasi turvapaikanhakijana kurssille osallistunut opiskelija, jonka kanssa oli etukäteen sovittu tehtävästä. Peliä pelataan pienissä ryhmissä ja se rakentuu kulttuurikorttien ympärille: kortteihin on painettu eri kulttuureja koskevia väittämiä. Kukin ryhmäläinen vuorollaan nostaa kortin ja lukee siinä esitetyn väittämän, minkä jälkeen ryhmäläiset keskustelevat omista käsityksistään ja asenteistaan väittämää kohtaan.

Peli johdatteli hyvin kurssin teemoihin. Erityisen kiinnostavan siitä teki se, että väittämät koskivat kulttuureja, joita kurssilaiset itse edustivat. Tämä näkyi

seuraavassa kurssilaisen oppimispäiväkirjasta poimitussa esimerkissä:

”Meidän ryhmämme ei ehtinyt käsitellä kuin muutaman kysymyksen, sillä keskustelu oli niin vilkasta, varsinkin kun ryhmässä oli kysymyksiä koskevien kulttuurien edustajia. Keskustelimme pitkään mm. naisten asemasta Irakissa ja saimme kysymykseen kokemukseräisiä vastauksia ryhmäämme kuuluvilta irakilaiselta naispuoliselta turvapaikanhakijalta.”

Ensimmäisellä kerralla opettajat alustivat lisäksi dialogisuudesta. Seuraavat kokoontumiskerrat rakentuivat luettujen tekstien ja käynnissä olevan kenttätyön ympärille. Tekstejä käsiteltiin opettajien alustusten pohjalta ja yhdessä keskustellen, ja niiden teemoja nivottiin osaksi käynnissä olevaa työtä.

Jokaisella kokoontumiskerralla kenttäryhmät kertoivat lisäksi hankkeensa vaiheesta ja kokemuksistaan, ja ratkaisuja mahdollisesti hankaliin tilanteisiin ideoitii yhdessä. Kurssin päätöstilaisuuteen kutsuttiin mukaan kaikki yhteistyökumppanit, eli eri organisaatioiden ja yritysten edustajat. Paikalle tuli kuitenkin vain muutama. Opiskelijat pitivät päätöstilaisuudessa ryhmittäin esitelmät kenttätyönsä kulusta ja tuloksista.

ONNISTUMISIA JA KEHITTÄMISEN KOHTEITA

Oppimispäiväkirjat osoittavat, että kokemus kulttuurisesti moninaisessa ryhmässä toimimisesta ja yhdessä tekemisestä oli tärkeä. Alun perin englanniksi kirjoitetut sitaatit ovat loppuviitteissä¹.

”Minusta tuntuu että tämäntyyppisten asioiden oppiminen olisi mahdotonta vain istumalla ja luentoja kuuntelemalla.”

”Kirjoittaessani tätä oppimispäiväkirjaa oivalsin, miten helppo on ollut kirjoittaa tällä kurssilla oppimistani asioista. Olen kirjoittanut melko monia oppimispäiväkirjoja opintojeni aikana ja yleensä niiden kirjoittaminen on tuntunut vaikealta. Nyt olen huomannut, että oppimispäiväkirjan kirjoittaminen ei ole niin vaikeaa, jos olet kokenut oppimistavoitteet itse.”

OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSISSA KOHTAAMISET OLIVAT MERKITYKSELLISIÄ.

Kokemuksen kautta oppiminen oli kurssin tavoite. Tästä syystä meille opettajille oli palkitsevaa huomata, että myös opiskelijat olivat pitäneet yhdessä tekemistä hyödyllisenä. Heidän teksteissään korostui opiskelijaryhmän taustojen erilaisuuden merkitys. Tekeminen oli ollut mielekästä ja opettavaista erityisesti, koska yhteistyössä tarjoutui paljon mahdollisuuksia oppia toisten taustoista ja kokemuksista, mikä käy ilmi seuraavista aineistonäytteistä:

”Kurssin avauspäivänä näin todellakin ympärilläni huomattavan määrän ei-suomalaisia opiskelijoita; ei ainoastaan vaihto-opiskelijoita vaan panin merkille, että monet heistä olivat Irakista, Iranista tai Somaliasta. Ollakseni rehellinen ajattelini aluksi, että se oli outoa mutta sitten vaihe vaiheelta tavallaan ymmärsin tällaisen ison ja erilaisista ihmisistä koostuvan ryhmän tarkoituksen. Ymmärsin, että minulla oli suuri mahdollisuus ja todellakin luentojen aika jaoimme tarinoita, tunteita ja kokemuksiamme Suomessa muunmaalaisena ja opimme toisiltamme. Oli todellekin ihmeellistä ajatella, miten monia asioita jaoimme vain neljän tunnin luennon aikana”

”Oli hienoa saada yhteys eri taustoista ja opin-toaloilta tuleviin ihmisiin. Uskon vahvasti että vuorovaikutus opettajien, sosiaalityöntekijöiden, pakolaisten ja oppimisprosessien opiskelijoiden kanssa niin monen viikon ajan auttoi minua ymmärtämään opettamisen ja oppimisen kysymyksiä paremmin ja rohkaisi ajattelemaan enemmän kuin normaali luento olisi tehnyt. [--] Koin hyvin arvokkaana sen, että opin lisää pakolaisten yksilöllisistä tarinoista. Ajattelen, että vien nämä näkökulmat ja reflektiot mukanani tulevaisuuteen ja voin ehkä käyttää niitä omalla opiskelualallani, opiskelen kansanterveystiedettä.”

Taustoiltaan moninaisessa ryhmässä toimiminen oli monelle uutta. Eniten oppimispäiväkirjoissa reflektiiniin juuri ryhmän moninaisuutta ja sen myötä lisääntynyttä ymmärrystä ja oppimista. Päiväkirjojen lähiluvun perusteella kurssin taidolliset, asenteelliset ja eettiset tavoitteet toteutuivat erinomaisesti, ja tässä suhteessa kurssi onnistui hyvin.

Kurssin tiedollisia tavoitteita pyrimme saavuttamaan luetuttamalla osallistujilla eri tieteenalojen tekstejä ja keskustelemalla niistä tapaamisissa. Opettajina myös aina johdattelimme keskusteluun kustakin tekstistä nostamalla siitä esiin keskeisiä kysymyksiä ja selittämällä sellaisia keskeisiä termejä, joiden ymmärtäminen oli tärkeää tekstin argumentaation ymmärtämiseksi.

Muiden kuin oman opiskelualan tekstien lukeminen oli opiskelijoista haastavaa. Oppimispäiväkirjoista näkyy, että aina artikkeleiden teemojen reflektoinnissa ei päästy kovin syvälliselle tasolle, eivätkä valitsemamme artikkelit välttämättä tukeneet projektiryhmien reflektiota tavoitteen tavalla. Se näkyy esimerkiksi seuraavassa aineisto-otteesta:

”Kurssin projektityö tarjosi mahdollisuuden tutkiskella omaa moraalia ja etiikkaa ja oman toiminnan rajoja. Pidin kurssin uudesta, kentän kanssa toimivasta lähestymistavasta. Ryhmätyö taas tarjosi mielenkiintoisia keskusteluja. Toisaalta kurssia olisi voinut kehittää syventämällä monitieteistä lähestymistapaa johdattamalla vielä syvemmin joka tieteenalan keskusteluihin ja käsitteisiin.”

Erityisesti kurssin tiedollisia tavoitteita koskevaan osaan osallistujat olisivat toivoneet vielä opettaja-johtoisempaa otetta, ja tältä osin kurssia tulee kehittää edelleen.

YLIOPISTON TEHTÄVÄT

Suhtautumisemme turvapaikanhakijatilanteeseen nostaa näkyväksi jotakin olennaista suomalaisen nyky-yliopiston tilanteesta ja yliopistopedagogisten käsitysten perustasta. Yliopistossa on vallalla vahva uusliberalistinen eetos: jokaisen on jatkuvasti tehtävä tulosta annetuilla mittareilla ja osoitettava ansainneensa paikkansa. Kansainvälisyyttä korostetaan,

mutta se ymmärretään lähinnä liikkuvuudeksi pois Suomesta tai ulkomaalaisten huippututkijoiden houkuttelemiseksi keskuuteemme. Usein unohtuu, että myös kansainväliset turvapaikanhakijat voisivat tuoda korkeakouluihimme kansainvälisyyttä ja osaamista ja että heidän koulutuspolkuaan olisi tarkoituksenmukaista tukea (ks. myös Heikkinen 2017; Hoffman & Piepponen 2017; Käyhkö 2017).

Yhteiskunnan eriarvoistuminen näkyy koulujen ja asuinalueiden eriytymisenä, sukupolvelta toiselle periytyvänä työttömyytenä, syrjäytymisenä ja tuloerojen kasvuna (ks. Therborn 2014). Yliopistoilla on tärkeä rooli toiminnassa eriarvoistavaa kehitystä vastaan. Toiminta tarkoittaa tutkimusta kehityskulujen syistä ja syiden näkyväksi tekemistä, mutta sen tulisi tarkoittaa myös käytännön toimia ja rajojen purkamista.

Pieni askel niin näkyvien kuin näkymättömien rajojen purkamista kohti voi olla se, että annetaan eri taustoista tuleville opiskelijoille mahdollisuus ja paikka kohtaamiseen ja yhteistyöhön, ja näin olemme kurssimme avulla pyrkinneet tekemään (ks. myös Heikkinen & Peltonen 2018.)

Kurssilta saamamme kokemukset ovat rohkaisevia, sillä ne osoittavat, että opiskelijoiden kokemuksissa kohtaamiset ovat olleet merkityksellisiä. Kurssin jälkeen saamamme palaute kertoo, että kohtaamiset ovat synnyttäneet ymmärrystä, joka auttaa osallistujia toimimaan tulevaisuudessa maailman muuttamiseksi.



ANJA HEIKKINEN
KT, FM, kasvatustieteen professori
Tampereen yliopisto



NIINA LILJA
FT, yliopistonlehtori, suomi toisena
kielenä
Tampereen yliopisto



ANNA METTERI
YTT, yliopistonlehtori, sosiaalityö
Tampereen yliopisto

Hoffman, D. & S. Piepponen (2017). Dilemmas that explain persistent exclusion in Finnish higher education. Teoksessa Käyhkö, K., Bontenbal, I. & M. Bogdanoff (toim.) *“Open the doors!”: Migrants in Higher Education. Fostering cooperation at Universities Seminar 13.–14.12.2016 in Jyväskylä*. Jyväskylä: UniPiD & Jyväskylän yliopisto, 69–73.

Kyhä, H. (2012). Korkeakoulututkinto ei takaa maahanmuuttajille töitä. *Siirtolaisuus – Migration* 39 (1), 18–22.

Käyhkö, K. (2017). Hiekkaa rattaissa? Siirtolaisuus ja turvapaikanhakijat suomalaista korkeakoulujärjestelmää kehittämässä. *Aikuiskasvatus* 39 (2), 229–235

Lepola, L. (2017). *Ammattikorkeakoulujen mahanmuuttajille järjestämä korkeakouluihin valmentava koulutus vuosina 2010–2017*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen julkaisu 2017:15. https://karvi.fi/app/uploads/2017/06/KARVI_1517.pdf.

Pyykkö, R. (2017). Integration of academic migrants: From problematized areas towards flexible transitions. Teoksessa Käyhkö, K., Bontenbal, I. & M. Bogdanoff (toim.) *“Open the doors!”: Migrants in Higher Education. Fostering cooperation at Universities Seminar 13.–14.12.2016 in Jyväskylä*. Jyväskylä: UniPiD & Jyväskylän yliopisto, 29–31.

Salo, O.-P. (2009). Dialogisuus kielikasvatuksen kehyksenä. *Puhe ja kieli* 29 (2), 89–102.

Therborn, G. (2014). *Eriarvoisuus tappaa*. Tampere: Vastapaino.

Vaarala, H., Haapakangas, E.-L., Kyckling, E. & T. Saarinen (2017). Finnish higher education institutions' reactions to the 2015 asylum seeker situation: Motives, goals and future challenges. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 11 (3), 143–165.

¹Päiväkirjasitaatit alkuperäisinä samassa järjestyksessä kuin ne ovat:

“I feel like it would be impossible to learn these types of things if we only sat and listened to lectures.”

“When writing this learning diary I have realized how easy it has been to write about the things I have learned during this course. I have written quite many learning diaries during my studies and usually they have felt difficult to write. Now I have noticed that the learning diary is not that difficult to write, when you have experienced the learning outcomes yourself.”

“Indeed, during the opening day of the course I saw around me a very considerable number of non-Finnish students; not only exchange students but also I noticed that many of them were from Iraq, Iran or Somalia. To be honest, at the beginning I thought that it was very weird, but then step by step I kind of realize the

intention of this big mixed class. I understood the big opportunity that I had, in fact during all the lessons we shared stories, feelings, pieces of life in Finland as foreigner and we learned from each other. It was surprisingly amazing thinking of how many things we were able to share in only four hours of lesson.”

“Reflecting on the class it was amazing to get in contact with people from different backgrounds and fields of study. I strongly believe that talking to teachers, social workers, refugees and students about the learning process for so many weeks helped me to understand the issues of learning and teaching way better and encouraged thinking more than a normal class could have. [--] I perceived learning more about individual stories of refugees as very valuable. I think I will take these insights and reflections with me in my further life and I might be able to use them in my field of study, I study public health.”

LÄHTEET

- Arnkil, T. E. & J. Seikkula (2014). *“Nehän kuunteli meitä!”: Dialogeja monissa suhteissa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Bahtin, M. (1991). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Fuchs, T. (2017). Collective Body Memories. Teoksessa C. Durt, T. Fuchs, C. Tewes (toim.) *Embodiment, Enaction and Culture*. Cambridge/Mass: MIT Press.
- Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*. Oxford: Oxford University Press.

- Heikkinen, A. (2017). Sharing and Caring. Teoksessa Käyhkö, K., Bontenbal, I. & M. Bogdanoff (toim.) *“Open the doors!”: Migrants in Higher Education. Fostering cooperation at Universities Seminar 13.–14.12.2016 in Jyväskylä*. Jyväskylä: UniPiD & Jyväskylän yliopisto, 25–26.
- Heikkinen, A. & Peltonen, S. (2018). *Ylikansallisen liikkuvuuden ja superdiversiteetin paradoksit – yliopiston reaktioita “pakolaiskriisiin”*. Haltia, N. ym. (toim.). Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu? Jyväskylä: Research in Educational Sciences.

JYRKI JOKINEN

Tampereen aikuiskasvatuksen koulukunnan loistava menneisyys



Tampereen yliopiston aikuiskasvatustutkimuksen vaiheet hahmottuvat koulukunta-käsitteen ja aikuiskasvatuksen professorivaalien kautta.

Miksi Tampereen koulukunnaksi ristitty tiedeorientaatio hajosi ja mitä siitä seurasi?

TAMPEREEN YLIOPISTON aikuiskasvatuksen tutkimuksella on pitkät, aina 1930-luvulle saakka ulottuvat juuret, joiden maaperä oli Helsingin Yhteiskunnallisessa Korkeakoulussa. Sen tutkijat Zachris Castrén ja Urpo Harva loivat kirjoituksillaan tiedeorientaation, joka on ainakin jossain muodossa säilynyt 2010-luvulle saakka. 'Koulukunnan' käsitettä (Suoranta & Kauppila 2006, 23; Paloheimo 1979, 1–3) voidaan käyttää, koska siihen luokiteltavien tutkijoiden mielenkiinto on suuntautunut pääosin vapaan sivistystyön tutkimukseen, heidän käsityksensä aikuiskasvatuksesta tieteenä on ollut samanlainen, ja koska Castrén ja Harva saivat seuraajia tulevien vuosikymmenten mittaan.

Aikuiskasvatuksen tutkimuksella oli Tampereella 1980-luvulle asti valtakunnallisesti tietylainen monopoli, koska vasta vuonna 1983 myös Helsingin yliopistoon perustettiin aikuiskasvatuksen professuuri. Juha Suorannan ja Juha Kauppilan mukaan kyseessä

oli aikuiskasvatustutkimuksen toinen vaihe. Kolmas vaihe seurasi 1990-luvulla, jolloin perustettiin uusia aikuiskasvatuksen professuureja Turun, Jyväskylän, Joensuun ja Lapin yliopistoihin sekä Åbo Akademin Vaasan-yksikköön. (Suoranta & Kauppila 2006, 23.)

Miksi Tampereen koulukunnaksi ristitty tiedeorientaatio lopulta hajosi, ja mitä siitä seurasi? Tarkastelen Tampereen yliopiston aikuiskasvatustutkimuksen vaiheita koulukunta-käsitteen ja aikuiskasvatuksen professorivaalien kautta hakemalla vastausta eri lähteistä. Aineistona ovat esimerkiksi Tampereen yliopiston eri hallintoelinten, erityisesti tieteenalan viranhaltijoiden valintaprosessia koskevat pöytäkirjat, tutkijahaastattelut ja aihepiiriä taustoittava kirjallisuus. Näkökulmaani määrittää työura aikuiskasvatuksen ja aikuiskoulutuksen parissa opettajana, rehtorina ja sivistysjärjestön toiminnanjohtajana. Lähestyn aihetta sekä kasvatustieteilijänä että historianantutkijana.

URPO HARVAN

TÄRKEIN PANOS OLI

KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY.

CASTRÉN JA HARVA LOIVAT PERUSTAN

Mikä oli Zachris Castrénin ja Urpo Harvan tiedeorientaatio eli tutkimuksen suunta ja käsitys aikuiskasvatuksesta tieteenä?

Yhteiskunnallisen Korkeakoulun ensimmäistä kansansivistysopin opettajaa ja Helsingin työväenopiston johtajaa Castrénia ei aina ole pidetty tiedemiehenä, mutta hänen kirjallinen tuotantonsa on kiistatta teoreettisuudessaan korkeatasoista. Harvan assistenttina toiminut Erkki Karjalainen nimittää *Vapaan sivistystyön historia* -teoksessaan Castrénin kirjoituksia "pienimuotoisiksi tutkielmiksi" (Karjalainen 1970, 247). Niissä käsiteltiin 1900-luvun alun työväenopistojen perustehtävää ja opetusta. Castrén toteaa, että "yliopistollisessa hengessä opiskelijan on pyrittävä perinpohjaisuuteen ja hankittava itselleen selvyttä tieteen edellytyksistä". (Ks. Wuoreninne & Kosonen 1949.)

Castrénia voidaankin pitää yhtenä ensimmäisistä vapaan sivistystyön peruskäsitteiden kehittäjistä, mikä ennen kaikkea oikeuttaa hänen asemansa myöhemmässä aikuiskasvatustutkimuksessa.

Myös Urpo Harva aloitti tieteellisen työnsä Yhteiskunnallisen Korkeakoulun opettajana, kuitenkin jo päätoimisena. Hänen uransa jatkui Tampereen yliopiston kansansivistysopin ja viimein aikuiskasvatuksen ensimmäisenä professorina. Harvan tärkein panos kehittämässä olleelle aikuiskasvatustieteelle oli vapaata sivistystyötä käsittelevät lukuisat kirjoitukset mutta myös käsitteiden määrittely. Juuri Harva otti käyttöön käsitteen 'aikuiskasvatus' samannimisessä teoksessaan, joka ilmestyi vuonna 1955. Muutkin, 'aikuiskasvatukseen' läheisesti liittyvät käsitteet määritellään perusteellisesti Harvan tuotannossa: esimerkiksi 'kansansivistäjä', 'kansansivistys', 'ihmisen kasvu', 'sivistys' ja 'kasvatustiede'. Kari Kantasalmen mukaan Harva kehitti kansan-

sivistäjästä aikuiskasvattajan teoreettisen konstruktion jo 1950-luvulla. (Kantasalmi 2014, 254–255.)

Harva itse ei ollut Tampereen yliopiston emeritus professorin Tuomiston mukaan (Tuomisto 2017) suuri empiirisen tutkimuksen edistäjä, päinvastoin tämä metodinen suuntaus oli hänen puutteensa. Silti hän korosti kirjoituksissaan, että "vain empiirisen tutkimuksen avulla voidaan osoittaa, onko mahdollista saada aikuisessa ihmisessä aikaan kasvatuksen kautta kokonaisuusmuutos". (Harva 1955, 10–15.)

Aikuiskasvatuksen tiedeyhteys oli Harvalle selvästi osa kasvatustiedettä, vaikka organisatorinen linkki olikin yhteiskuntatieteisiin. Harvan seuraajat Jukka Tuomisto ja Aulis Alanen korostavat hänen tiedeorientaationsa keskeistä piirrettä, joka oli "filosofis-yhteiskuntatieteellinen" ja humanismiin nojaava. (Ks. Tuomisto 1997, 10–11; Alanen 1997, 27–36.) Huomattava on myös jo Harvalla esiintynyt elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen käsite.

Tampereen yliopistossa Harvan professorivuosien 1965–1973 opinnäytteiden teemat liittyivät lähes yksinomaan vapaaseen sivistystyöhön. Aihealueen suuri suosio on merkille pantavaa: esimerkiksi luku vuosina 1971–1972 hyväksyttiin peräti 111 pro gradu -tutkielmaa (Jokinen 2017, 43). Määrää selittää se, että vapaan sivistystyön oppilaitoskenttä oli tuolloin suurin ja yhtenäisin aikuiskoulutuksen muoto. Tuomiston mukaan tiede ponnistaa aina käytännöstä. (Tuomisto 1985, 170–171.)

AIKUISKASVATUSTUTKIMUKSEN KAHTIAJAKO – MATTI PELTONEN PROFESSORIKSI

Aikuiskasvatuksen professuurin täyttö Urpo Harvan jälkeen osoittautui kasvatustieteelliselle tiedekunnalle vaikeaksi tehtäväksi. Kun valinta viimein vuonna 1977 tehtiin, lopputulosta voi pitää aiemmin syntyneen koulukunnan kannalta lähes katastrofina. Aineiston perusteella näet tiedekunnassa jo pitkään nimenomaan aikuiskasvatuksen tutkijana toiminut apulaisprofessori Aulis Alanen syrjäytettiin virantäytössä tiedepoliittisen pelin seurauksena. Muodollinen ja sinänsä kiistämätön peruste oli se, että opintokerhotyötä käsitelleen väitöskirjansa lisäksi Alaselä ei ollut muuta samantasoista tutkimusta.

MATTI PELTOSELLE VAPAA SIVISTYSTYÖ OLI TÄYSIN VIERAS TUTKIMUSALUE.

Huomionarvoista on kuitenkin se, että Alasen työtä vuosien 1971 ja 1975 Aikuiskoulutuskomiteoiden pääsihteerinä ei virkaa täytettäessä noteerattu lainkaan. (TAY 1977a.)

Matti Peltosen valintaa perusteltiin hänen ”tehokkaalla tutkimustyöllään” ja ”vakuuttavilla tieteellisillä ansioillaan aikuiskasvatuksen professorin virkaan”. (TAY 1977a.)

Tampereen yliopiston elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen tutkimuksen professorin Anja Heikkisen mukaan valitsijat tunsivat Peltosen hyvin saman viiteryhmän perusteella. Heikkinen katsoikin, että nimenomaan Peltonen haluttiin virkaan, ei Alasta (Heikkinen 2017). Myös Jukka Tuomiston mukaan Alanen syrjäytettiin vaalissa ”kyseenalaisin perustein”. (Tuomisto 2014, 210.)

Peltosen valinnan arvioinnissa pitää kuitenkin ottaa huomioon 1970-luvun Aikuiskoulutuskomitean mientöjen I ja II ja yhteiskunnallisen kehityksen myötä tapahtunut suuri koulutuspoliittinen muutos. Komitean esitykset merkitsivät myös käytännössä ammatillisen aikuiskoulutuksen vahvaa esiin nostamista sekä tutkimuksessa että koulutuspolitiikassa. Vapaa sivistystyö ei enää ollut aikuiskasvatustutkimuksen pääkohde. Kielemekäytössä aikuiskasvatuksesta tuli aikuiskoulutusta. Urpo Harvan opit eivät enää kiinnostaneet opiskelijoita.

Uutta ennakoivat myös professorin vaalissa annetut lausunnot: ”Aikuiskasvatus on osa kasvatus-tiedettä, ja sen tutkimuskohteena on yhä enemmän työelämässä tapahtuva ammatillinen aikuiskoulutus.” (TAY 1975). Peltonen jakoi tämän käsityksen.

Peltoselle vapaa sivistystyö oli täysin vieras tutkimusalue, samoin aikuiskasvatus vielä valintavaiheessa. Vaalista tehdyssä valituksessa Alanen osoitti, että ”Peltosen kohdalla asiantuntijat ovat lukeneet aikuiskasvatuksen alaan teoksia, jotka eivät sinne kuulu lainkaan”. (TAY 1977b.)

Professorinakin Peltosen tiedeoriantaatio liittyi ammattikasvatuksen teemoihin. Tutkimusta oli hänen mielestään tehtävä niin, että se hyödytti käytäntöä – teoriat eivät olleet niin tärkeitä. Niinpä hän julkaisuisaan useimmiten nojautui teorian osalta muiden kirjoituksiin (Honka 2017). Aikuiskasvatuksesta Peltonen kirjoitti professorina lähinnä aikuisten opiskelua ja oppimista koskevia sitaattiteoksia, kuten vuonna 1980 ilmestyneen *Aikuisten opiskelutaidon*.

Professorin vaali ja sitä koskeneet valitukset johtivat siihen, että Tampereen yliopiston aikuiskasvatustutkimus jakaantui kahteen leiriin, jotka eivät juuri seurustelleet keskenään. Leiriytyminen jatkui aina 2010-luvulle saakka.

Matti Peltonen ei kauan viihtynytään professorina. Hän lähti silloisen Suomen Työnantajien Keskusliiton (STK) koulutusjohtajaksi vuonna 1984. Toki hänen professuurinsa aikana kasvatustieteiden tiedekunnassa oli muitakin ansioituneita nimenomaan aikuiskasvatuksen tutkijoita. Jukka Tuomisto piti yllä Harvan tiedeoriantaatiota muun muassa jatkamalla tämän käsiteanalyysijä ja kirjoittamalla tämän tuotannosta. Tuomiston aikalaisista silloinen lehtori, sittemmin professori Eero Pantzar loi tiedekunnassa oman aikuiskasvatuksen tutkimuspolkunsaa.

Vielä 1980-luvun alussa Tampereen yliopisto oli selvästi merkittävin aikuiskasvatuksen tutkimuksen tuottaja maassa. Se näkyi muun muassa siinä, että *Aikuiskasvatus*-lehdessä julkaistujen artikkeleiden määristä tamperelaisten osuus oli peräti 60 prosenttia. (Vantaja 1999, 73–91.)

MYÖHÄÄN PROFESSORIKSI – VIIMEIN AULIS ALASEN VUORO

Jo ennen Aulis Alasen valintaa aikuiskasvatuksen professoriksi koulutuspolitiikassa menttiin kohti kysyntäpainotteista aikuiskoulutusta, jota pidettiin koko yhteiskunnan rakenteellisen muutoksen välineenä. Jatkuvan koulutuksen periaatteesta rakennettiin koko kansan koulutusstrategian ydintä. Aikuiskasvatus oppiaineena oli menettänyt suosiotaan muille tieteenaloille. Keskeinen käsitteellinen konteksti alkoi olla elinikäinen oppiminen, joka oli yliopistonlehtori Karin Filanderin mukaan ”puheessa kaikkialla”. (Filander 2012, 140.)

Aulis Alasen valinta aikuiskasvatuksen professoriksi vuonna 1986 oli eräänlainen lohdutuspalkinto, niin pitkään hän oli vuoroaan odottanut. Aikuiskoulutuksen maailma ja yliopistot olivat muuttuneet Alaselle myönteiseen suuntaan, ja hänen ansionsa erityisesti aikuiskasvatuksen tutkijana tunnustettiin. Asiantuntijalausunnossa Alasen sijoittuminen Tampereen yliopiston perinteeseen eli Urpo Harvan koulukuntaan, todettiin nyt vain tosiasiana, ei haittana. Samassa lausunnossa kuitenkin korostettiin, että ”aikuiskasvatus tieteenhaarana tutkii yhä voimakkaammin ammatillista aikuiskoulutusta”. (TAY 1985).

Alasen pitkäaikainen työoveri ja ”hengenheimolainen” Jukka Tuomisto on nähnyt entisen esimiehensä keskeiseksi tutkijanansioiksi ”aikuiskasvatuksen tutkimuksen ja teorian muodostuksen syventämisen”. Alanen oli ”suoraan Harvan aloittaman humanistisen linjan jatkaja”. (Tuomisto 2006, 7–12.)

Suurin merkitys alan tutkimukselle oli Alasen ’elinikäisen kasvatuksen’ käsitteen kehittämisessä. Samanimisestä, yhdessä Juha Sihvosen kanssa tuotetusta teoksesta (Alanen & Sihvonen 1983) tuli klassikko.

Alasen tutkimustoiminta suuntautui jatkossakin enemmän vapaaseen sivistystyöhön (ks. esim. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muutos 1986), vaikka ammatillinen aikuiskoulutus ei ollut hänelle vierasta. Esimerkistä käy aikuiskasvatuksen yleisteos, ja oppikirjaksikin hyväksytty *Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot* vuodelta 1992.

Professori Alasen ja apulaisprofessori Tuomiston samanlainen tiedeoriantaatio pohjusti saumatonta yhteistyötä tamperelaisessa aikuiskasvatustutkimuksessa. Koulukunta oli taas voimissaan.

ANNIKKI JÄRVINEN AIKUISKASVATUKSEN, ERITYISESTI AMMATILLISEN AIKUISKOULUTUKSEN PROFESSORIKSI

Aulis Alasen jäätyä eläkkeelle vuonna 1991 seurasi taas pitkä välivaihe Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen professuurin hoidossa, sillä virka täytettiin vasta vuonna 1998. Laitoksen aikuiskasvatukseen orientoituneet tutkijat, muun muassa Jukka Tuomisto, Eero Pantzar, Rainer Aaltonen, Raimo Jaakkola, Esa Poikela, Annikki Järvinen, Arto Juhela, Anja Heik-

kinen ja Marjo Vuorikoski julkaisivat tutkimuksia, joista suurin osa koski työelämää. Tuomisto jatkoi Alasen elinikäisen oppimisen tutkimussuuntaa ja työelämän tutkimusta, kun taas Pantzar suuntautui muun muassa informaatioyhteiskunnan ja verkkopedagogiikan tutkimukseen. Vain Tuomiston voi katsoa selvästi edustaneen Harvan perintöä ja koulukuntaa.

Professorin viran täytön tultua tiedekuntaneuvoston neuvosto päättikin yllättäen äänestyksen jälkeen muuttaa nimeä: virka olisi määräraikainen ”aikuiskasvatuksen, erityisesti ammatillisen aikuiskoulutuksen” professuuri. Tiedekunta perusteli päätöstään viittaamalla ”työelämän ja ammatillisen aikuiskoulutuksen asettamiin vaatimuksiin”. (TAY 1996.)

Virkaa hakeneet olivat pääosin ”omasta talosta”, loppumetreillä Järvinen ja Tuomisto. Asiantuntijalausunnoissa korostettiin professuurin tehtävälän mukaisesti työelämää koskevan tutkimuksen merkitystä valinnassa. Niinpä Järvisen vahvuutena pidettiin hänen ”suhteellisen johdonmukaista julkaisulinjansa, joka on laajenemassa oppilaitoksista työelämän organisaatioihin”. (TAY 1996.)

Marjo Vuorikoski arvioi jälkeensä, että Tuomistoa pidettiin enemmän perinteisen tiedeoriantaation edustajana, mitä ei enää pidetty ansiona. Ulospäin neuvosto korosti Järvisen kansainvälisiä meriittejä sivuuttaen Tuomiston tässä. (Vuorikoski 2017.)

Tampereen yliopiston aikuiskasvatuksen tutkimus jakaantui jälleen selvästi eri tiedeoriantaatioihin. Työssä oppimisen tutkimusta edustanut Järvinen itse kuvaa suuntaa ”elinikäisen oppimisen paradigmman operationalisoimiseksi ja työssä tapahtuvaa kasvua tukevaksi”. Hänen mukaansa tuloksena oli työssä oppimisen kokemusellinen prosessimalli. (Annikki Järvisen jäähyväisluento Tampereen yliopistossa; Järvinen 2017a.) Muistion ja julkaisuluettelon perusteella Järvisen tiedeoriantaatio oli varsin kaukana Harvan perinteestä.

Järvisen saavutuksia olivat suuret Suomen Akatemian hankkeet, joihin hän keräsi ympärilleen muita tutkijoita, esimerkiksi Esa Poikelan. Pääteema oli ”työ ja koulutus muutoksessa”. Toinen tärkeä alue oli kansainvälinen yhteistyö ja sitä koskevat seminaarit. Aikuiskasvatuksen kotipesän tieteenä Järvinen näki olevan ”aidosti monitieteisessä yksikössä eikä lasten ja nuorten kasvatukseen fokuoivassa kasvatustieteiden tiedekunnassa”.

Tultaessa 2000-luvulle Tampereen yliopiston kasvatustieteiden opinnäytetöiden ylivoimainen enemmistö voidaan luokitella ammatillisen aikuis-koulutuksen piiriin kuuluviksi. Esimerkiksi vuonna 2003 näitä pro gradu -tutkielmia oli 12, kun yleiseen aikuiskasvatukseen kuuluvia oli neljä, mutta vapaan sivistystyön graduja ei yhtäkään. (Jokinen 2017, 140.)

JUHA SUORANTA PROFESSORIKSI YLEISELLÄ TOIMENKUVALLA

Annikki Järvinen jäi eläkkeelle vuonna 2005, vaikka oli saanut viisivuotiskauteensa pidennyksen. Kun kasvatustieteiden tiedekunnan laitosneuvosto käsitteli viran auki julistamista, esille nousi uudelleen sen tehtäväala. Jälleen äänestettiin asiasta, ja nyt enemmistö oli ”laaja-alaisen” aikuiskasvatuksen professorin kannalla. Laitosneuvoston puheenjohtajana tuolloin toimineen Eero Pantzarin mukaan ”ehkä tiedekunnan sisällä elänyt vanha aikuiskasvatuksen koulukunta iski nyt takaisin”. Katsottiin myös, että ammatillisen koulutuksen professoreita, kuten Pekka Ruohotie, oli jo riittävästi. (Pantzar 2017.)

Professorin viran tehtäväalaa ei ollut rajattu, mikä vaikutti sekä hakijoihin että asiantuntijalausuntoihin niin, että mikään hakijoiden tiedeorientaatio ei ollut ensisijainen kriteeri. Niinpä asiantuntijalausunnoissa painotettiin hyvinkin erilaisia meriittejä. Tasaveroisina hakijoina pidettiin Eero Pantzaria ja Juha Suoranta, jonka kannalle asiantuntijoiden enemmistö asetui. Tiedekuntaneuvosto teki hänestä ehdollepanon, jonka yliopiston rehtori vahvisti.

Suorannan ansioina pidettiin ennen kaikkea perehtymistä kansainvälisiin kysymyksiin, globalisaatioon ja mediakasvatukseen. Yhden arvion mukaan ”Suoranta keskusteleo tutkijana suurista kysymyksistä”. Esiin nostettiin myös hänen perehtymisensä ”sivistyshistorialliseen tutkimukseen”. (TAY 2004.)

Miksi tälläkään kertaa Tampereen yliopiston pitkäaikainen aikuiskasvatuksen tutkija, tässä tapauksessa Eero Pantzar, ei tullut valituksi? Tiedekuntaneuvoston kokoonpano antaa osviittaa. Neuvoston puheenjohtaja Tuomas Takala ei ollut suoepaa aikuiskasvatukselle, joten Pantzar ”vanhan koulun” edustajana oli huonossa asemassa. Käyttä kollegan puolesta

ei nostonut myöskään Jukka Tuomisto. On ilmeistä, että kun Pantzar ei ollut suuntautunut vapaan sivistystyön tutkimukseen – Suoranta taas siinä vaiheessa oli – piti Tuomisto viimeksi mainittua parempana vaihtoehtona.

Professorina Suoranta asemoi itsensä heti alkuun niin, että mitään aikuiskasvatuksen koulukuntaa ei ollut Tampereella koskaan ollutkaan. Hän sanoi, että ”aikuiskasvatustutkimuksen tila ja olemus oli Tampereella melko selkiytymätön tullessani Tampereelle, joten ajatus jostakin koulukunnasta on liian vahva; etsikkoaika menetettiin, kun professuuria ei saatu pitkään aikaan täytettyä Aulis Alasen jälkeen”. (Suoranta 2017a.) Samoin Tampereella pitkään tutkijana toiminut Esa Poikela arvioi, että tamperelainen tutkimus oli jo asemansa menettänyt Suorannan astuessa virkaansa. (Poikela 2017.)

Suorannan suhde vapaaseen sivistystyöhön on ollut ristiriitainen. Yhtäältä hän esimerkiksi julkaisi jo 2000-luvun alussa yhdessä Petri Salon kanssa teoksen *Sivistyksellinen aikuiskasvatus* (2002). Toisaalta hän muistelee, että ”en hakeutunut Tampereen yliopistoon vapaan sivistystyön tutkimuksen vuoksi”. (Suoranta 2017a.)

Mihin Suoranta on professorina tutkimuksessaan suuntautunut? Hän vastaa näin: ”Minulle läheisin tutkijaverkosto on koostunut kriittisen yhteiskuntatieteen edustajista ja heidän mukanaan kriittisen ja radikaalin aikuiskasvatuksen sekä kasvatustieteilijöiden laajasta kansainvälisestä joukosta.” (Suoranta 2017a.)

Tekstistä tulee esiin uuden aikuiskasvatuksen professorin täysin toisenlainen tiedeorientaatio, joka jälleen kerran poikkesi aiemmasta traditiosta, ja varsinkin koulukunnasta. Kun Suoranta – aika yllättäen – vuonna 2013 yliopiston rehtorin päätöksellä siirrettiin kasvatustieteiden tiedekunnasta yhteiskuntatieteiden puolelle, hän erottautui vieläkin enemmän muista tieteenalan tutkijoista. (Heikkinen 2017; Tuomisto 2017.)

Suoranta on tehnyt niukasti yhteistyötä vanhan tiedekuntansa kanssa. Taustalla on hänen käsityksensä aikuiskasvatuksen tiedeyhteydestä, jolle on ominaista kriittinen suhtautuminen kasvatustieteiden tiedekuntaan ja varsinkin sen opettajankoulutukseen, jota hän on pitänyt vieraana aikuiskasvatukselle.

TAMPEREEN KOULUKUNTA 2010-LUVUN LOPULLA

Vieläkö Tampereen aikuiskasvatuksen koulukuntaa on olemassa? Kokonaan se ei ole sentään hävinnyt. Varsinkin professori Anja Heikkinen on pitänyt perinnettä yllä yhdessä muutamien nuorten tutkijakoulu-laisten kanssa joissakin vapaan sivistystyön hankkeissa. Samoin lehtori Karin Filander lukeutuu osittain koulukuntaan. Dekaanin Risto Honkonen korostaa, että tiedekunnan strategiassa elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen osuus on merkittävä. (Honkonen 2017). Tätä kautta Harvan koulukunta hengittää edelleen.

Kokoavana vastauksena kysymykseen Tampereen koulukunnan vaiheista voidaan todeta, että se hajosi yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan aikuiskasvatuksen professorin vaalissa vuonna 1977, nousi uudelleen vuodesta 1986 alkaen, mutta hajaantui uudelleen 1990-luvun lopulla jälleen professorin vaalissa.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen voimakas esiintulo 1970-luvulta lähtien on itsestään selvästi vaikuttanut Tampereen koulukuntaan. Toinen taustatekijä on

Näkökulma perustuu teokseen Jokinen, J. (2017). *Tampereen koulukunnan synty ja hajoaminen. Aikuiskasvatuksen tiedeorientaatioita 1930-luvulta 2010-luvulle*. Helsinki: Vapaa sivistystyö VST r.y.

suuri muutos yliopistoissa: Tampereen yliopistossa ei ole enää professuureja eikä oppiaineita, vaan kaikki on liikkeessä, niin professorit kuin muutkin tutkijat. Dekaanin joutuu sovittamaan erilaisten paineiden ristitulella, jossa aikuiskasvatuksen tutkimus on vain osa suurta kokonaisuutta. Ulkopuolisen tutkijan näkökulmasta kuitenkin väitän, että ratkaisu siirtää aikuiskasvatuksen professori eri tiedekuntaan irrallisen kasvatustieteistä vuonna 2013 ei ollut ideaalinen päätös.

Koko suomalainen aikuiskasvatuksen tutkimus on hajallaan eri yliopistoissa ja muissa tutkimuslaitoksissa. Yhtenäisyyteen pyritään, mutta se voi olla toteutumaton haave (AITURI 2011).



JYRKI JOKINEN
KT, VTT, vapaa tutkija

ARKISTOLÄHTEET

- | | |
|--|---|
| TAY (1974–2015) Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tiedekuntaneuvoston pöytäkirjat 1974–2015. | TAY (1992–2015). Tampereen yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan laitosneuvoston pöytäkirjat 1992–2015. |
| TAY (1975) Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston pöytäkirja 29.4.1975. | TAY (1996) Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston pöytäkirja 28.6.1996. |
| TAY (1977a) Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston pöytäkirja 22.6.1977. | TAY (2004) Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston pöytäkirja 8.12.2004. |
| TAY (1977b) Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston pöytäkirja 6.8.1977. | TAY (2013) Tampereen yliopiston rehtorin päätökset 2013. |
| TAY (1985) Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston pöytäkirja 7.11.1985. | |

MUISTIOT

- | | |
|--|---|
| Honkonen R. (2017). Sähköpostimuistio muistio kirjoittajalle 5.9.2017. | Suoranta J. (2017a). Sähköpostimuistio kirjoittajalle 21.8.2017. |
| Järvinen A. (2017a). Sähköpostimuistio kirjoittajalle 8.3.2017. | Vuorikoski M. (2017). Sähköpostimuistio kirjoittajalle 31.5.2017. |

SUULLISET LÄHTEET

- Kallimo, K. (2016). Perusturvan toimialajohtaja. Jyväskylän kaupunki. Haastattelu 15.4.2016.
- Filander, K. (2017). Karin Filander. Yliopistonlehtori. Tampereen yliopisto. Haastattelu 3.5.2017.
- Heikkinen, A. (2017). Anja Heikkinen. Professori. Tampereen yliopisto. Haastattelu 24.5.2017.
- Järvinen, A. (2017b). Annikki Järvinen. Professori emerita. Haastattelu 10.3.2017.
- Honka, J. (2017). Juhani Honka. FT. Haastattelu 30.1.2017.

KIRJALLISUUS

- Alanen, A. (1983). Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa Alanen A. & Sihvonen J. (toim.) *Elinikäinen kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus, 14–26.
- Alanen, A. (1992). *Suomen aikuiskasvatuksen organisaatiomuodot*. Opetusmonisteet B 7. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Filander, K. (2012). Discursive turns from 'Bildung' to managerialism. Memory-work of the Finnish adult education generations. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, RELA* 3 (2), 135–153.
- Harva, U. (1946). *Kansansivistys*. Helsinki: Otava.
- Harva, U. (1958). *Aikuiskasvatus*. Helsinki: Otava.
- Jokinen, J. (2017). *Tampereen koulukunnan synty ja hajaaminen. Aikuiskasvatuksen tiedeorientoitua 1930-luvulta 2010-luvulle*. Helsinki: Vapaa sivistystyö VST ry.
- Kantasalmi K. & Nest M. (2014). Johdanto. Valistuksesta elinikäiseen oppimiseen. Teoksessa Kantasalmi, K. & Nest, M. (toim.). *Valistaja, sivistäjä, poliitikkoja ja asiantuntijoita: näkökulmia aikuiskasvatuksen kentän vaikuttajiin*. Tampere: Tampere University Press, 233–270.
- Karjalainen, E. (1970). *Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet*. Helsinki: Weilin + Göös.
- Paloheimo, H. (1979). *Tiedepoliittikan koulukunnat*. Politologian tutkimuksen ja sosiologian laitos. N:o 36. Turku: Turun yliopisto.
- Peltonen, M. (1969). *Oppilasarvostelun häiriöistä*. Acta Universitatis Tamperensis ser A 28. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Pantzar, E. (2017). Eero Pantzar. Professori emeritus. Haastattelu 20.5.2017.
- Poikela, E. (2017). Esa Poikela. Professori emeritus. Haastattelu 21.10.2017.
- Suoranta, J. (2017b). Juha Suoranta. Professori. Tampereen yliopisto. Haastattelu 15.8.2017.
- Tuomisto, J. (2017). Jukka Tuomisto. Professori emeritus. Haastattelu 24.5.2017.
- Peltonen, M. (1981). *Aikuididaktiikan perusaineita*. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Sihvonen, J. (1996). *Sivistystä kaikille vai valituille*. Acta Universitatis Tamperensis. ser A vol. 519. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Suoranta, J. (2006). Aikuiskasvatuksen tieteellistyminen. Teoksessa Suoranta J. & Kauppila J. (toim.). *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla*. Julkaisusarja B. Oppimateriaaleja n:o 23. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 21–40.
- Tuomisto, J. (1985). Aikuiskasvatuksen kehittymisestä käytäntönä, oppiaineena ja tieteenä. Teoksessa Manni E. & Tuomisto J. (toim.). *Humanistin teemojen tuntumassa*. Tampere: Tampereen yliopisto, 171–197.
- Tuomisto, J. (2006). Esipuhe. Teoksessa Tuomisto J. & Salo P. (toim.). *Edistävää ja viihdyttävää aikuiskasvatus*. Tampere: Tampere University Press, 7–11.
- Tuomisto, J. (2014). Suunnittelukeskeisen aikuiskoulutuspolitiikan arkkitehdit. Teoksessa Kantasalmi, K. & Nest, M. (toim.). *Valistaja, sivistäjä, poliitikkoja ja asiantuntijoita*. Tampere: Tampere University Press, 305–340.
- Vanttaja, M. (1993). *Aikuiskasvatuksen tutkimus Suomessa. Aikuiskasvatuksen historian muotoutuminen ja tutkimusten painopisteet vuosina 1970–1990*. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopisto.
- Wuorenrinne, T. I. & Kosonen, V. (1949). *Zachris Castrén. Kansansivistäjä ajatustensa valossa*. Helsinki: Otava.

MUUT

- AITURI (2011). Aikuiskasvatuksen tutkimusyhteistyön rakenteelliset innovaatiot. Hanke. <https://www.aikuiskasvatustutkimusseura.fi/aikuiskasvatus/tutkimus/aituri-hanke-2010-2011/> (31.10.2018).

TEKSTI: TERHI KOUVO, HEIKKI SILVENNOINEN
& ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET
KUVAT: KAROLIINA KNUUTI

Päätoimittajat paneelissa

Kriittisyys, tieteellisyys ja uteliaisuus ovat arvoja, joihin Aikuiskasvatuksen nykyinen ja tuleva päätoimittaja nojaavat.

AIKUISKASVATUS ON TIEEENALANSA AINOA VERTAISARVIOITU TIEDELEHTI. MIHIN SITÄ TARVITAAN?

Heikki Silvennoinen (HS): Koulutuksen ja oppimisen kysymykset kaikkineen ovat muodostuneet entistä tärkeämmäksi tutkimuskohteeksi. Tiedelevhti osaltaan pitää alan tutkimusta elinvoimaisena ja tarjoaa kiinnostavan tutkijoille. Se voi nostaa merkittäviä aiheita yleisempäänkin tietoisuuteen ja keskusteluun.

Ulpukka Isopahkala-Bouret (UI-B): *Aikuiskasvatuksen* tavoite on olla alansa tutkimuksen edelläkävijä ja edistää tutkimukseen perustuvaa ymmärrystä koulutuksesta, oppimisesta ja kehittämisestä aikuiselämän erilaisissa ympäristöissä. Se mahdollistaa tieteellisen vuoropuheluun, jolloin voi syntyä ymmärrystä yksittäisiä tutkimuksia laajemmista ilmiöistä.

AIKUISKASVATUSTA OPETETAAN JA TUTKITAAN SEITSEMÄSSÄ YLIOPISTOSSA. MILLAINEN SUHDE TIEDELEHDELLÄ ON TIEEENALAN?

UI-B: Eri yliopistoissa syntyy hieman eri suuntiin haarautuvia määritelmiä aikuiskasvatuksesta. Jos ne saadaan kohtaamaan *Aikuiskasvatuksessa*, lehdellä on mahdollisuus laajentaa alan toimijoiden itseyymmärrystä omasta alasta ja omasta paikasta kentällä.



Heikki Silvennoisen päätoimittamia Aikuiskasvatuksen numeroita vuosilta 2010–2018.



Tieteellisen laadun vaalija

Heikki Silvennoinen on tehnyt *Aikuiskasvusta* yhdeksän vuoden ajan mielellään lukija, joka on kiinnostunut yhteiskunnallista asioista ja aikuisten elämän muuttumisesta.

” Uskon, että olen onnistunut pitämään yllä lehden tieteellistä tasoa ja hyvää suomea. Tiedetekstilä on perusteltua vaatia sääntöjä noudattavaa, selkeää ja yksiselitteistä kieltä – se on osa tieteellistä kirjoittamista.

Yhdeksänvuotiseksi venähtäneen päätoimitajan pestini päättyessä haluan kiittää kaikkia näinä vuosina toimituskunnassa toimineita antoisista keskusteluista kokouksissamme. Olemme kokoontuneet aina rennossa hengessä, vaikka mielipiteiden vaihto on voinut olla kipakkaakin. Erityiskiitoksen ansaitsevat lehden toimituspäälliköt Anneli Kajanto, Annu Griñan, Helka Repo ja Terhi Kouvo. Oli ilo tehdä lehteä kanssanne!”

Heikki Silvennoinen

- VTT, kasvatustieteen professori (kasvatussosiologia) Turun yliopistossa; koulutussosiologian dosentti Helsingin yliopistossa
- Kirjoitti ensimmäisen artikkelinsa *Aikuiskasvatuksen* vuonna 1989 yhdessä kollegansa Joel Kivirauman, Turun yliopiston erityispedagogiikan professorin, kanssa koulutuksen ja työvoimapolitiikan kysymyksistä.

HS: On olennaista, että lehdessä käydään alan sisäistä tieteellistä keskustelua, koska se vie tutkimusta eteenpäin ja luo tutkijoille edellytyksiä tarjota lehteen sisältöä. Tutkijat ovat lehden sisällöntuottajia. Päätoimittaja vain yrittää parhaansa mukaan luoda tutkijoille houkuttelevat puitteet julkaista lehdessä tutkimuksiaan.

UI-B: Tieteen sisäinen keskustelu ja tutkittavista ilmiöistä käytävä yhteiskunnallinen keskustelu eivät ole toistensa vastakohtia. Lisäämällä tutkittua tietoa voidaan viitoittaa päätöksentekoa ja käytännön työn kehittämistä. Alan ammattilaisille lehti on väline hahmottaa oman toiminnan reunaehjoja.

MISTÄ TUNNISTAA LAADUKKAAN TIEDELEHDEN?

HS: Tieteellinen laatu on tiedelehden korkein arvo. Ylittääkseen ensimmäisen kynnyksen artikkelikäsitteilytöiden on täytettävä tieteellisyden kriteerit. Täytyy olla yhteiskunnallisesti tai tieteellisesti merkittävää sanottavaa ja tieteellisesti päteviä välineet argumentoida sanottavansa puolesta. Arvostan tutkimusta, joka koettaa katsoa tutkittavaa ilmiötä uusista näkökulmista ja tuottaa arkiymmärryksen ylittäviä tulkinnoita itsestäänselvyyksinä otetuista asioista.

UI-B: Laatu on sidoksissa tiedejulkaisun vaikuttavuuteen. Tutkijat haluavat julkaista tutkimuksiaan arvostetuissa lehdissä, joita luetaan ja joihin viitataan. On tärkeää, että *Aikuiskasvatuksella* on hyvä maine tieteiden kentällä yli tieteenalarajojen. Tiedejulkaiseminen edellyttää tutkijoita, jotka identifioituvat aikuiskasvatuksen kenttään ja kokevat *Aikuiskasvatuksen* omaksi julkaisufoorumikseen. Mitä enemmän tutkijat kiinnostuvat alan ilmiöistä, ja kirjoittavat niistä kiinnostavasti, sitä kunnianhimoisemmin lehteä voidaan viedä eteenpäin.

MITEN AIKUISKASVATUS-TIEDELEHTI PYSYY ELINVOIMAISENA?

HS: Tarttumalla rohkeasti, mutta tieteellisyden kriteereitä noudattaen, suuriin yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja globaaleihin teemoihin. Sellaisia ovat esimerkiksi poliittinen osallistuminen ja sen edellyttämä

tietämys, kansalaisten ymmärrys valinnoistaan kuluttajina, kulutukseen perustuvan elämäntavan ja kestävä kehityksen yhteydet, informaatiotulva ja tiedon todenperäisyys, kansalaisten aineellisten ja kulttuuristen olojen yhteys koulutussavutuksiin ja oppimiseen.

1980-luvulta lähtien lehden tieteellinen luonne on vahvistunut ja sisältö laajentunut oppimisesta ja opettamisesta kattamaan aikuisen elämänaalueet kokonaisuudessaan. Edeltäjältäni Petri Salolta sain hyvin toimitetun ja monipuolisen lehden.

UI-B: Monitieteisyydellään. Linjauksellaan olla ”rajoja rikkova” tiedelehti ja julkaista monitieteistä tutkimusta lehti vastustaa kapeita ja rajoittavia aikuiskasvatuksen määrittelyjä. Elinvoimaisuus edellyttää itsekriittisyyttä ja tarvittaessa kykyä muuttua. Yhtäältä on pohdittava, miten lehti pysyy kiinni ajassa ja sen ilmiöissä, toisaalta, millaisia arvoja lehti haluaa edistää ja puolustaa.

Näen aikuiskasvatuksen tasa-arvo- ja oikeudenmukaisuuskysymyksenä: pyrin pitämään lehdessä yllä keskustelua aikuisten yhdenvertaisia mahdollisuuksista, siitä miten aikuisten osallistumisen esteitä voitaisiin purkaa ja rakentaa kaikin puolin avoimempaa, eri taustoista tulevien koulutukseen pääsyä, osallisuutta ja toimijuutta vahvistavaa yhteiskuntaa.

HS: *Aikuiskasvatus* ei saisi tiedelehtenä ottaa roolia vain kulloinkin vallitsevan koulutuspolitiikan edistäjänä tai esimerkiksi työelämän tarpeiden äänitorvena. Julkista koulutuspolitiikkaa ja työelämän vaatimuksia tulee tarkastella kriittisesti, niihin sisältyviä oletuksia kyseenalaistaen ja niiden tarjoamia totuuksia kriittisesti analysoiden.

Aikuiskasvatuksen päätoimittajat

2019–	Ulpukka Isopahkala-Bouret
2010–2018	Heikki Silvennoinen
2007–2009	Petri Salo
2001–2006	Anja Heikkinen
1998–2000	Reijo Raivola
1992–1997	Kauko Hämäläinen
1981–1991	Jukka Tuomisto



Yhteisön rakentaja

Ulpukka Isopahkala-Bouret aikoo jatkaa edeltäjänsä avarakatseisella, yhteiskuntaa tarkkanäköisesti luotaavalla linjalla, kun lehti muuttuu avoimeksi verkkojulkaisuksi Journal.fi-alustalle.

” Siirtymä avoimeen julkaisemiseen antaa mahdollisuuden kokeilla uudenlaisia sisällöntuottamisen tapoja ja tavoitella uusia lukijoita. Yksittäinen juttu voi kiinnostavalla sisällöllään saada aiempaa laajemman levikin, kun sisältöjä on helppo jakaa somekanavissa.

Voi olla, että muutoksen myötä on aiempaa vaikeampaa tarkasti määritellä kohderyhmää. Kenties lukija ei enää ajattele lehden yksittäistä toimitettua numeroa, vaan sisältö pirstaloituu. *Aikuiskasvatuksen* kotisivut, blogikirjoitukset ja verkkokeskustelut puolestaan luovat tilaa uudenlaisille yhteisöllisyyden muodoille.”

Ulpukka Isopahkala-Bouret

- KT, kasvatustieteen apulaisprofessori (eritysalana koulutuksellinen tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus) Turun yliopistossa; aikuiskasvatuksen dosentti Helsingin yliopistossa
- Kirjoitti *Aikuiskasvatuksen* ensimmäisen tiedartikkelinsa vuonna 2008 väitöskirjansa pohjalta asiantuntijuudesta kokemuksena.

Kohti avartuvaa oikeudenmukaisuuskäsitystä

Foster, Raisa, Mäkelä, Jussi & Martusewicz, Rebecca, A. (toim.) (2018). *Art, Ecojustice, and Education. Intersecting Theories and Practices*. Routledge. 186 sivua.

KOKOOMATEOS *Art, Ecojustice, and Education* on yhdistää 15 kirjoittajan voimin tieteen, taiteen ja pedagogiset ratkaisut. Ihmisenä kasvamisen ja yhteiskunnallisen edistyksen haastetta lähestytään oikeudenmukaisuuden näkökulmasta.

Englanninkielinen teos murtaa vallalla olevia jakolinjoja jo peruslähtökohdaltaan. Oikeudenmukaisuusyhteisöksi eivät kirjan sivuilla määrity ainoastaan ihmiset vaan myös muu elämä planeetalamme.

EROON VÄLINEELLISTÄVISTÄ SUHTEISTA

Kirjan viesti on, että niin kolonialismia, rasismia, seksismiä kuin ihmiskeskeistä todellisuuskäsitystäkin yhdistää valtasuhde. Välineellistämässä ensisijainen erotetaan toissijaisesta – subjekti objektista.

Ihmisenä kasvaminen on avain välineellistävistä suhteista eroon pääsemiseksi. Oppiminen mielletään teoksessa ennen kaikkea eettiseksi prosessiksi, jossa tunnustetaan ja haastetaan vallalla olevia kulttuurisia tapoja, tottumuksia ja normeja.

Taide ja taiteilijat saavat teoksessa pääroolin. Yhä viheliäisemmiksi käyvien tulevaisuuden

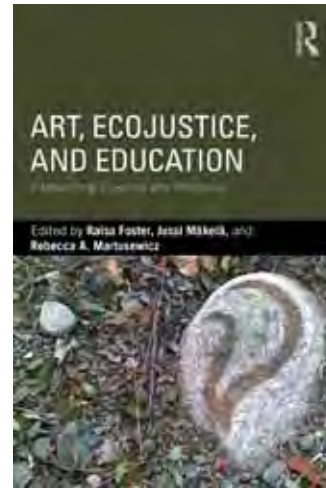
haasteiden vuoksi taiteen mahdollisuuksien esille ottaminen on erityisen tervetullutta. Taide avautuu kirjallisuutena, runoutena, grafiikkana, tanssina, teatterina, veistoksina ja monimediana.

Kirja jäsentyy kolmeen osaan, joista ensimmäisessä tunnustetaan muuttuneita yhteyksiä ja rakennetaan siltoja eri tavoin todellisuutta hahmottavien ihmisten ja ihmisryhmien sekä luonnon ja kulttuurin välille. Havahduttavien esimerkki luonnon ja kulttuurin välisen jakolinjan poistumisesta on uusi geologinen aikakausi, johon olemme siirtyneet. Antroposeeni, ihmisen aika, tarkoittaa sitä, että ihmisten vaikutuspiiriin ulkopuolista luontoa ei enää ole.

Kun ymmärtää luonnon ja kulttuurin jakolinjan poistumisen, on mahdollista kytkeytyä muuhun olemassa olevaan yhä vastuullisemmin. Ihmisen ajassa tulevaisuuden laatu on meidän ihmisten käsissä enemmän kuin koskaan aiemmin maapallolla.

YHTEISVAURAUUS ON PERUSTA

Toisessa osassa mielenkiinnon kohteena ovat yhteisvaurautta (*commons*) koskevat kysymykset. Elämän edellytysten säilyminen vaatii huomion kiinnittämistä asioihin ja ilmiöihin, joista elämä on



riippuvaista, mutta joita ei omista mikään instituutio eikä kukaan ihminen. Puhdas ilma, pohjavesi, elinkelpoiset maa-alueet ja vakaa ilmasto ovat esimerkkejä yhteisvaurauksista. Kirjan esimerkit tulevat Keniasta, Grönlannista ja Australiasta. Ääni annetaan ennen kaikkea niille, joiden elämän edellytykset ovat alkaneet murtua yhteisvaurauksien turmeltuessa.

Oikeudenmukaisuuden näkökulmasta yhteisvauraudet ovat monimutkainen asia, jonka ymmärtäminen edellyttää systeemistä maailmanhahmottamista. Elämä Suomessa kytkeytyy monin tavoin toisella puolella maapalloa elävien arkeen. Jaetut ajan ja paikan kokemukset eri tavoin ajattelevien ihmisten kesken voivat auttaa havahtumaan näihin kytköksiin, mikä taas on omiaan lisäämään luottamusta ja rakentamaan siltoja.

YHTEISVAURAUKSIEN YMMÄRTÄMINEN VAATII SYSTEEMISTÄ MAAILMANHAHMOTTAMISTA.

MIELIKUVITUS POHJUSTAA MUUTOSTA

Teoksen kolmannessa osassa lähestytään ihmisenä kasvamisen mahdollisuuksia kiinnittämällä huomiota taiteelle tyypilliseen elementtiin: mielikuvitukseen. Kaikki uusi on ensin kuvittelun tuotama ajatus. Sitten ajatus voidaan materialisoida eli tehdä silmillä nähtäväksi ja aisteilla havaittavaksi uudeksi asiaksi.

Mielikuvituksen merkitys korostuu tulevaisuuden haasteiden haltuun ottamisessa. Yhä selvempää on, että nykyistä yhteiskuntaa toisintavat ratkaisut eivät varmista hyvää tulevaisuutta. Tarvitaan uudistumista, jossa haastetaan rohkeasti ne hyvän elämän tavoittelun tavat, jotka ovat osoittautuneet tulevaisuuden toivoa sammuttaviksi.

Ja vieläkin enemmän: hyötyajattelun, ihmiskeskeisyyden ja välineellistämisen valtavirta kääntyy ihmistä vastaan vuosi vuodelta yhä voimallisemmin. Siksi ihmisen paikka osana muuta todellisuutta on väistämättä asemoitava uudelleen. Ihmisen hyvinvointi ei ole irrallaan ympäröivästä todellisuudesta, vaan ihminen on täysin riippuvainen luonnosta esimerkiksi syömänsä ruoan suhteen.

TAITEELLA LUODAAN UUTTA

Teoksen viesti on kannustava. Ihmisen sisäinen uudistuminen alkaa siitä, että antaa uudistumiselle luvan. Taide auttaa, sillä se pystyy esteittä siirtämään ihmistä uudenlaisiin ajatuksiin. Se tulee lähelle ihmistä siksikin, että taiteilija asuu jokaisessa ihmisessä: taide on sitä, että antaa asioiden tapahtua.

Sisäinen uudistuminen on edellytys eheyteen ja harmoniaan pääsemiseksi ihmistä ympäröivän todellisuuden kanssa. Toivoa lisää se, että tasavertaisissa suhteissa erilaisten elämänmuotojen välillä on mahdollisuus kokea oman elämän mielekkyyttä ja merkityksellisyttä.

Teos kyseenalaistaa raikkaasti monenlaisia vallalla olevia jakolinjoja. Avaran tarkastelutapansa ansiosta se kannustaa soveltamaan taiteella ryyditettyä ekologista oikeudenmukaisuuskasvatusta ajallemme tyypillisten, viheliäisten ongelmien ratkaisemiseen.

Itselleni teoksen sanoma on siinä, että se osoittaa aineettomien asioiden maailmaa muuttavan voiman. Merkitykselliseksi, arvokkaaksi ja mielekkääksi koetun elämän ydin on kyvyssä liittää omaa elämää rikastavasti osaksi muuta elämää. Tietoinen liittyminen erilaisiin merkityshorisontteihin auttaa tunnistamaan yhä arvokkaampia

tarkoituksia omalle olemassaololle. Tulkinta ympäröivästä todellisuudesta rikastuu ja täyteläistyy. Itsekyyden ja epäitsekyyden välinen jakolinja poistuu.

Teokseen kuuluu harjoituskirjamainen verkkomateriaali, joka on kohdennettu opiskelijoille, opettajille ja oppimisen ohjaamisesta kiinnostuneille.

ARTO O. SALONEN
KT, apulaisprofessori
Itä-Suomen yliopisto
dosentti
Helsingin yliopisto

Naurun filosofiaa

Hietalahti, Jarno (2018). Huumorin ja naurun filosofia. Gaudeamus. 315 sivua.

ERASMUS ROTTERDAMILAISEN (1466–1536) mukaan nauru on luonnonvoima, joka murtaa järjen vankimmatkin rakennelmat. Bertrand Russell (1872–1970) totesi, että huumori tekee tutun oudoksi ja oudon tutuksi. Ludwig Wittgensteinin (1889–1951) kerrotaan sanoneen, että kokonainen filosofinen teos olisi syytä kirjoittaa vitsein muotoon.

Entä voiko tekoäly luoda huumoria? Kyllä vitsejä varmaan syntyi, mutta seuraava kysymys on, oppisiko tekoäly nauramaan myös omille algoritmeilleen.

Huumorin ja naurun filosofian kirjoittaja, tutkijatohtori Jarno Hietalahti kysyy, mitä tapahtuu naurun jälkeen. Auttaako huumori näkemään asioita uusin silmin vai ei? Terveystutkijat kehottavat nauramaan vaikka tyhjälle aina kun mahdollista, mutta sen sijaan olisi pureuduttava huumorin ytimiin ja katsottava, millainen ihmiskuva taustalta paljastuu.

MITEN HUUMORI ON?

Teos keskittyy paitsi siihen, mitä huumori on myös miten se on meille, miten huumori ilmenee ja miten siihen suhtaudumme. Sijansa saavat huumorin tavallisimmat teorit, filosofien suhtautuminen naurun ja huumorin ilmiöihin eri aikakausina, huumori utopian ja pyhän osana, huumori elämänasenteena,

huumorin etiikka sekä huumori yhteiskunnallisen ilmiönä.

Huumorin tai komiikan genret eivät kirjassa saa suurta huomiota, mutta huumorin ja naurun keskinäisen suhteen monitahoisuus tulee hyvin esiin. Painavimman sanottavansa tekijä säästää huumorin kritiikkiin ja kriittiseen huumoriin. Huumorin etiikan käsittely jää vähemmän jäsenyneeiksi, mutta jonkinlaisen kuvan seuraus-, velvollisuus- ja hyve-etiikasta huumorin yhteydessä lukija saa. Loppuluvussa tekijä pohtii humanin huumorin mahdollisuutta.

Lukujen lopussa on hieman päälle liimatun tuntuisesti huumoriammattilaisten mietteitä. Heidän näkökulmansa on useimmiten sama kuin Cicerolla (106–43 eaa.) – sen pohdinta, millainen huumori ”tehoa” kuulijoihin ja katsojiin.

HUUMORIN TEORIAA

Antiikin filosofit eivät hyvästä elämästä puhuessaan tehneet eroa yksilön ja yhteiskunnan välillä. Platonin (427–347 eaa.) mielestä nauru suuntaa huomion pois olennaisista asioista, kun taas Aristoteleelle (384–322 eaa.) huumorintaju on sosiaalinen hyve, joka kohtuullisesti harjoitettuna edistää sosiaalista elämää. Kun yhteisö eli valtio voi hyvin, yksilö voi hyvin ja päinvastoin.



Senkin uhalla, että liiallinen huumorin analysointi voi tappaa kohteensa, lukija vakuuttuu siitä, että on hyödyllistä tutustua tavallisimpiin huumorin teorioihin, kuten ylemmyys-, huojennus- ja yhteensopimattomuusteorioihin.

Englantilaisfilosofi Thomas Hobbesin mukaan (1588–1679) nauru on ilmausta äkillisestä ylemmydentunteesta, kun ihminen havaitsee toisen itseään huonomaksi. Nauru pohjautuu toisen epäonnistumiseen ja naurajan ylivoimaiseen tietoon siitä, miten asioiden tulisi olla. Tragedia ja komedia kumpuavat samasta lähteestä, epäilee Sokrates Platonin *Pidot*-dialogissa.

Huojennusteorian mukaan huumori toimii varaventiilinä, ja naurussa vapautuu suuri määrä energiaa, mihin perustunee myös käsitys naurun parantavasta voimasta ja elonpäivien pidennyksestä. Tunnetuin huojennusteorian puolestapuhuja oli Sigmund Freud (1856–1939), joka samalla vastusti huumorin ylemmyysteoriaa.

Nauraja tietää, ettei olisi itse selvinnyt paremmin kuin epäonnistuja, jolle hän nauraa, mutta saattaa olla samalla huojentunut, ettei itselle käynyt tällä kertaa samoin.

Missä on ristiriitaa, löytyy myös koomisuutta, ajattelee tanskalaisfilosofi Søren Kierkegaard (1813–1855). Yhteensopimattomuus- eli inkongruenssiteoria lähtee nykyisin varsin yleisesti hyväksytystä ajatuksesta, että huumorin ytimessä on ristiriita. Huumori kutsutaan tai se ilmaantuu kutsumatta paikalle, kun odotusten ja tapahtumien väliin ilmaantuu särö.

HÄPEÄ JA KARNEVAALI

Ranskalaisfilosofi Henri Bergsonilla (1859–1941) oli naurusta varsin iluusiota käsittelevä: naurun tarkoitus on aiheuttaa kohteelleen tuskallinen kokemus. Nauru aiheuttaa häpeää, kun se suuntautuu kohteensa noloihin ominaisuuksiin.

Hietalahti kiinnittää huomiota paradoksiin: pyrimme kaikin keinoin välttämään naurunalaiseksi ja häväistyksi joutumista, mutta samalla odotetaan kykyä nauraa itselleen. Huumori käy jatkuvaa taistelua häpeää vastaan ja pyrkii yhteiskunnalliseen tilaan, jossa itse kunkin nolot piirteet uskaltaa tuoda esiin ilman seurauksia.

Hietalahti kysyy seuraavaksi, millainen olisi naurun läpäisemä maailma. Aiheita on käsitelty venäläinen kirjallisuustutkija Mihail Bahtin (1895–1975) keskiaikaisen karnevaalinaurun tutkimuksissaan. On harmillista, että Hietalahden muuten ansiokkaassa teoksessa Bahtin jää vaille arvoistaan käsittelemättä.

KRIITTINEN NAURU

Naurulla ja huumorilla on aina ollut yhteiskunnallinen ja kriittinen ulottuvuus. Vallanpitäjät ovat monesti vapisseet naurun edessä, mutta he ovat myös osanneet käyttää huumoria valtansa lujittamiseen. Umberto Eco (1932–2016) romaanissa *Ruusun nimi* etsitään 1300-luvulla luostarin kirjastosta Aristoteleen *Ruunousopin* kadonnutta, komediaa käsittelevää kakkososaa. Kirja oli vallanpitäjille niin vaarallinen, että kirjaston piti tuhoutua.

Monet koomikot ruotivat yhteiskunnallisia epäkohtia ja irvailevat vallanpitäjille. Kriittinen huumori ei jää tähän, vaan tuomitsemme ihmetyksen tilaan, puretuu yhteiskunnan perustuksiin ja samalla kyseenalaistaa vallitsevan huumorin kulttuurin, myös humoristin omat käsitykset.

Frankfurtin koulukunnan Theodor Adorno (1903–1969), Erich Fromm (1900–1980) ja Max Horkheimer (1895–1973) kritisoivat huumoria latistavan ja laskelmoivan viihdeteollisuuden osana. Tyhjänpäiväisellä viihteellä itsensä turruttaminen voi olla vapautta jostakin, muttei vapautta johonkin. Huumori ja nauru ovat arvokkaita itsetoteutuksen alueita, mutta kapitalismin logiikalle alistettu kulttuuriteollisuus palvelee ideologista herruutta yksilön vapauden kustannuksella. Yhteiskunta kaupaa yksilöllisyyttä, mutta korulauseiden takaa paljastuu loputon toisto. Kun hierarkiat nurin kääntävän narrin kulkuskaappu ei enää helise, viihteessä helisee enää kapitalismin rahakukkaro.

HUMAANI NAURU

Erich Frommin mukaan emme ole vapautuneet sisäisesti, vaikka monia kahleita on onnistuttu historian saatossa katkaisemaan. Ajattelemme ja toistamme samoja asioita kuin muutkin emmekä nouse omaperäisen ajattelun tasolle. Huumorista voi tulla valtaistelun ja väkivallan väline. Kukaan ei saa estää meitä esittämättä ajatuksiamme, mutta ne eivät useinkaan ole omiamme. Poliittinen vapaus edistää inhimillistä vapautta vain silloin, kun se voi tukea kehittymistä.

Myös hymy on usein pakonomaista ja laskelmoivaa. Uranrakennusoppaissa kehoitetaan hymyilemään kroonisesti, mutta ilosta, ystävällisyydestä ja tyytyväisyydestä irronnut hymy ”lävähää naamalle kuin kuola Pavlovin koirien suupieleen”.

Hietalahden mukaan olennaista huumorissa ei ole niinkään, mitä se on vaan, miten aihetta käsitellään. Monet koomikot korostavat, että kaikesta on voitava vitsailla, mutta se ei tarkoita, että mistä tahansa pitäisi vitsailla kaiken aikaa. Kirjoittaja hahmottelee humanistista huumoria, jossa vitsein sisältöä olennaisempaa on, miten sisältöä käytetään ja millaista suhdetta huumori rakentaa muihin. Sananvapaus ei tarkoita rajatonta oikeutta hyökätä minkä tahansa tai kenen tahansa kimppuun.

JUSSI ONNISMAA
FT, dosentti, tietokirjailija
Werka kehitys Oy

Yhtenäisestä poikakulttuurista moninasiin maskuliinisuuksiin

Kivijärvi, Antti, Huuki, Tuija & Lunabba, Harry (2018). Poikatutkimus. Vastapaino. 337 sivua.

POIKATUTKIMUS ON KAUN odotettu katsaus ja vertaisarvioitu kokoomateos suomalaiseen poika- ja maskuliinisuustutkimukseen. Toimittajat ovat laajasti lasten ja nuorten elämään perehtyneitä sosiaalityön, nuorisotyön ja sukupuolentutkimuksen tutkijoita.

POIKIA JA POIKANA ELÄMISTÄ SITOVAT KÄYTÄNNÖT

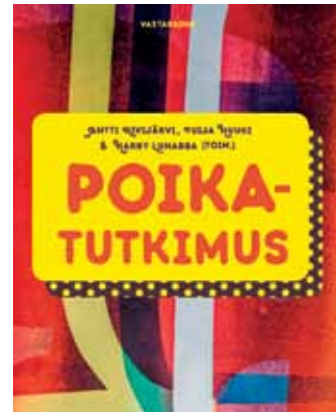
Lastemme ja nuoremme elämissä maailma on yhä sukupuolittunut, vaikka julkinen keskustelu tuntuu välillä edistykselliseltä ja teemasta on tutkimusta. Kulttuuriset ja institutionaaliset rakenteet ja näiden sisällä konstruoidut diskursit monistavat edelleen paikoin hyvinkin stereotyyppistä kuvaa pojista ja tytöistä. Tätä tuo esille teoksen läpi kulkevan hegemonisen maskuliinisuuden valta-ase, jota kuvataan muun muassa määritteillä 'hallitsevyys', 'toiminnallisuus', 'suoriutuvuus', 'fyysinen voima', 'tunteiden kontrolli' ja 'urheilullisuus'.

'Hegemonisella maskuliinisuudella' viitataan tietynlaisen maskuliinisuuden normatiiviseen asemaan yhteiskunnassa ja sen tuottamiin käsityksiin siitä, mitä poikien oletetaan olevan ja minkälaisia heidän tulisi olla. Suomalaisessa kulttuurissa ja keskustelussa äijämäisyyttä ja kovia miesarvoja

ihannoidaan, mutta rinnalle on nousemassa sellaisia käsitteitä kuin 'tunteiden näyttäminen', 'tunteellisuus', 'haavoittuvuus' ja 'herkkyys'.

Teos tuo tarkoituksenmukaisesti esiin kulttuurin kaksijaakoisuutta ja nostaa sen rinnalle luokka-asemaa, alueellisuutta, etnisyyttä ja monia muita tekijöitä, jotka ovat vaikuttamassa sukupuolittuneita käytäntöjä monipuolistavasti ja kyseenalaistaen. Kirjoittajat haluavat tuoda esiin monenlaisia poikia ja poikien elämismailman monimuotoisuutta ja purkaa samalla sukupuolittuneita käytäntöjä.

Teoksessa tuodaan optimistisesti esille kasvattajien ja poikien itsensä valtatumisen tavoite. Se on oivallus siitä, että pojat voivat ylittää heille asetetut ahtaat sukupuolinormit. Näin voitaisiin lisätä poikien koulumyönteisyyttä ja lukuintoa, parantaa tunnetaitoja ja jopa monipuolistaa harrastusvalikoimaa. Näiden toteutuminen johtaisi kirjoittajien mukaan aikuisuudessa nykyistä vähemmän sukupuolittuneisiin työmarkkinoihin, demokraattisimpiin perhemalleihin ja vähäisempään naiseen kohdistuvaan väkivaltaan. Eli asiat eivät ole millään tavoin pieniä ja marginaalisia.



TODELLISUUTTA LUOVAT KÄSITTEET

Teos jakaantuu neljään eri teema-alueeseen. Kirjan avaavassa "Pojat ajassa" -luvussa käsitellään muun muassa poikakäsityksen sekä 'miehen mallin' syntyä. Lisäksi taustoitetaan 'sukupuoliroolin' käsitteen syntyä ja saapumista Suomeen. Kirjoittajat piirtävät tarkoituksenmukaisesti poikana olemisen ajallista ulottuvuutta kytkeväällä sen kulloiseenkin yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiinsa.

Poikia, poikakäsitystä ja poikia koskevaa keskustelua on tärkeää tarkastella historiallisessa jatkumossa, jotta ymmärretään nykyistä poika- ja sukupuolikeskustelua. Lauri Julkunen pohdiskelee artikkelinsa lopussa Julia Grantia lainaten, ovatko 1900-luvun alkupuolen poikakäsitys ja sen ratkaisuksi kehitetty poikakasvatus olleet synnyttämässä nykyisiä poikaongelmia.

"Pojat ja koulu" -luvussa keskusteluun nousevat poikien koulu- ja hyvinvointiasiat ja nostona

IHAILLUN ÄIJÄMÄISYYDEN RINNALLE

OVAT NOUSEMASSA ESIMERKIKSI

TUNTEIDEN NÄYTTÄMINEN JA HERKKYYS.

"ei-heteroseksuaalisten poikien ja transnuorten kokemukset ja valinnat koulutuksessa".

Ensimmäisissä luvuissa esitellään käsitteet ja samalla niiden voima. Keskeisinä esiin nousevat muun muassa 'miehen malli'-käsite ja "pojat on poikia"-diskursi, jotka ovat piirtyneet syvään meihin kaikkiin, etenkin poikiin ja miehiin. Ilana Aalto kuvaa, miten 'miehen malli' tuotettiin perusteluna poikien tarpeeseen: se oli jotain, mitä pojat tarvitsivat. Ei kuitenkaan juurikaan pohdittu, millainen mies olisi sopiva pojalle miehen malliksi.

MASKULIININEN VÄKIVALTA JA YHTEISÖLLISYYS

Kolmannessa, "Pojat, haavoittuvuus ja haavoittavuus" -luvussa keskusteluun tuodaan pojat ja heihin usein liitetty väkivalta ja koulusurmat. Tuija Huuki tarkastelee poikia ja väkivaltaa kolmen metodologisen lähestymistavan valossa. Hän kuvaa analyysiaan videoidusta tutkimusaineistosta erään pohjoissuomalaisen päiväkodin pihasta. Artikkelissa yhdistyvät teoksen kantavat teemat: ahtaat sukupuoliroolit, poikia varjostavat ennakkokäsitykset, lasten sukupuolten väliset valtasuhteet, maskuliininen väkivalta, normatiiviset ja institutionaaliset

käytännöt sekä vallan ja sukupuolten monimutkaiset ilmenemismuodot.

Huuki tekee kuten kehottaa: valtasuhteiden moninaisuutta tulee tehdä kokonaisvaltaisemmalla tavalla näkyväksi esimerkiksi uusmaterialististen tutkimusmenetelmien avulla.

"Pojat yhteisössä" -luvussa kuvataan poikien ystävyysuhteita ja tilankäyttöä sekä maahanmuuttajataustaisia poikia ja nuoria miehiä koskevaa tutkimusta. Päätösluvussa kuvataan poikien hyviä edellytyksiä pitää yllä ystävyysuhteita ja antaa vertaistukea. Samalla piirretään kuvaa hyvin pärjäävistä tavallisista pojista ja heidän arjestaan.

MONIMUOTOISUUS KOUKUTAA

Teos lupaa monipuolistaa kuvaa pojista ja poikuudesta, tuoda esille poikana olemisen moninaisia mahdollisuuksia ja antaa eväitä lukijalle jäsentää kriittisesti poikia koskevia julkisia keskusteluita. Se pitää lupauksensa – ja antaa lukijalleen vielä enemmän: se avaa lukijan kriittisen mielen ikkunan yhteiskunnallisiin sukupuolensitiivisiin kysymyksiin ja sytyttää kipinän tarkastella arjen sukupuolittuneita käytäntöjä.

Teos koukuttaa lukijan monimuotoisuudellaan: se tuo esiin keskusteluita pojista, moninaisista

maskuliinisuuksista ja poikakulttuurin historian tarkastelusta aina tuoreisiin teemoihin maahanmuuttajapoista ja transnuorten ammatinvalinnoista. Lukija jää vielä odottamaan keskustelua ja kokoavaa tutkimusta sateenkaariperheistä ja kahden miehen perheistä, aikuisista ja ikääntyneistä miehistä ja heidän elämästään.

JENNI HUHTASALO
YTM, väitöskirjatutkija,
koulutusasiantuntija
Turun yliopiston
kauppakorkeakoulu,
Porin yksikkö

Ongelmia työssä ja toimeentulossa vai sittenkin järjestelmissä?

Suoranta, Anu & Leinikki, Sikke (toim.) (2018) Rapautuvan palkkatyön yhteiskunta. Mikä on työn ja toimeentulon tulevaisuus? Vastapaino. 178 sivua.

TEOKSEN ERITYISNÄKÖKULMANA on ”muu kuin vakituinen ja kokoaikainen palkkatyö”, kuten teoksen toimittajat haluavat tätä toimeentulon muotoa nimittää.

Aikana, jona niin tutkimusideoiden kuin startuppienkin kohtalo ratkaistaan hissipuheiden perusteella, kirja on äänestettävä ehdottomasti jatkuon. Nimittäin heti sisällysluettelosta käy ilmi kunkin luvun ja kirjoittajan pääsanoma, eivätkä toimittajat pitkitä kirjan vauhtiin pääsyä kuivalla lukujen kuvauksella.

Artikkelipohjaisen teoksen kirjoittajista jotkut työskentelevät tutkijoina, mutta useimmat saavat palkkansa tutkimusmaailman ulkopuolelta, kuten ammattiyhdistysliikkeestä, Kelasta tai Telasta. Kirjoittajien taustat toki näkyvät tekstien painotuksissa, mutta kokonaisuudessaan teos on yllättävänkin tasapainoinen luettava. Sitä voi suositella jokaiselle palkkatyösuhteiden ja niiden varaan rakentuvan yhteiskuntajärjestelmän historiasta, kipupisteistä ja tulevaisuudesta kiinnostuneelle. Aiempaa ymmärrystä aihepiiristä ei välttämättä vaadita, mutta haittaakaan siitä ei ole.

En käy kirjaa läpi luku luvulta, vaan nostan esiin puhtaasti subjektiiviseen mielipiteeseeni pohjaiten muutamia makupaloja.

TUORE NÄKÖKULMA MAAPALLON KANTOKYVYSTÄ

Kolmas luku voittaa tuoreen näkökulman palkinnon. Olen kahlannut läpi tuhansia sivuja tekstejä työn tulevaisuudesta, katoavista ammasteista ja uusista työn teon käytännöistä. En usko aiemmin nähneeni nousevien ammattien listalla metsuria ja maanviljelijää. Tämä johtuu siitä, että arviolta 95 prosenttia työelämän tulevaisuuden tutkimuksista perustuu teknologiaennakointiin, vaikka muitakin vaihtoehtoja olisi.

Tutkijat Paavo Järvensivu ja Tero Toivanen ovat löytäneet vaihtoehdon. He seuraavat suomalaisen työelämän tutkimuksen *grand old manin* Antti Kasvion viitoittamaa polkua ottaen perustakseen maapallon asettamat rajat. He tarttuvat ilmastonmuutoksen teemaan analysoiden, mitä tämän ihmiskunnan kohtalonkysymyksen vakavasti ottaminen tarkoittaisi työn näkökulmasta.

Järvensivu ja Toivanen puhuvat ekologisen jälleenrakennuksen ajasta, jolloin ihmiset jälleen työllistyvät itsensä rakentamalla talonsa puusta, ompelemalla vaatteensa laadukkaiksi, käyttämällä aikaa lastensa kasvatukseen, kääntämällä kasvimaansa lapiolla ja kaatamalla puunsa sahalla. He



joutuvat kuitenkin toteamaan, että nykyinen tulopoliitikka ja palkkaus eivät juuri palkitse kestävästä yhteisestä tulevaisuudesta rakentavista töistä, vaan ennemmin yhteiskunta palkitsee edelleen fossiilitaloutta tukeneiden työnojoajien, sukupuolijärjestelmän ja valtasuhteiden mukaisesti.

Teema on niin merkittävä ja laaja, että siinä riittää vielä tutkijoille paljon pureksittavaa. Eivätkä tutkijat suinkaan ole ainoa työelämäkentän toimijaryhmä, jonka ekologinen herääminen voisi johtaa yllättävien työn tulevaisuuskuvioiden syntymiseen. Näemmekö kenties ajan, jolloin lentomatkataminen on niin suuri häpeä, että ammattiyhdistysliike puolustaa työtä tekevien oikeutta jättää tyomatkat lentämättä?

KÄYTTÖKELPOISTEN KÄSITTEIDEN PARAATI

Luvun kuusi kirjoittanut Kelan johtava tutkija Pertti Honkanen

OLISIKO PAREMPI SIIRTYÄ UUTEEN JÄRJESTELMÄÄN KUIN TILKITÄ IKUISESTI VANHAA?

ansaitsee kunniamaininnan käyttökelpoisten käsitteiden läpikäynnistä ja reflektiivisistä tilastojen esittelystä. Hän luettelee numeroita ja kuvaa niiden avulla muutuskulkuja. Samalla hän kuitenkin tuoreilusti esiin, miten puutteellinen tilastojen tuottama kuva on etenkin silloin, kun yritetään tavoittaa uusien ilmiöiden kehkeytymistä ja ihmisten todellisuuksien moninaisuutta. Jopa ”rajallinen tilastotieto” silti kertoo, että Suomessa työttömyys on kasvanut vuosikymmenestä toiseen, osa-aikatyö on yleistyntynyt ja yrittäjyys lisääntynyt ja polarisoitunut. Tekstinsä lopussa Honkanen kysyy rohkeasti, olisiko parempi siirtyä uuteen järjestelmään kuin tilkitä ikuisesti vanhaa. Kysymys on perusteltu, mutta ei selvästikään edusta kaikkien kirjan kirjoittaneiden ajattelua.

KIINNOSTAVIA PALJASTUKSIA

Luvut seitsemän ja yhdeksän jakavat kiinnostavimpien paljastusten palkinnon. Kansanedustaja (vihr.) Outi Alanko-Kahiluoto käy läpi eduskuntakeskusteluja vuosilta 2007–2017. Kirjoitus paljastaa, miten vaikea asia itsensä työllistämisen lisääntyminen on nimenomaan suomalaiselle yhteiskuntajärjestelmälle, jonka rakenteiden ja intressijärjestelmien puristuksessa käydään vuosikymmeniä kestänyttä

kroonistunutta keskustelua itsensä työllistämisen turvasta sekä tarpeesta rakentaa lainsäädäntöön niin sanottu kolmas kategoria palkansaajan ja yrittäjän oheen.

Samasta hitaasta kiirehtimisestä todistaa toimihenkilöliitto ERTOn puheenjohtaja Juri Aaltonen kertoessaan omakohtaisen tarinansa Euroopan unionin työaikadirektiivin kehittämisprosessista. Tapauskuvauksessa työsuhteen sisään rajautuva työntekijän suojelu ei enää jaksanut kiinnostaa Aaltosen etelämpää tulleita kollegoja, sillä he ajattelivat itsensä työllistämisen ja muiden uudenlaisten yrittäjyyksien lisääntymisen siinä määrin itsestään selväksi muutokuluksi.

Näiden kahden luvun valossa onkin mielenkiintoista nähdä, jatkuuko suomalainen maltillisten muutosten tarina vai syntyykö esimerkiksi eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan tuoreessa julkaisussa esitetyn työeläinlainsäädännön ja toimeentuloturvan kokonaisuudistuksen, eli ”toimeentulokaaren” pohjalta jotain oikeasti uutta.

ITSENSÄTYÖLLISTÄJÄN OMA ÄÄNI PUUTTUU

Mietin pitkään, miksi minulle jäi kirjasta vaivautunut olo. Kirjahan on mielenkiintoinen, monipuolinen, monitasoinen ja selkeä. Se käsittelee ehdottoman tärkeää ja

ajankohtaista tematiikkaa. Se kannattaa lukea kokonaan. Opin kirjasta paljon, ja olen useita kertoja viitannut siihen omilla teksteilläni. Mikäli onnistun työllistämään itseäni työelämäasioiden tuntijana jatkossakin, aion vielä monta kertaa viitata kirjan lukuihin.

Kirjasta uupuu kuitenkin jotain hyvin tärkeää, ja se minua jäi vaivaamaan. Vaikka kirja on ajateltavissa itsensä työllistämisen tai muussa kuin vakituudessa kokoaikaisessa palkkatyössä työllistyvien puolustukseksi, se on kirja toisista. Siinä puhutaan yli niiden äänen, joiden puolelle asettaudutaan.

Ehkä kirja onkin ajateltavissa sarjan ensimmäiseksi osaksi. Ihanetulevaisuudessa ilmestyisi sarjan toinen osa, jossa kertojina olisivat ansaintansa erilaisista toimeentulonmuodoista koostavat, siis ihmiset itse. Siinä näihin työmarkkina-asemiin syystä tai toisesta lyhemmäksi tai pidemmäksi ajaksi päätyneet ihmiset kuvaisivat arkensa, sen ilot ja surut. He itse ilmoittaisivat, mikä on heille hyvää ja miten he haluavat tulla turvatuiksi ja puolustetuiksi. Vastan kirjan jälkeen kuva itsensä työllistämisen jättämisestä ja itseään työllistävistä olisi täydellinen.

ANU JÄRVENSIVU
FT, dosentti
Jyväskylän yliopisto
Tampereen yliopisto

Opiksi organisaatioille ja konsulteille

Puutio, Risto & Heikkilä, Jukka-Pekka (2018). Organisaatio prosessina. Muodonmuutoksen konsultointi. Metanoia Instituutti. 246 sivua.

ORGANISAATIO PROSESSINA koostuu 11 artikkelista, joita yhdistää organisaation muutos -teema. Kirjoittajat edustavat vahvaa konsultoinnin ja organisaatioelämän asiantuntijuutta. Artikkelit on kirjoitettu huolellisesti, ja ne sisältävät paljon kansainvälistä lähdemateriaalia. Muutamit artikkelit sisältävät käytännön kehittämistyötä kuvaavia empirisiä havainnoja, mutta kaikissa on panostettu käsitteiden yksityiskohtaiseen pohdintaan.

Teoksen sanoma tiivistyy muutamaaan väittämään. ”Pysyvyyden sijaan todellisuus ajatellaan liikkeessä olevana” (s. 10). Muutos on jatkuvaa ja dynaamista, mikä tarkoittaa, että aiemmin tunnistetut muutoksen vaiheet -ajattelun voi heittää romukoppaan. Muutos on ainakin osittain ennakoimaton ja hallitsematon, jolloin merkitykselliseksi muodostuu kyky tunnistaa omaa toimintatapaa liikkeessä olevana.

Poikkeamat ja muutoksen tuomat yllätykset kannattaisi opetella näkemään energiaa tuovina ja uudistumista edistävinä. On opittava muutoksista, kokeiluista ja yllätyksistä. ”Kehittämisen fokus suuntautuu pysyvien rakenteiden suunnittelusta kohti jatkuvan ja ketterän uudelleenorganisoinnin mahdollisuuksia” (s. 17).

KONSULTTI MUUTOSTEN LUOTSINA

Lukijana aloin ahdistua: mistä organisaatioissa löydetään voimaa sietää jatkuvaa muutoksen tilaa? Osataanko niissä yhteistuumin tunnistaa, mistä muutoksesta milloinkin on kyse? Mistä organisaatiot löytävät niin viisaita ja ystävällisiä konsultteja, jotka auttavat selviytymään jatkuvassa liikkeessä olemisessa? Syntyykö organisaatioihin muutoskyvyttömiä paaria- luokkia?

Kysymykseni kuvastavat niitä jännitteitä, joiden vallassa organisaatiot elävät. Kuten teoksessa kuvataan, dynaamisuuksien ja staattisuuden jännite on koko ajan olemassa. Samoin yksilön ja yrityksen väliset intressiristiriidat ovat todellisuutta. Vahva suuntautuminen tulevaisuuteen voi synnyttää tulkintoja aiemmin käytettyjen toimintatapojen arvottomuudesta.

Onneksi kirjasta löytää myös lohduttavia sanoja ja selviytymisen uskoa lisääviä kuvauksia onnistuneista organisaation kehittämistoimista. Useassa artikkelissa tarjotaan organisaatioiden tueksi konsultin apua ja analysoidaan monipuolisesti, minkälaisesta roolista käsin konsultti parhaiten auttaisi organisaatioita elämään muutosten kanssa.



Kuten Risto Puutio kirjoittaa: ”Konsultin keskeistä osaamisaluetta on havainnoida organisoitumista ja tuottaa kokemuksia uusista organisoitumisen mahdollisuuksista” (s. 23). Timo Totro antaa organisoitumisen filosofista taustaa pohtiessaan olennaisia kysymyksenasetteluja konsulttien avuksi, esimerkiksi: Mikä jatkuu ja mikä muuttuu organisaatioissa? Keitä me olemme nyt ja tulevaisuudessa ja mitä teemme?

Tulkintakehikkoa muuttamalla voidaan selviytyä vaikkapa konflikteista, kuten Jarmo Manner kuvaa, koskien sovitteluprosessien läpivientä. Kriisi- tai konfliktitilanteiden ratkaisemisessa konsultti voi auttaa henkilöstöä tunnistamaan, mitä erilaisia dilemmoja, ristiriitaisia jännitteitä on vallalla ja koettujen konfliktien taustalla, sen sijaan, että haetaan syyllisiä.

ORGANISAATIOT ELÄVÄT JÄNNITTEISTÄ

Erityisesti konsultista on apua, jos dilemmat osataan hahmottaa

KONSULTTI ON ORGANISAATIOKLOVNI, JOKA AUTTAA HAVAITSEMAAN ORGANISAATION PIILOSSA OLLEITA PIIRTEITÄ.

jännitteinä, joiden kanssa opetellaan elämään. Jarmo Manner pohjaa ajattelutapaan, jossa konfliktien ratkaisun sijaan pyritään elämään jännitteitä jäsentäen ja niiden seurauksia hyödyntäen. Jussi Onnismaa auttaa ymmärtämään ajan kokemusten moninaisuutta: nykyhetki sisältää niin mennyttä kuin tulevaa, joku ohjautuu enemmän tulevan ja joku toinen menneen kautta.

Jatkuvan muutoksen ahdistavuuden sietämisessä sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistyön onnistuminen ovat merkityksellisiä. Virpi-Liisa Kykyri toteaa, että kyky olla valppaasti läsnä, yhteydessä olemisen, vuorovaikutussääntöjen omaksuminen ja jaetun nykyhetken yhteinen kokemus edistävät tyydyttäväksi ja turvalliseksi koettua vuorovaikutusta.

Kykyri tuo myös esiin vuorovaikutuskokemusten ruumiillisuuden: miten me arvioimme uuden yhteistyösuhteen alkaessa uuden yhteistyösuhteen alkaessa inostavuutta kumppanin ruumiin kielen ja omien ruumiillisten aistimustemme pohjalta. Arvioimme ihmisten välistä yhteen sovittautumista, ajatusten ja merkitysten synkronoitumista, vuorovaikutuksen tahdittumista ja resonoinnin onnistuneisuutta.

JOUSTAVUUS ON SELVIITYMISEN EHTO

Muutoksissa jaksetaan oppia, kun toimijoiden välillä on luottamusuhde. Mirjami Ikonen antaa monipuolisessa artikkelissaan luottamisen prosessista välineitä niin konsulteille kuin muillekin organisaatioiden kanssa työskenteleville. Luottaminen on dynaaminen, muuntuva prosessi, kuten Ikonen toteaa: “[...] luottamisen prosessin pärskeet ja roiskeet näkyvät organisaation arjessa” (s. 171). Siitä ovat vastuussa niin esimiehet kuin työntekijät. Suopeus, hyvätahitoisuus ja vastuullisuus rakentavat luottamista. Raikasta ajattelussa on se, että luottamusta ei käsitellä yksilön persoonallisena piirteenä, pysyvyytenä, vaan muuntuvana, henkilöiden välisenä vuorovaikutusprosessin ilmiönä.

Muutoksessa toimintakyvyn säilyttäminen edellyttää resilienssiä eli joustavuutta, mitä Mika Nieminen ja Heli Talja kuvaavat kolmen esimerkitapauksen avulla. Resilienssiä voidaan organisaatioissa ”lisätä tukemalla monimuotoisuutta, edistämällä kommunikaatiota, oppimista ja kokeiluja, laajentamalla henkilöstön osallistumista ja hajauttamalla johtamista” (s. 204).

Teoksessa kuvataan konsultin monenlaisia rooleja. Jukka-Pekka

Heikkilän artikkelista nousevat kuvaukset konsultista organisaatioklovnina, joka auttaa henkilöstöä havaitsemaan omasta toiminnastaan aiemmin piilossa pysyneitä piirteitä. Muutoksissa tämä voi olla rikastava kokemus, varsinkin jos havahdutaan osaamisen huomaamiseen. Konsultti on myös kanssakuvittaja, joka auttaa organisaatiota näkemään muutoksensa vaihtoehtoja.

Teosta voi suosittelua konsulteille, työnohjaajille, henkilöstön kouluttajille ja kehittäjille. Ei niinkään aloittelijoille vaan ammattilaisille, koska aetakseen teksti edellyttää melkoisen vankkaa sekä teoreettista että käytännön osaamista. Ajankohtaisuudessaan teos antaa paljon uusia ajatuksia ja välineitä organisaatioiden muutostilanteiden jäsentämiseksi.

SOILI KESKINEN

PsT, kasvatustieteen professori emerita työ- ja organisaatiopsykologian dosentti, työnohjaaja

Tietoa kansalle!

Koskinen, Iina, Ruuska, Maria & Suni, Tanja (2018). Tutkimuksesta toimintaan. Tieteentekijän opas viestintään ja vaikuttamiseen. Art House. 264 sivua.

TIETEELLINEN TUTKIMUS elää osana laajempia yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja poliittisia toiminnan piirejä, mutta se on myös omalakisensa systeemi, jota ei voi jäännöksittä palauttaa mihinkään muuhun toiminnan kenttään.

Selkeimmin tämä omalakisuus näkyy siinä, että tieteellisen tiedon odotetaan perustuvan laajaan ja kriittiseen analyysiin, jossa tutkittavaa ilmiötä on koeteltu eri näkökulmista. Ei riitä, että tutkija luulee tietävänsä tai on intuitioonsa perustuen mieltä tutkimastaan kohteesta.

TUTKIJAN NISKA PAINUU KUMARAAN

Tutkija kuin tutkija tunnustaa ja tunnustaa tutkimukselle asetetut vaateet omakohtaisiksi, oli tieteenala mikä tahansa. Itsestään selvää tutkijoiden piirissä on sekin, että tutkimustulokset pitää saattaa julki. Tuloksia ei ole, jos niistä ei kerrota – tiedeyhteisölle viestiminen kuuluu itsestään selvästi asiaan.

Tutkijan niska saattaa kuitenkin painua kumaraan, kun tutkija kohtaa nykyään yleisen vaateen kertoa tutkimuksesta ja sen tuloksista laajemmille yleisöille, parhaimmillaan tai pahimmillaan niin sanotulle tavalliselle ihmiselle asti.

Vähintään pitää osata kertoa yhteisisistä asioista päättäjille, että

he osaavat tehdä tietoon perustuvia päätöksiä. Kertoa pitää, vaikka ei ole ollenkaan varmaa, kuunnellaanko, luetaanko, ymmärretäänkö, piitataan. Voi tutkijaparkaa.

TUTKIMUKSESTA TOIMINTAAN

Tutkijan ei kuitenkaan tarvitse selvitä viestinnän kiemuroissa yksin. Työkaluja ja neuvoja on tarjolla, jos niihin osaa tarttua. Yksi käypäinen apuväline on *Tutkimuksesta toimintaan*, jossa kerrotaan selkeällä suomen kielellä tiedeviestinnän peruskikoista.

Keinot esitellään yhdeksässä sujuvasti kirjoitetussa ja erittäin hyvin kustannustoimitetussa luvussa. Ne ovat 1) Tunnista tutkimuksesi mahdollisuudet, 2) Viesti ja vaikeita suunnitelmallisesti, 3) Tuota laadukasta sisältöä eri viestintäkanaviin, 4) Opettele tekemään yhteistyötä median kanssa, 5) Kutsu sidosryhmät mukaan, 6) Järjestä innostavia tilaisuuksia, 7) Vaikuta päätöksentekoon, 8) Ota yritysyhteistyöstä kaikki irti ja 9) Seuraa tutkimuksesi vaikuttavuutta.

Kunkin luvun lopussa on teeman ydinkohtia kertaavia muistilistoja ja teemaa havainnollistava haastattelu. Sinne tänne sirotelluissa tietolaatikoissa tarjotaan täsmällisemmin neuvoja eri teemoista.



SULOSANAILUN NURJA PUOLI

Ikinä aiemmin en ole päässyt torumaan kirjoittajia liian taitavasta sanailusta, mutta nyt sekin päivä näemmä koitti. Neuvot näet tarjotaan erittäin lukijaystävällisesti, suorastaan siloisesti. Tekstiä on ilo lukea: se soljuu sujuvasti, niin, että ajatus ei oikeastaan pysähdy mihinkään. Tämä ei ole ihme, sillä tekijät kustannustoimittajaansa myöten ovat tiedeviestinnän konkareita, tietävät konstit ja osaavat niitä käyttää.

Mutta sulosanailun jälkisoinnusta haihtui koko lailla pian, enkä ole ihan varma siitä, ovatko tekijät kuitenkin halunneet käyvän niin. Enemmänkin arvelen, että ammattilaisina he ovat halunneet nostaa esiin niitä kiperiä kohtia, joita tutkija joutuu kohtaamaan astuessaan itse tutkimuksen maailmasta itselle ehkä hiukan vieraampiin maisemiin.

Tutkijayhteisölle viestiminen on jokaiselle tutkijalle perus-

NEUVOT TARJOTAAN SUORASTAAN SILOISESTI.

kauraa, ja jonkin verran jokainen joutuu kertomaan tekemisistään myös laajemmalle akateemiselle yhteisölle. Sen sijaan niin sanotulle laajalle yleisölle asioista kertominen voi olla hyvinkin hankalaa, minkä tekijät tuovat kyllä sanojen tasolla esiin useaan otteeseen. Silti viesti jää kellumaan.

Konkreettisten hankalien tapauksien esittely kaikessa karuudessaan olisi saattanut tuoda tutkijan todellisuuden vielä lähemmäs lukijaa, antanut samastumiskohteita. Nyt haastatteluissakin painotetaan onnistumisia. Niitä korostamalla lienee tarkoitus todistaa kirjan tärkeintä sanomaa: tutkija voi viestiä ja vaikuttaa. Niin no, tottahan se on, en väitä vastaan.

RIITTA KOIKKALAINEN

YTM, tietoasiantuntija erityisalana tieteellinen julkaiseminen, tiedetoimittaja Kansalliskirjasto, kirjastoverkkopalvelut

Aikuiskasvatus avoimeksi

Aikuiskasvatus ilmestyy ensi vuodesta lähtien avoimena ja maksuttomana. Tallenna kirjanmerkkeihisi oikeat osoitteet ja liity lehden seuraan vuonna 2019.

- Journal.fi-palvelussa voit lukea Aikuiskasvatusta ilmaiseksi tuoreeltaan. Palvelussa on kuutisenkymmentä avointa tiedelehteä: www.journal.fi/aikuiskasvatus.
- Aikuiskasvatuksen verkkosivuilla voit lukea blogia, seurata tieteenalan kuulumisia ja perehtyä kirjoittajaohjeisiin ja olla yhteyksissä toimitukseen: www.aikuiskasvatus.fi.
- Seuraa tviittejä tiedetapahtumista tai viritä keskustelu: <https://twitter.com/aikuiskasvatus>.
- Kasvatuksen tiedelehtien yhteisellä foorumilla voit seurata viittä tiedelehteä: www.facebook.com/kasvatuksentiedelehdet.
- Booky-verkkokaupasta voit ostaa lehden aiempia numeroita: www.booky.fi.
- Aikuiskasvatuksen Tutkimusseurasta voit tiedustella mahdollisuutta tilata lehti painettuna: ats.sihteeri@gmail.com.

TEKSTI: ERJA LAAKKONEN
KUVA: TONI KOSOSEN ARKISTO

”Kuinka tukea aikuisia kestäväen tulevaisuuden rakentajina?”

Joensuulaista tutkijaa **Toni Kososta**, 37, kiinnostavat erityisesti aikuisten ohjauksen kysymykset.

MINUSTA TULI TUTKIJA, koska päädyin mukaan kiinnostaviin tutkimusprojekteihin. Aloitin sosiologian opinnot vuonna 2001 Joensuun yliopistossa. Laitoksella on pitkät tutkimusperinteet kasvatus- ja koulutussosiologian sekä erityisesti aikuiskoulutuksen aloilta. Kun vuonna 2005 tein opintoihin kuuluvaa harjoittelua, pääsin tutkimusavustajaksi ja sittemmin tutkijaksi kasvatussosiologian professori Ari Antikaisen tutkimushankkeisiin.

Vuosina 2007–2011 työskentelin valtakunnallisen Noste-aikuiskoulutusohjelman seurantatutkimushankkeissa. Noste oli hieno näköalapaikka aikuiskoulutuksen kentälle, koska siihen sisältyi tiivistä yhteistyötä paikallisten Noste-hankkeiden kanssa ja työseminaarikiertue aikuisoppilaitoksissa ympäri maata.

Hanketyö antoi pohjan tutkijan työhön kasvamiselle. Nosteessa kiinnostuin miehistä aikuiskoulutuksen syrjään jäävänä, ”ongelmallisena” ryhmänä: he olivat selvästi aliedustettuja tutkimusaineistoissamme.

Sosiologian alan väitöskirjatuksessani haastatelin 32 ammatilliseen aikuiskoulutukseen osallistunutta miestä. Selvitin, miten miehet rakentavat suhdettaan aikuiskoulutukseen ja -opiskeluun ja miten he vastaavat normatiivisiin yhteiskunnallisiin odotuksiin elinikäisestä oppimisesta. Samalla miehet



”Hain etäisyyttä väitöskirjaproessiin ohjausalan maisteriopinnoista”, ohjausalan tutkijaksi siirtävä Toni Kosonen kertoo.

rakensivat työväenluokkaista maskuliinisuutta, joka osoittautui koulutuspolitiikassa toistettuja stereotyyppioita monimuotoisemmaksi.

TEOREETTISESTI NOJAAN kriittiseen kasvatus- ja koulutussosiologiaan – Joensuun sosiologian laitos jätti minuun vahvan jälkensä. Minua kiinnostaa, miten yhteiskunnassa vallitsevat normatiiviset odotukset ja ihanneyksilön mallit rajaavat ja sulkevat osan ihmisistä ulkopuolelle.

Metodologisesti olen kiinnostunut siitä, miten hienovaraiset erot näkyvät tutkimusvuorovaikutuksessa. Ohjauksen alalla toimiessani taas pohdin, miten erot ovat läsnä ohjausvuorovaikutuksessa ja miten niitä voidaan nostaa esiin ja problematisoida ohjauksessa – leimaamatta ihmisiä.

JOS EN TUTKISI, työskentelisin ohjausalalla. Väitöskirjatukseni synkimmät hetket ohjasivat hakemaan henkistä tilaa ohjausalan maisteriopinnoista, jotka valmistuivat suunnilleen samaan aikaan väitöskirjan kanssa. Yhteiskuntatieteiden tohtorin tutkinto sosiologiasta ja kasvatustieteen maisterin tutkinto ohjauksesta ovat hyvä yhdistelmä.

Ohjauksen alan käytännön työ ja vuorovaikutustilanteet kiehtovat minua erityisesti siksi, että olen mieltänyt itseni pitkään sisäänpäin kääntyneeksi ihmiseksi ja kömpelöksi vuorovaikuttajaksi. Voin haastaa käsityksiä itsestäni.

AIKUISKASVATUSTIEDETTÄ TARVITAAN yhteiskunnassa tunnistamaan kasvatuksen paikkoja, kuten ratkomaan kysymyksiä siitä, kuinka tukea aikuisia kestäväen tulevaisuuden rakentajina ja vaikuttajina.

Ohjaan kandidaattitöitä, ja keskusteluissa töiden aiheista opiskelijat ovat nostaneet esiin muun muassa aikuisten ympäristö-, media- ja kansalaiskasvatuksen, jotka kohdentuvat usein lapsiin ja nuoriin. Aikuisetkin tarvitsevat kuitenkin jatkuvaa tukea identiteettinsä uudelleen arviointiin.

PARAIKAA TUTKIN, miten korkeakouluopiskelijat vastaavat yhteiskunnallisiin paineisiin ja normatiivisiin odotuksiin, jotka koskevat opintojen edistämistä, opintoajan tarkoituksenmukaista käyttöä ja työmarkkinapotentiaalista huolehtimista. Olemme haastatelleet

generalistialojen kandidaattivaiheen opiskelijoita. Yhtenä erityisteenä keskityn miesten tapoihin vastata opintoja ja uran rakentamista koskeviin odotuksiin. Opiskelijamiehet rakentavat nykyään maskuliinisuutta korostamalla pystyvyyttään verkostoitujina ja osaamis-pääomansa määrätietoisina kasvattajina.

Vuoden loppuun saakka työskentelen yliopistonlehtorina kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen oppiaineissa Itä-Suomen yliopistossa. Ensi vuoden alussa aloitan tutkijatohtorina vakinaistamispolulla saman yliopiston ohjauksen koulutuksessa.

Odotan innostuneena siirtymää tutkijaksi. Minua kiinnostavat erityisesti aikuisohjaus ja uraohjaus sekä ylipäätään ohjaus itsessään, laaja-alaisena kenttänä. Usein se mielletään edelleen opinto-ohjaukseksi koulukontekstissa.

KUN EN TUTKI, pyöritän lapsiperheen arkea. Vapaa-aikani menee käytännössä kokonaan perheen kanssa, lasten kanssa.

Klassikko, johon palaan

Miestutkijana ja luokkatutkijana valintani ovat kenties yllätyksellisiä, mutta pidän metodologisesti näiden kirjoittajien käsityöläisen otteesta tutkimukseen ja teoreettiseen ajatteluun.

R. W. Connellin *Masculinities* (Polity Press 1995) on miestutkimuksen sekä ylistetty että arvostettu klassikko. Kaikkien miestutkijoiden on muodostettava kanta Connellin teoretisointiin monenlaisista maskuliinisuuksista, miehenä olemisen muodoista, jotka järjestyvät suhteessa hegemoniseen maskuliinisuuteen. Vahva ja omaleimainen teoria sukupuolijärjestyksestä.

Matti Kortteisen *Kunnian kentät – Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona* (Hanki ja jää 1992) on oman aikansa työelämän kysymyksiin pureutuva tutkimus. Se nostaa esiin syviä kulttuurisia juonteita, joita voi yhä tunnistaa työläiskulttuurissa. Teos edustaa tutkimuksen tekemisen käsityötaitoa. Väitöskirjaa tehdessäni palasin toistuvasti ihmettelemään, miten Kortteinen rakentaa tulkintojaan.

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

HANNA NORI JA MARKKU VANTTAJA

Pitkä tie yliopistoon: Toisen mahdollisuuden käyttäjät

Tarkastelemme artikkelissa yliopistossa aikuisina opiskelevien, niin sanotun toisen mahdollisuuden käyttäjien profiilia ja koulutuspolkuja. Kysymme, miten he poikkeavat muista opiskelijoista ja mikä on saanut heidät hakeutumaan yliopisto-opintoihin keskimääräistä vanhempina. Tutkimuskysymyksiin vastaamme kahden toisiaan täydentävän aineiston avulla. Tilastokeskuksen kokoama henkilörekisteripohjainen tilastoaineisto käsittää 50 prosentin satunnaisotoksen (N = 23 826) Suomessa vuonna 2014 maisterintutkintoa suorittaneista opiskelijoista. Klusterianalyyssissä aineistosta erottui neljä erilaista opiskelijaryhmää, joista yhden nimesimme ”toisen mahdollisuuden käyttäjiksi”: ryhmään kuuluvat olivat jo aiemmin tutkinnon suorittaneita ja työelämässä olleita, selvästi aikuisiällä yliopisto-opintonsa aloittaneita. Toisena aineistona käytämme Turun yliopistossa vuosina

2011–2015 aikuiskasvatustiedettä pää- tai sivuaineenaan opiskelleiden aikuisten (N = 42) kirjoittamia koulutuselämäkertoja. Tarkempaan analyysiin valitsimme neljä tarinaa, joissa kirjoittajat kuvailevat, miten he olivat päätyneet yliopisto-opiskelijoiksi. Koulutuselämäkertojen perusteella aikuisena yliopistoon hakeutumisen tyypillisiä syitä olivat halu edetä uralla, entiseen ammattiin kyllästyminen ja alan vaihtaminen, opiskelumotivaation löytyminen vasta myöhemmällä iällä sekä uusien haasteiden etsiminen. Opiskelemaan lähtö saattoi toimia myös pakoreittinä pois hankalasta elämäntilanteesta.

Asiasanat: aikuisopiskelijat, yliopisto-opiskelu, sosiaalinen tausta, elämäkerta

Aikuiskasvatus 38 (4), 276

HANNA NORI JA MARKKU VANTTAJA

A long way to university: Second chancers

In this article, we study profiles and educational paths of mature university students (so called second chancers). We ask how they differ from other students and why they have applied to university at an older age. We answer the research questions with two sets of complementary data. The first set of data, a person-based register created by Statistics Finland, consists of a 50 percent random sample (N = 23 826) of Master's degree students in Finland in 2014. In the cluster analysis, four different student groups were distinguished, one of which was called Second Chancers: the students in this group had already completed a degree and had also been in working life. They had started their studies clearly as mature students. As the second set of data we utilize educational biographies written by students, who studied adult education as a main

or secondary subject (N = 42) at University of Turku in 2011–2015. For a more detailed analysis, we chose four stories in which the writers describe how they had ended up at the university. On the basis of educational biographies, typical reasons for admission to university were the desire for career progress, becoming bored with the former profession and changing professional field, discovering motivation for learning only later in life, and finding new challenges. Studying could also act as an escape route from a challenging life situation.

Keywords: mature students, adult learners, university studies, social background, biography

Aikuiskasvatus 38 (4), 276

KRISTIINA OJALA, ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET & NINA HALTIA

Osaaminen ja kilpailukyky YAMK-tutkinnon suorittaneiden suhteellisen työmarkkina-aseman määrittäjinä

Analysoimme artikkelissa ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) suorittaneiden käsityksiä asemastaan suomalaisilla työmarkkinoilla suhteessa samaa koulutustasoa vastaavan maisterin tutkinnon suorittaneisiin. Työmarkkina-aseman määrittymistä tarkastelemme yhtäältä inhimillisen pääoman teorian ja toisaalta koulutuscredentialismin näkökulmista. Tutkimuksen empiirisenä aineistona on YAMK-tutkinnon suorittaneille suunnattu kysely (N = 1 274). Konfirmatorista faktorianalyyssiä käyttäen mallinsimme YAMK-tutkinnon suorittaneiden suhteellista asemaa määrittäviä tekijöitä. Tulokseksi saimme kaksi suhteellista työmarkkina-asemaa määrittävää elementtiä: 'tutkinnon tuottama kilpailukyky' ja 'tutkinnon tuottama osaaminen'. Tutkinnon tuottama

kilpailukyky suhteessa maisterin tutkintoon koettiin heikoksi, mutta sen tuottama osaaminen puolestaan vahvaksi. Sukupuoli ja koulutusala olivat yhteydessä siihen, miten tutkinnon tuottama kilpailukyky arvioitiin. Miehet ja erityisesti tekniikan alalta valmistuneet arvioivat tutkintonsa kilpailukykyyn muita vahvemmaksi. Osaaminen koettiin vahvaksi sukupuolesta tai koulutusalaasta riippumatta.

Asiasanat: suhteellinen työmarkkina-asema, osaaminen, kilpailukyky, korkeakoulusta valmistuneet, ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot

Aikuiskasvatus 38 (4), 291

KRISTIINA OJALA, ULPUKKA ISOPAHKALA-BOURET & NINA HALTIA

Competence and competitiveness in determining the relative labour market position of UAS Master's degree graduates

In this article we analyse the perceptions of University of Applied Sciences Master's degree (UAS Master's degree) graduates concerning their position in the Finnish labour market in relation to graduates holding a University Master's degree of equal educational level. We examine the determinants of the labour market position through human capital theory on one hand and through credentialism on the other. Our empirical data consist of a survey (N = 1 274) for UAS Master's degree graduates. We modelled determining factors of graduates' relative labour market position using confirmatory factor analysis. This yielded two determining elements: 'competitiveness generated by degree' and 'competence generated by degree'. Competitiveness generated by the UAS Master's degree compared to a Univer-

sity Master's degree was perceived as weak, but the competence generated by the UAS Master's degree was regarded strong. Gender and educational field played a role in the way graduates estimated their competitiveness. Men and especially graduates from a technical field estimated the competitiveness of their degree to be stronger than others. Competence was viewed as strong regardless of gender or educational field.

Keywords: relative position in the labour market, competence, competitiveness, higher education graduates, Master's degrees of Universities of Applied Sciences (UAS)

Aikuiskasvatus 38 (4), 291

Miten aikuisten perustaidot määritellään?

Analysoin artikkelissa aikuisten perustaitojen määrittelyä diskurssin eri tasoilla eli instituutioiden ja käytäntöjen muokkaamina puheina sekä teksteinä, jotka vaikuttavat sosiaalisen todellisuutemme ymmärtämiseen. Tarkastelun kohteena ovat yhteiskuntapolitiikan ja toiminnallisen tason diskurssit, joita edustavat Taloudellisen kehityksen ja yhteistyön järjestön OECD:n teettämä kansainvälinen PIAAC-aikuistutkimus, Suomen opetus- ja kulttuuriministeriön Taito-ohjelma (2014–2020) sekä ohjelmaan kuuluvien hanketoimijoiden ja kohderyhmien haastattelut. Huomioni diskurssissa on kiinnittynyt erityisesti aikuisten perustaitojen määrittelyyn, niiden heikkouksiin ja kehittämisehdotuksiin. Analyysini ei pyri tulkitsemaan perustaitojen tilannetta sellaisenaan vaan sen argumentointia. Kansainvälisen OECD:n asiantuntijadiskurssin vaikutus perustaitojen määrittelyyn on ilmeinen. OECD nimeää perustaidoksi luku-, numero- ja

ongelmanratkaisutaidot teknologisesti kehittyneissä ympäristöissä. Sen tulkinta kansalaisten tarvitsemista perustaidoista ohjaa kansallisen koulutuspolitiikan retoriikkaa, mikä edelleen antaa suuntaa koulutuksen toteuttajille. Tulkinta on kuitenkin yksinkertaistava ilman diskurssin muiden tasojen kuten paikallisten aikuiskoulutuksen ammattilaisten näkemysten huomiointia ja näiden välistä dialogisuutta. Pyrin lisäämään taitopuheen moniäänisyyttä ja nostamaan esiin vaihtoehtoisia ja paikallisia puheenvuoroja. Tarkoitukseni on tuoda diskurssin sisältämiä valtasuhteita näkyviksi ja kyseenalaistaa yksipuolisia tulkintoja.

Asiasanat: perustaidot, PIAAC-aikuistutkimus, Taito-ohjelma, diskurssianalyysi.

Aikuiskasvatus 38 (4), 304

How are adult skills defined?

In this article I analyze the task of defining adult skills on different discursive levels, namely as speech and text – shaped by institutions and practices – which influence the understanding of our social reality. I examine sociopolitical and practical discourses, represented by the OECD's international PIAAC-adult skills survey, the Taito programme (2014–2020, the Finnish Ministry of Education and Culture) and the interviews of the project partners and focus groups of said programme. In this discourse my attention has been drawn particularly to the act of defining adult skills and their weaknesses and development suggestions. My analysis is not concerned with the status quo of adult skills per se but rather focuses on the argumentation on adult skills. Expert-led discourse within the international OECD is an obvious influence on the defining of adult skills. The OECD names

literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments as the key adult skills. This interpretation steers the rhetoric of national education politics which in its turn guides education providers. The OECD's interpretation is, however, simplifying if other discursive layers such as the views of local adult educators are not taken into account and the dialogue between these other layers is not appreciated. I strive to add to the versatility of skills speech and amplify alternative and local voices. I aim to illuminate the power relations inherent in the discourses and problematize simplifying interpretations.

Keywords: adult skills, PIAAC survey, Taito programme, discourse analysis

Aikuiskasvatus 38 (4), 304

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura (ATS) tiedottaa



OSALLISTU

The Life History and Biography Network of ESREA – the 27th conference

Aika ja paikka: 28.2.–3.3.2019, Bergen, Norja

Teema: Artful language and narratives of adult learning

Lisätiedot: www.hvl.no/en/research/conference/esrea2019

4th Conference of the ESREA Network on Policy Studies in Adult Education

Aika ja paikka: 16.–18.5.2019, Praha, Tšekki

Teema: Adult education and learning policy in a world risk society

Abstraktit: viimeistään 18.12.2018

Lisätiedot: <https://sites2.ff.cuni.cz/esrea2019> ja sähköpostitse: esrea.psae2019@ff.cuni.cz

Seuraa ESREA-tiedotusta: www.esrea.org/activities/conferences-seminars

8th Nordic Conference on Adult Education and Learning

Aika ja paikka: 13.–15.5.2019, Kööpenhamina, Tanska

Teema: Sustainable adult education and learning in organisational settings

Abstraktit: viimeistään 17.12.2018

Lisätiedot: <http://conferences.au.dk/8thnordicadult>

Paneelikeskustelu perustulosta

Aika ja paikka: 31.1.2019 kello 16–18, Tieteiden talolla (Kirkkokatu 6, Helsinki)

Järjestäjät: Työelämän tutkimusyhdystys ja Vapaus valita toisin -liike järjestävät paneelikeskustelun perustulosta

Lisätiedot: www.tyoelamantutkimus.fi

Väinö Voionmaa -seminaari

Aika ja paikka: 12.2.2019, Tampere

Järjestäjä: Sivistystyön vapaus ja vastuu -verkosto (SVV)

Lisätiedot: www.vapausjavastuu.fi

LIITY JÄSENEKSI

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

Lisätiedot: www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi/jasenyys

TULE MUKAAN

Osallistu keskusteluun somessa ja sähköpostilistalla.

- www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi
- www.facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimusseura
- twitter.com/aikuiskasvatus
- ats-lista@lista.tsv.fi

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



.3511

Milloin on aikaa lukea? Aina!

Aina-verkkomedia

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

Median tärkein arvo on sivistys.

AINA

www.ainamedia.fi

Kustantaja: KVS