

4/2012

Aikuiskasvatus



Asiantuntijuutta
rakentamassa



Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ry.

Kaikille avoin keskustelutilaisuus avaa Tutkimusseuran vuoden 2013

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura kutsuu jäsenensä vuosikokoukseen Tampereen yliopistoon 15.2.2013 klo 15.00–16.00. Vuosikokous pidetään Kasvatustieteiden yksikön uudessa Virta-rakennuksessa Åkertundinkatu 5:ssä.

Vuosikokouksen jälkeen järjestetään kaikille avoin keskustelutilaisuus, jonka alustavat tutkimusjohtaja Tuula Heiskanen Tampereen yliopistosta ja professori Anneli Eteläpelto Jyväskylän yliopistosta. *Työelämän murrosten inhimilliset kasvot – ja miten tutkija ne kohtaa?* -otsikoidun keskustelutilaisuuden puheenjohtajana toimii Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran esihenkilö Karin Filander:

”Te kaikki aikuiskasvatuksen ystävät, olette lämpimästi tervetulleita. Kiitos myös Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisesta alkaneesta vuodesta ja menestystä vuodelle 2013.”

Vuosikokouksesta ja sitä seuraavasta keskustelutilaisuudesta julkaistaan lisätietoja seuran verkkosivuilla aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi ja sosiaalisessa mediassa facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimusseura. Perinteinen jäsenkirje lähetetään alkutalvesta postitse.

Tervetuloa tutustumaan Tutkimusseuraan

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran jäseneksi voivat liittyä kaikki aikuiskasvatuksesta kiinnostuneet. Päätoimiset perus- ja jatkotutkinto-opiskelijat voivat liittyä 40€ vuosijäsenmaksun asemesta alennetulla 25 euron jäsenmaksulla. Yhteisöjäsenien vuosimaksu on 200€. Seuran sihteeri auttaa mielellään kaikissa jäsenyyteen liittyvissä kysymyksissä. Helmikuinen keskustelutilaisuus on oiva mahdollisuus tulla tutustumaan seuran toimintaan ja tilaisuuteen osallistuviin aikuiskasvatuksen ammattilaisiin, ystäviin ja alan opiskelijoihin.

Päivitäthän jäsentietosi

Jos sähköpostiosoitteesi tai muut jäsentietosi ovat muuttuneet kuluneen vuoden aikana, päivitäthän ne ottamalla yhteyttä seuran sihteeriiin, jotta esimerkiksi jäsenetuna lähetettävä *Aikuiskasvatus*-lehti löytää jatkosakin oikeaan osoitteeseen. Seuran tiedottaja päivittää ATS-sähköpostilistaa, joten jos haluat mukaan listalle tai vaihtaa sähköpostiosoitteesi, lähetäthän sähköpostia.

YHTEYS

Kristiina Brunila sihteeri | kristiina.brunila@helsinki.fi
Mikko Lehtonen tiedottaja | mikko.lehtonen@specia.fi

JULKAISIJAT Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura **PÄÄTOIMITTAJA** Heikki Silvennoinen, VTT, professori, Turun yliopisto, 044 360 2320, heikki.silvennoinen@utu.fi **TOIMITUS** Annu Hattunen, puh. 040 759 4532, annu.hattunen@kvs.fi **TOIMITUSKUNTA** Heikki Silvennoinen, Karin Filander, Tuija Hytönen, Jussi Onnismaa, Tarita Ruoholinna, Leena Saloheimo ja Hannu Valkama **TILAUSHINNAT** 32,70 € /vuosikerta (4 nroa). Irtonumero 8 €. **TILAUKSET** www.kansanvalistusseura.fi/kauppa; puh. 0207 511 500, Kansanvalistusseura, Haapaniemenkatu 7-9 B, 00530 Helsinki **ILMOITUSHINNAT** 160-480 euroa. Hintoihin lisätään alv. Lisätietoja: www.aikuiskasvatus.fi/mediatiedot. **GRAAFINEN SUUNNITTELU** Ilove Creative Oy **PAINO** Forssa Print Oy **PAINOS** 1 800 kpl **ISSN** 0358-6197 www.aikuiskasvatus.fi

SISÄLLYS

4/2012 ASiantuntijuutta rakentamassa

AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
4/2012, VOL. 32

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

PÄÄKIRJOITUS

Heikki Silvennoinen: Asiantuntijat tutkimuksen ja kritiikin kohteena 244

ARTIKKELIT

Kai Hakkarainen, Jiri Lallimo & Seppo Toikka:
Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt 246

Niina Sapattinen: Tahtipuikon jäljillä – kapellimestarin asiantuntijuuden rakentuminen 257

Kristiina Brunila: Tunnekoukussa. Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulutus terapeuttisessa eetoksessa 268

Kari Kiviniemi & Jarmo salo: Miksi työsuoritus ei etene? 278

NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEEN

Esa Poikela: Vapaa sivistystyö sosiaalisen pääoman rakentajana 288

NÄKÖKULMIA POLITIIKKAAN

Erno Lehtinen: Korkeakoulutuksen rakenteiden pitäisi tukea aikuiskoulutusta 298

NÄKÖKULMIA KIRJALLISUUTEEN

Kasvatus ja koulutus Suomessa -teossarja. (Heikki Silvennoinen) 303

Jussi Hanska & Kirsi Vainio-Korhonen (toim.) (2010):
I Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle.

Anja Heikkinen & Pirkko Leino-Kaukiainen (toim.) (2011):
II Kansakunta ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle.

Pauli Kettunen ja Hannu Simola (toim.) (2012):
III Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle.

Gitte Haslebo & Maja Loua Haslebo (2012):
Practicing Relational Ethics in Organizations. (Jussi Onnismaa) 310

Michael J. Sandel (2012): Oikeudenmukaisuus. Kuinka toimia oikein? (Merja Ikonen-Varila) 312

KUULUMISIA

Kristiina Brunila: Aikuiskasvatuskuulumisia Euroopasta 315

MUUTA

Summaries of the articles 318
Uuden toimituspäällikön esittely 322



PÄÄKIRJOITUS

ASiantuntijat tutkimuksen ja kritiikin kohteena

Asiantuntijuus ja asiantuntijaksi kehittyminen ovat parin viime vuosikymmenen nopeimmin kasvaneita tutkimusalueita kasvatus- ja aikuiskasvatustieteessä. Tutkimusinnostukseen on vahvasti vaikuttanut neurotieteiden menetelmien kehittyminen. ”Huippuasiantuntijoiden” kognitiivisia ja neuraalisia prosesseja tutkimalla on koetettu paikantaa poikkeuksellisen henkisen suorituskyvyn fysiologisia ilmenemismuotoja. Tavoitteena on ymmärtää paremmin asiantuntijoiden ongelmanratkaisukykyä ja tiedostamattomasti tapahtuvia kognitiivisia prosesseja. Asiantuntijuuden kehittyminen on tietynlaisten tottumusten kehittymistä ja juurtumista yksilön toimintatapoihin. Asiantuntijalla tottumuksiin yhdistyvät kontekstintaju ja tilanneherkkyys, ”pelisilmä”.

ASiantuntijuudelle on kysyntää. Se on yksi vastaus maailman monimutkaistumiseen, monin tavoin verkottuneen ”riskiyhteiskunnan” haavoittuvuuteen. Päätöksenteko halutaan perustaa asiantuntijoiden tuottamaan näyttöön. On kuitenkin käynyt yhä ilmeisemmäksi, että yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisemiseen tuotettu asiantuntijatieto on aina eräänlaista näkökulmatietoa. Asiantuntijallakaan ei ole tarjota ”puhtaita faktoja”. Joskus päätöksenteossa asiantuntijatietoa myös käytetään tarkoitushakuisesti pyhittä-

mään poliittisia päämääriä ja ryhmäkohtaisia intressejä palvelevia toimenpiteitä. Omalla kapealla tontillaan asioihin syventynyt asiantuntija on tietoa ja ratkaisuja tuottaessaan tullut vedetyksi osaksi politiikan ja valtakäytön verkostoa. Kun politiikassa tehdään niin sanottuja vaikeita päätöksiä, virkakoneistossa työskentelevät asiantuntijat työnnetään eturintamaan torpedoimaan kansalaisten taholta tuleva kritiikki mahdolltomana ja ”nykytilanteeseen sopimattomana”.

ASiantuntijuuden tutkimus ei rajoitu pelkästään asiantuntijaan yksilönä. Tässä numerossa Kai Hakkarainen, Jiri Lallimo ja Seppo Toikka muotoilevat kollektiivisen asiantuntijuuden näkökulmaa, jossa ”yhdistyvät asiantuntijuuden yksilölliset sekä yhteisölliset ja verkostoituneet ulottuvuudet, sosiaalisen ja materiaalsen yhteenkietoutuminen sekä pyrkimys uutta tietoa ja käytäntöjä luovaan toimintaan.” Niin kutsuttu *kristallisoitunut tietämys* ei synny asiantuntijoiden päässä. Se omaksutaan ja sisäistetään kulttuurisesti ja historiallisesti kehittyneissä asiantuntijakulttuureissa osallistumisen kautta.

Asiantuntijuus jalostuu työyhteisöjen jaetuissa käytännöissä, joissa yksilökohtaiset, sosiaaliset ja materiaaliset tekijät yhdistyvät. Organisaation ”kollektiivisen älykkyyden” materiaalisuutta ovat esimerkiksi yhteisön tietoartefaktit, jotka kantavat tietämystä uusille asiantuntijayksilöille.

”ASiantuntijuus ei ole ymmärrettävissä vain yksilön ominaisuutena. Myös ympäristö ja välineet ovat olennainen osa asiantuntijuutta.”

Musiikkipedagogi Niina Sapattinen tarkastelee asiantuntijuuden kehittymistä erittäin mielenkiintoisessa ympäristössä, orkesterin johtamisessa. Meille maallikoille kapellimestarien työ on kuin toinen maailma, johon Sapattinen avaa antropologisen ikkunan. Kapellimestarin asiantuntijuuden rakentumisessa alakohtaiset yksilölliset taidot ovat eittämättä tärkeitä, mutta muiden ihmisten rooli on niin ikään merkittävä. Sosiaalisessa näkökulmassa asiantuntijuus näytetään yhteisön ominaisuutena. Asiantuntija yksilönä kuuluu aina johonkin sosiaaliseen yhteisöön ja kulttuuriin, ja asiantuntijaksi voi oppia ilman muodollista koulutustakin, osallistumalla käytäntöihin.

Myös ympäristö ja välineet ovat olennainen osa asiantuntijuutta, kuten taitoja yleisemminkin. Asiantuntijuuden kehittymiselle on tyypillistä toimiminen kompetenssien ylärajoilla. Kehittymisessä näitä kompetenssien rajoja ikään kuin työnnetään jatkuvasti tuonnemmaksi. Mutta kehittyminen edellyttää kiinnostusta työn kohteeseen ja sitoutumista ongelmanratkaisuun. Tekijän täytyy tuntea asia omakseen. Usein työ onkin asiantuntijalle intohimon kohde. Välinpitämättömyys työtä kohtaan on huono lähtökohta asiantuntijuuden kehittymiselle.

ASiantuntijat usein myös haluavat laajentaa asiantuntumuksensa sovellusaluetta. He haluavat valata uusia kohteita, joissa kokeilla ja syventää osaamistaan. Asiantuntijan pitää nykyään yhä useammin aktiivisesti hankkia työ itselleen, toistuvasti kerta toisensa jälkeen. Yrittäjämäiset työtilaisuudet ovat lisääntyneet useilla sektoreilla. Nytemmin sosiaalipoliittinen asiantuntijuus, auttaminen ja sosiaaliset

interventiot ovat entistä useammin projektimuotoisia. Nykyinen julkishallintoajattelu korostaa keskusvallan hajauttamista, kilpailua, julkishallinnon tehtävien ulkoistamista ja sisäistä markkinoistamista. Ajattelu konkretisoituu kasvavana yrittäjämäisesti toimivien ammattiauttajien joukkona, joka on erikoistunut eri tavoin ongelmallisiksi diagnosoitujen ryhmien hoitamiseen ja tarpeiden tyydyttämiseen.

KRISTIINA BRUNILA käsittelee artikkelissaan yhdenlaisen asiantuntijatiedon soveltamista syrjäytymisvaarassa oleville nuorille aikuisille tarkoitettussa koulutuksessa. Kyse on meillä vähemmän puhutusta, mutta maailmalla leviävästä ilmiöstä, jota voidaan luonnehtia *koulutuksen teraapioitumiseksi*. Mitä erilaisimmista syistä yhteiskunnan rattailla pudonneiden ongelmiin tartutaan terapeuttisella otteella, joka hakee legitimaationsa asiantuntijan auktoriteetista. Terapeuttinen kieli kääntää yhteiskunnallisperäiset ongelmat puheeksi sairauksista, riippuvuuksista, ahdistuksista, haavoittuvuudesta, hauraasta identiteetistä ja toimintahäiriöistä. Myös esimerkiksi Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran 70-vuotisjuhlassa puhunut Kathryn Ecclestone on varoittanut terapisoitumisen yksilöön käyvistä seurauksista: perimmäiseltä luonteeltaan yhteiskunnan rakenteisiin palautuvat ongelmat yksilöllistyvät, ja yksilöt saattavat itsekin omaksua ”sairaan”, ”heikon” tai muuten marginaalin roolin. Aletaanko syrjäytyminen ymmärtää ongelmana, joka voidaan ratkaista emotionaalisella tasolla ja terapeuttisella koulutuksella? Asiantuntijavaltaan ja sen saamiin muotoihin ei kannata suhtautua huolettoman kritiikkötömästi.

Heikki Silvennoinen

KAI HAKKARAINEN, JIRI LALLIMO & SEPPO TOIKKA

KOLLEKTIIVINEN ASiantuntijuus JA JAETUT Tietokäytännöt



Kollektiivisessa asiantuntijuudessa yhdistyvät yksilölliset, yhteisölliset ja verkostoituneet ulottuvuudet. Se näyttäytyy sosiaalisten ja materiaalien tekijöiden yhteenkietoutumisena ja kehittyä pyrkimyksinä luoda sekä uutta tietämystä että käytäntöjä eri osaamisrajojen välisesti.

TUTKIMUKSET ASiantuntijuudesta ovat keskittyneet pitkälti siihen, kuinka ihminen selviytyy työssään ja oppii tai ratkaisee ongelmia yksilöllisesti ja tietyn osaamisalueen sisällä. Kattavan kuvan uranuurtavasta tutkimuskentästä saa Ericssonin työn kautta (2009; Ericsson ym 2006). Tarkastelukulma on ollut luonteva, koska useimmilla työn alueilla taitavaan suoriutumiseen ei ole tarvinnut ylittää asiantuntijuusrajoja. Monessa ammatissa tilanne on kuitenkin viime vuosina muuttunut ratkaisevasti. Organisaatioiden toiminta perustuu yhä enemmän asiantuntijuusalueiden sulautumiseen, jopa organisaatioiden välisesti, koska tuotteet ja palvelut tulevat asiakkaiden vaatimuksesta monimuotoisemmiksi. Haluamme tutkimuksellamme seurata työn kehitysuuntaa, jossa tärkeäksi nousevat kollektiivisen asiantuntijuuden piirteet.

Tässä artikkelissa asiantuntijuutta tarkastellaan kolmesta näkökulmasta: yksilöllisenä tiedonhankintana, kulttuuriin osallistumisena ja yhteisöllisenä tiedonluomisena (Hakkarainen, Palonen, & Lip-

ponen 2003; Paavola, Lipponen, & Hakkarainen 2004; Hakkarainen, Palonen, Paavola, & Lehtinen 2004). Yhtenäisen kokonaiskuvan muodostaminen asiantuntijuudesta edellyttää käsityksemme mukaan kaikkien kolmen näkökulman huomioon ottamista. Raportoimalla alustavia tuloksia kahdesta allekirjoitaneiden toteuttamasta ammatillisen asiantuntijuuden tutkimushankkeesta, muotoilemme tässä artikkelissa kollektiivisen asiantuntijuuden näkökulmaa, jossa yhdistyvät asiantuntijuuden yksilölliset sekä yhteisölliset ja verkostoituneet ulottuvuudet, sosiaalisen ja materiaalien yhteenkietoutuminen sekä pyrkimys uutta tietoa ja käytäntöjä luovaan toimintaan.

ASiantuntijuus tiedonhankintana

Tutkijat ovat eritelleet korkeamman tason pätevyysiin liittyviä älyllisiä prosesseja 1970-luvulta lähtien. Nämä tutkimukset osoittavat, että vastoin tutkijoiden odotuksia asiantuntijoiden ja aloittelijoiden yleiset päättely- tai muistitaidot eivät poikkea toisistaan. Asiantuntijuuden tiedonhankintanäkökulma olettaa,

että asiantuntijoiden poikkeuksellinen suoriutuminen perustuu laajaan, hyvin organisoitua ja käyttökelpoiseen, kristallisoituneeseen tietämykseen, joka auttaa ongelmanratkaisun olennaisten tekijöiden erottamisessa epäolennaisista (ks. Baltes, Staudinger, & Lindenberg 1999; Bereiter & Scardamalia 1993; Feltovich, Ford, & Hoffman 1997). Asiantuntijat työskentelevät haastavien tavoitteiden saavuttamiseksi nojautumalla rajattuun joukkoon joustavaa tietämystä ja kehittävät uusia käytäntöjä ja toimintakaavioita uuden toiminnan muuntamiseksi rutiineiksi (*kristallisoitunut tietämys*). Näin he vapauttavat älyllisiä voimavarojaan toteuttaakseen vielä vaativampia projekteja. Toiminta muuttuu asteittain helpommaksi kristallisoituneen tietämyksen avulla, joka kantaa sisällään ratkaisumalleja ja rutiineja alun perin sotkuisten ja hankalien ongelmatilanteiden käsittelemiseksi. Adaptiiviset asiantuntijat ovat niitä, jotka jatkuvasti investoivat kokemuksen myötä vapautuvia resursseja uuden oppimiseen (Hatano & Inagaki 1992). Tämän näkökulman pohjalta asiantuntijat nostavat osaamistasoa korkeammalle, koska he ovat yhden tai useamman vuosikymmenen ajan harjoittaneet ja omaksuneet rikasta ongelmanratkaisutietämystä. Tämä mahdollistaa mielekkään ja tehokkaan toiminnan tutuissa sekä harvoin esiintyvissä tilanteissa.

ASiantuntijuus kulttuuriin osallistumisena

Edellä kuvattu psykologinen asiantuntijuuden tutkimus tarjoaa yksilökeskeisen ja mentalistisen kuvan asiantuntijuuden luonteesta. Osallistumisen näkökulmasta asiantuntijuuden kehitys sisältää puolestaan ajatuksen, kuinka aloittelijan rooli ja osallistuminen aluksi osaamisyhteisön (engl. *Community of practice*) reunalla muuntuu tärkeäksi kollektiivisten käytäntöjen omaksumisen kautta (Lave & Wenger 1991). Asiantuntijoiden kristallisoitunut tietämys ei synny heidän mielensä syvyydestä, vaan se omaksutaan ja sisäistetään kulttuurihistoriallisesti kehittyneistä asiantuntijakulttuureista niihin osallistumisen kautta. Asiantuntijuus kehittyä sosiaalisiin yhteisöihin kasvamisena ja niiden toimintaan osallistumisena, jossa tapahtuu arvojen, normien ja käytäntöjen sisäistäminen. Asiantuntijuutta ei voida ymmärtää yksilön mentaali-

seksi prosessiksi, koska se on monimutkaisten tietoartefaktien sekä osaamisryhmien sosiomateriaalisesti välittämää ja esiintyy kollektiivisissa tietämysverkoissa (Hutchins 1995). Kaiken kaikkiaan asiantuntijuutta on paljon tutkittu yksilöllisenä ongelmanratkaisun kapasiteettina, mutta kulttuurihistoriallisesti välittyneisiin ja sosiaalisesti hajautuneisiin asiantuntijuuden ulottuvuuksiin ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota.

ASiantuntijuus tiedonluomisena

Ihmiset työskentelevät yhä useammin moniammatillisissa tiimeissä, joissa pelkkä oman alan asiantuntijuuden vertikaalinen kehittäminen ei ole riittävä; pikemminkin ihmisten täytyy osallistua horisontaaliseen oppimiseen, eli oman osaamisen suhteuttamiseen ja sulauttamiseen muiden tiiminjäsenten osaamiseen (Engeström, Engeström, & Kärkkäinen 1995). Paavola ja hänen työtoverinsa (2004; Hakkarainen ym. 2003) ovatkin esittäneet, että kehittyneelle tietoyhteiskunnalle tyypillisen asiantuntijuuden ymmärtäminen edellyttää tiedonluomisen ja sosiaalisten käytäntöjen muuttamisen näkökulmaa. Tiedonluomisen näkökulmasta asiantuntijuuteen ei ensisijaisesti liity olemassa olevan tiedon hankkiminen tai vakaaseen kulttuuriin kasvaminen, vaan tietoinen pyrkimys vallitsevan tietämyksen ja tietokäytäntöjen tarkoitukselliseen muuttamiseen. Kollektiivinen asiantuntijuus tuntuu olevan jonkun jaetun yhteisen kohteen kehittämiseen suuntautunut "kohteellinen" prosessi. Nämä kohteet voivat olla ideoita, teorioita, suunnitelmia, konkreettisia tuotteita tai reflektion kohteena olevia käytäntöjä. Kollektiivinen asiantuntijuus näyttää kehittyvän yhdessä pitkäaikaisen ja tarkoituksellisen kohteiden kehittämisen prosessin kanssa (Paavola ym. 2004). Tietointensiivistä työtä tehdään nopeasti muuttuvassa ja myrskyisässä toisen asteen ympäristössä (Bereiter & Scardamalia 1993), jossa onnistuneen suorituksen kriteerit muuttuvat asteittain tiukemmiksi muiden toimijoiden onnistumisen seurauksena. Tällaiset ympäristöt edellyttävät, että asiantuntijajayhteisöt osallistuvat jatkuvaan innovaatioiden ja sosiaalisten käytäntöjen muuttamisen prosessiin vastatakseen kaikille osanottajille uusiin haasteisiin. Knorr Cetina (2001, 178) esittää, että perinteinen toistuviin rutiineihin, totuttuihin

toimintakaavioihin ja jäykkiin sääntöihin nojautuva käytännön käsite ei vastaa episteemisten yhteisöjen tilannetta, joiden täytyy antautua uudenluomista ja innovaatioita palvelemaan jatkuvaan, tarkoitukselliseen ja järjestelmälliseen tietokäytäntöjen uudelleen keksimiseen. Tämän pohjalta esitämme, että ajallemme tyypillisen luovan kollektiivisen asiantuntijuuden voidaan olettaa jalostuvan innovatiivisissa tietoyhteisöissä pikemmin kuin perinteisissä käytäntöyhteisöissä (Hakkarainen ym. 2003; 2004). Kuitenkin nämä yhteisöt nojautuvat sosiaaliin käytäntöihin, tietokäytäntöihin, jotka on räätälöity tukemaan jatkuvaa innovaatiota ja muutosta. Analogisesti kristallisoituneen ja joustavan tietämyksen näkökulmien kanssa tiedonluomisen käytännöt sallivat yhteisöjen ponnistella ongelman ratkaisemiseksi ja muuntaa siihen liittyviä prosesseja rutiineiksi saadakseen uusia voimavaroja oman suorituskyvyn ylärajoilla ponnisteluun. Tietointensiivisen työn asiantuntijat eivät ainoastaan työskentele aikaisempaa oleellisesti monimutkaisempien kohteiden kanssa. Nämä kohteet eivät ole ennalta määrättyjä, vaan luonteeltaan joustavia ja liukkaita niin, että niitä jatkuvasti muunnellaan ja määritellään uudelleen toiminnan kuluessa (Knorr Cetina 2001; Miettinen & Virkkunen 2005).

Seuraavassa raportoimme tuloksia kahdesta kollektiivisen asiantuntijuuden tutkimushankkeesta, jotka liittyvät monimutkaisiin työympäristöihin. Tapaukset sisältävät sekä kulttuuriin osallistumiseen että tiedonluomiseen liittyviä ulottuvuuksia. Ensimmäinen tutkimus käsittelee välittävien artefaktien ja teknologian tukemien tietokäytäntöjen roolia insinöörisuunnittelussa. Toinen käsittelee uuden teknologian yrityksessä esiintynyttä risteytyntä asiantuntijuutta sosiaalisesti hajautuneena ja relationaalisena prosessina, eli oman toiminnan suhteuttamista suhteessa toisiin toimijoihin, käytettyihin välineisiin, erilaisiin tavoitteisiin, toimintakonteksteihin ja työkäytäntöihin.

TUTKIMUS 1. TIETOARTEFAKTIEN ROOLI INSINÖÖRISUUNNITELUSSA

Tutkimusongelma

Tutkimuskohteena oli uuteen tieto- ja viestintäteknikkaan (TVT) perustuvien digitaalisten välinei-

den rooli viidessä mekaanista insinöörisuunnittelua tekevässä keskiuudessa (250–700 työntekijää) ja pääasiassa kansainvälisillä markkinoilla toimivassa yrityksessä (Björkstrand & Lallimo 2006). Tutkimuksessa kartoitettiin uusia digitaalisia suunnittelukäytäntöjä ja niihin liittyviä haasteita suhteessa tietoartefaktien luomiseen, käyttämiseen ja uudelleen käyttämiseen. Tietoartefaktilla tarkoitetaan ammattilaisen tietämyksen kiteyttämistä ja ulkoistamista jaetuksi kohteeksi, jonka kanssa työyhteisön jäsenet voivat olla vuorovaikutuksessa, jota voidaan kommentoida, edelleen kehittää ja käyttää uusien kohteiden luomisen perustana. Tietoartefaktit voivat esiintyä eri muodoissa, kuten paperilla esitetty graafinen piirustus tai 2- tai 3-ulotteinen digitaalinen malli, joiden välityksellä voidaan luoda prototyyppiä ja konkreettisia tuotteita. Yritykset valmistivat hyvin erilaisia tuotteita, kuten esimerkiksi erikoistuneita sähköisiä valaistusjärjestelmiä, teollisuushissejä, sotilaallisia maastoajoneuvoja ja vuolukiviuneja. Ne olivat käymässä läpi siirtymää tietokoneavusteisesta 2D-suunnittelusta 3D-suunnitteluun ja siihen liittyvään suunnitteludokumenttien uudelleen käyttöön ja muokkaamiseen. Käytettävät 3D-välineet oli integroitu älykkääseen tuotetiedon hallintajärjestelmään (engl. *Product Data Management system*, PDM) joka uudella tavalla sulauttaa tuotesuunnittelua ja valmistusta yhteen. Tutkimuksen tavoitteena oli eritellä (a) millaisia tietoartefakteja insinöörit luovat ja millaisia työvälineitä ja tietoa käytetään niiden luomisessa ja (b) kuinka henkilökohtainen ja kollektiivinen asiantuntijuus liittyvät suunnitteluartefaktien tuottamiseen, käyttöön ja uudelleen käyttöön suunnittelu-prosessin aikana?

Menetelmä

Tutkimusaineisto hankittiin toteuttamalla yrityksissä yhteensä 31 puolistrukturoitua haastattelua tutkijoiden kussakin yrityksessä organisoiman kollektiiviseen asiantuntijuuteen liittyvän työpajan yhteydessä. Haastateltavat valittiin siten, että he edustivat erilaisia toimintoja tuotesuunnittelusta myyntiin ja tuotantoon; noin puolet oli suunnittelijoita ja toinen puoli edusti projektipäälliköitä, myyntihenkilökuntaa, tuotantoa ja tuotekehitystä. Haastatteluissa eri-

teltiin haastateltavien ammatillista historiaa ja heidän kokemiaan suunnittelutyön historiallisia muutoksia, suunnittelutiedon hallintaan liittyvän sosiaalisen verkoston luonnetta (ihmisistä ja artefakteista muodostuvan henkilökohtaisen sosiaalisen verkoston kuvaaminen piirtämällä) ja tiedonhallinnan tallentamisen, käyttämisen ja luomisen teknologisia ja sosiaalisia ulottuvuuksia. Haastattelut olivat keskimäärin 74 minuutin mittaisia ja niitä muodostui noin 500 sivua tekstiksi purettua aineistoa. Laadullisen analyysin kohteena olivat erityisesti tietoartefaktien luominen, käyttö ja jakaminen sekä siinä käytettävät välineet.

Haastattelujen ja informanttien tuottamien verkostokuvien avulla rakennettiin kuva tiedonkulun ja dokumentoinnin muodoista ja toiminnasta yrityksen tuotekehityksessä. Lisäksi haastatteluista analysoitiin kollektiivisen asiantuntijuuden viitekehityksessä suunnitteludokumenttien tuottamisen ja käytön tietokäytäntöjä. Analyysiyksikkönä olivat työntekijän kuvaamat tietokäytännöt suunnittelutyössä tietyn dokumenttityypin kanssa.

Tulokset

Vastoin usein käytettyä lineaarista tuotekehityksen vesiputousmallia, jossa tieto käsitellään ja siirretään eteenpäin vaiheittain, työntekijöiden kuvaukset muistuttivat enemmän dynaamista verkostoa jossa erilaiset suunnittelukäytännöt ja prosessit toimivat yhtä aikaa. Tämä dynaaminen verkosto piti sisällään useita erilaisia asiantuntijakäytäntöjä, jotka olivat vuorovaikutuksessa tietojärjestelmien ja suunnitteluartefaktien välityksellä. Verkostot olivat alati muutoksessa, jossa yksi artefakti saattoi olla keskeinen tietyllä ajanhetkellä, joutua siirretyksi syrjään jonkin ajan kuluessa ja tulla taas myöhemmin uudelleen tärkeäksi kohteeksi suunnitteluprosessissa. Haastateltavien selostukset tietoartefaktien käytöstä olivat suurilta osin tiiviisti kytköksissä tiettyyn verkostoon, jossa ne oli tuotettu. Esimerkiksi tietyn suunnitteludokumentin mielekäs tulkitseminen edellytti tietoutta yhdestä tai useammasta seuraavista käytännöistä:

1. Yleiset asiantuntijakäytännöt (alaan liittyvät suunnitteluvälineet sekä suunnittelumerkistöt ja niiden tulkinta, esimerkiksi sähköpiirustukset, tuotantokuvat jne.).

2. Yrityksen käytännöt (esimerkiksi historiallisesti muodostuneet käytännöt yrityksen sisällä, kuten laatuvaatimukset, suunnittelutiedon dokumentoinnin käytännöt).
2. Tietoverkoston käytännöt (poikkeama yleisistä yrityksen käytännöistä erityisen, yrityksen ulkopuolisen tarpeen takia, esimerkiksi häiriö tietyn osan alihankkijan tuotannossa, maittain vaihtelevat turvallisuusmääräykset, asiakkaan erikoistuvomukset jne.)

Kaikissa tutkimuskohteissa suunnittelukäytäntöjen muuttamisen pääkohteena oli suunnitteludokumenttien tuottamisen ja uudelleenkäytön tehostaminen. Suurin osa yritysten myynnistä oli niin sanottua "massaräätälöintiä", jossa olemassa olevasta mallistosta räätälöitiin asiakkaan tarpeisiin sopiva tuote ja siihen liittyvä palvelu. Moderneissa insinöörityön tuotteissa saattaa olla kymmeniätuhansia osia, joita on vaikea hallita ilman kehittyneitä tietokoneavusteisen suunnittelun ympäristöjä. Uuden 3D-suunnittelujärjestelmän käyttöönotto pakotti yritykset myös arvioimaan vanhoja toimintatapojaan. Missään viidestä yrityksestä ei ollut yksityiskohtaista laatukäsikirjaa, tapaa tehdä suunnittelutyötä, ja vanhojen suunnitelmien tietokanta olikin tärkein yhteinen viitekehys suunnittelijoiden välillä. Tietokannat oli kuitenkin järjestetty yleensä lopputuotteen ja projektikuvauksen mukaan (päiväys, asiakas, jne.), kun taas suunnittelijat useimmiten etsivät dokumentteja tietyn suunnitteluongelman mukaan. Löytääkseen etsimänsä he joutuivat luottamaan omaan muistiinsa tai etsimään käsiinsä toisen suunnittelijan, joka muisti vanhan projektin, jossa oli kohdattu sama ongelma. Monessa tapauksessa tarvittiin tietoutta hyvin erilaisista käytännöistä. Käytettyjen tietoartefaktien kirjo oli moninainen ulottuen käsikirjoitetuista muistiinpanoista 3D-malleihin ja todellisiin prototyyppihin. Suunnittelukäytännöt olivat moninaisia ja käytössä olivat rinnakkain perinteinen piirustuslauta, 2D- ja 3D-suunnitteluohjelmistot.

Seuraava ote havainnollistaa haastateltavan kuvausta erilaisista tavoista, joilla suunnittelijat liittyvät projektin verkostoon. Ennen kuin virallinen toimeksianto (yrityksen käytäntö) suunnittelijoille on tehty myyntiedustaja saattaa neuvotella dokumenttien

yksityiskohdista suunnittelijan tai tuotantopäällikön kanssa. Tämä edellyttää, että myyjä tuntee suunnittelijan ja on tietoinen tämän verkostosta.

”Se on hyvin moninaiset tilanteet et joskus sieltä saattaa myyntipäällikkö soittaa jostakin tuolta asiakkaan luota että onko mahdollista tehdä tällanen ja tällanen ja mä sitten kerron oman näkemykseni että onko vai eikö. Joskushan ratkasee se että pystytäänkö osa tekemään meidän automaatiolinjalla kun se ehkä parhaiten tiedetään täällä tuotannon päässä sitten taas mitkä on suunnitteluresurssit ja niitten aikataulut ne tietää suunnittelupäällikkö. Ja riippuen sit tietysti henkilökohtaisista että min-käläiset välit on tunteeko ihmiset toisesta tietää osaamisalueet et esimerkiks niinku mitäs no meil on nyt uus myyntitykki et hän ei oo koskaan kysynyt kommentteja mult, sit taas [asiantuntijan nimi] soittaa hyvin avoimesti mikä on meidän myyntipäällikkö niin että kun siinä tietää ja tuntee.” (Tuotantopäällikkö).

Myöhemmin haastateltava kuvailee, kuinka suunnitteludokumenttien ympärillä käytävään keskusteluun usein liittyy erilaista asiantuntijuutta, kuten suunnittelijan kyky tunnistaa aikaisempia suunnitelmia, joita voidaan käyttää hyväksi, tai kyky arvioida kuinka mahdolliset uudet muutokset vaikuttavat tuotantoprosessiin.

”... jos se [asiakas] tarvii nopeesti jonkun mallin tietää et on olemassa oleva tuote niin turha silloin on enää sellaseen ees suunnittelun voimavaroja tuhjata kun ensin tarjotaan joku meille olemassa oleva laite vähän modifioidaan sitä ja tarjotaan tuota pikälähetyksenä jollekin et nyt saa konkreettisesti pyöritelä käsissään. Täs on huomattu että se 3D kuva ei oo ihan vaan totta aina taikka käytännön totuus jostakin syystä että vaikka siel on kaikki luvut ja kaikki ohjelmat ja muut.” (Insinööri).

Suunnitteluprosessin verkostossa tietoartefaktit saattoivat palvella monia tarkoituksia: suunnittelun kohteena, suunnittelua välittävänä artefaktina tai rajakohteena eri asiantuntijakäytäntöjen välillä. Kaikissa yrityksissä oltiin ottamassa käyttöön tuotetietojärjestelmää (PDM), joka yhdistää komponenttiedot,

tuotteiden hinnat ja suunnitteludokumentit. PDM toimi välittävänä työkaluna verkostossa osoittaen suunnittelijoille selvät reunaehdot esim. tuotannon aikataulutuksesta ja valmistuskustannuksista. Usein ratkaisu, jota suunnittelijat pitivät parhaana, saattoi osoittautua mahdottomaksi valmistaa aikataulun puitteissa tai sen kustannukset olivat huomattavasti vaihtoehtoa suuremmat. PDM-järjestelmä toimi myös rajakohteena, johon erilaista asiantuntijuutta edustavat haastateltavat viittasivat kuvauksissaan suunnitteluprosessista. Yhdessä yrityksistä PDM-järjestelmä oli hankittu vastauksena tiedonhaun ongelmaan, linkittämään arkistoidut projektidokumentit itse suunnitteluprosessin. Nuori 3D-CAD (*Computer-aided Design*) ja PDM-järjestelmiin erikoistunut insinööri oli palkattu yritykseen järjestelmien käyttöönottoa varten. Seuraavassa hän kuvailee syitä tiedon taltioimista säätelevän suunnittelustandardin käyttöönotosta yrityksessä, jotta

”löytyis se kaikki tieto periaatteessa siitä semmonen (...) tieto että mistä sinä voit sitä etsiä (...) se on tossa vanhassa järjestelmässä niin se on aika iso ongelma kyllä että ne on vaan siellä palvelimella on tietty kansio minkä alla on tiettyjä kansioita ja sitten ne ei niin kun periaatteessa ohjaa ollenkaan ne kansiot se on melkein tiedettävä et täähän on tänä vuonna on tai oiskohan se sinä vuonna tehty se [TUOTEMALLI] jos näitä malleja lähdetään etsimään mut tietysti PDM nyt tois sen jos sen sais niin hyvästi iskostettua ihmisten mieleen että ne nyt sitten laittais sinne PDMään sitä tavaraa.” (Insinööri).

Haasteena oli se, että monessa tapauksessa asiakasprojektin yhteydessä oli helpointa nojautua vanhan menetelmän mukaisesti tuotettuihin suunnitteludokumentteihin, koska materiaalia oli paljon. Vaikka uudella menetelmällä syntyi nopeasti visuaalisia tuotemalleja, se vei kuitenkin oman aikansa, koska ne oli luotava 3D-järjestelmässä uudelleen. Tämä vaati aikaa, jolloin 3D-mallin tuottaminen asiakastarjousten tueksi ei aina ollut mielekästä, koska vain osa tarjouksista johti myyntiin. Yksittäisten suunnittelijoiden käytännöissä yrityksen sisällä pystyttiin tunnistamaan useita eroavuuksia. Nuoret, juuri val-

mistuneet suunnittelijat omasivat yleisesti paremmat taidot suunnitteluvälineiden, kuten 3D-CADin käytössä ja huomasivat useammin ristiriitaisuuksia yrityksen käytännöissä. Toisaalta, kauemmin yrityksessä työskennelleet kertoivat, että heillä oli kulunut useita vuosia ennen kuin he oppivat riittävän hyvin tuntemaan yrityksen sisäisen tietoverkoston, hahmottamaan muiden suunnittelijoiden käytäntöjä ja tyylistä tunnistamaan suunnitteludokumenttien tekijät esittääkseen tarvittavia lisäkysymyksiä.

Tutkituissa yrityksissä työtä kehitettiin suurilta osin kahdella eri tavalla. Ensinnäkin se perustui uusien suunnitteluvälineiden käyttöönottoon (kuten 3D-CAD ja PDM) tukemaan tiedonhallintaa suunnitteluprosesseissa. Toiseksi yrityksillä oli tuotekehitystiimejä, jotka työskentelivät tiiviisti yhteistyössä suunnittelijoiden kanssa. Nämä kehitystiimit olivat paikka, jossa uusia ideoita voitiin kehittää ja testata nopeassa syklissä. Tuotekehitystä kuvailtiin sekä ylhäältä-alas (*top-down*) että alhaalta-ylös (*bottom-up*) eteneväksi prosessiksi. Projekteja käynnistettiin sekä johdon aloitteesta uuden mallin luomiseksi että tuotannon ja suunnittelun innovaatioiden perusteella. Tuotekehityspäällikkö kivituoiteita valmistavassa yrityksessä kuvasi erästä uuteen ideaan perustunutta tapausta seuraavasti:

”Käytännössä mie piirtelin sit vähän aikaa AutoCADilla ja sitten siihen tuli yks toinen tuotannosta tuli kaveri joka on tuotannossa ollu kymmenen viistoista vuotta täällä niin se oli tavallaan tuotannon näkemystä siihen ja sitten hänen kanssa siinä kahestaan ideoitin sitä hommaa ja sitten mentiin me mallimestarin tai niin kun prototyypin kasaa-jan luokse ja sitten hän ideoi lisää sitä hommaa. Sit meitä oli jo kolme siinä ja sitten ja sit siihen tuli vielä yks suunnittelija sitten siihen mukaan kattomaan että tää menis toi tonne ja... ja sitten seuraavana päivänä pistettiin kasaan ja sit meit oli koko porukka kattomassa että miten tää olis mahdollista tehdä ja sit siinä oli ukkoa sen lavan ympärillä niin paljon kun siihen mahtuu suurin piirtein ja jokainen heitti kommenttia siihen.”

Edellinen esimerkki kuvaa, kuinka idea uudesta tuotantomenetelmästä muotoutui 3D-CADilla tuote-

tuksi suunnittelupiirokkeksi ja edelleen todelliseksi prototyypiksi, jonka kehittämisessä tarvittiin moninaista asiantuntijuutta. Usein heidän täytyy työskennellä monien eri tietoeidustusten kanssa (paperilla olevat suunnitelmat ja suunnitelmat, joita on tuotettu eri sukupolvia edustavien tietokoneavusteisen suunnittelun [engl. *Computer-aided Design*, CAD] ympäristöjen avulla) niin, että olennaisten piirustusten löytäminen ja uusimpien versioiden tunnistaminen saattaa olla työlästä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että asiantuntijuutta suunnitteluprojekteissa ei voida täysin erottaa historiallisesti muotoutuneesta yrityksen käytäntöjen kehityksestä tai tietoverkoston kehityksestä. Yrityksissä suunnittelun ja tuotekehityksen tietokäytännöt olivat jatkuvassa muutoksessa, ja lähes poikkeuksetta tuotettujen suunnitteludokumenttien tulkitseminen vaati näiden tietokäytäntöjen tuntemista. Lisäksi yhteisen kohteen muodostamista eri käytäntöjen välillä välitti usein teknologinen suunnittelujärjestelmä, joka mahdollisti monien erilaisten representaatioiden muodostamisen muotoutuvasta yhteisestä kohteesta.

TUTKIMUS 2. HENKILÖKOHTAISEN JA KOLLEKTIIVISEN ASiantuntijuuden YHDISTYMINEN SUUNNITTELU-INTENSIIVISESSÄ TYÖSSÄ

Tutkimusongelmat

Toinen tutkimus käsitteli yhteisöllisiä tietämysverkostoja yrityksessä, joka kehittää internetpohjaisia työ- ja yhteisösovelluksia kotimaisille ja ulkomaisille markkinoille. Kohdeyritys oli kohdannut ongelmia omiksi saarekkeikseen eriytyneiden tuotekeskeisen teknisen tietämyksen ja asiakaskeksien tietämyksen yhdistämisessä. Tutkijat kutsuttiin yritykseen tilanteessa, jossa yritys oli käynnistänyt projektin tiedon jakamisen käytäntöjen ja uusien tuotteiden kehittämiseksi. Haasteena oli, kuinka vertikaalista, syvää asiantuntijaosaamista edustava ja organisaatiossa usein hajallaan oleva tieto saadaan yhdistymään monialaisesti ja edelleen kehittymään. Tutkimus kohdistui yrityksen kommunikaatiorakenteisiin ja käytäntöihin, jotka edustivat olemassa olevan tiedon

(kristallisoitunut tieto) jakamisen ja uuden tuotetietämyksen (juoksevan tiedon) tuottamisen rakenteita. Tutkijat olivat erityisen kiinnostuneita tiedonjakamista tukevista verkostorakenteista ja tiedon välittämisen (Burt 1992) käytännöistä. Raportoimme tässä tutkimuksen siitä osiosta, joka kohdistui niihin työntekijöihin, jotka välittivät tietoa ja kokemuksia toimimalla tiedonvälittäjinä ja portinaukaisijoina organisaation osaamisrajojen välillä. Tiedonvälittäjät ovat toimijoita, jotka pystyvät yhdistelemään olemassa olevia resursseja uusilla tavoilla nojautumalla risteytyneeseen (eli hybridiin, Howells 1998) asiantuntijuuteen. Tällaisen osaamisen varassa yhden asiantuntijakulttuurin kieli ja tietämys voidaan 'kääntää' ja muokata toiselle kulttuurille ymmärrettäväksi (Sverrisson 2001). Esimerkiksi informaatioteknologian alueella toimijan hybridi asiantuntijuus tulee esille teknisen kyvykkyyden, asiakas- ja myyntitietämyksen yhdistämisenä ja näiden rajapinnassa tapahtuvana uuden oppimisena ja kehittämisenä. Tutkimuksen pääkysymys kohdistui siihen, kuinka tiedonvälittäjät toimivat ja millaista heidän osaaminen on moniammatillisessa verkostossa. Tutkimuksen tavoitteena oli eritellä sekä tiedonvälittäjien asemaa kommunikaatioverkostossa että heidän asiantuntijuutensa ja työkäytäntöjensä eri ulottuvuuksia. Vaikka tutkimuksen kohteet olivatkin yksilöitä, tavoitteena oli tietämys kollektiivisen verkoston sidoskohdista.

Menetelmät

Tutkimuksen kohteena oleva yritys tuottaa internet-pohjaisia yhteistyösovelluksia yritykseltä yritykselle sekä yksityiselle että julkiselle sektorille. Sen palveluksessa oli tutkimushetkellä noin 1 000 työntekijää myyntitoimistoissa, tekniseen kehitykseen keskittyneissä keskuksissa sekä partneriyrityksissä eri maissa. Tämä tutkimus kohdistui erityisesti yksikköön, jossa oli 119 työntekijää, jotka edustivat kokonaisvaltaista toimintaa kehityksestä myyntiin. Tutkimus oli osa kolmen vuoden tutkimuskokonaisuutta, joka kohdistui moniammatillisen ja hajautuneen tietämyksen hallintaan.

Tutkimusaineisto hankittiin nojautumalla kahden menetelmään. Sosiaaliseen verkostanalyysiin pohjautuvan kyselyn (Wasserman & Faust 1994)

avulla jokainen työntekijä arvioi kommunikaatio-suhteensa jokaiseen muuhun työntekijään. Heiltä kysyttiin (a) keneltä he saavat tietoa yrityksen eri tuotteista tai asiakkaista ja (b) kenen puoleen he kääntyvät kysyäkseen neuvoa. Kaikki työntekijät täyttivät lomakkeen, joka koodattiin ja analysoitiin UCINET-ohjelmalla (Borgatti, Everett, & Freeman 2002, UCINET versio 6.182). Käyttämällä hyväksi verkostanalyysin tarjoamaa tietoa yrityksen kommunikaatorakenteista nostimme esiin 10 tiedonvälittäjinä toimivaa työntekijää. Lähtökohdina oli niin sanottu *betweenness*-arvo, joka ilmentää sitä, kuinka usein toimija on kommunikaatioverkostossa kahden muun sellaisen toimijan välissä, jotka eivät muuten ole suorassa yhteydessä toisiinsa. Verkostanalyysin varassa tunnistetut tiedonvälittäjät haastateltiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, jonka kohteena olivat heidän asiantuntijuusalueensa, työkokemuksensa sekä tiedonvälittämisen ja tiedonkehittämisen työkäytännöt. Noin 100 minuutin haastattelut purettiin nauhoilta tekstimuotoon. Laadullisen analyysin pohjana olivat sekä olemassa olevat teoriat tiedonvälittämisestä osana kollektiivisia työkäytäntöjä että aineistolähtöinen lähestymistapa. Kokonaisuus ja analyysiluokat hahmottuivat useiden analyysikerrosten tuloksena. Ensimmäiset tiedonvälittämistä koskevat lausumat nostettiin esille. Toiseksi lausumien pohjalta muodostettiin luokkia, joihin lausumat sijoitettiin ja joiden sisällä lausumia tarkasteltiin. Luokiksi muodostuivat (a) asiantuntijatiedon ja käytäntöjen välittäminen ylitse osaamisrajojen, (b) sosiaalisten verkostojen tunnistaminen ja edelleen tarjoaminen organisaation käyttöön, (c) tiedonvälittäjien toiminta organisaation oppimisen näkökulmasta sekä (d) ongelmat, jotka liittyvät tiedonvälittäjien toimintaan. Tulosten tulkinnassa auttoi se, että verkostanalyysi- ja haastatteluaineiston lisäksi tutkijat hahmottivat yrityksen toimintaa osallistumalla ja dokumentoimalla kymmeniä kokouksia, työpajoja sekä muita epävirallisia työtilanteita.

Tulokset

Tulokset osoittavat, kuinka tietyt ihmiset toimivat välittäjinä monialaisten verkostojen rajapinnoilla. Verkostanalyysi osoitti tärkeimpien tiedonvälittä-

jien viestintäverkon olevan erityisen tiivis; se sisälsi keskimääräistä enemmän sekä työntekijöiden välisiä että yrityksen osaamisalueita ylittäviä verkostoyhteyksiä. Sijoittuminen muita toimijoita yhdistäville poluille (toimijaparien välillä olevat verkoston lyhimmät polut) mahdollisti sen, että tiedonvälittäjät kuuluivat varhaisessa vaiheessa useista erilaisista lähteistä tulevasta uudesta merkityksellisestä tiedosta ja välittivät sitä yrityksen eri toiminta-alueiden välillä. Haastatteluissa tuli esiin, että tiedonvälitys ei ole yleinen kyky, vaan on suhteessa tiettyyn erityisosaamiseen tai tilanteeseen. Aineiston tarkastelussa nousi erityisesti esille risteytyneen asiantuntijuuden rakenne ja merkitys irrallisten osaamisalueiden yhdistämisessä, tietämyksen relationaalinen suhteuttaminen yrityksen toiminnan mahdollisuuksiin ja riskeihin sekä transaktiivinen tietämys (Moreland 1999) yrityksen resurssien paikasta ja saavutettavuudesta (tietämys siitä, mitä muut tietävät ja kuinka tämä on käytettävissä). Tiedonvälittäjien toiminta kohdistui yhtäältä virallisen organisaatioaseman mukaiseen työhön muun muassa myynti-, tuotekehityksen tai asiakastuen johtajina. Toisaalta he koordinoivat moniammatillisen työn vaatimia rajapintoja, joissa työn kieltä, työtapoja tai työn kohteita tehtiin näkyviksi muille osaamisalueille. Tällaiset tilanteet olivat tyypillisesti yhteisöllisiä ongelmanratkaisutilanteita, jotka nousivat esille ennakoimattomasti ja joihin ei ollut olemassa valmista kristallisoitunutta ratkaisua.

Risteytyneen asiantuntijuuden kehittyminen oli vaatinut tiedonvälittäjiltä monivuotista kehityssponnistelua eri osaamisalueilla ja niiden välillä. Näin omaa tiedonvälitystoimintaansa kuvasi käyttäytymistieteellisen koulutuksen ja pitkän käytettävyysskokemuksen omaava, tekniseen tuotekehitystyöhön koulutettu tuotepäällikkö.

"Nykyinen työnkuvani on monimuotoinen (...) Se koostuu asiakkaalta tulevien tuotevaatimusten hallinnasta suhteessa olemassa oleviin ja uusiin toiminnallisuuksiin ja tuotekehitysprosessin koordinointi yrityksen ja asiakkaan välillä. (...) osallistun markkinoinnin ihmisten kanssa erityyppisten myyntipresentaatioiden tekemiseen ... vastaan asiakkailta ja partnereilta ja omilta myyjiltä tuleviin tuotteita koskeviin kysymyksiin. Jos en itse tiedä

niin kysyn sen kehityksestä ja sitten vastaan takaisin ja toisaalta taas jos kehitys tarvitsee jotain tietoa myynnistä tai asiakasrajapinnasta niin mä sit taas käyn sieltä päästä kysymässä ja toimitan sitä myyntiin."

Nishiguchin (2001) erottelu toiminnallisten ja relationaalisten taitojen välillä on hyödyllinen tiedonvälittäjäyden tarkastelussa. Tiedon soveltamiseen liittyvien toiminnallisten valmiuksien lisäksi tiedonvälittäjältä vaaditaan relationaalista tietämystä, johon liittyy kyky yhdistää ja järjestää uudelleen omia ja muiden toiminnallisia taitoja yrityksen kokonaistilanteen hahmottamiseen perustuvalla tavalla. Kokonaisnäkökulman hallinnan merkitys tuli hyvin esille myyntipäälliköltä, jolla oli kahdenkymmenen vuoden työkokemus yrityksen teknisissä ja myyntitehtävissä:

"Mulla on tiettyjä asioita tämmösiä ohjaukseen liittyviä tehtäviä, esimerkiksi se että kun on tää koko organisaation strategiamuutos käynnissä niin pitäis myynnin puolella pitää huoli että suuntautuu tänne paikallishallinnon suuntaan ja toimia ohjaavasti niin että työ vastaa tätä valittua strategiaa mieluummin kuin että mentäis aina sen sillä tietyllä hetkellä houkuttelevimman vaihtoehdon suuntaan."

Yritykselle, jonka toiminta pohjautuu eri alojen asiantuntijuuden yhteensovittamiseen ja yhteiseen kehittämiseen, on elintärkeää tietää, mistä yrityksen osasta tai keneltä tieto ja osaaminen löytyvät. Tämä nousi haastatteluissa esille transaktiivisena tietona (Moreland 1999) siitä 'kuka tietää mitään', minkä merkitystä korosti eräs kehityspäällikkö:

"Ihmiset tulevat kysymään minulta vanhoista ratkaisuista ja kuka ne on tehnyt aikaisemmissa projekteissa (...) Mun työlle on tärkeitä tietää ja varmistaa, missä sitä tietoa on, koska mun päässä se ei millään pysy. Mulle on hyvin tärkeitä se, että ihmiset tietää, missä tietoa on ja että ihmisillä on tarvitsemansa tieto."

Organisaation transaktiivisessa tiedossa olennaista oli vastavuoroisuus sen suhteen, että välittäjällä on tietoa siitä mitä muut tietävät, toisaalta myös muut tietävät että juuri tällä ihmisellä on tietoa muiden ihmisten tiedoista.

Keskeisimmät tiedonvälittäjät näyttivät myös muodostavan oman sisäisen verkostonsa, ylätason välittäjäverkoston, joka tuki kokonaisnäkemysten muodostamista yrityksen eri toiminta-alueista. Tehokkaan vuorovaikutuksen tukemisen lisäksi tiedonvälittäjillä näyttää olevan merkittävä rooli uusien kehitysnäkymien avaamisessa sekä uuden, risteytyneen tiedon luomisessa. Tiedonvälittäjät olivat yleensä keskitason johtajia, joilla on jo organisaatiokaavion mukaisesti yhteyksiä muihin osaamisalueisiin. Tosin, koska tutkittavassa organisaatiossa oli runsaasti muitakin vastaavissa asemissa olevia johtavia asiantuntijoita ilman vastaavaa tietämystä välittävää verkostoroolia, tiedonvälittäjien asemaa ei voida selittää pelkästään hierarkkisella johtajuusasemalla. Tiedonvälittäjyys näyttikin yhdistävän sekä organisaation virallista hierarkkista rakennetta että epävirallisia horisontaalisia suhteita, jotka perustuivat enemmän henkilökohtaisiin suhteisiin kuin virallisiin sopimuksiin tai asemaan. Haastatteluissa ilmeni, että vaikka tiedonvälittäjät tukevat sujuvaa osaamisen jakamista ja luomista, he olivat myös toisaalta tiedon pullonkauloja ja riippuen henkilökohtaisesta tilanteesta, osaamisesta sekä tavoitteista, värittivät tai suodattivat tietoa. Lisäksi organisaatio on haavoittuvainen, mikäli tiedonvälittäminen keskittyy harvoille ihmisille.

Tärkeä merkitys tiedonvälittämisessä oli erilaisilla tietoartefakteilla, kuten tieto- ja viestintätekniikalla ja erilaisilla dokumenteilla ja manuaaleilla. Ongelmallanteissa tiedonvälittäjät paitsi konsultoivat muita ihmisiä myös käyttävät hyväkseen erilaisia projekti-raportteja, laatukäsikirjoja, asiakastietokantoja ja teknisiä kuvauksia. Tiedonvälittäjät viittasivat erilaisiin artefakteihin osaamisensa ja toimintansa olennaisena tukena. Yhteisen tuotekehityksen ja uusien työkäytäntöjen luomisen tukena toimivat erilaiset muistiot (*'white papers'*), joiden varassa lupaavia uusia teknisiä ideoita jaettiin muiden organisaation toiminta-alojen kanssa. Parhaimmillaan tällaiset yhteisesti työstettävät tietoartefaktit toimivat ”rajakohteina” (Star 1989), jotka mahdollistivat eri osaamisalueiden välisen neuvottelun työn ongelmakohdista, tavoitteista, ja kehittämiskohteista. Kaiken kaikkiaan ihmiset ja erilaiset artefaktit muodostavat toisiinsa kietou-

tuneen järjestelmän tässä monialaiseen osaamiseen nojautuvassa organisaatioissa.

TARKASTELU

Samaan aikaan kun psykologinen asiantuntijuuden tutkimus auttaa hahmottamaan ihmisen pätevyyden perustekijöitä, se on vasta hiljattain siirtynyt tutkimaan kollektiivisissa tietämysverkostoissa esiintyvää tosielämän asiantuntijuutta. Käsittelemämme tapaustutkimukset osoittavat, että on epätydyttävää kuvata osanottajien asiantuntijuutta pelkästään yksilöllisesti, koska ammatilliset pätevyydet määrittellään relationaalisesti ja ne sisältävät risteävää osaamista sisäisten (tutkimus & kehitys, suunnittelu, markkinointi, valmistus) ja ulkoisten (asiakkaat, alihankkijat) rajojen ylittämisenä. Tutkimukset osoittivat moninaisia tapoja, joiden välityksellä asiantuntijuutta jaetaan osanottajien välillä ja jalostetaan työyhteisöjen jaetuissa käytännöissä, joissa henkilökohtaiset, sosiaaliset ja materiaaliset tekijät yhdistyvät.

Asiantuntijuuden ymmärtäminen henkilökohtaisten taitojen kehittymisen ja henkilökohtaisen tiedonhankinnan näkökulmasta niveltyy osallistumisen ja tiedonluomisen näkökulmiin. Esimerkiksi, tiedonvälittäjillä oli kaikilla pitkä henkilökohtainen työkokemus usealta osaamisalueelta, kuten teknisen tietämyksen yhdistyminen myyntitietämykseen. Tämä risteytynyt, hybridi asiantuntijuus tuli yhteisön käyttöön siten, että tiedonvälittäjät kasvattivat uusia yhteisön jäseniä organisaation olemassa oleviin käytäntöihin sekä osaamisyhteisön ajatusten mukaisesti opastivat organisaation olemassa olevaan tietämykseen. Lisäksi, tiedonvälittäjien ja organisaation välinen liitto suhteessa organisaation oppimiseen ja tiedonluomiseen oli molemminpuolinen; tiedonvälittäjät pääsivät keskeisen verkostoasemansa avulla käsiksi organisaatiossa liikkuviin tiedon ituihin, joka toisaalta mahdollisti heidän henkilökohtaisen asiantuntijuuden kehittymisen ja toisaalta palautui organisaation käyttöön jalostuneina ideoina ja ratkaisuina. Samoin, tiedonvälittäjät yhdistivät eri tahoja yhteiseen ongelmaratkaisuun.

Asiantuntijuus tiedonluomisen näkökulmasta konkretisoituu tuloksiin, jotka osoittivat työn teknisen ja sosiaalisen organisaation olleen jatkuvan muu-

toksen kohteena tutkituissa työyhteisöissä. Tämä pakotti työntekijät kamppailemaan jatkuvan epävakauden, koordinaation puutteen ja toiminnan katkosten kanssa. Tutkimuksen asiantuntijayhteisöt olivat jalostaneet erityisiä tietokäytäntöjä, joiden avulla käsiteltiin järjestelmällisesti esimerkiksi massatuotannosta massaräätälöintiin siirtymisen yhteydessä syntyneitä uusia ja ennakoimattomia ongelmia. Monet tutkituista organisaatioista olivat luoneet erityisiä tuotekehityslaboratorioita, joissa valitut asiantuntijat saattoivat päätoimisesti keskittyä innovaatioiden luomiseen ja uuden tutkimiseen. Heistä monet, tosin eivät kaikki, olivat kokeneita ja tuotannosta nousseita. Nämä asiantuntijat toimivat tietokäytäntöväälittäjinä, jotka auttoivat yhteisöjä toteuttamaan rinnakkaisesti rutiininomaisia ja uutta luovia käytäntöjä. Kaikki asiantuntijayhteisöt työskentelivät joustavien ja muuttuvien kohteiden kanssa (Law & Singleton, 2005; Engeström 2005), jotka olivat jatkuvan uudelleen määrittelyn ja tulemisen prosessissa pikemmin kuin tuottamassa perinteisiä hyvin määriteltyjä ja vakiintuneita tuotteita. Nojautumalla samanaikaisesti esipakattuihin ja standardiratkaisuihin yhteisöt kehittivät korkeasti räätälöityjä tai täysin uusia tuotteita ja innovatiivisia palveluja. Sekä yhteisön uusilla että kokeneilla jäsenillä oli tärkeä rooli ratkaisujen luomisessa. Tämä tulos asettaa kyseenalaiseksi asiantuntijuuden kehittymisen tarkastelun osaamisyhteisöjen (Lave & Wenger 1991) teoreettisesta näkökulmasta, jossa uudet jäsenet vähitellen kasvavat kohti yhteisön keskeisiä tietoja ja taitoja, jotka vain kokeneet jäsenet hallitsevat.

Toinen näkökulma asiantuntijuuteen tiedonluomisena oli tutkimuksen merkittävä havainto tietokäytäntöjen heterogeenisyydestä sekä organisaatioiden sisällä että niiden välillä. Perinne ja innovaatio, saavutetun hyödyntäminen ja uuden tutkiminen esiintyivät pitkiä aikoja yhdessä. Samaan aikaan, kun jotkut asiantuntijat sukelsivat 3D-suunnittelun ympäristöihin, muut vielä nojautuivat perinteiseen insinöörisuunnitteluun ja yhdistelivät piirustuspöytä tietokoneavusteisen 2D-suunnittelun tarjoamiin tietokäytäntöihin. Kaikissa yhteisöissä tarvittiin ihmisiä, jotka kantoivat kollektiivisen toiminnan historiaa ja loivat jatkuvuutta menneen, nykyisen ja tulevan toi-

minnan välille. Kollektiivisen asiantuntijuuden sosiaalinen ja materiaallinen piirre tulee esille siinä, kun insinöörit työskentelivät ja neuvottelivat kasvokkain ja samanaikaisesti merkittävä osa heidän työstään kohdistuu erilaisiin tietoartefakteihin, kuten piirustuksiin, suunnitelmiin, ja muihin dokumentteihin. Nämä artefaktit esiintyvät monessa muodossa graafisesti, tekstuaalisesti ja matemaattisesti alkaen suunnitelmista ja jatkuen prototyypppeihin ja valmiisiin tuotteisiin. Organisaation kollektiivisen älykkyyden materiaalisuus korostuu erityisesti silloin, kun työntekijät vaihtuvat, mutta tietoartefaktit kantavat tietämystä uusille työntekijöille. Teknologiat, tekstit ja fyysikaalinen ympäristö näyttävätkin ankuroivan tietoa ja toimivan vuorovaikutuksen infrastruktuurina ihmisten ja artefaktien välillä (vrt. Latour 1999). Asiantuntijatyö näyttää siten olevan valautunut monimutkaiseen historiallisesti kehittyneiden tietämyksen, työvälineiden ja käytäntöjen verkkoon, jota tilanteisiin sidottu sosiaalinen vuorovaikutus ja toiminnan vaihtuvat kohteet määrittävät.



Kai Hakkarainen
professori
Turun yliopisto,
kasvatustieteiden laitos



Jiri Lallimo
tutkija
Toiminnan, kehityksen ja oppimisen tutkimusyksikkö,
CRADLE
Helsingin yliopisto,
käyttäytymistieteiden laitos



Seppo Toikka
FM
Toiminnan, kehityksen ja oppimisen tutkimusyksikkö,
CRADLE
Helsingin yliopisto,
käyttäytymistieteiden laitos

LÄHTEET

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves*. Chicago: Open Court.
- Björkstrand, R. & Lallimo, J. (2006). Knowledge intensive design system – an attempt for better engineering environment. Teoksessa J. Malmqvist & F. Berglung (toim.), *Proceedings of 1st Nordic Conference on Product Lifecycle Management - NordPLM'06*, 243-253.
- Burt, R. S. (1992) *Structural holes*. Harvard: Harvard University Press.
- Clark, A. (2003). *Natural-born cyborgs*. Oxford: Oxford University Press.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, H. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition. *Learning and Instruction* 5 (4), 319-336.
- Ericsson, K. A. (2009). *Development of professional expertise. Toward measurement of expert performance and design of optimal learning environment*. New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A. Charness, N., Hoffman, R.R. & Feltovich, P.J. (toim.) (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge university press.
- Feltovich, P. J., Ford, K. M., Hoffman, R. (1997). A preliminary tour of human and machine expertise in context. Teoksessa P. J. Feltovich, K. M. Ford, & R. R. Hoffman (toim.) *Expertise in Context*. Menlo Park, CA: AAAI Press, xviii-xviii.
- Hakkarainen, K., Paavola, S., & Lipponen, L. (2003). Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus*, 21, (1), 4-13.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise*. Amsterdam: Elsevier.
- Hatano & Inagaki, 1992; *Desituating cognition through the construction of conceptual knowledge*. Teoksessa P. Light & G. Butterworth (toim.) *Context and cognition*. New York: Harvester, 115-133.
- Howells, J. (1998). *Management and hybridization of expertise in network design*. Teoksessa R. Williams, W. Faulkner, & J. Fleck (toim.) *Exploring expertise*. London: Macmillan, 265-285.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Knorr Cetina, K. (2001) *Objectual practices*. Teoksessa T. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. Von Savigny (toim.) *The practice turn in contemporary theory*. London: Routledge, 175-188.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Miettinen, R. & Virkkunen, J. (2005). Epistemic objects, artifacts, and organizational change. *Organization* 12, 437-456.
- Moreland, R. L. (1999). *Transactive memory*. Teoksessa L. L. Thompson, J. M. Levine, & D. M. Messick, (toim.), *Shared cognition in organizations*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 3-31.
- Nishiguchi, T. (2001). *Coevolution of interorganizational relations*. Teoksessa I. Nonaka & T. Nishiguchi (toim.), *Knowledge emergence*. Oxford: Oxford University Press, 202-222
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2004). *Modeling innovative knowledge communities*. *Review of Educational Research* 74, 557-576.
- Palonen, T., Hakkarainen, K., Talvitie, J., & Lehtinen, E. (2003). Heikot ja vahvat verkostosidokset ja osaamisen keskittyminen tiimiytyössä – esimerkkinä telealan yritys ympäristö. *Aikuiskasvatus*, 21, (1), 14-27.
- Sfard, A. (1998) *On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*. *Educational Researcher* 27, 4-13.
- Star, S. L. (1989). *The structure of ill-structured solutions*. Teoksessa L. Glasser & M. N. Huhns (toim.), *Distributed artificial intelligence*. Vol II. London: Pitman, 37-54.
- Sverrisson, Á. (2001). *Translation networks, knowledge brokers, and novelty construction: Pragmatic environmentalism in Sweden*. *Acta Sociologica* 44 (4), 313-329.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press.

Tahtipuikon jäljillä

– kapellimestarin asiantuntijuuden rakentuminen



Kapellimestariksi kasvaminen vaatii kymmenien vuosien työn, jossa asiantuntijuuden pohjana on kokemus orkesterisoitosta ja oman instrumentin hyvä hallinta. Kasvumatkalle tarvitaan myös erilaisten ihmisten kohtaamista.

KAPPELLIMESTARIT OVAT orkesterien tai kuorojen johtamiseen erikoistuneita muusikoita. Konserttitilanteessa kapellimestarit hallitsevat orkesteriaan tai kuoroaan pelkin käden liikkein, ilmein ja elein ja ohjaavat muusikoita tulkitsemaan esitettävän teoksen yhteneväisesti. Tavallinen konserttiyleisö näkee kapellimestarin työstä kuitenkin vain pienen osan. Ennen konserttia kapellimestarin on muun muassa opeteltava partituuri ja harjoituttava orkesterilla esitettävät teokset. Orkesterista riippuen hänelle kuuluu usein myös hallinnollisia tehtäviä ja ohjelmistosuunnittelua. (Konttinen 2003, 135.) Kapellimestarin työ on palveluammatti, jossa palvellaan orkesteria, säveltäjää ja yleisöä (Sirén 2010, 642). Tarkoituksena on yhdistää omat, säveltäjän ja muusikoiden näkemykset esitettävästä teoksesta.

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan suomalaisen kapellimestarin asiantuntijuutta. Jotta voi toimia kapellimestarina, on hallittava musiikkia laajasti. Kapellimestarius ei synny hetkessä, vaan usein kapellimestariksi kasvetaan. Tutkimusta varten haastattelin kahdeksaa kapellimestaria, joiden pääasiallisena tulonlähteenä on kapellimestarin työ.

Tällaisia ammatikseen kapellimestarin työtä tekeviä ovat lähinnä kaupunginorkestereiden kapellimestarit, sotilaskapellimestarit ja muutamat freelancer-kapellimestarit. Harrastelijaorkestereiden ja -kuorojen kapellimestarit tekevät työtä usein sivutoimisesti, joten heitä ei ollut mukana tutkimuksessani. Suomessa kapellimestariksi voi kouluttautua virallisesti ainoastaan Sibelius-Akatemiassa, mutta kapellimestarina voi työskennellä ilman koulutustakin. Pisimpään suomalaisia kapellimestareita Sibelius-Akatemiassa on kouluttanut Jorma Panula, jota pidetään nykymuotoisen suomalaisen kapellimestarikoulutuksen isänä (Konttinen 2003, 80).

Kapellimestareiden asiantuntijuudesta on erittäin niukasti tutkimustietoa, vaikka asiantuntijuutta muissa ammattiryhmissä onkin tutkittu runsaasti (esim. Ericsson 1996; Eteläpelto 1998; Majjala 2003; Lehmann & Gruber 2006; Turpeinen 2009; Ruohotie, Nokelainen & Korpelainen 2009). Kapellimestareista on tehty ulkomailta tutkimuksia jonkin verran, mutta suomalaisia tutkimuksia on olemassa vain muutamia (esim. Konttinen 2008). Ulkomaisissa tutkimuksissa on tarkasteltu kapellimestarin

kehonkieltä ja johtamistyöä (esim. VanWeelden 2002) ja tutkittu, millaista johtajuutta he edustavat (esim. Hunt, Stelluto & Hooijberg 2004). Myös naiskapellimestareita on viime vuosina alettu tutkia (esim. Bartleet 2006). Empiirinen tieteellinen tutkimustieto kapellimestareiden asiantuntijuudesta puuttuu kuitenkin lähes kokonaan. Esittelen tässä artikkelissa pro gradu -tutkielmani tuloksia ja keskityn vastaamaan seuraaviin kysymyksiin: (1) Millaisista elementeistä kapellimestarin asiantuntijuus koostuu? (2) Miten kapellimestari rakentaa asiantuntijuuttaan?

TEOREETTINEN KATSAUS ASIANTUNTIJUUTEEN

Asiantuntijuus voidaan nähdä joko huippuasiantuntijuutena, eksperttitytenä tai ammatillisena asiantuntijuutena (*professional expertise*), jolloin asiantuntijuus on sosiaalisesti määriteltyä ammattiin liittyvää osaamista (Eteläpelto 1997, 93). Tässä tutkimuksessa asiantuntijuus nähdään jälkimmäisessä merkityksessä. Oman alansa asiantuntijan tieto on syvällistä ja monitasoista, hän osaa käyttää tietämystään joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti ja keskittyy kunkin tehtävän olennaisiin puoliin (Eteläpelto 1998, 123). Asiantuntijalla on hyvät vuorovaikutus-, viestintä-, ongelmanratkaisu-, organisointi- ja ennakoitaitaidot sekä erinomainen analysointi- ja päättelykyky. Asiantuntija osaa oppia omista virheistään, olla kärsivällinen, määrätietoinen, rohkea, avoin ja itsekriittinen. Asiantuntijuuden saavuttaminen vaatii pitkäjänteisyyttä, vastuullisuutta, uskoa omaan asiaan, epävarmuuden sietämistä, uskallusta luopua aiemmasta totuudesta, uskallusta päätöksentekoon sekä kiinnostusta ja kykyä hankkia uusia tietoja. (Eteläpelto 1997, 89–92; Glaser & Chi 1988.) Myös oman toiminnan reflektointi on tyypillistä (Palonen & Gruber 2010, 47). Jotta asiantuntijaksi voidaan kehittyä, siihen vaaditaan todellisissa toimintaympäristöissä saatua kokemusta ja jatkuvaa harjoittelua (Ericsson 2006, 699).

Kognitiivisen näkökulman mukaan asiantuntijuus on yksilön ominaisuus, jossa korostuu tiedonhankinta ja -käsittely. Tätä näkökulmaa edustavissa tutkimuksissa on yleensä verrattu noviisien ja eksperttien suoriutumista erilaisista asiantuntijatehtävistä (esim. Ericsson 1996) tai oltu kiinnostuneita

asiantuntijuuden kehittymisen vaiheista (Dreyfus & Dreyfus 1986). Päähuomio on ollut yksilön kognitiivisissa prosesseissa ja ongelmanratkaisussa. Asiantuntijaksi kehittämisessä on pidetty tärkeänä toimia suorituskyvyn ylärajoilla. Sitä mukaa, kun ongelmanratkaisu automatisoituu ja muuttuu tiedostamattomaksi, ratkaistaan yhä vaikeampia ongelmia, omaa osaamista haastetaan jatkuvasti ja virheistä opitaan. Asiantuntijuus ei kuitenkaan kehity suoraviivaisesti ja lineaarisesti, vaan välillä on tasanteita ja taantumia. (Bereiter & Scardamalia 1993.)

Sosiaalisesta näkökulmasta katsottuna asiantuntijuus nähdään yhteisön ominaisuutena. Yksilö on aina kiinnittynyt johonkin sosiaaliseen yhteisöön ja kulttuuriin, jolloin asiantuntijaksi oppiminen voi tapahtua ilman mitään muodollista koulutusta osallistumalla käytäntöihin (Lave & Wenger 1991). Wengerin (1998) kuvaamassa käytäntöyhteisössä taito opitaan toimintaan osallistumalla. Käytäntöyhteisöt ovat kulttuurisen oppimisen yksiköitä, jotka perustuvat sekä yksilölliseen että yhteisölliseen kokemukseen, ja joissa ensin osallistutaan toimintaan rajatulla vastuulla ja vähitellen taitojen lisääntyessä saavutetaan asema yhteisön täysivaltaisena jäsenenä.

Kognitiivisen ja sosiaalisen näkökulman lisäksi asiantuntijuutta on kuvattu aiemmissa tutkimuksissa esimerkiksi seuraavien käsitteiden avulla: asiantuntijaj tieto, muistisuoritukset, kokemukset, harjoittelu, rutiinit, lahjakkuus, luovuus ja ammatillinen identiteetti. Näiden käsitteiden avulla voidaan tarkastella myös kapellimestarien asiantuntijuutta ja hahmottaa, mitkä tekijät ovat merkittäviä tutkittaessa heidän ammatillista korkeatasoista osaamistaan.

Asiantuntijaj tieto voidaan jakaa karkeasti kolmeen osa-alueeseen, joita ovat formaali eli teoreettinen tieto, käytännöllinen tieto ja itsesäätelytieto (Bereiter & Scardamalia 1993, 74; Eraut 1994). Tarkemmassa jaottelussa voidaan erottaa faktuaalinen, käsitteellinen, proseduraalinen, hiljainen sekä metakognitiivinen tieto (Tynjälä 2004, 176). Nämä asiantuntijan pitkäkestoisissa muistissa olevat tietorakenteet ovat monitasoisia, hierarkkisia ja tehtävän kannalta helposti käytettävissä (Ericsson & Kintsch 1995). Muusikoilla korostuu erityisesti metakognitiivinen tieto, jota he tarvitsevat tarkkail-

lakseen ja säädelläkseen musiikillista ajatteluaan soiton aikana ja koko muusikoksi kehittymisen prosessissa (Maijala 2003, 65).

Asiantuntijaj tiedon lisäksi myös positiiviset ja negatiiviset kokemukset ovat olennaisia asiantuntijuuden rakennuspalikoita. Tutkimusten mukaan muusikoiden kokemat tähtihetket voivat synnyttää heille oman sisäisen äänen, joka toimii tavoitteenasettelun pohjana ja motivaation lähteenä. Nämä muusikoiden huippukokemukset liittyvät usein esiintymislanteisiin, joissa he kokevat hallitsevansa soitettavissa olevaa teosta ja joissa konsertti koetaan jostakin syystä tavallista suuremmaksi haasteeksi. (Maijala 2003, 170–184.) Työssä sekä vapaa-ajalla koetut ristiriitatilanteet, joita voivat olla esimerkiksi oman osaamisen riittämättömyys, väärintulkinnat, arvokonfliktit ja erilaiset tavoitteenasettelut, opettavat myös yksilöä ja korostuvat asiantuntijuuden kehitysprosessissa (Valkeavaara 1999, 112).

Koska kapellimestarit ovat muusikoita, jotka aloittavat musiikillisten taitojen opettelun jo hyvin nuorena, harjoittelun ja rutiinien merkitys korostuu. Harjoittelun kautta muodostuu rutiineja, jotka vapauttavat huomiota muille asioille (Palonen & Gruber 2010, 45). Asiantuntijaksi kehittämisessä tärkeää on harkittu, tarkoituksellinen harjoittelu (*deliberate practise*), jossa olennaista on, että vaativia suorituskyvyn ylärajoilla olevia harjoitteita toistetaan säännöllisesti vähintään kymmenen vuoden ajan (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993). Esimerkiksi absoluuttisessa sävelkorvassa kyse voi olla tiettyyn herkkyysvaiheeseen osuvasta mahdollisuudesta kehittää ja harjoitella sävelten arviointitaitoa eikä niinkään synnynnäisestä ominaisuudesta (Ericsson 2006, 696), jolloin voidaan puhua yleisemmin vain hyvästä musiikkikorvasta. Usein osaamista selittääkin paremmin laadukas ja asiaan omistautunut harjoitus kuin lahjakkuus, älykkyys tai pitkä kokemus, koska kaikista ei koskaan tule huipputaitureita (Palonen & Gruber 2010, 42). Lisäksi hyvätkin muusikot tai kapellimestarit voivat olla täysin itseoppineita vailla formaalia koulutusta (Sloboda 2005, 251).

Lahjakkuuteen ja luovuuteen on viitattu usein muusikoiden asiantuntijuustutkimuksissa. Tutkimusten mukaan esimerkiksi huippusoittajaksi kehity-

tyminen edellyttää jonkinlaisia synnynnäisiä taipumuksia (lahjakkuutta, *giftedness*), mutta vaikka näitä taipumuksia olisi runsaastikin, ilman virikkeitä ja ympäristön tukea asiantuntijuus ei muodostu. Synnynnäinen lahjakkuus voi ilmetä muun muassa oppimisen helppoutena, nopeutena ja soittamisen palona. Synnynnäisesti lahjakas yksilö tarvitsee sekä sisäisiä (esim. motivaatiota) että ympäristöllisiä (esim. muiden henkilöiden tukea ja malliesimerkkejä) tekijöitä kehittyäkseen erityislahjakkaaksi. Vuosikausia jatkuva harjoittelu mahdollistaa erityislahjakkuuden (*talent*) ilmenemisen. (Gagne 2004, 120; Maijala 2003, 57.) Jonkinlaista luovaa toimintaa puolestaan sisältyy aina musiikkiteoksen tulkintaan ja teoksen esitykseen: kaksi muusikkoa ei koskaan ymmärrä samaa musiikkiteosta samalla tavalla (Maijala 2003, 72). Tämä koskee luonnollisesti myös kapellimestareita, jotka pyrkivät aina rakentamaan esitettävästä teoksesta omanlaisensa.

Luovaa ja persoonallista työtettä vaativissa töissä, kuten kapellimestarin työssä, henkilön ammatillisen identiteetin persoonallinen puoli korostuu. Ammatillista identiteettiä voidaan tarkastella persoonallisesta ja sosiaalisesta näkökulmasta ja se kuvaa henkilön suhdetta työhön ja ammattiin: millainen olen ammatillisena ja työntekijänä, mitä pidän tärkeänä, mihin kuulun ja sitoudun sekä millaiseksi haluan tulla. Ellei yksilö tiedosta edellä mainittuja asioita, hän ei kykene tekemään näkyväksi omaa ominaislaatuaan eikä esimerkiksi markkinoimaan omaa osaamistaan. Ammatillinen identiteetti on yhteydessä myös asiantuntijuuden muodostumisessa tärkeän pitkäkestoisen harjoittelun vaatimaan motivaatioon. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006.)

Musiikin alan asiantuntijoiden osaaminen koostuu siis motorisen taituruuden lisäksi tietynlaiseen muistamiseen ja havaitsemiseen sopeutuneista aivojen tietorakenteista sekä kulttuurisesta ja sosiaalisesta ympäristöstä (Palonen, Lehtinen & Gruber 2007, 289). Lisäksi musiikillisen asiantuntijuuden muodostuminen vaatii tunteita ja tahtoa, omaa sisäistä motivaatiota, harjoittelua, ympäristön tukea, malliesimerkkejä ja vapautta tulkita musiikkia virheitä pelkäämättä. Pelkkä tekninen taituruus ei tee muusikosta huippuosaajaa, vaan tekniset taidot ovat

vasta lähtöpuolella asiantuntijuuden kehitykselle. Yksilö ymmärtää oikeasti musiikkia vasta silloin, kun hän pystyy rakentamaan kuhunkin teokseen oman tulkintansa. Jokainen ihminen omaksuu musiikillisia vaikutteita ympäristöstään koko elämänsä ajan ja kyse onkin siitä, miten yksilö ”kuuntelee” näitä ärsykeitä. (Sloboda 2005.) Myös kapellimestarilla oma ilmaisuvoima, musiikilliset visiot ja johtamistekniikka yhdessä rakentavat kapellimestarin asiantuntijuutta. Kapellimestarikoulutus antaa teknisiä työkaluja, mutta vasta työskennellessään erilaisten teosten ja orkestereiden kanssa kapellimestari oppii käytänteitä ja voi löytää tulkinnallisen asiantuntijuutensa eli oman tapansa tehdä töitä. (Konttinen 2008.)

OSALLISTUJAT, AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimukseeni valikoitui yhteensä kahdeksan kapellimestaria, joiden kaikkien päätulonlähteenä oli haastatteluhetkellä kapellimestarin työ. Haastateltavia valitessani pyrin huomioimaan musiikin kentän laajasti: halusin haastateltaviksi sekä kaupunginorkestereiden kapellimestareita, sotilaskapellimestareita että freelancereita. Koska tutkin kapellimestareiden asiantuntijuutta, haastateltavan tuli olla arvostettu valitsemallaan kentällä. Lisäksi selvitin, millaisia orkestereita tavoittelemani kapellimestarit ovat viime aikoina johtaneet: näiden orkestereiden tuli olla säännöllisesti toimivia ja omalla sarallaan arvostettuja. Haastateltavien valinnassa käytin osittain apuna myös omaa ammattilaismusiikkitaustaani sekä kahden Suomen johtavan sinfoniaorkesterin ammattimuusikoita, joita pyysin mainitsemaan heidän arvostamiaan kapellimestareita. Lisäksi keskustelin muiden ammattimuusikoiden kanssa ja pyrin huomioimaan myös kapellimestarit, jotka ovat profiloituneet tiettyyn musiikkityyliin. Jouduin huomioimaan myös haastateltavien tavoitettavuuden, iän ja sukupuolen.

Tutkittavien joukossa oli sekä miehiä että naisia, iältään alle kolmekymmentävuotiaista yli kuusikymmentävuotiaisiin. Kolmella kapellimestarilla oli haastatteluhetkellä kiinnostus johonkin suomalaiseen kaupunginorkesteriin tai muuhun orkesteriin, kaksi työskenteli sotilaskapellimestarina ja kaksi freelancerina, joista toisella työtehtävät keskittyivät lähes

yksinomaan ulkomaille. Yksi kapellimestareista johti etupäässä lukuisia harrastelijaorkestereita. Kolme kapellimestaria oli opiskellut johtamista Sibelius-Akatemiassa, sotilaskapellimestarit olivat suorittaneet sotilaskapellimestarikoulutuksen ja yksi oli opiskellut ammattikorkeakoulussa tarjottavat kapellimestariopinnot. Haastatelluista kaksi ei ollut käynyt minäänlaista kapellimestarikoulutusta, vaan he olivat oppineet johtamistaidon käytännössä.

Keräsin tutkimusaineiston puolistrukturoiduilta yksilöhaastatteluilla. Haastattelu jakaantui viiteen osaan: kukin kapellimestari sai kertoa omasta taustastaan ja musiikkiharrastuksensa alkumetreistä, koulutuksestaan, työuransa eri vaiheista, omasta kapellimestariudesta käytännön työssä ja tulevaisuuden suunnitelmistaan. Litteroitua aineistoa kerätyi yhteensä 146 sivua. Analysoin aineistoani abduktiivisen päättelyn keinoin, koska analyysiprosessissa vaihtelivat aiempi tieto, omat päätelmät ja aineisto. Aiemmin hankittu tieto muista asiantuntijustutkimuksista ohjasi analyysiäni, mutta päättely tapahtui aineistosta käsin.

Selvittääkseni kapellimestarin asiantuntijuuden elementtejä teemoittelin aineistoani hyödyntäen osittain aiempaa tutkimustietoa. Analyysin edetessä yhdistelin löytämiäni luokkia laajemmiksi kategorioiksi ja muodostin alakategorioita. Lopulta kategoriat sopivat kahden pääteeman alle, joita kuvaan myöhemmin asiantuntijuuden elementteinä. Kuvattessani kapellimestarien asiantuntijuuden rakentamista käytin soveltaen narratiivien analyysiä, jolloin muun muassa luokittelin aineistoa tapaustyyppien ja kategorioiden avulla (ks. Polkinghorne 1995). Ensiksi tein aineistosta tiivistelmiä ja miellekarttoja, joiden avulla yritin selvittää, miten kapellimestarit hankkivat ja kehittävät aiemmin löytämiäni asiantuntijuuden elementtejä. Lopuksi analysoin aineiston Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin (1998, 112–114) kategorisen sisällönanalyysin mukaisesti, eli erottelin aiemmin muodostamieni teemojen mukaisia tekstipätkiä tekstimassasta, sijoittelin tekstipätkiä kategorioihin, kommentoin kategorioita ja tein johtopäätöksiä. Koska analyysini pohjana olivat lyhyet narratiivit, kutsun analyysiäni narratiivien sisällönanalyysiksi.

KAPELLIMESTARIN ASIANTUNTIJUUDEN ELEMENTIT

Analyysini osoitti, että kapellimestarin asiantuntijuus koostuu yksilöllisestä *musiikillisesta substanssiosaamisesta* ja *sosiaalisista taidoista*. Musiikillisen substanssiosaamisen jaottelin kolmeen kategoriaan: (1) synnynnäisiin musiikillisiin taitoihin, (2) koulutuksen ja kokemuksen kautta saatuaan laajaan musiikilliseen yleistietämykseen ja (3) harjoitus- ja konserttitilanteisiin liittyviin toimintamalleihin. Tiivistettynä kapellimestarin asiantuntijuuden tärkeimmät osat alueet ovat: oman instrumentin hyvä hallinta ja kokemus orkesterisoitosta, sosiaaliset taidot ja persoonallinen työskentelytyyli, hyvä musiikkikorva ja tyyli-taju sekä johtamistekniikka ja musiikin tuntemus.

Synnynnäisissä musiikillisissa taidoissa korostui etenkin hyvä (musiikki)korva. Absoluuttinen sävelkorva ei ole tutkimukseni mukaan kapellimestarille ehdoton, mutta tarkan korvan avulla kapellimestari rakentaa hyvän soivan lopputuloksen. Hyvän musiikkikorvan lisäksi kapellimestarilla on oltava ”hyvä maku” (tyylitaju), jota seuraten hän luo orkesterille ihailemansa soinnin ja lisää kuhunkin teokseen omia ideoitaan hyvän maun ja vallitsevan musiikkityylin rajoissa. Tällaiset ominaisuudet ovat haastateltujen mukaan osittain synnynnäisiä, mutta niitä voi ja tulee kehittää koko elämän ajan.

Koulutuksen ja kokemuksen kautta saadussa yleistietämyksessä tärkeimmiksi osaamisalueiksi osoittautuivat hyvä oman soittimen hallinta ja oma orkesterisoittoausta, jotka olivat kaikkien haastateltujen mukaan ehdottoman tärkeitä, jotta voi ylipäättään toimia kapellimestarina. Lisäksi kapellimestarien mukaan tarvitaan muun muassa hyvää johtamistekniikkaa, musiikin historian, tyylien ja soitinten tunteusta sekä musiikin analyysitaitoja.

”Niin hyvä soittimen hallinta on mun mielestä tota kaikista paras väline, millä tavalla tulee hyväks kapellimestariksi. Jos sä osaat sillä näyttää sen, luonnehtia sen avulla sitä musiikkia, se on ihan mielettömän valmistava juttu. Sit pitää korva pelata, sit pitää osata yhdessä soittaa ...”

Harjoitus- ja konserttitilanteeseen liittyvästä osaamisesta korostuivat musiikin tulkinnalle ja soittajien viih-

tyvyydelle otollisen ilmapiirin rakentaminen ja kontaktin luominen soittajien ja kapellimestarin välillä. Kapellimestareilta vaaditaan onnistuneen harjoituksen ja konsertin aikaansaamiseksi määrätietoisuutta, keskittymiskykyä, nopeaa reagointikykyä, pitkäjänteisyyttä ja tehokkuutta. Myös huumoria ja stressinsietokykyä tarvitaan sekä sitä, että kapellimestari osaa näyttää tunteensa ja olla oma itsensä koko ajan. Kapellimestari tietää omat vahvuutensa ja on itsevarma, mutta osaa tarpeen vaatiessa myös kysyä neuvoa. Kaikkein tärkein osatekijä asiantuntijuuden muodostumisessa tämän kategorian kohdalla oli kuitenkin oman persoonallisen työskentelytyylin löytäminen.

”Mä ajattelen, et kaikki tähtää niinku persoonaan ja persoonan löytämiseen, niin tota mun mielestä se on ainoa vaihtoehto oppia tekemään sitä (työtä), on tehdä sitä omana itsenään eikä yritetään tehdä sitä niinku joku maailmankuulu se ja se tai tunnustettu ja kiitetty se ja se, se ei tuu kuitenkaan onnistumaan.”

Yksilöllisen musiikillisen substanssiosaamisen lisäksi kapellimestarit tarvitsivat sosiaalisia taitoja työskennellessään kapellimestarina. Haastateltujen kapellimestarien mukaan kapellimestarin on oltava hyvä ihmistuntija, koska johdettavat orkesterit voivat vaihtua viikoittain. Kapellimestarin on osattava käsitellä kutakin orkesteria ja soittajaa niin, että lopputuloksena on onnistunut konsertti. Kapellimestarin käytös on suoraan yhteydessä siihen, miten nopeasti orkesteri oppii luottamaan johtajaansa. Myöskään tiimityötaitoja ei sovi unohtaa, koska vaikka kapellimestari on ”pomo”, ovat muusikot osa tiimiä, eikä ilman heitä ja heidän panostaan konserttia voida toteuttaa.

”Kyl siin sellasta sosiaalista pelisilmää vaaditaan ... et kun tapaa vaikka uuden orkesterin aamulla ja siinä tervehditään ja alotetaan työt, niin mä aika nopeesti kyl nään erityyppiset taiteilijat siellä, et jotkut on hirveen helppoja ihmisiä, et voi vaan suoraan kommunikoida. Ja sitten siellä on ne suuremmat taiteilijat, joille sit joutuu vähän kautta rantain kiittämään, et oli kyllä niin hieno soolo, mutta tota et voisko siinä yhes kohtaa millään ajatella niinkun esimerkiksi tällasta ja tämmöstä...”

se on osoittautunu, et kaikille ei voi puhuu samalla tavalla kerta kaikkiaan.”

KAPELLIMESTARIN ASIAANTUNTIJUUDEN RAKENTUMINEN

Haastatteluaineiston analyysin perusteella kapellimestarin asiantuntijuutta ovat rakentamassa koulutus tai muu ammattiin valmistava toiminta, muut ihmiset, positiiviset kokemukset ja ristiriitatilanteet. Kapellimestareiden koulutus sisältää sekä lapsuuden ja nuoruuden instrumentti- ja musiikin perusteiden opintoja että musiikin ammattiopintoja, joiden jälkeen tai aikana tavallaan erikoistutaan kapellimestariksi ja voidaan hakeutua kapellimestarikoulutukseen. Kaikki tutkimukseni kapellimestareista eivät kuitenkaan olleet suorittaneet varsinaisia kapellimestariopintoja, vaan he kertoivat oppineensa johtamaan orkestereita muun ammattiin valmistavan toiminnan kautta eli työskentelemällä pitkään ammattitaitoisten muusikoiden kanssa sekä soittajana että kapellimestarina ja tekemällä omia sävellyksiä ja sovituksia. Lisäksi tarvittiin erityisen vahvaa luottamusta omaan musikaalisuuteen sekä musiikista ja sen tarpeista lähtevää johtamistekniikan kehittälyä.

”Sit mulla on hirvee mielenkiinto, et jos mä kuuntelen radiosta jotaki biisejä, mä koko ajan kuuntelen, et mites toi pitäis kirjottaa, miltä toi näyttäs paperilla. Ja sit ku kuulee jotain sävyjä, niin mieltii, et mitäs soittimia siinä on, että se on ihan sen soivan

lopputuloksen, tai sitä kohtaan oleva mielenkiinto, se on auttanut (kapellimestarin työssä). Se on ollu se kaikista vahvin juttu.”

Koulutus ei siis näyttänyt olevan ehdoton edellytys menestyvälle kapellimestarille, vaan tärkeämpää oli se, että kapellimestarit huomasivat viimeistään koulutuksensa aikana, että työ on jatkuvaa oppimista ja kehitystä. Jatkuva kehitys ei tässä tapauksessa tarkoitanut urakehitystä vaan nimenomaan henkilökohtaista, oman kapellimestariuden ja muusikkouden kehittymistä. Jokaisen kapellimestarin on loppujen lopuksi itse löydettävä omat ratkaisunsa. Tämä mahdollistuu ainoastaan siten, että kapellimestari tekee konsertteja mahdollisimman paljon.

Vaikka kapellimestari tekee työtään yksin, ilman varsinaisia kapellimestarikollegoita, hän on kohdannut elämässään monenlaisia muita ihmisiä, jotka ovat persoonansa kautta tehneet häneen vaikutuksen. Juuri tämä erilaisten persoonallisuuksien kohtaaminen muodostui erittäin merkitykselliseksi tekijäksi matkalla kohti asiantuntijuutta, koska sitä kautta kapellimestari oppii käsittelemään erilaisia muusikoita sekä muokkaamaan omaa persoonallista työskentelytyyliään. **Taulukossa 1** havainnollistan kapellimestareiden elämässä esiintyneitä sosiaalisia toimijoita. Nämä sosiaaliset toimijat olen nimennyt sen mukaan, millainen merkitys niillä on ollut kapellimestareille. Taulukkoa ei tule lukea siten, että vain mainitut toimijat olisivat kussakin vaiheessa merkittäviä, vaan siten, että joidenkin henkilöiden

Taulukko 1. Kapellimestarin asiantuntijuuden rakentumiseen osallistuneet sosiaaliset toimijat uran eri vaiheissa.

	Lapsuus ja nuoruus	Koulutus tai muu ammattiin valmistava toiminta	Työ kapellimestarina
Esimerkilliset ja persoonalliset muusikot	Lahjakkuuden havaittajat	x	x
	Harrastukseen tai ammattiin houkuttelijat	x	
	Orkesteriyhteisön rakentajat	x	x
	Neuvovat ekspertit		x
	Tiimityötaitoiset kollegat		x
	Kriittinen yleisö		x
	Työnteon haastajat		x
	Oman tahdon lujittajat	x	x

rooli korostuu tietyssä elämänvaiheessa. Taulukossa kapellimestarin ura on jaettu kolmeen vaiheeseen: lapsuuteen ja nuoruuteen, koulutukseen tai muuhun ammattiin valmistavaan toimintaan ja työelämään.

Kaikki kapellimestarit näkivät tärkeimpänä tehtävänä muusikoiden auttamisen ja teoksen tulkitsemisen säveltäjän tahtoa noudattaen. Kapellimestari koki onnistuneensa työssään, kun orkesterin muusikot olivat tyytyväisiä. Tärkeimpinä toimijoina analyysi toikin esille esimerkilliset ja persoonalliset muusikot, joilla oli suuri merkitys kapellimestareille kaikissa uran vaiheissa. Kaikki edellä esittämäni sosiaalisten toimijoiden ryhmät sisältävät esimerkillisiä ja persoonallisia muusikoita, mutta erityisesti sellaisia olivat orkesterin muusikoiden lisäksi esimerkiksi musiikkia harrastavat perheenjäsenet ja sukulaiset, kaverit, kapellimestarikouluttajat, kapellimestarigurut maailmalla ja muusikkokollegat. Mitä erilaisempia orkestereita ja muusikoita erilaisine ongelmineen kapellimestari urallaan kohtaa, sitä vahvemaksi hänen asiantuntijuutensa kehittyy.

”Tämäntyypisiä ihmisiä, jotka omalla työn tekemisen tavalla on opettanut mulle paljon. Niitten ihmisten persoonallisuus on ollu sellanen, että ne on tehny muhun vaikutuksen ihmisenä ja tietysti muusikkoinakin. Ne on ollu vahvoja ammatillaisia, joiden näkemys on ollu poikkeuksellisen hieno.”

Koulutuksen tai muun ammattiin valmistavan toiminnan sekä muiden ihmisten lisäksi myös haastatteltujen esille tuomat positiiviset kokemukset olivat merkittäviä asiantuntijuuden rakentumisessa. Nämä kokemukset jaottelin kolmeen ryhmään: 1) uran alkuvaiheen onnistumisiin, 2) työn ulkopuolisiin musiikkielämyksiin ja 3) uran huippuhetkiin. Merkittävimmiksi kokemuksiksi nousivat uran huippuhetket, joita olivat kaikilla kapellimestareilla isot konsertit, joissa johdettavana oli joko huippuluokan orkesteri tai kokoonpanoltaan iso orkesteri. Huippuhetkiin vaikuttivat myös esitettävän teoksen vaativuus ja sen onnistunut esittäminen. Lähes kaikilla haastatelluilla tähänastisen uran huippuhetket sijoittuivat ulkomaille.

”Se oli niin, että mä hyppäsin sairastuneen kollegan tilalle... ku se on aika hankala konsertto johtaakin,

niin että sit vaan hyppäät kehiin. Okei, mä lensin seuraavana päivänä sinne ja alotin harjotukset ja oikeesti meni hyvin. Ja se edesautto mua, et mä oon ollu sen jälkeen siis varmaan kuusi vuotta, olin joka vuosi, johdin siellä useammankin kerran.”

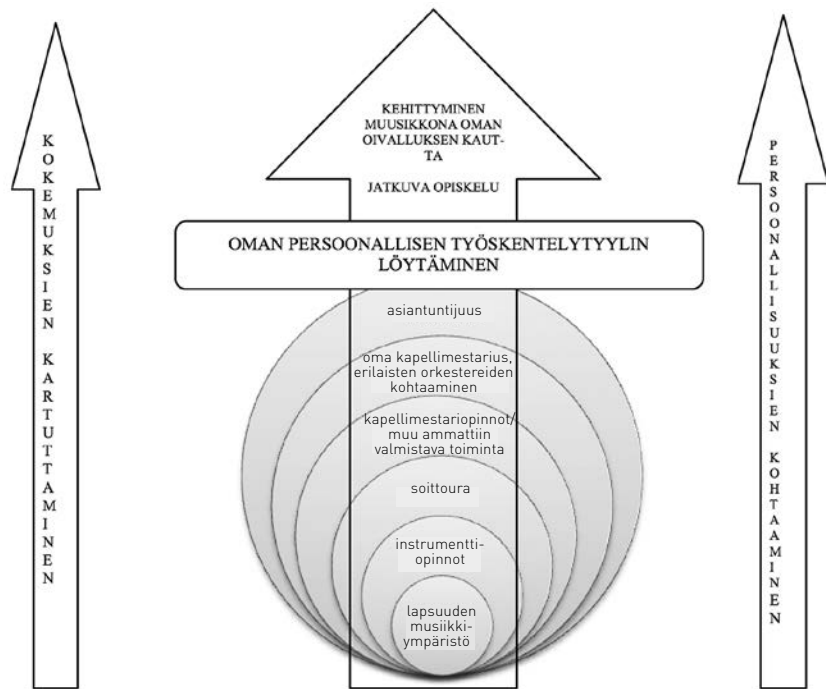
Positiivisten kokemusten lisäksi myös ristiriitatilanteet kehittivät kapellimestarin asiantuntijuutta. Ristiriitatilanteita olivat (1) henkilökohtaisen elämän vastoinkäymiset, (2) työnteon varjopuolet (esim. kiire) ja (3) työntekoon liittyvät haastavat tilanteet. Suurin osa tällaisista kokemuksista oli lähinnä käytännön työhön liittyviä vaikeita ja haastavia tilanteita, jotka aiheutuivat joko kapellimestarin omista huonosti valituista toimintatavoista, täysin ulkopuolisista tekijöistä (esim. salin akustiikasta) tai orkesterin muusikoiden tai solistien käyttäytymisestä. Tällaiset kokemukset kehittivät etenkin kapellimestarin sosiaalisia taitoja.

”Yks oopperalaulaja kauan aikaa sitte toimitti itse nuotit mulle yhteen lauluun, ja nuotit oli ihan väärin. Sitte lähdettiin harjottelemaan, ja hän suuttu mulle, kun tää menee näin huonosti. Ja hän oli aika ilkeäkin ja käytti vähän sellasta kieltä, et mä nolaannuin ja pahastuin siinä tilanteessa aika pahasti. Sitte mä panin sen harjotuksen poikki ja pyysin häntä, et voidaanks me mennä pianon kanssa katsomaan tätä, et tää säestys ei mene niinku te laulatte.”

Kuviossa 1 esitän tutkimukseni tuloksista laatimani kapellimestarin asiantuntijuuden rakentumisen mallin. Mallissa asiantuntijuus alkaa rakentua jo lapsena, kun soitto- tai lauluharrastus kotona alkaa. Opinnot ja oma muusikon ura rakentavat asiantuntijuudelle pohjaa, ja matkan varrella erilaiset kokemukset ja erilaisten persoonallisuuksien kohtaaminen kehittävät kapellimestarin osaamista. Kun kapellimestari aloittaa työuran, erilaisten orkestereiden johtaminen muokkaa asiantuntijuutta edelleen. Asiantuntijuus huipentuu oman persoonallisen työskentelytyylin löytämiseen, vaikka kehitys jatkuu myös tämän jälkeen: kapellimestarin työ on jatkuvaa opiskelua ja kehittymistä muusikkona.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Olen esittänyt tässä artikkelissa, millaisista elementeistä kapellimestarin asiantuntijuus etupäässä koos-



Kuvio 1. Kapellimestarin asiantuntijuuden rakentuminen.

tuu ja miten kapellimestari rakentaa asiantuntijuut- taan. Kapellimestarin asiantuntijuuden elementtejä ovat laaja musiikillinen substanssiosaaminen ja sosiaaliset taidot. Asiantuntijuutta ovat rakentamassa koulutus tai muu ammattiin valmistava toiminta, kapellimestarin kohtaamat erilaiset persoonallisuudet ja kokemukset. Koulutus tai muu ammattiin valmistava toiminta kehittää etenkin musiikillista substanssiosaamista, kun taas sosiaaliset taidot kehittyvät muun muassa erilaisia persoonallisuksia kohtaamalla.

Kapellimestarien asiantuntijatiedon hankinnassa korostuvat pitkäkestoiset yksilölliset, kognitiiviset prosessit. Jotta voisi toimia kapellimestarina, musiikin peruskäsitteiden opettelu ja oman instrumentin harjoittelu on aloitettava lapsena. Tärkeimmiksi asiantuntijatiedon osa-alueiksi tutkimuksessani osoit- tautuivat hyvä oman soittimen hallinta ja oma orkes- terisoittotausta, koska niiden avulla kapellimestarit oppivat tuntemaan orkesterin käyttäytymistä ja inst- rumentteja. Näin kehittyi käytännöllinen tieto, miten toimia konsertti- ja harjoitustilanteessa. Lisäksi tut-

kimukseni kapellimestareilla oli runsaasti myös metakognitiivista tietoa, koska he osasivat ohjata omaa toimintaansa ja arvioida sitä kriittisesti sekä tiesivät omat vahvuutensa ja heikkoutensa. (Tynjälä 2004; Majjala 2003.)

Asiantuntijuuden tarkastelu sosiaalisesta näkö- kulmasta soveltuu osittain myös kapellimestareihin. On mahdollista, että ensin työskennellään ri- vimuusikkona, sitten konserttimestarina ja lopulta kapellimestarina, jolloin osallistutaan Wenglerin (1998) mallin mukaisesti toimintaan ensin rajatul- la vastuulla ja vähitellen taitojen kehittyessä aletaan työskennellä kapellimestarina, koko yhteisön johta- jana. Tämä ei kuitenkaan ole aina näin yksinkertaista, koska työskentely voi tapahtua eri orkestereissa ja jokainen orkesteri on erilainen paikallisine tapoi- neen. Lisäksi tehtävärooli vaihtuu – onhan musiik- kona työskentely aivan erilaista kuin kapellimestarin työ. Tutkimuksessani korostuneet sosiaaliset taidot ovat osa kapellimestarien hiljaista tietoa ja kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa erilaisia persoonal- lisuuksia kohtaamalla.

Kapellimestarin asiantuntijuus näytti muodostu- van kumuloituvista kokemuksista, ja tärkeintä oli jat- kuva kehitys. Vaikka kapellimestari kohtaa työssään monenlaisia vaikeuksia, niitä ei voi kutsua taantumiksi, koska niistäkin opitaan. (vrt. Bereiter & Scardama- lia 1993.) Merkittäviä olivat positiiviset kokemukset sekä työssä että työn ulkopuolella ja ristiriitatilanteet, jotka erityisesti kehittivät kapellimestareiden asian- tuntijuutta. Merkittävä yhdenmukaisuus kokemusten osalta oli myös aiemmin havaittuihin musiikoiden asiantuntijuutta rakentaneisiin huippukokemuksiin, joita olivat kapellimestareillakin isot, tavallista haas- tavammat konsertit (Majjala 2003).

Tulokset osoittavat, että kapellimestareilla har- joittelu ei tarkoita vain kapellimestarin työn harjoit- telua vaan musiikillisten perustaitojen harjoittelua ja ylläpitämistä lapsesta saakka. Vain tarkoituksellisella harjoittelulla (*deliberate practise*), eli johtamalla erilaisia kokoonpanoja, saavutettiin lopulta ammatillinen asiantuntijuus. Näin ollen koulutus ei ollut välttämät- tön, sillä osa kapellimestareista oli raivannut tiensä kapellimestariksi muun ammattiin valmistavan toi- minnan kautta. (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993.) Harjoitellessaan kapellimestari ei toimi jatku- vasti suorituskykynsä ylärajoilla, mutta esimerkiksi tutkimuksessa esille tulleet huippuhetket sijoittuvat juuri kapellimestarin osaamisen ylärajoille (Bereiter & Scardamalia 1993). Tutkimuksessani rutiineja puolestaan edustivat harjoituttamis- ja johtamistyylit, jonka kukin kapellimestari oli muovannut omanlai- sekseen. Kun kapellimestarilla on hallussaan koulu- tuksessa ja käytännössä oppimansa johtamistekniikka, hän voi keskittyä muihin asioihin, eikä lyöntikaa- voja enää tarvitse miettiä. Toisaalta, vaikka hyvä johtamistekniikka on tärkeä, tärkeämpää on luottaa omiin visioihin ja tapaan tehdä töitä (ks. Kontinen 2008; Sloboda 2005). Kapellimestarin ammatin oppii vain töitä tekemällä.

Kapellimestarit työskentelevät itsenäisesti, ja näin ollen heidän yksilölliset taitonsa korostuvat, vaikka he tarvitsevatkin eri rooleissa olevia muita ihmisiä ympärilleen. Kaikilla haastatelluilla oli ollut lapsuu- dessa musiikkimyönteinen ilmapiiri sekä kotona että koulussa. Tutkimuksessani korostui ympäris- tön tuen merkitys myös myöhemmin kapellimesta-

rin uralla: tiettyjen henkilöiden tuki oli tärkeää, jotta haastatelluista edes tuli kapellimestareita. Näin ollen tämän tutkimuksen mukaan varsinaisia synnynnäisiä ominaisuuksia merkittävämpää oli erilaisten perso- onallisuuksien kohtaaminen ja kokemukset, joiden avulla kapellimestarit rakensivat asiantuntijuuttaan itsenäisesti, mutta kuitenkin vaikutteita ja oppia omaksuen.

Vaikka johtamistekniikan omaksumista voidaan pitää tietynlaisena automatisoituneena toimintana, on kuitenkin huomioitava, että kapellimestari kohtaa jokaisen orkesterin ja soittajan yksilönä ja sopeuttaa omat työskentelytavat vastaamaan kunkin orkesterin ja muusikon tarpeita. Tähän liittyikin vahvasti kapellimestareiden ammatillinen identiteetti: jos se olisi heikko, kapellimestarit eivät pystyisi työskente- lemään esimerkiksi freelancereina, jolloin johdettava orkesteri voi vaihtua viikoittain. Kapellimestarit al- kavat kehitellä ammatillista identiteettiään jo lapse- na soittaessaan itse erilaisissa orkestereissa. Tällöin he tutustuvat orkesteriin yhteisönä ja oppivat orkes- terin toimintatapoja. Kapellimestareiden ammatilli- sessä identiteetissä korostuivat sekä sosiaalinen että persoonallinen puoli. Toisaalta on tärkeää toimia niin, että toiminta olisi yleisesti hyväksyttävää, sillä se varmistaa työnsaannin – kapellimestaritan eivät yleensä hae työtä vaan heille tarjotaan sitä. Toisaalta kapellimestarin on työskenneltävä omalla persoonal- lisella tyylillään ja tuotava esille persoonallista identi- teettiään, koska tutkimukseni mukaan asiantuntijuus huipentuu oman persoonallisen tyylin löytämiseen, joka tässä tutkimuksessa ilmensi luovuutta. (Etelä- pelto & Vähäsantanen 2006.)

Kapellimestarit ovat tutkimuskohteena erittäin kiinnostavia: he työskentelevät monipuolista osaa- mista vaativassa asiantuntijatehtävässä, eikä heidän asiantuntijuuttaan ole juuri aiemmin tutkittu. Jat- kossa olisi hedelmällistä syventyä johonkin kapelli- mestarin asiantuntijuuden elementtiin ja tutkia tar- kemmin esimerkiksi sosiaalisten taitojen merkitystä kapellimestarin työssä. Lisäksi olisi antoisaa verrata suomalaisten ja ulkomaalaisten kapellimestareiden asiantuntijuutta ja pohtia vaikkapa kulttuurierojen merkitystä. Aikuiskasvatustieteen kentälle sopisi hyvin myös tutkimus kapellimestareiden ammatil-

liseen identiteettiin liittyen: miten persoonallinen ja ammatillinen puoli ovat kietoutuneet toisiinsa ja tarkoittaako vahva ammatillinen identiteetti myös asian- tuntuuden korkeaa tasoa. Tutkimuksessani luovuus ilmeni oman persoonallisen tyylin löytymisenä. Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin, miten kapellimestari käyttää luovuutta.

Tutkimuksen tuloksia arvioitaessa on huomioitava, että aineisto kerättiin haastattelemalla itse kapellimestareita. Tulokset olisivat saattaneet olla hyvinkin erilaisia, jos olisi haastateltu esimerkiksi orkesterimusiikoita tai havainnoitu kapellimestareiden työskentelyä. Haastattelemalla taustaltaan erilaisia kapellimestareita saatiin monipuolinen, kerronnallinen aineisto, jota voitiin analysoida narratiivisin menetelmin ja jota voidaan hyödyntää myös tulevissa tutkimuksissa. Tä-

män tutkimuksen kapellimestareista paljastui vuorovaikutustaitoisia valmentajia, jotka vievät orkesteria joukkueena kohti korkeatasoista taiteellista lopputulosta omalla persoonallisella tyyllillään.



Niina Sapattinen
KM, musiikkipedagogi (AMK)
työskentelee kouluttajana
Valmennuskeskus Publicissa ja
aikuiskasvatustieteen
tuntiopettajana Jyväskylän
yliopiston avoimessa
yliopistossa

Haluan esittää kiitokseni haastattelemilleni kahdeksalle kapellimestarille, jotka valitettavasti on jätettävä anonyymeiksi.

LÄHTEET

- Bartleet, B. L. (2006). Conducting motherhood: the personal and professional experiences of women orchestral conductors. *Outskirts: Feminism along the Edge* 15, 1–23.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the compute*. New York: The Free Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: an introduction to some of the issues. Teoksessa K. A. Ericsson (toim.) *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1–50.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practise on the development of superior expert performance. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press, 683–704.
- Ericsson, K. A. & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review* 102 (2), 211–245.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100 (3), 363–406.
- Eteläpelto, A. (1997). Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 86–102.
- Eteläpelto, A. (1998). *The Development of Expertise in Information Systems Design*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 146.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 26–49.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a development theory. *High Ability Studies* 15 (2), 119–147.
- Glaser, R. & Chi, M. T. H. (1988). Overview. Teoksessa M. T. H. Chi, R. Glaser & M. J. Farr. (toim.) *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates, xv–xxviii.
- Hunt, J. G., Stelluto, G. E. & Hooijberg, R. (2004). Toward new-wave organization creativity: beyond romance and analogy in the relationship between orchestra conductor leadership and musician creativity. *The Leadership Quarterly* 15 (1), 145–162.
- Konttinen, A. (2003). *Panulan luokka*. Helsinki: Otava.
- Konttinen, A. (2008). *Conducting gestures: institutional and educational construction of conductorship in Finland, 1973–1993*. University of Helsinki. Faculty of Arts, Institute for Art Research, musicology.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann, A. C. & Gruber, H. (2006). Music. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: Cambridge University Press, 457–470.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Maijala, P. (2003). *Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana*. *Studia musica* 20. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Palonen, T. & Gruber, H. (2010). Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 41–56.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. (2007). Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 287–304.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 5–23.
- Ruohotie, P., Nokelainen, P. & Korpelainen, K. (2009). Ammatillisen huippuosaamisen mallintaminen: huippuosaajaksi kasvaminen ja kasvun edellytykset. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 11 (1), 33–47.
- Sirén, V. (2010). *Suomalaiset kapellimestarit*. Helsinki: Otava.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. New York: Oxford University Press.
- Turpeinen, V. (2009). *Keittiömestarin huippuosaaminen mestariensa kertomana*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. *Kasvatus* 24 (2), 174–189.
- Valkeavaara, T. (1999). Ongelmien kauttako asiantuntijaksi? Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY, 102–124.
- VanWeelden, K. (2002). Relationships between perceptions of conducting effectiveness and ensemble performance. *Journal of Research in Music Education* 50 (2), 165–176.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practise: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



KRISTIINA BRUNILA

Tunnekoukussa

Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulutus terapeutteisessa eetoksessa



Terapeuttinen kieli on lisääntynyt kasvatuksessa ja koulutuksessa. Sen seurauksena esimerkiksi syrjäytymisvaarassa olevat nuoret näyttävät sisäistävänsä yhteiskunnalliset ongelmat ja ajattelevan niitä ominaan.

PETER MILLER ja Nikolas Rose tuovat esille, kuinka Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa auktoriteetilla on uusi terapeuttinen kutsumus. Kutsumukseen liittyy ajattelu- ja toimintatapoja siitä miten yksilön suhteet muihin koskevat myös heidän suhdettaan itseensä. Kirjoittajien mukaan kyseiset tavat ymmärtää elämää ja suuntautuminen henkilökohtaisten suhteiden kaikkein intiimeimpään ovat muokanneet maailmaamme uudella tavalla perheissä, tehtaissa, kouluissa, sairaaloissa, toimistoissa ja jokapäiväisessä elämässä. Kyseessä on toisiinsa kytkeytyneiden asiantuntijoiden, teknologioiden ja representaatioiden monimutkainen yhdistelmä, jonka tarkoituksena on hoitaa elämän ongelmia, jotta se kävisi vastaanottavaiseksi terapialle (Miller & Rose 2010, 205). Myös brittiläinen sosiologi Frank Furedi luonnehtii kulttuurista tilaa leimaavan terapeuttisen eetoksen myöhäismodernille ajalle ominaiseksi. Se on kehkey-

tyntyn erityisesti psykologisen tieteen aseman vahvistumisen myötä (myös Rose 1999, 1998). Terapiakulttuurissa on Furedin näkemyksen mukaan olennaista se, että yhteiskunnalliset ongelmat kääntyvät yksilöiden ongelmiksi (Furedi 2004). Useat muutkin yhteiskuntatieteilijät ja kulttuurintutkijat ovat selittäneet terapeuttisen kulttuurin, terapeuttisen valtion, terapiateollisuuden ja tunteiden esiin nousua yksilökeskeisyydellä ja kollektiivisen ja yhteisöllisen romahtamisella (esim. Nolan 1998; Näre 1999a/b; Kivivuori, 1992; Tomlinson 2010). Furedin mukaan koko länsimainen kulttuuri olisi jo alkanut tulkita kokemuksiaan nimenomaan yksilölähtöisten ja terapeuttisten puhetapojen avulla (Furedi 2004 17–18).

Myös kasvatuksen ja koulutuksen terapisoitumiseen on kiinnitetty huomiota Yhdysvalloissa, Kanadassa ja useissa Euroopan maissa (Furedi 2004, 2009; Ecclestone & Hayes 2008; Burman 2008; No-

lan 1998). Tässä artikkelissa osallistun kyseiseen keskusteluun tarkastelemalla syrjäytymisvaarassa oleville nuorille aikuisille tarjolla olevaa koulutusta, josta löysin terapeuttisia piirteitä. Tuon esille erityisesti Michel Foucault'n ajattelua soveltamalla, millä tavalla terapisoituminen vallan muotona toimii, miten se liittyy koulutuksen individualisoitumiseen ja markkinoitumiseen ja mitä terapisoitumisesta seuraa syrjäytymisvaarassa nähtyjen nuorten aikuisten toimijuuden näkökulmasta. En väitä, että esimerkiksi tunteista puhuminen tai oppimisvaikeuksien diagnosointi olisi sinällään huono asia. Haluan sen sijaan herättää kysymyksen terapisoituvasta eetoksesta laajempaan kasvatusta ja koulutusta muokkaavana kysymyksenä.

KOULUTUS TUNNEKOUKUSSA

Hyödynän tutkimuksessani Kathryn Ecclestone ja Dennis Hayesin (2008) käsitettä *therapisation*, jonka olen kääntänyt terapisoitumiseksi. Liitän terapisoitumisen heidän tavoin mielenterveyttä ja hyvinvointia koskevien toimenpiteiden popularisoitumiseen kasvatuksessa ja koulutuksessa, interventioihin, joilla vahvistetaan itsetuntoa ja minäkuvausta sekä tunnekasvatukseen, tunnepedagogiikkaan ja muuhun emotionaaliseen ja psykologiseen tukeen, ohjaukseen ja mentorointiin. Yhdistän terapisoitumiseen myös kasvatuksessa ja koulutuksessa nopeasti kasvaneen diagnostiikan, erityisesti tarkkaavaisuus- ja vilkkaushäiriön ADHD:n diagnosoinnin (esim. Harwood 2006; Teittinen 2011). Tutkijat ovat tuoneet esille, kuinka terapeuttiset mielenterveyttä ja tunne-elämää hoitavat interventiot olisivat ehtineet läpäistä jo koulutuspolitiikan ja kasvatuksen ja koulutuksen käytännöt Yhdysvalloissa, Australiassa, Kanadassa ja useissa Euroopan maissa (Ecclestone 2010; Furedi 2004, 2009). Terapeuttinen kieli, joka puhuu sairauksista, riippuvuuksista, ahdistuksista, haavoittuvuudesta, hauraasta identiteetistä ja toimintahäiriöistä olisi tutkijoiden mukaan levinnyt jo laajalle kasvatukseen lapsista aikuisiin asti (McLaughlin 2011; Ecclestone 2007; Ecclestone, Hayes & Furedi 2005; Furedi 2004, 2009; Burman 2008; Harwood 2006). Huomiota on ehditty kiinnittää myös yksilöihin kohdistuvien terapeuttisten interventioiden seurauksiin, kuten yhteiskunnallisten ongelmien yksilöitymiseen

ja lasten, oppilaiden, opiskelijoiden ja aikuisten näkemiseen hauraina ja haavoittuvina sen sijaan, että heidät nähtäisiin kyvykkäinä vaikuttamaan omaan elämäänsä (Furedi 2004, 18-19; myös Burman 2008; Harwood 2006; Ecclestone ym. 2008; Ecclestone 2007; Ecclestone Hayes & Furedi 2005).

Jotkut tutkijat ovat väittäneet, että kasvatuksen ja koulutuksen olisi ehtinyt jo läpäistä nopeasti kasvanut, laaja ja kalliina pidetty SEN-teollisuus (Tomlinson 2012). Teollisuudella viitataan toimintaan, joka kohdistuu heikosti suoriutuviin ja erityistukea tarvitseviin opiskelijoihin, joihin muun muassa psykologit, käyttäytymistieteilijät ja muut terapeuttista ja lääketieteellistä apua antavat ovat kohdistaneet huomionsa (Tomlinson 2010, painossa). Furedi on jopa todennut, että koulutukselta olisi häviämässä sisältö samaan aikaan kun poliittiset päättäjät, opettajat ja vanhemmat ovat alkaneet olla huolissaan oppilaiden hauraasta identiteetistä ja haavoittuvuudesta, opiskelijoiden kasvavasta stressistä, huonosta itsetunnosta ja erilaisista ahdistuksista (Furedi 2009, 43–44). Suomessa terapisoitumiseen on kiinnitetty vielä melko vähän huomiota (ks. kuitenkin Näre 1999/a/b, Kivivuori 1992; Teittinen 2011; Brunila 2011).

RUUMIIN KURISTA MIELEN KONTROLLIIN

Terapisoituminen käyttäytymistä muokkaavana toimintana ei sinällään ole mikään uusi kulttuurinen tai yhteiskunnallinen ilmiö (ks. Miller & Rose 2010, 206; Rose 1999, 1998; Foucault 1967). Väitän kuitenkin viimeisten vuosikymmenten tarjonnan sille erityisen hedelmällistä kasvualustaa individualistisen eetoksen ja yhteiskunnan markkinoitumisen myötä tilanteessa, jossa talouden intressit edellyttävät tehokkaampaa ei pelkästään ruumiin vaan myös mielentilan haltuun ottamista (esim. Vähämäki 2009; Virtanen 2006; Tomlinson 2012).

Tarkkailla ja rangaista -teoksessa Michel Foucault'n käsitteenä on instituutioiden kautta ihmisen ruumista muokkaava kurivalta. Yksi kirjan keskeisimpiä näkökulmia on osoittaa yksilöllistyminen vallan harjoittamisen muotona (Foucault 1991). Tarkastelin syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin aikuisiin kohdistuvia toimenpiteitä ensin Foucault'n kurivallan käsitteen avulla, koska kurivallaksi voi lu-

kea nuoriin kohdistuvia käyttäytymistä normalisoivia luokitteluja, diagnosoiteja ja muunlaista ongelmien yksilöimistä. Kurivalta ei ehkä kuitenkaan yksinään tavoita riittävästi sitä, millä tavalla talouden intressit pyrkivät yhä tehokkaampaan, ei pelkästään ruumiin vaan myös mielen, haltuun ottoon ja koko persoonan peliin pistämiseen (ks. myös Brunila & Mononen Batista-Costa 2010, 221–227). Gilles Deleuzen kontrolliyhteiskunnan ja kontrollivallan (Deleuze 2005; Vähämäki, 2005) käsittein pääsin paremmin kiinni siihen vallan muotoon, joka näyttää ulottuvan yhä laajemmalle elämänpiiriin, persoonaan ja mielentilaan.

Deleuzen mukaan kontrollivallasta suvereeniyhteiskunnasta kontrolliyhteiskunnan suuntaan siirryttäessä tavoittelee mielentilaa samalla kun kapitalismin haasteeksi on tullut uudenlainen haltuunotto (Deleuze 2005). Jotta talouden ja markkinoiden palveleminen tapahtuisi tehokkaammin, tarvitaan tehokkaampaa, yhä laajemmalle elämään ja mielentilaan asti ulottuvaa säätelyä. Siirtyminen kontrolliyhteiskuntaan tarkoittaa koulutuksen näkökulmasta sitä, että koko koulutusjärjestelmä on pakotettu perustelemaan olemassa oloaan uudella markkinahenkisemmällä tavalla (Vähämäki 2005, 11). Kurivaltaan verrattuna kontrollivallalla näyttäisi olevan enemmän potentiaalia ulottua ihmisen koko elämänpiiriin.

Tutkimusaineistoni on kerätty vuosien 2004–2011 välisenä aikana, ja se koostuu koulutuspoliittisista dokumenteista sekä projektimuotoisiin toimenpiteisiin liittyvistä dokumenteista, jotka kohdistuvat syrjäytymisvaarassa nähtyihin nuoriin aikuisiin. Aineistoa on lisäksi kerätty neljästä projektivierailusta ja tutkimushaastatteluilta. Nuoriin kohdistuvat projektimuotoiset toimenpiteet alkoivat kasvaa erityisesti 1990-luvun loppupuolelta lähtien, jolloin käynnistettiin satoja koulutus- ja työllistämiprojekteja sekä muita syrjäytymisen ehkäisyyn tähtääviä projekteja

(Ihatsu & Ruoho 1999, 233; Vehviläinen & Paju 2001; Vehviläinen 2008; Brunila 2012, myös Lundahl 2002; Kurki & Niemi, tulossa). Olen kirjoittanut muistiinpanoja pääkaupunkiseudulla toimivien projektien järjestämistä tilaisuuksista. Hyödynnän artikkelissa haastatteluja, poliittisia dokumentteja ja neljänkymmenen eri puolella Suomea toteutetun projektin dokumentteja. En ole nimennyt projekteja, koska en halua kiinnittää analyysissäni huomiota yksittäisiin hankkeisiin. Kiinnostukseni ei myöskään ole yksittäisissä henkilöissä, vaan siinä vallassa, joka projektien toimintaa säätelee ja mahdollistaa.

Tärkeän aineiston muodostavat tutkimushaastattelut. Haastattelemani 10 henkilöä ovat toimineet nuoriin aikuisiin kohdistuvien toimenpiteiden toteuttajina, kuten opettajina, kouluttajina ja ohjaajina. Lisäksi olen haastatellut 22 syrjäytymisvaarassa nähtyä nuorta, jotka ovat kaikki osallistuneet analyysini kohteena oleviin toimenpiteisiin. Haastattelemani nuoret aikuiset, jotka löysin haastattelemani projektityöntekijöiden avustuksella, ovat 17–30-vuotiaita ja pääosin miehiä, mikä on osaltaan seurausta siitä, että kyseisten toimenpiteiden kohteena ovat olleet pääosin miehet. Haastatelluista kymmenellä on lisäksi rikostausta ja he ovat osallistuneet projektiin joko vankilassa ollessaan tai vankilasta vapauduttuaan. Artikkelissa esiintyviä nuoria yhdistää koulutuksen puute ja työttömyys. Kaikki nuoret ovat osallistuneet joko yhteen tai useampaan julkisrahoitteeseen projektiin, eikä kenelläkään ole muuta koulutusta kuin peruskoulutus. Osalla nuorista on lisäksi erityisopetustausta. Olen nimennyt haastatellut pseudonyymeillä. Sitaattien yhteydessä kerron, minkälaisessa suhteessa haastateltu on ollut kyseiseen toimenpiteeseen.

Olen analysoinut terapisoitumista ja sen seurauksia erityisesti nuorten aikuisten toimijuuden näkökulmasta diskursiivisena valtana (Foucault, 1991;

Davies, 1998). Lähestymistavan ansiosta oli mahdollista nähdä, miten terapisoitumiseen liittyvä valta toimii ja minkälaisia seurauksia sillä on erityisesti nuorten toimijuuden näkökulmasta.

NUORET AIKUISET TERAPEUTTISTEN TOIMENPITEIDEN PUHUTTELUN KOHTEENA

Suomessa syrjäytymisvaarassa olevat nuoret aikuiset eli käytännössä ne nuoret, jotka ovat koulutuksen ja työelämän ulkopuolella, ohjataan pääsääntöisesti erilaisiin lyhytaikaisiin projekteihin ja projektinomaisiin toimenpiteisiin (OPM 2009; TEM, 2009; VM 2010; Rantala 2006; Vehviläinen 2008; Brunila 2011a/b). Koulutusjärjestelmässä nuoriin aikuisiin kohdistuvat toimenpiteet lukeutuvat pääsääntöisesti joko ammatillisen koulutuksen tai aikuiskoulutuksen piiriin. Tutkimuksellinen kiinnostus koulutuksen terapisoitumiseen heräsi nuorille aikuisille tarjolla olevien toimenpiteiden dokumentteihin tutustumisen kautta. Oheisesta listasta näkyvät noin 40 projektin dokumenteista keräämäni syrjäytymisvaarassa nähtyihin nuoriin aikuisiin yhdistetyt luonnehdinnat:

”Huono itsetunto, epäsosiaalisuus, mielenterveysongelmat, oppimisvaikeudet ja -häiriöt, keskittymishäiriöt, ahdistus, kyvyttömyys elämänhallintaan, hauras identiteetti, ylivilkkaus, ongelmaratkaisutaitojen puute, impulsiivisuus, koulutuksen ja työkokemuksen puute, rikollinen mieli, huonot metakognitiiviset taidot.” (Otteita syrjäytymisvaarassa nähtyihin nuoriin aikuisiin kohdistuvista julkisrahoitteisista projekteista, 2000–2011).

Kyseisen listan perusteella toimenpiteille voisi ajatella olevan tyypillistä, että yhteiskunnalliset ongelmat, kuten syrjäytyminen, työttömyys, koulutuksen puute ja rikollisuus, tulivat tulkituiksi nuoriin itseensä kiinnittyviksi ongelmiksi (ks. myös Kelly 2000; Brunila 2011a/b). Toisin sanoen syrjäytymisvaarassa nähtyille nuorille koskevissa toimenpiteissä yhteiskunnalliset erot kääntyvät nuoriin itseensä paikantuviksi vajavaisuuksiksi. Tarkastellessani dokumenttien perusteella nuoriin aikuisiin kohdistettuja toimenpiteitä ne sisälsivät terapeutisia interventioita, joista yleisin oli tunteiden kanssa työskentely (vrt.

Hochschild, 1996):

”Nuoret aikuiset ovat syrjäytymisvaarassa ja tarvitsevat siksi tukea ja läheisyyttä. Tunteiden käsittely on nuoren selviytymisen kannalta erittäin tärkeää.” (Ote syrjäytymisvaarassa nähtyihin nuoriin aikuisiin kohdistuvan projektin dokumentista, 2000).

”Tunteisiin liittyvät asiat saattavat olla asiakkaan selviytymisen näkökulmasta kaikkein kriittisimmät.” (Ote rikostaustaisiin nuoriin aikuisiin kohdistuvan projektin dokumentista, 2000).

Syrjäytyminen on oheisten otteiden perusteella ongelma, joka voidaan terapeuttisessa eetoksessa ratkaista emotionaalisella tasolla ja terapeuttisella koulutuksella. Toimenpiteet ovat dokumenttien perusteella näyttäneet työllistävän erilaisia mielentilan asiantuntijoita, kuten neurologeja, neuropsykiatreja, psykologeja, terapeutteja ja käyttäytymistieteilijöitä, mutta myös muita mielentilaa valmentavia, konsultoivia ja kuntoutuspalveluja tarjoavia tahoja. Rikostaustaisten ja vankilassa elävien osalta tämä ei ole uutta (Cohen 1985), mutta kiinnostavaa se on siinä mielessä, että kyseinen toiminta on nimetty koulutukseksi ja ohjaukseksi. Analysoimissani projekteissa kehiteltiin myös erilaisia malleja ja välineitä oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, ADHD:ta koskevien diagnosointikäytäntöjen tehostamiseen ja syrjäytymisvaarassa nähtyjen nuorten aikuisten ’takaisin yhteiskuntaan’ ohjaamiseen.

”Ideanahan meil on täs ollu et yritetään tuottaa sellanen soveltuva toimintamalli, noit asiakkaitahan on tietenkin vaan käytetty siihen tuottamiseen tätä mallia.” (Maija, joka on työskennellyt useissa rikostaustaisia nuoria kouluttavassa ja ohjaavassa projektissa, 2010).

Joissakin tapauksissa nuoret aikuiset, joihin yllä olevassa otteessa viitataan asiakkaina, saattoivat olla projektien toiminnassa lähinnä statisteina, avustavan henkilön positiossa. Toisaalta on hyvä huomioida, että projektityöntekijät vaikuttivat hyvin sitoutuneita nuorten kanssa työskentelyyn ja nostivat esille jatkuvat puutteelliset resurssit ja esimerkiksi sen, että opetus- ja kulttuuriministeriö ei näyttäisi

välittävän kyseisistä nuorista muuten kuin määrääkäsina projekteina.

Kristiina: eiks nää nuoret kuitenkin haluis tehdä jotain järkevää ja mielekästä ja opiskella?

Tarja: Sehän se on. Siinhän on ollu kanssa se et kuuluuko vankien koulutus oikeusministeriön vai opetusministeriön alle (...) ja sit taas kun luetaan näitä lakipykälää ja muita, niin sielhän on ihan selkeesti et vankien koulutus, et heillä on oikeus siihen samaan koulutukseen kuin kenellä tahansa, mut eihän se toteudu, ei todellakaan toteudu. (Tarja, joka on työskennellyt rikostaustaisten nuorten kanssa useissa projekteissa, 2010).

"Kuka oikeesti välittää näistä nuorista, kun kaikki on vaan yhtä projektia? Se on musta hyvä kysymys. Mä tiedän et mejänkin organisaatio tarttee rahaa ja saa sitä projekteilla. Mut ne tavoitteet, tuotteistaminen ja sellanen markkinahenkisyys. Koko ajan joku konsultti opettamassa miten myydä ja brändätä. Ja sitte, ei mejän resurssit näissä projekteissa ees riitä. Ja nää nuoret tarvii muutakin. Projekti voi auttaa, joo, mut ei se riitä. Mitäs sitte kun projekti päättyy?" (Tuuve, joka on työskennellyt useissa syrjäytymisvaarassa nähdylle nuorille tarjotuisissa projekteissa, 2010).

Tarja ja Tuuve, kuten muutkin haastattelemani projektityöntekijät, toivat resursseihin ja projektimuotoiseen toimintaan liittyviä ongelmia toistuvasti esille. Koulutuksen merkitystä korostettiin monessa haastattelussa, mutta samalla todettiin, että käytännössä nuorille on tarjolla ainoastaan lyhytaikaisia projekteja, ja tilanteen kanssa oli vain elettävä.

KUINKA TUNNE KOUKUTTAA

Vierailin neljässä koulutusta, ohjausta ja kuntoutusta syrjäytymisvaarassa nähdylle nuorille aikuisille tarjoavassa projektissa. Haastattelin nuorten kanssa työskenteleviä henkilöitä, kuten opettajia, ohjaajia ja valmentajia, sekä nuoria aikuisia, jotka joko parhaillaan osallistuivat tai olivat osallistuneet projektien toimintaan. Myös haastatteluissa tuli esille, että yksittäisen nuoren ympärillä saattoi toimia useista asiantuntijoista koostuva moniammatillinen tiimi,

mikä tarkoitti, että nuori kävi projektin aikana eri mielentilan asiantuntijoiden luona keskustelemassa ja arvioitavana. Sally Tomlinsonin mukaan laajaksi bisnekseksi muodostunut SEN-teollisuus on kehittänyt sen myötä, että useissa Euroopan maissa institutionaaliset järjestelyt, rahoitus ja henkilöresurssit ovat keskittyneet kasvavaan määrään nuoria aikuisia, joita luonnehditaan heikosti suoriutuviksi ja erityistarpeita, oppimisvaikeuksia ja erilaisia toimintahäiriöitä omaaviksi. (Tomlinson, painossa). Haastatelin nuoria aikuisia, jotka joko olivat osallistuneet tai osallistuivat parhaillaan edellä kuvatun kaltaiseen toimenpiteeseen.

Kristiina: No mitä te projektissa teitte?

Joonas: No me puhuttiin aika paljon tunteista sielä. Joo, tunteista ja niitten tärkeydestä. Ja sitte me saatiin kanssa palautteita, meil oli sellasii tunneharjoituksii ja ne arvioitiin.

Joonaksen ote yllä kuvaa terapeutiseen koulutukseen ja säätelyyn liittyvää valtaa. Kyseiseen säätelyyn osallistuvat yhdessä sekä toimenpiteen toteuttajat että sen kohteet. Vallan säätelevyyden ohella valta on myös tuottavaa, mikä tarkoittaa, että terapisoituminen ei toimi lamaannuttamalla tai passivoimalla. Terapisoitumista on mahdollista tarkastella subjektifikaation prosessina, jossa opimme itse tuottamaan terapeutista eetosta samalla kun alistumme sille (vrt. Davies, 1998, 21–35). Tämä pätee myös projektien toiminnassa toteutettuihin diagnooseihin esimerkiksi oppimisvaikeuksiin tai ADHD:hen liittyen. Erään projektin tilaisuudessa kirjoitin ylös, kuinka useat projektityöntekijät kertoivat vuorollaan diagnoosien hyödyllisyydestä ja siitä, miten ne helpottavat nuorten kanssa työskentelyä.

"Ne kyl pääsääntöisesti ottaa ne niinkun, et ihanaa tää helpottaa, nyt mä tiedän oikeesti miks mä en oo pystyny tohon ja tohon" (Mervi, joka on työskennellyt erityisesti rikostaustaisten nuorten kanssa, 2010).

Mervi kertoi lisäksi haastattelussa, kuinka nuoret olivat kokeneet projektityöntekijöiden kirjoittamat lausunnot esimerkiksi oppimisvaikeuksista tai ADHD:stä myönteisinä (ks. myös Furedi 2004,

175). Antti Teittisen mukaan lääketieteellinen diagnoosi on yksi modernin yhteiskunnan keskeisimpiä tapoja kategorisoida ja tuottaa yhteiskunnallisia jakoja. Teittinen on tarkastellut lääketieteellisen tiedon asemaa yhteiskunnallisessa todellisuudessa palvelujärjestelmän ja hallinnon kannalta, mikä voi tarkoittaa viime kädessä yhteiskunnissa uhkatekijöiksi politisoitujen ilmiöiden ehkäisemistä ja pois kitkemistä. Tämän yhteiskunnallisen tehtävän taustalla on Teittisen mukaan yli sadan vuoden ajan vaikuttanut yhteiskuntien ylläpitoon liittyvä eugeniikka. Lähtökohtana tässä keskustelussa on pidetty länsimaisen ihmisen ideaalittyyppiä ja tämän geeniperimän suojelemista (Teittinen 2011). Kritiikki Suomessakin suositaan kasvattavia diagnosointi-käytäntöjä kohtaan ei kuitenkaan tullut esille keskustellessani projektityöntekijöiden kanssa tai käydessäni läpi projektien dokumentteja. Mervin kommentin edellä tulkiten kuvaavan sitä, että terapeutisessa eetoksessa diagnoosin saamisella on tilausta ja se voi herättää kokemuksen kuulluksi tulemisesta, kuten myös Furedi on terapisoituvan kulttuurin seurauksista todennut (Furedi 2004). Terapeutinen eetos koukuttaa, ja Timon ote alla on esimerkki tunnekoukusta, joka muodostuu siitä, että terapisoitumiseen liittyvä valta ei passivoi tai uhrista, vaan se tuottaa aktiivisesti omia tunteitaan sääteleviä toimijoita:

"Projektissa sain hyvän alun. Mulla oli mahdollisuus työstää mun tunteita ja puhuu sellasista tunteista, joista en ollu voinu aiemmin puhua." (Timo).

Timo, kuten monet muut terapeutiseen koulutukseen ja ohjaukseen osallistuneet haastateltavat vaikuttivat halukkailta kertomaan tunteistaan ja analysoimaan niitä. On syytä huomioda, että näin tapahtui tilanteissa, joissa projektityöntekijä/-työntekijöitä oli läsnä. Kyseisen terapeutisen eetoksen oikein taitamisen voisi nähdä kurivallan muotona, mutta tulkiten tunnekoukun myös pidemmälle etenevänä esimerkkinä kontrollivallasta, joka merkitsee kurin leviämistä laajemmalle. Kontrollivalta onkin eräänlaisa mieleen kohdistuvaa valtaa, joka toimii muokkaamalla mielentilan portfolioita (Garland, 2001, 198) koskettamalla koko persoonaa ja tekemällä kaikesta,

myös "pään sisäisestä", läpinäkyvämpää ja samalla alttiimpaa vallan toiminnalle (Virtanen 2006; Deleuze 2005; Vähämäki 2009).

Joni ja Timo osallistuivat syrjäytymisvaarassa nähdylle nuorille kohdennettuun koulutusprojektiin ja kertoivat, mikä toiminnassa oli ollut antoisinta ja millä tavalla projekti oli vaikuttanut omaan toimintaan:

"Oon alkanut vihdoin uskoa itteeni. Ennen en kai uskonu tarpeeksi, mulla oli kaikennäkösi ongelmia, mut onneks tää projekti autto. Nyt mä tiedän et se on minusta kiinni, pystyn jos vaan haluan. Tietty tiedän et pitää kanssa työskennellä kovasti." (Joni).

"Ei se voi alkaa kuin omasta ittestä, jos oikeesti haluu sitä muutosta. Vastuu on oikeesti sulla ittelläs." (Timo).

Jos otteita analysoi subjektifikaation näkökulmasta, voi ajatella, että Joni ja Timo puhuvat kuten heidän kuuluukin kyseisessä tilanteessa puhua. Vallan tuottavuuden näkökulmasta tarkasteltuna tämä ei kuitenkaan hävitä kyseisten nuorten vapautta. Esittämällä tilanteisesti kuuluaista ja performoimalla 'oikeanlaista' itsensä säätelyä, on terapeutisessa eetoksessa mahdollisuus tulla kuulluksi. Jonin ja Timon otteet ovat esimerkkejä siitä, minkälainen on yhdessä toteutetun terapeutisen säätelyn tavoittelema ideaali mielentila (myös Brunila 2011b). Haastattelemani nuoret olivat oppineet haastatteluissa esittämään itsensä tietyllä tavalla, tunnetaitoisina, joustavina, muutoshaluisina ja itsevastuullisina. Toisaalta vallankäytön kohteilla on samaan aikaan mahdollisuus arvioida toimintaa kriittisesti ja koettaa myös muuttaa valtasuhteita. Haastatteluissa esiintyi myös jonkin verran kriittisyyttä toimenpiteitä kohtaan, varsinkin kahden kes-

**NUORET OLIVAT
OPPINEET
HAASTATTELUISSA
ESITTÄMÄÄN ITSENSÄ
TIETYLLÄ TAVALLA,
TUNNETAITOISINA,
JOUSTAVINA,
MUUTOSHALUISINA JA
ITSEVASTUULLISINA.**

ken keskustellessa:

Niko: En nyt ihan suoraan sanoen usko näihin juttuihin.

Kristiina: Mitä sä tarkoitat sillä ettet usko?

Niko: No en mä tajuu mitä tää jatkuva puhuminen mua oikeesti hyödyttää missään? Pitäis päästä vaan töihin tai jonnekkii. Kyl mä oon yrittäny ottaa sit esille täällä mut, en tiää.

Niko myös antoi ymmärtää, että on koettanut puhua projektissa toimenpiteiden hyödyllisyydestä, mutta ei ole tullut kuulluksi. Keijo puolestaan totesi haastattelussa, että projektin toiminta oli ollut hänen mielestään aivopesua. Nämä kriittiset äänet ovat vallan muodon tunnistamisen näkökulmasta tärkeitä, mutta ne eivät näytä mahtuvan toiminnan raportointiin ja julkidiskursseihin (myös Brunila, 2011a/b). Ongelma yksilöön keskittyvän toiminnan osalta liittyy siihen, että ne eivät pysty huomioimaan nuorten kohtaamia ongelmia yhteiskunnallisina. Myös elämä projektin jälkeen vaikutti monista nuorista, kuten Timosta ja Markusta, epämääräiseltä:

Kristiina: Mitä sä tuumaillet tällä hetkellä tästä yhteiskunnasta?

Timo: Emmä sitä sillee mieti, emmä oo sillee miettiny yhteiskuntaa.

Kristiina: Entä koulutuksesta tai työelämästä?

Timo: Ne tuntuu aika kaukasilta jutuilta, hankalilta.

Kristiina: Entäs sitte tän projektin jälkeen?

Markku: En mä tiää mitä projektin jälkeen. Tai täähän on oikeestaan mulle jo toinen projekti. Varmaan työttömyyskortistoon.

Sen ohella, että suurimmalle osalle nuorista tulevaisuuden hahmottaminen vaikutti vaikealta, yksikään analysoimistani projektidokumenteista tai haastattelumistani projektityöntekijöistä ja nuorista aikuisista ei tarkastellut työttömyyttä, syrjäytymistä, koulutuksen puutetta tai rikollisuutta yhteiskunnallisena tai rakenteellisena ongelmana. Nuoret, jotka olivat ottaneet osaa terapeutteihin koulutukseen, kuten tunteiden tunnistamiseen, analysointiin ja ilmaisemiseen,

syöttivät olosuhteistaan pääsääntöisesti itseään. He nimesivät asenteitaan vääränlaisiksi, mielentilaansa ongelmalliseksi ja kertoivat myös muunlaisista henkilökohtaisista puutteistaan, kuten erilaisten kykyjen ja osaamisen puutteesta. He näkivät myös oman asemansa yhteiskunnasta etäällä tai sitten sen pohjalla:

Kristiina: Miten sä näet sun aseman yhteiskunnassa nyt?

Riku: Enköhän mä oo yhteiskunnan pohjasakkaa.

Nuorten aikuisten osalta vastuun ottaminen omasta elämästä edellyttää jollakin tavalla selville pääsemistä itseä määrittävistä tekijöistä, mutta myös mahdollisuutta vaikuttaa niihin. Jos ongelma henkilöityy ja löytyy aina uudelleen yksittäisestä nuoresta itsestään, jää myös vastuu nuorelle itselleen. Samalla kysymykset yhteiskunnallisesta asemasta ja vaikuttamisesta menettävät merkitystään. Alustaviin tutkimustuloksiini perustuen epäilen, että terapeutteihin eetos ajaa nuoret sisäistämään yhteiskunnalliset ongelmat, kuten työttömyyden tai rikollisuuden ja ajattelemaan niitä henkilökohtaisina ongelmina. Terapisoituminen näyttäisikin tarjoavan kyseisille nuorille aikuisille elämän, jossa on opittava ensin tunnesäätelyä ja sen jälkeen itsevastuulliseksi, joustaviksi ja muokattaviksi kulloistenkin markkinoiden tarpeisiin.

OLISIKO AIHETTA LAAJEMPAAN KESKUSTELUUN?

”Tavoitteena oli käsitellä nuorille soveltuvia tunnekasvatuksen perusasioita, kuten tunteiden tunnistamista sekä niiden nimeämistä ja erittelyä. Nuorille tarjoutui mahdollisuus pohtia omia tuntemuksiaan ja kokemuksiaan.” (Tunnekasvatustoimintaa yläasteikäisiin testaavan projektin tekemä raportti, 2006).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on tavoitteena antaa oppilaille mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen, jotta hän voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Terveystiedon opetuksen on sisällytetty ”voimavarat ja selviytymistäidot”.

Tavoitteena on, että oppilas kykenee tunnistamaan, nimeämään ja kuvaamaan erilaisia tunteita ja niiden syitä sekä tunteiden säätelyä. Tunteiden tunnistamisen ja säätelyn ohella itsetunnon vahvistaminen mainitaan useassa kohdassa (OPH 2004). Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2010) puhutaan lasten tunne-elämän kehittämisestä ja kannustetaan lapsia kertomaan ja keskustelemaan tunteistaan (OPH 2010/a). Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa lasta ohjataan ilmaisemaan erilaisia tunteita ja oppimaan niiden säätelyä (OPH 2004). Termit, kuten tunteet, tunne-elämä, tunnekasvatus, psykologinen hyvinvointi ja tunteiden tukeminen löytyvät useista OKM:n ja OPH:n ohjelmista. Yleisesti koulutuspoliittisissa dokumenteissa esiintyvä käsite on itsetunto (ks. myös Ecclestone et al., 2008) ja sen vahvistaminen, olivat sitten kyseessä päiväkotikäiset lapset tai esimerkiksi nuoret, jotka eivät menesty koulussa. Poliittisissa ohjelmissa myös syrjäytymisen ehkäisemiseen on tarjottu ratkaisuksi terveen itsetunnon edistämistä ja minäkuvan parantamista (esim. OPM 1997). Terapeutteihin eetos ei ulotu pelkästään lapsiin ja nuoriin. Aikuisten perusopetusta ja lukiokoulutusta koskevaksi yhteiseksi tehtäväksi on asetettu luoda edellytyksiä opiskelijan itsetuntoa, itsetuntemusta ja persoonallista kasvua lujittaville oppimiskokemuksille (OPH 2010).

Erilaiset projektit ovat aktivoituneet tarjoamaan palveluja myös koulutukseen. Kouluille, oppilaille, opettajille ja vanhemmille on jo jonkin aikaa suunnattu tunnevalmennusta, tunnepedagogiikkaa, tunnekompassia, tunnemittareita ja tunnetaitoja kehittäviä projekteja. Myös erilaisia oppaita on tarjolla: muun muassa opettajille oppilaan heikon itsetunnon tunnistamiseen ja oppilaiden minäkuvan ja itsetunnon arvioimiseen ja vahvistamiseen. Opetushallitus on rahoittanut aikuisopiskelijoille suunnattuja aikuisopiskelijan itsetuntoa ja oppimista koskevia projekteja.

Ajatus, että ihmiset eivät voi emotionaalisesti kestää vastoinkäymisiä ja suoritua niistä on terapeutin eetoksen ydin ja kertoo siitä, millä tavalla terapeutteihin eetos ymmärtää ihmiselämän ehtoja (Furedi, 2004, 5). Omien tutkimustulosteni perusteella on syytä ainakin epäillä, että käsitteet ”huono it-

setunto”, ”puutteelliset tunnetaidot” tai ”hauras identiteetti” herättäisivät niiden puhuttelemisessa kohteissa vahvistumista samalla kun yhteiskunnalliset ongelmat, kuten syrjäytyminen, työttömyys, koulutuksen puute ja rikollisuus, kääntyvät kysymyksiksi henkilökohtaisesta vajavaisuudesta tai puutteellisuudesta. Terapeutteihin eetos saattaaakin synnyttää eräänlaisen kehän nostattamalla ensin tarvetta tunnetyöskentelyyn, mistä voi seurata epävarmuutta itsestämme ja kelpaavuudestamme, mikä puolestaan suuntaa kiinnostusta terapeutteihin toimenpiteisiin.

Koulutukseen ei ole kiinnitetty koskaan aikaisemmin niin paljon huomiota kuin nyt (Furedi 2009; Ecclestone et al., 2008). Samalla yhteiskuntatieteilijät ovat nostaneet esille koulutuksen kriisiytymistä, sisältöjen häviämistä ja koulutuksen pakkoa hakea legitimeettiä toiminnalleen uusin tavoin samalla kun tiedosta on tullut hyödyke ja manageeraamisen kohde (Ozga 2008, Furedi 2004; Ecclestone & Hayes 2008; Vähämäki 2009). Onko terapisoitumisesta mahdollisesti tulossa uusi tehokkaampi tapa legitimoida koulutusta, ja mitä koulutuksen terapisoitumisesta on seuraamassa kun tai jos opimme toimimaan kyseisen eetoksen mukaisesti ja ehkä myös tuntemaan siitä mielihyvää? Jatkopohdittavaksi jää, millä tavalla terapeutteihin eetoksessa luodaan tiloja sen seurauksien tarkastelulle, kuulluksi tulemiselle ja myös vastarinnalle.



Kristiina Brunila
tutkijatohtori
Helsingin yliopisto,
käyttäytymistieteiden laitos

LÄHTEET

- Brunila, K. & Mononen Batista-Costa S. (2010). Tiedon, työllisyyden, osaamisen, yrittäjyyden ja tasa-arvon eurooppalainen Suomi. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. ja Lappalainen, S. (toim.) Yrittäjyyskasvatus hallintana. Tampere: Vastapaino, 207–230.
- Brunila, K. (2011a). Mielentilan markkinoilla. Rikostaustaisten nuorten aikuisten koulutus, ohjaus ja kuntoutus. Nuorisotutkimus 2011; 29 (2): 81-95.
- Brunila, K. (2011b). The Projectisation, Marketisation and Therapisation of Education. *European Educational Research Journal* 10 (3), 425-437. Brunila, Kristiina (2012). From Risk to Resilience. *Education Inquiry* 3(3), 451-464.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Development Psychology*. (2nd ed.) London and New York: Routledge.
- Cohen, S. (1985). *Visions of Social Control: Crime: Punishment and Classification*. Cambridge: Polity Press.
- Davies, B. (1998). *A body of writing 1990–1999*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Deleuze, G. (2005). Jälkikirjoitus kontrolliyhteiskuntaan. Teoksessa Deleuze, G. Haastatteluja. Gilles Deleuzin ja Félix Guattarin haastatteluja ja kirjoituksia. Helsinki: Tutkijaliitto, 118–125.
- Ecclestone, K., Hayes, D. & Furedi, F. (2005). Knowing me, knowing you: The rise of therapeutic professionalism in the education of adults. *Studies in the Education of Adults* 37 (2), 182–200.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2008). *The Dangerous Rise of Therapeutic Education* London: Routledge.
- Ecclestone, K. (2010). Managing and supporting the vulnerable self. Teoksessa Ecclestone, K., Biesta, G. & Hughes, M. (toim.) *Transitions and learning through the lifecourse*. London and New York: Routledge, 197–210.
- Foucault, M. (1967). *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason*. London: Tavistock.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. London: Penguin.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge.
- Furedi, F. (2009). *Wasted. Why Education Isn't Educating*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Garland, P. (2001). *The Culture of Control. Crime and Social Order in Contemporary Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Harwood, V. (2006). Diagnosing "disorderly" children. A critique of behaviour disorder discourses. London: Routledge.
- Hochschild, A. (1996). *The Emotion Geography of Work and Family Life*. Teoksessa Morris, L. & Lyon, E-S. (toim.) *Gender Relations in Public and Private: new research perspectives*. New York: Macmillan.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. (1999). Tutkimuksen asema syrjäytymisprojektien suunnittelussa, hallinnassa ja evaluaatiossa. Teoksessa Kuorelahti, M. & Viitanen, R. (toim.) *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. NUORA:n julkaisuja nro.14. 233–239.
- Kelly, P. (2000). The dangerousness of youth-at-risk: The possibilities of surveillance and intervention in uncertain times. *Journal of Adolescence* 23 (4), 463–76.
- Kivivuori, J. (1992). *Psykokulttuuri. Sosiologinen näkökulma arjen psykologisoitumisen prosessiin*. Helsinki: Hanki ja Jää.
- Kurki, T. & Niemi, A-M (painossa). Toisen asteen valmistavat ja valmentavat koulutukset – miksi, miten ja keitä varten? Teoksessa Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, El. & Teittinen, A. (toim.) *Koulutuksella työntekijäkansalaiseksi. Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lundahl, L. (2002). *Local Youth Projects: Political Rhetoric and Strategies. The Swedish Case*. *Social Policy and Society* 1(3), 247-255.
- McLaughlin, K. (2011). *Surviving Identity: Vulnerability and the Psychology of Recognition*. London: Routledge.
- Miller, P. & Rose, N. (2010). *Terapeuttinen auktoriteetti. Teoksessa Miller, P. & Rose, N. Miten meitä hallitaan? Tampere: Vastapaino.*
- Näre, S. (1999a). *Tunteiden sosiologiaa 1. Elämyksiä ja läheisyyttä*. Tietolipas 156. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Näre, S. (1999b). *Tunteiden sosiologiaa 2. Historiaa ja sääätelyä*. Tietolipas 157. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- OPH (2004). *Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet*. http://www02.oph.fi/ops/apip/apip_perusteet.pdf.
- OPH (2010/a). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2010:27*. http://www.oph.fi/download/129690_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf.
- OPH (2010/b). *Perustietoja aikuisten perusopetuksesta*. http://www.oph.fi/download/121514_Jaaskelainen_Taustamuistio_aikuisten_perusopetuksesta_tuntijakotyryhmalle_010310.pdf
- OPM (1997). *Terveen itsetunnon ja elämänhallinnan edistäminen peruskoulussa. Opetusministeriön työryhmien muistioita 1997, 29*.
- OPM (2009). *Nuorta ei jätetä – Puhalletaan yhteen hiileen*. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2009/Nuorta_ei_jxtetx_-_Puhalletaan_yhteen_hiileen.
- Ozga, J. (2008). *Governing Knowledge: research steering and research quality*. *European Educational Research Journal* 2(3), 261–424.
- Paju, P. & Vehviläinen, J. (2001). *Valtavirran tuolla puolen. Nuorten yhteiskuntaan kiinnittymisen kitkat 1990-luvulla. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 18*. Helsinki.
- Rantala, K. (2006). *Syrjäytyneille turvaa vai tuomioita? Vaietut vankilakierteet ja vastuun jakautuminen*. Teoksessa Rantala, K. & Sulkunen, P. (toim.) *Projektiyhteiskunnan kääntöpuolia*. Tampere: Gaudeamus, 207–228.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves. Psychology, Power, and Personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Free association books.
- Teittinen, A. (2011). *Onko diagnoosi tarpeellinen? Pohdintoja lääketieteellisten diagnoosien yhteiskunnallisista merkityksistä*. Teoksessa Vaarla, S. (toim.): *Alkoholin vaurioittamat. FASD-lasten ja -nuorten mahdollisuudet hyvään elämään*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- TEM (2009). *Nuoret miehet työelämään – mitä palveluja ja toimenpiteitä tarvitaan TE-toimistoissa*. http://www.tem.fi/files/23982/TEM_34_2009_tyo_ja_yrittajyys.pdf.
- Tomlinson, S. (2010). *NEETS, Yobs and Kripples: Low attainment in a global knowledge economy. A Report for the Leverhulme Trust*. (London, The Leverhulme Trust).
- Tomlinson, S. (2012). *The Irresistible Rise of the SEN Industry*. *Oxford Review of Education*.
- Vehviläinen, J. & Paju, P. (2001). *Meil on metsässä nuotiopiiri. Nuorisoprojektit yhteiskunnallisen vallan käyttäjinä*. Teoksessa Suutari, M. (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 20*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vehviläinen, J. (2008). *Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä*. http://www.oph.fi/download/46566_kuvauksia_koulutuksen_keskeyttamsesta.pdf
- VM (2010). *Nuoret työmarkkinoilla. Miten nuorten työllistymistä tulisi edistää?* http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/01_julkaisut/08_muut_julkaisut/20100224Nuoret/Nuoret_tyoemarkkinoilla.pdf.
- Virtanen, A. (2006). *Biopoliittisen talouden kritiikki. Polemos-sarja*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Vähämäki, J. (2005). *Esipuhe*. Teoksessa Deleuze, G. Haastatteluja. Gilles Deleuzin ja Félix Guattarin haastatteluja ja kirjoituksia. Helsinki: Tutkijaliitto, 7–14.
- Vähämäki, J. (2009). *Itsen alistus. Työ, tuotanto ja valta tietokapitalismissa*. Helsinki: Like

Miksi työsuoritus ei etene?



Jos työ ei etene, selitys löytyy usein kokemattomuudesta. Ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjaksoilla tulisi opiskelijoiden lisäksi kouluttaa myös työpaikoilla olevaa henkilökuntaa.

TARKASTELEMME ARTIKKELISSAMME taidon oppimiseen ja työtehtävien hallinnan jäsentymättömyyteen liittyvää problematiikkaa. Kuvaamme tutkimusaineistoon perustuen kokeneiden näyttötutkimomestareiden käsityksiä työtehtävien ja työsuorituksen hallinnan jäsentymättömyyden taustalla olevista ongelmakohdista ja siitä, miksi työsuoritukset eivät aina etene suunnitellusti.

Tarkastelun viitekehystenä olemme hyödyntäneet aikaisemmin julkaisemaamme (Kiviniemi & Salo 2007) jäsenystä taidon oppimisesta ja kehittymisestä. Kyseisen jäsentelyn taustalla olivat kansainväliseen WorldSkills-ammattitaitokilpailuun liittyneet tutkimustulokset (Kiviniemi 2005) sekä eräät oppimisen kokeellisen tutkimuksen yhteydessä tehdyt havainnot ja pohdinnat (Alexandrov & Järvillehto 1993; Järvillehto 1994; Salo 1997).

Jäsenimme edellä mainitussa esityksessä neljä

erilaista taitojen oppimiseen ja kehittymiseen liittyvää havaintoa:

- Työsuoritus ei etene, jos tekijä on kykenemätön jäsentämään ja hahmottamaan kohteena olevaa tehtävää esimerkiksi yksipuolisen työkokemuksen ja /tai tietoperustan riittämättömyyden takia.
- Työsuoritus etenee vaihe vaiheelta, työvaihe kerrallaan, kun tekijä suuntautuu erikseen kuhunkin työtehtävään. Työsuoritus etenee jäsentyneesti, mutta toiminta ei ole vielä rutinoitunutta.
- Kokeneet ja rutinoituneet ammatillaiset pystyvät työskentelemään päämäärätietoisesti. Harjaantumisen myötä tekijän ei tarvitse harkita erikseen kutakin tehtävää tai työvaihetta, vaan työskentely voi tapahtua ei-tietoisella tasolla, alistaisena toiminnan kokonaisuudelle.
- Osa tekijöistä kykenee säätelemään työskentelyään ja työskentelystrategiaansa tehtävien ja

työvaiheiden luonteen ja vaativuuden mukaisesti. Osa tehtävistä saatetaan suorittaa rutiinimaisesti ja nopeasti, mutta vaativissa tilanteissa syvennytään tarkemmin työtehtävien edellyttämään ongelmanratkaisuun.

Hahmottelemallamme jäsennyksellä on yhtymäkoh-
tia useisiin taitojen oppimista koskeviin mallinnuksiin (tarkemmin esim. Salakari 2007) ja esimerkiksi tunnettuun asiantuntijuuden kehittymistä koskevaan Hubert ja Stuart Dreyfusin (1986) viisivaiheeseen luokitteluluun, jossa he hahmottavat asiantuntijuuden kehittymistä sääntöjä noudattelevasta noviisista aina asiantuntevaan eksperttiin, joka kykenee suuntaamaan toimintaansa myös intuitiivisen tilannetajun ja olosuhteiden mukaisesti. Samoin tarkastelullamme on yhtymäkohtia Fittsin ja Postnerin (1967) klassiseen taidon oppimisen kolmivaiheeseen jäsennykseen.

Tässä artikkelissa paneudumme tarkemmin jäsennyksemme ensimmäiseen, työsuoritus- ja työtehtävien hallinnan jäsentymättömyyttä koskevaan näkökulmaan. Tämänkaltaista työtehtävien hallinnan epävarmuutta saattaa ilmetä esimerkiksi silloin, kun ammatin tai työtehtävien edellyttämiä perusvalmiuksia ollaan vielä opiskelemassa tai kun henkilö on aloittamassa työskentelyä uudentyypisissä työtehtävissä. Etsimme sekä määrällisen että laadullisen aineiston avulla vastauksia siihen, millaisia käsityksiä kohdejoukolla on siitä, miksi työsuoritus ei etene ja mitkä seikat saattavat olla työtehtävien hallinnan jäsentymättömyyden taustalla. Lopuksi pohdimme, mitä esitetyt näkemykset taidon oppimisesta voisivat merkitä taitojen opettamisen ja ohjaamisen näkökulmasta.

TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO

Tarkastelemme artikkelissa työtehtävien hallintaan ja jäsentymättömyyteen liittyviä kysymyksiä näyttötutkimomestareiden kokemusten valossa. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat Oulun ammatillisesta opettaja-korkeakoulusta vuosina 2005–2007 valmistuneet näyttötutkimomestarit.

Näyttötutkimomestarit toimivat arvioijina näyttötutkintoina suoritettavien ammatillisten perustutkimojen, ammattitutkimojen ja erikoisammattitutkimojen parissa. Tutkimusten suorittajat ovat aikuisia, joilla saattaa olla pitkäkin työkokemus ammattialalla, mutta

muodollinen tutkinto puuttuu. Perusteena tutkinnon suorittamiseen saattaa siten olla tarve saada osaaminen tunnustetuksi tutkinnon suorittamisen kautta (Kangasniemi, Lilja & Savaja 2011, 53). Toisaalta tutkinnon suorittamisen taustalla voi olla myös kiinnostuneisuus erilaisiin ja monipuolisempiin työtehtäviin ja tarve oman osaamisen laajentamiseen (Kangasniemi ym. 2011, 53). Usein kyse on myös ammattialan vaihtajista, jolloin heillä on haasteena tutkinnon myötä perehtyä kokonaan uuteen ammattiin.

Kun näyttötutkintojärjestelmässä tutkinnon suorittaja osoittaa ammattitaitonsa todellisissa työelämän työtehtävissä (Näyttötutkinto-opas 2011, 37), tarjoaa tutkintotilaisuuksien arviointiin osallistuvien näyttötutkimomestareiden kokemukset näköalan tutkinnon suorittajien osaamisen ja työsuoritus-
taidon arviointiin. Näyttötutkimomestareiden esittämien arvioiden painoarvoa voi katsoa lisäävän sen, että heitä voi luonnehtia näyttötutkintojärjestelmän ja alansa tutkintojen sekä ammattitaidon arvioinnin asiantuntijoiksi (Kangasniemi ym. 2011, 52; Näyttötutkinto-opas 2011, 40).

Kysely lähetettiin kaikkiaan 184 näyttötutkintomestarille, jotka edustavat ammatillisia opettajia ja työelämän edustajia 40:stä Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakuntien koulutus- ja työelämän organisaatiosta. Kyselyyn vastasi 135 näyttötutkimomestaria, ja vastausprosentti oli 73,4. Vastaajista 79 oli naisia ja 56 miehiä. Edustettuina olivat kaikki koulutusala-
luokituksen mukaiset koulutusalat. Eniten vastaajia oli tekniikan ja liikenteen alalta (34), sosiaali- ja terveysalalta (28) sekä kaupan ja hallinnon alalta (20).

Kyselyyn vastanneet työskentelivät joko perus- (28,8 % vastaajista), ammatti- (18,9 %) tai erikoisammattitutkimojen (6,8 %) parissa. Heistä 32,6 % työskenteli osin kaikissa edellä mainituista tehtävistä. Työ- ja opetuskokemukseltaan he olivat myös varsin kokeneita, mikä on tyypillistä näyttötutkimomestari-
tastausta omaaville (ks. myös Salo 2004; 2008). Yli kymmenen vuoden opetuskokemus oli yli 34 %:lla ja vähintään kuuden vuoden opetuskokemus 57 %:lla vastanneista. 68 %:lla oli yli kymmenen vuoden työkokemus muista kuin opetustehtävistä. Vastaajilla oli suhteellisen runsaasti kokemusta myös näyttötutkimotoiminnasta. Heistä 29 %:lla oli vähintään kuuden

ja 77 %:lla vähintään kolmen vuoden kokemus näyttötutkintotoiminnasta. Kaikkiaan kohdejoukolla voi siten katsoa olevan varsin laaja kokemus ammattitaidon ja ammatillisen osaamisen arvioinnista.

TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella ZEF-arviointityökalun avulla. Vastaajien havaintoja ammattitaidon oppimisesta kartoitettiin kolmentoista Likert-asteikollisen kysymyksen avulla. Kyselylomakkeen operationaalistaminen tehtiin aiemmin mainitun taitojen kehittymistä koskevan jäsenyyksen pohjalta (Kiviniemi & Salo 2007). Lomakkeen ulkoista validiteettia esitetasivat kohdejoukosta 12 näyttötutkintomestaria.

Tässä artikkelissa keskitymme tarkastelemaan ainoastaan taitojen oppimista koskevan jäsenyyksemme ensimmäistä, työsuorituksen jäsentämisen ja hahmottamisen vaikeuteen liittyvää ulottuvuutta. Aineiston analysoinnissa keskitymme siten vastausmuuttujiin K1 (tekijä ei kykene jäsentämään kohteena olevaa työtehtävää), K2 (tekijän tietoperusta ei riitä edes työn aloittamiseen) ja K3 (tekijän ammatilliset valmiudet eivät ole riittävät työsuorituksen tekemiseen). Näistä muuttujista muodostettiin myös keskiarvomuuttuja S1, jonka oletetaan mittaavan vastaajien käsitystä työtehtävien hallinnan jäsenyydestä. Muuttujien reliabiliteettia ja sisäistä johdonmukaisuutta arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla (Valli 2001, 94–95). Cronbachin alfa-kertoimen (.79) perusteella muodostettua keskiarvomuuttujaa voi pitää sisäiseltä yhdenmukaisuudeltaan hyvänä.

Aineiston tilastollisen käsittelyn yhteydessä tarkasteltiin perusinformaationa muuttujien jakumatietoja, keskiarvoja (ka) ja keskihajontoja (kh). Vertailevana analyysimenetelmänä käytettiin muun muassa pienten aineistojen tarkasteluun soveltuvaa Wilcoxonin kahden otoksen järjestyslukutestiä sekä Kruskal-Wallisn varianssianalyysiä.

Kyselyn avulla kerättiin myös laadullista aineistoa. Lomakkeen sisältämästä kuudesta avoimesta kysymyksestä keskitymme tässä artikkelissa analysoimaan vastauksia kysymykseen, jossa vastaajat arvioivat työsuorituksen etenemättömyyden syitä (”Jos työsuoritus ei etene, mistä se mielestäsi tavallisesti johtuu?”).

Kysymykseen vastasi 121 vastaajaa (89,6 %) 135:stä, joten osuutta voi pitää varsin korkeana. Oletamme tämän heijastavan sitä, että vastaajat ovat kokeneet lomakkeen avoimet kysymykset merkityksellisiksi. Tässä artikkelissa tarkasteltavan ilmiön osalta laadullisen aineiston laajuus reunamarginaalein varustettuun Word-dokumenttiin siirrettynä oli kaikkiaan 16 sivua (2 300 sanaa).

Myös lomakkeen avointen kysymysten perustana oli aiemmin mainittu neliluokkainen jäsenyyden taitojen oppimisesta ja kehittymisestä. Aineiston analysointia voi kuitenkin pitää tässä artikkelissa kuvattavan teeman osalta varsin aineistolähtöisenä; ilmiön käsitteellinen jäsenyyden kehittyminen aineiston analysoinnin ja tematisoinnin kautta (Glaser & Strauss 1967; Thomas 2006). Aineiston käsittelyn edetessä tavoitteena oli luokittelun avulla löytää ne keskeiset teemat (Eskola 2010; Moilanen & Rähä 2010), jotka vastaajien näkökulmasta selittävät työsuorituksen etenemiseen liittyvien ongelmien syitä. Tätä kautta aineistosta oli jäsenettävissä kaikkiaan yksitoista erilaista osa-alueita tai teemaa. Synteettisessä vaiheessa eri teema-alueiden merkityssisältöä pyrittiin edelleen pelkistämään hahmottamalla toisilleen lähekkäisistä teema-alueista kaksi suurempaa merkityskokonaisuusrypystä. Nämä työsuorituksen jäsentämistä ehkäisevät ulottuvuudet edustavat toisaalta työn tekijään itseensä liittyviä henkilökohtaisia tekijöitä (aineiston käsittelyvaiheessa käytimme termiä ”sisäiset tekijät”), toisaalta hänestä riippumattomia, työtehtäviin ja työolosuhteisiin liittyviä kontekstuaalisia tekijöitä (”ulkoiset tekijät”). Näitä kahta aineistosta esiin nousevaa ulottuvuutta visualisoidaan tässä artikkelissa miellekarttojen avulla.

VASTAAJILLA ON VARSIN MYÖNTEINEN KUVA TYÖTEHTÄVIEN HALLINNAN TASOSTA

Vastaajilla näyttää olevan varsin myönteinen näkemys tekijöiden kyvystä jäsentää ja organisoida työtehtäviään. Kysymyksistä K1, K2 ja K3 muodostetun keskiarvomuuttujan perusteella suurin osa vastaajista arvioi tekijöiden kykenevän hahmottamaan työtehtävänsä melko tai erittäin jäsenyteen (ka = 3,8; kh = 0,8). Näyttötutkintojen perusajatus, jonka mukaisesti aikuisopiskelijoilla on mahdolli-

suus osoittaa ammatillinen (mahdollisesti aiemmin hankittu) osaamisensa työelämälahtoisissa tutkintosuorituksissa, näyttää kyselyyn vastanneiden näyttötutkintomestareiden arvion mukaan toteutuvan siten melko hyvin.

Tarkasteltaessa vastaajien näkemyksiä eritellymin (**taulukko 1**) havaitaan, että pääsääntöisesti vastaajien mielestä tekijöiden tietoperusta riittää työsuoritusten aloittamiseen (K2) ja ammatilliset valmiudet ovat riittävät työsuorituksen tekemiseen (K3). Muuttujan K1 osalta näkemykset olivat myös melko myönteisiä, mutta vastaajat esittivät jonkin verran enemmän myös kriittisiä arvioita. Kaikkiaan 16,5 % arvioi tekijöillä olevan usein tai melko usein ongelmia kohteena olevan työtehtävän jäsentämisessä.

Eri taustamuuttujien (koulutusala, työ-, opetus- tai näyttötutkintomestarikokemuksen pituus, sukupuoli) suhteen ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä eroja sen suhteen, miten hyvin vastaajat arvioivat tekijöiden kykenevän jäsentämään työtehtäviään. Vaikka tilastollisesti merkitseviä eroavuuksia ei ilmennyt, esimerkiksi luonnonvara-alaa ja kaupan ja hallinnon alaa edustavat vastaajat näyttivät arvioivan hieman kriittisemmin työtehtävien jäsentämiseen liittyvän osaamisen valmiuksia kuin majoitus-, ravitsemis- ja talousalan tai vapaa-ajan ja liikunnan alan edustajat. Koska otoskoko ei kaikkien alakohtaisten ryhmien osalta ole edustava, voivat tämänkaltaiset

ryhmien väliset eroavuudet johtua myös otantaan liittyvästä satunnaisvaihtelusta.

Tarkasteltaessa vastaajien käsityksiä sen mukaan, työskentelevätkö he erikoisammattitutkintojen, ammattitutkintojen vai ammatillisten perustutkintojen parissa, oli jälkimmäisen vastaajaryhmän käsitys tekijöiden työn hallinnan jäsenyydestä jonkin verran muita kriittisempi. Eri vastaajaryhmien kesken ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää eroavuutta (Kruskal-Wallisn testi, khiin neliö = 4,3, p = 0,114). Vaikka tilastollista eroavuutta ei ilmennyt, vastausten suunta on ymmärrettävissä. Kuten esimerkiksi Gibbs (2011, 79–91) on esittänyt, arvioinnin luonne vaihtelee työtehtävien luonteeseen, esimerkiksi arviointikriteereiden ja työtehtäviin liittyvien vaatimusten mukaisesti. Ammatillisten perustutkintojen tavoitteet liittyvät lähinnä ammattitaidon saavuttamiseksi tarpeellisiin perustietoihin ja -taitoihin. Tutkintojen osaamistavoitteet eivät niinkään liity ammattityöntekijän taitojen tai vaativampien työtehtävien hallintaan kuten ammatti- tai erikoisammattitutkinnoissa.

EPÄVARMUUS, JÄNNITYS JA OSAAMISEN PUUTTEET TYÖSUORITUSTEN ETENEMISEN ESTEENÄ

Pohtiessaan avoimissa vastauksissaan työsuoritusten etenemisen esteitä vastaajat toivat esille sekä työn suorittajista itsestään johtuvia henkilökohtaisia

Taulukko 1. Näyttötutkintomestareiden (n = 133) käsityksiä työtehtävien hallinnan jäsenyettömyydestä (%).

	K1. Tekijä (opiskelija, tutkinnon suorittaja yms.) ei kykene jäsentämään kohteena olevaa työtehtävää	K2. Tekijän tietoperusta ei riitä edes työn aloittamiseen	K3. Tekijän ammatilliset valmiudet eivät ole riittävät työsuorituksen tekemiseen
Erittäin usein	1,5	0,8	0,0
Melko usein	15,0	3,8	5,3
Satunnaisesti	27,8	17,3	38,3
Melko harvoin	45,1	35,3	33,1
Erittäin harvoin	10,5	42,9	23,3
Yhteensä	100,0	100,0	100,0

tekijöitä että työn suorittajista riippumattomia, työtehtäviin ja työolosuhteisiin liittyviä kontekstuaalisia tekijöitä. Yhteensä 87 vastaajaa näyttää liittävän työsuorituksen etenemättömyyden lähinnä työn suorittajasta itsestään johtuviin henkilökohtaisiin tekijöihin. 17 vastaajaa puolestaan arvioi, että työsuoritus ei etene, koska erilaiset työn suorittajasta riippumattomat, työtehtäviin ja työolosuhteisiin liittyvät seikat haittaavat työsuoritusta. 19 vastaajaa arvioi työsuoritusten etenemisen ongelmien johtuvan sekä tekijään että työtehtäviin ja -olosuhteisiin liittyvistä seikoista.

Laadullisessa aineistossa vastaajat viittasivat usein erilaisiin tekijästä itsestään johtuviin seikkoihin työsuorituksen etenemisen ongelmia pohtiessaan (**kuvio 1**). Vastaajat viittasivat esimerkiksi jännitykseen, epävarmuuteen ja myös motivaation puutteeseen. Eniten viitattiin jännitykseen (kaikkiaan 22 vastaajaa). Jännityksen ja epävarmuuden korostuminen eräänä työsuorituksen jäsentämistä ja etenemistä häiritsevänä seikkana voi osaltaan johtua siitä, että vastauksiin saattaa heijastua tutkintotilaisuuksien erityislaatuisuus, ja mahdollinen näihin tilaisuuksiin liittyvä jännittäminen ja epävarmuus.

Jos työsuoritus ei etene, mistä se mielestäsi tavallisesti johtuu?

"Jossakin tapauksessa puuttuu usko/luottamus omaan osaamiseen." (Aineisto-ote 2/99)

"Epävarmuus siitä, että jos tekeekin väärin koko työsuoritus menee pilalle. Erilaisen vaihtoehtojen puute, oma-aloitteisuuden puute." (Aineisto-ote 2/69)

"Jännitys ja siitä seuraava paniikki." (Aineisto-ote 2/60)

Erilaisina työn suorittajasta itsestään johtuvina ongelmina vastaajat viittasivat myös työn tekijöiden osaamisen ja työn hallinnan puutteisiin. Siten osassa vastauksistaan he toivat esiin myös tekijöiden tietoperustan ja käytännön osaamisen puutteet sekä kokonaisuusien hahmottamisen ja muuttuvien tilanteiden hallinnan ongelmat.

"Jos työsuoritus ei etene, usein vika on teorian sisäistämisen puutteessa, ei osaa perusteita työlle." (Aineisto-ote 2/104)

"Jos työsuoritus ei etene niin usein tekijältä puuttuu taito organisoida työskentelyään ja kokonaisuuden hallinta on vaikeaa." (Aineisto-ote 2/3)

".. jos työn hallinta on kapea-alaista niin yllättävät muutokset työtehtävässä voivat "lukita" tilanteen." (Aineisto-ote 2/38)

Vastauksissa painoutuivat muun muassa työsuorituksen kokonaisuuden hallinta, työhön liittyvän tietoperustan merkitys sekä kyky työtehtävien tekemiseen myös muuttuvissa tilanteissa ja olosuhteissa. Vastajien käsitys työn luonteesta näyttää painottavan tältä osin työtehtävien laaja-alaisen hallinnan ja tilannekohtaisen joustavuuden merkitystä.

OHJAUKSEEN SEKÄ TYÖYMPÄRISTÖÖN JA -TEHTÄVIIN LIITTYVÄT EPÄSELVYYDET TYÖSUORITUSTEN ETENEMISEN ESTEENÄ

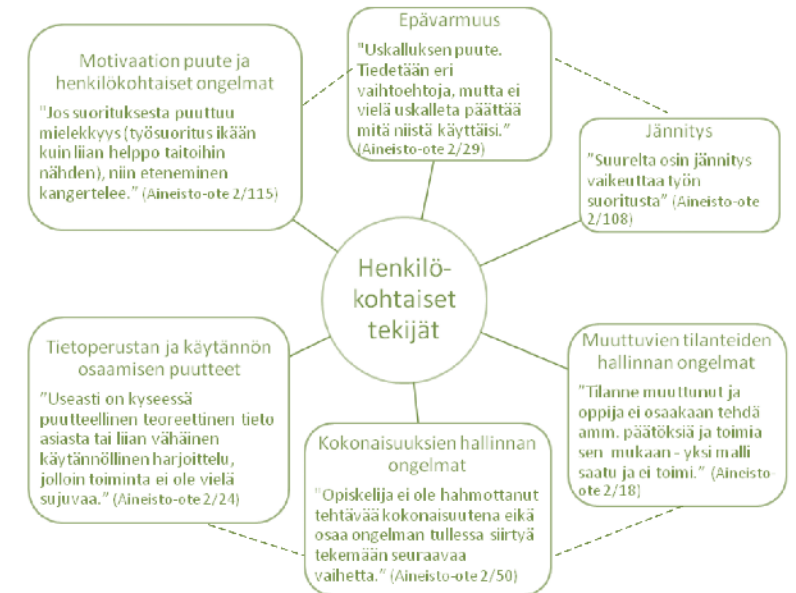
Osa vastaajista näki, että erilaiset työn suorittajasta riippumattomat, työtehtäviin ja työolosuhteisiin liittyvät seikat saattavat olla työsuorituksen etenemisessä ilmenevien ongelmien taustalla (**kuvio 2**). Siten esimerkiksi työn ohjaukseen, työhön ja työpaikkaan perehdyttämiseen sekä tiedottamiseen liittyvät puutteet saattavat hidastaa työsuorituksen etenemistä. Monet vastaajat katsoivat lisäksi työpaikan asenteiden ja työilmapiirin saattavan vaikuttaa kielteisesti työsuoritukseen. Myös työtehtäviin ja tehtävien vastuunjakoon liittyvät epäselvyydet sekä epäsoivat valinnat esimerkiksi työssä tapahtuvan oppimisen suorituspaikoiksi voivat vastaajien mukaan olla syytä siihen, että työsuorituksen etenemisessä ilmenee ongelmia.

Vastauksista nousivat esille erityisesti ohjaukseen liittyvät ongelmat ja haasteet. Työsuorituksen etenemistä vaikeuttavana seikkana vastaajat näkivät muun muassa ohjauksen yleisen jäsentymättömyyden. Ohjaus saattaa olla riittämätöntä, ja yksilöllisiä ohjaustarpeita ei välttämättä kyetä ottamaan huomioon. Kaikki eivät vaikuta myöskään motivoituneilta ohjaajan tehtäviin.

Jos työsuoritus ei etene, mistä se mielestäsi tavallisesti johtuu?

".. kannustuksen puutteesta, huonosta palautteesta

Kuvio 1. Työn suorittajasta itsestään johtuvat henkilökohtaiset seikat työsuorituksen jäsentämistä ehkäisevinä tekijöinä.



Kuvio 2. Työtehtäviin ja työolosuhteisiin liittyvät kontekstuaaliset tekijät työsuorituksen jäsentämistä ehkäisevinä tekijöinä.



tai palautteen puutteesta, rohkeudesta, opastajan asenteesta ("kun minuakaan ei ole opetettu, itse olen oppinut, niin oppikoon tuokin itse")." (Aineisto-ote 2/90)

"Tavallisimpia ongelmia ovat ohjauksen puutteet -perehdytys yms." (Aineisto-ote 2/11)

Laadullisessa aineistossa viitataan usein suoraan näyttötutkintosuoritusten kontekstiin. Esimerkiksi edellä kuvatut ohjauksen ongelmat liitetään usein siihen, miten näyttötutkintotilaisuuksiin liittyvä ohjaus on organisoitu, millainen tietoisuus työpaikoilla on tutkintojen osaamisvaatimuksista ja miten eri osapuolet, kuten työssäoppimispaikkojen ohjaajat ja koulutuksen järjestäjät, tekevät yhteistyötä keskenään.

"Ongelmia on myös työelämän ja oppilaitoksen välisessä suhteessa (mm. työssäoppimisen ohjaus ei toimi, eikä näin tue tutkinnon suorittamista)." (Aineisto-ote 2/83)

"Useiden työpaikkakäyntieni perusteella henkilö ei ole saanut apua työpaikkaohjaajalta työsuorituksen tekemisessä, syystä että työpaikalla on kiire ym. Kokeneella henkilöllä harvoin tällaisia ongelmia." (Aineisto-ote 2/109)

"Huonosta työn ohjauksesta.. Työnjohto ei ole sisäistänyt koulutuksen tavoitteita (yllättävän usein!)." (Aineisto-ote 2/6)

"Syynä on voinut olla myös ohjaajien puutteelliset ohjaustaidot tai heikko motivaatio ohjata opiskelijaa." (Aineisto-ote 2/66)

Myös koulutuksen järjestäjien toiminta työ- tai harjoittelupaikkojen perehdyttämisessä nähdään ongelmallisena. Toisinaan näyttää syntyvän tilanteita, joissa työn suorittaja ja työpaikan ohjaaja eivät oikeastaan tiedä, mitä tulisi tehdä, koska kumpikaan osapuoli ei ole saanut riittävästi perehdytystä koulutuksen järjestäjältä. Mainitunkaltaisessa tilanteessa saattaa syntyä rooliristiriitaa siitä, kuka esimerkiksi työssäoppimisen järjestämisessä on päävastuussa, työpaikka vai koulutuksen järjestäjä.

POHDINTA

Tutkimusaineiston perusteella näyttötutkintomestarikoulutuksen saaneiden opettajien ja yritysälämän edustajien näkemys tekijöiden ammatillisesta osaamisesta on varsin myönteinen. Toisinaan työsuoritusten etenemiseen ja kohteena olevien työtehtävien hahmottamiseen ja jäsentämiseen liittyy heidän mukaansa kuitenkin toisaalta tekijästä itsestään johtuvia henkilökohtaisia ongelmia ja toisaalta työtehtäviin ja -olosuhteisiin liittyviä kontekstuaalisia puutteita, jotka saattavat hidastaa tai estää työsuorituksen etenemistä. Pohdintaosuudessa tarkastelemme, miten tämänkaltaiset seikat merkitsevät taitojen opetuksen ja työsuoritusten ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjauksen kannalta.

Vastaajat viittasivat usein tekijöiden tietoperustan, käytännön osaamisen ja työn hallinnan puutteisiin sekä kokonaisuusien ja muuttuvien tilanteiden hallinnan puutteisiin työsuorituksiin liittyvien ongelmien taustalla. Mikäli kyse on riittävän työkokemuksen ja harjaantumisen puutteista, tekijät tarvitsevat riittävästi harjoittelua ja heidän tulee toistaa kyseisiä tehtäviä riittävästi tarvittavan rutiinitason saavuttamiseksi. Ohjauksen näkökulmasta keskeistä on riittävän ja monipuolisen harjoittelun järjestäminen. Tekijät on myös harjaannutettava arvioimaan työsuoritusten taustalla olevaa tietoperustaa. Pelkkä tekemisen opettaminen ja työsuoritusten harjoittelu ilman kokonaisuuteen liittämistä ei riitä. Ohjauksessa tulee kiinnittää huomiota siihen, että työsuorituksen tekijä osaisi perustella eri työvaiheet ja työsuorituksensa kokonaisuuden näkökulmasta. Tätä kautta tekijöitä ohjataan ottamaan itsenäistä vastuuta työsuorituksistaan ja hahmottamaan työsuorituksensa kokonaisuutta.

Ammatillisen koulutuksen näkökulmasta työn opetuksessa ja työpaikoilla tapahtuvan työssäoppimisen opiskelijälähtöisessä suunnittelussa tarvitaan työtehtävien ja ohjauksen henkilökohtaistamista. Opiskelijoiden oppimisprosessin tilanteen sekä heidän erilaisten tarpeidensa tiedostaminen ovat avainasemassa. Tätä kautta työn opettamisessa ja työssäoppimisessa korostuu entistä enemmän oppijantuntemus ja ohjauksen opiskelijälähtöinen suunnittelu.

Tutkimusaineiston perusteella erilaiset tunnetilojen hallintaan liittyvät henkilökohtaiset seikat, ku-

ten esimerkiksi jännitys, epävarmuus tai motivaation puute saattavat vaikeuttaa työsuorituksen etenemistä. Eräänä yleisten työelämävalmiuksien osa-alueena mainitaan usein niin sanottu tunnekompetenssi (*emotional comptence*) (Abraham 2006; Giardini & Frese 2006). Tällöin halutaan kiinnittää huomiota siihen, miten työntekijän tietoisuus omista tunnetiloista, mieltymyksistä ja voimavaroista sekä tähän liittyvä omien tunnetilojen hallinta voi olla merkityksellistä sekä työssä viihtymisen että työelämän tehtävistä suoriutumisen kannalta (Sy, Tram & O'Hara 2006; Khokhar & Kush 2009). Esimerkiksi työorganisaatioiden johtamisen kannalta on katsottu olevan olennaista, miten johtamisessa kiinnitetään huomiota tunteiden hallintaan ja esimerkiksi myönteisen tai rohkaisevan palautteen antamiseen (Kram, Ting & Kerry 2002; Saarinen 2007). Tässä tutkimuksessa erilaisten emotionaalisten seikkojen korostuminen viittaa erityisesti näyttötutkintojen kontekstiin ja esimerkiksi tätä kautta opiskelijoiden tutkintotilaisuuksissa mahdollisesti kokemaan jännitykseen ja epävarmuuteen. Erilaiset tutkintotilaisuudet voivat tietysti osaltaan harjoittaa opiskelijoita työelämässäkin tarvittavaan paineensietoon, mutta erilaisten tunnetilojen hallintaan ja säätelyyn voi kiinnittää huomiota myös ohjauksessa.

Toisena ulottuvuutena tutkimusaineistosta piirtyi esille se, miten erilaiset työtehtäviin ja työolosuhteisiin liittyviä kontekstuaalisia tekijä saattavat haitata työsuorituksen etenemistä. Tähänkin näkökulmaan liittyen aineistosta nousi esille erilaisia sosio-emotionaalisia tekijöitä. Vastaajat kiinnittivät huomiota muun muassa työyhteisön työilmapiiriin tai ohjauksen asenteellisiin ongelmiin mahdollisina työsuoritusten etenemistä ehkäisevinä seikkoina. Tutkittavien näkemys on samansuuntainen työyhteisöjen työilmapiiriin merkitystä tarkastelevien tutkimusten kanssa. Tutkimuksissa on muun muassa todettu, että mitä heikompi yhteenkuuluvuuden tunne työyhteisöjen työryhmissä on ja mitä heikommin ryhmän jäsenten tunteet kytetään ottamaan ryhmässä huomiota, sitä todennäköisemmin tiimien työtehokkuus kärsii ja myös ryhmän yhteisten työskentelytavoitteiden tarkentaminen vaikeutuu (Jordan ym. 2002). Vastaavasti esimerkiksi hoitotyön erilaisissa organi-

saatioissa on todettu, että mikäli työtehtävissä kiinteää yhteistyötä tekevän ryhmän jäsenten keskinäinen yhteenkuuluvuuden tunne on heikko, samalla myös työryhmän työsuoritusten laatu kärsii (Quoidbach & Hansenne 2009). Kun pohdinnassa olemme pyrkiin tarkastelemaan tuloksia ohjauksen näkökulmasta, voidaan ajatella, että edellä kuvatun kaltaisissa tilanteissa koko työyhteisö tai työtiimi saattaa olla yhteisen työohjauksen tarpeessa (Keski-Luopa 2004, 438–449).

Eryteisesti pohtiessaan työtehtäviin ja työolosuhteisiin liittyviä työsuoritusten esteitä vastaajat nostivat esille työhön perehdyttämisen ja ohjauksen puutteet. Työyhteisöjen näkökulmasta tarkasteltavaksi tulee siten se, miten työpaikoilla ja yrityksissä panostetaan henkilöstön perehdyttämiseen ja työohjaukseen ja miten työyhteisöissä ylipäätään pidetään huolta työntekijöiden osaamisen kehittämistä. Esimerkiksi lastensuojelutyön parissa työskennelleitä kolmen eri maan sosiaalityöntekijöitä koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että työntekijät kokevat heti työuransa alkuvaiheessa joutuvansa vastuuseen hyvin vaikeiden ja monimutkaisten työtehtävien hoitamisesta. He eivät kuitenkaan kokeneet noviiseina omaavansa riittävästi valmiuksia näiden tehtävien hoitamiseen ja katsoivat saavansa vain vähän taustatukea työhönsä (Healy, Meagher & Cullin 2009). Tämänkaltaisissa vaativissa tilanteissa varsinkin uudelle työntekijälle tai uudentyyppiin työtehtäviin siirtyneelle voi olla tärkeää se, miten suunnitelmallisesti työhön perehdyttämisen käytännöt on organisaatioissa hoidettu ja onko työtehtävien hoitamiseen ja työtehtävien kokonaisuuden hallintaan ja jäsentämiseen saatavissa myös prosessiluonteista ohjausta.

Myös koulutusorganisaatioiden näkökulmasta esille nousee työpaikoille suunnatun suunnitelmallisen ohjauksen ja tiedotuksen merkitys. Tärkeää on, että koulutuksen tai tutkinnon järjestäjä, joka järjestää esimerkiksi työssäoppimista osana ammatillisia opintoja tai vaikkapa näyttötutkintotilaisuuksia, perehdyttäisi työpaikkojen henkilöstöä työpaikalla tapahtuvaan ohjaukseen. Suunnitelmallisten perehdyttämisohjelmien tulisi pitää sisällään työpaikalla tapahtuvan oppimisen ohjaustyötä, työpaikkojen

ja opiskelijoiden perehdyttämistä ja kouluttamista osaamisen arviointiin. Myös opettajia, jotka ovat vastuussa työssäoppimisen ohjauksesta, tulisi entistä enemmän perehdyttää työpaikalla tapahtuvan oppimisen luonteeseen. Koska työssä tapahtuvalla oppimisella on yhä suurempi merkitys ammattitaidon opiskelussa, on työpaikkojen perehdyttämisen oltava hyvin suunnitelmallista ja sitä on toteutettava koko ajan. Mikäli haluamme pyrkiä täysipainoisesti vastaamaan työelämän ja yhteiskunnan asettamiin haasteisiin, on työpaikoilla tapahtuva työn opetus tulevaisuudessa nähtävä yhtenä osana jatkuvaa koulutusorganisaation pedagogisen laadun parantamisprosessia.



Kari Kiviniemi
professori
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus
Chydenius



Jarmo Salo
yliopettaja
Oulun seudun
ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

LÄHTEET.....

- Abraham, R. 2006. Emotional Competence as Antecedent to Performance: A Contingency Framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 130 (2), 117–145.
- Alexandrov, Y. I. & Järvillehto, T. 1993. Activity versus reactivity in psychology and neuropsychology. *Ecological Psychology* 5 (1), 85–103.
- Giardini, A. & Frese, M. 2006. Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology* 11(1), 63–75.
- Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. 1986. *Mind over Machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer.* New York: Free Press.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 3 p. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Fitts, P. M. & Postner, M. I. 1967. *Human performance.* Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Gibbs, P. 2011. *Heidegger's contribution to the understanding of work-based studies.* Dordrecht: Springer.
- Glaser, B.G. & Stauss, A.L. 1967. *The discovery of grounded theory.* New York: Aldine de Gruyter.
- Healy, K., Meagher, G. & Cullin, J. 2009. Retaining Novices to Become Expert Child Protection Practitioners: Creating Career Pathways in Direct Practice. *British Journal of Social Work* 39 (2), 299–317.
- Jordan, P., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. & Hooper, G.S. 2002. Workgroup Emotional Intelligence: Scale Development and Relationship to Team Process Effectiveness and Goal Focus. *Human Resource Management Review* 12 (2), 195–214.
- Järvillehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö.* Oulu: Pohjoinen.
- Kangasniemi, M., Lilja, R. & Savaja, E. 2011. Näyttö ratkaisee? Tutkimus näyttötutkintojen työelämävaikutuksista teknologiateollisuudessa. Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos. Raportteja 20.
- Keski-Luopa, L. 2004. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. 2 painos. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Khokhar, C. P. & Kush, T. 2009. Emotional Intelligence and Work Performance among Executives. *Europe's Journal of Psychology* 5 (2). Luettavissa: <http://www.ejop.org/>
- Kiviniemi, K. 2005. Kansainväliset ammattitaitokilpailut yleisten työelämävalmiuksien kehittäjänä. Hämeen ammattikorkeakoulu. *Skills-julkaisuja* 2/2005.

- Kiviniemi, K. & Salo, J. 2007. Eräs näkökulma taidon oppimiseen. Teoksessa M. Jääskeläinen, J. Laukia, O. Luukkainen, U. Mutka & P. Remes (toim.) *Ammattikasvatuksen soihdunkantaa.* Jyväskylä: PS-kustannus, 191–206.
- Kram, K., Ting, S. & Kerry Bunker, K. 2002. On-the-Job Training for Emotional Competence. *Leadership in Action* 22 (3), 1–7.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 3 p. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Näyttötutkinto-opas 2011. Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2011:4.
- Saarinen, M. 2007. *Tunneälykäs esimiestyö.* Helsinki University of Technology. Laboratory of Work Psychology and Leadership. Doctoral Dissertation Series 2007/2.
- Salakari, H. 2007. *Taitojen opetus.* [Ylinen]: Eduskills Consulting.
- Salo, J. 1997. P300:n amplitude ja EEG-korrelaatiot lasten aivotoiminnan indikaattoreina tapauskohtaisissa seurantakokeissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden lisensiaatin tutkimus.
- Salo, J. 2004. Näyttötutkintojen kehittämiskoulutuksen vaikuttavuus Pohjois- Suomessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1041.
- Salo, J. 2008. Aikaisemman osaamisen tunnistaminen näyttötutkintomestariohjelmassa. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto 2008. *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta.* Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja: Kansanvalistusseura.
- Sy, T., Tram, S. & O'Hara, L. A. 2006. Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior* 68 (3), 461–473.
- Thomas, D. R. 2006. A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation* 27 (2), 237–246.
- Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen.* Jyväskylä: Gummerus.
- Quoidbach, J & Hansenne, M. 2009. The Impact of Trait Emotional Intelligence on Nursing Team Performance and Cohesiveness. *Journal of Professional Nursing* 25 (1), 23–29.

KORJAUS.....

Numeron 3/2012 artikkelissa Aina on oikea ikä vaihtaa suuntaa. Työpaikka tukee työuran siirtymävaiheissa. (Tiina Saarelma-Thiel & Marjo Wallin) kuvan "Elämänkulun aikuiset siirtymät ja niitä tukevat johtamiskäytännöt 2011 on suunnitellut Milja Ahola.

ESA POIKELA

Vapaa sivistystyö sosiaalisen pääoman rakentajana



Vapaan sivistystyön on kyettävä perustelemaan paikkansa ja hyötynsä yhteiskunnassa. Kuinka aineetonta hyötyä, kuten sosiaalista pääomaa, tulisi mitata?

RIKAS ON SE yhteiskunta, jolla on varaa menettää osa kansalaisistaan koulun keskeyttämisen, työelämästä syrjäytymisen, työttömyyden, masentumisen, laitostamisen, perhetraumojen tai muun sellaisen seurauksena. Kaikki nämä ovat asioita, jotka kannattaisi hoitaa ajallaan ja säästää tulevaisuudesta. Ongelmien ratkaisua on helppo lykätä tai ratkaista ne väärin, jolloin kustannukset ovat monenkertaisia. Tuskin kenenkään 1990-luvun alkupuolella päätöksiä tehneen poliitikon, pankinjohtajan ja työelämän vaikuttajan tarkoitus oli jättää jälkeensä toiseen ja jopa kolmanteen sukupolveen periytyvää köyhyyttä, työttömyyttä tai jatkuvasti eriarvoistuvaa kansalaisyhteiskuntaa. Niin kuitenkin tapahtui.

Vuosikymmenien ajan vaivalla rakennettu hyvinvointi, yhteiskunnallinen luottamus ja sosiaalinen turvaverkko purettiin pikavauhtia etenkin heikoimmilta. Ongelmat ratkottiin ”sokkihoitotoimenpitein”, monetarismien ja managerialisen uuden

julkishallinnon keinoin. Syntyi kvartaalikapitalismi ja markkinalähtöinen uusi julkishallinto (*New Public Management*, NPM) sekä niiden yhdistelmänä globaali finanssitalous, jossa suurten voittojen saalistus kohdistuu, ei vain yksittäisiin markkinatoimijoihin vaan kokonaisesti valtioihin. Jopa Euroopan unioni on ajettu tilanteeseen, jossa sen politiikan liikkumavara on käytetty ja todellinen valta näyttää olevan harvojen maailmanlaajuisten finanssikorporaatioiden käsissä.

Julkista taloutta on kurjistettu hyvätuloisten ja rikkaiden verotusta keventämällä, otettu tilalle velkaa ja vaadittu säästöjä hyvinvoinnin kustannuksella. Talouseliittien ahneus ja sitä seurannut moraalikato näyttää leviävän syövä lailla kaikkiin niihin, joilla on pienikin tilaisuus hyötyä rahallisesti jonkun muun kustannuksella. Yhteiskunta on menettämässä hyvää vauhtia ihmisten keskinäisen luottamuksen ja sen mukana sosiaalisen pääoman, joka ilmeni so-

tien jälkeisen jälleenrakennuskauden ”konsensus-Suomen” aineellisenä ja henkisenä hyvinvointina.

Hyvinvoinnin rahoittamisen kriisi koskee myös vapaata sivistystyötä. Rahan puute on helppo ymmärtää, mutta miten kriisiin johtaneet syyt liittyvät vapaaseen sivistystyöhön? Mitä tekemistä sosiaalisen pääoman kasaamisella tai murenemisellä on vapaan sivistystyön kanssa?

SOSIAALINEN PÄÄOMA JA VAPAA SIVISTYSTYÖ

Aikaisemmin vapaan sivistystyön asema on ollut niin vakaa, että sivistymistä, opintojen, kulttuurin ja harrastamisten pidettiin itsestään selvytenä samoin kuin sitä, että valtio ja kunnat sen rahoittavat. Nyt vapaan sivistystyön on kyettävä perustelemaan paitsi yksilöille myös koko yhteiskunnalle siitä koituvaa hyötynsä. Siihen tarvitaan todisteita, mittareita ja indikaattoreita, joilla vapaan sivistystyön tuottama sivistyshyöty voidaan osoittaa.

Esimerkiksi terveydenhoito on kokonaisvaltainen järjestelmä, joka tuottaa terveyshyötyä¹ sairauksia ehkäisevänä ja kaikkia kansalaisia hyödyttävänä järjestelmänä. Eurooppalaisten raja-aitojen poistussa kyse ei enää ole vain kansallisesta järjestelmästä. Taloudellinen yhteisyys muuttuu vähitellen myös sosiaalisesti yhteisyydeksi. Vastaavasti konfliktien, ristiriitojen ja riitapausten ehkäisy sovittelevan oikeuden muodossa tuottaa oikeushyötyä², mikä tarkoittaa yksilöille koituvaa psyykkistä ja sosiaalista hyötyä, tarvittaessa myös aineellista hyvitystä, mutta ennen kaikkea merkittäviä säästöjä yhteiskunnalle, kun oikeudenkäyntikulut jäävät toteutumatta. Sovittelu on prosessi, joka perustuu luottamuksen rakentamiseen ja dialogiin. Prosessi tuottaa osallisille välitöntä oppimista ja pidemmällä aikavälillä yhteistä sosiaalista pääomaa, jonka perusta on kansalaisten välinen luottamus.

Kokonaisvaltainen, konkreettinen sivistyshyöty ja sosiaalisen pääoman rakentaminen vapaan sivistystyön perusteluna ei ole uusi. Voidaan väittää, että juuri sivistyshyöty, lyhyen ja pitkän aikavälin vaikutuksien, on ollut ensin kansanopetuksen ja sitten vapaan kansanvalistustyön, myöhemmin vapaan sivistystyön tärkein syntytekijä. Vaikka sivistyksellä on itseisarvonsakin, sillä ei olisi riittävää käyttövoimaa kansan-

liikkeiden synnyttämiseksi ja valtion perustamiseksi. Sen sijaan kulttuurisen olemassaolon ja yhteiskunnallisen hyvinvoinnin sekä yksilöiden toimeentulon ja hyvän elämän tavoittelu sivistystyön lähtökohdina voivat sitä olla.

Jokisen, Poikelan ja Sihvosen (2012) pamfletinomainen tutkimusraportti *Sivistyshyöty ja sosiaalinen pääoma vapaassa sivistystyössä* tarkastelee vapaan sivistystyön tehtävää ja hyötyä sosiaalisen pääoman luomisen näkökulmasta. Raportin mukaan mitään suurta itseisarvoista sivistyspoliittista agenda ei ole ollut, kuten ei ole itseisarvoista sivistystyötäkään. Sen sijaan sivistystyön hyöty on verrattavissa terveys- tai oikeushyötyyn. Hyödyt on kyettävä myös osoittamaan, mikä ei ole aivan helppoa. Kokonaisvaltaisten vaikutustensa takia sivistymisestä koituvia hyötyjä on hankala mitata. Juhlapuheet ja retoriikka voidaan hetkeksi panna sivuun ja kysyä, miten vapaa sivistystyö on luonut ja yhä voi luoda uutta sosiaalista pääomaa?

Uusintava ja uudistava sosiaalinen pääoma

Sosiaalinen pääoma vertautuu Ruuskasen (2001) mukaan muihin aineetonta pääomaa tarkoittaviin käsitteisiin, kuten inhimillinen, kulttuurinen ja intellektuaalinen pääoma. Käsitteellä tarkoitetaan sosiaalisen rakenteen aineettomia ominaisuuksia, jotka liittyvät ihmisten välisiin verkostoihin, normeihin ja luottamukseen, jotka puolestaan edistävät vuorovaikutusta, tavoitteita ja toimintaa. Sana pääoma viittaa taloudelliseen toimintaan, jossa sosiaalisilla resursseilla, taidoilla ja asemalla on merkitystä. Sosiaalisen pääoman tutkimuksen kohteeksi ovat nousseet erityisesti yksilöiden sosiaaliset, avoimet ja suljetut suhdeverkostot, luottamuksen, rationaalisen valinnan ja optimoinnin ongelmat, niin sanotut heikot siteet sekä yksityis- ja julkishyödykkeen käsitteet (esim. Coleman 1988). Sosiaalinen pääoma on hyödyke, johon sisältyy ristiriitaisia intressejä. Se on myös haitake, koska ryhmäspesifinä sitä voidaan käyttää toista ryhmää vastaan.

Sosiaalisen pääoman tuotoksia ovat kulutushyödyt, jotka tarkoittavat luottamuksen ja kommunikation tuottamaa välitöntä mielihyvää sekä pääomahyödyt, jotka liittyvät yhteistoiminnan helpottumiseen,

toimintojen koordinoitiin, liiketoimintakustannusten alenemiseen ja sosiaaliseen tukeen. Sosiaalisen pääoman oletetaan kasautuvan fyysisen pääoman tapaan. Verkostoteorian mukaan se kasautuu ihmisten suhdeverkon optimoinnin ja verkostokeskeisen aseman hankkimisen tuloksena. Taloussosiologisen lähestymistavan mukaan kasautuminen tapahtuu verkoston ja sen normien sekä yhteisen identiteetin ja tietoisuuden rakentamisen tuloksena. Organisaatioteoriassa puhutaan osaamis-pääomasta, jonka kasautuminen riippuu yrityksen tietojohdamisesta, prosessien, innovaatioiden ja aineettomien hyödykkeiden hallinnasta. (Ruuskanen 2001.)

Bourdieu (1986) mukaan yksilöt sijoittuvat yhteiskunnan erilaisille sosiaalisille valtakentille kilpailun tuloksena. Erityisen merkittävää kilpailussa on taloudellinen, kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma, joka tarkoittaa tuttavuus- ja arvostussuhteita ja niin sanotun symbolisen pääoman hallintaa. Asema heijastuu haltijansa ”habituksiin”, symboleihin ja tapoihin kiinnittyneen käyttäytymisen kautta. Sosiaaliset suhteet ovat ”klubihyödyke”, joka ilmentää kuulumista tiettyyn ryhmään ja asemaan sosiaalisissa kerrostumissa.

Sosiaalinen pääoma on kasvuteorian mukaan inhimillistä pääomaa, joka kasautuu koulutuksen ja kokemuksen kautta oppimisen tuloksena. Institutionaalisen teoriasuuntauksen mukaan sosiaalinen pääoma kasautuu kansalaiskasvatuksen, paikallisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden edistämisen kautta. Oppiminen, kasvatus ja koulutus ovat sosiaalisen pääoman kasaamisen keinoja, eivät niinkään uuden sosiaalisen pääoman luomisen välineitä. (Ruuskanen 2001.) Mutta kun oppimista koskeva kysymyksenasettelu laajennetaan tiedon prosessointiin ja innovaatioihin, saadaan esiin sosiaalisen luovuuden, innovaation aspekti.

Tuomi (2004) väittää, että kaikki pääoma on sosiaalista, koska pääomalla on käyttöä sosiaalisessa vaihdossa sosiaalisen järjestelmän ehdoin. ”Sosiaalista pääomaa voidaan pitää pääoman erikoistapauksena vain silloin, kun yhteiskunnan järjestys oletetaan niin vakiintuneeksi, ettei siitä tarvitse puhua. Myös kaikki innovaatiot ovat sosiaalisia innovaatioita. Innovatioiden sosiaalinen luonne eroaa pääoman sosiaalisesta luonteesta siinä, että innovaatio muuttaa

yhteiskunnan järjestystä. Pääoma toimii sosiaalisen järjestyksen puitteissa, mutta innovaatio organisoii tämän järjestyksen uudella tavalla.”

Uutta luovan aspektin sisällyttäminen sosiaalisen pääoman käsitteeseen johtaa kysymykseen, onko vapaan sivistystyön tehtävänä sekä uusintaa että uudistaa sosiaalista pääomaa (Poikela 2005). Jos puolen-toistasadan vuoden sosiaalisen pääoman kasaaminen on saatu päätökseen, mistä ja miten vapaa sivistystyö ammentaa uudet innovaationsa? Ketä vapaa sivistystyö hyödyttää ja mitä hyötyä siitä on yhteiskunnalle?

Vapaan sivistystyön vaikutukset ja hyöty

Sivistystyön vaikutuksia analysoivassa tutkimuksessa Manninen (2010) tekee erottelun aikuisopiskelun välittömien hyötyjen (esim. oppimistulokset) ja laajempien vaikutusten (esim. aktiivinen kansalaisuus, työelämävaikutukset) välillä. Tutkimuksessaan hän erittelee myös opiskeluprosessista koituvia hyötyjä opiskelijoille. Niitä ovat yhteisöön kuuluminen, sosiaalinen vuorovaikutus, itsensä toteuttaminen ja tekemisen ilo. Prosessin tuloksena puolestaan ovat välittömät hyödyt, (käytännölliset, välineelliset ja virikkeelliset hyödyt), oppiminen ja osaaminen (tiedot, taidot, näkemykset) ja rinnakkaisvaikutukset (psykologiset ja sosiaaliset hyödyt).

Ensisijainen hyödynsaaja on yksilö, mutta hyötyjen kautta syntyy seurannaisvaikutuksia (*wider benefits*) kuten henkistä ja fyysistä hyvinvointia, elämänsisältöä ja -laatua, työssä ja arjessa jaksamista sekä yhteiskunnallista osallistumista. Niinpä vapaa sivistystyö tuottaa ”kaikkea hyvää ja aktiivisia kansalaisia”. Mannisen tutkimus sisältää vahvan arvokannanoton: muutosta tukeva oppiminen on arvokkaampaa ja hyödyllisempää kuin sopeuttava oppiminen. Sitä hän perustelee arvottavan, vertikaalisen dimension (muutostavoitteinen vs. sopeuttava oppiminen) ja vertailevan, horisontaalisen dimension (yksilö- vs. yhteisökeskeisyys) avulla.

Analyysin pulma on kuitenkin muutoksen abstraktisuus, koska käsitettä ei avata sisällöllisesti. Mitä muutos tarkoittaa, onko sillä itseisarvo oppimisen tavoitteena? Voiko muutos itsessään olla oppimisen kohde? Vastaavasti voi kysyä, mitä on sopeutuminen? Eikö sopeuttavaan oppimiseen sisälly muutos-

ta? Miksi sopeutuminen on arvolutaukseltaan negatiivinen ja muutos positiivinen määrä? Manninen kyllä toteaa, että ”sopeutumista ei tule nähdä yksinomaan haitallisena ilmiönä”, sillä se on usein yhteiskunnassa selviytymisen ehto.

Asiallisesti hän ei puhukaan muutoksesta ja sopeutumisesta, vaan vallankäytöstä, johon liittyy valtauttava ja alistava ulottuvuus, joita hän peilaa yksilökeskeisen ja yhteisökeskeisen kasvatuksen ulottuvuuksiin. Saman tien hän tulee esittäneeksi toisenkin arvokannanoton. Nimittäin erilaiset oppimisen teorit voidaan arvottaa sen mukaan, liittyvätkö ne positiivisesti, neutraalisesti tai negatiivisesti ladattuihin yhteisöllisen ja yksilöllisen muutoksen tai sopeuttamisen kenttiin.

Engeströmin, Freiren, bell hooksin kriittiset, kehittämishakuiset ja yhteisökasvatukselliset teorit ja näkemykset sijoittuvat yhteisöä muuttavaan kenttään. Mezirowin transformatiivinen oppiminen sijoittuu yksilöllisen muutoksen kenttään. Sen sijaan Knowlesin andragogiikan ja ongelmalähtöisen oppimisen paikka on yksilön sopeuttamisen kentässä samoin kuin Tylerin opetusteoria ynnä yhteiskunnan tai työelämän tarpeista lähtevä koulutus on sopeuttamisen yhteisöllisessä kentässä. Ryhmittely on yritys jäsentää sosiologisesti oppimisen, kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöitä sekä niihin liittyviä teoreettisia selitysmalleja. Puuttuu vain pisteytys enemmän ja vähemmän arvokkaiden teorioiden ja koulutusmallien välillä. Sosiaalisen pääoman näkökulmasta teorioita voisi tulkita sosiaalisina hyödykkeinä ja jopa haitakkeina.

Manninen tulee esittäneeksi kolmannenkin arvokannanoton joskin hieman erikoisella tavalla: ”sosiaalisen pääoman ja aktiivisen kansalaisuuden lisääntyminen voidaan nähdä myös sopeuttavina ilmiöinä, sillä etenkin Putnamin (2005) määritelmän mukaan sosiaalinen pääoma on yhteiskuntarauhaa turvaava ilmiö.” Sosiaalinen pääoma on siis jo lähtökohtaisesti kielteinen, sopeuttava ja kontrolloiva ilmiö, koska se turvaa yhteiskuntarauhaa. Siten vapaa sivistystyö olisi pikemminkin haitake kuin hyödyke, koska se ei näyttäisi tuottavan yhteiskunnallista muutosta.

Aikuiskasvatuksen ja vapaan sivistystyön tulisi näkyä ”muutoksen ideologiana”, jonka etujoukkona ”tutkijat ja alan kehittäjät käyvät muutoskeskustelua

ja siirtävät sitä yliopistojen kurssikirjavalintojen kautta myös tuleville ammattilaisille” (Manninen 2010). Kaukana ei ole vallankumousromanttinen näkemys, jossa aikuiskasvatukselle ja vapaalle sivistystyölle on varattu pelkästään vapauttajan rooli. Siitä seuraa, että tärkein hyöty olisi poliittinen ja muut hyödyt ovat siihen verrattuna toisarvoisia. Perimmäinen kysymys jää auki – mikä olisi muutoksen sisältö? Ehkä sisältöä ei enää ole?

VALISTUKSEN LOPPU JA VAPAAN SIVISTYSTYÖN TULEVAISUUS

1990-luvun taitteessa Fukuyama (1989) esitti kuuluisat teesinsä historian lopusta. Niillä hän tarkoitti länsimaisen demokratian ja hyvinvoinnin saavuttaneen huippunsa. Sivilisaatio ja sivistys olivat tavoittaneet lakipisteensä. Vuosikymmenen lopulla myös Delanty (1998) esitti teesinsä tiedon lopusta, mikä tarkoitti itseisarvoisen tiedon ja akateemisen tieteen kulta-ajan loppua. Tieteenteko ja tiedon tuottaminen ei ole enää yliopistojen yksinoikeus, koska kuka tahansa ja mikä tahansa organisaatio kykenee samaan, mikäli se varustetaan riittäväillä resursseilla. Globaalin historian ja akateemisen tieteen näyttämöllä valistuksen suuri kertomus näytti saavuttaneen päätepisteensä.

Suomessa samaan kertomukseen, mutta pienemmän mittakaavaan liittyen Juha Sihvonen (1990) esitti kysymyksen ”onko vapaat sivistystyöt tehty?” Vastaus siihen on yhä avoin, mutta kysymys on jakanut sivistystyöntekijöitä eri leireihin. Osa katsoo taaksepäin ja hakee vastausta kansakunnan, kansanvalistuksen, kansallisten liikkeiden, kansalaiskasvatuksen ja yhteisöllisyyden ideaaleista. Heitä näyttää yhdistävän nostalgia ja romantiikka riippumatta siitä, onko kyse kansallisvaltion luomisesta tai työväen vallankumouksesta. Toinen osa katsoo eteenpäin ja on vauhdilla mukana informaatioyhteiskunnan globaaliverkostoissa, digitaalijan teknologian hyödyntämisessä ja virtuaalis-yhteisöissä sekä rakentaa näköiskuvaansa facebookin, twitterin ja blogien näyttämöllä tai muualla sosiaalisessa mediassa. Vapaalle sivistystyölle koittaa uusi aika, eivätkä he ole väärässä.

Jos edellisille on tärkeä katsoa historiaan ja jopa unohtua sinne, niin jälkimmäisillä on kiire tule-

vaisuuteen jopa nykyhetken unohtaen. Historiaa voi kuitenkin tulkita kummastakin näkökulmasta ja ymmärtää sitä kautta nykyisyyttä. Jokinen ym. (2012, 4) avaavatkin raportissaan yhdistävän näkökulman kysymällä:

”Miten vapaan sivistystyön hyödyllisyyttä on perusteltu historian eri vaiheissa ja miten sivistyshyöty ilmenee 2010-luvulla sekä miten oppilaitoksissa tulkitaan sosiaalisen pääoman käsitettä?”

Kysymys implikoi lisäkysymyksen: voiko sivistys-hyödyn osoittaa ja jos voi, miten sitä voisi mitata? Jos ja kun veronmaksajat ja valtio esittävät kysymyksen sivistystyön hyödyllisyydestä, hyöty on myös pystytävä osoittamaan. Itseisarvoista sivistystä ei ole, kuten ei myöskään ole itseisarvoista sivistystyötä. Arvo on ansaittava tekemällä hyödyllisiä ja sivistäviä asioita.

Sivistäminen hyvinvoinnin, demokratian ja yhteiskuntarauhan rakentamisena

Valtio- ja sivistysfilosofina Snellman näki ”siveellisuuden ja lainkuuliaisuuden” yhteiskunnan kivijalkana, joka perustui kielen, kulttuurin ja tapojen yhtenäistämiseen. Siveellisyys tarkoitti kokonaisuutta, kulttuuria ja ”siveellistä tilaa”, johon kuuluivat väestön tarpeiden tunnustaminen, perheiden hyvinvointi, inhimilliset tarpeet tunnustava kansalaisyhteiskunta ja valtio isänmaallisen sivistyksen korkeimpana ihanteena. Lainkuuliaisuus oli kansalaisyhteiskuntaa koossa pitävä voima ja sen jäsenenä itsetietoisuuteen pyrkivät ihmiset edistivät kansakunnan yhteistä asiaa.

Aineellinen ja henkinen hyvinvointi tukivat toisiinsa, ja yhteiskunnan epäkohdat oli ratkaistava. Mitään itseisarvoista Snellmanin sivistyskäsitteessä ei ollut. On helppo todeta hänen toimineen kansakunnallisen sosiaalisen pääoman luomisen puolesta. Sivistymisen vaikutukset ja hyöty koituivat viimekädessä valtioperustusten vahvistamisen hyväksi. Tavoitteena ei ollut enempää eikä vähempää kuin yhtenäinen kansakunta ja kulttuuri. Samaan tavoitteeseen tähtäsi myös Grundtvigin kansanopistojen perustamiseen johtanut ajatus ”talonpojan herättämisestä” yhteiskunnalliseen tietoisuuteen ja toimintaan.

Kansanopistoate yhdisti aineelliseen hyvään pyrkimisen ja isänmaallisuuden tavalla, joka johti in-

ternaattimuotoisten kansanopistojen perustamiseen maaseuduille. Samaan virtaan yhdistyi Yrjö-Koskisen fennomania ja ”älyn ja kekseliäisyyden korostaminen” elinkeinojen tueksi. Myös Castrén antoi sivistyspanoksensa uusiin teollisiin elinkeinoihin liittyen. Kaupunkien työväestö tarvitsi oman sivistysahjonsa, minkä perusteella ryhdyttiin rakentamaan koko maan vähitellen kattanutta työväen- ja kansalaisopistojen verkostoa. (Jokinen ym. 2012.)

1800- ja 1900-lukujen vaihteen molemmin puolin kansalliset liikkeet ja kansainvälinen työväenliike olivat yleismaailmallisesti törmäyskursilla. Suomessa kieli-, kulttuuri-, raittius- sekä sosiaaliset ja poliittiset kysymykset tarvitsivat ratkaisuja. Kansansivistysliike sisälsi myös itsessään eri aate- ja uskontosuuntia. Kansallisen ja kansainvälisen kuohunnan tuloksena syntyi itsenäinen valtio, mutta ei yhtenäinen kansakunta. Kansalaissota osoitti, miten pahasti yhteiskuntarauhan ja eri väestönosien välisen luottamuksen rakentamisessa oli epäonnistuttu.

Sodan jälkeen sosiaalisen pääoman kokoaminen oli aloitettava alusta ja uudelta pohjalta. Voittajien pystyttämä valtiolta oli saatava tukemaan kansansivistystyötä, mikä ei tarkoittanut ainoastaan opinnollista sivistymistä vaan ennen muuta yhteiskunnallisten olojen tasoittamista, kansalaisyhteiskunnan rakentamista ja elinolojen kohentamista.

Maailmansotien välillä Suomi oli niitä harvoja eurooppalaisia valtioita, joissa kyettiin patoamaan väkivaltainen poliittinen liikehdintä ja pitämään kiinni demokraattisen oikeusvaltion periaatteista. Kehityksen symbolisena huipentumana voidaan pitää sotavuosien aikana solmittua ”tammikuun kihlausta”, jossa työnantaja- ja työntekijäjärjestöt saivat aikaan valtakunnallisesti kattavan työmarkkinasopimuksen 1940. Sopimusta voi pitää myös puoli vuosisataa kestäneen konsensus-Suomen rakentamisen alkuna.

Kansallisen luottamuksen ja yhteiskuntarauhan rakennustyössä vapaalla sivistystyöllä oli eittämättä tehtävä, jota haluttiin tukea julkisin varoin vuodesta toiseen.

Yhteisöpohjaisesta kansansivistämisestä yksilölliseen sivistystyöhön

Castrénin ”elannon kirkastaminen” oli hyvin maan-

läheinen ilmaus kansansivistystyön hyödyistä. Hänen aikanaan vapaa sivistystyö alkoi saada institutionaalisen muotonsa. Erityisesti työväenopistot ja kaupunkien työväki olivat castrenilaisen sivistystyön keskiössä. Castrénille sivistämisen yhteys aineellisten elinolojen kohentamiseen oli selviö. Sivistyminen tarjosi kanavan sosiaaliseen nousuun ja vaikutti siihen, että radikaalit ideologiat eivät helposti vallanneet työtekevien mieliä.

Sivistymisen hyödyt näkyivät opinnollisen sivistyksen laajentumisena, luku- ja kirjoitustaitoisten määrän lisääntymisenä sekä koulutus- ja elintason kohoamisena. Siten luotiin sivistyksellistä infrastruktuuria teollistuvan yhteiskunnan ja tulevan sosiaalisen hyvinvoinnin rakentamista varten. Vapaan kansanvalistus- ja -sivistystyön hyödyt olivat välittömiä yksilöiden hankkimien tietojen ja taitojen merkityksessä. Aikuisenakin hankitusta luku-, kirjoitus- ja laskentotaidosta oli hyötyä työelämässä, joka tarvitsi osaavaa ja kurinalaisesti käyttäytyvää työvoimaa. Castrénille yhteiskuntarauha oli keskeinen tavoite ja sitä toteuttamaan tarvittiin *hyvä ihminen ja kunnan kansalainen*, joka osasi toimia sivistyneesti omassa elinpiirissään ja demokraattisessa yhteiskunnassa. (Jokinen ym. 2012.)

Kansansivistystyöstä kehkeytyi vähitellen oppiaine nimeltä kansansivistysoppi ja lopulta yliopistollinen aikuiskasvatustiede. Opillista ja tieteellistä sisältöä ja tehtävää määrittivät 1900-luvun puolivälin jälkeen professorit Urpo Harva ja Aulis Alanen. Jo Castrén oli nostanut yksilön sivistämisen etualalle yhteisöllisten arvojen jäädessä taustavaikuttajiksi. Sivistämisen, kasvatuksen ja koulutuksen kohteena nähtiin keskivertokansalaiseksi abstrahoitu yksilö, jokamies ja -nainen, jonka periaatteessa saattoi kohdata missä ja milloin tahansa.

Harva (1955) kiteytti yksilön kehittymistarpeen ”kasvamaan saattamisen” ajatukseen. Saattajaa tarvittiin tukemaan yksilöä matkalla sivistykseen, demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen ja aktiiviseen kansalaistoimintaan. Harvalle sivistyneen yhteiskunnan rajaus oli selkeä. Aikuiskasvattajan tai sivistystyöntekijän ei ollut mielekästä kiinnostua työelämästä, ammatillisesta opiskelusta tai tuotannollisista pyrkimyksistä. Tässä mielessä sivistys oli sivistyneen

yksilön ”klubihyödyke” (Bouerdieu 1986), joka auttoi erottautumaan tavanomaisuudesta sekä tuki sosiaalista nousua ja kiinnittymistä kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin harrastuksiin. Sivistys antoi statuksen.

Alasen (1985) käsitteistössä hyvä ihminen ja kunnan kansalainen muuttui *kokonaispersoonaksi*, joka halusi kehittyä, ei vain yleissivistymisen merkityksessä vaan myös oppia erilaisia tietoja ja taitoja, joita tarvittiin työssä ja ammatillisessa elämässä. Lisäksi koko persoonallisuuden kehittämisessä tuli huomioida emotionaalinen ja moraalinen kehittyminen. Sivistynyt persoonallisuus kehitti kokonaisvaltaisesti itseään, ja tähän kehittämiseen tarvittiin aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen kokonaisvaltaista tukijärjestelmää.

Kaiken kattavan aikuiskasvatusjärjestelmän ja ehjän kokonaispersoonallisuuden kehittämisen välillä vallitsi holografinen suhde, jossa ratkaisevin ero oli vain erilainen mittakaava systeemin makro- ja mikrotaasolla. Sivistystyön ja aikuiskoulutuksen tärkeimmäksi mittariksi nousivat suuret osallistumisluvut, jotka päällekkäisesti yhteenlaskettuina olivat jopa enemmän kuin koko aikuisväestö. Vapaa sivistystyö voi hyvin valtion ja kuntien sitoutuessa sen laajenevaan ylläpitämiseen. Suuria osallistujalukuja korostavan järjestelmän rakentaminen oli alkanut 1970-luvun alun Aikuiskoulutuskomitean mietinnöstä, jonka kirjoittaja Alanen oli. Sen jälkeen eri teemoihin liittyviä komiteamietintöjä tehtiin tasaista tahtia aina 1990-luvulle saakka.

Koulutus- ja sivistysmarkkinoiden luominen

1980-luvulla saavutettu kansallinen konsensus ja kansalaiskasvatuksen ideaali alkoi menettää sosiaalisen käyttövoimansa. Järjestelmäkeskeinen ajattelu liudentui vähitellen ja suora valtionapu korvattiin laskennallisilla suoritteilla. Rahoitukselle haettiin kattoa ja järjestelmän toimijoiden keskinäinen kilpailuttaminen oli siihen keino. 1990-luvulta lähtien vapaan sivistystyön trendi on ollut laskeva ja volyyymi on vähentynyt. Valtiokeskeisen ideologian tilalle astui markkinatalous ja individualismi. Haluttiin edistää yksityistettyjä toimintamuotoja ja oman elämänsä sankarien henkilökohtaisia tavoitteita.

Aikuiskoulutuspolitiikassa tehtiin uusia käsite-

määrittäviä. Omaehtoinen aikuisopiskelu, henkilö- ja työvoimapolitiikka ja työvoimapolitiikka aikuiskoulutus määrivät vastedes aikuiskasvatuksellisia tarpeita. Esimerkiksi kansanopistot olivat ”omaehtoisen tehtävänhaun” tilanteessa, jolloin ne ”joutuivat” ottamaan ohjelmiinsa ammatillisia, lähinnä sosiaali- ja koulutusalan opintoja. Esiin nousi ääniä, joiden mukaan kilpailuttaminen ja uusi julkishallinto uhkasivat tehdä tyhjäksi koko yhteiskunnallisen sivistystyön. Aikuiskasvatusta ei enää määritelty yhteiskunnallisen sivistystyön lähtökohdista. Vapaa sivistystyö näytti ajautuvan omaehtoisten opintojen marginaalin.

Puolentoista vuosisadan ajan kasattu yhteiskunnallinen luottamus ja sosiaalinen pääoma alkoi osoittaa rapautumisen merkkejä (Putnam 2000). Vapaan sivistystyön kyvykkyys tuottaa sivistysyhtiötä asetettiin yhä selkeämmin kyseenalaiseksi. Alkoi näyttää siltä, että vapaat sivistystyöt on todella tehty. Uhattu ei ole ollut vain sivistystyö vaan koko hyvinvointiyhteiskunta. Oli aika asettaa kysymys uuden ajan sivistystehtävästä, vapaan sivistystyön tuottamasta hyödystä ja kyvystä rakentaa uutta sosiaalista pääomaa.

Haasteena sivistysosaaminen

Vanhastaan vapaaseen kansansivistystyöhön on kuulunut ajatus, että tieto, tietoisuus ja sydämen sivistys tekevät sivistyneen ihmisen. Teollisen ajan kansalaisen piti hallita perustiedot ja -taidot, mutta myös osata suhtautua muihin ja toimia sivistyneellä tavalla. Nyky-yhteiskunnassa hänen pitäisi olla omaaloitteinen, kyseenalaistava, yritteliäs ja yhteistyökykyinen tiimityöntekijä. Tietämisen arvo on laskenut, koska tieto on helposti kenen tahansa saatavilla. Sen sijaan tietoisuuden ja osaamisen rooli, ei vain tiedon ja taidon vaan moraalisen ja eettisen osaamisen merkityksessä, on kasvanut ikään kuin toiseen potenssiin verrattuna teollisen ajan tarpeisiin.

Kysymykset oikeudenmukaisuudesta, tasa-arvoisuudesta, yhteisyydestä ja ympäristöistä, kuluttamisesta ja kestävästä kehityksestä sekä monet muut ihmiskuntaa ja yhteisöjä koskevat haasteet eivät sinänsä ole uusi asia. Ne ovat kuitenkin aktuaalisempia kuin koskaan ja siksi ne ovat sivistyksen keskeisiä arvoja ja tavoitteita. *Sivistysosaaminen* tarkoittaa ennen

muuta kykyä ajatella, toimia ja ratkoa yhteiskunnallisia ongelmia kestäväällä ja oikeudenmukaisella tavalla. Käytännössä se tarkoittaa aktiivista kansalaisuutta ja yhteisöllistä toimintaa, yksilöllistä kyvykkyyttä ja toisten arvojen kunnioittamista sekä kykyä vuorovaikutukseen ja kulttuurien kohtaamiseen.

Moni sivistystyön asiantuntijana itseään pitävä vierastaa sanaa osaaminen, koska se tuo mieleen työmarkkinoiden mantraksi muodostuneen osaamisvaatimuksen. Osaaminen ei kuitenkaan tarkoita asian teknistä hallintaa tai pelkästään käytännön taitoa. Myös tärkeimmät työelämän pätevyudet ovat luonteeltaan yleissivistäviä. Jatkuvan oppimisen, vuorovaikutuksen, yhteistyön, ongelmanratkaisun ja ajattelun taidot ovat esimerkkejä pätevyyksistä, jotka toimivat yhtäläillä arjen, kulttuurin ja sosiaalisen kuin työelämänkin yhteyksissä.

Ammatti- ja yleissivistyksen välille ei enää voida asettaa edes veteen piirrettyä viivaa. Esimerkiksi sivistynyt johtaminen tuotantoelämässä on yhtä olennaista kuin sivistynyt johtaminen kulttuuri-instituutissa tai vapaan sivistystyön oppilaitoksessa. Sivistysosaamisen puute sen sijaan on johtanut tilanteeseen, jossa johtava eliitti toimii epäeettisesti kahmien toiminnan hyödyt itselleen ja siirtäen kustannukset muiden kannettavaksi.

SIVISTYSHYÖDYN OSOITTAMINEN – SUORITTEISTA INDIKAATTOREIHIN

Hyödyn mittaamisen ensimmäinen pulma on siinä, että mitataan sitä, mitä on helpointa mitata: tunteja, päiviä, vuosia, suorituksia, ylipäättään suoritteita ja määrää. Mittaamisesta tulee helposti itsetarkoitus, sillä jollakin keinoilla on osoitettava kohteen erilaisuus, eritasoisuus ja eriarvoisuus resurssien kohdentamisen helpottamiseksi. Helpoin ratkaisu on kilpailutus. Mittaamisen aikajänne on ongelmista vakavin, sillä pelkkä tulostittaminen johtaa seurauksiin, joista vain osa on haluttuja, osa arvaamattomia ja osa negatiivisia, jopa katastrofaalisia.

Jokisen ym. (2012) tutkimus osoittaa, että vapaan sivistystyön järjestäjillä ei ole suorite- ja tulostittamisesta kovin hyviä kokemuksia. Sivistysyhtiötä ei myöskään haluta ”mitata”, koska sen uskotaan olevan mahdotonta tai koska mittaaminen loukkaa it-

seisarvoisen sivistyksen edistämistä. Järjestäjät ovat pitkälle oikeassa. Mittareiden kehittelijät sortuvat juuri siihen, mikä on mittaamisessa helpointa, siis suoritteisiin ja määrällisiin tuloksiin. Sitä kautta mittaamisesta tulee itsetarkoitus. Mitataan, jotta saadaan vertailulukuja, joilla järjestäjiä voidaan kilpailuttaa ja asettaa paremmuusjärjestykseen. Siitä taas seuraa, että mittaamatta jäävät juuri ne tekijät, joilla pitkän aikavälin vaikutukset tuotetaan.

Vaikka tutkimus oli rajallinen otanta³, siitä voidaan vetää johtopäätös, jonka mukaan vapaan sivistystyön oppilaitoksilla on varsin vähäinen valmius vastata uuden vuosituhannen kehitystarpeisiin (mt., 79). Sivistystehtävän koetaan pysyneen ennallaan, painotukset ovat aktiivin kansalaisuuden edistämiseksi ja yksilön persoonallisen kasvun tukemisessa. Oppimiseen, sosiaalisuuteen ja elämälaatuun liittyvät tärkeimmät sivistysyhtiödyt kyetään kyllä tunnistamaan ja vapaan sivistystyön toimijat uskovat, että heidän tehtävänä on yhteisöllisyyden edistäminen. Käytännössä kyse on kuitenkin enemmän opintoryhmä- tai kurssiyhteisöllisyyden edistämisestä kuin tavoitetietoisesta sosiaalisen pääoman rakentamisesta.

Hyötyjen uskotaan koituvan yhteiskunnalle pitkän aikavälin vaikutuksina. Sen sijaan niiden mittamista ei pidetä mahdollisena. On vain luotettava siihen, että vapaasta sivistystyöstä on hyötyä, koska se on hidas ja aikaa vievä prosessi. Sivistysyhtiödyt mittaamisesta ei kuitenkaan ole kyse siitä, mitataanko vai eikö mitata, vaan mitataan joka tapauksessa. Kyse on enemmän siitä, mitä mitataan ja miten mitataan. Jos mittaamisen perusteisiin ja tapoihin ei haluta vaikuttaa, niiden perustelut ja kehittäminen jää vapaan sivistystyön ulkopuolisten toimijoiden määriteltäviksi eli lähinnä niille, joiden tehtävänä on kohdentaa resursseja sivistystyöhön.

Tärkeintä on huomata, että tulokset syntyvät lyhyellä ja vaikutukset pitkällä aikavälillä. On oltava samaan aikaan sekä ketterä että pitkäjänteinen. Tiedetään, että tulos ja sen laatu on seurausta toimintaprosessista, jossa kaikki pitää olla kohdallaan, jos halutaan korkeaa laatua. Kun tulosvaatimus esitetään ulkoapäin ja määrällisenä vieläpä ilman käsitystä siitä prosessista, joka sen perustana on, seurauksena on kaiken huomi-

on keskittäminen määrään ja nopeaan tuotantoon. Ja kun sen seurauksena laatutaso alkaa laskea, seuraa peittelyä, mikä taas lisää kontrollin tarvetta.

Esimerkiksi sivistysyhtiötä tuottavan pedagogisen prosessin laatu voi jäädä kokonaan huomiotta määrällisiin tuloksiin keskittymisen takia. Pedagogisen laadun lisäksi pitkävaikutteista sivistysyhtiötä voitaisiin arvioida indikaattoreilla, joilla osoitetaan esimerkiksi kyvykkyyttä tehdä yhteistyötä paikallisten, alueellisten ja aina kansainvälisten toimijoiden kanssa. Yhteistyössä onnistumisen seuranta voisi kohdistua sosiaalisen ja kulttuurisen mutta myös fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tuottamiseen, jota tehdään esimerkiksi yhdyskuntatyön toimijoiden, sosiaali-, terveys- ja kulttuurialan ammattilaisten kanssa.

Sisällöllisen profiloitumisen ja erikoistumisen merkityksessä yhteistyö voisi olla myös maakunnan ja valtakunnan rajat ylittävää esimerkiksi vastattaessa maahanmuuton, eri kulttuurien, etnisten ryhmien kohtaamisen ja verkostoitumisen tarpeisiin. Hyvinvoinnin ja sivistystyöhön osallistumisen välillä voidaan olettaa vallitsevan positiivisen riippuvuuden. Sitä osoittavien ja muiden sivistysindikaattorien avulla estettäisiin myös käpertymistä omahyväisen institutionaalisen erinomaisuuden todisteluun.

JOHTOPÄÄTÖS

Jokisen ym. (2012, 91–97) raportti osoittaa, että monilla vaikutusmittareilla on jo alkumuotonsa muun muassa maahanmuuttoon, kielitaitoon, tietoyhteiskunta- ja jatko-opintovalmiuksiin, terveyden edistämiseen ja syrjäytymisen vähentämiseen liittyen. Indikaattorien kehittäminen samoin kuin vaikutusten arviointi niiden avulla edellyttää aktiivista ja jatkuvaa tutkimustoimintaa. Valitettavasti Suomessa ei ole enää yhtäkään yliopistolista tutkimus- ja opetuslaitosta⁴, jossa ensisijaisesti keskityttäisiin aikuiskasvatukseen ja vapaan sivistystyön keskeisimpään problematiikkaan. Tutkimista vaativa seuranta tai pelkästään jo olemassa olevien tilastotietojen päivittäminen ja hyödyntäminen jää satunnaisiksi.

Huono laatu on kulutusyhteiskunnan ominaisuus, sillä tuotteiden elinkaarta halutaan jopa tietoisesti lyhentää muun muassa kestokulutushyödykkeiden kohdalla. Toisaalta konkreettisten kulutusyhtiö-

dykkeiden kohdalla huono laatu on helppo huomata, kun taas sivistystyön laatua, hyötyjä tai vaikutuksia on vaikea havaita tai osoittaa. Markkinaperustainen laatukriteeri ei toimi, koska asiakas ei maksa subventoidusta tuotteesta täyttä hintaa. Vetoaminen menestykselliseen historiaan ei sekään riitä, koska ympäröivät olosuhteet ovat muuttuneet. Ainoa tapa osoittaa sivistystyön hyöty liittyy oman kyvykkyyden ja toiminnan vaikutusten osoittamiseen ymmärrettävällä ja riittävän konkreettisella tavalla.

Vapaan sivistystyön sisäiset prosessit, suoritteet ja tulokset ovat tekijöitä, joissa vertailukohtana tulisi olla aikaisempi toiminta ja vasta toissijaisesti lähinnä kehittämiseen liittyvä vertailu muihin. Oppilaitosten olisi itse vastattava prosessiensa tehokkuudesta ja laadusta, kuten myös tulostensa määrästä ja laadusta, jolloin kyse on autonomiasta ja kyvystä toimia joustavasti ja ketterästi muuttuvissa olosuhteissa. Sen sijaan yhteiskunnalliseen tilivelvollisuuteen liittyvän sivistystyön laadun ja pitkän aikavälin vaikutusten osoittaminen tarvitsee indikaattoreita, joilla yksilön, yhteisöjen ja viimekädessä yhteiskunnan saamat

hyödyt voidaan todentaa, puhuttiinpa sitten sivistys-, kulttuuri- tai sosiaalisen pääoman luomisesta.

Monet vapaan sivistystyön toimijat näkivät, mihin 1990-luvun alkupuolen lama sekä sosiaali-, koulutus- ja kulttuuripolitiikan mahdollisuuksien kaventaminen johtavat. Kaksikymmentä vuotta on sopiva perspektiivi katsoa myös eteenpäin. Mitä vapaa sivistystyö voi tehdä aiheutuneiden vaurioiden korjaamiseksi, syrjäytyvien sukupolvien ketjun katkaisemiseksi ja uusien mahdollisuuksien luomiseksi? Miten 21. vuosisadan sivistysosaaminen voi tukea moraalisesti, eettisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävän kansainvälisen yhteiskunnan, alueellisten ja paikallisten kulttuurien kehittymistä?



Esa Poikela
kasvatustieteen professori
Lapin yliopisto

VIITTEET.....

1. Terveystieteiden tutkimuskeskus on tunnetusti yhteiskunnalle kallis investointi- ja ylläpitojärjestelmä, joka pitää kyetä perustelemaan hyvin ja järjestämään optimaalisella tavalla. Siihen tarvitaan uudenlaista laatukustannusajattelua ja kansantaloudellisia mittareita, joilla hyödyt ja -vaikutukset pystytään osoittamaan. Niin asiakkaat kuin veronmaksajatkin on vakuutettava palvelun hyödyllisyydestä. (Porter 2008.)
2. Oikeuskäytäntöön on kehitetty restoratiivisen oikeuden lähestymistapa, joka tulee yhteiskunnalle huomattavan paljon halvemmaksi kuin kaikkien rikkeiden ja riitojen vieminen oikeuskäsittelyyn. Perusajatuksena on, että fasilitatiivisen sovittelun johdolla ristiriidan osapuolet ratkaisevat riitansa itse. Kun konfliktin osalliset kykenevät sopimaan riitansa, yksilöt ja yhteiskunta hyötyvät. Syntyy luottamusta ja sosiaalista pääomaa. (Brunila 2010.)
3. Tutkimuksessa oli mukana 5 kansalaisopistoa, 4 kansanopistoa ja 5 opintokeskusta, jotka valittiin harkittua otantaa noudattaen vapaan sivistystyön oppilaitoksista. Otannan kriteerijä olivat maahanmuuttajien koulutus, toiminta-alueen rakennemuutos sekä yhteiskunnallisen orientaation ja alueellisen sijainnin edustavuus.
4. Pieninä yksiköinä aikuiskasvatuksen laitokset on sulautettu opettajakoulutuksen hallitsemiin tiedekuntiin. Seurauksena on ollut tutkimuksen, opetuksen ja tiedepohjaisen kehittämisen hajautuminen eri yliopistoihin. Samalla myös resurssit ovat pirstoutuneet eikä niin sanottua kriittistä massaa kyetä tavoittamaan kauttaaltaan korkeatasoisen tutkimuksen saavuttamiseksi.

LÄHTEET

- Alanen, A. 1985. Johdatus aikuiskasvatukseen. Radion aikuiskasvatussarjan ensimmäinen osa. Oy Yleisradio Ab.
- Bourdieu, P. 1986. The Forms of Capital. In J.G. Richardson (ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Brunila, T. 2010. Sovittelu tie tulevaisuuteen. Teoksessa E. Poikela (toim.) Sovittelu – ristiriitojen kohtaamisesta konfliktin hallintaan. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy, 23-43.
- Coleman, J.S. 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology 94, 95-120.
- Delanty, G. 1998. The idea of the university in the global era: from knowledge as an end to the end of Knowledge. Social Epistemology. 12: 1. 3-25.
- Fukuyama, F. 1989. The End of History. The National Interest. Summer 1989.
- Harva, U. 1955. Aikuiskasvatusta. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa. Helsinki: Otava.
- Jokinen, J., Poikela, E. & Sihvonen, J. 2012. Sivistyshyöty ja sosiaalinen pääoma vapaassa sivistystyössä. Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö. Turku: Suomen yliopistopaino Uniprint.
- Manninen, J. 2010. Sopeuttavaa sivistystyötä? Aikuiskasvatusta. 30 (3), 164-174.
- Poikela, E. 2005. Onko sosiaalisen pääoman värillä väliä? Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 11 – 27.
- Porter, M. 2008. Luento Finlandia talossa, järjestäjänä Sitra. J. Alkio (toim.) Terveystieteiden tutkimuskeskus. Helsinki: VATT-tutkimuksia 81. Oy Nord Print Ab.
- Putnam, R.D. 2000. Bowling Alone. The Gollapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster.
- Ruuskanen, P. 2001. Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntauksat ja mekanismit. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. Helsinki: VATT-tutkimuksia 81. Oy Nord Print Ab.
- Sihvonen, J. 1990. Onko vapaat sivistystyöt tehty? Opistotoiminnan kriittisiä kysymyksiä. Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL r.y. Helsinki: Kowapaino Oy.
- Tuomi, I. 2004. Sosiaalinen Innovaatio. Kolumni. Tekniikka & talous 15.4.2004.

ERNO LEHTINEN

Korkeakoulutuksen rakenteiden pitäisi tukea aikuiskoulutusta



Korkeasti koulutetut hankkivat jatko- ja täydennyskoulutusta usein maksuttoman peruskoulutuksen tarjonnasta. Se vähentää ensimmäiseen tutkintoon pyrkivien aloituspaikkoja ja samalla hidastaa jatkokoulutustarjonnan kehittymistä.

NYKYINEN HALLITUS on esittänyt tavoitteekseen talouden kilpailukykyä luovan korkeatasoisen osaamisen varmistamisen ja Suomen nostamisen kaikilla osaamisen kriteereillä OECD-maiden kärkeen. Tämä on haastava tavoite, joka edellyttää perinteisten koulutusratkaisujen kriittistä tarkastelua. Aikuiskoulutuksen näkökulmasta tavoitteet tarkoittavat huomion kiinnittämistä myös hyvän peruskoulutuksen saaneiden ammattilaisten ja asiantuntijatehtävissä toimivien osaamisen kehittämiseen. Tavoitteet ovat erityisen kunnianhimoisia, kun otetaan huomioon samanaikaisesti ratkaistavana oleva julkisen talouden kestävyysvaje. Tämän seurauksena ei ole realistista ajatella, että aikuiskoulutukseen voitaisiin suunnata merkittävästi nykyistä enemmän julkista rahoitusta.

Viime vuosien aikana suomalaisten koulutustason kehitys on ollut suhteellisen hidasta moneen muuhun korkean koulutustason maahan verrattuna (OECD, 2012). Tältä osin hallitusohjelman tavoite näyttää karkaavan käsistä, ellei koulutukseen osallistumiseen saada uudenlaista dynamiikkaa. Sama koskee myös sukupolvien välisiä eroja. Nuoremmat ikäluokat ovat selvästi vanhempia ikäluokkia koulutettumpia, ja myös aikuiskoulutukseen osallistuminen painottuu nuorempiin ikäluokkiin.

Korkea-asteen koulutuspaikkoja on tarjolla noin 70 %:lle ikäluokasta, ja eräissä maakunnissa paikoin jopa yli. Tällä hetkellä 30-vuotiaista noin 30 %:lla on korkea-asteen tutkinto. Korkeakoulutetun väestön määrä on kasvanut nopeasti viimevuosikymmeninä. Työelämässä korkeakoulutetut toimivat mer-

kittävässä asiantuntijatehtävissä ja suomalaisen yhteiskunnan muuntumiskyky ja mahdollisuus vastata globalisaation, teknologisen muutoksen ja kestävä kehityksen haasteisiin riippuu paljolti tämän korkeasti koulutetun väestönosan osaamisen tasosta (Lehtinen ym. 2012).

KUINKA KORKEASTI KOULUTETTUJEN OSAAMISTA YLLÄPIDETÄÄN?

Erityisesti yliopistojen tiedeperustaisen koulutuksen on ajateltu antavan alemman koulutusasteen tutkintoihin verrattuna syvällisemmän ymmärryksen sekä paremmat ajattelun ja tiedonkäsittelyn valmiudet. Korkeakoulutettujen elinikäisen oppimisen toteutumista ei ole aiemmin nähty ongelmana, koska korkeakoulutuksessa hankittujen valmiuksien on katsottu kantavan läpi koko työuran. On pidetty ikään kuin itsestään selvänä, että akateemisesti koulutettujen asiantuntijoiden osaaminen vahvistuu ja uudistuu osana normaalia työkokemusta ja että he päivittävät osaamistaan tarpeen mukaan.

Sekä käytännön kokemus että asiantuntijuustutkimuksen empiiriset löydökset osoittavat tämän uskomuksen vääräksi. Ensinnäkin muutokset organisaatioissa, teknologioissa ja toimintakäytännöissä ovat usein niin suuria, että niiden hallitseminen ja vaadittavan asiantuntijuuden uudistaminen itsenäisesti päivittäisten rutiinien ohessa on liian vaativa tehtävä yksittäiselle työntekijälle. Maailman johtavana asiantuntijuuden tutkijana pidetty Anders Ericsson on empiiriin havaintoihin pohjautuen esittänyt, että edes aiemmin saavutettua osaamisen tasoa ei välttämättä pysty säilyttämään, kun kokemusta kartutetaan päivittäisiä rutiineja toistamalla. Lääkäreiden elinikäisen asiantuntijuuden kehittymistä tutkiessaan hän päätyi hämmentävään johtopäätökseen: paras ennustaja lääkäreiden epäpätevyydelle on työvuosien määrä. Tämä ei ole ikää koskeva kommentti, vaan viittaa siihen, että asiantuntijuuttaan ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi lääkäreiden on tarkoituksellisesti kehitettävä tietoaan ja taitojaan ja tähän ei päivittäisten diagnoosi- ja hoitorutiinien toistaminen riitä, tekee sitä kuinka paljon hyvänsä (Ericsson, Charnes, Felto- vich & Hoffman 2006).

Eräillä aloilla on jo pitkään ollut hyvin organi-

soituja ja alan piirissä vahvaa arvostusta nauttavia ammatillisen jatkokoulutuksen malleja, joiden tavoitteena on korkeakoulutettujen työntekijöiden osaamisen syventäminen ja siihen liittyvä erikoistuminen erityisen vaativiin tehtäviin. Tunnetuimpia ovat esimerkiksi erikoislääkäritutkinto, asianajajatutkinto ja vakuutusalan aktuaaritutkinto. Korkeakoulujärjestelmän näkökulmasta on yllättävää havaita, että valtaosa näistä akateemisten asiantuntijoiden ammatillisen jatkokoulutautumisen muodoista on syntynyt ja edelleen toimii yliopistojen ulkopuolella. Koulutuksesta, osaamisvaatimusten määrittelystä, kuulusteluista ja nimikkeiden myöntämisestä vastaavat työelämän omat organisaatiot - tosin monissa tapauksissa yhteistyössä sektoriministeriöiden kanssa. Osa malleista, kuten lääkäreiden erikoistuminen, on sittemmin liitetty yliopistojen tehtäväksi.

Koulutusjärjestelmän toimivuuden arvioinnin kannalta on merkittävää, että monilla akateemiseen koulutukseen perustuvilla aloilla ei ole minkäänlaista vakiintunutta ammatillisen jatkokoulutuksen järjestelmää. Tällaisia ovat esimerkiksi opettajan ammatti sekä ammatit joissa ei ole suoraa yhteyttä tietyn korkeakoulututkinnon ja tehtävänimikkeiden välillä. On kuitenkin selvää, että näilläkin aloilla on lisääntyvässä määrin erityisiä tehtäviä, joihin korkeakoulujen perustutkinnot eivät sellaisenaan riitä, vaan tarvittavan pätevyuden saavuttaminen edellyttäisi systemaattisia lisäopintoja ja erityisosaamisen osoittamista. Tähän tarpeeseen vastaavia työntekijöiden ja työnantajien arvostamia koulutusmalleja ja nimikkeitä ei kuitenkaan ole syntynyt.

Lisähaasteen korkeakoulutettujen ammatilliselle jatkokoulutukselle aiheuttaa se, että globaalit, yhteiskunnalliset ja teknologiset muutokset ovat luoneet kokonaan uudenlaisia asiantuntijuuden aloja ja työtehtäviä. Koulutusjärjestelmä ja perustutkinnot reagoivat usein vasta pitkällä viiveellä näihin uusiin osaamisen tarpeisiin.

Kaiken kaikkiaan viimevuosina lisäkoulutuksen tarve on kasvanut. Tähän on vastattu ennen kaikkea työelämän sisäisellä henkilöstökoulutuksella. Työpaikan henkilöstökoulutukseen osallistuminen ei kuitenkaan ole tasaista, vaan koulutus kasautuu osal-

le työntekijöistä ja osa korkeastikin koulutetuista on henkilöstökoulutuksen marginaalissa (Silvennoinen & Nori 2012). Korkeakoulutettujen asiantuntijoiden kestävien työurien näkökulmasta henkilöstökoulutuksen tärkeä rajoitus on siinä, että se kohdistuu yleensä välittömään tämänhetkisen työpaikan osamistarpeisiin vastaamiseen. Näin ollen se ei vahvista yleisemmin yksilön asiantuntijuutta ja nykyisestä työnantajasta riippumattomia pitkän aikavälin työllistymismahdollisuuksia. Tämä on erityisen vakava ongelma, sillä työelämää leimaavat nopeat rakenteelliset muutokset, ja pitkä yhtenäinen työura saman työnantajan palveluksessa on käymässä yhä harvinaisemmaksi.

KORKEAKOULUTUKSEN RAKENTEELLISET ONGELMAT

Suuri osa korkeakoulutettujen kouluttautumiskyynnästä kohdistuu myös julkiseen korkeakoulujärjestelmään. Näyttää kuitenkin siltä, että erityiset jatko- ja täydennyskoulutukseen kohdistetut kurssit ja koulutusohjelmat ovat vastanneet vain pieneen osaan tätä kysyntää. Samaan aikaan, kun yliopistokoulutuksen saaneiden työntekijöiden määrä on nopeasti kasvanut ja edellä kuvatut osaamishaasteet lisääntyneet, on yliopistojen täydennyskoulutuksen volyyymi selvästi laskenut siten, että vuonna 2009 täydennyskoulutukseen osallistui enää puolet vuoden 1998 osallistujamäärästä (KOTA tilastot 1996-2009).

Varsin suuri osa korkeakoulutettujen täydennyskoulutuksen kysynnästä onkin kohdistunut yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen perustutkintokoulutukseen. Parempaa työmarkkina-asemaa tai lisäasiantuntijuutta haetaan suorittamalla aiemman tutkinnon lisäksi muita korkeakoulututkintoja tai pyrkimällä tutkinto-opiskelijaksi sen vuoksi, että voi valita perustutkintokoulutuksesta sellaisia moduuleita, jotka vastaavat koettuun täydennyskoulutustarpeeseen. Tämä näkyy korkeakouluihin pyrkijöiden suurina määrinä. Ne ylittävät selvästi ikäluokkien koon, ja huomattavalla osalla korkeakoulupaikan saaneista opiskelijoista on jo korkeakoulututkinto tai opinto-oikeus toiseen korkeakoulututkintoon.

Vuonna 2007 aiemman korkea-asteen tutkinnon

oli suorittanut 15 % uusista yliopisto-opiskelijoista ja koko opiskelijamäärästä 22 %. Aiemman tutkinnon suorittaneiden määrä on lisäksi ripeässä kasvussa (Kumpulainen 2009). Niiden osuus, joilla on opinto-oikeus myös muussa tutkinnossa, on vielä korkeampi. Tämän seurauksena huomattava määrä ensimmäiseen tutkintoonsa hakevista nuorista ylioppilaista (5 000-6 000 nuorta) jää kokonaan korkeakoulutuksen ulkopuolelle.

Rajoittamaton ilmainen opiskeluoikeus oli alun perin tärkeä osa koulutukselliseen tasa-arvoon tähtäävää koulutuspolitiikkaa. Tällä hetkellä näyttää kuitenkin siltä, että tästä periaatteesta on tullut merkittävä koulutuksellista eriarvoisuutta aiheuttava tekijä.

UUTTA DYNAMIIKKAA JATKO- JA TÄYDENNYSKOULUTUKSEEN

Olemme viimeaikaisissa raporteissamme analysoineet laajasti eri maiden aikuiskoulutuksen järjestelmiä ja Suomen nykyisen aikuiskoulutusjärjestelmän epäkohtia. Näiden analyysien pohjalta olemme luonnostelleet joukon ehdotuksia, joilla tavoitellaan uudenlaista dynamiikkaa korkeakoulutettujen ammatilliseen jatko- ja täydennyskoulutukseen. (Lehtinen ym. 2012; Lehtinen & Mielityinen 2012a; Lehtinen & Mielityinen 2012b).

Ehkä monelle yllättävin ehdotuksemme koskee tutkintojen asemaa. Yksi kansainvälisten mallien vertailun havaintoja oli, että Suomessa tutkinnon tiukka kytkenä maksuttomaan opiskeluoikeuteen aiheuttaa monia ongelmia ja rajoittaa korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutuksen tarkoituksenmukaista järjestämistä. Siksi tutkinnon määrittely ja opiskelijalle maksuttoman koulutuksen määrittely tulisi erottaa toisistaan. Tutkintokoulutus voisi siis olla markkinahintaista tai koulutuspoliittisin perustein osittain tai kokonaan julkisista varoista subventoitua. Tämän jälkeen on erikseen määriteltävä, miten laajan maksuttoman opiskeluoikeuden yhteiskunta haluaa tarjota opiskelijalle (esim. Suomen tai EU-alueen kansalaisella on oikeus suorittaa maksutta yksi alempi ja ylempi yliopistotutkinto tai yksi ammattikorkeakoulututkinto ja ylempi AMK-tutkinto tai yliopiston maisteriohjelma). (Lehtinen ym. 2012)

Uudistus vapauttaisi tuhansittain opiskelupaik-

koja ensimmäiseen tutkintoon pyrkiville ja samalla avaisi tutkinnot asiantuntijuuden syventämiseen tähtäävän jatko- ja täydennyskoulutuksen käyttöön. Erityisesti erilliset maisteriohjelmat soveltuisivat erinomaisesti ammatillisen jatkokoulutuksen tarpeisiin. Ohjelmia voitaisiin toteuttaa kansainvälisten mallien mukaisesti joustavina malleina (executive master) siten, että ne soveltuisivat hyvin työn ohessa suoritettaviksi.

Tämän periaatteellisen uudistuksen kautta myös parhaillaan opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmässä suunniteltavat korkeakoulujen ammatilliseen jatkokoulutukseen tarkoitettut erikoistumiskoulutukset (n. 60 opintopisteen kokonaisuudet) voitaisiin liittää osaksi tutkintojärjestelmää. Tämä on tärkeää sen vuoksi, että epämääräiset tutkintojärjestelmästä irralliset opintokokonaisuudet, esimerkiksi yliopistojen täydennyskoulutuskeskusten tarjoamat PD-opinnot, eivät ole saaneet tunnustettua asemaa.

Pelkkä säädösten tarjoama mahdollisuus korkeatasoisten ammatillista jatko- ja täydennyskoulutusta palvelevien opintokokonaisuuksien ja tutkintojen tarjoamiseen ei riitä, vaan tarvitaan myös rahoitusmalli, joka luo näille opinnoille maksukykyisen kysynnän. On selvää, että suoraan valtion budjetista ei ole odotettavissa olennaista lisäystä aikuiskoulutuksen rahoitukseen, vaan korkeakoulutettujen jatko- ja täydennyskoulutuksen tulee nojata rahoituspohjan laajentamiseen niihin, jotka koulutuksesta hyötyvät.

Koulutuksen taloustieteelliset tutkimukset ovat osoittaneet, että koulutus tuottaa merkittävää taloudellista etua yksilöille ja työn tuottavuuden kasvun myötä työnantajille. Vaikka on ilmeistä, että perinteiset tutkinnot eivät tuota samalla tavalla vakaa-ta työuraa kuin ennen (ks. Lehtinen, Saariaho & Suikkanen 2003), käy kansainvälisissä vertailuissa ilmi, että Suomessa koulutuksen taloudelliset tuotot ovat säilyneet korkealla tasolla (Lehtinen 2004).

Myös viimeisimmät OECD:n selvitykset (OECD, 2012) viittaavat koulutuksen yhteiskunnallisen ja yksilöllisen tuottoasteen säilyneen korkeana. Vaikka myös korkeasti koulutettuja on työttömänä, on heidän työttömyysasteensa noin puolet alemman koulutuksen saaneiden työttömyysasteesta. Myös työnantajat ovat selviä hyötyjiä osaamistason kohouamisesta.

Työntekijät ja työnantajat eivät kuitenkaan näe jatko- ja täydennyskoulutusta riittävän selkeästi investointina. Tämä on rajoit-

tanut jatkokoulutustarjonnan kysyntälähtöistä kehittymistä ja johtanut maksuttoman peruskoulutuksen (tai koulutuksen osien) epätarkoituksenmukaiseen käyttöön täydennyskoulutuksen väylänä. Samasta syystä koulutuksen tarjoajat eivät ole kehittäneet tarkoituksenmukaisella tavalla suunnitelmallista ja pitkäkestoista täydennyskoulutusta tukevia ohjelmia,

vaan esimerkiksi korkeakoulujen täydennyskoulutuksesta vastaavien organisaatioiden toiminta on projektivetoista ja liian riippuvaista kulloinkin saatavissa olevasta ulkopuolisesta projektirahoituksesta.

Selvityshenkilöraportissamme (Lehtinen & Mielityinen, 2012) esitämme uudenlaista jaettuun vastuuseen perustuvaa aikuiskoulutuksen rahoituksen mallia, jossa valtiovalan tehtävänä on luoda kannustimet yksilöiden ja myöhemmin myös työnantajien osallistumiselle jatko- ja täydennyskoulutuksen kustannuksiin. Yksilölliset koulutustilit perustuvat yksilön omaan säästämiseen ja valtion vastinrahoitukseen. Järjestelmää täydentäisi malli, jossa työnantajat osallistuvat kollektiivisesti koulutustilien tukemiseen. Tällöin työnantajien tuki ei ole riippuvainen työsuhteesta tai yksittäisen työnantajan halukkuudesta tukea ammatillista kehittymistä. Yksilöt voisivat käyttää tilille kertynyttä rahaa julkisen koulutusjärjestelmän tarjoaman maksullisen jatko- ja täydennyskoulutuksen koulutusmaksuihin. Koulutustilit lisäisivät aikuiskoulutuksen pitkäjänteisyyttä ja suunnitelmallisuutta. Arvioim-

JÄRJESTELMÄÄ TÄYDENTÄISI MALLI, JOSSA TYÖNANTAJAT OSALLISTUVAT KOLLEKTIIVISESTI KOULUTUSTILIEN TUKEMISEEN.

me, että koulutustilien kautta syntyvät kysyntä ja rahavirta saisi yliopistot ja ammattikorkeakoulut ja myös keskiasteen ammatilliset oppilaitokset kehittämään uudenlaisia nykyisiä ratkaisuja paremmin työelämän osaamistarpeita palvelevia koulutus- ja opiskelukokonaisuuksia.

LOPUKSI

Osaamisen ylläpitäminen ja työelämän muutoksiin vastaavan uudenlaisen asiantuntijuuden kehittämisen eivät tällä hetkellä toteudu tarkoituksenmukaisella tavalla eivätkä korkeakoulutuksen rakenteet ja rahoitusmallit ole riittäviä vastaamaan tulevaisuuden

haasteisiin. Tarvitsemme uudenlaista aikuisten kouluttautumisen kulttuuria sekä sitä tukevia koulutus-rakenteita ja rahoitusmalleja.



Erno Lehtinen

*kasvatustieteen professori,
akatemiaprofessori
Oppimistutkimuksen keskus
Turun yliopisto*

LÄHTEET

- Ericsson, K. A., Charness, P. J., Feltovich, P. J., & Hoffmann, R. R. (Eds.). (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumpulainen, T. (2009) (Toim.). Aikuiskoulutuksen vuosikirja: Tilastotietoja aikuisten opiskelusta 2007. Opetusministeriön julkaisuja 2009:42.
- Lehikoinen, A., Saarniaho, R. & Suikkanen, A. (2009). Oppimisella osallisuutta – vastauksia työn murrokseen. Helsinki: Sitra.
- Lehtinen, E. (2004). Koulutusjärjestelmä suomalaisen yhteiskunnan muutoksessa. Teoksessa: Heiskala, R. (toim.) *Artikkelikokoelma tutkimushankkeesta sosiaaliset innovaatiot, yhteiskunnan uudistumiskyky ja taloudellinen menestys*. Helsinki: SITRA.
- Lehtinen, E. & Mielityinen, I. (2012). Selvitys henkilökohtaisista koulutustileistä: Soveltuvuus suomalaisen aikuiskoulutuksen rahoituksen uudistamiseksi. Väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:12.

- Lehtinen, E. & Mielityinen, I. (2012). Selvitys henkilökohtaisista koulutustileistä: Ehdotukset ja vaikuttavuuden arviointi. Loppuraportti (Käsikirjoitus).
- Lehtinen, E., Palonen, T., Tynjälä, P., Klemelä, K., Merenluoto, S., Pohjola, K. & Veermans, K. (2012). Korkeakoulutettujen jatkokoulutuksen ja ehdotus järjestelmän kehittämiseksi – KYTKÖS-hanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:22. *Education at a Glance 2012. OECD*
- Silvennoinen, H. & Nori, H. (2012). Koulutuksen ja oppimisen marginaalissa. Käsikirjoitus. Ilmestyy Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirjassa.

Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 2000-luvulle

Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran suursarja kasvatuksen ja koulutuksen historiasta valmistui kahdeksan vuoden työn tuloksena.

Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle. Toimittaneet Jussi Hanska ja Kirsi Vainio-Korhonen. SKS: Helsinki. 407 s.

Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Toimittaneet Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen. SKS: Helsinki. 530 s.

Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Toimittaneet Pauli Kettunen ja Hannu Simola. SKS: Helsinki. 555 s.

ONNEKSI ON Suomalaisen Kirjallisuuden Seura! Kuka muu kustantaisi 1 500-sivuisen historiikin Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 2000-luvulle?

Kulttuuritekoa ovat tukeneet Opetusministeriö, Alfred Korde-linin säätiö, Suomen Kulttuurirahasto ja Tieteellisten Seurain valtuuskunta. SKS on Suomen vanhin yhtäjaksoisesti toiminut kustantaja. Sen ensimmäinen julkaisu ilmestyi vuonna 1834 ja *Kalevala* vuonna 1835. Vuonna 1870 SKS julkaisi ensimmäisen suomenkielisen romaanin, Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä*.

Nyt käsillä olevan kolmiosaisen sarjan kirjoittajiksi on saatu näyttävä joukko maan eturivin tutkijoita, joista monet ovat tuttuja aikuiskasvatuksenkin kentällä: esimerkiksi Ari Antikainen, Anja Heikkinen, Annukka Jauhiainen, Arto Jauhiainen, Mervi Kaarninen, Pauli Kettunen, Joel Kivirauma, Leena Koski, Arto Nevala, Marjatta Rahikainen, Risto Rinne, Hannu Simola, Jukka Tuomisto.

TOIMIJOIDEN JA TOIMINNAN HISTORIAA

Kuten kaikkialla maailmassa suomalaisen koulutuksen historia on

samalla tasa-arvoistumisen historiaa. Pitkällä aikavälillä koulutus on muuttunut yhteiskunnan yläkerroksille kuuluvasta etuoikeudesta koko väestön velvollisuudeksi. Koulutus on nostanut väestön sivistyksen ja tiedon tasoja ja edesauttanut sosiaalista liikkuvuutta. Suomalaiset peruskoululaiset osaavat lukea ja laskea paremmin kuin ikätoverinsa muualla. Suomalainen koulutus on hiljattain valjastettu osaksi maabrandiä. Paitsi tasa-arvoistumiskeskityksestä historiikki kertoo myös yhteiskunnallisen hallinnan muutoksesta ja vallankäytöstä: hajal-



laan asustavan väestön muokkaamisesta esimerkiksi nationalismiin ja palkkatyöjärjestelmän rattaiksi.

Kirjasarjan toimituskunnan puheenjohtaja Pauli Kettusen esipuheen (I osa, s. 10) mukaan ”läpäisevänä periaatteena on tarkastella Suomen historiaan kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta sen sijaan, että kasvatusta ja koulutusta käsiteltäisiin erillisenä saarekkeena ja juonteena.” Muutosta jäsennetään kirjassa kasvatuksen ja sen toimijoiden muotoutumisen historiana. Näin kirja pureutuu toimijoiden kamppailuihin kasvatuksen ja koulutuksen kentillä: kenellä on valta määritellä koulutuksen agenda ja tavoitteita, ja mitä kamppailujen kautta lopulta syntyy? Järjestelmien ja muutosten historiaa kirjoitetaan toimijoiden kautta, eri suuntiin vetävien toimintojen tuloksena.

Nykyään tuntemamme koulutusjärjestelmän kehitys ei ole ollut suoraviivaista edistyksen voittokulkua. Kansa ei kilvan rynnännyt opintielle kansakouluun ja oppikoulun kautta yliopistoihin. Eikä sitä sinne kutsuttu. Vallitsevasta järjestelmästä ja opinväylistä eniten hyötynneet tietenkin vastustivat muutosta. Maailmanmaineeseen noussut suomalainen peruskoulu ei ole ”järkipärisen

kansallisen” suunnittelun ja yhteisymmärryksen tulos, vaan yhteiskuntaluokkien välisten kamppailujen, poliittisten vääntöjen ja kompromissien kautta muotoutuva (ja sellaisena kaiken aikaa muutosaltis) instituutio.

Vielä 1960-luvulla oikeistopuolueet eduskunnassa vastustivat kaikille yhteistä peruskoulua. Ne halusivat pitäytyä rinnakkaiskoulujärjestelmässä, jossa keski- ja alkuopetuksen jälkipolvi eteni oppikoulusta lukioon ja sieltä virkauralle ja toimihenkilöiksi. Työväenluokan nuoret suuntasivat kansalaiskoulun tai ammatikoulun kautta työläisammattihin. Nyt peruskoulu kelpaa oikeistovaikuttajillekin maabrändin yhdeksi ydinkärjeksi kilpailussa suomalaisten vientituotteiden näkyvyyden lisäämiseksi ja markkinaosuusien kasvattamiseksi.

Teossarja koostuu eri tutkijoiden kirjoittamista artikkeleista. Kirjat ovat kuvitettuja ja artikkeleiden kylkeen on upotettu lyhyitä ja vähän perusteellisempiäkin tietolaatikoita, joista monet ovat todella kiinnostavia ekskursioita esimerkiksi sellaisiin erityisalueisiin, kuten aatelienuorukaisen kasvatukseen 1500-luvulla, saamelaisen koulutukseen 1600-luvulta alkaen (valistusta ’villi-ihmisille’),

maanmittareiden koulutukseen 1600–1800-luvuilla, teollisuuden ammattikouluihin 1900-luvun alusta alkaen, Teiniliiton nousuun ja tuhoon, Demokraattisten koulutyöntekijöiden ja Vapaan koulutuksen tukisäätiön organisoitumiseen ja poliittisiin mittelöihin 1970- ja 1980-luvulla.

KOULUTUKSEN ALKUJUURET

Vaikkei keskiajalla suurin osa väestöstä käynyt koulua, senkin oli jotenkin saatava ne tiedot ja taidot, joita yhteisöjen hyödyllisen jäsenen ja valtakunnan alamaisen asema edellytti. Turun hiippakunnan alueella 1300-luvulla asemansa vakiinnuttanut katolinen kirkko odotti keskiajan nuorilta kristinuskon alkeiden omaksumista. Lähiyhteisö taas edellytti, että lasten oli opittava asemaansa kuuluvia taitoja sekä sisäistettävä oma roolinsa tuon ajan yhteiskunnassa. Pienen lapsen opettaminen keskittyi tapakasvatukseen ja kristinuskon perusteisiin. Ajan teoreettisessa ja moraalifilosofisessa ajattelussa tärkeimmät ikävuo- den ajoittuivat ikävuosien kolme ja seitsemän välille. Tyypillistä varhaista yhteiskunnan normeihin sosiaalistumista oli se kun äiti opetti lapselle ulkoa tärkeimmät rukoukset. Kasvavan ihmisen tär-



kein oppimisympäristö oli koti, ja kodit erosivat toisistaan todella paljon.

Lasten kasvuympäristö vaihteli yhteiskunnallisen aseman mukaan. Aristokraattiperheissä äiti ei välttämättä ehtinyt omistaa lapsilleen paljoakaan aikaa. Lapsista huolehtivat palkatut imettäjät, lapsenpiiat ja muut hoitajat. Rahvaan perheissä lapset auttelivat vanhempiaan yksinkertaisissa askareissa huolehtien myös nuoremmissa sisaruksistaan. Vanhemmat saattoivat ottaa lapsensa työpäiväksi mukaan esimerkiksi pellonpientareelle, missä nämä joutuivat jo varhain kosketuksiin niiden työtehtävien ja työkalujen kanssa, joista heidän elantonsa myöhemmin aikuisena tuli. Vaikkei ihmisillä ollut koulutus pohjaa, heistä tuli kuitenkin taitavia niissä tehtävissä, joissa he toimivat elannon eteen.

Keskiajalla ja 1500-luvulla nuoret oppivat aikuiselämässä tarvittavia tietoja ja taitoja ”olemalla palveluksessa” esimerkiksi piikoina ja renkeinä. Palveluksessa oleminen oli luonteva osa ihmisen elinkaarta nuorena. Piian ja rengin tuli totella vanhempiaan ja ylempiään sekä oppia näiden opastuksella asemansa mukaisia tehtäviä. Ihmiskohtalot toki erosivat sen

mukaan, palveliko piikanen tai pikkurenki pienellä maatilalla opettellen karjanhoitoa ja maatoita vai kuluivatko hänen päivänsä käsityöläisverstaassa autellen tai hovielämän taitoja ja tapoja opettellen. Sarjan ensimmäisessä osassa käsitelläänkin kasvatusta, koulutusta ja socialisaatiota säädyn mukaisesti, erityistarkastelussa papisto, virkamiehistö, aateli, kauppiat ja käsityöläiset. Välillä tietolaatikossa hypätään Ateenaan ja Roomaan osuvaan ekskursioon antiikin kasvatukseen.

Kun katolinen kirkko edellytti väestön oppivan kristinuskon perusteet, mutta suurin osa ihmisistä oli lukutaidottomia, tärkein opetusmenetelmä olivat saarnat. Saarnan tehtävä keskiaikaisessa messussa oli päivän evankeliumi- ja epistolatekstin selittäminen kirkkokansalle. Aiemmin ajateltiin virheellisesti, että se tapahtui latinaksi. Latinankielisiä saarnoita on säilynyt enemmän kuin kansankielisiä, mutta se ei todista, että kirkkoissa saarnattiin kuuroille korville kielellä, jota kirkkokansa ei ymmärtänyt.

Jo 1600-luvulla vallanpitäjät olivat sitä mieltä, että turha koulutus rasitti valtakunnan taloutta, mutta varsinaisesti asiasta alettiin taittaa peistä hyödyn aikakaudel-

la. Kuvaus koulutettavuudesta 1700-luvulla käydystä keskustelusta on mielenkiintoista luettavaa. Hyötyajattelu näkyi muun muassa siinä, että heikkolahjais- ten kouluttaminen vain hukka- si resursseja. Valtiopäivämiehet vastustivat 1720- ja 1730-luvuil- la liiallista koulutusta sillä, että se veisi väkeä tuottavasta työstä. Sotilaiden, torppareiden ja talon- poikien lahjattomien ’ylijäämäpoikien’ kouluttaminen nähtiin jopa vaaralliseksi. Oppia saatuaan he vieraantuivat työnteosta, ajautuisivat hyödyttömiin puuhiin tai lähtisivät muihin maihin onneaan etsimään. Huolena oli myös koulunkäynnin keskeyttäminen: erityisesti köyhistä oloista kouluun tulleet jättivät koulun kes- ken muita todennäköisemmin. Puheenvuorot ylikoulutuksesta ja yliopistokoulutuksen laiskistutta- vista vaikutuksista eivät ole aivan harvinaisia nykyisinkään.

Merkantilismin vastustaja ja taloudellisen liberalismiin kannattaja Anders Chydenius nousi 1700-luvun jälkipuoliskolla esiin koulutusoptimistisin ja yksilön yritteliäisyyttä korostavin ajatuk- sin: kenenkään ei pitäisi saada etua tai kärsiä haittaa sosiaalisen asemansa vuoksi, vaan kaikilla pitäisi olla yhtäläiset oikeudet yrittää



menestyä omien voimiensa ja lahjakkuutensa mukaisesti. Nyt alettiin yleisemminkin vaatia koulutuksen ulottamista myös rahvaan keskuuteen. 1700-luvun lopulla ja 1800-luvun alussa kehkeytyi useita julkisia ja yksityisiä koulutushankkeita kirkon monopolisoiman kansanopetuksen rinnalle. 1700-luvun lopulla tavoitteeksi asetettiin paitsi hyödyllinen myös hyvä, sivistynyt kansalainen.

SÄÄDYN MUKAAN, JA HYÖDYN

1600-luvulta 1800-luvun puoliväliin ulottuvalla ajanjaksolla koulutuksen pysyvä elementti oli säädynmukaisuus. Kolmesta säädystä rakentuvassa yhteiskunnassa ”hengellinen sääty hoiti ihmistä saarnan, sakramentin ja ripin avulla. Esivallan sääty valvoi kuria ja järjestystä, mutta huolehti myös ”kirkon tilasta” ja edisti Jumalan sanan levittämistä. Taloussääty huolehti fyysisen hyvinvoinnin luomisesta. Opin kannattajat näkivät kolmisäätyopissa siemenen, jonka avulla valtio ja kirkko kasvaisivat poliittisesti ja uskonnollisesti yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.” (I osa, s. 179.) Jokainen sääty oli kokonaisuudessa tarpeellinen täyttämässä sitä tehtävää, jonka Jumala oli sille määrännyt. Se oli vastaansanomaton totuus, joka asetti yksilölle

rajat siitä, mitä oli mahdollista ajatella ja millaisena maailma oli mahdollista nähdä.

Aatelin tehtävä oli puolustaa yhteiskuntajärjestystä. Talonpoikien ja porvareiden oli taloussäätyinä tuotettava leipä ja aineellinen hyvinvointi. Papit huolehtivat yhteisön ja ihmisten moraalisesta ja uskonnollisesta kasvatuksesta. Kirkon kannan mukaan vain viimeinen tehtävä edellytti opillista koulutusta. Kirkko halusi monopolisoida opillisen sivistyksen pappissäädyn etuoikeudeksi. Koulut olivat pappissäädyn kontrollissa, ja oppisisällöt olivat suurelta osin pappissäädyn laatimia. Piispat ja tuomiokapitulit valvoivat koulujen toimintaa. Säädyn kontrolli oli niin vahva, että ’pappi’ ja ’oppinut’ yhtäällä ja ’maallikko’ ja ’oppimaton’ toisaalla tulivat lähes synonyymeiksi. Koulu- ja yliopisto-opetus rajattiin vuoden 1693 koulujärjestyksessä papeiksi ja opettajiksi aikoville.

Sääty-yhteiskunnassa joka säädyllä oli oma koulutiensä ja väylien erillisyyttä vahvisti myös käytetyn kielen eriytyminen. 1600- ja 1700-luvulla porvaristo kulki pedagogioista triviaalikoulun apologistanluokalle. Talonpojille riitti lukkarinkoulu. Pappiskoulutukseen ja oppisäädyille kuului latinan

hallinta. Aatelin kieli oli ranska ja porvariston saksa. Rahvas puhui suomea. Säätyläisten lapset nousivat 1800-luvun puoliväliin saakka lähes säännönmukaisesti koulujärjestelmän portaikkoon säätyinsä edellyttämälle paikalle yhteiskunnassa. Säätyläispojista tuli pappeja, upseereita, opettajia. Tytöt sivistivät itseään tyttökouluissa avioliittoa ja perhettä varten, joidenkin heistä päätyessä myös opettajiksi.

1800-luvun alkupuolella yleisempää hyväksyntää saaneilla kansanopetuksen laajentamistavoitteilla ei tähdätty laajenevien väylien luomiseen korkeimpaan opetukseen. Tavoite oli yksinkertaisesti tehdä rahvaan lapsista hyödyllisempiä aikuisia. Kansanopetuksen tavoitteena ei ollut tarjota sosiaalisen nousun mahdollisuutta.

KANSANSIVISTYSTYÖ 1800-LUVULTA 2010-LUVULLE

Nykyään vapaana sivistystyönä tunnettu toiminta saa sarjassa oman laajan käsittelyn. Suomalaisen sivistystyön alkuhistoriaan päästään perehtymään sarjan kakkososassa Leena Kosken ansiokkaan ja elävällisen artikkelin avulla. Siinä ajan henkeä kuvaavat sitaattit elävöittävät etemme tarinan yk-



silöiden ja yhteiskuntaluokkien moraalisen sääntelyn muutoksesta 1800-luvulta 1960-luvulle saakka. Uudenlainen moraalisen sääntelyn sisältö kansan sivistämisenä ja valistamisena tuli ajankohtaiseksi niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa 1800-luvun kuluessa. Kansansivistystyö rakentui ajankohdan hengen mukaisesti kansallisromanttisiin ajatuksiin etnisesti yhtenäisestä kansasta ja sen suuresta tehtävästä. Kansa ja sen historia täydellistyivät kansallisvaltiossa. Todisteeksi kansakunnalle mytologisoitiin historia, joka kertoi sen uljaasta menneisyydestä ja aivan erityisesti, joskus jopa jumalaisesta, alkuperästä. Suomen kansan uljaasta menneisyydestä pantiin todistamaan Kalevala.

Kun 2000-luvulla haikaillaan vapaan sivistystyön ”alkuperäisen” luonteen tai ”kriittisten” ja ehkä ”radikaalienkin” lähtökoh-tien perään, on hyvä perehtyä sivistystyön dokumentoituun historiaan 1800-luvulla. Rahvas, eli torpparit, piijat, rengit, muonamiehet, mäkitupalaiset, loiset ja palvelusväki, oli 1800- ja 1900-luvun vaihteessa kansasta ja sivistyksestä käydyssä keskustelussa marginaalissa. Sillä ei ajateltu olevan olennaista roolia kan-

sakunnan rakentamisessa. Ajan politisoitunut ihmiskuva perustui moraaliseen kahtiajakoon, jossa yhtäällä oli aikaansaava ja terve talonpoikaisto ja toisaalla tyhmä ja raakalaismainen rahvas. Kansansivistyksen ytimessä oli talonpoikaisto. Sivistystyö sai alkunsa kansallisen herätyksen saaneiden ylioppilaiden ja sivistyneistön johdolla. Luotiin ihannekuva jalosta, ahkerasti uurastavasta, vaatimattomasta ja Jumalaa pelkäävästä talonpoikaisväestöstä. Sivistys ja siveellisyys rakentuivat kansakunnan ja Jumalan varaan.

Rahvas nähtiin turmeltumattomina luonnonlapsina. Kansa oli tavallaan vilpiton – mutta tyhmä. Toisaalta kansanihmiset nähtiin lialta haisevina, viinanhimoisina ja estottoman riettaina. Se eli köyhyydessä syöpäläisten keskellä vailla tavoitetta paremmasta elämästä. Rahvaasta alkoi 1800-luvun loppupuolella eriytyä kaupunkeihin ja taajamiin syntynyt teollisuustyöväestö. Euroopassa 1800-luvun mittaan esiintyneisiin poliittisiin kuohuntoihin ja kapinointiin viitaten myös Venäjällä ja Suomen suurruhtinaskunnassa työväestö alettiin nähdä uhkana paitsi kansakunnan henkiselle ja aineelliselle kehitykselle myös poliittiselle vakaudelle. Luterilai-

nen kristinoppi ei enää riittänyt työväestön arvoperustaksi, vaan vaadittiin uusia moraalisen sääntelyn mekanismeja. Sivistystyöntekijät näkivät työväestön elintavat ja henkisen tilan karkeana, moraalisesti häilyvänä vailla pyrkimystä henkiseen jalostumiseen. Sivistystyön tehtäväksi tuli estää rahvaan radikalisoituminen. Koski kiteyttää kansansivistyksen rajalinjan seuraavasti: ”Kun talonpoikaisto ja talonpoikaisnuorisot tuli sivistää ’kansanhengen’ vuoksi, työväestö tuli sivistää yhteiskuntarauhan takaamiseksi.” (II osa, s. 169–170.)

Kakkososassa Kirsi Ahonen kirjoittaa aikuiskasvatuksen historiaa instituutioiden (niin ammatillisen aikuiskoulutuksen kuin vapaansivistystyön oppilaitosten) muotoutumisen kautta. Tyypillis-tä aikuisopetuksen alkuunpanolle oli kohderyhmien, tarkoitusten ja aloitteentekijöiden moninaisuus. Keskeisessä asemassa vapaan sivistystyön muotoutumisessa oli nationalistinen sivistyneistö. Toiminta kytkettiin jo varsin varhaisesta lähtien valtioon ja kuntiin. Kari Kantasalmi puolestaan kirjoittaa luvun ”itsetietoisesta ja omaehtoisesta työväensivistyksestä”, joka organisoitui aatteellis-poliittisten järjestöjen kautta. Kirsi Salmi-Nikander valottaa aikuis-



ten itseopiskelua 1800-luvulta alkaen. Kaikkialla historia tuntee koko joukon itseoppineita, jotka ovat ”lukeneet itsensä ulos köyhyydestä”.

Sisällissota 1918 järkytti kansansivistäjien sivistysuskoa. Rahvas osoittautui epäisänmaalliseksi raakalaisjoukoksi ja tehty sivistystyö riittämättömäksi tai jopa vääränlaiseksi. Oli entistä pontevammin vahvistettava kotien ja koulujen kristillis-siveellistä ja isänmaallista kasvatustyötä. Tärkein vastaus oli kansakoulu ja oppivelvollisuus. Sivistystyö sai edelleenkin tärkeimmän motiivin rahvaan ja työväestön hallinnasta. Ideologinen kivijalka ”kansan yhtenäistämiseksi” oli luterilainen kristillisuus yhdistyneenä kansallisuusajatteluun. Koski kuljettaa kakkososassa sivistystyön tarinaa 1960-luvulle, jolloin ”alkuperäinen” moraalinen sääntely menetelmien ja kohteineen sai antaa tietä uudenglaisille määrittelyille ja sisällöille. Käsitteellisesti kansansivistystyön sijaan alettiin suosia ”aikuiskasvatusta”.

Sotien jälkeen 1950-luvulle tultaessa kansansivistystyössä alkoi näkyä merkkejä yhteiskunnan rakennemuutoksesta, minkä ansiosta yleisen koulutuspolitiikan ohella sivistystyön ihmiskuva al-

koi muuntua paremmin vastamaan rakentuvan hyvinvointivaltion ohjausjärjestelmiä. Kansallism romantiikka sai antaa sivistystyön ihmiskuvassa tilaa rationaalisemmalle ainekselle.

Kolmososassa Juha Sihvon ja Jukka Tuomisto kuljettavat vapaan sivistystyön historian 1960-luvulta nykypäivään suunnittelukeskeisen (vuodet 1970–1985) ja markkinaperusteisen aikuiskoulutuspolitiikan (1985–1998) vaiheiden kautta. 1990-luvun lopulla alkanutta parlamentaarisen ohjauksen aikaa kirjoittajat luonnehtivat valtioalan tiivistyvällä koulutuspoliittisella ohjauksella, joka konkretisoitui muun muassa suuntaviivaohjauksena ja vaatimuksina oppilaitosraken-teen ”tiivistämiseen”.

Nykypäiväänkin viitaten Koski (II osa, s. 183) päätelee, että ”kansansivistyksen ihmiskuvan toiminnallinen lähtökohta, sosiaalinen erottelu ja kuvaan sopimattomien ihmisten ulkoistaminen näyttää pysyvältä tavalta maalata kohde, johon sivistystä, koulutusta tai elinikäistä oppimista kohdennetaan. Tätä eivät näytä muuttaneen myöskään ideaaliin kiinnitetty hyvän ihmisen ja demokratian sisällöt, kun moraalisen sääntelyn poltopiste alkoi historiallisesti siirtyä

yksilöön ja tavoitteeksi tuli vastuullinen kansalainen, joka yksilönä kehittää omia persoonallisia taipumuksiaan ja pyrkimyksiään.”

SUKELLUS MENNEESEEN JA NYKYISYYTEEN

Olen käsitellyt edellä historian teemoista laajemmin aikuiskasvatusta, mutta kirjasarjasta voi sopivasti valikoimalla lukea usean sadan vuoden ajalta, paitsi kansakoulu/peruskoulun historian tai sivistystyön ja aikuiskasvatuksen/aikuiskoulutuksen historian, myös esimerkiksi suomalaisen kasvatusajattelun historian, opettajakunnan historian, lapsuuden historian, varhaiskasvatuksen historian, yliopistolaitoksen ja korkeakoulutuksen historian, kuten myös opetushallinnon historian.

Syväskellus pitkän ajanjakson kuluessa tapahtuneisiin ajattelutapojen, instituutioiden ja käytäntöjen muutoksiin panee lukijan aina väistämättä pohtimaan myös oman ajan ja sen itsestäänselvyyksien historiallisuutta, muuntuvuutta ja katoavaisuutta. Tulevat muutokset ja kehitysuunnat ovat toki riippuvaisia tämän hetken ja menneisyyden käytännöistä, mutta tulevaisuus on sillä tavalla satunnainen, että se syntyy tulevien poliittisten kamppailujen tu-



loksena sellaisena, joka ei täysin vastaa kenenkään suunnitelmia tai pyrkimystä. Ja niin kuin yleensä inhimillisellä toiminnalla, järjestelmäuudistuksilla ja pienemmillakin muutoksilla on myös ei-aiottuja seurauksia.

Kirjasarjan ulkoasu on SKS:n tyyliin hyvin huoliteltu ja asiallinen. Olisin kuitenkin ollut valmis lisäämään sivumäärää kussakin kirjassa 30–50 sivulla pykälää suuremman kirjasinkoon käytön mahdollistamiseksi. Palstoittaminenkin olisi helpottanut asiaa. Nyt ollaan niillä rajoilla, missä monen lukijan jaksamista koetellaan turhan pienellä prantilla. Tietolaatikoissa kirjasinkoko saattaa kutistua vanhemmalle väelle jo liian pieneksi. Ikäihmisissä on kuitenkin historian harrastajia käsittääkseni vähintään yhtä paljon – ellei jopa enemmän – kuin hyvänäköisissä nuorissa. Nyt on historia pantu kansien väliin – lukijalle on jätetty vastuu ottaa siitä selvää (vaikka sitten suurennuslasilla).

SUOMALAISEN KIRJALLISUUDEN SEURA

Kasvatuksen ja koulutuksen historia on hyvä esimerkki siitä, kuinka SKS jatkaa kunniallaasti suomenkielistä julkaisuutoimintaa tuottaen runsaasti korkeatasoista tietokir-

jallisuutta, vaikka tietokirja elää muutoin vaikeita aikoja. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura perustettiin vuonna 1831 tärkeimpinä tehtävinään suomenkielisen julkaisu- toiminnan kehittäminen ja kansanperinteen kerääminen. Nyt lähes 200 vuotta myöhemmin seuran julkaisu- toiminnalle ovat ominaisia suuret kirjahankeet, muun muassa kymmenosainen ja yli 6 000 elämäkertaa esittelevä *Suomen kansallisbiografia*, viisiosainen *Metsäteollisuuden maa* sekä kolmiosainen *Maatalouden historia*. Yhteistyönä järjestöjen, museoiden ja arkistojen kanssa SKS tuottaa muun muassa taidekirjoja. Kun Suomen Historiallisen Seuran julkaisut liitettiin vuonna 2000 osaksi SKS:n kustannustoimintaa, SKS:sta tuli Suomen suurin humanistinen tiede- ja tietokirjakustantaja. Se julkaisee vuosittain lähes sata teosta suomen kielen, kirjallisuudentutkimuksen, perinnekulttuurin ja historian alalta. Tieteellisten julkaisujen lisäksi listalle kuuluu erialojen tietokirjoja ja suomalaisen kirjallisuuden klassikoita.

Seurasta on tullut osa yhteiskunnallista palvelutuotantoa, josta osa määritellään lainsäädännössä ja osa valtionavustuspäätöksissä. SKS:lla on suuri sijoitusvaralli-

suus, joka muodostaa pääosan seuran taseesta. Tase oli vuonna 2011 arvoltaan yli 50 miljoonaa euroa. Sijoitusomaisuuden arvo siitä oli noin 40 miljoonaa euroa. Kaksi kolmasosaa sijoituksista on osakkeina. Viime vuonna sijoitustoiminta tuotti seuralle 3,4 miljoonaa euroa.

Nyt on tilaisuus tutustua myös tämän merkittävän kansallisen kulttuuri-instituution vaiheisiin. Kasvatustieteen viimeisen osan kanssa samoihin aikoihin ilmestyi myös Suomalaisen Kirjallisuuden seuran historian toinen osa *Sanojen talossa*, jonka kirjoittaja on Suomen ja Skandinavian historian dosentti Kai Häggman. Irma Sulkusen kirjoittama ensimmäinen osa *Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1831–1892* ilmestyi 2004.

Heikki Silvennoinen
kasvatustieteen professori
Turun yliopisto



Etiikkaako organisaatiossa?

Gitte Haslebo & Maja Loua Haslebo: Practicing Relational Ethics in Organizations. Taos Institute Publications (2012). 301 sivua. ISBN 978-0-9819076-8-0.

ORGANISAATION ARVOJEN julistus saattaa kuulostaa komealta, mutta kytkeytymisiä arkeen on usein vaikea nähdä. Tukeutuminen julistuksiin merkitsee uskomusta, että eettinen totuus olisi löydettävissä yleispätevästä ja abstrakteista hyvän ja pahan määrittelmästä tai toivottavaa ja ei-toivottavaa käytöstä kuvaavista säännöistä. Tästä filosofi Ludwig Wittgenstein huomauttaa, että mikä tahansa toiminta on mahdollista saada näyttämään joko säännönmukaiselta tai sille vastakkaiselta.

Vastakkainen menettely, tukeutuminen puhtaasti tilannekohtaiseen intuitioon merkitsee puolestaan uskomusta eettisen totuuden löytymisestä yksilön mielen syvyyksistä. Meidän ei kuitenkaan tarvitse sukeltaa kenenkään mielen syvyyksiin saadaksemme syvällistä tietoa, vaan voimme pikemminkin sukeltaa käytännön tilanteisiin saadaksemme käytännöllistä tietoa.

KOLMANNEN TIEN ETIIKKAA Tanskalaiset organisaatiotutkijat ja -kehittäjät Gitte Haslebo ja Maja Loua Haslebo tuovat suhteissa olemisen ajatuksen organisaation etiikkaan. Suhteissa olosta on puhunut varsinkin Kenneth J. Gergen (*relational being*; ks. Gergenin kirjan esittely, Aikuiskasvatus 3/10). Etiikka suhteissa on ikään kuin kolmas tie hedelmätömille universalismi/intuitionismi- tai objektivismi/subjektivismi-vastakkainasetteluille.

Suhteissa oleva etiikka tuodaan kirjassa esiin myös vaihtoehtona kausaalille, yksilöllistävälle ja kontekstin sivuuttavalle arkiajattelulle. Kausaalisuuden sijasta (Y teki niin, koska X teki ensin näin) asioita tarkastellaan systeemisesti ja kontekstuaalisesti. Ilman kontekstia ei ole merkitystä: ”Jos konteksti jää epäselväksi, hulluus kutsutaan huoneeseen” (s. 99).

Kausaalinen ja yksilöllistävä tarinamalli tuottaa hallinnan vai-

kutelman lohtiessaan eteemme pelkistettyjen syiden ja seurausten loogisen ketjun. Systeemisyyttä vastoin tarkoittaa monimutkaisuuden tunnustamista: kaikki vaikuttaa kaikkeen. Jos jotakin organisaation yksittäistä toimintoa muutetaan, myös kokonaisuus muuttuu usein ennakoimattomalla tavalla.

Organisaatiot tuottavat päivittäin lukuisia erilaisia vuorovaikutustilanteita, sekä rakentavaa että tuhoavaa kommunikaatiota. Jälkimmäinen voi olla tarkoitukseista, mutta usein loukkauksen tai kasvojen menetyksen aiheuttajalla ei ole aavistustakaan sanojensa tai tekojensa vaikutuksesta. Ongelman ilmaantuessa hätiin kutsuttu ulkopuolinen konsultti tai työnhajaaja voi keskustella ongelman perimmäisten syiden tai olemuksen sijasta siitä, miten eri henkilöstöryhmät tai johto kuvaavat ongelmaa tai miten jotkut asiat tai tapahtumat on alettu nähdä ongelmallisina.

Gergenin mukaan abstraktioiden käytön sijasta (kuten millainen työhyvinvointi, luottamus, johtajuus tms. organisaatiossa vallitsee) on hyvä kiinnittää huomio pieniin asioihin ja sävyihin, joita vuorovaikutustilanteissa ilmenee ja tapahtuu joka hetki. Etiikka organisaatioissa todentuu suhteissa ja pieninä tekoina, ei suurina sanoina. Vaikka John Dewey painotti jo 1800-luvun lopulla kaikkien tekojen eettistä ulottuvuutta ja eettisyyden todentumista tekoina, tällainen eettinen ulottuvuus ei organisaatioissa useinkaan korostu.

Kausaalisen yksilönäkökulman korvaava kompleksisuus, kontekstuaalisuus ja systeemisyyttä ei poista, vaan päinvastoin korostaa jokaisen henkilökohtaista ja ainutkertaista vastuuta siitä, että vuorovaikutustilanteista tulee arvostavia ja kannattelevia. Kirjoittajat havainnollistavat tätä näkökulmaa kirjaamalla yhdeksän tarinaa organisaatioista. Oikean ja väärän toimintatavan määrittelyn sijasta jokainen tarina tuo esiin eettisen dilemman.

YKSINÄISIÄ TARINANKERTOJIA

Yhdeksässä organisaatiotarinnassa kertoja joko kokee arvokkuuden ja kasvojen menetyksen tai pohtii, miten sellaiselta voi välttyä/sen voi estää tapahtumasta toiselle. Teoksen kirjoittajat ihmettelevät

kertojien yksinäisyyttä. Kertojilta ehkä puuttuu tilaa tai sanoja eettisen kysymyksen jakamiseen organisaatiossa, tai he uskovat, ettei ongelma riittävästi liity heidän ydintehtäviinsä. Kertojat voivat myös pelätä ongelman yksilöllistymistä ja syntipukiksi joutumista.

Organisaatiotarinoiden kuvaama käytäntö osoittautuu teoriapitoiseksi eli itsestään selvien ennako-oletusten kyllästäväksi. Kirjoittajien teoretisointi puolestaan on käytäntöön suuntautuvaa. Teoksessa eettisten kysymysten jako teoriaan ja käytäntöön tulee siten tarpeettomaksi.

Teoksessa tarkastellaan, miten organisaatioissa rakennetaan kielen avulla todellisuutta enemmän tai vähemmän tietoisesti. Merkitykset rakentuvat kuitenkin viime kädessä ennakoimattomasti, eikä kukaan pysty yksinään tavoittamaan kaikkia merkityksiä. Se, mitä kertomuksia kerrotaan ja mitkä kertomukset tulevat kuuluisiksi, riippuu siitä, mihin käytäntöyhteisöön organisaation jäsen kuuluu. Kirjoittajien teesi kuuluu: jokainen ilmaus on moraalinen valinta.

Arvostavassa vuorovaikutuksessa on tärkeintä olla avoimena ihmettelylle. Arvostavan vuorovaikutuksen vastakohta on organisaatioissa tavanomainen yksilöllinen arviointi. Yksi kirjan or-

ganisaatiotarina kertoo esimiehen 360-arvioinnin tuomasta hämmennyksestä. Jos organisaatiossa painotetaan tehokkuutta, mittauksia ja yksilösuorituksia, arvioinnin kohteena on välineellinen, ei-sisällöllinen, anonyymi ja yksilöllistetty työsuoritus, johon eettinen vastuu, muiden kanssa neuvottelu saati luovuus eivät kuulu. Jos eettinen kieli ja keskustelu hukkaantuvat, vastuu esimerkiksi huonosta vanhusten hoidosta muuntuu työntekijöiden yksilölliseksi ja yksinäiseksi syyllisyydeksi (ks. Virkki ym., Yhteiskuntapolitiikka 3/12).

Haslebot lainaavat Michel Foucault'n teesiä: voidaksemme luoda uusia subjektiivisuuden tapoja meidän on vastustettava yksilöllistämistä, jonka vaikutuksen alaisena olemme olleet vuosisatoja (s. 257).

1990-luvun laman jälkeen julkinen eettinen keskustelu on organisaatioissa ollut hyvin ohutta, vaikka ei-julkinen keskustelu olisi hyvinkin vilkasta. Pohjoismaisten tekijöiden kirja on selkeästi kirjoitettu ja avaa uudenlaisia näkymiä organisaatioiden etiikkaan. Teoksen suomentamiselle olisi siten tilausta – Kansanvalistusseura tekisi kulttuuriteon suomentamalla sen.

Jussi Onnismaa

*Dosentti, työnhajaajakouluttaja
Helsingin yliopisto, Palmenia*



Mikä on oikein, mikä väärin?

Michael J. Sandel: Oikeudenmukaisuus. Kuinka toimia oikein? (2012). HS kirjat. 330 s. ISBN: 978-952-5557-49-7

SOFI OKSASEN menestyksekkäs Puhdistus-teos mitä ilmeisimmin hyötyi siitä, että teksti muokattiin ensin draaman keinoin näytelmäksi ja vasta sitten romaaniksi. Michael J. Sandel on puolestaan luennoinut lukemattomia kertoja oikeudenmukaisuuden teemasta (lukuisiin esimerkkeihin M. J. Sandelin luennoista voi tutustua vaikkapa YouTubessa). Näistä luennoista on syntynyt alkuperäisteos ”Justice. What’s the right thing to do?” Luentosarjan videokoosteista päätellen teoksen rakenne muistuttaa luentosarjojen rakennetta. Ilmiselvästi tämäkin teos on hyötynyt dramatisoinnista. Sisällön muuntaminen dialogiseksi opetusprosessiksi on tuottanut selkeän sisältöjen valinnan ja lukijaystävällisen tekstin kuljetuksen sen lisäksi, että teos valaisee hyvin opettajan aiheesta kumuloitunutta pedagogista tietoa.

Teoksen alaotsikko lupaa lukijalle konkreettisia ratkaisuja. Tarkkaan ottaen Sandel ei tietysti pyri

kertomaan, mikä on oikea tapa toimia, vaan valottaa keskeisiä oikeudenmukaisuuden lähestymistapoja. Teoksessa on kymmenen lukua, joissa tarkastellaan kolmen oikeudenmukaisuuteen liittyvän lähestymistavan heikkouksia ja vahvuuksia. Poliittinen filosofia ei tietystikään voi ratkaista lähestymistapojen erimielisyyksiä. Se antaa kuitenkin muodon esityville väitteille ja tuo moraalista selkeyttä vaihtoehdoille, joita me kansalaisina jatkuvasti ympäristössämme koaamme.

Teoksessa oikeudenmukaisuutta tarkastellaan hyvinvoinnin maksimoinnin, vapauden kunnioittamisen ja hyveen edistämisen lähestymistavoista. Jokainen näistä johdattaa ymmärtämään oikeudenmukaisuuden eri tavalla. Hyvinvoinnin maksimointia tarkastellaan utilitarismin näkökulmista, tarkemmin erityisesti hedonistisen utilitarismin (Jeromy Bentham) ja laatu-utilitarismin (John Stuart Mill) argumentein.

Vapauden kunnioittamista lähestytään libertarismin, Kantin ihmisyyden kunnioittamisen ja Rawlsin tasa-arvon perusteluiden näkökulmista. Hyveen edistämistä puolestaan tarkastellaan Aristoteleen hyve-etiikan näkökulmasta.

Puhuessamme oikeudenmukaisuudesta pohdintamme usein liittyvät siihen, kuinka hyvien aikojen hedelmät ja raskaiden aikojen taakka jaetaan ja kuinka määritellään kansalaisten perusoikeudet. Näiden asioiden pohdintoissa hyvinvointiin ja vapautteen liittyvät lähestymistavat ovat hallitsevia. Hyvinvointiin ja vapautteen liittyvien lähestymistapojen rajoja Sandel tarkastelee niin kahlitsemattomien markkinoiden, bonuspalkkioiden kuin positiivisen syrjinnän kaltaisten kysymysten avulla. Monien kysymyksenasettelujen kohdalla lukija törmää amerikkalaisen yhteiskunnan ja, ainakin tässä vertailussa edelleen voimissaan olevalta näyttävän, suomalaisen hyvinvointiyh-

teiskunnan eroihin. Suomessa yksilön suhde yhteiskuntaan on perustaltaan tiukemmin säädelty erityisesti yksilönvapauksien osalta kuin amerikkalaisen suhde omaan yhteiskuntaansa. Libertarismia kannattava amerikkalainen kavahtaisi suomalaisen yhteiskunnan lainsäädännöllistä holhoamista ja moraalisoivana pitämäänsä lainsäädäntöämme kuin myös tulojen ja varallisuuden amerikkalaisittain voimakasta uusjakoa. Suomalaiselle lukijalle puolestaan jotkut teoksen yksilön vapautteen liittyvät esimerkkikeskustelut ovat liki mahdottomia ymmärtää. Tässä mielessä kirjan kulttuurisidonaisuus toimii hyvin myös yhteiskunnallisten arvoerojen havainnointiin virittäjänä.

Sandel johdattelee lukijan pohdintaan hyvinvoinnin maksimoinnin ja vapauden kunnioittamisen näkökulmien riittämättömyyttä silloin kun siirrymme pohdintaan moraalisia oikean ja väärän kysymyksiä. Tähän voitaisiin ottaa sormiharjoitelmaksi esimerkki suomalaisesta ajankohtaisaiheesta.

Syyskesällä 2012 käytiin Helsingin Sanomissa keskustelua kaunokirjallisuuden etiikasta. Keskustelu alkoi kirjailija Riikka Ala-Harjan omaisten kokemusten kuvauksilla, joissa kirjailijaa syytettiin salaa ja ilman lupaa kerätyn materiaalin käyttämisestä

kaunokirjallisessa teoksessaan. *Kirjailijan omaiset* totesivat: ”...tuntuu kuin meidät olisi raikattu/.../kirjailija on kerännyt salaa tietoa... ja ottanut läheisen sairauden kirjansa yhdeksi pääteemaksi ilman lupaa”. Omaiset halusivat nostaa julkisuuteen kysymyksen taiteen etiikasta: saako taiteilija kerätä materiaalia mistä ja miten tahansa? He vaativat, että taiteella pitäisi olla samankaltaisia eettisiä sääntöjä kuin esimerkiksi tieteesä tai journalismissa.

Kirjailija, kustantaja ja Kirjailijaliiton edustaja totesivat kukin vuorollaan, että kirjailijalla on vapaus kirjoittaa asioista taide-teoksen tai kaunokirjallisuuden nimissä. *Kirjailija* perusteli: ”Kirja on monen asian ristisiitos. Se on taideteos/.../Ympäriillani tapahtuvat asiat vaikuttavat aina teokseen niin kuin kaikilla taiteilijoilla”. *Kustantaja* totesi: ”Kirjailijan vapaus kirjoittaa ilman pelotteita tai uhkailuja on kirjallisuudessa kaiken perusta./.../Romaani ei pyri kuvaamaan todellisuutta, se on kuvitteellinen teos./.../Jokainen lukee kaunokirjaa omista lähtökohdistaan”. *Kirjailijaliiton edustaja* toteaa: ”On täysin mahdollonta, että kirjailijoilla olisi yhteiset eettiset ohjeet samaan tapaan kuin journalisteilla ja tietokirjailijoilla./.../Tietokirjailijoilla ja journalisteilla kyse on faktan

kirjoittamisesta, joten säännöt ovat toiset kuin fiktiossa”. Kirjailijaliiton edustaja rinnastaa taiteen eettiset säännöt sananvapauden rajoittamiseen ja perustelee kantansa sillä, että sananvapauden rajoittamisesta on esimerkkejä diktatuureista eikä se kuulu länsimaiseen demokratiaan. Voimakain keskustelu päättyi loukatuksi itsensä kokeneiden omaisten mielipidekirjoitukseen, jossa he peräänkuuluttivat viime kädessä luottamukseen ja toisen kunnioitukseen rakentuvia ihmissuhteita.

Keskustelut taiteen etiikasta, olipa sitten kyse irti sahattujen rakkauslukkojen sulattamisesta tai faktan esittämisestä fiktiona, tuovat esille osapuolten erilaisia taiteen tekemiseen kohdistuvia odotuksia ja moraalisia argumentteja. Esimerkkikeskustelussamme taiteen edustajat vetosivat vapauden kunnioittamiseen (taiteilijan vapaudet) ja hyvinvoinnin maksimointiin (sananvapauden puolustus demokratian takeena). Omaiset vetosivat hyve-etiikkaan (luottamukseen ja kunnioitukseen perustuvat ihmissuhteet). Aristoteleen hyve-etiikan yhden perusajatuksen mukaan oikeudenmukaisuus on kunnioitusta luovaa. Jonkin käytännön teloksen pohdiskelu - tai sitä koskeva väittely - on myös järkeilyä siitä mitä hyveitä tuon käytännön tulisi pitää



arvossa ja palkita. Esimerkissämme väittelyä käydään perimmältään taiteen teloksesta. Omaisten tunnepitoiset kokemukset ja moraalinen närkästys ovat seurausta yleisesti hyväksytyksi koettujen hyveiden laiminlyömisestä. Yksinkertaistaen omaiset näkevät kirjailijan paheina toisten kärsimyksen hyväksikäyttämisen ("kirjailija on ottanut läheisen sairauden kirjansa yhdeksi pääteemaksi ilman lupaa") ja toisaalta ahneuden ("meidän hätämme ja tuskamme oli kirjailijalle vain materiaalia, josta kustantaja tekee bisnestä"). Ahneuteen liittyy myös ajatus, että kirjailijan koetaan kirjallaan saavan jotakin sellaista, mitä hän ei ansaitse (mainetta, arvostusta

ja/tai taloudellista hyötyä). Asiaa pahentaa se, että taiteen edustajat kieltäytyvät ymmärtämästä omaisten vaatimien kansalaishyveiden arvoa. Tässä keskustelussa törmäävät havainnollisesti vastakkain nykyaikaisten oikeudenmukaisuutta koskevien teorioiden yritykset erottaa toisistaan reiluutta ja oikeuksia käsittelevät kysymykset kunnioitusta, hyvettä ja moraalisia ansioita koskevista väittelyistä.

Teoksessa arkipäiväistetään mainiosti oikeudenmukaisuuteen liittyviä filosofisia kysymyksiä. Vaikka lukija vakuuttuu siitä, että useimpiin moraalisiin ongelmiin ei ole olemassa yksinkertaisia, helppoja tai "oikeita" vastauksia,

saa hän työkaluja ajatustensa selvittämiseksi ympärillä vellovissa moninaisissa sosiaalisissa ja moraalisisissa kysymyksissä. Helppolukuisuutensa ja ymmärrettävyytensä ansiosta teos soveltuu osaksi monien tieteenalojen yleissivistäviä lukupaketteja. Parhaimmillaan teos voisi olla erilaisia yksilön ja yhteiskunnan suhdetta sivuavien, poliittisen filosofian silmälasia hyödyntävien luentosarjojen oheislukemistona ja keskustelun virittäjänä.

Merja Ikonen-Varila
dosentti, aikuiskoulutuksen
yliopistolehtori
Helsingin yliopisto,
käyttäytymistieteiden laitos

Aikuiskasvatuskuulumisia Euroopasta

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran sihteeri, tutkijatohtori *Kristiina Brunila* on reilun vuoden ajan tarkkaillut aikuiskasvatuskenttää Euroopan mittakaavassa. Paikka ESREA:n (*European Society for Research on Education of Adults*) johtokunnassa on muun muassa osoittanut, että Suomi on aikuiskasvatuksen mallioppilas.



Aloitin ESREA:n (*European Society for Research on Education of Adults*) johtokunnassa työskentelyn vuoden 2011 alussa, kun johtokunnassa aktiivisesti toiminut *Anja Heikkinen* luopui tehtävästään. Nyt kauteni puolivälissä on hyvä hetki kertoa ESREA:sta ja toimimisestani siellä.

ESREA:n tehtävänä on edistää ja tukea aikuiskasvatuksen (adult education and learning) tutkimusta Euroopan laajuisesti. Toimittuani johtokunnassa reilun vuoden ajan olen saanut huomattavasti paremman mielikuvan siitä, kuinka laaja-alaista ja moninaista aikuiskasvatukseen liittyvä toiminta Euroopassa on. Aikuiskasvatus ei sen perusteella ole häviämässä mihinkään. Mielenkiintoista onkin ollut havaita, että ESREA:n jäsenmäärä on kasvanut, ja erityisesti nuoria tutkijoita on tullut enemmän mukaan.

Olemme kokoontuneet kaksi kertaa vuodessa. Viime vuonna kokoonnuimme Genevessä ja Berliinissä, nyt keväällä Sevillassa ja syksyllä Roskildessa. Eurooppalaiseen tapaan aloitamme vilkkaalla kuulumisten vaihdolla. Kokoukset ovat tiiviitä kahden työpäivän pituisia rupeamia, joiden aikana käydään läpi mittava määrä asioita.

PÄÄTÖKSENTEKO VIE AIKAA

Johtokunta on varsin keskustelevalta, joskin siellä välteään ottamasta voimakkaita kantoja puoleen tai toiseen, mikä itselleni on ollut jossain määrin vaikeaa omaksua. Tutkijana olen kasvanut siihen, että kaikki tutkimus on väistämättä poliittista, oli se sitten tutkimuksessa eksplikoituna tai ei. Mikään ei näin ollen ole viatonta. Tällöin ei myöskään ole olemassa niin

kutsuttuja objektiivisia tai neutraaleja tutkimusnäkökulmia, jolloin tutkimuksen poliittisuus tunnustetaan ja siitä keskustellaan yhteisesti.

ESREA:ssa sen sijaan pyritään ainakin ideaalitasolla kaiken aikuiskasvatukseen liittyvän tutkimuksen tasa-arvoisuuteen. Itse tasa-arvoa pitkään tutkineena olen tietoinen siitä, että näennäinen yksimielisyys ja moniäänisyys eivät tarkoita mitenkään itsestään selvästi tasavertaisuutta, moniäänisyyttä ja oikeudenmukaisuutta.

Suomalaiseen kokouskulttuuriin verrattuna asioista päätetään ESREA:ssa huomattavasti hitaammin. Päätöksiä pyöritellään pitkään, jotta varmasti kaikkien näkökulmat tulevat esille. Johtokunnan jäsenet koostuvat tutkijoista Tanskasta, Ruotsista, Suomesta, Iso-Britanniasta, Saksasta, Ranskasta, Puolasta, Portugalista, Kreikasta, Virosta ja Italiasta. Johtokunnan presidenttinä on toiminut jo usean kauden ajan *Henning Salling Olesen* Tanskasta. Sihteerinä on toiminut *Andreas Fejes* Ruotsista, mutta hän jättää nyt tehtävänsä tultuaan valituksi Linköpingin yliopistoon aikuiskasvatuksen professoriksi. Hänen sijalleen valittiin edellisessä kokouksessa *Sofia Nyström*.

KOKOUKSISSA KÄYTETÄÄN USEITA KIELIÄ

ESREA:n toimintaan kiinni pääseminen vei minulta ensimmäisen vuoden. Vasta toisen vuoden alkaessa aloin pikkuhiljaa hahmottaa, mistä kaikesta toiminnassa on kyse ja miten erilaisin tavoin voin itse johtokunnassa toimia niin, että en tule myöskään loukanneeksi edellä mainittua ”antaa kaikkien kukkien kukkia” -periaatetta. Tärkeitä ovat sielläkin henkilökohtaiset suhteet. Kun pääsee tutustumaan kunnolla muihin ja tätä kautta verkostoitumaan, on ihan eri asia alkaa suunnitella esimerkiksi yhteisiä eurooppalaisia kesäkouluja, julkaisuja, konferensseja ja muuta toimintaa.

Olen pitänyt johtokunnan toiminnasta paitsi siksi että kaikki suhtautuvat siellä intohimoisesti ai-

kuiskasvatukseen tukemiseen myös sen kielipolitiikan takia. Johtokunnan kieli on englanti, mutta kokousten aikana puhutaan lisäksi ranskaa, saksaa, ruotsia, portugalia, tanskaa ja jopa suomea, koska kollegani *Larissa Jögi* Tallinnan yliopistosta osaa kieltä hyvin. Kenenkään ei oleteta puhuvan täydellistä englantia, mikä uskoakseni vähentää kynnystä osallistua kokouksiin. Kielipolitiikka on viety myös RELA-lehteen (*The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*), johon voi lähettää artikkelikäsitelmäkäsikirjoituksia muillakin kielillä kuin englanniksi.

KIRJOITAJIA JA KONFERENSSIVÄKEÄ KAIVATAAN SUOMESTA

ESREA:n keskeisin toimintamuoto ovat tutkimusverkostotapaamiset. Tutkimusverkostoja on tällä hetkellä 11, ja tapaamisia järjestään säännöllisesti. Ne ovat keskustelevia ja niihin kannattaa mennä mukaan, kun sopiva löytyy. Itse koetan päästä ainakin kahteen tutkimusverkostoon, mutta rahoituksen saaminen verkostoon osallistumiseen voi joskus asettua ongelmaksi. Erityisesti nuoria tutkijoita kannustetaan osallistumaan näihin tapaamisiin. Muutamalla hakijalle pystytään myöntämään pieni taloudellinen tuki osallistumiseen. Tutkimusverkostot ovat julkaisuseit omista konferensseistaan myös kirjoja, joita suosittelem niiden monipuolisuuden takia.

ESREA:n julkaisema RELA-lehti on referee-käytäntöä noudattava open access -lehti. Siihen otetaan vastaan artikkelikäsitelmäkäsikirjoituksia aikuiskasvatustieteen ja aikuiskoulutuksen alueelta. Lehden advisory board on kansainvälinen, ja Suomen edustajana on siellä aktiivisesti toiminut *Karin Filander* Tampereen yliopistosta. Kannustan kaikkia lämpimästi tutustumaan lehteen ja lähettämään sinne artikkeleita.

Muutakin julkaisu-toimintaa ESREA:lla on. Järjestön johtokunta on hiljattain tehnyt julkaisusopimuksen Sense Publishers -kustantamon kanssa kir-

jasarjasta liittyen aikuiskasvatukseen tutkimukseen Euroopassa. Johtokunta valitsi kokouksessa toimituskunnan, johon valittiin minun ohella *Henning Salling Olesen* Tanskasta, *Emilio Lucio-Villegas* Espanjasta ja *Barbara Merrill* Iso-Britanniasta. Kirjojen teemat kytketään ESREA:n tutkimusverkostoihin. Olisi hienoa saada kirjoittajia myös Suomesta mukaan.

ESREA:n kolmen vuoden sykleissä toteutettava konferenssi (triennial conference) lienee sen toiminnan kohokohtia. Seuraavan kerran konferenssi järjestetään syyskuussa 2013 Berliinissä. Toivottavasti seuraavassakin konferenssissa nähdään paljon suomalaisia. Lisätietoja konferenssista löytyy järjestön verkkosivuilta.

Olen myös suunnitellut yhdessä johtokunnan jäsenen *Georgios Zarifiksen* kanssa kansainvälistä tilaisuutta, jossa EU-tason poliittiset päättäjät ja aikuiskasvatuksen tutkijat kokoontuvat keskustelemaan keskenään. Tilaisuudesta on tarkoitus tehdä säännöllinen keskustelufoorumi, joka parhaimmillaan voisi lähentää päätöksentekijöitä ja tutkijoita. Georgioksen kanssa selvitämme parhaillaan, millä tavalla tilaisuus voidaan järjestää. Näyttää siltä, että ainakin ensimmäinen tilaisuus kytketään ESREA:n konferenssin yhteyteen.

JUHLAPUHEISTA KONKRETIAAN

On kiinnostavaa huomata, kuinka Suomi nähdään keskusteluissamme usein niin sanottuna mallioppi-laana. Luemme tilastojen mukaan RELA-lehteä aktiivisesti, toimimme tutkimusverkostoissa vilkkaasti ja aikuiskasvatukseen liittyvä toimintamme näyttää järjestäytyneeltä ja tehokkaalta. Toki muistin johtokunnalle mainita viime keväänä Helsingin yliopistossa järjestetyn Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisen, joka rikkoi noin 200 osallistujallaan kaikkein aikojen ennätykset. Sanottakoon, että mainitessani kyseisen osallistujamäärän, monien kulmakarvat kohosivat.

ESREA:ssa toimimisen myötä en ole voinut olla kiinnittämättä huomiota myöskään siihen, että aikuiskasvatukseen liittyvä toiminta näyttää vielä ainakin jossain määrin valkoisten korkeasti koulutettujen Länsi-Eurooppalaisten englantia sujuvasti puhuvien heteroseksuaalisten miesten foorumina - jos tilannetta tarkastellaan esimerkiksi sen osalta, ketkä toimijat näyttävät kentällä aktiivisina, keiden nimet nousevat keskusteluissa esiin, keiden toiminta ylipäätään noteerataan ja keitä ajatellaan lupaavina tulevaisuuden vaikuttajina aikuiskasvatuksessa. Vaikka aikuiskasvatuksen tavoitteena voi yleisesti ottaen pitää moniäänisyyttä, demokraattisuutta ja oikeudenmukaisuutta, on siinä vielä tekemistä, että juhlapuheista siirrytään ihan sinne konkretiaan asti.



LISÄTIETOA

ESREA:n sivuilta löytyy tietoa muun muassa tutkimusverkostoista:
www.esrea.org

RELA-lehti ilmestyy kahdesti vuodessa:
www.rela.ep.liu.se

KAI HAKKARAINEN, JIRI LALLIMO & SEPPO TOIKKA (2012)

Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt

Tämän artikkelin tarkoituksena on tutkia ihmisen asiantuntijuutta kolmen oppimisen vertauskuvan näkökulmasta. Näitä ovat yksilökeskeinen tiedonhankintavertauskuva, kulttuuriin sosiaalistumista korostava osallistumisvertauskuva ja uuden yhteisöllisen luomisen prosesseihin suuntautuva tiedonluomisvertauskuva. Esitämme kaksi tapaus-tutkimusta kollektiivisen asiantuntijuuden jalostamisesta ammatillisissa yhteisöissä, joissa esiintyy sekä asiantuntijakulttuuriin osallistumiseen että tiedonluomiseen liittyviä piirteitä. Kehitämme kollektiivisen asiantuntijuuden näkökulmaa kattamaan asiantuntijuuden yksilöllisten, materiaa-

listen ja sosiaalisten ulottuvuuksien sekoittumisen kohteellisessa ja pitkäaikaisessa toiminnassa. Tutkimuksemme osoittivat, että asiantuntijuus työtilanteiden ja -ongelmien ratkaisussa näyttäytyy pikemminkin relationaalisesti kuin yksilöllisesti ja sisältää usein tietoa-alueiden välistä risteytymistä tai sillanrakentamista. Tutkimukset paljastivat tapoja, joiden välityksellä osanottajat jakavat ja jalostavat asiantuntijuuttaan työyhteisöjen jaetuissa käytännöissä.

Aikuiskasvatus 32 (4), 246-256

KAI HAKKARAINEN, JIRI LALLIMO & SEPPO TOIKKA (2012)

Collective expertise and shared knowledge practices

The purpose of the article is to examine human expertise from the perspective of three metaphors of learning, i.e., individually oriented knowledge acquisition metaphor, the participation metaphor of learning with emphasis on socialisation into culture, and the knowledge-creation metaphor focusing on the processes of collective creativity. We present two case studies of cultivating collective expertise in professional communities with characteristics of both the participation and the knowledge creation perspectives of expertise. We develop the perspective of collective expertise to include situations where the

individual, material and social dimensions of expertise are intertwined in object-oriented and long-term activity. Our research showed that in resolving work-related situations and problems expertise manifests itself relationally rather than individually and often involves hybridization or bridge-building across knowledge domains. Our research also revealed ways in which expertise is shared between the participants and cultivated by the shared practices of workplace communities.

Aikuiskasvatus 32 (4), 246-256

NIINA SAPATTINEN (2012)

Tahtipuikon jäljillä – kapellimestarin asiantuntijuuden rakentuminen

Artikkelissa selvitetään, millaista on suomalaisen kapellimestarin asiantuntijuus ja miten se rakentuu. Artikkelin pohjautuu empiriseen tutkimukseen, jossa haastateltiin kahdeksaa päätoimista kapellimestaria. Haastatteluaineisto analysoitiin teemoittelemalla, ja lisäksi hyödynnettiin narratiivien sisällönanalyysiä. Tulokset osoittivat, että kapellimestarin asiantuntijuus koostuu sekä vahvasta alakohtaisesta musiikillisesta substanssiosaamisesta että tietyistä yksilöllisistä ja sosiaalisista taidoista. Kapellimestarin asiantuntijuutta ovat rakentamassa koulutus ja muu ammattiin valmistava toiminta, kapellimestarin elämänsä aikana kohtaamat erilaiset persoonat, positiiviset kokemuk-

set ja ristiriitatilanteet. Vaikka asiantuntijuuden rakentumisessa korostuvat alakohtaiset yksilölliset taidot, myös muiden ihmisten rooli matkalla asiantuntijuuteen on merkittävä. Kapellimestariksi kasvaminen vaatii kymmenien vuosien työn, joka sisältää oman instrumentin ja musiikin perusteiden harjoittelua sekä kokemusta orkesterisoitosta. Kapellimestareiden asiantuntijuuden rakentuminen on kumuloituvaa prosessiä, jossa kapellimestarit kehittävät osaamistaan luovasti omalla persoonallisella tyyllillään.

Aikuiskasvatus 32 (4), 257-267

NIINA SAPATTINEN (2012)

Under the baton – how conductors build their expertise

This article looks into how Finnish conductors build their expertise and what it is like. The article is based on an empirical study in which eight full-time conductors were interviewed. A thematic analysis was applied to the interview data along with a narrative content analysis. The results show that conductors' expertise consists of both a strong core competence in a specific field of music and certain personal and social skills. Their expertise is built through education, training and other vocational preparation activities, encounters with different personalities in the course of their life, positive experiences and con-

flicts. Although speciality-specific personal skills play a dominant role in the construction of expertise, the role of other people on the way to expertise is also significant. It takes decades for a conductor to mature. During this process they practise their instrument, learn the foundations of music and gain experience in orchestral music. This is a cumulative process, in which conductors develop their competence in a creative and personal way.

Aikuiskasvatus 32 (4), 257-267

KRISTIINA BRUNILA (2012)

Tunnekoukussa – Syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten koulutus terapeuttisessa eetoksessa

Artikkelissani tarkastelen syrjäytymisvaarassa oleville nuorille aikuisille tarjolla olevaa koulutusta terapeuttisen eetoksen puhuttelun kohteena. Terapeuttisella eetoksella tarkoitan toimintaa, jossa korostetaan yksilölähtöisiä, tunteita, tunnetyöskentelyä, psykoemotionaalista tukea ja diagnostiikkaa tarjoavaa koulutusta ja ohjausta. Tuon artikkelissani esille, kuinka

koulutuksen terapisoitumiseen liittyvä valta toimii ja mitä siitä seuraa erityisesti nuorten aikuisten toimijuuden näkökulmasta. Lopuksi nostan esille kysymyksen terapisoitumisesta myös laajempana koko koulutusjärjestelmää puhuttelevana vallan muotona.

Aikuiskasvatus 32 (4), 268-277

KRISTIINA BRUNILA (2012)

Hooked on feelings – The therapeutic ethos in education for young adults at risk of social exclusion

In this article, I examine the therapeutic ethos in education available to young adults at risk of social exclusion. By therapeutic ethos I mean activities that emphasise individually targeted education and guidance offering emotions, emotional processing, psychoemotional support and diagnostics. I draw attention to how the power connected with the therapisa-

tion of education works and what it entails for the agency of young adults. Finally, I raise the question of therapisation as a wider form of power that affects the whole education system.

Aikuiskasvatus 32 (4), 268-277

KARI KIVINIEMI & JARMO SALO (2012)

Miksi työsuoritus ei etene?

Erityisesti työuran alun noviisivaiheessa ja ammatillisten valmiuksien opiskeluvaiheessa henkilöillä saattaa olla vaikeuksia jäsentää ja hahmottaa kohteena olevia työtehtäviä esimerkiksi yksipuolisen työkokemuksen tai tietoperustan riittämättömyyden vuoksi. Artikkelissa tarkastellaan kyselylomaketutkimuksen kohdejoukkona olleiden 135 näyttötutkintomestarin käsityksiä siitä, miten yleisenä he mainitunkaltaisen ongelman näkevät ja millaisten seikkojen he näkevät olevan työtehtävien hallinnan jäsentymättömyyden taustalla. Kyselylomake käsitti sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Tutkimusaineiston perusteella vastaajilla on varsin myönteinen käsitys tekijöiden ammatillisesta osaamisesta ja kyvystä hahmottaa kulloinkin kohteena olevaa työtehtävää. Toisinaan työtehtävien jäsentämiseen liittyy heidän mukaansa kuitenkin tekijästä itsestään johtuvia henkilökohtai-

sia, esimerkiksi tunteiden hallintaan, tietoperustan ja käytännön osaamiseen sekä kokonaisuuden ja muutuvien tilanteiden hallintaan liittyviä puutteita. Työsuoritusten etenemistä saattavat hidastaa tai estää myös työtehtäviin ja -olosuhteisiin liittyvät kontekstuaaliset seikat, kuten työhön liittyvään ohjaukseen ja perehdyttämiseen, työilmapiiriin sekä työtehtävien epämääräisyyteen liittyvät ongelmat. Tulosten valossa sekä työpaikoilla että työssäoppimisen järjestämisestä vastuussa olevissa koulutusorganisaatioissa tulee kiinnittää huomiota suunnitelmallisen työohjauksen tehostamiseen, ohjauksen henkilökohtaistamiseen sekä työohjauksesta vastuussa olevien henkilöiden kouluttamiseen.

Aikuiskasvatus 32 (4), 278-287

KARI KIVINIEMI & JARMO SALO (2012)

Why is work not progressing?

Novices at the beginning of their careers and people studying for a professional qualification may have difficulty in analysing and identifying the work tasks at hand due to their one-sided work experience or insufficient knowledge base. This article examines the views of 135 specialists in competence-based qualifications, the target group of questionnaire study, on how common they feel the above-mentioned problem is and what factors they believe contribute to it. The questionnaire included both structured and open questions. The research data shows that the respondents have a fairly positive view of workers' professional competence and their ability to identify and understand the work task at hand. This ability may at times be impaired by personal issues, such as problems with controlling emotions, insuf-

ficient knowledge base and practical skills, difficulty in understanding and controlling work processes as a whole and managing changing situations. Performance of tasks can also be slowed down or hindered by contextual factors relating to duties and working conditions, such as problems with induction into the workplace, problems pertaining to the workplace atmosphere and vaguely defined duties. In light of the results, workplaces as well education organisations responsible for organising on-the-job training need to pay attention to making systematic induction programmes more effective and personalised as well as to providing training to those people who are responsible for induction.

Aikuiskasvatus 32 (4), 278-287

Uuden toimituspäällikön esittely



AIKUISKASVATUS-LEHDEN toimituspäällikkö *Annu Hattunen* (32) aloitti Kansanvalistusseuran julkaisupäällikkönä syyskuussa. Hän on aiemmin työskennellyt toimittajana ja tiedottajana korkeakoulutuksessa,

humanitaarisessa työssä ja lääketiedon parissa.

Hattunen on koulutukseltaan filosofian maisteri (tiedeviestintä) ja medianomi (AMK), suuntautumisvaihtoehtonaan journalismi.

Tiedeviestinnän maisteriohjelmassa Oulun yliopistossa Hattunen erikoistui argumentointiin, denialismiin, rajanvetoon tieteen ja pseudotieteen välillä sekä terveysviestintään. Hänen pro gradu-tutkielmansa käsitteli Etelä-Afrikan hiv/aids-lääkityskeskustelua.

TIEDEVIESTINNÄLLÄ ON ERI TEHTÄVIÄ

Suomessa tiedeviestintää voi opiskella perustutkinto-opintoina ainoastaan Oulun yliopistossa. Tiedeviestinnän maisteriohjelmassa opiskelijat pätevöityvät tiedeviestinnän ja tieteen tutkimuksen asiantuntijoiksi, jotka hallitsevat tieteen tiedottamisen ja tieteen popularisoinnin.

Tyypillisesti tiedeviestintä ymmärretään tieteellisen tiedon yleistajuisuutena, popularisointina. Tieteen yleisjulkisuuteen ja erityisjulkisuuteen vaaditaan kuitenkin erilaista asiantuntemusta.

Tieteen yleisjulkisuuden kentällä työskentelevä tiedeviestijä, kuten tiedetoimittaja tai tiedottaja, toimii tulkkina tieteen ja niin sanotun suuren yleisön

välillä. Tavallisesti esimerkiksi tiedetoimittajan tehtävänä on populaari viestintä: kansalaisille suunnattu yleistajuinen tiedeviestintä (*Public Understanding of Science*, PUS).

Lisäksi tiedeviestintään kuuluu määritelmällisesti tieteenalan sisäinen viestintä eli tieteellinen viestintä (*Scientific Communication*). Tätä tieteen erityisjulkisuutta vaalitaan muun muassa seminaareissa ja tieteellisissä aikakauskirjoissa (journaaleissa), kuten juuri nyt lukemassasi Aikuiskasvatus-lehdessä.

POPULAARI OTE TERVETULLUTTA

Hattusen mielestä tiedeviestinnän opintoja, sanan varsinaisessa merkityksessä, pitäisi sisällyttää kaikkien yliopisto-opetukseen. Yliopistosta valmistuvien pitäisi hallita tutkimustulosten esittäminen selkokielellä niin, että kaikki kiinnostuneet voivat ne ymmärtää. Tiedetekstiä voi yksinkertaistaa tuloksia vääristelemättäkin.

– Kannatan populaaria otetta, rohkeaa kirjoittamista ja selkokielisyyttä, vaikka tiedän kärjistämisen ja yksinkertaistamisen ärsyttävän osaa tutkijoista. On toki muistettava, että tutkimuksella on erilaisia yleisöjä, joita puhutellaan eri tavoin. Tieteen kielen ymmärtäminen ja sillä ymmärretyksi tuleminen ovat kuitenkin tärkeitä taitoja sekä yleistajuisessa että tieteen sisäisessä viestinnässä. Tietyntaista tieteen popularisointiahan tarvitaan esimerkiksi opetuksessa ja monitieteellisissä, eri tieteiden rajoilla toimivissa verkostoissa.

Annu Hattunen jatkaa hyvillä mielin edeltäjänsä Anneli Kajannon työtä.

Aikuiskasvatus

- *Rajoja rikkova tiedelehti*
- *Poikkitieteellinen*
- *Yllättävä ja vireä*
- *Puhuttavia aiheita*
- *Neljä numeroa ja 320 sivua vuodessa täyttä asiaa*

VUONNA 2013 LUVASSA:

Miten voi kansalaisaktiivisuuden, kansanvallan ja hyvinvoinnin kolminaisuus?

Kuinka ja millä välineillä ylläpidämme elinikäistä oppimista?

www.aikuiskasvatus.fi

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ry. ja Kansanvalistusseura

Tilaukset: www.kansanvalistusseura.fi tai info@kvs.fi



LLinE

LLinE Journal moves online in December 2012!

Call for articles!

A call for research papers and expert articles is open for the following online issues of 2013.

1/2013 Youth unemployment

Of particular interest are: Does lifelong learning play a role in solving youth unemployment? Case studies from the European North and South. Unemployment of Europe's minorities. Is youth unemployment a failure of the VET system? Youth illiteracy. Material deadline: January 3rd 2013.

2/2013 Active citizenship

Of particular interest are: (Non-formal) Learning and active citizenship. Relationship of active citizenship and employment/working life. Social media as (a tool for) active citizenship.

Material deadline: April 3rd 2013.

Send an abstract or article suggestion to markus.palmen@kvs.fi.

www.lline.fi





.3511

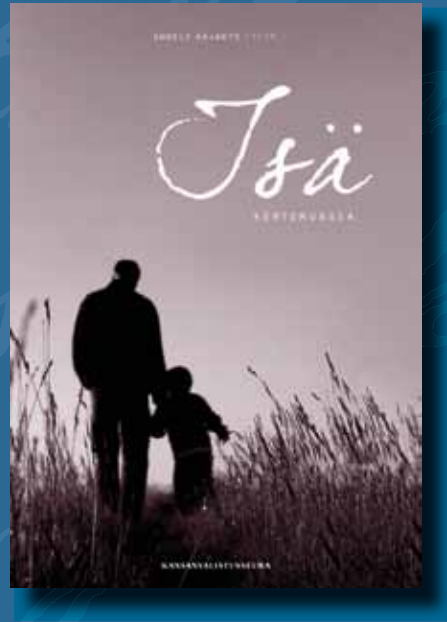
ISÄ

Kertomuksia

Kaikilla on isäsuhde – myös silloin, kun isä puuttuu.

Syksyn antologiassa on 30 omakohtaista isätarinaa.

978-951-9140-66-7, OvH 30 €



KUOLEMAN HORISONTTI JA KIRJOITUS

Kirjailija ja kirjoittajaohjaaja Heli Hulmi auttaa etsimään sanoja sille, mistä yleensä vaetaan.

978-951-9140-64-3, OvH 32 €



TUTUSTU UUTUUKSIIN VERKKOKAUPASSA.

WWW.KANSANVALISTUSSEURA.FI/KAUPPA

KANSANVALISTUSSEURA