

2/2013

Aikuiskasvatus



Elinikäinen
oppiminen

ARTIKKELI: MYÖHEMMÄLLÄ IÄLLÄ
OPISKELUN OIKEUS, s. 84

PUHEENVUOROJA ELINIKÄISESTÄ
OPPIMISESTA, s. 128



Setlementtiliitto

Suomen Setlementtiliitto on kansalaisjärjestö, jonka jäsenetlementit tarjoavat vapaan sivistystyön opintoja 16 kansalaisopistossa ja 2 kansanopistossa

www.setlementti.fi



EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS

AIKUISKOULUTUKSEN ÄÄNI EUROOPASSA.

www.eaea.org

Toimitukset uuteen osoitteeseen

Kansanvalistusseura palasi juurilleen: **Cygnaeuksenkatu 4, 00100 Helsinki**

AIKUISKASVATUKSEN AMMATTILEHDET

aikuiskasvatus.fi tutkimusta ja käytäntöä yhdistävä tiedelehti

sivistys.net vapaan sivistystyön ja aikuiskasvatuksen ammattilehti verkossa

iline.fi eurooppalaisen aikuiskasvattajan verkkojournali

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, Kristiina Brunila, Karin Filander, Annu Hattunen, Jussi Onnismäe, Heikki Pasanen, Tarita Ruoholinna ja Leena Saloheimo TILAUSHINNAT 35,20 € / vuosikerta (4 nroa). Irtonumero 8,50 €. 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

2/2013 ELINIKÄINEN OPPIMINEN

PÄÄKIRJOITUS

Heikki Silvennoinen: Elinikäinen oppiminen kriittisen tutkimuksen kohteena 82

ARTIKKELIT

Reetta Muhonen: Myöhemmällä iällä opiskelun oikeus 84

Tiina Saari: Työssä kehittyminen asiantuntijatyön oikeutena ja velvollisuutena 95

Heikki Kinnari: Miten elinikäisestä oppimisesta puhutaan? 107

Hanna Ylöstalo: Feministisestä teoriasta käytäntöön – feministinen pedagogikka tasa-arvokoulutuksessa 118

PUHEENVUOROJA ELINIKÄISESTÄ OPPIMISESTÄ 128

Marja-Liisa Trux: Julmaa optimismia

Eetu Virén: Miten oppia oppimaan uutta?

Juhani Vähämäki: Uudet osaajat

Eero Ojanen: Sivistysvaltio

NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEEN

Marion Fields: Vertaisoppimista vapaassa sivistystyössä 140

NÄKÖKULMIA POLITIIKKAAN

Heikki Silvennoinen: Tiedeviestintä tarvitsee tekijät ja voimavarat 146

NÄKÖKULMIA KIRJALLISUUTEEN

Gert Biesta, John Field, Phil Hodgkinson, Flora J. Macleod & Ivor F. Goodson (2011): Improving Lifelong Learning (Heikki Silvennoinen) 150

Marja Saarenheimo (2012): Muistamisen vimma. Kirjoituksia muistista ja unohtamisesta (Jussi Onnismäe) 153

Urpu Strellman & Johanna Vaattovaara (2013): Tieteen yleistajuistaminen (Annu Hattunen) 155

MUUTA

Summaries of the articles 157



PÄÄKIRJOITUS

ELINIKÄINEN OPPIMINEN KRIITTISEN TUTKIMUKSEN KOHTEENA

S adassa vuodessa on kuljettu pitkä matka siitä, kun kansakouluja perustettiin ja yritettiin saada lapset opintielle. Monet vanhemmat ajattelivat, ettei koulunkäynti antaisi mitään sellaista, josta olisi hyötyä työnteossa. Lapsia tarvittiin kipeämmin kotona. Nyt ajatus jatkuvasta koulutuksesta ja koko eliniän kestävästä itsensä kehittämisestä on omaksuttu yleiseksi totuudeksi. Elinikäinen oppiminen on sekä välttämättömyys että hyve. Elinikäisen oppimisen velvollisuus kuuluu kansalaisen moraaliseen koodistoon. Näin kuuluu elää. Kansalaiset eivät kuitenkaan ole keksineet ajatusta itse.

Nykymuodossaan ylikansallinen EU- ja OECD-vetoinen elinikäisen oppimisen politiikka voidaan perustellusti nähdä taloudellispoliittisen eliitin projektina, jolla pyritään saamaan väestöt ja väestöryhmit liikkeeseen ja toimimaan tietyllä tavalla. Projektin keskeinen motiivi on kirjattu esimerkiksi Lissabonin strategiaan. Vuonna 2000 Euroopan unioni asetti itselleen strategisen päämäärän seuraavaa vuosikymmentä varten: EU:sta on tultava maailman kilpailukykyisin talousalue niin, että se kykenee ylläpitämään kestävästä talouskasvusta, luomaan uusia ja parempia työpaikkoja sekä lisäämään sosiaalista yhteenkuuluvuutta Euroopassa. Komission tiedonanto *Eurooppalaisen elinikäisen oppimisen alueen toteuttami-*

nen vuodelta 2001 määrittää avainkäsitteiksi yksilöiden *työllistyvyyden* sekä *sopeutumiskyvyn* yhteiskunnan ja talouden muutoksiin.

Elinikäisestä oppimisesta on tullut hyvin tärkeä osa vallankäyttöä, korostavat sosiologit ja kasvatustieteilijät. Viime vuosina elinikäistä oppimista on lähestytty useissa tutkimuksissa foucault'laisen hallintavallan näkökulmasta. Mitä itsestään selvemäksi "totuus" elinikäisen oppimisen välttämättömyydestä ja siunauksellisuudesta on käynyt, sitä suuremmalla syyllä sitä on tutkittava kriittisistä lähtökohdista. Itsesäänselvytykset ovat hallintavallan tehokkain muoto.

ELINIKÄISEN OPPIMISEN EUROOPPALAINEN PROJEKTI konkretisoituu niin diskurssina (koulutuspoliittiset asiakirjat, julkilausumat, suosituksina jäsenmaille suunnatut 'paimenkirjeet', jäsenmaissa käytävän keskustelun käynnistäminen) kuin oppimisen organisointina (oppimismahdollisuuksien luominen, oppimisen tekeminen näkyväksi, eri elämäalueilla tapahtuvan oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen, koulutustarjonta). Komission tiedonannossa muistutetaan, että jäsenvaltiot "kehittävät ja toteuttavat yhtenäisiä ja kattavia elinikäisen oppimisen strategioita. Strategioiden periaatteet on laadittu helpottamaan jäsenvaltioita ja toimijoita kaikilla tasoilla".

”ELINIKÄISESTÄ OPPIMISESTA
ON TULLUT HYVIN TÄRKEÄ
OSA VALLANKÄYTTÖÄ,
KOROSTAVAT SOSIOLOGIT JA
KASVATUSTIETEILIJÄT.”

Yhtenäinen ja koko maanosan kattava väestön muokkaamisstrategia kuvaa hyvin tämän ylikansallisen ja monesti demokratiavajeiseksi arvioitun organisaation harjoittaman politiikan totalisoivaa luonnetta. Eräänlaisena keskusvaltana komissio ymmärtää olevansa liian kaukana käytännön toteuttamistoimista. Se ei ole suostutteluetaisyysdellä suhteessa kansalaisiin. Strategian toteutuminen edellyttää monien toimijoiden saamista mukaan, mihin komissio jäsenvaltioita tiedonannossa kannustaa.

Vuonna 2000 julkaistu Komission yksiköiden valmisteluasiakirja *Elinikäinen oppiminen* asettaa kaksi keskenään yhtä tärkeäksi arvioitua elinikäisen oppimisen tavoitetta: aktiivisen kansalaisuuden edistäminen ja työllistettävyyden edistäminen. Työllistettävyyden ja aktiivisuuden lankeavat yksiin niin kansallisvaltioiden, Euroopan unionin kuin esimerkiksi OECD:n kaltaisten kansainvälisten asiantuntijaorganisaatioiden tavoitteiden kanssa. Valtioiden ja alueiden väestöjä pyritään hallitsemaan erityisesti työvoimana, ja väestöjen työvoima- ja osaamispotentiaaleja pyritään hyödyntämään ja muokkaamaan talouskasvun ja tuottavuuden lisäämiseksi.

UUTTA AKTIIVISTA KANSALAISTA ryhdyttiin täsmen-tämään vuonna 2000, kun Euroopan kansalaisilta vaadittavien taitojen määrittelytyö käynnistettiin. Euroopan parlamentti ja neuvosto antoivat vuonna 2006 suosituksen elinikäisen oppimisen avaintaidoista nimellä *Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys*. Avaintaidot on määritelty tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuutena. Tietojen ja taitojen määrittely, mallikansalaisen tai ide-

aaleurooppalaisen konstruointi, on luonteeltaan mitä poliittisin asia. Poliittisuus ja neuvoteltavuus tosin sivuutetaan suosituksessa vetoamalla luonnonvoimaisena otettuun globalisaatioon (EU 2006, 13): "Koska globalisaatio asettaa jatkuvasti Euroopan unionille uusia haasteita, kukin kansalainen tarvitsee useita avaintaitoja mukautuakseen joustavasti maailmaan, joka muuttuu nopeasti ja on voimakkaasti verkottunut."

Avaintaitojen viitekehuksesta on helposti luettavissa tavoiteltu ihmistyyppi, joka on vahvasti motivoitunut työskentelemään saavuttaakseen yksilöllisesti sisäistämänsä tavoitteet. Hän on määrätietoinen, ja hänellä on kyky selviytyä eteen tulevista esteistä. Uusi eurooppalainen kestävä jatkuvaa muutosta eikä lannistu tavoitteiden tielle ilmaantuvista vastoinkäymisistä. Hän on valmis tekemään kompromisseja edetäkseen kohti tavoitteitaan.

Elinikäisen oppimisen politiikalla ja eurooppalaisten avaintaitojen juurruttamisella tähdätään uudenlaisen ihmistyyppin luomiseen. Hallintavalta ei kohdistu vain väestöjen käyttäytymiseen, vaan työstämisen kohteena on myös yksilön mielenlaatu.

TÄSSÄ NUMEROSSA elinikäisen oppimisen diskursseja ja käytäntöä lähestytään usean artikkelin ja puheenvuoron voimin. Kirjoitusten ote on varsin kriittinen, sillä myötäsukaisuutta elinikäisen oppimisen ympäriltä löytyy riittävästi muutenkin. Se on valloittava sanapari, jonka markkinaväki on osannut tehokkaasti valjastaa omaan käyttöönsä. Oppiminen kun on iloinen asia. Ja parasta, jos sitä siunautuu koko eliniäksi.

Heikki Silvennoinen

REETTA MUHONEN

Myöhemmän iän opiskelun oikeutus



Myöhemmän iän opiskelun oikeutuksessa on kyse monin tavoin samoista tarpeista kuin yleisemmin ihmiselämässä. Opiskelua perustellaan sekä omana ilona että ulkoapäin vyöryvänä pakkona.

ELINIKÄINEN OPPIMINEN on yhteiskuntamme suuri kulttuurinen koulutuskertomus, jonka kantavana ajatuksena on pyrkimys tarjota oppimismahdollisuuksia kaikille koko eliniän ajan. Vaikka elinikäisen oppimisen kertomuksessa korostuvat muodollisen koulujärjestelmän ulkopuolinen koulutus ja myöhemmällä iällä tapahtuvan koulutuksen arvo, ikäsidonnaiset odotukset tarjoavat normatiivisen mallin, jonka mukaan koulut käydään nuorena (Siivonen 2010). Vallitsevissa elinikäisen oppimisen keskusteluissa ymmärrys opiskelusta kietoutuu ammatissa pätevytykseen ja painopiste on sen mukaisesti ollut talouskasvua opiskeluillaan tukevassa työikäisessä aikuisväestössä (Glendenning 2001; Muhonen & Piesanen 2006).

Kun tarkastellaan eläkeikäisten oikeutusta opiskeluun, perustelut törmäävät työelämälähtöisen elinikäisen oppimisen ohella ikääntyvän yhteiskunnan huolidiskurssiin: kerrontaan siitä, kuinka suurten ikäluokkien eläköityessä ja väestön harmaantuessa työllisyysaste heikkenee ja huoltosuhte rapautuu. Suurten ikäluokkien eläköitymisen myötä

65–79-vuotiaiden ”nuorten vanhojen” määrän on ennustettu nousevan kuudesta sadastatuhannesta noin miljoonaan. Huolipuheen taustalta löytyy myös muita 2000-luvun suomalaista yhteiskuntaa kuvaavia demografisia piirteitä, kuten ihmisten eliniän piteneminen ja syntyvyyden alhaisuus. (Ojala 2010, 14–18; Jyrkämä 2013.)

Yleisen eliniän nousun seurauksena eläkkeelle siirtymisen ja kuoleman välinen ajanjakso on pidentynyt. Esimerkiksi suomalaiset jäävät eläkkeelle nykyisin keskimäärin hieman yli 60-vuotiaina, mutta elävät sen jälkeen vielä pitkään: naiset noin 25 vuotta, miehet noin 20 vuotta. Eläköityminen ei merkitsekään nyky-yhteiskunnassa vanhuuden alkamista samaan tapaan kuin aiemmin. Puhutaan kolmannesta iästä, toisin sanoen ajasta, jolloin ihminen on vapaa tekemään sen, mitä on aina halunnut tehdä. (Jyrkämä 2013; ks. myös Jyrkämä 2001; Karisto 2002.) Tämän artikkelin tutkimuskohteena oleville ”nuorille vanhoille” halu opiskella on yksi elämän tärkeistä asioista, joita eläkkeellä päästään toteuttamaan.

Tutkin artikkelissa, millaisilla perusteilla työelämän jälkeistä opiskelua oikeutetaan. Elinikäiseen oppimiseen sisältyvän, koko elämän kestävästä opiskeluoption kannalta on kiinnostavaa, kuinka työelämän näkökulmasta tuottamatonta myöhemmän iän opiskelua perustellaan ikääntyvässä, kasvavien kustannusten yhteiskunnassamme. Tulkintakehyksenä aineistolle on opiskelun oikeutukseen kiinnittyvät ideologisesti ja poliittisesti latautuvat keskustelut elinikäisestä oppimisesta. Vallitseviin elinikäisen oppimisen keskusteluihin sisältyvillä – oppimiseen, opiskeluun ja koulutukseen suhtautumista muokkaavilla *kulttuurisilla jäsenyksillä* (Alasuutari 1999, 114–124) – on vaikutuksia siihen, mitä myöhemmän iän opiskelijat voivat tavoitella ja millaisia pakkoja tahtomisiin ja tavoitteisiin sisältyy (vrt. Ojala 2010, 84). Ikääntyvässä yhteiskunnassa opiskeluun, niin kuin aktiivisuuteen ja osallistumiseen ylipäätään, latautuu monenlaisia odotuksia. Kysymys opiskelun oikeutuksesta aktivoituu, kun tarkastelun kohteeksi valitaan elinikäisen oppimisen ideologian normiopiskelijoihin, työelämässä olevista tai sinne tähtäävistä poikkeavat, myöhemmällä iällä opiskelevat.

ELINIKÄINEN OPPIMINEN JA RINNAKKAISKÄSITTEET

Laajimmillaan elinikäistä oppimista on määritelty läpi elämän kestäväksi ja eri konteksteissa (formaali, non-formaali, informaali) tapahtuvina prosesseina (Tuomisto 1994a). Kun elinikäistä oppimista tarkastellaan näin laajana, vauvasta vaariin oppimisen käsitteitä ilmionä, esiin nousee huoli aikuiskoulutuksen erikoisteemojen hukkumisesta koko elämänkaaren kattavan oppimisen suohon (Manninen 2010). Yhtenä osoituksena tarpeesta rajata keskustelua voidaan pitää rinnakkaiskäsitteiden syntyä. Tämän artikkelin ytimessä on elinikäisen oppimisen käsittehistorian sijaan myöhemmän iän opiskelun perustelut, mikä vuoksi kuvaan tässä elinikäisen oppimisen rinnakkaiskäsitteiden taustahistoriaa vain lyhyesti (ks. lisää Tuomisto 1994b; 2003; Rubenson 2006).

Rubenson (2006) on jäsentänyt elinikäisen oppimisen kansainvälisten keskustelujen historiaa erottamalla kolme eri aikakautta (vrt. Tuomisto 2002; Kauppila 2006). Ensimmäinen kausi (1960-luvulta

1990-luvulle) rakentui demokratian ja humanismin periaatteille ja kiinnittyi UNESCO:n maailmanlaajuisesti levinneeseen elinikäisen oppimisen muistioon. Pinnalla olivat kysymykset oikeudenmukaisuudesta ja yhteiskunnallisesta tasa-arvosta. Suomessa samoja keskusteluja käytiin *elinikäisen kasvatuksen* käsitteen alla, ja ensimmäinen elinikäistä kasvatusta käsittelevä kirja ilmestyi vuonna 1969 (Harva & Laurila 1969; Alanen & Sihvonen 1981). Ajalle tyypillinen koulutus suunnittelu oli hyvin koulukeskeistä. Pyrkimys tasoittaa yhteiskunnallisia eroja koulutuspolitiikalla konkretisoitui 1960–70-luvun Suomessa niin peruskoulun rakentamisessa kuin yliopistokoulutuksen vähittäisessä laajenemisessa. (Tuomisto 2002; Kauppila 2006.) Myöhemmin tätä keskusteluperinnettä on nimetty elinikäisen oppimisen sivistysdiskurssiksi (Ojala 2010).

Rubenson (2006) kiinnittää elinikäisen oppimisen toisen aikakauden synnyn myöhäiselle 1980-luvulle, OECD:n toimintaan ja kuvaa vaihetta elinikäisen oppimisen liittona talouden kanssa. Keskeinen tekijä elinikäisen oppimisen paluussa politiikkaan oli tarve parantaa kansalaisten työllistettävyyttä korkean rakennetyöttömyyden aikana, joka koetteli erityisesti heikoimmin koulutettuja (Euroopan komissio 2000, 9). Elinikäistä oppimista perusteltiin tyypillisesti kansakunnan kilpailukyvyllä, ja poliittiset toimijat ottivat markkinalähtöisen elinikäisen oppimisen version omakseen pian, toisin kuin aikuiskoulutuksen kentän toimijat. Tämän työelämää varten oppimista korostavan *elinikäisen oppimisen* asema vahvistui Suomessa koulutuspoliittisissa keskusteluissa komiteamietinnön, *Oppimisen ilo: kansallisen elinikäisen oppimisen strategia* valmistuttua vuonna 1997 (OPM 1997). Komiteamietintö sai osakseen paljon kritiikkiä. Alkuperäisen elinikäisen kasvatuksen käsitteen humanististen arvojen kritisoitiin hukkuksen talouselämäkeskeisen elinikäisen oppimisen alle (esim. Silvennoinen, Tulkki & Honkonen 1998; Tuomisto 2003).

Siirtymistä elinikäisen kasvatuksen keskusteluista elinikäisen oppimisen markkinakeskeiseen versioon on luonnehdittu sekä näkökulman laajenemisella kaikkeen oppimiseen – ei ainoastaan koulutuksessa tapahtuvaan – että oppimisvastuun siirtymisellä

yhteiskunnalta yksilölle (Ragat, Edwards & Small 1996, 2; Tuomisto 2002, 20; Moore 2003, 28). Suomalaisissa keskusteluissa esillä on ollut myös *elinkautisen oppimisen* käsite, jonka alla ilmiöön on otettu edellistä jyrkempi kanta kärjistämällä yksilön vastuu jatkuvasta oppimisesta elinkautiseksi pakoksi. Elinkautinen oppiminen on ollut tyyppillisimmin esillä elinikäistä oppimista polemisovissa teksteissä (pääkirjoitukset, mielipidekirjoitukset), ei niinkään tutkimuskirjallisuudessa.

Työelämäikäiseksikin oppimiseksi (Ojala 2010) nimitetty elinikäisen oppimisen markkina- ja lähtöinen versio elää edelleen elinikäisen oppimisen keskusteluissa, mutta sen rinnalle on syntynyt vuosituhanen vaihteessa pehmeämpi elinikäisen oppimisen versio, jonka Rubenson (2006) erottaa elinikäisen oppimisen historian kolmantena aikakautena. Hän luonnehtii kyseistä vaihetta vertaamalla sitä gidensiläiseen ääri- ja yhdistävään kolmannen tien (*Third Way*) ajatteluun. Elinikäisen oppimisen kolmas vaihe pyrkii ylittämään aikaisempien keskustelujen siltoja yhdistämällä keskustelujen taustalla vaikuttavia yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja taloudellisia tavoitteita. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta olennaiseksi nousee ajatus tietotalouden kehittymisen voimaannuttavasta vaikutuksesta ja ihmisten mahdollisuudesta muokata elämänsä kulkuaan, uraansa, terveyttään, koulutustaan ja turvallisuuttaan tiedon avulla. (Rubenson 2006; vrt. Delanty 2003; Euroopan komissio 2000, 9–10.)

Suomessa eroa elinikäisen oppimisen toisen vaiheen talouskeskeisiin keskusteluihin on tehty *elämälaajuuden oppimisen* käsitteellä (Sallila 2003; Muhonen & Piesanen 2006). Samaan tapaan opiskelun roolia ihmisten elämässä kuvataan myös keskusteluissa myöhäismodernista, jossa opiskelu nähdään ammatin pätevytyksiä laajempaan ja siitä puhutaan itsensä toteuttamisena ja identiteetin rakentamisena (Tikka 1990; ks. myös Silvennoinen 2007). Opiskelun merkitys elämänsä kulkussa ei siten kiinnity pelkästään tiettyyn elämänsä vaiheeseen, vaan koskee kaikenikäisiä.

TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimuskohteenani on opiskelu, ei oppiminen, ja käytän eläkeikäisten opiskelusta käsitettä myöhem-

män iän opiskelu (vrt. Ojala 2010). Myöhemmän iän opiskelun oikeutuksesta keskusteltaessa ideologisesti ja poliittisesti latautuneet kulttuuriset jäsenyydet ja näkökulmaerot tiivistyvät elinikäisen oppimisen käsitteiden kirjossa. Tarkastelen artikkelissa myöhemmän iän opiskelun oikeutusta ja perustelujen suhdetta erilaisiin arvoihin latautuneisiin elinikäisen oppimisen käsitteisiin. Käsitteet eivät ole tasavahvasti edustettuina nykyisissä elinikäisen oppimisen keskusteluissa, mutta erilaisista painotuksista riippumatta ne luovat kehukset mahdollisille myöhemmän iän opiskelun perustelujen repertuaarille.

Artikkeli on osa väitöskirjani, jossa tutkin ikääntyvien yliopistotoimintaa ja sotien sukupolven yliopistollisuudelle antamia merkityksiä opiskelijoiden aikaisempien opintojen valossa (Muhonen & Ojala 2004; Muhonen & Piesanen 2006; Muhonen 2011; Muhonen 2013). Tämän artikkelin aineisto koostuu Jyväskylän Ikääntyvien yliopiston toimintakertomuksista. Työelämän jälkeistä opiskelutoimintaa on muuallakin, mutta ikääntyvien yliopistoissa myöhemmän iän opiskelu erottuu omaleimaisena kokonaisuutena. Varsinaisissa yliopistoissa myöhemmän iän opiskelu rakentuu yksittäisten vanhempien ihmisten opiskelusta, yksittäisissä aineissa opiskelun (Muhonen & Piesanen 2006).

Ikääntyvien yliopistotoiminta alkoi Suomessa keväällä 1985, kun ensimmäinen ikääntyvien yliopisto perustettiin Jyväskylään. Valitsin Jyväskylän Ikääntyvien yliopiston toimintakertomukset tutkimusaineistoksi, koska se on valtakunnallisesti merkittävä toimija. Opiskelijamääriltään Jyväskylän jälkeen seuraaviksi suurimmissa ikääntyvien yliopistoissa, Tampereella ja Helsingissä, ei ole tehty toimintakertomuksia.

Jyväskylän Ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden syntymävuosista ei ole saatavilla tilastotietoa, mutta opiskelijoiden on arvioitu olevan pääosin noin 65-vuotiaita eläkeläisiä. Vaikka toimintaan osallistuu niin kansakoulun kuin korkeakoulututkinnon suorittaneita, ovat opiskelijat taustoiltaan koulutettumpia kuin ikänsä perusväestö. Vuoden 2012 keuhkukaudella kansa-, keski- ja peruskoulun käyneitä oli opiskelijoista noin 30 prosenttia, samoin korkeakoulututkinnon suorittaneita. Toisen asteen tutkinto oli 40 prosentilla opiskelijoista. Opiskelijarekisterissä

oli kirjoilla 2 305 henkilöä, joista valtaosa oli naisia. (Rossi 2012.)

Toimintakertomukset ovat vuosilta 1987–1999 ja 2002–2008 (n=18). Resurssien puute on aiheuttanut niiden laadintaan katkoksen kolmena luvuvuonna (1999–2002). Vuoden 2008 rehtorin vaihdoksen jälkeen Jyväskylän Ikääntyvien yliopistossa ei ole enää tehty toimintakertomuksia. Toimintakertomuksiin kirjoittavat pitkälti vuodesta toiseen samat henkilöt. Heistä suurin osa osallistuu luentojen lisäksi seminaaritoimintaan eli on niin sanottuja sisäpiiriläisiä (Muhonen & Ojala 2004; Ojala 2010). Toimintakertomuksissa kirjoittajien syntymävuosia ei ole ilmoitettu. Sen sijaan sukupuoli on näkyvillä osassa teksteissä, mutta esimerkiksi nimettömissä luentopalautteissa kirjoittajan sukupuoli ei näy. Tässä artikkelissa olen kiinnostunut yleisesti myöhemmän iän opiskelun oikeutuksesta, en käytettyjen perustelujen kiinnittymisestä sukupuoleen.

Analysoin toimintakertomusten osia, joissa opiskelijat kirjoittavat kokemuksistaan luennoille, seminaareihin ja tutortoimintaan osallistumisesta. Nämä osat koostuvat tyyppillisesti kurssipalautteista, minkä lisäksi mukana on tekstejä, jotka on kirjoitettu varta vasten toimintakertomuksiin. Kesäyliopiston rehtori ja suunnittelija ovat toimittaneet toimintakertomukset. Tässä suhteessa aineisto ei edusta puhtaasti tai pelkästään opiskelijoiden ääntä. Verrattuna väitöskirjani toiseen, elämäkerralliseen aineistoon, toimintakertomuksissa kirjoitetaan asiapitoisesti ja ytimekkäästi. Sen sijaan opintoja muistelllessaan opiskelijat kirjoittavat enemmän itselleen konstruoiden opiskelijuuttaan ensimmäisistä koulupäivistä ikääntyvien yliopistoon saakka pyrkimyksensä selvittää lukijalle (ja itselleen) henkilökohtaisen opiskeluhistorian kautta, miksi juuri minä opiskelen vielä eläkeikässä. Pääasiallisesti toimintakertomuksissa kirjoittaminen on julkista ja niiden rooli voidaan nähdä organisaation oikeutuksen legitimoijina sekä imagon rakentamisena. Ikääntyvien yliopiston toimintakertomuksissa luodaan positiivista imagoa myöhemmän iän opiskelusta ja omasta instituutiosta. Ikäviä asioita, kuten elämäkerrallisessa tutkimusaineistossa ilmeneviä opiskelijakollegojen pätemisiä tai latistuneita odotuksia suhteessa toiminnan yliopistolliseen

tasoon ei mainita. Toimintakertomukset toimivat yhteisöllisyyden vahvistajina luodessaan yhteistä kieltä, jaettuja näkemyksiä ja pelisääntöjä ja niiden avulla pyritään saamaan mukaan uusia ihmisiä.

Edellisten vuosien toimintakertomukset näyttävät luovan kehysten seuraaville, sillä toiminnan perustelujen kirjo ei muutu tarkastelemieni vuosien 1987–2008 välillä. Sen sijaan toimintakertomusten sisältöjen tyylillinen painopiste muuttuu. Kun opiskelijat kirjoittavat uusimmissa toimintakertomuksissa, tyyli on tapahtumista ja opiskelluista asioista raportoiva. Vanhemmissa toimintakertomuksissa opiskelijoiden oma ääni tulee enemmän esille vapaampana kerrontana toiminnan aiheista, minkä vuoksi enemmistö aineistolainauksista on otettu 1980- ja 1990-luvulla kirjoitetuista toimintakertomuksista.

Metodologinen lähestymistapani täsmentyy sosiaalisesti konstruktionismiksi kuvattuun ajattelutapaan, joka painottaa kieltä käytäntönä. Sen lisäksi, että kielellä kuvataan maailmaa, sen ajatellaan merkityksellistävän, järjestävän ja uusintavan sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme (esim. Berger & Luckmann 1999). Esimerkiksi yleisesti vallalla olevat, opiskeluun liittyvät kulttuuriset jäsenyydet vaikuttavat toimintaamme kehystämällä, muokkamalla ja luomalla opiskelumahdollisuuksien odotushorisontteja. Maltillisesti konstruktionismiksi lähestymistapani tekee se, että en ole kiinnostunut kielestä irrallisena kontekstista, jossa se tuotetaan. Artikkelin tutkimusasetelmassa maltillinen konstruktionismi on kirjoitettu sisään näkemyksessä siitä, kuinka elinikäisen oppimisen keskustelut luovat ikään kuin kehysten mahdollisille myöhemmän iän opiskelun perustelujen repertuaareille. Elinikäisen oppimisen ohella aineisto kiinnittyy toimintakertomusten yleiseen genreen, koulutusta arvostavaan ikääntyvien yliopistoyhteisöön sekä laajemmin teemaa sivuaviin aikalaiskeskusteluihin, kuten ikääntyvän yhteiskunnan ja kolmannen iän keskusteluihin.

Aineiston analyysimetodina on laadullinen sisällönanalyysi. Olen lukenut toimintakertomuksia kiinnittämällä huomiota kohtiin, joissa opiskelijat kirjoittavat oman opiskelunsa motiiveista tai perustelevat laajemmin yhteiskunnallisessa kontekstissa myöhemmän iän opiskelua ja ikääntyvien yliopis-

totoimintaa. (vrt. Patton 2002, 431–462; Creswell 2007, 147–176.) Aloitin aineiston analyysin operationalisoidulla tutkimuskysymyksen myöhemmän iän opiskelun oikeutuksesta seuraavanlaisiksi kysymyksiksi: Miksi kirjoittajat opiskelevat eläkeikäisenä ja miksi juuri ikääntyvien yliopistossa? Mitä toiminta heille antaa? Miten ikääntyvien yliopistotoimintaa ja myöhemmän iän opiskelua ylipäättään perustellaan? Teemoittelin myöhemmän iän opiskelun ja ikääntyvien yliopistotoiminnan oikeutusta kuvaavat perustelut seuraaviin luokkiin: opiskeluhaaveiden täyttyminen, vertaisyhteisön arvo oppimisympäristönä, tietoteknologia-aidot, vaikutusmahdollisuudet, sosiaaliset suhteet ja yhteisöllisyys, arjen rytmi, fyysinen terveys, henkinen terveys, yhteiskunnalliset säästöt, henkinen kasvu, uuden oppiminen sekä ajassa mukana pysyminen. Artikkelin eteen esittelemällä kyseisiin teemoihin ja elinikäisen oppimisen eri käsitteisiin kietoutuvien keskustelujen analyysiin perustuvat viisi myöhemmän iän kulttuurista jäsenystä. Artikkelin lopussa esitän analyysin tuloksena elinikäisen oppimisen ja myöhemmän iän kulttuuristen jäsenysten nelikentän (**taulukko 1**).

KUINKA MYÖHEMMÄN IÄN OPISKELUA PERUSTELLAAN?

Toinen mahdollisuus sukupolvikysymyksenä

”Yliopisto minun maailmassani merkitsee jotain ylempää, jalompaa ja ehkä pyhempääkin hengen viljelyä. Ehkä siksikin, kun yliopiston vaikutus on elämässäni ollut melkein tavoittamattomissa (...) kun sitten edellä mainittuihin kuvioihin liittyen sain [Jyväskylän ikääntyvien yliopiston sivutoimipisteessä] liittyä Ikääntyvien yliopistonopiskelijaksi, niin olihan se taivaan lahja.” (lukuvuoden 1995–1996 toimintakertomus)

1900-luvun alkupuolella syntyneiden ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden elämässä yliopisto-opiskelu on ollut harvinaista. Juha Kauppila (1996; 2002) on nimennyt ennen vuotta 1935 syntyneiden ikäluokan sodan ja niukan koulutuksen sukupolveksi. Sukupolven kulkemalla opintitiellä koulutusvaihtoehdot ovat olleet vähäisiä ja opiskelu yliopistossa on monelle pit-

käikäisten unelmien täyttymys (Muhonen & Ojala 2004; Muhonen 2011; Muhonen 2013).

Ikääntyvien yliopisto esitetään toimintakertomuksissa instituutiona, joka konkretisoi elinikäisen kasvatuksen ideologiaan sisältyvän lupauksen tasa-arvoisista opiskelumahdollisuuksista tarjoamalla ”toisen mahdollisuuden” kaikenikäisille. Aikuiskoulutuksen kentällä toisilla mahdollisuuksilla viitataan opiskelun luomiin mahdollisuuksiin paikata nuoruuden koulutuksen puutteita sekä tyydyttää toteutumattomia koulutushaaveita (esim. Kilpeläinen 2000). Päinvastoin kuin työikäisillä, myöhemmän iän opiskelussa kyseinen ilmiö ei kiinnity ammatinvaihtoon tai uralla etenemiseen vaan sotien sukupolven kokemaan koulutuksen puutteeseen.

”Monesti olen ollut tyytyväinen, että vihdoinkin saan opiskella yliopistossa ja seminaarissa.” (1995–1996)

Opiskelijoille tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet tarkoittavat mahdollisuutta opiskella itsensä ikäisten kanssa, esimerkiksi käsiteltävien aiheiden koetaan liittyvän omaan elämänvaiheeseen ja opiskelussa voidaan edetä itselle sopivaan tahtiin. Osa on kokenut aiemmissa opinnoissaan opiskelun nuorten kanssa haastavaksi.

”Vieraiden kielten opiskelu nuorten kanssa on nöyryyttävää. He nauravat ääntämistä ja kyllästyvät, kun vastaus tulee hitaammin kuin nuoremmilla. Kerran opettaja sanoi minulle: Meidän on päästävä eteenpäin, vastausvuoro seuraavalle. Kuuntele sinä nuorempia.” (1996–1997)

Ikääntyvien yliopistossa opiskelua arvostetaan myös opiskelijalähtöisyyden vuoksi: tarjottavien opintojen sisältöön voidaan itse vaikuttaa, eikä tarvitse edetä suorituspainotteisesti. Vertailua tehdään suhteessa varsinaisiin yliopistoihin. Samanhenkisessä porukassa koetaan uskallettavan kysellä vapaammin epäselviä asioita ja kynns osallistumiseen madaltuu.

”Täällä on ollut siitä mukava käydä, kun kaikki ovat jo ”varttunutta” väkeä – eikä ilmeisesti varsinaisena tietokoneaikana kasvaneita.” (1994–1995)

Yhteiskunnallinen ja sosiaalinen osallisuus

Elinikäisen kasvatuksen ideologiaan sisältyvät humanistiset ihanteet oikeudenmukaisuudesta, yhdenvertaisuudesta ja sivistyksestä kiinnittyvät myöhemmän iän opiskelun yhteydessä kysymykseen yhteiskunnallisesta osallisuudesta. Yhteiskunnan nähdään olevan velvollinen tarjoamaan koulutusmahdollisuuksia tasa-arvoisesti kaikille. Toimintakertomuksissa yhteiskuntaan kuulumisen tunne kiinnittyy tietotekniseen osaamiseen, vaikutusmahdollisuuksiin, sosiaalisiin suhteisiin ja yhteisöllisyyteen.

Sankari (2004, 105) on kuvannut tietotekniikkaa ikääntyneille kätevävä välineenä, jonka hallitseminen luo tunteen siitä, että on ajassa mukana. Vaikka ikääntyvien yliopiston opiskelijat kertovat tietotekniikan välineellisestä arvosta konkreettisten asioiden saavuttamisessa, olennaisemmaksi tietotekniikkataitojen osaamisen merkitykseksi nousee tunne siitä, että on ajassa mukana. Siinä missä oppiminen on toisaalta optio uusiin mahdollisuuksiin, koko elämän kestävästä oppimisesta on esitetty tulle myös moraalinen velvoite ja eräänlainen kansalaisuuden ja yhteiskuntaan kuulumisen edellytys (Karvonen & Rahkonen 2002). Pelko siitä, että ei enää pysty jakamaan osallisuutta siihen mistä puhutaan tuo tietotekniikan opiskeluun mukanaan pakon. Pakko ja oppimisen elinkautisuus kulkevat mukana opiskelijoiden perusteluissa suhteessa teknologian kehitykseen: mikäli et opiskele, uhkana on ajasta jälkeen jääminen. Eräs opiskelija kertoo tunnoistaan eläkkeelle jäädessään:

”Päiväkotilapset, koululaiset, nuoret, nörtit ja työikäiset puuhastelivat tietokoneen kimpussa ja puhuivat ihan uutta kieltä. Mediassa mainittiin toistuvasti kolme kirjainta www, joiden takaa asiasta kuin asiasta saattoi hankkia lisää tietoa internetistä. Sähköposti tuntui houkuttevalta ja laskujakin patisteltiin maksamaan omassa peräkammarissa. (...) En halunnut pudota kelkasta.” (2004–2005)

Tietotekninen osaaminen on yksi osaamisalueista, joilla erot ikäluokkien välillä ovat suuret ja se mietään tyypillisemmin nuorten kuin ikääntyneiden valtakuntana (Sankari 2004). Tietoteknisen osaamisen

mieltäminen nuorempien taitolajina kiinnittyy osittain koulun ja työelämän rooliin kyseisten taitojen päivitys- ja ylläpitopaikkana. Ikääntyvien yliopistossa vanhempien ikäluokkien tarve tietoteknisten taitojen opiskeluun näkyy myös kurssitarjontaan osallistumisessa: atk-kurssit ovat vuodesta toiseen suosituimpia kursseja. Aineiston ensimmäisten vuosien, 1980–90-lukujen toimintakertomukset havainnollistavat teknologian kehitysvauhtia, aikaa jolloin internet ja kännykät eivät olleet vielä arkipäiväistyneet, eikä puhuttu sosiaalisesta mediasta.

”(...) Uutta tulee koko ajan. Tekniikka on lisääntymässä: televisiot, videot, tietokoneet, satelliittit, pankkiautomaatit. On pakko olla tässä kaikessa mukana ja vielä tekemisissä kaiken kanssa.” (1990–1991)

Sen lisäksi, että ikääntyvien yliopistossa opiskelua perustellaan mahdollisuutena opiskella tietoteknologisia taitoja, toiminnan kerrotaan tarjoavan vaikutuskanavia. Ryhmytyksellä opiskelijat vahvistavat vaikutusmahdollisuuksiaan.

”Projektiryhmän tarkoituksena on ottaa kantaa ja tarvittaessa esittää myös kritiikkiä meitä ikääntyviä koskevissa hallinnollisen tason suunnittelussa ja päätöksissä. Tosiasiana on että me ikääntyvät emme ole mukana missään sosiaalisen verkoston päätöksenteossa eikä meiltä kysytä mitä me haluamme tulevaisuudelta.” (1989–1990)

”Kirjoittajaseminaarissa olemme tällä lukukaudella ottaneet kantaa moniin meitä kismittäviin asioihin.” (2004–2005)

Opiskelijoissa kansalaistaitojen opiskelu ja erityisesti mahdollisuus päästä hyödyntämään niitä käytännössä on herättänyt innostusta.

”Aina vain uusia mahdollisuuksia avautui, kun samanaikaisesti aloitettiin sekä käytännön englannin kielen, että tietotekniikan opiskelu. Tavoitteena oli kansainvälisten yhteyksien ja opiskelijakontaktien luominen. Hämmästykseni oli melkoinen, kun huomaisimme olevamme ikäpolvemme edelläkävijöitä Euroopan maissa.” (2004–2005)

Yhteiskunnallinen osallisuus on myös sosiaalista osallisuutta, sosiaalisia suhteita ja yhteisöllisyyttä, joiden merkitys korostuu eläkkeelle siirryttäessä. Uudessa elämänvaiheessa tyhjyyttä ammottava kalenteri ja luopuminen työyhteisöstä sekä päivittäisistä työntekoon liittyvistä rutiineista saattavat aiheuttaa epävarmuuden tunteita. Säilyttääkseen yhteiskunnassa kiinnipysymisen tunteen työelämästä poistamisen jälkeen, ihmiset etsivät uutta, työnjälkeistä identiteettiä osallistumalla aktiivisesti moninaiisiin toimintoihin. (Karisto 2002; Muhonen & Ojala 2004.) Arjen rytmitys ja sosiaaliset suhteet ovat monelle syy osallistua ikääntyvien yliopistotoimintaan. Osalle ikääntyvien yliopiston opiskelijayhteisö korvaa menetettyä työyhteisöä, toisaalta toiminnan parissa tavataan vanhoja työkavereita.

"Tunsin riemua tästä yhteenkuuluvuudesta." (1992–1993)

Kustannustehokas ikääntyminen

Elinikäisen oppimisen ideaalille vastakkaisessa, työelämälähtöisessä elinikäisen oppimisen keskustelussa korostuvat teollisuusyhteiskunnalle tyypilliset arvot, kuten kasvu, muutos ja kehitys ja ne kytkeytyvät tyypillisesti talouskasvuun ja tehokkuuteen. Opiskelun nähdään palvelevan ammattiin pätevoitymistä, joten diskurssi ei juuri tarjoa työiän ohittaneille opiskelua oikeuttavaa toiminta- tai odotushorisonttia. Tosin, vaikka opiskelijat ovat työelämän ulkopuolisia näkymättömiä tässä elinikäisen oppimisen diskurssissa, he käyttävät keskustelujen taustalla olevia taloudelliseen kestävyteen ja kilpailukykyyn yleisemmin liittyviä arvoja.

Opiskelua ikääntyvien yliopistossa perustellaan terveyttä edistävänä toimintana. Näkökulmana terveyteen liittyvissä perusteluissa esitetään tyypillisesti sekä opiskelijan oman terveyden säilyttäminen että tuottavuusargumentti siitä, kuinka opiskelun positiiviset terveysvaikutukset heijastuvat yhteiskuntaan säästyvinä sairauskuluina.

"Mikä sijoitetaan ikääntyvän väestönosan fyysisen ja henkisen kunnon ylläpitoon on poissa sosiaali- ja terveystieteistä." (1991–1992)

"IKYO [Ikääntyvien yliopisto] -annos viikossa pitää lääkärin loitolla." (1992–1993)

Elinikäisen oppimisen keskusteluihin on luonnehdittu sisältyvän oletus yksilön vastuusta selviytyä muuttuvassa ja alati uusia taitoja vaativassa maailmassa uutta jatkuvasti oppimalla (Raggat, Edwards & Small 1996, 2). Elinikäisen oppimisen yksilöä vastuullistava puhe kääntyy myöhemmän iän opiskelun perusteluissa yksilön vastuuksi taistella vanhuutta ja sairauksia vastaan oppimalla ja opiskelemalla. Kun opiskelijat perustelevat myöhemmän iän opiskelun positiivisia vaikutuksia terveyteensä, mukana perusteluissa kulkee uhka raihnaisesta vanhuudesta, jota vastaan taistellaan osallistumalla ikääntyvien yliopistotoimintaan. Ikääntyvien yliopisto-opiskelija välttää pienet kolotukset keskittämällä ajatuksensa hyödylliseen tekemiseen – tässä tapauksessa opiskeluun.

"Mieleen hiipivä masennus, tuo ikääntyvän ihmisen yleistauti, joka sivuoireinaan tuo kivut ja kolotukset, ei kovin helpolla saa otetta seminaarilaisista." (1988–1989)

"(...) kun on päänvaivaa, ruumiin vaivat tuntuvat vähäisemmältä." (1990–1991)

Itsensä toteuttaminen

Elämänlaajuisen oppimisen käsitteen alla kulkevat keskustelut ovat rakentuneet elinikäisen oppimisen työelämäpainotteisiin ja talouskeskeisiin keskusteluihin verrattuna yksilökeskeisestä näkökulmasta. Myös toimintakertomuksissa myöhemmän iän opiskelua perustellaan omia tarpeita ja lähtökohtia pohdiskellen. Perustelut muistuttavat Moodyn *itsensä toteuttamisen mallia*, jossa on kyse opiskelun avulla saavutettavasta henkisestä kasvusta, itsetiedostamisen syvenemisestä tai viisaasta vanhenemisestä (Moody 1976, 8–11; Tikka 1990, 104–105). Toimintaa kuvataan vertauskuvallisesti kertomalla luentojen merkitsevän *"keidasta arjen keskellä"* ja *opiskelun olevan: "aukko arjen todellisuuteen, henkireikä, hyppäys arkisista asioista kokonaan uusien aiheiden maailmaan"*.

Vaikka ikääntyvien yliopistossa opitaan konkreettisesti uusia asioita, (kuten atk-taidot, sukututkimus tai englannin kieli) uuden oppimisessa on

kyse yleisemmin inspiroivasta, abstraktimmasta tarpeesta oivaltaa uutta sekä itsestään että elämästä yleensä. Uusien asioiden opiskelusta haetaan vastapainoa arjen tuttuudelle. Osittain tarve haluan oppia uutta kytkeytyy opiskelijoiden ikään: elämänvarrella monet asiat ovat jo *"tympäisevän moneen kertaan koettuja"*. (1996–1997)

"Keskusteltuani ATK-kurssitoverieni kanssa, tulin siihen tulokseen, että meillä kaikilla on yhtenevä tiedonjano kaikkeen uuteen ja tämä atk-ala jos mikä, on sitä uutta." (1987–1988)

Opiskelu selvittää omia ajatuksia ja uutta oppimalla saadaan eväitä oman elämän lisäksi laajemminkin koko ihmiselämän perimmäisten kysymysten ymmärtämiseen. Opiskelijat kirjoittavat omin sanoin itseluottamuksen kohenemisesta ja elämän tarkoituksen löytämisestä. Opiskelun kerrotaan avartavan ajatuksia ja antavan eväitä tulevaisuuteen.

"Seminaari on auttanut minua ymmärtämään vähän paremmin itseäni, ja toivottavasti myös lähimmäisiäni. Se on auttanut minua saamaan vastauksia kysymyksiini: Kuka minä olen? Miten minusta on tullut se, mikä nyt olen? Kuka on kirjoittanut elämäni?" (1989–1990)

MYÖHEMMÄN IÄN OPISKELUN KULTTUURISET JÄSENYYKSET

Toimintakertomusten analyysi havainnollistaa myöhemmän iän opiskelun ja elinikäisen oppimisen suhteen jännitteisen kentän: opiskelua perustellaan niin yksilön ja arjen kuin yhteiskunnan ja politiikan näkökulmista – omana ilona sekä ulkoapäin vyöryväne pakkona. Tutkimus nostaa esiin viisi myöhemmän iän opiskelun oikeutusta kuvaavaa kulttuurista jäsenyyttä: 1) toinen mahdollisuus sukupolvikysymyksenä, 2) yhteiskunnallinen ja sosiaalinen osallisuus, 3) kustannustehokas ikääntyminen 4) itsensä toteuttaminen ja 5) teknologian pakkovalta.

Vaikka opiskelijat ovat työelämän ulkopuolisina elinikäisen oppimisen politiikan marginaalissa, he oikeuttavat opiskeluaan käyttämällä elinikäisen oppimisen keskusteluihin sisältyviä erilaisia arvonäkökulmia, joita kuvaan tässä kahdella ulottuvuudella (**taulukko 1**). Ideologian tasolla sekä elinikäisen oppimisen että myöhemmän iän opiskelun perustelut jäsenyivät *humanismi–homo economicus*-ulottuvuudella. Humanistisista arvoista myöhemmän iän opiskelun perusteluissa painottuvat oikeudenmukaisuus ja yhdenvertaisuus suhteessa työikäisen väestön opiskelumahdollisuuksiin. Vastakohtaisesti *homo economicus*-ulottuvuudella viittaan perusteluihin, joissa

Taulukko 1. Elinikäinen oppiminen ja myöhemmän iän opiskelun kulttuuriset jäsenyykset.

	Humanismi	Homo economicus
Yhteiskunta	ELINIKÄINEN KASVATUS 1. toinen mahdollisuus sukupolvikysymyksenä – opiskeluhaaveiden täyttyminen – vertaisyhteisö oppimisympäristönä 2. yhteiskunnallinen ja sosiaalinen osallisuus – tietoteknologiataidot – vaikutusmahdollisuudet – sosiaaliset suhteet ja yhteisöllisyys – arjen rytmi	ELINIKÄINEN OPPIMINEN 3. kustannustehokas ikääntyminen – fyysisen ja henkisen terveyden edistäminen – yhteiskunnalliset säästöt
Yksilö	ELÄMÄNLAAJUINEN OPPIMINEN 4. itsensä toteuttaminen – henkinen kasvu – uuden oppiminen	ELINKAUTINEN OPPIMINEN 5. teknologian pakkovalta – ajassa mukana pysyminen

korostetaan taloudellisen hyödyn maksimointia ja tehokkuusideologiaa. Sen lisäksi, että myöhemmän iän opiskelun perusteluissa korostuvat niin taloudelliset kuin humanistiset arvot, keskusteluja leimaa vastakkainasettelumainen jako suhteessa siihen, perustellaanko opiskelua yksilön vai yhteiskunnan näkökulmasta. Nelikenttä tiivistää elinikäisen oppimisen keskustelujen ja myöhemmän iän opiskelun oikeutusta kuvaavien kulttuuristen jäsenysten ideologiset jännitteet ja näkökulmaerot.

MYÖHEMMÄN IÄN OPISKELUN MAHDOLLISUUDET JA PAKOT

Paljon siitä, mitä tutkimuksessa on havainnollistettu konstruomalla myöhemmän iän opiskelun kulttuurisia jäsenyksiä tiivistyy W.I. Thomasin kuuluisissa neljässä toiveessa. Thomasin mukaan ihmiset toivovat turvallisuutta, elämänhallintaa, haluavat kokea uutta sekä tarvitsevat tunnustusta (Thomas 1923). Myöhemmän iän opiskelun oikeutuksessa on kyse monin tavoin samoista tarpeista, jotka kuvaavat yleisemmin ihmiselämää, eivät pelkästään tietyn ikäisten ihmisten oikeutta opiskeluun. Tutkimuksessa myöhemmän iän opiskelun oikeutusta on kuitenkin peilattu elinikäisen oppimisen keskusteluihin tarkoituksena selvittää, kenellä ja millaisin ehdoin yhteiskunnassamme ajatellaan olevan oikeus opiskella. Elinikäisen oppimisen kaltaiset poliittiset käsitteet ja niihin sisältyvät kulttuuriset ymmärrykset vaikuttavat siihen, millaisia odotushorisontteja ihmisillä on, minkä vuoksi niiden tutkiminen ja auki purkaminen on tärkeää.

Niin elinikäisen oppimisen politiikkaan kuin politiikkoihin ylipäätään sisältyy normatiivisia oletuksia siitä, kuinka meidän tulisi elää. Artikkelissa oikeutta myöhemmän iän opiskeluun on käsitelty ikääntyvien yliopiston toimintakertomuksista ja elinikäisen oppimisen keskusteluista piirtyvää kuvaa vasten. Tällöin opiskelu on ikään kuin implisiittisesti sisäänkirjoitettu sekä aineistoon että tutkimusasetelmaan arvona sinänsä. Sen ohella, että tutkimuksen tuloksina esitetyt myöhemmän iän opiskelun kulttuuriset jäsenykset kuvaavat eläkeikäisten opiskelua oikeuttavia näkökulmia, ne kertovat myös vanhoihin ihmisiin kohdistuvista odotuksista ja paineista. Artikkelin ai-

neistona ovat yhden ikääntyvän yliopiston toimintakertomukset. Vaikka toimintakertomukset tekstityyppinä voivat olla hyvinkin sisäänpäin lämpiäviä, tutkimustuloksena esitettyjen myöhemmän iän kulttuuristen jäsenysten yleistettävyyttä voidaan perustella tulosten kiinnittymisellä paikallisten tekijöiden sijaan yleisesti aikaamme ja opiskelijoiden ikään liittyviin tekijöihin, kuten sukupolveen, eläkeläisyyteen elämänvaiheena, ikääntyvään yhteiskuntaan ja teknologian kehitykseen.

Vaikka elinikäisen oppimisen ideologiaan, samoin kuin ylipäätään koulutukseen, sisältyy tasa-arvoista via, väestöä integroivia tavoitteita, yhtä olennainen osa niiden toimintalogiikkaa on erottautuminen (Edwards ym. 2001, ks. myös Muhonen 2013). Samalla kun elinikäisen oppimisen politiikka ja ikääntyvien yliopistot lisäävät sosiaalista osallisuutta, luovat ne myös ulkopuolisuutta. Myöhemmän iän opiskelijat ikääntyvien yliopistossa havainnollistavat tätä koulutusinstituutioita yleisesti kuvaavaa kaksiteräistä miekkaa: elinikäisen oppimisen politiikassa marginaaliin jäävät eläkeikäiset nousevat ikääntyvien yliopistoissa koulutukselliseen keskiöön ja edustavat samanikäisten, ikääntyvän yliopiston ulkopuolelle jäävien näkökulmasta eläkeläisten eliittiä.

Elinikäisen oppimisen ideologiaan sisältyvää väitettä yhteiskunnan jatkuvasta muutostilasta on kritisoitu kyseenalaistamalla muutospaineiden itsensä selvitys kaikenikäistä väestöä samalla tavoin koskettavana. Myöhemmän iän opiskelua kuvaa vapaaehtoisuus – opiskelijan ei tarvitse puntaroida enää opiskelusta saamiaan hyötyjä työuralla etenemisen kannalta. Tässä mielessä elinikäiseen oppimiseen liitetty elinkautisuus ja pakot eivät kuvaa myöhemmän iän opiskelua. Vaikka työelämän ohittaneen opiskelijan oppimistarpeet ovat erilaiset kuin nuorempien, muutospaineet tunkeutuvat myös eläkeikäisten arkeen. Opiskelijat kirjoittavat teknologian kehityksen aiheuttamien muutosten työntyvän opiskelupakkona työelämän jälkeisiin päiviin. Muutospuhetta ei liitetä yhteiskunnan ja talouden hyötynäkökulmiin vaan sen avulla kuvataan henkilökohtaisia arjen tilanteita, jotka edellyttävät uuden oppimista. Uusien tietojen ja taitojen oppimisessa on kyse halusta toimia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä; opiskelijoiden

sanoin myös pelosta pudota kelkasta tai konkreettisemmin mahdollisuudesta jakaa yhteisiä asioita lastenlasten kanssa. Osittain halu yhteiskunnan vauhdissa pysymiseen kääntyy pakoksi jatkuvaan oppimiseen.

Sen lisäksi, että artikkeli kuvaa, millaisin ehdoin myöhemmän iän opiskelua yhteiskunnassamme oikeutetaan, se havainnollistaa, miksi juuri ikääntyvien yliopistossa opiskelu koetaan houkuttelevaksi, verrattuna esimerkiksi opiskeluun muissa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa tai varsinaisen yliopiston puolella. Yliopisto-opintojen houkuttelevuus kytkeytyy 1900-luvun alun Suomessa koulunsa käyneiden kokeneeseen koulutuksen puutteeseen (Kauppila 2002; Muhonen 2013). Toisaalta opinnot varsinaisen yliopiston puolella eivät houkuttele ikääntyvien yliopistolaisia, koska toiminnan koetaan rakentuvan nuorempien opiskelijoiden ehdoilla. Ikääntyvien yli-

opisto muodostaa yhteisön, jossa opiskelijat kokevat yhteenkuuluvuutta muiden samassa elämäntilanteessa olevien opiskelijatovereidensa kanssa. Suhteessa elinikäisen oppimisen keskusteluihin, joissa eläkeikäinen opiskelu kulkee marginaalissa, ikääntyvien yliopistot näyttävät eräänlaisena kolmannen iän ja aktiivisen vanhenemisen symboleina, myöhemmän iän opiskelua kulttuurisesta toiseudesta nostavana instituutioina (vrt. Ojala 2010, 76).



Reetta Muhonen
YTM, tutkija
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö
Tiedon, tieteen-, teknologian- ja innovaatiotutkimuksen yksikkö, TaSTI
Tampereen yliopisto

LÄHTEET.....

- Alanen, A. & Sihvonen, J. (toim.) (1981). *Elinikäinen kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino. 3. painos.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1994). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Alkuperäisteos *Social construction of reality 1966*. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage. Second edition.
- Delanty, Gerard (2003). Ideologies of the knowledge society and the cultural contradictions of higher education. *Policy Futures in Education* 1(1), 71–82.
- Edwards, R., Armstrong, P. & Miller, N. (2001). Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 20 (5), 417–428.
- Harva, U. & Laurila, A. (1969). *Elinikäinen kasvatus. Vapaa kansansivistystyön XVI vuosikirja*. Helsinki: Otava.
- Euroopan komissio (2000). *Elinikäinen oppiminen. Komission yksiköiden valmisteluasiakirja*. Euroopan yhteisöjen komissio, Bryssel. (Luettu 22.2.2013.) http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fi.pdf
- Glendenning, F. (2000). Teaching and Learning in Later Life: Theoretical Implications. *Studies in Educational Gerontology* 4.
- Jyrkämä, J. (2001). Odotuksia, tilaa ja unelmia? Keskustelua niin sanotusta kolmannesta iästä. Teoksessa Rantamaa P. (toim.) *Lähellä ja kaukana: kirjoituksia työtovereilta Marjatalle ja Marjastasta*. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, 119–132.
- Jyrkämä, J. (2013). Käsikirjoitus. Kolmas ikä, sukupuoli ja toimijuus. Teoksessa Ojala, H. & Pietilä, I. (toim.) *Miehistä puhetta. Miehet, ikääntyminen ja vanhenemisen kulttuuriset mallit*.
- Karisto, A. (2002). Kolmannen iän käsitteestä ja sen käytöstä. *Gerontologia* 16 (3), 138–142.
- Karvonen, S. & Rahkonen, O. (2002). Kuka vastustaa koulutusta? *Yhteiskuntapolitiikka* 67 (4), 324–332.

- Kauppila, J. (1996). Koulutus elämänkulun rakentajana. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 45–108.
- Kauppila, J. (2002). *Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana*. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 78.
- Kauppila, J. (2006). Elinikäinen oppiminen suomalaisessa oppimisyhteiskunnassa. Teoksessa Suoranta, J., Kauppila, J. & Rekola, H. (toim.) *Aikuiskoulutus risteysasemalla*. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 35–65.
- Kilpeläinen, Arja (2000). *Naiset paikkaansa etsimässä – Aikuiskoulutus naisten elämänkulun rakentajana*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Manninen, J. (2010). Elinikäinen oppiminen tappaa. *Sivistys*. [Luettu 27.2.2013.]
- http://www.sivistys.net/nakokulmat/tieteen_sana/elinikainen_oppiminen_tappaa.html
- Moody, H. R. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology* 1, 1–16.
- Moore, E. (2003). Pitkä opintie. Aikuisiällä suoritettu tutkinto ja koulutuksellisen elämänkulun muutos. *Yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja* 61, Joensuun yliopisto.
- Muhonen, R. & Ojala, H. (2004). Ajassa muuttuva kolmas ikä. *Gerontologia* 18 (1), 10–17.
- Muhonen, R. & Piesanen, E. (2006). Korkeakoulutus osana elämänlaajuista oppimista. Teoksessa Ursin, J. & Välimaa, J. (toim.) *Korkeakoulutus teoriassa. Näkökulmia ja keskustelua*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 185–213.
- Muhonen, R. (2011). Opiskelua Humboldtin hengessä – ikääntyvien yliopistot yliopistollisuutta etsimässä. Teoksessa Ursin, J. & Lasonen, J. (toim.) *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia*. Jyväskylä: FERA.
- Muhonen, R. (2013). ”Työläisten lapsista ei herroja kouluteta”. Kokemuksia opinteillä etenemisestä itsenäisyyden alun Suomessa. *Sosiologia* 50 (1), 29–45.
- Ojala, H. (2010). *Opiskelemassa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa*. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press.
- OPM (1997). Oppimisen ilo: kansallinen elinikäisen oppimisen strategia. Elinikäisen oppimisen komitea. *Komiteanmietintö 1997/14*. Opetusministeriö: Edita.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. Third edition.
- Raggat, P., Edwards, R. & Small, N. (1996). Introduction: from adult education to a learning society? Teoksessa Raggat, P., Edwards, R. & Small, N. (toim.) *The learning society: challenges and trends*. Lontoo ja Newyork: Routledge, 1–9.
- Rossi, J. (2012). Sähköpostiedustelut Jyväskylän ikääntyvien yliopiston opiskelijoiden keski-ikästä ja opiskelijamääristä 3.2.2012 ja 30.10.2012.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of lifelong learning. *Compare* 36 (3), 327–341.
- Sallila, P. (toim.) (2003). *Elämänlaajuinen oppimien ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Sankari, A. (2004). *Ikääntyviä tietoyhteiskunnassa. Kulttuuriset ajattelutavat ja sosiaalinen tila*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, SoPhi.
- Siivonen, P. (2010). *From a “student” to a lifelong “consumer” of education? Constructions of educability in adult students’ narrative life histories*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: FERA.
- Silvennoinen, H., Tulkki, P. & Honkonen, P. (1998). Jälkikirjoitus: Iloisesti oppien hyvään elämään. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Gaudeamus, 215–251.
- Silvennoinen, P. (2007). *Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 303. Jyväskylän yliopisto.
- Thomas, W.I. (1923). The Wishes. Teoksessa *The unadjusted girl with cases and standpoint for behavior analysis*. Boston: Little Brown and Company, 1–40. [Luettu 25.2.2013.]
- http://www.brocku.ca/MeadProject/Thomas/Thomas_1923/Thomas_1923_1.html
- Tikka, M. (1990). Myöhemmän iän opiskelun tulkintamalleja. *Gerontologia*, 4 (2), 99–111.
- Tuomisto, J. (1994a). Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura, 13–45.
- Tuomisto, J. (1994b). Elinikäinen kasvatus. Aatteesta strategiaksi. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ja Kansanvalistusseura, 49–84.
- Tuomisto, J. (2002). Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo – Retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere University Press, 15–34.
- Tuomisto, J. (2003). Elinikäisen oppimisen toinen sukupolvi – unohtuiko jotain. Teoksessa Sallila, P. (toim.) *Elämänlaajuinen oppiminen ja aikuiskasvatus*. Aikuiskasvatuksen 44. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49–83.

TIINA SAARI

Työssä kehittyminen tietotyöntekijän oikeutena ja velvollisuutena



Onko työssä kehittyminen työntekijän oikeus vai työnantajan asettama velvollisuus? Tietotyössä se on osa psykologista sopimusta, johon kuuluu kaksisuuntaisuus ja vastavuoroisuus. Yleensä työntekijä kuitenkin itse huolehtii omien oikeuksiensa toteutumisesta, kuten lisäkouluttautumisesta.

”Tiettyjä asiantuntijoita, jotka ovat äärimmäisen tärkeitä meidän kilpailukyvyyn kannalta, kyllä houkuttaa tän tyyppinen firma. Ja silloin meidän pitäisi osata tehdä työn sisältö täällä sellaiseksi, ett sen tyyppiset asiantuntijat kokevat kehittyvänsä koko ajan ja saavansa siitä riittävän kompensaaion.”

EDELLÄ SITEERATUN telealan organisaation henkilöstöjohtajan mukaan työssä kehittymisen mahdollisuus on oiva tapa sitouttaa osaavia työntekijöitä organisaatioon. Organisaatio tarvitsee osaajia pärjätäkseen kilpailussa, ja asiantuntijat haluavat kehittyä työssään. Työssä kehittyminen ja kouluttautuminen ovat nykyajan työelämässä jatkuvasti läsnä. Työntekijöiden kehittyminen palvelee paitsi työntekijää itseään, myös työnantajaa ja yhteiskuntaa. Työnanta-

jalle se voi olla menestystekijä, ja työntekijälle kehittyminen voi merkitä työn mielekkyyden kasvamista tai mahdollisuuksia edetä uralla. Suomen kilpailukyvyyn ja hyvän työelämän yhtenä taustaedellytyksenä on työ- ja elinkeinoministeriön (2012) Työelämän kehittämisstrategian mukaan osaava työvoima. Tämän vuoksi koko työvoiman työuran aikaista osaamista tulee kehittää, ja työssä oppimisen ja työn tekemisen tulisi muodostaa saumaton kokonaisuus. Myös opetusministeriö (2010) näkee *Elinikäisen oppimisen ohjelmajulistuksessaan* työuran aikaisen oppimisen ja kehittymisen olevan edellytys myös työurien pidentämiselle.

Poliittisissa lausunnoissa työvoiman kehittymisen arvo on selvä, mutta onko kehittyminen keskeinen osa työn arkea ja työsuhdetta? Työntekijän ja työn-

antajan välinen suhde on vaihtokauppaa, jossa työnpanosta ja osaamista vaihdetaan palkkaan ja muihin etuihin. Perinteisen psykologisen sopimuksen, jonka mukaan työnantaja on taannut hyvin tehdyn työn vastineeksi sen jatkuvuuden, on sanottu olevan murroksessa. Uusien psykologisten sopimusten pääsisällöksi ja -lupaukseksi onkin kuvailtu itsensä kehittämisen mahdollisuutta ja sitä kautta parempaa työllistävyyttä. Kehittyminen olisi siis työntekijöiden oikeus, jolla korvataan perinteiseen psykologiseen sopimukseen liitettyä työn jatkuvuuden lupaus. (Rousseau 1995; Alasoini 2006, 2012). Tarkastelen tässä artikkelissa tämän ns. työllistävyyden teesin valossa työssä kehittymisen merkitystä tietotyöntekijöiden psykologisissa sopimuksissa. Kysyn, (1) koetaanko työssä kehittyminen ja oppiminen työntekijän oikeudeksi vai velvollisuudeksi, ja (2) ovatko työnantajat aktiivisia tarjoamaan työntekijöille heidän tarpeitaan palvelevia kehittämismahdollisuuksia vai onko työssä oppimisen lähtökohdina pikemminkin organisaation muuttuvat tarpeet.

TIETOTYÖSSÄ KEHITTYMINEN JA KOULUTTAUTUMINEN

Työelämä edellyttää jatkuvaa kehittymistä ja oppimista. Työssä kehittyminen ja oppiminen käsittävät työtaitojen kehittämisen epämuodollisesti työntöön myötä, työn arjessa. Varsinainen työpaikkakoulutus puolestaan määrittää työelämän instituutioiden järjestämiksi koulutuksiksi (ks. esim. Tulkki & Honkanen 1998).

Työn tietoisuus on osaltaan muuttanut osaamisvaatimuksia työssä. Tietotyöllä tarkoitetaan tiedon käsittelyä, välittämistä ja tuottamista sisältävää työtä, joka on yleensä luonteeltaan itsenäistä ja luovia osia sisältävää, ja johon vaaditaan korkea koulutus. Usein tietotyössä keskeisenä työvälineenä on tietotekniikka. (Blom ym. 2001; Alvesson 2004; ks. myös Ojala & Hautaniemi 2012). Käytännössä tietotyöntekijät työskentelevät erilaisissa asiantuntijatehtävissä, joiden ytimessä on luova ongelmanratkaisu.

Työn tietoisuuden on sanottu aiheuttavan sekä työn sisällöllistä köyhtymistä että osaamistarpeiden kasvamista ja monipuolistumista. Tietotyössä työntekijöiden jatkuva kehittyminen on välttämätöntä

työn nopean ja jatkuvan muutoksen vuoksi. Chris Bennerin mukaan olennaisin, vaikkakin vähälle huomiolle jäänyt puoli muutoksessa on osaamistarpeiden muuttumisen vauhti. Etenkin tietotekniikan nopea kehittyminen aiheuttaa taitojen ”vanhenemista” niin nopeassa tahdissa, että peruskoulutus ei pysy muutosten tahdissa. (Benner 2002, 26–29.) Tietotyössä työntekijä ei ole valmis asiantuntija työhön tullessaan, vaan asiantuntemus hankitaan työssä kehittymisen myötä. Martinin ym. (1998) tutkimuksen mukaan tietotyöläiset kokevat työssä kehittymisen merkityksen eri tavalla kuin tuotantotyöläiset. Tuotantotyöläiset toivoivat voivansa työssä oppimisen avulla pitää nykyisen työpaikkansa, kun taas tietotyöntekijät katsoivat asiaa laajemmalla perspektiivillä ja toivoivat taitojen kehittymisen lisäävän heidän markkina-arvoaan myös nykyisen organisaation ulkopuolella.

Työssä kehittyminen ja oppiminen ovat suomalaisille työntekijöille tärkeitä, jopa tärkeämpiä kuin parempaan asemaan eteneminen. Tilastokeskuksen vuoden 2008 Työolotutkimuksen mukaan nykyisessä työssä kehittymistä piti erittäin tärkeänä lähes puolet vastaajista, kun vain joka kymmenes piti parempaan asemaan etenemistä erittäin tärkeänä. (Lehto 2010.) Toisaalta oppiminen koetaan myös raskaaksi: Työolotutkimuksen mukaan jatkuvaa uuden asioiden omaksumista piti työssä viihtymistä heikentävänä tekijänä lähes viidennes (16 %) vastaajista, ja määrä on ollut kasvussa 1990-luvulta lähtien (Lehto & Sutela 2008, 196).

Etenkin nuoret, niin sanottuun Y-sukupolveen kuuluvat työntekijät, arvostavat työssä oppimisen mahdollisuutta, koska se mahdollistaa omien taitojen kehittymisen ja sitä kautta työmarkkinoilla pärjäämisen. Toisaalta kouluttautumismahdollisuudet voivat myös lisätä sitoutumista nykyiseen työnantajaan. (Sturges ym. 2002; Sieben 2007.) Elinikäisen oppimisen ja kouluttautumisen on sanottu olevan merkittävä työmarkkinakelpoisuuden määre ja keino hallita yksilöllisiä riskejä, kuten työttömyyttä (Suikkanen ym. 2006, 119). Kouluttautuminen on tärkeää, koska oppilaitokset eivät tuota valmiita työntekijöitä nopeasti muuttuviin työtehtäviin. Siten myös työnantajien edun mukaista olisi taata työntekijöille sellaiset työolot ja -ehdot, että ammattitaitoa on mahdollista kehittää (Aro 2006, 217–218).

Kehittymisen ja oppimisen esittäminen työntekijän etuna on hyvin voimakas diskurssi, joka kyseenalaistetaan vain harvoin. Työpaikoilla voidaan kuitenkin myös vastustaa jatkuvaa kehityksen ja oppimisen vaatimusta monin eri tavoin ja vaatimusten voidaan nähdä aiheuttavan stressiä ja sitoutumisen vähentymistä. (Järvensivu & Koski 2012.) Etenkin tietointensiiviset organisaatiot ovat kuitenkin hyvin riippuvaisia työntekijöiden kehittymisestä ja tietopääomasta, mikä on tärkeä osa organisaation aineetonta pääomaa. Työntekijöiden tiedot, taidot ja osaaminen ovat tärkeä tekijä tuloksellisuuden kannalta, ja tietointensiivisissä organisaatioissa se voi olla jopa organisaation ainut pääoma. Organisaatiot eivät kuitenkaan omista osaamista, vaan se on työntekijöiden hallussa. Organisaatioiden tulisi siten pitää huolta tämän pääoman säilymisestä organisaatioissa eli sitouttaa erityisesti avaintyöntekijöitä. (Jääskeläinen 2011; Alvesson 2004).

Osaamisen kehittymisestä voivat hyötyä siis sekä työntekijä että työnantaja. Tämä kaksisuuntainen hyöty tekee osaamisen kehittämistä erityisen osan psykologista sopimusta: se voidaan nähdä sekä työntekijän oikeutena, velvollisuutena että samanaikaisesti molempina.

Psykologinen sopimus ja työssä kehittyminen

Työssä kehittymisen mahdollisuus on tärkeä osa psykologista sopimusta, jonka Denise Rousseau (1995) määrittelee työntekijän subjektiiviseksi käsitykseksi työsuhteeseen kuuluvista oikeuksista ja velvollisuuksista. Psykologinen sopimus voi olla luonteeltaan taloudelliseen vaihtoon perustuva transaktionaalinen sopimus tai molemminpuoliselle lojaaliudelle perustuva relationaalinen sopimus. Näiden kahden mallin piirteet yhdistyvät tasapainotetussa psykologisessa sopimuksessa, johon kuuluu olennaisena osana mahdollisuus työssä oppimiseen ja kehittymiseen ja niiden avulla työuralla eteneminen yhteen työnantajaan kiinnittymisen sijaan. (Rousseau 1995; Conway & Briner 2005.)

Psykologisen sopimuksen teoria versoo sosiiaalisen vaihdon teoriasta, jonka olennainen osa

on luottamuksen lisäksi vaihdon vastavuoroisuus (Blau 1964). Psykologisen sopimuksen teorian mukaan työntekijällä on odotuksia, jotka hän toivoo työnantajan täyttävän vastineeksi työpanoksestaan. Työnantajan lupauksien pitäminen luo pohjan luottamukselliselle vaihtosuhteelle ja ”käynnistää” vastavuoroisuuden. Tutkimuksissa on havaittu, että työnantajat ja työntekijät näkevät vastavuoroisuuden tärkeänä osana psykologisen sopimuksen toimintaa (Rousseau 1995; Coyle-Shapiro & Kessler 2002; Parzefall 2008.)

Työssä kehittyminen on yksi työsuhteen psykologisen sopimuksen vaihdannan välineistä. Työntekijöiden odotukset, jotka tämä toivoo työnantajan toteuttavan, voidaan jakaa kolmen eri ”tason” vaihdantaan: taloudelliseen, sosio-emotionaaliseen ja kehittymisen tasoon. Työntekijän odotuksiin kehittämismahdollisuuksista vaikuttaa esimerkiksi se, miten pitkään hän on ollut työssä samalla työnantajalla, ja miten paljon työnantaja on sinä aikana tarjonnut kehittämismahdollisuuksia. (Bal ym. 2010; De Vos ym. 2003.)

Työssä kehittymistä psykologisen sopimuksen osana on vaihdannan logiikan lisäksi tutkittu toimijuuden kautta. Osa tutkimuksista näkee työntekijöiden reagoivan työnantajansa toimiin ja työelämän yleiseen tilaan. Esimerkiksi Flood ja kumppanit (2001) esittävät, että kun työntekijän odotukset täyttyvät eli he kokevat työnantajansa täyttäneen velvollisuutensa, työntekijät reagoivat haluamalla täyttää myös oman osuutensa sopimuksesta. Floodin ym. mukaan tietotyöntekijät sitoutuvat organisaatioon, joka tarjoaa kiinnostavaa ja haastavaa työtä, mikä auttaa työntekijää kehittämään osaamistaan. Toiset tutkimukset sen sijaan näkevät työntekijät psykologisen sopimuksen suhteen aloitteellisina ja aktiivisina toimijoina. Työntekijät käyttävät myös valtaa neuvotellessaan sopimuksista. (Seeck & Parzefall 2008.) Työntekijät ovat aktiivisia toimijoita etenkin kehittämismahdollisuuksien suhteen. Vaikka työnantajat eivät aktiivisesti tarjoa heille mahdollisuuksia kehittymiseen, työntekijät haluavat kehittämismahdollisuuksia turvatakseen työllistymisensä myös jatkossa. (Martin ym. 1998.)

Myös vaihdon ja toimijuuden kautta ajateltuna työssä kehittyminen saa kaksisuhteisen: kenen ”va-

luuttaa” kehittyminen on ja kuka on aktiivinen toimi- ja kehittymisen tarjoamisessa tai toivomisessa? Vastavuoroisuus ja toimijuus liittyvät molemmat psykologisen sopimuksen toimintaan ja rakentumiseen. Tässä artikkelissa olen kiinnostunut myös sopimuksen sisällöstä eli sopimukseen kuuluvista oikeuksista ja velvollisuuksista. Psykologisen sopimuksen sisältöjen on sanottu muuttuneen ja perinteisen, relationaalisen sopimuksen käyneen harvinaisemmaksi. Sisällön on esitetty muuttuneen kohti tasapainotettua mallia, jossa etenkin työssä kehittämisellä ja oppimisella olisi merkittävä osuus. Ne paikkaisivat työn vähentynyttä turvallisuutta eli yhdessä organisaatiossa tehtyjen pitkien työurien muuttumista harvinaisemmiksi. Työssä kehittymisen myötä työntekijän työllistyvyys olisi siis parempi nykyisen työsuhteen mahdollisesti päättyessä (Rajan 1997).

Tätä ns. työllistyvyys-teesiä on suomalaisessa kontekstissa tutkinut etenkin Tuomo Alasoini (esim. 2006; 2012). Alasoinin mukaan myös suomalaisen työelämän psykologisessa sopimuksessa ja sen vaihdannassa on tapahtunut suuri muutos 1990-luvun jälkeen. Työn mielekkyys on heikentynyt perinteisen psykologisen sopimuksen murentumisen takia eli työsuhteiden ei koeta tarjoavan työntekijöille enää entisenlaista turvallisuutta ja jatkuvuutta. Työllistyvyys-teesin mukaisesti Alasoini esittää tämän murtumisen paikkaamista sillä, että työnantajat korvaisivat turvallisuuden lupaukset takaamalla työntekijöille mahdollisuuksia kehittää osaamistaan. Osaamisen kehittäminen olisi siis työntekijöiden saama vastine organisaatiolle tekemästään työstä eli työntekijöillä olisi oikeus tähän vastineeseen.

Joidenkin tutkimusten mukaan psykologinen sopimus on muuttunut jo niin paljon, että työntekijöiden toiveissa ei edes olisi enää pitkä ja muuttumaton ura yhden työnantajan palveluksessa, vaan taitojen kehittymisen avulla uraa halutaan rakentaa (Smithson & Lewis 2000; Martin, Staines & Pate 1998). Kehittyminen on näiden tutki-

musten mukaan paitsi työnantajapuolen lupaus myös työntekijöiden perustavanlaatuinen oikeus ja psykologisen sopimuksen merkittävä osa.

Ajatusta turvallisuuden ja työn jatkumisen korvaamisesta työllistyvyydellä on myös vastustettu. Esimerkiksi Yehuda Baruch'n (2001) mukaan koko idea on kestävämpi jo siksi, että työnantajapuolen on mahdotonta saada työntekijät vakuuttamaan sen eduista. Vaikka kehittyminen on myös työntekijöiden intressinä, Baruch'n mielestä työntekijöillä on tarve sitoutumiseen ja molemminpuoliseen lojaalisuuteen, eivätkä lupaukset työllistyvyydestä täytä näitä tarpeita.

TUTKIMUSAINEISTO JA -METODI

Tutkimuksen aineisto koostuu 42 teemahaastattelusta, joista 24 on tietotyöntekijöiden ja loput 18 heidän esimiestensä haastatteluita.¹

Esimiesten käsitykset jäävät usein psykologisen sopimuksen tutkimuksessa syrjään (Conway & Briner 2005, ks. kuitenkin esim. Coyle-Shapiro & Kessler 2002). Psykologinen sopimus on työntekijän subjektiivinen käsitys omaa työsuhdettaan koskevista oikeuksista ja velvollisuuksista eli käsitys siitä, mitä hänelle on luvattu. Sopimusta ei varsinaisesti neuvotella vaan se syntyy, kun työntekijä katsoo hänelle luvattua tiettyä etuja tietyllä panostuksella. (Rousseau 1995.) Esimiehet eivät ole siis varsinaisia sopimusosapuolia, vaan organisaation edustajia sopimuksen rakentumisessa siinä mielessä, että työntekijät voivat ajatella näillä olevan oikeuden luvata etuja, ja heidän toimintansa vaikuttaa siten sopimukseen sisältyviin odotuksiin (Rousseau 1995; De Vos ym. 2003). Lisäksi tutkittaessa sopimuksen vastavuoroisuutta, kuten tässäkin tutkimuksessa, on syytä ottaa huomioon myös työnantajan toiveet ja odotukset työntekijöiden velvollisuuksien suhteen.

Aineisto on kerätty neljässä merkittävässä suomalaisessa tietointensiivisessä organisaatiossa. Ensimmäinen tutkittava organisaatio on teleoperaattorin asiakaspalveluyksikkö, joka koostuu *help desk*- ja *con-*

tact center -osastoista (jatkossa ja aineisto-otteissa yhteisesti *call center*.) *Call center*issä tehtiin yhteensä kolmetoista haastattelua, joista esimiesten haastatteluita oli viisi. Toinen esimerkkiorganisaatio on globaalinteollisuusyrityksen tutkimus- ja tuotekehitysyksikkö (aineisto-otteissa ”T&K”). Yksikössä haastateltiin yhteensä seitsemän työntekijää, joista esimiesasemassa oli neljä. Kolmas organisaatio on suurehkon vakuutusalan yrityksen paikallisyksikkö (aineisto-otteissa ”vakuutus”). Haastatteluja tehtiin yhteensä 10, esimiestehtävissä haastatelluista oli viisi. Viimeinen esimerkki on aikuiskoulutusalan organisaatio (aineisto-otteissa ”koulutus”), jossa haastateltiin 12 työntekijää, joista neljä oli esimiehiä.

Haastattelujen kattoteemana oli työntekijöiden hyvinvointi, organisaation menestys ja näiden keskinäinen suhde. Haastatelussa käsiteltiin monipuolisesti työhyvinvoinnin teemoja. Kehittyminen ja kouluttautuminen sekä uralla eteneminen tulivat esiin useiden teemojen yhteydessä, ja niitä käsiteltiin myös erillisinä kysymyksinä. Analysoin aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2002; Krippendorf 2004). Kun aineistolähtöisessä analyysissä kysymykset kehittyivät aineiston pohjalta, teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä, nimensä mukaisesti, aineistoa tarkastellaan valitun teorian kautta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita pelkkää teorian testaamista, vaan myös aineiston tuomille uusille kysymyksille jätetään tilaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002.) Käytännössä analyysi alkoi aineiston teemoittelusta, jolloin erottelin siitä kaikki työssä kehittymistä, oppimista ja kouluttautumista koskevat puheenvuorot, erikseen työntekijöiden ja esimiesasemassa olevien ryhmissä. Tämän jälkeen lähdin edelleen jakamaan näitä teemoja uudelleen alaryhmiin; esimerkiksi omiksi ryhmikseen ne, jotka näkevät kehittymisen tarpeen tulevan työntekijöiltä itseltään ja niihin, joiden mukaan vaatimukset tulevat organisaatiolta, sekä hyötyihin työntekijöiden ja organisaation kannalta. Tutkimuksen analyysiyksikkönä on siten puheenvuoro tai sen osa, jossa haastateltava kertoo työssä kehittymisestä ja kouluttautumisesta ja suhteestaan niihin.

TULOKSET

Seuraavaksi analysoin esimiesten ja heidän alaistensa käsityksiä työssä kehittämisestä ja kouluttautumisesta. Tarkastelen kehittymistä ja kouluttautumista psykologisen sopimuksen osana: oikeutena ja vaatimukseksi. Analysoin ensin organisaation tarpeita, toisena työntekijöiden toiveita ja viimeisenä vastavuoroisuuden toteutumisen haasteita ja mahdollisuuksia.

Organisaation tarpeet ja työntekijän velvollisuudet

On melko itsestään selvä lähtökohta, että organisaatiot tarvitsevat osaavaa henkilökuntaa toimiakseen tehokkaasti ja tuloksellisesti. Tästä lähtökohdasta kehittymisen koetaan ja perustellaan olevan työntekijän psykologiseen sopimukseenkin kuuluva perustavanlaatuinen velvollisuus, joka on edelleen korostunut tietotyön kovan kilpailun ja nopean kehityksen myötä:

”--- kouluttautumiseen ja osaamisen kehittämiseen kannustetaan, ei me tällaisiin tuloksiin yllätä, jos meillä ei ole hyvä osaaminen. Se on ihan tosi asia. Meidän täytyy olla alan huippuosaajia ja sehän vaatii silloin koulun penkillä istumista.” (Vakuutus, viestintäpäällikkö)

Myös vakuutusalan organisaation viestintäpäällikön mukaan huippuosaaminen vaatii kouluttautumista, ja organisaation on siksi myös kannustettava työntekijöitä kouluttautumiseen. Työntekijätkin tiedostavat tämän jatkuvan oppimisen tarpeen:

”Ei voi enää elää niin, että ajattelee, että minä tulin tätä työtä tekemään ja tätä teen täällä niin kauan kun olen, vaan että tilanteet muuttuu ja työtehtävät ja niiden toimenkuvat muuttuu ---” (Vakuutus, kehittämiskonsultti)

Tietotyössä on työntekijöidenkin mielestä hyväksyttävä jatkuvan kehittymisen vaatimus ja eletävä organisaation tarpeiden ehdoilla. Tästä lähtökohdasta tietotyöntekijöiden psykologisen sopimuksen on oltava luonteeltaan joustava ja sisällettävä kehittyminen ja tehtävien muuttuminen. Työnantajan näkökulmasta työntekijöiltä odotetaan myös muutos- ja kehitysmuutoksista asennetta:

"Varmaan suurin haaste tässä työssä on tietynlainen jatkuva uuden oppiminen. Elikkä työkalut, tuotteet, palvelut, yleensäkin tekniikat, kehittyvät ja muuttuu. Ja se, että pysyy siinä kehityksessä mukana, niin se on varmasti joillekin haaste. Et se ei ole semmosta, että kun sä nyt olet käynyt koulutuksen ja ollut vähän aikaa puhelimessa niin työ on seuraavat viis vuotta ihan samanlaista, vastata samoihin kysymyksiin." (Call center, Help desk -palvelupäällikkö)

Työnantajapuolella tunnustetaan myös jatkuvan kehittymisen haastavuus. Tekniikan nopea muutos säätelee osaltaan kehittymisen tarvetta, joten työn muuttuminen on väistämätöntä, ja työntekijät eivät voi enää odottaa työtehtävien pysyvyyttä. *Call center*-työssä muutoksia ja uusia teknisiä ratkaisuja tulee jopa päivittäin. Työnantajapuolen odotukset voivat osaltaan vaikuttaa psykologisen sopimuksen sisältöön (esim. Coyle-Shapiro 2002). Työnantajan vaatimus pysyä kehityksen vauhdissa lisää siten työntekijöiden paineita selvitä työn muuttuvista haasteista.

Kehittymisen tarpeet ovat erilaisia tietotyön eri sektoreilla. Tutkimuksen esimerkkiorganisaatioista T&K-osasto muodostaa poikkeuksen työn vaatavuuden suhteen. Muiden organisaatioiden tapaan työ vaatii jatkuvaa oppimista, mutta työntekijöiden ja johdon jaetun ymmärryksen mukaan työtä ei ole edes mahdollista oppia koulussa tai nopeasti täsmäkoulutuksilla, vaan asiantuntijaksi tullaan vasta vuosien työn kautta:

"Aika tyypillistä meidän organisaatiossa on, että samalla systeemillä tullaan töihin kun mäkin, että kesätöihin, diplomityö ja sitten jäänyt siitä. -- se tuntuu olevan pysyvämpi tapa, että kesätöiden kautta näkee mikä on homma ja oppii siihen sitä kautta. Se [muodollinen koulutus] antaa pohjan, mutta ei silloin siihen työhön varsinaisesti valmiista, että se opitaan sitten täällä työn myötä. --- Se on sitten omaa aktiivisuudesta kiinni, että kuinka paljon jossain kursseilla haluaa käydä. Kyllä aina on päässyt kun on halunnut kursseille mennä, ja välillä vähän kehoitetaan." (T&K, chief research engineer)

Sekä työntekijät että esimiehet ovat sisäistäneet alansa vaatimukset ja jatkuvan muutoksen tarpeen. Perustehtävien oppiminen voi viedä jopa vuosia, minkä jälkeen edessä on vielä osaamisen päivittäminen. Nämä vaatimukset ovat käyneet T&K-osaston työntekijöille selviksi jo työharjoittelujaksojen kautta, joten uusien työntekijöiden psykologinen sopimus sisältää jo uuden oppimisen velvollisuuden ja organisaation tarpeiden mukaan kehittymisen.

On kuitenkin varsin ristiriitaista, että organisaation tarpeista lähtevän, korkean tason osaamisen hankkiminen ja ylläpitäminen kouluttautumalla jää käytännössä työntekijöiden järjesteltäväksi. Tässä suhteessa T&K-osasto on samanlainen kuin muutkin esimerkkiorganisaatiot. Kouluttautuminen on pääasiassa omasta aktiivisuudesta kiinni, vaikka kursseille joskus kehoitetaan. Kaikkien esimerkkiorganisaatioiden aineistoista löytyy työntekijöitä, joiden mukaan koulutukseen "päästään", tai se "suodaan", ja ylipäätään kouluttautuminen on "oma-aloitteista, mutta mahdollista." Työntekijän on oltava aktiivinen sekä koulutuksen tarpeiden pohtimisessa että koulutukseen hakeutumisessa. Työntekijät toimivat enemmän organisaation edun mukaisesti kuin omansa. He tarkkailevat, millaisella kehityksellä ja koulutuksella selviytyisivät nykyisestä työstään paremmin.

Haastatteluiden perusteella työnantajapuolen odotuksena on psykologinen sopimus, jossa työntekijän velvollisuus on kehittyä organisaation vaatimissa tahdissa. Jatkuva uuden oppiminen haastavana velvollisuutena on jotain muuta kuin työllistyvyys-teesin mukainen, työn epävarmuutta korvaava oikeus.

Työntekijöiden toiveet ja oikeudet

Organisaation tarpeiden lisäksi työntekijöiden henkilökohtaiset asenteet ja tarpeet vaikuttavat työssä kehittymiseen. Työntekijällä voidaan nähdä olevan myös oikeus kehittymiseen ja kouluttautumiseen eli ne ovat psykologiseen sopimukseen sisältyvä vastine työpanoksesta. Työtaitojen kehittäminen voidaan nähdä välttämättömyytenä ja erottamattomana osana työn luonnetta:

"Kun on näinkin pitkälle kouluttautunut, niin sen jo tietää, että tää vaatii kaiken aikaa vähän koulut-

tautumista. Työ jo itsessään opettaa paljon, mutta on se hyvä, että voi tarpeen vaatiessa hankkiutua muunkinlaisiin täsmäkoulutuksiin." (Koulutus, suunnittelija)

Pelkkä työtehtävien kautta oppiminen ei kuitenkaan riitä asiantuntijatyössä, vaan työntekijät vaativat myös tehtäviin sopivia koulutuksia. Koulutuksien laadusta on kuitenkin monenlaisia mielipiteitä. Toiset kaipaavat lyhyitä käytännön opastuksia, toisille kouluttautuminen tarkoittaa perusteellisempaa opiskelua. Etenkin *call center*issä ja vakuutusyhtiössä kättiin toistuvien lyhyiden koulutusten tilalle myös osaamisen laajentamista.

Työntekijät kaipaavat haasteita ja kehittymisen paikkoja myös, koska kokevat niiden lisäävän työssä viihtymistä ja palvelevan omaa urakehitystään:

"--- työ on kuitenkin aika vapaamuotoista, että pysyy itse aika pitkälti mieltimään, että minkälaisessa projektissa mä haluan tehdä töitä ---. Että ei ole tammöistä, että sulle osoitetaan tai ehdotetaan kovin pitkälle, että tällaisia projekteja sä nyt teet vaan voi itse hakea aktiivisesti uusia hankkeita semmoista aiheista, joista on itse kiinnostunut. Ja silloin se työmotivaatio ja kiinnostus siihen työhön on paljon suurempi." (Koulutus, koulutussuunnittelija.)

Työn haastavuus ja haasteiden kautta kehittyminen on erittäin tärkeää tietotyöntekijöille. Työntekijät toivovat voivansa työskennellä mieluummin kykyjensä ylärajalla, oppien jatkuvasti uusia asioita. Toivetta perustellaan sillä, että työn haasteet tekevät työstä mielekkäämpää. Yhden mielestä "työntaso heikkenee, kun tekee samantyyppistä tehtävää, niin sit ei jaksa innostua" ja toinen pelkää että edessä on "väsähtäminen siihen, jos menee liian suppeaksi osaaminen." Työntekijät etsivät myös itse aktiivisesti kehittymisen mahdollisuuksia sen lisäksi, että organisaation suunnalta odotetaan kehittymistä.

Esimiesten mielestä työntekijöiden kehittyminen ja kouluttautuminen saakin jäädä työntekijöiden itsensä hoidettavaksi:

"-- me korostetaan, että tällaisessa työssä se on työntekijänkin tehtävä pitää sitä omaa ammattitaitoa

yllä, että kyl se aika paljon tulee sieltä, että ihmiset esittää tietynlaista koulutusta ja osaamista haluttais ja sitten keskustellaan. Mut kyllä mä joskus, jos tulee joku koulutus, saatan jollekin sanoa, että tää sopis sulle. Mut ei voi sanoa, että se olis systemaattista. Mut sitten, kun ihmiset esittävät niitä omia tarpeitaan, niin niihin suhtaudutaan ihan positiivisesti." (Koulutus, johtava suunnittelija.)

Edellä lainatun koulutusorganisaation johtavan suunnittelijan mukaan työntekijän itsensä tulee olla aktiivinen toimija ammattitaitonsa ylläpitämisessä. Johdon tehtäväksi jää suostumuksen antaminen tai parhaimmillaan koulutuksen suosittelu. Koulutustoi-veisiin "positiivisesti suhtautuminen" kertoo työntekijän oikeudesta kehittymiseen, mutta voimakkaammin esimies painottaa työntekijän velvollisuutta huolehtia ammattitaidostaan. Aikuiskoulutusorganisaatiossa sekä esimiehet että työntekijät pitivät työntekijöiden kouluttautumista luontevana osana työtä jo organisaation toimialankin takia.

Kouluttautumisen nähdään kertovan myös työntekijän sitoutumisesta ja halusta edetä organisaatiossa:

"Yleensä täällä on esimiestasolla sanottu, että jos jonkun kurssin keksit, ni saat mennä. Ja nytkin on olemassa tällänen vuosikoulutussuunnitelma, että ehdottomasti näitten pitää käydä nää ja nää... Mutta kuitenkin jotenkin tuntuu, että se [kouluttautuminen] on ihmisten omasta aktiivisuudesta kiinni, ja jotkut ihmiset on aktiivisia kouluttautumaan. Ja ne on yleensä niitä ihmisiä, jotka sitten urallaankin etenee. Mutta väittäisin, että kursseille pääsee, mutta jos vähänkin on innostusta, niin koulutetaan, ja jos tuote vaatii niin sit koulutetaan. Mutta ehkä vielä enemmän sais tätä kannustustakin olla." (T&K, tuotekehitysjohtaja)

Vaikka organisaatiossa tehdään koulutussuunnitelmia, niistä huolimatta kouluttautuminen voi jäädä työntekijöiden vastuulle. Tuotekehitysjohtajan mukaan aktiivisuus kouluttautumisessa kertoo usein myös uralla etenemisestä. Onko siis niin, että koska kouluttautuminen hyödyttää työntekijää itseään urakehityksen muodossa, työntekijöillä on vastuu kouluttautumisesta? Molemmat edellä lainatut esi-

miesten haastattelut viittaavat siihen että esimiesten pitäisi olla vastuussa ammattitaidon kehittämisestä, mutta käytännössä työntekijöiden tulee valvoa omia oikeuksiaan, eli toimia aktiivisesti oman ammatillisen kehittämisensä hyväksi. Vastuu omasta ammatillisesta kehittämisestä on tietotyöntekijöillä itsellään. Tämä kertoo tietotyön autonomisesta luonteesta ja itsensä johtamisesta, mutta samalla kehittämisestä yhtenä lisävastuuna, josta työntekijät huolehtivat.

Vastavuoroisuus: työntekijöiden ja organisaation yhteinen etu

Vastavuoroisissa vaihdossa kummatkin osapuolet eli organisaatio ja työntekijät hyötyisivät työntekijöiden kehittämisestä, eli psykologisen sopimuksen velvollisuudet ja oikeudet tulisivat täytettyä. Vastavuoroisuuden esteenä voivat kuitenkin olla johdon ja alaisten toisistaan poikkeavat käsitykset siitä, mikä on työssä kehittämisestä:

"Me hämmästyttiin ett miksi meidän ihmiset vastaa voimavarakyselyissä just tähän kysymykseen, että koetko oppivasi ja kehittyväsi tässä työssä, aina niin huonosti, negatiivisesti. Ja sit me kysyttiin, ett kun sä koko ajan joudut oppimaan uutta ja saat oppia uutta, niin eiks se oo kehittymistä? "Ei kun se on lisätyötä." Että en tiedä miten sitä motivois tällä hetkellä, mut mä yritän täällä löytää keskustelemalla ihmisten kanssa siihen jonkun näköistä ratkaisua, ett miten me se tehtäis, jotta ihmiset kokis kehittyvänsä ---." (Call center, henkilöstöjohtaja)

Telealan organisaatioissa on uskottu, että henkilökunnan oppimisen ja kehittymisen tarpeet on täytetty, mutta työntekijät ovatkin kokeneet joutuvansa tekemään lisätyötä opetellessaan uusia taitoja. Vastavuoroisuuteen pyrkiminen voi johtaa tilanteeseen, jossa työntekijät kokevat, että heidän oikeuttaan kehittämiseen ei ole huomioitu. Kun pyritään vastaamaan työntekijöiden kehittämistarpeisiin organisaation osaamistarpeiden puitteissa, on henkilökuntaa kuunneltava, jotta vastavuoroisuus saavutettaisiin.

Työntekijöiden puolelta tällaiset tilanteet, joissa kehittämisen tarpeet eivät täyty, voidaan kokea jopa psykologisen sopimuksen rikkoutumisena. Vastaa-

vassa tilanteessa vakuutusyhtiön työntekijä kertoo pettyneensä kehittämismahdollisuuksiin:

"Työssä menee niin paljon aikaa siihen itse työhön, ett se itsensä kehittäminen, niin se on vähän kyl... Silloin kun aluksi tuli, niin olihan silloin suuret suunnitelmat, että oppii lisää sitä alaa ja sit se koko oppiminen tulee työnteon kautta. Matemaattisella puolella ois niin paljon kaikkee, mitä ei vielä osaa, mielenkiintoista. Se ois sitten vapaa-ajan hommia, mut siel on sit taas muuta." (Vakuutus, aktuaari)

Pettymys liittyy nimenomaan siihen, että oppiminen tulee työn tekemisen kautta, eikä varsinaisten koulutusten kautta. Tämä ei vastaa työntekijän kuvitelmaa työn antamista kehittämismahdollisuuksista. Hän kokee myös, että ammatillinen kehitys ei kuulu vapaa-ajalle, vaan sen tulisi tapahtua työaikana. Järnefeltin (2002, 48) mukaan erityisesti melko korkeasti koulutettuja työntekijöitä kannustetaan ammattitaitonsa kehittämiseen, mutta työajan sijaan vapaa-ajalla, eli kehittymistä ei tunnusteta varsinaiseksi työksi ja työajaksi. Vapaa-ajan käyttäminen työhön kuuluvien taitojen opiskeluun ei sovi uusiin psykologisen sopimuksen malleihin, kuten tasapainotettuun sopimukseen. Tasapainotetun sopimuksen mukaan kouluttautuminen on työntekijän oikeus, joten on luontevaa, ettei työntekijä uhraa siihen vapaa-aikaansa. Laadukkaiden koulutusmahdollisuuksien arvostaminen työn kautta oppimisen lisäksi kertoo myös kehittämisen näkemisestä oikeutena.

Miten organisaation ja työntekijöiden tarpeet sitten saataisiin kohtaamaan ja samalla myös psykologinen sopimus täyttymään? Työntekijäpuolella kehittämiseen kaivataan suunnitelmallisuutta ja pitkäjänteisyyttä:

"Meiltä puuttuu urapolkuajattelu. Et semmosta pitkäjänteistä henkilöstösuunnittelua ei oo tehty. --- tuntuu, että kun joku lähtee talosta tai vaihtaa yksiköstä toiseen talon sisällä, että se on semmosta tulipalojen sammuttamista, että nyt tää paikka pitää täyttää, mistä me nyt otetaan. Jos olis määrätietonen ja suunnitelmallinen urakehityssuunnittelu, niin esimiehellähän olis siihen jo kasvamassa seu-

raava. Ja se on osa sitouttamista mun mielestä. Jos ihminen näkee tulevaisuuden ja sen, että on mahdollisuuksia hankkia jotain uutta osaamista ja siirtä tekemään jotain muuta, niin kyl sä viihdyt siellä ihan eri lailla." (Vakuutus, kehittämiskonsultti)

Urapolkujen suunnitteleminen ja toteuttaminen palvelisi työntekijöiden mukaan sekä organisaatiota että tietotyöläisiä. Työntekijöiden kannalta urasuunnittelu lisäisi motivaatiota, mutta samalla organisaatioinkin hyötyisi henkilöstösuunnittelun ennakoitavuudesta. Vakuutusorganisaation haastatteluissa painotettiin alan kovaa kilpailua ja henkilöstön suurta merkitystä kilpailussa pärjäämisessä, joten urasuunnittelu nähtiin yhtenä kilpailutekijänä. Sekä vakuutus- että muidenkin organisaatioiden haastatteluissa tuli esiin myös ns. mestari-kisälli-malli, jossa konkarityöntekijät siirtävät osaamistaan kollegoilleen. Siinäkin työntekijät kehittyisivät ja samalla organisaatio hyötyisi hiljaisen tiedon siirtymisestä aina uusille työntekijöille.

Pitkän tähtäimen suunnittelun tarve tunnustetaan myös johdossa:

"-- mun mielestä ois tosi kannustavaa ja sitouttavaa ja jos mulle heti kun mä tulen taloon kerrotais, ett nyt kun sä oot täällä ollut ton aikaa, meet tom-moseen koulutukseen ja jonka jälkeen nää vois olla seuraavii steppei sun työuralle. Niin mä näkisin jo siinä vaiheessa, ett kun mä teen tätä työtä, mikä ei oo mulle tässä vaiheessa kiinnostavaa, mut mä tiedän, etten mä tätä työtä kuitenkaan välttämättä halua koko uraani tehdä, voisin niin kun nähdä ne seuraavat stepit, jotka ne sitouttais mut kuitenkin sinne asti. (Call center, palvelupäällikkö)

Esimiehetkin uskovat, että työntekijät pysyisivät talossa paremmin voidessaan suunnitella uraansa pitemmällä tähtäimellä. Koulutuspolkujen suunnittelu jo työsuhteen aikaisessa vaiheessa nähdään sitouttavana ja motivaatiota lisäävänä. Palvelupäällikön mielipide edustaa siinä suhteessa äärlaitaa, että hän näkee urasuunnittelun keinona sitouttaa työntekijöitä jopa vähemmän kiinnostavien uravaiheiden yli, kohti mielekkäämpiä tehtäviä.

Molempien puolten toiveet heijastelevat yllättäen perinteisen eli relationaalisen psykologisen sopimuksen periaatteita: työntekijä tekee työnsä hyvin, kehittää edelleen osaamistaan ja palkkioksi saa pitää työnsä ja jopa edetä urallaan. Aineistossa esitetyt toiveet organisaatioiden urapoluista kertovat psykologisen sopimuksen muuttamisesta tasapainotetun sopimusmallin suuntaan, mutta samalla siinä voidaan havaita edelleen myös relationaalisen psykologisen sopimuksen lojaaliuden ja vastavuoroisuuden arvostusta.

YHTEENVETO JA POHDINTA

Edellä olen tarkastellut työssä kehittymistä ja oppimista psykologisen sopimuksen osana tietotyössä. Tutkimuksen tulokset eivät puhu yksiselitteisesti sen puolesta, että kehittyminen koettaisiin pelkäksi oikeudeksi. Kehittyminen on edelleen myös organisaatioiden työntekijöilleen asettama velvollisuus, jonka käytännön toteutus on työntekijöiden omalla vastuulla. Kehittämällä nähdään kuitenkin samalla olevan myös työmotivaatiota ylläpitävä vaikutus.

Työntekijöiden kehittämisen ja kouluttautumisen lähtökohtana ovat edelleenkin organisaation tarpeet työntekijöiden urakehityksen sijaan. Tietotyössä tekniikan kehittyminen ja kilpailussa mukana pysymisen tavoite luovat organisaation kehitystarpeet, joten ne tarvitsevat osaavaa ja kehittämiskykyistä henkilökuntaa. Tästä näkökulmasta osaamisen voisi ajatella olevan työntekijöiden valuuttaa ja kilpailutekijä, mutta seurauksena onkin työntekijöiden velvollisuus kehittyä ja kouluttautua. Työntekijätkin tiedostavat tämän lähtökohdan, joten kehittämisvaatimuksia pidetään luonnollisena osana tietotyötä, vaikka jatkuva uuden opetteleminen olisi välillä raskasta. Kehittämisen rooli psykologisessa sopimuksessa voi rakentua jo ennen työn aloittamista ja vahvistua edelleen työsuhteen aikana velvollisuudeksi, jos organisaation puolelta korostetaan voimakkaasti sen velvollisuusluonnetta.

Kehittämisen koetaan olevan toisaalta olennainen osa tietotyön mielekkyyttä ja se merkityksellistetään työntekijän oikeudeksi. Tämän oikeuden toteuttaminen, eli kehittämismahdollisuuksien etsiminen ja kouluttautumisen suunnittelu, on kuitenkin käy-

tännössä työntekijän velvollisuus. Työnantajapuolen tehtäväksi jää lähinnä koulutussuunnitelmien hyväksyminen, vaikka molemmat osapuolet pitävät koulutussuunnittelua periaatteessa työnantajapuolen velvollisuutena. Kehittymistä voidaan siis pitää myös psykologiseen sopimukseen kuuluvana oikeutena, mutta työntekijä on siinäkin tapauksessa velvollinen huolehtimaan itse omien oikeuksiensa toteutumisesta. Tässä suhteessa psykologisen sopimuksen patriarkaalinen henki on unohdettu, joten ne, jotka toivovat työnantajan valvovan etujaan, voivat joutua pettymään.

Ristiriitatilanteita kehittymistoiveiden täyttämässä voi aiheutua myös, jos osapuolten käsitys kehittymisen sisällöstä on erilainen. Jotta psykologisen sopimuksen rikkomiselta vältyttäisiin, organisaatioiden olisi pystyttävä tarjoamaan työntekijöilleen sellaisia kehittämis- ja oppimismahdollisuuksia, joista työntekijät kokevat olevan hyötyä joko nykyisissä työtehtävissä tai tulevaa urakehitystä silmällä pitäen. Sekä työntekijöiden että esimiesten ratkaisuna tähän ehdotettiin erilaisia organisaation sisäisiä urasuunnitelmia. Sekä esimiehillä että työntekijöillä on toiveena sellainen työntekijöiden kehittyminen, joka palvelisi samanaikaisesti sekä työntekijöiden viihtymistä että organisaation toiminnan tehokkuutta ja jatkuvuutta. Nämä toiveet kuulostavat yllättäen relationaalisen psykologisen sopimuksen määritelmän mukaisilta. Työntekijät ovat valmiita kehittämään organisaation tarpeiden mukaisesti, jos myös työntekijät hyötyvät siitä. Kehittyminen voi olla tietotyöntekijöille merkittävä mahdollisuus, jonka hyödyntämiseen työntekijöiden kannattaisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota. Samalla työnantajien tulisi yhä paremmin mahdollistaa työntekijöiden kehittyminen, jotta suomalaisella työelämällä olisi mahdollisuus saavuttaa artikkelin alussa mainitut ministeriöiden (TEM 2012; OKM 2010) hahmottelemat tavoitteet.

Yksi erityisesti tietotyöntekijöiden psykologisille sopimuksille ominainen sisältö on toive siitä, että voi tehdä työnsä hyvin (O'Donohue ym. 2007). Muuttuvassa työssä pärjääminen ja työn hyvin tekeminen vaativat kehittymistä. Kehittyminen on tämän tutkimuksen perusteella tärkeä osa tietotyötä ja sen

psykologista sopimusta. Kehityksen merkityksessä voidaan havaita eroja paitsi tuotanto- ja tietotyöntekijöiden välillä (Martin ym. 1998) myös tietotyön eri tyyppien välillä. Tietotyön määritelmä käsittää hyvin kirjavan joukon ammattialoja ja työtehtäviä, joissa työskentelevillä voi olla merkittävästi toisistaan eroavia psykologisia sopimuksia. Eri aloilla on toisistaan poikkeavat pohjakoulutus- ja osaamisvaatimukset (vrt. esim. *call center* ja T&K) ja myös organisaatioiden tarpeet kehitymiselle (vrt. vakuutus- ja aikuis-koulutusalojen erilaiset kilpailuasemat).

Tulosten pohjalta voidaan väittää, että kehittyminen on tietotyön arjen tasolla pikemminkin velvollisuus kuin oikeus. Tämän tutkimuksen organisaatioissa kehitystä sinänsä ei vastusteta, mutta kehityksen toivotaan lähtevän enemmän työntekijöiden tarpeista ja lähtökohdista (vrt. Järvensivu & Koski 2012). Kun näin ei ole, kehitys ja kouluttautuminen koetaan velvollisuutena. Se, että työntekijöiden ja työnantajan puolen käsitykset hyödyllisestä ja motivoivasta kehitymisestä ja kouluttautumisesta eivät aina kohtaa, eli työntekijä joutuu kehittymään työnantajan ehdoilla, voidaan kokea myös psykologisen sopimuksen rikkomisena (ks. myös Martin ym. 1998).

Teesi turvallisuuden korvaamisesta työllistyvyydellä (Rajan 1997; Martin ym. 1998; Alasoini 2006, 2012) ei siis vielä täysin toteudu tietotyön saralla. Vaikka kehittyminen olisi mielekästäkin, se ei ainaakaan vielä korvaa toivetta työn jatkuvuudesta. Kehittyminen mielletään yhdeksi velvollisuudeksi muiden työtehtävien joukossa, eikä palkinnoksi sinänsä. Työntekijät kaipaavat työsuhteiltaan jatkuvuutta eivätkä koe kehittymismahdollisuuksia yhtä merkittävänä tekijänä työsuhteen vaihtokaupassa kuin turvallisuutta (ks. myös Baruch 2001; Scholarios ym. 2008). Työllistyvyys-teesin vastaisesti työntekijät voivat jopa odottaa työnantajiltaan jotain vastineeksi kehittymiseen käytetystä ajasta ja vaivasta. Odotuksissa saattaa olla, täysin perinteisen psykologisen sopimuksen mukaisesti, työn jatkuminen.



Tiina Saari
YTM, tutkija, jatko-opiskelija
Yhteiskunta- ja
kulttuuritieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto

Kiitokset: Kiitän Harri Meliniä, Eriikka Oinosta ja Pasi Pyöriää ohjauksesta sekä kahta referenttiä kommentaiteista. Tutkimusta on rahoittanut Emil Aaltosen säätiö.

VIITE

- 1 Aineisto on kerätty Suomen Akatemian rahoittamassa Successful organizations and employee well-being in knowledge-intensive work-projektissa.

KIRJALLISUUS

- Alasoini, T. (2006). Työnteon mielekkyyden muutos Suomessa vuosina 1992–2005. Työolobarometrin aineistoihin perustuva analyysi. *Tykes raportteja 45*. Helsinki: Tykes.
- Alasoini, T. (2012). Psykologinen sopimus organisaation ja työntekijöiden yhteisenä etuna. Teoksessa Pyöriä P. (toim.) *Työhyvinvointi & organisaation menestys*. Helsinki: Gaudeamus, 99–118.
- Aro, M. (2006). Työsuhteiden epävakautumien ja työssäoppimisen edellytykset. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 203–220.
- Bain and Taylor (2000). Entrapped by the "electronic panopticon"? Worker resistance in the call centre. *New Technology, Work and Employment* 15(1), 2–18.
- Bal, P., Jansen, P., van der Velde M., de Lange A. & Rousseau, D. (2010). The role of future time perspective in psychological contracts: A study among older workers. *Journal of Vocational Behavior* 76(3), 474–486.
- Baruch, Y. (2001). Employability: a substitute for loyalty? *Human Resource Development International* 4(4), 543–566.
- Benner, C. (2002). *Work in the new economy. Flexible Labor Markets in Silicon Valley*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Blom, R., Melin, H. & Pyöriä, P. (2001). *Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Conway, N. & Briner, R. (2005). *Understanding the Psychological Contracts at work. A Critical Evaluation of Theory and Research*. New York: Oxford University Press.
- Coyle-Shapiro, J. & Kessler, I. (2002). Exploring reciprocity through the lens of the psychological contract: employee and employer perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 11(1), 69–86.
- De Cuyper, N., Van der Heijden, B. & De Witte, H. (2011). Associations between perceived employability, employee well-being and its contribution to organizational success: a matter of psychological contracts? *The International Journal of Human Resource Management*. 22(7), 1486–1503.
- Flood, P. C., Turner, T., Ramamoorthy, N. & Pearson, J. (2001). Causes and consequences of psychological contracts among the high technology and financial services industries. *International Journal of Human Resources Management* 12(7), 1152–1165.
- Järnefelt, N. (2002). Työkiireen syiden jäljillä. Teoksessa Järnefelt, N. & Lehto, A-M. (toim.) *Työhulluja vai hulluja töitä? Tutkimus kiirekokemuksista työpaikoilla*. Tutkimuksia 235. Helsinki: Tilastokeskus, 17–56.
- Järvensivu, A. & Koski, P. (2012). Combating learning. *Journal of Workplace Learning* 24(1), 5–18.

- Jääskeläinen, A. (2011). How to measure and manage the risk of losing key employees? *International Journal of Learning and Intellectual Capital* 8(1), 63–75.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lehto, A-M. (2010). Ovatko työurat muutoksessa? *Talous & yhteiskunta* 38(1), 5–14.
- Lehto, A-M. & Sutela, H. (2008). *Työolojen kolme vuosikymmentä. Työolotutkimusten tuloksia 1977–2008*. Helsinki: Tilastokeskus
- Martin, G., Staines, H. & Pate, J. (1998). Linking job security and career development in a new psychological contract. *Human Resource Management Journal* 8(3), 20–40.
- Multisilta, J. & Paajanen, M. (2006). Tietotyön tuottavuus ja työssä oppiminen. Teoksessa Jokivuori, P., Latva-Karjanmaa, R. & Ropo, A. (toim.) *Työelämän taitekohtia. Työpoliittinen tutkimus 309*. Helsinki: Työministeriö, 179–199.
- Ng, T. & Feldman, D. (2008). Can you get a better deal elsewhere? The effects of psychological contract replicability on organizational commitment over time. *Journal of Vocational Behavior* 73(2), 268–277.
- Parzefall, M-R. (2008). Psychological contracts and reciprocity: a Study in Finnish context. *The International Journal of Human Resource Management* 19(9), 1703–1719.
- Ojala, S. & Hautaniemi, A. (2012). Tietotyöntekijän paremmat työmarkkinat? *Yhteiskuntapolitiikka* 77(5), 479–493.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). *Elinikäinen oppiminen – mahdollisuus kasvuun ja työllisyyteen. Elinikäisen oppimisen neuvoston ohjelmajulistus*. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinikaisenoppimisenneuvosto/. [Viitattu 1.11.2012.]
- Rajan, A. (1997). Employability in the finance sector: rhetoric vs. reality. *Human Resource Management Journal* 7(1), 67–78.
- Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scholarios, D., Van der Heijden, B., Van der Schoot, E., Bozionelos, N., Epitropaki, O., Jedrzejowicz, P., Knauth, P., Marzec, I., Mikkelsen, A. & Van der Heijde, C. (2008). Employability and the psychological contract in European ICT sector SMEs. *The International Journal of Human Resource Management* 19(6), 1035–1055.
- Seeck, H. & Parzefall, M-R. (2008). Employee agency: Challenges and opportunities for psychological contract theory. *Personnel Review* 37(5), 473–489.
- Sieben, I. (2007). Does training trigger turnover – or not? *Work, Employment & Society* 21(3), 397–416.
- Smithson, J. & Lewis, S. (2000). Is job insecurity changing the psychological contract? *Personnel Review* 29(6), 680–698.
- Sturges, J., Guest, D., Conway, N. & Mackenzie Davey, K. (2002). A longitudinal study of the relationship between career management and organizational commitment among graduates in the first ten years at work. *Journal of Organizational Behavior* 23(6), 731–748.
- Suikkanen, A., Martti, S. & Huilaja, H. (2006). Nuorten aikuisten elämäntilanne ja sosiaaliset valinnat. Teoksessa Mäkinen, J. & Olkinuora, E. & Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 103–120.
- Tulkki, P. & Honkanen, P. (1998). Valta oppimisen kentällä. Teoksessa Silvennoinen, H. & Tulkki, P. (toim.) *Elinikäinen oppiminen*. Gaudeamus: Tampere, 25–60.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö (2012). *Työelämän kehittämisstrategia vuoteen 2020*. <http://www.tem.fi/index.phtml?C=102073&s=4311&xmid=4830>. [Viitattu 1.11.2012.]
- De Vos, A. & Buyens, D. & Schalk, R. (2003). Psychological contract development during organizational socialization: adaptation to reality and the role of reciprocity. *Journal of Organizational Behavior* 24(5), 537–559.

HEIKKI KINNARI

Miten elinikäisestä oppimisesta puhutaan?



Elinikäistä oppimista koskeva keskustelu liittyy vahvasti muualla yhteiskunnassa käytävään keskusteluun. Käsitteen määrittely riippuu hyvin paljon määrittelijätahosta. Helsingin Sanomien mielipideosaston ja vieraskynäpalstan kirjoituksissa löytyy viisi keskenään aktiivisesti keskustelemaa elinikäisen oppimisen diskurssia.

MONITULKINTAINEN ELINIKÄINEN OPPIMINEN
Pohjoismaisessa elinikäisen oppimisen ensimmäisessä ”virallisessa” sukupolvessa 1970-luvulla oli vahva erityisesti Unescon edustama humanistinen traditio. Siinä elinikäinen oppiminen nähtiin keinona rakentaa sosiaalista tasa-arvoa, parempaa elämää ja elämänlaatua. Ajatuksena oli itsensä kehittäminen: kansalaisia kehoitettiin aktiiviseen ”itsensä rakentamiseen”, jottei heistä tulisi passiivisesti ”ulkoisesti rakennettuja”. Myös Pohjoismaissa 1980-luvulla taloudellis-poliittisten ideologioiden ja yhteiskunnallisen ilmapiirin muutokset sysäsivät elinikäisen oppimisen uuteen vaiheeseen, toiseen sukupolveen. Työttömyys kasvoi ja tuottavuus heikkeni. Koulutus ja talous kytkettiin yhä selkeämmin yhteen. Elinikäinen oppiminen alettiin nähdä keinoksi mukauttaa yksilöä yhä nopeampaan yhteiskunnalliseen muu-

tokseen. Inhimillisen pääoman tuottajana elinikäisestä oppimisesta tuli taloudellisen kasvun tärkeä osatekijä. (Dehmel 2006, 49–51; Rubenson 2006, 327–330; Tuomisto 2012, 415–427.)

Kjell Rubensonin (2006) mukaan sääntelystä vapautetun kapitalismin sosiaaliset seuraukset näkyivät 1990-luvulta lähtien kasvavina luokkaeroina ja kärjistyvinä sosiaalisina ongelmina, joiden taas pelättiin muodostuvan yhteiskunnalle uhaksi. Polarisatiokehitys on ainakin poliittisessa retorikassa johtanut elinikäisen oppimisen ideologian pehmentymiseen ja kovan markkinaideologian lieventymiseen. Elinikäisen oppimisen kolmatta sukupolvea onkin kuvattu kahden edellisen sukupolven yhdistelmäksi: markkinat yhä määräävät kehikon, mutta valtion ja yksilön vastuu on tullut hieman näkyvämmäksi. (Emt.; myös Tuomisto 2012.)

Toisaalta Rubenson (2006) muistuttaa, että elinikäisen oppimisen retoriikan tarkempi tutkiminen ja ymmärtäminen on tuonut skeptisiä äänenpainoja ja kyseenalaistavia mielipiteitä kolmannen sukupolven todellisesta syntyisestä elinikäisen oppimisen julkisessa diskurssissa. Esimerkiksi Bownin (2000, 348) mukaan teknologisen kehityksen myötä oppimisesta on tullut yhä enemmän instituutiosta, ajasta ja paikasta riippumaton kaikkiäikäisiä koskeva välttämättömyys. Oppimisen kenttä on entisestään laajentunut ja elinikäisen oppimisen käsite on sisällöllisesti entistä moniaineksisempi. Bownin mukaan aikaisemmin käsitteeseen sisältyi vahvemmin ajatus yksilön varustautumisesta demokraattiseen elämään (vrt. ensimmäinen sukupolvi), kun se nykyään ymmärretään lähinnä inhimillisenä pääomana ja sijoituksena taloudelliseen kasvuun. Biestan (2006, 169) mukaan käsitteen kompleksisuudesta huolimatta elinikäinen oppiminen liitetään tänä päivänäkin vahvimmin talouden kontekstiin, ”tietotalouteen”, ”oppivaan talouteen”, ”informaatioon perustuvaan talouteen”.

Elinikäinen oppiminen tarkoittaa eri ihmisille ja yhteiskunnallisille toimijoille eri asioita. Monitulkintaisuutensa ansiosta sitä voidaan hyödyntää mitä erilaisimpiin tarkoituksiin poliittisissa diskurssissa ja ideologisissa kamppailuissa (Biesta 2006, 173.) Käsitteen ulkoasukin on vaihdellut eri aikakausina elinikäisestä kasvatuksesta jatkuvaan kasvatukseen ja jaksottaiskoulutukseen (ks. esim. Alanen 1983) sekä elämänlaajuiseen oppimiseen. Käsitteet ja diskurssit ovat mukautuneet ja sekoittuneet kulloinkin vallitseviin yhteiskunnallis-poliittisiin oloihin ja ajan henkeen. Elinikäistä oppimista koskeva keskustelu liittyy vahvasti juuri muualla yhteiskunnassa käytävään keskusteluun ja konstruoiu yhteiskuntapoliittisista konteksteista riippuen eri tavoin. Käsitteen liepeillä puhutaan esimerkiksi oppivista organisaatioista, tietoyhteiskunnasta, riskiyhteiskunnasta erilaisine ongelmineen, työvoiman joustavuuden tarpeesta sekä oppivasta yhteiskunnasta. Olennaista elinikäisen oppimisen määrittelyssä on määrittelijätaho. Esimerkiksi Unesco ja OECD määrittelevät käsitteen omista tarkoituspäristään käsin (ks. esim. Tuomisto 1994, 23–24; Rinne & Salmi 2000, 149–152; Schuetze

2006, 289–306). Biestan (2006, 173) mukaan on olennaista muistaa, ettei käsitteellä ole koskaan ollut vain yhtä ja kaikkien hyväksymää määritelmää. Se on aina ollut eräänlainen yhdistekäsite, johon useat tahot ja toimijat heijastavat omia toiveitaan ja tavoitteitaan.

TUTKIMUSAINEISTO JA -KYSYMYKSET

Analysoin seuraavassa empiirisesti, miten sosiaalista todellisuutta elinikäisestä oppimisesta retorisesti konstruoidaan ja millaisia valtasuhteita diskurssista rakentuu suhteessa muihin ”kilpaileviin diskurssihin”. Käytän aineistona Helsingin Sanomien mielipidesivustoilla ja vieraskynäpalstalla vuonna 2006 julkaistuja kirjoituksia, jotka käsittelevät elinikäistä/elämänlaajuista kasvatusta/oppimista (ks. Kinnari 2009).

Aineistoa kerätessäni luin vuodelta 2006 jokaisen mielipidetekstin ja vieraskynäpalstan, joista tapauskohtaisen pohdinnan jälkeen valitsin analyysivaiheeseen pääsevät tekstit. Kuuden lukukerran jälkeen aineistoon jäi 127 tekstiä, aineisto kylläntyi ja jokainen teksti oli perusteltavissa aineistoon ja omaan diskurssiinsa kuuluvaksi. Pilkoin jokaisen diskurssin vielä pienempiin, aineiston jakoa helpottavampiin alaotsikoihin. Tällä tavoin saatoin tuoda enemmän esiin diskurssien rakentaman todellisuuden moni-ilmeisyyttä ja moniulotteisuutta. Alaotsikot helpottivat myös lukemista ja selkeyttivät ajatusta.

Tutkin diskurssianalyysin keinoilla, miten aineiston kirjoituksissa tuotetaan ja rakennetaan sosiaalista todellisuutta elinikäisestä oppimisesta, ja miten erilaiset diskurssit elinikäisestä oppimisesta aktualisoituvat sosiaalisissa käytännöissä (vrt. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 17–18, 24–29; Foucault 2005a, 42). Tutkimuksen lähtökohdat nojaavat sosiaalisen konstruktionismin kielikäsitteeseen, jolloin kohteena ei ole se, mikä on ”totuus”, vaan kuinka erilaiset ”todellisuudet” elinikäisestä oppimisesta rakentuvat suhteessa muihin ja itseensä (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18; Berger & Luckmann, 1994, 11–13; Eskola & Suoranta 1998, 139–141; Johnstone 2002, 30). Toisaalta tutkimukseni tavoite on kiinnittää huomiota siihen, miten elinikäisen oppimisen eri painotuksia perustellaan ontologisella ja universaalilla retoriikalla. Lähtökohtaisesti sosiaaliset ongelmat ja ilmiöt rakentuvat kulttuurisesti ja historialli-

sesti. (Juhila 2006, 162; Suoninen 2006, 18; Foucault 2005a, 42.)

Miksi Helsingin Sanomat aineistona?

Viestimet vaikuttavat meihin, mutta myös viestiin ja viesteihin vaikuttavat monet tekijät. Kuinka puolueeton esimerkiksi lehden mielipideosasto on? Fairclough (1997, 60–64) erottaa kaksi erilaista viestimiin vaikuttavaa tasoa: taloudellisen sekä poliittisen. Lehtikustantamot ovat voittoa tavoittelevia organisaatioita, ja instituutioiden taloudellinen rakenne on niiden käytäntöjä ja tekstejä määräävä tekijä. Näin ajateltuna esimerkiksi tiedotusvälineiden tekstit ovat tehokkaan kulttuuriteollisuuden tuottamia symbolisia hyödykkeitä, jotka toimivat markkinoiden ehdoilla voiton tavoittelussa. Poliittinen taso näkyy Faircloughin (1997, 62–64) mukaan siinä, että viestimien esittämä tieto (esimerkiksi uutiset) on aina ideologisesti muotoutunut, mihin onkin useissa eri tiedotusvälineissä käsittelevissä tutkimuksissa kiinnitetty huomiota.

Yleisesti ottaen joukkoviestinnän vaikutusten empiirinen tutkimus on vaikeaa. Mitä enemmän asioita on tutkittu, sitä enemmän on löytynyt joukkoviestinnän vaikutuksen kannalta merkityksellisiä tekijöitä. Lähettäjän näkökulmasta vaikutuksen ennakoiminen yksittäisissä ihmisissä on lähes mahdotonta (ks. esim. Kunelius 1997, 118, 127; ks. myös Hemanus 1973, 12–13).

Päädyin aineistonvalinnassa Helsingin Sanomiin sen lähes monopolisen ja valtakunnallisen aseman vuoksi. Lehden levikki on Suomen päivälehdistä ylivoimaisesti suurin (levikki 417 548 arkisin ja 476 211 sunnuntaisin, Helsingin Sanomien mukaan kokonaislevikki eli lukijamäärä oli 1 030 000 vuonna 2006). Se on levikiltään myös koko Pohjoismaiden suurin lehti. Suhosen (1994, 70–71) mukaan Helsingin Sanomat ei ole edustava näyte maamme sanomalehdistä saati yleisestä joukkoviestinnästä, mutta juuri se tekee siitä hänen mielestään mielenkiintoisen tutkimuskohteen. Lehdellä on erityisasema suomalaisessa viestintäjulkisuudessa ja yhteiskunnallisen keskustelun ohjaamisessa – tavoittelee se sitä tai ei. Helsingin Sanomien paikkaa julkisuudessa ja erityisesti sanomalehdistön kentällä kuvaavat lehden suuri

levikki, toimintaresurssit ja institutionaalinen asema. Kattavuudelle on luonteenomaista myös sen ulottuminen koko maahan.

Lehden mielipideosasto on eräänlainen vallankäyttöinen keskustelutila, jossa kirjoittajat retorisesti konstruoivat omia poliittisia, kulttuurisia, yhteiskunnallisia, sukupuolittuneita sekä alueellisia diskursseja elinikäisestä oppimisesta. Keskustelutilan muotoutumiseen vaikuttaa toki myös Helsingin Sanomien saavuttama asema medioiden ja julkaisujen kentässä. Helsingin Sanomat itsessään on vallankäyttäjä.

Elinikäisen oppimisen rakentuminen vieraskynä- ja mielipidesivustoilla

Teksteistä nousee viisi keskenään aktiivisesti keskustelemaa elinikäisen oppimisen diskurssia:

- 1) Uusliberalistisessa diskurssissa elinikäisen oppimisen todellisuus painottuu taloudellisena hallintana tavoitteena innovatiivinen yhteiskunta. Diskurssiin liittyy usein kansallisen kilpailukyvyyn retoriikka.
- 2) Uusliberalismin vastainen diskurssi kritisoi aktiivisesti uusliberalistisen todellisuuden ihmistä hyväksikäyttävää luonnetta, ihmisen riittämättömyyttä ja muutokseen sopeutumisen pakkoa elinikäisenä oppimistehtävänä rakentamatta kuitenkaan vaihtoehtoista todellisuutta.
- 3) Sivistyksellinen diskurssi kyseenalaistaa uusliberaalin sosiaalisen todellisuuden arvopohjan vaatimalla demokraattista keskustelua ”hyvästä elämästä ja yhteiskunnasta”, millaisessa ihmisen tulisi oppia ja mihin sosiaalista.
- 4) Funktionalistisessa eli yhteiskuntaan integroivassa diskurssissa elinikäisen oppimisen diskurssi lähentyy uusliberalistista. Se korostaa työn arvoa kansalaisuuden rakentumisessa saaden joskus jopa autoritaarisia piirteitä. Se muistuttaa yhteiskunnan olevan kuin kellokoneisto, johon yksilön on yhtenä rattaana integroiduttava.
- 5) Yhteiskuntaan kriittisesti suhtautuva diskurssi kyseenalaistaa ennen muuta luterilaisen työmoraa. Se näyttyy vaihtoehtoisena, omia arvoja noudattavana elämään oppimisena, jossa tulevaisuuden yhteiskunta on enemmän ihmisten joustava oppimiskenttä.

Taulukko 1. Elinikäisen oppimisen diskurssit aineistossa (lukumäärä ja prosenttiosuus).

Diskurssin nimi	Kokonaismäärä	Prosenttiosuus	Asiantuntijoiden kirjoitukset	Muiden kuin asiantuntijoiden kirjoitukset
Uusliberalistinen diskurssi	27	21 %	21	6
Uusliberalismin vastainen diskurssi	37	29 %	16	21
Sivistyksellinen diskurssi	20	16 %	13	7
Funktionalistinen diskurssi	15	12 %	11	4
Yhteiskuntakriittinen diskurssi	28	22 %	18	10
Yhteensä	127	100 %	79	48

Diskurssit

Uusliberalistinen diskurssi osoittautuu aineistossa hegemoniseksi ja retorisesti vahvimaksi konstruktiksi. Retoriikka nojautuu myös vahvimmin asiantuntijuuteen. Uusliberalistisessa diskurssissa korostuvat asiantuntijat: 78 prosenttia diskurssin teksteistä koostuu asiantuntijoiden kirjoituksista. Asiantuntijuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä henkilöä, joka on lisännyt kirjoitukseensa asiantuntijuutta korostavan tittelin retoriikan ja puhujakategorian vahvistamiseksi. Uusliberalismin vastaisen diskurssin kirjoittajista enemmistö (57 %) on kirjoittajia, joiden teksteissä asemaa kuvaavaa titteliä ei ole.

Myös toinen, *funktionaalinen ja yhteiskuntaan integroiva diskurssi* paljastuu asiantuntijaenemmistöiseksi. Diskurssin kirjoittajista kolme neljäsosaa (73 %) nojaa retoriikkansa koulutuksen tai aseman tuomaan statukseen. Ainoastaan *uusliberalistisen vastaisessa diskurssissa* ”tavallisen kansan” tekstejä ilmenee enemmän kuin asiantuntijoiden. Se voi kertoa siitä, että Helsingin Sanomien mielipideosastolle kirjoittavista on huomattava osa erilaisia asiantuntijoita, joiden tekstit myös oletettavasti julkaistaan helpommin kuin pelkällä nimellään kirjoittavien kansalaisten. Toisaalta se voi kertoa myös aiheen ajankohtaisuudesta ja sosiaalisen todellisuuden jakautuneisuudesta. *Yhteiskuntakriittisessä diskurssissa* kaksi kolmasosaa (64 %) kirjoittajista on asiantuntijoita. Myös *sivistyksellisessä diskurssissa* kaksi kolmasosaa (65 %) kirjoittajista nojaa asiantuntijuuteen pohtiessaan ”hyvän elämän” kysymyksiä.

Seuraavassa esittelen aineistosta muodostetut viisi diskurssia esimerkkitekstein.

Uusliberalistinen diskurssi

Perinteiset työpaikat Suomessa ovat häviämässä useimmilta aloilta samalla kun valtion ja kunnan hallinto, liikeyritykset ja teollisuus kansainvälistyvät. Siksi joustavuuden, ajattelukyvyyn, johtamistaitojen ja innovaatioajattelun opettaminen ja oppiminen tulevat keskeisiksi kilpailutekijöiksi sijoitettaessa uusille työmarkkinoille. Viestintävalmiudet ja -taidot ovat oleellinen osa uuden työntekijän menestystarinaa kun hän myy itsensä ensimmäiseen työpaikkaansa. (HS, Mielipide 25.5.06)

Vieraskynä- ja mielipideosastojen tekstit osoittavat, että uusliberaalin ajattelun mukainen elinikäinen oppiminen muodostuu teksteissä yhdeksi tärkeimmistä yksilön ja yhteiskunnallisen menestymisen elementeistä. Uusliberalistinen diskurssi näyttäytyy automaattisena, vaihtoehdottomana tulevaisuuden tai nykyisyyden maailmana, jolloin vapaa markkinatalous, kilpailukyky, innovointi ja etenkin globalisaatio sanelevat yksilöiden toimintamahdollisuudet ja velvoitteet sosiaalisen todellisuuden ja toiminnan kentillä. Kyseinen diskurssi on aineiston vahvin ja hegemonisin elinikäisen oppimisen diskurssi, johon muut diskurssit itsensä suhteuttavat, joko sitä vastaan hyökäten ja sen edustaman todellisuuden kiistäen tai siihen yhtyen. Diskurssien hegemonisoitumista analysoitaessa tekstien määrää ei välttämättä ole olen-

naisin asia. Tärkein on sen nimenomainen vaihtoehdottomuus ja itsestäänselvyys (vrt. Jokinen & Juhila 1993, 81). Kiinnostus kohdistuu tällöin siihen, miten valtasuhteet saavat totuudellisen aseman. Erityisen mielenkiintoinen asia ovat kulttuuriset itsestäänselvyydet, kuten ”luonnollisiksi” ja kyseenalaistamattomiksi muotoutuneet diskurssit, jotka syövät elintilaa muunlaiselta ajattelulta (Jokinen ym. 1993, 75–77).

Diskurssin todellisuus näyttäytyy usein yksilönteisesti talouden reunaehtojen mukaisena, jolloin markkinoiden ensisijaisuuteen perustuva ajatusmaailma ulottuu ihmisten koko elämänpäähän. Esimerkiksi moniosaaminen ja laaja-alaisuus saavat väistyä erikoistumisen tieltä, kun ne palvelevat taloutta ja tehokkuutta. Yksilön elinikäiseksi oppimistehtäväksi tulee erikoistumalla sopeutua vallitsevaan kilpailuyhteiskuntaan. Luovat ja erikoistuneet yksilöt vievät yhteiskuntaa ”eteenpäin”. Usein tätä perustellaan meretoriikalla (ks. Jokinen 2006), kaikkia väestöryhmiä ja yhteiskunnallisia toimijoita yhteisesti hyödyttävän kansallisen kilpailukyvyyn ajatuksella.

Innovaatioajattelu ja innovaatio-sanana toistaminen diskurssin kirjoituksissa rakentaa uskoa edistykseen, ja varsinkin teknologista kehitystä ja sen tuomaa hyvinvointia korostetaan diskurssissa ahkerasti. Elinikäinen oppiminen esitetään uudenlaisena ajattelutapana, jolloin tärkeintä olisi pyrkiä innovatiiviseen, maailmaa murtavaan ajattelutapaan. Teknisen osaamisen korostaminen diskurssissa tarkoittaa teknokraattisen ajattelutavan leviämistä niin sanotuille ei-teknisille alueille, ja teknisestä osaamisesta tulee toimialasta riippumatta jokaisen kansalaisen velvollisuus.

Uusliberalistisen diskurssin todellisuuden rakentaminen elinikäisestä oppimisesta korostaa yksilöllisyyttä, erottautumista ja negatiivista vapauskäsitettä (vrt. Räsänen 2007), vaikka toisaalta samaan aikaan vaaditaan yhteneväisiä ominaisuuksia (innovatiivisuus, joustavuus, viestintätaidot) ja ennen kaikkea näiden ominaisuuksien esille panoa eli itsen markkinointia. Taloudellinen ajattelutapa korostaa sopeutumista ja menestymistä. Elinikäisestä oppimisesta muodostuu (itse)hallintakeino, jonka avulla ihmiset voivat pitää itsensä yksilönteisen maailman kehityksessä mukana. Elinikäinen oppiminen ei diskurssissa

enää pelkästään integroi uusliberaaliin yhteiskuntaan, vaan myös hallinnoi ihmisiä pysymään järjestelmän sisällä.

Uusliberalismin vastainen diskurssi

Tulosjohtaminen, elämänhallinta ja itsensä johtaminen – sekä talouskasvun vaatimus – on ovelasti niputettu samaan pakettiin: yhdellä ja samalla menetelmällä ratkeavat niin fyysisen kuin henkisenkin hyvinvoinnin ongelmat. Talouskasvu merkitsee lähes samaa kuin henkinen kasvu... Itseään kunnioitettava ihminen ei kuitenkaan ikuisesti alistu tulosjohtavaksi eikä -palkattavaksi... Miksi hän ei käyttäisi vapauttaan ja säilyttäisi itsekunnioitustaan, sen sijaan että myy itsensä orjaksi epäinhimillisille työmarkkinoille? (HS, Mielipide 2.1.06)

Uusliberalismin vastainen diskurssi hyökkää vahvoihin sanankäänteihin vaihtoehdottoman talouden determinoivan maailman kimppuun ja väittelee kiivaasti uusliberaalia todellisuutta rakentavan diskurssin kanssa. Kirjoitukset kritisoiivat uusliberalismin kilpailuun perustuvaa näkemystä, jossa ihmisen elinikäisen oppimisen osaksi muodostuu välineellinen sopeutuminen epäinhimillisessä ja egoistisessa sosiaalisessa todellisuudessa. Tekstit rakentavat kuvaa, jonka mukaan muutos on mahdollinen, eikä elinikäisen oppimisen tarvitse rakentua vaihtoehdottoman uusliberalistisen diskurssin mukaisesti. Kirjoitukset rakentavat vakavaa kritiikkiä ”todellisuudestamme” ja pyrkivät paljastamaan sen kahlitsevia rakenteita emansipoimalla ihmisiä talouden vallan tiedostamiseen. Se ei kuitenkaan rakenna vaihtoehdoista maailmaa uusliberalistisen diskurssin rinnalle.

Diskurssin sosiaalisessa todellisuudessa kritisoidaan aika ajoin hyvin kynnisestäkin yhteiskunnan arvopohjaa ja ihmiskäsitystä, jonka mukaan yhteiskunnasta on tullut keskinäisen kilpailun viidakko. Osa kirjoituksista on tunnepitoisia, ääri-ilmaisullisia (vrt. Jokinen 2006) ja retorisesti monipuolisia, kun ne luovat kuvaa maailmasta synkkänä, turhauttavana, materialismin hallitsemana paikkana. Kirjoituksissa syntyy vallankäyttöön näkökulma, jonka mukaan uusliberalismi ideologiana käyttää ihmisiä hyväkseen pakottamalla heidät sopeutumaan vallitseviin

oloihin. Vaikka diskurssissa ei suoranaisesti luoda toisenlaista todellisuutta, pyrkivät kirjoitukset kriittisesti muistuttamaan ihmisen olevan moniulotteinen olento, jonka henkisyttä joka paikkaan tunkeutuva arvottaminen ja kilpailuttaminen murtavat. Elinikäisestä oppimisesta tulee uusliberalistisessa todellisuudessa yksilön jatkuvan riittämättömyyden aiheuttaja, kun nopeasti kehittyvässä yhteiskunnassa myös ihmisen on jatkuvasti viritettävä itseään entistä toimivammaksi kokonaisuudeksi. Kirjoitusten rakentaman todellisuuden mukaan ihmiset joutuvat tähän ulkoa saneltuun pakkoon yhä nuorempina elinikäisen oppimisen vaatimusten ulottuessa aina lapsuuteen asti. Elinikäisellä oppimisella ei ole sellaista täydellisyys tilaa, jossa ihminen voisi tuntea itsensä ”täysin oppineeksi”. Elinikäisen oppimisen vaatimukset aiheuttavat pikemminkin loputonta riittämättömyyden tunnetta ja jatkuvat ihmisten väliset vertailut ja mahdolliset epäonnistumiset häpeää (vrt. Jokisari, 2004). Toisaalta jatkuva uuden oppiminenkaan ei takaa yhteiskunnallista onnistumista, koska menestyneille tarjolla olevia paikkoja on aina rajoitetusti. Tässä mielessä uusliberalistisen diskurssin tarjoama elinikäisen oppimisen ilosanoma paljastuu kuplaksi. Se vastaisessa diskurssissa ei silti pelkää rakentaa passiivista negatiivista todellisuutta, vaan ihmiset haluttaisiin saada emansipaation kautta kyseenalaiseksi uusliberalistinen vaihtoehdottomuus.

Sivistyksellinen diskurssi

Raskaan työn raataja on kanonisoitu suomalaisen kulttuuriin ja sitä kautta kansan mieleen – itsensä uhraaminen työlle on nähty sankarillisena ja yhteistyön kannalta välttämättömänä tekona... Kumppanin, lasten ja ystävien kanssa vietetty aika, harrastukset, taiteesta nauttiminen ja sen luominen sekä itsensä sivistäminen uhrataan työn alttarille. Ihmisten tulisi pysähtyä ja miettiä, mitä työtä oikein haluavat – tulisiko sen olla heidän elämässään rengin vai isännän roolissa? (HS, Mieliopide 14.10.06)

Sivistyksellinen diskurssi eroaa muista diskurssista siinä, ettei sillä ole suoranaista vastinparia. Se on aineiston itsenäisin diskurssi. Diskurssissa esitetään kysymyksiä hyvästä elämästä ja vaihtoehdoista

maailmasta, jossa ihmisten hyvinvointi on etusijalla. Sivistyksellisyys, solidaarisuus, monikulttuurisuus, taiteellisuus ja toisten huomioonottaminen nähdään ihmisyyteen kuuluvina ominaisuuksina, joita tulisi opetella ja harjoittaa. Sivistyksellisessä diskurssissa elinikäinen oppiminen rakentuu elämänfilosofisena ideologiana ihmisyyteen kasvamisena niin yksilönä kuin yhteisönä. Se muistuttaa näkemyksiltään elinikäisen oppimisen historiallisia juuria. Toisaalta, vaikka diskurssissa pyritään luomaan itsenäistä kuvaa elinikäisestä oppimisesta, talouden korostuminen nähdään tekstikatkelmissa usein vallitsevana sosiaalisena todellisuutena, jolloin kokonaisvaltaisen sivistyksen tarvetta perustellaan myös kilpailukyvyyn kannalta. Diskurssin todellisuudessa pelkän sivistyksen tai ihmisten hyvinvoinnin korostaminen ei riitä, vaan myös esimerkiksi taiteiden aseman tärkeyttä perustellaan sillä, että kulttuurin ja taiteiden vaaliminen edesauttavat innovatiivisuuden ja luovan ajattelun kehittymistä.

Diskurssissa kyseenalaistetaan sosiaalisen todellisuuden perusta ja vaaditaan kriittistä keskustelua muun muassa hyvästä elämästä, sivistyksestä ja monikulttuurisuudesta. Erityisesti diskurssissa pyritään herättelemään ihmiset kysymään, millaisiin arvoihin kansalaisten tulisi yhteiskuntaan kasvaessaan osallistua. Tekstien todellisuudet rakentavat vaihtoehtoja uusliberalille vaihtoehdottomuudelle, korostamalla sivistyksen ja tiedon merkitystä ihmisten henkilökohtaiselle vapaudelle ja keskinäiselle solidaarisuudelle. Uusia innovaatioita ei tule nähdä vain taloudellisen hyödyn tuojina tai keksimisen välttämättömyytenä – siihen elämä on liian arvokas. Tärkeämpänä tehtävänä elämässä tulisi olla oppia etsimään niitä hyvän elämän tikapuita, joita sivistyksellisyys ja tietoisuuteen herääminen edellyttävät.

Toisaalta diskurssissa rakennetaan myös määrittelyä siitä, mitä ihminen on. Ihminen nähdään kokonaisuutena, jonka olemukseen kuuluu altruistinen toiminta ja empatia. Diskurssin mukaan ihminen ei ole uusliberalistisesti taloudellisten lainalaisuuksien mukainen olento, jonka pyrkimys on ainoastaan maksimoida omaa hyötyään. Käsityksen eroavaisuus ihmisyyden olemuksesta muuttaa myös näkemystä elinikäisestä oppimisesta. Koska ihmisen olemus ja

se, millaiseksi ihmisen pitäisi tulla, oletetaan essentiaalisesti, elinikäinen oppiminen muodostuu diskurssissa menetelmäksi tämän tavoitteen saavuttamiseksi. Elinikäinen oppiminen ei ilmene kaikissa diskurssin teksteissä demokraattisena pohdintana, mitä sen tulisi käsittää ja mihin sen tulisi perustua, vaan humanistinen ihmiskäsitys otetaan osissa teksteistä vaihtoehdottomana käsityksenä ihmisyydestä kohti parempaa tulevaisuutta ja ihmisten onnellisuutta.

Funktionalistinen ja yhteiskuntaan integroiva diskurssi

Töihin meno koetaan vapaa-aikaa liikaa rajoittavana tai sitten sosiaalietuuksia liikaa kaventavana vaihtoehtona, jonka vuoksi nykyistä olotilaa ei haluta muuttaa. Jotain on pahasti arvomaailmassa vialla, kun eivät edes vakituiset palkkatyötäkään tunnu kiinnostavan, koulutusvaihtoehdoista puhumattakaan... Luulisi, että työelämään paluu olisi tavoiteltava asia, jonka eteen jokainen olisi valmis ponnistelemaan ja etsimään uusia työllistymisväyliä... On vain ajan kysymys, miten pitkään yhteiskuntamme pystyy elättämään tällaista marginalisoitunutta ryhmää, jonka pitkäaikaistyöttömyys on omasta työkokemuksesta katsottuna mieluummin itse valittua kuin kohtalonomaista. (HS, Mieliopide 5.3.06)

Jos uusliberalistinen ja uusliberalismin vastainen diskurssi rakentuvat toistensa vastinpareina, samoin tekevät myös *funktionalistinen ja yhteiskuntaan integroiva diskurssi sekä yhteiskuntaan kriittisesti suhtautuva diskurssi*. Ensimmäiseksi mainittu muistuttaa läheisesti uusliberaalia diskurssia, jossa ihmiset sosiaalistetaan vallitsevaan vaihtoehdottomuuteen todellisuuteen, joskus jopa pakolla uhkaillen. Elinikäinen oppiminen kiinnittyy yhteiskuntaan ja sen arvoihin kasvamisena ja osallistumisena. Yhteiskunta nähdään modernin yhteiskunnan mukaisesti tarkoin määriteltynä kellokoneistona (vrt. Kiilakoski & Hautakangas 2007), jonka toimintaan jokaisen on osallistuttava. Postmodernia pirstaloituneisuutta ja moniarvoisuutta ja -äänisyyttä ei juuri rakenneta, vaan yhteiskunta rakentuu kiinteänä kokonaisuutena, jolla on yksi ydin. Kansalaisuus ja ihmisarvo yhteisössä toteutuvat työn kautta, jolloin elinikäisen oppimisen tehtäväksi muodostuu

pysyminen työmarkkinoilla, tilanteen mukaan työvoimakoulutuksen, henkilöstökoulutuksen tai muun lisä- ja uudelleen koulutuksen avulla. Elinikäisen oppimisen voi nähdä diskurssissa vallankäytöllisenä menetelmänä, jonka avulla korostetaan työn arvostusta ihmisen elämänsäkaressa – kulttuuriperinnön siirtäminen, yhteiskunnan jatkuvuuden turvaaminen ja yksilön sosialisointi ovat yhteisiä tekijöitä, kun luodaan ja ylläpidetään yhteiskunnallista vakautta (ks. Antikainen, Rinne & Koski 2006, 153).

Diskurssin todellisuus kiinnittyy avoimesti järjestyksen ja kurin periaatteisiin, joissa ihmiset retorisesti kategorisoidaan (vrt. Jokinen 2006) kunnollisiin ja kunnioitettuihin, moraalisen oikean ja väärän nimissä. Kirjoitukset rakentavat elinikäistä oppimista puhtaasti hierarkkisen yhteiskunnan vallankäytöllisenä menetelmänä, jotta yksilö saataisiin yhteiskunnallisen kontrollin piiriin. Työ kuuluu diskurssin todellisuudessa ihmisen kansalaisvelvollisuuksiin ja on elämänsäisöllinen itseisarvo. Kirjoitusten todellisuuden mukaan on yksittäisen ihmisen henkilökohtainen valinta tai heikkous, jos hän ei noudata tätä periaatetta elämässään. Kirjoitukset riitelevät uusliberalistisen vastaisen diskurssin todellisuuden kanssa, jossa useat kirjoittajat rakentavat epätoivoista kuvaa turhuuden täyttämästä elämästä, jossa elinikäisen oppimisen ilosanoma ei ole palauttanut ihmisiä kaiken tiedon päivittämisenkään jälkeen takaisin työelämään. Diskurssissa luodaan avoimesti pakkokeinoja. Kirjoitusten luoman todellisuuden mukaan osa ihmisistä on jo syntyessään lahjattomampia kuin toiset. Elämä on kenties runnellut heitä tai he ovat muuten vain haluttomampia integroitumaan yhteiskunnan sääntöihin. Kirjoitukset luovat kuvaa autoritäärisestä yhteiskunnasta, jossa elinikäinen oppiminen palvelee sopeutumista ja vallitsevan yhteiskunnan arvojen sisäistämistä jopa indoktrinaation, propagandan ja pakkokeinojen avulla.

Toisaalta elinikäinen oppiminen syntyy kirjoituksissa emansipaation kautta. Se pyrkii aktivoimaan yhteiskunnasta syrjäytyneet, kuten työttömät, takaisin yhteiskuntaan motivoimalla heitä ja huolehtimalla heidän tulevaisuudensuunnitelmistaan. Todellisuuden voi nähdä auttamisenhaluna, yksilön palauttamisena toimintakuntoon, jolloin samalla edistetään

kansallista hyvinvointia. Tällainen todellisuus voi olla myös kommunitaristista – yhteisiä arvoja ja hyveitä korostavaa. Todellisuus voi rakentua silloin myös eräänlaisena ”enemmistödiktatuurina”, jolloin elinikäinen oppiminen palvelee vallankäytöllisenä menetelmänä ”yhteisesti sovittuja arvoja” yksilön sosiaalistasuissa yhteiskunnan jäseneksi.

Yhteiskuntaan kriittisesti suhtautuva diskurssi

Työtehtävien katkoksissa työvoima voi vaihtaa maisemaa tai suunnata elämänsä uudelleen (ns. elinikäinen oppiminen)... Kun rahan yleinen liikekannallepano on ensimmäinen arvo, on parempi pitää ihmiset töissä kuin antaa heille mahdollisuuksia tehdä mitä tahansa itselle ja yhteisölle merkityksellistä. Oikeus haetaan moraalista syistä. Työ tekee vapaaksi. Perustulon vastikkeettomuus takaisi, ettei mitä tahansa työtä tarvitsisi ottaa vastaan, ei varsinkaan mihin hintaan tahansa. Työn ulkopuolinen aika palkittaisiin aikana, jona uusi tieto ja persoonalliset kyvyt kehittyvät... Nyt persoonallisuuden astuminen tuotantoon tarkoittaa suurille massoille vain persoonallista riippuvuussuhdetta työnantajaan (ns. paikallinen sopiminen). (HS, Mieli 1.9.06)

Diskurssi luo lähes päinvastaista todellisuutta elinikäisestä oppimisesta kuin yhteiskuntaan integroiva diskurssi. Käsitys työn arvoon kasvamisesta kyseenalaistetaan. Samoin rakennetaan tiedon olemuksen demokraattista luonnetta kansalaisuuden ja vaikuttamisen kysymyksissä, jolloin keskustelemattomuus elinikäisen oppimisen eri diskursseista nähdään riittämättömänä. Elinikäinen oppiminen ei näyttäydä diskurssissa jäykkärakenteisena, vaihtoehdottomana kokonaisuutena, johon yksilön yhteiskuntansa jäsenenä tulisi osallistua. Todellisuus rakentuu enemmänkin yksilökeskeisenä, postmodernina piristämisenä, jossa korostetaan yksilöllistä mielenkiintoa ja vapautta yhteisöllisen arvopaineen sijaan. Toisaalta tekstit pyrkivät puolustamaan myös avoimen kansallista demokratiaa kritisoiden elinikäisen oppimisen kasautumista vain eliitin osaksi, luomalla näin yhteiskuntaan uudenlaista vallanjakoa tasa-arvon nimissä.

Diskurssin kirjoitusten todellisuudet suuntautuvat tulevaisuuteen ja luovat uhkakuvaa maailmasta,

jossa koulutus kasautuu niille, joilla sitä on eniten (yhteiskuntaluokka, sukupuoli, jne.). Retoriikan mukaan näennäisen mahdollisuuksien tasa-arvon yhteiskunnassa eriarvoisuus lopettaa hyvinvointivaltioajattelun, jolloin elinikäinen oppiminen jää eliitin etuoikeudeksi. Tieto on valtaa, ja elinikäinen oppiminen muuntautuu yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja vallankäyttöä rakentavaksi tekijäksi sekä vallankäytölliseksi propagandavälineeksi. Kirjoitukset pyrkivät paljastamaan sosiaalisen todellisuutemme ”sudenkuoppia” luomalla kuvaa yhteiskunnasta, jossa vääränlaisella vallankäytöllisellä toiminnalla kavennetaan kansalaisyhteiskunnan demokraattista pohjaa. Sokea usko elinikäisen oppimisen yhteistä hyvää tuottavaan apuun saattaa tietämättään toimia piiloisena vallankäytöllisenä vaikuttajana, diskurssissa varoitetaan.

Diskurssissa rakennetaan myös kriittistä ja yhteiskunnan arvopohjaa kyseenalaistavaa todellisuutta yhteiskuntaan osallistumisesta. Diskurssin todellisuus lähenee keskustelullaan uusliberalismin vastaista ja sivistyksellistä diskurssia. Luterilainen työmo-raali eli ahkera ja tunnollinen työnteko, ponnistelu, velvollisuudentunto työtä kohtaan on se arvopohja, jota vastaan tekstikatkelmat pyrkivät hyökkäämään ja vapaus (vapaus työstä) se retorinen konstruktio, joka toimii perusteluna. Ihmisten ”todelliset elämän motiivit” piilevät muualla kuin jatkuvassa työelämän uusien toimintatapojen oppimisessa, ja ihmiset haluaisivat vapautua systeeminsä herruudesta, mutta sosiaalinen paine ja yhteiskunnan elinikäinen integraatio aiheuttavat sen, että ihmiset heräävät usein liian myöhään ymmärtämään, mikä on elämässä elämänmittaisen oppimisen ja elämisen arvoista. Tässä mielessä kirjoitusten todellisuudet lähenevät ja limityvät sivistyksellisen diskurssin kanssa pohdinnalla siitä, mihin elinikäisen oppimisen arvopohjan tulisi suuntautua. Kirjoituksissa ei varsinaisesti rakenneta kysymyksiä siitä, mitä hyvä elämä pitää sisällään, vaan postmodernimaisesti ja eksistentiaalisesti uskotaan yksilön löytävän henkilökohtaisen tien, johon hän vapautensa käyttää. Tärkeimpänä elinikäisenä oppimistehtävänä rakentuu subjektiivinen ajatus siitä, että yksilöt haluavat elämältään muutakin kuin työtä, ja tämän suuntaiseen arvopohjaan yhteiskunnan tulisi muuntautua.

ELINIKÄINEN OPPIMINEN – UUSLIBERALISTISEN TODELLISUUDEN HALLINTAKEINO?

Elinikäistä oppimista pidetään ratkaisuna eri maiden kansallisissa ja kansainvälisissä politiikassa talouden jatkuvan kasvun vaatimukseen, globalisaation aiheuttamaan sosiaaliseen paineeseen ja eriarvoisuuteen sekä epävarmuuden sietämiseen. Jotta taloudet säilyisivät kilpailukykyisinä ympäri maailmaa, on niiden elinikäisen oppimisen politiikan ja retoriikan mukaan liitettävä mukaan kilpailuun oppivasta yhteiskunnasta tai ne ovat kadotettuja menetykseen. (Hinchliffe 2006, 93–98; Nicoll & Fejes 2008, 1–4; Silvennoinen 2011, 69.) Foucault ’laisittain ajatellen elinikäinen oppiminen edustaa yhtä muotoa yksilöiden hallinnasta suhteessa yhteisöön (Olssen 2008, 37). Hallinta voidaan määrittellä suunnitelmalliseksi, pitkäjänteiseksi ja vakiintuneeksi vallankäytöksi. Vallankäyttö vakiintuu hallinnaksi, kun käytännöt synnyttävät ja pitävät yllä suunnitelmallisia ja pitkäjänteisiä valtasuhteita (Foucault 1995, 211; Alhanen 2007, 124–125). Hallinta on siis tietynlainen vallanharjoittamisen tapa, joka foucault ’laisen ajattelun mukaan käsitetään yleiseksi ihmisjoukkojen, -yhteisöjen ja -yksilöiden käyttäytymisen ja toiminnan johtamiseksi ja ohjaamiseksi (Helén 2004, 208–209; Rose & Miller 2010, 16–17). Tässä suhteessa elinikäinen oppiminen muodostaa Olssenin (2008, 37) mielestä selvästi uusliberalistisen hallinnan muodon. Hänen mukaansa Euroopan komissio näkee elinikäisen oppimisen tärkeänä poliittisena strategiana kansallisuuden, sosiaalisen koheesion, työvoiman ja yksilöllisen suorittamisen kehitykselle.

Huomionarvoista hallinnan ymmärtämisessä on, että se kohdistuu paitsi toisiin, myös itseensä. Näin ollen hallinnan pariin kuuluu myös itsehallinta eli etiikka (Helén 2004, 208–209; Rose & Miller 2010, 16–17). Elinikäisestä oppimisesta on sanottukin tulleen itsesäätelyn pedagogiikkaa (vrt. Hinchliffe 2006, 93–98; Nicoll & Fejes 2008, 1–4). Näin ollen alun perin emansipatorisena ideaalina syntynyt näkemys elinikäisestä oppimisesta muuttuu markkinoiden muodostamaksi rangaistukseksi ja samalla itsensä kehittäminen muuttuu itsensä tarkkailuksi ja rankaisuksi, kun markkinoiden imperatiivit tunkeutuvat

yksilöiden kasvatuksellisiin ja koulutuksellisiin sekä eettisiin ideaaleihin (Rose 1998; Hinchliffe 2006, 96–97). Keskeistä todellisuuden rakentumisesta on huomata, ettei hallinnan vakiintuminen tarkoita pysyvää alistumista, vaan hallintaa on jatkuvasti ylläpidettävä käytännöllä, jotta valtasuhteet pysyvät yllä. Kun valtasuhteet tällä tavoin vakiintuvat käytännössä hallinnaksi, ne tulevat suhteellisen riippumattomaksi siitä, mitkä ovat yksilöiden päämäärät ja keitä valtasuhteiden osapuolet ovat ja mihin he pyrkivät. Yksilöt voivat pyrkiä vaikuttamaan siihen, mitä valtasuhteita muodostuu, mutta kun valtasuhteet ovat vakiintuneet hallinnaksi, yksilöiden päämäärien merkitys vähenee. Foucault määrittelee, että valta on ”*intentionaalista, mutta ei-subjektivistista*”. Kun esimerkiksi politiikka ja politikointi, hallintojärjestelyt, jatkuva kouluttautuminen ja elinikäinen oppiminen, organisaatioiden johtamistavat, ohjaavan neuvonnan käytännöt ja psykoterapia käsitetään hallinnaksi, niitä tarkastellaan tekniikkoina ja strategioina. Ne muovaavat ja ohjaavat erilaisia keinoja, joiden mukaan ihmiset kokoavat käyttäytymistään yhtenäiseksi. (Helén 1994, 279; Helén 2004, 209–210; Foucault 2005b, 275–279; Alhanen 2007, 126–128.)

Uusliberalismin tarkoitus on ollut antaa ihmisille vapaus valita oma yhteiskunnallinen tie, jolloin ihmiset voisivat vapaasti valita arvomaailmansa (vrt. negatiivinen vapauskäsitelmä) ja individualistiset mielihaluensa, kunhan eivät loukkaa muita. Näin menestystä saaneet saavat tunteen onnistumisesta, omasta kyvykkyydestä suhteessa toisiin ja siitä, että ovat ”vapaasti” valinneet tiensä yhteiskunnassa. Rosen (1998) mukaan kyse on ”eettisestä hallinnasta” ja vallan sekä vapauden suhteesta. Termiä ”valta” ei käytetä, mutta se ilmenee vastuullisen vapauden välttämättömänä kääntöpuolena. Vapaus ei ole vain yksilön itsehallintaa vaan samanaikaisesti erilaisten yhteisöllisten arvojen hyväksyntää ja näin ollen yksilön tahdonalaista alistumista tiettyjen arvojen valtamuodostelman valtaan.

**YKSILÖT
HALUAVAT
ELÄMÄLTÄÄN
MUUTAKIN
KUIN TYÖTÄ.**

Vaikka Helsingin Sanomien yhden vuoden aineistoa ei voida yleistää, voi teksteistä saada suuntaa antavaa, koko kulttuuri-ilmapiiriä koskevaa tietoa. Aspin & Chapman (2000, 12–17; ks. myös Biesta 2006, 173–178) erottavat kolme elinikäisen oppimisen tehtävää: *taloudellisen, henkilökohtaisen ja demokraattisen*. Kyseiset elinikäiset oppimisen funktionaalit tasot erottuvat aineistossa. Sivistyksellisen diskurssin rakentama todellisuus muistuttaa läheisesti elinikäisen oppimisen henkilökohtaista funktiota. Demokraattinen funktio syntyy osittain yhteiskuntakriittisen ja sivistyksellisen diskurssitodellisuuden funktiona, keskusteluna todellisuutemme rakenteista ja elinikäisen oppimisen funktiosta. Elinikäisen oppimisen taloudellinen funktio näkyy aineistossa vahvimpana – tosin eri diskursseissa erilaisissa todellisuuksissa. Vaikka taloudellinen funktio rakentuu näistä kolmesta funktiosta diskursseissa vahvimpana, ei se muodosta aineiston todellisuudessa lainkaan ristiriidatonta kokonaisuutta. Elinikäinen oppiminen on houkuttelevaa, sillä se tarjoaa mahdollisuuden subjektiiviseen menestymiseen. Toisaalta se saattaa myös rakentaa ja ylläpitää yhteiskunnallista polarisaatiota ja vallanjakoa. Jotkut ihmiset voivat ajautua tällaisessa sosiaalisessa todellisuudessa vaihtoehdotmaan, ylhäältä päin määrättyyn elinikäiseen oppimiseen, jolloin elinikäinen oppiminen voi muodostua foucault 'laisittain yksilön itsesäätelyksi ja "arvonormalisoijaksi", riittämättömyyden tunteen lisääjäksi (vrt. Husa 2003, 68–73 vrt. Saari, 2006). Näin ollen myös vaihtoehdoisen todellisuusmallin valitseminen käy yksilölle mahdottomaksi ja "aktiivinen kansalaisuus" taipuu erinäisten "lainalaisuuksien alle".

Elinikäisen oppimisen vallankäyttö ja hallinta, arvot ja etiikka sekä intressiryhmät sen sosiaalisessa verkostossa ovat erittäin tarpeellisia tutkimuskohteita. Tutkimuksella voitaisiin ehkä purkaa sitä mahdollista käytäntöä, jossa elinikäisestä oppimisesta muodostuu orwellilainen doublethink-termi, jolloin käsitteellä tarkoitetaan juuri jotain päinvastaista kuin mitä sillä on totuttu tarkoittamaan. Tällaisen positiivisen retorikan avulla luodun käsitteen taakse piiloutuvan sosiaalisen todellisuuden paljastamiseen tulisi demokraattisessa yhteiskunnassa pyrkiä.



Heikki Kinnari
KM, tohtorikoulutettava
Turun yliopisto,
kasvatustieteen laitos

KIRJALLISUUS

- Alanen, A. (1983). Elinikäinen kasvatus – jatkuva kasvatus – jaksottaiskoulutus. Teoksessa A. Alanen & Sihvonen, J. (toim.) *Elinikäinen kasvatus*. Gaudeamus: Helsinki. 40–104.
- Alhanen, K. (2007). *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2006). *Kasvatustieteiden sosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Aspin, D.N. & Chapman, J.D. (2000). Lifelong Learning. Concepts and Conceptions. *International journal of lifelong education* 19(1). 2–19.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1994). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. Suom. V. Raskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Biesta, G. (2006). What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal* 5(3–4), 169–180.
- Bown, L. (2000). Lifelong Learning: ideas and achievements at the threshold of the twenty-first century. *Compare*, 30(3), 341–351.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu*. Suom. Virpi Blom & Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. (1995). *Power. Essential works of Foucault 1954–1984*. Toim. J.D. Faubion. Käänt. R. Hurley. New York: The New Press.
- Foucault, M. (2005a). *Tiedon arkeologia*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. (2005b). *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.
- Helén, I. (1994). Michel Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa Heiskala, R. (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Tampere: Gaudeamus. 270–315.
- Helén, I. (2004). Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka: foucaultlainen hallinnan analytiikka. Teoksessa Rahkonen, K. (toim.) *Sosiologisia nykykeskusteluja*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hemánus, P. (1973). *Joukkotiedotus piilovaiuttajana*. Helsinki: Otava.
- Hinchliffe, G. (2006). Re-thinking lifelong learning. *Studies in Philosophy and Education*, 25(1–2), 93–109.
- Husa, S. (2003). Michel Foucault – Mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa T. Aittola *Kasvatustieteiden teoreetikoita*. Helsinki: Gaudeamus, 58–80.
- Johnstone, B. (2002). *Discourse analysis*. Oxford: Blackwell publishing.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (1993). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (1993). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino, 75–108.
- Jokinen, A. (2006). Vakuuttelevan ja suostuttelevan retorikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 126–159.
- Juhila, K. (2006). Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 160–198.
- Kiilakoski, T. & Hautakangas, S. (2007). Huomenna hän oppii. *niin & näin*, 1(52), 75–81.
- Kinnari, H. (2009). *Hyvän ja Pahan Tiedon Puu? Elinikäisen oppimisen rakentuminen Helsingin Sanomien mielipide- ja vieraskynäsivustoilla*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen laitos. Pro Gradu. Viitattu <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/59104/gradu2009kinnari.pdf?sequence=1>
- Kunelius, R. (1997). *Viestinnän vallassa. Johdatusta joukkoviestinnän kysymyksiin*. Helsinki: WSOY.
- Nicoll, K. & Fejes, A. (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. Teoksessa Fejes, A & Nicoll, K (toim.) *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. London: Routledge, 1–18.
- Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control. Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. Teoksessa Fejes, A & Nicoll, K (toim.) *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. London: Routledge, 34–47.
- Rinne, R. & Salmi, E. (2000). *Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena*. Tampere: Vastapaino.
- Rose, N. & Miller, P. (2010). *Miten meitä hallitaan*. Suom. Risto Suikkanen. Tampere: Vastapaino.
- Rose, N. (1998). *Vallan ja vapauden välissä: Hyveen hallinta vapaassa yhteiskunnassa*. Suom. Kalle Haatanen. Janus, 6(1), 1–33.
- Rubenson, K. (2006). The Nordic model of Lifelong Learning. *Compare*, 36(3), 327–341.
- Räsänen, P. (2007). Uusliberalismi ja lupaus vapaudesta. *niin & näin*, vol 4, 99–107.
- Saari, A. (2006). Elinikäisen oppimisen panopticon. *Aikuiskasvatus*, 26(4): 296–304.
- Schuetze, H.G. (2006). International concepts and agendas of Lifelong Learning. *Compare*, 36(3), 289–306.
- Silvennoinen, H. (2011). Aikuiskoulutus ja hallintavalta. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 55–76.
- Suhonen, P. (1994). *Mediat, me ja ympäristö*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Suoninen, E. (2006). Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Tuomisto, J. (1994). Elinikäinen kasvatus – aatteesta strategiaksi. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 49–84.
- Tuomisto, J. (1994). Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytäntö. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto, J. *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 13–45.
- Tuomisto, J. (2012). Elinikäinen oppiminen: oikeus vai pakko? Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. *Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Suomen Kirjallisuuden Seura: Helsinki, 411–435.

Viitatut tekstit

- Viestintätaitojen opiskelu on tärkeää. 25.5.2006. Mielipide. Harri Westermarck, neuvontaopin professori, Helsingin yliopisto.
- Tulosjohtamisessa ihmisestä ei ole väliä. 2.1.2006. Mielipide. Jukka Tavi.
- Uudenlainen suhtautuminen työhön olisi tarpeen. 14.10.2006. Mielipide. Jukka Jonninen, valt. yo.
- Onko työttömyys saavutettu olotila? 5.3.2006, Sunnuntai-numero. Mielipide. Työvalmentaja, HS julkaisee kirjoituksen poikkeuksellisesti nimimerkillä.
- Työssäolo ei saa olla turhaa ajanhukkaa. 1.9.2006. Mielipide. Jukka Peltokoski, sosiologian tutkija, Jyväskylän yliopisto.

HANNA YLÖSTALO

Feministisestä teoriasta käytäntöön

– feministinen pedagogiikka tasa-arvokoulutuksessa



Vaikka tasa-arvo on jaettu yhteiskunnallinen ihanne, on se edelleen työpaikoilla arka aihe. Työelämään liittyviä ongelmia ei ole totuttu ajattelemaan sukupuoli- tai tasa-arvonäkökulmasta. Tasa-arvokoulutus tarjoaa mahdollisuuden opettaa ”toisin”

TASA-ARVOLAKI (Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609) velvoittaa työpaikat kehittämään tasa-arvoa tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti. Lain velvoite on luonut tilauksen työpaikkojen tasa-arvokoulutukselle, jossa käsitellään työelämän tasa-arvoon liittyviä ongelmia ja ratkaisuja sekä sukupuolen ja muiden erojen merkitystä työelämässä. Tasa-arvokoulutuksessa feministinen teoria kohtaa käytännön. Tarkastelen feministisen teorian käytäntöön viemistä tasa-arvokoulutuksessa feministisen pedagogiikan näkökulmasta.

Tasa-arvokoulutus ei ole samalla tavalla institutionalisoitua koulutusta kuin esimerkiksi yliopisto-opetus, eivätkä sitä sido opetussuunnitelmat, laatujärjestelmät tai tutkintotavoitteet. Kaikki tasa-arvokoulutus ei myöskään ole sitoutunut feministi-

seen pedagogiikkaan tai edes feministiseen teoriaan, vaikkakin sukupuolesta ja tasa-arvosta lienee vaikea puhua ilman sukupuolentutkimuksen käsitteistöä. Tasa-arvokoulutusta on monenlaista: sitä tehdään osana akateemista tutkimustyötä, valtion, yrityksen tai järjestön palveluksessa, yrittäjänä sekä vapaaehtoistyönä. Koulutusta voidaan antaa esimerkiksi kouluille, työpaikoille, järjestöille sekä erilaisille poliittisille toimijoille. (Brunila 2009a, 72–74.) Tasa-arvokoulutus sisältää siis sekalaisen joukon toimijoita ja sisältöjä. Tarkastelen artikkelissani työpaikoilla tapahtuvaa tasa-arvokoulutusta omien kokemusteni kautta.

Olen tehnyt tasa-arvokoulutuksia työpaikoilla vuodesta 2003 lähtien, jolloin työskentelin tasa-arvon tutkimus- ja kehittämishankkeissa (ks. Huhta

ym. 2005). Sittemmin olen pitänyt tasa-arvokoulutuksia työpaikoille, järjestöille sekä tutkimus- ja kehittämishankkeille. Koulutukseni perustuvat feministiseen teoriaan, jonka vuorovaikutusta työpaikkojen tasa-arvotyön käytäntöjen kanssa olen pyrkinyt myös tutkijan työssäni kehittämään.

Silloin, kun tasa-arvokoulutus perustuu feministisen teorian jäsenyksille sukupuolesta ja tasa-arvosta, kohtaa feministinen teoria käytännön. Tarkastelen feministisen teorian soveltamista käytäntöön tasa-arvokoulutuksen avulla. Tulokulmani on feministisessä pedagogiikassa käydyissä keskusteluissa. Feministinen pedagogiikka on tiedon sukupuolineutraaliutta epäilevää ja sitä kyseenalaistavaa pedagogiikkaa, jonka päämääränä on murtaa vallitseva sukupuoli-ideologia ja valtauttaa opiskelijat (Vänskä 2011, 456). Opetustilanteissa tämä tarkoittaa huomion kiinnittämistä luokkahuoneen valtasuhteisiin ja niiden purkamiseen sekä tiedon kokemuksellisuuden ja dialogisuuden hyödyntämistä (Rekola & Vuorikoski 2006, 16–18) Tasa-arvokoulutusta lähestytään tässä yhteydessä erityisesti postkriittisen feministisen pedagogiikan sekä performatiivisen opettajuuden näkökulmista (ks. Naskali 2001a; 2001b).

Feministisen pedagogiikan juuret ovat kriittisessä pedagogiikassa. Kriittinen pedagogiikka kiinnittää huomion siihen, miten kasvatus ja koulutus tarjoavat vallitsevan ideologian värittämää tietoa ja pyrkii yhteiskuntaan sopeuttajan sijaan toimimaan vapauttajana. (Hooks 1994; Mayberry 1998, 447; Rekola & Vuorikoski 2006, 17; Vänskä 2011, 456.) Kriittistä ja feminististä pedagogiikkaa yhdistää ajatus, että kasvatus ja koulutus tuottavat paitsi tietoa, myös poliittisen ja ideologisen subjektiuden. Muita yhdistäviä tekijöitä ovat eettisten kysymysten korostuminen, näkemys tiedon historiallisuudesta sekä pyrkimys poikkitieteelliseen tietoon ja yhteiskunnallisen tiedostamisen lisäämiseen. Feministit ovat kuitenkin kritisoinet kriittistä pedagogiikkaa siitä, ettei se ota riittävästi huomioon sukupuolinäkökulmaa. (Rekola & Vuorikoski 2006, 16–17; Mayberry 1998, 447.) Feministinen pedagogiikka onkin nostanut sukupuolinäkökulman ja naisten kokemukset pedagogiseen keskusteluun sekä osoittanut koulutuksen olevan keskeinen areena, jolla porvarillinen ja hetero-

normatiivinen sukupuoli-ideologia juurrutetaan kansalasiin (Vänskä 2011, 456; Naskali 2001a; Naskali 2001b).

Feministisen pedagogiikan avulla on mahdollista saada feministinen teoria ja työpaikkojen arki lähemmäs toisiaan. Tasa-arvokoulutuksen tavoite soveltaa teorioita työpaikkojen tasa-arvotyöhön ja sitä kautta työpaikkojen arkeen voi olla haasteellista, jos teoria ja työpaikkojen arki eivät tunnu kohtaavan. Koulutukseen osallistuvilla on harvoin aiempaa koulutusta sukupuoleen ja tasa-arvoon liittyvistä kysymyksistä, minkä vuoksi feministisen teorian jäsenykset voivat tuntua vierailta, vaikeiltakin. Lisäksi tasa-arvokoulutus herättää työpaikoilla usein vastustusta, kuten sukupuolten tasa-arvoon liittyvät kysymykset yleensäkin (Leinonen & Uosukainen 2004; Ylöstalo 2006, 19; 2012, 15).

Käytän artikkelissani esimerkkeinä koulutuksissa syntyneitä kokemuksiani, joista osa on dokumentoitu esimerkiksi pöytäkirjojen ja kenttäpäiväkirjojen muodossa. Olen tehnyt tasa-arvokoulutuksia erityisesti työpaikoilla hyvin erikokoisille (noin 10–100 henkilöä) ryhmille, jotka koostuvat paitsi työpaikkojen tasa-arvoryhmien jäsenistä, myös muusta henkilöstöstä. Koulutukset ovat käsitelleet pääasiassa tasa-arvosuunnitteluun liittyviä aiheita. Artikkelissani kysyn, minkälaisia haasteita tasa-arvokoulutukseen liittyy ja minkälaisia ratkaisuja feministinen pedagogiikka antaa niiden ylittämiseen. Artikkelin lopussa pohdin, mitä tasa-arvokoulutus voi puolestaan tarjota feministiselle pedagogiikalle.

TASA-ARVOKOULUTUS: SUKUPUOLEN NÄKYVÄKSI TEKEMISTÄ JA SUKUPUOLEN KÄSITTEEN PURKAMISTA

Tässä luvussa tarkastelen sitä, mitä tasa-arvokoulutus on ja millaisia reunaehtoja sille asettuu. Koska tasa-arvokoulutuksen kenttä on laaja, rajaan tarkasteluni koskemaan feministiseen teoriaan perustuvaa, työpaikoille suunnattua tasa-arvokoulutusta, jollaista olen itsekin tehnyt. Luvun lopussa esittelen feministisen pedagogiikan lähtökohtia tasa-arvokoulutuksen näkökulmasta.

Feministiseen ajatteluun sitoutunut tasa-arvokoulutus on totutun ja tavaksi tulleen kyseenalais-

tamista sekä tasa-arvoa koskeviin yhteiskunnallisiin ongelmiin vaikuttamista (Brunila 2009a, 74). Oman näkemykseni mukaan tasa-arvokoulutuksessa on kyse erityisesti kahdesta asiasta: sukupuolen näkyväksi tekemisestä ja sukupuolen käsitteen purkamisesta. Sukupuolen näkyväksi tekemisellä tarkoitetaan sukupuoleen liittyvien käsitysten, käytäntöjen ja kokemusten tunnistamista työpaikoilla (Leinonen ym. 2006, 171), jotka puolestaan kumpuavat kulttuurisista ja yhteiskunnallisista sukupuoleen liittyvistä oletuksista ja odotuksista sekä niihin liittyvistä valtasuhteista. Esimerkiksi uskomukset siitä, millaiset työt sopivat naisille ja miehille vaikuttavat usein urapyrkimysten ja rekrytointipäätösten taustalla, vaikka muodolliset mahdollisuudet ovat kaikilla samat. Ihmiset eivät useinkaan ole tottuneet ajattelemaan työelämään liittyviä ongelmia sukupuoli- tai tasa-arvonäkökulmasta. Sen vuoksi tällaiset käytännöt ja niiden sukupuolittuneisuus on tehtävä näkyviksi, jotta niitä voidaan purkaa. (Ylöstalo 2012, 263.)

Sukupuolen käsitteen purkamisella puolestaan tarkoitetaan kaksijakoisen ja kaavamaisen sukupuolieron kyseenalaistamista nostamalla esiin naisten keskinäisiä ja miesten keskinäisiä eroja ja valtasuhteita. Sukupuoleen liittyvät tasa-arvo-ongelmat liittyvät yleensä muihinkin eroihin, kuten ikään, luokkaan, etniseen taustaan ja/tai sukupuoliseen tai seksuaaliseen suuntautumiseen – samoin kuin näihin kategorioihin liittyvät tasa-arvokäsitteet ovat usein sukupuolittuneita. Näiden erojen esiin nostaminen on tärkeää, jotta tasa-arvokoulutus ei päätyisi uusintamaan kaavamaisista, kaksijakoista käsitystä sukupuolesta, jonka purkaminen on yksi tasa-arvokoulutuksen tehtävistä. (Ylöstalo 2012, 264; Liljeström 2008, 250.) Sukupuolen käsitteen purkamiseen kuuluu myös sukupuolen jäsentäminen kulttuurisesti tuotettuna biologisesti annettuna sijaan.

Sukupuolen käsitteen purkamiseen liittyy myös paradoksaalisuus. Raija Julkusen (2010, 265, 285–286) mukaan purkaessaan sukupuolen käsitettä feministi itse saa aikaan kehitystä, jossa naisen kategoriasta tulee poliittisesti ja oikeudellisesti vähemmän tärkeä. Julkunen näkee itsen toteuttamisen ilman sukupuolen asettamia rajoituksia uusliberaalin ajan yksilöllisyyden ja vapauden illuusiona. Hän kehottaakin

Nancy Fraseria (1999) mukaillen kiinnittämään huomion köyhyyteen, erityiseen haavoittuvuuteen, taloudelliseen riippuvuuteen, marginalisointiin, miesnormisuuteen sekä tulojen, vapaa-ajan ja kunnioituksen tasa-arvoon miesten tai naisten kesken, joiden hän sanoo edellyttävän *jotain aivan muuta kuin itsensä toteuttamista sukupuolen tai muista rajoista piittaamatta* (emt., 286). Tämän vuoksi tasa-arvokoulutuksessa-kin tarvitaan sukupuolen käsitteen purkamisen ohella sukupuolen näkyväksi tekemistä, jonka katson pitävän sisällään myös rakenteellisten sukupuolistuneiden valtasuhteiden avaamisen ja pyrkimyksen niiden muuttamiseen.

Vaikka opetus suunnitelmat eivät sido tasa-arvokouluttajan käsiä ja kouluttaja voi usein suunnitella koulutuksen sisällöt melko vapaasti, toimii tasa-arvokouluttaja silti monen eri tahon puristuksessa, jolloin vaatimukset voivat olla keskenään ristiriitaisia. Työpaikat, joille tasa-arvokoulutus on suunnattu, tavoittelevat yleensä lakisääteistä tasa-arvosuunnitelmaa. Tämän vuoksi tasa-arvolainsäädäntö on tavalla tai toisella myös tasa-arvokoulutuksen lähtökohtana. Koulutuksen tilaaja voi olla eri taho kuin koulutuksen kohde (esimerkiksi julkisrahoitteiset tasa-arvoprojektit tilaavat koulutuksia yhteistyökumppaneilleen, kuten työpaikoille), ja koulutuksen tilaajalla on omat odotuksensa koulutuksen sisältöjen suhteen. Tutkijana työskentelevää tasa-arvokouluttajaa velvoittavat lisäksi tieteen tekemisen eettiset säännöt, kuten rehellisyys ja yleinen huolellisuus ja tarkkuus esimerkiksi tutkimustulosten esittämisessä (ks. Ronkainen ym. 2011, 152) – joiden tosin voi ajatella velvoittavan myös muita tasa-arvokouluttajia kuin tutkijoita.

Pedagogiikan näkökulmasta tasa-arvokoulutuksen konteksti on erityinen, jos koulutuksen tilaaja on julkilautustusti asiakas, jolle kouluttaja myy koulutuspalveluja. Koulutuksen näkeminen koulutuspalvelujen tuottajan ja asiakkaan suhteena muuttaa myös pedagogista suhdetta. Tätä on tutkittu esimerkiksi yliopistokontekstissa, jossa yritysmaailmasta omaksutut hallinta- ja johtamisopit ovat saaneet yhä vahvemman otteen ja myös opetuksellisen vuorovaikutuksen on todettu saaneen taloudellisen vaihdon piirteitä (Jauhiainen 2011, 164, 169; Liesner 2006, 487–489; Naidoo 2008, 47). Vaarana on, että ta-

voiteltaessa opintopisteitä ja nopeaa valmistumista muodostuvat sujuvuus ja joustavuus hyvän opetuksen kriteereiksi tieteellisesti vaativan ajattelun sijaan (Naskali 2010, 255–256). Myös tasa-arvokoulutuksessa pedagogisen suhteen muodostuessa palvelujen tuottajan ja asiakkaan suhteeksi on liian yksinkertaistamisen riski. Tasa-arvokoulutuksen asiakkaat toivovatkin usein vähemmän teoriaa ja enemmän käytännön esimerkkejä. Teorian karsiminen asiakaslähtöisyyden nimissä johtaa kuitenkin siihen, että käytännön esimerkit jäävät vaille sisältöä.

Tasa-arvokoulutuksessa valta on keskeinen elementti: koulutuksessa pyritään purkamaan yhteiskunnallisia valtasuhteita, mutta myös koulutuksessa pedagogisena käytäntönä on kyse vallasta. Valta on myös feministisen pedagogiikan keskeinen teema: valta kuuluu oleellisesti opetussuhteeseen. Opettajan on sekä tiedostettava opetukseen liittyvä valta että autettava opiskelijoita tunnistamaan vallan mekanismit, jotka näkyvät esimerkiksi siinä, kenellä on puheoikeus, mitä arvoja kätkeytyy neutraaliksi väitettyyn tietoon ja kuka valtaa tilan (Naskali 2001a, 4-5; 2001b, 285). Feministinen pedagogiikka on suorassa dialogissa feministisen teorian kanssa, mikä vuoksi se, *miten* opetetaan on yhtä tärkeää kuin se, *mitä* opetetaan (Mayberry 1998, 447; Weber 2010, 128). Feministisen pedagogiikan avainkäsitteitä ovat valtauttaminen (*empowerment*) ja äänen antaminen (*voicing*). Ne ovat myös pedagogisia ratkaisuja vallan jakamiseen opetustilanteissa. Valtauttamisella tarkoitetaan opiskelijoiden oman olemassaolon oikeuden tunnustamista ja voimistamista, äänen antamisella taas opiskelijoiden itsetiedostuksen lisäämistä ja itseilmaisun tukemista. Feministisen pedagogiikan lähtöajatuksena voidaankin pitää autoritaarisen opetuksen mallin murtamista sellaisella pedagogiikalla, joka antaa tilaa opiskelijoiden omille kokemuksille ja vahvistaa heidän subjektiivuuttaan. (Rekola & Vuorikoski 2006, 17.) Näitä voidaan pitää myös tasa-arvokoulutuksen tavoitteina.

Pyrkimystä valtauttamiseen on myös kritisoitu feministisen pedagogiikan sisällä siitä, että se edellyttää oletuksen alistetusta naisten ryhmästä, jota jo valtaistunut opettaja rientää vapauttamaan. Tällainen ajattelu perustuu paitsi essentialistiseen käsityk-

seen naisista yhtenäisenä, saman sorron kokemuksen jakavana ryhmänä, myös tiedostavien ja alistettujen naisten väliseen erotteluun. (Naskali 2001b, 285). Äänen korostamista vapauden merkinä puolestaan on kritisoitu siitä, että se vahvistaa sukupuolista dikotomiaa hijaisuus/passiivisuus/feminiinisyys – ääni/aktiivisuus/maskuliinisuus (Naskali 2001a, 6). Ääntä korostavassa kulttuurissa hiljaisuus patologisoituu ja hiljaisesta naisesta tehdään voimaton (emt.; Walkerdine 1990, 35). Sitten feministisessä pedagogiikassa on alettu korostaa sukupuolen moninaisuutta ja muita eroja sukupuolieron ohella sekä kyseenalaistettu opettajan asema valtaistuneena subjektina.

Feministisen pedagogiikan rinnalle on tullut queerpedagogiikka, joka keskittyy opettamaan erityisesti sukupuolten ja seksuaalisuuksien moninaisuutta ja pyrkii tarjoamaan opiskelijoille käsitteellisiä työkaluja tietoteorian heteronormatiivisuuden purkamiseen. Queerpedagogiikassa kiinnitetään huomio sukupuolen moninaisuuteen sekä siihen, että sukupuolen lisäksi tiedon rakentumiseen vaikuttavat muutkin tekijät, erityisesti seksuaalisuus, sekä näiden erojen risteäminen eli intersektionaalisuus. (Vänskä 2011, 455–456; Britzman 1995, 154.) Queerpedagogiikan ja nykymuotoisen feministisen pedagogiikan välille ei kuitenkaan pidä vetää kovin jyrkkää eroa: myös feministisessä pedagogiikassa kiinnitetään huomiota naisten keskinäisiin eroihin ja kritisoidaan naisrityisen kokemuksen käsitettä (eroista feministisessä pedagogiikassa esim. Lathrop & Connolly 2000, 61; Mayberry 1998, 444; Weber 2010, 128). Tasa-arvokoulutuksessa feministisen pedagogiikan voi ajatella palvelevan kriittistä ja analyttistä tapaa soveltaa ja purkaa sukupuolen käsitettä.

TEORIASTA KÄYTÄNTÖÖN KOKEMUKSEN KÄSITTEEN AVULLA

Tasa-arvokoulutuksessa feministisen teorian soveltamisen haasteena on, etteivät teoria ja käytäntö tunnu kohtaavan. Feministisen teorian ja työpaikkojen jäsenysten ero käy erityisen selväksi määriteltäessä tasa-arvoa moninaisuuden eli sukupuolen ohella muiden erojen, kuten iän, etnisen taustan ja seksuaalisen suuntautumisen näkökulmasta. Feministisessä teoriassa eroja lähestytään intersektionaalisuuden

eli erojen yhteen kietoutumisen (esim. Davis 2008) sekä kaksija-kaisen sukupuolen käsitteen ylit-tämisen kautta. Työpaikoilla sen sijaan erot määritellään toisistaan riippumattomina ja erillisinä. Erot nähdään usein kaavamaisina ja ihmisten ajatellaan edustavan jotakin tai joitakin tiettyjä, vakaita sosiaalisia ryhmiä. Feministisessä teoriassa on kritisoitu tällaista lähestymistapaa ja muistutettu, että eletyt kokemukset ovat monimutkaisia ja elettyinä kategoriat ovat täynnä poikkeuksia, muutoksia ja murtumia (Staunæs 2003, 103–104).

Toisinaan monista eroista puhumalla voidaan vastustaa sukupuolten tasa-arvon kehittämistä. Erään työpaikan tasa-arvokoulutuksessa joukko miehiä ilmoitti, etteivät he tule mukaan tasa-arvon kehittämistyöhön ”ennen kuin sukupuoli otetaan siitä pois”. Heidän mukaansa työelämässä on niin paljon tärkeimpiäkin tasa-arvokysymyksiä kuin sukupuolten tasa-arvo, että sukupuolinäkökulmaa on turha nostaa esiin. Näin moninaisuustulkinta tarjoaa poliittisesti korrektein tavan vastustaa sukupuolten tasa-arvon kehittämistä (Ylöstalo 2012, 170, 250–256).

Moninaisuuspuheella vastustetaan myös keskitymistä sukupuolten tasa-arvoon. Edellä mainitulla työpaikalla vaadittiin sukupuolten tasa-arvon sijaan kaiken kattavaa näkökulmaa, ”ihmisten tasa-arvoa”. Veronika Honkasalo ja kumppanit (2007, 7) toteavat, että tähtääminen kaikenlaisten erojen samanaikaiseen huomioon ottamiseen saattaakin estää erojen ja niiden merkityksen huolellisen arvioinnin. Esimerkiksi yleisellä monimuotoisuuden käsitteellä voidaan perustella sitä, ettei etnisiin ja kulttuurisiin eroihin voida keskittyä erityisellä tavalla, vaan kaikki erot vaativat tasavertaista huomiota. Tämä saattaa johtaa ”keveään kulttuuristen hierarkioiden tarkasteluun”, joka ei tavoita arkielämän keskeisiä jännitteitä. (Emt.) Lisäksi esimerkiksi rodullinen, seksuaalinen ja sukupuolten tasa-arvo eivät ole samankaltaisia, vaan niillä on erilainen historia ja niiden eriarvoisuutta tuottavat mekanismit ovat erilaisia, samoin kuin tasa-arvotavoitteet ja keinot niihin pääsemisek-

MIEHET KOKEVAT NAISIA USEAMMIN TASA-ARVON TOTEUTUVAN TYÖPAIKALLAAN.

si. Sen vuoksi erilaisia tasa-arvoja ei voi edistää samalla tavoin. (Verloo 2006, 215–224).

Kun feministisen teorian käsitteet tuottavat työpaikoilla tulkin-toja, jotka estävät koulutuksen ta-voitteiden toteutumista, tarvitaan keinoja, jotka kytkevät teorian ja käytännön yhteen. Feministisessä pedagogiikassa keskeinen väline sillan rakentamiseen feministisen

teorian ja käytännön välille on ollut kokemuksen käsite. Esimerkiksi bell hooksin ajatteluun kuuluu teorian ja käytännön kuilun ylittäminen, mikä ilmenee esimerkiksi hänen kirjoitustavassaan kytkeä yhteen teoretisointeja ja omia kokemuksia. Lisäksi hooksin kasvatustavassaan korostuu yksilön oma kokemus ja sen ainutlaatuisuus. Hooksin mukaan opettajan tulisi antaa opiskelijoille mahdollisuus tuoda esiin omia kokemuksiaan, jolloin jokaisen ääni on osaltaan rakentamassa uutta tietoa. (Hooks 1994; Rekola & Vuorikoski 2006, 18–20.)

Olen itse pyrkinyt kokemusten avulla konkreti-soimaan teoriaa sekä auttamaan koulutukseen osallistujia pohtimaan sukupuolen merkitystä heidän omassa elämässään. Kokemusten jakaminen on toiminut myös keinona jakaa ääntä ja tilaa tasapuol-emmin opettajan ja osallistujien kesken: sen sijaan, että olisin itse äänessä ja päättäisin mistä puhutaan, olen antanut tilaa osallistujien kokemuksille. Olen esimerkiksi kertonut todellisista eriarvoisuuteen liit-tyvistä tapahtumista ja pyytänyt osallistujia ottamaan niihin kantaa ensin pienryhmässä keskustellen, sitten yhteisesti. Kokemuksista käydyin keskustelun olen kytkenyt erilaisiin feministisen teorian käsitteisiin, kuten sukupuolijärjestelmään ja sukupuolen tuotta-miseen tai tekemiseen. Kokemuksien ja teorian yh-distämisen ansiosta osallistujat pystyvät kokemaan koulutuksessa esitetyt teoriat hyödyllisiksi tai paik-kaansa pitäviksi, mikä luo otolliset olosuhteet oppi-miselle (vrt. Juvonen 2006, 7). Samalla he pystyvät tarkastelemaan aiempia kokemuksiaan ikään kuin sukupuolilinssien läpi ja kenties sen myötä myös ky-seenalaistamaan niitä sukupuolistuneita odotuksia, mitä heihin kohdistuu. Olen jakanut koulutuksissa

paljon myös omia kokemuksiani tasa-arvotutkijana, yliopiston työntekijänä ja kahden pienen lapsen äiti-nä. Omista kokemuksista kertominen ja niiden jakaminen murtaa osaltaan hierarkkista opettaja-opiskelija-asetelmaa (Saarinen 2001, 333–334; Broughton & Potts 2001, 377). Olen kertonut, mi-ten olen hyötynyt perhevapaille jäädessäni Suomen Akatemian tasa-arvosuunnitelmasta, millaisia työ- ja perhe-elämän yhteensovittamisen vaikeuksia olen itse kokenut sekä millaisia eriarvoisuuden kokemuk-sia minulla on yliopiston työntekijänä. Tällä tavoin olen pyrkinyt purkamaan jännitettä, joka syntyy, kun ihmiset joutuvat käsittelemään eriarvoisuutta omalla työpaikallaan ja omassa elämässään. Kokemuksistani kertomalla olen osoittanut, että vaikka tasa-arvo-on-gelmat ovat yksilön näkökulmasta henkilökohtaisia, ovat ne hyvin usein jaettuja. Kokemusten jakamisen hyödyistä huolimatta sitä ei voi edellyttää sen enem-pää opettajalta kuin osallistujiltakaan. Feministiseen pedagogiikkaan kuuluu myös omien ja toisten rajo-jen kunnioittaminen.

Käytettäessä kokemusten jakamista pedagogisena keinona on tärkeää problematisoida kokemuksen ja tiedon välistä suhdetta (vrt. Naskali 2001a, 6). Koke-mus ei itsessään ole tietoa, jolla voisi sivuuttaa tutki-mustiedon. Tasa-arvokoulutuksessa on tavallista, että joku koulutukseen osallistujista kieltää epätasa-arvon olemassaolon, koska ei ole itse sitä kokenut. Eriarvoi-suutta kokeneiden kokemusta on jopa sanottu kou-lutustilanteessa ”vääräksi”. Miehet kokevat naisia useammin tasa-arvon toteutuvan työpaikallaan, kun taas naiset kokevat sukupuolestaan huomattavasti useammin häirtää työssä kuin miehet (Nieminen 2008, 28–29). Opetustilanteissa ei olekaan kyse pel-kästään opettajan ja opiskelijoiden välisistä suhteista, vaan myös opiskelijoiden keskinäiset suhteet voivat tuoda tilanteisiin omia jännitteitä. Tietynlaisista koke-muksista kertominen ja keskustelu voi tukahduttaa toisia tarinoita. (Saarinen 2001, 334.)

Yhtä lailla tasa-arvokoulutuksessa pelkästään naisten syrjintää ja eriarvoisuutta käsittelevistä koke-muksista keskustelu saattaa saada miehet koke-maan olevansa syytetyt penkillä (vrt. Jokinen 2002, 240–241). Tällainen puhe myös vaikeuttaa miesten kokemasta eriarvoisuudesta puhumisen tasa-arvo-

ongelmina. Lisäksi kokemusten jakaminen sukupuoleen liittyvistä tasa-arvo-ongelmista voi vaikeuttaa sellaisen tasa-arvo-ongelmien esiin nostamista, jot-ka eivät jäsenny kaksijakoisen sukupuolikäsityksen kautta (ks. Liljeström 2008, 250). Näin esimerkiksi seksuaaliseen suuntautumiseen tai etnisyyteen liit-tyvät tasa-arvo-ongelmat, samoin kuin useammalla syrjintäperusteella tapahtuva moniperusteinen syr-jintä voivat jäädä pimentoon. Jaana Saarinen (2001, 334) muistuttaakin, että opetus- ja oppimistilanteissa tulisi löytää tilaa dialogille, joissa erilaiset, myös risti-riitaiset näkemykset voivat nousta keskusteluun. Ta-voitteena ei ole yksimielisyyden saavuttaminen vaan se, että jokaisen osallistujan erilaiset näkemykset ja kokemukset voivat olla osa keskustelua ja tiedon tuo-tantoa.

FEMINISTI KAAPISSA

Kokemusten jakaminen liittyy myös kuulluksi tulemiseen, valtaan ja auktoriteettiin. Näitä pohties-saan tasa-arvokouluttaja joutuu vastaamaan myös kysymykseen: onko sellaisia kokemuksia, joita ei kannata jakaa? Queerpedagogiikassa on käsitelty kaapin metaforan kautta kysymystä siitä, pitäisikö opettajan kertoa opiskelijoille seksuaalisesta suun-tautumisestaan. Kaapin metaforaa voi soveltaa myös tasa-arvokoulutukseen, jossa feminismi on asia, jonka osa kouluttajista pitää mieluummin kaapissa (ks. Brunila 2009b, 150–153). Marianne Liljeströmin (2008, 246) mukaan feminismi määritetty Suomessa edelleen kielteisellä, stereotyyppisellä tavalla, viha-mielisyytenä miehiä ja ”oikeanlaista” naiseutta koh-taan. Tasa-arvo ja feminismi esiintyvät julkisuudessa toistensa jonkinlaisina vastakohtina, mistä kertoo jo osaksi kansallista arkitajuunamme päätyntä toteamus ”En ole feministi, mutta kannatan tasa-arvoa”.

Opetustilanteissa vallan voi nähdä kytkeytyvän monin tavoin puhujan asemaan. Kun esimerkiksi valkoinen miesprofessori kyseenalaistaa identiteetti-ään ja korostaa vähemmistöjen ja naisten oikeuksia, hän on sankari, kun taas erojen tunnistamista koros-tava lesbonainen leimautuu helposti kiihkoilijaksi (Naskali 2001b, 287; Juvonen 2006, 11). Sukupuoli kytketään edelleen kulttuurissamme vahvasti nai-seuteen, ja naisuus ajatellaan samalla henkilökohtai-

semmäksi kuin ihmisyyteen liitetty mieheys. Tämän takia sukupuolesta puhuvan naisen tulkitaan usein puhuvan itsestään. (Naskali 2001b, 287.) Tasa-arvokoulutuksessa neuvottelukyvystä ja siitä, että esittää itsensä ja asiansa uskottavasti, muodostuu keskeinen osa toiminnan jatkuvuutta. Asia on esitettävä ”oikein” tullakseen kuulluksi. (Brunila 2009a, 88–89.) Feminismistä puhumalla tasa-arvokouluttaja ottaa riskin, että hänen uskottavuutensa kyseenalaistetaan eikä oppimista tapahdu.

Kun nainen opettaa, on joka tapauksessa olemassa riski, että hänen uskottavuutensa kyseenalaistetaan. Naisruumis on kulttuurissamme palautettavissa toistajan ja vastaanottajan paikalle. Nainen määrittänyt opetustapahtumassa Toisena, ja kun Toinen alkaa puhua, kiinnittyy huomio puhujaan, ei sanoihin, joita hän tuottaa. (Naskali 2009b, 10.) Halusimme tai emme, tulemme opettajina tulkituiksi perinteisten opetusten mallien ja niiden sisältämien valta-asetelmien kehityksessä (Rekola & Vuorikoski 2006, 23). Näitä valta-asetelmiä voi yrittää purkaa, mutta koska kyse on syvällä kulttuurissamme olevista käsityksistä, se ei ole helppoa.

Opettajuutta voi myös ajatella performatiivisena, jolloin opetuksellisen kulttuurin ja vallan käytäntöjen muutosta ei etsitä tarkoituksellisesta valtauttamisesta, vaan diskursiivisten käytäntöjen vähittäisestä muutoksesta. Ajatusta sukupuolesta performatiivisena eli sukupuolen esittäviä eleitä toistamalla suoritettuna (Butler 1990) voidaan Päivi Naskalin (2001b, 290–292; 2001a, 10) mukaan soveltaa opettajuuteen. Silloin opettajuuden ajatellaan rakentuvan toistamalla eleitä, jotka pitävät yllä ja uusintavat opettajuutta. Opettajuutta, kuten sukupuoltakaan, ei kuitenkaan voi pukea päälle tai riisua tahdonmukaisesti, koska sen takana ei ole mitään ”aitoa”. Me emme siis määritä itseämme opettajina vaan opettajuuden kulttuuriset merkitykset määrittävät meitä. Siksi emme voikaan valita vapaasti sitä, mitä olemme opiskelijoille. Opettajuuden toistaminen ja jäljittely kuitenkin tuottaa kaiken aikaa liikkahduksia, jotka horjuttavat opetuksen staattisuutta. Muutos ei riipu vain opettajista, vaan myös siitä, miten opiskelijat tunnistavat opettajuuden uudet eleet ja merkit. He voivat torjua tai vahvistaa toisin toistettuja eleitä, jotka vähitellen tuottavat murtumia opetusdiskurssiin.

Olen pyrkinyt tasa-arvokoulutuksessa tietoisesti purkamaan sukupuolen ja siihen liitettyjen stereotyyppien ohella feminismiin ja tietämiseen liittyviä stereotyyppioita ja siten rakentamaan toisenlaista opettajuutta. Olen tuonut eriarvoisuuskeskusteluun miesnäkökulmia (jotka ennakkoluulojen mukaan eivät kuulu feministiseen tutkimukseen) ja kertonut akateemisesta feministisestä tutkimuksesta, jolla on aivan samat laatuksiteerit kuin muullakin tutkimuksella. Olen avannut tiedon ja sen esittäjän suhteisiin liittyvää problematiikkaa esimerkiksi keskustelemalla osallistujien kanssa siitä, etten käytä opettaessani ”uskottavuusunivormua” kuten jakkupukua, koska haluan purkaa opettajan ulkomuodon ja tietämisen suhteeseen liittyviä stereotyyppioita. Hieman nolona olen jälkikäteen huomannut, että puhumalla kahden pienen pojan äitiydestäni olen luultavasti pyrkinyt purkamaan itseäni feministinä liitettyjä kielteisiä leimoja, kuten miesvihaa, vaikkei tämä kovin tietoista ole ollutkaan. Samalla pohdin, että tällaisella ”kiltillä” esityksellä feminismistä saatan yhtä lailla uusintaa feminismiin liitettyjä stereotyyppioita kuin purkaa niitä: tuottaa jakoa ”hyviin” ja ”pahoihin” feministeihin ja naisiin. Tavoitteeni on kuitenkin ollut konkretisoida sitä feministiselle teorialle keskeistä havaintoa, että tieto ei koskaan ole puolueetonta ja ettei objektiivisuus tarkoita arvoneutraaliutta, vaan omien lähtöasetelmien näkyviksi tekeminen parantaa tieteen objektiivisuutta (ks. Harding 1991; Ronkainen ym. 2011, 76).

OPPIMISEN VASTUSTAMINEN

Huolimatta siitä, että tasa-arvo on jaettu yhteiskunnallinen ihanne, on tasa-arvo edelleen työpaikoilla arka aihe. Lisäksi feministisen ”tiedostamisen” on sanottu tekevän kipeää ja pitävän sisällään menetyksen tunteita. Ihmiset tuntevat surua ja vihaa, kun he havaitsevat eriarvoisuutta, josta he eivät olleet aiemmin tietoisia ja jonka tuottamiseen ja uusintamiseen sekä he itse että heidän läheisimmät ihmisensä osallistuvat (Magnet & Diamond 2011, 21–24). Tämä jännite voi purkautua oppimisen vastustamisena. Vastustus ilmenee eri tavoin: se voi olla kouluttajan ja hänen opettamansa tiedon kyseenalaistamista, toisten kokemusten mitätöimistä ja kieltämistä tai

pelkästään poissaoloa (Leinonen & Uosukainen 2004).

Kun vaikeiksi tai kiusallisiksi koetut aiheet, kuten sukupuolten epätasa-arvo, saa osallistujat varautuneiksi, voi uuden tiedon vastaanottaminen tulla mahdolliseksi. Deborah Britzman (1995, 156–158; Juvonen 2006, 6) kuvaa tätä haluna olla tietämättä. Tuula Juvonen (2006, 6) toteaa, että asenteisiin vaikuttaminen lisätietoa jakamalla ei voi tuottaa tulosta tilanteessa, jossa opiskelijoilla on uuden oppimisen halun sijaan halu ja tarve pitää kiinni aiemmista ajatusmalleistaan. Kun opetetaan aiheita, jotka kyseenalaistavat paitsi opiskelijoiden aiempia uskomuksia myös heidän identiteettiään, tullaan pahimmillaan vain vahvistaneeksi ulossulkemista ja torjuntaa, jota on tarkoitus hälventää. Siksi vanhaa tietoa täytyy purkaa turvallisesti niin, että opiskelijoissa heräisi halu tietää toisin. Tämä on Juvosen mukaan mahdollista silloin, kun uutta tietoa ei vain omaksuta, vaan sitä rakennetaan yhteistoiminnallisesti. (Emt.) Aiemmin käsittelemäni kokemusten jakaminen on yksi, vaikkakaan ei ongelmaton keino rakentaa tietoa yhteistoiminnallisesti.

Vastustus voi nousta myös koulutukseen osallistujien eroista ja valtasuhteista. Osallistujien keskinäisellä suhdeverkostolla onkin merkittävä asema oppimisessa (Rekola & Vuorikoski 2006, 24). Esimerkiksi sukupuolentutkimuksen opinnoissa miesopiskelijoiden on todettu kokevan ajoittaista toiseutta, mikä saattaa saada heidät asettumaan puolustuskannalle ja vastustamaan opetuksen sisältöjä (Flood 2011, 140). Tasa-arvokoulutuksessa työpaikan sisäiset valtasuhteet vaikuttavat osallistujien keskinäiseen dynamiikkaan, sillä osallistujilla on työhön liittyvän, julkilausutun hierarkkisen asemansa vuoksi erilainen asema esittää mielipiteitä ja näkemyksiä koulutuksessa. Tämän lisäksi osallistujat asemoituvat eri tavalla suhteessa erilaisiin yhteiskunnallisiin kategorioihin, kuten sosiaaliseen asemaan ja ikään sekä niihin kietoutuviin valtasuhteisiin. Eräässä koulutuksessa ylimpään johtoon kuuluva vanhempi mieshenkilö sanoi heti alussa eriarvoisuuden johtuvan siitä, etteivät naiset halua johtajiksi. Tällaisessa tilanteessa työpaikan alemmilla hierarkiataasoilla toimivien naisten oli vaikea väittää vastaan.

Näitä valtasuhteita voi purkaa opetuksessa esimerkiksi jakamalla ääntä ja tilaa tasapuolisemmin osallistujien kesken. Feministisessä pedagogiikassa on myös kritisoitu opetukseen liittyvien valtasuhteiden liiallista purkamista ja pidetty sitä paitsi mahdollisena, myös opetuksen kannalta haitallisena. Carmen Luke (1996, 295) esimerkiksi kyseenalaistaa ajatuksen, että kaikkien opiskelijoiden tulkinnat voisivat olla yhtä hyviä ja kysyy, mikä on opetuksen idea, ellei opettaja saa sanoa viimeistä sanaa. Luke kyseenalaistaa myös opettajan ja opiskelijoiden tasavertaisuuden, koska opettaja opettaa ja arvioi opiskelijoita ja on siten väistämättä erilaisessa asemassa. Luke itse puolustaa perinteistä tietokäsitystä ja vaatii feministi-opettajille rohkeutta asettua auktoriteeteiksi: opettajan on voitava viitata normatiivisiin lähtökohtiin ja feministisiin kertomuksiin. (Emt.; Naskali 2001b, 287.)

Itse tunnistan tarpeen asettua auktoriteetiksi tietyissä tilanteissa, esimerkiksi silloin, kun joku osallistujista kiistää esittämäni tutkimustiedon oman kokemuksensa nojalla. Olen esimerkiksi kertonut tutkimusten osoittavan naisten kokevan miehiä useammin arvostuksen puutetta työssään, jolloin minulle on kerrottu, että kyllä miehet ovat ne, jotka arvostuksen puutetta oikeasti kokevat. Samalla kuitenkin ajattelen, ettei auktoriteetiksi asettuminen edellytä sitä, että opettaja jyrää oman tietonsa läpi. Esimerkiksi tasa-arvoon liittyy erilaisia tulkintoja, jotka eivät sinänsä ole oikeita tai vääriä, mutta niillä on erilaisia seurauksia tasa-arvon kehittämisen kannalta. Sen sijaan, että pyrittäisiin yhteisymmärrykseen ”oikeasta” tulkinnasta, voidaan tasa-arvon käsitteestä käydä keskustelua ja avata niitä seurauksia ja sitoumuksia, joita erilaisiin tulkintoihin liittyy. (Ylöstalo 2012, 276–279.) Myös Kattis Honkanen (2011, 21) kannustaa ristiriitojen hyväksymiseen feministisessä pedagogiikassa jo siksi, että vastustus kertoo aina vallankäytöstä. Tilanteessa, jossa opiskelijat vastustavat opetettavaa sisältöä, voidaan kysyä, mitä vastustus heijastelee: opettajan tietovaltaa, opiskelijoiden ajatusten sivuuttamista, heidän vaientamistaan tai heidän kokemusmaailmansa marginalisointia? Honkasen mukaan yhteisymmärryksen puuttuminen luokin parhaimmillaan tilan, joka tekee mahdolliseksi erot ja avoimen dialogin.

LOPUKSI

Olen artikkelissani käsitellyt tasa-arvokoulutuksen ongelmakohtia ja feministisen pedagogiikan tarjoamia ratkaisuja niihin. Vallan, valtaistamisen, kokemuksen, äänen ja tilan antamisen kaltaiset feministisen pedagogiikan lähtökohdat ovat yhtä lailla sovellettavissa tasa-arvokoulutukseen kuin yliopisto-opetukseen, vaikkakin opetuksen konteksti ja sen asettamat reunaehdot on otettava huomioon. Tasa-arvokoulutuksen reunaehdot voivat kuitenkin olla myös tasa-arvokoulutuksen ja laajemmin feministisen pedagogiikan kehittämisen mahdollisuus. Tasa-arvokoulutuksessa koulutuksen sisältö ja muoto ovat periaatteessa aina vapaita, tai ainakin neuvoteltavissa. Usein koulutuksen tilaajat luottavat koulutuksen toteuttajan ammattitaitoon, eivätkä halua edes puuttua koulutuksen sisältöön ja muotoon, vaikka saattavatkin esittää toiveita. Koulutukseen osallistujat puolestaan suorastaan odottavat jotakin uutta, jotakin muuta kuin kouluopetusta. Tämä antaa kouluttajalle mahdollisuuden kokeilla toisin tekemistä ja opettamista. Toisin opettamista puoltaa myös se, että tasa-arvokoulutuksessa tapahtuva oppimisen vastustaminen

haastaa oletuksen aikuisista elinikäiseen oppimiseen valmiina, oppimishaluisena ryhmänä.

Toisin opettamalla voi murtaa ainakin tilanteisesti opetuksen tuottamia valtasuhteita. Tasa-arvoajattelu on saanut työelämässä 2000-luvulla yhä enemmän jalansijaa, joten tasa-arvokoulutukselle on työpaikoilla tilausta. Koulutukseen osallistuvat ovat oman kokemukseni mukaan usein valmiita heittäytymään siihen rooliin, jota toisin opettaminen ja oppiminen heiltä itseltään edellyttää. Siksi tasa-arvokoulutus voi tarjota merkittävän kanavan perinteisten opetuksen käytäntöjen murtamiseen. Tämä kuitenkin edellyttää, että tasa-arvokouluttaja reflektoi jatkuvasti omaa opettajuuttaan ja opetustilanteisiin sisältyvää valtaa. Tässä feministinen pedagogiikka toimii erinomaisena apuna.



Hanna Ylöstalo
YTT, erikoistutkija
Työelämän tutkimuskeskus
Tampereen yliopisto

LÄHTEET

- Britzman, D. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory* 45(2), 151–165.
- Broughton, T. L. & Potts, L. (2001). Dissonant Voices: The Teacher's 'Personal' in Women's Studies. *Gender and Education* 13(4), 373–385.
- Brunila, K. (2009a). Hivutuksia, hanttiin pistämisiä ja muita diskurssitaituruuksia. Toimijuus sukupuolten välistä tasa-arvoa koskevassa tasa-arvotyössä. Teoksessa Ojala, H. & Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 71–98.
- Brunila, K. (2009b). *Parasta ennen. Tasa-arvotyön projektitapaistuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful. *Feminist Theory* 9(1), 67–85.
- Ely, R. & Meyerson, D. (2000). Advancing Gender Equity in Organizations: The Challenge and Importance of Maintaining a Gender Narrative. *Organization* 7(4), 589–608.
- Flood, M. (2011). Men as Students and Teachers of Feminist Scholarship. *Men and Masculinities* 14(2), 135–154.
- Fraser, N. (1999) Social Justice in the Age of Identity politics: redistribution, Recognition, and Participation. Teoksessa Ray, L. Sayer, A. (toim.) *Culture and Economy After the Cultural Turn*. Lontoo: Sage, 25–42.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Milton Keynes: Open University Press.
- Honkanen, K. (2011). Uudet terapiat ja feministinen pedagogiikka. *Ratkes* 2011(4), 18–23.
- Honkasalo, V. & Souto, A-M. & Suurpää, L. (2007). *Mikä tekee nuorisotyöstä monikulttuurisen? Kokemuksia, käytäntöjä ja haasteita 10 suurimmassa kunnassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Huhta, L., Kolehmainen, S., Lavikka, R., Leinonen, M., Rissanen, T., Uosukainen, K., Ylöstalo, H. (2005). *Tasa-arvosta lisää arvoa. Käsikirja työpaikkojen tasa-arvotyöhön*. Tampere: Vastapaino & Tasa-arvovaltuutettu.
- Jauhainen, A. (2011). Opetustyö ja sukupuoli uusliberalistisessa yliopistossa. *Aikuiskasvatus* 31(3), 164–173.
- Jokinen, A. (2002). Mihin miehet tarvitsevat tasa-arvoa? Teoksessa Holli, A. M., Saarikoski, T. & Sana, E. (toim.) *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Porvoo: WSOY, 240–253.
- Juvonen, T. (2006). Kohti pervopedagogiikkaa. Lesbo- ja queertutkimuksen opettaminen haasteena yliopistopedagogiikalle. *Naistutkimus-Kvinnoforskning* 19(4), 4–16.
- Korvajärvi, P. (1998). Reproducing Gendered Hierarchies in Everyday Work: Contradictions in an Employment Office. *Gender, Work and Organization* 5(1), 19–30.
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta 8.8.1986/609.
- Lathrop, A. & Connolly, M. (2000). Feminist Theory and Collaborative Learning in Seminar Context. *The International Journal for Academic Development* 5(1), 61–67.
- Leinonen, M. & Uosukainen, K. (2004). Rimakauhua ja rajanvalvontaa – tasa-arvon edistäminen työpaikoilla. *Työelämän tutkimus* 2(2–3), 145–149.
- Leinonen, M., Uosukainen, K. & Ylöstalo, H. (2006). Näkymätön sukupuoli, olematon tasa-arvo. Teoksessa Lipponen, P. (toim.) *Akat aidan tekee, miehet käyvät mittaamassa. Nainen työelämässä*. Helsinki: Kirjapaja Oy, 171–192.
- Liesner, A. (2006). Education or Service? Remarks on Teaching and Learning in the Entrepreneurial University. *Educational Philosophy and Theory* 38(4), 483–495.
- Liljeström, M. (2008). Pohjoismainen tasa-arvo ja Suomi. Teoksessa *Suomen ja kansanvallan haasteet*. Helsinki: Suomen eduskunta, 224–251.
- Luke, C. (1996). Feminist Pedagogy Theory: Reflections on Power and Authority. *Educational Theory* 46(3), 283–302.
- Magnet, S. & Diamond, S. (2011). Feminist Pedagogy Meets Feminist Therapy: Teaching Feminist Therapy in Women's Studies. *Feminist Teacher* 21(1), 21–35.
- Mayberry, M. (1998). Reproductive and Resistant Pedagogies: The Comparative Roles of Collaborative Learning and Feminist Pedagogy in Science Education. *Journal of Research in Science Teaching* 35(4), 443–459.
- Naidoo, R. (2008). Building or Eroding Intellectual Capital? Student Consumerism as a Cultural Force in the Context of Knowledge Economy. Teoksessa Välimaa, J. & Ylijoki, O-H. (toim.) *Cultural Perspectives on Higher Education*. New York: Springer, 43–55.
- Naskali, P. (2001a). Sukupuoli ja ruumiillisuus opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. *Naistutkimus-Kvinnoforskning* 14(4), 4–15.
- Naskali, P. (2001b). Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä. *Aikuiskasvatus* 21(4), 284–294.
- Naskali, P. (2010). Yliopisto-opetus vaihdon ja lahjan taloudessa. Teoksessa Komulainen, K., Keskitalo-Foley, S., Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 251–268.
- Nieminen, T. (2008). *Tasa-arvobarometri*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 24.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. (2006). Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 37(1), 16–25.
- Ronkainen, S. & Pehkonen, L. & Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Saarinen, J. (2001). Riitasointuja – valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. *Aikuiskasvatus* 21(4), 330–335.
- Staunæs, D. (2003) Where Have All the Subjects Gone? Bringing Together the Concepts of Intersectionality and Subjectification. *Nordic Journal of Women's Studies* 11(2), 101–110.
- Verloo, M. (2006). Multiple Inequalities, Intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies* 13(3), 211–228.
- Vänskä, A. (2011). Queer + pedagogia = mahdoton yhtälö? *Kasvatus* 42(5), 455–467.
- Walkerdine, V. (1990) *Schoolgirl Fictions*. Lontoo: Verso.
- Weber, B. (2010). Teaching Popular Culture through Gender Studies: Feminist Pedagogy in a Postfeminist and Neoliberal Academy? *Feminist Teacher* 20(2), 124–138.
- Ylöstalo, H. (2006). Naisia, miehiä vai ihmisiä? Sukupuolten tasa-arvo työpaikkojen tasa-arvotyössä ja feministisessä tutkimuksessa. *Naistutkimus-Kvinnoforskning* 19(3), 17–28.
- Ylöstalo, H. (2012). *Tasa-arvotyön tasa-arvot*. Tampere: Tampere University Press.

Osaajat itseään kehittämässä

– puheenvuoroja elinikäisestä oppimisesta



Mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen on jo arvo itsessään.

Velvollisuudeksi se muuttuu, kun osaamisen kehittäminen palvelee ainoastaan työnantajan etua. Onko näin? Mitä elinikäinen oppiminen nyky-yhteiskunnassa on ja millaista keskustelua asiasta tulisi käydä?

Puheenvuorot silittävät rohkeasti vastakarvaan.

MARJA-LIISA TRUX

Julmaa optimismia



RUOTSALAISEN JOHAN Klingin elokuvassa ”Darling” ABB:lta irtisanottu, kuusikymppinen, vaimonsa jättämä insinööri on positiivinen mies. Hän on avoin ja sosiaalinen ja valmis oppimaan aina uutta. Myyntityö sujuu koeajalla hyvin, mutta ruumiillinen olemus – vatsakkuus, etukumara ryhti, roikkuvat posket – vahingoittaa firman imagoa. Bernard saa

lähteä myyjän hommista, mutta hakee sinnikkäästi uutta pestiä. McDonaldsille hän kelpaa, kunhan vaihtaa pomonpaidan ylleen, jotteivät asiakkaat vaivaantuisi siitä, että väärän ikäiset ihmiset palvelevat heitä.

Suomalaisessa yliopistossa tutkijan määräaikaista työsuhteita ei enää uusita. Osaamisloikkaa tavoitellaan vaihtamalla henkilökunta maailmanluokan

lahjakkuuksiin. Ylimenokaudella jää kuitenkin irtokursseja vaille opettajaa. Tutkijalle tarjotaan mahdollisuutta säilyttää yliopiston affiliaatio nimensä perässä hieman pidempään tarkastamalla irtisanotun kollegan entistä kirjatenttiä pientä tuntikorvausta vastaan. Tutkija miettii, olivatko humboldtilaiset ihanteet vain idealismia, eikö yhteiskunta tarvitsekaan lukeneistoaan, ja olisiko hän sittenkin vain vanheneva nainen.

OPTIMISTISIA UNELMIA

Masentumistaipumuksestakin voi oppia pois so-pivilla kursseilla. Nyky-yhteiskunnassa pitää osata kierrättää sekä jätteitä että itseään.

Kuntouttavassa työtoiminnassa pitkäaikaistyötömät valmistavat kierrätysmateriaaleista polkupyöriä, astioita, koruja, leluja ja laukkuja. He olivat joskus maalareita, hitsaajia, kokkeja ja kotiäitejä. Nyt he oppivat huovutusta, pinnoitusta ja dreijaus-ta sekä ATK-taitoja, suomen kieltä, täsmällisyyttä ja päihitteettömyyttä. Nimien ei pidä antaa hämätä. Työhönkuntoutuksen yksiköstä kuntoutuvat palkkatyöhön vain ne, jotka suostuvat siivousryhmään. Siellä he oppivat nauramaan elämälle. Korvaukseksi neljän tunnin päivittäisestä kuntoutumisesta kukin saa yhdeksän euroa, lounaan ja bussikortin – paitsi ne, joiden sosiaalityöntekijä ei näe kaikkia etuja tarpeellisiksi. Kun aikataulut talossa muuttuvat, kuntoutujat joustavat. Heillä ei ole muuta elämää, eikä muita velvoitteita kuin velvoite kuntoutua työhön. Se on julmaa optimismia jos mikä.

Yhdysvaltalaisen kirjallisuuden professorin Lauren Berlantin kehittämä julman optimismin ilmaisu sanoittaa tunnetilaa, jossa nyky-yhteiskunnan jäsenet pyristelevät tavoitellen yhä liberaaliin val-

tioon yhdistettyjä mahdollisuuksia edetä elämässä ja ”tulla joksikin”. Vaikka neoliberaali yhteiskunta haalistaa nämä fantasiat, prekaareihin olosuhteisiin pakotetut ihmiset takertuvat optimistisiin unelmiin, jotka eivät toimi käytännössä. Tällöin he ovat julmia itselleen, mutta heitä myös kehoitetaan tavoittelemaan muiden määrittämiä unelmia, jolloin julmuuden aste syvenee.

IHMINEN EI VAPAUDU KOULUTTAMALLA

Jokainen työtä tekevä on alalla, joka voidaan rakennemuuttaa huomenna. Ihmisiä paikkailemalla eivät rikkinaiset työt kuitenkaan korjaannu. Vain johdon konsultointiin ja loppuunpalaneiden *couchingiin* syntyy lisää työpaikkoja, mikä ei riitä kaikille.

Yhteiskunta ei osaa korjata työtä. Siksi tarpeettomat kansalaiset ohjataan kuntoutukseen: *re-education through labour*. Työttömyysjaksojen ja aktivointitoimien tempurata on tarvittaessa elinikäinen, ja siihen kuuluu terveellisten elämäntapojen opiskelu. Opiskelu ei kuitenkaan saa johtaa liian hyviin tai huonoihin tuloksiin. Liian hyvin hoidettu kunto on epäilyttävä yhteiskunnan elätillä. Huonosti hoidettu kuntokaan ei auta ulos köyhyydestä: eläkkeelle saakka on vaikea sairastua, sillä eläkekunnon ja hautakunnon väliin jää kovin kapea rako. Siinä voi käydä niin, että joulunpyhien jälkeen ihminen ei enää saavukaan kuntoutukseen, vaan taukokuoneen pöytään ilmestyy pieni vaasi tekokukkia.

Ranskalainen emeritusfilosofi Jacques Rancière muistuttaa meitä siitä, että ihmistä ei voi vapauttaa kouluttamalla. Tasa-arvo ja emansipaatio eivät väiky jossain voimauttamiskurssien lopputuloksena, vaan ne ovat oletusarvoja, joiden pohjalta voidaan esittää

Miten oppia oppimaan uutta? Viisi huomiota elinikäisen oppimisen yhteiskunnallisista ehdoista



OPITAANKO NYKY-YHTEISKUNNASSA KIERRÄTTÄMÄÄN JÄTTEIDEN LISÄKSI ITSEÄÄN?

uhkarohkeita vaatimuksia ja tehdä otsakkaita esiinmarssseja. Subjekti ei synny hallinnollisen projektin tuotteena vaan sen murtumasta. Demokraattisten esiinmarssien merkitsemä hallinto on monien sätöjen ja kolhujen tila. Siloinen elinkautisoppimisen järjestelmä on jotakin ihan muuta.

Kirjoitus perustuu elokuvan ja kirjallisuuden ohella kirjoittajan ja hänen kollegoidensa kokemuksiin sekä meneillään olevaan kenttätööhön kuntouttavassa työtoiminnassa.

Marja-Liisa Trux
FT, tutkija-opettaja
Aalto yliopiston kauppakorkeakoulu

KIRJALLISUUS

Berlant, Lauren (2011). *Cruel Optimism*. Durham: Duke University Press.

Biesta, Gert (2010). A New Logic of Emancipation: The Methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1): 39–58.

Mannevuori, Mona (2012). Julman optimistista onnellisuuspolitiikkaa. Teoksessa: Kirsti Lempiäinen, Taru Leppänen ja Susanna Paasonen (toim.) *Erot ja etiikka feministisessä tutkimuksessa*. Turku: Utukirjat.

Without the random, there can be no new thing.
- Gregory Bateson

I

Joka paikassa jankutetaan nykyisin, että itsen kehittäminen tai elinikäinen oppiminen on ratkaisevaa ihmisten ja valtioiden menestyksen kannalta, mitä ikinä menestyksellä sitten tarkoitetaan.

On kuitenkin olemassa kaksi täysin vastakkaista näkökulmaa elinikäiseen oppimiseen ja itsen kehittämiseen. Ensimmäisestä, konsulttien, virkamiesten, yritysjohtajien ja poliitikkojen näkökulmasta oppiminen on *velvollisuus*. Toisesta, tälle vastakkaisesta näkökulmasta, se on konkreettinen *kyky* tai mahdollisuus, jota velvoitteet ja painostus ainoastaan häiritsevät.

Ensimmäiset painostavat ennen kaikkea muita oppimaan, mutta kuvittelevat itse osaavansa jo kaiken. Toiset taas haluavat itse oppia, koska oppiminen tai tietäminen on itsessään nautintoa ja osa hyvää elämää.

Ensimmäinen näkökulma on pääoman näkökulma, sillä siinä oppiminen on väline pääoman arvon lisäämiselle (ensisijaisesti yritysten voittojen ja toissijaisesti kansantalouden kasvattamiselle, mikäli jälkimmäinen toimii lisäarvon tuottamisen välineenä). Nykykapitalismissa arvoa ja lisäarvoa tuottavat ennen kaikkea ne tuotantoketjun elementit, jotka liittyvät ihmisten välisiin suhteisiin: koulutukseen, terveyteen, kulttuuriin ja kulutustavaroiden affektiivisiin ulottuvuuksiin. Niiden tuottamiseksi ikään kuin laitetaan töihin työvoiman kaikkein yleisimmät sosiaaliset ja tiedolliset valmiudet. Tästä niin kutsu-

tusta inhimillisestä pääomasta näyttää tulleen yksi merkittävimmistä yritysten ja valtioiden kilpailukyvyn edellytyksistä.

Siksi jokaisen olisi aina ja kaikkialla pyrittävä kasvattamaan osaamistaan, käytettävä elämänsä jokainen hetki yritysten tuottavuutta kohentavien kykyjen lisäämiseen. Tästä näkökulmasta itsen kehittäminen on aina velvollisuus jotakin korkeampaa auktoriteettia kohtaan eikä oppimisella itsellään ole merkitystä.

II

Nykykapitalismille ominaiset tuotannon järjestämisen ja lisäarvon imemisen muodot pyrkivät tekemään työvoiman yleisistä kyvyistä ja valmiuksista *yksityisesti* omistettua ja yksityisen pääoman arvoa lisäävää toimintaa. Tämä pyrkimys ajautuu kuitenkin jatkuvasti ongelmiin, koska ajattelu, tunteet ja sosiaaliset taidot eivät ole yksilöllisiä eivätkä yksityisiä, vaan yhteisiä, kollektiivisia kykyjä. Siksi tiedon ja palveluiden yksityistäminen edellyttää jatkuvia kontrollitoimia, jotka kuitenkin pikemminkin häiritsevät itse oppimista ja omien kykyjen todellista kehittymistä. Kuka todella kuvittelee, että esimerkiksi opintotuen ehtojen kiristäminen ja opintopisteiden yhä tarkempi mittaaminen kehittää kykyä ajatella luovasti tai itsenäisesti, sopeutua uusiin haasteisiin ja kehittää näitä yleisempiä valmiuksia?

Yksityiskohtaisten sisällöllisten vaatimusten ja tiukkojen suoritusasteiden määrittäminen tekee oppimisesta aina jäykkää ja joustamatonta, kuten Gregory Bateson oivalsi. Oppiminen on biologisen

PITÄISIKÖ OPISKELUAIKOJA PIDENTÄÄ LYHENTÄMISEN SIJAAN?

evoluution tavoin stokastinen prosessi: siinä uudet mutaatiot syntyvät aina puhtaan sattumanvaraisesti, vapaan kokeilun tuloksena. Liian täsmällinen säätely tai kontrolli vähentää joustavuutta ja kykyä sopeutua uusiin konteksteihin, siis kykyä *oppia oppimaan* (Bateson käyttää tästä termiä *deutero-learning*). Lienee oireellista, että uusliberaalia oikeistoa lähellä olevat ”sosiobiologit” väittävät ties minkä yksittäisten kykyjen (matemaattinen älykkyys jne.) olevan geneettisesti periytyviä. Batesonin mukaan tällaiset näkemykset eivät kykene selittämään ihmisen tai muiden lajien kykyä sopeutua mitä erilaisimpiin ympäristöihin: jos hyvin täsmälliset piirteet periytyisivät geneettisesti (siis olisivat geneettisesti säädeltyjä), sopeutumisesta tulisi mahdotonta ja evoluutio kangistuisi¹.

III

Olemassa olevien koulutusinstituutioiden tila vahvistaa selkeästi ristiriidan olemassaolon. Samalla kun konsulttipuheissa vaaditaan aktiivisia ja innovatiivisia kansalaisia, koulut yliopistoja myöten opettavat ainoastaan alistumaan, mutta *ottamaan vastuun* itsensä alistamisesta tai alistumaan oppimisesta. Kaikesta itsenäisen ajattelun korostamisesta huolimatta oppilaiden on kenties jopa yhä enemmän ainoastaan suoritettava ennalta määrätty vaatimukset, hyväksyttävä opettajan tai professorin näkemykset kriittikittömästi ja halutessaan tutkijaksi ryhdyttävä puurtamaan yleisesti hyväksytyllä linjalla jonkin marginaalisen erityisongelman parissa.

Peruskoulut taas edelleen lähinnä uusintavat yhteiskunnallisia hierarkioita luokitellessaan oppilaita perhetaustan, sukupuolen tai vastaavan mukaan. Yliopistoissa professorit saavat virkansa yleensä puhtaas-

ti määrällisin kriteerein (montako halkoa englanninkielisten journalien artikkelipinossa) ja edustavat siksi samaa opportunistista joukkoa, joka saa johtotehtäviä muuallakin yhteiskunnassa, koska on valmis haaskaamaan elämänsä puhtaan välineelliseen toimintaan vain siksi, että sitä arvostetaan yleisesti.

Opetuksen laatu on minkäänlaisen itsenäisen ajattelun kehittämisen kannalta täysin onnetonta, minkä vuoksi on syytä kysyä: kuka hullu nykyisissä yliopistoissa tai kouluissa edes haluaisi opiskella elinikänsä (on eri asia olla siellä kirjoilla opintososiaalisten etuuskien vuoksi)? Jos tavoitteena on opiskeluaikojen lyhentäminen, nykymeno on varmasti funktionaalista. Opetuksen surkea taso nimittäin epäilemättä kannustaa ”kusemaan juosten”, siis tekemään opinnot mahdollisimman nopeasti ja välineellisesti. Minkäänlaisesta paluusta vanhaan on tosin turha haaveilla, sillä nykyinen uusliberaali suoritusyliopisto ainoastaan yhdistää vanhan sivistysyliopiston muodollisen hierarkisuuden uusiin horisontaalisiin kontrollimuotoihin: nyt nuoret tutkijat tai jopa opiskelijat saavat kirjoittaa artikkeleita hallintotehtävien ylityöllistämien professorien puolesta ”yhdessä” heidän kanssaan.

IV

Miksi vapaaseen koulutukseen ja muihin työntekijöiden itsenäistä ajattelua lisääviin tekijöihin ei sitten investoida, vaikka sen pitäisi olla nykytalouden keskeisin edellytys? Jos tavoitteena on elinikäinen oppiminen, miksi opiskeluaikoja ei pyritä lyhentämisen sijaan pidentämään?

Silvia Federici korostaa 1960-luvun opiskelijaliikkeiden ikään kuin opettaneen globaalille pääomalle,

että investoinnit koulutukseen eivät aina kannata, sillä kun työvoiman osaaminen ja itsenäisyys lisääntyy, lisääntyy myös kapinointi ja haluttomuus alistua mihin tahansa työhön². Aiempaa selvästi paremmin koulutetut nuoret eivät 1960-luvulla enää halunneetkaan alistua vanhempiensa työmalleihin: jäädä kotiin hoitamaan lapsia ilman palkkaa tai joutua loppuiäkseen mekaaniseen tehdastyöhön, sukupuolesta riippuen.

Vaikka osaaminen ja koulutus olisivat taloudellisen menestyksen edellytyksiä, ei laajempaa tai vapaampaa koulutusta ole koskaan saavutettu muuten kuin siten, että parempaa koulutusta itselleen tai lapsilleen halunneet ovat kamppailleet sen puolesta. Ilmainen koulutus on aina kuulunut työväenliikkeen olennaisiin vaatimuksiin. Toisaalta fordistisen järjestelmän eli teollisuusyhteiskunnan ja sille ominaisen hyvinvointivaltion kriisin syistä kenties merkittävin oli naisten laajamittainen kieltäytyminen osastaan palkattomana kotiäitinä. Fordistisen luokkakompromissinhan perustana toiminut palkkojen ja tuottavuuden samanaikainen nousu oli mahdollista ainoastaan sen ansiosta, että naiset huolehtivat työvoiman uusintamisesta ilmaiseksi. Kun Leopoldina Fortunati 1970-luvulla tutki italialaisten naisten maaltapakoa Toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä, hän pani merkille, että etsiessään itsenäisyyttä naiset samalla investoivat lapsiinsa ja heidän koulutukseensa, mikä johti seuraavien sukupolvien kapinointihallin ja -kyvyn lisääntymiseen.

Koulutus onkin aina ollut tärkeä yhteiskunnallisten kamppailujen alue ja vastarinnan tuottaja. Koulutuksen ja koulutukseen kohdistettavien kontrollitoimien merkitys on selvää myös nykyiselle kapitalistiselle hallinnalle: opintojen tulostavoitteellisuuden

lisääminen, ”vapaan ajan” kiristäminen ja koulutuksen riskien siirtäminen ihmisten itsensä kannettavaksi ovat uusliberaalin koulutuspolitiikan olennaisia tavoitteita. Pierre Dardot ja Christian Laval ovat huomauttaneet, että juuri opettajat ovat olleet lähes kaikkien viimeaikaisten yhteiskunnallisten kamppailujen eturintamassa Pariisista Oaxacaan ja Ateenasta San Franciscoon, vastustamassa koulutukseen kohdistuvia leikkaus- ja valvontatoimia, sillä uusliberaalien uudistusten myötä heistä on pyritty tekemään työvoiman hallinnan toimijoita (tai välineitä)³.

V

Miten ristiriita osaamisen kehittämisen tarpeen ja työvoiman liiallisen itsenäisyyden välillä sitten pyritään ratkaisemaan?

Koulutuksen rahoittamisen riskejä on viime vuosikymmeninä jatkuvasti siirretty työnantajilta ja valtioilta opiskelijoiden itsensä harteille. Yhdysvalloissa opintovelan kokonaismäärä on ylittänyt luottokorttivelan määrän⁴. Lukukausimaksujen kasvattaminen tai opintotuen muuttaminen lainaperusteiseksi ovat siis keinoja siirtää yritysten tarvitsemien tärkeimpien tuotantotekijöiden tuotantokustannukset työvoiman itsensä maksettaviksi.

Ylipäättään velka toimii keinona hallita velallisen tulevaisuutta ja koko elämää koskevia päätöksiä: kun opinnot joudutaan kustantamaan ja asunto ostamaan velaksi, on velan maksamiseksi sitten pakko pyrkiä hakemaan töitä millä tahansa keinoilla ja töissä on myös pakko pysyä. Maurizio Lazzaraton mukaan työvoiman hallinnan keskeinen muoto on nykyisin ”velallisen ihmisen tuottaminen”⁵.

Eikö opiskelun muuttaminen velkarahoitteiseksi

JUHANI VÄHÄMÄKI

Uudet osaajat



kuitenkin tee kaikkialla peräänkuulutettua elinikäistä oppimista mahdottomaksi? Asunto- tai opintovelka niskassa on mahdotonta jäädä opintovapaalle tai ylipäätään irrottaa vapaata aikaa yleisten valmiuksien kehittämiseen.

Velka ja suoritusten mittaaminen ovat myös yksilöllistämisen keinoja, jotka laittavat ”elinikäiset opiskelijat” kilpailemaan toisiaan vastaan takaisinmaksun vaatimista tuloista ja tekee siksi mahdottomaksi aidon oppimisen edellyttämän ajattelun yhteisyyden. Lev Vygotski, jonka teorit näyttävät nykyisin saaneen merkittävän aseman myös aikuiskoulutuksen tutkimuksessa, korosti, että kaikki ”mielen korkeammat funktiot” ovat yhteisiä, eivät yksilöllisiä, ja siksi myös ajattelemaan oppiminen on aina jaettu prosessi ⁶. Lapsi kykenee yhdessä aikuisen kanssa suoriutumaan huomattavasti vaativammista tehtävistä kuin yksin, ja jaettu oppiminen kehittää tulevaa kykyä itsenäiseen oppimiseen. Sama koskee myös aikuisten oppimista. Osoituksena tästä on se, että Vygotskin lapsipsykologien kokeiden myötä kehittämästä ”lähikehityksen vyöhykkeen” käsitteestä näyttää tulleen keskeinen aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen tutkimuksessa.

Jotta aidolle elinikäiselle oppimiselle voitaisiin luoda aikaa ja tilaa, olisi opettajien asetuttava yhdessä opiskelijoiden kanssa päättäväisesti kaikkia opintotuen leikkauksia, opiskeluajkojen rajaamisia ja suoritusvaatimusten kasvattamisia vastaan. Elinikäisen oppimisen materiaalistien mahdollisuuksien luomiseksi tarvitaan myös elinikäinen opintoraha: perustulo. Toisaalta ajattelun ja koulutuksen yhteinen luonne edellyttää opettajan ja oppilaan välisen hierarkkisen suhteen lakkauttamista. Vain sillä keinolla niin opet-

tajat kuin oppilaat voivat oppia oppimaan, siis ajattelemaan itsenäisesti ja piittaamatta minkään ulkopuolisten auktoriteettien vaatimuksista.

Eetu Virén
Autonominen Opisto

VIITTEET.....

- 1 G. Bateson, ”The Great Stochastic Processes”, teoksessa *Mind and Nature. A Necessary Unity*, Bantam Books, 1979.
- 2 S. Federici: *Revolution at Point Zero. Housework, Reproduction and Feminist Struggle*, PM Press, 2012.
- 3 P. Dardot & C. Laval: ”Le retour de la guerre sociale”, teoksessa *Tous dans la rue*, Editions du Seuil, 2011.
- 4 Opintovelan kokonaismäärä on Yhdysvalloissa jo noin 1000 miljardia dollaria ja keskimäärin 33 000 dollaria henkeä kohden.
- 5 M. Lazzarato: *La fabrique de l’homme endetté*, Éd. Amsterdam, Paris, 2011.
- 6 L.S. Vygotski: *Ajattelu ja kieli*, Weilin-Göös, 1981.

PIKKUKUNNAN KUNNANLÄÄKÄRI tai insinööri kuului aina samaan säätyyn kuin suuren keskussairaalan kirurgi tai teollisuuslaitoksen insinööri. Vanhempiemme ihanne! Sen sijaan moni nykyinen osaaja, konsultti tai freelancer ei kykene kertomaan edes lapsilleen, mitä ihmettä hän tekee työkseen, vaikka hänellä olisi useampikin korkeakoulututkinto. Tutkinto ei kerro mitään työn sisällöstä eikä työssä tarvittavista taidoista. Kuinka ihmeessä osaajamme työ voisi olla yhteiskunnallisesti arvostettua, jos hän itse ei edes tiedä, mitä tekee?

1900-luvun alkupuolen amerikkalaiset antoivat kysymykseen käytännöllisen ja realistisen vastauksen: rikastu ja tule kuuluisaksi. Jos et voi näyttää, että sinulla on hyppysissäsi jokin erityinen taito ja diplomin takaama ammattikunta, olet markkinoiden armoilla. Sinun on tehtävä itse itsesi.

Siksi menestymisen pakko ja darwinistinen selviytymisen ideologia muovaavat nykyisten osaajien ammattietiikan. Kyse ei ole mistään yleisestä älyllisen työn ongelmasta sen enempää kuin moraalisen ongelmasta, vaan erityisestä uusien itsenäisten ammattien ongelmasta.

Yrityksessä palkkatyötä tekevällä asiantuntijalla ei ole samoja yhteiskunnallisen arvostuksen saamisen ongelmia kuin freelancerilla tai konsultilla. Hän on töissä ja se riittää. Hänen tulonsa on periaatteessa taattu kustakin yksittäisestä suorituksesta riippumatta. Hänen uransa kulkee todennäköisesti tiettyä ennalta viitoitettua polkua yrityksen sisällä. Uhat varsinaiselle työsuoritukselle tulevat joko ulkoa markkinoilta tai henkilökohtaisesta elämästä, niin kauan kuin asiantuntija vain hoitaa hommansa.

ESI-ISINÄ KONSULTIT JA TEKNOKRAATIT

Uuden osaajamme riskit ovat toisenlaisia, koska menestyksen etiikka on myös kiihoke, joka näyttää menestyksen mahdollisuuden yhteisenä, jokaisen saavutettavissa olevana – kunhan sitä vain haluaa riittävästi ja sille omistaa sielunsa ja ruumiinsa. Ennen kaikkea on näytettävä ”uskonsa” menestykseen julkisesti. Vain menestyksen etiikka yhdistää muuten toisiaan vastaan kilpailevia osaajia, erilaisia freelancereita ja konsultteja. Se on kangastus, joka vakuuttaa janoisen tutkijan, taiteilijan tai konsultin siitä, että ihminen on luontojaan kilpailuhenkinen niin bisneksessä kuin arjessa ja sen ihmissuhteissa, seksuaalisista suorituksista alkaen.

Uuden osaamisen ja konsultoinnin sekä freelancer-työn juuret johtavat luokattoman yhteiskunnan ideologian kahteen haaraan. 1900-luvun alun Yhdysvalloissa haluttiin kynsin hampain eroon vanhan mantereen luokkayhteiskunnasta. Oli rakennettava keskiluokan kansakunta ilman aristokraatteja ja proletareja. Väline siihen oli osaamiseen ja kykyihin perustuva ”professionalismin kulttuuri”. Samoihin aikoihin nuorena Neuvostoliitossa rakennettiin yhteiskuntaa ilman luokkavastakohtia ja siihen tarvittiin neutraalia asiantuntijuutta. Yhdysvalloissa näyttämölle astui *konsultti*, bolsevistisella Venäjällä *teknokraatti*. Siinä uusien osaajiemme esi-isät.

KOKO ELÄMÄ ON VIRKA

Osaajien ja erilaisten tietotyöläisten työssä yksilöllinen suoritus ja kyky kilpailla taiteen, tieteen ja tiedonvälityksen avautuvilla uusilla markkinoilla on täysin erottamatonta työn yhteiskunnallisesta arvostuksesta.

Työstä tulee kohonneen statuksen paikka, kun se nähdään kekseliäänä, luovana ja riskialttiina seikkailuna ääriolosuhteissa, joissa jokainen kantaa vastuuta itsestään ja omasta selviytymisestään. Tämä asenne suorastaan vaatii ottamaan riskejä, koska vain se, joka uskaltaa riskeerata, ansaitsee toisten kunnioituksen ja arvostuksen. Tämä individualistinen ja meritokraattinen ilmasto arvostaa vain niitä, jotka reagoivat välittömästi, suunnittelematta toimintaansa yksityiskohtaisesti, ja jotka takertumalla itseensä ja kuvitelmaan omista kyvyistään ryntäävät intoa puhkuen yhteiskunnalliseen epävarmuuteen ja satunnaisesti vaihteleviin tilaisuuksiin. Riskeeraaminen merkitsee heille sitä, että he ovat mukana, sisällä taistelemassa ja kilvoittelemassa mahdollisesta tunnuksesta. Jos ei uskalla tai osaa riskeerata, on pihalla ja tuomittu kadotukseen.

Uudet ammatit, ”professiot” ja professionalismia ovat juuriltaan myös uskonnollinen ilmiö. Niiden juuret ovat syvällä keskiaikaisten luostareiden käytännöissä. Luostarin yhteiselämälle luonteenomainen elämän ajallinen jaksottelu pyhitti munkin koko elämän *viraksi*, työksi, joka pienimmissäkin yksityiskohdissaan ylisti Jumalan kunniaa ja pyhitti siten koko elämän. Työn ja elämän toisiinsa sekoittuminen teki työstä kultin, jota harjoitettiin vailla lepoa ja armoa. Nykyisinkään ei riitä, että tekee työnsä, vaan siitä on saatava tunnustus, tultava tunnustetuksi ja tunnustettava laittavansa työhön koko elämänsä.

UUDET OSAAJAT ERKAANTUIVAT ELITISMISTÄ

Perinteisen suojatun ammatin harjoittaja (tutkija yliopistossa, ”etabloitunut” taiteilija tai journalisti) katsoo nenänvarttaan pitikin uusia osajia, tietotyöläisiä, jotka eivät osaa tai tiedä mitään. Heille uudet osajat ovat lyhytjänteisiä ja moraalittomia palkkionmetsästäjiä, palkkasotureita, jotka ovat valmiita palvelemaan ketä tahansa herraa. He hyväksyvät herransa valinnat, yrittävät neuvoa tätä parhaan taitonsa mukaan muovaamaan valintojaan, mutta eivät koskaan kuvittele, että heillä olisi oikeus muuttaa niitä itse tai ajaa läpi omiaan.

Voi olla, että joku loukkaantuu, kun häntä kutsutaan moraalittomaksi palkkionmetsästäjäksi, mutta sanat kertovat loppujen lopuksi vain niiden lausujan

elitistisestä ja yhteiskunnallisesti suojatusta asemasta, jota yritetään ylläpitää muita leimaamalla. Tämä elitismi ja muiden ulossulkeminen on hallinnut *modernin professionalismia* historiaa: oikeaa tiedettä tekee tieteilijöihin kuuluva, oikeaa taidetta taitelijaseuraan kuuluva, oikeaa journalismia journalistiliittoon hyväksytty. Uudet osajat ja uudet tietotyöläiset syntyvät täysin päinvastaisesta mentaliteetista. Heidän eetostaan eivät hallitse elitismi ja nurkkakuntaisuus.

1970-luvulla itsenäisen työn valinneita ajoivat eteenpäin vapauden ja tasa-arvoisuuden ajatukset, joiden taustalla olivat vaihtoehtokulttuurit ja käytännöllinen kapitalisminvastaisuus eikä instituutioihin, puolueisiin, lehtitaloihin, yliopistoihin tai taiteilijaseuroihin takertunut sisäsiisti ”kriittisyys”.

Pikemminkin liike oli pois instituutioista, pako kaupungeista itsenäiseen elämään. Pako tapahtui sen jälkeen, kun kapitalismista ja palkkatyöstä oli saatu kokemusta. Ei pelosta ennen sen kohtaamista, vaan kohtaamisen jälkeen tulevasta kokemuksesta. Uusille osajille eettinen periaate on elimellinen osa työtä, eikä ole eroa elämän, eetoksen ja toimeentulon hankkimisen välillä. Tämä ero puolestaan loistaa vanhan professionaalien työssä: etiikan hän hoitaa vapaa-ajallaan – kirjoittaa radikaalin vasemmistotekstin Ytimeen, jos on toimittaja – kompensoiden sillä alitumistaan olemassa olevaan.

Osajat synnyttäneen anarkistisen ja vapautteen pyrkivän näkemyksen ansiosta syntyivät *personal computer* ja internet. Pc oli informatiikan vastakulttuurin keksintö yhtä kaikki kuin paras *soft ware* on samoista lähteistä peräisin. Ne ovat syntyneet freelancereiden aloitteesta, eivät yliopistojen, yritysten, mediatalojen tai suurten teollisuuslaitosten. Vanha taiteilija-toimittaja-tutkija-ideologia on konservatiivista, eikä se suosi uuden keksimistä, vaan keskittyy vanhan kehyksen pönkittämiseen. Nykyisen tietotyöläisen horisontti on paljon laajempi ja paljon avoimempi. Tieto on hänelle keino ja väline tulon saamiseen. Siksi on pelkkää ajanhukkaa kinata, onko hän todellinen taiteilija, tutkija tai toimittaja, moraaliton palkkionmetsästäjä vai herrasmies.

Toisaalta osajat ovat meritokratian illuusion kylästämiä, ja meritokratia on tietotyöläiselle kenties pahin ansa: kiitokset ja kohteliaisuus eivät maksa mi-

tään. Jo 1970-luvulla oli selvää, että älyllinen työ tulee kurjistumaan niin tulojen kuin työsuhteiden näkökulmasta. Mutta yksinkertainen kurjistumisteoria ja ajatukset älyllisen työn proletarisoinnista eivät enää riitä. Monet asiat ovat muuttuneet, koska kurjistuminen on koskettanut myös ennalta arvaamattomia asioita, joiden joukossa on myös itse työläisen mielentila, hänen mentaliteettinsa. Uudelle osajalle, tietotyöläiselle, markkinat eivät ole pelkästään jotain annettua, vaan jotakin jonka hän luo ja keksii. Siksi ”markkinat”, joilla myydään itseä ja omia kykyjään, ovat hänelle paikka yhteiskunnalliselle arvotukselle. Näin tietotyöläisten ja ”uuden keskiluokan” hakema arvostus kyvykkyydestä, heidän pyrkimyksensä näkyvyyteen taide- ja tiedemarkkinoilla, kompensoi heidän surkeaa palkkaansa ja työolosuhteiden epävarmuutta. Juuri tämä yhteiskunnallisen arvostuksen pakko näyttäisi kahlehtivan uudet professionaalit ja tietotyöläiset olemassa olevaan järjestykseen samaan tapaan kuin kulutus ja kulutustavarat sitoivat perinteisen työväenluokan sitä alistavaan ja riistävään järjestelmään.

TOISIN AJATTELEMINEN ON RISKI

Uusilla osajilla ei ole suoraviivaista, ennakoitujen aikomusten mukaisesti kulkevaa kouluttautumisuraa. Päinvastoin, heidän ”uransa” muistuttaa pikemminkin humalaisen horjahtelevaa kävelyä, jossa tukea on haettu milloin mistäkin käsiin käyvästä. Tämä erilaisten koulutusten, tutkintojen, työtehtävien ja ihmissuhteiden kautta kulkenut horjahtelu on antanut heille tuntuman ja kokemuksen nykyisen työn maaperästä eri muotoineen. Heillä ei ole tietoja, jotka sopisivat vain tarkasti määriteltyyn ammattiin ja sen tilaan. He elävät pikemminkin suhteilla toisiin kaltaisiinsa kuin erityistaidoillaan ja kyvyillään. Heidän auktoriteettinsa on peräisin markkinoilta, ei todistuksista, eikä heillä ole käyttöä vanhan professionalismin virkapuvulle, vaan se on pikemminkin este. Erottava tekijä vanhoista professionaaleista on toiminnan sosiaalinen muoto eikä erikoistuminen: huolimatta siitä, että toimintaan sisältyy vanhoja taitoja ja kykyjä, niitä käytetään uudella tavalla tai pikemminkin täysin uudessa ja erilaisessa ympäristössä kuin alun perin.

Mutta tämä on vain mitalin toinen puoli, näkökulma, joka jää kokonaisuudessaan ”markkinoiden”

ja ”kilpailun” sisään. Todellinen riskin ottaminen ja uskaltaminen eivät ole markkinoiden kohtaamisessa, vaan ajattelemisessa toisin. Uskallusta vaatii kieltäytyminen hallitsevasta mentaliteetista, kieltäytyminen markkinajohtajan ja menestyjien jäljittelystä. Todellinen vaara on uuden keksimisessä ja uuden luomisessa markkinoiden ja olemassa olevien instituutioiden ulkopuolella. On oltava outo, joku joka ajattelee oudosti, ei pelkästään vastaan, vaan pikemminkin ohi tai yli tai ali, joku joka on – Nietzscheä mukaillen – epäajanmukainen.

Kekseliäisyys, innovatiivisuus, uskallus ja luovuus voivat muodostua vain taidosta vähentää vaaran ja uhkien odottamattomuutta. Uuden itsenäisen professionaalien, tietotyöläisten, on kyettävä arvioimaan työnsä riskit; sen uhkat ja vaarat eivät voi olla absoluuttisia. Hän ei voi vain hypätä tyhjiin, lyödä vetoa tai lotota elämällään. Hänellä on oltava joitain kriteerejä toimintansa arvioimiseen. ”Toisin” ajattelemisen ei merkitse pelkkää kieltämistä, välien rikkomista ”tilaajaan”, vaan keinojen keksimistä tämän pakottamiseksi parempiin työehtoihin. Toisin ajattelemisen ei merkitse voimista huonommin, vaan tunnetta itsenäisyydestä, oman työn ja työolosuhteiden hallintaa, vaikka taloudellinen voimasuhde näyttäisi toivottoman epäsuhtaiselta.

Vaarojen ja uhkien arviointiin riittää oma pää, mutta vaaroilta suojautumiseen tarvitaan samankaltaisessa tilanteessa elävien yhdistymistä.

Juhani Vähämäki
VTT, dosentti, kirjailija

EERO OJANEN

Sivistysvaltio



EI OLE OLENNAINEN kiistellä siitä, kuuluuko tämä tai tuo pikkutieto yleissivistyksen välttämättömään sisältöön. Eikä ratkaisevinta ole sekään, mitä eri aloja siihen pitäisi sisällyttää.

Sivistys tarkoittaa yhtä aikaa montaa eri asiaa, ja juuri siksi se on tavattoman hyvä ja täsmällinen käsite. Kaikki olennaiset merkitykset myös ovat totta yhtä aikaa. Asian pelkkä viipalointi johtaa hakoteille, jollei nähdä sitä, mikä on olennaista. Sivistystä ei pidä ensimmäisenä määrittellä, sitä pitää edistää, ja sitoutumisen kautta avautuu myös sen sisältö.

Sivistys liittyy tietoon ja oppimiseen, ilman niitä sitä ei ole. Silti emme voi sanoa, että jokin tietomäärä, tutkinto tai sellainen olisi sivistyksen tae. Suurikaan tietomäärä yksin ei riitä, kysymys on siitä, miten tietoon suhtaudutaan.

Yhtäläillä sivistys liittyy ulkoiseen käytökseen ja toimintaan. Sivistys on siinä, miten olemme ja elämme suhteessa toisiinsa, itseemme, luontoon, koko maailmaan. Silti sivistys ei ole sama asia kuin jokin tietty ulkoinen etiketti tai tapakulttuuri.

SIVISTYS ELÄÄ JOKA HETKESSÄ

Suomen kielessä on uskottoman hieno ja tarkka ilmaus: sydämen sivistys. Se on ennen muuta asenne, ei oppimäärä. Se on tiedon ja oppimisen arvostamista, nöyryyttä ja vaatimattomuutta, mutta samaan aikaan vahvaa itsetuntoa, kykyä antaa arvoa niille sille kuin toisillekin. Sivistyksessä on kyse ihmisen sisäisyydestä.

Sydämen sivistyksen idea soveltuu hyvin klassisen idealismin perinteiseen ajatukseen: sivistys on ihmiseksi tulemista. Sivistys on inhimillisyyttä sanan tarkimmassa merkityksessä, ja inhimillisuus on sekin

aina kaksimerkityksinen. Toisaalta sanomme, että kaikki on inhimillistä, mutta toisaalta vaatimus vaikkapa inhimillisistä olosuhteista pitää sisällään tietyn tason, johon pitää pyrkiä ja jota ei ole lupa alittaa. Inhimillisuus on fakta ja arvo yhtä aikaa, ja käsitteenä elävä esimerkki siitä, miten vähäinen merkitys faktojen ja arvojen paljonpuhutulle erottamiselle on syytä antaa.

Ihmisyys on myös tosiasia ja vaatimus, yhtä aikaa. Sama koskee sivistystä. Ne eivät ole mitä tahansa, koska silloin niiden nimissä voitaisiin hyväksyä ja oikeuttaa mitä tahansa. Mutta sivistys ei myöskään ole saavuttamaton päämäärä, utopia, jota lähestytään, mutta joka ei koskaan toteudu ”täysin”. Sivistyksen kuuluu myös vajavaisuus, anteeksianto ja armo. Sivistys on totta joka hetki, eikä se ole vain meistä itsetämme kiinni. Se on kannattelua, mukanaoloa vähän isommassa jutussa. Ja mukanaolo taas on pyrkimystä, mutta myös vaatimusta.

HYVINVOINTIVALTION KORVAAJA

Suomalainen kansakunta ja valtio luotiin 1800-luvulla tietoisesti sivistyksen varaan ja nyt ollaan paljolti samassa tilanteessa kuin silloinkin. Ollaan suuren unionin jäseniä maailmassa, jossa isommat näyttävät koko ajan jyräävän yhä enemmän, ja jossa on hyvin epäselvää, onko jotain Suomi-nimistä yksikköä olemassakaan ja mitä se voisi tarkoittaa.

Aikoinaan uskallettiin tarttua sivistyksen ja luoda kansakunta, joka perustui ihmisten itsetietoisuuteen. Seitsemän veljeksien Eero Vuohenkalma (ent. Jukola) on modernin suomalaisen peruskuvaa: hän tiesi, missä maassa ja maailmassa elää, hän halusi tietoa, osasi arvostaa sitä ja jakoi sitä edelleen. Mutta

hänen elämänsä kuuluivat myös pelkkää tietoa syvemmiä ulottuvuuksia. Ilman uskoa sivistys tahtoo jäädä köyhäksi ja kapeaksi.

Sivistys on ihmisen, yksilön kannustamista tietoon. Se on tiedon arvostamista sen itsensä vuoksi. Tiedon eteen tulee nähdä vaivaa ja pienetkin detaljit ovat nautittavia, kun niillä on merkitys. Viime aikoina on aivan liikaakin valitettu suomalaisen sivistyksen luomista vain ylhäältäpäin. Ainahan sivistyksen kuuluu valmis aines, ja pelkkä alhaalta luotava sivistys, se jos mikä on romanttista utopiaa ja haihattelua.

Mutta sivistys ei ole vain yksilön henkistä kasvua vaan yhtäläillä koko yhteiskunnan muotoutumista, ja sitä nyt kaivataan. Hyvinvointivaltion ideasta on luovuttu, mutta mitään ei ole tarjottu tilalle. Tämän hetken latteaa ”talousvaltio” on pian syönyt toisten valmiiksi kokoamat eväät eikä sillä itsellään ole tarjottavaa.

Sivistysvaltio on näkökulma, jonka varassa yhteiskuntaa juuri nyt voidaan hahmottaa ja suunnata kokonaisuutena. Se tarkoittaa muun muassa sitä, että talous opitaan näkemään realistisesti, siis sivistyksen kautta ja sen tukijana. Sivistysvaltio on myös asia, jonka kautta tavoitettaisiin eräs suomalaisen yhteiskunnan ja ajatteluperinteen tärkeimpiä vahvuuksia: se, että individualismin ja pelkän kollektivismin kiulu voidaan todella ylittää. Sivistys on yhtä aikaa yksilön omaa tietoisuutta ja yhteisöllisyyttä.

KULTTUURINPUOLUSTUSTA TARVITAAN

Sivistys on jatkuvaa juurille menoa, perusasioihin, jopa itsestään selviltä tuntuviin. Entisajan kulttuurillista yhtenäisyyttä sekavan nykyajan vastapainona korostetaan liikaa. Ei sivistys koskaan ole ollut vain yksi ja yhteinen. Silti kansainvälisyyden ja vuorovai-

ONKO SIVISTYS KOSKAAN OLLUT YKSI JA YHTEINEN?

kutuksen lisääntyminen asettavat suomalaisen kulttuurin uuteen valoon. Tulee myös tarve hahmottaa omia juuria kokonaisuutena.

Vapaan sivistystyön yksi olennainen tehtävä tällä hetkellä olisi tuottaa uudenlaista omaan kulttuuriin perehdyttämistä. Samoin tarvitaan kaikille päättäjille ja vaikuttajille kaikilla tasoilla suunnattuja kulttuurinpuolustus- tai kulttuuriin perehdyttämisen kurssseja. Vaikeuksissa olevan julkisrahoitteisen kulttuurin ja pelkän markkinavetoisuuden väliin tarvitaan todellista kolmatta sektoria. Tähänkin asiaan vapaan sivistystyön oma historia tarjoaa kiinnostavia lähtökohtia.

Eero Ojanen

*yhteiskuntatieteiden lisensiaatti
vapaa kirjoittaja ja filosofi*

Järjestömuotoista vertaisoppimista vapaassa sivistystyössä – tapaus opintokerhot



Vertaisoppiminen voidaan määritellä keskenään tasa-arvoisessa suhteessa olevien henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi oppimiseksi. Se on aidosti sosiaalinen oppimisen muoto, koska oppijalla tulee aina olla kumppani, vertainen, jota vasten hän voi peilata omia ajatuksiaan ja jonka kanssa yhteistyössä hän voi omaksua uusia tietoja, taitoja ja asenteita. Aikuisten vertaisoppimisen tutkimus on pitkälti keskittynyt muuan muassa työssäoppimiseen.

ELINIKÄISEN OPPIMISEN näkökulmasta vertaisoppiminen on hyvin mielenkiintoinen ilmiö, sillä sitä tapahtuu sekä arkioppimisessa että vapaan sivistystyön kaltaisissa non-formaaleissa ja koulun kaltaisissa formaaleissa oppimisympäristöissä. Kun vertaisoppimista ajatellaan tällä tavalla laaja-alaisesti, voidaan myös ajatella, että se laventaa luotettavina pidettävien tiedonlähteiden piiriä ja nostaa elinikäisen oppimisen hengessä epämuodollisemman oppimisen esiin.

Esimerkiksi vertaistukiryhmissä tapahtuvan oppimisen pohjalla oleva yksilön kokemustieto syvenee, kun sitä voi peilata ryhmän muiden jäsenten koke-

muksiin ja toiminnan tukena usein käytettävään asiantuntijatietoon.

PERINTEISTÄ VAPAAN SIVISTYSTYÖN OPISKELUA

Vertaisoppimiselle on aiempaa vahvempi sosiaalinen tilaus. Siitä mainiona esimerkkinä toimii Kouluniminen vertaisoppimisen festivaali, joka käynnistyi vuonna 2012. Festivaalilla kuka tahansa sai ilmoittautua jakamaan jonkin hallitsemansa taidon eteenpäin. Myös kansalaisjärjestöissä on esimerkiksi vertaistukiryhmien suosion siivittämänä puhuttu enemmän vertaisuudesta.

Suomen 11 opintokeskusta tukevat järjestöissä ja muuten aikuisopiskelijoiden keskuudessa tapahtuvaa omaehtoista vertaisoppimista opintokerhoissa. Opintokerho on perinteistä vapaan sivistystyön opiskelua, jossa vähintään viisi yli 15-vuotiasta aikuista voi perustaa ryhmän ja opiskella haluamaansa aihetta opintokeskuksen taloudellisen ja pedagogisen tuen avulla. Työnantajani OK-opintokeskus on halunnut korostaa opintokerhon vertaisoppimiseen liittyvää luonnetta nimeämällä ryhmät muutama vuosi sitten vertaisopintoryhmiksi. Kotisivullaan opintokeskus määrittelee vertaisopintoryhmän seuraavasti:

”Vertaisopintoryhmä sopii yhdessä oppimistavoitteensa ja aikataulunsa. Ryhmän jäsenet oppivat taitoja ja tietoja toinen toisiltaan. Opintoryhmätoiminta on ihanteellinen tapa lisätä yhteisöllisyyttä, jakaa osaamista, tutkia ja kokeilla uutta.”
(ok-opintokeskus.fi/node/56)

Tässä artikkelissa pohdin lyhyesti vertaisoppimista ja sen haasteita käytännön näkökulmasta järjestömuotoisessa aikuisoppimisessa. Perustan näkemykseni havainnoille, joita tein kymmenessä vertaisopintoryhmässä keväällä 2010 työtoverini koulutussuunnittelija Susanna Plathanin kanssa toimittamaamme *Tietoa, taitoja ja hyvää filistä* -nimistä vertaisoppimisen opasta varten. Tätä täydentävät aiemmin kirjoittamani raportti, jossa OK-opintokeskuksen tukemien opintokerhojen vetäjät arvioivat ryhmänsä toimintaa (Fields 2009) sekä vuonna 2012 laatimani selvitys opintokeskuksen jäsenjärjestöjen lähi vuosien koulutus- ja osaamistarpeista. Pohdin tässä tekstissä muun muassa sitä, onko vertaisoppiminen mahdollista ja miten sitä voitaisiin opintokerhotoiminnassa edistää.

VERTAISOPPIMISEN PARADOKSI OPINTOKERHOSSA

Aikuiskasvatus-lehdessä 1/2009 Koskela pohti aidon vertaisuuden haastetta ja jopa mahdottomuutta opintokerhon kaltaisessa non-formaalisissa opiskelumuodossa. Ryhmä nimeää itselleen vetäjän, joka usein myös toimii ryhmän ohjaajana. Tämä aiheuttaa vertaisuuden paradoksin: vaikka ryhmän ohjaaja ei

olisikaan ammattipedagogi ja vaikka ohjausvastuusta usein ryhmissä kierrätetäänkin, suhde ohjattavan ja ohjaajan välillä on aina epäsymmetrinen, jossa toinen opastaa ja jakaa tietoa ja toinen vastaanottaa sitä. Tämä nakertaa Koskelan mielestä vertaisoppimisen yhteisen tiedonrakentelun pohjaa.

Samaan kysymykseen liittyy pohjoismaiseen opintokerhoperinteen demokratian ideaali (ks. esim. Salo 2008): opintokerhon tulee pystyä toimimaan demokraattisesti, mutta ilman johtamista harva ryhmä pystyy itse säätämään toimintaansa niin, että esimerkiksi hiljaiset osallistujat saavat äänensä kuuluviin. Opintokerho siis tarvitsee fasilitaattorin tai muun vetäjän kyetäkseen demokraattiseen vertaisuuteen. Käytännössä tämä saattaa aiheuttaa hierarkkisuuksi, mikä taas ei sovi käsityksemme vertaisoppimisesta.

RYHMIÄ LAIDASTA LAITAA

OK-opintokeskusta ylläpitävän sivistysjärjestön Opintotoiminnan Keskusliiton muodostaa 67 suomalaista kansalaisjärjestöä, joista useimpien jäsenyhdistyksissä toimii opintokeskuksen tukemia vertaisopintoryhmiä. Laaja kirjo kansanterveys- vammais- ja potilasjärjestöistä ympäristöjärjestöihin, kulttuurijärjestöihin ja pelastusalan järjestöihin takaa sen, että myös kerhojen kirjo on suuri. Kerhoja ovat esimerkiksi Suomen Punaisen Ristin osastojen ensiapuryhmät, vertaistukiryhmät sekä taide- ja liikuntaharrastusryhmät, joista osa on kuntouttavia. Noin kolme neljäsosaa ryhmistä on vapaaehtoisten vetämiä (Fields 2009). Esimerkiksi kuororyhmiä kuitenkin johtaa yleensä ryhmän ohjaajaksikin nimetty kuoronjohtaja.

Opintokerho tai vertaisopintoryhmä muistuttaa Wengerin (1998) käsitystä käytäntöyhteisöstä: niillä on kullakin muun muassa omat tavat opiskella, omat normit ja artefaktit, ja ne ovat syntyneet yhteisen intressin ympärille. Ryhmään liitytään joko elämäntilanteen tai harrastuksen tai jostain asiasta kiinnostumisen kautta, jolloin ryhmässä toimiminen ja ryhmään sosiaalistuminen edellyttää myös identiteetin rakentamista. Suurta osaa tutkimistani ryhmistä (Fields 2012a; 2009) pitää yllä jaettu käsitys oppimisen ilosta ja siitä seuraavasta ”hyvän kierteestä”: mitä

hauskempaa ryhmässä on, sitä enemmän opitaan, ja mitä enemmän opitaan, sitä hauskempaa on.

ONKO VERTAISUUS KÄYTÄNNÖSSÄ MAHDOTONTA?

Havainnointia varten otin yhteyttä kahteentoista ryhmään, joista kymmenen toivotti minut tervetulleeksi. Havainnoimistani ryhmistä neljä oli taito- tai taideaineiden harrastusryhmiä, kolme vertaistuki-ryhmiä, kaksi terveyteen tai kuntoutumiseen liittyviä harrasteryhmiä ja yksi järjestötoiminnan osaamista kehittävä ryhmä. Ryhmien koko vaihteli havainnointihetkellä viisihenkisestä 24-henkiseen (ka. 12 opiskelijaa). Havainnoinnin lisäksi myös haastattelin kahdeksaa ryhmää saadakseni esiin oppijoiden näkökulman ja täydentääkseni havaintojani.

Havainnointi oli sekä strukturoitua että osittain laadullista. Sen tuloksista voi lukea tarkemmin vertaisoppimisen kirjaan laatimastani artikkelista (Fields 2012a). Tässä esitellään tulosten pääkohtia vertaisoppimisen valossa.

Strukturoitua havainnointia varten olin laatinut lomakkeen, johon olin koonnut teoreettisen kirjallisuuden ja kokemuksen perusteella erilaisia oppimistilanteita, joita opintoryhmissä yleensä esiintyy. Näiden esiintymistä havainnoin 15 minuutin aikajaksoissa. Laadullisesti kirjasin ylös erilaisia havaintoja sekä oppimisesta että ryhmien dynamiikasta. Tässä yhteydessä puhun jonkin verran eroista vetäjä- ja vertaisvetoisten ryhmien välillä.

Vertaisopintoryhmissä tapahtuvan oppimisen tutkimusta löysin työni tueksi varsin vähän, mutta havaintoni luokittelin osaksi Cockettin ja Makrosin (2008) havaintoihin perustuen seuraavaan neljään ryhmään:

- Ryhmätoiminnot (koko ryhmä tekee yhdessä jotain tai keskustele opittavasta asiasta tai muusta asiasta) (371/1 011 havainnoitua tapahtumaa, 37 %)
- Osittaistoiminnot (osa ryhmästä tekee jotain keskenään, kysyy tai keskustele opittavasta aiheesta tai muusta) (268/1 011 havainnoitua tapahtuma, 26 %)
- Yksilötoiminnot (opiskelijat tekevät jotain yksin tai seuraavat videota tai muuta tallennetta) (51/1 011 havainnoitua tapahtumaa, 5 %)

- Ohjaajatoiminnot (ohjaaja puhuu, ohjaa, kysyy jne.) (321/1 011 havainnoitua tapahtumaa, 32 %)

Ohjaajavetoisia oppimistapahtumia oli ryhmissä yllättävän runsaasti, noin kolmasosa, mikä todella haastaa käsityksen vertaisuudesta oppimisen perustana opintokerhoissa.

Ryhmien välillä oli kuitenkin eroja, jotka noudattivat tiettyjä jakoperusteita. Näissä käytin hyväkseni muun muassa Cockettin ja Makrosin havaintoja, ja jaoin ryhmät useammilla perusteilla kahteen porukkaan. Jakoperusteina olivat ryhmän koko (alle-yli kymmenen), kokoontumistila (pieni-suuri/ulkona), tapaamisen kesto (alle-yli 90 min.) ja osallistujien ikä (nuoremmat-vanhemmat, jossa jako perustui havaintoihin ja haastatteluissa kerättyyn tietoon). Havainnoituja ryhmiä oli vähän, joten seuraavaksi esitellyt havainnot niiden eroista ovat viitteellisiä.

Eräs tärkeimmistä havainnoista koski ryhmien kokoa. Yleensä opintoryhmän tai muun pienryhmän kooksi suositellaan alle kahdeksaa henkeä (esim. Pennington 2005), mutta tässä aineistossa pienryhmissä ohjaajat olivat äänessä suurempia paljon enemmän (39 % havainnoista). Suuremmat ryhmät taas jakautuivat usein luontevasti osaryhmiin, joissa osallistujat selittivät toisilleen tekemisen prosessia tai tekivät jotain yhdessä (33 % havainnoista). Pienryhmissä ohjaaja joutui erityisesti panostamaan siihen, että esimerkiksi hiljaisemmat ryhmäläiset saavat osallistua keskusteluun, kun taas pieniin osaryhmiin jakautuneessa porukassa tämä oli luontevampaa, eikä vaatinut erillistä johtamista tai fasilitointia.

Nostan tässä kohdassa osittaistoiminnot eli ne oppimistapahtumat, joissa osa ryhmästä tekee jotain yhdessä ja toiset jotain muuta, vertaisoppimisen kannalta tärkeään asemaan. Tämä siksi, että näissä tilanteissa kirjasin eniten yhteiseen tiedonrakenteluun liittyviä asioita: osallistujat kysyvät toisiltaan oppimiseen liittyviä kysymyksiä tai pohtivat yhdessä niiden ratkaisemista ilman ohjaajan välitöntä läsnäoloa. Myös vertaisvetoisiksi havaintojen ja haastattelujen perusteella mieltämissäni ryhmässä oli tällaisia toimintoja paljon enemmän kuin ohjaajavetoisissa.

Tulkintani mukaan nämä toiminnot olivat ryhmässä lähimpänä vertaisoppimisen ideaalia, jolloin onkin tärkeää huomata, että vertaisoppimista tapahtuu suurella ryhmässä usein tilanteissa, joissa opiskelijat ovat tasavertaisessa asemassa toisiinsa nähden ja raja ohjattavan ja ohjaajan väliltä hämärtyy tai katoaa. Oppijasta tulee havaintojeni mukaan enemmän kyselijä ja kyseenalaistaja, joka hakee toisilta vahvistusta oman ymmärryksen kehittämiseen, tai hänestä tulee yhteisen oppimisprosessin rakentaja.

Ilän merkitykseen vertaisoppimisen käsittämisessä törmäsin jo aiemmin, kun kirjoitin raportin opintoryhmien vetäjien arvioista ryhmänsä toiminnasta ja oppimisesta (Fields 2009). Nuoremmat vetäjät nosivat vertaisuuden esille kuvaillessaan ryhmäänsä ja yhteistä opiskelua, mitä vanhemmat ryhmien vetäjät eivät tehneet lainkaan.

Sama havainto toistui tässä aineistossa sikäli, että ohjaajakeskeisissä vanhempien opiskelijoiden ryhmässä opiskelijat puhuivat ryhmän ohjaajasta kuten opettajasta eikä kuten vertaisesta puhutaan. Nuorempien osallistujien ohjaajavetoisissa ryhmässä tällaista puhutapa ei esiintynyt. Muuten eroja ei ryhmien välillä iän suhteen suuresti ollut. Olen tulkinnut tämän heijastavan eri sukupolvien kokemuksia opiskelusta, joka kantaa myös epämuodollisempiin opiskeluympäristöihin. Vanhemmille opiskelijoille ohjaaja edustaa eräänlaista auktoriteettia, jota on hyvä kuunnella.

Eri-ikäiset ryhmäläiset vaikuttavat kuitenkin yhtä lailla tyytyväisiltä omaan ryhmäänsä, joten ainakaan vanhemman oppijan kokemukseen ryhmän hyvydestä tai oppimisesta epäsymmetria ohjaajan ja ohjattavan välillä ei välttämättä vaikuta. Koska ryhmä muodostetaan vastaamaan opiskelijoiden omia tarpeita, tämä tulee myös hyväksyä.

Tapaamisten kestolla oli sen verran merkitystä, että lyhyissä alle puolitoistatuntisissa tapaamisissa korostui yhdessä tekeminen (53 % havainnoista) ja pidemmissä ryhmän hajoaminen osaryhmiin. Pienessä tilassa kokoontuvissa ryhmässä ohjaaja oli huomattavasti muita ryhmiä enemmän äänessä (43 % havainnoista), kun taas suuremmissa ryhmässä ja ulkona tehtiin asioita pienryhmissä, jolloin korostui yhteinen ongelmanratkaisu. Lisäksi koulumainen istumajärjestys tuotti koulumaista käytöstä. Monilla

ryhmillä ei ole mahdollisuutta valita kokoontumistilaansa, mutta tämä havainto on siitä tärkeä, että ryhmä voi välillä tehdä asioita toisin, jos se haluaa vahvistaa vertaisuuden kokemusta: voidaan kokoontua ulkona, istua ringissä tai muuten eri tavoilla ja niin edespäin.

Ei ole ihme, että ohjaajavetoisiksi luokittelemisani ryhmässä ohjaaja määritteli pitkälti tapaamisen kulun. Osassa ohjaajavetoisissa ryhmässä kuitenkin ohjaaja vetäytyi välillä tietoisesti taka-alalle jättäen tilaa ryhmäläisten omalle ongelmanratkaisulle. Tämä kuitenkin vaatii sitä, että osallistujilla on omaa ennakkotietoa opiskeltavasta aiheesta. Havainnoimissani ryhmässä yhteinen keskustelu koski usein asioita, joista opiskelijoilla oli vahva yhteinen ymmärrys. Ohjaajavetoisissa ryhmässä ohjaajan taka-alalle jättäytyminen on tärkeää, koska niissä laadullisten havaintojeni mukaan ryhmäläiset olivat helposti passiivisempia myös ryhmän käytäntöjen suhteen ja heistä oli vaikeampi sanoa, mitä he tapaamisessa oppivat.

VIRALLINEN JA EPÄVIRALLINEN VERTAISOPPIMINEN

Jos havainnoimissani ryhmässä olisin yllättävän paljon ohjaajan otteessa tapahtuvaa toimintaa, niin ryhmän ympärille tuntuu syntyvän myös eräänlainen piilo-opetussuunnitelmallinen epävirallisen vertaisoppimisen piiri. Useassa ryhmässä opiskelijat kertoivat yhteisistä ponnistuksistaan esimerkiksi esiintymisten järjestämisessä, joiden yhteydessä he olivat oppineet toinen toiseltaan esimerkiksi organisoimista ja yhdessä toimimista. Ryhmän oppimistuloksen kannalta epävirallisesti opitut asiat eivät olleet aina oleellisia, mutta ne sitoutuivat osallistujia ryhmään ja sen tavoitteisiin.

Tällaiset geneeriset taidot, kuten yhteistyökyky ja organisoiminen, syntyvät usein järjestötoiminnan ”sivutuotteena”, mutta ne ovat yhdistys- ja järjestötoiminnan ydintä: tällaista oppimista syntyy kaikenlaisessa vapaaehtoistoiminnassa riippumatta organisaation perustehtävästä ja aatteesta (Fields 2005). Ne

**VANHEMILLE
OPISKELIJOILLE
OHJAAJA EDUSTAA
ERÄÄNLAISTA
AUKTORITEETTIA.**

tuntuivat tässä kontekstissa myös vahvistavan osallistujien yhteistä kokemusta yhteisön jäsenyydestä.

KOHTI VERTAISOPPIMISTA

Miksi opintokerhotoiminnan vertaisoppimisesta pitäisi olla kiinnostunut? Opintokeskuksissa jaetaan käsitys siitä, että laadukas oppiminen edellyttää, että kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat tavoitteiden määrittelyyn ja kykyjensä mukaan toiminnan kehittämiseen (Opintokeskus Kansalaisfoorumi jne. 2004). Tämän takia on hyvä, että vertaisuutta vaalitaan ryhmässä, tapahtui se sitten yhteisen oppimistavoitteen tavoittelun tai ”epävirallisen” vertaisuuden muodossa.

Eräs tapa edistää koko ryhmän osallisuutta on vetäjän kierrättäminen. Aiemmin (Fields 2009) olen havainnut, että mitä kauemmin ryhmän vetäjä vetää ryhmäänsä, sitä opettajamaisemmin hän arvioi käyttäytyvänsä esimerkiksi tavoitteiden asettelun suhteen. Havaintojeni perusteella myös ”luontaista johtajaa” ei kannata valita kerhon ohjaajaksi, jos tavoitteena on vertaisoppiminen.

Pienissä ryhmässä vetäjän on tietoisesti kyettävä vetäytymään taustalle. Ohjaajasta tulee muuten liian dominoiva. Pienessä ryhmässä voidaan vertaisuutta edistää tekemällä tehtäviä esimerkiksi pareittain, suosimalla epäkoulumaista istumajärjestystä ja kierrättämällä ohjaajuutta. Pienryhmä tarvitsee enemmän fasilitaattorin tai mentorin kuin johtajan. Kokoon-tumistila ja istumaratkaisut ovat myös ilmeinen tapa vähentää koulumaisuutta. Eräs tärkeimmistä havainnoistani on se, että ryhmä kannattaa välillä jopa tietoisesti jakaa pienempiin osaryhmiin, koska niissä vertaisten kesken tapahtuva tiedonrakentelu tuntuu toimiva parhaiten.

On totta, että vertaisopintoryhmän laatua pohditaan usein ryhmän kannalta, vaikka ryhmä sinällään ei voi oppia. Sen jäsenet oppivat, joskin voimakkaassa vuorovaikutuksessa keskenään (Koskela 2009). Järjestö- ja muuhun vapaaehtoistoimintaan kuuluu kuitenkin voimakas vastavuoroisuuden odotus: yksilöille tarjotaan mahdollisuuksia oppimiseen, että he antaisivat panoksensa yhdistyksen tai muun organisaation perustehtävän edistämiseen. Tällä tavalla järjestön kaltaisen vapaaehtoisorganisaation kyvykkyyks sisältää myös vahvan kollektiivisen ulottuvuuden

(Fields 2005), ja opintoryhmät koetaan olennaiseksi osaksi toimivaa yhdistystä.

Vastavuoroisuuden oletukseen organisaatiossa vastataan parhaiten silloin, jos mukana oleva yksilö kokee olevansa aidosti osallinen. Aiemmin mainitsemani havainto kokemuksesta opintokerhon synnyttämästä hyvän kiertteestä tukee osittain tällaista käsitystä.

VERTAISOPPIMISEN PAIKKA

JÄRJESTÖTOIMINNAN TULEVAISUUDESSA

Vuonna 2012 laatimani selvitys OK-opintokeskuksen jäsenjärjestöissä koetuista osaamistarpeista (Fields 2012b) sekä keskustelut jäsenjärjestöjen kanssa ovat vahvistaneet käsitystä siitä, että vertaisoppimisella on tulevaisuutta järjestötoiminnassa. Joissain yhdistyksissä sitä on käytetty ”sisäänheittotuotteena”, jolla on saatu nuorempia vapaaehtoisia mukaan. Erityisesti epämuodollisemman vertaisoppimisen, kuten mentoroinnin ja ad hoc -tyyppisen jakamisen, kysyntä onkin muita suurempi järjestöissä, joissa koulutuksiin osallistuu nuoria (alle 25-vuotiaita) vapaaehtoisia.

Kokemukseni mukaan nuorten vapaaehtoisuutta määrittää muun muassa tarve epämuodollisuuteen ja tekemiseen asemien tavoittelun sijaan (ks. myös esim. Volbæk jne. 2003). Vertaisoppiminen jopa opintoryhmässä saattaa vastata tähän, joten yhdistysten uusiutumisen kannalta epämuodollisessa hengessä yhteisen tekemisen edistäminen on oleellista. Opintokerho tarjoaa tähän mahdollisuuden.

Olen aiemmin havainnut viitteitä siitä, että opintokerhon kaltainen pitkäkestoinen opiskelu tuottaa järjestötoiminnassa koettuja hyviä oppimistuloksia (Fields 2005). Vapaaehtoistoiminta on kuitenkin muuttunut lyhytkestoiseksi ja satunnaisemmaksi, jolloin ryhmään ei aina haluta sitoutua pitkäksi aikaa säännöllisesti. Tämä vaikuttaa myös siihen, miten nyt aloittavat ja tulevat vapaaehtoisten sukupolvet identifioituvat yhdistykseensä. Tämä identiteetti, joka on tärkeä osa järjestötoiminnassa oppimista, vaatii yleensä hieman pidemmän ajan.

Tämä vaikuttaa myös tapoihin oppia järjestötoiminnassa, minkä seurauksena esimerkiksi pitkäkestosten kurssien suosio osoittaa hiljaista hiipumista

(Fields 2012b). ”Uusien” vapaaehtoisten oppimisprosessista tiedetään vielä varsin vähän.

Mitä vertaisuuden paradoksiin tulee, on selvää, että opintokerhoissa vertaisoppimista ei voi esiintyä puhtaasti kaiken aikaa kaikenlaisissa ryhmissä. Joka tapauksessa jopa kaikkein ohjaajakeskeisimmässä ryhmässä havainnoin runsaasti toimintaa, joka oli koko ryhmän tai osan ryhmästä alkuun saattamia ja joissa opiskelijat olivat aktiivisia vertaisia toisilleen. Yhdistyksissä toimivia opintoryhmiä ja muita käytäntöyhteisöjä kannattaa ohjata käyttämään monenlaisia, myös epämuodollisia vertaisoppimisen menetelmiä, ei vain opintoryhmiä. Vertaisoppimisen kautta voitaisiinkin löytää keinoja mahdollistaa yhdistystoiminnassa tarvittava osaaminen ja samalla yhteisöllisyys muiden vapaaehtoisten kanssa, joka

saattaa jäädä hämäräksi jos toiminta on koko ajan satunnaisempaa. Opintokerhonkin avulla tätä voidaan tehdä, mikäli kerhot pystyvät hallinnollisista velvoitteistaan huolimatta luomaan epämuodollisen tunnelman. Järjestömuotoisen vertaisoppimisen vieminen esimerkiksi sosiaaliseen mediaan voi edistää tätä tarkoitusta myös.



Marion Fields
VTT
suunnittelija
OK-opintokeskus

LÄHTEET

- Cockett, L. S. & Makros, H. B. (2008) Space use and the organization of participation in peer-supported learning. Esitelmä, IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (Celda 2008). http://www.iadis.net/dl/final_uploads/200818C038.pdf (viitattu 31.3.2011).
- Fields, M. (2012a) Havaintoja vertaisoppimisen organisoinnista. Esimerkkejä OK-opintokeskuksen jäsenjärjestöjen vertaisopintoryhmistä. Teoksessa M. Fields ja S. Plathan (toim.) Tietoa, taitoja ja hyvää fiilistä – vertaisoppimisen taustaa ja kokemuksia järjestötoiminnassa. Helsinki: Opintotoiminnan Keskusliitto ry.
- Fields, M. (2012b) Vapaaehtoistoimintaa, viestintää ja verkostoitumista. Katse OK-opintokeskuksen jäsenjärjestöjen lähitulevaisuuden koulutus- ja osaamistarpeisiin. Helsinki: OK-opintokeskus. ← <http://www.ok-opintokeskus.fi/sites/default/files/Koulutustarvekysely%202012%20artikkeli.pdf> → (viitattu 8.4.2012)
- Fields, M. (2009) *Oppiminen ja vertaisten tapaaminen on iloinen tapahtuma. OK-opintokeskuksen piirissä vuonna 2008 toimineiden opintokerhojen ohjaajien arvioita omansa ja kerhonsa toiminnasta*. Helsinki: OK-opintokeskus.
- Fields, M. (2005) *To Educate, Empower or Economise? Lifelong learning in civil society organisations*. Turku: Koulutussosiologian tutkimuskeskus, TY.
- Koskela, J. (2009) Opintokerho pedagogisena toimintana. ”Oppivan vertaisryhmän” kehittämisen problematiikkaa. *Aikuiskasvatus* 2009: 1, 58–63.
- Opintokeskus Kansalaisfoorumi; Kristillinen opintokeskus, TJS Opintokeskus & Vihreä Sivistys- ja Opintokeskus ViSiO (2004) *JÄLKI. Järjestökoulutuksen laatukäsikirja*. Helsinki. Saatavilla verkosta: http://www.tjsopintokeskus.fi/easydata/customers/opintokeskus/files/pdf_tiedostot/JALKI.pdf (ladattu 04.08.2010).
- Pennington, D. C. (2005) *Pienryhmän sosiaalipsykologia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Topping, K. J. (2005) Trends in Peer Learning. *Educational Psychology* 25:6, 631–645.
- Volbæk, D. & Selle, P. (2003) Generations and Organizational Change. Teoksessa: P. Dekker & L. Halman (eds.) *The values of Volunteering. Cross-cultural Perspectives*. New York: Kluwer, 161–178.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tiedeviestintä tarvitsee tekijät ja voimavarat



TIEDEJULKAISEMISEN KIELI

KUN Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama Julkaisufoorumi-hanke kytkettiin yliopistojen rahoitusjärjestelmän uudistamiseen, tieteelliset seurat heräsivät kysymään koko rakennelman järkeä ja vaikutuksia. Ministeriön työryhmän *Laadukas, kansainvälinen, profiloitunut ja vaikuttava yliopisto* -raportti vuonna 2011 näytti syrjäyttävän suomenkielisen julkaisemisen toisarvoiseen asemaan.

Tutkijat näkevät varmaankin myönteisenä sen, että tutkimustoiminta ylipäättään nostettiin aiempaa tärkeämmäksi tekijäksi yliopistojen rahoituksen jaossa. Tällainen päätös viesti tutkimuksen aseman vahvistumista. Humanististen ja yhteiskuntatieteiden edustajia tyrmistytti tutkimustoiminnan mittaaminen luonnontieteitä suosivin kriteerein. Eikö enää ole tarpeellista julkaista suomalaisesta todellisuudesta tehtyjä tutkimuksia suomeksi, kysyttiin. Julkaisufoorumi-hankkeen tärkein tarkoitus kun oli saada suomalaiset tutkijat tarjoamaan tutkimuksiaan ja artikkeleitaan enemmän ulkomaisille kustannustaloille ja kansainvälisiin aikakausjulkaisuihin.

Luonnollisesti tämä on koettu uhaksi myös suomenkielisissä tieteellisissä lehdissä, joita *Aikuiskasvatuksen* osaltaan edustaa. Pelättiin, että jos yliopistot patistavat tutkijoitaan tarjoamaan artikkeleita ja kirjoituksia yhä enemmän ulkomaisiin lehtiin, heille ei jää

aikaa kirjoittaa tutkimustensa tuloksista kotimaisille foorumeille eli suomenkieliselle yleisölle.

Tieteellisten seurojen kannanoton (ks. Aikuis- kasvatustieteiden tutkimus 1/2012) vaikutuksesta joukko suomalaisia kustantajia ja tieteellisiä lehtiä nostettiin Julkaisufoorumi-hankkeen tasoluokituksessa ulkomaisten julkaisujen tasolle (tasolta 1 tasolle 2), mikä osaltaan edesauttaa suomenkielisen julkaisemisen jatkuvuutta, mutta yliopistojen suuntautuminen niin sanottuun kansainväliseen julkaisemiseen tulee yhtä kaikki vahvistumaan. Kansainvälisen julkaisemisen vahvistumisen kääntöpuoli on kotimaisen julkaisemisen heikentyminen. Miten vahvistaa kumpaakin, on iso kysymys. (Ks. Silvennoinen 2012.)

TIEDE KUULUU KAIKILLE

Helmikuussa 2013 Tiedonjulkistamisen neuvottelukunnan (TJNK) julkaisema kansallisen tiedeviestinnän toimenpideohjelma *Tiede kuuluu kaikille!* on selkeä kannanotto suomen kielellä julkaistavan tutkimuksen puolesta. Toimenpideohjelman mukaan ”opetus- ja kulttuuriministeriön laatima yliopistojen rahoitusmalli ja tieteellisten julkaisujen tasoluokitus ohjaavat tutkijoita kansainväliseen tieteelliseen julkaisemiseen, mikä saattaa heikentää kotimaisen tieto- ja tiedekustantamisen markkinointia.” (s. 14.)

Toimenpideohjelman kannanoton lähtökohta on selkeä:

”Kansallisilla kielillä ja julkaisualustoilla tapahtuva tieteellinen julkaiseminen ja tieteen julkistaminen on nähtävä yhtä arvokkaana tiedonjulkistamisen muotona kuin kansainvälinen julkaisutoiminta, mikä tulee huomioida myös kannustinjärjestelmissä.” (s. 11.)

Millaisilla kannustinjärjestelmillä suomenkielistä julkaisemista koetetaan tukea, on tällä hetkellä paljolti korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten vastuulla. Esimerkiksi yliopistot voivat itse päättää, miten ne ryhtyvät kannustamaan ja palkitsemaan tutkijoitaan ja muuta henkilöstöään yliopistojen kolmannen tehtävän, yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen, toteuttamisesta. Toki yliopistot voivat kannustaa henkilöstöään suomenkieliseen tiedeviestintään OKM:n rahoitusmallin ohjausvaikutusta painavammin.

Tiede kuuluu kaikille! -toimenpideohjelma kiinnittää huomiota kansainvälisen julkaisemisen kääntöpuoleen.

”Kansainvälisillä ja kansallisilla kielillä tapahtuvalla tutkimustiedon julkistamisella on yhteiskunnassa tärkeät, mutta eri tehtävät. Kansainvälisiä julkaisusarjoja suosiva tieteellisen suoriutumisen arviointikäytäntö voi eristää tutkijayhteisön yhteiskunnallisen vaikuttavuuden keskeisestä elementistä, kansalliskielillä käytävästä keskustelusta ja julkaisuudesta.” (s. 11.)

On perin onnetonta, mikäli suomalaisessa kontekstissa tehty tutkimus ei viesti tuloksiaan suomalaiselle yleisölle, vaan ainoastaan tutkijoista ja asiantuntijoista koostuvalle ”sisäpiirille” omalla hermeettisellä kielellään.

Julkaisemisen kieli ei ole yhdentekevä asia sisälönlökään suhteen, kuten Tuomas M.S. Lehtonen (2011, 1) taannoin kirjoitti:

”Julkaisumuodot vaikuttavat julkaistaviin sisältöihin. Tiedepäättäjät kouhkaavat kansainvälisten a-luokan julkaisujen listaamisesta ymmärtämättä, että samalla tehdään valintoja tieteen sisällöistä. Tämä sopii sellaisille aloille, joiden sisältöjä kansainväliset julkaisukanavat suosivat. On helppo listata vaikkapa fysiikan tai englanninkielen tutki-

muksen englanninkieliset ykkösjulkaisut ja unohtaa vaivihkaa humanistiselle tutkimukselle ja tieteelliselle julkaisuudelle ominainen kontekstisidonnaisuus. -- Kielten, historian, kulttuurien ja yhteiskunnan tutkimuksen kohteet ovat aina relevantteja tietyssä ajallis-paikallisissa yhteydessään. [--] Pitäisikö siis luovuttaa suomalaisen tieteenharjoituksen kannalta olennaisten kysymysten määrittäminen kansainvälisten aikakauskirjojen toimituksille ja globaalisti toimiville tiedekustantajille? Vai olisiko sittenkin järkevämpää ja tieteen edun kannalta harkitumpaa tiede- ja julkaisupolitiikkaa ottaa huomioon kansainvälisen julkaisemisen ja kustantamisen omat mekanismit, jotka harvoin jos koskaan ovat neutraaleja ja pelkästään tieteellisestä tiedonintressistä lähteneitä?”

TIEDEVIESTINNÄN KENTÄT

Itse asiassa tutkimustiedon levittämistehtävän toteuttamiseen eivät riitä yksin tieteelliset aikakauslehdet. Tutkimusta on julkaistava suomeksi myös sen vuoksi, että se helpottaa tiedetoimittajien työtä ja tutkimustulosten popularisointia. Suomessa ja suomeksi julkaistulla tutkimuksella on suurempi todennäköisyys päätyä myös niin sanotun suuren yleisön tietoisuuteen kuin kansainvälisillä foorumeilla julkaistuilla englanninkielisillä teksteillä. Kansalaiseskustelun ruokkiminen ja tutkimustulosten levittäminen ovat demokratian kannalta mitä tärkein tehtävä. Siksi esimerkiksi kulttuurintutkimusta, politiikan tutkimusta, kasvatustiedettä, sosiologiaa ja historiaa on tehtävä myös suomen kielellä. Eikä sitä tehdä, ellei tekijöitä kannusteta siihen.

Tiedeviestinnän toimenpideohjelman ”tärkein tavoite on yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen arviointi- ja palkitsemisjärjestelmän kehittäminen.” Tämän tehtävän jäsentämistä helpottamaan *Tiede kuuluu kaikille!* -raportti hahmottaa tiedeviestinnän neljä kenttää, jotka tieteellisen tutkimustiedon tulisi saavuttaa (**kuvio 1**). *Aikuiskasvatuksen* kaltaiset tiedejulkaisut toimivat kaikilla kuvion neljästä kentästä. Tietenkin *Aikuiskasvatustutkimus* tarjoaa foorumin oman alan tiedeyhteisölle. Mutta eräänlaisena ”risteysasemana” tai ”siltatieteenä” aikuiskasvatustutkimus kokoaa tutkijoita monien lähitieteiden piiristä, minkä ansiosta lehdesä julkaistavat artikkelit sijoittuvat, paitsi aikuiskasva-

tuksen kenttään, myös sosiologiaan, työelämän tutkimukseen, politiikan tutkimukseen, psykologiaan ja historiaan sivuten monia muitakin tieteenaloja. *Aikuiskasvatus* kattaa niin intraspesialistisen kuin interspesialistisen viestinnän.

Pedagogiseen viestintään *Aikuiskasvatus* liittyy muun muassa sitä kautta, että yliopistojen ja muiden oppilaitosten opettajat saavat lehdestä aineksia omaan opetukseensa. Ainekset voivat olla niin uusia empiriisiä tuloksia kuin teoreettisia ja metodologisia välineitä, joita hyödyntää ja levittää edelleen opetuksessa. Lehti yrittää parhaansa mukaan täyttää osittain myös populaarin tiedeviestinnän tehtävää tarjoamalla eri alojen toimijoille mahdollisuuden puheenvuoroihin ja keskusteluun. Edellisessä numerossa puheenvuoroja käytettiin kansalaisten osallistumisesta ja demokratian toimivuuden parantamisesta. Tässä numerossa keskustellaan elinikäisestä oppimisesta.

TUTKIMUS JA YHTEISKUNNALLINEN VUOROVAIKUTUS

Tieteellisestä tiedosta tulee jatkuvasti yhä tärkeämpi tuotantotekijä. Ainakin retorisesti sitä korostetaan myös entistä tärkeämpänä vaikuttimena ja perustena yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Poliitiikan pitäisi nykyään perustua todennettuun tietoon ja eri politiikkavaihtoehdot seurannaisvaikutuksineen pitäisi panna etukäteen tieteellisen arvioinnin alaisiksi.

Tuotantoelämän ja poliittisen päätöksenteon palvelemisen lisäksi tiedeviestinnän toimenpideohjelma puhuu tieteen avoimuuden puolesta sekä *”kansalais-tieteen”* tarpeellisuudesta. Tietokirjallisuus kehittää myös suomalaista kulttuuria. Kansallisen tiedeviestinnän toimenpideohjelman mukaan esimerkiksi yliopistojen kolmatta tehtävää eli yhteiskunnallista vuorovaikutusta ei pitäisi nähdä suppeasti vain taloudellisen kilpailukyvyyn parantamisena. Yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen ala on pikemminkin ”maailman parantaminen” ja ”ihmiskunnan palveleminen”:

”Vaatimus tieteen avoimuudesta ja kansalaistiede avaavat yleisölle uusia mahdollisuuksia osallistua tieteen ja tutkimuksen kentän toimintaan niin tutkimusaiheiden mietinnässä, tutkimuksen toteuttamisessa kuin tutkimuksen tulosten arvioinnissa ja sovelluksissa. Samalla tiede demokratisoituu.” Parhaimmillaan tiedeviestintä palvelee tiedettä ja tutkimusta sekä varmistaa kansalaisten oikeuden päästä osalliseksi tieteen edistyksen mukanaan tuomista eduista. (s. 7.)

Toimenpideohjelmissa todetaan, että vaikka tieteen ja tutkimuksen yhteiskunnallinen vaikuttavuus on nostettu merkittäväksi tiedepoliittiseksi tavoitteeksi, sitä on vaikea määrittää yksiselitteisesti ja mitata tasapuolisesti. Ohjelma perää vahvasti tieteen avautumista tiedemaailman ulkopuolelle, eikä avautuminen onnistu itsestään. Siihen tarvitaan toimenpiteitä:

Kuvio 1.
Malli tiedeviestinnän kentistä ja kohdeyleisöistä.

Lähde:
Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta 2013.



”Nyt tutkimusyhteisöjä arvioidaan lähinnä tutkimuksen määrää ja laatua mittavien indikaattorien avulla. Tämä sinänsä hyvin toimiva järjestelmä korostaa akateemisen maailman sisäistä näkyvyyttä mutta ei riittävästi tunnista tieteen ja tutkimuksen laajempaa sosiaalista, taloudellista ja innovatiivista merkitystä. Se ei myöskään tasapuolisesti arvioi eikä palkitse toimintoja tiedeviestinnän eri kentillä, esimerkiksi tutkijan osallistumista tutkimustyön kautta julkiseen keskusteluun ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Tiede- ja tutkimusyhteisön tulee yhteistyössä tiedettä ja tutkimusta rahoittavien tahojen kanssa määrittää yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen laatuksiterit ja indikaattorit tutkimuksen indikaattorien rinnalle.” (s. 16.)

Näistä vuorovaikutuksen kriteereistä ja mittaamisesta olisi hyvä käydä keskustelua myös yliopistojen laitoksilla ja tiedekunnissa. Kuten Aku Heinonen ja Tiina Raevaara (2012) kuvasivat *Tieteessä tapahtuu* -lehdessä hiljattain, ”nykyisessä järjestelmässä tiedeviestintää on pyritty keskittämään palvelulähtöiseksi tiedottamiseksi ja projekteiksi ’tieteen tuomiseksi julkisuuteen’, mutta alemmat organisaatiot, kuten laitokset, yksiköt ja tutkimusyhteisöt, eivät ole resursoineet tiedeviestintää käytännössä lainkaan.”

Todellisuudessa kolmannen tehtävän täyttäminen onkin siis jäänyt yksittäisten aktiivisten tutkijoiden tai tiedetoimittajien harteille. Eikä keskitetty tieteen tiedotus ehkä edes ole nykymaailmassa paras tapa tiedeviestintään. Pikemminkin olisi syytä suunnata resursseja tutkijoiden tiedeviestintävalmiuksien kehittämiseen.

Suomenkielisten tiedelehtien puolesta voisi esittää toivomuksen, että laitoksilla ja tiedekunnissa käytävissä keskusteluissa osattaisiin kantaa myös huolta oman alan tiedelehtien asemasta nykyisessä kilpailutilanteessa. Tutkijoita olisi syytä kaikesta huolimatta innostaa ja kannustaa kirjoittamaan suomeksi niin tieteellisten artikkeleiden muodossa kuin osallistumalla tieteenalan sisäiseen ja tieteenalojen väliseen keskusteluun, unohtamatta myöskään tieteen popularisointia tiedemaailman ulkopuolelle.

ARVIOINTIKULTTUURI HUIPENTUU

Kriittisesti on syytä huomata, kuinka toimenpideohjelma osaltaan tulee edistyneeksi arvioinnin ja mit-

taamisen tunkeutumista yhä syvemmälle tiedeyhteisöön ja tieteentekijöiden toimintaan. Kun julkaisu-toiminta on Julkaisufoorumi-hankkeen avustamana saatettu nyt arvioinnin ja rankkeerauksen alaiseksi, myös tutkijan työn muut osa-alueet on tavallaan pakko saattaa arvioitaviksi, jotta tieteellinen toiminta kokonaisuudessaan tehdään läpinäkyväksi, ja jotta sen eri osa-alueista voidaan palkita tasapuolisesti.

Julkaisufoorumi-hanke ja sen myötä arvioinnin tuominen yliopistoihin julkaisujen arviointiin oli eräänlainen Pandoran lipas, joka kerran avattuna päästää arvioinnin vitsauksen leviämään kaiken ihmillisen toiminnan mittaamiseen. Tätä vitsausta ei voine enää pysäyttää. Arvioinnin leviäminen kaikkialle ei välttämättä ole pitkällä aikavälillä tutkijoiden ja tutkimuksen edun mukaista. Pakonomainen mittaaminen vain saattaa kahlita toimijoiden vapautta, luovuutta ja riskinottoa, jolloin tieteen tekeminenkin voi muuttua puurtamiseksi laput silmillä päämääränä vain pisteiden keruu omaan pussiin.



Heikki Silvennoinen
kasvatustieteen professori
Turun yliopisto

LÄHTEET.....

- Heinonen, A. & Raevaara, T. (2012). *Yliopistojen kolmas tehtävä jää vaille toteutusta ja tukea*. *Tieteessä tapahtuu* (5), 3–8.
- Lehtonen, Tuomas M. S. (2011). *Tieteellinen kustantaminen ja tieteen sisällöt*. *Tieteessä tapahtuu* (8), 1–2.
- Silvennoinen, H. (2012). *Tieteellisten lehtien tasoluokitus ja yliopistojen uusi rahoitusmalli*. *Aikuiskasvatus* 32 (1), 63–68.
- Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta (2013). *Tiede kuuluu kaikille! Kansallinen tiedeviestinnän toimenpideohjelma*. Helsinki. Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta.
- Tieteellisten seurojen kannanotto (2012). *Monipuolisen ja -muotoisen tieteellisen julkaisu toiminnan puolesta. Viidenkymmenen kahden tieteellisen seuran kannanotto tieteellisen julkaisu toiminnan arviointisuunnitelmiin*. *Aikuiskasvatus* 32 (1), 69–72.



Narratiivinen oppiminen elämäkulussa

Gert Biesta, John Field, Phil Hodgkinson, Flora J. Macleod & Ivor F. Goodson (2011):
Improving Learning through the Lifecourse. Routledge. 140 s.
ISBN 978-0-415-57373-3

SKOTLANTILAISEN STIRLINGIN yliopiston School of Education on osoittautunut siellä harjoitetun tutkimustoiminnan perusteella erittäin tärkeäksi aikuiskoulutuksen ja elinikäisen oppimisen tutkimuskeskukseksi. Laitoksen tutkijoista tunnetuimpia lienevät Richard Edwards, John Field, Gert Biesta, Kathryn Nicoll ja Tara Fenwick, joista useat lähestyvät elinikäistä oppimista foucault'laisittain hallintavallan näkökulmasta. Stirlingin yliopiston tutkijoiden lisäksi *Improving Learning through the Lifecourse* -kirjan tekoon on osallistunut tutkijoita Leedsin, Exeterin ja Brightonin yliopistoista.

Improving Learning -sarjassa on nyt käsiteltävää teosta ennen ilmestynyt toistakymmentä tutkimusta, joiden johtoajatuksena on tuottaa näyttöön perustuvaa

tietoa käytännön ja koulutuspolitiikan tarpeisiin. Kirja perustuu vuosina 2004–2008 toteutettuun poikkeuksellisen laajamittaiseen tutkimushankkeeseen, jossa koottiin ja analysoitiin elämänhistoriallista pitkäjänteistä aineistoa ja isoja survey-aineistoja. Hankkeessa tehtiin muun muassa yli 500 haastattelua ja analysoitiin kotitaloustiedusteluna kerättyjä paneeliaineistoja (*British Household Panel Survey*; N = 10 000).

OPPIMINEN ON UBIKKIA, KAIKKIALLISTA

Kirjan näkökulma oppimiseen rakentuu identiteetin ja toimijuuden käsitteiden varaan. Tutkimus yhdistää elämänhistoriallista (*life-history*) ja tulkitsevaa elämänkulun (*lifecourse*) tutkimisen metodeita. Ihmisen elämäntarina tai historia on aina henkilön itsensä

esittämä tulkinta omasta menneisyydestään. Tulkinnat muuttuvat ajan ja kokemusten myötä. Nykyhetki määrittelee paljolti sitä, millaisen tarinan menneisyydestään henkilö (esimerkiksi haastattelututkimuksessa) kulloinkin luo ja esittää. Menneisyys on läsnä nykyhetkessä ja vaikuttaa olennaisesti siihen, miten ymmärrämme nykyisyyden.

"The present and our stories of the present influence our stories of the past, the past influences the present and our stories of the present, just as our stories of the past influence the present and our stories of the present."

Tutkimus tekee elinikäiseen oppimiseen tärkeän erottelun esittämällä tulokset yhtäältä sen mukaan, mitä tutkittavat ovat oppineet elämänsä aikana ja toisaalta

mitä he ovat oppineet elämänsä aikana. Jälkimmäisessä tarkastelussa on kysymys metaoppimisesta (joskaan tässä tutkimuksessa metaoppimisen käsitettä ei käytetä): mitä ihminen oppii siitä, miten hänen elämänsä on mennyt? Oma elämä sinällään voi olla ymmärtämisen ja oppimisen kohde. Se, miten ihmiset näkevät oman elämänsä ja siinä tapahtuneet käänteet ja jatkuvuudet, on mitä tärkein itseymmärryksen ja oppimisen kohde, joskin se jää tutkimuksissa useimmiten tietojen ja taitojen oppimisen varjoon.

Tutkimus todistaa, kuinka suuri osa oppimisesta tapahtuu satunnaisesti ja rutiinimaisesti arkipäivässä. Ihmiset oppivat kaikessa toiminnassaan ja kaikkialla. Oppiminen on ubiikkia, "kaikkiallista" (engl. *ubiquity*). Se, miten ihmiset näkevät oppimisen, vaihtelee elämänhistorian ja esimerkiksi sosioekonomisen aseman mukaan. Toiset näkevät jatkuvan uusien asioiden oppimisen luontevana osana elämäänsä. Toiset taas ikään kuin havahtuvat huomamaan oppimisen elämän käännekohtien yhteydessä (esimerkiksi työttömäksi jääminen ja ammatin vaihto, muutto toiselle paikkakunnalle, puolison kuolema). Eikä

oppiminen suinkaan ole aina positiivisesti latautunutta: elämässä on kivuliaita käännekohtia, jotka moni olisi jättänyt kokematta; elämä saattaa kääntyä suuntaan, johon ihminen ei olisi sen halunnut kääntyvän. Elämänmuutoksiin joudutaan sopeutumaan. Uutta oppia saadaan kantapään kautta. Elämä on joskus kovaa koulua, josta on oppimisen ilo kaukana.

NARRATIIVIT EDESOUTTAVAT OPPIMISTA

Elämästä oppimisen ajatukseen liittyy vahvasti yksilön identiteetti. Se, että ihmiset luovat elämästään koherentin kertomuksen, narratiivin, on tutkimuksen mukaan tärkeä keino edesauttaa metaoppimista. Tutkimusryhmä onkin kehittänyt *narratiivisen oppimisen teoriaa*. Narratiivinen oppiminen ei ole suinkaan aina tietoista, vaan tapahtuu ikään kuin yksilön toiminnan, vuorovaikutuksen ja keskustelujen sivutuotteena.

Tutkijat käyttävät elämäntarinoiden tutkimisessa *narratiivisen laadun* käsitettä (*narrative quality*), joka jakautuu viiteen ulottuvuuteen: (1) narratiivinen intensiteetti, (2) deskriptiivinen-analyttinen-evaluatiivinen, (3) juoni/juonen rakentaminen,

(4) kronologinen-temaattinen, (5) teoreettinen-arkikielinen. Elämäntarinoita voidaan luokitella, tyyppitellä ja arvioida niiden narratiivisen laadun perusteella ja näin tehdä havaintoja esimerkiksi erilaisissa oloissa elävien ihmisten oppimisesta ja oppimisen asemasta elämänsä aikana.

Narratiivisen laadun ohella tutkimuksessa käytetään *vaikutuksen* käsitettä (*efficacy*), joka jakautuu oppimispotentiaaliin (*learning potential*) ja toimintapotentiaaliin (*action potential*). Ensimmäisessä on kysymys siitä, missä määrin ja millä tavoilla erilaiset narratiivit edesauttavat oppimista. Jälkimmäinen tarkastelukulma taas kysyy, missä määrin ja millä tavoilla oppiminen (tai opittu) kääntyy toiminnaksi. Kirjaan sisältyy tapaututkimuksista koostuva jaksot, jossa näiden erottelujen avulla käydään läpi useiden haastateltujen elämäntarinoita ja kertomuksia itsestään. Tulkinnat ovat kiintoisaa luettavaa.

KAKSISUUNTAINEN ASETELMA

Oppimista elämänsä aikana käsitellään myös sukupolvierottelujen kautta, jossa brittitutkijat hyödyntävät muun muassa Suomessa tehtyjä tutkimuksia. Kirjassa



käydään keskustelua kahdesta aikuiskoulutukseen sovelletusta sukupolvi- ja -aatteluista. Toinen on peräisin Ari Antikaisen tutkimusryhmän ja toinen Risto Rinteen tutkimusryhmän tutkimuksista. Tutkijat erittelevät useita tekijöitä, joiden seurauksena sukupolvista voi muodostua ”koulutuksellisia sukupolvia”, jotka eroavat toistaan esimerkiksi koulutuskokemusten ja koulutusasteiden suhteen. Sukupolvella on tässä mielessä vaikutusta oppimiseen.

Sukupolvi liittyy oppimiseen myös sukupolvien välisen oppimisen (*inter-generational learning*) kautta. Ihmiskunta on tottunut siihen, että nuorempi sukupolvi saa oppinsa vanhemmilta sukupolvilta. Mutta asetelma on muuttunut yhä enemmän kaksisuuntaiseksi: nykyään vanhemmat sukupolvet ovat usein myös vastaanottavana osapuolena. Esimerkiksi digitaatiivit ovat kasvaneet oloihin, joihin sopeutumista vanhempien sukupolvien täytyy oikein opettelemalla opetella. Sukupolviproblematiikan ohella kirja tutkii yhteiskunnallisen aseman ja habituksen vaikutusta oppimiseen.

Kirja on pyritty tekemään nopeasti omaksuttavaksi jakamalla se kolmeen jaksoon seuraavasti:

Mistä asiassa on kysymys? Mitä tutkimus kertoo asiasta? Mitä tästä voidaan päätellä?

Tutkijat tekevät analyysin perusteella aika selkeitä johtopäätöksiä koskien brittiläistä aikuiskoulutuspolitiikkaa. He luettelevat useita puutteita, joihin pitäisi puuttua: aikuiskoulutus on liiaksi keskitetty työllisyyttä palvelemaan tarjontaan, koulutuksen järjestämistä työttömille ja työvoiman ulkopuolella olevalla väestöllä ei ole nähty tarpeelliseksi; koulutustarjonta painottuu liiaksi lyhytkestoiseen kurssitukseen, minkä vuoksi pitkäkestoinen omaehtoiseen itsensä kehittämiseen liittyvä koulutus on jäänyt vähäiseksi; koulutuspolitiikassa ja koulutuksen rahoituksessa painottuu liiaksi tutkintoon tähtäävä koulutus.

Aikuiskoulutukseen ja elinikäiseen oppimiseen liittyvää tutkimusta haastattelu- tai kirjoitelmamenetelmällä tekevät löytävät kirjasta hyödyllisiä välineitä aineistojen analysointiin.

Heikki Silvennoinen
kasvatustieteen professori
Turun yliopisto

IHMISKUNTA ON TOTTUNUT SIIHEN, ETTÄ NUOREMPI SUKUPOLVI SAA OPPINSA VANHEMMILTA.

Täytyy muistaa ja täytyy unohtaa

Marja Saarenheimo (2012): Muistamisen vimma.

Kirjoituksia muistista ja unohtamisesta. Tampere: Vastapaino. 198 s.

ISBN 978-951-768-401-9.

MONISSA MAISSA on jo pitkään ollut vallalla tieteidenvälinen muistibuumi. Kiinnostavaa on henkilökohtaisen ja kollektiivisen muistamisen merkitys, ei mieleen palautuksen täsmällisyys. Milloin tietty tieto tai tulkinta muuttuu julkilausutuksi ja milloin taas painuu äänettömäksi? Kun joku puhuu, miten hän muistaa juuri tuon asian, mikä tai kuka puhuu, mitkä äänet puheessa kuuluvat?

Muisti ei ole varasto, vaan sanotaan, että muistaminen on menneisyyden ja tulevaisuuden kutsumista tähän hetkeen. Muistamme, kun meitä kutsutaan muistamaan. Monet ajattelijat kuten G.H. Mead korostavat, että jokainen nykyhetki luo oman historiansa. Ajankohtaiset tapahtumat muuntavat menneitä tapahtumia tähän hetkeen sopiviksi ja nykyisyyden kanssa resonoiviksi.

Muisti on paitsi sosiaalista myös tilallista. Kirjailija Bo Carpelanilta (1926–2011) kysyttiin, miten hän pääsee kirjoittaessaan takaisin lapsuutensa aikaan. Hän vastasi, ettei hän siirry niinkään toiseen aikaan vaan toiseen tilaan.

**KAIKILLE, JOTKA MUISTAVAT
LIIKAA TAI LIIAN VÄHÄN**
Mnemosyne on paitsi muistin ju-

malatar myös taiteiden ja tieteiden haltiaattarien eli muusien äiti. Kaulokirjallisuus muistuttaa asioista, joihin muutoin ei päästä käsiksi. Marja Saarenheimo kirjoittaa muistamisesta ja unohtamisesta seitsemän teoksen kautta. *Muistamisen vimma* -teos on omistettu kaikille, ”jotka muistavat liikaa tai liian vähän”.

Ruumis muistaa tuntemalla, ja ruumiilliset muistot ovat ikään kuin samaa ainesta alkuperäisen kokemuksen kanssa. Filosofit Maurice Merleau-Pontyn käsityksiin ruumiillisuudesta ja ruumiin muistista vaikutti suuresti Marcel Proustin *Kadonnutta aikaa etsimässä* -teos (ilm. 1913–1927, suom. 1968–2007). Saarenheimon kirjassa on oma lukunsa suomeksi 10-osaisena ilmestyneestä Proustin teoksesta.

W.G. Sebaldin *Austerlitz*-teosta on tutkittu arkkitehtuurin ja valokuvien tuottaman muistin kerrostumisen kannalta, mutta vielä enemmän Saarenheimoon on vaikuttanut teoksen kertomus taakoista, jotka tuottavat kipua niin kauan kuin ne pysyvät sanojen tuolla puolen.

Sebaldin teoksen päähenkilö Austerlitz tekee pakonomaisella vimalla muistiinpanoja euroop-

palaisten rautatieasemien arkkitehtuurista, mutta tutkimus ei valmistu vaan vie hänen voimansa. Massiivisista rautatieasemista, jotka ”kantavat jo itsessään oman tuhoutumisensa varjoa”, välittyä Austerlitzille tuntemattoman matkan pään ja eron pelko, jonka hän hämärästi aavistaa liittyvän omaan historiaansa. Kun hän yhtäkkisenä väläyksenä muistaa lapsuutensa tapahtumia, hän voi ryhtyä rakentamaan menneisyyttään, ja samalla nousevat esiin holokaustin tapahtumat.

Saarenheimon lainaamat Proustin sanat kuvaavat myös Austerlitzin muistamista:

”Jokin liikahtaa, haluaisi nousta esiin, jokin kuin ankkurista irrotettu, jossakin hyvin syvällä; en tiedä, mikä se on, mutta se nousee hitaasti; tunnen vastuksen ja kuulen ohitettujen etäisyyksien kohinan” (Kadonnutta aikaa etsimässä, osa I, s. 56)

KUINKA KÄSITTÄÄ KÄSITTÄMÄTÖNTÄ

Siri Hustvedtin *Amerikkalainen elegia* -teoksen monilla henkilöillä on Austerlitzin tapaan menneisyyden tapahtumia, jotka eivät suostu muuttamaan tarinoiksi



vaan ilmenevät toistamispakkona ja ruumiillisina oireina. Saarenheimo pohtii, vetääkö kärsimys meitä puoleensa mustan aukon tavoin tai kutsuuko kärsimys luokseen yhä lisää kärsimystä. Miten oppia suremaan surunsa niin, ettei loppukänsä tarvitsisi olla traumojensa vanki?

Saksalaisen Bernhard Schlinkin *Lukija*-romaani kertoo sovituksen etsinnästä ja kollektiivisen kärsimyksen käsittelystä. Kun päähenkilölle Michaelille selviää hänen rakastettunsa Hannan sodanajan rikos, Michael ei pysty enää palauttamaan mieleensä naisen kasvoja.

Saksassa eri sukupolvet ovat käsitelleet syyllisyyttä eri tavoin. Keskustelua ei ole käyty vain siitä, kuka sodan aikana teki tai oli tekemättä mitään, vaan siitä, miten sanallisesti ilmaistu tai sanaton taakka on siirtynyt seuraaville sukupolville. Vaikka saksalaiset ovat käsitelleet kollektiivista syyllisyyttä, oman lähisukulaisen osallistuminen julmuuksiin on *Opa war kein Nazi* -tutkimuksen mukaan vaikea myöntää (HS 28.3.13). Vääryyden soveltamisesta ilmestyi viime vuonna Suomessa Jan Löfströmin toimittama kiintoisa teos *Voiko historiaa hyvittää?*

Sanotaan, että kärsimyksen työstäminen mielekkääksi tarinaksi auttaisi sietämään sietämättömyyttä, mutta vaarana on ymmärtävyyden illuusion syntyminen silloin, kun ei voi eikä pidäkään ymmärtää. Myös muistomerkit voivat kääntyä tarkoitustaan vastaan, kun se, mitä tulisi muistaa, on käsityskyvyn ulkopuolella. Mitä ja miten keskitysleirien muistomerkit saavat meidät muistamaan? Freudin kerrotaan tokaiseen, että rikospaikat kuorutetaan muistomerkeillä, jotka antavat luvan unohtamiseen.

UNOHTAMINEN ONNEN EDELLYTYKSENÄ

Unohtaminen ja muistaminen eivät ole vastakohtia, vaan unohtaminen on muistamisen yksi tapa, ja muistamisen tavoin sosiaalinen ja institutionaalinen ilmiö. Friedrich Nietzschen mukaan unohtaminen tai historiattomuus on niin pienen kuin suurenkin onnen edellytys, mutta menneisyys palaa aaveen tavoin häiritsemään nykyhetken rauhaa. Ilman unohtamista ei ole muistia sen paremmin kuin kirjallisuutta tai historiaakaan.

Historiaa hallitaan hallitsemalla yhteisöjen muistia. Milan

Kunderan *Naurun ja unohtuksen kirja* kertoo kaaosta torjuvan unohtuksen tuottamisesta. Heti 1968 ”veljellisen” miehityksen alussa Tšhekkoslovakian yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa erotettiin sadoittain muistamisen asiantuntijoita eli historioitsijoita. Muutkin vaiennetut ”katoavat näkymättömiin kuin sumussa etenevä kulkue, ja heidät unohtetaan.” (Kundera, s. 37).

Saarenheimo kirjoittaa myös Siri Hustvedtin toisesta romaanista *Vapiseva nainen* ja Lisa Genovan muistisairautta käsittelevästä teoksesta *Edelleen Alice*.

Kaikille, jotka muistavat liikaa tai liian vähän, voi suositella Saarenheimon kirjaa, ja ylipäänsäkin esseisiin tarttumista. Esseiden lukeminen on onneksi helpompaa kuin niiden kirjoittaminen. Kun Saarenheimon kirjan aivan liian pian lukee loppuun, voi ilahduttaa itseään vaikkapa Leif Salménin kokoelmilla *Palatsi Bosporin rannalla* ja *Alas Akropoliilta*.

Jussi Onnismaa
*Dosentti, työnohjaaja
 Helsingin yliopisto/Palmenia ja
 Kehityspiikki*

Oivallinen ohjenuora tutkijoille ja toimittajille

Urpu Strellman & Johanna Vaattovaara (toim.) (2013).

Tieteen yleistajuistaminen. Gaudeamus. 281 s. ISBN 978-952-495-263-7.

MITEN SAADA tutkimukselle julkisuutta? Entä millaisia jännitteitä tieteellisen ja yleistajuisen tekstin välillä on?

Urpu Strellmanin ja Johanna Vaattovaaran toimittamassa teoksessa *Tieteen yleistajuistaminen* haetaan vastauksia muun muassa näihin kysymyksiin. Teokseen on valikoitu ryhmä nimekkäitä kirjoittajia tieteen ja viestinnän eri alueilta. Kirjan 19 artikkelia antavat konkreettisia viestimisneuvoja tutkijoille ja tieteen asiantuntijoille. Siinä käydään läpi koko tieteen yleistajuistamisen kirjo tutkimusrahoituksen hakemisesta yksittäisten lehtijuttujen kirjoittamiseen, haastattelujen antamiseen, bloggaamiseen ja tietokirjan julkaisemiseen.

Viitekehyyksen keskustelulle asettaa luonnollisesti yliopistojen kolmas tehtävä, joka on lisännyt paitsi tieteen asiantuntijoiden myös tiedottajien ja tiedetoimittajien ammattivaatimuksia. Kolmas tehtävä on samalla vahvistanut yksittäisten tutkijoiden vaikutusvaltaa, toteaa Tutkimuseettisen neuvoston puheenjohtaja Krista Varantola teoksen ensimmäisessä osassa, joka käsittelee tieteellisen ja yleistajuisen jännitettä ja yleistajuistamisen etiikkaa. Toinen kirjan

toimittajista, Johanna Vaattovaara, opastaa erityisesti nuoria tutkijoita uran alkuvaiheen rahoitushakemusten laatimiseen ja valmiista tutkimuksesta tiedottamiseen.

Yleistajuistamisen tärkeys näyttää toimittajien mukaan olevan yhä ristiriidassa sen todellisuuden kanssa, johon esimerkiksi nuoret tutkijat tämän tästä törmäävät: aikaa on rajallisesti, joten se kannattaa laittaa popularisoinnin sijaan tieteelliseen julkaisemiseen. Teos pyrkii pehmentämään vastakkainasettelua tieteellisen ja populaarin välillä.

MIETI, KENELLE KIRJOITAT

Kirjan parasta antia ovat tietokirjailijan ja entisen päätoimittajan A.-P. Pietilän sekä suomen kielen yliopistonlehtori Toini Rahtun ja terveysviestinnän tutkija ja toimittaja Ulla Järven artikkelit teoksen toisessa ja kolmannessa osassa. Kolmen artikkelin välille muodostuva keskustelu peilaa realistisesti toisiaan tarvitsevien median ja tiedemaailman välistä suhdetta.

Rahtu johdattaa yleistajuisten kielen käyttöön kuvaamalla tieteellisen ja populaarin tekstin rakenne-eroja paikoitellen jopa varsin yksityiskohtaisesti. Hänen

ydinviestinsä kuuluu: uutisessa tärkein eli tulokset nostetaan kärkeen toisin kuin tutkimuksessa, jossa johtopäätöksiin edetään kronologisessa järjestyksessä. Sekä Rahtu että Järvi ohjeistavat tekstin kirjoittajaa pohtimaan, *kenelle* tekstinsä suuntaa. Tämä kuvastaa hyvin myös median ja tieteen toimintalogiikan ja julkaisukriteereiden eroja. Tutkimustulosten julkaiseminen on tieteen eetoksen peruseräpäätettä. Jatkuvan ajankohtaisvaateen paineessa elävä uutismaailma sen sijaan haarukoi yhteiskunnasta kiinnostavia aiheita sen perusteella, mikä vetoaa yleisöön.

A.-P. Pietilän mukaan uuden tiedon julkaiseminen on mediolle vasta toissijainen kriteeri. Ensimmäisistä julkaisukynnyksen ylittävät aiheet, jotka lisäävät kyseisen median vetovoimaa yleisön silmissä ja osallistuvat johonkin ajankohtaiseen keskusteluun. Kaikilla medioilla on myös oma erityisyleisönsä, jota sen tulee tarjonnallaan palvella ja tätä kautta sitouttaa esimerkiksi lehden tilaajat eli maksavat asiakkaat pysymään uskollisina lukijoina.

KIRKASTA ARGUMENTTISI

Olisi varsin suotavaa, että media



ja tiedemaailma ymmärtäisivät toistensa toimintaa ohjaavat periaatteet paremmin. Hyvä oivallus yleistajuistamisen paradoksaalisuudesta tulee ilmi kirjan johdannossa, jonka on laatinut venäjän kielen ja kirjallisuuden professori Arto Mustajoki. Hänen mukaansa medialle riittää paras saatavilla oleva asiantuntija. Toisin sanoen, ja toki kärjistäen, asiantuntijakommenttia juttuunsa etsivä toimittaja tarvitsee *minkä tahansa* lausunnon nopeasti, sillä etenkin uutistoimituksissa ei ole aikaa odotteluun. Haastattelupyyntöön vastaava asiantuntija voi kokea olevansa väärä henkilö kommentoimaan aihetta, joka ei kuulu hänen erityisosaamiseensa. Lukijan, katsojan tai kuulijan näkökulmasta on kuitenkin yhdentekevää, onko tietolähde alansa huippu vai rivitutkija.

Kuinka siis ratkaista tilanne niin, että molemmat osapuolet ovat tyytyväisiä? Kirkastamalla tutkimuksen pääargumentit suuren yleisön näkökulmasta, toteaa viestintävalmentaja Ismo Jokinen kirjan neljännessä osassa. Yleistajuinen puhuminen voi joidenkin tutkijoiden mielestä olla jopa vaikeampaa kuin kirjoittaminen, joten argumentointia on hyvä harjoitella etukäteen.

Puheviestinnän asiantuntijat Maija Gerlander ja Tuuli-Mariia Nilsson antavat neuvoja onnistuneen puhe-esityksen pitämiseen. On varsin tavanomaista, että tutkija on työskennellyt aiheen parissa vuosikautia, ja hänen pitää tiivistää olennainen puolen tai tunnin esitykseen. Tietomäärän tiivistäminen on vaikeaa, mutta samalla puhujarooli antaa mahdollisuuden erilaiseen tieteelliseen esittämiseen. Tutkija voi esimerkiksi tuoda esitykseensä omakohtaisuutta, jota tieteellisessä tekstissä tyypillisesti vältellään. Tilaisuus rakentuu vuorovaikutuksen varaan, joten se voi elää yleisön reaktioiden mukaan.

JÄRJESTÄ AIKAA

Tieteen yleistajuistaminen on ajankohtainen ja polttava kysymys, toteavat kirjan toimittajat. Filosofian tohtori ja kirjailija Tiina Raevaara kyseli taannoin Suomen Kuvalehden blogissaan, onko tieteen popularisointi nyt erityisen trendikästä? Hän muun muassa viittasi käsillä olevaan teokseen ja yleistajuistamisen kurssien suosioon korkeakouluissa, täydennyskoulutuskeskuksissa ja muissa opistoissa.

On totta, että tiedeviestinnän merkitys yhteiskunnassa kasvaa, ja samalla tarve viestinnän kou-

lutukselle lisääntyy. Tämä kirja vastaa osaltaan tiedontarpeeseen. Mediayhteiskunnan nopea kehitys on avannut tutkijoille myös uudenlaisia rooleja, joissa vuorovaikutusta yhteiskunnan kanssa ei käydä enää pelkästään väliportaiden, kuten tiedetoimittajien tai tiedottajien kautta, vaan suoria vaikutuskanavia, esimerkiksi blogeja hyödyntäen.

Kirjan kirjoittamisen jälkeen Tiedonjulkistamisen neuvottelukunta (TJNK) julkisti Tiedeviestinnän toimenpideohjelman (28.2.2013), joka muun muassa patistaa korkeakouluja laatimaan yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen laatu- ja palkitsemisjärjestelmän. Jos toimenpideohjelman lupauksen ”Tiede kuuluu kaikille!” haluaa lunastaa, suosittelen ohjannuoraksi Tieteen yleistajuistamista. Kirjan lukeminen on hyödyksi paitsi tutkijoille myös viestinnän ammattilaisille. Toimittajienkin on hyvä palauttaa mieleen, mitä tieteen popularisointi vaatii asiantuntijoilta.

Annu Hattunen
julkaisupäällikkö
Kansanvalistusseura

REETTA MUHONEN

Myöhemmän iän opiskelun oikeutus

Tutkin artikkelissa, millaisin perustein eläkeikäisten opiskelua oikeutetaan. Vallalla olevat näkemykset opiskelusta tiivistyvät ideologisesti ja poliittisesti lautuneiden käsitteiden, kuten elinikäisen oppimisen, keskusteluissa. Näihin keskusteluihin sisältyvät oppimisen, opiskelun ja koulutuksen kulttuuriset jäsennykset vaikuttavat siihen, mitä myöhemmän iän opiskelijat voivat tavoitella ja millaisia pakkoja tavoitteisiin sisältyy. Kysymys opiskelun oikeutuksesta nousee esille, kun tarkastelun kohteeksi valitaan myöhemmän iän opiskelijat, jotka poikkeavat elinikäisen oppimisen ideologian normiooppijista, työelämässä olevista tai sinne tähtäävistä. Aineistona ovat Jyväskylän ikääntyvien yliopiston toimintakertomukset (n=18). Analyysi osoittaa, että myöhemmän iän opiskelu suhteessa vallitsevaan, työelämän arvoja

REETTA MUHONEN

Justification for Studying at an Older Age

In this article, I examine the grounds for justifying studying after retirement. Prevailing views of studying are crystallised in debates of ideologically and politically charged concepts, such as life-long learning. Cultural classifications of learning, studying and education, reflected in these debates, determine what goals retired students can set for themselves and what kind of constraints are embedded in the goals. The question of justification for studying arises when research is focused on older age learners, who are non-standard students in terms of life-long learning ideology and also differ from learners already in or aiming to enter working life. The data in this article are based on the annual reports (n=18) of the University of the Third Age in Jyväskylä. An analysis of the reports shows that studying at an older age has

painottavaan elinikäiseen oppimiseen on kahtalainen: työelämän ulkopuolisina opiskelijat ovat marginaalissa elinikäisen oppimisen politiikan kohteena. Opiskelijat pyrkivät kuitenkin oikeuttamaan opiskeluaan käyttämällä elinikäisen oppimisen keskusteluihin sisältyviä erilaisia arvonäkökulmia, joita kuvaan tässä kahdella ulottuvuudella: 1. humanismi–homo economicus ja 2. yksilö–yhteiskunta. Esitän tutkimuksen tuloksena viisi myöhemmän iän opiskelun kulttuurista jäsennyttä: toinen mahdollisuus sukupolvikysymyksenä, yhteiskunnallinen ja sosiaalinen osallisuus, kustannustehokas ikääntyminen, itsensä toteuttaminen ja teknologian pakkovalta.

Aikuiskasvatus 33 (2), 84-94

a two-fold relationship with the prevailing life-long learning approach that emphasizes working-life values: while being outside of working life and therefore marginalised as objects of life-long learning policies, mature learners, nevertheless, seek to justify their studying by drawing on different value perspectives, expressed in discussions on life-long learning. I describe these perspectives through two dimensions: 1. humanism – homo economicus, and 2. the individual – society. Based on the results of this research, I present five cultural classifications of studying at an older age: second chance as a generational question, societal and social participation, cost-efficient ageing, self-fulfilment and the dictatorship of technology.

Aikuiskasvatus 33 (2), 84-94

TIINA SAARI

Työssä kehittyminen tietotyöntekijän oikeutena ja velvollisuutena

Artikkeli käsittelee kehittymistä ja oppimista osana tietotyön psykologisia sopimuksia. Artikkelissa analysoidaan, koetaanko kehittyminen työntekijöiden oikeudeksi vai työnantajapuolen asettamaksi velvollisuudeksi. Lisäksi artikkelissa tarkastellaan, tarjoavatko työnantajat aktiivisesti kehittymisen mahdollisuuksia vai jääkö kehittyminen työntekijöiden itsensä vastuulle. Artikkelin aineistona on neljän suomalaisen tietointensiivisen organisaation työntekijöiden ja esimiesten haastatteluita (N=42). Tutkimuksen tulokset eivät puhu yksiselitteisesti sen puolesta, että kehittyminen koettaisiin pelkäksi oikeudeksi. Kehittyminen on edelleen myös organisaatioiden

asettama velvollisuus, jonka käytännön toteutus on työntekijöiden omalla vastuulla. Työntekijöiden kehittymisen ja kouluttautumisen lähtökohtana ovat pääasiassa organisaation, eivät työntekijöiden uralla etenemisen tarpeet. Kehittymisellä nähdään olevan myös työmotivaatiota ylläpitävä vaikutus. Vaikka kehittyminen olisi mielekästä, se ei ainakaan vielä korvaa toivetta työn jatkuvuudesta, vaikka niin on esitetty psykologisen sopimuksen muutoksesta käytävässä keskustelussa.

Aikuiskasvatus 33 (2), 95-106

TIINA SAARI

On-the-Job Development: A Knowledge Worker's Right and Duty

This article deals with on-the-job development and learning as part of psychological contracts in knowledge work, analysing whether on-the-job development is felt to be employees' right or duty, imposed by the employer. This article also examines if employers actively offer opportunities for development or if employees are left to take responsibility for their own development. The data in this article are gathered from interviews with employees and supervisors in four Finnish knowledge-intensive organisations (n=42). The results of this research do not unambiguously support the idea that on-the-job

development would only be seen as a right. It also continues to remain an obligation, imposed by the organization, whose practical implementation is the responsibility of the employees. Employee development and training is mainly based on the needs of the organization, not the employees' needs for career advancement. On-the-job development is also seen to have an effect on maintaining work motivation. On-the-job development, even if it is meaningful, does not, at least for the present, compensate for the desire for job security, although this has been stated in debates about changes in psychological contracts.

Aikuiskasvatus 33 (2), 95-106

HEIKKI KINNARI

Miten elinikäisestä oppimisesta puhutaan?

Elinikäisen oppimisen mahdollisuudella tai pakolla voidaan puolustella esimerkiksi kansallista kilpailukykyä, henkilökohtaista kasvua, ”toista mahdollisuutta” tai kansallista sivistystä. Elinikäisestä oppimisesta rakentuvat todellisuudet ovat moninaisia, ristiriitaisia ja kilpailevia. Käsitteen tärkeydestä johtuen elinikäisestä oppimisesta on tullut myös vallankäyttöinen menetelmä erinäisten yhteiskunnallisten todellisuuk-

sien perustelemissa. Artikkelin pohjautuu tutkimukseen, jossa analysoin, kuinka elinikäinen oppiminen rakentuu julkisesti valtakunnallisen lehden (Helsingin Sanomat) mielipide- ja vieraskynä-sivuilla ja kuinka käsitteen avulla luodaan ja puolustetaan tietynlaisia yhteiskunnallisia todellisuuksia.

Aikuiskasvatus 33 (2), 107-117

HEIKKI KINNARI

How is lifelong learning publicly discussed?

The possibility or necessity of lifelong learning can be used in arguing for national competitiveness, personal growth, 'a second chance' or national enlightenment. The realities of lifelong learning are varied, contradictory and conflicting. On account of the importance of the concept, lifelong learning has also become a way of exercising power to justify different

societal realities. This article is based on research analysing how lifelong learning is discussed in letters to the editor and guest writer columns in a nation-wide newspaper, and how the concept is used to create and justify certain societal realities.

Aikuiskasvatus 33 (2), 107-117

Feministisestä teoriasta käytäntöön – feministinen pedagogiikka tasa-arvokoulutuksessa

Tasa-arvolaki velvoittaa työpaikat kehittämään tasa-arvoa tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti, mikä on luonut tilauksen tasa-arvokoulutukselle. Tasa-arvokoulutuksessa feministinen teoria kohtaa käytännön: koulutus perustuu feministisen teorian jäsenyksille sukupuolesta ja tasa-arvosta, ja tavoitteena on niiden soveltaminen työpaikan arkeen. Tarkastelen artikkeleissani feministisen teorian käytäntöön viemiseen liittyviä kysymyksiä feministisen pedagogiikan näkökulmasta: minkälaisia haasteita tasa-arvokoulutukseen liittyy ja minkälaisia ratkaisuja feministinen pedagogiikka tarjoaa niiden ylittämiseen. Esimerkkeinä käytän omia kokemuksiani tasa-arvokouluttajana

toimimisesta työpaikoilla. Tasa-arvokoulutuksen keskeisiä haasteita ovat arkiajattelulle vieraiden feministisen teorian käsitteiden ja työpaikkojen käytäntöjen yhteensovittamattomuus sekä tasa-arvon kehittämisen vastustaminen, mikä ilmenee koulutustilanteissa haluttomuutena oppia. Feministinen pedagogiikka auttaa kouluttajaa reflektoimaan omaa opettajuuttaan ja opetustilanteisiin sisältyvää valtaa ja sitä kautta etsimään ratkaisuja tasa-arvokoulutuksen ongelmakohtiin. Koulutusinstituutioista irrallaan toimiva tasa-arvokoulutus puolestaan tarjoaa mahdollisuuden opettaa ”toisin”.

Aikuiskasvatus 33 (2), 118-128

Feminist Pedagogy in Gender Equality Training: From Theory to Practice

The Law on Gender Equality requires workplaces to promote equality in a goal-oriented and planned manner, which has created a need for gender equality training. This is where feminist theory meets practice: the training is based on feminist theory's analysis of gender and equality and it aims to apply them to the everyday practices of the workplace. In this article, I examine, from the viewpoint of feminist pedagogy, questions relating to the introduction of feminist theory into practice: what are the challenges that equality training faces and what are the solutions for overcoming them that feminist pedagogy offers. The examples I give are

based on my own experiences as gender equality trainer. Key challenges for gender equality training are the incompatibility of feminist theory concepts, often far removed from everyday thinking, and the practices of the workplace as well as opposition to promoting gender equality, which shows in training situations as unwillingness to learn. Feminist pedagogy helps trainers to reflect on their own role as teacher and the power they have in teaching situations and through this look for solutions for the problems of gender equality training. Gender equality training, separate from the school system, makes it possible to teach 'differently'.

Aikuiskasvatus 33 (2), 118-128



Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura ry.

Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisen 2014 teema on valittu

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta isännöi seuraavan Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisen 6.-7. helmikuuta 2014. Aikuiskasvatustutkijat, -asiantuntijat ja -opiskelijat kokoavan tapahtuman teema on *Aikuiskasvatus – sivistys, markkinat ja politiikka*. Teemaryhmäehdotukset ja tiedustelut pyydetään lähettämään professori **Arto Jauhiaiselle** sähköpostitse artojau@utu.fi alkukesän aikana. Call for papers -kutsu lähetetään syksyllä.

Viimevuotisen tutkijatapaamiseen aiheita aikuiskasvatuksen marginaaleissa ja rajapinnoilla jatkaa myöhemmin tänä vuonna julkaistava aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja *Marginaalin voima!*

Sen ovat toimittaneet Tutkimusseuran johtokunnan jäsenet **Kristiina Brunila** ja **Ulpukka Isopahkala-Bouret**. Kirjaesittelyn voi lukea kokonaisuudessaan Kansanvalistusseuran verkkokirjakaupasta kvs.fi.

”Asiantuntijoiden artikkeleissa tarkastellaan esimerkiksi sitä, mitä ja miten marginalisoidaan ja millaisilla keinoilla marginaaliin paikannetut vastustavat syrjintää ja raivaavat tilaa omaehtoiselle toimijuudelle.”

UUSIA YHTEISÖJÄSENIÄ

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura hyväksyi alkuväisessä kokouksessaan Espoon työväenopiston ja Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan uudeksi yhteisöjäsenikseen ja nimesi Lapin yliopiston opiskelijan, kasvatustieteiden kandidaatti, **Hanne Korpelaisen** seuran ensimmäiseksi opiskelijajäsenhenkilöksi.

Korpelainen kehittää seuran opiskelijajäsenviestintää ja -työtä sihteerin ja tiedottajan työparina.

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran yhteisöjäsenet kertovat työstään, tapahtumistaan ja julkaisuistaan seuran verkkosivuilla aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi, jossa tiedotetaan myös tulevasta tutkijatapaamisesta ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran ja Kansanvalistusseuran yhteisistä julkaisuista.

Aikuiskasvatuksessa kiinnostuneet tavoittaa myös Facebookissa: facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimusseura

YHTEYS

Sihteerit Terhi Walamies ats.sihteerit@gmail.com
Tiedottaja Mikko Lehtonen ats.tiedottaja@gmail.com
Opiskelijajäsenhenkilö hakorpel@ulapland.fi



.3511



kvs.fi

KANSANVALISTUSSEURA
kansanvalistusseura.fi



Kristiina Brunila ja
Ulpukka Isopahkala-Bouret (toim.)

MARGINAALIN VOIMA!

Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja

Mitä ja miten marginalisoidaan?

Entä millaisilla keinoilla marginaaliin paikannetut vastustavat syrjintää?

Miten he raivaavat tilaa omaehtoiselle toimijuudelle?

Katseen suuntaaminen marginaaliin haastaa aikuiskasvatuksen tutkijat, toimijat ja päätöksentekijät oman toimintansa kriittiseen tarkasteluun. Millaisia arvoja ja päämääriä tahdotaan edistää ja miten siinä onnistutaan?

Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja mahdollistaa uudenlaisia avauksia aikuiskasvatuksessa ja osallistuu myös

tieteenalan ylittäviin yhteiskunnallisiin keskusteluihin. Se soveltuu kaikille aiheesta kiinnostuneille, mutta erityisesti kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden asiantuntijoille ja opiskelijoille.

Ilmestyy lokakuussa 2013.

ISBN 978-951-9140-70-4, ovh. 33 €.

Ennakkotilauksen alennus 15 % 31.7.2013 saakka.

Tilaa nyt verkkokaupasta kvs.fi!