

1/2014

Aikuiskasvatus

– RAJOJA RIKKOVA TIEDELEHTI



Kansalainen
kulutusmarkkinoilla

ARTIKKELI: VOIKO KONTEPLATIIVINEN
PEDAGOGIIKKA HAASTAA KONSUMERISMIN? S. 4

PUHEENVUOROJA: KULUTTAJA-
KANSALAISUUDESTA, S. 63



Setlementtiliitto

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

www.setlementti.fi

VASTAA
Aikuiskasvatuksen
lukijakyselyyn!

Vaikutat lehden
kehittämiseen.

Osallistut
kirja-arvontaan.

Kysely on avoinna maaliskuun-huhtikuun ajan:

<http://goo.gl/avAduJ>

Sivistys

Syty Sivistykselle!

- *Sivistys* on oppivan elämäntavan ainoa ammattimedia.
- Päivittäin uudistuva verkkolehti tavoittaa vapaan sivistystyön ja aikuiskasvatuksen ammattilaiset ja sidosryhmät.

Seuraa alaasi ja liity aikuiskoulutuksen verkostoihin osoitteessa **sivistys.net**.

Vinkkaa uutisesta tai tapahtumasta osoitteeseen **sivistys@kvs.fi**.

SIVISTYKSEN KUSTANTAA KANSANVALISTUSSEURA.

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, Cygnaeuksenkatu 4, 00100 Helsinki **ILMOITUSHINNAT** 160-480 euroa. Hintoihin lisätään alv. Lisätietoja: www.aikuiskasvatus.fi/mediatiedot. **GRAAFINEN SUUNNITTELU** Ilove Creative Oy **PAINO** Forssa Print Oy **PAINOS** 1 500 kpl **ISSN** 0358-6197 **www.aikuiskasvatus.fi**

SISÄLLYS

1 / 2014 KANSALAINEN KULUTUSMARKKINOILLA

AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
1/2014, VOL. 34

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

PÄÄKIRJOITUS

Heikki Silvennoinen: Kuluttajavalistuksen aika on koittanut 2

ARTIKKELIT

Jani Pulkki: Voiko kontemplatiivinen pedagogiikka haastaa konsumerismin? 4

Kirsi LaPointe: Tilaa mielekkäälle työlle 17

Anne Laiho, Marjo Nieminen & Tiina Tuijula: 29

Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta – haasteena opetustyön yhteiskunnalliset reunaehdot

KATSAUS

Terhi-Anna Wilska: Kuluttajaksi sosiaalistumisen haasteet ja kuluttajakasvatus jälkimodernissa kulutusyhteiskunnassa 43

NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEEN

Kristiina Brunila: Tarkastelussa kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo 50

PARADIGMAN JÄLJILLÄ

Karin Filander: Robin Usher aikuiskasvatuksen tulkkina ja teoreetikkona 56

PUHEENVUOROJA KULUTTAJAKANSALAISUUDESTA 63

Kaisa Lindström: Kuluttajan metamorfoosi

Antti Alaja: Mistä yhteinen agenda keynesiläisille ja kasvukriitikoille?

Leena Eräsaari: Maailma on säilytettävä lapsenlapsenlapsille

Minna Lammi: Kuluttajavaikuttaminen haastaa politiikkaa

Marianne Heikkilä: Kuluttajakansalainen syntyä yhteisössä

KIRJA-ARVIOT

Timo Klemola (2013): Mindfulness 74
– Tietoisuuden harjoittamisen taito. (Sanna Vehviläinen)

Tuukka Tammi & Pauliina Raento (toim.) (2013): 77
Addiktioyhteiskunta: Riippuvuus aikamme ilmiönä. (Janne Kurki)

MUUTA

Summaries of the articles 79
Refereet 2013



PÄÄKIRJOITUS

KULUTTAJAJAVALISTUKSEN AIKA ON KOITTANUT

ISO OSA AIKUISKASVATUKSEN ja -koulutuksen tutkimuksesta keskittyy nykyään ammattitaitojen kehittämiseen ja työllistettävyyden parantamiseen. Kiinnostusta ohjaa ajatus, että ammatillista osaamista ja taitoja parantamalla työntekijä pystyy tuottamaan yhä enemmän. Ei ainoastaan ammatillisen, vaan kaiken aikuiskoulutuksen oikeutus nojaa siihen, miten hyvin se edistää siirtymistä työmarkkinoille, työllistymistä ja tuotannollista kapasiteettia. Tuottavuus on hyve. Aikuiskasvatus haluaa osan tästä hyveestä.

Tuotantoa mitataan bruttokansantuotteella. Se on kansantalouden tilinpidon tärkein mittari ja sikäli neutraali, että siinä kaikki tuotanto on yhtä arvokasta. Kansainvälisissä vertailuissa BKT on taloudellisen suorituskyvyn mitta. Sen mittaamat hyödykkeet on saatava kaupaksi, jotta ”yhteiskunnan pyörät pyörisivät”. Siksi myös kaikki kuluttaminen on BKT:lle hyväksi.

Olemme alkaneet uskoa, että rakennamme itseämme ja identiteettiämme hyödykkeiden avulla. Keräämme ympärillemme tavaroita ja kiinnitämme itseemme merkkejä, jotka viestittävät arvoamme muille. On paradoksaalista, että samalla kun kuluttamisen kautta toteutamme vapauttamme, on kuluttaminen suorastaan pakollista.

PERUSKOULUN kuluttajakasvatuksesta huolimatta tärkein kasvattaja on kaupallinen media. Vanhemmat taas siirtävät lapsille tapojaan mallioppimisen kautta. Nykyään tuntuu jo vähän erikoiselta, että valtiovalta on ominut itselleen ammattitaitojen opettamisen ja työkansalaisen kouluttamisen, mutta luovuttanut yhtälön toisen puolen eli kuluttamisen opettamisen lähes kokonaan pois käsistään. Aivan kuin julkiselle vallalle olisi yhdentekevää, mitä kansalaiset kuluttavat. Pääasia, että kuluttavat: BKT kasvaa ja työllisyysaste on korkealla. Tuotannon lailla kuluttaminen liittyy suuriin globaaleihin kysymyksiin. Miten talouskasvun tavoittelu ja kulutus vaikuttavat luontoon ja ympäristöön, luonnonvaroihin ja elinympäristöihin - ei vain ihmisen elinympäristöön? Eri tuotteiden valmistuksen ja kuljetuksen ilmastokuormasta eli hiilijalanjäljestä on tarjolla yhä enemmän tutkittua tietoa. Ekologiset kriteerit pitäisi ottaa vakavasti kulutusvalintojen perusteeksi, ja siitä on julkisen vallankin kannettava suurempi vastuu.

KAIKKIEN TÄYTYY SYÖDÄ ja juoda. Siksi ei ole yhdentekevää, millä tavoin tuotettua ja kuljetettua ruokaa pöytäämme kannamme. Ruoan osuus kulutuksen ilmastovaikutuksista on yhtä suuri kuin liikenteen tai

”KUN JULKINEN KOULULAITOS
ON KULUTTAJAKASVATTAJANA
VERRATEN HEIKKO, ON TOIVO
KANSALAISYHTEISKUNNASTA
NOUSEVISSA VALISTAJISSA JA
LIIKKEISSÄ.”

asumisen. Viime vuosikymmeninä on käynyt selväksi, että esimerkiksi eläinperäisen ravinnon tuottaminen on tuhoisaa. Erityisesti naudanlihatuotanto aiheuttaa niin suuren ilmastokuorman, että siihen pitää lähivuosikymmeninä puuttua. Naudanliha on ihmisen proteiinitarpeen tyydyttämiseksi tehontonta eikä suurina määrinä terveellistäkään. Sille pannaan pian haittavero.

Kotimaan työllisyyden varjelukaan ei riitä kulusvalintojen perusteeksi. Meitä kehoitetaan suosimaan suomalaista. Samalla pitäisi kuitenkin valistaa, ettei Suomessa kasvihuoneissa kasvatettuja vihanneksia ole viisasta ostaa; jos ostat tomaatteja tai kurkkuja, osta mieluummin espanjalaisia. Lähiruokana markkinoitu ei ole aina ekologisin vaihtoehto. ”Lähiruoka” on mielikuva.

KULUTTAJALLA ON VASTASSAAN tuottajat, jotka koettavat yhä saada kaupaksi sen, mitä osaavat parhaiten tuottaa. Tuottajat pyrkivät kyseenalaistamaan itselleen epäedulliset laskelmat. Kansalaisten on syytä ottaa kuluttajavalistus omiin käsiinsä. Uudet yhteydenpito- ja tiedonlevitysvälineet antavat uudelle kuluttajavalistukselle hyvät edellytykset. Kuten Terhi-Anna Wilska tässä numerossa kirjoittaa, ”kuluttajille itselleen pitäisi antaa suurempi rooli informaalisessa kuluttajakasvatuksessa sen sijaan, että neuvonta tulisi aina hierarkkisesti ylhäältä alaspäin”. Kun julkinen koululaitos on kuluttajakasvattajana verraten heikko, on toivo kansalaisyhteiskunnasta nousevissa valistajissa ja liikkeissä. Kun kansalaiset itse huolestuvat epäekologisen ja epäeettisen tuotannon tuhoisista vaikutuksista, kasautuu tuottajille painetta muuttaa

tuotantotapojaan, kehittää materiaalejaan ja siirtyä kokonaan toisiin tuotteisiin.

YMPÄRISTÖÄ TUHOAVAN, muiden eläinlajien elinmahdollisuuksista piittaamattoman ja ilmaston lämpenemistä kiihdyttävän tuotannon kyseenalaistaminen on tärkeä osa kulutuskriittistä kasvatusta. Toinen on kulutuksen epätasainen jakautuminen. Maailmanpankin tietojen mukaan (World Bank Indicators -tilasto 2005) maailman rikkaimman kymmenesosan vastuulla on 59 prosenttia ja rikkaimman viidenneksen 77 prosenttia kaikesta yksityisestä kulutuksesta. Köyhemmälle puolikkaalle (3,5 miljardia ihmistä) jää 7 prosenttia.

Miten kulutuseroja tasataan? Maapallohan on kokonaan erilainen paikka kuin teollistumisen alkuaikoina 1700-luvulla. Vuonna 1750 Tellusta asusti noin 800 miljoonaa ihmistä ja 1900-luvun alussakin vain reilu 1 500 miljoonaa. Teollistuminen oli innovatiivisen ihmisjärjen voittokulkua. Ihmisistä tuli palkkatyöläisiä ja kuluttajia.

Planeettamme ei enää kestä samaa kasvua. Eroja ei voi tasata siten, että tähän saakka kulutuksesta osatomiksi jääneet pääsevät naudanlihan ja bensiinin kulutuksessa rikkaimman viidesosan tasolle. Kuluttajavalistuksen on maailmanlaajuisesti suunnattava kärkensä epäekologisiin tuotteisiin ja kestäättömään tuotantoon. Olisiko aikuiskasvatuksella kiinnostusta ottaa osaa tähän hankkeeseen? Rahoitusta siihen ei ole luvassa.

Heikki Silvennoinen

Voiko kontemplatiivinen pedagogiikka haastaa konsumerismin?



Kontemplatiivisilla harjoitteilla tuodaan idän meditatiivisia tietoisuustaitoja esimerkiksi työelämään ja kouluympäristöön.

Tietoinen ja hyväksyvä läsnäolo eli mindfulness opettaa tyytyväisyyttä nykyhetkeen ja tarjoaa myös mahdollisuuden irtaantua kuluttajakansalaisen identiteetistä.

IHMISKUNNALLA on käytössään tietoa ennennäkemätön määrä, mutta tiedämme Georg Henrik von Wrightin (1992) tavoin, että tieto ja tiede voidaan panna palvelemaan myös haitallisia tarkoituksia. Tiede on menestynyt etsiessään totuutta, mutta ”uusien arvojen etsiminen ei ole johtanut menestyksellisiin tuloksiin”. Perinteisen uskontoon perustuvan arvomaailman rapistuttua tilalle on tullut arvotyhjiö tai jopa arvonihilismi, jotka kertovat von Wrightin mukaan kulttuurimme hämmennyksestä ja epävarmuudesta. (von Wright 1992, 161, 188.) Liiallinen yhtäaikaisen sisällön lisääminen tietoisuuteen voikin jopa hämärtää ja hämmentää mieltä niin, että sen on vaikea orientoitua viisaasti (Jung 1991, 21). Tieto ei tee automaattisesti viisaaksi, vaan tarvitaan myös viisautta ja ymmärrystä.

Miten ihmisen tietoisuus sitten voi tulla entistä viisaammaksi? Miten suunnistautua oikeisiin suun-

tiin? Nämä kysymykset kuuluvat perenniaalisen, eli ikuisen filosofian kysymyksiin, jotka askarruttavat ihmistä aikakaudesta ja kulttuurista toiseen. Nykyaikaistetusti viisauden ja suunnistautumisen perenniaalisista kysymyksistä voidaan puhua myös erilaisten ”tietoisuustaitojen”¹ kehittymisenä, kuten englannin *mindfulness*-sana on suomennettu. Tietoisuustaidoissa korostuu kyky hyväksyvään, myötätuntoiseen ja tietoiseen läsnäoloon sekä mieleen, joka on tyyni, kirkas, havaintokykyinen ja juurtunut todellisuuteen. Nämä voidaan nähdä myös aikakaudesta toiseen viisaan ihmisen tunnusmerkkeinä, kasvatusideaaleina.

Perenniaalisten kysymysten filosofia tähtää siihen, että ihminen saa otteen olemassaoloonsa sekä yhteyden maailmaan vieraantuneisuuden ja ulkokohtaisuuden sijaan (Koski, Vainion 2001 mukaan). Tietoisuustaidot voivatkin auttaa vieraantumisen voittamisessa ja myös auttaa yksilöä suunnistautumaan

viisaammin. Pierre Hadotin (2010) tulkinta antiikin filosofiasta henkisenä harjoituksena ja elämäntapana paljastaa, että länsimaisen kulttuurin älylliset juuret painottivat kontemplatiivisen pedagogiikan kaltaisia kehon ja mielen harjoituksia hyveen ja viisauden oppimiseksi. Uudelle ajalle asti myös akateeminen filosofia kytkeytyi käytännöllisiin elämän ja tietoisuuden taitoihin, eikä vain teoriaan elämästä ja maailmasta (Hadot 2010).

Arvostelukykyisen viisauden oppiminen on tullut ajankohtaiseksi, kun konsumerismista on tullut Marglinin mukaan ihmisen keino ratkaista eksistentiaalisia ongelmia (Marglin 2009, 222). Arvotyhjiöön ja hämmennykseen haetaan lohtua kuluttamisesta, jonka uskotaan tekevän ihmiselämästä onnellisempaa. *Degrowth*-keskustelussa on esimerkiksi haettu vastauksia konsumerismin ja rajattoman kasvun haasteisiin rajallisella planeetalla, sillä jo ennestään taloudellisesti hyvinvoivalle ihmiselle lisää- tai kerskakulutus ei tuo sanottavaa lisää koettuun onnellisuuteen (Latousche 2010). Uusiutuvien ja uusiutumattomien luonnonvarojen väheneminen asettaa haasteita sekä yhteiskunnan instituutioille että kasvatukselle, sillä niukkuus, joka aiheuttaa kilpailua, voi aiheuttaa tunnetusti myös sotaa (Homer-Dixon 1999), jos resursseja ei onnistuta jakamaan yhteistyössä (Pulkki 2010).

Kun talous on irronnut materiaalisesta perustastaan, ihmisen ja luonnon välisestä aineenvaihdunnasta, ”edessä on valtava maailmankuvallinen oppimistehtävä” (Bardy 2011, 334). Entistä selvemäksi käy, että moraalijohdanteista ei voi puhua globaalien ympäristökriisin aikana irrallaan ekologisesta tietoisuudesta (Värri & Saari 2012). Marjatta Bardyn (2011, 347) mukaan ”tarvitaan hallintapyrkimysten hillintää [...], vastavuoroisuuden tajua ja luonnon rajoihin sopeutuvaa yhteisvastuullisuutta” sekä ”arvostavaa maailmankuvaa ohjaamaan elämänmuodon muutoksia ja teknologisia ratkaisuja”.

Kun ihmisen valta luonnon yli on kasvanut räjähdysmäisesti, tarvitaan ihmisen tietoisuuden vastaavaa laajenemista. Yksi olennainen näkökulma konsumerismin haasteeseen onkin tietoisuustaitojen oppiminen. Tällaisten taitojen laajamittainen oppiminen voisi toimia myös ruohonjuuritason vaikuttajana yhteiskunnallisen muutoksen kättilöimisessä. Yhteis-

kunnallinen ja yksilötason muutos kietoutuvat vuorovaikutuksellisesti toisiinsa ja toinen näkökulma ilman toista on puutteellinen.

Tietoisuustaitojen kehittymiseen yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi voimaksi tarvitaan kontemplatiivista pedagogiikkaa, jossa erilaisia meditatiivisluontoisia harjoituksia sovelletaan koulukontekstiin. Kun vallitseva käsitys hyvästä ja onnellisesta elämästä näyttää kiertyvän rajallisen planeetan rajattoman kulutuksen ympärille, voidaan mindfulness-filosofiassa ja käytännössä nähdä radikaalia potentiaalia. Tämä hyväksyväksi tai tietoiseksi läsnäoloksi käännetty ilmiö mahdollistaa sen, että ihminen voi oppia onnellisuutta pelkästä olemassaolosta (oletuksena tietysti perustarpeiden tyydytys, ks. Nussbaum 2007, 23–24).

Tämä kasvatustieteellinen tutkimus koskee kontemplatiivisen pedagogiikan filosofiaa suhteessa konsumeristisen elämäntavan ongelmaan. Ensin taustoitetaan kontemplatiivisen pedagogiikan tarkastelua idän ja lännen jännitteen kautta ja määrittelen peruskäsitteitä, mistä pääsen laajentamaan yksilöteistä tapaa ymmärtää ihmistietoisuus. Sitten pohdin mielen assosiaatiovirtaaitumusta sekä mielen assosiaatioaitumuksen sivuuttamisen syitä suhteessa aikamme liberaaliin ihmiskuvaan. Mielen assosiaatiovirta voidaan havaita mieltä selkeyttävän fenomenologisen harjoituksen kautta, jota pidetään tässä myös kontemplatiivisen pedagogiikan perusharjoituksena. Tästä edetään tietoisuustaitojen esittelyyn suhteessa kriittisen tietoisuuden sekä eksistenssianalyysiin ihmisen elämän epätydyttävyyden syistä. Lopuksi tuon esiin sellaisen itsesuhteen mahdollisuuden, jossa ihminen oppii näkemään omien konsumerististen passioiden läpi ja suhtautumaan näihin sekä myös itseensä kevyemmin ja huumorintajuisemmin.

KONTEMPLATIIVINEN PEDAGOGIIKKA IDÄN JA LÄNNEN VÄLISSÄ

Lauri Rauhalan mukaan ihmistyöntekijöiden yleisvistyukseen kuuluisi nykyisin ainakin alustava perehtyneisyys itämaisiin ihmisen kasvattamisen menetelmiin. Idässä on vuosituhsien ajan kehitetty erilaisia käyttökelpoisia filosofis-elämäntutkimuksellisia psykologisia-uskonnollisia perinteitä ihmisen psyykkisen kasvun sekä somaattisen hyvinvoinnin

edistämiseksi. (Rauhala 1986, 11.) Kontemplatiivinen pedagogiikka onkin kasvatustieteen, -filosofian ja -käytännön suuntaus, joka ottaa Rauhalan ajatuksen vakavasti ja soveltaa paljolti idässä kehittyneitä meditatiivisia tietoisuustaitoharjoituksia (esim. hengitysten tarkkailu) erilaisiin yhteyksiin kotona, kouluissa, harrastuksissa ja työpaikoilla. Itämaisten harjoitteiden läntiset sovellukset edellyttävät kuitenkin aina maailmankuvien yhteensovittamista ja uudelleentulkitta (Väänänen 2013).

Alan Wattsin (1977), Erich Frommin ja D. T. Suzukin kaltaisten tutkijoiden pohdinnat läntisen psykoanalyysin ja itäisen zen-buddhalaisuuden yhteyksistä (ks. Fromm & Suzuki & De Marino 1970) voidaankin nähdä tienraivaajina myös kontemplatiiviselle pedagogiikalle. Suomen tunnetuin *mindfulnessin* fenomenologian tutkija sekä myös käytännön soveltaja Timo Klemola (2005, 11) pyrkii ”kulkemaan idän ja lännen välissä”. Samalla tiellä kulkee *mindfulness*-käsitteen yleiseen tietoisuuteen tuonut Jon Kabat-Zinn, joka on tunnettu meditaation käytännöllisistä sovelluksista esimerkiksi stressinhallinnassa. Tietoisuustaidot onkin suosittu lähestymistapa erityisesti psykologian ja terapian kentillä, joista myös kontemplatiivinen pedagogiikka on ottanut vaikutteita.

Vaikka länsimainen jako tieteen ja uskonnon välillä on itäisten meditaatio-traditioiden luokittelemisessa harhaanjohtava, voidaan *mindfulnessin* nähdä kumpuavan paljolti buddhalaisesta filosofiasta ja käytännöstä. Samantyyppisiä mielen harjoitteita sisältyy esimerkiksi islamin sufilaisuuteen, taolaisuuteen, hindulaisuuteen, juutalaiseen Kabbalaan, konfutseisuuden sekä kristillisyyteen, joten mistään uskonnollisista sitoumuksista ei voida puhua läntisessäkään mielessä (Walsh & Shapiro 2006, 229; ks. Rauhala 1986, 15–16, 53). Buddhalaisissa teksteissä *mindfulness*, joka siis suomennetaan sanoilla ”tietoisuustaito” ja ”tietoinen läsnäolo”, tunnetaan palin kielisellä termillä *sati*. Se viittaa muistamiseen ja tarkoittaa, että tietoisuustaitojaan harjoitteleva meditoija palauttaa huomionsa aina uudelleen valittuun kohteeseen. Fenomenologisen harjoituksen yhteydessä näemme harhailevan mielen kohteeseen palauttamisen tärkeyden. (Väänänen 2013.)

Kontemplatiivisen pedagogiikan filosofinen ja historiallinen kytkös juuri tällaisiin ”itäisiin vapautuksen teihin” (Watts 1977) ei tarkoita idän mystiikkaa. Sen sijaan kyse on ensinnäkin siitä, että vastaavien harjoitteiden kehitys lännessä ei ole historiallisesti ollut niin systemaattista ja laaja-alaista kuin idässä (ks. Hadot 2010). Toiseksi myös länsimaisen kulttuurivirran pinnallisuutta voidaan pitää syynä idän viisauksiperinteisiin suuntautuneen kiinnostuksen lisääntymiseen (Rauhala 1986, 9). Tämä pinnallisuus johtuu osin uskonnollisen maailmankuvan syrjäytymisestä (sekularisaatio) ja tieteellis-teknologisen maailmankuvan vallitsevuudesta, joista on siis seurannut arvothyjiötä ja vaikeuksia suunnistautua kohti ekologisesti viisaita ja eettisesti kestäviä arvopäämääriä.

Idän ja lännen välissä muotoutuvan kontemplatiivisen pedagogiikan ”kontemplaatio” ymmärretään tässä monipuolisesti syvähenkisenä tai harrasmielisenä pohdiskelevuutena ja meditatiivisuutena. Kontemplaatio (lat. *contemplatio*) liittyy läntisessä kulttuuripiirissä keskiajalla uskonnollisten opinkappaleiden mietiskelyyn (*lectio divina*, ks. Kahane 2009, 56), ja latinan kielen *contemplatio*-sanaa on käytetty myös kreikan *theoria*-sanan käännoksenä. Molemmat latinan sanat viittaavat muun muassa jonkin katsomiseen 1) silmillä tai 2) mielellä eli huomion kiinnittämiseen johonkin.² Läntinen rationalisoitunut ja teknistynyt kulttuuri painottaa ensimmäistä merkitystä, ulkoisen todellisuuden (silmillä) observointia ja hallintaa. Kuitenkin kontemplatiivisen pedagogiikan painopiste on enemmän toisessa merkityksessä, ihmisielen sisäisten kokemuslaatujen kehittämisessä ja yksilön ja maailman välisen vieraantumisen voittamisesta (ks. Kahane 2009, 52–53; Bai & Scutt 2009).

Puhuttaessa niin vaativista asioista kuin tietoisuustaidoista, joilla kultivoidaan ihmisen perenniaalisen viisauden komponentteja, kuten läsnäoloa, tyyneyttä ja hyväksyntää, voidaan helposti huomata myös kontemplatiivisen pedagogiikan määrittelyn vaikeus. Kysymykseen, mitä kontemplatiivinen pedagogiikka tai tietoisuustaidot ovat, ei voi saada tyydyttävää vastausta käsittein ilmaistuna (Grace 2010, 100). On eri sanoa, että mieli on tyyne ja keskittynyt kuin kokea tällainen mielentila (Koski 2002). Kontemplatiivinen pedagogiikka tähtää kuvattuihin mielentiloihin,

joiden saavuttamista voidaan harjoitella vaikkapa työväenopiston jooga-kurssin tai liikunta- tai urheiluharrastuksen rentoutusharjoituksen, ”kehoskannuksen” (ks. Kabat-Zinn 2005, 249–271), avulla. Kontemplatiivisen pedagogiikan perenniaalinen viisaus voikin avautua vaikkapa aikuiskasvattajalle kokemalla se itse käytännössä. Kokemuksia kontemplatiivisesta pedagogiikasta voi saada vaikkapa runon, tekstinpätjän, aforismin tai ajatuksen hiljaisesta mietiskelystä (ks. Kroll 2010; Grace 2010, 99–100) vain muutama esimerkin tässä mainitakseni.

Vaikka kontemplatiivisessa pedagogiikassa suhtaudutaan avoimesti erilaisten traditioiden tietoisuustaitoharjoituksiin, on menetelmien ja filosofioiden oltava tutkittuja ja perusteltuja. Ideaalitalanteessa tietoisuustaitoharjoitukset yhdistyvät tieteelliseen tutkimukseen (Walsh & Shapiro 2006), jonka kautta kontemplatiivinen pedagogiikka saa myös kasvatustieteelliset perustelunsa. Tukimusta meditaatiokäytäntöjen sovelluksista onkin tehty viime vuosikymmeninä runsaasti lupaavin tuloksin (esim. Walsh & Shapiro 2006; Baer 2003), ja erilaiset meditatiiviset harrastukset kasvattavat suosiotaan erityisesti aikuisten parissa. Myös esimerkiksi työelämävalmennuksessa ja työhyvinvoinnin tukemisessa on nähty tilausta tietoisuustaidoille (ks. Juvakka 2011). Ennen tietoisuustaitojen ytimen, fenomenologisen harjoituksen, kuvaamista tarkastellaan vielä kontemplatiivisen pedagogiikan leviämismahdollisuuksiin liittyviä ihmiskuvallisia näkökohtia, joilla on ollut vaikutuksensa myös konsumerismin kehittämisessä.

MIELLEN LATTEA TASAMAA

Länsimaissa vallitsevaa kulttuurista käsitystä ihmismielestä voidaan luonnehtia vielä Washin ja Shapiron (2006) mukaan yksilotteiseksi (engl. *monophasic*), ja tällä on ollut suuri vaikutus esimerkiksi kasvatukseen sekä filosofiaan. Yksilotteisen mielen käsite kuvaa sitä, kuinka länsimainen tarkastelu keskittyy lähinnä tavanomaiseen valvetietoisuuteen, jonka laatua ei ole kehitetty harjoituksen avulla. Tällaisesta valvetietoisuudesta poikkeaminen nähdään usein mielenterveysongelmana, jos siitä on yksilölle merkittävää käytännön haittaa. Meditatiivisten traditioiden käsitys ihmismielestä on taas moniulotteinen

(engl. *polyphasic*). Moniulotteinen käsitys ottaa myös tavanomaisesta harjaantumattomasta valvetietoisuudesta poikkeavat tajunnantilat luontevaksi osaksi maailmankuvaansa³. Meditatiivisissa traditioissa mielen kykyjen harjoittelemisella nähdään mahdollisuuksia monenlaisen tietoisuuden transformaatioon. (Walsh & Shapiro 2006, 232–233; ks. Kabat-Zinn 2006, 12.)

Läntisessä kulttuuripiirissä suhtaudutaan usein epäluuloisesti ja torjuvasti mielen moniulotteisuuteen paljolti siksi, ettemme ole vielä toipuneet siitä valtataistelusta, jota on käyty tieteen ja kirkon välillä erityisesti valistusfilosofian ja tieteen saadessa tuulta purjeisiinsa uusista läpimurroista. Tästä valtataistelusta seurasi nykypäivään asti lännessä vaikuttanut kahtiajako yhtäältä uskon, tunteen, uskonnon, mystisen, subjektiivisen ja transsendentin sekä toisaalta tiedon, järjen, objektiivisen ja immanentin välillä. Valtataistelun jäljiltä maailmamme jakautui jyrkästi tiedon ja uskon valtakuntiin, eivätkä ihmismielen moniulotteiset kokemukset täysin sovi tähän dualismiin. Tiede otti näin ihmismieleen varsin yksilotteisen kannan ja alkoi väheksyä epätavallisia kokemuksia subjektiivisina⁴.

Meditaatioperinteissä esimerkiksi puhetta selaisista transpersoonallisista ykseykokemuksista, joissa yksilön tajunta laajenee myös ympäröivään maailmaan, pidetään eräänä harjoittelulla saavutettavana mahdollisuutena (Walsh & Shapiro 2006, 232–233). Tällaisessa ykseyden kokemuksen harjoittelemisessa on nähty myös ympäristökasvatuksen mahdollisuuksia. Kokemus itsen ja luonnon yhteenkuuluvuudesta voi johtaa siihen, että luonto ja ympäristö koetaan itsen jatkeeksi. (Bai & Scutt 2009, 99.) Näin luontoa voi kohdella kuten omia keuhkoja tai munuaisia (Wilberg 2009, 300–301) haluten ylläpitää niiden terveyttä kuluttamisen sijaan.

Kontemplatiivinen pedagogiikka ei kumpua antirationaalisuudesta tai uudesta magiasta (ks. von Wright 1987, 15–16) vaan pyrkii laajentamaan ajatuksiamme tietoisuudesta, tiedosta ja järjestä entistä moniulotteisemmaksi, sillä pelkästään rationaalinen ei ole välttämättä viisasta (Pulkki & Saari, tulossa; von Wright 1987, 20–22). Kuiluja objektiivisen (tiedon) ja subjektiivisen (uskon) välillä pyritään täyttämään

mään sikäli, kun se haittaa todellisuuden adekvaattia havainnointia (ks. Varela & Shear 1999). Yleensä empiirisessä tieteessä tietoa ajatellaankin saavutettavan aistihavaintojen kautta tavallisessa mielentilassa (ks. Shear & Jevning 1999, 190). Buddhalaisessa traditiossa mielen fenomenologinen tutkimus on ollut merkittävää reilut kaksi vuosituhatta. Sen enempiä kuin Galileo Galilei olisi voinut saavuttaa tietoa tähtien liikkeistä kelvottomalla kaukoputkella, ei mielen sisäinen tutkimus voi luottaa kehnoihin ”instrumentteihin” (Wallace 1999, 176). Kypsän kontemplatiivin tekemänä meditaatiota voidaan pitää yhdenlaisena tieteellisenä mielen tutkimuksen metodina (Malinen 2008). Itsetuntemus kuuluu kasvatuksen ydintavoitteisiin, eikä sekään palaudu vain rationaaliseen reflektioon, vaan edellyttää laajempaa kontemplaatiota.

Mielen moninaisuuden ymmärtämistä sekä itsetuntemuksen saavuttamisen mahdollisuuksia haittaava tieteen ja uskonnon vastakkainasettelu kehittyi siinä historiallisessa tilanteessa, jossa ancien régime murtui ja siirryttiin keskiaikaisista feodaalisista ja monarkistisista rakenteista demokraattisempiin ja egalitaarisempiin yhteiskuntiin. Vapautuminen uskonnollisesta ja maallisesta sorrosta, erityisesti synnynnäisistä etuoikeuksista ja eriarvoisuudesta, oli nykyiseenkin ajan henkeen vaikuttaneen liberalistisen filosofian päämäärä. Esimerkiksi Locken (1995, §4, §6) mukaan luonnontilassa ”meidät kaikki on varustettu samoilla kyvyillä”. Hobbes (1985, 183) näki luonnon tehneen ihmiset riittävän samanveroisiksi ruumiin ja mielen ominaisuuksiltaan.

Erilaiset ”henkiset huippukokemukset” (ks. Wilberg 2009, 232–234) sopivat kitkaisesti siihen yhteiskuntafilosofiseen ja -käytännölliseen lähtökohtaan, että ”meidät kaikki on varustettu samoilla kyvyillä”. Empiirisesti voidaan havaita ongelmitta, että juoksumestari on ansainnut verrattomat kykynsä, mutta ihmistietoisuuden kehittymisen suhteen tämä havainto on epäselvempi. Tietoisuustaitomestarin tajunta onkin tavallista tietoisuutta laajempi, jolloin kapeammas-ta tajunnasta käsin tämä laajuus tai syvyys vaikuttaa käsittämättömältä (ks. Wilberg 2009; Hart 2004). Liberalismi on kyllä suvaitseva erilaisia ihmismieliä kohtaan, mutta tämä ei tarkoita, että liberaali subjektikaan täysin ymmärtäisi itseään laajempaa tajuntaa

– ilmiö, joka voidaan ymmärtää esimerkiksi Platonin luolavertauksen kautta. Juuri tällaisesta yhteismitattomuudesta on kysymys, kun todetaan, että kaikkien samojen kykyjen oletus ja henkiset huippukokemukset sopivat nihkeästi toisiinsa.

Edellinen kuvaus mielen moniulotteisuudesta transpersoonallisten ykseykokemusten, henkisten huippukokemusten tai tietoisuustaitomestaruuden avulla ei tarkoita haikailua esimerkiksi shamanistisiin transsitiloihin. Mielen moniulotteisuuden ymmärtämisen kautta voidaan sen sijaan irtautua siitä mielen ”latteasta tasamaasta” (Wilber 2009, 232–234), jossa koulumaailma operoi yksikulotteisesti lähinnä ulkokohtaisten faktojen, muistamisen, kognitoiden ja teknisluontoisten taitojen alueella. ”Lattealla tasamaalla” ihmismieltä ei voi kehittää kokonaisvaltaisesti, kun juuri tätä myös konsumeristisen mentaliteetin transformaatio edellyttäisi. Erilaisiin tajunnantiloihin, kuten suhteellisuudentajuiseen kohtuullisuuteen, myötätuntoon ja ”puhtaaseen tietoisuuteen” (ks. Shear & Jevning 1999) sisältyy lukemattomia hyödyntämättömiä mahdollisuuksia. Seuraavassa käy ilmi, että esiin tuoduista mielen moniulotteisista potentiaaleista huolimatta kontemplatiivisessa pedagogiikassa on kysymys yleensä jostain varsin arkisesta.

LIBERAALIN TAJUNNAN MIELIPUUHAT

Avainhuomio kontemplatiivisessa pedagogiikassa on, että ihminen ei ole arkisessa tajunnassaan usein tietoisesti läsnä mielensä alituisessa puuhastelussa. Sen sijaan ihmisen toimintaa ohjaa sinne tänne poukkoileva mieli. (ks. Kabat-Zinn 2005, 230.) Käytämme aikaa haikailemalla mennyttä, unelmoimalla tulevaisuutta ja murehtimalla asioita, joihin emme voi vaikuttaa. Ajattelemme, toivomme, arvostelemme ja tunnemme. Olennaista on, että mielen assosiaativirta on heikosti hallittavissa, emmekä onnistu pitämään huomiotamme pitkään vapaasti valitussa kohteessa (Klemola 2002, 17; Kabat-Zinn 2005, 229). Mielen assosiaativirran hallitsemattomuus tulee ymmärtää tässä ihmismielen ja kontemplatiivisen pedagogiikan perusilmiönä, jolla on lukemattomia vaikutuksia. Miksi näin suurta asiaa ei ole otettu vielä riittävän vakavasti, kun ajatellaan tekstin alussa esitettyjä kon-

sumerismin, niukkuuden ja ekologisen moraalisubjektiviteetin näköalaja?

Ensinnäkin ihminen on valistuksesta asti ymmärretty autonomiseksi subjektiksi, joka järkensä avulla vapautuu holhouksesta. Autonomia nähdään liberaalisissa pikemminkin lähtökohtaoletuksena kuin kehityksen alaisena asiana (ks. Andersson & Honneth 2005). Mielen assosiaatiovirran kuvitellaan olevan lähtökohtaisesti autonomisen subjektin hallinnassa, eikä sosiaalisten käytäntöjen, kuten kasvatuksen, vaikutusta tällaisen kehittymiseen oteta riittävästi huomioon. Toiseksi länsimaisiin kulttuureihin syvästi vaikuttanut taloustieteen homo economicus ihmiskuva pitää ihmistä taloudellista etuaan maksimoivana rationaalisenä toimijana (ks. Marglin 2009). Tässäkin ongelmana on lähtökohtaoletus. Ihminen oletetaan ”rationaaliseksi toimijaksi” ilman harjoitusta, sosialisatiota ja kasvatusta.

Kolmanneksi liberaali filosofia painottaa yksityisomaisuutta tavalla, jossa ihmisen minä nähdään omaisuutena, jonka omaisuutta voidaan kartuttaa erilaisin (Malinen 2005) minätekniikoin. Tällaista ihmiskäsitystä voidaan kutsua Macphersonin (1962) tavoin omistusindividualismiksi. Tällainen omistusindividualisti painottaa vapautta muiden tahdosta, omaan etuun perustuvaa markkinakilpailua sekä oman minuutensa omistamista ja riippumattomuutta yhteiskunnasta (Macpherson 1962, 263). Ihmisen omistussuhde omaan itseensä tarkoittaa esimerkiksi uusliberalisti Nozickilta löytyvää itseomistuksen ideaalia, joka liittyy tässä ajattelussa ylipäänsä omistusoikeuden rajoittamattomuuteen (Räsänen 2007), jonka ongelmallisuus konsumerismin ja luonnonvarojen niukkuuden kannalta on ilmeistä.

Yhteenvetona edellisestä ihmiskäsityksestä voidaan nähdä autonominen, omaneduntavoitteluun keskittyvä minä, joka samaistuu oman mielensä assosiaatiovirtaan, jota hän pitää omistuksenaan. Esimerkiksi uusliberalismissa pyritään maksimoimaan yksilön vapaudet omistaa ja kuluttaa. Tällaisesta ihmisestä tulee ”atomistinen subjekti”, joka ei koe olevansa mitään velkaa yhteiskunnalle (ks. Taylor 1985). Klassisissa liberalismissa ei ajateltu, että rationaalinen minä olisi erityisen tasapainoinen tai johdonmukainen halujensa suhteen (Sennett 2004, 111).

Näin liberaali kuluttajakansalaisuuden idea vaikuttaa ekologisesti kestävämmältä (Väri 2011, 28).

Ihmisielen assosiaatiovirran hallitsemattomuus on siis perustavanlaatuinen huomio, sillä monet maailman ongelmat ovat heijastusta tästä hallitsemattomuudesta. Konsumerismi voidaan suhteuttaa Klemolan huomioon, jonka mukaan on pikemminkin niin, että minussa ajatellaan kuin minä ajattelen (Klemola 2002, 17). Minussa voi ajatella vuotuisen 500 miljardin markkinointikoneiston (Latousche 2010, 32) rakentamat identiteettimallit, yleinen mielipide, muoti, sovinnaiskäsitketykset ja niin edelleen. Autonomisena itsensä näkevä omistusindividualisti torjuu helposti tällaisen näkemyksen, sillä autonomiaidentiteetti suojelee oivallukselta, että minussa ajatellaan. Ihmisieli on usein ”kuin voimakkaassa virrassa lipuva vene, jonka soutaja kuvittelee voivansa ohjata veneen liikettä mihin vain, mutta todellisuudessa hän on koko ajan virran vietävänä” (Klemola 2002, 17).

FENOMENOLOGINEN HARJOITUS SELKEYTTÄÄ DISKURSIIVISTA MIELTÄ

Lukija voi tässä kohtaa todentaa mielen assosiaatiovirrassaan lipuvan luonnon yksinkertaisella fenomenologisella harjoituksella, jota voi myös soveltaa vaikkapa oppitunnin, työpäivän tai kokouksen alkuun (käytännön ohjeita opettajalle esim. Schoeberlein 2009, luvut 1–3). Istu kymmenestä minuutista puoleen tuntiin paikallasi selkä suorassa ja keskity huomiosi hengitykseen. Saman voi tehdä makuullaan. Kun mieleen nousee ajatuksia, tunteita, arvoitelmia, huolia ja muuta assosiaatiovirtaa, palaa aina hengityksen tarkkailuun ja anna assosiaatioiden mennä omia aikojaan mihinkään tarttumatta. Avuksi varsinkin aloittelijalle käytetään yleensä hengityksen laskemista yhdestä kymmeneen aina uudelleen alusta aloittaen. Näin mieli voidaan keskittää johonkin sen poukkoiluun sijaan ja mielen assosiaatiovirta nähdään kuin etäämmältä ja oivalletaan sen luonne. (Esim. Klemola 2002, 17–18; Holmberg 2005, 86–90.)

Hengitysten laskemisharjoitus osoittaa, että huomion pitäminen hengityksiä representoivissa numeroissa on helpommin sanottu kuin tehty, kyseenalaistaen autonomisen itsehallinnan ja homo

economicuksen ajatukset. Mieli jatkaa laskemisesta huolimatta yleensä tavanomaisissa puuhissaan, eikä vain hallitse itseään. Harjoittamalla tällaista tietoisuustaitoharjoitusta hiukan pidempään voi huomata, että mieleen kumpuavat mielikuvat, ajatukset, ihmytykset, arvostelut, toiveet ja huolet pikku hiljaa vetäytyvät. Niitä ei tule yhtä paljon ja suhde niihin muuttuu tarkkailevammaksi.

On helppo nähdä, kuinka diskursiivisen mielen hiljeneminen voi olla suureksi avuksi esimerkiksi kouluissa keskittymiskyvyn, työrauhan ja koulumenestyksen edistämiseksi (ks. esim. Schoeberlein 2009; Greenland 2010; Willard 2010). Kontemplatiivisen pedagogiikan merkitys voidaan nähdä kuitenkin tätä syvällisempänä ja monipuolisempana. Kuvattu fenomenologinen harjoitus osoittaa yhden tien tietoisuustaitojen harjaantumiseen, mutta erikäisille soveltuvia kontemplatiivisia menetelmiä on sadoittain (ks. Willard 2010), kuten visualisaatio, esineen keskittynyt tarkkailu, tietyn äänen keskittynyt kuuntelu, sanan pohtiminen, kuvaan keskittyminen ja vapaasti assosioiva kirjoittaminen (Repetti 2010, 7-8; Kahane 2009, 55). Aiheesta on tarjolla kirjallisuutta (esim. Grace 2011; Cohen & Bai 2007; Schoeberlein 2009; Kroll 2010), ja fenomenologisen harjoituksen käytännön ymmärtämisen (ja kokemuksen) kautta pääsee jo hyvin alkuun.

Olennaista kontemplatiivisissa harjoituksissa on ymmärtää mielen puuhasteleva luonne ja sen vaikutus ihmisen läsnäoloon ja kaikkeen toimintaan. Hengityksen tarkkailu on hyvä harjoitus, koska hengityksen tiedetään olevan avain kehon ja mielen välillä. Se korreloi mielen liikkeitä ja esimerkiksi kiivastuessa muuttuu raskaammaksi (Väänänen 2013) ja nopeammaksi. Fenomenologisen harjoituksen kautta huomaamme, kuinka aluksi jännittyneestä ja ikään kuin kahden janan välillä tempoilevasta hengityksestä tulee pehmeä, pyöreä ja rento. Tässä prosessissa myös mieli antaa periksi assosiaatiovirrastaan, rentoutuu, rauhoittuu ja kirkastuu.

HYVÄKSYVÄ TIETOINEN LÄSNÄOLO JA KRIITTINEN TIETOISUUS

Tietoisuustaidoilla (*mindfulness*) tarkoitetaan siis mielen kykyä hyväksyvään, läsnä olevaan tietoisuuteen

sekä tietoisuuteen mielen tuottamista kokemuksista ja tulkinnoista (Lehto & Tolmunen 2008, 41). Tietoisuustaidoissa, josta fenomenologinen harjoitus on esimerkki, keskitytään nykyhetkeen pyrkimättä muuttamaan sitä. Tietoisuustaitojen harjoitteissa huomio palautetaan yhä uudelleen nykyhetkeen, kun mieli lähtee puuhastelemaan omilla kiertoradoillaan. (Juvakka 2011, 45–46; Holmberg 2005, 77–78.) Olennaista on tulla tietoiseksi ajatuksistaan ja aistimuksistaan ilman pyrkimystä ja arviointia. Tietoiseksi tulemalla ihminen voi siirtyä automaatiohauksesta pois. (Holmberg 2005, 77–78.)

Eivätkö hyväksyntää painottavat tietoisuustaidot ole ristiriidassa yhteiskunnallisen muutosagenttisuuden ja kriittisen tietoisuuden kanssa? Eikö kaiken hyväksyminen tarkoita muutoksen tavoittelusta luopumista ja kaiken kritiikitöntä hyväksymistä? Tällaisesta ei ole kysymys. Hyväksyntä ei tarkoita kaiken aktiivisen ja päämäärätietoisien toiminnan lopettamista, vaan uudenlaista suhdetta tekemiseen (Juvakka 2011, 49–50). Kysymys ei ole akrasiaista, eli tahdonheikkoudesta, luovuttamisesta tai epä tietoisuudesta, vaan todellisuuden hyväksynnästä. Jos yksilö ei pysty hyväksymään todellisuutta, kuten vaikkapa kärsimättömän idealistin tapauksessa, voi äly ja kirjanoppineisuus olla turhaa ja todellisuuden epäkohtien tiedostaminen voi johtaa turhautumiseen ja epätoivoon (ks. de Mello 2010, 133).

Hyväksyntä, arvostelemattomuus ja kärsivällisyys ovat keskeisiä tietoisuustaitoja (Kabat-Zinn 2005, 118–127), joita tarvitaan myös yhteiskunnallisessa muutostyössä. Lisäksi ihmisen itsensä muuttaminen on jo itsessään maailman muuttamista, sillä minä on osa maailmaa (ks. Kabat-Zinn 2010, 33). Monien kasvatustieteilijöiden peräänkuuluttama kriittinen järjenkäyttö ja medialukutaito demokratian toteutumiseksi edellyttävät seurakseen tietoisuustaitoja, kuten rauhallista mieltä, empatiakykyä, käytännöntajua, hyväksyntää sekä yhteistyökykyä. Tietoisuustaitojen aloittelija voi jäädä kiinni ajatusten, uskomusten, odotusten, toiveiden ja pelkojen verkkoon. Kun emme tiedosta meitä hallitsevia motiiveita, on tällä vaikutusta kaikkiin päätöksiimme (Kabat-Zinn 2005, 108).

On helppo huomata myös tällaisen tiedostavuuden puutteen moraalinen ongelmallisuus. Usein

kyse on siitä, että arjen tilanteita ei havaita moraalisesti relevanteiksi, koska ihminen on niin kiinni omissa mielen puuhissaan (Blum 1991). Havainnoidaksemme mieleemme hienovaraisimpia mekanismeja meidän terävöitettävä kykyämme itsetarkkailuun (Ricard 2010, 22). Kriittisen tietoisuuden ja tietoisien läsnäolon kehittämiseksi meidän on omaksuttava taito tyhjentää mielen puuhastelu ja mentävä mielen epädiskursiiviseen perustaan, joka on kaiken toiminnan taustalla. Näin mieli voi avautua tämän hetken havainnointiin, jossa ei ole kyse ”objektiivisesta” ulkomaailman havainnoinnista tai ”subjektiivisesta” mielen havainnoinnista, vaan ylipäättään molemmista.

Läsnäolemattomuus, laadultaan vääristynyt läsnäolevuus tai ”*mindlessness*” (esim. Schoeberlein 2009, 7) ovat mahdollistaneet myös monenlaisten laajamittaisten julmuuksien toimeenpanemisen esimerkiksi 1900-luvun sodissa ja kansanmurhissa. Ihmistä kohdellaan pelkkänä välineenä, kun hänen ihmisyytään ei nähdä tarkasti. Läsnäololla tässä ja nyt, myös toisen iloissa ja kärsimyksissä, on myötätuntoa lisäävää vaikutusta, sillä myötä tunteminen edellyttää läsnäoloa. Toisten kokemuksia voi myötätuntea paremmin, kun oman mielen aallot eivät peitä niitä alleen. Myötätunnon kehittyminen mainitaan usein kontemplatiivisen pedagogiikan ja meditaation hyödyksi.

Huomasimme edellä, että tietoisuustaitojen harjoituksen kautta tajunnan assosiaatiivirta hiljalleen vetäytyy ja hiljenee, jolloin voidaan saavuttaa yhä enemmän vanhoista rasitteista vapaata tilaa, jossa ihmillisen kokemisen uudelleenorganisoinnista tulee uudella tavalla mahdollista (Rauhala 1986, 57). Pysäyttämällä tietoisuudessa toimivan ajatusten, teorioiden, faktojen, uskomusten, asenteiden ja tunteiden vyöryn ihminen voi saavuttaa harjoituksella ”puhtaan tietoisuuden” (Shear & Jevning 1999), eli tietoisuuden itsessään, puhtaana, äänettömänä ja ilman fenomenaalaisia objekteja. Entiset perustelemattomat kiintymykset tiettyihin ajattelutapoihin, elämäntapoihin ja uskomuksiin voivat avautua muutokselle. Kriittinen, avara sekä joustava tietoisuus edellyttääkin aivan ensimmäiseksi tietoisuutta oman assosiaatiivirran laaduista, alkuperistä ja motivaatioista. Tällainen todellisuuteen juurtunut läsnä oleva

tietoisuus, joka ei toimi autopilotilla, voi haastaa konsumeristisesta uutuudenviehätyksestä elävän mentaliteetin sortumatta menneisyyden romantisointiin tai todellisuudesta vieraantuneeseen tulevaisuuden utopisointiin.

ONNELLISUUS, KONSUMERISMI JA ELÄMÄN EPÄTYDYTTÄVYYS

Totunnaisista reagointi-, ajattelu-, tuntemis- ja asennoitumistavoista muodostuvat ehkä suurimmat esteet omalle onnellisuudellemme vauriissa teollisuusmaissa. Kasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä voidaankin pitää antiikin filosofien hengessä hyvän ja onnellisen elämän mahdollistamista. Nykyaikaisessa ajan hengessä hyvää elämää lähestytään tunnetusti kuluttamisen kautta. Aikamme tarveliberalismin mukaan yksilöllä on vapaus ja oikeus haluta, tarvita sekä kuluttaa (Turunen 1997, 85–86). Jo Tocqueville (1805–1859) huomasi, että elintason ja tasa-arvon kehitys synnyttää ihmisiä, jotka tottuvat pitämään itseään erillisinä yksilöinä, jotka eivät ole kellekään velkaa mitään, vaan sen sijaan sulkeutuvat ”lopulta kokonaan omaan yksinäiseen sydämeensä” (Tocqueville 2006, 496). Tässä yksinäisessä sydämessä yksilö yrittää täyttää elämänsä eksistentiaalista tyhjiötä ja saavuttaa onnellisuutta konsumerismin kautta.

Ekologisen moraalisubjektiviteetin haasteeseen voidaan tuskin vastata pysyttäytymällä tällaisen atomistisen, omistuserividualistisen sekä tarveliberalistisen ihmiskäsityksen varassa, jossa yksilö rakentaa minuuttaan kulutushyödykkeiden omistamisen kautta. Ongelma on siinä, että tällainen yksilö ei osaa kunnolla erottaa mielensä automaattisluontoiseen assosiaatiivirtaan perustuvia haluja perustarpeista (Pulkki 2010; ks. Marglin 2009, 207–212). Omistuserividualisti samaistuu mielensä assosiaatiivirtaan ja haluihin, eikä näe konsumerismin epätydyttävyyttä. Voimmekin Värriin (2011, 34, 36) tavoin nähdä nykyaikaisen kasvatuksen ekologisenä sivistysprojektina, jonka eräs keskeinen puoli on mielihyvän kultivointi sellaiseksi, ettei se ole ristiriidassa ympäristön kantokyvyn kanssa. Kontemplatiivisen pedagogiikan ja konsumerismin kannalta on tärkeää huomata, että jo Aristoteleen (2005, 1099b) mukaan onnellisuutta voidaan oppia ja harjoitella. Tarveliberalistisen yksi-

öllisyyden ja elämäntavan ydinongelma yhdistettynä autonomian ihanteeseen sekä omistusingividualismiin, on siinä, että se ohjaa ihmisen eräänlaiseen tyytymättömyyden ja onnettomuuden kehään. Tällainen ajattelutapa nähdään ainakin stoalaisuudessa ja buddhalaisuudessa (*dukkha*). Stoalais-filosofi Epiktetos ilmaisee asian toteamalla, että ”jos haluat jotakin, joka ei ole meidän vallassamme, joudut välttämättä onnettomaksi” (Epiktetos 2005, II). *Degrowth*-ajattelun isä Serge Latousche (2010, 23) on todennut kiinnostavasti mainonnasta, että ”se luo aina vain lisää tyytymättömyyttä ja toteutumattomien halujen jännitettä”.

Aristoteleen (2005, 1104b) mukaan oikea kasvatusta on sitä, että pitäisi lapsesta asti oppia kokemaan kärsimystä ja mielihyvää oikein. Ihminen voi oppia arvostavuutta ja kiitollisuutta esimerkiksi hyvin palveluttua kestävää polkupyörää kohtaan ja huoltaa sekä vaalia sitä sen sijaan, että havittelisi aina uutta. Suuriseluinen ei Aristoteleen (ibid, 1124b) mukaan ”tavoittele sitä, minkä perässä kaikki muut juoksevat”. Fenomenologisella tai ”filosofisella harjoituksella” (ks. Kortelainen, tulossa) pikkumaista konsumerismia, jossa aitoa onnellisuutta ei eroteta harhoista, voidaan oppia.

Kun liberalismissa minä on ihmisen omaisuutta, jota ihmisen tulee varjella, se on edellä esitetyn tyytymättömyyden ”eksistenssianalyysin” (ks. Klemola 2005, 244) näkökulmassa varsinainen elämämme epätyytyväisyyden aiheuttaja. Koko konsumeristinen markkinataloussivilisaatio näyttäisi kärsivän kuvastusta tyytymättömyyden oravanpyörästä. Tämä oravanpyörä perustuu kuvitelmaan, että minä olisi jotain kiinteätä ja muuttumatonta omistusta, josta tulisi pitää tiukasti kiinni. Kuitenkaan minällä ei ole post-strukturalistissa, narratiivisissa ja buddhalaisessa lähestymistavassa pysyvää ja riippumatonta luontoa (Malinen 2007; 2005). Kaikki ilmiöt ovat väliaikaisia ja katoavaisia ja takertuminen pysyvyyden ajatukseen tuottaa vain pettymyksiä. Ihmisen minä on siinä mielessä ”tyhjä”, että sillä ei ole erillistä ja riippumatonta todellisuutta. Kun konteksti muuttuu, myös ”minä” muuttuu, ja minän ”todellisuus” todellistuu-kin vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Minä ei ole pysyvää ”omaisuutta”, vaan muuttuvaa,

kehittyvää ja prosessiluonteista, tarinoista koostuvaa. (Malinen 2005; 2007.)

KOHTI KEVEÄMPÄÄ ITSESUHDETTA

Kaiken väliaikaisuus, minuuden muuttuvuus sekä minuuden perustuminen kulttuurisiin tarinoihin, joita kerromme itsellemme, on myös läpivalaistavissa fenomenologisen harjoituksen kautta. Mieleemme assosiaatiovirrassa petyimme, yllätymme, toivomme, odotamme, otaksumme, haluamme ja niin edelleen. Mieleemme järkkyy, kun oletuksemme, toiveemme ja halumme eivät toteudu. Elämän epätyytyväisyyden pohjavirettä, joka ajaa ihmistä konsumerismiin, ei usein edes tunnisteta sen enempiä kuin kala tunnistaa veden, jossa se elää, vedeksi. Tietoisuustaitojen ja kontemplatiivisen pedagogiikan hengitysharjoituksen kautta voimme tulla tietoisiksi elämän epätyytyväisyyden lähteistä. Mielentilat ovat tällöin kuin sipulinrenkaita, joita kuoritaan pois samalla oppien olemaan samaistumatta näihin (Väänänen 2013). Hyväksyvässä ja tietoisessa läsnäolossa onkin kysymys juuri samaistumattomuudesta ja takertumattomuudesta, sillä näihin perustuu paljolti juuri ihmisen eksistentiaalinen tyytymättömyys.

Eräs tärkeä teema tietoisuustaidoissa onkin useimpien tunnekokemusten väliaikaisuus ja ohimenevyys (Juvakka 2011, 45–46). Kun ihminen näkee, että niiden toteutumattomien pyyteiden, halujen ja tarpeiden todellisuus ei ollutkaan absoluuttista, vaan oikeammin illuusiota, hän voi olla onnellinen myös silloin, kun vähemmän tärkeät konsumeristiset passiot eivät toteudu. Merkittävin hyöty tietoisuustaitojen kehityksestä on Juvakan (2011, 49–50) mukaan siinä, että ne mahdollistavat uuden suhteen luomisen omaan elämäntilanteeseen ja kärsimykseen. Kyse on siis siitä, että ajatusten luonne ymmärretään vain ajatuksina (Kabat-Zinn 2010, 101), eikä niinkään pakottavana ”todellisuutena”. Onnellisuuden saavuttaminen edellyttää asioiden todellisen luonnon ymmärtämisen ilman halujen, tunteiden tms. vääristävää vaikutusta (Klemola 2005, 243–244).

Kysyttäessä, mikä ihmisessä on se, joka on onnellinen, kärsii, haluaa, pelkää, huolehtii, kuluttaa ja on tyytymätön, voidaan vastauksena nähdä ego. Ihmisen ego tarkoittaa tässä ihmisen tietoisuutta omasta

minästään. Itsetietoisuuden ansiosta ihminen voi keha olevansa muusta maailmasta irrallinen atomistinen subjekti, jolla on mieltymyksiä, haluja, ajatuksia, toiveita ja uskomuksia. Minän tai egon jalostamat toimet halut, toiveet, uskomukset ja ajatukset eivät kuitenkaan vastaa sitä, mitä ulkomaailma voi minulle antaa. Näin minä ja maailma asettuvat ikään kuin vastakkain. Minä käpertyy helposti itseensä ja elää tässä tilassa sitä itse tiedostamatta. (Ks. Koski 2002, 98; Ricard 2010, 107.) Liberaali omistava yksilö kuvittelee olevansa (”negatiivisesti”) vapaa, kun sitä ei rajoita ulkoisesti mikään. Kuitenkin tällainen mieli toimii totunnaisten reaktioiden automaattiohjauksessa (ks. Kabat-Zinn 2005; Cohen & Bai 2007).

Eräs syy ihmisen tyytymättömyyteen on juuri siinä, että hän samaistuu tarinoihin siitä, mitä hän on tai mitä hän tarvitsee ollakseen onnellinen. Onnellisuus edellyttää hyppäämistä tyytymättömyyden kehästä pois, kun se on ensin sellaiseksi tunnistettu. Tunnistaminen tapahtuu vähittäin esimerkiksi fenomenologisen harjoituksen kautta, jossa yksilö laskee hengityksiään. Näin ihminen voi ymmärtää häntä hallitsevan assosiaatiivirran etäämmältä jäämättä aina sen vangiksi. Zen-filosofiassa tunnetaan kielikuva lammesta, jonka veden humus sekoittuu myrskylä ja tekee siitä sameaa. Hyväksyvää läsnäoloa opettava hengityksen tarkkailu tarkoittaa tässä suhteessa sitä, että lammen annetaan olla sellaisenaan, jolloin humus painuu itsekseen pohjalle ja vesi kirkastuu. Kirkkaassa mielentilassa ihminen usein oivaltaa, että kaikki onkin hyvin juuri nyt!

Tällainen harjoitus kultivoi taitoa suhtautua itseensä entistä keveämmin, ilman vääränlaista itse-tärkeyttä, vähemmän takertuvasti (Malinen 2007; 2008). Kun ihminen ei suhtaudu omistushaluisella itsetärkeydellä ja mahtipontisuudella itseensä, hänen ei tarvitse keskittyä elämässään siihen, että hänen ansioluettelo, vaatteet, puhe, vartalo, talo, auto ja niin edelleen täyttävät vallitsevat esteettiset ihanteet. Näiden merkitys ei taianomaisesti poistu, mutta mielestä voi tulla joustavampi (ks. Willard 2010, 64, 81) ja ihminen voi juurtua eksistentiaalisesti todellisuuteen ”varsinaisen minuutensa” kautta. Ajatuksia ei oteta enää niin vakavasti, vaan niiden luonne nähdään assosiaatiivirtana, johon voidaan ottaa havain-

noiva asenne. Mielen puuhastelun tunnistamisen kautta myös negatiivisten ajatusten kehät voidaan katkaista jo alkuvaiheessa. (Ks. Juvakka 2011, 47–48; Baer 2003.)

Yllä kuvatussa kontemplatiivisen pedagogiikan harjoitteessa tunteita ja ajatuksia ei pyritä muuttamaan ajattelemalla niitä vielä lisää, vaan mielen sisältöjen arvostelematon havainnointi hioo mieltä kuin itsestään tavoilla, jotka edistävät ymmärrystä, myötätuntoa ja eheyttä (Kabat-Zinn 2010, 101). Mitä enemmän yritämme välttää epämiellyttäviä tunteita ja ajatuksia, sitä kauaskestoisempia ja voimakkaampia niistä tulee. Yritykset välttää ja paeta epämiellyttäviä tunteita ja ajatuksia johtaa useimmiten näiden lisääntymiseen⁵. (Holmberg 2005, 84.) Hyväksymällä ajatukset ja tunteet lopetamme takertumisen niihin, jolloin ne näyttävät vain tavallisena assosiaatiivirtana.

LOPUKSI

Tämän tutkimuksen nojalla kontemplatiivinen pedagogiikka voidaan nähdä kasvatustieteen ja -filosofian suuntauksena, joka operoi tietoisuustaitojen filosofian ja metodologian parissa ja soveltaa niitä eri konteksteihin lukemattomilla tavoilla, joista tässä tuotiin esiin lähinnä fenomenologinen hengitysten laskemisharjoitus. Kontemplatiivinen pedagogiikka jatkaa perenniaalisen filosofian perinnettä kiinnostuksessaan hyvään elämään, onnellisuuteen, viisauteen, etiikkaan ja yhteiskuntaan. Kyse ei ole atomistisen subjektin itseensä käpärtymisestä, mielen kehittämisestä kilpailusuhteessa toisiin kilpailijoihin (Saari & Pulkki 2012). Tällaisessa viitekehyksessä on luontevaa tarkastella yksilön tajunnan ja konsumerismin yhteyksiä, sillä nämä kietoutuvat toisiinsa yhtä perustavalla tavalla kuin yksilö ja yhteiskunta yleisesti.

Lukuisia tutkimuksen ulkopuolelle jääneitä yhteiskunnallisia muutoksia tarvitaan, jotta ihmiselämä maapallolla olisi mahdollista myös pitkällä aikavälillä. Tässä näkökulma rajattiin kontemplatiivisen pedagogiikan ja filosofian mahdollisuuksiin hillitä tarveliberalistisen omistavan subjektin konsumeristisia mielihaluja. Taitava tietoisuus osaa olla onnellinen kohtuullisen vähälläkin kulutuksella, jos perustarpeet on tyydytetty – miten nämä sitten yhteisössä määritelläänkin. Siinä, että ihminen saa viattoman onnel-

lisuuden kokemuksia vain olemisesta ja heittää pois samaistumisensa harhaluuloihin (ks. de Mello 2010, 69) vaikkapa kuluttamisen tuomasta onnesta, on jotain ekologisesti radikaalia.

Olennaista on lopettaa kuluttajakansalaisuuteen samaistuminen. Thorstein Veblenin (2002) mukaan ”kerskakulutuksessa” on kysymys muun muassa siitä, että yksilö haluaa täyttää yleiset kunniallisuuden mittapuut. Juurtuessaan todellisuuteen omakohtaisella tavalla kontemplatiivisten harjoitusten kautta yksilö voi kasvaa ”suurisieluseksi” (Aristoteles 2005, 1124b), joka ei ”tavoittele sitä, minkä perässä kaikki muut juoksevat”. Suurisieluisen ihmisen voi suhtautua itseensä sekä omaan konventionaaliseen kunnial-

lisuuteensa keveästi ja huumorilla ja näkee sellaisten kunniallisen elämän kriteerien läpi, jotka ovat ristiriidassa luonnon kantokyvyn kanssa. Kunniallisuuden mittapuita ja hyväksyttäviä ja riittäviä perustarpeita voidaan koko yhteisön voimin määrittää uusiksi (Latousche 2010, 65).



Jani Pulkki
KM, LuK, tutkija
Kasvatustieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto

LÄHTEET

- Anderson, J. & Honneth, A. 2005. *Autonomy, Vulnerability, Recognition, and Justice*. Teoksessa John Christman and Joel Anderson (toim.) *Autonomy and the Challenges to Liberalism: New Essays*. New York: Cambridge University Press, 127–49.
- Aristoteles 2005. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. S. Knuutila. Helsinki: Gaudeamus.
- Baer, R.A. 2003. Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *Clinical psychology: science and practice* 10, 125–143.
- Bai, H. & Scutt, G. 2009. Touching the Earth with the Heart of Enlightened Mind: The Buddhist Practice of Mindfulness for Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education* 14, 92–106.
- Bai, H. & Scott, C. & Donald, B. 2009. Contemplative Pedagogy and Revitalization of Teacher Education. *Alberta Journal of Educational Research* 55 (3), 319–334.
- Bardy, M. 2011. Epilögi II. Maailmankuva ja ekososiaalinen järjestys. Teoksessa E. Palola & V. Karjalainen (toim.) *Sosiaalipolitiikka – Hukassa vai uuden jäljillä?* Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 333–347 <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/970d363e-9edf-4b54-a76e-446b81ed34b5>. Luettu 27.11.2012.
- Blum, L. 1991. Moral Perception and Particularity. *Ethics* 101 (4), 701–725.
- Cohen, A. & Bai, H. 2007. Dao and Zen of Teaching: Classroom as Enlightened Field. *Educational Insights* 11 (3) <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v11n03/articles/bai/bai.html>. Luettu 27.11.2012.
- Epiktetos 2005. *Ojennusnuora*. The Project Gutenberg EBook. Suom. K. Jaakkola. <http://www.gutenberg.org/cache/epub/16620/pg16620.html>. Luettu 27.11.2012.
- Fromm, E. & Suzuki, D. T. & De Marino, R. 1970. *Zen Buddhism and Psychoanalysis*. New York: Harper & Row.
- Grace, F. 2011. Learning as Path, Not a Goal: Contemplative Pedagogy - Its Principles and Practices. *Teaching Theology and Religion*. 14 (2), 99–124.
- Greenland, S. K. 2010. *The Mindful Child. How to Help Your Kid Manage Stress and Become Happier, Kinder and more Compassionate*. New York: Free Press.
- Hadot, P. 2010. *Mitä on Antiikin Filosofia?* Suom. T. Kilpeläinen. Tampere: *Niin & Näin*.
- Hart, T. 2004. Opening the Contemplative Mind in Classroom. *Journal of Transformative Education* 2 (1), 28–46.
- Hobbes, T. 1985. *Leviathan*. London: Penguin Books.
- Holmberg, N. 2005. Zen, Mindfulness ja vaeltava mieli. *Kognitiivisen psykoterapian verkkolehti* 2 (2), 72–93 <http://www.kognitiivinenpsykoterapia.fi/verkkolehti/2005/ktzen.pdf> Luettu 27.11.2012.
- Homer-Dixon, T. 1999. *Environment, Scarcity and Violence*. Princeton and Oxford: Princeton university press.
- Jung, C. G. 1991. Foreword. In Suzuki, D. T. 1991 (1969) *An Introduction to Zen Buddhism*. (ed. Humphreys, C.) London: Rider books, 9–29.
- Juvakka, T. 2011. Tietoisuustaitojen oppiminen työhyvinvoinnin tueksi. *Kognitiivinen Psykoterapia* 8 (1), 45–59.

- Kabatt-Zinn, J. 2005. *Full Catastrophe Living. Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Bantam Dell.
- Kabat-Zinn, J. 2006. *Olet jo perillä - Tietoisen läsnäolon taito*. Suom. T. Turpeinen. Helsinki: Basam Books.
- Kabat-Zinn, J. 2010. *Tietoinen läsnäolo maailmassa*. Suom. S. Takkala. Helsinki: Basam Books.
- Kahane, D. 2009. Learning about obligation, compassion, and global justice: The place of contemplative pedagogy. *New Directions for Teaching and Learning* 118, 49–60.
- Klemola, T. 2002. Filosofian harjoitus – harjoituksen filosofia. *Niin & Näin* 3, 13–20.
- Klemola, T. 2005. *Taidon filosofia – filosofian taito*. Tampere University Press.
- Kortelainen, I. (tulossa). Huomion suuntaaminen filosofisena harjoituksena. Teoksessa Saari, A. & Kortelainen, I. & Väänänen, M. (toim.) *Tietetoisuustaidot ja tieteet*. Ilmestymässä 2014, kustantaja avoin.
- Koski, T. 2002. D. T. Suzuki ja zen - kuuta osoittavat sormet. *Niin & Näin* 2, 94–99.
- Kroll, K. 2010. Contemplative Practice in Classroom. *New Directions for Community Colleges* 151, 111–113.
- Latouche, S. 2010. *Jäähyväiset kasvulle*. Suom. M. Ollila. Helsinki: Like.
- Lehto, S. ja Tolmunen, T. 2008. Onko tietoisuustaidon harjoittelulla terveysvaikutuksia? *Suomen Lääkärilehti* 1-2, 41–45.
- Locke, J. 1995 *Tutkielma hallitusvallasta. Tutkimus poliittisen vallan oikeasta alkuperästä, laajuudesta ja tarkoituksesta*. Suom. M. Yrjönsuuri. Helsinki: Gaudeamus.
- Macpherson, C. B. 1962. *The Political Theory of Possessive Individualism: From Hobbes to Locke*. Oxford: Clarendon Press.
- Malinen, T. 2005. Narratiivisia vinjetkejä Osa 2: Identiteettipäätelmien purkamisesta. *Ratkes* 2.
- Malinen, T. 2007. Mikä helpotus: minua ei ole! – ei-minästä ja tyhjyydestä psykoterapiassa. *Ratkes* 1.
- Malinen, T. 2008. Buddha, Wittgenstein ja postmodernit terapiat. *Ratkes* 3.
- Marglin, S. 2009. *Dismal science. How thinking like an economist undermines society*. New York: Oxford university press.
- de Mello, A. 2010. *Havahtuminen*. Suom. V. Rissanen. Helsinki: Like.
- Nussbaum, M. 2007. Human Rights and Human Capabilities. *Harvard Human Rights Journal* 20, 21–24.
- Pulkki, J. 2010. Voitonhimon ongelma. *Tiedepolitiikka* 4, 39–52.
- Pulkki, J. & Saari, A. (tulossa). Voiko hiljaisuudesta oppia? Kriittisiä näkökulmia kontemplatiiviseen pedagogiikkaan. Teoksessa Saari, A. & Kortelainen, I. & Väänänen, M. (toim.) *Tietetoisuustaidot ja tieteet*. Ilmestymässä 2014, kustantaja avoin.
- Rauhala, L. 1986. *Meditaatio*. Helsinki: Otava.
- Repetti, R. 2010. The Case for a Contemplative Philosophy of Education. *New Directions for Community Colleges* 151, 5–15.
- Ricard, M. 2010. *Meditoinnin taito*. Suom. L. Siitonen. Helsinki: Basam Books.
- Räsänen, P. 2007. Uusliberalismi ja lupaus vapaudesta. *Niin & Näin* 4, 99–107.
- Saari, A. & Pulkki, J. 2012. "Just a Swinging Door" – Examining the Egocentric Misconception of Meditation. *Paideusis* 20 (2), 15–24 <http://journals.sfu.ca/paideusis/index.php/paideusis/article/view/276/186> Luettu 27.11.2012.
- Schoeberlein, D. 2009. *Mindful Teaching and Teaching Mindfulness. A Guide For Anyone Who Teaches Anything*. Boston: Wisdom Publications.
- Sennett, R. 2004. *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa*. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Shear, J. & Jevning, R. 1999. Pure Consciousness: Scientific Exploration of Meditation Techniques. In Varela, F. & Shear, J. (eds.) *The View Within. First Person Approaches to the Study of Consciousness*. Exeter: Imprint, 189–209.
- Taylor, C. 1985. *Philosophy and the Human Sciences*. Philosophical Papers 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turunen, K. 1997. *Halut, arvot ja valta*. Jyväskylä: Atena.
- de Tocqueville, A. 2006. *Demokratia Amerikassa*. Suom. S. Jansson. Helsinki: Gaudeamus.
- Vainio, N. 2001. Liikkuva filosofi - keskustelu Tapio Kosken kanssa. *Niin & Näin* 1, 33–35.
- Varela, F. & Shear, J. 1999. First-person Methodologies: What, Why, How? In Varela, F. & Shear, J. (eds.) *The View Within. First Person Approaches to the Study of Consciousness*. Exeter: Imprint, 1–14.
- Veblen, T. 2002. *Joutilas luokka*. Suom. T. Arppe & S. Riukulehto. Helsinki: Art House.
- von Wright, G. H. 1987. *Tiede ja ihmisjärki*. *Suunnistusyritys*. Suom. A. Leikola. Helsinki: Otava.
- von Wright, G. H. 1992. *Minervan pöllö. Esseitä vuosilta 1987–1991*. Helsinki: Otava.
- Värri, V.-M. 2011. Vastuu ihmisen mittana. Kasvatusteoreettisia ja filosofisia näköaloja ekologiselle sivistysprojektille. *Tiedepolitiikka* 4, 27–38.
- Värri, V.-M. & Saari, A. 2012. Ontology of Flesh and Its Implications to Education. Esitelmä konferenssissa Practices, Bodies, and Things in Pedagogy. International symposium at Pädagogische Hochschule Heidelberg 28-29.9.2012.

- Väänänen, M. (tulossa). Vipassana ja tietoinen läsnäolo. Teoksessa Saari, A. & Kortelainen, I. & Väänänen, M. (toim.) *Tietetoisuustaidot ja tieteet*. Ilmestymässä 2014, kustantaja avoin.
- Väänänen, M. & Kortelainen, I. & Saari, A. (tulossa). Johdanto. Teoksessa Saari, A. & Kortelainen, I. & Väänänen, M. (toim.) *Tietetoisuustaidot ja tieteet*. Ilmestymässä 2014, kustantaja avoin.
- Wallace, A. B. 1999. The Buddhist Tradition of Samatha: Methods for Refining and Examining Consciousness. In Varela, F. & Shear, J. (eds.) *The View Within. First Person Approaches to the Study of Consciousness*. Exeter: Imprint, 175–187.
- Walsh, R. & Shapiro, S.L. 2006. The Meeting of Meditative Disciplines and Western Psychology: A Mutually Enriching Dialogue. *American Psychologist* 61 (3), 227–239.
- Watts, A. 1977. *Psykoterapiaa idästä ja lännestä*. Suom. M. Rutanen. Helsinki: Otava.
- Wilberg, K. 2009. *Kaiken lyhyt historia*. Suom. J. P. Jakonen. Helsinki: Basam books.

VIITTEET

- 1 Käsitehistoria (Väänänen & Kortelainen & Saari tulossa) tosin osoittaa, ettei aivan synonyymeistä ei ole kysymys.
- 2 Käsitteiden etymologia tarkastettu esimerkiksi sivulta <http://www.etymonline.com>
- 3 Historiallisesti rakentunut kategoriaero normaalin ja paranormaalin tai luonnollisen ja yliluonnollisen välillä on epäadekvaatti tarkastellessa mieltä moniulotteisena ilmiönä. Kaikki luonnossa on luonnollista.
- 4 Poikkeuksellisia tajunnan tiloja on toki kuvattu myös länsimaisessa psykologiassa esimerkiksi Maslowin, Jamesin ja Jungin toimesta (Walsh & Shapiro 2006, 232–233; ks. Wilberg 2009).
- 5 Istumameditaatio voi nostaa esille myös traumamuistoja (Juvakka 2011, 50) ja sitä voidaan käyttää kokemusten tukahduttamisen välineenä (ks. Väänänen, Kortelainen, Saari tulossa). Kontemplatiiviset harjoitukset koulussa eivät yleensä mene tälle tasolle, mutta riski tähän on tiedostettava.



Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran vuosi alkoi Aikuiskasvatus – sivistys, markkinat, politiikka - tutkijatapaamisella. Alan tutkijat, asiantuntijat ja opiskelijat kokoontuivat Turun yliopiston kasvatustieteiden laitokselle 6.–7.2.2014 keskustelemaan muun muassa vapaasta sivistystyöstä ja aikuisista korkeakoulutuksessa. Toissavuotisen tutkijatapaamisen Aikuiskasvatus marginaaleissa ja rajapinnoilla teemat on koottu pian julkaistavaan Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirjaan Marginaalin voima!

Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran jäsenet voivat ostaa kirjan 26 € jäsenetuhintaan Kansanvalitussseuran kirjakaupasta (kvs.fi) mainitessaan jäsenyydestään oston yhteydessä. Aikuiskasvatuksen ja -koulutuksen ajankohtaisimmat puheenaiheet julkaistaan totutusti Aikuiskasvatus-lehdessä, jonka seuran jäsenet saavat jäsenetuna neljä kertaa vuodessa.

Liity Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran jäseneksi Tutkimusseuran verkkosivuilla saadaksesi esimer-

kiksi julkaisualennuksia ja Aikuiskasvatus-lehden vuosikerran. Jos jäsentietosi ovat muuttuneet, ilmoitathan siitä Tutkimusseuran sihteerille jäsentietojen päivittämiseksi.

Tutustu Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuraan osoitteessa aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi tai [facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimusseura](https://www.facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimusseura). Tutkimusseuran uusi visuaalinen ilme julkaistaan alkutalven aikana.

JÄSENMAKSU

Jäsenet 40€/vuosi

Päätoimiset perus- ja jatkotutkinto-opiskelijat 25€/vuosi

Yhteisöjäsenet 200€/vuosi

Tiliyhteys: FI13 8000 1700 0682 17

BIC/SWIFT: DABAFIHH

Viitenumero: 110

**

Sihteerit, ats.sihteerii@gmail.com

Tiedottaja, ats.tiedottaja@gmail.com

Rahastonhoitaja, ats.rahastonhoitaja@gmail.com

KIRSI LAPOINTE

Tilaa mielekkäälle työlle



Uramuutos on ajankohtainen monen työntekijän arjessa. Toimijuus eli kyky tehdä valintoja muutostilanteessa ei rajoitu pelkästään työhön, vaan heijastuu myös muihin elämänalueisiin ja identiteettiin.

TYÖELÄMÄN pelisääntöjen muutoksen myötä työn ja uran mielekkyys on alkanut huolettaa monia työntekijöitä. Mielekkyyttä nakertavat niin työsuhteiden katkonaisuus, työn jatkuva tehostaminen kuin kokemukset työn merkityksellisyyden heikentymisestä (Järvensivu 2010). Samalla subjektiivoituneeseen ja yksilöllistyneeseen työhön nivoutuu myös yksilöiden minuus, mikä edellyttää itsensä toteuttamista ja kehittämistä (Julkunen 2008). Uratutkimuksessa työuria on jo pitkään luonnehdittu rajattomiksi, ja niiden on nähty tarjoavan työntekijöille aiempaa vapaammat mahdollisuudet luoda omaehtoista uraa (Arthur & Rousseau 1996; Hall 2004; Briscoe & Hall 2006). Uusliberalistisen politiikan myötä monessa länsimaassa työntekijöiltä myös edellytetään joustavuutta, vastuuta omasta työllistymiskyvystä sekä yrittäjämäistä otetta työntekoon (Fogde 2011; Fournier 1998; Grey 1994).

Yksilön vastuuta ja vapauksia korostava tutkimus ja politiikka ottavat kuitenkin annettuina työntekijöiden mahdollisuudet muuttaa työuraansa ja itseään. Siten ne sivuuttavat ihmisten kokemuksia ja mahdollisuuksia määrittävät, eriarvoistavat käytännöt sekä heidän subjektiviteettinsa (Arnold & Cohen 2008; Pringle & Mallon 2003; LaPointe 2013; Roper, Ganesh & Inkson 2010; Sennett 1998). Tarvitsemme kipeästi monitahoisempia jäsenyyksiä eri alojen työntekijöiden ja ammattilaisten mahdollisuuksista selvittää työuran monista siirtymistä, muuttaa työtä ja luoda mielekästä uraa. Tämä edellyttää toimijuuden tilan ja reunaehtoien tutkimista sekä lähestymistapoja, jotka ottavat huomioon sekä sosiokulttuurisen kontekstin että subjektiviteetin (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013).

Tämän artikkelin tarkoituksena on kuvata toimijuuden mahdollisuuksia uramuutospyrkimyks-

sissä. Uramuutokset ovat yksi, mediassakin laajalti ihannoitu keino mielekkään työn tavoitteluun ja ne tarjoavat siksi kiinnostavan kontekstin toimijuuden tarkastelulle. Teoreettinen viitekehysten nojaa sosiokulttuurisiin, käytäntöteoreettisiin ja feministisiin lähestymistapoihin (esim. Holland, Lachicotte, Skinner & Cain 1998; Ronkainen 1999; McNay 2000; Reckwitz 2002; Ortner 2005, Eteläpelto ym. 2013), joiden mukaan sosiaaliset, kulttuuriset ja diskursiiviset käytännöt muovaavat todellisuutta, toimintaa ja minuutta, mutta samalla niissä kuitenkin tunnustetaan minuuksia (subjektiviteetti ja identiteetti) toimijuuden perustana. Näiden lähestymistapojen pohjalta käsitteellistän siis toimijuuden sosiokulttuuristen käytäntöjen rajaamana sekä subjektiviteettiin pohjautuvana mahdollisuutena määritellä ja muuttaa työtä ja itseään. Uramuutospyrkimyksissä on siten olennaista kiinnittää huomiota niihin tapoihin, joilla yksilöt pyrkivät muokkaamaan työtään ja itseään sekä niitä mahdollistaviin puitteisiin.

Kirjoitus pohjautuu empiiriseen tutkimukseeni, jossa olen haastatellut uramuutosta tavoitteleita kauppatieteellisen korkeakoulutuksen saaneita eri alojen ammattilaisia kahdesti. Ensimmäisellä kerralla selvitin heidän uramuutospyrkimyksiään ja toisella kerralla, neljä vuotta myöhemmin, selvitin niiden toteutumista. Tässä artikkelissa kysyn, miten toimijuus on mahdollistunut ja miten sitä on toteutettu näissä työuran muutospyrkimyksissä. Empiirisen analyysini pohjalta kuvaan ensinnäkin sitä, miten tila toimijuudelle uramuutoksessa rakentuu vakiintuneista työkäytännöistä irtautumisen kautta ja miten toimijuutta toteutetaan pohdintavaiheessa oman tilanteen tulkinnan ja identiteettityön kautta. Toiseksi kuvaan, miten uramuutospyrkimyksissä on onnistuttu, miten eri tavoin toimijuutta on toteutettu ja mikä sitä on mahdollistanut. Lopuksi pohdin, miten toimijuuden tilaa voitaisiin laventaa ja vahvistaa siten, että huomiota kiinnitetään erityisesti subjektiviteetin ja identiteetin rooleihin käytäntöjen rajaamassa tilassa.

TOIMIJUUS URAMUUTOKSESSA: KÄYTÄNNÖT, SUBJEKTIVITEETTI JA IDENTITEETTITYÖ

Toimijuudessa on kysymys yksilöiden mahdollisuudesta tehdä valintoja ja muuttaa elämäänsä ja

työtään. Sitä on teoretisoitu monin eri tavoin useilla tieteenaloilla ja täysin erilaisiin filosofisiin perusoletuksiinkin nojautuen (Emirbayer & Mische 1998; Hitlin & Elder 2007; Eteläpelto ym. 2013). Toimijuutta on tarkasteltu sekä rakenteiden ja niitä ylläpitävien käytäntöjen että yksilön näkökulmasta tai nämä yhdistäen (Ojala 2010). Rakenteita korostavissa näkökulmissa yksilöiden toimijuuden ja refleksiivisyyden tila on usein vähäinen. Esimerkiksi posttukturalististen näkemysten mukaan subjektiviteetti ja toimijuus muotoutuvat vakiintuneissa ajattelu- ja puhetavoissa eli kielessä, diskursseissa ja kertomuksissa. Tällöin toimijuuden tilaksi jää näiden diskurssiin vastustaminen ja toisin toistaminen (esim. Judith Butler, kts. McNay 2000; Fenwick 2006). Kuten McNay (2004) esittää, nämä näkökulmat määrittelevät toimijuuden negaation kautta, eli voimme toimia toisin, koska diskurssit eivät ulotu koskaan sääntelemään kaikkea toimintaa. Ne eivät siis määrittele tarkemmin, mistä toisin toimiminen saa resurssinsa ja sisältönsä. Yksilönäkökulmaa korostavat lähestymistavat puolestaan irrottavat ihmisen eriarvoistavista käytännöistä ja tekevät hänestä lähes kaikkivoipaisen (Ojala 2010).

Yhdistän tutkimuksessani rakenteet ja yksilön tarkastelemalla ammattilaisten kokemuksia ja toimijuutta sosiokulttuuristen käytäntöjen rajaamana ja subjektiviteettiin pohjautuvana mahdollisuutena määritellä ja muuttaa työtä ja itseään. Käytäntöteoreettisten lähestymistapojen mukaan sekä rakenteet että yksilöt muodostuvat sosiaalisissa, kulttuurisissa ja diskursiivisissa käytännöissä. Nämä käytännöt määrittävät ja ohjaavat todellisuuttamme ja toimintaamme ja muokkaavat myös minuuttamme – subjektiviteettia ja identiteettiä (Lave & Wenger 1991; Holland ym. 1998). Käytännöt ja niihin sisältyvät vakiintuneet toiminta- ja ajattelutavat (diskurssit ja kertomukset) opitaan osallistumalla erilaisten yhteisöjen toimintaan, kuten tiettyyn työhön tai ammattiin (Lave & Wenger 1991). Aikaa myöten ne kehollistuvat automaattisiksi ja itsestäänselviksi osaamisiksi, arvostuksiksi, rutiineiksi ja tiedoksi (Sandberg & Tsoukas 2011). Siten emme välttämättä aina tiedosta, miksi teemme työtämme, mitä siinä tavoitteleme ja miten sitä teemme (Räsänen & Trux 2012).

Käytännöt eivät kuitenkaan deterministisesti määritä toimintaamme, vaan toimijuus on mahdollista niiden toistamisessa improvisoiden tai tietoisemman vaihtoehtoisten toimintatapojen luomisen kautta (Cer-teau 1984; Emirbayer & Mische 1998).

Uramuutoksessa ei ole kysymys vain arkisesta toisin tekemisestä, vaan siinä tarvitaan vahvempaa ja luovempaa toimijuutta - kokonaan uusien käytäntöjen ja identiteettien omaksumista. Jotta tämä olisi mahdollista, se edellyttää tietoiseksi tulemista omaa toimintaa ohjaavista käytännöistä. Pragmatistit puhuvat muutosyllykkeistä, jotka häiritsevät totunnaista vuorovaikutusta ja siten yksilön ja käytäntöjen suhdetta (Alhanen 2013). Holland ym. (1998) kuvaavat tätä tilannetta hermeneuttiseksi hetkeksi, jolloin automaattinen toiminta katkeaa ja alamme tarkastella tietoisemmin omaa toimintaamme. Tulkintaa uramuutostilanteesta ohjaavat erilaiset työelämää kehystävät diskurssit ja kertomukset eli vakiintuneet puhe- ja ajattelutavat, joihin sisältyy erilaisia perusoletuksia ja arvoja työstä. Miten siis kykenemme itsenäiseen ajatteluun, luovaan toimintaan ja muutokseen sosiaalisten ja diskursiivisten käytäntöjen puitteissa? Nojautun seuraavassa sosiokulttuuriseen ja feministiseen ajatteluun, jossa minus eli subjektiviteetti ja identiteetti nähdään oppimisen ja toimijuuden perustana (McNay 2000, 2004; Ortner 2005; Ete-läpelto ym. 2013; Billett 2006; Blackman, Cromby, Hook, Papadopoulos & Walkerdine 2008).

Ymmärrän subjektiviteetin ihmisen tietynlaisuudeksi - tavoiksi toimia, ajatella ja tuntea (Ortner 2005; Ronkainen 1999; Blackman, Cromby, Hook, Papadopoulos & Walkerdine 2008). Se on maailmassa olemisen tapa, joka on sosiaalisesti ja kulttuurisesti muotoutunut eletyn kokemushistorian ja käytäntöjen kautta (Ronkainen 1999; McNay 2004). Toisin kuin arjen ja psykologian käsitys yksilöistä ja minuudesta muusta ympäristöstä erillisenä persoonallisuuden piirteiden kimpuna subjektiviteetti on siis sosiokulttuuristen käytäntöjen ja diskurssien muovaamaa. Ajan kuluessa subjektiviteetti kehollistuu ja rutinoituu ja on siten usein tiedostamatonta minuuttamme. Tämä kokemusten kautta muodostunut subjektiviteetti on perusta toimijuudelle, mutta se tulee merkitykselliseksi ja tietoisien työskentelyn

piiriin identiteettimme kautta. Identiteettimme kuvaavat käsitystä itsestämme ja ovat minuutemme artikuloitumppi puoli, jota kykenemme kielen, diskurssien ja kertomusten avulla sanoittamaan ja tekemään ymmärrettäväksi (Ronkainen 1999). Identiteettimme rakentuvat meille tarjoutuviin mahdollisiin identiteettipositioihin niissä käytännöissä ja maailmoissa, joihin osallistumme (Davies & Harré 1990; Holland ym., 1998). Identiteettien kautta kiinnitymme erilaisiin olemisen ja tekemisen tapoihin suhteessa esimerkiksi ammattiin, sukupuoleen, ikään ja kansallisuuteen. Siten esimerkiksi ammatillinen identiteettimme tarkoittaa niitä identiteettipositioita, joihin itsemme kulloinkin voimme asemoida ammattikäytäntömme diskursseissa ja kertomuksissa.

Identiteettimme eivät kuitenkaan ole selvärajaisia tai pysyviä, vaan ajan, paikan ja kulttuurin myötä muuttuvia (Kondo 1990). Siksi joudumme tekemään identiteettityötä, jonka kautta luomme, muokkaamme ja vahvistamme identiteettejämme kulttuuristen diskurssien ja erityisesti kertomusten puitteissa (Sveningsson & Alvesson 2003). Kertomalla jäsenämme elämäämme ja työtämme ja samalla asemoimme itseämme (Davies & Harré 1990; DeFina, Schiffrin & Bamberg 2006). Identiteettityö on myös ammatillisen toimijuuden muoto (Eteläpelto ym. 2013), jonka kautta voimme pyrkiä määrittelemään, keitä olemme ja kuinka toimimme työelämässä. Se on olennainen osa oppimista ja kehittymistä työssä sekä sopeutumista työelämän muutoksiin (Billett 2006). Työuran siirtymävaiheissa identiteettityö on erityisen tärkeää, sillä muutoksen toteutuminen edellyttää identiteetin muutosta (Ibarra 1999; Pratt, Kaufman & Rockmann 2006; Ibarra & Barbulescu 2010).

Tässä tutkimuksessa lähestyn siis toimijuutta sosiokulttuuristen käytäntöjen ja subjektiviteetin tehtyinä valintoina, tekoina ja identiteettityönä. Esitellen seuraavaksi empiiristä tutkimustani ja sitä, miten olen analysoinut toimijuutta, sen mahdollistumista ja toteuttamista uramuutosta tavoittelevien ammattilaisten haastatteluiden perusteella.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Artikkeli perustuu väitöskirjatutkimukseeni (LaPointe 2011). Haastattelin tutkimustani varten

12 Suomen ekonomiliiton eli SEFEn urapalvelun asiasta, jotka suunnittelivat uramuutoksen tekemistä. Ensimmäiset haastattelut tein vuonna 2005 ja seuranta haastattelut vuonna 2009. Tämä artikkeli pohjautuu niiden kahdeksan ihmisen haastatteluihin, jotka tavoitin molemmilla haastattelukerroilla. Kaikilla oli kauppatieteellinen korkeakoulututkinto ja he olivat hakeutuneet SEFEn uraneuvojan luokse hakemaan apua uramuutospyrkimyksissään. He ovat kaikki naisia, iältään ensimmäisellä haastattelukerralla 33–52 vuotta. Miehiä ei SEFEn kautta onnistuttu pitkittäistutkimukseen tavoittamaan. Vaikka identiteettityö onkin sukupuolittunutta (kts. LaPointe 2013), en tässä artikkelissa paneudu siihen.

Toteutin haastattelut kertomuksellisia haastatteluina (Mishler 1986; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Kertomukselliset haastattelut ovat strukturoimattomia keskusteluja, joissa kutsutaan haastateltavia tuottamaan kertomuksia kokemuksistaan muuttaman laajan kysymyksen avulla (Riessman 2008). Oma pääkysymykseni ensimmäisissä haastatteluissa kutsui ammattilaisia kertomaan aiemmasta urastaan ja silloisesta uramuutosvaiheesta. Seuranta haastatteluissa pyysin heitä kertomaan, mitä heille oli neljän vuoden aikana tapahtunut. Nämä alustavat kysymykset tuottivat usein pitkiä selontekoja, joiden pohjalta esitin tarkentavia lisäkysymyksiä eri vaiheista. Haastattelut olen nauhoittanut ja litteroinut sanatarkasti. Lisäksi olen litteroinut valikoituja kohtia aineistosta tarkemmin kiinnittäen huomiota taukoihin, äänensävyihin ja muihin ilmaisiin.

Aineistoa olen analysoinut hyödyntämällä useampia kertomuksellisen analyysin menetelmiä (Frost 2009). Identiteettityön osalta olen tarkastellut yksityiskohtaisesti, kuinka identiteettejä kielellisesti ja kertomuksellisesti rakennetaan ja otetaan käyttöön. Tässä olen hyödyntänyt dialogista narratiivista analyysiä, jonka mukaisesti analysoin haastateltavien kerrontaa temaattisesti, rakenteellisesti ja vuorovaikutuksen näkökulmasta (Riessman 2008). Toisin sanoen kiinnitin huomiota siihen, mistä haastateltavat puhuivat (teemat), miten he puhuivat (rakenne) sekä miten kerrontatilanne (haastattelu, vuorovaikutus, laajempi kulttuurinen konteksti) vaikuttavat kerrontaan. Lisäksi analysoin tarkemmin

kunkin haastateltavan kertomukseen sisältyviä käännekohtia ja ydinepisodeja, joissa käytetään paljon evaluoivaa kieltä ja identiteettityö on usein aktiivista (Hyvärinen 2010). Tämän analyysin kautta rakensin ensimmäisten haastattelujen pohjalta mallitarinat, joilla tarkoitetaan kulttuurisia tapoja luoda järjestystä kokemuksiin, arvioida niitä ja samalla rakentaa kertojan identiteettiä (Linde 1993). Tunnistamani kolme mallitarinaa antavat muutosvaiheelle juonen ja selityksen sekä rakentavat ammattilaisten identiteettiä.

Identiteettityön lisäksi olen tarkastellut toimijuuden mahdollistumista ja toteutusta haastattelukerronnan temaattisen analyysin pohjalta. Sen avulla olen tunnistanut uramuutosprosessin vaiheita ja haastateltavien omia valintoja ja tekoja muutoksen toteuttamiseksi. Lisäksi olen tarkastellut toimijuuden resurssia eli subjektiviteettiä, kokemushistoriaan ja identiteettiin liittyviä erityispiirteitä, jotka ovat mahdollistaneet muutoksia uran tai identiteetin muutoksessa.

Esitän seuraavaksi analyysini tulokset kolmessa osassa: ensin kuvaan toimijuuden tilan ja uramuutospyrkimysten syntymistä, toiseksi identiteettityötä yhtenä toimijuuden muotona uramuutoksen pohdinnassa ja lopuksi toimijuuden muotoja ja mahdollistumista uramuutoksen toteutuksessa. Alla oleva taulukko esittää taustatiedot haastateltavista (nimet ovat pseudonyymejä), kunkin mallitarinan sekä työtilanteen ensimmäisellä ja toisella haastattelukerralla. Joitakin yksityiskohtia on muutettu anonymiteetin suojelemiseksi.

TILAA URAMUUTOKSELLE

Puhuessaan kokemuksistaan haastateltavat selittivät uramuutospyrkimyksiään erilaisten kertomusten avulla. Analyysin pohjalta loin kolme uramuutos-tarvetta jäsentävää mallitarinaa: murtumis-, yhteensopimattomuus- ja uudistumiskertomuksen. *Murtumiskertomuksissa* keskeisenä juonena oli aiemman uran kyseenalaistuminen työssä sattuneiden vastoinkäymisten johdosta. Esimerkiksi rahoitusallalla toimiva Eila oli julkisella sektorilla tehdyin pitkän uran jälkeen siirtynyt pörssiyrityksen leipiin, tullut pian sen jälkeen irtisanotuksi ja koki sitten, ettei halunnut enää toimia koko alalla. Hotellialaa kutsu muksenaan pitänyt myyntipäällikkö Kati oli kokenut tullessaan

Haastateltava	Ikä (2005)	Perhe	Mallitarina	Ammatti/työ (2005)	Uusi koulutus/ ammatti/työ (2009)
Eila	52	Naimisissa, kaksi lasta	Murtumiskertomus	Rahoitusalan asiantuntija, työtön	Useita ma. työsuhteita laskentatoimen tehtävissä
Kati	35	Naimaton	Murtumiskertomus	Myyntipäällikkö, hotelliala	
Eeva	51	Naimaton	Murtumiskertomus	Liiketoiminnan kehityksen asiantuntija, IT-ala	Tohtoriopiskelija
Maria	33	Kihloissa	Yhteensopimattomuuskertomus	Liiketoiminnan kehityspäällikkö, IT-ala, työtön	Täydennyskoulutus-ohjelma, HR-päällikkö IT-ala
Riitta	51	Naimisissa, neljä lasta	Yhteensopimattomuuskertomus	Viestintäalan ma. tehtävissä	Teologian maisterin tutkinto, seurakuntapappi
Sari	38	Naimisissa, kolme lasta	Yhteensopimattomuuskertomus	Tutkija	Myyntipäällikkö, viiniala
Johanna	45	Naimaton	Uudistumiskertomus	Controller, tutkimuslaitos	Toimistopäällikkö tiloimistossa
Taina	39	Eronnut, kaksi lasta	Uudistumiskertomus	IT controller, lääketeollisuus	Erlaisia opintoja, määräaikaissa laskentatoimen tehtävissä

Taulukko. Haastateltavat, mallitarinat ja uramuutokset.

syrijityksi ylennysprosesseissa ja oli lopulta kovatahtisen työn ja siitä seuranneen työuupumuksen takia joutunut sairauslomalle. Nämä vaiheet saivat hänet miettimään alan vaihdosta:

"Mut niinkun se että mun tehtävä on tuottaa rahaa firmalle, niin se ei nyt jotenkin, se on ruvennut tuntuu et mitä merkitystä sillä on. Koska kaikessa on, tavallaan se työn merkitys on muuttunut tai se mitä mä ajattelen siitä on myös muuttunut. Et mul on tullut semmonen ajatus siitä et mä haluisin tehdä jotain, millä ois jotain merkitystä. Et sit mä oon ruvennu sitä miettimään että mitä se nyt vois olla."

51-vuotias Eeva taas toimi liiketoiminnan kehittämisen parissa it-alalla ja koki, ettei hänen monipuolista, pitkälti ulkomailla hankittua osaamista ja yrittäjyyskokemusta otettu hänen työpaikassaan vakavasti.

Yhteensopimattomuuskertomuksissa työ ei ollut pitkään aikaan tuntunut omalta. Ammatillaiset kertoivat monista hetkistä, jolloin käsitys itsestä tuntui olevan ristiriidassa tehdyn työn kanssa. Esimerkiksi liiketoiminnan kehitystehtävissä tai kehityksen johdotehtävissä toiminut Maria kertoi erään koulutuksen yhteydessä tehdystä persoonallisuusanalyysistä, joka puki sanoiksi hänen epäilynsä soveltuvuudestaan liiketoimintaan:

"Hän (psykologi) totes et ei oo ihan tyyppillinen, et aika harva johtaja on tällanen. Ei niinkun yllätä ollenkaan,

et tosiaan siinä mielessä oli itse luopunut et business-maailma ei sinänsä oo ihan mua varten jotenkin tai mä en oo siellä ihan kotonani sit kuitenkaan."

Menetettyään silloisen työnsä mittavan irtisanomisaallon seurauksena Maria ryhtyi aktiivisemmin hakeutumaan uudelle alalle. PR-tehtävissä ja kotiäitinä työskennellyt Riitta puolestaan ajoitti ensimmäiset epäilyksensä jo oman valmistumisensa jälkeiseen aikaan, jolloin hänestä oli tuntunut, ettei tehnyt oman näköistä työtään. Vasta lasten kasvettua, pätkätöissä työskennellessään, hänellä oli aikaa tutkailla uusia mahdollisuuksia: hän alkoi lukea teologista kirjallisuutta ja jossain vaiheessa "huvikseen" teologisen pääsykoekirjoja.

Tutkijana jo pitkään toiminut Sari taas oli pysynyt työssään, koska se oli arvostettua, hyväpalkkaista, haastavaa ja tarjosi perhe-elämän vaatiman joustavuuden. Hän ei kuitenkaan kokenut olevansa omalla alallaan ja pohti muutosta pitkään:

"Se alko vahvistumaan mulla se ajatus kyllä, et mitäköhän mä rupeen sit oikeesti tekemään. Et mä en identifioinu itseäni koskaan tutkijaksi. Mä en koskaan tuntenut olevani taloustutkija ja jotenkin sitä kautta niin mä en aivan täysin kokenut sitä työyhteisöä niinkun aivan täysin mun. Mul oli vähän semmonen vieras olo."

Lievän uupumuksen jälkeen hän vihdoinkin päätti ryhtyä toimeen, otti sapattivapaata ja alkoi aktiivisesti pohtia uusia uravaihtoehtoja.

Uudistumiskertomuksissa puolestaan haetaan uutta innostusta ja suuntaa omaan työhön osana laajempaa elämänmuutosta. ”*Työ on työtä*”, oli laskennan parissa koko uransa työskennellyt Taina aina ajatellut mutta avioeron jälkeen hän ryhtyi miettimään, voisiko tehdä jotain mielekkäämpää. Johanna, joka myös toimi laskenta-ammattilaisena, tunsu itsensä kiireiseksi ja koki kehittyksensä pysähtyneen. Työnsä vastapainoksi Johanna aloitti melontaharrastuksen, joka sai hänet huomaamaan, mitä silloisesta työstä puuttuu:

”Et tarttis saada vähän ilmaa. Et tulis ees jotenkin vähän lyhyemmät työpäivät eikä olis niin kiire. Et semmosta ehkä niinku hakee. Ja tekis semmosta että, et mihin vois innostua, mikä veis mukanaan.”

Uramuutospyrkimyksiä jäsentävät kertomukset kuvaavat, kuinka jokin muutos joko työssä tai yksityiselämässä on tuonut etäisyyttä silloiseen työhön ja siten luonut tilaa toimijuudelle ja uramuutoksen pohdinnalle. Joillekin muutosyllykkeenä on ollut kriisi, esimerkiksi työsuhteen päätyminen, sairausloma tai avioero. Ne ovat luoneet tilaa muutokselle, kun mieli ja keho ovat hetkellisesti irrottautuneet arkisesta työstä ja sen käytänteistä. Uusi tila voi aueta myös kevyemmin harrastuksista, jotka antavat näkökulmia oman uran ja identiteetin pohtimiseen. Myös uraohjaus on tarjonnut kaikille tutkimuksen ammattilaisille uuden työn ja identiteetin kokeiluareenan. Käytäntöteoreettisesti tulkittuna näissä tilanteissa ja uusissa toimintatiloissa keho on jo uusilla urilla, vaikei tilanteesta varsinaista uramuutosta seuraisikaan. Muutostilanteissa kuitenkin toimitaan toisin, ollaan toisenlaisia ja saadaan toisenlaisia ajatuksia. Siten niissä mahdollistuvat uudet elämän ja työn käytännöt sekä identiteetit.

Uramuutostarpeen jäsentämisessä avautuu tilaa toimijuudelle ja sitä myös toteutetaan. Oma tilanetta tulkittuaan haastateltavat ovat päättäneet tavoitella nimenomaan uramuutosta sen sijaan, että olisivat tyytyneet nykyiseen työhönsä tai alaansa. Ulkoisesti samanlaisissa tilanteissa kaikki eivät kuitenkaan päädy tällaiseen johtopäätökseen. Ehkä koulutuksen-

sa ja keskiluokkaisen taustansa vuoksi uramuuttajan asema näyttää näille ammattilaisille mahdollisena ja luonnollisena vaihtoehtona. He ovat myös osallistuneet uraohjaukseen, joka on selkeä teko, siirtymä sisäisestä pohdiskelusta aktiivisempaan toimintaan. Lisäksi ammattilaiset tekevät valintoja sen suhteen, miten he selittävät omaa muutostarvettaan eli millaisen kertomuksen puitteissa he sitä sanoittavat ja perustelevat. Näitä valintoja toteutetaan kuitenkin kulttuuristen käytäntöjen ja niihin pohjautuvien mallitarinoiden sekä oman kokemushistorian ja subjektiviteetin puitteissa.

IDENTITEETTITYÖ URAMUUTOKSEN POHDINNASSA

Selittäessään ja sanoittaessaan uramuutostarvettaan ammattilaiset tekevät samalla myös identiteettityötä. He pohtivat itseään suhteessa työhönsä, ammattiinsa ja uraansa, kuten yllä olevat lainauksetkin osoittavat. Samoin kuin muutakin tulkintaa, identiteettityötä tehdään mallitarinoiden puitteissa. Ammattilaiset asemoituvat niiden tarjoamiin identiteettipositioihin ja rakentavat samalla käsitystä itsestään tietynlaisina ammattilaisina. Murtumiskertomuksissa aiemmin hyvältä tuntunut ammatillinen identiteetti on hukassa ja alan vaihto näyttää ainoana vaihtoehtona. Uramuuttajaksi asemoituminen vahvistaa kuitenkin identiteettiä pätevänsä ja omatoimisena ammattilaisena, sillä se korostaa sitkeyttä ja joustavuutta vaikeuksista huolimatta. Tätä kuvaa Katin kuvaus sairauslomalle jäämisestä uupumuksen vuoksi:

”Että siinä määrin että mä olin viime syksynä uupumisen takia pois töistä, kylläkin vaan viikon, mutta kuitenkin sanotaan että sekin että mä menen ja totean kollegoille että nyt tippu kynä käytännössä katsoen että mä en jaksa yhtään mitään. Niin se on vaan et mähän oon hirveen pitkäjänteinen ihminen ja oppinut kestämaan melkein mitä vaan ja tullut toimeen aina tavallaan omillani. Tietty tämänönnen sitkeys ja pinnan venyttäminen on mulle ihan ominaista. Mutta tota, et sen takia siinä meni niin kauan kun mä totesin et nyt ei niinku, nyt ei enää jaksa. Et mä oon todennut sen että en mä tossa duunissa, se vie niin multa mehut.”

Yhteensopimattomuuskertomuksissa keskeistä on aidon ammatillisen identiteetin tavoittelu, mikä rakentaa ammatillisille identiteettiä rohkeina itsensä toteuttajina. Uudistumiskertomuksissa päälimmäisenä ei ole alan vaihto vaan uudistuminen ja sitä kautta ammatillisen identiteetin vahvistaminen esimerkiksi urakehityksen myötä. Kaikissa tarinoissa asemoituminen uramuuttajaksi vahvistaa siis omaa identiteettiä ja sitä kautta toimijuutta.

Kukin ammattilainen tekee myös identiteettityötä suhteessa omaa elävää määrittäviin ja muutosvaiheessa relevantteihin identiteetteihin, niin menneisiin, nykyisiin kuin tuleviinkin. Uramuutoksessa käydään neuvottelua muun muassa sukupuoleen, ammattiin, ikään, uraan, uskontoihin, harrastuksiin ja perheeseen liittyvien identiteettien välillä (ks. La-Pointe, 2011). Toimijuuden mahdollistumisen näkökulmasta on oleellista, millaisia uusia identiteettejä ammatillaiset osaavat kuvitella mahdollisiksi ja sopiviksi. Tässä identiteettityö kokemusten kerronnan kautta on tärkeää. Omissa pohdintoissaan, keskusteluissa muiden kanssa ja uraohjauksessa ammatillaiset ovat voineet työstää identiteettiään ja löytää uusia vaihtoehtoja. Uramuutoksen toteutus edellyttää muunlaistakin toimintaa identiteetin muokkaamiseksi ja alan vaihtamiseksi.

TOIMIJUUS URAMUUTOKSEN TOTEUTUKSESSA

Kotiintuloja, uusia kehyksiä ja jatkuvaa etsintää

Tapasin haastattelemani naiset uudestaan neljä vuotta ensimmäisen kerran jälkeen saadakseni selville, miten heidän uramuutossuunnitelmansa olivat toteutuneet. Kolme heistä oli tehnyt uramuutoksen, kaksi tulkitsi uraansa nyt toisin ja kolme tavoitteli muutosta edelleen. Uramuutoksen tehneet Riitta, Sari ja Maria olivat kaikki vaihtaneet alaa. Aiemmin viestintäalalla ja kotiäitinä toiminut Riitta oli opiskellut teologiksi, saanut pappisvihkimyksen ja työskenteli seurakuntapastorina; Sari oli jättänyt tutkijan tehtävät ja siirtynyt myyntipäälliköksi viiniagentuuriin; ja Maria oli käynyt henkilöstön kehittämistöihin valmistavan koulutusohjelman ja työskenteli edelleen liike-elämässä mutta nyt henkilöstötehtävissä. He

kuvaavat riemun tunnettaan mm. kotiin tulemisen metaforin kuten seuraavat lainaukset hyvin kuvaavat:

"Sinä päivänä kun aloitin viiniliikkeessä - no ehkei ihan heti sinä samana päivänä mutta hyvin pian minulle tuli tunne, että tänne minä kuulun. Tämä on ammatillinen identiteettini. Juuri tämä. Olen niin kotonani, niiin kotonani tällä alalla." (Sari)

"Ja oon viihtynyt aivan hirveen hyvin siis se että sitte ku mä aloitin siinä työssä ja mä en ollu kauaakaan tehny niin mul oli semmonen tunne et nyt mä oon tullu kotiin." (Riitta)

Näissä uramuutoksissa on toteutettu toimijuutta: tehty valintoja, hankittu koulutusta, hankittu uusia työpaikkoja, rakennettu uutta identiteettiä. Toimijuutta voi toteuttaa myös toisin, identiteettityön tasolla, kuten uramuutokseen tavoittelusta luopuneiden Eilan ja Tainan tapaukset kuvaavat. He tulkitsivat uraansa nyt uudesta kehiksestä käsin. Laskenta-alan ammatillisena toiminut Eila oli yrittänyt uutta uraa taloustiedottamisen saralla mutta oli joutunut tekemään laskenta-alan päätkätöitä. Hän ei nähnyt realistiseksi *"hypätä johonkin uuteen"* hänen *"iässään"* (56), eikä siten tavoitellut uramuutosta. Kirjoittamista, jonka hän oli löytänyt tärkeäksi uudeksi *"identiteetikseen"*, hän harrasti vapaa-ajallaan aktiivisesti.

Myös Tainan ura oli ollut katkonainen: hän oli ollut työttömänä ja erilaisissa laskentatoimen päätöissä. Hän oli alkanut opiskella *"ihan omaksi huviksi"* lasten ja nuorten hyvinvointia ja suunnitelli myös opettajan pätevyuden hankkimista tulevaisuuden työmahdollisuuksien varmistamiseksi. Hän ei kuitenkaan enää tavoitellut uramuutosta, sillä tultuaan uskoon hän ei enää pitänyt työuraa tärkeimpänä mielekkyyden lähteenään:

"Semmonen sisäinen lepo tai rauha on löytynyt, että ei oo niin se oma tyytyväisyys sidottu näihin ulkoihin asioihin ja uraan ja menestymiseen ja tämöseen."

Eeva, Johanna ja Kati tavoittelivat uramuutosta edelleen. Eeva ja Johanna olivat kuitenkin tehneet uusia valintoja ja muutoksia. Eeva oli ehtinyt kuluneiden

neljän vuoden aikana aloittaa ja saada väitöskirjan loppusuoralle menetettyään työpaikkansa liiketoiminnan kehitystehtävissä it-alan yrityksessä yt-neuvotteluiden yhteydessä. Koska hän ei kuitenkaan halunnut tutkijaksi, oman paikan etsintä työelämässä jatkui.

Johannakin oli vaihtanut työpaikkaa ja edennyt urallaan, mutta työskenteli edelleen laskentatehtävissä ja kaipasi enemmän itsenäisyyttä ja tasapainoa elämäänsä. Kati oli joukosta ainoa, joka oli yhä samassa paikassa, kansainvälisessä hotelliketjussa töissä. Äitiyslomansa jälkeen hän oli kuitenkin alkanut aktiivisemmin etsiä uutta työtä, jossa hänen myyntitaitoja voisi hyödyntää ”*mielekkäämpien ja kauniiden*” asioiden edistämiseen ja harkitsi taidehistorian tai estetiikan opintoja.¹

Toimijuuden mahdollistajia

Kuten tutkimani ammattilaisten tapaukset havainnollistavat, toimijuutta voidaan uramuutoksessa toteuttaa monin tavoin, vaikkei uramuutos sellaisenaan toteutuisikaan. Tarkastelen seuraavaksi niitä resursseja, jotka ovat mahdollistaneet tutkimieni naisten toimijuutta muutoksen toteutuksessa ja tulkitseen niitä teoreettisen viitekehitykseni valossa.

Uramuutoksen mallitarinat tarjosivat tutkimukseni ammattilaisille kulttuurisesti hyväksyttävät selitykset ja tavoitteet, tietynlaisen identiteetti-position ja siten puitteet toimijuudelle. Uramuutoksen toteuttaneet Sari, Riitta ja Maria tulkittivat kaikki muutostarvettaan yhteensopimattomuuskertomuksena. Siinä on merkittävää tunne siitä, ettei oma käsitys itsestä ole sopusoinnussa silloisen työn kanssa. Mallitarina pitää yllä aidomman ammattillisen identiteetin ihanetta ja tekee sen tavoittelusta legitiimiä. Kokemus ja tunne yhteensopimattomuudesta kumpuavat kuitenkin oman kokemushistorian muovaamasta subjektiviteetista, joka suuntaa identiteettityötä ja mahdollistaa muutosta. Subjektiviteetti tulee esiin erilaisina tuntemuksina. Esimerkiksi Sari piti tutkijan uraa hyvin palkattuna, arvostettuna asiantuntijatyönä, jossa oli mahdollisuus kehittää itseään. Mitään varsinaista ristiriitaa ei ollut, mutta kuitenkin hän ei ”*tuntenut itseään tutkijaksi*”. Näin oli myös Riitalla: hän piti viestintätehtävistä mutta ei ”*tuntenut tekevänsä sitä, mitä hänen oli tarkoitus tehdä*”. Henkilöstötehtäviin kou-

luttautunut Maria taas koki olevansa ”*liian pehmeä ja ihmisläheinen*” ihminen liiketoimintatehtäviin.

Subjektiviteetin merkitys näkyy myös ammattilaisten erilaisissa tavoissa ja kyvyissä tulkita omaa elämää ja kuvitella vaihtoehtoja. Tätä voi havainnollistaa vertaamalla Eevan ja Eilan kertomuksia. Molemmat ovat sujuvia sanoittamaan ja pohtimaan elämänsä, mutta toimijuuden näkökulmasta Eevalla on monipuolisemmat ja laajemmat resurssit käytössään työelämän jäsentämiseen. Hänellä on kauppatieteellisen koulutuksensa lisäksi myös tutkinto kulttuurintutkimuksesta, hän on työskennellyt niin julkisen sektorin opettajana, yrittäjänä, EU-tehtävissä kuin pörssiyhtiössäkin sekä asunut vuosia ulkomailla. Hän tarkastelee elämäänsä rajoittavia ”*struktuureja*” antropologin linssein ja miettii kiinalaisen lääketieteen innoittamana ”*miten voisi parhaiten harjoittaa hyvinvointiaan*” työelämässä. Ryhtyminen jatko-opiskelijaksi kuvaa hänen toimijuuttaan, samoin kuin usko uuden ja mielekkään työn löytymiseen. Eila taas on tehnyt pitkäaikaisen uran julkisella sektorilla ja vastannut lapsiperheen arjesta. Siirryttyään viisikymppisenä ensin pörssiyritykseen ja jouduttuaan sitten työttömäksi hän huomasi, kuinka hänen olisi pitänyt jo aiemmin panostaa uraansa ja ammattilliseen kehitykseen. Nyt hänen ikänsä ja kapean sektorin osaamisensa tuntuivat muodostuvan esteeksi hänen ammattillista identiteettiään vastaavaan asiantuntijatyön löytymiseksi ja hänen oli myös vaikea kuvitella uusia vaihtoehtoja.

Subjektiviteettiin pohjautuva tunne muutostarpeesta ja toimijuuden resurssit eivät muutoksessa kuitenkaan riitä. Uuden ammattillisen suunnan ja identiteetin sanoittaminen on edellyttänyt apua ja uusia resursseja. Riitalle ja Marialle opiskelu tarjosi tällaisen foorumin, jossa identiteettityö pääsi käyntiin. Sarille taas tällaisena identiteetin harjoittelupaikana toimi työhakemusten kirjoittelu – sen jälkeen, kun hän oli huomannut uraohjauksessa saamiensa harjoitusten jälkeen viiniharrastuksensa olevan ainoa intohimon lähde. Hakemuksia lähetellessä, ja omaa historiaa siitä käsin uudelleen tulkitessa, hän tunsu saavansa vahvistuksen sille, että juuri tälle alalle hän halusi hakeutua. Näin kävi itse myös hotellialalla myyntitehtävissä toimineelle Katille: haettuaan erästä taidemuseon myyntipainotteista tehtävää, hän

tunsi haastattelukokemuksensa jälkeen saaneensa vahvistusta uudelle suunnalle, vaikkei kyseistä tehtävää saanutkaan. Kaikille yhteinen taho identiteetin työstämisessä oli Sefen uraohjaus. Tässä tutkimuksessa soveltamastani käytäntöteoreettista näkökulmasta käsin voisi ajatella niin, että uraohjaus ei niinkään paljasta ihmiselle erilaisin tehtävin ja testein hänen persoonallisuuttaan ja sen yhteensopivuutta tiettyihin töihin. Sen sijaan se tarjoaa tilan ja resurssia identiteettityölle.

POHDINTA

Olen analysoinut kahdeksan kauppatieteellisen korkeakoulututkinnon suorittaneen ammattilaisen toimijuutta heidän uramuutospyrkimyksissään. Olen kuvannut, miten toimijuuden tila on avautunut erilaisten katkosten ja jännitteiden kautta ja miten ammattilaiset ovat toteuttaneet toimijuuttaan muutoksen tulkinna ja identiteettityön kautta muutoksen pohdintavaiheessa. Lisäksi olen kuvannut, miten uramuutospyrkimykset ovat toteutuneet ja mikä muutoksia on mahdollistanut. Uramuutokset ovat ajankohtainen ja relevantti aihe monelle työntekijälle muuttuvassa työelämässä, mutta empiiristä, erityisesti pitkittäisaineistoon pohjautuvaa tutkimusta niiden toteutuksesta on tehty hyvin vähän. Tutkimukseni täyttää tätä aukkoa. Lisäksi tutkimus tarkastelee uramuutoksia toimijuuden näkökulmasta, jonka merkitys työelämän muutoksiin sopeutumisessa on myös aikuiskasvatustieteen piirissä todettu suureksi (Fenwick 2006; Hitlin & Elder 2007; Eteläpelto ym. 2013).

Tutkimus vastaa erityisesti työurien tutkijoiden peräänkuuluttamaan tarpeeseen tutkia toimijuuden reunaehtoja (Arnold & Cohen 2008; Tams & Arthur 2010; Roper ym. 2010), joita yksilöiden toimijuuden itsestään selvytensä ottavassa tutkimuksessa ja politikassa ei ole huomioitu. Tulokset näyttävät, kuinka työelämän kulttuuriset käytännöt mallitoinooneen sekä subjektiviteetti rajoittavat ja mahdollistavat toimijuutta uramuutoksessa. Lisäksi se osoittaa toimijuuden monimuotoisuuden, sillä uramuutoksen lisäksi toimijuutta voi toteuttaa tulkitsemalla elämänsä uudelleen, muokkaamalla identiteettiään tai rakentamalla työhön mielekkyyttä muista elämänalueista käsin. Siten tutkimus tarjoaa moniulottei-

UUDISTUMISKERTOMUKSISSA PÄÄLLIMMÄISENÄ EI OLE ALAN VAIHTO.

sen kuvan toimijuuden tilasta keskusteluun työurien muutoksista ja yksilön roolista (Arthur & Rousseau 1996; Briscoe & Hall 2006, Roper ym. 2010).

Niin yksilön vastuuta korostavan tutkimuksen, median uramuutoksien sankaritarinoiden kuin uusliberalistisessa politiikankin keskiossa on vahvan toimijan ihanne. Tämä uramuutospyrkimysten tutkimus viittaisi siihen, että toimijuuden tilaan sekä sitä rajoittaviin ja mahdollistaviin käytäntöihin tulisi kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. Työelämässä kaivattaisiinkin uudenlaisia tapoja vahvistaa työntekijöiden toimijuutta ja vaalia sen monimuotoisuutta. Mielekästä työtä tavoitteleville olisi erityisen tärkeää luoda tietoisesti tilaa uudenlaisille työn tekemisen tavoille. Tutkimuksessani monelle tällainen tila uudelle oli avautunut sattumalta, usein kriisin kautta. Tällöin keho ja mieli ovat irrottautuneet hetkellisesti totunnaisesta tekemisestä, jolloin siihen saa etäisyyttä ja uusia näkökulmia. Tarjoamani käytäntöteoreettisen näkökulman mukaan ollessamme kiinni vanhoissa, totutuissa työn tekemisen tavoissa ja identiteeteissä on vaikea oppia uutta ja muuttua. Arkisesta, automatisoituneesta ja pitkälti tiedostamattomasta toiminnasta on hankala irrottautua pelkällä asioiden pohdiskelulla – siksi uramuutospuhekin lienee yleisempää kuin konkreettiset teot.

Jos oma työ ahdistaa, ei tarvitse jäädä odottamaan irtisanomislappua tai loppuun palamista, jotta asialle voisi jotain tehdä. Harvalle on kuitenkaan mahdollista irrottautua työstä ja sen tarjoamasta taloudellisesta toimeentulosta, jotta voisi pohtia, mitä isona tekisi. Toimijuuden tilaa voi aktiivisesti luoda luopumatta olemassa olevasta työstään. Uraohjaus on tähän tutkimukseen osallistuneille tuonut yhdenlaisen tilan käydä läpi uramuutospyrkimyksiä. Ohjauksen tärkeys on siinä, että se siirtää muutoksen tavoittelun pohdiskelusta toimintaan ja aktiiviseksi työstämiseksi. Koska tutkimukseni keskittyi uramuutoksen jäsentämisen ja identiteettityön käy-

täntöihin, en tutkinut uraohjauksen vaikutusta tarkemmin. Muutama haastateltava oli kuitenkin saanut ohjauksesta ratkaisevaa apua pohtiessaan uutta ammatillista identiteettiään.

Uramuutoksen pohdinnassa ja uraohjauksessa tulisi keskittyä omien taipumusten pohtimisen lisäksi vahvemmin identiteetin työstämiseen. Se edellyttää huomion kiinnittämistä omaa identiteettiä määrittäviin kulttuurisiin ajattelutapoihin (diskursseihin ja mallitarinoihin) ja käytäntöihin. Millaisia kulttuurisia kertomuksia omassa organisaatiossa, ammatissa tai työelämässä yleensä tarjoillaan siitä, millaisia ammatillaisia/työntekijöitä meidän pitäisi olla? Minkälaisiin oletuksiin ne perustuvat ja millaiset käytännöt niitä ylläpitävät? Tulemalla tietoisemmaksi näistä identiteettiä määrittävistä tekijöistä on helpompi nähdä, miltä osin ne horjuttavat oman työn mielekkyyttä ja saavat ammatillaisen hakemaan joskus tarpeettomastikin muutosta. Etäisyyden ottaminen luo myös tilan, jossa näitä oletuksia voi kyseenalaistaa ja miettiä tapoja tehdä joitakin asioita toisin.

Uusien uravaihtoehtojen pohdinnassa ja sitä tukevassa uraohjauksessa olisi myös kiinnitettävä huomiota uuden ammatillisen identiteetin resurssointiin. Oman subjektiviteetin pohjalta syntyneitä tunteita työn mielekkyyden puutteesta voi alkuun olla vaikea sanoittaa ja kääntää uusiksi uramahdollisuuksiksi. Uuden identiteetin työstämiseen tarvittavia voimavaroja voi lähteä hakemaan olemassa olevista harrastuksista tai jostain uudesta, itseään puhuttelevasta toiminnasta. Oleellista on kuitenkin toiminta – johonkin käytäntöön osallistuminen, jonka kautta voi peilata omaa käsitystä itsestään ja kokeilla uutta ammatillista identiteettiä. Myös koulutus tarjoaa uuden toimintatilan, jossa voi työstää uutta ammatillista identiteettiä ja saada uusia resursseja oman työuransa pohdintaan. Tämä toki edellyttää sitä, että on jo jonkinlainen idea siitä, mitä voisi harkita opiskelevansa. Toinen pienimuotoisempi ja hyvin konkreettinen identiteetin työstämisen paikka on hakemusten ja cv:n kirjoittaminen harkinnassa olevan uuden alan tehtäviin. Sitä kautta voi kokeilla, miten uusi identiteetti resonoi oman kokemuksen ja subjektiviteetin kanssa.

Nykyisen työelämän puitteissa ammatillisen toimijuuden vahvistaminen tulisi olla niin ammatillisen ja korkeakouluopetuksen kehittäjien, henkilöstöammattilaisten kuin erilaisten työn- ja uraohjaajien työn keskiössä. Toimijuuden vahvistaminen ei tarkoita sitä, että kaikki työmarkkinoiden muutokset pitäisi hyväksyä luonnollisina tai väistämättöminä asiantiloina. Sitä ei myöskään vahvisteta siirtämällä vastuu yksilöille vaan tarjoamalla heille resursseja jäsentää omaa työelämäänsä ja identiteettiään määrittelevää kulttuuria ja käytäntöjä. Samalla on tärkeää avata niitä monitahoisia toimijuuden mahdollisuuksia, joita ammattilaiselle oman subjektiviteettinsa ja luovan toiminnan kautta voi avautua näissä puitteissa.

Tarvitaan myös lisää tutkimusta, joka tarkastelee työntekijöiden subjektiviteettiä ja jatkuvaa identiteettityötä yhtenä tekijänä toimijuuden rakentumisessa ja työelämässä oppimisessa (Billett 2006; Eteläpelto ym. 2013). Tässä tutkimuksessa on keskitytty vain keskiluokkaisiin korkeakoulutettuihin naisiin, mutta eri aloilla ja eri työntekijäryhmissä käytännöt ja resurssit identiteettityölle sekä käsitykset työn mielekkyydestäkin vaihtelevat. Olisi myös tärkeää selvittää, millaisia yksilöllisille uramuutoksille vaihtoehtoisia toimijuuden muotoja työelämästä löytyy. Erityisen kiinnostavaa olisi tarkastella työelämää uudistavia kollektiivisia hankkeita, joissa luodaan tilaa mielekkäälle työlle.



Kirsi LaPointe
KTT, tutkijatohtori
Johtamisen laitos
Aalto-yliopiston
kauppakorkeakoulu

LÄHTEET

- Alhanen, K. (2013). *John Dewey'n kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Arnold, J. & Cohen, L. (2008). The psychology of careers in industrial and organizational settings: A critical but appreciative analysis. Teoksessa Hodgkinson, G.P. & Ford, J.K. (toim.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Vol. 23, 1–44. Chichester: John Wiley.
- Arthur, M.B. & Rousseau, D.M. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. New York, NY: Oxford University Press.
- Billett, S. (2006). Work, subjectivity and learning. Teoksessa Billett, S., Fenwick, T. & Somerville, M. (toim.) *Work, Subjectivity and Learning. Understanding learning through working life. UNESCO-UNEVOC Technical and Vocational Education and Training Series 6*, 1–20. Dordrecht: Springer.
- Blackman, L., Cromby, J. Hook, D., Papadopoulos, D. & Walkerdine, V. (2008). *Creating subjectivities. Subjectivity 22*, 1–27.
- Briscoe, J. P. & Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior 69*(1), 4–18.
- Certeau de, M. (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behavior, 20*, 43–65.
- De Fina, A., Schiffrin, D. & Bamberg, M. (2006). Introduction. Teoksessa De Fina, A., Schiffrin, D. & Bamberg, M. (toim.) *Discourse and Identity. Studies in Interactional Sociolinguistics 23*, 1–23. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *The American Journal of Sociology 103*(4), 962–1023.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review 10*, 45–65.
- Fenwick, T. (2006). Escaping/Becoming subjects: learning to work the boundaries in boundaryless work. Teoksessa Billett, S., Fenwick, T. & Somerville, M. (toim.) *Work, Subjectivity and Learning. Understanding learning through working life. UNESCO-UNEVOC Technical and Vocational Education and Training Series 6*, s. 21–36. Dordrecht: Springer.
- Fogde, M. (2011). Governing through career coaching: negotiations of self-marketing. *Organization 18*(1), 65–82.
- Fournier, V. (1998). Stories of development and exploitation: militant voices in an enterprise culture. *Organization 5*(1), 55–80.
- Frost, N. (2009). 'Do you know what I mean?': the use of a pluralistic narrative analysis approach in the interpretation of an interview. *Qualitative Research 9*(1), 9–29.
- Grey, C. (1994). Career as a project of the self and labour process discipline. *Sociology: The Journal of the British Sociological Association 28*(2), 479–497.
- Hall, D.T. (2004). The protean career: a quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior 65*(1), 1–13.
- Hitlin, S. & Elder Jr., G.H. (2007). Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory 25*(2), 170–191.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly 44*(4), 764–791.
- Ibarra, H., & Barbulescu, R. (2010). Identity as narrative: Prevalence, effectiveness, and consequences of narrative identity work in macro work role transitions. *Academy of Management Review 35*(1), 135–154.
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. (2008). *Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosessielistä*. Tampere: Vastapaino.
- Järvensivu, A. (2010). *Tapaus työelämä ja voiko sitä muuttaa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kondo, D. K. (1990). *Power, gender, and discourse of identity in a Japanese workplace*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- LaPointe, K. (2011). Moral struggles, subtle shifts. Narrative practices of identity work in career transitions. *Aalto University Doctoral Dissertations 34*.
- LaPointe, K. (2013). Heroic career changers? Gendered identity work in career transitions. *Gender, Work & Organization 20*(2), 133–146.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning and legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linde, C. (1993). *Life stories: the creation of coherence*. New York: Oxford University Press.

- McNay, L. (2000.) *Gender and agency. Reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Cambridge: Polity Press.
- McNay, L. (2004). Agency and experience: gender as a lived relation. *Sociological Review* 52(2), 173–190.
- Mishler, E.G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ojala, H. (2010). *Opiskelemassa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ortner, S. (2005). Subjectivity and cultural critique. *Anthropological Theory* 5(1), 31–52.
- Pringle, J.K. & Mallon, M. (2003). Challenges for the boundaryless career odyssey. *International Journal of Human Resource Management* 14(5), 839–53.
- Pratt, M.G., Rockmann, K.W. & Kaufmann, J.B. (2006). Constructing professional identity: the role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. *Academy of Management Journal* 49(2), 235–262.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory* 5(2), 243–263.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ronkainen, S. (1999). *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Roper, J., Ganesh, S. & Inkson, K. (2010). Neoliberalism and knowledge interests in boundaryless careers discourse. *Work, Employment and Society* 24(4), 661–679.
- Räsänen, K. & Trux, M.-L. (2012.) *Työkirja. Ammattilaisen paluu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Sandberg, J. & Tsoukas, H. (2011). Grasping the logic of practice: theorizing through practical rationality. *Academy of Management Review* 36(2), 338–360.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York, NY: W.W. Norton & Company.
- Sveningsson, S. & Alvesson, M. (2003). Managing managerial identities: organizational fragmentation, discourse and identity struggle. *Human Relations* 56(10), 1163–1193.
- Tams, S. & Arthur, M.B. (2010). New directions for boundaryless careers: agency and interdependence in a changing world. *Journal of Organizational Behavior* 31(5), 629–46.

VIITTEET

- 1 Noin vuosi toisen haastattelukierroksen jälkeen olin yhteydessä Katiin ja sain kuulla, että hänkin oli toteuttanut uramuutoksen: hän työskenteli myyntitehtävissä taideliikkeessä.

Vuoden 2013 tiedeartikkeli esittelee liminaalitalan käsitteen

Aikuiskasvatusta-lehden vuoden 2013 tiedeartikkeliksi on valittu Tiina Kontisen, Pia Hounin, Helena Karstenin ja Heikki Toivasen kirjoittama Liminaalitalan käsite työn muutosten jäsentäjänä. Teksti julkaistiin Aikuiskasvatuksen numerossa 4/2013.

Toimituskunnan mukaan artikkeli tarjoaa uudenlaisen näkökulman työelämän ja erityisesti sen muutosten tutkimiseen.

Siinä tuodaan aikuiskasvatustutkimukseen tärkeää antropologista tutkimusta, joka syvennä aikuiskasvatuksen alueella jo pitkään harrastettua muutos- ja kehittämistutkimusta ja kiinnostusta rajatilojen, siirtymätilojen ja muutoslaboratorioiden teoretisointiin. Liminaalitalan käsite sekä sen käyttökontekstit ja sovellukset käydään läpi monipuolisesti, ja kansainvälistä tutkimusta hyödynnetään kattavasti. Artikkelit on mielenkiintoisesti kirjoitettu ja puhuttelee laajaa lukijakuntaa.

Valinnan vuoden tiedeartikkelista teki lehden toimituskunta. Valinta julkistettiin Aikuiskasvatuksen tutkijatapauksissa Turussa 6. helmikuuta.

ANNE LAIHO, MARJO NIEMINEN & TIINA TUIJULA

Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta

– haasteena opetustyön yhteiskunnalliset reunaehdot



Aikuisopettajaopiskelijat tunnistavat opetusharjoittelussaan varsin huonosti opetukseen vaikuttavia yhteiskunnallisia reunaehtoja. Toimintaympäristön merkitystä pitäisikin painottaa opettajankoulutuksessa, sillä sen ymmärrys luo pohjaa opettajan ammatti-identiteetille ja myöhemmälle kehitymiselle työelämässä.

OPETTAJUUDEN rakentuminen on kompleksinen ja monitasoinen prosessi, jossa on kyse sosiaalisen ja persoonallisen välisestä vuorovaikutuksesta. Yhteiskunnan taholta opettajuuteen kohdistuu voimakkaita ja alati lisääntyviä vaatimuksia: esimerkiksi laaja-alaisen opettajuuden ideaali ja koulutusjärjestelmän rakenteelliset uudistukset. Opettajaksi valikoidutaan ja koulutaudutaan erilaisissa koulutusohjelmissä erilaisin painoituksin ja suuntauksin, mutta pedagogiset opinnot – suoritettiinpa ne yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa – antavat niin sanotun laaja-alaisen kelpoisuuden opettajan tehtäviin. Vuonna 1995 opettajan pedagogisten opintojen asema yliopiston tutkintorakenteessa muuttui ja lakiin kirjattiin niiden tuottama laaja-alainen pedagoginen kelpoisuus eri oppilaitosmuotojen opettajan tehtäviin.

Muutoksen taustalla on monia syitä. Kapea-alainen opettajapätevyys rajasi opettajan työpaikan, ja siirtyminen opettajatehtävästä toiseen aiheutti pahimmillaan moninkertaista kouluttautumista. Joustavasta ja laaja-alaisesta opettajankoulutuksesta tuli ideaali, jota työstettiin useissa työryhmissä ja komiteoissa 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa. (Jauhiainen & Laiho 2003, 99–100.) Nykyinen opettajankoulutus tarkoittaakin, että opettaja voi uransa aikana toimia erilaisissa oppilaitoksissa koulutusjärjestelmässämme edellyttäen, että hän täyttää muut kyseisen koulutusmuodon opettajalle asetetut vaatimukset.

Tunnistavatko opettajaksi opiskelevat yhteiskunnallisia, organisatorisia, institutionaalisia tai luokahuoneen mikropoliittisia ehtoja, jotka vaikuttavat työhön sekä ammatillisen identiteetin rakentumi-

seen? Esimerkiksi koulutuspolitiikan ja työelämän muutokset heijastuvat opettajan työhön muuttamalla ammatillista ympäristöä. Oppilaitokset ovat myös eri tavalla kiinnittyneitä ympäröivään yhteiskuntaan ja erilaisiin sidosryhmiin.

Ohjattu opetusharjoittelu on tärkeä osa opettajan pedagogisia opintoja ja sen merkitys on tullut esille monissa opettajankoulutusta koskevilla tutkimuksissa. Tässä artikkelissa tarkastelemme, miten opettajaopiskelijat reflektivat opetusharjoitteluaan. Olemme ensisijaisesti kiinnostuneita siitä, mitä tulevat opettajat havaitsevat harjoitteluympäristöstään ja millä tasoilla heidän huomionsa liikkuvat: opetus-tilanteessa, työyhteisössä vai laajemmin opettajan työn yhteiskunnallisissa reunaehdoissa.

OPETTAJAN AMMATILLISEN YMPÄRISTÖN TASOT JA OPETUSHARJOITTELU

Ammatillisuuden rakentumisessa on tärkeää, että ammattilainen ymmärtää oman työnsä yhteyden laajempaan kokonaisuuteen: institutionaalisiin käytäntöihin, vaihteleviin ja vakiintuviin toimintatapoihin sekä työn tekemisen konkreettisiin reunaehtoihin toimintaorganisaatiossa, ja että hänellä on näkemystä työnsä yhteiskunnallisesta kehyksestä (ks. esim. Laiho & Ruoholinna 2011). Myös laaja-alainen opettajankoulutuksen yhteydessä on korostettu, että tulevaisuuden opettajilta vaaditaan uudenlaista yhteisöllisyyttä ja valmiuksia toimia moninaisissa kasvatuksellisissa ympäristöissä (Kiilakoski 2003; Laiho & Jauhiainen 2003, 32–33). Kiilakosken (2003) mukaan eri ympäristöissä toimiminen jo opetusharjoittelun aikana voi auttaa näkemään koulutuksen rakenteita, jotka antavat opettajalle mahdollisuuden muuttaa ja kehittää omaa toimintaansa.

Noviisivaiheessa työyhteisöön sosiaalistutana vahvasti osana ammatillisen identiteetin rakentamisesta alasta riippumatta (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 34–45). Identiteetti muodostuu opettajuuskokemusten ja tilannekohtaisten sosiaalisten, kulttuuristen, poliittisten ja institutionaalisten toimintaympäristöjen vuorovaikutuksessa (van den Berg 2002; Varghese ym. 2005). Opettajaopiskelijat rakentavat käsitystä omasta opettajuudestaan kilpailevien odotusten ja roolien viidakossa, joita he kohtaavat

esimerkiksi opetusharjoittelussa ja joihin heidän oletetaan sopeutuvan (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 115). Monitasoiseen prosessiin vaikuttavat urakokemukset, oppilaitos tai koulutusala, niiden sosiokulttuuri ja normit sekä pedagogisen vapauden aste (Vähäsantanen 2007). Samalla ne muodostavat koulutusorganisaation reunaehdot, joiden puitteissa opetusharjoittelijat tekevät identiteettityötään.

Näitä ammatillisen ympäristön reunaehtoja voidaan tarkastella kolmella eri tasolla:

- (1) makronäkökulmasta,
- (2) institutionaalisesta ja organisaatiokohtaisesta lähtökohdasta tai
- (3) mikrotasolta.

Makrotasolla tarkastellaan sosiaalisten, kulttuuristen ja poliittisten tekijöiden, esimerkiksi koulutuspoliittisten muutosten tai työelämän vaikutusta. Instituutioiden tasolla voidaan tarkastella koulukulttuureita tai ammatillisia yhteisöjä. Mikrotasolla huomio kiinnitetään konkreettiseen toimintaan kuten opetusjärjestelyihin ja vuorovaikutukseen. (Entwistle, McCune & Hounsell 2003.)

Viime aikoina koulutuspoliittisten muutosten merkitystä opetukseen ja opettajien työhön on tutkittu makronäkökulmasta. Vaikka poliittiset muutokset ovat kansainvälisesti tarkasteltuina joissakin tapauksissa tukeneet opettajien ammatillista kehittymistä (Borko, Elliot & Uchiyama 2002; Park ym. 2007), on vaikutuksia myös kritisoitu (Ball 2003; Cochran-Smith 2001; Sandholtz & Scribner 2006). On alettu puhua koulutusmarkkinoista, jotka sekä poistavat yhteisöllisyyttä että muokkaavat sitä uudelleen.

Oppilaitoksen organisaatiokulttuuri muovaa ammatillista ympäristöä ja mahdollistaa tai heikentää opettajan ammatillista kehittymistä. Hallinnolliset ja organisatoriset rakenteet luovat puitteet, joissa oppilaitosten tavoitteet, uskomukset ja kokemukset rakentuvat. Puhutaan myös opettajien professionaalisista oppimisyhteisöistä, joiden tavoitteena on tunnustaa ja tunnistaa yhteiskunnan muutokset ja pyrkiä yhteisesti keskustellen etsimään ratkaisuja opetuksen ja koulutuksen ongelmakohtiin. (esim. Little 2002; Snow-Gerono 2005.)

Opettajien ammatilliseen kehittymiseen vaikuttavat lisäksi konkreettiset työskentelyolosuhteet. Kel-

chtermans ja Ballet (2002a; 2002b) puhuvat mikropoliitikasta ja mikropoliittisesta lukutaidosta eli yksilön kyvystä ymmärtää, mitkä seikat rakentavat konkreettisia työskentelyolosuhteita ja miten niihin voi vaikuttaa. Työskentelyolosuhteilla he viittaavat materiaalien lisäksi ammatillisiin suhteisiin ja oppilaitoksen tavoitteisiin. Metaforana kyse on siitä, miten opettajat oppivat 'lukemaan' mikropoliittista todellisuutta ja miten he 'kirjoittavat' itsensä siihen. (Jurasait-Harison & Rex 2010; Rautiainen 2008, 62.) Mikropoliitikassa oppilaitosten arjen käytännöt kietoutuvat yhteen organisatoristen prosessien kanssa.

Opetusharjoittelussa on kysymys työssä oppimisesta, jossa seurataan kokeneen opettajan työtä ja opetetaan itsenäisesti. Ohjaajan ja ohjattavan välisissä ohjauskeskusteluissa pyritään dialogiseen vuorovaikutukseen, jossa opiskelijan opettajaidentiteetti muokkautuu ja vahvistuu (Jyrhämä & Syrjäläinen 2009; Kukkonen 2007; Kukkonen 2009). Osallistumisnäkökulmaan perustuva opetusharjoittelu tarjoaa mahdollisuuden tarkastella sosiaalisen, kulttuurisen ja institutionaalisen ympäristön merkitystä opettajan työssä (esim. Tynjälä 2004). Opetusharjoittelun ohjaus kuitenkin painottuu tyypillisesti opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen – pedagogisiin ja didaktisiin kysymyksiin 'luokkahuonetilanteissa' (Lauriala & Kukkonen 2005, 91), vaikka myös yhteisöllistä näkökulmaa ja opettajuutta on alettu korostaa vahvemmin (Sahi 2009; Säntti & Salminen 2012; Tynjälä 2004; Vähäsantanen 2007). Ammatillinen toimintaympäristö ei ole ensisijainen ohjauksen kohde ohjaussuhteessa.

Opetusharjoittelu on viime vuosina ollut vilkkaan huomion kohteena. On keskusteltu normaalikoulun monopoli asemasta harjoittelukouluna, tarpeesta laajentaa harjoittelu ympäristöjä ja ohjauksen sisällöistä (Heikkinen, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006; Heikkinen, Kaivola, Meri, Ojala & Syrjäläinen 2006; Heikkinen, Syrjäläinen, Syrjäläinen & Värri 2008; OPM 2007; Rähkä & Rautiainen 2008; Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013). Opetusharjoittelua on myös kehitetty aktiivisesti 2000-luvulla. Tavoitteena on ollut opetusharjoittelun monimuotoistaminen (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001;

Syrjäläinen & Meri 2007), sillä tutkimuksissa on tuotu esiin, että opettajankoulutuksesta työhön siirtävällä opettajalla ei aina ole realistista kuvaa työtodellisuudesta (Almiala 2008; Nyman 2009). Opettajankoulutuksessa on kautta aikojen ollut tarvetta käyttää normaalikoulujen lisäksi muita oppilaitoksia harjoittelu ympäristöinä. Kehittämistoiminta onkin kohdistunut kentän kouluihin suuntautuvan opetusharjoittelun systematisointiin ja vakiinnuttamiseen (ks. Syrjäläinen & Meri 2007).

TUTKIMUSASETELMA

Tutkimuskysymyksemme kuuluu: miten opettaja-opiskelijat refleктоivat opetusharjoitteluaan? Tutkimuksemme kohteena ovat yliopistossa opettajan pedagogisia opintoja suorittavat kasvatus- ja yhteiskuntatieteilijät sekä humanistit (musiikkitiede, mediatutkimus, taidehistoria). Opinnot suuntautuvat aikuisopetukseen ja opiskelijat suorittavat vuoden kestävässä opinnoissaan opetusharjoittelunsa kahdessa osassa: syyslukukaudella normaalikoulussa ja keväällä aikuis- ja ammatillisen koulutuksen kentällä tai korkeakoulutuksessa. Koska opettajaopinnot tuottavat laaja-alaisen kelpoisuuden, on opetusharjoittelun lähtökohtana ollut laaja-alaisuus. Kaikilla ryhmän opiskelijoilla ei välttämättä ole niin sanottua koulussa opetettavaa ainetta tutkinnossaan, joten jo käytännön syistä normaalikoulun harjoittelun rinnalle tarvitaan toinen harjoittelu. On myös huomioitava, että opiskelijoiden opetettavien aineiden määrä saattaa laajentua opintojen edistyessä tai myöhemminkin elämän ja työuran saadessa uusia suuntia. Vaikka opinnot on määritelty aikuisopetukseen suuntautuviksi, löytyy opiskelijaryhmästä myös muista koulutusasteista ja -sektoreista kiinnostuneita. Tulevan toimintaympäristön suhteen liikutaankin laajalla kentällä: perusopetuksessa, lukio-opetuksessa, ammatillisessa opetuksessa, korkeakoulutuksessa ja vapaassa sivistystyössä.

Tutkimuksen aineiston muodostavat 51 opiskelijan oppimispäiväkirjat harjoittelusta. Opiskelijoiden ikä vaihteli hieman yli 20-vuotiaasta opiskelijasta yli viisikymmppiin. Opiskelijaryhmä oli selvästi naisemmistöinen (86 %). Osa opiskelijoista suoritti opettajaopintoja osana maisterin tutkintoaan ja toi-

sen ryhmän muodostivat maisterin tutkinnon jo suorittaneet opiskelijat, jotka olivat saattaneet toimia pitkäänkin opettajan tehtävissä ilman muodollista pätevyyttä. Suurin osa opiskelijoista lukeutui kasvatukseen ja yhteiskuntatieteilijöihin; humanisteja tutkimuksen kohdejoukossa edusti neljä opiskelijaa. Opiskelijat harjoittelivat yleissivistävässä koulutuksessa, aikuis- ja ammatillisessa koulutuksessa, yliopistossa tai muussa koulutusorganisaatiossa (esim. yksityisessä yrityksessä, ulkomailla olevassa koulussa). Yleisimmät harjoittelupaikat olivat toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa, lukiossa ja ammattikorkeakoulussa. Opiskelijoiden harjoittelu oli laajuudeltaan kaikkiaan 187 tuntia, josta suoraa kontaktiopetusta oli jokaisella vähintään 20 tuntia. Harjoitteluun kuului myös opetuksen suunnittelua ja seuraamista sekä oppimisen arviointia. Lisäksi opiskelijoiden tuli tutustua koulutusinstituution hallintoon, kehittämiseen sekä yleisemmin opetustyön organisointiin oppilaitoksessa. (**Taulukko 1.**)

Oppimispäiväkirjat ovat persoonallisia ja sosiaalisia itsereflektiokertomuksia, joissa yhdistyvät opettajaopiskelijan elämänhistoria ja opetusharjoittelu (esim. Connelly & Clandinin 1999, 2). Portfolion työstäminen on yksi väline reflektiotaidon kehittämiseen (Mansvelder-Longayroux ym. 2007; Tynjälä 2004). Analysoidut oppimispäiväkirjat ovat osa opiskelijoiden opintojen aikana kirjoittamaa portfolioa. Oppimispäiväkirjat edustavat opiskelijoiden ammatillisuuspuhetta: ne kertovat paitsi opiskelijoiden pe-

dagogisesta ajattelusta myös siitä, miten he hahmottavat ammatillista toimintaympäristöään.

Harjoitteluoppimispäiväkirjan ohje oli seuraava: ”Päiväkirjan ideana on oppia erittelemään ja analysoimaan omaa toimintaa sekä opetus- ja ryhmätilan- teiden kulkua pedagogisesta ja näkökulmasta. Päiväkirjassa huomion kohteena ovat esim.

- a) oma aineenhallinta/sisällöllinen asiantuntemus;
- b) oppiaineen rakenteeseen ja jäsenyyteen liittyvät kysymykset;
- c) opetusmenetelmät/oppimisympäristö;
- d) vuorovaikutus suhteessa opiskelijoihin;
- e) ryhmäilmiöt opiskeluryhmissä/työyhteisössä sekä
- f) arviointi- ja palautekäytännöt harjoitteluorganisaatiossa.

Huomioi myös opettajan työn eettinen ulottuvuus, kun erittelet ja analysoit harjoitteluasi. Päiväkirja on laajuudeltaan n. 10 sivua.”

Analysoimme, millaisia teemoja opiskelijat ottavat esiin kirjoituksissaan ja miten havainnot sijoituvat ammatillisen toimintaympäristön eri tasoille. Olemme myös kiinnostuneita havaintojen suhteesta opiskelijoiden harjoittelupaikkaan.

Aineiston analyysissä on huomioitava, että ohjeistus on saattanut vaikuttaa päiväkirjoissa esille tuotuihin asioihin. Opiskelijat voivat kirjoittaa myös sosiaalisesti tai pedagogisesti suotavia asioita opetusharjoittelustaan tietäessään, että päiväkirjat ovat osa arvioitavaa opintojakson suoritusta. Päiväkirjat olivat kuitenkin hyvin eri lailla jäsenyneitä eikä tehtävänanto vaikuttanut erityisesti ohjanneen tai rajanneen kirjoittajia. Huomionarvoista on, että harjoittelua edelsi toinen portfoliotehtävä¹, jossa nimenomaan keskityttiin opetuksen yhteiskunnallisiin reunaehtoihin. Lisäksi harjoittelun suullisen ohjeistamisen yhteydessä opiskelijoita muistutettiin havainnoimaan opetustyötä laaja-alaisesti.

Koska opiskelijat tulivat kolmesta tiedekunnasta ja hyvin erilaisista pääaineista, oli heillä jo tiede- austansa perusteella erilaiset valmiudet ja lähtökohdat opetusharjoitteluun ja sen reflektointiin (esim. Nevgi, Lidblom-Ylänne ja Levander 2009). Myös sivuaineyhdistelmät voivat vaikuttaa siihen, millä tavalla opiskelijat orientoituivat opetukseen ja opetuksen

Taulukko 1. Opettajaopiskelijoiden taustatiedot.

	n	%
YHTEENSÄ	51	
nainen	44	86
mies	7	14
OPISKELIJAN PÄÄAINE		
kasvatus-/aikuiskasvatustiede	25	49
yhteiskuntatiede	22	43
humanistinen oppiaine	4	8
HARJOITTELUKONTEKSTI		
aikuisoppilaitos (AIK)	6	12
ammattikorkeakoulu (AMK)	11	22
lukio (L)	11	22
toisen asteen ammatillinen oppilaitos (AMM)	13	26
vapaa sivistystyö (VS)	1	2
yliopisto (Y)	7	14
muu oppilaitos (OPP)	2	4

reunaehtoihin. Yhteiskunnallisia aineita opiskelleet saattavat esimerkiksi olla jo tiedetaustansa ja opettavien aineidensa perusteella valveutuneempia havainnoimaan koulutuspoliittisia kysymyksiä opetuksen arjessa. Tietyt oppiaine yhdistelmät mahdollisesti antavat muita paremmin valmiuksia reflektoida organisaation tapahtumia. Samalla tavalla vaikuttaa myös opiskelijoiden työkokemus. Olennaista oppimispäiväkirjojen analyysissä onkin, millaisia asioita opiskelijat itse nostivat esiin. Opiskelijoiden anonymiteetin suojaamiseksi analyysissä ei voida täysin purkaa auki opiskelijoiden taustoja, sillä harjoittelupaikkaan yhdistettynä kuvauksista voi muodostua liian tunnistettava.

Aineiston analyysimenetelmänä on teemoitteluun perustuva kvalitatiivinen sisällönanalyysi, joka viittaa erilaisiin tapoihin järjestää ja luokitella laadullista aineistoa (Tuomi & Sarajärvi 2004). Ensimmäisessä lähiluvussa luimme oppimispäiväkirjoja aineistolähtöisesti ja etsimme sisällöllisiä teemoja, joista opiskelijat kirjoittivat. Kukin tutkija analysoi aineistoa itsenäisesti, minkä jälkeen keskustelimme ja neuvottelimme havainnoistamme. Abstrahoitimme neljä laajempaa, myös teoreettisesta viitekehuksesta tukea saavaa teemaa: opetussuunnitelma, vuorovaikutus, aika ja tila. Analyysin toisessa vaiheessa hyödynsimme teoreettista opetusympäristön jäsenystä (Entwistle, McCune & Hounsell 2003) makro-, meso- ja mikrotasoihin ja tarkastelimme, mihin tasoihin löytämämme teemat kiinnittyvät. Tärkeimmät empiiriset havainnot ja aineiston analyttinen jäsenys on tiivistetty **taulukkoon 2**. Tutkimusasetelmamme pohjalta ei voida tehdä vertailuja siitä, miten harjoittelu vaikuttaa opiskelijan ammatillisuuspuheen tiettyssä kontekstissa. Tuomme kuitenkin esiin tulosten yhteydessä opiskelijoiden harjoitteluympäristön, ja nostamme esiin joitakin eroja niiden välillä.

TULOKSET

Opetussuunnitelma

Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat sisälsivät runsaasti käytännön opetustilanteiden pohdintaa. Opiskelijat kiinnittivät huomiota opetuksen sisältökysymyksiin ja kantoivat huolta sekä oman osaamisensa riittävydestä että taidoistaan valita runsaasta opetetta-

vasta aineksesta oleellisin. Beijaardin, Verloopin ja Vermuntin (2000) mukaan yhteiskunnallisten ja humanististen aineiden opettajat ja yliopistotaustaiset opettajat korostavat sisällöllistä asiantuntijuutta opetuksessa muita enemmän. Tutkimuksessamme erityisesti yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa harjoitelleet opiskelijat kokivat substanssikysymykset haasteellisiksi:

"Opettajan roolissa koin vastuun olevan suuri sen suhteen, mitä opiskelijoille opetan ja minkälaista materiaalia heille oppimisen tueksi tarjoan. Olen pohtinut jo hyvin pitkään ennen opettajan pedagogisten opintojen alkua, miten merkittävä rooli opettajalla on tiedon valikoijana ja välittäjänä." (27, AMK)

"Tämän opetuskerran sisällönhallinta muodosti erityisen suuren haasteen minulle. Sen suodattamisen valtavasta tietomäärästä, mitä elämäntapaturkimuksesta nostan esille, on vienyt uskomattoman ajan itse opetettavasta aiheesta." (7, Y)

Toisen asteen koulutuksessa harjoitelleet opiskelijat olivat puolestaan huolissaan siitä, miten he osasivat konkretisoida teoreettiset sisällöt ja *"tehdä opetettavista asioista oppilaille omakohtaisia"* (36, L). Ammatillisessa koulutuksessa korostettiin erityisesti omaa kokemusta opetettavasta asiasta, ja opettajan ammatillinen osaaminen muodosti tärkeän osan opettajan pätevydestä. Lisäksi aikuisopetuksessa haasteen muodostavat kokeneet opiskelijat, jotka saattavat kyseenalaistaa uuden opettajan tietotaidon.

"Tärkeää opetettavassa aineessa on opettajan tieto, taito, osaaminen ja mikä tärkeintä, käytännön osaaminen, antaen opetuksellisia esimerkkejä arjesta. Asiaa ei voi opettaa jos ei itsellä ole kokemusta siitä mitä opettaa, näin opetus jäisi hyvin pinnalliseksi." (39, AMM)

"Oma ammatillinen osaamiseni kyseenalaistettiin aluksi opiskelijoiden toimesta voimakkaasti." (38, AMM)

Kaikissa harjoitteluympäristöissä opiskelijat reflektivat paljon eri opetusmenetelmien sopivuutta opetus-

Taulukko 2. Empiiriset havainnot ja aineiston teemat.

Ammatillisen toimintaympäristön käsite	Teemat (teoria- ja aineistolähtöiset)	Empiiriset havainnot (oppimispäiväkirjojen koodit)
MAKROTASO sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset tekijät/lähtökohdat -koulutuspolitiikka - ”työelämän luonne”	Opetussuunnitelma: koulutuspoliittinen asiakirja Vuorovaikutus: työelämä ja muut yhteydet Aika: tehokkuusajattelu Tila: tilaratkaisut koulutuspoliittisissa päätöksissä	Opetussuunnitelma: ops:in ylikuormittuneisuus ja uudet vaatimukset; valtakunnallisen ops:in vaikutus; koulutus-organisaation ulkopuolelta tulevat arviointikäytännöt; taloudellisten arvojen ja kansainvälistymisen korostuminen (nykyinen koulutuspolitiikka) [n=23; AIK: 67 % ⁱ , AMK: 45 %, L: 64 %, AMM: 38 %, Y: 14 %] Vuorovaikutus: yhteistyö työelämän ja muiden yhteis-kunnallisten toimijoiden kanssa; yhteistyö oppilaitosten välillä (n=17; AIK: 50 %, AMK: 27 %, L: 18 %, AMM: 62 %, OPP: 50 %) Aika: ’nopeasti tulos ja ulos’ (n=3; AMM: 23 %) Tila: koulujen yhdistäminen (n=2; L: 18 %)
MESOTASO koulun/ koulutusinstituution kulttuuri - opettaja - koulu yhteisö - organisaatio	Opetussuunnitelma: oppilaitostason ops, opetuskäytännöt oppilaitoksessa Vuorovaikutus: yhteistyö, yhteisöllisyys Aika: resurssit, allokointi, ennakoimattomuus Tila: oppilaitoksen fyysisen kontekstin ongelmat/toimivuus	Opetussuunnitelma: yhteistyö ops:in puitteissa; arviointikäytännöt oppilaitostasolla; opetusmetodit; kontekstittietoisuus; yhteisöllinen osaaminen; organisatoriset opetusjärjestelyt (n=28; AIK: 100 %, AMK: 73 %, L: 36 %, AMM: 54 %, VS: 100 %, Y: 29 %) Vuorovaikutus: Yhteisöllisyys vs. itsenäisyys (yksinäisyys, jaksaminen); yhteistyö/tiimityötaidot; yhteiset pelisäännöt; ryhmadynamiikka (n=29; AIK: 33 %, AMK: 64 %, L: 64 %, AMM: 62 %, VS: 100 %, Y: 29 %, OPP: 100 %) Aika: organisaation määrittämä ajankäyttö; resurssien riittävyys/mitoittaminen opettajan työssä (n=15; AIK: 17 %, AMK: 64 %, L: 9 %, AMM: 38 %, OPP: 50 %) Tila: tilojen vaikutus yhteistyöhön (n=10; AIK: 33 %, AMK: 18 %, L: 18 %, AMM: 23 %)
MIKROTASO luokkahuoneen vuorovaikutus, opetusjärjestelyt, käytännöt, ’mikropoliitiikka’	Opetussuunnitelma: toteutunut ops (mitä opetetaan, miten opetetaan, arviointi) Vuorovaikutus: ryhmäilmiöt Aika: ajanhallinta Tila: luokkahuoneympäristö (laitteet, tilat, tilan käyttö ym.)	Opetussuunnitelma: opetuksen sisällöt, olennaisimman löytäminen; (ideaali) työskentelytapa/opetusmenetelmä; arviointi; aikuisten huomioiminen työskentelytavoissa (n=51; kaikki 100 %) Vuorovaikutus: vuorovaikutteisuus ja opiskelijoiden aktiivisuus ideaalina; ilmapiiri; ryhmänhallinta; opiskelijan elämämaailman/kokemustaan huomioiminen (n=46; AIK: 100 %, AMK: 91 %, L: 82 %, AMM: 85 %, VS: 100 %, Y: 100 %, OPP: 100 %) Aika: ajanhallinta opetuksessa; ajan rytmitys (liian pitkät päivät); viikonpäivän ja tuntien ajankohdan vaikutus opetukseen (n=45; AIK: 100 %, AMK: 100 %, L: 82 %, AMM: 85 %, VS: 100 %, Y: 100 %, OPP: 50 %) Tila: tilan sopivuus opetukseen; tilan käyttö ja hallinta; tekniset ongelmat (n=28; AIK: 33 %, AMK: 64 %, L: 55 %, AMM: 62 %, VS: 100 %, Y: 29 %, OPP: 100 %)

i n on opiskelijoiden lukumäärä, jotka kirjoittivat ko. teemasta.

ii Prosenttiluku kertoo teemasta kirjoittaneiden suhteellisen osuuden harjoitteluympäristöittäin.

tilanteisiin ja työskentelytapojen vastaavuutta aikuisten opiskelijoiden toiveisiin. Kirjoituksista heijastui pyrkimys ideaaliseen oppimistilanteeseen, jossa opiskelijoiden aikaisemmat tiedot ja taidot linkittyvät saumattomasti uusiin oppimissisältöihin ja jota sisällöt, opetusmenetelmät sekä arviointi tukevat (esim. Biggs & Tang 2007; Entwistle & Peterson 2004).

”Norssiharjoittelussa kokeilin avoimin mielin erilaisia opetusmenetelmiä nuorten kanssa, mutta aikuisten kanssa hiukan epäroin kaikkea ”normaalista” poikkeavaa. Aikuisilla kun saattaa olla edellisestä opiskelusta runsaasti aikaa ja mielikuva vain opettajalähtöisestä opetuksesta. Joka tapauksessa olin varautunut mukauttamaan opetusta valmiiden

suunnitelmieni pohjalta opiskelijoiden ja ympäristön vaatimusten mukaisesti.” (5, AIK)

Opiskelijat tunnistivat myös erilaisia koulukulttuureja ja eri ympäristöjen mikropolitiikan (Archinstein 2006; Kelchtermans & Ballet 2002a; 2002b). Toisin sanoen he reflektoivat sitä, millä tavalla koulukulttuuri ja -yhteisö osaltaan vaikuttavat opettajan työhön ja opetustapaan. Koulukulttuurin ja -yhteisön vaikutusta opettajan työhön ja opetustapaan arvioitiin yhtäältä sen kautta, miten kouluorganisaatio saattoi määrittää opetusjärjestelyt ja arviointikäytännöt tietyn tyyppisiksi ja rajata opettajan autonomisuutta. Toisaalta havaittiin, etteivät samat käytännöt ole yhtä käyttökelpoisia kaikissa oppilaitoksissa. Organisaatiokulttuurin merkitys tuli erityisesti esille niiden harjoittelijoiden portfolioissa, jotka olivat harjoitelleet vapaan sivistystyön organisaatioissa, aikuisoppilaitoksissa tai ammattikorkeakouluissa. Sen sijaan lukiossa tai yliopistossa harjoittelunsa suorittaneet eivät nostaneet kysymystä samalla tavalla esille.

Makrotasoisien koulutuspoliittisten asioiden merkitys tuli näkyviin huolella ylikuormittuneista opetussuunnitelmista, jotka koulutuspoliittisina asiakirjoina määrittivät vahvasti opettajan työtä tietyillä koulutusasteilla. Asiaa pohtivat etenkin lukioissa harjoitelleet. Lisäksi opiskelijat tarkastelivat oppilaitosten ulkopuolelta tulevia arviointikäytänteitä. Huolena oli se, että ne muuttaisivat organisaation toimintatapoja ja tiukentaisivat ulkopuolista ohjausvaltaa. Esille nousivat myös kysymykset siitä, miten taloudelliset arvot ja kansainvälistyminen heijastuivat oppilaitoksen arkeen ja käytännön opetustyöhön (ks. Ball 2003; Vanttaja & Rinne 2008). Tämä pohdinta oli muita yleisempää aikuisoppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa:

”Talouden arvot ja kansainvälinen verkostoituminen näkyvät suoraan koulutuksessa, mutta myös opetuksessa. (...) Jo edellä mainitsin, että x alan koulutus on muuttunut ja osa vanhaan malliin soveltuvaa ammatillisen koulutuksen antavaa koulutusta on lopetettu. Nyt jokainen alan koulutuslaitos haluaa pysyä mukana, erityisenä ja arvioivat omaa laitostaan muihin. Toisaalta ovat myös yhteistyössä

muiden laitosten kanssa, kuten ajan poliittisiin päämääriin kuuluu.” (26, AMK)

Tutkimusaineistossamme oli myös ulkomailla harjoitteluiden opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja. Niiden analyysi antaa viitteitä siitä, että vertailu, jota opiskelijat oppimispäiväkirjoissaan tekivät oman maan ja harjoittelumaan käytäntöjen välillä loi hyvän lähtökohdan ammatillisen toimintaympäristön laajemmalle havainnoinnille. Ulkomailla harjoittelu kasvatti siten sekä monikulttuurista kompetenssia (Valli 2008) että loi perspektiiviä kotimaan koulutuspolitiikan ja koulutusorganisaatioiden pohdinnalle. Kauempaa tarkasteltuna Suomen makro- ja mesotason kysymykset piirtyivät terävämmin esiin. Ulkomailla suoritettuja opetusharjoitteluja on tutkittu varsin vähän, ja kun opettajaopiskelijat ovat lisääntyvässä määrin kiinnostuneita ulkomailla suoritettavasta harjoittelusta ja työmahdollisuuksista, olisikin tärkeää tutkia enemmän opetusharjoittelua kansainvälisessä kontekstissa.

Vuorovaikutus

Lähes kaikki opiskelijat kirjoittivat vuorovaikutuksen teemoista viitatessaan ns. luokkahuoneen tasoon. Päiväkirjoissa pohdittiin erityisesti ilmapiirikysymyksiä sekä opiskelijoiden aktiivisuutta ja aktivoimista. Kaikissa harjoitteluympäristöissä tavoitteiksi mainittiin ”hyvä ilmapiiri”, ”mukava ja rento tunnelma”, ja se, että oli opettajana helposti lähestyttävä.

”Ensimmäisen päivän ja ensimmäisten tuntieni tärkein tavoite itselleni oli, että halusin päästä ”siiniksi” opiskelijoiden kanssa. Koen yhdeksi minun opettajuuteni kulmakivistä ja vahvuuksista sen, että minua on helppo lähestyä. Koin erittäin tärkeäksi luoda luokkaan positiivisen, iloisen, avoimen- ja keskusteleavan ilmapiirin.” (13, AMK)

Hyvän ilmapiirin ohella opiskelijoiden vuorovaikutteisuus nousi ideaaliksi: ”Aktivointia, aktivointia. Näyttäisi toimivan”. (23, Y). Samalla opettajaohitoisuus nähtiin toimintatapana, joka kirvoitti oppimispäiväkirjoissa kriittisiä kommentteja, kun opiskelijat havainnoivat opetusta harjoittelupaikassaan tai arvioivat omaa suoriutumistaan. Opiskelijoiden aktiivisuuteen liittyi kriittistäkin puhetta. Tyypillinen kuvat-

tu ongelmatilanne oli liian aktiivisten opiskelijoiden rajaaminen ja kaikkien opiskelijoiden tasapuolinen osallistaminen keskusteluissa.

"Mistä koin erityistä mielihyvää oli se, että todellakin onnistuin aktivoimaan näin isoa ryhmää keskusteluun ja pohtimaan kysymyksiä, joita esitin. Uskaltaisin melkein sanoa, että etenimme jopa dialogin esiasteelle." (28, Y)

Nevgi, Lidblom-Ylänne ja Levander (2009) ovat erottaneet oppimislähtöisen ja sisältölähtöisen lähestymistavan tutkiessaan tieteenalan vaikutuksia opetukseen. Oppimislähtöisessä lähestymistavassa opetus nähdään vuorovaikutteisena, ja tavoitteena on oppijan oman ajattelun ja ymmärtämisen tukeminen. Sisältölähtöisessä lähestymistavassa opetuksessa korostuvat tiedon välittäminen ja opettajan toiminta. Tutkimuksessamme lähestymistavoilla näyttäisi olevan yhteyttä harjoitteluympäristöön. Tällöin ympäristö osittain ohjaa, kumpaa lähestymistapaa opettaja käyttää. Vaikka vuorovaikutteisuutta korostivat myös yliopistossa ja lukioissa harjoittelevat opiskelijat, tuli vuorovaikutteisuus vahvemmin esille aikuis- ja ammatillisissa koulutuksessa harjoitteluiden opiskelijoiden pohdinnoissa. Sen sijaan yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa harjoitelleet pohtivat muita enemmän sisältökysymyksiä kuten edellä totesimme.

Päiväkirjoissa oli myös pohdintaa harjoittelupaikan merkityksestä vuorovaikutukseen. Ammattikorkeakouluopintoihin sisältyvä runsas käytännön harjoitusten määrä toi vuorovaikutukselle omat erityispiirteensä ja vaatimuksensa, joita opiskelija seuraavassa kuvaa:

"On helpompaa pitää opettajajohtoista teoriaopetusta opettajana, josta joku ei pidä, mutta käytännön harjoituksissa on välttämätöntä omata kaikkien kanssa vähintäänkin asialliset välit. Opettaja ei kuitenkaan saa alkaa kalastelemaan suosiota; on hyväksyttävä se, että kaikkien kanssa asiat eivät suju yhtä mutkattomasti, oli kyse sitten eritahtisuudesta tai niistä kuuluisista kemioista." (30, AMK)

Toisentyypisiä vuorovaikutushaasteita oli aikuislukiossa. Opiskelija havainnoi niitä sekä luokkahuoneen että opettajanhuoneen tasolla seuraavasti:

"Aikuislukio on ryhmähengen kannalta haastava paikka opettaa, sillä opiskelijat tulevat tunneille "omilta tahoiltaan" kuka millaisellakin taustalla. (...) Aikuislukion puolella myös opettajien ryhmähenki on väljempää kuin tavallisessa lukiossa." (11, L)

Opiskelijoiden kirjoituksissa vuorovaikutteisuus asetui ideaaliksi myös ammatillisessa yhteisössä. Opiskelijat näkivät harjoitteluorganisaationsa yhteistyön kenttänä ja yhteisöllisen osaamisen paikkana. Koulu-yhteisö voi parhaimmillaan tukea opettajan työtä ja vahvistaa ammatillista identiteettiä (esim. Sahi 2009; Tynjälä 2004). Tosin päiväkirjoissa havainnoitiin myös kaoottisia käytäntöjä, eikä ammatillinen yhteistyö aina sujunut parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajan työn yksinäisyys ja samalla yhteisöllisyyden vaatimukset sekä opettajana jaksaminen mietityttivät:

"Tästä eteenpäin tulevissa opetuskokemuksissa olen omillani. Toivottavasti silloin minulla on tukenani työyhteisö, jonka kanssa pääsen jatkamaan ajatuksiani." (19, VS)

Jotkut opiskelijat myös tunnistivat opettajan toimintaan kohdistuvien vuorovaikutus- ja yhteistyövaatimusten taustalla olevia koulutuspoliittisia reunaehdoja. Haasteita työhön toivat yhteistyö työelämän ja koulutuksen välillä, yhteistyö eri oppilaitosten välillä ja kansainvälistyminen. Monet opiskelijat kirjoittivatkin opettajan laajan työnkuvan tulleen heille yllätyksenä: *"Työhön kuuluu paljon enemmän hallinnollisia tehtäviä ja paperin pyörittystä kuin varsinaista opetusta"*. (46, AMM)

Aika ja tila

Suurin osa opiskelijoista toi aikapaineet, *"taistelun kelloa vastaan"* (23, Y) esiin, varsinkin luokkahuoneen tasolla *"ajan suunnittelu käytännön opetustilanteessa tuotti vaikeuksia"* (44, AMM). Kiire onkin yksi opettajan työhön eniten vaikuttavista tekijöistä (Willman 2001). Lähes kaikissa kirjoituksissa pohdittiin oikeudenmukaista ajankäyttöä ottaen huomioon sekä opetussuunnitelman että opiskelijoiden yksilölliset ja koulutustason yleiset tavoitteet. Osittain näissä arvioinneissa oli päällekkäisyyttä opetussuunnitelmatason tarkastelu-

jen kanssa. Mikrotason aikapohdintoja tuli runsaasti esiin lähes kaikkien toimintaympäristöjen opiskelijoiden päiväkirjoissa.

"Päällimmäisenä jäi mieleeni kova kiire, taistelu kelloa vastaan on tosiasia. Minulla oli siis kerrottavaa enemmän, kuin mitä aika salli. Vähintään siis riittävästi. Hmm, täytyy oppia karsimaan turhia rön-syjä pois (...). Toisaalta pitäisi pystyä vastaamaan myös hiukan kauempaa sivuaviin kysymyksiin, joten jotenkin sen tasapainon olisi löydettävä." (23, Y)

Aikakysymystä tarkasteltiin laajemminkin esimerkiksi resurssien riittävyyden yhteydessä. Opiskelijat kuvasivat muun muassa tuntien valmisteluun ja muuhun opettajan ammattiin, kuten hallinnollisiin tehtäviin ja opettajien väliseen yhteistyöhön tarvittavan ajan määrää. Työajan jakautuminen nähtiin haasteellisena, kun työtehtävät hajautuivat useisiin, erilaisiin osa-alueisiin.

"Olin toista kertaa tapaamassa ohjaavaani, ja olen alkanut hahmottamaan hänen työnkuvaansa. Opetus on vain osa työstä ja sen lisäksi hänellä on vastuullaan opetussuunnitelman laadintaa, oman tiimin työn kehittämistä, lukujärjestysten laatimista, näyttösuunnitelmien laatimista, alan kirjallisuuteen perehtymistä ym." (18, AMM)

Organisaation määrittämään ja mitoittamaan ajankäyttöön yhdistettiin myös ennakoimattomuus uusista tehtävistä ja niiden määräytymisperusteista sekä kysymys siitä, miten muutokset työyhteisössä ja yksittäisen opettajan työssä oli huomioitu. Nämä resurssien riittävyyden ja ennakoimattomuuden teemat tulivat lähinnä esiin kirjoituksissa, joissa sivuttiin myös yhteisön resurssien oikeudenmukaisuudesta ja niiden tehokasta käyttöä.

"Harjoitteluni viimeisissä SV- ja OPS -kokouksissa pystyin yhä edelleen aistimaan opettajien keskinäisiä suhteita. Kiivasta keskustelua käytiin, mutta kuitenkin hyvässä hengessä. Itseäni kyllä ihmetytti, kuinka useasti samojakin asioita käsiteltiin viikoittaisissa kokouksissa. Tämä on varmasti ensisijaisesti resurssi- ja aikataulukysymys, sillä kaikkien opettajien yhteisen ajan löytäminen on haastavaa." (1, AMK)

Laajemmat aikateeman tarkastelut, kuten koulutuspolitiikan tehokkuusajattelun esiin tuominen, olivat harvinaisia. Vain muutamassa ammatillisessa koulutuksessa harjoitelleen opettajaopiskelijan kertomuksessa oli arvioitu markkinoistumisen ja 'nopeasti tulos ja ulos' -tyyppisen koulutuspolitiikan seurauksia. Fyysisen oppimisympäristön merkityksellisyys on todennettu monissa tutkimuksissa (mm. Alerby ym. 2006; Kuuskorpi 2012). Opetustila tuli useiden opiskelijoiden kirjoitelmissa esiin: *"Tietysti luokat asettavat omat tekijänsä"* (48, AMM). Huoli kohdistui oman opetuksen onnistumiseen erilaisissa luokahuoneympäristöissä ja opetusvälineiden käyttöön. Opiskelijat arvioivat teknisten ongelmien merkityksellisyttä ja tilaratkaisuja vuorovaikutuksen ja ryhmäytymisen kannalta.

"Opetusvälineinä luokassa oli tarjolla tietokone, diaprojektori ja suuri paperilehti telineessä. (...) Huoneessa oli suuret ikkunat ja sitä oli vaikea pimentää niin, että kaikki diaprojektorin avulla valkokankaalle heijastamani teksti olisi näkynyt kunnolla taakse (...) Luokissa tuolit oli järjestetty ympyrän muotoon niin, että syntyi mukava ja keskustelevala tila." (20, AMK)

Mesotasolla tilaratkaisupuhe jakaantui kahteen ryhmään: yhtäältä kyse oli koulun muista tiloista ja toisaalta puhe keskittyi koulun ulkopuolisiin paikkoihin. Oppilaitosten fyysiset puitteet saattavat vaikuttaa opetuksen toimivuuteen ja kehittämiseen sekä henkilökunnan väliseen suunnittelu-aikaan ja yhteistyöhön esimerkiksi, jos yksiköllä on useita eri toimipisteitä eri puolilla maata. Koulujen yhdistäminen ja sen laajemmat vaikutukset saattoivat myös olla tämän teeman pohdinnoissa esillä. Kuitenkin tilaan liittyvät meso- ja makrotason pohdinnat jäivät vähäisiksi kaikilla opiskelijoilla.

YHTEENVETO JA POHDINTA

Olemme analysoineet erilaisissa koulutusinstituutioissa harjoitelleiden aikuisopettajaopiskelijoiden ammatillisuuspuhetta ja tarkastelleet, miten puhe kiinnittyy ammatillisen toimintaympäristön eri tasoille. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissaan käsittelemät teemat olivat: opetussuunnitelma, vuoro-

vaikutus, tila ja aika. Niihin sisältyi runsaasti erilaisia opetussisältöjen, ihmisten, asioiden ja tapahtumien sekä näiden suhteiden ja eettisten vaikutusten pohdintaa.

Opiskelijoiden ammatillisuuspuhe sijoittui pääosin hyvin konkreettisiin asioihin yksilötasolle ja oman ammatin hallittavissa olemisen tunteen löytämiseen (ks. Sahi 2009). Coldron ja Smith (1999, 722) toteavat erityisesti uran alkuvaiheessa olevien opettajien identifioituvan 'käsityömäiseen' ammattitraditioon, johon vanhemmat opettajat heitä ohjaavat. Noviisiopettajan ammatillinen itsearviointi liittyy usein taitoon käsitellä ja kontrolloida luokkatilannetta.

Päiväkirjoissa esille nostetut teemat kiinnittyivät vahvemmin toimintaympäristön mikrotasolle ja meso- ja makrotason kysymyksen jäivät vähemmälle huomiolle. Kouluinstituutioiden kontekstuaaliset käytännöt ovat historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneita pedagogisia toiminnan ja vallan vuorovaikutuksellisia tiloja (vrt. esim. Hakala 2007), joiden moninaisuutta noviisiopettajien on vaikea havaita. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin koulutuspoliittisten muutosten vaikutus opettajien työhön, oppilaitosten opetuskulttuuriin ja sosiaalisiin suhteisiin (Ball 2003; Sandholtz & Scribner 2006), mutta tämänkaltaiset pohdinnat eivät tulleet erityisesti esiin aineistossamme. Oppimispäiväkirjoissa oli havaittavissa vain vähän laajempaa koulutuspoliittista pohdintaa. Varsinaista opettajien professionaalista oppimisyhteisöpuhetta (Little 2002) emme myöskään tulkinneet oppimispäiväkirjoissa olevan, mikä on ymmärrettävää, sillä opiskelijan rooli opetusharjoittelussa on aina eräällä tavalla ulkopuolinen ja väliaikainen, vaikka opiskelijat kirjoittivat myös ohjaajien ottaneen heidät kokonaisvaltaisesti mukaan työyhteisöön, mikä oli yksi harjoittelulle asetetuista tavoitteista.

Opetustilanteen ilmapiiirikysymykset olivat opiskelijoille hyvin tärkeitä. Lähes kaikkien opiskelijoiden päiväkirjoissa tuli vahvasti esille ideaali oppimistilanne, jonka he näkivät vuorovaikutuksellisenä ja erilaisia aktivoivia menetelmiä hyödyntävänä oppimisympäristönä. Tämä opiskelijoiden ideaali heijastaa

OPISKELIJOIDEN AMMATILLISUUSPUHE SIOJITTUI PÄÄOSIN HYVIN KONKREETTISIIN ASIOIHIN.

todennäköisesti myös sosiaalista (pedagogista) suotavuutta, jota opiskelijat tuottivat päiväkirjoissaan. Voidaan myös kysyä, näkyykö opiskelijoiden pohdinnoissa jopa triviaali oppimiskäsitys, jossa ulkoisen toiminnan nähdään merkitsevän aina myös mielensisäistä aktiivisuutta.

Tutkimusasetelmamme ei rakentunut opiskelijoiden harjoitteluympäristön vaikutusten vertailulle ammatillisuuspuheeseen, mutta aineistossa oli kuitenkin havaittavissa harjoittelukontekstin ja opiskelijoiden puheen välisiä yhteyksiä. Kuvauksiin erityisesti makro- ja mesotasolla ja siihen, että opiskelijat ylipäättään tunnistivat esimerkiksi koulutuspoliittisten linjausten ja vaatimusten yhteyden opetustyöhön, vaikutti opiskelijoiden harjoittelupaikka. Esimerkiksi ammattikorkeakoulujen ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajien toimintaympäristö ulottuu laajalle oppilaitoksen ulkopuolelle, minkä näissä paikoissa harjoitelleet opiskelijat tunnistivat. Myös vuorovaikutuksen ja opetussisältöjen pohdinta erosi jonkin verran riippuen opiskelijan harjoittelupaikasta: yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa korostuivat enemmän sisältökysymykset ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa ja aikuis-koulutuksessa vuorovaikutuskysymykset.

On selvää, että ammatillinen toimintaympäristö hahmottuu erilaisena riippuen siitä, tarkastellaanko tutkijoiden, kokeneiden opettajien vai harjoittelijoiden kapeampaa, opinnäytetyöstä analysoitua maisemaa. Narratiivisuuden haastetta voidaan aitouden näkökulmasta lähestyä myös niin, että opiskelijoiden kirjoittama puhe opettajuudesta ei ole vain harkittua tulospuhetta, vaan todellisuudessa hyvinkin merkityksellistä, sillä se muokkaa omasta suunnastaan kirjoittajien näkemysten kehittymistä. Yksittäisen opettajan ammatillinen identiteetti, individuaalinen ammattitoimijuusnäkemys, on siten toisaalta oman elämänhistorian määrittämää hänen valintojensa, tulkintojensa ja reflektoidensa kautta ja toisaalta sosiaalisesti tuotettua ja määritettyä (ks. Coldron & Smith 1999, 714).

Laine ja Malinen (2009, 20–24) ovat tutkineet opettajan autonomisuutta, jonka he jäsentävät vii-

teen ulottuvuuteen: itsearviointiin, eksistentiaalisuuteen, kontekstikriittisyyteen, eettisyyteen ja aitoon yhteisöllisyyteen. Kontekstikriittisyys on kykyä arvioida oman koulutusinstituution toimintatapoja ja niiden taustalla olevia vallan muotoja kriittisesti sekä suhteuttaa oma toiminta niihin. Kontekstikriittisyys tarkoittaa etäisyyden ottamista vallitseviin käytäntöihin ja niiden kriittistä tarkastelua sekä myös kykyä toimia omien pedagogisten periaatteiden mukaan.

Voidaan kysyä, tarjoaako nykyinen opettajankoulutus riittävästi sisältöjä ja ohjausta monipuolisen konteksti-kriittisyyden kehittymiselle sekä historiallisen, kulttuurisen ja sosiaalisen ymmärryksen laajentamiselle. Analysoimissamme oppimispäiväkirjoissakin selitykset ikään kuin valuivat 'alaspäin' meso- ja makrotason pohdintojen jäädessä vähäisemmiksi, vaikka opiskelijat myös tunnustivat koulukulttuurin ja yhteisön merkityksen opettajan toiminnassa. Suomalaisen opettajien kriittikitontä suhdetta ja hiljaista hyväksyntää uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan on selitetty muun muassa ammattikunnan valtionuskollisuudella (Simola, Rinne & Kivirauma 2002) ja 'dekontekstualisoituneella' opettajankoulutuksella, joka ei tarjoa vahvoja valmiuksia ammatin yhteiskunnalliseen määrittelyyn (Simola 1997). Opettajankoulutuksessa olisikin otettava huomioon opettajan työhön sisältyvä mikro- ja makrotason välinen vuoropuhelu, sillä makrotason vaikutukset ulottuvat helposti mikrotason käytäntöihin asti, mutta noviisivaiheessa tämä jää helposti opiskelijoilta huomaamatta.

Opetusharjoittelulla on merkittävä rooli opettajankoulutuksessa kontekstikriittisyyden kehittämisessä. Vaikka tutkimamme opettajankoulutuksen pedagogisissa ratkaisuisa on pyritty ohjaamaan opiskelijoita yhteiskunnallisten reunaehtoien tiedostamiseen, tulokset osoittavat luokahuonekeskeistä orientaatiota. Kuten myös aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, harjoittelu on suurimmalla osalle opiskelijoista opetuksesta selviytymistä, sillä heillä ei ole paljoa opetuskokemusta. Tämä ei poissulje sitä, että opettajankoulutuksessa on oikeastaan välttämätöntä painottaa opetuksen yhteiskunnallisia reunaehtoja, sillä ymmärrys opetustyön laajemmasta kontekstista luo pohjan opettajan ammatti-identiteetille ja myöhemmälle kehittämiselle työelämässä. Sántin ja

Salmisen (2012, 23–24) sanoin opetusharjoittelulle asetetut uudet tavoitteet, jotka painottavat opettaja-opiskelijoiden ymmärryksen laajentamista kohti työyhteisöä ja yhteiskuntaa, ovat haasteellisia, ja pedagogisia käytäntöjä on edelleen kehitettävä. Uskomme, että monipuoliset harjoittelukokemukset ovat tärkeä lähtökohta moniäänisen opettajaidentiteetin rakentumisessa, kuten esimerkiksi Kiilakoski (2003; ks. myös Leivo, Isosomppi & Valli 2008; Valli 2008; Virtanen & Tynjälä 2013) asian ilmaisee.

Harjoittelupaikan merkitystä opettajuuden kehittämisessä ja opettajan työn toimintaympäristön eri tasojen hahmottamisessa olisi tutkittava enemmän. Edistääkö esimerkiksi tietyssä kontekstissa suoritettu harjoittelu valmiuksia toimia jatkossa erityyppisissä ympäristöissä, mikä on laaja-alaisen opettajakelpoisuuden lähtökohta? Voidaan myös kysyä, mitä seuraa harjoittelun keskittymisestä yliopistojen harjoittelukouluihin, kun niiden ja kenttäkoulujen välillä kuitenkin on eroja (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013). Millaista opettajaidentiteettiä harjoittelu normaalikoulussa rakentaa? Opetusharjoittelun ohjaukskäytäntöjen tutkimusta on syytä lisätä, kun tavoitteena on laajentaa tulevien opettajien ymmärrystä erilaisista kouluista ja työyhteisöistä sekä opetustyön yhteiskunnallisista reunaehdoista.



Anne Laiho
KT, yliopistonlehtori
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Marjo Nieminen
KT, FL, yliopistonlehtori
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto



Tiina Tuijula
KT, yliopisto-opettaja
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

LÄHTEET

- Alerby, E., Bengtsson, J., Bjurström, P., Hörnqvist, M.-L. & Krokmark, T. (2006). Det fysiskarummets betydelse i lärandet. Teoksessa *Resultatdialog 2006. Forskning inom utbildningsvetenskap. Vetenskapsrådets rapportserie 15:2006*, 7–14. Viitattu 6.6.2012.
- Almiala, M. (2008). Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 128*.
- Archinsein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: theory and practice 12*(2), 123–138.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy 18*(2), 215–228.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education 20*, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education 16*(7), 749–764.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research 72*(4), 577–625.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education.
- Borko, H., Elliot, R. & Uchiyama K. (2002). Professional development: a key to Kentucky's educational reform effort. *Teaching and Teacher Education 18*(8), 969–987.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education 17*(5), 527–546.
- Coldron, J. & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies 31*(6), 711–726.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1999). *Shaping a Professional Identity. Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2003). Investigating ways of enhancing university teaching-learning environments. Measuring students' approaches to studying and perceptions of teaching. Teoksessa E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle & J. van Merriënboer (toim.) *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions*. Advances in Learning and Instruction Series. Amsterdam: Pergamon, 89–107.
- Entwistle, N. & Peterson, E. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research 41*(6), 407–428.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26–49.
- Hakala, K. (2007). *Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212.
- Heikkinen, H., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. (2006). Kohti rationaalista opetusharjoittelun kehittämistä. *Kasvatus 37*(4), 404–408.
- Heikkinen, H., Kaivola, T., Meri, M., Ojala, J. & Syrjäläinen, E. (2006). Opetusharjoittelu puntarissa. *Kasvatus 37*(3), 301–306.
- Heikkinen, H., Syrjäläinen, E., Syrjäläinen, E. & Värri, V.-M. (2008). Opettajankoulutuksesta elämänmittaiseen kasvuun. *Kasvatus 39*(3), 271–276.
- Jauhiainen, A. & Laiho, A. (2003). Yhteiskunta- ja kasvatustieteilijöiden laaja-alainen opettajuus. Teoksessa V. Meisalo (toim.) *Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 241*, 98–110.
- Jurasate, E. & Rex, L. A. (2010). School cultures as context for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education 26*(2), 267–277.
- Jyrhämä, R. & Syrjäläinen, E. (2009). Ohjaussuhde, ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu opetusharjoittelussa. *Kasvatus 49*(5), 417–431.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002a). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research 37*(8), 755–767.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002b). The micropolitics of teacher education. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education 18*(1), 105–120.
- Kiilakoski, T. (2003). Laaja-alainen opetusharjoittelu tienä laaja-alaiseen opettajuuteen. *Kasvatus 34*(3), 243–256.

- Kukkonen, H. (2007). *Ohjauskeskustelu pelitilana. Erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Kukkonen, H. (2009). Ohjauskeskustelu pelitilana – erialaisuus ammatillisen opettajaopiskelijan ohjaamisessa. *Kasvatus* 40(5), 407–416.
- Kuuskorpi, M. (2012) *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Laiho, A. & Ruoholinna, T. (2011). Koulutus ja ammatillisuus terveysalalla – lähtökohtia ilmiön tutkimiseen. Teoksessa A. Laiho & T. Ruoholinna (toim.) *Terveysalan ammatit ja koulutus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Laiho, A. & Jauhiainen, A. (2003). Aikuisten opettajaksi vai aineenopettajaksi? – Turun monitieteisen aikuisopettajaryhmän koulutuskonseptia jäljittämässä. Teoksessa Virta, A. & Marttila, O. (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:72*, 27–35.
- Laine, T. & Malinen, A. (2009). *Elävä peilisasi: aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatiossa. Teoksessa P. Väisänen & P. Atjonen. *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja* 3, 91–107.
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research* 37(8), 693–714.
- Mansvelder-Longayroux, D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education* 23(1), 47–62.
- Nevgi, A., Lindblom-Ylänne, S. & Levander, L. M. (2009). Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. *Peda-forum* 16(2), 6–15.
- Nyman, T. (2009). Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus* 4(3), 317–327.
- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma* (2001). Opetusministeriö. Koulutuksen ja tiedepolitiikan osasto.
- OPM (2007). Opettajankoulutuksen kuuluvan ohjatun harjoittelun selvitysraportti. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2007:19.
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P. & Oppong, N. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: results from research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education* 23(4), 368–389.
- Rautiainen, M. (2008). Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Studies* 350.
- Räihä, P. & Rautiainen, M. (2008). Normaalikoulutko tieteellisen opettajankoulutuksen ja opettajien ammatillisen kehittymisen esteenä? *Kasvatus* 39(4), 382–387.
- Sahi, S. (2009). Opettajaksi koulu yhteisöön. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Helsinki: PS-kustannus, 87–116.
- Sandholtz, J. H. & Scribner, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education* 22(8), 1104–1117.
- Simola, H. (1997). Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* 28(1), 24–37.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. (2002). Abdiction of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(3), 247–264.
- Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education* 21(3), 241–256.
- Syrjäläinen, E. & Meri, M. (2007). Kenttäkouluverkosto osana opettajankoulutusta. *Pedagogica* 24. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Säntti, J. & Salminen, J. (2012). Luokkahuonedidaktikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. *Kasvatus* 43(1), 20–30.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H.L.T. & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön - uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa Hakala, J.T. & Kiviniemi, K. (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjulkaisu*. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–55.
- Tynjälä, P. (2004). Asiantuntijuus ja työkalut opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35(2), 174–190.
- Valli, R. (2008). Ulkomaan harjoittelu – pala arkipäivää. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–98.

- Vanttaja, M. & Rinne, R. (2008). Suomalainen koulutusjärjestelmä ja koulutuspolitiikka 1990- ja 2000-luvuilla. Teoksessa Rinne, R., Jögi, L., Leppänen, R., Korppas, M. & Klemelä, K. (toim.) Suomalainen ja virolainen koulutus ja EU:n uusi koulutuspolitiikka. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:208*, kasvatustieteiden laitos, 19–128.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. A. (2005). Theorizing languageteacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21–44.
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. (2013). Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa – opiskelijan näkökulma. *Yliopistopedagogiikka* 20(2), 2–10.
- Willman, A. (2001). Yhteistyön ristiriitaiset puheet. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. *Acta Universitatis Ouluensis: Scientiae rerum socialium* 47.
- Vähäsantanen, K. (2007). Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: Wsoy, 156–176.

VIITTEET

- 1 Opettajan työtä ja opetustapahtumaa säätelevät erilaiset reunaehdot. Olemme syksyn aikana puhuneet oppimisen monimuotoisuudesta ja siitä, miten yksittäisen oppijan orientaatio, tieto- ja kokemusrakenne, tunteet, kyvyt, oppimistaidot yms. vaikuttavat opetustapahtumaan. Lisäksi opettajan työhön vaikuttavat institutionaaliset ja organisatoriset tekijät sekä itse oppiaine – sen perinteet ja asema koulutuksessa. Kolmantena opettajan työtä säätelevänä tasona voidaan ajatella sitä kulttuurista, sosiaalista ja poliittista kontekstia, jossa opettaja toimii ts. opettajan työn yhteiskunnallisia reunaehtoja. Jokainen opettaja kohtaa näitä reunaehtoja ja joutuu pohtimaan työtään suhteessa niihin. Reunaehdot myös näyttäytyvät erilaisina eri koulutusasteilla ja -sektoreilla. Mieti suhdettasi näihin yhteiskunnallisiin reunaehtoihin ja niiden asettamiin haasteisiin opettajan työssä. Tarkastele kysymystä esimerkiksi yhden koulutusasteen/ koulutusorganisaation näkökulmasta. Kirjoita aiheesta 2–3 sivun tiivis essee. Tätä tehtävää pohtiessa ja kirjoittaessa tulee hyödyntää Stephen Ballin (2003) artikkelia *Teacher's soul and terrors of performativity*.

Kuluttajaksi sosiaalistumisen haasteet ja kuluttajakasvatus jälkimodernissa kulutusyhteiskunnassa



KULUTUS ELI TAVAROIDEN ja palvelujen materiaali-
nen arvottamisena ja hyödyntäminen (mm. Warde
2005) on yhä erottamattomampi osa nyky-yhteis-
kunnan elämäntapoja ja arkea. Sosiologit näkevät
kulutuksen erityisesti jälkimodernille yhteiskunnal-
le tyypillisenä tapana määrittää yksilön identiteettiä
(mm. Bauman 1998). Kulutustapoihin ja -motiivei-
hin vaikuttavat sekä kotimaisissa että kansainvälisissä
tutkimuksissa esimerkiksi ikä, sukupuoli, sekä tulot
ja koulutus (mm. Wilska 2002; Räsänen 2003; Le
Roux ym., 2008). Uusimpien teorioiden mukaan
kuluttaminen ja vapaa-ajan toiminnot voidaan aja-
tella sarjana käytäntöjä, jotka rakentuvat rutiineista,
tarpeista, tavaroista sekä taustatiedoista, arvoista ja
asenteista. (Shove ym. 2012; Warde 2005).

Koska kulutus kietoutuu yhä tiukemmin joka-
päiväiseen toimintaan, nyky-yhteiskuntaa kutsutaan
kulutusyhteiskunnaksi, jonka kansalaiset ovat *kulutta-
jakansalaisia*¹. Kulutusyhteiskuntaan sosiaalistutaan
lapsuudesta alkaen, mutta vaikeutena ovat kulutuk-
sen monimuotoisuus sekä sen sisältämät ristiriitaiset
arvostukset. Yhtäältä kulutus nähdään tyydytyksen
ja ilon elementtinä ja valinnanvapauden mahdollis-
tajana ja toisaalta kapitalistisen massayhteiskunnan

luomana pakkona, joka sisältää eettisiä, taloudellisia
ja ekologisia ongelmia (mm. Gabriel & Lang 1995;
Bauman 1998; Sandlin 2005). Hyvän kuluttajakansal-
salaisen rooliin katsotaankin kuuluvan myös aktiivi-
sen osallistumisen kulutuksen ongelmien ratkaisemi-
seen. Kuluttajan tulee etsiä informaatiota tuotannon
ja kulutuksen epäkohdista, osallistua kulutuskriittisiin
hankkeisiin, tehdä oikeita kulutusvalintoja ja pidät-
täytyä tarvittaessa kuluttamisesta (Gabriel & Lang
1995; Micheletti ym. 2013; Autio ym. 2008).

Valtion kuluttajapolitiittisissa ohjelmissa, joiden
tavoitteena on *kuluttajakasvatus*, on viime aikoina
painotettu erityisesti nuorten kuluttajien taloudel-
listen taitojen lisäämistä. Kuitenkin konkreettista
kuluttajakasvatusta on kouluissa vähän, vaikka se tuli
virallisesti opetussuunnitelmiin jo 1970-luvun per-
uskoulu-uudistuksessa (Jussila 1986). Lapsuuteen
sekä kouluun kasvuympäristönä on yleisesti liitetty
epäkaupallisuuden ihanne (ks. Buckingham 2000;
Wilska 2008; Ruckenstein 2013). Toisaalta taas
lapsuuden ajatellaan muuttuvan jatkuvasti kaupalli-
semmäksi ja lasten ja nuorten asenteiden materialis-
tisemmiksi (mm. Schor 2004; Quart 2003). Perhei-
den ajankäyttö on yhä kulutusorientoituneempaa ja

valtaosa perheiden vapaa-ajasta kuluu maksullisissa aktiviteeteissa (Raijas & Wilska 2007). Lisäksi kuluttajien taloudelliset vaikeudet ovat yleistyneet ja vakaantumista pidetään yhä suurempana ongelmana (mm. Autio ym. 2009; TEM 2012).

Kuinka nykyisen kulutusyhteiskunnan haasteisiin pitäisi vastata ja millaista kuluttajakasvatusta tarvitaan? Vaikka kuluttajakasvatuksen tavoitteena on lisätä kuluttajan kompetensseja, käytännössä sen avulla pyritään yleensä ratkaisemaan kulutuksen ongelmia. Tässä artikkelista tarkastelen keskeisimpiä näistä ongelmista ja pohdin kuluttajakasvatuksen roolia niiden ratkaisemisessa sekä nuorten että aikuisten kuluttajien näkökulmasta.

KULUTUSYHTEISKUNTAAN SOSIAALISTUMINEN JA KULUTTAJAKASVATUS

Suomessa on tehty melko vähän tutkimuksia siitä, miten kulutusyhteiskuntaan sovelletaan ja kuluttajaksi opitaan lapsuudessa ja nuoruudessa. Yhdysvalloissa aiheesta on tutkittu jo 1970- ja 1980-luvulta alkaen ja varhaisissa tutkimuksissa kuluttajuuden kehittymiseen todettiin vaikuttavan pääasiassa kolme sosiaalistajaa: vanhemmat, vertaisryhmät sekä media. (esim. Moschis & Moore, 1980). Myöhemmissä tutkimuksissa tärkeimmiksi sosiaalistajiksi havaittiin ystäväpiiri, vanhemmat, televisio, kaupat ja tuotemerkit (esim. Dotson & Hyatt, 2005). Suomalaisissa tutkimuksissa erityisesti vanhempien ja perheen sosiaalistavan roolin on huomattu olevan merkittävä (mm. Wilska 2008; Raijas & Wilska 2007).

Kuluttajaksi oppimista on tutkimuksissa tarkasteltu yhtäältä lasten ja nuorten materialistisuuden ja toisaalta säästäväisyyden kehittymisen kautta. Lasten ja nuorten materialistisia asenteita selittäviä tekijöitä ovat huono kommunikaatio vanhempien ja lasten välillä, huono itsetunto, ystäväpiirin ylikorostuminen sekä median liiallinen seuraaminen (mm. Schor 2004; Bottomley ym. 2010; Wilska 2008). Myös perheen huonon taloudellisen aseman ja vanhempien matalan koulutustason on todettu olevan yhteydessä materialistisiin asenteisiin (Goldberg ym. 2003; Flouri 2004). Psykologisista tekijöistä esimerkiksi päämäärätietoisuuden, suorituskeskeisyyden, harkitsevuuden sekä kyvyn siirtää tarpeentyydytystä on to-

dettu olevan yhteydessä säästäväisiin asenteisiin. Vastaavasti tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien on todettu korreloivan materialististen asenteiden kanssa, samoin kuin ulospäin suuntautuneisuuden, impulsiivisuuden sekä alttiuden ulkoisille vaikutteille (mm. Anderson & Neivite 2006).

Sosiologisissa tutkimuksissa painotetaan sosiaalisen ympäristön vaikutusta sekä lasten että aikuisten kulutusasenteisiin ja -tapoihin. Esimerkiksi Yhdysvalloissa lasten ja nuorten nähdään olevan erityisen kulutuskeskeisiä, materialistisia ja bränditietoisia (mm. Schor 2004; Quart 2003). Suomalaisissa tutkimuksissa nuorten asenteissa sen sijaan korostuvat enemmänkin säästäväisyys ja harkitsevuus (mm. Autio 2006; Wilska 2008). Tietoisien säästäväisyyden mahdollistaa kuitenkin vasta riittävän korkea elintaso, joka antaa vapauden valita. Näyttöä on siitä, että Suomessa lasten ja nuorten materialistiset kulutusasenteet ovat yhteydessä muun muassa heikoksi koettuun taloudelliseen hyvinvointiin (Wilska 2008).

Vaikka kulutustavaroiden ja markkinointien palvelujen määrä on Suomessa koko ajan lisääntynyt, muihin länsimaihin verrattuna Suomi on verrattain nuori kulutusyhteiskunta. Yhteiskunnassamme vallitsevat edelleen vahva protestanttinen etiikka sekä agraariseen elämäntapaan liitetyt ihanteet: ahkeruus, taloudellisuus, itse tekeminen ja luonnonläheisyys. Kulutuksesta kieltäytyminen on ihailtavaa ja jopa nautinnollista ja kestävä kehityksen eri muodot ovat tavoiteltuja (Autio & Heinonen 2004; Ruckenstein 2013, 91). Tämä näkyy paitsi konkreettisesti kulutuksen määrässä myös yleisessä kulutusretoriikassa, jonka lapset oppivat vanhemmiltaan jo varsin nuorina (Autio 2006).

Valtion virallisen kuluttajapolitiikan tavoitteena on kuluttajan kompetenssien lisääminen erilaisin kuluttajakasvatuksen ja -valistuksen² keinoin. Ennen 1960-luvun alkua kuluttajavalistus hoidettiin esimerkiksi naisjärjestöjen ja osuustoimintaliikkeen kautta (Huttunen 2006). 1960- ja 1970-lukujen kuluttajapolitiikassa taas oltiin poliittisia ja valistushenkisiä, painotettiin solidaarisuutta ja uskottiin kohtuullisen kulutuksen ja talouskasvun tasa-arvoistavaan vaikutukseen. Peruskoulu-uudistuksessa 1970-luvulla talous- ja kuluttajakasvatus vakiintuivat käsitteinä

ja ne tulivat virallisesti myös opetussuunnitelmaan (Jussila 1986). Kuluttajapolitiisissa ohjelmissa alettiin 1980-luvulla kiinnittää huomiota kuluttajien eriarvoisuuteen ja ”heikkojen” kuluttajien, kuten lasten, vanhusten ja pienituloisten asemaan. 1990-luvulla kuluttajalta alettiin edellyttää yhä enemmän osallistuvaa kuluttajakansalaisuutta, globaalien ongelmien tiedostamista sekä laman aikaansaamien taloudellisten ongelmien ratkaisemista. Uuden vuosituhannen alussa kestävä kehitys ja myös uuden median ja medialukutaidon merkitys kuluttajakasvatuksessa korostui. (Autio ym. 2008).

Nykyisessä kuluttajakasvatuksessa uuden median rooli on merkittävä. Internet ja digitaaliset ympäristöt muodostavat uudenlaisia, nopeasti muuttuvia kutosyhteisöjä, jotka ylittävät kutosyhteiskuntien kansalliset rajat ja säädökset. Näin ollen digitaalinen kutos vaatii kaikenikäisiltä enemmän kuluttajataitoja. Sosiaalisessa mediassa kuluttajuus näyttäytyy erilaisena kuin fyysisissä ympäristöissä ja siellä mainonta ja markkinointi toimivat vähemmän tunnistettavasti. Kutosuksen digitalisoituminen ja uusi media kytkeytyvät kaikkiin kutosukseen yleisimmin liitettuihin ongelmiin, joita käsitellen seuraavaksi.

KULUTUKSEN ONGELMAKOHTIA NUORILLA JA AIKUISILLA

Kutosukseen liitetyt ongelmat ovat eri aikoina vaihdelleet. Viime aikoina erityisesti lasten ja nuorten elämän kaupallisuus, kaikenikäisten velkaantuminen ja maksuhäiriöt ovat olleet pinnalla yleisessä huolipuheessa. Lisäksi kasvava taloudellinen eriarvoisuus luo ongelmia yhä kutoskeskeisempään arkeen.

Lapsuuden ja nuoruuden kaupallistuminen

Kaupallistuminen sekä (uuden) median rooli erityisesti nuorten elämässä on saanut paljon huomiota julkisessa keskustelussa ja tutkimuksissa. Viime vuosikymmeninä on lisäksi oltu huolissaan lasten ja kutosuksen ”aikuistamisesta”. Huolen taustana on käsitys lapsista suojelua kaipaavina viattomina markkinoiden uhreina. Kutosuksen, median ja kaupallistumisen on nähty turmelevan tätä viattomuutta ja hämärtävän rajoja lapsuuden ja aikuisuuden välillä (mm. Buckingham 2000; Ruckenstein 2013). Esi-

merkiksi nuorille tytöille markkinoitavien tuotteiden, kuten vaatteiden korostettu aikuismaisuus ja seksikkyyks ovat aiheuttaneet huolta (Cook & Kaiser 2003; Anttila (toim.) 2004).

Myös digitaaliset kutosympäristöt on nähty yleisesti uhkana. Pelien, mediasisältöjen ja mainosten sisältämän pornografian ja väkivallan on pelätty vääristävän lasten ja nuorten arvoja ja maailmankuvaa (mm. Anttila (toim.) 2004). Sen lisäksi, että internetin sisältöjä sekä siellä tapahtuvaa mainontaa ja markkinointia on vaikea valvoa, uuden teknologian käytöllä on myös taloudellinen kytkös. Esimerkiksi rahan käyttäminen virtuaalipeleissä (mm. Habbo Hotelli) alkoi yleistyä nuorten kuluttajien keskuudessa 2000-luvun lopulla (Lehdonvirta ym. 2009).

Lasten ja nuorten rooli perheissä kuluttajina on muuttunut, mikä liittyy laajempiin muutoksiin kasvatuksessa ja perheenjäsenten roolien muutoksessa. Jälkikasvun vaikutusvalta perheen yhteisiin kutospäättöksiin alkoi kasvaa 2000-luvulla (mm. Rajas & Wilska 2007; Wilska 2008), ja lapset ja nuoret tulivat yhä tietoisemmiksi omista kutosstarpeistaan. Kasvanut tyyl- ja bränditietoisuus, käytettävissä olevan rahan määrän kasvu sekä teknologinen osaaminen toivat keskusteluun uudenlaisen kuvan lapsista ja nuorista vaativina ja itsevarmoina kuluttajakansalaisina (mm. Schor 2004).

Yhtäältä lapset ja nuoret ovat siis julkisessa keskustelussa markkinoiden uhreja, joita aikuisten ja instituutioiden kuuluu suojella. Toisen näkemyksen mukaan vanhemmat ovat materialististen lastensa painostuksen kohteina. Viime aikoina tätä lasten ja nuorten kutosukseen liittyvää kaksijakoista huolipuhetta on kyseenalaistettu. Minna Ruckensteinin mukaan keskustelussa keskitytään liikaa riskeihin ja yksittäistapauksiin ja pohditaan liian vähän sitä, mitä lapset ja nuoret todella osaavat taloudellisesti ja mitkä asiat heitä itseään huolestuttavat (Ruckenstein 2013, 18-20).

Ylivelkaantuminen ja pikavipit

Nuorten materialististen kutosasenteiden on ajateltu johtavan oman talouden heikkoon hallintaan, epärealistiseen käsitykseen rahasta ja sen myötä ylivelkaantumiseen. Kutosvelkaantuminen ja maksu-

häiriöt alkoivat yleistyä 1980-luvulla luottosääntelyn vapauduttua. Velkaantuminen ja maksuhäiriöt kasvoivat huomattavasti 1990-luvun laman aikana. Luotolla ostaminen todella yleistyi vasta 1990-luvun lopulla. Velkaongelmaisten määrä väheni 1990-luvun lopulla ja 2000-luvulla (Mutttilainen 2002), mutta viime vuosina maksuhäiriöt ovat jälleen nousseet lähes lamavuosien tasolle. Varsinaisesti ylivelkaantuneita³ on suomalaisista kotitalouksista noin 4,5 prosenttia, ja maksuhäiriömerkintöjä oli kesällä 2013 noin kahdeksalla prosentilla (Asiakastieto 2013).

Velkaantumisen muodoista kuluttajaviranomaiset ovat olleet erityisen huolissaan pikavipeistä. Pikavipit yleistyivät Suomessa 2000-luvun lopulla, ja huolta aiheuttivat niiden korkeat korot sekä vippien saannin helppous tekstiviestien avulla. (Valkama & Mutttilainen 2008, 76). Tutkimusten mukaan nuoret aikuiset käyttävät pikavippejä jossain määrin mielihyväkulutukseen, kuten juhlimiseen ja päihteyksiin. Kuitenkin suurempi osa pikavippien käyttäjästä tarvitsee niitä välttämättömyyskulutukseen, kuten ruokaan, vuokraan, puhelinlaskuihin, lastenhoito- ja terveydenhoitokuluihin. (Autio ym. 2009). Nuorten taloudellisen kokemattomuuden myötä heidät mielletään varttuneita kuluttajia haavoittuvaisemmaksi ryhmäksi. Nuorten aikuisten kulutustavat otetaan huomioon myös lainsäädännössä. Vuonna 2012 pikavippien saatavuutta rajoitettiin Suomessa siten, ettei niitä voi ottaa yöaikaan.

Suomalaisten kotitalouksien velkaantumistaso on viimeisen 15 vuoden aikana kasvanut noin 60 prosentista lähes 115 prosenttiin. (Matala 2013). Velkaantumiseen liittyviä psykologisia tekijöitä on Suomessa tutkittu melko vähän. Kansainvälisten tutkimusten mukaan ylivelkaantumiseen liittyy mm. lyhytjännitteisyyteen, impulsiivisuuteen, huonoon itsekuuriin, sekä huonoon taloudelliseen lukutaitoon (mm. Gathergood 2011; Lea ym. 1995).

Taloudellinen epätasa-arvoisuus

Taloudellisen epätasa-arvoisuuden vaikutukset kuluttajaksi sosiaalistumiseen on vähän tutkittu aihe. Tuloerojen kasvusta on kuitenkin puhuttu Suomessa koko 1990- ja 2000-luvun ajan. Kulutusyhteiskunnassa ratkaisevaa on materiaalsen niukkuuden

kokeminen suhteessa muihin kuluttajiin. Suhteellisen köyhyyden yleisyyttä on tutkittu melko paljon (mm. Halleröd ym. 2006; Kangas & Ritakallio 1998), mutta taloudellisen eriarvoisuuden vaikutuksesta kulutusasenteiden kehitykseen on vähemmän tutkimustietoa. Lisäksi lapsiperheiden väliset taloudelliset erot sekä rahan (tai rahattomuuden) vaikutus lasten ja aikuisten psyykkiseen tai sosiaaliseen hyvinvointiin on suomalaisessa tutkimuksessa jäänyt vähälle huomiolle (ks. Mäki 2011; Wilska 2008), sitäkin huolimatta, että lapsiperheiden köyhyyden lisääntymistä onkin tutkittu ja ongelma tiedostettu (ks. Hämäläinen & Kangas (toim.) 2010).

Kuluttajaksi kasvaminen on ongelmallista, jos perheellä on taloudellisia tai sosiaalisia vaikeuksia, sillä pienituloisilla perheillä on paine tarjota lapsilleen materiaalisesti yhtä hyvää lapsuus kuin heidän ikätovereillaan (Pugh 2009). Tutkimustulosten mukaan vanhempien koulutus tai taloudellinen asema eivät Suomessa juurikaan vaikuta alaikäisten nuorten käyttörahan määrään, sillä koulutetut ja hyvätuuloiset perheet säännöstelevät lastensa käyttörahoja kasvatusmielessä. Vastaavasti pienituloisissa perheissä aikuiset tinkivät omista menoistaan lasten hyväksi. (Lintonen ym. 2007).

Tutkimusten mukaan tulot ja erityisesti koulutustaso vaikuttavat myös ”hyvään” kuluttajakansalaisuuteen. Kulutuksen ongelmista, kuten ympäristö- ja eettisistä kysymyksistä ovat tietoisimpia hyvätuuloiset ja korkeasti koulutetut kuluttajat. Toisaalta korkeiden tulojen mahdollistamat tavat kuluttaa (esim. matkailu) ovat ristiriidassa tietoisuuden ja asenteiden kanssa (Wilska 2011; Uusitalo & Oksanen 2004). Tämä aiheuttaa osaltaan jännitteitä taloudellisesti eriarvoisten kuluttajaryhmien välille.

Taloudellinen eriarvoisuus rajoittaa myös digitaalista osallistumista. Kyvyttömyys ostaa ja käyttää teknisiä laitteita hankaloittaa erityisesti nuorten osallistumista sosiaalisesti tärkeisiin verkkoympäristöihin ja näin ollen toimii syrjäytymistä edistävä tekijänä (EU Kids Online 2009). Myös aikuisten kuluttajien väliseen ”digitaaliseen jakoon” eli tietotekniseen eriarvoisuuteen vaikuttavat taloudelliset ja koulutuselliset resurssit enemmän kuin mitä yleisesti tuodaan esille (mm. Räsänen 2006). Tämä johtuu siitä, että

suurin osa aikuistenkin kansalaisosallisuuteen liittyvistä arjen toiminnoista tapahtuu nykyisin verkossa, mikä on tulevaisuudessa ongelma etenkin pienituloisille ikääntyville kuluttajille.

KULUTTAJAKASVATUSTA NYKY-YHTEISKUNNASSA – KENELLE JA MITEN?

Yllä on kuvattu, miten ihmiset sekä kiinnittyvät sosiaalisiin ympäristöihinsä että toteuttavat itseään yksilönä kuluttamalla. Asennoituminen kulutukseen ja taloudellinen kompetenssi opitaan ennen kaikkea kotoa ja vanhemmilta, mutta myös sosiaalisilta viiteryhmillä. Virallisessa kuluttajapolitiikassa kuluttajakasvatuksen perustehtävät – kuluttajan oikeuksien tuntemisen, talouden hallinnan osaamisen ja oikeanlaisten kulutus päätösten tekemisen opettaminen – ottavat nykyisellään huonosti huomioon kulutukseen vaikuttavat moninaiset sosiaaliset, psykologiset ja kulttuuriset tekijät. Kuluttajakasvatuksessa ei aina kyetä seuraamaan kulutuksessa tapahtuvia nopeita muutoksia. Tämä on tullut erityisen selvästi esille mobiiliteknologiaan ja tietoverkkoihin liittyvässä kulutuksessa sekä pikavippeihin liittyvässä lainsäädännön ongelmissa.

Kyselytutkimuksen mukaan suomalaiset kokevat kuluttajan oikeudet hyvin tärkeiksi kansalaisoikeuksiksi; lähes yhtä tärkeiksi kuin äänioikeuden ja selvästi tärkeämmäksi kuin vaikkapa uskonnonvapauden (Räsänen 2011, 42). Tästä huolimatta vain pieni osa kuluttajista osallistuu aktiivisesti kuluttajapoliittiseen toimintaan. Ehkä kuluttajille itselleen pitäisi siis antaa suurempi rooli informaalisessa kuluttajakasvatuksessa sen sijaan, että neuvonta tulee hierarkkisesti ylhäältä alaspäin. Esimerkiksi kouluissa aiheeseen perehdytetyt tukioppilaat voisivat ohjata muita nuoria sosiaalisesti ja taloudellisesti kestäviin asenteisiin ja kulutustapoihin. Kouluissa tapahtuva vertaistointi voisi olla hyödyllistä erityisesti taloudellisen eriarvoisuuden kokemisen näkökulmasta vähentämällä kulutukseen kohdistuvia sosiaalisia paineita ja ehkäisemällä kulutukseen perustuvaa syrjimistä.

Aikuisten kuluttajien kohdalla aktiivisen kuluttajakasvatuksen rooli on ongelmallisempi, sillä virallinen valistus, kuluttajien asenteet ja arjen käytännöt eivät välttämättä kohtaa. Kuluttajan arjen parempi

ymmärtäminen esimerkiksi ajankäytön ja sujuvuuden näkökulmasta mahdollistaisi taloudellisesti ja sosiaalisesti kestävien kulutustapojen tulemisen luontevaksi osaksi jokapäiväistä elämää ilman ongelmakeseisyttä ja tiedostettua ”valistuksen kohteena” olemista. Myös digitaalisia ympäristöjä pitäisi käyttää hyväksi systemaattisemmin. Ne tarjoavat lähes rajattomasti uusia mahdollisuuksia tiedon jakamiseen, vertaistukeen ja osallisuuteen niin nuorten kuin aikuistenkin keskuudessa.

Terhi-Anna Wilska
Ph.D (soc.), KTL, sosiologian professori
Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET.....

- Anderson, C. Leigh & Nevitte, N. (2006). Teach your children well: Values of thrift and saving. *Journal of Economic Psychology* 27, 247–261.
- Anttila, A. (toim.) (2004). Lapsuuden muuttuva maisema. Puheenvuoroja kulutuskuulttuurin seksuaalisoinnin vaikutuksista. *Raportteja: 284*. Helsinki: STAKES.
- Autio, M. (2006). *Kuluttajuuden rakentuminen nuorten kertomuksissa*. Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: SKS.
- Autio, M., Heinonen, V. & Huttunen, K. (2008). Tasa-arvo, liberalismi ja kestävä kehitys Suomen kuluttajapoliittisissa ohjelmissa. Teoksessa: Lammi, M., Mäkelä, J. & Varjonen, J. (toim.). *Kulutuksen politiikat arjen muovaajana. Kuluttajatutkimuskeskuksen vuosikirja 2008*. Kuluttajatutkimuskeskus. Vuosikirjoja 4. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 46–65.
- Autio, M. & Heinonen, V. (2004). To Consume or Not to Consume? Young People's Environmentalism in the Affluent Finnish Society. *Young. Nordic Journal of Youth Research* 12(3), 137–153.
- Autio, M., Wilska, T.-A., Kaartinen, R. & Lähteenmaa, J. (2009). The use of small instant loans among young adults – a gateway to a consumer insolvency? *International Journal of Consumer Studies* 33(4) 407–415.
- Asiakastieto* (2013). Suomen Asiakastieto Oy. Ajankohtaista. <http://www.asiakastieto.fi/web/fi/asiakastieto/ajankohtaista> (vierailtu 8.9.2013)

- Bauman, Z. (1998). *Work, Consumerism and the New Poor*. Buckingham: Open University Press.
- Bottomley, P. A., Nairn, A., Kasser, T., Ferguson, Y. L. & Omrod, J. (2010). Measuring Childhood Materialism: Refining and Validating Schor's Consumer Involvement Scale. *Psychology & Marketing* 27(7), 717-740.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood. Growing Up in The Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Cook, D. & Kaiser, S. (2004). Betwixt and Be Tween. Age ambiguity and the sexualization of the female consuming. *Journal of Consumer Culture* 4(2), 203-227.
- Dotson, M. J. & Hyatt, E. M. (2005). Major influence factors in children's consumer socialization. *Journal of Consumer Marketing* 22(1), 35-42.
- EU Kids Online. *Policy and Research Recommendations* (2009). J. de Haan & S. Livingstone (toim.). London: London School of Economics.
- Flouri, E. (2004). Exploring the relationship between mothers' and fathers' parenting practices and children's materialist values. *Journal of Economic Psychology* 25, 743-752.
- Gabriel, Y. & Lang, T. (1995). The Unmanageable Consumer. *Contemporary Consumption and its Fragmentations*. London: Sage.
- Gathergood, J. (2012). Self-control, financial literacy and consumer over-indebtedness. *Journal of Economic Psychology* 33, 590-602.
- Goldberg, M. E., Gorn, G. J., Peracchio, L. A., & Bamossy, G. (2003). Understanding materialism among youth. *Journal of Consumer Psychology*, 13, 278-288.
- Halleröd, B. (2006). Sour grapes. Relative deprivation, adaptive preferences and the measurement of poverty. *Journal of Social Policy*, 35, 371-90.
- Heinonen, V. (1998). Talonpoikainen etiikka ja kulutuksen henki. Kotitalousneuvonnasta kuluttajapolitiikkaan 1900-luvun Suomessa. *Bibliotheca Historica* 33. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Huttunen, K. (2006) "Sinäkin olet kuluttaja" E-liikkeen poliittisesta etujärjestötoiminnasta konsensushakuisen kuluttajapolitiikkaan. *Historiallinen aikakauskirja* 104(4), 408-418.
- Hämäläinen, U. & Kangas, O. (toim) (2010). *Perhepiirissä*. KEELA. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17471/Perhepiirissa.pdf?sequence=5> (vierailtu 16.12.2013)
- Jussila, J. (1986). Kulutus ja kuluttajakäyttäytyminen: Kuluttajakasvatuksen teorian lähtökohtia. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 42. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kangas O, Ritakallio V-M (1998). Different Methods – Different Results? Approaches to Multidimensional Poverty. Teoksessa Andreß, H.J. (toim.). *Empirical Poverty Research in a Comparative Perspective*. Aldershot, Ashgate.
- Lea, S. E. G. , Webley, P. & Walker, C. M. (1995). Psychological factors in consumer debt: Money management, economic socialization, and credit use. *Journal of Economic Psychology* 16, 681-701.
- Lehdonvirta, V., Wilska, T.-A. & Johnson, M. (2009). Virtual consumerism – case Habbo Hotel. *Information, Communication & Society* 12(7), 1059-1079.
- Le Roux, B., Rouanet, H., Savage, M. and Warde, A. (2008), Class and Cultural Division in the UK. *Sociology* 42(6), 1049-71.
- Lintonen, T., Wilska, T.-A., Koivusilta, L. & Konu, A. (2007). Trends in disposable money among teenage boys and girls. *International Journal of Consumer Studies* 31(4), 340-348.
- Matala, T. (2013). Suomalaisten velkaantumisen on eurooppalaista keskitasoa. *Hyvinvointikatsaus 1/2013*. http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2013/art_2013-03-11_009.html (vierailtu 8.9.2013)
- Micheletti, M. Stolle, D. & Berlin, D. (2012). Habits of Sustainable Citizenship: The Example of Political Consumers. Teoksessa: Warde, A. and Southerton, D. toim. *The Habits of Consumption. Collegium. Studies across disciplines in the humanities and social sciences* 12, 141-163. Helsinki Collegium for Advanced Studies: Helsinki.
- Moschis, G. P. & Moore, R. L. (1980). Purchasing behavior of adolescent consumers. *Proceedings of the American Marketing Association* 45(2), 89-92.
- Mutttilainen, V. (2002). Luottoyhteiskunta. kotitalouksien velkaongelmat ja niiden hallinnan muodonmuutos luottojen säännöstelystä velkojen järjestelyyn 1980- ja 1990-luvun Suomessa. *Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja* 182. Helsinki: Hakapaino.
- Mäki, S. (2011). Peruselämää perusturvilla. Taloudellisen niukkuuden kuluttajaposition. *Kulutustutkimus.Nyt* 5(1), 33-51.
- Pantzar, M. & Halava, I. (2012) Kuluttajakansalaiset tulevat! Miksi työn johtaminen muuttuu? *EVA-raportti*. <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/09/Kuluttajakansalaiset.pdf> (vierailtu 2.12.2013).
- Pugh, A.J. (2009). *Longing and belonging: Parents, children and consumer culture*. Berkeley: University of California Press.
- Quart, A. (2003). *Branded. The buying and selling of teenagers*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Raijas, A. & Wilska, T.-A. (2007). Huolenpitoa ja jakamista. Rahan ja ajan jakautuminen suomalaisissa lapsiperheissä. Kuluttajatutkimuskeskus. *Työselosteita ja esitelmää* 107/2007.

- Ruckenstein, M. (2013). *Lapsuus ja talous*. Helsinki: Gaudeamus.
- Räsänen, P. (2003). In the Twilight of Social Structures: A Mechanism-Based Study of Contemporary Consumer Behaviour. *Annales Universitatis Turkuensis. Serie B*, 263. Turku: Turun yliopisto.
- Räsänen, P. (2006). Consumption disparities in Information Society. Comparing the traditional and digital divides in Finland. *International Journal of Sociology and Social Policy* 26(1/2), 48–62.
- Räsänen, P. (2011). Miten meistä tuli kuluttajakansalaisia? *Hyvinvointikatsaus* 3/11, 40–43.
- Schor, J. B. (2004). *Born To Buy. The Commercialized Child and the New Consumer Culture*. New York: Scribner.
- Sandlin, J.A. (2005). Culture, Consumption, and Adult Education: Refashioning Consumer Education for Adults as A Political Site Using A Cultural Studies Framework. *Adult Education Quarterly* 55(3), 165–181.
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice*. London: Sage.
- TEM (2012). Kuluttajapolitiittinen ohjelma vuosille 2012–2015. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. *Konserni* 4/2012.
- Uusitalo, O. & Oksanen R. (2004). Ethical Consumerism: A View from Finland. *International Journal of Consumer Studies*, 3(28), 214–221.
- Valkama, E. & Muttilainen, V. (2008). Maksuvaikeudet pikaluottomarkkinoilla. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos. *Tutkimustiedonantoja* 86. Helsinki.
- Warde, A. (2005). Consumption and theories of practice. *Journal of Consumer Culture* 5(3). SAGE Publications.
- Wilska, T.-A. (2002). Me, A Consumer? Consumption, Identities and Lifestyles in Today's Finland. *Acta Sociologica* 45(3), 195–210.
- Wilska, T.-A. (2008) Lasten materialistiset kulutusasenteet ja kuluttajaksi sosiaalistuminen. Teoksessa Rajjas, A. & Wilska, T-A (toim.) Perhe kulutusyhteiskunnassa. *Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja* 5. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Wilska, T.-A. (2011). Vastuullinen kuluttaminen. Teoksessa Joutsenvirta, M., Halme, M. Jalas, M. & Mäkinen, J. (toim.) *Vastuullinen liiketoiminta globaalissa taloudessa: Kriittisiä näkökulmia ja johtamisen apuvälineitä*. Gaudeamus: Helsinki, 189–209.

VIITTEET

- 1 Kuluttajakansalainen -termiä ovat Mika Pantzar ja Ilkka Halava käyttäneet myös tuottajakansalaisen vastakohtana. Tässä merkityksessä kuluttajakansalaisuus kuvaa sitä, miten kuluttajamainen, elämyksiä tavoitteleva elämänsäsenne on tunkeutunut myös työelämän alueelle ja laajemminkin yhteiskunnan ja yksilöiden toimiiin. (Pantzar & Halava 2012).
- 2 Kuluttajakasvatuksella ja kuluttajavalistuksella on erilaiset historialliset ja teoreettiset lähtökohdat. Kuluttajakasvatus pedagogisena terminä liittyy alun perin kotitalouskasvatukseen (mm. Jussila 1986). Kuluttajavalistus taas liittyy kuluttajien opettamista säästäväisyyteen ja protestanttisen etiikan mukaisiin ihanteisiin yltäkyläisessä jälkimodernissa yhteiskunnassa (mm. Heinonen 1998). Käytännössä kuluttajakasvatuksella ja -valistuksella ymmärretään hyvin samankaltaista, kulutuksen kompetensseja ja hyvää kuluttajakansalaisuutta edistävää toimintaa. Tässä artikkelissa ei pohdita näiden käsitteiden teoreettisia eroja, vaan käsitellään kumpaakin laajassa merkityksessä.
- 3 Ylivelkaantuneeksi määritellään ne kotitaloudet, joiden velkaantumisaste on 500 % eli velkojen arvo on viisinkertainen vuotuisiin nettotuloihin nähden.

Tarkastelussa kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo



Muun muassa syrjäytymisvaarassa oleviin liittyvää tutkimusta vahvistetaan kasvatustieteissä. Helsingin yliopiston kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon professuuri on Suomessa ensimmäinen laatuaan.

HELSINGIN YLIOPISTON käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa alettiin suunnitella kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon tenure-professuuria¹ muutama vuosi sitten. Suunnitteluun osallistuivat muun muassa tiedekunnan dekaani, laitoksen johtaja ja joitakin professoreja. Teema nähtiin tärkeäksi eikä ehkä vähiten sen takia, että näihin aiheisiin liittyvä tutkimus oli jo tiedekunnassa vahvaa. Professuuria haki lähes 20 henkilöä Suomesta ja maailmalta. Usean arviointivaiheen ja puolentoista vuoden prosessin jälkeen tulin ilokseni valituksi tehtävään, joka alkoi vuoden 2014 alussa.

Tässä näkökulmassa tarkastelen praktisesta ja kokemukseeni perustavasta positiosta kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa sekä kerron suunnitelmistani professuuriin liittyen.

Olen kollegoideni kanssa tehnyt avauksia sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon kasvatust- ja aikuiskasvatustieteeseen, koulutuspolitiikkaan, koulutussosiologiaan, feministiseen tutkimukseen, työelämän tutkimukseen, nuorisotutkimukseen ja kriminologiaan (esim. Ikävalko & Brunila 2011, Brunila & Isopahkala-Bouret, painossa, Brunila, Hakala, Lahelma & Teittinen 2013). Professuuriin valituksi tuleminen sai aikaan muutamia unettomia öitä innostuksen takia, sillä voisin lyhyissä vuosikymmenen kestäneissä päätkeprojeekteissa toimimisen jälkeen hyödyntää kokemustamme laajemmin ja systemaattisemmin.

Professuuri on merkittävä sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Se mahdollistaa aiemman tutkimuksen, opetuksen ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen jatkuvuuden ja uudet avaukset ja yhteistyön tavat. Professuuri on jo herättänyt poliittisten päätöksente-

kijöiden, median, koulutusorganisaatioiden, tutkijoiden ja muiden asiantuntijoiden kiinnostuksen. Olen saanut kutsuja tulla kertomaan lähitulevaisuuden suunnitelmista muun muassa ministeriöistä, Opetushallituksesta ja tasa-arvoasiain neuvottelukunnalta.

Tenure-professorin voisi ajatella individualistisena oman imperiumin rakentamisena, mihin jossain mielessä nykyinen yliopistojen arviointijärjestelmäkin perustaa. Olemassaolon oikeutus lunastetaan kansainvälisin julkaisuin, ulkopuolelta hankituin tutkimusrahoituksin, tutkimusryhmää johtamalla ja opetusta kehittämällä. Näen professorin kuitenkin hieman toisin. Haluan olla mukana vahvistamassa kollektiivisuutta, kriittistä ajattelua, demokraattisuutta ja tiedon muotoutumista yhteisöllisesti. Professori ei ole resurssi pelkästään oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon tutkimukselle vaan myös laajemmin yhteiskuntatieteellisen kasvatustieteen tulevaisuudelle.

Helsingin yliopisto ja käyttäytymistieteiden laitos osoittivat tarkkanäköisyyttä professorin teeman ja ajankohdan osalta. Mikä voisi olla parempi ajankohta, kuin nykyinen yhteiskunnallinen tilanne, jossa koulutus markkinoiduu, tietokapitalismi säätelee tietoa, koko koulutusjärjestelmän nähdään olevan jonkinlaisessa kriisissä ja me tutkijat lunastamme olemassaolomme oikeutta myyntineuvottelevina tulosityksikköinä?

Ajalle tyypillinen eetos pyrkii helpommin, sujuvammin ja tehokkaammin hallittavuuteen myös yliopistossa (Vainio 2012). Mutta onneksi on muutaakin. Olen seurannut jo jonkin aikaa kriittisen ajattelun uudelleen vahvistumista yliopistolla. Opiskelijat hakeutuvat mielellään kriittistä ajattelua vaaliville kursseille, joissa tarkastellaan esimerkiksi kasvatuksen ja koulutuksen eriarvoisuutta ja mahdollisuuksia vaikuttaa siihen. Poliittiset päätöksentekijät ovat kiinnostuneita tasa-arvon ja eriarvoisuuden kysymyksistä ja koulutusjärjestelmään on alettu kohdistaa odotuksia, kuten tasapuolisuutta, yleissivistystä ja kriittistä ajattelua.

Koulu vaikuttaa olevan alati vilkkaan keskustelun kohteena. Opettajankoulutusta on kehitetty vuosikymmenten ajan tuomalla siihen vahvemmin vallan, eriarvoisuuden ja tasa-arvon kysymyksiä ja purkamalla ajatusta opettajasta itseriittoisena kansankynttilänä

(esim. Lehtonen 2011, Ikävalko 2010). Mutta mistä kertoo teknologinen determinismi, joka sinnikkäästi nousee pintaan yhä uudelleen? On ihan hyväksyttävää, että tekniikkaa hyödynnetään koulutuksessa, mutta teknologiapolitiikkaan tarvitaan laajempaa kriittistä keskustelua, ja siihen liittyy myös monenlaista globaalia eriarvoisuutta ja riistoa (de Andreotti Oliveira & Pashby 2013, Paakkari, tulossa). Keitä tai mitä teknologia lopulta hyödyttää? En ymmärrä, minkä takia me kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntijat tyydymme niin usein seuraamaan vierestä, kun muut tahot yritysjohtajista konsultteihin haluavat valjastaa koulutusta milloin minkäkin intressin palvelemiseen?

Miten saisimme myös aikuiskasvatuksen ja aikuis-koulutuksen vilkkaamman keskustelun kohteeksi? Aikuiskoulutusta jo usean vuoden ajan tutkineena ja siitä kriittisestikin eri foorumeilla kirjoittaneena ja puhuneena toivoisin laaja-alaisempaa keskustelua aikuiskoulutuksen tavoitteista ja toimintatavoista siinä yhteiskunnallisessa tilanteessa, jossa elämme.

TUTKIMUKSELLISIA AVAUKSIA

Olen tutkimusryhmäni kanssa seurannut jo jonkin aikaa koulutuspolitiikassa ja koulutuksen käytännöissä tapahtuvia muutoksia Suomessa ja kansainvälisesti. Olemme usein löytäneet itsemme tutkimasta yhteiskunnallisia valtasuhteita niin sanotusti marginaalista käsin, kuten esimerkiksi tarkastelemalla sitä koulutusta, jota tarjotaan koulutusjärjestelmän ja työelämän ulkopuolella eläville nuorille aikuisille, vammaisille ja maahanmuuttajille. Kyse on koulutuksesta, joka luokitellaan aikuiskoulutukseksi tai ammatilliseksi koulutukseksi. Osa näistä nuorista on elänyt tai elää parhaillaan vankilassa. Olemme vierailleet useissa koulutusorganisaatioissa ja -ohjelmissa ja osallistuneet joidenkin ohjelmien opetukseen. Vierailujen aikana olemme keskustelleet sekä nuorten että heidän kanssaan työskentelevien kanssa. Nämä lähemmäs sadan henkilön kanssa käydyt keskustelut edustavat varsin erilaista todellisuutta kuin se julkinen aikuisilta aikuisille suuntautunut huolipuhe, joka sekä patologisoi nuoria että saa heidät näyttämään kykenemättömiltä päättämään omista asioistaan tai toimimaan aktiivisina yhteiskunnan kansalaisina. Nuorille tarjottava lyhytkestoinen ja lähinnä projekteina toteutetta-

va koulutus ei näytä kykenevän antamaan heille välineitä omaan elämään ja yhteiskuntaan vaikuttamisessa (myös Niemi & Kurki 2013, Kurki & Brunila, tulossa). Passiivisiin tai oppimishaluttomiin nuoriin emme ole törmänneet. Sen sijaan olemme tutustuneet nuoriin, jotka kokevat, että huolipuhe ei tavoita tai auta heitä (esim. Mertanen 2013, Brunila 2012).

Mitä tekevät nuorten kanssa työskentelevät? He ovat työhönsä sitoutuneita, mutta joutuvat jatkuvasti hakemaan lyhytkestoista projektirahoitusta, koska muita resursseja ei välttämättä ole tarjolla. Vankiloissa perustetaan yhdistyksiä, jotta henkilökunta voi hakea projektirahoitusta turvatakseen vankiloihin ja nuorille sitä koulutusta, jonka pitäisi olla lakisääteisesti turvattua. Lisäksi se, mitä koulutuksen nimissä nuorille tarjotaan, ei aina täytä hajanaisuudellaan ja terapeuttisilla sisällöillään koulutuksen kriteerejä (Brunila 2012). Nuoret itse toivovat koulutusta, joka johtaisi johonkin muuhunkin kuin itsetutkiskeluun ja seuraavaan lyhytkestoiseen toimenpiteeseen.

Tutkimusryhmämme kiinnostuksena onkin tehdä tutkimusta yhdessä erilaisissa tilanteissa elävien nuorten kanssa. Tavoitteenamme on laajentaa tutkimusta muihin pohjoismaihin, Britanniaan ja Australiaan. Nuorten koulutuksen ohella meitä kiinnostavat kysymykset koulutuspolitiikan ja koulutuksen käytäntöjen markkinoitumisesta, mutta myös laajemmin työelämästä ja työmarkkinajärjestelmästä (Kainulainen 2012, tulossa), tietokykykapitalismista (Paakkari, tulossa) ja kaikkialle leviävästä yrittäjämäisestä eetoksesta (Mononen 2007, Mononen-Batista Costa & Brunila, tulossa). Rahan kieli etsii tehokkaampia tapoja puhutella meitä ja valjastaa koko persoonan peliin. Rahan kielen läpitukenavuus jaksaa edelleen silloin tällöin yllättää. Sen myötä sosiaalisista suhteistammekin on kehkeytymässä jotain, johon investoidaan, ja jota ennakoidaan, laskelmoidaan ja managerataan. Yhä useampi kollega on alkanut käyttää termejä ”peli” ja ”selviytyminen” puhuessaan toiminnasta yliopistolla.

Olemme kiinnostuneita myös yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän terapisoitumisesta, mistä keskustellaan vilkkaasti jo Yhdysvalloissa, Kanadassa, Australiassa, Uudessa-Seelannissa sekä useissa eri Euroopan maissa mutta Suomessa edelleen vähän.

Terapisoitumisella tarkoitamme eetosta, jossa erilaisista terapiamuodoista ja populaaripsykologiasta lainatut ajatukset ja kieli alkavat muokata koulutuksen muotoja ja sisältöjä (esim. Ecclestone, Hayes & Furedi 2005, Dahlstedt et al McLaughlin, 2011, McLeod 2012). Ilmiö ei ole uusi, mutta se on vahvistunut markkinoitumisen myötä. Terapisoitumista voi luonnehtia myöhäismodernille ajalle ominaiseksi kulttuuriseksi tilaksi, joka on vahvistunut erityisesti yksilökeskeisyyden voimistumisella ja kollektiivisen ja yhteisöllisen romahtamisella, mutta myös psykologisen tieteen aseman vahvistumisen myötä (Furedi 2004). Koulutuksen terapisoitumisessa yksi silmiinpistävimmistä vallan toiminnan muodoista on yhteiskunnallisten ongelmien kääntyminen riippuvaisina, vajavaisina, kyvyttöminä ja haavoittuvina nähtyjen yksilöiden ongelmiksi. Terapisoituminen ulottuu myös siihen, miten ruumiillisuutta on mahdollista ymmärtää ja miten kyvykäs ruumis vaikuttaa kuin itsestään herättävän myönteisiä tunteita ja ilmentävän samastuttavissa olevaa elämää (Vaahtera 2012; Vaahtera & Vähäpassi 2014). Ruumiillisten kykyjen kehittämistä saatetaan perustella terveyden ja turvallisuuden sijaan epämääräisemmällä, mutta yhtä normalisoivalla yksilön tarpeella (Vaahtera 2012). Samanaikaisesti ruumiillista kyvyttömyyttä pidetään itseluottamuksen puutteena tai rajoittuneisuutena (emt.). Miten siis kyvykkyysihanteista jollain tapaa poikkeavat voivat muodostaa myönteisen käsityksen itsestään, jos kyvyttömyyttä pidetään esimerkiksi itseluottamuksen puutteena?

Yksi esimerkki terapisoitumisesta on, että Suomessakin ADHD:n kaltaisia oireyhtymiä diagnosoidaan aiempaa enemmän (Teittinen 2011, Vehkakoski 2006). Lisäksi lapsia ja nuoria lääkitaan yhä enemmän ADHD-diagnoosin takia. ADHD-testejä tehdään myös niissä nuoriin kohdistuvissa projekteissa, joissa olemme vierailleet. Ne kuvataan toimintaa helpottavina, mutta myös ongelmallisina. Eräässä keskustelussa nuorten kanssa työskentelevä opinto-ohjaaja kertoi, kuinka hänen luokseen tulee erilaisia virallisia tai hieman epävirallisempia diagnooseja aiemmissa koulutusohjelmissa saaneita nuoria, joille on määrätty lääkitys. Opinto-ohjaaja ei kuitenkaan itse huomaa nuorissa olevan mitään vikaa. Lääkityk-

sistä on pikkuhiljaa luovuttu. Opinto-ohjaaja mainitsi kuitenkin tiedostavansa, että koulutusorganisaatiot tienaavat lisärahoitusta diagnostiikalla.

Hieman kärjistäen voi sanoa, että koulutuksesta on alkanut kehkeytyä haavoittuneita parantavaa ja eheyttävää, ”oikeanlaisen” kyvykkyyden ja mielen-tilan valmentamista turvallisessa ilmapiirissä. Tämä näkyy varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. Riittävän eheytyamisen jälkeen koulutus lunastaa uudestaan paikkansa transnationaalien hallinnan tuottamien ja varmistamien hyvien käytäntöjen mukaisten tasmätaitojen ja kompetenssien ketteränä tarjoiluvaununa. Kapitalismin kriisin aikana terapisoituminen muodostaa kiinnostavia yhteyksiä markkinointumiseen. Kun koko koulutusjärjestelmä on jossain mielessä pakotettu perustelemaan olemassa olonsa oikeutusta uudella entistä markkinahenkisemmällä tavalla, terapisoitumisella näyttäisi olevan paikkansa tarjoamalla potentiaalia ulottua yhä laajemmalle ihmisen elämänpiiriin ja persoonaan. Kysymmekin tutkimuksellamme, onko terapisoitumisesta tulossa tai jo tullut tehokkaampi tapa legitimoida koulutusta, ja mitä koulutuksen terapisoitumisesta on seuraamassa jos opimme toimimaan kyseisen eetoksen mukaisesti ja ehkä tuntemaan siitä myös mielihyvää?

Olemme tutkimusryhmässämme kiinnostuneita tietokapitalismin, terapisoitumisen, markkinointumisen ja transnationaalien hallinnan (EU, OECD) ohella myös projektityhteiskunnan ja verkostopolitiikan seurauksista. Meitä kiinnostaa lisäksi lasten, nuorten, aikuisten, opettajien ja muiden koulutuksen ja työelämän piirissä toimivien liikkumavara koulutusjärjestelmässä ja laajemmin yhteiskunnassa. Myös tasa-arvopolitiikkaa ja tasa-arvotyötä koskeva tutkimus on ryhmässä vahvaa. Sen tarkastelussa huomioidaan laajempia yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia valtasuhteita sekä tasa-arvon eri ulottuvuuksia yhteiskunnallisten erontekojen näkökulmista (esim. Ikävalko 2010, Ikävalko ym. 2012, Brunila & Ylöstalo 2013). Väittelin vuonna 2009 hyvinvointipolitiikan markkinointumisesta. Tarkastelin väitöstutkimuksessani erityisesti tasa-arvopolitiikkaa ja tasa-arvotyötä kasvatuksessa, koulutuksessa ja laajemmin työelämässä. Toin esille sitä liikkumavaraa, jota rahan kieli ja projektit yhtäältä mahdollistavat ja toisaalta säätelevät.

Jatkuvasti ajankohtainen kysymys näyttää olevan se, mitä kaikkea tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden nimissä itse asiassa tullaankaan tehdyksi.

UUDEN TUTKIMUSFOORUMIN PERUSTAMINEN

Ajattelen, että tieto muotoutuu yhteisöllisesti. Puhun mielelläni me-muodossa, millä haluan hieman haastaa individualistista ajattelua suhteessa tietoon ja tietämiseen. Professori mahdollistaa uusia aloitteita. Olemme tutkimusryhmäni ja kasvatustieteen piirissä Helsingin yliopistossa toimivien kollegoiden kanssa suunnittelemassa tänä vuonna toimintansa aloittavaa kasvatuksen ja koulutuksen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon kysymyksiin keskittyvää tutkimusfoorumia *AGORA for the Study of Social Justice and Equality*. Tavoitteena on, että tutkimusfoorumista kehittyä kansallisesti ja kansainvälisesti tunnettu tutkimuskeskus, joka toimii yhteistyöarenana useille tutkimusryhmille ja -yhteisöille, opetuksen kehittämiselle, hankkeille ja aktiiviselle yhteiskunnalliselle vaikuttamiselle.

Tutkimusfoorumin lähtökohtana ovat kriittisyyden, demokraattisuuden ja kollektiivisuuden periaatteet, jotka lainaamme foorumin osana aktiivisesti toimivasta *Rhizome of Critical Studies in Education of Adults* -tutkimusverkostosta (ks. rhizomehelsinki.blogspot.fi). Periaatteisiin kuuluu myös, että jokaisella tutkimusfoorumissa toimivalla on liikkumavaraa vahvistaa sitä, mitä on jo tehty, mutta myös lähteä tekemään uusia avauksia. Lisäksi lähestymistavat ovat moniäänisiä ja monitieteisiä. Haluamme, että tehty työ tulee näkyväksi ja että jokaisella foorumissa toimivalla on kokemus kuulluksi tulemisesta.

Uusien avauksien ohella vahvistetaan ja laajennetaan tutkimusverkostojen ja tutkimusyhteisöjen jo olemassa olevaa osaamista. Näistä tärkeimpänä voisi mainita Pohjoismaisen Huippuyksikön *Justice through Education in the Nordic Countries*, jota olen itsekin mukana johtamassa (ks. blogs.helsinki.fi/just-ed). Vaikka huippu-ajattelusta voi olla montaa mieltä, huippuyksikkö-rahoituksen saaminen seuraavaksi viideksi vuodeksi turvasi yhteiskuntatieteellisen kasvatustieteen ja oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon tutkimuksen tulevaisuuden Helsingissä. Vallan tutkijana kannatan ajatusta siitä, että opimme hyö-

dyntämään järjestelmiä, jotka meitä hyödyntävät ja samaan aikaan tunnistamme kyseisiä valtasuhteita ja raivaamme niihin liikkumavaraa (esim. Brunila 2009). AGORA-tutkimusfoorumi toimii samalla Huippuyksikön Helsingin alueellisena keskuksena. Lähitulevaisuudessa järjestämme tilaisuuksia esimerkiksi yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta, vammaistutkimuksesta, kriittisen ajattelun kehittämisestä opetuksessa ja tutkimuksesta ja kielipolitiikasta kouluissa. Tutkimusfoorumissa toimii jo nyt Kasvatus, yhteiskunta ja kulttuuri-tutkimusseminaari, jossa kokoontuu yhteiskuntatieteellisen kasvatustieteen nuoria ja vanhempia tutkijoita. Lueimme ja keskustelimme yhdessä ajankohtaisista artikkeleista ja kirjoista, järjestämme lukupiirejä ja suunnittelemme uusia yhteiskirjoittamisen muotoja.

AGORA-tutkimusfoorumin keskeisinä alueina ovat ainakin koulutuspolitiikan, koulutuksen kulttuurien ja käytäntöjen ja laajemmin työelämän tarkastelu eriarvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden näkökulmista ja toimijuuden, vallan ja yhteiskunnallisten erontekojen (kuten esim. iän, sukupuolen, kulttuurisen taustan, vammaisuuden jne.) huomioiminen suhteessa näihin. Foorumin vahvuus on laajalaisessa yhteiskuntatieteellisessä lähestymistavassa jossa analysoidaan esimerkiksi koulutuksen markkinoitumista, tietokapitalismia, teknologisoitumista, individualisaatiota ja yrittäjämäistä eetosta sekä lasten, nuorten, aikuisten, opettajien, opiskelijoiden, ohjaajien, työelämän kehittäjien ja muiden asiantuntijoiden ja yrittäjien toimintaa ja liikkumavaraa näistä näkökulmista käsin. Foorumin tutkimus ulottaa eriarvoisuuteen liittyvät kysymykset varhaiskasvatuksesta peruskoulutukseen, lukioon, korkeakoulutukseen, aikuiskoulutukseen ja työelämään.

Vaikka teoretisoinneista ja uusien käsitteiden kokeilemisesta on helppo innostua, näen että tutkijoilla on myös laajempi vastuu siitä, mitä olemme tekemässä. En ole henkilökohtaisesti kiinnostunut kehittälemään teorioita pelkästään niiden itsensä takia. Teorioiden ja tutkimusten tulisi auttaa ymmärtämään ongelmia, joita yhteiskunnassamme ja mahdollisesti myös omassa ajattelussamme on, mutta myös tarjoamaan ymmärrystä ajatella ja toimia toisin. Nykyisin yliopistolla tutkijat pidetään kiireisinä

takomassa liukuhihnalla jopa kymmenistä tutkijoista muodostuvissa letkoissa korkeimman A1-tason artikkeleita. Niitä tarjotaan sitten rankkauksessa riittävän korkealla luokiteltuun joutaaliin. Yliopisto on hankalassa tilanteessa, koska senkin täytyy todistella rahan kielellä olemassa olonsa oikeutusta. Mutta en malta olla tässä lainaamatta kollegaani Vanessa de Oliveira Andreottia, joka sanoi:

"Kristiina, it might be that we are the last generation that is able to change something in the Academia. But if it looks like we are going down, let's make sure we go down shooting".

Näen, että pieni idealistisuus, jota onneksi vielä on, ei taida olla uuden kehittämissä pahitteeksi. Yliopistollakin on havaittavissa tiukempaa oman edun valvontaa ja kyynistymistä. Kaikenlainen uuden kehittäminen ei välttämättä saa ihmisiä heti innostumaan. Ensimmäisenä voi tulla ajatelleeksi, että onko tämä uusi kehittäminen minulta jotain pois tai uhkaako se asemaani jollain tavalla. Uskon kuitenkin, että kun toiminnasta saadaan riittävän kiinnostavaa, se houkuttelee ihmisiä mukaan. Esitänkin lopuksi avoimen kutsun kaikille näistä teemoista ja asioista kiinnostuneille olemaan yhteydessä.

Kristiina Brunila

*FT, kasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tenure track -professori
Helsingin yliopisto*

LÄHTEET

- Brunila, K., Hakala, K., Lahelma, E. & Teittinen, A. (toim.) 2013. *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Brunila, K. & Ylöstalo, H. (2013). E-pub ahead of print. Challenging Inequalities in Education and in Working Life. A Mission Possible? *Journal of Education & Work*.
- Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) painossa. *Marginaalin voima. Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja*. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ja Kansanvalistusseura.
- Brunila, K. (2012). A DIMINISHED SELF. Entrepreneurial and Therapeutic Ethos working with the Same Aim. *European Educational Research Journal* 11(4), 477-486.

- Dahlstedt, M., A. Fejes and E. Schonning. 2011. The will to (de)liberate: shaping governable citizens through cognitive behavioural programmes in school, *Journal of Education Policy*, 26(3), 399–414.
- de Oliveira Andreotti, V. & Pashby, K. (2013). Digital Democracy and Global Citizenship Education: Mutually Compatible or Mutually Complicit. *The Educational Forum*, 77(4), 422–437.
- Ecclestone, Kathryn & Hayes, Dennis & Furedi, Frank (2005). Knowing me, knowing you: The rise of therapeutic professionalism in the education of adults. *Studies in the Education of Adults* 37(2), 182–200.
- Furedi, F. (2004). *Therapy culture: Cultivating vulnerability in an uncertain age*. London: Routledge.
- Ikävalko, E. (2010). Suunnittelu on tekoja: Tasa-arvosuunnittelu osana koulujen tasa-arvotyötä. Teoksessa Suortamo, M., Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T. & Tani, S. (toim.) *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*, 145–158.
- Ikävalko, E. (2010). Taistelu tiedosta: Tasa-arvolain uudistus vuosituhannen vaihteessa. *Naistutkimus*, 23(4), 58–61.
- Ikävalko, E. & Brunila, K. (2011). Tasa-arvosuunnittelu managerialisten hallinnan tekniikkana. *Sosiologia*, 48(4), 323–337.
- Kainulainen, V. (2013). *Työssä käyvät köyhät. Katsaus aiheeseen tutkimuskirjallisuuden valossa*. Palvelualojen ammattiliitto PAM. http://www.pam.fi/fi/medialle/Documents/Tyossakauvat_koyhat_pam2013.pdf
- Kainulainen, V. (2010). *Yhdessä meillä se voima on. Etnografinen tutkimus Palvelualojen ammattiliiton luottamusmies- ja työsuojelukoulutuksista*. Pro gradu -työ. Helsingin yliopisto.
- Justice through Education Pohjoismaiden Huippuyksikkö: <http://blogs.helsinki.fi/just-ed/>
- Kurki, T. & Brunila, K. (tulossa). The Wheel of (Mis)fortune. Education and training as projectised and precarious politics. *Power & Education*.
- Lehtonen, J. (toim.). 2011 *Sukupuolinäkökulmia tutkimusperusteiseen opettajankoulutukseen*. TASUKO-hankkeen loppujulkaisu. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Malin, A., Sulkunen, S. & Laine, K. (2012). PIAAC 2012. *Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:19.
- McLaughlin, K. 2011. *Surviving Identity: Vulnerability and the Psychology of Recognition*. London: Routledge.
- McLeod, Julie. 2012. Vulnerability and the neo-liberal youth citizen: a view from Australia, *Comparative Education*, 48(1), 11–26.
- Mertanen, K. (2013). *Vankilakoulutus marginalisaation hallintana. Diskurssianalyttinen tutkimus naisille vankilassa järjestettävästä koulutuksesta*. Pro gradu -työ. Helsingin yliopisto.
- Mononen-Batista Costa, S. (2007). Yrittäjäksi jos yltäisin, oman onneni seppä jos oisin! Keskustelua yksilön vastuullistamisesta. *Nuorisotutkimus* 25(1), 19–31.
- Mononen-Batista Costa, S. & Brunila, K. (arvioitavana). *The Education of Young People 'At Risk' in an era of Entrepreneurial Education*.
- Niemi, A.-M. & Kurki, T. (2013). Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa Kristiina Brunila, Katariina Hakala, Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.). *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Paakkari, A. (tulossa). Koulu ja koneet. Tietokykykapitalismi luokahuoneessa. Teoksessa Kristiina Brunila, Jussi Onnismaa ja Heikki Pasanen. *Tietokykykapitalismi. Aikuiskasvatuksen 52. vuosikirja*. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ja Kansanvalistusseura.
- Rhizome of Critical Studies in Education of Adults: <http://rhizomehelsinki.blogspot.fi/>
- Teittinen, A. (2011). Onko diagnoosi tarpeellinen? Pohdintoja lääketieteellisten diagnoosien yhteiskunnallisista merkityksistä. Teoksessa Suvi Vaarla (toim.): *Alkoholin vaurioittamat. FASD-lasten ja -nuorten mahdollisuudet hyvään elämään*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Vainio, K. (2012). *Tervetuloa hallittavaksi! Tohtorikoulutuksen hallinta ja tohtorikoulutettavan neuvotteleva toimijuus*. Pro gradu -työ. Helsingin yliopisto.
- Vaahtera, E. (2012). Compulsory Able-Bodiedness and the Stigmatised forms of Nondisability. *Lambda Nordica*, 17(1–2), 77–101.
- Vaahtera, E. & Vähäpassi, E (2014) (painossa) *Vammaisuuden haluaminen ja kulttuuriset normit*. Teoksessa Meskus Mianna, Irni Sari, Oikkonen Venla (toim.) *Muokattu elämä: Teknotiede, sukupuoli ja materiaalisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Vehkakoski T. Ominaisuuksista oireyhtymiksi. Neuropsykiatriset diagnoosit ja neurotieteelliset selitysmallit vammaisuuden tuottajina. Teoksessa Teittinen A. (toim.) *Vammaisuuden tutkimus*. Yliopistopaino, Helsinki 2006.

VIITTEET

- 1 Helsingin yliopisto on ottanut käyttöönsä opetus- ja tutkimushenkilöstön vakinaistamispolun (tenure track), jonka tavoitteena on lisätä akateemisen uran ennustettavuutta, kilpailukykyä ja houkuttelevuutta sekä edistää yliopiston kansainvälistymistä. Yliopisto palkkaa lahjakkaita ja motivoituneita henkilöitä, jotka ovat suorittaneet tohtorin tutkinnon enintään 10 vuotta sitten ja tämän jälkeen hankkineet tieteellisiä ja muita alalla tarvittavia ansioita. Henkilöt palkataan apulaisprofessoriksi työsuhteeseen, jonka aikana pätevyidytään niin että henkilöt voidaan palkata vakinaisiin professuureihin.

KIRJOITUSSARJASSA ESITELLÄÄN TUTKIJOITA,
JOTKA OVAT VIIME VUOSIKYMMENINÄ OSALLISTUNEET
AIKUISKASVATUKSEN MÄÄRITTELYYN.

ROBIN USHER aikuiskasvatuksen tulkkina ja teoreetikkona

“Increasingly we question where the dream of rational control and total knowledge has led. Increasingly, we come to question whether the goal of empowerment in its various forms has not led to its opposite. On the one hand, there is an increasing destruction of our world in the name of progress, and on the other, an increasing surveillance and regulation in the name of efficiency and accountability”.

(Robin Usher 1992, 211)

Britanniassa ja myöhemmin Australiassa vaikuttanut Robin Usher kuoli yllättäen viime heinäkuussa (1.7.2013), mikä on yksi syitä tämän artikkelin kirjoittamiseen. Hän kuului niihin aikuiskasvatustutkimuksen ja myös laajemmin kasvatustieteiden alueella vaikuttaneisiin merkittäviin tutkijoihin, joiden puheenvuoroja olen lukenut aina suurella mielenkiinnolla. Hänelle on ollut ominaista tapa edetä omassa tutkijan työssään usein yhteiskirjoittaen. Kollektiivinen työskentelytapa on antanut tukevaa selkänöjää tarttua yhä uusiin teoreettisesti vaativiin ja kiinnostaviin keskusteluperinteisiin. Usher on tutkijatovereineen avannut kasvatustieteiden kentässä keskusteluja, jotka ovat liikkuneet reflektiivisen teoria-käytäntö-suhteen kysymyksistä post- ja jälkimodernin yhteiskunnan sekä poststrukturalisti-

sen teorian keskusteluihin. Tässä katsausartikkelissa käsittelem Usherin suhdetta erityisesti kulutuskulttuurin ja kulutusyhteiskunnan kritiikkiin. Tavoitteenani on välittää kiinnostavia ajattelun välineitä erityisesti niille, jotka toimivat vastakulttuurisella työotteella aikuiskasvatuksen erilaisilla kentillä ja vapaan sivistystyön tehtävissä.

Robin Usher on ollut yksi niistä tutkijoista, jotka ovat virittäneet lukijoissa kiinnostuksen myös aikuiskasvatuksen moneen suuntaan avautuvaan tutkimuskohteeseen. Hän näyttää poikkeuksellisella tavalla myös saavan kiinni aikuiskasvatuksen erityisluonteesta. Hän on pyrkinyt rakentamaan synteesiä, joka kytkee aikuiskasvatuksen teoriakeskustelua myös metodisesti ja metodologisesti kiinnostavaan ja ajankohtaiseen maastoon (esim. Usher & Ed-

wards 1998, Usher 1996, Edwards, Nicoll, Solomon & Usher 2004). Aikalaisanalyttisesti virittyneillä teksteillään Usher on tuottanut näin tuoretta näkemystä, joka auttaa hakemaan aikuiskasvatuksen uutta paikkaa ja tilausta tässä ajassa. Eräänlainen aikuiskasvatuksen ”päivittäminen” on erityisen tärkeää alalla, jonka erityisproblematiikkaa niin kovin harvat tutkijat nykyään vaivautuvat avaamaan. Pikemminkin näyttää siltä, että useimmat tutkimusalaan siivoutuvat ja sillä liikkuvat tutkijat väistelevät työstä tehtäväänsä, joka liittyy aikuiskasvatuksen tutkimusalan kokonaiskertomuksen rakentamiseen tai perehtymiseen tutkimusalan kehittämisen kannalta keskeisiin paradigmaattisiin kysymyksiin. Tästä on väistämättömänä seurauksena aikuiskasvatuksen teoriakehityksen köyhtyminen ja kokonaisuymmärryksen hajaantuminen pieniin kuppikuntiin, jotka eivät keskustelee keskenään (ks. esim. Filander 2005).

Kun Urpo Harva (1943, 10) aikoinaan perusteli vapaan kansansivistystyön edustajille oman teorian rakentamisen tarpeellisuutta, vertasi hän hyvää ja käyttökelpoista teoriaa kuin ”pimeikköä valaisevaan lampuun”. Lamppu tekee kulkijalle mahdolliseksi ohjata askelensa niin, ettei hänen ole tarvis neuvottomana pimeydessä haparoida. Harva myös totesi, että vapaa kansansivistystyö voi kehittyä vain sen mukaan, mitä sen harjoittajat siitä tietävät, miten he vapaan kansansivistystyön käsittävät ja millainen kuva heillä siitä on (mt, 11). Robin Usher on ollut tutkijatovereineen hyvin samantyyppisen ajattelun jäljillä sekä artikkelissaan *Locating Adult Education in the practical* (Usher 1989) että myös kirjassaan *Adult Education as Theory, Practice and Research. The Captive Triangle* (Usher & Bryant 1989). Usher ja Bryant korostavat, että aikuiskasvatuskäytäntöjä voi parantaa vain rakentamalla aikuiskasvatuksesta parempaa teoriaa.

Aikuiskasvatuksen kysymyksistä kiinnostuneiden tutkijoiden on siis huolellisesti eriteltävä ja purettava selkeämpään muotoon niitä teoreettisia kehyskerroksia, jotka ohjaavat aikuiskasvatuksen käytäntöjen ymmärtämistä sekä yleisempää kulttuurista tietoa ja käsityksiä aikuiskasvatukseksi nimitettävistä

toimintakentistä. Tähän työlääseen tehtävään Usher on tarttunut itsenäisenä ajattelijana, eikä häneltä ole puuttunut teoreettisen kokonaisnäkömyksen mukanaan tuomaa ”kriittistä skeptisismia”, avointa mieltä eikä epävarmuuden sietokykyä. Tällaisella tutkijasenteella varustettuna väistämättä ajautuu erilaisten selkeitten ”totuuksien” ja kehittämismallien tutkimuskentillä eräänlaisen sokraattisen paarman asemaan. Oxfordissa peruskoulutuksensa saaneella Usherilla on ollut henkistä kapasiteettia toimia tutkija- ja kehittäjäurallaan juuri tämän tyyppisenä ”paarmana”, joka on tuskin saanut tästä tärkeästä työstään akateemisia tunnustuksia tai merkittäviä akateemisia asemia. Kriittisenä tutkijana häntä ei kuitenkaan voi sivuuttaa kasvatustieteissä, jonne hän on ensimmäisten joukossa kotouttanut muun muassa keskustelua jälkimodernista yhteiskunnasta (Usher & Edwards 1994, Usher, Bryant, Johnston 1997, Edwards & Usher 2008).

AIKUISKASVATUS YHTEISKUNNALLIS-POLIITTISEN PROSESSIN OSANA

Robin Usher on ottanut tehtäväkseen tunnistaa aikuiskasvatusta erityisenä praktisena tutkimusalueena. Näin hän on pyrkinyt lisäämään edellytyksiä rakentaa ja tukea kriittisen ja reflektiivisen aikuiskasvatustoiminnan ja käytännön kehittämisen edellytyksiä. Usher ymmärsi myös tutkijan työn käytäntönä, jonka sisällä tutkija teksteillään on osa sitä yhteiskunnallis-poliittista prosessia, joka on myös kaiken aikuiskasvatustoiminnan ydin. Robin Usher kytkeytyy elämäntyöllään kriittiseen aikuiskasvatustutkimukseen (esim. Bright 1985, Welton 1987), joka kritisoi individualistisen ja humanistisen oppimisen psykologian kolonialisoimaa anglo-amerikkalaista tutkimusta. Hän kritisoi tutkimusotetta, joka marsitti esiin erilaisia abstrakteja ”tosiasioita” aikuisten itseohjautuvasta ja ongelmakeskeisestä oppimisesta. Usher korosti tarvetta rakentaa uudenlaista elävää suhdetta tutkimuksen ja käytännön välille. Tämä päämäärä on mitä ilmeisimmin toiminut yhtenä kantavana periaatteena hänen tutkijan urallaan.

Usher korostaa tutkijatovereidensa kanssa, että aikuiskasvatustutkimuksen edustajien tehtävänä on

käsitteellistää systemaattisesti aikuiskasvatusta yhteiskunnallisena ja käytännöllisenä toimintakenttänä ja yhteiskunnallis-poliittisena prosessina. Yhtenä keskeisenä kritiikin kohteena on ollut amerikkalaisen andragogiikan itsestään selvä oletus autonomisista, rationaalisista, itseohjautuvista ja kriittisistä aikuisopiskelijoista. Vahvan, itseohjautuvan ja itse-riittoisen yksilön ideologiaa edustavasta aikuisuudesta on tullut uusliberalististen arvojen ohjaamassa maailmassa myös osa hallinnan ideologiaa, jota Suomessa on oivaltavasti analysoinut esimerkiksi Katri Komulainen Yrittäjäminä (*Enterprising self*) -tutkimushankkeessaan (esim. Komulainen 2004). Usher toi aikuiskasvatustaluteluun Foucaultin hallinnan teorian vaikutteet jo 1980-luvulla todetessaan aikuiskasvatuksen nykymuodossaan edustavan hallinnan ideologiaa, joka instrumentaalisesti marssittaa esiin aikuisoppimiseen liittyviä ”tosiasioita” ja kehittämismalleja, joiden avulla tuetaan kritiikittä käytännön managerialistisia suosituksia.

KOKEMUS AIKUISKASVATUKSEN YDINKÄSITTEENÄ

Artikkelissaan *Experience in Adult Education: a post-modern critique* (1992) Usher tuo esille tärkeimmät teesinsä aikuiskasvatuksesta. Hän korostaa kokemuksen (*experience*) käsitteen keskeistä merkitystä aikuiskasvatuksessa. Tällä toteamuksella Usher kytkeytyy toisaalta amerikkalaiseen pragmatismiin (John Dewey) ja toisaalta Eduard Lindemannin (1926) ajatuksiin elämäkokemuksesta aikuisen tärkeimpänä oppikirjana. Tällaisia teoreettisia yhteyksiä Usher ei kuitenkaan itse tuotannossaan tee. Hän toteaa, että aikuiskasvatus on aina edustanut kritiikkiä, jota suunnataan elitististä tiedonvälitystä, perinteistä koulutusjärjestelmää ja kasvatustoimintaa kohtaan. Robin Usherin mukaan aikuiskasvatuksen on katsottu olevan perusluonteeltaan, perinteiltään sekä historialtaan jopa siinä määrin kriittistä ja kyselevää, että sille on tyypillistä myös eräänlainen oman erilaisuutensa juhliminen suhteessa muihin kasvatustieteiden heimoihin (ks. Usher 1992, 212, tästä myös Filander & Ryyänen, painossa)

Usher korostaa aikuisväestön kypsän kokemuksen ja oppijakeskeisten käytäntöjen ja lähestymistapojen kehittämisen tärkeyttä. Tämä on perusteltu yhteiskunnassa, jossa aikuisopiskelijoilla on kulttuurissa tunnustettu ontologinen ja eettinen aikuisuuden mukanaan tuoma status ja oletettu autonomia tiedontuotannossa ja tiedonhankinnassa. Täten aikuiskasvatus on myös osa yhteiskunnallisen ja kulttuurisen tasa-arvon ja valistuksen projektia, joka korostaa kaikkien kansalaisten kykyä, oikeutta ja velvollisuutta itsensä sivistämiseen ja kouluttamiseen.

Aikuiskasvatus kiinnittyy valistuksen vahvan yksilön ideaan ja humanistiseen diskurssiin. Usherin mukaan humanistisen psykologian ohjaama diskurssi ei kuitenkaan tavoita yksilön kokemuksen sosiaalista ja kulttuurista määräytyneisyyttä. Sitä ei tee myöskään kriittinen pedagogiikka, jolle on ominaista usein autonomisen toimijuuden kadottaminen. Kriittinen pedagogiikka kadottaa autonomisen toimijuuden tehdessään yksilöistä sosiaalisen ja kulttuurisen kehyksen tuotteita ja uhreja joiden ”väärä tietoisuus” johtaa yksilöiden riistoon. Usher katsoo kriittisen pedagogiikan jäävän eräänlaiseksi humanistisen psykologian peiliksi ja vastakuvaksi. Kumpikaan teoriasuuntaus ei tavoita prosessissa olevaa subjektiviteettia ja toimijuutta, jota Usherin tarjoama postmoderni perspektiivi toimijuuteen pyrkii lähestymään. Postmodernin perspektiivin mukaisesti yksilön ja toimijan kokemus on ymmärrettävä sekä suljettuna että avoimena ja aina suhteessa kokemuksen sosiaalisuuteen ja historiallisuuteen. Kokemus voidaan ymmärtää hyvin erilaisilla tavoilla, mikä luo reflektiiviselle toimijuudelle tilaa ja samalla myös mahdollistaa erilaiset kokemuksen tulkinnat.

Toisaalta Usher arvostelee myös kriittisesti aikuisopiskelijoiden elämäkokemuksen käyttöä brittilyopistoissa perusteluna opintojen supistamiselle. Aikuisopiskelijoiden elämäkokemuksen korostaminen näkyi jo 1980-luvulla ja 1980–90-lukujen taitteessa opintosuunnitelmien kehittämisbuumina, joka johti yliopistoissa aikuisopiskelijoiden ”aiemmin opitun tunnistamiseen ja tunnustamiseen”. Usher kritisoi pyrkimystä ymmärtää elämäkokemus

erillisenä ”oppimistuloksena” tai ”kompetenssina”, jonka arvo tunnustetaan kuin palapelin pala aikuisten pyrkiessä korkeakoulutukseen. Hänen mukaansa tällainen kokemuksen historian esineellistämisen ja eristäminen johtaa kuolleeseen, kapeaan ja merkityksettömään kaupankäyntiin koulutuksen markkinoilla.

AIKUISKASVATUS KULUTTAMISEN JA KULUTUSKULTTUURIN VASTAVOIMANA

Terävästä kritiikistään huolimatta Usher korostaa, että aikuiskasvatuksella on edelleen tärkeä tehtävä yhteiskunnassa. Vaikka aikuiskasvatus on itse osa sosialisaatiota ja kulttuurityötä, se ei muun koulutuksen tapaan ole yhtä tiukasti valvottua ja sidottua vallitsevan koulutuksen ja yhteiskunnan legimitaatiokoodeihin. Aikuiskasvatuksesta voi täten Usherin mukaan muodostua myös tila vastarinnalle ja ”manöövereille”, joissa vallitsevia vahvoja diskursseja voidaan haastaa. Myös vaihtoehtoisia diskursseja voidaan rakentaa ja testata ja totalisoivia selityksiä problematisoida. (ks. Usher 1992, 212–213)

Usherin mukaan aikuiskasvatus tutkimusalueena edustaa myös peruslähtökohdiltaan postmodernia perspektiiviä, joka kokemuksellisuuden ja kokemuksellisen oppimisen korostamisellaan kyseenalaistaa tiedontuotantoon liittyvää turhaa mystiikkaa. Aikuiskasvatus tarjoaa toiminnan tiloja, joissa voidaan edistää myös vallitsevan kulutusyhteiskunnan kritiikkiä. Myös suomalaisen aikuiskasvatustutkimuksen ja toiminnan sivistysperinteestä voidaan löytää edelleen kulutuskriittisiä näkökulmia ja viitteitä, vaikka viime vuosikymmenien arvoilmasto näyttää kääntyneen lähinnä managerialistista instrumentalismia tukevaan suuntaan (ks. esim. Filander 2012).

Artikkeli *Consuming Learning* (2010a) saa tässä esittelyssä toimia tuoreimpana esimerkkinä Robin Usherin kriittisestä ja laaja-alaisesta tutkijanotteesta, jolla hän on tarttunut ajankohtaisiin ja uusiin sosiokulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti tärkeisiin haasteisiin ja keskusteluihin. Myös tässä artikkelissa Usher välttää helppoja ja yksinkertaisia dualistisia ajattelumalleja. Naiivin ja suoraviivaisen kulutuskritiikin si-

jaan Usher lähtee jäsentämään kulutuksen syvällisiä merkityksiä ja vaikutuksia ihmisten elämäntyyliihin ja itsemäärittelyihin. Hän nimeää nykykulttuurin eräänlaiseksi ”pikakulttuuriksi” (*fast culture*), joka kulutuksen kautta tarjoaa yksilöille nopean tien vaihtaa ja ostaa identiteettejä ja elämäntyylejä ja olemisen tapoja (*being*). Kulutus-kulttuurissa joksikin tuleminen (*becoming*) muodostuu tärkeämmäksi kuin jonakin oleminen (*being*). Samalla kulutuksen hypertodellisuuden moottori ei koskaan hyödy eikä tyydyty, vaan jatkuva kuluttaminen perustuu loputtomaan haluamiseen ja tehtyjen tarpeiden tyydyttymisen tilapäisyyteen.

Jatkuvasta subjektiviteetin rakentamisesta tulee tehtävä ja yksikön kehoon ja ruumiillisuuteen kiinnittyvä performanssi, joka on ikuisesti prosessissa. Kulutuksen tiloissa yksilöllä on mahdollisuus uusiin kokemuksiin, mielikuviin ja unelmiin, jotka muodin ja ”maun” hienostuneisuuden myötä vaikuttavat myös yhteiskunnassa sosiaaliseen järjestykseen. Jokapäiväiseen arkeen luodaan uudenlaisia järjestyksiä ja merkitysrakenteita, joihin samaistuvat myös ne alistetut ja köyhyyden merkitsemät yksilöt ja ryhmät, joilla ei ole resursseja jatkuvaan kuluttamiseen. Näin syntyy myös uudella tavalla kipeitä syrjäytymisen ja marginalisoinnin käytäntöjä, jotka epätasa-arvoistavat aikuisväestöä yhä syvällisemmällä tavalla.

Samalla esimerkiksi vapaalle sivistystyölle asettuu uusia haasteita vaikuttaa eri tavoin siihen, millaisia asioita yksilöt ja ryhmät arjessaan ja elämässään arvostavat ja pitävät tärkeinä. Usher herättelee myös (aikuis)kasvatuksen tutkijoita analysoimaan uudella terävyydellä kuluttajakulttuurin turhuuden arvoja, ”pikakulttuurin” elämäntyylejä ja identiteettejä. Jatkuva kuluttaminen ja identiteetin muokkaus liittyvät myös elinikäiseen oppimiseen, jonka sivistyksellinen perspektiivi on katoamassa. Kriittisen perspektiivin rakentaminen ”oppimisen kuluttamiseen” on vaikeaa, koska kuluttaja-kulttuuriin liittyy aina myös mielihyvää ja luovuutta – jopa siinä määrin, että usein kulutuksen vastustamisesta ja vastarinnasta voi muodostua yksi kulutus-kulttuurin itseilmaisun ja kuluttamisen muoto ja käytäntö. Mitähän mahtaisivat eri-

KULUTUSKULTTUURISSA JOKSIKIN TULEMINE (BECOMING) MUODOSTUU TÄRKEÄMMÄKSI KUIN JONAKIN OLEMINEN (BEING).

laiset ekologiset ja vastakulttuuriset liikkeet tuumia tästä Usherin kritiikistä, joka tuo elävästi mieleen vaihtoehtoihmisten ulkoisen habituksen ja elämäntyylin hienostuneen kuluttamisen kenttänä.

OPPIMISEN MARKKINAT JA KULUTTAMINEN

Totuuden etsinnän ja sivistyksen kannalta kuluttajakulttuurin voittokulkua on vaikea vastustaa. Usher pitääkin kuluttajakulttuurin voittokulkua huonona uutisena kasvatuksen ja sivistyksen kannalta. Kulutuskulttuurissa jäsenyneet tietoperustat ja ”tosiasiat” katoavat kokonaan. Asiantuntijoista ja opetuksen ammattilaisista muokataan kulutuskulttuuriteollisuuden toimijoita, jotka tyydyttävät koulutuksen hypermarketeissa kuluttajiksi muuttuneiden opiskelijoiden räätälöityjä tarpeita. Oppimisesta tulee kuluttamista ja kuluttamisesta tulee oppimista. Kuluttajaopiskelijat samaistuvat ”maksavan” asiakkaan eetokseen. Tässä prosessissa tarkastelun keskiöön siirtyvät kuluttajaopiskelijat tarpeineen, kun taas tiedon tuottajat ja kasvattajat siirtyvät palvelutiskin taakse eräänlaisen tiedon ja oppimistuotteiden myyjän asemaan. Näin oppiminen hajautuu moniin totuuksiin eikä kukaan oikein pysty muodostamaan kokonaiskuvaa siitä, mitä on meneillään. Oppiminen muuttuu rihmastomaiseksi ja eri suuntiin leviäväksi tiedonhaluksi, joka avulla metsästetään suuria oivalluksia, uusia tietoperustoja ja monenlaisia totuuksia oppimisen markkinoilta.

Myös elinikäisen oppiminen tutkimusalue on hyvä esimerkki tämän tyyppisestä rihmastomaisuudesta, joka edellyttää alan tutkijoilta kokonaan uudenlaista herkkyyttä (ks. Usher 2010b, 78). Oppimistoiminnan markkinat kilpailevat ja osittain myös

sulautuvat ja samaistuvat vapaa-ajan ja viihteen markkinoihin. Myös Suomessa on tunnistettavissa opiskelun viihteellistyminen ja viihtymisen tärkeiden painottaminen. Oppimistoiminta kuluttamisena on luomassa uusia valinnan mahdollisuuksia ja näin uuden oppimisesta tulee ikään kuin osa elämäntyyliä, joka stimuloi erilaisia unelmia, haluja ja fantasioita.

Oppimisen markkinoilla tiedosta tehdään tavara ja tuote, jonka käyttöarvo ja hyödyllisyys tulee pystyä suoraan osoittamaan esimerkiksi työelämävalmiuksina. Näitä kuluttaja-asenteen hedelmiä niitetään tällä hetkellä myös suomalaisissa yliopistoissa ja koulutusjärjestelmässä, jossa koulutuksen ja opiskelun suora käyttökelpoisuus työelämävalmiuksina ja taitoina on asetettu opintohallinnollisella ohjauksella ja käskytyksellä myös yliopistojen tiedontuotannon uudeksi ihanteeksi. Esimerkiksi suomalaisissa yliopistoissa opiskelijat ovat koulutuksen kuluttajamielipiteillään jatkossa vaikuttamassa suoraan myös yliopistoyksiköiden toimintaresurssien määrään. Kuluttaja on aina oikeassa ja opetus- ja kulttuuriministeriön managerit ja hallintovirkamiehet näyttävät vakaasti uskovan koulutusmarkkinoiden siunauksellisuuteen ja hyvää laatua tuottaviin vaikutuksiin.

Oppiminen ei välttämättä enää pidä sisällään sivistyksen ja kasvatuksen ihanteita ja ideaaleja, vaan opiskelu muuntuu ennemminkin ”just-in time” tai ”just-when-needed” -tyylisten yksilötarpeiden mukaisesti räätälöinniksi. Kun kasvatus ja sivistys aiemmin liittyivät totuuden etsintään tai sen edistämiseen, ollaan nykyisen kulutuskulttuurin oppimisprosesseissa vastakkain kaikenlaisten totuuksien epäilyn kanssa. Robin Usher näyttää tässä tilanteessa asettavan toivonsa niihin oppimisen rihmastoisiin, sosiaalisen median verkostoihin sekä erilaisiin marginalisoituneisiin vaihtoehtoihin, joissa mahdollisesti voisi edelleen syntyä todellista vastarintaa tälle kaikkiin huokosiin tunkeutuvalla kulutuskulttuurille.

ROBIN USHER ITSESTÄÄNSELVYYKSIEN KYSEENALAISTAJANA

Robin Usher on tutkijan elämäntyöllään auttanut aikuiskasvatuksen tutkijoita ja kehittäjiä kyseenalais-

tamaan monia itsestään selviä totuuksia, joita nyky-yhteiskunnassa ja aikuiskasvatuksen tutkimusalueella on toistettu humanistisen psykologian innoittamana itseohjautuvasta oppimisesta. Toisaalta Usher on myös kyseenalaistanut teksteissään kriittisen pedagogiikan ja radikaalien aikuiskasvattajien dogmatismia ja deterministisiä edistys- ja kehitysnäkemyksiä. Robin Usherin teksteistä voi tunnistaa omaperäisen ja itsenäisen ajattelijan otteen, kun hän etenee yksinkertaisista ja dualistisista kehitys-, edistys- ja emansiipaatiokertomuksista kohti uudenlaisia kertomuksia aikuiskasvattajien roolista.

Usher toteaa tutkijatovereittensa kanssa myös sen, että postmodernissa ajassa tarvitaan sellaisia aikuiskasvatuksen ammattilaisia, jotka ovat enemmän kommentaattoreita kuin erilaisten päätösten oikeuttajia, enemmän tulkitsijoita kuin valistuneita pedagogeja ja enemmän kulttuuriryöntekijöitä kuin valistuksen läheysaarnajia (Edwards & Usher 1996; 1997). Robin Usher on toiminut juuri tällaisena jälkimodernin yhteiskunnan kommentaattorina, kulttuuriryöntekijänä ja tulkkina, joka esittää terävää ja älykästä kritiikkiä. Esitetty kritiikki kirpaisee ehkä niiden aikuiskasvattajien hipiää, jotka ovat tottuneet ajattelemaan, että aikuiskasvatus on aina hyvän puolella ja yhteiskunnallinen kehitys johtaa aina parempaan tulevaisuuteen.

Itse uskon terveen ”skeptisismien” tuottavan viisasta toimijuutta, joka pakottaa meidät ajattelemaan itse omilla aivoillamme. Skeptisismi luo edellytyksiä jatkuvan epävarmuuden keskellä kehkeytyvälle sivistyneelle aikuisuudelle. Sen edustajat eivät nosta enemmistön populismin paineesta ”omia aivojaan narikkaan” (Saarikoski 2014), vaan velvoittavat it-

sään selvittämään omien väitteidensä perustelut. Ehkä siinä on tärkein opetus, jonka Robin Usher elämäntyöllään aikuiskasvatuksen ammattilaisille voi antaa. Itse luotan myös siihen, että vapaa sivistystyö, ja toivottavasti myös yliopistot, voivat edelleen omalla arvokkaalla työllään tukea niitä kulttuurisia vastavoimia, jotka auttavat aikuisväestöä ymmärtämään kulutuskulttuurin tyhjyyden ja vapaan sivistystyön elämää rikastavan voiman.

Karin Filander
*Dosentti, yliopistotutkija
Tampereen yliopisto*

ROBIN USHER

Robin Usher toimi tutkijana ja opettajana Southamptonin yliopistossa Britanniassa ja siirtyi sieltä professoriksi Melbourneen Australiaan RMIT (The Royal Melbourne Institute of Technology) -yliopistoon. Siellä Usherin työ liittyi enemmän yliopiston tutkimuspolitiikan kehittämiseen ja korkeakoulututkimukseen (*higher education, research policy and strategy*) kuin aikuiskasvatuksen teoriaan ja sen tutkimukseen. Kuollessaan hän oli yhdessä läheisen tutkijatoverinsa ja ystävänsä professori Richard Edwardsin kanssa juuri kirjoittamassa uutta artikkelia, jonka Edwards kertoi viimeistelevänsä julkaistavaksi kesällä 2014.

LÄHTEET

- Bright B.P. (toim.) (1985). Epistemological Vandalism: Psychology in the Study of Adult Education teoksessa Bright, P. B. (toim.) *Theory and Practice in the Study of Adult Education. The Epistemological Debate*, 34–64.
- Edwards, R. & Usher, R. (1996). What stories do I tell now? New times and new narratives for the adult educator. *International Journal of Lifelong Education* 15(3), 216–229.
- Edwards, R. & Usher, R. (1997). University adult education in the postmodern moment: Trends and challenges in adult education. *Adult Education Quarterly* 47(3/4), 153–168.
- Edwards, R., Nicoll, K., Solomon, N. & Usher, R. (2004). *Rhetoric and Educational Discourse. Persuasive Texts?* London: RoutledgeFalmer.
- Edwards, R. & Usher, R. (2008). *Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity*. (2nd edition). London: Routledge.
- Filander, K. (2005). Tutkimuksen muuttuvat tähtäyspisteet teoksessa Heikkinen, A. (toim.) *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut*, 207–225. Helsinki: KVS.
- Filander, K. (2012). Discursive turns from 'Bildung' to managerialism. Memory-work of the Finnish adult education generations. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, RELA, 3(2), 135–153. Löytyy myös vapaasti saatavana <http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384rela.2000-7426.201232/rela0073/rela0073.pdf>
- Filander, K. & Rynnänen, S. (painossa) Marginaalin vetovoima ja lumous – aikuiskasvatus ja sosiaalipedagogiikka valtavirtojen haastajina? teoksessa Brunila, K. & Isopahkala-Bouret, U. (toim.) *Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja*. Helsinki: KVS.
- Harva, U. (1943). Vapaa kansansivistystyö. *Yhteiskunnallisen korkeakoulun julkaisuja II*. Helsinki: Oy Suomen Kirja.
- Komulainen, K. (2004). Suomalainen – löydä sisäinen yrittäjäytesi! Kansainvälisyys ja erot yrittäjäkasvatuksen oppikirjoissa. *Kasvatus* 35(5), 541–555.
- Lindeman, E.C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, Inc.
- Saarikoski, S. (2014). *Kaikki mielipiteet eivät ole yhtä arvokkaita*. Kolumni HS/A5, 9.1.2014.
- Usher, R. (1989). Locating Adult Education in the practical. teoksessa Bright, P. B. (Ed.) *Theory and Practice in the Study of Adult Education. The Epistemological Debate*, 65–93.
- Usher R. & Bryant, I. (1989). *Adult Education as Theory, Practice and Research. The Captive Triangle*. Radical Forum on Adult Education Series. London & New York: Routledge.
- Usher, R. (1992). Experience in Adult Education: a post-modern critique. *Journal of Philosophy of Education* 26(2), 201–214.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London: Routledge.
- Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In Scott, D. & R. Usher (toim.) *Understanding Educational Research*, 9–32. London: Routledge.
- Usher, R., Bryant I., Johnston, J. (1997). *Adult education and the postmodern challenge*. London: Routledge.
- Usher, R. & Edwards, R. (1998) Confessing all? A 'postmodern guide' to the guidance and counselling of adult learners teoksessa Edwards, R., Harrison, R. and Tait, A. (1998) (toim.) *Telling Tales. Perspectives on guidance and counselling in learning*, 211–222. London: The Open University. Routledge.
- Usher, R. (2010a). Consuming Learning teoksessa Sandin, J. A. & McLaren, P. (toim.) *Critical Pedagogies of Consumption. Living and Learning in the Shadow of the "Shopecalypse"*, 36–46. London: Routledge.
- Usher, R. (2010b). Riding the lines of flight. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1–2), 67–78.
- Welton, M.R. (1987) Vivisectioning the nightingale: Reflections on adult education as an object of study teoksessa *Studies in the Education of Adults* 19(1), 46–68.

Työllisyyden veturi vai arvovalinta?

- puheenvuoroja kuluttaja- kansalaisuudesta



Kuluttamisella muutetaan maailmaa. Nykyisin esimerkiksi monelle nuorelle kuluttamalla vaikuttaminen on luontevampaa kuin äänestäminen. Kulutusyhteiskunnan ja kestäväen kehityksen välillä on kuitenkin ristiriita. Kuinka paljon kuluttajakansalaisen valinnat vaikuttavat?

KAISA LINDSTRÖM

Kuluttajan metamorfoosi



JUHLAKAUSINA IHMISET ovat kulutuskäyttäytymisensä kliimaksissa. Esimerkiksi joulun jälkeen roskikset pulistelivat ”ostaostaosta”-katalookeja, rytättyjä lahjapape-reita ja asunnot tavaraa. Maapallon ylikulutuksen päivä ja ”älä osta mitään”-päivä ehtivät tulla ja mennä saamat-ta aikaan merkittävää tykytystä kuluttajan sydänelässä.

Ilmastonmuutos on yhteiskuntamme lähes mah-dottomalta tuntuva haaste, samoin käytössä olevien resurssien niukkeneminen. Kun maapallon kestoky-vyn rajat vilkkuvat punaisella, tulisi jotain tapahtua. Ville Lehto pohtii hiljattain ilmestyneessä kirjassaan tuo ta muutosta ja sopeutumistamme niukkuuden maailmaan. Roope Mokka ja Aleks Neuvonen to-teavat 2009 toimittamassaan pamfletissa *Olimme*

kuluttajia, että muutoksen tuloksena ei ole kuluttajan kuolema, vaan totaalinen muodonmuutos.

José Manuel Asun ja Matthias Finger haastoivat jo vuosia sitten aikuiskasvattajia kauppojen hyllyjen väliin. Aikuiskoulutuksen tulisi tarjota oppimisen eväitä ihmisille, jotka päivittäin painivat eettisten ky-symysten kanssa tehdessään kulutus päätöksiään ja valintojaan. Heidän mukaansa sivistysteot tehdään jatkossakin kauppojen hyllyjen välissä. Se on osa muodonmuutosta, metamorfoosi.

Asunin ja Fingerin mielestä ympäristötietoinen sivistystoiminta olisi välttämätöntä myös aikuis-kasvatukselle itselleen, sen oman tulevaisuuden vuoksi.

TUOTTAMISEN SUUNTA PITÄISIKIN OLLA VÄHEMMÄSTÄ VÄHEMMÄN.

SIVISTÄVIÄ HUVEJA

Arto Salonen puhuu ekososiaalisesta sivistyksestä, jonka tavoitteena on hyvä elämä kaikille ja aina. Hänen mukaansa sivistynyt ihminen kysyy, riittääkö elämän tarkoituksiksi materialistisen vaurauden maksimointi, joka perustuu luonnonvarojen hyödyntämiseen, vai olisiko ensisijaisesti tavoiteltava jokaiseen päivään merkitystä, mielekkyyttä, syvyyttä ja iloa?

Kuluttamisestakin toki saa iloa ja nautintoa. Se, joka väittää vastaan, huijaa. Tästä nautinnosta syntyi sukupolveni aikana se kuluttamisen elämänmuoto, joka nyt uhkaa tuota samaista nautintoa ja maapallon tulevaisuutta. Ostamisesta ja omistamisesta syntyvä ilo on valitettavan lyhyt, eikä onnellisuuden määräkään tällä pallolla ole tavaroiden myötä juuri kasvanut. Olisiko mahdollista muuttaa suuntaa?

Missä luuraavat aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö? Ja mitä niiden oikein pitäisi tehdä? Muodonmuutos ei ole helppo prosessi, me kun elämme tavaraivaassa. Shoppailu netissä on helppoa ja kauppoissa hauskaa. Haluja syntyy jatkuvasti lisää. Muutos on kuitenkin mahdollista, jos ymmärrämme maapallon rajallisuuden.

Aikuiskoulutuksessa on usein ajateltu, että kestävän kuluttamisen eväät saadaan ennen aikuisikää. Nyt ymmärretään, että isoon muodonmuutokseen tarvitaan kaikkia oppimisen muotoja ja elämän vaiheita. Vapaan sivistystyön rooli ei ole mitätön, jos ajatellaan, että yli miljoona suomalaista on vuosittain sen vaikutuspiirissä.

Ilon tuottamiseen, merkityksen ja tarkoituksen löytämiseen ja sen myötä kuluttajan muodonmuutokseen mahtuu monta keinoja ja mahdollisuutta. Professori Petri Salo puhuu ”sivistävistä huveista”, onnellisuutta lisäävistä toimista ja harrastuksista, joissa vapaa sivistystyö ja aikuiskoulutus ovat omimmillaan. Niitä voivat olla kuorolaulu, vatsatanssin pyörteet, ilmiöoppiminen Itämeriprojektissa tai vaikkapa muistojen kollaasin rakentaminen.

VASTAVIRRASTA ILMIÖ

Mokan ja Neuvosen pamfletti havainnollistaa mahdollisuuksiamme nähdä erilaisia kuluttamisen tulevaisuuksia. Vaihtoehtoiset skenaariot avaavat näkymiä siitä, millaista tulevaisuutta haluamme ja millaiseen metamorfoosiin haluamme kiinnittyä.

Identiteetti, persoona, trendit ja brändit riipivät kuluttajan orvaskettä syvältä tässä muodonmuutoksessa. Siksi vastavirtakin on noussut ilmiöksi. Kun nuoret suunnittelijat puhuvat rohkeasti eettisistä arvoista ja ekologisuudesta, ajattelen, että peli ei ole menetetty. Oivaltavat ratkaisut ovat tuoneet jäte- ja kierrätysmateriaalit sekä vaihtoehtoiset raaka-aineet uudelle tasolle, salonkikelpoiksi ja haluttaviksi.

Tuottamisen suunta pitäisikin olla vähemmästä vähemmän, mutta toisella tavalla tehtynä. Kun vähemmästä tehdään vähempää, kokeilut luovat uudenlaista. Vaikka niin, että tavallisesti jätettiin joutuvista kalannahkoista syntyy upeita laukkuja tai puusta silmälasikehyksiä. Mahdollisuuksia riittää.

Syylisyytaakka on kulutuskasvatuksen viheliäinen riippakivi. Kuluttaminen on meissä syvällä, ja tavaroiden kerääminen on meihin sisäänkoodattu. Syylisyyssämme panemme helposti silmät ja korvat kiinni. Metamorfoosi pysähtyy.

Siksi olisi tarpeen oppia uusia keinoja ymmärtää kuluttamista ja käyttäytymistämme. Kuluttaminen on sosiaalista kieltä. Kulutustapamme, käyttämämme tuotemerkit ja omaksumamme tyylit paljastavat kaikille, keitä olemme ja mihin kuulumme. Haemme yksilöllisyyttä kielellä, jonka merkit jokainen tunnistaa. Aikuiskoulutus ja vapaa sivistystyö voisivat olla avaamassa tätä sosiaalisen kielen ymmärrystä. Tuotemerkkien ja kalleuden korostamisen sijaan se voisi opettaa toisenlaista kieltä, arvokkuuden ja välittämisen kieltä.

MONIÄÄNISYYTTÄ MUODONMUUTOKSEEN

Tarvitsemme skenaarioita, mahdollisuuksia pohtia ja kyseenalaistaa sekä käsitellä asioita yhdessä niin, että oikeita vastauksia ei ole – vain hyviä kysymyksiä. Tällaisina asenteiden selkeyttämisen, tietojen ja elämäntavan oppimispaikkoina voivat vapaan sivistystyön oppilaitokset tehdä itsensä enemmän kuin tarpeellisiksi.

Suomen kestävän kehityksen toimikunta on kulluneen syksyn aikana valmistellut *Kestävän kehityksen yhteiskuntasitoutumusta*. Vapaa Sivistystyö ry. asetti siihen visionsa seuraavasti:

”Kestävän tulevaisuuden koulut ja oppilaitokset toimivat esimerkkinä kestävästä elämäntavasta. Ne ovat paikallisesti, alueellisesti ja koko Suomen tasolla solmukohtia ja aloitteentekijöitä, jotka verkottuvat muiden yhteiskunnan toimijoiden kanssa tavoitteena oppimisen ja kulttuurisen muutoksen edistäminen kohti kestävän tulevaisuuden yhteiskuntaa.”

Halu muutokseen on olemassa. Teot syntyvät merkityksistä ja toisten kanssa oppimisesta. Ne syntyvät myös suunnasta ja valinnasta.

Dissonanssi eli moniäänisyys mahdollistaa muodonmuutoksen. Yksinkertaisten oppien sijaan voimme oppia juuri moninaisuudesta. Sen seurauksena

ratkaisuja ryhdytään etsimään porukalla. Kun kansalaiset ovat näyttäneet muutoksen välttämättömyyden, mukaan tulevat myös poliitikot ja hallitukset. Meistä kaikista on kiinni, onnistuuko muodonmuutos demokratian keinoin.

Kuluttamisen tulevaisuus ei ole etukäteen määritetty, vaan sitä tulee koko ajan yhdessä muokata ja aktiivisesti rakentaa. Rajallisen maapallon kuluttajan muodonmuutos alkaa tämän oivaltamisesta.



Kaisa Lindström
rehtori, koulutusasiantuntija
Otavan Opisto
(Kuva: Lasse Lindström)

VIITTAUKSET

- Finger, M. & Asun, J.M. (2001). *Adult Education at the Crossroads – learning Our way out*. Zed Books, 7–4.
- Lähde, Ville (2013). *Niukkuuden maailmassa. niin ja näin* -kirjat.
- Mokka, Roope & Neuvonen, Aleksi (toim.) (2009). *Olimme kuluttajia. Neljä tarinaa vuodesta 2023*. Helsinki: Tammi.
- Salonen, Arto (2010). *Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kestävän kehityksen yhteiskuntasitoutumus ”Suomi, jonka haluamme 2050”*. Suomen kestävän kehityksen toimikunta. Hyväksytty 3.12.2013.

Mistä yhteinen agenda keynesiläisille ja kasvukriitikoille?



NIIN SANOTUT jälkikeynesiläiset talousajattelijat ja ekologisesta taloustieteestä inspiraatiota ammentavan kasvukriitikot ovat nousseet viime vuosina haastamaan talouspoliittista konsensusta sekä Suomessa että Euroopassa.

Kasvukriitikoiden mukaan ei ole realistista ajatella, että talouskasvu ja sen aiheuttamat ympäristöhaitat voitaisiin helposti kytkeä irti toisistaan. He esittävät vaatimuksia länsimaisen keskiluokan kulutuksen vähentämisestä, työajan lyhentämisestä sekä tulojen uudelleenjaosta vaurailta köyhemmille. Taloustutkija John Maynard Keynesin kannattajat taas korostavat, että rahataloudessa vallitsee pysyväluonteinen kysyntävaje, minkä takia julkisen vallan olisi talouspolitiikassa omaksuttava entistä suurempi vastuu kansantalouden korkeasta investointiasteesta.

Taloudessa tarvitaan jatkuvasti kysyntäpuolen toimia tulevaisuutta koskevan epävarmuuden hillitsemiseksi.

Keynesiläisiä ja kasvukriitikoita yhdistää kritiikki vallitsevaa kasvupolitiikkaa kohtaan, mutta ovatko heidän pyrkimyksensä sovittavissa yhteen? Eivätkö keynesiläiset suosittelen toimia investointi- ja kulutuskysynnän lisäämiseksi siinä missä kasvukriitikoiden kritiikki kohdistuu luontoa tuhoavaan kerskakulutukseen?

On totta, että jälkikeynesiläisen taloustieteen piirissä tuotannon ja kulutuksen ekologisiin rajoitteisiin on kiinnitetty liian vähän huomiota. Muutaman vuoden takaisessa *A New Guide to Post Keynesian Economics* -kirjassa ympäristökysymyksille ei omistettu yhtään omaa lukua. Toisaalta kasvukriitikot puhuvat usein yltäkylläisyydestä ja kulutuksen vähentämisestä me-muodossa, vaikka myös OECD-maissa on suuri joukko ihmisiä, jotka kärsivät työttömyydestä

ja köyhyydestä. Työllistävä kasvu olisi monien ihmisten etu.

Tulevaisuudessa keynesiläisten ja kasvukriitikoiden olisi joka tapauksessa pyrittävä aktiivisemmin rakentamaan vuoropuheluun ja etsittävä yhteisiä intressejä. Viime vuosina on otettu ensimmäisiä askelia tähän suuntaan. Keskustelussa ”vihreästä keynesiläisyydestä” on nostettu yhä useammin esiin Keynesin tuotannon utooppisempi puoli. Hän visioi vuoden 1930 esseessään *Economic Possibilities for our Grandchildren* maailmaa sadan vuoden päästä eli vuonna 2030. Keynes oletti, että jos maailma säästyisi suursohdilta, ja jos teknologian kehitys jatkuisi samaan malliin, ”taloudellinen ongelma” voisi olla jo ratkennut 2030. Keynesin nimi liitetään usein kasvu- ja työllisyyspolitiikkaan, mutta hän ammensi ajattelussaan myös G. E Mooren moraalifilosofiasta, ja liikkui englantilaisen Bloomsbury Groupin boheemipiireissä.

KOHTI KUUDEN TUNNIN TYÖPÄIVÄÄ

Keynes hahmotteli, että ei-niin-kaukaisessa tulevaisuudessa ihmiset voisivat työskennellä ainoastaan 15 tuntia viikossa, sillä tuotannon tehokkuuden myötä taloudellinen vauraus edellyttäisi entistä pienempää työpanosta.

”Taloudellisen ongelman” ratkettua teknologisen kehityksen ja tuottavuuden kasvun myötä entistä useampi voisi keskittyä hyvään elämään, ystäviin, kulttuuriin ja taiteeseen. Ehkäpä keynesiläiset ja kasvukriitikot voisivat löytää yhteisen sävelen juuri Keynesin hyvän elämän edistämisen ja työajan lyhentämisen agendasta. Tätä tulkintaa on pitänyt viime vuosina esillä erityisesti Keynesin elämäkertatarjan laatija, lordi Robert Skidelsky, joka kirjoitti teoksen *How Much is Enough?: The Love of Money*,

and the Case for the Good Life (2013) yhdessä poikansa Edwardin kanssa.

Mutta miksi Keynesin visio 15 tunnin työviikosta uhkaa jäädä utopian tasolle, vaikka vuoteen 2030 on enää reilut 15 vuotta? Robert Skidelskyn mukaan Keynesin virhe oli siinä oletuksessa, että taloudellinen yltäkylläisyys vähentäisi yksilöiden tarvetta reikiä, kilpailla ja kasata rahavarallisuutta. Globaalissa ja eriarvoisessa taloudessa eurooppalaiset pelkäävät putoavansa kilpailussa Kiinan kelkasta ja keskiluokka pyrkii kulutustottumuksissaan jäljittelemään yhteiskuntien superrikkaita. Muutos kohti Keynesin ”hyvän elämän politiikkaa” ja työajan lyhentämistä edellyttäisikin ennen muuta valtavaa kulttuurista muutosta.

Työajan lyhentämisen puolesta voidaan esittää nykyisessä maailmantilanteessa myös monta pragmaattista talouspoliittista argumenttia. Tuottavuuden kasvu OECD-maissa ei ole 1980-luvun jälkeen enää aiempaan tapaan mahdollistanut lyhyempiä työpäiviä ja pidempiä lomiamia. Suurin tarve työajan lyhentämiseen on Yhdysvalloissa, jossa teollisuuden duunareiden vuosityöaika on noin 1 900 tuntia. Ranskassa duunarit rehkivät noin 1 600 ja Suomessa reilu 1 700 tuntia vuodessa.

Yhä useampi suomalainen toimihenkilö kokee, että lisääntynyt vapaa-aika lisäisi elämänlaatua palkankorotuksia enemmän. Toisaalta pienipalkkainen palvelualojen pätkätyöläinen saattaa arvostaa enemmän lisätyötunteja ja euromääräisiä palkankorotuksia.

JULKISILLA INVESTOINTIOHJELMILLA EKOLOGISESTI KESTÄVÄÄ KASVUA?

Keynesiläiset ja kasvukriitikot saattaisivat löytää yhteisiä intressejä myös julkisen sektorin aktiivisemmasta investointipolitiikasta.

Yksi jälkikeynesiläisen rahatalouden analyysin vahvuuksista on, että sen mukaan valtion julkisen kulutuksen ja investointien rajoitteet ovat hyvin erilaisia kuin yleisesti ymmärretään. Rahapoliittisesti suvereenin valtion – jonka maksusitoumukset on merkitty sen omassa valuutassa – kulutuksen rajoitteita ei aseta rahoitusmarkkinoiden halu ostaa valtionvelkakirjoja. Keskuspankin tuella valtio voi aina selvittää

VISIO 15 TUNNIN TYÖVIIKOSTA UHKAA JÄÄDÄ UTOPIAN TASOLLE.

maksuvelvoitteistaan, mutta sen kulutuksen rajoja määrittelevät kansantalouden ulkoinen tasapaino ja inflaatio. Pieni kansantalous tarvitsee elinvoimaisen vientisektorin, ja kustannusinflaatio voi lähteä kiihtymään jo ennen täystyöllisyyden saavuttamista.

Eurooppalaisen investointipolitiikan kannalta ongelmaksi on muodostunut, että euroalueen jäsenmaat ovat menettäneet yhteisvaluutan aikana rahapoliittisen suvereniteettinsa. Euroopan keskuspankilta on kielletty suora finanssipolitiikan rahoitus, toisin kuin Yhdysvalloissa. Jos poliittista tahtoa olisi, niin EU:lla ja ennen muuta euroalueella olisi mahdollisuus kääntää suunta säästöistä kohti Euroopan laajuista investointipolitiikkaa.

Jos ja kun tuotanto ja kulutus halutaan ohjata lähitulevaisuudessa vähäpäästöiseen ja hiilineutraaliin suuntaan, tarkoittaa se välttämättä massiivisia julkisia investointeja koulutukseen, tietoyhteiskunnan infrastruktuuriin, energiatehokkuuteen ja uusiutuvaan energiaan.



Antti Alaja
YTM, projektitutkija
Kalevi Sorsa -säätiö

Antti Alaja on kirjoittanut yhdessä Esa Suomisen kanssa kirjan Taloutta työvälle. Markkinaliberalismin myyttejä murtamassa (Into-kustannus, 2013).

Maailma on säilytettävä lapsenlapsenlapsille



KUULUN SELLAISIIN 1960-luvun idealisteihin, joiden mielestä kaikki on enemmän tai vähemmän poliittista. Kapeasti poliittisen lisäksi myös muut tekomme lasten hankinnasta englannin- tai suomenkielisten artikkelien kirjoittamiseen ovat ”poliittisia” valintoja. Näillä valinnoilla on vaikutusta siihen tulevaisuuteen, jota en ehkä itse enää näe. Sanon näin, koska olen 65-vuotias, ja monet ilmastonmuutokseen liittyvistä tendensseistä voivat hyvinkin näkyä vasta muutaman kymmenen vuoden kuluttua.

Toisaalta, vuodenvaihteessa 2013 myrskyt pyyhkivät eri puolilla maailmaa, niin tiuhaan, että on vaikea tietää, kuinka vähän tai paljon aikaa meillä onkaan säilyttää maapallo elinkelpoisena.

On itsestään selvää, että kulutusta on vähennettävä. Nykyisin kulutamme 2,5 kertaa sen, minkä maapallomme tuottaa vuodessa. Kulutamme siis liikaa. Jos haluamme välttää ekokatastrofin, joudumme vähentämään kulutusta. Suuri kysymys on, miten tämä tapahtuu.

TALOUDELLISTEN RESURSSIEN UUSJAKO

”Degrowth”-liikkeessä mukana olevien ihmisten mukaan taloudellinen kasvu ei ole elämän jatkumisen kannalta enää mahdollista. Kasvun sijaan taloudesta tulisi etsiä vähintään pysähtymistä ja toivottavasti kasvun purkua tai vähenevää kasvua. Jos taloudellinen toimeliaisuus, ja siis luonnon eli maan, veden ja ilman saastuttaminen ei vähene, on edessä hallitsematon ekokatastrofi.

Kasvun vähentämistä vaativien idealistien toinen tärkeä vaatimus on taloudesta syntyvän hyvän tasaisempi jakaminen. Toisin sanoen hyvinvoivan lännen tulisi kuluttaa vähemmän, mutta köyhän etelän nykyistä enemmän. Kasvun vähentäminen tarkoittaisi

myös taloudellisten resurssien uusjakoa sekä maailman mittakaavassa että paikallisesti, myös Suomessa. Kyseessä on siis eräänlainen maailmanlaajuinen keynesiläisyyden muunnos, globaali hyvinvointivaltio. Erona Keynesin ajattelun ja degrowthin välillä on toki se, että aikaisemmassa uskottiin, että taloudellinen kasvu voi jatkua ja jatkua.

Jarna Pasanen ja Marko Ulvila ovat keränneet teokseensa *Vihreä uusjako* (2010) tietoa kulutuksen ja varallisuuden suhteesta. Tutkimuksen sanoma on niin sanotun vihreän kulutuksen kannalta huono. Ainoa asia, mikä vähentää kulutusta, on köyhyys tai pienet tulot.

Vihreät kuluttajat, kuten jätteiden lajittelijat, ekosähkö ja kasvisravinnon käyttäjät, kuluttavat sähköä harkitummin, lentävät vähemmän ja välttävät ylipäänsä muita runsaasti öljyä vaativia tekoja. Hyvät teot yhtäällä aiheuttavat huolettomuutta tai suoranaista tuhlausta muualla. Mutta yleisesti ottaen erittäin rikkaat ihmiset kuluttavat monikymmenkertaisesti, ellei jopa monisatakertaisesti sen, mitä varattomat. Vihreimpiä kuluttajia ovat siis köyhät.

Pasanen ja Ulvila uskovat, että Suomessa ekologisesti kestävä kulutus merkitsisi 1970-luvun kulutustasoa. Itse voisin ihan hyvin sellaisessa maailmassa elää – olin tuolloin tyytyväinen, sillä ainakin 1950-lukuun verrattuna elämä oli runsasta. Toisaalta on myös väitetty, että nykyisin Suomessa vain asunnottomat täyttävät ekologisesti kestävä elämäntavan kriteerit eli kuluttavat vain sen verran öljyä ja muita maapallon resursseja, minkä maapallo tuottaa.

Tämä olisi minulle sopiva ihanne, mutta mahdoton toteuttaa. Vähempiä valintoja sen sijaan pyrin koko ajan tekemään. Ekologisiin kulutusvalintoihin ajaa se, että toivoa maailman säilymisestä on pidet-

tävä yllä. Jos ei tee mitään, ei voi myöskään säilyttää uskoa vaikuttamisen mahdollisuuksiin.

KULUTUSVALINTOJA ARJESSA

Alun perin olen aloittanut niin sanotun eettisen kulutuksen boikotoimalla Nestléä ja israelilaisia appelsiineja, eikä kummassakaan ollut oikeastaan kysymys luonnosta, vaan politiikasta.

Nestlé myi äidinmaidonvastiketta Afrikkaan, missä vesi saattoi olla vauvoille vahingoksi. Israelilaisten hedelmien boikotoiminen liittyi Israelin aggressiiviseen politiikkaan palestiinalaisia kohtaan. Molempia boikotteja olen harrastanut (enemmän tai vähemmän intensiivisesti) nykyaikaan saakka. Ne myös omalla tavallaan kertovat ostovalintojen tehokkuudesta. Sekä Nestléllä että israelilaisilla hedelmillä on niin paljon kysyntää, ettei niiden tarvitse politiikkaansa minun ja muiden 1960-luvun idealistien takia muuttaa.

Tärkein vihreä kulutusvalintani on autottomuus. Koska minulla ei ole ajokorttia, ei ole myöskään kiusausta käyttää muuta kuin julkista liikennettä. Asuntoni on yhdelle ihmiselle suhteellisen suuri, yli 80 neliötä. Parhaillaan siinä asuu lisäksi lukiota käyvä lapsenlapsi ja aikuinen tytärkin melko tiheään; se hieman kompensoi ylidevää asumistani. Olen ollut kiihkeä kierrättäjä ja kompostoija niin kauan kuin muistan. Ruokailussa suosin lähiruokaa, mikä ei läheskään kaikessa ole mahdollista. Lisäksi olen innokas harrastelijaviljelijä. Aiemmin pidin stadissa viljelypalsta, nykyisin harrastan puutarhaa Kiskossa tyttären pihalla.

Kerään myös innokkaasti villivihanneksia, joita ennen kutsuttiin rikkaruohoiksi. Termin keksijä, Vivi-Ann Sjögren sanoi, että ”ne ovat ekologisinta mahdollista ruokaa, koska ne ovat itse paikkansa valinneet ja tuottavat hyvin siinä, missä ovat”.

Vaikka kerään satunnaisesti villivihanneksia ja viljelen ilman keinolannoitetta, en tee läheskään kaikkea syömisen eteen. Niin sanottu kunnollinen ilmastonystävä pystyisi muuhunkin. Syön kyllä mielelläni eläinten sisäelimiä ja sellaista kalaa, jota meillä pidetään roskakalana, mutta pidän myös juustoista ja viinistä. Sisäelimet ja roskakalan lasken ilmastonystävän ruokalistalle. Argentiinalainen liha tai norja-

laisen lohi eivät sinne kuulu. Teokseen *Kausiruokaa herkuttelijoille ja ilmastonystävälle* on laskettu erilaisten ruoka-aineiden hiilijalanjäljet. Olen napannut siitä joitakin ideoita keittiöni.

LISÄÄ JULKISTA KONTROLLIA

Kuluttamisen vähentämisen lisäksi olisi järkevää käyttää aineettomia palveluita, kuten julkisia kulttuuri- ja hoivapalveluita sekä vanhusten hoivaa, lastenhoitoa ja koulutusta. Toki näihinkin palveluihin ympätään lisääntyvässä määrin tavaraa (tietokoneita, robotteja ja muita kapineita), ja kaikkalainen keskittäminen merkitsee välimatkan ja autoilun lisääntymistä. Käytännössä palveluissa kuitenkin kulutetaan materiaa suhteellisen vähän.

Sen lisäksi, että itse opetan ja nautin muiden opetuksesta, pyrin myös opetuksessa ja politiikassa puoltamaan julkisia eli kunnallisia palveluita. Nykyisin tosin huonolla menestyksellä.

Kuluttajan valinnat ovat valitettavan vähissä esimerkiksi kelvollisen rakentamisen osalta. Parhaillaan puhutaan koulujen ja yliopistojen sisäilmaongelmista. Niiden syynä on mielestäni julkisen rakentamisen(kin) antaminen grynderien käsiin. Usein rakennukset joudutaan korjaamaan samantien, ja korjauksia tehdään uudestaan ja uudestaan. Se on törkeää tuhlausta. Talojen rakentamiseen tarvittaisiin enemmän asiantuntevaa, julkista kontrollia. Kontrollin puute koskee myös esimerkiksi Talviväärän kaivosta. Puute ulottuu lisäksi suuriin rakennushankkeisiin, teihin ja kaupunkien ulkopuolella oleviin kauppakeskuksiin.

Näitä palveluita kuluttajat silti käyttävät, pystymättä itse tekemään valintoja.



Leena Eräsaari
yhteiskuntatieteiden tohtori
sosiaalityön professori
Jyväskylän yliopisto

Kuluttajavaikuttaminen haastaa politiikkaa



NYKYPÄIVÄN KULUTTAJALTA vaaditaan paljon. Kulutuksen kenttä on ristiriitoja täynnä: se on talouden ja työllisyyden veturi, tuottaa hyvinvointia ja on parhaimmillaan kivaa, mutta ympäristön kestävyys ja hyvinvoinnin epätasainen jakautuminen asettavat rajoja.

Kuluttajan valinta ei ristiriitojen paineessa ole helppo. Kuluttajien on rakennettava näkemyksensä markkinoista eri medioiden kautta välittyvien sirpaleisten tekstien ja kuvien avulla. Tietoa löytyy, mutta se vaatii jatkuvaa seurantaa ja tulkintaa.

Vauraassa Suomessa kulutus on yksilöllistynyt. Kulutustavat eivät määräydy pelkästään sosioekonomisen aseman mukaan, vaikka tulot määrittävätkin kotitalouksien kulutusedellytyksiä. Lapset oppivat jo varhain haluamaan tavaroita ja valitsemaan. Kuluttajuuteen kasvaminen nähdään herkästi itsestäänselvytenä. Sitä se ei kuitenkaan ole sen enempiä nyt kuin vuosikymmeniä sitten, jolloin maatalousyhteiskunnan kasvatit opettelivat kehityksessä olevan kulutusyhteiskunnan vaatimia taitoja, kuten valitsemista ja laatutietoisuutta.

SÄÄSTÄMINEN KANSAKUNNAN EDUKSI

Kulutustutkimuksessa ollaan jo pitkään oltu kiinnostuneita kuluttajavaikuttamisesta. Aktiiviset, kulutuksella maailmaa parantavat kuluttajat ovat kautta historian pyrkineet lisäämään valtaansa kuluttajina erityisesti silloin, kun poliittiset oikeudet ovat vähissä. Kuluttajapolitiikan painopiste puolestaan on ollut heikkojen kuluttajien suojelussa. Kuluttajavalistus on vanhastaan suunnattu tavallisille, työssäkäyville ihmisille. Valistusta ovat tehneet niin järjestöt, yritykset kuin julkinen valtakin.

Miten valistus on muuttunut vuosikymmenten kuluessa? Ketkä nykypäivänä valistavat? Mihin sen kärki pitäisi suunnata ja kenen pitäisi auttaa aktiivisia kuluttajia käyttämään valtaansa?

Suomalaisia kannustettiin jo ennen toista maailmansotaa kotitalouden rationalisointiin koneiden avulla, ja 1950- ja 1960-luvuilla kannustettiin sää-

tämään edes lyhytaikaisesti. Toisen maailmansodan jälkeinen kuluttajavalistus oli pohjimmiltaan kulutusmyönteistä: suomalaisia kuluttajia ohjattiin tavoitesäästämään ja hankkimaan muun muassa kestokulutushyödykkeitä, kotitalouskoneita ja oman asunnon.

Säästämiseen liittyi paitsi kuluttajan, myös kansakunnan etu: pääomaköyhä maa sai näin kaipaamiaan pääomia. 1960-luvulla tuotannon kasvu ja teollistuminen näkyivät ansioiden selvänä paranemisena, mikä teki mahdolliseksi kulutuksen huomattavan nousun. Kotimaisten tuotteiden kehuminen juonsi juurensa kaupan vapautumiseen ja uusien uhkien tulon markkinoille. Kuluttaja saattoi tehdä kansallisesti oikean, omaa ja kansakunnan etua palvelevan teon: ostaa kotimaista.

KULUTUSKRIITTISYYS POLITISOITUU

1950- ja 1960-luvuilla kuluttajia ohjasivat oikeanlaiseen kulutukseen niin pankit, liikeyritykset – erityisesti osuustoimintaliikkeet – kuin kansalaisjärjestötkin. Suomalainen eliitti tuki ”hallittua” kuluttajuutta. Valtiovalta puolestaan tuki kuluttajavalistusta muun muassa antamalla veronalennuksia valistuselokuville, jotka kannustivat esimerkiksi tavoitesäästämiseen tai esittelivät suomalaisia kotitalouksille suunnattuja tuotteita.

Kuluttajapolitiikkaa alettiin toden teolla rakentaa Suomessa 1960–1970-lukujen vaihteessa. Tällöin tarkoituksena oli kuluttajien etujen valvominen ja tasa-arvoisten kulutusmahdollisuuksien tarjoaminen kaikille. Kuluttaja nähtiin ennen kaikkea hyödykkeiden ostajana ja käyttäjänä.

1970-luvulla kulutusyhteiskunnan kritiikki voimistui niin Yhdysvalloissa kuin Euroopassakin. Suomessa kulutuskriittisyys kanavoitui poliittiseen vasemmistolaisuuteen, joka kritisoi talousjärjestelmää ja mainontaa. Myös ympäristöajattelu alkoi nostaa päätään. Vasemmisto arvosteli kuluttajapolitiikkaa liian epäpoliittiseksi ja tarjosi ratkaisuksi puolueiden, ammattiyhdistysliikkeen ja osuuskaupan yhteistyötä kuluttajapolitiikassa ja kuluttajaliikkeissä.

1980-luvun nousukausi ja kulutusjuhlan aika häivyttivät keskustelun kuluttajaosaamisesta, kuluttajakasvatuksesta ja kulutuksen yhteiskunnallisesta merkityksestä hetkellisesti – syntyi vaikutelma, että kaikillaan oli kaikkeen varaa, ja teknologinen kehitys hoitaisi ennen pitkää ympäristökysymykset. 1990-luvun lama lopetti lyhyeen huolettoman kulutuksen kauden, ja huoli globaalista ilmastomuutoksesta on enenevästi vaikuttanut käsitykseen kulutuksen rajoista.

KULUTTAJAVAIKUTTAMINEN YLEISTYY

Kulutuksen sirpaloitumisen ohella voidaan ajatella, että myös kuluttajavalistuksen ja -kasvatuksen toimijat ovat hajautuneet. Perinteisesti kuluttajavalistusta Suomessa tehneet kotitalousjärjestöt löytyvät kentältä edelleen. Niiden rinnalle ovat ilmestyneet ympäristö- ja eläinsuojelujärjestöt, jotka tarjoavat tietoa ja tukea erityisesti aktiivisille kuluttajille.

Lisäksi lukuisat terveyden edistämisen järjestöt sekä terveys- ja hyvinvointialan ammattijärjestöt tarjoavat suomalaisille tietoa terveyteen ja hyvinvointiin vaikuttavista valinnoista sekä alan palvelutarjonnasta.

Reilu vuosi sitten perustetun Kilpailu- ja kuluttajaviraston tehtäviin kuuluu kuluttajavalistuksen ja -kasvatuksen edistäminen ja toteuttaminen. Virasto huolehtii valtakunnallisesta kuluttajaneuvonnasta ja painottaa erityisesti kuluttajien oikeuksien turvaamisesta. Perinteisenä alueena on ollut heikkojen kuluttajien suojeleminen sekä kuluttajien neuvonta ongelmatilanteissa. Tällaisella valtion hoitamalla palvelulla on edelleen kysyntää, ja se auttaa kuluttajia saamaan oikeuksiensa mukaista kohtelua.

Nyky-yhteiskunnassa kuluttajuuden ja kansalaisuuden risteyskohdat ovat korostuneet erityisesti globaaleissa ongelmissa ja kysymyksissä. Nuorten poliittista käyttäytymistä koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että osa nuorista pitää esimerkiksi ympäristönsuojelua talouskasvua tärkeämpänä asiana. Kuluttajana vaikuttaminen on monille nuorille luontevampaa poliittista käyttäytymistä kuin äänestäminen.

YRITYKSET KULUTTAJAKASVATTAJINA

Historiallisesti tutut kulutukseen liittyvät jännitteet, eli mitä ja miten kuluttaa, ovat monimutkaistuneet globaalien markkinoiden kehityksen myötä. Esimer-

kiksi eettinen kuluttajuus pyrkii muuttamaan markkinoita entistä vastuullisempaan suuntaan. Poliittisessa keskustelussa kuluttajien harteille sälytetään usein toiveita ja vastuuta muuttaa kulutuksella markkinoita, mutta riittävän tiedon saaminen päätösten pohjaksi on vaikeaa, kun tuotantoketjut ja verkostot ovat monimutkaisia ja maailmanlaajuisia.

Kuluttajapolitiikka ei perinteisesti ole yrittänyt vaikuttaa epäoikeudenmukaisuuksiin markkinoilla, julkisen sektorin heikkouksista puhumattakaan. Tuotannon eettisyys, ympäristöstävällisyys ja kestävyys on nähty muun yhteiskunnan ja tuotantosektorin välisenä kysymyksenä, ei kuluttajien ongelmana.

Kuluttajaviestinnässä yrityksillä on etulyöntiasema, sillä ostopäätöksiä tehdessään kuluttajat seuraavat niin mainontaa kuin lukevat tuotemerkintöjäkin. Yrityksillä on myös järjestöjä huomattavasti paremmat taloudelliset resurssit viestintään.

Modernia kuluttajavaikuttamista tehdään joka päivä kaupassa, mutta myös kansalaisjärjestöissä ja hetkellisissä tempauksissa: kuluttajavaikuttamisesta on tullut itsestään selvä osa kansalaisuutta. Kansalaisjärjestöjen vaatimuksissa haastetaan päättäjiä pohtimaan kulutukseen perustuvaa elintapaa ja toivotaan vahvaa politiikkaa sekä kuluttajien ja yritysten käyttäytymistä ohjaavia toimia.

Kansalaisten toive voimakkaasta politiikasta on ymmärrettävä, kun kulutuksen kysymyksistä on tullut yhä monimutkaisempia. Julkisella vallalla on merkittävä rooli markkinoiden muuttamisessa. Vaikkapa autojen verottamisen sitominen päästöihin tai päästötietojen ilmoittaminen mainonnassa saattaa muuttaa markkinoita nopeasti. Yritykset sopeutuvat päätöksiin, kuluttajat alkavat seurata uusia tietoja ja kulutuksen käytännöt muokkautuvat uudenslaisiksi. Markkinoita ei ohjaa vain näkymätön käsi tai kuluttajan halu. Yhteisillä päätöksillä on tässäkin oma osansa.



Minna Lammi
VTT, tutkimuspäällikkö
Kuluttajatutkimuskeskus

Kuluttajakansalainen syntyy yhteisössä



KULUTTAMISELLA MUUTETAAN aina maailmaa: Suomi tarvitsee talouskasvun ja työllisyyden tukemiseen kuluttajakansalaisia, vastuullisia yrityksiä sekä eettisesti toimivia yhteisöjä, mutta samalla kansalaiset ovat aikaisempaa kiinnostuneempia kuluttamisen vähentämisestä ja kohtuullistamisesta.

Onko olemassa oikeaa kuluttamista? Sosiaalisessa mediassa ilmiöistä kasvaa nopeasti aktiivista toimintaa, kuten *Tavara päivässä pois* -liike osoittaa. Jokaista ostettua tavaraa kohden tulee vähentää vähintään saman verran, tai vastaavasti jokaisena vuoden päivänä tulee luopua yhdestä turhakkeesta.

Kimkokkeen Suomeen tuodulle kulutuksen kohtuullistamiskeskustelulle antoi dokumenttiohjaaja Petri Luukkainen, joka siirsi koko omaisuutensa varastoon. Takaisin sai hänen mallissaan hakea yhden tavaran päivässä. Tapasin Luukkaisen ja hän kertoi, kuinka henkilökohtaisesta vastarintaliikkeestä on kiinnostuttu jopa Suomen rajojen ulkopuolella. Uskon nyt, että taiteen ja dokumenttielokuvien keinot ovat myös kuluttajaliikkeen ohjaamisessa rajattomat.

YHTEISKUNTAVASTUUTA YHÄ ENEMMÄN

Työskentelin pitkään Kirkon Ulkomaanavussa (KUA), joka on Suomen merkittävimpiä kehitysyhteistyöjärjestöjä. Kuluttajavalistusta ja kansalaiskasvatusta antavana toimijana KUA kiinnitti jo vuonna 2009 nuorten changemaker-verkostolaisten kautta huomiota kännyköissä käytettävien metalliosion kyseenalaiseen alkuperään. Osia tuli esimerkiksi Kongon demokraattisen tasavallan kaivoksista.

Matkapuhelinten ja muiden elektronisten laitteiden valmistamiseen liittyy edelleen monia epäkohtia. Laadimme vetoomuksen, jossa vaadimme silloista Nokiana olemaan edelläkävijä ongelmien korjaami-

nessa. Pyysimme heitä selvittämään käyttämiensä raaka-aineiden alkuperän, julkistamaan alihankintaketjuna ja tekemään yhteistyötä raaka-ainetuotannon riippumattoman valvontajärjestelmän luomiseksi. Nokia ei lähettänyt koskaan edustajaansa vastaanotettavaan vetoomustamme.

Nykyisin yritysten on huolehdittava yhteiskuntavastuullisuudestaan kuluttajakansalaisille, jotka ovat entistä tietoisempia ihmisoikeus- ja ympäristörikkomuksista sekä tuotantoprosessien laiminlyönneistä. Nyt kännyköissä voidaan kierrättää metalleja halvemmalla, ja kyseenalaisissa louhoksissa ei tarvitse enää louhia raaka-aineita. Ilmiö on osa *urban mining* -ajattelua, urbaania louhintaa, joka hyödyntää raaka-aineena käytettyä tavaraa. Kierrätyksen kulttuuri luo innovaatioita, joita kuluttamisen kulttuuri voi tulevaisuudessa hyödyntää täysin uusilla toiminta-aloilla.

MEDIA LUO KULUTUSMIELIKUVAT

Suomessa on harjoitettu pitkään kasvupolitiikkaa keskittymällä koulutuksen ja innovaatioiden kehittämiseen, ja tuotemarkkinakilpailua on lisätty sääntelyä purkamalla. Jos verrataan suomalaisia muihin pohjoismaisiin kuluttajiin, viime vuosien talouslamassa ruotsalaista kuluttajaa on kannustettu käyttämään rahaa vanhaan malliin. Tämä on vahvistanut kansantalouden myönteistä kehitystä, ja kansalaisten hyvinvointi on pysynyt vakaana. Miksi suomalaiset ovat herkempiä reagoimaan talouden uhkiin?

Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuspäällikkö Anu Raijas otti kantaa kuluttamiseen 30.11.2013 Helsingin Sanomain vieraskynässä. Valtaosa ruotsalaisista on säilyttänyt uskon omaan taloustilanteeseensa, ja sen vuoksi kansalaisten ostovoima on ollut finanssikriisin jälkeen Suomea parempi. Raijas

uskoo, että Ruotsissa on vältetty talouden uhkaku-
vien luoma negatiivinen kierre. Tilastojen mukaan
Suomessa kulutus väheni vuonna 2009 lähes neljä
prosenttia. Vähensimme kaikkea paitsi välttämättö-
myyskulutusta eli esimerkiksi asumista ja ruokaa. Ku-
lutuksen kasvu lähti nousuun vuosina 2010 ja 2011,
mutta laski jo vuonna 2012.

Median, mainonnan ja kaupallisen teollisuuden
rooli kuluttajien valinnoissa ja kuluttajakansalaisen
mallin luomisessa on merkittävä ja kasvava. Erityises-
ti sosiaalinen ja sähköinen media luovat mielikuvaa
ihmisestä, jonka pääasiallinen tehtävä on kuluttami-
nen osana omaa hyvinvointia ja elämänhallintaa.

Nuorille tärkein kuluttamisen viitekehys median
rinnalla ovat kaverit ja vertaisryhmät, joiden kesken
arvioidaan omaa kulutuskäyttäytymistä ja minuutta.
Kuluttajat eivät enää usko brändien kertomuksiin it-
sestään. Kuluttajan raamattu on toinen kuluttaja. So-
siaalisen median vaikutusvalta perustuu suosituksiin
ja toisten kertomaan: siihen, mitä joku toinen pitää
hyvänä. Siksi kohtuullisuuteen pyrkivät ekokampan-
jat ja -paastot, vastakuluttamisliikkeet ja kansalaisista
lähtevä liikehdintä ovat aina ilahduttavia ja kestävä-
muutosta aikaansaavia toiminnan muotoja. Mikään
ei kuitenkaan voi korvata perheen ja koulun merki-
tystä kuluttajakasvatuksessa.

Olen seurannut yli 16 vuotta nykyisten teinie-
ni elämää ja saanut ilahduttavasti kokea, että nuo-
ret ovat monesti fiksumpia ja valistuneempia sekä
ehdottomampia kulutuskäyttäytymisessään kuin
me edeltävät sukupolvet. Kun poika tulee koulus-
ta ja ripittää vanhempia veden-, sähkön tai auton
kulutuksesta, on vastuullisuudella tulevaisuuden
toivon kasvot.

Vaihtoehto kulutusidentiteetille

Kulutusta ja kasvua ei pidä pysäyttää, mutta kaikki
kuluttaminen ei ole yhtä arvokasta tai tärkeää työllis-
yyden lisäämisenäkään näkökulmasta. Materialismin
kasvu ei ole lisännyt ihmisten hyvän elämän koke-
musta ja onnellisuutta. Tarvitsemme tavarataivaiden
tilalle merkitystä hyvän tekemisestä, toisten välittä-
misestä, oman itsen huomioimisesta ja lähimmäis-
ten palvelemisesta. Haluamme kuluttaa aineettomia
palveluja, joiden suosio lisääntyy.

Hyvän elämän kokemus ei synny kuluttamisella,
vaan merkityksen löytymisellä, hyvän tekemisellä, yh-
teisöön kuulumisella ja toisten huomioimisella. Kulut-
taja voi valinnoillaan tehdä kestävä kehityksen mu-
kaisia päätöksiä, joiden seurauksena ympäristön-, elä-
män- ja yhteiskunnan toiminnot ovat vastuullisempia.

Kolmannen sektorin järjestönä esimerkiksi Mart-
taliitto on antanut kestävä kehityksen strategiatyö-
ryhmälle yhteiskuntasitoumuksen: ”Marttaliitto si-
toutuu edistämään kansalaisten asenteita kestäviä
valintoja kohtaan sekä lisäämään tietoja, joiden avul-
la ekologinen jalanjälki pienenee. Kursseilla, luento-
tilaisuuksissa ja työpajoissa osallistujia opastetaan
kestäviin valintoihin. Uutena neuvontamenetelmänä
käytetään verkko-opintoja.”

Kulutus muoaa elämäntapaamme, asenteitam-
me ja suhdettamme itseemme, toisiimme sekä ympä-
ristöömme. Siksi kuluttaminen ja sen kohtuullistami-
nen ovat osa identiteettiämme ja elämäntapojamme.
Jos haluamme jättää tuleville sukupolville kestävä-
perintöä, meidän tulisi tehdä valintoja kierratettävän
kuluttamisen puolesta. Kuluttamiseen perustuval-
le identiteetille on aina olemassa vaihtoehtoja, joita
esimerkiksi kristillinen kulttuuri ja teologia ovat vuosi-
tuhansien ajan ylläpitäneet paastoperinteen ja koh-
tuullisuuden välityksellä.

Haluun ajatella kuluttamisesta hyvää. Yhteisinä
päämäärinämme täytyy olla globaali vastuu, ylisuku-
polvinen ratkaisujen löytyminen sekä toimintamme
sopeuttaminen luonnon kantokyvyn rajoihin. Tarvit-
semme vanhempina ja kasvattajina osaamista, tietoa,
taitoa ja luovuutta kestävien ratkaisujen löytymisek-
si. Tärkeää on yhdessä tekeminen ja mallintaminen.
Näin toiminnoista tulee tapoja ja tottumuksia, ja syn-
tyy elämänsä kaaren läpi kantavaa hyvinvointia. Kasva-
tuksen ja kohtuullisen kuluttamisen kautta luodaan
perustaa kestäväälle yhteiskunnalle.



Marianne Heikkilä
Marttaliitto
Toiminnanjohtaja, pappi,
kahden teinin helsinkiläinen äiti

Armahdus länsimaiselle suorittajalle

Timo Klemola (2013): *Mindfulness – Tietoisuuden harjoittamisen taito*.
Docendo: Jyväskylä. 221 s.
ISBN 978-952-5912-74-6.

MIETISKELY, meditaatio – tietoisuuden harjoittaminen mielen ja kehon harjoituksessa – on ikivanha osa idän uskontoja ja itsekasvatusperinteitä. Vaikka mietiskelyä on harjoitettu myös kristillisessä perinteessä, länsimaissa oppia on haettu aina idän kulttuureilta. Viimeisin mielenkiinnon aalto lienee viime vuosikymmeninä levinnyt kiinnostus buddhalaiseen tietoisuuden harjoittamisen perinteeseen, niin kutsuttuun mindfulnessiin. Sen sovellukset ovat laajat ja niitä on tutkittu paljon etenkin käyttäytymisterapiassa. Mindfulness valtaa vauhdilla alaa myös itsenkehittämismarkkinoilla ja työelämässä.

Mindfulness - Tietoisuuden harjoittamisen taito -teoksen kirjoittaja Timo Klemola on filosofi, rinzai-zenin aktiiviharjoittaja ja

kokenut mindfulness-kouluttaja. Hän on myös harrastanut budolajeja ja kehittänyt työtovereineen asahi-nimisen terveysliikunnan. Klemola sijoittaa mindfulnessin buddhalaisiin juuriin. Hän esittelee buddhalaisuutta tieteenä, torjuen uskonnolliset tai new age-konnotaatiot. Koska peilauspintana on fenomenologinen filosofia, kirja puhuttelee akateemista lukijaa ja auttaa hahmottamaan buddhalaisen perinteen perusoletuksia ihmismielestä. Klemola kuvaa mindfulnessin, ei kognitiivisena tekniikkana, vaan buddhalaisen perinteen kontekstissa osana kokonaista elämänmuotoa, filosofiaa ja etiikkaa. Tarkkaavaisuuden harjoittaminen onkin itse asiassa osa laajempaa buddhalaista perinnettä, niin sanotun kahdeksanosaisen polun seitsemäs osa.

Kirja hyödyntää kysymys-vastaus-rakennetta oppilaan kysymyksinä opettajalle. Tekstiin on näin saatu dialoginen rakenne ja samalla kiitettävän analyttinen ote. Rakenne lienee seurausta siitä, että kirja on syntynyt koulutusmateriaalien pohjalta. Lisäksi se kaiuttaa buddhalaisen perinteen mukaista tapaa oppia suorasta dialogista mestarin kanssa. Käsitteelliseen pohdintaan liittyy runsaasti harjoituksia, joita lukija kutsutaan tekemään lukemisen lomassa. Niitä kannattaakin ehdottomasti tehdä.

Klemola tarjoaa seikkaperäisen kuvauksen kehomielen käsitteestä, tietoisuuden rakenteesta sekä hengityksen ja tietoisuuden havainnoimiseen perustuvasta istumisharjoituksesta. Hän pohtii myös mindfulnessin sovelletta-

vuutta ja buddhalaisen perinteen viitoittamaa etiikkaa.

KEHOMIELEN SISÄLLÄ

Kirjan parhainta teoreettista antia ovat kuvaukset mielen ja kehollisen kokemuksen rajaaman tajunnan rakenteesta. Tässä mennään pidemmälle kuin monessa mindfulness-oppaassa. Teoksen mukaan mindfulness, jota usein kuvataan ”hyväksynnän”, ”irtipäästämisen” ja ”vain olemisen” termein, on myös tahdon harjoittamista. Buddhalaisen psykologian tahto-käsitys on antoisa kenelle tahansa, eikä ihme, että juuri käyttäytymisterapioissa sitä on hyödynnetty. Klemola selvittää, miten ”pelkkä tarkkailu” on kaikkea muuta kuin passiivista toimintaa. Meditaatio on mielen väsymätöntä läpivalaisua.

Hengityksen tarkkailu on tärkein tapa mielen tutkimiseen ja sitä tehdään tyyneillä istuen, istumisharjoituksessa (”zazen”). Klemola käyttää taitavasti fenomenologista näkökulmaa sen osoittamiseen, etteivät keho ja mieli ole kokemuksestamme erillisiä. Ja koska kaikki on mieltä, meidän pitää tutkia mielemme toimintaa ymmärtääksemme sen vaikutusta kokemuksemme sisältöön. Klemola kuvaa tämän intressin yhteyksiä fenomenologiaan. Mindfulnessin tarkkailevalla intressillä voi nähdä yhteyksiä jopa etnometodologiseen tutkimusperinteeseen.

Mietiskelyssä tutkiminen tapahtuu tarkkailemalla ja hidastamalla sitä, minkä yleensä sivuutamme huomattamatta. Yhtäältä, miten hengitämme ja ”asumme” kekokokemuksestamme ja toi-

saalta, miten tajunnan sisällöt (ajatuksukset, aistimukset, tunteet) viriävät alituisen mielessämme. Mieli ei käyttäydy kuten toivoisimme. Tärkeätä on kuitenkin havaita mielemme sisältö ”sellaisena kuin se on”. Tässä mielessä harjoitus ei voi epäonnistua: se vain on, mitä se on.

Erityisen kiinnostavana pidin tietoisuuden avaruudellista mallia ja siihen liittyviä harjoituksia. Antoisa oli myös mielen rakenteen havainnollistaminen oivalluttavin harjoittein. Humoristisen muistilauseen ”Ykä, Kake, Pera ja mä” avulla viitataan egotietoisuuteen, kehotietoisuuteen, havainnoivaan itseen sekä näitä edellisiä kiinnittävään tietoisuuden perustaan. Tämä perusta on se tyyne piste, tajunnallisen sulautumisen kohta, jonka etsimiseksi meditaatioon voi myös hahmottaa.

Teoksen perusviestinä on purkaa kehon ja mielen välistä dualismia, jonka Klemola katsoo vaavaan länsimaista kulttuuria. Hän käyttääkin ”mielen” sijasta termiä ”kehomieli”. Harjoitusten ja käsitteellisen kuvauksen kautta hän auttaa hahmottamaan kehoon muitakin keskuksia kuin päähän sijoittuvan ”ajattelunalueen”.

Itse tosin koen, että länsimaisessakin kulttuuripiirissä on kokonaisvaltaisen kekokokemuksen saarekkeita. Klemola mainitsee saunomisen, mutta entä luonnossa samoilu, liikunta, tanssiminen – tai vaikkapa kuukautiskierto, synnyttäminen, imettäminen, seksuaaliset kokemukset? Vaikka kirjassa puhutaan koko ajan kehosta, tuntuu välillä, että siinä esiintyvä

keho on jotenkin siistitty, neutraali. Olenkin kokenut esimerkiksi amerikkalaisen Yoko Beckin zen-teokset tärkeiksi siksi, että arkinen, tunteva, suhteissa elävä ruumis on niissä selvemmin mukana.

MIKSI MIETISKELLÄ?

Buddhalaisuuteen kuuluu egosta irrottamisen pyrkimys, koska egon pysyvyyttä pidetään pohjimiltaan mielen tuottamana harhana. Meditaatiossa harha voi väljettä tai peräti purkautua. Valaistuminen mietiskelyn äärimmäisenä seuraamuksena tarkoittaa mielen toiminnan täyttä ”läpivalaisemista”, sen sokeista pisteistä irtautumista ja siten kärsimyksestä vapautumista. Buddhalaisuudessa inhimillinen kärsimys nähdään seurauksena egon haluihin taker- tumisesta.

Monelle ajatus valaistumisesta voi olla vaikea, minulle ainakin on. Haluamisen ja kärsimisen loppuminen tuntuu ihmisenä olonkin loppumiselta. Sosiaalisen konstruktionismien kasvatille on myös vaikea vakavissaan tavoitella todellisuuden näkemistä ”puhtaasti sellaisena kuin se on”.

Harjoituksen mielekkyyden voi käsittääkseni nähdä myös ilman näin äärimmäistä pyrkimystä, kokemuksen rikastamisen ja viisastumisen näkökulmasta. Kuten Klemola toteaa, voimme ”asua pidempään siinä kokemuksesta, jossa sisäinen puhe on vaiennut”. Tutustumme tarkoituksella kehomieleemme koko laajuuteen. Voimme siis viisastua tutkimusmatkasta ”sisäänpäin” – emme ainoastaan yhteistyössä muiden

kanssa tai reflektoimalla koke-
muksiamme (jotka kaiketi ovat
”lännelle” ominaisia viisastumisen
muotoja). Kun saamme etäisyyttä
egon sisäiseen puheeseen, pys-
tymme vähitellen toimimaan har-
kitummin arvojemme suunnassa.

Mindfulness tarjoaa armah-
tavan näkökulman länsimaiselle
suorittajalle: läsnäolon ja riittä-
vyyden korostamisen, ”aloittelijan
mielentilaan” alati asettumisen,
hyödyn ajatuksesta luopumisen.
Toisin kuin monissa joogaperin-
teissä, mietiskelyssä ei etsitä ”rak-
kaudellista”, ”lempeää” tai edes
”aitoa” minää. Tarkastellaan vain
sitä, mitä on. Klemola tosin muis-
tuttaa, että buddhalaiseen etiik-
kaan kuuluu paitsi tietoisuuden
tarkkailu, myös positiivisten mie-
lentilojen viljely. Tämä jää kuiten-
kin sivuteemaksi.

DIALOGINEN LUKUKOKEMUS

Pidin kirjan selkeästä asiatylistä.
Vahvimmillaan teos on istumis-
harjoituksen, hengityksen tark-
kailun sekä tajunnallisuuden ku-
vaamisessa. Summittaisemmaksi
se muuttuu selostettaessa budd-
halaisen etiikan näkökulmia.

Puutteena koin kielen teore-
tisoimisen käyttäytymisterapia-
piireissä kehitellyn suhdekehys-
teorian kautta. Mindfulness-kir-
jallisuudessa mielen kielellisyyttä
kuvataan usein pelkästään ”miel-

teitä suoltavan” sisäisen puheen
näkökulmasta. Sen me toki koh-
taamme, kun asetumme medi-
toimaan. Mielen kielelliselle rak-
entuneisuudelle tehtäisiin kui-
tenkin oikeutta, jos pohdittaisiin
myös sosiaalisesti kontekstoitu-
vaa, työskentelevää, keskittyvää ja
suuntautunutta mieltä. Ihmismie-
li on toki virhealtis ”instrumentti”.
Silti yritämme sen avulla operoida
todellisuuden ja toistemme kans-
sa. Ihmismieltä ei voi hahmottaa
kokonaisvaltaisesti, jos tarkastelu
täysin irtoaa sosiaalisen toimin-
nan ja sosiaalisten suhteiden kon-
tekstista.

Mietityttämään jää toinenkin
teema: psyyken rakentumisen
sekä terveen ja sairaan psyyken
suhde mietiskelyssä tapahtuvaan
egosta vapautumiseen. Aiheesta
käydään vilkasta keskustelua Yh-
dysvalloissa. Siellä zenin harjoitta-
minen on laajentunut valtavasti ja
monet terapeutit yhdistävät zen-
opettajuuden praktiikkaansa.

Klemola esittää mindfulnessin
ytimen buddhalaisena ja toivoo,
ettei sitä pelkistetä tekniikaksi. Itse
yritän ajatella mietiskelyä yleisenä
kategoriana. Se voi elää erilaisten
perinteiden piirissä, erilaisin ta-
voitteenasetteluin. Itselleni harjoit-
tamisen idea on auennut parhaiten
vasta vertaillenani kahta erilaista
kehomielen harjoitustapaa: joogaa
ja istumismeditaatiota.

Pidän Klemolan teosta keskei-
senä suomalaisessa mindfulness-
keskustelussa. Opin kirjan avulla
ymmärtämään paremmin mind-
fulnessin buddhalaista taustaa ja
sain muotoiltua myös omia eri-
mielisiä kantojani. Lukukokemus
oli siten kunnioittavan dialogin
kaltainen. Klemola opettaa vii-
saasti.

Sanna Vehviläinen
*dosentti, työnhajaaja,
projektipäällikkö
Campus Conexus
Tampereen yliopisto*

Addiktiot elämän tarkoituksena

Tammi, Tuukka & Raento, Pauliina (toim.) (2013):
 Addiktioyhteiskunta: Riippuvuus aikamme ilmiönä.
 Gaudeamus: Helsinki. 258 s.
 ISBN 978-952-495-312-2.

IHMISLAPSEN kehittämisessä siikiöstä täysikasvuiseksi ihmisyyksilöksi on kolme haastetta: halu, nautinto ja separaatio. Ne ovat kolme perustavaa kehityksen ulottuvuutta. Toisin sanoen ihmisen on opittava elämään halunsa ja nautintonsa kanssa suhteessa toisiin, erottaen toisista ja liittyen heihin.

Jokainen ihminen kohtaa haasteet universaalisti. Siksi jokaisen yhteiskunnan on kaikkina aikoina kaikissa paikoissa myös vastattava niihin. Yksilö ei kohtaa halunsa, nautintonsa ja erillisyytensä ongelmia tyhjiössä, vaan käytettävissä olevat ratkaisumallit ja ratkaisut ovat aina enemmän tai vähemmän kollektiivisia.

Tästä näkökulmasta katsottuna artikkelikokoelma *Addiktioyhteiskunta* kertoo niistä kollektiivisista puitteista, joissa jokaisen meistä on kohdattava halunsa, nautintonsa ja erillisyytensä. On syytä painottaa, että esimerkiksi tapamme nauttia liittyy oleellisesti tapamme haluta ja erottautua toisista sekä samastua ja liittyä heihin.

KOKOELMA ERILLISIÄ NÄKÖKULMIA

Addiktioyhteiskunnan ytimessä oleva addiktion käsite liittyy kaikessa epämääräisyydessään oleellisesti niin haluun, nautintoon kuin separaatioonkin: addiktoidumme johonkin, mikä tuottaa nautintoa ruumiillemme ja mitä haluamme tuon nautinnon takia.

Teoksessa ilmiötä lähestytään pääosin yhteiskunnallisesta näkökulmasta, kuten kirjan nimikin osoittaa. Artikkelien kirjoittajat ovat suurimmalta osin yhteiskuntatieteiden edustajia. Tämä on kokonaisuuden kannalta sekä etu että puute. Toisaalta yhteinen tausta lähentää kirjoittajien näkökulmia toisiinsa ja tukee näin kokonaisuuden yhtenäisyyttä, toisaalta ainakin lääkärilukijan korvaan särähtelee useissa kohdissa kirjoittajien ulkokohtainen luentotyylly, josta paistaa läpi kokemattomuus siitä, mistä puhutaan.

Yksi olennaisimmista huomioista on, että tyyppilliseen suomalaisen tapaan kirja on koottu yhteen erillisistä näkökulmista. Kyse ei ilmiselvästikään ole yhteisestä projektista, jossa eri kirjoittajat

vaikuttaisivat toisiinsa ja keskustelisivat keskenään yhteisestä aiheesta. Nyt jokainen esittelee näkemyksensä omasta suppeahkosta aiheestaan ilman, että näkökulmia yritettäisiin yhdistää tai toisten esityksiä mitenkään kommentoitaisiin. Tämä vaatisi tietenkin hyvin toisenlaista projektia ja tapaa kirjoittaa ja ajatella.

KESKUSTELUNAVAUKSIIN ARJEN KOKEMUKSIA

Toinen huomioni vilahtikin jo edellä: kirja olisi hyötynyt oleellisesti ruohonjuuritasolla addiktoiden parissa työskentelevien näkemyksistä. Miltä addiktioyhteiskuntamme näyttää A-klinikan päihdehoitajan, lastensuojelun sosiaalityöntekijän, etsivän nuorisotyön sosiaaliohjaajan tai psykiatrisen päivytyksen lääkärin näkökulmasta? Tai mitä aiheesta sanoisi narkomaanin äiti tai pelikoneensa ääreen vetäytyneen koulusta kieltäytyjän isä? Tai entä addiktoiden kokemusasiatuntijat itse, miten he näkevät tilanteensa ja yhteiskunnan, jossa elävät?

Näistä kehittämismahdollisuuksista huolimatta *Addiktioyhteiskunta*

teiskunta sisältää hyviä keskustelunavauksia. Arto Ruuskan ja Pekka Sulkusen artikkeli *Addiktiosairaus ja moraali* lähestyy tärkeää ja aina moniulotteista rajaa alkoholin käytön medikalisoinnin ja moralisoinnin välillä historiallis-filosofisesta näkökulmasta. Näkökulmaa olisi helppo laajentaa ja syventää sekä filosofisesti että esimerkki-addiktioista alkoholin käytön ulkopuolellekin. Toisaalta kysymys alkoholin käytön medikalisoitumisesta ja asettumisesta moraaliseen viitekehykseen on niin laaja ja olennainen, että sille itsessään voisi hyvin omistaa ison monitieellisen tutkimusprojektin.

Matias Karekallaksen ja Atte Oksasen eräänlainen rinnakkaisten tapaustutkimusten muodostama *Addiktion paikka populaarimusiikissa* on sattumoisin ajankohtainen rock-legenda Lou Reedin äskettäisen kuolemankin takia. Rockin ja päihteiden historian kietoutuminen toisiinsa on sinänsä jo ilmiö, jonka pitäisi saada taiteidentutkijoiden sormet syyhyämään.

Frans Mäyrän *Aika, raha ja pe-liviihde* keskittyy puolestaan alaot-sikkonsa mukaisesti ”verkkopelaamisen harmeihin ja harmittomuuteen”. Hänenkin näkökulmansa laajentaminen ja syventäminen olisi itsessään lähtökohta laajalle tutkimusprojektille. Kuka tahansa lapsiperheiden parissa työskentelevä ymmärtää, että lähes jokaisessa lapsiperheessä joudutaan

päättämään joko sanoitetusti tai sanoittamatta, mitä tehdään pelimaailman kanssa kaikkine sen addiktoivine puolineen.

NAUTINTO OHJAA ARVOMUUTOSTA

Kokonaisuudessaan *Addiktioyhteiskunta*-kokoelman punaiseksi langaksi näyttäisi muodostuvan kuva, jossa lisääntyvät keinot tuottaa nautintoa ja näiden keinojen myötä paisuva nautinto muodostavat yhteisöllisen elämän kokemuksellisen keskiön.

Tämä huomio itsessään merkitsee historiallista muutosta siinä, miten ihmisyyhteisöt jäsentävät olemistaan. Asia on kaikille tuttu: kun ihmislaji on kulttuurisen evoluution myötä päässyt irti tilanteesta, jossa keskitytään biologisten perustarpeiden tyydyttämiseen, se, mikä on enemmän kuin välttämättömien tarpeiden tyydyttämistä, on tullut aina vain tärkeämmäksi.

Samalla ihmisten eriarvoistumisen lisääntyminen tarkoittaa sitä, että kuilu perinteisen ”tarveyhteiskunnan” ja uudemman ”addiktioyhteiskunnan” välillä kasvaa. Tarveyhteiskunnassa hostetaan addiktoituneen Euroopan eristämistä tarpeidensa tyydyttämättömyyden keskellä kärsivästä Afrikasta ja mietitään, miten rahoitetaan kaikki ne vaihtavat kädet, joita jatkuvasti kasvava vanhusväestö tarvitsee.

Samalla addiktioyhteiskunnassa muodostetaan kriteereitä laihiusleikkauksiin pääsemiseksi, säädetään ikärajoja peleille ja elokuville ja yritetään luokitella muuntohumeet juridisesti mahdollisimman nopeasti elintarvikkeista huumausaineiksi.

Tämä osoittaa, että *Addiktioyhteiskunnan* kuvaama problematiikka on itse asiassa tarveyhteiskunnan sisään rakentuva lisäulottuvuus, ja että addiktioyhteiskunta edellyttää edes jollain tavalla toimivaa tarveyhteiskuntaa.

Addiktioyhteiskunta ei siis olekaan jokin uusi yhteiskuntamuoto, vaan jo ennestään moniulotteisen yhteiskunnan uusi, merkittävä ulottuvuus, josta länsimainen keskiluokka etsii lisääntyvässä määrin elämänsä ja olemassaolonsa tarkoitusta. Toisin sanoen, kun usko tuonpuoleiseen elämään rapistuu, keskiluokkakin haluaa nautintoa jo tämänpuoleisessa. Koska kirkko ja uskonto eivät tällaisessa tilanteessa pysty tarjoamaan koordinaatteja elämän elämiselle, on addiktioyhteiskunnan ne tarjottava.

Panokset *Addiktioyhteiskunnassa* ovat siis valtavat, itse asiassa paljon suuremmat kuin tutkijat itse aukikirjoittavat. Siksi ja siten kirja on tärkeä, mutta itsessään riittämätön puheenvuoro keskustelussa, jonka soisi jatkuvan, laajenevan ja syvenevän.

Janne Kurki
dosentti, FT, LL

JANI PULKKI

Voiko kontemplatiivinen pedagogiikka haastaa konsumerismin?

Tieto- ja järkipainotteinen kasvatusta ei tee ihmisestä automaattisesti viisasta ja arvostelukykyistä moraalisubjektia. Viisaisiin päämääriin tähtääminen edellyttää tietoisuustaitoja (engl. *mindfulness*) eli tietoista ja hyväksyvää läsnäoloa. Tällaisten taitojen oppimiseen ja opettamiseen esitetään ratkaisuksi kontemplatiivista pedagogiikkaa, jossa erilaisia meditatiivisia käytäntöjä sovelletaan kouluympäristöön. Tietoisuuden ja hyväksyvän läsnäolon eli *mindfulnessin* kehittyminen opettaa ihmiselle myös tyytyväisyyttä nykyhetkeen ja onnellisuutta ilman ulkoisia tekijöitä. Näin tietoisuustaitoja painottavassa kontemplatiivisessa pedagogiikassa voidaan nähdä jotain ekologisesti hedelmällistä, mahdollinen lääke konsumeristisen mentaliteetin ongelmaan sekä myös yleisesti hyvään elämään. Fenomenologisen harjoituksen kautta ihminen oppii läpivalaisemaan mieltänsä toimintaa ja voi saavuttaa siihen uudenlaisen, keveämmän suhteen. Myös onnellisuutta haittaavat konsumeristiset kuvitelmat voivat saada uudenlaisen merkityksen. Kontemplatiivisten harjoitteiden, esimerkiksi hengitysten laskemisen, ottaminen kouluun edellyttää kuitenkin harjoitteiden tutkimusta empiirisesti ja filosofisesti, jotta erilaiset itäiset ja läntiset ajattelutavat voidaan sovittaa yhteen. Tässä artikkelissa tarkastellaan ihmiskäsityksiä, ihmismieltä ja järkevyyttä koskevia käsityksiä sekä yleistä "ajan henkeä", josta konsumeristiset passiotkin kumpuavat.

Aikuiskasvatus 34 (1), 4-16

Can contemplative pedagogy challenge consumerism?

Education emphasizing knowledge and reason does not automatically make a person a wise and discerning moral subject. Aiming at wise goals requires mindfulness, i.e. conscious and approving presence. The solution suggested for learning and teaching such skills is contemplative pedagogy which applies different meditative practices in the school environment. The development of conscious and approving presence, i.e. mindfulness, also teaches a person content with the present and happiness uncaused by any external factors. In this way, it is possible to see something ecologically fertile in the contemplative pedagogy emphasizing mindfulness, a possible remedy to the problem of consumeristic mentality and also, on a general level, to good life. Phenomenological practice teaches the person to X-ray the activity of the mind and to relate to it in a new lighter way. Furthermore, consumeristic fantasies obstructing happiness can get a new kind of meaning. However, the adoption of contemplative exercises in the school, e.g. counting the breaths, demands studying the exercises empirically and philosophically, in order to combine different eastern and western ways of thinking. This article discusses concepts dealing with human perception, human mind and reason, and general "spirit of the time", from which also the consumeristic passions arise.

Aikuiskasvatus 34 (1), 4-16

KIRSI LAPOINTE

Tilaa mielekkäälle työlle – Monimuotoinen toimijuus uramuutospyrkimyksissä

Työelämän pelisääntöjen myllerryksessä uramuutos on yksi tapa tavoitella mielekkyyttä työhön. Tässä tutkimuksessa on haastateltu uramuutosta tavoittelevia ammattilaisia ja tutkittu näiden pyrkimysten toteutusta pitkittäisaineiston pohjalta. Tavoitteena on selvittää, miten ammattilaisten toimijuus eli kyky tehdä valintoja ja muutoksia mahdollistuu ja toteutuu. Artikkelin nojautuu sosiokulttuuriseen, käytäntöteoreettiseen käsitykseen toimijuudesta sosiaalisten ja kulttuuristen käytäntöjen sekä subjektiviteetin ja identiteetin määrittämänä. Tulokset näyttävät, kuinka ammattilaiset jäsensivät muutostarvettaan ja tekevät identiteettityötä kolmen kulttuurisen mallitarinan puitteissa. Tulosten mukaan uramuutos edellyttää etäisyyttä ja irtiottoa olemassa olevan työn käytännöistä, jotta syntyy tilaa

uusien identiteettien työstämiselle. Identiteettityö taas edellyttää uusia resursseja, joita ammattilaiset ovat saaneet esimerkiksi uraohjauksesta, koulutuksesta tai harrastuksista. Tulosten mukaan toimijuus ei rajoitu pelkästään muutoksen toteutukseen, vaan sitä toteutetaan myös oman elämän aktiivisessa uudelleen tulkinnassa ja identiteettityössä. Tutkimus tarjoaa moniulotteisen tulkinnan toimijuuden muodoista ja sitä mahdollistavista tekijöistä uramuutospyrkimyksissä ja kyseenalaistaa yksilön riippumattomuutta ja jousitavuutta korostavat näkemykset. Tämän pohjalta artikkelissa pohditaan, miten toimijuutta voisi vahvistaa mielekkäiden työurien edistämiseksi.

Aikuiskasvatus 34 (1), 17-28



Multiform human agency in career-change aspirations

In the tumult of working-life ground rules career change is one way of seeking meaningfulness in work. This study consists of interviews with professionals striving for a career change, and the analysis of the implementation of these aspirations based on long-term material. The purpose is to find out how the human agency of the professionals, i.e. their capacity of making choices and changes, becomes possible and how it is implemented. The article leans on socio-cultural, practical-theoretical concept of human agency as defined by social and cultural practices and subjectivity and identity. The results show how professionals analyze their need for change and how they do their identity work by three cultural examples. The results suggest that a career change requires distance to and break with the practices of the existing work, in order to create

room for working on the new identities. Identity work, on the other hand, requires new resources, which the professionals have obtained e.g. from career guidance, education or hobbies. According to the findings human agency does not limit itself to mere implementation of change, but it is also realized in the individuals' active reinterpretation of their own life and identity work. The study offers a multidimensional interpretation on aspects of agency and factors enabling it in career-change aspirations, and doubts the view emphasizing individuals' independence and flexibility. Based on this, the article discusses the possibility of strengthening the agency in order to promote meaningful careers.

Aikuiskasvatus 34 (1), 17-28

ANNE LAIHO MARJO NIEMINEN & TIINA TUIJULA

Opettajaopiskelijoiden reflektioita opetusharjoittelusta – Haasteena opetustyön yhteiskunnalliset reunaehdot

Artikkelissa tarkastellaan, miten opettajaopiskelijat refleктоivat opetusharjoittelua oppimispäiväkirjoissaan ja millaisiin asioihin he kiinnostavat huomiota ammatillisessa ympäristössään. Erityisen kiinnostuksen kohteena on, mihin opiskelijoiden ammatillisuuspuhe keskittyy: opetustilanteeseen, työyhteisöön vai yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tutkimuksen aineistona ovat 51 aikuisopetukseen suuntautuvan opettajaopiskelijan oppimispäiväkirjat. Kirjoituksissaan opiskelijat toivat esille opetussuunnitelman, vuorovaikutuksen, tilan ja ajan kysymyksiä. Opiskelijoiden ammatillisuuspuhe sijoittui usein yksilötasolle oman ammatin ja oppisäällön hallintaan sekä taitoon käsitellä ja kontrolloida luokkatilannetta. Oppimispäiväkirjoissa oli havaittavissa melko vähän kokonaisvaltaista toimintaympäristön vaikutusten pohdintaa opetustyöhön. Opiskelijoiden kokemuksissa selitykset valuvat niin sanotusti alaspäin mikrotasolle. Meso- ja makrotasolle sijoittuvat pohdinnat jäävät vähäisemmiksi. Ideaali oppimistilanne, oppijoiden aktivointi ja vuorovaikutus opetustilanteessa tulivat vahvasti esille lähes kaikissa päiväkirjoissa. Tulokset viittaavat siihen, että opettajankoulutuksessa tulisi vahvemmin korostaa mikro- ja makrotason välisiä yhteyksiä, sillä makrotason vaikutukset ulottuvat helposti opetustilanteen käytäntöihin saakka, mikä aloittevalta opettajalta jää monesti huomaamatta.

Aikuiskasvatus 34 (1), 29-42

Teacher students' reflections on teaching practice – Social marginal conditions of teaching work as a challenge

The article discusses teacher students' reflections in their learning diaries on teaching practice and the things they pay attention to in their professional surroundings. A special interest is the centre of the students' professional discourse: the teaching situation, working community or social contexts. The research material consists of the learning diaries of 51 teacher students specializing in adult education. In their writings the students brought up questions of the curriculum, interaction, place and time. Their professional discourse often stayed on individual level focusing on mastering the occupation and the pedagogical content and on the skills of dealing with and controlling the classroom situation. There was very little comprehensive reflection on the effects of environment on teaching. In the students' experience explanations tend to "flow downwards" onto the micro level. The reflections on the meso and macro levels are scarcer. The ideal learning situation, activation of the learners and interaction in the classroom situation were strongly present in nearly all diaries. The results suggest that connections between the micro and macro level should be emphasized more in teacher education, as the effects of the macro level extend themselves easily even to the teaching practicalities, which the new teacher can often overlook.

Aikuiskasvatus 34 (1), 29-42

Lausunnonantajat vuonna 2013



Aikuiskasvatuksessa julkaistiin vuoden 2013 aikana 15 tiedeartikkelia.

Julkaistujen artikkeleiden lisäksi toimituskunta käsitteli useita artikkelikäsitelmäkäsikirjoituksia. Tarjotut artikkelit käsitellään anonyymeina ja lähetetään mahdollisten muutospyyntöjen jälkeen kahdelle ulkopuoliselle asiantuntijalle blind review -lausunnolle.

Kiitämme lämpimästi vuoden 2013 lausunnonantajia!

Alasoini Tuomo, DI, VTT, dosentti, johtava asiantuntija, Tekes, Työelämän innovaatiot ja kehittäminen.

Arnkil Robert, PsL, tutkija, Arnkil Dialogues.

Heikkinen Hannu, KT, dosentti, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Järvensivu Anu, dosentti, vanhempi tutkija, Työterveyslaitos.

Klemola Timo, FT, filosofian dosentti.

Mahlakaarto Salme, FT, THM, PDO, työnohjaaja, aikuiskasvatustiede, toimitusjohtaja, ID Mahlakaarto oy.

Matikainen Janne, dosentti, yliopistotutkija, sosiaalitieteiden laitos, Helsingin yliopisto.

Mäki-Kulmala Heikki, FT, yliopistonlehtori, Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

Niemelä Kati, TT, KM, uskonnonpedagogiikan dosentti, kirkkososiologian yliopistonlehtori, Teologinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

Niemelä Seppo, FT, tietokirjailija.

Ojala Hanna, KT, tutkijatohtori, Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.

Penttinen Leena, KT, projektipäällikkö, Kasvatustieteiden tiedekunta, Jyväskylän yliopisto.

Pörhölä Maili, FT, professori, puheviestintä, viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto.

Rinne Jarmo, YTT, yliopistonlehtori, politiikan ja talouden tutkimuksen laitos, Helsingin yliopisto.

Toiviainen Hanna, dosentti, yliopistonlehtori, kasvatustiede, käyttäytymistieteiden laitos, Helsingin yliopisto.

Vehviläinen Marja, dosentti, akatemiatutkija, Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö, sukupuolentutkimus, Tampereen yliopisto.

Vuokila-Oikkonen Päivi, TtT, työelämän kehittäjä - reteaming coach- työnohjaaja, yliopettaja (TKI), Diakonia-ammattikorkeakoulu.

Vaattovaara Virpi, KL, lehtori, Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto.

Värri Veli-Matti, FT, professori, Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.



.3511



Vielä ehdit 7.3. !

Aikuiskoulutus marginaalista keskiöön

KVS140-juhlavuoden seminaari

Perjantai **21.3.2014** klo **9.00–15.30**
HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulun auditorio,
Ratapihantie 13, Helsinki.

Ilmoittaudu **7.3.2014** mennessä: www.kvs.fi.
Lisätiedot ja tiedustelut: info@kvs.fi.

Yhteistyössä:

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu ja
Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ATS ry.

