

Aikuiskasvatus

– RAJOJA RIKKOVA TIEDELEHTI



Tutkijan ja tutkimuksen vuoropuhelua

ARTIKKELI: KEHITTÄVÄ TEEMA-ANALYYSI
KASVATUSTIETEEN TUTKIMUSMENETELMÄNÄ, S. 84

●●●●● KUULUMISIA AIKUISKASVATUKSEN
TUTKIJATAPAAMISESTA, S. 153

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.

kasvatus
kasvatus
Aikuiskasvatus
AMMATTIKASVATUS
KASVATUS & AIKA

Keskustelu jatkuu kasvatuksen tiedelehtien Facebook-sivulla!
www.facebook.com/kasvatuksentiedelehde

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 Onnismaa, Heikki Pasanen, Tarita Ruoholinna ja Leena Saloheimo TILAUSHINNAT 35,20 € / vuosikerta (4 nroa). Irtonumero 8,50 €. TILAUKSET www.kvs.fi; 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

2/2014 KANSALAINEN KULUTUSMARKKINOILLA

AIKUISKASVATUS-
TIETEELLINEN
AIKAKAUSLEHTI
2/2014, VOL. 34

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

PÄÄKIRJOITUS

Heikki Silvennoinen: Koulutuksen arviointi uusiksi 82

ARTIKKELIT

Marianne Teräs & Hanna Toiviainen:
Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä 84

Anneli Ilonen & Esa Poikela: Raja Karjalan kannakselaisten sukupolvien identiteettityön määrittäjänä 96

Arja Piirainen & Terhi Skaniakos: Pienryhmäohjaajien vertaisryhmä andragogisessa koulutuksessa 107

NÄKÖKULMIA TUTKIMUKSEEN

KYK-kollektiivi: Akateeminen kapitalismi ja kollektiivisuuksien paradoksaalisuudet tohtorikoulutuksessa 121

LECTIO

Katja Vähäsantanen: Voimakas muutosvirta ammatillisessa koulutuksessa 129

PARADIGMAN JÄLJILLÄ

Heikki Silvennoinen: Elinikäinen oppiminen hallintavallan muotona 134

Annu Hattunen: Andreas Fejes on itsestänselvyyksien kyseenalaistaja 139

KIRJA-ARVIOT

Kristiina Brunila, Katariina Hakala, Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) (2013):
Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. (Hanna Ylöstalo)

Kristiina Brunila & Ulpukka Isopahkala-Bouret (toim.) (2014):
Marginaalin voima! Aikuiskasvatuksen 51. vuosikirja. (Hanna Ylöstalo) 145

Pertti Laine (2013): Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa. (Tuomo Alasoini) 148

Friedrich Schiller (2013): Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta (Jyrki Hilpelä) 150

KUULUMISIA

Paula Vitie, Tarita Riikonen & Arto Jauhiainen:
Kuulumisia Aikuiskasvatuksen tutkijatapaamisesta 153

MUUTA

Summaries of the articles 157



PÄÄKIRJOITUS

KOULUTUKSEN ARVIOINTI UUSIKSI

KOULUTUKSEN ARVIOINTIJÄRJESTELMÄ pantiin uusiksi 1. toukokuuta 2014. Koulutuksen arviointineuvosto, Korkeakoulujen arviointineuvosto ja Opetushallituksen arviointiyksikön toiminta lakkautettiin ja tilalle perustettiin Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Aiemmin kolmen organisaation voimin harjoitettu arviointitoiminta tuhlassa voimavaroja eikä kyennyt järkipäraseen yhteistyöhön.

Koulutuksen arviointineuvosto joutui kymmenvuotisen toimintansa aikana hakemaan paikkaansa yhtäällä arvioinnin kentällä ja toisaalla suhteessa hallintoon. Opetushallituksen ja Koulutuksen arviointineuvoston yhteistyö ei saanut millään tolkullisia muotoja. Suhteet olivat alusta lähtien huonot ja toimimattomat. Vuonna 2003 toimintansa aloittanut Koulutuksen arviointineuvosto nimittäin perustettiin pääosin Opetushallituksen aiemmalle tontille. Opetushallitus oli menettänyt uskottavuuden riippumattomana arviointitoimijana, ja eduskunta halusi perustaa arviointia varten hallinnon ulkopuolella toimivan riippumattoman ja uskottavan asiantuntijaelimen. Opetushallitus piti kuitenkin kynsin hampain kiinni arviointitoiminnastaan, ja vuoden 2008 lainsäädännössä sen tehtäviin määriteltiin oppimistulosten arvioinnit.

Koulutuksen arvioinnin kokonaisuuden kannalta Koulutuksen arviointineuvoston perustamislain-säädäntöön jäi alun perin valuvikoja. Moninapainen arviointijärjestelmä hukkas resursseja ja aiheutti epä-

tietoisuutta ja sekaannusta. Oppimistulosten arvioinnin jääminen pois Koulutuksen arviointineuvoston tehtävistä heikensi olennaisesti koko ulkoisen arviointitoiminnan vaikuttavuutta. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen aloittaessa koulutuksen panoksia, edellytyksiä ja toimintaa koskevia tietoja päästään analysoimaan rinnan oppimistulosten kanssa, kun oppimistulosten arviointi ole enää eristettynä hallinnon sisälle.

VASTA NYT koko arviointitoiminta siirtyy hallinnon ulkopuolelle, mikä on riippumattoman arviointitoiminnan keskeinen kriteeri. Toinen tärkeä muutos on pääseminen irti arviointitoimintojen hajanaisuudesta: entinen järjestelmä ei suonut käytännön edellytyksiä koulutussektorien rajat ylittävälle yhteistoiminnalle. Tämä on tärkeää erityisesti aikuiskoulutuksen arvioinnin kannalta. Koulutusjärjestelmän kehittäminen kokonaisuutena edellyttää päätöksenteon tueksi koulutussektorit ja -asteet ylittävää arviointitietoa, minkä uusi arviointikeskus tekee nyt mahdolliseksi. Se, että uuden lainsäädännön mukaan arviointineuvosto laatii esityksen arviointisuunnitelmaksi, jonka opetus- ja kulttuuriministeriö hyväksyy, turvaa niin ikään arvioinnin riippumattomuutta. Aiemmin arviointisuunnitelman laati opetusministeriö, mikä vei Koulutuksen arviointineuvostolta pois huomattavan osan arviointipoliittista valtaa ja rampautti neuvoston asiantuntemuksen mielekästä käyttöä. Ar-

ARVIOINTIÄHKYN LISÄÄMISEN SIJAAN TYÖNTEKIJÖIDEN PITÄISI ANTAA KESKITTYÄ TYÖNTEKOON.

vioitavat kohteet ja arviointien aikataulut sisältävän suunnitelman ansiosta arviointitoiminnan pitkäjänteisyys, systemaattisuus ja ennakoitavuus paranevat.

KANSALLISEN KOULUTUKSEN arviointikeskuksen tehtävänä on: (1) toteuttaa koulutukseen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien ja korkeakoulujen toimintaan liittyviä arviointeja valtakunnallisen arviointisuunnitelman mukaisesti; (2) tehdä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen, ammatillisen koulutuksen ja ammatillisen aikuiskoulutuksen sekä taiteen perusopetuksen oppimistulosten arviointeja; (3) tukea opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä sekä korkeakouluja arviointia ja laadunhallintaa koskevissa asioissa; (4) kehittää koulutuksen arviointia; sekä (5) huolehtia muista tehtävistä, jotka säädetään tai määrätään sen tehtäviksi.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen asiantuntijaelimenä toimivalta arviointineuvostolta on lupa odottaa malttia ja harkintaa arviointitoimintaan. Liialla arvioinnilla tapetaan luovuus ja luottamus. Se uhkaa työn iloa. Arviointi on vain väline koulutuksen kehittämisessä. Eikä kehittäminenäkään ole itseisarvo. Työ- ja koulutusorganisaatioita on 1990-luvulta lähtien "kehitetty" niin taajaan, että henkilöstö väsy jatkuviin muutoksiin. Arviointiähkyn lisäämisen sijaan työntekijöiden pitäisi saada keskittyä työntekoon. "Ei sika punniten liho", tietää kansanviisas.

SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄ on saanut runsaasti myönteistä huomiota maailmalla, kun peruskoulu- laisten ja nyt myös aikuisväestön taidot ja osaaminen on 2000-luvulla todettu OECD:n testeissä erinomai-

siksi. Aikuisten luku-, numero- ja ongelmanratkaisutaitoja mittaavassa PIAAC-arvioinnissa Suomi sijoitui maiden välisessä vertailussa kakkostilalle. Viime syksynä julkistetussa PISA-vertailussa Suomen sijoitus aleni selvästi. Kyse ei ole ainoastaan siitä, että muiden maiden nuoret olisivat kehittyneet Suomen nuoria nopeammin, vaan siitä, että suomalaisnuorten keskimääräisen luku- ja matemaattiset taidot ovat yksinkertaisesti huonontuneet.

Maidenväliset ranking-listat saavat runsaasti huomiota. Esimerkiksi heikot PISA-tulokset ovat olleet joissakin maissa kansallinen shokki. PISA-arvioinnit ovat sysänneet liikkeelle koulutuspoliittisia uudistuksia, joiden seuraukset ovat voineet olla myös monin tavoin epätoivottavia. Tässä suhteessa arvioinnit eivät ole aivan viatonta toimintaa. Niillä on väistämättä poliittisia ulottuvuuksia, jopa poliittisia tarkoitusperiä.

ISO JOUKKO koulutustutkijoita julkaisi hiljattain brittiläisessä Guardianissa vetoituksen PISA-testien lopettamiseksi niiden negatiivisten seurausten vuoksi. Allekirjoittajien joukossa oli tutkijoita ympäri maailmaa, esimerkiksi professorit Stephen J. Ball, Henry Giroux, David Labaree, Michael Peters, Peter McLaren, Sally Tomlinson.

Kasvatuksen ja koulutuksen tärkein tehtävä on jotain muuta kuin lasten ja nuorten valmentaminen testeihin. Kun koulutuspolitiikkaa aletaan tehdä arvioinneissa menestymisen vuoksi, nuoria kohdellaan pelkinä pelinappuloina. Pitäisi kasvattaa sivistyneitä ja kriittisiä kansalaisia eikä testiviisaita.

Heikki Silvennoinen

Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä



Kehittävä teema-analyysi on dialoginen ja dialektinen menetelmäprosessi, jonka aikana tuotetaan uutta tietoa ja ymmärrystä tutkimuskohteen muutos- ja oppimishaasteista.

Tarkastelun lähtökohtana ovat Aikuiskasvatus-lehden tutkimusartikkelit.

"Minulla tuo "aineistokaaos" iski ainakin siinä vaiheessa, kun en tiennyt oikein, mitä etsin aineistosta. Sitten kun lähtee liikkeelle tutkimuskysymyksestä eli tosiaan kysyy aineistolta jotain, niin osaa pysähtyä vastauksia läpi lukiessa olennaisiin kohtiin. Esimerkiksi koodaaminen on vaikeaa, kun ei ole kuin muutama tekstipätkä per koodi. Koodaus on tuntunut melkein hiusten halkomiselta :) Saa nyt nähdä, olenko edelleenkään oikeilla jäljillä analyysini kanssa. Onneksi sentään tulee lunta!"

YLLÄ OLEVA OPISKELIJAN POHDINTA on tuttua monelle opinnäytetyön ohjaajalle: opiskelija miettii, miten kerättyä aineistoa kannattaa lähestyä, mikä on aineiston luonne, millaista analyysimenetelmää käyttää ja miten menetelmä sopii teoreettiseen viitekehukseen ja aineiston analyysiin. Nämä kysymykset ovat tyypillisiä kaikille tutkijoille. Mutta mitä teema oikeastaan tarkoittaa?

Yleiskielessä teema merkitsee johtoajatusta ja aihetta. Esimerkiksi keskustelun- tai puheenaihetta voidaan kutsua teemaksi eli asiaksi, josta puhutaan. *Suomen kielen sanakirja* määrittelee teeman aiheeksi, määräihteeksi tai keskeiseksi, johtavaksi ajatukseksi (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 1996). Kirjallisuudessa teema, teoksen perusajatus ja johtoaihe, on yleensä abstrakti idea, joka hahmottaa teoksen rakennetta ja on yhteydessä sen keskeisiin elementteihin, kuten motiiviin. Teema voi ilmetä suoraan, mutta yleensä se vaatii tulkintaa. Teema ja aihe ovat läheisiä käsitteitä, mutta ne on syytä erottaa toisistaan: Aiheella tarkoitetaan teoksen käsittelemää asiaa tai kohdetta. Esimerkiksi Väinö Linnan *Tuntemattoman sotilaan* aiheena on Suomen jatkosota, mutta sen teemaksi voidaan tulkita esimerkiksi sodan mielettömyys. Teoksen aihe onkin yleensä suhteellisen helppo määrittellä, mutta teema vaatii lukijan tulkintaa. (Hosiaisuus 2003.) Musiikissa teema rinnaste-

taan aiheeseen, joka on ”yksilölliseen muotoon kietytynyt sävelaihe, jonka kehittelylle laajahkon sävellyksen aiheenmuodostus rakentuu” (Sadeniemi 1978, 611). Teemoja toistetaan, niitä kehitellään ja niille myös sävelletään vastateemoja. Teemojen toistot antavat kuuntelijalle tarttumakohtia sävellyksen muodon hahmottamiseen. (Juutilainen & Kukkula 2006, 91.)

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa voidaan niin ikään määritellä teema aineiston pintasisältöä ja ai-hetta syvemmäksi ja teoreettisesti kantavaksi, toistuvaksi ilmiöksi, jonka esille saaminen vaatii tulkintaa. Teemat nousevat kulttuurista, historiasta ja ihmisten luovuudesta, mutta toisaalta tulkinnan kriteerit ja teemojen kantamat motiivit eroavat kirjallisuuden ja musiikin tutkimuksista. Tämän artikkelin tarkoituksena on esitellä ja pohtia teema-analyysin käyttöä ja mahdollisuuksia laadullisena analyysimenetelmänä kehit-tävässä aikuiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

Ensin esittelemme teemojen käyttöä kasvatustie-teellisessä tutkimuksessa. Selvitimme sitä Aikuiskasvatus-lehden tutkimusartikkeleiden ja menetelmäkirjojen avulla. Sen jälkeen valotamme kehittävän tutkimusotteen perusteita ja syvennymme tarkemmin historiallisuutta ja kehityksellisyyttä korostavaan kehittävään teema-analyysiin. Havainnollistamme ja täsmennämme sitä kolmen tutkimusesimerkin avulla. Lopuksi kiteytämme kehittävän teema-analyysin pääperiaatteet tutkimuksen eri vaiheissa. Samalla teemme eron epähistoriallisiin, puhtaasti aineistolähtöisiin luokittelumenetelmiin ja tarjoamme konkreettisen analyysivälineen, kehittävän teema-analyysin, kehittämislähtöiseen oppimistutkimukseen.

TEEMOITTELUA VAI TEEMA-ANALYYSIA?

Ensiksi selvitimme, miten teemoja on hyödynnetty suomalaisessa aikuiskasvatustieteellisessä tutkimuksessa joko aineiston keruussa tai aineiston analyysisä tai molemmassa. Tutkimusmenetelmien raportoinnin tarkkuuteen kiinnitetään arvioinneissa vuosi vuodelta enemmän huomiota, joten valitsimme selvityksen kohteeksi Aikuiskasvatus-lehden viisi, kirjoitusajankohtana uusinta vuosikertaa.

Aikuiskasvatus-lehden vuosien 2008–2012 numeroissa ilmestyneiden 62 tutkimusartikkelin joukossa

teemojen käyttö mainittiin 18 artikkelissa. Näistä kolme oli lehden osastossa ”Näkökulma aiheeseen”. Teema-haastattelu oli aineistonkeruumenetelmänä yhdeksässä artikkelissa, joista kahdessa oli käytetty myös kyselyä. Yhdessätoista artikkelissa analyysimenetelmänä oli mainittu teemoittelu tai tematisointi (4), temaattinen (4), teemat (2) tai teema-analyysi (1). Nämä oli tavallisesti yhdistetty erilaisiin laadullisiin ja tulkinnallisiin lähestymistapoihin. Aineistot olivat erilaisia haastatteluja sekä yksi kysely ja yksi kirjallinen aineisto. Vain kaksi edellä kuvatuista yhdeksästä ja yhdestätoista artikkeleista oli samoja eli teemat esiintyivät sekä aineiston keruussa että analyysissa.

Menetelmäteoksissa teemojen käyttöä analyysissa on käsitelty paljon. Suomessa pitkään käytössä ollut perusteos on Hirsjärven ja Hurmeen *Teemahaastattelu* (1980) ja myöhemmin *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2008). Teema-haastattelussa on kyse puolistrukturoidusta haastattelumenetelmästä, jossa teemat jäsentävät keskustelua. Teemat, joista keskustellaan, ovat kaikille haastateltaville samat. Sen sijaan kysymysten muoto ja järjestys vaihtelevat (2008, 47, 48.) Teemat auttavat myös aineiston purkamisessa teema-alueittain ja rinnastuvat haastattelun aiheisiin (mt, 141–143). Teema-analyysia eli teemoihin perustuvaa aineiston analyysimenetelmää ei ole käsitelty omana tutkimustyyppinä, vaan analyysitekniikkana eli teemoitteluna (Hirsjärvi & Hurme 2008).

Eskolan ja Suorannan (1998) teos *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* esittää teemoittelun yhdeksi laadullisen aineiston analyysimenetelmäksi kvantitatiivisten tekniikoiden, tyypittelyn, sisällönerittelyn, diskursiivisten analyysitapojen ja keskusteluanalyysin lisäksi. He esittävät, että aineistosta voi nostaa esiin tutkimusongelmia valaisevia teemoja ja vertailla näin niiden esiintymistä. Toinen, aineistolähtöisempi tapa on nostaa esiin tutkimusongelman kannalta merkittäviä aiheita. Kirjoittajat muistuttavat, että teemoittain järjestetty aineisto on sinänsä mielenkiintoinen, mutta ei sisällä kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä. Onnistunut teemoittelu vaatii teoreettisen viitekehyksen ja empirian vuoropuhelua, muuten aineiston raportointi voi jäädä irralliseksi sitaattikokoelmaksi. He suosittelevat teemoit-

telua aineiston analysointitavaksi esimerkiksi silloin, kun halutaan ratkaista jokin käytännöllinen ongelma (Eskola & Suoranta 1998, 160, 174–180.)

Tuomi ja Sarajärvi (2009) puolestaan esittävät kirjassaan *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*, että aineiston teemoittelu voi olla luokituksen kaltaista ja painopiste on siinä, mitä kustakin teemasta on sanottu. Teema tarkoittaa heille aihetta, joka aineistossa esiintyy. Teemoittelu on heille yksi aineiston analyysivaihe, joita ovat myös aineiston rajaaminen, koodaaminen ja tyypittely (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Myös Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2009) esittävät, että teemoittelu on yksi haastatteluaineiston analyysin vaiheista samaan tapaan kuin aineistoon tutustuminen, aineiston järjestäminen ja rajaaminen sekä tulosten tulkinta. Aineiston teemoittelu on heille aineiston luokittelua, mutta kuitenkin tarkempaa ja hienosyisempää analyysia ja tietyn rakenteen löytämistä ja tulkitsemista aineistosta. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2009, 12–22.) Denzinin ja Lincolnin (2005) toimittamassa teoksessa *The SAGE Handbook of Qualitative Research* kirjoittaja Stake (2005, 448) ottaa kantaa teemojen käyttöön tapaustutkimuksen esittelyn yhteydessä. Stake rinnastaa käsitteet *theme* ja *issue*. Näillä hän tarkoittaa tutkimuksen monimutkaisia laajoja kokonaisuuksia, joita rakennetaan tutkimuskysymysten avulla empirian kautta.

Teemoille on siis monenlaista käyttöä, mutta aineiston keruun teemoilla ja analyysin myötä tunnistetuilla teemoilla ei välttämättä ole metodista yhteyttä. Onko teema-analyysi sitten varteenotettava menetelmä itsessään, kysyvät Braun ja Clarke (2006). Tähän he vastaavat: ”Kyllä”. Heille teema-analyysi on erityinen aineistolähtöinen menetelmä, jonka avulla voidaan tunnistaa, analysoida ja raportoida aineistossa olevia säännönmukaisuuksia ja rakenteita. Teemat ovat heille tällaisia aineistosta tunnistettuja säännönmukaisuuksia ja rakenteita (*patterns*). Braun ja Clarke esittävät teema-analyysille kuusi vaihetta alkaen aineistoon tutustumisesta ja päätyn tutkimusraportin kirjoittamiseen:

1) Aineistoon tutustuminen: Litterointi, aineiston lukeminen yhä uudelleen ja alustavien koodien hahmottelu.

- 2) Alustavien koodien tuottaminen: Koko aineiston systemaattinen koodaaminen, aineiston kokoaminen relevanttien koodien mukaisesti.
- 3) Teemojen etsiminen: Koodien kokoaminen potentiaalisiksi teemoiksi.
- 4) Teemojen tarkistaminen: Tarkistetaan, että koodit ja teemat ovat suhteessa toisiinsa sekä aineistosimerkkien (ykköstarso) että koko aineiston (kakkostarso) tasolla.
- 5) Teemojen täsmentäminen ja nimeäminen: Teemojen täsmentäminen ja selkiyttäminen, kunkin teeman määrittely ja nimeäminen.
- 6) Raportin tuottaminen: Aineisto-otteiden esittely, tutkimuskysymysten ja aineiston sekä aiemman kirjallisuuden yhdistäminen, tieteellisen raportin kirjoittaminen.

Braunin ja Clarken esittelemät analyysin vaiheet muodostavat iteratiivisen ja systemaattisen analyysiprosessin. Tutkija muodostaa teemat pohjautuen aineistosta tulkitsemiinsa merkityksiin ja säännönmukaisuuksiin, jotka vastaavat hänen tutkimuskysymyksiinsä. Teemat eritellään aineistosta koodauksen avulla. Koodin he määrittelevät aineistosta tulkituksi kiinnostavaksi asiaksi, joka liittyy tutkittuun ilmiöön. Koodit yhdistetään laajemmiksi kokonaisuuksiksi, teemoiksi, joiden avulla vastataan tutkimuskysymyksiin. He tuovat esiin, että kyse ei ole määrällisestä tulkinnasta, vaan laadullisesta, ja silloin teemaksi voidaan tulkita tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellinen, vaikkakin ainoastaan yhden kerran aineistossa esiintyvä asia. Heille teema-analyysin vahvuus on siinä, että sitä voidaan soveltaa erilaisista tutkimusmetodisista perinteistä ja teoreettisista lähestymistavoista käsin. (Braun & Clarke 2006.)

Teema-analyysissä on kuitenkin myös omat haasteensa, joita Boyatzis (1998, 12–15) tunnistaa kolmenlaisia: projektion, otoksen sekä tutkijan mielialan ja tyylin. Projektiolla hän tarkoittaa sitä, että tutkija alkaa nähdä aineistossa haluamiaan asioita ja jättää huomiotta ne kohdat, jotka eivät sovi hänen ennakoajatteluunsa. Projektion purkuun Boyatzis esittää kolmea keinoa: eksplisiittisen koodin muodostamisen, yhdenmukaisuuden ja systemaattisuuden periaatteen sekä useamman koodaajan käytön

ja yhteistyön. Otoksella hän tarkoittaa sitä, että jos aineisto itsessään ei ole edustava ja luotettava, ei teema-analyysillä voida paikata aineiston puutteita. Hän esittää, että myös tutkittavat voivat koodata aineistoa. Viimeiseksi Boyatzis mainitsee aineiston lähellä pyyttelemisen erityisesti siinä vaiheessa, kun tutkija rakentaa koodia ja teemoja.

Edellä esitetystä saamamme käsityksen mukaan teemojen soveltamista ei juurikaan perustella teoreettisesti. Meille kysymys teemojen perustasta on metodologinen. Sitä varten tarvitaan analyysimenetelmä, joka on samanaikaisesti aineistolähtöistä teemoittelua systemaattisempi ja kirjallisuudesta johdettuja teemoja avoimempi. Tavoittelemamme menetelmä ei pysähtyisi teemojen tunnistamiseen ja nimeämiseen, vaan antaisi tutkimus- ja kehittämisympäristöön esimerkiksi tutkitun toiminnan oppimismahdollisuuksien tarkasteluun. Esitämme tällaiseksi menetelmäksi kehittävää teema-analyysia.

MITÄ ON KEHITTÄVÄ TUTKIMUS JA ANALYYSI?

Toiminnan teoriaan perustuvassa kehittävässä työntutkimuksessa teemoilla on sekä teorialähtöisessä että aineistolähtöisessä analyysissa kulttuurihistoriallinen perustansa, jota analyysissa selvitetään (Engeström 1995, Engeström, Miettinen & Punamäki 1999). Aineiston keruussa ja analyysissa yhdistetään tutkittavan toiminnan teorianhistoriallista (alan tietoperustan kehitykseen liittyvää), kohdehistoriallista (toiminnan motiivin ja merkityksen kehitykseen liittyvää) ja aktuaali-empiiristä (nykytoiminnan aineistolähtöistä) käsitteistöä. Tästä on esimerkkinä kouluetnografisesta aineistosta muotoiltu teema ”oppilaat auttavat toisiaan” (Rainio 2003, ks. alla toinen esimerkkitutkimus). Se on aineistosta tullut aktuaali-empiirinen havainto, jonka merkitystä ja mahdollisuuksia voidaan laajemmin ymmärtää, kun se liitetään siihen, mitä oppilaiden toistensa auttaminen on merkinnyt koulun opetus- ja oppimistoiminnan kohde- ja teorianhistoriassa (esimerkiksi: rangaistava teko vai yhteistoiminnallisuuden osoitus). Kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa ja siihen kytkeytyvää ekspansiivista oppimista on käytetty aikuiskasvatustieteissä jo 1980-luvulta lähtien (Engeström 1995). Sen avulla on tuotettu uudena-

ta ymmärrystä toiminnasta ja kehitetty toimintaa sekä koulutuksessa että työelämässä. Tutkimukset ovat kohdistuneet esimerkiksi yritysten verkostomaiseen oppimiseen (Toiviainen 2003), teleyrityksen asiakaspalvelun oppimiskäytäntöihin (Ahonen 2008), terveydenhuollon rajojen ylittämiseen (Kerosuo 2006) ja ammatillisen koulutuksen monikulttuuristumiseen (Teräs 2007).

Kehittävän, interventioistisen (*formative, intervention*) tutkimuksen taustalla on dialektinen näkemys kehityksestä, joka pohjaa Hegelin ja Marxin ajatteluun. Keskeistä on dynaamisuus, historiallisuus ja ristiriitaisuus. Ajatus kehityksestä liittyy ristiriitojen potentiaaliseen ratkaisemiseen. Toimija kohtaa joko ulkoisen tai sisäisen esteen, joka haastaa tai kyseenalaista hänen ajattelunsa ja käyttäytymisensä ja pakottaa pysähtymään ja tarkastelemaan ristiriitaa ja löytämään siihen uusia ratkaisuja (Virkkunen & Newnham 2013, 30–31.) Ristiriidat ilmenevät toiminnassa jännitteinä toisiaan erilleen vetävien voimien välillä (Ilyenkov 1977). Kehittävässä teema-analyysissä tämä näkyy esimerkiksi nelikentässä (ks. toinen ja kolmas esimerkkitutkimuksemme), jossa jännitteet näyttävät akselilla onko luokkahuone suljettu vai avautuuko se sekä dynaaminen – staattinen kulttuurienvälinen osaaminen.

Kehittävää tutkimusta palvelevan analyysin luonnetta voi täsmentää vertaamalla sitä tulkinnalliseen fenomenologiseen analyysiin, jota esittelee seikkaeräisesti Willig (2008) juuri teema-analyysin näkökulmasta. Kirjoittaja osoittaa, kuinka analyysi tehdään alkuperäistä aineistoa ja tutkimushenkilöiden kokemusmaailmaa kunnioittaen. Fenomenologisen otteen ero kehittäväan otteeseen verrattuna tulee selvimmän esille teemojen tulkinnessa, jossa Willigin mukaan tutkijat ovat erottaneet kaksi tulkinnan tasoa: Ensimmäinen, pääteemoihin päättyvä tulkintataso on kuvaileva ja empaattinen ja avaa tutkijalle osallistujan maailmaa. Toisella tulkinnan tasolla tutkija etäännyttää osallistujan sanoista ja ymmärryksestä, tarkastelee osallistujan selontekoa kriittisesti ja saa näin lisää tietoa sen luonteesta, merkityksestä ja alkuperästä. (Willig 2008, 63.)

Kehittäväan teema-analyysiin verrattuna olennainen ero ei ole osallistujan ymmärryksen ja tutkijan

ymmärryksen erottaminen toisistaan, vaan osallistujien maailman ja ymmärryksen sulkeminen toisen tulkintatason ulkopuolelle. Tulkinnallisessa fenomenologisessa tutkimuksessa ei lähtökohtaisesti oleteta, että aineistosta löytyvien teemojen teoreettinen ja kriittinen tulkinta koskisi tutkittavia ja tulisi jakaa näiden kanssa. Kehittävässä tutkimuksessa sen sijaan myös toisen tason tulkinnan tulee olla mielekäs ja suhteessa tutkittavien kokemusmaailmaan siinäkin tapauksessa, että analyysituloksia ei palauteta tutkittaville oppimisintervention, esimerkiksi Muutoslaboratorion välityksellä (ks. Muutoslaboratorion sovelluksesta esimerkissä 2). Esimerkkejä toisen tason tulkinnasta voisivat olla työtoiminnasta saatujen teemojen tulkinta massatuotanto- ja yhteiskehittelymallien valossa tai uuden työvälineen käyttöönoton teemojen tulkinta teknologiaa painottavasta ja asiakasymmärrystä korostavasta näkökulmasta. Käsitteet ja näkökulmat voivat olla työntekijöille uusia, mutta he voivat keskustella ja kiistellä niistä, liittävät ne haastattelussa tai muunlaisessa aineistossa esittämiinsä ”ääniin” ja laajentaa näin toimintansa kehitysperspektiivejä.

ESIMERKKEJÄ KEHITTÄVÄSTÄ TEEMA-ANALYYSISTA

Empiiriset tutkimusesimerkit valottavat kehittävän työntutkimuksen teema-analyysin sovelluksia, joille me olemme tässä antaneet yhteisnimen ”kehittävä teema-analyysi”. Valitsimme nämä kolme tutkimusta, koska niissä on käytetty teemoja kehityksellis-historiallisesta näkökulmasta, ei pelkästään analyysiteknikkana. Ne edustavat kolmea eri vuosikymmentä ja erilaisia tutkimusympäristöjä, nimittäin 1990-, 2000- ja 2010-lukujen työelämää ja koulutusta. Samalla ne kertovat kehittävän työntutkimuksen historiasta Suomen aikuiskasvatustieteellisessä tutkimuskentässä.

Ensimmäisessä esimerkissä kehittävä teema-analyysi on yhdistetty fenomenografiseen käsitystutkimukseen, joka on alun perin Martonin (1982) kehittämä menetelmä opiskelijoiden erilaisten oppimiskäsitysten ja niiden erojen tutkimiseksi. Huusko ja Paloniemi (2006) ovat aiemmin tarkastelleet yleisellä tasolla fenomenografista lähestymistapaa kasvatustieteissä ja kuvanneet teemojen käyttöä feno-

menografiaa valottavissa tutkimusesimerkeissään. Kehittävän työntutkimuksen piirissä varhaisia sovelluksia on terveyskeskustuksen kehittämishanke Levike (Engeström ym. 1990). Toisessa esimerkissä on kyse muutoslaboratorioon (Virkkunen ym. 1999) perustuvasta keskusteluaineistosta, jossa opettajat ja tutkijat tuottivat yhdessä uudenlaisen tietotyön mallin kouluun. Teemat jäsensivät muutoslaboratoriokousten keskustelujen alustuksia, joilla tutkijat peilaivat koulutyön muutosta. (Rainio 2003.) Kolmannen esimerkin tutkimus kohdistui asiantuntijatyön muutokseen monikulttuuristuvassa Suomessa. Haastatteluaineiston keruussa hyödynnettiin kulttuurien välisen osaamisen käsitettä. Teemat olivat aineistosta tunnistettuja asiantuntijoiden toistuvia näkemyksiä tästä käsitteestä. (Lasonen & Teräs 2012.)

Esimerkki 1. Terveyskeskuksen toimintajärjestelmän teemojen fenomenografis-historiallinen analyysi

Levike-tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena oli kunnallisen terveyskeskustuksen muutos. Espoon terveysasemien perusterveydenhuollossa siirryttiin alueellisiin tiimeihin ja omalääkärijärjestelmään. Lääkäreitä ja hoitajia haastateltiin hankkeen alussa ja lopussa teemahaastattelulla, jonka teemat perustuivat terveydenhuollon ja terveysaseman toiminnan tarkoitusta koskeviin kysymyksiin. Näitä täsmennettiin toimintajärjestelmän nk. kolmiomallin (Engeström 1995, 47) kuuden elementin teemoilla, jotka käsittelivät työn tekijää, kohdetta, välineitä, sääntöjä, yhteisöä sekä työnjakoa. Haastatteluaineistosta teemoittain erotettuja käsitystyyppisiä tulkittiin työn historiallisten kehitystyyppien viitekehyksessä, eli käsityön (esiprofessionalismin ja professionalismin vaiheet), rationalisoidun, humanisoidun ja ekspansivisen työn kehitystyyppien käsittein. Tämä vaihe edusti teemojen historiallista analyysia.

Toiminnan teoriasta johdetut teemat (tekijä, kohde, välineet jne.) olivat laajoja käsitteellisiä kokonaisuuksia, joita haastattelurungossa kutsuttiin teema-alueiksi ja joiden selvittämiseksi oli muotoiltu 15–25 ohjeellista kysymystä kullekin. Teema-alueelta voitiin valita täsmällisiä teemoja analysoitavaksi, kuten työvälineitä käsittelevältä teema-alueelta eri-

tyisesti 'uuden työvälineen käyttöä' koskeva teema. Niinpä esimerkiksi raportissa (Engeström ym. 1990, 125–145) on omistettu yksi analyysiluku teemalle 'lääkäreiden käsitykset sairauskertomuksesta työvälineenä'.

Analyyssi eteni vaiheittain:

- 1) Sairauskertomus-välineen kehitysjännitteiden analysointi kirjallisuuden valossa.
- 2) Kehitysjännitteiden täsmentäminen Espoon kunnan sähköisen sairauskertomuksen käyttöä selvittäneen seurantatutkimuksen valossa.
- 3) Teemahaastatteluaineistosta analysoitavien haastattelukysymysten valinta teema-alueelta "välineet" (numerot viittaavat haastattelurungon kysymyksiin):
 76. Mikä on mielestäsi oleellista sairauskertomuksessa? Mitä siitä pitäisi näkyä?
 77. Miten käytät sairauskertomustietoja työssäsi?
 79. Saavatko potilaasi tutustua heistä laadittuun sairauskertomukseen (ja siihen mahdollisesti liitettyihin lisätutkimustietoihin)? Kuinka usein näin tapahtuu ja suositteletko sitä?
- 4) Analyysin jakaminen kahteen osateemaan: a) Sairauskertomuksen laatua ja käyttöä koskeviin käsityksiin (kysymykset 76 ja 77) ja b) Käsityksiin potilaiden mahdollisuudesta tutustua sairauskertomukseensa (kysymys 79).
- 5) Käsitystyyppien analysointi haastatteluvastauksista. Osateemasta a analysoitiin kuusi käsitystyyppiä ja osateemasta b viisi käsitystyyppiä.
- 6) Löydettyjen ja nimettyjen käsitystyyppien tulkinna työn historiallisten kehitystyyppien viitekehyyksessä ja kohdissa 1) ja 2) muotoiltujen kehitysjännitteiden valossa.

Fenomenografian sovelluksena kehittävä teema-analyysi varmistaa, että käsitystyyppien variaatio tulee esille. Puhtaasti aineistolähtöisessä analyysissä ei päästäisi tarkastelemaan yllättäviä, tulkintakehyksen ulkopuolisia käsitystyyppiä tai pohtimaan aineistosta mahdollisesti puuttuvia, tulkintakehyksen edustamia ja historiallisesti "odotettavia" käsitystyyppiä.

Esimerkki 2. Oppituntien teemat koulun tietotyön kehittämisinterventiossa

Rainio (2003) oli mukana helsinkiläisen yläkoulun

kehittämishankkeessa, jossa opettajat ja tutkijat tarkastelivat yhdessä koulun ja opetuksen muutosta ja tietotyön kehittämistä. Hankkeen lähestymistapa oli kehittävä työntutkimus ja muutoslaboratorion sovellus Tietotyölaboratorio (muutoslaboratoriosta tarkemmin ks. Virkkunen ym. 1999, Virkkunen & Newnham 2013). Rainion aineisto perustui tutkijoiden oppitunneilta keräämään aineistoon sekä opettajien kanssa toteutettuihin tietotyölaboratorioistuntoihin ja niissä käytyyn keskusteluun.

Tietotyölaboratorioiden istuntojen keskustelut perustuivat tutkijoiden alustamiin teemoihin, joita he olivat tunnistanee keräämästään etnografisesta oppituntiaineistosta. Teemat nostivat esiin tietotyön kannalta relevantteja kokonaisuuksia, jotka toistuivat ja olivat kiinnostavia oppituntien kulussa. Tällaisia teemoja oli kuusi: (1) pelaaminen tunnilla, (2) oppilaat auttavat toisiaan, (3) syrjäytyminen, (4) mitä uutta tieto- ja viestintäteknikka tuo opetukseen, (5) opetuksen avaaminen ulospäin sekä (6) oppituntien rutiinit. Jokaisesta teemasta tutkijat olivat työstäneet oppituntivideomateriaalin koosteen, ns. peilaineiston, joka yhdessä lyhyen alustuksen kanssa viritti keskustelua teemasta.

Teemojen valintaan vaikutti myös tutkimuksen toiminnanteoreettinen viitekehys sekä käsitteet ja mallit, joilla koulun tietotyön kehittämisen mahdollisuuksia ja tulevaisuuden suuntaa tutkittiin. Teoreettiset mallit olivat myös laboratorioistuntoihin osallistuneiden opettajien käytössä. Keskeinen teemojen analyysiväline oli nelikenttä 'Koulun tietotyön ulottuvuudet', jonka pystyakseli kuvasi oppimisen kontekstin ja oppimisyhteisön laajentumista (onko luokkahuone ja koulu suljettu vai avautuuko se ulospäin) ja vaaka-akseli puolestaan opetustoiminnan kohteen laajentumista (opitaanko menettelytapoja ja vastauksia yksintyöskentelyssä vai periaatteita ja ongelmaratkaisua yhteistyössä ja osallistumalla tiedon tuottamiseen). (Rainio 2003, 41, 55–58.) Nelikenttä kuvasi koulutyön muutoksen jännitteitä ja ristiriitoja, joiden ratkaisuun pyrittiin kehitetyn mallin avulla.

Teema-analyysin vaiheet Tietotyölaboratoriossa voidaan tiivistää seuraavasti:

- 1) Koulun tietotyön kehitysulottuvuuksien teoreettinen tutkiminen ja mallintaminen.

- 2) Etnografisen aineiston keruu oppitunneilta tutkijoiden ja opettajien tekemän suunnitelman mukaisesti. Seurattavaksi valittiin tunteja, joilla oli tietotyöhön (tieto- ja viestintäteknikan käyttöön) liittyviä sisältöjä.
- 3) Tietotyön kannalta relevanttien teemojen erottaminen videoidusta oppituntiaineistosta. Aineistolähtöisenä kriteerinä oli toistuvuus ja kiinnostavuus oppitunnin kulussa. Teoreettinen viitekehys auttoi fokusoimaan tärkeimpiin teemoihin. Näin löydettiin aiemmin mainitut kuusi teemaa.
- 4) Peiliaineiston valmistaminen teemoista. Jokaisesta teemasta tutkijat tekivät video-otteiden koosteen, jonka pohjalta teemaa käsiteltiin opettajien tietotyölaboratorion istunnoissa. Syntyneitä havaintoja ja näkökulmia jäsennettiin teoreettisten mallien avulla. Näin rakennettiin kuvaa koulun tietotyön kehittämismahdollisuuksista ja -suunnista eli lähikehityksen vyöhykkeestä.

Tässä esimerkkitutkimuksessa näkyy kehittävän teema-analyysin metodinen dialogisuus: Teemat olivat tutkijoiden aineistosta alustamia ja opettajien kanssa yhdessä keskusteltuja ja muokattuja kokonaisuuksia. Näin sekä tuotettiin uutta tietoa koulutyön arjesta että kehitettiin uudenlaista mallia yhteistyössä tutkijoiden ja työntekijöiden kanssa. Ritva Engeström (2014) on tarkastellut kehittävän työntutkimuksen metodista dialogisuutta perustuen Markován ajatukseen. Hän kirjoittaa, että kehittävän työntutkimuksen menetelmä sekoittaa tietoisesti eri tutkimusympäristöjä, tutkijoita ja käytännön työntekijöitä pohtimaan yhdessä toimintaa tarjoten avuksi toiminnan teoreettisia käsitteitä. Samalla haastetaan vanhaa ja houkuttellaan esiin uudenlaista ymmärrystä toiminnasta.

Esimerkki 3. Teemat kulttuurinvälisen osaamisen uudelleen tulkinnessa

Lasosen ja Teräksen (2012) tutkimuksen kohteena oli yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja asiantuntijatyön muutos. Moni opettaja, sosiaalityöntekijä ja terveysalan ammattilainen työskentelee eri kulttuuri- ja kielitaustaisten henkilöiden kanssa. Tutkimus kohdistui siihen, millaisia näkemyksiä asiantuntijoilla oli kulttuurinvälisestä osaamisesta. Haastateltavana oli 14 kulttuurinvälisen työn asiantuntijaa. Tut-

kijat käyttivät teema-analyysia aineistonsa tarkasteluun. Teemat muodostettiin yhtäältä aineiston ja toisaalta kulttuurinvälisen osaamisen käsitteen pohjalta. Teemojen teoreettiseksi tehtäväksi muodostui käsitteen *kulttuurinvälinen osaaminen* uudenlainen ymmärrys, joka haastoi perinteiset piirre- ja ominaisuusmäärittelyt. Perinteisesti käsitettä on määritelty yksilön ominaisuuksina esimerkiksi yksilön kykynä olla tietoinen omista ennakkoluuloistaan, ja kulttuurinvälisestä osaajaa on sitten kuvattu erilaisten piirteiden avulla, kuten että tällainen osaaja on suvaitsevainen, kielitaitoinen, rohkea ja ennakkoluuloton (esim. Spitzberg & Changnon 2009). Analyysin aluksi tutkijat erottivat toisistaan puheenaihejaksot ja teemat, joista puheenaihejaksot pohjautuivat haastattelun kysymyksiin ja niistä nousseisiin aiheisiin, kun taas teemat olivat aineistosta tulkittuja toistuvia näkemyksiä siitä, mitä kulttuurinvälinen osaaminen merkitsi haastateltaville.

Teema-analyysi eteni viiden vaiheen kautta, mitä edelsi kulttuurinvälisen osaamisen käsitteen tarkastelu kirjallisuuden valossa.

- 1) Aineiston järjestäminen: Aiheet, joista asiantuntijat puhuivat haastatteluissa.
- 2) Aineiston koodaaminen ensin manuaalisesti ja sitten Atlas.ti-ohjelmaa käyttäen. Haastateltavien näkemyksiä kulttuurinvälisestä osaamisesta.
- 3) Potentiaalisten teemojen etsiminen ja pää- ja alateemojen muodostaminen: Esimerkiksi asiantuntijoiden sekä työ että henkilökohtainen kokemus ja historia tulivat toistuvasti esille heidän määritellessään kulttuurinvälisestä osaamista.
- 4) Teemojen tarkastelu ja nimeäminen: Esimerkiksi kulttuurinvälinen osaaminen toiminnassa kuten opetuksessa tai päivähoitossa.
- 5) Temaattisen kartan luominen (**Kuvio 1**). Temaattisen kartan pohjana oli yhtäältä havainto siitä, että asiantuntijat liittivät käsitteen omaan toimintaansa opettajana tai lasten ohjaajana ja toisaalta siitä, että he toivat esiin tiedon muuttamisen ja kokivat tarvitsevansa päivitettyä tietoa kulttuurinvälisestä kysymyksistä.

Tutkijat tunnistivat asiantuntijoiden puheesta 5 pääteemaa ja 18 ala-teemaa. Pääteemat olivat: kulttuurinvälisen osaamisen yksilölliset ja kulttuu-

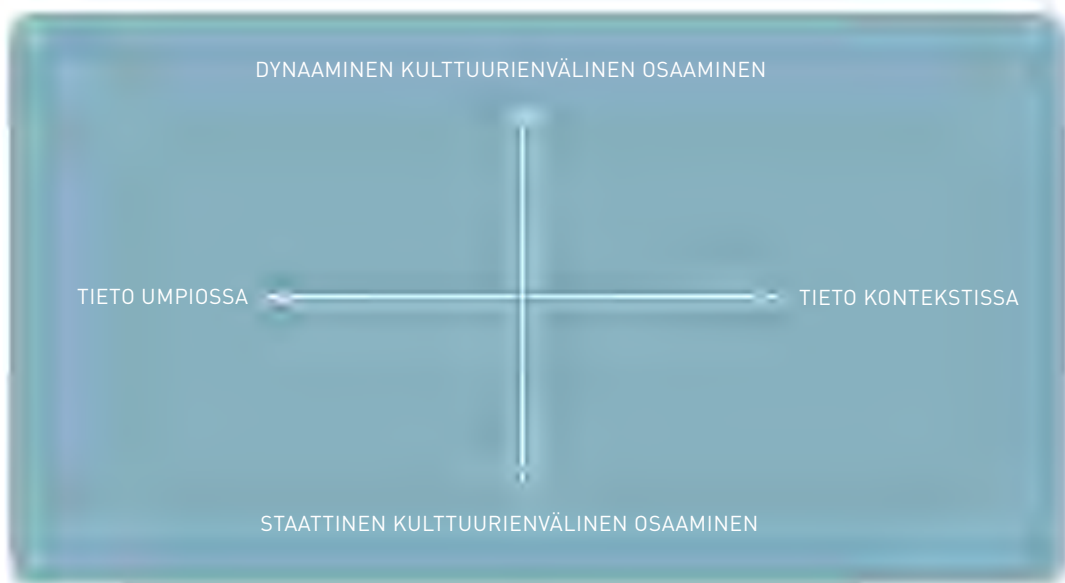
rispesifiset näkökannat, kulttuurienvälisen osaamisen toiminnassa, kulttuurienvälisen osaamisen päivittämisen ja kehittämisen käytännöt, kulttuurienvälisen osaaminen vuorovaikutuksessa sekä rasismi ja systeemitason rajoitukset. Alateemoina olivat muun muassa asenteet ja stereotypiat, henkilökohtainen kokemus ja historia sekä oppiminen. Analyysin viimeisessä vaiheessa muodostettiin teemakartta (Kuvio 1.). Tutkijat loivat teemakartan aineistosta tunnistettujen teemojen ja niiden ilmentämien jännitteiden perusteella. Kulttuurienvälisen osaamisen käsitteen jännitteisyys ilmeni tarpeena liittää käsite asiantuntijoiden työhön sekä työn ja erityisesti siinä tarvittavan tiedon muutokseen.

Nelikentän pystyakselilla kuvataan kulttuurienvälisen osaamisen luonnetta (staattinen vs. dynaaminen) ja vaaka-akselilla tiedonluonnin laajuutta (umpiossa vs. kontekstissa). Teemojen ja teemakartan avulla tutkijat kuvasivat kulttuurienvälisen osaamisen dynaamisen luonteen sekä sen historialliskehityksellisen kytkennän asiantuntijoiden aiempiin kokemuksiin ja heidän työhönsä. Esimerkiksi asiantuntijat liittivät tiedon niihin työkäytäntöihin, joissa he tarvitsivat kulttuurienvälisestä osaamistaan opetuk-

essa tai päivähoidossa, samoin he tunnistivat tiedon muutoksen ja siten tarpeen tietojensa päivittämiseksi. (Lasonen & Teräs 2012.) Teemoja olisi voinut edelleen käyttää muutoksen suunnan tunnistamiseen ja kehitysperspektiivin muodostamiseen. Esimerkiksi asiantuntijat toistelivat teemaa 'kulttuurienvälisen osaaminen toiminnassa', kun taas teema 'rasismi ja systeemitason rajoitukset' sai vain muutamia mainintoja. Näin ollen rasismin ja systeemitason rajoitusten tunnistaminen ja kehitysperspektiivin muodostaminen tämän teeman osalta olisi vaatinut keskustelua asiantuntijoiden kanssa, mihin tuo tutkimus ei kuitenkaan edennyt.

KEHITTÄVÄN TEEMA-ANALYYSIN VAIHEET

Kehittävä teema-analyysi eroaa aineisto- ja teorialähtöisestä teema-analyysistä siten, että teemat ovat yhtäältä tutkittavan toiminnan historiallisista vaiheista muodostettuja ja toisaalta toiminnan nykytilanteesta tulkittuja tutkimuksen kannalta merkityksellisiä asioita. Lisäksi teemoja käytetään lähikehityksen vyöhykkeen (Vygotsky 1978) hahmotamiseen ja muutoksen suunnan kartoittamiseen. Levike-projektin esimerkissä (Engeström ym. 1990)



Kuvio 1. Teemakartta: kulttuurienvälisen osaamisen kehitykselliset jännitteet.

teemat muodostettiin toiminnan teorian pohjalta ja niitä täsmennettiin ja analysoitiin empiirisen haastatteluaineiston perusteella. Rainion (2003) tutkimuksessa tutkijat muodostivat teemat oppituntiaineistosta, ja ne liittyivät opetustyön muutoshistoriaan (esim. suuntautuuko oppiminen tiettyihin menettelytapoihin vai periaatteisiin ja ongelmaratkaisuun). Teemat tuotiin opettajien keskusteluun ja näin niitä syvennettiin, samalla kun kehitettiin uutta opetustyön mallia, tietotyön mallia. Lasosen ja Teräksen (2012) tutkimuksessa taas teemat muodostuivat saattamalla asiantuntijoiden näkemykset vuoropuheluun kulttuurienvälisen osaamisen käsitteen kanssa. Teemoja käytettiin teemakartan muodostamiseen ja kulttuurienvälisen osaamisen käsitteen uudelleentulkintaan. Piirteitä ja ominaisuuksia kokoavan käsitteen rinnalle tuotiin toiminnassa rakentuva ja dynaaminen kulttuurienvälisen osaamisen käsite.

Kehittävän teema-analyysin voi jakaa vaiheisiin, jotka alkavat aineiston keruuta edeltävästä pohjatyöstä ja etenevät aineiston keruuseen, aineiston analyysiin sekä johtopäätöksiin ja tulosten raportointiin. Kaikissa vaiheissa teemoilla on oma tehtävänsä, joka liittyy metodologisesti edeltäviin ja seuraaviin vaiheisiin. Hahmottelemme seuraavassa vaiheita ja teemojen käyttöä niissä.

I Ennen aineiston keruuta: Teemahistoria

Teemojen kytkeminen tutkimusilmion kulttuurihistoriaan ja yhteiskunnalliseen kontekstiin on tärkeää silloinkin, kun kyseessä on aineistolähtöisyys. Seuraavat analyttiset kysymykset voivat auttaa teemahistorian kartoittamisessa: Miten tutkittu ilmiö on kehittynyt yhteiskunnassa, minkälainen tietoperusta sillä on ollut eri aikoina sekä minkälaisia vaiheita tutkittavat ihmiset ovat mahdollisesti käyneet läpi organisaatiossaan? Minkälaisia teemoja tämä tarkastelu tuottaa?

Perusteellinen taustatyö ei ole ristiriidassa aineistolähtöisyyden kanssa. Ilman teemahistoriaa tutkija ei tunnista, mikä juuri tässä aineistossa on ainutker- taista, uutta tai yllättävää.

II Aineiston keruussa: Teemat toiminnassa

Aineistonkeruun suunnitteluvaiheessa on hyvä tarkastella laajempia teema-alueita, joilta kerätään tietoa. Analyysivaiheessa teemat tarkentuvat sen pohjalta, mitä aineisto tarjoaa tai mihin tutkija fokusoi esimerkiksi teoreettisten käsitteiden avulla.

Voidaan selvittää, olisiko mahdollista kerätä aineistoa muutenkin kuin yksilöhaastatteluun, esimerkiksi havainnoimalla luonnollisia tai järjestettyjä tilanteita. Tutkija voi äänittää tai videoida kiinnostavia työtilanteita, tehdä teema-alueista ryhmähaastatteluja. Tutkimuskohteen yhteyshenkilöiden kanssa keskustellaan, olisiko mielekästä pyytää tiimiä tai verkostokumppaneja koolle pohtimaan uusia tai ongelmallisia asiakkaita, tilauksia, suunnittelukohteita, tuotteita tai prosesseja.

III Aineiston analyysissa: Teemat kehitysperspektiivissä

Aineistolähtöisessä analyysissa ensimmäinen vaihe muistuttaa sisällön analyysia, kun tutkija pyrkii tunnistamaan kaikki tutkimusaihettaan käsittelevät teemat aineistosta. Teorialähtöisessä tapauksessa tutkija erottaa tutkimusintressinsä kannalta relevantit teemat ja aineistokokohdat.

Teemoja voi lähestyä ajallisella jatkumolla ja kehitysperspektiivistä. Tarkastelemalla esimerkiksi puuttuuko aineistosta ennalta odotettuja teemoja, ilmeneekö yllättäviä, epäselviä, aineiston kokonaisuudessa harvinaisia teemoja tai yhdistelmäteemoja. Tutkimustehtävästä riippuen analyysi etenee yksilöllisten erojen, teemojen sisäisten ja keskinäisten jännitteiden ja tutkitun toiminnan kehityshaasteiden tutkimiseen.

IV Tulosten raportoinnissa: Teemat lähikehityksen vyöhykkeellä

On tärkeää huomioida ja antaa arvo aineiston löydöksille ja ihmisille, joilta teematieto on saatu. Heidän asemansa, tilanteensa ja näkökulmansa ymmärtäminen auttaa tulosten tulkinnassa. Palaaminen alkuun ja tulosten laajentaminen taustatyössä löydettyjen teemojen avulla syventää tutkimuksen löydöksiä. Myös omien tulosten kriittinen tarkastelu ja kyseenalaistaminen on hedelmällistä. Lopuksi tehdään yhteenveto siitä, mitä teematulokset kerto-

vat ilmiön, alan, organisaation ja yksilöiden kehitys- ja oppimismahdollisuuksista sekä oppimistuoksista.

Analyysin vaiheet on kuvattu tässä selkeyden vuoksi pelkistetyksi ja lineaarisesti, vaikka käytännössä ne usein limittyvät, ovat yhteenkietoutuneita, päällekkäisiä ja jojomaisia. Teoreettinen ymmärrys ja analyttiset käsitteet sekä aineisto ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään, jotta tutkittavasta asiasta saataisiin uudenlaista ymmärrystä ja tietämystä. Koska kyseessä on metodologinen lähestymistapa, aineiston analyysi ei ole tutkimuksesta erillinen osio, vaan tutkimuksen teoreettinen viitekehys, tutkimuskysymykset ja aineiston keruu sekä analyysi muodostavat kokonaisuuden, jossa teemat ovat paitsi tutkimuksen välineitä ja tuloksia myös kehitysmahdollisuuksien ja -suuntien osoittajia.

POHDINTA

Artikkelimme tarkoituksena oli selvittää ja pohtia teema-analyysia ja sen käyttöä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Erilainen teemoittelu ja teemojen käyttö on yleistä laadullisessa tutkimusmenetelmäkentässä, kuten katsauksemme menetelmäkirjallisuuteen ja Aikuiskasvatus-lehden tutkimusartikkeleihin osoittivat. Joissain lähestymistavoissa teemaa käytetään yhtenä analyysimenetelmänä muiden laadullisten menetelmien, kuten tyypittelyn ohella (ks. esim. Eskola & Suoranta 1998), ja joillekin se on yksi analyysin vaihe muiden joukossa (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009). Yleisesti teema vertautuu aiheeseen ja sisältöön, esimerkiksi siihen, mitä tutkijan tulkinnan mukaan haastattelussa puhutaan tutkittavasta ilmiöstä. Braun ja Clarke (2006) esittävät, että teema-analyysi on laadullisen aineiston menetelmä, jota voidaan käyttää sellaisenaan monenlaisissa tutkimuksissa sekä aineisto- että teorialähtöisesti. Teema-analyysin avulla ei pyritä niinkään aineiston abstrahointiin, vaan ennemmin aineiston haltuun ottoon ja tiivistämiseen sekä empiiriseen yleistämiseen (esim. van Rooij ym. 2012).

TEEMAT OVAT PAITSI TUTKIMUKSEN VÄLINEITÄ JA TULOKSIA MYÖS KEHITYS- MAHDOLLISUUKSIEN JA -SUUNTIEN OSOITTAJIA.

Tieteellisenä kontribuutionamme esitämme uudenlaisen laadullisen menetelmän kehittämisorientoituneeseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Se on historiallista lähestymistapaa ja kehitysperspektiiviä hyödyntävä kehittävä teema-analyysi. Menetelmä kiteyttää kehittävässä työn tutkimuksessa jo sovellettujen teema-analyysien periaatteita ja vaiheita, joita olemme sitten jatkotyöstäneet. Kehittävän teema-

analyysin vaiheiden muotoilussa auttoi kolmen tutkimusesimerkin analysointi kehittävän työntutkimuksen eri vuosikymmeniltä. Niissä teemat ja teemojen analyysikäyttö perustui toiminnan muutoshistorian ja nykytilan välisen jännitteen käsitteellistämiseen ja tulevaisuuden suunnan hahmottamiseen. Tämä on myös yksi tapa hallita Boyatzisin (1998, 12–15) esiintuomia teema-analyysin haasteita, projektiota, otosta ja tutkijan mielialaa ja tyyliä, sekä edetä empiirisestä yleistämisestä teoreettiseen yleistämiseen.

Kehittävässä teema-analyysissa dialektinen, abstraktista konkreettiseen kohoamisen prosessi (ks. abstraktista konkreettiin kohoamisen prosessista Ilyenkov 1982) tarkoittaisi, että aineistosta löydetty teemat ovat abstraktioita, jotka konkretisoidaan kytkemällä ne tutkittavan ilmiön kulttuurihistoriaan ja yhteiskunnalliseen kontekstiin sekä tulkitsemalla konkretisoitujen teemojen avulla toiminnan kehitysmahdollisuuksia ja -suuntia.

Esimerkiksi Levike-hankkeessa (Engeström ym. 1990) teemat johdettiin kollektiivista, mielekästä tuottavaa työtä käsitteellistävästä teoriasta. Aineistosta teemoittain analysoidut käsitystyytit tulkittiin työn yleisten historiallisten kehitystyyppien ja kohdehistorian (terveysaseman työn kehitysvaiheet) viitekehityksessä. Näin saadut käsitystyytit ja niiden historiallinen tulkinta antoivat Levike-kehityshankkeen tutkijoille ja käytännön ammattilaisille tietoa terveysaseman työn lähikehityksen vyöhykkeestä.

Kehittävän teema-analyysin dialogisuus näyttäytyi tukijoiden, tutkittavien työntekijöiden ja aineistojen moniäänisenä, vuorovaikutuksellisenä proses-

sina, jonka aikana teemoja tunnistetaan, käsitellään ja muokataan. Esimerkiksi Rainion (2003) tutkimuksessa teemat olivat ensin aineistosta tunnistettuja, toistuvia ja kiinnostavia ilmiöitä, jotka kertoivat opetuksen ja oppitunnin muutostarpeesta tietotyön näkökulmasta. Sen jälkeen teemoja käytettiin muutoslaboratoriokeskusteluissa alustuksissa, joista tutkijat ja osallistujat keskustelivat.

Kehittävän teema-analyysin periaatteet kiteytimme neljään tutkimusprosessin vaiheeseen, joissa teemojen tehtävä vaihtelee. Tämän yksityiskohtaisemmin prosessia on vaikea kuvata, sillä menettelyt räätälöityvät tutkimuksen viitekehysten ja tarkoituksen mukaisesti. Analyysiprosessi aloitetaan tutustumalla tutkittavaan toimintaan kirjallisuuden ja tutkimuskohteen historian valossa. Se päätetään teemojen tarkasteluun valitussa tulkintakehyksessä, jossa keskeisiä kiinnostuksen kohteita ovat toiminnan muutos- ja kehitysmahdollisuudet sekä ekspansiivinen oppiminen ja lähikehityksen vyöhykkeen ymmärtäminen.

Käytännössä tutkimuksilla on usein monia haasteita ja reunaehtoja, joiden vuoksi laajaa ja tyhjentävää analyysia on vaikea suorittaa. Joudutaan tekemään valintoja, jotka samalla kaventavat teemojen kehittelyä sekä niiden teoreettista ja historiallista tulkintakehystä. Opinnäytetyötään tekeväille opiskelijalle valikointi tietyissä rajoissa ja ohjaajan avulla on perusteltua. Sen sijaan tutkijoille ja hankkeisiin osallistuville työntekijöille kehittävä teema-analyysi on vaativa lähestymistapa, joka edellyttää syventymistä ja ajallistakin sitoutumista. Nopean teema- ja käsityskartoituksen sijasta teemoja analysoidaan toiminnan

teoria- ja kohdehistoriaa vasten sekä muutos- ja oppimishaasteita pohtien. Tutkija joutuu koetukselle, kun tulkintoja on voitava tarkistaa vuoropuhelussa tutkittavien kanssa.

Kehittävä teema-analyysi on tutkijoiden ja tutkittavien välinen dialektinen ja dialoginen menetelmäprosessi. Sen abstraktista konkreettiseen kohoamisen periaate tuo kriittisen vaihtoehdon laadullisen oppimistutkimuksen abstrahointiperiaatteelle eli etenemiselle konkreettisesta abstraktiin. Odotamme uusia empiirisiä aikuiskasvatustieteen tutkimuksia, joissa kehittävää teema-analyysia sovelletaan ja sen toimivuudesta saadaan uutta tietoa.



Marianne Teräs
FT, THM, yliopistonlehtori
Käyttätymistieteiden laitos
Helsingin yliopisto



Hanna Toiviainen
FT, yliopistonlehtori
Käyttätymistieteiden laitos
Helsingin yliopisto

LÄHTEET

- Ahonen, H. (2008). *Oppimisen kohteen ja oppijan vastavuoroinen kehitys: Teleyrityksen asiakaspalvelun työyhteisöjen oppimiskäytäntöjen uudistaminen osana teknologis-taloudellista kumousta*. Kasvatustieteidenlaitoksen tutkimuksia 218. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: SAGE.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp0630a
- Engeström, R. (2014). The interplay of developmental and dialogical epistemologies. *Outlines. Critical Practice Studies* 15(2), 119–138.
- Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y., Engeström, R., Helenius, J., Koistinen, K., Salonen, E. & Toiviainen, H. (1990). *Kunnanlääkäri, terveyskeskuslääkäri, omalääkäri. Levike-projektin tutkimushankkeen II väliraportti*. Espoon kaupungin terveysvirasto. Espoo: Espoon kaupunki.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.L. (toim.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hosiaislouma, Y. (2003). *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Ilyenkov, E. V. (1977). *Dialectical Logic: Essays on its history and theory*. Moscow: Progress.
- Ilyenkov, E.V. (1982). *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's capital*. Moscow: Progress Publishers.
- Juutilainen, E. & Kukkuola, T. (2006). *Lukion musa*. Porvoo: WSOY.
- Kerosuo, H. (2006). *Boundaries in action: An activity-theoretical study of development, learning and change in health care for patients with multiple and chronic illnesses*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Lasonen, J. & Teräs, M. (2012). Intercultural competence in action. Teoksessa Palaiologou, N. & Dietz, G. (toim.) *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing, 156–175.
- Marton, F. (1982). *Towards a Phenomenography of Learning. 3, Experience and conceptualization*. Mölndal: University of Göteborg.
- Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. (1996). *Suomen kielen sanakirja* (2. painos). Helsinki: Gummerus.
- Rainio, P. (2003). *Tietotyön malli koulun kehittämisessä: Muutoksen esteet, edellytykset ja mahdollisuudet opettajien puheessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- van Rooij, A.J., Zinn, M.F., Schoenmakers, T.M. & van de Mheen, D. (2012). Treating Internet Addiction With Cognitive-Behavioral Therapy: A Thematic Analysis of the Experiences of Therapists. *International Journal of Mental Health and Addiction* 10(1), 69–82. dx.doi.org/10.1007/s11469-010-9295-0
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2009). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Sadeniemi, M. (1978). *Nykysuomen sanakirja*. V-VI. 3, S-Ö. Porvoo: WSOY.
- Spitzberg, B.H. & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Teoksessa Dearnorff, D.K. (toim.) *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: SAGE, 2–52.
- Stage, R.E. (2005). Qualitative case studies. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research. Third Edition*. Thousand Oaks: SAGE, 443–466. Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6., uud. laitos). Helsinki: Tammi.
- Teräs, M. (2007). *Intercultural learning and hybridity in the culture laboratory*. Helsinki: University of Helsinki, Department of Education.
- Toiviainen, H. (2003). *Learning across levels: Challenges of collaboration in a small-firm network*. University of Helsinki, Department of Education.
- Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. (1999). *Muutoslaboratorio. Uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 6. Helsinki: Edita.
- Virkkunen, J. & Newnham, D. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Second edition. Berkshire: Open University Press.

Raja Karjalan kannakselaisten sukupolvien identiteettityön määrittäjänä



Evakkojen rajakokemus on osa jälkipolvien psyykeä ja mentaliteettia. Millainen vaikutus kahden valtakunnan ja kahden kulttuurin välisellä rajalla on ollut eri Karjalan kannakselaisten ja heidän jälkeläistensä identiteettiin?

"Elämäni ensimmäiset 20 vuotta olen elänyt itäisessä Suomessa, Kymenlaaksossa, lähellä sitä rajaa, johon sivistys minun lapsuudessani loppui. Rajan takana oli "Se", josta puhuttiin monimerkityksisin sanakääntein, jos puhuttiin. Vuosikymmenien ajan viralliset valtuuskunnat olivat ainoa mahdollisuus saada kosketusta "Sillä" puolella asuviin ihmisiin. Neuvostoliitosta saatavissa oleva kuva oli niin epäselvä ja lähihistoriasta löytyvät tapahtumat niin kipeitä, että kaikki minua kasvattaneet tahot katsoivat parhaakseen olla kertomatta aiheesta yhtään mitään." (Kivimäki 1999, 5.)

RAJA TARKOITTA A YLEISIMMIN konkreettista maastoon ja karttaan merkittyä joko luonnon muotoja seuraavaa tai muilla perusteilla määrättyä linjaa maastossa. Se on myös määräävä elementti monille muille rajakäsitteille. Karjalan Kannaksella valtakunnan raja merkitsi, ei vain aluetta vaan sosiaalisia, kulttuurisia ja symbolisia eroja.

Kannas oli "riitamaa", joka oli joutunut milloin Ruotsin, milloin taas Novgorodin tai sittemmin Venäjän ja Neuvostoliiton valtaamaksi. Historiallinen raja siirtyi useita kertoja ja siirtojen merkitys alueen asukkaiden elämään oli useimmiten merkittävä.

Venäjän vastainen raja oli Suomen autonomian alkuaikoina melko avoin liikenteelle, mutta tuli valvotummaksi ensimmäisen maailmansodan jälkeen ja sulkeutui lopulta merkittävästi Suomen itsenäistyessä. Toisaalta raja sulkeutui toisen maailmansodan jälkeen.

Venäjäistämisen kaudet 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa käänisivät rajaseudun asukkaiden suhtautumisen rajantakaiseen yhteiskuntaan aiempaa negatiivisemmaksi. Rajojen sulkeutuminen Neuvostoliiton aikana 1920-luvulta aina sen luhistumiseen asti 1991 merkitsi samaa etenkin, kun vapaa matkailu rajan yli ei ollut mahdollista. Joitakin virallisia delegaatioita otettiin vastaan ja kohteita näytettiin valikoidusti. Esimerkiksi turistibussin pysähtyminen ryhmäviisumissa mainitsemattomissa paikoissa oli

kielletty. Viisumeja myönnettiin merkittävämminkin vasta 1990-luvulla. (Koponen 1999, 7–8.) Raja oli suljettu myös arkeologeilta (Uino 2003, 143–145).

Artikkelissa kuvataan, miten rajaan liittyneet tahtumat ja kokemukset ovat vaikuttaneet Karjalan Kannaksella asuneiden siirtokarjalaisten identiteettiin ja miten se näkyy kannakselaisen evakkosukupolven sekä heidän lasten ja lastenlasten identiteettiyössä. Taustalla olevan tutkimuksen keskeisin löydös ja käsite on rajan imperatiivi¹, joka on määrittänyt kannakselaisuutta useassa sukupolvessa ja johon tässä artikkelissa keskitytään.

KARJALAIKUUS MÄÄRITTYY ERI KARJALOIDEN POHJALTA

Tutkijoiden teksteissä ei yleensä rajata, mitä nimenomaista Karjalan aluetta tutkimus koskee. Leea Virtanen (1987, 179) toteaa ylimalkaisuuden artikkelissaan *Monta karjalaa*: ”Hämmästyttävän monien Karjala-käsitys on pääteltävä esitysytteystestä. Se voi olla pikemmin utopia, kuvitelma yhtenäisestä kansasta, joka heltyy yhtä helposti iloon kuin kyyneliin.” Hän kirjoittaa, että ensiksi tutkijan on sidottava sanomansa nimettyyn erityisalueeseen ja historialliseen todellisuuteen – Karjala on vain erilaisten kielten ja kulttuurien kattonimitys. Toiseksi Suomessa on ”varovasti arvioiden ainakin miljoona kansalaista, joilla ei ole mitään käsitystä luovutetusta Karjalasta tai Inkerin kansankulttuurista” – vanhaa Karjalaa ei tunneta sen yleissivistyksellisestä merkityksestä huolimatta. Kolmanneksi karjalaisen kansanelämän dokumentointi on puutteellista ja toisinaan romanttisen innostuksen leimaamaa – keskeisistäkin ongelmista yksittäinen tutkija tai lukija joutuu noukkimaan sirpaleista tietoa eri tahoilta. (Mt., 185.)

Sodan ja rauhanteon seurauksena menetetty Karjala ei ollut laadullisesti yhtenäinen alue. Erkki Paavola (1960, 5–6) on jaotellut menetetyt Karjalan kolmeen alueeseen: Etelä-Karjala (Viipurin Karjala, Kannas ja ulkosaaret), Keski-Karjala (Vuoksen keskivaiheilta Kurkijoen ja Parikkalan rajoille) ja Raja-Karjala (Laatokan luoteis- ja pohjoisrannikolta itärajalle). Heikki Waris (1952, 39–40) on nimennyt Keski-Karjalaksi pääosat vanhimmasta karjalaisten asuma-alueesta, joka lisäksi oli kehittyneintä maa-

talousaluetta, mutta samalla myös teollisuusaluetta. Toisinaan² taas puhutaan Kannaksesta ja Laatokan Karjalasta, jolloin myös Raja-Karjala käsitetään Laatokan Karjalaksi.

Kannaksen rajaseutu ja Raja-Karjalan seutu olivat historiallisesti, asutuksellisesti, kielellisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti erilaisia alueita vielä 1900-luvun alussa ja itsenäisyyden ensimmäisinä vuosikymmeninä. Raja-Karjala oli vielä vuonna 1939 melko harvaan asuttua, kun sitä vastoin Kannaksella ei ollut laajoja syrjäseutuja. Kannas olikin ennen talvisotaa yksi Suomen tiheimmin asutuista alueista. (esim. Raivo 1988, 15; Engman, 2007.)

Kannas oli koulutuksen ja muun opillisen sivistyksen osalta kehityksen etulinjassa. Esimerkiksi ensimmäinen tyttökoulu perustettiin Viipuriin jo vuonna 1788, mutta tyttöjä oli otettu eräisiin kouluihin jo 1600-luvulla. Viipurin ja sitä ympäröivän läänin koulut oli tarkoitettu kaikkien yhteiskuntaryhmien lapsille. Reaaliaineiden ottaminen koulujen ohjelmaan ja erillisten reaalikoulujen perustaminen tuli muualle Suomeen vasta 1870-luvulla. (Hietala 1982, 53–69.)

Selkein kulttuurinen ero kannakselaisten ja rajakarjalaisten välillä oli kuitenkin uskonnollinen. 1930-luvulla Raja-Karjalassa oli runsaasti ortodoksista väestöä, josta osa puhui karjalankieltä (Mäkinen 1982, 448–459). Vastaavasti Kannaksen valtaväestö oli luterilaista.

IDENTITEETTI JA IDENTITEETTITYÖ

Identiteetin määritelmiä on monia. Tutkijat määrittelevät identiteetin riippuen tieteenalasta, näkökulmasta tai tutkimustehtävästä, kuten esimerkiksi ryhmäidentiteetti tai sosiaalinen identiteetti, yhteisyysidentiteetti, kulttuuri-identiteetti (Sallinen-Gimpl 1989, 210; 1994, 40–43), kollektiivinen identiteetti, sosiaalinen identiteetti, henkilökohtainen identiteetti ja minä-identiteetti (Houtsonen 1996, 203–210; Anttila 2007, 10–15) sekä narratiivinen identiteetti (Huotelin 1996, 24–25). Myös alue ja kotipaikka voivat olla identiteetin määrittäjänsä perustoina, jollaiseksi Anssi Paasi (1984, 50–52) nimeää alueellisen identiteetin.

Honko (1988, 13) arvioi, että yksilöidentiteettiä on tutkittu enemmän kuin ryhmäidentiteettiä ja että

suurin osa, ellei kaikki, ryhmäidentiteettiä koskeva empiirinen tieto perustuu yksilö- tai niin sanottuun elitistiseen identiteettitutkimukseen. Myös Lehtonen (1999, 6) toteaa identiteettien moninaisuuden tutkimisen ongelmallisuuden. Yksilöpsykologiassa kohteena on minä- tai itseidentiteetti, sosiaalipsykologiassa sosiaalinen identiteetti ja sosiologiassa identiteettirakenteet ja -prosessit. Symbolisen interaktionismin pääsuuntauksen sisällä Iowan koulukunnan rakenneinteraktionistit puhuvat rooleista ja Chicagon koulukunnan prosessi-interaktionistit korostavat identiteettineuvotteluja (Liebkind 1988, 62).

Anttila (2007) määrittelee kansallisen identiteetin yhteisesti jaettuna merkitysmuodostelmana, joka lähtee yksilöstä, identifioijasta itsestään. Ihmiset samastuvat kansakuntaan kansallista identiteettiä koskevan käsityksensä mukaisesti. Identiteetti on tietoisuutta itsestä ja omasta kulttuurista jonakin toisista kulttuureista poikkeavana ja omasta paikasta siinä. Kollektiivinen identiteetti on kansallisen identiteetin rinnakkais- tai yläkäsite. (Mt., 2007, 3–5, 33–36.)

Siten identiteetti määrittyy sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti. Sosiaalinen liittyy kansalliseen ja alueelliseen, suvun perintönä saatuun identiteettiin. Alueellisen identiteetin perusta on etnisyydessä, jonka voi olettaa ilmentävän vanhempaa ja voimakkaampaa identiteettityön lähtökohtaa verrattuna muihin identiteettiperustoihin. Näin ollen kannakselaisuus on rinnastettavissa kansalliseen identiteettiin suomalaisuutena, jonka määritelmät sopivat monin osin myös maakuntaperustaisen kannakselaisuuden käsitteisiin.

Wengerin (1999, 154) mukaan identiteetti on pohjimmiltaan ajallinen ja identiteettityö jatkuvaa. Koska identiteetti rakentuu oppimisen ja kehittymisen sosiaalisessa kontekstissa, identiteettityön käsite on huomattavan kompleksinen verrattuna suoraviivaisiin ajallisiin tulkintoihin. Siirtokarjalaisten oli uusissa asuinyhteisöissä löydettävä oma paikka, mikä tarkoitti sekä uuden kohtaamista eli akkulturaatiota että uuteen sulautumista eli assimilaatiota (vrt. Koironen 1996, 3–8). Sosiaalistuminen uuteen yhteisöön ja kulttuuriin edellytti enemmän tai vähemmän tietoista identiteettityötä ei vain oman vaan myös tulevien sukupolvien kokemuksena.

Identiteettikriisit

Heikki Kirkinen (1998) käsittelee identiteettikriisin käsitettä karjalaisten historiaan liittyneinä identiteettikriiseinä. Ensimmäinen niistä alkoi jo ristiretkiäjäillä ja huipentui vuonna 1323, kun Karjala jaettiin ensimmäisen kerran kahtia. Pähkinäsaaren rauhansopimus johti karjalaisen identiteetin jyrkkään hajoamiseen ja kahden toisilleen vihamielisen karjalaisen identiteetin muodostumiseen. Toinen kriisikausi liittyi Stolbovan rauhaan vuonna 1617, kun Ruotsi sai Venäjältä valloittamansa Käkisalmen läänin ja Inkerinmaan. Ruotsi verotti raskaasti alueiden asukkaita ja pyrki kääntämään ortodoksista väestöä luterilaiseen uskoon, jolloin ortodokseja pakeni joukoittain Venäjälle. Kolmas identiteettikriisi syntyi myös rajojen muuttamisen myötä, kun Suomesta tuli autonominen suuriruhtinaskunta vuonna 1809 Haminan rauhansopimuksen jälkeen. Eri karjalat löysivät yhteisyyttä, kun uhkana koettiin Venäjän panslavistisen liikkeen pyrkimys venäläistää vähemmistökansoja. Neljäs identiteettikriisi eskaloitui vuonna 1939 liittyen kiinteästi talvi- ja jatkosodan sekä rauhanteon vaiheisiin. (Mt., 42–51.)

Karjalaisten uusi tilanne sodan alta kotiseudulta paenneina ja muihin maakuntiin joutuneina aiheutti jälleen identiteetin järkkymisen. Sen lisäksi väestön enemmistöön sekoittuminen loi aikaisemmista kriiseistä poikkeavan identiteettityön, sopeutumisen, sulautumisen ja selviytymisen paineen. Siten neljäs identiteettikriisi ja sen aiheuttamien karjalaisten elämänkriisien käsittely jatkuu yhä psykologisella, sosiaalisella, kulttuurisella ja poliittisellä tasolla.

Kannakselaiset sukupolvet tutkimuksen kohteena

Sukupolven käsitettä ilmentää yhtäältä biologinen, esivanhempien, isovanhempien, vanhempien, lasten, lastenlasten ja niin edelleen sukupolvijatkumo ja -verkosto, johon liittyy aina uusia sukuja, kun lapset ja seuraavat sukupolvet muodostavat uusia perheitä. Toisaalta sukupolvi on yhteiskunnallista ja poliittista kokemusta ilmentävä käsite, joka perustuu historiallisten muutosilmiöiden rytmittämiin aikajaksoihin ja määrittäytyy syntymäajan mukaan (Mannheim 1972). Purhonen (2007, 85) liittää käsitteeseen diskursii-

visen ulottuvuuden, mikä tarkoittaa sukupolvikokemusten artikulaatiota: jotta sukupolvitietoisuus ja kollektiivinen identiteetti voi syntyä, jonkun tai joidenkin on täytynyt koota ne.

Roos (1987) määrittää neljä yhteiskunnallista sukupolvea tai ikäkohorttia³, joita ovat (1) sotien ja pulan sukupolvi, (2) sodanjälkeisen jälleenrakennuksen sukupolvi, (3) suuren murroksen sukupolvi ja (4) lähiöiden sukupolvi. Kasvatustieteessä kokemuksellisten sukupolvien käsitettä on käyttänyt muun muassa Kauppila (1994; 1996) nimeten ennen vuotta 1935 syntyneen *sodan ja niukan koulutuksen*, vuosina 1935–1955 syntyneiden *rakennemuutoksen ja kasvavien koulutusmahdollisuuksien* ja vuonna 1956 ja sen jälkeen syntyneiden *hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen* sukupolven.

Artikkelin taustalla olevassa tutkimuksessa (Ilonen 2013) biologisten sukupolvien ketju rinnastettiin kokemuksellisten sukupolvien ikäkohortteihin (vrt. Kujala 2003, 141), jolloin haastateltujen henkilöiden elämää järjestyneet kokemukset korostuvat ja vaikuttavat sukupolvien ylitse (ks. **Kuvio 1**). Koko tutkimuksen pääkysymys kuului: Miten Kannaksen siirtokarjalaiset tekevät identiteettityötään?

Tutkimus kohdentui kannakselaisten ja heidän jälkeläistensä kokemusperäiseen identiteettityöhön, jolloin tutkimusotetta voi luonnehtia laadulliseksi, aineistolähtöiseksi ja konstruktiviseksi (vrt. Denzin & Lincoln 2005) sekä myös biografiseksi elämäkertaa sivuavien kirjoitusten, kertomusten ja haastattelujen vuoksi (esim. Metsämuuronen 2007, 212–214).

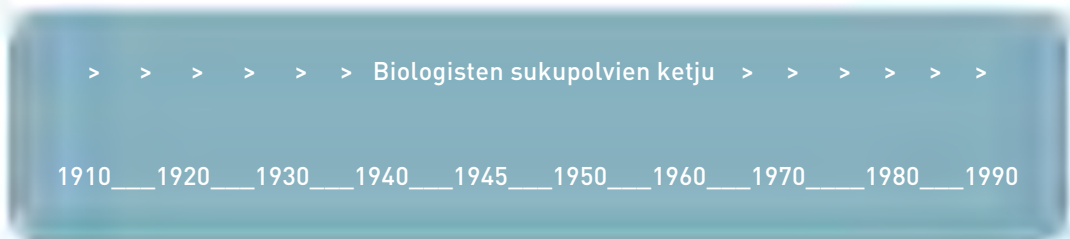
Tässä artikkelissa keskitytään tutkimuksen tärkeimpään löydökseen, kannakselaista identiteettityötä määrittävään rajan imperatiiviin, joka kertoo,

millainen vaikutus kahden valtakunnan ja kahden kulttuurin välisellä rajalla on ollut ja yhä on kannakselaaisuutta uusintavan ja uudistavan identiteettityön muotoutumisessa. Rajan imperatiivi on käsite, jota ei sellaisenaan löydy muusta kirjallisuudesta. Taustalta löytyy kuitenkin moraalifilosofinen kategorisen imperatiivin käsite (Kant 1990), jota on heuristisesti sovellettu tässä tutkimuksessa⁴.

Vanhimman sukupolven edustajat valikoituivat tutkimukseen niin sanotulla lumipallomenetelmällä. Valinta ei kuitenkaan tapahtunut jokaisen edellisen haastatellun ehdotuksesta, vaan ehdottajia oli muitakin, kuten pitäjäseuran toimihenkilö kahden pitäjän osalta. Ikäpolven vanhin henkilö oli haastatteluhetkellä 94-vuotias ja nuorin 63-vuotias. Seuraavaksi haastateltiin toiseen sukupolven kuuluvat vanhimman sukupolven lapset ja kolmanteen polveen kuuluvat lastenlapset.

Kokonaisia sukuja haastatelluissa oli 12, joista kuuden suvun kaikki elossa olevat edustajat olivat tutkimuksessa mukana. Vajaita sukuja oli 13, joista seitsemää edusti ainoastaan vanhin sukupolvi. Haastateltuja oli 111 henkilöä, joista 29 kuului ensimmäiseen, 40 toiseen ja 41 kolmanteen sekä 1⁵ henkilö neljänteen sukupolven.

Aineisto kerättiin avoimin haastatteluin, mikä salli myös niiden täydentämisen teemahaastattelulla⁶. Vanhimman sukupolven haastattelu oli puhtaimmin avointa kertomista (vrt. Raninen-Siiskonen 1999), mutta seuraavien sukupolvien kohdalla se oli dialogimaista vuoropuhelua liittyen asioiden selvittämiseen. Keskusteluteemojen asettaminen oli tarpeellista erityisesti toisen ja kolmannen sukupolven haastatteluissa (vrt. Eskola 2000, 85–94). Haastatte-



Kuvio 1. Biologiset sukupolvet rinnastettuina ikäkohortteihin.

lut litteroitiin ja koodattiin käyttäen sisällönanalyysin menetelmää (Tuomi & Sarajarvi 2009, 74–77, 101–113).

RAJAN IMPERATIIVI – KANNAKSELAINEN PERUSKOKEMUS

Analyysin tulokset tiivistyivät kahteen identiteettityön kollektiivisuutta ilmentävään kategoriaan (ks. **Kuvio 2**). Arvojen ylläpitäminen, sosiokulttuurinen aktiivisuus ja rajan imperatiivi ilmentävät haastateltujen kokemukseen perustuvaa kannakselaista tunnekollektiivisuutta. Vastaavasti kannakselainen perinteen vaaliminen, aktiivinen kansalaisuus ja tietoinen kasvatusta ylläpitävät tietoon perustuvaa toimintakollektiivisuutta.

Rajan imperatiivi poikkeaa luonteeltaan ja merkitykseltään identiteettityötä määrittävistä muista luokista ja kategorioista. Se on sisällöltään negatiivinen verrattuna muihin kannakselaisuutta määrittäviin perustekijöihin. Etenkin vanhimman sukupolven mielissä raja muistettiin⁷ kielteisenä asiana, jota kuvattiin rajan kirona, sotakokemuksena, evakkoon joutumisena. Positiivisten määrittäjien negatiivinen raja ansaitsee erillisen tarkastelun.

Sota- ja evakkokokemukset

Rajan negatiivinen merkitys on ollut evakkojen mielessä tunnetason kauhukokemuksista seurannut tila. Alaluokkaa⁸ *rajan kammo* kuvaavat aineistosta poimitut pelkistetyt ilmaukset.

"Siellä sit tapahtu niitä asioita. Täyty kärsii niitä – tappoja." (RKi 7.)

"Rajan lapsen elämä ei olt nii mukavaa." (RKi7 1.)

"Ei yhtää hää rajalle päi lähe." (Lkä11.)

"Viimesinä vuosina äiti ei päästännyt Rajajoel mattoja pesemää. Turvaton olo rajan takana." (RKi5, 1.)

Vieraan vallan alle jäämisen mahdottomuus oli itsestään selvää. Rajakokemukset muokkasivat pelon kautta suhtautumistapoja mutta myös isänmaallisuutta. Ahokkaan (2004, 66–67) mukaan poliitikot olisivat halunneet karjalaisten jäävän tai palaavan uuden rajan takaisille alueille, mutta sinne ei haluttu eikä Neuvostoliittokkaan ollut siihen halukas.

"Ei ne sinne venäläisten alaisuuteen mene." (VuVr1 12.)

"Ko vanhat rajat palautus ja Karjala tulis Suomal. Sinne olis mänijöi." (VuVr2 12.)

"Ymmärrettii, että tätä maata täytyy puolustaa ja siellä (rintamalla) täytyy olla, koska se, jota vastaan puolustettii, se oli venäläine kommunismi...ja se ruokki sellasta isänmaallisuutta samalla. Ei se tullut koskaan esille tämä asia sillä tavalla, ett oliko sitte justii konkreettisesti omaa maata. Se oli se Suomi, joka oli yhteinen kaikil niin kyllä se oli yksmielistä. Ja sillähän siellä pärjätti." (RU2, 6.)

Vanhimmilla miehillä ja osalla vanhimmista naisista sotakokemukset olivat todellisia monivuotuisilla sotatantereilla sotilaina ja lottina. Sotakokemukset tuottivat rajaseudun pitäjien asukkaille välitöntä kuoleman kauhua – myös pikkulapsina.

"Sieltä Koivistolta mie muistan sen, että pöyvän alla oltii piulossa ja äiti veti minnuu käsvarresta kellarii.

KOKEMUKSEEN PERUSTUVA TUNNEKOLLEKTIIVISUUS

- Rajan imperatiivi
- Sosiokulttuurinen aktiivisuus
- Arvojen ylläpitäminen

TIETOOIN PERUSTUVA TOIMINTAKOLLEKTIIVISUUS

- Perinteen vaaliminen
- Aktiivinen kansalaisuus
- Tietoinen kasvatusta

Kuvio 2. Identiteettityön peruskategoriat ja pääluokat

Ni ne on niiko semmoset kuvat, että piiloo piti menä. Ja kerrakii oltii oltu jossain kiven takana piilossa. miun tuonne sisimpääni on jääny ne kauhukuvat ihan sellane niiko kuoleman tunnelma.” (Ko2, 1.)

Kotoa lähdön tunteista kertoi harva haastateltu, mutta sen sijaan kerrottiin lukuisia tarinoita evakkoelämästä, joka oli paikasta toiseen siirtelemistä. Sotatalvi oltiin yhdessä paikassa ja keväällä tai myöhemmin siirryttiin toiseen, kunnes jatkosota syttyi ja kääntyi pian Suomen etenemiseksi talvisodassa menetetyille Karjalan alueille⁹. Korsuissa ja pahviparakeissa tai muissa väliaikaisissa kojuissa asuen haluttiin viljellä Kannaksen peltoja ruokapulan torjumiseksi.

Jatkosodan taistelulinjojen murruttua 1944 rajapitäjien asukkaille koitti jälleen uusi evakkomatka, joka kesäaikaan oli helpompi kuin ensimmäinen talviaikaan tehty evakkomatka. Karjaakin voitiin ottaa mukaan.

”... Mut mie tulin 500 kilometrii lehmii kans kävellän. Ni se ol taival. Myö oltii kolme päivää Punnuksen asemal. Meitä oli viis paimenta. Tultii sanomaa, ettei enää tule junnaa, et tehkää lehmii kans, mitä haluatte. Sitä en muista, mistä myö saatii niille vettä. Tienviitas oli 120 km Mikkeliä. Ai ko myö oltii hyvillää, ko ol enää 120 km. Nyt ei männä sitä polkupyörälläkkää.” (RKi 7.)

Jälkipolvien tiedot ja kommentit vanhempien ja isovanhempien evakkokokemuksista vaihtelivat. Ainoastaan muutamat toisen ja kolmannen sukupolveen kuuluvista mainitsivat niistä.

”On se kovaa ollut...vanhemmillani, kun he on joutuneet kotinsa jättämään. Mun isä on kertonut, kuinka pieni hän oli, kun oli joutunut kodin jättämään, ja huolehti äidistään ja ko äitikin on joutunut jättämään ja miten he hoiti sen tilanteen.” (LKa42, 1.)

Sodan jälkeen pelot jatkuivat, koska rajan takana oleva yhteiskunta oli yhä arvaamaton. Vasta 1980-luvulla tilanne hieman helpottui, sillä matkailu rajan taakse mahdollistui, mutta pääsy valtateistä sivussa oleville kotipaikoille oli kielletty. Kotipaikoille pääsi vain salaa, jos uskalsi lähteä seikkailemaan. Pelko välittyi ja ulottui myös nuorempiin sukupolviin.

Korvike-Karjala ja kotiseutumatkat

Asuinpaikan löytyminen pienentyneessä Suomessa oli pääteipiste evakkokierroksille, mikä tuntui hyvältä, vaikka uusi paikka oli monille vain maapala. Kun sitten oli pelot raivattu ja rakennettu uusi koti talousrakennuksineen, elämä tuntui vakiintuneen – ulkonaisesti.

”Pala Karjalaa piti jokaisen lapsen saada, ja niin jokainen sisarus sai hehtaarin palan kesämökkiä varten. Itse rakennettu mökki on myös tärkeä Karjalan korvike.” (VuA3, 4.)

Myös monet jälkipolviin lukeutuvat arvostavat vanhempiensa ja isovanhempiensa itse raivaamaa ja rakentamaa tilaa ja tulevat satojen kilometrien päästä lähes viikoittain lapsuutensa kotitalan maille rakentamaansa loma-asuntoon.

”Kyl ne juuret meillä lapsilla et ne on niinku täällä... Toisaalta tietenki kunnioittaa ... vanhempien käymää tietä, joka ei oo helppo ollut, että tota tää on tietyllä tavalla mejän Karjala. Ja jotenki tuntee, että uus siirtolainen on... Kyl tänne halua tulla ja ihanaa, että pääsee tulemaa. Tää on hirveen tärkeä. Mä oon syntynyt ihan siinä talossa. Meidän mökki on ihan tossa mäen takana, et suorinta tietä on puol kilometriä.” (VuVr1-24, 2.)

Evakoista muutamat eivät halua mennä vieraan maan hallitsemalle Kannakselle. He tietävät, että rakennuksia ei kotipaikalla enää ole tai jos on, ne ovat hoitamatta. He haluavat pitää kaiken vain muistoina kodista sellaisena kuin se oli silloin, kun sieltä jouduttiin lähtemään.

”Se siis niiko lamaanutti minut. Ja sit oli siinä olikse neljä henkilöä muitakii ja sit ko mäntii, rakennukset oli --. Sitte ko valkeni, missä myö oltii, ni sitte avattii sampanjapullo ja tyhjennettii se siinä raunioilla. Mulle riitti se. Se oli niiko piste tälle asialle.” (RR2, 3.)

Kun raja aukeni aiempaa enemmän 1990-luvulla, toisen ja kolmannen sukupolven matkat suvun kotiseudulle lisääntyivät runsaasti. Raja on kuitenkin edelleen raja liikkumisen rajoittamisen merkityksessä. Viisumien ja passien tarkastukset rajalla ja matkan

kuluessakin viivyttävät matkaa ja tuntuvat turhilta toimenpiteiltä verrattuna Suomen länsirajan käytäntöihin.

"mutta sitte se reissu, missä äiti oli mukana ja yks, missä mummo ja pappa oli, ni ne ei ollut välttämättä semmosia kauheen kivoja muisteltavia. Se että ne paikat oli, mutta se arki siellä tähetkiesessä Karjalassa, että he ei kokenut sitä kovin rauhalliseksi, että esimerkiks bussi oli pysäytetty ja oli vaadittu jotain tietullia ja jollakin oli ollut ase siellä ja se oli jotenkin, mitä äiti ja mummo kerto niistä... Ja mummo ja pappa sano, että nyt tais riittää Ja ehkä joskus, jos kuulostaa siltä, että siellä voi matkustaa turvallisesti saattaisin mennä." (VuVr1-211, 3.)

Kotiseutumatkoille on viime aikoina otettu mukaan enenevästi aivan nuoria ja lapsia, jotka ovat evakkojen jälkeläisiä kolmatta tai neljättä sukupolvea. Näillä matkoilla vanhemmat ja isovanhemmat kertovat seuraaville sukupolville Karjalasta ja suvun kotipaikkala elämisestä siellä paikan päällä.

"Kyllä se on ilahduttava asia, karjalaisuudessa, että kun kesäkuun kahdeksas käytti siellä, ni on se, että... karjalaisuus jatkuu, koska siellä nyt niiko joka kerta on jopa kolmatta polvee mukana." (LKa2, 8.)

"... kylän maisemia katsellessa tuli sellainen tunne, että vasta nyt palapelin palat alkavat loksahdella kohdalleen, kun vihdoin lapsuuden aikana kuullut kertomukset saavat puitteet... Yhteenkuuluvuuden tunne oli myös ennen kokemattoman voimakas... Olen varma että haluan kierrellä Kannaksella enemmänkin tulevaisuudessa. Tuntuu pahalta, että Karjala sodassa menetettiin, se on yhä verta vuotava haava kaikille siellä syntyneille." (RKi32, 2.)

Kannakselaisten ja sieltä juurensa saaneiden matkat oikealle kotiseudulle ja vanhempien kotipaikoille ovat viime vuosikymmeninä muodostuneet sekä vanhimman sukupolven että jälkipolvien henkilökohtaisen identiteettityön muodoksi. Vanhin sukupolvi on aluksi käynyt kotiseutumatkoilla ikään kuin pyhiinvaelluksena – itsensä takia. On selvitetty suhdetta koti-seutuun ja kotipaikkaan.

"Ja ollaa käyty siellä ja viety sinne kotipaikoille. Meil on kuus lasta ja ne kaikki olleet siellä mukana. Ja kyllä tuntuu nyt, et hyökii tietäät, missä ne juuret ett siellä ne juuret ovat." (VuVr1-2, 2.)

"Näen karjalaisuuden tietynlaisena menetettynä identiteettinä. Papasta selvästi puuttuu tietty osa, jota hän voi ainoastaan sanoin yrittää kuvailla meille jälkeläisille." (RKi512, 1.)

Haastatelluista evakoista ne, jotka edustivat edellä mainittuja täysiä sukuja, oli kotipaikoillaan Kannaksella käynyt hieman enemmän kuin kaksi kolmesta (68,75 %) ja heidän lapsistaankin lähes kaksi kolmasosaa. Myös kolmannen sukupolven informanteista oli yli neljäsosa käynyt isovanhempiensa kotipaikkalla. Vajaisa suvuissa 12 haastateltua 14:stä ja heidän lapsistaan ja lastenlapsistaan kolme neljäsosaa on käynyt vanhempiensa ja isovanhempiensa kotipaikoilla, mikä ei kuitenkaan ole kovin merkittävää, koska tutkimukseen osallistuneista heidän jälkeläisiään oli vähän.

Kylähistoriat, sukukirjat ja symbolit

Kannaksen alueelta on julkaistu kuvateoksia, paikallishistoriaa, muistelmia ja lehtiä evakkouden alkua ajoista lähtien. 1950-luvulla ryhdyttiin julkaisemaan pitäjähistorioita ja 1980–1990-luvuilla Kannaksen kylien muisteluun ja historiaan liittyviä julkaisuja. Kannaksella ilmestyneitä pitäjälehtiä on elvytetty ja perustettu uusia kannakselaisten pitäjän nimeä kantavia lehtiä, joista osa ilmestyy edelleen kuukausittain tai jopa viikoittain.

Tutkimusaineistossa nousi esiin kirjojen tekeminen kotikylien ja sukujen perinteen ja historian tallennuksessa. Vanhimmassa sukupolvessa oli ainakin viisi sukukirjojen tekijää tai kotikylän historian ja muistojen tallentajaa, joiden työn tuloksista myös jälkeläiset ovat tietoisia.

"Ja nyt oli mulle ihan yllätys, kun... suvusta on tekeillä sukukirja ja pariin kertaan on tullut semmonen ote ja pyydetään tekeen korjauksia Hei on sukuseura, ni siit oli kanssa. Mä tykkäsin katsella ja korjata. Mä laitoin kaikki korjaukset ja mä tykkäsin siit. Ja kun mummo ja pappa on joltain kautta sukua toisilleen, niinku voi ajatellakin, kun on sa-

malta alueelta onks he nyt sitten pikkuserkkuja tai se ei oo enää ihan se oma perhepiiri, vaan muutenki se on ehkä sitten aikuisena tullut semmoseks yleisemmäks kiinnostukseks.” (VuVr1-211, 3.)

Karjalaista identiteettiä korostetaan tietoisesti eri tavoin. Lippumenot karjalaisin pitäjä-, suku- ja kuoroli-puin on tapa tärkeissä juhlatapahtumissa. Yksi näkyvimmistä tavoista on kansallispuvun käyttö erilaisissa juhlissa. Haastatteluissa tuli selvästi esille kansallispuvun tai muun karjalaiseen tyyliin runsaasti kirjoitetun puvun arvostus. Kolme haastateltua myös esitteli pukuksa konkreettisesti haastattelun yhteydessä. Kotiseudun kansallispuvun tai kansallispuvun tapaan käytetyn muun kotiseudun leimallisen asun käyttäminen nostaa yksilön karjalaisuutta korostavan identiteetin myös ympäristön nähtäväksi. (Ilonen 2006, 27.)

Kaikki vanhimman sukupolven edustajat käyttivät puhuessaan murreilmaisuja, toiset enemmän ja toiset vähemmän täydellistä jonkin osa-alueen kannakselaista murretta. Murre muuttui haastattelun kuluessa täydellisemmäksi eli siihen sekoittui yhä vähemmän muun murreryhmän tai yleiskielen ilmauksia. Eniten uhattuna murre on ollut evakkouden alkuaikoina. Kun evakot tulivat muille Suomen alueille, he olivat vähemmistön asemassa ja alttiina kiusaamiselle. Lapset kokivat koulussa ja vapaa-aikana kiusaamista, mutta oppivat vanhempiaan nopeammin paikallisen puhutavan.

RAJA MÄÄRITTÄÄ KANNAKSELAISUUDEN JA KANNAKSELAISEN IDENTITEETTITYÖN

Valtakunnan raja määrittää kannakselaisten peruskokemuksen. Raja rajoittaa liikkumista ja arjen toimintoja. Se sävyttää ajatuksia sekä yksilöllisiä, sosiaalisia, kulttuurisia ja aatteellisia näkemyksiä. Rajan kam-molla on juurensa perinnetiedossa, joka perustuu vuosisatojen aikana läpikäytyihin identiteettikriiseihin ja sitä vahvistivat Kannaksella eläneiden omat kokemukset ennen viime sotia, sotien aikana ja sotien jälkeen. Rajaseudun asukkaiden lisäksi Kannaksen pohjoisemmilla alueilla eläneet ilmaisivat hekin rajan merkityksen vähintään tunnetasolla. Evakkojen ja myös jälkipolvien mieliin rajan saattoi havaita kirjoitetun hyvin syvälle.

RAJA RAJOITTA LIKKUMISTA JA ARJEN TOIMINTOJA. SE SÄVYTTÄÄ AJATUKSIA SEKÄ YKSILÖLLISIÄ, SOSIAALISIA, KULTTUURISIA JA AATTEELLISIA NÄKEMYKSIÄ.

Ei ole pois suljettu, että vaistonomainen, suvun kertomuksista ja omista kokemuksista erillään oleva informaatio periyty ikään kuin äidinmaidosta saatuna valmiutena kammoon. Viime vuosina tehdyt epigeneettiset¹⁰ löydökset (esim. Harper 2005; O’Brien 2007; Carey 2011) viittaavat identiteettitasoon, joka on perimänä vahvempi kuin sanojen, käytöksen tai tunteiden ilmaisun kautta hankittu asenne.

Kannakselaisten reflektiota identiteetistään sävyttävät yhteiset poikkeuksellisen merkittävät kokemukset, kuten kodin jättämisen pakko. Vaikka evakkosukupolvi on kertonut paljon, jotain merkittävää on jäänyt kertomatta. Kodin jättämisen hetken evakkomatkan alussa liittyvästä tunnetilasta ei yksikään vanhimman sukupolven edustaja maininnut. Sitä tuskin voi tulkita tunteen puuttumiseksi tai välinpitämättömydeksi.

Evakkokuvausten kirjoittajat ja tutkijat ovat havainneet omissa aineistoissaan vastaavaa vaikenemista (esim. Kivimäki 1999, 5; Lähteenmäki 1999, 220–223; Meinander 2008, 189–201). Sitä on sanottu kollektiiviseksi traumaksi sekä tutkittu myös psykiatrisin keinoin¹¹ (Hautamäki 1988). Kaikki vaikeneminen Suomen evakkojen ja sotilaiden kokemusten jälkeen ei ole kuitenkaan ollut seurausta pelkästään henkisestä traumasta, vaan sodan jälkeen ja myöhemminkin niin sanotun kylmän sodan aikana myös yhteiskunta vaati vaikenemista maan turvallisuuden takia (vrt. Virolainen 1989, 260–262).

Tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siihen, että evakkojen rajakokemus on osa myös jälkipolvien psyykeä ja mentaliteettia. Rajan kokemiseen kohdentuvan tutkimuksen avulla kenties saataisiin selville,

onko tai missä määrin rajatrauma on periytynyt evakojen lapsille ja lastenlapsille. Joka tapauksessa koettu raja on tosiasia sekä vanhemmilta välittyneenä että itse hankittuna kokemuksena esimerkiksi kotiseutumatkosten tai kannakselaisen yhteisöllisyyden kautta. Raja ei erota vain alueita toisistaan – se on kannakselaisen identiteettityön kokemuksellinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja poliittinen konteksti.



Anneli Ilonen
kasvatustieteen tohtori

Kuva: Studio Tapio



Esa Poikela
kasvatustieteen professori
Lapin yliopisto

LÄHTEET

- Ahokas, O. (2004). *Karjalan kannaksen evakuointi – Evakuointisuunnitelmat 1922–1944 ja evakuoitien karu todellisuus*. Tampere: Pilot-Kustannus Oy.
- Anttila, J. (2007). *Kansallinen identiteetti ja suomalaisiksi samaistuminen*. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos.
- Carey, N. (2011). *The epigenetics revolution: how modern biology is rewriting our understanding of genetics, disease and inheritance*. London: Icon.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) (2000). *Handbook of qualitative research*. Oaks [Calif]: Sage.
- Engman, M. (2007). *Raja. Karjalankannas 1918–1920*. WSOY
- Eskola, J. (2000). Haastattelu ja ryhmähaastattelu. Teoksessa Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino, 85–94.
- Fingerroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U.-M. (2006). *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: SKS.
- Harper, L.W. (2005). Epigenetic Inheritance and the International Transfer of Experience. *Psychological Bulletin* 131(3), 340–360.
- Hautamäki, S. (1988). *Ydintrauma, Ihminen Hiroshiman jälkeen*. Oulu: Prometheus.
- Hietala, M. (1982). Karjalan koulut – avain Eurooppaan teoksessa *Karjala 3 Karjalan yhteiskunta ja talous*. Hämeenlinna: Karisto, 53–70.
- Honko, L. (1988). *Tradition and cultural identity*. Turku: Nordic Institute of Folklore.
- Houtsonen, J. (1996). Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 199–216.
- Huotelin, H. (1996). Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 13–42.
- Huttunen, R. (1998). Perusteen periaate ja diskurssiperiaate yliopistossa teoksessa Laitinen, A. (toim.) *Normatiivisuuden lähteet. Filosofian julkaisuja 64*. Jyväskylän yliopisto, 83–96.
- Hämynen, T. (toim.) (1994). *Kahden Karjalan välillä. Kahden riikin riitamailla*. Studia Carelica Humanistica 5. Joensuun yliopiston humanistinen tiedekunta.
- Ilonen, A. (2006). *Kansallispuku – identiteetin tunnus*. Karelia Klubi 11 Huhtikuu 2006, 27.

- Ilonen, A. (2013). *Rajan lapset. Identiteettityö Kannaksen evakkojen sukupolvissa*. Acta Universitatis Lapponensis 258. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kant, I. (1990). *Siveysopilliset pääteokset*. Juva: WSOY.
- Kauppila, J. (1996). Koulutus elämänsäntulon rakentajana. teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänsäntulon historia. Aikuiskasvatuksen 37. Vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 45–108.
- Kirkkinen, H. (1998). Keitä karjalaiset ovat? teoksessa Nevalainen, P. & Sihvo, H. (toim.) *Karjala. Historia, kansa, kulttuuri*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 705, 38–54.
- Kivimäki, S. (1999). *Muistojen aitanrappusilla. Karjalan kannaksen suomalaisen kansanrakentamisen historiaa, nykytilan kartoitus ja esimerkkikohteiden dokumentointi*. Diplomityö arkkitehtitutkintoa varten Otaniemessä 1.3.1999. Teknillinen Korkeakoulu Arkkitehtiosasto.
- Koironen, V. A. (1966). *Suomalaisten siirtolaisten sulautuminen Ruotsissa. Sosiologinen tutkimus Ruotsiin vuosina 1945–1959 muuttaneiden suomenkielisten siirtolaisten kulttuurin muuttumisesta*. Helsinki: WSOY.
- Koponen, P. (1999). *Karjalan Kirkkokummut*. Helsinki: Tammi.
- Kujala, E. (2003). *Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, M. (1999). Johdanto teoksessa *Stuardt Hall Identiteetti*. Suomentanut ja toimittanut Lehtonen, M. & Herkman, J. Tampere: Vastapaino.
- Liebkind, K. (1988). *Me ja muukalaiset – Ryhmärajat ihmisten suhteissa*. Helsinki: Caudeamus.
- Lähteenmäki, M. (1999). *Jänkäjäkäreitä ja parakkipiikoja Lappilaisten sotakokemuksia 1939–1945*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Mannheim K. (1972). The problem of Generations teoksessa Kecskemeti, P. (toim.) *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 276–320.
- Meinander, H. (2008). *Suomi 1944. Sota, yhteiskunta, tunnemaismä*. Autio, P. (suom.) Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Metsämuuronen, J. (2007). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 4. Painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mäkinen, Y.-P. (1982). Salmin kihlakunta teoksessa Mäkinen, Y.-P. & Lehmusvaara, I. (toim.) *Karjala 3 Karjalan yhteiskunta ja talous*. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Oy.
- O'Brien, K. (2007). *The uncounted casualties of war: epigenetics and the intergenerational transference of PTSD symptoms among children and grandchildren of Vietnam veterans in Australia*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- Paasi, A. (1984). *Alueellisen identiteetin sosiaalinen sisältö*. Suomen Antropologia 2, 50–58.
- Paavolainen, E. (1960). *Sellainen oli Karjala. Luovutetun alueen vaiheita*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Purhonen, S. (2007). *Sukupolvien ongelma. Tutkielmia sukupolven käsitteestä, sukupolvi-tietoisuudesta ja suurista ikäluokista*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 251. Helsingin yliopisto.
- Raivo, P. J. (1998). Karjalan kasvat: Näkökulmia Karjalan maisemaan teoksessa Nevalainen, P. & Sihvo, H. (toim.) *Karjala Historia, kansa, kulttuuri*. Helsinki SKS, 11–27.
- Raninen-Siiskonen, T. (1999). *Vieraana omalla maalla. Tutkimus karjalaisen siirtoväen muistelukerronnasta*. Helsinki Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Roos, J.-P. (1987). *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkertoista*. Hämeenlinna: SKS:n toimituksia 454.
- Sallinen-Gimpl, P. (1989). Karjalainen kulttuuri-identiteetti teoksessa Korhonen, T. & Räsänen, M. (toim.) *Kansa kuvastimessa – Etnisyys ja identiteetti*. Helsinki: SKS, 209–226.
- Simonen, S. (1965). *Paluu Karjalaan. Palautetun alueen historia 1941–1944*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uino, P. (2003). Karjalan arkeologiaa 150 vuotta teoksessa Saarnisto, M. (toim.) *Viipurin läänin historia I. Karjalan synty*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 117–150.
- Waris, H. (1952). *Siirtoväen sopeutuminen. Tutkimus Suomen karjalaisen siirtoväen sosiaalisesta sopeutumisesta*. Helsinki: Otava.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Virolainen, J. (1989). *Siirtokarjalaiset 1942–1944 Kotiinpaluu, jälleerakennus, uusi lähtö*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Virtanen, L. (1987). Monta Karjalaa teoksessa Pulliainen, K. & Sihvo, H. (toim.) *Carelia rediviva juhla-kirja professori Heikki Kirkkiselle 22.9.1987*. Joensuun yliopiston tukisäätiö. Joensuu: Karjalaisen kulttuurin Edistämissäätiö, 179–186.

VIITTEET

- 1 Käsite kuvastaa kannakselaisten kokemusta poliittisesta, historiallisesta ja moraalista oikeutuksesta liittyen alueen hallintaan.
- 2 Katso myös kokoomateos *Kahden Karjalan välillä* (toim. Hämynen 1994).
- 3 Kokemuksellisten sukupolvien rinnalla on alun perin tilastotieteessä käytetty käsitettä kohortti, jossa kronologinen ikä on yhteiskunnallista tai kokemuksellista sukupolvea merkittävämpi tekijä. Kohortti-käsitettä on esiintynyt myös sosiologian klassikkojen teksteissä.
- 4 Imperatiivi on kategorinen, koska siitä on tullut itsessään kaikkea ajattelua ja toimintaa säätelevä maksiimi (lainomainen peruseriaate). Jos imperatiivi olisi vain välineellinen, se olisi hypoteettinen olleessaan alisteinen jotakin muuta tarkoitusta varten. (vrt. Huttunen 1998.) Esimerkiksi ajatusta Karjalan palauttamisesta voidaan tarkastella hypoteettisena, mikäli se alistetaan politiikan yleisille päämäärille. Sen sijaan se on kategorinen siirtokarjalaisiksi pakotetuille kannakselaisille määrittäessään heidän kaikkia elämänkohtaloitaan.
- 5 Neljäs sukupolvi jäi edustavuudessaan kurioositeetiksi hyvin nuoren ikänsä takia.
- 6 Teemat jäsenyivät vanhimman sukupolven avoimien haastatteluiden pohjalta.
- 7 Kokemukseen ja muistiin perustuvan tiedon tutkimisesta esim. Fingerroos ym. (2006).
- 8 Aineisto koodattiin siten, että sitaatista voi todentaa, miltä seudulta, paikkakunnalta ja mihin sukupolveen haastatettava kuuluu ja miltä litteroidulta sivulta alkuperäinen ilmaus löytyy.
- 9 Viranomaisten estelyistä huolimatta kannakselaiset halusivat palata kotisijoilleen saadakseen pellot tuottamaan ruokaa, josta oli pula koko maassa. Kaikkiaan Karjalassa palaajia oli 280 000 ja jälleenrakentaminen tapahtui vuosina 1941–1944 sodan äänien kuuluessa joka päivä (Simonen 1965; Virolainen 1989). Tutkimuksessa haastatelluista evakoista suurin osa kuului palanneisiin ja he joutuivat siten tekemään kaksi evakkomatkaa.
- 10 Esimerkiksi kaksostutkimukset osoittavat, että ihmisellä on erityisiä herkkyyegeenejä, eräänlaisia on-/off-geenejä, jotka virittyvät tai jäävät virittymättä ympäristötekijöiden vaikutuksesta.
- 11 Muun muassa eloon jääneiden Hiroshiman atomipommin uhrien kokemukset.

ARJA PIIRAINEN & TERHI SKANIAKOS

Pienryhmäohjaajien vertaisryhmä andragogisessa koulutuksessa



Erilaisten yhteistyön muotojen, vuorovaikutuksen ja jakamisen merkitystä korostetaan tutkimuksissa, mutta opettajien ja ohjaajien kollegiaalisen tuen muotoja ei juurikaan edistetä rakenteellisin tai organisatorisin keinoin. Vertaistuki vahvistaa ohjaajien työssä kehittymistä ja jaksamista sekä koulutuksen kehittämistä.

TIIMITYÖTÄ ON TUTKITTU työn kehittämisen näkökulmasta aikuisten työyhteisönä (Senge ym. 1999; Bishop ym. 2005). Kuitenkin sellaisista ohjaajien ammatillisista vertaisryhmistä, jotka ovat olemassa tiettyä koulutustehtävää varten, on kokemuksia ja tutkimustietoa vähän. Vertaisryhmämentorointia hyödynnetään muun muassa opettajakoulutuksessa (Piirainen 2014) ja opettajien työelämässä (Heikkinen ym. 2012), mutta pienryhmäohjaajia ei ole niissä nähty omana työyhteisönään.

Tutkimuskohteenamme on aikuiskouluttajan opettajakoulutuksen pienryhmäohjaajien muodostama ryhmä. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (ent. APO, nykyään APE) ovat opettajan pedagogisia opintoja, jotka suuntautuvat aikuiskoulutuksen tehtäviin ja antavat opettajakelpoisuuden pe-

dagogisten opintojen osalta (Finlex 1998; Laine & Malinen 2009).

Pienryhmäohjaajien muodostama ryhmä on myös vertaisryhmä, jolla viitataan yleisimmin useamman ihmisen muodostamaan ryhmään, jossa samassa tilanteessa olevat tai olleet jakavat kokemuksiaan ja sosiaalista tukea. Yksinkertainen määritelmä vertaisryhmälle on, että siihen osallistujilla on yksi yhdistävä tekijä (Sunwolf 2008). Tässä artikkelissa tarkasteltava ohjaajaryhmä eroaa itseohjautuvista ryhmistä ja niin sanotuista tukiryhmistä siten, että ohjaajien jäsenyys siinä syntyy työsuhteen kautta ja heillä on ryhmässä työhön liittyvä selkeä tehtävä. Tämä on perimmäinen lähtökohta ryhmän olemassaololle. Kaikilla sen jäsenillä on sama tehtävä toimia ohjaajana yhdelle opiskelijoiden muodostamalle pienryhmälle,

jonka ohjaamisesta he kantavat vastuun ja sitoutuvat siihen aina yhden lukuvuoden ajaksi kerrallaan. Ohjaajaryhmä on alusta saakka kuulunut yliopiston järjestämän aikuiskouluttajien pedagogisten opettajien koulutuksen rakenteeseen. Näin ohjaajille on annettu aktiivinen rooli koulutuksessa. Esimerkiksi tapaamiset ennen lähijaksoja ja niiden jälkeen kuuluvat ohjaajien työhön.

Ohjaajaryhmässä muun muassa sovitaan yhteisistä aikatauluista ja tehtävistä, ja lisäksi ryhmälle on tullut vahva koulutusta arvioiva tehtävä. (Laine & Malinen 2009, 89). Ryhmän päätarkoitus on tukea koulutusta ja pienryhmien ohjaamista, mutta ohjaajat eivät kuitenkaan ole vastuussa koko koulutuksesta. APE-koulutus on pyritty rakentamaan andragogiikan periaatteiden mukaisesta ja sen johtavina teemoina ovat dialogisuus, tutkivuus ja omannäköisyys (Laine & Malinen 2009). Ohjaajien valinnasta vastaa koulutuksen johtaja, joka on etsinyt ”kokeilunhaluisia, turvallisia rakenteita testaavia persoonia eri tieteenaloilta” (Laine & Malinen 2009, 87). Kaikilta ohjaajilta edellytetään tietynlaista ohjauksellista lähestymistapaa, mutta myös erilaiset lähtökohdat ja persoonalliset toimintatavat hyväksytään.

Tässä artikkelissa selvitetään ohjaajien käsityksiä vertaisryhmässä toimimisesta ja ryhmän merkityksestä aikuiskouluttajan opettajakoulutukselle.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisia käsityksiä ohjaajaryhmän jäsenillä on vertaisryhmässään toimimisesta?
- 2) Millaisia käsityksiä ohjaajilla oli ohjausryhmän merkityksestä ko. aikuiskoulutuskokonaisuudessa?

Aineisto koostuu vertaisryhmässä toimineiden ohjaajien teemakirjoituksista, joita analysoidaan fenomenografisella otteella.

KÄSITYKSET OHJAAJIEN VERTAISRYHMÄSTÄ ANDRAGOGIIKAN NÄKÖKULMASTA

Aikuisten ohjaaminen edellyttää laaja-alaista ja joustavaa yksilön, ryhmien, yhteisöjen ja organisaatioiden ohjaamisen ymmärrystä. Ohjaus ymmärretään usein yksilölliseksi tapahtumaksi tai prosessiksi (McLeod 2004, 4–5). Nykyään ohjauksen rinnalla käytetään myös muun muassa valmennuksen

käsitettä, joka laajentaa Perssonin (2007) mukaan ohjauksen koko elämän pituiseksi persoonalliseksi ja yhteisölliseksi prosessiksi. Lisäksi ohjaus ymmärretään ja määritellään elinikäisen oppimisen käsitteen kautta, jonka mukaan ihminen suunnittelee yksilöllistä oppimisen, työn ja myös muun toiminnan kehityskaartaan kokonaisvaltaisesti (Vuorinen 2006, 32). Myös aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa on lähtökohdana oppimista ohjaava kokonaisvaltainen ohjaus, jolloin opiskelijan aiemmat elämäkokemukset ovat lähtökohdana ohjaukseen. Lisäksi opiskelija on henkilökohtaisen opetus suunnitelman avulla ohjauskeskustelun viritittäjä ja kysymysten esittäjä erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa. (Laine & Malinen 2009.)

Andragogiikan kehityskulut ovat olleet erilaisia eri puolilla maailmaa. Ne ovat käsitelleet andragogiikan koulutuksen ja oppimisen oikeutusta. Itseohjautuvuus on etenkin länsimaisen aikuiskoulutuksen perusta, jolloin koulutuksen tuottama pätevyys ja arvioinnin kriteerien asettaminen ovat osoittautuneet haasteellisiksi. Eurooppalaisessa aikuiskoulutuksen perinteessä on selkeimmin ollut esillä hengellisen kasvun ajatus ja kansan sivistäminen tanskalaisen kansanopistoliikkeen perustajan, Nikolai Frederik Severin Grundtvigin hengessä.

Nykytutkimuksessa on keskitytty aikuisten oppimisen piirteisiin. Brookfield (1986) esitti painotuksia, jotka liittyvät karkeasti jaoteltuina empiirisiin käytäntöihin, oletuksiin aikuisen oppimisesta tai poliittiseen agendaan, jonka avulla voidaan erottaa pedagogiikasta. Henschke (1998) keskittyy andragogiikan opettamisen haasteisiin aikuiskouluttajien näkökulmasta. Jarvis (2001) ja Reischmann (2004) sen sijaan tarkastelevat andragogiikan ja aikuiskoulutuksen välisiä suhteita. Aikuiskasvatuksessa korostetaan myös oppimisen jatkuvuutta. (Savićević 2008.)

Andragogiikka ymmärretään usein kapeasti yksilön oppimisena (esim. Knowles 1990; Holton ym. 2009), jolle on ominaista itseohjautuva oppiminen, transformatiivinen oppiminen ja kriittinen reflektio (Brookfield 2003). Kriittikiä on esitetty sekä itseohjautuvuutta että yksilökeskeisyyttä kohtaan. Itseohjautuvuutta oppijoiden itsestään selvänä ominaisuutena ovat kritisoineet muun muassa

Brookfield (1984) ja Caffarella & O'Donnell (1987), kun taas Boud & Feletti (1992) ovat kritisoineet yksilölliseen oppimiseen keskittymistä liian kapealaisena itseohjautuvuutena. Henschke (1998) taas korostaa, että ongelmaperusteisessa oppimisessa sosiaalinen yhteistyö on olennaista, ja Jarvis (2001) laajentaa aikuisen oppimisen myös aikuiskoulutuksen poliittiseen päätöksentekoon. Brookfield (2013,11) näkee aikuiskouluttajan voimaantumisen opiskelijoiden toimijuutena suhteessa vertaisiin ja yhteisiin.

Andragogiikkaa voidaan myös Suomessa tarkastella laaja-alaisempana ilmiönä. Malinen (2000) ja Malinen ja Piirainen (2012) ovat jäsentäneet sitä kolmesta tematiikasta käsin (**Kuvio 1**). Tämä suomalaisen kontekstiin asemoituvaa tulkintaa andragogiikasta tarkastelee ilmiötä uudesta näkökulmasta. Temaattiset kokonaisuudet sitoutuvat holistisempaan käsitykseen andragogisesta ymmärryksestä. Tällöin andragogiikan keskeiset teemat: itseohjautuvuus, yhteisöllisyys ja yhteiskunnallisuus ovat paitsi andragogiikan painotusalueita myös sitä yhdistävä kristallisoituma.

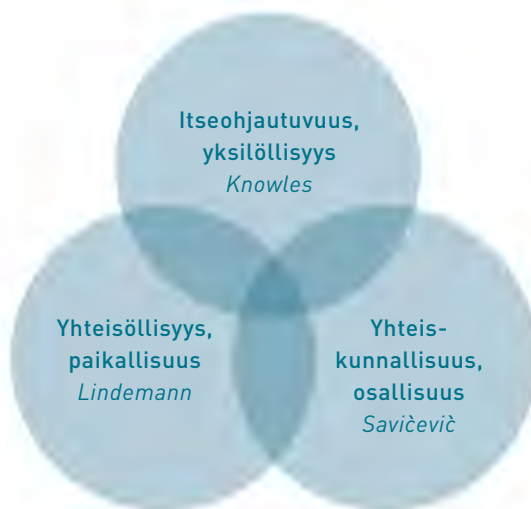
Itseohjautuvuutta on pidetty aikuisen oppimisajattelun lähtökohtana (Knowlesin 1990). Sen mukaisesti ihmisellä on tarve tietää ja kyky ottaa itse selvää ja ymmärtää asioita omasta näkökulmastaan todellisissa elämäntilanteissa. Toinen aikuisen oppimisajattelun teemoista on yhteisöllisyys. Ajattelu on muokkautunut erityisesti pohjoismaisen kansansivis-

tyksen piirissä, ja sitä on Grundtvigin pohjalta kehitännyt edelleen yhdysvaltalainen Eduard C. Lindeman (1926/1989). Sen mukaisesti oppiminen ei tapahdu yksin, vaan yhteisöissä, joissa voi jakaa ja pelata omia kokemuksiaan. Aikuinen toimiikin luontaisesti monien erilaisten yhteisöjen jäsenenä (Kolb 1984; Jarvis 1999; Wenger 1998; von Krogh ym. 2000). Kolmas Suomessa vähemmän tunnettu teema on andragogiikan yhteiskunnallinen näkökulma. Sillä viitataan kulttuurisen kontekstin luomiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin toimia ja osallistua yhteiskuntaan sen jäsenenä ja edelleen vaikuttaa sekä yhteiskuntaan että kulttuurien väliseen ja muihin kansallisia rajoja ylittäviin toimintamalleihin (Savičević 2008). Erityisesti Savičević (2008) on kirjoittanut andragogisen koulutuksen kulttuurisidonnaisuuden ja toisaalta työelämän taloudellisen hyödyn ristiriidasta.

Andragogisten periaatteiden mukaista koulutusta toteutetaan harvoin, ja aikuiskoulutuksessa sorrutaan usein tarkoin etukäteen määriteltyihin sisältöihin ja määrityksiin. Esimerkiksi tavoitteet ja arvioinnin kriteerit määritellään jo valmiiksi, jolloin henkilökohtaistumiselle ei ole mahdollisuuksia (Rachal 2002).

Andragoginen APE-koulutus tarkoittaa tässä vuodesta 2000 toteutettuja aikuiskouluttajien pedagogisia opintoja, joissa on pyritty noudattamaan andragogisia oppimisen periaatteita, erityisesti elämän kokemuksen hyödyntämistä, yhteisöllisyyttä

Kuvio 1. Andragogiikan kolme temaattista kokonaisuutta (Malinen & Piirainen 2012).



ja dialogisuutta hyödyntämällä pienryhmiä sekä korostamalla itsereflektion merkitystä arvioinnissa. APE-opinnoissa itseohjautuvuuteen suhtaudutaan kriittisesti ja ajatellaan, että ei ole oikein lähtökohteisesti olettaa, että aikuinen oppija on itseohjautuva. Ohjaajan tehtävä on tiedostaa, kuinka paljon opiskelijat tarvitsevat tukea tullakseen vahvemmin itseohjautuviksi. Lisäksi opiskelussa korostetaan oppimisen yhteisöllistä ulottuvuutta. Opiskelijan oppimisen valmius nousee omasta elämäkokemuksesta, jolloin sisäinen uteliaisuus ohjaa oppijan havaintoja mitä oppia ja miksi oppiminen on tärkeää. (Laine & Malinen 2009.)

Tavoitteenamme on tarkastella, millaisia ovat ohjaajien kokemukset vertaisryhmässä, joka on toiminut andragogisesti toteutetun koulutuksen toimintaympäristössä. Ohjaaja on andragogisesti ajateltuna erilaisissa toisen/toisten ihmisten oppimista edistävässä suhteissa opiskelijoihin, niin formaaleissa kuin informaalisissakin oppimistilanteissa. Hän on persoonana osa aina jotakin ryhmää, yhteisöä ja yhteiskuntaa edistämässä toisten kokeneiden ihmisten oppimista. Pienryhmäohjaaja on erilaisissa tehtävissä - joissakin hän tekee päätöksiä käyttäen valtaansa ja toisissa kuluttaa voimiaan tai saa voimia elämäänsä. Pienryhmäohjaajille syntyy andragogisen ajattelun myötä uudenlaisia haasteita tunnistaa omia kokemuksiaan ja toimijuuttaan erilaisissa tilanteissa. Tämän takia myös ohjaajilla on oma ryhmänsä, jossa voi keskustella ja peilata käyttäytymistään sekä kokemuksiaan voidakseen tunnistaa ja kehittää omaa ohjaamistaan.

TEEMAKIRJOITUSTEN FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI

Aineistomme koostuu kahdeksan ohjaajan teemakirjoituksesta. Ohjaajien vertaisryhmässä on ollut mukana vaihteleva määrä ohjaajia (4–11 henkilöä) riippuen koulutukseen otetusta opiskelijamäärästä. Kukin ohjaaja ohjaa 8–10 opiskelijan pienryhmää koko opettajaopiskelun ajan. Tutkimukseen osallistuvilla ohjaajilla oli vähintään kahden vuoden kokemus aikuisten pedagogisten opintojen oppimisryhmän ohjaamisesta ja siten myös ohjaajaryhmässä toimimisesta. Pyysimme heitä vastaamaan keväällä

2011 koulutuksen loputtua kahteen kysymykseen:

- 1) Kuvaile itseäsi osana APO:n ohjaajaryhmiä ja suhteessa muihin ohjaajiin,
- 2) Kuvaile APO-koulutuksen ohjaajaryhmien merkitystä ohjaustyöllesi ja koko APO-koulutukselle.

Käytimme tekstiaineiston tarkastelussa fenomenografista lähestymistapaa pienryhmäohjaajien käsitysten ymmärtämiseksi. Vaikka käsitykset on ilmaistu yksilöllisesti, niistä voi muodostaa yhteisiä teemoja ilmiön analyysin avulla. Teemat kuvaavat ilmiön kokonaisuutta siten kun ihmiset sen käsittävät. (Huusko & Paloniemi 2006). Tällöin ohjaajien käsityksissä on mukana sekä kokemukset ohjaajuudesta että myös käsityksiä siitä, mitä he eivät ole kokeneet, mutta käsittävät sen jonakin, josta kirjoittavat. Ohjaajien käsityksien analyysi nostaa esiin yhteisenä käsitetyt vertaisryhmäilmiötä liittyvät teemat, jotka vaihtelevat suhteessa toisiinsa muodosten kuitenkin yhteistä korostavan, tässä tutkimuksessa vertaisryhmäilmiön kuvauksen. Käsityksiä tutkitaan osallistujien ilmaisemien tulkintojen ja ymmärryksen mukaisesti painottaen erityisesti käsitysten eroja, niiden suhteellisuutta ja kontekstuaalisuutta (Marton 1981; Åkerlind 2005).

Analyysi on kaksiosainen. Ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin kaikkien tutkimukseen osallistuvien pienryhmäohjaajien kirjoituksista ryhmä-käsitysten ilmenemistä erilaisina teemoina eli haettiin vastausta kysymykseen ”miten?”. Teemat muodostuivat erittelemällä pienryhmäohjaajien tekstiaineistosta tunnistettavia, ryhmäaiheeseen liittyviä ajatuskokonaisuuksia, jotka muodostivat samankaltaisuuteen perustuvia teemoja/joukkoja. Aineistosta nousi esiin neljä yhteistä teemaa: (1) ohjaajana kasvaminen, (2) jaksamisen tukeminen, (3) jäsenyyden arvostaminen, ja (4) koulutuksen kehittäminen, jotka kuvaavat yhteistä ymmärrystä ohjauksesta ja oppimisesta vertaisryhmässä (Piirainen & Skaniakos 2012). Analyysin syventyessä kukin ohjaajien vertaisryhmäilmiötä kuvaava teema osoittautui systemaattisesti muuntuvaksi niin, että edellinen sisältyi aina seuraavaan (**Taulukko 1**). Täten teemojen variaatiot muodostivat aineistosta ohjaajien vertaisryhmäilmiön kokonaisuuden.

TEEMAT	Teemojen variaatiot			
Ohjaajana kasvaminen	omannäköisen ohjaajuuden kehittyminen	ohjaajan identiteetti kehittyi ryhmässä	uusien ajatuksen kehittyminen ohjaajana	
Jaksamisen tukeminen	joukkoon kuuluminen	tuki raskaassa ohjaustyössä	ryhmä oman toiminnan peili	oma ohjaus osana laajempaa koulutusta
Jäsenyyden arvostaminen	turvallisuutta lisäävä tasavertaisuus	vastavuoroisuus, jossa erilaisuus lähtökohtana	luottamus ryhmäläisiin	kriittinen yhdessä tutkiminen
Koulutuksen kehittäminen	sitoutuminen koulutuksen kehittämiseen	opiskelijan hyvä yhteisenä päämääränä	ohjauksen laadusta huolehtiminen	mahdollisuus koulutuksen kehittämiseen

Taulukko 1. Käsitteistä muodostetut teemat ja niiden variaatiot.

Teemojen variaatiot			
omannäköisen ohjaajuuden kehittyminen	ohjaajan identiteetti kehittyi ryhmässä	uusien ajatuksen kehittyminen ohjaajana	
joukkoon kuuluminen	tuki raskaassa ohjaustyössä	ryhmä oman toiminnan peili	oma ohjaus osana laajempaa koulutusta
turvallisuutta lisäävä tasavertaisuus	vastavuoroisuus, jossa erilaisuus lähtökohtana	luottamus ryhmäläisiin	kriittinen yhdessä tutkiminen
sitoutuminen koulutuksen kehittämiseen	opiskelijan hyvä yhteisenä päämääränä	ohjauksen laadusta huolehtiminen	mahdollisuus koulutuksen kehittämiseen
I Ohjaajan osallistuminen vertaisryhmään	II Vertaisryhmä ohjaajan peilinä ja tukena	III Yhteisö laadukkaan koulutuksen lähtökohtana	IV Tutkiva yhteisö andragogisen koulutuksen kehittäjänä
Kuvauskategoriat			

Taulukko 2. Kuvauskategorioiden muodostuminen teemojen variaatioista.

Toisessa vaiheessa teemojen variaatiot muodostivat pienryhmäohjaajien vertaisryhmäilmiön kuvauskategoriat (**Taulukko 2**). Variaatioista syntyi oma nelitasoinen hierarkia, jossa kaikkien teemojen ensimmäisen tason variaatioista muodostui vastaus kysymykseen "mitä?", eli mikä on vertaisryhmäilmiön ohjaajan osallistuminen vertaisryhmään (kuvauskategorian I) kriittiset aspektit. Se on perustana seuraaville kategorioille II-IV.

Kaikkien vastanneiden ohjaajien kirjoituksista jäsenettiin näin ollen ensin aikuiskoulutuksen pienryhmäohjaajien käsitysten vertaisryhmän teemat ja teemojen variaatiot (Taulukko 1), ja lopuksi ohjaajien vertaisryhmän kuvauskategoriat, jotka jäsenivät hierarkkisesti (Taulukko 2). Tutkijat toteuttivat tekstiaineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa kumpikin erikseen. Tämän jälkeen tutkijat keskustelivat aineistosta muodostuneista teemoista ja niiden

rajoista ja muodostivat yhdessä fenomenografisen analyysin tulokset.

PIENRYHMÄOHJAAJIEN KÄSITYKSIÄ VERTAISRYHMÄSTÄ

Taulukossa 1 analyysin ensimmäisen vaiheen teemat on esitetty vasemmassa sarakkeessa ja teemojen hierarkkisesti jäsenytyneet variaatiot vaakariveillä. Kolmessa pienryhmäohjaajien käsitysteemassa muodostui neljä variaation tasoa. Poikkeuksena oli teema *ohjaajana kasvaminen*, jossa muodostui kolme variaation tasoa. Tässä aineistossa pienryhmäohjaajat eivät kirjoittaneet ohjaajuuden tutkimisesta tai kehittämisestä.

Ohjaajaryhmä on auttanut *ohjaajana kasvamisessa*. Ohjaajuuteen liittyvien ilmiöiden tutkiminen sekä käytännölliset ja konkreettiset ohjeet ja neuvot ovat tukeneet ja laajentaneet omaa ohjaajuutta ja sen kehittämistä. Vastaajat eivät kuitenkaan tarkemmin eri-

telleet omaa kasvuaan. Toisena teemana on *jaksamisen tukeminen*. Vertaisryhmän jäsenet kokivat ryhmän lisäävän omaa työssä jaksamista ja olevan tärkeä tuki ohjaajuudelle. Tällaista työnohjauksellista puhetta oli vastauksissa hyvin paljon. Lisäksi ryhmä auttaa reflektoimaan omaa toimintaa ja jäsentämään sitä osana koulutusta.

Kolmantena teemana on *jäsenyyden arvostaminen*. Ohjaajien pienryhmä näyttäytyy siinä tasavertaisena, turvallisena ja luottamuksellisena, ja keskeistä on toista kunnioittava yhdessä ajatteleva ja tekeminen. Ryhmässä on myös mahdollista olla juuri sellaisena kuin on, hiljaa taustalla toisia kuunnellen tai kriittinen, toisia nolaamatta. Osa ryhmäläisistä tunnisti myös liian yhtenäisen ryhmän haasteen. *Koulutuksen kehittämisen* teema keskittyi siihen, että vertaisryhmällä on ollut vastaajien mielestä suuri merkitys myös koulutukselle. Vastauksista on erotettavissa kahdenlaisia näkökulmia. Toisaalta korostuu ohjaajien vertaisryhmän merkitys ohjauksen laadun kehittämiseksi osana koulutusta ja toisaalta ohjaajien vertaisryhmän merkitys koko koulutuksen kehittämiseksi. Ohjaajaryhmän jäsenet korostavat opiskelijan hyvää koulutuksen päämääränä. Opiskelijoiden jatkuva palaute ja koulutuksen arviointi ovat lähtökohtana koulutuksen kehittämiseksi. Ohjaajat kokivat tärkeäksi myös koulutuksen rakenteesta johtuvan tapaamisten säännönmukaisuuden.

Kunkin teeman variaatioista muodostui seuraavassa analyysivaiheessa hierarkkinen vertaisryhmää andragogisessa toimintaympäristössä kuvaava kategoria (I-IV, taulukko 2). Kategoriat ovat: I Ohjaajan osallistuminen vertaisryhmään, II Vertaisryhmä ohjaajan peilinä ja tukena, III Yhteisö laadukkaana koulutuksen lähtökohtana ja IV Tutkiva yhteisö andragogisen koulutuksen kehittäjänä.

Seuraavassa tarkastelemme ohjaajien vertaisryhmän kuvauskategorioita, joihin sisältyvät myös edellä esitettyjen neljän teeman variaatiot.

I Ohjaajan osallistuminen vertaisryhmään

Ohjaajien työtaustat olivat hyvin erilaisia ja heidän kokemuksensa ohjauksesta vaihteli. Vastaajat kokivat saaneensa ryhmästä tukea ja konkreettisia neuvoja, jotka kehittävät omaa ohjaajuutta.

"Kun tulin APO-ohjaajaksi olin ihan noviisi... Ohjaajaksi kasvamisessa ohjaajaryhmältä saatu tuki on ollut ihan ehdottoman tärkeä... Näistä hankalista asioista puhuminen yleisemminkin on myös auttanut siinä, että on uskaltanut katsoa omia mokiaan peittelemättä." (vastaaja 4).

Olennaista ohjaajana kehittymisessä on ylläpitää omaa jaksamista, ja sitä edisti mahdollisuus kuulua ohjaajien vertaisryhmään.

"Olen tuntenut kuuluvani joukkoon ja kokenut suurta voimaantumista ja ajatusteni kirkastumista ohjaajaryhmässä." (vastaaja 8).

Ryhmän jäsenet olivat toisilleen myös "ihmisinä läheisiä." (vastaaja 3). Useat kirjoittajat korostavat silti erilaisuuden sallimista ja omannäköisyyden tukemista ryhmässä.

"APO:n liberaali ilmapiiri on ollut syynä siihen, että jaksoin olla ohjaajana monta vuotta... Minusta tuntui, että kaikki ohjaajat hyväksyttiin sellaisina kuin he ovat. Myös minut." (vastaaja 5).

Kirjoittajat tuovat esiin erilaisia roolejaan: joku oli hiljaisempi, toinen puhui enemmän, kaksi koki itsensä ryhmässä rakentajaksi ja aktiiviseksi, yksi innokkaaksi. Toisaalta ryhmä koettiin ajoittain jopa liikaa sisäistä yhtenäisyyttä korostavaksi.

"Välillä tuntui, että hehkutus oli liiankin sisäänpäin kääntyvää ja tyytyväistä." (vastaaja 7).

Ohjaajana kehittyminen edellyttää sitä, että ohjaajat sitoutuvat sekä vertaisryhmän että koko APE- koulutuksen kehittämiseen.

"En ole ollut missään muussa paikassa, jossa kaikki ohjaajat olisivat yhtä demokraattisesti ja sitoutuneesti osallistuneet koulutuksen kehittämiseen." (vastaaja 6).

Vastaajat korostivat hyvää ilmapiiriä ja ryhmän turvallisuutta sekä mahdollisuutta olla siinä läsnä omalla itsenään. Ohjaajien ryhmässä käytetään puhekierroksia pedagogisena menettelytapana. Jokainen tapaaminen alkaa ja loppuu kierrokseen, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on tietty puheaika eikä toisia

saa keskeyttää (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 142–145). Vaikka kierroksia ei erikseen mainita vastauksissa, oletamme, että ne jakavat puhevaltaa ja tuottavat osaltaan jakamisen, kuulemisen ja kuulluksi tulemisen tunnetta sekä lisäävät tasa-arvoisuutta ja turvallisuutta ryhmässä.

II Vertaisryhmä ohjaajan peilinä ja tukena

Ohjaajien vertaisryhmä koettiin erilaisuutta korostavana ja vastavuoroisena. Se kehitti ryhmän jäsenten identiteettiä, mikä edistää heidän jaksamistaan raskaassa, ohjattavien opiskelijoiden hyvään opettajuuteen tähtäävässä ohjaustyössä.

Ohjaajien vertaisryhmä on peili omalle toiminnalle ja se mahdollistaa itsereflektion kautta ohjaajuuden kehittymisen.

"Ohjaajakollegoiden perspektiivit auttavat näkemään asioita useammasta näkökulmasta. Samalla kollegoista saa tukea omille käsityksille ja joskus niistä on ollut jopa terapeutista apua." (vastaaja 5).

Yhteistoiminta opiskelijan oppimiseksi antoi mahdollisuuden keskustella myös epävarmuudestaan avoimesti.

"Ryhmän inhimillinen ilmapiiri mahdollisti myös omien huonojen hetkien esiin tuonnin. Ryhmässä sain olla yksi jäsenistä ja ryhmässä pystyin olemaan oma itseni. Ryhmässä oli aina toimintaa tukeva ilmapiiri ja siellä pystyi myös kysymään itselle epäselviä opeopintoihin liittyviä kysymyksiä, riippumatta siitä olivatko ne nousseet sitten pienryhmästä tai itsestä." (vastaaja 3).

Ohjaajat eivät kokeneet olevansa valmiita ohjaajia, vaan korostivat, että ohjaajien vertaisryhmä on oman kasvun ja kehittymisen paikka.

"Ohjaajaidentiteetistäni iso palanen on rakentunut yhteydessä tuohon ryhmään joko peilaamalla, pohtimalla ongelmia, teoretisoimalla tai muuten... Olisin erilainen ohjaaja ilman apoa." (vastaaja 2).

Ohjaajaidentiteetti syntyy suhteessa ryhmään ja se mahdollistaa samalla itsereflektion. Ohjaajuutta tarkastellaan ryhmässä myös kriittisesti.

"...mietin mikä oikein on tai tulisi olla ohjaajien rooli... Samalla olen pyrkinyt kriittisesti arvioimaan motiiveja, jotka ovat omien ohjaushalujen ja muiden ohjaajien motiivien taustalla." (vastaaja 5).

Ohjaustyö on intensiivistä ja raskastakin. Vertaisryhmästä saa voimaa.

"Ohjaajaryhmä on myös ollut omien voimieni latauspaikka. Ilman tällaista ohjaajaryhmää olisi vaikeaa kuvitella pienryhmän ohjaamista" (vastaaja 3).

Ryhmän jäsenet kuvaavat toimintaa vastavuoroiseksi: "Koen olevani ryhmässä antava ja saava jäsen." (vastaaja 2). Ohjaajien vertaisryhmässä on kaikkien vastaajien mielestä kannustava me-henki.

"Apo-kaverit tuntuvat läheisemmiltä kuin ns. tavalliset työkaverit, varmaankin sen takia, että keskustelemme joskus kovinkin avoimesti ja "paljaina"... Ryhmässä vallitseva me-henki on kannustanut ja tukenut." (vastaaja 4).

Kokonaisuutena ryhmä pyrkii yhteisymmärrykseen kuuntelemalla toisiaan ja tulemalla kuulluksi ja kannustamalla erilaisia mielipiteitä.

"Olen tullut kuulluksi, mutta myös muut tulevat kuulluksi. Olen ollut ryhmässä välillä läsnä vahvoine mielipiteineni, jos joku asia on tuntunut epäoikeudenmukaiselta tai väärältä." (vastaaja 6).

Ryhmä on siis jäseniään kunnioittava, mutta ei ulko-kohtainen.

"...ohjaajaryhmät ovat yksi konkreettinen tapa pyrkiä paitsi dialogisuuteen (toisten sisällyksekäseen kuunteluun) myös kriittisyyteen ja omakohtaisuuteen." (vastaaja 1).

Ohjaajaryhmällä on ollut myös vahva työnohjauslinen tehtävä.

"Ryhmässä voi avoimesti puhua epäonnistumisista tai pienimmistäkin hankaluuksista ilman kasvojen menettämisen pelkoa... Oppimisryhmän jälkeinen kokoontuminen puolestaan on nähdäkseni enemmän sellainen purkutilanne, jolla on työnohjausellista merkitystä..." (vastaaja 4).

Lähijakson jälkeisen kokoontumisen avulla pääsee irti tunnelatauksista.

"Ohjaajaryhmän kierroksilla ja keskusteluissa pääsee purkamaan "lastinsa", jakamaan ilot ja surut, ennen kaikkea purkamaan päivän tunnelatauksen." (vastaaja 6).

Kuitenkin liiallinen vuodattaminen häiritsee yhtä jäsentä: "Minua eivät kovinkaan paljon kiinnosta ohjaajapalaverien monesti melkein loputtomat vuodattukset siitä, miten meillä tänään meni." (vastaaja 1).

Koko koulutuksen kehittämisen kannalta ohjaajien vertaisryhmän jäsenet korostavat opiskelijan hyvää koulutuksen päämääränä. Opiskelijaryhmän jatkuvan kirjallisen palautteen synteesi muodostuu ohjausryhmässä ja ohjaa koulutuksen teemojen yhteistä sopimista ja siten pienryhmien samanlaisuutta.

"Kun koulutuksessa ennen lähijaksoa käydään yhdessä asioita läpi, sillä on merkitystä itsen lisäksi koko koulutukselle: oppimisryhmien työskentelyssä on sellaista samuutta, joka raamittaa tekemistä ja on linjassa koko apo:n kanssa" (4).

Samuudeksi kuvattiin ohjaajien vertaisryhmän yhteisiä periaatteita, ohjauksen linjakkuutta, yhteisesti sovittua kokonaisuutta, tavoitteita ja raameja.

III Yhteisö laadukkaan koulutuksen lähtökohtana

Ohjaajien vertaisryhmä osoittautui laadukkaan koulutuksen yhteisöksi, jossa kehittyi uusia ajatuksia ja toimintaideoita. Siellä luotetaan jäseniin ja siellä on mahdollista kehittää toimintaa ja samalla huolehtia laadukkaasta ohjauksesta. Vertaisryhmän ilmapiiri koettiin avoimeksi, luottamukselliseksi ja keskusteleväksi. Tämän kaltaista ryhmän toimintaa Buber (1993) ja Isaacs (2001) ovat kuvanneet dialogisuuden käsitteellä.

Ohjaajien vertaisryhmän keskusteluista on saatu ohjaustyöhön uusia näkökulmia ja uutta ajateltavaa.

"Oman ohjaajuuteni kehittymiselle ohjaajaryhmän olemassaolo oli tärkeää. Siellä keskusteluun tulivat ohjaajuudessa keskeiset ryhmädynaamiset ilmiöt, ryhmään osallistumisen tavat ja myös oppimisen arviointiin liittyvät kysymykset. Opiskelijoiden

tasa-arvoisuuden kannalta ohjaajaryhmän jäsenien kokemus ja tietämys toivat uusia näkökulmia omaan ohjaajana toimimiseeni. Esimerkiksi osallistumisen ja osallistumattomuuden sallimiskeskustelut olivat haastavia minulle." (vastaaja 3).

Uusien ja spontaanien ajatusten ääneen lausuminen on sallittua luottamuksellisessa ympäristössä.

"Ehkä porukkamme on ollut niin kilttiä tai olemme olleet liian samankaltaisia ajatuksiltamme, että ääneen lausutut ulkopuolisten mielestä ihan hullutkaan ajatukset eivät ole ryhmässä aiheuttaneet säikkymistä." (vastaaja 8).

Ohjaajien vertaisryhmään on vuosien kuluessa syntynyt myös pienryhmiä, jotka ovat tuoneet siihen jännitteisyyttä.

"Pinnan alla on ollut pieniä jännitteitä, tosin hirmu paljon vähemmän kuin monissa muissa paikoissa! ... Joinakin vuosina oli myös erilaisia puhetapoja, kriittisempiä ja ei niin dialogisia." (vastaaja 6).

Ohjauksen laatua kehitetään arvioimalla omaa toimintaa ryhmässä ja kuuntelemalla toisia ryhmän jäseniä.

"Ohjaajaryhmä toimii erinomaisesti omien ajatusten peilinä ja kriittikkona." (vastaaja 8).

Vertaisryhmän avoimuus antaa tilaa yhteisenä koettujen ongelmien ja haasteiden käsittelyyn, jolloin on mahdollista havaita myös oman ohjauksen solmu-kohtia ja tarkastella ohjaajan tehtäviä pienryhmässä.

"Kokouksessa käsitellään tulevia asioita ja sovitaan niistä yhdessä, mikä antaa selkärankaa sille omalle tekemiselle opp.ryhmässä." (vastaaja 4).

Vertaisryhmä on mahdollistanut lisäksi koulutuksen vaikeiden kysymysten käsittelyn:

"...ohjaajaryhmä on antanut foorumin, jolla voi keskustella polttavista kysymyksistä silloin kun niille on tarvetta. Tämä on korostunut etenkin silloin, kun meillä on ollut hankalia opiskelijoita." (vastaaja 5).

Ohjaajana oppiminen on kiinteä osa yhteisön tavoittelemaa koulutuksen laatua. Tällöin oppiminen

ei ole koulutuksesta irrallinen tehtävä. Tässä kolmannessa kategoriassa oppiminen ja toisten ohjaamisen laatu yhdistyvät yhteisön yhteistä päämäärää kohti.

Ryhmän olemassaolon perusta on liittynyt koulutuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen sekä ohjaajien ammatilliseen rooliin, mutta itse "ohjaustyö" ei vastauksissa kuitenkaan ole kovin suuressa osassa. Sen sijaan kirjoituksissa korostuivat jakaminen, jaksaminen, työohjaukselliset piirteet ja kehittämisen. Vaikka ryhmän eksplisiittinen tavoite ei ole ollut ohjaajien oppiminen, ohjaajat myös oppivat tiedostamaan omaa ohjaajuuttaan, erilaisia ryhmässä oppimisen tapoja ja kehittämään aikuiskoulutusta. Ohjaajien ryhmä korosti myös tässä aineistossa jo aiemmin esiin tulleita teemoja: ryhmän tuki, kokemusten jakaminen, ohjaajien arvokas eräänisyys, yhteiset tutkivat keskustelut ja ryhmän "apohenki" (Laine & Malinen 2009, 90–92).

Ohjaajien vertaisryhmä auttaa kasvamaan ja laajentamaan ohjaajuutta tutkimalla ohjaajuuden ilmiöitä ja saamalla ryhmästä konkreettisia ohjeita ja neuvoja omia ohjaustilanteita varten. Samalla vertaisryhmässä oleminen edisti ohjaajia jaksamaan antamalla heille mahdollisuuden olla ryhmän täysivaltainen ja arvostettu jäsen. Ryhmä oli hyvä itsereflektion paikka, joka antoi voimia muuhunkin työhön. Siten se toimi työyhteisön tavoin tuottaen jäsenilleen aitoja kysymyksiä, joiden koettiin edistävän osaamista. Tällaisen toiminnan on todettu edistävän työssä oppimista (Viitanen & Piirainen 2003).

IV Tutkiva yhteisö andragogisen koulutuksen kehittäjänä

Aikuisten pienryhmäohjaajien vertaisryhmän ohjauksen ja oppimisen laajimpana kategoriana on tutkiva ohjaus aikuiskoulutuksen kehittäjänä. Siinä kriittinen ohjausilmion tutkiminen yhdessä laajentaa kunkin pienryhmäohjaajan omaa ohjaajuutta niin, että se tunnustetaan osaksi laajempaa koulutusta. Koulutuksen kehittämisen mahdollisuus haastaa

pienryhmäohjaajan myös toteuttamaan uudenlaista ohjausta osana koulutusta. Tällöin koulutus on osa yhteiskunnan koulutusjärjestelmää, jossa kehittämisen myös toteutuu.

**“OLEN VARMA,
ETTÄ OPISKELIJAT
SAIVAT PAREMPAA
PIENRYHMÄ-
OHJAUSTA, KOSKA
MEILLÄ OLI OMA
OHJAAJARYHMÄ.”**

Ohjaajat vertasivat koulutusta aiempiin kouluttajakokemuksiinsa ja tekivät siten eroa koulutuksen välille. Neljä ohjaajaa toi esiin APO-vertaisryhmän erilaisuutta suhteessa muihin ryhmiin tai ohjaajiin:

"Jotkut ovat jääneet minun näkökulmastani vähemmälle huomiolle ja jotkut ovat olleet minulle keskiössä keskustelukumppaneina." (vastaaja 2).

APO-koulutuksen rakenne tukee ohjaajaryhmän toimintaa:

"Ohjausryhmä oli minusta APO-koulutuksen rakenteessa tärkein osa. Se ohjasi ohjaajan työtäni ja loi myös ilmapiiriä koko koulutukselle." (vastaaja 3).

Monet vastaajista myös erittelevät ohjausryhmän taapamisten eri funktioita; ennen lähijaksoa sen suunnittelua ja asioiden läpikäymistä ja sen jälkeen jakson reflektointia. Ohjaajat sitoutuvat koko koulutuksen kehittämiseen.

"En ole ollut missään muussa paikassa, jossa kaikki ohjaajat olisivat yhtä demokraattisesti ja sitoutuneesti osallistuneet koulutuksen kehittämiseen." (vastaaja 6).

Yhtenäiset periaatteet pienryhmien toiminnassa luovat ohjaukselle linjakkuutta ja laatua.

"Ohjaajaryhmä on antanut foorumin, jolla luoda yhteistä ymmärrystä siitä, mitä ohjauksella tavoitellaan. Tämä on APO:n laadunvarmistuksen kannalta keskeinen seikka, sillä se auttaa meitä pitämään APO:n ohjauksen periaatteiltaan samana, vaikka kunkin henkilökohtaiset tyylit ovat erilaisia." (vastaaja 5).

"Olen varma, että opiskelijat saivat parempaa pienryhmäohjausta, koska meillä oli oma ohjaajaryhmä." (vastaaja 6).

Kuvio 2. Ohjaajan vertaisryhmää andragogisessa toimintaympäristössä kuvaavat kategoriat.



Kuitenkin myös kaksi kirjoittajaa tuo esiin sen, että aina yhteisesti sovitut asiat eivät toteudu sovittulla tavalla: "Joskus on jäänyt harmittamaan, kun palaverissa on sovittu yhteisesti jotakin, mutta niitä ei olekaan viety eteenpäin tai toteutettu." (vastaaja 6).

Kuitenkaan kirjoittajat eivät nosta esiin sitä, että taustalla on kiinteä opetussuunnitelma, vaan korostavat, miten koulutus kehittyy koko ajan ohjaajien vertaisryhmän keskustelujen ja opiskelijoiden palautteen vuorovaikutuksesta. Ohjausryhmän tehtäväksi kuvataan prosessin arviointi ja palautekanavana toimiminen opiskelijoiden ja koulutuksen välillä niin, että palautetta käsitellään ohjaajaryhmässä, josta se palautuu takaisin koulutukseen.

"Viehättävää oli se, että ryhmien ohjaukseen ja palautteeseen liittyvistä asioista puhuttiin aidosti ja rehellisesti, mikä on mielestäni aika harvinaista. Palaute myös otettiin hyvin huomioon ja kokonaisuutta rakennettiin ja muokattiin sen pohjalta." (vastaaja 7).

Kirjoittajat korostavat, että ohjaajien pienryhmässä syntyi uusia asioita, joita koulutuksessa toteutettiin. Kuitenkin ohjaajat korostavat ryhmän jäsenten erilaisuutta ja koulutuksessa esiin tulleita ongelmia, joita ohjaajaryhmä arvioi ja kehittää siten koko ajan koulutusta.

"Ohjausryhmän kokoukset ovat auttaneet meitä näkemään paremmin kunkin jakson ongelmakohdat ja mahdolliset epäonnistuneet luennoitsijat. Tämä auttaa tekemään muutoksia heti, jos niihin on tarvetta." (vastaaja 5).

Ohjaajien vertaisryhmällä on aito halu kehittää koko koulutusta, ja koulutuksen lähtökohdat antavat mahdollisuuden siihen. Koulutuksen selkeät tavoitteet ja rakenne luovat ohjaajien vertaisryhmälle vapauden ja turvallisuuden toimia. Vaikka koulutukselle on nimetty vastuuhenkilöt, ei kirjoituksissa juurikaan käsitellä koulutuksen johtajuutta, vaan viitataan vastuuhenkilöiden erilaisiin rooleihin.

"Vaikka A ja T ovat tehneet kaikenlaisia ratkaisuja ohi ryhmän (jonka vuoksi ei siis voi sanoa että ohjaajien ryhmä olisi ollut koulutuksen johtaja) on myös todella paljon asioita syntynyt apoon tuon ryhmän vaikutuksesta." (vastaaja 2).

Ryhmän yhteistoiminnallinen, jakamiseen pyrkivä toimintatapa mahdollisti oman ohjaajuuden tutkimisen. Ohjaajat laajensivat yhdessä tietämystään ohjaamisesta ja oppimisesta kehittäen ohjauksen laatua ja vastuuta koko koulutuksen kehittämisestä. Tässä suhteessa ryhmän toiminta sai jo tiimimäisen työn piirteitä, kun siinä jaettiin osaamista ja tuotettiin yh-

dessä sellaista, mitä kukaan yksin ei kokenut voivansa tuottaa. (Argote & McGrath 1993; Senge ym. 1999, Hall ym 2009.) Toiminta täyttää myös ”käytännön yhteisön” piirteet ja mahdollistaa opetuksen kehittämisen (Lindeman 1926/1989, Wenger 1998). Näin ei opettajayhteisössä aina ole, vaan yhteistyön ja yhteisön puute vaikeuttaa opetussuunnitelman toteuttamista, vaarantaa opetuksen laadun ja estää kehittämistä (Hökkä ym. 2008, 58). Ryhmän pääpaino on uudenlaisessa ohjaajuustiedon tuottamisessa ja oman ohjaamisen kasvussa ja kehittämisessä. Yhteiskunnallisen näkökulman huomioiminen ei tosin ole ollut ohjaajien vertaisryhmän tarkoituksaan. Voidaan kuitenkin ajatella, että ryhmän toiminnassa erityisesti ohjaajuuden ja koulutuksen kehittäminen sekä siten koulutuksen parempi laatu ovat myös yhteiskunnan tavoitteena.

VERTAISRYHMÄ PIENRYHMÄOHJAAJIEN ANDRAGOISESSA TOIMINTAYNPÄRISTÖSSÄ

Ohjaajien vertaisryhmää koskevista käsityksistä muodostuneita kuvauskategorioita voidaan tarkastella hierarkkisesti myös pyramidikuvion avulla (Kuvio 2). Kukin kuvauskategoria sisältää ja laajentaa aina edellistä kategoriaa, muodostaen samalla jatkumon yksityisestä yleiseen.

Kuvauskategoriat asemoituvat myös suhteessa alussa esitettyihin kolmeen andragogiseen teemaan eli itseohjautuvuuteen, yhteisöllisyyteen ja yhteiskunnallisuuteen. Ohjaajien vertaisryhmää kuvaavat kategoriat ohjaajan osallistuminen vertaisryhmään (I) ja vertaisryhmä ohjaajan peilinä ja tukena (II) kiinnittyvät knowlesilaiseen holistiseen andragogiikan lähtökohtaan, joka keskittyy yksilön itseohjautuvuuteen ja kokemuksellisuuteen. Knowlesin ajatus andragogiikasta, jossa opiskelijan oma elämä on paras tietolähde ja kirjat ovat hyviä ystäviä oppimisen jäsentämisessä, näkyy tässä aineistossa (1990). Samantyyppistä ajattelua edustavat Billington (1990) ja Holton ym. (2009), jotka ovat tutkineet aikuiskoulutusta ja siihen liitettäviä ominaispiirteitä ja periaatteita.

Kuvauskategoriassa yhteisö laadukkaana koulutuksen lähtökohtana (III) tapahtuu käänne kohti yhteisöllisyyttä. Suhteessa Lindemaniin (1989) yhteisö on tärkeä, mutta se jää alueellisen paikallisyh-

teisön tasolle, joka tämän andragogisen yhteisön kontekstissa tarkoittaa apo-koulutuksen kulttuuria. Tästä muodostuu yhteisön luova voima, joka tuottaa jaksamista laajemminkin. Myös kategoriassa tutkiva yhteistyö andragogisen koulutuksen kehittäjänä (IV) korostuu yhteisöllinen näkökulma. Oma ohjaajuus kehittyy suhteessa ohjaajien vertaisryhmään, jolloin persoonallinen ja työosaaminen yhdistyvät. Yhteisöllisessä toiminnassa yhdistyykin sekä ihmisen persoonallinen kehitys että työosaaminen (Savićević 1999). Keskeistä on oman osaamisen kehittyminen sekä ohjauksen laadun kehittäminen. Ohjaajien vertaisryhmässä ohjaajan näkökulman laajeneminen yhteisötasolle edistää opiskelijan oppimiseen keskittymistä (Åkerlind 2004; 2008). Neljännessä kategoriassa esiin tuleva, laajin yhteisöön ja yhteiskuntaan liittyvä ulottuvuus jää kuitenkin tässä aineistossa koulutuksen kehittämisen tasolle.

Ohjaajien vertaisryhmä näyttäisi tulosten mukaan olevan aikuisen oppimista edistävä. Se muodostaa tärkeän koulutusta kehittävän ja samaan aikaan ohjaajien oman kasvun ja jaksamisen mahdollistavan yhteisön. Sen jäsenet haluavat sekä oppia ja kehittää omaa ohjaajuuttaan opiskelijoiden parhaaksi että samalla sitoutua koko koulutuksen kehittämiseen. Koulutuksen rakenteessa ohjaajien vertaisryhmälle on luotu aika ja paikka, joka tuo ohjaajat yhteen keskustelemaan. Tämän muotoisen ryhmän kannalta jäsenten keskinäinen yhteistoiminta ja toistensa kunnioittaminen on tärkeää. Pienryhmää ei siksi voi ohjeistaa vain rakenteellisin ratkaisuin, vaan sen toiminta syntyy läsnä olevista ryhmän jäsenistä ja heidän keskinäisestä vuorovaikutuksestaan.

Tutkimusaineisto käsittää vain yhden aikuiskoulutuksen opettajakoulutuksen kaikki ne pienryhmäohjaajat, jotka olivat toimineet vähintään kahden eri opiskelijaryhmän pienryhmän ohjaajana. Tutkijat ovat pyrkineet luotettaviin tutkimustuloksiin tutkijoiden analyysitriangulaatiolla ja huolellisella tutkimusprosessin kuvaamisella. (Huusko & Paloniemi 2006). Tutkijat ovat noudattaneet hyvää tutkimuseettistä käytäntöä. Tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä samankaltaisten koulutusten pienryhmäohjaajien vertaisryhmiin. Tutkimusaineisto koostuu yhdenlaisen koulutuksen pienryhmäoh-

jaajien käsityksistä. Vaikka aineisto onkin pieni, fenomenografian kaksikerroksinen analyysi pureutuu ilmiön kuvauskategorioihin, jolloin myös laaja materiaali voi Åkerlundin (2005) mukaan vaikeuttaa ilmiön havaitsemista. Lisää tutkimusta tarvitaan andragogisen koulutuksen pienryhmäohjaajien vertaisryhmän merkityksien ymmärtämiseksi.

Yleisesti ottaen opettajien ja ohjaajien vertaisuutta hyödynnetään vähän. Opettajan työ ja opetuskulttuuri ovat pääosin tutkimustenkin mukaan yksinäistä ja yksityistä (Lortie 2002). Yliopisto-opettajille formaalia vertaistukea näyttäisi olevan tarjolla varsin vähän ja esteinä toimivat niin yksilöllinen opetuskulttuuri kuin organisatoriset rajat (Hökkä ym. 2008). Kuitenkin myös opettajien ja ohjaajien työssä vertaistuellalla voi olla merkittävä rooli. Kollegiaalinen keskustelu ja jakaminen ovat avainasemassa opettajan ammatillisessa kasvussa ja kehittämisessä (Clark 2001, 173).

Työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen näkökulmasta vertaistuellalla on suuri merkitys. Esimerkiksi Hakasen (2006) mukaan opettajien työhyvinvointia lisäsivät kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus työyhteisön jäsenten välillä, vuorovaikutuksen jatkuvuus, yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet (esimerkiksi parityö, tiimit, palaverit) sekä avoimuuden kulttuuri, joka helpotti ristiriitojen käsittelemistä. On myös todennettu, että opettajien työtovereilta saama tuki toimii voimavarana työssä (Pahkin ym. 2007).

Vaikka lukuisissa tutkimuksissa korostetaan erilaisten yhteistyön muotojen, vuorovaikutuksen ja jakamisen merkitystä, ei opettajien ja ohjaajien kollegiaalisen tuen muotoja juurikaan edistetä rakenteellisin

tai organisatorisin keinoin. Tulostemme perusteella keskinäinen vertaistuki vahvistaa ohjaajien työssä kehittymistä ja jaksamista sekä koulutuksen kehittämistä. Koulutuksen keskiössä ja ohjaajien omassa toiminnassa andragogiset periaatteet ovat läsnä ja niiden pohjalta muodostuu osallistava pedagogiikka. Andragoginen lähestymistapa integroi näin sekä ohjaajan että opiskelijoiden persoonallisen ja ammatillisen kasvun, jossa korostuu sosiaali-humanistinen näkökulma. Kuviossa 1 esitetyt teemaattiset kokonaisuuudet voisivat toimia koulutusten peilinä, jota vasten toimintaa voisi tarkastella ja kehittää. APE-koulutuksen ohjaajaryhmän aineistossa painottuvat yksilön kehittyminen ja yhteisöllisyys. Tulosten perusteella tulisi myös vahvistaa toiminnan yhteiskunnallista ulottuvuutta.



Arja Piirainen
FT, yliopistonlehtori
Terveystieteiden laitos
Liikuntatieteellinen
tiedekunta
Jyväskylän yliopisto



Terhi Skaniakos
FT, erikoissuunnittelija
Strateginen kehittäminen
Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Argote, L. & McGrath, J.E. (1993). Group processes in organizations: Continuity and change. *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 8, 333–389.
- Billington, D. D. (1990). Developmental Aspects of Adult Education: A Comparison of Traditional and Nontraditional Self-Directed Learning Programs. *The Journal of continuing higher education*, 38(1), 31–38.
- Bishop, J. W., Scott, K. D., Goldsby, M. G. & Cropanzano, R. (2005). A construct validity study of commitment and perceived support variables: A multifoci approach across different team environments. *Group and Organization Management*, 30(2), 153–180.
- Boud, D. & Feletti, G. (1992). *The challenge of problem-based learning*. New York: San Martin's Press.
- Brookfield S. D. (2013). *Powerful Techniques for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Brookfield, S. D. (2003). Racializing the Discourse of Adult Education. *Adult education quarterly* 53, 154–169.
- Brookfield, S. D. (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1984). Self-directed adult learning: A critical paradigm. *Adult Education Quarterly* 35 (2), 59–71.
- Buber, M. (1993). *Minä ja sinä*. Suom. J. Penttilä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Caffarella, R. & O'Donnell, J. (1987). Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited. *Adult Education Quarterly* 37 (4), 199–211.
- Clark, C. M. (2001). Good Conversation. Teoksessa Clark, C.M. (toim.) *Talking Shop. Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teacher College Press.
- Finlex (1998). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Finnlex-tietokanta. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>)
- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hall, R. & Jaugietis, Z. (2011). Developing Peer Mentoring through Evaluation. *Innovative Higher Education* 36, 41–52.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (toim.) (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge.
- Henschke, J.A. (1998). Modeling the Preparation of Adult Educators. *Adult Learning* 9(3), 11–13.
- Holton, E. F., Swanson, L., & Bates, R. A. (2009). Toward Development of a Generalized Instrument to Measure Andragogy. *Human Resource Development Quarterly* 20(2), 169–193.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37, 162–73.
- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (2008). Teacher educators' workplace learning. The Interdependency between individual agency and social context. Teoksessa Billet, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Sense Publishers, 51–65.
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Suom. M. Tillman. Helsinki: Kauppakaari.
- Jarvis, P. (1999). *The Practitioner – Researcher. Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Karjalainen, M., Heikkinen H. L. T., Huttunen R. & Saarnivaara M. (2006). Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26(2), 96–103.
- Knowles, M. S. (1970). *Modern Practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*. Chicago: Follett Publishing Company, Association Press.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall. Eglewood Cliffs, N.J.
- Von Krogh, G., Nonaka, I. & Nishiguchi, T. (2000). *Knowledge Creation. A Source of Value*. London: Macmillan press. LTD.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) (2009). *Elävä peilialti. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Langeveld, M. J. (1951). *Einführung in die Theoretische Pädagogik*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Lindeman, E. C. (1926/1989). *The meaning of adult education*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: a sociological study*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Malinen, A. (2000). *Towards essence of adult education*. Jyväskylä: SoPHI Academic Press.
- Malinen, A. & Piirainen A. (2012). *Andragogiikan rajapintoja*. Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen 16.2.2012. Helsingin yliopisto.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. Inst Sci 1981; 10: 177–200.

- McLeod, J. (2004). *An Introduction to counselling*. 3. painos. Berkshire: Open university press, McGraw-Hill Education.
- Nummenmaa A. R. & Lautamatti, L. (2004). *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Onnismaa, J. & Gardemeister, S. (2009). Dialogisuus, työ ja yhteisön kaipuu. Teoksessa Heikkilä, J.-P., Hyypä, J. & Puutio, R. *Yhteisön lumo. Systemisiä kytkentöjä*. Metanoia instituutti, 73–87.
- Onnismaa, J. (2008). Age, experience, and learning on the job: crossing the boundaries between training and workplace. *Journal of employment counseling* 45(1), 79–90.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. (2007). *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen*. - QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos. (http://www.tyoturvallisuuskeskus.fi/files/1985/Opettajien_tyossa_jaksaminen.PDF)
- Paunonen-Ilmonen, M., Laakso, H., Appelqvist-Schmidlechner, K. & Hyrkäs, K. (2004). Kunnallisten luottamushenkilöiden käsityksiä työhöjauksesta. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 32(4), 12–24.
- Persson, S. (2007). Coaching a tool for learning: An interplay between the individual and the organizational level. *Studies in the education of Adults*, 39(2), 197–216.
- Piirainen, A. (2014) The peer groups bridging the disciplines and social contexts at higher education. Teoksessa Käßlinger, B., Lichte, N., Haberzeth, E. & Kulmus, C. (toim.) *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times*. Berliini: ESREA publications, 473–484.
- Piirainen, A. & Skaniakos, T. (2012). Ohjaajien vertaisryhmä ohjaus- ja oppimisyhteisönä aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L., & Plihtari, E. (toim.) *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa*. ESR-julkaisu, Jyväskylän yliopisto.
- Rachal, J. R. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult education quarterly* 52(3), 210–227.
- Reischmann, J. (2004). *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*. (http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Reischmann_2004.pdf)
- Rubin, K. H., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (2009). *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guilford Press.
- Savicevic, D. M. (1999). *Adult education: From Practice to Theory Building*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Savicevic, D. M. (2008). Converge or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education* 27(4), 361–378.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1999). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.
- Skaniakos, T., Penttinen, L. & Lairio, M. (2014). Peer Group Mentoring Programmes in Finnish Higher Education - Mentors' perspectives. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 22(1), 74–86.
- SunWolf (2008). *Peer Groups. Expanding our study of small group communication*. London: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viitanen, E. & Piirainen, A. (2003). Reflection on Work Culture; the key to success. *Reflective Practice* 2(4), 179–192.
- Vuorinen, R. (2006). *Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 19.
- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher education* 9(3), 363–375.
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 4, 321–34.
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher education* 13(6), 633–644.

HANNA GUTTORM, AULI ARVOLA-ORLANDER, ANNA-MAIJA NIEMI, ELINA VAAHTERA, KATARIINA MERTANEN, TUURE TAMMI, SARI MONONEN-BATISTA COSTA, KRISTIINA BRUNILA, ANNA KOUHIA, ANTTI PAAKKARI, VILLE KAINULAINEN & ELINA IKÄVALKO

Akateeminen kapitalismi ja kollektiivisuuksien paradoksaalisuudet tohtorikoulutuksessa



Hakkarainen, Hytönen, Makkonen & Lehtonen ehdottivat Aikuiskasvatuksessa 4/2013 ”luonnontieteellisen”, niin sanotun kollektiivisen mallin soveltamista kasvatustieteellisessä jatkokoulutuksessa. Kirjoittajakollektiivi jatkaa keskustelua akateemisen kapitalismin uhasta.

”Siinä annetaan semmonen kuva, että millä tavalla mahdollisimman tehokkaasti kontrolloidaan tohtorituotantoa.”

”Esitetään malli siihen eli tavallaan valmiit asetelmat joiden kautta sosiaalistetaan valmiisiin vakiintuneisiin toimintatapoihin. Minimoidaan harhailua ja semmosta löytöretkeilyä. Tohtoriks kouluttautuminen ei voi olla ainoastaan noin vanhakantaiselle oppimiskäsitykselle perustuva.”

TÄMÄ TEKSTI SYNTYI, kun ryhmä Helsingin yliopiston yhteiskuntatieteellisen kasvatustieteen (Kasvatus, yhteiskunta ja kulttuuri eli KYK-painoalueen) nuorempia ja vanhempia tutkijoita kokoontui keskustelemaan ja kirjoittamaan kollektiivisen tutkimuk-

sen tekemisestä. Kutsumme itseämme tässä tekstissä KYK-kollektiiviksi. Nauhoitimme keskustelumme ja käytämme sitä tuomaan julki ajatuksiamme kirjoittamisen ja tieteen tekemisen kollektiivisesta luonteesta. Tällä kollektiivisesti tuotetulla puheenvuorolla haluamme osallistua keskusteluun, jota Kai Hakkarainen, Kaisa Hytönen, Juho Makkonen ja Erno Lehtinen kävivät Aikuiskasvatus-lehdessä (4/2013) artikkelilla *Kollektiivista mallia voidaan soveltaa kasvatustieteiden tohtorikoulutuksessa*. Haluamme kommentoida paitsi kollektiivisuuden ilmenemistä tohtorikoulutuksessa, myös jatkaa keskustelua artikkelissa esiin tuodun akateemisen kapitalismin uhasta.

Kyseisessä artikkelissa ehdotettu ”luonnontieteellisen”, kollektiivisen mallin soveltaminen kasva-

tustieteellisessä jatkokoulutuksessa käytetyn “yksilöllisen” mallin sijaan herätti ryhmässämme kovasti keskustelua. Koimme mallissa esitetyn kollektiivisen ja yksilöllisen vastakkainasettelun yllättäväksi, koska olimme ajatelleet kollektiivisuudesta toisin. Aloitimme pohtia, minkälaisiin ideoihin erottelu yksilöllisen ja kollektiivisen välillä perustuu ja minkälaisia vaikutuksia tällä erottelulla on akateemiselle työlle.

”Mä koko aika päädyin pohtimaan sitä, että mitä tehdään täällä yliopistolla, miks me ollaan täällä ja mikä on yliopiston pointti.”

”Tossahan se yliopiston pointti [viittaa artikkeliin] tai sen tutkimuksen pointti on, että jo tiedetään mitä niinkun pitää tutkia ja ne on niitä legaaleja tutkimuskohteita ja ne on niitä mitä ne professorit on tehny.”

”Ja sit se tieto jotenkin ihmeellisesti kumuloituu eli aika lineaarisesti se tuntuu etenevän.”

Yhtäältä ymmärrämme halun edistää niin sanottua kollektiivista mallia myös kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Toisaalta haluamme pohtia tarkemmin, miksi kollektiivinen malli pyritään tuomaan uutuutena kasvatustieteelliseen tutkimukseen.¹ Näkemyksemme mukaan Hakkaraisen ym. esittämä kollektiivinen malli ei sovi yhteen sen kollektiivisuuden kanssa, jota on yhteiskuntatieteellisessä ja kasvatustieteellisessä tohtorikoulutuksessa sovellettu jo pitkään.

KOLLEKTIIVISEN JA YKSILÖLLISEN VASTAKKAIN ASETTAMISEN ONGELMALLISUUS

Hyödynnämme diskursiivis-dekonstruktiiivista lähestymistapaa, jolla tarkastelemme mainittua diko-

tomiaa yksilöllisen ja kollektiivisen mallin välillä. Dikotomioiden purkamisen lisäksi lähestymistapa kyseenalaistaa ja kritisoi länsimaista ajattelua hallinnoita hierarkkisia vastakohtia sekä niiden ehdottomuutta, itsestäänselvyyttä ja luonnollisuutta (Brunila 2011; Brunila & Ikävalko 2012; Guttorm 2014; Hakala 2007; ks. myös Derrida 1997; 2003). Vastakkainasettelut palvelevat joitain, yleensä auki puhumattomia tarkoituksia eivätkä ne koskaan esiinny puhtaina. Dekonstruktiiivisessa hengessä etsimme artikkelista keskustelun aloitukseksi niitä oletettuja vastakohtia, joille malli perustuu (**Taulukko 1**).

Tulkintamme mukaan yksilöllinen malli näyttäytyy sellaisena, jossa tutkija toimii muusta tiedeyhteisöstä eristäytyneenä ja eristettynä ja on myös tuottamaton, kilpailukyvytön ja tehoton, päinvastoin kuin kollektiivisen mallin tutkija. Kollektiivisen mallin peruspiirteinä ovat vahva tutkimusjohtajakeskeys, yhteisjulkaiseminen kansainvälisissä tieteellisissä lehdissä sekä tietokäytäntöjen vertikaalinen ja horisontaalinen jakaminen. Väitöskirjaa tekevä tutkijan näkökulmasta nämä peruspiirteet puoltavat ajattelutapaa, jonka mukaan aloittelevien tutkijoiden ajatellaan omaksuvan akateemiset käytännöt vuorovaikutuksessa ohjaajan, muiden senioritutkijoiden ja vertaisten kanssa.

”Tällainen ”kollektiivinen kirjoittaminen” nostaa indeksejä, kasvattaa CV:tä ja näyttää tehokkaalta, vaikka onkin vaikea sanoa, mikä yksittäisen kirjoittajan osuus tekstissä on, tai onko sitä; mitä kukin on tutkinut ja mitä osaa. Jos kyse on pitkälti strategisesta CV:n ja indeksien kasvattamisesta, onko sillä väliä? Mukaudummeko siihen, ja entä ne, jotka eivät halua toimia niin?”

Taulukko 1. Kollektiivinen ja yksilöllinen tohtorikoulutuksen malli.

KOLLEKTIIVINEN MALLI	YKSILÖLLINEN MALLI
<ul style="list-style-type: none"> - monimutkainen ajattelu - kansainvälinen julkaiseminen - erikoistuminen - vahvat verkostot - tiedon kumuloituminen - sosiaalistuminen - ytimessä 	<ul style="list-style-type: none"> - yksinkertainen ajattelu - henkilökohtaisen kokemuksen varassa tehty kansallinen julkaisu - ohjaaja-opiskelijasuhde ongelmallinen (heitteillejätö jopa) - heikot verkostot - tieto ei tieteellisesti relevanttia - yksin jääminen - laitamilla

"Jos se on niin, et koko tutkimusryhmä länttää nimensä sinne, ni siinä voi muodostua illuusio, et kaikki on osallistuneet ja yhteisesti ollaan tehty. Ja sit toisaalta luodaan kahtiajakoa, et jos joku kirjoittaa monografiaa ja siellä on vaan hänen nimi, niin hänhän ei ole sitten kenenkään kanssa keskusteluja käynyt."

"Jos meit kuitenkin arvioidaan yksilöinä jossain, mut sit meidän CV:t on täynnä semmosia artikkeleita, jossa me ei olla yksin kirjoitettu mitään ja jossa sitä mitä me ollaan oikeesti tehty, mitä me tiedetään ja minkä asiantuntija me ollaan ni eihän kukaan pysty arvioimaan sitä."

Sharon L. Nichols ja David C. Berliner (2007) ovat tuoneet esiin amerikkalaisia kansallisia testaamiskäytäntöjä (*high-stakes testing*) tarkastelevassa kirjassaan, miten indikaattorit voivat päätöksenteon välineinä mitata pikemmin itseään kuin ilmiötä, jota niillä yritetään mitata. He esittävät, että esimerkiksi opettajat ovat alkaneet keskittää valmentavaa opetusta niihin oppilaisiin, jotka ovat lähellä testien läpäisemisen rajaa. Samalla on unohdettu ne, jotka ovat tästä rajasta kaukana, sekä ne, jotka läpäisevät testin joka tapauksessa. Opetuksen logiikka alkaa näin noudatella mittariin sisältyvää koulujen keskinäisen kilpailun logiikkaa. Kyseinen testaaminen ja siitä johtuva kilpailu koulujen välillä voi johtaa taktikointiin, joka saa huijaamisen piirteitä. Testituloksilla kun on myös taloudellisia seurauksia kouluille. KYK-kollektiivissa käymässämme keskustelussa (ks. yllä oleva lainaus) nousikin esiin huoli siitä, että artikkelien tuottamisesta voi muodostua itseisarvoinen käytäntö ihmistieteisiin, jolloin tilastollisesta näkyvyydestä tulee keskeinen, tai pahimmillaan ainoa, maineen ja myös rahoituksen saannin perusta. Opimme monin tavoin hyödyntämään ja käyttämään hyväksi niitä järjestelmiä, jotka meitä määrittävät. Tällöin kyse ei enää välttämättä ole pelkästään tieteestä tai tutkimuksen tekemisestä, vaan tietyllä tiedepoliittisella ja markkinoituneella yliopistokentällä pärjäämisestä.

Hakkaraisen ym. (2013) ehdottamassa kollektiivisessa mallissa luodaan hierarkia arvokkaampana pidetyn artikkelimuotoisen väitöskirjan ja monografian välillä. Tällainen hierarkia peittää kuitenkin alleen

sen, että myös monografian tekijät julkaisevat artikkeleita. Lisäksi monilla yhteiskuntatieteellisillä ja humanistisilla tutkimusaloilla ajatellaan väitöskirjatyötä edelleen monografioina (ks. Puuska & Miettinen 2008). Myös kansainvälisesti tarkasteltuna arvostus artikkeliväitöskirjojen ja monografioiden välillä vaihtelee yliopistoitain. Kuitenkin väitöskirjan sisällön tulisi määrittää sen muotoa: joissain tutkimuksissa monografia on sopivampi, toisissa taas artikkelit sopivat paremmin (ks. esim. Valo 2013).

Opetusministeriön *Julkaisukäytännöt eri tieteenaloilla* -tutkimushankkeen raportin (Puuska & Miettinen 2008) mukaan kasvaneista julkaisupaineista huolimatta erityisesti humanistiset alat erottautuvat edelleen poikkeuksellisen vahvalla yksin julkaisemisen traditiolla siitä huolimatta, että myös niiden piirissä tutkimusta tehdään yleisesti ryhmissä. Kuitenkin yhteisjulkaiseminen on lisääntynyt viime vuosina myös kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä sekä humanistisen tutkimuksen piirissä, vaikka luonnontieteisiin verrattuna näillä aloilla yksin julkaiseminen on edelleen suosittua. Yhteiskuntatieteissä eri tieteenalojen väliset erot ovat kuitenkin hyvin suuret, ja esimerkiksi psykologia erottautuu luonnontieteitä muistuttavilla julkaisukäytännöillä. Raportissa näitä eri tieteenalojen välisiä eroja perustellaan etenkin sillä, millainen merkitys kirjoitustyöllä on koko tutkimusprosessissa: humanistisilla ja yhteiskuntatieteellisillä aloilla kirjoittaminen on keskeisessä asemassa koko tutkimusprosessin ajan. Luonnontieteissä kirjoittaminen on ensisijaisesti tutkimustulosten esittämisen väline. (Puuska & Miettinen 2008.)

AKATEEMINEN KAPITALISMI JA SEN TUOTTAMA SUBJEKTI

"Se artikkelimalli ohjelmoi väistämättä siihen, että se hajoo enemmän, et mihinkään ei voi keskittyä kunnolla. Jos se on silleen, että siellä joku hanke ja johon vähän niinkun tarjotaan, et ota sä tää osio ja ota sä tää toinen osio, että kuinka syvälle voi päästä ylipäätään."

"Mä ajattelen, et se oli ylellisyyttä, et mä sain tehdä vielä monografiaa, et on saanu aikaa pyöritellä, jättää jäää kesken moni asia."

"Mut en mä ajattele, et artikkelien kirjoittaminen olis huono asia, se voi olla hyvä sen tutkimuksen kannalta, et se voi myös tehdä hyvää sille argumentille. Ehkä se on kysymys siitä, miten se kollektiivisuus toimii eikä niinkun onks se hyvä vai huono."

"Se on musta mielenkiintoinen kysymys, et miten on päädytty siihen, et yhtäkkiä toi alkaa oleekki kaikilla tieteenaloilla se oikea tapa tehdä tutkimusta."

Akateemisella kapitalismilla on yhdysvaltalaisessa keskustelussa viitattu tiettyjen poliittisten-taloudellisten prosessien tunkeutumiseen osaksi yliopistojärjestelmän toimintatapoja (Slaughter & Leslie 1997). Yliopistossa akateeminen kapitalismi ja sen mukanaan tuomat markkinamaiset toimintatavat näkyvät yhtäältä ulkopuolisen rahoituksen sekä yliopistossa tehtävän tutkimuksen ulkopuolisen arvioinnin lisääntymisenä, toisaalta paineena lisätä akateemisen työn tuottavuutta sekä sen kaupallisia hyödyntämismahdollisuuksia. Akateemisen kapitalismin aikakaudella tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota myös kasvaneeseen pyrkimykseen yksityistää julkista tietoa muun muassa patentointitoiminnan ja tutkimusten tuotteistamisen muodossa. Myös yritysyhteistyön korostuminen, ulkopuolisella rahoituksella rahoitetut professorit, lukukausimaksut ja kasvanut varainkeruutoiminta ovat merkkejä kapitalistisen mentaliteetin juurtumisesta yliopistojen arkeen (Slaughter & Leslie 2001; Slaughter & Rhoades 2004; Kauppinen 2010.) Toiset ovat analysoineet akateemista kapitalismia tutkijoiden välisten valtasuhteiden muuttumisen näkökulmasta. Esimerkiksi David Harvie (2000) tarkastelee yliopistoa jakamalla tutkijat tutkimustyöläisiin ja tutkimuskapitalisteihin. Tutkimuskapitalisteilla on enemmän mahdollisuuksia määrittellä tehtävää tutkimusta ja hakea hankerahoitusta tutkimustyöläisten joutuessa usein mukautumaan valmiisiin asetelmiin ja täten "myymään" työvoimaansa. Yrityselämässä puhutaan usein osaamisen hankkimisesta työvoiman hankkimisen sijaan. Kapitalistinen logiikka säätelee nuorempien ja kokeneempien tutkijoiden tutkimuksellista liikkumavaraa.

"Et siel on joku henkilö, joka tietää läpikotasin sen tutkimuskentän ja tietää missä ne kontribuution

paikat on. Niin mitä kollektiivista täs nyt sitten enää."

"Yksilö tyytyy vaan siihen, et se on vaihdettavissa koko ajan."

Kuten edellisessä lainauksessa yksi meistä kirjoittajista pohtii, akateeminen kapitalismi voi tuottaa sellaista kollektiivisuutta, jossa yksilö kokee olevansa vaihdettavissa oleva työläinen. Laajasti ajateltuna kapitalistisen arvomaailman juurtuminen akateemiseen maailmaan laajenee tarkoittamaan tehokkuutta ja tuottavuutta korostavaa ajattelutapaa. Yksi ajattelutapaan sisältyvä merkittävä rakenteellinen ongelma on hierarkkisuus eli vallan ja tutkimuksellisen pääoman keskittyminen tutkimuskapitalisteille tutkimustyöläisten kustannuksella: pääoma kumuloituu herkästi niiden valtaa pitävien nimiin, joiden tutkimustulokset ja työ ovat helposti tuotteistettavissa, myytävissä ja ostettavissa (Kleinman & Vallas 2001, 453, 468). Tästä näkökulmasta myös väitöskirjatyon ohjaajan ja ohjattavan välinen suhde on väistämättä hierarkkinen ja jännitteinen valtasuhde, jonka laatu vaikuttaa myös tutkimuksen tekemisen tapoihin.

"Tost tulee mieleen paluu tämmöseen mestari-ki-sälli-tyyppiseen, et on tyyppi, joka osaa tehdä kenkiä ja se tekee niitä tietyllä tavalla ja sit se opettaa kolmellekymmenelle tyypille tavan, millä niitä kenkiä tehdään."

"Paitsi! Se ei tee niitä kenkiä, se vaan hakee rahoitusta."

"Sit ne muut tekee, yks tekee nauhat, yks tekee korot, yks leikkaa nahan."

"Sit jostain otetaan harjottelija laittaaan ne yhteen. Semmosta pientä poikkeavuutta voi niinkun olla."

"Ja sit ne kaikki kengät, ne ei istu jalkaan, mut se ei haittaa. Sit on jo sosiaalistunut, niin ei halua ees tehdä muuta kuin jatkaa sitä perinnettä."

"Ja sit ne kengät on hiljalleen etäännyntyny siitä, mitä ihmiset itse asiassa pitää jalassaan, et ne ei sovi kenellekään ja ne kasataan sellaseen helvetinmoiseen varastoon."

"Ja koska sitä varastoo on paljon, niin se on rahotuksen kannalta hyvä asia, et sitä ei voi ohittaa, koska niit on ihan vimmatusti niitä kenkiä. Juuri kuukaan ei edes vilkaise niitä, mutta näyttää hyvältä."

"Koska rahotuksen saamisen yks kriteeri on, et paljon niitä kenkiä on tehty ja sit, et joku muukin on maininnu jossain ne kengät."

"Me voidaan tehdä kenkiä, jotka ei sovi kellekään, mut samaan aikaan niitä kenkiä pitää kuitenkin tehdä ihan hitosti ja jos ihmisen jalat ei mahu niihin, niin se vika on niis ihmisissä."

"Meitsi teki eilen tuol kenkii ja sit mä huomen lennän tonne tekee noit kenkii. Ja sit jos jalat ei sovi niihin kenkiin, niin sit ruvetaan kehittelemään tuotteita, että pystytään pienentämään niitä jalkoja."

Yliopiston rakenteelliset ja hallinnolliset muutokset ovat avanneet tilan ja tarpeen jatkokoulutuksen uudelleenorganisoinnille ja määrittelyille. Samalla entistä markkinaorientoituneemmat toimintatavat ovat alkaneet näkyä jatkokoulutuksen toteuttamisen diskursiivisissa käytännöissä (ks. Kouhia & Tammi, tulossa). Kyseisissä käytännöissä käydään jatkuvaa neuvottelua väitöskirjaa tekevän tutkijasubjektin paikasta. Mitä muuta väitöskirjaa tekevä tutkijalle on tarjolla kuin Jussi Vähämäen (2009, 225) hahmottelema opportunistin positio, jossa tehdään mitä tahansa, mitä käsketään, mutta jossa "ei ole mitään erityistä annettavaa mihinkään toimintaan, yhteenkään projektiin"? Ja onko akateemisissa kapitalismissa kyse "uudesta" yhteisöllisyydestä, jossa yhteisö toimii kontrollin välineenä ja on "kaikkeaa muuta kuin vapaa ja viihtyisä, vailla päämääriä olevan yhdessäolon tila, jossa voidaan luottaa toveriin ja jakaa tietoja ja taitoja" (Vähämäki 2009, 225)?

KOLLEKTIIVISUUDEN UUELLEEN TARKASTELUA

"Et me kirjojetaan vuorotellen ja sit siin näkyy ne erilaiset kirjottavat äänet ja siin ei pyritäkään luomaan mitään yhtenäistä vaan et siin kuuluu ne erilaiset äänet."

"Ja sit sen kaiken tuolla ulkopuolella liikkumisen näkeminen poliittisena että ei mennä vaan keräämään aineistoa tai tekemään haastatteluu. Et sekin voi olla paikka tehdä jotain ilman et lähtee mistään intervention ajatuksesta tai et on joku valmis suunta mihin pitää mennä."

Tutkimuksen tekeminen on tapahtumasarja, johon vaikuttavat materiaaliset edellytykset (kuten rahoitus), yhteiskunnalliset ja kulttuuriset käsitykset merkittävistä aiheista ja ajankohtaisista ongelmista ja toiset ihmiset, jotka kommentoivat, ohjaavat, vastaavat kysymyksiimme, toimivat "materiaalissamme", hyväksyvät ja hylkäävät kirjoituksiamme. Nämä ihmiset ovat kollegoitamme, ystäviämme, esimiehiämme, tutkimuskohteitamme, lehtien toimittajia ja arvioijia, tutkijoita, joita emme ole koskaan tavanneet, mutta joiden ajatukset ovat meille läheisiä, ja tutkijoita, joiden ajatukset karmivat meitä. Tässä tapahtumasarjassa jokaisen tutkimuksesta tulee myös osa laajempaa yhteiskunnallista verkostoa.

Vaikka moni meistä julkaisee vain omalla nimellä, on kirjoitusten takana monimuotoinen kollektiivisuus. Kirjoittajat (yksinkin kirjoittaessaan) keskustelelevat teksteissään toisten tutkijoiden kanssa. Myös laajemmat yhteiskunnalliset virtaukset vaikuttavat kirjoittajaan. Väitämme, että tällaista tiedontuotannon yhteiskunnallisuutta ei voida välttää millään alalla. Kuten feministiset tieteen tutkijat ovat tuoneet esiin, myös luonnontieteellinen tieto on yhteiskunnallisten vaikutusten alaista (Irni, Meskus & Oikkonen 2014; Vaahtera & Vähäpassi 2014). Mikä muotoillaan ongelmaksi? Mistä oletuksista käsin etsitään ratkaisuja? Miten tutkimusympäristö kojeineen ja oletuksineen muovaa tutkimuksen tuloksia? Luonnontieteelliseen tietoon vaikuttavat myös kulttuuriin ja yhteiskuntaan liitetyt asiat. Oletus siitä, että olisi olemassa puhdas yksilö, joka tuottaisi tietoa yksin riippumatta siitä, nähdäänkö tämä yksilö sankarina (joka selviää yksin) vai uhrina (joka on jätetty syrjään) - ei ota huomioon tiedontuotantoa aina läpäisevää kollektiivisuutta ja yhteiskunnallisuutta. Kollektiivisuutta ei voida vain lisätä tiedontuotantoon, sillä tiedontuotanto ei ole milloinkaan kiinni vain yhdestä yksilöstä. Toisin sanoen kollektiivisesti ja yksilöllisesti tuotettua tietoa ei voida erottaa toisistaan.

Parhaimmillaan yhdessä kirjoittaminen onkin ollut meille prosessi, joka tekee tiedontuotannon kollektiivisuuden näkyväksi ja työntää yksilösubjektia pois paikoiltaan. Yhdessä kirjoittaminen on parhaimmillaan johtaessaan vieraalle maaperälle, jossa ei enää voi olla aivan varma siitä, mikä oli omaa ja mikä vierasta, tai missä kirjoittava on "minä" ja missä jotain muuta. Meille kollektiivinen kirjoittaminen on ollut antoisaa juuri prosessina, jonka kautta kollektiivisuus tulee näkyväksi ja syntyy. Gilles Deleuze ja Félix Guattari (1987, 3) kuvaavat kollektiivisen kirjoittamisen prosessia osuvasti: "Me kaksi kirjoitimme Anti-Oidipuksen yhdessä. Koska kumpikin meistä on useita, se oli jo melkoinen joukko. [...] Emme pyri pisteeseen, jossa ei enää sanota minä, vaan jossa ei enää ole väliä, sanotaanko minä. Emme enää ole itsemme. Jokainen tuntee omansa. Meitä on autettu, inspiroitu ja moninkertaistettu."

Nähdäksemme keskustelun tekijyydestä ei pitäisi pelkistyä siihen, onko tekstillä yksi vai useampi kirjoittaja. Tekijyyttä ei pitäisi myöskään sitoa yhteen yksilöön, sillä tutkijan tietäminen muodostuu muun muassa yhdessä kollegojen, tutkimuksessa mukana olevien sekä tutkijan lukemien tekstien kanssa. Kuitenkin tietokapitalismi pyrkii etsimään akateemisille tuotoksille nimettävät tekijät ja tuotteistamaan yhteistyön (ks. Vähämäki 2009; Paakkari tulossa). Tällöin myös kaikkea tiedontuotantoa läpäisevää kollektiivisuutta pyritään määrittelemään tutkimuskapitalistien eduista käsin, ja kollektiivisuutena nähdään tutkimusjohtajakeskeisyys sekä yhteisjulkaiseminen kansainvälisissä tieteellisissä lehdissä. Vastaavasti tiedontuotanto, jota ei tehdä vahvojen tutkimusjohtajien intressien sanelemina, voi näyttäytyä yksilöllisyytenä.

"Loppujen lopuks tää liittyy siihen, et miten me ymmärretään tiedolla, ajatellaanko me, että tieto kumuloituu ja et me voidaan sit, jaotellaanko niin, että kun kuka hyvänsä vois periaatteessa tehdä tän tutkimuksen, et voidaan niinkun replikoida, vai ajatellaanko me, et ne on konflikteja tutkijoiden välillä, et miten se mahtuu kollektiivisuuden vaatimukseen, jossa oletetaan, et tieto kumuloituu."

"Pitää ehkä myöntää, että ulkopuolisen paikkoja ei oo, mut jotain häiritsevii paikkoja vois kyllä löytää."

"Tää on häiritsevää."

Nykyisissä markkinaorientoituneissa yliopisto-käytännöissä ja tutkijan arvon ja laadun määrittelyissä ei aina ole helppoa löytää tilaa tehdä toisin. Julkaise tai katoa, kuten sanotaan. Tämä tarkoittaa monien arjessa sitä, että tutkijan tulee suunnitella tekemensä siten, että tuottavuus voidaan aina todentaa julkaisujen avulla. Toivomme kuitenkin, että myös tällaisena aikana tutkijat toimisivat kollektiivisesti tavoilla, jotka eivät ole aina siirrettävissä julkaisualueille.

Näemme, että kasvatustieteellisissä tutkimuskäytännöissä tulisi jättää tilaa myös monografiaväitöskirjoille, yhteiskunnalliselle vaikuttamiselle, monipuoliselle tekemiselle, kehkeytymiselle, vaeltamiselle ja eksymisille. Lisäksi on tärkeää kehittää ja pitää yllä tieto- ja akateemisen kapitalismin rinnalla tiedon ja tietämisen yhteisyyteen (tai yhteisomistajuuteen) perustuvaa ajattelutapaa. Minkälaiset puitteet (rahoitusmalli, jurnaalit, ym.) tällaisen laajan kollektiivisuuden tunnustamiseksi tarvitaan?

On tärkeää tuoda esiin käytäntöjä, joilla voidaan tehdä tiedontuotannon implisiittistä kollektiivisuutta eksplisiittiseksi. Kollektiivisuudesta puhuttaessa pidämme tärkeänä tuoda esiin keskustellen analysoimisen ja yhdessä kirjoittamisen (ks. Gordon ym. 2000; Lahelma, Lappalainen, Mietola & Palmu 2014). Yhteisjulkaiseminen ei välttämättä tarkoita sitä, että kaikkien projektin jäsenten ja ohjaajien nimet tulisivat artikkeliin, vaikka painetta indeksien kasvattamiseen onkin. Kollektiivinen malli, jossa sekä seniorit että vertaiset kommentoivat toistensa töitä ja täten jakavat tietokäytänteitä sekä nostavat tutkimusten laatua, on jo laajalti käytössä.

Vaikka pyrimme tässä tekstissä kritisoimaan ja avaamaan akateemisen kapitalismin seurauksia tohtorikoulutettavien ja vanhempien tutkijoiden näkökulmasta, määrittää se kuitenkin toimintaamme myös osana tätä kirjoitusprosessia. Tämä ristiriita tuli näkyväksi, kun keskustelimme siitä, millä tavalla ratkaisemme artikkelin kirjoittajien nimien järjestykseen liittyvät ongelmat:

"Arvotaan, vedetään järjestys hatusta."

"Miks me ei voida laittaa siihe vaikka, että keksitään joku nimi tälle ryhmälle mikä tän kirjottaa ja sit se on niinku se kirjottaja ja sit suluissa ilmoittaa nimet aakkojärjestyksessä tai nimet arvottu. Pait-si sit jos joku tekee ihan helvetinmoisen työn yksin, niinku et kirjottaa sen auki."

"Tapellaan siitä sitten."

"Eiks sitä voida olla oikeen radikaalia ja sanoo seminaarin nimen tai sitten, että nää ihmiset oli mukana seminaarissa. Sillä menee vastoin kaikkea tätä... Mä en tiedä, onks se mahdollista."

"Mietitään tätä nimien käyttöä nyt viel kuitenkin, koska tää on varmaan semmonen juttu, mihin ehkä me toivotaan, et viitataan."

"Se on toisaalt sen järjestelmän hyödyntämistä."

"Samaa riitaa, mitä kritisoidaan tässä."

Ulkopuolisen paikkoja ei ole.

Hanna Guttorm
Auli Arvola-Orlander
Anna-Maija Niemi
Elina Vaahtera
Katariina Mertanen
Tuure Tammi
Sari Mononen-Batista Costa
Kristiina Brunila
Anna Kouhia
Antti Paakkari
Ville Kainulainen
Elina Ikävalko

Kirjoittajat ovat kasvatustieteen tutkijoita, tohtorikoulutettavia ja "jo tohtoriksi koulutettuja", Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteiden laitokselta ja Opettajankoulutuslaitokselta sekä niiden liepeiltä. He kutsuvat itseään KYK-kollektiiviksi (Kasvatus, yhteiskunta, kulttuuri). Kirjoittajajärjestys on arvottu.

LÄHTEET

- Brunila, K. (2011). Rönstyt pois. Tutkija tietokykykapitalismissa. *Aikuiskasvatus* 31(2), 111–119.
- Brunila, K. & Ikävalko, E. (2012). Vallan tunnistaminen siihen lamaanumatta: näkökulmia diskursiividekonstruktiviiseen lukutapaan. *Politiikka* 54(4), 285–300.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus*. Translated by Brian Massumi. New York: University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (1997). The Villanova Roundtable. A Conversation with Jacques Derrida, in John Caputo *Deconstruction in a nutshell. A Conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Derrida, J. (2003). *Platonin apteekki ja muita kirjoituksia*. Toim. Teemu Ikonen & Janne Porttikivi. Käänt. Teemu Ikonen ym. (Alkuper. tekstit 1967–1972.) Helsinki: Gaudeamus.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making spaces. Citizenship and difference in schools*. London: McMillan & New York: St Martin's Press.
- Guttorm, H. (2014). *Sommitelmia ja kiepsahduksia: Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta (ja käsityön sukupuolisopimuksesta)*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 252. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakala, K. (2007). *Paremmien tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila: opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J. & Lehtinen, E. (2013). Kollektiivista mallia voidaan soveltaa kasvatustieteiden tohtorikoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 33(4), 277–289.
- Harvie, D. (2000). Alienation, Class and Enclosure in UK Universities. *Capital & Class* 71, 103–132.
- Irni, S., Meskus, M. & Oikkonen, V. (2014). Teknotieteen, sukupuolen ja materiaalisuuden muunnelmat. Teoksessa S. Irni, M. Meskus & V. Oikkonen (toim.) *Muokattu elämä: teknotiede, sukupuoli ja materiaalisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–47.
- Kauppinen, I. (2010). Akateeminen kapitalismi aineettoman omaisuuden haltuunottamisena. *Tiedepolitiikka* 35(2), 17–32.
- Kleinman, D.L. & Vallas, S.P. (2001). Science, capitalism, and the rise of the 'knowledge worker': the changing structure of knowledge production in the United States. *Theory and Society* 30 (2001), 451–492.

- Kouhia, A. & Tammi, T. (tulossa). Akateeminen kapitalismi ja uudistuvat tohtorikoulutuksen käytännöt jatko-opiskelijan arjessa. Arvioitavana julkaisussa *Kasvatus ja Aika*.
- Lahelma, E., Lappalainen, S., Mietola, R. & Palmu, T. (2014). Discussions that 'tickle our brains': constructing interpretations through multiple ethnographic data-sets. *Ethnography and Education*, 9(1), 51–65.
- Nichols, S.L. & Berliner, D.C. (2007). *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Paakkari, A. (tulossa). Koulu ja kännykät. Tietokykykapitalismi luokkahuoneessa. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Tietokykykapitalismi. Aikuiskasvatuksen 52. vuosikirja*. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura ja Kansanvalistusseura.
- Puuska, H-M. & Miettinen, M. (2008). *Julkaisukäytännöt eri tieteenaloilla*. Opetusministeriön julkaisu ja 2008:33. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press.
- Vaahtera, E. & Vähäpassi E. (2014). Vammaisuuden haluaminen ja kulttuuriset normit. Teoksessa S. Irni, M. Meskus & V. Oikkonen (toim.) *Muokattu elämä: teknotiede, sukupuoli ja materiaalisuus*. Tampere: Vastapaino, 233–263.
- Valo, M. (2013). Monografia vai artikkeliväitöskirja? *Yliopistopedagogiikka – Journal of University Pedagogy* 20(1), 25–27. Haettu 2.3.2014 osoitteesta <http://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/04/08/monografia-vai-artikkelivaitoskirja/>
- Vähämäki, J. (2009). *Itsen alistus. Työ, tuotanto ja valta tietokykykapitalismissa*. Helsinki: Like.

VIITTEET.....

- 1 Kiinnostavasti Hakkarainen ym. (2013, 287) tunnustavat: "Monista vahvuuksistaan huolimatta kollektiivinen malli ei siis automaattisesti tuota opiskelijaa tukevia prosesseja [...] tai merkitse sitä, että tutkimus olisi yksilöllistä mallia korkeatasoisempaa."

KATJA VÄHÄSANTANEN

Ammatillinen toimijuus työelämän muutosvirrassa



Työorganisaatioilta ja työntekijöiltä edellytetään jatkuvaa kehittymistä nykyajan työelämässä. Jatkuvan uudistamisen tuoksinnassa on oleellista pohtia ja tutkia, miten kehittäminen voi tapahtua kestäväällä tavalla tukien yksilöiden aktiivista osallistumista, jaksamista ja identiteettiyötä. Hallinnolliset määräykset ja ohjeistukset saattavat olla tehokkaita luomaan muutoksia työelämässä, mutta samalla uudistusten inhimilliset kärsimykset saattavat nousta liian suuriksi.

Näen taas unta vedestä. Näen unta, että vettä on minun päälläni ja sisälläni ja ympärilläni ja että se virtaa ja kuohuu ja ropisee, ja olen kuullut, että vedestä uneksiminen merkitsee muutosta, ja joka kerta kun näen unta vedestä ajattelen: taasko pitää muuttua. Eikö se ikinä lopu? (Loe 2002)

SITAATISSA VIITATAAN jatkuvan muuttumisen pakoon. Pohdinnat, taasko pitää muuttua, eikö muutos ikinä lopu, ovat tuttuja monille työntekijöille nykytilanteessa, jossa työorganisaatioissa toteutetaan alituisesti uudistuksia. Menestyminen edellyttää muutosta ja luovaa edelläkävijyyttä, samoin kuin yhteiskunnan asettamiin haasteisiin ja tarpeisiin vastaaminen. Samalla työstä on tullut jatkuvassa muutosvirrassa elämistä.

Usein puhutaan muutoksen tarpeesta ja tavoitellaan uudistumista – unohtuiko jotain? Kyllä, harvoin esiin nostetaan uudistusten mukanaan tuomat ongelmat ja haasteet. Onkin tarpeen kysyä, miten käy esimerkiksi yksilöiden jaksamisen, sitoutumisen ja ammatillisten identiteettien jatkuvien muutosten keskellä. Tämä on erityisen tärkeää tilanteessa, jossa muutosvirta muuttuu jopa hyökyaalloksi, kuten esimerkiksi ammattiopettajien kohdalla näyttää käyneen.

Koulutuksen kentällä juuri ammatillisen peruskoulutuksen kehittäminen on ollut kiivastahtista jo vuosikymmeniä. Kehittämistyö alkoi tilanteessa, jossa koulutus oli irtautumassa työelämästä ja ammatillisen osaamisen hankkiminen tapahtui pääosin opettajaohjoisesti oppilaitoksissa. Työssäoppimisjärjestelmä muutti tilanteen vuosituhanteen vaihteessa. Siitä

alkaen opintoihin (120 ov) on kuulunut pakollisena vähintään 20 opintoviikkoa työssäoppimista eli opiskelijoiden oppimista koulun ulkopuolella. Kehitystyö on jatkunut tämänkin jälkeen esimerkiksi tuomalla ammattiosaamisen näytöt ammatilliseen peruskoulutukseen. Lisäksi oppilaitoskohtaisissa hankkeissa koulutusta on kehitetty esimerkiksi lisäämällä työssäoppimisen määrää. Kaiken kaikkiaan kehittämisen tarkoituksena on ollut saada koulutus vastaamaan paremmin työelämän tarpeisiin sekä lähentää koulutusta ja työelämää.

Uudistusten seurauksena ammattiopettajan työ ja osaamisalueet ovat muuttuneet. Opettajan työssä ei korostu enää niin paljoa opettaminen koulussa vaan yhteistyö työelämän edustajien kanssa, opiskelijoiden työssäoppimiseen liittyvä organisoiminen, ohjaus ja arviointi sekä työntekijöiden kouluttaminen työpaikkaohjaajiksi.

AMMATILLINEN TOIMIJUUS TUTKIMUKSEN KESKIÖSSÄ

Kirjoituksessa esittelen väitöskirjatutkimukseni¹ päätulokset koskien ammattiopettajien ammatillista toimijuutta muutosten keskellä, erityisesti opetussuunnitelmauudistuksen aikana (Vähäsantanen 2013). Yleisesti toimijuuteen liitetään sellaisia määreitä kuin aktiivisuus, kannanottaminen, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuus sekä toimintatavoista päättäminen (Emirbayer & Mische 1998; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013; Lipponen & Kumpulainen 2011). Tutkimuksessa opettajien ammatillinen toimijuus määriteltiin kolmella eri tavalla:

- vaikuttamisena omaan työhön ja työtä koskeviin uudistuksiin
- osallistumisena (kannanottoina, valintoina ja toimina) opetussuunnitelmauudistuksen toteutukseen
- vaikuttamisena omaan ammatilliseen identiteettiin eli ymmärrykseen itsestä ammatillisena toimijana.

Opettajien toimijuuden ja työn ymmärrettiin edelleen kietoutuvan sosiokulttuurisiin käytänteisiin, olosuhteisiin ja välineisiin, kuten opetussuunnitelmaan ja sosiaalisiin resursseihin (esim. Lasky 2005). Toimijuuden tutkimisessa otettiin huomioon myös

opettajien yksilölliset resurssit (Billett 2006) sekä ajallisuus (Archer 2003; Emirbayer & Mische 1998).

Seuraavaksi kuvailen, millaisia toimijoita ammattiopettajat ovat muutosvirrassa ja millaiset ovat uudistusten inhimilliset kasvot. Lisäksi pohdin, miten on mahdollista saada aikaan todellisia muutoksia koulutus- ja työorganisaatioissa. Meillä on toistaiseksi ainoastaan vähän empiiristä tutkimusta toimijuudesta työelämän kontekstissa ja niissä esiintyvissä muutostilanteissa. Kun halutaan ymmärtää työelämän uudistusprosesseja ja yksilön roolia niissä, toimijuuden tutkiminen on erityisen oleellista (Billett 2006, 2011).

HALLINNOLLISET MÄÄRÄYKSET OPETTAJAN TYÖTÄ MÄÄRITTÄMÄSSÄ

Ammattiopettajien työssä korostui vahva ulkoinen kontrolli ja heikot vaikutusmahdollisuudet oman työn sisältöihin. Opettajat kertoivat, että heidän työtään säädellään ja määritellään tiukoilla hallinnollisilla määräyksillä. Opettajat kokivat myös, että heillä on heikot mahdollisuudet vaikuttaa koulutusta koskeviin uudistuksiin. Esimerkiksi meneillään ollutta opetussuunnitelmaprosessia kuvattiin ylhäältäpäin tulleeksi määräykseksi. Vaikka opettajat kritisoivat vähäisiä vaikutusmahdollisuuksiaan, näytti siltä, että juuri vahvoilla hallinnollisilla määräyksillä saatiin aikaan merkittäviä koulutuksellisia uudistuksia. Muutosjohtamisen näkökulmasta saattaa siis olla tehokasta, että sanelupolitiikka on vahvaa ja opettajien vaikutusmahdollisuudet vähäiset.

Vaikka opettajien ammatillinen toimijuus näyttyi heikkona työn sisältöjen määrittelyssä ja koulutusuudistuksiin vaikuttamisessa, he pystyivät neuvottelemaan ja tekemään yksilöllisiä valintoja työtavoistaan esimerkiksi toimiessaan ja ohjattaessaan opiskelijoita koulun ulkopuolella. Näihin valintoihin vaikuttivat erityisesti opettajien ammatilliset tavoitteet, osaaminen ja suhteet työntekijöihin. Opettajien yksilölliset tavat toimia työelämässä loivat erilaisia edellytyksiä koulutuksen ja työelämän kehittämiseksi. Esimerkiksi kyseenalaistamalla työntekijöiden toimintatapoja opettajat pystyivät kehittämään niitä. Vahvat hallinnolliset määräykset voivat olla tehokkaita luomaan muutoksia, mutta yksilöiden amma-

tillinen toimijuus on myös oleellinen elementti uudistamisessa.

OPETTAJA OMAN PURTENSA OHJAAJANA MUUTOSVIRRASSA

Vaikka ammattiopettajien kohtaama opetussuunnitelmauudistus oli ylhäältäpäin määrätty, he ohjasivat aktiivisesti oman purtensa suuntaa muutosvirrassa kannanotoillaan, valinnoillaan ja teoillaan. Opettajien toimijuus ilmeni eri tavoin heidän osallistussaan opetussuunnitelman toteutukseen. Toisaalta uudistusta vastustettiin ja opettajat päättivät toteuttaa sitä ilman suuria ponnisteluja, mutta muutosta myös kannatettiin ja opettajat toteuttivat uudistusta innokkaasti ja innovatiivisesti kehittäen heille ehdotettuja työ- ja toimintatapoja. Opettajien välisten erojen taustalla olivat erityisesti heidän ammatillisten tavoitteidensa, kokemusmaailmojen ja yksilöllisten voimavarojensa erilaisuudet. Uudistusta ei lähdetty toteuttamaan innolla esimerkiksi silloin, kun suojeltiin omaa jaksamista.

Uudistuksen kuluessa ilmeni pysyvyyskiä ja muutoksia opettajien toimijuudessa. Heidän asenteet uudistusta kohtaan pysyivät samanlaisina koko prosessin ajan tai muuttuivat. Alussa myötävirtaan uijasta saattoi tulla vastavirtaan pyristelijä. Tällainen muutos tapahtui esimerkiksi kun opettaja joutui työskentelemään roolissa, joka ei vastannut hänen ammatillisia intressejään ja työmäärä oli liian suuri. Vastaavasti positiivisten kokemusten ansiosta vastustajasta saattoi tulla uudistuksen kannattaja. Lisäksi opettajien toimijuus ilmeni sekä muuttavana että ylläpitävänä voimana ammatillisen identiteetin neuvottelussa, minkä seurauksena heidän identiteettinsä pysyivät samanlaisina tai muuttuivat.

Työtä koskevat muutokset jakoivat opettajat häviäjiin ja voittajiin. Heidän sitoutuminen organisaatioon ja työtyytyväisyys olivat uhattuina, kun opettajilla ei ollut riittävästi vaikutusmahdollisuuksia työssään eivätkä he voineet toteuttaa ammatillisia intressejään. Muutosvirrassa useat opettajat myös uupuivat, kyynistyivät ja kadottivat työmotivaation. Eriyisesti uudistusten eturintamassa toimivat opettajat uupuivat, kun liialliseen työmäärään yhdistyi puutteelliset resurssit ja vaikutusmahdollisuudet. Vastaa-

vasti innostuneisuus, työtyytyväisyys ja sitoutuminen lisääntyivät niillä opettajilla, jotka kokivat pystyvänsä toteuttamaan omia ammatillisia tavoitteitaan työhönsä paremmin uudistuksen seurauksena.

UUSIA TUULIA TOIMIJUDEN JA TYÖSSÄ OPPIMISEN TUTKIMUKSEEN

Ammattiopettajien toimijuus ilmeni monin eri tavoin muutosvirrassa. Heidän vaikutusmahdollisuudet työn sisältöihin ja työtä koskeviin uudistuksiin olivat heikot. Opettajien ammatillinen toimijuus ei ollut kuitenkaan täysin rajoitettua vaan toimijuutta harjoitettiin ottamalla kantaa, tekemällä valintoja ja neuvottelemalla ammatillista identiteettiä. Eriyisesti koulutusorganisaation hallintokulttuuri oli yhteydessä opettajien ammatilliseen toimijuuteen, mutta myös yksilölliset tekijät (esim. ammatilliset tavoitteet) liittyivät siihen kiinteästi. Tulosten pohjalta voidaan todeta, että ammatillinen toimijuus tulisi ymmärtää moninaisena ja ajallisesti ilmentyvänä sekä yksilöllisesti ja sosiaalisesti resursoituna. Ammatillista toimijuutta tulisi siten tutkia ottaen huomioon toimijuuden monimuotoisuus, ajallisuus sekä sitä resursoivat ja rajoittavat tekijät.

Tulokset osoittivat, että toimijuudella on merkittävä rooli yksilöiden ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja toimintaympäristöjen uudistamisessa. Vaikka viime aikoina on osittain liikuttu kohti yksilökeskeisempiä painotuksia (esim. Billett 2011), sosiokulttuurinen lähestymistapa korostaa vahvasti sosiaalisten olosuhteiden merkitystä työkäytäntöjen uudistamiselle ja ammatillisten identiteettien rakentamiselle. Tulosten pohjalta voidaan ehdottaa, että työssä oppimisen syvällisempään ymmärtämiseen ja tutkimiseen tarvitaan subjektikeskeistä sosiokulttuurista lähestymistapaa. Tällainen lähestymistapa korostaa ammatillisen toimijuuden moninaista merkitystä työssä oppimiselle ottaen huomioon sekä työntekijöiden yksilölliset taustat että työpaikkojen sosiaaliset olosuhteet.

OPETTAJAN OSALLISUUS JA TUKEMINEN MUUTOSVIRRASSA

Alun sitaatissa kysyttiin *”Taasko pitää muuttua. Eikö se ikinä lopu?”* Vastauksena kysymykseen voidaan

todeta erään ammattiopettajan sanoin: *“Ei ole muuta tilaa kuin muutos. Koko ajan vaan odotetaan, että mikä on seuraava siirto”*. Jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa myös koulutus- ja työorganisaatioiden tulee uudistua. Olisikin järjetöntä ehdottaa, että työelämän kehittämistä tulisi estää. Sen sijaan tarve tutkia ja keskustella muutosten johtamisesta on ajankohtaisempi kuin koskaan aikaisemmin. Sanelupolitiikka edesauttaa uudistamista, mutta samalla se voi synnyttää vakavaa inhimillistä kärsimystä. Onkin oleellista pohtia, tarvitseeko kaikkea uudistustyötä tehdä hyökyäällä voimalla ja miten muutoksia saadaan aikaan kestäväällä tavalla.

Uudistukset tulisi erityisesti toteuttaa yksilöt huomioon ottavalla ja osallistavalla tavalla (ks. myös Alasoini 2011). Tällainen uudistaminen sisältää vastavuoroisen vuorovaikutuksen johdon ja työntekijöiden välillä sekä tarjoaa työntekijöille riittävästi vaikutusmahdollisuuksia. Tällöin jokainen toimija voi olla osallinen ja vaikuttaja sen sijaan, että ainoastaan odottaa ylhäältäpäin tulevia määräyksiä ja siirtoja. Ehkä juuri yksilöistä ja työyhteisöistä lähtevistä pienistä puroista voisi syntyä kestävä muutosvirta. On tosin pidettävä huolta, ettei yksilöiden liiallinen toimijuus – rajattomat vaikutusmahdollisuudet – vesitä uudistamista (Hökkä & Eteläpelto 2014).

Koulutuksessa ja työelämässä ei pitäisi kritiikkömästi soveltaa sellaisia johtamisoppeja ja toimintamalleja, joille on tyypillistä työn inhimillisen puolen häivyttäminen sekä ajattelevien, toimivien ja tuntevien subjektien lakaiseminen pois uudistamisen näyttämöiltä (ks. myös Räsänen & Trux 2012). Sen sijaan uudistusten ja organisaatioiden johtamisessa katse on käännettävä työn subjektiin – häneen, joka kannattaa tai vastustaa uudistamista; häneen, joka toimii uudistamisen eturintamassa tai hiihtelee jälkijoukoissa; häneen, joka uupuu tai voimaantuu.

Työelämän muutosvirrassa on ajankohtaista myös kysyä ja tutkia, miten näitä työn subjekteja voidaan tukea. Uudistusten kohtaaminen ja läpikäynti on yksilöllinen prosessi, minkä takia uudistustilanteissa tulisi olla tarjolla yksilöllistä tukea, joka huomioi työntekijöiden elämäntilanteiden erot ja yksilölliset tarpeet. Erityistä huomiota tulee kiinnittää työntekijöiden jaksamisen ja ammatillisen iden-

titeettityön tukemiseen, jotta jatkuvan muutoksen ja kiireen keskellä yksilö voi vaalia omaa jaksamistaan, uudistaa ammatillisuuttaan, rakentaa positiivista muutospolkua ja kenties saada muutoksesta voimaa. Ilman tukea – märkäpukuja ja pelastusrenkaita – yksilö saattaa hukkuu muutosvirtaan eivätkä organisaatiot saa näin muutoksesta toivottua menestystä.

Katja Vähäsantanen
KT, tutkijatohtori
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Katja Vähäsantanen väitöskirja *Vocational teachers' professional agency in the stream of change* tarkastettiin Jyväskylän yliopistossa 8. helmikuuta 2013.

LÄHTEET

- Alasoini, T. (2011). *Työhyvinvointia työstä. Kuinka työelämää voi kehittää kestäväällä tavalla?* Tykes-ohjelman raportti 76. Helsinki 2011.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billett, S. (2006). *Work, change and workers*. Dordrecht: Springer.
- Billett, S. (2011). Subjectivity, self and personal agency in learning through and for work. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O'Connor (toim.) *The international handbook of workplace learning*. London: Sage, 60–72.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *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.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education* 65(1), 39–52
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 21(8), 899–916.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27(5), 812–819.
- Loe, E. (2002). *Tosiasioita Suomesta*. Helsinki: Like.
- Räsänen, K. & Trux, M-L. (2012). *Työkirja. Ammattilaisen paluu*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vähäsantanen, K. (2013). *Vocational teachers' professional agency in the stream of change*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 460. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5054-5>
- Vähäsantanen, K. & Billett, S. (2008). **Negotiating professional identity: Vocational teachers' personal strategies in a reform context**. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 35–49.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2009). **Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities**. *Journal of Education and Work* 22(1), 15–33.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2011). **Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform**. *Journal of Curriculum Studies* 43(3), 291–312.
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H. & Littleton, K. (2008). **Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations**. *Vocations and Learning: Studies in Vocational and Professional Education* 1(2), 131–148.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J. & Eteläpelto, A. (2009). **Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings**. *International Journal of Educational Research* 48(6), 395–404.

VIITTEET

- 1 Artikkelimuotoinen väitöskirjatutkimus sisälsi viisi osatutkimusta (Vähäsantanen & Billett 2008; Vähäsantanen & Eteläpelto 2009, 2011; Vähäsantanen, Hökkä, Eteläpelto, Rasku-Puttonen & Littleton 2008; Vähäsantanen, Saarinen & Eteläpelto 2009). Tutkimusta varten haastateltiin kuuttatoista erialojen ammattiopettajaa vuonna 2006, ja heistä neljäätoista haastateltiin uudelleen vuonna 2007. Haastattelut toteutettiin opetussuunnitelmaudistuksen aikana, joka lisäsi opiskelijoiden työssäoppimisen määrän 20 opintoviikosta 40–60 opintoviikkoon.

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

Elinikäinen oppiminen hallintavallan muotona

Ruotsalainen Andreas Fejes on julkaissut ahkerasti artikkeleita ja kirjoja aikuiskoulutuksesta ja elinikäisestä oppimisesta näkökulmanaan foucault'lainen käsitys vallasta ja hallinnasta. Hän työskentelee Linköpingin yliopiston aikuiskasvatustieteen professorina.

Andreas Fejesin tutkimuksen lähestymistavoista, kysymyksenasetteluista ja luontees-ta saa käsityksen hänen yhdessä Katherine Nicollin kanssa toimittamastaan kirjasta *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Fejesin uusin, Magnus Dahlstedt kanssa yhteistyönä syntynyt kirja *The Confessing Society: Foucault, Confession and Practices of Lifelong Learning* jatkaa elinikäisen oppimisen ja hallinnallisuuden analysointia.

Vallan ja hallinnan analytiikka on koulutustutkimuksessa tätä nykyä aika vahva suuntaus. Sen taustana on erityisesti uusliberalistisen koulutuspolitiikan nousu, kokonaisten koulutusjärjestelmien uudelleenjärjestelyt markkinaideologian mukaisiksi sekä talouden entistä vahvempi vaikutus kaikkiin kulttuurisiin instituutioihin.

AIKUISOPPIJAN MUOKKAAMINEN

2000-luvun alussa Fejes aloitti tutkimalla muun muassa iltalukion historiaa Ruotsissa. Väitöskirjatutkimustaan varten (2005; 2006a) hän analysoi aikuisopiskelijan (*den vuxna studerande, adult learner*) konstruointia Ruotsissa 1900-luvulla. Kysymys on oppivan subjektin rakentamisesta, ja niistä keinoista, joilla tietynlaista subjektia tuotetaan.

Foucault'laisessa lähestymistavassa valta on keskeinen käsite, joskaan ei aivan totunnaisessa merkityksessä. Foucault'lle valta on relationaalista ja tuottavaa: valta toteutuu toimivien ihmisten kautta, ei niin, että yksilöt olisivat vallankäytön päätepiete kohteen merkityksessä. Tieto ja valta ovat yhtä. Kun ihmiset toimivat itseään ja olosuhteitaan koskevan tiedon varassa, valta toteutuu heidän järkeilyissään

ja toimissaan. Hallintavalta on vahvimillaan silloin, kun yksilöt päättävät omaan vapaaseen harkintaansa perustuen toimia niin, että he samalla tulevat toteuttaneeksi taloudellista hyötyä tuottavan toimijan ideaalia. Nykyisessä hallinnassa on ennen kaikkea kysymys väestöjen työvoimapotentiaalin maksimaalisesta käyttöön ottamisesta ja hyödyntämisestä.

Fejesin tutkimukset aikuisopiskelijasta ja aikuisten koulutettavuudesta ovat yksi esimerkki tiedon ja vallan yhteen kietoutuneesta suhteesta. Nykyään kaikki aikuiset ajatellaan koulutettavina yksilöinä. Tämä idea "aikuisoppijasta" tai "elinikäisestä oppijasta" perustuu psykologiseen, sosiologiseen, kasvatustieteelliseen sekä tilastolliseen tietoon, joiden varaan taas eräänlainen "hyvän yksilön", tässä tapauksessa elinikäisen oppijan, määrittely rakentuu.

Elinikäistä oppimista koskeva vallitseva diskurssi on totuus elinikäisestä oppimisesta, ja ihmiset itse normalisoivat itseään tuon totuuden kautta. Totuus on tässä yhtä vallan kanssa. Kun toimimme totuudenmukaisesti, valta toteutuu meidän kauttamme. Totuudet tietenkin vaihtelevat ajassa, ja niiden mukana myös yksilön järkeilyt ja toiminta.

Nykypäivän aikuiskoulutuksen keskiössä ovat sellaiset käsitteet kuin yksilöllisyys, työllistettävyys/työllistyvyys, kilpailukyky ja elinikäinen oppiminen. Fejesin (2005; Andersson & Fejes 2005) tutkimus ruotsalaisella dokumenttiaineistolla jäljittää aikuisoppijaa käsittelevän diskurssin muutosta 1900-luvun puolivälistä 2000-luvulle. Tällaisen tutkimuksen yksi tarkoitus on asettaa nykyään itsestään selvinä otettujen totuuksien ja käsitysten "luonnollisuus" kyseenalaiseksi. Se, mitä tänään pidetään luonnollisena, on yhden aikakauden totuus. Aikakauden totuus muotoutuu aina vallitsevien valtasuhteiden mukaan.

ELINIKÄINEN OPPIMINEN VASTAUKSENA EPÄVARMUUTEEN

Fejesin noin puolen vuosisadan ajalta tekemä analyysi ruotsalaisella aineistolla osoittaa, että instituutioiden kautta tapahtuva "suora" hallinta on muuntunut itseohjautuvien yksilöiden kautta tapahtuvaksi hal-

linnaksi. Pidemmässä tarkastelussa muutos on osa repressiiviseen käskyvaltaan perustuvan hallinnan muuntumista yksilöiden itsehallinnaksi.

Nykypäivän aikuisen kuuluu ottaa vastuu omasta kehittämisestään ja ymmärtää kaikki elämänalueet tilaisuuksina oppia ja kehittyä. Oppiminen ei rajaudu enää institutionaalsiin konteksteihin vaan levittäytyy kaikkialle. Se ei myöskään rajaudu tiettyihin yksilöihin, vaan koskee kaikkia. 1950-luvun diskurssissa tärkeällä sijalla oli yksilön kyvykkyys ja lahjakkuus sekä niiden määrittely – aikuisopiskelun yhtenä ongelmana oli ratkaista, kellä on aikuisena kyvykkyiden ansiosta potentiaalia opiskella ja oppia.

Hallinnan muutos näkyy myös esimerkiksi ohjauksen ja ohjauskäytäntöjen muutoksena. 1950-luvulla ohjaaja oli soveltavuudesta ja kyvykkyudesta saatuun tietoon nojaava auktoriteetti, joka oli ratkaisevassa asemassa yksilön opiskelun ja oppimisen suhteen. Nykyisin, kun elinikäinen oppiminen kuuluu kaikille, yksilöt arvioivat itse riskit ja tekevät itse opiskeluaan ja oppimistaan koskevat ratkaisut käytössään olevan tiedon perusteella. Aiempi auktoriteetin kuulemiseen perustuvan ohjauksen yksisuuntainen suhde on muuttunut kaksisuuntaiseksi ja sisältää sen sijaan ohjausta saavan yksilön itsensä aktiivista reflektiota omista kyvyistä ja vajavaisuuksista.

Nykyinen elinikäisen oppimisen diskurssi ei rajaudu vain koulutuksen alueelle, vaan siinä on kysymys kokonaisen elämänmuodon kuvaamisesta ja tulevaisuuden rakentamisesta. Diskurssi luo oman ja "yhteiskunnan" edun ymmärtävän, järkevän yksilön, jonka oikean toiminnan varaan parempi tulevaisuus rakentuu.

On kuitenkin olemassa riskiryhmiä, jotka ovat vaarassa jäädä elinikäisen oppimisen ulkopuolelle. Diskurssissa väistämättäkin "normaalin" vastapooliksi rakentuu "toinen", ne joiden elämässä jatkuva ja kaikkialla tapahtuva oppiminen ei toteudu. Elinikäisen oppimisen kautta tapahtuva hallinta on hallintaa paremman tulevaisuuden rakentamisen nimissä.

Fejes tähdentää, että on tärkeää huomata niin koko elinikäisen oppimisen diskurssin kuin esimer-

ELINIKÄINEN OPPIMINEN NÄHDÄÄN VASTAUKSENA KIIHTYVÄLLÄ NOPEUDELLA TAPAHTUVIIN YHTEISKUNNALLISIIN MUUTOKSIIN.

kiksi normaalin ja epänormaalin määrittelyjen riippuvan vallitsevista yhteiskunnallisista valtasuhteista. Elinikäinen oppiminen kokoaa yhteen kaikki ne yksilöä muokkaavat toimenpiteet, joiden toteutumisen avulla kansallisvaltio voi pysyä mukana kansainvälisessä kilpailussa. (Fejes 2006b.) Vaikka Fejes onkin tehnyt tutkimuksensa Ruotsissa laaditun dokumenttiaineiston perusteella, ei ole vaikea nähdä, että elinikäisen oppimisen diskurssi on ylikansallista, kansallisiin nyanssein ryyditettyä.

TYÖN PUUTTEESTA TYÖLLISTETTÄVYYTEEN

Puhetapojen ja totuuksien muutokset heijastuvat esimerkiksi puheeseen työttömyydestä ja työn puutteesta (esim. Fejes 2010). Siinä missä ennen puhuttiin työttömyyden aiheutuvan työn puutteesta, nykyisissä politiikkadokumenteissa puhutaan yksilöiden työllistettävyydestä.

Työttömyys on kääntynyt yksilön ongelmaksi, ja syynä ovat yksilön ominaisuudet. Työttömyys on seurausta työllistyvyyttä edistävien taitojen puutteesta. Työllistettävyys käy työttömyyden selityksestä ja heikko työllistettävyys työttömyyden legitimoijasta. Tässä puhettavassa vastuu työllisyydestä ja työttömyydestä on yksilöllä itsellään. Katse on kääntynyt eriarvoisuutta tuottavista rakenteista yksilön muokkaamiseen. Yksilön vastuulle jää myös ryhtyä toimenpiteisiin oman työllistettävyytensä parantamiseksi.

Sopuisan ja itseään normalisoivan kansalaisen kasvatus ja poikkeavuuksien oikominen alkavat jo kouluasteella (ks. Dahlstedt, Fejes & Schönning 2011).

Poikkeavuuksiin ei tartuta enää kovakouraisesti, vaan houkuttelemalla poikkeavat dialogiin ja motivoimalla vaikeita oppilaita arvioimaan itseään ja toimintaansa ikään kuin ulkopäin. Oppimalla vertaamaan itseään tavoiteltuun minään tai normaaliin esimerkiksi aggressiivisesti käyttäytyvät saavat eväitä ryhtyä muokkaamaan itseään vastuullisen kansalaisen suuntaan.

TIETO ON VALTAA

Elinikäisestä oppimisesta on tullut totuus koko teollistuneessa maailmassa, mikä näkyy erityisen hyvin vahvojen kansainvälisten toimijoiden, kuten EU:n komission ja OECD:n, ajamassa politiikassa. Elinikäinen oppiminen nähdään vastauksena kiihtyvällä nopeudella tapahtuviin yhteiskunnallisiin muutoksiin, globalisaation aiheuttamiin taloudellisiin ja sosiaalisiin paineisiin sekä tulevaisuuden epävarmuuteen. Elinikäinen oppiminen ja oppivan yhteiskunnan luominen ovat ainoa mahdollisuus pysyä mukana kansallisvaltioiden ja maanosien välisessä kilpailussa. Oppiva yhteiskunta on mahdollinen vain, jos meistä kaikista tulee itseään kehittäviä ja kehityksestään huolehtivia subjekteja. (Nicoll & Fejes 2008.)

Tutkimuksen onkin syytä analysoida nimenomaan sitä, miten tämä "elinikäinen oppiminen" tulee yleisesti hyväksytyksi. Kysymys on vallasta: miten elinikäisestä oppimisesta erilaisine vaatimuksineen, toimenpiteineen ja käytäntöineen tulee totuus, miten yksilöt omaksuvat tämän totuuden osaksi omaa elämäänsä ja miten väestöt muokkaavat toimintaansa sen mukaisesti.

Katherine Nicollin kanssa kirjoittamassaan artikkelissa *Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning* Fejesin (Nicoll & Fejes 2008) omaksu- ma lähestymistapa elinikäisen aikuiskoulutuksen ja oppimisen tutkimiseen tulee hyvin valaistuksi. Foucault'laisperäinen käsitys vallasta poikkeaa niin kutsutusta perinteisestä valtakäsityksestä, jossa valta paikannetaan vallankäyttäjän ja vallan kohteen välisessä asetelmassa vallankäyttäjään. Valta on ole-

massa vain suhteissa ja toiminnassa. Se aktualisoituu teoissa ja toiminnassa ja näkyy siinä, miten toiminta muokkaa tai luo uutta toimintaa yksilöiden tai ryhmien välisissä suhteissa.

Kurivallan tilalle on tullut tietoon perustuva valta, joskaan kurivalta ei ole kokonaan kadonnut. Totuudet, itsestään selvytyt ja ”terve järki” ovat hallintavallan tavallisimpia mekanismeja (Foucault 1980). Monissa Fejesin (esim. 2008a) analyyseissä on kysymys nykyisyyden historiallistamisesta (*historizing the present*) sekä totuuksien ja käsitteiden merkitysten muuntumisesta ajassa.

TUNNUSTUSYHTEISKUNTA

Väitöstutkimuksesta lähtien Fejesin (2006) kiinnostuksen kohteena on ollut niin sanotun tunnustuksellisuuden yleistymisen osaksi subjektia. Meidän kaikkien pitäisi olla jatkuvasti valmiita puhumaan itses-tämme, refleктоimaan tunteitamme ja toimiamme, pohtimaan suhdettamme ”itseemme”, kanssaihmi-siin ja yhteisöihimme sekä tunnustamaan toiveemme, tavoitteemme ja vajavaisuutemme. Tunnustuk-sellisuuden tulo osaksi subjektia on samalla merkki vallan normalisoivasta voimasta. Valta on kaikkialla, ja se luo puitteet ajattelulle ja toiminnalle. Koulutukses-sa tunnustamisen käytännöt ovat arkipäivää ja konk-retisoituvat esimerkiksi opettamiskäytännöissä, opin-to-ohjauksessa, neuvontapalveluissa, itsearvioinnissa, vertaistuessa. (Fejes 2008b; Fejes & Dahlstedt 2013.)

”Tunnustusyhteiskuntaa” leimaa terapeuttinen eetos, jossa esimerkiksi julkisuuden henkilöiden tunteiden näyttämisestä ja ”itsensä paljastamisesta” tulee entistä olennaisempi osa nykyihmisen luonnetta. Esimerkiksi Furedi (2004) sekä Ecclestone ja Hayes (2009) ovat niin ikään kiinnittäneet huomiota siihen, kuinka terapeuttinen eetos vaatii kansalaisia näyttämään ”todelliset tunteensa”, ”sisimpänsä”. Nykyihminen on hauras ja haavoittuvainen ja tarvitsee yhä enemmän pedagogista ja lääketieteellistä asian-tuntemusta elämänsä arviointiin ja ratkaisujensa tu-eksi. Mutta yksilön on oltava avoin ja tunnustettava haavoittuvaisuutensa.

Media – erityisesti televisio ja sosiaalinen media – on tärkein kanava, jonka kautta eetos on levittäytynyt myös niin sanottujen tavallisten ihmisen elämään. Terapeuttisen eetoksen yksi osoitus on politiikan henkilöityminen ja myös poliitikkojen ”tunteellistuminen”. Poliitikot hakevat äänestäjien hyväksyntää avaamalla medialla kotinsa ovet ja ruotimalla onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan juontuvia tunteita julkisuudessa. Tuntema ja haavoittuvainen ihminen on politiikan julkisuudessaakin nousemassa poliittisia tekoja tärkeämmäksi.

Tunteiden verbalisoiminen on tunnustusyhteis-kunnan tärkein piirre. Terapeuttinen kulttuuri keskit-tyy yksilöön, ja yksilöä kannustetaan verbalisoimaan elämänsä ongelmat yksilön reaktioiksi ja tuntemuk-siksi. Aiemmin sosiaalisina pidetyt ongelmat yksi-löityvät ja purkautuvat nyt yksilön puheena omista epäonnistumisistaan. Kun epäonnistumiset, yksilöl-liset puutteet ja erilaiset vajavaisuudet (esimerkiksi suhteessa ”markkinoiden vaatimuksiin”) nähdään osana yksilön elämäkulkua tai suorastaan yksilön ominaisuuksina, helpotusta haetaan tunnustamisesta. Tunnustamisessa vaikeuksiin haetaan yksilökoh-taisia ratkaisuja, jotka tuottavan kansalaisen kohdalla ovat usein pedagogisia: itsensä muokkaamista ta-loutta ja tuotannollisuutta palvelevien vaatimusten mukaisesti.

Confessing Society -kirjassa kuvataan, kuinka elin-ikäisen oppimisen käytännöt ovat omiaan hämär-tämään koulutuksen, työn ja yksityiselämän välisiä rajoja ja kuinka tunnustaminen leviää kaikille elä-mänalueille. Viimeisimpänä elinikäisen ohjauksen ajatus käytäntöineen tunkeutuu ennen yksityisenä pidettyyn sfääriin.

Kansalaiset ovat oppineet verbalisoimaan ja jul-kisesti esittämään elämänsä haasteena, jossa koulu-tuksen, työn ja yksityiselämän rajat ovat menettäneet merkityksensä. Tunnustamisesta on tullut olennai-nen osa subjektin muodostumisprosessia. Esimer-kiksi Facebook on täynnä havainnollisia esimerkkejä siitä, kuinka ihmiset esittävät itseään korostaen ”vahvuuksiaan” ja tunnustaen ”heikkouksiaan”. He

asettavat kehittymishaasteita itselleen ja raportoivat muille elämästään yhtäläillä työssä kuin vapaa-ajalla. Kaikesta on tullut julkista.

LOPUKSI

Fejes katsoo tutkimuksissaan elinikäistä oppimista ja oppimisyhteiskunnan luomista hallinnan analytiikan näkökulmasta. Se näyttää elinikäisen oppimisen osana historiallista muutosta.

Tarkastelun keskiössä on väestöjen hallinta muuttuvine käytäntöineen ja teknologioineen. Usein analysoitavana ovat yksilöön kohdistuvat toimenpiteet, jotka yhä useammin saavat dialogisen muodon. Valta on dialogin osapuolten välisissä suhteissa. Liberaalisessa demokratiassa valta toteutuu yksilöiden vapauden kautta. Meillä on vapaus tehdä itseämme koskevia ja

tulevaisuuteemme vaikuttavia päätöksiä, mutta meillä ei ole vapautta luoda totuutta maailmasta, jossa toimimme. Totuuden otamme itsestään selvytensä; tai itsestään selvytykset otamme totuuksina.

Kansalaisten muokkaaminen instituutioiden ja talouden palvelukseen ei tietenkään ole uusi ilmiö, mutta uusliberalistinen politiikan läpilyönti on merkinnyt muutosta myös väestöjen moraaliseen sääntelyyn. Yksilön vastuu ja kilpailullisuus kietoutuvat yhä tiiviimmin yhteen, ja niiden varaan rakentuu myös uusi totuus yksilöstä ja hänen ympäristöstään sekä mahdollisuuksista elää kunniallisesti.

Heikki Silvennoinen

*Kasvatustieteiden professori
Turun yliopisto*

LÄHTEET

- Andersson, P. & Fejes, A. (2005) Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis of Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy* 20 (5), 595–613.
- Dahlstedt, M., Fejes, A. & Schönning, E. (2011) The will to (de)liberate: shaping governable citizens through cognitive behavioural programmes in school. *Journal of Education Policy* 26 (3), 399–414.
- Ecclestone, K. & Hayes, D. (2009) *The Dangerous Rise of Therapeutic Education*. London: Routledge.
- Fejes, A. (2003) Kvällsgymnasier – ett vägval i vuxenutbildningens historia. *Vägval i skolans historia: Tidskrift från föreningen för svensk undervisningshistoria* (4), 11–13.
- Fejes, A. (2005) New wine in old skins: Changing patterns in the governing of the adult learner in Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 24(1), 71–86.
- Fejes, A. (2006a). *Constructing the adult learner: a governmentality analysis*. Linköping Studies in Education and Psychology 106. Linköping University.
- Fejes, A. (2006b) The planetspeak discourse of lifelong learning in Sweden: what is an educable adult? *Journal of Education Policy* 21 (6), 697–716.
- Fejes, A. (2008a) Historicizing the lifelong learner: governmentality and neoliberal rule. Teoksessa A. Fejes & K. Nicoll, K. (toim.) 2008. *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Abingdon: Routledge, 87–99.
- Fejes, A. (2008b) To be one's own confessor: Educational guidance and governmentality. *British Journal of Sociology of Education* 29(6), 653–664.
- Fejes, A. (2010) Discourses on employability: constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education* 32 (2), 89–102.
- Fejes, A. & Dahlstedt, M. (2013) *Confessing Society. Foucault, confession and practices of lifelong learning*. London: Routledge.
- Fejes, A. & Nicoll, K. (toim.) 2008. *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Abingdon: Routledge.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon.
- Furedi, F. 2004. *Therapy culture*. London: Routledge.
- Nicoll, K. & Fejes, A. (2008) Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. Teoksessa A. Fejes & K. Nicoll, K. (toim.) 2008. *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Abingdon: Routledge, 1–18.

ANDREAS FEJES

on itsestänselvyyksien kyseenalaistaja

Historioitsija, poliitikko, tutkija ja opettaja. Aikuiskasvatustieteen professori Andreas Fejesillä on monta tehtävää, joista tutkimus nousee ylitse muiden.

KASVATUSTIETEIDEN ja samalla koko Linköpingin yliopiston nuorin professori siirtyi kunnallispolitiikasta akateemiseen maailmaan 1990-luvun lopussa päästäkseen todella vaikuttamaan asioihin, joista oli aiemmin ollut poliittisesti päättämässä.

Paikallispolitiikan konsensushenki, äänestäjien miellyttäminen ja kritiikkömyys alkoivat tuntua vieraalta intohimoiselle tutkijaluonteelle.

– Heti alusta asti oli selvää, että haluan mahdollisimman nopeasti täyden professuurin, Fejes sanoo perustelleessaan muutosta.

Hän saavutti professuurin vuonna 2012 ollessaan 35-vuotias.

Poikkeuksellisen ahkera tutkija on sen jälkeen voinut lisätä työlistansa myös Euroopan aikuiskasvatustieteiden ESREA:n

sihteeriuden ja työskentelyn yleiseurooppalaisen RELA-journaalin (*The European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*) vastuutoimittajana.

Näiden ohella Fejes on kuluneen kymmenen vuoden aikana julkaissut yli sata artikkelia sekä ruotsiksi että englanniksi ja kirjoittanut tai yhteistoimittanut kymmenkunta kirjaa.

”KUINKA KANSALAISEKSI KASVETAAN?”

Fejes sanoo aina olleensa kiinnostunut vallasta ja itsestänselvyyksien kyseenalaistamisesta, joita hän näkee esimerkiksi puheessa elinikäisestä oppimisesta ja teknologiasta tai oppimisen (*learning*) ja koulutuksen (*education*) diskursseissa.

– Esimerkiksi se, kuinka määrittelimme itsemme niin sano-

tusti itseoppiviksi aikuisopiskelijoiksi sen sijaan että puhuttaisiin formaalista koulutuksesta, on kiinnostava kysymys. On todella kiehtovaa lukea Foucaultia, sillä hän on provokatiivinen. Häntä lainatakseni ”kaikki on vaarallista”, Fejes sanoi vieraillessaan Helsingin yliopiston *Rhizome of critical studies in education of adults* -tutkimusverkoston tapaamisessa tammikuussa.

Hän on käsitellyt elinikäiseen oppimiseen ja hallintaan liittyviä kysymyksiä yhdessä Magnus Dahlstedtin kanssa uutuusteoksessa *The Confessing Society* (2014) ja Katherine Nikolin kanssa kirjassa *Foucault and Lifelong Learning* (2008).

Vuonna 2011 Linköpingin yliopisto palkitsi huippututkijoita bibliometrinen mittauksen perusteella, ja Fejes oli yksi 15 tutkijasta, joille myönnettiin huomionosoituksena 5,5 miljoonan kruunun vapaa tutkimusrahoitus.

Hän aloitti rahoituksella vastikään yhteistutkimusprojektin, jossa tarkastellaan kansalaisuuden rakentumista opetussuunnitelman ulkopuolella (*citizenship beyond curriculum*).

– Kysymme, miksi kansalaiseksi opiskellaan peruskoulussa. Tarkoittaako se esimerkiksi, ettei kansalaiseksi pysty kasvamaan opetussuunnitelman ulkopuolella tai informaalin koulutuksen, kuten vapaan sivistystyön parissa?

“MITÄ TÄSTÄ SEURAA?”

Fejes nimeää läheisimmiksi tutkijakollegoikseen Katherine Nicolin Stirlingin yliopistosta, Skotlannista, Magnus Dahlstedtin Linköpingin yliopistosta sekä Maria Olssonin Tukholman yliopistosta. Hän nojaa tutkimuksessaan Foucaultin lisäksi brittisosioologi Nikolas Rosen ja australialaisen sosiologin Mitchell Deanin ajatuksiin. Vaikuttimistaan hän mainitsee myös edesmenneen Robin Usherin ja yhdysvaltalaisen teoreetikon, Thomas Popkewitzin – toki kaikki Foucaultin perinteen jatkajina.

Fejes tutkii parhaillaan ruotsalaisen aikuiskoulutuksen kaupallistumista ja erityisesti sitä, miten kaupallistuminen vaikuttaa kunnallisen opetuksen järjestämiseen ja millaisia seurauksia sillä on opettajien ja oppijoiden suhteisiin.

– Jälleen aiomme kysyä foucault'laisittan, mitä tästä seuraa?

Hengästyttävä määrä limittäisiä ja eri vaiheissa olevia tutkimushankkeita saa kuulijan ymmälleen: mistä Fejes löytää motivaationsa?

– Itseni haastamisesta. Haluan kokeilla rajojani ja toki provosoidakin. Kun huomasin ensimmäisenä yliopistovuonna, että opin-

not ovat varsin helppoja, päätin triplata kurssimääräni. Tietenkin olen myös äärettömän kiinnostunut tutkimusaiheistani, jotka ovat usein itsestänselvyyksinä pidettyjä asioita. Jonkun pitää kysyä ääneen ne kysymykset.

Annu Hattunen
toimituspäällikkö
Aikuiskasvatus



Kuva: Oskar Lürén

ANDREAS FEJES

Väitteli kasvatustieteen tohtoriksi vuonna 2006 tutkimuksella *Constructing the adult learner: a governmentality analysis*.

On pyrkinyt teoretisoimaan muun muassa tunnustuksellisuutta.

Sai rahoituksen Ruotsin tiedeneuvostolta (*Swedish Research Council*) vuosille 2007–2010.

Aloitti tutkimusprojektin aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisesta vuonna 2006 ja vanhustenhoidosta vuonna 2009.

Ryhtyi valmistelemaan tutkimushanketta kansalaisuuden rakentumisesta vuonna 2011. Perehtyy parhaillaan aikuiskoulutuksen kaupallistumisen vaikutuksiin.

On kollegoidensa mukaan energinen, aikaansaava ja kriittinen. Kuvailee itseään provosoivaksi, mutta rauhalliseksi.

Aikuiskasvattajan KESÄMEMO 2014

Vammaistutkimuksen päivät Turussa

Suomen vammaistutkimuksen seura ry järjestää vammaistutkimuksen päivät 12.-13.6.2014 Turun yliopistossa. Päivät koostuvat yleisesitelmistä, työryhmälustuksista ja paneelikeskusteluista.

Suuri sivistyskeskustelu Porissa

Kansanvalistusseura järjestää kaikille avoimen keskustelutilaisuuden SuomiAreenassa, Porissa 18.7.2014 otsikolla *Suuri sivistyskeskustelu – tietoyhteiskunnasta kohuyhteiskuntaan*. Tilaisuudessa kysytään, missä tehdään tulevaisuuden sivistysteot? Vastajina muun muassa ministeri **Krista Kiuru** ja Iltalehden vastaava päätoimittaja **Kari Kivelä**. Tapahtuma on osa Kansanvalistusseuran 140-vuotisjuhlavuotta.

KOTKA-hankkeen koulutus Turussa

Kansalaisopistojen kotoutumiskoulutusta kehittävä KOTKA-hanke järjestää koulutuksen *Ohjauksella työelämään ja koulutukseen* 8.9.2014 Turun suomenkielinen työväenopistossa Turussa. Koulutus on suunnattu ensisijaisesti kansalaisopistojen maahanmuuttajakoulutuksen parissa työskenteleville.

Korkeakoulututkimuksen symposium Jyväskylässä

Korkeakoulututkimuksen XII symposium järjestetään 19.–20.8.2014 Jyväskylän yliopistossa teemalla *Eriarvoistuva korkeakoulutus?* Symposiumista vastaavat Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos ja Korkeakoulututkimuksen seura, CHERIF.

Vapaan sivistystyön tutkimustyöpaja Varkaudessa

Vapaan sivistystyön avoin tutkimustyöpaja järjestetään 28.–29.8.2014 Varkaudessa osana vapaan sivistystyön kesäpäiviä. Työpajana voi tuoda vasta valmistuneita tai tekeillä olevia tutkimuksia, tutkimussuunnitelmia tai -ideoita. Työpajan vetää professori **Jyri Manninen** Itä-Suomen yliopistosta. Järjestäjä on Sivistystyön Vapaus ja Vastuu SVV –verkosto.

Ammatillinen koulutus työntekijäkansalaisuuden rakentajana

Kristiina Brunila, Katariina Hakala, Elina Lahelma & Antti Teittinen (toim.) (2013).
Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot. Helsinki: Gaudeamus. 305 s.
ISBN 978-952-495-279-8

KOULUTUKSEN voi ajatella olevan kansallinen projekti, jonka avulla kasvatetaan tulevia kansalaisia. Ammatillisen koulutuksen ja työelämän välinen kytkös on vahva, joten onkin luontevaa, että *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* on valinnut työntekijäkansalaisuuden rakentumisen tulokulmakseen ammatilliseen koulutukseen.

Teos tarkastelee työntekijäkansalaisuuden rakentumista työelämään ja koulutuspolitiikkaan vaikuttavien yleisempien yhteiskunnallisten muutosten kontekstissa. Erityisen huomion kohteena on uusliberalistinen markkinataloutta ja yksilöllistä kilpailua korostava koulutuspuhe ja sen kytkeytyminen yhteiskunnallisiin erontekoihin ja eriarvoisuuteen.

Kirjan toimittajat ja kirjoittajat työskentelevät erilaisissa tutkimustehtävissä pääasiassa Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteiden laitoksella tai Kehitysvamma-liitossa. Heitä yhdistää kriittinen yhteiskuntatieteellinen näkökulma koulutuksen tutkimukseen.

ULOSSULKEMISEN KÄYTÄNTÖJÄ

Teos jakautuu viiteen osaan. Ensimmäisessä, *Ammatillisen koulutuksen paikannus*, toimittajat avaavat kirjan teoreettisia ja metodologisia näkökulmia. Avainkäsitteitä ovat työntekijäkansalaisuus ja yhteiskunnalliset eronteot.

Työntekijäkansalaisuus viittaa statukseen, joka saavutetaan työelämään ja työyhteiskuntaan osallistumisen kautta. Eronteoissa on kyse

siitä, miten ihmisten väliset erot, kuten yhteiskuntaluokka, sukupuoli tai vammaisuus, rakentuvat ja kuinka ne rakennetaan perusteeksi erilaiselle arvostukselle ja kohtelulle.

Käsitteiden rinnakkainen tarkastelu piirtää ammatillisesta koulutuksesta ja ylipäättään suomalaisesta, tasa-arvoiseksi oletetusta koulutusjärjestelmästä toisenlaisen kuvan kuin minkä olemme tottuneet näkemään julkisessa koulutuspuheessa. Ammatillinen koulutus ja siinä rakentuva työntekijäkansalaisuus sisältävät monia ulossulkemisen käytäntöjä, jotka voivat syventää erontekojä ja eriarvoisuutta.

TIETÄMINEN VÄLINEELLISTYY

Kirjan toisessa osassa, *Tieto, taito ja tasa-arvo koulutusmarkkinoilla*,

pohditaan, mitä seuraa, kun ammatillisen koulutuksen tavoitteena on tuottaa hyviä työntekijäkansalaisia työelämän tarpeisiin.

Leila Pehkosen mukaan sivistykselle ei enää tahdo löytyä sijaa ja samalla sille annetaan näperelyn ja hyödyttömyyden leima. Ammattiosaamisen näyttöjä tarkasteleva Ulpukka Isopahkala-Bouret tuo esiin toisen seurauksen: tieto ja tietäminen välineellistyvät ja niiden käyttöarvo ja sovellettavuus korostuvat.

Suoraan yksilöihin kohdistuva seuraus on, että ammatillisen koulutuksen tavoitteissa keskitytään yhä enemmän yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja oikeanlaiseen asenteeseen tavoitteena muokata työelämän tarpeisiin soveltuvaa persoonallisuutta. Samalla oma tiedonhalu ohjataan tiukasti työelämän asettamille vaatimuksille alistaiseksi.

Elina Ikävälkö kiteyttääkin, että tulevan työntekijäkansalaisen ihanne on ”vastuullinen ja sopeutumiskykyinen subjekti, joka ei kuitenkaan ole asettumassa ajamaan yhteiskunnallisia muutoksia” (s. 84).

KUKA TÄYTTÄÄ TYÖNTEKIJÄKANSALAISEN IDEAALIN?

Teoksen kolmas osa, *Ammattialojen segregaatio ja työllistymisen esteet*, keskittyy ammatillisessa koulutuksessa näyttäytyviin erontekoihin:

sukupuoleen, luokkaan, seksuaalisuuteen ja etnisyyteen.

Kolme ensimmäistä lukua tuottavat kiinnostavan kuvan ammatillisesta koulutuksesta monenlaisten yhteiskunnallisten erontekojen tuottajana, uusintajana ja toisinaan purkajanakin. Eroja tarkastellaan erillään, vaikka käytännössä ne usein kietoutuvat yhteen: esimerkiksi luokka-asema ja sen muotoutuminen on myös sukupuolittunut ilmiö. Erillinen tarkastelu mahdollistaa kuitenkin erontekojen ja eriarvoisuuden moninaisuuden näkyväksi tekemisen. Samalla käy ilmeiseksi, että myös tasa-arvon edistäminen edellyttää monenlaisia toimia.

Eroja käsittelevien artikkelien yhtymäkohta löytyy suhteesta työntekijäkansalaisuuteen. Uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan ei sovi ajatus yksilöiden epätasa-arvoista lähtökohdista, vaan kaikilla oletetaan olevan yhtäläiset mahdollisuudet tehdä valintoja vapailla koulutusmarkkinoilla. Tällöin ne, jotka eivät osaa tai joilla ei ole mahdollisuutta valita, käsitteellistyvät herkästi epäonistujiksi, kuten Sanna Aaltonen ja Sirpa Lappalainen kirjoittavat.

Tämä jättää kuitenkin avoimen kysymyksen, jota oikeastaan kukaan teoksen kirjoittajista ei käsittele: kuka täyttää työntekijäkansalaisen ideaalin - keitä ovat ne, joilla on täydet mahdollisuudet tehdä valintoja?

Erontekojen ohella olisi tärkeää tarkastella sitä, mihin suhteutettuna erontekoja rakennetaan. Onko työntekijäkansalaisen ideaali kaikille saavuttamaton, vai voivatko tietyin resurssein varustetut yksilöt tuon ihanteen täyttää, ja mitä nuo resurssit ovat?

ERILLISET KOULUTUSPOLUT VAHVISTAVAT TOISEUTTA

Neljännän osan, *Elinikäinen koulutus ja yhteiskunnan "ulkopuoli": toiseus markkinoilla*, artikkelit tarkastelevat työntekijäkansalaisuuden portinvartiointia. Kohteena ovat esimerkiksi vammaiset ja rikostaustaiset nuoret, joiden peruskoulun jälkeinen koulutukseen valikoituminen ja usein myös palkkatyöhön työllistyminen nähdään tavalla tai toisella ongelmalliseksi.

Inklusion eli mukaan ottamisen käsite yhdistää luvun artikkeleita: vaikka koulutusjärjestelmäämme kuuluva inklusioideologia asettaa ihanteeksi opetusjärjestelyt, joissa opetus pyritään järjestämään mahdollisimman tavanomaiseksi riippumatta oppilaiden sosiaalisista eroista, ovat erityisoppilaiden koulutuspolut käytännössä erillisiä ja vahvistavat erottelua entisestään.

Kristiina Brunila tuo artikkelissaan esiin myös sen, miten yhteiskunnalliset ongelmat käännetään yksilöiden ongelmiksi. Ratkaisuksi tarjotaan yksilön mielentilan muokkaamista joustavaksi ja omaan keskeneräisyyteensä alis-

tuvaksi ja näin työmarkkinoiden tarpeita palvelevaksi.

RISTIRIITAISUUS LISÄISI KIINNOSTAVUUTTA

Kirjan viides ja viimeinen osio on epilogi, joka sisältää toimittajien kirjoittaman yhteenvedon. Luku ei aivan lunasta lupaustaan kehittää eteenpäin työntekijäkansalaisuuteen ja erontekoihin liittyvää analyysiä, sillä se ei tuo juurikaan uutta aiempiin kirjassa käytyihin keskusteluihin.

Teoksen keskeinen sanoma kuitenkin kirkastuu: markkinoituudessa (ammattillisen) koulutuksen ilmapiiressä ei oteta riittävästi huomioon työntekijäkansalaisuudesta syrjäyttäviä tilanteita.

Teoreettisten ja metodologisten valintojen osalta teoksen artikkelit toistavat hieman itseään. Uusliberalismin käsite ja subjektifikaation prosessien tarkastelu ovat relevantteja valintoja, mutta odotin artikkelikokoelmalta hieman laajempaa käsitteellistä valikoimaa. Yhtenäinen lähestymistapa mahdollistaa vuoropuhelun artikkelien välillä, mutta ei keskustelun tarvitsisi olla niin yksimielistä.

Myös erilaisten lähestymistapojen tuomat mahdolliset ristiriitaisuudet ja säröt olisivat kiinnostavia. Lisäksi vastarinnan paikat ja toisin tekemisen tavat jäivät valittavan pieneen rooliin.

Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot on tärkeä ja kriittinen puheenvuoro ammattillisen koulutuksen ja laajemmin uusliberalistisen koulutuspolitiikan tuottamasta eriarvoisuudesta. Artikkelit tuovat ansiokkaasti esiin sekä ammattillisen koulutuksen että yhteiskunnallisten erontekojen moninaisuuden, usein juuri niiden näkökulmasta, joiden arkeen eronteot eniten vaikuttavat.

Tekstit muodostavat artikkelikokoelmaksi harvinaisen yhtenäisen kokonaisuuden, ja artikkelit keskustelevat hyvin keskenään.

Teoksen tarjoama näkökulma työntekijäkansalaisuuteen antaa vastauksia myös koulutusta koskevaan ikuisuuskysymykseen: miksi tasa-arvoisista koulutusmahdollisuuksista huolimatta sosiaaliset asemat usein periytyvät.

Hanna Ylöstalo
*YTT, aikuiskasvatuksen
yliopistonlehtori
Kasvatustieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto*

Aikuiskasvatuksen keskuksia ja reunamia

Kristiina Brunila & Ulpukka Isopahkala-Bouret (toim.) *Marginaalin voima!* Aikuiskasvatuksen 51.vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 2014. 244 s. ISBN 978-951-9140-70-4.

AIKUISKASVATUKSEN 51. vuosikirja *Marginaalin voima!* on kokonaisuus eri tieteenaloja edustavien tutkijoiden näkemyksiä marginaalista kulttuurisesti tuotettuna erontekona. Teoksen ovat toimittaneet Kristiina Brunila ja Ulpukka Isopahkala-Bouret, jotka ovat itse tutkineet monenlaisia marginaaleja ja marginalisaatiota ilmiönä. Muut kirjoittajat ovat tutkijoita eri tieteenaloilta.

Marginaalin voima! piirtää aikuiskasvatuksesta kuvan monitieteisenä kenttänä, jossa ei rakenneta raja-aitoja perinteisten oppiainejakojen mukaan. Aikuiskasvatustieteessä on tilaa monenlaisille äänille, olivat ne sitten marginaalissa, keskustassa tai jossain niiden välillä. Koska teos keskittyy marginaalien tarkasteluun, näyttää aikuiskasvatuksen valossa kriittisemmältä kuin se ehkä onkaan.

Teos alkaa toimittajien kirjoittamalla johdannolla, jonka jälkeen kirja jakautuu kolmeen osaan. Johdannossa toimittajat pohtivat aikuiskasvatuksen suhdetta marginaaliin. Aikuiskasvatuksellakin

on rooli marginalisaation prosesseissa: aikuiskasvatus on pyrkinyt ehkäisemään marginalisoitumista ja auttamaan marginaalissa olevia osaksi valtavirtaa, mutta samalla se on osin tahtomattaan ollut luomassa marginaaleja ja asettamassa yksilöitä niihin.

Myös aikuiskasvatuksen itsensä voi sijoittaa erilaisiin marginaaleihin tieteen ja tutkimuksen hierarkioissa, ja aikuiskasvatuksen sisällä on erilaisia keskuksia ja marginaaleja, jotka ovat jännitteissä suhteessa toisiinsa. Toimittajat näkevät nämä marginaalit aikuiskasvatuksen voimana, uuden tiedon, luovuuden, inspiraation ja kriittisen tutkimuksen lähteinä.

Teoksen ensimmäisessä artikkelissa *Siltoja yli valtaviirran* toimittajat Brunila ja Isopahkala-Bouret jatkavat johdantoartikkelin teematikkaa tarkastelemalla teoreettisia ja metodologisia näkökulmia marginaalin tutkimiseen aikuiskasvatuksessa.

He itse ymmärtävät marginaalin ennen kaikkea foucault'laisen vallan ja hallinnan käsitteiden kautta, jolloin marginaalissa

oleminen nähdään yhtäältä toimijuutta rajoittavaksi, toisaalta mahdollistavaksi. Kirjoittajat muistuttavat myös, että puhuttaessa marginaaleista puhutaan samalla siitä, mitä vasten marginaali rakentuu ja minkä ylläpitämiseen marginaalia tarvitaan. Siksi analysoitaessa marginaaleja tulisi katse kohdistaa myös keskuksiin.

Leena Koski tekee juuri tämän artikkelissaan *Minä ja maailma aikuiskasvatuksen keskuksessa*. Hän sijoittaa aikuiskasvatuksen keskiöön pyrkimyksen ihmisen sisäisyyden löytämiseen, ymmärtämiseen ja muokkaamiseen. Se, mikä kulloinkin ymmärretään sisäisyydeksi ja ihmisen olemukseksi vaihtelee ajassa ja paikassa, mutta tämä pyrkimys säilyy aikuiskasvatuksen ytimessä.

Ensimmäisen osan päättää Karin Filanderin ja Sanna Ryynäsen aikuiskasvatusta ja sosiaalipedagogiikkaa valtavirtojen haastajina käsittelevä artikkeli *Aikuiskasvatus ja sosiaalipedagogiikka valtavirtojen haastajina*. Kirjoittajat toteavat aikuiskasvatuksen olevan risteyskohdassa: elinikäisen oppimisen diskurssi on valjastettu kansal-

KUN KIELTÄYDYTÄÄN TIUKOISTA MÄÄRITELMISTÄ, VOIDAAN SAMALLA NOSTAA ESIIN ILMIÖN MONITULKINTAISUUS.

lisen kilpailukyvyyn edistämisen tavoitteisiin, mikä on hämärtänyt aikuiskasvatuksen suhdetta sen sivistyksellisiin ja tasa-arvoisuutta lisääviin kriittisiin arvolähtökohtiin.

Siksi juuri nyt olisi aika arvioida uudelleen elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen politiikkapuheen ja talouspuheen keskeiset lähtökohdat kestävän kehityksen ja kasvun näkökulmasta. Tämä saattaa kirjoittajien mukaan toteutua parhaiten tietoisesti tutkimuksen marginaaleissa pyysytellen.

Teoksen toinen osa, *Koulutus ja työelämä marginaalin paikantajina*, koostuu neljästä artikkelista. Antti Teittinen käsittelee kirjoituksessaan vammaisten asemaa ja oikeuksia suhteessa koulutukseen ja työllistymiseen. Heikki Silvennoinen ja Hanna Nori tarkastelevat oppimis- ja koulutusmahdollisuuksien jakautumista suomalaisessa työelämässä ja etenkin niitä työntekijöitä, joilla nuo mahdollisuudet ovat heikoimmat.

Seija Keskitalo-Foley puolestaan pohtii lappilaisten naisten toimijuutta. Hän kyseenalaistaa marginaalin käsitteen negatiivisen leiman tuomalla esiin kaksinkertaisesti (sukupuolensa ja lappilaisuutensa takia) marginalisoitujen informanttinsa tavat tuottaa feminististä vastapuhetta. Sillä vastustetaan kulttuurisesti vallitsevia kategorisointeja esimerkiksi Lapista etäisenä ja eksoottisena määrittelemällä se arkiseksi oman elämän keskukseksi.

Niina Viitasalo tarkastelee ikäsyryjännän takia työmarkkinoiden marginaaliin joutuneiden varttuneiden työttömien toimijuutta. Viitasalo luonnehtii työttömien toimijuutta tukahtuneeksi: he yrittävät aktiivisesti palata työmarkkinoille, mutta yritykset epäonnistuvat toistuvasti, minkä seurauksena työllistymisyrityksiin ja työhön ladattu toivo ja energia hiipuvat. Elinikäisen oppimisen tavoitteeseen sisältyvä aktiivinen toimijuus ei yksin riitä työllistymiseen liittyvien tavoitteiden toteutumiseen työmarkkinoil-

la, joilla on ikäsyryjintää. Katseen kohdistaminen vain yksilöihin kääntää yhteiskunnalliset epäkohdat yksilön ongelmiksi.

Viitasalo tekee saman kiinnostavan havainnon kuin Filander ja Ryytänen aiemmin kuvatussa artikkelissaan: elinikäisen oppimisen diskurssi voi itsessään tuottaa ja uusintaa marginaaleja.

Kirjan kolmas ja viimeinen osio, *Marginaali toisin tekemisenä*, muodostuu kolmesta artikkelista, jotka kuvaavat tavalla tai toisella marginaalissa olemista valintana. Sinikka Pesonen tarkastelee ekoyhteisöjä, jonka jäsenet elävät vapaaehtoisesti kulutusyhteiskunnan näkökulmasta katsottuna marginaalissa, ja Johanna Aromaa esteettömän tanssin opettajia, jotka hyödyntävät työssään marginaaliin sijoitettua tiedon muotoa, ruumiillista tietoa.

Teoksen päättää Elina Ikävalkon ja Tuuli Kurjen artikkeli nomadisesta, kuljeskelevasta tutkimuksesta ja kirjoittamisesta, joka on tieteen tekemisen tapana kokeilevaa ja toiminnan välineellistymistä pakenevaa.

Osa artikkeleista olisi kaivannut tiukempaa toimitustyötä, sillä niissä oli paikoin toistoa ja tiivistämisen varaa. Teos kärsii myös monitieteisille artikkelikoelmille tyypillisistä ongelmista:

artikkelit eivät aina kohtaa käsitteellisesti, ja joissakin artikkeleissa yhteys aikuiskasvatukseen on melko ohut.

Tulkintojen moniäänisyyden voi kuitenkin nähdä myös teoksen rikkautena, joka mahdollistaa vaihtoehtoisia tiedon tuottamisen tapoja. Kun kieltäydytään tiukoista määritelmistä, voidaan samalla nostaa esiin ilmiön monitulkintaisuus.

Teoksen vahvuus on, että vaikka marginalisaatio ilmiönä tuottaa monenlaisia ulossulkemisia, eivät artikkelit uusina kurjuuspuhetta. Niissä tuodaan esiin asioita, joita marginaalissa oleminen mahdollistaa. Jotkut valitsevat marginaalin vapaaehtoisesti, ja usein nekin, jotka ovat marginaalissa vastoin tahtoaan, onnistuvat löytämään tiloja omaehtoiselle toimijuudelle. Silti teoksessa ei

sorruta ihannoimaan marginaalia, vaan otetaan huomioon myös sen toimintamahdollisuuksia rajoittava merkitys.

Marginaalin voima! haastaa aikuiskasvatuksen kentän toimijat oman toimintansa kriittisempään tarkasteluun. Tarkasteltaessa marginaalia kulttuurisesti tuotettuna erontekona avautuu samalla mahdollisuus kyseenalaistamiseen ja muutokseen. *Marginaalin voima!* -teosta voikin suositella kaikille aikuiskasvatuksen nykytilasta kiinnostuneille.

Hanna Ylöstalo
YTT, aikuiskasvatuksen
yliopistonlehtori
Kasvatustieteiden yksikkö
Tampereen yliopisto

Suomalaista työhyvinvointitutkimusta perkaamassa ja kehittämässä

Pertti Laine (2013). Työhyvinvoinnin kehittäminen. Hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa. Turku. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 372. 443 s. ISBN: 978-951-29-5570-1

PERTTI LAINEEN kasvatustieteiden väitöskirjan otsikko herättää ensi alkuun kysymyksiä. Eikö työhyvinvointi ole jo lähes puhki tutkittu aihe? Onko kiinnostavaa tutkia kehittämisen ”reunaehdoja”, ja mitä ne lopultakaan voivat olla?

Alkuepäilyistä huolimatta tekijä onnistuu löytämään aiheeseen tuoreen näkökulman. Tutkimuksen tavoitteena on ”jäsentää kokonaisvaltaisesti hahmotetun työhyvinvoinnin kehittämisprosessin yleisiä edellytyksiä ja tutkia hyvän kehittämisprosessin piirteitä ja hyvän kehittämisen käytännön mahdollisuuksia” (s.63).

Kokonaisvaltaisuus tarkoittaa tässä yhteydessä sisällöltään laaja-alaista, vastuun näkökulmasta kaikki osapuolet kattavaa ja organisaation kokonaiskehittämiseen integroituvaa näkökulmaa työhyvinvointiin ja sen kehittämiseen. Työ jakautuu neljään osatutkimukseen, jotka eivät muodosta kaikilta osin kovin kiinteää kokonaisuutta, mutta tekijä pystyy nivomaan ne yhteen loogisella tavalla.

KATEGORISOINTI PALJASTAA KATVEALUEET

Ensimmäisenä osatehtävänä on työhyvinvoinnin diskursiivinen määrittely. Tätä varten tekijä on käynyt läpi kymmenen kotimaisen julkaisun tieteelliset artikkelit viimeisen 20 vuoden ajalta.

Valta-asemaa keskustelussa pitää selvästi psykologiatieteellinen tutkimus. Sen asemaa olisi todennäköisesti vahvistanut edelleen, mikäli Työterveyslaitoksen jo lakautettu *Työ ja ihminen* -lehti olisi ollut myös mukana tarkastelussa. Yhteiskuntatiede tulee laajasti määritellen kakkosena, kun taas aikuiskasvatuksen puolelta artikkeleita löytyy suhteellisen vähän. Huomionarvoista on kuitenkin liiketaloustieteellisten artikkelien puuttuminen kokonaan.

Tekijän luokittelua voi toki kritisoida siitä, että artikkeleita on jaettu eri tieteenaloja edustaviksi varsin mekaanisella tavalla. Esimerkiksi tietyn lehden kaikki artikkelit on luokiteltu kategorisesti samaa tieteenalaa edustaviksi sisällöstä ja lähestymistavasta

riippumatta. Myös tieteenaloja koskeva jako olisi voitu tehdä hieman toisin.

Toinen mielenkiintoinen havainto on, että työhyvinvointia käsitteellisesti tai kokonaisvaltaisesti analysoivat näkökulmat puuttuvat artikkeleista lähes kokonaan. Tekijä toteaaikin työhyvinvointia koskevan metateoreettisen näkökulman jääneen toistaiseksi katvealueeksi suomalaistutkimuksessa.

HAASTAVA TUTKIMUSAINEISTO

Toisen osatehtävän kohteena on työhyvinvoinnin kontekstuaalisuus. Asetelmana on kuvata neljän ”yleisen työprosessitekijän” (työn mielekkäisyys, vaikutusmahdollisuudet, työn hallinta ja kiire työssä) avulla työhyvinvoinnin sidosta toimintaympäristöönsä kolmentyyppisessä työssä.

Kohteina ovat aineistot, jotka on koottu eräiden aiempien työhyvinvoinnin kehittämishankkeiden yhteydessä teollisesta työstä, vanhustyöstä ja pelastustoimen johtotehtävistä. Oletuksena on,

että nimenomaan työprosessisidonnaiset tekijät erottelevat eri toimialojen työtä toisistaan ja ovat keskeisiä kontekstitekijöitä työhyvinvoinnin näkökulmasta.

Analyysiin sisältyy mielenkiintoisia havaintoja, mutta myös metodologisia ongelmia. Yksi tällainen on tekijän osittain kyseenalainen erottelu kolmenlaisten työhyvinvointia selittävien tekijöiden kesken: yleisten työprosessitekijöiden (ks. edellä), toimialan erityisten sisältötekijöiden ja tilanetekijöiden.

Ongelmia tuottavat myös tutkimuksessa käytetyt aineistot. Ne eivät ole kaikilta osin kovin vahvoja eikä tutkimusaineistoa ole alun perin koottu tarkoituksenmukaisella tavalla ajatellen juuri tämäntyyppistä kysymyksenasettelua. Myös tutkijan ja kehittäjän roolin sekoittuminen hankkeissa, joihin aineisto perustuu, tuo omia haasteita aineiston keruuta ajatellen. Kaikki tämä näkyy monessa kohdin, ja tekijä on joutunut jälkikäteen ”paikkaamaan” joitain aineiston puutteellisuudesta johtuvia ongelmia.

TULOS VAHVISTAA TYÖHYVINVOINTIHANKKEIDEN PUUTTEET

Kolmantena osatehtävänä on tutkia osapuolten, ennen kaikkea organisaation johdon, strategisen sitoutumisen merkitystä työhyvinvoinnin kehittämishankkeissa ja kehittämisen strategisuuden

ilmenemistä käytännössä. Tätä tehtävää vaivaavat osittain samat ongelmat kuin edellä.

Empiirinen materiaali, joka on koottu samoista kohteista kuin edellisessä tehtävässä, osoittaa, että työhyvinvointihankkeiden strategisuus oli pääsääntöisesti varsin ohutta. Tällaista johtopäätöstä tukivat ennen kaikkea vastaajien, kuten johdon ja henkilöstön edustajien, asiaa koskevien spontaanien kommenttien ja systeemisen kokonaisnäkömyksen puute. Tulos ei sellaisenaan ole kovin yllättävä, mutta analyysi on tehty kiinnostavalla tavalla.

Tutkimuksen neljäs osatehtävä rakentuu kolmen edellisen päälle siinä mielessä, että siinä kohteena on työhyvinvoinnin substanssin, kontekstin ja strategisen arvostuksen merkitys käytännön kehittämishankkeissa ja hyvän kehittämissuorituksen piirteiden erottaminen.

Tutkimuksen päättää osio, jossa tutkimuksen tekijä luo synteisiä malliksi, johon hän pyrkii kiteyttämään työhyvinvoinnin kehittämissuorituksen ja sen tulokellisuuden yhteydessä olevia tekijöitä. Yhdeksänulotteisen kehittämishankkeiden suunnittelu- ja arviointikehikko on tutkimuksen keskeinen tulos.

KIINNOSTAVIA OIVALLUKSIA

Tutkimuksen tekijän vahvuutena on pitkälinen käytännön kokemus erilaisista tehtävissä työelämässä myös akateemisen maa-

ilman ulkopuolella ja erilaisista työhyvinvoinnin kehittämishankkeista. Tämä näkyy tekijän kykyä ja herkkyytenä nostaa aineistojen pohjalta esiin monia mielenkiintoisia oivalluksia.

Tutkimusmielessä aineisto olisi ollut paljon vahvempaa, mikäli sen kokoamista olisi jo alun perin ohjannut voimakkaammin pyrkimys väitöskirjatasoiseen opinnäytteeseen. Tekijä toki avaa hyvin tekemiään valintoja lukijalle ja tuo avoimesti esiin aineistoon sisältyviä puutteellisuuksia asettaen näin itsensä alttiiksi tieteelliselle kritiikille.

Kärsimätöntä lukijaa saattavat häiritä tekstin jaarittelevuus ja paikoittainen raskassoutuisuus ja lukuisat toistot. Kärsivällisen lukijan teos toisaalta palkitsee monilla mukavilla oivalluksilla, joista voisi hyvinkin löytyä siemeniä myös uusien tutkimushankeideoiden tueksi.

Tuomo Alasoini
*johtava asiantuntija, Tekes
Dosentti (DI, VTT), Helsingin
yliopisto*

Vapauttava kauneus

Schiller, Friedrich 2013. Kirjeitä ihmisen esteettisestä kasvatuksesta. Suomentanut Pirkko Holmberg. Helsinki: Tutkijaliitto. 160 s. ISBN 978-952-5169-95-9

PIRKKO HOLMBERGIN äskettäin suomeksi kääntämää teosta voi sanoa todelliseksi klassikoksi. Aina uudet sukupolvet ovat ammentaneet siitä innoitusta. Nuori Marx viehättyi sen yhteiskuntakritiikistä. Toisen maailmansodan jälkeen Schillerissä nähtiin varhainen vieraantumisen kuvaaja. Frankfurtin koulukunnan teksteissä Schiller vilahtelee kriittisen perspektiivin rakentajana.

”Kirjeet” ilmestyivät alun perin Schillerin toimittamassa kulttuurilehdessä nimeltä Horen vuonna 1795. Editoituina ”kirjeet” ovat sittemmin sisältyneet moniin hänen teoksistaan koostettuihin laitoksiin.

Nyt käsillä olevan suomennoksen pohjana on julkaisu Schillers Werke Nationalausgabe Bde XX-XXI vuodelta 1963. Samoja teemoja Schiller kuitenkin käsitteli jo paria vuotta aikaisemmin kirjeissään tanskalaiselle Augustenburgin prinssille.

Mainittu prinssi myönsi Schillerille huomattavan apurahan ja vaikutteita hänelle asetettu raportointivollisuutta, katsoi hän asianmukaiseksi kertoa mesenaatille

tekemisistään. Pahaksi onneksi prinssin linnassa sattui tulipalo ja kirjeet tuhoutuivat. Osa kirjeistä oli kuitenkin ehditty kopioida ja ne säilyivät jälkimaailmalle. Nämä ns. Augustenburgin kirjeet on suunnattu sivistyneelle maallikolle ja sellaisina ne käsittelevät asioita suoremmin ja konkreettisemmin kuin vahvasti tyylitelty Horenlehden kirjeet. Siksi edellisiä onkin pidetty eräänlaisina selkokielisinä versioina jälkimmäisille.

SELKEÄ SUOMENNOS VAIKEASTA TEKSTISTÄ

”Kirjeitä” moitittiin vaikeaselkoisiksi jo ilmestymisvuonna. Saksankieliset lukijat toivoivat ilkkurisesti niiden kääntämistä saksaksi. Mutta ehkä se oli vitsailua ystävien kesken.

Schiller kuitenkin otti sen siinä määrin todesta, että puolusti moineen otteeseen tyyliaan. Lukijalla on luonnollisesti lukemaan ryhtyessään tiettyjä odotuksia esityksen lajista. Jos ne eivät täyty, hän on ärtynyt tai hämmentynyt. Epäilemättä lukija, joka odottaa tieteellisen esityksen eksaktisuutta, systemaattisuutta ja läpinäkyvyyttä,

pettyy. Schiller tarjoaa runollisia kielikuvia ja kreikkalaisesta mytologiasta poimittuja metaforia silloin kun pitäisi argumentoida. Hän vaihtelee pitkin matkaa termejä puhuessaan samoista asioista ja käyttää samaa termiä tarkoitamaan monia eri asioita.

Kommentoidessaan muita ajattelijoita Schiller tuo heidät tekstiin nimiä mainitsematta, jolloin lukijan arvattavaksi jää, kenestä kulloinkin on kysymys. Nykylukijan kaipaamat lähdeviitteet ja lähdeluettelo luonnollisesti puuttuvat. Tiedetään, että Schiller 1790-luvun alussa luki systemaattisesti Kantin teoksia, mutta ilmeisesti myös Fichte ja Reinhold ovat olleet merkittäviä ajatteluainesten antajia. Schillerille on myös ominaista Nietzschen tapaan haluttomuus lokeroida sanottavaansa filosofian eri osa-alueiden mukaisesti.

Niinpä hän sitten käsittelee suppeassa tekstissä toisiinsa kirotuneina metafysiikkaa, antropologiaa, estetiikkaa, kasvatusta, politiikkaa. Suomennos on alkutekstin vaikeuden huomioon ottaen varsin selkeä.

UUSI NÄKÖKULMA VASTAKKAISASETELUN

”Kirjeiden” merkityksen arviointi vaatii niiden tarkastelua ainakin kahdessa viitekehyksessä: yhtäältä karteesiolaisen dualismin ja toisaalta yhteiskuntakehityksen yhteydessä. Descartesin maailmanmalli muodostui kahdesta toisilleen olemusvieraasta substanssista: ajattelevasta ei-ulottuvasta ja ulottuvasta ei-ajattelevasta.

Tämä perusvastakkaisuus esiintyi monina variantteina: luonto contra järki, aine contra henki, välttämättömyys contra vapaus. Luontoon sijoitettiin aukoton kausaalinen välttämättömyys, järjen maailmaan moraalinen ja looginen.

Kahden erillisen maailman suhde oli pysyvä ongelma ja siihen esitettiin mitä merkillisimpiä ratkaisuja. Ihminen oli kahden maailman asukki samanaikaisesti: tunteet, aistimukset ja kuvittelu-kyky olivat ruumista, looginen ja moraalinen päättely, ajattelu ylipäänsä, henkeä.

Valistusajattelulla oli taipumus korostaa järkeä ja väheksyä ihmisen ruumiillista puolta. Se oli ikään kuin epävarsinaista olemista. Se oli luontoa, joka ihmisen tuli tukahduttaa itsessään. Schiller tuo uuden näkökulman vallitsevaan dualismiin. Hän ehdottaa esteettisen aluetta järjen ja luonnon kohtaupaikaksi.

”VINOJA” SPESIALISTEJA

Vaikka valistuksen vuosisataa ei ole totuttu pitämään historian tutkimuksen kulta-aikana, osoittautuu, että yksi ja toinen aikakauden merkittävistä ajattelijoista rakenteli mielessään ihmiskunnan (tai -suvun) kehityshistoriaa.

Mainittakoon vain nimet Hume, Voltaire, Rousseau, Kant, Herder, Pestalozzi Schillerin lisäksi. Tällaisten pakostakin vielä spekulatiivisten historioiden luonnollinen osa on arvio ihmiskunnan tilasta ja tulevaisuudesta. Optimistit uskoivat, että lähitulevaisuudessa siirrytään luonnonpakon sanelemasta järjestyksestä järjen kantamaan poliittiseen vapauteen. Silmissä siintelivät demokratia ja laajat kansalaisoikeudet. Rousseau ja Schiller kuitenkin suhtautuivat tällaiseen edistysuskoon varsin varauksellisesti.

Schiller kuvaa kuudennessa kirjeessä synkin värein aikansa yhteiskuntaa. Se on kuin kellokoneisto, jonka rattaita ihmiset ovat. Työstä on hävinnyt nautinto. Keinot ovat kadottaneet yhteyden päämääriin. Ihmiset ovat niin läpikotaisin toimensa leimaamia, ettei ihmisyydelle ole tilaa. Valtio on vain voima muiden voimien joukossa.

Toisin sanoen elämän mieli on kadoksissa. Pitkälle viety työnjako sekä säätyjärjestelmä eriyttävät ja erilaistavat ihmiset. Kyvyiltään tasapainoisen ehyen ihmisen sijaan on vain ”vinoja” spesialisteja.

Yksilön kohdalla ihmisyyys toteutuu varsin yksipuolisesti. Schiller myöntää, että ihmiskunnan kehitys vaatii erikoistumista. Mutta onko edistyksen hyväksi uhrattava yksilö?

KAKSI PERUSVIETTIÄ: AISTIVIETTI JA MUOTOVIETTI

Schiller pettyi perusteellisesti Ranskan vallankumoukseen. Hänestä kaivattu ihmiskunnan uusi alku kääntyi mielivallaksi, murhaamiseksi ja ryöstelyksi. Onnekas sattuma soi Ranskan kansalle tilaisuuden, mutta se ei ollut kypsä ottamaan vastaan järjen valtaa. Pelkkä ulkoisen pakon höltyminen ei tee ihmisistä vapaita. Eivät irti päästetyt ole vapaita: he ovat viettiensä ja intohimojensa vankeja. (5. kirje)

Schillerin arvion mukaan ihmiskunta tarvitsi ainakin sadan vuoden valmennuksen ennen kuin se oli valmis astumaan yhteiskuntaan, jossa kansalaiset ovat lähtökohtaisesti vapaita (7. kirje). Marx tunnetusti oli tässä eri mieltä. Hän uskoi, että ihminen muuttaessaan olosuhteitaan muuttuu itsekin. Vallankumouksellinen prosessi itsessään kasvatti.

Kirjansa ydinsanomana Schiller tuo esiin jo toisessa kirjeessä: esteetiikka ja poliittinen vapaus kytkeytyvät toisiinsa. Tie vapauteen kulkee ainoastaan kauneuden kautta, Schiller vakuuttaa.

Väitteen perustelu vaatii ekskursioon antropologiaan. Schillerin

mukaan ihmistä määrittää kaksi perusviettiä: aistivietti ja muotovietti. Edellinen sitoo ihmisen ajallis-aineelliseen maailmaan. Se on vastaanottava kyky, jonka toiminta ilmenee aistimuksina ja tunteina. Jälkimmäinen ankkuroituu järkeen. Se antaa koetulle muodon. Siitä ovat peräisin sekä moraali-periaatteet että asioiden looginen jäsenitys. Kun ihminen ajattelee, hän on muotovietin alainen. Vietit rajaavat vastavuoroisesti toisensa. Voimina ne kumoavat toisensa silloin kun ne ovat saman suuruiset. Syntyy vapauden tila, joka ihmiselle ilmenee kauneuden kokemuksena. Tässä vapauden tilassa operoi leikkivietti.

KEHITYSKULKU FYYSISESTÄ MORAALISEEN

Riippuen siitä, mikä vietti on hallitseva, Schiller puhuu fyysisestä, esteettisestä ja moraalista tilasta (24. kirje). Tilat ovat samalla sekä ihmisyksilön että ihmiskunnan välttämättömät kehitysvaiheet.

Aluksi ihminen lajina on välitön osa luontoa. Askel seuraavaan vaiheeseen on pitkä. Voi ihmetellä, miksi se ylipäänsä tapahtuu. Schiller sanoo, että suosiollinen sattuma irrottaa fyysisen tilan kahleet ja johdattaa villin kohti kauneutta. (26. kirje) Kauneuden kautta ihminen pääsee moraaliseen tilaan, jossa hän voi antaa luonnolle lait. Poliittisen vapauden ehto on siis onnistunut esteettinen kasvatus.

Kehityskulku fyysisestä moraaliseen tilaan ei ole suoraviivainen ja itsestään selvä. Schiller tuo esiin erään mahdollisen vääristymän. Kun aistimellinen ihminen herää kaipaamaan jotakin ehdotonta ja välttämätöntä, hän ei ilman muuta nouse yleiseen ja ideoihin, vaan ahtaan egoismsinsa rajoissa asettaa oman yksilöllisen olemassaolonsa ja hyvinvointinsa korkeimmalle. Äärimmillään oma olemassaolo pyritään turvaamaan rajattomaksi ajaksi. (24. kirje)

Kuulostaa tutulta. Oman aikamme epävarmuuden ja rajattoman kilpailun oloissa yksilön koko elämän täyttää pyrkimys toimeentulon varmistamiseen. Oppilaitoksissa työelämä on yhä vahvemmin läsnä. Työelämä asettaa rajat myös tieteelliselle mielikuvitukselle.

KRIITTINEN NÄKÖKULMA PARASTA ANTIA

Mitä nykylukija saa Schillerin ”kirjeistä”? Ainakin Schiller muistuttaa taideaineiden merkityksestä ihmisen kehitykselle ja hyvinvoinnille. Niitä on opetussuunnitelmassa varjeltava tietoaineiden paisumistaipumukselta.

Vallankumouksen opas teos ei ole, vaikka Schiller puhuukin paljon vapautumisesta poliittisessa mielessä. Kasvatuksen käsitteily jää yleisluonteiseksi. Toki teos muistuttaa, että tunteet ansaitsevat kasvattajan täyden huomion.

Tärkeintä ”kirjeissä” on kriittinen perspektiivi, jossa on antoisaa tarkastella kulloinkin ajankohtaisia ilmiöitä.

Teos sopii mainiosti sellaisiin yliopiston seminaareihin, joissa tutkitaan kasvatuksen kannalta tärkeitä klassikkoja. Kai sellaisiakin seminaareja vielä on, vaikkei klassikkojen tuntemus takaa menestystä työelämässä.

Jyrki Hilpelä
eläkeläinen, Joensuu

Keskustelua, itsekritiikkiä ja ihmisenä kasvamista

Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen osoitti tieteenalan elinvoimaisuuden ja tarpeellisuuden. Tapaamiseen mahtui myös kriittistä keskustelua aikuiskasvatuksen nykytilasta ja tulevaisuuden tutkimustarpeista.

– IHMISIÄ ASETETAAN yhä enemmän vastuuseen omasta elämästään, työkykynsä ylläpitämisestä ja itsensä kehittämisestä. Mistä kaikkien näiden paineiden keskellä voi löytää mielekkyyttä elämään? Kysyi Aikuiskasvatuksen Tutkimusseuran esihenkilö, dosentti Karin Filander tutkijatapaamisen avajaispuheessaan.

Vastaukseksi hän tarjosi osallistumista aikuiskasvatukseen ja -koulutukseen, jotka lisäävät tunnetta elämänhallinnasta ja ylläpitävät toivoa paremmasta.

Joka toinen vuosi järjestettävä Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen kokosi helmikuussa Turkuun yli 130 osanottajaa. Tutkijatapaamisen luotsasi alkuun kasvatustieteiden laitoksen johtaja, professori Risto Rinne. Pääpuhujina kaksipäiväisessä tapaamisessa olivat professori Martin Lawn Oxfordin ja Edinburgin yliopistoista ja professori Anja Heikkinen Tampereen yliopistosta.

ISON-BRITANNIAN ARMEIJAN ASEENA HENKINEN KEHITYS

Lawnin omaperäinen luento käsitteli aikuiskoulutuksen uudenlaisten käytäntöjen muotoutumista Ison-Britannian armeijassa toisen maailmansodan kriisiolosuhteissa. Alkususäyksen uudelle aikuiskoulutusohjelmalle loi Britannian tappio Saksalle vuonna 1940. Se synnytti tarpeen palauttaa joukkojen taistelutahto.

Lawnin mukaan ohjelman tarkoituksena oli saattaa sotilaat tietoisiksi siitä, miksi sotaa oikein käydään ja millaiseen maailmaan sillä pyritään. Britanniassa uskottiin, että tällä tavoin sotilaita kouluttamalla voitaisiin saavuttaa sodan lopputuloksen kannalta merkittävä henkinen etu.

Tämä Ison-Britannian historian mittavin aikuis- koulutusohjelma perustui keskusteluille ja kaikkien sotilaiden osallisuudelle arvoasemasta riippumatta. Koskaan aikaisemmin ei rivisotamiehiä ollut pidetty

riittävän älykkäinä sodan syiden ja seurausten pohittamiseen. Armeijan hierarkisuudesta ohjelmassa ei kuitenkaan luovuttu, vaan viikoittaisia keskustelutalouksia johtivat siihen koulutetut upseerit. Ohjelman suurimmaksi kompastuskiveksi muodostuikin riippuvuus ohjaajan kyvystä luotsata tasa-arvoista ja rakentavaa keskustelua sekä kannustaa osallistujia ilmaisemaan mielipiteensä.

Aikuiskasvatuksen yhteys luonnontieteisiin tulisi palauttaa

Anja Heikkinen kritisoi luennossaan aikuiskasvatuksen ihmis- ja yhteiskuntakeskeisyyttä. Hänen mukaansa aikuiskasvatus on liiaksi sidoksissa käytäntöihin ja politiikkaan, mikä on johtanut luonnontieteiden ja luontoyhteyden torjumiseen. Esimerkiksi maapallon häpeällinen alistaminen, luonnonvarojen liikakäyttö ja teknologian ylikorostunut merkitys nykyihmisen elämässä viestivät vieraantumista luonnosta ja ympäristöstä: kaikesta ei-ihmisellisestä.

Heikkinen peräänkuulutti aikuiskasvatustieteen siirtymistä aktivismista realismiin, mikä vaatii esimerkiksi tieteenalan kriittistä itsetutkiskelua ja ihmisen yksilöllisten kehitysvaiheiden huomioimista myös aikuisuudessa. Hänen mukaansa maailmassa tarvitaan aikaa ajatella, vähemmän teknologisia laitteita ja enemmän toisista huolehtimista. Tämä ei pysäytä ihmiskunnan tuhoa, mutta antaa mahdollisuuden mielekkäämpään elämään.

Kommenttipuheenvuoron Heikkisen luentoon piti professori Heikki Silvennoinen, joka kiitteli yritystä aktivoida yleisöä ajattelemaan syvemmin omaa elämäänsä ja tieteenalaansa. Silvennoinen piti aikuiskasvatustieteen ongelmana sen historiallista kansansivistysperinnettä ja tieteenalan heiveröisyyttä, jotka johtavat tarpeeseen miellyttää tutkimusyhteisöä ja rahoittajia. Tällöin aikuiskasvatustiede kehittyi sitä ohjaavien resurssien ehdoilla ja sivuun

jäävät kriittiset kannanotot, joissa vaaditaan huomiomaan ihmisellisen todellisuuden säilymisen ei-ihmiselliset ehdot.

Teemaryhmissä aiheita aatehistoriasta yrittäjäyyskasvatukseen

Tapaamisen kymmenessä teemaryhmässä tarkasteltiin aikuiskasvatuksen moninaisia kysymyksiä ja ulottuvuuksia niin käytännöllisistä kuin teoreettisistakin näkökulmista.

Toimijuuden vahvistaminen aikuisten elämäntilanteilla -ryhmässä etsittiin uusia keinoja, joilla raivata esteitä ja rajoituksia aktiivisen toimijuuden ja elämänhallinnan tieltä. Esitykset käsitelivät muun muassa valokuvan käyttöä toimijuuden vahvistamisessa sekä hiljaisen osaamisen tekemistä näkyväksi osallistavan ryhmätyöskentelyn keinoin.

Aikuinen oppijana – haasteita ja mahdollisuuksia -ryhmässä pohdittiin aikuisen oppijan tarpeita ja erityispiirteitä, oppimisympäristön merkitystä oppijan tukijana sekä vallan käyttöä ohjaustilanteissa.

Aikuiset ja aikuisuus korkeakoulutuksessa -ryhmässä keskustelua herättivät aikuisiällä suoritettavat korkeakoulutuskinnot hyötyineen ja mahdollisine haittoineenkin.

Aikuiskasvatuksen filosofia ja aatehistoria -ryhmässä kyseltiin, millaista on hyvä kasvatus ja millainen lienee kasvatustieteen yhteiskunnallinen relevanssi. Yhteiskunnalliset aiheet puhuttivat myös *Kansalaisuuden kasvaminen pluralisoituvassa ja globalisoituvassa maailmassa* -ryhmässä, jossa pohdittiin esimerkiksi keinoja aktiivisen kansalaisuuden edistämiseen.

Monimuotoistuvaan työelämään pureuduttiin erityisesti työntekijöiden oppimismahdollisuuksien näkökulmasta teemaryhmässä *Sivistys, markkinat ja politiikka globaalistuvan työelämän oppimisessa*.

Aikuisten taidot työssä ja arjessa -ryhmässä perehdyttiin tuoreimpaan PIAAC-tutkimukseen ja sen tuottaman aineiston monipuolisiin käyttömahdollis-

suuksiin. *Vapaan sivistystyön* teemaryhmässä puolestaan esiteltiin vapaan sivistystyön laajempia hyötyjä arvioineen *Benefits of Lifelong Learning* (BeLL) -tutkimuksen tuloksia.

Yrittäjyyskasvatus – yhteisöllisyys ja oppimisympäristöt -ryhmässä paneuduttiin yrittäjyyden opettamisen ja oppimisen keinoihin sekä selviteltiin esimerkiksi lapsuuden kasvuympäristön merkitystä menestyvien yrittäjien elämänsäkululle. Sukupuolen merkitystä aikuiskasvatuksen eri alueilla koulutuspolitiikasta opiskelukäytäntöihin ruodittiin teemaryhmässä *Sukupuoli aikuiskasvatuksessa*.

Aikuisena kasvaminen – sivistystä, osaamista ja brändäystä

Tapaamisen päätteeksi kokoontui vielä tutkija Nina Haltian ja tohtorikoulutettava Heikki Kinnarin juontama paneeli pohdiskelemaan, mitä aikuisena kasvaminen tämän päivän yhteiskunnassa oikein merkitsee: tarkoittaako se sivistystä, osaamista vai brändäystä?

Paneelia puhutti erityisesti kysymys siitä, onko itsensä kehittäminen ja ihmisenä kasvaminen pakko vai mahdollisuus. Esimerkiksi työelämävalmennusten kasvava suosio kertoo siitä, että työntekijöiltä vaaditaan jatkuvaa oman persoonan kehittämistä ja itsemarkkinointia.

– Pitää tulla paremmaksi työntekijäksi mutta samaan aikaan pysyä aitona ja kehittää omaa itseään, kiteytti tutkija Katariina Mäkinen Helsingin yliopistosta.

Toisaalta Sivistystyönantajien elinkeinopoliittisen asiantuntijan Piia Alvesalon mukaan oman paikan etsiminen työelämässä voi tarjota mahdollisuuden myös positiiviseen itsetutkiskeluun.

Äbo Akademin professori Petri Salo haastoi kuulijoita pohtimaan, eikö ihminen saa enää vain olla rauhassa ilman jatkuvaa itsensä toteuttamisen, kehittä-

misen ja esittämisen vaadetta. Tampereen yliopiston dosentti Karin Filanderkin mietiskeli, mistä löytyisi tilaa vain olla ja tehdä, ja sen kautta oppia. Myös Auralan kansalaisopiston toiminnanjohtaja Juhani Pörfors puolusti aikuisten vapautta opiskella ja sivistää itseään omista lähtökohdistaan käsin. Opetus- ja kulttuuriministeriön ylijohtaja Tapio Kosunen puolestaan nosti esiin muun muassa ammattien, työelämän ja osaamisen polarisaation aikuiskoulutuksen haasteina.

Miltä näyttää aikuiskasvatuksen tulevaisuus?

Tapaamisessa ei keskusteltu vain aikuiskasvatuksen menneisyydestä ja nykytilasta, vaan visioitiin myös tulevaisuutta ja tulevia tutkimustarpeita. Paneelikeskustelussa Juhani Pörfors kehotti kiinnittämään huomiota murentaviin mahtitekijöihin, joilla hän tarkoitti tieteen, yhteiskunnan rakenteiden ja julkisen keskustelun pyrkimystä määritellä, mikä ihmisen elämässä on oikeanlaista toimintaa. Yhteiskunnan rakenteet nosti valokeilaan myös Piia Alvesalo kysyessään, voidaanko pedagogiikan keinoilla korjata yhteiskunnan rakenteellisia vikoja.

Päivien aikana korostettiin niin ikään tarvetta keskustella tieteenalan perustasta ja perusolemuksesta. Kysymys on tärkeä aikuiskasvatustieteen identiteetin kannalta yhteiskunnan sekä yliopisto- ja tiedepolitiikan moninaisten myllerrysten keskellä. Mikä on aikuiskasvatustieteen tehtävä, ja millä perustein tutkimuskohteet valitaan? Tämä kriittinen teema oli vahvasti esillä ennen kaikkea Anja Heikkisen luennoissa, mutta siihen otettiin kantaa myös paneelikeskustelussa.

Esimerkiksi Karin Filander piti arveluttavana, että aikuiskasvatustieteilijöiden keskuudessa syntyy aaltomaisia tutkimusinnostuksia riippuen siitä, millaisille teemoille rahoitusta kulloinkin näyttää myönnettävän.

Tutkijatapaamisen järjestelytoimikunta, johon kirjoittajien lisäksi kuuluivat Nina Haltia, Suvi Jokila, Tuuli Kaunisto ja Heikki Kinnari, kiittää lämpimästi puhujia, panelisteja, teemaryhmien vetäjiä, ryhmissä alustaneita tutkijoita sekä kaikkia muita päiville osallistuneita onnistuneesta tilaisuudesta. Tutkijatapaaminen osoitti aikuiskasvatustieteen elinvoimaisuuden ja tarpeellisuuden muuttuvassa ja kovenevassa maailmassa – kunhan se vain tulevaisuudessakin vaalii laaja-alaisuuttaan, juurevuuttaan, itse- ja yhteiskuntakriittisyyttään ja humaaneja kasvojaan!

Paula Vitie
tutkimusavustaja

Tarita Riikonen
tutkimuskoordinaattori

Arto Jauhiainen
kasvatustieteen professori

Turun yliopisto

TUTKIJATAPAAMINEN JÄLLEEN 2016

Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen järjestettiin 6.–7. helmikuuta 2014 Turun yliopistolla teemalla Aikuiskasvatus – sivistys, markkinat, politiikka.

Tapaamiseen osallistui yli 130 tutkijaa, opiskelijaa, aikuiskasvatuksen asiantuntijaa ja poliittista vaikuttajaa.

Järjestelyistä vastasivat Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Elinikäisen oppimisen ja koulutuksen tutkimuskeskus CELE.

Seuraava Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen pidetään Jyväskylän yliopistolla 2016.

MARIANNE TERÄS & HANNA TOIVIAINEN

Kehittävä teema-analyysi kasvatustieteen tutkimusmenetelmänä

Teemoja käytetään yleisesti kasvatustieteellisissä tutkimuksissa sekä aineiston keruun menetelmänä että aineiston analyysissa. Tässä metodologisessa artikkelissa tarkastellaan teemojen käyttöä ja esitellään kulttuurihistorialliseen toiminnan teoriaan ja kehittävään työntutkimukseen pohjaava kehittävä teema-analyysi. Menetelmä tuo esille teemojen historiallisuutta ja kehityksellisyyttä. Se eroaa puhtaasti aineisto- ja teorialähtöisistä analyysimenetelmistä siten, että siinä teemat muodostetaan yhtäältä teoret-

tisestä viitekehiksestä ja toisaalta aineistosta tulkituista havainnoista käsin. Niillä on analyysin aikana erilaisia tehtäviä, joita hahmotetaan neljän vaiheen avulla: teemahistoria, teemat toiminnassa, teemat kehitysperspektiivissä ja teemat lähikehityksen vyöhykkeellä. Kehittävä teema-analyysi on dialoginen ja dialektinen menetelmäprosessi, jonka aikana tuotetaan uutta tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.

Aikuiskasvatus 34 (2), 84-95

MARIANNE TERÄS & HANNA TOIVIAINEN

Developmental theme analysis as a research method in pedagogy

Themes are generally used in pedagogical research both as a method of data collecting and in the analysis of data. This methodological article discusses the use of themes and introduces a developmental theme analysis based on the theory of cultural-historical activity and developmental work-study. The method reveals historicity and developmentality of the themes. The difference from the purely material-based or theory-based methods of analysis lies in the fact that here the themes derive on the one hand from the theoretical frame of reference and, on the other

hand, from the observations interpreted on the data. During the analysis, they have different tasks perceived through four stages: thematic history, themes in action, themes in the developmental perspective and themes in the zone of proximal development. The developmental theme analysis is a dialogical and dialectic methodological process which produces new information and comprehension on the phenomenon being studied.

Aikuiskasvatus 34 (2), 84-95

Raja Karjalan kannakselaisten sukupolvien identiteettityön määrittäjänä

Karjalaita on monta ja Kannas yksi niistä omine erityispiirteineen. Toisin kuin muut karjalaiset sodan aikana evakkoon joutuneet, kannakselaiset olivat valtaosaltaan luterilaisia, mikä tuki heidän asettumistaan Suomen maakuntiin. Väitöstutkimukseen nojaava artikkeli nostaa esiin käsitteen rajan imperatiivi kollektiivisena peruskokemuksena, joka on määrittänyt ja määrittää yhä kannakselaisten elämäntaloita ja heidän jälkipolviensa identiteettityötä.

Aikuiskasvatus 34 (2), 96-106

The border as the defining factor in the identity process of the generations of Karelians from the Karelian Isthmus

There are many Karelians and the Isthmus is one of them with its own special features. Unlike the other Karelians evacuated during the (Second World) War, the people from the Isthmus were mostly Evangelical Lutheran, which facilitated their adaptation to the other Finnish provinces. The article based on a doctoral dissertation introduces the concept of the imperative of the border as a collective basic experience, which has defined and keeps on defining the fate of the people from the Isthmus and the identity process of their offspring.

Aikuiskasvatus 34 (2), 96-106

ARJA PIIRAINEN & TERHI SKANIAKOS

Pienryhmäohjaajien vertaisryhmä andragogisessa koulutuksessa

Vertaisryhmiä on käytetty hyvin erilaisiin tarkoituksiin ja niitä on tutkittu paljon. Kaikista tyypillisimpiä ovat sosiaali- ja terveydenhuollon vertaisryhmät, jotka ovat yksi vakiintunut potilas- ja tukitoiminnan muoto. Korkeakouluissa on vakiintunut opintojen alkuvaiheen vertaistuutorointikäytäntö, jossa hieman vanhemmat opiskelijat ohjaavat uusia opiskelijoita vertaisryhmissä. Sosiaalisen ja yhteisöllisen oppimisen tutkimuksen puitteissa on vastaavasti tarkasteltu ryhmän jäsenten ryhmädynamiikkaa, vuorovaikutusta, vertaisryhmien toimintaa ja sosiaalisia verkostoja. Vastaavat ryhmät ovat yleisiä myös työnohjauksessa,

jonka perusmenetelmä on keskustelu. Työnohjausryhmiä koskevissa tutkimuksissa on todettu, että saman työyhteisön, saman alan tai toimenkuvan edustajat muodostavat myös vertaisryhmän sitoutuessaan ohjausprosessiin. Artikkelissa paneudutaan koulutusta antavien pienryhmäohjaajien muodostamaan vertaisryhmään ja sen merkityksiin koulutukselle ja ohjaukselle. Tarkastelun kohteena on ammatillisesti muodostunut ryhmä, jonka muodostavat samassa koulutuskontekstissa toimineet ohjaajat.

Aikuiskasvatus 34 (2), 107-120

ARJA PIIRAINEN & TERHI SKANIAKOS

Peer group of small-group instructors in andragogical education

Peer groups have been used for a variety of purposes and they have been widely studied. The most typical peer groups can be found in social welfare and health care services where they are an established form of patient and support activities. Universities rely widely on student tutoring at the early stages of studies with older students tutoring new students in peer groups. Similarly, intragroup dynamics, interactivity, peer-group activity and social networks have been observed in research on social and collaborative learning. Similar groups are common also in supervision, with conversation as a basic method. Studies

on supervision groups show that members from the same work community or field, or with the same job description also form a peer group when they commit themselves to the instruction process. The article focuses on a peer group of small-group instructors and its importance to education and supervision. The group under observation is a profession-based group of instructors who have worked within the same educational context.

Aikuiskasvatus 34 (2), 107-120



Aikuiskasvatusalan toimijat kokoontuvat myös kesäkaudella

ATS järjestää jäsenilleen sekä muille kiinnostuneille jälleen perinteisen kesätapaamisen, jossa käsitellään seuratoiminnan tavoitteita ja suuntaviivoja sekä alan ajankohtaisasioita. Kesäpäivä järjestetään Savonlinnassa ma 2.6.2014 Kasvatushistorian ja -filosofian päivien yhteydessä. Päivän ohjelmasta tiedotetaan sen varmistuttua seuran verkkosivulla.

Tampereen yliopiston tohtoripromootiossa kesäkuussa 2014 saa kunniatohtorin arvon Roskilden yliopiston professori ja ESREAn pitkäaikainen puheenjohtaja Henning Salling Olesen. Kunniatohtorit pitävät juhlaluentonsa 4.6.2014 klo 14-16.30, jota seuraa epämuodollinen iltatilaisuus. Molemmat tilaisuudet ovat avoimia ja ilmaisia kaikille kiinnostuneille. Aikataulusta tiedotetaan ATS:n verkkosivulla.

Aikuiskasvatusalan tutkijakuntaa ja tutkimuksesta kiinnostuneita kokoaa yhteen myös 28.-29.8.2014 Varkaudessa järjestettävä vapaan sivistystyön tutkijatapaaminen. Organisoinnista vastaa Sivistystyön Vapaus ja Vastuu (SVV) -ohjelma (ks. ohjelman verkkoportaali www.peda.net/veraja/vsy).

TULE MUKAAN SEURATOIMINTAAN JA VIRITTÄMÄÄN VUOROPUHELUA

Seuraa alan tapahtumia ja tutustu Tutkimusseuraan uudistetulla verkkosivullamme sekä facebook-sivullamme, jonne olet tervetullut keskustelemaan ajankohtaisista aiheista. Verkkosivullamme voit myös liittyä helposti seuran jäseneksi. Saat jäsenetuna esimerkiksi julkaisualennuksia sekä aikuiskasvatusalan keskeisimmän kotimaisen julkaisun, Aikuiskasvatus-tiedelehden vuosikerran. Muistathan tarvittaessa päivittää muuttuneet jäsen-tietosi seuran sihteerille. Varmistat samalla Aikuiskasvatus-lehden saapumisen oikeaan osoitteeseen myös jatkossa.

JÄSENMAKSU

Jäsenet: 40 €/vuosi

Päätoimiset perus- ja jatkotutkinto-opiskelijat: 25 €/vuosi

Yhteisöjäsenet: 200 €/vuosi

Tilityhteys: FI13 8000 1700 0682 17

BIC/SWIFT: DABAFIHH

Viitenumero: 110

YHTEYSTIEDOT

www.aikuiskasvatuksentutkimusseura.fi

www.facebook.com/aikuiskasvatuksentutkimusseura

Sihteer: Eija Lehmonen, ats.sihteer@gmail.com

Tiedottaja: Jenni Pätäri, ats.tiedottaja@gmail.com

Rahastonhoitaja: Sini Teräsahde, ats.rahastonhoitaja@gmail.com



EUROPEAN ASSOCIATION FOR
THE EDUCATION OF ADULTS

AIKUISKOULUTUKSEN ÄÄNI EUROOPASSA

Tietoa
Vaikuttamista
Keskustelua
Verkostoja
Yhteisö

Tavoitteellinen oppiminen edellyttää
kipinää, joka tuottaa yllykkeitä toi-
mintaan, suuntaa huomiota ja ylläpi-
tää ponnistelua tavoitteen suuntaan.
(Kasvatus 5/2013)

Suomalaisessa yhteiskunnassa tarvitaan
nykyistä enemmän kulttuurisen erilaisuu-
den hyväksyntää, laajempaa kulttuurista
ymmärrystä sekä globaalien muutoksen
lukutaitoa. (Kasvatus 2/2014)

kasvatus
– ja pysyt ajan tasalla

Koulujen vastakkainasettelun sijaan olisi
hedelmällisempää kehittää koulujen vah-
vuuksia ja potentiaalia. Koulu voi profi-
loitua opetussuunnitelman rajoissa omien
vahvuuksiensa pohjalta ja integroida koulu-
oppimiseen lasten harrastukset, paikallisen
kulttuurin ja elinkeinoelämän. (Kasvatus 3/2014)

AJANKOHTAISTA TUTKITTUA TIETOA!

ktl.jyu.fi/kasvatus



* . 3511*



Suuri sivistyskeskustelu – tietoyhteiskunnasta kohuyhteiskuntaan

KVS140-juhlavuoden tapahtuma SuomiAreenalla Porissa

Perjantaina **18.7.2014** klo **10.30–11.45**, SuomiAreena-piha, Antinkatu 2.

Missä tehdään tulevaisuuden sivistysteot?

Keskustelemassa muun muassa

ministeri **Pekka Haavisto**,

ministeri **Krista Kiuru**,

Iltalehden vastaava päätoimittaja **Kari Kivelä**,

johtaja, tutkimusprofessori **Kiti Müller** sekä

Turun Sanomien vastaava päätoimittaja **Kari Vainio**.

Johdattelijana Kansanvalistusseuran toiminnanjohtaja **Tapio Kujala**.

Tilaisuus on kaikille avoin.

Lisätietoa: www.suomiareena.fi

