

Ammattikasvatuksen aikakauskirja

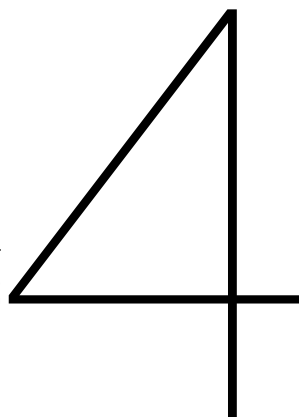
4

2022

EETTINEN
KESTÄVYYSOSAAMINEN
AMMATTIKASVATUKSESSA

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja

2022



Päätoimittaja

PETRI NOKELAINEN
puh. 040 557 4994

•

Toimittajat

KAISA HYTÖNEN
puh. 050 331 6583

EIJA LEHTONEN
puh. 050 388 9428

SONJA NIIRANEN
puh. 040 709 8091

MAIKKI POUTA
puh. 050 512 0197

ANNUKKA TAPANI
puh. 040 933 0462

•

Toimituksen sähköposti

akakk@ottu.fi

•

Toimitussihteeri

SILJA RAJALA & HELI PESONEN
puh. 020 748 9573
okka-saatio@oaj.fi

•

Toimituskunta

Puheenjohtaja
PETRI NOKELAINEN, FT, professori
Tampereen yliopisto

Sihteeri
TUULIKKI SIMILÄ, KL, säätiönjohtaja
OKKA-säätiö sr

Jäsenet
SISSI HUHTALA, KT, lehtori
(Ammattipedagoginen TKI)
TAMK Ammatillinen opettajakoulutus

RAIJA HÄMÄLÄINEN, KT, professori
Jyväskylän yliopisto/Kasvatustieteiden
tiedekunta

PETRI IHANTOLA, TkT, professori
Helsingin yliopisto

JARI LAUKIA, FT, johtaja
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

TIMO LUOPAJÄRVI, KT, dosentti
Helsingin yliopisto

SEIJA MAHLAMÄKI-KULTANEN,
FT, dosentti, johtaja, Hämeen ammatti-
korkeakoulu

TEEMU RANTANEN, VTT, dosentti, yliopettaja
Laurea-ammattikorkeakoulu

VESA TAATILA, FT, rehtori-toimitusjohtaja
Turun ammattikorkeakoulu

MAARIT VIROLAINEN, FT, tutkijatohtori
Jyväskylän yliopisto/Koulutuksen tutkimuslaitos

•

Julkaisija

Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry
www.ottu.fi

Puheenjohtaja TARJA LANG
Omnia
tarja.lang@omnia.fi

Sihteeri SIRPA LAITINEN-VÄÄNÄNEN
sirpa.laitinen-vaananen@jamk.fi

•

Kustantaja

Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö –
OKKA-säätiö sr www.okka-saatio.com

•

Tilaukset ja osoitteenmuutokset

okka-saatio@oaj.fi

•

Tilaushinta

1–4/2022 kotimaahan yhteensä 30 €

•

Ilmoitukset

okka-saatio@oaj.fi

•

Ilmoitushinnat

Koko sivu 370 €, 1/2 sivua 185 €, 1/4 sivua 93 €

•

Ulkoasu ja taitto

NALLE RITVOLA, Osakeyhtiö Nallellaan, Tampere

•

Paino

PunaMusta Oy

•

Ammattikasvatuksen aikakauskirjaa ilmestyy
vuonna 2022 neljä painettua numeroa.

ISSN 1456-7989

© Opetus-, kasvat- ja koulutus-
alojen säätiö – OKKA-säätiö sr



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus



Painotuotteet
4041-0619





Ettinen kestävyysosaaminen ammattikasvatuksessa

SISÄLTÖ

Pääkirjoitus

Ettinen kestävyysosaaminen ammattikasvatuksessa	4
<i>Jani Siirilä, Hannu L. T. Heikkinen, Liisa Postareff & Kimmo Mäki</i>	

Artikkelit

 Osallistuva tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiokumppanuus ammattikorkeakoulukontekstissa	10
<i>Salla Sipari, Sari Helenius, Nea Vänskä, Raisa Foster & Arto O. Salonen</i>	
 Ekososiaalista sivistystä edistävä pedagoginen johtaminen – Tapaus- tutkimus suomalaisten korkeakoulujen strategioiden kestävyys- osaamisen tavoitteista	28
<i>Susanna Niinistö-Sivuranta & Kimmo Mäki</i>	
 Opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsittelystä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa	46
<i>Riikka Suhonen, Hannele Cantell, Antti Rajala & Arto Kallioniemi</i>	
 Aloittavien opettajaopiskelijoiden näkemys opettajasta ja koulusta kestävään elämäntapaan kasvattajana	64
<i>Tommi Hämäläinen, Mikko Hiljanen & Matti Rautiainen</i>	

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2022 artikkelikäsitteilyjen arvioitsijat	81
---	----

Ohjeita kirjoittajille	88
------------------------	----

Eettinen kestävyys- osaaminen ammatti- kasvatuksessa

Jani Siirilä

FT, yliopettaja
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu,
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
jani.siirila@haaga-helia.fi

Hannu L. T. Heikkinen

KT, professori
Jyväskylän yliopisto
hannu.l.t.heikkinen@jyu.fi

Liisa Postareff

KT, Dos., Johtava tutkijayliopettaja
HAMK
liisa.postareff@hamk.fi

Kimmo Mäki

KTT, korkeakoulupedagogiikan yliopettaja
Haaga-Helia ammattikorkeakoulu
kimmo.maki@haaga-helia.fi

Teknologisoituvassa maailmassa kohtaamme monimutkaisia ongelmia, joita on vaikea - joskus aivan mahdoton - ratkaista. Suurimpia haasteita ovat ympäristöön liittyvät kysymykset, joista polttavimpia ovat ilmastonmuutos ja lajinkato, jotka uhkaavat jopa ihmislajin olemassaoloa. Aikaamme onkin kuvattu ekokriisin aikakaudeksi. Näihin aikamme

suuriin uhkiin pyritään löytämään ratkaisuja koko ihmiskunnan voimin. Yksi tärkeimmistä globaaleista toimijoista on Yhdistyneet Kansakunnat, jonka puitteissa luotu Agenda 2030 konkretisoi kestävä kehityksen tavoitteita kaikkien maailman maiden kansallisen politiikan ja käytäntöjen kehittämisen pohjaksi. Näiden tavoitteiden pohjalta muotoiltu kestävä kehityksen yhteiskuntasitoumus sanoittaa Suomen osaavaksi hyvinvointiyhteiskunnaksi, joka uudistuu joustavasti maa-

ilman muutosten myötä. Tämä yhteiskuntasitoutumus pyrkii rakentamaan kirkkaampaa tulevaisuusnäkymää vuoteen 2050 kurkottaen. Sitoumuksen tavoitelausumat velvoittavat meitä rakentamaan yhteiskuntaa, jossa luonnon kantokykyä ei ylitetä ja luonnonvaroja käytetään kestäväällä tavalla (Suomen kestävän kehityksen toimikunta, 2016). Suomi pyrkii saavuttamaan hiilineutraaliuden vuoteen 2035 mennessä ja pysäyttämään luonnon monimuotoisuuden köyhtymisen vuoteen 2030 mennessä.

Samaan aikaan ihmisten toiminnasta aiheutuvat kasvihuonekaasupäästöt ovat jo muuttaneet ilmastoa merkittävästi. Ilmakehän kasvihuonekaasujen pitoisuudet, lämpötila ja merenpinta kohoavat ja jäätiköt vetäytyvät nopeammin kuin tuhansiin vuosiin (IPCC, 2022). Ihmiskunnan suurin oppimishaaste onkin oppia toimimaan kestäväällä tavalla (Åhlberg, 2006, s. 29).

Koulutus on kestävyys siirtymän avain. Toisin sanoen koulutuksen tulee edistää tietoja, taitoja ja asennoitumisen tapoja, jotka mahdollistavat käytäntöjen muuttamista kestäviksi. Näitä tarvittavia yksilöiden ja yhteisöjen valmiuksia on viime aikoina tullut tavaksi kutsua kestävyysosaamiseksi, joka on suora käänнос Euroopan unionissa yleistyneestä käsitteestä *sustainability competences* (esim. Bianchi, 2020). Kestävyysosaaminen nähdään välttämättömäksi ehdoksi Euroopan vihreälle siirtymälle (*green transition*). Kestävyysosaamisen tärkeä ulottuvuus on kyky tehdä eettisesti oikeita ratkaisuja monimutkaisissa tilanteissa. Käsillä oleva teemanumero puretuukin tämän eettisen kestävyysosaamisen kehittämiseen ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen kentällä.

Ilmiötä voidaan lähestyä myös ekososiaalisen sivistyksen tai käytännöllisen viisauden käsitteiden kautta. Ammatillisen koulutuksen työelämä läheisyys korostaa käytännöllisen viisauden merkitystä. Sivistys näkyy ja vaikuttaa yhteiskunnassamme osaamisena, luovuutena, osallisuutena, globaalina ja yhteiskunnallisena vastuuna, kansainvälisyytenä, moninaisuuden ymmärtämisena, toisista välittämisenä ja hyvinvointina. Sivistynyt ihminen kokee elämän merkityksellisenä, ja merkityksellisyyden kokemus lisää luottamusta yhteiskuntaan ja yhteiskunnassa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen ymmärtää oman toiminnan vaikutukset toisiin ihmisiin, luontoon ja yhteiskuntaan. Tämä korostaa systeemijattelun merkitystä. Se on kykyä osista muodostuvan kokonaisuuden hahmottamiseen, mikä tarkoittaa maailman hahmottamista moninäkökulmaisesti erilaisista kytköksistä muodostuvana kudelmanä. Tätä sivistyksellistä päämäärää meidän koulutuksen järjestäjien tulisi vaalia niin ammatillisessa kuin korkeakoulupedagogiikassa.

Ympäristön ongelmat kietoutuvat monin tavoin toisaalta talouteen ja tuotantoon, toisaalta kysymyksiin oikeudenmukaisuudesta. Ongelmat ovat sisäkkäisiä ja yhteen punoutuneita: yhtä ei voi ratkaista ilman, että samalla yritettäisiin selvittää muita. Toimintaympäristössämme, jossa harvoin on yhtä ainoaa oikeaa vastausta, tarvitaan monialaista ja uudistuvaa osaamista. Aikamme ekokriisin ratkominen on täynnä kompleksisia, jopa pirullisia ongelmia (*wicked problems*). Tyypillistä niille on, että ne vaikuttavat toisiinsa epälineaarisesti vuorovaikutusprosessien välityksellä ja muuttavat toinen toistaan odottamattomasti. Koulutuksen tulee tarjota oppiville asiantuntijoille työkaluja kompleksisuusajatteluun. Sen ytimessä on

kokonaisvaltainen näkemys, jossa asiat ja ilmiöt ovat kietoutuneena toisiinsa (Puustinen & Jalonen, 2020).

Vihreän siirtymän muutosajureina toimivat EU:n tavoite pyrkiä ensimmäiseksi hiilineutraaliksi maanosaksi maailmassa. Tämän tavoitteen taustalla ovat ilmastomuutos ja luonnon ekologisen kantokyvyn ylittyminen, jotka ovat perustavanlaatuisen uhka Euroopalle ja koko maailmalle. Vihreä siirtymä liittyy kokonaisvaltaisesti esimerkiksi puhtaampiin energiaratkaisuihin ja teknologisiin innovaatioihin, liikenteeseen, maatalouteen, teollisuuteen tai kaupunkien yhdyskuntasuunnitteluun. Haasteita on paljon, ja niihin pyritään vastaamaan Euroopan vihreän kehityksen ohjelman avulla. Ohjelman tavoitteena on tehdä EU:sta moderni, resurssitehokas ja kilpailukykyinen talous, jossa vuoteen 2050 mennessä ei enää aiheuteta kasvihuonekaasujen nettopäästöjä, ja talouskasvu on erotettu luonnonvarojen käytöstä. EU:n ilmastolain kautta päästövähennystavoite on yli 55 % vuoteen 2030 mennessä (Euroopan komissio, 2021). Vihreä siirtymä läpileikkaa kaikki ammatti- ja toimialat tulevaisuudessa luoden uusia työpaikkoja ja osaamisvaateita. Tähän muutostarpeeseen myös koulutuksen järjestäjien tulee vastata.

Tulevaisuuden koulutuksen tulee entistä vahvemmin huomioida monipuolisesti tulevaisuudessa tarvittavat taidot, jotta yhteiskunnan valmius vastata kompleksisiin haasteisiin voidaan turvata. OECD:n oppimiskompassi (OECD, 2018) korostaa reflektion ja toimijuuden merkitystä keskeisinä tulevaisuuden taitoina: sekä yksilöiden että yhteisöjen tulee kyetä reflektoimaan omaa toimintaansa ja tunnistaa millaista osaamista heidän tulee kehittää tulevaisuutta varten. Oppimiskompassi korostaa myös hyvinvoinnin merkitys-

tä koulutuksen päämääränä. Korkeakoulu-pedagogiikan kentällä onkin viime aikoina korostunut, miten tukea opiskelijoiden opiskeluhuvinvointia sekä oman toiminnan ja hyvinvoinnin reflektointia ja tunnistamista (mm. Honkanen ja muut, 2022). Tarvitsemme oppimisympäristöjä, joissa opettajien tukemana opiskelijoilla on mahdollisuus asettaa itsenäisesti ja ryhmänä tavoitteita, ratkoa autenttisia ja kompleksisia ongelmia monitieteisissä ryhmissä sekä reflektoida omaa toimintaansa ja hyvinvointia yksilöllisestä ja yhteisöllisestä näkökulmasta.

Euroopan unioni pyrkii vauhdittamaan hiilineutraaliin yhteiskuntaan siirtymistä myös digitalisaation keinoin. Vastuulliset työtehtävät liittyvätkin konkreettisesti esimerkiksi uuden yrityksen ympäristöstrategian ja porrastettujen sertifiointijärjestelmien mahdollisuuksiin, ESG rahoitusinstrumenttien tuntemiseen, digitaalisten tuotteiden ja palvelujen hiilijalanjälkilaskennan osaamiseen, kestäväen työn sertifiointijärjestelmien tuntemiseen, materiaalityön osaamiseen, digitaalisten tuotteiden ympäristövaikutusten arviointiin, tuotteiden ja palvelujen elinkaarianalyysin osaamiseen, vastuullisuusanalyysin osaamiseen tai kiertotalouteen.

Koulutuspoliittisen päätöksenteon taustalla tulee olla ymmärrys siitä, että ekologisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen kestävyuden haasteet ovat vahvasti toisiinsa sidoksissa. Samanaikaisesti etenevät vihreän siirtymän ja digitalisaation trendit, väestörakenteen muutosta unohtamatta, ovat ilmiöitä, joihin koulutuksen järjestäjien tulee vastata. Tarvitaan systeemistä ajattelua, jonka kautta voidaan hahmotella näiden toisiinsa monin tavoin kytkeytyvien ongelmien kietoutuneisuus. Myös ratkaisujen tulee olla siksi sellaisia, että niiden moninaiset vaikutukset tunnistetaan.

Muutosta on edistettävä samanaikaisesti kaikilla koulutuksen tasoilla varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Erityisen tärkeää on kehittää ammattikasvatuksen ja jatkuvan oppimisen käytäntöjä, joita käsitellään tässä teemanumerossa.

Teemanumeron sisältö

Tässä Ammattikasvatuksen aikakauskirjan teemanumerossa tarkastellaan eettiseen kestävyysosaamiseen ammattikasvatuksessa liittyviä teemoja pääkirjoituksen lisäksi neljän vertaisarvioidun artikkelin voimin.

Salla Sipari, Sari Helenius, Nea Vänskä, Raisa Foster ja Arto O. Salonen (2022) avaavat *Osallistuva tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiokumppanuus ammattikorkeakoulukontekstissa* tutkimuksessaan näkökulmia tutkimus-, kehitys- ja innovaatio (TKI) toimintaan, joka voi vastata kompleksisiin ekososiaalisiin ongelmiin monialaisessa ammattikorkeakoulukontekstissa. Tutkimuksessa todetaan, että osallistuvan TKI-kumppanuuden ydintekijöitä ovat yhdenvertainen osallistuminen, moninainen osaaminen ja systeeminen kehkeytyminen. He kuvaavat, kuinka eettinen kestävyysosaaminen syntyy siitä, että jatkuvassa muutoksessa toimivat TKI-kumppanit oppivat yhdessä tuottamaan ja käyttämään uutta tietoa kestävästä hyvinvoinnin edistämiseksi. Siksi osallistuvalla TKI-kumppanuudella on potentiaalia toimia yhteiskunnallisen uudistumisen katalyyttinä nykyajan kompleksisia ekososiaalisia haasteita ratkottaessa.

Susanna Niinistö-Sivuranta ja Kimmo Mäki (2022) tarkastelevat *Ekososiaalista sivistystä edistävä pedagoginen johtaminen - Tapaustutkimus suomalaisten korkeakoulujen strategioiden kestävyysosaamisen tavoitteista* artikkelissaan korkeakoulujen strate-

gioista nousevia merkityksiä suhteessa pedagogiseen johtamiseen erityisesti ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysosaamisen näkökulmista. Tutkimuksen tuloksena syntyi jäsentely korkeakoulujen strategioiden ilmaisemista merkityksistä suhteessa ekososiaaliseen sivistykseen, kestävyysosaamiseen ja pedagogisen johtamisen tavoitteisiin. He toteavat, että strategioista löytyi laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksen sekä ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysosaamisen näkökulmista paljon merkityksiä, mutta strategiassa ne on usein ripoteltu läpileikkaavasti erilaisten strategisten tavoitteiden alle.

Kolmannessa artikkelissa *Opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsittelystä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa* Riikka Suhonen, Hannele Cantell, Antti Rajala ja Arto Kallioniemi (2022) nostavat esiin ammatillisten perustutkintojen opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsittelystä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa. Tutkimuksessa todetaan, että vaikka tutkimuksen perusteet eivät tue suunnitelmallista syventymistä globaaleihin aiheisiin ammatillisessa koulutuksessa, aiheet nousevat esiin oppilaitosten arjessa ja niitä käsitellään pääosin spontaaneilla keskusteluilla opetuksen ja ohjaamisen yhteydessä. Opettajat näkevät globaalit aiheet tärkeiksi moninäkökulmaisuuksien ja yhteenkietoutuneisuuden ymmärtämisen, tulevaisuuden työelämän sekä vastuullisena kansalaisena toimimisen näkökulmista.

Teemanumeron viimeisessä artikkelissa *Aloittavien opettajaopiskelijoiden näkemys opettajasta ja koulusta kestävään elämäntapaan kasvattajana* Tommi Hämäläinen, Mikko Hiljanen ja Matti Rautiainen (2022) tarkastelevat sitä, millaisena aloittavat luokan- ja aineenopettajaopiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestä-

vään elämäntapaan kasvattajana sekä, mitä aloittavat opettajaopiskelijat odottavat opettajankoulutukselta suhteessa kestävään elämäntapaan. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat näkevät opettajan roolin keskeisenä, mutta opiskelijaryhmien välillä on näkemyseroja. Luokanopettajaopiskelijat katsoivat opettajan roolin tärkeämmäksi kuin aineenopettajaopiskelijat, jotka eivät aina välttämättä nähneet yhteyttä opettajan roolin ja kestävyyskasvatuksen välillä. Myös odotukset opettajankoulutukselle jakoivat opiskelijoita.

Lähdeluettelo

- Bianchi, G. (2020). *Sustainability competences*. Euroopan komissio. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/200956>
- Euroopan komissio. (2021). *Eurooppalainen ilmastolaki*.
- Honkanen, E., Nikander, L., Postareff, L., & Isacsson, A. (2022). Pedagogisia ratkaisuja korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointiin. Teoksessa K. Mäki, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka: Ajat, paikat ja tulkinat*. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. haaga-helia.fi/sites/default/files/file/2022-08/Korkeakoulupedagogiikka_screen.pdf
- Hämäläinen, T., Hiljanen, M. & Rautiainen, M. (2022). Aloittavien opettajaopiskelijoiden näkemys opettajasta ja koulusta kestävään elämäntapaan kasvattajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(4), 64–79.
- IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. The Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge University Press.
- Niinistö-Sivuranta, S., & Mäki, K. (2022). Ekososiaalista sivistystä edistävä pedagoginen johtaminen - Tapaustutkimus suomalaisten korkeakoulujen strategioiden kestävyysosaamisen tavoitteista. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(4), 28–45.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills*. Education 2030.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Sivistystä tiedolla, taidolla ja tunteella*. Opetus- ja kulttuuriministeriön strategia 2030. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Puustinen, A., & Jalonen, H. (2020). Kompleksisuusajattelu – ymmärtämistä edistävä uusi lähestymistapa vai vanhaa viiniä uudessa pullossa? Teoksessa P. Vartiainen, & H. Raisio (toim.), *Johtaminen kompleksisessä maailmassa* (ss. 15–36). Gaudeamus.
- Sipari, S., Helenius, S., Vänskä, N., Foster, R., & Salonen, A. O. (2022). Osallistuva tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiokumppanuus ammattikorkeakoulukontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(4), 10–27.
- Suhonen, R., Cantell, H., Rajala, A., & Kallionie-mi, A. (2022). Opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsitteystä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 24(4), 46–63.
- Suomen kestävän kehityksen toimikunta. (2016). *Suomi, jonka haluamme 2050 – Kestävän kehityksen yhteiskuntasitoumus*.
- Åhlberg, M. (1998). *Kestävän kehityksen pedagogiikka ja yleisdidaktiikka*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.



Osallistuva tutkimus-, kehittämis- ja inno- vaatiokumppanuus ammattikorkeakoulu- kontekstissa

Salla Sipari

FT, yliopettaja
Metropolia Ammattikorkeakoulu
salla.sipari@metropolia.fi

Sari Helenius

Fysioterapeutti YAMK, lehtori
Metropolia Ammattikorkeakoulu
sari.helenius@metropolia.fi

Nea Vänskä

TtM, lehtori, projektipäällikkö
Metropolia Ammattikorkeakoulu
nea.vanska@metropolia.fi

Raisa Foster

FT, yliopistotutkija
Itä-Suomen yliopisto
raisa.foster@uef.fi

Arto O. Salonen

KT, professori
Itä-Suomen yliopisto
arto.salonen@uef.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Ajallemme tyypillisiä toisiinsa kietoutuneita ekologisia ja sosiaalisia ongelmia ratkotaan yhdistämällä eri näkökulmia ja muodostamalla yhteistä näkemystä. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteenaamme oli tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminta (TKI), joka voi vastata kompleksisiin ekososiaalisiin ongelmiin monialaisessa ammattikorkeakoulukontekstissa. Teemahaastatteluilla kerätty aineisto (n=27) koostui eri aloja edustavien ammattikorkeakoulutoimijoiden tuottamasta informaatiosta. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tuloksemme täydentävät aiempaa tutkimusta kuvaamalla sitä, mitä piirteitä osallistuvaan TKI-kumppanuuteen liittyy nimenomaan ammattikorkeakoulukontekstissa. Tulostemme mukaan osallistuvan TKI-kumppanuuden ydintekijät ovat yhdenvertainen osallistuminen, moninainen osaaminen ja systeeminen kehkeytyminen. Osallistuva TKI-kumppanuus rakentuu monitoimijaiseksi ja monimuotoiseksi toimintakokonaisuudeksi, jolle on ominaista epälineaarinen, vuorovaikutteinen ja jatkuva kehkeytyminen erilaisissa toimintaympäristöissä. Uuteen tietoon syntyy eri toimijoiden kesken jaettua omistajuutta ja osallistujille yhteisesti kertyvää sosiaalista pääomaa. Eettinen kestävyysosaaminen syntyy siitä, että jatkuvassa muutoksessa toimivat TKI-kumppanit oppivat yhdessä tuottamaan ja käyttämään uutta tietoa kestävästi hyvinvoinnin edistämiseksi. Siksi osallistuvalla TKI-kumppanuudella on potentiaalia toimia yhteiskunnallisen uudistumisen katalyyttinä nykyajan kompleksisia ekososiaalisia haasteita ratkottaessa.

Avainsanat: *osallistuminen, kumppanuus, TKI, eettinen kestävyys, ekososiaaliset ongelmat, kestävä hyvinvointi*

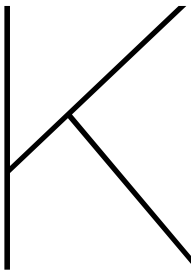
Participatory research, development and innovation partnership in the context of university of applied sciences

Abstract

The intertwined ecological and social problems of our time are solved by combining different perspectives and forming a joint vision. In this study, our focus was on research, development and innovation (RDI) activities that can answer to complex eco-social problems in the transdisciplinary university of applied sciences (UAS) context. The data, collected through thematic interviews (n=27), consisted of information produced by actors representing different fields in the UAS. The data was analyzed using content analysis. Our results complement previous research by describing the features of participatory RDI partnership specifically in the context of UAS. According to our results the core elements of participatory RDI partnership are equal participation, diverse competences, and systemic development. The participatory RDI partnership evolves into a multi-actor and multi-faceted set of activities, characterized by non-linear, interactive, and continuous development in different environments. New knowledge creates shared ownership between different actors and social capital accumulated jointly by the participants. Ethical sustainability expertise arises from RDI partners operating in constant change, learning to produce and use new information to promote sustainable well-being. Therefore, the participatory RDI partnership has the potential to act as a catalyst for societal renewal in addressing today's complex eco-social challenges.

Keywords: *participation, partnership, RDI, ethical sustainability, social-ecological problems, sustainable well-being*

Johdanto



estävyys on aikamme imperatiivi. Kestävyysosaaminen on nostettu kaikkia ammattikorkeakoulututkintoja läpäiseväksi osaamistarpeeksi (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto [Arene], 2022a). Kestävyyteen liittyvien ongelmien ratkaisemisessa on usein kyse kokonaisvaltaisesta muutoksesta, joka on luonteeltaan ekologista ja sosiaalista todellisuutta yhdistävää. Ekososiaaliselle transformaatiolle on luonteenomaista kokonaisvaltaisuus, jossa uudistumistarve läpäisee niin teollisuuden prosesseja, yhteiskunnan rakenteita kuin kansalaisten elämäntapojakin (Salonen, 2019). Eettisyyden merkitys korostuu, sillä se mikä yhdestä näkökulmasta tarkasteltuna edustaa myönteistä kehitystä, voi toisesta näkökulmasta katsottuna johtaa kielteiseen lopputulemaan (Siivonen ja muut, 2022). Siksi monimutkaisten ongelmien ratkominen edellyttää eri toimijoiden osallistumista, näkökulmien yhdistelyä, vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa niin tutkijoiden, organisaatioiden kuin yksittäisten kansalaistenkin välillä, minkä luonnollisena seurauksena kumppanuuksien ja tuoreiden toimintatapojen tarve kasvaa (Valtioneuvosto, 2020).

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnan tuominen osaksi ihmisten jokapäiväistä elämää siten, että tutkimukseen osallistuvat ihmiset eivät toimi ainoastaan informanteina vaan tutkimuskumppaneina prosessin eri vaiheissa. TKI-kumppanuuden päämääränä ei siis ole ainoastaan tuottaa akateemista tietoa ja siirtää tätä relevanttia tietoa käytäntöön, vaan sitouttaa ympärillä oleva yhteisö on-

gelman ratkaisuun. Tällaista TKI-toimintaa kutsumme kestävään hyvinvointiin tähtääväksi TKI-toiminnaksi. Kestävällä hyvinvoinnilla viitataan tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaiseen, integroituun ja systeemiseen ymmärrykseen kansalaisten elintasosta ja koetusta elämänlaadusta sekä niiden kytkeytymisestä ihmisen elämää väistämättömällä tavalla kehystäviin planetaarisiin rajoihin (Steffen ja muut, 2015). Kestävän hyvinvoinnin tavoittelu on luontelevaa ammattikorkeakoululle, jonka tehtävänä on opetuksen lisäksi toteuttaa alueelliseen kehittämiseen tähtäävää soveltavaa tutkimustoimintaa (Ammattikorkeakoululaki, 2014).

Eri tieteenaloilla osallistumiseen liittyvä käsitteiden käyttö on kirjavaa, ja viime vuosina intersektionaalisen ja systeemisen ymmärryksen teoriat ovat informoineet osallistavien sekä osallistuvien lähestymistapojen metodologista kehittelyä ja arvopohjan muodostumista (Ospina ja muut, 2022). TKI-toiminnassa on oleellista tunnistaa, mihin eri toimijoiden ajatellaan osallistuvan, miten osallistuminen toteutetaan ja millaisia vaikutusmahdollisuuksia tutkimus- ja kehittämisprosessissa luodaan (Camden ja muut, 2015; Vaughn & Jacquez, 2020). Onko kyse siitä, että jokin kohderyhmä osallistetaan tuottamaan tietoa vai että tutkijoiden ja kehittäjien lisäksi kaikki, jota tutkittava ilmiö koskettaa, osallistuvat ja vaikuttavat TKI-prosessin eri vaiheisiin? Jos sidosryhmien osallistumisen mahdollisuudet rajautuvat vain tiedontuotantoon tai tutkimustiedon soveltamiseen arjessa, on lähtökohtana se, että ei-tutkijakoulutetut toimijat käsitetään tutkimuksen kohteina, jolle annetaan ennalta määritelty (kapea) rooli tietystä vaiheesta TKI-prosessia. Jos sen sijaan jokaisen toimijan aktiivista osallistumista ja toimijuutta mahdollistetaan prosessin kaikissa vaiheissa, on kyseessä kump-

panuuteen perustuva yhteistoiminta, joka perustuu yhdenvertaisuuteen ja yhteistojumijuuteen (Sipari ja muut, 2022). Vaugh ja Jacguez (2020) kuvailevat tutkimus- ja kehittämisprosessin osallistumis- ja osallisuusasteita jatkumona tai liukumona (continuum), jossa osallistumisen mahdollisuudet vahvistuvat edetessä tutkimuksen ja tutkimustiedon kohteesta kohti yhteistoimintaa ja voimaantumista päätöksenteossa ja TKI-prosessin toimeenpanossa. Käsitettä osallistuva käytetään tässä artikkelissa, silloin kun kyseessä on osallistujan aktiivinen toimijuus ja toimintakulttuuri mahdollistaa yksilöllistä osallistumista. Osallistava käsitettä puolestaan käytetään, kun eri toimijoita osallistetaan TKI-toimintaan osallistajien ehdoilla.

Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on TKI-toiminta, joka pyrkii vastaamaan kompleksisiin ekososiaalisiin haasteisiin ammattikorkeakoulukontekstissa. Taustaoletuksenamme on, että ihmisten arkeen kytkeytyvät ilmiöt edellyttävät eri toimijoiden osallistumisen mahdollistamista kumppanuusperusteisesti TKI-toiminnan kaikissa vaiheissa. Spesifi tutkimuskysymyksemme tässä empiirisessä tutkimuksessa on: millaisia ovat osallistuvan TKI-kumppanuuden ydintekijät ammattikorkeakoulukontekstissa?

Osallistumista mahdollistavan TKI-toiminnan teoreettinen kehys

Jokaisen oikeus osallisuuden kokeemukseen ja osallistumiseen omaa elämää koskevien päätösten tekemisessä kuulostaa itsestäänselvydeltä, mutta todellisuudessa yhdenvertaisen osallisuuden saavuttaminen ei ole helppoa (Taket ja muut, 2009). Yhteiskunnallisen kehittämisen ja päätöksenteon oletetaan tapahtuvan tutkimustiedon pohjalta, mutta sa-

maan aikaan tutkimuksen koetaan jäävän irralliseksi kansalaisten todellisista tarpeista tai tutkimustulokset ovat liian vaikeaselkoisia omaksuttaviksi (Leavy, 2019). Osallistumista mahdollistavan tutkimus- ja kehittämistoiminnan lähtökohtana on havainto siitä, että tämän päivän monimutkaiset, kestävyyttä koettelevat ekososiaaliset ongelmat edellyttävät koko yhteisön osallisuutta tiedon tuottamiseen – ei vain tutkimuskohteina vaan kumppaneina (Boyd, 2014).

Osallistumista mahdollistavasta tutkimuksesta puhuttaessa terminologia ja käsitteiden määrittely on eri lähestymistavoissa ja tieteenaloilla kirjavaa (Boyd, 2014; Hoekstra ja muut, 2020; Leavy, 2019; Nind, 2014; Vaughn & Jacguez, 2020). Muun muassa Hoekstran ja muiden (2020) kirjallisuuskatsauksessa tunnistettiin mukaan otetuista 86 artikkelista yli 30 erilaista käsitettä, jotka liittyvät osallisuutta korostaviin tutkimuksellisiin lähestymistapoihin. Osallistumista mahdollistavia lähestymistapoja kuvattaessa käytetään esimerkiksi nimityksiä yhteisöperustainen tutkimus (community-based research), yhteisöperustainen osallistava tutkimus (community-based participatory research), toimintatutkimus (action research), osallistava toimintatutkimus (participatory action research) ja julkinen tutkijuus (public scholarship) (esim. Boyd, 2014; Hoekstra ja muut, 2020). Yhteistä osallistumista mahdollistaville lähestymistavoille on kuitenkin se, että ne, joilla on tutkimusaiheesta kokemusta tai asiantuntijuutta tai joiden elämää tutkittava ilmiö erityisesti koskettaa, kutsutaan osallistumaan tutkimustoimintaan olettaen, että yhteistoiminnan tuloksena ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä rikastuu.

Sidosryhmien osallisuuden kokemuksen mahdollistaminen haastaa tutkijoiden

perinteisen osaamisen, sosiaalisen aseman, asenteet ja menetelmät sekä fyysisen ympäristön, jossa TKI-toimintaa toteutetaan (Clarke ja muut, 2019; Schelven ja muut, 2020). Osallisuutta tutkimuksessa ei siis pidä ajatella vain metodisena kysymyksenä, vaan lähestymistapana eli koko tutkimusprosessin läpäisevänä asenteena (Foster, 2022). TKI-toiminnassa työelämäkumppanien, ammattilaisten, palvelunkäyttäjien ja kansalaisten osallistumista on mahdollistettu tiedontuottajiksi monin eri lähestymistavoin ja menetelmin. Tällaisia tutkimuksellisia lähestymistapoja ovat muun muassa kansalaistiede ja siinä käytetty osallistaminen tai joukkoistaminen (Eitzel ja muut, 2017) sekä erilaiset yhdessä tehtävän tutkimuksen suuntauokset, kuten kansatutkijuus (Kulmala & Fomina, 2019) painottaen vertaistutkijuutta (Pyyry, 2012). Puhutaan myös yhteistutkimuksesta, jossa keskeistä on vuorovaikutus ja moniäänisyys yhteistoinnallisessa tiedon tuotannossa (Pohjola ja muut, 2015). Toimintatutkimuksessa on tyyppillistä tietyn yhteisön jäsenen osallistuminen heidän oman toimintaympäristönsä kehittämiseen korostaen näin tutkimukseen osallistuvia aktiivisina toimijoina ja muutoksen tekijöinä omassa yhteisössään (Lawson, 2015). Inklusiviseksi tutkimukseksi (inclusive research) nimetty lähestymistapa puolestaan huomioi tutkimustoiminnan saavutettavuuden ja esteettömyyden eli erityisesti toimintakyvyltään rajoittuneiden ihmisten aktiivisen osallistumisen tutkimustoimintaan (Nind, 2014). Aktivistitutkimuksesta (Hale, 2001) tai taistelevasta tutkimuksesta (Suoranta & Rynnänen, 2014) puhutaan erityisesti silloin, kun yhteistoiminnassa muodostetun tiedon avulla pyritään ihmisten vapautumiseen haitallisista normeista, säätelystä ja kontrollista.

Osallistumista ja osallisuuden kokemusta korostavat lähestymistavat kyseenalais-tav väistämättä perinteiseen tutkimukseen liittyviä valtarakenteita, jotka kytkeytyvät tutkimusaiheen valintaan, tutkijan ja tutkittavan suhteeseen sekä käsitykseen totuudesta ja tiedonmuodostuksesta (Boyd, 2019). Nämä taas linkittyvät käytettävien menetelmien valintaan (Foster, 2022). Mikä tahansa tutkimusmenetelmä tai työkalu voi mahdollistaa osallistumista ja edistää toimijuutta sekä kokemusta osallisuudesta, jos se valitaan yhdessä ja käytetään yhteistoiminnassa kumppaneiden kesken (Vaugh & Jacquez, 2020). Toisaalta mikään yksittäinen osallistava menetelmä tai työkalu ei tee automaattisesti tutkimustoiminnasta osallistumista mahdollistavaa, jos yhteistoimintaa ei ole rakennettu tietoisesti ja yhdessä alusta alkaen. Kumppanuusperustaisessa yhteistoiminnassa yhdenvertaisuuden ja yhteistoimijuuden periaatteiden tulee läpäistä koko TKI-prosessi siten, että toimintatapoja muotoillaan yhdessä kumppaneiden yksilölliset tarpeet, tilanteet ja voimavarat huomioiden (Sipari ja muut, 2022).

Osallistumista mahdollistavassa tutkimuksessa tavoiteltava yhteiskunnallinen muutos saavutetaan vahvistamalla kumppaneiden (eli tutkijoiden ja tutkimusilmiöön liittyvien muiden toimijoiden) välistä dialogia ja yhteistyötä, jotta he voisivat vastavuoroisesti hyötyä toistensa näkökulmista (Nind, 2014). Keskeistä tutkijoiden ja tutkimusaiheeseen liittyvien toimijoiden kumppanuudessa vaikuttaa olevan sekä tutkijoiden että muiden toimijoiden merkitykselliseksi kokemaa osallistumista, oppimista ja jaettua päätöksentekoa mahdollistavat eettiset toimintatavat ja yhteiset tiedon tuottamisen menetelmät (Hoekstra ja muut, 2020; Vaugh & Jacquez, 2020). Kumppaneiden osallistumisen luonne on tiiviisti sidoksissa

myös siihen vaikutukseen, joka tutkimuksella on käytännössä (Vaughn & Jacquez, 2020). Kun tutkimusaiheeseen liittyvillä toimijoilla on mahdollisuus osallistua, vaikuttaa ja näin kokea yhdessä rikastavansa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, on TKI-prosessilla potentiaali kuroa umpeen tiedontuotannon ja tutkimuksen käytön välistä kuilua sekä näin lisätä tutkimuksen vaikuttavuutta koko yhteiskunnassa (Domecq ja muut, 2014; Camden ja muut, 2015).

Aineisto ja aineiston analysointi

Tutkimukseen osallistujien rekrytointi toteutettiin harkinnanvaraisesti monialaisessa Metropolia Ammattikorkeakoulussa, jossa kehitetään kumppanuusperustaista TKI-profiilia. Ammattikorkeakoulun sisäisessä viestinnässä osallistujiksi haettiin asiantuntijoita, joilla on kokemusta yhteiskehittämisestä ja osallistumista mahdollistavasta TKI-toiminnasta. Näin aineistosta rajattiin pois niiden toimijoiden ääni, jotka ovat vasta käynnistämässä tai liittymässä TKI-toimintaan ammattikorkeakoulussa. Sisäisen viestinnän kautta osallistujat ilmoittautuivat joko itse tai kriteerit täyttävän kokemuksen tunnistanut kollega viestitti nimen yhteyshenkilöksi nimetylle tutkijalle. Näin tunnistettiin yhteensä 27 asiantuntijaa, jotka kutsuttiin mukaan tutkimukseen soittamalla sekä toimittamalla sähköisesti kutsu ja tutkimustiedote. Kaikki kutsun saaneet osallistuivat tutkimukseen. Vapaaehtoinen osallistuminen varmistettiin ennen aineistonkeruun alkua. Osallistujat toimivat lehtoreina tai yliopettajina (n=16) sekä asiantuntijoina kehittämis- ja johtotehtävissä (n=11) kulttuurin, liiketalouden ja tekniikan aloilla sekä sosiaali- ja terveysalalla.

Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla etäyhteyksiä hyödyntämällä. Teemahaastattelut toteutuivat vapaamuotoisina keskusteluina. Näin annettiin tilaa osallistujien omille tulkinnoille ja merkityksenannoille (Brinkmann, 2014; Hirsjärvi & Hurme, 2015). Haastattelijat varmistivat, että vastaukset pysyivät aneetuissa teemoissa, mutta siten, että vastauksen laajuus ja teemojen järjestys vaihtelivat haastateltavan omaehtoisen etenemisen mukaisesti. Haastattelut kohdennettiin osallistumista mahdollistavan TKI-toiminnan tarkasteluun seuraavien teemojen mukaisesti: 1) lähtökohdat, 2) hyödyt ja lisäarvo, 3) arvot ja periaatteet, 4) arviointi, 5) tulevaisuuden tarpeet. Teemat sisälsivät yhteensä 12 keskustelua ohjaavaa kysymystä, mutta kysymysten tarkka muotoilu ja järjestys vaihtelivat haastatteluissa.

Haastattelut toteutuivat syksyllä 2021 yksilöhaastatteluina (n=17). Yksilöhaastattelut valittiin aineiston keruumenetelmäksi, koska asiantuntijoilla oli tällöin mahdollisuus kuvata yksilölliset ja käytännön kokemukseen pohjaavat näkemyksensä osallistumista mahdollistavasta TKI-toiminnasta luottamuksellisesti. Kolme haastattelua toteutettiin ryhmähaastatteluna osallistujien (n=10) toiveesta, koska he toimivat haastatteluhetkellä samassa osallistumista mahdollistavassa TKI-hankkeessa. Yksilö- ja ryhmähaastattelujen litteroitu aineisto ei eronnut tunnistettavasti toisistaan. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 15 minuutista 60 minuuttiin johtuen osallistujien vastausten kestosta. Haastattelujen keston keskiarvo oli 29 minuuttia. Haastatteluaineistoa kertyi äänitteinä noin 10 tuntia, mikä vastasi litteroituna aineistona 170 sivua (Calibri 12, riviväli 1,15).

Aineiston analysointi oli luonteeltaan sisällönanalyysia, jossa analyysin kohteet-

na oli teksti (Prior, 2014). Analyysi alkoi tekstiin perehtymällä. Perehtyminen pyrittiin toteuttamaan aineiston ehdoilla, aineistolähtöisesti, jotta tutkimusilmiötä voitaisiin ymmärtää kokonaisvaltaisesti tunnistamalla mahdollisimman monia sen eri vivahteita (Miles ja muut, 2014; Flick, 2014). Analyysiyksikkönä oli tekstistä tunnistetut ajatukselliset kokonaisuudet, jotka vaihtelivat yksittäisistä lauseista muutaman virkkeen kokonaisuuteen (Krippendorff, 2004). Analyysiyksiköt merkittiin ensin koodeilla tekstiin, jonka jälkeen ne vietiin alustavaan analyysitaulukkoon alkuperäisinä ilmaisuina. Analyysi eteni tutkittavan ilmiön yksityiskohtaisesta kuvailemisesta yleiseen siten, että alkuperäiset ilmaisut pelkistettiin kiteyttämällä niiden ydinajatus (Schreier, 2012). Pelkistykset luokiteltiin taulukossa siten, että samankaltaiset asiasisällöt ryhmiteltiin allekkain ja näistä muodostui 105 alaluokkaa. Alaluokat käsitteellistettiin siten, että ne olivat mahdollisimman lähellä alkuperäistä ilmaisua ja lopuksi ne abstrahoitettiin yläluokiksi (Elo & Kyngäs, 2008). Liitteessä 1 havainnollistamme analyysin etenemistä alkuperäisestä tekstiaineistosta, pelkistykseen, alaluokkiin ja lopulta yläluokkaan.

Kutsuimme haastatteluihin osallistuneet henkilöt tarkastelemaan aineistosta tehtyjen tulkintojen pätevyyttä (Birt ja muut, 2016). Neljä tiedontuottajaa osallistui yhteisanalyysiin, jossa tutustuttiin analyysin tuloksena muodostuneeseen taulukkoon ja vastattiin seuraaviin kysymyksiin: Ilmentävätkö analyysin tulokset omia haastatteluvastauksia? Pitäisikö joitakin asioita kaaviossa olevassa ryhmittelyssä yhdistää, jakaa tai siirtää? Mikä on sopiva ala- ja yläluokkia yhdistävän luokan nimi? Haastatteluun osallistuneet henkilöt vahvistivat aineiston analyysin tulosten vastaavan heidän näkemyksiään ja tulkinnan siitä, että

tulokset vastaavat osallistuvan TKI-kumppanuuden ydintekijöitä siinä kontekstissa, jossa tutkimus toteutettiin. Tutkijoiden ja haastateltavien käsitykset tukivat toisiaan, mikä vahvisti tutkimuksen ulkoista validiteettia (Birt ja muut, 2016).

Aineiston keruu tuotti rikkaan aineiston. Haastatteluissa painottuivat haastateltavien käsitykset siitä, millaista osallistuva TKI-kumppanuus on luonteeltaan Metropolia Ammattikorkeakoulussa nykykäytännön perusteella. Nykykäytäntöjen kuvauksen lisäksi haastateltavat kuvailivat, millaista osallistuva TKI-kumppanuus voisi tulevaisuudessa olla. Rikas aineisto auttoi luomaan kokonaisnäkömän osallistuvan TKI-kumppanuuden ydintekijöistä. Toisaalta haastattelujen rajattu kesto esti syvällisen ja yksityiskohtaisen aihepiirin käsittelyn.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia, käsitteiden ja teoreettisten määrittelyjen suhdetta tutkimuksen aiheeseen ja toteutukseen haastoi ilmiöiden laajuus ja käsitteiden moninaisuus sekä niiden keskinäiset suhteet. Tämän takia teorian ja empirian vuoropuhelua sekä tutkimuksellisen logiikan koherenttiutta kyseenalaistettiin tutkijaryhmässä keskustellen ja tutkimuksen lähtökohtia reflektoiden. Tämänkaltainen työskentely osoittautui yhteistä näkemystä etsiväksi ja tuottavaksi, ja siten varmisti tulosten oikeellisuutta siltä osin kuin se tässä tutkimuksellisessa kontekstissa oli mahdollista. Analysoidessamme aineistoa havaitsimme, että tulokset kylläntyivät. Siksi tulokset ovat varauksella siirrettävissä myös muihin Metropolia Ammattikorkeakoulun kaltaisiin monialaisiin oppimisyhteisöihin. Tähän suuntaan viittaa myös se, että tulokset vahvistavat aikaisemmin saatuja tuloksia.

Tulokset

Analyysin perusteella osallistuva TKI-kumppanuus rakentuu a) yhdenvertaisen osallistumisen, b) moninaisen osaamisen, ja c) systeemisen kehkeytymisen varaan Taulukossa 1 sivulla 18 kuvailemamme päättelyketjun mukaisesti.

Yhdenvertainen osallistuminen

Tulosten mukaan osallistuvan TKI-kumppanuuden ensimmäinen ydintekijä eli yhdenvertainen osallistuminen mahdollistuu *yhdenvertaisen tilanteen rakentamisessa*. Osallistuvassa TKI-kumppanuudessa kumppanit kohdataan oikeudenmukaisesti. He ovat yhdenvertaisessa asemassa ja jokaisen näkemykset, mielipiteet ja ideat ovat yhtä arvokkaita – kaikkien ääntä kuullaan. ”*Tavallaan jokainen, jokaisen mielipide ja idea on yhtä arvokas*” (haastattelu 11, puhuja 1). Tulokset kuvaavat yhdenvertaisen vuorovaikutustilanteen edellyttävän epähierarkkista johtamista sekä valta-asetelmien ja kilpailuasetelmien purkua. Esimerkiksi johtamisessa irrottaudutaan titteleistä.

Arvostukseen ja luottamukseen perustuva osallistuminen ilmenee erilaisuuden sekä toisten näkökulmien ja asiantuntijuuden kunnioittamisena. Osallistuvassa TKI-kumppanuudessa ollaan lähtökohteisesti avoimia oppimaan toinen toiselta. Luottamus tarkoittaa asioiden yhdessä jakamista sekä avointa mieltä, ennakkoluolettomuutta ja sallivuutta niin erilaisuuden, keskeneräisyyden kuin päämäärän ja lopputuloksenkin suhteen. Osallistuvassa TKI-kumppanuudessa uskalletaan altistaa keskeneräisiä ajatuksia muille. Kun lopputulos ei ole ennalta määritelty, tarvitaan avoimuutta. ”*sitä avoimuutta, et ois tahto*

siihen sosiaaliseen jakamiseen, et avoimesti jaetaan sitä tietoa ja osaamista” (haastattelu 20, puhuja 1).

Turvallinen ilmapiiri perustuu keskeisesti luottamukselle. Tulokset osoittavat, että luottamuksen rakentuminen vie aikaa ja se vaatii kiireettömyyttä. Se edellyttää myös jokaisen yksilön aitoa läsnäoloa vuorovaikutustilanteissa. Luottamus ilmeneekin yleisenä piirteenä toimijoiden keskinäisessä suhteessa mutta myös luottamuksena siihen, että jokainen toimija tekee sen, mitä yhdessä on sovittu. Turvallisen sosiaalisen ympäristön rakentaminen on jatkuvaa tietoista toimintaa ja edellyttää tilannetajua ja tilannekohtaista harkintaa. Hyvän ilmapiirin rakentaminen on sitä, että vahvistetaan yhteenkuuluvuutta ja me-henkeä – hyvän tahtomista toiselle. ”*luotua sellaisen turvallisen ja luottamukseen perustuvan ja rohkeutta ja yhdenvertaisuuden filiksen, et jo siinä onnistuu, niin sit on kyl hyvät edellytykset onnistuu siinä hommassa*” (haastattelu 19, puhuja 1).

Otollisten olosuhteiden luominen käsittää osallistumista edistävät esteettömät ympäristöt, riittävät resurssit sekä fasilitoinnin ja koordinoinnin. Tarvitaan helposti lähestyttävää toimintaa ja matalan kynnyksen osallistumismahdollisuuksia. Eri-laisten kohtaamispaikkojen, sekä digitaalisten alustojen että fyysisten tilojen, tulisi olla kaikkien saavutettavissa. Osallistuvassa TKI-kumppanuudessa huomioidaan keskeisesti digitaalisten välineiden hyödyntäminen ja etäyhteyksien mahdollisuudet sekä ylipäätään työskentelytapojen moninaisuus ja vuorovaikutteisuus. Myös tiedon tulee olla helposti saatavilla, avointa ja läpinäkyvää. Osallistujat arvostavat tilannekohtaista joustavuutta sekä toimintatapojen soveltamista ja elämäntapomakuisuutta, joka on yhdessä muotoutuvaa, osallistujien näköistä tekemistä. Osal-

Taulukko 1.

Osallistuvan TKI-kumppanuuden ydintekijät.

Yläluokat	Yhdistävät luokat	Pääluokat
Oikeudenmukainen kohtelu	Yhdenvertaisen tilanteen rakentaminen	Yhdenvertainen osallistuminen
Valta-asetelmien ja hierarkisuuden purkaminen		
Toisten arvostaminen	Arvostukseen ja luottamukseen perustuva osallistuminen	
Hyvän tahtominen toiselle		
Avoimuus ja uskallus		
Turvallisen ilmapiirin rakentaminen		
Tarvittavien resurssien turvaaminen	Otollisten olosuhteiden luominen	
Olemassa oleviin tehtäviin ja toimintoihin kytkeminen		
Osallistumisen mahdollistavat kohtaamispaikat, tilat ja välineet		
Fasilitointi ja koordinointi		
Saavutettavuuden ja esteettömyyden rakentaminen		
Asiantuntijoiden tunnistaminen ja kutsuminen yhteisen asian äärelle	Moninaisen asiantuntijuuden ja osaamisen hyödyntäminen	Moninainen osaaminen
Moninaisen osaamisen ja asiantuntijuuden hyödyntäminen		
Yhdyspinnoilla toimiva asiantuntijaverkosto		
Motivaatio merkitykselliseen asiaan	Sitoutumisen ja yhteistoimijuuden vahvistaminen	
Vaikuttaminen tärkeisiin asioihin		
Kehittämismatmiuden ja voimavarojen tunnistaminen		
Tahtotila uudistaa yhdessä		
Yhteisten arvoperustan, käsitteiden ja merkitysten määritteleminen	Yhteinen määritteleminen ja sopiminen	
Tavoitteen kirkastaminen		
Rooleista, tehtävistä, toimintatavoista ja vastuista sopiminen		
Toimintakulttuurin muotoileminen		
Kompleksisten asioiden ratkaiseminen	Kokonaisvaltaisten ratkaisujen ja innovaatioiden tuottaminen	Systeminen kehkeytyminen
Systeemisten kokonaisuuksien havaitseminen		
Osallistujille merkitykselliset ja tarpeisiin vastaavat ratkaisut		
Vaikuttavuuden vahvistaminen		
Laajempien näkökulmien löytäminen ja ennalta-arvaamattomat tulokset		
Jatkuva oppiminen ja osaamisen kehkeytyminen	Yhteistoiminnassa lisäarvon tuottaminen	
Voimaantumisen ja hyvinvoinnin tuottaminen		
Yhteisöllisyyttä lisäävää		
Toiminnan tuottamien hyötyjen vieminen arkeen		
Jatkuva ja kehittävä arviointi	Toiminnan jatkuva ja moninainen arvioiminen	
Monitahoisuus ja -menetelmäisyys arvioinnissa		

listuminen voi toteutua TKI-prosessin eri vaiheissa kulloisenkin tarpeen mukaan.

TKI-kumppanuuden luotsaaminen toteutuu motivaatioperustaisesti ja yksilöllisesti yhteistoiminnassa. Tällöin on tärkeää tunnistaa, mihin asiaan, tarpeeseen ja tilanteeseen osallistuva TKI-kumppanuus sopii ja mihin ei. Kytöks olemassa oleviin tehtäviin ja resursseihin edistää osallistumista TKI-kumppanuuteen.

Moninainen osaaminen

Tulokset kuvaavat, kuinka tärkeää on saada yhteistoiminnan käynnistyessä mukaan monien eri toimijoiden monipuolista osaamista ja laajoja näkökulmia. Jokaisella toimijalla on erilaista osaamista ja kokemusta, ja näiden tunnistaminen sekä hyödyntäminen on tärkeä lähtökohta yhdessä toimimiselle. Tunnistamista voi tehdä esimerkiksi verkosto- ja osaamisprofilleja kartoittamalla. Jokaisen toimijan vahvuuksien tunnistaminen on tärkeää. Tämä edistää *moninaisen asiantuntijuuden ja osaamisen hyödyntämistä* kehittämistyössä. Toimijaverkoston kattava kuvaus ennakoii yhteistoiminnan rakentumista ja sen tulisin olla mukana koko ajan toimijoiden jokapäiväisessä toiminnassa.

Osaamisen tunnistamiseen liittyy osaamisen etsimistä, rekrytointia sekä hyviksi havaittujen asioiden tunnistamista yhdessä. Vastaavasti osaamisen tunnistamista voi tapahtua, kun asiantuntijuutta hyödynnetään uudessa tilanteessa. Osaamisen tunnistamisessa korostuu asiantuntijuus, ei tittelit tai asemat. Tulosten mukaan keskeistä on oman näkökulman ja agendan tunnistaminen mutta ennen kaikkea valmius näkökulmien avartamiseen ja yhdessä oppimiseen.

Osallistuva TKI-kumppanuus rakentuu yhteisesti määritellylle TKI-aiheelle. Kehittämistarpeen tunnistaminen on lähtökohta yhteisen aiheen määrittelylle ja siihen kiinnittymiselle. TKI-aiheen määrittelyssä on keskeistä tunnistaa ilmiöiden kompleksisuus. Tästä syystä yhteiseen tarpeeseen vastaavan aiheen määrittelyssä moninäkökulmaisuuutta arvostetaan ja siihen tietoisesti pyritään. Eri sidosryhmistä kutsutaan mukaan mahdollisimman laajasti kumppaneita, joita aihe koskettaa. *“Kehittämisyssä on mukana ne, keitä ne palvelut koskee tai se toiminta koskee”* (haastattelu 13, puhuja 1).

Osallistuvassa TKI-kumppanuudessa keskeistä on yhdistellä monimuotoista osaamista ja asiantuntijuutta yhteisen TKI-aiheen äärelle. Tulosten perusteella moninäkökulmaisuus ja monimuotoinen osaaminen varmistetaan, kun kumppaneina on monialainen, toiminnan eri tasoilta tuleva sekä osaamisellaan ja asiantuntijuudellaan toisiaan täydentävä toimijajoukko. Tutkimusosaaminen, kehittämisaikataulu, eri alojen osaaminen ja kokemustieto arjesta täydentävät toisiaan asiantuntijaverkoston yhdyspinnoilla. *“on ne tutkijat, jotka osaa tuoda sinne sitä tutkimuksellista osaamista – ja sen yhdistely siihen ammattilaisten käytännön osaamiseen ja siihen, et miten se asia aidosti, oikeesti ilmenee siellä arjessa ja sit sen ihmisen, yksilön oma näkökulma siihen.”* (haastattelu 19, puhuja 2).

Sitoutumisen ja yhteistoimijuuden vahvistamiselle on ominaista tahto uudistua ja uudistaa yhdessä. Tähän pyrkimykseen kytkeytyy ihmisten halu oppia, vaikuttaa ja toimia aktiivisina osallistujina heille itselleen merkityksellisten asioiden edistämiseksi. Tähän liittyy oleellisesti toimijoiden kehittämisvalmiuksien ja voimavarojen tunnistaminen.

Tahto uudistua ja uudistaa yhdessä näyttäytyy toiminnassa jakamisen kulttuurina, mikä ilmenee aktiivisena ajatusten, kokemusten, avun ja osaamisen jakamisena ja hyödyntämisenä toiminnassa. Jakamisen kulttuuriin liittyi tuloksissa hyvien käytänteiden ristiinarviointia ja -pilotointia sekä vertaistukea. ”*tykkään niistä keskusteluista ja mun mielestä jotenkin se pihvi siinä on kyllä se kohtaaminen ihmisten kanssa ja muilta oppiminen ja yhdessä tekeminen.*” (haastattelu 19, puhuja 2).

Tuloksissa ilmenee, että osallistuvalla TKI-kumppanuudelle on ominaista *yhteinen määrittelyminen ja sopiminen*. Kumppanuutta rakennetaan yhteistoiminnassa, jossa on tärkeää sopia rooleista ja säännöistä, miten yhdessä toimitaan sekä miten jaetaan vastuuta ja tehtäviä. Kumppanit sopivat tapaamisiin ja toimintaan liittyvistä käytännöistä. Sovittaviin asioihin liittyy myös tekijänoikeuksien käsittely ja omistajuuden määrittely.

Toimintaa muotoillaan dialogissa, jossa korostuu yhteisen arvoperustan määrittely, aktiivisesti mukaan liittyminen ja sen mahdollistaminen. Käsitteiden määrittelyn kautta luodaan yhteistä ymmärrystä ja merkityksiä sekä vahvistetaan yhteistoimintaa, jossa sovittuun päämäärään pyritään yhdessä sovituin keinoin. Tulosten mukaan käsitteiden avaamisen merkitys ja yhteisten pelisääntöjen sopimisen tärkeys korostuu erityisesti silloin, kun kumppanit ovat toisilleen vieraita.

TKI-toiminnan tavoitetta kirkastetaan yhdessä ja toiminnan päämäärä muotoutuu prosessin edetessä. Yhteisen TKI-aiheen määrittelyssä kiinnitetään huomiota siihen, mitä aihe ja kehittämistoimintaan osallistuminen merkitsee osallistujille ja mitä merkitystä, hyötyä ja lisäarvoa on tunnistettavissa. Moninaisen osaamisen

hyödyntäminen yhteistoiminnassa vaatii yhdyspintojen luomista, toimivaa vuorovaikutusta, jaettava mielenkiinnon kohdetta ja yhteisen kielen ja toiminnan luomista. Tulosten perusteella kyseessä on yhdessä muotoiltava toimintakulttuuri.

Systeeminen kehkeytyminen

Osallistuva TKI-kumppanuus *tuottaa kokonaisvaltaisia ratkaisuja ja innovaatioita*, joilla voidaan ratkoa kompleksisia asioita ja vastata systeemiin kokonaisuuksiin. Kun tutkimusilmiöiden ja haasteiden moninaisuus ja kompleksisuus tunnistetaan, ymmärretään, ettei niitä pystytä ratkomaan vain yhden tieteenalan näkökulmasta. Tulosten perusteella monialaisuus rikastuttaa eli sen kautta voidaan löytää uusia ratkaisuja, joita ei yksin löydettäisi. Yhteistoiminta tuottaa synergiaetua eri aloille ja toimijoille sekä lisäarvoa kehitettävälle asialle. Yhteistoiminta mahdollistaa myös systeemisten kokonaisuuksien havaitsemista ja yhdyspintojen luomista. Keskeneräisiä ajatuksia jakamalla ja ideoiden ristiinpölytyksellä syntyy uutta. “*saadaan paljon vaikuttavampia tuloksia kun siinä ei oo vaan yks kapee ala vaan voidaan kattoo kokonaisuutena sitä ilmiöä ja kehittää*” (haastattelu 6, puhuja 1).

Tulokset kuvaavat muutoksen soljuvan luontevammin yhdessä tehden. Kiinnostus muutoksen edistämiseen lisääntyy, kun kulttuurin muutoksesta voi havaita edes pieniäkin pirskahtuksia. Eri näkökulmia yhdistäen voidaan tunnistaa piileviä signaaleja ja saavuttaa ennalta-arvaamattomia tuloksia.

Osallistuvassa TKI-kumppanuudessa kyetään varmistamaan se, että tulokset ovat merkityksellisiä ja hyödynnettävissä käyttäjien arjessa. Tulosten levittäminen

helpottuu, kun tulosten käyttöönnotto toteutuu prosessissa ja kaikkien osallistujien toimesta. Täten tulosten vaikuttavuus vahvistuu yhdessä tekemällä ja saavutetaan vaikuttavia tuloksia.

Osallistuva TKI-kumppanuus *tuottaa lisäarvoa yhteistoiminnassa*. Se luo uutta ymmärrystä ja merkityksiä osallistujille. Yksilöllinen hyöty ilmenee voimaantumisenä ja hyvinvoinnin edistymisenä. TKI-kumppanuus on voimavaroja tukevaa toimintaa, jossa onnistuminen on yhteistä onnistumista. Tulosten perusteella siihen liittyy yhdessä tekemisestä iloitsemista, hyvää fiilistä ja yhteisöllisyyden vahvistumista, vaikka välillä olisikin haasteita. TKI-kumppanuudessa kohdatuksi ja kuulluksi tuleminen sekä yhteisöllisyys parantavat hyvinvointia. ”*Hirmu haastavaa löytää välineitä ja tapoja toimia, mut sit ku ne löytyy ni kyllähän se on ollu hirmu voimauttava prosessi... hyvän tahtominen toiselle, hyvän tekemisen meininki, että me halutaan, et noi menestyy meidän kanssa, et jaetaan avoimesti ja kannustetaan.*” (haastattelu 16, puhuja 1).

Tulosten mukaan osallistuvasta TKI-kumppanuudesta muodostuu yhteinen oppimisprosessi, jossa oppimista tapahtuu koko ajan, kun toisilta oppiminen mahdollistuu yhdessä tehden. Lisäarvoa tuottaa se, kun innostuu tekemään jotakin uutta, mitä ei ole aiemmin tehnyt. Näkökulmat laajenevat yhdessä, mikä saa aikaan oivalluksia ja kokonaisvaltaista oppimista. Osallistuva TKI-kumppanuus edistää osaamisen jatkuvaa kehkeytymistä aineettomana pääomana. Toiminnan jatkuva arviointi osaltaan edistää oppimista.

Osallistuvalla TKI-kumppanuudella on ominaista *arvioinnin moninaisuus*. Arviointi on kehkeytyvää ja se toteutuu prosessimaisesti, moninaisin menetelmin ja

eri tahojen kanssa. Arviointi voi kohdistua tiettyihin keskeisiin vaiheisiin, kuten hankehakemuksen jättämisen vaiheeseen tai hankkeen lopussa tehtävään tulosten loppuarviointiin. Myös toimintaa, kuten pidetyn työpajan antia, arvioidaan esimerkiksi kysymällä palautetta osallistujilta ja tarkastelemalla työpajan tavoitteisiin pääsemistä.

Arvioinnissa on mukana toimintaan liittyviä tahoja, kuten toteuttavat osapuolet ja ohjausryhmä. Sen lisäksi ulkopuolista arviointia voidaan hyödyntää arviointitiedon ja palautteen keräämiseen. Tulosten perusteella arvioinnin monipuolisuus, moninäkökulmaisuus ja niiden kautta muodostuva kokonaiskuva on keskeistä toiminnan vaikuttavuuden osoittamiseksi. Arvioinnissa hyödynnetään eri arviointimenetelmiä tilanteeseen sopivalla tavalla. ”*arviointikeinot on pitänyt aina itse soveltaa sen kyseisen tilanteen ja toiminnan mukaan. En oo löytynyt mitään valmista arviointikeinoa tai menetelmää tai mittaria vaan on joutunu ite rakentaa ne kysymykset ja keinot*” (haastattelu 20, puhuja 1).

Osallistuva TKI-kumppanuus on yhteisen arvioinnin myötä jatkuvasti ja eettisesti kehkeytyvää yhteistoimintaa. Siinä luodaan systeemisiä kokonaisuuksia, jotka kytkeytyvät toisiinsa (Kuvio 1 sivulla 22).

Yhdenvertaisessa osallistumisessa ihmisten välinen arvostus ja luottamus edistää moninaisen osaamisen yhdistämistä. Vastavuoroisesti moninainen osaaminen luo yhdenvertaista osallistumista mahdollistavia tilanteita ja rakenteita, kun asioita määritellään ja sovitaan yhdessä. Nämä kaksi ydintekijää yhdessä ilmenevät systeemisessä kehkeytymisessä. Tällöin tietynlainen yhdenvertaisen osallistumisen arvoperusta, esimerkiksi avoimuus, mahdollistaa kehkeytymistä ja vastaavasti mo-

OSALLISTUVA TKI-KUMPPANUUS

Yhdenvertainen osallistuminen

- Yhdenvertaisen tilanteen rakentaminen
- Arvostukseen ja luottamukseen perustuva osallistuminen
- Otollisten olosuhteiden luominen

Moninainen osaaminen

- Moninaisen asiantuntijuuden ja osaamisen hyödyntäminen
- Sitoutumisen ja yhteistoimijuuden vahvistaminen
- Yhteinen määrittäminen ja sopiminen

Systeeminen kehkeytyminen

- Kokonaisvaltaisten innovaatioiden tuottaminen
- Yhteistoiminnassa lisäarvon tuottaminen
- Toiminnan jatkuva ja moninainen arvioiminen

Kuvio 1. Osallistuvan TKI-kumppanuuden ydintekijät kytkeytyvät toisiinsa.

nainen osaaminen tuottaa kokonaisvaltaisia ratkaisuja, yhdessä luotua lisäarvoa ja moninaista arviointia. Tuloksissa toistuu punaisena lankana systeemiseen kehkeytymiseen sidoksissa olevat yhdenvertaisen osallistumisen ja moninaisen osaamisen piirteet.

Pohdinta

Tulosten mukaan osallistuvan TKI-kumppanuuden ydintekijät ammattikorkeakoulun kontekstissa ovat yhdenvertainen osallistuminen, moninainen osaaminen ja systeeminen kehkeytyminen, jotka kytkeytyvät vuorovaikutteisesti toisiinsa. Tutkimuksen tuloksissa tunnistetaan yhdessä tekemisen piirteitä, jotka kuvaavat tarkemmin sitä, miten osallistujat toimivat yhdessä, kun kyseessä on osallistuva TKI-kumppanuus. Aiemmat tutkimukset osallistumista mahdollistavista lähestymistavoista avaavat niiden arvoperustaa, merkitystä ja soveltamista eri tieteenaloilla (mm. Bo-

yd, 2014; Burns ja muut, 2022; Hoekstra ja muut, 2020; Nind, 2014; Vaughn & Jacquez, 2020). Tämän tutkimuksen tulokset täydentävät aiempaa tutkimusta kuvaamalla sitä, mitä piirteitä osallistuvaan TKI-kumppanuuteen liittyy nimenomaan ammattikorkeakoulukontekstissa. Kontekstisidonnaiset erityispiirteet on tärkeä tunnistaa, jotta ymmärretään millainen toiminta soveltuu erilaisiin toimintaympäristöihin, tavoitteisiin ja tarpeisiin (Camden ja muut, 2015).

Osallistumista mahdollistavien lähestymistapojen merkitys on aikaisemmissa tutkimuksissa tunnistettu liittyvän erityisesti siihen, että ymmärrys tutkimusilmästä rikastuu moninäkökulmaisuuksiin ansiosta (mm. Boyd, 2014; Hoekstra ja muut, 2020). Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat näkemystä siitä, että osallistumisen mahdollistamisen myötä tutkimusaiheet ja tulokset ovat merkityksellisiä osallistujien arjessa (Camden ja muut, 2015) ja että toimijoiden välinen vuoro-

vaikutus on yhteistoimintaa ja osaamista rikastavaa (Schelven ja muut, 2020; Hoekstra ja muut, 2020). Tuloksissa ilmennyt elämänmakuisuus, eli osallistujien näköiseksi muotoutunut yhteistoiminta, viittaa siihen, että kun jaettua omistajuutta vahvistetaan tutkimuksessa, voidaan kehittämistoimien kiinnittymistä ihmisten arkeen edistää aidosti.

Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa (Camden ja muut, 2015; Nind, 2014; Sipari ja muut, 2022; Vaughn & Jacquez, 2020) myös tässä tutkimuksessa yhdenvertaiseen osallistumiseen liittyy toimijoiden aseman ja roolien määrittelyä sekä erilaisten tarpeiden, tilanteiden, toimintakyvyn ja voimavarojen huomioimista. Tulokset syventävät ymmärrystä vahvasti arvoperustaisesta toiminnasta, jossa on tärkeää rakentaa ja ylläpitää turvallista ilmapiiiriä osallistumiselle. Tiedontuotantoon liitettävä yhdenvertaisuus ilmenee jokaisen kansalaisen oikeutena osallistua häntä koskevaan TKI-toimintaan ja vastuulliseen muutokseen (myös Domecq ja muut, 2014). Tulostemme perusteella voidaan tulkita, että osallistuva TKI-kumppanuus ilmentää eettistä kestävyysosaamista, kun se ymmärretään moninäkökulmaisena yhteistoimintana, jolle on ominaista eri ratkaisuvaihtoehtojen vertailu. Osallistuvassa TKI-kumppanuudessa eettinen arviointi nivoutuu yhteistoiminnan hyötyjen, merkitysten ja vaikutusten tunnistamiseen ja kehittämiseen moninaisista näkökulmista. Eettinen kestävyysosaaminen syntyy siitä, että jatkuvassa muutoksessa toimivat TKI-kumppanit oppivat yhdessä tuottamaan ja käyttämään tutkittua tietoa kestävästä hyvinvoinnin edistämiseksi.

Tuloksemme eivät suoraan solahda johonkin tiettyyn lähestymistapaan tai menetelmään, jonka teoreettisessa viitekehksessämme esitimme. Tulokset eivät

myöskään kuvaa yhtä uutta kokonaisuutta osallisuutta painottavassa TKI-toiminnassa. Sen sijaan osallistuvan TKI-kumppanuuden ydintekijöitä voi hyödyntää, kun on tarve rakentaa eettisesti kestävä TKI-toimintakulttuuria, joka tähtää ihmisten hyvinvointiin edistäen heidän voimaantumistaan ja yhteisöllisyyden kokemustaan. Verrattuna perinteiseen TKI-toimintaan osallistumista mahdollistava kumppanuusperustainen yhteistoiminta vie siis tutkimus- ja kehittämistoiminnan muodot ja osallistumisen tavoitteen pidemmälle: tietoon syntyy jaettua omistajuutta ja osallistujille yhteisesti kertyvää sosiaalista pääomaa. Siten osallistuva TKI-kumppanuus voi luoda alustan yhteistoiminnalliselle ja jatkuvalla oppimiselle edistäen kestävästä hyvinvointia. Tämä löydös avaakin uuden tutkimusaihion: miten osallistuvalla TKI-kumppanuudella voitaisiin edistää kestävästä hyvinvointia erilaisten ihmisten ja yhteisöjen arjessa?

Monimutkaisia kestävyysshaasteita ei voida ratkaista yhden tieteenalan tiedonmuodostuksen kautta tai ihmisten todellisia arjenkokemuksia sivuuttaen; tarvitaan moninäkökulmaisuuutta ja monimenetelmäisyyttä, jossa teoria yhdistyy käytäntöön (Salonen & Siirilä, 2021). Tulostemme mukaan osallistuva TKI-kumppanuus mahdollistaa systeemisten kokonaisuuksien havaitsemisen ja siten kokonaisvaltaisten ratkaisujen ja innovaatioiden tuottamisen. Osallistuva TKI-kumppanuus ei siis ole staattinen tila, vaan se on systeemisesti kehkeytyvää yhteistoimintaa, joka perustuu vuorovaikutteisiin suhteisiin. Systeemisessä kehkeytymisessä osallistuvan TKI-kumppanuuden piirteet kietoutuvat kokonaisuudeksi, jossa ne muovavat toinen toisiaan. Tämä toteutuu konkreettisessa toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Siten kaikki toimijat ovat myös osa systeemiä, eivätkä TKI-toiminnan ulko-

puolisia kohteita. Juuri tähän vuorovai-
kutteisuuteen systemisissä kokonaisuuksissa olisi tarve kohdistaa huomio jatko-
tutkimuksissa.

Tässä tutkimuksessa soveltamamme aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustui rikkaaseen aineistoon. Tiedontuottajina olivat henkilöt, joilla oli kokemusta yhteiskehittämisestä ja osallistumista mahdollistavasta TKI-toiminnasta. Tämä vaikuttanee myönteisesti tulosten koherentsuuteen. Mikäli haastattelut olisi ollut mahdollista toteuttaa esimerkiksi syvähaastatteluina, saattaa olla, että ristiriitaisia ja tutkintokohtaisia näkemyseroja olisi saatu enemmän esiin. Tutkimus tuotti tuloksena osallistujien käsityksiä todellisuudesta, joka rakentuu jatkuvasti toiminnassa ja puheessa. Nämä käsitykset sisälsivät henkilökohtaisten kokemusten lisäksi ymmärrystä ja merkityksenantoja siitä, miten osallistuva TKI-kumppanuus voisi monialaisessa ammattikorkeakoulussa toteutua. Siten tutkimuksen tulokset kuvaavat osallistuvan TKI-kumppanuuden nyky- ja tavoitetilaa. Olennainen tämän tutkimuksen tuottama lisäarvo on niiden ydintekijöiden tunnistaminen, joiden varaan osallistuva TKI-kumppanuus voi monialaisessa ammattikorkeakoulussa rakentua. Metropolia Ammattikorkeakoulun ilmiölähtöisten innovaatiokeskittymien strateginen teema ”Innovatiivisia ratkaisuja tulevaisuuteen – yhdessä tehden” on saattanut vaikuttaa tulosten yhtenäisyyteen. Aivan ilmeisesti on mahdollista löytää myös muita systemisesti toimivia tapoja rakentaa ratkaisuja yhä monimutkaisempiin yhteiskunnallisiin ja maailmanlaajuisiin ongelmiin osallistuvan TKI-toiminnan avulla.

Tulevaisuudessa on syytä kiinnittää huomiota myös osallistumisen laatuun, vaikutusmahdollisuuksiin sekä kumppa-

nien asemaan TKI-toiminnassa eettisesti kestäväällä tavalla. Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat jo uudenlaisen näkymän laadukkaaseen TKI-toimintaan ja sen vaikutuksiin käytännössä, mutta se nostaa esiin myös TKI-toiminnan uudenlaisen arviointitarpeen. Tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siltä, että kestävä hyvinvointi osallistuvassa TKI-toiminnassa ilmenee yhteistoiminnan laadussa. Tämnäkaltaisen toiminnan arvioinnissa ei ole oleellista yhdestä näkökulmasta todennettavissa oleva tehokkuus tai tuottavuus, vaan kaikkien toimintaan osallistuvien toimijoiden, organisaatioiden ja ympäröivän yhteiskunnan kesken jaettu arvo (Salonen & Camilleri, 2020). Tuloksemme lisäävät siis ymmärrystä siitä, mihin osallistuvan TKI-kumppanuuden arvioinnin tulisi kohdistua. Jatkotutkimusta tarvitaan siitä, kuinka jaettua arvoa on mahdollista maksimoida osallistuvaan TKI-kumppanuuteen perustuvassa toiminnassa.

Monialaisuus ja yhteistoimijuus on tyyppillistä ilmiölähtöisiä yhteiskunnallisia ongelmia ratkottaessa ammattikorkeakoulukontekstissa (Arene, 2017). Eettisen kestävyysosaamisen kannalta näyttäisi kuitenkin olevan ratkaisevan tärkeää, miten moninäkökulmaisuus, työelämätoimijoiden ja kansalaisten yhdenvertainen osallistuminen, ja moninaisen osaamisen yhdistäminen toteutetaan käytännössä.

Ammattikorkeakoulun tehtävä aluekehittäjänä (Ammattikorkeakoululaki, 2014) mahdollistaa mutta myös edellyttää eettisesti kestävien TKI-kumppanuuksien rakentamisen. Kestävyys on puolestaan kaikkia ammattikorkeakoulujen koulutusaloja ja tutkintoja sekä TKI-toimintaa läpäisevä juonne (Arene, 2022a; Arene, 2022b). Näkemyksemme mukaan osallistuvalla TKI-kumppanuudella on potentiaalia toimia yhteiskunnalli-

sen uudistumisen katalyyttinä nykyajan kompleksisia ekososiaalisia haasteita ratkottaessa. Osallistuva TKI-kumppanuus rakentuu monitoimijaiseksi ja monimuotoiseksi toimintakokonaisuudeksi, jolle on ominaista epälineaarinen, vuorovaikutteinen ja jatkuva kehkeytyminen moninaisissa ja muuttuvissa toimintaympäristöissä. Tulkintamme mukaan kyseessä on yhdessä muotoutuva eettiseen kestävyysosaamiseen kytkeytyvä TKI-toimintakulttuuri.

Tämä tutkimus on toteutettu osana ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan profiilointia Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella vuosille 2021–2023 (OKM/23/524/2020).

Lähdeluettelo

- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene. (2017). *Innovaatioita, kehittämistoimintaa ja tutkimusta. Kaikki kirjaimet käytössä ammattikorkeakoulujen TKI-toiminnassa*. <https://www.arena.fi/julkaisut/raportit/tki-rake-selvitys/>
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene. (2022a). *Suositus ammattikorkeakoulujen yhteisistä kompetensseista ja niiden soveltamisesta*. <https://www.arena.fi/wp-content/uploads/Raportit/2022/Kompetenssit/Suositus%20ammattikorkeakoulujen%20yhteisiksi%20kompetensseiksi.pdf?t=1642539572>
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene. (2022b). *Kestävä ja vastuullinen tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta ammattikorkeakouluissa*. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2022/09/arena-julkaisu-2022.pdf>
- Ammattikorkeakoululaki. (2014). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Cambell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Quality Health Research*, 26(13), 1802–1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Boyd, M. (2014). Community-based research: Understanding the principles, practices, challenges, and rationale. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (ss. 498–517). Oxford University Press.
- Boyd, M. (2019). Ethical challenges community-based researchers and community-based organizations face. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford Handbook of Methods for Public Scholarship* (ss. 103–120). Oxford University Press.
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semistructured interviewing. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (ss. 424–456). Oxford University Press.
- Burns, D., Howard, J., & Ospina, S. M. (toim.). (2022). *The SAGE handbook of participatory research and inquiry*. SAGE.
- Camden, C., Shikako-Thomas, K., Nguyen, T., Graham, E., Thomas, A., Sprung, J., Morris, C., & Russell, DJ. (2015). Engaging stakeholders in rehabilitation research: A scoping review of strategies used in partnerships and evaluation of impacts. *Disability and Rehabilitation*, 37(15), 1390–1400.
- Clarke, J., Waring, J., & Timmons, S. (2019). The challenge of inclusive coproduction: The importance of situated rituals and emotional inclusivity in the coproduction of health research projects. *Social Policy Administration*, 53(2), 233–248. <https://doi.org/10.1111/spol.12459>
- Domecq, J. P., Prutsky, G., Elraiyah, T., Wang, Z., Nabhan, M., Shippee, N., Brito, J. P., Boehmer, K., Hasan, R., Firwana, B., Erwin, P., Eton, D., Sloan, J., Montori, V., Asi, N., Abu Dabrh, A. M., & Murad, M. H. (2014). Patient engagement in research: A systematic review. *BMC Health Services Research*, 14(89). <https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-89>
- Hale, C. R. (2001). What is activist research? *Social Science Research Council*, 2(1–2), 13–15.
- Eitzel, M. V., Cappadonna, J. L., Santos-Lang, C., Duerr, R. E., Virapongse, A., West, S. E., Kyba, C., Bowser, A., Cooper, C. B., Sforzi, A., Metcalfe, A. N., Harris, E. S., Thiel, M., Haklay, M., Ponciano, L., Roche, J., Ceccaroni, L., Shilling, F. M., Dörler, D., Heigl, F., Kiessling, T., Davis, B. Y., Jiang, Q. (2017). Citizen science terminology matters: Exploring key terms. *Citizen Science: Theory and Practice*, 2(1), 1–20. <http://doi.org/10.5334/cstp.96>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Flick, U. (2014). *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (5. painos). Sage.
- Foster, R. (2022). Toiseuden moninainen kokemus: Tutkimusrunous taiteilevan vammaistutkimuksen menetelmänä. *Aikuiskasvatus*, 42(1), 50–66. <https://doi.org/10.33336/aik.115553>

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2015). *Tutkimus-haastattelut: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. E-kirja. Yliopistopaino.

Hoekstra, F., Mrklas, K. J., Khan, M., McKay, R. C., Vis-Dunbar, M., Sibley, K. M., Nguyen T., Graham, I. D., SCI Guiding Principles Consensus Panel, & Gainforth H. L. (2020). A review of reviews on principles, strategies, outcomes and impacts of research partnerships approaches: A first step in synthesising the research partnership literature. *Health Research Policy and Systems*, 18(51). <https://doi.org/10.1186/s12961-020-0544-9>

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2. painos). Sage.

Kulmala, M., & Fomina, A. (2019). Luoteisvenäläiset nuoret kanssa- ja vertaistutkijoina. *Idäntutkimus*, 26(4), 96–102. <https://doi.org/10.33345/idantutkimus.88851>

Lawson, H. A. (2015). Introducing participatory action research. Teoksessa H. A. Lawson, J. Caringi, L. Pyles, J. Jurkowski, & C. Bozlak (toim.), *Participatory Action Research* (ss. 1–34). Oxford University Press.

Leavy, P. (2019). Introduction to The Oxford Handbook of Methods for Public Scholarship. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford Handbook of Methods for Public Scholarship* (ss. 3–16). Oxford University Press.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3. painos). Sage.

Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury.

Ospina, S. M., Burns, D., & Howard, J. (2022). Introduction to the Handbook: Navigating the Complex and Dynamic Landscape of Participatory Research and Inquiry. Teoksessa D. Burns, J. Howard, & S. M. Ospina (toim.), *The SAGE handbook of participatory research and inquiry*. SAGE.

Pohjola, P., Pitkänen, N., & Koivisto, J. (2015). Sosiaalityön tietokäytännöt vuorovaikutteisina vaihtoehtoina. *Janus*, 23(2), 175–178. <https://journal.fi/janus/article/view/51251>

Prior, L. (2014). Content Analysis. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (ss. 359–379). Oxford University Press.

Pyyry, N. (2012). Nuorten osallisuus tutkimuksessa. Menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyrityksiä. *Nuorisotutkimus*, 30(1), 35–53. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1755275>

Salonen, A., & Siirilä, J. (2021). Sustainability Science. Teoksessa S. Idowu, R. Schmidpeter, N. Capaldi, L. Zu, M. Del Baldo, & R. Abreu (toim.), *Encyclopedia of Sustainable Management*. Springer.

Salonen, A., & Camilleri, M. (2020). Creating Shared Value. Teoksessa S. Idowu., R. Schmidpeter, N. Capaldi, L. Zu., M. Del Baldo, & R. Abreu (toim.), *Encyclopedia of Sustainable Management*. Springer.

Salonen, A. (2019). Transformative responses to sustainability. Teoksessa W. Leal Filho (toim.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Springer.

van Schelven, F., van der Meulen, E., Kroeze, N., Ketelaar, M., & Boeije, H. (2020). Patient and public involvement of young people with a chronic condition: Lessons learned and practical tips from a large participatory program. *Research Involvement and Engagement*, 6(59). <https://doi.org/10.1186/s40900-020-00234-1>

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

Siivonen, K., Cantell, H., Ihanainen-Rokio, O., Kurenlahti, M., Laakso, S., Latvala-Harvilahti, P., Pietikäinen, J., & Salonen, A. O. (painossa). Kestävyysmurroksen keinot. Teoksessa T. Halonen, K. Korhonen-Kurki, J. Niemelä, & J. Pietikäinen (toim.), *Kestävyiden avaimet: Kestävyystieteen keinoin ihmisen ja luonnon yhteiselo*. Gaudeamus.

Sipari, S., Vänskä, N., Lehtonen, K., Helenius, S., Väisänen, S., & Harra, T. (2022). *Osallistuva tutkimuskumppanuus kuntoutuksessa*. OIVA-sarja. Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-332-9>

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., & Folke, C. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223). <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1259855>

Suuranta, J., & Ryyänen, S. (2014). *Taisteleva tutkimus*. Into.

Taket, A., Crisp, B. R., Nevill, A., Lamaro, G., Graham, M., & Barter-Godfrey, S. (toim.) (2009). *Theorising Social Exclusion*. Routledge.

Valtioneuvosto. (2020). *Kestävän ja kehittyvän yhteiskunnan ratkaisuja tuottava Suomi*. <https://okm.fi/documents/1410845/4449678/Tutkimus-+kehitt%C3%A4mis-+ja+innovaatiotoiminnan+tiekartta/259864dc-a31c-cbcf-30ad-e222724ccfa/Tutkimus-+kehitt%C3%A4mis-+ja+innovaatiotoiminnan+tiekartta.pdf/Tutkimus-+kehitt%C3%A4mis-+ja+innovaatiotoiminnan+tiekartta.pdf?t=1590137297000>

Vaughn, L. M., & Jacques, F. (2020). Participatory research methods – choice points in the research process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>

Liite 1 .

Esimerkki aineiston analyysitaulukosta.

Analyysikysymys: Mitä on osallistuva TKI-kumppanuus?			
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka
että siellä on ne tutkijat, jotka osaa tuoda sinne sitä tutkimuksellista osaamista, et mitä tästä aiheesta tiedetään jo tutkimuksen ja kehittämishankkeitten näkökulmasta, et on se tutkimuksellinen osaaminen ja sen yhdistely siihen ammattilaisten käytännön osaamiseen ja siihen, et miten se asia aidosti, oikeesti ilmenee siellä arjessa ja sit sen ihmisen, yksilön oma näkökulma siihe	Mukana tutkijat, joilla tutkimuksellinen osaaminen yhdessä ammattilaisten osaamisen kanssa ja yksilön oma näkökulma	Tutkijoiden tutkimuksellisen osaamisen yhdistämistä ammattilaisten käytännön osaamiseen ja ihmisten, yksilöiden näkökulmaan omasta arjesta	Moninaisen osaamisen ja asiantuntijuuden hyödyntäminen
-toimintoon liittyvät henkilöt on oman alansa ja asiansa asiantuntijoita,	Toimintaan liittyvät henkilöt ovat oman alansa ja asiansa asiantuntijoita	Oman alan asiantuntijuuden hyödyntämistä	
-(tietää) yhdestä asiasta ja toinen toisesta	Yksi tietää yhdestä asiasta ja toinen toisesta	Tiedon ja osaamisen täydentämistä	
Eli kyllä ehdottomasti nään, että osaaminen täydentää toinen toisiaan H2	Osaaminen täydentää toinen toisiaan		
kaikkien osallistujien potentiaali pyritään hyödyntää mahdollisimman hyvin, yhdistetään voimat ja ideat. Siitä saadaan sillon tuottavampaa, hauskeempaa ja tehokkaampaa ideointia.H2	Kaikkien potentiaali pyritään hyödyntämään mahdollisimman hyvin. Kun yhdistetään voimat ja ideat, saadaan tuottavampaa, hauskeempaa ja tehokkaampaa ideointia.	Kaikkien potentiaalilin, voimien ja ideoiden hyödyntämistä	
Mun mielest on tärkeä ymmärtää vaan se että loppukäyttö tai kohderyhmä tuo sen oman kokemuksensa ja asiantuntijuutensa mukaan H5	Loppukäyttäjä tai kohderyhmä tuo oman kokemuksensa ja asiantuntijuutensa mukaan	Loppukäyttäjän tai kohderyhmän kokemuksen ja asiantuntijuuden mukaan tuomista	
kun siellä on loppukäyttäjä mukana, niin tavallaan se tuo aina semmoisen uuden näkökulman H8	Kun loppukäyttäjä on mukana, se tuo uuden näkökulman		
yhteiskehittäminen mahdollistaa tämän tällaisen monialaisen kehittämistoiminnan H8	Yhteiskehittäminen mahdollistaa monialaisen kehittämistoiminnan	Monialaisuutta	
-moniasiantuntijuuskäsitettä ollaan pölytetty ihan päällikkö-foorumissa	Moniasiantuntijuuskäsite	Moniasiantuntijuutta	

Ekososiaalista sivistystä edistävä pedagoginen johtaminen

– Tapaustudkimus suomalaisten
korkeakoulujen strategioiden
kestävyysosaamisen tavoitteista

Susanna Niinistö-Sivuranta

KT, kehitysjohtaja

Helsingin yliopisto

susanna.niinisto-sivuranta@helsinki.fi

Kimmo Mäki

KTT, korkeakoulupedagogiikan yliopettaja

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

kimmo.maki@haaga-helia.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella korkeakoulujen strategioista nousevia merkityksiä suhteessa pedagogiseen johtamiseen erityisesti ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysosaamisen näkökulmista. Aineistona tapaustutkimuksessa on kahdeksan suomalaisen korkeakoulun strategiaa, ja aineiston analyysi on tehty temaattisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen viitekehysten muodostavat laaja pedagoginen johtaminen korkeakoulussa, ekososiaalinen sivistys ja kestävyysosaaminen. Tutkimuskysymyksenä on, millaisia tavoitteita ja merkityksiä korkeakoulun strategia ilmaisee kestävyttä ja ekososiaalista sivistystä edistävälle pedagogiselle johtamiselle. Pohdimme myös lopuksi, millaisiin kestävyysosaamisen sekä ekososiaalisen sivistyksen vaatimuksiin pedagogisen johtamisen keinoin tulisi vastata.

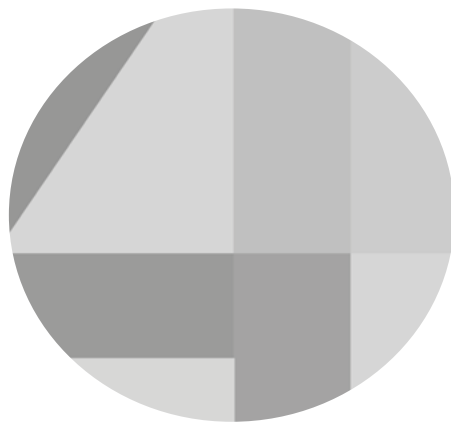
Tutkimuksen tuloksena syntyi jäsentely korkeakoulujen strategioiden ilmaisemista merkityksistä suhteessa ekososiaaliseen sivistykseen, kestävyysosaamiseen ja pedagogisen johtamisen tavoitteisiin. Strategioista löytyi laajan pedagogisen johtamisen viitekehysten sekä ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysosaamisen näkökulmista paljon merkityksiä, mutta strategiassa ne on usein ripoteltu läpileikkaavasti erilaisten strategisten tavoitteiden alle. Varsinaisiin strategioiden kestävyystavoitteisiin oli liitetty hyvin vähän suoraan pedagogiseen johtamiseen liittyviä tavoitteita.

Avainsanat: *pedagoginen johtaminen, kestävyysosaaminen, ekososiaalinen sivistys, korkeakoulu, strategia*

Abstract

The aim of the case study was to examine the significance of higher education strategies in relation to pedagogical leadership, especially from the perspectives of eco-social education and competencies in sustainability. The material in this study is strategies of eight Finnish higher education institutions. The analysis of the material has been carried out by means of thematic content analysis. The theoretical framework and key concepts of this study are broad pedagogical leadership at higher education institutions, eco-social education and competencies in sustainability. The research question was: What are the objectives and meanings of the higher education institution's strategy for pedagogical leadership that promotes sustainability and eco-social education? We also bring out as conclusions what intentions for sustainability and eco-social education should be completed through pedagogical leadership. As a result, study shows a structure for the significant elements in the strategy of higher education in relation to eco-social education, competencies in sustainability and pedagogical leadership objectives.

Keywords: *pedagogical leadership, competencies in sustainability, eco-social education, higher education, strategy*



Johdanto

Vahva arvopohja korkeakoulun johtamisessa luo pitkäkestoista ja vakaata osaamista ja sivistystä. Tavoitteena on, että korkeakoulusta valmistunut opiskelija on valmis kohtaamaan monimutkaisia ongelmia ja osaa vastata niihin uudistuvalla osaamisella. Tarkastelemme tässä artikkelissa korkeakoulujen strategioista nousevia merkityksiä suhteessa pedagogiseen johtamiseen erityisesti ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysosaamisen näkökulmista. Pedagogisen johtamisen keskeisimpänä tavoitteena näemme opiskelijan oppimisen edistämisen. Kestävyysosaamisen ja ekososiaalisen sivistyksen lähtökohtana taas on luoda osaamista ja edistää kehitystä, joka vastaa nykyhetken tarpeisiin niin, etteivät tulevien sukupolvien elämisen mahdollisuudet kavennu. Tämä realisoituu pedagogisen johtamisen näkökulmasta ennen kaikkea koulutuksen tavoitteiden, toimintaympäristön ja opiskelijoiden oppimisen ja osaamistavoitteiden kautta.

Pohdimme aineistoon nojaten, millaisia tavoitteita korkeakoulun strategia ilmaisee kestävyysosaamista ja ekososiaalista sivistystä edistävälle pedagogiselle johtamiselle ja sitä kautta opettamiselle korkeakoulukontekstissa. Korkeakoulutuksen merkitys kestävä elämän tulevaisuuden näkökulmasta on kriittinen (ks. esim. Burt & Hubball, 2014; Dyer & Dyer, 2015; Bottery ja muut, 2018; Salovaara & Soini, 2021). Korkeakoulun tavoitteena ei ole vain toimia itse organisaationa kestävästi vaan sen perustehtävänä on varmistaa, että tulevat sukupolvet osaavat elää ja toimia kestävästi (Adomssent ja muut, 2007; Puurula ja muut, 2022).

Tutkimus on ajankohtainen maailmassa, jossa korkeakoulututkintoonsa valmistuva opiskelija tarvitsee kestävyysosaamista ja jatkuvaa oppimista selviytyäkseen ja menestyäkseen yksilönä ja asiantuntijana jatkuvasti kehittyvässä ja muuttuvassa työelämässä (Wiek ja muut, 2011a; Wiek ja muut, 2011b; Wiek ja muut, 2015; Bottery ja muut, 2018; Doyle & Brady, 2018; Konst, 2022). Tarkastelemme seuraavaksi lähemmin pedagogisen johtamisen elementtejä ja peilaamme niitä sen jälkeen kestävyysosaamisen ja ekososiaalisen sivistyksen teemoihin, jotka kytkeytyvät pedagogiseen johtamiseen. Muodostamme siis ensin viitekehyksen, jota hyödynnämme aineiston analyysissä.

Pedagoginen johtaminen on kokonaisvaltaista oppimisen, opetuksen ja koulutuksen johtamista

Koulutuksen tehtävä on tukea oppijaa kokonaisuudessaan kasvamaan ja kehittymään täyteen potentiaaliinsa. Opettajan roolina on nähdä opiskelijansa mahdollisuudet, tunnistaa tavoiteltava osaaminen ja oppimisen tavoitteet sekä luoda edellytyksiä oppimiselle (Tirri & Toom, 2020). Korkeakoulun arvopohjan ja strategian tavoitteiden tulisi toimia paitsi pedagogisen johtamisen ohjenuorana myös opettajan toiminnan perustana ja motivaattorina.

Strategia on korkeakoulun toimintaa ohjaava dokumentti, jolla pitäisi olla vaikutusta myös pedagogisen johtamisen tavoitteisiin opetussuunnitelmatasolla. Strategisen johtamisen merkitys ei ole korkeakoulukontekstissa kiistaton (ks. esim. Carter & Greer, 2013; Ranki, 2016; Nevgi & Korhonen, 2016; Doyle & Brady, 2018; Kuusisto-Ek, 2021). Lähestymme aihetta siitä näkökulmasta, että suomalais-

sessä korkeakoulujärjestelmässä ja sen ohjauksessa strategisilla valinnoilla on merkitystä. Korkeakoulun strategisten valintojen kautta sovitaan mm. tavoitteet kunkin korkeakoulun osalta Opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa (esim. Ranki, 2016; Kuusisto-Ek, 2021). Opetussuunnitelmassa oleellista taasen on osaamistavoitteiden määrittely. Pedagogisen johtamisen yhtenä keskeisenä tavoitteena tulisikin olla näiden kahden tason välinen vuoropuhelu.

Pedagogisen johtamisen tutkimusta on edelleen suhteellisen vähän korkeakoulutuksen kontekstissa. Sen sijaan oppilaitoskontekstissa yleisesti johtajuuden tutkimusta on saatavilla runsaasti. Usein näissä tutkimuksissa viitataan kuitenkin puhtaasti esimerkiksi rehtorin toimintaan. Tässä artikkelissa emme rajaa pedagogista johtajuutta jollekin organisatoriselle tasolle korkeakoulussa tai kiinnitä sitä vain rehtorin rooliin. Sen sijaan lähestymme korkeakoulun strategian merkityksiä ekososiaalisen sivistyksen edistämiseksi ymmärtäen pedagogisen johtamisen laajasti (ks. myös Carter & Greer, 2013; Burt & Hubball, 2014; Nevgi & Korhonen, 2016; Konst, 2022).

Kathleen Quinlan (2014) määrittelee korkeakoulutuksen johtamisessa kolme keskeistä osa-aluetta, jotka tulee ottaa huomioon, kun tavoitteena on opiskelijan oppimisen edistäminen. Nämä osat alueet ovat 1) toimintaympäristö, joka tukee opiskelijoiden osaamisen kehittymistä, 2) johtajan oma sisäinen eetos ja oppimisen edistämisen tapojen tunteminen sekä 3) yhteisön kulttuurin ja opetussuunnitelmatyön johtaminen (ks. myös Burt & Hubball, 2014; Doyle & Brady, 2018; Alava ja muut, 2021). Pedagogista johtamista voidaan perinteisesti jaotella myös kahteen eri elementtiin. af Ursinin (2012)

jaottelu noudattelee tutuksi tullutta tulkintaa: Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä johtajuutena opetusorganisaatiossa (mm. Vaherva, 1984; Barnet & Long, 1986) sekä johtajuutena edistää ja mahdollistaa yhteistyöprosesseja organisaatiossa (Their, 1994; Duignan & Macpherson, 2009). Kestävyysosaamisen ja ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta erityisesti jälkimmäinen on kriittinen, koska kestävyysosaamisen yhtenä merkittävänä elementtinä nähdään yhteistyön kautta mahdollistuva monitieteisyys ja yhteisöllinen ongelmanratkaisu (Wiek ja muut, 2011b; Konst, 2022).

Holistinen (laaja) pedagoginen johtaminen pitää sisällään opetuksen suunnittelua ja koordinaatiota, oppimisen mahdollistamista, opetuksen johtamista, talouden ja resurssien johtamista sekä yhteisön toimintakulttuurin ja toiminnan merkityksen (arvopohja) kehittämistä ja ylläpitoa (esim. Nevgi, 2014, Quinlan, 2014; Nevgi & Korhonen, 2016; Alava ja muut, 2021). Nämä tehtävät voivat yhdistyä jossain johtamisen roolissa, mutta ne voivat olla myös eri rooleissa painottuneita tehtäviä. Tästä syystä korkeakoulun strategian tarkastelu pedagogisen johtamisen tavoitteiden näkökulmasta on kiinnostava: strategian pitäisi johdattaa tekemään valintoja, jotka ovat koulutuksessa kestäviä ja eettisiä sekä mahdollistavat opiskelijoiden kestävyysosaamisen kehittymisen ja tukevat ekososiaalista sivistystä (ks. Burt & Hubball, 2014; Wiek ja muut, 2011b; Jaakkola ja muut, 2022).

Jotta pedagoginen johtaminen koskettaa koko korkeakouluyhteisöä opiskelijasta rehtoriin, tulee sitä tarkastella vuorovaiikutuksessa rakentuvana ilmiönä (Bass ja muut, 2008). Johtamisen tutkimus ja puheenvuorot ovat korostaneet johtamistyötä entistä enemmän sosiaalisena konstruk-

tiona, joka on sidoksissa kontekstiinsa (Juuti, 2018). Tarkastelunäkökulma on siirtynyt yhteisöllisiin tapahtumiin, joihin ovat osallisia kaikki organisaation jäsenet ja sidosryhmät ja joissa johtajuus nähdään jaettuna, hajautettuna ja kollektiivisena (Diefenbach, 2019; Dignan, 2019; Kuusisto-Ek, 2021). Tämä näkökulma avaa myös opetusta ohjaavana dokumenttina strategian merkityksen vuorovaikutukselliseen prosessiin: strategia ei ole tai sen ei pitäisi olla vain tavoitteiden asettamista johtamisen keinoin, vaan se on jo itsessään vuorovaikutuksen tulos (ks. Doyle & Brady, 2018; Kuusisto-Ek, 2021).

Osa pedagogisesta johtamisesta on myös asiantuntijoiden välistä toimintaa ilman varsinaisia johtajarooleja (af Ursin, 2012; Mäki, 2012). Toimintakonteksteina voivat olla eri organisaatioiden rajapinnat, verkostot, tutkimus- ja kehittämistoiminta ja erilaiset projektiryhmät. Onnistunut pedagoginen johtamistoiminta on kiinni korkeakouluyhteisön kyvystä ymmärtää, miten edistää oppimista sekä osaamista eri toimijoiden kanssa ja eri toimintaympäristöissä.

Kestävyysosaamista edistävän pedagogisen johtamisen ytimessä yhteisö, ekososiaalinen sivistys sekä opiskelijan osaaminen

Maailmassa, jossa enää hyvin harvoin on yhtä ainoaa oikeaa vastausta, tarvitaan monialaista ja uudistuvaa osaamista. Koulutuksen merkitys sivistyksen ja kestävien arvojen edistäjänä on suhteellisen kiistaton (Adomson ja muut, 2007; Bottery, 2016; Doyle & Brady, 2018; Tirri & Toom, 2020; Konst, 2022). Yleissivistyksen tuottamista oikeutuksista suhteessa ei-ihmiselliseen todellisuuteen ja luontosuhteeseen on löydettävissä myös ongelmia. Anja Heikki-

nen (2018) toteaa mm., että jos sivistys ihmisyyteen pyrkimisenä on johdattanut maapallon tilanteeseen, jossa elinmahdollisuudet ovat kaventuneet, millaisia vaihtoehtoja meillä tulisi olla määriteltäessä sivistyksen merkitystä suhteessa kestävään kehitykseen ja luontosuhteeseen uudelleen. Nostamme seuraavaksi esille kestävyysosaamisen edistämisen näkökulmasta korkeakoulukontekstissa kriittisen ekososiaalisen sivistyksen käsitteen ja pyrimme määrittelemään sen merkityksiä pedagogisessa johtamistyössä.

Käsitepari ekososiaalinen sivistys kiteyttää ajatuksen siitä, että olemme riippuvaisia muista ihmisistä ja luonnosta (Värri, 2018). Ekososiaalisuuden lähtökohtana on, että luonnon hyvinvoinnista huolehtiminen lisää myös ihmisen hyvinvointia. Tämä ymmärrys voi syntyä systeemisen ajattelun kautta, kun opimme tarkastelemaan luonnon, ihmisen ja yhteiskunnan keskinäisiä vuorovaikutuksia (Wiek ja muut, 2011b; Värri, 2018; Heikkinen & Kukkonen, 2019; Salonen, 2020; Konst, 2022). Kestävyysosaamista edistävän pedagogisen johtamisen on keskityttävä ekososiaalisen osaamisen kehittämiseen ja mahdollistamiseen korkeakouluyhteisössä ja korkeakoulun opetuksessa.

Keskeisiä elementtejä ekososiaalisessa asiantuntijuudessa ovat kriittinen ajattelu, arvotajunta, vastuuntunto, taito pohdita yhteiskuntaan ja maailmaan vaikuttavia kysymyksiä sekä oman ajattelun, toiminnan ja luontosuhteen jatkuva reflektointi (Wiek ja muut, 2011b). Ekososiaaliseen sivistykseen sisältyy myös kriittinen näkökulma, joka mahdollistaa tarpeen vaatiessa asettumisen mahdollisuuden arvoiltaan vain ihmiskeskeisiä koulutuksellisia ja tutkimuksellisia ratkaisuja vastaan (Heikkinen & Kukkonen, 2019; Salonen, 2020; Konst, 2022). Kestävyys-

osaamista edistävän pedagogisen johtamisen tavoite opettaja-opiskelija-rajapinnassa on siis varmistaa oppijan tiedot, taidot ja motivaatio kestävänsä tulevaisuuden rakentamiseen.

Korkeakoulun kiinnittyminen ja julistauminen ekososiaaliseen sivistysnäkökulmaan ei yksin riitä. Korkeakoulun kestävyysosaamista edistävän pedagogisen johtamisen tulee mahdollistaa osaltaan, että valmistuvat asiantuntijat jatkavat jatkuvan oppimisen hengessä huolehtimista oman kulttuuriinsa lisäksi toisista ihmisistä sekä yhteisestä planeetastamme (Heikkinen & Kukkonen, 2019; Konst, 2022). Tämä mahdollistuu, kun korkeakoulu rakentaa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan työelämän kanssa ekososiaalista sivistystä.

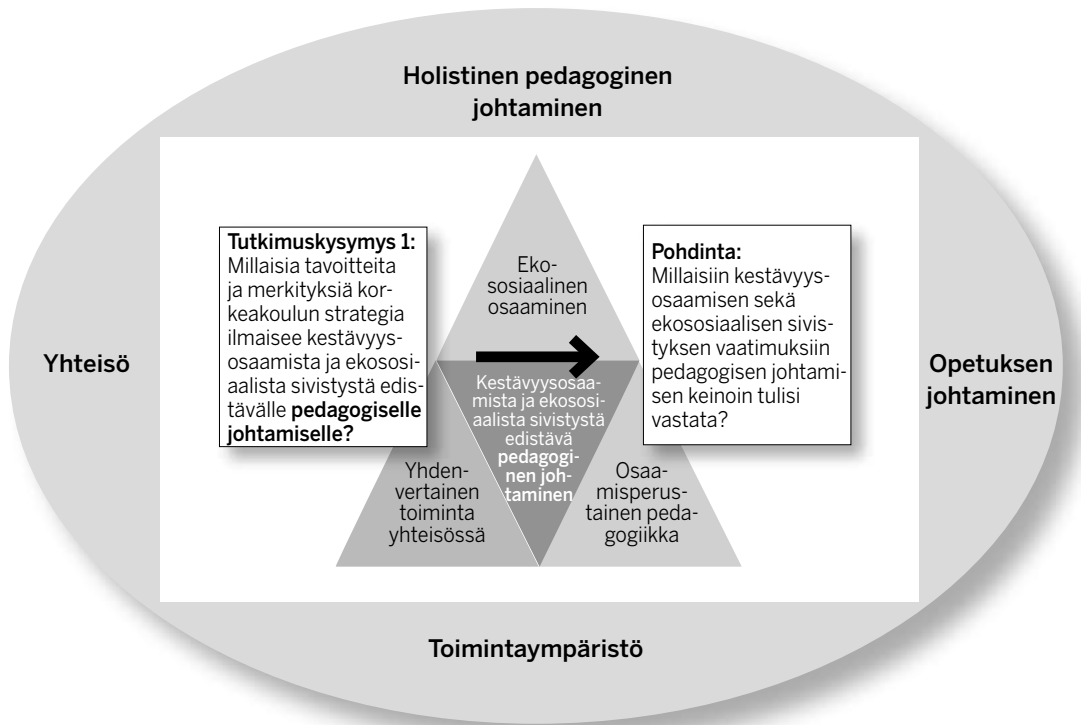
Kestävyystavoitteita korkeakoulukontekstissa ei voi edistää ilman vahvaa kestävyysosaamiseen nojautuvaa opetuksen perustaa (Weik, 2011b). Osaamisperustainen opetussuunnitelma ohjaa korkeakoulussa opettajia pedagogisesti avaamaan oppimisen tavoitteet tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuutena (Weinert, 2001; Biggs & Tang, 2011; Laajala, 2016; Katajavuori ja muut, 2017; Jaakkola ja muut, 2022). Kritiikkinä osaamisperustaisuudelle Heikkinen ja Kukkonen (2019) esittävät näkemyksen liian kapeasta osaamisen tulkinnasta: äärimmillen vietyä osaamisperustaisuus on koulutuskustannusten optimointia, ja osaamista punnitaan sen perusteella, kuinka se tuottaa lisäarvoa pääomalle. Tämän kaltaisessa kapeassa ymmärryksen kontekstissa osaamisen suhde tietoon on hankala ja korkeakoulu nähdään vain välineellisenä toimijana suhteessa työelämään eikä autonomista tutkivaa ja kehittävää ulottuvuutta tunnisteta (Mäkinen & Annala, 2012; Heikkinen, 2019; Heikkinen & Kukkonen, 2019).

Edellä tarkasteltujen yhteisön toimintaan, ekososiaalisen sivistyksen tavoitteisiin ja osaamisperustaiseen opetussuunnitelmaan liittyvien elementtien kautta mahdollistuu ekososiaalista sivistystä ja kestävyysosaamista edistävän pedagogisen johtamisen tarkastelu korkeakoulujen strategioissa. Tiivistettynä kutsumme tätä kestäväksi pedagogiseksi johtamiseksi.

Tutkimusaineisto ja kysymykset

Tutkimusaineistomme koostuu kahdeksasta suomalaisen korkeakoulun strategiasta. Joukossa ovat edustettuina sekä ammattikorkeakoulut että yliopistot. Strategiat ulottuvat vuoteen 2030. Aineisto on kerätty avoimesti verkon kautta korkeakoulujen omilta www-sivuilta alkuvuodesta 2022. Aineiston keruu tehtiin satunnaisotannalla. Luimme kertaalleen läpi kaikkien korkeakoulujen strategiat ja hahmottelimme aineistosta nousevia teemoja. Valitsimme tämän jälkeen sattumanvaraisesti kahdeksan strategiaa analysoitavaksi sen jälkeen, kun totesimme aineiston alkavan kylläänntyä. Toisin sanoen laajempi tarkastelu ei tuottanut enää uusia merkittäviä teemoja. Aineistoksi valikoidut strategiat edustavat sekä ammattikorkeakouluja (4 kpl) että yliopistoja (4 kpl). Valintaa tehdessä varmistimme myös, että strategiat ovat alueellisesti eri puolilta Suomea. Aineiston analyysi tehtiin temaattisen analyysin keinoin (ks. esim. Braun & Clarke, 2006).

Tutkimuksemme pääkysymys on: Millaisia tavoitteita ja merkityksiä korkeakoulun strategia ilmaisee kestävyyttä ja ekososiaalista sivistystä edistävälle pedagogiselle johtamiselle? Johtopäätöksinä pohdimme myös, millaisiin kestävyysosaamisen sekä ekososiaalisen sivistyksen vaatimuksiin pedagogisen johtamisen keinoin



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehys: Kestävyysosaamista ja ekososiaalista sivistystä edistävä pedagoginen johtaminen holistisesti ymmärrettyinä

tulisi vastata. Tarkastelemme strategioita kahdesta suunnasta: holistisen (laajan) pedagogisen johtamisen sekä ekososiaalisen sivistyksen elementtien näkökulmista. Näistä muodostuvat yhdessä aineiston kanssa käydyn vuoropuhelun perusteella tutkimuksen viitekehys ja johtopäätöksenä kestävä pedagoginen johtamisen elementit.

Aineiston analyysin ensivaiheessa muodostimme edellä kuvattuihin aiempiin tutkimuksiin perustuen ensin kolme pedagogiseen johtamiseen kytkeytyvää pääluokkaa teoreettisen viitekehyksen (holistinen pedagoginen johtaminen) mukaisesti ja yhdistimme siihen kestävyysosaamisen elementit (Kuvio 1). Tutkimuksen tulokset yhdistämme kuvioon artikkelimme lopuksi.

Pelkistimme tutkimuksemme viitekehyksen pedagogisen johtamisen osat alueet seuraavasti: 1) toimintaympäristö, joka vaikuttaa oppimisen tapoihin ja mahdollisuuksiin ja pitää sisällään rakenteet ja organisoitumisen, 2) opetuksen johtamisen, joka pitää sisällään opetussuunnitelmatyön, osaamistavoitteiden asettamisen, opetuksen perustan ja koulutuksen laadun, ja 3) yhteisö, jolla viitataan yhteisössä toimimiseen ja vuorovaikutusrakenteisiin (Quinlan, 2014). Seuraavaksi yhdistimme mukaan aiempiin tutkimuksiin pohjautuen kestävyysosaamisen elementit, jotka ovat 1) ekososiaalinen osaaminen, 2) osaamisperustaisuus sekä 3) yhdenvertainen toiminta yhteisössä (Wiek ja muut, 2011b; Värrä, 2018; Heikkinen & Kukkonen, 2019; Salonen, 2020; Jaakkola ja muut, 2022).

Tutkimuksemme noudattaa abduktiivista lähestymistapaa, jolla tarkoitetaan sitä, että aineisto ja teoria vuorottelevat analyysissä. Teoreettisen viitekehyksen muodostavat siis holistisen pedagogisen johtamisen osa-alueet sekä ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysosaamisen elementit (ks. Wiek ja muut, 2011b; Quinlan, 2014; Värri, 2018; Heikkinen & Kukkonen, 2019; Salonen, 2020). Nämä muodostivat tutkimuksen analyysivaiheeseen matriisin, johon luokittelimme strategioista nousevia teemoja (Taulukko 1).

Tämän jälkeen jäsentelimme analyysimatriisiin aineiston sisällöt. Sisältöjä abstrahoiden päädyimme koodeihin ja tämän jälkeen syntyivät teemat, jotka kokosivat yhteen useamman koodin merkityksen. Lopuksi muodostimme syntyneiden teemojen perusteella korkeakoulujen strategioista nousevat kestävyttä ja ekososiaalista sivistystä edistävän pedagogisen johtamisen merkitykset ja tavoitteet. Tavoitteena analyysissä ei ollut etsiä esimerkiksi ominaisia tai erottavia piirteitä yliopistojen tai ammattikorkeakoulujen strategioissa vaan nimenomaan tarkastella strategioiden valossa pedagogisen johtamisen yhteisiä, yleisiä piirteitä, joilla on kytkös

korkeakoulutuksen tuottamaan kestävyysosaamiseen ja ekososiaaliseen sivistyseen. Tarkastelemme seuraavassa kunkin pääluokan ominaispiirteitä ja tavoitteita aineistosta nousseiden teemojen avulla.

Toimintaympäristö on mahdollistava, kansainvälinen ja verkostomainen

Ensimmäisenä pääluokkana analyysissämme on toimintaympäristö ja siihen kohdistuvat tavoitteet. Strategioista nousi selkeästi neljä eri teemaa, jotka kuvaavat korkeakoulujen pedagogisen johtamisen toimintakenttää. Toimintaympäristö on aineiston sisällöt abstrahoituna 1) mahdollistava, 2) työelämään verkottunut, 3) kansainvälinen, ja 4) täynnä tulevaisuuden haasteita. Aineistosta nousi esille pedagogiseen johtamiseen kohdistuvia merkityksiä, kuten toimintaympäristön tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja oman osaamisen kehittämiseen sekä tahtotila toimia ekologisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestäväällä tavalla jatkuvassa vuorovaikutuksessa sidosryhmien ja kumppaneiden kanssa.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston analyysissä käytetty analyysimatriisi

	Ekososiaalinen osaaminen	Osaamisperustainen pedagogiikka	Yhdenvertaisuus yhteisön toiminnassa
Toimintaympäristö	Aineisto (korkeakoulu x:n strategia) → Koodi x → Teema x	Aineisto (korkeakoulu x:n strategia) → Koodi x → Teema x	Aineisto (korkeakoulu x:n strategia) → Koodi x → Teema x
Opetuksen johtaminen	Aineisto (korkeakoulu x:n strategia) → Koodi x → Teema x	Aineisto (korkeakoulu x:n strategia) → Koodi x → Teema x	Aineisto (korkeakoulu x:n strategia) → Koodi x → Teema x
Yhteisö	Aineisto (korkeakoulu x:n strategia) → Koodi x → Teema x	Aineisto (korkeakoulu x:n strategia) → Koodi x → Teema x	Aineisto (korkeakoulu x:n strategia) → Koodi x → Teema x

Monimutkistuvassa maailmassa, jossa erityisesti kestävyys liittyvät haasteet ja ongelmat kasvavat, on verkostomainen, yhteinen toiminta tärkeää. Korkeakoulu toimintaympäristönä ei pidä sisällyä vain oman organisaation osaamista ja toimintatapoja, vaan on luonnostaan verkottunut paitsi tutkimuksen myös työelämäosaamiseen tähtäävän koulutuksen takia (esim. Wiek ja muut, 2011b; Bottery, 2016; ks. myös Kuoppala & Mäki, 2021; Konst, 2022).

Hallittu kasvu oli usein käytetty termi, jolla kuvattiin tavoiteltavaa korkeakoulun toimintaa niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. TKI-toimintaa (tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminta) kuvataan korkeakoulun toimintaympäristön kestävä kasvun edistäjänä. Strategiatekstit pyrkivät tasapainoilemaan kestävä kasvun ja oman toiminta-alueen toimijoiden tarpeisiin vastaamisen välillä. Tulevaisuuden toimintaympäristön haasteena korostuu strategioissa erityisesti ilmastonmuutokseen liittyvä osaaminen ja toiminta. Ekologisuuden ulottuvuus näkyy aineistossa, mutta se nähdään ikään kuin erillään ihmisten hyvinvointiin liittyvistä tavoitteista ”kaiken keskiössä on ihminen”.

Osaamisperustaisen pedagogiikan johtamista ohjaavat strategioissa korostetusti toimintaympäristöstä nousevat monimutkaiset ongelmat, joita ratkotaan monitieteisellä yhteistyöllä ja esimerkiksi projektiopinnoilla. Strategiat luovat kuvaa korkeakoulusta toimintaympäristönsä osaamis-pääoman johtajana ja koordinaattorina: korkeakoulu toimii yrittäjyyden, elinkeinoelämän ja kansainvälisten osaamisverkostojen kokoajana. Samaan kokonaisuuteen liitetään mukaan jatkuvan oppimisen tematiikka, jota määrittää vahva asiakas- ja kysyntälähtöisyys.

Heikkisen ja Kukkosen (2019) jäsentelyn mukaan osaamisperustaiset ilmaukset korkeakoulujen strategioissa noudattelevat osaamisen kapeaa tulkintaa, jossa tarvelähtöisyys korostuu. Osaamisperustaisuuden tulkinnassa onkin tärkeä varmistaa, että siihen sisältyy korkeatasoinen ja moniulotteinen asiantuntijaosaaminen (Mäkinen & Annala, 2010). Korkeakoulun tulee taata oppimisen ympäristö, jossa irtaudutaan yksittäisistä, irrallisista tehtävistä ja luodaan laaja näkemys ekososiaalisen sivistyksen elementeistä ja kestävyysosaamisesta (Konst, 2022). Osaaminen tulee näkyväksi silloin, kun tilanteet edellyttävät kriittis-emansipatorista toimintaa ilmiöiden ja asioiden kehittämiseksi (Heikkinen, 2019).

Toimintaympäristön osalta yhteisön yhdenvertaisuuden elementteihin strategioista löytyi hyvin vähän kiinnekohtia. Keskeisin tavoite liittyy korkeakoulun rakenteisiin, joiden pitäisi ”turvata opiskelijoidemme tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen” eli mahdollistaa sujuvat opiskeluprosessit kaikille. Toinen merkittävä teema oli työelämäyhteistyön ja tutkimustoiminnan avoimuus sekä tiedon käytettävyys päätöksenteon pohjana. Yksittäinen maininta löytyi liittyen toimintaympäristön monikielisyyteen sekä saavutettavuuteen.

Opetuksen johtamista vastuullisesti opetus-suunnitelmasta ihmisiin

Pedagogisen johtamisen näkökulmasta ekososiaalisen sivistyksen tukemisen keskeiset tavoitteet liittyvät opiskelijoiden kestävyysosaamiseen (ks. Wiek ja muut, 2011a). Tällä viitataan strategioissa vastuullisuuteen, asiantuntijuuteen sekä opiskelijan kykyyn yl-

Taulukko 2. Pääluokka 1 Toimintaympäristö: kestävyysosaamista ja ekososiaalista sivistystä edistävä pedagoginen johtaminen (analyysimatriisin esimerkki)

Pääluokka 1: Toimintaympäristö	Eko-sosiaalinen osaaminen	Osaamis-perustainen pedagogiikka	Yhdenvertaisuus yhteisön toiminnassa
Teema: Mahdollistava toiminta	Verkostot: Verkostomaisen toiminnan johtaminen	Monimutkaiset ongelmat: Monitieteinen yhteistyö, tasapainon hakeminen kestäväan kasvun ja osaamistarpeiden välillä	Rakenteet: Sujuvat opiskeluprosessit
Teema: Työelämäyhteistyö	Kumppanuus: Toimiminen osaamisverkostoissa	Tulevaisuuden osaamisen: Kestävyyskompetenssit yhteistyön tavoitteena, mm. projektioppiminen, korkeakoulut osaamisverkostojen johtajina	Avoimuus: Tieto ja oppiminen laajasti työelämän kehittämisen ja päätöksenteon käytössä
Teema: Kansainvälisyys	Vaikuttavuus: Kansainvälisyys kestäväan vaikuttavuuden edellytys	Maailmaa koskevat ratkaisut: Korkeakoulu toimii kansainvälisessä kontekstissa	Kielisyys: Äidinkielen ja vieraan kielen huomioiminen
Teema: Tulevaisuuden haasteet	Ilmastonmuutos: Luontoympäristön turvaaminen, hallittu kasvu	Jatkuva muutos: Muutosten tunnistaminen ja hallinta, kokeilut	Saavutettavuus: Toimintaympäristö (oppimisympäristö) on monimuotoinen

läpittää ja päivittää osaamistaan maailman muutuessa. Aineistosta nousi esille neljä teemaa: 1) Opiskelijoiden kestävyysosaaminen, 2) Opetukseen kohdistuvat kestävyysodotukset, 3) Johtamiseen liittyvät kestävyysodotukset sekä 4) Osaamispääoman johtaminen ja kehittäminen. Analyysimatriisista (Taulukko 3 sivulla 38) on nähtävissä pelkistetty aineisto.

Opiskelijoiden kestävyysosaaminen pitää sisällään muutoksiin, hyvinvointiin, itseohjautuvuuteen, asiantuntemukseen sekä vastuullisuuteen liittyviä tavoitteita (ks. myös Jaakkola ja muut, 2022). Ekososiaalisen osaamisen näkökulmasta muutosten hallinta ja oman toiminnan vaikutusten ymmärtäminen ovat keskeisiä tavoitteita. Muutos nousi vahvasti aineistossa esiin esimerkiksi siten, että ”opiskelijat ovat val-

miita muuttamaan maailmaa”. Edellytyksenä nähtiin kriittinen ajattelu ja luovat ratkaisut kompleksisessa toimintaympäristössä.

Korkeakoulujen yhteisinä tutkinnon työelämävalmiuksina korostettiin lokaa- lin ja globaalien toimintaympäristöjen huomioimista sekä kriittisen ajattelun ja luovan ongelmaratkaisutaidon lisäksi vastuullisuusosaamista. Korkeakoulujen TKI-toiminta oli kytketty inhimillisen turvallisuuden edistämiseen, joka huomioi ilmastonmuutoksen aiheuttamat riskit ja haasteet. Digitaalista asiantuntijaksi oppimista edistettiin toimintaympäristön nopean muutoksen vuoksi: ”digitaaliset ratkaisut, työ- ja elinkeinoelämän yhteydet sekä osallisuus koulutus- ja tutkimusverkostoihin ovat olennainen osa opintoja”.

Osaamisperustaisuuteen liittyen aineis- retään korkeakoulukontekstissa yhä laa-
 jautuvuus. Vaikka osaamisperustaisuus jemmin (ks. Mäkinen & Annala, 2010;
 opetuksen lähtökohdaksi ei ole aina täy- Vilppola ja muut, 2020; Jaakkola ja muut,
 sin yksiselitteinen, sen merkitys ymmär- 2022). Kestävyysosaamisen näkökulmasta
 opiskelijan itseohjautuvuudella ja itsetun-

Taulukko 3. Pääluokka 2 Opetuksen johtaminen: kestävyysosaamista ja ekososiaalista sivistystä edistävä pedagoginen johtaminen (analyysimatriisin esimerkki)

Pääluokka 2: Opetuksen johtaminen	Ekososiaalinen osaaminen	Osaamis- perustainen pedagogiikka	Yhdenvertaisuus yhteisön toiminnassa
Teema: Opiskelijan kestävä osaaminen	Muutos: Oman toiminnan reflektointi, kriittinen ajattelu ja toiminnan vaikutusten arviointi Hyvinvointi: opiskelijälähtöiset opintopolut, oikea-aikainen ohjaus	Asiantuntijuus: vastuullisia maailman muuttajia, rohkeus tehdä ja kokeilla Itseohjautuvuus: vastuunkanto itsestä ja muista, tilaa oivalluksille	Vastuullisuus: vuorovaikutusosaaminen, kulttuuritietoisuus
Teema: Opetukseen kohdistuvat kestävyysodotukset	Hyvinvointia tukeva opetus: Opiskelukyvyn vahvistaminen Opiskelijoiden itseohjautuvuutta tukeva ja kriittistä ajattelua tukeva opetus: opiskelijoista kasvaa maailman muuttajia	Monialaisuus: tieteenalojen yhdistelmät, eri toimijoiden osaamisverkostot Tutkimusperustaisuus: vahvistetaan opetuksen ja tutkimuksen yhteyttä, toimintaympäristön osaa- mistarpeiden kytkeminen osaamista edistävään TKI:hin	Saavutettavuus: tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset oppimisen mahdollisuudet Joustavuus: räätälöidyt, henkilökohtaistetut opintopolut
Teema: Johtamiseen kohdistuvat kestävyysodotukset	Korkeakoulun TKI:n ja opetuksen sisältöjen kytkentä: opetuksen johtaminen inhimillisen turvallisuuden edistäjänä, huomioiden ilmastomuutoksen haasteet	Opetuksen laatu: kehittäminen laajasti yhteistyössä, tutkimusperustaisuus, henkilökohtaiset oppimispolut, ilmiöpohjaisen oppimisen mahdollistaminen	Opetuksen arvostus ja osallistava johtaminen: tavoitteellinen vuorovaikutus, yhteistoiminnallista oppimista ja tekemistä korostava työkuulttuuri
Teema: Osaamis- pää- oman johtaminen ja kehittäminen	Korkeakoulun TKI-toiminta: osaamisverkostoja luova korkeakoulu	Globaalit osaamistarpeet: tunnistetaan ja ratkaistaan maailmanlaajuisia ongelmia Pedagoginen osaaminen: tarkoituksenmukainen pedagogiikka ja digitaalinen osaaminen	Jatkuva uudistuminen: erilaiset osaamisen tarpeet tunnistettu

temuksella on keskeinen merkitys (esim. Jaakkola ja muut, 2022). Aineistosta koulutuksen tavoitteet nousevatkin pääasiassa nimenomaan osaamisen tavoitteina, joissa vastuullisuus korostuu: ”valmistuvat ovat vastuullisia asiantuntijoita” tai ”opiskelijamme saavat perusteet kestäväan kehitykseen” tai opiskelija on ”vastuullinen, kulttuurisesti moninaisen maailman akateeminen asiantuntija”. Tämä tukee ajatusta kestävyyskompetenssien implementoinnista kaikkeen korkeakoulutukseen. Korkeakoulujen pedagogisissa toimintamalleissa osaamisperustaisuutta pyritään edistämään yhdistäen tutkimuksen (TKI:n) ja opetuksen sisällöt. Tutkimuksen ja opetuksen yhteys näkyikin kautta linjan korkeakoulujen strategioissa: ”opettaja opettaa ja tutkii” ja ”integroimme tutkimuksen opetukseen”.

Strategioiden mukaan korkeakoulussa vahvistetaan opiskelutaitoja ja osaamista sekä sujuvia oppimisprosesseja ja tavoitteeksi asetetaan ”osaamisperusteisuuden, oppimisen laadun ja opintotehokkuuden vahvistaminen tutkintoon johtavassa koulutuksessa.” Opiskelijoiden hyvinvointiin ja jaksamiseen liittyen yksi keskeinen korkeakoulupedagogiikan tavoite onkin ollut yksilöllisten opintopolkujen mahdollistaminen. Tällä viitataan usein joustavuuteen ja vaihtoehtoihin opinnoissa. Opiskelijan tausta, elämäntilanne, tavoitteet, itseohjautuvuus ja monet muut seikat vaikuttavat opinnoissa menestymiseen (Lindblom-Ylänne ja muut, 2017). Aineiston perusteella strategioista nouseekin esille, että johtamisella halutaan vaikuttaa paitsi opiskelijan oppimisen mahdollisuuksiin myös opettajan työn mahdollisuuksiin ja kuormittavuuteen.

Hyvinvoiva yhteisö pedagogisen johtamisen tavoitteena

Strategioissa yhteisön merkitys kestävyden ja ekososiaalisen sivistyksen näkökulmista korostuu hyvinvointina työssä ja opinnoissa sekä kestävyysosaamista edistävänä toimintakulttuurina. Yhteisön toiminnan avoimuus ja vuorovaikutus sekä arvostus nähdään luottamuksen perustana. Hyvinvoivalle korkeakoulu yhteisölle on ominaista yhdenvertaiset mahdollisuudet työskennellä ja opiskella, arvostaa toista ja innostua uusista asioista: ”Erilaisuuden, monipuolisen osaamisen ja yhteenkuuluvuuden arvostaminen läpileikkaavat toimintaamme”.

Pedagogisen johtamisen näkökulmasta merkityksellistä on vahvistaa luottamuksen kulttuuria esimerkiksi edistämällä yhteisön mahdollisuuksia avoimeen vuorovaikutukseen eri tilanteissa (Bottery ja muut, 2018; Konst, 2022). Strategioista nousee esille ajatus johtamistoiminnasta mahdollistajana ja toiminnallisen kontekstin luoja korkeakoulun sisällä ja sen toimintaympäristössä. Lisäksi johtamisen tavoitteeksi asetetaan yhdenvertaisuutta edistävän työ kulttuurin luominen. ”Turvaamme opiskelijoillemme tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja oman osaamisen kehittämiseen”.

Vastuullisuus korostuu myös yhteisöllisyyden näkökulmasta ja käsitteenä se sidotaan teksteissä eettiseen toimintaan, asiakas- ja opiskelijakeskeiseen otteeseen sekä taloudelliseen ja sosiaaliseen toimintaan korkeakoulussa. Henkilökuntaa halutaan ohjata toimimaan niin, että pedagogiset voimavarat suunnataan opiskelijoiden oppimiseen ja opintojen edistymiseen. Vastuullisuus on yhtä aikaa korkeakoulu yhteisön ja sen yksilön toimintaa ohjaava teesi. Samalla se on lupaus toimintaym-

Taulukko 4. Pääluokka 3 Yhteisö: kestävyysosaamista ja ekososiaalista sivistystä edistävä pedagoginen johtaminen (analyysimatriisin esimerkki)

Pääluokka 3: Yhteisö	Ekososiaalinen osaaminen	Osaamisperustainen pedagogiikka	Yhdenvertaisuus yhteisön toiminnassa
Teema: Hyvinvoiva korkeakoulu-yhteisö	Yhteisöllinen korkeakoulun toimintakulttuuri: monikulttuurisuus, yhteisölliset foorumit mahdollistajana	Opiskelukyky: Yhteisön tuki ja opiskelukyvyn edistäminen	Avoimuus: läpileikkaavana korkeakoulun toimintakulttuurissa, moniäänisyys
Teema: Kestävä toimintakulttuuri	Vastuullinen korkeakoulun toimintakulttuuri: resurssiviisaus, kestävyysteemat laajasti, johtamisella tuetaan merkityksellistä ja tuloksellista työtä	Innostava ja luova kaikille: tuetaan jatkuvaa osaamisen kehittymistä (opiskelijat ja henkilöstö), yhteiskehittäminen mahdollista	Vuorovaikutteinen ja avoin: korkeakoulun avoimet kumppanuverkostot, mahdollisuuksien tasa-arvo opinnoissa, korkeakouludemokratia

päristölle toimia kestävän kasvun edistäjänä: ”Korkeakoulu-yhteisö toimii ekologisesti, sosiaalisesti ja taloudellisesti kestäväällä tavalla jatkuvassa vuorovaikutuksessa sidosryhmien ja kumppaneiden kanssa”.

Korkeakoulukontekstissa kehittyvä johtajuus kasvaa yhteisönsä jakamista uskomuksista ja arvoista: ”Johtaminen on arvostettua, reilua ja eettisesti kestävä”. Pedagogisen johtamisen erityispiirteenä on johtajan kehittymisen kytkös henkilöstön kehittymiseen ja kasvuun. Johtajan oma tarve kasvuun ja kehitykseen on sidoksissa muun henkilöstön kasvuun ja sen tukemiseen. Siksi pedagogisessa johtamisessa korostuu pedagogiseen sisältöön liittyvän organisaation perustehtävän erityisyys sekä johtamisen osallistava ja jaettu luonne.

Osaamisperustaiset kytkökset yhteisöpääluokassa kytketään kumppanuuksverkkoihin, joissa kehitetään korkeakoulun osaamisalueita, opiskelija-työnantaja-suhteita ja verkostoja. Korkeakoulu-yhteisö on edistämässä työelämäpohjaisia opintokokonaisuuksia, jotka edistävät oppimista, yhteistä kehittämistä ja työn tutkimista.

Tavoitteena on myös tukea opiskelijoiden opiskelukykyä.

Kestävyysosaamista edistävän korkeakoulun toimintakulttuurin tavoitteena on ohjata opiskelijaa eettiseen ja vastuulliseen toimintaan myös työelämässä. Tämä sisältää korkeakouludemokratian, yhteiskehittämistä, monimuotoisuuden ja moniäänisyyden kunnioittamista, yhdenvertaisia mahdollisuuksia opetukseen ja työhön sekä yhtäläiset mahdollisuudet vaikuttaa korkeakoulun kehittämiseen ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

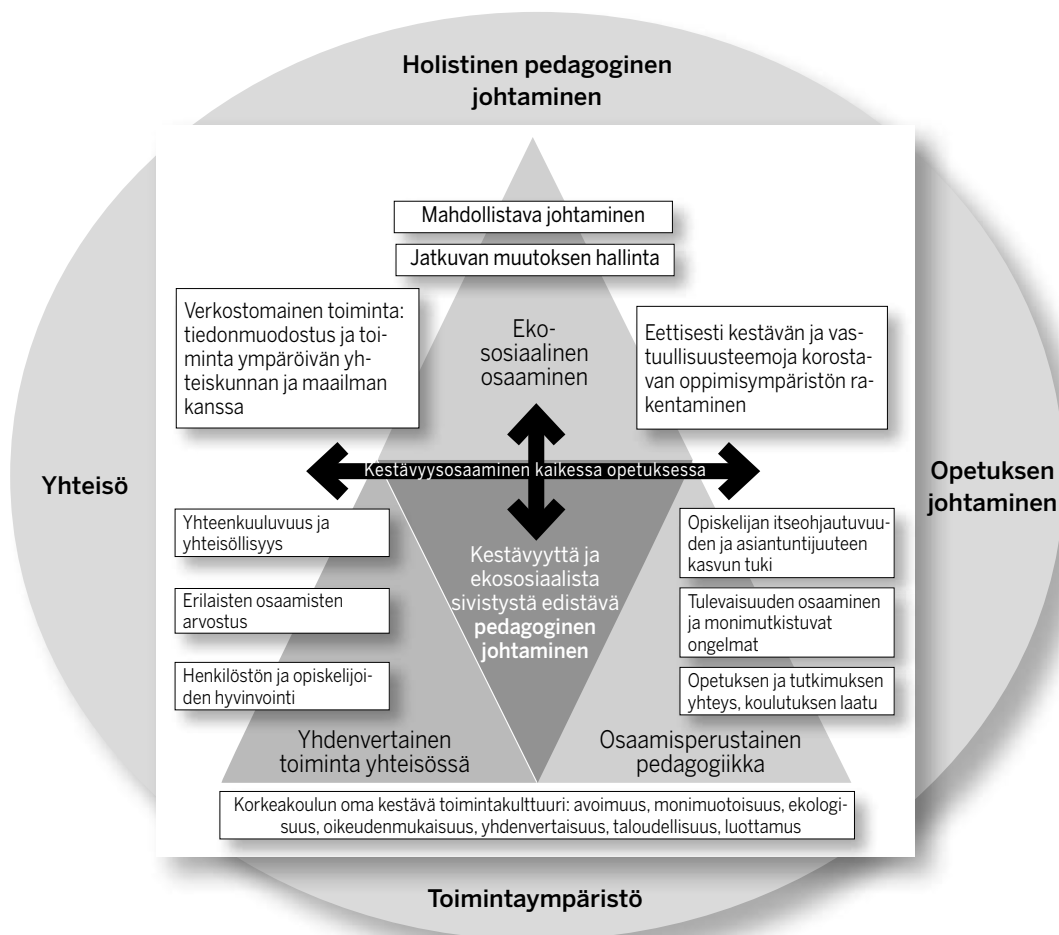
Pohdinta

Pedagoginen johtajuus koulutusorganisaatiossa sisältää opetustoiminnan järjestämistä ja ohjaamista sekä opetus- ja ohjaustyön mahdollistavien prosessien johtamista. Tarkastelimme kahdeksan eri korkeakoulun strategioita tavoitteenamme löytää niistä pedagogisen johtamisen kannalta oleellisia ekososiaaliseen sivistykseen ja kestävyysosaamiseen liittyviä merkityksiä ja sitä kautta korkeakoulun toiminnan tavoitteita. Lopuksi pohdim-

me vielä, miten kestävyysosaamista edistävä korkeakoulupedagogiikka näkyy korkeakoulun strategiassa ja miten sitä pitäisi johtaa, jotta oppiminen ja opiskelu mahdollistuvat. Korkeakoulun rakenteiden ja prosessien mahdollistavalla tai estävällä vaikutuksella on sidos suoraan korkeakoulun käsitykseen oppijasta, opettajuudesta, osaamisesta ja osaamisen arvioinnista (Elfving ja muut, 2021).

Strategioista löytyy laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksen sekä ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysosaamisen

näkökulmista varsin paljon merkityksiä, mutta strategiassa ne on usein ripoteltu läpileikkaavasti erilaisten strategisten tavoitteiden alle. Varsinaisiin strategioiden kestävyystavoitteisiin oli liitetty hyvin vähän suoraan pedagogiseen johtamiseen ja kestävyysosaamiseen liittyviä tavoitteita. Opetuksen ja koulutuksen johtamisen näkökulmasta pitää siis syventyä kaikkiin strategioiden teemoihin, jotta holistisen pedagogisen johtamisen näkökulmasta saadaan näkyviin ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysosaamisen merkitykset strategioissa. Pyrimme vielä lopuksi muo-



Kuvio 2. Korkeakoulujen strategioista nousevat ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysosaamisen merkitykset pedagogisessa johtamisessa

dostamaan korkeakoulujen strategioista nousevat yhteiset kestävyysosaamista ja ekososiaalista sivistystä tukevaan pedagogiseen johtamiseen kohdistuvat merkitykset ja tavoitteet (Kuvio 2 sivulla 41).

Korkeakoulujen strategioiden nostattamat haasteet kestävyysosaamista edistävälle pedagogiselle johtamiselle kohdistuvat niin korkeakoulun rakenteisiin ja oppimisympäristöön, opettajan osaamiseen kuin yhteistyöverkostonkin mahdollistamiseen. Punaisena lankana johtamistyön kohteita ja tavoitteita sitoo yhteen tulevaisuuteen suuntaava kestävyysosaaminen, joka on korkeakoulun toiminnan keskiössä.

Strategioissa asetetaan tavoitteita pedagogiselle johtamiselle: opetuksen ja tutkimuksen yhteyden vahvistaminen, opiskelukykyyn tukeminen, opiskelijoiden asian tuntijaksi kasvun tukeminen ja tulevaisuuden osaamisen tuottaminen jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä. Henkilöstön hyvinvointi ja opetuksen arvostus ovat niin ikään tavoitteina. Tavoitteena on rakentaa avointa, yhdenvertaista ja ekologista luottamukseen perustuvaa korkeakoulun toimintakulttuuria. Näiden elementtien kautta voidaan rakentaa myös ekososiaalista sivistystä ja kestäviin arvoihin perustuvaa korkeakoulutusta (ks. Wiek ja muut, 2011a; Dyer & Dyer, 2015; Salonen, 2020; Konst, 2022). Varsinaisesti kestävyysosaamisen tavoitteisiin, kestäväen pedagogisen johtamisen konkretiaan ja ekologisen sivistyksen vahvistamiseen strategiat tarjoavat kuitenkin kovin vähän tavoitteita.

Pedagogisen johtamisen merkitykset liittyvät ennen kaikkea kestäväen, vastuullisen ja hyvinvoivan yhteisön ja sen toiminnan mahdollistamiseen. Ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta korostuu

siis sosiaalinen ulottuvuus. Yhteisö nähdään monialaisena, verkottuneena ja kansainvälisenä. Jotta ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysosaamisen tavoitteet toteutuvat strategioiden viitoittamalla tiellä, tarvitaan henkilöstön yhteistyöprosessien edistämiseksi runsaasti erilaisia tulkintafoorumeita ja vuorovaikutteisia kohtaamisia opettajan ja opiskelijan välillä oppimistilanteissa (Taipale, 2004; af Ursin, 2012; Konst, 2022).

Merkittävää on huomata, että aineiston analyysin perusteella korkeakoulut vaikuttavat olevan hyvin samoilla linjoilla kestäväen pedagogisen johtamisen näkökulmasta. Lähtökohtaisesti etsimme tutkimusessamme nimenomaan korkeakoulujen strategioissa kestävyysosaamisen suhteen yhdistäviä tekijöitä, mutta lopulta yllättävää oli, ettei erottavia tekijöitä merkittävästi edes löytynyt. Strategia sinällään ei siis toimi ainakaan kovin erottuvasti jonkin korkeakoulun profiilin tai niin sanotun kilpailuedun tuottajana. Samansuuntaisia havaintoja korkeakoulujen strategioiden erottuvuudesta on tehnyt esimerkiksi Helena Kuusisto-Ek (2021). Hänen mukaansa ammattikorkeakoulujen strategioissa merkittävämpää on ministeriön ohjaus ja rahoitusmallin vaikutus kuin varsinainen strateginen profilointi tai erottuvuus.

Voikin kysyä, onko tarkasteltujen strategioiden vaikuttavuus lopulta merkittävä ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta. Tavoitteiksi strategioissa asetetaan geneerisiä korkeakoulupolitiikan värittämiä teemoja, joissa korostuvat yhteisön, osaamisen ja hyvinvoinnin merkitykset. Luontosuhteen ja ekologisuuden merkitykset ovat näille teemoille strategioissa alisteisia. Varsinaiset sisällölliset tieteenala- tai koulutusala-kohtaiset sekä pedagogiset teemat suhteessa konkreettisiin kestävyysosaami-

sen tavoitteisiin jäävät sivuosaan. Mahdollista toki on, että kestävyysosaamisen konkretia on löydettävissä paremmin opetussuunnitelmista ja strategioiden toteuttamisen suunnitelmista. Korkeakoulujen profiloitumisen mahdollisuudet voisivat kuitenkin piillä nimenomaan aidosti vaikuttavassa ekososiaalista sivistystä vahvistavassa strategisessa johtamisessa, joka on kytketty vahvaan pedagogiseen ja tieteenalakohtaiseen sisältöön.

Lähdeluettelo

Adomssent, M., Godemann, J., & Michelsen, G. (2007). Sustainable University - Holistic approach to sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 385–461.

Alava, J., Kovalainen, M. T., & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Teoksessa A. Holappa, A. Hyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (ss. 116–137). PS-kustannus.

Barnet, B., & Long, C. (1986). Peer-assisted leadership: Principals Learning from Each Other. *Phi Delta Kappa*, 67(9), 672–675.

Bass, B. M., Bass, R., & Stogdill, R. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and applications*. Free Press.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4 painos). Society for Research into Higher Education & Open University Press. https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang_Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf

Bottery, M., Ping-Man, W., & Ngai, G. (2018). *Sustainable School Leadership: Portraits of Individuality*. Bloomsbury Publishing.

Bottery, M. (2016). *Educational Leadership for a More Sustainable World*. Bloomsbury Publishing.

Burt, H., & Hubball, H. (2014). A strategic approach to the scholarship of curriculum leadership in research-intensive university context: The art, science and politics of implementation. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 5(4), 203–218. <https://luis-miguel-villar-angulo.es/wp-content/uploads/2015/07/International-Journal-of-University-Teaching-and-Faculty-Development.pdf>

Carter, S., & Greer, C. (2013). Strategic Leadership: Values, Styles, and Organizational Performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(4), 375–393. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1548051812471724>

Diefenbach, T. (2019). Why Michels' 'iron law of oligarchy' is not an iron law – and how democratic organisations can stay 'oligarchy-free'. *Organization Studies*, 40(4), 545–562. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0170840617751007>

Dignan, A. (2019). *Brave new work*. Penguin.

Doyle, T., & Brady, M. (2018). Reframing the university as an emergent organisation: Implications for strategic management and leadership in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management* 40(4), 305–320. <https://doras.dcu.ie/24754/1/17paper02k.pdf>

Duignan, P., & Macpherson, J. S. (2009). *Educative Leadership: A Practical Theory*. Teoksessa F. W. English (toim.), *Educational Leadership and Administration* (1. painos). Sage.

Dyer, G., & Dyer, M. (2015). Strategic leadership for sustainability by higher education: the American College & University Presidents' Climate Commitment. *Journal of Cleaner Production*, 140(1), 111–116. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.08.077>

Elfving, J., Hyryläinen, A., & Keurulainen, H. (2021). Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyö pedagogisena johtamisena. *UAS Journal 3/2021*. <https://uasjournal.fi/3-2021/ammattikorkeakoulun-opetus-suunnitelmatyö-pedagogisena-johtamisena/>

Heikkinen, A. (2018). Ammattisivistyksen lupaus antroposeenin/kapitaloseenin aikakaudella. Koulu ja menneisyys. *Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian vuosikirja*, 56, 305–328. <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/77700>

Heikkinen, H. L. T. (2019). Osaamisperustaisuuden perusteet: Ammattikorkeakoulu ja tiedon tarkoitus. *UAS Journal 1/2019*. <https://uasjournal.fi/1-2019/osaamisperustaisuuden-perusteet/>

Heikkinen, H. L. T., & Kukkonen, H. (2019). Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit. *Aikuiskasvatus*, 39(4), 262–275. <https://doi.org/10.33336/aik.88096>

Juuti, P. (2018). *Huono johtaminen: tubon tieltä toimivaan työyhteisöön*. Gaudeamus.

Jaakkola, N. M., Meeri, K., Hakio, K., Wolff, L.-A., Mattelmäki, T., & Friman, M. (2022). Becoming self-aware: How do self-awareness and transformative learning fit in the sustainability competency discourse? *Frontiers in Education*, 7, 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.855583>

- Katajuvori, N., Salminen, O., Vuorensola, K., Huhtala, H., Vuorela, P., & Hirvonen, J. (2017). Competence-Based Pharmacy Education in the University of Helsinki. *Pharmacy*, 5(2), 29. <https://doi.org/10.3390/pharmacy5020029>
- Konst, T. (2022). Kestävää tulevaisuutta rakentava korkeakoulupedagogiikka. Teoksessa K. Mäki, & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.), *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat*. (ss. 99–110). Haaga-Heliana julkaisut 7/2022. Newprint. https://www.haaga-heliana.fi/sites/default/files/file/2022-08/Korkeakoulupedagogiikka_screen.pdf
- Kuoppala, E., & Mäki, K. (2021). *Osaammeko johtaa pedagogisesti verkostoissa?* UAS Journal 3/2021. <https://uasjournal.fi/3-2021/osaammeko-johtaa-pedagogisesti-verkostoissa/>
- Kuusisto-Ek, H. (2021). Suomen ammattikorkeakoulujen strategiasisällöt 2017–2020. *Tiedepolitiikka*, 46(1), 8–18. <https://journal.fi/tiedepolitiikka/article/view/102626>
- Laajala, T. (2016). Ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulokanta-repertuaarit. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 294–302. <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/88515/47691Ammattikorkeakoulun>
- Lindblom-Ylänne, S., Haarala-Muhonen, A., Postareff, L., & Hailikari, T. (2017). Exploration of individual study paths of successful first-year students: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 687–701. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0315-8>
- Mäki, K. (2012). *Opetustyön ammattilaiset ja mosaiikin mestarit. Työkulttuurit ammattikorkeakoulun toiminnan kontekstina* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/37186>
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2010). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus & Aika*, 4(4), 41–61. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68239>
- Mäkinen, M., & Annala, J. (2012). Osaamisperustaisen opetussuunnitelman kahdet kasvot. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svård, & V.-M. Väri (toim.), *Osallistava korkeakoulutus* (ss. 127–151). Tampere University Press.
- Nevgi, A., & Korhonen, V. (2016). Pedagoginen johtaminen yliopiston keski johdon johtamistyössä. *Kasvatus*, 47(5), 419–433. <https://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/47/5/pedagogi.pdf>
- Nevgi, A. (2014). Opetuksen pedagoginen kehittäminen ja johtaminen. Teoksessa I. Niiniluoto, U.-M. Forsberg, & A.-M. Evers (toim.), *Akateemisen johtamisen ydinkysymyksiä* (ss.173–185). Unigrafia.
- Puurula, J., Konst, T., Friman, M., & Koivunen, T. (2021). Suomalaiset korkeakoulut kestävää kehitystä edistämässä. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 23(4), 34–47. <https://doi.org/10.54329/akakk.113319>
- Quinlan, K. (2014). Leadership of teaching for student learning in higher education: What is needed? *Higher Education Research & Development*, 33(1), 32–45. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.864609>
- Ranki, S. (2016). *Strateginen johtaminen suomalaisissa korkeakouluissa*. Työsuojelurahasto. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99139/strateginen_johtaminen_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salonen, A. O. (2020). *Ekososiaalinen sivistys - mitä se on?* <https://artosalonen.com/ekososiaalinen-sivistys-mita-se-on/>
- Salovaara, J., & Soini, K. (2021): Educated professionals of sustainability and dimensions of practices. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(8), 69–87. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0327>
- Taipale, M. E. (2004). *Työnjohtajasta tiiminvalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajana ja pedagogisina johtajina prosessioorganisaatioissa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6078-2>
- Their, S. (1994). *Pedagoginen johtaminen*. Mermeurs. Tammer-Paino Oy.
- Tirri, K., & Toom, A. (2020). The Moral Role of Pedagogy as the Science and Art of Teaching. Teoksessa K. Tirri, & A. Toom (toim.), *Pedagogy in Basic and Higher Education – Current Development and Challenges*. IntechOpen. <https://www.intechopen.com/chapters/70433>
- Ursin, K. (2012). Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus: käsitteparin kaksi traditiota. Teoksessa K. Mäki, & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja* (ss. 79–104). Kansanvalistusseura. Hansaprint Oy.
- Vaherva, T. (1984). *Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 5. Jyväskylän yliopisto.
- Vilppola, J., Hämäläinen, R., Vähäsantanen, K., & Salo, P. (2020). Opettajana jo toimivan opettajaopiskelijan osaamisen kehittyminen – osaamisperustainen ja työelämälähtöinen ammatillinen opettajakoulutus. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 22(2), 32–51. <https://journal.fi/akakk/article/view/95962>
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. Teoksessa D. S. Rychen, & L. H. Sagalnik (toim.), *Defining and Selecting Key Competencies* (ss. 45 – 65). Hogrefe & Huber Publishers.

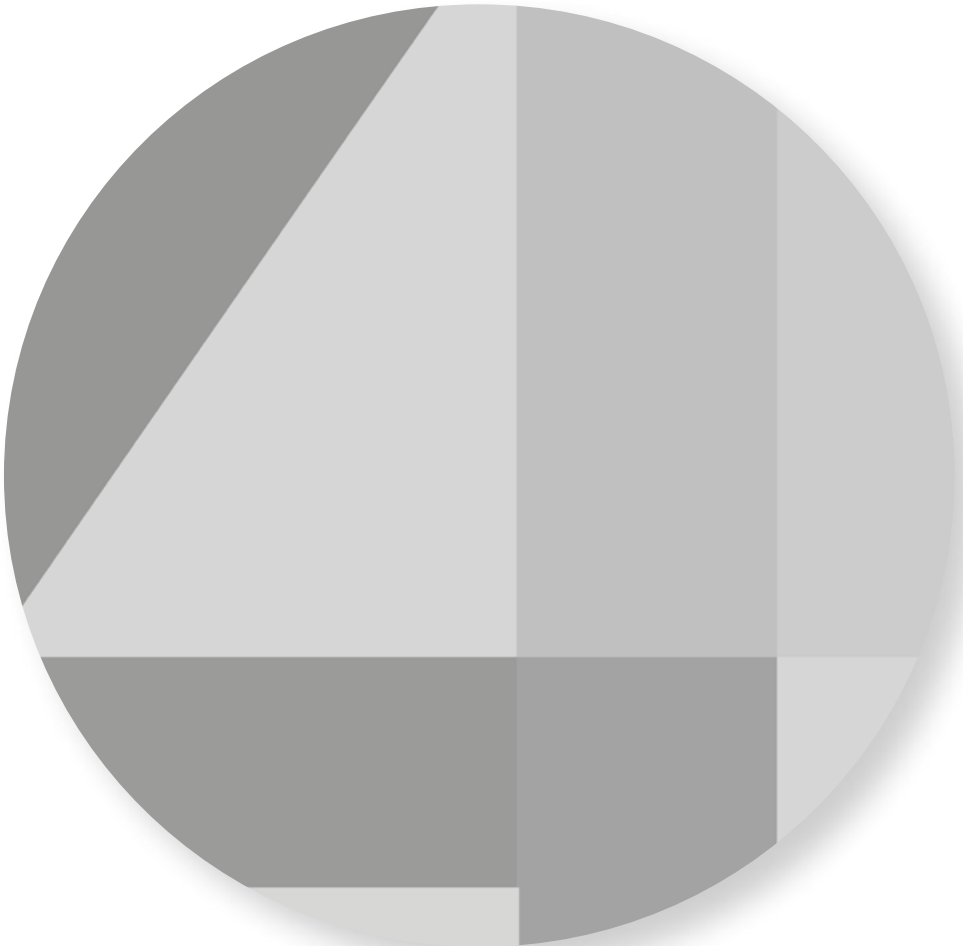
Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C., Banas, & Mills, S. (2011a). Moving forward on competence in sustainability research and problem solving. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, 53(2), 3–12. <https://doi.org/10.1080/00139157.2011.554496>

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. (2011b). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Wiek, A., Bernstein, M., Foley, R., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B., & Withycombe,

L. (2015). Operationalising Competencies in Higher Education for Sustainable Development. Teoksessa M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas (toim.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (ss. 241–261). Routledge.

Värri, V.-M. (2014). Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A, Saari, O.-J, Jokisaari, & V.-M, Värri (toim.), *Ajan kasvatusta, kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä* (ss. 87–122). Tampere University Press.



Opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsittelystä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa

Riikka Suhonen

FM, väitöskirjatutkija
Helsingin yliopisto
riikka.suhonen@helsinki.fi

Hannele Cantell

FT, dosentti, yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto
hannele.cantell@helsinki.fi

Antti Rajala

FT, dosentti, Suomen Akatemian
tutkijatohtori
Itä-Suomen yliopisto
antti.rajala@uef.fi

Arto Kallioniemi

TT, professori
Helsingin yliopisto
arto.j.kallioniemi@helsinki.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Kestävyys ja vastuullisuus koskettavat jokaista työntekijää 2020-luvulla. Tutkimuksessa tarkastellaan ammatillisten perustut-

kintojen opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsittelystä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa. Aineisto koostuu opettajien vastauksista (N=187) keväällä 2022 toteutettuun verkkokyselyyn.

Analyysissä käytettiin kuvailevia tilastollisia menetelmiä sekä temaattista analyysia peilaten kyselyvastauksia teoriataustaan, aiempaan globaalin kansalaiskasvatuksen sekä ammatillisen koulutuksen tutkimukseen. Tulokset viittaavat siihen, että globaali kansalaiskasvatus on implisiittisesti läsnä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa Suomessa. Tutkinon perusteet eivät tue suunnitelmallista syventymistä globaaleihin aiheisiin ammatillisessa koulutuksessa. Silti aiheet nousevat esiin oppilaitosten arjessa ja niitä käsitellään pääosin spontaaneilla keskusteluilla opetuksen ja ohjaamisen yhteydessä. Opettajat näkevät globaalit aiheet tärkeiksi moninäkökulmaisuuksien ja yhteiskentoutuneisuuden ymmärtämisen, tulevaisuuden työelämän sekä vastuullisena kansalaisena toimimisen näkökulmasta. Opettajien mukaan globaalit aiheet koskettavat kaikkia ammattialoja ja niiden merkitys kasvaa tulevaisuudessa. Koulutuksellisen yhdenvertaisuuden kannalta on keskeistä, että myös ammattiin opiskelevilla on mahdollisuus harjoitella yhteiskunnallisen osallistumisen taitoja sekä perehtyä globaaleihin aiheisiin koulutuksensa aikana. Globaali kansalaiskasvatus voi tarjota tähän sekä teoreettista että käytännöllistä tukea.

Asiasanat: *toisen asteen ammatillinen koulutus, opettajat, globaali kansalaisuus, kestävyys, globaali kansalaiskasvatus*

.....

Teachers' perceptions on addressing global issues in upper secondary vocational education and training in Finland

Abstract

Sustainability and responsibility affect every worker in the 2020s. This study exam-

ines the perceptions of teachers in initial vocational qualifications on addressing global issues in upper secondary vocational education and training (VET) in Finland. The data consist of teachers' responses (N=187) to an online survey in the spring of 2022. In the analysis, descriptive statistics as well as thematic analysis were used and the results were reflected against the theoretical framework, earlier research on global citizenship education and VET. The results indicate that global citizenship education is implicitly present in upper secondary VET in Finland. The current qualification requirements do not support structured, in-depth exploration of global issues in VET. Yet, global issues emerge in the everyday life of educational institutions, and they are mainly addressed through spontaneous discussions in connection to teaching and guidance work. Teachers perceive the importance of global issues above all in terms of understanding multiple perspectives, diversity and interdependence, relevance for the world of work in the future and acting as a responsible citizen. According to teachers, global issues affect all professions, and their importance will increase in the future. Educational equity would require that also vocational students have the possibility to learn competences necessary for societal participation and get acquainted with global issues during their education. Global citizenship education can provide both theoretical and practical tools for this.

Keywords: *vocational education and training, teachers, global citizenship, sustainability, global citizenship education*

Johdanto

Vastuu ympäristöstä ja ihmisoikeuksista koskettaa jokaista työntekijää 2020-luvulla. Eettistä kestävyys- ja ympäristöosaamista pidetään yhä tärkeämpinä ammatillisen koulutuksen osaamisalueina (Marope ja muut, 2015; Osaamisen ennakointifoorumi, 2019; Siirilä ja muut, 2022). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi suosittelee ajankohtaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden sitomista osaksi opetusta, demokraatia- ja ihmisoikeuskasvatuksen sisällyttämistä eri oppiaineisiin sekä vaikuttamisvalmiuksien harjoittelua ammatillisessa koulutuksessa (Hakamäki-Stylman ja muut, 2021).

Ammatillisen koulutuksen tulisi siis kehittää myös laajempaa globaalia ja demokraattista osaamista, jota tarvitaan globaaleihin haasteisiin vastaamiseksi työpaikoilla ja niiden ulkopuolella (Bonvin, 2019; Gaudelli & Heilman, 2009). Monissa maissa ammatillista koulutusta on kuitenkin viime vuosina ohjattu kapeampaan suuntaan: työelämän tarpeiden määrittelyyn, pilkottuihin prosesseihin ja työtehtäviin (Isopahkala-Bouret ja muut, 2014; Nylund & Virolainen, 2019). Sosiaaliset, eettiset ja käsitteelliset kysymykset sen sijaan ovat jääneet ammatillisissa opilaitoksissa usein sivurooliin (UNESCO, 2021).

Suomessa vuonna 2018 aloitetun ammatillisen koulutuksen uudistuksen tavoitteena on ollut edistää yksilön ja työelämän tarpeita, asiakaslähtöisyyttä ja osaamisperustaisuutta (Maunu, 2018; Niemi & Jahnukainen, 2019). Ammatillisen koulutuksen laissa ensimmäisenä

tavoitteena on ”kohottaa ja edistää väestön ammatillista osaamista” sekä vastata työ- ja elinkeinoelämän osaamistarpeisiin, ja vasta sen jälkeen esitetään tavoite ”tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasa-painoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi” (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 11.8.2017/531). Toisaalta ammatillisten perustutkintojen liitteenä olevassa uudessa arvopohjassa (ePerusteet, 2021) painottuvat laajat, kestävyyyteen ja kansalaisuuteen liittyvät teemat kuten eettinen ja kriittinen pohdinta, tietoon perustuva harkinta, ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja globaali vastuu. Näiden tulisi toteutua ”ammatillisen koulutuksen toimintakulttuurissa, osaamisen hankkimisessa ja osoittamisessa sekä oppimisympäristöissä” (ePerusteet, 2021).

Tällä hetkellä kestävä kehitys näkyy toisen asteen ammatillisten tutkintojen perusteissa sekä erillisinä osaamistavoitteina että läpileikkaavina arviointitavoitteina yhteisissä ja ammatillisissa tutkinnon osissa (Opetushallitus, n.d.; Räcköläinen & Meriläinen, 2018). Ammattiin opiskelevat suorittavat pakollisena yhden opintopisteen laajuisen ”Kestävän kehityksen edistäminen” -opintojakson sekä kolmen opintopisteen laajuisen ”Yhteiskunnassa ja kansalaisena toimiminen” -opintojakson. Kulttuurista moninaisuutta käsitellään myös viestintä- ja vuorovaikutusosaamisessa. Globaaleja aiheita ei 2020-luvun alun tutkinnon perusteissa juuri eksplisiittisesti mainita. Globaaleilla aiheilla opetuksessa tarkoitamme ympäri maailmaa esiintyviä teemoja, joiden juurisyihin vaikuttaminen sekä yhdenvertaisten ja oikeudenmukaisten ratkaisujen luominen vaatii kaikkien ihmisten osallistumista (Myers, 2020). Yksi tunnuspiirre on monimutkainen keskinäisriippuvuus: sillä, mitä yhdessä paikassa tapahtuu, on vaikutuksia jossakin toisaalla (Myers, 2020). On siis

vaarana, että edellä mainitut arvopohjan painotukset näkyvät vain vähän opiskelijoiden arjessa, mikä on yleinen ongelma opetussuunnitelmien ja koulutuspolitiikan uudistusten täytäntöönpanossa (Kassa ja muut, 2022; Pudas, 2015; Tyack & Cuban, 1995).

Globaalit aiheet liittyvät läheisesti globaaliin kansalaiskasvatukseen, jonka tavoitteena on rakentaa oikeudenmukaisempaa ja kestävämpää maailmaa (Blackmore, 2016; Bourn, 2020). Globaali kansalaiskasvatus on noussut viime vuosina yhä vahvemmin esiin tutkimuksessa, opetussuunnitelmissa ja YK:n kestävän kehityksen tavoitteissa (Bourn, 2020; Rajala & Lehtomäki, 2019). Ilmastokriisin edetessä on enenevässä määrin peräänkuulutettu tarvetta tuoda kasvatuksessa yhteen ekologisia, poliittisia ja eettisiä kysymyksiä ja siten lähentää kestävyyskasvatusta ja globaalia kansalaiskasvatusta toisiinsa (Jenkins, 2021). Suomessa globaalin kansalaiskasvatuksen juuret ovat 1970-luvulla käynnistyneessä kansainvälisyyskasvatuksessa, joka pohjasi UNESCO:n ihmisoikeuksia ja rauhankasvatusta painottavaan suositukseen (Rajala & Lehtomäki, 2019). Nykyisin peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa käytettäviä termejä ovat globaalikasvatus ja globaali vastuu (POPS, 2014) sekä globaali osaaminen, globaalikansalaisuus ja kansainvälinen osaaminen (LOPS, 2019). Ammatillisen koulutuksen tai työelämän piirissä globaalia kansalaisuutta on kuitenkin tutkittu vähän.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme globaalien aiheiden näkymistä ammatillisten perustutkintojen opettajien työssä. Tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Mitkä globaalit aiheet ovat ammatillisten perustutkintojen opettajien mukaan erityisen tärkeitä, ja mitkä jäävät

vähemmälle huomiolle ammatillisessa koulutuksessa?

2. Millaisia yhteiskuntaan, yhteisöön tai yksilöön kiinnittyviä esteitä, jännitteitä ja mahdollisuuksia opettajat tunnustavat globaalien aiheiden käsittelyssä toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa Suomessa?

Aineistomme koostuu toisen asteen ammatillisten opettajien vastauksista verkkokyselyyn (N=187). Analysoimme kyselyn vastauksia kuvailevilla tilastollisilla menetelmillä sekä temaattisella analyysillä peilaten niitä aiempaan globaalin kansalaiskasvatuksen sekä ammatillisen koulutuksen tutkimukseen.

Globaalin kansalaiskasvatuksen pedagogiikka

Pedagogiikassa on laajasti ymmärrettyä kyse kasvatuksellisista valinnoista ja niiden takana olevista arvoista, uskomuksista ja asenteista (Sandri, 2022). Arvot, asenteet ja ideologiat heijastuvat myös globaalin kansalaiskasvatuksen erilaisissa painotuksissa, joita on tutkimuksessa tunnistettu runsaasti (Goren & Yemini, 2017; Oxley & Morris, 2013; Pashby ja muut, 2020). Uusliberaali tapa ymmärtää globaali kansalaisuus on nähdä se inhimillisenä pääomana, jonka avulla oppija kilpailee menestyksekkäästi globaaleilla työmarkkinoilla ja vahvistaa työllistettävyyttään. Vaihtoehtoisesti humanistinen, liberaali lähestymistapa korostaa ihmisoikeuksien, demokraattisen dialogin, ymmärryksen ja myötätunnon merkitystä (Pashby ja muut, 2020). Kriittisemmissä globaalin kansalaiskasvatuksen muodoissa puolestaan tähdennetään tarvetta epäoikeudenmukaisen järjestelmän muutokseen sekä kykyä painiskella hankalien kysymysten kanssa ja vastustaa halua löytää

helppoja laastariratkaisuja moninaisen, keskeneräisen ja epävarman maailman haasteisiin (Stein ja muut, 2022).

Erilaiset käsitykset globaalin kansalaisuuden tavoitteista ohjaavat pedagogisia valintoja. Bournin (2015) mukaan globaaliin oppimiseen kuuluvat muun muassa taito kyseenalaistaa ja ymmärtää erilaisia näkemyksiä, itsereflektio ja itsekriittisyys sekä kyky siirtää oppiminen toimintaan. Tiedollisiin kokonaisuuksiin taas kuuluvat esimerkiksi epäoikeudenmukaisuuden, luontokadon tai ilmastokriisin juurisyiden kriittinen tarkastelu. Blackmoren (2016) kehittämässä viitekehyksessä kriittisen globaalin kansalaiskasvatuksen pedagogiikan osa-alueet ovat kriittinen ajattelu, dialogi, reflektio sekä vastuullinen toiminta. Sosiaalista oikeudenmukaisuutta edistävän kansalaiskasvatuksen viitekehyksessä painotetaan lisäksi emansipatorista tai vapauttavaa tietoa, jonka tavoitteena on kriittisen ja poliittisen tietoisuuden kasvattaminen ja usko omiin kykyihin aikaansaada muutosta (Egan-Simon, 2022). Esimerkiksi Rajalan ja kollegoiden (2021) hahmottelema konkreettien utopioiden pedagogiikka tukee nuorten kansalaisvaikuttamista oppilaitoksissa tuomalla oppimiseen mukaan koulun ulkopuolisia tahoja, kuten kansalaisjärjestöjä ja nuoria ilmastoaktivisteja.

Biesta ja Lawy (2006) ovat peräänkuulluttaneet koulujen demokratiakasvatuksen kytkemistä nuorten jokapäiväiseen elämään ja kiinnostuksen kohteisiin. Yksilöön keskittyvän kansalaiskasvatuksen sijaan tulisi tarttua niihin sosiaalisiin, taloudellisiin, kulttuurisiin ja poliittisiin konteksteihin, joissa opiskelijat elävät. Opiskelijoiden taustalla, kuten yhteiskuntaluokalla, kansalaisuudella, iällä, taloudellisella asemalla tai sukupuolella on merkitystä sille, miten globaalia kansalaiskasvatusta

toteutetaan ja tutkitaan (Goren & Yemini, 2017).

Globaali kansalaiskasvatus toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen tutkimuksessa ovat painottuneet ammattiin liittyvät taidot ja kompetenssit, kun taas kansalaiskasvatusta, sosiaalisaatiota tai arvokysymyksiä on tutkittu vähemmän (Nylund ja muut, 2020). Aiempi tutkimus on eritellyt muun muassa käsityksiä kansalaisuudesta ammatillisessa koulutuksessa (Hakala ja muut, 2013; Laukia, 2013). On todettu, että ammatilliset opettajat Suomessa pyrkivät tukemaan opiskelijoiden valmiuksia kiinnittyä yhteiskuntaan myös ammatin ulkopuolella (Maunu, 2018) ja kasvattamaan opiskelijoita laajemmin elämään ja ”kunnan kansalaisuuteen” (Tiilikkala, 2004, s. 133). Globaaleista aiheista on tutkittu muun muassa kulttuurienvälisyyttä ja rasismia. Itkonen ja muut (2015) esittävät tutkimuksessaan, että vaikka usea sosiaalija- ja terveysalan opettaja puhui maahanmuuttajataustaisista opiskelijoista kulttuurisen essentialismin kautta – nähden heidät ’kulttuuriensa’ edustajina – moni myös tiedosti kriittisesti oman asemansa sekä kantoi huolta tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta opiskelijoiden kohdalla. Rosvallin ja Öhrnin (2014) mukaan ammatilliset opiskelijat Ruotsissa toivoivat keskustelua arvokysymyksistä, rasismista ja poliittisista ääriilikkeistä, mutta opettajat pyrkivät hiljentämään keskustelun oppilaitoksessa esiintyvistä rasismista välttääkseen opetuksen poliittisoumista.

Toisen asteen eriävien koulutuspolkujen on varoitettu heikentävän ammattiin opiskelevien mahdollisuuksia osallistua

yhteiskunnalliseen keskusteluun, jos abstraktimman tiedon hankinta sivuutetaan koulutuksessa kokonaan (Wheelahan, 2015). Selvitysten mukaan demokratia- ja ihmisoikeuskasvatusta on vähäistä erityisesti ammatillisessa koulutuksessa (Council of Europe, 2017; Ihmisoikeuskeskus, 2014). Ammatillisten opiskelijoiden poliittinen osallisuus ja tunne vaikuttamismahdollisuuksista on todettu heikoiksi (Meriläinen & Piispa, 2020). Aktiivista ja kriittistä kansalaisuutta koskevassa Karvin raportissa ammatillisen koulutuksen opiskelijoista vain 45 prosentin mielestä opiskelijoita tuetaan osallistumaan yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Hakamäki-Stylman ja muut, 2021).

Aineisto ja tutkimusmenetelmä

Tutkimusaineistomme koostuu maaliskuussa 2022 kerätyn verkkokyselyn vastauksista (N=187). Monimenetelmäiseen lähestymistapaan soveltuva kyselylomake sisälsi vastaajien taustatietojen jälkeen monivalintakysymyksiä, väittämiä ja avoimia kysymyksiä globaaleihin aiheisiin liittyen. Viimeiset seitsemän kysymystä keskittyivät erityisesti kiistanalaisten globaalien aiheiden käsittelyyn. Määrällinen kyselyaineisto avaa tuloksia tilastollisesti keskiarvojen ja -hajontojen avulla. Avoimista vastauksista koostuva laadullinen kyselyaineisto taas tuo esiin hyvin moninaisen ryhmän erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia, mikä on tärkeää erityisesti vähemmän tutkitun aihepiiriin kohdalla (Braun ja muut, 2021).

Monivalintakysymykset, joissa pyydetään opettajia arvioimaan globaalien aiheiden esiintymistä toisaalta omassa opetuksessa ja ohjauksessa ja toisaalta laajemmin oppilaitoksen toimintakulttuuris-

sa, pohjautuivat aiempaan tutkimukseen (Kasa ja muut, 2022). Globaalien aiheiden luetteloa monivalinnoissa muokattiin paremmin ammatilliseen koulutukseen sopivaksi (Taulukko 4). Mukaan lisättiin teemoja, kuten ammatillisen koulutuksen arvopohjassa mainitut eettinen ja kriittinen pohdinta sekä globaali vastuu, ja tutkintojen perusteissa esiintyvä kiertotalous. Neljä eri alojen opettajaa testasi kyselylomaketta helmikuussa 2022 ennen sen käyttöönottoa. Lomaketta muokattiin palautteen pohjalta vaihtamalla kysymysjärjestystä, lisäämällä tarkentavia avoimia kysymyksiä ja tiivistämällä kysymysten selitetekstiä.

Ensimmäinen kirjoittaja lähetti kyselylomakkeen kaikille koulutuksen järjestäjille (yhteensä 139), joilla oli toisen asteen ammatillisen koulutuksen järjestämislupa maaliskuussa 2022. Sähköinen saatekirje lähetettiin rehtoreille ja johtajille, joita pyydettiin välittämään tieto eteenpäin opettajille. Lomake oli avoinna vastaajille noin kuukauden ajan. Viisi oppilaitosta edellytti erillisen tutkimuslupahakemuksen tekemistä. Kyselyä levitettiin lisäksi sähköpostilistoilla, Facebook-ryhmissä sekä henkilökohtaisten yhteyksien kautta. Tieto kerättiin nimettömänä ja osallistujat antoivat suostumuksensa kyselylomakkeella. Vastaajille kerrottiin, että tutkimuksessa tarkastellaan opettajien näkemyksiä globaalien aiheiden käsittelystä, että vastaukset ovat luottamuksellisia, ja että aineistoa käsitellään ja säilytetään tietosuojalain mukaisesti salasanoilla suojatuna. Vastaajat pystyivät lukemaan ja lataamaan itselleen tutkimustiedotteen sekä tarkemman tietosuojaselosteen. Seurasimme tutkimusprosessissa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisiä ohjeita.

Vastaajat

Kyselyn kohderyhmä pidettiin tarkoituksellisesti laajana, sillä halusimme tarkastella ammatillisen koulutuksen heterogeenistä kenttää järjestelmänä, eikä vain jonkin tietyn ammatin näkökulmasta. Tavoitteena oli mahdollisimman monipuolinen, erilaisia kokemuksia sisältävä yleiskuva ammatillisten perustutkintojen opettajien näkemyksistä siitä, miten globaalit aiheet näkyvät heidän opetuksessaan ja oppilaitoksessaan. Siksi käsittelemme vastaajajoukkoa kokonaisuutena emmekä analysoi heidän vastauksiaan opetettavan aihepiiriin, oppilaitoksen sijainnin tai esimerkiksi sukupuolen mukaan.

Vastaajista 62 prosenttia oli naisia (N=117), 36 prosenttia miehiä (N=67), 0,5 prosenttia muu (N=1) ja 1 prosentti (N=2) ei halunnut vastata kysymykseen omasta sukupuolesta. Suomessa ammatillisen koulutuksen opettajista 57 prosenttia on naisia (Opetushallitus, 2020). Vastaajien määrät ikäryhmittäin noudat-

telivat ammatillisten opettajien tilastollista ikäjakaumaa (Opetushallitus, 2020): vuonna 2019 alle 30-vuotiaita ammatillisia opettajia oli vain 1 prosentti (kyselyn vastaajista 2 prosenttia, N=3), yli 60-vuotiaita 17 prosenttia (kyselyn vastaajista 17 prosenttia, N=31) ja 50 vuotta täyttäneitä opettajia 62 prosenttia (kyselyyn vastaajista 60 prosenttia). Isoin vastaajaryhmä kyselyssä olivat 50-59-vuotiaat (43 prosenttia, N=81). Vastaajien otos edusti näin hyvin perusjoukkoa taustatietojen osalta.

Vastaajien opetuskokemus vaihteli alle vuodesta 38 vuoteen ($K=14,84$, $s=9,78$). Vastaajista 93 prosenttia oli päteviä opettajia. Yleisin koulutustausta oli ylempi korkeakoulututkinto (62 prosenttia) ja seuraavaksi yleisin alempi korkeakoulututkinto (33 prosenttia). Vastaajista 77 prosenttia opetti ammatillisia aineita, 36 prosenttia yhteisiä aineita ja 5 prosenttia jotakin muuta. Osa vastaajista opetti siis sekä ammatillisia että yhteisiä/muita aineita. Tarkemmin alojen jakautuminen vastaajien kesken on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Vastaajien opettamat alat. Jaottelu on Opetushallituksen mukainen ja vastaaja sai valita usean vaihtoehdon.

Opetettava ala	N	Prosenttia vastaajista
humanistiset ja taidealat	30	16,0 %
kauppa ja hallinto	29	15,5 %
luonnontieteet	3	1,6 %
tietojenkäsittely ja tietoliikenne (ICT)	16	8,6 %
tekniikan alat	35	18,7 %
maa- ja metsätalousalat	10	5,3 %
terveys- ja hyvinvointialat	25	13,4 %
palvelualat	32	17,1 %
yhteiset tutkinnon osat: viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen	33	17,6 %
yhteiset tutkinnon osat: yhteiskunta- ja työelämäosaaminen	29	15,5 %
yhteiset tutkinnon osat: matemaattisluonnontieteellinen osaaminen	18	9,6 %
muu	10	5,3 %

Taulukko 2. Vastaajien maantieteellinen jakautuminen.

Oppilaitoksen sijainti	Vastaajien määrä	Prosenttiosuus
Etelä-Suomi	81	43,3 %
Itä-Suomi	15	8,0 %
Keski-Suomi	22	11,8 %
Länsi-Suomi	26	13,9 %
Pohjois-Suomi	43	23,0 %

Taulukko 3. Kunnan koko, jossa vastaaja pääasiallisesti opettaa.

Kunnan koko	Vastaajien määrä	Prosenttiosuus
alle 10 000 asukasta	21	11,2 %
10 000–50 000 asukasta	59	31,6 %
50 000–200 000 asukasta	56	29,9 %
yli 200 000 asukasta	51	27,3 %

Lähes kaikki vastaajat, 183 (98 prosenttia) ilmoittivat suomen, kolme (2 prosenttia) ruotsin ja yksi (0,5 prosenttia) jonkun muun kielen äidinkielekseen. Suurin osa vastaajista opetti Etelä-Suomessa, mutta kaikki alueet ja hyvin erikokoiset kunnat olivat edustettuina ja kuvataan Taulukoissa 2 ja 3.

Analysimenetelmä

Monivalintakysymyksien analyysissä käytimme kuvailevia tilastollisia menetelmiä ja avointen vastausten kohdalla aineistolähtöistä temaattista analyysiä. Braunin ja Clarken (2006) temaattista analyysiä seuraten koodasimme aineiston tutkimuskysymysten mukaisesti, yhdistelimme ja ryhmittelimme koodeja isommiksi teemoiksi, arvioimme teemojen paikkansapitävyyttä koko aineistoon, nimesimme ja kuvasimme teemat sekä kirjoitimme tulososuuden aineisto-otteita taulukoissa ja tekstissä hyödyntäen sekä aiempaa tutkimusta reflektoiden. Huomioimme tulosten raportoinnissa erityisesti vastauksissa usein toistuvat teemat.

Tulokset

Tarkastelemme ensin, miten ammattilisten perustutkintojen opettajat näkevät globaalien aiheiden tärkeyden, ja mitkä aiheet painottuvat tai jäävät vähemmälle huomiolle ammatillisessa koulutuksessa. Toiseksi tarkastelemme opettajien tunnistamia esteitä, jännitteitä tai mahdollisuuksia globaalien aiheiden käsittelyssä omassa työssään ja ammatillisessa koulutuksessa laajemmin.

Globaalit aiheet opetuksessa ja oppilaitoksen toimintakulttuurissa

Tulokset globaalien aiheiden näkymisestä opetuksessa ja ohjauksessa (Taulukko 4) sekä oppilaitoksen laajemmassa toimintakulttuurissa kuten koulutuksissa, strategioissa, tapahtumissa tai ravintoloissa (Taulukko 5) kertovat, ettei yksikään luetelluista 17 aiheesta nouse keskiarvoltaan lähellekään neljää, eli arviota ”paljon”.

Kahdeksan globaalista aihetta vastaajien omassa opetuksessa nousivat kuitenkin

keskiarvoltaan yli kolmen (”jonkin verran”). Ammatillisen koulutuksen arvo-perustassa mainitut aiheet nousivat keskiarvojen tarkastelussa kärkipäähän: eettinen ja kriittinen pohdinta oli selkeästi eniten mukana opetuksessa (K=3,37, s=0,982), ja sitä seurasivat sosiaalisen kestävyys-teemat, kulttuurinen moninaisuus (K=3,24, s=1,116) sekä ihmisoikeudet (K=3,18, s=1,026). Vastausten mukaan ihmisoikeuksia käsitellään selvästi enemmän opetuksessa ja ohjauksessa kuin op-pilaitoksen toimintakulttuurissa (K=2,93, s=0,995).

Kolme seuraavaksi opetuksessa ja oh-jauksessa eniten nousutta aihepiiriä oli-

vat vastuullinen kuluttaminen ja tuotanto (K=3,16, s=1,019), ilmastonmuutoksen hillintä ja siihen sopeutuminen (K=3,16, s=0,959) ja kiertotalous (K=3,11, s=1,023). Nämä enemmän ekologiseen kestävyteen liittyvät aiheet näkyvät sa-nallistettuina etenkin yhteisten tutkinnon osien kestävä kehityksen osa-alueissa. Ekologiseen kestävyteen sisältyvä, arvo-perustassa mainittu luonnon monimuotoisuus oli kuitenkin varsin vähän käsi-telty aihe niin opetuksessa kuin toiminta-kulttuurissakin.

Yleisimmin valittu vastausvaihtoehto on keskivälille sijoittuva määre ”jonkin ver-ran”. Omaan opetukseen liittyen ”vähän”

Taulukko 4. Arvojen ja globaalien vastuun ilmeneminen opettajien opetuksessa. (Kysymys: Missä määrin seuraavat teemat ovat nousseet esiin omassa opetus- ja ohjaustilanteissasi viime vuosina? 1. ei lainkaan 2. vähän 3. jonkin verran 4. paljon 5. erittäin paljon).

Aihe	keskiarvo	keskihajonta
eettinen ja kriittinen pohdinta	3,37	0,982
kulttuurinen moninaisuus	3,24	1,116
ihmisoikeudet	3,18	1,026
vastuullinen kuluttaminen ja tuotanto	3,16	1,019
ilmastonmuutoksen hillintä ja siihen sopeutuminen	3,16	0,959
kiertotalous	3,11	1,023
globaali vastuu	3,09	0,932
sukupuolten tasa-arvo	3,07	1,045
demokraattinen osallistuminen	2,91	1,054
maahanmuutto	2,87	1,029
taloudellinen eriarvoisuus	2,76	0,913
kansalaisvaikuttaminen	2,76	0,951
luonnon monimuotoisuus	2,70	1,105
rasismin käsittely	2,68	0,968
vähemmistöryhmät	2,56	1,016
erilaiset uskonnot ja maailmankatsomukset	2,49	1,054
rauhantyö ja konfliktinratkaisu	2,11	0,918

Taulukko 5. Arvojen ja globaalien vastuun ilmeneminen oppilaitoksen toimintakulttuurissa. (Kysymys: Missä määrin seuraavat teemat ovat näkyneet oppilaitoksenne muussa toiminnassa viime vuosina (esim. tapahtumat, projektit, strategiat, viestintä, ravintolat/kahvilat, henkilöstön täydennyskoulutukset).

Aihe	keskiarvo	keskihajonta
kulttuurinen moninaisuus	3,27	1,049
kiertotalous	3,18	0,931
maahanmuutto	3,10	1,122
ilmastonmuutoksen hillintä ja siihen sopeutuminen	3,01	0,967
vastuullinen kuluttaminen ja tuotanto	3,00	0,950
sukupuolten tasa-arvo	2,97	1,060
ihmisoikeudet	2,93	0,995
demokraattinen osallistuminen	2,88	0,853
rasismin käsittely	2,82	0,976
globaali vastuu	2,78	0,967
eettinen ja kriittinen pohdinta	2,76	0,984
vähemmistöryhmät	2,68	1,006
kansalaisvaikuttaminen	2,66	0,866
luonnon monimuotoisuus	2,65	1,043
erilaiset uskonnot ja maailmankatsomukset	2,53	1,084
taloudellinen eriarvoisuus	2,51	0,857
rauhantyö ja konfliktinratkaisu	2,33	0,932

on kuitenkin yleisin vaihtoehto kolmessa aiheessa: rasismien käsittely, vähemmistöryhmät sekä rauhantyö ja konfliktinratkaisu. Nämä ovat myös keskiarvoltaan vähiten opetuksessa esiin nousevia aiheita. Vastaajien mukaan maahanmuuttoa ja rasismia käsitellään enemmän oppilaitoksen toimintakulttuurissa, esimerkiksi erilaisissa koulutuksissa tai teemapäivinä.

Oppilaitoksen muussa toimintakulttuurissa vastaajien mukaan vähän tai ei lainkaan näkyvät aiheet ovat rauhantyö ja konfliktinratkaisu sekä taloudellinen eriarvoisuus. Lisäksi kansalaisvaikuttamista, uskontoja ja maailmankatsomuksia käsi-

tellään vähän sekä opetuksessa että oppilaitosten toimintakulttuurissa. Lähes puolet vastaajista arvioi erilaisten uskontojen ja maailmankatsomusten nousevan esiin opetuksessa sekä oppilaitoksen toimintakulttuurissa vain vähän tai ei lainkaan.

Omaan opetukseen ja ohjaukseen liittyvän kysymyksen jälkeen oli mahdollisuus vastata avoimeen kysymykseen ”Onko globaalien teemojen huomiointi mielestäsi tärkeää ammatillisessa koulutuksessa? Miksi / miksi ei?”. Vastaukset on teemoitettu seuraavalla sivulla olevaan Taulukon 6.

Taulukko 6. Teemoitetut vastaukset globaalien aiheiden tärkeydestä ammatillisessa koulutuksessa.

Sisältökategoria	Esimerkkejä avoimista vastauksista
moninäkökulmaisuus	<p>"-- opiskelijoiden on hyvä osata ajatella asioita monelta kantilta ja ymmärtää globaalien asioiden vaikutus omaan elämään"</p> <p>"Ammatillisen puolen opiskelijat eivät yleensä perehdy näihin teemoihin itsenäisesti. Opiskelijoiden maailmankuva jää helposti kovin suppeaksi, ja näin ollen myös kriittinen monilukutaito jää vaillinaiseksi."</p> <p>"Opiskelijamme ovat pääsääntöisesti melko kapeasti ajattelevia, joten näiden teemojen jatkuva esilletuonti on ainoa tapa saada ajatustapoja muuttumaan avarampaan suuntaan."</p>
yhteenkietoutuneisuus	<p>"Mahdotonta erottaa, yrittäjäyys, tuotanto, tuotot, kustannukset kaikki ovat globaaleja teemoja ja yhdistyvät suurempiin teemoihin ympäristö, ihminen ym."</p> <p>"Jokainen maa toimii "globaalisti", eli ollaan riippuvaisia mm. taloudellisesti toisista."</p> <p>"Emme voi eristää oppilaitoksia reaali maailmasta."</p>
yleissivistys	<p>"kuuluvat jokaisen yksilön yleissivistykseen ja on tärkeää, että niistä keskustellaan mm. oppitunnilla"</p> <p>"Niiden pohtiminen ja yhdistäminen opetukseen laajentaa opiskelijan yleistietoa."</p>
toimiminen vastuullisena kansalaisena	<p>"-- tavoitteena on kasvattaa vastuullisia ja osallistuvia kansalaisia"</p> <p>"Nämä ovat tärkeitä teemoja kaikessa koulutuksessa yhä globaalistuvamman maailman kansalaiseksi kasvamisessa."</p> <p>"Globaali näkemys yksilön vastuusta yhteisen tulevaisuuden eteen on ydinkysymys, jota jokaisen opiskelijan on pohdittava ja vastattava omassa ammatissaan tavalla tai toisella."</p>
työelämän vaatimukset	<p>"Opiskelijat työllistyvät ihmisten ohjaustehtäviin. Kohtaamme paljon erilaisia ihmisiä ja siihen liittyy em. globaalit aiheet."</p> <p>"tutkimomme tähtää työelämään ja nämä teemat ovat osa työelämää"</p> <p>"Itse koulutan yrittäjyyttä ja useiden globaalien teemojen huomioiminen voi olla keskeinen kilpailuvaltti ja markkinoinnin kärki."</p>

Suurin osa vastaajista koki globaalit aiheet erittäin tärkeiksi niin työelämän kuin opiskelijoiden muun elämän näkökulmasta. Moni kuitenkin totesi aiheiden tulevan keskustelussa esiin spontaanisti ja usein valmistelematta: *"-- yleensä ne tulee ammatillisissa aineissa muun "jutustelun" ohella työtä tehdessä. Varsinaisesti näitä kaikkia*

aineita ei opeteta tai käsitellä teoriassa esim. rasismia." (palvelualojen opettaja, 30–39 vuotta, Etelä-Suomi). Opettajien vastauksissa korostuivat liberaalin globaalin kansalaiskasvatuksen piirteet, kuten painotus erilaisuuden kohtaamiseen, maailmankuvan avartamiseen sekä vastuullisena kansalaisena omassa ammatissa ja sen ulkopuo-

lella toimimiseen. Työelämän vaatimukseen liittyvissä vastauksissa oli myös viitteitä yritteliästä, kilpailukykyään kehittävästä uusliberaalista globaalista kansalaisesta. Vastauksissa oli vähemmän merkkejä kriittisistä, muutokseen tähtäävistä ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta painottavista globaalien kansalaisuuden näkemyksistä.

Gloaalien aiheiden käsittelyyn liittyvät esteet, jännitteet ja mahdollisuudet

Vastajaat nostivat avoimissa vastauksissa esiin monenlaisia rajoitteita ja haasteita erityisesti kiistanalaisten globaalien aiheiden käsittelyyn liittyen. Vähintään viisi mainintaa saaneet haasteet on ryhmitelty Taulukkoon 7 sivulle 58. Vastauksissa korostuivat ylätasoinen rakenteelliset ja yhteiskunnalliset esteet, joita vastaajat toivat esiin toistuvasti kyselylomakkeen eri kohdissa. Tutkinnon perusteiden keskittyminen ammattialaan sekä lähiopetuksen pieni määrä mainittiin hyvin monissa vastauksissa.

Yhteisöllisen tason jännitteissä painottuivat yhteiskunnallinen ilmapiiri, kysymysten politisoituminen sekä opiskelijoiden voimakkaat mielipiteet. Lisäksi joissakin vastauksissa mainittiin alueellisia sekä oppilaitosyhteisöön liittyviä tekijöitä, kuten keskustelun tai johdon tuen puute oppilaitoksessa, tai herkätkysymykset esimerkiksi maatalouden ja ilmastonmuutoksen yhteyksistä.

Yksilötason esteinä mainittiin osaamiseen ja motivaatioon liittyvät kysymykset: opiskelijoiden kiinnostuksen puute, kielitaito tai tiedollinen lähtötaso. Usein vastaajat yhdistivät nämä haasteet lähiopetuksen määrään. Lyhyessä ajassa on vaikeaa käsitellä globaaleja aiheita syvällisesti tai saada ryhmän kanssa syntymään keskustelulle turvallisempaa, luottamuksellista tilaa.

Ammatillisen koulutuksen heterogeenisyys alojen, opiskelijoiden, ja paikallisen kontekstin osalta näkyy tuloksissa toisaalta mahdollisuutena. Useampi vastaaja mainitsi katsomuksellisen, kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden vahvuutena, joka edesauttaa arkista oppimista ja toimintaa globaalien aiheiden ympärillä:

”Oppilaitoksessamme on varsin paljon maahanmuuttajaopiskelijoita, joten kaikki maahanmuuttoon, rasismiin, yhdenvertaisuuteen jne. liittyvä on luonnollinen osa arkeamme.” (yhteisten tutkimuksen osien opettaja, 40–49 vuotta, Länsi-Suomi).

”Opetan ammatillisessa erityisoppilaitoksessa, joten erilaisuus, kulttuurien moninaisuus, vähemmistöt ym. on ihan arkipäiväistä opiskelijoille ja on opittava hyväksymään sitä erilaisuutta ja toimimaan erilaisten ihmisten kanssa käytännössä.” (palvelualojen opettaja, 30–39 vuotta, Etelä-Suomi).

Lopuksi on todettava, että moni vastaaja kirjoitti pystyvänsä jo nyt käsittelemään kiistanalaisiakin globaaleja aiheita tarpeeksi, ja ettei heillä ole haasteita niiden kanssa.

Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella globaalien aiheiden näkymistä opettajien työssä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Opettajien mukaan erityisen tärkeitä globaaleja aiheita heidän omassa opetuksessaan ovat eettinen ja kriittinen pohdinta, kulttuurinen moninaisuus sekä ihmisoikeudet. Oppilaitoksen laajemmassa toimintakulttuurissa taas eniten esillä ovat kulttuurinen moninaisuus, kiertotalous ja maahanmuutto. Toisaalta tulosten mukaan osa globaaleista aiheista – etenkin rauhantyö ja konfliktin-

Taulukko 7. Vastaajien tunnistamat rajoitteet ja haasteet globaalien aiheiden käsittelylle. Avoin kysymys lomakkeella: "Mitkä tekijät omassa toimintaympäristössäsi estävät tai vaikeuttavat kiistanalaisten globaalien aiheiden käsittelyä? Millä tavoin?"

Haaste	Esimerkkejä avoimista vastauksista
RAKENTEELLINEN TASO	
lähiopetuksen määrä	<p>"Suurin este ehdottomasti lähiopetuksen vähäinen tuntimäärä, vaikkakin kuten jo sanoin, aikaa käsittelyyn on vaan pakko ottaa silloin, kun asia pinnalla."</p> <p>"Aikaa ei ole aina riittävästi oppituntien puitteissa. Opiskelijat innostuvat keskustelemaan, mutta jossain vaiheessa täytyy keskustelu lopettaa ja siirtyä uuteen aiheeseen."</p>
tutkinnon perusteet	<p>"Opetettavia sisältöjä näistä aiheista tutkinnon perusteissa on aika vähän ja muuta sisältöä tosi paljon, jolloin kaikkia asioita käsitellään pinnallisesti tuntimäärästä johtuen."</p> <p>"Tutkinnon perusteet määrittävät todella tiukasti käsiteltävät aiheet, joten useimmiten tämän tyyppisille aiheille ei jää kauheasti keskusteluaikaa, mikä on oikeasti suuri vahinko."</p>
YHTEISÖLLINEN TASO	
turvallisempi tila	<p>"Opiskelijat eivät välttämättä tunne toisiaan niin hyvin, että uskaltaisivat esittää kunnolla omia mielipiteitään."</p> <p>"Se, että joskus opettaa vain 15 tuntia jotakin ryhmää, niin ei välttämättä ehdi syntyä ilmapiiriä, jossa uskaltavat tuoda mielipiteitään esille. Ryhmähenki luokassa on usein heikko, joten eivät keskustele/väittele mielellään ääneen."</p>
aiheiden poliittisuus	<p>"-- ajoittain ennakoin konflikteja ja väistelen tiettyjä aiheita."</p> <p>"-- alueella olevat uskonnolliset ryhmät ja vahvat poliittiset näkemykset vaikuttavat siihen miten paljon oppilaitoksessa voi näitä asioita käsitellä, koska opiskelijat eivät välttämättä voi/uskalla ilmaista oikeaa mielipidettään asiaan."</p> <p>"Oma näkemykseni asiasta on, että ammatilliselle opettajalle ei kuulu hämmentää politiikalla opetusta --"</p>
YKSILÖN TASO	
opiskelijoiden kiinnostus	<p>"Osa opiskelijoista ei motivoitu näihin mutta osa sitten taas tosi hyvin ottaa kantaa."</p> <p>"Opiskelijoilla ei ole suurta kiinnostusta globaaleihin aiheisiin. Joukossa on kuitenkin opiskelijoita, joita kiinnostaa ja joilla on kykyä analyytiseen ja pohdiskelemaan opiskeluun. Joskus opiskelijat ajattelevat, että yleissivistävät aineet/teemat ja niiden opiskelu on jäänyt peruskouluun ja amiksessa ei tarvitse niihin panostaa."</p>
kielitaito	<p>"Opiskelijoiden suomenkielen taidot estävät tai ainakin vaikeuttavat vaikeiden, abstraktien asioiden käsittelyä"</p> <p>"Lähtötason ja kielitaidon vuoksi keskustelun pohjustaminen ja käyminen veisi todella paljon aikaa: jokainen asia pitää sanoittaa kielitietoisella tavalla, että varmistaisin, että en aiheuta itse vääryimmäryksiä --"</p>

ratkaisu, uskonnot ja maailmankatsomukset, rasismin käsittely sekä luonnon monimuotoisuus – jäävät lähes huomiotta ammatillisessa koulutuksessa.

Vastaajat tunnistivat monenlaisia esteitä, jännitteitä ja mahdollisuuksia globaalien aiheiden käsittelylle opiskelijoiden kanssa. Osa opettajista nosti esiin yhteiskunnallisen jakautuneisuuden ja heikon ryhmähengen, joka johtaa opiskelijoiden haluttomuuteen kertoa avoimesti omista näkemyksistään. Vuonna 2018 aloitetun ammatillisen koulutuksen uudistuksen painotus yksilön tarpeisiin saattaa heikentää oppilaitoksen yhteisöllisyyttä ja kohtaamisia koko ryhmän kanssa (Hakamäki-Stylman ja muut, 2021). Useimmin mainitut haasteet olivat rakenteellisia: globaalien aiheiden vähyys tutkimuksen perusteissa sekä lähiopetuksen rajattu määrä vaikuttanevat siihen, että globaalien aiheiden opetus oli harvoin suunnitelmallisesti toteutettua. Opettajien mukaan ajankohtaiset globaalit aiheet tulevat puheeksi spontaaneina keskusteluina ”käytännön tunteilla ohimennen” tai ”kahvitauoilla, rivien välissä ja matkan varrella”. Tarve johdon tuelle ja yhteiselle keskustelulle mainittiin oppilaitosten sisäisenä haasteena. Kestävän kehityksen kasvatus- ja alakouluissa käsitellessä tutkimuksessa todettiin oppilaitoksen johdolla olevan merkittävä vastuu toimintakulttuurin muuttamisessa (Saloranta, 2017).

Perustellessaan globaalien aiheiden tärkeyttä ammatillisessa koulutuksessa opettajat toteavat vastuullisuuden ja kestävyys- ja keskeisiä työelämän vaatimuksia. Globaalien kansalaiskasvatuksen tutkimuksessa tällaista lähestymistapaa on kutsuttu uusliberaaliksi tai yritysmaailman globaaliksi kansalaisuudeksi (Oxley & Morris, 2013; Pashby ja muut, 2020). Toisaalta muut opettajien esittämät syyt,

kuten opiskelijoiden maailmankuvan avartaminen ja moninäkökulmaisuu- den painottaminen liittyvät humanistiseen, liberaaliin käsitykseen globaalista kansalaisuudesta, jonka peruspilareja ovat ihmisoikeudet, demokraattinen dialogi sekä ajatus globaalista ja paikallisen yhteenkietoutuneisuudesta (Pashby ja muut, 2020). Sen sijaan kriittisempiä, muutokseen tähtääviä sosiaalista oikeudenmukaisuutta painottavia globaalien kansalaisuuden malleja ei juuri opettajien vastauksissa näy, vaikkakin eettinen ja kriittinen pohdinta nousee ykkössijalle opettajien itse esiin nostamissa globaaleissa aiheissa, mahdollisesti johtuen laajoista soveltamismahdollisuuksista verrattuna muihin, tarkemmin rajattuihin globaaleihin aiheisiin. Liberaalia, humanistista perinnettä painottava lähestymistapa globaaliin kansalaisuuteen vastaa tilannetta Suomessa laajemmin myös muilla koulutuksen aloilla (Kasa ja muut, 2022). Vallan ja oikeudenmukaisuuden kysymysten vähemmälle jättämisellä voi kuitenkin olla seurauksia: Jos esimerkiksi kulttuurinen moninaisuus nähdään lähinnä maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden kautta ja unohdetaan valtaa, etuoikeuksia ja rakenteellista eriarvoisuutta tuottavien tekijöiden käsittely, saatetaan jopa vahvistaa stereotyyppioita (Hummelstedt-Djedou ja muut, 2018). Kokoavasti voidaan todeta, että tutkimustuloksemme korostavat sekä tarvetta luoda parempia edellytyksiä globaalien aiheiden käsittelylle ammatillisessa koulutuksessa että tarvetta avartaa näkemystä globaalien kansalaiskasvatuksen erilaisista muodoista (Oxley & Morris, 2013; Pashby ja muut, 2020).

Pohjoismaisessa tutkimuksessa on aiemmin todettu, miten yksilöön keskittyvä, rajattuihin ammatillisiin taitoihin keskittyvä opetus voi hankaloittaa yleissivistävien, globaalien aiheiden käsittelyä ryh-

mässä (Eiríksdóttir & Rosvall, 2019). On mahdollista, että yksilökeskeinen lähestymistapa edelleen vahvistaa uusliberaalia painotusta globaalien aiheiden käsittelyssä kriittisten lähestymistapojen kustannuksella, joissa on usein lähtökohtana kollektiivinen toiminta. Tuloksissa korostuva tarve maailmankuvan avartumiselle, moninäkökulmaisuukselle ja keskustelulle opetuksessa voi viitata yhteiskunnan keskusteluilmapiirin yleiseen kiristymiseen. Opiskelijoiden voimakkaat mielipiteet ja rasistinen puhe mainittiin opettajien vastauksissa. Vastaavasti opettajien näkemys maahan muuttaneiden opiskelijoiden kielitaidon puutteesta esteenä globaalien aiheiden käsittelylle kertonee siitä, että tarvitaan uudenlaisia, opiskelijalähtöisiä tai selkokielisiä tapoja käsitellä ihmisoikeuskysymyksiä tai muita kestävyysaiheita (Hirvilampi ja muut, 2022). Globaalin muuttoliikkeen lisääntymisen luulisi pikemminkin lisäävän kuin vähentävän tarvetta globaalille kansalaiskasvatukselle. Myös rauhankasvatukselle, joka on jäänyt viime vuosina muiden globalikasvatuksen muotojen varjoon, on valitettavasti jälleen tilausta vuoden 2022 maailmanpoliittisessa tilanteessa (Lehtomäki & Rajala, 2020).

Kuten aina, kun on kyse vapaaehtoisista vastaajista, täytyy pohtia kyselyn edustavuutta. On mahdollista, että kyselyyn osallistui etenkin ne opettajat, jotka kokivat globaalit aiheet merkityksellisiksi omalla kohdallaan. Lähes kaikki vastaajat painottivat globaalien aiheiden olevan erittäin tärkeitä. Taustatietojen osalta vastaajat kuitenkin edustivat tasaisesti eri ikäryhmiä, sukupuolia, maantieteellisiä alueita, aloja ja erikokoisia paikkakuntia. Tulosten luotettavuuteen liittyy myös kysymys sekä monivalintojen että avointen vastausten monitulkintaisuudesta. Silti vastauksissa toistuvat teemat osoittavat,

että tuloksemme rajoitteineenkin avaavat globaaliin kansalaiskasvatukseen liittyviä näkökulmia ammatillisessa koulutuksessa.

Jatkossa olisi olennaista tutkia myös opiskelijoiden näkemyksiä. Tutkimuksemme haastaa ammatillisiin opiskelijoihin usein liitettyä stereotyyppiä siitä, etteivät yhteiskunnalliset tai globaalit aihepiirit kiinnosta heitä. Vaikka osa opettajista mainitsi kiinnostuksen puutteen haasteena globaalien aiheiden käsittelylle, liittyi suurin osa esitetyistä rajoitteista nimenomaan tutkinnon perusteisiin ja lähiopetuksen määrään. Aiemmassa kyselyssä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevista vastaajista 78 prosenttia piti ympäristöteemoja ja 66 prosenttia yhteiskunnallista vaikuttamista tärkeänä omassa elämässään (Halme, 2018). Tuloksemme ovat linjassa ruotsalaisen tutkimuksen kanssa, jossa todettiin ammattiin opiskelevien halua keskustella yhteiskunnallisista aiheista (Rosvall & Öhrn, 2014).

Ammatillisen koulutuksen läheinen sidos työelämään ja konkreettisiin ammatteihin voi tuoda uudenlaisia näkökulmia globaalin kansalaiskasvatuksen toteuttamiseen ja tutkimukseen. Teoreettisen tiedon (”lukupää”) ja käytännön osaamisen (”kädentaidot”) vastakkainasettelussa oletetaan usein, ettei duunariammattissa tarvittaisi abstraktia ajattelua, eikä akateemisissa ammatissa käytännön osaamista (Niemi & Jahnukainen, 2018). Globaalisessa kansalaiskasvatuksessa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena toimintana, jossa yhdistyvät kriittinen ajattelu, arvojen pohtiminen, toiminta ja sen reflektointi. Ammatillisen koulutuksen vahvuus on nimenomaan toiminnallisessa, työn kautta tapahtuvassa oppimisessä. Missä määrin tekemällä oppimiseen voisi yhdistää vahvemmin työn ja toiminnan kyseenalaistamista ja eettistä reflektointia (Siiri-

lä ja muut, 2022)? Esimerkiksi Miettinen ja muut (2021) kritisoivat opetussuunnitelmia, joissa painottuvat toisaalta työelämälähtöisyys ja toisaalta yleiset, laaja-alaiset kyvyt, joita he kuvaavat ihanteellisen, joustavan yksilön tulevaisuustaidoiksi. He peräänkuuluttavat syvällisempää analyysii eri ammattialojen kytköksistä esimerkiksi luontokatoon, ilmastokriisiin ja muihin yhteiskunnallisiin muutoksiin.

Tulokset osoittavat, että globaali kansalaiskasvatus on implisiittisesti läsnä toisen asteen ammatillisen koulutuksen arjessa ja vuorovaikutuksessa Suomessa. Tulosten voi nähdä kertovan siitä, että ammatillisen koulutuksen kentällä tunnustetaan globaalin kansalaiskasvatuksen tarve, mutta sitä tukevat rakenteet puuttuvat. Jos ammatillisen koulutuksen arvopohjaa ja laissa määrittäviä sivistyksellisiä tavoitteita halutaan todella edistää käytännössä, tulee aihepiirien kuten ilmastonmuutoksen, luonnon monimuotoisuuden, ihmisoikeuksien tai globaalin vastuun näkyä sanoitettuna opettajien – ja työpaikkaohjaajien – työtä ohjaavissa tutkinnon perusteissa. Globaalien aiheiden tarkastelua tukevaa pedagogiikkaa tulisi lisätä myös ammatilliseen opettajankoulutukseen tai opettajien täydennyskoulutusten sisältöihin.

Kiitämme kyselylomaketta kommentoineita ja testanneita opettajia sekä tutkijoita heidän panoksestaan.

Suomen Akatemian projekti 331413 rahoitti Rajalan osuutta tutkimuksesta.

Lähdeluettelo

Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>

Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 39–56. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.1.04>

Bonvin, J.-M. (2019). Vocational Education and Training Beyond Human Capital: A Capability Approach. Teoksessa S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Stuart (toim.), *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work* (ss. 273–288). Springer Cham.

Bourn, D. (2015). *The theory and practice of development education: A pedagogy for global social justice*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Bourn, D. (2020). The Emergence of Global Education as a Distinctive Pedagogical Field. Teoksessa D. Bourn (toim.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (ss. 11–22). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0009>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>

Council of Europe. (2017). *LEARNING TO LIVE TOGETHER: Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe*. <https://www.coe.int/en/web/edcl/report-on-the-state-of-citizenship-and-human-rights-in-europe>

Egan-Simon, D. (2022). Active agents of change: A conceptual framework for social justice-orientated citizenship education. *Equity in Education & Society*, 1(2), 297–310. <https://doi.org/10.1177/27526461221089350>

Eiriksdóttir, E., & Rosvall, P.-Å. (2019). VET teachers' interpretations of individualisation and teaching of skills and social order in two nordic countries. *European Educational Research Journal*, 18(3), 355–375. <https://doi.org/10.1177/1474904119830022>

ePerusteet. (2021). *Liite 1. Arvoperusta*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ammatillinen/7614470/tekstikappale/7614441>

Gaudelli, W., & Heilman, E. (2009). Reconceptualizing geography as democratic global citizenship education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(11), 2647–2677. <https://doi.org/10.1177/016146810911101104>

- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Hakala, K., Brunila, K., Teittinen, A., & Lahelma, E. (2013). Työntekijäkansalaisuus tekeillä ja kässillä. Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.), *Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (ss. 257–265). Gaudeamus.
- Hakamäki-Stylman, V., Huhtanen, M., Kilpeläinen, P., Pusa, A.-M., Rumpu, Venäläinen, S., Huhtala, O., Multasuo, S., Mustonen, T., Viljanen, V., & Wahlström, N. (2021). *Osallisuus tehdään yhdessä. Opiskelijoiden kasvu aktiiviseksi ja kriittiseksi kansalaisiksi toisella asteella*. (Julkaisut 28:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). <https://karvi.fi/publication/osallisuus-tehdään-yhdessä-opiskelijoiden-kasvu-aktiiviseksi-ja-kriittiseksi-kansalaisiksi-toisella-asteella/>
- Halme, I. (toim.) (2018). *AMIS 2018. Mitä kuuluu, ammattiin opiskeleva?* Suomen Opiskelija-Allianssi – OSKU ry.
- Hirvilampi, T., Laine, S., & Ojala, S. (2022). Ekososiaaliset, talousmyönteiset ja vastustajat. Nuorten jakolinjat suhteessa kestäväen kehityksen tavoitteisiin. Teoksessa T. Kiilakoski (toim.), *Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021* (ss. 169–188). Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hummelstedt-Djedou, I., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Diverging discourses on multicultural education in Finnish teacher education programme policies: Implications for teaching. *Multicultural Education Review*, 10(3), 184–202. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1511341>
- Ihmisoikeuskeskus. (2014). *Ihmisoikeuskasvatus ja koulutus Suomessa*. <https://www.ihmisoikeuskeskus.fi/julkaisut2/ihmisoikeuskeskuksen-julkaisut/ihmisoikeuskasvatus-ja-koulutus/>
- Isopahkala-Bouret, U., Lappalainen, S., & Lahelma, E. (2014). Educating worker-citizens: Visions and divisions in curriculum texts. *Journal of Education and Work*, 27(1), 92–109. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718745>
- Itkonen, T., Talib, M.-T., & Dervin, F. (2015). ‘Not all of us Finns communicate the same way either’: Teachers’ perceptions of interculturality in upper secondary vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 397–414. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1062998>
- Jenkins, A. (2021). Ecological global citizenship education: A reframing. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2), 94–108. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.2.03>
- Kasa, T., Karilainen, L., Rajala, A., Cantell, H., & Kallioniemi, A. (2022). Finnish UNESCO school educators’ understanding of global citizenship education: Analysis through typologies, ecosocial understanding, and human rights. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09597-z>
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. (2017). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>
- Laukia, J. (2013). *Tavoitteena sivistynyt kansalainen ja työntekijä. Ammattikoulu Suomessa 1899–1987* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9411-8>
- Lehtomäki, E., & Rajala, A. (2020). Global Education Research in Finland. Teoksessa D. Bourn (toim.), *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (ss. 105–120). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0018>
- LOPS. (2019). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Marope, P. T. M., Chakroun, B., & Holmes, K. P. (2015). *Unleashing the potential: Transforming technical and vocational education and training*. UNESCO Publ.
- Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87. <https://journal.fi/akakk/article/view/84613>
- Meriläinen, N., & Piispa, M. (2020). “Antaa isojen herrojen ja rouvien päättää” – Ammattikoulu- nuorten osallisuus ja vaikuttaminen ilmastonmuutoksen ajassa. Teoksessa E. Pekkarinen, & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (ss. 124–136). Lapsiasiainvaltuutetun toimiston julkaisuja.
- Miettinen, R., Pehkonen, L., Lang, T., & Pihlainen, K. (2021). Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 13–31. <https://journal.fi/akakk/article/view/109875>
- Myers, J. P. (2020). Understanding the landscape of teaching global issues. Teoksessa J. P. Myers (toim.), *Research on teaching global issues: Pedagogy for global citizenship education* (ss. 1–14). Information Age Publishing, inc.
- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2018). Tuen tarve, työelämäpainotteisuus ja itsenäisyyden vaatimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(1), 9–25. <https://journal.fi/akakk/article/view/84714>

- Niemi, A.-M., & Jahnukainen, M. (2019). Educating self-governing learners and employees: Studying, learning and pedagogical practices in the context of vocational education and its reform. *Journal of Youth Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1656329>
- Nylund, M., Ledman, K., Rosvall, P.-Å., & Rönlund, M. (2020). Socialisation and citizenship preparation in vocational education: Pedagogic codes and democratic rights in VET-subjects. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665498>
- Nylund, M., & Virolainen, M. (2019). Balancing ‘flexibility’ and ‘employability’: The changing role of general studies in the Finnish and Swedish VET curricula of the 1990s and 2010s. *European Educational Research Journal*, 18(3), 314–334. <https://doi.org/10.1177/1474904119830508>
- Opetushallitus. (n.d.). *Kestävä kehitys ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteissa*. Noudettu 27. huhtikuuta 2022, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kestava-kehitys-ammattillisen-koulutuksen-tutkinnon-perusteissa>
- Opetushallitus. (2020). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Ammatillinen koulutus* (2020: 13; Raportit ja selvitykset). <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-ammattillinen-koulutus>
- Osaamisen ennakointifoorumi. (2019). *Osaaminen 2035 [Competences and Skills 2035]*. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/osaaminen-2035>
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
- Pudas, A.-K. (2015). *A moral responsibility or an extra burden?: A study on global education as part of Finnish basic education* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Jultika. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526208657>
- Rajala, A., Lehtinen, J., Lehtomäki, E., Soinnunmaa, P., Sorri, M., & Suhonen, R. (2021). Konkreetit utopiat keinona edistää nuorten kansalaisvaikuttamista. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4). <https://doi.org/10.33350/ka.111560>
- Rajala, A., & Lehtomäki, E. (2019). *Mitä on globaalisuuden tutkimus? Kasvatus*, 50(5), 427–429.
- Rosvall, P.-Å., & Öhrn, E. (2014). Teachers’ silences about racist attitudes and students’ desires to address these attitudes. *Intercultural Education*, 25(5), 337–348. <https://doi.org/10.1080/14675986.2014.967972>
- Räikköläinen, M., & Meriläinen, R. (2018). *Koulutus ja osaaminen kestävässä tulevaisuudessa. Ammatikasvatuksen aikakauskirja*, 20(5), 4–14. <https://journal.fi/akakk/article/view/84512>
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävässä kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3610-7>
- Sandri, O. (2022). What do we mean by ‘pedagogy’ in sustainability education? *Teaching in Higher Education*, 27(1), 114–129. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1699528>
- Siirilä, J., Konst, T., Friman, M., & Lahdenperä, J. (2022). Oppiminen ja opetus uudessa kestävässä maailmassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 4–11. <https://doi.org/10.54329/akakk.113316>
- Stein, S., Andreotti, V., Suša, R., Ahenakew, C., & Čajková, T. (2022). From “education for sustainable development” to “education for the end of the world as we know it”. *Educational Philosophy and Theory*, 54(3), 274–287. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1835646>
- Tiilikkala, L. (2004). *Mestarista tuutoriksi: Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1721-5>
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750–762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>

Aloittavien opettaja- opiskelijoiden näke- mys opettajasta ja koulusta kestäväään elämäntapaan kasvattajana

Tommi Hämäläinen

FM, projektitutkija

Jyväskylän yliopisto

tommi.m.s.hamalainen@student.jyu.fi

Mikko Hiljanen

FT, yliopistonopettaja

Jyväskylän yliopisto

mikko.m.t.hiljanen@jyu.fi

Matti Rautiainen

KT, vanhempi yliopistonlehtori

Jyväskylän yliopisto

matti.a.rautiainen@jyu.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

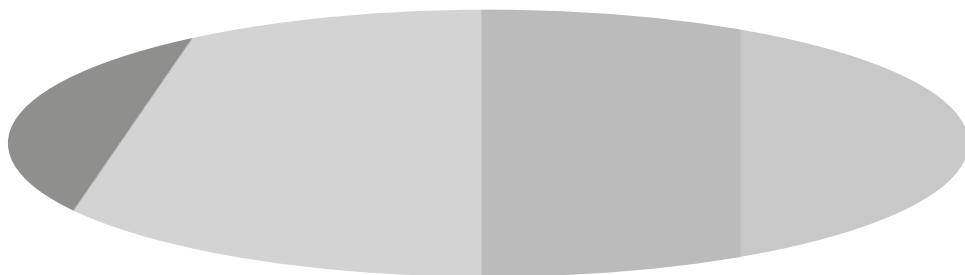
Koulutuksella on keskeinen merkitys kestävään elämäntapaan kasvattamisessa. Etenkin opettajankoulutuksella on ratkaiseva rooli siinä, millaisen elämäntavan tulevaisuuden sukupolvet oppivat. Tässä artikkelissa tutkimme, kuinka aloittavat luokan- ja aineenopettajaopiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestävään elämäntapaan kasvattajana sekä, mitä aloittavat opettajaopiskelijat odottavat opettajankoulutuksesta suhteessa kestävään elämäntapaan. Kyselytutkimus toteutettiin syksyllä 2021 ennen opettajankoulutuksen sisältöopinnojen alkua. Aineisto analysoitiin fenomenografisen sisällönanalyysin menetelmin. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat näkevät opettajan roolin kestävään elämäntapaan kasvattajana keskeisenä, mutta opiskelijaryhmien välillä on näkemyseroja. Luokanopettajaopiskelijat katsoivat opettajan roolin tärkeämmäksi kuin aineenopettajaopiskelijat, jotka eivät aina välttämättä nähneet yhteyttä opettajan roolin ja kestävyyskasvatuksen välillä. Myös odotukset opettajankoulutukselle jakoivat opiskelijoita. Luokanopettajaopiskelijat toivoivat kestävään elämäntapaan kasvatuksen kuuluvan olennaisesti opettajankoulutukseen, kun taas monet aineenopettajaopiskelijat eivät ajatelleet sen kuuluvan opintoihin.

Avainsanat: *opettajankoulutus, kestävä kehitys, kestävyyskasvatus, kestävä elämäntapa*

Abstract

Education plays a key role in fostering a sustainable lifestyle. Especially teacher education has a crucial role in what kind of lifestyle future generations learn. In this article, we examine how first year students from primary school teacher program and subject teacher program see the role of school and teachers as educators for a sustainable lifestyle, and what they expect from teacher education in relation to a sustainable lifestyle in the beginning of their studies. The data was collected in the autumn 2021 before their start of studies in teacher education. The material was analyzed by using phenomenographic content analysis. According to our results students see the role of the teacher as an educator for a sustainable lifestyle very important, but there are differences between the two student groups. Primary school student teachers considered the role of teacher to be more important than subject teacher students, who did not necessarily see a link between the role of teacher and sustainable lifestyle education. Expectations for teacher education also divided students. Primary school student teachers expected education for a sustainable lifestyle to be an essential part of teacher education, while many of those studying to become subject teachers did not think it was part of their studies.

Keywords: *teacher education, sustainable development, education for sustainable development, sustainable lifestyle*



Johdanto

Ilmastomuutoksen, lajien joukkosukupuuton sekä resurssien ylikulutukseen liittyvien ongelmien aiheuttama ekologinen kestävyyskriisi on yksi maailman tulevaisuuteen eniten vaikuttavista tekijöistä (ks. esim. Dufva, 2020). Planeetan kantokyvyn rajoissa kestävä kehityksen määritelmän mukainen elämäntapa vaatii kokonaisvaltaista muutosta paitsi ajattelussamme myös tuotannon ja kulutuksen tavoissa (Michelsen & Fischer, 2017). Niiden saavuttamisessa koulutuksella on ratkaiseva merkitys (Papadimitriou, 2004; Michelsen & Fischer, 2017). Yhdistyneet kansakunnat on määritellyt jo kaksi vuosikymmentä sitten koulutuksen kriittiseksi tekijäksi edistettäessä kestävä kehitystä sekä parannettaessa ihmisten kykyä käsitellä ympäristö- ja kestävyyskysymyksiä (Yhdistyneet kansakunnat [YK], 1992; Michelsen & Fischer, 2017). Nykyisin koulutus on myös keskeinen osa Agenda 2030 -toimintaohjelmaa, jossa yhtenä tavoitteena on, että kaikki oppijat saavat vuoteen 2030 mennessä riittävät tiedot ja taidot kestävä elämäntavan edistämiseen (United Nations Development Program, 2015).

Suomessa perusopetuksen (2004) ja lukiokoulutuksen (2003) opetussuunnitelmiin lisättiin kestävä kehityksen aihekokonaisuudet 2000-luvun alussa (Pathan ja muut, 2012). Opetussuunnitelmauudistusten tavoitteena on ollut vähintään siitä lähtien, että koulu onnistuu kasvatamaan kestävä elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia, jotka elämässään huomioivat luonnon ja ihmisen hyvinvoinnin (Uitto, 2012). Tällä hetkellä käytössä olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kestävyys kiinnittyy ekososiaaliseen sivistykseen eli pyrki- mykseen luoda kulttuuria ja elämänta-

paa, jotka vaalivat ihmisarvoa, luonnon ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä luonnonvarojen kestävä käyttöä. Erityisesti ekososiaalisella sivistyksellä tarkoitetaan ymmärrystä kestävästä elämäntavasta ja ilmastomuutoksen vakavuudesta (Opetushallitus, 2014). Tavoitteena on kasvattaa ekologisesti sivistynyt ihminen, joka osaa tunnistaa taloudellisen, sosiaalisen ja ekologisen todellisuuden välillä vallitsevan keskinäisriippuvuuden (Salonen & Bardy, 2015). Ekososiaalisen sivistyksen lisäksi suomalaisessa opetussuunnitelmassa on kaikilla kouluasteilla yksi laaja-alaisen osaamisen osa-alue, joka painottuu kestävä tulevaisuuden rakentamisen periaatteille (Pohjonen & Liimatainen, 2020).

Vaikka kestävä elämäntapaan kasvat- tus on keskeinen osa suomalaista koulua kaikilla asteilla, on tutkimuksissa havaittu, että ilmastokasvat- tus on käytännössä usein suppeaa ja puutteellista (Tolppanen ja muut, 2017). Opetuksen on esimerkiksi havaittu olevan yksi vähiten rohkaisevia ilmastotunteita herättävistä asioista (Hyyry, 2019). Opettajat puolestaan ajattelevat, että oppilailla on vain vähän mahdollisuuksia puuttua ympäristökysymyksiin esimerkiksi nuorten alaikäisyyden vuoksi (Aarnio-Linnavuori, 2019). Myös eri aineiden opettajilla on hyvin erilaisia valmiuksia ja mahdollisuuksia kestävyyskasvatukseen toteuttamiseen (Uitto & Saloranta, 2017). Keskeinen huoli suomalaisessa koulujärjestelmässä onkin, että kestävä kehityksen arvopohja ei vaikuta toteutuvan opetuksessa opetussuunnitelmien tavoitelauseita syvemmälle tasolle (Lehtonen & Cantell, 2015). Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ekologista kestävyttä käsitellään epäyhtenäisesti ja epä johdonmukaisesti (Mykrä, 2021).

Suomalaista opettajankoulutusta on arvosteltu kestäväen kehityksen ekologisen osa-alueen jättämisestä vähälle huomiolle (Lehtonen & Cantell, 2015). Tutkimuksissa on osoitettu, että opettajaksi opiskelevien käsitykset ilmastonmuutokseen vaikuttavista luonnontieteellisistä tekijöistä sekä ilmastonmuutoksesta ja sen torjumiseen liittyvistä toimista ovat monelta osin puutteellisia (Ratinen, 2008; Ratinen, 2013; Tolppanen ja muut, 2020). Sama havainto on tehty myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Papadimitriou, 2004; Alvarez-García ja muut, 2018).

Tutkimuksissa on myös havaittu, että korkeakouluissa kestävä kehitys useimmiten mainitaan yleisissä tavoitteissa, mutta opetuksessa ja käytännön toiminnassa se ei toteudu systemaattisesti (Puurula ja muut, 2021). Toisaalta, vaikka suomalaiset yliopistot tarjoavat monipuolisesti erilaisia opintojaksoja liittyen kestäväen kehitykseen ja ilmastokysymyksiin, niitä käsitellään lähinnä tieteenalakohtaisesta näkökulmasta (Lehtonen & Cantell, 2015). Tieteenalojen tarkkarajaisuus sekä oppiainneiden kilpailu ovatkin suurimpia tekijöitä, jotka estävät integroimasta kestäväen kehitystä koulutukseen (Virtanen & Rohweder, 2008).

Koska koulutuksella on keskeinen rooli kestäväen elämäntapaan kasvamisessa, opettajien perustiedot ja -taidot tulisi varmistaa jo peruskoulutuksessa. Näin ei välttämättä ole ja alan tutkijat (esim. Lehtonen & Cantell, 2015) kantavat huolta, saavatko tulevat opettajat opintojensa aikana riittävät valmiudet kestävyiden ja ilmastokysymysten käsittelyyn sekä opetuksen perustamiseen ekososiaalisen sivistyksen ajatukselle. Pohjimmiltaan kysymys on opettajankoulutuksen painopisteistä ja siitä, miten hyvin koulutus tarjoaa opettajille valmiuksia edistää laadukasta ympä-

ristökasvatusta koulutussektorista riippumatta (Cantell ja muut, 2020). Aiemmasa tutkimuksessa ratkaisuksi on esitetty, että opettajankoulutus tulisi aloittaa opiskelijan identiteetin tutkiskelulla, jotta tulevaisuuden opettajaksi opiskelevat voivat kyseenalaistaa omia arvojaan, motivaatioitaan sekä osaamistaan ammatissaan (Raus, 2018). Tätä on suositeltu sisällytettäväksi myös kestäväen elämäntavan opetuksen (Babiuk & Falkenberg, 2010). Jotta opettajankoulutusta voidaan kehittää vastaamaan riittävästi kestäväen elämäntavan opetukseen liittyviin haasteisiin, on tärkeää tietää, millaisia käsityksiä ja asenteita opiskelijoilla on aiemman koulutuksen pohjalta liittyen kestäväen elämäntapaan ja sen edistämiseen.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettajaopiskelijoiden ymmärrystä opettajan roolista kestäväen elämäntapaan kasvattajana. Tutkimusaineisto koostuu aloittaville luokan- ja aineenopettajaopiskelijoille suunnatusta 15 määrällistä ja laadullista kysymystä kattaneen kyselyn vastauksista. Kyselyllä keräsimme laajasti tietoa opiskelijoiden näkemyksistä kestävästä elämäntavasta ja sen suhteesta kouluun ja kasvatukseen. Keskitymme tässä artikkelissa analysoimaan, millaisena opiskelijat näkevät opettajan roolin kestäväen elämäntapaan kasvattajana, sekä mitä he odottavat opettajankoulutukselta suhteessa kestäväen elämäntapaan.

Kyselyssä emme määritelleet tarkemmin, mitä kestäväällä elämäntavalla tarkoitetaan. Tarkoituksena oli antaa vastaajien kuvata vapaasti erilaisia teemoja ja ilmiöitä, joita he kestävyteen liittävät. Nojaamme artikkelissa käsitykseen ekososiaalisesta sivistyksestä, jolloin viittaamme

kestävyyden kattavan ekologisen, sosiaalisen, poliittisen, taloudellisen ja kulttuurisen kestävyyden alueita. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisena opiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestäväan elämäntapaan kasvattajana?
2. Mitä opiskelijat odottavat opettajakoulutukselta suhteessa kestäväan elämäntavan saavuttamiseen?

Tutkimusaineisto on kerätty syysluku-kaudella 2021 Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen ensimmäisen vuoden luokan- ja aineenopettajaopiskelijoilta ennen opettajakoulutuksen sisältöopintojen alkua. Kysely toteutettiin opettajaopintojen aloitusluennolla, joka luokanopettajaopiskelijoilla oli elo-syyskuussa ja aineenopettajilla lokakuussa. Kysely toteutettiin samanlaisena molemmille ryhmille. Vastausaika varattiin molemmille ryhmille 20 minuuttia. Luokanopettajaksi opiskelevien osalta vastaajia oli 76 (n. 68 prosenttia aloittaneista luokanopettajaopiskelijoista). Vastanneiden keski-ikä oli 24 vuotta ja mediaani-ikä 21 vuotta. Aineenopettajaopiskelijoita kyselyyn vastasi 85 (n. 73 prosenttia aloittaneista aineenopettajaopiskelijoista). Aineenopettajaopiskelijoiden keski-ikä oli 23 vuotta ja mediaani-ikä 20 vuotta. Luokanopettajaopiskelijoista 29 prosentilla vastanneista oli aiempia yliopisto-opintoja ja aineenopettajaopiskelijoista 24 prosentilla. Vastanneista luokanopettajaopiskelijoista 83 prosenttia oli naisia ja 16 prosenttia miehiä. Muunsukupuolisten osuus vastaajista oli noin yksi prosentti. Aineenopettajaopiskelijoista 61 prosenttia oli naisia ja 35 prosenttia miehiä. Muunsukupuolisten osuus oli neljä prosenttia. Tutkimusaineisto kerättiin osana opiskelijoiden pakollista opintojaksoa, jossa opiskelijoille kerrottiin

kyselyn tarkoituksesta ja tutkimuskäytöstä.

Vastauksia kysymykseen, millaisena opiskelijat näkivät opettajan roolin kestäväan elämäntapaan kasvattajana, kertyi luokanopettajaopiskelijoiden ryhmästä kaikkiaan 66 ja aineenopettajaopiskelijoiden ryhmästä 77. Kysymykseen, mitä opiskelijat odottavat opettajakoulutukselta suhteessa kestäväan elämäntavan saavuttamiseen, puolestaan kertyi luokanopettajaopiskelijoilta kaikkiaan 62 ja aineenopettajaopiskelijoilta 68. Avoimiin vastauskenttiin annettujen vastausten pituus vaihteli yhdestä sanasta muutamaan virkkeeseen. Aineenopettajaopiskelijoiden vastauksista yllä mainittuun ensimmäiseen kysymykseen kaksi vastausta jätettiin huomioimatta, sillä niissä ei kerrottu analyysin mahdollistavaa sisältöä. Myös vastauksista toiseen kysymykseen kolme jätettiin huomiotta vastaavista syistä ja yksi siitä syystä, ettei opiskelija ollut ymmärtänyt kysymystä. Aineiston todellinen laajuus aineenopettajaopiskelijoiden vastauksissa on ensimmäiseen kysymykseen 75 vastausta (koko aineisto yhteensä 1116 sanaa) ja toiseen 64 (koko aineisto yhteensä 731 sanaa). Luokanopettajaopiskelijoista kaikki vastaukset ensimmäiseen kysymykseen olivat analysointikelpoisia, joten vastauksia oli kaikkiaan 66 (koko aineisto yhteensä 1327 sanaa). Yksi luokanopettajaksi opiskeleva ei ymmärtänyt toista kysymystä, jolloin vastausten todellinen määrä oli 61 (koko aineisto yhteensä 1037 sanaa).

Kyselytutkimusaineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä. Tarkemmin sanottuna käytämme fenomenografista lähestymistapaa, jolla pyritään tarkastelemaan arkipäiväisiä ilmiöitä koskevia käsityksen ja ymmärryksen tapoja (Marton, 1986; Huusko & Palo-

niemi, 2006). Tavoitteena on saada selville, millaisia käsityksiä kohdehenkilöillä on tutkitusta ilmiöstä jäsentelemällä käsityksiä kategorioihin (Marton, 1986). Yksilöllisestä käsityksestä koostuvasta aineistosta pyritään menetelmällä luomaan vastaajajoukon kollektiivinen näkemys (Paakkari ja muut, 2010). Tässä tutkimuksessa olemme soveltaneet menetelmää vertailevalla otteella, siten, että olemme pyrkineet tunnistamaan tutkimuksen kahden kohderyhmän käsityksissä vallitsevia eroja ja yhtäläisyyksiä.

Vaikka tulevat luokan- tai aineenopettajat ja heidän käsityksensä kestäväan elämäntapaan kasvattamisessa olisi kiinnostava tutkimuskohde itsessään, päädyimme vertailevaan otteeseen ryhmien lähtökohtaisten eroavaisuuksien, mutta saman tulevan ammatin vuoksi. Siinä missä luokanopettajien pääaine on kasvatustiede ja opettajaprofession kasvu kattaa koko opiskeluaajan, aineenopettajat kasvavat ja identifioituvat yliopisto-opintojensa aikana oman tieteenalansa ammattilaisiksi, mikä näkyy myös heidän käsityksissään opettajuudesta sekä siinä, miten he kestävyyskasvatusta valmistuttuaan toteuttavat (Uitto & Saloranta, 2017; Veijola, 2013). Ryhmiä yhdistää se, että sekä luokan- että aineenopettajat toimivat perusopetuksen opettajina ja jakavat näin opetus suunnitelmassa määritellyn tehtävän kestäväan elämäntapaan kasvattamisesta. Uskomme, että vertailemalla keskenään samaan ammattiin, mutta eri ammattiorientaatioon opiskelevien käsityksiä, valotamme aineistossa piirteitä, jotka ilman vertailua saataisivat jäädä havaitsematta. Vertailun voidaan nähdä soveltuvan fenomenografiseen menetelmään mainiosti, sillä tarkoituksena on löytää, tunnistaa ja kuvailla ajattelutapojen sisältöä sekä sitä, miten ne vertautuvat toisiinsa (Huusko & Paloniemi, 2006). Aineenopettajaopiskelijoiden ryh-

män sisällä tieteenalataustan perusteella vallitsevia näkemyksiä ei tämän tutkimuksen puitteissa ole mahdollista tutkia, sillä taustatiedoissa ei selvitetty opiskelijoiden omaa tieteenalaa. Tämä tehtiin tietoisesti, sillä perusopetuksen ja myös lukiokoulutuksen valtakunnalliset opetussuunnitelmat edellyttävät kestäväan elämäntapaan kasvattavaa opetusta kaikilta koulun opettajilta, eivät pelkästään tiettyjen aineiden opettajilta. Toki oppiaineiden välillä on eroja, mutta lähtökohtaisesti kasvatustavoite on koko kouluyhteisölle yhteinen.

Analyysi alkoi sillä, että kaikki kolme tutkijaa luki aineiston läpi niin, että kukin muodosti käsityksen aineiston sisällöstä ja esiymmärryksen siitä, minkälaisiin kategorioihin tai luokkiin koko tutkimusaineisto jakaantuu. Tämän jälkeen yksi tutkijoista (artikkelin ensimmäinen kirjoittaja) teki tarkemman analyysin, jossa ensin pyrittiin tunnistamaan tutkimusaineistosta luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden ryhmien sisäisiä käsityksiä lajittelemalla käsin vastauksia käsitteellisiin kategorioihin niitä yhdistävien ja erottavien piirteiden perusteella. Tämän jälkeen tutkija vertaili luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden ryhmien käsityksiä ja niiden yleisyyttä ryhmien sisällä toisiinsa ja pyrki siten tunnistamaan kohderyhmien ajattelumalleissa vallitsevia eroja ja yhtäläisyyksiä (ks. Taulukot 1 ja 2). Taulukossa 1 on esitetty koko tutkimusaineistosta muodostuneet kategoriat, ja Taulukossa 2 niiden yleisyys luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden ryhmissä. Analyysin aikana ja sen jälkeen, tutkijat keskustelivat keskenään analyysista ja tehdystä luokittelusta. Näin pyrittiin varmistumaan, että luokittelu ja sitä kautta myös löydetty tulokset eivät ole vain analyysin tehneen tutkijan tulkintaa, vaan todella ovat aineiston ominaisuuksia.

Taulukko 1. Käsitteellisten kategorioiden muodostuminen

Esimerkkejä kategorioihin sisällyneistä vastauksista. (Kysymys 1. Millaisena opiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestävään elämäntapaan kasvattajana?)

Kategoria	Aineistoesimerkki
Opettajan rooli tärkeä, suuri tai muuten merkittävä	"Erittäin tärkeänä. Kun lapsi kuule pienestä pitäen luotettavaa tietoa asiasta, on hänen helpompi muodostaa oma mielipide sekä lähestyä kestävän elämäntavan saavuttamista omassa elämässään." "Näen että oppilaitoksilla on merkittävä rooli kestävään elämäntapaan kasvatamisessa." "Opettajalla on tietysti kasvattajana tärkeä rooli ja hänen pitäisi toimia myös esimerkkinä."
Koulu ja opettaja tiedon välittäjänä ja mentorina	"Samanlaisena kuin muutenkin kasvattajana. Voin kertoa, ohjeistaa ja valaista asiaa, mutta en pakottaa elämään kestävästi." "Näen, että opettajan on tarkoitus ohjata opiskelijoita siinä, että he osaisivat itse löytää tietoa ja arvioida löytämänsä tietoa kriittisesti." "Opettaja kannustaa lapsia/nuoria ilmastoystävälliseen elämäntyyliin sekä tiedottaa heitä tärkeistä asioista."
Opettajalla tai koululla ei merkittävää roolia	"En koe tulevana opettajana, että minun pitäisi olla se henkilö, joka ohjaa tällaisissa asioissa, kun en ole luontotieteiden opiskelija." "En näe suoraa yhteyttä."
Opettaja roolimallina, esimerkkinä tai esikuvana	"Tärkeänä, näen opettajat roolimalleina nuorille." "Opettaja on esimerkki ja siksi tärkeä toimia näissä asioissa." "Opettaja toimii esimerkkinä ja voi keskustella asioista, esitellä erilaisia ratkaisuja sekä vaikuttamisen mahdollisuuksia."
Kodin ja koulun välisen suhteen käsittely	"Mielestäni opettajan rooli on melko suuri, mutta iso osa opista tulee myös kotipuolelta." "Lapsille ja nuorille toiseksi tärkein rooli vanhempien/hoitajien/muun kotiväen jälkeen."
Koulun ylitse vuotava vaikutus koteihin	"Erittäin tärkeänä. Koulusta lapset saavat ne opit, joita hyödyntävät myöhemmin omassa elämässään. Heidän vanhemmillaan saattaa olla vähemmän tietoa kestävästä elämäntavasta, siksi tärkeää saada tieto koteihin edes jotain kautta."

Esimerkkejä kategorioihin sisällyneistä vastauksista. (Kysymys 2. Mitä opiskelijat odottavat opettajankoulutukselta suhteessa kestävän elämäntavan saavuttamiseen?)

Kategoria	Aineistoesimerkki
Jotain odotuksia opettajankoulutukselle	"Odotan saavani opastusta siihen, kuinka voin itse kehittää omaa tietoisuuttani, jotta voin jakaa sitä tulevaisuudessa sopivalla tavalla omille oppilaille ja näin vaikuttaa tulevaisuuteen, sillä tulevat sukupolvet ovat yhä tärkeässä roolissa kestävässä kehityksessä." "Odotan, että sitä aktiivisesti tuodaan esiin ja painotetaan tärkeänä osana opettajankoulutusta." "Meille annetaan tieto, miten voimme opettaa asiat itsestään selvyysinä eri oppiaineisiin sisällytettynä."
Ei odotuksia, ei osaa sanoa tai ei ole ajatellut asiaa	"En ole ajatellut, että kestävän elämäntavan saavuttaminen olisi relevanttia opettajankoulutuksessa." "En osaa sanoa, ei erityisiä odotuksia." "En oikeastaan mitään. Kestävien elämäntapojen opettaminen ja niihin kannustaminen on opettajan työtä, mutta opettaja ei saisi pakottaa lapsille omia elämän arvojaan. Arvokysymyksissä opettajan tulee toimia enemmänkin keskustelun avaajana."
Odottaa neuvoja, vinkkejä, työkaluja tai keinoja	"Konkreettisia keinoja, joilla lapsia voi informoida pelottelematta." "Odotan keinoja toteuttaa sekä opettaa kestävän elämäntavan edistämistä." "Odotan saavani konkreettisia keinoja, miten edistää kestävä elämäntapaa." "Ymmärrystä ja opintojen kautta ideoita ja vinkkejä millä tuoda kestävä elämäntapaa omaan elämään mutta myös varsinkin siihen, miten voi ikään kuin huomaamatta opettaa näitä lapsille. Välillä tuntuu siltä, että mitä isompaa numeroa jostain asiasta tekee sitä, suurempaa vastustusta, tulee kokemaan."

Taulukko 2. Aineistosta muodostuneet käsitteelliset kategoriat ¹

Käsitykset liittyen siihen, millaisena opiskelijat näkevät opettajan roolin kestäväan elämäntapaan kasvattajana. (Kysymys 1. Millaisena opiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestäväan elämäntapaan kasvattajana?)

Kategoriat	LUOKO yht. 66 vastausta	AIKO yht. 75 vastausta
	Yleisyys: lukumäärä ja %-osuus ryhmän vastauksista	
Opettajan rooli tärkeä, suuri tai muuten merkittävä	56 (n. 85 %)	41 (n. 55 %)
Koulu ja opettaja tiedon välittäjänä ja mentorina	10 (15 %)	28 (37 %)
Opettajalla tai koululla ei merkittävää roolia	0 (0 %)	6 (8 %)
Opettaja roolimallina, esimerkkinä tai esikuvana	20 (30 %)	23 (n. 31 %)
Kodin ja koulun välisen suhteen käsittely	18 (27 %)	6 (8 %)
Koulun ylitse vuotava vaikutus koteihin	6 (9 %)	1 (1 %)

Käsitykset liittyen siihen, mitä odotuksia opiskelijoilla on opettajankoulutukselle suhteessa kestäväan elämäntapaan saavuttamiseen. (Kysymys 2. Mitä opiskelijat odottavat opettajankoulutuksesta suhteessa kestäväan elämäntavan saavuttamiseen?)

Kategoriat	LUOKO yht. 61 vastausta	AIKO yht. 64 vastausta
	Yleisyys: lukumäärä ja %-osuus ryhmän vastauksista	
Jotain odotuksia opettajankoulutukselle	59 (n. 97 %)	43 (n. 67 %)
Ei odotuksia, ei osaa sanoa tai ei ole ajatellut asiaa	2 (3 %)	21 (n. 33 %)
Odottaa neuvoja, vinkkejä, työkaluja tai keinoja	29 (n. 48 %)	11 (17 %)

¹Taulukossa luokan- (LUOKO) ja aineenopettajaksi (AIKO) opiskelevien vastauksista muodostetut käsitteelliset kategoriat. Vasemmalla kategoriat, joihin vastauksia on luokiteltu ja oikealla vastausten yleisyys LUOKO- ja AIKO-ryhmissä lukumääränä ja prosentuaalisena osuutena. Yhden opiskelijan vastaus on voitu liittää useampaan kategoriaan riippuen vastauksen sisällöstä. Prosenttiluvuissa on ilmoitettu, kuinka suurta osuutta koko ryhmän sisäisestä vastaajajoukosta kategoria ilmentää.

Tutkimuksessamme esiintyvät suorat aineistolainaukset on tehty siten, että niistä käy ilmi vastaajanumero sekä opiskelijaryhmä, eli joko luokanopettajaopiskelijat (LUOKO) tai aineenopettajaopiskelijat (AIKO).

Tulokset

Opettajan rooli kestäväan elämäntapaan kasvattajana

Tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajaopiskelijat käsittivät lähes yksimielisesti opettajan roolin erittäin tärkeänä kestäväan elämäntapaan kasvattamisessa. Lähes jokainen (n. 85 %) kysymykseen vastanneista kuvaili tavalla tai toisella opettajan roolin mer-

kittäväksi. Reilu kymmenes (15 %) mainitsi koulun tai opettajan tiedon välittäjän tai asenteisiin ja toimintaan vaikuttavan mentorin roolissa. Useissa näistä luokanopettajaksi opiskelevien vastauksista mainittiin opettajan olevan tärkeä roolimalli, sillä noin kolmannes (30 %) heistä kuvaili, kuinka opettaja on kasvattajan ohella lapsille tärkeä roolimalli ja esimerkiksi kestävään elämäntapaan ohjaajana: *”Erittäin tärkeänä. Opettaja on kuitenkin lapsen elämässä yksi tärkeimmistä aikuisista roolimalleista, jolta opitaan ja johon paljon myöskin luotetaan.”* (74 LUOKO).

Sama käsitteellinen piirre oli havaittavissa myös aineenopettajaopiskelijoiden ryhmässä, sillä lähes saman verran (31 %) aineenopettajaopiskelijoista kuvaili opettajaa tärkeäksi kestäväan elämäntavan esimerkiksi tai roolimalliksi: *”Koen, että opettajalla on aktiivinen rooli oppijan arjessa ja siten opettajalla on tiedostava ja tiedostamaton vaikutus myös siihen, miten oppilas asioita näkee. Toivon, että opettaja kannustaa oppilaitaan kriittiseen ajatteluun ja pohtimaan näitä asioita.”* (47 AIKO). *”Tärkeänä. Opettajalla on suuri vaikutus lasten/nuorten elämään. Opettaja on yksi lapsen/nuoren keskeisimmistä aikuisista. –”* (84 AIKO).

Aineenopettajaksi opiskelevien vastauksista selviää, että luokanopettajaopiskelijoiden tavoin myös he ymmärsivät opettajan ja koulun roolin merkittäväksi kestäväan elämäntapaan kasvatuksessa. Aineenopettajaopiskelijat eivät kuitenkaan olleet vastauksissaan läheskään yhtä yksimielisiä kuin luokanopettajaksi opiskelevat. Siinä missä luokanopettajaksi opiskelevista suurimmasta osasta vastauksia oli tulkittavissa, että he käsittivät opettajan roolin hyvin merkittäväksi, eivät aineenopettajaopiskelijoiden käsitykset asettuneet yhtä selvästi yhtenäiseen kategoriaan. Aineen-

opettajaopiskelijoista noin puolet (n. 55 %) käsitti opettajan roolin jollain tavalla merkittäväksi ja kaksi viidennestä (37 %) ymmärsi koulun tai opettajan tiedon välittäjän tai eräänlaisen mentorin tai valistajan asemassa. Osasta aineenopettajaopiskelijoiden vastauksista (8 %) oli puolestaan havaittavissa, että opiskelijat eivät katsoneet opettajan roolia merkittäväksi tai nähneet suoraa yhteyttä opettajan roolin ja kestäväan elämäntapaan kasvattamisen välillä: *”En koe tulevana opettajana, että minun pitäisi olla se henkilö, joka ohjaa tällaisissa asioissa, kun en ole luontotieteiden opiskelija.”* (41 AIKO).

Vertailu osoittaa, että siinä missä luokanopettajaksi opiskelevien näkemykset opettajan roolista ovat hyvin yhteneväisiä, on aineenopettajaksi opiskelevien käsityksissä laadullisen analyysin perusteella hajontaa. Tätä voidaan osaltaan selittää sillä, että opiskelijaryhmien orientaatio opettajuuteen on hyvinkin erilainen. Luokanopettajaksi opiskelevat näkevät oman roolinsa laajemman kasvattajan roolissa, kun taas aineenopettajaopiskelijat suuntautuvat opettajan työhön oppiaine- ja sisältöorientoituneesti. Eräs aineenopettajaopiskelija kuvailikin kestäväan elämäntapaan kasvatukseen tärkeäksi nimenomaan luokanopettajille: *”Varsinkin alakoulun opettajalla on suuri rooli, sillä alakoulukäisille opettajalla on usein isompi auktoriteetti kuin vanhemmille opiskelijoille. Opettajan tehtävä on ohjata kestäväan elämäntapaan etenkin omalla esimerkillään.”* (82 AIKO).

Koulun lisäksi ympäristötietoisuuden juurtuminen osaksi elämänarvoja riippuu myös perheestä, yhteisön arvo- ja normijärjestelmästä sekä henkilökohtaisista kokemuksista ja mediaympäristön vaikutuksesta (Haanpää & af Ursin, 2020). Tämän havaittiin heijastuvan opiskelijoiden näemyksiin. Luokanopettajaksi opiskelevista

lähes kolmannes (27 %) mainitsi vastauksissansa vanhemmat, kodin, perheen tai huoltajat. Aineenopettajopiskelijoista kahdeksan prosenttia mainitsi vastaavalla tavalla oppilaan kotitaustan vaikuttavana tekijänä. Molempien opiskelijaryhmien vastauksissa korostettiin, että vaikka opettajan rooli kestävään elämäntapaan kasvatustajana on tärkeä, ei se kuitenkaan ole aina tärkein: *”Koen sen melko tärkeänä. Opettajalla on vaikutusvaltaa, mutta kotoa lapselle tulee perustavanlaatuisemmat toimintamallit.”* (9 LUOKO). *”Lapsille ja nuorille toiseksi tärkein rooli vanhempien/huoltajien/ muun kotiväen jälkeä.”* (7 AIKO).

Opiskelijoiden mukaan ensisijaisena kestävä elämäntavan mallina toimii oppilaan koti ja perhe sekä niiden kautta omaksutut arvot. Tämä oli opiskelijaryhmiä selvästi yhdistävä piirre, sillä sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoiden vastauksissa korostettiin kodin ensisijaisuutta. Aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa mainintoja oli kuitenkin vähemmän kuin luokanopettajaopiskelijoiden.

Osa luokanopettajaopiskelijoista (9 %) ja yksi aineenopettajaopiskelija arvioi, että koulussa opitut kestävä elämäntavan toimintamallit voivat välittyä oppilaan kautta myös koteihin. *”Erittäin tärkeänä. Koulusta lapset saavat ne opit, joita hyödyntävät myöhemmin omassa elämässään. Heidän vanhemmillaan saattaa olla vähemmän tietoa kestävästä elämäntavasta, siksi tärkeää saada tieto koteihin edes jotain kautta.”* (20 LUOKO).

Opiskelijat kuvailivat myös henkilökohtaisia kokemuksia siitä, kuinka koulu oli vaikuttanut heidän perheensä asenteisiinsa ja toimintaan liittyen muun muassa kierrätykseen ja muihin kestävä elämäntapaa tukeviin valintoihin: *”Näen opettajan roolin suurena. Opettaja on oppilaille*

roolimalli ja itse sain perheeni kierrättämään, kun opettajamme neuvoi meitä koulussa siihen, kuinka kierrättää järkevästi.” (40 LUOKO).

Odotukset opettajankoulutukselle

Toisena kysymyksenä tässä artikkelissa tarkastelemme sitä, mitä aloittavat opettajaopiskelijat odottavat opettajankoulutukselta suhteessa kestävä elämäntapaan. Havaitimme, että opiskelijoiden vastaukset kysymykseen osoittivat luokan- ja aineenopettajien välillä samankaltaisia eroja, kuin aiemmassa kysymyksessä koskien opettajan roolia kestävä elämäntapaan kasvattajana. Aloittavien luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista kävi ilmi, että kysymykseen vastanneista lähes kaikilla (n. 97 %) oli jonkinlaisia odotuksia. Useimmiten opettajankoulutukseen liittyvät toiveet kestävyyskasvatuksesta olivat hyvin käytännöllisesti orientoituneita. Luokanopettajaksi opiskelevat toivoivat koulutukselta lähinnä konkreettisia neuvoja ja välineitä siihen, kuinka kestävä elämäntapaa voidaan opettaa lapsille: *”Opetusta siihen, miten toimia konkreettisemmin koulumaailmassa ja saada lapset aktiivisesti mukaan esimerkiksi kierrätykseen.”* (63 LUOKO).

Usein luokanopettajaksi opiskelevien vastauksia yhdistävänä piirteenä oli suhtautuminen kestävä elämäntavan opetukseen eräänlaisena opetusmenetelmien ja työkalujen kokonaisuutena. Luokanopettajaopiskelijat esimerkiksi toivoivat *”Työkaluja, joiden avulla jo pienille lapsille voi opettaa kestävästä kehityksestä ja ympäristöongelmista.”* (12 LUOKO) tai vastaavasti *” – konkreettisia vinkkejä ja monia uusia näkökulmia kestävä elämäntapaa tukeviin valintoihin.”* (27 LUOKO) Luokanopettajaopiskelijoiden ryhmän vasta-

uksissa kaikkiaan noin 48 % odotti opettajankoulutukselta tämänkaltaisia vinkkejä, neuvoja, työkaluja ja keinoja kestävän elämäntavan opetukseen.

Analyysissämme havaitsimme, että aineenopettajaopiskelijoiden vastaukset poikkesivat huomattavasti luokanopettajaopiskelijoista. Valtaosalla (67 %) oli jonkinlaisia odotuksia opettajankoulutukselle suhteessa kestävään elämäntapaan, mutta yleistä oli myös, että aineenopettajaksi opiskelevat ilmoittivat, että heillä ei ollut odotuksia kestävään elämäntapaan liittyvälle opettajankoulutukselle, tai he eivät olleet ajatelleet asian olevan oleellinen heidän opinnoissaan. Samalla he kiinnostivat kestävyyskasvatuksen erityisesti ympäristön suojeluun: *”En ole ajatellut, että kestävän elämäntavan saavuttaminen olisi relevanttia opettajankoulutuksessa.”* (23 AIKO).

”En ole tullut ajatelleeksi, että meille opettettaisiin tämän tutkinnon puitteissa ympäristöön ja luontoon sekä niiden suojeluun liittyvistä asioista.” (63 AIKO).

Kaikkiaan noin kolmannes (33 %) aineenopettajaopiskelijoiden vastauksista sijoittui tähän kategoriaan, jossa opiskelija ei ilmoittanut hänellä olevan odotuksia opettajankoulutukselle suhteessa kestävään elämäntapaan tai hän ei ollut ajatellut asiaa tai ei osannut kuvailla odotuksiaan. Luokanopettajaksi opiskelevien ryhmään verrattuna ero on huomattava, sillä luokanopettajaopiskelijoiden ryhmässä en osaa sanoa - ja en odota mitään - vastauksia oli vain yksi kumpaakin (3 %). Opiskelijaryhmien keskinäisessä vertailussa siis havaitaan, että luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden odotukset eroavat selvästi toisistaan, mihin voidaan olettaa vaikuttaneen aineenopettajaopiskelijoiden ryhmän heterogeenisempi tausta. Oppiainekeskeisesti opintoihinsa suhtautuvat ai-

neenopettajaopiskelijat eivät siten välttämättä ole ajatelleet kestävän elämäntavan saavuttamiseen liittyvien sisältöjen olevan oleellisia heidän opinnoissaan.

Osassa aineenopettajaopiskelijoiden vastauksista todetaan suoraan, että he eivät odota mitään kestävään elämäntapaan opetukselta. Kestävän elämäntavan opetusta kohtaan esiintyy jopa vastustusta. Eräs opiskelija kuvailikin, ettei halunnut sen olevan osa opettajankoulutusta: *”En haluaisi sen vaikuttavan opettajakoulutukseen. Siihen on kyllästytty jo peruskoulussa ja lukiossa.”* (29 AIKO).

Vaikka kaikki aineenopettajaopiskelijat eivät olleet ajatelleet kestävyyskasvatuksen kuuluvan heidän opintoihinsa tai ammattinkuvaansa, useimmat kuitenkin toivoivat, että opettajankoulutus antaisi eväitä kestävään elämäntapaan kasvatuksessa. Luokanopettajaopiskelijoiden tavoin monet aineenopettajaopiskelijat toivat esiin, että he toivoivat opettajankoulutuksen tarjoavan eväitä siihen, kuinka oppilaita voidaan opettaa kestävään elämäntapaan: *”Odotan, että minulle tulee lisää tietoa, siitä miten innostaa nuoria toimimaan omassa elämässä ilmastoystävällisesti sekä taitoa puhua näistä asioista neutraaliin, mutta opettavaan sävyyn.”* (71 AIKO).

Yhdistävä piirre luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevien ryhmien välillä oli, että molemmissa ryhmissä odotukset opettajankoulutukselle suhteessa kestävään elämäntapaan olivat käytännöllisesti orientoituneita. Aineenopettajaopiskelijoista osa (17 %) toivoikin samankaltaisia välineitä kestävyyskasvatukseen kuin suuri osa luokanopettajaopiskelijoista: *”Toivon, että opettajankoulutusta ei eroteta ympäröivästä tulevaisuudesta, vaan että asioita käsitellään ja ehkä annetaan välineitä käsitellä myös tulevaisuudessa oppilaiden kanssa.”* (47 AIKO).

Huomionarvoista on, että muutama opiskelija sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijoiden ryhmistä toivoi, että kestävyyskasvatus pyrki herättämään oppilaisa ahdistuksen sijasta toivoa tulevaisuuden suhteen. Näissä vastauksissa korostettiin, että opetus ei saisi pelotella ja lisätä oppilaiden huolta ja ahdistusta ilmastonmuutoksesta, vaan sen sijaan kannustaa toimimaan kestäväällä tavalla. Opettajankoulutuksen toivottiinkin auttavan kehittämään toivoa herättävää kestävyyskasvatusta, joka motivoisi oppilaita tavoittelemaan kestäväää elämäntapaa ja noudattamaan sen periaatteita. Liiallisen pelon ja ahdistuksen pelättiinkin johtavan toivottomuuteen: *”Keinoja välittää nuorille toivoa ja toivottomuudenkin edessä ajatusta, että toivo on valinta. Ja että omat pienetkin teot tuovat merkityksellisyyttä elämään. – –”* (27 AIKO).

”Haluaisin, että tämä olisi teemana aktiivisesti läpi koulutuksen ja pystyisin saamaan eväitä siihen, että voin järjestää mahdollisimman kestäväää opetusta sekä tuomaan tietoa tilanteesta niin että voimme yhdessä ratkaista näitä haasteita. Tietysti myös aiheen parissa tulee valtavasti ahdistusta tilanteesta, joten toivoisin saavani tapoja käsitellä asiaa niin, ettei sitä heitä toivoa hukkaan tulevaisuuden suhteen.” (24 LUOKO)

Opiskelijoiden odotukset opettajankoulutukseen peilautuivat myös heidän omiin koulukokemuksiinsa. Muutamissa luokanopettajaksi opiskelevien vastauksissa korostuikin toive siitä, että kestäväää elämäntapaan liittyvä opettajankoulutus olisi parempaa kuin mitä he olivat aiemmin koulussa kokeneet. *”Parempaa kuin mitä tähän mennessä koulu-urallani on tullut vastaan.”* (74 LUOKO). *”En ole varma, mutta toivon, että jatkossa kouluissa keskitytään kyseiseen teemaan enemmän kuin omana kouluaikanani.”* (21 LUOKO).

Vastausten perusteella vaikuttaa siltä, että ainakin osa aloittavista opettajaopiskelijoista on kokenut kestävyyskasvatuksen toteutuneen puutteellisesti heidän tähänastisella koulupolullaan.

Pohdinta

Tässä artikkelissa olemme tutkineet sitä, miten aloittavat luokan- ja aineenopettajaopiskelijat näkevät koulun ja opettajan roolin kestäväää elämäntapaan kasvattajana, sekä mitä opiskelijat odottavat opettajankoulutukselta suhteessa kestäväää elämäntapaan. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat näkevät opettajan roolin kestäväää elämäntapaan kasvattajana hyvin keskeisenä, mutta luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden käsityksissä on havaittavissa eroja. Luokanopettajaopiskelijat nimittäin kuvailivat aineenopettajaksi opiskelevia useammin opettajan ja koulun roolin tärkeäksi tai muuten merkittäväksi kestäväää elämäntapaan kasvattamisessa. Aineenopettajaksi opiskelevien ryhmässä kaikki eivät myöskään nähneet koululla tai opettajalla merkittäväää roolia kestäväää elämäntapaan kasvatuksessa, kun taas luokanopettajaopiskelijoista vastaavia käsityksiä ei ollut lainkaan.

Selkeimmin kahden opiskelijaryhmän näkemyksiä jakoivat opiskelijoiden odotukset opettajankoulutukselle suhteessa kestäväää elämäntapaan. Luokanopettajaopiskelijat toivoivat kestäväää elämäntapaan ohjaavan kasvatuksen olevan olennainen osa opettajankoulutusta, kun taas aineenopettajaopiskelijoista monet eivät ajatelleet, että sen kuuluisi olla osa opinnoita. Tuloksista voimme päätellä, että luokanopettajaksi opiskelevat ymmärsivät kestäväää elämäntapaan opetuksen koulun elimellisesti opettajan tehtäviin, kun taas aineenopettajaksi opiskelevat eivät

välttämättä käsittäneet yhteyttä opettajan roolin ja kestäväan elämäntapaan kasvatuksen välillä.

Luokan- ja aineenopettajaopiskelijoiden käsityksissä vallitsevien erojen voidaan osaltaan katsoa kuvastavan ryhmien erilaisia orientaatioita opettajankoulutukseen sekä opettajuuteen. Aineenopettajakoulutuksessa kestävä kehitys on nimitäin näkynyt perinteisesti lähinnä koti- ja käsityönopettajien sekä luonnontieteellisten aineiden opettajien koulutuksessa (Opetusministeriö, 2006). Jo työelämässä olevat aineenopettajat puolestaan jakautuvat vahvasti opettamansa oppiaineen mukaan sen suhteen, miten he kestävyyskasvatusta suorittavat (Uitto & Saloranta, 2017). Tulkitsemmekin, että aineenopettajaksi opiskelevat suhtautuvat kestävyyskasvatukseen oppiainekeskeisemmin kuin luokanopettajaksi opiskelevat, jotka puolestaan lähestyvät aihepiiriä laajemmasta kasvattajan perspektiivistä. Päätelmää tukee etenkin se, että osa aineenopettajaksi opiskelevista kuvaili, etteivät he ajatelleet kestävyyskasvatuksen olevan oleellista heidän opinnoissaan. Tämä on ymmärrettävää siitä näkökulmasta, että osa aineenopettajaopiskelijoista mielsi kestävyyskysymykset ennen kaikkea ympäristöön liittyviksi – jos opiskelijoiden opetettava aine ei tule käsittelemään eksplisiittisesti luontoa ja ympäristöä, on aineenopiskelijoiden oletettavasti hankala ymmärtää kestävyyskasvatuksen mielekkyys. Jotta kestävyys avautuisi myös näille opiskelijoille, tulisi kestävyyskysymyksiä avata entistä holistisemmin, systeemisemmin ja tieteenalarajat ylittäen.

Mielenkiintoinen havainto tutkimuksessa oli myös se, että osa aloittavista luokanopettajaopiskelijoista kuvaili vastauksissaan toivovansa opettajankoulutukselta parempaa kestäväan elämäntapaan liitty-

Jotkut luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevat toivoivat opettajankoulutuksen tarjoavan keinoja käsitellä ilmastoon ja ympäristöön liittyviä kysymyksiä tulevaisuususkoa herättävällä tavalla.

vää kasvatusta kuin mitä he olivat tähänastisella koulupolullaan kohdanneet. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kestäväan kehityksen kasvatustavoitteet toteutuvat kouluissa vain kohtalaisesti (Pahhan ja muut, 2012), ja että ekologinen kestävyyskasvatus ei toteudu opetussuunnitelman arvopohjan edellyttämällä tavalla vaan epäjohtomukaisesti ja puutteellisesti (Lehtonen & Cantell, 2015; Tolppanen ja muut, 2017; Mykrä, 2021). Toteuttamamme kyselytutkimus antaa viitteitä vastaavista tuloksista, ja opiskelijoiden kokemus koulusta kestäväan elämäntapaan kasvattajana on mielenkiintoinen aihe jatkotutkimuksen kannalta.

Tuloksissa huomionarvoista on myös se, että jotkut luokan- ja aineenopettajaksi opiskelevat toivoivat opettajankoulutuksen tarjoavan keinoja käsitellä ilmastoon ja ympäristöön liittyviä kysymyksiä tulevaisuususkoa herättävällä tavalla. Tämä havainto on noussut esiin myös aiemmissa tutkimuksissa, joissa on osoitettu, että nuoret kokevat heillä olevan suuri vastuu ilmastoteoista, mutta samalla liiallinen vastuu ja ratkaisujen puuttuminen voivat vaikuttaa nuorten hyvinvointiin ja jaks-

miseen (Albrecht ja muut, 2020). Toivo liittyy keskeisesti siihen, kuinka ponnekkaasti ongelmia ratkaistaan ja kuinka luotavaisesti niitä kohti pyritään (Snyder ja muut, 2002). Ilmastokasvatuksen tulisi-kin tarjota pessimismin sijasta toivoa, koska positiivinen tulevaisuuskuva lisää luotamusta siihen, että ongelmat ovat ratkaistavissa (Tolppanen ja muut, 2017). Kestävyyteen liittyvän toimijuuden vahvistaminen edellyttääkin tietotaidon lisäksi motivaation lisäämistä (Siirilä ja muut, 2021).

Kestävyyden opettaminen vaatii myös ajatusmalliemme perinpohjaista muuttamista (Wals & Jickling, 2002). Siksi kestävyyskriisin ratkaisu edellyttää kasvatuskulttuurin kokonaisvaltaista muutosta ja sivistyskäsityksen uudelleen määrittelyä perustumaan kestäväen elämäntavan edellytyksille (Cantell ja muut, 2020). Tähän tarvitaan perustavanlaatuista transformaatiivista oppimista, koska nimenomaan opettajien tehtävänä on tehdä mahdolliseksi nykyisen maailmankuvamme ja elämäntapamme uudelleenajattelu, ja se edellyttää heiltä erityistä osaamista (Laininen, 2018). Opettajaksi opiskelevat olisi siksi varhaisessa vaiheessa saatava ymmärtämään kestäväen elämäntavan välttämättömyys ja sen edellyttämät periaatteet, jotta he osaavat ottaa sen aktiivisesti huomioon opetuksessa.

Aineistomme perusteella suurin osa luokanopettajaopiskelijoista mutta pienempi osa aineenopettajaopiskelijoista käsittää koulun ja opettajan roolin tärkeänä kestäväen elämäntapaan kasvatuksessa, mikä heijastuu myös heidän odotuksiinsa suhteessa opettajankoulutukseen. On osoitettu, että valmius toimia tietyllä tavalla linkittyy vahvasti siihen, kuinka toimintaan liittyvät asiat koetaan (Paakkari ja muut, 2010). Opettajien käsitykset kestävästä elämäntavasta siten väistämättä kytketty-

vät siihen, kuinka he työssään näitä asioita opettavat. Siksi olisi tärkeää vahvistaa opettajaopiskelijoiden käsitystä kestävyyskasvatuksen merkityksestä opettajantyössä, etenkin aineenopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Opettajan identiteetti ja minuus vaikuttavat paljon siihen, kuinka aiheita opetetaan ja miten arvot välittyvät opetuksen kautta, ja siksi opettajankoulutuksen tulisi tarkastella kattavasti identiteettiä, osaamista, arvoihin ja motivaatioon liittyviä kysymyksiä, jotta tulevaisuuden opettajat saavat valmiuksia arvioida kriittisesti omaa toimijuuttaan (ks. Raus, 2018). Opettajaopiskelijoiden tietoisuutta ilmastomuutoksesta sekä kestävästä elämäntavasta tulisi lisätä merkittävästi, jotta tulevaisuuden opettajat pystyvät kasvattamaan valveutuneen ja ilmastotietoisien sukupolven, joka omalla elämäntavallaan voi vaikuttaa ratkaisevasti maailman tulevaisuuteen (Tolppanen ja muut, 2020).

Toisaalta tutkimuksessa havaitsimme, että sekä luokan- että aineenopettajaopiskelijat ajattelevat koululla, kotitaustan ohella, olevan keskeinen rooli kestäväen elämäntapaan kasvattamisessa. Havainto korostaa opettajan laajempaa ammatillista roolia kestäväen elämäntavan välittäjänä. Opettajan voidaankin nähdä olevan yhteisössään sosiaalinen vaikuttaja, joka omalla toiminnallaan tarjoaa tukea muiden käytöksen jatkuvuudelle tietyllä tavalla (Hagger ja muut, 2020). Koulutuksen tehtävänä on kasvattaa muutoksentekejiä kestäväen tulevaisuuden mahdollistamiseksi (Siirilä ja muut, 2021). Opettajan tulisi siksi roolissaan toimia kestäväen elämäntavan muutosagenttina, joka esimerkiksi kannustaa oppilaita noudattamaan kestäväen elämäntavan periaatteita, ja rohkaisee myös oppilaita välittämään niitä eteenpäin.

Opiskelijoiden kokemukset puhuvat sen puolesta, että opitun kautta kestävän elämäntavan toimintamallit saattavat välittyä oppilaiden koteihin. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että siinä missä vanhemmat vaikuttavat lasten arvoihin ja käyttäytymiseen, voivat lapsetkin toimia vanhempiensa ympäristövastuulliseen toimintaan kannustavina katalysaattoreina (Haanpää & af Ursin, 2020). Opiskelijat kuitenkin tunnistavat kodin ja koulun välillä vallitsevan dynamiikan ja näkevät kotitaustalla olevan ensisijaisen aseman kouluun nähden. Kotitaustan onkin osoitettu olevan olennaisin tekijä siinä, millaisia arvoja, asenteita ja toimintamalleja lapset ja nuoret omaksuvat (Helve, 2007). Silti, vaikka osassa kodeista vanhemmat saattavat suhtautua ilmastonmuutokseen ja ympäristöasioihin kriittisesti, voi koulu parhaimmillaan toimia oppilaille turvallisena ympäristönä ilmastonmuutokseen liittyvien tunteiden ja ahdistuksen käsittelyyn (Kouri ja muut, 2020). Siksi on ehdotettu, että kestävyyskasvatuksen tehostamiseksi koulun ja muun lähiympäristön välisestä yhteistyöstä tulisi lisätä (Uitto, 2012).

Tietoisuuden lisääntymisen voidaan katsoa vähitellen johtavan asenteiden, arvojen ja käyttäytymisen muutokseen (Salonen, 2013). Sivistyksen kautta voimme saavuttaa kestävän elämäntavan, ja siksi erityisen tärkeää olisi edistää ekososiaalisen sivistyskäsityksen omaksumista opettajankoulutuksessa. Veli-Matti Väri (2018, s. 136) toteaa, että ”*Ekologisesa kasvatuksessa ei ole kyse ainoastaan kiertäytymisen opettamisesta ja tapakasvatuksesta. Sen sijaan on pyrittävä perustavalla tavalla muuttamaan ihmisen maailmassa olemista*”. Opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä olisi saada opettajaopiskelijat omaksumaan ajatus siitä, ettei kestävä elämäntapa ole pelkästään ruokahävikin vähentämistä ja kierrättämistä, vaan kaiken opetuksen ja

koulun toiminnan läpäisevä moniulotteinen ajattelu- ja toimintamalli sekä opettajaidentiteettiin kytkeytyvä kysymys. Tutkimuksemme mukaan työsarkaa tässä on luokanopettajaopiskelijoilla, mutta etenkin aineenopettajaksi opiskelevilla. Jatko-tutkimuksen kannalta keskeinen kysymys on, kuinka opiskelijoiden käsitykset opettajan roolista kestävään elämäntapaan kasvattajana muuttuvat opintojen aikana.

Lähdeluettelo

- Aarnio-Linnavuori, E. (2019). How do teachers perceive environmental responsibility? *Environmental Education Research*, 25(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1506910>
- Albrecht, E., Tokola, N., Leppäkoski, E., Sinkkonen, J., Mustalahti, I., Ratamäki, O., & Viljanen, J. (2020). Nuorten ilmastohuoli ja ympäristökansalaisuuden muotoutuminen. Teoksessa E. Pekkarinen, & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (ss. 99–110). Lapsiasiavaltuutettu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-843-1>
- Alvarez-García, O., Sureda-Negre, J., & Comas-Forgas, R. (2018). Assessing environmental competencies of primary education pre-service teachers in Spain: A comparative study between two universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(1), 15–31. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-12-2016-0227>
- Babiuk, G., & Falkenberg, T. (2010). *Sustainable Development and Living through Changing Teacher Education and Teaching in Manitoba*. Manitoba Education and Canadian Council on Learning.
- Cantell, H., Aarnio-Linnavuori, E., & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Dufva, M. (2020). *Megatrendit 2020*. Sitran selvityksiä 162. <https://media.sitra.fi/2019/12/15143428/megatrendit-2020.pdf>
- Haanpää, L., & af Ursin, P. (2020). Ympäristöhuoli aktivoi lapset vaikuttamaan. Teoksessa E. Pekkarinen, & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (ss. 87–98). Lapsiasiavaltuutettu. <https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf>
- Hagger, M., Hankonen, N., Chatzisarantis, N., & Ryan, R. (2020). Changing Behavior Using Self-Determination Theory. Teoksessa M. Hagger, L. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen, & T. Lintu-

- nen (toim.), *The Handbook of Behavior Change* (ss. 104–119). Cambridge University Press.
- Helve, H. (2007). Arvojen muutos nuorisokasvatuksen haasteena. Teoksessa E. Nivala, & M. Saastamoinen (toim.), *Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja* (ss. 276–312). Nuorisotutkimusverkosto.
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatus-tieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatus-tieteellinen aikakauskirja*, 37(2), 162–173. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433>
- Hyyry, J. (2019). *Kansalaisyksely ilmastonmuutoksen herättämistä tunteista ja niiden vaikutuksista keskeisiin elämäntapoihin*. Kantar TNS Oy & Sitra. <https://media.sitra.fi/2019/08/21153439/ilmastotutun-2019-kyselytutkimuksen-tulokset.pdf>
- Kouri, J., Laine, S., & Tynkkyinen, N. (2020). Sää ja mää – Ilmastonmuutos ja nuorten toimijuus. Teoksessa E. Pekkarinen, & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (ss. 137–147). Lapsiasiavaltuutettu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-843-1>
- Laininen, E. (2018). Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20(5), 16–18. <http://journal.fi/akakk/article/view/84515>
- Lehtonen, A., & Cantell, H. (2015). *Ilmastokasvatus osaamisen ja vastuullisen kansalaisuuden perustana* (Suomen ilmastopaneelin raportteja 1/2015). Suomen ilmastopaneeli.
- Marton, F. (1986). "Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality." *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Michelsen, G., & Fischer, D. (2017). Sustainability and Education. Teoksessa M. Von Hauff, & C. Kuhnke (toim.), *Sustainable Development Policy: A European Perspective* (ss. 135–158). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/318453024_Sustainability_and_Education
- Mykrä, N. (2021). *Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä: Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshasteesta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1878-9>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetusministeriö. (2006). *Kestävän kehityksen edistäminen koulutuksessa: Baltic 21E -ohjelman toimeenpano sekä kansallinen strategia YK:n kestävää kehitystä edistävän koulutuksen vuosikymmentä (2005–2014) varten* (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:6). <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80144/tr06.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paakkari, L., Tynjälä, P., & Kannas, L. (2010). Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education. *Studies in Higher Education*, 35(8), 905–920. <https://doi.org/10.1080/03075070903383229>
- Papadimitriou, V. (2004). Prospective primary teachers' understanding of climate change, greenhouse effect, and ozone layer depletion. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 299–307. <https://doi.org/10.1023/B:JOST.0000031268.72848.6d>
- Pathan, A., Börckl, M., Oja, L., Ahvenharju, S., & Raivio, T. (2012). *Kansallisten kestävää kehitystä edistävien kasvatuksen ja koulutuksen strategioiden toimeenpanon arviointi*. Gaia Consulting Oy.
- Pohjonen, H., & Liimatainen, A. (2020). Oppiminen ilmasto- ja ympäristövastuun lähteenä. Teoksessa E. Pekkarinen, & T. Tuukkanen (toim.), *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (ss. 149–152). Lapsiasiavaltuutettu toimiston julkaisuja 2020:4. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-843-1>
- Puurula, J., Konst, T., Friman, M., & Koivunen, T. (2021). Suomalaiset korkeakoulu kestävää kehitystä edistämässä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 34–47. <https://doi.org/10.54329/akakk.113319>
- Rätinen, I. (2008). Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset kasvihuoneilmästä ja ilmiön opettaminen maantieteessä. *Terra*, 120(4), 235–242.
- Rätinen, I. (2013). Primary student-teachers' conceptual understanding of the greenhouse effect: A mixed method study. *International Journal of Science Education*, 25(6), 929–955. <https://doi.org/10.1080/109500693.2011.587845>
- Raus, R. (2018). *Teacher Ecological Self: Negotiating Teacher Ecological Identity in the Context of Teacher Education for Sustainable Development*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103138>
- Salonen, A. O. (2013). Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa M. Laine, & P. Toivanen (toim.), *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä* (ss. 40–69). Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura.
- Salonen, A. O., & Bardy, M. (2015). Ekososiaalisen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus: Aikuiskasvatus-tieteellinen aikakauslehti*, 35(1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Siirilä, J., Konst, T., Friman, M., & Lahdenperä, J. (2021). Oppiminen ja opetus kestävässä maa-

ilmassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 4–11. <https://doi.org/10.54329/akakk.113316>

Snyder, C. R., Rand, K., & Sigmon, D. (2002). Hope Theory: A Member of Positive Psychology Family. Teoksessa C. R. Snyder, & S. Lopez (toim.), *Handbook of positive psychology* (ss. 257–276). Oxford University Press.

Tolppanen, S., Aarnio-Linnavuori, E., Cantell, H., & Lehtonen, A. (2017). Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli. *Kasvatus* 5/2017, 456–468.

Tolppanen, S., Claudelin, A., & Kang, J. (2020). Pre-service Teachers' Knowledge and Perceptions of the Impact of Mitigative Climate Actions and Their Willingness to Act. *Research in Science Education*, 51(6), 1629–1649. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09921-1>

Uitto, A. (2012). Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. Teoksessa E. K. Niemi, (toim.), *Aih kokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi 2010* (ss. 157–183). Opetushallitus.

Uitto, A., & Saloranta, S. (2017). Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences*, 7(1), 8. <https://doi.org/10.3390/educsci7010008>

United Nations Development Program [UNDP] (2015). *Kestävän kehityksen tavoitteet*. <https://www.undp.org/fi/finland/kestavan-kehityksen-tavoitteet>

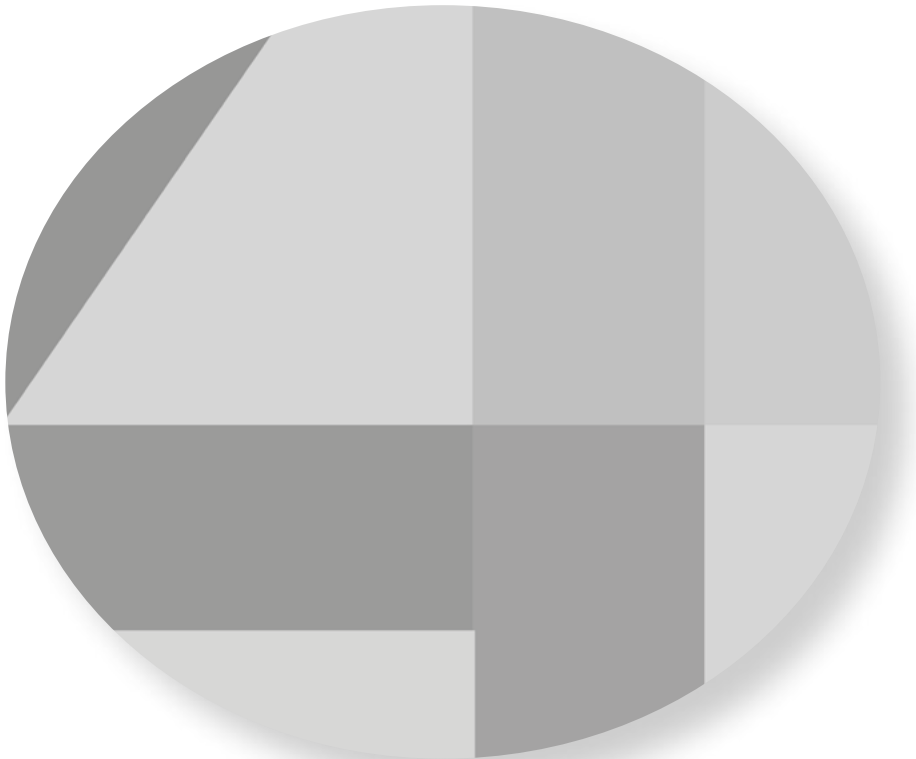
Veijola, A. (2013). *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineopettajakoulutuksessa. Tutkimus suoraalituista historian opettajaopiskelijoista*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/42139>

Virtanen, A., & Rohweder, L. (2008). Kestävä kehitys opetussuunnitelmassa. Teoksessa L. Rohweder, & A. Virtanen (toim.), *Kohti kestävä kehitystä: Pedagoginen lähestymistapa* (ss. 44–52). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-477-1>

Värri, V. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.

Wals, A., & Jickling, B. (2002). 'Sustainability' in Higher Education: From Doublethink and Newspeak to Critical Thinking and Meaningful Learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221–232.

Yhdistyneet kansakunnat. (1992, kesäkuu 3–14). *Agenda 21*. YK:n konferenssi ympäristöstä ja kehityksestä, Rio de Janeiro, Brasilia. <https://sustainable-development.un.org/outcomedocuments/agenda21>



Ammattikasvatuksen aikakauskirjan vuoden 2022 artikkelikäsitteiden arvioitsijat

Aaltonen	Satu	satu.aaltonen@utu.fi
Aarnio-Linnanvuori	Essi	essi.aarnio-linnanvuori@tuni.fi
Ahonen	Elsi	elsi.ahonen@haaga-helia.fi
Eronen	Riikka	riikka.m.eronen@utu.fi
Friman	Mervi	mervi.friman@hamk.fi
Haltia	Nina	nina.haltia@utu.fi
Isomöttönen	Ville	ville.isomottonen@jyu.fi
Isopahkala-Bouret	Ulpukka	ulpukka.isopahkala-bouret@utu.fi
Jeronen	Eila	ejeronen@gmail.com
Joshi	Marjo	marjo.joshi@turkuamk.fi
Kalalahti	Mira	mira.kalalahti@utu.fi
Karkkola	Petri	petri.karkkola@uef.fi
Kettunen	Jaana	jaana.h.kettunen@jyu.fi
Koiv	Kristi	kristi.koiv@ut.ee
Koivisto	Satu	satu.koivisto@haaga-helia.fi
Konst	Taru	taru.konst@turkuamk.fi
Korhonen	Anne-Maria	anne-maria.korhonen@hamk.fi
Kuittinen	Matti	matti.kuittinen@uef.fi
Ladonlahti	Tarja	tarja.ladonlahti@jyu.fi
Lahtinen	Aino-Maija	aino-maija.lahtinen@helsinki.fi
Lainema	Kirsi	kirsi.lainema@utu.fi
Mykra	Niina	niina.p.mykra@jyu.fi
Ojala	Kristiina	krojala@utu.fi
Ojasalo	Katri	katri.ojasalo@laurea.fi
Pajarre	Eila	eila.pajarre@tuni.fi
Pehkonen	Leila	leila.pehkonen@helsinki.fi
Puhakka	Ilmari	ilmari.puhakka@tuni.fi
Pukkila	Päivi	paivi.pukkila@hamk.fi
Rantanen	Teemu	teemu.rantanen@laurea.fi
Rusanen	Erja	erja.rusanen@helsinki.fi
Ryhtä	Iina	iikrri@utu.fi
Södervik	Ilona	ilona.sodervik@helsinki.fi
Teräs	Hanna	hanna.teras@tuni.fi
Tiilikainen	Mikko	mmktii@utu.fi
Tolppanen	Sakari	sakari.tolppanen@uef.fi
Tuononen	Tarja	tarja.tuononen@helsinki.fi
Zacheus	Tuomas	tuomas.zacheus@helsinki.fi



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS

ktl.jyu.fi/fi/julkaisut

Koulutuksen tutkimuslaitoksen avoimia verkkojulkaisuja

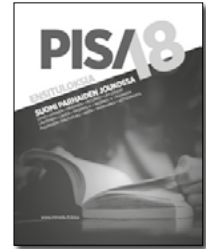
*Kaisa Leino, Arto K. Ahonen, Ninja Hienonen, Jenna Hiltunen,
Meri Lintuvuori, Suvi Lähteinen, Joni Lämsä, Kari Nissinen,
Virva Nissinen, Eija Puhakka, Jonna Pulkkinen, Juhani Rautopuro,
Marjo Sirén, Mari-Paoliina Vainikainen, Jouni Vetterranta*

PISA18-ensituloksia

SUOMI PARHAIDEN JOUKOSSA

OECD:n seitsemäs PISA-tutkimus toteutettiin vuonna 2018, ja siihen osallistui 79 maata tai aluetta. Tutkimuksessa selvitettiin 15-vuotiaiden osaamista kolmella pääarviointialueella. Tällä kertaa tarkastelun kohteena oli erityisesti lukutaito.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2019.



Taru Siekkinen

The Changing Relationship Between the Academic Profession and Universities in Finnish Higher Education

This doctoral dissertation suggests that the power of the academic profession has been challenged in universities, as the power of the collegial decision-making structures has been diminishing. However, academics still have power in universities that occurs many ways. A new kind of connected academic professionalism is emerging, as the professional, organisational, and societal impact/entrepreneurial roles and identities are being blended in the work of academics.

Studies 35. 2019.



*Kaisa Leino, Jenni Rikala, Eija Puhakka,
Mikko Niilo-Rämä, Marjo Sirén, Janne Fagerlund*

Digiloikasta digitaaloihin

KANSAINVÄLINEN MONILUKUTAIDON JA
OHJELMOINNILLISEN AJATTELUN TUTKIMUS (ICILS 2018)

Miten sujuu 8.-luokkalaisilta diginatiiveilta tiedon käsittely ja tuottaminen? Mitä on ohjelmoinnillinen ajattelu – osaavatko sitä vain tietokoneörtit? Millaiset tekijät koulussa edistävät ja mitkä estävät teknologian hyödyntämistä opetuksessa?

2019.



Jonna Pulkkinen

Reforming policy, changing practices?

SPECIAL EDUCATION IN FINLAND AFTER EDUCATIONAL REFORMS

This study examines if the practices in municipalities and schools have changed according to the aims of the reforms. It also examines variations in the practices and changes among municipalities and schools. The study provides information on special education system reforms and education policy implementation.

Studies 34. 2019.



Satya Brink, Kari Nissinen

Challenge for equity and excellence

EVIDENCE FOR FUTURE SUCCESSFUL ACTION
IN BILINGUAL FINLAND

The Finnish school system has consistently excelled among OECD countries and equity has been recognized as its key strengths. However, Finland's performance has failed to keep pace with improvements in other countries. This report examines evidence from PISA 2015 to provide some insights for successful actions in order to slow and eventually reverse the decline in student performance.

Reports 54. 2018.



Helena Aittola, Taru Siekkinen, Jussi Välimaa

Työelämälähtöinen avoin korkeakouluopetus (AVOT) -hankkeen arviointi

LOPPURAPORTTI

Julkaisu käsittelee AVOT-hanketta, joka vastaa työelämästä nouseviin osaamistarpeisiin ja luo toimintamallin, jossa avointa korkeakouluopetusta järjestetään korkeakoulujen yhteistyönä. Hankkeeseen liittyi ulkopuolinen arviointitutkimus, joka toteutettiin kahdessa vaiheessa. Tässä loppuraportissa kuvataan koko arviointiprosessi, kootaan yhteen hankkeen aikana kerättyjen aineistojen päätulokset ja esitetään yhteenvedo ja suositukset.

2018.



Päivi Vuorinen-Lampila

Korkeakoulutuksen eriytyvät työelämätulokset

Tässä väitöskirjassa tarkastellaan, miten yliopistosta ja ammattikorkeakoulusta valmistuneiden työelämässä saavuttamat tulokset eriytyvät koulutusalojen kesken ja tutkinnon suorittaneiden taustatekijöiden mukaan. Tulokset osoittavat, että korkeakoulututkinto on merkittävä resurssi, joka tuo paljon hyötyä työelämässä, mutta ei takaa yhtäläisiä hyötyjä kaikille tutkinnon suorittaneille. Koulutusala ja sukupuoli määrittävät voimakkaasti valmistuneiden työelämässä saavuttamia tuloksia.

Tutkimuksia 33. 2018.

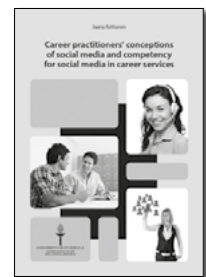


Jaana Kettunen

Career practitioners' conceptions of social media and competency for social media in career services

New technologies and social media offer important opportunities for improving career services. However, they also create demand for new competency among career practitioners. Knowledge of such variation can support successful use of social media in career services by informing theory, practice, training, and policy in the field.

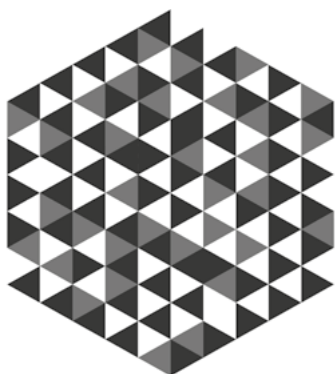
Studies 32. 2017.



Tutustu kaikkiin avoimiin verkkojulkaisuihimme:
<https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisualue-1>



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOS



OKKA-säätiön julkaisuja

Voit tehdä tilauksen sähköpostitse:
okka-saatio@oaj.fi



Raili Gothónin ja Arja Kosken toimittaman kirjan kirjoittajat kertovat artikkelissaan työnohjauksesta sosiaali-, terveys-, kasvatusta- ja kirkonalan työstä. Työnohjaus hahmottuu kirjassa keskeiseksi yhdessä oppimisen paikaksi ja ammattikorkeakoulun aluekehitystyön menetelmäksi muuttuvissa organisaatioissa ja työyhteisöissä. Se luo rakenteen ja tilan reflektoinnille ja kehittämiselle. Työnohjauksen hyödyntäminen näytetty kirjassa myös eettisenä valintana, joka mahdollistaa koko työyhteisön oppimisen ja kehittämisen.

Kirja on tarkoitettu kaikille työnohjauksesta ja sen kehittämisestä kiinnostuneille ammattilaisille. Kirjaa voidaan hyödyntää korkeakouluissa työnohjaukseen, työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyvässä opetuksessa. Työyhteisöjen kehittäjille ja johtajille kirja tarjoaa välineitä kokemuksellisuuden ja dialogisuuden, moniäänisyyden ja eettisen pohdinnan mahdollistamiseen arjen työssä – tilan luomiseksi työnohjaukselle.

20€



Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhdessä toimittamassa ja OKKA-säätiön kustantamassa kirjassa paneudutaan sosiaalisen median ja mobiiliin teknologian avaamiin mahdollisuuksiin oppimisessa ja oppimiseen liittyvässä verkostomaisessa yhteistyössä. Julkaisun kirjoittajat ovat opettajia ja opettajankouluttajia sekä kokeneita verkko-opetuksen asiantuntijoita. Artikkeleissa käsitellään sosiaalisen median, mobiiliin ohjauksen ja oppimisen sekä verkostoyhteistyön merkitystä erityisesti ammatillisen oppimisen ja ammatillisen opettajakoulutuksen kontekstissa, mutta myös laajemmin koulutukseen ja yhteiskuntaan liittyvänä ilmiönä.

25€



Ammatikasvatuksen aikakauskirja. Vaikka lehti perustuu tutkimustietoon, se ei ole perinteinen tieteellinen aikakauskirja. Sen tarkoituksena on toimia ammatikasvatuksen tutkijoiden foorumina ja tarjota alan tutkimustieto ammatikasvatuksen kentän käyttöön, opettajille, elinkeinoelämän ja henkilöstöhallinnan edustajille.

Päätoimittaja: Professori **Petri Nokelainen.**

Julkaisija: Ammatillisen koulutuksen tutkimusseura OTTU ry



20€/4 numeroa
2016



30€/4 numeroa
2017



30€/4 numeroa
2018



30€/4 numeroa
2019

Raija Meriläisen ja Minna Vuorio-Lehden toimittama kirja on säätien vuosikirja 2011. Sen kattavana teemana on toisen asteen koulutuspolitiikka siten, että lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus ovat molemmat esillä ja tarkastelun kohteena. Kirjan tarkoitus on olla mahdollisimman luettava ja monipuolinen ja luoda edellytyksiä toisen asteen koulutuksen kehittämiselle.

Artikkelikokoelmassa kukin artikkeli muodostaa oman kokonaisuuden. Teoksessa on kaksi osaa: Ensimmäisessä osassa toisen asteen koulutusta tarkastellaan koulutushistoriallisesta näkökulmasta ja toinen osa painottuu koulutuksen laadun arviointiin.



15€



Piirrä mulle minut – kuvia ja kertomuksia koulusta. Mikä tuo ekaluokkalaisen mielestä iloa elämään? Millaista on opettajahuumori kevätuupumuksen aikaan? Mitä piirtäjä saa lapsilta läksyksi? Kuvataiteilija **Antti Huovinen** haikautui lukuvuodeksi vironlahtelaiseen runsaan sadan oppilaan kouluun elämään vuorovaikutuksessa lasten ja opettajien kanssa ja toteuttamaan taiteilijan kutsumustaan. Piirustuslehtiöt täyttivät ala-asteen elämänsattumuksista, arjesta ja juhlasta.

10€

Aktivoi kieltenopetusta rakennepeleillä. Kirja, joka sisältää noin 70 erilaista kopioitavaa peliä englannin ja ruotsin kielen opetukseen eri tasoilla. Niitä voidaan soveltaa myös useiden muiden kielten opetukseen. Peliä avulla opettajat ja kouluttajat saavat vaihtelua opetukseensa ja opiskelijat kokemuksen siitä, että kieliopin opiskelu voi olla paitsi motivoivaa ja innostavaa myös haastavaa ja hauskaa. Kirjan pelit ovat helposti ja nopeasti toteutettavissa ja ne toimivat hyvin oppimisen välineinä.



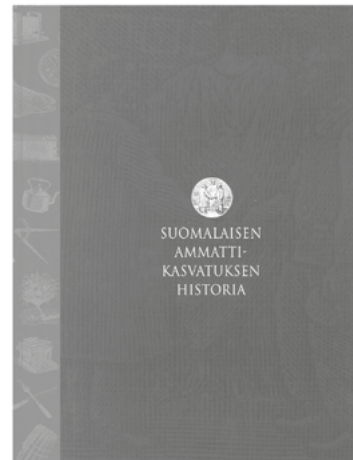
Kirjan tekijät FK, suggestopedian opettajakouluttaja **Annikki Björnfot** ja BA, suggestopediakouluttaja **Elisabeth Lattu** ovat pitkään työskennelleet suggestopedisen ja suggestiopohjaisen kielten opetuksen parissa eri oppilaitoksissa ja ovat erikoistuneet kehittämään puhevalmiuksia harjoittavia aktiviteetteja.

60€



Ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajuus muutoksessa - Kohti motivoivaa ohjaamista on **Taina Juurakko-Paavolan** toimittama julkaisu, joka on suunnattu ammattikorkeakoulujen ruotsin opetuksesta kiinnostuneille. Se sisältää 22 artikkelia mm. opettajan roolista ohjaajana ja valmentajana, opetuskokeiluista ja opetusmateriaalin laitimisesta, ruotsin integroinnista ammattiaineisiin ja verkkotyökäytön käytöstä ohjauksessa.

- Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätien kotisivuilta.
- Voit myös tilata julkaisua postitaksun hinnalla.



Suomalaisen ammattikasvatuksen historia on tehty yhteistyössä OAJ:n, OAO:n ja Tam perein yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Sen on toimittanut FM **Anneli Rajaniemi**. Kirja koostuu lähes 30 asiantuntijan artikkeleista, joiden lisäksi toimittaja **Markku Tasala** on haastatellut kirjaa varten pariakymmentä ammattikasvattajaa ja virkamiestä. Runsaan reportaasikuvitus.

12,50€

OKKA ammattikirjallisuus



Historiallinen teatteripuku (uusintapainos). Historiallisten näyttämöpukujen toteuttamisesta on runsaasti ulkomaista kirjallisuutta, mutta vain vähän suomenkielisiä julkaisuja. **Terttu Pykälän** kirjoittama Historiallinen teatteripuku -oppikirja pyrkii vastaamaan tähän haasteeseen.

Kirjan kaikki puvut on valmistettu eri teattereiden ja television tuotantoja varten sekä vanhojentanssipukuina tai päättöinä Näyttämöpukujen valmistajien koulutuslinjalla, jonka opetuksesta kirjoittaja on vastannut linjan perustamisesta 1980-luvun lopulta alkaen. Kaikki mukana olevat pukuluonnokset, jotka on saatu maamme kokeneimpiin kuuluvilta pukusuunnittelijoilta, on toteutettu oikeita käyttötilanteita varten. Pukukokonaisuudet ovat eri aikakausien tyyppisiä naisten pukuja, joita paljon käytetään näytelmissä.

30€

Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammattilisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammattilaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

Kirja on tarkoitettu vaatetusalan ammattilisten oppilaitosten avuksi mm. vanhojentanssipukuja valmistettaessa. Myös teatteripukuja toteuttavat ammattilaiset voivat hyödyntää sitä työssään. Kirjan käyttö edellyttää perustietoja kaavoituksesta, kuositelusta ja ompelusta. Niitä ei ole tilanpuutteen vuoksi voitu sisällyttää mukaan.

Markku Tuomisen ja Jari Wihersaaren kirjoittama **Ammattikasvatustieteen filosofia** on alan ensimmäinen suomenkielinen filosofian kokonaisuus.

Lähtökohdista on yleisen filosofian klassinen jaottelu: ontologia, tieto-oppi, estetiikka ja etiikka. Mukana on siten sekä teoreettisen filosofian että käytännöllisen filosofian näkökulma. Ammattikasvatustieteen filosofiaan kuuluu myös tieteenfilosofia. Näin tavoitellaan kattavaa systemaattista filosofista tarkastelua.

Teoksen kohderyhmänä ovat erityisesti opettajat, tutkijat, eri asiantuntijatehtävissä toimivat ammattilaiset sekä tulevat ammattikasvatuksen

ammattilaiset opinnoissaan ammattikorkeakouluissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Kasvatustieteen filosofia on teoksena kirja soveltuu laajasti koko kasvatustieteen kentälle käsikirjaksi ja oppikirjaksi. Se sisältää uusia avauksia kasvatustieteen ja koulutuspolitiikan keskusteluun ja soveltuu käytettäväksi laajasti kasvatustieteen tutkimuksessa ja opinnoissa sekä poliittisella ja hallinnollisella sektorilla.



12,50€



Ossi Naukarinen's Art of the Environment explores one of the most vital areas in contemporary art: environmental art and adjacent fields, something that escapes traditional categorisation, instead seeking new frontiers. It provides conceptual tools for making, teaching and receiving contemporary art.

12,50€

Isä Salmela - ihminen ja koulunuudistaja.

Olli Salmelan kirjoittama teos kertoo professori Alfred Salmelan (1897–1979) poikkeuksellisen elämäntarinan.

Alfred Salmela johti suomalaista kansanopetusta vuosina 1937–1964, jolloin luotiin tärkeimmät koulujärjestelmämme perusparit. Näihin kuuluvat muun muassa koulutuksellinen tasa-arvo sekä opetuksen korkea taso. Monet Salmelan ajamat uudistukset toteutuivat hänen elinaikanaan, mutta esimerkiksi ammattikorkeakoulujärjestelmä käynnistettiin vasta 30 vuotta alkuperäisen idean esittämisen jälkeen. Linjakokoinen peruskoulu on osoittautunut toimivaksi järjestelmäksi, jossa oppilaat viihtyvät ja menestyvät. Tämäkin koulutyyppejä tuli mahdolliseksi vasta peruskoululainsäädännön uudistusten myötä.

Kirjassa kuvataan myös 1960 ja 1970 -lukujen koulunuudistustai- telua, jossa keinot olivat kovia. Myös presidentti Kekkonen kanta yhtenäiskoulun vastustajasta peruskoulun kannattajaksi tuodaan esille. Vaikka Salmela oli ensimmäisiä yhtenäiskoulun kannattajia, hän kritisoi voimakkaasti toteutunutta peruskoulu-uudistusta. Kirjassa arvioidaan myös sitä, kuka oli oikeassa voimakkaasti politisoituneessa koulunuudistuskeskustelussa.

Onko peruskoulu sittenkään paras mahdollinen koulujärjestelmä, vaikka Pisa-tulokset joidenkin mielestä sitä todistavat? Oppilaat viihtyvät suomalaisessa peruskoulussa huonosti, ja osa syrjäytyy. Olisiko ollut sittenkin mahdollista, että Salmelalla oli parempi koulujärjestelmä tekeillä, mutta kiirehtimällä uudistusta poliitikot estivät toisenlaisen koulun – sen paremman – toteutumisen?



30€

Kristiina Huhtasen ja Soili Keskinen toimittaman **Rehtorius peliäkö?** -kirjan tarkoituksena on toimia rehtorin apuna ja tuoda erilaisia näkökulmia koulun kehittämiseen. Kirja on saanut alkunsa rehtoriksi koulutautuvien mielenkiintoisista pohdintatehtävistä ja tarpeista hahmottaa heille itselleen, mitä kaikkea rehtorin työ voi olla.

Rehtorius pelin rakentajan postina on vaativa ja arvotettu. Onhan rehtorius uralla etenemisen vaihtoehto opettajille varsinkin peruskoulussa.

Peli rakentuu paitsi oppilaitoksen toiminnallisena ohjauksena myös verkostoitumisena oman johdettavan yksikön ulkopuolelle. Kirjan tavoitteena on pohtia oppilaitoksen johtamista monesta eri näkökulmasta, niin rehtorin roolin kautta kuin yhteisön kehittämisen, koulusta ulospäin tapahtuvan verkottumisen kuin laajemman koulutuspoliittisen näkökulmankin kannalta.



10€



Ammatilliset ruotsin opettajat opetuksen kehittäjinä – Digitalisaatio ja yhteistyö fokuksessa on Taina Juurakko-Paavolan toimittama julkaisu, joka on tarkoitettu erityisesti sekä ammatillisen toisen asteen että ammattikorkeakoulujen ruotsin opettajille.

Julkaisussa on yhteensä 14 artikkelia, ja ne on jaoteltu viiteen pääteemaan: 1) motivaatio lähtökohtana, 2) digitaaliset oppimisolustat käyttöön, 3) digitaalisia sovelluksia puhumisen harjoitteluun ja arviointiin, 4) lisää motivaatiota sanaston opetteluun ja 5) sujuvasti ammatilliselta toiselta asteelta ammattikorkeakouluun. Artikkelit antavat paljon käytännön vinkkejä siitä, miten erilaisia digitaalisia sovelluksia ja muita menetelmiä voi käyttää monipuolisesti ruotsin kielen taidon eri osa-alueiden harjoitteluun ja arviointiin joko tunneilla tai opiskelijoiden itsenäisessä työskentelyssä. Lisäksi niissä kuvataan käytännön esimerkkien avulla, miten ruotsin kielen opinnoissa on aloitettu uudenlaista yhteistyötä ammatillisen toisen asteen oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen välillä.

Artikkelit soveltuvat hyvin myös muiden kielten ja muiden kouluasteiden kieltenopettajille sekä kieltenopettajaksi opiskeleville, sillä käytännön vinkit ovat helposti sovellettavissa myös muuhun kieltenopetukseen ammatillisen ruotsin opetuksen lisäksi.

- Julkaisun sähköiseen versioon pääset säätien kotisivuilta.
- Voit myös tilata julkaisua postimaksun hinnalla.



Opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen säätiö – OKKA-säätiö on vuonna 1997 toimintansa aloittanut itsenäinen organisaatio, joka nimensä mukaisesti toimii opetus-, kasvatusta- ja koulutusalojen hyväksi varhaiskasvatuksesta korkeakoulutasolle. Julkaisutoiminnan lisäksi säätiö jakaa apurahoja, stipendejä ja palkintoja, järjestää koulutuksia ja opintomatkoja sekä toimii asiantuntijatahona erilaisissa kestävä kehityksen hankkeissa. Lisätietoja: www.okka-saatio.com

OAO

<https://oao.oaj.fi>

1. Julkaistavat tekstilajit ja sisällöt

Ammattikasvatuksen aikakauskirja julkaisee ammattikasvatuksen ja -koulutuksen teoriaa ja käytäntöä käsitteleviä vertaisarvioituja ("referee") ja vertaisarvioimattomia ("ei-referee") tiedeartikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja ja kirjallisuusarvioiteja. Kirjoitukset voivat olla joko suomen-, ruotsin- tai englanninkielisiä.

2. Ilmestymisajat

Vuosittain ilmestyy neljä painettua numeroa, joiden rinnalla voidaan julkaista yksittäisiä digitaalisia erikoisnumeroita. Lehtinumerot voivat olla ajankohtais- tai teemanumeroita. Teemanumeroille on nimetty erilliset teemanumerotoimittajat.

Vuoden 2022 teemat ja toimittajat:

Vuonna 2022 julkaistaan neljä painettua numeroa, joista kaksi on ajankohtaisnumeroita (maaliskuu & kesäkuu) ja seuraavat teemanumerot (lokakuu & joulukuu):

- **Työssäkäyvä opiskelija** / Maarit Virolainen (Jyväskylän yliopisto) ja Petri Ihantola (Helsingin yliopisto)

- **Eettinen kestävyysosaaminen ammattikasvatuksessa** / Hannu L. T. Heikkinen (Jyväskylän yliopisto), Kimmo Mäki (Haaga-Helia, ammatillinen opettajakorkeakoulu), Liisa Postareff (HAMK Edu tutkimusyksikkö), Jani Siirilä (Haaga-Helia, ammatillinen opettajakorkeakoulu)

3. Aineiston lähettäminen

Kirjoitukset sekä niihin liittyvät kuvat, kuviot ja taulukot tulee lähettää sähköpostilla lehden toimitukseen akakk@ottu.fi tai – jos kyseessä on teemanumero – erillisessä kirjoittajakutsussa mainittuun osoitteeseen. Kirjoittajalla tulee olla kirjallinen julkaisulupa kaikkiin tekstissään esiintyviin kuviin.

Kaikkien lehteen tarjottavien artikkeleiden on noudatettava APA-tyyliä. Lisäksi kirjoittajan tulee itse huolehtia artikkelinsa kielenhuollosta ja tarvittaessa luetuttaa se kielenhuollon asiantuntijalla.

4. Kirjoitusten pituus ja muotoilu

Referee-menettelyyn tarjottavien empiiristen artikkeleiden ja katsausten pituus (lähteineen ja liitteineen, ei sisällä tiivistelmää) on korkeintaan 5000 sanaa, ei-referoitavien artikkelien ja katsausten korkeintaan 2500 sanaa.

Tekstin asetelut ovat seuraavat:

- Riviväli: 1.5
- Ylä- ja alamarginaalit: 2.5 cm
- Pääotsikko: TimesNewRoman, fonttikoko 14, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotaso 1: TimesNewRoman, fonttikoko 12, lihavoitu, vasen keskitys
- Otsikkotaso 2: TimesNewRoman, fonttikoko 12, kursivoitu, vasen keskitys
- Leipäteksti: fontti TimesNewRoman, fonttikoko 12, vasen keskitys

Otsikoita ei numeroida eikä tekstinkäsittelyohjelmien erikoisasetuksia tai otsikkotyylejä tule käyttää. Kappaleissa ei käytetä sisennyksiä, vaan kappaleet erotetaan toisistaan yhdellä rivinvaihdolla.

Käsitteilykirjoituksen ensimmäinen sivu on *nimiölehti*. Nimiölehdellä on käsitteilykirjoituksen otsikko ja kirjoittajatiedot seuraavassa järjestyksessä:

- etu- ja sukunimi
- korkein akateeminen tutkinto ja tehtävänimike (esim. FT, yliopistonlehtori)
- työnantajaorganisaatio
- sähköpostiosoite ja puhelinnumero
- postiosoite, johon *kirjoittajakappaleet* toimitetaan

Käsitteilykirjoituksen seuraavalle sivulle sijoitetaan otsikko sekä suomenkielinen tiivistelmä (enintään 150 sanaa) ja 3–5 artikkelin sisältöä kuvaavaa avainsanaa (esim. toisen asteen ammatillinen oppilaitos, ammatillinen kasvu, motivaatio, henkilöstö). Referee-artikkeleissa tulee lisäksi olla vastaava englannin kielellä kirjoitettu tiivistelmä ("abstract") avainsanoineen ("keywords").

Taulukot ja kuviot sijoitetaan oikeille paikoilleen käsitteilykirjoitukseen. Huomioithan, että lehti painetaan mustavalkoisena ja että kaikkien graafisten esitysten tulee olla painokelpoisia.

5. Lähdeviitteet

Teksteissä noudatetaan kirjoitustyylin ja lähteisiin viittaamisen osalta uutta APA7-tyyliä. Lisätietoja ja esimerkkejä on saatavilla Ammattikasvatuksen aikakauskirjan verkkosivuilta: <https://akakk.fi/ohjeita-kirjoittajille/tarkennetut-kirjoitusohjeet/>.

6. Vertaisarviointi ("referee-menettely")

Jos kirjoittaja tahtoo artikkelilleen referee-menettelyn, hänen on pyydettävä sitä kirjallisesti samalla, kun hän jättää artikkelinsa. Referee-artikkeleissa teemanumeron toimitus käyttää apunaan kunkin artikkelin osalta vähintään kahta ulkopuolista asiantuntijaa. Kirjoitus lähetetään arviointisijoille nimettömänä.

Referee-kierroksen jälkeen artikkeli voidaan **1)** julkaista sellaisenaan, **2)** julkaista pienin muutoksin, jolloin uutta arviointikierrosta ei tarvita, **3)** hylätä ja hyväksyttää vähäiset muutokset arvioitsijoilla, **4)** hylätä ja hyväksyttää suhteellisen suuret muutokset arvioitsijoilla tai suositella artikkelia julkaistavaksi jossakin toisessa tiedelehdessä. Korjattu versio lähetetään sähköpostilla takaisin toimittajalle. Korjatun käsikirjoitusversion ohteen tulee liittää kirje arvioitsijoille, jossa käydään kohta kohdalta läpi arvioitsijoiden korjausohjeet ja kerrotaan, miten kirjoittajat ovat ne huomioineet.

Varmistathan ennen referee-menettelyyn tarkoitettua artikkelikäsikirjoituksen lähettämistä lehden toimitukselle – osoitteeseen akakk@ottu.fi – seuraavat seikat:

1. Käsikirjoitusta ei ole julkaistu aiemmin, eikä se ole samanaikaisesti toisen tiedelehden arviointiprosessissa.
2. Kirjoittajalla/kirjoittajilla on kaikki oikeudet julkaistavaan materiaaliin (taulukot, kuvat, kuviot ja muu aineisto).
3. Lehden kirjoittajaohjeita on noudatettu käsikirjoituksen valmistelussa. Erityistä huomiota on kiinnitettävä siihen, että
 - kirjoittajatiedot ovat erillisessä tiedostossa eivätkä käsikirjoituksen alussa (eivät myöskään luettavissa Word-dokumentista: Tiedosto – Ominaisuudet – Yhteenveto)
 - lähdeviittaukset on tehty APA-tyylillä.

7. Julkaisuoikeudet ja kirjoittajakappaleet

Ammattikasvatuksen aikakauskirjan julkaisijalla (OTTU ry) on oikeudet julkaista kirjoitukset lehden painatusversiossa, Journal.fi-palvelussa, Elektra-palvelun kautta kotimaisten artikkelien Arto-tietokannassa sekä lehden verkkosivuilla tai muussa lehden sähköisessä muodossa. Lähettämällä käsikirjoituksen lehden kirjoittaja hyväksyy ylläolevat ehdot.

Kirjoittajalla on oikeus kopioida tai tehdä yksittäisiä elektronisia kopioita artikkelista omaan yksityiseen käyttöön sekä opetuskäyttöön edellyttäen, että kopioita ei tarjota myyntiin eikä niitä jaeta julkisesti. Kirjoittajalla on oikeus artikkelin julkaisemisen jälkeen liittää se osaksi painettua tai sähköisessä muodossa julkaistavaa opinnäytetyötä (pro gradu, väitöskirja). Myös artikkelin viimeisen tekstiversion – nk. "final draft" tai "post-print" – rinnakkaisallentaminen on sallittua ilman julkaisuviivettä (embargoa).

Artikkelien ja katsausten kirjoittajille lähetetään viisi (5) vapaakappaletta ko. lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajat saavat yhden (1) vapaakappaleen. Vapaakappaleita ei postiteta ulkomaille, mutta kaikki kirjoittajat saavat sähköpostitse tekstinsä pdf-muotoisen taittoversion. Myöskään eripainoksia ei toimiteta eikä kirjoituspalkkioita makseta. Vuositain jaetaan Vuoden artikkeli -palkinto, jonka toimittuskunta valitsee edellisen vuosikerran referee-artikkelien joukosta.

Lue lisää verkosta:

www.akakk.fi

www.journal.fi/akakk

Ammattikasvatuksen
aikakauskirja



