

55. vuosikerta
Kasvatusopillisen aikakauskirjan 161. vuosikerta
Kasvatus ja koulun 110. vuosikerta

2/2024

Kasvatus

PÄÄKIRJOITUS

Heta Tuominen – Rauno Huttunen 111 Opiskeluhoito sote-uudistuksen jälkeen

ARTIKKELEITA

- Heidi Chydenius – Sanna Vehviläinen 113 Opetusharjoittelun ohjaus
– Elina Fonsén harjoittelupäiväkodin työyhteisön
toimintana 
- Inka Ronkainen – Kirsti Lonka 129 Seitsemäsluokkalaisten kolmeen
– Janica Vinni-Laakso – Veli-Matti lukuaineeseen ja ilmiölähtöiseen
Vesterinen – Katariina Salmela-Aro oppimiseen kohdistamat arvostukset ja
odotukset: Motivaatioprofiilit 
- Suvi Lehtomäki – Mirjamaija Mikkilä- 150 Peruskoulun opettajien
Erdmann – Eero Laakkonen työrauhakokemukset ja -profiilit 
- Mervi Lahtomaa – Nina Haltia 167 Hinta hieman rajoittaa käsitystä kaikille
– Arto Jauhiainen tasavertaisesta koulutusmahdollisuudesta”
– opiskelijoiden kokemuksia avoimen
yliopiston opintomaksuista 
- Sara Peltola – Kalle Vihtari – Raisa Foster 186 Kestävyyssulottavuudet ja ekososiaalinen
sivistys ohjauksen koulutuksen
opetussuunnitelmissa 
- Siru Myllykoski-Laine – Mari Murtonen 200 Korkeakoulupedagogiikan kehittäjien
– Liisa Postareff käsityksiä yhteisöllisyydestä pedagogisen
kehittymisen kontekstissa 

LYHYEMPIÄ KIRJOITUKSIA

- Vihtori Kylänpää – Riikka Suhonen 215 Havaintoja suomenkielisestä
– Tuija Kasa – Hanna Kontio globaalikasvatuksen tutkimuksesta

KOLUMNI

- Sara Sintonen – Roosa Suomalainen 220 Tervetuloa alalle, Kuka Tahansa!

TUTKIJALTA SUORAAN KUULTUA

- Toimitus 222 Pigga Keskitalo, professori Lapin
yliopistosta

AJANKOHTAISTA – TAPAHTUMIA

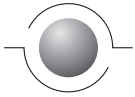
- Toimitus 226 Kirjoittajakutsu teemanumeroon 3/25

ENGLISH SUMMARIES

228

KIRJOITTAJAT

231



Opiskeluhoolto sote-uudistuksen jälkeen

Erilaiset mielenterveyden haasteet kuormittavat nykyisin monen nuoren hyvinvointia, vaikka suuri osa oppilaista ja opiskelijoista voikin hyvin. Erityisesti lukio vaikuttaa olevan osalle nuorista aikaa, jota leimaavat stressi ja kovat paineet. Myös ammatillisen koulutuksen puolella on huolestuttu opiskelijoiden hyvinvoinnin heikentymisestä, ja korkeakouluopiskelijoiden ahdistuksen sekä masentuneisuuden oireiden yleisyys on herättänyt huolta. Tilanteen kääntäminen kohti parempaa vaatii panostuksia opiskeluhooltopalveluihin.

Opiskeluhoolto on kouluissa ja oppilaitoksissa tehtävää työtä, jolla edistetään ja pidetään yllä oppilaiden ja opiskelijoiden hyvää oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia. Se jakautuu yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen opiskeluhooltoon. Yhteisöllisen opiskeluhoillon tarkoitus on edistää kaikkien opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia, kehittää opiskeluyhteisöä sekä ehkäistä kiusaamista ja erilaisia koulunkäynnin ja mielenterveyden ongelmia. Yhteisöllinen opiskeluhooltotyö kuuluu kaikkien koulussa työskentelevien tehtäviin. Yksilökohtainen opiskeluhoolto sen sijaan tarkoittaa yksittäisille opiskelijoille annettavia koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palveluja, opiskeluhoillon kuraattori- ja psykologipalveluja sekä monialaista yksilökohtaista opiskeluhoiltoa. Yhteisöllinen ennaltaehkäisevä opiskeluhoolto on ensisijaista yksilölliseen nähden, eli esimerkiksi koulupsykologien työaika ei saisi mennä pääosin yksilötyöhön.

Sote-uudistuksen yhteydessä opiskeluhoillon psykologi- ja kuraattoripalvelut siirrettiin osaksi hyvinvointialueita. Opiskeluhooltopalvelujen yhden yhteisen järjestämistahon, hyvinvointialueen, tavoitteena on tarjota mahdollisimman hyvä jatkumo ja saumaton palvelukokonaisuus. Esimerkiksi Suomen Psykologiliitto kuitenkin vastusti siirtoa, koska heidän mukaansa koulut ja oppilaitokset eivät ole sote-palveluja vaan oppimisen ja kasvamisen yhteisöjä ja koska psykososiaalinen opiskeluhoolto on – ja tulisi olla jatkossakin – erottamaton osa koulun toimintaa. Siirto on herättänyt paljon huolta esimerkiksi opiskeluhoillon resursseista, psykologien ja kuraattorien työnkuvan muuttumisesta, heidän työtilojensa siirtymisestä pois koulun tai oppilaitoksen tiloista sekä tiedonsiirron ja yhteistyön hankaloitumisesta eri toimijoiden välillä. Koulupsykologit eivät kenties enää pääsekään lukemaan kaikkia pedagogisia asiakirjoja, seuraamaan oppilaiden poissaoloja tai viestimään opettajien ja huoltajien kanssa käyttäen samoja kanavia kuin tavallisesti koulun ja kodin välillä. Tämä hankaloittaa tiedonsiirtoa opiskeluhoillon henkilöstön ja opettajien sekä perheiden välillä.

Koulupsykologin ja kuraattorin tukea pitäisi olla saatavilla riittävän nopeasti ja matalalla kynnyksellä lasten ja nuorten arjessa, heidän omassa lähiympäristössään. Jos palvelut eivät nimittäin ole saatavilla oikea-aikaisesti, nuori ei ehkä hae apua uudestaan. Lain mukaan yhtä kuraattoria

kohden saa olla enintään 670 opiskelijaa ja yhtä psykologia kohden enintään 780 opiskelijaa. Psykologille on päästävä seitsemän oppilaitoksen työpäivän kuluessa ja kiireellisissä tapauksissa saman tai seuraavan päivän aikana. Kun opiskelijoita on sopiva määrä yhtä psykologia kohti, tämä pystyy tapaamaan opiskelijoita, tarjoamaan varhaisen vaiheen hoitoa ja psykologin tutkimuksia sekä tekemään myös yhteisöllistä työtä ja konsultoimaan opettajia.

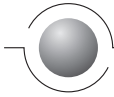
Koulupsykologeista on kuitenkin huutava pula. Yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus eivät tällä hetkellä opiskeluhollossa toteudu, sillä mitoitukset eivät aina täyty ja palvelujen saanti vaihtelee eri alueilla Suomessa ja kuntienkin sisällä jopa koulukohtaisesti. Sopivaan opiskelijamäärään vaikuttaa myös psykologin toimipisteiden määrä; useassa oppilaitoksessa työskentelevältä psykologilta tuhlantuu aikaa eri oppilaitosten välillä kulkemiseen ja niiden työtapoihin tottumiseen.

Vuoden 2023 Kouluterveyskyselyn mukaan perusopetuksen oppilaat ja toisen asteen opiskelijat käyttävät opiskeluhoitopalveluja paljon. Seurantavälillä 2017–2023 havaittiin, että useita palveluja käyttävien lasten ja nuorten osuudet ovat kasvaneet ja samassa palvelussa asioidaan aiempaa useammin. Kouluterveyskysely kertoo myös, että tyttöjen tuen tarpeet ovat suurempia kuin poikien ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden tuen tarpeet suurempia kuin lukiolaisten. Tytöt ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijat myös käyttävät opiskeluhoitopalveluja enemmän kuin muut. Palveluja on siis saatavilla, mutta kehitys opiskeluhoitopalvelujen käytössä kertonee myös lasten ja nuorten runsaasta tuen tarpeesta ja mahdollisesti ongelmien monimutkaistumisesta.

Selvää siis on, että opiskeluholton koulupsykologit ja kuraattorit tarvitaan kouluihin ja oppilaitoksiin – lähelle oppilaita, opiskelijoita ja opettajia. Olemme juuri saaneet syvästi järkyttävän tiedon Vantaan kouluampumisesta. Traaginen tapahtuma nostaa jälleen esiin sekä yksilökohtaisen että yhteisöllisen opiskeluholton tärkeän roolin myös riskien ennaltaehkäisyssä, kriisitilanteissa auttamisessa sekä lasten ja nuorten turvallisuuden tunteen parantamisessa.

Kasvatus-lehden teemanumerossa 3/2025 tartumme tähän yhteiskunnallisesti ajankohtaiseen aiheeseen: opiskeluhoitoon sekä sen rooliin lasten ja nuorten oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisessa. Teemanumeron kirjoittajakutsu julkaistaan tässä Kasvatus-lehden numerossa. Haluamme koota yhteen opiskeluhoitoa tarkastelevaa tuoretta tutkimustietoa ja ajankohtaisia puheenvuoroja sote-uudistuksen ja koronapandemian jälkimainingeissa. Näin voimme tuottaa hyödyllistä tietoa opettajille, opiskeluholton henkilöstölle, tutkijoille sekä päättäjillekin siitä, miten voisimme mahdollisimman hyvin tukea lasten ja nuorten oppimista ja hyvinvointia sekä kehittää opiskeluholton palveluja.

Heta Tuominen ja Rauno Huttunen



HEIDI CHYDENIUS – SANNA VEHVILÄINEN – ELINA FONSEN

Opetusharjoittelun ohjaus harjoittelupäiväkodin työyhteisön toimintana

Chydenius, Heidi – Vehviläinen, Sanna – Fonsén, Elina. 2024. OPETUSHARJOITTELUN OHJAUS HARJOITTELUPÄIVÄKODIN TYÖYHTEISÖN TOIMINTANA. *Kasvatus* 55 (2), 113–128.

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen sisältyvä opetusharjoittelu toteutetaan aina yliopiston kanssa yhteistyössä toimivassa harjoittelupäiväkodissa. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan opetusharjoittelua ohjataan parhaiten harjoittelupäiväkodin työyhteisön yhteisenä toimintana. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme harjoittelupäiväkodin työyhteisön jäsenten kuvaamaa ohjaustoimijuutta sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Aineistomme koostui varhaiskasvatuksen eri ammattilaisten fokusryhmähaastatteluista, joita lähestyimme semioottisen analyysin välinein (aktanttimalli ja toimijuuden modalityetit). Tunnistimme eri henkilöstöryhmien ilmaisema ohjaustoimijuutta analysoimalla haastattelupuheessa esiintyviä toimijarooleja ja toiminnan pyrkimyksiä sekä toimijoiden välisiä suhteita ja toimijuuden modalityetteja. Varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien ohjaustoimijuus näyttäytyi tuloksienne mukaan vahvana ohjaustoimijuutena mutta varhaiskasvatuksen lastenhoitajien rajoitettuna. Opetusharjoittelun ohjaus kietoutui yhteen ohjaavan varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen kehittymisen kanssa. Esitämme, että työyhteisön jäsenten osallistuminen opetusharjoittelun ohjaukseen ja saattaminen yhteisiin keskusteluihin opiskelijan kanssa voisi vahvistaa koko yhteisön ammatillista osaamista. Tunnistamme lisäksi ohjaustoimijuuteen liittyviä tekijöitä, joiden avulla työntekijöiden toimijuuden mahdollisuuksia voidaan tukea.

Asiasanat: aktanttimalli, ohjaus, ohjaustoimijuus, opetusharjoittelu, toimijuuden modalityetit, työyhteisö, varhaiskasvatus

Johdanto

Opetusharjoittelu on kiinteä osa varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta, ja sen onnistuminen vaikuttaa ammattiin kiinnittymiseen (Kantonen, Onnismaa, Reunamo & Tahkokallio 2020; Mena, Hennissen & Loughran 2017). Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelun ohjaus toteutuu niin kutsutun kaksoisohjauksen (*double supervision*) mallin mukaan, jolloin opiskelijaa ohjaa yliopiston puolesta yliopistonlehtori ja harjoittelupäiväkodissa kokenut varhaiskasvatuksen opettaja (Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015). Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen opetusharjoittelut toteutetaan ohjattuina harjoitteluina; harjoittelun ohjauksessa kokeneet työntekijät mahdollistavat, seuraavat ja tukevat opiskelijoiden oppimista työtehtävien yhteydessä (Billett 2010).

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntemus ja eri koulutusten tuottama osaaminen on tunnistettu aiempaa paremmin niin lakitasolla kuin ohjausasiakirjoissa (Varhaiskasvatuslaki 2018; VASU 2022). Päiväkotien henkilöstö koostuu varhaiskasvatuksen opettajien lisäksi varhaiskasvatuksen sosionomeista ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajista sekä päiväkodin johtajasta (Varhaiskasvatuslaki 2018). Päiväkodeissa voi kuitenkin olla vaikea varata opiskelijoiden ohjaamiseen tarpeeksi resursseja ja energiaa (Jensen 2015), eikä oppimisen ohjaaminen varsinaisesti edes kuulu työpaikan perustehtävään (Eraut 2007; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016). Haasteena on tällöin sovittaa oppimistoiminta osaksi työyhteisön toimintaa, perustehtäviä ja vuorovaikutustilanteita.

Usein oppimistoiminta asettuukin työtoiminnan yhteyteen epävirallisiin, sanallistamattomien käytännöihin, joita voidaan kutsua ohjauksen mestari-kisällimalliksi (Ruoranen, Collin, Paloniemi & Eteläpelto 2013; Vehviläinen & Löfström 2016). Mestari-kisällimallissa oppiminen perustuu perinteisimmillään vahvasti oppijan omaan aktiivisuuteen, sinnikkyyteen ja valmiuteen tarkkailla sekä jäljitellä

kokeneempaa ammattilaista eli mestariaan, jonka opettamistaidsiksi riittää vankka sisältöasiantuntemus (Billett 2010, 2014; Lancy 2012). Toiminta mielletään yksilöopettajan asiaksi – ei niinkään työyhteisön yhteiseksi, sanallistetuksi asiaksi.

Tutkimuksen on todettu jäsentävän ohjausta niin ikään lähinnä ohjaajan toimintana, jolloin opetusharjoittelun konteksti harjoittelupäiväkodissa ja ohjaukseen liittyvä yhteistyö työyhteisössä on jäänyt vähemmälle tarkastelulle (Matengu, Ylitapio-Mäntylä & Puroila 2021). Työyhteisön yhteistyönä rakentuvan ohjaustoiminnan merkitys on nyttemmin tunnistettu, ja sen on nähty rikastavan ja monipuolistavan ohjausta (Liinamaa 2014; Tynjälä 2013; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016; Vehviläinen & Löfström 2016). Tässä tutkimuksessa liityimme näihin yhteisönäkökulmaa korostaviin tutkimuksiin tarkastelemalla ohjattua oppimista työpaikalla sosiokulttuurisesta näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen opetusharjoittelun sosiokulttuurisessa tarkastelussa kiinnostuksemme suuntautuu työ- ja oppimistoiminnan käytäntöihin sekä siihen, millaista osallisuutta ja toimijuutta eri toimijoilla niissä on. Vaikka opetusharjoittelun tarkoitus on ensisijaisesti palvella opiskelijan kasvamista asiantuntijuuteen, tutkijat ovat korostaneet opetusharjoittelun merkitystä myös työyhteisön oppimisen ja reflektoinnin tilana (Liinamaa 2014; Ukkonen-Mikkola & Turtiainen 2016; ks. myös Eraut 2007; Tynjälä 2013). Opiskelija tuo työyhteisöön tutkimusperustaista tietoa, joka voi aktiivoida ohjaajan ja koko työyhteisön oppimista ja teoreettista ajattelua sekä tarjota hyödyllistä peilausta havaintojen, kysymysten ja palautteiden kautta. Ohjaajien onkin raportoitu kokevan, että opiskelijan ohjaaminen ylläpitää ja kehittää heidän varhaiskasvatuksen asiantuntijuuttaan.

Opetusharjoittelu ja sen ohjaus voidaan siten hahmottaa harjoittelupäiväkodin työntekijöiden yksilöllisenä ja yhteisöllisenä informaationa oppimisena. Tällaisen oppimisen käytännön vaikutuksia ei useinkaan ymmärretä, eikä siihen panosteta työnantajan taholta riittävästi (Eraut 2007; Virtanen & Tynjälä

2013). Harjoittelupäiväkodeissa ei tutkimuksen mukaan yleensä saavuteta ohjauksen yhteisöllistä tasoa. Päiväkotien johtajat arvostavat opiskelijoiden tuomaa tietoutta, mutta keskittyvät opiskelijoihin lähinnä yksilöllisellä tasolla yhteisöllisen tason jäädessä taka-alalle. (Kaarby & Lindboe 2016.)

Tutkimukssamme tarkastelemme ohjaus-toimijuuden toteutumista tapaustutkimuksena varhaiskasvatuksen kontekstissa. Perustehtävän oheen rakentuva ohjaustoimijuus on vielä varsin tutkimatonta aluetta (tosin ks. Vehviläinen ym. 2024). Tutkimme harjoittelupäiväkodin työyhteisön ohjaustoimijuutta sosiokulttuurisesta näkökulmasta: miten työntekijät asemoivat puheessaan työpaikan toimijoita ja opiskelijaa sekä järjestävät näiden välisiä suhteita? Hyödynnämme Greimasin aktanttimalleja ja modaliteettiteoriaa¹ (Greimas 1980, 1982). Aktanttimalle sisältää kuusi toimijaroolia. Modaliteettiteoria puolestaan auttaa täsmentämään, millaisia velvollisuuksia, vapauksia ja pyrkimyksiä toimijoilla on. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten harjoittelupäiväkodin ohjaustoiminta jäsentyy ohjauksen toimijaroolien ja pyrkimysten kautta?
2. Millaisia ovat harjoittelupäiväkodin toimijuuden modaliteetit ja toimijoiden väliset suhteet?

Ohjaus ja ohjaustoimijuus työpaikalla

Ohjaus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi pedagogiseksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on tukea opiskelijan oppimisen ja kasvun prosesseja opiskelijan ammatillista toimijuutta vahvistaen (Vehviläinen 2014, 2021). Se toteutuu osin muodollisina järjestelyinä eli sovittuina ohjauskohtauksina, mutta usein se on epämuodollista, arkisen työn lomassa toteutuvaa yhteistä tekemistä.

Billett (2010) on teoretisoinut työssä oppimista dualistisena jäsenyyksenä oppijan ja työpaikan välillä: Yhtäältä oppimisen tarjoumia muodostavat työpaikan tarjoamat mahdolli-

suudet havainnoida ja osallistua työyhteisön toimintaan, toteuttaa työtehtäviä ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Toisaalta kyse on siitä, miten oppija osaa tulkita näitä tarjoumia ja tarttua niiden mahdollistamiin tilanteisiin. Oppiminen toteutuu näin ollen sekä työpaikan eräänlaisen kutsumisen että harjoittelijan siihen vastaamisen kautta. Tällöin kaikilla päiväkodin vuorovaikutustilanteilla on vaikutusta opiskelijan oppimiseen. Ohjaukseen osallistuu – tietoisesti tai tiedostamattaan – ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi muiden koulutusten ja ammattinimikkeiden edustajia omista rooleistaan käsin.

Sosiokulttuurisen tulokannan mukaan oppiminen ei ole vain yksilön prosessi, vaan oppimista tulee jäsentää sosiaalisen toiminnan ulottuvuutena. Lisäksi oppimisen avulla erilaiset työkäytännöt pysyvät yllä sekä samalla muovautuvat jatkuvasti, ja oppimisen kautta yksilöt tulevat kulttuurinsa jäseniksi, pystyvät toimimaan siinä ja olemaan osallisia sosiaalisesta toiminnasta (Billett 2010; Thorne & Hellermann 2015; Vygotsky 1978; Wertsch 1991). Työkäytännöt ovat historiallisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvia, ja niihin kuuluvat myös työtoimintaa välittävät henkiset ja aineelliset välineet (Engeström 2001; Vygotsky 1978).

Monet tekijät voivat vaikeuttaa varhaiskasvatuksen opiskelijan harjoitteluun pääsyä sekä harjoittelun toteutusta: Varhaiskasvatustyön veto- ja pitovoiman on todettu heikentyneen viime vuosina (Kangas, Ukkonen-Mikkola, Sirvio, Hjelt & Fonsén 2022), ja työn kuormittavuuden on koettu lisääntyneen. Työelämää yleisemmin koskettavat intensiivikaatio ja prekarisaatio ulottuvat myös varhaiskasvatuksen alalle: työtä on tehostettu siten, että pienemmällä henkilöstöresurssilla tehdään määrällisesti enemmän, minkä lisäksi työtehtävät ovat pirstaloituneempia ja työntekijöiltä vaaditaan entistä enemmän joustoa (Sirvio, Ukkonen-Mikkola, Kangas, Hjelt & Fonsén 2023). Niin ikään työyhteisöjen sisäiset ristiriidat tai muutokset voivat heijastua opiskelijan ohjaukseen (Liinamaa 2014, 116).

Selkeät roolit ja vastuut työyhteisössä tukevat toimijuutta sekä tuovat samalla vakautta työyhteisön toimintaan (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018). Työyhteisön vastuiden ja hierarkian kysymykset vaikuttavat harjoitteluunkin, sillä opiskelija toimii opetusharjoittelunsa aikana päiväkodissa osana moniammatillista työtiimiä ja työyhteisöä ja on vuorovaikutuksessa virallisen ohjaajansa lisäksi myös päiväkodin muiden toimijoiden kanssa.

Ohjaustoimijuudella tarkoitamme yksilöiden ja työpaikan potentiaalia toteuttaa ohjaustoimintaa työnsä osana. Toimijuuden käsitteen avulla pystymme tarkastelemaan ohjausosaamista muuttuvana ja yhteisöllisiin käytänteisiin kietoutuvana ilmiönä, ei pelkää yksilöiden kompetensseina. Ohjaustoimijuutta tarkastelemalla tunnistamme, missä määrin ohjaustehtävään suuntaudutaan ja miten siihen suhtaudutaan. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna opetusharjoittelun on muun muassa nähty mahdollistavan yksilöllisen oppimisen lisäksi organisaation oppimisen (*organisational learning*), joka puolestaan voi jopa parantaa työn laatua ja tehokkuutta sekä parantaa työilmapiiriä (Tynjälä 2013).

Ohjaustoimijuudella tarkoitamme ammatillisen toimijuuden käsitettä mukaillen sitä, miten ohjaustehtävään halutaan, voidaan ja osataan yhdessä suuntautua työssä oman ammatillisen tehtävän yhteydessä. Ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan pedagogisessa kirjallisuudessa yksilön ammatillisten toimintamahdollisuuksien kokonaisuutta: osallisuutta, kannan ottamista ja vaikuttamista (Edwards 2011; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013; Toom, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2021). Kuten toimijuuden käsitteessä yleensä, on kyse yksilön ja yhteisön rajapintaan asettuvasta moniulotteisesta käsitteestä. Henkilöillä on ammatillista toimijuutta, kun he voivat ja haluavat toimia, ottaa kantaa sekä tehdä valintoja ja vastarintaa ammatillisen toimintansa ja identiteettinsä suhteen. Ammatillista toimijuutta ilmentää myös halukkuus kehittää työtä ja edistää ammatillisesti keskeisiä arvoja (Toom ym. 2021). Tässä

toiminnassa liitytään keskeisesti toisiin ja kytkeydytään toisten osaamiseen (Edwards 2011). Nämä yksilön ulottuvilla olevat toimintamahdollisuudet rakentuvat aina yhteisön rajapinnassa. Ammatillisessa toimijuudessa yksilön osaaminen, identiteetti, pystyvyys ja pyrkimykset kohtaavat yhteisön valtarakenteiden, resurssien, toimintakulttuurien, osaamisten ja työnjaon muodostamat puitteet. (Eteläpelto ym. 2013; Vähäsantanen ym. 2017; Toom ym. 2021).

Ohjaustoimijuutta tukee se, että työyhteisö yhdessä kykenee suuntautumaan pedagogiseen tehtävään. Yhteisön tasolla tapahtuvassa ohjaustoiminnassa yhteisön jäsenten rooli pedagogisina toimijoina vahvistuu. Lisäksi yhteisön tasolla toteutuvassa ohjauksessa yhteisön toimijoilla on jaettu tietoisuus ohjaustehtävästä ja ohjauksen tavoitteista. Tällöin yhteisö kannattelee yhteistyössä opiskelijan oppimista tukevia työskentelyprosesseja, johon kuuluvat yhteisesti sovitut, viralliset tai puoliviralliset järjestelyt, toimet ja rakenteet sekä epävirallinen arkinen vuorovaikutus. Yhteisölle on niin ikään muodostunut yhteinen tapa puhua ohjauksesta, sen päämääristä, keinoista ja avainvaiheista. (Vehviläinen 2014, 11.)

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen kontekstointi

Toteutimme tutkimuksemme Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen harjoittelupäiväkodeissa. Varhaiskasvatuksen opettajankoulutus on 180 opintopisteen laajuinen kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, ja opiskelijan voi päätoimisesti opiskellen suorittaa tutkinnon kolmessa vuodessa. Ohjatut opetusharjoittelut ovat tärkeä osa opintoja, ja niiden aikana opiskelija syventää tietämystään varhaiskasvatuksesta sekä tutustuu varhaiskasvatuksen oppimisympäristöihin ja toimintakulttuuriin. Harjoittelujen aikana opiskelijan on mahdollista vahvistaa menetelmäosaamistaan ja käyttöteoriaansa rakentamista sekä kartuttaa pedagogisen toiminnan ohjaamisen, arvioinnin ja kehittämisen taitojaan. (Chydenius, Onnismaa, Fonsén, Pursi & Lipponen 2021.)

Eri yliopistojen opetussuunnitelmat eroavat jonkin verran toisistaan. Helsingin yliopiston opetusharjoittelut jakaantuvat kahteen osaan: toisena opiskeluvuotena toteutettavaan hankittua varhaiskasvatuksen osaamista eheyttävään harjoitteluun ja kolmannen vuoden osaamista syventävään harjoitteluun. Molemmat harjoittelut toteutetaan pariharjoitteluna, ja niiden kesto on yhteensä 15 opintopistettä (10 työviikkoa). Opiskelijalla on harjoittelupäiväkodissa tehtävään koulutettu ohjaaja, jonka tehtävänä on toimia sekä ammatillisena esikuvana, opiskelijan oppimisprosessin tukijana, ohjauskeskustelujen toteuttajana, palautteen antajana ja reflektion ohjaajana sekä samalla opiskelijan kanssa-oppijana. Ohjaajalta edellytetään kasvatus-tieteen kandidaatin tutkintoa ja osallistumista yliopiston järjestämään ohjaajakoulutukseen. (Chydenius ym. 2021.)

Tutkimusaineisto

Aineisto kerättiin vuosien 2021–2022 toteutetun OHOSKE-hankkeen aikana, jolloin kutsuttiin osallistujia viidestä päiväkodista. Tutkimukseen osallistuneet päiväkodit edustivat valikoitunutta otosta, sillä ne kuuluivat Helsingin yliopiston kenttäpäiväkotiverkoston ja osallistuivat harjoittelunohjauksen kehittämishankkeeseen.

Tutkimusaineistomme koostui päiväkodin eri ammattiryhmien fokusryhmähaastattelusta, joiden tavoitteena oli kartoittaa kunkin ammattiryhmän kokemuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Puolistrukturoidut haastattelut toteutettiin Teams-tapaamisina, jotka nauhoitettiin. Nauhoitteet litteroitiin ja anonymisoitiin tunnistekoodien taakse (ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja=VO; päiväkodin johtaja=PKJ ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja=VLH sekä numero 1–5). Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 28 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1,15). Tutkimuksemme toteutimme noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) julkaisemia ohjeita.

Fokusryhmähaastatteluita toteutettiin yhteensä kolme, ja osallistujat jaettiin haastattelu-ryhmiin ammattikunnittain. Ryhmäjoon tavoit-

teena oli rakentaa mahdollisimman homogeeniset ryhmät, jolloin ryhmähaastatteluun osallistuvilla oli jaettuja kokemuksia roolistaan opetusharjoittelun ohjauksessa (ks. Valtonen & Viitanen 2020). Puolistrukturoidun haastattelun kysymykset asettuivat kolmen teeman alle: tausta ja kokemus, ohjauksen tavat, asenteet ja rakenteet sekä ohjauksen tavoitteet. Haastattelu-teemojen ja haastattelukysymysten muotoilussa hyödynnettiin Vehviläisen (2014, 2015) jäsen-nyksiä ohjauksesta yhteisössä. Haastatteluiden ryhmänvetäjänä toimi hanketyöntekijä, joka myös litteroi haastattelut. Ryhmähaastatteluaineisto muodostui eri päiväkotien toiminta-kulttuuria kuvaavista kertomuksista kytkeytyen opetusharjoittelun ohjaukseen.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 16 haastattavaa. Ensimmäisen fokusryhmän haastatteluun osallistuneet päiväkodin johtajat (n=5) olivat koulutukseltaan varhaiskasvatuksen maisteritutkinnon suorittaneita, joilla oli omaa kokemusta opettajakoulutuksen aikaisista opetusharjoittelusta ja maisteriopintoihin sisältyvistä opetusharjoittelusta. Näiden lisäksi johtajista kolmella oli suoritettuna yliopiston ohjaajakoulutus ja kahdella kokemusta opiskelijoiden ohjaajana toimimisesta. Osallistujilla oli 1–25 vuotta kokemusta päiväkodin johtamisesta, ja kaikilla oli kokemusta harjoittelupäiväkodin johtamisesta.

Toisen fokusryhmän haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat (n=5) olivat toimineet varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen opetusharjoittelun ohjaajina, ja kaikki yhtä opettajaa lukuun ottamatta olivat suorittaneet yliopiston järjestämän ohjaajakoulutuksen. Haastatelluilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli työkokemusta 4–37 vuotta.

Kolmannen fokusryhmän haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen lastenhoitajat (n=6) olivat koulutustaustaltaan ammatillisen koulutuksen suorittaneita lähihoitajia (3) ja lastenhoitajia (3). Näin ollen heidän kokemuksensa opettajakoulutukseen sisältyvästä harjoittelusta perustuivat lähinnä omassa työtiimissä toteutuneisiin opetusharjoitteluihin. Heidän ammatillisten opin-

tojen työssäharjoittelujaksot olivat sisältäneet näyttöihin perustuvan arvioinnin. Haastattelujen varhaiskasvatuksen lastenhoitajien työkokemus oli 4–24 vuotta.

Aineiston analyysi

Hyödynsimme tutkimusaineiston analyysissa semioottista analyysia. Semioottinen analyysi tarkastelee systemaattisesti sanojen tai tekstin rakennetta ja merkityssisältöjä (Greimas 1982). Haimme aineistosta induktiivisesti useammasta sanasta koostuvia merkityksellisiä ilmaisukokonaisuuksia, jotka kuvasivat yhteisössä tapahtuvan ohjaustoiminnan toteutumista ja toteuttamista. Aineisto sisälsi selvästi artikuloituja kuvauksia, mutta myös ilmaisuja, joiden havaitseminen edellytti tarkempaa ja systemaattisempaa lähilukua sekä käytettyjen ilmaisujen merkitysten järjestelmällistä ja täsmällistä analyysia.

Alustavassa analyysissa tutustuimme jokainen erikseen eri ammattiryhmän haastatteluaineistoon, minkä jälkeen yhdistimme havaintomme sekä vertailimme tulkintojamme keskenämme. Olimme tunnistaneeet tahoillamme samankaltaisia eroja toimijoiden välillä. Alustava analyysi johti päätelmään, että Greimasin jäsennyksillä saisisimme selvemmin esille nimenomaan toimijuuden kannalta keskeisiä ulottuvuuksia.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa analysoimme, keitä ovat ohjauksen toimijat eli aktantit ja mihin heidän toimintansa kohdistuu, ja toisessa analyysivaiheessa, millaisia ovat toimijoiden väliset suhteet. Toteutimme analyysin kaikkien kolmen tutkijan yhteistyönä. Varsinaisten analyysivaiheitten toteuttamisesta vastasi artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Chydenius), minkä jälkeen koettelimme analyysin tuloksia tutkijaryhmämme tapaamisissa.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa tunnistimme ohjauksen toimijat ja toiminnan pyrki-mykset hyödyntäen Greimasin aktanttimalia ja käyttäen analyysiyksikkönä ilmaisukokonaisuutta, kuten virke tai useammasta virkkeestä koostuva puheenvuoro. Pikkarainen (2004,

205) näkee aktantin hahmona, joka toteuttaa tiettyä tehtävää tai roolia kertomuksessa. Greimasin mallissa on kuusi toimijaroolia: subjekti, objekti, lähettäjä, vastaanottaja, auttaja ja vastustaja. Aktantit voivat olla paitsi ihmisiä, myös esimerkiksi esineitä, käsitteitä tai abstrakteja symboleja. Tärkeässä asemassa on subjekti- ja objekti-aktantin välinen suhde eli keskeisin toimija ja toiminnan tavoite. Kaikki muut aktantit ryhmittyvät subjektin ja objektin ympärille. Lähettäjä puolestaan viittaa toiminnan käynnistäjään ja vastaanottaja toiminnan tuloksista hyötyjään, jolloin jossain tapauksissa sama toimija esiintyy kahtena aktanttina, sekä lähettäjänä että vastaanottajana. Auttaja tukee subjektia, ja vastustaja puolestaan yrittää estää tavoitteen saavuttamista. (Greimas 1980, 201–206.)

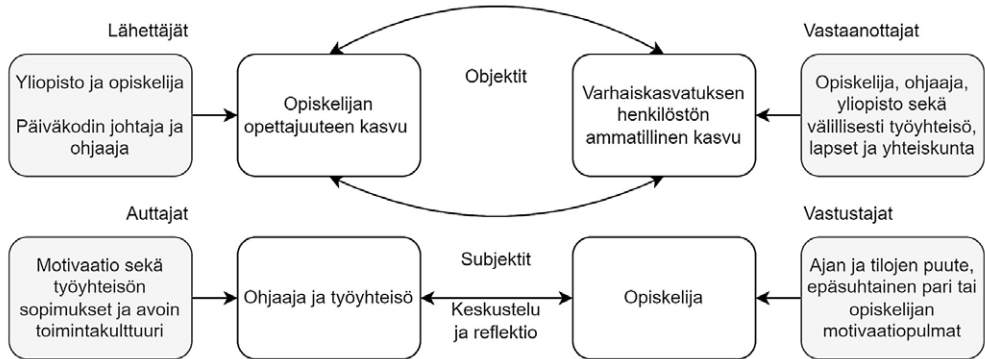
Toisessa vaiheessa hyödynsimme toimijasuhteiden ja toimijuuden analyysissa Greimasin modaliteettiteoriaa. Etsimme aineistosta induktiivisesti ilmaisukokonaisuuksia, jotka sisälsivät modaliteetteihin kytkeytyviä verbejä. Modaliteetti ilmentää toimijan näkökulmaa sekä asennetta eli toimintaa ohjaavia olemisen tai tekemisen tiloja. Greimasin viisi erilaista modaliteettia voidaan jakaa kolmeen järjestyvän toiminnan eri ryhmään, jolloin edellinen modaliteetti määrittää seuraavaa: Virtualisoivat eli toimijaa määrittelevät modaliteetit ovat 1) täytyä tehdä (devoir, having-to) ja 2) tahtoa tehdä (vouloir, wanting). Aktualisoivat eli toimijaa kvalifioivat modaliteetit ovat 3) voida tehdä (pouvoir, being able) ja 4) osata tehdä (savoir, knowing). Kaikki edellä mainitut modaliteetit määrittävät seuraavaa toimintaa eli toiminnan realisoitumista kuvaavaa modaliteettia, joka on 5) saada aikaan (faire tai être, doing tai being). Modaliteetit eivät muodosta taksonomiaa, eikä luettelo ole suljettu, jolloin järjestelmän termit määrittelevät joissain tapauksissa toinen toisiaan. (Greimas 1982; Greimas & Courtés 1982.) Esimerkiksi harjoittelupäiväkodiksi ryhtyminen saattaa näyttäytyä päiväkodin johtajan tahtona, jonka voi tulkita henkilöstön näkökulmasta joko täytymiseksi tai sisäiseksi tahtomiseksi.

Tulokset

Ohjauksen toimijaroolit ja pyrkimykset

Olemme koonneet varhaiskasvatuksen opettaja-opiskelijan opetusharjoittelun ohjauksen aktantit oheiseen kuvioon.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan ohjaustoiminnan lähettäjiä eli toiminnan käynnistäjinä olivat ensisijaisesti yliopisto ja opiskelija ja toissijaisesti päiväkodin johtaja sekä ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja. Lähettäjät saivat tässä kehyksessä kaksoisroolit, sillä lähettäjät



KUVIO. Ohjauksen aktantit

olivat myös ohjaustoiminnan vastaanottajia. Laajemmin tarkasteltuna vastaanottajia olivat lisäksi päiväkodin työyhteisö ja lapset sekä varhaiskasvatusjärjestelmä ja yhteiskunta. (Ks. Kuvio.)

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan ohjauksella voitiin nähdä kaksi keskeistä ja toisiinsa kietoutunutta objektia eli toiminnan pyrkimystä. Näistä ensimmäinen ja selkein oli varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan opettajuuteen kasvun tukeminen. Tämän tavoitteen subjektina eli toimijana olivat ohjaaja ja hänen rinnallaan harjoittelupäiväkodin työyhteisö. Toinen ohjauksen objekti oli varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillinen kasvu, jolloin subjektina oli opiskelija. Henkilöstön ammatillisen kasvun objekti tuotettiin haastateltavien puheissa, mutta se ei ollut aukikirjoitettu toiminnan tavoite. (Ks. Kuvio.) Ohjaustoiminnan tavoitteet olivat yhteen kietoutuneita, jolloin kaikkien toimijoiden halu osallistua prosessiin mahdollisti tai esti toiminnan tavoitteiden saavuttamista.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan opettajuuteen kasvun (ks. Kuvio) tavoite on opetusharjoittelun keskeisin ja yliopiston virallinen ohjaustoiminnan tavoite (Chydenius ym.

2021, 27–28). Haastatteluaineiston perusteella kaikille harjoittelupäiväkodin ammattiryhmille näytti olevan selkeää, että opiskelija oli päiväkodissa oppimassa ja kasvamassa ammat tiinsa. Seuraavassa sitaatissa ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja (VO1) kuvaa opiskelijan oppimisprosessia itsensä haastamisen, karttuvien kokemusten ja niistä käynnistyneiden reflektiivisten keskusteluiden kautta:

Ja se on ihana jos opiskelijat uskaltaa haastaa itseään ja menee sen oman mukavuusalueen yli kokeilemaan jotain vaikka draamaa et se on tosia ihanaa katsoa ja olla siinä mukana ja nähä ja miten ne onnistumiset just lisää sitä omaa itseluottamusta. Ja lähtee lisää kokeilee ja just keskustelut näiden tuokioiden jälkeen on niitä mahtavimpia....

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten puheissa opettajaopiskelijan opettajuuteen kasvun objekti (ks. Kuvio) näyttäytyi vastaajaryhmien välillä samanlaiselta pienin painotuseroin. Kaikki kolme vastaajaryhmää kuvasivat, että opettajuudessa keskeistä oli kaksi ulottuvuutta: pedagoginen asiantuntijuus ja moniammatillinen tiimityö. Ulottuvuudet ovat linjassa lain (Varhaiskasvatuslaki 2018) kanssa, joka vahvisti

varhaiskasvatuksen opettajan roolia työtiimin pedagogisesta toiminnasta vastaavana ammattilaisena. Ohjaavien opettajien puheissa pedagoginen asiantuntijuus sanoitettiin pedagogisen vastuun kautta, ja siihen sisältyi pedagogisen toiminnan suunnittelu ja suunnitelmien avaaminen tiimille. Myös johtajat kuvasivat opettajan johtavan tiimin pedagogiikkaa, mutta korostivat opettajan autonomiaa sekä itsensä johtamista ja organisointitaitoja. Lastenhoitajat eivät tuoneet esiin opettajan roolia tiimin pedagogiikan johtajana, vaan puhuivat ensisijaisesti kokonaisvaltaisen pedagogisen näkemyksen merkityksestä, kyvystä hallita lapsiryhmää ja huolehtia työn sujuvuudesta.

Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden ohjauksen nähtiin aineiston perusteella parhaimmillaan tukevan varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillista osaamista ja siten varhaiskasvatusta ja sen laatua. Harjoittelupäiväkodin henkilöstön ammatillisen kasvun tavoite ei ole virallisesti julkaistu, mutta oli tunnistettavissa varhaiskasvatuksen henkilöstön puhe-tavoista. Henkilöstön omaa ammatillista kasvua kuvattiin aineistossa jopa runsaammin kuin opiskelijan oppimista. Tulkintamme mukaan tämä kuvasti ohjaustoiminnan merkityksellisyttä ja ohjaustoiminnan tunnistettuja hyötyjä omalle ammatilliselle kehittämiselle, kuten seuraavassa otteessa näkyy: "Aina mä ajattelen että se että saa ohjaa opiskelijoita ja saa opiskelijoita niin on rikkaus ja hirveen tärkeä mulle itselle niin että silloin mä koko ajan pohdin ja se pitää siinä että mitkä on ne mun pedagogiset jutut miks mä teen" (VO4).

Seuraavassa otteessa näkyy se, miten opiskelija esitettiin puheessa kehittämisen subjek-tina (ks. Kuvio): "... kyl mä katson että se on monin paikoin ihan kaikille siinä työyhteisössä hyödyllinen asia, että he [opiskelijat] tulevat" (PKJ4). Objektin vastaanottajana toimi erityisesti varhaiskasvatuksen ohjaava opettaja, mutta myös muu työyhteisö (ks. Kuvio).

Opetusharjoitteluiden ohjaustoiminta harjoittelupäiväkodissa nähtiin kaikissa vastaajaryhmissä positiivisessa valossa. Tunnistettavissa oli kuitenkin pieniä painotuseroja

puhetavoissa vastaajaryhmien kesken. Ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien puheissa opiskelijat haastoivat kysymyksillään ja ajatuksillaan pohtimaan omaa työtä ja perusteita päätöksilleen: "Mä näkisin et opiskelijat haastaa miettimään ja pohtimaan asioita arjessa, kyselee ja miettii itekki että niin että totta että näinhän tää asia on. Ja selittää ja miettii perusteluja monelle asialle. Sillai niinku varmaan pitää mielen virkeänä." (VO3.)

Päiväkodin johtajat puolestaan tunnistivat ohjaajien hyötyvän keskustelemisesta opiskelijoiden kanssa; johtajat kokivat keskustelut opiskelijoiden kanssa hyödyllisiksi myös oman työnsä tarkastelussa. Ohjaavat opettajat ja päiväkodin johtajat implikoivat puheessaan reflektion (ks. Kuvio) itsearvoisena ammatillisen osaamisen kehittämisen välineenä:

... koen että se on antanut meidän ohjaaville opettajille tosi paljon. He ovat päässeet tarkastelemaan omaa työtänsä. Olen käynyt ohjaavien opettajien kanssa keskustelua harjoittelujaksosta. Myös ne keskustelut itse opiskelijoiden kanssa on ollut hirveen hyviä ja siellä on tullut teräviä havaintoja ja olen päässyt tarkastelemaan tätä johtajan työtäni uudelleen näkökulmasta. Hirveen positiivisia kokemuksia. (PKJ5.)

Lastenhoitajat puolestaan kuvasivat ohjaustoiminnan merkitystä omalle ammatilliselle kehittämiselleen enemmän niin kutsuttuna työtä elävöittäväenä poikkeuksena todeten, että opiskelijat toivat uusia ideoita ja näkemyksiä lapsiryhmään. Lastenhoitajien mukaan opiskelijoiden myötä lapsiryhmän toimintaan osallistuvien aikuisten määrä lisääntyi, mikä helpotti työtä lapsiryhmän kanssa: "... sit meidän opettajaopiskelijat on todella kun ne on niin innokkaita ja tekee ja sit on ihan käsiä lisää ja huomaa että meitä on niin monta että homma toimii oikein hienosti ku on porukkaa enemmän ja lapsia on kumminki se 21 niin se on tosi kiva." (VLH2.) Lastenhoitajien puheessa opiskelijan tulo nähtiin näin perustyötä helpottavana tekijänä ja myönteisenä virikkeenä. Sen sijaan viittauksia asiantuntijuuteen kuuluvaan reflektioon ei heillä esiintynyt.

Näyttikin siltä, että opiskelijoiden ohjauksellista varhaiskasvatuksen sisäistä kehittämistä pääsivät toteuttamaan ne vastaajaryhmät – ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat ja päiväkodin johtajat – jotka kävivät opiskelijoiden kanssa keskustelua ja antoivat suoraa ohjausta. Lastenhoitajien puheenvuorot heijastelivat heidän rooliaan ohjaustoiminnan ulkokehällä, jolloin ohjauksen tuottama hyöty saattoi jäädä myös suppeemmaksi kuin toisten haastateltujen ryhmien kokema.

Ohjaustoiminnan ensisijaisina lähettäjinä toimivat aineistomme perusteella yliopisto ja opiskelija (ks. Kuvio). Yliopisto ja opiskelija olivat asettaneet toiminnalle tavoitteet, joita opiskelijan ammatillisessa kasvussa tavoitellaan opetusharjoittelujakson aikana ohjaajan ja työyhteisön tuella (Chydenius ym. 2021, 27–28). Opiskelijalta edellytettiin sitoutumista ja motivaatiota opintoihin sekä niihin sisältyvään opetusharjoitteluun:

On opiskelijoita, joita ei vois vähempää kiinnostaa esihenkilötyö eikä tuu ikinä hakeutuu johtajan työhön ja he haluaa kuulla vaan sen minimin ja ehkä sit keskittyy joihinkin muihin asioihin tai heidän harjoittelussa tavoitteena on jotain lapsiin liittyvää, ryhmään liittyvää, sisällönhallintaan liittyvää. Sit on taas opiskelijoita, jotka on nimenomaan tosi kiinnostuneita johtajan työstä ja sanoo heti et he haluu siihen suuntautua. (PKJ3.)

Toissijaiset lähettäjät olivat päiväkodin edustajista ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat ja päiväkodin johtajat (ks. Kuvio). Aineistossamme ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat ja päiväkodin johtajat tuottivat puhetta yliopistosta ja motivaatiosta toimia yliopiston kanssa yhteistyössä. Opettajat ja johtajat puhuivat yliopistosta kuvatessaan omia opintojaan ja kokemuksiaan opiskelijoiden ohjaamisessa sekä kuvatessaan opetusharjoittelun ohjauksen organisoimista ja ohjaukseen liittyviä koulutuksia. Näitä puhetapoja leimasi halu rakentaa yliopiston kanssa yhteistyötä ja oma motivoituneisuus suhteessa yhteistyöhön:

... mä alotin 2015 [yliopisto-opinnot] tutkinnontäydentäjänä ja siellä ihan tuoreiden varhaiskasvatuksen tai silloisten lastentarhanopettajaopiskelijoiden kanssa. Ja hyvin äkkiä ku tuli pitkällä työkokemuksella ja johtamisella siihen opiskelijoiden niinku ensikohtaamismaailmaan sinne yliopistolle ja mitä käsitys oli kentästä niin tuli niinku iso intohimo niinku saada kohtaamaan ne maailmat. (PKJ2.)

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat eivät puolestaan maininneet puheenvuoroissaan yliopistoa kertaakaan. Yliopisto ohjaustoiminnan lähettäjänä näytti määrittävän harjoittelupäiväkodin toimijoiden rooleja suhteessa ohjaukseen sitä kautta, että varhaiskasvatuksen opettajilla ja johtajilla oli lastenhoitajia kiinteämpi suhde yliopistoon ja siitä kummunnut halu olla yhteistyössä yliopiston kanssa. Lastenhoitajat jäivät helpommin ohjaustoiminnan ulkokehälle.

Ohjaustoiminnan keskeisimmiksi vastustajiksi kaikki haastatteluryhmät kuvasivat harjoittelupäiväkodin rajalliset henkilöstöresurssit ja siihen liittyvän ajallisten resurssien vähyyden (ks. Kuvio). Myös aiemmissa tutkimuksissa ajanpuute on tunnustettu keskeiseksi ohjauksen haasteeksi (Rintala, Mikkonen, Pylväs, Noke-lainen & Postareff 2015). Henkilöstöresurssien haasteita kuvasivat eniten johtajat, joiden työkuvaan sisältyi henkilöstöjohtaminen. Ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien puheessa huomio puolestaan suuntautui aikaan ja siihen, mistä löytää aikaa ohjauskeskusteluihin: “No haasteena välillä se että löytää sen ajan siis toki löydetään siis se aika mutta siis jos tulee arjessa jotain muutoksia ja joku henkilö on poissa ja sun muut niin se et miten pääsee ite irtotoomaan ryhmästä niin se saattaa joskus olla haaste” (VO5).

Ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat tuottivat puhetta lastenhoitajien roolista ohjauksen mahdollistajana suhteessa ohjaajien ajallisiin haasteisiin. Päiväkodin johtajien puheessa tilan puute kuvattiin ohjaustoiminnan vastustajana (ks. Kuvio). Sen nähtiin pahimmillaan tuottavan ristiriitoja

työyhteisön ja opiskelijoiden välille. Puhe tilan puutteesta saattoi kertoa varhaiskasvatuksen toimintatilojen käytön tehostamispyrkimyksistä. Resurssien riittämättömyys on paitsi uhka varhaiskasvatustyön veto- ja pitovoimalle (Kangas ym. 2022; Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018) myös ohjauksen toteutumiseksi (Rintala ym. 2015).

Ohjaustoiminnan auttajina nähtiin haastatteluissa opiskelijan hyvä motivaatio ja halu haastaa itseään sekä näistä syntyvät onnistumisen kokemukset, jotka innostivat myös ohjaajaa (ks. Kuvio). Innostus varhaiskasvatuksen opettajuutta kohtaan syntyi vastavuoroisesti erityisesti opiskelijan ja ohjaajan välillä tilanteissa, joissa tunnustettiin työhön liittyviä mielihyvän ja ilon tunteita tuottavia asioita: "Me autetaan löytää sitä intoa ja intoa ja niinkun näkemään niitä ihania ja hyviä asioita ja kivoja juttuja mitä niinkun tässäkin työssä on" (VO5).

Opetusharjoittelun onnistumisen kannalta merkityksellisenä nähtiin opiskelijan vastaanottaminen, jota korostettiin kaikissa haastatteluissa. Haastateltavat toivat esiin, kuinka tärkeää oli rakentaa päiväkotiiin yhteisiä sopimuksia siitä, miten uudet ihmiset otetaan yhteisössä vastaan ja miten heidän kanssaan rakennetaan vuorovaikutusta (ks. Kuvio). Aineistomme perusteella harjoittelupäiväkodin henkilöstö näki hyvän vuorovaikutusilmapiiriin ohjausta edistäväksi tekijäksi. Hyvää ilmapiiriä oli rakentamassa koko päiväkodin henkilöstö.

Toimijuuden modaliteetit ja toimijoiden väliset suhteet

Jäsensimme harjoittelupäiväkodin eri ammattiryhmien ohjauksen ammatillista toimijuutta hyödyntäen Greimasin toimijuuden modaliteetteja. Tarkastelussa opiskelijan ammatillinen kasvu oli toiminnan objekti ja eri ammattiryhmien edustajat toiminnan subjekteja. Tuloksemme osoittivat, että yhteisöllisellä tasolla oli ohjauksessa jokaiselle yhteisön jäsenelle rakentunut omaan työtehtäväänsä kiinnittynyttä ohjaustoimijuutta. Tällöin ohjaustoimijuus rakentui erilaiseksi eri ammattikuntien edustajilla sekä dynaamisesti ja relationaalisesti

varhaiskasvatus- ja ohjaustoiminnan välillä. Tämän lisäksi ohjaustoimijuuden rakentumiseen vaikutti toimijan koulutustausta sekä työnkuva.

Varhaiskasvatuksen ammatillisiin käytäntöihin kiinnittyvä tieto nousi harjoittelupäiväkodin toimijoiden puheissa ohjaustoiminnalle relevantiksi tiedoksi. Tieto käytännöistä kytkeytyi varhaiskasvatuksen toimintatapoihin, lapsiryhmään sekä varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan ja päiväkodin johtajan tehtäviin. Näistä tiedon tyypeistä yleisesti päiväkotiiin ja lapsiryhmään sekä näiden toimintatapoihin liittyvä tieto vaikutti aineistomme perusteella olevan kaikilla tiimin toimijoilla, jolloin sen saattoi ajatella olevan yhteisöllisen ohjauksen aluetta. Toisaalta opettajan ja johtajan työnkuviin ja tehtäviin liittyvä tieto oli eriytyvää osaamista, joiden osalta lastenhoitajien ohjaustoiminnan mahdollisuudet olivat rajatut. Teoreettisen tiedon merkitys nousee esiin ainoastaan yhdessä johtajan kommentissa, jossa opiskelijan kuvataan välittävän tuoretta tutkimusperustaista tietoa harjoittelupäiväkotiiin. Teoreettiseen tietoon voidaan tulkita kytkeytyvän myös ohjaavien opettajien ja päiväkodin johtajien puhe pedagogisen perustelun merkityksestä.

Aineistosta tunnistamamme päiväkodin eri ammattiryhmien ohjaustoiminnan modaliteetit ja niihin liittyvät ilmaisukokonaisuudet on tiivistetty ja koottu taulukkoon sivulla 123. Harjoittelupäiväkodin ammattilaisten näkökulmasta virtualisoivat eli ohjauksen velvollisuudet ja tahto rakentuivat ohjaukseen liittyvän motivaation ja siihen kiinnittyvän ammatillisen kehittymisen ympärille. Lisäksi velvollisuudet ja tahto kietoutuvat ohjaustoimintaan osallistumiseen ja varhaiskasvatusalan vetovoiman parantamiseen. (ks. Taulukko.)

Ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, että ohjaajalta edellytettiin motivaatiota (ks. Taulukko). Motivaation taustalla oli halu kehittää omaa pedagogista ajattelua ja ammatillista osaamista sekä tarjota mahdollisuus laadukkaaseen opetusharjoitteluun. Useimmiten päiväkodin johtaja tai ohjaava opettaja selvitti koko tiimin ja työyhteisön

TAULUKKO. Ohjaustoiminnan modaliteetit ja niihin liittyvät ilmaiskokonaisuudet

	PKJ	VO	VLH
Täytyy	toimia siltanrakentajana yliopiston ja päiväkodin välillä; ottaa opiskelijoita rekrytointien edistämiseksi ja alan veto-voiman parantamiseksi (palvelunjärjestäjän ja yhteiskunnan odotus)	olla motivoitunut; toimia siltanrakentajana opiskelijan ja tiimin/työyhteisön välillä	olla motivoitunut; ottaa opiskelija ryhmään
Tahtoo	kehittää itseään ammatillisesti; antaa VO:lle mahdollisuuden itsensä kehittämiseen; vahvistaa varhaiskasvatuksen laatua; parantaa henkilöstön saatavuutta	kehittää itseään ammatillisesti	osallistua ohjaukseen (tiedon jakaminen ja palautteen antaminen)
Voi	päätää harjoittelupäiväkodiksi ryhtymisestä, opiskelijoiden ottamisesta ja sijoittamisesta päiväkodissa (johtajan autonomia)	ohjata autonomisesti (pkj:n ja muun työyhteisön luottamus)	ottaa vastaan uutta tietoa
Osa	päiväkodin johtamisen ja päiväkodin kokonaistilanteen	VO:n työn ja siihen sisältyvät tehtävät; ohjauksesta vaihtelevasti	jakaa kokemustietoa ja tietoa päiväkodista ja lapsiryhmästä
Saada aikaan	Opiskelijalle saadaan tarjottua hyvä oppimiskokemus ja opiskelija saadaan innostumaan ja sitoutumaan ammattiin. Päiväkodin työyhteisö kehittyy ammatillisesti.		

motivaation suhteessa ohjaukseen. Seuraavassa sitaatissa lastenhoitaja (VLH6) kuvaa, että hänelle opiskelijan ottaminen ryhmään oli toisinaan velvollisuus: "...vuodessa ainaki niinku kerran niinku tulee [opiskelija]pari harjotteluun että siitä ei hirveesti kysellä. Ehkä voi esittää toiveita mutta ei niinku et jos niit on tulossa niin sit niit tulee."

Edellä kuvailtu tilanne näyttäytyi toiminnan subjektin eli lastenhoitajan näkökulmasta täytymisenä, joka tulkintamme mukaan syntyi lähettävien toimijoiden eli päiväkodin johtajan tai ohjaavan opettajan tahtomisesta (ks. Taulukko). Edelleen lastenhoitajat osoittivat haastattelussa halua osallistua aktiivisemmin ohjaukseen antamalla opiskelijalle palautetta ja osallistumalla muun muassa kokemuksen- ja tiedonjakamiseen: "... paljonhan niillä on sitte niitä omia tehtäviä ja ovat paljon sen oman ohjaajaopettajan kanssa että mut siis kannattaa

jos vaan ehtii ja pystyy niin hyödyntää meidän lastenhoitajien kokemusta ja näkökulmaa et meilläki voi olla paljon annettavaa niiniin tuota, niin sitä kannattaa hyödyntää jos kerkee." (VLH5.) Lastenhoitajan ohjaustoimijuus näyttäytyi aineiston perusteella alisteisena päiväkodin johtajan ja ohjaavan opettajan toiminnalle ja heidän ohjaustoimijuuttaan kapeampana. Tällöin opiskelijoiden tulo näyttäytyi lastenhoitajille helpommin aputyövoimaksi tai lisäresurssikysymyksenä kuin yhteisenä prosessina tai oppimisen mahdollisuutena.

Päiväkodin johtajat eivät puhuneet haastattelussa omasta motivaatiostaan suhteessa ohjaustoimintaan, vaan käsittelevät johtamansa päiväkodin henkilöstön motivaatiota. Helsingin yliopiston harjoittelupäiväkotiverkostoon hakeudutaan päiväkodin johtajien hakemusten perusteella, joten johtajilla on oletettavasti motivaatiota opiskelijoiden opetus-

harjoittelupaikkana toimimiseen (Chydenius ym. 2021, 23). Johtajat toivat kuitenkin esiin oman ammatillisen kasvunsa opetusharjoitteluiden ohjaamisessa. Lisäksi johtajat puhuivat omasta roolistaan instituutioiden rajapinnalla, jolloin johtaja koki velvollisuudekseen markkinoida varhaiskasvatusta alana ja edistää henkilöstön saatavuutta, mutta myös toimia sillanrakentajana yliopiston ja päiväkodin välillä. Ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan sekä annettuna että koettuna velvollisuutena oli puolestaan toimia sillanrakentajana opiskelijan ja tiimin sekä työyhteisön välillä. (Ks. Taulukko.)

Aktualisoivien ohjaustoimijuuden modaliteettien näkökulmasta ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja oli opettajaopiskelijan ohjauksen avainhenkilö, jolla oli vastuu ja autonomia ohjata opiskelijaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Ohjaajalla oli oman koulutuksensa sekä yliopiston tarjoaman ohjaajakoulutuksen ja ohjauskokemuksen myötä vankin ohjausosaaminen. Ohjaajalla oli lisäksi koulutuksensa ja työnsä kautta kyky ohjata opiskelijaa varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä. Harjoittelupäiväkodin johtajat kertoivat luottavansa ohjaavien varhaiskasvatuksen opettajien ohjausosaamiseen ja vahvistivat näin ohjaajien ohjaustoimijuutta. (Ks. Taulukko.)

Päiväkodin johtajat päättivät yliopiston harjoittelupäiväkodiksi ryhtymisestä sekä opiskelijoiden sijoittamisesta päiväkodissaan (ks. Taulukko). Johtajan rooli oli näin enemmän harjoittelua organisoiva kuin itse ohjausvuorovaikutukseen liittyvä. Kuitenkin harjoittelupäiväkodin opetusharjoittelun ohjauksen organisoinnissa päiväkodin johtajalla oli vahva autonomia ja työyhteisön tuntemuksen kautta tieto siitä, onko työyhteisö valmis ohjaamaan opettajaopiskelijoita ja ketkä työyhteisöstä osallistuvat ohjaukseen: "Kyl mun täytyy miettiä tarkkaan minkälainen se tiimi on ja se että minkälainen lapsiryhmä ja minkälainen se tiimi on. Se että me löydetään opiskelijoille aika sen ohjaavan opettajan kans sieltä hektisestä arjesta vaatii sen, et

siinä on hyvä yhteen hitsautunu tiimi, jossa jokainen tiimin jäsen ymmärtää sen kuinka arvokasta se on ja miksi se aika täytyy järjestää." (PKJ5.)

Lastenhoitajien aktualisoiva ohjaustoimijuus rakentui kokemustiedon sekä lapsiryhmään ja päiväkotiin liittyvän tiedon jakamisen varaan. Opettajan työtehtäviin kytkeytyvät asiat lastenhoitajat rajasivat haastatteluissa oman ohjausosaamisensa ulkopuolelle: "... yhtä lailla opastan ja näytän, tutustutan paikkoihin ja muuta. Mut sitten just ne et miten opettajan työt eroaa lastenhoitajan töistä, ne jää sitten sen tiimin opettajan tehtäväksi kertoo niille opiskelijoille ja mäkään en välttämättä niitä niin hyvin tunne." (VLH3.)

Ohjaavat varhaiskasvatuksen opettajat toivat realisoivaa ohjaustoimijuuden modaliteettia koskevassa puheessaan esiin opettajaopiskelijan hyvän oppimiskokemuksen ja oman ammatillisen kehittymisensä (ks. Taulukko). Puhetta opiskelijan oppimisesta tai opiskelijan ammatillisesta kehittymisestä tuotettiin haastatteluissa varsin niukasti. Päiväkodin johtajat puolestaan merkityksellistivät ohjaustoiminnan lopputulosta puheessaan rekrytoinnista ja varhaiskasvatusalalle sitoutumisesta. Päiväkodin johtajat ilmaisivat toiveensa siitä, että opettajaopiskelijat sitoutuisivat opetusharjoittelun aikana sekä varhaiskasvatukseen alana että harjoittelupäiväkotiin työpaikkana. Puhetavat kiinnittyivät tulkintamme mukaan alan veto- ja pitovoiman haasteisiin ja erityisesti pääkaupunkiseudulla vallitsevaan varhaiskasvatuksen opettajapulaan. Seuraavassa sitaatissa johtaja (PKJ4) tuo esiin toiveensa ohjauksen alalle sitouttavasta vaikutuksesta: "Jos sais niinku sillai lempeällä tavalla niinku sitoutettua jonkun tälle alalle niin se olis tosi kiva".

Kaikkien vastaajaryhmien realisoivassa puheessa opiskelijan oppiminen ja ammatillinen kasvu jäivät hyvin pieneen osaan. Vaikuttikin siltä, että ohjaustoiminnan merkityksellisyyttä dominoi työntekijöiden motivaatio omaan ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen sekä koulutetun henkilöstön saaminen.

Johtopäätökset ja pohdinta

Olemme tutkimukssamme tarkastelleet harjoittelupäiväkodin työyhteisön ohjaustoimintaa sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Ensin kysimme, miten harjoittelupäiväkodin ohjaustoiminta jäsenyi toimijaroolien ja pyrkimysten kautta. Tutkimuksemme tuloksien mukaan ohjaustoiminnan pyrkimykset suuntautuivat kahteen eri suuntaan: opiskelijan ammatilliseen kasvuun ja harjoittelupäiväkodin työyhteisön ammatilliseen kasvuun. Ammatillinen kasvu vaatii halua tarkastella ja reflektoida itseään sekä työtään kriittisesti (mm. Tynjälä & Heikkinen 2011). Ohjauksessa voidaan käynnistää ja tukea tätä tutkivaa otetta opiskelijan kanssa vuorovaikutuksessa. Tämä puolestaan käynnistää harjoittelupäiväkodin toimijoiden omia reflektioprosesseja ja mahdollistaa ammatillisen osaamisen kehittymisen edelleen.

Toiseksi tutkimme, millaisia olivat harjoittelupäiväkodin toimijuuden modaliteetit ja toimijoiden väliset suhteet. Analyysi osoitti ohjaustoiminnan hierarkkisen rakentumisen harjoittelupäiväkodin työyhteisössä, jolloin ohjaava varhaiskasvatuksen opettaja oli ohjauksen avaintoimija, mutta hänen rinnallaan ohjaukselliseen toimintaan ja harjoittelun organisointiin osallistui päiväkodin johtaja. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat asemoituivat ohjauksessa marginaaliin, jolloin heidän toimijuutensa mahdollisuudet olivat ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan ja päiväkodin johtajan käsissä. Lastenhoitajien puheissa opiskelija näyttäytyi lähinnä työtä helpottavana lisäresursina ja ideoiden lähteenä. Tämä viittasi ohuehköön tietoon opetusharjoittelusta ja ohjauksen tavoitteista sekä rajattuun pääsyyn ohjauksen mahdollistamaan omaan ammatilliseen kasvuun.

Tutkimuksemme toteutuksessa oli kuitenkin rajoitteensa, lähinnä aineiston valikoituneisuudessa ja pienessä koossa. Näin ollen tutkimusta voidaan tarkastella tapaustutkimuksen kaltaisena, paikallisesti toteutuneena todellisuutena. Tutkimuksemme tuottamien tulosten uskottavuutta kuitenkin tukee se, että

tulokset ovat linjassa muun tutkimuskirjallisuuden kanssa.

Tutkimuksemme perusteella olennaiseksi nouseva kysymys on seuraava: millä keinoin yhteisöllistä ohjaustoimintaa voitaisiin vahvistaa ja ottaa kaikki työyhteisön toimijat osaksi opiskelijan ohjausta ja ohjauksen käynnistämää ammatillista kasvua? Ohjauksen marginaaliin jäävien lastenhoitajien voidaan nähdä kaipaavan ohjaustoimijuutensa vahvistamiseksi tukea työyhteisöltä ja erityisesti ohjaavalta opettajalta sekä päiväkodin johtajalta. Ohjaustoimijuus vahvistuu lisäämällä työyhteisön eri koulutustaustaisten jäsenten tietoa opettajankoulutuksesta ja siihen sisältyvästä opetusharjoittelusta sekä opetusharjoittelun tavoitteista ja opiskelijan kannalta merkityksellisestä ohjauksesta. Kaikki harjoittelupäiväkodin työyhteisön jäsenet voivat osallistua opiskelijan vastaanottamiseen sekä jakaa tietoa työyhteisön ja päiväkodin käytännöistä. Muut tiimiläiset voivat lisäksi osallistua palautteen antamiseen sekä jakaa tietoa tiimin ja lapsiryhmän käytännöistä. Työyhteisön ja tiimin jäsenet voivat osallistua opiskelijan kanssa keskusteluun varhaiskasvatuksen perustehtävästä ja pohtia opiskelijan kanssa reflektiivisesti varhaiskasvatuksen ammatillisia toimintatapoja oman tehtäväkuvansa puitteissa.

Keskeinen tekijä – sekä tämän tutkimuksen analyysin että muiden tutkimusten (mm. Jensen 2015; Rintala ym. 2015) mukaan – on ohjaustoiminnan riittävä resursointi. Laadukas oppiminen työpaikan rinnakkaisena perustehtävänä ei synny ilman keskustelulle varattua aikaa ja mahdollisuuksia hetkittäin irrottautua lapsiryhmästä ja muista työtehtävistä. Opetusharjoittelun onnistuminen on yhteydessä ammattiin sitoutumiseen (Kantoniemi ym. 2020), kun samaan aikaan varhaiskasvatus kärsii alana veto- ja pitovoiman haasteista (Kangas ym. 2022; Sirvio ym. 2023). Näiden seikkojen vuoksi opetusharjoittelun onnistumiseen ja opiskelijan ohjaukseen tulisi erityisesti panostaa, sillä opetusharjoittelukokemukset muodostavat opiskelijalle ensimmäisen kuvan opiskeltavasta alasta, sen haasteista ja mah-

dollisuuksista. Tutkimuksemme osoittaa niin päiväkodin johtajien kuin ohjaavien opettajien kantavan huolta ohjauksen resursoinnista ja opiskelijan sitoutumisesta varhaiskasvatusalaan. Ohjaustoiminta ja sen mahdollistama ammatillinen kasvu edellyttävät ohjauksen tietoista organisointia ja resurssointia paitsi päiväkodin johdon myös varhaiskasvatuksen hallinnon ja järjestäjän taholta.

Harjoittelupäiväkodin toimijaryhmien tavat asemoida itseään ja toisiaan harjoittelun ohjauksessa viestivät siitä, että ohjaus hahmotetaan yhteisenä, tärkeänä asiana, jossa saman kohteen äärellä ainakin hetkittäin ovat sen toimijat: eri koulutustaustaiset varhaiskasvatuksen ammatilliset, niin seniorit kuin noviisitkin. Tutkimuksemme vahvistaa myös käsitystä ohjaustoiminnan tuottamasta annista työyhteisön jäsenille. Toisaalta työntekijöiden ohjaustoimijuus näyttäytyy keskenään eri vahvuisena.

Ohjaustoiminnan yhteisen ymmärryksen ja ohjauksen mahdollistaman ammatillisen kasvun eteen on tehtävä töitä ja rakennettava yhteisiä oppimisen tiloja kaikille työyhteisön jäsenille. Harjoittelun ohjaus sisältää parhaimmillaan koko työyhteisön työtä ja hyvinvointia palvelevia elementtejä. Näitä ovat esimerkiksi perustehtävän kirkastaminen, reflektointi työn ydinkysymysten äärellä, ongelmanratkaisu sekä ratkaisuperusteiden tarkastelu, erilaisen osaamisen ja työtapojen tunnistaminen ja sanallistaminen, työnjaon selkiyttäminen, palautteen antaminen ja saaminen, työn yhteisen arvopohjan tunnistaminen ja työtoverien arvostamisen osoittaminen. Tästä ohjauksen kyvystä vaikuttaa sekä ohjattavan että työyhteisön suuntaan on käytetty ohjauksen kaksoistehtävä - termiä (Vehviläinen ym. 2024).

Ohjaustutkimuksessa mielenkiinto on tyypillisesti kohdistunut ohjausammattaihin, kuten opinto- ja uraohjaukseen. Työssä oppimisen ilmiöt ovat puolestaan olleet pedagogisen tutkimuksen alaa. Ohjaustutkimuksessa tyypillisimmin fokuksessa on ollut lisäksi kahdenvälinen ohjaussuhde. Tässä tutkimuksessa olemme sen sijaan tarkastelleet työyhteisön toiminnan tasoa ohjauksessa

ja tunnistanee sen edellytyksiä, mikä on vahvistuva näkökulma ohjausalan tutkimuskentällä (ks. Thomsen 2012; Vehviläinen 2015; Vehviläinen ym. 2024). Kuitenkin kyse on vielä suhteellisen uudesta tutkimusalueesta, joten tarvitaan myös lisää kehittävää tutkimusta sen mahdollisuuksista. Oppimisen ohjaamisen tarve työpaikoilla kasvaa jatkossakin työssä oppimisen haasteiden monimutkaistuessaa.

Viite

- ¹ Pedagogiikan tutkimuksessa kyseisiä Greimasin jäsenyyksiä on aiemmin hyödynnetty muun muassa Salosaaren (1989) ja Pikkaraisen (2004) tutkimuksissa.

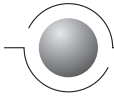
Lähteet

- Billett, S. 2010. The practices of learning through occupations. Teoksessa S. Billett (toim.) Learning through practice. Models, traditions, orientations and approaches. Dordrecht: Springer, 59–81.
- Billett, S. 2014. Mimesis: Learning through everyday activities and interactions at work. *Human Resource Development Review* 13 (4), 462–482. <https://doi.org/10.1177/1534484314548275>
- Chydenius, H., Onnismaa, E.-L., Fonsén, E., Pursi, A. & Lipponen, L. 2021. Harjoittelun ohjauksen käsikirja varhaiskasvatuksen opettajankoulutukseen. Opettajankoulutuslaitoksen muut julkaisut. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/327609>. (Luettu 22.3.2024.)
- Edwards, A. 2011. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research* 50 (1), 33–39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007>
- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14 (1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Eraut, M. 2007. Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33 (4), 403–422. <https://doi.org/10.1080/03054980701425706>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research* 61 (2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>

- Greimas, A. J. 1980. *Strukturaalista semantiikkaa*. Suom. E. Tarasti. Helsinki: Gaudeamus.
- Greimas, A. J. 1982. *Pariisin semioottisen koulukunnan esseitä*. Suom. E. Tarasti (toim.) Taidekasvatuksen laitoksen julkaisu 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. 1982. *Semiotics and language: An analytical dictionary*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jensen, J. J. 2015. Placement supervision of pedagogue students in Denmark: The role of university colleges and early childhood centres. *Early Years* 35 (2), 154–167. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1024616>
- Kaarby, K. M. E. & Lindboe, I. M. 2016. The workplace as learning environment in early childhood teacher education: An investigation of work-based education. *Higher Education Pedagogies* 1 (1), 106–120. <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134207>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. 2022. "Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä": Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika* 16 (2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kantonen, E., Onnismaa, E.-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. 2020. Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2), 264–289.
- Lancy, D. F. 2012. "First you must master pain": The nature and purpose of apprenticeship. *Anthropology of Work Review* 33 (2), 113–126. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1417.2012.01084.x>
- Liinamaa, T. 2014. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaiikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 504. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5807-7>
- Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O. & Puroila, A.-M. 2021. Early childhood teacher education practicums: A literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research* 65 (6), 1156–1170. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833245>
- Mena, J., Hennisen, P. & Loughran, J. 2017. Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education* 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L. & Kalliala, M. 2015. From university to working life: An analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years* 35 (2), 197–210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Pikkarainen, E. 2004. *Merkityksen ongelma kasvatus-tieteessä: Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin*. Väitöskirja. Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9514273214>
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P. & Postareff, L. 2015. *Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät*. Ammatikasvatuksen aikakauskirja 17 (4), 9–21.
- Ruoranen, M., Collin, K., Paloniemi, S. & Eteläpelto, A. 2013. Challenges for surgical trainees' practice-based learning. Teoksessa J. Higgs, D. Sheehan, J. Baldry Currens, W. Letts & G. Jensen (toim.) *Realising exemplary practice-based education*. Practice, Education, Work and Society 7. Rotterdam: Sense, 101–110. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-188-7_10
- Salosaari, K. 1989. *Perusteita näyttelijäntyön semiootikkaan*. 1. osa, Teatterin kieli ja näyttelijä merkityksen tuottajana. *Acta Universitatis Tamperensis Ser. A* 262. Tampereen yliopisto.
- Sirvio, K., Ukkonen-Mikkola, T., Kangas, J., Hjelt, H. & Fonsén, E. 2023. "Äänestin jaloillani!" Ammatin vaihtaneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia työn ja toimintakulttuuriin muutokseen. *Työelämän tutkimus* 21 (1), 84–108. <https://doi.org/10.37455/tt.111478>
- Thomsen, R. 2012. *Career guidance in communities*. Århus: Aarhus University Press.
- Thorne, S. L. & Hellermann, J. 2015. Sociocultural approaches to expert-novice relationships in second language interaction. Teoksessa N. Markee (toim.) *The handbook of classroom discourse and interaction*. Chichester: Wiley-Blackwell, 281–297.
- Toom A., Pyhältö K., Pietarinen J. & Soini T. 2021. Professional agency for learning as a key for developing teachers' competencies? *Education Sciences* 11 (7). <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf. (Luettu 22.3.2024.)
- Tynjälä, P. 2013. Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning* 6, 11–36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. 2011. Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Ukkonen-Mikkola, T. & Fonsén, E. 2018. Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian Journal of Early Childhood* 43 (4), 48–56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>
- Ukkonen-Mikkola, T. & Turtiainen, H. 2016. Työssäoppimisen koulutuksen ja työelämän rajavyöhykkeellä. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (1), 44–68.
- Valtonen, A. & Viitanen, M. 2020. Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmetodina. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 118–130.
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/13.7.2018.

- VASU 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. 2015. Yhteisöohjauksen solmukohdat – opintojen ohjaus Tampereen yliopistossa. Aikuiskasvatus 35 (4), 292–296. <https://doi.org/10.33336/aik.94158>
- Vehviläinen, S. 2021. Orientations and dilemmas of guidance. An attempt at synthesis. Journal of Counselogy 10, 293–308. <https://doi.org/10.34862/sp.2021.4>
- Vehviläinen, S., Enroos, R., Jokinen, A., Juvonen, T., Karjalainen, P., Nuutinen, U., Oksanen, T., Ruotsalainen, E. & Rytönen, M. 2024. Ohjausosaaminen ja ammatillinen toimijuus. Miten työssä opitaan oppimisen ohjaajaksi? Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology 25. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-5098-7>
- Vehviläinen, S. & Löfström, E. 2016. 'I wish I had a crystal ball': Discourses and potentials for developing academic supervising. Studies in Higher Education 41 (3), 508–524. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942272>
- Virtanen, A. & Tynjälä, P. 2013. Kohti työelämätaitoja kehittävää yliopistopedagogiikkaa –opiskelijoiden näkökulma. Yliopistopedagogiikka 20 (2). <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2013/10/02/kohti-tyoelamataitoja-kehittavaa-yliopistopedagogiikka-opiskelijoiden-nakokolma/>. (Luettu 14.3.2024.)
- Vygotsky, L. S. 1978. Mind in society: Development of higher psychological processes. M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ct-vjf9vz4>
- Wertsch, J. V. 1991. A sociocultural approach to socially shared cognition. Teoksessa L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (toim.) Perspectives on socially shared cognition. Washington, D.C.: American Psychological Association, 85–100. <https://doi.org/10.1037/10096-004>

Saapunut toimitukseen: 12.6.2023
Hyväksytty julkaistavaksi: 17.1.2024



INKA RONKAINEN – KIRSTI LONKA – JANICA VINNI-LAAKSO
– VELI-MATTI VESTERINEN – KATARIINA SALMELA-ARO

Seitsemäsluokkalaisten kolmeen lukuaineeseen sekä ilmiölähtöiseen oppimiseen kohdistamat arvostukset ja odotukset: Motivaatioprofiilit

Ronkainen, Inka – Lonka, Kirsti – Vinni-Laakso, Janica – Vesterinen, Veli-Matti – Salmela-Aro, Katariina. 2024. SEITSEMÄSLUOKKALAISTEN KOLMEEN LUKUAINEESEEN SEKÄ ILMIÖLÄHTÖISEEN OPPIMISEEN KOHDISTAMAT ARVOSTUKSET JA ODOTUKSET: MOTIVAATIO-PROFIILIT. *Kasvatus* 55 (2), 129–149.

Tutkimuksessa tarkastellaan peruskoulun seitsemäsluokkalaisten (N=977) odotuksia ja arvostuksia kolmea lukuainetta sekä ilmiölähtöistä oppimista kohtaan. Aineisto kerättiin syksyllä 2019 sähköisellä motivaatiokysymyksiä sisältäneellä kyselylomakkeella. Henkilösuuntautuneella tutkimusotteella tunnistettiin viisi motivaatioprofilia odotuksista ja arvostuksista äidinkieltä, matematiikkaa, fysiikkaa ja ilmiölähtöistä oppimista kohtaan. LUMA-orientoituneet (31 %) ilmaisivat korkeinta tehtävää arvoa matematiikkaa ja fysiikkaa kohtaan, Ilmiöorientoituneet (20 %) olivat kiinnostuneempia ilmiölähtöisestä oppimisestä kuin tutkituista oppiaineista, Motivoituneet hyvinvoivat (24 %) olivat kiinnostuneita ilmiölähtöisyydestä sekä mitatuista oppiaineista ja kokivat kaikissa niissä vain vähän kuormitusta. Motivoituneet kuormittuneet (14 %) olivat kiinnostuneita kaikesta, mutta kokivat myös kuormitusta, ja Heikosti motivoituneet (10 %) eivät olleet motivoituneita mistään mitatuista aihepiireistä ja kokivat korkeaa kuormitusta. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut merkittävää eroa profileissa. Profiliin välillä tunnistettiin eroja perheen taloustilanteesta ja kaikkien arvosanojen keskiarvoissa. Keskiarvoinen tai heikompi taloustilanne -ryhmään kuului Motivoituneita hyvinvoivia odotettua vähemmän ja Heikosti motivoituneita enemmän. Heikosti motivoituneet -profiilin oppilailla tunnistettiin alhaisin ja Motivoituneilla hyvinvoivilla korkein keskiarvo. Merkittävä osa oppilaista koki ilmiölähtöisen oppimisen kiinnostavana. Tätä tietoa kannattaisi hyödyntää kouluissa: ilmiöön nivominen voisi lisätä oppilaiden motivaatiota myös monen oppiaineen tai laaja-alaisen taidon suhteen.

Asiasanat: ilmiölähtöinen oppiminen, koulumenestys, lukuaineet, motivaatio, odotus-arvosteoria, sukupuolten väliset erot, yläkoulu

Johdanto

Suomen peruskouluissa opetus tapahtuu pääsääntöisesti oppiainejakojen mukaan. Uusin perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) toi kouluihin oppiainejakoisuuden rinnalle oppiainerajat ylittävät oppimiskokonaisuudet, joiden tavoitteena on entisestään eheyttää opetusta. Nykyään tunnistetaan myös laaja-alaisen osaamisen ja monialaisuuden merkitys (eritoten globaalien ongelmien näkökulmasta ks. Hines, Mervis, McCartney & Wible 2013; Ratinen, Kinni, Muotka & Sariwaara 2019; Tarnanen & Kostianen 2020). Tällaiset oppilaan yksilöllistä kasvua ja kehitystä laajemmin ja kokonaisvaltaisemmin tukevat osaamisen tavoitteet on nostettu opetussuunnitelmassa keskiöön (POPS 2014). Niitä voidaan opettaa sekä oppiaineiden sisällä että oppiainerajat ylittävänä ilmiö- tai monialaisina kokonaisuuksina.

Tässä artikkelissa käytetään ilmiölähtöinen oppiminen -termiä, sillä tutkittavia opetettiin oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia ilmiölähtöistä pedagogiikkaa noudattaen. Ilmiölähtöisyys tarkoittaa sitä, että oppiminen lähtee tietystä oppilaita kiinnostavasta ilmiöstä, johon nivotaan tieto-, taide- ja taitoaineita sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Ilmiölähtöisen oppimisen ei ole tarkoitus olla ylimääräinen lisä, vaan sen kautta voidaan oppia myös opetussuunnitelman mukaista oppiainekohtaista tietoa mielekkäässä asiayhteydessä (Lonka 2015, 2019). Ilmiölähtöisestä oppimisesta (ilmiöoppiminen, ilmiöpohjainen oppiminen) on yleisessä keskustelussa esitetty paljon mielipiteitä, mutta oppilaiden motivaatio sitä kohtaan on vielä tutkimaton aihe. On näin ollen tärkeää tarkastella, millaisia odotuksia ja arvostuksia oppilaat liittävät ilmiölähtöiseen oppiseen.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan oppilaiden motivaatiota ilmiölähtöistä oppimista sekä kolmea lukuainetta kohtaan; paljon aiemmin tutkittujen kolmen oppiaineen (matematiikka, fysiikka ja äidinkieli) lisäksi tarkastellaan ensimmäistä kertaa myös ilmiölähtöiseen oppimiseen liittyviä odotuksia ja arvostuksia.

Oppilaiden odotuksia ja arvostuksia erilaisia tehtäviä, aihepiirejä ja oppiaineita kohtaan on tutkittu paljon (Eccles & Wigfield 2020), ja niillä on myös osoitettu olevan ennustearvoa sekä kytköksiä myös oppimistuloksiin. Tämä artikkeli tarkastelee seitsemäsluokkalaisten oppilaiden arvostuksia ja odotuksia yläkoulun alkuvaiheessa sekä näiden yhteyksiä opintomenestykseen. Kohderyhmänä olivat seitsemännenden luokan alussa olleet oppilaat, joiden käsitys fysiikasta voi vielä perustua monialaiseen luonnontieteen opiskeluun. Samoin ilmiölähtöiseen oppimiseen liittyvät odotukset ja arvot voivat heijastaa alakoulun kokemuksia. Matematiikka ja äidinkieli puolestaan ovat seitsemäsluokkalaisten jo selkeästi ennestään tuttuja erillisiä lukuaineita.

Oppilaiden motivaatiota erilaisia tehtäviä ja ilmiöitä kohtaan voidaan tarkastella hyödyntäen odotusarvoteoriaa (expectancy-value theory, Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002, 2020), jonka mukaan oppilaiden tehtäväkohtaiset arvostukset ja suoriutumiseen liittyvät odotukset ovat yhteydessä koulua koskeviin valintoihin ja koulumenestykseen (Eccles ym. 1983). Henkilösuuntautuneen tutkimusotteen avulla tutkimuksessa tavoitellaan erilaisten motivaatioprofiilien löytämistä oppilaiden joukosta. Odotusarvoteorian mukaan myös taustalla vallitsevat yhteiskunnalliset sukupuoliroolit ja perheen sosioekonominen asema ovat yhteydessä oppilaan käsityksiin omista kyvyistään, mikä puolestaan liittyy motivaatioon ja koulumenestykseen (Eccles ym. 1983). Tässä tutkimuksessa otetaan huomioon siten sukupuolen ja perheen taloustilanne taustamuuttujina.

Koska ilmiölähtöinen oppiminen on uusi tutkimusaihe motivaation näkökulmasta, tämä tutkimus on luonteeltaan eksploraatiivinen eikä tutkimukselle ole asetettu hypoteeseja. Aiemmissa oppiainekohtaisia odotusarvoja vertailevissa henkilösuuntautuneissa tutkimuksissa on kuitenkin tunnistettu sekä yleisiä eri tason motivaatioryhmiä että oppiainekohtaisia motivaatioryhmiä, kuten luonnontieteisiin orientoitunut ryhmä (Oppermann, Vinni-Laakso, Juuti,

Loukomies & Salmela-Aro 2021; Vinni-Laakso, Upadyaya & Salmela-Aro 2022). Myös kielellisesti orientoituneiden ryhmä on tunnistettu henkilösuuntautuneella otteella odotusarveteoriaa tarkastellessa (Gaspard, Wille, Wormington & Hulleman 2019). Vastaavanlaiset tulokset ovat mahdollisia myös tässä tutkimuksessa. Lisäksi ilmiölähtöiseen oppimiseen liittyvien käytäntöjen, kuten ilmiön lähteminen opiskelijoiden kiinnostuksista, on arveltu mahdollisesti lisäävän opiskelijoiden motivaatiota (Lonka & Westling 2019).

Tässä tutkimuksessa motivaatiota tarkastellaan henkilösuuntautuneella tutkimusotteella, jossa oppilaiden vastauksista tunnistetaan samankaltaisia ja toisistaan keskenään eroavia ryhmiä yksittäisiin vastauksiin keskittymisen sijaan. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on selvittää, millaisia motivaatioprofileja voidaan tunnistaa matematiikkaan, fysiikkaan, äidinkieleen ja ilmiölähtöiseen oppimiseen tehtäväkohtaisten odotusten ja arvostusten mukaisesti. Toisena tutkimuskysymyksenä on selvittää, onko tunnistettujen profiilien välillä eroa sukupuolten tai perheen taloustilanteen suhteen. Kolmanneksi tutkimuksessa selvitetään, eroavatko tunnistetut profiilit kouluarvosanojen keskiarvojen suhteen.

Tutkimuksen teorettinen viitekehys

Ilmiölähtöinen oppiminen

Tässä tutkimuksessa ilmiölähtöisellä oppimisella (Lonka 2015, 2019) tarkoitetaan yhtenäistä oppimisprosessia, jossa opetettavia aiheita käsitellään monitieteisesti ja kokonaisvaltaisesti tosielämän asiayhteyksissä (Lonka ym. 2015). Tämä lähestymistapa yhdistää Deweyn ja Meadin ajatuksia, humanistista psykologiaa, kokemuksellista oppimista ja konstruktivistista oppimiskäsitystä (von Wright & Rauste-von Wright 1992; Rauste-von Wright & von Wright 1994). Alkuvaiheen radikaalin opiskelijalähtöinen toteutus on alkanut vähitellen mukailla enemmän tutkivan oppimisen yleisiä periaatteita (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Tarnanen & Kostianen 2020).

Lähtökohtana oppimisprojektille on oppilaita kiinnostava laajempi ilmiö, joka ylittää oppiaineiden rajat; siihen integroidaan sekä taito- ja taideaineita että lukuaineita. Lisäksi tavoitteena on kehittää laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, kuten monilukutaitoa, vuorovaikutustaitoja ja ajattelun taitoja. Erityisen tärkeää on päästä harjoittelemaan ja käsittelemään sellaisia avoimia ongelmia, joihin ei välttämättä ole yksiselitteistä ratkaisua.

Ilmastokasvatus on esimerkki ilmiölähtöisestä oppimisesta. Ilmastonmuutos on viheliäinen ongelma (esim. Levin, Cashore, Bernstein & Auld 2012; van Vuuren ym. 2019), jonka hillitsemiseen ja sopeutumiseen tarvitaan laaja-alaista osaamista ja monialaista lähestymistapaa (Hines ym. 2013). Aiheen kompleksisuuden vuoksi laajaa kokonaisuutta on haastavaa opettaa (Hestness, McGinnis & Breslyn 2015). Koska tulevaisuutta ei voi ennustaa, yksin sisältötiedon oppiminen ei riitä, vaan oppilaita tulee myös kannustaa luovuuteen, keksimiseen ja ongelmanratkaisuun (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005). Ilmiöiden kautta voidaan opettaa sekä aiheeseen liittyvää monialaista sisältötietoa että laaja-alaisia taitoja (Lonka 2019).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) velvoittaa, että opintoihin sisältyy luvuudessa yksi monialainen oppimiskokonaisuus, joka yhdistää eri tiedonalojen tietoja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tämä on yksi opetussuunnitelman keino eheyttää opetusta: luoda opiskeltavasta aiheesta eheää monitieteistä käsitystä (Cantell 2015), joka pohjautuu oppilaiden kokemusmaailmaan (Kangas, Kopisto & Krokfors 2015). Eheyttämisestä on puhuttu koulukontekstissa jo viime vuosiosadalla, eikä kyseessä ole uusi asia, mutta se on yhä ajankohtainen teema opetussuunnitelmassa (Kangas ym. 2015).

Esimerkiksi Helsingissä näitä monialaisia oppimiskokonaisuuksia kutsutaan opetussuunnitelmassa ilmiöopinnoiksi, sillä kokonaisuuksissa tarkastellaan tiettyä ilmiötä eri oppiaineiden näkökulmista. Helsingin kouluissa kokonaisvaltaiset ilmiöprojektit koske-

vat kaikkia oppiaineita ja oppilaat osallistuvat aktiivisesti kokonaisuuksien suunnitteluun. (Helsingin kaupunki 2021.) Valtakunnallisella tai Helsingin kunnan tasolla ei ole määrittelyä tarkkaa kestoja ilmiölähtöisen oppimisen projekteille. Ne voivat olla esimerkiksi kahden viikon tai yhden jakson eli 10 viikon pituisia. Koulujen välillä on siis eroja toteutuksissa ja projektien määrittelyssä. Teemoina jaksoilla on muun muassa suomalaisuus, tutkin ja koodaan sekä globalisaatio ja kestävä kehitys; kunkin teeman sisällä voi tutkittavan ilmiön määrittellä tarkemmin oppilaiden kiinnostuksen mukaan.

Tulevaisuudessa tarvittavia taitoja on määrittely sekä kansainvälisissä että kansallisissa koulutuksen kehittämishankkeissa (Halinen & Jääskeläinen 2015), sillä oppilaiden täytyy tulevaisuudessa itse osata toimia epävarmoissa ja monimutkaisissa tilanteissa vastuullisesti (OECD 2019). Tällaisiksi tulevaisuuden taidoiksi on nimetty esimerkiksi ongelmanratkaisutaidot, vuorovaikutustaidot ja luova ajattelu, jotka vaativat monitieteistä ymmärrystä ja asioiden tarkastelua eri näkökulmista. Ilmiölähtöisen oppimisen tavoitteena on opettaa sisältötiedon lisäksi tällaisia monialaisia taitoja (Lonka ym. 2015; Tarnanen & Kostiainen 2020). Onnistuneimmissa projekteissa oppilaat määrittävät itse tutkittavan ilmiön, mikä lisää motivaatiota ja merkittävyden tuntua oppimisessa (Lonka & Westling 2019). Näin opiskeltavia aiheita tuodaan lähelle oppilaan omaa kokemusmaailmaa. Ilmiölähtöisen oppimisen avulla voidaan paneutua aitoihin maailmassa vallitseviin ilmiöihin käytännönläheisesti (Lukenchuk 2006; Niemi 2021).

Ilmiölähtöiseen oppimiseen tähtäävän opetuksen tarkoituksena ei ole korvata oppiainejakoista opetusta, vaan ylittää tieteenalojen rajoja (Niemi 2021). Ilmiölähtöisen oppimisen käytänteitä voidaan toteuttaa myös yhden oppiaineen sisällä, mutta usein tutkittavat ilmiöt ovat luonteeltaan niin monitieteisiä, ettei niiden ratkaiseminen ja ymmärtäminen ole mahdollista vain yhtä oppiainetta tarkastelemalla (Tarnanen & Kostiainen 2020). Yläkoulussa tällaiset projektit vaativat opettajilta

yhteistyötä ja yhteissuunnittelua (Halinen & Jääskeläinen 2015). Koulun tietokäytännöt, kuten lukujärjestykset ja muut hallinnolliset reunaehdot, kuitenkin vaikeuttavat usein ilmiölähtöisen oppimisen toteuttamista (Lonka 2015). Koulun toimintakulttuuria uudistettaessa keskeistä on näin ollen opettajien välisen yhteistyön tukeminen (Liinamaa, Luostarinen & Peltomaa 2016). Kansallisen opettajan- koulutusfoorumien opettajankoulutusreformin ydinajatuksena onkin uutta luova asiantuntijuus, joka edellyttää opettajien oppimista ja uudistumista (Lavonen 2020).

Mitä odotusarvoteoria kertoo motivaatiosta eri oppiaineissa?

Odotusarvoteoria on motivaatiotutkimuksen keskeisimpiä teorioita, jonka mukaan opiskelijoiden tiettyjä tehtäviä koskevat odotukset ja arvostukset sekä niissä koetut emotionaaliset kustannukset ovat yhteydessä heidän suoriutumiseensa koulussa ja koulutyötä koskeviin valintoihinsa. Myös opiskelijan minäkäsitys sekä yhteiskunnassa vallitsevat sukupuoliroolit ovat yhteydessä odotuksiin ja arvostuksiin. (Eccles ym. 1983; Eccles & Wigfield 2002, 2020.) Teoria kuvaa sitä, millaisia arvostuksia oppilas liittyy tiettyä tehtävää tai oppiainetta kohtaan; motivaatio näyttyy tehtäväkohtaisesti, minkä vuoksi jokaiseen aiheeseen liittyvistä odotuksista ja arvoista pitää kysyä erikseen. Tutkittavien aihepiirien määrä on tällöin usein rajattu, kuten tässäkin tutkimuksessa.

Arvostukset lisäävät motivaatiota opiskella tiettyä aihetta, joten oppilaat valitsevat sellaisia tehtäviä, joissa he todennäköisesti menestyvät ja joita he arvostavat (Eccles & Wigfield 2002). Odotusarvoteoriassa tehtäväkohtaiset arvostukset jaetaan kolmeen ryhmään: tärkeysarvo (*attainment value*) peilautuu oppilaan omiin arvoihin ja identiteettiin, kiinnostusarvo (*interest value*) lisää tehtävästä saatua nautintoa sekä sitoutumista tehtävään ja hyötyarvo (*utility value*) on yhteydessä oppilaan hetkellisiin tai pidempiaikaisiin tulevaisuuden tavoitteisiin (Eccles ym. 1983). Odotukset ja arvostukset

vastaavat muun muassa Osaanko ja haluanko tehdä tämän tehtävän? -kysymyksiin (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean 2006). On huomattu, että kaikki arvostukset korreloivat positiivisesti keskenään ja usein negatiivisesti emotionaalisten kustannusten kanssa (Gaspard ym. 2015). Arvostukset ovat kuitenkin hierarkkisia, eli erilaisia tehtäviä ei nähdä toisistaan irrallisina, vaan oppilas arvottaa erilaisia tehtäviä suhteessa toisiinsa (Wigfield & Eccles 2020). Tämä näkyy opiskelussa esimerkiksi siten, että oppilas panostaa eri tavoin eri koulutehtäviin.

Tehtävään kytkeytyvillä kustannuksilla on eri ulottuvuuksia: tehtävä vaatii liikaa vaivaa (*effort*), estää mielekkäämpien asioiden tekemistä (*loss of valued alternatives*) tai tuntuu ikävinä psykologisina kokemuksina eli emotionaalisisina kustannuksina (*emotional cost*) (Eccles ym. 1983). Tehtävän suorittamisesta aiheutuvat emotionaaliset kustannukset voivat johtaa kiinnostavankin tehtävän hylkäämiseen. Emotionaaliset kustannukset ovat negatiivisia psykologisia olotiloja, kuten ahdistus (Barron & Hulleman 2015) ja stressi, jotka aiheutuvat kovasta ponnistelusta koulutehtävän parissa (Flake, Barron, Hulleman, McCoach & Welsh 2015). Tässä tutkimuksessa kuormitusta tarkastellaan ainoastaan emotionaalisten kustannusten näkökulmasta.

Suoriutumista koskevat odotukset kuvaavat teorian mukaan yksilöiden uskomuksia siitä, kuinka hyvin he tulevat menestymään annetuissa tehtävissä. Odotusarvoteorian kentällä käsitteet minäkäsitys ja suoritusodotukset sekä käsitykset tehtävien haastavuudesta ovat olleet välillä päällekkäisiä ja välillä erillisiä (Eccles & Wigfield 2020). Odotukset muotoutuvat aiemman osaamisen ja sen myötä kehittyneen minäkäsityksen kautta; odotukset ja minäkäsitykset lisäksi korreloivat voimakkaasti keskenään. Tässä tutkimuksessa odotusten osalta tutkitaan tästä syystä myös minäkäsityksen ulottuvuutta.

Minäkäsitys kuvaa uskomusta omasta osaamisesta, jonka pohjalta oppilas ennustaa omaa suoriutumistaan, ja se on yhteydessä motiva-

tion ja tehtävien valintaan (Eccles ym. 1983). Tehtäväkohtainen arvostus kehittää tehtävien tekemisen osaamista, joka sitouttaa tehtävään ja siten johtaa parempaan suoritukseen (Linnenbrink & Pintrich 2003). Onnistumiset ja epäonnistumiset ovat yhteydessä tunteisiin, ja positiiviset tunteet usein lisäävät motivaatiota (Eccles 2009). Mikäli oma minäkäsitys ja arvostukset ovat korkealla mutta suoritus epäonnistuu, voidaan minäkäsitystä suojella selittämällä epäonnistumista esimerkiksi opiskelun vähäisellä määrällä (Eccles ym. 1983). Epäonnistumisen riski voi tämän vuoksi johtaa tehtävän välttelyyn (Niemi-virta, Pulkka, Tapola & Tuominen-Soini 2013).

Pienet lapset eivät vielä yhdistä osaamista ja tehtävien arvostusta toisiinsa (Wigfield 1994), mutta iän myötä he alkavat arvostaa enemmän tehtäviä, joissa ovat hyviä, yhdistäessään positiivisen vaikutuksen suoriutumiseen (Eccles & Wigfield 2002). Alimmilla luokilla oppilaat kokevat usein koulun innostavana, ja kaikkia oppiaineita arvostetaan melko paljon (Gaspard, Häfner, Parrisius, Trautwein & Nagengast 2017). Pitkittäistutkimuksessa alakoulusta lukion loppuun huomattiin, että opiskelijoiden erityiset oppiainejakoiset kiinnostuksen kohteet muotoutuvat ja eriytyvät heidän vanheudessaan (Gaspard, Lauer mann, Rose, Wigfield & Eccles 2020). Arvostuksien on myös todettu olevan merkittäviä vaikuttajia motivaatioon jo alakoulun alkuvaiheessa (Vinni-Laakso ym. 2019).

Aiemman tutkimuksen mukaan positiiviset minäkäsitykset osaamisesta ja tehtäväkohtaiset arvostukset laskevat iän myötä (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield 2002) ja yläkouluun siirryttäessä tärkeys- ja kiinnostusarvot laskevat erityisesti matematiikassa, lukemisessa, musiikissa ja liikunnassa (Wigfield & Eccles 2000). Siirtymävaiheen on havaittu heikentävän motivaatiota keskiarvotasolla (Wigfield ym. 2006). Motivaatiomuutosten taustalla on useita tekijöitä, kuten ikäryhmän kehitysvaihe ja siihen liittyvät identiteettikäsitteet sekä muuttuva koulu yhteisö (Eccles & Roeser 2009). Motivaatio ei täten tosiasiaa välttämättä

heikkene kokonaisvaltaisesti, vaan se eriytyy yksilöiden välillä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan juuri yläkoulun seitsemännelle vuosiluokalle siirtyneiden oppilaiden motivaatiota.

Sukupuolen, perheen taloustilanteen ja koulumenestyksen yhteys motivaatioon

Kulttuuriset käsitykset eri oppiaineista ja ammasteista, sukupuoliroolien stereotyyppit sekä perheen ajatusmallit ja sosioekonominen tausta ovat yhteydessä lapsen kokemuksiin ja identiteetin rakentamiseen, ja ne johtavat jopa pitkien tähtäimien tavoitteiden muodostumiseen (Eccles 2009; Eccles & Wigfield 2002). Odotusarvoteorian mukaan laajemmin koko kulttuuri ja sen näkemykset sukupuolieroista ovat yhteydessä arvoihin ja valintoihin, erityisesti minäkäsitykseen, ja tätä kautta suoriutumiseen eri tehtävistä (Eccles & Wigfield 2020). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sukupuolen ja perheen taloustilanteen yhteyksiä oppilaiden odotuksiin ja arvostuksiin.

Kansainvälisten tutkimusten mukaan pojat ovat kiinnostuneempia luonnontieteistä kuin tytöt (esim. Reilly, Neumann & Andrews 2019; Su, Rounds & Armstrong 2009). Tyttöjen minäkäsitys ja kiinnostus fysiikan oppiaineessa on havaittu olevan heikompi kuin poikien (Hoffman 2002). Tytöt myös kokevat enemmän stressiä luonnontieteen tunneilla kuin pojat, vaikka he suoriutuisivat hyvin annetuista tehtävistä (Schneider ym. 2016). Lasten uskomukset sukupuolieroista ovat muodostuneet jo ennen kouluikää, ja ne siirtyvät myös koulumaailmaan (Eccles & Blumenfeld 1985). Tästä syystä varhainen kiinnostuksen tukeminen on tärkeää, ja erityisesti tyttöjen varhainen kiinnostus luonnontieteitä kohtaan ennusti korkeampaa menestystä luonnontieteissä vanhemmalla iällä (Leibham, Alexander & Johnson 2013).

Kansainvälisessä tutkimuksessa havaittiin 15-vuotiaiden oppilaiden ajattelevan olevansa hyviä joko matematiikassa tai kielissä, sillä hyvät matematiikan suoritukset heikensivät kielellistä minäkuvaa ja hyvät kielelliset suoritukset alensivat matemaattista minäkuvaa (Marsh & Hau

2004). Yhdysvaltalaisen henkilösuuntautuneen pitkittäistutkimuksen mukaan oppilaat, joilla on hyvät matematiikan taidot ja keskivertaiset kielelliset taidot hakeutuvat herkemmin luonnontieteellisille aloille kuin oppilaat, jotka suoriutuvat hyvin sekä matematiikassa että kielissä (Wang, Eccles & Kenny 2013). Suomalaisessa tutkimuksessa 9.-luokkalaiset pojat kuuluivat tyttöjä todennäköisemmin matematiikasta ja luonnontieteistä kiinnostuneiden ryhmään, ja tämä ryhmä oli myös kiinnostuneempi hakeutumaan suoraan toiselle asteelle (Chow & Salmela-Aro 2011).

Yläkoulun aikana on huomattu minäkäsityksen ja arvojen laskevan ja emotionaalisten kustannusten nousevan erityisesti pojilla kielissä ja tytöillä matematiikassa (Watt 2004). Kun oppija valitsee itsensä kiinnostavia tehtäviä, hän valitsee usein sellaisia, joissa menestyy (Durik, Vida & Eccles 2006) ja joihin opettajat ja ympäristö häntä kannustavat (Wang & Degol 2013). Pojat valitsevat yläkoulusta alkaen enemmän matemaattisia kursseja (Ceci, Ginther, Kahn & Williams 2014). Tytöt pitävät matematiikassa menestymistä tärkeänä mutta eivät kiinnostavana tai hyödyllisenä, vaan se koetaan suorituksena (Gaspard ym. 2015). Motivaatio ohjaa siten koulutuksellisia valintoja. Erityisesti arvostusten sisäinen hierarkia on keskiössä, eli päädytään valitsemaan hie- man kiinnostavampi ala toisen kiinnostavan alan sijaan (Wigfield & Eccles 2020).

Suomi on yksi harvoista maista, joissa tytöt menestyvät PISA-tuloksien mukaan matematiikassa paremmin kuin pojat (OECD 2023). Suomessa PISA-tulosten mukaan tytöt suoriutuvat myös lukemisessa huomattavasti paremmin kuin pojat, ja sukupuolierot lukemisessa ovat suurempia kuin muissa maissa (OECD 2023). Toisessa Suomessa tehdyssä tutkimuksessa tytöt arvostivat äidinkieltä mutta eivät matematiikkaa, kun taas pojilla tilanne oli päin vastainen (Guo, Eccles, Sortheix & Salmela-Aro 2018). Yläkouluikäisillä pojilla havaittiin nousua matematiikan kiinnostuksessa, kun taas tytöillä kiinnostus matematiikkaan laski ja kiinnostus kieleen nousi (Salmela-

Aro 2020). Suomalaisilla alakoululaisilla tunnistettiin matematiikan, luonnontieteiden ja äidinkielen arvostuksia tarkasteltaessa kolme erilaista motivaatioryhmää, jotka olivat korkea motivaatio kaikissa aineissa, matala motivaatio kaikissa aineissa ja korkea motivaatio matematiikassa (Oppermann ym. 2021). Saman Oppermann ym. (2021) tutkimuksen mukaan tyttöjä oli vähemmän matematiikasta kiinnostuneessa ryhmässä mutta eniten ryhmässä, joka oli motivoitunut kaikista aineista. Tyttöjen parempi yleinen koulumenestys on tunnistettu kansainvälisissä tutkimuksissa, ja myös uusimpien TIMSS-tulosten mukaan tytöt suoriutuvat keskimäärin paremmin kuin pojat (Mullis, Martin, Foy, Kelly & Fishbein 2020).

Sukupuolen lisäksi myös muut tekijät, kuten perheen sosioekonominen tausta, ovat yhteydessä oppilaan motivaatioon odotusarvoteorian mukaan (Eccles 2009). Tutkimuksissa on tunnistettu korkeasta sosioekonomisesta asemasta tulevien oppilaiden omaavan korkeamman minäkäsityksen, joka johtaa myös parempiin kouluarvosanoihin (Yeung, King, Nalipay & Cai 2022). Sukupuolen ja perheen sosioekonomisen aseman on huomattu olevan merkittävästi yhteydessä juuri oppilaiden minäkäsitykseen: pojat ja oppilaat, joilla on korkeampi sosioekonominen tausta, menestyvät koulussa paremmin korkeiden odotuksien vuoksi (Brown & Putwain 2022). Tämä johtuu siitä, että vanhempien uskomuksilla ja käyttäytymisellä on yhteys lasten koulumenestykseen ja käsitykseen koulusta (Eccles 2009).

Tehtäväkohtaisten arvostusten vaikutusta koulumenestykseen on tutkittu paljon, ja on havaittu, että arvostukset ja odotukset menestyksestä ennustavat hyvää suoriutumista niiden ollessa yhteydessä oppilaan suoriutukseen, sinnikkyyteen ja tehtävien valitsemiseen (Bong 2001; Cole, Bergin & Whittaker 2008; Durik ym. 2006). Koulumenestys näyttäytyy tehtäväkohtaisesti, ja useat eri odotusarvoteorian osa-alueet ovat yhteydessä siihen. Kielten opiskeluun kytkeytyvän minäkäsityksen on huomattu olevan positiivisessa yhteydessä tehokkaiden opiskelustrategioiden valitse-

miseen ja edelleen hyviin arvosanoihin (Bai & Wang 2023). Positiivisen minäkäsityksen on todettu olevan yhteydessä onnistuneisiin suoriutuksiin (Levpušček, Zupančič & Sočan 2012), erityisesti mikäli kuormitus koetaan vähäiseksi (Guo ym. 2018). Myös eri arvostuksen osa-alueiden on havaittu olevan yhteydessä koulumenestykseen: tärkeysarvo ennustaa vaivannäköä (Guo ym. 2018), ja hyötyarvon on huomattu olevan yhteydessä korkeampaan kurssiarvosanaan (Hulleman, Durik, Schweigert & Harackiewicz 2008).

Menetelmät

Kyselyaineisto ja mittarit

Tämän tutkimuksen aineisto on osa Suomen Akatemian ja Strategisen tutkimusneuvoston Growing Mind, Mind the Gap ja DigiConsumers -tutkimushankkeiden rahoittamien oppilaskyselyjen kahden kohortin pitkittäistutkimusta, jossa tutkitaan vuosina 2006 ja 2008 syntyneiden oppilaiden hyvinvointia ja digitaalisten teknologioiden käyttöä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yhtä poikkeileikkausaineistoa syksyltä 2019 vanhemman ikäryhmän osalta. Tutkimus toteutettiin tutkimuskäytäntökumppanuutena Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan kanssa, ja mukana olleet kaupungin koulut valittiin yhdessä. Tämän lisäksi rekrytoitiin yksityisiä sopimuskouluja. Mukaan oli kutsuttu oppilaita 57 peruskoulusta ja yläkoulun puolelta 31 koulusta, yhteensä 3418 oppilasta.

Tutkimus toteutettiin tutkimuseettisiä käytänteitä noudattaen, ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeen (2019) mukaan alle 15-vuotiailta vastaajilta kysyttiin sekä huoltajien että vastaajan suostumus. Suostumus oli saatavilla kuudella eri kielellä, jotta tavoitettaisiin myös äidinkieleltään monitaustaiset huoltajat. Huoltajien vastausprosentti suostumuslomakkeeseen oli 58, ja lopulta tutkimukseen osallistui 44 prosenttia oppilaista. Käytettyjen mittareiden osalta kysymyksiin sähköisessä kyselylomakkeessa vastasi yhteensä 977 yläkoulun seitsemäsluokkalaista Helsingistä (tyt-

töjä 54 %). Osallistujat olivat keskiarvoisesti 13,8 vuotiaita (kh=,45). Sähköinen kysely oli saatavilla suomeksi, mutta muutamalle koululle kysely tarjottiin poikkeuksellisesti myös ruotsiksi ja englanniksi.

Oppiaineiden oppiainekohtaisia arvostuksia ja menestyksen kohdistuvia odotuksia mitattiin odotusarvoteorian (Eccles ym. 1983) pohjalta muokatulla mittarilla, joka sisälsi kymmenen väittämää. Väittämät koskivat oppilaiden kokemuksia oppiaineiden tai ilmiölähtöisen oppimisen tärkeydestä (Aine/ilmiöoppiminen on tärkeä(ä)), hyödyllisyydestä (Aine/ilmiöoppiminen on tarpeellinen/tarpeellista tulevassa ammatissani), kiinnostavuudesta (Pidän aineesta/ilmiöoppimisesta), emotionaalista kuormittavuudesta (Aineen/ilmiöoppimisen opiskelu uuvuttaa minua) sekä minäkäsityksestä (Olen hyvä aineessa/ilmiöoppimisessa). Jokaista ulottuvuutta mitattiin kahdella väittämällä, ja ulottuvuuksista muodostettiin summamuuttujat.

Arvostuksia tarkasteltiin sekä erikseen että yhdessä, mutta lopulta päädyttiin yhdistämään tärkeys- ja hyötyarvo yhdeksi summamuuttujaksi ja kiinnostusarvo omaksi summamuuttujakseen. Tässäkin tutkimuksessa tärkeys- ja hyötyarvo korreloivat vahvasti keskenään, mutta kiinnostusarvon kohdalla vastaukset olivat erilaisia. Näin ollen tarkasteluun jäi neljä summamuuttujaa. Oppilaat vastasivat väittämiin suomen kielen tai suomi toisena kielenä tai ruotsiksi ruotsin kieli tai ruotsi toisena kielenä, matematiikan, fysiikan ja ilmiölähtöisen oppimisen näkökulmasta Likert-vastausasteikon ollessa seitsenportainen (1=Ei lainkaan, 7=Erittäin). Koko mittarin sisäinen konsistenssi oli hyvä ($\alpha=.91$). Ulottuvuuksien väliset korrelaatiot, keskiluvut ja reliabiliteettikertoimet ovat liitteessä 1.

Tutkimuksessa käytettiin oppilaiden taustatietona kysytyjä tekijöitä eli sukupuoli sekä perheen sosioekonominen asema ja näiden lisäksi jälkikäteen saatuja arvosanatietoja. Sukupuolen vastaukset jakautuivat seuraavasti: tyttöjä oli 532 (55 %), poikia 410 (42 %), muunsukupuolisia 32 (3 %) ja kolme jätti vastaamatta. Perheen sosioekonomista asemaa kysyttiin

Millaiseksi arvioisit perheesi taloustilanteen? -väittämällä (1=Huono, 5=Hyvä). Tähän kysymykseen vastasi 771 (79 %) oppilasta; vastauksien keskiarvo oli 4,34 (kh=,78). Arvosanatiedot 6.-luokan päättöarvioinnista saatiin Helsingin kaupungilta ja Opetushallitukselta. Arvosanat kerättiin takautuvasti edelliseltä keväältä, sillä aineisto kerättiin syksyllä eivätkä oppilaat olleet vielä saaneet arvosanoja. Tutkimuksessa päädyttiin käyttämään kaikkien oppiaineiden arvosanojen keskiarvoa yksittäisten oppiaineiden sijaan, sillä oppilaat eivät saa arvosanoja ilmiölähtöisestä oppimisesta. Oppiaineiden keskiarvotietoja oli 771 (79%) oppilaalta.

Tilastolliset menetelmät

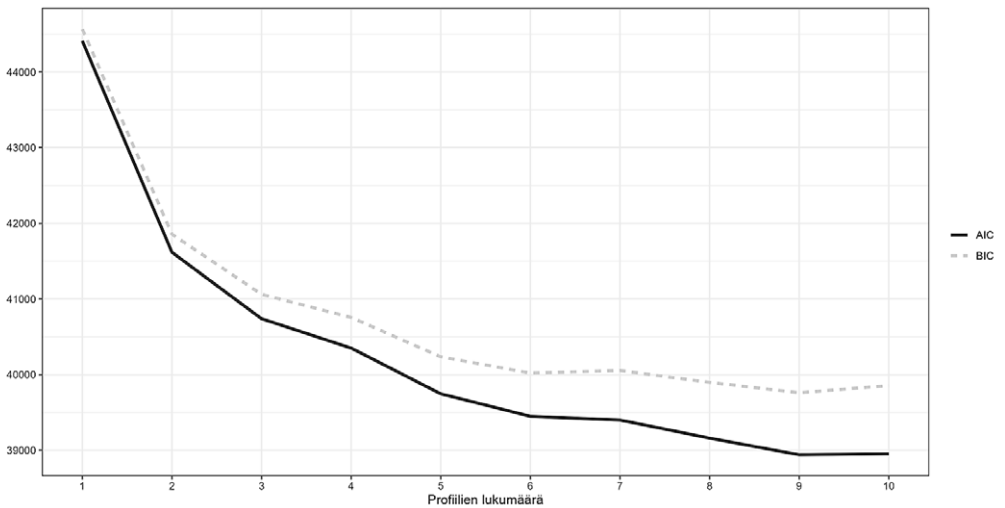
Menestymiseen kohdistuvia odotuksia ja oppiainekohtaisia arvostuksia on tutkittu eniten henkilösuuntautuneella tutkimusotteella (Wigfield & Eccles 2020), ja myös tässä tutkimuksessa ensimmäiseen kysymykseen vastaamiseksi aineistoa analysoitiin latentilla profiilianalyysillä. Analyysit toteutettiin R-kielellä R-studio ohjelmalla (versio 4.0.2, R Core Team 2020) ja IBM SPSS-ohjelmalla (versio 26, IBM Corp 2019). Latentti profiilianalyysi on tilastollinen menetelmä, jonka avulla selvitetään aineiston heterogeenisyyttä. Menetelmä ryhmittelee vastaajat latenteiksi ryhmiksi muutujen yhteneväisyyksien perusteella; saatujen ryhmien sopivuutta arvioidaan erilaisilla tilastollisilla kriteereillä huomioimalla kuitenkin myös teoreettinen viitekehys (Weller, Bowen & Faubert 2020). Tässä tutkimuksessa latentilla profiilianalyysillä tarkasteltiin, millaisia ryhmiä voidaan tunnistaa 7.-luokkalaisilla oppilailla eri oppiaineiden ja ilmiölähtöisen oppimisen arvostuksista.

Latentit profiilit muodostettiin odotusarvoteoriaan pohjautuvan mittarin ulottuvuuksista (Eccles & Wigfieldin 1995). Reliabiliteettianalyysillä tarkasteltiin, kuinka hyvin suorat väittämät mittaavat teorian mukaisia ulottuvuuksia. Cronbachin alfat saivat korkeita arvoja (>,60), ja ainoastaan äidinkielen emotionaaliset kustannukset jäivät hieman alhaisemmaksi (ks. Liite 1). Summamuut-

tujat muodostettiin eri ulottuvuuksien mukaan; jokaista ulottuvuutta mittasi kaksi väittämää. Näin saatiin viisi eri summamuuttujaa: hyötyarvo, kiinnostusarvo, tärkeysarvo, emotionaaliset kustannukset ja minäkäsitys. Tuloksia tarkasteltiin kaikkien viiden ulottuvuuden kautta sekä kolmen ulottuvuuden kautta yhdistämällä kaikki arvostukset keskenään. Lopulta jatkoanalyysissä päädyttiin käyttämään neljää ulottuvuutta: hyöty- ja

tärkeysarvo, kiinnostusarvo, emotionaaliset kustannukset sekä minäkäsitys. Tärkeys- ja hyötyarvo yhdistettiin, sillä ne antoivat keskenään samansuuntaisia tuloksia.

Latentissa profiilianalyysissä tarkasteltiin profiilien sopivinta lukumäärää arvioimalla Akaiken (AIC, Akaike 1973) ja bayesiläisen informaatiokriteerin (BIC, Schwarz 1978) arvoja sekä entropia-arvoa tarkastelemalla (ks. Kuvio 1).



KUVIO 1. Elbow-kuvio profiiliratkaisuista

Profiiliratkaisuja estimoitiin kymmeneen profiiliin asti. Entropia-arvot olivat kaikissa saaduissa profiiliratkaisuissa hyvät (>,80). AIC- ja BIC-arvot laskivat jatkuvasti ja melko tasaisesti; suurimmat nivelkohdat tunnistettiin kahden, kolmen, viiden, kuuden ja yhdeksän profiiliratkaisun kohdalla. Motivaatioprofiilien sopivuusluvut esitetään liitteessä 2.

Kvantitatiivisten tulosten lisäksi tarkasteltiin profiiliryhmiä laadullista sisältöä, jossa viiden profiiliryhmän ratkaisu tuotti sisällöllisesti mielekkäimpiä tuloksia. Viiden profiilin ratkaisu kuvasi eri motivaatiotasojen lisäksi motivaatioita, jotka ovat jakautuneet eri oppiaineiden suhteen. Tarkemmat jatkoanalyysit tehtiin viidellä profiililla. Profiilien välisiä

tilastollisesti merkitseviä eroja eri arvostuksissa, minäkäsityksessä ja kuormituksessa tutkittiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä käyttäen post-hoc-testejä (Oneway ANOVA, ks. Liite 3).

Toista tutkimuskysymystä varten tarkasteltiin sukupuolten ja perheen taloustilanteen eroja profiiliryhmissä. Muunsukupuolisten ryhmä oli huomattavasti pienempi, minkä vuoksi jatkoanalyysissä tarkasteltiin vain tyttöjen ja poikien välisiä eroja (N=942). Ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin avulla tarkasteltiin, miten tytöt ja pojat ovat jakautuneet eri profiiliryhmiin ja millainen yhteys muuttujien välillä on. Eroja sosioekonomisessa taustassa tarkasteltiin myös ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin avulla. Analyysissä

vastausasteikkoa tiivistettiin yhdistämällä vastausvaihtoehdot 1–3, sillä vastausvaihtoehdot 1 ja 2 saivat yhteensä vain 1,4 prosenttia vastauksista. Tästä syystä ristiintaulukoinnin tulokset eivät olleet mielekkäitä kaikilla viidellä vastausvaihtoehdolla, sillä profileissa oli vastauksia vain 0–3 oppilaalta. Täten tulokset kertovat vain, oliko perheen sosioekonominen asema ollut oppilaan mielestä hyvä vai keskiarvoinen tai sitä alhaisempi.

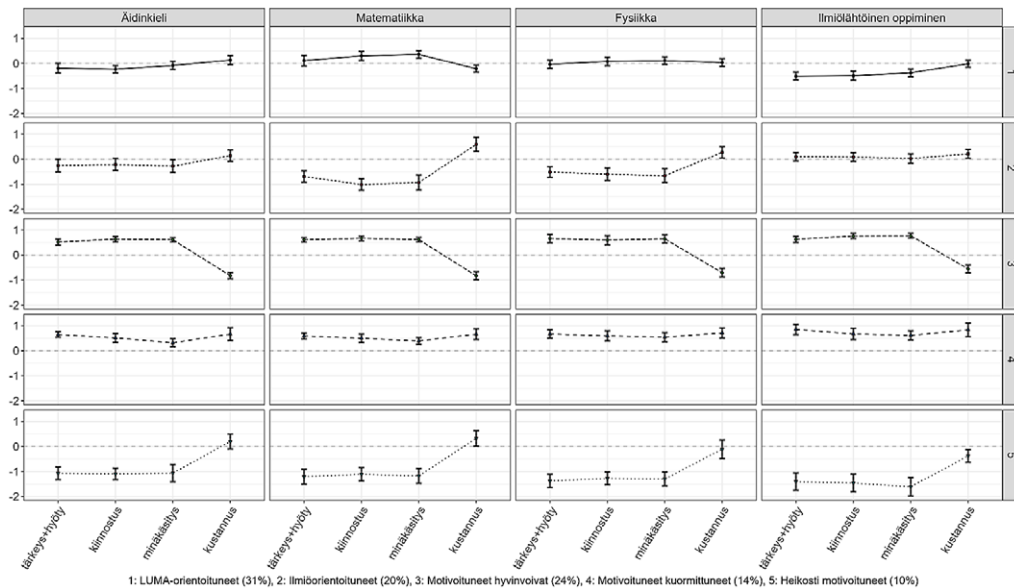
Kolmas tutkimuskysymys käsitteli oppilaiden kaikkien arvosanojen keskiarvojen eroja eri profiiliryhmiä välillä. Tätä tarkasteltiin yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla käyttäen post hoc -testejä Tukeyn korjauksella.

Tulokset

Opiskelijoiden motivaatioprofiilit ilmiölähtöisessä oppimisessa ja eri oppiaineissa

Latentin profiilianalyysin avulla vastaajista tunnistettiin viisi motivaatioprofiilia. Profiilit nimettiin seuraavasti: LUMA-orientoituneet (31 %), Ilmiöorientoituneet (20 %), Motivoituneet hyvinvoivat (24 %), Motivoituneet kuormittuneet (14 %) ja Heikosti motivoituneet (10 %). Kuvio 2 esittää havaintoja standardoidusta mallista, mutta tarkemmat tiedot ryhmien välisistä eroista löytyvät liitteestä 3.

Kaksi ensimmäistä profiilia olivat tehtäväkohtaisia: LUMA-orientoituneet-profiiliin



KUVIO 2. Havaintoja viiden motivaatioprofiilin mallin standardoiduista keskiarvoista

oppilaat kokivat keskiarvoa korkeampaa kiinnostusarvoa matematiikkaa ja fysiikkaa kohtaan mutta matalaa kiinnostusta ilmiölähtöistä oppimista kohtaan. Myös äidinkielen osalta arvostukset jäivät tässä profiilissa keskiarvoa matalammiksi. Ilmiöorientoituneet-profiilin oppilaat puolestaan arvostivat ilmiölähtöistä oppimista enemmän kuin tutkimuksessa

mitattuja perinteisiä oppiaineita. Erityisesti kiinnostus matematiikkaan oli matala. Loput kolme profiilia olivat yleisempiä motivaation suhteen: Motivoituneet hyvinvoivat -profiilin oppilaat arvostivat kaikkia mitattuja aineita ja kokivat olevansa hyviä kaikissa oppiaineissa eivätkä kokeneet opintoja kuormittavina. Motivoituneet kuormittuneet kokivat myös

kaikkien oppiaineiden opiskelun hyödyllisenä ja kiinnostavana, mutta erona Motivoituneisiin hyvinvointiin tämän profiilin oppilaat kokivat kaikkien tutkittujen aineiden opiskelun ja myös ilmiölähtöisen oppimisen kuormittavaksi. Heikosti motivoituneet -profiilin oppilaat kokivat matalaa arvostusta kaikkia oppiaineita kohtaan, ja opiskelu koettiin sekä kuormittavaksi että haastavaksi. Tämän profiilin oppilailla oli myös heikko minäkäsitys kaikissa oppiaineissa, ja vain fysiikan sekä ilmiölähtöisen oppimisen suhteen kuormitus oli keskiarvoa vähäisempi.

Sukupuolten ja perheen taloustilanteen väliset erot motivaatioryhmissä

Tyttöjen ja poikien määriä eri profiiliryhmissä tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö -testillä. Taulukossa 1 esitetään tyttöjen ja poikien jakaumaa eri motivaatioprofileissa havaitun ja odotetun arvon sekä standardoidun poikkeaman avulla.

Profiilit eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi sukupuolen suhteen, $\chi^2(4, N=942)=7,15$, $p=,13$. Myöskään standardeitua poikkeamia tarkastellessa ei löytynyt merkittäviä eroja ($\text{stand. res.} < |2|$).

TAULUKKO 1. Tyttöjen ja poikien jakauma eri motivaatioprofileissa

		LUMA-orien- toituneet	Ilmiöorien- toituneet	Motivoituneet hyvinvoivat	Motivoituneet kuormittuneet	Heikosti motivoituneet	yhteensä
Tyttö	Havaittu arvo	151	117	132	82	50	532
	Odotettu arvo	167	105	133	77	50	
	Standardoitu poikkeama	-1,2	1,2	-0,1	0,5	0	
Poika	Havaittu arvo	144	69	104	55	38	410
	Odotettu arvo	128	81	103	60	38	
	Standardoitu poikkeama	1,4	-1,3	0,1	-0,6	0	

Ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin avulla tarkasteltiin myös, eroavatko tunnistetut profiilit perheen taloustilanteen suhteen. Taulukko 2 esittää perheen taloustilanteen jakaumat eri profileissa havaitun ja odotetun arvon sekä standardoidun poikkeaman avulla.

Motivaatioprofiilit erosivat tilastollisesti merkitsevästi taloustilanteen suhteen, $\chi^2(8, N=771)=33,43$, $p < ,001$. Standardeitua poikkeamia tarkasteltaessa huomattiin, että merkittävimmät erot olivat keskiarvoinen tai heikompi taloustilanne -ryhmässä. Motivoi-

TAULUKKO 2. Perheen taloustilanteen jakauma eri motivaatioprofileissa

Perheen taloustilanne		LUMA-orien- toituneet	Ilmiöorien- toituneet	Motivoituneet hyvinvoivat	Motivoituneet kuormittuneet	Heikosti motivoituneet	yhteensä
1-3	Havaittu arvo	26	27	9	19	21	102
	Odotettu arvo	32,8	19,2	24,9	14,4	10,7	
	Standardoitu poikkeama	-1,2	1,8	-3,2	1,2	3,1	
4	Havaittu arvo	95	54	67	40	29	28
	Odotettu arvo	91,7	53,6	69,5	40,3	29,9	
	Standardoitu poikkeama	0,3	0,1	-0,3	0,0	-0,2	
5	Havaittu arvo	127	64	112	50	31	384
	Odotettu arvo	123,5	72,2	93,6	54,3	40,3	
	Standardoitu poikkeama	0,3	-1,0	1,9	-0,6	-1,5	

tuneet hyvinvoivat -profiilin oppilaita kuului tähän ryhmään odotettua vähemmän, ja Heikosti motivoituneet -profiilin oppilaita tunnistettiin tässä ryhmässä odotettua enemmän (stand. res.>|2|).

Erot koulumenestyksessä eri motivaatioprofilien välillä

Koulumenestyksen eroavaisuuksia eri profiilien välillä tutkittiin yksisuuntaisen varianssi-analyysin avulla. Ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi $p:n$ arvolla $p<,05$ [$F(4,766)=30,44$, $p<,001$, $\eta^2=,14$]. Post hoc -korjauksena käytettiin Tukeyn testiä, jonka tulosten mukaan kaikki muut ryhmät poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi keskenään paitsi LUMA-orientoituneet (ka.=8,6, kh=,8, n=231) ja Motivoituneet kuormittuneet (ka.=8,8, kh=,83, n=114). Kaikkien aineiden keskiarvot olivat korkeimmat Motivoituneet hyvinvoivat -profiilissa (ka.=8,87, kh=,69, n=203) ja heikoimmat Heikosti motivoituneet -profiilissa (ka.=7,9, kh=,8, n=76). Ilmiöorientoituneilla kaikkien arvosanojen keskiarvo oli 8,23 (kh=,71, n=147).

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa on kolmen eri oppiaineen ja ilmiölähtöisen oppimisen osalta tarkasteltu, millaisia odotuksiin ja arvostuksiin kytkeytyviä motivaatioprofileita voitiin tunnistaa yläkoulun 7. luokan oppilaiden joukossa. Tutkimus on lisäksi tarkastellut, erosivatko nämä profiilit sukupuolen, perheen taloustilanteen tai koulumenestyksen suhteen. Motivaatio määriteltiin odotusarvoteorian kautta (Eccles ym. 1983), ja tarkasteltuja oppiaineita olivat äidinkieli, matematiikka, fysiikka ja ilmiölähtöinen oppiminen. Odotusarvoteoriaa on tutkittu viime aikoina erityisesti STEM-aloilla, mutta tutkituimpia ovat matematiikka ja äidinkieli. Ilmiölähtöinen oppiminen oli sen sijaan uusi tutkimusaihe oppiainekohtaisten motivaatioiden tarkastelussa.

Oppilaiden motivaatio ja menestys eri oppiaineissa ja siihen liittyvät tekijät

Oppilaiden minäkäsityksen, arvostusten ja koetun emotionaalisen kuormituksen perusteella oppilaista voitiin tunnistaa erilaisia motivaatioprofileja. Kaksi ensimmäistä tehtäväkohtaista profiilia (LUMA- ja Ilmiöorientoituneet) käsittivät noin puolet osallistujista, eikä näissä profileissa näyttäytynyt sukupuolieroja. Isompi ryhmistä oli LUMA eli luonnontieteen ja matematiikkaan suuntautunut profiili; tähän profiiliin kuuluvat oppilaat saattavat arvostaa eksakteja ja selkeästi määriteltyjä ongelmia. Noin joka viides oppilas ilmaisi oppiaineita korkeampaa arvostusta ja minäkäsitystä ilmiölähtöisen oppimisen suhteen. Nämä oppilaat saattavat motivoitua avoimesti määrittelyistä ja autenttisista ongelmista, joita nykyinen opetus suunnitelma myös kannustaa oppimaan. Avoimet ongelmat ovat sellaisia, joihin ei ole yksiselitteisiä suoria vastauksia, ja ne ovat tyypillisempiä yhteiskuntatieteissä, ihmistieteissä ja humanistisissa tieteissä kuin luonnontieteissä (Lonka 1997).

Tässä tutkimuksessa Ilmiöorientoituneet profiili oli uusi löydös, sillä ilmiölähtöistä oppimista ei ole aiemmin otettu vertailuun oppiaineiden arvostuksia tarkastellessa. Tutkimus tuo näin lisänsä odotusarvoteorian kentälle tutkimalla oppiainerajoja ylittävyyttä oppiainejakoisuuden rinnalla. Aikaisempia henkilösuuntautuneita tutkimustuloksia ilmiölähtöiseen oppimiseen liittyvistä odotuksista ja arvostuksista ei ole, mutta perinteisiä oppiaineita on tutkittu paljon. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia aiemman henkilösuuntautuneen tutkimuksen kanssa; aiemmin on tunnistettu korkea motivaatio ja matala motivaatio (Conley 2012; Oppermann ym. 2021) ja luonnontieteisiin orientoitunut ryhmä (Oppermann ym. 2021). Tutkimuksessa on myös tunnistettu kaikkiin aineisiin kohdistuvien matalan ja korkean motivaation ryhmien lisäksi luonnontieteisiin liittyvät matalan ja korkean motivaation ryhmät (Vinni-Laakso ym. 2022). Aiemmissa

tutkimuksissa on tunnistettu myös kielellisesti orientoituneiden ryhmä (Gaspard ym. 2019), jota tässä tutkimuksessa ei tunnistettu.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös tyttöjen ja poikien suhteellista osuutta tunnistetuissa profileissa, mutta tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien määrissä eri profiili-ryhmissä ei löytynyt. Aiemman tutkimuksen mukaan pojat ovat kiinnostuneempia matematiikasta kuin tytöt (Guo ym. 2018; Su ym. 2009), mutta tässä tutkimuksessa ei havaittu merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien määrässä LUMA-orientoituneet-profilissa. Tämä profiili oli molempien sukupuolten osalta suurin ryhmä, sillä tytöistä 28 prosenttia ja pojista 35 prosenttia kuului tähän profiiliin.

Tarkasteltaessa perheen taloustilanteen jakaumaa profileissa kävi ilmi, että oppilaiden vastauksien perusteella keskiarvoisen tai keskiarvoa heikomman taloustilanteen ryhmään kuului Motivoituneet hyvinvoivat -profiilin oppilaita odotettua vähemmän ja Heikosti motivoituneet -profiilista puolestaan odotettua enemmän. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että matalan tulotason perheen lapsilla on heikompi motivaatio (Eccles 2009). Tässä tutkimuksessa vain 26 prosenttia Heikosti motivoituneet -profiilista kuului keskiarvoiseen tai sitä heikompaan tulotasoon. Verrattuna muiden profiilien suhteelliseen osuuteen Heikosti motivoituneet -profiilin osuus tässä talousryhmässä oli kuitenkin suurin. Motivoituneet hyvinvoivat -profiilista tähän ryhmään kuului vain viisi prosenttia.

Jo aiemmissa tutkimuksissa on tunnistettu, että arvostukset ovat yhteydessä suoriutumiseen koulussa (Bong 2001). Myös tässä tutkimuksessa havaittiin, että Heikosti motivoituneet -profiilin oppilaat (eivät kokeneet minkään oppiaineen opiskelua kiinnostavaksi) saivat heikompia arvosanoja kuin oppilaat muissa profileissa. Sen sijaan oppilaat Motivoituneet hyvinvoivat -profiilissa saivat tilastollisesti merkitsevästi muita ryhmiä korkeampia arvosanoja.

Mittareiden validiteettia voidaan pitää hyvänä, sillä ulottuvuudet rakennettiin usei-

den aiempien tutkimuksien pohjalta. Aiemman tutkimuksen mukaan jo 5.-luokkalaisilla oppilailla on muodostunut käsitys osaamisesta, tehtävien haasteellisuudesta ja arvostuksista (Eccles & Wigfield 1995), joten tämän tutkimuksen kohderyhmänä 7.-luokkalaiset olivat riittävän kypsiä arvioimaan omaa osaamistaan ja omia kiinnostuksen kohteitaan luotettavasti. Varsinaista fysiikka-oppiainetta oppilaat olivat kuitenkin opiskelleet kyselyyn vastatessaan vain syksyn ajan, sillä alakoulun puolella opiskellaan ympäristöoppia, joka kattaa fysiikan lisäksi muita aineita. Tämän vuoksi opiskelijoiden käsitys fysiikasta oppiaineena saattoi olla vielä muodostumassa. Myös ilmiölähtöisen oppimisen kokemukset saattoivat vaihdella, sillä niiden toteutus ja teemat olivat voineet olla moninaisia.

Tyypillisesti odotusarvoteoriassa summuuttujia luodessa kaikki ulottuvuudet pidetään erillisinä tai kaikki arvostukset yhdistetään keskenään, mutta tässä tutkimuksessa päädyttiin yhdistämään hyötyarvo ja tärkeysarvo pitämällä kiinnostusarvo kuitenkin omana summamuuttujanaan. Tähän ratkaisuun päädyttiin, kun tuloksia tarkasteltiin sekä yhtenä muuttujana että erillisinä muuttujina; tällöin huomattiin, että hyötyarvo ja tärkeysarvo saivat keskenään samansuuntaisia tuloksia, mutta kiinnostusarvo poikkesi näistä selkeästi. Emotionaalista kustannusta oli perusteltua tarkastella muista arvostuksista erikseen, sillä moniulotteiset arvostukset ovat tyypillisesti samansuuntaisia keskenään, kun taas kustannusten ja arvostusten väliset korrelaatiot ovat negatiivisia (Gaspard ym. 2017). Toisaalta, kun ulottuvuuksia tarkastellaan erikseen henkilösuuntautuneen menetelmän avulla, voidaan tunnistaa myös erisuuntaisia yhdistelmiä. Tässä tutkimuksessa esimerkiksi Motivoituneet kuormittuneet -profiilissa huomattiin sekä kustannuksien että arvostusten olevan korkeita.

Latentti profiilianalyysi on analyysimenetelmänä luonteeltaan eksploraatiivinen. Analyysin vahvuutena on se, että se tunnistaa aineistosta vastaajista homogeenisiä ryhmiä ja siten muuttujien välisiä yhteyksiä, joita ei muuttujasuuntau-

tuneella menetelmällä välttämättä tunnistettaisi. Kuitenkin tuloksia tulkitessa on tärkeä muistaa, etteivät analyysin perusteella tunnistetut ryhmät ole aidosti olemassa, vaan tunnistetut ilmiöt ovat enemmän jatkuvaluonteisia. Lisäksi aineisto ja valitut muuttujat sekä valitut oppiaineet vaikuttavat tunnistettuihin profiileihin.

Tutkimuksen rajoitukset

Tällä tutkimuksella on rajoituksia tulosten yleistettävyyteen. Kun mukana oli vain rajoitettu määrä oppiaineita eikä lainkaan taito- ja taideaineita, ei kovin pitkälle meneviä johtopäätöksiä voida tehdä. Lomakkeen pituus oli rajattu, eikä mukaan saatu laajempaa variaatiota oppiaineista. Kyselyssä käytetyt kielet saattoivat niin ikään rajoittaa vastaamista: Helsingissä joillakin asuinalueilla jopa 50 prosenttia lapsista on vieraskielisiä (Helsingin kaupungin tietokeskus 2019), joten osalle oppilaista kyselyiden täyttäminen on voinut olla haasteellista. Satunnaisvirhettä, kuten melua vastaustilanteen aikana, vähentää se, että kyselyihin vastaaminen tapahtui opettaja-johtoisesti tutussa luokkaympäristössä.

Otos ei myöskään ollut edustava koko Suomen mittakaavassa, sillä aineisto oli kerätty Helsingin valituista kouluista. Lisäksi otanta on hieman vinoutunut suhteessa Helsingin populaatioon. Helsingin kaupungin kasvatuksen ja koulutuksen toimialan kanssa valittiin tutkimukseen osallistuvia kouluja eri kaupunginosista, mutta vastauksia tuli eniten sellaisista kaupunginosista, joissa sosioekonominen asema on hyvä ja joissa suomen kieltä äidinkielenään puhuvia on eniten (Helsingin kaupungin tietokeskus 2019). Valituista kouluista kutsuttujen vastausprosentti jäi suhteellisen pieneksi ollen käytettyjen mitareiden osalta vain 29 prosenttia, vaikka tässä tutkimuksessa analysoidun aineiston koko olikin lähes 1000 vastaajaa.

Johtopäätökset

Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää apuna tunnistaessa opiskelijoiden välisiä eroja motivaatiossa. Uusia tutkimustuloksia opiskelijoiden näkemyksistä tarvitaan, jotta voidaan

kehittää pedagogisia menetelmiä moniulotteisten ongelmien ratkaisemiseksi (Hestness ym. 2015). Tässä tutkimuksessa tunnistettiin henkilösuuntautuneella tutkimusotteella oppilailla olevan monenlaisia motivaatioita, jotka voidaan huomioida luokkahuonetilanteissa.

Heikosti motivoituneet -profiilin oppilaat eivät olleet motivoituneita eri oppiaineista eivätkä ilmiölähtöisestä oppimisesta, mutta heidän lisäksi myös LUMA-orientoituneet -profiilin oppilaat eivät kokeneet ilmiölähtöistä oppimista kiinnostavana. Osa opiskelijoista ei välttämättä koe yhteisöllisiä oppimismenetelmiä itselleen sopivimpina. Myös huonosti suunniteltu kokonaisuus voi johtaa opiskelijoiden väsymiseen ja turhautumiseen, jos ilmiöprojekteissa tulee liikaa uutta tietoa kerralla (Liinamaa ym. 2016). Toisaalta tässä tutkimuksessa tunnistettiin kolme profiilia, jotka olivat keskiarvoa kiinnostuneempia ilmiölähtöisestä oppimisesta. Tämä kattaa yli puolet tutkimukseen osallistuneista oppilaista.

Koulussa tulisi siis suosia monipuolisia opetusmenetelmiä, sillä eri opiskelijat ovat motivoituneita eri tavoin. Ilmiölähtöisen oppimisen kautta voitaisiin kenties myös laajentaa opiskelijoiden kiinnostusta eri oppiaineisiin, sillä sen avulla voidaan tarkastella ilmiöitä monitieteisesti. Näin oppilaiden kiinnostus esimerkiksi luonnontieteisiin saattaa lisääntyä, mikäli tutkittavat ilmiöt käsittelevät aihetta myös laajemmin luonnontieteen näkökulmasta. Tämä voisi niin ikään innostaa luonnontieteisiin ja matematiikkaan orientoituneita oppilaita ilmiölähtöiseen oppimiseen.

Ilmiölähtöisessä oppimisessa vaaditaan monilukutaitoa (Kangas & Rasi 2021), joka voi osaltaan selittää, miksi LUMA-orientoituneet -profiilin oppilaat eivät olleet kiinnostuneita ilmiöopinnoista ja Ilmiöorientoituneet-profiilin oppilaat kokivat luonnontieteen opiskelun suomen kieltä tai ilmiöopinnoita kuormittavampana. Jatkotutkimus voisi ottaa myös mukaan vertailuun kattavammin eri oppiaineita, jotta nähtäisiin, olisiko esimerkiksi Ilmiöorientoituneet-profiilin oppilailla kiinnostusta taideaineisiin tai muihin kuin luonnontieteellisiin reaali-

aineisiin. Kiinnostavaa olisi myös tarkastella koulumenestystä oppiainejakoisilla arvosanoilla, sillä koulumenestys näyttyy oppiainejakoisesti ja yksittäisten aineiden merkitys voi tässä tutkimuksessa jäädä piiloon.

Lisäksi herää kysymys, voiko ilmiölähtöinen oppiminen laajentaa koulumenestystä yksittäisissä oppiaineissa, sillä myös ilmiölähtöisen oppimisen kautta voidaan oppia tärkeitä sisältötietoja oppiaineissa. Ilmiölähtöinen oppiminen eroaa perinteisistä oppiaineista siten, ettei siitä saa omaa numeerista arvosanaa. Arvosanatietoja voisi jatkossa tutkia vertaamalla menestystä eri oppiaineissa ja ilmiölähtöisessä oppimisessa. Ilmiölähtöistä oppimista arvioidaan opetussuunnitelman antamien ohjeistusten mukaisesti; arviointikriteerejä ovat muun muassa työskentely kokonaisuuden aikana (Liinamaa ym. 2016; POPS 2014). Tämän lisäksi voidaan tarkemmin arvioida projektin aiheen valintaa ja eri työvaiheita, kuten lähteiden etsintää (Lonka ym. 2015).

Olisi tärkeää löytää kouluihin tapoja tukea korkeaa kuormitusta kokevia oppilaita, sillä koulu-uupumus ennustaa heikkoa kouluintoa ja on myös yhteydessä masennusoireisiin (Upadyaya & Salmela-Aro 2013). Tässä tutkimuksessa tunnistettiin profiileja, jotka kokevat eri oppiaineiden ja ilmiölähtöisen oppimisen kuormittavaksi: Heikosti motivoituneet ja Motivoituneet kuormittuneet. Heikosti motivoituneet -profiilin oppilaat kokivat perinteiset oppiaineet keskiarvoa kuormittavampana, mutta ilmiölähtöisen oppimisen keskiarvoa vähemmän kuormittavampana. Tulos on huomionarvoinen, sillä ilmiölähtöisen oppimisen kaltaisia opetusmenetelmiä on kritisoitu. Esimerkiksi kognitiivisen kuormitusteorian mukaan oppiminen vaikeutuu, jos oppilaille annetaan työmuistia kuormittavia tehtäviä (cognitive load theory, Kirschner, Sweller & Clark 2006). Kognitiivisen kuorman merkitystä tutkineet ovat kuitenkin todenneet, että oppilaille annettu päätösvalta tukee heidän motivaatiotaan koulutyössä, erityisesti jos oppilaan sisältötieto on riittävällä tasolla (Martin 2016). Lisäksi on puhuttu minimaalinen ohjaus (*mini-*

mal guidance) -tyyppisestä opetuksellisesta tuesta (Kirschner ym. 2006), joka ei nykyisten ilmiöprojektien osalta pidä enää paikkaansa. Riittävän opetuksellisen tuen merkitystä korostetaan myös tutkivan oppimisen käytännöissä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004).

Tämä tutkimus ei vahvistanut ajatusta siitä, että ilmiölähtöinen oppiminen koettaisiin oppilaiden taholta kovin kuormittavaksi. Heikosti motivoituneet -profiilin oppilaat kokivat jopa perinteiset oppiaineet ilmiölähtöistä oppimista kuormittavampana. Tutkimuksissa on myös tunnistettu, että merkityksellinen asiayhteys voi laajentaa työmuistia. On todettu, että aloittelijoilla rajoittunut tietopohja heikentää ongelmanratkaisukykyä, mutta asiantuntijuuden kehittyessä kehitty myös laajennettu työmuisti. Tämä vaatii sitä, että oppimisprosessin aikana harjoitellaan ajattelunkin taitoja. (Lonka 2015.) Ilmiölähtöinen oppiminen voi olla tästä syystä toimiva ratkaisu työmuistin kehittämiseksi, sillä sisältötietojen lisäksi tavoitteena on oppia laaja-alaisia taitoja.

Yksikään löydetystä profiileista ei kokenut ilmiölähtöistä oppimista erityisen kuormittavana oppiaineisiin verrattuna. Tutkimuksen tulokset avaavat näin näkymää siihen, että on olemassa suhteellisen iso joukko oppilaita, joiden kiinnostusta ja minäkäsitystä ilmiölähtöinen oppiminen tukee. Oppilaiden välillä on silti aina eroja sen suhteen, millaisista asioista he sytyvät. On mahdollista, että myös eksaktia tietoa arvostavat saattaisivat saada ilmiölähtöisestä oppimisesta uudenlaista näkökulmaa ja kosketuspintaa avoimemmin määritelyjen ongelmien käsittelyyn, vaikka se ei heidän mielialheensa olisikaan. Jatkotutkimuksessa olisi tarpeen selvittää, miten odotukset ja arvostukset ilmiölähtöisen oppimisen suhteen kehittyvät yläkoulun edetessä.

Lähteet

- Akaike, H. 1973. Information theory and an extension of the maximum likelihood principle. Teoksessa B. N. Petrov & F. Csaki (toim.) Proceeding of the second international symposium on information theory. Budapest: Akademiai Kiado, 267–281.

- Bai, B. & Wang, J. 2023. The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research* 27 (1), 207–228. <https://doi.org/10.1177/1362168820933190>
- Barron, K. E. & Hulleman, C. S. 2015. Expectancy-value-cost model of motivation. Teoksessa J. D. Wright (toim.) *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. 2. painos. Amsterdam: Elsevier, 503–509. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
- Bong, M. 2001. Role of self-efficacy and task value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology* 26 (4), 553–570. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1048>
- Brown, C. & Putwain, D. W. 2022. Socio-economic status, gender and achievement: The mediating role of expectancy and subjective task value. *An International Journal of Experimental Educational Psychology* 42 (6), 730–748. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1985083>
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 11–15.
- Ceci, S. J., Ginther, D. K., Kahn, S. & Williams, W. M. 2014. Women in academic science: A changing landscape. *Psychological Science in the Public Interest* 15 (3), 75–141. <https://doi.org/10.1177/1529100614541236>
- Chow, A. & Salmela-Aro, K. 2011. Task-values across subject domains: A gender comparison using a person-centered approach. *International Journal of Behavioral Development* 35 (3), 202–209. <https://doi.org/10.1177/0165025411398184>
- Cole, J. S., Bergin, D. A. & Whittaker, T. A. 2008. Predicting student achievement for low stakes tests with effort and task value. *Contemporary Educational Psychology* 33 (4), 609–624. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.10.002>
- Conley, A. M. 2012. Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology* 104 (1), 32–47. <https://doi.org/10.1037/a0026042>
- Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. 2006. Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology* 98 (2), 382–393. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Eccles, J. S. 2009. Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist* 44 (2), 78–89. <https://doi.org/10.1080/00461520902832368>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. 1983. Expectancies, values and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman, 75–146.
- Eccles, J. S. & Blumenfeld, P. 1985. Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? Teoksessa L. C. Wilkinson & C. B. Marrett (toim.) *Gender influences in classroom interaction*. Cambridge: Academic Press, 79–114. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-752075-9.50010-6>
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. 2009. Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.) *Handbook of adolescent psychology vol. 1: Individual bases of adolescent development*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 404–434. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. 1995. In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin* 21 (3), 215–225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology* 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2020. From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology* 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Flake, J. K., Barron, K., Hulleman, C., McCoach, B. D. & Welsh, M. E. 2015. Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology* 41, 232–244. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.03.002>
- Gaspard, H., Dicke, A.-L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U. & Nagengast, B. 2015. More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology* 107 (3), 663–677. <https://doi.org/10.1037/edu0000003>
- Gaspard, H., Häfner, I., Parrisius, C., Trautwein, U. & Nagengast, B. 2017. Assessing task values in five subjects during secondary school: Measurement structure and mean level differences across grade level, gender, and academic subject. *Contemporary Educational Psychology* 48, 67–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.003>
- Gaspard, H., Lauermann, F., Rose, N., Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2020. Cross-domain trajectories of students' ability self-concepts and intrinsic values in math and language arts. *Child Development* 91 (5), 1800–1818. <https://doi.org/10.1111/cdev.13343>
- Gaspard, H., Wille, E., Wormington, S. W. & Hulleman, C. S. 2019. How are upper secondary school students' expectancy-value profiles associated with achievement and university STEM major? A cross-domain comparison. *Contemporary Educational Psychology* 58, 149–162. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.005>
- Guo, J., Eccles, J. S., Sortheix, F. M. & Salmela-Aro, K. 2018. Gendered pathways toward STEM careers: The incre-

- mental roles of work value profiles above academic task values. *Frontiers in Psychology* 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01111>
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunne ja kulttuuri oppimisen syyt-täjinä. 6. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelma-uudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 19–36.
- Helsingin kaupunki. 2021. Helsingin kaupungin suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/27603371>. (Luettu 20.3.2024.)
- Helsingin kaupungin tietokeskus. 2019. Helsingin tila ja kehitys 2019. https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/19_06_17_Helsingin%20_tila_ja_kehitys_2019.pdf. (Luettu 20.3.2024.)
- Hestness, E., McGinnis, J. R. & Breslyn, W. 2015. Integrating sustainability into science teacher education through a focus on climate change. Teoksessa S. K. Stratton, R. Hagevik, A. Feldman & M. Bloom (toim.) Educating science teachers for sustainability. Cham: Springer, 143–162. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16411-3_9
- Hines, P. J., Mervis, J., McCartney, M. & Wible, B. 2013. Plenty of challenges for all. *Science* 340, 290–291. <https://doi.org/10.1126/science.340.6130.290>
- Hoffman, L. 2002. Promoting girls' interest and achievement in physics classes for beginners. *Learning and Instruction* 12 (4), 447–465.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A. & Harackiewicz, J. M. 2008. Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology* 100 (2), 398–416. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.398>
- IBM Corp. 2019. IBM SPSS statistics for Windows, version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jacobs J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. & Wigfield, A. 2002. Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development* 73 (2), 509–527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2015. Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus, 37–45.
- Kangas, M. & Rasi, P. 2021. Phenomenon-based learning of multiliteracy in a Finnish upper secondary school. *Media Practice and Education* 22 (4), 342–359. <https://doi.org/10.1080/25741136.2021.1977769>
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist* 41 (2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Lavonen, J. 2020. Curriculum and teacher education reforms in Finland that support the development of competences for the twenty-first century. Teoksessa F. M. Reimers (toim.) Audacious education purposes: How governments transform the goals of education systems. Cham: Springer, 65–80. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_3
- Leibham, M. B., Alexander, J. M. & Johnson, K. E. 2013. Science interests in preschool boys and girls: Relations to later self-concept and science achievement. *Science Education* 97 (4), 574–593. <https://doi.org/10.1002/sce.21066>
- Levin, K., Cashore, B., Bernstein, S. & Auld, G. 2012. Overcoming the tragedy of super wicked problems: Constraining our future selves to ameliorate global climate change. *Policy Sciences* 45, 123–152. <https://doi.org/10.1007/s11077-012-9151-0>
- Levpušček, M. P., Zupančič, M. & Sočan, G. 2012. Predicting achievement in mathematics in adolescent students. *The Journal of Early Adolescence* 33 (4), 523–551. <https://doi.org/10.1177/0272431612450949>
- Liinamaa, L., Luostarinen, A. & Peltomaa, I.-M. 2016. Repullinen vinkkejä – opas monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin. https://static1.squarespace.com/static/5837fa4ff7e0abfee6d752a0/t/585a4b539de4b73f20299fe/1482312571856/MOK-opas_210x210_paino.pdf. (Luettu 20.3.2024.)
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. 2003. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly* 19 (2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Lonka, K. 1997. Explorations of constructive processes in student learning. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Lonka, K. 2019. Lessons learned from educational psychology. Teoksessa K. Lonka, J. Makkonen, M. Berg, M. Talvio, E. Maksniemi, M. Kruskopf, H. Lammassaari, L. Hietajärvi & S. K. Westling (toim.) Phenomenal learning from Finland. Helsinki: Edita, 28–63.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–76.
- Lonka, K. & Westling, S. K. 2019. Phenomenon-based learning. Teoksessa K. Lonka, J. Makkonen, M. Berg, M. Talvio, E. Maksniemi, M. Kruskopf, H. Lammassaari, L. Hietajärvi & S. K. Westling (toim.) Phenomenal learning from Finland. Helsinki: Edita, 173–193.
- Lukenchuk, A. 2006. Traversing the chiasms of lived experiences: Phenomenological illuminations for practitioner research. *Educational Action Research* 14 (3), 423–435. <https://doi.org/10.1080/09650790600-847826>

- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. 2004. Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 56–67. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.56>
- Martin, A. J. 2016. Using load reduction instruction (LRI) to boost motivation and engagement. Leicester: British Psychological Society.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. & Fishbein, B. 2020. TIMSS 2019 International results in mathematics and science. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>. (Luettu 20.3.2024.)
- Niemi, K. 2021. 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry* 12 (3), 282–300. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816371>
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Tuominen-Soini, H. 2013. Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päättelytehtävissä suoriutumiseen. *Kasvatus* 44 (5), 533–547.
- OECD. 2023. PISA 2022 results volume I: The state of learning and equity in education. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Oppermann, E., Vinni-Laakso, J., Juuti, K., Loukomies, A. & Salmela-Aro, K. 2021. Elementary school students' motivational profiles across Finnish language, mathematics and science: Longitudinal trajectories, gender differences and STEM aspirations. *Contemporary Educational Psychology* 64. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101927>
- POPS 2014. Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- R Core Team. 2020. <https://www.R-project.org/>. (Luettu 20.3.2024.)
- Ratinen, I., Kinni, A., Muotka, A. & Sarivaara, E. 2019. Koh-ti ratkaisukeskeistä ilmastokasvatusta. Suomen ilmastopaneeli. Raportti 9/2019. https://www.ilmas-topaneeli.fi/wp-content/uploads/2019/11/Ilmasto-kasvatusraportti_final-1.pdf. (Luettu 26.3.2024.)
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Reilly, D., Neumann, D. L. & Andrews, G. 2019. Investigating gender differences in mathematics and science: Results from the 2011 trends in mathematics and science survey. *Research in Science Education* 49, 25–50. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9630-6>
- Salmela-Aro, K. 2020. The role of motivation and academic wellbeing: The transition from secondary to further education in STEM in Finland. *European Review* 28, S121–S134. <https://doi.org/10.1017/S1062798720000952>
- Schneider, B., Krajcik, J., Lavonen, J., Salmela-Aro, K., Broda, M., Spicer, J., Bruner, J., Moeller, J., Linnansaari, J., Juuti, K. & Viljaranta, J. 2016. Investigating optimal learning moments in U.S. and Finnish science classes. *Journal of Research in Science Teaching* 53 (3), 400–421. <https://doi.org/10.1002/tea.21306>
- Schwarz, G. 1978. Estimating the dimension of a model. *The Annals of Statistics* 6 (2), 461–464. <https://doi.org/10.1214/aos/1176344136>
- Su, R., Rounds, J. & Armstrong, P. I. 2009. Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin* 135 (6), 859–884. <https://doi.org/10.1037/a0017364>
- Tarmanen, M. & Kostiainen, E. 2020. Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarmanen & E. Kostiainen (toim.) Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylän yliopisto, 7–19. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7793-1>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Upadyaya, M. & Salmela-Aro, K. 2013. Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist* 18 (2), 136–147. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Vinni-Laakso, J., Guo, J., Juuti, K., Loukomies, A., Lavonen, J. & Salmela-Aro, K. 2019. The relations of science task values, self-concept of ability, and STEM aspirations among Finnish students from first to second grade. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01449>
- Vinni-Laakso, J., Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. 2022. Associations between adolescent students' multiple domain task value-cost profiles and STEM aspirations. *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.951309>
- Van Vuuren, D. P., Bijl, D. L., Bogaart, P., Stehfest, E., Biemans, H., Dekker, S. C., Doelman, J. C., Gernaat, D. E. H. J. & Harmsen, M. 2019. Integrated scenarios to support analysis of the food–energy–water nexus. *Nature Sustainability* 2, 1132–1141. <https://doi.org/10.1038/s41893-019-0418-8>
- Wang, M.-T. & Degol, J. 2013. Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy-value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review* 33 (4), 304–340. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.001>
- Wang, M.-T., Eccles, J. S. & Kenny, S. 2013. Not lack of ability but more choice: Individual and gender differences in choice of careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Psychological Science* 24 (5), 770–775. <https://doi.org/10.1177/0956797612458937>
- Watt, H. M. G. 2004. Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th - through 11th -grade Australian students. *Child Development* 75 (5), 1556–1574. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00757.x>
- Weller, B. E., Bowen, N. K. & Faubert, S. J. 2020. Latent class analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology* 46 (4), 287–311. <https://doi.org/10.1177/0095798420930932>

- Wigfield, A. 1994. Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review* 6, 49–78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25 (1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2020. 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. Teoksessa A. J. Elliot (toim.) *Advances in motivation science* volume 7. Cambridge, MA: Elsevier Academic Press, 161–198. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. & Davis-Kean, P. 2006. Development of achievement motivation. Teoksessa N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (toim.) *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. 6. painos. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 933–1002.
- von Wright, J. & Rauste-von Wright, M. 1992. Humanistinen psykologia ja kokemuksellinen oppiminen. *Aikuiskasvatus* 12(4), 210–215. <https://doi.org/10.33336/aik.96841>
- Yeung, S. S. S., King, R. B., Nalipay, M. J. N. & Cai, Y. 2022. Exploring the interplay between socioeconomic status and reading achievement: An expectancy-value perspective. *British Journal of Educational Psychology* 92 (3), 1196–1214. <https://doi.org/10.1111/bjep.12495>

Saapunut toimitukseen: 30.1.2023
Hyväksytty julkaistavaksi: 25.1.2024

Tätä tutkimusta ovat rahoittaneet Suomen Akatemian yhteydessä toimivan strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittamat tutkimushankkeet Growing Mind (312529, 336071) ja DigiConsumers (352545) sekä Suomen Akatemian rahoittamat tutkimushankkeet TeensGoGreen (336138) ja ClimComp (340794).

LIITE 2. Motivaatioprofilien sopivuusluvut

Profilien määrä	AIC	BIC	Entropia	Suurimman profiilin koko (%)	Pienimmän profiilin koko (%)
1	44409,69	44565,99	1	100	100
2	41616,89	41856,23	0,86	64	32
3	40739,27	41061,64	0,85	49	14
4	40350,85	40756,26	0,83	41	16
5	39746,97	40235,42	0,84	31	10
6	39449,36	40020,85	0,83	22	11
7	39400,27	40054,8	0,82	22	9
8	39160,9	39898,46	0,82	19	9
9	38941,02	39761,61	0,83	16	5
10	38952,33	39855,96	0,82	16	4

LIITE 1. Korrelaatiomatriisi Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimella

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
Äidinkieli																
1. tärkeys + hyöty	-															
2. kiinnostus	,63**	-														
3. minäkäsitys	,48**	,60**	-													
4. kustannus	-,08*	-,30**	-,31**	-												
Matematiikka																
5. tärkeys + hyöty	,49**	,30**	,25**	-,02	-											
6. kiinnostus	,28**	,33**	,26**	-,06	,63**	-										
7. minäkäsitys	,24**	,22**	,38**	-,05	,50**	,68**	-									
8. kustannus	-,00	-,06	-,11**	,54**	-,18**	-,37**	-,35**	-								
Fysiikka																
9. tärkeys + hyöty	,39**	,31**	,23**	-,05	,56**	,43**	,31**	-,12**	-							
10. kiinnostus	,24**	,28**	,19**	-,06	,35**	,49**	,34**	-,15**	,67**	-						
11. minäkäsitys	,22**	,28**	,34**	-,11**	,33**	,41**	,48**	-,18**	,61**	,73**	-					
12. kustannus	,04	-,05	-,04	,46**	,01	-,11**	-,05	,55**	,01	-,16**	-,13**	-				
Ilmiölähtöinen oppiminen																
13. tärkeys + hyöty	,45**	,38**	,27**	-,05	,37**	,25**	,19**	-,01	,41**	,26**	,26**	,01	-			
14. kiinnostus	,31**	,38**	,28**	-,15**	,31**	,28**	,25**	-,11**	,32**	,26**	,26**	-,08	,74**	-		
15. minäkäsitys	,36**	,37**	,43**	-,19**	,36**	,31**	,36**	-,13**	,40**	,31**	,39**	-,03	,60**	,74**	-	
16. kustannus	,10**	,02	-,05	,43**	,03	,01	-,02	,340**	,02	,02	-,03	,36**	,18**	-,05	-,07	-
ka.	5,34	4,14	5,09	3,49	5,69	4,61	5,01	3,74	4,61	4,35	4,28	3,54	4,31	4,57	4,77	3,27
kh	1,21	1,59	1,29	1,53	1,12	1,70	1,55	1,59	1,37	1,69	1,47	1,51	1,39	1,58	1,42	1,53
Vinous	-0,86	-0,27	-0,74	0,23	-0,96	-0,47	-0,79	0,22	-0,55	-0,36	-0,49	0,10	-0,45	-0,56	-0,80	0,24
Huipukkuus	0,53	-0,69	0,37	-0,66	0,60	-0,69	-0,09	-0,68	0,09	-0,59	-0,12	-0,45	0,03	-0,25	0,51	-0,68
α	0,81	0,88	0,87	0,58	0,81	0,9	0,93	0,64	0,86	0,89	0,91	0,66	0,89	0,91	0,89	0,74
n	933	947	951	942	923	944	944	938	800	815	815	797	763	777	782	770
%	92	94	94	93	91	93	93	93	79	81	81	79	76	77	77	76

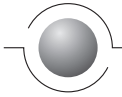
** p<,01, * p<,05

LIITE 3. Profiliiryhmien väliset erot suhteessa oppiaineiden ja ilmiöoppimisen arvostuksiin, minäkäsitykseen ja emotionaalisiin kustannuksiin

Muuttuja	LUMA- orientoituneet N=300		Ilmiöorientoituneet N=199		Motivoituneet hyvinvoivat N=238		Motivoituneet kuormittuneet N=140		Heikosti motivoituneet N=100		F	n	η^2
	ka. (kh)	n	ka. (kh)	n	ka. (kh)	n	ka. (kh)	n	ka. (kh)	n			
Äidinkieli													
tärkeys+hyöty	5,12a (1,07)	291	5,02a (1,27)	188	5,98a (,85)	226	6,13a (0,74)	131	4,05 (1,19)	97	F(4,928)=85,85*		.27
kiinnostus	3,78a (1,36)	295	3,77a (1,55)	195	5,13a (1,24)	232	5,01a (1,16)	132	2,36 (1,31)	93	F(4,942)=94,67*		.29
minäkäsitys	4,98a (1,08)	297	4,69a (1,32)	195	5,91 (0,83)	228	5,47 (1,03)	135	3,73 (1,48)	96	F(4,946)=76,43*		.24
kustannus	3,72a (1,35)	294	3,72a (1,47)	194	2,24 (1,05)	228	4,61 (1,26)	131	3,78a (1,65)	95	F(4,937)=78,06*		.25
Matematiikka													
tärkeys+hyöty	5,8 (0,86)	286	4,91 (1,03)	188	6,37a (0,63)	227	6,36a (0,62)	130	4,32 (1,26)	92	F(4,918)=150,84*		.4
kiinnostus	5,13a (1,2)	295	2,83a (1,15)	192	5,7a (1,09)	232	5,45ac(1,05)	132	2,66a (1,51)	93	F(4,939)=253,48*		.52
minäkäsitys	5,55a (0,99)	296	3,53a (1,36)	192	5,95a (0,92)	230	5,64ac (1,04)	132	3,16a (1,46)	94	F(4,939)=216,26*		.48
kustannus	3,43 (1,31)	293	4,7a (1,38)	194	2,41 (1,06)	228	4,95a (1,14)	131	4,25 (1,71)	92	F(4,933)=124,09*		.35
Fysiikka													
tärkeys+hyöty	4,49 (1,03)	261	3,9 (1,16)	155	5,52a (0,98)	198	5,57a (0,89)	110	2,69 (1,17)	76	F(4,795)=145,15*		.42
kiinnostus	4,51 (1,31)	267	3,26 (1,41)	159	5,41a (1,35)	198	5,25a (1,15)	112	2,12 (1,31)	79	F(4,810)=130,22*		.39
minäkäsitys	4,44 (1,08)	270	3,23 (1,28)	155	5,25a (1,03)	198	5,03a (1,01)	113	2,3 (1,26)	79	F(4,810)=147,14*		.42
kustannus	3,61a (1,22)	261	3,98 (1,46)	154	2,45 (1,2)	195	4,83 (1,15)	109	3,35a (1,77)	78	F(4,792)=64,65*		.25
Ilmiölähtöinen oppiminen													
tärkeys+hyöty	3,58 (1,04)	239	4,44 (0,93)	153	5,19a (1,02)	188	5,5a (0,79)	111	2,3 (1,18)	72	F(4,758)=182,88*		.49
kiinnostus	3,75 (1,17)	243	4,69 (1,15)	153	5,82a (0,92)	190	5,64a (0,84)	118	2,08 (1,18)	73	F(4,772)=230,24*		.54
minäkäsitys	4,2 (1,09)	243	4,82 (1,01)	152	5,87a (0,76)	191	5,64a (0,71)	119	2,38 (1,26)	77	F(4,777)=221,62*		.53
kustannus	3,36a (1,26)	239	3,55a (1,33)	153	2,31a (1,3)	188	4,61 (1,33)	115	2,73a (1,66)	75	F(4,765)=57,94*		.23

Keskisarvot eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, jos samalla rivillä on sama kirjain (Tukey-korjaus), $p > .05$.

* $p < .001$



SUVI LEHTOMÄKI – MIRJAMAIJA MIKKILÄ-ERDMANN – EERO LAAKKONEN

Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit

Lehtomäki, Suvi – Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija – Laakkonen, Eero. 2024. PERUSKOULUN OPETTAJIEN TYÖRAUHAKOKEMUKSET JA -PROFIILIT. *Kasvatus* 55 (2), 150–166.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät selittävät peruskoulun opettajien työrauhakokemuksia oppituntien aikana, sekä tunnistaa työrauhaprofiileja. Työrauha määriteltiin käsittämään häiriökäyttäytymisen, opetukseen keskittymisen, turvallisuuden sekä ympäristöstä huolehtimisen. Työrauhakokemuksia tarkasteltiin suhteessa opettajien 1. minäpystyvyyteen opetusstrategioista, luokanhallinnasta ja oppilaiden oppimiseen sitoutumisesta, 2. kollektiiviseen pystyvyyteen luokanhallinnasta, 3. stressiin sekä 4. työtyytyväisyyteen. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena (N=321), ja aineistoa analysoitiin monimuuttujaisella usean selittäjän regressioanalyysillä sekä latentilla profiilianalyysillä. Mitä paremmin opettajat uskoivat pystyvänsä hallitsemaan luokkaa, sitä positiivisemmin he arvioivat työrauhan toteutumista. Toisaalta mitä enemmän opettajat kokivat luokahuonestressiä, sitä heikommaksi he arvioivat työrauhan oppitunneilla. Opettajista tunnistettiin erinomaisen, hyvän ja keskitason työrauhaprofiilit. Erinomaisen työrauhaprofiilin opettajat arvioivat minäpystyvyyttä, kollektiivista pystyvyyttä ja työtyytyväisyyttä muita ryhmiä positiivisemmin ja kokemaansa luokahuonestressiä muita ryhmiä vähäisemmäksi. Vastaavasti keskitason työrauhaprofiilin opettajat arvioivat negatiivisemmin tutkittuja muuttujia. Hyvä työrauha tukee opettajien ammatillista hyvinvointia. Tutkimustulosten perusteella tukea työrauhan ylläpidossa tulisi suunnata erityisesti uransa alussa oleville opettajille sekä yläkoulun aineenopettajille.

Asiasanat: kollektiivinen pystyvyys, minäpystyvyys, opettaja, peruskoulu, stressi, työrauha, työtyytyväisyys

Johdanto

Huoli peruskouluissa toteutuvasta oppimisesta ja oppituntien työrauhasta on Suomessa ollut viime aikoina vahvasti esillä koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Työrauha on tärkeä tekijä oppimismahdollisuuksien toteutumisen sekä oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin kannalta (ks. myös Närhi, Kiiski, Peitso & Savolainen 2015). Esimerkiksi inklusiosta käydyssä keskustelussa on noussut esiin muun muassa tukitoimien riittämättömyys sekä opettajien jaksaminen (ks. Pitkänen, Huilla, Lappalainen, Juvonen & Kosunen 2021). Kansainväliset tutkimukset ovat myös osoittaneet, että vaikka suomalaisoppilaat menestyvät koulussa hyvin, he kokevat työrauhan vertailumaita heikompana (Väljörvi 2012).

Työrauha on keskeinen osa luokan vuorovaikutuksellista ilmapiiriä, opettajan ja oppilaiden välistä pedagogista vuorovaikutusta (Belt 2013; Wolff, Jarodzka & Boshuizen 2017). Työrauha on subjektiivinen käsite, jonka toteutumista opettajat ja oppilaat tulkitsevat omasta näkökulmastaan käsin, ja näkemykset voivat poiketa paljonkin toisistaan (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009). Työrauha määrittynyt lisäksi tilannesidonnaisesti sen mukaan, millaiset odotukset työrauhaa kohtaan kussakin tilanteessa on (ks. Närhi, Huhdanpää, Savolainen & Savolainen 2022).

Työrauha määritellään myös usein sen kautta, mitkä tekijät nähdään esteinä hyvän työrauhan toteutumiselle. Tässä tutkimuksessa käytetään Levin ja Nolanin (2010) neliosaista työrauhan ongelmiin pohjaavaa määritelmää: 1. kun opetukseen ei keskitytä, 2. joku häiritsee opetusta tai toisten mahdollisuutta oppia, 3. aiheutetaan psykologista tai fyysistä vaaraa tai 4. käyttäydytään omaisuutta tuhoavasti. Määritelmä valittiin tutkimukseen, sillä se kattaa laajasti luokahuonetyöskentelyn ja -vuorovaikutuksen. Lisäksi määritelmään perustuvaa mittaria on käytetty aikaisemmin suomenkielisissä kasvatustieteellisissä interventiotutkimuksissa (Närhi ym. 2015; Närhi, Kiiski & Savolainen 2017), joissa mittari on todettu toimivaksi.

Opettaja on vastuussa työrauhan ylläpitämisestä (ks. Julin & Rumpu 2018; Karhu 2018) ja voi tukea oppituntien työrauhaa luokanhallinnallisin keinoin, joiden ensisijaisena tarkoituksena on maksimoida oppiminen ja minimoida oppimista häiritsevät tekijät (Wolff ym. 2017). Luokanhallinta on tärkeä osa opettamista (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001), sillä luokanhallinnallisin toimin opettaja luo suotuisat edellytykset sekä akateemiselle että sosioemotionaalille oppimiselle (Evertson & Weinstein 2011). Luokanhallintaa, osana työrauhan ylläpitoa, edesauttaa opettajan luottamus omiin taitoihin eli minäpystyvyys (Bandura 1997; Zee & Koomen 2016). Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys tarkoittaa uskomuksia yksilön kyvyistä järjestää ja toteuttaa toimia, joita tarvitaan tiettyjen tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajien minäpystyvyys voidaan siten määrittellä opettajan uskomuksiksi omista kyvyistään suunnitella, organisoida ja toteuttaa toimia, joita tarvitaan asetettujen kasvatustavoitteiden saavuttamiseen (Skaalvik & Skaalvik 2007).

Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu opettajien minäpystyvyyskokemusten olevan yhteydessä muun muassa opettajien stressiin (Klassen & Chiu 2010) ja työtyytyväisyyteen (Klassen ym. 2009). Suomalais tutkimuksessa havaittiin lisäksi koulun ilmapiirin sekä opettajien luokanhallinnallisen minäpystyvyyden olevan positiivisesti yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen (Malinen & Savolainen 2016). Työrauhan haasteiden on todettu tyypillisesti häiritsevän opettajien opetusta (Robers, Zhang, Morgan & Musu-Gillette 2015). Häiritsevä käyttäytyminen luokassa on myös merkittävä opettajan työstressin aiheuttaja (myös Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008; Dicke ym. 2014; Närhi ym. 2017).

Tämä tutkimus tarkastelee opettajan työrauhakokemuksia peruskoulussa ja kartuttaa ajankohtaista tietoa siitä, millaisena peruskoulun työrauha näyttäytyy. Suomessa työrauhaa ja oppilaiden käyttäytymisen tukemista on lähestytty enemmän interventiotutkimuksina (Karhu 2018; Närhi ym. 2015;

Närhi ym. 2017). Tämän kyselytutkimuksen tavoitteena on täydentää aiempaa tutkimuksellista lähestymistapaa. Lisäksi selvitetään opettajien työrauhakokemuksiin yhteydessä olevia tekijöitä: opettajien kokemaa minäpystyvyyttä, kollektiivista pystyvyyttä, stressiä ja työtyytyväisyyttä.

Opettajien minäpystyvyyttä, työtyytyväisyyttä, stressiä ja loppuun palamista on kansainvälisesti tutkittu paljon (esim. Klassen & Chiu 2010; Skaalvik & Skaalvik 2007, 2011). Suomessa on tutkittu opettajien luokanhallinnallisen minäpystyvyyden yhteyttä muun muassa työtyytyväisyyteen ja koulun ilma-
piiriin (Malinen & Savolainen 2016), mutta tämän tutkimuksen kaltaista neljän tekijän mittariyhdistelmää ja henkilökeskeistä opettajaprofilointia ei ole tietääksemme aiemmin käytetty oppituntien työrauhaa koskevaan tutkimukseen. Tämä tutkimus tuo uutta tietoa opettajien työrauhakokemuksista ja profiileista sekä niihin yhteydessä olevista tekijöistä. Työrauhakokemusten subjektiivisen tulkinnan vuoksi henkilökeskeinen profilointi oletettavasti syventää ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten peruskoulun opettajat kokevat oppituntien työrauhan, ja mitkä tekijät selittävät työrauhakokemuksia?
2. Minkälaisia työrauhaprofiileja aineistosta voidaan tunnistaa?

Opettajan minäpystyvyys, työstressi ja -tyytyväisyys sekä kollektiivinen pystyvyys

Minäpystyvyys luokanhallinnassa voidaan määritellä opettajien uskomuksiksi omista kyvyistään ehkäistä ja hallita oppilaan häiritsevää käytöstä (ks. Malinen & Savolainen 2016). Tutkimusten mukaan opettajien minäpystyvyyskokemukset luokanhallinnasta ovat yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen (Klassen & Chiu 2010; Malinen & Savolainen 2016). Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys, kärsivät vähemmän stressistä (Gordon 2001).

Opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu kolmen ulottuvuuden kautta – minäpystyvyys oppilaiden oppimiseen sitoutumiseen, minäpystyvyys opetusstrategioihin ja minäpystyvyys luokanhallintaan – ja todettu, että opettajien työtään kohtaan kokema stressi ja minäpystyvyysulottuvuudet olivat yhteydessä opettajien työtyytyväisyyteen (Klassen & Chiu 2010).

Erityisesti heikot minäpystyvyyskokemukset luokanhallinnasta näyttävät toimivan laukaisijana opettajan ammatista luopumiselle (Zee & Koomen 2016). Korkeampi minäpystyvyys on puolestaan havaittu olevan yhteydessä pidempään työuraan (Gordon 2001). Lisäksi työkokemusvuosien on todettu vaikuttavan opettajien minäpystyvyyteen siten, että minäpystyvyyden eri ulottuvuudet kasvoivat opettajan työuran alussa ja keskivaiheilla mutta heikkenivät uran loppuvaiheessa (Klassen & Chiu 2010). Toisaalta on myös saatu tutkimuksessa viitteitä siitä, että luokanhallintaan liittyvä minäpystyvyys vakiintuisi jo opettajankoulutuksen aikana (Lazarides, Watt & Richardson 2020).

OECD:n (2014) toteuttaman kansainvälisen Teaching and learning international survey (TALIS) -tutkimuksen mukaan luokkakooilla on vain vähäiset vaikutukset opettajien kokemaan minäpystyvyyteen tai työtyytyväisyyteen, ja oppilasmäärän sijaan luokan heterogeenisyys näyttää vaikuttavan opettajien kokemaan minäpystyvyyteen ja työtyytyväisyyteen. Opettajan minäpystyvyydessä on vaihtelua myös opetettavan luokka-asteen mukaan: alempien luokka-asteiden opettajat kokivat korkeampaa minäpystyvyyttä luokanhallinnassa sekä oppilaiden sitoutumisessa verrattuna ylempien luokka-asteiden opettajiin (Klassen & Chiu 2010).

Opettajan työn stressitekijät

Opettajien stressi voidaan määritellä negatiivisten tunteiden, kuten vihan, ahdistuksen, jännityksen tai turhautumisen, kokemuksena, joka johtuu jostakin opettajan työn osa-alueesta (Kyriacou 2001). Opettajan työn stressitekijät paikantuvat ensisijaisesti opettajan työtaakkaan sekä oppilaiden huonoon

käytökseen (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni 1995; Clunies-Ross ym. 2008). Opettajien kokemusten mukaan erityistä kuormitusta työssä aiheuttavat työrauhan ylläpitoon liittyvät seikat, kuten oppilaiden vaikeus rauhoittua oppituntien alettua, vaikeus keskittyä tehtäviin ja luokkien yleinen levottomuus (Karhu ym. 2018). Luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden työrauhaa häiritsevää käytöstä on todettu esiintyvän suhteellisen usein, vaikka häiriöt ovat lieviä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018). Opettajat kokevatkin ammatillista riittämättömyyttä juuri opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteen vuoksi (Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro 2011).

Lisäksi opettajan suuri työtaakka, suuri luokkakoko ja vastuu oppilaiden oppimisesta voi aiheuttaa työmäärästressiä, kun puolestaan oppilaiden käyttäytyminen ja luokanhallinta voivat aiheuttaa opettajille luokkahuonestressiä (Klassen & Chiu 2010). Opettajilla, joilla oli suuri työmäärästressi, oli myös suurempi luokanhallinnallinen minäpystyvyys, kun taas opettajilla, joilla oli suuri luokkahuonestressi, oli heikompi minäpystyvyys erityisesti luokanhallinnassa. Tämän oletetaan johtuvan siitä, että enemmän työmäärästä stressiä kokevat opettajat voivat ponnistella enemmän oppituntien suunnittelussa ja ovat paremmin valmistautuneita hallitsemaan oppilaiden käyttäytymistä luokan aikana. Sen sijaan oppilaiden huonon käytöksen aiheuttamaa korkeampaa luokkahuonestressiä kokevat opettajat voivat olla vähemmän luottavaisia hallitsemaan oppilaiden käytöstä epäonnistumisen kokemusiansa vuoksi. (Klassen & Chiu 2010.)

Työtyytyväisyys ja kollektiivinen pystyvyys

Työtyytyväisyys voidaan määritellä positiiviseksi tai negatiiviseksi arvioksi, jonka ihminen tekee työstään tai jostakin työnsä osa-alueesta (Weiss 2002). Se voidaan käsitteellistää omaa työtä kohtaan koettuna tunnepitoisena reaktiona (Skaalvik & Skaalvik 2010), jolla on positiivinen tai negatiivinen luonne. Työtyytyväisyyteen vaikuttavat siten muun muassa sellaiset tekijät, jotka herättävät opettajassa

jonkinlaisen tunnereaktion. (Weiss 2002.)

Ajallinen paine ja kurinpito-ongelmat lisäävät emotionaalista uupumista, mikä puolestaan vähentää opettajien työtyytyväisyyttä. Työtyytyväisyyteen on sen sijaan todettu olevan, yhteenkuuluvuuden tunteen kautta, positiivisesti yhteydessä opettajien saama työnjohdollinen tuki, yhtenäiset kasvatukselliset arvot työyhteisössä sekä suhteet työtovereiden ja vanhempien kanssa. (Skaalvik & Skaalvik 2011.) Myös suomalaistutkimuksessa opettajat ovat kuvanneet työssäjaksamista edistävinä tekijöinä kannustavan johtajuuden, työyhteisön positiivisen ilmapiirin sekä kollegoilta saamansa tuen (Soini, Pietarinen & Pyhältö 2008). Toisaalta juuri opettajien kokeman uupumuksen ja stressin aiheuttajina opettajat ovat korostaneet haastavan oppilaskäyttäytymisen lisäksi ammattiyhteisön ryhmähengen puutetta, vaativaa vanhemmuutta tai vanhemmuustaitojen puutetta (Pyhältö ym. 2011). Aiempien tutkimusten perusteella voidaan päätellä, että sekä vuorovaikutus vanhempien että kollegoiden kesken voi toimia opettajan työtä suojaavana mutta myös uuvuttavana tekijänä. Työskentely- ja oppimisilmapiirin kannalta tärkeässä roolissa on opettajien välinen yhteistyö (Närhi ym. 2017).

Opettajien kollektiivinen pystyvyys luokanhallintaan määritellään tässä tutkimuksessa opettajien uskomuksiksi siitä, miten koulu-yhteisö kokonaisuudessaan ehkäisee tai hallitsee häiritsevää oppilaskäyttäytymistä (Malinen & Savolainen 2016). Lisäksi tässä tutkimuksessa kollektiivinen pystyvyys kattaa sen, miten koulu-yhteisö pystyy luomaan oppimisen edellytykset yksittäiselle oppijalle ja edistää oppilaan oppimiseen keskittymistä. Usko kollektiivisesta pystyvyydestä vaikuttaa yksilöittäin sitoutumiseen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi sekä siihen, miten joustavasti he toimivat vastoinkäymisiä kohdatessa: mitä korkeampi kollektiivisen pystyvyyden tunne on, sitä parempi on yhteisön suorituskyky (Bandura 1997).

Kollektiivinen pystyvyys ennustaa myös opettajan minäpystyvyyttä, mihin voi vai-

kuttaa se, että korkeampi kollektiivinen pystyvyys voi nostaa opettajien tavoitetasoa ja lisätä opettajien sinnikkyyttä pyrkimyksissään saavuttaa kyseiset tavoitteet (Skaalvik & Skaalvik 2007). Opettajat, jotka kokevat korkeaa minäpystyvyyttä, ovat tutkimuksien mukaan tyytyväisempiä työhönsä (Gordon 2001; Klassen & Chiu 2010). Korkean minäpystyvyyden omaavat opettajat todennäköisemmin myös uskovat siihen, että he kykenevät hallitsemaan oppilaiden huonoa käytöstä luokassa (Gordon 2001). Sen sijaan ne opettajat, joilla oli suuri kokonaisstressi, kokevat alentunutta työtyytyväisyyttä (Klassen & Chiu 2010). Kun opettajat eivät luota kykyihinsä hallita luokkaa, he todennäköisesti luovuttavat helposti jatkuvan häiritsevän oppilaskäyttäytymisen edessä, ja tämän seurauksena he kokevat olevansa tehostomia yrittäessään ylläpitää luokkahuonejärjestystä (Brouwers & Tomic 2000).

Tutkimuksen toteutus

Tutkittavat

Tutkimuksessa käytettiin kyselyaineistoa, joka kerättiin eräässä keskusuuressa suomalaisessa kunnassa helmi–maaliskuun 2022 aikana. Kysely välitettiin kunnan perusopetusjohtajan kautta kaikille kunnassa työskenteleville perusopetuksen ala- ja yläkoulujen rehtoreille, jotka puolestaan välittivät sen opettajille. Kyselyyn vastattiin rehtorien välittämän linkin kautta nimettömästi, eikä henkilötietoja vastaajista kerätty. Kyselyn etusivulla vastaajille kerrottiin kyselyn tarkoitus ja jaettiin tutkijoiden sähköpostiosoitteet mahdollisia lisäkysymyksiä varten. Tietosuojaseloste lähetettiin kyselylinkin mukana, koska kyselyssä kerättiin taustatietoja vastaajista, kuten sukupuoli, työkokemus ja toimenkuva. Tietosuojaselosteessa oli tarkemmin kuvattu tutkijoiden tarkemmat tiedot, tutkimuksen tarkoitus sekä aineiston elinkaari ja tietoturvallinen säilytys.

Opettajat antoivat suostumuksen tutkimukseen vastaamalla kyselyyn vapaaehtoisesti. Tutkimukseen osallistui 321 opettajaa. Vastaajat edustivat 82,5 prosenttia koko kunnan

perusopetuksen opettajista, joten otoskokoa voidaan pitää hyvänä. Tutkittavista 77 prosenttia (n=246) oli naisia, 22 prosenttia (n=71) miehiä ja yksi prosentti (n=4) ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Vastaajien työkokemus jakautui hyvin tasaisesti siten, että 23 prosenttia ilmoitti työkokemuksekseen 0–10 vuotta, 33 prosenttia 11–20 vuotta, 34 prosenttia 21–30 vuotta ja 10 prosenttia 31 vuotta tai enemmän. Opettajista 46 prosenttia (N=148) oli luokanopettajia, 35 prosenttia (n=112) aineenopettajia ja 19 prosenttia (n=61) erityisopettajia.

Mittarit

Kyselylomakkeen mittarit koostuivat seuraavista osa-alueista: työrauha, opettajan minäpystyvyys, kollektiivinen pystyvyys, työtyytyväisyys ja opettajien kokemus stressi. Minäpystyvyys-, kollektiivinen pystyvyys-, työtyytyväisyys- ja stressimittareiden väittämässä hyödynnettiin osaa Turun yliopiston sijoittumisseurantakyselyn väittämistä (käännetty suomeksi Jeong 2013). Kyselylomake esiteltiin kolmella opettajalla, minkä jälkeen selkiytettiin kahta väittämää. Esitetauksen jälkeisessä aineistonkeruussa opettajia pyydettiin arvioimaan kokemuksiaan lukuvuonna 2021–2022 ja kyseisen lukuvuoden opetettavaa ryhmää tai ryhmiä keskimäärin.

Opettajien kokemaa työrauhaa arvioitiin 17 väittämän työrauhamittarilla (Närhi ym. 2015), joka on alun perin laadittu suomalaisen interventiotutkimukseen ja perustuu Levin ja Nolanin (2010) neliosaiseen määritelmään työrauhasta. Työrauhaa mitattiin viidellä väittämällä koskien häiriökäyttäytymistä (esim. Oppituntien aikana on liian äänestä.), neljällä väittämällä koskien opetukseen keskittymistä (esim. Oppituntien aikana on hyvä työskentelyrauha.), viidellä väittämällä koskien turvallisuutta (esim. Oppilaat kunnioittavat toistensa fyysistä koskemattomuutta.) ja kolmella väittämällä koskien luokahuoneympäristöstä huolehtimista (esim. Oppilaat huolehtivat hyvin luokassa olevista tavaroista.). Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: täysin eri mieltä (1) – täysin samaa mieltä (6).

Opettajien minäpystyvyyttä mitattiin Teachers' sense of efficacy scale (TSES) -mittarilla, jossa oli 12 väittämää (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001) ja sisälsi kolme ulottuvuutta: minäpystyvyys opetusstrategioissa, minäpystyvyys luokanhallinnassa ja minäpystyvyys oppilaiden oppimiseen sitoutumisessa. Lomake sisälsi jokaista kolmea ulottuvuutta kohden neljä väittämää. Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: täysin eri mieltä (1) – täysin samaa mieltä (6). Minäpystyvyyksmittari operationalisoitiin aiempien tutkimusten mukaisesti pystynmuotoon (I can), sillä minäpystyvyyden tulee heijastaa ennemminkin uskomuksia omiin kykyihin kuin tahtoon, jonka voidaan puolestaan nähdä heijastelevan enemmän opettajan aikomusta (I will) (Bandura 2006, 308–309). Opettajien minäpystyvyyksmittaria (TSES) pidetään pätevänä aikaisempien tutkimusten mukaan, ja sen on todettu toimivan myös kulttuurisesti erilaisissa ympäristöissä (Klassen ym. 2009).

Kollektiivista pystyvyyttä mitattiin seitsemällä väittämällä, jotka perustuivat yksilotteiseen Norwegian perceived collective teacher efficacy scale (NPCTES) -mittariin (Skaalvik & Skaalvik 2007). Kaikki väittämät operationalisoitiin me (we) tai koulumme opettajat (teachers at this school) pystyvät tekemään -muotoon (Skaalvik & Skaalvik 2007), esimerkiksi Koulussamme meillä on yhteiset säännöt ja ohjeistukset, joiden avulla pystymme hoitamaan työrauhaongelmia tehokkaasti -väittämä. Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: täysin eri mieltä (1) – täysin samaa mieltä (6).

Työtyytyväisyyttä mitattiin neljällä väittämällä (kolme ensimmäistä mukaellen Skaalvik & Skaalvik 2010). Väittämät olivat 1. Yleisesti ottaen pidän opettajana toimimisesta, 2. Jos voisin valita tänään ammatin, valitsisin opettajan työn ja 3. Olen ajatellut siirtyä pois opettajan ammatista. Neljäs väittämä on mukailtu Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sijoittumis seurantakyselystä: Olen tyytyväinen työni yleisiin olosuhteisiin (palkkaan,

työaikaan, lomien pituuteen, opettajan työn arvostukseen yms.). Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: täysin eri mieltä (1) – täysin samaa mieltä (6).

Opettajan kokemaa stressiä mitattiin seitsemällä väittämällä. Suomenkieliset väittämät oli mukailtu Turun yliopiston sijoittumis seurantakyselystä. Stressimittari sisälsi kaksi ulottuvuutta: luokkahuone- ja työmäärästressin (myös Klassen & Chiu 2010). Väittämiä arvioitiin kuusiportaisella Likert-asteikolla: ei lainkaan stressiä (1) – erittäin paljon stressiä (6).

Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastattiin tilastollisten analyysien avulla. Faktorimallien toimivuus testattiin Mplus-ohjelmistolla (versio 8.7, Muthén & Muthén 1998–2021). Muuttujien kuvailevat tiedot, kuten summamuuttujien keskiarvot, keskihajonnat ja Pearsonin korrelaatiokertoimet, laskettiin IBM SPSS Statistics 28.0 -ohjelmistolla. Tämän jälkeen tutkimuksen varsinaiset analyysit (monimuuttujainen usean selittäjän regressioanalyysi sekä latentti profiilianalyysi) suoritettiin Mplus-ohjelmistolla. Taustamuuttujien yhteydet työrauhaprofiileihin selvitettiin ristiintaulukointien avulla SPSS-ohjelmistolla.

Konfirmatorisen faktorianalyysin (CFA) avulla testattiin, miten hyvin teorialähtöinen faktorimalli toimi tässä aineistossa. Mallien sopivuutta arvioitiin sopivuuksindeksien tulkitsemiseen määriteltyjen raja-arvojen avulla: CFI>0,95; CFI>0,90; TLI>0,95; TLI>0,90; RMSEA ja SRMR<0,05; RMSEA ja SRMR<0,08 (Hu & Bentler 1999; Little 2013).

Työrauhaa mittaaville osioille tehtiin konfirmatorinen faktorianalyysi. Neljän ulottuvuuden malli sopi hyväksyttävästi aineistoon ($\chi^2(111)=209,992$; $p<0,001$; CFI=0,952; TLI=0,941; RMSEA=0,053, 90%CI[0,042, 0,064]; SRMR=0,049), kun kahden samansisältöisen osioparin jäännöstermien annettiin korreloida. Minäpystyvyyttä mittaaville osioille tehtiin myös konfirmatorinen faktorianalyysi. Yhden samansisältöisen osioparin jäännöstermien annettiin korreloida, jolloin kolmen

ulottuvuuden malli sopi aineistoon hyväksytvästi ($\chi^2(49)=129,115$; $p<0,001$; CFI=0,940; TLI=0,919; RMSEA=0,071, 90%CI[0,057, 0,086]; SRMR=0,050). Kollektiivista pystyvyyttä mittaavalle osiolle tehtiin konfirmatorinen faktorianalyysi. Kolmen jäännöstermin annettiin korreloida, jolloin malli sopi kohdittavasti aineistoon ($\chi^2(11)=37,715$; $p<0,001$; CFI=0,969; TLI=0,941; RMSEA=0,087, 90%CI[0,058, 0,118]; SRMR=0,036).

Työtyytyväisyyttä mittaavalle osiolle tehtiin konfirmatorinen faktorianalyysi. Mallin yhteensopivuus aineistoon oli hyvä ($\chi^2(2)=2,544$; $p=0,280$; CFI=0,998; TLI=0,993; RMSEA=0,029, 90%CI [0,000, 0,119]; SRMR=0,016). Stressiä mittaavalle osiolle tehtiin konfirmatorinen faktorianalyysi. Yhden samansisältöisen osioparin jäännöstermien annettiin korreloida, jolloin kahden ulottuvuuden malli sopi hyväksytvästi aineistoon ($\chi^2(12)=27,828$; $p=0,006$; CFI=0,973; TLI=0,954; RMSEA=0,064, 90%CI[0,033, 0,096]; SRMR=0,034).

Kun faktorimallin yhteensopivuus oli todettu riittäväksi, mallin mukaisesti osioista muodostettiin keskiarvoistetut summamuuttujat. Faktoripistemäärien sijaan päädyttiin käyttämään keskiarvoistettuja summamuuttujia, jotta mittarien alkuperäiset skaalat saatiin säilytettyä. Summamuuttujien reliabiliteettiarvot tarkistettiin.

Monimuuttujaisella usean selittäjän regressioanalyysillä tarkasteltiin minäpystyvyyden ulottuvuuksien, kollektiivisen pystyvyyden, luokkahuone- ja työmäärästressin merkitystä oppituntien työrauhan selittäjinä. Selitettäväksi muuttujiksi valittiin kaikki edellä mainitut neljä työrauhauttavuutta. Muuttujakeskeisen lähestymistavan lisäksi ymmärrystä oppitunneilla koetusta työrauhasta syvennettiin tarkastelemalla aineistoa henkilökeskeisesti (Raufelder, Jagenow, Hoferichter & Drury 2013), koska haluttiin selvittää, millaisena perusasteen opettajat kokevat työrauhan ja mitkä tekijät ovat yhteydessä opettajien työrauhakokemuksiin. Aineistosta haluttiin näin tunnistaa myös profiileja, jotka selittäisivät opettajien kokemien työrauhauttavuuksien välistä yhteisvaihtelua.

Työrauhaprofilien tunnistamiseen käytettiin latenttia profiilianalyysiä, joka toteutettiin Mplus-ohjelmistolla. Latentti profiilianalyysi mahdollisti tilastollisten indeksien hyödyntämisen määriteltäessä sopivaa profiilien määrää aineistosta. Sopivaa profiilien määrää arvioitiin tässä tutkimuksessa Log likelihood -arvon (LL), Akaike informaatiokriteerin (AIC), bayesilaisen informaatiokriteerin (BIC), otoskoolla korjatun bayesilaisen informaatiokriteerin (SABIC), entropia-arvon, Vuong-Lo-Mendell-Rubintestin (VLMR) ja Boostrapped likelihood ratio -testin (BLRT) avulla. Mitä matalampia arvoja AIC-, BIC- ja SABIC-arvot saavat, sitä paremmin ratkaisu selittää aineistoa (Nylund, Asparouhov & Muthén 2007). Nylund, Asparouhov ja Muthénin (2007) mukaan BIC-arvo on johdonmukaisin informaatiokriteeri tunnistamaan profiilien määrää aineistosta.

Kun latenttien profiilien lukumäärä oli selvillä, tutkittiin, miten profiiliryhvät eroavat muiden mitattujen muuttujien suhteen. Tämä tehtiin latentin profiilianalyysin yhteydessä toteutettavilla Waldin testiin perustuvilla ryhmävertailuilla (Mplus: AUX (BCH)). Parittaisten vertailujen kohdalla testeissä huomioitiin Bonferroni-korjaus, jolla testeihin liittyvä merkitsevyytaso saatiin monivertailusta huolimatta pidettyä alkuperäisellä tasolla 0,05, eli p-arvoon suhteutettiin tilastollisten testien lukumäärän vaikutus ($\alpha=0,05/3=0,017$) (Hair, Black, Babin & Anderson 2019). Lopuksi ristiintaulukoimalla selvitettiin, mitkä taustamuuttujat selittävät opettajien työrauhaprofiileja.

Tulokset

Muuttujien kuvailevat tiedot

Summamuuttujien luotettavuutta tarkasteltiin omega-kertoimen avulla (McDonald 1999). Muuttujien normaalijakaumaedellytykset tarkastettiin, eikä niistä löytynyt merkittävää poikkeamaa normaalijakaumasta. Taulukko I esittää summamuuttujien kuvailevat tiedot, muuttujien väliset korrelaatio- ja reliabiliteettikertoimet. Työmäärästressiä ($\omega=0,58$) ja ympäristöstä huolehtimista ($\omega=0,67$) lukuun ottamatta reliabiliteettiarvot olivat hyväksyttävää tasoa.

TAULUKKO 1. Muuttujien väliset korrelaatiokertoimet, keskiarvot (ka.), keskihajonnat (kh) ja reliabiliteetti-kertoimet (ω)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	ka.	kh	ω
1. TR: häiriökäyttäytyminen	-											3,89	1,02	,88
2. TR: opetukseen keskittyminen	-,71	-										4,14	,83	,82
3. TR: turvallisuus	-,49	,48	-									4,57	,82	,72
4. TR: ympäristöstä huolehtiminen	-,44	,42	,57	-								4,17	,87	,67
5. MP: opetusstrategiat	-,23	,36	,36	,33	-							4,73	,68	,82
6. MP: luokanhallinta	-,49	,59	,46	,48	,60	-						4,78	,72	,88
7. MP: oppilaiden sitoutuminen	-,34	,44	,37	,39	,63	,64	-					4,21	,81	,72
8. Kollektiivinen pystyvyys	-,21	,27	,24	,30	,46	,46	,42	-				4,34	,85	,89
9. Työtyytyväisyys	-,17	,18	,22	,23	,31	,33	,33	,25	-			4,20	1,13	,81
10. Stressi: luokkahuone	,52	-,48	-,40	-,35	-,28	-,49	-,36	-,14	-,35	-		3,50	1,25	,87
11. Stressi: työmäärä	,14	-,06	-,14	-,15	-,23	-,12	-,12	-,14	-,35	,43	-	3,37	,96	,58

Korrelaatiokertoimien tilastollinen merkitsevyys (N= 321): $p < 0,05$ kun $|r| > 0,10$; $p < 0,01$ kun $|r| > 0,14$; $p < 0,001$ kun $|r| > 0,18$, TR= työrauha, MP=minäpystyvyys

Työrauhaa selittävät tekijät

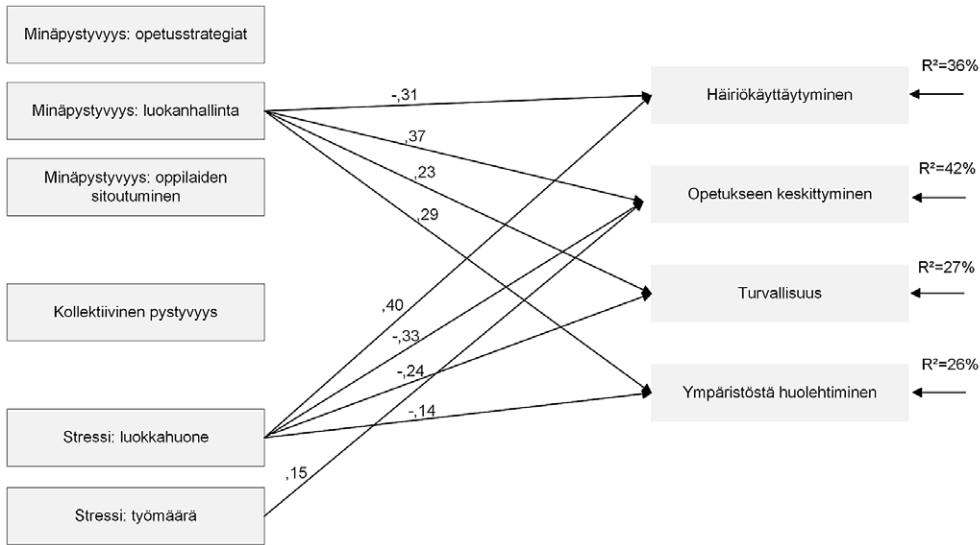
Monimuuttujaisella usean selittäjän regressio-analyysillä selvitettiin, mitkä muuttajat selittivät opettajien kokemia työrauhautuvuuksia. Mallin selitysosuudet jokaista työrauhautuvuutta kohtaan (R^2) on kuvattu kuviossa 1. Luokanhallinnallinen minäpystyvyys selitti tilastollisesti merkitsevästi kaikkia työrauhamuuttujia. Vahvimmin se oli yhteydessä häiriökäyttäytymiseen ja opetukseen keskittymiseen. Mitä positiivisemmin opettajat arvioivat omaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttään, sen parempana he kokivat myös oppitunneilla toteutuvan työrauhan. (Ks. Kuvio 1.)

Myös luokkahuonestressi selitti kaikkia työrauhamuuttujia tilastollisesti merkitsevästi, ja voimakkain yhteys sillä oli koettuun häiriökäyttäytymiseen. Mitä enemmän opettajat kokivat luokkahuonestressiä, sen heikom-

maksi he arvioivat työrauhan toteutumisen. Työmäärästressi selitti työrauhamuuttujista ainoastaan opetukseen keskittymistä tilastollisesti merkitsevästi. Mitä enemmän opettajat kokivat työmäärästressiä, sitä paremmaksi he arvioivat opetukseen keskittymisen oppitunneilla. Kollektiivinen pystyvyys ei tässä tutkimuksessa selittänyt tilastollisesti merkitsevästi opettajien kokemaa työrauhaa. (Ks. Kuvio 1.)

Opettajien työrauhaprofiilit, ryhmävertailu ja selittävät tekijät

Profilien määrää arvioitaessa oli tärkeää huomioida profilien mielekäs koko ja myös mallin yksinkertaisuus (Spurk, Hirschi, Wang, Valero & Kauffeld 2020), ks. Taulukko 2. Latenttien profilien määrää arvioitaessa BIC-arvo olisi puoltanut neljän profiliryhmän ratkaisua,



Kuviossa on esitetty mallin standardoitu ratkaisu. Ainoastaan tilastollisesti merkitsevät yhteydet merkitty näkyviin ($p < 0,05$). R^2 =selitysosuus.

KUVIO 1. Minäpystyvyys- ja stressimuuttujien yhteys työrauhamuuttujiin

TAULUKKO 2. Latenttien profiilianalyysien sopivuus eri määrille ryhmiä

Profilien lukumäärä	LL	AIC	BIC	SABIC	Entropia	VLMR (p)	BLRT (p)	Ryhmiä koot (n)
1	-1656,92	3329,84	3360,01	3334,64	-	-	-	321
2	-1497,85	3021,71	3070,73	3029,50	,76	,000	,000	145, 176
3	-1448,01	2932,02	2999,91	2942,82	,78	,014	,000	149, 44, 128
4	-1428,55	2903,10	2989,85	2916,83	,83	,301	,000	154, 6, 34, 127
5	-1414,90	2885,81	2991,41	2902,60	,77	,288	,002	28, 6, 119, 121, 47
6	-1403,54	2873,07	2997,53	2892,86	,79	,024	,006	6, 28, 118, 44, 7, 118
7	-1393,54	2863,08	3006,39	2885,86	,79	,251	,020	8, 27, 40, 92, 115, 31, 8
8	-1381,84	2849,69	3011,86	2875,47	,78	,410	,000	58, 20, 50, 6, 58, 7, 93, 29

LL=Log likelihood; AIC=Akaike information criterion; BIC=Bayesian information criterion; SABIC=otoskoolla korjattu BIC; VLMR(p)=Vuong-Lo-Mendell-Rubin -testi, BLRT(p)=Bootstrapped likelihood ratio -testi

mutta yksi ryhmistä olisi jäänyt kooltaan hyvin pieneksi. Alle 25 vastaajan profiileja ei tulisi ottaa huomioon (ks. Lubke & Neale 2006). Samoin AIC- ja SABIC-arvot laskivat mitä enemmän profiileja otettiin malliin mukaan, mutta lasku tasaantui selvästi neljän profiilin jälkeen. Entropia-arvot olivat jokaisella profiiliratkaisulla suhteellisen korkealla tasolla

(>0,70), jolloin profiilien voitiin katsoa erottuvan toisistaan riittävän hyvin.

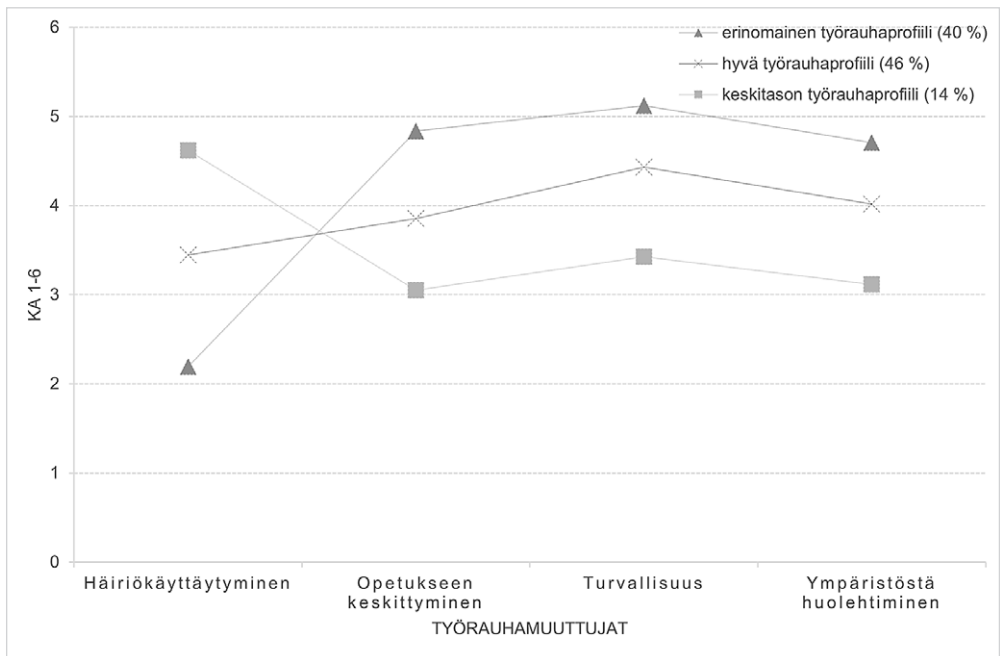
Myös ryhmään kuulumisen todennäköisyydet tarkasteltiin, ja kaikilla ryhmillä kuuteen ryhmään saakka todennäköisimpään profiili-ryhmään kuulumisen todennäköisyys oli suurempi kuin 0,80 sekä seitsemän ja kahdeksan ryhmän ratkaisussa arvot lähes samassa tasossa

(minimi $P=0,77$). Nämä arvot eivät ilmaise yksiselitteisesti sopivinta profiiliryhmien määrää. BLRT-testin avulla ei myöskään kyetty tekemään ratkaisua profiilien lukumäärästä, sillä kaikissa ratkaisuisa BLRT-testin p-arvo on pienempi kuin 0,05. (Ks. Taulukko 2.)

VLMR-testillä testataan, parantaako uuden profiiliryhmän lisääminen mallin sopivuutta edelliseen profiiliryhmäratkaisuun verrattuna

(Lo, Mendell & Rubin 2001). Kolmen profiiliryhmän ratkaisussa $p<0,05$, jolloin VLMR-testi tuki tätä ratkaisua. Neljän profiiliryhmän ratkaisu ei enää parantanut mallin sopivuutta ($p>0,05$). Kolmen profiiliryhmän ratkaisussa myös ryhmien koko ja profiilien tulkittavuus olivat mielekkäitä. (Ks. Taulukko 2.)

Opettajien kolme erilaista työrauhaprofiilia esitetään kuviossa 2. Positiivisimmin työrau-



KUVIO 2. Opettajien työrauhaprofiilit

haa arvioineiden ryhmä nimettiin erinomaiseksi työrauhaprofiiliksi, ja siihen lukeutui 128 opettajaa (40 %). Toiseksi positiivisemmin työrauhaa arvioineiden ryhmä nimettiin hyväksi työrauhaprofiiliksi; suurin osa opettajista lukeutui tähän ryhmään ($N=149$, 46 %). Negatiivisimmin työrauhaa arvioineiden ryhmä nimettiin keskitason työrauhaprofiiliksi. Tämä oli vastaajamäärältään pienin ryhmä ($N=44$, 14 %). Keskitason työrauhaprofiilissa arvioitiin oppituntien aikana esiintyvää häiriökäyttäytymistä suhteessa muihin työrauhamuuttujiin muita ryhmiä kielteisemmin. Kaikissa profiili-

ryhmissä oppituntien turvallisuus arvioitiin työrauhamuuttujista kaikkein positiivisimmin. (Ks. Kuvio 2.)

Opettajien työrauhaprofiilien yhteyttä muiden tekijöiden suhteen testattiin ryhmävertailuilla (ks. Liite 1). Työrauhaprofiilit erosivat muiden muuttujien suhteen tilastollisesti merkitsevästi lukuun ottamatta työmäärästressiä. Kollektiivinen pystyvyys ja työtyytyväisyys erosivat tilastollisesti merkitsevästi vain ääripääryhmien (erinomainen-keskitaso) välillä, kun otettiin huomioon monivertailuun liittyvät rajoitukset (Bonferroni-korjattu

tilastollisen merkitsevyyden raja $p < 0,017$). Erinomaiseen työrauhaprofiiliin luokitellut opettajat arvioivat omaa minäpystyvyyttään (ka. opetusstrategiat 4,96; ka. luokanhallinta 5,21; ka. oppilaiden sitoutuminen 4,60), kollektiivista pystyvyyttä (ka. 4,55) sekä työtyytyväisyyttä (ka. 4,49) muita ryhmiä positiivisemmin ja kokemaansa luokahuonestressiä (ka. 2,79) muita vähäisemmäksi. Vastaavasti keskitason työrauhaprofiiliin luokitellut opettajat arvioivat luokahuonestressiä esiintyvän kaikkein eniten (ka. 4,92). Keskitason työrauhaprofilissa minäpystyvyyttä (ka. opetusstrategiat 4,25; ka. luokanhallinta 3,89; ka. oppilaiden sitoutuminen 3,50), kollektiivista pystyvyyttä (ka. 3,87) ja työtyytyväisyyttä (ka. 3,56) arvioitiin muita ryhmiä negatiivisemmin. (Ks. Liite 1.)

Opettajien toimenkuva ($\chi^2(4)=29,502$; $p < 0,001$), luokka-aste ($\chi^2(10)=36,367$; $p < 0,001$) ja opettajakokemus ($\chi^2(12)=21,076$; $p=0,049$) selittivät tilastollisesti merkitsevästi eri työrauhaprofiileja (ks. Liite 2). Sen sijaan esimerkiksi sukupuoli ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi työrauhaprofiileja. Erinomaisessa työrauhaprofilissa tilastollisesti merkitsevä osuus oli toimenkvaltaan luokanopettajia (63,3 %), jotka työskentelivät alakouluikäisten oppilaiden parissa. Keskitason työrauhaprofiilia selittivät kuuluminen aineenopettajien ryhmään (54,5 %) ja opetus yläkoulun luokilla 7–9 (54,5 %). Erityisesti alle viiden vuoden opetuskokemus oli selkeästi edustettuna (25,0 %) keskitason työrauhaprofilissa. Hyvään työrauhaprofiiliin kuului tasaisemmin eri toimenkuvan opettajia eri luokka-asteilta.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, miten opettajat kokevat peruskoulun työrauhan toteutuvan oppitunneilla ja mitkä tekijät selittävät opettajien työrauhakokemuksia. Tutkimuksella haluttiin selvittää myös, millaisia työrauhaprofiileja aineistosta voitiin tunnistaa. Tulokset osoittivat luokanhallinnallisen minäpystyvyyden ja luokahuonestressin selittävän tilastollisesti merkitsevästi opet-

tajien kokemaa työrauhaa. Mitä paremmaksi opettajat arvioivat oman luokanhallinnallisen minäpystyvyyden, sitä positiivisemmin he arvioivat työrauhan toteutumisen. Luokahuonestressi sen sijaan oli negatiivisesti yhteydessä opettajien kokemaan työrauhaan. Opettajista oli tunnistettavissa erinomaisen, hyvän ja keskitason työrauhaprofiilit. Tämä tutkimus osoitti, että mitä positiivisemmin opettajat arvioivat oppituntien työrauhaa, sitä positiivisemmin he arvioivat oman minäpystyvyytensä, kollektiivisen pystyvyyden ja työtyytyväisyyden ja sitä vähemmän kokivat luokahuonestressiä.

Tämän tutkimuksen menetelmällisellä monipuolisuudella saavutettiin suhteellisen kattava kuva peruskoulun opettajien työrauhakokemuksista. Opettajat, jotka uskoivat omiin luokanhallintataitoihinsa, saivat todennäköisimmin myös luotua paremman työrauhan luokahuoneeseen. Ne opettajat, jotka eivät luottaneet omiin kykyihinsä hallita luokahuoneessa esiintyviä häiriöitä tehokkaasti, eivät nähtävimmän toimineet myöskään tilanteiden ratkaisemiseksi (ks. myös Brouwers & Tomic 2000; Dicke ym. 2014). Tästä voi syntyä kehä, jossa opettajien minäpystyvyykokemukset luokanhallinnasta toimivat ikään kuin itseään toteuttavina ennusteina.

Työrauhakokemuksia selitti myös opettajien kokema luokahuonestressi. Samansuuntaisia tuloksia on myös saatu tutkimuksessa, jossa oppilaiden haastavasta käytöksestä korkeampaa luokahuonestressiä kokeneilla opettajilla oli heikommat minäpystyvyykokemukset erityisesti luokanhallintaa kohtaan (Klassen & Chiu 2010). On myös todennäköistä, että opettajan uupuminen voi haitata hänen kykyään käyttää tehokkaita positiivisen käyttäytymisen hallintastrategioita vähentämään häiriötilanteita (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson & Rinker 2014).

Työmäärästressi selitti opetukseen keskittymistä tilastollisesti merkitsevästi. Mitä enemmän opettajat kokivat työmäärästressiä, sitä positiivisemmin he arvioivat oppilaiden opetukseen keskittymisen. Tulosta selittänee se,

että työmäärään liittyvää stressiä kokeva opettaja voi myös suunnitella oppitunteja enemmän, jolloin suunnittelu helpottaa oppilaiden opetukseen keskittymistä sekä antaa opettajalle enemmän mahdollisuuksia suunnata huomionsa luokanhallintaan (ks. myös Klassen & Chiu 2010). Työmäärästressimuuttujan reliabiliteetti jäi tässä tutkimuksessa matalaksi. Tulokset ovat kuitenkin samansuuntaisia aiemman stressiä koskevan tutkimuksen kanssa (Klassen & Chiu 2010). Myös ympäristöstä huolehtimisen reliabiliteetti arvo jäi tutkimuksessa matalaksi, mutta tulokset ovat linjassa muiden työrauhamittareiden kanssa.

Kollektiiviseen pystyvyyteen liittyviä tuloksia voidaan pitää vain jossain määrin suuntaa antavina, sillä kollektiivisen pystyvyyden sopivuusindeksit jäivät alhaisiksi (mm. RMSEA=0,087). Yhteisopettajuus työskentelymuotona olisi voinut oletettavasti lisätä opettajien kokemaa kollektiivista pystyvyyttä ja selittää opettajien työrauhakokemuksia, mutta yhteyttä ei tässä tutkimuksessa esiintynyt. Tämä tulos on samansuuntainen aiemman tutkimuksen (Malinen & Savolainen 2016) kanssa: yhteisöllinen tuki ei selitä myöskään opettajien työtyytyväisyyttä. Saatu tutkimustulos voisi viitata siihen, että opettajayhteisön kollektiivista pystyvyyttä ei onnistuta siirtämään oppituntitilanteisiin.

Opettajan työtä kuormittava aikapaine (Skaalvik & Skaalvik 2011, 2018) voi olla myös selityksenä; kollegoiden kesken jaettavalle asiantuntijuudelle ei välttämättä jää riittävästi aikaa työn hektisessä arjessa. Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että opettajat haluavat kuitenkin kehittää omaa luokanhallintaansa juuri kollegoilta saamiensa neuvojen avulla (Clunies-Ross ym. 2008), joten tulevaisuudessa olisi tärkeää kyetä hyödyntämään kollektiivinen tuki työrauhan ylläpidossa sekä opettajan luokanhallintataitojen kehittämisessä. Aihe vaatii kuitenkin tarkempaa jatkotutkimusta. Tässä tutkimuksessa kollektiivisen pystyvyyden yhteyttä tutkittiin ainoastaan opettajien työrauhakokemuksiin.

Tässä tutkimuksessa on lisäksi hahmoteltu opettajien työrauhaprofileja. Työrauhaprofi-

leista toimivin oli kolmen profiilin ratkaisu, jossa opettajat jakautuivat erinomaisen, hyvän ja keskitason työrauhaprofileihin. Tutkimustulosten mukaan opettajat arvioivat työrauhan toteutumista opetusryhmissään suhteellisen positiivisesti, sillä matalinta eli keskitason työrauhaprofilia edusti ainoastaan 14 prosenttia tutkimukseen osallistuneista opettajista.

Erot työrauhaprofileissa nousivat esiin opettajien toimenkuvan, opetettavan luokkasteen sekä opetuskokemuksen perusteella. Tutkimustuloksista on pääteltävissä, että oppituntien työrauhan kokeminen haasteelliseksi painottui enemmän yläkoulun aineenopettajilla. Sekä oppilaat että opettajat ovat aiemminkin arvioineet yläkoulussa esiintyvän alakoulua useammin häiriö- ja ongelmatilanteita (Julin & Rumpu 2018), mikä tukee tässä tutkimuksessakin saatuja tuloksia. Selityksiä työrauhahaasteille voidaan siten etsiä esimerkiksi opettajien työnkuvasta. Työrauhan ylläpito on oletettavasti haastavampaa yläkoulussa, jossa ryhmä vaihtuu usein, eikä samankaltaista oppilaantuntemusta kuin alakoulussa ole useinkaan mahdollista saavuttaa. Alempien luokka-asteiden opettajat kokevat tutkimuksen mukaan myös korkeampaa luokanhallinnallista minäpystyvyyttä (Klassen & Chiu 2010), millä voi olla välillisiä vaikutuksia oppituntien työrauhaan.

Joka neljäs keskitason työrauhaprofiiliin kuuluvista opettajista oli työskennellyt opettajana viisi vuotta tai sitä vähemmän. Tuloksien mukaan aloittelevat opettajat arvioivat työrauhaa muita opettajia kielteisemmin. Opetusvuosien yhteys työrauhakokemuksiin on havaittu aiemminkin, sillä opettajien on todettu kokevan sitä vähemmän työrauhahäiriöitä mitä pidempään he olivat opettaneet (Julin & Rumpu 2018). Selityksiä voidaan siis etsiä opettajien koulutuksesta sekä vastavalmistuneiden opettajien haastavasta työuran aloituksesta. Myös luokanhallinnallinen minäpystvyys selitti koettua oppituntien työrauhaa. Luokanhallinnallisen minäpystyvyyden on todettu kasvavan uran puoliväliin saakka (Klassen & Chiu 2010).

Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus

On tärkeää huomioida tutkimusta koskevat rajoitukset. Tämän tutkimuksen otoksena oli vain yhden kunnan perusopetuksen opettajat, minkä vuoksi tutkimustulokset kuvastavat kyläkin kyseisen kunnan opettajien kokemuksia erittäin kattavasti. On luonnollisesti mahdollista, että eri kunnissa opettajien kokemuksissa olisi eroavaisuuksia. Esimerkiksi eri kunnissa perusopetukseen suunnatut resurssit voivat olla hyvinkin erilaisia, ja tämä näyttäytyy kouluarjessa eri tavoin vaikuttaen koettuun työrauhaan.

Yläkoulun aineenopettajien on voinut olla haastavampaa arvioida koettua työrauhaa, sillä opetettavat ryhmät vaihtuvat usein. Heitä tosin ohjeistettiin arvioimaan ryhmien toimintaa keskimäärin aineistonkeruun aikaan kuluvana lukuvuonna. Lisäksi tämä tutkimus kohdistui vain opettajien kokemuksiin, eikä oppilaiden näkökulmaa otettu huomioon. Työrauhakokemusten subjektiivisuus ja tulkintojen kontekstisidonnaisuus on voinut niin ikään aiheuttaa haasteita työrauhaa arvioitaessa. Oppilaita tutkimalla sekä opettajia haastatteleamalla kuvaa tutkittavasta ilmiöstä voidaan tarkentaa tulevaisuudessa.

Tulosten luotettavuutta lisäsi tutkimuksen monimenetelmällisyys, otoskoon kattavuus ja se, että tutkimustulokset ovat samansuuntaisia aiemmin tehtyjen tutkimusten kanssa. Tutkimuksessa käytettyjä mittareita on käytetty aiemmissakin tutkimuksissa; lisäksi väärtämien ymmärrettävyyttä varmistettiin vielä esitestamalla kyselylomake kolmella opettajalla ennen aineistonkeruuta. Myös tässä tutkimuksessa mittarit toimivat muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta suhteellisen hyvin.

Tutkimuksen käytännön merkittävyys

Työrauhasta on käyty paljon julkista keskustelua Suomessa, ja tämä tutkimus ilmentää työrauhailmiön monitahoisuutta. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, että työrauha-haasteet ovat suhteellisen pienen opettajaryhmän kokemus. Toisaalta työrauhaa on nykyisin aiempaa haastavampaa arvioida, sillä koulussa käytetyt työskentelymuodot ovat moninaistu-

neet ja siten muuttaneet käsityksiä luokkahuoneen työrauhasta. Työrauhakokemus on lisäksi subjektiivinen, ja opettajat arvioivat työrauhan toteutumista eri tavoin sekä edellyttävät oppituntitilanteissa erilaista työrauhaa.

Työrauha näyttäytyy joka tapauksessa tärkeänä osana opettajan työn mielekästä arkea. Opettajan kokemiin työrauhahaasteisiin ja sitä kautta ammatilliseen hyvinvointiin on syytä kiinnittää jatkossa yhä enemmän huomiota, jotta opettajat saadaan viihtymään työssään.

Luokanhallinnallinen minäpystyvyys selitti työrauhakokemuksia, joten on erittäin tärkeää tulevaisuudessa kehittää ja tukea opettajien luokanhallintataitoja ja luottamusta niihin. Tämän tutkimuksen perusteella erityinen huomio tulisi kiinnittää siihen, miten voitaisiin tukea yläkoulun aineenopettajia työrauhan ylläpidossa. Tutkimuksen mukaan oppilaiden käyttäytymistä tukevien toimintatapojen opetus jää suomalaisessa opettajankoulutuksessa hyvin vähäiseksi painottuen erityisopettajien koulutusohjelmiin (Närhi ym. 2022). Tulevaisuudessa opettajien koulutuksen tulisi auttaa rakentamaan vankka minäpystyvyyden tunne luokanhallintaan (myös Malinen & Savolainen 2016). Koska käyttäytymisen tukemisen toimintatapojen opetus opettajankoulutuksessa on todettu vähäiseksi, jää tämä opettajan työn keskeinen osa-alue pitkälti opettajan itsenäisen kehittämisen varaan (Närhi ym. 2022). Opettajien luokanhallinnallista minäpystyvyyttä voitaisiin tukea työuran alussa esimerkiksi mentoroimalla ja kokeneen kollegan työtä havainnoimalla.

Jatkotutkimuksissa olisi tähdellistä tarkastella, miten luokanhallintakoulutuksella voitaisiin kehittää opettajien minäpystyvyyttä ja minkälaisia vaikutuksia sillä olisi luokkahuoneessa koettuun työrauhaan. Jatkotutkimukset voisivat myös toistaa tämän tutkimuksen kansallisella tasolla, jolloin olisi mahdollisuus vertailla kuntien välisiä eroja opettajien työrauhakokemuksissa. Näin olisi myös mahdollista arvioida perusopetuksen tasa-arvoisuutta työrauhan suhteen eri puolilla maamme.

Lähteet

- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. 2014. A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review* 12, 30–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. 2006. Guide for constructing self-efficacy scales. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (toim.) *Adolescence and education: Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age, 307–337.
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. *Acta Universitatis Ouluensis E* 135. Oulun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526202372>
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, A. J. Jr. 1995. A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology* 65 (1), 49–67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Brouwers, A. & Tomic, W. 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* 16 (2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology* 28 (6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. 2014. Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology* 106 (2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. 2011. Classroom management as a field of inquiry. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. New York, NY: Routledge, 3–15.
- Gordon, L. M. 2001. High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Paperiesitys: Annual Meeting of the California Council on Teacher Education, San Diego, CA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465731.pdf>. (Luettu 20.1.2022.)
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. 2019. *Multivariate data analysis*. 8. painos. Andover: Cengage.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.-työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf>. (Luettu 25.3.2024.)
- Hu, L. & Bentler, P. M. 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 6 (1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jeong, H. 2013. Self-efficacy, collective efficacy, job stress, and job satisfaction experienced by teachers in South Korea and Finland. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 6: 2018. Helsinki. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_0618-4_0.pdf. (Luettu 1.11.2022.)
- Karhu, A. 2018. Check in, check out! Käyttätymisen tehostetua tukea lähikoulussa. Jyu Dissertations 6. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkoma, M., Suomalainen, A. & Taskinen, K. 2018. ProKoulu-malli näky työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-Bulletin 28 (2), 61–71. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2020/08/Bulletin_2018_2_Karhuetall.pdf. (Luettu 25.3.2024.)
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. 2009. Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology* 34 (1), 67–76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kyriacou, C. 2001. Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review* 53 (1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarides, R., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. 2020. Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction* 69. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi – Puheviestinnän vuosikirja 2018, 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. Principles of classroom management: A professional decision-making model. 6. painos. Boston, MA: Pearson.
- Little, T. D. 2013. *Longitudinal structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- Lo, Y., Mendell, N. R. & Rubin, D. B. 2001. Testing the number of components in a normal mixture. *Biometrika* 88 (3), 767–778. <https://doi.org/10.1093/biomet/88.3.767>
- Lubke, G. & Neale, M. C. 2006. Distinguishing between latent classes and continuous factors: Resolution by maximum likelihood? *Multivariate Behavioral Research* 41 (4), 499–532. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr4104_4

- Malinen, O.-P. & Savolainen, H. 2016. The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education* 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- McDonald, R. P. 1999. *Test theory: A unified treatment*. New York, NY: Routledge.
- Muthén, L. K. and Muthén, B. O. 1998–2021. *Mplus User's Guide*. 8. painos. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. 2007. Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 14 (4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P. & Savolainen, H. 2022. Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: *NMI Bulletin* 32 (2), 42–58.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. 2015. Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education* 30 (2), 274–285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal* 43 (6), 1186–1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>
- OECD. 2014. *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S. & Kosunen, S. 2021. Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019 – diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus* 52 (5), 497–509. <https://doi.org/10.33348/kvt.114933>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. 2011. Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27 (7), 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Raufelder, D., Jagenow, D., Hoferichter, F. & Drury, K. M. 2013. The person-oriented approach in the field of educational psychology. *Problems of Psychology in the 21st Century* 5 (1), 79–88. <https://doi.org/10.33225/ppc/13.05.79>
- Robers, S., Zhang, A., Morgan, R. E. & Musu-Gillette, L. 2015. *Indicators of school crime and safety: 2014*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U. S. Department of Education, U. S. Department of Justice office of Justice Programs. <https://bjs.ojp.gov/content/pub/pdf/iscs14.pdf>. (Luettu 25.3.2024.)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2007. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology* 99 (3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27 (6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2018. Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education* 21 (5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28 (4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D. & Kauffeld, S. 2020. Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior* 120. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17, 783–805.
- Väljjarvi, J. 2012. *Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana*. Teoksessa S. Sulkunen & J. Väljjarvi (toim.) *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 12*, 90–125. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-112-1>
- Weiss, H. M. 2002. Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review* 12 (2), 173–194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. 2017. See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education* 66, 295–308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. 2016. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A Synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research* 86 (4), 981–1015.

Saapunut toimitukseen: 23.11.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 29.8.2023

LIITE 1. Työrauhaprofilien ryhmävertailut

Työrauhaprofiilit	MP: Opetusstrategiat		MP: Luokanhallinta		MP: Oppilaiden sitoutuminen	
	ka.	kv	ka.	kv	ka.	kv
Erinomainen (E)	4,96	0,06	5,21	0,05	4,60	0,08
Hyvä (H)	4,69	0,06	4,67	0,06	4,09	0,07
Keskitaso (K)	4,25	0,15	3,89	0,15	3,50	0,13
	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
Kokonaistesti	25,79	0,000	107,75	0,000	60,06	0,000
profiili E vs. H	9,19	0,002	45,70	0,000	21,63	0,000
profiili E vs. K	20,32	0,000	74,44	0,000	53,57	0,000
profiili H vs. K	6,79	0,009	22,59	0,000	14,31	0,000

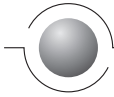
Työrauhaprofiilit	Kollektiivinen pystyvyys		Työtyytyväisyys	
	ka.	kv	ka.	kv
Erinomainen (E)	4,55	0,08	4,49	0,10
Hyvä (H)	4,30	0,07	4,15	0,10
Keskitaso (K)	3,87	0,16	3,56	0,21
	χ^2	p	χ^2	p
Kokonaistesti	16,38	0,000	17,54	0,000
profiili E vs. H	4,66	0,031	4,72	0,030
profiili E vs. K	15,02	0,000	15,72	0,000
profiili H vs. K	5,44	0,020	5,44	0,020

Työrauhaprofiilit	Stressi: Luokahuone		Stressi: Työmäärä	
	ka.	kv	ka.	kv
Erinomainen (E)	2,79	0,10	3,27	0,09
Hyvä (H)	3,68	0,11	3,40	0,09
Keskitaso (K)	4,92	0,17	3,56	0,17
	χ^2	p	χ^2	p
Kokonaistesti	125,76	0,000	2,60	0,27
profiili E vs. H	31,04	0,000	0,88	0,35
profiili E vs. K	120,38	0,000	2,29	0,13
profiili H vs. K	34,64	0,000	0,64	0,43

Vapausasteet kokonaistesteissä $df=2$, parivertailuissa $df=1$, ka.=keskiarvo, kv=keskivirhe. Bonferroni-korjattu tilastollisen merkitsevyyden raja $p < 0,017$.

LIITE 2. Työrauhaprofileja selittävät taustamuuttujat

		Erinomainen työrauha- profiili	Hyvä työrauha- profiili	Keskitason työrauha- profiili	Yhteensä
Toimenkuva					
luokanopettaja	N	81	56	11	148
	%	63,3 %	37,6 %	25,0 %	46,1 %
aineenopettaja	N	27	61	24	112
	%	21,1 %	40,9 %	54,5 %	34,9 %
erityisopettaja	N	20	32	9	61
	%	15,6 %	21,5 %	20,5 %	19,0 %
Yhteensä	N	128	149	44	321
	%	100 %	100 %	100 %	100 %
Luokka-aste					
alakoulu 1.–2.	N	30	19	3	52
	%	23,4 %	12,8 %	6,8 %	16,2 %
alakoulu 3.–6.	N	57	45	10	112
	%	44,5 %	30,2 %	22,7 %	34,9 %
yläkoulu 7.–9.	N	23	54	24	101
	%	18,0 %	36,2 %	54,5 %	31,5 %
erityisopetus 1.–6.	N	10	11	3	24
	%	7,8 %	7,4 %	6,8 %	7,5 %
erityisopetus 7.–9.	N	3	15	3	21
	%	2,3 %	10,1 %	6,8 %	6,5 %
muu	N	5	5	1	11
	%	3,9 %	3,4 %	2,3 %	3,4 %
Yhteensä	N	128	149	44	321
	%	100 %	100 %	100 %	100 %
Opettajakokemus					
0–5 vuotta	N	16	17	11	44
	%	12,5 %	11,4 %	25,0 %	13,7 %
6–10 vuotta	N	7	17	6	30
	%	5,5 %	11,4 %	13,6 %	9,3 %
11–15 vuotta	N	20	26	4	50
	%	15,6 %	17,4 %	9,1 %	15,6 %
16–20 vuotta	N	24	22	9	55
	%	18,8 %	14,8 %	20,5 %	17,1 %
21–25 vuotta	N	33	24	3	60
	%	25,8 %	16,1 %	6,8 %	18,7 %
26–30 vuotta	N	16	28	5	49
	%	12,5 %	18,8 %	11,4 %	15,3 %
31 vuotta tai enemmän	N	12	15	6	33
	%	9,4 %	10,1 %	13,6 %	10,3 %
Yhteensä	N	128	149	44	321
	%	100 %	100 %	100 %	100 %



Artikkeli

MERVI LAHTOMAA – NINA HALTIA – ARTO JAUHIAINEN

”Hinta hieman rajoittaa käsitystä kaikille tasavertaisesta koulutusmahdollisuudesta” – opiskelijoiden kokemuksia avoimen yliopiston opintomaksuista

Lahtomaa, Mervi – Haltia, Nina – Jauhiainen, Arto. 2024. ”HINTA HIEMAN RAJOITTAÄ KÄSITYSTÄ KAIKILLE TASAVERTAISESTA KOULUTUSMAHDOLLISUUDESTA” – OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA AVOIMEN YLIOPISTON OPINTOMAKSUISTA. *Kasvatus* 55 (2), 167–185.

Korkeakoulutuksen tasa-arvon yhtenä peruspilarina on Suomessa pidetty tutkintokoulutuksen maksuttomuutta. Avoimen yliopiston tehtäväksi on nähty koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen. Tutkintoon johtamaton avoin yliopisto-opetus on kuitenkin lähtökohtaisesti maksullista. Avoimen väylä puolestaan on opiskelijavalintatapa, joka perustuu avoimessa yliopistossa suoritettuihin opintoihin. Tämä tutkimus tarkastelee, 1) miten avoimen yliopiston opiskelijat kokevat opintomaksut, 2) mitkä tekijät ovat yhteydessä opiskelijoiden maksuissa kokemiin haasteisiin ja 3) millaisia näkökulmia opiskelijoilla on avoimen yliopiston opintomaksuihin. Aineistona oli vuonna 2018 toteutettu valtakunnallinen opiskelijakysely (N=4709). Tutkimustulosten mukaan opintomaksut aiheuttivat haasteita osalle opiskelijoista. Eniten haasteita opintomaksuissa kokivat matalasti koulutetut, nuoremmat ikäluokat, työttömät ja pienituloiset. Avointen vastausten analyysissä tunnistettiin kolme näkökulmaa opintomaksuihin: 1) maksut eriarvoistavana tekijänä, 2) opiskelija maksavana asiakkaana ja 3) taloudellinen tuki opintojen mahdollistajana. Opintomaksut eriarvoistavat mahdollisuuksia opiskella avoimessa yliopistossa ja vahvistavat koulutuskuluttajuuteen kytkettyjä käsityksiä koulutuksesta yksityisenä hyödykkeenä. Tutkimus tuo avointa yliopistoa käsittelevään tutkimukseen uuden näkökulman: opiskelijoiden kokemukset avoimen yliopiston opintomaksuista.

Asiasanat: avoin yliopisto, korkeakoulutus, opintomaksut, opiskelijat, tasa-arvo

Johdanto

Korkeakoulutuksen laajentamista Suomessa ohjannut tavoite koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon edistämisestä. Laajasti määritelty korkeakoulukelpoisuus, maantieteellinen saatavuus ja tutkintokoulutuksen maksuttomuus ovat olleet keskeisiä tasa-arvopolitiikan välineitä (Välimaa & Muhonen 2018). Korkeakoulutukseen pääsy on kuitenkin kilpailtua ja hakijoiden sosioekonomisen taustan mukaan vinoutunutta, erityisesti niin kutsutuilla hakupainealoilla (Kosunen, Haltia, Saari, Jokila & Halmkrona 2021; Nori, Juusola, Kohtamäki, Lyytinen & Kivistö 2021).

Avoimen yliopiston keskeiseksi tavoitteeksi on sen historian kuluessa nähty koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen (Haltia 2012, 2016). Suomalaisen avoimen yliopiston juuret ovat 1970-luvulla, ja sen esikuvana oli vuonna 1969 perustettu Englannin Open University (Alho-Malmelin 2010, 48–49; Haltia 2012). Opiskelijamäärät ovat vuosien varrella kasvaneet: Avoimen yliopiston opiskelijoita oli 1980-luvun lopulla noin 35 000 ja vuonna 2002 noin 85 000 (Alho-Malmelin 2010, 56–57). Korkeimmillaan määrä oli vuonna 2020, jolloin opiskelijoita oli noin 142 000. Vuonna 2022 opiskelijamäärä oli noin 111 000. (Vipunen 2023.)

Avoimen yliopiston asema ja tehtävät korkeakoulutuksen kentällä ovat viime vuosina laajentuneet ja kytkeytyneet yhä monipuolisemmin yleiseen korkeakoulupolitiikkaan. Avoin yliopisto-opetus on muun muassa keskeinen osa yliopistojen jatkuvan oppimisen tehtävää ja rahoitusta (OKM 2018, 2022). Jatkuvan oppimisen tarkoituksena on vastata työelämän muuttuviin osaamistarpeisiin kehittämällä erityisesti työikäisten osaamista (OKM 2022). Samaan aikaan avoin yliopisto-opetus on kytketty vahvasti opiskelijavalintojen kehittämiseen, ja sen tehtävää määritetään myös niin kutsuttuna avoimen väylänä tutkinto-opintoihin. Avoimen väylän osuus suhteessa muihin opiskelijavalintatapoihin on pysynyt suhteellisen kapeana; vuonna 2000 avoimen väylän kautta valittiin alle prosentti tutkinto-

opiskelijoista (Haltia 2015, 45) ja vuonna 2021 seitsemän prosenttia (OKM 2022, 31).

Avoimen yliopiston opinnot ovat avoimia kaikille riippumatta aiemmasta koulutustasosta tai -menestyksestä mutta pääsääntöisesti maksullisia. Maksuja kuitenkin säädellään niin, että Valtioneuvoston (2009) asetuksessa yliopistojen toiminnassa perittävistä maksuista maksukatoksi on määritetty 15 euroa opintopisteeltä. Maksut ovat ajoittain herättäneet kiivastakin keskustelua (Haltia 2012). Englannissa Open University on viimeisen kymmenen vuoden aikana opintomaksukortusten myötä menettänyt jopa kolmanneksen opiskelijoistaan (Daniel 2023; Guri-Rosenblit 2019; Paul & Tait 2019). Suomessakin kaavailaan korotuksia avointen yliopistojen opintomaksuihin (Valtioneuvosto 2023).

Opintomaksuja tai niiden merkitystä avoimen yliopiston opiskelijoille ei aiemmin ole Suomessa tutkittu. Tämä artikkeli tarkastelee suomalaisen avoimen yliopiston opiskelijoiden kokemuksia opintomaksuista ja jäsentää opintomaksuja suhteessa korkeakoulutuksen tasa-arvoon sekä korkeakoulutuksen markkinoinnustumiskehityksen ja koulutuskuluttauuden käsitteisiin. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: 1) Miten avoimen yliopiston opiskelijat kokevat opintomaksut, 2) mitkä tekijät ovat yhteydessä opiskelijoiden maksuissa kokemuksiin haasteisiin ja 3) millaisia näkökulmia opiskelijoilla on avoimen yliopiston opintomaksuihin?

Markkinoistuva korkeakoulutus ja koulutuskuluttauus

Väestön koulutus- ja osaamistaso alettiin 1980-luvulta lähtien globalisaation ja tietoon perustuvan talouden nousun myötä nähdä valtioiden talouskasvun ja kilpailukyvyyn keskeisinä tekijöinä. Korkeakoulutukselle ryhdyttiin muun julkisen sektorin tavoin asettamaan yksityiselle sektorille ominaisia, markkina-perusteisia tuloksellisuusvaatimuksia. Yliopistojen muutos on näin ollut osa laajempaa yhteiskunnallista kehitystä, jossa valtion rooli on alkanut muuttua palveluiden tuottajasta

tarjonnan säätelijäksi. Raja julkisen ja yksityisen sektorin välillä on hämärtynyt. (Rinne ym. 2012, 43–59; Slaughter & Rhoades 2004, 27.)

Yliopistokentällä tietoa julkisena hyvänä pitävästä julkishyödykkeen tietojärjestelmästä (*public good knowledge regime*) on siirretty paikoin kohti akateemisen kapitalismin tietojärjestelmää (*academic capitalist knowledge regime*), jossa tiede ja kaupallinen toiminta lähenevät toisiaan (Kaidesoja & Kauppinen 2018; Kankaanpää 2013, 57–58; Slaughter & Rhoades 2004, 28–29, 75–77). Markkinoistuminen yhdessä korkeakoulutuksen massoitumisen kanssa onkin muuttanut paitsi korkeakoulutuksen luonnetta myös sen yhteiskunnallisia ja taloudellisia suhteita (Tomlinson & Watermeyer 2020, 173).

Kysymys opintomaksuista on keskeisesti kytköksissä korkeakoulukentän markkinoistumiskehitykseen. Avoimessa yliopistossa ja muissa korkeakoulujen aikuiskoulutusmuodoissa maksut ovat olleet käytössä jo 1990-luvulta. Maksullista tutkintokoulutusta suomalaisella korkeakoulukentällä ovat vuonna 2016 käyttöön otetut EU- ja ETA-maiden ulkopuolelta tulevien opiskelijoiden lukukausimaksut (Plamper & Jauhiainen 2021, 80). Suomessa keskustellaan 2020-luvulla samanaikaisesti niin osaamis- ja koulutustason nostamisesta muiden OECD-maiden vauhdissa pysymiseksi (esim. OKM 2022) kuin lukukausimaksuista kaikille korkeakouluopiskelijoille (esim. Etlä 2021, 10; Poutanen 2023; Valtiovarainministeriö 2022, 20; Vihriälä, Holmström, Korkman & Uusitalo 2020, 104). Suunnitelmissa on myös lakkauttaa aikuiskoulutustuki, jota hyödynsi vuonna 2022 noin 30 000 opiskelijaa (Työllisyysrahasto 2023). Hallitusohjelmaan on kirjattu EU- ja ETA-maiden ulkopuolisten opiskelijoiden lukukausimaksujen korottamisesta ja avoimen korkeakouluopetuksen järjestäjien mahdollisuuksista periä nykyistä korkeampia, paremmin koulutuksen järjestämisestä aiheutuvia kustannuksia vastaavia opintomaksuja (Valtioneuvosto 2023).

Maksullista koulutusta ovat myös yksityisten toimijoiden tarjoamat valmennuskurssit, jotka muodostavat omanlaisensa

markkinat hyödyntäen korkeakouluhaun kilpailullisuutta (Jokila, Haltia & Kosunen 2021; Kosunen, Haltia & Jokila 2015). Valmennuskurssimarkkinoiden voidaan katsoa edustavan suomalaisen korkeakoulutuksen yksityistymiskehitystä (Kosunen & Haltia 2018). Vaikka useiden muiden maiden tavoin myös Suomessa valtiolla on edelleen keskeinen rooli korkeakoulujen ohjauksessa ja rahoituksessa, korkeakoulukentän markkinoistuksessa yliopistojen, yritysten ja valtion väliset rajat muuttuvat (Slaughter & Rhoades 2004, 27). Julkisen ja yksityisen koulutustarjoajan rajat limittyvät esimerkiksi silloin, kun kaupallisia intressejä omaavilla toimijatahoilla on yhteyksiä oppilaitoksiin ja julkisiin koulutuspolitiikan toimijoihin (ks. Seppänen, Lempinen, Nivanaho, Kiesi & Thrupp 2020). Esimerkiksi toisen asteen koulutuksessa julkisen ja yksityisen sektorin välisen rajan hämärtyminen on nähtävissä, kun valmennuskursseja tarjoavat yritykset markkinoivat koulutustaan lukioiden opinto-ohjauksen tunneilla (Jokila ym. 2021).

Korkeakoulukentän markkinoistuminen määrittelee uudelleen toimijoiden rooleja, asemaa ja suhteita sekä koulutukselle annettuja merkityksiä. Yksi näistä on opiskelijoiden asiakas- tai kuluttaja-asema, jonka näkökulmasta koulutuksesta ja tutkinnoista tulee valittavissa olevia yksityisiä hyödykkeitä (Kosunen & Haltia 2018, 6; Naidoo, Shankar & Ekant 2011). Kansainvälisissä tutkimuksissa opiskelijoiden asiakkuusasema eli heidän toimintansa markkinoistuneessa korkeakouluympäristössä ilmeni neljällä tavalla: Ensinnäkin opiskelija asemoitui rationaaliseksi koulutukseen sijoittajaksi, joka työmarkkinoiden tuotto-odotukset mielessään arvioi eri vaihtoehtojen hyötyjä (tutkinto ja työllisyysnäkyvät) ja kuluja (hintaa, aika, vaiva ja elinkustannukset). Toiseksi opiskelija nähtiin oikeuksistaan tietoisena palvelunkäyttäjänä, joka tietoisena niin omista oikeuksistaan kuin velvollisuuksistaan pyrkiin myös sitouttamaan koulutukseensa. Kolmanneksi opiskelija näytettiin laadukkaana koulutuksen määrittäjänä, jonka tyytyväisyys toimii korkeakoulutuksen laadun takeena ja neljänneksi koulutuksen

yhteistuottajana osana vuorovaikutuksellista tiedontuotantoa. (Plamper & Jauhiainen 2021.)

Opiskelijoiden kuluttaja-asemaa määrittelee erityisesti palvelujen maksullisuus, ja tutkimusten mukaan opiskelijoiden asenteissa on havaittavissa muutosta koulutuksen muutuksessa maksulliseksi. Osa opiskelijoista näkee tutkinnon ostettavana tuotteena sen sijaan, että he itse aktiivisesti osallistuisivat tiedon luomiseen. Kun tietoon suhtaudutaan ostettavana tuotteena tai palveluna, voi oppimisprosessissa jäädä oppimatta sellainen hiljainen ja pehmeä tieto, jonka omaksuminen vaatii usein paitsi aikaa myös aktiivista osallistumista tiedon tuottamisen prosesseihin ja jota tarvitaan esimerkiksi työelämässä. (Jabbar, Analoui, Kong & Mirza 2017, 88–89.) Markkinoistuneessa toimintaympäristössä yliopiston ei edes odoteta tarjoavan koulutusta enää pelkästään sen perinteisessä mielessä, kuten mahdollisuutena sivistystä, viisastua ja harjaantua työelämään, vaan yliopiston odotetaan tarjoavan myös asiakastyytyväisyyttä ja vaihtoarvoltaan korkeita hyödykkeitä – tutkintoja (ks. Plamper, Siivonen & Haltia 2022; Tomlinson & Watermeyer 2020). Opintojen maksullisuus vahvistaa käsitystä korkeakoulutuksesta ja sen tarjoamasta tiedosta yksityisenä hyödykkeenä (Plamper ym. 2022, 17). Perinteisesti tieto on kuitenkin nähty luonteeltaan julkishyödykkeenä, jonka kulutus ei vähennä muiden mahdollisuutta kuluttaa sitä ja josta yksilöä on vaikeaa tai mahdotonta estää nauttimasta (Stiglitz 1999, 308).

Koulutuskuluttajuuteen kytkeytyviä arvoja ja toimintaperiaatteita ovat valinnanvapaus, joustavuus ja valitusoikeus, yliopistojen suoritusindikaattorit ja rankingit sekä opetuksen laadun parantamiseen tähtäävät opiskelijatytyväisyyskyselyt. Tämänkaltaiset käytännöt johtavat myös yliopistojen väliseen kilpailuun asettaen samalla vastakkain korkeakouluinstituutioiden professionaalisen ja kilpailullisen vastuun. (Jabbar ym. 2017, 87–88; Naidoo ym. 2011, 4, 12; Tomlinson & Watermeyer 2020, 180–182.) Yliopistojen välinen kilpailu perustuukin ennen kaikkea kilpailuun statuksesta ja maineesta ennemmin kuin voitoista ja mark-

kinaosuuksista, sillä status ja maine toimivat välineinä yliopistojen tarvitsemien resurssien – hyvien opiskelijoiden, henkilöstön, rahoituksen ja yhteistyökumppaneiden – houkuttelemisessa (Marginson 2013, 363–364; Välimaa, Hoffman, Brennan, Rhoades & Teichler 2016, 351–352). Myöskään opiskelijoiden valinnanvapauden lisääntyminen asiakkuusaseman myötä ei ole yksiselitteistä. Esimerkiksi samassa koulutusohjelmassa opiskelevat, lukuvuosimaksuja maksavat tutkinto-opiskelijat ovat tutkimuksen mukaan kokeneet vähemmän valinnanvapautta ja enemmän aikataulupaineita suhteessa maksettua opiskeleviin, jolloin maksullinen koulutus oli alkanut opiskelijoiden puheissa näyttäytyä yhä enemmän riskisijoituksena (Plamper ym. 2022, 15–16).

Avoin yliopisto-opetus, opintomaksut ja tasa-arvo

Koulutuskuluttajuuden näkökulmasta katsottuna maksulliset avoimen yliopiston opinnot näyttäytyvät hyödykkeenä, jolla on vaihtoarvoa työmarkkinoilla ja koulutuksen kentällä, kuten haettaessa avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi yliopistoon. Korkeakoulutuksen laajenemisen myötä koulutuksen arvo työmarkkinoilla on kuitenkin suhteellinen (Aro 2014, 40–42; Bol 2015; Tomlinson & Watermeyer 2020), eikä sen tuottama hyöty epävarmassa tulevaisuudessa ole tarkasti tai täysin rationaalisesti ennustettavissa. Nopeasti muuttuvat työmarkkinat asettavat haasteensa tilanteissa, joissa toimija arvioi valintojensa hyötyä tulevaisuudessa sekä toisaalta niiden vaatimia ajallisia ja taloudellisia resursseja. Erilaisista elämäntilanteista ja käytettävissä olevista resursseista johtuen myös opintomaksuilla on opiskelijoille erilaisia merkityksiä ja vaikutuksia. Opintomaksut voivat joillakin opiskelijoilla hidastaa tai estää opiskelun avoimessa yliopistossa, kun taas toisille ne ovat opintojen kannalta merkityksettömiä. Koulutus ja osaamisen kehittäminen myös kasautuvat jo ennestään koulutetuille (Alho-Malmelin 2010, 55; Huttula & Ylisuomu 2021, 16; Valtioneuvosto 2021, 76).

Avoin yliopisto toteuttaa hyvin monenlaisia tehtäviä osana korkeakoulutusta, jolloin myös avointen yliopisto-opintojen ja koulutuksen tasa-arvon suhde on moniulotteinen (Haltia 2016). Jo koulutuksen tasa-arvon käsite itsessään sisältää erilaisia kontekstisidonnaisia tulkintoja ja käsitehistoriallisia kerrostumia (Kalalahti & Varjo 2012, 39; Kosunen ym. 2015, 334–335; Pynnönen, Kallo & Silvennoinen 2022). Korkeakoulutuksen tasa-arvoa edistävinä piirteinä on pidetty esimerkiksi laajasti määriteltyä korkeakoulukelpoisuutta, koulutuksen saavutettavuutta, koulutukseen pääsyä ja tutkintokoulutuksen maksuttomuutta (Haltia, Isopahkala-Bouret & Jauhiainen 2019; McCowan 2016; Nori ym. 2021; Välimaa & Muhonen 2018). Muutokset yhteiskuntapolitiikassa, koulutuksen ohjausjärjestelmissä ja yhteiskunnan instituutioissa vaikuttavat koulutuksen tasa-arvon käsitteen saamiin merkityksiin ja tulkintoihin (Kalalahti & Varjo 2012; Laiho 2013, 29). Kansainvälisessä koulutuspolitiikan tutkimuksessa kuvataan tasa-arvon merkitysten muuttuneita tulkintoja siirtymisellä sosiaalisen tasa-arvon equality-käsitteestä markkinaliberalistiseen, yksilöllisyyttä korostavaan equity-käsitteeseen (Pynnönen ym. 2022, 392).

Koulutuksen tasa-arvokäsitteen käsitehistoriallisia kerrostumia on analysoitu konservatiivisen, liberaalin, radikaalin ja uusliberalistisen tasa-arvokäsitteen näkökulmista. Konservatiivinen tasa-arvokäsitys korostaa lakeihin sekä säännöksiin kirjattuja yksilöiden samoja oikeuksia ja mahdollisuuksia. Koulutus on muodollisesti avointa kaikille, mutta siihen osallistumisen sosiaalisia ja taloudellisia esteitä ei kompensoida. Liberaali tasa-arvokäsitys puolestaan nostaa esiin oikeudenmukaisen mahdollisuuksien tasa-arvon, jolloin yksilöiden välisiä eroja voidaan tasoittaa ulkoisten, kuten maantieteellisten, taloudellisten ja sosiaalisten, esteiden poistamisella. Radikaali tasa-arvokäsitys eli lopputulosten tasa-arvo pyrkii poistamaan kaikki esteet kouluttautumisen tieltä, jotta erilaisista lähtökohdista ponnistavilla olisi mahdollisuus yhtäläiseen

lopputulokseen. Uusliberalistisen tasa-arvokäsityksen kehyksissä yksilö nähdään rationaalisia valintoja tekevänä toimijana, jolloin koulutuksen tasa-arvo määrittyy yksilöiden yhdenvertaisiksi mahdollisuuksiksi toteuttaa omia kykyjään ja pyrkimyksiään. Uusliberalistinen tasa-arvokäsitys lähestyy siten muodollista, konservatiivista tasa-arvokäsitystä. (Kalalahti & Varjo 2012, 43–46, 48, 51; Laiho 2013, 29.)

Konservatiivinen tasa-arvokäsitys sisältyy avoimen yliopiston lähtökohtiin: opetus on kaikille avointa. Avoimuutensa myötä avoin yliopisto voikin parhaimmillaan lisätä koulutuksellista tasa-arvoa tuodessaan korkeakoulutukseen ihmisiä erilaisista taustoista ja elämäntilanteista (Savela, Joutsen & Kuivalainen 2020a). Liberaalin tasa-arvokäsityksen mukaisesti avoin yliopisto tasoittaa esimerkiksi maantieteellisten erojen vaikutuksia mahdollistamalla opiskelun verkossa ja useilla paikkakunnilla. Opiskelu on joustavaa ja usein sovittavissa muun elämän, kuten työn ja perheen, aikatauluihin. Avoimet yliopistot ovat myös pyrkineet kompensoimaan opintomaksuja esimerkiksi maksuttomilla opinnoilla omille tutkinto-opiskelijoille tai tutkinto-opiskelijaksi pääsyn jälkeen korvattavilla opintomaksuilla, ja myös kaikille maksuttomia opintoja on josain määrin tarjolla (esim. Savela ym. 2020a).

Uusliberalistisen tasa-arvokäsityksen mukainen yksilön valinnanmahdollisuuksien korostaminen tasa-arvon lähtökohtana jättää tasa-arvon toteutumisen pitkälti yksilön vastuulle (Laiho 2013, 29). Taloudellisten resurssien puute voi kuitenkin estää yksilöä valitsemasta haluamiaan maksullisia opintoja. Tasa-arvon näkökulmasta avoin yliopisto on siten kaksijakoinen: joustavuutensa ja laajan saavutettavuutensa vuoksi se luo tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia, mutta opiskelijoiden erilaisista taloudellisista resursseista johtuen opintomaksut asettavat heidät eriarvoiseen asemaan sekä keskenään että suhteessa tutkinto-opiskelijoihin, joiden opinnot ovat maksuttomia ja opintososiaalisin eduin tuettuja.

Opintomaksut näyttäytyvät erilaisena ver-rattaessa esimerkiksi jatkuvaa oppimista ja

työelämän osaamisen kartuttamista suhteessa avointen yliopisto-opintojen kautta tapahtuvaan opiskelijavalintaan eli avoimen väylään. Avoimen väylä määrittää osaltaan avointen yliopisto-opintojen ja tutkinto-opiskelun suhdetta. Opiskelijavalintatapana avoimen väylä ei ole uusi, mutta sen merkitys on osana opiskelijavalintojen uudistamista tunnistettu viime vuosina aiempaa vahvemmin, ja sitä on kehitetty esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön 2018–2021 rahoittamassa Toinen reitti yliopistoon -hankkeessa. Vuonna 2020 avoimen väyliä kandidaatti- ja maisteriohjelmiin oli jo yli 200 (Savela & Joutsen 2020, 14). Avoimen väylään on sen historian aikana kohdistunut monia epäilyjä esimerkiksi opiskelijoiden valmiuksista (Haltia 2012), mutta tutkimuksen mukaan avoimen väylän kautta tulleet opiskelijat valmistuvat nopeammin ja menestyvät opinnoissaan yhtä hyvin suhteessa päävalinnoissa valittuihin opiskelijoihin (Virtanen, Syrjämäki & Laine 2021).

Kysymykset avoimen yliopiston opintomaksuista ovat nousseet avoimen väylän kehittämisen myötä jälleen keskusteluun (Savela ym. 2020a, 123; Yle 2021). Esimerkiksi opiskelijajärjestöt ovat ilmaisseet huolensa avoimen väylästä ”varakkaiden ohituskaistana” (Yle 2021). Monilla koulutusaloilla väylien määriä ja aloituspaikkoja on lisätty, mutta myös hakijamäärät ovat kasvaneet, mikä lisää kilpailua avoimen väylällä. Vuonna 2020 avoimen väylän kautta tutkinto-opiskelijaksi haki 3 460 hakijaa, joista 1 340 sai opiskelupaikan (Savela & Joutsen 2020, 14). Opintoja suoritetaan usein myös ilman tutkintotavoitetta, esimerkiksi oman yleissivistyksen lisäämiseksi, työelämän asiantuntijuuden kehittämiseksi tai uuteen alaan tutustumiseksi (Alho-Malmelin 2010; Haltia, Leskinen & Rahiala 2014; Haltia, Rahiala & Leskinen 2018; Rinne ym. 2003).

Menetelmät

Tutkimuksen aineisto on vuonna 2018 kerätty valtakunnallinen opiskelijakyselyaineisto (N=4709). Kysely toteutettiin yhteistyössä

avointen yliopistojen kanssa, ja toteutuksessa oli mukana opiskelija-avustaja. Kyselyn suunnittelusta vastasivat tämän artikkelin toinen ja kolmas kirjoittaja (Haltia ja Jauhiainen). Kysely koski avoimen yliopiston opiskelijoiden elämäntilanteita, taustoja, opiskelukokemuksia, opintojen saavutettavuutta, opiskelumotiiveja ja ajatuksia opiskelusta. Kyselyssä oli kolme viisiportaista Likert-asteikollista opintomaksuihin liittyvää väittämää: 1) Avoimen yliopiston opintomaksut ovat minulle edullisia, 2) Tarvitsen muiden ihmisten taloudellista tukea maksaakseni opintomaksut ja 3) Olen joutunut valikoimaan maksujen vuoksi vain tietyt kurssit, joita opiskelen. Vastaajille esitettiin myös kyselyn lopussa Mitä muuta haluat kertoa avoimesta yliopistosta tai opinnoistasi siellä? -avoin kysymys. Menetelminä käytettiin SPSS-ohjelmalla toteutettuja tilastollisia analyyseja ja avoimen kysymyksen vastausten osalta laadullista sisällönanalyysia.

Taulukossa 1 kuvataan tämän tutkimuksen kannalta oleelliset, kyselyssä kysytyt taustatiedot: vastaajien sukupuoli, ikä, koulutus- tausta, pääasiallinen toiminta ja tuloluokka. Vastaajista selvä enemmistö oli naisia (78 %), viidennes miehiä (21 %) ja yksi prosentti muunsukupuolisia. Sukupuolijakauma oli samansuuntainen avoimen yliopiston opiskelijarakenteen sukupuolijakauman kanssa: sekä kyselyn toteuttamisvuonna 2018 että vuonna 2021 naisia oli noin 73 prosenttia ja miehiä 27 prosenttia (Vipunen 2023). Noin kolmannes vastaajista (34 %) oli alle 30-vuotiaita. Vajaa kolmannes (29 %) ilmoitti korkeimmaksi koulutustasokseen perusasteen tai toisen asteen koulutuksen; enemmistöllä (62 %) oli korkeakoulututkinto. Yli puolet vastanneista oli työssäkäyviä (53 %). (Ks. Taulukko 1.)

Osa vastaajista oli erittäin pienituloisia. Runsas 40 prosenttia ilmoitti kuukausittaisen bruttotulojensa jäävän alle 2 000 euroon. Yleisimmät kuukausiansiot sijoittuivat 2 000–2 999 euron (23 %) ja 3 000–3 999 euron (18 %) välille. Näitä korkeampiin, yli 4 000 euron kuukausiansioihin ylsi vain 15 prosenttia vastaajista. Vajaalla kolmella prosen-

TAULUKKO 1. Vastaajien sukupuoli, ikä, koulutustausta, toiminta ja tuloluokka

		n	%
Sukupuoli	nainen	3678	78
	mies	1000	21
	muu	31	1
	yhteensä	4709	100,0
Ikä*	alle 20	198	4
	20–29	1423	30
	30–39	1220	26
	40–49	986	21
	50–59	675	14,5
	60 tai yli	207	4,5
	yhteensä	4709	100,0
Koulutustausta	perusaste (kansakoulu tai peruskoulu)	29	0,5
	ylioppilastutkinto tai osa lukiota	1040	22
	ammattillinen tutkinto	294	6
	opistotasoinen koulutus	391	8,5
	ammattikorkeakoulututkinto	916	19,5
	ylempi ammattikorkeakoulututkinto	142	3
	alempi korkeakoulututkinto yliopistosta	494	10,5
	ylempi korkeakoulututkinto yliopistosta	1245	26,5
	lisenssiaatin tai tohtorin tutkinto	117	2,5
	muu	41	1
yhteensä	4709	100,0	
Pääasiallinen toiminta	työssä	2501	53
	työtön	379	8
	päätoiminen opiskelija	927	20
	työllinen opiskelija	421	9
	eläkeläinen	151	3
	perhevapaalla	105	2
	muu	225	5
	yhteensä	4709	100,0
Tuloluokka	alle 500 euroa	638	13,5
	500–999 euroa	657	14
	1000–1499 euroa	436	9
	1500–1999 euroa	358	7,5
	2000–2999 euroa	1075	23
	3000–3999 euroa	862	18
	4000–4999 euroa	396	8,5
	5000–5999 euroa	158	3,5
	6000 euroa tai enemmän	129	3
	yhteensä	4709	100,0

*Kyselylomakkeessa vastaajia pyydettiin ilmoittamaan syntymävuosi, ja tutkimusta varten ikä luokiteltiin 6-luokkaiseksi.

tilla kuukausiansiot ylittivät 6 000 euroa. (Ks. Taulukko 1.) Vertailutietona Tilastokeskuksen palkkarakennetilaston mukaan koko-aikaisten palkansaajien kokonaisansioiden mediaani oli 3 217 euroa kuukaudessa vuonna 2020 (SVT 2021).

Vastaajilta kysyttiin myös, kuka maksaa heidän avoimen yliopiston opintonsa. Kolme neljästä (74 %) ilmoitti maksaneensa opintonsa itse. Vastaajien opintoja joko kokonaan tai osittain olivat maksaneet myös vanhemmat (9 %), työnantaja (5 %) tai puoliso (2 %). Lisäksi vajaat

kymmenen prosenttia ilmoitti jonkun muun maksaneen heidän opintonsa. Heistä osalla oli tutkinto-opiskelijoina ollut mahdollisuus suorittaa opintoja maksuttomasti, tai he olivat saaneet opintomaksuihinsa taloudellista tukea eri tahoilta, kuten aikuiskoulutussäätiöltä.

Analyyseja varten vastaajien ilmoittamat koulutustaso, pääasiallinen toiminta ja tulo-
luokka luokiteltiin uudelleen. Koulutustaso luokiteltiin kolmiluokkaiseksi: matala (perustaste, toinen aste, muu), keskitaso (opistoaste, ammattikorkeakoulututkinto, alempi korkeakoulututkinto yliopistosta) ja korkea (ylempi ammattikorkeakoulututkinto, ylempi korkeakoulututkinto yliopistosta, lisensiaatin tai tohtorin tutkinto). Pääasiallinen toiminta luokiteltiin kuusiluokkaiseksi yhdistämällä vastausvaihtoehdot perhevapaalla ja muu yhdeksi ryhmäksi perhevapaalla ja muu. Kuukausittaiset bruttotulot luokiteltiin viisiluokkaiseksi: alle 1 000 euroa, 1 000–1 999 euroa, 2 000–2 999 euroa, 3 000–3 999 euroa ja yli 4 000 euroa. Kyselylomakkeen viisiportaisista väittämistä muodostettiin haasteita maksuissa -summamuuttuja (Cronbachin alfa ,670). Summamuuttujaa muodostaessa ensimmäinen väittämä käännettiin samansuuntaiseksi muiden muuttujien kanssa.

Kruskal-Wallis testillä tutkittiin, eroavatko kokemukset opintomaksuista eri koulutustasoryhmissä, pääasiallisen toiminnan ryhmissä, ikäryhmissä ja tuloluokissa. Kruskal-Wallis testin perustuu muuttujan havaintoarvojen sijaan niiden järjestyksilukuihin (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 162). Sen testisuure noudattaa χ^2 -jakaumaa vapausastein $k-1$, missä k on vertailtavien ryhmien lukumäärä (Nummenmaa 2009, 267, 302). Kruskal-Wallis testin perustuu varianssianalyysin epäparametrinen vastine, jolla voidaan tarkastella kolmen tai useamman ryhmän välisiä eroja (Field 2018, 306; Nummenmaa 2009, 266; Tähtinen ym. 2020, 162). Keskilukujen vertailujen, vinouden ja huipukkuuden sekä histogrammien ja normaalisuustestien mukaan jakaumat poikkesivat normaalijakaumasta ja vertailtavat ryhmät niissä olivat erikokoisia, joten keskiarvoja ei voitu pitää jakaumien

sijainteja parhaiten kuvaavina tunnuslukuina, vaikka parametrinen testin käyttöä suuressa aineistossa voisikin perustella keskeisellä raja-arvolauseella (ks. Nummenmaa 2009, 71, 139–142; Tähtinen ym. 2020, 104–105). Tästä syystä valittiin epäparametrinen testi.

Vertailuksi testit toteutettiin myös yksisuuntaisella varianssianalyysillä, jossa saadut tulokset olivat samansuuntaisia. Ryhmien sisäisiä eroja tutkittiin järjestyksilukujen keskiarvoja vertailevilla parittaisilla Mann-Whitneyn U-testeillä. U-testien tilastollisen merkitsevyyden arvioinnissa huomioitiin vertailujen lukumäärän vaikutus laskemalla p-arvoille alkuperäistä merkitsevyytensä (0,05) pienentävä Bonferroni-korjaus (ks. esim. Field 2018, 83).

Tilastollisen merkitsevyydestä osoitama tilastollisesti merkitsevä ero kahden ryhmän välillä kertoo, että kyseiset ryhmät eroavat toisistaan. Tästä ei kuitenkaan voida päätellä, miten suurat erot ryhmien välillä ovat, toisin sanoen miten suuri efekti ryhmäeröllä tekijällä on tutkittavan muuttujan arvoihin. Efektikoot täydentävät merkitsevyydestä ensinnäkin antamalla suoraa informaatiota muuttujien välisestä yhteydestä ja toiseksi, toisin kuin p-arvojen kohdalla, aineiston koko ei vaikuta efektikoon suuruuteen. (Nummenmaa 2009, 153, 394; Tähtinen ym. 2020, 44.) Parittaisten erojen voimakkuutta arvioitiin vielä laskemalla efektikoot (r), joita tulkittiin seuraavien raja-arvojen avulla: pieni 0,10, keski-suuri 0,30 ja suuri 0,50 (ks. Ellis 2010, 41; Field 2018, 117; Tähtinen ym. 2020, 49, 135–136). Testitulokset ja efektikoot on koottu artikkelin lopussa olevaan taulukkoon (ks. Liite).

Kyselyn kaikista vastaajista noin neljännes (24 %, $n=136$) vastasi myös kyselyn lopussa olleeseen avoimeen kysymykseen. Näistä vastauksista vajaa viidennes (17,5 %, $n=199$) käsitteli opintomaksuja. Useimmissa vastauksissa käsiteltiin lisäksi muita avoimeen yliopisto-opiskeluun liittyviä aiheita, kuten opintojen järjestämisestä, opiskelukokemuksista, avoimen väylän tai opintojen koettuja hyötyjä. Osa viittasi opintomaksuihin liittyvissä vastauksissaan kyselyn Avoin yliopisto on

kaikille tasavertainen koulutusmahdollisuus -väittämään. Joissakin vastauksissa avoimen yliopiston opintomaksut ja toisaalta opintojen tukijärjestelmä tai sen puute limittyivät toisiinsa. Haasteena analyysissa olikin erotella, mitä vastaus koski: ylipäätään opintomaksuja vai yleisempää näkemystä opintojen tukijärjestelmään ilman kannanottoa itse opintomaksuihin. Lopulliseen analyysiin otettiin tästä syystä mukaan vain sellaiset avoimet vastaukset, jotka sisälsivät selvän viittauksen opintomaksuihin.

Avoimen kysymyksen opintomaksuihin liittyvät vastaukset (n=199) luokiteltiin aineistolähtöisesti hyödyntäen laadullista sisällönanalyysia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018). Vastaukset luokiteltiin sen mukaan, millaisia merkityksiä opintomaksuille vastauksissa annettiin sekä miten ja millaisista näkökulmista niistä puhuttiin. Aineiston analyysissa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota (esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Ensimmäinen kirjoittaja (Lahtomaa) poimi ensin aineistosta kolmannen tutkimuskysymyksen näkökulmasta oleellisen aineiston ja muodosti sen pohjalta alustavan luokittelun. Tämän jälkeen kaksi muuta kirjoittajaa tutustui luokitteluun ja esitti muokausehdotuksia. Tätä vaihetta seurasi yhteinen keskustelu, jossa viimeisteltiin analyttiset ratkaisut.

Aineistosta erottui kolme merkitykseltään erilaista näkökulmaa: korostettiin maksujen

hintavuutta ja niiden eriarvoistavaa vaikutusta, opiskelijan asiakkuusasemaa sekä opiskelijan saaman taloudellisen tuen vaikutusta opintomaksuista selviytymiseen. Osa vastauksista sisälsi piirteitä useammasta eri näkökulmasta, minkä vuoksi osan vastauksista olisi voinut sijoittaa eri näkökulmiin myös toisin tai tulkita yhden vastauksen sisältävän useampia eri näkökulmia. Lopullisessa analyysissa päädyttiin kuitenkin määrittelemään analyysiyksiköksi yksi vastaus, joka voi tulla luokitelluksi vain yhteen, sitä parhaiten vastaavaan näkökulmaan. Kolme näkökulmaa opintomaksuihin (n=199) nimettiin seuraavasti: 1) Maksut eriarvoistavana tekijänä (51 %, n=101), 2) opiskelija maksavana asiakkaana (31 %, n=62) ja 3) taloudellinen tuki opintojen mahdollistajana (18 %, n=36).

Kokemukset opintomaksuista ja maksuhaasteiden taustatekijät

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli hakea vastausta Miten avoimen yliopiston opiskelijat kokevat opintomaksut? -kysymykseen. Kokemukset opintomaksujen korkeudesta jakoivat vastaajia selvästi (ks. Taulukko 2).

Maksuja piti edullisina 46 prosenttia, kun taas lähes kolmannes ei pitänyt niitä edullisina. Maksujen kokeminen korkeiksi ei kuitenkaan välttämättä merkinnyt asian konkretisoitumista

TAULUKKO 2. Opintomaksuja koskevien kysymysten suorat jakaumat

Väittäjä	Täysin eri mieltä (n / %)	Jokseenkin eri mieltä (n / %)	Ei samaa eikä eri mieltä (n / %)	Jokseenkin samaa mieltä (n / %)	Täysin samaa mieltä (n / %)
Avoimen yliopiston opintomaksut ovat minulle edullisia.	396 / 8,4 %	1 084 / 23,0 %	1 052 / 22,3 %	1 233 / 26,2 %	944 / 20,0 %
Tarvitsen muiden ihmisten taloudellista tukea maksaakseni opintomaksut.	2 925 / 62,1 %	584 / 12,4 %	450 / 9,6 %	493 / 10,5 %	257 / 5,5 %
Olen joutunut valikoimaan maksujen vuoksi vain tietyt avoimen kurssit, joita opiskelen.	3 003 / 63,8 %	432 / 9,2 %	440 / 9,3 %	561 / 11,9 %	273 / 5,8 %

käytännössä: Varsin harva (16 %) koki maksut niin korkeiksi, että tarvitsi niiden maksamiseen taloudellista tukea. Selvälle enemmistölle (73 %) maksut eivät myöskään olleet esteenä opintoihin osallistumiselle niin, että he olisivat

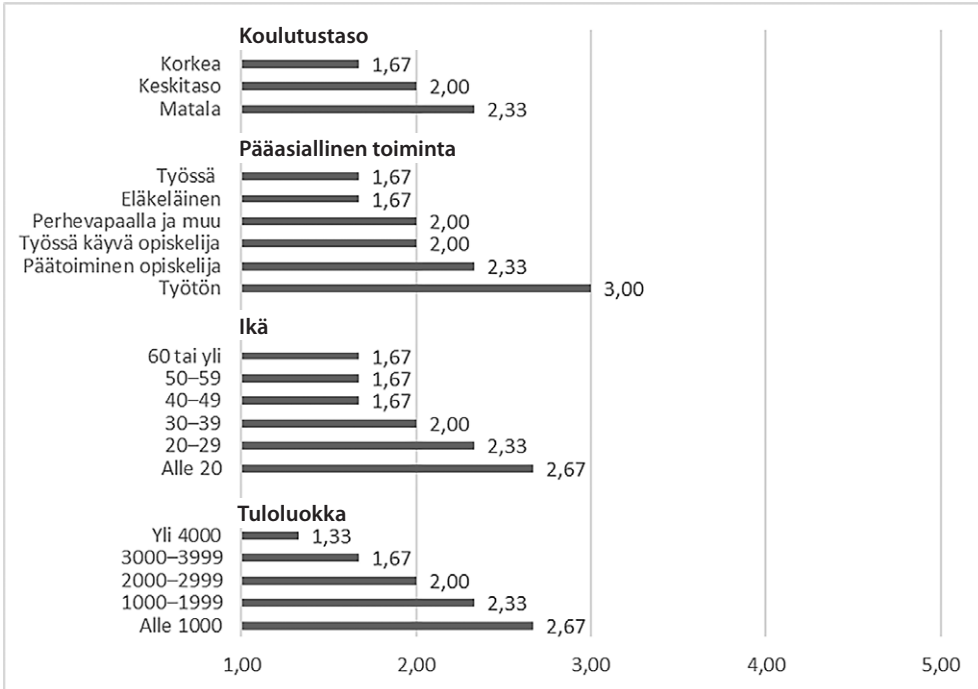
joutuneet rajoittamaan valintojaan. Kuitenkin absoluuttiset luvut kertovat, että noin 800 opiskelijaa 4 709 opiskelijan vastaajajoukosta koki maksujen haitanneen opiskeluaan. He olivat tarvinneet taloudellista tukea opintomaksui-

hinsa tai joutuneet valikoimaan opiskelemaan kursseja maksujen vuoksi. (Ks. Taulukko 2.)

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, mitkä tekijät olivat yhteydessä opiskelijoiden maksuissa kokemiin haasteisiin. Tulosten mukaan eniten haasteita opintomaksuissa

kokivat matalasti koulutetut, työttömät, nuoremmat ikäluokat ja pienituloiset (ks. Kuvio).

Kaikkien koulutustasoryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä. Eniten haasteita opintomaksuissa kokivat matalasti koulutetut, kun taas korkeasti koulutetuille maksut tuotti-



Koulutustaso: $\chi^2(2)=211,96$; $p<0,001$. Pääasiallinen toiminta: $\chi^2(5)=281,20$; $p<0,001$. Ikä: $\chi^2(5)=176,78$; $p<0,001$. Tuloluokka: $\chi^2(4)=554,41$; $p<0,001$

KUVIO. Haasteita maksuissa -summamuuttujan mediaanit tutkituissa ryhmissä (1=ei koettuja haasteita, 5=koettuja haasteita)

vat vähiten haasteita. Eftetikoot jäivät pieniksi lukuun ottamatta keskisuurta eftetikokoa lähestyvää eroa matalasti ja korkeasti koulutettujen ($r=0,26$) välillä. (Ks. Kuvio sekä Liite.)

Pääasiallisen toiminnan ryhmistä työttömät kokivat maksut muita haasteellisempina. Vähiten ongelmia maksut tuottivat eläkeläisille ja työssä oleville, joiden välillä ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Myöskään päätoimisten opiskelijoiden, työssä käyvien opiskelijoiden ja perhevapaalla ja muu-ryhmän välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. (Ks. Kuvio sekä Liite.) Opiskeli-

joiden kokemuksia selitti mahdollisesti osin joidenkin yliopistojen tutkinto-opiskelijoilleen tarjoamat maksuttomat avoimen yliopiston opinnot, ja jotkut opiskelijoista saattoivat saada maksuihin taloudellista tukea vanhemmiltaan. Kummastakin oli nähtävissä viitteitä aineistomme avoimissa vastauksissa. Ryhmien väliset eftetikoot olivat pääosin pieniä lukuun ottamatta keskisuurta eroa työttömien ja eläkeläisten ($r=0,44$) välillä. Työttömien erot myös työssä oleviin ($r=0,29$) ja työssä käyviin opiskelijoihin ($r=0,26$) lähestyivät keskisuurta eftetikokoa. (Ks. Liite.)

Nuorimmat ikäryhmät kokivat opintomaksut vanhempia ikäryhmiä haastavampina. Ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä lukuun ottamatta eroja 30–39-vuotiaiden ja 40–49-vuotiaiden sekä 50–59-vuotiaiden ja yli 60-vuotiaiden välillä. Suurin ero oli alle 20-vuotiaiden ja yli 60-vuotiaiden ($r=0,41$) välillä, kun taas 30–39-vuotiaiden ja 40–49-vuotiaiden ($r=0,05$) välillä ei juuri ollut eroa. Erot ikäryhmien välillä kasvoivat sen mukaan, mitä kauempana ryhmät sijaitsivat toisistaan. (Ks. Kuvio sekä Liite.) Ikäryhmien erot saattoivat selittyä osin sillä, että vanhempiin ikäluokkiin kuuluneet avoimen yliopiston opiskelijat todennäköisesti olivat nuoria useammin työelämässä. Maksut haastavimpina kokevien nuorimpien ikäluokkien, erityisesti alle 20-vuotiaiden, joukossa oli mahdollisesti suhteessa enemmän hiljattain toiselta asteelta valmistuneita. Näillä opiskelijoilla ei todennäköisesti ollut vielä korkeakoulupaikkaa, jolloin heillä ei ollut mahdollisuutta hyödyntää esimerkiksi joidenkin yliopistojen omille tutkinto-opiskelijoilleen tarjoamia maksuttomia avoimen yliopiston opintoja.

Kaikkien tuloluokkien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja siinä, miten haastavana maksut koettiin. Mitä matalammat vastaajan ilmoittamat kuukausittaiset bruttotulot olivat, sitä haastavammaksi he kokivat opintomaksut. Mitä kauempana tuloluokat olivat toisistaan, sitä suurempia olivat ryhmien väliset efekti-koot. Suurin, voimakasta efekti-kokoa lähestyvä ero oli alle 1 000 euroa ja yli 4 000 euroa kuukaudessa ansaitsevien ($r=0,45$) välillä, kun taas alle 1 000 euroa ja 1 000–1 999 euroa kuukaudessa ansaitsevien ($r=0,08$) välillä ei juuri ollut eroa. Yli 4 000 euron kuukausittaiset bruttotulot ilmoittaneet kokivat opintomaksuissa selvästi vähemmän haasteita kuin alle 3 000 euron kuukausittaiset bruttotulot ilmoittaneet ryhmät. (Ks. Kuvio sekä Liite.)

Kolme näkökulmaa opintomaksuihin

Tutkimuksen kolmantena tavoitteena oli selvittää, millaisia näkökulmia opiskelijoilla oli avoimen yliopiston opintomaksuihin. Aineis-

ton avoimista vastauksista nimettiin kolme erilaista näkökulmaa: maksut eriarvoistavana tekijänä, opiskelija maksavana asiakkaana ja taloudellinen tuki opintojen mahdollistajana.

Maksut eriarvoistavana tekijänä

Vaikka avoin yliopisto nähtiin vastauksissa lähtökohdiltaan kaikille tasavertaisena koulutusmahdollisuutena, kiinnitettiin huomiota myös opintomaksuihin. Noin puolet (51 %, $n=101$) maksuihin kantaa ottaneista vastaajista näki maksut korkeina ja eriarvoistavina. Maksuja pidettiin osallistumismahdollisuuksia rajaavana tekijänä: ”Hinta hieman rajoittaa käsitystä kaikille tasavertaisesta koulutusmahdollisuudesta” (Vastaaja 101). Vastauksissa tuotiin esiin, ettei opintojen rahoittamiseen välttämättä riitä pelkkä tahto opiskella, jos pienituloisena ei yksinkertaisesti ole mahdollisuutta maksaa opintoista:

Avoimen opinnot voisivat vain olla hieman halvempia, koska 5 opintopisteen kurssista 75 euroa on todella paljon varsinkin opiskelijalle. Kaikilla ei ole mahdollisuutta maksaa noin isoa määrää rahaa avoimen opinnoista, vaikka motivaatiota ja kiinnostusta löytyisi. Avoimessa opiskelun lähtökohdat pitäisi siis olla tasa-arvoisemmat kaikille. (Vastaaja 43.)

Esimerkiksi yksinhuoltajat, perhevapaalla olevat, työttömät, opiskelijat, nuoret ja pienituloiset nostettiin esiin ryhminä, joilla voi olla vaikeuksia maksaa opinnoista. Vastauksissa esitettiinkin toiveita maksujen alentamisesta tai poistamisesta.

Joidenkin vastaajien mukaan opintomaksut olivat estäneet tai hidastaneet opinnoissa etenemistä ja joissain tapauksissa myös oman alan löytämistä. Osa kertoi joutuneensa jättämään kurssija valitsematta maksujen takia. Koska osa kurseista oli tarjolla vain harvoin, opinnot olivat voineet hidastua, jos samaan aikaan pystyi valitsemaan vain osan kurseista. Aina ei opiskelijalla ollut varmuutta siitä, oliko tietty kurssi tarjolla silloin, kun olisi ollut mahdollista maksaa siitä.

Myös osa työssä käyvistä koki opintomaksut korkeiksi. Kuten myös tämän tutkimuksen

tilastoanalyysi osoitti, suuri osa työssä käyvistä ei kuitenkaan kokenut maksuja ongelmallisena omassa elämäntilanteessaan. Heistä jotkut ilmaisivat silti laajemman huolensa opintomaksuista: "Näin palkkatyössä käyvälle maksut eivät ole ongelma, mutta työttömälle tai muuten opiskelijaksi sitä kautta haluavalle nuorelle, maksut voivat olla esteenä" (Vastaaja 9).

Opiskelija maksavana asiakkaana

Lähes kolmannes (31 %, n=62) vastaajista näki maksut ensisijaisesti asiakasnäkökulmasta. Maksuja pidettiin enimmäkseen kohtuullisina, edullisina tai ainakin oikeutettuina. Opintoihin sijoitetulle rahalle kuitenkin odotettiin vastinetta: "Jokainen opiskelija on maksava asiakas ja opiskelijastatuksesta huolimatta tulisi saada 'asiakaspalvelua' kurssimaksua vastaan" (Vastaaja 110). Tähän näkökulmaan lukeutuvissa vastauksissa käytettiinkin välillä taloudesta tuttuja käsitteitä kuten hinta-laatu-suhde, asiakaspalvelu ja kustannustehokkuus.

Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan käyttäneet yhtä markkinaorientoitunutta puhetapaa, vaan puhuivat opinnoista saamistaan hyödyistä tai mahdollisuuksista, kuten saavuttamastaan opiskelupaikasta tai osaamisesta. Maksuja verrattiin myös ulkomailla suoritettuihin opintoihin, joihin nähden niitä pidettiin kohtuullisina tai edullisina: "Suurenmoinen mahdollisuus ja edullinen! Englannissa vastaava kurssi maksaa £ 2200" (Vastaaja 137). Lisäksi tunnistettiin opintojen työmarkkinoille tuottama hyöty. Korkeakoulututkinnon suorittanut vastaaja (Vastaaja 104), joka kertoi opiskelevansa avoimessa yliopistossa työnantajansa tukemana, kytki avoimen yliopiston opinnot sujuvasti osaksi työelämää ja jatkuvaa oppimista:

Saan opintojen avulla hyvin vahvistettua työelämässä tarvittavaa osaamista ja pysyn ajan tasalla ja osaan kehittää työtäni ja työyhteisöäni. ... Ihmettelen vain, miksi kaikki työnantajat eivät hoksaa, miten edullista täydennyskoulutusta työntekijät saavat avoimesta yliopistosta. ... myös tulevaisuudessa päivitän mieluiten osaamistani juuri avoimessa yliopistossa, jossa hinta ja laatu -suhde on kohdallaan.

Vastaajat arvostivat opintojen laatua; hinta-laatu-suhteeseen oltiin pääosin tyytyväisiä. Kritiikkiä saivat esimerkiksi kirjatentit, joiden ei katsottu välttämättä mittavaan aidosti oppimista, joustamattomuus sekä asiakasnäkökulman huomiotta jättäminen. Sisältöjen perustumista tutkittuun tietoon ja opintojen monipuolisia asiakokonaisuuksia arvostettiin. Opinnot eivät olleet vastaajille vain kurssien tai opintopisteiden kartuttamista, vaan he halusivat ennen kaikkea lisätä tietoa ja osaamistaan. Tähän liittyen esitettiin myös kritiikkiä, sillä osa ei kokenut oppineensa tavoittelemiaan sisältöjä vaan olleensa vain maksava asiakas. Koska opintoihin oli rahan lisäksi käytetty paljon aikaa, opinnoille toivottiin arvosanan lisäksi myös muuta palautetta: "Pelkän numeron perusteella on vaikea kehittyä" (Vastaaja 135).

Taloudellinen tuki opintojen mahdollistajana

Lähes viidennes (18 %, n=36) vastaajista katsoi, että taloudellinen tuki mahdollistaa, oli mahdollistanut tai mahdollistaisi opinnot avoimessa yliopistossa. Aineistomme taustatietojen mukaan noin neljännes vastaajista oli joko saanut taloudellista tukea opintomaksuhinsa tai voinut tutkinto-opiskelijana suorittaa maksuttomia opintoja. Avointen vastausten analyysissä puolestaan näkyi, että saatu tuki oli koettu merkittäväksi. Useammalle vastaajalle, erityisesti nuorimmissa ikäryhmissä, perheen taloudellinen tuki oli mahdollistanut opiskelun avoimessa yliopistossa. Osa vastaajista kertoi opintojensa mahdollistuneen tutkinto-opiskelijan asemasta käsin. Kaikilla ei kuitenkaan ollut samanlaisia mahdollisuuksia käytettävissään.

Tyypillisesti maksut nähtiin korkeina, mutta kritiikki ei niinkään kohdistunut itse opintomaksuihin vaan yleisemmin avoimen yliopisto-opiskelijan asemaan opiskelijana. Opiskelija (Vastaaja 181), joka kertoi olevansa nuori väli vuoden viettäjä ja aikovansa hakea yliopistoon avoimen väylän kautta, toi esiin avoimessa yliopistossa opiskelevan aseman suhteessa tutkinto-opiskelijan opintososiaalisiin eduihin tuettuun asemaan:

Opiskeluni ei kuitenkaan olisi mahdollista, jos en olisi ollut töissä edeltävää vuotta ja käyttäisi niitä rahoja nyt elämiseeni. Vanhempani ovat maksaneet kaikki avoimen opintoni (yht. 470€) ... Suurin ongelma on siis se, että TE-toimisto pitää minua päätoimisena opiskelijana, mutta KELA ei. Rahatilanne vaikeuttaa elämistäni paljon ja ajoittain se on vaikuttanut myös oppimistuloksiini.

Ratkaisuina avointen yliopisto-opintojen rahoittamiseen ja avoimen yliopisto-opiskelijan taloudellisen aseman parantamiseen nähtiin esimerkiksi opintotuen ja opiskelijaetuuk-sien, kuten ateriatuen, terveydenhuollon ja ylioppilaskunnan jäsenyyden, ulottaminen koskemaan myös avoimen yliopiston opiske-lijoita, paremmat mahdollisuudet opiskeluun työttömyysturvalla, opintojen osamaksu-mahdollisuus, vuosimaksu tai määräalennus.

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opiskeli-joiden kokemuksia avoimen yliopiston opinto-maksuista. Tutkimus osoitti opintomaksujen aiheuttavan ongelmia osalle opiskelijoista; erityisesti nuoret, työttömät, matalasti kou-lutetut ja pienituloiset kokivat haasteita opintomaksuissa. Tulos ei ole sinänsä yllät-tävä, mutta tämä tutkimus toi esiin sen, että maksut eivät merkinneet kaikille opiskelijoille samaa asiaa. Avoimissa vastauksissa ilmeni kolme erilaista näkökulmaa opintomaksuihin: maksut eriarvoistavana tekijänä, opiskelija maksavana asiakkaana ja taloudellinen tuki opintojen mahdollistajana. Ensimmäisessä näkökulmassa avointen yliopisto-opintojen ei opintomaksujensa vuoksi katsottu olevan kaikille tai kaikissa elämäntilanteissa yhden-vertainen opiskelumahdollisuus. Tulos sai tukea tutkimuksen tilastotestien tuloksista, joiden mukaan maksut koettiin haasteellisim-pina juuri nuorten, matalasti koulutettujen, työttömien ja pienituloisten joukossa.

Ensimmäisen näkökulman keskittyessä tarkastelemaan opintomaksuja eriarvoisuuden tuottajana toinen näkökulma korosti opis-

kelijaa maksavana asiakkaana. Maksulliset opinnot nähtiin hyödykkeenä joko kuluttajan tai laajemmin työmarkkinoidenkin näkö-kulmasta. Maksavan asiakkaan näkökulmaa voidaan pitää yhtenä koulutuskulutustuuteen ja maksullisiin opintoihin kytkeytyvänä ilmentymänä. Opinnoista – ja osaamisesta – oltiin valmiita maksamaan, erityisesti silloin, kun myös laatu ja asiakaspalvelu vastasivat odotuksia. Aineistomme opiskelijat kuitenkin tavoittelivat ennen kaikkea oppimista, eivätkä opintomaksuista tai laatu- ja asiakaspalvelu-odotuksistaan huolimatta nähneet itseään pelkästään valmiin tiedon vastaanottajina tai ostajina (ks. Jabbar ym. 2017, 88–89).

Kolmannessa näkökulmassa maksuja lähes-tyttiin taloudellisen tuen näkökulmasta, josta heijastui paitsi koulutus- myös sosiaalipoliitti-nen ulottuvuus. Kritiikki ei niinkään kohdis-tunut itse maksuihin, vaan vastaajat toivoivat taloudellista tukea maksuihin ja parannusta avoimen yliopisto-opiskelijan asemaan suhteessa tutkinto-opiskelijan asemaan, jota tue-taan opintososiaalisin eduin. Osalle vastaajista heidän saamansa taloudellinen tuki oli mah-dollistanut opinnot avoimessa yliopistossa.

Kun avoimen väylää markkinoidaan yhä enemmän myös toiselta asteelta valmistunei-den siirtymävaiheena korkeakoulutukseen, olisi hyvä muistaa, että opintomaksut voivat toimia valikoivana tekijänä siinä, kenellä on mahdollisuus suorittaa opintojaan avoimessa yliopistossa ja siten hyödyntää tätä vaihtoehtoista reittiä kohti yliopiston tutkinto-opintoja. Avoimen väylää onkin tässä yhteydessä verrattu valmennuskurs-seihin, sillä kumpikin pääosin maksullinen koulutusmuoto sijoittuu korkeakoulutukseen hakeutumisen nivelvaiheeseen ja hyödyntää opiskelijavalintojen kilpailullisuutta ja epä-varmuutta (Haltia & Kosunen 2023).

Avoimen yliopiston opiskelijoilla on eri-laisia taustoja, elämäntilanteita ja tavoitteita (Alho-Malmelin 2010; Haltia ym. 2014; Haltia ym. 2018; Rinne ym. 2003). Tämän tutki-muksen mukaan osalla heistä on opiskelun näkökulmasta myös taloudellisesti haastavia

elämäntilanteita. Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin huomioitava vastaajajoukon mahdollinen vinoutuneisuus suhteessa kaikkiin avoimen yliopiston opiskelijoihin. Opintomaksuaihe itsessään ei kuitenkaan oletettavasti ohjannut kiinnostusta kyselyyn osallistumiseen, sillä opintomaksuja koskevat kysymykset olivat vain pieni osa laajempaa kyselyä avoimessa yliopistossa opiskelusta. Kyselyyn osallistuneet olivatkin todennäköisesti olleet kiinnostuneita tutkimuksen aihepiiristä laajemmin: ylipäätään opiskelusta avoimessa yliopistossa. Osa heistä otti oma-aloitteisesti opintomaksut esiin avoimessa vastauksessaan, joten mahdollisesti aihe oli heille tärkeä. Tämä tutkimus ei kuitenkaan tavoittanut heitä, joilla avoimen yliopiston opinnot olivat maksujen vuoksi estyneet, jolloin heidän lukumääräänsä ei voitu saada tietoon.

Osalla kyselyyn vastaajista taloudelliset resurssit hidastivat tai estivät opintojen suorittamista ja opinnoissa etenemistä. Lähes viidennes kertoi joutuneensa valikoimaan opiskelemaan kursseja maksujen vuoksi ja kuudesosa tarvinneensa taloudellista tukea opintomaksuihinsa. Mikäli tutkimuksen aineistoa voitaisiin pitää edustavana, merkittäisi se sitä, että Suomessa olisi monia tuhansia sellaisia avoimen yliopiston opiskelijoita, joille opintomaksut ovat enemmän tai vähemmän ongelmallisia – toisille jopa siinä määrin, että joistakin opinnoista on luovuttava. Heille hyvinkin konkreettiset aineelliset tekijät voivat muodostua opiskelun esteiksi, toisin kuin sosiaalisten tai muiden aineettomien pääomien puute, joita on käsitelty usein koulutuksellisen valikoitumisen tutkimuksen yhteydessä (esim. Nori ym. 2021). Puhuttaessa koulutuksen tai erilaisten yhteiskunnallisten palvelujen maksullisuudesta on pidettävä mielessä, että sama rahamäärä on toiselle pelkkä muodollisuus, toiselle suuri uhraus, jolloin koulutuksen saavutettavuus voi toteutua molempien osalta mutta ei yhdenvertaisin ehdoin.

Avoimen yliopiston ja tasa-arvon suhde onkin siksi monitulkintainen. Ensinnäkin tasa-arvokäsite itsessään on monitulkintainen ja käsitehistoriallisesti kerrostunut (Kalalahti & Varjo

2012; Kosunen ym. 2015; Pynnönen ym. 2022). Toiseksi kysymys opintomaksujen ja tasa-arvon suhteesta kytkeytyy myös avoimen yliopiston monitahoisiin tehtäviin ja näyttäytyy erilaisena, kun sitä tarkastellaan tutkintokoulutukseen pääsyn (avoimen väylän), sivistyksen hankkimisen tai työelämäosaamisen kehittämisen näkökulmista. Kolmanneksi sosioekonomiset tekijät voivat edistää tai rajata yksilöiden osallistumista maksulliseen koulutukseen, vaikka avoin yliopisto-opetus on periaatteessa avointa ja maantieteellisesti saavutettavaa. Tämä tutkimus on osoittanut, että taloudelliset esteet voivat vaikeuttaa osan opiskelua ja valintoja avoimessa yliopistossa.

Uusliberalistisen tasa-arvokäsityksen korostama yksilön vapaus valita (ks. Kalalahti & Varjo 2012; Laiho 2013) ei näin ollen aina toteudu maksullisissa opinnoissa. Tällöin myös avoimen väylä näyttäytyy osaltaan jatkumona korkeakoulutukseen pääsyn sosioekonomiselle vinoumalle (ks. Nori ym. 2021). Opintomaksut eriarvoistavat mahdollisuuksia avoimessa yliopistossa opiskeluun ja vahvistavat samalla koulutuskuluttajuuteen liitettyjä käsityksiä koulutuksesta yksityisenä hyödykkeenä.

Tämän tutkimuksen mukaan nuoremmilla opiskelijoilla oli ikäluokista eniten haasteita opintomaksuissa. He ovat myös ryhmä, jonka tavoitteet avoimessa yliopistossa tyypillisesti keskittyvät tutkinto-opiskelijaksi pääsemiseen (Haltia 2016; Rinne ym. 2003). Avoimessa yliopistossa opiskelu kerryttää samalla opintopisteitä, jotka voidaan myöhemmin liittää osaksi tutkintoa. Nuorten pääsy opintoihin tukisi myös koulutuspoliittisena tavoitteena olevia sujuvampia siirtymiä toiselta asteelta korkeakoulutukseen (ks. Valtioneuvosto 2021, 32). Avoimen väylän kehittämisen ja väyläpaikkojen lisäämisen myötä tulevaisuudessa yhä useampi saattaa tavoitella tutkintokoulutusta avoimen väylän kautta, vaikkakin väylän noin seitsemän prosentin osuus suhteessa muihin valintatapoihin on edelleen pieni (OKM 2022, 31; Savela, Kuivalainen & Joutsen 2020b). Esimerkiksi Toinen reitti yliopistoon -hankkeessa suositeltiin ja pidettiin hakijan näkökulmasta uskottavana mahdollisuutena

tutkintokoulutukseen pääsyyllä 10–20 prosentin aloituspaikkakiintiötä niissä hakukohteissa, joihin voi hakea myös avoimen väylän kautta (Savela ym. 2020b).

Tutkimukset ovat osoittaneet avointen yliopisto-opintojen tuottavan opiskelijoille monenlaista hyötyä, kuten osaamista, opiskelutaitoja, yleissivistystä ja hyvinvointia (Haltia ym. 2014; Haltia ym. 2018). Opiskelijoiden tavoitteet voivat liittyä itsen sivistämiseen, uuteen alaan tutustumiseen, tutkinnon suorittamiseen tai työelämäosaamisen ja oman asiantuntijuuden kehittämiseen. Avoimen väylä toimii yhä useammin koulutussiirtymänä toiselta asteelta korkeakoulutukseen. Tämän vuoksi erityisesti nuorten ja muiden toisen asteen jälkeistä tutkintoa vailla olevien, taloudellista tukea opintoihinsa tarvitsevien opintoja olisi tärkeää pyrkiä tukemaan. Opiskelijoiden maksuissa kokemat haasteet voivat hidastaa tai estää opinnoissa ja tutkintotavoitteissa etenemistä ja siten hidastaa myös siirtymiä toiselta asteelta korkeakoulutukseen ja työelämään.

Valtioneuvoston (2021, 33) koulutuspoliittisen selonteon mukaan ”avoimesta korkeakoulutuksen väylästä voitaisiin kehittää nykyistä yhdenvertaisempi ja merkittävämpi tapa osoittaa korkeakoulutuksessa tarvittavaa osaamista”. Koulutuksellisen tasa-arvon ja korkeakoulutukseen pääsyn näkökulmista jatkossa olisikin tärkeää tarkastella lisää opiskelijoiden yhdenvertaisia mahdollisuuksia opintoihin osallistumiselle. Myös laajempi keskustelu koulutuksen maksullisuudesta ja sen vaikutuksista opiskelijoille on erityisen ajankohtaista tässä ajassa. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on esillä korkeakoulujen lukukausimaksujen korottaminen sekä niiden käyttöönottoaminen kaikille opiskelijoille. Lisäksi valmistellaan aikuiskoulutustuen lakkauttamista sekä avoimen korkeakouluopetuksen ja vapaan sivistystyön opintomaksujen korottamista.

Lähteet

Alho-Malmelin, M. 2010. Avointa väylää maisteriksi. Tutkimus avoimessa yliopistossa opiskelleista ja väylän kautta korkeakouluun tulleista opiskelijoista. *Annales*

- Universitatis Turkuensis* C 300. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4245-9>
- Aro, M. 2014. Koulutusinflaatio. Koulutusekspansio ja koulutuksen arvo Suomessa 1970–2008. *Annales Universitatis Turkuensis* C 376. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5658-6>
- Bol, T. 2015. Has education become more positional? Educational expansion and labour market outcomes, 1985–2007. *Acta Sociologica* 58 (2), 105–120. <https://doi.org/10.1177/0001699315570918>
- Daniel, J. 2023. Running distance education at scale: Open universities, open schools, and MOOCs. Teoksessa O. Zawacki-Richter & J. Insung (toim.) *Handbook of open, distance and digital education*. Singapore: Springer, 475–492. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_26
- Ellis, P. D. 2010. *The essential guide to effect sizes. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eta. 2021. Muistioita hallitukselle 2021. Suomi käyntiin – talouspolitiikka koronakriisin jälkeen. <https://www.eta.fi/julkaisut/muistioita-hallitukselle-2021/>. (Luettu 5.4.2021.)
- Field, A. 2018. *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 5. painos. Lontoo: Sage.
- Guri-Rosenblit, S. 2019. Open universities: Innovative past, challenging present, and prospective future. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 20 (4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4034>
- Haltia, N. 2012. Yliopiston reunalla. Tutkimus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta. *Annales Universitatis Turkuensis* C 352. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5198-7>
- Haltia, N. 2015. Avoimen yliopiston väylä siltana avoimen ja tutkintokoulutuksen välillä. *Kasvatus & Aika* 9 (3), 37–51. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68536>. (Luettu 26.8.2023.)
- Haltia, N. 2016. Avoin yliopisto ja tasa-arvon muuttuvat tulkinat. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.) *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset: Kasvatussosiologian vuosikirja 1. Kasvatustieteen tutkimuksia* 73. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 265–291. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5401-94-3>
- Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U. & Jauhiainen, A. 2019. Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus ja aikuisopiskelijan opiskelumahdollisuudet. *Aikuiskasvatus* 39 (4), 276–289. <https://doi.org/10.33336/aik.88081>
- Haltia, N. & Kosunen, S. 2023. Avoin yliopisto vai valmennuskurssi? Maksullisuus koulutuksessa toisen asteen ja korkeakoulutuksen nivelpaiheessa. *Kasvatus* 54 (5), 507–521. <https://doi.org/10.33348/kvt.142136>
- Haltia, N., Leskinen, L. & Rahiala, E. 2014. Avoimen korkeakoulun opiskelijamuotokuva: Opiskelijoiden taustojen, motiivien ja koettujen hyötyjen tarkastelua. *Aikuiskasvatus* 34 (4), 244–258. <https://doi.org/10.33336/aik.94105>
- Haltia, N., Rahiala, E. & Leskinen, L. 2018. Osaamista, sivistystä, hyvinvointia – aikuiskoulutuksen koetut hyödyt. *Kasvatus* 49 (1), 82–88. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042719130>

- Huttula, T. & Yli-Suomu, R.-M. 2021. Työllisyysrahoista työn murruksessa. Näkökulmana jatkuva oppiminen ja työkyvyn ylläpitäminen. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2021:20. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-5442-7>
- Jabbar, A., Analoui, B., Kong, K. & Mirza, M. 2017. Consumerisation in UK higher education business schools: Higher fees, greater stress and debatable outcomes. *Higher Education* 76, 85–100. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0196-z>
- Jokila, S., Haltia, N. & Kosunen, S. 2021. Market-making practices of private tutoring in Finland: Commercialization of exam preparation for admission to higher education. *ECNU Review of Education* 4 (3), 590–614. <https://doi.org/10.1177/2096531120956666>
- Kaidesoja, T. & Kauppinen, I. 2018. Akateeminen kapitalismi nykyisessä tiedepolitiikassa. *Tiede & Edistys* 43 (2), 95–123. <https://doi.org/10.51809/te.105282>
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6 (1), 39–55. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68311>. (Luettu 27.3.2024.)
- Kankaanpää, J. 2013. Kohti yritysmäistä hyöty-yliopistoa. Valtiovallan tahto Suomessa vuosina 1985–2006 ja kokemukset kolmessa yliopistossa. *Annales Universitatis Turkuensis C* 369. Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5531-2>
- Kosunen, S. & Haltia, N. 2018. Valmennuskurssit ja koulutuskuluttajuus: Tutkimus kurssijärjestäjien puhevoista. *Sociologia* 55 (2), 167–183. <https://journal.fi/sociologia/article/view/124341>. (Luettu 27.3.2024.)
- Kosunen, S., Haltia, N. & Jokila, S. 2015. Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus* 46 (4), 334–348.
- Kosunen, S., Haltia, N., Saari, J., Jokila, S. & Halmkrona, E. 2021. Private supplementary tutoring and socio-economic differences in access to higher education in Finland. *Higher Education Policy* 34, 949–968. <https://doi.org/10.1057/s41307-020-00177-y>
- Laiho, A. 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika* 7 (4), 27–44. <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68670>. (Luettu 27.3.2024.)
- Marginson, S. 2013. The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy* 28 (3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.747109>
- McCowan, T. 2016. Three dimensions of equity of access to higher education. Compare: A Journal of Comparative and International Education 46 (4), 645–665. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>
- Naidoo, R., Shankar, A. & Ekant, V. 2011. The consumerist turn in higher education: Policy aspirations and outcomes. *Journal of Marketing Management* 27 (11–12), 1142–1162. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2011.609135>
- Nori, H., Juusola, H., Kohtamäki, V., Lyytinen, A. & Kivistö, J. 2021. Korkeakoulutuksen saavutettavuus ja tasa-arvo Suomessa ja verrokkimaissa : GATE-hankkeen loppuraportti. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-057-8>
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. 3. painos, uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- OKM. 2018. Luovuutta, dynamiikkaa ja toimintamahdollisuuksia. Ehdotus ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen rahoitusmalliksi vuodesta 2021 alkaen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu A:200. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-600-3>
- OKM. 2022. Maailman osaavimman ja sivistyneimmän kansan kotimaaksi. Kansallinen korkeakoulujen jatkuvan oppimisen strategia 2030. https://okm.fi/documents/1410845/4392480/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia_1.0.pdf/22fd6ebf-1a3a-cdf3-b14d-4aa32bf2aaf0/Kansallinen+korkeakoulujen+jatkuvan+oppimisen+strategia_1.0.pdf?t=167058187212. (Luettu 16.10.2023.)
- Paul, R. & Tait, A. 2019. Editorial. *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 20 (4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4575>
- Plamper, R. & Jauhiainen, A. 2021. Opiskelijat korkeakoulun asiakkaina – katsaus kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen. *Kasvatus* 52 (1), 79–94. <https://doi.org/10.33348/kvt.107966>
- Plamper, R., Siivonen, P. & Haltia, N. 2022. Student-as-customer discourse as a challenge to equality in Finnish higher education – the case of non-fee-paying and fee-paying master's degree students. *International Studies in Sociology of Education* 32 (1), 140–160. <https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2121307>
- Poutanen, M. J. 2023. Näkyvätkö suomalaisen korkeakoulupolitiikan kristallipallossa lukukausimaksut? *Poliittinen Talous* 11 (1), 48–69. <https://doi.org/10.51810/pt.125176>
- Pynnönen, L., Kallo, J. & Silvennoinen, H. 2022. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus* 53 (4), 391–407. <https://doi.org/10.33348/kvt.122496>
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Simola, H., Lehto, R., Jauhiainen, A. & Laiho, A. 2012. Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana. *Kasvatusalan tutkimuksia* 58. Turku: Suomen kasvatus-tieteellinen seura.
- Rinne, R., Jauhiainen, A., Tuomisto, H., Alho-Malmelin, M., Halttunen, N. & Lehtonen, K. 2003. Avoimen yliopiston opiskelija: Kokovartalokuvasta eriytyneisiin muutokiviin. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:200. Turku : Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Savela, P. & Joutsen, H. 2020. TRY-hankkeen tavoitteet osana opiskelijavalintojen uudistusta. Teoksessa H. Joutsen, T. Kuivalainen, N. Haltia, M. Lahtomaa, P. Patja, J. Krapu, A.-K. Ellfolk, U. Kekäläinen, P. Savela & S. Vuori (toim.) Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston verkkojulkaisuja. Jyvä-

- kylä: Jyväskylän yliopisto, 12–17. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8423-6>
- Savela, P., Joutsen, H. & Kuivalainen, T. 2020a. Lopuksi. Teoksessa H. Joutsen, T. Kuivalainen, N. Haltia, M. Lahtomaa, P. Patja, J. Krapu, A.-K. Ellfolk, U. Kekäläinen, P. Savela & S. Vuori (toim.) Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston verkkojulkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 122–125. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8423-6>
- Savela, P., Kuivalainen, T. & Joutsen, H. 2020b. Suosituksia avoimen väylän kehittämiseksi. Teoksessa H. Joutsen, T. Kuivalainen, N. Haltia, M. Lahtomaa, P. Patja, J. Krapu, A.-K. Ellfolk, U. Kekäläinen, P. Savela & S. Vuori (toim.) Marginaalista vakiintuneeksi valintatavaksi. Ideoita avoimen väylän kehittämiseen. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston verkkojulkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 110–121. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8423-6>
- Seppänen, P., Lempinen, S., Nivanaho, N., Kiesi, I. & Thrupp, M. 2020. Edu-bisnes peruskoulussa: Kohti "eduekosysteemiä". *Kasvatus* 51 (2), 95–112.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. 2004. Academic capitalism and the new economy. *Markets, state, and higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Stiglitz, J. 1999. Knowledge as a global public good. Teoksessa I. Kaul, I. Grundberg & M. Stern (toim.) *Global public goods: International cooperation in the 21st century*. New York, NY: Oxford University Press, 308–352.
- SVT 2020. Suomen virallinen tilasto: Palkkarakenne 2020. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/pr/2020/pr_2020_2021-10-11_fi.pdf. (Luettu 14.10.2021.)
- Tomlinson, M. & Watermeyer, R. 2020. When masses meet markets: Credentialism and commodification in twenty-first century higher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 43 (2), 173–187. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1814996>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Työllisyysrahasto. 2023. Aikuiskoulutustuella opiskelulla tavoitellaan alanvaihtoa, helpotusta työn kuormittavuuteen ja korkeampaa tutkintoa. <https://www.tyollisyysrahasto.fi/uutiset/aikuiskoulutustuella-opiskelulla-tavoitellaan-alanvaihtoa-helppotusta-tyon-kuormittavuuteen-ja-korkeampaa-tutkintoa/>. (Luettu 26.8.2023.)
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C: 22. 2. uud. painos. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>
- Valtioneuvosto. 2009. Asetus yliopistojen toiminnassa perittävistä maksuista 1082/17.12.2009.
- Valtioneuvosto. 2021. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- Valtioneuvosto. 2023. Vahva ja välittävä Suomi : Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-763-8>
- Valtiovarainministeriö. 2022. Uudistuva ja kestävä Suomi. Valtiovarainministeriön virkamiespuheenvuoro 2022. Valtiovarainministeriön julkaisuja 2022:77. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-367-205-5>
- Vihriälä, V., Holmström, B., Korkman, S. & Uusitalo, R. 2020. Talouspolitiikan strategia koronakriisissä. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:13. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-898-4>
- Vipunen. 2023. Avoin yliopisto-opetus ja täydennyskoulutus. Avoin yliopisto-opetus: Osallistujat ja opintopisteet. <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Avoin-yliopisto-opetus-ja-t%C3%A4ydennyskoulutus.aspx>. (Luettu 26.6.2023.)
- Virtanen, P., Syrjämäki, M. & Laine, A. 2021. Avoimen yliopiston väylän kautta opiskelupaikan saaneiden opintomenestys. Kokemuksia valinnoista ja opinnoista. *Aikuiskasvatus* 41 (3), 249–257. <https://doi.org/10.33336/aik.111581>
- Välilä, J., Hoffman, D. M., Brennan, J., Rhoades, G. & Teichler, U. 2016. Main findings and discussion. Teoksessa D. M. Hoffman & J. Välilä (toim.) *Re-becoming universities? Higher education institutions in networked knowledge societies. The Changing Academy – the Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* 15. Dordrecht: Springer, 339–361.
- Välilä, J. & Muhonen, R. 2018. Reproducing social equality across the generations: The Nordic model of high participation higher education in Finland. Teoksessa B. Cantwell, S. Marginson & A. Smolentseva (toim.) *High participation systems of higher education*. Oxford: Oxford University Press, 358–385.
- Yle. 2021. Tie yliopistoon käy entistä useammin maksullisten opintojen kautta – opiskelijajärjestö pelkää, että väylästä tulee varakkaiden ohituskaista. <https://yle.fi/a/3-12070921>. (Luettu 26.8.2021.)

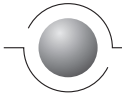
*Saapunut toimitukseen: 20.1.2023
Hyväksytty julkaistavaksi: 24.1.2024*

LIITE. Kruskal-Wallis testien ja eri osaryhmien parittaisten vertailujen tulokset

KOULUTUSTASO	n	Järjestyslukujen keskiarvo	U-testin tulos (Z-arvo; Mann-Whitney U)	Kruskal-Wallis testin tulos
Matala*	1404	1729	Z= -6,84; U=1087572,50; p<0,001;	$\chi^2(2)=211,96$; p<0,001
Keskitaso*	1801	1505	r=0,12	
Matala*	1404	1681	Z= -14,20; U=737213,00; p<0,001;	
Korkea*	1504	1243	r=0,26	
Keskitaso*	1801	1787	Z= -8,93; U=1112820,50; p<0,001;	
Korkea*	1504	1492	r=0,16	
IKÄ	n	Järjestyslukujen keskiarvo	U-testin tulos (Z-arvo; Mann-Whitney U)	Kruskal-Wallis testin tulos
Alle 20*	198	910	Z= -3,19; U=121279,50; p=0,001;	$\chi^2(5)=176,78$; p<0,001
20–29*	1423	797	r=0,08	
Alle 20*	198	862	Z= -5,70; U=90532,50; p<0,001;	
30–39*	1220	685	r=0,15	
Alle 20*	198	747	Z= -7,05; U=66931,50; p<0,001;	
40–49*	986	561	r=0,20	
Alle 20*	198	566	Z= -8,30; U=41200,50; p<0,001;	
50–59*	675	399	r=0,28	
Alle 20*	198	252	Z= -8,27; U=10833,50; p<0,001;	
60 tai yli*	207	156	r=0,41	
20–29*	1423	1389	Z= -4,90; U=772752,00; p<0,001;	
30–39*	1220	1244	r=0,10	
20–29*	1423	1290	Z= -7,25; U=580590,00; p<0,001;	
40–49*	986	1082	r=0,15	
20–29*	1423	1133	Z= -9,26; U=361130,50; p<0,001;	
50–59*	675	873	r=0,20	
20–29*	1423	850	Z= -7,90; U=97583,50; p<0,001;	
60 tai yli*	207	575	r=0,20	
30–39	1220	1135	Z= -2,58; U=563404,50; p=0,010;	
40–49	986	1065	r=0,05	
30–39*	1220	997	Z= -5,34; U=351476,50; p<0,001;	
50–59*	675	859	r=0,12	
30–39*	1220	739	Z= -5,52; U=96289,50; p<0,001;	
60 tai yli*	207	569	r=0,15	
40–49*	986	860	Z= -3,05; U=303861,00; p=0,002;	
50–59*	675	788	r=0,07	
40–49*	986	616	Z= -4,10; U=83805,00; p<0,001;	
60 tai yli*	207	509	r=0,12	
50–59	675	451	Z= -2,03; U=63460,50; p=0,043;	
60 tai yli	207	411	r=0,07	

TOIMINTA	n	Järjestyslukujen keskiarvo	U-testin tulos (Z-arvo; Mann-Whitney U)	Kruskal-Wallis testin tulos
Työssä*	2501	1349	Z= -15,37; U=244336,00; p<0,001;	$\chi^2(5)=281,20$; p<0,001
Työtön*	379	2046	r=0,29	
Työssä*	2501	1637	Z= -7,64; U=964402,50; p<0,001;	
Päätoiminen opiskelija*	927	1925	r=0,13	
Työssä*	2501	1427	Z= -5,40; U=440891,00; p<0,001;	
Työssä käyvä opiskelija*	421	1665	r=0,10	
Työssä	2501	1335	Z= -2,33; U=167839,00; p=0,020;	
Eläkeläinen	151	1188	r=0,05	
Työssä*	2501	1386	Z= -5,45; U=337454,50; p<0,001;	
Perhevapaalla ja muu*	330	1644	r=0,10	
Työtön*	379	785	Z= -8,10; U=125865,50; p<0,001;	
Päätoiminen opiskelija*	927	600	r=0,22	
Työtön*	379	465	Z= -7,48; U=55483,00; p<0,001;	
Työssä käyvä opiskelija*	421	343	r=0,26	
Työtön*	379	308	Z= -10,09; U=12635,00; p<0,001;	
Eläkeläinen*	151	160	r=0,44	
Työtön*	379	400	Z= -6,33; U=45377,00; p<0,001;	
Perhevapaalla ja muu*	330	303	r=0,24	
Päätoiminen opiskelija	927	677	Z= -0,33; U=192943,00; p=0,739;	
Työssä käyvä opiskelija	421	669	r=0,01	
Päätoiminen opiskelija*	927	558	Z= -4,99; U=52416,00; p<0,001;	
Eläkeläinen*	151	423	r=0,15	
Päätoiminen opiskelija	927	626	Z= -0,53; U=149952,50; p=0,593;	
Perhevapaalla ja muu	330	638	r=0,02	
Työssä käyvä opiskelija*	421	306	Z= -4,66; U=23738,00; p<0,001;	
Eläkeläinen*	151	233	r=0,19	
Työssä käyvä opiskelija	421	372	Z= -0,62; U=67650,50; p=0,536;	
Perhevapaalla ja muu	330	382	r=0,02	
Eläkeläinen*	151	196	Z= -4,89; U=18059,00; p<0,001;	
Perhevapaalla ja muu*	330	262	r=0,22	
TULOLUOKKA	n	Järjestyslukujen keskiarvo	U-testin tulos (Z-arvo; Mann-Whitney U)	Kruskal-Wallis testin tulos
alle 1000 euroa*	1295	1081	Z= -3,50; U=467447,00; p<0,001;	$\chi^2(4)=554,41$; p<0,001
1000–1999 euroa*	794	986	r=0,08	
alle 1000 euroa*	1295	1297	Z= -8,76; U=551492,00; p<0,001;	
2000–2999 euroa*	1075	1051	r=0,18	
alle 1000 euroa*	1295	1230	Z= -13,88; U=362756,50; p<0,001;	
3000–3999 euroa*	862	852	r=0,30	
alle 1000 euroa*	1295	1173	Z= -19,88; U=204079,00; p<0,001;	
yli 4000 euroa*	683	641	r=0,45	
1000–1999 euroa*	794	995	Z= -4,13; U=379490,00; p<0,001;	
2000–2999 euroa*	1075	891	r=0,10	
1000–1999 euroa*	794	943	Z= -9,40; U=251590,50; p<0,001;	
3000–3999 euroa*	862	723	r=0,23	
1000–1999 euroa*	794	903	Z= -16,12; U=141017,00; p<0,001;	
yli 4000 euroa*	683	548	r=0,42	
2000–2999 euroa*	1075	1046	Z= -6,81; U=380876,50; p<0,001;	
3000–3999 euroa*	862	873	r=0,15	
2000–2999 euroa*	1075	1030	Z= -15,77; U=205699,50; p<0,001;	
yli 4000 euroa*	683	643	r=0,38	
3000–3999 euroa*	862	868	Z= -9,62; U=212292,00; p<0,001;	
yli 4000 euroa*	683	653	r=0,24	

*Ryhmien välillä on tilastollisesti merkitsevä ero. Merkitsevyytason raja-arvot: koulutustaso p<0,017, ikä p<0,003, toiminta p<0,003 ja tuloluokka p<0,005 (Bonferroni-korjauksin; ks. esim. Field 2018, 83).



SARA PELTOLA – KALLE VIHTARI – RAISA FOSTER

Kestävyyssulottuvuudet ja ekososiaalinen sivistys ohjauksen koulutuksen opetussuunnitelmissa

Peltola, Sara –Vihtari, Kalle – Foster, Raisa. 2024. KESTÄVYYSSULOTTUVUUDET JA EKOSOSIAALINEN SIVISTYS OHJAUKSEN KOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMISSA. *Kasvatus* 55 (2), 186–199.

Ohjausalan ammattilaisia koulutetaan maassamme yliopistoissa ja ammatillisissa opettaja-korkeakouluissa. Koulutukset antavat kelpoisuuden toimia opinto-ohjaajan tehtävissä eri kouluasteilla. Perusopetuksen ja toisen asteen opetussuunnitelmat nostavat ekososiaalisen sivistyksen ja kestävyysteemat kasvatuksen tavoitteiksi, minkä vuoksi myös opinto-ohjaajilla on oltava ymmärrys ekososiaalisesti kestävästä elämänorientaatiosta. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, 1) miten taloudellinen, sosiaalinen ja ekologinen kestävyysulottuvuus ovat läsnä kahdeksan korkeakoulun ohjauksen koulutusohjelmien kirjoitettujen opetussuunnitelmien sisällöissä ja tavoitteissa sekä sitä, 2) näkykö niiden painotuksissa ekososiaaliseen sivistyskäsitteeseen liittyvä arvohierarkia. Kestävän kehityksen ajatuksesta poiketen ekososiaalinen sivistyskäsite asettaa eri kestävyysulottuvuudet tiedeperustaiseen arvojärjestykseen siten, että ekologinen kestävyys on asetettava kaikkein tärkeimmäksi. Tutkimuksemme mukaan ekologinen kestävyys näkyy kuitenkin hyvin vähän ohjauskoulutusten opetussuunnitelmissa. Sen sijaan sosiaalinen kestävyys ilmenee suunnitelmissa vahvimmin, ja taloudellinen kestävyys on näkyvissä työelämän tarpeisiin vastaamisen näkökulmasta. Tarkastelemalla uudelleen nykyisten opetussuunnitelmien tavoitteita voitaisiin ohjauksen arvopohjaa avartaa huomioimaan ekososiaalisen sivistyskäsitteen mukainen kestävyysulottuvuuksien tärkeysjärjestys. Tämä voi tarjota tavan kehittää ohjausalan ammattilaisten osaamista vastaamaan paremmin aikamme ekososiaalisiin kriiseihin.

Asiasanat: ekososiaalinen sivistys, kestävyys, korkeakoulupedagogiikka, ohjausala, opetussuunnitelma, opinto-ohjaus

Johdanto

Suomessa tukea oman elämän, opintopolun ja työuran suunnitteluun on tarjolla järjestelmällisesti peruskoulusta lähtien. Perusopetuksen oppilaanohjauksen ja toisen asteen opinto-ohjauksen oppiaineista sekä ohjauksen kokonaisuuden koordinoinnista vastaavat korkeakouluopinnoissa tehtävään pätevyyneet opinto-ohjaajat. Opinto-ohjaus voidaan hahmottaa koko oppilaitoksen henkilöstön yhteisen ohjaustyön sekä oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen oppiaineiden muodostamana kokonaisuutena (LOPS 2019; Opetushallitus 2023; POPS 2014). Keskeisenä lähtökohtana opinto-ohjauksessa ovat ohjattavan toimijuutta ja osallisuutta vahvistavat toimintatavat. Toimijuus nähdään opinto-ohjauksessa suhteisena, yksilön ja yhteiskunnan kohtaamisena, jossa tavoitellaan sosiaalista oikeudenmukaisuutta. (Ks. myös Hooley, Sultana & Thomsen 2018; McCrory 2022; Vihtari 2021.)

Opinto-ohjauksen rooli ja tavoitteet ovat muuttuneet aikojen saatossa yhteiskunnan muutosten ja niistä tehtyjen tulkintojen myötä (esim. European Lifelong Guidance Policy Network 2010; Toni & Vuorinen 2020; Varjo, Kalalahti & Silvonen 2020). Nykyään keskeisiksi haasteiksi nimetään globaalien ilmiöiden, kuten ilmastonmuutoksen ja eriarvoisuuden lisääntymisen, aiheuttamat muutospaineet ohjausosaamiseen. Esimerkiksi Elinikäisen ohjauksen strategiassa huomioidaan ”niin antirasistiset, kieli- ja sukupuolitietoisuuden edistämiseen, väestörakenteen muutokseen kuin ilmastoon ja kestävään kehitykseen liittyvät tavoitteet” (Valtioneuvosto 2020, 16). Strategian mukaan ohjauksen rooli eriarvoisuuden purkamisessa ja ilmastotietoisuuden lisäämisessä pitäisi tunnustaa paremmin ja kehittää ohjausosaamista näihin teemoihin liittyen (Valtioneuvosto 2020, 50, 57).

Monimutkaisiin ekososiaalisiin ongelmiin vastaaminen haastaa koko yhteiskunnan ja kasvatustieteen (Foster, Salonen & Keto 2019; Keto, Foster, Pulkki, Salonen & Värrin 2022) – myös ohjausalan ja opinto-ohjauksen kentän

(Oja 2022). Jälkitekollinen hyvinvointiyhteiskunta on rakennettu tavoilla, jotka eivät ole luonnon kantokyvyn rajoissa (ks. esim. IPCC 2023). Ihmisen vaikutusta maapallolla pidetään niin merkittävänä globaalina voimana, että on esitetty uuden geologisen ajan, antroposeenin alkaneen (Crutzen & Stoermer 2021; Lewis & Maslin 2015). Hyvän elämän edellytysten turvaaminen myös tuleville sukupolville edellyttää modernien yhteiskuntien kokonaisvaltaista uudistamista, jota on verrattu mittaluokaltaan toisen maailmansodan jälkeiseen jälleenrakentamiseen (BIOS 2019). Monin tavoin ekologisesti ja sosiaalisesti kriisiytyneet tilanteet tekevät uudella tavalla näkyväksi ihmisen ja muun luonnon toisiinsa kietoutuvat kohtalot.

Mikäli elinajanodote ja yhteiskunnan isot rakenteet pysyvät ennallaan, ohjausalan koulutuksessa tällä hetkellä opiskelevat tukevat ihmisiä elämänsuunnittelussa sekä työ- ja opintopolkujen pohtimisessa vielä 2060-luvulla. Elämän edellytysten turvaamiseksi maapallolla on tuohon mennessä pitänyt lopettaa kaikki päästöt ilmakehään (IPCC 2023), poistaa ilmakehästä satoja gigatonneja sinne jo päässyttä hiilidioksidia (IPCC 2023), tukea aiheutetun ilmastonmuutoksen vuoksi kotinsa menettäneitä, suojella ja palauttaa luonnontilaa maa-alueita ja vesistöjä (CBD 2022) sekä pysäyttää kuudes sukupuuttoaalto (Dasgupta 2021) – ja oppia elämään merkityksellistä elämää planeetan rajoissa.

On näin ollen välttämätöntä, että myös ohjausalan tuetaan kokonaisvaltaista kestävyystietoista elämänorientaatiota: ihmisen sisäistettyä osallisuudenkokemusta osana koko elämänverkkoa ja valmiutta toimia aktiivisesti ekososiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi (Foster ym. 2019). Muualla kasvatustieteen kentällä on viime vuosina kyseenalaistettu ihmiskeskeisiä tapoja käsitellä ihmisen ja muun luonnon suhdetta osana kasvatusta ja koulutusta (ks. esim. Värrin 2018), mutta ohjausalan aihetta ei ole tutkittu. Ihmisen keskinäisriippuvuusuhde muihin elämämuotoihin ja toimiviin ekosysteemeihin olisi

tunnistettava ja asetettava kasvatuksen ja koulutuksen (Keto ym. 2022; Värrri 2018) sekä ohjauksen perustaksi.

Kestävyydestä on tullut monien oppilaitosten strategioita läpäisevä juonne. Kestävä kehitys tarkoittaa ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen kestävyysulottuvuuden huomioimista päätöksenteossa ja toiminnassa. Ekologisella kestävyysnäkökulmalla varmistetaan, ettei yhteiskunnan toiminta vahingoita luonnonvaroja enempää kuin ne pystyvät uusiutumaan. Sosiaalinen kestävyys puolestaan viittaa siihen, että yhteiskunta toimii oikeudenmukaisesti ja yhdenvertaisesti kaikille sen jäsenille. Taloudellisella kestävyydellä tavoitellaan resurssien riittävyden takaamista sekä nykyisille että tuleville sukupolville muun muassa kestäväen energian käytön lisäämisellä ja luonnonvarojen tehokkaammalla käytöllä. (Valtioneuvosto 2022.)

Ekososiaalinen sivistys on kestäväen kulttuurin kuvaus, jossa elämän edellytysten turvaaminen eli ekologinen kestävyysulottuvuus asetetaan kaikkein tärkeimmäksi. Ekososiaalinen sivistys korostaa inhimillisen kasvun merkitystä ja ymmärrystä siitä, että omat oikeudet ja velvollisuudet ovat riippuvaisia muiden ihmisten ja muun luonnon hyvinvoinnista. Ekososiaalisesti sivistyneen ihmisen maailmasuhde on siis kokonaisvaltaisesti vastuullinen, ja se perustuu myötätuntoon, kohtuullisuuteen, tasavertaiseen vuorovaikutukseen ja seuraamustietoiseen käyttäytymiseen. (Salonen & Bardy 2015.)

Tarkastelemme tässä artikkelissa, 1) miten taloudellinen, sosiaalinen ja ekologinen kestävyysulottuvuus ovat läsnä ohjauksen koulutusohjelmien kirjoitettujen opetussuunnitelmien sisällöissä ja tavoitteissa. Lisäksi tutkimme sitä, 2) miten näiden eri kestävyysulottuvuuksien painotus vastaa ekososiaalisen sivistyskäsitteen mukaista tiedeperustaista tärkeysjärjestyttä, jossa ekologinen kestävyys asetetaan kaikkein tärkeimmäksi. Kestävyysulottuvuuksien tarkastelu opetussuunnitelmissa asettuu osaksi eurooppalais-skandinaavista opetussuunnitelmatutkimuksen perinnettä: opetus ja kas-

vatus ymmärretään ajassa eläväksi sosiaaliseksi, kulttuuriseksi ja poliittiseksi toiminnaksi (Autio Hakala & Kujala 2017). Kirjoitettujen opetussuunnitelmien tarkastelu tarjoaa näkökulman siihen, millaisen tietoperustan pätevät opinto-ohjaajat saavat koulutuksesta työhönsä.

Ohjauksen koulutus Suomessa

Ohjauksen kehittämisessä keskeisessä roolissa ovat alan asiantuntijoita kouluttavat yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut. Opinto-ohjaajan erilliset opinnot (laajuus 60 op) sekä ohjauksen kandidaatti- ja maisteriopinnot antavat laissa määritellyn kelpoisuuden (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 1995; Asetus opetuksen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998) työskennellä opinto-ohjaajana perusopetuksessa ja toisella asteella. Peruskoulujen, lukioiden ja ammattioppilaitosten lisäksi valmistuneet voivat työllistyä esimerkiksi työikäisten uraohjaajiksi sekä elämänsuunnitteluun ja koulutus- ja urasiirtymiin liittyviin muihin asiantuntijatehtäviin (Cedefop 2020). Käytämme tässä artikkelissa termiä opinto-ohjaaja yleisenä kattoterminä sisältämään sekä perusopetuksen oppilaanohjaajat että toisen asteen opinto-ohjaajat. Opinto-ohjaus-käsitteellä viittaamme oppilaanohjauksen ja opinto-ohjauksen oppilaisiin ja ohjaus termillä ohjaustyöhön oppilaisiin laajemmassa kontekstissa.

Korkeakoulut laativat itsenäisesti ohjauksen koulutuksensa tavoitteet ja sisällöt, jotka kuvataan kirjallisesti opetussuunnitelmissa tai kehitysohjelmassa. Tässä tutkimuksessa käytämme käsitettä opetussuunnitelma kuvaamaan sekä opetussuunnitelmia että kehitysohjelmia. Kirjoitetut opetussuunnitelmat ovat toiminnan tavoitteet ja rajat asettavia dokumentteja, joista kouluttajien tulkinna ja toiminnan kautta syntyvät arjessa toteutuneet opetussuunnitelmat. Käytännössä opetuksen toteutuneeseen sisältöön ja varsinaisesti opittuun opetussuunnitelmaan vaikuttavat muun muassa kouluttajien osaaminen sekä opiskelijoiden toiveet ja kiinnostukset. (Luoto

& Lappalainen 2006.) Kirjoitettujen opetussuunnitelmien avulla on kuitenkin mahdollista tarkastella arvoja ja jännitteitä, joita koulutuksessa esiintyy. Ne ovat muuttuvia dokumentteja, joista käydään keskustelua ja jotka elävät ajassa. (Autio ym. 2017; Luoto & Lappalainen 2006.)

Opinto-ohjaukselle asetetaan perusopetuksen ja toisen asteen opetuksen opetussuunnitelmien valtakunnallisissa perusteissa tavoitteeksi muun muassa opintojen ja koulutussiirtymien sujuvoittaminen, yksilön valmiuksiin, arvoihin ja kiinnostuksenkohteisiin perustuvan päätöksenteon tukeminen sekä koulutuksen tuloksellisuuden ja vaikuttavuuden edistäminen. Oppijaa tulisi tukea tarkastelemaan kriittisesti koulutukseen ja työelämään kytkeytyviä ajatuksiaan, esimerkiksi sukupuolirooleista, ja auttaa häntä hahmottamaan valintojensa vaikutus opintoihin ja tulevaisuuteen. Opinto-ohjauksen tulisi edistää oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumista sekä tukea oppijoiden kasvamista omat vaikuttamisen mahdollisuutensa tiedostaviksi yhteisön ja yhteiskunnan jäseniksi. Tavoitteeksi asetetaan myös osaavan työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaaminen tulevaisuuden työelämässä. (LOPS 2019; Opetushallitus 2023; POPS 2014.)

Opetussuunnitelmien valtakunnallisissa perusteissa näkyy niin ikään tarve ymmärtää ihmisen kasvu osaksi myös ei-inhimillistä maailmaa (Foster, Mansikka-aho & Salonen 2022). Perusopetuksessa oppilaita tulisi ohjata ekososiaaliseen sivistykseen ja kestävään elämäntapaan (POPS 2014, 16). Myös lukiotasolla (LOPS 2019, 17) kestävä elämäntapa ja hyvän tulevaisuuden turvaaminen on kirjattu keskeisiksi oppimistavoitteiksi. Perusopetus ja lukio ovat esimerkkejä työympäristöistä, joissa ohjausalan korkeakoulutuksen saaneilla on kelpoisuus toimia. Opetussuunnitelmien valtakunnallisten perusteiden tavoitteiden saavuttamiseksi onkin keskeistä varmistaa, että myös opinto-ohjaajilla on valmiudet tukea ekososiaalisesti kestävään elämänorientaatioon kasvamista (Foster ym. 2019; Foster ym. 2022; Keto ym. 2022).

Ekososiaalinen sivistys ja kestävyystietoinen elämänorientaatio

Kestävän kehityksen mallissa ekologiset, sosiaaliset ja taloudelliset kestävyysulottuvuudet eivät ole toisiaan poissulkevia: kaikkien näiden huomioimista pidetään yhtä tärkeinä kestävä tulevaisuuden saavuttamisessa (Valtioneuvosto 2022). On ajateltu, että elintason nousua tulee tavoitella, jotta ihmisillä olisi töitä ja ympäristöinvestointeja voidaan rahoittaa. Kestävä kehitys nojaa siis keskeisesti talouskasvun ideologiaan (Kotzé 2018). Rajaton kasvu rajallisella planeetalla ei kuitenkaan ole mahdollista. Kestävän kehityksen mallia onkin tästä syystä laajalti kritisoitu (Kopnina 2014; Kotzé 2018; Taylor 2017). Sen tavoitteita pidetään myös liian ihmiskeskeisinä (Kopnina 2014), eivätkä ne huomioi ihmisen ja muiden elämänmuotojen perustavaa laatua olevaa yhteenkietoutuneisuutta ja riippuvuussuhteita toisiinsa (Taylor 2017).

Toisin kuin kestävä kehityksen malli, ekososiaalinen sivistyskäsitys asettaa kestävyysulottuvuudet tiedeperustaiseen tärkeysjärjestykseen. Ekologinen kestävyys asetetaan ensisijaiseksi, sillä ihmislaji on muiden eläinten tavoin täysin riippuvainen toimivista ekosysteemeistä ja luonnonvaroista ollakseen olemassa (Salonen & Bardy 2015, ks. myös Foster ym. 2019; Foster ym. 2022; Laininen 2018). Vastaavaa hierarkiaa on hahmoteltu kestävä kehityksen tavoitteiden osalta niin sanotulla hääkakkumallilla, jossa ekologinen kestävyys asetetaan niin ikään muun toiminnan edellytykseksi (Folke, Biggs, Norström, Reyers & Rockström 2016).

Olemme tiivistäneet näkemyksemme kestävä kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen viitekehysten eroista taulukkoon 1. Ekososiaalisessa sivistyskäsityksessä ihmisten, muiden eläinten ja kasvukunnan hyvinvointi nähdään perustavalla tavalla yhteenkietoutuneena (Keto ym. 2022): ilman happea, puhdasta juomavettä, pölyttäjiä ja ravinteiden kiertoa ihmisten selviytyminen on uhattuna. Myös ihmisoikeuksien

TAULUKKO 1. Kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen viitekehysten vertailua

Kestävä kehitys	Ekososiaalinen sivistys
Taloukasvun jatkuvuus tärkeää	Taloudella välinearvo
Ei hierarkiaa tavoitteissa	Ekologiset kysymykset ensisijaisia
Ihmiskeskeisyys	Kaiken elämän yhteenkietoutuneisuus
Keskiössä yksilöt	Keskiössä suhteet
Koulutus kompetensseihin	Kasvatus sivistykseen

vaaliminen nähdään keskeisenä osana sivistystä (Salonen & Bardy 2015). Ekososiaalinen sivistys korostaa näin ollen sekä ympäristötietoisuutta että yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta kestävän tulevaisuuden saavuttamisessa. Taloudellista kasvua ei sen sijaan ekososiaalisessa sivistyskäsitteessään nähdä itseisarvoisena päämääränä, vaan taloudellisilla kysymyksillä on välinearvo rajallisten resurssien jakamisessa kaikkien ihmisten perustarpeet tyydyttävällä tavalla (Salonen & Bardy 2015).

Ekososiaalisesta ajattelusta on tullut merkittävä näkökulma suomalaisen kasvatuksen tutkimukseen (mm. Foster ym. 2022; Keto ym. 2022; Koirikivi, Benjamin & Kuusisto 2023; Laininen 2018; Salonen & Bardy 2015; Värrä 2018). Yhteiskuntatieteissäkin on tutkittu ympäristöongelmien yhteyttä monenlaisiin sosiaalisiin ongelmiin (ks. mm. Hirvilampi 2015; Matthies & Närhi 2015). Ekologisille ja sosiaalisille ongelmille on paikannettavissa yhteiset juurisyyt modernin todellisuustulkinnan itsestäänselvytyksinä pidettyihin arvoihin ja uskomuksiin (Martusewicz, Lupinacci & Edmundson 2015). Suurimpana ongelmana pidetään uskomusta ihmisen ensisijaisuudesta ja irrallisuudesta suhteessa muuhun elämään eli todellisuustulkinnan ihmiskeskeisyyttä (Keto ym. 2022). Moderni ihminen on erottanut itsensä muusta elämästä ja katsoo oikeudekseen hallita sekä käyttää muuta elävää ja elotonta luontoa resurssina omien halujensa tyydyttämiseksi (Värrä 2018).

Tässä eronteossa elinikäinen oppiminen asettuu talousjärjestelmän palvelukseen osaan työvoiman tuottajaksi ja kilpailukyvyyn ylläpitäjäksi sen sijaan, että kasvatuksen tavoitteena olisi kasvaminen autonomiseksi ja ekososiaalisesti sivistyneeksi ihmiseksi (Jokisaari

2004; Värrä 2018). Kilpailuideologia yhdistettynä individualistiseen ja ihmiskeskeiseen kulttuuriin kannustaa yksilöitä kehittämään taloudellis-teknologisoituneen yhteiskunnan ylläpitämiseksi pirstaleisia kompetensseja, vaikka monimutkaiset ekososiaaliset ongelmat vaatisivat kokonaisvaltaisempaa näkemystä ihmiseksi kasvamisesta (Värrä 2018).

Ekososialisaatio-käsitteen avulla on pyritty haastamaan ihmiskeskeistä todellisuustulkintaa (Keto & Foster 2021). Ihmisen sosiaalinen elämä on lähtökohtaisesti monilajinen, mutta tätä yhteenkietoutuneisuutta enemmän kuin ihmisen maailmaan jälkiteollisessa yhteiskunnassa elävä ihminen ei enää tunnista ja tunnusta (Foster ym. 2022; Keto & Foster 2021; Keto ym. 2022). Tästä on seurannut välinpitämättömyyttä ja väkivaltaa muuta elämää kohtaan. Ekososialisaation teoretisoinnissa huomioidaan muiden eliöiden ja ympäristöjen vaikutukset siihen, millaisia ihmisistä tulee ja miten he itsensä kokevat (Keto & Foster 2021).

Ekososialisaation tunnistamista ja tunnus- tamista pidetään tärkeänä kestävyystietoisien elämänorientaation omaksumisen kannalta ja tästä syystä ekososiaalisen kasvatuksen lähtökohtana (Foster ym. 2022; Keto ym. 2022). Kestävyysmurroksen on esitetty vaativan paitsi kasvatuksen sosialisaatiotehtävän myös sen individuaatiotehtävän eli yksilöksi kasvamisen uudenlaista käsitteellistämistä (ks. myös Värrä 2018). Ainutlaatuinen persoonallinen identiteetti ja elämänpolku tulisi rakentaa huomioiden ihmisen erottamaton yhteys itseään laajempiin ekosysteemeihin (ekoindividuaatio, Pulkki 2021).

Ajatus ihmisen ja muun luonnon yhteenkietoutuneisuudesta ei ole vieras ohjaus- alallakaan. Esimerkiksi vihreän ohjauksen

tutkija Peter Plant on johdonmukaisesti nostanut esiin tarpeen kehittää ohjausta vastaamaan paremmin kestäväen tulevaisuuden haasteisiin, sillä opinto-ohjaus näyttöyty kansainvälisesti tarkasteltuna edelleen irrallisena biologisen ympäristön asettamista reunaehdoista (Plant 2014, 2020). Myös sosiodynaamisen ohjauksen uranuurtaja R. Vance Peavy (2004) on korostanut sitä, että ihminen tulisi nähdä kokonaisvaltaisena olentona: yhtä aikaa rationaalisena, emotionaalisenä, hengellisenä ja ruumiillisena. Hänen mukaansa hengellisyys tulee ymmärtää laajasti kattamaan myös “keskustelut ihmisen ekologisesta yhteydestä luontoon, kaikkeen elämään ja planeettaan” (Peavy 2004, 26). Ohjauskeskustelut voivatkin olla oivallisia tilaisuuksia käsitellä ihmiseltä vaadittuja eettisiä ratkaisuja ja niiden taustalla vaikuttavia oletuksia (Peavy 2004, 24).

Aineisto ja menetelmät

Tutkimuksen aineistona oli opinto-ohjauksen koulutusta tarjoavien korkeakoulujen kirjoitetut opetussuunnitelmat. Aineisto kerättiin elokuussa 2022 osin vapaasti saatavilta koulutuksen järjestäjien kotisivuilta, osin pyytämällä opetussuunnitelmat sähköpostitse korkeakoulujen hakijapalveluista. Aineisto koostui Oulun (OAMK), Jyväskylän (JAMK), Tampereen (TAMK), Hämeen (HAMK) ja Haaga-Helian ammatillisten opettajakorkeakoulujen sekä Jyväskylän (JYU) ja Itä-Suomen (UEF) yliopistojen opinto-ohjaajakoulutusten opetussuunnitelmista. Mukana oli myös Åbo Akademin ruotsinkielisen opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelma. Otimme huomioon opinto-ohjaajan kelpoisuuden antavat erilliset koulutukset, sivuaineopinnot sekä kandidaatti- ja maisteriopinnot.

Yhteensä aineistoksi kertyi 318 sivua opetussuunnitelmatekstiä (ilman muotoilua, fonttikoko 11–12 sisältäen kuvat ja luettelot). Tarkastelimme aineistoa yhtenä kokonaisuutena ja kohdistimme katsemme koulutusten yleisiin kuvauksiin sekä ohjauksen sisältöopinnot esittämiin tavoitteisiin. Rajasimme joihinkin

koulutuksiin kuuluvat tutkimusmenetelmäopinnot, kieliopinnot ja opintoihin orientoivat opinnot tarkastelumme ulkopuolelle. Opetussuunnitelmissa viitattiin useassa kohdassa ohjausalaa ohjaaviin dokumentteihin, kuten kansainvälisiin ohjausalan eettisiin periaatteisiin (IAEVG 2017) ja suomalaisiin ohjauksen eettisiin periaatteisiin (Suomen opinto-ohjaajary 2021). Keskityimme kuitenkin vain opetussuunnitelmissa auki kirjoitettuihin sisältöihin ja rajasimme viitattujen dokumenttien sisällön tarkastelun tutkimuksen ulkopuolelle.

Hyödynsimme aineiston analyysiin teoria-ohjaavaa sisällönanalyysiä, jolla päästään tekstin sisältämien merkitysten äärelle. Aineiston analyysiä ohjasivat tällöin vuoroin teoria ja aineisto siten, että analyysiyksiköt nousivat aineistosta, mutta niiden ryhmittelyä eri yläluokkiin tuki teoria. (Tuomi & Sarajarvi 2018.) Ennen aineiston analyysivaihetta varmistimme, että jaioimme yhteisen näkemyksen eri kestävyysulottuvuuksista ja niiden ekososiaalisen sivistyksen mukaisesta tiedeperustaisesta suhteesta toisiinsa.

Ensimmäisessä aineiston analyysivaiheessa kaksi ohjausalan kouluttajinakin työskentelevää tutkijaa (Peltola ja Vihtari) perehtyivät ohjausalan opetussuunnitelmiin lukemalla ne läpi huolellisesti useaan kertaan ja saadakseen paremman kokonaiskäsityksen ohjausalan opintojen sisällöistä. Analyysin toisessa vaiheessa kyseiset tutkijat etsivät itsenäisesti sanasta, lauseesta tai kappaleesta muodostuvat ajatukselliset kokonaisuudet, joiden he katsoivat liittyvän taloudelliseen, sosiaaliseen tai ekologiseen kestävyysulottuvuuteen. Tukena tässä toimivat kestäväen kehityksen tavoitteet ja niiden sijoittuminen eri kestävyysulottuvuuksiin (ks. Folke ym. 2016), mutta eri kestävyysulottuvuuksien sisältöjen havainnointi oli kuitenkin aineistolähtöistä. Aineisto käsiteltiin Atlas.ti-ohjelmassa merkiten analyysiyksiköt kestävyysulottuvuuksia vastaavilla koodeilla. Jotkin sisältö- ja tavoitekuvaukset toistuivat aineistossa useampaan kertaan samassa muodossa. Tällöin huomioitiin vain kertaalleen toisiaan täysin vastaavat ajatukselliset kokonaisuudet.

Kolmannessa vaiheessa kaksi tutkijaa (Peltola ja Vihtari) vertasivat havaintojaan ja pitivät mukana sellaiset analyysiyksiköt, joiden liittymisestä kestävyysulottuvuuksiin ja sijoittumisesta analyysirunkoon molemmat olivat yksimielisiä. Kaiken kaikkiaan kestävyysulottuvuuksiin kytkeytyviä ajatuskokonaisuuksia löytyi aineistosta 348 kappaletta, joista taloudelliseen ulottuvuuteen liittyviä analyysiyksikköjä oli 49, sosiaaliseen 334 ja ekologiseen

12. Neljännessä vaiheessa kävimme yhdessä kaikkien kolmen tutkijan kesken läpi eri kestävyysulottuvuuksiin koodattuja sisältöjä aineistolähtöisesti ja teemoittelimme ne aineiston keskeistä sisältöä kuvaaviin alaluokkiin (ks. Taulukko 2).

Analyysin lopuksi summasimme yhdessä kaikkien tutkijoiden kesken tutkimustehtävien kannalta kiinnostavimmat nostot liittyen ekososiaalisen sivistyksen viitekehykseen. Eri kes-

TAULUKKO 2. Ohjausalan koulutuksien opetussuunnitelmien kestävyysulottuvuudet

Kestävyysulottuvuus (teorialähtöinen)	Alaluokat (aineistolähtöinen)	Esimerkki aineistosta
Taloudellinen	Osaamistarpeisiin vastaaminen ja työllistymisen tukeminen	”Yhteiskunnan laajeneva digitalisaatio asettaa työtekijöille uusia osaamisvaatimuksia”.
	Sujuvien siirtymien tukeminen	”Pohdit kuinka opinto-ohjaajana tuet opiskelijaa/asiakasta elämänsä siirtymissä ja koulutuksellisisissa nivelvaiheissa”.
Sosiaalinen	Eriarvoisuutta tuottavien yhteiskunnallisten rakenteiden tunnistaminen	”Tunnistaa sosiaalisiin eroihin (mm. sukupuoleen, seksuaalisuuteen, etnisyyteen, rodullistamiseen) liittyviä käsitteitä ja ilmiöitä”.
	Kulttuuritaustan ja arvojen huomioiminen	”Perehdymme kulttuuritietoisien ohjauksen perusteisiin”.
	Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen	”Hänellä on valmiuksia osallistua sosiaalisesti kestävä kehityksen, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisen yhteiskunnallisen osallisuuden edistämiseen”.
	Hyvinvoinnin edistäminen	”Studera blir förtrogna med evidensbaserad praxis för hälsofrämjande arbete i skolkontexten”.
	Tulevaisuuteen varautuminen ja toimijuus	”Se tarkoittaa myös ohjaajan kykyä rakentaa ohjaussuhde, jossa ohjaaja tukee yksilön ja ryhmien valmiuksia kohdata haasteita ja löytää toimivia tapoja ratkaista ne sekä suunnitella omaa tulevaisuutta”.
Ekologinen	Yksittäisten ekologisen kriisin ulottuvuuksien huomioiminen	”Tiedostava, ajan tasalla oleva ja eettinen ohjaus ottaa huomioon ilmastoa koskevat kysymykset”.
	Kestävä kehityksen edistäminen	”kestävän kehityksen ekologinen, taloudellinen ja sosiaaliskulttuurinen ulottuvuus ja näiden keskinäiset yhteydet”

tävyysulottuvuuksien yhteenkietoutuneisuus toi omat haasteensa analyysille. Tiedostimme, että ekologinen, sosiaalinen ja taloudellinen kestävyys limittyvät toisiinsa, mutta analyysin selkeyden vuoksi piirsimme rajoja niiden välille. Näin kirkastimme kuvaa siitä, miten

ekososiaalisen sivistyksen mukainen eri kestävyysulottuvuuksien tärkeysjärjestys näkyi tai ei näkynyt opetussuunnitelmissa. Osan analyysiyksiköistä katsoimme kuitenkin kiinnittäväksi useampaan kestävyysulottuvuuteen. Erotimme eri kestävyysulottuvuuksia varovasti

tulkiten: sen mukaan, mitä oli eksplisiittisesti kirjoitettu, ei sen mukaan, mitä tekstistä voisi implisiittisesti tulkita.

Kestävyytulottuvuudet ja ekososiaalinen sivistys opetus suunnitelmissa

Tarkastellessamme kolmea eri kestävytulottuvuutta ohjauksen koulutuksen kirjoitetuissa opetus suunnitelmissa ja peilattessamme niiden painotuksia ekososiaaliseen sivistyskäsitteeseen huomasimme, että ohjaus kuvattiin ennen kaikkea sosiaalisiin kysymyksiin vastaavaksi toiminnaksi. Taloudelliset kysymykset ovat toiseksi eniten näkyvissä. Vähiten ohjauksen koulutusten opetus suunnitelmissa kuvattiin ohjausta ekologisten kysymysten ratkaisijana.

Opetus suunnitelmissa tunnistettiin näin ollen taloudellinen, sosiaaliskulttuurinen ja ekologinen kestävytulottuvuus. Näiden nähtiin olevan toisiinsa yhteydessä ja toisistaan riippuvaisia, mutta eri ulottuvuuksien ekososiaaliseen sivistyskäsitteeseen kuuluvaa tiedeperustaista arvohierarkiaa tai näiden ulottuvuuksien yhteenkietoutuneisuutta ei opetus suunnitelmissa ollut avattu ekososiaalisen sivistyskäsitteeseen mukaisesti.

Sosiaalinen kestävyys

Suomalaisissa ohjausalan koulutuksissa korostuivat opetus suunnitelmien perusteella erityisesti sosiaaliset kysymykset, kuten yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja yksilön toimintavalmiuksien tukemisen teemat. Osassa opetus suunnitelmista kuvaukset sosiaalisen kestävyuden tavoitteista olivat hyvinkin yksityiskohtaisia. Tulevien opinto-ohjaajien tulisi muun muassa tunnistaa eriarvoisuutta tuottavia yhteiskunnallisia rakenteita: “Analysoimme moninaistuvan yhteiskunnan asettamia haasteita ja tunnistamme eriarvoisuutta tuottavia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia ilmiöitä” (Haaga-Helia). Näkökulma eriarvoisuuden oli intersektionaalinen: muun muassa sukupuoli, seksuaalisuus, yhteiskuntaluokka, uskonto, kulttuuritausta, kieli ja etnisuus mainittiin kokonaisuuden osina, joista muotoutuu yksi-

löiden elämille toisistaan eroavat lähtökohdat ja etenemisen keinot.

Opetus suunnitelmissa nostettiin esille tarve tarkastella kriittisesti työvoimapolitiikan, työmarkkinoiden, koulutuspolitiikan, koulutuksen ja ohjauksen roolia eriarvoistavien rakenteiden vahvistajana ja tuottajina. Näkökulma eriarvoisuutta tuottaviin rakenteisiin ja niiden seurauksiin oli pääasiassa paikallinen. Esimerkiksi globalisaatio mainittiin haasteiden asettajana suomalaiselle koulutuspolitiikalle (UEF), mutta laajemmin suomalaisen ohjausalan toimintaa globaalien oikeudenmukaisuuden rakentajana ei kuvattu.

Globaali näkökulma näyttöytyi paikallisesta perspektiivistä monikulttuurisuuden käsitteen, kulttuuritaustan ja erilaisten arvojen vaikutusten esille nostamisena. Sekä ohjattavan että ohjaajan kokemukset, kulttuuritausta ja arvot nähtiin ohjauksessa vaikuttavina tekijöinä, joita ohjausalan ammattilaisiksi kasvaessa oli opittava arvioimaan, tarkastelemaan, ymmärtämään ja kohtaamaan: “Opinto-ohjaaja osaa (...) arvioida omia ja opiskelijoidensa kokemuksellisia, tiedollisia, taidollisia, kulttuurisia, kielellisiä ja sosiaalisia lähtökohtia, jotka hän ottaa huomioon ohjaustyössään” (HAMK). Kulttuuritaustan ja arvojen kuvattiin vaikuttavan sekä ohjaajan että ohjattavan ajatuksiin ja toimintaan: “Jotta yhdenvertaisuus ja tasa-arvo voivat käytännössä toteutua edellyttää se ohjausalan ammattilaisilta omien arvolähtökohtien ja asenteiden tarkastelua ja kokemuksia erilaisten ihmisten kanssa toimimisesta” (JAMK/JYU). Kulttuuritausta näyttöytyi myös yksilön elämänsuunnittelua kehystävänä rakenteena. Sen huomioimiseksi opetus suunnitelmissa nimettiin erikseen kulttuuritietoisuuden tai kulttuurisensitiivisen ohjausotteen omaksuminen opintojen tavoitteeksi. Yhteiskunnan monimuotoisuus esitettiin opetus suunnitelmatexteissä pääosin positiivisena asiana.

Ohjausalan ammattilaisten osana näyttöytyi paitsi sopeutua yhteiskunnan moninaisuuteen myös edistää sitä sekä eri taustoista tulevien ihmisten yhdenvertaista ja oikeudenmukaista kohtelua. Tästä puhuttiin yhdessä monimuotoi-

suuden, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden, osallisuuden, antirasistisen ohjauksen sekä sosiaalisesti kestäväen kehityksen kanssa. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisen kuvattiin edellyttävän ohjaajalta kriittistä otetta omaan toimintaansa ja ylipäätään ohjaustoimintaan käytäntönä. Jyväskylän yliopiston ja ammatillisen opettajakorkeakoulun yhteisessä opetussuunnitelmassa viitattiin Elinikäisen ohjauksen strategiaan (Valtioneuvosto 2020) kuvattaessa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumisen edellytyksiä:

Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen ja toteutuminen edellyttää ohjaajien oman toiminnan lähtökohtien tiedostamista ja reflektointia. Lisäksi se edellyttää asiakkaiden kanssa toteutuvan ohjauksen ja neuvonnan sekä yhteiskunnan rakenteiden ja kehityskulkujen jatkuvaa arviointia. Tässä tarvitaan yhteistyöverkostoja, yhteydenpitoa päättäjien ja käytännön toimijoiden kesken sekä erilaisia systeemisiä lähestymistapoja, joiden avulla on mahdollista edistää tasa-arvoista, oikeudenmukaista ja monimuotoista yhteiskuntaa Suomessa. (JAMK/JYU.)

Tässä yhteydessä ei kuitenkaan tarkemmin määritelty, kuka on aktiivinen toimija arvioinnissa, yhteydenpidossa tai systeemisten lähestymistapojen luomisessa. Yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen näyttäytyi opetussuunnitelmissa suhteessa toisiin ihmisiin, suomalaiseen yhteiskuntaan eikä laajemmin globaaliin maailmaan tai ihmisiä laajempaan yhteisöön kohdistuvana toimintana.

Ohjausalan ammattilaisilla kuvattiin opetussuunnitelmissa olevan tärkeä rooli myös yksilöiden ja yhteisöjen hyvinvoinnin edistämisessä. Yksilöiden hyvinvoinnin nähtiin olevan yhteydessä yhteisöön kiinnittymiseen, osallisuuteen ja oppimiseen. Hyvinvointi ymmärrettiin laajasti fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kattavaksi. Ohjausalan ammattilaisen osaamiseksi kuvattiin myös oman yhteisönsä hyvinvoinnin edistäminen. Tärkeäksi osaamiseksi nousi niin ikään ohjaajan omasta (työ) hyvinvoinnista huolehtiminen. Hyvinvoinnin

kuvattiin kohdistuvan ensisijaisesti yksilöä ympäröiviin, toisista ihmisistä muodostuviin sosiaalisiin ympäristöihin.

Tulevaisuus oli teemana vahvasti läsnä opetussuunnitelmissa. Näkökulmana oli pääasiassa ennakointi sekä muiden toimijoiden ja tekijöiden aiheuttamaan muutokseen varautuminen. Toisaalta ohjattavan kuvattiin voivan aktiivisesti vaikuttaa tulevaisuuteensa, ja tämän toimijuuden tukeminen nostettiin ohjauksen keskeiseksi tehtäväksi. Ohjaajan toimijuus tulevaisuuden rakentajana näyttäytyi pääasiassa omien ohjattavien, oman ohjaustyön ja organisaation sekä monialaisten verkostojen kautta vaikuttamisena. Paikoitellen ohjaajille tarjottiin laajempaa roolia yhteiskunnallisena toimijana: “Opintojakson suoritettuaan opiskelija (...) tunnistaa ammatillisen ja kasvatuksellisen roolinsa yhteiskunnallisena toimijana ja kestäväen tulevaisuuden rakentaja” (UEF). Pääasiassa ohjaajan ja ohjattavan rooliksi kuvattiin kuitenkin ilmiöiden tarkasteleminen sekä niihin reagoiminen ja sopeutuminen.

Taloudellinen kestävyys

Ohjauksen koulutusten opetussuunnitelmissa taloudelliset ja sosiaaliset kysymykset ilmenivät toisiinsa yhteenkietoutuneina. Tämä tuli näkyväksi esimerkiksi työelämän osaamistarpeisiin vastaamisen ja työllistymisen tukemisen teemojen kautta. Työllistyminen oli aineiston perusteella keskeinen osa yksilön elämää: sillä oli roolinsa sekä mielekkään elämän rakennuspalikkana että toimeentulon ja sitä kautta perustarpeiden tyydyttämisen mahdollistajana. Toisaalta yksilö osaamisineen näyttäytyi resursina muuttuville työmarkkinoille, jotka nähtiin keskeisenä osana yhteiskuntaa. Työelämän muuttuvat tarpeet kuvattiin osana sitä ympäristöä, missä yksilö elämäänsä sekä koulutus- ja työuraansa suunnittelee: “Tarkastelet työelämän muutosten merkitystä uraohjaukselle” (TAMK).

Työmarkkinoiden rakenne ja niiden tarjoamat mahdollisuudet olivat näin ollen opetussuunnitelmien perusteella yksi ohjauksessa tutkittavista teemoista. Ohjausta kuvattiin kuitenkin vain harvoin työelämän rakenteita

muuttavana tai niihin vaikuttavana voimana. Työmarkkinoiden muutos kuvattiin pääosin ohjauksesta irrallisena ilmiönä, johon reagoitiin.

Ohjaukselle tarjottu rooli työelämän tarpeisiin vastaajana liittyi ympäröivien mahdollisuuksien tutkimiseen ja muuttuviin osaamistarpeisiin vastaamiseen. Elinikäinen oppiminen näyttäytyi tapana päivittää omaa osaamista vastaamaan markkinoiden tilastoissa näkyvää mennyttä ja tämänhetkistä sekä tarkemmin määrittelemättömillä tavoilla ennakoitua tulevaa kysyntää. Elinikäinen ohjaus asetettiin myös osaksi tätä samaa jatkumoa:

Elinikäinen ohjaus on yksi keskeinen väline tuettaessa yksilöä ja yhteiskuntaa työelämän ja osaamisen murroksessa. Se on keino vaikuttaa työllistymisen kannalta tärkeään osaamisen hankkimiseen, siirtymien sujuvuuteen sekä osuvien ja mielekkäiden koulutus- ja työurien rakentumiseen opiskelussa, palkkatyössä, yrittäjänä tai muissa työn tekemisen muodoissa. (JYU/JAMK.)

Osaamistarpeisiin vastaamisen osalta digitalisaation megatrendi korostui ohjausalan koulutuksen opetussuunnitelmissa: ”Digitaalisten ratkaisujen, verkostojen ja sosiaalisen median merkitys ja erityispiirteet osana ohjaustyötä, työelämää ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta” (UEF). Digitalisaatio tuli esiin ennen kaikkea siinä, miten sen nähtiin vääjäämättä muuttavan ohjausalan ammattilaisten toimintaympäristöä sekä ohjaustyössä vaadittavia taitoja. Toisaalta digitalisaation nähtiin vaikuttavan myös ohjattavan toimintamahdollisuuksiin ja asettavan hänelle uusia taitovaatimuksia pärjätäkseen opinnoissa, työmarkkinoilla ja yhteiskunnassa.

Opetussuunnitelmissa ohjauksen rooli kuvattiin keskeiseksi myös koulutussiirtymien sujuvoittamisessa. Ohjaus näyttäytyi paitsi yksilön päätöksenteon tukemisena myös voiteluaineena nykyisenkaltaisen talous-, koulutus- ja yhteiskuntajärjestelmän rattaisiin (ks. myös Jokisaari 2004; Värrä 2018). Ohjauksen roolina oli varmistaa, että yksilöt täyttävät koulutus- ja työvoimapolitiittisia päämääriä siirtymällä ilman tarpeettomia viivytyksiä koulutuksesta toiseen sekä koulutuksesta työelämään. Opinto-

ohjaajilla nähtiin roolia myös oppilaitosten markkinoinnissa, eli sen varmistamisessa, että oppilaitokseen saadaan riittävästi motivoituneita opiskelijoita toiminnan takaamiseksi.

Ekologinen kestävyys

Ekologisen kestävyysulottuvuuden teemoja mainittiin ohjausalan koulutuksen opetussuunnitelmissa hyvin harvoin. Niiden käsittely painottui vapaavalintaisiin opintoihin, joiden yhteydessä muun muassa mainittiin ainoastaan kerran käsite biodiversiteetti (UEF). Ekologisen kestävyysulottuvuuden vähäinen näkyvyys ohjausalan opetussuunnitelmissa ja erityisesti kaikille pakollisissa opinnoissa viittasi siihen, että opiskelijalla oli mahdollisuus välttää kokonaan ekologisen kestävyuden kysymysten käsittelety ohjausalan opintojensa aikana.

Kun ekologista kestävyysulottuvuutta käsiteltiin opetussuunnitelmissa, niitä lähestyttiin yleensä yksittäisen ekologisen kriisin osa-alueen kautta. Yleisin viitattu ilmiö oli ilmastonmuutos, joka ei esiintynyt kertaakaan varsinaisena sanana, mutta johon viitattiin epäsuorasti: ”Tiedostava, ajan tasalla oleva ja eettinen ohjaus ottaa huomioon ilmastoa koskevat kysymykset” (JAMK/JYU). ”Ympäristö- ja ilmastokasvatuksen lähtökohtien ja tulkintojen monialainen määrittely ja kriittinen tarkastelu” (UEF).

Toinen toistuva tapa lähestyä ekologisen kestävyuden arvoja ja kysymyksiä oli kestävä kehityksen viitekehys. Kestävä kehitys kuvattiin toimintana, johon sisältyi eettinen pohdinta ylisukupolvisesta oikeudenmukaisuudesta ja elämän mahdollisuuksien turvaamisesta. Kestävä kehityksen edistäminen nähtiin osaksi ohjausalan ammattilaiselta odotettua toimintaa. Kestävälle kehitykselle annettiin opetussuunnitelmissa rooli kestävä elämäntavan mahdollistajana, eikä sen suhdetta esimerkiksi taloudellisteknologiseen jatkuvan kasvun ajatukseen (ks. Värrä 2018) problematisoitu.

Opetussuunnitelmissa ei nostettu esiin erilaisten ympäristöongelmien, kuten ilmastonmuutoksen ja lajikadon, systeemistä luonnetta eikä niiden linkittymistä toisiinsa, talouden

rakenteisiin tai sosiaalisiin ongelmiin. Ohjaajan ja ohjausalan rooli suhteessa ekologiseen kestävyysulottuvuuteen kuvattiin pikemminkin tarkkailevana ja havainnoivana kuin kestävyystietoisien elämänorientaation (ks. Foster ym. 2019) sisäistyneenä toimijana, joka pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan ilmiöihin.

Ekososiaalinen sivistys

Ekologiset kysymykset ensisijaisina sosiaalisen ja taloudellisen toiminnan reunaehtoina tulivat erittäin harvoin näkyviin ohjausalan opetussuunnitelmissa. Käsitteenä ekososiaalinen sivistys mainittiin vain kerran vapaasti valittavien opintojen yhteydessä (UEF). Lisäksi yhdeksi keskeiseksi sosiaalisiksi kysymykseksi nousut ihmisten hyvinvoinnin lisääminen kuvattiin liittyvän muun luonnon hyvinvointiin niin ikään vain yhden kerran:

Ohjauskysymysten eettinen pohdinta on välttämätöntä kestävä kehityksen ja elämäntavan rakentamisessa. Kestävä elämäntapa tarkoittaa sitä, että yksilöt ja yhteisöt oppivat elämään ja tekemään valintoja, jotka turvaavat elämän mahdollisuuden tuleville sukupolville. Koulutuksen, ja siten myös ohjauksen, tulee siksi asettaa tietoisesti eettisiä kysymyksiä siitä, miten yksilön valinnat voisivat edistää ihmisen itsensä, yhteisönsä ja ympäristön yhteistä hyvää. (JAMK/JYU.)

Tässä kuvauksessa opetussuunnitelman aikaperspektiivi venyi ylisukupolviseksi. Yleisissä periaatteissa mainittu ajatus ei kuitenkaan toistunut myöhemmin opetussuunnitelmassa esimerkiksi opintojaksojen oppimistavoitteiden kuvauksissa.

Ohjattavan toimijuus näyttäytyi ekososiaalisen sivistyksen näkökulmasta tarkasteltuna jännitteisenä. Aineistossa nousi toistuvasti esille yksilölle itselleen merkityksellisten valintojen tukeminen, mutta yksilön opinto- ja uravalintojen merkitystä monilajiselle yhteisölle tai enemmän kuin ihmisen maailmalle ei juurikaan nostettu ekososialisaation ja ekoindividuaation hengessä (Foster ym. 2022; Keto & Foster 2021; Keto ym. 2022; Pulkki 2021) ohjauksessa käsiteltäväksi aiheeksi.

Kohti ekososiaalisesti sivistävää ohjausalan koulutusta

Olemme tässä tutkimuksessa tarkastelleet kestävyysulottuvuuksien esiintyvyyttä ja niiden asettumista ekososiaalisen sivistyksen mukaiseen järjestykseen ohjauksen koulutusohjelmien kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että ohjausalan koulutuksissa ei ollut sisäistetty kasvatuksen tavoitteeksi ekososiaalista sivistyskäsitystä, jossa elämän ekologisen perustan turvaaminen on ensisijaista ja mahdollistaa sosiaalisen sekä taloudellisen kestävyuden toteutumisen. Tutkimuksemme valossa ohjauksen kirjoitetut opetussuunnitelmat tuntuvat toisintavan ihmiskeskeistä ja dualistista eli ihmisen muusta luonnosta erottavaa maailmankuvaa.

Sosiaalisen tason kysymykset, kuten ihmisten hyvinvointi ja yhdenvertaisuus, olivat ohjausalan koulutuksen opetussuunnitelmissa vahvasti läsnä. Niissä kuitenkin korostui ihmiskeskeinen ymmärrys ihmisestä sosiaalisena toimijana. Yhteisöllisyyttä kuvattiin suhteessa toisiin ihmisiin eikä ekososialisaation hengessä suhteessa toisiin lajeihin tai laajemmin koko elämänverkkoon. Parissa ohjausalan koulutuksien opetussuunnitelmassa oli silti hieman ituja ekososiaalisesta sivistysajattelusta. Koulutuksien tavoitteenasettelua tulisi kuitenkin täsmentää ja laajentaa, jotta kestävyysulottuvuuksien yhteenkietoutuneisuus ja tiedeperustainen arvohierarkia tulisivat paremmin näkyviin.

Tutkimusryhmän kokoonpano mahdollisti samanaikaisesti sekä ohjausalan koulutusta sisäpuolelta ymmärtävän että ulkopuolelta haastavan tarkastelukulman. Tutkijoista kaksi on käynyt opinto-ohjauksen koulutuksen ja toimivat ohjausalan kouluttajina kahdessa eri opinto-ohjauksen koulutusta tarjoavassa korkeakoulussa. Ryhmän kolmas tutkija on tarkastellut ekososiaalisia kestävyysulottuvuuksia laajemmista kasvatuksellisista ja yhteiskunnallisista näkökulmista. Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi kävimme aineiston ensin läpi itsenäisesti ja sen jälkeen vertailimme havain-

tojamme sekä tulkintojamme aineistosta. On kuitenkin hyvä huomioida opetussuunnitelmien kirjausten tulkinnan olevan tutkijoiden tulkintaa siitä, mitä niissä on haluttu sanoa, eikä tulkintoista voi suoraan tehdä päätelmiä tosiasiaa toteutuneesta ohjauksen opetuksesta (ks. Graneheim & Lundman 2004; Luoto & Lapalainen 2009; Nieminen & Mankki 2019).

Ekososiaalinen sivistys ja sen suhteuttaminen globaaliin ohjauksen toimintakenttään on merkittävä tehtävä tulevana vuosina ohjausalan koulutusta tarjoaville korkeakouluille. Ekososiaalisten kriisien ajassa on kohdistettava katsetta siihen, miten ohjauksen ydin eli dialogisuuden, toimijuuden tukemisen ja erilaisten tulevaisuuksien tutkimisen taidot voidaan ottaa täysimittaisesti käyttöön ekososiaalisesti kestävämmän tulevaisuuden rakentamisessa. Siiloutuneitten urien ajan sanotaan olevan ohi (Plant 2023).

Ohjauskentän uusi rooli muuttuvassa yhteiskunnassa on alan yhteinen haaste. Opinto- ja uraohjauksessa työstettävät elämänvalinnat eivät ole pelkästään yksilöllisiä prosesseja vaan kietoutuvat laajempaan yhteiskunnalliseen ja poliittiseen kontekstiin sekä vaikuttavat siihen, millaiseksi yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuus muodostuu (McCrary 2022; Watts, Law, Killeen, Kidd & Hawtorn 1996). Mikäli olemassa olevat rakenteet esitetään ohjauksessa normaaleina ja muuttumattomina, uusinnetaan entisille arvoille rakentuvaa tulevaisuutta. Pyrkimys säilyttää status quo ei siis ole neutraalia ja arvovapaata. (Hooley ym. 2018; McCrary 2022.) Jos sosiaalisesti oikeudenmukaista ohjausta pyritään avartamaan kohti ekososiaalista oikeudenmukaisuutta, on ihmiskeskeistä maailmankuvaa tarkasteltava kriittisesti.

Siirtymä kohti ekososiaalisempaa ohjausalan koulutusta voisi tapahtua laajentamalla ajatusta siitä, kenen hyvinvointia ohjauksella tulisi edistää. Ottamalla koulutuksen yhteisissä opinnoissa keskusteluun esimerkiksi globaalissa etelässä elävien ihmisten, tulevien sukupolvien, muiden eläinten, kasvukunnan ja toimivien ekosysteemien tarpeet astuttaisiin aimo askel eteenpäin kohti ekososiaalista sivistystä ohjausalan arvopohjana. Tämä askel olisi luon-

teva seuraus siitä, että ohjausalan koulutusten opetussuunnitelmia päivitettäessä sisäistettäisiin ihmisen ja muiden lajien hyvinvoinnin riippuvuus toisistaan. Ekososiaalista sivistyskäsitystä osana ohjausalan koulutusta voisi kirjoittaa auki myös määrittelemällä tarkemmin vaikkapa nykyisissä opetussuunnitelmissa esiintyviä käsitteitä, kuten parempi tulevaisuus, yhteiskunnallinen muutos, tulevaisuusajattelu, toimintaympäristö, vaikuttavuus, laatu ja kestävyys.

Ohjattavan oikeus määritellä itselleen merkitykselliset ohjausprosessit ja niiden sisällöt ovat keskeinen ohjenuora opinto-ohjauksessa. Ekososiaalisen sivistyksen näkökulma ohjaa kuitenkin pohtimaan, tulisiko ohjausalan ammattilaisen haastaa rohkeammin opiskelijoitaan miettimään sekä omia että laajemmin yhteiskunnassa vallitsevia arvoja. Ihmisen omaksi ainutlaatuisiksi itsekseen kasvaminen voitaisiin ohjauksessa käsitteellistää ihmiskeskeisen, kilpailua, omistamista ja hallintaa korostavan yksilöllisyyden sijaan prosessiksi, jossa ohjattava nivoutuu ainutlaatuisiksi osaksi laajempaa, elämää ylläpitävää ekosysteemien kokonaisuutta (ks. myös Pulkki 2021). Voitaisiinko koko ohjausalalla näin ollen tarkastella entistä radikaalimmin sitä, mitä ohjauksessa pidetään yksilön elämänsuunnittelun huomioon otettavina reunaehtoina? Pitäköö työelämän ensin muuttua planetaarisissa rajoissa toimivaksi ennen kuin ekososiaalinen sivistys voidaan ottaa opinto- ja uraohjauksen lähtökohdaksi ja tavoitteeksi? Voisiko ohjaus toimia yhteiskunnan muutosajurina kohti ekososiaalisesti kestävää tulevaisuutta?

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu on jo myötävaikuttanut siihen, että osa korkeakouluista on ryhtynyt tekemään työtä ekososiaalisen sivistyskäsityksen sisällyttämiseksi uudistuksen alla oleviin ohjausalan opetussuunnitelmiin ja suunnitteilla oleviin täydennyskoulutuksiin. Ohjausalan kouluttajilla on siten jo nähtävissä olevaa kiinnostusta ja intoa edistää ekososiaalisesti kestävä tulevaisuuden rakentamista. Jatkotutkimukset voisivatkin tarkastella sitä, miten eri kestävyysulottuvuudet ja

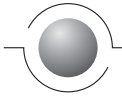
ekososiaalinen sivistys näyttäytyvät ohjauksen koulutuksen toteutuneissa ja opituissa opetus-suunnitelmissa eli koulutuksen käytännössä. Lisäksi ohjauksen koulutusta ohjaavien asiakirjojen ja käytäntöjen vertailua olisi tarpeen tehdä myös kansainvälisessä kontekstissa.

Lähteet

- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 1995. 576/21.4.1995.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta 1998. 986/14.12.1998.
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala T. (toim.) 2017. Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- BIOS 2019. Ekologinen jälleenrakennus. <https://eko.bios.fi/>. (Luettu 11.5.2023.)
- CBD. 2022. Kunming-Montreal joint statement on the post-2020 global biodiversity framework. Convention on biological diversity. <https://www.cbd.int/doc/c/e6d3/cd1d/daf663719a03902a9b116c34/cop-15-l-25-en.pdf>. (Luettu 11.5.2023.)
- Cedefop 2020. Inventory of lifelong guidance systems and practices - Finland. CareersNet national records. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/inventory-lifelong-guidance-systems-and-practices-finland>. (Luettu 11.5.2023.)
- Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. 2021. The 'anthropocene' (2000). Teoksessa S. Benner, G. Lax, P. J. Crutzen, U. Pöschl, J. Lelieveld & H. G. Brauch (toim.) Paul J. Crutzen and the anthropocene: A new epoch in earth's history. The Anthropocene: Politik—Economics—Society—Science 1. Cham: Springer, 19–21. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82202-6_2
- Dasgupta, P. 2021. The economics of biodiversity: The Dasgupta review. Lontoo: HM Treasury. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/602e92b2e90e07660f807b47/The_Economics_of_Biodiversity_The_Dasgupta_Review_Full_Report.pdf. (Luettu 22.3.2024.)
- European Lifelong Guidance Policy Network. 2010. Lifelong guidance policies: Work in progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–2010. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3995-3>
- Folke, C., Biggs, R., Norström, A. V., Reyers, B. & Rockström, J. 2016. Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society* 21 (3). <http://www.jstor.org/stable/26269981>. (Luettu 11.5.2023.)
- Foster, R., Mansikka-aho, A. & Salonen, A. O. 2022. Ekososiaalinen sivistys osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväns tulevaisuuden rakentamisen pohjana. Teoksessa N. Hienonen, P. Nilivaara, M. Saarnio & M.-P. Vainikainen (toim.) Laaja-alainen osaaminen koulussa: Ajattelijana ja oppijana kehittyminen. Helsinki: Gaudeamus, 204–217.
- Foster, R., Salonen, A.O. & Keto, S. 2019. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press. 121–143. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24 (2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Hirvilampi, T. 2015. Kestäväns hyvinvoinnin jäljillä: Ekologisten kysymysten integroiminen hyvinvointitutkimukseen. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 136. Helsinki: Kela. <http://hdl.handle.net/10138/154175>. (Luettu 11.5.2023.)
- Hooley, T., Sultana, R. G. & Thomsen, R. 2018. The neoliberal challenge to career guidance. Mobilising research, policy and practice around social justice. Teoksessa T. Hooley, R. G. Sultana & R. Thomsen (toim.) Career guidance for social justice. Contesting neoliberalism. Routledge Studies in Education, Neoliberalism, and Marxism. Lontoo: Routledge, 1–27.
- IAEVG. 2017. IAEVG ethical guidelines. <https://iaevg.com/Ethical-guidelines>. (Luettu 11.5.2023.)
- IPCC. 2023. AR6 synthesis report: Climate change 2023. <https://www.ipcc.ch/report/sixth-assessment-report-cycle/>. (Luettu 11.5.2023.)
- Jokisaari, O.-J. 2004. Elinikäinen oppiminen – häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuiskasvatus* 24 (1), 4–16. <https://doi.org/10.33336/aik.93528>
- Keto, S. & Foster, R. 2021. Ecosocialization – an ecological turn in the process of socialization. *International studies in Sociology of Education* 30 (1–2), 34–52. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>
- Keto, S., Foster, R., Pulkki, J., Salonen, A. O. & Värrä, V.-M. 2022. Ekososiaalinen kasvatus: Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen. *Kasvatus & Aika* 16 (3), 49–69. <https://doi.org/10.33350/ka.111741>
- Koirikivi, P., Benjamin, S. & Kuusisto, A. 2023. Ekososiaalisesti kestäväns kasvatuksen ihanteet ja haasteet. Tar kastelussa toisen asteen opiskelijoitten näkemykset koulukasvatuksen kehittämistarpeista. *Kasvatus* 54 (2), 145–159. <https://doi.org/10.33348/kvt.129146>
- Kopnina, H. 2014. Revisiting education for sustainable development (ESD): Examining anthropocentric bias through the transition of environmental education to ESD. *Sustainable Development* 22 (2). <https://doi.org/10.1002/sd.529>
- Kotzé, L. J. 2018. The sustainable development goals: An existential critique alongside three new-millennial analytical paradigms. Teoksessa D. French & L. J. Kotzé (toim.) Sustainable development goals. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 41–65. <https://doi.org/10.4337/9781786438768.00009>
- Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5), 16–38. <https://journal.fi/akakk/article/view/84515>. (Luettu 11.5.2023.)

- Lewis, S. L. & Maslin, M. A. 2015. Defining the anthropocene. *Nature* 519, 171–180. <https://doi.org/10.1038/nature14258>
- LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Luoto, L. & Lappalainen, M. 2006. Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 10:2006. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J. & Lupinacci, J. 2015. EcoJustice education. Towards diverse, democratic, and sustainable communities. 2. painos. New York, NY: Routledge.
- Matthies, A.-L. & Närhi, K. 2015. Ekososiaalinen lähestymistapa rakenteellisen sosiaalityön viitekehyksenä. Teoksessa A. Pohjola, M. Laitinen & M. Seppänen (toim.) Rakenteellinen sosiaalityö. Sosiaalityön tutkimuksen vuosikirja 2014. 2. painos. Kuopio: UNIPress, 87–116.
- McCrory, M. 2022. Theorising agency for socially just career guidance and counselling scholarship and practice. *British Journal of Guidance & Counselling* 50 (4), 503–514. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2026881>
- Nieminen, T. & Mankki, V. 2019. Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus* 50 (3), 216–225.
- Oja, T. 2022. Opinto- ja uraohjaus vihreässä siirtymässä. Työpoliittinen aikakauskirja 65 (4), 95–101. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-970-4>
- Opetushallitus. 2023. Opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opinto-ohjaus-ammattillisessa-koulutuksessa>. (Luettu 11.5.2023.)
- Peavy, R. V. 2004. Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö. Suom. P. Auvinen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana III: Ohjauksen välineet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 16–47.
- Plant, P. 2014. Green guidance. Teoksessa G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong & A. G. Watts (toim.) *Handbook of career development: International perspectives*. New York, NY: Springer, 309–316.
- Plant, P. 2020. Paradigms under pressure: Green guidance. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance* 1 (1), 1–9. <https://doi.org/10.16993/njtcg.25>
- Plant, P. 2023. Green guidance – a key to social justice. <https://www.youtube.com/watch?v=ceKk7aXsJSM>. (Katsottu 11.5.2023.)
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkki, J. M. 2021. Ajatuksia ekoindividuaation kasvatusfilosofiasta. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 22, 43–62. <https://doi.org/10.30675/sa.90594>
- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Suomen opinto-ohjaajat ry. 2021. Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet. <https://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset-periaatteet/>. (Luettu 11.5.2023.)
- Taylor, A. 2017. Beyond stewardship: Common world pedagogies for the anthropocene. *Environmental Education Research* 23 (10), 1448–1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- Toni, A. & Vuorinen, R. 2020. Lifelong guidance in Finland: Key policies and practices. Teoksessa E. H. Haug, T. Hooley, J. Kettunen & R. Thomsen (toim.) *Career and career guidance in the Nordic countries. Career Development Series* 9. Leiden: Brill, 127–143. https://doi.org/10.1163/9789004428096_009
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto. 2020. Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023. ELO-Foorumi. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-536-8>
- Valtioneuvosto. 2022. Kestävän kehityksen toimikunnan strategia 2022–2030. Luonnon kantokyvyn turvaava, hyvinvoiva ja globaalisti vastuullinen Suomi. Suomen kestävän kehityksen toimikunta. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 2022: 6. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-496-5>
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvonen, J. 2020. Mihin oppilaita ohjataan? Opinto-ohjauksen rationaliteetit peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa. *Kasvatus & Aika* 14 (4), 4–20. <https://doi.org/10.33350/ka.91517>
- Vihtari, K. 2021. Aikuiskasvatus opintopolun ja työuran edistäjänä: Kerronnallinen tutkimus aikuiskasvatuksesta valmistuneiden ylioppilaiden uratarinoista. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 318. Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-278-8>
- Värri, V.-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M. & Hawthorn, R. (toim.) 1996. *Rethinking careers education and guidance: Theory, policy and practice*. Lontoo: Routledge.

Saapunut toimitukseen: 12.5.2023
Hyväksytty julkaistavaksi: 1.2.2024



SIRU MYLLYKOSKI-LAINE – MARI MURTONEN – LIISA POSTAREFF

Korkeakoulupedagogiikan kehittäjien käsityksiä yhteisöllisyydestä pedagogisen kehittymisen kontekstissa

Myllykoski-Laine, Siru – Murtonen, Mari – Postareff, Liisa. 2024. KORKEAKOULU-PEDAGOGIIKAN KEHITTÄJIEN KÄSITYKSIÄ YHTEISÖLLISYYDESTÄ PEDAGOGISEN KEHITTÄMISEN KONTEKSTISSA. *Kasvatus* 55 (2), 200–214.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan pedagogiikan kehittäjien käsityksiä yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä pedagogisen kehittymisen kontekstissa korkeakoulutuksessa. Yhteisöllisyydellä on merkityksellinen rooli työyhteisöjen kehittymisen mahdollistajana, mutta korkeakoulutuksessa sitä on tutkittu vasta vähän. Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa pedagogiikan kehittäjien käsitysten ja käsitysten variaatioiden tunnistamisessa. Aineisto kerättiin avokysymyksiä sisältäneellä kyselyllä sekä työpajakeskusteluilla. Tulosten mukaan yhteisöllisyyttä käsitteellistettiin kolmen näkökulman kautta: yhteisöllisyyden ilmeneminen vuorovaikutteisena kokemuksena, yhteisöllisyys yksilöllisinä sekä yhteisöllisinä edellytyksinä ja yhteisöllisyys pedagogisen kehittymisen mahdollistajana. Yhteisöllisyyden käsitykset jäsentyivät yksilöllisten ja yhteisöllisten tekijöiden vuorovaikutuksena, johon kytkeytyivät niin yksilön toimijuus ja sosiaalinen vastuu yhteisön jäsenenä kuin sosiokulttuuriseen kontekstiin liittyvät tekijät. Erityisesti korostui yhteisön jäsenten yhteenkuuluvuuden mahdollisuudet työyhteisössään. Yhteisöllisyyden merkitys yhteisön pedagogiselle kehittämiselle näyttäytyi positiivisena, mikä korostaa systemaattisten toimien tärkeyttä yhteisöllisyyden vahvistamisessa korkeakoulu-yhteisöissä.

Asiasanat: fenomenografia, korkeakoulutus, pedagoginen kehittyminen, yhteisöllisyys

Johdanto

Koulutuksen kehittäjät (*educational developers, academic developers, faculty developers*) työskentelevät erilaisissa tehtävissä korkeakouluorganisaatioissa (Green & Little 2016; Mori, Harland & Wald 2021; Roxå & Mårtensson 2008) ja ovat tärkeässä roolissa pedagogisten käytäntöjen tukemisessa (esim. Debowski 2014; Mårtensson & Roxå 2021; Sorcinelli & Austin 2010). Lisäksi he osallistuvat usein itse sekä opetustehtäviin että kehittämistehtäviin korkeakoulu yhteisöissä (Virtanen, Murtonen, Myllykoski-Laine & Postareff 2022). Koulutuksen kehittäjiin viitataan tässä tutkimuksessa korkeakoulu-pedagogiikan kehittäjinä.

Suomalaisessa yliopistokontekstissa pedagogiikan kehittäjien tehtävät voivat olla tuen antamista kollegoille pedagogisissa kysymyksissä, erilaisiin kokeiluihin kannustamista, opetuksen yhteisöllistä kehittämistä sekä korkeakoulutuksen laadun edistämistä (Eronen & Mielityinen 2022). Pedagogiikan kehittäjiksi ja kouluttajiksi identifioitui korkeakouluille tehdyssä kyselyssä kuitenkin hyvin laajasti eri tehtävänimikkeillä toimivia henkilöitä, kuten suunnittelijoita, päälliköitä, asiantuntijoita ja opettajia lehtoreista professoreihin (Virtanen ym. 2022). Kehittäjiksi kokevat itsensä näin ollen monet muutkin kuin suoraan opetuksen kehittämistehtävissä toimivat henkilöt.

Korkeakouluopetuksessa yhteisön tuen tiedetään olevan merkityksellistä opetustyön sujumisen sekä opettajien pedagogisen kehittymisen näkökulmista (esim. Clarke & Reid 2013; Clavert, Björklund & Nevgi 2014; Englund, Olofsson & Price 2018). Korkeakoulujen henkilöstöä tukeva yhteisöllisyys on keskeinen voimavara yhteisön tiedonjakamis- ja yhteistyömahdollisuuksien edistämiseksi (Nistor, Daxecker, Stanciu & Diekamp 2015). Etä- ja hybridiopetuksen lisääntyminen viime vuosina on vähentänyt perinteistä oppilaitoksissa tapahtuvaa kohtaamista, mikä voi näkyä sosiaalisten suhteiden puutteena tai eristäytymisenä yhteisöstä (Vanhanen-Nuutinen & Penttinen 2022). Onkin tärkeää, että korkeakoulu yhteisöissä

tunnistetaan yhteisöllisyyttä edistäviä käytänteitä, joita voivat olla esimerkiksi erilaiset vertaistuen mallit ja hyvien opetusikäntöjen jakaminen (Eronen & Mielityinen 2022, 149).

Aiempien tutkimusten perusteella ei kuitenkaan tiedetä, kuinka korkeakoulu pedagogiikan kehittäjät käsitteellistävät yhteisöllisyyden. Yhteisöllisyyden tutkiminen korkeakoulu pedagogiikan kehittäjien käsitysten pohjalta on merkityksellistä, sillä heillä on keskeinen rooli yhteisön pedagogisen kehittymisen tukemisessa. Esimerkiksi Hill (1996) on korostanut yhteisöllisyyden tarkastelun tärkeyttä erilaisissa konteksteissa, jotta voitaisiin saada käsitys, millaisista tekijöistä se muodostuu.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata korkeakoulu pedagogiikan kehittäjien käsityksiä yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä pedagogisessa kehittämisessä. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä pedagogisesta kehittämisestä erityisesti yhteisön kehittämismahdollisuuksien näkökulmasta (ks. Myllykoski-Laine, Postareff, Murtonen & Vilppu 2023) korkeakouluorganisaatioiden pedagogista yhteisöllisyyttä tukevien käytäntöjen kehittämiseksi. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten korkeakoulu pedagogiikan kehittäjät käsitteellistävät yhteisöllisyyden?
2. Millainen merkitys korkeakoulu pedagogiikan kehittäjien käsitysten mukaan yhteisöllisyydellä on pedagogisessa kehittämisessä?

Yhteisöllisyyden käsite

Yhteisöllisyyden (*sense of community*) teoreettinen tausta ja määrittely pohjautuu vahvasti McMillan ja Chavisin kirjoituksiin 1980-luvulla. He määrittivät yhteisöllisyyden neljä osa-alueetta: osallisuus (*membership*), vaikutus (*influence*), integraatio ja tarpeiden täytyminen (*integration and fulfillment of needs*) sekä jaettu emotionaalinen yhteys (*shared emotional connection*) (McMillan & Chavis 1986). Näihin sisältyvät kokemukset yhteenkuuluvuudesta ja yhteydestä yhteisöön, merkityksellisyydestä yhteisölle ja mahdollisuuksista vaikuttaa yhteisön toimintaan. Lisäksi

osa-alueisiin sisältyy kokemukset yksilön tarpeiden mahdollisuudesta täyttyä yhteisön resurssien mahdollistamina sekä kokemukset jaetusta yhteisestä historiasta, paikasta, ajasta ja tapahtumista. Määritelmän mukaan nämä tekijät voivat ilmetä erilaisissa konteksteissa, kuten alueellisissa tai ammatillisissa yhteisöissä.

McMillan ja Chavisin (1986) neljän ulottuvuuden malli on nähty hyvänä teoreettisena pohjana ymmärrykselle yhteisöllisyydestä, ja siihen kytkeytyvää instrumenttia (*sense of community index*) on testattu erilaisissa yhteisöissä (Obst & White 2004) esimerkiksi korkeakouluopiskelijoiden yhteisöllisyyden kokemusten tarkasteluun (esim. Procentese, Gatti & Falanga 2019). Tämän teoreettisen mallin varsinaista mittaamista on kuitenkin pidetty haastavana (Cope, Ward, Jackson, Muirbrook & Andre 2020), ja sen yhteisöllisyyden käsitteen operationalisointia ja validointia on kritisoitu myös puutteelliseksi (Hill 1996; Jason, Stevens & Ram 2015). Esimerkiksi Jason ym. (2015) ehdottavat tilalle sellaista tarkastelutapaa, joka korostaa yksilön yhteyttä ympäristöönsä ja näiden keskinäistä riippuvuutta; näin yhteisöllisyys nähdään muodostuvan yksilö-, mikro- (vuorovaikutus muiden kanssa) ja makrotason (vuorovaikutus ympäristön kanssa) tekijöistä. Myös Hill (1996) on peräänkuuluttanut yhteisöllisyyden tarkastelua yhteisötasolla yksilöllisen tason lisäksi.

McMillan ja Chavisin (1986) määritelmä korostaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, jota pidetäänkin yhtenä yksilön psykologisena perustarpeena (esim. Ryan & Deci 2000). Yhteisöllisyyttä on mahdollista tarkastella myös muiden psykologisten perustarpeiden, autonomian ja kyvykkyyden kautta, joiden nähdään olevan yhteydessä erityisesti yksilön motivaatioon ja hyvinvointiin (Ryan & Deci 2000). Tällöin korostuvat yksilön vaikutusmahdollisuudet sekä merkityksellisyys yhteisössään (McMillan & Chavis 1986), mikä voi tarkoittaa yksilön mahdollisuuksia toimia arvojensa mukaisesti, kokea onnistumista ja kehittää omaa asiantuntijuuttaan ja työtään (Piirto, Nokelainen & Pylväs 2022).

Akateemisten työyhteisöjen yhteisöllisyyden tutkimuksessa käytetty määritelmä painottaa toisista välittämisen, palautteen saamisen, luottamuksen kokemuksen ja muilta saatavan tuen näkökulmia (Nistor ym. 2015). Tässä käsitteellistyksessä näkyy yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksellinen suhde: yksilön luottamus yhteisöön ja siihen, että yhteisö tukee ja turvaa yksilöä. Siitä puuttuu toisaalta yksilön vastuun näkökulma. McMillan (2011, 511) on myöhemmin korostanut, ettei alkuperäinen (McMillan & Chavis 1986) teoria painota pelkästään johonkin kuulumisen tunnetta tai ole vain yksilön tarpeisiin pohjautuva; se sisältääkin lähtökohtaisesti myös yksilön sosiaalisen vastuun yhteisölle, kuten rehellisyyden, avoimuuden ja muiden yhteisön jäsenten hyväksymisen.

Myös yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia tutkittaessa on havaittu, että yhteisöllisyyden kokemukset ovat yhteydessä vastuullisen yhdessä olemisen ja osallisuuden kokemuksiin yhteisössä (Procentese ym. 2019). Tutkimuksen mukaan näiden tekijöiden tukemisella voitaisiin vahvistaa yhteisön jäsenten osallistumista yhteisön toimintoihin. Lisäksi rakenteelliset mahdollisuudet sekä yhteisön jaetut normit liittyvät vastuulliseen yhdessä olemiseen, muun muassa siihen, kuinka vastuuta yhteisestä toiminnasta ja kehittämisestä otetaan.

Pedagoginen kehittyminen: Yhteisöllisyys ja sen tukeminen

Tutkimuksissa on viime vuosina ryhdytty kiinnittämään yksilöllisen näkökulman sijaan enemmän huomiota korkeakouluopetuksen yhteisölliseen kehittämiseen (esim. Esterhazy, de Lange, Bastiansen & Wittek 2021). Yhteisön ja opettajien osaamisen kehittymisen välisten yhteyksien tutkimuksissa yhteisö voidaan nähdä joko tärkeäksi kehittymisen kontekstiksi tai toisaalta kehittymistä tukevaksi välineeksi (Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt 2017). Yhteisö vaikuttaa esimerkiksi uusien opettajien avunsaantiin pedagogisissa kysymyksissä, ensimmäisiin opetuskokemuksiin ja yhteisöön integroitumiseen (Murtonen & Vilppu 2020).

Yhteisön merkityksen tarkastelu pedagogisessa kehittämisessä heijastaa toimijuuden ja rakenteiden välistä suhdetta, jossa yksilön aktiivinen toimijuus on merkittävää, mutta jossa ympäristö voi joko vahvistaa tai rajoittaa yksilön toimintaa. Korkeakoulu yhteisön jäsenet eivät ole passiivisia toimijoita vaan kehittävät pedagogisia käytäntöjä toimijuutensa kautta (Mathieson 2012). Tämä tapahtuu kuitenkin tietyn sosiokulttuurisen kontekstin ja rakenteiden vaikutusten alaisena (Englund ym. 2018). Erilaisten kontekstuaalisten, suhteellisten ja yksilöllisten tekijöiden nähdään vaikuttavan laadukkaaseen opetukseen tähtäävän korkeakoulu yhteisön kehittämiseen, missä keskeisiä tekijöitä ovat esimerkiksi instituution ilmapiiri ja säännöt, luottamus ja kunnioitus sekä yksilöiden pedagogiset lähestymistavat ja koulutautuminen (Esterhazy ym. 2021).

Yhteisölliseen oppimiseen on tyypillisesti liitetty yhteiset tavoitteet yhteisössä, niihin sitoutuminen sekä jaettu vastuu (Wenger & Snyder 2000). Akateemisissa yhteisöissä nämä voivat kytkeytyä esimerkiksi valtasuhteisiin ja erilaisiin velvollisuuksiin, joista saattaa myös olla yhteisössä epäselvyyttä (Nagy & Burch 2009). Keskeistä pedagogisen kehittämisen näkökulmasta on se, että korkeakouluorganisaation rakenteet tukisivat yhteisöllistä työskentelyä (Englund ym. 2018; Katajavuori, Virtanen, Ruohoniemi, Muukkonen & Toom 2019; McCune 2018) niiden vaikuttaessa yhteisöjen yhteisiin tiedonrakentamismahdollisuuksiin (Nagy & Burch 2009; Salonen & Savander-Ranne 2015) ja opetuskäytäntöjen muutokseen (Remmik & Karm 2012).

Opettajien yhteisöllisyyden rakentumista ammatillisen yhteistyön tukemiseksi on tutkittu suomalaisten yläkoulujen kontekstissa erityisesti yhteistyötä tukevan vuorovaikutuksen näkökulmasta (Hotulainen, Oinas, Heikonen, Lindfors & Ahtiainen 2022). Suomalaiseen yliopistokontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa keskeisiksi tekijöiksi opettajien yhteistyössä tunnistettiin muun muassa vuorovaikutus kollegoiden kanssa henkilökohtaisen

kehittymisen tukemiseksi, opetuskäytäntöjen jakaminen sekä koulutuksen systemaattinen kehittäminen (Katajavuori ym. 2019). Monesti opetustehtävissä työskentelevät kuitenkin kokevat, että mahdollisuuksia yhteiseen keskusteluun opetuksesta ja sen kehittämisestä on vähäisesti työn arjessa (Myllykoski-Laine ym. 2023). Vaikka opetuksen kulttuurien on huomattu muuttuvan hitaasti (Roxå, Mårtensson & Alveteg 2010), voidaan niiden kehittämistä kuitenkin edistää erilaisten yhteisöllisten toimien myötä ja samalla vahvistaa esimerkiksi yhteistyösuhteita ja yhteisön kehittämiseen osallistumista (Repo 2010).

Pedagogiikan kehittäjät ovat keskeisessä asemassa laadukasta oppimista ja opetusta edistävän korkeakoulukulttuurin kehittämisessä (Wheeler & Bach 2021). Heidän työnsä kytkeytyy instituution laadun ja kehityksen varmistamiseen, jossa heillä itsellään on asemansa kautta myös vastuu syventää ymmärrystä oman työnsä kontekstista (Sorcinelli & Austin 2010). Pedagogiikan kehittäjiä ei nähdä vain opetuksen ja oppimisen asiantuntijoina vaan myös aktiivisina toimijoina, jotka yhteistyössä kehittävät instituutionsa käytäntöjä (Debowski 2014). Kehittäjien rakenteellista asemaa suhteessa pedagogisten käytäntöjen kehittämiseen on tutkittu tarkastelemalla esimerkiksi kehittäjien välittämiä ideologioita, joista toimijat itsekään eivät välttämättä ole tietoisia – vaikka juuri tietoisuus tällaisista rakenteista olisi keskeistä oman toimijuuden vahvistamiseksi (Roxå & Mårtensson 2017).

Yhteisöllisyyden käsitteen ja sen tutkimisen haasteiden (esim. Cope ym. 2020) vuoksi on tärkeää tutkia sen ymmärrystä ja merkitystä tietyssä kontekstissa (ks. Hill 1996). Pedagogiikan kehittäjien käsityksillä yhteisöllisyydestä on merkitystä pedagogisen kehittämisen kontekstissa, sillä heillä on keskeinen asema yhteisöjen pedagogisten käytäntöjen tukemisessa. Tutkimuksessa huomio ei ole vain yksilöiden kehittämisessä, vaan tarkastelu keskittyy myös laajemmin yhteisön kehittämismahdollisuuksiin (ks. Esterhazy ym. 2021).

Menetelmät

Tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografia pohjautuu Martonin ja hänen kollegoidensa kasvatustieteelliseen tutkimukseen (Richardson 1999), ja sitä on 1970-luvun jälkeen sovellettu erityisesti korkeakoulutukseen liittyvässä tutkimuksessa (Tight 2016). Fenomenografian tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää ”ihmisten erilaisia tapoja kokea, tulkita, ymmärtää, havaita tai käsittää todellisuuden erilaisia näkökulmia” (Marton 1981, 178; ks. myös Marton & Booth 1997).

Fenomenografiassa huomio on havaitun todellisuuden tarkastelussa, sen sijaan että tarkasteltaisiin todellisuutta sellaisena kuin se on (Marton 1981). Fenomenografian tuloksena syntyvän kuvauskategorian tarkoituksena ei ole luokitella yksilöitä, jotka havaitsevat ilmiötä (*people perceiving*), vaan huomio on havaitussa ilmiössä (*perceived phenomenon*) (Marton 1981, 195). Fenomenografisessa lähestymistavassa osallistujat nähdään yksilöllisinä kokijoina, joiden erilaisten käsityksien pohjalta ilmiöstä saatetaan tunnistaa jotakin yleistä ja merkityksellistä (Ashworth & Lucas 1998). Analyysissä käsitykset yhteisöllisyydestä olivat siten kaikki yhtä tärkeitä, eikä tarkoituksena ollut tunnistaa esimerkiksi tiettyjä yleisesti esiintyviä teemoja. Koska yhteisöllisyyden käsitteitä ei ole aiemmin tutkittu tämän tutkimuksen kontekstissa, oli erilaisten ymmärtämisen ja käsittämisen tapojen selvittäminen ja niiden kuvaaminen keskiössä. Tämän tutkimuksen tavoite lisätä ymmärrystä yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä pedagogisessa kehittämisessä pohjautui näin ollen yksilöiden todellisuudesta tekemiin havaintoihin, jotka fenomenografian mukaan kuvaavat yhtä mutta eritavoin havaittua todellisuutta (Marton & Booth 1997).

Aineisto ja osallistujat

Aineisto koostui keväällä 2022 sähköisellä kyselyllä kerätyistä avovastauksista sekä kahdesta verkkotyöpajakeskustelusta. Aineisto kerättiin osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoitta-

maa Kokko-hanketta (Korkeakoulupedagogiikan kouluttajien ja kehittäjien osaamisen kehittäminen) ja siihen liittyvää koulutusta. Vastaajina olivat koulutukseen ilmoittautuneet suomalaisen korkeakoulujen kouluttajat ja pedagogiikan kehittäjät, jotka osoittivat kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen. Osallistujia tiedotettiin tutkimuksen tarkoituksesta ja aineistojen hyödyntämisestä. Heille kerrottiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta sekä siitä, että raportoiduista tuloksista ei voi tunnistaa yksittäistä osallistujaa. Osallistujilta pyydettiin myös suostumukset tutkimukseen osallistumisesta.

Yhteensä 31 osallistujaan otettiin yhteyttä lisätiedon antamiseksi, mutta vain yhdeksän osallistujaa vastasi kyselyyn. Aineistoa täydennettiin lähettämällä kysely KouKe-verkostolle (korkeakoulupedagogiikan kouluttajien ja kehittäjien verkosto) sähköpostitse, minkä jälkeen saatiin 23 vastausta lisää. Näin ollen kyselyvastauksia kertyi yhteensä 32. Kokko-hankkeen koulutuksen kautta tavoitettuja kyselyvastaajia pyydettiin osallistumaan myös työpajakeskusteluun; heistä seitsemän henkilöä osallistui verkon välityksellä pidettyihin työpajoihin (työpaja 1, n=4; työpaja 2, n=3).

Suurin osa kyselyyn vastanneista oli työskennellyt korkeakoulutuksessa yli 15 vuotta. Vastaajia oli yliopistoista (n=16) ja ammattikorkeakouluista (n=16). 28 vastaajalla oli pedagoginen pätevyys, ja suurin osa oli suorittanut myös muita pedagogisia opintoja. Vain kaksi vastaajaa ei ollut suorittanut minkäänlaisia pedagogisia opintoja. Vastaajista 15 työskenteli opetustehtävissä, 12 kehittämis- tai asiantuntijatehtävissä ja neljä johtotehtävissä (yksi vastaaja ei raportoinut työtehtäväänsä). Verkkotyöpajoihin osallistuneet henkilöt työskentelivät yliopistoissa (n=3) ja ammattikorkeakouluissa (n=4), ja kaikilla oli pedagoginen pätevyys.

Kyselyn alkusaatteessa osallistujille kerrottiin, että tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa osallistujien käsityksistä liittyen pedagogiseen hyvinvointiin ja pedagogiseen kehittämiseen sekä siitä, kuinka näitä voitaisiin tukea yhteisöllisyyden kautta. Tässä tutkimuksessa analysoidaan osallistujien vastauksia seura-

viin kysymyksiin: Mitä yhteisöllisyys tarkoittaa sinulle ja millainen merkitys sillä on mielestäsi pedagogisessa kehittämisessä? Miksi ajattelet näin olevan? Osallistujia ohjeistettiin pitämään vastauksiensa tavoitepituutena puolesta sivusta yhteen sivuun tekstiä (noin 1400–2800 merkkiä), mutta vastausten pituudet vaihtelivat yhdestä rivistä 28 riviin tekstiä (Times New Roman 12). Tyypillinen vastaus oli 2–5 tekstiriviä. Yhteensä aineistoa kertyi kuusi sivua tekstiä (Times New Roman 12, riviväli 1,5).

Verkkotyöpajoissa osallistujat työskentelivät itsenäisesti Zoom-sovelluksessa ilman tutkijan läsnäoloa. Keskustelut kestivät 45 minuuttia; ne tallennettiin, ja niistä tehtiin sanatarkat litteroinnit. Yhteensä aineistoa kertyi noin 20 sivua tekstiä (Times New Roman 12, riviväli 1,5). Työpajan ohjeistus oli kirjoitettu Flंगा-verkkotyöskentelyalustalle, jota osallistujat saivat hyödyntää työskentelyssään. Työpajassa annettu kirjallinen ohjeistus oli seuraava: Luokaa suunnitelma työyhteisön pedagogisen kehittämisen tukemiseksi yhteisöllisyyden näkökulmasta. Kuvailekaa, minkälaiselle työyhteisölle luotte suunnitelman ja minkälaisia pedagogiseen kehittämiseen ja yhteisöllisyyteen liittyviä tilanteita ja haasteita siellä on. Määritellää työyhteisöjen eri toimijat ja roolit. Mikä on sinun roolisi kouluttajana ja/ tai kehittäjänä? Tuokaa esiin vaihtoehtoisia toimintatapoja, vertailekaa, pohtikaa, perustelkaa ja kyseenalaistakaa. Työpajojen tavoitteena oli yhteisen keskustelun ja konkreettisten esimerkkien avulla saada ymmärrys osallistujien käsityksistä yhteisöllisyyden merkityksestä pedagogisessa kehittämisessä.

Analyysiprosessi

Fenomenografisen tutkimuksen vaatimuksiin kuuluu pidättäytyminen erilaisista näkökulmista, kuten aiempien tutkimustulosten tai hypoteesien vaikutuksista, jotka voisivat ohjata aineistonkeruuta tai analyysiä (Ashworth & Lucas 1998). Tästä syystä yhteisöllisyyden käsitteeseen liittyvään kirjallisuuteen perehdyttiin vasta aineistonanalyysin jälkeen, jotta analyysiä ei ohjannut mikään aiempi yhteisöl-

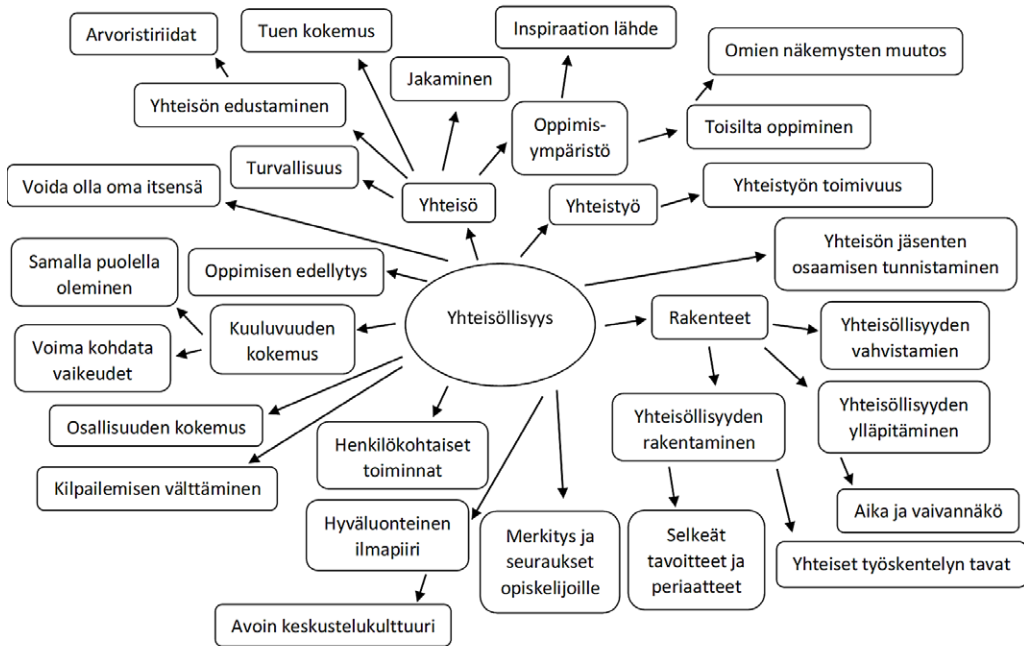
lisyyteen liittyvä teoreettinen malli tai jäsenitys. Aineistonanalyysin tuottamaa kuvauskategoriaa tarkasteltiin suhteessa aiempaan teoriaan näin ollen vasta analyysin jälkeen tutkimustulosten pohdinnassa. Kuitenkin yhteisöllisyyden ja yleisesti yhteisöllisen toiminnan tärkeys pedagogisessa kehittämisessä (mm. Englund ym. 2018; Nistor ym. 2015) oli jo tunnistettu tutkimuskirjallisuuden pohjalta, mutta sitä ei kuitenkaan ollut tutkittu nimenomaisesti pedagogiikan kehittäjien käsitysten pohjalta.

Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja (Myllykoski-Laine) analysoi tutkimusaineiston. Analyysi alkoi avointen kyselyvastausten lukemisesta ja merkitysyksiköiden tunnistamisesta. Merkitysyksiköt olivat lauseiden osia, virkkeitä tai useita virkkeitä, jotka kuvasivat kokonaista ajatusta (Marton 1981). Analyysin aikana tutkija jäseni merkitysyksiköitä kategorioiksi, jotka edustivat erilaisia tapoja käsitteellistää ilmiötä. Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti aineistoa oli tärkeää tarkastella kokonaisuutena (Tight 2016, 320). Tutkija hyödynsi käsittekarttaa analyysin alkuvaiheen kategorioiden tunnistamisessa, ks. Kuvio.

Tämän jälkeen keskeistä oli tunnistaa kategorioiden ja kategorioiden välisiä suhteita sekä erilaisia tasoja, joihin käsitykset kytkeytyivät; huomio analyysissä oli kategorioiden moninaisuudessa ja niiden suhteutumisessa toisiinsa. Seuraavassa vaiheessa tutkija yhdisti samankaltaisia kategorioita laajemmiksi kokonaisuuksiksi, joihin käsitykset näyttivät liittyvän (esimerkiksi yksilön oma toiminta tai kokemus tai yhteisön jäsenten yhteinen toiminta).

Vaikka analyysiprosessi jakautuikin erilaisiin vaiheisiin, kuului siihen vahvasti iteratiivisuus, jossa tutkija muotoili kategorioita uudelleen. Tärkeää oli säilyttää avoin lähestyminen aineiston kategorisointiin ja tulkintaan, joita voi joutua muuttamaan analyysin edetessä (Åkerlind 2012, 118). Analyysiprosessin viimeisessä vaiheessa työpajakeskustelut analysoitiin avovastauksissa tunnistettujen kategorioiden pohjalta.

Fenomenografiseen analyysiin kuuluu näkemys siitä, että vaihtelevien käsitysten



KUVIO. Käsitekartta analyysiprosessin alkuvaiheesta

määrä ilmiöstä on rajallinen. Ashworth ja Lucas (1998) ovat kuitenkin korostaneet sitä, että rajoitus liittyy tutkijan tulkintaan päättää analyysi, kun sen katsotaan sisältävän kaikki käsitysten variaatiot. Tutkimuksen kategoriat edustivatkin tutkijan tulkintaa siitä, että kategoriat kuvasivat riittävästi osallistujien käsityksiä ilmiöstä. Analyysiprosessista keskusteltiin myös tämän tutkimusartikkelin kahden muun kirjoittajan kanssa, jotka totesivat analyysin toimivuuden perheytyttyään aineistoon.

Tulokset

Analyysin tuloksena syntyi kolme kategoriaa: 1) yhteisöllisyys vuorovaikutteisena kokemuksena, 2) yhteisöllisyys yksilöllisinä ja yhteisöllisinä edellytyksinä sekä 3) yhteisöllisyys pedagogisen kehittymisen mahdollistajana. Kategoriat jäsenettiin kahden ulottuvuuden suhteen, eli heijastiko käsitys enemmän yksilöön vai yhteisön toimintakulttuuriin liittyviä tekijöitä. Aineistossa

kategorioiden kuvaukset linkittyivät kuitenkin toisiinsa, joten ne esitetään yhteisesti kuvauskategorioina taulukossa sivulla 207.

Taulukko kuvaa yleisesti osallistujien käsityksiä yhteisöllisyydestä pedagogisen kehittymisen kontekstissa. Kategorioiden tarkoituksena on kuvata osallistujien käsitysten variaatiota (Åkerlind 2012) pohjautuen heidän erilaisiin tapoihinsa kokea tarkasteltavana oleva ilmiö (Marton & Booth 1997). Tuloksissa hyödynnetään aineistositaatteja kirjallisista avovastauksista ja työpajakeskustelujen litteraateista havainnollistamaan erilaisten kategorioiden ja käsitysten variaatiota. Sitaattien kieltä on muokattu osallistujien anonymiteetin säilyttämiseksi.

Yhteisöllisyyden ilmeneminen vuorovaikutteisena kokemuksena

Yksilöllisellä tasolla yhteisöllisyys tarkoitti usein yhteenkuuluvuuden tunnetta yksilön kokiessa olevansa arvokas yhteisön jäsen: ”Ajattelen, että yhteisöllisyys tarkoittaa aitoa kuulumista johon-

TAULUKKO. Pedagogiikan kehittäjien käsityksiä yhteisöllisyydestä pedagogisen kehittymisen kontekstissa

Kategoriat	Ulottuvuudet	
	<i>Yksilöllinen taso</i>	<i>Yhteisöllinen taso</i>
Yhteisöllisyyden ilmeneminen vuorovaikutteisena kokemuksena	<ul style="list-style-type: none"> • yhteenkuuluvuuden tunne • merkityksellisyys osana yhteisöä • oman asiantuntijuuden hyödyntäminen ja vastuun saaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteinen kokemusten jakaminen ja reflektointi • yhteiskehittäminen • arvostava kohtaaminen
Yhteisöllisyys yksilöllisinä ja yhteisöllisinä edellytyksinä	<ul style="list-style-type: none"> • vastuullinen toiminta • sitoutuminen 	<ul style="list-style-type: none"> • tuen ja turvallisuuden ilmapiiri • aktiivinen prosessi • jaetut tavoitteet ja vastuu • avoimuuden, kunnioituksen ja yhdenvertaisuuden kulttuuri
Yhteisöllisyys pedagogisen kehittymisen mahdollistajana	<ul style="list-style-type: none"> • oppimisen elinehto • koettu tuki 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteisön kehittymismahdollisuudet • opetus- ja oppimiskulttuurin muovaaminen ja laadun lisääntyminen • yhteisön tavoitteiden saavuttaminen • tuen kulttuurin kehkeytyminen

kin yhteisöön” (Osallistuja 14) ja ”Yhteisöllisyys on sitä, että tuntee olevansa tärkeä osa porukkaa” (Osallistuja 4). Tähän liittyi myös mahdollisuus voida olla yhteisössään oma itsensä, minkä merkitystä yksilölle osallistuja 25 kuvaa seuraavasti: ”Työyhteisössä voi olla sellainen kuin oikeasti on, eikä minun tarvitse esittää osaavampaa, kykenevämpää, taitavampaa tai jaksavampaa kuin oikeasti olen”.

Yksilön yhteenkuuluvuuden tunteen korostamisen lisäksi osallistujien mukaan yhteisön jäsenenä oleminen sisälsi mahdollisuuksia saada vastuuta ja hyödyntää omaa asiantuntijuuttaan käytännössä: ”Yhteisöllisyys on sitä, että kokee kuuluvansa johonkin yhteisöön, omaa osaamista arvostetaan ja toisaalta saa myös vastuuta ja voi kehittää omaa osaamistaan” (Osallistuja 22). Yksilö pystyi näin ollen kokemaan merkityksellisyyttä yhteisönsä jäsenenä niin arvostuksen kokemuksen kautta kuin oman asiantuntijuutensa hyödyntämisen näkökulmasta.

Yhteisöllisellä tasolla osallistujien käsitykset yhteisöllisyyden ilmenemisestä liittyivät vuorovaikutukseen muiden kanssa, kuten kokemusten jakamiseen, asioiden kehittämiseen yhdessä, yhteiseen reflektointiin sekä osallistumis-

mahdollisuuksiin yhteisössä. Toisaalta se saattoi tarkoittaa kaikkea epäluottamuksen ja ongelmallisen käytöksen vastaista toimintaa yhteisissä käytännöissä. Osallistujien kuvauksissa yhteisöllisyys näyttäytyi siten niin konkreettisine ja systemaattisine yhteisinä toimina kuin mahdollisuuksina yhteiseen toimintaan osallistumiselle. Tärkeää osallistujien mukaan olikin yhteisön jäsenten osallisuuden huomioiminen ja asiantuntijuuden arvostaminen, jota seuraava aineistositaatti havainnollistaa: ”Yhteisöllisyys on jakamista, tunnustamista ja kannustamista ja sitä tarvitaan kaikissa työyhteisöissä. Turhaa kilpailua omista resursseista ja reviereistä voi tällöin välttää, kun tunnustetaan ja tunnustetaan oma ja muiden osaaminen ja jaetaan sitä.” (Osallistuja 26.) Yhteisöllisyyttä oli yhteisön jäsenten keskinäinen arvostava kohtaaminen.

Yhteisöllisyys yksilöllisinä ja yhteisöllisinä edellytyksinä

Osallistajat kuvasivat yhteisöllisyyttä erilaisten vaatimusten kautta, jotta niin yhteisöllisyyttä kuin pedagogista kehittymistä voi yhteisössä ilmetä. Yksilöllisellä tasolla tämä saattoi tarkoittaa sitä, että yhteisön jäsenten tuli panostaa yhteisön toimintaan: ”Yhteisöllisyys edellyttää itsensä ja

ajatustensa alttiiksi asettamista, ja on sen vuoksi ehkä myös pelottavaa” (Osallistuja 12). Tämän seurauksena turvallisuuden kokemusta korostettiin, ja sitä pidettiin oleellisena, jotta myös vaikeita asioita pystyttiin ottamaan puheeksi. Tuen ja turvallisuuden ilmapiiri nähtiin keskeisenä, jotta pedagogista kehittymistä oli ylipäätään mahdollista tapahtua: ”Yhteisöllisyys tarkoittaa minulle hyväntahtoista ja turvallista ilmapiiriä yhteisön jäsenten välillä. Luovuus ja pedagoginen kehittäminen eivät kuki, mikäli yhteisössä on kyräilyä ja katkeruutta tai laajaa sitoutumattomuutta työn tekemiseen.” (Osallistuja 30.)

Osa vastaajista koki, että yhteisön toimintaan panostaminen oli yhteisön jäsenten velvollisuus. Yksilöiden tuli sitoutua yhteisön jaettuihin tavoitteisiin: ”Ja ettei se jäisi johonkin persoonasta kiinni olevaksi... että nämä olisivat kaikkien asia. Että ne ei liity siihen, että haluatko vai etkö. Jotenkin minulla oli sellainen filis, että miten tämä nyt on näistä tällä tavalla, että voi valita onko kiinnostunut opiskelijoista vai.” (Työpaja 2, keskustelija 1.)

Yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista aineistossa kuvattiin myös siten, että yhteisön jäseneksi kuulumisen sisälsi vastuun edustaa omaa yhteisöään. Tämä saattoi herättää ristiriitoja henkilökohtaisten ja yhteisön arvojen välillä, mikä voi heijastua yhteisöllisyyden ilmenemiseen, kuten osallistuja 7 seuraavassa kuvaa:

Kuuluessaan yhteisöön ihminen väistämättä edustaa sitä muillekin - siksi minun on joskus hankala olla yhteisöllinen: en aina koe voivani sitoutua (minkään yksittäisen) yhteisön arvoihin niin kokonaisvaltaisesti, että voisin olla sen ”edustaja”. Toisaalta olen kuitenkin hyvin sitoutunut ja lojaalikin esim. nykyiselle työnantajalleni... Ajattelen, että tehtäväni on pyrkiä edistämään ko. yhteisön tavoitteita... Välillä törmään siihen, että näkemykseni ovat ristiriidassa esim. ajankohtaisten virtausten/haluttujen muutosten kanssa.

Yhteisöllisellä tasolla yhteisöllisyyden edellytykset kytkeytyivät aktiivisen toiminnan tärkeyteen. Eräs osallistuja (6) kuvasi myös insti-tuutiotason vastuuta systemaattisesta työstä yhteisöllisyyden edistämiseksi: ”Yhteisöllisyys

ei synny siitä, että ihmiset ovat töissä samalla työnantajalla tai samoissa kiinteistöissä, vaan se vaatii aktiivista työtä organisaation tasolla, pienemmissä ryhmissä, ja jokaisen yksilön omana tahtotilana.” Yhteisöllisyyden kuvattiin vaativan jaettua vastuuta. Kaikkia yhteisön jäseniä nähtiin tarvittavan yhteisöllisyyden muodostumisessa erityisesti siksi, että se vaatii aikaa ja ponnistuksia ilmetäkseen. Varsinkin työpajakeskusteluissa erilaisten rakenteiden merkitys vuorovaikutuksen tukemisessa nostettiin esiin muun muassa seuraavalla tavalla:

Silloin se yhteisöllisyys siitä aika lailla puuttui kokonaan... Silloin tuntui siltä, että kaikki tekevät yksin ja omiaan. Ei ollut yhteisesti sovittuja... vaikka vertais-tapaamiset tai jonkunlaiset käsittelyt, että minkälaisia ongelmia on tullut vastaan ja mitä niissä voisi tehdä ja minkälaisia ideoita muilla on. Tällainen olisi ollut tosi tervetullutta. (Työpaja 2, keskustelija 1.)

Tärkeintä yhteisölliselle toiminnalle näyttikin olevan yhteisön yhteisten tavoitteiden olemassaolo: ”Ymmärrän yhteisöllisyyden ympäristönä, jossa ihmisillä on yhteiset tavoitteet ja ainakin perustasolla yhteinen ymmärrys ja konsensus siitä, miten asetettuihin tavoitteisiin päästään.” (Osallistuja 6.) Työpajaosallistujat keskustelivat myös siitä, kuinka yhteisöllisyyden edistämiseksi yhteisten tavoitteiden tunnistamista voitaisiin tehdä yhteisöllisenä työnä, jolloin sitoutuminen yhteiseen toimintaan voisi helpottua:

Pystyisikö tällaisen osaamiskartoituksenkin tekemään jotenkin tiimikohtaisesti tai työyhteisökohtaisesti... sitten se olisikin se yhteisö yhdessä... Että siinä tulisi sellainen yhteisöllinen paine. (Keskustelija 4, työpaja 1.)

Toi on tosi hyvä pointti koska, me ollaan havaittu se, että vaikka vähän väliä on teetetty tuollaisia kyselyjä, että no mihin kaipaisitte tukea ja mitkä olisivat niitä juttuja... Niin sitten kun niiden toiveiden perusteella pyritään jotain järjestämään, niin ei-pä sinne silti ketään oikeastaan tule. Juuri tuollainen, että yhdessä yhteisöllisesti niiden tarpeidenkin kartoittaminen voisi tuottaa sellaista sitoutumista jo ennakkoon. (Keskustelija 3, työpaja 1.)

Osallistujien kuvauksissa nousi esiin myös avoimen ja läpinäkyvän toiminnan merkitys; toisaalta korostettiin yksilöllisten työskentelytapojen kunnioittamista. Vastauksissa tuotiinkin esiin yksilön vapauteen liittyviä tekijöitä, ja yhteisöllisyyden edellytyksinä nähtiin ennemminkin osallistumisen mahdollistaminen yhteisön toimintaan mutta ei pakottaminen. Tätä kuvattiin myös sallivuuden ilmapiirinä. Avoin toimintakulttuuri tarkoitti niin ikään mahdollisuuksia tarkastella asioita kriittisesti, kuten seuraava aineistositaatti (osallistuja 16) havainnollistaa: ”Myös kritiikkiä pitää voida esittää yhteisön sisällä, ja se pitäisi osata tehdä (tai tarvittaessa ohjata tekemään) hyvässä hengessä: kritiikkiä tulee voida osoittaa asioihin, tapoihin tehdä asioita ja tapahtumiin, mutta ei persooniin.”

Siten osallistujien vastauksissa korostuivat niin näkemykset yksilöiden velvollisuudesta sitoutua yhteisönsä toimintaan kuin myös yksilöiden vapautta ja yksilöllisiä valintoja korostavat näkemykset. Yhteisön rakenteiden tuli kuitenkin olla sellaiset, että kaikilla olisi mahdollisuus yhdenvertaisesti osallistua yhteisön toimintaan, kuten seuraavissa työpajan puheenvuoroissa ilmenee:

Etä tulisi opettajayhteisöllisyyttä sillä tavalla, että kaikki myös pystyisivät osallistumaan niihin, ettei tehtäisi myöskään, että ei kutsuta assistentteja, kutsutaan vaan professorit ja lehtorit. (Keskustelija 2, työpaja 2.)

Toisaalta myös se, että opettajat ovat hyvin erilaisissa työsuhteissa myös. Jos on esimerkiksi osa-aikainen opettaja, niin eihän työnantaja resurssi mihinkään koulutukseen... Mutta jos sinä olet osa-aikainen opettaja niin mistä sinä revit sen ajan. (Keskustelija 3, työpaja 2.)

Yhteisöllisyys pedagogisen kehittymisen mahdollistajana

Osallistajat käsittivät yhteisöllisyyden pedagogisen kehittymisen mahdollistajana, mikä heijastui niin yksilöllisiin kuin yhteisöllisiin kehittymismahdollisuuksiin. Yksilötasolla yhteisöllisyydellä oli ratkaiseva merkitys pedagogisen kehittymisen tukemisessa:

Yhteisöllisyys on parhaimmillaan suuri voimavara ja tukee opettajaa omassa työssään. Yhteisössä oppiminen auttaa näkemään, että muutkin pohtivat samoja asioita. Toisaalta yhteisössä oppiminen tuo esiin myös uusia asioita, joita yksittäinen opettaja ei itse olisi välttämättä tullut ajatelleeksi. Kun opettajalla on yhteisö tukena pedagogisessa kehittämisessä, hän voi luottaa siihen, että hän saa tarvittaessa apua ongelmallisiin kohtiin, vahvistusta omalle näkemykselleen kartuttaen näin pedagogista pääomaansa. (Osallistuja 17.)

Yhteisöllisyydellä näytti olevan monia positiivisia seurauksia yksilöille, esimerkiksi jaetut kokemukset, uudet oivallukset ja pedagogisen tietoisuuden vahvistaminen. Osallistajat toivat esiin yhteisöltä saatavan avun merkityksen kuormittavissa tilanteissa tai ongelmallisten asioiden ratkaisemisessa, jolloin yhteisön jäsenet eivät osallistujien mukaan jää asioidensa kanssa yksin. Yhteisöllisyyden nähtiin niin ikään edistävän mahdollisuuksia saada työstään palautetta oman kehittymisen tueksi. Osallistajat toivat esiin yhteisöllisyyden merkityksen myös negation kautta: kun yhteisöllisyyttä ei ilmene. Tällöin yhteisöllisyyden puute voisi jopa estää pedagogisen kehittymisen: ”Se voi auttaa joko kehittymään vielä paremmaksi pedagogiksi, tai se voi estää opettajaa tekemään asioita parhaalla mahdollisella potentiaalilla” (Osallistuja 6).

Yhteisötasolla kehittymismahdollisuudet koskettivat laajemmin koko yhteisön opetus- ja oppimiskulttuurin muovaamista. Yhteisöllisyyden nähtiin auttavan yhteisöä löytämään ratkaisuja ja saavuttamaan tavoitteitaan sekä parantavan työn laatua. Näin ollen myös pedagogisen kehittymisen yhteisöllistä näkökulmaa korostettiin: ”Yhteisöllisyys merkitsee toimimista erilaisissa kokoonpanoissa... Pedagogisessa kehittämisessä mielestäni tärkeää ei ole vain yksilön oma kehitys vaan sen suhde koko organisaatioon: mitä hyötyä pedagogisesta kehittymisestä on koko yhteisölle. Näin koko organisaatio myös kehittyy.” (Osallistuja 15.)

Yhteisöllisyyden merkitys pedagogiselle kehittymiselle näyttäytyi yhteisöllisyyden aikaansaamina myönteisinä seurauksina;

yhteisöllisyys edisti yhteisön jäsenten halua auttaa toisiaan sekä yksilöiden turvallisuuden tunnetta avun pyytämiseksi. Käsitukset vaikuttivat muodostavan positiivisen kehän, jonka myötä yhteisön kehittymismahdollisuudet saattoivat vahvistua. Seuraava aineistositaatti (osallistuja 28) kuvaa käsitysten linkittyneisyyttä: ”Yhteisöllisyys on edellytys oppimiselle ja kehitymiselle/kehittämislle. Yhteisöllisyys edistää yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä luo turvaa ja antaa voimaa vaikeiden haasteiden selvittämisessä.” Niin yksilö- kuin yhteisötason tekijät rakensivat yhteisöllisyyden kokonaisuutta, mikä puolestaan heijastui pedagogisen kehittymisen mahdollisuuksiin.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut lisätä ymmärrystä yhteisöllisyydestä ja sen merkityksestä pedagogisen kehittymisen kontekstissa tarkastelemalla korkeakoulupedagogiikan kehittäjien käsityksiä. Tulosten mukaan pedagogiikan kehittäjät käsitteellistivät yhteisöllisyyttä kolmen näkökulman kautta: yhteisöllisyyden ilmeneminen vuorovaikutteisena kokemuksena, yhteisöllisyys yksilöllisinä sekä yhteisöllisinä edellytyksinä ja yhteisöllisyys pedagogisen kehittymisen mahdollistajana. Osallistujien kuvauksissa yhteisöllisyydestä yksilöllinen ja yhteisöllinen sekä toimijuutta ja rakenteita heijastavat näkemykset kietoutuivat toisiinsa. Yhteisöllisyys rakentui siten yksilön sosiaalisen vastuun (McMillan 1986; Procentese ym. 2019) ja toimijuuden (Mathieson 2012) sekä niin yhteisöllisen tason (Jason ym. 2015; Hill, 1996) kuin laajemman sosiokulttuurisen kontekstin (Englund 2018; Esterhazy ym. (2021) vuorovaikutuksena. Vaikka tutkimuksen tulokset esitettiin kolmena pääkategoriana, linkittyivät ne vahvasti toisiinsa ja liittyivät kokonaisuudessaan pedagogisen kehittymisen kontekstiin.

Yhteisöllisyyden ilmenemiseen vuorovaikutteisena kokemuksena (ks. Hotulainen ym. 2022; Katajavuori ym. 2019) kiinnittyi vahvasti kokemus yhteenkuuluvuudesta, joka myös mahdollisti osallistumisen yhteisön toimintaan omana

itsenään. Yhteenkuuluvuuden onkin nähty olevan yhteydessä mahdollisuuksiin työskennellä yhteisöllisesti sekä samaan aikaan vaikuttaa omaan työhönsä (Salonen & Savander-Ranne 2015). Osallistujat korostivat oman asiantuntijuutensa hyödyntämistä osana yhteisön toimintaa, jolloin yhteisön jäsenet voivat kokea merkityksellisyyttä osana yhteisöään (ks. McMillan & Chavis 1986) sekä saada vastuuta ja vaikuttaa yhteisönsä toimintaan. Kun on mahdollisuus tuoda osaamistaan kuulumaansa yhteisöön, pääsevät yhteisön jäsenet osalliseksi yhteisölliseen oppimiseen (Nagy & Burch 2009; Salonen & Savander-Ranne 2015).

Yksilöiden osallistuminen yhteisönsä toimintoihin kytkeytyy heidän emotionaaliin kokemuksiinsa (Procentese ym. 2019), joihin yhteisöllisyydellä näyttää olevan välillisesti vaikuttava rooli. Yhteisöllisyyden tukeminen sosiokulttuurisessa kontekstissa, kuten tietyssä paikallisessa yhteisössä, auttaa yhteisöä edistämään positiivisia arvoja sekä tukemaan yhteisön toimintoihin osallistumista. Yhteisön toiminnan näkökulmasta tarkasteltuna tämän tutkimuksen osallistujien käsityksissä korostuivat vuorovaikutuksellisen toiminnan merkitys sekä yhteisöllisyyden aktiivisen rakentamisen tärkeys: että on olemassa aikaa sekä paikkoja kohtaamiselle ja että yhteisöön kuulumisen tunnetta tuetaan systemaattisesti. Olisikin tärkeää, että yhteisön formaalit käytännöt, esimerkiksi vertaistuen ja yhteistyön resursointi, edistävät systemaattisesti yhteisöllistä työskentelyä (Katajavuori ym. 2019).

Yhteisöllisyyteen vuorovaikutteisena kokemuksena linkittyi myös yhteisön jäsenten arvostavan kohtaamisen merkitys. Yhteisön jäsenten välisen luottamuksen ja kunnioituksen on todettu vaikuttavan keskeisesti yhteisön kehitymisprosesseihin, joiden tavoitteena on laadukkaan opetuksen edistäminen (Esterhazy ym. 2021). Lisäksi yhteisön jäsenten hyväksynnän on havaittu olevan keskeinen yhteisöllisyyteen liittyvä tekijä (McMillan 2011, 511).

Yhteisöllisyyden edellytysten näkökulmasta katsottuna tähän tutkimukseen osallistuneet toivat selkeästi esiin yhteisön toimintaan ja

tavoitteisiin sitoutumisen (ks. Nagy & Burch 2009; Wenger & Snyder 2000). Yhteisöllisyyteen näyttääkin kytkeytyvän vahvasti yksilöiden sosiaalinen vastuu yhteisölle (McMillan 2011). Yhteisön tavoitteet ja arvot nousivat osallistujien kuvauksissa usein esiin (ks. Procentese ym. 2019). Tulokset antavat viitteitä siitä, että on tärkeää käydä yhteisöllisiä ja avoimia keskusteluja yhteisön arvoista sekä tavoitteista, joihin yhteisön jäsenten oletetaan sitoutuvan. Yhteisesti tunnistetut ja rakennetut arvot auttavat yhteisön jäseniä toimimaan jaettujen ja sovittujen periaatteiden mukaisesti (Myllykoski-Laine ym. 2023). Toisaalta yhteisesti tunnistetut arvot voivat auttaa yhteisön jäseniä pohtimaan omien arvojensa suhdetta yhteisön arvoihin, ja näiden välillä voi olla myös ristiriitoja. Osallistujien kuvauksissa yhteisöllisyyteen kuului mahdollisuus keskustella vaikeistakin asioista, mikä taas vaatii turvallista ja luottamuksellista ilmapiiriä (ks. Nistror ym. 2015).

Yhteisöllisyys oli tutkimukseen osallistuneiden mukaan erityisen merkittävää pedagogiselle kehitymiselle niin yksilön kuin yhteisön tasolla. Yhteisöllisyyden nähtiin erityisesti mahdollistavan yksilön tukeutumisen muihin yhteisönsä jäseniin. Yhteisöllisyydellä tuntui olevan positiivinen vaikutus työn laadulle sekä yleisesti koko opetus- ja oppimiskulttuurin muotoutumiselle luomalla kontekstin kehittymismahdollisuuksille (ks. Procentese ym. 2019) sekä toimimalla välineenä kohti kehittymistä (ks. Vangrieken ym. 2017). Molemmilla näkökulmissa yhteisöllisyys näyttäyty näin ollen reunaehtona kehitymiselle ja osana yhteisön sosiokulttuurista kontekstia (ks. Englund ym. 2018; McCune 2018).

Pedagogisten keskusteluiden ja muun opetuksen tuen merkitys yksilöiden pedagogiselle kehitymiselle on tiedostettu jo pitkään korkeakouluissa (mm. Postareff & Lindblom-Ylänne 2008), mutta pedagoginen kehittyminen yhteisön tasolla on jäänyt yksilötason keskustelun varjoon (Esterhazy ym. 2021). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että pedagoginen kehittyminen yhteisön tasolla koetaan

tärkeäksi. Tällöin organisaatioissa tulisi tarkastella, mitkä tekijät vahvistavat pedagogista kehittymistä yhteisön tasolla ja miten niitä voitaisiin systemaattisesti edistää (ks. Kataja-vuori ym. 2019; Roxå ym. 2010). Usein systemaattinen yhteisöllinen kehittäminen koskee juuri pedagogiikan kehittäjien työtä (Eronen & Mielityinen 2022; Roxå & Mårtensson 2008; Sorcinelli & Austin 2010). Tämän tutkimuksen tulokset lisäävätkin ymmärrystä pedagogiikan kehittäjien käsityksistä pedagogisesta kehitymisestä ja mahdollistavat yhteisöllisyyden hyödyntämisen yhtenä systemaattisena kehittämisen välineenä (Vangrieken ym. 2017). Tulokset auttavat lisäämään myös pedagogiikan kehittäjien tietoisuutta ja ymmärrystä omasta asemastaan ja heidän työhönsä vaikuttavista rakenteista (Roxå & Mårtensson 2017). Näiden ymmärrys on keskeistä laadukkaaseen oppimis- ja opetus-kulttuurin edistämiseksi (Sorcinelli & Austin 2010).

Tutkimuksen toteuttamisessa oli rajoitteita. Analyysissä muodostetut kategoriat edustavat tutkijan tulkintaa siitä, että käsitysten variaatiot edustavat riittävästi osallistujien erilaisia käsityksiä ilmiöstä (Ashworth & Lucas 1998). Toinen tutkija olisi esimerkiksi voinut päätyä erilaisiin jäsenyyksiin ilmiöstä. Lisäksi aineiston pienuus on huomioitava rajoitteena. Kaikki Kokko-hankkeen koulutukseen osallistuneet eivät alkuperäisen tavoitteen mukaisesti osallistuneet tutkimukseen, joten aineistoa jouduttiin täydentämään. Kokonaisuudessaan kerätty aineisto kuitenkin mahdollisti yhteisöllisyyden tarkastelun ja linkittämisen aiempaan tutkimukseen.

Osallistujat kuvasivat yhteisöllisyyttä pedagogisessa kehitymisessä hyvin myönteisenä asiana, mikä tukee tutkimuskirjallisuuden havaintoja yhteisön merkityksestä pedagogisessa kehitymisessä (esim. Clarke & Reid 2013; Englund, Olofsson & Price 2018). On kuitenkin oletettavaa, että kattavammalla aineistonkeruulla voitaisiin toteuttaa yhteisöllisyydestä kriittisempää tutkimusta, sillä esimerkiksi yhteistoiminnallisen kulttuurin edistämiseen liittyy myös ristiriitoja (Repo

2010, 92,187). Tämän tutkimuksen aineistossa ilmeni vain vähän kriittisempiä havaintoja yksilön sosiaalisesta vastuusta yhteisönsä jäsenenä. Tutkimuksessa ei myöskään tarkasteltu pedagogista hyvinvointia, vaikka se oli osaltaan aineistonkeruun teimana. Tällä saattoi olla välillistä vaikutusta osallistujien kuvauksiin yhteisöllisyydestä.

Tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin koronapandemian alkuvaiheiden aikaan, jolloin osallistujilla oli ollut takanaan aiempaa vähemmän kasvokkaisia kohtaamisia. Tutkimustuloksissa ei tämä seikka kuitenkaan painottunut, joten osallistujien käsitysten voidaan olettaa heijastelevan heidän kokemuksiansa laajasti ja tuovan esiin tärkeitä yhteisöllisyyden edistämisen keinoja. Tätä tutkimusta voidaankin pitää hyvänä pohjana tuleville tutkimuksille, joiden toivotaan lähesyvän yhteisöllisyyden kokemuksia tietyissä korkeakouluyhteisöjen konteksteissa.

Tutkimuksen tuloksissa korostuivat yksilöiden kuuluvuuden ja merkityksellisuuden kokemukset, vaikuttamisen ja osallisuuden mahdollisuudet sekä oppimista ja yhteistä toimintaa edistävä yhteisöllinen ja jaettu kulttuuri. Tuloksien odotetaan kannustavan korkeakouluorganisaatioita ja -yhteisöjä tunnistamaan näitä tekijöitä ja tukemaan yhteisöllisyyttä niin pedagogisen kehittämisen mahdollistajana kuin merkityksellisenä itseisarvona.

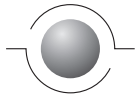
Lähteet

- Ashworth, P. & Lucas, U. 1998. What is the 'world' of phenomenography? *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (4), 415–431. <https://doi.org/10.1080/0031383980420407>
- Clarke, C. & Reid, J. 2013. Foundational academic development: Building collegiality across divides? *International Journal for Academic Development* 18 (4), 318–330. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.728529>
- Clavert, M., Björklund, T. & Nevgi, A. 2014. Developing as a teacher in the fields of science and technology. *Teaching in Higher Education* 19 (6), 685–696. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901957>
- Debowski, S. 2014. From agents of change to partners in arms: The emerging academic developer role. *International Journal for Academic Development* 19 (1), 50–56. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.862621>
- Cope, M. R., Ward, C., Jackson, J. E., Muirbrook, K. A. & Andre, A. N. 2020. Taking another look at the sense of community index: Six confirmatory factor analyses. *Journal of Community Psychology* 48 (5), 1410–1423. <https://doi.org/10.1002/jcop.22335>
- Englund, C., Olofsson, A. D. & Price, L. 2018. The influence of sociocultural and structural contexts in academic change and development in higher education. *Higher Education* 76, 1051–1069. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0254-1>
- Eronen, S. & Mielitynen, S. 2022. Pedagoginen kehittäjä yliopistossa. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat*. Helsinki: Haaga-Helia, 142–153. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022090156974>
- Esterhazy, R., de Lange, T., Bastiansen, S. & Wittek, A. L. 2021. Moving beyond peer review of teaching: A conceptual framework for collegial faculty development. *Review of Educational Research* 91 (2), 237–271. <https://doi.org/10.3102/0034654321990721>
- Green, D. A. & Little, D. 2016. Family portrait: A profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development* 21 (2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1046875>
- Hill, J. L. 1996. Psychological sense of community: Suggestions for future research. *Journal of Community Psychology* 24 (4), 431–438. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4<431::AID-JCOP10>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<431::AID-JCOP10>3.0.CO;2-T)
- Hotulainen, R., Oinas, S., Heikonen, L., Lindfors, P. & Ahtinen, R. 2022. Yläkouluun opettajien yhteisöllisyys ja oppilaiden kokemukset opettajalta saadusta tuesta koronapandemian aikana. *Kasvatus* 53 (5), 483–497. <https://doi.org/10.33348/kvt.125522>
- Jason, L. A., Stevens, E. & Ram, D. 2015. Development of a three-factor psychological sense of community scale. *Journal of Community Psychology* 43 (8), 973–985. <https://doi.org/10.1002/jcop.21726>
- Katajovuori, N., Virtanen, V., Ruohoniemi, M., Muukkonen, H. & Toom, A. 2019. The value of academics' formal and informal interaction in developing life science education. *Higher Education Research & Development* 38 (4), 793–806. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1576595>
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200. <http://www.jstor.org/stable/23368358>. (Luettu 21.3.2024.)
- Marton, F. & Booth, S. A. 1997. Learning and awareness. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mathieson, S. 2012. Disciplinary cultures of teaching and learning as socially situated practice: Rethinking the space between social constructivism and epistemological essentialism from the South African experience. *Higher Education* 63, 549–564. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9458-3>
- McCune, V. 2018. Experienced academics' pedagogical development in higher education: Time, technologies, and conversations. *Oxford Review of Education* 44 (3), 307–321. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1389712>

- McMillan, D. W. 2011. Sense of community, a theory not a value: A response to Nowell and Boyd. *Journal of Community Psychology* 39 (5), 507–519. <https://doi.org/10.1002/jcop.20439>
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. 1986. Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology* 14 (1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Mori, Y., Harland, T. & Wald, N. 2021. Academic developers' professional identity: A thematic review of the literature. *International Journal for Academic Development* 27 (4), 358–371. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.2015690>
- Murtonen, M. & Vilppu, H. 2020. Change in university pedagogical culture – the impact of increased pedagogical training on first teaching experiences. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 19 (3), 367–383. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.20>
- Myllykoski-Laine, S., Postareff, L., Murtonen, M. & Vilppu, H. 2023. Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education. *Higher Education* 85, 937–955. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00873-1>
- Mårtensson, K. & Roxå, T. 2021. Academic developers developing – aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development* 26 (4), 405–417. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1950725>
- Nagy, J. & Burch, T. 2009. Communities of practice in academe (CoP-iA): Understanding academic work practices to enable knowledge building capacities in corporate universities. *Oxford Review of Education* 35 (2), 227–247. <https://doi.org/10.1080/03054980902792888>
- Nistor, N., Daxecker, I., Stanciu, D. & Diekamp, O. 2015. Sense of community in academic communities of practice: Predictors and effects. *Higher Education* 69, 257–273. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9773-6>
- Obst, P. L. & White, K. M. 2004. Revisiting the sense of community index: A confirmatory factor analysis. *Journal of Community Psychology* 32 (6), 691–705. <https://doi.org/10.1002/jcop.20027>
- Piirto, J., Nokelainen, P. & Pylväs, L. 2022. Asiantuntijatyöntekijöiden kokemuksia psykologisten perustarpeiden täyttymisestä työhyvinvoinnin ja työssäsuoriutumisen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 24 (2), 28–43. <https://doi.org/10.54329/akakk.120729>
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2008. Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction* 18 (2), 109–120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- Procentese, F., Gatti, F. & Falanga, A. 2019. Sense of responsible togetherness, sense of community and participation: Looking at the relationships in a university campus. *Human Affairs* 29 (2), 247–263. <https://doi.org/10.1515/humaff-2019-0020>
- Remmik, M. & Karm, M. 2012. Novice university teachers' professional learning: To follow traditions or change them? *Studies for the Learning Society* 2–3, 121–131. <https://doi.org/10.2478/v10240-012-0011-4>
- Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 228. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5948-3>
- Richardson, J. T. E. 1999. The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research* 69 (1), 53–82. <https://doi.org/10.3102/00346543069001053>
- Roxå, T. & Mårtensson, K. 2008. Strategic educational development – a national Swedish initiative to support change in higher education. *Higher Education Research & Development* 27 (2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/07294360701805291>
- Roxå, T. & Mårtensson, K. 2017. Agency and structure in academic development practices: Are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them? *International Journal for Academic Development* 22 (2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883>
- Roxå, T., Mårtensson, K. & Alveteg, M. 2010. Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: A network approach. *Higher Education* 62, 99–111. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9368-9>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Salonen, A. O. & Savander-Ranne, C. 2015. Teachers' shared expertise at a multidisciplinary university of applied sciences. *Sage Open* 5 (3). <https://doi.org/10.1177/2158244015596206>
- Sorcinelli, M. D. & Austin, A. E. 2010. Educational developers: The multiple structures and influences that support our work. *New Directions for Teaching and Learning* 122, 25–36. <https://doi.org/10.1002/tl.395>
- Tight, M. 2016. Phenomenography: The development and application of an innovative research design in higher education research. *International Journal of Social Research Methodology* 19 (3), 319–338. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1010284>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. 2017. Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education* 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vanhanen-Nuutinen, L. & Penttinen, L. 2022. Korkeakouluopettajan pedagoginen hyvinvointi etätöissä. Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka – ajat, paikat ja tulkinnat*. Helsinki: Haaga-Helia, 246–260. <https://urn.fi/URN:NBN-fi-fe2022090156974>
- Virtanen, H., Murtonen, M., Myllykoski-Laine, S. & Postareff, L. 2022. Suomalaiset korkeakoulupedagogiikan kehittäjät ja kouluttajat – keitä he ovat ja miten he ke-

- hittävät omaa osaamistaan? Yliopistopedagogiikka 29 (1). <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022102463168>
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. 2000. Communities of practice: The organizational frontier. Harvard Business Review 78 (1), 139–145.
- Wheeler, L. B. & Bach, D. 2021. Understanding the impact of educational development interventions on classroom instruction and student success. International Journal for Academic Development 26 (1), 24–40. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1777555>
- Åkerlind, G. S. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development 31 (1), 115–127. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.642845>

Saapunut toimitukseen: 7.6.2023
Hyväksytty julkaistavaksi: 7.2.2024



VIHTORI KYLÄNPÄÄ – RIIKKA SUHONEN – TUIJA KASA – HANNA KONTIO

Havainnot suomenkielisestä globaalikasvatuksen tutkimuksesta

Globaalikasvatus on nouseva tutkimusala. Se käsittelee ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden, yhdenvertaisuuden ja kestävä kehityksen kasvatuksen kysymyksiä sekä erilaisten ilmiöitten globaaleja ja paikallisia yhteyksiä. (Rajala & Lehtomäki 2019, 427.) Globaalikasvatustee-
mojen laaja näkyvyys kansallisissa opetus-
suunnitelmissa kertoo globaalikasvatuksen
tärkeystä suomalaisessa kasvatuskentässä.
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) käytetään globaalikasvatuksen lisäksi käsitteitä globaali vastuu sekä globaali toimijuus ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) käsitteitä globaalikansalaisuus globaaliosaaminen, globaali vastuu ja kansainvälinen osaaminen. Todellisuudessa opetussuunnitelmamme ovat kuitenkin globaalikasvatuksen osalta edellistäkin kokonaisvaltaisempia. Opetussuunnitelmat sisältävät muun muassa kestävyiden ja aktiivisen kansalaisuuden käsitteitä, jotka liittyvät globaalikasvatukseen Dublinin julistuksen (Global Education Network Europe 2022) mukaisesti.

Suomalaisen opettajakunnan ja kasvatuksen kentän kannalta olisikin hyvin olennaista, että globaalikasvatuksen teemoja tutkittaisiin mahdollisimman monipuolisesti suomalaisessa kontekstissa. Tutkimuksen aukot vaikeuttavat tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen toteutumista ja jatkuvaa kehittämistä. Tarkastelemme tässä kirjoituksessa suomenkielisen globaalikasvatuksen nykytilaa aikaisempien

katsauksien (Kylänpää, Häärä, Suhonen & Koponen 2024; Suhonen, Kylänpää, Posti-Ahokas, Piipponen & Kasa 2022) pohjalta; näissä katsauksissa selvitettiin, miten paljon ja millaisia julkaisuja globaalikasvatuksen tutkimuksesta oli kirjoitettu suomen kielellä aikavälillä 1.1.2017–30.9.2023. Palaamme laajemmin havaintoihimme ja täydennämme tuloksiamme vuosiin 2007–2017 ajoittuneella katsauksella, joka sisälsi myös englanninkielisiä julkaisuja (Lehtomäki & Rajala 2020).

Globaalikasvatus Suomessa

Globaalikasvatus on ilmiönä uudempi kuin osa siihen kiinteästi yhteydessä olevista kasvatusilmiöistä, kuten ihmisoikeuskasvatus, ympäristökasvatus, rauhankasvatus tai kulttuuriympäristökasvatus, joilla on myös oma identiteetti ja omat tunnusomaiset lähtökohtansa. Globaalikasvatus onkin myöhemmin käyttöön otettu yläkäsite lähtökohtinaan yhtäältä maantieteen ja historian opetus Iso-Britannian ja Ranskan kaltaisissa siirtomaavallan maissa, toisaalta Länsi-Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa Kansainliiton synnyn aikainen kiinnostus edistää maailmankansalaisuutta. (Bourn 2020, 11–12.) Ihmisoikeuskasvatuksen synty ja laajeneminen liitetään yleensä YK:n syntyyn (Gerber 2013).

Laajemmin määritelty globaalikasvatus saapui Suomeen 1970-luvun vaihteessa kansainvälisyyskasvatuksen muodossa, suunnilleen

samaan aikaan kun Japanissa, Kanadassa ja Australiassa alettiin kirjoittaa kasvatuksesta kansainväliseen tietoisuuteen (*education for international understanding*) tai kulttuurienvälisestä oppimisesta (*intercultural learning*) (Bourn 2020, 12; Rajala & Lehtomäki 2019). Suomessa ihmisoikeudet olivat vielä tuolloin kansainvälisyyskasvatuksen perustana, mikä näkyi myös tutkimuksessa (Rajala & Lehtomäki 2019). Kulttuurienvälinen kasvatusta on sen sijaan uudempi kansainvälisyyskasvatukseen linkittynyt tulokas. Suomalaisessa kasvatustutkimuksessa sen merkitys alkoi korostua 1990-luvulle tultaessa, joskin sen käytännön toteutus oli vielä 2000-luvun alussa kaukana aidosta kulttuurienvälisyydestä. (Räsänen 2007.)

Ihmisoikeuskasvatusta, ympäristökasvatusta ja rauhankasvatusta oli kuitenkin tehty Suomessa jo ennen maan itsenäistymistä; esimerkkejä varhaisista suomalaisista ihmisoikeuskasvatustajista ovat kirjailija Minna Canth ja lastenhoito-oppaita kirjoittanut Alva Forsius (Töyrylä 2021). Varhaisia ympäristökasvatustajia olivat puolestaan kansallispuistojen perustamisesta kirjoittanut Adolf Nordenskiöld sekä harvinaisten lajien suojelusta ja pienempien yksityisrahoitusalueiden perustamisesta kirjoittanut J. P. Norrlin (Leikola 2008, 34–35). Rauhankasvatusta on lisäksi tehty Suomessa vähintäänkin 1900-luvun vaihteesta lähtien, jolloin suomalainen rauhanliike alkoi muotoutua. Sen alkuaikoina mukana oli myös opettajia, ja ainakin osa toimijoista näki lasten ja nuorten kasvattamisen tärkeänä tavoitteena. (Ojajarvi 2021, 101–102.)

Kansainvälisyyskasvatusta, ihmisoikeudet ja rauhankasvatusta olivat 1970-luvulla perustetun peruskoulun tavoitteita. Jo peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön luvussa Kasvatuksen eettiset ja sosiaaliset tavoitteet -luvussa todettiin, että ”keskeinen sija koulun eettisessä kasvatuksessa kuuluu niille arvoille ja periaatteille, jotka nykyisin on ilmaistu myös Yhdistyneitten Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa...” Samassa luvussa todetaan muiden rauhankasvatuk-

sellisten tavoitteiden lisäksi esimerkiksi, että ”tulee tarkastella niitä erilaatuisia eturistiriitoja, jotka johtavat kansainvälisiin aseellisiin selkkauksiin, sekä erilaisia muunlaatuista vaihtoehtoja näiden ongelmien ratkaisemiseksi.” (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970, 38, 40.)

Peruskoulun alkuvaiheiden jälkeen on hyväksytty useita kansainvälisiä ihmisoikeussopimuksia, kuten kasvatusalalle oleellinen lapsen oikeuksien sopimus. Ihmisoikeuksien merkitys Suomen lainsäädännössä on kasvanut, mikä asettaa opettajille juridisen velvoitteen edistää ihmisoikeuksia. Yhteiskunnalliset ja lainsäädännölliset muutokset eivät kuitenkaan näytä läpäisseen suomalaista kasvatusalaa. (Kasa & Toivanen 2023.)

Suomenkielisen globaalikasvatuksen tutkimuksen vahvuudet

Katsauksia tehdessämme teimme useita suomalaisen kasvatuskentän kannalta myönteisiä havaintoja. Löysimme yhteensä 165 suomenkielistä julkaisua, mikä kertoo siitä, että maamme tutkijat haluavat edelleen kirjoittaa suomeksi huolimatta englanninkielisen julkaisemisen suosimisesta yliopistojen rahoituskriteereissä. Katsauksissa huomioitiin tosin myös vertaisarvioimattomat tekstit, kuten kirjat, kirjojen luvut ja globaalikasvatusta käsittelevät ministeriöiden raportit. Yllä mainitusta luvusta puuttui kuitenkin vielä tärkeä kasvatustutkimuksen julkaisumuoto: pro gradu -tutkielmat. Niiden määrä on suuri. Esimerkiksi pelkästään yhdellä käyttämistämme 20 hakusanasta eli globaalikasvatuksella löytyi Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen tietokannoista yhteensä 15 katsausiemme vastaavat kriteerit täyttävää tutkielmaa. Määrä vastaa näin ollen jo noin kymmenesosaa kaikista löytämistämme julkaisuista.

Pro gradu -tutkielmien suuri määrä kertoo osaltaan siitä, että kasvatusalan opiskelijat – suuri osa tulevista opettajista, tutkijoista ja kasvatusalan asiantuntijoista – kokevat globaalikasvatuksen tärkeäksi, vaikka globaa-

likasvatus kuuluu vain harvan opettajankoulutusohjelman pakollisiin sisältöihin. Globaalikasvatuksen tulevaisuus Suomessa näyttää tässä suhteessa lupaavalta.

Tietyistä globaalikasvatuksen teemoista tehdään tutkimusta maassamme runsaasti. Vuosille 2007–2017 keskittyneessä katsauksessa (Lehtomäki & Rajala 2020) todetaan, että suuri osa suomalaisesta globaalikasvatuksen tutkimuksesta oli kulttuurienvälistä kasvatusta tai kestävyyskasvatusta, kun taas ihmisoikeuskasvatuksesta ja rauhankasvatuksesta kirjoitettiin vähän. Katsauksemme (Kylänpää ym. 2024; Suhonen ym. 2022) vahvistivat näitä tuloksia. Aikavälin 1.1.2017–30.9.2023 julkaisuissa painottui entistä vahvemmin kestävyyskasvatus. Löytämistämme 92 vertaisarvioidusta, abstraktin sisältävistä teksteistä kestävyyskasvatuksen alaan kuuluvia tekstejä löytyi 56 kappaletta (61 %). Löysimme myös jonkin verran kulttuurienväliseen kasvatukseen liittyviä tekstejä (16 kpl, 17 %) ja viisi kappaletta (5 %) sellaisia globaalikasvatustekstejä, joiden tutkimustehtävä oli muotoiltu globaalikasvatuksen tutkimukseksi. Globaalikasvatus näkyi samalla aikavälillä myös eri tiedelehtien teemanumeroissa; listasimme yhteensä 11 teamanumeroa, jotka käsitelivät globaalikasvatusta eri näkökulmista.

Suomenkielisellä kestävyyskasvatuksen tutkimuksen erityisteemoilla olisi myös annettava kansainväliselle keskustelulle. Suomessa kirjoitetaan paljon julkaisuja ekososiaalisesta sivistyksestä (esim. Keto, Foster, Pulkki, Salonen & Värri 2022), minkä osasyynä lienee käsitteen merkitys osana kansallisia opetussuunnitelmia. Jonkin verran julkaistaan tulevaisuutta ja utopioita käsittelevää kirjallisuutta, johon voitaneen laskea myös antroposeenin jälkeistä aikaa pohtiva kirjallisuus sekä posthumanistinen kirjallisuus joka on myös yksi ekososiaalisen sivistyksen lähtökohdista (Keto ym. 2022). Sen sijaan dekoloniaalisesta kasvatuksesta, joka on kansainvälisessä keskustelussa kasvava suuntaus (Rastas, Forde & Annala 2023), on julkaistu suomeksi toistaiseksi vain joitakin tekstejä.

Suomenkielisen tutkimuksen käsitteet ja painopisteet ovat melko erilaisia kuin esimerkiksi Brasiliassa, jossa kirjoitetaan globaalikasvatuksen tai globaalin kansalaisuuskasvatuksen sijaan planetaarisesta kansalaisuudesta. Brasilialainen keskustelu on saanut innoitusta muun muassa postkoloniaalisesta, postmodernistisesta ja Paulo Freiren ajattelusta (Moraes & Freire 2020).

Ihmisoikeuskasvatus ja rauhankasvatus unohtuneet

Ihmisoikeus- ja rauhankasvatustutkimuksen tilanne on ollut huolestuttavampi jo pitkään (ks. myös Lehtomäki & Rajala 2020). Näitä suuntauksia koskevat tuloksemme vaihtelivat jonkin verran suuntauksille valittujen määritelmien vuoksi. Ihmisoikeuskasvatuksen määritelmä kytkeytyy valittuun ihmisoikeuksien määritelmään. Yksi kapeammista ihmisoikeuksien määrittelyistä, deliberatiivinen määritelmä, näkee ihmisoikeudet yhteisen neuvottelun lopputuloksena. Silloin ihmisoikeuksiksi määrittyvät ne asiat, jotka voidaan löytää ihmisoikeussopimuksista tai kansallisista laeista. (Dembour 2010.) Tällainen määrittely antaisi päätelmäksi, että viimeisen seitsemän vuoden aikana on julkaistu ainoastaan kaksi suomenkielistä vertaisarvioitua ihmisoikeuskasvatustekstiä (Kasa 2022; Kasa & Toivanen 2023). Laaja määritelmä huomioisi puolestaan osan kestävyyskasvatuksesta, ekososiaalisesta sivistyksestä tai kasvatuskäytäntöjen yhdenvertaisuutta käsittelevistä teksteistä ihmisoikeuskasvatuksena.

Rauhankasvatuksen tilanne on vastaava. Kapeampi rauhankasvatuksen määritelmä olisi esimerkiksi sellainen, joka perustuu rauhan ylläpitoon, sotien syihin ja seurauksiin, asevarustelun rajaamiseen, teknologian, kansainvälisen oikeuden sekä valtioiden välisten taloudellisten, kulttuuristen ja poliittisten suhteiden myönteisten vaikutusten edistämiseen ja kielteisten vaikutusten lieventämiseen (esim. Vesa 2007). Tällöin päätelmä on erilainen verrattuna laajempaan määritelmään, jossa laske-

taan mukaan esimerkiksi kulttuurienvälinen ja antirasistinen kasvatus sekä yhdenvertaisuuskasvatus, joilla voi olla rauhaa edistäviä vaikutuksia. Katsauksien pohjalta oli kuitenkin mahdollista tehdä muutamia, valituista määritelmistä riippumattomia vertaisarvioitua tutkimusta koskevia huomioita.

Tietokannoista etsittäessä ihmisoikeuskasvatus ja rauhankasvatus -hakusanoilla oli julkaisujen määrä lähes olematon. Toisin sanoen hyvin harva tutkija suomeksi kirjoittaessaan oli valinnut tietoisesti ihmisoikeus- tai rauhankasvatuksellista lähestymistapaa tai tukeutunut niiden käsitteisiin tai tutkimusperinteisiin. Tällöin ilmiöiden käsitteellistäminen ja vuorovaikutus kansainvälisen keskustelun kanssa oli ohuempaa verrattuna siihen, että olisi sitouduttu ihmisoikeus- tai rauhankasvatuskäsitteisiin. Rauhankasvatuksessa rauhan käsite painottui kohti mikrotason kysymyksiä, jolloin kansainvälisten konfliktien syyt, syntymekanismit ja konfliktinratkaisukeinot (ks. Vesa 2007, 51) saattavat jäädä vähemmälle huomiolle. Ihmisoikeuskasvatuksessa puolestaan ihmisoikeuksien juridista velvoittavuutta ei välttämättä tunnusteta ja jätetään varjoon sellaiset ihmisoikeuskysymykset, jotka eivät palaudu pelkästään kestävyys- ja yhdenvertaisuuskasvatukseen.

Posthumanistisen kasvatustutkimuksen lisääntyminen Suomessa herättää kysymyksen ihmisoikeuskasvatuksen painoarvosta ja tulevaisuudesta. Ekososiaalinen sivistys nojaa posthumanistiseen filosofiaan, joka saattaa tietyissä muodoissa jopa karsastaa ihmisoikeuksien nimenomaista mainintaa. Kuitenkin esimerkiksi ilmasto-oikeudenmukaisuus edellyttää kestävyiden ja ihmisoikeuksien keskinäistä punnintaa.

Ihmisoikeuksien lähi-ilmiöitä, kuten yhdenvertaisuutta kasvatustutkimuksissa sekä erityisesti inklusiota (Salamanca julistukseen pohjautuva ihmisoikeusperustainen lähestymistapa kasvatukseen), on tutkittu jonkin verran. Suomen kielellä ei kirjoiteta käytännössä lähes lainkaan aiheista kuten ihmisoikeuksien käytännön opettamisen

mahdollisuudet ja haasteet eri koulutusintututioissa. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen sisällön opettamisesta tai toimeenpanosta ei ollut juurikaan julkaistu vertaisarvioitua kirjallisuutta suomeksi, vaikka se Suomen ratifioimana ihmisoikeussopimuksena velvoittaa kasvatusalaa.

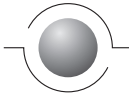
Tutkimuksissa käytettynä käsitteenä rauha (kapeammassa merkityksessä) näytti katsauksiemme perusteella olleen viimevuotisissa suomenkielisissä kasvatustieteiden lehdissä lähes tuntematon. 1900-luvun alkua käsittelevän historiallisen tutkimuksen (Ojajärvi 2021) lisäksi katsauksissa (Kylänpää ym. 2024; Lehtomäki & Rajala 2020; Suhonen ym. 2022) listattiin kapean rauhankasvatustieteen mukaisia julkaisuja vain neljä. Kaikkien neljän julkaisijana oli ollut rauhan- ja konfliktintutkimuksen Kosmopolis-lehti.

Käsiteltyjen katsausten tulokset korostavat suomenkielisen tutkimuksen tärkeyttä globaalikasvatuksen suunnannäyttäjänä. Tämän kirjoituksemme tavoitteena on ollut erityisesti herättää pohdintaa ihmisoikeus- ja rauhankasvatuksen nykyisestä diskurssista. Voidaan kysyä, käsitelläänkö nykytutkimuksessa riittävästi oleellisia kasvatustieteiden juridisia ja kasvatustieteen kysymyksiä? Kattavatko lisäksi tekstissämme mainitut, suomalaisessa tutkimuksessa painottuvat lähestymistavat riittävästi globaalikasvatuksen ja globaalin oikeudenmukaisuuden teemoja?

Lähteet

- 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*. Lontoo: Bloomsbury, 11–22.
- Dembour, M.-B. 2010. What are human rights? Four schools of thought. *Human Rights Quarterly* 32 (1), 1–20. <https://doi.org/10.1353/hrq.0.0130>
- Gerber, P. 2013. *Understanding human rights: Educational challenges for the future*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Global Education Network Europe. 2022. *The European declaration on global education to 2050. The Dublin declaration*. <https://www.gene.eu/s/GE2050-declaration.pdf>. (Luettu 20.3.2024.)
- Kasa, T. 2022. Kriittisen ihmisoikeuskasvatuksen potentiaali Suomessa. Teoksessa M. Rautiainen, M. Hiljanen

- & P. Männistö (toim.) *Lupaus paremmasta*. Helsinki: Into, 109–139.
- Kasa, T. & Toivanen, R. 2023. Ihmisoikeuskasvatuksen tietämättömyyden historiasta kohti ihmisoikeuksia reflektoivaa kasvatusta. *Kasvatus & Aika* 17 (1), 203–222. <https://doi.org/10.33350/ka.117107>
- Keto, S., Foster, R., Pulkki, J., Salonen, A. O. & Värri, V.-M. 2022. Ekososiaalinen kasvatus: Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen. *Kasvatus & Aika* 16 (3), 49–69. <https://doi.org/10.33350/ka.111741>
- Kylänpää, V., Häärä, M., Suhonen, R. & Koponen, S. 2024. Suomi: Johdanto. Teoksessa *Academic network on global education & learning* (toim.) *Global education digest 2023*. Lontoo: Development Education Research Centre, University College London, 19–25. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10188239/1/Digest2023_FINAL_High_Quality.pdf. (Luettu 20.3.2024.)
- Lehtomäki, E. & Rajala, A. 2020. Global education research in Finland. Teoksessa D. Bourn (toim.) *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. Lontoo: Bloomsbury, 105–120.
- Leikola, A. 2008. Luonnonsuojelun tulo Suomeen. Teoksessa H. Telkänranta (toim.) *Laulujoutsenen perintö: Suomalaisen ympäristöliikkeen taival*. 2. painos. Helsinki: Suomen Luonnonsuojeluliitto & WSOY, 34–41.
- LOPS 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2019:2a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Moraes, S. E. & Freire, L. de A. 2020. Planetary citizenship in Brazilian universities. Teoksessa D. Bourn (toim.) *The Bloomsbury handbook of global education and learning*. Lontoo: Bloomsbury, 207–219.
- Ojajärvi, R. 2021. Tosi-isänmaallisuuden ja kansainvälisyyden puolesta: Rauhankasvatuksen kehittyminen suomalaisten opettajien järjestäytyessä osaksi Pohjoismaisten opettajien rauhanliittoa 1920-luvulla. *Kasvatus & Aika* 15 (3–4), 99–116. <https://doi.org/10.33350/ka.109883>
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. 1970. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1: Opetussuunnitelman perusteet*. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki: Valtioneuvosto.
- POPS 2014. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rajala, A. & Lehtomäki, E. 2019. Mitä on globaalikasvatuksen tutkimus? *Kasvatus* 50 (5) 427–429. https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/arkisto/kasvatus5_2019_sisjapk.pdf. (Luettu 20.3.2024.)
- Rastas, A., Forde, M. & Annala, J. 2023. Mistä opetuksen dekolonisaatiossa on kyse? *Kasvatus* 54 (1), 77–81. <https://journal.fi/kasvatus/article/view/125092>. (Luettu 20.3.2024.)
- Räsänen, R. 2007. Intercultural education as education for global responsibility. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.) *Education for global responsibility: Finnish perspectives*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2007:31. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 17–30. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-430-6>
- Suhonen, R., Kylänpää, V., Posti-Ahokas, H., Piipponen, O. & Kasa, T. 2022. Suomi: Johdanto. Teoksessa *Academic network on global education & learning* (toim.) *Global education digest 2022*. Lontoo: Development Education Research Centre, University College London, 61–78. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10161623/1/Digest2022%281%29.pdf>. (Luettu 20.3.2024.)
- Töyrylä, I. 2021. *Porvoon talot kertovat*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vesa, U. 2007. On the importance of peace education. Teoksessa T. Kaivola & M. Melén-Paaso (toim.) *Education for global responsibility: Finnish perspectives*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2007:31. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 48–56. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-430-6>



SARA SINTONEN – ROOSA SUOMALAINEN

Tervetuloa alalle, Kuka Tahansa!

Opettajapula vilahtelee yhden jos toisenkin puheissa. Erityisesti varhaiskasvatuksen kentällä on koulutetuista osaajista pulaa. On tietenkin totta, että opetusalan veto- ja pitovoiman ongelmiin tarvitaan ratkaisuja. Huolta on herättänyt myös se, että alaa opiskelemaan ei hakeuduta yhtä innokkaasti kuin aikaisemmin. Tätä ongelmaa on pyritty ratkomaan muun muassa opettajankoulutuksen aloituspaikkojen määrää lisäämällä. Opettajankoulutus on nyt uudenlaisten haasteiden edessä.

Koulutusaloja tunnutaan julkisessa keskustelussa usein arvotettavan sen perusteella, kuinka tiukan seulan lävitse opiskelijat sinne päätyvät; uutisiin nostetaan kokemuksia raskaista hakuprosesseista, ja eri koulutusohjelmien sisäänpääsyprosentteja vertaillaan mediassa. Olemme havainneet opettajankoulutuksen nykytilannetta koskevassa keskustelussa sävyjä, joissa haikaillaan takavuosien alhaisia sisäänpääsyprosentteja ja suuria hakijamääriä. On saatettu todeta, että kohta tänne voi tulla kuka vaan tuolta kadulta. Kahvipöydissä pohditaan, johtaako tämä lopulta siihen, että koulutukseen haalitaan ohikulkijoita ovelta. Toisinaan varhaiskasvatuksen alan ulkopuolelta on jopa esitetty, että kuka tahansa mummo tuolta kadulta voisi tulla hoitamaan lapsia päiväkoteihin.

Tällaisissa puheissa usein esiintyvä kiinnostava elementti on vertauskuvallinen katu ja siellä tallaava Kuka Tahansa, joka kuvitellaan opettajien tehtäviin. Millainen paikka tämä katu on ja keitä siellä kulkee? Kadunmiehiin (kadunkulkijoihin sukupuoleen kat-

somatta), tavallisiin tallaajiin, Matti ja Maija Meikäläisiin tai maallikoihin liittyy yleisessä puheenparressa herkästi jopa vähättelevä sävy tai ainakin jonkinlainen näkymättömyyden tai persoonattomuuden verho. Millainen on tavallisen kaduntallaajan tie opettajankoulutukseen? Mitä siis oikeastaan tavoittelemme, kun haluamme valita opiskelijamme runsaslukuisesta ja valikoituneesta hakijajoukosta? Eli toivomme ko opiskelijoita, jotka ovat lähtökohdiltaan joillain määrättyillä tavoilla erityisempiä kuin ketkä tahansa tavalliset tallaajat?

Laadukkaalla opettajankoulutuksella varmistetaan, että opetus- ja kasvatustyötä voidaan toteuttaa yhteiskunnassamme systemaattisesti, yhdenvertaisesti ja tutkimustietoon perustuen. Tästä syystä tarvitsemme opettajankoulutukseen riittävän määrän motivoituneita ja koulutukseen sitoutuneita opiskelijoita. He tarvitsevat asiantuntemusta ja osaamista mutta myös meidän opettajankouluttajien sekä koko yhteiskunnan luottamusta ja arvostusta. Opettajankoulutuksen on vastattava paitsi ajan ja alan myös opiskelijoiden tarpeita.

Opiskelijoihin kohdistuvien toivomuksien ja tavoitteitten sanoittamisella on merkitystä keskustelukulttuurissamme. Kun puhumme asiantuntijoista – opettajista, toimittajista, lääkäreistä ja niin edelleen – muovaamme samalla yhteistä todellisuutta: tuotamme aineksia eri aloille hakeutuvien ammatti-identiteetin rakentamiseen sekä luomme mielikuvia siitä, millaisia taitoja ja ominaisuuksia nämä asiantuntijatehtävät edellyttävät. Mielikuvat siis

määrittävät paitsi sen millaisia opettajat ovat, myös sen, kuka yliopiston ovista voi päästä sisään. Kaduilla voi kuljeskella myös vailla tarkoitusta tai päämäärää. Jopa toimettomuus ja osattomuus voivat liittyä vahvasti mielikuvaan katuja kulkevasta Kuka Tahansa -hahmosta.

Suomalaisessa mahdollisuuksien tasa-arvoa korostavassa yhteiskunnassa ei kuitenkaan soisi olevan huolenaihe, että monenlaisten katujen tallaajilla on mahdollisuus hakeutua opettajankoulutukseen. Kadut julkisina tiloina ja kaduntallaajat kansalaisina ovat osa

sitä maailmaa, johon lapsia ja nuoria varhaiskasvatuksessa ja koulussa kasvatetaan. Ei ole merkityksetöntä, miten opetus- ja kasvatusalalan asiantuntijat työtään tekevät. Sen sijaan ei pitäisi olla ratkaisevaa, mistä lähtökohdista he tulevat.

Voisiko opettajankoulutuksen valtti olla juuri opiskelu, jossa erilaiset taustat ovat rikkaus ja jossa kuljetaan kohti asiantuntijuutta ymmärryksen ja hyväksynnän viitoittamalla tiellä?



**KASVASTIETEEN
PÄIVÄT 2024**

21.–22.11.2024

Turun yliopisto

 @ktpaivat2024
 Kasvatustieteen päivät 2024
 kt-paivat2024@utu.fi

 TURUN YLIOPISTO  visitturku  TURKU

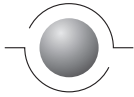
15.4.–15.5.2024:
Esiseminaari-,
teemaryhmä-
ja symposium-
ehdotusten jättö.

TEEMA:

**OSALLISUUS, YHDENVERTAISUUS
JA YLIRAJAISUUS KOULUTUKSESSA**

Osallisuus ja yhdenvertaisuus ovat koulutuksen kulmakiviä. Meneillään olevien globaalien murrosten vuoksi koulutusta tulee tarkastella yli kulttuuristen, yhteiskunnallisten ja materiaalien rajojen. Kasvatustieteen päivät kutsuu keskustelemaan uusista tutkimuksista ja rakentamaan kriittistä ymmärrystä ylirajaisesti osallisuuden ja yhdenvertaisuuden kysymyksistä.

kasvatustieteenpaivat2024.fi | [#kasvatustieteenpaivat2024](https://twitter.com/kasvatustieteenpaivat2024)



TOIMITUS

Pigga Keskitalo, professori Lapin yliopistosta

Professori Pigga Keskitalo toimii Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa kasvatustieteen professorina keskittyen erityisesti arktisiin koulutuskysymyksiin. Hän käsittelee työssään niin ikään saamelaisopetuksen erityiskysymyksiä. Hänellä on myös dosenttuuri Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa. Lue lisää: <https://research.ulapland.fi/fi/persons/pigga-keskitalo>.

Mitä kuuluu? Millainen päivä sinulla on tänään ollut?

Pigga Keskitalo: Kiitos kysymästä, minulle kuuluu hyvää. Heräsin kotonani Lapin pakasessa ja siirryin lentokentälle muutaman tunnin päähän. Olen matkalla Mosambikiin kehittämään inklusiivista opetusta Jyväskylän ammattikorkeakoulun johdolla ja yhteistyössä Lapin yliopiston opettajankoulutuksen asiantuntijoiden kanssa. Oma asiantuntijuus tässä hankkeessa keskittyy monikielisyyteen. Mosambikissa on useita kymmeniä paikallisia kieliä, joiden roolia virallisen portugalin kielen ohella yritetään nostaa keskiöön niin perusopetuksessa kuin opettajankoulutuksessa. Towards inclusive and practice-oriented teacher education -hanketta rahoittaa ulko-ministeriö. Yhteistyökumppaneitamme ovat pääkaupungissa Maputossa sijaitseva Universidade Pedagógica de Maputo ja Etelä-Mosambikin maaseudulla sijaitseva Instituto Superior



Pigga Keskitalo <https://orcid.org/0000-0002-7722-9482>. Kuva: Roi Foto.

de Educação e Tecnologia One World. Perillä minua odottaa kesä ja noin +35 astetta, eli lämpötilaeroa kertyy runsaasti Lapin ja Mosambikin välille tähän aikaan vuodesta.

Miten päädyit tutkijaksi?

Pigga Keskitalo: Taustaltani olen luokanopettaja ja kasvatustieteen maisteri. Lapin yliopiston peruskoulutuksessa sain jo kipinän tutkimustyöhön, johon siellä aktiivisesti kannustettiin. Keväällä 1999 Sámi allaskuvlasta

(Saamelainen korkeakoulu) Norjasta otettiin minuun yhteyttä, ja sain kutsun tulla työskentelemään sinne. Kutsu oli helppo ottaa vastaan, osittain siksi, että minulle mainittiin mahdollisuudesta hakea jossakin vaiheessa väitöskirjastipendiaatiksi. Oppilaitoksessa koulutetaan saamenkielisiä opettajia myös muiden Pohjoismaiden tarpeisiin. He korostivat rekrytoinnin yhteydessä, että opettajankoulutuksessa on tärkeää olla suomalaisen koulujärjestelmään perehtyneitä henkilöitä, koska oppilaitoksessa on vuosittain myös suomalaisia opiskelijoita. Sain vuonna 2004 väitöskirjaan tähtäävän rahoituksen ja väittelin kasvatustieteen tohtoriksi Lapin yliopistossa vuonna 2010. Urani Saamelaisessa korkeakoulussa kesti yhteensä 20 vuotta, ja vuonna 2019 siirryin tekemään tutkimustyötä Lapin yliopistoon

Mikä on parasta työssäsi?

Pigga Keskitalo: Parasta työssäni on mahdollisuus edistää jatkuvaa oppimista ja pysyä ajan hermolla sekä toisaalta vaikuttaa myös uhanalaisten alkuperäiskansakielten opetuksen kehittämiseen. Erityisen mielenkiintoista on tutkimusmaailman kehityksen seuraaminen ja mahdollisuus vaikuttaa akateemisiin kysymyksiin tutkimustyön avulla. Työhöni kuuluu myös opiskelijoiden ja nuorten tutkijoiden ohjausta sekä heidän akateemisen kehityksensä tukemista. Lisäksi saan osallistua moninaisiin verkostoihin ja asiantuntijaryhmiin, joissa työskentelemme ajankohtaisten teemojen parissa, jaamme uutta tietoa sekä rakennamme yhteistyöverkostoja. Esimerkkinä on tutkimusryhmäni osallistuminen Strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittamaan ja Lapin yliopiston johtamaan monitieteiseen REBOUND Uudet rajat kohti resilienttiä ja oikeudenmukaista yhteistä arktista tulevaisuutta -hankkeeseen, jossa etsimme ratkaisuja vihreän siirtymän haasteisiin. Pidän erittäin tärkeänä alkuperäiskansojen koulutuksen kehittämistä, jossa haasteita riittää.

Työni on innostavaa ja mukaansatempaavaa, ja koen suurta iloa siitä, että tutkimustyössä

voin vaikuttaa koulutuksen ymmärtämisen ja kehittämiseen eri tavoin. Työni on inspiroivaa ja merkityksellistä, ja olen saanut olla vuosien saatossa mukana monissa kansallisissa ja kansainvälisissä tutkimusprojekteissa sekä toimia ruohonjuuritasolla eri koulutuksesta vastaavien toimijoiden kanssa varhaiskasvatuksesta korkeakoulusektorille saakka. Edustamani arktinen ulottuvuus on lisäksi nyt maailman keskipisteinä muuttuneen geopolittisen tilanteen takia, eli tutkimusalani on ajankohtaisessa leikkauspisteessä kaiken kaikkiaan.

Ketkä ovat olleet keskeisiä henkilöitä urapolullasi?

Pigga Keskitalo: Matkallani moni on tukenut ja inspiroinut minua. Erityisesti haluan nostaa esiin perusopintojeni aikaiset ohjaajani: graduohjaajani Klaus Toivonen, tutkimusmenetelmien lehtorit Aki Tornberg, Soile Judén-Tupakka ja Juha Suoranta sekä lisen-siaatintutkimuksen ohjaajani Raimo Rajala, jotka tarjosivat arvokasta mallia ja tukea tutkijanuran alkuvaiheissa. Sámi allaskuvlassa koin saavani esikuvia ja kannustusta lukuisilta henkilöiltä; kiitän kaikkia esihenkilöitä ja kollegoita, erityisesti Asta Baltoa, Liv Østmoa, Jan Henry Keskitaloa, Jan Idar Solbakkenia, Mai-Britt Utsia ja Gunvor Guttormia sekä kasvatus- ja koulutusalan tutkijoita, professori Vuokko Hirvosta ja kasvatustieteen lisensiaatti Aimo Aikiota. Väitöskirjani ohjaaja professori Kaarina Määttä, vararehtori Satu Uusiautti ja dekaani sekä postdoc-ohjaajani professori Tuija Turunen ovat olleet tärkeitä yhteistyökumppaneita lukuisissa tutkimushankkeissa Lapin yliopistossa. Heidän lisäksi olen työskennellyt monissa tutkimusryhmissä, jotka kaikki ovat olleet arvokkaita oppimisen, jakamisen ja kasvun paikkoja. Nykyisissä tutkimushankkeissa on tieteidenvälistä osaamista, ja niissä toimii alan huippuasiantuntijoita, joiden kanssa minulla on kunnia työskennellä. Olen syvästi kiitollinen näistä kokemuksista ja yhteistyöstä vuosien varrella.

Pohditko koskaan mitään muita ammatteja?

Pigga Keskitalo: Vuosien saatossa työni on vaihdellut huomattavasti, mikä on tuonut mukanaan jatkuvaa vaihtelua ja uudenlaisia pohdintoja. Tämä muutos on vain vahvistanut uskoani siihen, että olen tehnyt urallani oikeita päätöksiä. En koskaan ole kokenut olevani väärässä ammatissa enkä ole halunnut suorittaa radikaalia uranvaihtoa. Työskentelyni opettajana, ohjaajana, luennoitsijana, konferenssihin osallistujana, asiantuntijaryhmien jäsenenä ja tutkimushankkeiden parissa tarjoaa runsaasti vaihtelua ja tekee päivästäni monipuolisia. Myös rahoitushakemusten kirjoittaminen lisää työni moninaisuutta. Vaikka sydämessäni on aiemmin ehkä kytenyt salainen toive tarjota omassa kodissani turvaa sitä kaipaaville lapsille, ymmärrän realistisesti, että nykyisessä elämäntilanteessani, neljän lapsen vanhempana ja kiireisenä ammattilaisena, tämän toteuttaminen voi jäädä haaveeksi.

Mitkä tutkimukselliset ilmiöt kiinnostavat sinua tällä hetkellä eniten?

Pigga Keskitalo: Tutkimustyöni kattaa laajan kirjon ajankohtaisia ja merkittäviä ilmiöitä, jotka vaikuttavat yhteiskuntaan ja erityisesti marginaalisten ryhmien elämään. Erityisen kiinnostuksen kohteitani ovat saamelaiskoulutuksen ja alkuperäiskansakoulutuksen kysymykset, mukaan lukien saamen kielen opetus ja oppiminen. Nämä aiheet ovat keskeisiä saamelaiskulttuurin säilymisen ja edistämisen kannalta.

Viime aikoina olen myös keskittynyt etäopetukseen, jonka merkitys on korostunut nykyään tarjoten mahdollisuuksia innovatiivisille opetusmenetelmille ja oppimisympäristöille, eikä vähiten koronapandemian vuoksi. Lisäksi olen mukana tutkimassa vihreää siirtymää, erityisesti pohjoisen alueen lasten ja vanhusten näkemyksiä tästä tärkeästä aiheesta. Kyseinen teema on olennaista kestävästä kehi-

tyksen, yhdenvertaisuuden, moniäänisyyden ja ympäristönsuojelun näkökulmasta.

Työskentelen myös parhaillaan Suomen Akatemian rahoittamassa LINCOSY-hankkeessa. Siinä tutkitaan kielitietoista saamen kielten opetusta Pohjoismaissa, joissa opetettavia saamen kieliä on seitsemän. Tutkimus tarjoaa näin ollen monipuolisen kuvan saamen kielten nykytilasta peruskoulussa. Olen niin ikään mukana hankkeessa, jossa tutkitaan saamelaisvanhusten media- ja robottilukutaitoa keskittyen teknologian käytön vaikutuksiin vanhusten elämässä tutkimissamme saamelaisyhteisöissä. Lisäksi olen osallisena kanadalaisen tutkijoiden johdolla toteutettavassa hankkeessa, joka tutkii pohjoisten alueiden lasten ajatuksia koronapandemian jälkeen, tarjoten näkökulmia pandemian vaikutuksista lapsiin ja heidän näkemyksiinsä tulevaisuudesta. Mukana on myös englantilaisia tutkijoita.

Mitkä ovat vahvuutesi tutkijan työssä? Entä kehityskohteesi?

Pigga Keskitalo: Olen erittäin sitoutunut jokaiseen projektiin, johon ryhdyn, mikä tarkoittaa, että teen työtä huolellisesti ja perusteellisesti saavuttaakseni parhaat mahdolliset tulokset. Intohimoni tutkimusaiheisiini pitää minut motivoituneena ja innokkaana oppimaan uutta, mikä on elintärkeää alati muuttuvassa ja kehittyvässä tutkimusympäristössä. Sosiaalisuuteni auttaa minua rakentamaan ja ylläpitämään verkostoja muiden tutkijoiden kanssa sekä helpottaa monialaista yhteistyötä, joka on usein avain onnistuneisiin tutkimushankkeisiin. Olen oppinut, että maltti todella on valttia tutkimustyössä, jossa pitkäjänteisyys ja kauaskantoisuus ovat avainasemassa.

Mitä odotat eniten tulevaisuudelta?

Pigga Keskitalo: Tulevaisuudelta odotan innolla useita asioita, jotka kattavat niin tieteellisen tutkimuksen kuin arkielämänkin parannuksia. Toivon ensinnäkin näkeväni tieteellisiä läpimurtoja ja urauurtavia saavu-

tuksia omalla tutkimusalallani sekä laajemmin tieteessä, erityisesti niissä tutkimushankkeissa, joissa olen mukana. Tällaiset edistysaskeleet ovat olennaisia ihmiskunnan suurten haasteiden, kuten ympäristönmuutoksen, terveyden ja kestäväen kehityksen, ratkaisemisessa.

Lisäksi odotan päivää, jolloin virtuaalisen todellisuuden teknologiaa olisi mahdollista hyödyntää kattavasti myös saamen kielillä. Tämä olisi merkittävä askel kohti monikielisempää ja inklusiivisempää yhteiskuntaa, jossa alkuperäiskansojen kielet ja kulttuurit saavat ansaitsemansa tunnustuksen ja arvostuksen.

Toiveeni on myös, että tulevaisuudessa lapset voisivat kehittää kielitaitoaan kattavasti myös digitaalisten oppimispelien avulla saamen kielillä. Tämä ei ainoastaan tukisi saamen kielen oppimista ja käyttöä hausalla ja interaktiivisella tavalla, vaan myös edistäisi lasten digitaalista lukutaitoa ja loogista päättelykykyä omalla äidinkielellään. Tällainen kehitys olisi merkittävä parannus monikulttuurisessa ja monikielisessä koulukulttuurissa, jonka tavoitteena olisi kunnioittaa ja edistää kaikkien kielten ja kulttuurien säilymistä ja kehittymistä.

Jatka lauseita:

Tänään aion... matkustaa Mosambikiin.
Harrastukseni ovat... kotoilu, joka on tärkeä vastapaino työlle ja työn vuoksi matkustamiselle. Asumme Enontekiössä porotilalla, joten luontoon liittyviä juttuja on paljon perheemme elämässä: syksyllä sienestämme ja poimimme marjoja talven varalle ja keväisin käymme pilkillä. Tavoitteeni on harrastaa hyötyliikuntaa säännöllisesti. Lempiasioita ovat elokuvat sekä kaikenlaisen kulttuurin seuraaminen ja harrastaminen. Luen saamenkielistä kirjallisuutta ja seuran populaarikulttuuria. Osallistun myös mielelläni yhteiskunnalliseen toimintaan, esimerkiksi järjestöjen tapahtumissa. Olen myös saamelaiskäräjien jäsen jo kolmatta kautta, mikä tarjoaa kiinnostavan näköalapaikan alkuperäiskansojen oikeuksien kehittämisen seuraamiseen.

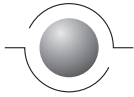
Haluaisin joskus vielä oppia... soittamaan paremmin pianoa. Olen soittanut sitä varhaislapsuudesta saakka ja tietysti myös aikanaan osana opettajankoulutusta, mutta en ole kehittynyt koskaan hyväksi soittajaksi. Viime vuosina harjoittelu ja taidon ylläpitäminen on ajanpuutteen vuoksi jäänyt lähes kokonaan.
Salainen taitoni on... hillakermatäytekekun leivonta ja pakastaa erilaisia marjoja koko talven varalle. Vaikka äitini kuoli jo ollessani 11-vuotias, olen omaksunut hänen bravuurinsa. Kakku pitää kostuttaa maltillisesti miedolla kahvimaitoseoksella, jotta hillan aromi tulee esiin pikantilla tavalla. Asuessa syrjäkylällä Lapissa kauppaan on matkaa 35 kilometriä yhteen suuntaan, jolloin on hyvä, että vitamiineja ja metsän antimia on omassa pakkasessa ja varastoissa. Näin voi valmistaa pitkälle omavaraisesti ruokia pakastetuista raaka-aineista, lihasta, kalasta, juureksista ja marjoista.

Professori Teemu Leinosen numerossa 1/24 esittämä kysymys: Miten ja mistä saat uusia ideoita tutkimustyöhösi?

Pigga Keskitalo: Meneillään olevat mielenkiintoiset ja ajankohtaiset tutkimushankkeet ruokkivat uusia ideoita sekä näissä tutkijoiden kanssa käydyt keskustelut. Tutkimushankkeissa käydyt prosessit tuottavat uutta tietoa, kun siinä meneillään olevassa, usein pitkäsäkin prosessissa tulee lopulta hyvin selville hankkeen tuottama tieto suhteessa olemassa olevaan tietoon ja pitkään kokemukseen. Tällaiset tilanteet ovat hyvin inspiroivia sekä motivoivia ja saavat tutkijat innostumaan. Tietysti taustalla toimii koko ajan tiedemaailman kehityksen seuraaminen. Ylipäätänsä nämä kaikki oivallukset poikivat uusia oivalluksia.

Mitä haluat kysyä seuraavalta haastateltavalta?

Pigga Keskitalo: Mitä pidät työssäsi tutkimuseettisesti erityisen haastavana kysymyksenä?



Kirjoittajakutsu teemanumeroon 3/2025: Opiskeluhoolto lasten ja nuorten oppimista sekä hyvinvointia tukemassa

Koulu on lapsille ja nuorille tärkeä kehitysympäristö; sillä on hyvin merkittävä rooli lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa ja edistämisessä. On kuitenkin havaittu, että suomalaisnuorten kokemus uupumus on lisääntynyt niin perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa kuin korkeakoulutuksessaakin. Yhteiskunnallisessa keskustelussa on myös noussut esiin huoli opiskeluhoollon palvelujen riittävydestä. Koronapandemian aika lisäsi nuorten hyvinvoinnin haasteita entisestään, mutta opiskeluhoollon palvelujen käyttö väheni tuolloin, osin palvelujen saatavuuden heikentymisen vuoksi. Palvelujen käyttö ei ole palautunut vielääkään täysin koronapandemiaa edeltäneelle tasolle.

Opiskeluhoolto on kattotermi, joka kattaa sekä oppilas- että opiskelijahuollon. Opiskeluhoolto tarkoittaa oppilaan ja opiskelijan hyvän oppimisen, psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen ja ylläpitämisen lisäksi niitä tukevaa toimintaa koulussa ja oppilaitoksessa. Opiskeluhoollon toteutetaan sekä ehkäisevänä yhteisöllisenä opiskeluhoollona että yksilökohtaisena opiskeluhoollona, johon sisältyvät koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut, kuraattori- ja psykologipalvelut sekä monialainen asiantuntijaryhmä, joka kootaan tapauskohtaisesti oppilaan tueksi.

Kasvatuksen teemanumero 3/25 tarttuu tähän yhteiskunnallisesti ajankohtaiseen ja tärkeään aiheeseen, opiskeluhooltoon ja siihen, miten opiskeluhoollon palvelut voisivat

mahdollisimman hyvin tukea lasten ja nuorten oppimista sekä hyvinvointia. Teemanumeron tavoitteena on tuottaa tietoa, jota voidaan hyödyntää sekä opiskeluhoollon palvelujen kehittämisessä että lasten ja nuorten oppimisen sekä hyvinvoinnin tukemisessa. Tämä tieto on hyödyllistä opettajille, rehtoreille, opiskeluhoollon henkilöstölle, vanhemmille, tutkijoille sekä päättäjille.

Toivomme teemanumeroon tieteellisiä artikkeleita (empiirisiä ja teoreettisia artikkeleita sekä katsausartikkeleita), jotka voivat pohjautua erilaisiin tutkimusotteisiin ja menetelmiin ja käsitellä opiskeluhoollon teemaa koulutuksen eri tasoilla esiopetuksesta korkeakoulutukseen asti. Esimerkkiteemoja:

- lasten ja nuorten kokemukset opiskeluhoollon palvelujen (esim. kouluterveydenhuolto, kuraattori ja psykologi) tarpeista
- opiskeluhoollon palvelujen saatavuus, riittävyys ja käyttö
- opiskeluhoollon palvelujen saatavuuden ja käytön yhteys lasten ja nuorten hyvinvointiin
- opiskeluhoollon johtaminen, järjestäminen, työtavat ja resurssit
- yhteisöllisen ja yksilökohtaisen opiskeluhoollon tilanne sekä toteuttaminen eri koulutusasteilla
- tuen tarpeet ja opiskeluhoollon palvelujen käyttö eri ikävaiheissa, eri koulutusasteilla ja eri sukupuolien osalta
- lukiolaisten ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden erot tuen tarpeissa, hyvin-

- voinnissa ja opiskeluhuollon palvelujen käytössä
- yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus opiskelu-
huollossa, esimerkiksi koulujen väliset ja
alueelliset erot opiskeluhuollon järjestämi-
sessä ja toiminnassa
 - eri oppilasryhmien erilaisten tarpeiden
huomioiminen opiskeluhuollossa
 - erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden
ja opiskelijoiden tukeminen opiskelu-
huollon keinoin
 - opiskeluhuollon henkilöstön kokemukset
opiskeluhuoltopalvelujen toteuttamisesta,
riittäväyydestä, resursseista, haasteista ja
onnistumisista
 - moniammatillinen yhteistyö
 - opiskeluhuolto erilaisissa koulutusjärjes-
telmissä.

Toimitusprosessin aikataulu

Kasvatus-lehden kirjoitusohjeiden mukaisesti laaditut kokonaiset käsikirjoitukset toimitetaan 16.9.2024 mennessä osoitteeseen heta.tuominen(at)uef.fi. Teemanumeron toimittajat valitsevat käsikirjoituksista jatkoon ne, jotka parhaiten sopivat teemanumeron kokonaisuuteen. Julkaisuprosessi noudattaa Kasvatuslehden periaatteita ja toimituksellisia käytänteitä.

Tieteellisten artikkeleiden käsikirjoitukset vertaisarvioidaan. Toimitamme vertaisarviointit

kirjoittajille vuoden 2025 alkupuolella. Kasvatuksen toimitus hyväksyy julkaistavat käsikirjoitukset huhtikuussa 2025. Hyväksytyt kirjoitukset julkaistaan kesäkuussa 2025, vuoden ensimmäisessä teemanumerossa.

Myös aihepiiriä tarkastelevat lyhyemmät kirjoitukset, puheenvuorot, kolumnit, kirja-arviot, uutiset ja kongressikuvaukset ovat tervetulleita. Näitä ehdotuksia otamme vastaan 21.3.2025 saakka.

Huom. teemanumerotekstejä ei lähetetä Kasvatuksen Journal.fi-alustan kautta. Kaikki tekstit lähetetään sähköpostitse osoitteeseen heta.tuominen(at)uef.fi. Kirjoita otsikkokenttään: Kasvatus, Opiskeluhuolto-teemanumero. Viestistä tulee käydä ilmi, onko kyseessä tieteellinen artikkeli, lyhyempi kirjoitus, puheenvuoro, kolumni, kirja-arvio, uutinen vai kongressikuvaus.

Artikkeleissa ja muissa kirjoituksissa tulee noudattaa Kasvatus-lehden yleisiä kirjoitusohjeita ja tekstien ohjepituuksia. Pyydämme kirjoittajia tutustumaan jo hyvissä ajoin lehden kotisivulla oleviin kirjoittajaohjeisiin <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus/ohjeita-kirjoittajalle>. Kirjoittajat vastaavat tekstien kielenhuollosta. Käsikirjoitukset voidaan kirjoittaa suomeksi tai ruotsiksi.

Teemanumeron toimittajat: Kasvatuksen päätoimittajat Heta Tuominen (Itä-Suomen yliopisto) ja Rauno Huttunen (Turun yliopisto)



Kasvatus 2024 Vol. 55 No. 2

The Finnish Journal of Education

Chydenius, Heidi – Vehviläinen, Sanna – Fonsén, Elina. 2024. Teaching practice supervision as an activity of the work communities at training ECE centres. The Finnish Journal of Education 55 (2), 113–128.

Early childhood education (ECE) teacher training in Finland always includes teaching practice, which is carried out in a training ECE centre working in cooperation with the university. According to recent studies, teaching practice supervision is best realised as a joint activity of the work community at the practice ECE centre. In our research, we examine the supervisory agency described by the members of the work community of five training ECE centres from a socio-cultural perspective. Our data consisted of three focus group interviews of different professional ECE groups which we approached with Greimas's tools of semiotic analysis (the actant model and modalities of agency). We identified the supervisory agency expressed by the different personnel groups by analysing the actor roles and operational aspirations that appeared in the interviews, as well as the relationships between the actors and the modalities of their agency. The results indicated that the ECE teachers and the ECE centre heads had strong agency in supervision, while the ECE child carers had limited agency. The teaching practice supervision was also intertwined with the professional development of the supervising ECE personnel. We propose that the participation of the members of the work community in the teaching practice supervision and in bringing personnel into joint discussions with the student could strengthen the professional competence of the entire community. In addition, the factors related to the supervision activity described in this study can be used to support the possibilities of the ECE centre workers' supervisory agency.

Descriptors: actant model, early childhood education, modalities of agency, supervision, supervisory agency, teaching practice, work community

Ronkainen, Inka – Lonka, Kirsti – Vinni-Laakso, Janica – Vesterinen, Veli-Matti – Salmela-Aro, Katariina. 2024. 7th graders' values and success expectations towards mother tongue, mathematics, physics and phenomenon-based learning: Motivation profiles. The Finnish Journal of Education 55 (2), 129–149.

The aim of this study is to examine lower secondary school pupils' success expectations and values towards three school subjects and phenomenon-based learning. 7th graders (N=977) answered an electronic questionnaire with questions related to well-being in the fall of 2019. With a person-oriented approach, five different motivation profile groups were identified among the 7th-graders' expectations and values towards phenomenon-based learning, mother tongue, mathematics and physics. The STEM-oriented (31 %) expressed the highest task value for mathematics and physics. The phenomenon-oriented (20 %) were more interested in phenomenon-based learning than in the studied subjects. The motivated with well-being (24 %) were interested in the measured subjects as well as in phenomenon-based learning and experienced a low cost in all of them. The motivated but overloaded (14 %) were interested in everything but also experienced school work load. The weakly motivated (10 %) were not motivated in any of the measured subjects and experienced high school work load. There was no significant difference between girls and boys in any of the profiles. However,

differences in the family's financial situation and the mean scores for all grades were identified between the profile groups. The average or lower economic status group included fewer pupils in the motivated with well-being profile than was expected and more pupils in the weakly motivated. The lowest mean scores were identified for the weakly motivated and the highest mean scores for the motivated with well-being. A significant part of the students found phenomenon-based learning interesting. This knowledge could be put to good use in schools: the use of phenomenon-based learning could also increase students' motivation in many subjects or transversal competencies.

Descriptors: educational achievement, expectancy-value theory, gender differences, lower secondary school, motivation, phenomenon-based learning

Lehtomäki, Suvi – Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija – Laakkonen, Eero. 2024. Teachers' experiences and profiles concerning classroom atmosphere. *The Finnish Journal of Education* 55 (2), 150–166.

The aim of the research is to examine how Finnish comprehensive school teachers (N=321) perceive classroom atmosphere and how these perceptions are related to their teacher self-efficacy beliefs, collective efficacy beliefs, stress, and job satisfaction. Additionally, teacher classroom atmosphere experience profiles are constructed. The data was collected with a questionnaire. Regression analysis was used to find out which factors explained the teachers' experiences of classroom atmosphere. The teachers' self-efficacy in classroom management had a positive effect on the classroom atmosphere perceptions. The teachers who experienced classroom stress had also negative perceptions concerning the classroom atmosphere. Based on the latent profile analysis, the teachers were classified into excellent, good and medium classroom atmosphere profiles. A good classroom atmosphere supports the teacher's professional well-being. Based on the research results, support in classroom management should be directed especially to teachers at the beginning of their careers and subject teachers in lower secondary schools.

Descriptors: classroom atmosphere, classroom management, collective teacher efficacy, comprehensive school, job satisfaction, self-efficacy, stress

Lahtomaa, Mervi – Haltia, Nina – Jauhiainen, Arto. 2024. "The price slightly limits the idea of an equal educational opportunity" – students' experiences of the open university fees. *The Finnish Journal of Education* 55 (2), 167–185.

One of the foundations of equality in Finnish higher education has been free of charge degree education. The aim of the open university has been to increase educational equality. However, as an education that does not lead to a degree, open university education is primarily subject to charges. The open university path is a method of student admissions into university degree programmes based on open university studies. This study examines 1) how open university students perceive the open university education fees, 2) which factors are connected to the challenges that students experience in the education fees, and 3) what views students have on the education fees. The data was a national student survey conducted in 2018 (N=4709). The results showed that the fees were challenging to some students. The low-educated, the younger age groups, the unemployed and those with low incomes experienced challenges the most. The analysis of answers to the open-ended question identified three perspectives on the open university education fees: 1) the education fees as an unequalising factor, 2) the student as a paying customer, and 3) financial support as an enabler of studies. The education fees unequalise opportunities to study at the open university and reinforce perceptions of education as a private good associated with educational consumerism. The study brings a new perspective to the research on the open university: students' experiences of the open university fees.

Descriptors: education fees, equality, higher education, open university education, students

Peltola, Sara – Vihtari, Kalle – Foster, Raisa. 2024. Sustainability dimensions and ecosocial Bildung in guidance and counselling education curricula. The Finnish Journal of Education 55 (2), 186–199.

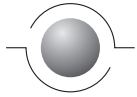
In Finland, guidance counsellors are trained at universities and vocational teacher training colleges. These trainings provide the legal qualification to work at different school levels. The national core curricula for basic and secondary education include ecosocial Bildung and sustainable future as educational objectives. Thus, guidance counsellors must also be able to promote ecosocially sustainable life orientation. In this study, we use a theory-driven content analysis to examine 1) how the economic, social and ecological dimensions of sustainability are present in the contents and goals of the written curricula of guidance counsellor education programmes and 2) whether their emphases reflect the hierarchy related to the concept of ecosocial Bildung. In contrast to the idea of sustainable development, ecosocial Bildung prioritises the different dimensions of sustainability in a science-based order, with ecological sustainability being the most important. The data used in the study were the curricula of the guidance counsellor programmes at eight Finnish higher education institutions. Ecological sustainability appeared very rarely in the curricula. In contrast, social sustainability's presence was the strongest. Economic sustainability was visible in terms of meeting the needs of working life. This study underlines the need to review the objectives of the existing curricula to bring guidance counselling education in line with ecosocial Bildung and make it reflect better the order of importance of sustainability dimensions. This could also pave the way to develop the guidance sector to respond better to the ecosocial crises of our time.

Descriptors: curriculum, ecosocial Bildung, guidance counselling, higher education pedagogy, sustainability

Siru Myllykoski-Laine – Mari Murtonen – Liisa Postareff. 2024. Pedagogical developers' conceptions of the sense of community in the context of higher education pedagogical development. The Finnish Journal of Education 55 (2), 200–214.

This study examines pedagogical developers' conceptions of the sense of community and its meaning in the context of pedagogical development in higher education. A sense of community is meaningful for the development opportunities in work communities, however only a few studies have focused on its meaning from the perspective of pedagogical development in higher education communities. A phenomenographic research approach was utilized to examine the pedagogical developers' conceptions and the variation of conceptions. The data consisted of answers to open-ended questions in a questionnaire and workshop discussions. Based on the findings, the sense of community was conceptualized through three perspectives: as an interactive experience, as individual and collective prerequisites, and as an enabler of pedagogical development. The sense of community appeared as an interaction between individual and collective factors, which were related to the agency of the individuals and their social responsibilities in their communities as well as broader aspects related to the sociocultural context. Especially, opportunities for the sense of belonging in the work community were emphasized. The sense of community was regarded as a positive factor in enhancing pedagogical development, which underlines the importance of systematic actions in order to promote the sense of community in higher education organizations and communities.

Descriptors: higher education, pedagogical development, phenomenography, sense of community



Kirjoittajat

TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT

CHYDENIUS, HEIDI, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
heidi.chydenius@helsinki.fi

FONSÉN, ELINA, apulaisprofessori
koulutusjohtamisen instituutti, Jyväskylän yliopisto
elina.k.fonsen@jyu.fi

FOSTER, RAISA, dosentti
yhteiskuntatieteiden laitos, Itä-Suomen yliopisto
raisa@raisafoster.com

HALTIA, NINA, dosentti
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
nina.haltia@utu.fi

HUTTUNEN, RAUNO, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
rauno.huttunen@utu.fi

JAUHIAINEN, ARTO, emeritusprofessori
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
arto.jauhiainen@utu.fi

KASA, TUIJA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
tuija.kasa@helsinki.fi

KESKITALO, PIGGA, professori
kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto
pigga.keskitalo@ulapland.fi

KONTIO, HANNA, dosentti
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
hanna.kontio@helsinki.fi

KYLÄNPÄÄ, VIHTORI, koulutusasiantuntija
Siviilipalveluskeskus
vihtori.kylanpaa@ely-keskus.fi

LAAKKONEN, EERO, erikoistutkija
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
eero.laakkonen@utu.fi

LAHTOMAA, MERVI, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
mervi.lahtomaa@utu.fi

LEHTOMÄKI, SUVI, väitöskirjatutkija
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
sumele@utu.fi

LONKA, KIRSTI, professori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
kirsti.lonka@helsinki.fi

MIKKILÄ-ERDMANN, MIRJAMAIJA, professori
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
mirmik@utu.fi

MURTONEN, MARI, professori
yliopistopedagogiikan keskus UTUPEDA, Turun yliopisto
marimur@utu.fi

MYLLYKOSKI-LAINE, SIRU, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto
sipamy@utu.fi

PELTOLA, SARA, yliopistonopettaja
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
sara.l.peltola@jyu.fi

POSTAREFF, LIISA, johtava tutkijayliopettaja
HAMK Edu -tutkimusyksikkö, Hämeen ammattikorkeakoulu
liisa.postareff@hamk.fi

RONKAINEN, INKA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
inka.ronkainen@helsinki.fi

SALMELA-ARO, KATARIINA, akatemiaprofessori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
katariina.salmela-aro@helsinki.fi

SINTONEN, SARA, professori
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
sara.sintonen@utu.fi

SUHONEN, RIIKKA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
riikka.suhonen@helsinki.fi

SUOMALAINEN, ROOSA, yliopisto-opettaja
opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
roosa.suomalainen@utu.fi

TUOMINEN, HETA, akatemiatutkija
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
heta.tuominen@uef.fi

VEHVILÄINEN, SANNA, professori
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
sanna.vehvilainen@uef.fi

VESTERINEN, VELI-MATTI, yliopistotutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
kemian laitos, Turun yliopisto
veli-matti.vesterinen@helsinki.fi

VIHTARI, KALLE, yliopettaja
ammattillinen opettajakorkeakoulu, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu
Kalle.Vihtari@haaga-helia.fi

VINNI-LAAKSO, JANICA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
janica.vinni-laakso@helsinki.fi